

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

2020. Εικόνες από ελληνικά σχολεία:

1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

16ο Τεύχος, Ιανουάριος 2020

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

Αξιότιμοι, αξιότιμες, αναγνώστες, αναγνώστριες του περιοδικού:

2020 - Έτος αφιερωμένο στα Ελληνικά σχολεία!

Τη φετινή χρονιά, στα εξώφυλλα των τευχών του Περιοδικού, θα παρουσιαστούν εικόνες από Ελληνικά Σχολεία. Τιμούμε ελληνικά σχολεία, με ιστορία και παράδοση!

Αρχίζουμε με το 1^ο Πειραματικό Δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης. Στο εσωτερικό του τεύχους, φιλοξενούμε άρθρο εκπαιδευτικών αυτού του σχολείου, με την ιστορία του.

Αν θέλετε να παρουσιαστεί και το σχολείο σας (Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας) σε κάποιο τεύχος της σειράς: «2020: Εικόνες από Ελληνικά Σχολεία», στείλτε μας μερικές εξωτερικές φωτογραφίες του σχολικού κτιρίου (που το αναδεικνύουν) και ένα ως 10σέλιδο κείμενο Α4, με τη μορφή ή τη δομή επιστημονικής δημοσίευσης – να τεθούν υπόψη της Συντακτικής Επιτροπής.

Το επόμενο τεύχος του περιοδικού του Ν.Π. αναμένεται να αναρτηθεί στο web, στο τέλος Μαρτίου 2020, με την ιστορία του 26ου Γυμνασίου και Λυκείου Αθηνών. Περιμένουμε και το δικό σας κείμενο με την ιστορία και την παράδοση του Σχολείου σας!

Ο εκδότης

<http://neospaidagogos.online>

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

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

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

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

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

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

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

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Φ. Γούσιας (M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ)

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

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

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

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

Βεντικός Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

Κατσαδώρος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

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

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

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ*1 Ιανουαρίου 2020***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-1-2020 ως και 29-2-2020, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 17ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 17ου τεύχους:

- Ως 29-2-2020, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 15-3-2020, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-πρωτόθυσή της στους αρθρογράφους.
- Ως 30-3-2020, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 31-3-2020, ανάρτηση του 17ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (<http://neospaidagogos.online>).

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

Με εκτίμηση**Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online***

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - Πίνακας Περιεχομένων

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

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

Σελ. 16	2020. Εικόνες από ελληνικά σχολεία. Ένα ακόμα κομμάτι της ιστορίας του «Ελληνικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης» - 1ο Πειραματικό Δημοτικό Θεσσαλονίκης
Σελ. 25	01.Θ.Ε. Ο ιδιαίτερος ρόλος των σχέσεων με την οικογένεια και τις παρέες των ομηλικών στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων
Σελ. 33	01.Θ.Ε. Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική και Εκπαίδευση
Σελ. 41	01.Θ.Ε. Σχολικό κλίμα και σχέσεις στο Σχολείο: Μια προσπάθεια ανίχνευσης της βελτίωσης τους μέσα από το πρόγραμμα « Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»
Σελ. 51	02.Θ.Ε. Portfolio αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στο σύγχρονο σχολείο.
Σελ. 68	02.Θ.Ε. Αξιολογική αποτίμηση της στοχοθεσίας των προγραμμάτων των Φυσικών Επιστημών στις θεματικές περιοχές της ενέργειας και της ρύπανσης
Σελ. 76	02.Θ.Ε. Διδασκαλία κοινωνικής επιχειρηματικότητας και καινοτομίας
Σελ. 89	02.Θ.Ε. Ένταξη και εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών
Σελ. 105	02.Θ.Ε. Η διδασκαλία του μαθήματος των μαθηματικών στην προοπτική ένταξής του σε ένα ριζοσπαστικό αναλυτικό πρόγραμμα.
Σελ. 113	02.Θ.Ε. Οικοδομώντας τις φυσικές και χημικές μεταβολές σε μαθητές Γυμνασίου
Σελ. 121	02.Θ.Ε. Σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές μέθοδοι και αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία
Σελ. 131	03.Θ.Ε. Digital Storytelling. Η δυναμική της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.
Σελ. 139	03.Θ.Ε. Ετοιμότητα για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία
Σελ. 147	05.Θ.Ε. Αναζητώντας τις δυναμικές της εικονικής τάξης (virtual classroom). Μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη.
Σελ. 157	07.Θ.Ε. Ο κριτικός γραμματισμός στα νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σελ. 165	07.Θ.Ε. Χαρακτηριστικά σχεδιασμού ψηφιακών ιστοριών
Σελ. 178	08.Θ.Ε. Βιώματα, αφηγήσεις και προτάσεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τον εκφοβισμό
Σελ. 184	08.Θ.Ε. Γνώσεις και πρακτικές υποστήριξης μαθητών με ΕΜΑ/Δυσλεξία από Έλληνες εκπαιδευτικούς παρειακών σχολείων και Άγγλους εκπαιδευτικούς του Λονδίνου
Σελ. 194	08.Θ.Ε. Διαφορές σε λάθη ορθογραφίας μαθητών/αθλητών καλαθοσφαίρισης που φοιτούν στη Γ' και Δ Δημοτικού
Σελ. 202	08.Θ.Ε. Επιχειρηματικότητα, κοινωνικές δεξιότητες και αυτονομία μαθητών με αναπηρία
Σελ. 210	08.Θ.Ε. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συμπεριληπτικό σχολείο της νέας εποχής
Σελ. 219	08.Θ.Ε. Κριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τη διαχείριση της ΔΕΠ-Υ
Σελ. 228	08.Θ.Ε. Ο προσωπικός-ατομικός και κοινωνικός-πολιτισμικός χαρακτήρας της νοητικής υστέρησης
Σελ. 235	08.Θ.Ε. Παράλληλη στήριξη ή Συνεκπαίδευση;
Σελ. 245	08.Θ.Ε. Φύλο και διαδικτυακός εκφοβισμός
Σελ. 254	09.Θ.Ε. Ο Λαϊκός Πολιτισμός και η χωροχρονική του συνέχεια ως το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο
Σελ. 262	09.Θ.Ε. Ο λαϊκός πολιτισμός ως προϊόν της εκπαίδευσης
Σελ. 272	10.Θ.Ε. Συγκρούσεις στα σχολεία: Οι αιτίες και οι στρατηγικές διαχείρισης
Σελ. 281	12.Θ.Ε. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 299	12.Θ.Ε. Κριτική διερεύνηση γλωσσικής ανάπτυξης δίγλωσσων νηπίων, πολυπολιτισμικών ταυτοτήτων & σχολικής επίδοσης πολυπολιτισμικών τάξεων
Σελ. 315	13.Θ.Ε. Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 322	13.Θ.Ε. Διερεύνηση της σύνδεσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα και τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν με τις αξιολογικές τους πρακτικές.

Σελ. 332	14.Θ.Ε. Η αντίληψη εκπαιδευτικών αναγκών, στρατηγικός παράγοντας σχεδιασμού και οργάνωσης μιας επιμορφωτικής διαδικασίας στους Οικονομολόγους εκπαιδευτικούς: Μελέτη περίπτωσης στο γνωστικό πεδίο της Οικονομικής επιστήμης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 348	14.Θ.Ε. Η σημασία που αποδίδουν οι διδασκόμενοι στην ανθρώπινη επαφή, στην επικοινωνία διδασκόντων-διδασκομένων στην ΕξΑΕ (Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση)
Σελ. 358	14.Θ.Ε. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων και κριτική αποτίμησή τους.
Σελ. 365	14.Θ.Ε. Θεωρίες εμπειρικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων
Σελ. 373	14.Θ.Ε. Οι ευρωπαϊκές πολιτικές ΔΒΜ αποτελούν πολιτικές που διευκολύνουν την κοινωνική ένταξη των πολιτών ή είναι δυνατόν να νομιμοποιούν τον κοινωνικό τους αποκλεισμό;
Σελ. 382	14.Θ.Ε. Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
Σελ. 390	14.Θ.Ε. Το μοντέλο της εμπειρικής μάθησης και η αναγκαιότητα εφαρμογής του στην εκπαίδευση ενηλίκων
Σελ. 396	15.Θ.Ε. Economic cycle management in schools of Secondary Education: School managers' views
Σελ. 405	15.Θ.Ε. Αλλάζοντας τη σχολική κουλτούρα. Ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας.
Σελ. 412	15.Θ.Ε. Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Π.Ε για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση.
Σελ. 422	15.Θ.Ε. Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (ΑΣΜ): Η αναγκαιότητα της υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
Σελ. 430	15.Θ.Ε. Εισαγωγή καινοτομίας στη Σχολική Μονάδα: Η περίπτωση ενός περιφερειακού Γενικού Λυκείου
Σελ. 443	15.Θ.Ε. Εκπαιδευτική ηγεσία και διαχείριση συγκρούσεων σε Δημοτικά Σχολεία
Σελ. 451	15.Θ.Ε. Η διάσταση της ηγεσίας στη διαμόρφωση ποιοτικού έργου
Σελ. 458	15.Θ.Ε. Η Διερεύνηση των αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σχετικά με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και τον ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του

Σελ. 471	15.Θ.Ε. Η επίδραση της εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών στην επιθυμία τους για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος
Σελ. 483	15.Θ.Ε. Ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής στον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης
Σελ. 490	15.Θ.Ε. Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον
Σελ. 498	15.Θ.Ε. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.
Σελ. 506	15.Θ.Ε. Προβλήματα νέων διευθυντών/-τριών σχολικών μονάδων: Μία πρόταση για την υποστήριξή τους κατά την αρχική άσκηση των καθηκόντων τους
Σελ. 516	15.Θ.Ε. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών της Ηλείας
Σελ. 527	15.Θ.Ε. Το δημοκρατικό ηγετικό μοντέλο στην εκπαίδευση: Κριτική θεώρηση
Σελ. 535	15.Θ.Ε. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αυτονομία της σχολικής μονάδας και ο ρόλος του διευθυντή
Σελ. 545	16.Θ.Ε. Ανώτατη εκπαίδευση και παιδεία στο Βυζάντιο έως τον 10ο αιώνα
Σελ. 559	16.Θ.Ε. Η προβληματική της υποκουλτούρας την περίοδο ανάδυσης της Κριτικής Παιδαγωγικής
Σελ. 567	16.Θ.Ε. Συγκριτική ανάλυση των έμφυλων αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών της Ε' και Στ' Δημοτικού (1981-2006, 2006-2015)
Σελ. 575	17.Θ.Ε. Ζητήματα αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού, η νομική διάσταση και ο ρόλος του σχολείου.
Σελ. 584	17.Θ.Ε. Η Θεία και η Πολιτική Οικονομία
Σελ. 588	17.Θ.Ε. Η ταυτότητα των εννοιών «πολιτισμός» και «κουλτούρα».
Σελ. 594	17.Θ.Ε. Οι μαθητές των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων «σκιαγραφούν» τον δάσκαλο που επιθυμούν

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 601	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο Γυμνασίου: Πολυτροπικότητα και νέα κειμενική πραγματικότητα
Σελ. 610	06.Θ.Ε. Η αξιοποίηση των κοινωνικών δικτύων ως κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης: Εφαρμογές στη διδακτική πράξη
Σελ. 618	06.Θ.Ε. Τα Πρωτοβρόχια, του Γ. Δροσίνη. Δημιουργώντας με e-εργαλεία στη διδακτική πράξη
Σελ. 628	08.Θ.Ε. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα με συνοδή δυσφασία. Μελέτη περίπτωσης.
Σελ. 634	08.Θ.Ε. Διαφοροποιημένη διδασκαλία γλώσσας σε ένα μαθητή/αθλητή καλαθοσφαίρισης που φοιτά στη Β' Γυμνασίου με διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα
Σελ. 642	08.Θ.Ε. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας σε μαθήτρια τρίτης δημοτικού με ελαφρά νοητική υστέρηση
Σελ. 655	08.Θ.Ε. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Ειδική Αγωγή. Ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας για μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση με θέμα την οικογένεια
Σελ. 665	10.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο στη Νεοελληνική Λογοτεχνία της Α' Λυκείου: «Έρωτας και Θάνατος»
Σελ. 673	10.Θ.Ε. Η οργάνωση και η λειτουργία της Σπαρτιατικής και της Αθηναϊκής πολιτείας: Συγκριτική μελέτη πολιτικής ιστορίας και δικαιϊκών Θεσμών με εκπαιδευτικό περιεχόμενο
Σελ. 694	10.Θ.Ε. Συνεκπαίδευση. «Να τρέξεις δεν μπορούσες... να παίζεις δεν χωρούσες».
Σελ. 703	11.Θ.Ε. Teachers4Europe: Μία διδακτική πρόταση περιβαλλοντικής α-φύπνισης

**Ένα ακόμα κομμάτι της ιστορίας του «Ελληνικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης»
1ο Πειραματικό Δημοτικό Θεσσαλονίκης**

*Τσιρικίδου Γενοβέφα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ. Διδακτική των Μαθηματικών
veffarapa@gmail.com*

*Κούρτης Παρασκευάς, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
pariskourtis@gmail.com*

*Μάρκου Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, Δρ. Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας,
vickymarkou@yahoo.gr*

Περίληψη

Το Σεπτέμβριο του 2019 το 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκη (ενταγμένο στο Α.Π.Θ.) μετεγκαταστάθηκε στο ιστορικό κτίριο της οδού Εγνατίας 132, γνωστό και ως «Ελληνικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης», πρώην «Οικοκυρική Σχολή». Μέσα από δράσεις που πραγματοποιήθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές στο πλαίσιο του θεσμού «Open House» του Δήμου Θεσσαλονίκης, προσεγγίστηκε η ιστορία του κτιρίου, το οποίο από το 1893 και για δεκαετίες αποτέλεσε μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας της Θεσσαλονίκης αλλά και σημείο φιλοξενίας ευπαθών ομάδων κατά τη διάρκεια του Β' Βαλκανικού και του Α' Παγκόσμιου Πολέμου.

Λέξεις-Κλειδιά: 1ο Πειραματικό Δημοτικό, Ελληνικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, Οικοκυρική Σχολή, Ε. Τσίλερ.

Η ιστορία του «Ελληνικού Γυμνασίου» Θεσσαλονίκης, μετέπειτα «Οικοκυρικής Σχολής»

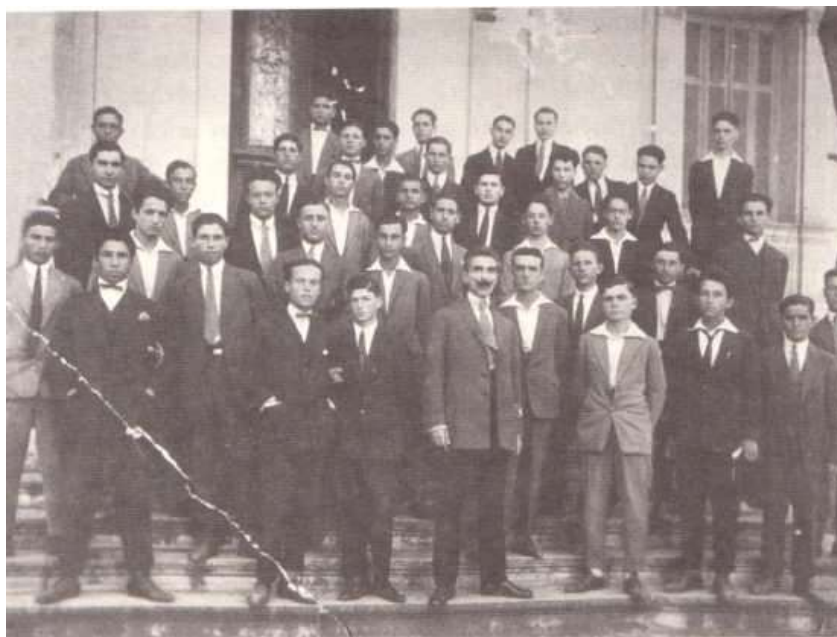
Το ιστορικό κτίριο της οδού Εγνατίας 132 χρονολογείται στα 1893 όπου και αρχίζει η σχέση του με την εκπαίδευση. Σήμερα αποτελεί τον χώρο στον οποίο μετεγκαταστάθηκε και λειτουργεί το 1ο Πειραματικό Δημοτικό Θεσσαλονίκης (εντ. στο Α.Π.Θ.) Μετά από αρκετό καιρό ακούστηκαν ξανά οι φωνές των παιδιών και των εκπαιδευτικών στην αυλή και στις αίθουσες του κτιρίου.



Εικόνα 1. Καρτ ποστάλ: Σουβενίρ Θεσσαλονίκης 1902.

Η ιστορία του Ελληνικού Γυμνασίου ξεκινά το 1858, έχοντας στη δύναμή του αρχικά τέσσερις και στη συνέχεια έξι τάξεις. Την ονομασία «Ελληνικόν Γυμνάσιον Θεσσαλονίκης» πήρε το 1873, ενώ τον Σεπτέμβριο του 1892 μπήκε ο θεμέλιος λίθος για την κατασκευή του κτιρίου σε σχέδια του Ε. Τσίλερ. Χρειάστηκε μόλις ένας χρόνος για να ολοκληρωθούν οι εργασίες αποπεράτωσης του κτιρίου. Ήταν το πρώτο και το μοναδικό γυμνάσιο¹ που λειτούργησε επί Τουρκοκρατίας με τη φροντίδα της ελληνικής Ορθόδοξης Κοινότητας. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, το 1908, στη Θεσσαλονίκη, ως πολυπολιτισμική και πολυσυλλεκτική πόλη που ήταν, λειτουργούσαν 32 ελληνικά, 26 τουρκικά, 8 εβραϊκά, 7 γαλλικά, 6 ιταλικά, 6 βουλγαρικά, 4 σερβικά, 2 γερμανικά και 2 ρουμανικά σχολεία. Επίσης 1 αρμενικό, 1 αγγλικό Παρθεναγωγείο και η Αμερικάνικη Γεωργική Σχολή (Ρεπούση, 1999).

Χαρακτηριστικό για την εποχή και τα μαθήματα που διδάσκονταν είναι το απολυτήριο του μαθητή Ιωάννου Οικονόμου που εκδόθηκε το 1907, ο οποίος αρίστευσε με βαθμό 9 και 36/55. Τα γνωστικά αντικείμενα που διακρίνονται σε αυτό είναι τα ακόλουθα: Ιερά (θρησκευτικά), Ελληνικά, Λατινικά, Γαλλικά, Τουρκικά, Μαθηματικά, Φυσικά, Φιλοσοφικά και Ιστορία².



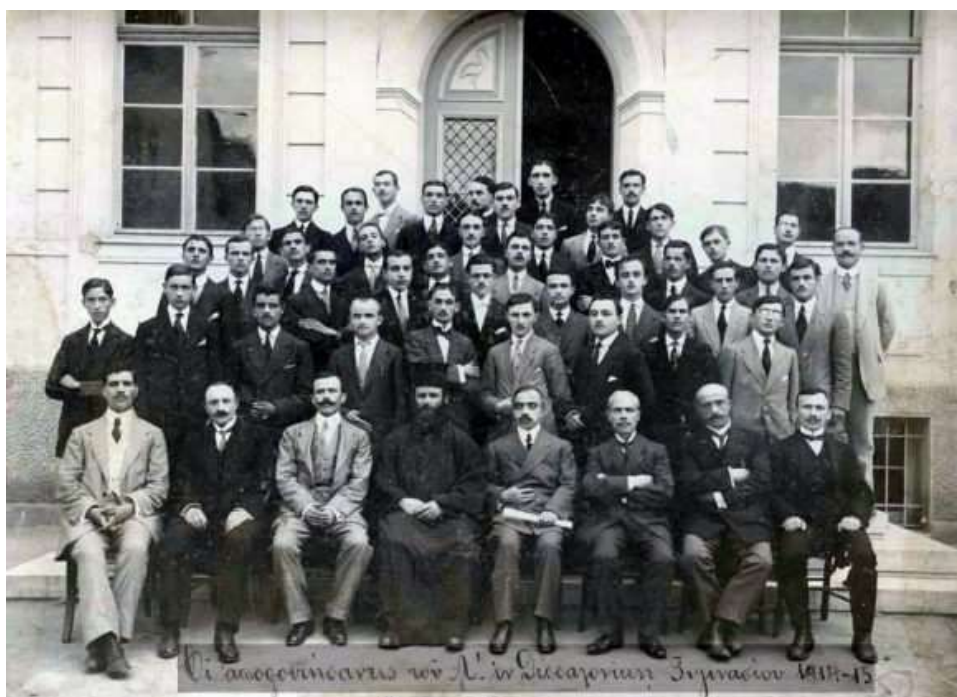
Εικόνα 2. Τελειόφοιτοι του Α' Γυμνασίου Αρρένων με τον καθηγητή τους Ξεν. Κωνσταντινίδη τη δεκαετία 1910 (πηγή: Αγραφιώτου-Ζαχοπούλου 2012)

¹ Σύμφωνα με την Ζιώγου-Καραστεργίου (1976: 329), κατά το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα στη Θεσσαλονίκη εμφανίζεται ποσοτική και ποιοτική ανάπτυξη των εκπαιδευτηρίων, με λειτουργία νηπιαγωγείων, δημοτικών, παρθεναγωγείου και γυμνασίου. Κατά το έτος 1874-75 φοιτούσαν σε αυτά 1.651 μαθητές/-τριες της ελληνικής κοινότητας, που αριθμούσε περίπου 18.000 μέλη, όταν η Θεσσαλονίκη είχε συνολικό πληθυσμό περίπου 100.000 κατοίκων (Μωραιτοπούλου σε Ζιώγου-Καραστεργίου 1976: 327).

² Βλ. ηλεκτρονική πηγή: Αναξιοποίητος ο πλούτος της βιβλιοθήκης του «Ελληνικού Γυμνασίου» (2011).

Λίγα χρόνια αργότερα στα έτη 1913-14 υπήρχε μεγάλη προσέλευση μαθητών με αποτέλεσμα να φτάνουν τους 231. Τότε κρίθηκε αναγκαίο το «Ελληνικόν Γυμνάσιον» να διχοτομηθεί σε Α' και Β' Γυμνάσιο Αρρένων. Μέχρι το σχολικό έτος 1917-1918 τα δύο σχολεία συστεγάζονταν, ενώ με την πυρκαγιά του 1917 το Α' Γυμνάσιο μεταφέρθηκε στην οδό Βασ. Όλγας 3 και το Β' Γυμνάσιο παρέμεινε στο διδακτήριο της Εγνατίας μέχρι το 1933 (Ζαφείρης 2015, Αγραφιώτου – Ζαχοπούλου 2012: 62).

Σε αυτά τα χρόνια το ιστορικό αυτό κτίριο χρησιμοποιήθηκε με διάφορες μορφές. Στον Β' Βαλκανικό Πόλεμο, όπως και στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, έγινε νοσοκομείο για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες που προέκυψαν για περίθαλψη ασθενών και τραυματιών αλλά και μετά την καταστροφική πυρκαγιά του 1917 χρησιμοποιήθηκε ως κατάλυμα για άστεγους. Το Σεπτέμβριο του 1922 το «Ελληνικόν Γυμνάσιον» στέγασε τους Έλληνες από τη Μικρά Ασία που ήρθαν πρόσφυγες στη Θεσσαλονίκη.



Εικόνα 3. Οι αποφοιτήσαντες του Α' εν Θεσσαλονίκη Γυμνασίου 1914-15 (πηγή: ιστολόγιο «Πρώτο Γυμνάσιο και Λύκειο Αρρένων Θεσσαλονίκης»)

Από το 1939, για περίπου 40 χρόνια, έως το 1972 το κτίριο φιλοξένησε την «Οικοκυρική Σχολή». Πρόκειται για μια σχολή όπου το 1962 παρακολουθούσαν τα μαθήματα 300 μαθήτριες οι οποίες πέρα από τα βασικά μαθήματα διδάσκονταν Βρεφοκομία αλλά και Ραπτική, Κέντημα και Μαγειρική. Αργότερα στο κτίριο λειτούργησαν διάφορα σχολεία, με τελευταίο το 13ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης.



Εικόνα 4. Το κτίριο περίπου τη δεκατία του '70

Η αρχιτεκτονική του κτιρίου

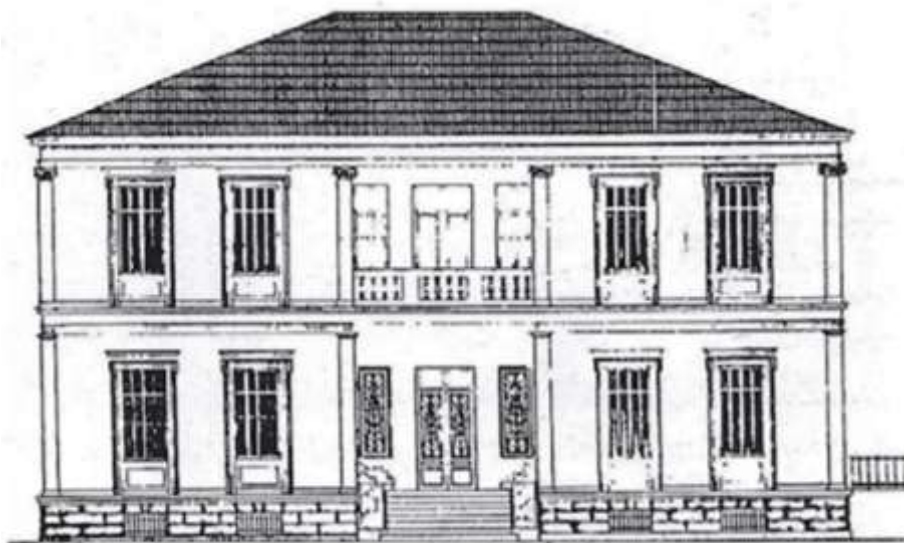
Τα αρχικά σχέδια του διδακτηρίου καταρτίστηκαν από τον Ε. Τσίλλερ και στη συνέχεια τα επεξεργάστηκε ο μαθητής του Α. Καμπανάκης. Ο αρχιτέκτονας Κοκκινάκης ήταν αυτός που συνέταξε τα τελικά σχέδια, που προέβλεπαν «οίκημα με ημιυπόγειο, αίθουσες διδασκαλίας στο ισόγειο και τον όροφο από έξι και στο ημιυπόγειο δύο με αρκετούς βοηθητικούς χώρους» (Ρούσσου, 2014: 40).

Ο Ε. Τσίλλερ ήταν ο πρώτος αρχιτέκτονας που έφερε στην Ελλάδα τον τεχνητό εξαερισμό και την κεντρική θέρμανση. Επίσης προχώρησε στην αντικατάσταση των εξωτερικών κουφωμάτων (παντζούρια) με ρολά στα μαγαζιά της Αθήνας και διακόσμησε τα κτίρια του με χυτοσίδηρα κιγκλιδώματα στα οποία απεικονίζονταν εικόνες από τη μυθολογία. Χαρακτηριστικό είναι ότι ο Τσίλλερ ήταν από τους πρώτους αρχιτέκτονες που χρησιμοποίησε σιδηρά υποστυλώματα στην οικοδομή (βλ. Δρακάκη, 2019).

Το 1892 ξεκινά η κατασκευή του «Νέου Γυμνασίου» ή «Ελληνικού Γυμνασίου» που αποτελούσε το ανώτερο ελληνόφωνο εκπαιδευτικό ίδρυμα στη Μακεδονία. Χρηματοδοτήθηκε με οικονομική δωρεά από τον Ανδρέα Συγγρό και την ελληνική κοινότητα της πόλης. Το κτίσμα αποτελεί ενδιαφέρον δείγμα νεοκλασικής αρχιτεκτονικής, με κύριο χαρακτηριστικό τη συμμετρία στις λιτές όψεις, οι οποίες κοσμούνται με αξιόλογα διακοσμητικά στοιχεία. Αποτελείται από δύο ορόφους και ημιυπόγειο, ενώ σε κάθε στάθμη υπάρχουν έξι αίθουσες τοποθετημένες στις δυο πλευρές ενός ευρύχωρου χώρου, στην πίσω πλευρά του οποίου αναπτύσσεται το κλιμακοστάσιο (βλ. εικόνες 6 & 7 και Ρούσσου, 2014: 40.). Απέκτησε απευθείας πρόσβαση στην Εγνατία οδό μετά την πυρκαγιά του 1917 και το νέο σχέδιο πόλης.

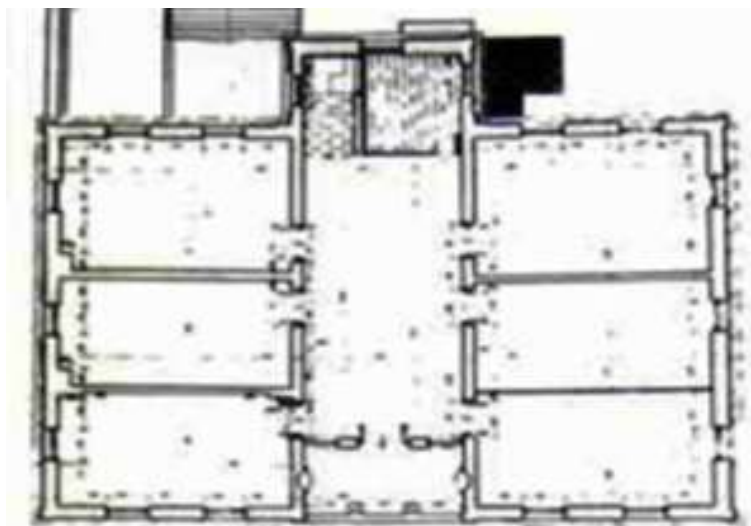
Η τυπολογία της κάτοψης μεταφέρεται στην οργάνωση των όψεων. Στην κύρια όψη ο κεντρικός χώρος υποχωρεί τονίζοντας την κύρια είσοδο, ενώ στον αντίστοιχο χώρο του ορόφου δημιουργείται εξώστης. Η υποχώρηση που σημειώνεται στην κύρια όψη,

μετατρέπεται στην πίσω όψη σε προεξοχή του αντίστοιχου τμήματος, όπου πραγματοποιείται η είσοδος προς την αυλή του σχολείου (ΥΠ.ΠΟ./Υ.Β.Ε, 1985-86).



Εικόνα 5. Η κύρια όψη του κτιρίου

Οι ακμές του μνημείου τονίζονται με ψευδοπαραστάδες, οι οποίες καταλήγουν στον όροφο σε κιονόκρανα ιωνικού τύπου. Στη στάθμη του ορόφου όπως και στο τελείωμα του κτιρίου, διαμορφώνεται περιμετρική κορνίζα (βλ. εικόνες 5 & 9). Στο ημιυπόγειο, οριζόντιες και κατακόρυφες ραβδώσεις στο σοβά ως απομίμηση ισόδομου συστήματος δόμησης, διαφοροποιούν την αντίστοιχη στάθμη, που λειτουργεί ως βάση της κατασκευής (ό.π.).



Εικόνα 6. Κάτοψη ορόφου (ΥΑΣΒΕ).

Ως προς τον φέροντα οργανισμό του κτιρίου, οι τοιχοποιίες του υπογείου κατασκευάζονται από λιθοδομή και των άλλων δύο επιπέδων από συμπαγείς οπτόπλινθους. Το κατασκευαστικό σύστημα των πατωμάτων συντίθεται από σιδηροδοκούς και ενδιάμεση πλήρωση με θολίσκους από οπτοπλινθοδομή (Ρούσσου, 2014:41). Στη διάρκεια

της μακρόχρονης ιστορίας του, το κτίριο θα υποστεί φθορές λόγω της επίταξής του και της χρήσης του άλλοτε ως νοσοκομείου άλλοτε ως καταλύματος προσφύγων και πυροπαθών, όμως οι σημαντικότερες φθορές προκλήθηκαν στο κτίριο μετά το σεισμό του 1978 (Κώττα, 2010).



Εικόνα 7. Κάτοψη ισογείου: αποτύπωση και πρόταση (ΥΑΣΒΕ).

Το «Ελληνικό Γυμνάσιον» Θεσσαλονίκης σήμερα

Το ιστορικό αυτό κτίριο στεγάζει σήμερα το 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης (ενταγμένο στο Α.Π.Θ.). Από την πρώτη στιγμή οι μαθητές του σχολείου έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο για το κτίριο, όσο και για την ιστορία και την αρχιτεκτονική του.



Εικόνα 8. Παρουσίαση του σχολείου από τους μαθητές στο “Open House 2019”

Με την εθελοντική συμμετοχή τους στο θεσμό «Thessaloniki Open House 2019» ξενάγησαν τους πολίτες και τους τουρίστες της Θεσσαλονίκης, αναδεικνύοντας τη μοναδική του ομορφιά και το αρχιτεκτονικό του ενδιαφέρον σε μια σύγχρονη πόλη.

Παράλληλα κατέγραψαν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους μερικά από τα οποία παραθέτονται παρακάτω:

-«Όταν κάνω μάθημα εδώ σκέφτομαι ότι πολλοί άνθρωποι πριν από μένα ερχόντουσαν στο ίδιο κτίριο...» Μ. Σ.

--«Αισθάνομαι μεγάλη τιμή που είμαι μαθητής εδώ..» Α. Χ.

-«Καθώς κάνω μάθημα σε μια από τις δεκατρείς αίθουσες του ιστορικού αυτού κτιρίου νιώθω λες και ζω τότε στον 19ο αι.» Ν. Ρ.

-«Μου αρέσει πολύ η είσοδος του κτιρίου γιατί είναι σαν αρχαίο σπίτι...» Π. Τ.



Εικόνα 9. Η κύρια όψη του κτιρίου με την κεντρική είσοδο.

«Νιώθω περήφανος που είμαι μαθητής σε αυτό το κτίριο γιατί το σχολείο αυτό έχει περάσει πολλές περιπέτειες.» Γ. Π.

«Αισθάνομαι πολύ ωραία που κάνω μάθημα εδώ.» Δ. Χ.

«Νιώθω υπερηφάνεια και χαρά κάνοντας μάθημα σε ένα τέτοιο ιστορικό κτίριο.» Α. Ρ.

«Με ενθουσιάζει η αρχιτεκτονική και οι κίονες του.» Ν. Ψ.

«Όταν κάνω μάθημα στην τάξη μου νιώθω σα να βρίσκομαι σε άλλη εποχή. Δεν θα το ξεχάσω ποτέ.» Α.Τ.



Εικόνα 10. Τα παιδιά αποτυπώνουν το κτίριο.

Βιβλιογραφία

Αγραφιώτου – Ζαχοπούλου Π. (2012). Σχολεία της Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: Ιανός.

Δρακάκη, Γ. (2019). *Ερνέστος Τσίλλερ: Ο αρχιτέκτονας που στόλισε την Αθήνα*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 12, 2019, από <https://www.greekschannel.com/gr/ernestos-tsiller-o-architektonas-poy-stolise-thn-athhna/>

Ζαφείρης, Χ. (2015). *Η περιπέτεια του ιστορικού «Α΄ Γυμνασίου»*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 18, 2019, από <https://www.thessmemory.gr>

Ζιώγου-Καραστεργίου (1976). *Συμβολή στην ιστορία των σχολείων της Θεσσαλονίκης κατά το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 13, 2019, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/makedonika/article/viewFile/6199/5934.pdf>.

Κολώνας, Β. (1985). *Αρχιτεκτονικές μορφές και ιδεολογία στη Θεσσαλονίκη του τέλους του 19ου αιώνα. Ένα παράδειγμα; τα κτίρια της ελληνικής κοινότητας. Στο Πρακτικά του*

Διεθνούς Συμποσίου Ιστορίας (Επιμ.), Νεοελληνική πόλη: οθωμανικές κληρονομίες και ελληνικό κράτος. Α' τόμος, σσ. 215-233. Αθήνα: Εταιρία Μελέτης Νέου Ελληνισμού.

Κώττα, Ε. (2010). *Η ιστορία του Διδακτηρίου του "Ελληνικού Γυμνασίου" Θεσσαλονίκης. Στο Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, & Α. Δ. Σατραζάνης (Επιμ.), Οι εκπαιδευτικοί γράφουν και μιλούν για την ιστορία των σχολείων της Θεσσαλονίκης.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης.

Ρεπούση, Μ. (1999). «Ιστορία της πόλης της Θεσσαλονίκης, 1870-1920». Ανάκτηση Δεκέμβριος 18, 2019, από http://users.auth.gr/users/9/6/053269/public_html

Ρούσου Χ. (2014). Διπλωματική Εργασία Δ.Π.Μ.Σ. Προστασία, Συντήρηση, Αποκατάσταση Μνημείων Πολιτισμού. Αποκατάσταση 40^{ου} Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, Ελληνική Αστική Σχολή Δ. Ιωαννίδη Σιατίστεως. Ανάκτηση Δεκέμβριος 5, 2019, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/284786/files/GRI-2016-17289.pdf>

Τζήμου, Κ. (2016). Πρώτη φορά στη Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση Δεκέμβριος 18, 2019, από <https://parallaximag.gr/thessaloniki/proti-fora>

Υπουργείο Πολιτισμού & Υπουργείο Βορείου Ελλάδος. (1985-86). *Νεότερα μνημεία της Θεσσαλονίκης -Έκδοση για τα 2300 χρόνια.* Θεσσαλονίκη: ΥΠ.ΠΟ./Υ.Β.Ε.

Χεκίμογλου, Ε. (1994). *Νεότερες και λανθάνουσες ειδήσεις για τα εκπαιδευτήρια και τους οικονομικούς πόρους της ελληνορθόδοξης Κοινότητας Θεσσαλονίκης (1850 - 1912).* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης.

Ηλεκτρονικές πηγές

Αναξιοποίητος ο πλούτος της βιβλιοθήκης του «Ελληνικού Γυμνασίου» (2011). Ανάκτηση Ιανουάριος 13, 2020, από <https://www.in.gr/2011/02/04/entertainment/book/anaksiopoiitos-o-ploytos-tis-bibliothikis-toy-ellinikoy-gymnasiou/>

Ιστολόγιο «Πρώτο Γυμνάσιο και Λύκειο Αρρένων Θεσσαλονίκης»
<https://www.facebook.com/1Arrenon.Salonika/>

Ο ιδιαίτερος ρόλος των σχέσεων με την οικογένεια και τις παρέες των ομηλικών στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων

Καρβέλη Αμαλία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, amaliakar76@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία κάνει μια προσπάθεια παρουσίασης των θεωριών που αναφέρονται στις διαδικασίες απόκτησης ταυτότητας στην εφηβική ηλικία, καθώς και στην καθοριστική συμβολή της οικογένειας και των ομηλικών στη διεργασία αυτή. Θα επιχειρηθεί να καταδειχθεί ότι η συγκρότηση ταυτότητας είναι μια σημαντική διαδικασία, που δημιουργεί σύγχυση τόσο στον ίδιο τον έφηβο, όσο και στους ‘σημαντικούς άλλους’, που βρίσκονται γύρω του. Ο έφηβος θα χρειαστεί να περάσει μέσα από πολλές συναισθηματικές συγκρούσεις και μεταβολές, μέχρι να οδηγηθεί στην διαμόρφωση ταυτότητας και εν τέλει προσωπικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: ταυτότητα, έφηβοι, οικογένεια, ομήλικοι.

Εισαγωγή

Η εφηβεία αποτελεί μια μεταβατική περίοδο στη ζωή του ανθρώπου. Αρχίζει με το τέλος της παιδικής ηλικίας και οδηγεί στην ενηλικίωση. Κατά τη διάρκειά της συντελούνται αλλαγές, που συμβαίνουν σε τέσσερις βασικούς τομείς ανάπτυξης: το γνωστικό, το συναισθηματικό, τον κοινωνικό και τον βιοσωματικό (Μακρή- Μπότσαρη, 2002). Χαρακτηρίζεται ως η πιο κρίσιμη περίοδος της ανθρώπινης ζωής, ως φάση αναζήτησης νέων ρόλων που οδηγούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, ως περίοδος αυξανόμενης απομάκρυνσης από την οικογένεια και προσκόλλησης στους συνομηλικούς.

Ο έφηβος καλείται να ανακαλύψει τον εαυτό του, να αποκτήσει αυτοεκτίμηση- αυτοαντίληψη και να διαμορφώσει την προσωπικότητά του. Βασικό αναπτυξιακό επίτευγμα αυτής της περιόδου είναι η ωρίμανση της ταυτότητας του εφήβου, την οποία για να αποκτήσει, θα πρέπει να ανεξαρτητοποιηθεί σε όλα τα επίπεδα. Σύμφωνα με τον Erikson (1968), υπάρχουν πολλαπλές ταυτότητες, όπως είναι η επαγγελματική, η θρησκευτική, η πολιτική, η εθνική, η σεξουαλική, που υιοθετούνται μετά από διερεύνηση όλων των προτεινόμενων επιλογών.

Η διαδικασία απόκτησης ταυτότητας κατά την εφηβεία

Η διαδικασία της ανακάλυψης του εαυτού δεν αρχίζει ούτε τελειώνει στην εφηβεία, η οποία αποτελεί μια περίοδο αυξημένης αυτοεπίγνωσης και έντονης αναζήτησης μιας συνεκτικής, συμπαγούς προσωπικής ταυτότητας. Η αντίληψη των εφήβων για το πώς τους βλέπει μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων ή ένα σπουδαίο γι’ αυτούς πρόσωπο, αποτελεί ένα σημαντικότατο συστατικό της προσωπικής τους ταυτότητας (Herbert, 1999).

Η διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας είναι πολύ σημαντική για τον έφηβο και εμπειρεύει την επιλεκτική απόρριψη ή υιοθέτηση πιθανών ρόλων, οι οποίοι πρέπει να ενσωματωθούν σε μια προσωπική κοσμοθεωρία. Η ταυτότητα αποτελεί το δυναμικό συνταίριασμα στοιχείων της προσωπικότητας με στοιχεία του κοινωνικού πλαισίου κατά τρόπο, ώστε το άτομο να έχει μια αίσθηση εσωτερικής συνοχής, αλλά και μεστής περιεχομένου σχέσης με τον πραγματικό κόσμο (Μακρή- Μπότσαρη, 2002).

Ανάλογα με το πώς έχει εξελιχθεί η πορεία της κοινωνικοποίησής του, ο έφηβος είναι σε θέση να κάνει επιλογές, να οικειοποιείται και να αναβάλλει την εγκόλπωση των επιδράσεων που δέχεται από τον κοινωνικό- πολιτισμικό του περίγυρο. Παρόλο που ο έφηβος περιτοιχίζεται από πολλά πρόσωπα (γονείς, συγγενείς, φίλους, δασκάλους), 'εγκαταλείπεται' μόνος με πολλά σοβαρά ερωτήματα κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας (Κορώσης, 1997, σελ. 92-93). Δύο είναι οι μείζονες τομείς διαμόρφωσης ταυτότητας: ο *ιδεολογικός* (επάγγελμα, θρησκεία, πολιτική, φιλοσοφία ζωής) και ο *διαπροσωπικός* (οικογένεια, φιλία, διαφυλικές σχέσεις, ρόλος φύλου, ψυχαγωγία) (Μακρή- Μπότσαρη, 2008). Η Harter (1990) από την πλευρά της, υποστηρίζει ότι υπάρχουν τέσσερις βασικοί τομείς πάνω στους οποίους στηρίζεται η ταυτότητα του εφήβου: α) επιλογή καριέρας και ρόλου, β) πνευματικές και ηθικές αξίες, γ) κοινωνικοί ρόλοι και δ) επιλογή φύλου.

Ενδεικτικά, θα αναφερθούν δύο από τις σημαντικότερες θεωρητικές ερμηνείες της διαδικασίας διαμόρφωσης ταυτότητας: του Erikson και του Marcia. Συγκεκριμένα, ο Erikson (1968) θεωρούσε το στόχο της συγκρότησης της ταυτότητας ως μια μακρόχρονη διαδικασία αυτοπροσδιορισμού και ως το βασικότερο εμπόδιο που πρέπει να υπερβούν οι έφηβοι προκειμένου να εξασφαλίσουν επιτυχή μετάβαση στην ενηλικίωση (Craig & Baucum, 2008). Όπως υποστηρίζει, ο άνθρωπος προβάλλει σε κάθε φάση της ζωής του διαφορετικούς στόχους και ανάγκες. Εκείνο που θέλει να ξεκαθαρίσει για τον εαυτό του αναφέρεται στο ποιος είναι και ποιος είναι ο ρόλος του στην κοινωνία (Μάνος, 2005).

Το μοντέλο του Marcia (1966) από την άλλη, έχει ως θεωρητική βάση το έργο του Erikson και είναι πλέον αποδεκτό και ευρύτερα χρησιμοποιούμενο στην ερευνητική πρακτική. Κατά τον Marcia, η ταυτότητα είναι μια εσωτερική και δυναμική οργάνωση των φιλοδοξιών, των πεποιθήσεων και των αρχών του ατόμου. Διέκρινε δύο πτυχές της διαμόρφωσης ταυτότητας: τη διερεύνηση και τη δέσμευση. Η διερεύνηση υποδηλώνει την αναζήτηση μιας πληρέστερης αίσθησης εαυτού και εστιάζεται τόσο στον εαυτό, όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον. Η δέσμευση αναφέρεται στην επιλογή ενός συγκεκριμένου συνόλου πεποιθήσεων, αρχών, αξιών και στόχων, στους οποίους εμμένει το άτομο (Μακρή- Μπότσαρη, 2002, σελ. 48).

Ο ρόλος της οικογένειας και των ομηλικών στη διαμόρφωση ταυτότητας του εφήβου

Η εφηβεία είναι μια περίοδος συνεχών αλλαγών των σχέσεων του νέου με τα πολλαπλά πλαίσια μέσα στα οποία ζει και αναπτύσσεται. Αυτές οι μεταβαλλόμενες σχέσεις, στις οποίες οφείλονται τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά αποτελέσματα της εξέλιξής του, συνιστούν τη βασική διαδικασία ανάπτυξης στην εφηβεία (Μακρή- Μπότσαρη, 2002). Οι έφηβοι χρειάζονται τη βοήθεια των 'σημαντικών άλλων', προκειμένου να προσαρμοστούν ομαλά στην κοινωνία. Αυτοί οι 'σημαντικοί άλλοι', μεταξύ των οποίων η οικογένεια και οι συνομήλικοι, επηρεάζουν αισθητά το νέο σε πολλά, αλλά και στη διαδικασία συγκρότησης ταυτότητας.

Η οικογένεια αποτελεί, όπως είναι γνωστό, το πρώτο κοινωνικό κύτταρο, το καταλληλότερο περιβάλλον για την κοινωνικοποίηση του ατόμου και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας την τεράστια επίδραση που ασκεί η μητέρα στο παιδί κατά τη διάρκεια των πέντε πρώτων παιδικών χρόνων (Μάνος, 2005). Η μητέρα, αποτελεί το κύριο πρόσωπο αναφοράς, τη δεσπύζουσα μορφή με την οποία ο έφηβος αναπτύσσει μια σχέση αλληλεπίδρασης, αλληλοσυμπλήρωσης και αλληλοεκπλήρωσης (Bell, S.M., 1970). Είναι 'ο σημαντικότερος σύντροφος συζητήσεων', όταν αγόρια και κορίτσια αντιμετωπίζουν προβλήματα (Κορώσης, 1997). Και ο πατέρας, όμως, κατέχει μια σημαντική θέση στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας του παιδιού. Ο ρόλος του, αναδεικνύεται ιδιαίτερα καθοριστικός κατά την περίοδο της εφηβείας, τόσο για την κόρη, στο υποσυνείδητο της οποίας καταγράφεται ως πρότυπο που θα καθορίσει τις μελλοντικές επιλογές συντρόφου, όσο και για τον γιο, ως ανδρικό στερεοτυπικό πρότυπο προς μίμηση (Μακρή- Μπότσαρη, 2008).

Η γονική φροντίδα και τρυφερότητα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία δόμησης της ταυτότητας, κατά την κρίσιμη περίοδο της εφηβείας. Εξίσου σπουδαίο ρόλο παίζουν η ελευθερία, η αυτονομία και η αυτοέκφραση, που παραχωρούν οι γονείς στους εφήβους. Η αίσθηση των νέων ότι τους εμπιστεύονται και τους αντιμετωπίζουν ως υπεύθυνα και ώριμα άτομα, αποτελεί μια μεταβλητή που συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους. Η αυτοεκτίμηση αποτελεί ένα βασικό και κυρίαρχο στοιχείο, κατά τη δόμηση της ταυτότητάς τους (Κενανίδης, 2005). Οι κυριότεροι παράγοντες που διαφοροποιούν το υψηλό από το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης, είναι η αποδοχή των παιδιών από τους γονείς, ο καθορισμός από τους γονείς προσδιορισμένων ορίων της παιδικής συμπεριφοράς και τέλος ο σεβασμός της ατομικής πρωτοβουλίας του εφήβου. Το παιδί μαθαίνει να 'αντέχει' τις αποτυχίες του, όταν ο γονέας συμβιβαστεί με την ιδέα ότι δεν έχει το 'τέλειο παιδί'. Ο γονέας πρέπει να ισορροπεί ανάμεσα στις δικές του ανάγκες και στις ανάγκες του παιδιού. Πρέπει να αφήνει χώρο στον ίδιο τον έφηβο να επιλέγει μόνος του τις δικές του ανάγκες (Κουρκούτας, 2001). Πρέπει να παρατηρεί διακριτικά, να επεμβαίνει υποστηρικτικά και να γνωρίζει την ουσία της εφηβικής αστάθειας, σεβόμενος την προσωπικότητα του νέου. Μέσα στην οικογένεια, το παιδί θα αποκτήσει τα κατάλληλα ερεθίσματα και βιώματα, ώστε να διαμορφώσει αξίες, στάσεις και συμπεριφορές.

Η γονεϊκή στήριξη και η αποδοχή των παιδιών από τους γονείς τους, σχετίζεται με τις διάφορες μορφές ταυτότητας. Συγκεκριμένα, η συναισθηματική στήριξη των παιδιών, σχετίζεται θετικά με την κεκτημένη ταυτότητα (με την αφαιρετική σκέψη, με τον εσωτερικό "τόπο ελέγχου", καθώς και με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, ανεπτυγμένες δεξιότητες μελέτης και προχωρημένο στάδιο αυτονομίας) και το μορατόριουμ (τα άτομα δεν έχουν δεσμευτεί πλήρως αλλά έχουν διερευνήσει επαρκώς και εξακολουθούν να αναζητούν τις αρχές και τους στόχους της ταυτότητάς τους. Έτσι επιδεικνύουν υψηλές συχνότητες τόσο θετικής όσο και αντικοινωνικής συμπεριφοράς, με σύντομες αλλά έντονες διαπροσωπικές σχέσεις και δυσκολία σε δέσμευση με σχέση οικειότητας) (Marcia, 1966). Αντίθετα, η απόρριψη και ο έλεγχος εκ μέρους των γονέων, σχετίζεται θετικά με τη δοτή (τα άτομα με δοτή ταυτότητα επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα δέσμευσης, χωρίς όμως να έχουν διερευνήσει εναλλακτικές πεποιθήσεις, αρχές, αξίες και στόχους. Η δέσμευση προέρχεται από τις προσδοκίες των σημαντικών άλλων και δημιουργεί αυταρχικούς εφήβους με αδιάλλακτη στάση ζωής) (Marcia, 1966) και τη διάχυτη ταυτότητα (Είναι η περίπτωση που ο έφηβος δεν έχει διερευνήσει καθόλου ο ίδιος και δεν έχει δεσμευτεί σ' αυτήν. Τα άτομα με διάχυτη ταυτότητα είναι απαθή και κοινωνικά απομονωμένα, νιώθουν ανεπαρκή και αντιμετωπίζουν άγχος και μοναξιά) (Μακρή-Μπότσαρη, 2002). Σημαντικό είναι το έργο της Baumrind (1978) σχετικά με την επίδραση που ασκούν οι γονείς στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών τους. Οι έφηβοι των οποίων οι γονείς είναι δημοκρατικοί, επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής ωριμότητας και οδηγούνται σε κεκτημένη ταυτότητα. Οι αυταρχικοί γονείς απ' την άλλη, προωθούν μάλλον τη δοτή ταυτότητα, αφού ελέγχουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους, καθιστώντας τα εξαρτημένα, ανυπάκουα και εύθικτα. Οι ανεκτικοί γονείς, οι οποίοι παρέχουν στα παιδιά τους ανεξέλεγκτη ελευθερία, τα οδηγούν σε διάχυτη ταυτότητα (Λεονταρή, 1996). Βέλτιστη προσαρμογή επιδεικνύουν οι έφηβοι, οι οποίοι ενθαρρύνονται από τους γονείς τους να αποκτήσουν αυτονομία, διατηρώντας ισχυρούς δεσμούς με την οικογένειά τους. Αυτοί που είχαν αυστηρούς γονείς, είναι πιο πιθανό να έχουν φυσιολογική εφηβική συμπεριφορά, η οποία χαρακτηρίζεται από υπευθυνότητα, ανεξαρτησία και αποδοχή του εαυτού τους. Προβλήματα μπορεί να προκύψουν και από διάφορες καταστάσεις ανισορροπίας, όπως η έλλειψη ενός γονέα, εξαιτίας διαζυγίου ή θανάτου. Όταν ο έφηβος αγωνίζεται να συγκροτήσει ταυτότητα, η εξουσία των γονέων σε μια μονογονεϊκή οικογένεια μπορεί να αμφισβητηθεί (Craig & Baucum, 2008).

Άλλοι παράγοντες, που συντελούν στη δόμηση ταυτότητας είναι το επίπεδο της οικογενειακής ενδοεπικοινωνίας, η κοινή υποστήριξη μεταξύ των μελών της οικογένειας και ο δημιουργικός- καθοδηγητικός γονικός έλεγχος. Ο διάλογος, επίσης, αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ομαλής λειτουργίας της οικογένειας. Όταν οι γονείς είναι παρόντες, διαθέτουν χρόνο και συζητούν με τα παιδιά τους για θέματα που τα απασχολούν, μέσα σε μια πειθαρχημένη ατμόσφαιρα, τα βοηθούν στην επίλυσή τους, ακόμα κι αν υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ τους. Η ορθή ή όχι διαχείριση των συγκρούσεων αυτών, μπορεί να έχει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα στην αυτοεκτίμηση και στη διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου. Οι γονείς θα πρέπει να παρέχουν

τους εαυτούς τους με λόγια και έργα πρότυπα καλής προσαρμογής και συμπεριφοράς και να αποφεύγουν να αναμειγνύονται στην εκλογή των φίλων του (Μάνος, 2005).

Αναδεικνύεται, λοιπόν, πολύ σημαντικός ο ρόλος των γονέων στη δόμηση της υγιούς και δημιουργικής σχέσης με τον επαναστατημένο έφηβο, που αναζητά την ταυτότητά του, γεγονός που ενισχύεται και από τη θεωρία προσκόλλησης του Bowlby (1969/1982), σύμφωνα με την οποία η ασφαλής προσκόλληση στους γονείς, προάγει τη διερεύνηση, την ανάπτυξη της έννοιας του εαυτού και οδηγεί στην κεκτημένη ταυτότητα. Συγκεκριμένα, στις γυναίκες η διαμόρφωση ταυτότητας σχετίζεται με τους δεσμούς προσκόλλησης στους γονείς και ιδιαίτερα στη μητέρα, ενώ στους άνδρες η σχέση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε (Μακρή- Μπότσαρη, 2002).

Εξίσου σημαντική σχέση με τη συγκρότηση ταυτότητας των εφήβων, εκτός από την οικογένεια, διαδραματίζουν και οι ομήλικοι. Η ζωή των νέων εκείνη την περίοδο γίνεται περισσότερο πολύπλοκη και ως εκ τούτου προτιμούν να συζητούν τις ανησυχίες τους για το μέλλον με τους φίλους τους, οι οποίοι έχουν την ίδια ηλικία με αυτούς. Όλοι οι έφηβοι πρέπει να 'διαπραγματευτούν τα όρια' μεταξύ των διαφορετικών απόψεων για να καθορίσουν τη δική τους ταυτότητα (Craig & Baucum, 2008). Αντιδρούν στους συνομηλικούς τους στο πλαίσιο των πολιτισμικών πρακτικών, με τις οποίες μεγάλωσαν στο σπίτι, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικο- οικονομικής κατάστασης των γονέων, του επαγγέλματός τους, καθώς και του εθνικού και θρησκευτικού τους υποβάθρου.

Καθώς οι νέοι αποκτούν μεγαλύτερη ανεξαρτησία από τις οικογένειές τους, εξαρτώνται ολοένα και περισσότερο από τις φίλιες, που παρέχουν συναισθηματική στήριξη και λειτουργούν ως πεδίο πειραματισμού για νέες αξίες. Ιδιαίτερα, οι στενοί φίλοι συμβάλλουν στη συγκρότηση ταυτότητας, αφού οι έφηβοι περνούν τον περισσότερο χρόνο μαζί τους. Ο έφηβος αναζητά νέους, οι οποίοι θα μοιράζονται τις ίδιες αντιλήψεις, αξίες και στάσεις ζωής μ' αυτόν (Cole & Cole, 2002). Η νεανική υποκουλτούρα, που ενσαρκώνεται από τις 'ομάδες ομηλικών', έρχεται όχι μόνο να μεταδώσει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, αλλά και να υποκαταστήσει εν μέρει τη γονεϊκή επιρροή. Για να αποδεχθεί, ωστόσο, την ταυτότητά του ο έφηβος πρέπει να αισθάνεται αποδεκτός και αγαπητός από τους άλλους.

Μέσω της ομάδας ομηλικών, οι νέοι αποκτούν στήριξη για να αντιμετωπίσουν τις σωματικές, συναισθηματικές και κοινωνικές μεταβολές της εφηβείας, εφόσον βιώνουν κοινές εμπειρίες. Η αμοιβαία ισότητα και ο διάλογος που χαρακτηρίζει τις σχέσεις των εφήβων, συμβάλλει στην προαγωγή θετικών αντιδράσεων στις διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νέοι άνθρωποι. Οι έφηβοι, απομακρυνόμενοι από την κυριαρχία των γονέων, μαθαίνουν από τους φίλους και τους συνομηλικούς τους, τους τρόπους της συμπεριφοράς που επιβραβεύονται από την κοινωνία και τους ρόλους που τους ταιριάζουν καλύτερα. Μέσω της κοινωνικής επάρκειας, κάνουν συγκρίσεις και καταφέρνουν να συγκροτήσουν ταυτότητα (Craig & Baucum, 2008).

Οι φιλίες στην εφηβεία γίνονται πιο οικείες, υποστηρικτικές και ανοιχτές. Αρχικά, αναπτύσσονται με άτομα του ίδιου φύλου, ενώ στη συνέχεια και με άτομα του αντίθετου φύλου (Μακρή- Μπότσαρη, 2002). Οι ομάδες αναφοράς των εφήβων χαράσσουν κατευθυντήριες ενέργειες. Κοινά σύμβολα, όπως η προτίμηση μιας συγκεκριμένης ενδυμασίας και ενός τύπου κόμμωσης, η ιδιομορφία ενός γλωσσικού κώδικα και η επιλογή μιας χαρακτηριστικής μουσικής, αποτελούν εξωτερικά γνωρίσματα της διαδικασίας κοινωνικοποίησης σε αυτήν την περίοδο. Οι κύκλοι των 'φίλων' της νεολαίας, μπορούν όχι μόνο να εντυπώσουν στο άτομο αισθητικά στερεότυπα, αλλά και αντιλήψεις του κόσμου των επιμέρους υποπολιτισμών (Κορώσης, 1997).

Το πλαίσιο των συνομηλίκων επηρεάζει όχι μόνο θετικά, αλλά και αρνητικά τον έφηβο. Οι περισσότεροι έφηβοι επηρεάζονται από φίλους, τους οποίους θαυμάζουν και των οποίων τη γνώμη εκτιμούν. Επιλέγουν φίλους με παρόμοιες συμπεριφορές, στάσεις και ταυτότητες. Αυτοί βρίσκονται σε καθημερινή επαφή και λειτουργούν ως 'υποστηρικτικό- συμπληρωματικό Εγώ' για τον έφηβο. Η ομάδα των ομηλίκων, βγάζει το νέο από τη μοναξιά του, τον βοηθά να 'αντέχει' την κατωτερότητά του σε σχέση με τους ενηλίκους και ανάλογα με τις ικανότητες και τη θέση που κατέχει ο έφηβος στην ομάδα, αυτή τονώνει το ναρκισσισμό του και τον βοηθά να αποκτήσει μια θετική εικόνα του εαυτού του (Κουρκούτας, 2001). Υπάρχουν οι δημοφιλείς έφηβοι, που είναι φιλικοί, πνευματώδεις και ευφυείς, και οι έφηβοι που απορρίπτονται, οι οποίοι έχουν λίγους φίλους, είναι επιθετικοί, ευερέθιστοι, αγχώδεις, κοινωνικά απομονωμένοι και αδέξιοι. Κατά συνέπεια, οι τελευταίοι αναπτύσσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και εκδηλώνουν μια σειρά από εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα (Μακρή- Μπότσαρη, 2002).

Σύμφωνα με τον Herbert (1999), οι ερευνητές έχουν παρατηρήσει πως οι περισσότεροι έφηβοι χρειάζεται να συμμορφωθούν μεταξύ τους, για να αποφύγουν τον αποκλεισμό ή τον εμπαιγμό από την ομάδα αναφοράς τους. Όσο περισσότερο αποδεκτοί είναι οι έφηβοι από την ομάδα, τόσο πιο πρόθυμοι είναι να συμμορφωθούν και όσο πιο πρόθυμοι είναι να συμμορφωθούν, τόσο καλύτερα γίνονται αποδεκτοί.

Σύνοψη

Η διαδικασία απόκτησης ταυτότητας είναι από τις πιο σημαντικές κατακτήσεις της εφηβείας. Συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του νέου και θίγει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιμετωπίζεται από τους ενήλικες και τους συνομηλίκους του (Γεωργιάδου, Κέκκερης, 2009). Το έργο αυτό απαιτεί την εδραίωση και ενοποίηση των κοινωνικών ρόλων και όχι μόνο χαρακτηριστικών του εαυτού. Πρέπει να υπάρχει μια αίσθηση αμοιβαιότητας μεταξύ των επαναξιολογήσεων του ατόμου και των εκτιμήσεων των 'σημαντικών άλλων' για τον εαυτό του.

Σε όλη αυτή τη διεργασία, ο έφηβος είναι μόνος στην προσπάθειά του να συνενώσει τους πιθανούς του εαυτούς σε ένα αρμονικό σύνολο. Σύμφωνα και με τις διάφορες θεωρητικές ερμηνείες που είναι ευρέως γνωστές, ο έφηβος ώσπου να διαμορφώσει

προσωπικότητα, θα χρειαστεί να περάσει από διάφορες συναισθηματικές συγκρούσεις και μεταβολές, στις οποίες σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η οικογένεια και οι παρέες ομηλικών. Τα δύο αυτά κοινωνικά πλαίσια παίζουν συμπληρωματικό ρόλο στην αναδιοργάνωση της κοινωνικής ζωής του εφήβου και στην προώθηση της επίτευξης ταυτότητας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Baumrind, D. (1978). "Parenting disciplinary patterns and social competence in children". *Youth and Society*, 9, pp.239-276.

Bell, S.M (1970). The development of the concept of object as related to infant- mother attachment. *Child Development*, 41, pp.291-311.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss (Vol.1): Attachment*. New York: Basic Books.

Γεωργιάδου, Κ., Κέκκερης, Γ. (2009). *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων σε Βιβλία Πληροφορικής. Εισήγηση στην 3^η Πανελλήνια Διημερίδα Καθηγητών Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αλεξανδρούπολη 3-4 Απριλίου 2009*. Ανάκτηση από: <http://synedrio.pekap.gr/praktika/3o/ergasies/pdkap2.pdf>

Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών, τ. Γ΄*, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Craig, D. & Baucum, D. (2008). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*. 9^η αμερικανική έκδοση (Επιμέλεια έκδοσης: Π. Βορριά). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.

Harter, S. (1990). "Self and identity development". In S.S. Feldman & Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

Herbert, M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας* (Στ΄ έκδοση), (Επιμέλεια έκδοσης: Α. Καλαντζή- Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κεσανίδης, Σ. Κ. (2005). *Η κρίση των εφήβων στη σύγχρονη οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κορώσης, Κ. (1997). *Εφηβοί και οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουρκούτας, Η. (2001). *Η ψυχολογία του εφήβου: Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2002). Το κοινωνικό Πλαίσιο της Ανάπτυξης στην Εφηβεία στο Νόβα- Καλτσούνη, Χ., Μακρή- Μπότσαρη, Ε. και Τσιμπουκλή, Α. *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον, Θέματα Εφηβείας*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2008). Σύγχρονα Προβλήματα Εφηβείας. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & ΑΣΠΑΙΤΕ.

Marcia, J. E. (1966). "Development and validation of ego identity status". *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, pp. 551-558.

Μάνος, Κ. (2005). «*Ψυχολογία του εφήβου*», 6^η έκδοση. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική και Εκπαίδευση

Πούρικας Χρήστος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.83, M.Sc., chriscopourikas@gmail.com

Περίληψη

Η προσέλευση και υποδοχή στην Ελλάδα πολλών, ξένων προσφύγων και μεταναστών διαφόρων εθνικών και πολιτισμικών προελεύσεων τα τελευταία χρόνια, αποδίδει στην χώρα μας τα χαρακτηριστικά μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ο παραγκωνισμός, όμως, των ατομικών ιδιαιτεροτήτων, η παράβλεψη των ατομικών αναγκών των πολιτισμικών ομάδων και η παροχή ενιαίας εκπαίδευσης που αποσκοπεί στην κοινωνική αφομοίωση, εγείρουν σοβαρές αντιδράσεις. Η πολυπολιτισμική συμβουλευτική έρχεται να αμβλύνει το παραπάνω πρόβλημα και να βοηθήσει τους λειτουργούς συμβουλευτικής να κατανοήσουν την νέα αυτή διάσταση στα προβλήματα των συμβουλευόμενων. Κεντρικά στοιχεία της αποτελούν ο σεβασμός της πολιτισμικής ομάδας του ατόμου καθώς και η κατανόηση της κουλτούρας και των πολιτισμικών αξιών του. Στα χαρακτηριστικά ενός πολυπολιτισμικού συμβούλου προστίθενται πλέον, εκτός από τις κλασικές δεξιότητες συμβουλευτικής, η επίγνωση των πολιτισμικών ζητημάτων και ενσυναίσθηση, η επιδεξιότητα αναφορικά με τις πολιτισμικές παρεμβάσεις και η ικανότητα προσαρμογής του μοντέλου της συμβουλευτικής στις ανάγκες και τα πραγματικά χαρακτηριστικά των συμβουλευόμενων.

Λέξεις-Κλειδιά: πολυπολιτισμική συμβουλευτική, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες βιώνουν έντονες πολιτισμικές αλλαγές εξαιτίας της επιρροής σύνθετων κοινωνικο-πολιτικών παραγόντων. Οι αλλαγές αυτές έχουν οδηγήσει στην συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμών με αποτέλεσμα πολίτες διαφορετικών χωρών να αλληλεπιδρούν με πολιτιστικά διαφορετικούς ανθρώπους σε ποικίλα πλαίσια. Υπάρχει όμως, σημαντικό έλλειμμα στην αποδοχή αυτής της διαφορετικότητας με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προκλήσεις στην ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων στο κοινωνικό σύνολο. Κάθε λαός έχει τις δικές του αξίες, τους δικούς του τρόπους συμπεριφοράς και τα δικά του ήθη και έθιμα. Η επίγνωση των διαφορών αυτών είναι εξαιρετικά σημαντική στην παροχή της συμβουλευτικής.

Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική (ορισμός, έννοια)

Με την τεράστια κινητικότητα που παρουσιάζεται διεθνώς να μεταναστεύουν δηλαδή άνθρωποι από την μια χώρα στην άλλη (λόγω πολεμικών συγκρούσεων, ή οικονομικών αναταραχών κτλ), έχουμε την ανάπτυξη μιας συμβουλευτικής προσέγγισης που να θέτει την έννοια της «κουλτούρας» στο επίκεντρο της ταυτότητας του προσώπου αντί να την αφήνει ως δευτερεύον συνοδό στοιχείο. Αυτή η προσέγγιση έχει ως αρχή τη θέση ότι η συμμετοχή σε μία ή και περισσότερες κουλτούρες αποτελεί μια από τις βασικές επιρροές για την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας (Pedersen, όπως αναφέρεται

στο Mc Leod, 2005).

Ο όρος «Πολυπολιτισμικός» (Multiculturalism) χρησιμοποιείται για να δηλωθεί η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών διαφορετικής εθνικότητας με έντονο τον χαρακτήρα της παράλληλης διαβίωσης και αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών ομάδων αλλά και στις σχέσεις εντός της ίδιας ομάδας (Κρίβας 2007).

Ο Das (1995) αναφέρει ότι ο όρος «πολυπολιτισμική συμβουλευτική» αφορά κάθε συμβουλευτική σχέση, όπου ο σύμβουλος και ο συμβουλευόμενος ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την κοινωνική πραγματικότητα.

Κεντρικά στοιχεία της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής αποτελούν η σημασία της πολιτισμικής συνείδησης και του σεβασμού της πολιτισμικής ομάδας του ατόμου σε συνδυασμό με την παραδοχή πως κάθε πολιτισμικά κατάλληλη παρέμβαση θα πρέπει πιθανώς να περιλαμβάνει ως απαραίτητο μέρος της τόσο το ίδιο το άτομο όσο και την οικογένεια, την ομάδα, την γειτονιά, το σχολείο και την κοινότητα (Κλεφτάρας, 2009). Σύμφωνα με τον Κλεφτάρα για να κατανοήσει ο σύμβουλος την κουλτούρα και τις πολιτισμικές αξίες του πελάτη θα πρέπει να κατανοήσει πρώτα τί θεωρείται δεδομένο και τί θεωρείται μια τυπική σκέψη, στάση ή συμπεριφορά στην κουλτούρα της ομάδας στην οποία ανήκει ο συγκεκριμένος πελάτης. Η οποιαδήποτε αξιολόγηση των προβλημάτων του πελάτη θα πρέπει τελικά να λαμβάνει υπόψη την κουλτούρα του δεδομένου ότι η συμβουλευτική παρέμβαση διενεργείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο και χρόνο.

Η πολυπολιτισμική συμβουλευτική έχει ως βασικές προϋποθέσεις την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας του ατόμου καθώς και την αναγνώριση ότι οι φυλετικές και εθνικές μειονότητες λειτουργούν με τουλάχιστον δύο διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Sue et al., 1992). Το άτομο δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως το άτομο ή η μειονότητα που μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στο κυρίαρχο κοινωνικό σύνολο παρά μόνον ως άτομο που αντιμετωπίζεται σε σχέση με το περιβάλλον του και τις ευρύτερες κοινωνικές πιέσεις που δέχεται λόγω καταπιέσεων, διακρίσεων ή ρατσιστικών συμπεριφορών που αυτό βιώνει.

Υπάρχουν δύο ευδιάκριτες τάσεις όσον αφορά το χώρο της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής: α) η καθολική τάση (universal trend) και β) η εστιασμένη τάση (focused trend). Στην καθολική τάση (universal trend) κάθε συνεδρίαση θα πρέπει να περιλαμβάνει πολυπολιτισμικά ζητήματα. Είναι σημαντικό αντί να ξεκινήσουμε με το ίδιο το άτομο να αρχίσουμε με το πολυπολιτισμικό του πλαίσιο και περιβάλλον. Η συμβουλευτική παρέμβαση μπορεί να μην εστιάζεται μόνο στην ατομική προσέγγιση και να περιλαμβάνει ενδεχομένως και ένα δίκτυο παρεμβάσεων μεταξύ των οποίων και κοινοτική δράση. Η εστιασμένη τάση (focused trend) δίνει έμφαση στη σημασία της κατανόησης της πολιτισμικά ιδιαίτερης συμπεριφοράς. Έμφαση στη σημασία της

κατανόησης σε συγκεκριμένες κουλτούρες αλλά και στην ειδική φύση συγκεκριμένων πολιτισμικών ομάδων. Οι άνθρωποι θα πρέπει να εξετάζονται τόσο ως άτομα όσο και ως μέλη μιας πολιτισμικά διαφορετικής ομάδας και αυτό γιατί, αν η πολιτισμική προσέγγιση είναι πολύ γενική, μπορεί να «γκετοποιήσουμε» το πρόβλημα και συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες να υποφέρουν, με αποτέλεσμα να οδηγηθούμε σε ανεπαρκείς και καταπιεστικές μεθόδους ψυχολογικής συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας. Οι καθολικές και επικεντρωμένες πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις δεν είναι απαραίτητα αντιφατικές. Και οι δύο προσφέρουν έγκυρα ζητήματα και απόψεις που μπορούν να εμπλουτίσουν την κατανόηση των συμβούλων αναφορικά με την πολυπολιτισμική συμβουλευτική (Sue et al., 1992).

Όσον αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης η πολυπολιτισμική συμβουλευτική αναγνωρίζει ότι η συμμετοχή του μαθητή σε μια συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα επηρεάζει την κοινωνικοποίησή του και προβάλλει την μοναδικότητα και αξία του καθώς και τον σημαντικό ρόλο που κατέχουν οι αξίες στα πλαίσια της συμβουλευτικής διαδικασίας (Μπρούζος & Ράπτη, 2001). Από την άλλη, σε πολλές χώρες η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς θεωρείται ότι μπορεί να γίνει καλύτερα από άτομα που συναλλάσσονται με το παιδί σε καθημερινή βάση, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί (Καλαντζή - Αζίζι, 1996)· ενώ το μοντέλο διδασκαλίας του Carl Rogers (1961), τοποθετεί τον εκπαιδευτικό στη θέση του συμβούλου (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2001). Σε κάθε περίπτωση οι εσωτερικοί σύμβουλοι έχουν κάποια εξοικείωση με την υπάρχουσα κατάσταση και τη δυνατότητα να κάνουν με μεγαλύτερη ευκολία παρατηρήσεις κατά τη διαδικασία (D. Brown et al., 2006).

Απαραίτητη πάντα προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι η εγκαθίδρυση μιας ποιοτικής συμβουλευτικής σχέσης μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου. Η σχέση αυτή ευνοείται όταν τα προσωπικά προβλήματα του πελάτη γίνονται αντιληπτά ως απόρροια ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου, που συχνά αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει με δυσλειτουργικό και λανθασμένο δυσμενή τρόπο διάφορα ουσιαστικά για το άτομο ζητήματα, όπως ο σεξισμός, η φυλή, το γένος, ο ρατσισμός, η ηλικία, η θρησκεία, τα οικονομικά προβλήματα, οι σωματικές και νοητικές δυσλειτουργίες κτλ. Γίνεται φανερό ότι θέματα, όπως η πολιτισμική ταυτότητα ή η πολιτισμική συνείδηση, καθίστανται στόχοι κεντρικής σημασίας στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα της συμβουλευτικής. Είναι σημαντικό οι συμβουλευόμενοι να αντιληφθούν τα θέματα που μέχρι στιγμής αντιμετώπιζαν ως δικά τους προβλήματα μέσα από το πρίσμα μιας πολιτισμικής διάστασης. Συχνά το πρόβλημά τους δεν αποτελεί ατομική αλλά περισσότερο κοινωνικοπολιτισμική υπόθεση (Nelson - Jones, 2003)

Τα χαρακτηριστικά των πολυπολιτισμικών συμβούλων

Το γεγονός, ότι η πολυπολιτισμική συμβουλευτική δεν εναρμονίζεται εύκολα με οποιοδήποτε από τα κύρια ρεύματα της συμβουλευτικής, υποδεικνύει την ανάγκη υιοθέτησης ενός συνθετικού μοντέλου, ώστε οι σύμβουλοι να χρησιμοποιούν ως αφετηρία

κάποιο από τα μοντέλα αυτά ή να αντλούν από το καθένα τα στοιχεία που τους χρειάζονται, ανάλογα με την περίπτωση, δημιουργώντας ένα μοντέλο πρακτικής που εμφανίζει πολιτισμικές επιρροές και ευαισθησία σε θέματα κουλτούρας. Οι σύγχρονες τάσεις της συμβουλευτικής με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά προβάλλουν τελικά μια συνθετική πολυπολιτισμική προσέγγιση σε αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλα του συμπεριφορισμού, της ψυχανάλυσης και της ανθρωπιστικής ψυχολογίας (McLeod, 2005).

Οι σύμβουλοι πρέπει να μάθουν τις λεπτές διαφορές του ύφους επικοινωνίας των συμβουλευόμενων τους πριν σχεδιάσουν την παρέμβασή τους προκειμένου να έχουν ακριβή επικοινωνία. Είναι ανάγκη να ευθυγραμμιστούν με την οπτική των ατόμων που καλούνται να βοηθήσουν. Κατά συνέπεια, αποτελεσματικοί σύμβουλοι είναι εκείνοι που επιδεικνύουν πολιτισμική ενσυναίσθηση, είναι πρόθυμοι να μιλήσουν για θέματα κουλτούρας και να επανεξετάσουν πεποιθήσεις και απόψεις που φέρουν βαθιά μέσα τους (McLeod, 2005).

Οι Sue και οι συνεργάτες της (Sue et al., 1992) και οι Sue και Sue (Sue & Sue, 1998) κατέγραψαν τα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ένας πολιτισμικά επιδέξιος σύμβουλος οργανώνοντάς τα σε τρεις βασικές διαστάσεις: α) επίγνωση (awareness), β) γνώση (knowledge), γ) δεξιότητες (skills). Έτσι, πρώτον, πολιτισμικά επιδέξιος σύμβουλος είναι αυτός που δραστηριοποιείται ενεργά, ώστε να αποκτήσει επίγνωση των δικών του υποθέσεων σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά, τις αξίες, τις προκαταλήψεις, τις προϋποθέσεις αισθήσεις, τους προσωπικούς περιορισμούς του κάθε πελάτη. Καταλαβαίνει ότι οι δικές του κοσμοθεωρίες είναι προϊόν των πολιτισμικών συνθηκών στις οποίες ζει και πως μπορούν να αντικατοπτρίζονται στη συμβουλευτική του σχέση με διαφορετικούς πολιτισμικά συμβουλευόμενους. Ο Vygotsky τόνισε την κίρια σημασία της αλληλεπίδρασης με τους ανθρώπους στην κατασκευή νοήματος του κόσμου γύρω μας. Σύμφωνα με την θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, η γνώση δεν είναι μόνο μια διανοητική κατάσταση αλλά είναι μια εμπειρική σχέση με τα πράγματα και δεν έχει κανένα νόημα έξω από αυτή. Το κοινωνικό περιβάλλον διαμεσολαβεί και προσδιορίζει τον τρόπο αντίληψης του ατόμου (Minick, 1987). Δεύτερον, πολιτισμικά επιδέξιος σύμβουλος είναι αυτός, ο οποίος ενεργά αποπειράται να κατανοήσει την κοσμοθεωρία του πολιτισμικά διαφορετικού συμβουλευόμενου χωρίς αρνητικές κρίσεις αλλά με σεβασμό και εκτίμηση και χωρίς αυτό να υπονοεί ότι θα πρέπει να ενστερνιστεί τις κοσμοθεωρίες του συμβουλευόμενου ως δικές του, αλλά μπορεί να τις αποδεχθεί ως μια άλλη έγκυρη προοπτική. Τέλος, πολιτισμικά επιδέξιος σύμβουλος είναι αυτός που βρίσκεται σε μια διαδικασία ενεργής ανάπτυξης και πρακτικής κατάλληλων σχετικών και ευαίσθητων στρατηγικών και δεξιοτήτων παρέμβασης κατά την (συν)εργασία του με τους πολιτισμικά διαφορετικούς συμβουλευόμενους.

Αναγκαιότητα της πολυπολιτισμικής σχολικής συμβουλευτικής

Το πολυπολιτισμικό προφίλ της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία 30 χρόνια, η προσέλευση πολλών ξένων διαφόρων εθνικών και

πολιτισμικών προελεύσεων αποδίδει στην Ελλάδα τα χαρακτηριστικά εκείνα που φέρει κάθε κράτος υποδοχής προσφύγων και μεταναστών την εποχή της παγκοσμιοποίησης. Η διαφορετικότητα της σχολικής τάξης τον 21ο αιώνα είναι πραγματικότητα. Η ανομοιογενής πλέον σύνθεση των τάξεων δυσχεραίνει την ενασχόληση των εκπαιδευτικών πέραν του διδακτικού τους έργου και με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και προβλήματα των μαθητών τους. Ανάμεσα στους μαθητές υφίστανται σημαντικές διαφορές σχετικά με τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, τις διανοητικές και κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες (Μπρούζος, 1999).

Από την μεριά εκείνη των αλλοδαπών καθώς και των προσφύγων μαθητών και γονέων, η μετακίνηση από την γενέτειρα χώρα και η εγκατάσταση σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον, η παραμονή και η διαβίωση σε αυτό ως μειονοτικός πληθυσμός, θεωρούνται ιδιαίτερα στρεσογόνες διαδικασίες τόσο για τους ενήλικες όσο και για τα παιδιά και το επιπολιτιστικό στρες που βιώνουν εντείνεται κάτω από την επίδραση των διακρίσεων, του ρατσισμού, της οικονομικής εκμετάλλευσης και γενικότερα της οικονομικής ανέχειας που αντιμετωπίζουν (Μόττη-Στεφανίδη κ.α., 2008). Η αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού της πολιτισμικής ταυτότητας τους καλεί να εναρμονιστούν με τα ήθη, τα ιδεώδη και τις πρακτικές του τόπου υποδοχής και, ως συνέπεια, βιώνουν συναισθήματα απώλειας και ματαίωσης, απόρριψης, αιφνιδιασμού, αγχώδεις καταστάσεις και αισθήματα αδυναμίας, σύμφωνα με την θεωρία του «πολιτισμικού σοκ» (Καγκαλίδου, 1999:75). Ο μαθητικός μειονοτικός πληθυσμός διχάζεται καθημερινά ανάμεσα σε δύο πολιτισμικά πλαίσια: σε αυτό της χώρας προέλευσης, που εκφράζεται κυρίως μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος και σε αυτό της χώρας υποδοχής, κύριος φορέας του οποίου είναι το σχολείο. Όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά μεταξύ των δύο πλαισίων τόσο πιο μεγάλες είναι οι συγκρούσεις που βιώνουν τα παιδιά αυτά.

Όμως, για τους αλλοδαπούς ή πρόσφυγες μαθητές το σχολείο δεν είναι απλά ο χώρος μέσα στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε συστηματική, θεσμική και δομική επαφή με την ελληνική γλώσσα και Παιδεία, αλλά είναι και ο κύριος χώρος όπου έρχονται σε γνωριμία με την νέα για αυτούς πολιτισμικά κοινωνία. Η θεμελίωση μιας επιτυχούς ή συγκρουσιακής σχέσης με το σχολικό περιβάλλον έχει ιδιαίτερη επίδραση στο μέλλον αυτών των παιδιών και καθορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Η ανάγκη τους για αποδοχή από τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους βρίσκεται στον αντίποδα της ομαλής προσαρμογής, της υγιούς ενσωμάτωσης και της προώθησης της ψυχικής τους υγείας (Κωνσταντινίδης & Βασιλόπουλος, 2010).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι λειτουργοί συμβουλευτικής στο σχολείο καλούνται αφενός να εστιάσουν σε τομείς που αφορούν την προετοιμασία των μαθητών να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα τους και αφετέρου, να αποδεχτούν τον πολιτισμικά ποικίλο κόσμο. Ο παραγκωνισμός των ατομικών ιδιαιτεροτήτων, η παράβλεψη των ατομικών αναγκών των πολιτισμικών ομάδων και η παροχή ενιαίας εκπαίδευσης, που αποσκοπεί στην κοινωνική ομοιομορφία, εγείρουν σοβαρές αντιδράσεις. Έτσι, προκύπτει η αναγκαιότητα θεσμοθέτησης και εφαρμογής της συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης (Μπρούζος & Ράπτη, 2001;2004).

Με στόχο τη διερεύνηση των δυσκολιών προσαρμογής των μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, στην πιλοτική έρευνα της Παλαιολόγου (1999) έχουμε τον εντοπισμό των αναγκών Συμβουλευτικής τόσο των ίδιων των μαθητών όσο και των γονέων και των εκπαιδευτικών. Οι δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μη γηγενών μαθητών και τα προβλήματα που ανακύπτουν πλέον σε κάθε σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη προκρίνουν τη διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών συνθηκών με τις αρχές της συμβουλευτικής να διαποτίζουν όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα παιδιά χρήζουν συμπαράστασης σε έναν κόσμο ποικίλων συγκρούσεων. Είναι ανάγκη να αποκτούν και να εφαρμόζουν δεξιότητες για τη δόμηση διαπροσωπικών σχέσεων. Οι σύμβουλοι που επενδύουν στις διαπροσωπικές δεξιότητες συνδράμουν στη διαμόρφωση σχέσεων συνεργασίας και στη διάπλαση ανάλογης αντίληψης και συμπεριφοράς. Οι σύμβουλοι στο σχολείο επιβάλλεται να αναζητούν τρόπους να προκαλούν και να υποστηρίζουν τα παιδιά στη διανθρώπινη επικοινωνία. Η αποτελεσματική όμως επικοινωνία στο χώρο του σχολείου προϋποθέτει όχι μόνο την ευαισθητοποίηση, επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων σε συγκεκριμένες δεξιότητες αλλά και την αυξανόμενη συνειδητοποίηση των μεταβολών που υφίσταται το εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, του γονέα, του μαθητή στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία (Μπρούζος, 1995).

Καταληκτικές παρατηρήσεις

Σκοπός της εργασίας αυτής, είναι κυρίως η ανάδειξη της αναγκαιότητας της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής καθώς και του ίδιου του θεσμού της Συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση. Αφορμή στάθηκε η σχεδόν παντελής έλλειψη του θεσμού της Συμβουλευτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα -με φωτεινή εξαίρεση την κάποτε ύπαρξη των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων στις κατά τόπους Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (επανδρωμένων πάντως, με ελάχιστο προσωπικό που δεν επαρκούσε για να καλύψει τις ανάγκες του συνόλου των σχολείων)- καθώς και η σε μεγάλο βαθμό άγνοια των εκπαιδευτικών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με ζητήματα σχολικής συμβουλευτικής. Το δε πολυπολιτισμικό προφίλ της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας που έχει διαμορφωθεί τα τελευταία 30 χρόνια και η προσέλευση πολλών ξένων, διαφόρων εθνικών και πολιτισμικών προελεύσεων, επιτάσσουν την άμεση προσφορά σε αυτούς τους ανθρώπους της αντίστοιχης συμβουλευτικής και όχι μόνο στήριξης. Την κατάσταση επιδεινώνει η τεράστια εισροή προσφύγων, προερχόμενοι κυρίως από τις διάφορες ζώνες τις Ν.Α. Μεσογείου, λόγω των πολεμικών συγκρούσεων, ή των οικονομικών αναταραχών ανά τον κόσμο. Η πολυπολιτισμική συμβουλευτική μπορεί να δώσει λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν σε αυτούς τους πληθυσμούς αλλά και να ενισχύσει το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται ή μπορεί μελλοντικά να ενταχθούν.

Στην ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζονται ορισμένες ερευνητικές εργασίες και θεωρητικές μελέτες σχετικά με την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής υποστήριξης στην εκπαίδευση γενικά καθώς και κάποιες για την υποστήριξη των μαθητών. Οι περισσότερες όμως, από αυτές είναι γενικές και δεν αφορούν στοχευμένα συγκεκριμένες δομές, όπως

είναι το Δημοτικό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ή το νηπιαγωγείο), το Γυμνάσιο και το Λύκειο στην δευτεροβάθμια.

Με την συγκεκριμένη βιβλιογραφική έρευνα επιχειρώ πέρα από την ανάδειξη του μεγάλου αυτού προβλήματος της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, να θέσω τη θεωρητική βάση για μια μελλοντική στοχευμένη έρευνα σχετικά με τις ανάγκες τις πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής σε συγκεκριμένες δομές της εκπαίδευσης (όπως για παράδειγμα είναι και η Τεχνική ή αλλιώς Επαγγελματική Εκπαίδευση) στις οποίες, από πρόσφατες έρευνες που διενεργήθηκαν, φαίνεται η συστηματική προτίμηση και αυξανόμενη παρουσία των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών (Παϊδούση, 2016). Επίσης, οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, θα προσέφεραν χρήσιμα συμπεράσματα για το πώς θα πρέπει να κινηθεί στο μέλλον το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε ότι αφορά την πολυπολιτισμική Συμβουλευτική καθώς και τον θεσμό της συμβουλευτικής γενικότερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brown, D., Pryzwansky W. B. & Schulte, A. C. (2006). *Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική. Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Das, A. K. (1995). Rethinking multicultural counselling: Implications for counsellor education. *Journal of Counselling and Development*, 74(1), 45-52.

Καγκαλίδου, Ζ. (1999). Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και παλινοστούντες αλλοδαποί μαθητές. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 50-51, 73-79.

Καλαντζή – Αζίζι, Α. (1996). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κλεφτάρας, Γ. (2009). *Πολιτισμική και πολυπολιτισμική συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 999

Κρίβας, Σπ. (2007). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντινίδης, Γ. & Βασιλόπουλος, Σ. (2010). Οι ψυχικές ανάγκες του αλλοδαπού μαθητή και ο ρόλος του σχεσιοδυναμικού δασκάλου. Στο Κοσμόπουλος, Α. Β. & Βασιλόπουλος Σ. Φ. (Επιμ. Εκδ). *Η παιδαγωγική σχέση*, 204-221. Αθήνα: Γρηγόρη.

McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Minick, N. (1987). The development of Vygotsky's thought: An introduction. In R.W. Rieber, & A. S. Carton (Eds.). *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 17-36).

Μαλικιώση – Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Τάκης, Ν., Παυλόπουλος, Β. & Masten, A. S. (2008). *Ψυχική Ανθεκτικότητα, Μετανάστευση και εφηβεία. Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες- Πολιτικές- Προοπτικές* (τόμος Β'), 162-177. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Μπρούζος, Α. (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής*. Αθήνα: Λύχνος

Μπρούζος, Α. (1999). Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12, 99-134.

Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001). Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 58-59, 75-90.

Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2004). Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17, 181-192.

Nelson-Jones, R (2003). *Basic counseling skills: A helper's manual*. London: Sage.

Παϊδούση Χ., (2016). Ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης: Κοινωνικές και έμφυλες διαστάσεις. *Άρθρα/Μελέτες 11/2016, Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας Ανθρώπινου Δυναμικού*.

Παλαιολόγου, Ν. (1999). Ανάγκες συμβουλευτικής μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 50-51, 66-72.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton – Mifflin, Co.

Sue, D. W., Arredondo, P., McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.

Sue, D. W. & Sue, D. (1999). *Counseling the culturally different: Theory and practice*. (3rd ed.). New York: Wiley.

Σχολικό κλίμα και σχέσεις στο Σχολείο: Μια προσπάθεια ανίχνευσης της βελτίωσης τους μέσα από το πρόγραμμα «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Ιορδανίδου Μάρθα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Sc. Σχολική Παιδαγωγική, marthaki30@gmail.com

Περίληψη

Στο πρόγραμμα «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) – Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» που εφαρμόστηκε πιλοτικά στα δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τη διετία 2010-2012, ένας από τους τομείς που αξιολογούνται και διερευνώνται για την καταγραφή του σχολικού γίνεσθαι αφορά το «Κλίμα και τις Σχέσεις στο Σχολείο», με έμφαση στο πώς αυτός συνδέεται και επηρεάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα της σχολικής ζωής. Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να οριστούν οι όροι «σχολικό κλίμα» και «σχολική κουλτούρα» και να αποτυπωθούν οι παράγοντες που τους διαμορφώνουν και ο τρόπος που σχετίζονται μεταξύ τους. Επίσης, παρουσιάζεται συνοπτικά η νέα φιλοσοφία για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, καθώς το δίπτυχο «Σχολικό Κλίμα-Σχολική κουλτούρα», σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, αποτελεί έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες που οδηγούν στην ολική ποιότητα και συνεπώς στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Τέλος, γίνεται αναφορά στο έργο της ΑΕΕ και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας μικρής σε έκταση προσπάθειας να ανιχνευθεί το ερώτημα κατά πόσο η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος στα σχολεία που εφαρμόζεται και στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου, Σχολικό κλίμα-σχολική κουλτούρα, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.

Εισαγωγή

Το ελληνικό σχολείο σήμερα αναζητά εκείνες τις διοικητικές πρακτικές, που θα του επιτρέψουν, μέσα στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, να λειτουργήσει με επιτυχία και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής μας. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί για την ελληνική πραγματικότητα μια νέα προσέγγιση στην επιστημονική σκέψη και πρακτική του management, η οποία έχει εφαρμογές και στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008). Στο πλαίσιο αυτής της φιλοσοφίας δίνεται προτεραιότητα στην ικανοποίηση των προσδοκιών και των αναγκών των εξυπηρετούμενων (διευθυντών, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και γενικά όλων των αποδεκτών των εκπαιδευτικών υπηρεσιών), μέσα από μια διαδικασία αλλαγής και αυτοπροσδιορισμού των εμπλεκόμενων και βελτιστοποίησης όλων των διαδικασιών και των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται (Κατσαρός, 2008). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση αναφέρεται, επίσης, στη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας και χρήσης Νέων Τεχνολογιών, στην παρακολούθηση των επιτευγμάτων των μαθητών, στην καταλληλότητα και διαθεσιμότητα των

εκπαιδευτικών, στην επάρκεια και αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008). Παράγοντας που διασφαλίζει την ποιοτική λειτουργία ενός οργανισμού αποτελεί η συνεχής και στοχευμένη αξιολόγησή του.

Συγκεκριμένα, στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων επιλέγεται η εσωτερική αξιολόγηση, η οποία τις τελευταίες δεκαετίες εφαρμόζεται σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, έχοντας ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών. Στη χώρα μας επιλέχθηκε η μορφή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης η οποία, εκτός των άλλων, συμβάλλει και στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης του σχολείου, ώστε να προκαλέσει την κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, με στόχο πάντα τη δημιουργία ενός ποιοτικού και δημοκρατικού σχολείου (ΥΠΔΒΜΘ-ΚΕΕ, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο).

Η συμμετοχή μας στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου και τα δυο χρόνια, η προϋπηρεσία μας που αποκτήθηκε σε διαφορετικού τύπου σχολεία της γενικής και της ειδικής αγωγής και η σύντομη θητεία μας σε θέση στελέχους εκπαίδευσης αποτέλεσε το έναυσμα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, στο πλαίσιο των ακαδημαϊκών μας υποχρεώσεων σε ετήσιο σεμινάριο επιμόρφωσης με θέμα τη «Διοίκηση Σχολικών Μονάδων».

Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων: Σχολικό κλίμα, Σχολική Κουλτούρα, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Σύμφωνα με τον Ι. Κατσαρό (2008) οι σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων είναι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, οργανώσεις δηλαδή με τη σημασία της οντότητας, επιμέρους μονάδες τους ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού που ονομάζουμε εκπαιδευτικό σύστημα. Από την καθημερινή εμπειρία συχνά επαληθεύεται ότι σ' έναν κοινωνικό οργανισμό, και κατ' επέκταση σ' ένα σχολείο, επικρατεί μια γενική ατμόσφαιρα ή ένα γενικό κλίμα εργασίας, ευχάριστο ή δυσάρεστο, που καθορίζει τον τρόπο που αλληλεπιδρούν τα μέλη του, τού προσδίδει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα και τον διαφοροποιεί από τους άλλους, έστω κι αν είναι ως προς όλες τις άλλες παραμέτρους όμοιοι. Για τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος έχουν χρησιμοποιηθεί από ερευνητές ποικίλα ερωτηματολόγια που ερευνούν διάφορες πλευρές του και με βάση τα οποία αποδίδονται σ' αυτό διάφορες ονομασίες και χαρακτηριστικά. Έτσι, οι Halpin και Croft, μελετώντας την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους, προτείνουν έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος, που είναι οι εξής: ανοιχτό, αυτόνομο, ελεγχόμενο, οικείο, πατερναλιστικό, κλειστό (Σαΐτης, 2008). Συνοψίζοντας, λοιπόν, θα μπορούσε κάποιος να ορίσει το σχολικό κλίμα ως την ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική κτλ.) που υπάρχει σε κάθε σχολική μονάδα, έχει άμεση σχέση με όσους εμπλέκονται σ' αυτήν και θεωρείται η βάση για προβλέψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, την ποιότητα των εργασιών και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών (Πασιαρδή, 2001).

Πολύ συχνά αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία ότι η έννοια του κλίματος έχει άμεση σχέση με την έννοια της κουλτούρας της σχολικής μονάδας, η οποία ορίζεται «ως το καταστάλαγμα των παραδοχών, στάσεων, αξιών και πρακτικών που κυριαρχούν στη σχολική μονάδα. Η σχολική κουλτούρα καθορίζει τον προσανατολισμό, το ηθικό, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις αξίες, τις διαδικασίες ρουτίνας και τη χρήση θεσμών και υλικών από την πλευρά των ατόμων που απαρτίζουν τη σχολική μονάδα» (Ματσαγούρας, 1999:172). Σύμφωνα μ' έναν άλλο ορισμό με τον όρο σχολική κουλτούρα νοείται τόσο ένα σώμα νοημάτων και νοηματοδοτήσεων της πραγματικότητας από το οποίο θα αντλήσουν στοιχεία εκπαιδευτικός και μαθητής, ώστε να διαμορφώσουν το δικό τους ρόλο και να κατανοήσουν τους ρόλους των άλλων στο σχολείο όσο και ό,τι επικρατεί σ' ένα σχολείο ως καθημερινή ρουτίνα πίσω από την οποία κρύβονται συγκεκριμένες παραδοχές, αξίες, συναισθήματα και βούληση (Γκότοβος, 2010). Με άλλα λόγια η σχολική κουλτούρα δεν είναι στατική, αφού μπορεί να διαμορφώνεται ανάλογα με την κουλτούρα και την κοινωνική αντίληψη των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας αλλά και η ίδια να επιφέρει τροποποιητικές αλλαγές στα άτομα και στη σχολική ζωή γενικότερα (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008). Όπως παρατηρεί ο Αχ. Καψάλης (2005) συχνά το κλίμα και η κουλτούρα ενός σχολείου εκλαμβάνονται από την έρευνα ως μια μεταβλητή, τις περισσότερες φορές για συστηματικούς, κυρίως, λόγους, καθώς είναι προφανές ότι πρόκειται για μια ποικιλία παραγόντων που διαποτίζει το πνεύμα και τις δραστηριότητες του σχολείου.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση αναφέρεται στη διασφάλιση της ποιότητας των Προγραμμάτων Σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας και χρήσης Νέων Τεχνολογιών, στην παρακολούθηση των επιτευγμάτων των μαθητών, στην καταλληλότητα και διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών, στην επάρκεια και αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής. Οι απόψεις πολλών Ελλήνων και ξένων θεωρητικών συγκλίνουν σε έντεκα και πλέον σημαντικούς παράγοντες που οδηγούν στην ολική ποιότητα και συνεπώς στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής: α) Χαρισματική εκπαιδευτική ηγεσία, β) Υψηλές προσδοκίες-Συμπεριφορά εκπαιδευτικών, γ) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, δ) Μέθοδοι διδασκαλίας, ε) Σχολικό κλίμα-Σχολική κουλτούρα, στ) Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, ζ) Καλά Αναλυτικά Προγράμματα, η) Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης, θ) Συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονέων της κοινότητας στο έργο του σχολείου, ι) Αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και ια) Οικονομική αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008).

Οι παραπάνω παράγοντες συνθέτουν ένα μοντέλο σχολικής αποτελεσματικότητας, που μπορεί να εξασφαλίσει τόσο την πρόοδο των μαθητών όσο και την ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων μερών στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, μιλώντας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, ο Αχ. Καψάλης (2005) υποστηρίζει ότι δεν αρκεί να αποκτηθούν τρία, τέσσερα ή δέκα χαρακτηριστικά, που προκύπτουν από την έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο, και τα πράγματα δρομολογούνται από μόνα τους. Για να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου, προέχει όχι να γίνει μια μηχανιστική και φορμαλιστική εφαρμογή ορισμένων προτάσεων, που προκύπτουν ως πορίσματα

των σχετικών ερευνών, αλλά να φροντίσουμε, ώστε το σχολείο μας να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές απαιτήσεις και ανάγκες των μαθητών μας, γιατί δεν υπάρχει το καλό σχολείο για όλους τους μαθητές.

Ανίχνευση της έννοιας του σχολικού κλίματος μέσα από τη διαδικασία της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας

Θεωρητικό πλαίσιο και περιορισμοί της παρούσας ερευνητικής μελέτης

Ως γενικός σκοπός της ΑΕΕ ορίζεται η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας. Σε ένα πρώτο επίπεδο, αντικείμενο αυτοαξιολόγησης αποτελούν τα ακόλουθα πέντε θεματικά πεδία, στα οποία αναλύεται η σχολική πραγματικότητα:

1ο Πεδίο: Μέσα –Πόροι –Ανθρώπινο Δυναμικό, 2ο Πεδίο: Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου, 3ο Πεδίο: Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο, 4ο Πεδίο: Εκπαιδευτικές Διαδικασίες, 5ο Πεδίο: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα (ΥΠΔΒΜΘ-ΚΕΕ, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν υπήρχε η δυνατότητα να γίνει μια μεγάλης κλίμακας συστηματική συλλογή εμπειρικών δεδομένων σχετικά με το πεδίο «Κλίμα και Σχέσεις στο σχολείο», το οποίο αποτέλεσε το ερευνητικό μας αντικείμενο, ούτε ήταν δυνατό να ελεγχθούν όλοι οι δείκτες του συγκεκριμένου πεδίου, παρά μόνο ο δείκτης «Σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους». Το δείγμα μας, λοιπόν, περιορίστηκε στον αριθμό των τριών υποκειμένων, συναδέλφων στα σχολεία των οποίων εφαρμόστηκε το πρόγραμμα της ΑΕΕ και τα δύο χρόνια.

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης (semistructured interview). Ο τύπος αυτός της συνέντευξης πλεονεκτεί από άποψη ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, αφού δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να ζητήσει διευκρινίσεις και να εμβαθύνει περισσότερο στις απαντήσεις του ερωτώμενου. Επιπλέον, και για τον ερωτώμενο είναι πολλές φορές πιο βολικό να αναπτύξει προφορικά τις απόψεις του παρά να τις γράψει, όταν μάλιστα έχει και δυσκολίες στο γράψιμο (Καραγεώργος, 2002).

Ο χαρακτήρας της παρούσας μελέτης είναι κυρίως περιγραφικός στο βαθμό που στοχεύει στην απλή καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών, των απόψεων, των στάσεων και των συμπεριφορών των υποκειμένων της έρευνας κατά την υλοποίηση του προγράμματος ΑΕΕ αλλά και των νοηματοδοτήσεων στον όρο «σχολικό κλίμα».

Παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων

Στις συνεντεύξεις διατυπώθηκαν ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Προηγήθηκαν ερωτήσεις σχετικά με τα ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία των ερωτώμενων και ακολούθησαν ερωτήσεις που διερευνούσαν απόψεις και συμπεριφορές. Ρωτήθηκαν τρία άτομα, δύο άνδρες και μια γυναίκα, και γι' αυτό κρίθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν αυτούσιες οι απαντήσεις που δόθηκαν, χωρίς να ομαδοποιηθούν.

A) Σε ό, τι αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων προέκυψαν τα εξής:

- Σχετικά με την ηλικία ο πρώτος είναι μεταξύ 40-49 ετών, ο δεύτερος 50-59 και η τρίτη 30- 39
- Στο ερώτημα: Πόσο καιρό βρίσκεστε σ' αυτό το σχολείο;, ο πρώτος απάντησε 10-14, ο δεύτερος 5-9 και η τρίτη 0-4
- Στο ερώτημα: Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε συνολικά; ο πρώτος απάντησε 10-14, ο δεύτερος 10-14 και η Τρίτη 0-4
- Στο ερώτημα: Ποιος είναι ο κύριος ρόλος σας σ' αυτό το σχολείο; ο πρώτος απάντησε ότι είναι ο προϊστάμενος σε Νηπιαγωγείο, ο δεύτερος υποδιευθυντής σε Εσπερινό Λύκειο και η τρίτη αναπληρώτρια εκπαιδευτικός σε σχολείο Ειδικής Αγωγής Β/θμιας Εκπαίδευσης.

B) Στο δεύτερο μέρος δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:

1. Τι εννοούμε κατά τη γνώμη σας, όταν λέμε «σχολικό κλίμα»;

- Οι σχέσεις που αναπτύσσονται σ' ένα σχολείο.
- Η γενικότερη εικόνα της ομάδας των εκπαιδευτικών που αφορά τις σχέσεις τους μεταξύ τους και με τους μαθητές. Στο δικό μας σχολείο δεν έχουμε σύλλογο γονέων λόγω του χαρακτήρα του σχολείου, αφού οι μαθητές μας είναι ενήλικες.
- Εννοούμε τις σχέσεις συναδέρφων μεταξύ τους και με τη διεύθυνση του σχολείου, εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους. Γενικότερα, είναι η αίσθηση που αποκομίζει κάποιος όταν επισκέπτεται για πρώτη φορά το σχολείο.

2. Ποιοι παράγοντες συντελούν, κατά τη γνώμη σας, στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα; (Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς, υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου).

- Όλα.
- α) Ο οραματιστής- ηγέτης διευθυντής, β) Η πολυετής παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο, γιατί έτσι έχουν αναπτύξει έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας, γ) Ευαισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί με μεράκι για τη δουλειά τους και η διαρκής επιμόρφωση σε θέματα του αντικειμένου τους και ειδικότερα σε θέματα διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας».
 - Κύριο ρόλο παίζει η διεύθυνση του σχολείου και ο τρόπος άσκησης της εξουσίας από αυτήν. Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζουν οι διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων και η αίσθηση ότι αποτελούν όλοι μια ομάδα και έχουν κοινούς

σκοπούς και στόχους. Σε μικρότερο βαθμό ένας παράγοντας επιρροής για τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος αποτελούν οι σχέσεις του σχολείου με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών.

3. Ποιος από τους παραπάνω παράγοντες συντελεί περισσότερο και γιατί;

- «Καθοριστικό ρόλο έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Είναι αυτός που θα καλλιεργήσει πνεύμα συναδελφικότητας, συνεργασίας, που θα συντονίσει πολλές και ποικίλες παραμέτρους της σχολικής ζωής. Είναι αυτός που θα συγκεράσει ροπές και κατευθύνσεις έτσι ώστε τελικά να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλεγγύης και κατανόησης μεταξύ των εκπαιδευτικών».
- «Σημαντικό ρόλο παίζουν οι γνώσεις σε θέματα διοίκησης και η προσωπικότητα του διευθυντή και περισσότερο το τελευταίο. Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει το χάρισμα να δημιουργήσει μια ομάδα που θα περιλαμβάνει όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό και όχι κάποιους “κολλητούς”».
- «Παίζουν και τα δύο σημαντικό ρόλο αλλά σε μεγαλύτερο ποσοστό η προσωπικότητα του διευθυντή επηρεάζει την ύπαρξη καλού σχολικού κλίματος ή όχι».

4. Υπάρχει καλό κλίμα στο δικό σας σχολείο;

- Ναι , Ναι, Όχι.

5. Δικαιολογήστε την απάντηση που δώσατε στην ερώτηση 4

- Το καλό σχολικό κλίμα επηρεάζεται από την οργανωτική δομή του σχολείου. Στο κομμάτι αυτό σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή. Μόνο ο καλός, οργανωτικός, δημοκρατικός χαρακτήρας δεν αρκεί. Είναι απαραίτητες και γνώσεις διοίκησης, χειρισμού κρίσεων, που αποκτώνται μόνο με την διαρκή επιμόρφωση πάνω σε σχετικά θέματα.
- α) Δράσεις που βοήθησαν στο άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία δημιουργήσαν καλύτερη διάθεση για τη δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίες, ωστόσο, περιορίζονται μόνο στο επαγγελματικό περιβάλλον και όχι εκτός σχολείου, β) Συμπτωματικά έτυχε να υπάρχουν στο σύλλογο άνθρωποι με καλούς χαρακτήρες, γ) Το μαθητικό δυναμικό που προέρχεται κυρίως από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα με αυξημένες ανάγκες και προβλήματα αύξησε την ευαισθησία των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία καλύτερων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών –μαθητών.
- Για την ύπαρξη αρνητικού κλίματος στο σχολείο ευθύνεται η διεύθυνση του σχολείου, η οποία μαζί με τη μικρή κλειστή ομάδα που έχει δημιουργήσει γύρω από τον εαυτό της, λειτουργεί ως να ήταν το σχολείο προσωπική ιδιοκτησία, γεγονός που οδηγεί σε παρατυπίες και επομένως σε τριβές μέσα στο σύλλογο.

6. Το σχολείο σας συμμετείχε στο πιλοτικό πρόγραμμα ΑΕΕ;

- Όλοι απάντησαν «Ναι».

7. Αν ναι, πώς έγινε ο χωρισμός του συλλόγου σε ομάδες εργασίας;

- Είμαστε μια μικρή ομάδα από νηπιαγωγούς (πέντε στο σύνολο) και έτσι οι αρμοδιότητες ήταν εύκολο να κατανεμηθούν. Το μεγαλύτερο βάρος το ανέλαβα εγώ ως προϊστάμενος, χρέη γραμματέα ανέλαβε η συνάδελφος με την οργανική θέση και οι υπόλοιποι, ως μέλη, έδιναν το δικό τους στίγμα, άποψη, διαφωνία, μέσα σε μια ομάδα ίσων.
- Ο συντονιστής και ο γραμματέας ψηφίστηκαν από την ολομέλεια μετά από αυτοπρόταση τους και οι ομάδες χωρίστηκαν με κριτήριο τις φιλίες και τις γνωριμίες, γιατί συνεργάζεσαι καλύτερα μ' αυτούς που γνωρίζεις.
- Με βάση την ειδικότητα, τον τόπο διαμονής, για να υπάρχει η δυνατότητα να βρισκόμαστε και εκτός σχολείου και φυσικά με βάση τις διαπροσωπικές μας σχέσεις.

8. Ποια η σχέση του βαθμού που δώσατε στο Πεδίο 3:Κλίμα και Σχέσεις στο σχολείο με το βαθμό στο Πεδίο 2: Οργάνωση και Διοίκηση του σχολείου;

- Θεωρώ ότι δεν υπάρχει κάποιου είδους σχέση εξάρτησης ή αλληλεπίδρασης του ενός πεδίου με το άλλο.
- Στο Πεδίο 2 δώσαμε μεγάλη βαθμολογία, κάτι που δεν ισχύει στην πραγματικότητα. Επίσης, η Διεύθυνση του σχολείου αποτελεί μάλλον εμπόδιο στη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο μας, αφού ο σύλλογος είναι υπεύθυνος για το καλό κλίμα, για τους λόγους που ανέφερα προηγουμένως. Επομένως, δεν υπάρχει κάποια σχέση.
- Οι τιμές που δόθηκαν και στα δυο πεδία θεωρώ ότι σε μεγάλο βαθμό δεν ήταν αληθείς, άρα η συγκεκριμένη ερώτηση δεν μπορεί να απαντηθεί για το σχολείο μας.

9. Σε ποιους τομείς, κατά τη γνώμη σας, βελτιώθηκε ή όχι το σχολικό κλίμα στο σχολείο σας;

- Αυτό που τελικά ανέλαβε να δημιουργήσει η δική μας ομάδα ήταν ένας κανονισμός λειτουργίας του νηπιαγωγείου. Αυτός θα αφορούσε όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες στην καθημερινή ζωή που εξελίσσεται μέσα σ' αυτό. Αναλυτικότερα αφορά καθήκοντα προϊσταμένου, νηπιαγωγών, συλλόγου διδασκόντων, γονέων(όχι του συλλόγου) και τελικά νηπίων. Ο κάθε ένας έχει τις δικές του υποχρεώσεις αλλά και καθήκοντα. Αν και ακόμα δεν έχει εφαρμοστεί στην πράξη, το κλίμα έχει βελτιωθεί, από αρμοδιότητες και υποχρεώσεις που πηγάζουν μέσα από τον κανονισμό. Να σημειωθεί εδώ πως μέχρι σήμερα δεν υπάρχει κανονισμός λειτουργίας νηπιαγωγείου, όπου θα καθρεπτίζεται η καθημερινή πράξη, όπου θα φαίνεται ξεκάθαρα ο ρόλος του καθενός εμπλεκόμενου.

- Βελτιώθηκε η συμπεριφορά του διευθυντή απέναντι στους εκπαιδευτικούς αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.
- Διευκολύνθηκε το διδακτικό μας έργο με την παροχή γραφικής ύλης και εποπτικού υλικού, πράγματα που στο παρελθόν αποτελούσαν σημεία τριβής και έντασης με τη διεύθυνση. Το πρόγραμμα έγινε αφορμή για τη βελτίωση των σχέσεων της διεύθυνσης του σχολείου και γονιών των μαθητών, καθώς στο παρελθόν η πάγια τακτική ήταν οι γονείς να παραμένουν μακριά από τη σχολική ζωή.

10. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ΑΕΕ θα λέγατε ότι η όλη διαδικασία συμβάλλει θετικά ή όχι στη βελτίωση του σχολικού κλίματος σε μια σχολική μονάδα γενικά;

- Σαφώς και συμβάλλει θετικά. Το θετικό και ευχάριστο κλίμα επιδρά μόνο θετικά στην ψυχική διάθεση του καθενός με αποτέλεσμα την αύξηση της αποδοτικότητας. Στο κομμάτι που εμείς ασχοληθήκαμε προσπαθήσαμε όλοι μας, χωρίς αναστολές, να καταγράψουμε όλα τα τρωτά σημεία του επαγγελματικού μας χώρου. Μερικές φορές άγγιζαν και τα προσωπικά συμφέροντα του καθενός. Όμως όλα μπήκαν στην άκρη και με ειλικρίνεια και καθαρότητα σταθήκαμε ο ένας απέναντι και ταυτόχρονα δίπλα από τον άλλο και καταγράψαμε όλα εκείνα που πραγματικά θέλαμε (και ίσως δεν τολμούσαμε να ζητήσουμε), ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της ζωής στον εργασιακό μας χώρο. Το ίδιο πιστεύω πως θα συμβεί σε κάθε μια σχολική μονάδα, που θα επιδιώξει με ειλικρίνεια όλων των παραγόντων, να δημιουργήσει τον δικό του κανονισμό λειτουργίας, τον δικό του κώδικα εργασιακής συμπεριφοράς.
- Ναι, γιατί δίνει ερεθίσματα ώστε να στοχαστούν οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται, πού θα έπρεπε να βρίσκονται και να σκεφτούν τρόπους για να βελτιωθούν. Επίσης, προσφέρει τη δυνατότητα να αναπτύξουν από κοινού δράσεις, κάτι που βελτιώνει και το εκπαιδευτικό έργο αλλά και τις μεταξύ τους σχέσεις.
- Αν οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου αντιμετωπίσουν το πρόγραμμα της ΑΕΕ ως μια ουσιαστική πρόταση για βελτίωση της καθημερινότητάς τους στο σχολείο και όχι ως μια άσκοπη και χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί και επιπλέον ώρες εργασίας εκτός ωραρίου, τότε η συμβολή του συγκεκριμένου προγράμματος στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος κρίνεται μάλλον θετική. Για παράδειγμα, με το χωρισμό σε ομάδες εργασίας είναι πιθανό να αναπτυχθούν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας αλλά και του συλλόγου διδασκόντων γενικότερα. Ανάλογα, επίσης, με τους δείκτες που έχουν επιλεγεί για συστηματικότερη διερεύνηση δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να βελτιωθούν οι ίδιοι και ως προσωπικότητες και ως παιδαγωγοί, το οποίο με τη σειρά του θα λειτουργήσει θετικά στην ύπαρξη καλού σχολικού κλίματος.

Γενικές διαπιστώσεις-συμπεράσματα

Επιχειρώντας, λοιπόν, να σχολιάσει κανείς τις απαντήσεις που δόθηκαν θα μπορούσε να πει τα εξής:

α) Όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, συμφώνησαν λίγο ή πολύ ότι η έννοια του σχολικού κλίματος αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εμπλεκομένων,

β) Ομόφωνη ήταν και η διαπίστωση ότι τη μεγαλύτερη ευθύνη για τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος έχει η διεύθυνση του σχολείου,

γ) Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ποσοτική εκτίμηση των δεικτών στα Πεδία 2 και 3 (διερευνήθηκε στην ερώτηση 8) δεν ήταν σε μεγάλο βαθμό αληθείς. Από άτυπες συζητήσεις και με άλλους συναδέλφους, προκύπτει μια γενικευμένη τάση των εκπαιδευτικών να αποσιωπούν, για διαφορετικούς ίσως λόγους, την πραγματικότητα που βιώνουν στα σχολεία τους. Από τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι αυτή η επικρατούσα επιλογή των εργαζομένων να μην εκφράζουν τις ανησυχίες τους και τις απόψεις τους για τα οργανωσιακά προβλήματα αποτελεί ένα συλλογικό φαινόμενο, και μάλλον όχι μόνο ελληνικό, που ονομάζεται οργανωσιακή σιωπή (organizational silence) (Ευ. Φραγκούλη, 2009:36),

δ) Γεγονός είναι ότι, μικρή ή μεγάλη, υπήρξε κάποια βελτίωση στο κλίμα του σχολείου μεταξύ των συναδέλφων. Μάλιστα σε ένα σχολείο σημειώθηκε μικρή βελτίωση και στις σχέσεις της Διεύθυνσης με τους γονείς,

ε) Η γενική εκτίμηση και των τριών συναδέλφων είναι ότι γενικά η συμμετοχή μιας σχολικής μονάδας στο πρόγραμμα ΑΕΕ συμβάλλει στη βελτίωση του σχολικού κλίματος υπό κάποιες προϋποθέσεις, όπως είναι η ειλικρίνεια μεταξύ των εμπλεκομένων στην επικοινωνία τους και η επιστημονική αντιμετώπιση του προγράμματος αλλά του ρόλου του εκπαιδευτικού, οποίος καλείται να λειτουργήσει πλέον ως ερευνητής-αξιολογητής της πραγματικότητας που βιώνει. Επίσης, η βελτίωση αυτή κάποιες φορές επηρέασε θετικά και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών πρακτικών,

στ) Έγινε σαφές ότι, τελικά, η διαδικασία της ΑΕΕ επηρεάζεται και προσαρμόζεται στα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας και τα αποτελέσματά της συνδέονται με ουσιαστικές αλλαγές της κουλτούρας στο σχολείο και την ποιότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών στο συγκεκριμένο σχολείο που εφαρμόζεται, εγγενής στόχος και ζητούμενο της διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

- Γκότοβος, Αθ. (2010). Το Αναποτελεσματικό σχολείο: Δομές, λειτουργίες και Κουλτούρα, στο Ι. Πυργιωτάκης & Β. Οικονομίδης (Επιμ.), Περί Παιδείας Διάλογος, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης-Σχολή Επιστημών αγωγής-ΠΤΔΕ.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής: μια διδακτική προσέγγιση, Αθήνα: Σαββάλα.
- Καρατάσιος, Γ.& Καραμήτρου, Α. (2008). Η Διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας, στο <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/104/2/104.pdf> .
- Κατσαρός, Ι.(2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα:ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- Καψάλης, Αχ.(2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου, στο Αχ. Καψάλης (Επιμ.) Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ματσαγγούρας Ηλ. (1999). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Η Σχολική Τάξη. Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πασιαρδή, Γ.(2001). Το Σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαΐτης, Χ.(2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- ΥΠΔΒΜΘ-ΚΕΕ (2012). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο.
- Φραγκούλη, Ευ. (2009). Η οργανωσιακή σιωπή αποτελεί αρνητικό παράγοντα σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο, π. Διοικητική Ενημέρωση, τ.50, 35-54.

Portfolio αξιολόγησης των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών στο σύγχρονο σχολείο.

Μπουράκης Ιωάννης

*Λογοθεραπευτής, S.L.P. - M.S.c -B.S.c. - NDT, με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, Παιδοψυχιατρική & στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.
gmpourakis@yahoo.gr*

Περίληψη

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί η κριτική αξιολόγηση αρχικά των τρόπων και των διαδικασιών εντοπισμού των Ε.Ε.Α., στη συνέχεια του εκπαιδευτικού μοντέλου και της μεθόδου εκτίμησης στη Ελλάδα, του ρόλου της νομοθεσίας και της πολιτικής καθώς και του έργου των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της πρώιμης αξιολόγησης και παρέμβασης. Πιστεύεται ότι η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας όχι μόνο σε ζητήματα έγκαιρης ανίχνευσης αλλά και σε μεθόδους, θέματα, στόχους, εποπτικά μέσα, υλικά και δραστηριότητες διδασκαλίας και πρώιμης παρέμβασης μέσω των επιμορφωτικών σεμιναρίων θα πρέπει να αποτελούν αρωγοί σε κάθε προσπάθεια ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού τους έργου προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των διαφορετικών μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: portfolio, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, κριτική αξιολόγηση, εντοπισμός Ε.Ε.Α, Ειδική Αγωγή

Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι ένα από τα κοινωνικά ζητήματα που απασχολούν τους νηπιαγωγούς προσχολικής εκπαίδευσης είναι οι μέθοδοι αξιολόγησης της διδασκαλίας τους καθώς επίσης και η συμμετοχή των γονέων στις πρακτικές αυτές. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος της εκτίμησης στη προσχολική αγωγή είναι αναγκαίο να συμπορεύεται μ' αυτόν της διαπαιδαγώγησης ώστε να αποτελέσει αρωγός της σωματικής, νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής εξέλιξης των νηπίων (Κιτσάρας, 1997). Κατά τον Κασσωτάκη (2013) όταν καθορίζονται οι μη υποκειμενικές φιλοδοξίες, οποιοσδήποτε παιδαγωγός αναγνωρίζει όχι μόνο το που και το πως θα φτάσει εκεί που επιδιώκει αλλά και το πως κατάφερε την επίτευξη τους. Συνεπώς αναδεικνύονται και οι κατευθυντήριες γραμμές σύμφωνα με τις οποίες θα επιτελέσει την αξιολόγηση. Ταυτόχρονα, εκπαιδευτικοί και κηδεμόνες επιβάλλεται να συμερίζονται τη πολυμάθειά τους για το άτομο όπως και τη νοοτροπία που εκπολιτίζεται και μελετά μέσα από τη τακτική τους συνδιαλλαγή και τις χρονικά οριοθετημένες συνεδριάσεις. Άλλωστε, η εμπλοκή των γονέων αφενός συνιστά τη κινητήρια δύναμη επιτυχίας της προσχολικής αγωγής (Βруниώτη & συν, 2008) και αφετέρου συμβάλλει στην ανάπτυξη των μέγιστων των δυνατοτήτων των παιδιών τους (Rentzou, 2011).

Υποστηρίζεται ότι έχει διερευνηθεί ελάχιστα η συνεκπαίδευση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και αυτών με Ε.Ε.Α. στην σύγχρονη Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Avramidis & Kalyva, 2007 in: Batsiou et al., 2008·Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006 in Batsiou et al., 2008). Ωστόσο, η υπερίσχυση των διαχωριστικών γραμμών στην εκπαίδευση ως ευεργέτημα της κοινότοπης μάθησης μαθητών με και χωρίς Ε.Ε.Α. συνδέεται άμεσα με ποικίλες δομικές μεταρρυθμίσεις στη σχολική κοινότητα (Ζώνιου-Σιδέρη & συν., 2004). Άλλωστε, η απρόθυμη στάση των εκπαιδευτικών για αναπροσαρμογές και τα χωροταξικά ελλείμματα υποδηλώνουν την εμφάνιση σημαντικών οδοφραγμάτων για την εφαρμογή πολιτικών ένταξης και συνεκπαίδευσης για παιδιά με Ε.Ε.Α. (Padeliadu, 1996). Εντούτοις, το Ελληνικό σύστημα αξιολόγησης αποδίδει τη λειτουργία της διαγνωστικής εκτίμησης στα κεντρα διαφοροδιάγνωσης, την ΕΔΕΑ και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) (άρθρο, 4, Νόμος, 3699/2008).

Παρ' όλα αυτά, το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει μεταβεί από το αναχρονιστική ατομική μεθοδολογία στο κοινωνικό κλιμάκιο στη καθημερινή πρακτική διότι ακόμα το βάρος εμπίπτει στη διαγνωστική διαδικασία με την εισδοχή πολλών εξειδικευμένων ιατρικών προσωπικοτήτων στις υποδομές τις Ειδικής Αγωγής ενώ υποβαθμίζεται η εκπαιδευτική επέμβαση (Λαμπροπούλου, 2008). Επομένως, η Ειδική Αγωγή στον Ελλαδικό χώρο, παραμένει ακάθεκτη στη θεραπευτική διαδικασία, απομακρύνοντας την συνεκπαίδευση αφού αναδύονται ελλείμματα σε εξατομικευμένα αναλυτικά προγράμματα, υπηρεσίες και δομές για μια ισότιμη εκπαίδευση. Εν κατακλείδι, ο ρόλος της νομοθεσίας και της πολιτικής διαδραματίζει ένα από τους κυριότερους ρόλους στην έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση των μαθητών με αναπηρία με τη προϋπόθεση, ασφαλώς, ότι αυτοσκοπός αποτελεί η απόσβεση όλων των εκπαιδευτικών φραγμών για ένα εφάμιλλο και δημοκρατικό σχολείο (Howe, 1996).

Κριτικός αναστοχασμός της αξιολόγησης για τον εντοπισμό των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών.

Είναι γνωστό ότι οι παιδαγωγοί της Α/βάθμιας αγωγής, τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο Δημοτικό, έρχονται συχνά αντιμέτωποι με τη σύγχυση μεταξύ των όρων εκπαιδευτική εκτίμηση, όπου νοείται μια πολυδιάστατη διαδικασία συγκέντρωσης στοιχείων σχετικά με την επίδοση και τη λειτουργικότητα του μαθητή σε διάφορες δραστηριότητες (Salvia et al., 2009) και εκπαιδευτική - διαγνωστική αξιολόγηση η οποία αποτελείται από συσσωρευμένα δεδομένα με απώτερο σκοπό αφενός τη σύνθεση ατομικού φακέλου του παιδιού και αφετέρου την υποβοήθησή του σ' όλους τους τομείς ανάπτυξής του (Τζουριάδου, 2011). Αναλυτικότερα, το πρώτο στάδιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης περιλαμβάνει την έγκαιρη αναγνώριση των παιδιών με Ε.Ε.Α. (Πολυχρονοπούλου, 2003) μέσω της συστηματικής παρατήρησης στην τάξη αλλά και στην αυλή ενώ αργότερα επικεντρώνεται στην επιτέλεση της αρχικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Παρασκευόπουλος & συν., 1999) και στη συλλογή πληροφοριών από την οικογένεια με τη ταυτόχρονη συμμετοχή της (Γεωργίου, 2000·Hornby & Stakes, 2000 in: Παπάνης & Γιαβρίμης, 2010·Pomerantz, Wang & Fei-YinNg, 2005·Katz, 2000·Πόρποδας, 2003) αν και παρατηρείται ότι το οικογενειακό περιβάλλον δεν συμπεριλαμβάνεται στα

κριτήρια αξιολόγησης για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με τη νοημοσύνη και το γλωσσικό επίπεδο (Βλάχου & συν., 2006). Έπειτα, ανάλογα με τη κρισιμότητα της κατάστασης, ο εκπαιδευτικός, με την προϋπόθεση ότι έχει προηγηθεί ενημέρωση των ανωτέρων (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος) και έχει εφαρμοστεί το Βραχύχρονο Πρόγραμμα Παρέμβασης (επαναξιολόγηση και τροποποίηση) (Νόμος, 2817/2000, 3499/2008) θα πρέπει να συστήσει στους γονείς την άμεση διενέργεια ιατρικών εξετάσεων (Γενά, 2002) ή ακόμα και τη παραπομπή σε τοπικό Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης είτε Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο, με συνοδα στοιχεία την αίτηση των γονέων, την έκθεση εκπαιδευτικού και τις ενδείξεις στο ΕΠΠ (ΦΕΚ, 449/2007) προκειμένου να πραγματοποιηθεί εμπειριστατωμένη εκτίμηση από τη διεπιστημονική ομάδα με στόχο τη συλλογή πληροφοριών για κατασκευή και υλοποίηση των απαιτούμενων παρεμβάσεων διδασκαλίας καθώς και για την συγκατάβαση υποστηρικτικών υποδομών και υπηρεσιών (Νόμος, 3699/2008).

Από την άλλη μεριά, οι μέθοδοι αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν διαχωρίζονται σε σταθμισμένες, δηλαδή τυποποιημένες δραστηριότητες αξιολόγησης των δυνατοτήτων του παιδιού μέσω της σύγκρισης με άλλα παιδιά της ηλικίας του και της κατάταξής του σε κλίμακα, βάσει αναπτυξιακών νορμών (Αγαλιώτης, 2004·Πορποδας, 2003) μολονότι σημειώνεται σταδιακή αποκλιμάκωση των ψυχομετρικών καθώς και άλλων τεστ (Sattler, 2002) και ανεπίσημες δοκιμασίες που κρίνονται σημαντικότερες από τις τυπικές αφενός λόγω της δυναμικής τάσης που απορρέει από τη συνεχόμενη επαναληψιμότητα και αφετέρου εξαιτίας της πρακτικής πληροφόρησης που παρέχουν σχετικά με τη κατεύθυνση, έναρξη, υλοποίηση και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Lloyd & Blandford, 1991 στο: Αγαλιώτης, 2004). Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να παραμένει στην *εκτίμηση διάγνωσης* αποσκοπώντας στην εξακρίβωση των γνώσεων και των προτιμήσεων (Κωνσταντίνου, 2000·Weeden et al, 2002), στην *διαμορφωτική*, που θεωρείται καλύτερη, αποβλέποντας στον έλεγχο μαθητικής πρόοδου για την κατάκτηση του εκπαιδευτικού στόχου (Roggers, 1999·Sergiovanni & Starratt, 2002) και στην *τελική ή συνολική*, εκτιμώντας την ολική αξιολόγηση των διδακτικών στόχων (Κασσωτάκης, 2013·Πασιαρδής, 1996) αλλά κρίνεται αναγκαίο να προχωρά σε δοκιμασίες αναφοράς με κριτήριο απόδοσης (Αγαλιώτης, 2004) ή σε αξιολόγηση βάσει Αναλυτικού Προγράμματος (Deno, 2003), το οποίο είναι σύντομο, συχνό, αντικειμενικό και ανήκει στην επίσημη μορφή αξιολόγησης (Wright, 2001) αν και θεωρείται στείρα διαδικασία διότι αγνοεί το σκοπό και τη αξία της μάθησης. Αντίθετα, το μοντέλο της δυναμικής αξιολόγησης (Lidz & Elliot, 2000) δομείται στον άξονα αξιολόγηση-παρέμβαση-επαναξιολόγηση, αλλάζει τη απόδοση του μαθητή και συλλέγει στοιχεία για την άμεση υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης, επιτρέπει την ανάπτυξη σχέσης μεταξύ εξεταστή –παιδιού ενώ κάποιες μορφές της είναι δομημένες και άλλες αδόμητες (Τζουριάδου, 2011). Εντούτοις, το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία (Mellard et al., 2004 in: Grigorenko, 2008·Sheridan & McCurdy, 2005 in: Brown-Chidsey, Bronaugh & McGraw, 2009·Vaughn, Linan-Thompson & Hickman, 2003 in: Αγαλιώτης, 2012) επιτρέπει την διαφοροποίηση της διδασκαλίας και θεωρείται απαραίτητο για την πρόιμη παρέμβαση αλλά η μεσολάβηση του προγράμματος

απαιτεί ακρίβεια, συνοχή, καθορισμό χρόνου και τρόπου προκειμένου να επαναξιολογηθεί η επιτυχημένη ή αποτυχημένη προσπάθεια και κατά συνέπεια η παραπομπή του παιδιού σε ειδικές δομές (Τζουριάδου, 2011).

Ωστόσο, άλλες μέθοδοι αξιολόγησης είναι η παρατήρηση αλλά προϋποθέτει τεράστιο όγκο πληροφοριών, άρτια οργάνωση και προετοιμασία (Wallace, Larsen & Elksin, 1992·Cohen et al., 2007), η συνέντευξη, που είναι από τις πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες πρακτικές (Brinkmann, 2008) αλλά το «υλικό είναι μακριά από την πραγματικότητα» (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006), οι δοκιμασίες, όπου η επιτυχία ορίζεται από τον εκπαιδευτικό ενώ μπορεί να εφαρμοστεί τόσο με τυποποιημένες όσο και με άτυπες δοκιμασίες συγκεκριμένων διαδικασιών (Παντελιάδου, 2000), η ανάλυση έργου που πραγματοποιείται μέσω της ανάλυσης μιας δοκιμασίας σε επιμέρους βήματα, η ποιοτική ή γνωστική ανάλυση λαθών (Αγαλιώτης, 2004), η αξιολόγηση βάσει φακέλου υλικού, όπου διαπιστώνονται συγχύσεις ως προς το υλικό που θα καταχωρηθεί στο φάκελο καθώς και η ερμηνεία των εκβασμάτων σύμφωνα με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.), τα ερωτηματολόγια και η οικολογική αξιολόγηση, κατά την οποία ενδείκνυνται οι αναπροσαρμογές του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Συμπερασματικά, συνίσταται ο συνδυασμός κάποιων από τις προαναφερόμενες μεθόδους αξιολόγησης αφενός λόγω των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων και αφετέρου εξαιτίας της εκτίμησης της προβολής των σε κάθε ευκαιρία (Παντελιάδου, 2000).

Κριτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και του συστήματος αξιολόγησης στην Ελλάδα.

Είναι κοινά παραδεκτό ότι άτομα με εκπαιδευτικούς περιορισμούς μπορούν να μαθητεύσουν είτε σε αίθουσα κανονικής σχολικής μονάδας, με ή χωρίς συμπληρωματικό υποβάσταγμα, είτε σε ειδικά δομημένα και επιτήδεια επανδρωμένα τμήματα ένταξης (άρθρο 6, Νόμος, 3699/2008). Παρ' όλα αυτά, όμως, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι όχι μόνο δεν νιώθουν έτοιμοι λόγω απουσίας προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006·Batsiou et al., 2008) αλλά δεν διαθέτουν και την κατάλληλη εκπαίδευση (δύσκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα και μη διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές) και επιμόρφωση (Μαντροπούλου & Padeliadou, 2000·Avramidis & Kalyva, 2007·Lampropoulou & Padeliadou στο: Batsiou et al., 2008). Εκτός απ' αυτό, ακόμα και στις Τ. Ε. αναδύονται σημαντικά μειονεκτήματα σχετικά με υλικοτεχνικές και κτιριακές υποδομές όπως επίσης και με τις προαπαιτούμενες παροχές (Παντελιάδου, 1995·Λαμπροπούλου, 1996). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μετεγγραφή των μαθητών με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες σε ειδικά σχολεία, όπου φοιτούν άτομα με σοβαρές εκπαιδευτικές ανάγκες (ειδικά σχολεία, αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ) (άρθρο, 6, Νόμος, 3699/2008). Εντούτοις, οι προαναφερόμενες σχολικές δομές παρουσιάζουν μεγάλες ελλείψεις τόσο σε επίπεδο προσωπικού (εξειδικευμένο προσωπικό) όσο και σε υπηρεσίες και προγράμματα (Λαμπροπούλου, 1997·Παντελιάδου, 2004). Εν κατακλείδι, το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί την αντίληψη της ενσωμάτωσης αλλά από την άλλη μεριά οι εκπαιδευτικοί προωθούν στις Τ.Ε. κυρίως μαθητές με μα-

θησιακές δυσκολίες, γεγονός που αφενός αμβλύνει την κοινωνική απομόνωση και προκατάληψη (Κεδράκα, 2010) και αφετέρου η υποτειθέμενη πρόσθετη ενίσχυση δεν συνάδει με την ολόπλευρη ανάπτυξη τους (Ζώνιου–Σιδέρη, 2004γ).

Είναι ευρύτατα διαδεδομένη η άποψη ότι οι Ε.Ε.Α. των ατόμων με αδυναμίες καθετηριάζονται και εξακριβώνονται από τα κέντρα διαφοροδιάγνωσης, την ΕΔΕΑ και από τα ΙΠΔ (άρθρο 4, Νόμος, 3699/2008). Με αφετηρία τη θέση αυτή, τα ΚΕΔΔΥ αξιολογούν τους μαθητές (μέχρι το 22^ο έτος, αν δεν έχει αξιολογηθεί μέχρι τα 18, δεν ανήκει στα ΚΕΔΔΥ) μέσω της διεπιστημονικής ομάδας (εκπαιδευτικό ΕΑΕ, παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο, κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, λογοθεραπευτή και προαιρετικά εργοθεραπευτή και φυσικοθεραπευτή) και συντελούν στην ανίχνευση καθώς και στην εισηγήση για υποστηρικτικά προγράμματα (ατομικό ή ομαδικό), για ταξινόμηση, δήλωση ονομάτων και φοίτηση στον ανάλογο εκπαιδευτικό οργανισμό όπως επίσης και την αξιολόγησή τους, παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης σε εκπαιδευτικό προσωπικό, διοργάνωση ημερίδων ενημέρωσης για γονείς, καθορισμό εκπαιδευτικών βοηθημάτων, αντικατάσταση γραπτών δοκιμασιών, εισηγήση για κατάργηση, ίδρυση ή συγχώνευση οποιασδήποτε σχολικής μονάδας, σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων, τη σύνταξη τόσο των προτάσεων για κτιριακές ή υλικοτεχνικές δομές όσο και των εξατομικευμένων εκθέσεων των μαθητών και την έναρξη πρώιμης παρέμβασης αλλά και τη συνεργασία με ιατρικές υπηρεσίες και δικαστικές αρχές. Αντίθετα, η ΕΔΕΑ ανήκει στις τάξεις ειδικής αγωγής με στόχο την επίβλεψη και την εκτίμηση της εξέλιξης των εκπαιδευόμενων, αποτελείται από 3 άτομα (κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, και εκπαιδευτικό ΕΑΕ) και συνεργάζεται με το ΕΕΠ και το ΕΒΠ. Αντίστροφα, το ΙΠΔ είναι αναγνωρισμένος διαγνωστικός φορέας με την απαραίτητη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού ΕΑΕ ενώ σε περίπτωση εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης αναφέρεται και εκπονείται από τα ΚΕΔΔΥ (άρθρο 4, Νόμος, 3699/2008).

Από την άλλη πλευρά, θα ήταν ωφέλιμο να τεθεί το εύλογο ερώτημα των συστατικών, των τρόπων και των μοντέλων που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης των μαθητών, εκτός και αν πραγματοποιείται χρήση των ίδιων οργάνων ή αν έχει προταθεί θεσμοθέτηση των κανόνων στα εργαλεία, τη μεθοδολογία και τη διαδικασία εκτίμησης (Πόρποδας, 2003). Επιπρόσθετα, το επιστημονικό προσωπικό στελέχωσης των ΚΕΔΔΥ απαρτίζεται από ειδικότητες που δεν έχουν τα κατάλληλα προσόντα διότι σύμφωνα με το πρόσφατο νόμο τα άτομα θα πρέπει να είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ειδικής αγωγής, έπειτα απο τριετή προϋπηρεσία σε μονάδες ειδικής αγωγής (Ευσταθίου, 2010). Επιπλέον, η Αλτιπαρμάκη (2010) υποστηρίζει ότι μόνο στην Ελλάδα η ειδική αγωγή αποτελεί αντικείμενο εκπαιδύσεων πρώτου βαθμού αντί για τίτλο εξειδικευμένων πτυχίων. Γι' αυτό το λόγο, η πείρα 3 ετών δεν είναι αρκετή για να εξοπλιστεί ένας παιδαγωγός με τις προαπαιτούμενες ικανότητες που επιτάσσει αυτό το αξίωμα, όπως είναι στο πολυπρισματικό πλήρωμα του ΚΕΔΔΥ (Ευσταθίου, 2010). Ακόμα, τα ΚΕΔΔΥ βρίσκονταν σε πολυπληθείς πόλεις με αποτέλεσμα οι απόμακρες τοποθεσίες να μην επιδέχονται το ενδεδειγμένο υποβάσταγμα (Ζώνιου–Σιδέρη, 2011), γεγονός το οποίο αντιμετωπίστηκε με την ίδρυση περισσότερων διαγνωστικών

κέντρων (Νόμος, 3699/2008) αν και είτε δεν λειτουργούν καθόλου είτε υπολειτουργούν λόγω ελλειμματικής στελέχωσης. Τέλος, τα ανάλογα διαγνωστικά κέντρα (Αθήνα, Θεσσαλονίκη) που παρέχουν ποιοτικές και σαφώς περισσότερες υπηρεσίες συγκριτικά με αυτά στις περιφέρειες, κυρίως σε τυφλούς και κωφάλαλους μαθητές, με άμεση συνέπεια τη μεταφορά των ατόμων στα μεγάλα αστικά κέντρα (Νόμος, 3699/2008), το μεγάλο διάστημα αναμονής (Σαρίδου, 2011· Λαμπροπούλου, 2008) καθώς και τα Ε.Π.Ε που καταφθάνουν στους μαθητές καθυστερημένα αποτελούν μερικά από τα καθημερινά εμπόδια τόσο των ταλαιπωρημένων γονέων όσο και των ίδιων των παιδιών που στερούνται το δικαίωμα της ισότιμης εκπαίδευσης (Συνήγορος του Πολίτη, 2007).

Κριτική αξιολόγηση για τον ρόλο της νομοθεσίας και της πολιτικής στον έγκαιρο εντοπισμό και στην αξιολόγηση.

Είναι γεγονός ότι το Ελληνικό κράτος δεν έχει αμελήσει το βαρυσήμαντο και πολυπαραγοντικό ρόλο της νομοθεσίας και της πολιτικής στην έγκαιρη ανίχνευση και αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, η Επαρχιακή επιτροπή έχει διττό ρόλο διότι αφενός επιβάλλεται να ενημερώνεται είτε από τους κρατικούς ή συνάμα από τους προσωπικούς φορείς και υπηρεσίες (δημόσια και ιδιωτικά σχολεία όλων των βαθμίδων, βρεφονηπιακοί σταθμοί, υπηρεσία εκπαιδευτικής ψυχολογίας, Υπουργείο υγείας, ιατρικές υπηρεσίες, δημόσιες και ιδιωτικές κλινικές, ιατρικοί σύλλογοι, σύλλογοι ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, λογοθεραπευτών, όλοι οι οργανωμένοι φορείς και σύνδεσμοι που έχουν αιτηθεί την ενημέρωσή τους από το Υπουργείο) για τη ύπαρξη οποιασδήποτε περίπτωσης παιδιού με Ε.Ε.Α. μέσω της συμπλήρωσης έντυπου εγγράφου και αφετέρου είναι υπεύθυνη για τη άμεση γνωστοποίηση αυτού στους κηδεμόνες του παιδιού προκειμένου να συσταθεί έγκαιρη διεπιστημονική αξιολόγηση και κατά συνέπεια πρόωμη παρέμβαση (ΚΔΠ, 186/2001).

Ωστόσο, παρατηρήθηκε αργοπορημένη εναρμόνιση της Ελλάδας με την πολιτική ενσωμάτωσης βάσει σύμβασης ΟΗΕ (2006) για τα Αμεα σχετικά με τις υπολογιζόμενες Ευρωπαϊκές επικράτειες (Ν. 4074/2012). Επιπρόσθετα, η παρέκκλιση από το διαγνωστικό-ιατρικό μοντέλο αλλά συνάμα η αντικατάσταση και η επίσπευση του διαγνωστικού-εκπαιδευτικού υποδείγματος αποτελεί ανεπίτευκτη ουτοπία (Λαμπροπούλου, 2008). Απαραίτητη προϋπόθεση αυτού, όμως, είναι είτε η επιχορήγηση ή η επαύξηση των δαπανών για τη Ειδική Αγωγή καθώς επίσης και η πρόσληψη εξειδικευμένου επιστημονικά επιτελείου, με το οποίο θα επανδρωθεί κάθε δημόσιος φορέας ή υπηρεσία, όχι μόνο στις πολυπληθείς πόλεις αλλά και σε απομακρυσμένες ηπειρωτικές ή νησιωτικές περιοχές (Ε.Σ.Α.Μ.Ε.Α, 2008). Εκτός απ' αυτό, δεν εφαρμόζεται ο καθολικός σχεδιασμός (Αραμπατζή, 2009) και δεν υπερτονίζεται η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης και ενθάρρυνσης μέσω της διευθέτησης της εξατομικευμένης διδασκαλίας συνδυαστικά με τη σύμπραξη των διεπιστημονικών φορέων (Δελλασούδας, 2006) αλλά αντίθετα υπερισχύει το βαθμοθηρικό μοντέλο με αποτέλεσμα την εκπαιδευτική και κοινωνική έμφραξη των ατόμων με Ε.Ε.Α. (Δελλασούδας, 2006). Εξάλλου, η πρόσβαση των μαθητών με Ε.Ε.Α. (Ε.Σ.Α.Μ.Ε.Α, 2008), το πεδίο των υποδομών και των

κτιριακών εγκαταστάσεων (ΥΠ.Ε.Κ.Α., 2013), η αφύπνιση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συνόλου (Ζώνου–Σιδέρη, 2012), η ανασύνταξη των Α. Π. (Παντελιάδου, 2004), η ανάπτυξη ηλεκτρονικών εκπαιδευτικών λογισμικών (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2014·Αραμπατζή, 2009), η επιμορφωτική κατάρτιση των διδασκόντων (Rodriguez, 2010·Ivatts, 2011·Χαρούπιας, 2008β) και η πολυπρισματική επικουρία (Ε.Φ.Ε.Α., 2011·Δ.Ο.Ε., 2013) κρίνονται πρωταρχικής σημασίας για την ανάδειξη ενός υγιούς συστήματος πρώιμης ανίχνευσης και παρέμβασης στο τομέα της Ειδικής Αγωγής.

Κριτική αξιολόγηση για το ρόλο του Εκπαιδευτικού στα πλαίσια της πρώιμης αξιολόγησης & παρέμβασης.

Είναι ευρύτατα διαδεδομένη η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα πλαίσια της πολυπαραγοντικής αξιολόγησης και της πρώιμης παρέμβασης (Tenenbaum & Ruck, 2007 στο: Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ειδικότερα, οι αποτιμήσεις των παιδαγωγών χορηγούν αξιοσημείωτα δεδομένα για τη διαγωγή και συνάμα για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο (Jensen, 1980·Mashburn & Henry, 2004·Temp, 1971 στο: Τρίγκα-Μερτίκα, 2010) διότι είναι οι πρώτοι που θα διαπιστώσουν τα προβλήματα των παιδιών στην ανάγνωση, τη γραφή και τη αριθμητική (Σακκάς, 2002). Ωστόσο, αν και από αρκετές έρευνες (Rivrad et al., 2007·Taylor, Gunter & Slate, 2001·Syevens, Quittner & Abikoff, 1998·Coladarci, 1986·Wright & Wiese, 1988 στο: Τρίγκα-Μερτίκα 2010·Hopkins, George & Williams, 1985 in: McMillan, 2012·Gresham, Reschly & Carey, 1987 in: Fabiano, 2016·Τζουριάδου, 2011) επιβεβαιώνεται ότι μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστοι εξεταστές ανίχνευσης επιθετικής συμπεριφοράς, ΔΕΠ/Υ και αναγνωστικών δυσκολιών, επικρατεί η αντίληψη της δυσπιστίας λόγω της ελαττωματικής κριτικής ικανότητας των δεξιοτήτων των ατόμων (Hoge & Coladarci, 1989 στο: Τρίγκα-Μερτίκα 2010·Χρηστάκης, 2006).

Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με τους Souroulla, Panayiotou & Kokkino (2009) επισημαίνεται η εξεζητημένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρώιμο εντοπισμό των Μ.Δ. (Kenny & Chekaluk, 1993 In: McMillan, 2012·Gijssel, Bosman & Verhoeven, 2006 in: Swanson, Harris & Graham, 2014·MacMillan, Gresham & Bocian, 1997 in: Brandley, Danielson & Hallahan, 2002·Quay & Steele, 1998 in: Woolley, 2011·Satz & Fletcher, 1988 in: Ammerman, 2006·Taylor et al., 2000 in: Riccio, Sullivan & Cohen, 2010·Teisl, Mazzocco & Myers, 2001 in: Mazzocco & Thompson, 2005·Coleman & Dover, 1993 in: Souroulla, Panayiotou & Kokkinos, 2009) και ο δυναμικός τους χαρακτήρας, υποστηρίζοντας ότι οι παιδαγωγοί παρέχουν πολλά ανομοιόμορφα υποδείγματα διαγωγής, απαλείφοντας μ' αυτό το τρόπο το συντελεστή της τύχης, σε αντίθεση με τη μονιμότητα των σταθμισμένων και μη αξιολογήσεων του μαθητή το προκαθορισμένο χρονικό διάστημα (Coleman & Dover, 1993·McCarney, 1996 στο: Souroulla, Panayiotou & Kokkinos, 2009). Εντούτοις, η Παντελιάδου (2000) αναφέρει ότι αναδύονται σημαντικά ελλείμματα στα προσόντα και τη πολυμάθεια Ειδικής Αγωγής κατά τη διάρκεια των βασικών εκπαιδεύσεων τους με αποτέλεσμα τη μη εύστοχη αντιπαράσταση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών των παιδιών με Ε.Ε.Α. (Καραντούλα & Καρπαθίου, 2013). Τέλος, μολονότι υλοποιούνται επιμορφωτικές ημερίδες

σχετικά με την ομοιόμορφη εκμάθηση των ατόμων με ή χωρίς Ε.Ε.Α. (Boudah, Logan, & Greenwood, 2001) αναδύεται συχνά η άστοχη και ανεπαρκής εφαρμογή τους στην καθημερινή πρακτική (Μπουζάκης, 2000·Sindelar, 1995·Spencer & Logan, 2003) αν και θα ήταν σκόπιμο να συμπεριλαμβάνεται μια γενική πολυκατηγορική επιμόρφωση (Παντελιάδου, 2000) συνδυαστικά με την ευκαιρία απόκτησης πείρας μέσω πρακτικής δραστηριότητας (Πατσίδου-Ηλιάδου, 2011).

Κατά κοινή ομολογία, παρατηρείται ότι όσο πιο έγκαιρα ανιχνευθούν οι Μ.Δ. τόσο επιτυχημένη θα αποδειχθεί η εκπαιδευτική παρέμβαση (Πολυχρόνη, 2011·Brooks, 2007·Snow, Burns & Griffin, 1998·NRP, 2000·RAND Study Group, 2002·Torgesen, 2007·Wolf & Katzir-Cohen, 2001 στο: Πολυχρόνη, 2011) κυρίως από το νηπιαγωγείο ιδιαίτερα όταν οι μαθητές εντάσσονται σε ομάδες επικινδυνότητας (Durlak, 1995 στο: Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Πιο συγκεκριμένα, ο πρώιμος εντοπισμός των δυσκολιών ενός μαθητή θα πρέπει να συνοδεύεται από τη συνδιαλλαγή του παιδαγωγού είτε με τον σχολικό σύμβουλο είτε με άλλους ειδικούς προκειμένου να μετασχηματιστεί η μέθοδος διδασκαλίας ή το πρόγραμμα, ενώ σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να ενεργείται άμεση παραπομπή (Τζουριάδου, 2011). Εκτός απ' αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργάζονται τόσο με το σχολικό διευθυντή (ωρολόγιο πρόγραμμα, θέματα οργάνωσης και γραφειοκρατίας, υλικοτεχνικός εξοπλισμός) και με τους άλλους συναδέλφους (γενικής και ειδικής αγωγής) όσο και με το εξειδικευμένο Ε.Ε.Π. και Ε.Β.Π. (σχολικό ψυχολόγο, λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, κοινωνικό λειτουργό) (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996 στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2000·1998 στο Περσίδου, 2010), με τις ανάλογες κρατικές υπηρεσίες και τους κηδεμόνες των ατόμων με Ε.Ε.Α. (προγράμματα εντός και εκτός σχολικής μονάδας) (Σούλης, 2002·Ζώνιου- Σιδέρη, 1998 στο Περσίδου, 2010) καθώς επίσης να συντελούν στη διαρρύθμιση των ανθρωπίνων σχέσεων (συνεργασία μαθητών και τάξεων γενικής - τάξης ένταξης) (Σιδηροπούλου-Δημακάκου & Δημητρόπουλος, 2000·Σούλης, 2002) και να συμβουλεύουν όλους τους φορείς που εμπλέκονται με τη ενταξιακή πολιτική (Μπρούζος, 1998). Αντίθετα οι ίδιοι θεωρούν ότι αρχικό και κύριο μέλημά τους είναι ο σχεδιασμός και η οργάνωση του εκπαιδευτικού τους έργου ενώ αδιαφορούν για τη συνεργασία, τη υποστήριξη και την κοινωνική συνδιάσκεψη με τους γονείς των μαθητών (Βλάχου, 2004). Συμπερασματικά, η ταυτόχρονη συνύπαρξη και διδασκαλία ατόμων με ή χωρίς Ε.Ε.Α. στη σύγχρονη σχολική Ελληνική μονάδα αποδεικνύεται ένα αστίλβωτο επίτευγμα δεδομένου αφενός των ειδικών εκπαιδευτικών παροχών που απαιτούνται και των απαραίτητων μεταρρυθμίσεων του εκπαιδευτικού οργανισμού και αφετέρου της επικράτησης της κλασικής καθιερωμένης διδασκαλίας με τις απαγκιστρωμένες αντιλήψεις και τις άκαμπτες και μονοδιάστατες καθημερινές εφαρμογές με άμεση συνέπεια την ανομοιογένεια της εκπαίδευσης χωρίς το συνυπολογισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των ατόμων (Mercer & Mercer, 1997).

Επίλογος

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το σύγχρονο Ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης θα πρέπει να επιδεχτεί ριζικές αλλαγές, αποκλιμακώνοντας τις διαδικασίες και να μετασχηματιστεί σε ένα σχολείο για όλους, αποδεικνύοντας τον αλληλέγγυο χαρακτήρα και θέτοντας σε

εφαρμογή ένα πολυδιάστατο και κοινό τρόπο αξιολόγησης (Βλάχος, 2008). Ειδικότερα, είναι αναγκαίο να προσαρμοστεί ένα υπόδειγμα οργάνωσης κάθε σχολικού οργανισμού, όπου θα επιτάσσουν ένα ομοιόμορφο πρόγραμμα ιδανικών και ένα πανομοιότυπο συμβόλαιο για την αποκατάσταση των ανθρώπων με έλλειψη σωματικής αρτιότητας, στο πλαίσιο του γενικότερου συμβολαίου του σχολείου, η οποία θα αντικατοπτρίζει τους περιορισμούς των παιδαγωγών και ταυτόχρονα των εκπαιδευόμενων με Μ.Δ. (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 1998). Ακόμα, θα πρέπει να κατοχυρωθεί η είσοδος όλων των ατόμων στη μαθητική διαδικασία, με εξατομικευμένες εκπαιδεύσεις και ενίσχυση της μετεκπαίδευσης των παιδαγωγών (Βλάχος, 2008) με τη προϋπόθεση ότι τα προγράμματα αυτά απαιτείται να προσαρμόζονται στα θέλω του κάθε εκπαιδευόμενου, με τεχνικές διδασκαλίας εστιασμένες στο μαθητή, συνδιαλεκτική αποκατάσταση και προώθηση του εκσυγχρονισμού (Αραμπατζή, 2009). Εύκολα, λοιπόν, μπορεί ο καθένας να συμπεράνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποδεικνύονται αποτελεσματικοί και κατάλληλοι με αποτέλεσμα τη συγκρότηση θετικού κλίματος για την ενταξιακή πολιτική, την εξάλειψη ιδιοσυγκρασιακών αντιλήψεων, την υποστήλωση της ετερότητας και την αποδοχή της ομοιογενούς εκπαίδευσης καθώς και την κατοχή εξειδικευμένων πτυχίων που θα τους παραχωρήσει τόσο το δικαίωμα της υλοποίησης προγραμμάτων ενσωμάτωσης όσο και της συνέργιας με όλους τους φορείς που περιπλέκονται στη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996 στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006) *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Αγαλιώτης, Ι. (2004) *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγαλιώτης, Ι. (2012) *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αντωνίου, Σ. & Πολυχρόνη, Φ. (1998) *να μοντέλο management για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών στο κανονικό σχολείο*, Νέα Παιδεία, 88, 121- 135.

Αραμπατζή, Α. (2009) *Κοινωνική ανάπτυξη και στάσεις απέναντι στην αναπηρία. Μια μελέτη κοινωνικών παραμέτρων και στάσεων μαθητών δημοτικού σχολείου σε τμήματα ένταξης (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο.

Βλάχος, Φ. (2008) *Προκλητά δυναμικά στη βρεφική και νηπιακή ηλικία: Η συμβολή τους στην ανίχνευση της αναπτυξιακής δυσλεξίας*, Εγκέφαλος, 45, 106-166.

Βλάχου, Α. (2004) *Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική υστέρηση*. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Πράξη*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Βλάχου, Α., Καλα, Μ. & Στρογγυλός, Β. (επιμ.) (2006) *Παιδιά με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βρυνιώτη, Π. Κ., Κυρίδης, Γ. Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσafiίδης, Κ. (2008) *Οδηγός Γονέα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Γενά, Α. (2002) *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Αξιολόγηση – Διάγνωση – Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέως.
- Γεωργίου, Σ. (2000) *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δ.Ο.Ε. (2013) *Δελτίο τύπου: Να καλυφθούν άμεσα τα κενά στην ειδική αγωγή*.
- Δελασσούδας, Λ. Γ. (2006) *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική. Ποιότητα ζωής ατόμων με αναπηρία (Τόμος Δ')*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ε.Κ.Π.Α. (2004-2005) *«Υποστηρικτικές Τεχνολογίες Πληροφορικής και Προσβασιμότητα για τομα με Αναπηρίες»*, ΕΥΤΕΧΝΟΣ.
- Ε.Σ.Α.Μ.Ε.Α. (2005) *ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑ: Το «κλειδί» για την εξάλειψη των διακρίσεων*. Αθήνα.
- Ε.Σ.Α.μεΑ. (2008) *Σχεδιάζοντας πολιτική σε θέματα αναπηρίας*. Εγχειρίδιο εκπαιδευομένου.
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (Ε.Φ.Ε.Α.) (2011β) *Βασικές αρχές για την προώθηση ποιοτικής ενταξιακής εκπαίδευσης. Προτάσεις για πρακτική*.
- Ευσταθίου, Μ. (2010) *Η Συμβολή των ΚΔΔΥ και των ΚΕΔΔΥ στην ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία και των Ατόμων Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000) *με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998) *Ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Στο: Περσίδου, Α. (2010) *Ο ειδικός παιδαγωγός στο πλαίσιο της εφαρμογής της ένταξης: Διερεύνηση της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου του (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004) *Η αναγκαιότητα της ένταξης*. Στο: Α., Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.) *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Τόμος Α΄ Θεωρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 55- 68.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004γ) *Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών*. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπαγδάνου, Η. (Επιμ.) (2004) *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σελ. 43-51). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011) *Οι ανάπηροι και οι εκπαιδευτές τους- Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012) *Ενταξιακή εκπαίδευση & κοινωνική δικαιοσύνη στη σύγχρονη εποχή. Ερωτήματα και προβληματισμοί*. Στο: Πρακτικά 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Ηνωμένα Έθνη (2006) *Σύμβαση για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ)*. Στο: ΕΣΑμεΑ (2005) *Προσβασιμότητα: Το «κλειδί» για την εξάλειψη των διακρίσεων-Κεί-μενο αναφοράς για την ποιοτική αναβάθμιση του φυσικού και δομημένου περιβάλλοντος με στόχο τη διασφάλιση της ισότητας, της αυτονομίας και της ανεμπόδιστης άσκησης του δικαιώματος στην επιλογή*.

Καραγιάννη, Γ. (2009) *Εισαγωγή στην Ελληνική έκδοση: M. Oliver: Αναπηρία και σπουδές περί αναπηρίας*, Καραγιάννη, Γ. (Επιμ.), Μπεκερίδου, Θ. (Μεταφρ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Καραντούλα, Μ. & Καρπαθίου, Ε. Α. (2013) *Μαθησιακές Δυσκολίες και η ποψη των Εκπαιδευτικών*.

Κασσωτάκης, Μ. (2013) *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

ΚΔΠ (186/2001) *Ο περι Αγωγής και Εκπαίδευσης παιδιών με Ειδικές Ανάγκες νόμος*.

Κεδράκα, Κ. (2010) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός των ΑΜΕΑ, ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος "Ειδική συμβουλευτική διαχείριση κρίσεων και ψυχομετρία» του Παν. Αιγαίου"*.

Κιτσαράς, Γ. Δ. (1997) *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000) *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Λαμπροπούλου, Β. (2008) *Η Ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από την γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου*, Περιοδικό Αυτονομία.

Μαυρομμάτης, Γ. (2006) *αξιολόγηση στην τάξη*. Εισήγηση στο συνέδριο που οργάνωσε το παν. Θεσσαλίας, τμ, Νηπιαγωγών και η ΟΜΕΠ για την εκπ. Αξιολόγηση. Βόλος, 14-16/10/2005. Υπο δημοσίευση στα πρακτικά του συνεδρίου.

Μπουζάκης, Σ. (2000) *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων/διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.

Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78/τ. Α' /14-3-2000) «*Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*».

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

Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199/2.10.2008) *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.

Ν. 4074/2012 (ΦΕΚ Α' 88/11.4.2012) *Κύρωση της σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του προαιρετικού πρωτοκόλλου στη σύμβαση για τα 30 δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες*.

Παντελιάδου, Σ. (1995) *Η θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: Μια ερευνητική προσέγγιση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 82-83,90-96

Παντελιάδου, Σ. (2000) *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τί και γιατί*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2004) *Χαρτογράφηση - Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής*.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008) *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Βόλος: Γράφημα.

Παπάνης, Ε. & Γιαβρίβης, Π. Ε. (2010) *...υνα, εκπαιδευτική πολιτική και πράξη στην Ειδική Αγωγή*. Μυτιλήνη: Παν/μιο Αιγαίου.

Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή, Α., Γιαννίτσας, Ν. Δ. & συνεργάτες (1999) *Αθηνά τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πασιαρδής, Π. (1996) *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ. (2011) *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Πολυχρόνη, Φ. (2011) *Σύγχρονες προσεγγίσεις για την οριοθέτηση, την ταξινόμηση και την αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών*. Στο: Τάνταρος, Σ. (Επιμ.) *Δυσκολίες Μάθησης: Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σελ. 19-47). Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης, Τόμος Α΄*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (2002) *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (2003) *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα: Ιδιωτική έκδοση.

Σακκάς, Β. (2002) *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια: Παιδαγωγική και κοινωνιο-ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός.

Σαρίδου, Χρ. (2011) *Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών στη Β/θμια Εκπαίδευση. Ο Ρόλος του ΚΕΔΔΥ*.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. & Δημητρόπουλος, Α. (2000) *Επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία και ατόμων που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό*. Στο: Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (Επιμ.) *τομα με αναπηρία και η ένταξή τους* (σελ.125-144). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σούλης, Σ. Γ. (2002) *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι*. Αθήνα. Τυπωθήτω.

Συνήγορος του Πολίτη (2007) *Η ετήσια έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη για το 2006*.

Τζουριάδου, Μ. (2011) *Μαθησιακές δυσκολίες: Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. (2011) *Πρώιμη παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. (Τζουριάδου, Μ. Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010) *Μαθησιακές Δυσκολίες – Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Υ.Π.Ε.Κ.Α. (2013) *Σχεδιάζοντας για όλους*.

ΥΠ.Ε.Π.Θ (2014) *Εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*.

Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 449/Τ.Β'3/4/2007 Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. Α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού & Β) Του ΕΕΠ και του ΕΒΠ που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, Α/βάθμιας και Β/βάθμιας.

Χαρούπιας, Α. (2008β) *Από την ειδική αγωγή στην ορθοπαιδαγωγική. Αναζητώντας ένα νοήμον σύστημα διασφάλισης ποιοτικών υπηρεσιών παιδείας για τους μαθητές με και χωρίς ιδιαιτερότητες στο δημόσιο σχολείο Παιδεία και Κοινωνία*, Περιοδική έκδοση της Αυγής, 33, 9-11.

Καραγιάννη, Π. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006) «*Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα*», Μακεδόν, τεύχος 15: 223-232.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Ammerman, R. T. (2006) *Comprehensive handbook of personality and psychopathology: Child psychopathology*. New Jersey: Wiley and sons, Inc.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007) *The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion*, European Journal of Special Needs Education, 22(4), 367-389. In: Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008) *Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*, International Journal of Inclusive Education, 12(2), 201-219.

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008) *Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*, International Journal of Inclusive Education, 12(2), 201-219.

Boudah, D. J., Logan, K. R., & Greenwood, C. R. (2001) *The research to practice projects: Lessons learned about changing teacher practice*, Teacher Education and Special Education, 24, 290-303.

Brandley, R., Danielson, I. & Hallahan, D. P. (2002) *Identification of Learning disabilities: Research to practice*. New York, London: Routledge.

Brinkmann, S (2008) "Interviewing". In: Given, L.M. (Ed.) *The sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Research methods in Education*, 6TH Edition. London & New York: Routledge.

Deno, S. L. (2003) *Curriculum-based measures: Development and perspectives*, Assessment for Effective Intervention, 28 (3-4), 3-12.

Gresham, F. M., Reschly, D. J. & Carey, M. P. (1987) *Teachers as "tests": Classification accuracy and concurrent validation in the identification of learning disabled children*, School psychology Review, 16, 543-553. In: Fabiano, A. G. (2016) *Interventions for disruptive behaviors: Reducing problems and building skills*. New York, London: Guilford Press.

Hornby, G. & Stakes, R. (2000) *Meeting special needs in mainstream schools-A practical guide for teachers (2nd Ed.)*. David Fulton Publishers. In: Παπάνης, Ε. & Γιαβρίβης, Π. Ε. (2010) *υνα, εκπαιδευτική πολιτική και πράξη στην Ειδική Αγωγή*. Μυτιλήνη: Παν/μιο Αιγαίου.

Howe, K. (1996) *Educational ethics, social justice and children with disabilities*. In: C. Christensen & F. Rizvi (Ed) *Disability and the dilemmas of education and justice* (pp. 46-62). Berkshire: Open University Press.

Ivatts, A. R. (2011) *Education vs educations*. In: Huber, J. & Mompoin-Gaillard, P. (Ed.) (2011) *Teacher education for change. The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Katz, L. (2000) *Τι μπορούμε να μάθουμε από το Reggio Emilia. Στο Reggio Emilia, οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Kenny, D. T. & Chekaluk, E. (1993) *Early reading performance: A comparison of teacher-based and test-based assessments*, Journal of Learning disabilities, 26, 277-286. In: McMillan, J. H. (2012) *Sage handbook of research on classroom assessment*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC: Sage.

Lidz, C. & Elliot, J. (2000) *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications, Vol. 6*. New York: JAI Press.

Macmillan, D. L., Gresham, F. M. & Bocian, K. M. (1997) *Curing mental retardation and causing learning disabilities: Consequences of using various WISC-III IQs to estimate aptitude of Hispanic students*, Journal of psychoeducational assessment, 16, 36-54. In: Brandley, R., Danielson, I. & Hallahan, D. P. (2002) *Identification of Learning disabilities: Research to practice*. New York, London: Routledge.

Mavropoulou, S. & Padeliadou, S. (2000) *Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis*, Autism, 4(2), 173-183.

Mazzocco, M. M. & Thompson, R. E. (2005) *Kindergarten predictors of math learning disability*, Learn disabil res pract, 20(3), 142-155.

McMillan, J. H. (2012) *Sage handbook of research on classroom assessment*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC: Sage.

Mercer, C. & Mercer, A. (1997) *Teaching Students with Learning Problems*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Padeliadu, S. (1996) *The readiness of the Greek educational system regarding school integration of children with special needs*, Παρουσίαση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Παιδείας, Πανεπιστήμιο Πατρών, 23-26 Μα ου.

Pomerantz, E., Wang, Q. & Fei-Yin, F. (2005) *Mothers' affect in the homework context: the importance of staying positive*, *Developmental psychology*, 41(2), 414-427.

Quay, L. C. & Steele, D. C. (1998) *Predicting students' achievement from teacher judgements: An alternative to standardized testing*, *Early education and development*, 9, 207-218. In: Woolley, G. (2011) *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. Australia: Springer.

Rentzou, K. (2011) *Parent - caregiver relationship dyad in Greek day care centres*. *International journal of early years' education*, 19(2), 163-177.

Riccio, C. A., Sullivan, J. R. & Cohen, M. J. (2010) *Neuropsychological Assessment and intervention for childhood and adolescent disorders*. New Jersey: Wiley & sons, Inc.

Rodriguez, H. (2010) *Seven essential components for teacher education for inclusion*.

Rogers, A. (1999) *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Salvia, J., Ysseldyke, J. & Bolt, S. (2009) *Assessment: In Special and Inclusive Education*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Sattler, J. (2002) *Assessment of Children. Behavioral and Clinical Applications*, (4th Ed). San Diego: J. Sattler Pub. Inc.

Satz, P. & Fletcher, J. M. (1988) *Early identification of learning disabled children: An old problem revisited*, *Journal of consulting and clinical psychology*, 56, 824-829. In: Ammerman, R. T. (2006) *Comprehensive handbook of personality and psychopathology: Child psychopathology*. New Jersey: Wiley and sons, Inc.

Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002) *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw Hill.

Sindelar, P. (1995) *Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education*, *Journal of Special Education*, 29, 234-244.

Souroulla, A. V., Panayiotou, G. & Kokkinos, C. M. (2009) *The role of the teacher in identifying learning disabilities: a study using the McCarney Learning Disability Evaluation Scale (LDES)*, Journal of Learning Disabilities, 42 (6):483-93.

Taylor, H. G., Klein, N., Minich, N. & Hack, M. (2000) *Middle school-age outcomes in children with very low birthweight*, Child Development, 71, 1495-1511. In: Riccio, C. A., Sullivan, J. R. & Cohen, M. J. (2010) *Neuropsychological Assessment and intervention for childhood and adolescent disorders*. New Jersey: Wiley & sons, Inc.

Teisl, J. T., Mazzocco, M. M. M. & Myers, G. F. (2001) *The utility of kindergarten teacher ratings for predicting low academic achievement in first grade*, Journal of Learning Disabilities, 34, 286–293. In: Mazzocco, M. M. & Thompson, R. E. (2005) *Kindergarten predictors of math learning disability*, Learn Disabil Res Pract, 20(3), 142-155.

Weeden, P., Winter, G. & Broadfoot, P. (2002) *Assessment. What's in it for schools?* Routledge Falmer.

Woolley, G. (2011) *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. Australia: Springer.

Wright, J. (2001) *Curriculum-based measurement workshop participant packet*. Syracuse, NY: Syracuse.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006) *Greek teachers' belief systems about disability and Inclusive Education*, International Journal of Inclusive Education, 10 (4-5), 379-394.

Αξιολογική αποτίμηση της στοχοθεσίας των προγραμμάτων των Φυσικών Επιστημών στις θεματικές περιοχές της Ενέργειας και της Ρύπανσης

Μήλιος Νεκτάριος, Εκπ/κός Π.Ε.04.02, M.Ed., Ph.D, nektariosmilios@yahoo.gr
Αργυρού Ελευθερία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.04, Ph.D., ele.argyrou@gmail.com

Περίληψη

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα των φυσικών επιστημών θα πρέπει να διαθέτουν ένα σημαντικό μέρος των στόχων τους για θέματα που σχετίζονται με τη σύνδεση των επιστημών αυτών με την καθημερινή ζωή. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί διαθεματικά κατά πόσο επιτυγχάνονται στόχοι που αφορούν τις θεματικές περιοχές της ενέργειας και της ρύπανσης. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε ερωτηματολόγιο σε 264 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε αφού πρώτα ερευνήθηκε το σύνολο των σχολικών βιβλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η επιλογή των θεμάτων αναφέρεται, κατά το μεγαλύτερο ποσοστό, σε ενότητες, θέματα, φύλλα εργασιών, δραστηριότητες κτλ, που εμπεριέχονται σε αυτά. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι η επίτευξη των στόχων κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς τα σχετικά ευρήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία-οδηγοί στη διαμόρφωση των νέων προγραμμάτων σπουδών στο μέλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: αναλυτικά προγράμματα, στοχοθεσία, ενέργεια, ρύπανση, καθημερινή ζωή

Εισαγωγή

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα των φυσικών επιστημών θα πρέπει να διαθέτουν ένα σημαντικό μέρος των στόχων τους για θέματα που σχετίζονται με τη σύνδεση των επιστημών αυτών με την καθημερινή ζωή. Πράγματι, στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα υπάρχουν τέτοιοι στόχοι, οι οποίοι επί το πλείστον άπτονται του γνωστικού τομέα της ταξινόμιας κατά Bloom των διδακτικών στόχων (Τσαπαρλής 2000). Η αναφορά στόχων που σχετίζονται με το συναισθηματικό και το ψυχοκινητικό τομέα είναι πιο περιορισμένη και η επίτευξη τους επιδιώκεται συνήθως με την υποβολή των εκπαιδευομένων σε ερεθίσματα ενασχόλησης με κατάλληλες, σχετικές με αυτούς τους στόχους, δραστηριότητες. Η προσέγγιση πολλές φορές επιδιώκεται διεπιστημονικά. Στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα συναντώνται τέτοιοι στόχοι σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και κυρίως σε μαθήματα όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Χημεία, η Βιολογία, η Φυσική, η Οικιακή Οικονομία, η Γεωγραφία και το μάθημα της Τεχνολογίας. Ο προβληματισμός όμως, ο οποίος οδήγησε στη διεξαγωγή αυτής της έρευνας, ήταν κατά πόσο οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται τελικά. Τα ζητήματα που έχουν σχέση με την ενέργεια και τη ρύπανση αποτελούν πολύ ενδιαφέρουσες θεματικές περιοχές για διερεύνηση αυτού του προβληματισμού. Σχετικοί στόχοι διατυπώνονται ακόμη και στις αρχικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η επίτευξη τους μάλιστα επιδιώκεται όχι μόνο από τη θεωρία των σχολικών βιβλίων της σειράς 'Μελέτη

Περιβάλλοντος' αλλά και από μεγάλο αριθμό της σειράς των φύλλων εργασιών. Επίσης, στα σχετικά βιβλία που παρέχονται στον εκπαιδευτικό γίνεται ιδιαίτερη μνεία στους συγκεκριμένους στόχους που αφορούν τα θέματα ενέργειας.

Μεθοδολογία

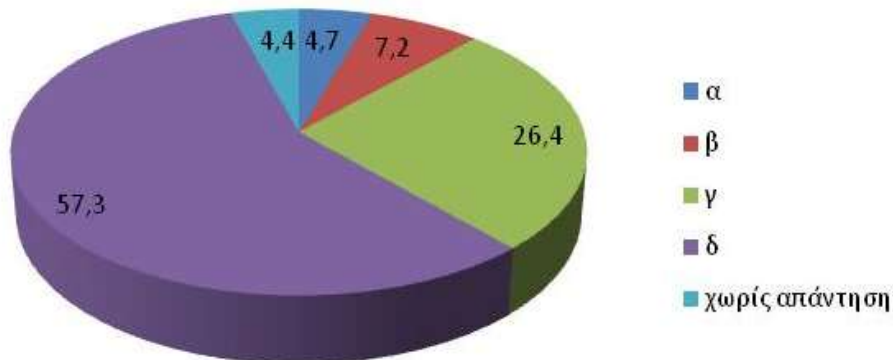
Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με χρήση ερωτηματολογίων με ερωτήσεις κλειστού τύπου σε 264 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε αφού πρώτα ερευνήθηκε το σύνολο των σχολικών βιβλίων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η επιλογή των θεμάτων αναφέρεται, κατά το μεγαλύτερο ποσοστό, σε ενότητες, θέματα, φύλλα εργασιών, δραστηριότητες κτλ, που εμπεριέχονται σε αυτά. Ερευνήθηκαν επίσης και τα 'βιβλία για το δάσκαλο' και 'βιβλία για τον καθηγητή', και οι κατευθύνσεις που εκεί προτείνονται για την επίτευξη των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων.

Αποτελέσματα

Η εξέταση των αποτελεσμάτων οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι περισσότεροι στόχοι δεν επιτυγχάνονται σε μεγάλο βαθμό. Ενδεικτικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε 8 ερωτήσεις:

A) *Ανανεώσιμη πηγή ενέργειας είναι :*

α) το πετρέλαιο β) οι ορυκτοί άνθρακες γ) το φυσικό αέριο δ) καμία από αυτές

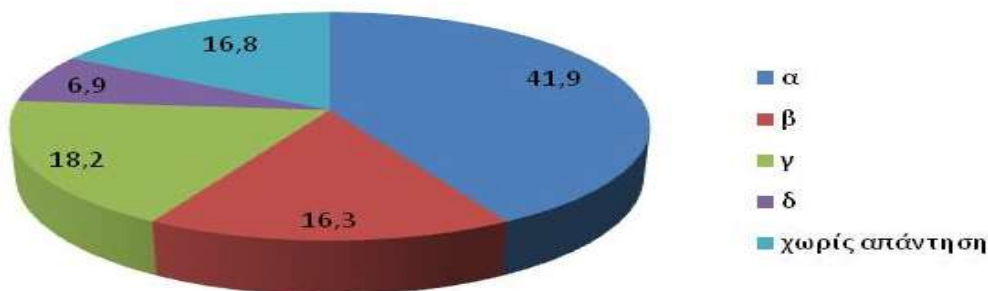


Διάγραμμα 1

Στην ερώτηση αυτή (όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 1) ποσοστό 57,3% έδωσε την σωστή απάντηση. Η λανθασμένη απάντηση 'φυσικό αέριο' συγκέντρωσε ένα αξιοσημείωτο ποσοστό 26,4%, παρόλα αυτά μπορεί να ειπωθεί ότι το δείγμα έχει απαντήσει σωστά σε ικανοποιητικό ποσοστό.

B) *Όταν χρησιμοποιούμε μια ηλεκτρική λάμπα η ενέργεια:*

α) αυξάνεται β) μειώνεται γ) υποβαθμίζεται δ) μειώνεται και τελικά μηδενίζεται



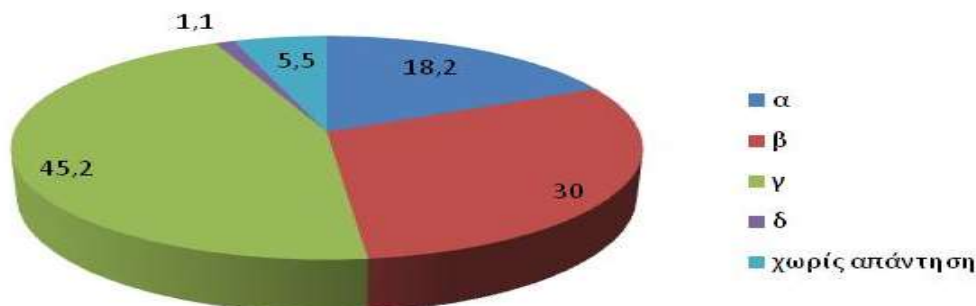
Διάγραμμα 2

Είναι εμφανής η παρανόηση του δείγματος με το 41,9% (όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 2) να θεωρεί ότι η ενέργεια αυξάνεται. Μόλις το 18,2% δίνει την σωστή απάντηση επιλέγοντας τον όρο 'υποβάθμιση' της ενέργειας όταν μέρος της ενέργειας δεν αξιοποιείται για τον επιδιωκόμενο σκοπό αλλά υποτιμάται σε μη επιδιωκόμενους σκοπούς. Η συγκεκριμένη ερώτηση εξετάζει πιο ειδικούς στόχους που σχετίζονται με την αξιοποίηση της ενέργειας. Μαθητές θετικής κατεύθυνσης της Β Λυκείου ζήτησαν και πήραν προφορικές διευκρινήσεις ενώ μαθητές μικρότερων τάξεων δεν προβληματίστηκαν σχετικά. Να τονιστεί εδώ το παράδοξο γεγονός πως ο όρος 'υποβάθμιση' χρησιμοποιείται σε πολύ μεγάλο βαθμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (πχ 'Φυσικά Ε' τάξη Δημοτικού), και αγνοείται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (για την ακρίβεια, αντικαθίσταται από άλλους όρους πχ 'απόδοση'). Αυτό δικαιολογεί, σε κάποιο βαθμό, τη συμπεριφορά του δείγματος, σε καμία περίπτωση όμως δεν δικαιολογεί επίτευξη της στοχοθεσίας των αναλυτικών προγραμμάτων.

Γ) Μια μπαταρία αυτοκινήτου περιέχει :

α) ηλεκτρική ενέργεια β) ηλεκτρική και κινητική ενέργεια γ) χημική ενέργεια δ) δεν περιέχει καθόλου ενέργεια

Η ερώτηση διερευνά και πάλι στόχους που σχετίζονται με την κατανόηση και τις μετατροπές των μορφών ενέργειας.



Διάγραμμα 3

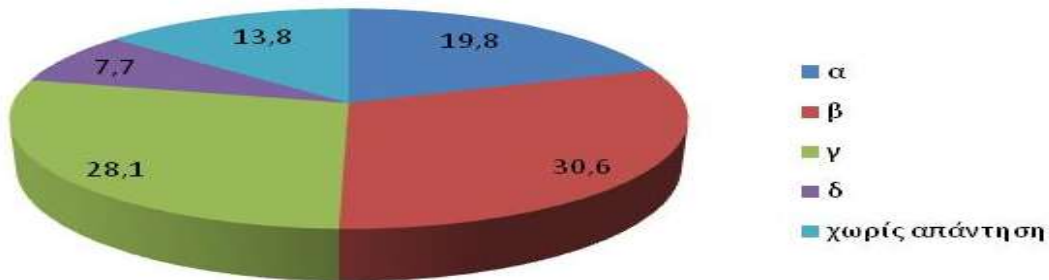
Τα αποτελέσματα είναι λίγο πιο ενθαρρυντικά, με το 45,2% του δείγματος να δίνει την σωστή απάντηση (όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 3). Ενδιαφέρον παρουσιάζεται σε

αυτό το σημείο σε μία διαφαινόμενη εναλλακτική ιδέα που φαίνεται να υπάρχει στο δείγμα, σχετικά με την αρχική μορφή της ενέργειας και γενικά τις μορφές που αυτή τελικά μετατρέπεται ή επιδιώκεται να μετατραπεί. Το δείγμα λοιπόν στο υψηλό αθροιστικά ποσοστό (της τάξης περίπου του 48%) φαίνεται να έχει διαμορφώσει τέτοια παρανόηση.

Δ) Με χρήση ηλιακής ενέργειας καλύπτουμε σήμερα περίπου :

α) το 6% των ενεργειακών αναγκών μας β) το 20% των ενεργειακών αναγκών μας

γ) το 12% των ενεργειακών αναγκών μας δ) το 1% των ενεργειακών αναγκών μας

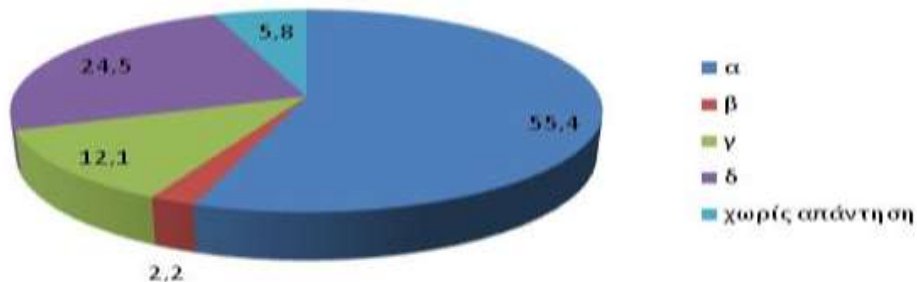


Διάγραμμα 4

Η ερώτηση σχετίζεται με τις ανανεώσιμες, φιλικές προς το περιβάλλον μορφές ενέργειας (συγκεκριμένα με την ηλιακή ενέργεια), αντικείμενο και πάλι σε πολλά σημεία της στοχοθεσίας των αναλυτικών προγραμμάτων (ενδεικτικά, 'Φυσικά' Ε Δημοτικού, 'Φυσικά' ΣΤ Δημοτικού κτλ.). Το δείγμα δίνει τη σωστή απάντηση σε μικρό ποσοστό, ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό δίνει την εναλλακτική απάντηση που αναφέρεται στο μεγαλύτερο ποσοστό (χρήση ηλιακής ενέργειας σε ποσοστό 20%, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 4)

Ε) Το φυσικό αέριο χρησιμοποιείται στην εποχή μας:

α) σε λεωφορεία β) σε τρένα γ) σε λεωφορεία και σε τρένα δ) ούτε σε λεωφορεία, ούτε σε τρένα

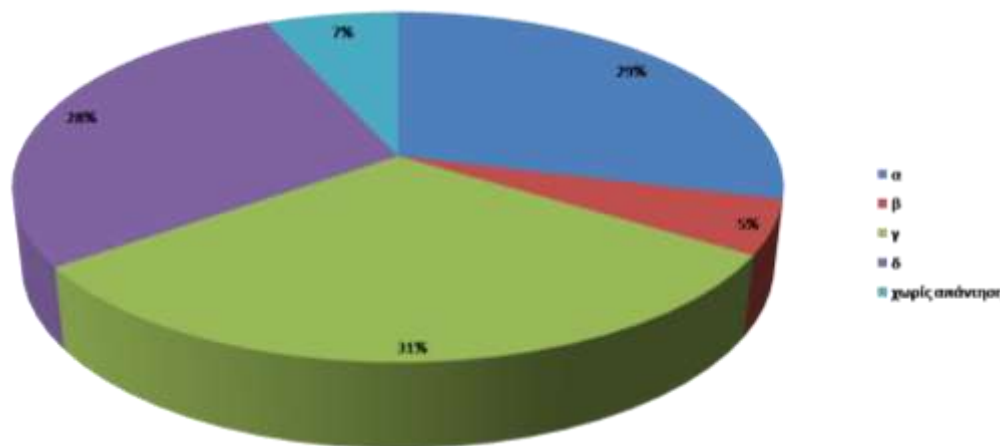


Διάγραμμα 5

Το δείγμα φαίνεται να απαντά με βάση την εμπειρία του από την καθημερινή του ζωή, ενώ ένα αξιόλογο ποσοστό 24,5% (όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 5) δεν φαίνεται να γνωρίζει καλά τη χρήση του φυσικού αερίου εκτός της οικίας του. Τα αποτελέσματα είναι όμως αρκετά καλά σε αυτή την ερώτηση.

Z) Ποιο από τα παρακάτω εργοστάσια ρυπαίνει περισσότερο το περιβάλλον;

α) το ατμοηλεκτρικό β) το υδροηλεκτρικό γ) και τα δύο ρυπαίνουν περίπου το ίδιο δ) κανένα από τα δύο συγκεκριμένα εργοστάσια δεν προκαλεί προβλήματα ρύπανσης



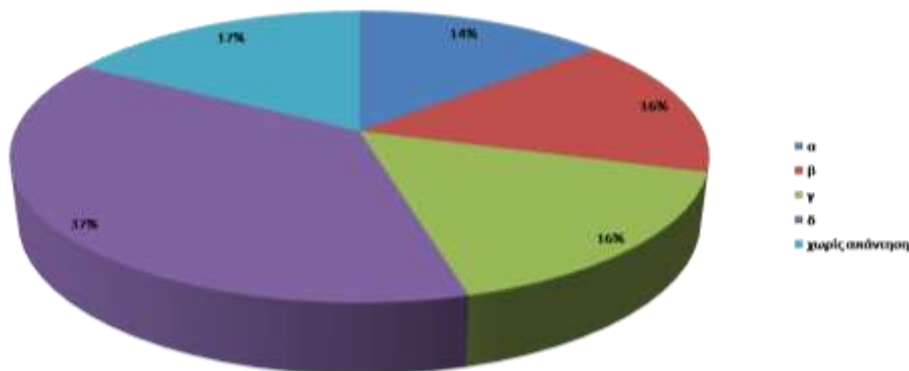
Διάγραμμα 6

Και σε αυτή την ερώτηση οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται. Μόλις το 29% του δείγματος (όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 6) δίνει την σωστή απάντηση, ενώ οι λανθασμένες απαντήσεις μοιράζονται στο 'δίλημμα' ότι τα δύο συγκεκριμένα είδη εργοστασίων ρυπαίνουν το ίδιο ή δεν ρυπαίνουν καθόλου. Πρέπει επίσης να σημειωθεί πως το συγκεκριμένο ζήτημα θα έπρεπε να είναι αρκετά οικείο στο δείγμα καθώς 'εμφανίζεται' στη στοχοθεσία και διδακτέα ύλη πολλών σχολικών τάξεων. Το μόνο θετικό στοιχείο ως προς την συμπεριφορά του δείγματος είναι ότι μόλις 5% αυτού θεωρεί το υδροηλεκτρικό εργοστάσιο ως εξαιρετικά ρυπογόνο.

H) Μια πετρελαιοκηλίδα μπορεί να προκαλέσει λιγότερα προβλήματα ρύπανσης :

α) αν χρησιμοποιηθούν αποικοδομητές β) αν καεί γρήγορα

γ) αν χρησιμοποιηθούν ισχυρά οξέα σαν διαλύτες δ) κανέναν από αυτούς τους τρόπους δεν βοηθά στη μείωση της ρύπανσης

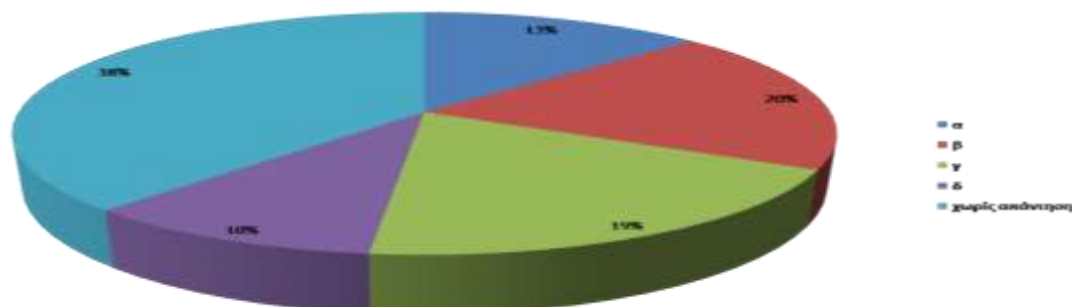


Διάγραμμα 7

Μόλις το 17% απαντά σωστά (όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 7), με το 37% του δείγματος να θεωρεί ότι το πρόβλημα που τίγεται στην ερώτηση δεν αντιμετωπίζεται με κανένα τρόπο και σε κανένα βαθμό. Η ερώτηση δεν εξετάζεται στο βασικό πλαίσιο στα προγράμματα των φυσικών επιστημών στον ίδιο βαθμό με άλλες ερωτήσεις που διατυπώθηκαν. Ετέθη όμως με το σκεπτικό διερεύνησης επίτευξης στόχων που σχετίζονται με προτεινόμενες δραστηριότητες που θα πρέπει σύμφωνα με τη στοχοθεσία, να ευαισθητοποιήσουν και να κινητοποιήσουν το δείγμα σχετικά με τα σοβαρά περιβαλλοντικά ζητήματα της σύγχρονης εποχής. Η στοχοθεσία συνεπώς στο συγκεκριμένο σημείο δεν περιορίζεται στο γνωστικό τομέα.

θ) Το PAN είναι :

α) υλικό που χρησιμοποιείται στο βιολογικό καθαρισμό του νερού β) υλικό φιλικό στο περιβάλλον που χρησιμοποιείται στους κινητήρες γ) δευτερογενής ρύπος που σχετίζεται με το φωτοχημικό νέφος δ) χημική ουσία που σχετίζεται άμεσα με το φαινόμενο του εутροφισμού



Διάγραμμα 8

Στην ερώτηση αυτή το δείγμα διασπείρει τις απαντήσεις (όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 8) ή δεν δίνει καν απάντηση (το 38% δεν απαντά καθόλου) περιορίζοντας έτσι

αισθητά το μέγεθος του δείγματος που απαντά. Αυτό βέβαια έχει ερευνητική αξία (καθώς περιορίζει τις τυχαίες απαντήσεις) και πάλι όμως τα αποτελέσματα ως προς την επίδοση είναι αποθαρρυντικά, όσον αφορά γενικά τις ερωτήσεις που οριοθετούνται από στόχους που δεν αφορούν μόνο το γνωστικό τομέα ή/και δεν περιορίζονται μόνο στις απαιτήσεις μιας σχολικής εξέτασης.

Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν σε διάφορα σημεία (και εσκεμμένα περισσότερο προς το τέλος του ερωτηματολογίου) και ερωτήσεις διαζευκτικής απάντησης όχι τόσο για την εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων αλλά περισσότερο για την ενίσχυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων.

Ενδεικτικά, χρησιμοποιήθηκε η 'ομάδα' ερωτήσεων

Σημειώστε N (ΝΑΙ) ή O (ΟΧΙ) ανάλογα με το αν οι παρακάτω πηγές ενέργειας είναι ανανεώσιμες : α) υδρογόνο N / O β) φυσικό αέριο N / O

γ) ορυκτοί άνθρακες N / O δ) βιοαέριο N / O

ε) υγραέριο N / O στ) βιομάζα N / O

Προκύπτει μεγάλη, στατιστικά σημαντική, συνάφεια από τις απαντήσεις του δείγματος από διπλή αλλά και τριπλή διασταύρωση ελέγχου. Ενδεικτικά, ποσοστό 84,2% θεωρεί ότι το φυσικό αέριο δεν είναι ανανεώσιμη πηγή ενέργειας σε προηγούμενη ερώτηση, αλλά και στην ερώτηση αυτή ταυτόχρονα και ποσοστό 90,2% θεωρεί ότι το φυσικό αέριο είναι ανανεώσιμη πηγή ενέργειας σε προηγούμενη ερώτηση, αλλά και στην ερώτηση αυτή ταυτόχρονα.

Συμπεράσματα

Ο εντοπισμός και οργάνωση των στόχων, των θεματικών ενοτήτων και των σχετικών δραστηριοτήτων των αναλυτικών προγραμμάτων, που αφορούν την ενέργεια και τη ρύπανση και ιδιαίτερα από διαφορετικές επιστήμες, αποτελεί χρήσιμο εργαλείο, στην εποχή μάλιστα που πραγματοποιούνται αλλαγές στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, με ένα από τα κύρια ζητούμενα τη διασύνδεση με την καθημερινή ζωή. Ακόμη όμως σημαντικότερη, είναι η αξιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας σχετικά όχι μόνο με την ομαδοποίηση, αλλά κυρίως με το κατά πόσο επιτυγχάνονται πρακτικά οι ζητούμενοι στόχοι, με τα σχετικά ευρήματα να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία-οδηγοί στη διαμόρφωση των νέων προγραμμάτων στο μέλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ματσαγγούρας Η.(1997). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Τόμος Β'. Gutenberg, Αθήνα.

Σταυρίδου Ε.(1995). *Μοντέλα Φυσικών Επιστημών και Διαδικασίες Μάθησης*. Σαββάλας, Αθήνα.

Τσαπαρλής Γ.(επιμελητής εκδόσεως) (2000). *Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Διδακτική της Χημείας, Θέματα σε Μεταπτυχιακό επίπεδο*. Αθήνα.

Ψηφιακό Σχολείο, Ηλεκτρονική διεύθυνση <http://dschool.edu.gr> (σχολικά βιβλία, ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα-ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, οδηγοί για τον εκπαιδευτικό, υπουργικές αποφάσεις) (προσπελάστηκε στις 19-12-2019)

Novak J., Gowin R. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press, New York.

Sudman S., Bradburn N.M. (1982). *Asking Questions : A Practical Guide to Questionnaire Design*, Jossey Bass, San Francisco.

Η διδασκαλία της κοινωνικής επιχειρηματικότητας και καινοτομίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Μυλωνάς Δημήτριος

Οικονομολόγος Π.Ε.80, Διδάκτορας Οικονομικών Επιστημών,
dimmylonas@gmail.com

Ευαγγέλου Μαρία

Οικονομολόγος Π.Ε.80, Διδάκτορας Οικονομικών της Υγείας, mevagg@gmail.com

Περίληψη

Η βελτίωση της Επιχειρηματικότητας αποτελεί στρατηγικό εργαλείο αντιμετώπισης της ανεργίας, αύξησης της απασχόλησης, καλλιέργειας της επιχειρηματικής κουλτούρας και ενίσχυσης της οικονομικής ανάπτυξης μίας χώρας. Στην καλλιέργεια, ιδιαίτερα, της επιχειρηματικής κουλτούρας, συμβάλλει η διδασκαλία μαθημάτων και ενότητων υγιούς - κοινωνικής επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η ανάπτυξη και εισαγωγή της επιχειρηματικής εκπαίδευσης θεωρείται τα τελευταία χρόνια ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κυβερνήσεων της. Η επιχειρηματικότητα έχει αρχίσει να απασχολεί σοβαρά το τελευταίο χρονικό διάστημα τα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην Ελλάδα τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα Οικονομικής, κυρίως, Κατεύθυνσης έχουν εισάγει στα προγράμματα σπουδών τους μαθήματα επιχειρηματικότητας ή έχουν ιδρύσει Εργαστήρια Επιχειρηματικότητας. Στα προγράμματα Επιχειρηματικότητας που εφαρμόζονται σε αρκετά Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας, αλλά και σε πολλές δράσεις επιχειρηματικότητας, που έχουν ενισχυθεί τα τελευταία χρόνια, παιδιά που δεν εμφανίζουν κανένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το σχολείο, παρουσιάζουν αρχηγικές τάσεις στο πλαίσιο των προγραμμάτων και των δράσεων αυτών και κερδίζουν το σεβασμό των συμμαθητών τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιχειρηματικότητα, Καινοτομικές δράσεις επιχειρηματικότητας, Κοινωνική επιχειρηματικότητα, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Οικονομική επιστήμη.

Εισαγωγή

Η επιχειρηματικότητα αποτελεί κατά κύριο λόγο νοοτροπία. Πρόκειται για τη δραστηριοποίηση και την ικανότητα που έχει ένα άτομο, μεμονωμένα ή στο πλαίσιο ενός οργανισμού να αναγνωρίζει τις ευκαιρίες και να τις εκμεταλλεύεται προκειμένου να επιτύχει προστιθέμενη αξία ή να έχει οικονομικό όφελος. Ένας άλλος ορισμός της επιχειρηματικότητας είναι αυτός που περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες που κινητοποιούν τους απαραίτητους πόρους για την υλοποίηση των νέων επιχειρηματικών ευκαιριών (Σαρρή κ.ά, 2012). Η επιχειρηματικότητα επικεντρώνει την προσοχή της στο άτομο, στις επιλογές του, στις ενέργειες εκείνες στις οποίες προβαίνει κατά την έναρξη, εξαγορά, λειτουργία μιας επιχείρησης και στη διαδικασία λήψης στρατηγικών αποφάσεων. Η επιχειρηματικότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι συμβάλλει στη

δημιουργία θέσεων εργασίας, στην ανάπτυξη μιας χώρας και στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου (Κατσέλη κ.ά, 2003). Αποτελεί βασικό παράγοντα ανταγωνιστικότητας, απελευθερώνει το δυναμικό του ατόμου και προσφέρει στους καταναλωτές ποικιλία επιλογών. Νέες και μικρές επιχειρήσεις δημιουργούν όλο και περισσότερες νέες θέσεις εργασίας (μεταξύ 2005 και 2010 σε Βέλγιο, Ολλανδία και Λουξεμβούργο το 8% των ταχέως αναπτυσσόμενων νέων επιχειρήσεων δημιούργησε το 60% των νέων θέσεων εργασίας στο σύνολο και στις Η.Π.Α. 350.000 νέες αναπτυσσόμενες επιχειρήσεις δημιούργησαν τα 2/3 όλων των νέων θέσεων εργασίας μεταξύ 2006 - 2010). Οι κύριοι παράγοντες που προάγουν την επιχειρηματικότητα είναι: Άνθρωποι, πόροι, σωστές υποδομές, επιμορφωτικά προγράμματα, εκπαίδευση, νέες ιδέες, τεχνολογία, γνώση και δεξιότητες, ποιότητα, ηγεσία και όραμα (Μυλωνάς, 2010).

Επιχειρηματική εκπαίδευση στο σχολείο στην Ευρώπη

Η επιχειρηματικότητα συνδέεται με το στρατηγικό τετράπτυχο: απασχόληση - ανάπτυξη - βελτίωση βιοτικού επιπέδου - μεγέθυνση. Η ανάπτυξη και προαγωγή της επιχειρηματικής εκπαίδευσης αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια έναν από τους μείζονες στόχους της πολιτικής των ευρωπαϊκών θεσμών και των κρατών-μελών (Μυλωνάς, 2010). Η υψηλή ανεργία των νέων, η οικονομική κρίση και οι ραγδαίες αλλαγές που σχετίζονται με τη σύνθετη οικονομία και κοινωνία της γνώσης, καθιστούν ουσιώδεις τις εγκάρσιες δεξιότητες, όπως είναι η επιχειρηματικότητα, όχι μόνο για τη διαμόρφωση του τρόπου σκέψης των νέων, αλλά επίσης και για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, της γνώσης και των νοοτροπιών που είναι μείζονος σημασίας για την ανάπτυξη της αντίληψης για την επιχειρηματικότητα στην Ευρώπη.

Μετά την αρχική έκθεση που εκπόνησε το Δίκτυο Ευρυδίκη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Δίκτυο Ευρυδίκη, 2012) με θέμα την επιχειρηματική εκπαίδευση, η νέα ανάλυση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Δίκτυο Ευρυδίκη, 2016), αποτυπώνει τις τελευταίες εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο, παρέχει πιο επικαιροποιημένες και ενδεδειγμένες πληροφορίες για στρατηγικές, αναλυτικά προγράμματα και μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ επίσης καλύπτει νέα θέματα όπως είναι τα χρηματοδοτικά προγράμματα και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Για το έτος 2014/15, από τα 38 εξεταζόμενα εκπαιδευτικά συστήματα, τα 11 είχαν συγκεκριμένη στρατηγική για την επιχειρηματική εκπαίδευση, ενώ 18 είχαν σχεδιάσει μια ευρύτερη στρατηγική που επεκτεινόταν επίσης και σε άλλους τομείς. Εννέα συστήματα δεν είχαν αναπτύξει καμία σχετική εθνική στρατηγική.

Στις μισές από τις χώρες που καλύπτει η Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Δίκτυο Ευρυδίκη για το 2018, η επιχειρηματική εκπαίδευση περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του πρωτοβάθμιου επιπέδου με τη μορφή του διαθεματικού μαθήματος. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, περίπου οι μισές από τις χώρες έχουν μια διαθεματική προσέγγιση στην Εκπαίδευση στο Επιχειρείν με έμφαση στους εγκάρσιους και οριζόντιους στόχους, χωρίς αυτή να συνδέεται με συγκεκριμένα μαθήματα. Σε 14 εκπαιδευτικά συστήματα, η Εκπαίδευση στο Επιχειρείν έχει ενσωματωθεί στο πλαίσιο υποχρεωτικών μαθημάτων. Σπάνια είναι μάθημα επιλογής ή ενσωματωμένη σε μαθήματα

επιλογής. Αυτό συμβαίνει μόνο σε πέντε χώρες. Τούτο δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς τα μαθήματα επιλογής δεν είναι κοινά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η επιχειρηματική εκπαίδευση είναι περισσότερο καθιερωμένη στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ποικίλλουν. Συναντάται ως ξεχωριστό μάθημα ή στο πλαίσιο υποχρεωτικών μαθημάτων και μαθημάτων επιλογής (κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες, τα οικονομικά και τις επιχειρηματικές σπουδές). Στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο), 21 χώρες αναφέρονται σε διαθεματικούς στόχους για την Εκπαίδευση στο Επιχειρείν. Στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο), 17 χώρες αναφέρουν ότι το μάθημα του επιχειρείν είναι υποχρεωτικό, είτε ως ξεχωριστό μάθημα είτε ενσωματωμένο σε άλλο. Η κύρια διαφορά με την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι ότι το επιχειρείν είναι συνηθέστερα στοιχείο επιλογής στο πρόγραμμα σπουδών, με 15 χώρες να αναφέρουν αυτήν την πρακτική. Αυτό, φυσικά, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι τα μαθήματα επιλογής είναι πολύ πιο κοινά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μόνο οκτώ χώρες δεν κάνουν καμία αναφορά σε Εκπαίδευση στο Επιχειρείν. Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μισές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν ενσωματώσει την επιχειρηματικότητα σε υποχρεωτικά μαθήματα, όπως είναι τα οικονομικά και οι κοινωνικές επιστήμες. Σε δύο χώρες (Λιθουανία, Ρουμανία) η επιχειρηματικότητα αποτελεί χωριστό υποχρεωτικό μάθημα. Τέσσερις χώρες (Λιθουανία, Ρουμανία, Λιχτενστάιν και Νορβηγία) προβλέπουν τη διδασκαλία πρακτικών επιχειρηματικών δεξιοτήτων.

Κατά την εξέταση των μαθημάτων που ενσωματώνουν στοιχεία της Εκπαίδευσης στο Επιχειρείν, προκύπτουν ορισμένες διαφορές μεταξύ πρωτοβάθμιας και υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο). Υπάρχουν περισσότερα μαθήματα που ενσωματώνουν την Εκπαίδευση στο Επιχειρείν στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) από ό,τι στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό συνάδει με το γεγονός ότι σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίδεται έμφαση σε μια διαθεματική προσέγγιση. Σε αυτό το επίπεδο, το μάθημα του επιχειρείν διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα επιλογής μόνο στη Βουλγαρία και τη Ρουμανία. Στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο), αυτό συμβαίνει σε έξι χώρες/περιφέρειες [Βέλγιο (γερμανόφωνη Κοινότητα), Βουλγαρία, Δανία, Εσθονία, Ισπανία και Μαυροβούνιο]. Η Λιθουανία, η Ρουμανία και η πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας είναι οι μόνες χώρες που έχουν το επιχειρείν ως υποχρεωτικό ξεχωριστό μάθημα. Τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο), η Εκπαίδευση στο Επιχειρείν είναι συνήθως ενσωματωμένη σε μαθήματα κοινωνικών επιστημών, καθώς και σε σπουδές οικονομίας και επιχειρήσεων.

Η κάλυψη των διαφόρων τύπων μαθησιακών αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την Εκπαίδευση στο Επιχειρείν στο πρόγραμμα σπουδών είναι άνιση σε όλη την Ευρώπη. Κάποια από αυτά, δηλαδή η αυτοπεποίθηση, ο σχεδιασμός και η ομαδική εργασία είναι επίσης ευρύτεροι εκπαιδευτικοί στόχοι, όχι ειδικό για την Εκπαίδευση στο Επιχειρείν, και αρκετά διαδεδομένοι. Η δημιουργικότητα μερικές φορές αναφέρεται ως γενικός στόχος, αλλά σπάνια εντοπίζονται σαφώς διατυπωμένα μαθησιακά αποτελέσματα που

σχετίζονται με την Εκπαίδευση στο Επιχειρείν. Οι φράσεις «διαχείριση πόρων», «διαχείριση αβεβαιότητας και κινδύνου», «ρόλος των επιχειρηματιών στην κοινωνία» και «επιλογές επιχειρηματικής σταδιοδρομίας» είναι αρκετά συγκεκριμένες διατυπώσεις και επομένως πολύ λιγότερο διαδεδομένες ως σαφώς διατυπωμένα μαθησιακά αποτελέσματα σε ευρωπαϊκά προγράμματα σπουδών. Η χρηματοοικονομική γνώση είναι ένα μαθησιακό αποτέλεσμα που παραδοσιακά συνδέεται με την Εκπαίδευση στο Επιχειρείν, αν μη τι άλλο επειδή είναι πιο εύκολα αναγνωρίσιμο και μετρήσιμο (Ε.Ε., Δίκτυο Ευρυδίκη, 2016, 2018)

Αναγκαιότητα εισαγωγής της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η Ελλάδα, όπως και πολλές ευρωπαϊκές χώρες, εφάρμοσαν Επιχειρηματικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα την τελευταία 15ετία με τις οδηγίες και την οικονομική στήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατό να συντελέσει στην ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας μέσω της παροχής γνωστικών εφοδίων επιχειρηματικής εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, 2002). Η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας καθίσταται λοιπόν αναγκαία. Τα επιχειρήματα είναι υπέρ της έναρξης μιας τέτοιας στρατηγικής προσανατολισμένης στην προετοιμασία των ατόμων, κυρίως των νέων, για την απόκτηση δεξιοτήτων, εργαλείων, τεχνικών, που θα τους καταστήσουν ικανούς να αντιμετωπίσουν τις επιχειρηματικές προκλήσεις και ευκαιρίες. Η ανάπτυξη της ιδέας της επιχειρηματικότητας σε νέους ανθρώπους αποτελεί μια ευκαιρία για την απασχόληση, την εκμετάλλευση κοινοτικών κυρίως κονδυλίων, που χρηματοδοτούν μέσω επιδοτήσεων ή ενισχύσεων τις δράσεις νέων επιχειρηματιών και τελικά την ανάπτυξη της ίδιας της οικονομίας και τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου (Μυλωνάς, 2010).

Η πολιτεία με κατάλληλες παρεμβάσεις και με τη συνδρομή και τις τεκμηριωμένες προτάσεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μπορεί να δημιουργήσει το αναγκαίο και ικανό πλαίσιο προετοιμασίας και παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσανατολισμένων και προσαρμοσμένων στις σύγχρονες απαιτήσεις, στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, στη δημιουργία γενικότερα εκπαιδευτικής επιχειρηματικής στρατηγικής και πολιτικής (Κανελλόπουλος κ.ά, 2003).

Η επιχειρηματική εκπαίδευση αφορά στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και του τρόπου σκέψης των εκπαιδευομένων, ώστε να είναι σε θέση να μετατρέπουν δημιουργικές ιδέες σε επιχειρηματική δράση. Πρόκειται για μια βασική ικανότητα για όλους τους εκπαιδευόμενους, η οποία προάγει την προσωπική ανέλιξη, την ενεργό συμμετοχή των πολιτών, την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα (Σαρρή, κ.ά, 2012).

Η δημιουργία και ανάπτυξη της επιχειρηματικής εκπαίδευσης απαιτεί και προϋποθέτει την ύπαρξη ενός μηχανισμού, που θα καθορίσει τα προγράμματα, τους σκοπούς και τους στόχους, τα αποτελέσματα και τις εκπαιδευτικές δομές, καθώς και τις στρατηγικές επίτευξης των ανωτέρω. Πρέπει επίσης να καθοριστούν επακριβώς οι ομάδες - στόχοι του προγράμματος, η ενεργοποίηση ανθρώπινου και υλικού κεφαλαίου, η επιλογή

συγκεκριμένων μαθημάτων και εκπαιδευτικού δυναμικού, ικανού να υποστηρίξει την προσπάθεια αυτή, η ανάλυση και ο εντοπισμός επιχειρηματικών ευκαιριών και τελικά η απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων αποτελεσματικών ως προς το επιχειρείν.

Απαιτείται επίσης μια σφαιρικότερη ενημέρωση και πληροφόρηση για την αναγκαιότητα της ύπαρξης και λειτουργίας «πilotικών» επιχειρηματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βασικό στόχο η κοινωνία να αποκτήσει διαφορετική αντίληψη για το τι είναι ο σύγχρονος επιχειρηματίας και να ενσωματώσει και αποδεχτεί τους νέους εκπαιδευμένους επιχειρηματίες, οι οποίοι θα κληθούν στην πράξη να αποδείξουν και να εφαρμόσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις με αποτελεσματικό, ουσιαστικό, ηθικό και ρεαλιστικό τρόπο (Σαρρή κ.ά, 2012).

Καταγραφή των δεδομένων της Εκπαίδευσης στην Επιχειρηματικότητα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

- Οι θυρίδες επιχειρηματικότητας της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς.
- Οι εικονικές επιχειρήσεις με τελικό δικαιούχο τη Σιβιτανίδειο Σχολή 2005-2006 (συμμετοχή: 2.200 εικονικές μαθητικές επιχειρήσεις, 31.500 μαθητές, 1.100 εκπαιδευτικοί στις 13 ειδικότητες).
- Ο διαγωνισμός «επιχειρηματικής ιδέας» και «επιχειρηματικού πλάνου» με την επωνυμία «Venture 2002»
- Το πιλοτικό πρόγραμμα «Επιχειρηματικότητα Νέων» που εφαρμόστηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με τον ΣΕΒ από το 2001-2005.
- Η εισαγωγή στο αναλυτικό πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο και το Λύκειο μαθημάτων Τεχνολογίας, Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών, Αρχών Οικονομίας, Επιχειρηματικότητας και Ανάπτυξης, Πολιτικής Παιδείας
- Η λειτουργία της Διεύθυνσης Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού & Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων με το αρμόδιο τμήμα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, το οποίο προωθεί και εποπτεύει εθελοντικά Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας (Προγράμματα Επιχειρηματικότητας) στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Η λειτουργία των 79 Κέντρων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) στις 13 περιφέρειες της χώρας και η εισαγωγή της συμβουλευτικής ως υποστηρικτικής υπηρεσίας στα σχολεία.
- Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις των Τ.Ε.Ε. στα πλαίσια του προγράμματος «Επαφή μαθητών με το εργασιακό περιβάλλον».
- Η δραστηριότητα «Δημιουργία Εικονικών Επιχειρήσεων» στα ΤΕΕ.
- Τα Θερινά Σχολεία επιχειρηματικότητας.
- Ειδικές σχολικές δραστηριότητες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Επιχειρηματικότητα Νέων, Οικονομία και Εγώ για μαθητές Γυμνασίου, Οικονομία και Επιχειρηματικότητα για μαθητές Λυκείου).

- Προγράμματα ERASMUS+ KA2 στα οποία συμμετέχουν πολλές σχολικές μονάδες της Ελλάδας (κυρίως από το χώρο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης), είτε ως συντονιστικά σχολεία, είτε ως εταίροι σε σχολικές συμπράξεις. Σε αρκετά από τα προγράμματα αυτά οι θεματικές ενότητες και οι δράσεις που υλοποιούνται αναφέρονται στην επιχειρηματικότητα, στις επιχειρηματικές συμπράξεις, στην καινοτομία, στη μαθητεία και πρακτική άσκηση, στις e-επιχειρήσεις.

Πιο αναλυτικά στο Πρόγραμμα «Επιχειρηματικότητα Νέων», και σύμφωνα με τους στόχους της ενιαίας Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής πολιτικής το 2001 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υλοποίησε το Πιλοτικό Πρόγραμμα «Επιχειρηματικότητα Νέων» σε Γυμνάσια και Τ.Ε.Ε. με σκοπό να διερευνήσει τις δυνατότητες γενικευμένης εφαρμογής του Προγράμματος Επιχειρηματικότητας στην τυπική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., Σ.Ε.Β, 2003). Το υλικό που διανεμήθηκε είχε Τρεις θεματικές ενότητες: Τα Οικονομικά του Ατόμου, Τα Οικονομικά της Επιχείρησης και Τα Διεθνή Οικονομικά (Μαγουλά, 2006). Τα Προγράμματα «Οικονομία και Εγώ» και «Οικονομία και Επιχειρηματικότητα», στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο αντίστοιχα, λειτούργησαν σε προαιρετική βάση, κυρίως μέσω των Προγραμμάτων ΣΕΠ (Αγωγής Σταδιοδρομίας) (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., Σ.Ε.Β, 2003).

Από το 2005 ξεκινάει η δράση «Σωματείο Νεανικής Επιχειρηματικότητας - ΣΕΝ», μέσω της οποίας υλοποιούνται δράσεις επιχειρηματικότητας στα σχολεία υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας εντός και εκτός του σχολικού προγράμματος (σε προαιρετική βάση). Στη δεκαετία 2005-2015 συμμετείχαν πάνω από 52.000 μαθητές.

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων από τα τέλη του 2009 ξεκίνησε την υλοποίηση δράσεων με σκοπό να ενθαρρύνει να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και διαγωνισμούς επιχειρηματικότητας και καινοτομίας εντατικοποιώντας των δράσεις Επιχειρηματικότητας στα σχολεία με περισσότερα Προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας και στοχευμένη συνεργασία του με το Σωματείο «Επιχειρηματικότητα Νέων» Junior Achievement Greece (ΣΕΝ/JAGreece).

Στους δύο πίνακες που ακολουθούν γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής των πιο σημαντικών προγραμμάτων που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (επεξεργασία εμού του ιδίου). Παρατίθεται ο τίτλος του προγράμματος, το περιεχόμενο αυτού συνοπτικά, η βαθμίδα στην οποία υλοποιείται ή υλοποιήθηκε, η διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος και η δυνατότητα ή μη συμμετοχής σε διαγωνισμούς εθνικούς ή διεθνείς είτε με φυσική παρουσία των συμμετεχόντων είτε ηλεκτρονικά.

Πίνακας 1: Προγράμματα Επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Πρόγραμμα	Περιεχόμενο	Βαθμίδα	Διάρκεια	Διαγωνισμοί
Εικονική Επιχείρηση	Οργάνωση επιχείρησης, παραγωγή προϊόντος-υπηρεσίας, σύνταξη Business plan	Λύκειο & Γ' Γυμνασίου	1 ώρα/εβδ. 12-26 συναντήσεις	Διαγωνισμοί στην Ελλάδα & το εξωτερικό
Η Οικονομία & Εγώ	Ατομικός προϋπολογισμός, τραπεζικές συναλλαγές, πίστωση	Γυμνάσιο	1 ώρα/εβδ. (6 εβδομάδες)	
Η Επιχείρηση σε δράση	Κατανόηση των βασικών στοιχείων μιας επιχείρησης μέσα από παραδείγματα	Γυμνάσιο	1 ώρα/εβδ. (6 εβδομάδες)	
Παγκόσμια Αγορά	Έννοιες της διεθνούς αγοράς, π.χ. συνάλλαγμα, εισαγωγές-εξαγωγές	Γυμνάσιο	1 ώρα/εβδ. (6 εβδομάδες)	

Πίνακας 2: Εξειδικευμένα Προγράμματα Επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Πρόγραμμα	Περιεχόμενο	Βαθμίδα	Διάρκεια	Διαγωνισμοί
Στη σκιά ενός στελέχους	Επίσκεψη σε εταιρείες	Γυμνάσιο, Λύκειο	1 φορά ~3 ώρες	
Τράπεζες σε δράση	Βασικές τραπεζικές έννοιες & αρχές οικονομίας, ρόλοι σε μία τράπεζα	Λύκειο	1-2 ώρες/εβδ. (8 εβδομάδες)	Online Ευρωπαϊκός διαγωνισμός (προαιρετική συμμετοχή)
Ξοδεύοντας έξυπνα / JA More than money	Η έννοια του χρήματος, σωστές αγοραστικές συνήθειες	Δημοτικό (5 ^η / 6 ^η)	1-2 ώρες/εβδ. (3 συναντήσεις)	
Διαγωνισμός Κοινωνικής Καινοτομίας / Social Innovation Relay	Εισαγωγή στην έννοια της κοινωνικής επιχείρησης. Ανάπτυξη καινοτόμων λύσεων σε σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα	Λύκειο & Γ' Γυμνασίου	Διαδικτυακός -online- διαγωνισμός (2-3 ώρες/e-mentoring)	Online Πανελλαδικός διαγωνισμός & Παγκόσμιος Τελικός

Σύγχρονες Εκπαιδευτικές δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη της καινοτομίας και της κοινωνικής επιχειρηματικότητας (2016-2019)

Προτείνεται η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με σκοπό να εξοικειωθούν οι μαθητές/τριες των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την έννοια της κοινωνικής επιχειρηματικότητας και να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντικό είναι η επιχειρηματική δράση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας. Οι δραστηριότητες αυτές βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν προσωπικές δεξιότητες, όπως: κοινωνική υπευθυνότητα, στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, συνεργασία και ανάληψη ρόλων ευθύνης, ικανότητα επικοινωνίας, αποτελεσματική διαχείριση χρόνου (Μυλωνάς, 2010). Παράλληλα ανακαλύπτουν τα ενδιαφέροντά τους και διάφορα επαγγέλματα που ίσως ταιριάζουν στην προσωπικότητά τους. Οι δραστηριότητες αυτές είναι δυνατό να υλοποιηθούν είτε στο πλαίσιο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, είτε να ενταχθούν σε πολιτιστικά ή περιβαλλοντικά προγράμματα, είτε στο Μάθημα «Ερευνητικές Εργασίες» των Α' και Β' τάξεων του Λυκείου, καθώς και στο πλαίσιο συγκεκριμένων μαθημάτων του Γυμνασίου, του Γενικού Λυκείου, του Επαγγελματικού Λυκείου και του Εργαστηρίου Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ) (Σαλτερής, 2010). Επιλεγμένα Προγράμματα που προτείνονται με στόχο την ανάπτυξη της καινοτομίας και της κοινωνικής επιχειρηματικότητας είναι τα εξής:

Α. Εικονική Επιχείρηση (Γενικά Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια και Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)

Από το 2013 - 2019 έχουν δημιουργηθεί περισσότερες από 450 μαθητικές εικονικές επιχειρήσεις σε σχολεία όλης της επικράτειας, τα οποία έχουν επιπλέον τη δυνατότητα να συνεργάζονται μεταξύ τους, συστήνοντας διασχολικούς μαθητικούς συνεταιρισμούς και ανταλλάσσοντας εμπειρίες και πρακτικές από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και συνθήκες (για το τρέχον σχολικό έτος αναμένεται η δημιουργία τουλάχιστον 130 μαθητικών εικονικών επιχειρήσεων).

Σύμφωνα με έρευνα του Παγκόσμιου οργανισμού Junior Achievement Worldwide (JAW, 2016) η συμμετοχή στο πρόγραμμα «Εικονική Επιχείρηση» αυξάνει την αυτοπεποίθηση των παιδιών κατά 40%. Τα παιδιά έχουν 143% περισσότερες πιθανότητες να γίνουν των αποφοίτων φθάνει σε διευθυντικές θέσεις.

Β. Διαγωνισμός Κοινωνικής Καινοτομίας (Γ' Γυμνασίου, ΓΕΛ και ΕΠΑΛ)

Το πρόγραμμα υλοποιείται εξολοκλήρου μέσω διαδικτύου και εστιάζει στην έννοια της κοινωνικής επιχείρησης. Είναι έτσι σχεδιασμένο, ώστε να ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν καινοτόμες ιδέες για τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα και παράλληλα να τους δώσει τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξουν για να γίνουν ενεργοί και κοινωνικά ευαισθητοποιημένοι πολίτες και υπεύθυνοι επαγγελματίες στο μέλλον.

Γ. Λοιπές δράσεις για την ανάπτυξη της καινοτομίας και της κοινωνικής επιχειρηματικότητας – εικονική συνεταιριστική επιχείρηση

Προτείνεται επίσης η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του σχολικού συνεταιρισμού, βάσει της απόφασης επέκτασης του θεσμού αυτού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΦΕΚ: 1127 τ.Β'/10-05-2013 και παρ. 3 του άρθρου 46 του Ν. 1566/85, ΦΕΚ 167 τ.Α/1985). Σκοπός των δραστηριοτήτων αυτών είναι η εξοικείωση των μαθητών/τριών των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την έννοια της **κοινωνικής επιχειρηματικότητας**, η οποία διέπεται από τις αρχές του σχολικού συνεταιρισμού, όπως αλληλοβοήθεια, συνεργασία, κοινωνική ευθύνη, ανάπτυξη της ανεξάρτητης σκέψης και δημοκρατικής συνείδησης, καθώς και γνώση των συλλογικών μορφών οικονομικής δραστηριότητας. Το πρόγραμμα αναπτύσσεται με άξονα μια ομαδική βιωματική δραστηριότητα, όπου οι μαθητές δημιουργούν μια μαθητική επιχείρηση. Στο πλαίσιο αυτό διαμοιράζουν και αναλαμβάνουν «ρόλους», με στόχο τον σχεδιασμό και την παραγωγή ενός προϊόντος ή την παροχή υπηρεσιών οι οποίες ανταποκρίνονται σε διαπιστωμένες κοινωνικές ανάγκες, είναι φιλικές προς το περιβάλλον και διακρίνονται από καινοτόμα χαρακτηριστικά. Κεντρικός στόχος του προγράμματος είναι η καλλιέργεια και η ενίσχυση των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των μαθητών, ώστε να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική ευθύνη τους ως μελλοντικοί επαγγελματίες που οφείλουν να υπηρετούν το κοινό καλό και να σέβονται το περιβάλλον. Στο πλαίσιο της μαθητικής εικονικής συνεταιριστικής επιχείρησης, τα σχολεία έχουν την δυνατότητα να συνεργάζονται, συστήνοντας διασχολικούς μαθητικούς συνεταιρισμούς και ανταλλάσσοντας εμπειρίες και πρακτικές από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Πρόσθετο χαρακτηριστικό του προγράμματος είναι η μακροπρόθεσμη και βιώσιμη δικτύωση μεταξύ των σχολείων και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών κοινοτήτων σε τοπικό και πανελλαδικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, παρέχεται η δυνατότητα εξ αποστάσεως συνεργασίας με ευρωπαϊκά σχολεία, στην κατεύθυνση δημιουργίας σχολικών δικτύων με κοινό όραμα την ανάπτυξη κοινωνικά υπεύθυνων μελλοντικών πολιτών και επαγγελματιών.

Δ. Young Business Talents

Διαγωνισμός με επιχειρηματικό προσομοιωτή (business simulator) για μαθητές 1ης, 2ας, 3ης Λυκείου κάθε τύπου) που επιτρέπει στους μαθητές να εξασκηθούν στη λήψη όλων των αποφάσεων μέσα σε μια εικονική «εταιρεία», την εταιρία της ομάδας τους. Οι μαθητές συμμετέχουν σε ένα περιφερειακό και εθνικό διαγωνισμό, στο Διαδίκτυο, που θα αποτελέσει ένα συναρπαστικό κίνητρο με τη χρήση του προσομοιωτή.

Ε. Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (Κοιν.Σ.Επ.)

Εμπλουτισμός της διδασκαλίας των οικονομικών μαθημάτων (Λογιστική, Αρχές Οικονομίας, Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Φορολογία, Πολιτική Παιδεία, Ερευνητική εργασία, Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων) και των υπαρχόντων προγραμμάτων (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικά) με τις εξελίξεις σε

θέματα κοινωνικής επιχειρηματικότητας και την παρουσίαση καλών επιχειρηματικών πρακτικών, στοχευμένων στη βιώσιμη κοινωνική επιχειρηματικότητα, όπως είναι για παράδειγμα οι Κοινωνικές Συνεταιριστικές Επιχειρήσεις (ΚΟΙΝΣΕΠ). Κοινωνικές συνεταιριστικές επιχειρήσεις (Κοιν.Σ.Επ.) είναι οι αστικοί συνεταιρισμοί του Ν. 1667/86 που έχουν ως σκοπό την συλλογική και κοινωνική ωφέλεια. Διακρίνονται ανάλογα με τον σκοπό τους σε:

Κοιν.Σ.Επ. Συλλογικής και Κοινωνικής ωφέλειας, οι οποίες αναπτύσσουν δραστηριότητες «βιώσιμης ανάπτυξης», ή και παρέχουν «κοινωνικές υπηρεσίες γενικού ενδιαφέροντος».

Κοιν.Σ.Επ. Ένταξης Ευάλωτων Ομάδων, οι οποίες επιδιώκουν την ένταξη στην οικονομική και κοινωνική ζωή, των ατόμων που ανήκουν στις Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες. Ποσοστό 30% κατ' ελάχιστον των μελών και των εργαζομένων στις επιχειρήσεις αυτές ανήκουν υποχρεωτικά σε αυτές τις κατηγορίες.

Κοιν.Σ.Επ. Ένταξης Ειδικών Ομάδων, οι οποίες επιδιώκουν την ένταξη στην οικονομική και κοινωνική ζωή των ατόμων που ανήκουν στις Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού. Ποσοστό 50% κατ' ελάχιστον των μελών και των εργαζομένων στις επιχειρήσεις αυτές ανήκουν υποχρεωτικά σε αυτές τις κατηγορίες. Ως «ειδικές» ορίζονται οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού οι οποίες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας, από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αίτια.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Από τον τρόπο με τον οποίο οι χώρες έχουν ενσωματώσει την Εκπαίδευση στο Επιχειρείν στο πρόγραμμα σπουδών, μπορούν να προσδιοριστούν ορισμένες τάσεις. Η Εκπαίδευση στο Επιχειρείν περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μεγάλο βαθμό με τη μορφή διαθεματικών στόχων, οι οποίοι είναι επίσης κοινοί σε όλες τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η Εκπαίδευση στο Επιχειρείν είναι πιο διαδεδομένη στη μη υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εκεί υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία στις προσεγγίσεις. Συχνά, όχι μόνο είναι ξεχωριστό μάθημα, αλλά επίσης ενσωματώνεται και σε άλλα μαθήματα, κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες, την οικονομία και τις σπουδές επιχειρήσεων. Ακόμα, συχνά διδάσκεται μέσα σε προαιρετικά μαθήματα σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Αυτό συνάδει με το γεγονός ότι, σε γενικές γραμμές, υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία επιλογής για τους μαθητές της μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λύκειο) σε σχέση με τις χαμηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η Εκπαίδευση στο Επιχειρείν είναι λιγότερο πιθανό να φθάσει σε όλους τους μαθητές σε χώρες όπου συνήθως βρίσκεται σε προαιρετικά και όχι σε υποχρεωτικά μαθήματα, και όπου δεν αποτελεί διαθεματικό διδακτικό αντικείμενο.

Η επιχειρηματικότητα είναι τελικά νοοτροπία. Είναι η ανίχνευση και η κινητοποίηση των ταλέντων και των δυνατοτήτων των μαθητών για έκφραση και δημιουργία. Είναι η υπέρβαση των αναστολών και του φόβου των μαθητών μπροστά στο ενδεχόμενο της αποτυχίας. Είναι οι γνώσεις και οι έξυπνες ιδέες μεταμορφωμένες με ορθολογικά κριτήρια σε καινοτόμες εφαρμογές. Είναι η τόλμη τελικά για ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίνεσθαι με δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η νέα «κουλτούρα» αυτής της επιχειρηματικότητας συνίσταται στην ικανότητα των μαθητών να αποκωδικοποιούν τα οικονομικά γεγονότα και τη δυναμική τους. Πρόκειται ουσιαστικά για αλλαγή τρόπου σκέψης και στάσης ζωής από τους μαθητές. Για να γίνει αυτό χρειάζονται στοχευμένες δράσεις και οργανωμένο πλαίσιο. Η καλλιέργεια του κοινωνικά και καινοτόμου επιχειρηματικού πνεύματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα από τα βασικά στοιχεία μιας ολοκληρωμένης εθνικής στρατηγικής ενεργητικών οικονομικών πολιτικών για την πρόληψη της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού των νέων ανθρώπων. Είναι γεγονός ότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα ισοπεδώνουν τα χαρισματικά παιδιά, με αποτέλεσμα να επιβιώνουν εκείνα τα παιδιά που έχουν κλίση στους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης της γραφής και της ανάγνωσης.

Δουλεύοντας το σχολείο και στο πλαίσιο του υγιούς επιχειρηματικού πνεύματος, ο μαθητής: θα πάρει την επιχειρηματική γνώση με βιωματικό τρόπο, θα πάψει να είναι ένας παθητικός δέκτης και θα παίρνει πρωτοβουλίες, δεν θα φοβάται την ανάληψη κινδύνου, θα σκέφτεται με ορθολογικά κριτήρια και θα λαμβάνει αποφάσεις, θα μετατραπεί έτσι σε δημιουργό της γνώσης. Η ανάπτυξη της οικονομίας μας μπορεί να επιτευχθεί με την επένδυση στην ευρηματικότητα, την έρευνα και την καινοτομία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δηλαδή με την επένδυση στη διδασκαλία της υγιούς επιχειρηματικότητας.

Σε στρατηγικό επίπεδο προτείνεται να γίνουν παρεμβάσεις στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και ειδικά στο πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων του Γυμνασίου και του Γενικού Λυκείου. Προτείνεται να εισαχθεί στο πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου και του Γενικού Λυκείου μάθημα «Εισαγωγή στην Επιχειρηματικότητα και Κυκλική Οικονομία» και «Κοινωνική Επιχειρηματικότητα και Φορολογική Δεοντολογία». Απαιτείται επίσης διάχυση της «κουλτούρας επιχειρηματικότητας» στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Γενικού Λυκείου. Οι ερευνητικές και οι δημιουργικές εργασίες στο Λύκειο αποτελούν μια ευκαιρία εισαγωγής της διδασκαλίας της υγιούς επιχειρηματικότητας στην Εκπαίδευση. Η καλλιέργεια «επιχειρηματικής κουλτούρας» μπορεί να συνδυαστεί με τα θέματα των Ερευνητικών και Δημιουργικών Εργασιών στο Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο με την υλοποίηση συγκεκριμένων επιχειρηματικών σχεδίων και οργάνωση δραστηριοτήτων (έρευνα πεδίου) από τους μαθητές. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δοθεί έμφαση στην Τεχνική - Επαγγελματική εκπαίδευση με εισαγωγή στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος «Επιχειρηματικότητα» ή «Επιχειρηματικότητα και Ανάπτυξη» ή η εισαγωγή νέας Θεματικής ενότητας ως μαθήματος Γενικής Παιδείας με Τίτλο: Κοινωνική επιχειρηματικότητα και Καινοτομία.

Επιπρόσθετα προτείνεται η «διάχυση» της επιχειρηματικότητας σε διδασκόμενα μαθήματα όλων των ειδικοτήτων της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, η κατάρτιση ειδικών προγραμμάτων Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης από τα ΚΕΣΥΠ, η ουσιαστική εμπλοκή του Επαγγελματικού προσανατολισμού και των Αρχών Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού για την προώθηση της επιχειρηματικής νοοτροπίας στους μαθητές, η παροχή ειδικής κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τους τρόπους εισαγωγής της έννοιας της επιχειρηματικότητας στην αίθουσα διδασκαλίας (Παπαναούμ, 2008).

Βιβλιογραφία

Ευρωπαϊκή Επιτροπή / EACEA / Ευρυδίκη, (2012), *Εκπαίδευση στο Επιχειρείν στα σχολεία της Ευρώπης*, Έκθεση Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή / EACEA / Ευρυδίκη, (2016), *Εκπαίδευση στο Επιχειρείν στα σχολεία της Ευρώπης*, Έκθεση Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή / EACEA / Ευρυδίκη, (2018), *Εκπαίδευση στο Επιχειρείν στα σχολεία της Ευρώπης*, Έκθεση Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Κανελλόπουλος Κ., Μαυρομαράς Κ., Μητράκος Θ., (2003). *Εκπαίδευση και Αγορά Εργασίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών.

Κατσέλη Λ., Μαγουλά Χ., (2002). *Μακροοικονομική ανάλυση και Ελληνική Οικονομία*, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Μαγουλά Θ., (2006). *Οικονομία και Εγώ: Διδακτικές και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαγουλά Θ., (2006). *Οικονομία Επιχειρηματικότητα: Διδακτικές και Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μυλωνάς Δ., (2010), *Η διδασκαλία του μαθήματος Λογιστικές Εφαρμογές στο Επαγγελματικό Λύκειο με τη χρήση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών (επαγγελματικό-εκπαιδευτικό λογισμικό)* στο 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Πρακτικά, σελ. 1535-1544, Θεσσαλονίκη.

Μυλωνάς Δ., (2010), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του μαθήματος Αρχές Οικονομικής Θεωρίας II (πανελλαδικώς εξεταζόμενο) στο Επαγγελματικό Λύκειο με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (επαγγελματικό- εκπαιδευτικό λογισμικό)* στο 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Πρακτικά, σελ. 1523-1534, Θεσσαλονίκη.

Παπακωνσταντίνου Γ., (2002). *Προσφορά και ζήτηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών.

Παπαναούμ Ζ., (2008), *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*, στο Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο, Αθήνα.

Σαλτερής Ν., (2010), *Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών*, στο Θεσμοθετημένες και Νέες μορφές επιμόρφωσης, προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών, επιμ. Γ. Μπαγάκης, Αθήνα: Εκδόσεις Ο.Ε.Π.Ε..Κ.

Σαρρή Κ., Τριχοπούλου Α., (2012). *Γυναικεία επιχειρηματικότητα: Προσέγγιση της ελληνικής πραγματικότητας*, Αθήνα: Εκδόσεις Rosili.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΣΕΒ (2003). *Η Επιχείρηση σε δράση, Οδηγός για Συμβούλους και Καθηγητές*, Αθήνα: Εκδόσεις Ίδρυμα Ευγενίδου.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΣΕΒ (2003). *Παγκόσμια Αγορά, Οδηγός για Συμβούλους και Καθηγητές*, Αθήνα: Εκδόσεις Ίδρυμα Ευγενίδου.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΣΕΒ (2003). *Η Οικονομία και Εγώ, Οδηγός για Συμβούλους και Καθηγητές*, Αθήνα: Εκδόσεις Ίδρυμα Ευγενίδου.

Junior Achievement Worldwide (2016), *Student Virtual Companies*, Colorado.

Junior Achievement Worldwide (2019), *Student Virtual Companies*, Colorado.

Ένταξη και εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών.

Dr Καρούντζου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, georgiakaarountzou@yahoo.gr

Πλιώτα Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, mariapliota@gmail.com

Παπαδόγιαννης Ηλίας, Διοικητικός Π.Ε.1, hrapadogiannis@gmail.com

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα κερδίζει συνεχώς έδαφος καθώς έχει γίνει αρκετά συνειδητή η ανάγκη της εκπαίδευσης των μαθητών με «ειδικές ανάγκες». Στη χώρα μας βέβαια η έκφραση αυτή έχει παρερμηνευθεί, καθώς χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά για παιδιά που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια, λόγω κάποιας μορφής ασθένειας, προβλήματος ή ανημπόριας γενικότερα, προκειμένου να ζήσουν μια όσο γίνεται κανονική ζωή. Όμως η πραγματικότητα δεν είναι πάντα έτσι.

Η ένταξη των χαρισματικών μαθητών στην εκπαίδευση

Όλοι αναγνωρίζουν ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού, γεγονός όμως που δεν είναι απόλυτα εφικτό δεδομένου ότι όλα τα παιδιά είναι διαφορετικά. Όταν όμως ένα παιδί απέχει περισσότερο από το στατιστικό μέσο όρο, οι ανάγκες του γίνονται όλο και πιο ιδιαίτερες και είναι επιτακτικότερη η ανάγκη εφαρμογής ειδικών παιδαγωγικών μεθόδων. (Λόξα Γ, 2004) Λόγω της φύσης τους τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να κατανοούν γρηγορότερα από το μέσο όρο της τάξης, γεγονός που απαιτεί παροχή βαθύτερων πληροφοριών προκειμένου να κρατήσει ζωντανό το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Ο ρόλος βέβαια του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να σταματάει εκεί. Δεν κρίνεται σκόπιμη μόνο η κατανόηση από την πλευρά των παιδιών ολοένα και περισσότερων γνώσεων χωρίς να μπορούν να διακρίνουν τη διαθεματικότητα και τη συνέργεια που τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα παρουσιάζουν.

Είναι σκόπιμο στο σημείο αυτό να ανατρέξουμε στο μοντέλο του Benjamin Bloom, και συγκεκριμένα στη γνωστή πυραμίδα του, προκειμένου να καταλάβουμε τη συνθετότητα της σκέψης όχι μόνο των χαρισματικών μαθητών αλλά και γενικότερα. Αναλυτικότερα ο Bloom περιέγραψε την ανθρώπινη σκέψη με μια πυραμίδα η οποία ξεκινώντας από τη βάση της περιλαμβάνει τα εξής έξι επίπεδα: Γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, και αξιολόγηση. Τα στάδια αυτά παρ' όλο που είναι διακριτά επικοινωνούν μεταξύ τους έτσι ώστε η ανθρώπινη σκέψη να περνάει γρήγορα από το ένα επίπεδο στο άλλο και προς τις δύο κατευθύνσεις.

Τα τρία πρώτα στάδια της ταξινόμησης του Bloom περιγράφουν αυτό που αποκαλούμε συγκλίνουσα ή κριτική σκέψη όπου ο μαθητής ανακαλεί και επικεντρώνεται σε ό,τι είναι γνωστό και κατανοητό για να λύσει ένα πρόβλημα μέσω της εφαρμογής. Κατά τη χρήση των τριών τελευταίων σταδίων ο μαθητής συχνά κερδίζει σε οξυδέρκεια και

κάνει ανακαλύψεις που δεν αποτελούσαν μέρος της αρχικής πληροφορίας. Αυτό περιγράφει την αποκλίνουσα ή δημιουργική διαδικασία σκέψης (Λόξα Γ, 2004, σελ.41)

Στη συνέχεια παρουσιάζονται 6 ομάδες ερωτήσεων -παράμετροι μέσα από τις οποίες κάθε εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αξιολογήσει τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζει σε σχέση με την ενίσχυση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών του (Λόξα Γ, 2004 σελ. 38 κε) Το εν λόγω σχεδιάγραμμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τάξεις όλων των βαθμίδων.

Παράμετρος 1- Ενίσχυση αποκλίνουσας σκέψης:

- Επιτρέπει ο εκπαιδευτικός την υποβολή ερωτήσεων, και εάν ναι, εκτιμάει αυτή την κίνηση του μαθητή;
- Είναι ο εκπαιδευτικός δεκτικός και ευαίσθητος προς τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές;
- Επιχειρεί ο εκπαιδευτικός να κάνει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη μέγιστη σημασία των ερωτήσεων, αλλά και να μη φοβούνται να εμπιστευτούν τις αισθήσεις τους;
- Τα προβλήματα απλά παρουσιάζονται ή ανακαλύπτονται;
- Καταφέρνει ο εκπαιδευτικός να οργανώσει τον χρόνο έτσι ώστε να επιτρέπεται και μια δεύτερη απόπειρα εύρεσης λύσης;
- Τα διδασκόμενα θέματα εξετάζονται από διαφορετικές οπτικές γωνίες;
- Οι τρόποι και τα στάδια προσέγγισης του τελικού ζητούμενου διαμορφώνονται εξ αρχής ή μένουν συνεχώς ανοιχτά;
- Μεταδίδεται στους μαθητές το μήνυμα ότι δεν πρέπει να επαναπαύονται με την πρώτη σωστή απάντηση που θα δώσουν ;
- Πόσο μπορεί να εκτιμηθεί μια 'πλάγια' μέθοδος ή λύση;
- Σε γενικές γραμμές, συμβαίνει κάτι στο σχολείο που θα μπορούσε να ενταχθεί στην έννοια της αποκλίνουσας σκέψης;

Παράμετρος 2 - Γενικές γνώσεις και βασική σκέψη:

- Καταφέρνει το γνωστικό αντικείμενο να προωθεί ένα διαφοροποιημένο τρόπο σκέψης, ή περιορίζει τη δυνατότητα εμβάθυνσης;
- Ο εκπαιδευτικός καταφέρνει να χρησιμοποιήσει διαδικασίες που να περιλαμβάνουν την πρόσληψη γνώσεων μέσω όλων των αισθήσεων, έτσι ώστε να μπορούν να ανακληθούν εύκολα;
- Αναλύεται η δομή των εξεταζόμενων αντικειμένων ή θεμάτων;
- Δίνεται εξίσου μεγάλη σημασία στη διαδικασία της μάθησης, όπως και στο αποτέλεσμα;
- Τίθενται οι διάφορες μέθοδοι υπό αμφισβήτηση, ώστε, εάν είναι ελλιπείς, να μπορούν να βελτιωθούν;
- Δίνονται απαντήσεις στις ερωτήσεις που επικεντρώνονται στο 'γιατί;', έτσι ώστε να μπορούν να εξηγηθούν οι σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος;

- Παρέχονται οδηγίες για την συστηματική ανάλυση των εκάστοτε συνθηκών, παραγόντων, προβλημάτων και θεμάτων προς μελέτη;
- Υπάρχουν προκλήσεις που να απαιτούν τόσο τον επαγωγικό, όσο και τον απαγωγικό τρόπο σκέψης;
- Επιδιώκεται η διαδικασία αξιολόγησης;
- Είναι η διαδικασία της μάθησης ξεκάθαρη, ώστε στη συνέχεια να μπορούν να ενεργοποιηθούν σε κάθε μαθητή και οι μεταγνωστικές του ικανότητες;

Παράμετρος 3 - Εξειδικευμένη γνώση και δεξιότητες:

- Ενθαρρύνεται η ανάπτυξη ειδικών ενδιαφερόντων; (όπως π.χ. η επιθυμία για συμμετοχή σε διαγωνισμούς ή η δημιουργία σχέσης με μέντορα)
- Καταφέρνει ο εκπαιδευτικός να εντάξει τα προσωπικά ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή μέσα στο πλαίσιο της σχολικής εργασίας;
- Υπάρχουν ευκαιρίες οι μαθητές να αποκτήσουν εμπειρία μέσα από τις μελέτες σε βάθος;
- Εκτιμάται η γνώση των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών;

Παράμετρος 4 - Επιμονή στην εκτέλεση του καθήκοντος:

- Επιτρέπεται και υποστηρίζεται μια συγκεκριμένη δραστηριότητα; (π.χ. η έρευνα που πρέπει να συνεχιστεί καθ' όλη την διάρκεια του σχολικού έτους);
- Υποστηρίζουν τέτοιου είδους δραστηριότητες η οργάνωση και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου;
- Ανταμείβεται η επιμονή στην εκτέλεση του καθήκοντος;
- Υπάρχει διάχυτη προσδοκία για την ολοκλήρωση των καθηκόντων;
- Υποστηρίζονται οι μαθητές στην προσπάθειά τους να αναγνωρίζουν και να αποφεύγουν οτιδήποτε τους αποσπά την προσοχή;
- Ποιος είναι ο στόχος της αυτο-αξιολόγησης, αλλά και της επιβράβευσης από τρίτους;

Παράμετρος 5 - Ύπαρξη κινήτρων και παρότρυνσης:

- Οι ερωτήσεις των μαθητών γίνονται αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς, ώστε στη συνέχεια να μπορέσουν να αναπτυχθούν;
- Η περιέργεια των παιδιών υποστηρίζεται και επιπλέον προκαλείται;
- Παρέχονται οι ευκαιρίες για αυτο-καθοδηγούμενη μάθηση;
- Ο εκπαιδευτικός εκτιμά και υποστηρίζει τα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή;
- Αποφεύγεται η περιττή επανάληψη κάποιου θέματος;
- Καταφέρνουν οι μαθητές να ταυτιστούν με το έργο τους;

Παράμετρος 6 - Δεκτικότητα προς το νέο:

- Καταφέρνει το σχολείο να είναι όχι μόνο ένας χώρος παραδοσιακής διδασκαλίας, αλλά επίσης και απόλαυσης, διασκέδασης και πρόκλησης για πνευματικές περιπέτειες;
- Μπορεί η διδασκαλία να μεταφέρει τον πραγματικό κόσμο μέσα στο σχολείο;
- Ως χώρος το σχολείο προσφέρεται για την καλλιέργεια της φαντασίας;

- Καταφέρνει το σχολείο να διώχνει το άγχος και να παρέχει μια αίσθηση άνεσης και ξεκούρασης στον μαθητή;
- Είναι ένας χώρος που προσφέρεται και για γέλιο (όχι εις βάρος άλλων) και όπου το χιούμορ εκτιμάται;
- Μπορεί ο εκπαιδευτικός να αναμένει ένα ρευστό και όχι προ-καθορισμένο αποτέλεσμα; (όσον αφορά στην κατανόηση του αντικειμένου της διδασκαλίας από τους μαθητές)
- Υπάρχουν δυνατότητες και ευκαιρίες ένα γνωστικό αντικείμενο να εξεταστεί με πειραματικό και συγχρόνως με ευχάριστο τρόπο;
- Επιτρέπονται λάθη ή απαιτούνται μόνο γρήγορες, άμεσες και αλάνθαστες απαντήσεις;
- Εκτιμάται η μοναδικότητα και η ξεχωριστή προσωπικότητα του κάθε μαθητή, ή αντίθετα επιβάλλεται μια συντηρητική στάση συμπεριφοράς;

Εμπλουτισμός

Με τον όρο αυτό εννοούμε την προσθήκη και επέκταση της μαθησιακής διαδικασίας ύλης είτε προς την κατεύθυνση της εμβάθυνσης των προβλεπομένων στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είτε προς την κατεύθυνση της ευρύτητάς τους. Αυτό που μπορεί να γίνει πρακτικά για την καλύτερη διαπαιδαγώγηση όλων των παιδιών είναι ο εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας με εργασίες οι οποίες πραγματεύονται πραγματικά προβλήματα και θα απαιτούν κρίση και συνδυαστική γνώση από όλα τα μαθήματα του διδακτικού κύκλου. Τα παιδιά ομαδοποιούνται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ικανότητες τους έτσι ώστε να συγκροτούν σύνολα με πολυποικίλες δυνατότητες στα οποία θα ανατίθενται εργασίες ανάλογα με τη δυναμική τους. Με αυτό τον τρόπο υπάρχει ελευθερία έκφρασης και ανάπτυξης των δυνατοτήτων όλων των παιδιών, δεν υπάρχουν διακρίσεις ή ρατσιστικοί διαχωρισμοί μεταξύ χαρισματικών παιδιών και παιδιών του μέσου όρου, δημιουργείται ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες που οδηγεί σε διαρκή βελτίωση, τα χαρισματικά παιδιά έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν φυσιολογικά τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους ανάγκες με συνομηλίκους τους, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά αντιμετωπίζουν τους προικισμένους συμμαθητές τους σαν μέλη που συνεισφέρουν με το χάρισμα τους για να τραβήξουν την ομάδα μπροστά και όχι ως ξένους και αντίθετους.

Είναι γενικότερα παραδεκτό ότι αν δεν υπάρξει ένας εμπλουτισμένος τρόπος διδασκαλίας τα χαρισματικά παιδιά θα χάσουν το ενδιαφέρον τους όχι μόνο για την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά ενδεχομένως και για τα επιστημονικά και γνωστικά αντικείμενα και κατ' επέκταση δε θα μπορέσουν να αναπτύξουν επαρκώς τις δυνατότητες τους.

Εξατομίκευση ή ανεξάρτητη μελέτη

Πρόκειται για μια πολυσύνθετη διαδικασία η οποία οδηγεί όχι μόνο σε ένα υψηλό επίπεδο αυτονομίας και ελέγχου αλλά και σε μια έντονη ανεξαρτητοποίηση στη δράση του χαρισματικού παιδιού. Με τη μέθοδο αυτό το παιδί θέτει μόνο του τους

μαθησιακούς και όχι μόνο στόχους αλλά και προγραμματίζει και υλοποιεί όλη τη διαδικασία μέχρι την επίτευξή τους. Είναι εμφανές ότι η ανεξάρτητη μελέτη αποτελεί μια επίπονη διαδικασία καθώς προϋποθέτει αξιοποίηση όλων των προϋπαρχόντων γνώσεων του μαθητή αλλά και την εξεύρεση από μέρους του όλων εκείνων των πηγών που θα χρειαστεί για την κατάκτηση της νέας γνώσης. Ερευνητικά ευρήματα (Maker και Nelson 1996) δείχνουν ότι τα προγράμματα αυτά έχουν θετική επίδραση στην υποκίνηση και στον ενθουσιασμό για μάθηση, στον ορθό επαγγελματικό προσανατολισμό, στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, και στο κτίσιμο ενός προκλητικά υψηλού περιβάλλοντος μάθησης. Βέβαια σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές κατά το σχεδιασμό αυτών των προγραμμάτων (κυρίως αναφορικά με το είδος και τον βαθμό ελευθερίας) θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η δυνατότητα το μαθητή να διαχειριστεί και να ωφεληθεί από τη συγκεκριμένη ελευθερία, καθώς και η ικανότητα του δασκάλου να αφήσει στο μαθητή τον έλεγχο μέρους των μαθησιακών δεξιοτήτων.

Διαφοροποίηση

Η διαφοροποίηση είναι μια διαδικασία συνεχούς προσαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος της τάξης, έτσι ώστε να παρέχονται μοναδικές μαθησιακές ευκαιρίες στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προσαρμοσμένες στα ειδικές ικανότητες και ενδιαφέροντά τους. Αναμφισβήτητα η πρακτική αυτή δεν προτείνεται μόνο για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών αλλά για το σύνολο των μαθητών της τάξης καθώς αποτελεί ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και ενσωμάτωση των αρχών της σύγχρονης παιδαγωγικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2008β).

Η διαφοροποίηση της διαδικασίας για τα χαρισματικά παιδιά λαμβάνει χώρα σε τρεις τομείς της διδακτικής πράξης(Σπ. Ρίζος 2011):

Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο: Στον τομέα αυτό περιλαμβάνεται η χρήση θεμάτων η οποία επεκτείνει την ύλη του αναλυτικού προγράμματος σε πιο αφηρημένα θέματα που οδηγούν τελικά τους μαθητές σε πιο βαθιά και πλατιά κατανόηση κάθε έννοιας και τους διευκολύνουν σε συνδέσεις διαθεματικότητας.

Διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία: Περιλαμβάνει τις μεθόδους και τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για την παρουσίαση της νέας γνώσης στους μαθητές. Λόγω της φύσης των χαρισματικών παιδιών και της έντονης αυτενέργειάς τους προτείνονται μαθητοκεντρικοί τρόποι μάθησης όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, οι προσομοιώσεις, η επίλυση προβλημάτων και που διεγείρουν και κρατούν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα: Περιλαμβάνονται όλοι οι τρόποι που επιτρέπουν στο μαθητή να δείξει τι έχει κατανοήσει και τι μπορεί πλέον να κάνει με αυτά που έμαθε. Και πάλι λόγω της αυτενέργειας οι χαρισματικοί μαθητές προτιμούν να επιλέγουν μόνοι τους πως θα παρουσιάσουν αυτά που έμαθαν. Αυτό λειτουργεί υποκινητικά και παράγουν έργο υψηλότερου επιπέδου(Kettle, Renzulli και Rizza, 2005)

Το εγχείρημα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μοιάζει ιδιαίτερα πλεονεκτικό. Απαραίτητοι όμως παράγοντες για την επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ορίζονται:

- Η κατάρτιση και εμπειρία του εκπαιδευτικού σε θέματα διαφοροίησης
- Το περιβάλλον της αίθουσας
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις συμμαθητών αλλά και δασκάλου-μαθητών
- Η υποστήριξη με τα κατάλληλα διδακτικά μέσα

Επιτάχυνση

Ως επιτάχυνση ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία επιτυγχάνεται μια πιο γρήγορη μετακίνηση των μαθητών μέσα στο κανονικό πρόγραμμα των δημοσίων σχολείων (Gearheart, Weishanh & Gearheart 1988). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι κάποιοι μαθητές μπορούν να ολοκληρώσουν τη διδακτέα ύλη σε λιγότερο χρόνο ή να διδαχθούν περισσότερη ύλη στον ίδιο χρόνο φοίτησης με τους υπόλοιπους. Στην πράξη μπορεί να πάρει τις ακόλουθες μορφές (Ματσαγγούρας, 2008γ)

Επιτάχυνση ως προς τις τάξεις: Υπερπήδηση ή παράλειψη ολόκληρων τάξεων στις περιπτώσεις που θεωρείται ότι ο μαθητής έχει ήδη κατακτήσει την ύλη των συγκεκριμένων τάξεων. Πρόκειται για την πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη πρακτική καθώς χαρακτηρίζεται από ευκολία στην εφαρμογή της και μηδαμινό κόστος

Επιτάχυνση ως προς τα μαθήματα: Ταυτόχρονη παρακολούθηση της τάξης η οποία αντιστοιχεί στην ηλικία του και συγκεκριμένων μαθημάτων, στα οποία ο μαθητής έχει επιδείξει έντονη κλίση, μεγαλύτερων τάξεων. Η πρακτική αυτή υποχρεώνει σε συνεχή εφαρμογή καθώς η ύλη των μαθημάτων που επιταχυνθεί θα πρέπει πάντα να αντικαθίσταται με μια νέα πιο προχωρημένη ύλη.

Τηλεσκόπηση: Σύμφωνα με αυτή την πρακτική η ύλη κάθε τάξης συμπυκνώνεται σε ένα πιο ταχύρρυθμο πρόγραμμα εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να μειώνεται αισθητά ο συνολικός χρόνος φοίτησης στο σχολείο. Αποτελεί μια πιο σπάνια εφαρμοζόμενη τακτική καθώς απαιτεί μεγάλο κόστος στην εφαρμογή της. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος εφαρμογής της είναι η λειτουργία ειδικών σχολείων για χαρισματικά παιδιά, όπου η φοίτηση ολοκληρώνεται σε λιγότερο χρόνο από τα συμβατικά σχολεία.

Πρώιμη είσοδος σε μια νέα φάση εκπαίδευσης: Στην περίπτωση αυτή προβλέπεται η δυνατότητα εγγραφής μαθητών σε κάθε φάση της εκπαίδευσης σε ηλικία μικρότερη από το καθορισμένο όριο ακριβώς γιατί οι μαθητές κρίνονται ώριμοι να την παρακαλουθήσουν ακόμη και αν έχουν μικρότερη ηλικία. Αυτό συμβαίνει συνήθως στις πρώτες φάσεις της εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό). Η υλοποίηση αυτής της πρακτικής προβλέπει σχετικό νομοθετικό πλαίσιο.

Δραστηριότητες πέραν του εκπαιδευτικού προγράμματος

Μια άλλη τεχνική που εφαρμόζεται στη εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών είναι η δυνατότητα παρακολούθησης επιπλέον μαθημάτων, εκτός του αναλυτικού προγράμματος τους, που σχετίζονται τόσο με τα γνωστικά τους ενδιαφέροντα όσο και νέα ανεξάρτητα αντικείμενα μελέτης. Μετά το τέλος του τυπικού προγράμματος ομάδες ειδικών αναλαμβάνουν να μυήσουν τα παιδιά σε αντικείμενα που είτε αποτελούν επέκταση των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος είτε πρόκειται για εντελώς νέα γνωστικά αντικείμενα. Οι μαθητές επιλέγουν την θεματική ενότητα και αναλαμβάνουν να παράξουν ένα αποτέλεσμα (παρουσίαση, έργο, μελέτη) όπως ακριβώς θα έκαναν οι επαγγελματίες του είδους. Η θεώρηση των μαθητών ως επαγγελματίες του θέματος δημιουργεί ένα συναρπαστικό περιβάλλον μάθησης που δίνει στα χαρισματικά παιδιά την ευχαρίστηση και ικανοποίηση που από τη φύση τους επιδιώκουν (Freeman, 1998)

Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών χαρισματικών μαθητών

Οι ιδανικοί εκπαιδευτικοί που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα στα παιδιά, συνήθως αναγνωρίζονται από τα εξής στοιχεία (Λόξα Γ, 2004):

- Ενθαρρύνουν τα παιδιά να υιοθετούν μια ανεξάρτητη προσέγγιση προς τη μάθηση
- Ο τρόπος διδασκαλίας τους χαρακτηρίζεται από κοινωνικότητα και διάθεση για συνεργασία
- Δεν παραλείπουν να τονίζουν τη σημασία της σωστής και πλήρους μάθησης
- Αποφεύγουν να συνάγουν βιαστικά συμπεράσματα για τις ιδέες και τις απόψεις ενός μαθητή
- Ενθαρρύνουν έναν ευέλικτο τρόπο σκέψης
- Είναι ανεκτικοί και δείχνουν κατανόηση σε λάθη που φανερώνουν την αδυναμία κάποιου μαθητή
- Ενθαρρύνουν τη διαδικασία της αυτο-εκτίμησης και της αυτοκριτικής στους μαθητές
- Δίνουν μεγάλη σημασία στις ερωτήσεις που τους απευθύνουν
- Παρέχουν στους μαθητές τις ευκαιρίες να εργαστούν με ποικίλο υλικό και κάτω από διαφορετικές συνθήκες
- Βοηθούν τους μαθητές ώστε να μάθουν να αντιμετωπίζουν τη σύγχυση και την αποτυχία
- Ανταμοίβουν όσο το δυνατόν περισσότερο την υπομονή, το κουράγιο και το σθένος κάποιου μαθητή

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί για παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες χρειάζεται να επιδεικνύουν σημαντικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Με αυτό εννοούμε ένα πλέγμα 'ανθρώπινων δεξιοτήτων' που περιλαμβάνουν (Λόξα Γ. 2004):

- Δεξιότητες παρατήρησης: να ακούνε, να βλέπουν και να κατανοούν λεκτικούς και μη υπαινιγμούς
- Διάισηση: να συναισθάνονται τις ανάγκες ή τα προβλήματα
- Ενσυναίσθηση: να κατανοούν τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα
- Πρότυπα: να δείχνουν θετικές στάσεις, ενισχύοντας τις κατάλληλες συμπεριφορές

- Λεκτικές δεξιότητες παρουσίασης
- Δεξιότητες γραφής
- Ηγετικό ρόλο στην ομάδα και συμβουλευτικές δεξιότητες
- Ιδιότητες που οι χαρισματικοί μαθητές ζητούν από τους εκπαιδευτικούς:
- Να τους κατανοούν
- Να έχουν αίσθηση του χιούμορ
- Να μπορούν να κάνουν διασκεδαστική τη μάθηση
- Να είναι κεφάλτοι
- Να τους στηρίζουν και να τους σέβονται
- Να είναι έξυπνοι
- Να είναι υπομονετικοί
- Να είναι σωστά αυστηροί μαζί τους
- Να είναι ευπροσάρμοστοι

Η διαχείριση της χαρισματικότητας στην ελληνική εκπαιδευτική πράξη

Οι απορίες και εικασίες οι οποίες σε παγκόσμια κλίμακα αναπαράγονται γύρω από το θέμα των χαρισματικών και ταλαντούχων ή αλλιώς προικισμένων μαθητών αφορούν κυρίως (Λόζα 2004):

- τη φιλοσοφία και την στοχοθεσία του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά και της ειδικής αγωγής ειδικότερα για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές
- το θεωρητικό πλαίσιο στο οποία θα στηριχθούν ο ορισμός, τα εργαλεία, οι διερευνητικές μέθοδοι, οι υποστηρικτικές δομές και η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων
- το νομικό πλαίσιο γενικά και τις ειδικότερες παραμέτρους, όπως η ηλικία εγγραφής στο σχολείο, η επιτάχυνση και οι τρόποι εφαρμογής της
- τον ορισμό των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών
- τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών
- τη διαγνωστική μέθοδο γενικά και ειδικότερα για υποομάδες όπως κορίτσια, μαθητές με μειωμένη σχολική επίδοση, μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες εκτός της χαρισματικότητας, μαθητές προερχόμενους από ανομοιογενή πολιτιστικά περιβάλλοντα, μαθητές προερχόμενους από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό οικογενειακό υπόβαθρο
- τη μελέτη των διαθέσιμων εργαλείων και τη διαμόρφωση νέων για τη διάκριση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών
- το είδος και τη φιλοσοφία(ιδεολογία) του αναλυτικού προγράμματος
- το σχεδιασμό και τα διάφορα μοντέλα των ειδικών υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- τους τρόπους αξιολόγησης των ειδικών υποστηρικτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων

- την εξειδικευμένη κατάρτιση επιστημονικού προσωπικού και την επαρκή στελέχωση των σχετικών υποστηρικτικών υπηρεσιών
- την επιμόρφωση εκπαιδευτικού, ειδικευομένου στην εκπαίδευση και καθοδήγηση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών
- την ενημέρωση του εκπαιδευτικού σώματος όλων των βαθμίδων, των γονέων και των φορέων υλοποίησης εκπαιδευτικής πολιτικής για την κάλυψη των αναγκών αυτής της υποομάδας πληθυσμού
- την επεξεργασία και τη προώθηση ικανοποιητικής μεθοδολογίας, διδακτικής προσέγγισης και μέσων καθώς και τεχνικής που πρέπει να υιοθετούνται για την εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών
- τη συμβουλευτική ενίσχυση ταλαντούχων ευφυών και χαρισματικών παιδιών, εφήβων καθώς και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος

Μέσα σε αυτό το επιστημονικό πλαίσιο ο προβληματισμός και η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής για την ιδιαίτερη κατηγορία των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών στην Ελλάδα άρχισε όταν τα Πρότυπα Σχολεία λειτουργούσαν με ένα είδος «ξεκαθαρίσματος» των μαθητών, ως προς τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, με σκοπό να μπορούν να φοιτήσουν σε αυτά. Στη συνέχεια, τα σχολεία αυτά μετονομάστηκαν σε Πειραματικά, προκειμένου να αποδυναμώνουν το επιχείρημα μιας ελιτίστικης εκπαίδευσης, εκπαίδευσης για λίγους, κληρώνοντας τους μαθητές, οι οποίοι θα είχαν την τύχη να εκπαιδεύονται με τις πλέον καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους. Έτσι, για αρκετά χρόνια, δεν αναπτύσσεται κάποιος ιδιαίτερος προβληματισμός εκπαιδευτικής πολιτικής ή εκπαιδευτικής εφαρμογής. Τη δεκαετία του 1990 ιδρύονται μουσικά και αθλητικά γυμνάσια με σκοπό την ενθάρρυνση και προώθηση μαθητών που έχουν ιδιαίτερες κλίσεις σε αυτούς τους τομείς. Το 2000 ο νόμος 2817 στο Άρθρο 1 αναφέρει ρητά ότι «Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων». Αναφέρει ακόμη ότι «Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από τις προαναφερθείσες περιπτώσεις, αλλά χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής προσέγγισης και φροντίδας η οποία θα διαρκεί ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους». Με βάση τον Ν2817, σε όλες τις τάξεις των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λαμβάνονται τα εξής μέτρα και διατίθενται οι παρακάτω υπηρεσίες:

- Κατάρτιση και εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων και διδακτικών μεθόδων
- Χρησιμοποίηση διδακτικού υλικού αξιόπιστου και αναγνωρισμένου
- Διερεύνηση, επισήμανση και αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών
- υποστήριξη σε επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας και ψυχολογικής ενίσχυσης
- Κοινωνική και συμβουλευτική εργασία
- Κάθε είδους διευκολύνσεις και εργονομικές διευθετήσεις

- Η εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν από το κράτος σε δημόσια σχολεία. Η μορφή των σχολείων αυτών προσδιορίζεται από το είδος και το βαθμό των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών.

Η εφαρμογή της «Ευέλικτης Ζώνης» από το 2002, καινοτόμου δράσης που στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη διαθεματική - διεπιστημονική προσέγγιση, καθώς και η λειτουργία «Ολοήμερου Σχολείου», δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, τόσο χρονικά όσο και μεθοδολογικά, να δημιουργήσει υποστηρικτικά παιδαγωγικά πλαίσια ικανά για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές.

Το Μάρτιο του 2003 δημοσιεύεται το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), τα οποία ρητά αναφέρουν την αναγκαιότητα αντιμετώπισης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ότι «..τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση».

Τον Οκτώβριο του 2003 ψηφίζεται νόμος (3194/2003 ΦΕΚ267τ. Α'), σύμφωνα με τον οποίο αναφέρονται οι χαρισματικοί και ταλαντούχοι μαθητές, ως ομάδα του μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, τον Οκτώβριο του 2003, σύμφωνα με την 107922/Γ7/3-10-2003 υπουργική απόφαση ιδρύονται Καλλιτεχνικά Γυμνάσια με σκοπό την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και κλίσεων των μαθητών που επιθυμούν να ακολουθήσουν την κατεύθυνση που σχετίζεται με τις Καλές Τέχνες του Θεάτρου, του Κινηματογράφου, του Χορού και των Εικαστικών χωρίς να υστερούν σε γενική παιδεία.

Η εκπαίδευση των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών θέτει ως προϋποθέσεις σε παγκόσμια κλίμακα, αλλά και στην περίπτωση της Ελληνικής πραγματικότητας:

- επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού,
- αξιόπιστες διαδικασίες εντοπισμού και διάγνωσης για τους μαθητές που έχουν ανάγκη ένα αναλυτικό πρόγραμμα απόλυτα προσαρμοσμένο στις κλίσεις και τα ταλέντα τους,
- ύπαρξη και εφαρμογή του κατάλληλου νομοθετικού και θεσμικού πλαισίου που ευνοεί το ευέλικτο και ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ή το διαφοροποιημένο (ανάλογα με τις επιμέρους ανάγκες) αναλυτικό πρόγραμμα και
- αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων που τηρούνται

Διαμορφώνονται λοιπόν οι παρακάτω επιτακτικές ανάγκες που αφορούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συνιστούν πυλώνες προβληματισμού (Λόξα Γ, 2004):

- Καθορισμός ενός πλαισίου διάγνωσης και εντοπισμού των χαρισματικών μαθητών. Το πλαίσιο αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνονται: κατάρτιση εκπαιδευτικών στον εντοπισμό χαρισματικών μαθητών, εκχώρηση σχετικής αρμοδιότητας διάγνωσης της χαρισματικότητας στα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), καθορισμός κριτηρίων για αντικειμενική εκτίμηση κ.α.

- Ανάσχευση των στερεοτύπων που οι εκπαιδευτικοί έχουν για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές (πχ το φύλο, το ενδιαφέρον του μαθητή για τις σχολικές εργασίες, η εξαφάνιση των γραπτών και η εθνική και κοινωνική του προέλευση).
- Ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών (πχ διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα, εξειδικευμένες δραστηριότητες εμπλουτισμού της διδακτικής διαδικασίας, εξατομίκευση της διδακτικής διαδικασίας, κα)
- Κατάλληλη υποδομή, διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών και τεχνικών, διδακτικό υλικό και υλικοτεχνική υποδομή (βιβλιοθήκη, εργαστήρια, υποδομή χρήσης νέων τεχνολογιών), προκειμένου να λειτουργήσει απρόσκοπτα η διαφοροποιημένη διδασκαλία.
- Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση της πρόκλησης της υλοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προκειμένου το σύνολο των εμπλεκόμενων φορέων στο θέμα της εκπαίδευσης των χαρισματικών και ταλαντούχων μαθητών, δηλαδή οι ίδιοι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, σχετικοί φορείς της Ελλάδας και του εξωτερικού να μπορέσουν να συντονιστούν μέσα από το διαδίκτυο σε μια πολυδιάστατη προσπάθεια εμπλουτισμού της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας για αυτή τη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού.

Είναι γεγονός ότι το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών εντάσσει στο σχεδιασμό του μια αλλαγή της θεώρησης του εκπαιδευτικού συστήματος προτάσσοντας τη διαθεματικότητα και τη δημιουργική μάθηση μέσα από την καινοτομία της Ευέλικτης Ζώνης. Η εν λόγω καινοτομία βασίζεται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, προωθεί την ανάπτυξη των σχεδίων εργασίας, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ενισχύει τη δημιουργική και διερευνητική μάθηση και την κριτική σκέψη. Όλα τα παραπάνω στοιχεία δημιουργούν ένα θετικό πλαίσιο στήριξης που ενθαρρύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την ατομική έκφραση. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να ενδιαφερθεί περισσότερο τόσο για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές, όσο και για τις συγκεκριμένες κλίσεις τους, μέσα από ευέλικτες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Ιδιωτικοί φορείς: Τα τελευταία χρόνια στην χώρα παρατηρείται αυξημένη δραστηριότητα από πλευράς ιδιωτικής πρωτοβουλίας, οργανώσεων που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στον εντοπισμό και την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών

Στο πλαίσιο αυτό οργανώνονται Ομάδων Ειδικού Ενδιαφέροντος περί Χαρισματικών Παιδιών, Μαθηματικών και Φυσικής, Επικαιρότητας, Κοινωνικής Παρέμβασης, Ποδηλάτου, Κλασικής Μουσικής, ενθαρρύνονται συμμετοχές στους παγκόσμιους διαγωνισμούς γρίφων, διοργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια και διαλέξεις γύρω από το θέμα της διαχείρισης της χαρισματικότητας, διεξάγονται τεστ ευφυΐας, εκδίδονται περιοδικά, και διοργανώνονται επισκέψεις σε πολιτισμού και μεγάλης φυσικής ομορφιάς.

Θερινά σχολεία

Πρόκειται για προγράμματα 1-3 εβδομάδων όπου μαθητές που έχουν πιστοποιήσει τη χαρισματικότητά τους με ειδικά test που διεξάγονται από οργανώσεις που δραστηριοποιούνται στο χώρο έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με γνωστικά αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν σε βάθος και έκταση ανεξάρτητα από την τάξη και την ηλικία τους. Κάθε μαθητής επιλέγει να παρακολουθήσει ένα μάθημα κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Ενδεικτικά τα διδακτικά αντικείμενα που προσεγγίζονται είναι τα εξής: Θετικές Επιστήμες : Μαθηματικά, Μηχανική, Βιοϊατρική, Πιθανότητες, Γενετική, Υπολογιστές, Κρυπτολογία, Ανθρωπιστικές Επιστήμες: Φιλοσοφία, Οικονομικά, Διεθνείς Σχέσεις, Κινηματογράφος. Πανεπιστήμια και άλλοι εκπαιδευτικοί φορείς αλλά και κατασκηνώσεις διαθέτουν τις εγκαταστάσεις τους για την απρόσκοπτη διεξαγωγή των παραπάνω προγραμμάτων

Μαθήματα Σαββατοκύριακου

Τα Προγράμματα Σαββατοκύριακου αφορούν θεματικές ενότητες ανάλογες με τις προηγούμενες και απευθύνονται σε πιστοποιημένους χαρισματικούς μαθητές. Στοχεύουν στην εκβάθυνση σε ένα γνωστικό αντικείμενο το οποίο γνωρίζουν μέσα από παρουσιάσεις, εκδηλώσεις και ευχάριστες δραστηριότητες. Πολλές φορές για την αξιοποίηση μαθητικού υλικού από όλα τα μέρη της Ελλάδας τα μαθήματα είναι περιοδεύοντα και διεξάγονται σε διάφορες πόλεις.

On line μαθήματα

Αποτελούν τη διαδικτυακή έκφραση των δύο προηγούμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Απευθύνονται στο ίδιο κοινό επενδύοντας όμως στη χρήση της τεχνολογίας προσαρμόζονται στην αυτενέργεια και ευελιξία των χαρισματικών παιδιών, αφήνοντας τους περιθώριο επιλογής ως προς το χρόνο, την έκταση, το βάθος και το περιβάλλον στο οποίο θα γίνει η επαφή με τα γνωστικά αντικείμενα.

Συνέδρια – Σεμινάρια

Η ελληνική πράξη έχει να επιδείξει πλήθος σεμιναρίων που διοργανώνονται κυρίως στις μεγάλες πόλεις της χώρας με ποικίλα θέματα που σχετίζονται με τη χαρισματικότητα. Συνήθως οργανώνονται από εξειδικευμένους στο χώρο φορείς που αναλαμβάνουν να παράσχουν σύγχρονη γνώση και εμπειρία σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές σχετικά με τη διαχείριση των ειδικών εκπαιδευτικών και όχι μόνο αναγκών που προκύπτουν από τη χαρισματικότητα.

Μαθητικοί διαγωνισμοί

Παράλληλα τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έξαρση στη διοργάνωση μαθητικών διαγωνισμών πανελληνίου κλίμακας. Πράγματι οι μαθητικοί διαγωνισμοί είναι μια ευκαιρία ανάδειξης χαρισματικών μαθητών αλλά και ανακάλυψης από τους ίδιους του βαθμού του ενδιαφέροντός τους σε κάθε θέμα γεγονός που λειτουργεί υποκινητικά στην

εραιτέρω ενασχόλησή τους με το θέμα αυτό. Παράλληλα μέσω των διαγωνισμών προβάλλεται η καλλιέργεια του υγιούς ανταγωνισμού και της ευγενούς άμιλλας αξίες που ο ενστερνισμός τους μειώνει καταλυτικά τα συναισθήματα εγωκεντρισμού και υπεροψίας που οι μαθητές αυτοί ενδέχεται να έχουν.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που προηγήθηκε καταδείχθηκε ξεκάθαρα η αναγκαιότητα της ειδικής εκπαίδευσης των χαρισματικών μαθητών. Έγινε εμφανές ότι η προσαρμογή αυτών των μαθητών στο σχολείο είναι άμεσα συνδεδεμένη και σε ευθεία συνάρτηση με την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που απολαμβάνουν τόσο από την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και από τις παράλληλες σχολικές δραστηριότητες και τη σχολική ζωή εν γένει. Στην πράξη τα παιδιά αυτά δεν κινδυνεύουν από την αποκλίνουσα σκέψη τους αλλά από τις αγκυλώσεις σε στερεοτυπικές απόψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που τα οδηγεί στην απόρριψη, στην απογοήτευση, το συμβιβασμό και την αδιαφορία.

Το επιστημονικό πλαίσιο παρέχει και το θεωρητικό υπόβαθρο και τις πρακτικές και τα εφόδια για την αντιμετώπιση, κάλυψη και ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών αναγκών των χαρισματικών παιδιών στο σχολείο. Μένει να γίνει πεποίθηση και να εφαρμοστεί στην πράξη η συμπερίληψη-συνεκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στις «κανονικές» τάξεις. Αυτό βέβαια απαιτεί από την πλευρά όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία σαφείς δεσμεύσεις. Πρώτα απ' όλα η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να ξεκαθαρίσει σε όλα τα επίπεδα (νομοθετικό και εκτελεστικό) ότι στοχεύει στη δημιουργία ολοκληρωμένων χαρισματικών προσωπικοτήτων, που μέσα από την προσωπική τους εξέλιξη θα συμβάλλουν στην πρόοδο ολόκληρης της κοινωνίας και όχι στην αλλοτρίωσή τους στο πλαίσιο της «χρυσής μετριότητας». Παράλληλα η πολιτική σκέψη οφείλει να παραμερίσει μικροπολιτικές σκοπιμότητες που υπαγορεύουν την ομοιογένεια ως προϋπόθεση της αποτελεσματικότερης καθοδήγησης. Από κοινού λοιπόν θα πρέπει να παρασχεθούν στους εκπαιδευτικούς η απαραίτητη επιμόρφωση καθώς και τα μέσα και εργαλεία για την εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών αλλά και να θεσπίσουν ένα πλαίσιο συνεχούς και συνεπούς αξιολόγησης και επανατροφοδότησης των αποτελεσμάτων.

Παράλληλα κρίνεται εποικοδομητική η συνεργασία με τους ιδιωτικούς φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης των χαρισματικών παιδιών προκειμένου για την ανταλλαγή σχετικής τεχνογνωσίας αλλά και για την οριοθέτηση της δράσης τους έτσι ώστε να εξασφαλίζεται πέρα από τη νόμιμη πιστοποίησή τους και η παροχή ίσων ευκαιριών στους χαρισματικούς μαθητές ανεξάρτητα από τον τόπο διαμονής τους ή από το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Amend, E., & Beljan, P. (2009). The antecedents of misdiagnosis: when normal behaviours of gifted children are misinterpreted as pathological. *Gifted Education International*, 25, pp. 131-143.

- Becker, G. (1979). *The Mad Genius Controversy: A Study in the Sociology of Deviance*. Beverly Hills: Sage.
- Beckley, D. (1998, Spring). *University of Connecticut*. Retrieved from Gifted and Learning Disabled: Twice Exceptional Students: <http://nrcgt.uconn.edu/newsletters/spring984/>
- Delisle, J., & Lewis, B. (2003). *The Survival Guide for Teachers of Gifted Kids: How to Plan, Manage and Evaluate Programms for Gifted Youth K-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- DuBois, P. H. (1970). *A History of Psychological Testing*. Boston: Allyn and Bacon.
- Freeman, J. (1991). *Gifted Lives: What Happens when Gifted Children Grow Up*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Freeman, J. (1998). *Educating the very able Current International research*. London: The Stationery Office.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: MacMillan.
- Gardner, H. (1984). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gari, A., & Mylonas, K. (2002, October). The gifted viewed by teachers, university students and parents: Attitudes and educational values for the gifted. *Poster presentation in the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA)*. Rhodes, Greece.
- Gearhear, B. R., & Weishan, M. W. (1998). *The exceptional student in the regular classroom*. Columbus: Merrill.
- Getzels, J. (1981). Problem finding and the nature and nurture of giftedness. In A. Kramer, *Gifted children, challenging their potential: new perspectives & alternatives* (pp. 1-20). New York: Trillium Press.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Subotnik, R., & Sternberg, R. (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Jung, C. G. (1954). The gifted child. In H. Read, & M. Fordham, *The collected work of C. G. Jung* (pp. 135-145). New York: Princeton University Press.
- Karnes, M. B., & Shwedel, A. M. (1983). Assessment of pre-school giftedness. In B. A. Bracken, & R. J. Nagle, *Psychoeducational Assessment of Preschool Children* (pp. 173-509). New York: Grune & Stratton.
- Kettle, K. E., Renzull, J. S., & Rizza, M. G. (2005). *University of Connecticut*. Retrieved from Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development: <http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/exprstyl/>

- Maker, C. J., & Schiever, S. W. (1996). *Curriculum Development and Teaching Strategies for gifted learners*. Austin: Pro-ed.
- Manning, S. (2006). *Recognizing Gifted Students: A practical Guide for Teachers*. Philadelphia: Kappa Delta Pi Record.
- Marland, S. (1972). *Education of the Gifted and Talented*. Washington DC: Government Printing Office.
- Robinson. (1993). *Identifying and Nurturing Gifted Very Young Children*. New York: Pergamon Press.
- Silverman, L. K. (1993). *Counselling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing.
- Webb, J., Amend, E., Webb, N., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, Ocd, Asperger's, Depression, and Other Disorders*. Scottsdale: Great Potential Press Inc.
- Αλαχιώτης, Σ. (2004). Μύθοι και αλήθειες για τα χαρισματικά παιδιά. *Το Βήμα*, Επιφυλλίδα Science.
- Ανδρούτσου, Β., Τσάκωνα, Ε., Μπαντέλη, Ρ., & Δήμου, Α. (2015, Οκτώβριος 15). <http://giftedchildreng.blogspot.gr/2015/10/blog-post.html>. Retrieved from Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων Χαρισματικών και Ταλαντούχων Παιδιών: <http://giftedchildreng.blogspot.gr/2015/10/blog-post.html>
- Δαβαζογλου- Σιμοπουλου Αγγελικη. (1999). *Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη.
- Καρακατσάνης, Γ. (1994). *Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Θεσ/νίκη,: Art of Text.
- Κατσιούλης, Ε. (2015). 11+1 απορίες για τα χαρισματικά παιδιά. *Ελεύθερος Τύπος*, Επιφυλλίδα Life Positive.
- Λόξα, Γ. (2004). *Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Οι υποψήφιοι Αϊνστάιν των σχολείων. *Η Καθημερινή*.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπογδάνου, Δ. (2009, Ιούνιος). Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, pp. 135-147.
- Παπανδρέου, Α. (2013). *Ψυχογραφήματα*. Retrieved from Ψυχογραφήματα: <http://psychografimata.com/9808/mithi-ke-alithies-giro-apo-tin-effi%CE%90a/>

Ρίζος, Σ. (2011). *Η περίπτωση των χαρισματικών παιδιών: απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αναγνώρισης και διαχείρισης της διαφορετικότητας των παιδιών αυτών*. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή ΕΚΠΑ.

Σκανδαλάκη. (2006). *Χαρισματικοί μαθητές: Γενικά χαρακτηριστικά και τρόπος εκδήλωσης στην τάξη. Τρόποι στήριξης των μαθητών, προσαρμογή των διδακτικών στόχων. Εισήγηση στο Π.Ε.Κ. Πειραιά*.

Σούλης, Σ. Γ. (2006). *Παιδιά και έφηβοι με υψηλή νοητική λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Τυποθήτο-Γιώργος Δαρδανός.

Τσιάμης, Α. (2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Διαδικτυακές πηγές

<http://www.mensa.org.gr/>

<http://www.cty-greece.gr/el>

<http://www.aploun.gr/>

<http://www.aaaa.gr>

<http://www.paideia-aristeia.gr/>

<http://giftedchildreng.blogspot.gr/>

Η διδασκαλία του μαθήματος των μαθηματικών στην προοπτική ένταξής του σε ένα ριζοσπαστικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Μαργαρώνης Θεοφάνης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, συγγραφέας, fmargaronis@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή σκοπό έχει να φωτίσει την διδασκαλία των Μαθηματικών υπό την οπτική αμφισβήτησης των παραδοσιακών νορμών. Επίκεντρο αποτελεί ο ισχυρισμός ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να επανεξετάσει πλευρές του Αναλυτικού Προγράμματος προκειμένου να προωθήσει τη διδασκαλία των Μαθηματικών με γνώμονα την κοινωνική δικαιοσύνη αλλά και ώστε να επιτύχει αποτελεσματική διδασκαλία συνδέοντας τα Μαθηματικά με την κοινωνία και την ιστορική της εξέλιξη. Εισαγωγικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο του συλλογισμού και στη συνέχεια προτείνονται εφαρμογές καθημερινής πρακτικής. Τέλος, εισηγούνται πέντε βασικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία των Μαθηματικών σε ένα ριζοσπαστικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθηματικά και διδασκαλία, κοινωνική δικαιοσύνη, αναλυτικό πρόγραμμα.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας γινόμαστε παρατηρητές της προώθησης ενός σχολείου με «εργαλειακό χαρακτήρα», ενός σχολείου-μηχανισμού (ανα)παραγωγής ευέλικτου και πειθήνιου ανθρώπινου δυναμικού, σε κλίμα οικουμενικής ημιμάθειας (Aronowitz & Giroux, 2003· Apple, 1993· Bowles & Gintis, 2011· Freire, 1977· Marx & Engels, 1997). Μάλιστα τα τελευταία χρόνια επιτάσσεται ως ζητούμενο όχι μόνο η υποταγή, αλλά και η οργανική υπεράσπιση των επιταγών του κεφαλαίου (Ιωαννίδης, 2007). Απέναντι σε αυτό το σκοπό βρίσκονται φωνές διαφωνίας, αντίστασης, ακόμα και ρήξης, που αναζητούν εκείνη την εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα οδηγεί στην ανάπτυξη κριτικής συνειδητοποίησης και θα θέτει την αμφισβήτηση στο συνειδησιακό προσκήνιο, που θα θεωρεί την εκπαίδευση ως θεμελιώδες κοινωνικό αγαθό και όχι πεδίο κερδοφορίας, που θα εκτιμά τη νεολαία ως κοιτίδα ελπίδας του αύριο και όχι ως απειλή (Giroux H. A., 2009). Αφετηριακή θέση της συγκεκριμένης εργασίας είναι ότι ο πολλαπλασιασμός, η οργάνωση και ο αποτελεσματικός προσανατολισμός των φωνών αυτών είναι ζητούμενο.

Η υπόσταση του Αναλυτικού Προγράμματος

Κατά τον Μαρξ η εκπαίδευση ανήκει στο εποικοδόμημα της κοινωνίας και ως εκ τούτου βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την οικονομική βάση, ενώ μπορεί να έχει μια σχετική αυτοτέλεια από αυτή (Marx, 1859/2010). Βεβαίως, η σχετική αυτή αυτοτέλεια δεν αναιρεί ότι η εκπαίδευση αποτελεί στοιχείο του εποικοδομήματος, ούτε και ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει τμήμα του κρατικού μηχανισμού. Όμως προκύπτει η υπό προϋποθέσεις δυνατότητα να «ξεκλειδώσουν» συνθήκες πάλης ενάντια στην

ισχύουσα κατάσταση, να καλλιεργηθεί το έδαφος πάνω στο οποίο θα καρποφορήσουν προτάσεις για μια «άλλη» εκπαίδευση. Εκ των πραγμάτων προκύπτει φιλοσοφική αντιπαράθεση, σε σχέση με τις έννοιες-βάσεις της εκπαίδευσης και το ρόλο που πρέπει να έχει το σχολείο.

Ανακύπτει το ερώτημα: Μπορούν οι ιδέες που γεννιούνται από αυτή την αντιπαράθεση να μετουσιωθούν σε βάση για πολιτική πρωτοβουλία, ώστε να ενσωματωθούν στα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.); Εφόσον το Α.Π. αποτελεί προϊόν πολιτικής βούλησης, η βάση του είναι πολιτική, κοινωνιολογική, ιδεολογική (Argonowitz & Giroux, 2010· Apple, 1986· Ζεμπύλας, 2011· Σακελλαρίου, 2010). Επομένως η μετουσίωση της ιδεολογίας σε εκπαιδευτική πολιτική είναι που καθορίζει εν πολλοίς το εργατικό δυναμικό και την κοινωνική συνείδηση του μέλλοντος. Θα μπορούσε, λοιπόν, ο ρόλος των Α.Π. να ξεφύγει από εκείνον της αναπαραγωγής του καθεστωτικού status quo σε σχέση με τις σημερινές κοινωνικές δομές, όπου το εργατικό δυναμικό καθορίζουν οι ανάγκες του κεφαλαίου;

Προς μια ριζοσπαστική μαθηματική εκπαίδευση

Η δομή του Α.Π. επιβάλλει στο μάθημα των μαθηματικών το «γιατί» να αντικαθίσταται από το «πώς» (Ιωαννίδης, 2007). Η ύλη πολυδιασπάται, τα διάφορα μαθήματα Μαθηματικών δεν συνδέονται μεταξύ τους και ο μαθητής απορροφά μεθοδολογίες και πληροφορίες που δε συνδέει δημιουργικά με άλλες επιστήμες ή με τη ζωή.

Η διδασκαλία των Μαθηματικών στην Ελλάδα έχει υποβιβαστεί σε ένα κοινωνικά απομονωμένο σύνολο αλγορίθμων που *πρέπει* (ως αυτοσκοπό) να γνωρίζουμε (Τουμάσης, 2002). Το γενναιόδωρο πασπάλισμα των εννοιών με στείρες μεθοδολογίες και «πρωτόκολλα ενεργειών» για κάθε περίπτωση αποστερούν από την αλγοριθμική σκέψη ακόμα και εκείνη την «αναγκαία» ομορφιά του μοχλού σκέψης και ανακάλυψης. Μάλιστα θα έλεγε κανείς ότι η αληθινή παιδαγωγική αξία των Μαθηματικών «ξεκινά» εκεί όπου «τελειώνουν» οι αλγόριθμοι (Κολέζα, 2017). Παράλληλα, η μαθηματική γλώσσα περιορίζεται ως γλώσσα της φύσης και των επιστημών και αποκρύπτεται η σύνδεσή της με την κοινωνία αλλά και η μετασχηματιστική της δύναμη σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (Jablonka, 2003· Skovmose, 1998).

Γιατί *πρέπει* οι μαθητές να πείθονται ότι τα Μαθηματικά είναι η απόλυτη, σίγουρη και αλάνθαστη γνώση; Γιατί έτσι τα Μαθηματικά χάνουν τη διαλεκτική τους δύναμη, αποστειώνονται, γίνονται κάτι μεταφυσικά ανώτερο (ίσως θεϊκό) και όχι ανθρώπινο, με ελαττώματα, εξέλιξη και αντιφάσεις. Απομακρύνονται από την εμβέλεια του εφικτού για τους μαθητές και αντί για εργαλείο γνώσης, ερμηνείας και ανατροπής, γίνονται μουσειακό έκθεμα που συντηρείται για ιστορικούς λόγους, αποκομμένο από την πραγματικότητα (Kline, 1980).

Τα Μαθηματικά διδάσκονται αξιωματικά, αποσπασμένα τόσο από την ιστορία τη δική τους, όσο και από την εξελικτική ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων και των οικονομικών συστημάτων. Ασφαλώς ποτέ κανένα μαθηματικό σύστημα δεν δημιουργήθηκε

γραμματικά (Kline, 1980· Τουμάσης, 2002). Μέσω των Μαθηματικών και της ιστορίας τους μπορεί να αναδεικνύεται η ενότητα και η πάλη των αντιθέτων, η ιστορική και κοινωνική εξέλιξη μέσω των αντιφάσεων (Τουλιάτος, 2006).

Τα Μαθηματικά έχουν παγιωθεί στη συνείδηση των μαθητών ως μάθημα για λίγους και εκλεκτούς, για το οποίο προορίζονται οι πιο έξυπνοι, οι πιο γρήγοροι, οι αλάνθαστοι (Frankenstein, 1989). Έχουν εν μέρει καθιερωθεί ως ένα ελιτίστικο φίλτρο που τροφοδοτεί τις ανισότητες ανάμεσα στους μαθητές και καθιστά πρόωρα «αποτυχημένους» τους μαθητές, ενώ κατά περίπτωση θεωρείται ότι εκείνος ο μαθητής που ξεχωρίζει στα Μαθηματικά θα έχει καλύτερη «απόδοση» στην αγορά (Lesser & Blake, 2007). Αντί αυτού, θα έπρεπε τα μαθηματικά να θεωρούνται ένα πανανθρώπινο πολιτισμικό αγαθό, στο οποίο έχουν δικαίωμα και ικανότητα πρόσβασης οι πάντες και μέσω των μαθηματικών να δίνεται η δυνατότητα σύνδεσης με τις υπόλοιπες επιστήμες αλλά και τις τέχνες (Kline, 1990). Θα έπρεπε –και πρέπει– τα Μαθηματικά, στην προοπτική ένταξής τους σε ένα ριζοσπαστικό πρόγραμμα σπουδών, να γίνουν όπλο ενάντια στις ανισότητες που γεννά ο καπιταλισμός, δημιουργώντας προϋποθέσεις συλλογικής δράσης δάσκαλου και μαθητή σε συνάρτηση με τις κοινές ταξικές αναφορές.

Εν συνεχεία, στις πολυπολιτισμικές τάξεις θα έπρεπε –και πρέπει– αφενός να προστατεύεται η πολιτισμική ετερότητα, αφετέρου να αξιοποιείται το πολυδιάστατο του κοινωνικού κεφαλαίου, οι διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμικές αφετηρίες και να γίνονται αφορμή για μαθηματική γνώση, ενιαία για όλα τα παιδιά (Pinxten & Francois, 2007). Έτσι, μάλιστα, ο εκπαιδευτικός θα αναζητήσει κοινά σημεία ανάμεσα στις κουλτούρες, θα μάθει πιο ουσιαστικά το περιβάλλον της τάξης του (Rosa, et al., 2016) και θα συμβάλει στην αναγνώριση των αιτιών των ανισοτήτων και των τρόπων αντιμετώπισής τους, θα γίνει ο ίδιος μοχλός θέσπισης κοινωνικής δικαιοσύνης (Biddulph & Rolls, 2019).

Εφαρμογές στη διδασκαλία

Στην Ευκλείδεια Γεωμετρία (Α' και Β' Λυκείου) θα μπορούσε να αφιερώνεται χρόνος στον Lobachevsky, ο οποίος απέδειξε με το έργο του ότι τα μαθηματικά δεν αναπτύσσονται αξιωματικά. Ο Lobachevsky αντικατέστησε το 5ο αίτημα του Ευκλείδη (αξίωμα των παραλλήλων) δημιουργώντας έτσι τη δική του, Υπερβολική Γεωμετρία. Μια μη-Ευκλείδεια Γεωμετρία, με απόλυτη εσωτερική συνοχή, που όμως δέχεται ότι από ένα σημείο εκτός ευθείας διέρχονται άπειρες άλλες ευθείες, οι οποίες δεν τέμνουν την ευθεία αυτή. Θα μπορούσε να αναφέρεται η παράλληλη εργασία του János Bolyai και ότι τους ακολούθησε ο Riemann, με τη δική του γεωμετρία, ανοίγοντας το δρόμο στον Einstein για τη θεωρία της σχετικότητας. Άρα υπάρχουν πολλές γεωμετρίες, όχι μόνο μία, ενώ φαίνεται ότι οι επιστήμες συνδέονται διαλεκτικά στην ιστορική τους εξέλιξη.

Σε σχέση με τη μη γραμμική ανακάλυψη των Μαθηματικών, θα μπορούσε στη Γεωμετρία να αναφέρεται η ιστορική σημασία των Στοιχείων του Ευκλείδη ως πρώτη προσπάθεια αξιωματικής θεμελίωσης και να γίνεται εισαγωγή στην έννοια της αξιωματικής μεθόδου σε αντίστιξη με την ανακάλυψη των θεωρημάτων (πχ τα Στοιχεία του

Ευκλείδη εντάσσουν το Πυθαγόρειο Θεώρημα στο σύστημά τους, ενώ το θεώρημα είχε ανακαλυφθεί νωρίτερα). Παράλληλα, στη θεωρία συνόλων θα μπορούσε να παρουσιάζεται ο αγώνας του Cantor στον τομέα της Θεωρίας Συνόλων και η αντιπαράθεση που προκάλεσαν οι ιδέες του σε κοινωνικό- ιστορικό πλαίσιο. Κατά προέκταση, θα μπορούσε να γίνεται παραλληλισμός για την συμβολή του Zermelo στην αξιωματική θεμελίωση της Θεωρίας Συνόλων, κατά αναλογία με τη συμβολή του Ευκλείδη στη Γεωμετρία.

Αξίζει εν γένει να κατανοείται ότι και στα Μαθηματικά, όπως και σε όλες τις επιστήμες, ενδέχεται μια έννοια να ορίζεται ιστορικά με διαφορετικούς τρόπους, μάλιστα όχι απαραίτητα ισοδύναμους. Για παράδειγμα θα μπορούσε να γίνεται μια ανάλυση του ζητήματος μέσα από τους δεκάδες ορισμούς της συνάρτησης, η οποία αποτελεί μία από τις πιο σημαντικές έννοιες στα Μαθηματικά (μαζί με τις έννοιες του συνόλου και του αριθμού). Πώς ιστορικά εξελίχτηκε ο ορισμός της έννοιας; Με ποια κριτήρια επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος; Ποιος ήταν ο ρόλος της ιστορίας και των κοινωνικών σχέσεων σε αυτή την επιλογή; Μάλιστα αποδεικνύεται ότι η μελέτη από πρωτογενείς ιστορικές πηγές αποσπά τα Μαθηματικά από το άχρονο πλαίσιο όπου τοποθετούνται και τα ανάγει σε πολιτισμικό αγαθό (Παπαδάκη, Παπαευαγγέλου, & Τσιώρου, 2017).

Κατ' επέκταση, έχει σημασία ποιοι ορισμοί επιλέγονται για τα σχολικά βιβλία. Για παράδειγμα, στα Μαθηματικά κατεύθυνσης της Β' Λυκείου γίνεται η εισαγωγή της έννοιας του διανύσματος, όπου αυτό ορίζεται ως «προσανατολισμένο ευθύγραμμο τμήμα». Θα ήταν πιο εποικοδομητικό, αντί αυτού του «στατικού» ορισμού, να υιοθετηθεί ο διαλεκτικός ορισμός του Κοιμογορον, σύμφωνα με τον οποίο «διάνυσμα είναι κάθε παράλληλη μετατόπιση ενός αντικειμένου, κατά την οποία αυτό δεν αλλοιώνεται». Ορισμός που συνδέεται πιο ουσιαστικά με την έννοια της κίνησης, της μεταβολής, της απεικόνισης. Έχει, επίσης, σημασία ο τρόπος με τον οποίο επιλέγονται οι ορισμοί και οι ονομασίες. Γιατί «τυγχάνει» να είναι όλες τους με αναφορές στο Δυτικό πολιτισμό, ενώ, για παράδειγμα, το τρίγωνο του Pascal είχε ανακαλυφθεί μερικές εκατονταετίες παλιότερα στην Κίνα (Lesser & Blake, 2007);

Το ίδιο θα έπρεπε να συμβαίνει και με την επιλογή των συμβολισμών. Για παράδειγμα, στα Μαθηματικά της Γ' Λυκείου εισάγεται η έννοια της παραγώγου. Αντί του $f'(x)$, που υιοθετείται, θα ήταν καταλληλότερος ο συμβολισμός του Leibniz, $\frac{df}{dx}$, και η σύνδεσή του πιο ουσιαστικά με την έννοια του ρυθμού μεταβολής ενός μεγέθους σε σχέση με άλλα.

Στον ορισμό όλων των ριζών της μορφής $\sqrt[n]{a}$, απαιτείται $a \geq 0$ για οποιοδήποτε φυσικό αριθμό n . Στην παρουσίαση αυτή, θα μπορούσε να αναφέρεται ότι σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, για παράδειγμα στη Ρωσία, θεωρείται ότι το a μπορεί να είναι και αρνητικό αν ο n είναι περιττός αριθμός. Έτσι αναδεικνύεται ο «ανθρώπινος» χαρακτήρας των Μαθηματικών, αλλά και η σύνδεσή τους με άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς.

Μια σημαντική πλευρά που θα μπορούσε, αλλά δεν αξιοποιείται, είναι η σύσταση των Μαθηματικών μέσω της τέχνης. Πειραματικά ήδη δραστηριοποιούνται λέσχες ανάγνωσης μαθηματικής λογοτεχνίας (Μαυρογιάννης, 2017) ή γίνονται αντίστοιχες προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση, όπως για παράδειγμα η σύσταση της συμμετρίας μέσω των έργων του χαράκτη Escher (Λύκος, 2017).

Στο μάθημα της Στατιστικής η εφαρμογή μαθηματικών και τεχνολογικών εργαλείων όπως η ανάλυση δεδομένων, τα γραφήματα και η μοντελοποίηση σε προβλήματα που αναδεικνύουν τις κοινωνικές ανισότητες, μπορεί να ωθήσει τους μαθητές σε μια «άλλη ανάγνωση» της πραγματικότητας και να κινητοποιήσει το αίσθημα της κοινωνικής δικαιοσύνης (Lesser & Sally Blake, 2007· Stinson, Bidwell, & Powell, 2012).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι σε επίπεδο σχολικής τάξης, όπου κανόνας είναι η μικτή ικανότητα, οφείλουμε να επεξεργαστούμε την πρόταση για διαφοροποιημένη, πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία των Μαθηματικών, ώστε να μη στερείται κανένα παιδί την επαφή με τον πλούτο των Μαθηματικών (Sergiovanni, Starratt, & Cho, 2014· Tomlinson, 2001· Κουλούρης, 2019).

Βασικές αρχές

Εν κατακλείδι, σε σχέση με το μάθημα των μαθηματικών, θεωρούμε ότι ένα πραγματικά ριζοσπαστικό Α.Π. θα έπρεπε να καλλιεργεί τις εξής οπτικές:

- *Τα Μαθηματικά είναι ανθρώπινο κατασκεύασμα. Δεν αποτελούν θεϊκή βούληση, δεν προϋπήρχαν του ανθρώπου. Αποτελούν πολιτισμικό αγαθό στο οποίο μπορούν και πρέπει να έχουν πρόσβαση όλοι.*
- *Ως ανθρώπινη κατασκευή μπορούν να έχουν ελαττώματα. Παρουσιάζουν αντιφάσεις ανά περίοδο εξέλιξης, τις οποίες λύνει η επιστήμη. Ο άνθρωπος αναπτύσσει τη λογική σκέψη και παράλληλα είναι σε θέση να αμφισβητήσει (με βάση τη λογική) τα πάντα, ενώ είναι ικανός να δημιουργεί «σκόπιμα- λογικά πρότυπα λογικής και δράσης» (Apple, 1986).*
- *Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει μία απόλυτη μαθηματική αλήθεια, ανώτερη όλων των αξιωματικών συστημάτων. Ασφαλώς όμως υπάρχει εσωτερική συνέπεια στα μαθηματικά συστήματα και αξιοποίησή τους (κατ' επέκταση) από τις άλλες επιστήμες.*
- *Τα Μαθηματικά ως λογικό μέσον μπορούν να αξιοποιηθούν από τον άνθρωπο για να κατανοήσει και να αλλάξει την πραγματικότητα.*
- *Η ανάπτυξη των Μαθηματικών είναι σε τελική ανάλυση ένα κοινωνικό πρόβλημα.*

Επίλογος

Το σχολείο είναι ένα ισχυρό όπλο διαμόρφωσης συνειδήσεων. Στα σημερινά ιστορικά πλαίσια είναι μάλλον ουτοπικό να θεωρήσουμε ότι θα του «επέτρεπε» η εξουσία να μετατραπεί σε πεδίο ανάπτυξης αντίπαλων ιδεολογιών. Ωστόσο μπορούν να δημιουργηθούν χαραμάδες ρήξης, να κατακτηθούν άτυποι και τυπικοί οδοί, μέσω των οποίων θα δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς που αντιστέκονται να διοχετεύουν ιδέες

για την αλλαγή του κόσμου, για το ρόλο της ιστορίας και της ταξικής πάλης, ιδέες όπως η διαλεκτική ένταξη του ατομικού στοιχείου στο συλλογικό και η κοινωνική δικαιοσύνη.

Σε κάθε περίπτωση, γίνεται φανερό ότι πλέον είναι απαραίτητη –αν όχι και εν εξελίξει– η δημιουργική ανασυγκρότηση και παρουσία μιας ριζοσπαστικής Παιδαγωγικής η οποία θα θέτει υπό αμφισβήτηση όχι μόνο το σημερινό πλαίσιο διαπαιδαγώγησης αλλά συνολικά τον καπιταλιστικό δρόμο ανάπτυξης, εντός του οποίου αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται.

Βιβλιογραφία

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Aronowitz, S., & Giroux, H. (2003). *Education under siege. The conservative, liberal, and radical debate over schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.

Aronowitz, S., & Giroux, H. (2010). Θεωρία του αναλυτικού προγράμματος, Εξουσία και πολιτισμική πολιτική. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων* (σσ. 189-220). Αθήνα: Gutenberg.

Biddulph, J., & Rolls, L. (2019). "Pie in the sky". Imaginative possibilities to foster diverse diversities in primary school mathematics. Στο C. Xenofontos (ed), *Equity in mathematics education* (σσ. 201-228). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America - Educational reform and the contradictions of economic life*. Haymarket books.

Frankenstein, M. (1989). *Relearning Mathematics. A different third R - Radical Maths*. London: Free Association Books.

Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (μτφ) Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.

Giroux, H. (1988). The hope of radical education: A conversation with Henry Giroux. *Journal of Education* (vol.170, issue 2), σσ. 91-101.

Giroux, H. (2010). Η συνοριακή παιδαγωγική στην εποχή του μεταμοντερνισμού. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 252-278). (μτφ) Βάσω Παππή. Αθήνα: Gutenberg.

Giroux, H. A. (2009). Education and the crisis of youth: Schooling and the promise of democracy. *The Educational Forum*, 73, σσ. 8-18.

Giroux, H., & McLaren, P. (1999). Teacher education and the politics of engagement: The case of democratic schooling. Στο P. Leistyna, A. Woodrum, & S. Sherblom (ed.), *Breaking Free; The Transformative Power of Critical Pedagogy* (σσ. 301-331). Cambridge: Harvard Educational Review.

Jablonka, E. (2003). Mathematical Literacy. Στο A. Bishop, M. Clements, J. Keitel, J. Kilpatrick, & F. Leung (Eds.), *Second international handbook of mathematics education* (σσ. 75-102). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Kline, M. (1980). *Mathematics, The loss of certainty*. New York: Oxford University Press.

Kline, M. (1990). *Γιατί δεν μπορεί να κάνει πρόσθεση ο Γιάννης. Η αποτυχία των μοντέρνων μαθηματικών*. Θεσσαλονίκη: ΒΑΝΙΑΣ.

Lesser, L., & Blake, S. (2007). Mathematical power: Exploring Critical Pedagogy In Mathematics and Statistics. *Journal for Critical Education Policy Studies* (vol.5, numb.1).

Marx, K. (1859/2010). *Κριτική της πολιτικής οικονομίας*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.

Marx, K., & Engels, F. (1997). *Η Γερμανική Ιδεολογία*. (μτφ) Κ. Φιλίνη, Αθήνα: 1997.

McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση. Στο (. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος, *Κριτική Παιδαγωγική, μια σειρά κειμένων* (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.

McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2013). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης, Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο μιμπεριαλισμό*. (επ.) Κώστας Σκορδούλης. (μτφ) Κώστας Θερνανός: Τόπος.

Pinxten, R., & Francois, K. (2007). Ethnomathematics in practice. Στο K. Francois, & J. P. Van Bendegem (επ.), *Philosophical dimensions in Mathematics education* (σσ. 213-228). New York: Springer.

Rosa, M., D'Ambrosio, U., Orey, D., Shirley, L., Alangu, W., Palhares, P., & Gavarrete, M. (2016). *Current and Future Perspectives of Ethnomathematics as a Program*. SpringerOpen.

Sergiovanni, T., Starratt, R., & Cho, V. (2014). *Supervision. A redefinition*. NY: McGraw Hill.

Skovmose, O. (1998). Aporism: Uncertainty about Mathematics. *ZentralBlatt fur Didaktik der Mathematik* 98(3), σσ. 88-94.

Stinson, D., Bidwell, C., & Powell, G. (2012). Critical Pedagogy and teaching Mathematics for social justice. *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol.4 (1), σσ. 76-94.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classroom*. Virginia: ASCD.

Ζεμπύλας, Μ. (2011). Οι πολιτικές διαστάσεις του αναλυτικού προγράμματος. Στο Μ. Ζεμπύλας, & Α. Πέτρου, *Αναλυτικά προγράμματα: θεωρίες και εφαρμογές* (σσ. 330-354). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ιωαννίδης, Κ. (2007). Όταν η Κομισιόν μιλάει για τα σχολεία του 21ου αιώνα. *Θέματα Παιδείας*, τεύχος 30, σσ. 96-106.

Κολέζα, Ε. (2017). *Θεωρία και πράξη στη διδασκαλία των μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουλούρης, Α. (2019). *Παράλληλη ομαδική εργασία: Μια νέα μέθοδος διδασκαλίας για το μάθημα των Μαθηματικών*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Λύκος, Α. (2017). Τα συμμετρικά έργα του χαρακτή Έσερ στο πλαίσιο μιας λέσχης ανάγνωσης. *Οι θετικές επιστήμες ως πολιτισμικό αγαθό* (σσ. 189-200). Θεσσαλονίκη: Ροπή.

Μαυρογιάννης, Ν. Σ. (2017). Λέσχες ανάγνωσης και η απόλαυση του ειδέναι. *Οι θετικές επιστήμες ως πολιτισμικό αγαθό* (σσ. 201-261). Θεσσαλονίκη: Ροπή.

Παπαδάκη, Μ., Παπαευαγγέλου, Π., & Τσιώρου, Κ. (2017). Μαθηματικά από πρωτογενείς πηγές. Η συμβολή της ιστορίας των μαθηματικών στη διδασκαλία των Μαθηματικών. *Οι θετικές επιστήμες ως πολιτισμικό αγαθό* (σσ. 257-276). Θεσσαλονίκη: Ροπή.

Σακελλαρίου, Μ. (2010). Αναλυτικά Προγράμματα και ηθική εκπαίδευση: Μια μετανεωτερική πρόκληση. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας, & Α. Πέτρου (επιμ.), *Ηθική και εκπαίδευση, διλήμματα και προοπτικές* (σσ. 329-360). Κριτική.

Τουλιάτος, Σ. (2006). Οι ερμηνευτικές σχολές της ιστορίας και η διδακτική πράξη. *Θέματα Παιδείας* (τ.27), σσ. 52-63.

Τουμάσης, Μ. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.

«Οικοδομώντας» τις φυσικές και χημικές μεταβολές σε μαθητές Γυμνασίου

Μήλιος Νεκτάριος, Εκπ/κός Π.Ε.04.02, M.Sc., M.Ed., Dr. nektariosmilios@yahoo.gr
Αργυρού Ελευθερία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04,04., Dr, ele.argyrou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως κύριο σκοπό να προσεγγίσει διδακτικά την έννοια της χημικής αντίδρασης, ενώ παράλληλα εξετάζονται και διαφοροποιήσεις μεταξύ φυσικών και χημικών φαινομένων, όπως αυτές γίνονται «αντιληπτές» από τους μαθητές. Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση αξιοποιεί το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας. Οι νέες έννοιες οικοδομούνται έχοντας ως αφετηρία τις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών για τις φυσικές και χημικές μεταβολές. Οι οικοδόμηση των νέων εννοιών προκύπτει από την εννοιολογική αλλαγή, με την τροποποίηση δηλαδή των αρχικών αντιλήψεων των μαθητών, προς το επιστημονικό πρότυπο, μέσα από μία «εποικοδομητική σύγκρουση». Η συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία είναι ενεργή μέσω της συμμετοχής στους στην πραγματοποίηση πειραμάτων και τη συμπλήρωση κατάλληλα διαμορφωμένου φύλλου εργασίας. Τα πειράματα που πραγματοποιούνται περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, χημικές αντιδράσεις σε αντιδρώντα σε στερεή κατάσταση, αλλά και σε διαλύματα. Η παρούσα διδακτική προσέγγιση κρίνεται απαραίτητη καθώς οι εναλλακτικές ιδέες που έχουν οι μαθητές είναι αποδεδειγμένα πολλές και ερευνητικά ενδιαφέρουσες.

Λέξεις-Κλειδιά: Χημικά, Φυσικά Φαινόμενα, Χημικές αντιδράσεις, Εποικοδομισμός

Εισαγωγή

Ο σύγχρονος τρόπος της διδασκαλίας των Φυσικών επιστημών στηρίζεται, μεταξύ άλλων και στις αρχές της εποικοδομητικής μάθησης. Το εποικοδομητικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών. Οι μαθητές «κατασκευάζουν» ενεργητικά «νέες» σημασίες με τη χρησιμοποίηση των εννοιολογικών δομών που προϋπάρχουν ώστε να ερμηνεύσουν νέες πληροφορίες που δίνονται σε αυτούς. Το πλεονέκτημα του εποικοδομητικού μοντέλου είναι ότι ο εκπαιδευτικός, ως συνεργάτης και μεσολαβητής, γνωρίζοντας τις εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών του, επιλέγει κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, ώστε να επιφέρει γνωστική σύγκρουση και εννοιολογική αλλαγή (Τσαπαρλής, 1991; Vosniadou, 1994). Οι ιδέες των μαθητών για τον φυσικό κόσμο μέσω των εμπειριών τους, τροποποιούνται προς το επιστημονικό πρότυπο, μέσα από τη γνωστική σύγκρουση (Posner et al., 1982), η οποία προαπαιτεί την καλή γνώση από τον εκπαιδευτικό, όλων των εναλλακτικών απόψεων των μαθητών.

Η βιβλιογραφία της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών περιλαμβάνει πληθώρα δεδομένων που σχετίζονται με την έρευνα των εναλλακτικών ιδεών στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Driver, 2000; Κεραμιδάς και Ψύλλος, 2004). Οι μαθητές αναπτύσσουν διαφορετικές έννοιες από εκείνες που αναμένονται να μάθουν και αυτό επηρεάζει τη μεταγενέστερη μάθηση (Novak, 1988). Οι «ιδέες» των μαθητών έχουν

την τάση να ακολουθούν «εννοιολογικές τροχιές» οι οποίες έχουν μάλιστα αρκετά κοινά σημεία σε διαφορετικά συστήματα και πολιτισμούς (Driver, 1989).

Ένας σημαντικός παράγοντας ο οποίος καθορίζει τις αντιλήψεις των μαθητών σε έννοιες των Φυσικών Επιστημών είναι οι αισθητηριακές εμπειρίες τους. Δεδομένα από έρευνες σε τυφλούς μαθητές έχουν δείξει ότι οι μαθητές που έχουν έλλειψη μιας συγκεκριμένης αίσθησης (όραση), έχουν διαμορφώσει για κάποιες απλές έννοιες της Φυσικής αντιλήψεις που βρίσκονται πιο κοντά στο επιστημονικό πρότυπο, σε σχέση με τους μαθητές που διαθέτουν την συγκεκριμένη αίσθηση και επομένως τη συγκεκριμένη αισθητηριακή εμπειρία (Andreou and Kotsis, 2005).

Βιβλιογραφικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τον όρο χημική μεταβολή για να περιγράψουν μεταβολές της φυσικής κατάστασης των υλικών. Η ικανότητα των μαθητών να διαχωρίζουν τις φυσικές από τις χημικές ιδιότητες εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό από την αντίληψή τους για την έννοια «ουσία» (Vogelezang, 1987). Οι αντιλήψεις των μαθητών για τις χημικές μεταβολές ταξινομούνται σε κατηγορίες μεταξύ των οποίων είναι ότι: η ύλη εξαφανίζεται, τα παραγόμενα προϊόντα είναι μια τροποποιημένη μορφή του αρχικού υλικού, τα αρχικά υλικά υφίσταται μετατροπή στα παραγόμενα προϊόντα (Andersson, 1986, 1991). Οι δυσκολίες στη διδασκαλία της έννοιας της χημικής αντίδρασης σε μαθητές Γυμνασίου έγκειται στην παγιωμένη αντίληψη της διατήρησης της μάζας και του όγκου η οποία εμποδίζει την κατανόηση και αποδοχή της μεταβολής του είδους της ουσίας (Τσαπαρλής, 1991).

Οι μαθητές Γυμνασίου για να κατανοήσουν τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών αξιοποιούν τις ικανότητες της τυπικής συλλογιστικής που διαθέτουν. Οι Renner και Lawson (1973a; 1973b) αναφέρουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν με την αλληλεπίδρασή τους με το υλικό του γνωστικού αντικειμένου. Επομένως η πραγματοποίηση πειραμάτων, περισσότερο ποιοτικά πειράματα και λιγότερο εκτενείς μετρήσεις, από τον ίδιο τον μαθητή, μόνο ή σε ομάδες, επιτρέπει αυτή την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη της τυπικής συλλογιστικής και επομένως της ευκολότερης κατανόησης των νέων εννοιών.

Μεθοδολογία

Η διδακτική προσέγγιση που προτείνεται στην παρούσα εργασία πραγματοποιείται στο σχολικό εργαστήριο Φυσικών Επιστημών. Διεξάγονται κατάλληλα πειράματα και χρησιμοποιείται σχετικό φύλλο εργασίας που ο εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Η διάρκεια υλοποίησης της πρότασης είναι 2 διδακτικές ώρες.

Στην περίπτωσή μας έγινε ήδη πιλοτική εφαρμογή σε μαθητές της Β΄ τάξης του Γυμνασίου. Οι στόχοι που επιδιώκουμε να επιτευχθούν μέσω της εφαρμογής αυτής της διδακτικής πρότασης (αρκετοί από αυτούς αποτελούν ζητούμενο και από τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα) αφορούν ενδεικτικά:

- Οι μαθητές να αντιλαμβάνονται και να περιγράφουν φυσικές και χημικές μεταβολές.
- Οι μαθητές να μπορούν να διακρίνουν τα φυσικά από τα χημικά φαινόμενα.
- Οι μαθητές να ορίζουν τη χημική αντίδραση και να διακρίνουν τα αντιδρώντα από τα προϊόντα της αντίδρασης.
- Σε επίπεδο ψυχοκινητικό της ταξινομίας Bloom, οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες χειρισμού του εργαστηριακού εξοπλισμού του εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών.

Εφαρμογή της διδακτικής πρότασης

Για την εφαρμογή ως διδακτικό εργαλείο αλλά και ως εργαλείο αξιολόγησης χρησιμοποιείται το φύλλο εργασίας που παρουσιάζεται σταδιακά παρακάτω.

Στους μαθητές δίνονται 2 ουσίες σε στερεή κατάσταση. Οι ουσίες αυτές είναι το ιωδιούχο κάλιο και ο οξικός μόλυβδος. Και οι 2 ουσίες έχουν λευκό χρώμα και δίνονται σε μορφή λεπτόκοκκης σκόνης.

Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες των τεσσάρων, τοποθετούν αυτές τις ουσίες σε ιγδίο πορσελάνης και καλούνται να τις αναμιξούν, χωρίς να τους διευκρινίζεται ποιες είναι αυτές (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Οι μαθητές αναμιγνύουν σε ιγδίο πορσελάνης το ιωδιούχο κάλιο και τον οξικό μόλυβδο.

Κατόπιν συμπληρώνουν την 1^η ερώτηση του φύλλου εργασίας:

Να αναμίξετε, πολύ καλά, τις δύο ουσίες (Α και Β) που σας δόθηκαν, χρησιμοποιώντας το ιγδίο πορσελάνης. Τι παρατηρείτε;

Στη συνέχεια δίνονται στους μαθητές 2 άλλες ουσίες, συγκεκριμένα σκόνη λευκής και σκόνη κόκκινης κιμωλίας, χωρίς και πάλι να τους διευκρινίζεται ποιες είναι οι ουσίες αυτές (Εικόνα 2).

Οι μαθητές καλούνται και πάλι να τις αναμίσξουν και στη συνέχεια να απαντήσουν στη 2^η ερώτηση του φύλλου εργασίας:

Να αναμίξετε τις 2 ουσίες Γ και Δ που σας δόθηκαν, χρησιμοποιώντας το ιγδίο πορσελάνης. Τι παρατηρείτε;



Εικόνα 2: Τα ιγδία πορσελάνης περιέχουν το «προϊόν» της ανάμειξης του ιωδιούχου καλίου με τον οξικό μόλυβδο (κίτρινο χρώμα) και της λευκής με την κόκκινη κιμωλία (ροζ χρώμα).

Κατόπιν καλούνται να απαντήσουν στην 3^η και στην 4^η ερώτηση του φύλλου εργασίας:

Πως θα χαρακτηρίζατε τα φαινόμενα που παρατηρήσατε στα πειράματα 1 και 2; Φυσικά ή Χημικά; Γιατί;

και

Σε ποιο (ποια) από τα πειράματα 1 και 2 σχηματίστηκαν νέες ουσίες;

Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν τα «προϊόντα» των πειραμάτων τους στο (προ – ρυθμισμένο από τον εκπαιδευτικό) μικροσκόπιο και απαντούν στην 5^η ερώτηση του φύλλου εργασίας (Εικόνα 3):

Παρατηρήστε στο μικροσκόπιο τις ουσίες που υπάρχουν μετά την ανάμιξη ξεχωριστά για τα πειράματα 1 και 2. Τι παρατηρείτε;



Εικόνα 3: Δείγματα των ουσιών που αξιοποιήθηκαν πειραματικά από τους μαθητές, τοποθετημένα σε αντικειμενοφόρο πλάκα. Αριστερά το ιωδιούχο κάλιο (λευκό χρώμα) και δεξιά το προϊόν της ανάμιξης του ιωδιούχου καλίου με τον οξικό μόλυβδο (κίτρινο χρώμα).

Ακολουθεί η εκτέλεση μιας καινούργιας σειράς πειραμάτων στην οποία δεν χρησιμοποιούνται στερεά αλλά υδατικά διαλύματα.

Οι μαθητές καλούνται λοιπόν να διαλύσουν σε νερό τις ουσίες του πειράματος 1, σε δύο διαφορετικούς δοκιμαστικούς σωλήνες.

Στη συνέχεια απαντούν στην 6^η και στην 7^η ερώτηση του φύλλου εργασίας.

Προσθέστε νερό στην ουσία Α και ανακατέψτε καλά. Το φαινόμενο που παρατηρείτε είναι φυσικό ή χημικό;

και

Προσθέστε νερό στην ουσία Β και ανακατέψτε καλά. Το φαινόμενο που παρατηρείτε είναι φυσικό ή χημικό;

Η επόμενη πειραματική δραστηριότητα των μαθητών αφορά την ανάμιξη των δύο υδατικών διαλυμάτων που παρασκεύασαν στο προηγούμενο στάδιο και πρέπει να απαντήσουν στην 8^η ερώτηση του φύλλου εργασίας (Εικόνα 4):



Εικόνα 4: Το αποτέλεσμα της αντίδρασης του ιωδιούχου καλίου με τον οξικό μόλυβδο σε υδατικό διάλυμα. Το κίτρινο χρώμα οφείλεται στην παρουσία του ιζήματος του ιωδιούχου μολύβδου.

Να αναμίξετε το περιεχόμενο των δοκιμαστικών σωλήνων των ερωτήσεων 6 και 7. Τι φαινόμενο παρατηρείτε; Φυσικό ή Χημικό;

Ακολουθεί αντίστοιχη παρατήρηση στο μικροσκόπιο όπως έγινε και στο στάδιο-ερώτηση 5.

Ο καθηγητής στο σημείο αυτό ζητά από τις ομάδες να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά τους στην υπόλοιπη τάξη.

Ο διάλογος που ακολουθεί αναδεικνύει πολλές από τις εναλλακτικές τους ιδέες.

Να τονιστεί πως ο εκπαιδευτικός στα προηγούμενα στάδια δεν έκανε διδακτικές παρεμβάσεις, αλλά απλά καθοδηγούσε. Οι μαθητές «αφέθηκαν» έτσι να «ανακαλύψουν» μόνοι τους την έννοια της χημικής αντίδρασης. Ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια παρεμβαίνει διδακτικά δίνοντας τις κατάλληλες διευκρινίσεις στα ερωτήματα αλλά και στις εναλλακτικές ιδέες που εντόπισε στα προηγούμενα στάδια. Στο τέλος της διαδικασίας προβαίνει στη διατύπωση των σχετικών ορισμών και ξανασυζητά σχετικά με νέες απορίες που προέκυψαν. Για παράδειγμα, ο διδάσκων επισημαίνει ότι για να πραγματοποιηθεί μια χημική αντίδραση απαιτείται η άμεση επαφή των αντιδρώντων ή/και ότι το νερό διευκολύνει τις χημικές αντιδράσεις ως διαλύτης. Έχοντας δώσει όλες τις επιστημονικές εξηγήσεις εκτελεί ο ίδιος πείραμα (-τα) επίδειξης χημικών αντιδράσεων με κριτήριο πλέον το εύληπτο και εντυπωσιακό της παρατήρησης των αποτελεσμάτων. Στα προηγούμενα στάδια δεν ήταν αυτό το κύριο ζητούμενο ώστε οι μαθητές να εστιάσουν περισσότερο στην πειραματική διαδικασία και να αποσπαστούν όσο γίνεται λιγότερο από κάτι εντυπωσιακό.

Αποτελέσματα

Οι μαθητές πράγματι (έστω και σε πιλοτικό επίπεδο) εμφάνισαν πολλές από τις εναλλακτικές ιδέες τους όταν κλήθηκαν να ερμηνεύσουν τις χημικές, αλλά και τις φυσικές «συναντήσεις» τις οποίες πραγματοποίησαν πειραματικά. Είναι αξιοσημείωτο ότι κάποιες από αυτές φάνηκε μάλιστα να διατηρούνται παρά το ότι οι παρατηρήσεις τους αντέκρουαν τις αρχικές τους ιδέες για τα φαινόμενα αυτά.. Κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο, καθώς είναι πολύ δύσκολο για τους μαθητές να αλλάξουν τις ήδη διαμορφωμένες ιδέες.

Η διδακτική παρέμβαση φαίνεται να βοήθησε τους μαθητές και τους φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα, αφού είχαν μάλιστα κυρίαρχο, βιωματικό ρόλο. Ο ελάχιστος διαθέσιμος χρόνος όμως (βάσει του αναλυτικού προγράμματος) ήταν και πάλι ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας. Κρίνεται κατά συνέπεια αναγκαία η αύξηση των διαθέσιμων διδακτικών ωρών για όλα τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών, καθώς η συμβολή του πειράματος είναι πολύ μεγάλη και στον τομέα της διαχείρισης των εναλλακτικών ιδεών. Ο συνδυασμός πειράματος και θεωρητικής τεκμηρίωσης των παρατηρήσεων είναι απαραίτητος, αλλά απαιτείται να προβλέπεται και ο ανάλογος διαθέσιμος χρόνος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Κεραμιδάς Κ., & Ψύλλος, Δ. (2004). Ανάπτυξη ερωτηματολογίου και μελέτη των αντιλήψεων των μαθητών σε θέματα Ηλεκτρικών Κυκλωμάτων. *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για τη «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση»*. Αθήνα. Τόμος Α', 414-421.

Τσαπαρλής, Γ. (1991). *Θέματα διδακτικής Φυσικής και Χημείας στη μέση εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Andersson, B. (1986). Pupils' explanations of some aspects of chemical reactions. *Science education*, 70(5), 549-563.

Andersson, B. (1991). Pupils' conceptions of matter and its transformations (age 12-16). *Studies in science education*, 18, 53-85.

Andreou, Y, & Kotsis, K. (2005). The Perception of Basic Science Concepts by Blind and Sighted Children International. *Journal of Learning*, 12, 253-258.

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (2000). *Οικο-δομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W., & Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.

Renner, J.W., & Lawson, A.E. (1973). Piagetian theory and instruction in physics. *The Physics Teacher*, 11, 165-169.

Renner, J.W., & Lawson, A.E. (1973). Promoting intellectual development through science teaching. *The Physics Teacher*, 11, 273-276.

Vogelezang, M.J. (1987). Development of the concept of chemical substance – some thoughts and arguments. *International Journal of Science Education*. 9(5), 519-528.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.

Σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές μέθοδοι και αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία

Μαρουσοπούλου Διονυσία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed., siamar2010@gmail.com

Περίληψη

Η γλώσσα είναι φύσει το κατεξοχήν όργανο εξυπηρέτησης της πολύμορφης ανθρώπινης επικοινωνίας και το δημοκρατικό αίτημα «όλες οι χρήσεις της γλώσσας για όλους», περιλαμβάνοντας και την κατανόηση όλων των χρήσεων, είναι εφελτήριο για κοινωνίες με σκεπτόμενους ανθρώπους. Η παρούσα εργασία εξετάζει από τις σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές μεθόδους, την επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση και την κριτική γλωσσική εκπαίδευση ως προς τη θεωρητική τους βάση, το σύνολο των διδασκτικών αρχών και τις διδασκτικές τους τεχνικές. Στα συμπεράσματα διαπιστώνεται πως οι δύο προαναφερόμενες γλωσσοδιδασκτικές μέθοδοι μόνο συνδυαστικά απαντούν στο γιατί είναι απαραίτητη η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο, δημιουργώντας παράλληλα τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία.

Λέξεις-Κλειδιά: σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές μέθοδοι, γλωσσική διδασκαλία

Εισαγωγή

Τη δεκαετία του '70, υπήρξαν έντονοι προβληματισμοί αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας που έκαναν επιτακτική την ανάγκη για νέες προσεγγίσεις. Αρχικά, αναζητήθηκε απάντηση στο εύλογο ερώτημα σχετικά με την αναγκαιότητα και τη συνεισφορά του σχολείου και της γλωσσικής διδασκαλίας, τη στιγμή που όλοι οι άνθρωποι μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά στη μητρική τους γλώσσα. Ακολούθως, τέθηκε το εκπαιδευτικό αίτημα για αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία, ως επιγενόμενο ενός προγράμματος σπουδών που θα προέβλεπε την παροχή γνώσεων για τη γλώσσα, ως σύστημα, αποφεύγοντας τις φορμαλιστικές ακρότητες της παραδοσιακής διδασκαλίας της γραμματικής (Χατζησαββίδης, 2013, σ.323). Την ίδια περίοδο, ο Bernstein αποδίδει τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στον «περιορισμένο» κώδικα επικοινωνίας με τον οποίο είναι εφοδιασμένα από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον σε σχέση με τον «επεξεργασμένο» κώδικα επικοινωνίας που το σχολείο υιοθετεί (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004, σ.166). Παράλληλα, οι αναζητήσεις αυτές συμπίπτουν με την ανάπτυξη της κοινωνιογλωσσολογίας που προτείνει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας και ενδιαφέρεται να περιγράψει τη γλώσσα ως κοινωνικό φαινόμενο εστιάζοντας στο κοινωνικό περιβάλλον της γλωσσικής πολυμορφίας και να ανακαλύψει κατά το δυνατό αιτιακές σχέσεις μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας (Κωστούλα – Μακράκη, 2001, σ.19,23). Από την άλλη, η κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας κρίθηκε εξαιρετικά σημαντική για τη δημιουργία χειραφετημένων πολιτών μέσω της ανάπτυξης κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και τη μετατροπή της σε ενεργό κοινωνική δράση. Όλα τα παραπάνω συνέβαλαν στη διαμόρφωση των σύγχρονων γλωσσοδιδασκτικών μεθόδων, που περιλαμβάνουν την επικοινωνιακή –

κειμενοκεντρική προσέγγιση, την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών και την κριτική γλωσσική εκπαίδευση.

Σε κάθε περίπτωση, η εκπαιδευτική διαδικασία είναι συνάρτηση του προγράμματος σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας και του σύμμετρου ρόλου εκπαιδευτικών και μαθητών. Η θεωρητική βάση της «διδασκτικής της γλώσσας» αφορά σε μια υπόθεση για τη φύση της γλώσσας και μια υπόθεση για τον τρόπο διδασκαλίας / κατάκτησής της. Η μέθοδος διδασκαλίας, σύμφωνα με τον Μήτση (1999, σ.101-104) είναι ένα σύνολο διδακτικών αρχών και περιλαμβάνει τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας, τα κριτήρια βάσει των οποίων καθορίζεται η διδακτέα ύλη, τις ενδεικνύμενες διδακτικές δραστηριότητες, το ρόλο του διδάσκοντος και τη θέση του μαθητή, καθώς και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Από την άλλη, η τεχνική περιλαμβάνει τις διάφορες φάσεις της διαδικασίας, τον σχεδιασμό, την παρατηρούμενη συμπεριφορά, την εμπλοκή των παραγόντων της διδασκαλίας (μαθητών, διδάσκοντος, υλικού), την αποτελεσματικότητα των εποπτικών μέσων και την αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Επικοινωνιακή - κειμενοκεντρική προσέγγιση

Η έννοια του γραμματισμού εστίασε στη δυνατότητα αποτελεσματικής λειτουργίας του ατόμου μέσω του λόγου σε διαφορετικά επικοινωνιακά συμφραζόμενα. Για το λόγο αυτό, αφενός, έδωσε έμφαση στις διαφορετικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στον προφορικό και το γραπτό λόγο και αφετέρου αντιμετώπισε το κείμενο ως σύνολο (Γούτσος, 2013, σ.219). Τα παραπάνω συνέβαλαν στον επαναπροσδιορισμό των μεθοδολογικών προσεγγίσεων στο γλωσσικό μάθημα (Μητσικοπούλου, 2001, σ.209). Πιο συγκεκριμένα, οι επικρατέστερες παιδαγωγικές θεωρίες, βασίστηκαν, αρχικά, στη θεωρητική συμβολή του Hymes που με την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας που ανέπτυξε, αποσαφήνισε τις παραμέτρους που συνιστούν το επικοινωνιακό πλαίσιο και προσδιόρισε τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη χρήση της γλώσσας. Τονίζοντας ότι η γραμματική ορθότητα δεν αποτελεί ικανή προϋπόθεση για αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία και ότι πιο σημαντικό γι' αυτό είναι η προσαρμογή της χρήσης της γλώσσας στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο, συνέβαλε στο να αντιστραφούν οι προτεραιότητες στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας και να δίνεται έμφαση στη χρήση της γλώσσας και όχι στη σπουδή της γλωσσικής δομής και μάλιστα με τον τυπολατρικό τρόπο που γινόταν έως τότε (Χαραλαμπίδης, 1999). Παράλληλα, βασίστηκαν στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday και στην παραδοχή ότι η γλώσσα δομείται σε αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον. Εστιάζουν, έτσι, στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και την εξυπηρέτηση των γλωσσικών αναγκών των μαθητών για αποτελεσματική επικοινωνία συμπεριλαμβανομένης και της γνωριμίας με όλα τα κειμενικά είδη που χρησιμοποιεί η γλωσσική τους κοινότητα (Γούτσος, 2013, σ.168,229).

Στο πλαίσιο αυτό, σήμερα, η γλωσσολογική ανάλυση έχει, αρχικά, αντικαταστήσει την παραδοσιακή γραμματικοκεντρική προσέγγιση και την αποπλαισιωμένη μελέτη των γραμματικοσυντακτικών δομών της γλώσσας με την επικοινωνιακή προσέγγιση

(communicative approach), που αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως επικοινωνιακό όργανο και προϊόν. Για το λόγο αυτό, σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να καταστήσει τους μαθητές επαρκείς χρήστες της γλώσσας, ικανούς να εκτιμούν το καταστασιακό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται και να προσαρμόζουν το μήνυμά τους σε αυτό. Η επικοινωνιακή προσέγγιση δεν αφορά σε μετάδοση γνώσεων για τη γλώσσα αλλά σε τεχνικές διδασκαλίας που καλλιεργούν την ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών και δεξιοτήτων (Χαραλαμπίδης, 1999).

Μεθοδολογικά, στα πλαίσια της παραπάνω προσέγγισης, η γλώσσα είναι το μέσο κατάκτησης της γλώσσας μέσα από τη φυσιολογική επικοινωνία, εργασία και άσκηση. Επομένως, ο λόγος που επιτελείται στην τάξη οφείλεται να είναι φορτισμένος βιωματικά και επικοινωνιακά και, φυσικά, η διδασκαλία δεν περιορίζεται στην απλή πρόταση, αλλά επεκτείνεται στο εκφώνημα και την αξία κάθε γλωσσικού στοιχείου στα πλαίσια των συμφραζομένων και της επικοινωνιακής περίπτωσης. Με τη συμμετοχή των μαθητών σε ποικίλες επικοινωνιακές δραστηριότητες επιτυγχάνεται η ταυτόχρονη ανάπτυξη όλων των επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων, δηλαδή της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής. Στο πλαίσιο αυτό, το επικοινωνιακό μοντέλο διδασκαλίας είναι ο πιο φυσικός τρόπος παράλληλης ανάπτυξης της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, δηλαδή, τόσο της κατοχής των γραμματικοσυντακτικών δομών και του λεξιλογίου, όσο και της «γνώσης» των κανόνων χρήσης της γλώσσας (Μήτσης, 1999, σ.159-165· Χαραλαμπίδης, 1999).

Όσον αφορά το ρόλο του διδάσκοντα και του μαθητή στην επικοινωνιακή προσέγγιση υπάρχει καθεστώς ισοτιμίας, ενώ η μεθοδολογία είναι παιδοκεντρική και το δυνατόν εξατομικευμένη. Επιπλέον, είναι σκόπιμο να μην καθορίζεται διδακτέα ύλη ούτε να παρέχεται ένα και μόνο σχολικό εγχειρίδιο, αλλά το αυθεντικό, σε κάθε περίπτωση, υλικό της διδασκαλίας να εκπονείται από τον διδάσκοντα ή τους ίδιους τους μαθητές προσαρμοσμένο στις ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης, αποσκοπώντας κάθε φορά σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Όσον αφορά τις κανονικότητες της γλώσσας, διαπιστώνονται από τα παιδιά ανακαλυπτικά και μόνο όταν είναι αναγκαίο. Το «λάθος», είτε είναι γραμματικό είτε επικοινωνιακό, αντιμετωπίζεται ως φυσιολογικό και αναμενόμενο φαινόμενο και η παρέμβαση από το δάσκαλο οφείλεται να είναι δημιουργική και να γίνεται με τρόπο ώστε να βοηθηθούν όλοι. Ταυτόχρονα, ενδείκνυται η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, εφόσον αποτελούν ερεθίσματα για την παραγωγή φυσικού λόγου από τους μαθητές (Μήτσης, 1999, σ.159-165· Χαραλαμπίδης, 1999).

Ωστόσο, η επικοινωνιακή ικανότητα δεν συνίσταται μόνο στην πραγμάτωση από τον ομιλητή συγκεκριμένων γλωσσικών πράξεων, αλλά και από την ικανότητα επιλογής των συμβάσεων του ανάλογου κειμενικού είδους προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινωνικοί στόχοι των μαθητών. Για το λόγο αυτό, οι γλωσσολογικές έρευνες που ασχολήθηκαν με την ανάλυση λόγου (discourse analysis) και τα κειμενικά είδη (genres) έθεσαν το κείμενο στο διδακτικό πυρήνα, ως ενότητα λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα, που, προσαρμοσμένο καθώς είναι στην επικοινωνιακή περίπτωση, αντανakλά

προθέσεις και νοήματα (Clark & Ivanic, 1997, σ.13-14· Χατζησαββίδης, 2013, σ.344). Παράλληλα, τόνισαν την αναγκαιότητα εμπλοκής και ενασχόλησης των εκπαιδευόμενων με θεσμικά οριοθετημένες μορφές λόγου και με κειμενικά είδη που παράγονται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές, γλωσσικές ομάδες (Γούτσος, 2013, σ.219· Κωστούλη, 2001, σ.230· Χατζησαββίδης & Αλεξίου, 2012, σ.18).

Έτσι, με την αρωγή της κειμενογλωσσολογίας η στροφή στην επικοινωνιακή προσέγγιση συνδυάστηκε με την κειμενοκεντρική προσέγγιση (genre based approach) που, από γλωσσολογική άποψη, συνδυάζει στοιχεία σύνταξης, πραγματολογίας, σημασιολογίας και κοινωνιογλωσσολογίας (Carstens, 2001, σ.588-595). Στο πλαίσιο αυτό, τα είδη λόγου είναι συμβατικές μορφές κειμένων που διαθέτουν διακριτά γνωρίσματα ως προς τη δομή, τη μορφή και το περιεχόμενο και επιτελούν συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους (Clark & Ivanic, 1997, σ.13-14). Τα κειμενικά είδη, ασφαλώς, είναι πάρα πολλά, αφού αντικατοπτρίζουν τις περιστάσεις επικοινωνίας μέσα στις οποίες παράγονται. Για παράδειγμα, το διαφημιστικό κείμενο, το ενημερωτικό φυλλάδιο, η συνέντευξη κ. ά. είναι άμεσα συνδεδεμένα με την κοινωνική κατάσταση (Clark & Ivanic, 1997, σ.13-14· Χατζησαββίδης, 2007, σ.6). Ωστόσο, διακρίνονται σε τρεις γενικές κατηγορίες: τα περιγραφικά, τα αφηγηματικά και τα επιχειρηματολογικά (Χατζησαββίδης, 2007, σ.6).

Ως μέθοδος διδασκαλίας, η εξοικείωση με τα κειμενικά είδη αποβλέπει στη συνειδητοποίηση από τους μαθητές του τρόπου οργάνωσης και σύστασης των κειμένων (Αρχάκης, 2005, σ.57), προκειμένου να αναδειχθούν οι κοινωνικές συναρτήσεις της γλώσσας μέσω της σχέσης της με το κείμενο και το περικείμενο (Ανδρουλάκης, 2008, σ.16). Ταυτόχρονα, η κειμενογλωσσολογία προτείνει ρητές μορφές διδασκαλίας για την αποκωδικοποίηση ενός κειμένου, την κατανόηση της δομικής πλευράς της γλώσσας και την αξιοποίηση του δομούμενου λόγου. Μία από τις αποτελεσματικότερες τεχνικές θεωρείται η ανίχνευση των επτά δεικτών κειμενικότητας των de Beaugrande και Dressler, δηλαδή της συνοχής, της πληροφορικότητας, της συνεκτικότητας, της προθετικότητας, της διακειμενικότητας, της περιστασιακότητας και της αποδεκτότητας σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη και με σαφή διάκριση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου (Αρχάκης, 2005, σ.57-125· Carstens, 2001, σ.588). Γενικά, με βάση αυτά, υποστηρίζεται ότι η προφορική και γραπτή επικοινωνία είναι αποτελεσματική, όταν μια σειρά από προτάσεις συνιστά ένα συγκεκριμένο, κοινωνικά αναγνωρίσιμο τύπο κειμένου μέσω του οποίου ο συντάκτης επιχειρεί να πραγματώσει κάποιους στόχους που είναι αναγνωρίσιμοι από τον ακροατή/ αναγνώστη (Clark & Ivanic 1997, σ.13-14).

Αν και για τη Χατζηλουκά – Μαυρή (2010a, σ.115), η σύζευξη επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης αποτελεί έναν μάλλον αυθαίρετο, μικτό γλωσσοδιδακτικό προσανατολισμό, σύμφωνα με την Κωστούλη (2001, σ.232) η σύγχρονη κειμενογλωσσολογική έρευνα συνδυάζει την κειμενική επεξεργασία και παραγωγή της γλώσσας με ευρύτερες επικοινωνιακές δραστηριότητες. Η εμπλοκή μαθητών/τριών σε διάφορα επικοινωνιακά γεγονότα και η κριτική επεξεργασία κειμένων (όπως άρθρων από εφημερίδες, διαφημίσεων κ.ά) διευρύνει τη γλωσσική και επικοινωνιακή τους

ικανότητα και προωθεί την αλληλεπίδραση των γλωσσικών σχολικών δραστηριοτήτων με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Ταυτόχρονα, για τον Χατζησαβίδη (2007, σ.5) τους παρέχεται η δυνατότητα να αντιληφθούν πέρα από τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα των κειμένων και τη σημαντικότητά τους για την επικοινωνία, ενώ σύμφωνα με το Γούτσο (2013, σ.219) αυτού του είδους η προσέγγιση είναι καθοριστική για την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνική ζωή. Επιπλέον, συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, περιορίζει, συνακόλουθα, τις κοινωνικές ανισότητες (Δενδρινού, 2001, σ. 220). Η επικοινωνιακή προσέγγιση, με τη συμβολή της κειμενογλωσσολογίας, δεδομένου ότι στοχεύει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, θεωρείται ότι είναι καθοριστική για την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνική ζωή, παρέχοντας τον απαραίτητο λειτουργικό γραμματισμό (Γούτσος, 2013, σ.219). Ταυτόχρονα, συμβάλλει στην επικοινωνιακή ενδυνάμωση των παιδιών των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων και συνακόλουθα στον περιορισμό των ανισοτήτων.

Ωστόσο, επειδή η επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση, ιδιαίτερα όταν αντιδιαστέλλεται με την ανάλυση λόγου, φαίνεται ότι εστιάζει περισσότερο στα γλωσσικά μέσα (Γούτσος, 2013, σ. 180· Clark & Ivanic 1997, σ. 14), επικρίνεται για τυποποιημένες επικοινωνιακές περιστάσεις στην τάξη, για αποκοπή από την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα, καθώς δεν ενδιαφέρεται για τη συλλογή εθνογραφικών πληροφοριών για το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών στους οποίους απευθύνεται, για φορμαλιστική και στατική αντιμετώπιση των κειμένων κατά την επεξεργασία και αναπαραγωγή και για απουσία κριτικής προσέγγισής τους (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2009, σ.113· Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010α, σ.115-118). Επιπλέον, θεωρείται ότι, όταν οι άνθρωποι προσεγγίζουν τα κειμενικά είδη με αυτόν τον τρόπο, αιτιοκρατικά αναλαμβάνουν και, συνεπώς, αναπαράγουν συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους και σχέσεις και κοινωνικά καθορισμένους τρόπους επικοινωνίας (Clark & Ivanic 1997, σ.14· Fairclough, 1992, σ.53). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αναπαραγωγής των κυρίαρχων ειδών λόγου και, ως εκ τούτου, της κυρίαρχης ιδεολογίας, η επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση φαίνεται ότι εστιάζει στην εκπαίδευση του μαθητή στο σχολείο και όχι του πολίτη στην κοινωνία.

Κριτική γλωσσική εκπαίδευση

Η κριτική γλωσσική εκπαίδευση συνίσταται στη συνειδητοποίηση του τρόπου λειτουργίας της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής (Baynham, 2002, σ.12), στην συνακόλουθη αμφισβήτηση και ανατροπή κυρίαρχων ιδεολογιών και στάσεων και εν τέλει στην εκπαίδευση των μαθητών ως μελλοντικών, χειραφετημένων και ενεργών πολιτών στην κοινωνία (Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010, σ.118). Για τους παραπάνω λόγους, στόχος της κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης είναι η συνδιαμόρφωση των μαθητών σε κριτικά υποκείμενα, με την εξοικείωση και εξάσκησή τους στην κριτική προσέγγιση των μηνυμάτων που προσλαμβάνουν και παράγουν (Μπουτουλούση, 2001, σ.225). Αυτό, ωστόσο, προϋποθέτει την προσέγγιση του λόγου που εκφράζεται στα κείμενα και που ο κατεξοχήν επιφορτισμένος με αυτό φορέας είναι το σχολείο (Χατζησαββίδης, 2013,

σ.316). Στο πλαίσιο αυτό, οι παραπάνω στόχοι υλοποιούνται μέσω της κριτικής κατανόησης των τρόπων με τους οποίους τα κείμενα, άρρηκτα συνδεδεμένα με το πολιτισμικό τους περιβάλλον, κατασκευάζουν γνώσεις και ταυτότητες, ασκούν κριτική στην κοινωνική πραγματικότητα και διαμορφώνουν τον κόσμο μας (Χατζησαββίδης, 2013· Wray, 2006, σ.2).

Ως προς τη μεθοδολογία, η κριτική γλωσσική εκπαίδευση, περιλαμβάνει μια σειρά από πρακτικές κριτικής ανάγνωσης και γραφής (Wray, 2006), με ευαισθητοποίηση στις εθνογραφικές πληροφορίες για το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, όχι απαξιωνώντας την επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση, αλλά αναδεικνύοντας την κριτική διάσταση της γλώσσας και εμπλουτίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία με αναλύσεις που αποκαλύπτουν τις καλυμμένες κοινωνιογλωσσικές ανισότητες. Πρωταρχικό στοιχείο για την πραγμάτωση της κριτικής προσέγγισης είναι η μεταφορά στην τάξη από τους μαθητές των κοινωνιογλωσσικών ανισοτήτων και διαφοροποιήσεων που οι ίδιοι έχουν βιώσει καθώς και ο στιγματισμός που αυτές επιφέρουν (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2009, σ.113· Fairclough, 1992, σ.54). Επιπλέον, προϋπόθεση για την επίτευξη των χειραφετητικών στόχων είναι η επαφή των μαθητών με επίκαιρα και αυθεντικά κείμενα. Σε αυτό το πλαίσιο ενδείκνυται να συλλέγουν γλωσσικό υλικό και να το επεξεργάζονται δουλεύοντας ομαδικά με τη βοήθεια του δασκάλου. Μπορούν να μαγνητοφωνήσουν, να απομαγνητοφωνήσουν και να αναλύσουν γλωσσικές συμπεριφορές σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (π.χ. σε ιατρεία, στη δημόσια βιβλιοθήκη κ.α.), να διερευνήσουν την υφολογική ποικιλία των κειμενικών ειδών ως φορέα διαμόρφωσης νοημάτων, να εξετάσουν τις γλωσσικές προτιμήσεις στις συσκευασίες φαρμάκων, απορρυπαντικών κ.ά. που υπάρχουν στο σπίτι τους. Για παράδειγμα, ο Gee (1996, σ.47-48) κάνει ένα μάθημα ανάγνωσης ενός κουτιού ασπιρίνης, ώστε να βάλει τον αναγνώστη να σκεφτεί για τις φαρμακευτικές εταιρείες, τις κοινωνικές σχέσεις και τη δομή της κοινωνίας και θεωρεί πολιτική πράξη την απόκρυψη της υπόρρητης ιδεολογικής σκοπιμότητας εκ μέρους της φαρμακευτικής εταιρείας. Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν το λόγο στα κείμενα μαζικής κουλτούρας και να αναλύσουν άρθρα από εφημερίδες, περιοδικά κ.ά., ώστε να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η πραγματικότητα από τα ΜΜΕ (Μπουτουλούση, 2001, σ.225). Στο πλαίσιο αυτό, ενδείκνυται η εστίαση σε προσεγγίσεις της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, όπως η μεταβιβαστικότητα (απαλοιφή του δράστη), η παθητικοποίηση (προτίμηση στην παθητική σύνταξη), η ονοματοποίηση (ευφημισμοί), η ανάλυση με όρους ταυτότητας (έσω – έξω ομάδα), η αναζήτηση σε σώματα κειμένων των σημασιών και των χρήσεων των λέξεων κ.ά. (Γούτσος, 2013, σ. 243-250). Επιπλέον, ενδείκνυται να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τους τρόπους δημιουργίας στοιχείων «διπλής γλώσσας» (ξύλινη γλώσσα, βερμπολισμός ή ρητορισμός, περιφράσεις και μετονομασίες, μεταφορά κ.ά) (Ξυδόπουλος, 2005) και γενικά να κατανοήσουν και να συνειδητοποιήσουν τα χαρακτηριστικά του ιδεολογικού λόγου (πληθωρικός, αξιολογικός, ευφημιστικός, συμφορηματικός, διχοτομικός και αυταπόδεικτος) (Φραγκουδάκη, 1987, σ.155-181).

Οι πρακτικές που εφαρμόζονται δίνουν έμφαση στη μεταβαλλόμενη φύση των κειμενικών ειδών και εξυπηρετούν την αποδόμηση και αναδόμηση των κειμένων με στόχο την αμφισβήτηση των λόγων που δεν μπορούν να γίνουν άκριτα αποδεκτοί. Επιπλέον, προτείνεται η συγκριτική, διακειμενική διδασκαλία και οι συνεργατικοί, αναστοχαστικοί διάλογοι από την κοινότητα της τάξης, που προκύπτουν από κριτικά ερωτήματα (Wray, 2006) όπως αυτά που παραθέτει ο Baynham (2002, σ.13): *Γιατί υπάρχει ή συμβαίνει αυτό; Ποιος είναι ο σκοπός του; Τα συμφέροντα ποιου υπηρετεί; Τα συμφέροντα ποιου υπονομεύει; Πώς λειτουργεί; Είναι απαραίτητο να λειτουργεί με αυτό τον τρόπο ή θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά ή καλύτερα;*

Ταυτόχρονα, πειραματικές εφαρμογές έχουν δείξει ότι οι αποτελεσματικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού προσομοιάζουν σε μια πλήρη έρευνα, ξεκινώντας από τη διατύπωση υποθέσεων, όσον αφορά τα κείμενα, τη συλλογή δεδομένων για τις λεξικογραμματικές δομές τους, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη διαμόρφωση προσωπικής θέσης απέναντί τους (Χατζηλουκά – Μαυρή, 2010, σ.118· Wray, 2006).

Συμπερασματικά, η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, μεθοδολογικά, στηρίζεται στην επικοινωνία, το κείμενο και την κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκει μέσα από διάφορες κειμενικές πρακτικές οι μαθητές να αναπτύξουν κριτική αντίσταση σε σαφή ή υπόρρητα νοήματα που συμβάλλουν στην κοινωνική ανισότητα, στη διαιώνιση έμφυλων στερεοτύπων, σε διαφυλικές διαφοροποιήσεις κ.ά., να αμφισβητούν ό,τι προβάλλεται ως φυσικό ή ιδεολογικά ουδέτερο και να είναι σε θέση να προτείνουν – μέσα από τα κείμενά τους - διαφορετικούς τρόπους θέασης των κειμένων που εξετάζουν και, συνακόλουθα, της πραγματικότητας.

Συμπεράσματα

Η επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση εξυπηρετεί τους στόχους του λειτουργικού γραμματισμού, παρέχοντας στους μαθητές/τριες τα εφόδια για σχολική επιτυχία και, εν συνεχεία, κοινωνική καταξίωση. Από την άλλη, οι στόχοι του κριτικού μοντέλου γραμματισμού για δημιουργία ολοκληρωμένων και ελεύθερων ανθρώπων πραγματοποιούνται με την κριτική γλωσσική εκπαίδευση. Επομένως, η σχέση επικοινωνιακής - κειμενοκεντρικής και κριτικής διάστασης στην «ανάγνωση» του προφορικού και γραπτού λόγου είναι συμπληρωματική και η καλλιέργεια της χρηστικής πλευράς της γλώσσας είναι προαπαιτούμενο για την κατανόηση της ιδεολογικής και τη χειραφέτηση των μαθητών. Δεδομένου αυτού, η δημιουργία κριτικών αναγνωστών, ομιλητών και συγγραφέων, «υποψιασμένων» και ελεύθερων ανθρώπων εξαρτάται από τον τρόπο που ο δάσκαλος θα εφαρμόσει τις παραπάνω μεθόδους και ο τρόπος εξαρτάται από τη βαθιά παιδεία και το όραμά του για τη συμβολή της εκπαίδευσης σε έναν πιο δίκαιο κόσμο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρουλάκης, Γ. (2008). Εκπαιδευτική Γλωσσολογία. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Γ. Ξυδόπουλος (επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη. Εισαγωγικά θέματα γλωσσολογίας* (σσ. 109 – 137). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2004). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: νήσος.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2009). Προσεγγίζοντας τον κριτικό γραμματισμό μέσα από το πρίσμα της αφήγησης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 30ής Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 2-3 Μαΐου, σσ.112-122. Θεσσαλονίκη, 2010: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γούτσος, Δ. (2013). Γλώσσα και επικοινωνία. Στο Γ. Ι. Ξυδόπουλος, Ε. Αναγνωστοπούλου, Δ. Γούτσος, Σ. Χατζησαββίδης, Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Γλώσσα, κοινωνία και εκπαίδευση. Εγχειρίδιο μελέτης* (σσ. 165 – 276). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Carstens, W. (1999, Μάρτιος - Απρίλιος). Text Linguistics: relevant linguistics? *Poetics and linguistics; discourses of war and conflict Conference*. 588-595. Potchefstroom. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου 2015 από <http://www.pala.ac.uk/uploads/2/5/1/0/25105678/carstens.pdf>
- Clark, R. & Ivanic, R. (1997). *The politics of writing*. London: Longman.
- Δενδρινού, Β. (2001). Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 217-222). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Δούκα, Α, Φτερνιάτη, Α. & Αρχάκης, Α. (2014). Ο δημοσιογραφικός λόγος ως αντικείμενο διδασκαλίας: κριτική αποτίμηση. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*. Ανακτήθηκε 20 Ιουλίου 2015 από <http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis.html>
- Fairclough, N. (1992). *Critical Language Awareness*. London and New York: Longman.

Ge, J.P. (2006). Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: Από τον Πλάτωνα στον Freire. Στο Α. Χαραλαμπίδου (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σσ. 15 – 54). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Κωστούλα – Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωστούλη, Τ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 230-233). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μήτσης, Ν. (1999). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μητσκοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μπουτουλούση, Ε. (2001). Γλώσσα και γλωσσική επίγνωση. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 223-229). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ευδόπουλος, Γ. (2005). Η «διπλή» γλώσσα της επικοινωνίας. Ανακτήθηκε 2 Αυγούστου 2015 από http://www.eleto.gr/download/Conferences/5th%20Conference/5th_03-16-XydopoulosGiorgosPaper.pdf

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Χαραλαμπίδου, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της Ελληνικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, (1). Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2015 από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>

Χατζηλουκά - Μαυρή, Ει. (2010). Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (16), 114-130.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από την εκπαιδευτική πράξη. *Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ*. Πάτρα. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2015 από https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf

Χατζησαββίδης, Σ. & Αλεξίου, Μ. (2012). *Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χατζησαββίδης, Σ. (2013). Γλώσσα και εκπαίδευση. Στο Γ. Ι. Ξυδόπουλος, Ε. Αναγνωστοπούλου, Δ. Γούτσος, Σ. Χατζησαββίδης, Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Γλώσσα, κοινωνία και εκπαίδευση. Εγχειρίδιο μελέτης* (σσ. 277 – 382). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Wray, D. (2006). Developing critical literacy: a priority for the 21st century. *Journal of Reading, Writing and Literacy* (1), 19-34.

Digital Storytelling

Η δυναμική της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Παπαγιάννη Παρασκευή

*Π.Ε.09 Οικονομολόγος, Μ.Sc Διοίκηση Επιχειρήσεων και Οργανισμών,
viviparaap@gmail.com*

Περίληψη

Η αφήγηση ή αλλιώς storytelling είναι η αλληλεπιδραστική τέχνη της διήγησης ιστοριών σε ένα κοινό-ακροατήριο, μέσω της χρήσης λέξεων και δράσεων για την αναπαράσταση των στοιχείων και των εικόνων μιας ιστορίας με στόχο τη μεταβίβαση σημαντικών μηνυμάτων. Η πρώτη εμφάνιση της τεχνικής αυτής χρονολογείται μαζί με την αρχή της ανθρωπότητας και ιστορικά αποτελεί την πρώτη απόπειρα προφορικής διατύπωσης μιας ιστορίας. Σύμφωνα με τον Joseph Campbell, πρώτη μορφή αφήγησης αποτελούν οι μύθοι, ιστορίες που διηγούνταν οι πρόγονοι μας προκειμένου να καταγράψουν και να μεταβιβάσουν σημαντικά γεγονότα και δρώμενα της εποχής στις νεότερες γενιές. Ωστόσο, πέρα από την μεταβίβαση γνώσεων, πολιτισμικών αξιών, στάσεων και αξιών, η αφήγηση χρησιμοποιείται από τους ανθρώπους στην προσπάθειά τους να εναρμονιστούν με το περιβάλλον και να κατανοήσουν την ανθρώπινη ύπαρξη. Κυρίως, η αφήγηση χρησιμοποιείται ως ψυχαγωγικό μέσο που κεντρίζει το ενδιαφέρον, ευχαριστεί και δραστηριοποιεί οπτικοακουστικά τον ακροατή, ενώ πλέον έχει εφαρμοστεί ευρέως στην εκπαίδευση ως πρωταρχικό μέσο διαπαιδαγώγησης στα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα και έχει απασχολήσει έντονα την εκπαιδευτική έρευνα. Με το πέρασμα των χρόνων, αλλά και την ανθρώπινη πρόοδο, οι ιστορίες άρχισαν να αποκτούν ολοένα περισσότερο οπτικοποιημένη μορφή, με τη μορφή φωτογραφιών οι οποίες αναπαρίστανται σε υλικά όπως ο καμβάς, το ξύλο ή το μέταλλο και αργότερα καταγράφονται με τη μορφή ταινιών σε ψηφιακή μορφή. Στην εποχή του Web 2.0 οι χρήστες δεν είναι απλοί καταναλωτές της διαθέσιμης πληροφορίας, αλλά έχουν τη δυνατότητα να δημοσιεύουν υλικό στο διαδίκτυο, να επεξεργάζονται τις διαθέσιμες πληροφορίες και να συμμετέχουν στο σχολιασμό αλλά και τη μετάδοση αυτών ενισχύοντας σημαντικά την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα της στρατηγικής της αφήγησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Digital Storytelling, εκπαίδευση ψηφιακή αφήγηση



Εισαγωγή

Το αφήγημα ως έννοια όπως προαναφέρθηκε, ενυπάρχει από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ανθρωπότητας. Δεν υπάρχει και δεν υπήρξε ποτέ λαός, χωρίς αφήγημα (Barthes, 1981). Η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας, έχει επηρεάσει το κλασσικό αφήγημα και έχει προσδώσει σε αυτό, σύγχρονα πολυεπίπεδα στοιχεία. Στα μέσα του 21ου αιώνα, το άτομο έχει την δυνατότητα να συλλέγει πληροφορίες από περισσότερα του ενός μέσα, να τα διαχειρίζεται και να αλληλεπιδρά με τις πηγές, αναπτύσσοντας την ικανότητα να συνάγει λογικά συμπεράσματα μέσα σε αυτόν τον αποσπασματικό κόσμο. Στην εξέλιξη αυτή, έχει συμβάλει και η ψηφιακή συνύπαρξη διαφορετικών εκφραστικών μέσων όπως η εικόνα, ο ήχος και το βίντεο αλλάζοντας την επικοινωνιακή εμπειρία των ατόμων.

Οι ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, το λογισμικό επεξεργασίας και τα περιβάλλοντα συγγραφής, αποτελούν εργαλεία μέσω των οποίων οι μαθητές δύνανται να «οικοδομήσουν» τις δικές τους γνώσεις και ιδέες ώστε να τις παρουσιάσουν και να τις μοιραστούν πιο αποτελεσματικά.

Το digital storytelling, ή αλλιώς «Ψηφιακή αφήγηση», δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την άρτια συνύπαρξη των παραπάνω μέσων, καθώς στον βασικό πυρήνα της, αποτελεί την πρακτική της χρησιμοποίησης ψηφιακών εργαλείων και μέσων, για την αφήγηση ιστοριών τα οποία περιστρέφονται γύρω από την ιδέα του συνδυασμού της τέχνης της αφήγησης ιστοριών με μια ποικιλία πολυμέσων, συμπεριλαμβανομένων των γραφικών, του ήχου, του βίντεο και της δημοσίευσης στο διαδίκτυο.

Συνεπώς, μια ψηφιακή αφήγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια συγχώνευση μεταξύ της παραδοσιακής αφήγησης και της χρήσης της τεχνολογίας πολυμέσων (Normann, 2011).

Ορισμός-προϋποθέσεις της Ψηφιακής Αφήγησης

Η ψηφιακή αφήγηση είναι μια τεχνολογική εφαρμογή η οποία δίνει την δυνατότητα συλλογής, δημιουργίας, ανάλυσης και συνδυασμού οπτικών εικόνων και ήχου με προφορικό ή γραπτό κείμενο. Ορίζεται από την Ένωση Ψηφιακής Αφήγησης (Digital Storytelling Association), ως μια «σύγχρονη έκφραση της αρχαίας τέχνης της αφήγησης» (The Digital Storytelling Association, 2011). Ο Benmayor για παράδειγμα, ορίζει την ψηφιακή αφήγηση ως «μια σύντομη ιστορία πολυμέσων που συνδυάζει φωνή, εικόνα και μουσική» (Benmayor, 2008).

Παρά το γεγονός, ότι σήμερα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην τεχνολογία των πολυμέσων, η ψηφιακή αφήγηση δεν αποτελεί μια νέα ιδέα. Οι Joe Lambert και Dana Atchley, εργάστηκαν ως συνιδρυτές του Κέντρου Ψηφιακής Αφήγησης (Center for Digital Storytelling), ώστε να δημιουργηθεί το κίνημα ψηφιακής αφήγησης στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης αποτελεί μια μη κερδοσκοπική,

κοινότητα οργανισμού τεχνών στο Μπέρκλεϊ, της Καλιφόρνια, το οποίο είναι επιπλέον γνωστό για την ανάπτυξη και τη διάδοση των επτά στοιχείων της ψηφιακής αφήγησης, τα οποία συχνά αναφέρονται ως χρήσιμο σημείο εκκίνησης, ώστε να ξεκινήσει κανείς να εργάζεται με τις ψηφιακές αφηγήσεις.

Τα 7 σημεία – βήματα που θεωρούνται απαραίτητα για την δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης είναι τα παρακάτω:

- *Άποψη: Ποιο είναι το κεντρικό θέμα της ιστορίας και ποια είναι η οπτική του συγγραφέα;*
- *Ένα δραματικό ερώτημα: Ένα ερώτημα-κλειδί που συντηρεί το ενδιαφέρον του θεατή και θα απαντηθεί στο τέλος της ιστορίας.*
- *Συναισθηματικό περιεχόμενο: Σοβαρά ζητήματα που παίρνουν ζωή με έναν προσωπικό και δυνατό τρόπο και συνδέουν την ιστορία με το κοινό.*
- *Το δώρο της φωνής σας: Ένας τρόπος να προσωποποιήσετε την ιστορία και να βοηθήσετε το ακροατήριο να κατανοήσει το περιεχόμενο.*
- *Η δύναμη του ήχου: Μουσική ή άλλοι ήχοι που υποστηρίζουν και ομορφαίνουν το σενάριο.*
- *Οικονομία: Η χρήση μόνο της απαραίτητης ποσότητας περιεχομένου για την αφήγηση της ιστορίας χωρίς να παραφορτώνουμε τον θεατή.*
- *Ρυθμός: Ο ρυθμός της ιστορίας και πόσο αργά ή γρήγορα εξελίσσεται.*

Οι ψηφιακές αφηγήσεις, επικεντρώνονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα κι εκφράζουν μια συγκεκριμένη άποψη. Επίσης, μπορεί να ποικίλουν σε μήκος, αλλά οι περισσότερες από τις αφηγήσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση συνήθως διαρκούν από 2 έως δέκα λεπτά.

Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης ενηλίκων και δια βίου μάθησης, σε όλα τα επιστημονικά πεδία και μπορεί να συνδυαστεί με πολλές άλλες στρατηγικές μάθησης όπως το παιχνίδι ρόλων (Τσιλιμένη 2007).

Πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση

- *Διαδραστικότητα*
- *Ελκυστικό/Αυθεντικό περιβάλλον μάθησης*
- *Απόκτηση Δεξιοτήτων 21ου αιώνα*

Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων έχει αποδειχτεί πως συμβάλει στην απόκτηση και ανάπτυξη απαραίτητων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Πιο συγκεκριμένα οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν:

- *Έρευνα και Information Literacy*
- *Κριτική Σκέψη, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων*
- *Συνεργατικότητα*
- *Επικοινωνία*

- Πρωτοβουλία και αυτό-καθοδήγηση
- Δημιουργικότητα και καινοτομία
- Ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού (*digital & media literacy*)
- Ανάπτυξη οπτικού γραμματισμού

Ψηφιακή Αφήγηση κι εκπαίδευση

Η αφήγηση (προφορική ή γραπτή) στην υπηρεσία της εκπαίδευσης, ενισχύει την εμπέδωση των πληροφοριών από τους μαθητές. Τα νέα εκπαιδευτικά εργαλεία, καθώς και οι δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία, επηρεάζουν άμεσα τον εκπαιδευτικό χώρο. Ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με δυο τρόπους. Από τη μια πλευρά, συνεισφέρει ώστε οι εκπαιδευτικοί να ξεπεράσουν κάποια εμπόδια και να χρησιμοποιήσουν παραγωγικά την τεχνολογία στις αίθουσες διδασκαλίας τους. Από την άλλη πλευρά, το μεγαλύτερο όφελος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να προκύψει όταν οι μαθητές έχουν την αποστολή να παράξουν τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες, είτε ατομικά, είτε ως μέλη μιας μικρής ομάδας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ψηφιακές ιστορίες με τρεις τρόπους:

- Να δημιουργήσουν μια ψηφιακή ιστορία ως ένα αυτόνομο σύνολο ή ως αφορμή για ένα μάθημα ή μια εκπαιδευτική δράση.
- Να χρησιμοποιήσουν έτοιμες ψηφιακές ιστορίες για παιδαγωγικούς λόγους (διερεύνηση ενός ζητήματος από μια ιδιαίτερη οπτική γωνία, υλοποίηση ενός προγράμματος κλπ).
- Να διευρύνουν τα σημερινά σχέδια μαθημάτων εντάσσοντας μια ψηφιακή ιστορία σε μια ενότητα.



Figure 1. The convergence of digital storytelling in education.

Σχήμα 1: Η προσέγγιση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση. Πηγή: Bernard R. Robin

Ψηφιακή Αφήγηση: μια εποικοδομιστική προσέγγιση της μάθησης

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορα παραδείγματα μάθησης για τη βελτίωση της διδασκαλίας και των μαθησιακών πρακτικών. Κάθε μία από αυτές τις θεωρίες μάθησης, όπως ο συμπεριφορισμός, ο γνωστικισμός και ο κονστρουκτιβισμός, έχει τη δική της προοπτική σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Hill, μια θεωρία μάθησης είναι η προσπάθεια να εξηγήσει πώς οι άνθρωποι (όπως και τα ζώα) μαθαίνουν, κι ένα παράδειγμα ώστε να κατανοήσουμε ποια στοιχεία είναι ζωτικότερης σημασίας για την διαδικασία της μάθησης (Hill, 2002).

Ο εποικοδομισμός (κονστρουκτιβισμός), είναι μια από τις πιο σημαντικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, που αναπτύχθηκαν πρόσφατα. Επικαλύπτει το γνωστικό σχολείο μάθησης, με πολλούς τρόπους. Ωστόσο, χαρακτηρίζεται από έμφαση στη μάθηση μέσω της χρήσης αυθεντικών πλαισίων κι έμφαση στη σημασία της κοινωνικής διάστασης της μάθησης. Ο Wilson, το ορίζει ως «τόπο όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συνεργάζονται και να αλληλοϋποστηρίζονται, καθώς χρησιμοποιούν μια ποικιλία εργαλείων και πηγών πληροφόρησης, στην καθοδηγούμενη επιδίωξή τους για επίτευξη μαθησιακών στόχων και δραστηριοτήτων επίλυσης προβλημάτων» (Wilson, 1996).

Επιπλέον, ο Jonassen υποστηρίζει ότι τα περιβάλλοντα μάθησης θα πρέπει να προσφέρουν εποικοδομητική, ενεργή, εκούσια, συνεργατική, σύνθετη, συνομιλητική, συμφραζόμενη και αντανακλαστική μάθηση (Jonassen, 1999). Η ενεργός θέση του εκπαιδευόμενου έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου μάθησης (Verenikina, 2008).

Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ZPD), που αναπτύχθηκε από τον Vygotsky, ορίζεται ως η απόσταση μεταξύ του τι μπορεί να κάνει ένας μαθητής λαμβάνοντας ή μη, βοήθεια (Vygotsky, 1978). Η κύρια εστίαση της ZPD, είναι να διασφαλιστεί η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία της μάθησης, που θα τους κάνει αυτοδιαχειριζόμενους δια βίου μαθητές, μακροπρόθεσμα. Με αυτή την έννοια, η διδασκαλία γίνεται συν-κατασκευή γνώσης μεταξύ μαθητευόμενου και δασκάλου.

Συνεπώς, τα σπουδαιότερα μαθησιακά χαρακτηριστικά του εποικοδομισμού, είναι ότι οι μαθητές μπορούν να βασιστούν στην δική τους ερμηνεία του κόσμου. Αποκτούν σφαιρική σκέψη, έχοντας πρωτίστως συνδυάσει την πρωτογενή εμπειρία και την αλληλεπίδραση. Έτσι, δημιουργείται μια νέα μορφή κατανόησης, μέσω της συλλογής γνώσεων από διάφορες πηγές (Duffy, 2012). Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημάνουμε τον καθοδηγητικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Η ψηφιακή αφήγηση, μπορεί να διευκολύνει μια εποικοδομιστική προσέγγιση για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Μπορεί να είναι ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς παρέχει ένα όχημα για το συνδυασμό ψηφιακών μέσων, με καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας και εκμάθησης. Εκτός από την αξιοποίηση των τεχνολογικών δεξιοτήτων των μαθητών, η ψηφιακή αφήγηση ενθαρρύνει επιπλέον εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην οικοδόμηση εποικοδομιστικών μαθησιακών περιβαλλόντων, που ενθαρρύνουν τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων με βάση τη συνεργασία και την επικοινωνία από ομότιμους. Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διευκολύνει τις ολοκληρωμένες προσεγγίσεις στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους με ένα υψηλότερο επίπεδο σκέψης.

Συμπεράσματα

Οι ψηφιακές αφηγήσεις είναι μια συναρπαστική και περιεκτική μορφή Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από ανθρώπους όλων των κοινωνικών στρωμάτων με διαφορετικές ικανότητες. Ειδικότερα για την εκπαίδευση, η ψηφιακή αφήγηση βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν τεχνικές, κοινωνικές και δημιουργικές δεξιότητες. Όλα αυτά που κερδίζουν οι μαθητές από τη διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης, τους είναι απαραίτητα για να βρουν θέση στην αυριανή οικονομία αλλά και για να έχουν πρόσβαση σε ψηφιακές υπηρεσίες πάσης φύσεως. Οι νεαροί χρήστες έχουν -στο τέλος της διαδικασίας- αποκτήσει την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται ώστε να χρησιμοποιούν την ψηφιακή τεχνολογία με πρακτικό και κυρίως δημιουργικό τρόπο. Η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα πολύτιμο εργαλείο προώθησης της αυτογνωσίας λόγω της εστίασής της στην προσωπική εμπειρία, τη μνήμη και τη θέληση. Βοηθάει τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, μια ικανότητα πολύ σημαντική όχι μόνο για τη μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες αλλά και για να επικοινωνήσουν με τους άλλους ή να έχουν πρόσβαση σε διάφορες σημαντικές πληροφορίες κλπ. Το σημαντικό είναι ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ψηφιακές ιστορίες ως ένα πολύτιμο και αποτελεσματικό παιδαγωγικό εργαλείο. Οι συλλογές από ιστορίες που θα δημιουργήσουν τα σχολεία, μπορεί να δώσουν κίνητρα για την ενασχόληση με συγκεκριμένα ζητήματα στα οποία δίνει έμφαση ο εκπαιδευτικός. Η δυνατότητα ανάρτησης και άρα δημοσιοποίησης ενθουσιάζει τα παιδιά και είναι επιπλέον κίνητρο για την ουσιαστική εμπλοκή τους στο πρόγραμμα καθώς ήδη είναι εξοικειωμένα με τέτοιου είδους δημοσιεύσεις σε διάφορα μέσα (π.χ. youtube). Η ιστορία που διανέμεται μέσω της ψηφιακής αφήγησης επεκτείνει τους παραδοσιακούς τρόπους των γλωσσικών τεχνών, δηλαδή την ανάγνωση, τη γραφή, το άκουσμα, την ομιλία και την οπτική αναπαράσταση. Επιτρέπει στους μαθητές όλων των βαθμίδων (στο εξωτερικό παρόμοια προγράμματα έχουν υλοποιηθεί σε νηπιαγωγεία αλλά και σε πανεπιστήμια) να αναπτύξουν τον προσωπικό τους λόγο και ταυτόχρονα να απεικονίσουν τις γνώσεις τους σε μια κοινότητα (μαθητική ή όχι) και μάλιστα να πάρουν και επανατροφοδότηση

Κατά συνέπεια, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα ισχυρό μοντέλο για τη δημιουργία εποικοδομιστικών περιβαλλόντων ηλεκτρονικής μάθησης. Έχει τη δυνατότητα να προσελκύει τους μαθητές σε ολοκληρωμένες προσεγγίσεις στην εκμάθηση με ψηφιακά μέσα. Επιπλέον, ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην οικοδόμηση δομημένων μαθησιακών περιβαλλόντων. Τέλος, μπορεί να αυξήσει τις ικανότητες συνεργασίας και επικοινωνίας των μαθητών.

Η εκπαιδευτική κοινότητα θεωρεί ότι η ψηφιακή αφήγηση, αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως τον οπτικό εγγραμματισμό, την συνεργασία, την γνώση της τεχνολογίας αλλά και για τη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων.

Κυρίως όμως, η ένταξη της ψηφιακής αφήγησης στα εκπαιδευτικά προγράμματα, σημαίνει παραγωγή έργων από τους μαθητές με την καθοδήγηση των δασκάλων και αυτή ακριβώς η συνισταμένη της δημιουργικότητας, είναι το πιο ισχυρό κίνητρο για τους μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Τσιλιμένη, Τ., (2007), «Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια “νέα” συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου», στο Τσιλιμένη, Τ. Γραίκος, Ν. (επιμ.), Αφήγηση και Π.Ε.: Κείμενα διημερίδας στο ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου. Συνδιοργανωτές: Εργαστήριο Λόγου Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Όμιλος Φίλων Αφήγησης, ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου, σελ. 17-26, Παλαιός Παντελεήμονας Πιερίας, Έκδοση ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου

Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*, Athabasca University Press.

Barthes, R. (1981). *Introduction à l'analyse structural du recit*, Seuil.

Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts Humanit High Educ*, 7(2):188–204.

Duffy, M., Lowyck, J., Jonassen, D. (2012). *Designing environments for constructive learning*, Springer Publishing Company.

Hill, W. (2002). *Learning: A survey of psychological interpretation*, Allyn and Bacon, Boston.

Jakes, D., Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*.

Jonassen, D., Peck K., Wilson, B. (1999). *Learning with technology: a constructivist perspective*, Prentice Hall, Upper Saddle River.

Normann, A. (2011). *Digital Storytelling in Second Language Learning*, in Faculty of Social Sciences and Technology Management, Norwegian University of Science and Technology, p. 125.

The Digital Storytelling Association (2011). *The center for digital storytelling*.

Vygotsky, L. (2008). *Mind In Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wilson, B. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs.

Διαδικτυακές πηγές:

<http://cosy.ds.unipi.gr/wiki/index.php/Storytelling>

<http://digitales.wikispaces.com>

Ετοιμότητα για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία

Σίμος Βασίλειος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, billsimos@hotmail.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο του ΕΑΠ. Για το σκοπό αυτό σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε μια έρευνα επισκόπησης (survey research) με δείγμα αποτελούμενο από προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου την ακαδημαϊκή περίοδο 2013-14. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο/κλίμακα που αναπτύχθηκε στο 2007. Τα κυριότερα ευρήματα ήταν αφενός μεν υψηλός δείκτης ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία που εμφάνισαν οι φοιτητές και αφετέρου ο μη εντοπισμός διαφορών ως προς το πρόγραμμα σπουδών και την εμπειρία σε εξ αποστάσεως προγράμματα. Διαφορές παρουσιάστηκαν μόνο σε ότι αφορά στον βαθμό χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθησιακή ετοιμότητα, Τ.Π.Ε., Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Online μάθηση.

Εισαγωγή

Ένα σύνολο ερευνών έχει πραγματοποιηθεί για τη μελέτη της ετοιμότητας για μάθηση με ηλεκτρονικά μέσα και γενικότερα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια ερευνητική προσπάθεια στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ ένα ακόμη σημαντικό πεδίο στο οποίο εστιάζει είναι η ετοιμότητα του ατόμου για μάθηση μέσα από προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η κύρια έρευνα στην οποία στηρίζεται η παρούσα έρευνα είναι των Pillay, Irving και Tones (2007), καθώς στόχος είναι η επανάληψη της έρευνας για επαλήθευση των ευρημάτων στον ελληνικό πληθυσμό. Στην έρευνα των Pillay et al. (2007) βρέθηκε ότι η χρήση του TSROL μπορεί να βελτιωθεί μέσα από την εφαρμογή πολυδιάστατων ερμηνειών για τις μαθησιακές προτιμήσεις και τις στάσεις απέναντι στους υπολογιστές.

Οι Γκιόσος, Μαυροειδής και Κουτσούμπα (2008) πραγματοποίησαν μια ανασκόπηση ερευνών της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαπίστωσαν τη ραγδαία ανάπτυξη της μορφής αυτής εκπαίδευσης και τις εξελίξεις στις Τ.Π.Ε. καθώς και τον ευέλικτο χαρακτήρα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που αποτελεί μια κύρια ανάγκη των σύγχρονων κοινωνιών. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται ότι χαρακτηρίζεται από πιο περίπλοκους και σύνθετους όρους σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης, ενώ οι ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης θεωρούνται αναγκαίες στη σύγχρονη κοινωνία, όπου προωθείται η δια βίου μάθηση.

Τα κίνητρα μάθησης παίζουν καθοριστικό ρόλο για τη μάθηση των ενηλίκων. Τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των φοιτητών έχει βρεθεί ότι επιδρούν στη διεργασία

της μάθησης Lin, McKeachie & Kim (2003). Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές που είχαν ένα μέτριο επίπεδο εξωτερικών κινήτρων είχαν καλύτερες επιδόσεις στη μάθηση, ενώ πιο υψηλά θετικά αποτελέσματα και καλύτερες επιδόσεις μάθησης είχαν οι φοιτητές που είχαν υψηλά επίπεδα εσωτερικών κινήτρων. Για ένα καλύτερο αποτέλεσμα μάθησης στους φοιτητές απαιτούνταν συνδυασμός εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων.

Στη μάθηση των ενηλίκων σημαντικός είναι και ο προσανατολισμός των στόχων. Συγκεκριμένα, σε μια έρευνα των Kolic- Vehovec, Roncevic και Bajanski (2008) βρέθηκε ότι οι φοιτητές με βάση τον προσανατολισμό των στόχων μπορούσαν να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες. Οι ομάδες αυτές αφορούσαν άτομα με υψηλές ικανότητες, άτομα με υψηλές ικανότητες και επιδόσεις, άτομα με επιδόσεις αλλά αποφυγή εργασίας και άτομα με αποφυγή εργασίας και χαμηλές επιδόσεις. Υψηλότερα κίνητρα και καλύτερα επίπεδα επίτευξης της μάθησης είχαν τα άτομα με υψηλές ικανότητες ως προς τον προσανατολισμό των στόχων, καθώς έβρισκαν και χρησιμοποιούσαν περισσότερες στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων.

Η ετοιμότητα των δασκάλων και των μαθητών για τη χρήση νέων τεχνολογιών στη μάθηση διαπιστώθηκε και από τους Ouma, Awuor και Kyambo (2013), οι οποίοι βρήκαν μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στη γνώση για τους υπολογιστές και την προσαρμογή και αποδοχή της μάθησης μέσω του διαδικτύου, ενώ τη μάθηση μέσω του διαδικτύου σε φοιτητικό πληθυσμό και τη στάση του απέναντι σε αυτή εξέτασαν και οι Vardana και Faranak (2012), καθώς και οι Karmakar και Wahid (2000). Θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην ετοιμότητα των φοιτητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και το επίπεδο της πληροφόρησης που έχουν (Γιαννούλας και συν., 2010· Ζγούβα, 2006).

Οι Dray et al. (2011) πραγματοποίησαν μια έρευνα για την ετοιμότητα για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις και μέσα από τα ευρήματα, οι ερευνητές συμπέραναν ότι απαραίτητα στοιχεία για την ετοιμότητα στην ηλεκτρονική μάθηση είναι οι βασικές τεχνολογικές δεξιότητες, που αφορούν την ικανότητα χρήσης συγκεκριμένων εφαρμογών με συγκεκριμένο τρόπο, η δυνατότητα πρόσβασης στην τεχνολογία, η χρήση της τεχνολογίας και οι σχέσεις με την τεχνολογία, μέσα από την ανάπτυξη και εδραίωση πεποιθήσεων, αξιών και στάσεων απέναντι στην τεχνολογία. Οι ερευνητές με βάση τα ευρήματα και συμπεράσματά τους εκφράζουν κάποιες προτάσεις σχετικά με την ετοιμότητα για μάθηση. Επισημαίνουν ότι οι φοιτητές θα πρέπει να αναγνωρίσουν ποιοι τομείς μπορεί να εμφανίσουν πρόβλημα ή χρειάζονται περισσότερη δουλειά, να κατανοήσουν τι προβλήματα μπορεί να αντιμετωπίσουν και τι στήριξη μπορεί να βρουν, να συμβάλλουν στο σχεδιασμό των μαθημάτων μέσα από την εμπλοκή των φοιτητών στη μάθηση και κατανόηση των αναγκών των φοιτητών.

Μέθοδος

Στην παρούσα εργασία διεξήχθη έρευνα επισκόπησης (survey research) ανάμεσα σε

φοιτητές και φοιτήτριες του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στην έρευνα συμμετείχαν διακόσιοι ενενήντα επτά (297) προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες ($n=297$), του Ακαδημαϊκού Έτους του ΕΑΠ. 2013-2014. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα επελέγησαν μέσω ενός συμπτωματικού δείγματος, το οποίο αποτέλεσε μία διαθέσιμη ομάδα φοιτητών/τριών, η οποία προσφέρθηκε εθελοντικά να συμμετάσχει στη διαδικασία της έρευνας. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα συμμετείχαν, οικειοθελώς, εκατόν είκοσι δύο (122) προπτυχιακοί και εκατόν εβδομήντα πέντε (175) μεταπτυχιακοί φοιτητές του Ε.Α.Π.

Η πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας στηρίχτηκε στην ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Στην έρευνα αξιοποιήθηκε η κλίμακα ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία TSROL (Tertiary students' readiness for online learning) των Pillay, H. Irving, K. και McCrindle A. (2006) και Pillay, H. Irving, K. και Tones, M. (2007).

Αποτελέσματα

Η ΕγΤ.Π.Ε. των φοιτητών/τριων του ΕΑΠ

Ο μέσος όρος (M) αποτίμησης της *συνολικής ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία* στην επταβάθμια κλίμακα από μεριάς του δείγματος των φοιτητών και φοιτητριών ήταν 2.01 ($SD = .88$, 95% $CI [1.91, 2.11]$). Ο μέσος όρος (M) αποτίμησης του παράγοντα *τεχνικές δεξιότητες στην χρήση υπολογιστή της συνολικής ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία* στην επταβάθμια κλίμακα από μεριάς του δείγματος των φοιτητών και φοιτητριών ήταν 2.37 ($SD = 1.25$ 95% $CI [2.23, 2.51]$). Ο μέσος όρος (M) αποτίμησης του παράγοντα *αυτό-αποτελεσματικότητα στην χρήση υπολογιστή της συνολικής ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία* στην επταβάθμια κλίμακα από μεριάς του δείγματος των φοιτητών και φοιτητριών ήταν 1.51 ($SD = .78$, 95% $CI [1.42, 1.41]$). Τέλος ο μέσος όρος (M) αποτίμησης του παράγοντα *στάσεις σχετικά με την χρήση των υπολογιστών, της συνολικής ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία* στην επταβάθμια κλίμακα από μεριάς του δείγματος των φοιτητών και φοιτητριών ήταν 2.02 ($SD = .97$, 95% $CI [1.90, 2.13]$).

Διαφορές στην ΕγΤ.Π.Ε. ως προς το επίπεδο του παρακολουθούμενου προγράμματος σπουδών

Για την διερεύνηση των διαφορών στην *ετοιμότητα για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία* ως προς το επίπεδο του παρακολουθούμενου προγράμματος σπουδών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα. Ο μέσος όρος της αποτίμησης της *συνολικής ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία* από μεριάς των φοιτητών/τριων των προπτυχιακών προγραμμάτων ($M = 2.29$, $SD = 1.01$) ήταν σημαντικά υψηλότερος ($t(291) = 4.803$, $p = .000$, $d = .56$) από αυτό των φοιτητών/τριων των μεταπτυχιακών προγραμμάτων ($M = 1.81$, $SD = .74$) με την διαφορά τους να κυμαίνεται σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95% από .29 έως .68. Με

δεδομένο ότι τιμές που πλησιάζουν το 1 σημαίνουν υψηλή *συνολική ετοιμότητα* ενώ τιμές που πλησιάζουν το 7 σημαίνουν χαμηλή *συνολική ετοιμότητα* φαίνεται ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη *συνολική ετοιμότητα για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία* από τους προπτυχιακούς φοιτητές/τριες.

Για την διερεύνηση των διαφορών στους παράγοντες της *ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία* ως προς το επίπεδο του παρακολουθούμενου προγράμματος σπουδών χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο για ανεξάρτητα δείγματα. Ο μέσος όρος της αποτίμησης του παράγοντα «τεχνικές δεξιότητες» της *συνολικής ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία* από μεριάς των φοιτητών/τριων των προπτυχιακών προγραμμάτων ($M = 2.74, SD = 1.35$) ήταν σημαντικά υψηλότερος ($t(291) = 4.343, p = .000, d = .50$) από αυτό των φοιτητών/τριων των μεταπτυχιακών προγραμμάτων ($M = 2.12, SD = 1.10$) με την διαφορά τους να κυμαίνεται σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95% από .34 έως .90. Ο μέσος όρος της αποτίμησης του παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα» της *συνολικής ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία* από μεριάς των φοιτητών/τριων των προπτυχιακών προγραμμάτων ($M = 1.68, SD = .97$) ήταν σημαντικά υψηλότερος ($t(291) = 3.215, p = .001, d = .36$) από αυτό των φοιτητών/τριων των μεταπτυχιακών προγραμμάτων ($M = 1.39, SD = .58$) με την διαφορά τους να κυμαίνεται σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95% από .11 έως .46. Τέλος ο μέσος όρος της αποτίμησης του παράγοντα «στάσεις» της *συνολικής ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία* από μεριάς των φοιτητών/τριων των προπτυχιακών προγραμμάτων ($M = 2.28, SD = 1.11$) ήταν σημαντικά υψηλότερος ($t(291) = 4.069, p = .003, d = .36$) από αυτό των φοιτητών/τριων των μεταπτυχιακών προγραμμάτων ($M = 1.82, SD = .80$) με την διαφορά τους να κυμαίνεται σε επίπεδο εμπιστοσύνης 95% από .23 έως .47. Συνεπώς οι μεταπτυχιακοί φοιτητές εμφανίζουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη *ετοιμότητα για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία* σε όλους τους παράγοντες σε σχέση με τους προπτυχιακούς φοιτητές/τριες.

Διαφορές στην ΕγΤ.Π.Ε. ως προς την εμπειρία σε θεματικές ενότητες

Για τη διερεύνηση των διαφορών στην *ετοιμότητα για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία* ως προς την εμπειρία σε θεματικές ενότητες χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way Anova). Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη *συνολική ετοιμότητα για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία* από μεριάς των φοιτητών/τριων του δείγματος ($F_{(3, 291)} = 1.188, ns$). Με άλλα λόγια δεν παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ εμπειρών σε ΘΕ φοιτητών/τριων και των μη εμπειρών φοιτητών/τριων ως προς τη *συνολική ετοιμότητα για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία*.

Για την διερεύνηση των διαφορών στους παράγοντες της *ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία* ως προς την εμπειρία σε θεματικές ενότητες

χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way Anova). Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ούτε στον παράγοντα «τεχνικές δεξιότητες» της *συνολικής ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία* από μεριάς των φοιτητών/τριων του δείγματος ($F_{(3, 291)} = 2.083, ns$) ούτε στον παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα» ($F_{(3, 291)} = 1.038, ns$) ούτε στον παράγοντα «στάσεις» ($F_{(3, 291)} = .215, ns$). Με άλλα λόγια δεν παρουσιάζονται διαφορές μεταξύ εμπειρών σε ΘΕ φοιτητών/τριων και των μη εμπειρών φοιτητών/τριων ως προς τους παράγοντες της *συνολικής ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία*.

Διαφορές στην ΕγΤ.Π.Ε. ως προς την εμπειρία στους ΗΥ

Για την διερεύνηση των διαφορών στην *ετοιμότητα για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία* ως προς την εμπειρία στους Η/Υ, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way Anova). Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη *συνολική ετοιμότητα για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία* από μεριάς των φοιτητών/τριων του δείγματος ($F_{(2, 291)} = 25.919, p = .000 \eta^2 = .21$). Το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Tukey ότι οι φοιτητές/τριες που καθημερινά χρησιμοποιούν τον Η/Υ ($M = 1.99, 95\% \text{ CI } [1.81, 2.11]$) διέφεραν στατιστικώς σημαντικά από τους φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν αρκετές φορές τον Η/Υ ($M = 3.11, 95\% \text{ CI } [2.77, 3.44]$) και από τους φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν σπάνια τον Η/Υ ($M = 3.84, 95\% \text{ CI } [1.41, 6.28]$). Από την άλλη δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά οι φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν αρκετές φορές τον Η/Υ ($M = 3.11, 95\% \text{ CI } [2.77, 3.44]$) από τους φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν σπάνια τον Η/Υ ($M = 3.84, 95\% \text{ CI } [1.41, 6.28]$).

Για την διερεύνηση των διαφορών *στους παράγοντες της ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην μαθησιακή διαδικασία* ως προς την εμπειρία στους Η/Υ, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way Anova). Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στον παράγοντα «τεχνικές δεξιότητες» από μεριάς των φοιτητών/τριων του δείγματος ($F_{(2, 291)} = 25.538, p = .000 \eta^2 = .20$). Το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Tukey ότι οι φοιτητές/τριες που καθημερινά χρησιμοποιούν τον Η/Υ ($M = 2.36, 95\% \text{ CI } [2.18, 2.53]$) διέφεραν στατιστικώς σημαντικά από τους φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν αρκετές φορές τον Η/Υ ($M = 4.16, 95\% \text{ CI } [3.72, 4.60]$) και από τους φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν σπάνια τον Η/Υ ($M = 3.93, 95\% \text{ CI } [2.64, 7.20]$). Από την άλλη δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά οι φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν αρκετές φορές τον Η/Υ ($M = 4.16, 95\% \text{ CI } [3.72, 4.60]$) από τους φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν σπάνια τον Η/Υ ($M = 3.93, 95\% \text{ CI } [2.64, 7.20]$).

Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στον παράγοντα «αυτό-αποτελεσματικότητα» από μεριάς των φοιτητών/τριων του δείγματος ($F_{(2, 291)} = 18.162, p = .000 \eta^2 = .15$). Το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Tukey ότι οι φοιτητές/τριες που καθημερινά χρησιμοποιούν τον Η/Υ ($M = 2.02, 95\% \text{ CI } [1.18, 2.16]$) διέφεραν στατιστικώς σημαντικά μόνο από τους φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν που

χρησιμοποιούν σπάνια τον Η/Υ ($M = 2.70$, 95% CI [2.18, 3.21]). Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στον παράγοντα «στάσεις» από μεριάς των φοιτητών/τριών του δείγματος ($F_{(2, 291)} = 13.025$, $p = .000$ $\eta^2 = .11$). Το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Tukey ότι οι φοιτητές/τριες που καθημερινά χρησιμοποιούν τον Η/Υ ($M = 2.02$, 95% CI [1.88, 2.16]) διέφεραν στατιστικώς σημαντικά από τους φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν αρκετές φορές τον Η/Υ ($M = 2.70$, 95% CI [2.19, 3.22]) και από τους φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν σπάνια τον Η/Υ ($M = 4.06$, 95% CI [2.95, 6.17]). Επίσης, διέφεραν στατιστικώς σημαντικά οι φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν αρκετές φορές τον Η/Υ από τους φοιτητές που χρησιμοποιούν σπάνια τον Η/Υ.

Συζήτηση

Η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας εστίασε το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση της ετοιμότητας των φοιτητών σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο του περιβάλλοντος του ΕΑΠ. Ως προς το επίπεδο του παρακολουθούμενου προγράμματος σπουδών, βρέθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες εμφάνισαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη συνολική ετοιμότητα για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία από τους προπτυχιακούς φοιτητές/τριες. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στη μεγαλύτερη εξοικείωση των μεταπτυχιακών φοιτητών με τους υπολογιστές και κυρίως με τη χρήση των υπολογιστών στην εκπαίδευση ως μέσο για τη διδασκαλία τους. Ακόμη, βρέθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές εμφάνισαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη ετοιμότητα για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία σε όλους τους παράγοντες –τεχνικές δεξιότητες, αυτοαποτελεσματικότητα και στάσεις απέναντι στους υπολογιστές- σε σχέση με τους προπτυχιακούς φοιτητές/τριες. Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές σε σύγκριση με τους μεταπτυχιακούς βρέθηκε πως είχαν αυξημένες τεχνικές δεξιότητες, γεγονός που τους κάνει πιο σίγουρους απέναντι στην επίλυση τεχνικών προβλημάτων, ενώ αυτό μπορεί να οφείλεται στην αλληλεπίδρασή τους με το μέσο του υπολογιστή και την τεχνολογική τους διασύνδεση (Alonso et al., 2005).

Όσον αφορά την εμπειρία στους υπολογιστές βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη συνολική ετοιμότητα για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία από μεριάς των φοιτητών/τριών του δείγματος. Συγκεκριμένα οι φοιτητές/τριες που καθημερινά χρησιμοποιούν τον υπολογιστή διέφεραν σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό από τους φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν σπάνια τον υπολογιστή, ενώ δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν αρκετές φορές τον υπολογιστή και τους φοιτητές/τριες που χρησιμοποιούν σπάνια τον υπολογιστή. Όπως βρέθηκε και σε προηγούμενη έρευνα (Erlich et al., 2005) οι φοιτητές που είχαν παρακολουθήσει πρώτα ένα πρόγραμμα υπολογιστών και ήταν πιο εξοικειωμένοι με τους υπολογιστές είχαν λιγότερο άγχος και απογοήτευση, ενώ είχαν αυξημένα επίπεδα ετοιμότητας για αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.. Επίσης, όπως βρέθηκε σε προηγούμενη έρευνα (Hayashi et al., 2004. Lee et al., 2002) οι φοιτητές που είχαν ασχοληθεί και χρησιμοποιήσει περισσότερο τους υπολογιστές είχαν μια πιο θετική στάση και τους θεωρούσαν ως ένα χρήσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση.

Οι φοιτητές που έχουν ήδη έρθει σε επαφή με μαθήματα πάνω στους υπολογιστές φαίνεται πως είχαν λιγότερο άγχος και βίωναν μικρότερα επίπεδα απογοήτευσης, εμφανίζοντας υψηλότερα επίπεδα μάθησης και αποτελεσματικότητας των φοιτητών, καθώς μπορούν να οργανώσουν το περιβάλλον μάθησης, έχουν πιο συγκροτημένες στρατηγικές πλοήγησης και χρειάζονται λιγότερο χρόνο για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Lee et al., 2002).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alonso, F., Lopez, G., Manrique, D., & Vines, J. (2005). An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach. *British Journal of Educational Technology*, 36 (2), 217–235.

Dray, B.J., Lowenthal, P.R., Miszkiewicz, M.J., Ruiz-Primo, M.A., & Marczynski, K. (2011). Developing an instrument to assess student readiness for online learning: A validation study. *Distance Education*, 32 (1), 29-47.

Erlich, Z., Erlich-Philip, I., & Gal-Ezer, J. (2005). Skills required for participating in CMC courses: An empirical study. *Computers and Education*, 44, 477–487.

Hayashi, A., Chen, C., Ryan, T., & Wu, J. (2004). The role of social presence and moderating role of computer self-efficacy in predicting the continuance usage of e-learning systems. *Journal of Information Systems Education*, 15 (2), 139–154.

Karmakar, C.K., & Wahid, M. (2000). *Recommendations for Bangladesh towards e-learning readiness*. Ανακτήθηκε στις 18 Νοεμβρίου, 2013 από: http://codewitz.info/papers/MMT_97-102_Karmakar_Wahid%20.pdf.

Kolic-Vehovec, S., Roncevic, B., & Bajanski, I. (2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: The role of goal orientation patterns. *Learning and Individual Differences*, 18, 108-113.

Lee, J., Hong, N. L., & Ling, N. L. (2002). An analysis of students' preparation for the virtual learning environment. *Internet and Higher Education*, 4, 231–242.

Lin, Y.G., McKeachie, W.J., & Kim Y.C. (2003). College student intrinsic and/ or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251-258.

Ouma, G.O., Awuor, F.M., & Kyambo, B. (2013). Evaluation of e-learning readiness in Secondary Schools in Kenya. *World Applied Programming*, 3 (10), 493-503.

Pillay, H., Irving, K., & Tones, M. (2007). Validation of the diagnostic tool for assessing tertiary students' readiness for online learning. *Higher Education Research & Development*, 26 (2), 217-234.

Pillay, H., Irving, K., & McCrindle, A. (2006). Developing a diagnostic tool for assessing tertiary students' readiness for online learning. *International Journal of Learning Technology*, 2(1), 92-104.

Vardana, M., & Faranak, O. (2012). Development an instrument to measure yuniversity students' attitude towards e- learning. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13 (1), 34-51.

Γιαννούλας, Α., Μέλλα, Α., Κουτσούμπας, Χ., & Λάππας, Δ. (2010). Διερεύνηση της ετοιμότητας και της στάσης των Ελλήνων φοιτητών των θετικών επιστημών στην Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στον Α. Τζιμογιάννη (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση»* (Τόμ. ΙΙ, σελ. 191- 194). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

Γκιόσος, Ι., Μαυροειδής, Η., & Κουτσούμπα, Μ.Ι. (2008). Η έρευνα στην από-σταση εκπαίδευση: Ανασκόπηση και προοπτικές. *Open Education- The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1).

**Αναζητώντας τις δυναμικές της εικονικής τάξης (virtual classroom).
Μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη.**

Παπαγιάννη Γιαννούλα

Π.Ε.87, Π.Ε.09. Βρεφονηπιοκόμος, Μ.Σc. Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, Μ.Σc. Εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό, τυπική, άτυπη και από απόσταση εκπαίδευση, joannaparara14@yahoo.gr



«Την τεχνολογική επανάσταση ή την ελέγχεις ή την υφίστασαι»

Jacques Delors

Περίληψη

Η εικόνα του μέσου σύγχρονου μαθητή αλλάζει και εξελίσσεται συνεχώς. Οι σύγχρονοι μαθητές γίνονται ολοένα και περισσότερο μη παραδοσιακοί και ταυτόχρονα συνεργάζονται και επικοινωνούν περισσότερο από ότι στο παρελθόν (New Media Consortium & Educause learning Initiative, 2007). Η προετοιμασία των σύγχρονων εκπαιδευομένων για το μέλλον τους απαιτεί αξιoσημείωτες αλλαγές τόσο στο περιεχόμενο αυτών που διδάσκουμε, όσο και στον τρόπο που διδάσκουμε. Πρέπει να προετοιμάσουμε τους νέους για μια σύγχρονη οικονομία, η μόνη σταθερά της οποίας είναι η ταχεία εξέλιξή της. Το μοντέλο της παραδοσιακής τάξης που επικρατούσε έως τώρα και θέλει έναν εκπαιδευτικό να απευθύνεται σε 20 με 30 μαθητές, αντανακλά το παραγωγικό μοντέλο της βιομηχανικής κοινωνίας και δεν ανταποκρίνεται στο «τεχνολογικό μοντέλο της Κοινωνίας της Πληροφορίας» (Apple, Inc., 2007). Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι: «εάν δεν εκσυγχρονίσουμε τον τρόπο διδασκαλίας, τότε οι μαθητές θα μείνουν πίσω στις ανάγκες της παγκόσμιας αγοράς» (Barab, S., et al., 2007).

Λέξεις-Κλειδιά: τάξη: εικονική- σύγχρονη- ασύγχρονη- παραδοσιακή.

Εισαγωγή

Ζούμε την εποχή της ταχύτατης ψηφιοποίησης όλων των δεδομένων που έχουν να κάνουν με τον πολιτισμό και μάλιστα παγκοσμίως. Ο Nicholas Negroponte (2007) πρόβλεψε ότι με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και τη διάδοση του διαδικτύου, θα περάσουμε από τον αναλογικό στον ψηφιακό κόσμο, όπου θα καταργηθούν τα γεωγραφικά σύνορα και θα ενοποιηθούν όλες οι κοινότητες, οικονομικές, ακαδημαϊκές κ.ά. Οι

online εικονικοί κόσμοι, μάλιστα αναφέρονται ως μια από τις νέες τεχνολογίες με τη μεγαλύτερη επίδραση στην εκπαίδευση. Φυσικά τέτοιες προοπτικές, εύκολα μπορεί κανείς να καταλάβει πόσα καινούρια εργαλεία προσθέτουν στην εργαλειοθήκη του εκπαιδευτικού και πόσο εύλογα προκύπτει η ανάγκη της υποστήριξής του, σχετικά με τον τρόπο της ενσωμάτωσης αυτών των εργαλείων στην εκπαιδευτική πρακτική.

Στην προσπάθειά μας να αποδοθεί μια συνολική εικόνα για τη Διαδικτυακή εκπαίδευση (μεταξύ άλλων και την τεχνολογική υποδομή, τον προγραμματισμό έργου, τη διαχείριση Διαδικτυακών μορφών εκπαίδευσης, κ.ά.) θα γίνει αναφορά στην έννοια της εικονικής τάξης σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή, στον τρόπο και τις προϋποθέσεις λειτουργίας-χαρακτηριστικά, στο σκοπό, στα πλεονεκτήματα και στα μειονεκτήματα, την ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Τέλος θα αναφερθούν παραδείγματα εικονικών σχολείων σε παγκόσμια κλίμακα και στη χώρα μας. Έχοντας ως δεδομένα τη δυναμική ένταξη των νέων μέσων επικοινωνίας που επιτρέπουν διαφοροποιημένους τρόπους επικοινωνίας και εργασίας και τη θεσμικά πλαισιωμένη ένταξη και χρηματοδότηση των ψηφιακών μέσων στο εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία διαμορφώνει νέα παιδαγωγικά πεδία, χώρους μάθησης και μορφές διδασκαλίας (Σοφός, Κώστας, Παράσχου, 2015) η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική εστιάζει στην προβληματική της πολύπλευρης ανάπτυξης του μαθητή σε ένα ελκυστικό, αποτελεσματικό, σύγχρονο σχολείο.

Ορισμός της εικονικής τάξης

Μια εικονική τάξη (σύγχρονη ή ασύγχρονη) έχει όλα τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά που αφορούν στην «παραδοσιακή», εκτός από τη φυσική επαφή των ατόμων. Συνεκτικός ιστός των μαθητών δεν είναι ο κοινός χώρος στον οποίο συγκεντρώνονται, αλλά το δίκτυο των υπολογιστών. Είναι ένα επικοινωνιακό σύστημα που δίνει τη δυνατότητα στα άτομα που συμμετέχουν να μοιράζονται τις σκέψεις τους, τις ερωτήσεις τους, τις απορίες τους και τις αντιδράσεις τους με τον διδάσκοντα και τους συμμαθητές-συναδέλφους, χρησιμοποιώντας ένα δίκτυο υπολογιστών, εμπλουτισμένο με το κατάλληλα σχεδιασμένο λογισμικό.

Μια εικονική τάξη, όπως υποστηρίζει ο Horton (2006), είναι μια ειδική εφαρμογή του διαδικτύου, η οποία επιτρέπει στους χρήστες να συνδέονται σε ένα κοινό περιβάλλον αξιοποιώντας εργαλεία συνεργασίας και επικοινωνίας, συνδυάζοντας εικόνα, ήχο, κείμενο, παρουσιάσεις και διάφορα άλλα εργαλεία. Οι Yang & Liu (2007) επεκτείνοντας τον ορισμό αυτό ορίζουν την εικονική τάξη, ως ένα σύγχρονο διαδικτυακό μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο όχι μόνο μπορεί να αξιοποιηθεί για την παράδοση εκπαιδευτικού υλικού, αλλά παρέχει και ένα ζωντανό και διαδραστικό περιβάλλον για τους εκπαιδευόμενους.

Με δεδομένο ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά σε μαθητοκεντρικές και βιωματικές προσεγγίσεις που δίνουν νόημα στη σχολική καθημερινότητα και παράλληλα τους οπλίζουν με δεξιότητες ζωής (προσαρμοστικότητα, ευελιξία, ικανότητα συνεργασίας, δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνιακές δεξιότητες) το ζήτημα του

σχεδιασμού εικονικών τάξεων είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την on line εκπαίδευση, όπως παρατηρεί ο Quillen (2010), καθώς είναι κοινά αποδεκτό ότι η αποτελεσματικότερη μέθοδος για αυτού του είδους τα εκπαιδευτικά προγράμματα, είναι ο συνδυασμός τόσο σύγχρονων, όσο και ασύγχρονων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Οι εικονικές τάξεις μπορούν να δημιουργηθούν με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών τηλεδιασκέψεων και τηλεσυνεργασίας, όπως είναι το BigBlueButton ή το Elluminate ή μέσω εφαρμογών του διαδικτύου, όπως είναι οι τρισδιάστατοι εικονικοί κόσμοι για παράδειγμα Second Life, OpenSim κ.ά.

Υπάρχουν ήδη πολλά παραδείγματα, πανεπιστημίων κυρίως, (στην Ελλάδα το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, στο εξωτερικό πολύ περισσότερα) τα οποία αναπτύσσουν κάποιο λογισμικό, σύμφωνα με τις ανάγκες του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών με τη βοήθεια του οποίου πραγματοποιείται η από απόσταση διδασκαλία.

Εικονική τάξη vs. παραδοσιακής τάξης-Σκοπός

Για να εντοπίσουμε τις διαφορές ανάμεσα στα παραδοσιακά και τα ψηφιακά πεδία μάθησης, θα πρέπει να ξεκινήσουμε από το σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκαν τα πεδία αυτά εξ αρχής.

Τα παραδοσιακά πεδία, εξυπηρετούν τη διδακτική «συνάντηση», κατά την οποία η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία προφορικής ομιλίας και ακοής (διάλεξης) και τα συναντάμε από τα μεσαιωνικά μέχρι και τα σημερινά πανεπιστήμια. Αυτοί οι «πραγματικοί χώροι μάθησης» εκπροσωπούν την τεχνολογία της παραδοσιακής διδασκαλίας και μάθησης. Οι χώροι αυτοί έχουν συγκεκριμένο μέγεθος, αναλογίες και ιδιότητες (Peters 2003): οι μαθησιακές δραστηριότητες καθορίζονται με βάση το χρόνο και την τοποθεσία. Οι χώροι προστατεύουν τους συμμετέχοντες από τις εξωτερικές ενοχλήσεις, διευκολύνουν τον σχηματισμό ομάδων, καθιστούν δυνατή την εμπειρία της συνεργασίας, την αίσθηση του ανήκειν, την κοινή αναζήτηση της γνώσης. Επιπλέον, επιτρέπουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο χώρο και τους συμμετέχοντες. Αυτό επιφέρει την παραγωγή συναισθημάτων, συνενώσεων και στάσεων. Ακόμα περισσότερο, επηρεάζουν τη μορφή και το περιεχόμενο των αλληλεπιδράσεων. Αυτοί οι πραγματικοί χώροι δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη πολύ συγκεκριμένων στρατηγικών, τεχνικών και διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες εξυπηρετούν το σκοπό για τον οποίο αυτοί φτιάχτηκαν, δηλαδή τη συνάντηση μαθητών και εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μέσω διαλέξεων.

Αν εστιάσουμε στα ψηφιακά πεδία μάθησης, ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια εντελώς διαφορετική πραγματικότητα. Όλες οι ιδιότητες που προαναφέρθηκαν, εξαφανίζονται. Ο κύριος σκοπός των πραγματικών χώρων μάθησης, δηλαδή η σύναξη του εκπαιδευτικού και των διδασκομένων, αποβαίνει άνευ σημασίας. Εδώ, ο χρόνος και ο τόπος δεν είναι καθορισμένα (Kron & Sofos 2007). Ο χώρος δεν είναι κλειστός ούτε προστατευμένος. Τα άτομα και τα αντικείμενα δεν είναι καθορισμένα μεταξύ τους, αλλά προσωρινά και παροδικά. Αλλάζουν συχνά και γρήγορα. Δεν υπάρχει ένα πραγματικό

περιβάλλον με το οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αλληλεπιδράσουν και με το οποίο να εγκαθιδρύσουν σχέσεις. Οι εκπαιδευόμενοι δεν αλληλεπιδρούν πρόσωπο με πρόσωπο και έτσι δεν είναι δεσμευμένοι μεταξύ τους. Η προφορική διδασκαλία και μάθηση, αντικαθίσταται σε μεγάλο βαθμό από τη γραπτή. Αυτό σημαίνει ότι σπάει μια παράδοση της μάθησης (Μάτος, Α., Πούλιος., Κ. 2003).

Ο σκοπός της εικονικής τάξης από την πρώτη στιγμή που δημιουργήθηκε ήταν να λειτουργεί σε συνδυασμό με την παραδοσιακή τάξη και όχι να την αντικαταστήσει. Η εικονική τάξη-εικονικό σχολείο λαμβάνει χώρα ως μία ανεξάρτητη μορφή εκπαίδευσης, σε περιπτώσεις όπως, όταν τον καθηγητή και τους μαθητές τους χωρίζει η φυσική απόσταση ή όταν οι μαθητές είναι άνθρωποι μεγαλύτερης ηλικίας, προσπαθώντας να γεφυρώσει το κενό (Βικιπαίδεια, Εικονικό σχολείο).

Λειτουργικά χαρακτηριστικά μιας εικονικής τάξης -Τρόποι διδασκαλίας με εικονική εκπαίδευση

Όπως προσδιορίζουν οι Rao, Eady και Edelen-Smith (2011) και ο Finkelstein (2006), τα επιθυμητά χαρακτηριστικά μιας εικονικής τάξης, προκειμένου να μπορεί να υποστηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι:

- Η ύπαρξη μιας επιφάνειας εργασίας (whiteboard), όπου μπορούν να προβληθούν παρουσιάσεις, κείμενο και γραφικά στοιχεία τα οποία αποτελούν και το εκπαιδευτικό υλικό.
- Η ύπαρξη εργαλείου συζητήσεων μέσω κειμένου (instant messaging).
- Η ύπαρξη εργαλείων τα οποία επιτρέπουν στον εκπαιδευτή να διαχειριστεί το ηχητικό κανάλι της εφαρμογής δίνοντας τον λόγο στους εκπαιδευομένους.
- Η ύπαρξη εργαλείων ομαδοποίησης των εκπαιδευομένων, όπως είναι τα διαφορετικά «δωμάτια» συζητήσεων (chat rooms).
- Η δυνατότητα επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο μέσω εικόνας (βίντεο και ήχου).
- Η ύπαρξη εργαλείων τα οποία μπορούν να συγκεντρώσουν τις γνώμες των εκπαιδευομένων, όπως εργαλεία δημοσκοπήσεων και σύντομων ερωτήσεων.
- Η δυνατότητα καταγραφής των διενεργούμενων τηλεδιασκέψεων.

Επίσης, όπως παρατηρούν οι Clark (2005) και Raaij & Schepers (2008), σημαντικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι εφαρμογές εικονικών τάξεων και τα οποία μπορούν να τα καταστήσουν αποτελεσματικότερα είναι:

- Ευκολία στη χρήση και
- Αυξημένη διαδραστικότητα, με την έννοια της δυνατότητας άμεσης συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

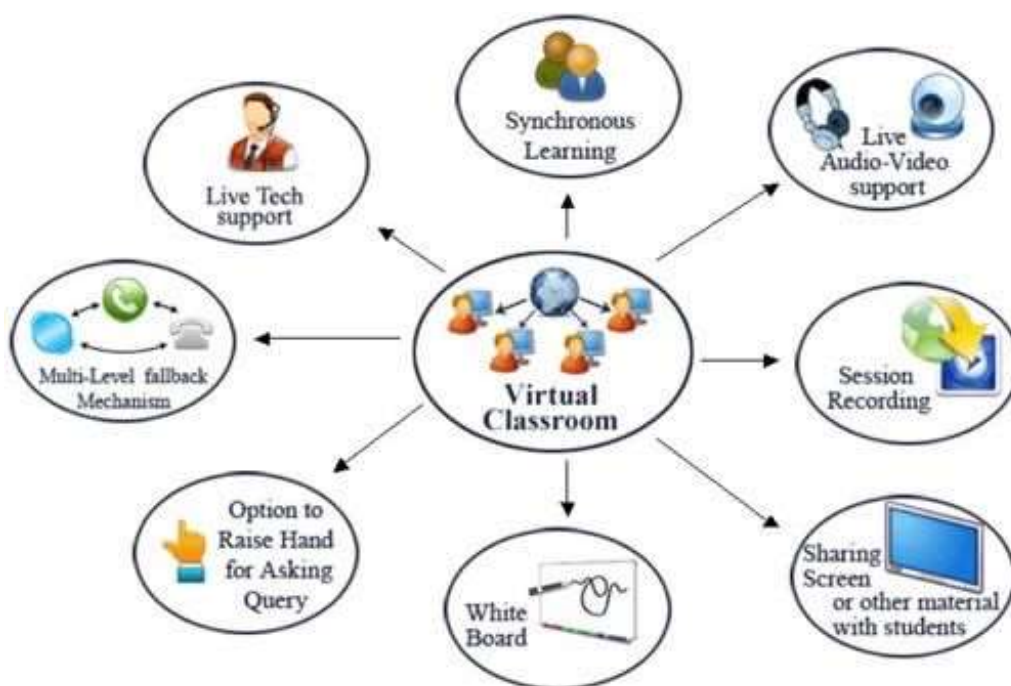
Η ύπαρξη όλων των παραπάνω χαρακτηριστικών μπορεί να εξασφαλίσει ότι η εικονική τάξη που θα αξιοποιηθεί, θα μπορεί να υποστηρίξει πλήθος παιδαγωγικών

προσεγγίσεων και διδακτικών τεχνικών και θα επιτρέψει στους εκπαιδευομένους να συμμετάσχουν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε αυτή.

Ως συνηθέστεροι τρόποι διδασκαλίας χρησιμοποιούνται οι παρακάτω:

- Virtual Classroom : σε απευθείας σύνδεση ανάδραση σε πραγματικό χρόνο
- Hypertext μαθήματα : δομημένο υλικό μαθημάτων
- Με video : διάλεξη δάσκαλου συνοδευόμενη με διαφάνειες και video-streaming τεχνολογίες
- Με ήχο : παρόμοια μαθήματα βασισμένα στον ήχο και όχι στην εικόνα
- Peer-to-peer μαθήματα : μαθήματα κατά παραγγελία
- Κοινωνική δικτύωση : με χρήση web 2.0 εργαλείων για την καλύτερη προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των δασκάλων και μαθητών.

Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω εικόνα που περιγράφει τις δυνατότητες που παρέχει μια εικονική τάξη.



Πλεονεκτήματα –Μειονεκτήματα μιας εικονικής τάξης

Στα πλεονεκτήματα συγκαταλέγονται η ευελιξία χώρου σε άτομα που αντιμετωπίζουν κινητικά ή άλλα προβλήματα, η δυνατότητα επικέντρωσης σε μια γνωστική περιοχή: ο μαθητής μπορεί να επισκεφθεί όσες φορές χρειάζεται το υλικό μιας γνωστικής ενότητας που τον δυσκολεύει, η ευελιξία χρόνου: ο μαθητής δεν πιέζεται να απαντήσει σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, η κατ' ιδίαν μελέτη, προωθείται δε η ανάπτυξη υπευθυνότητας εκ μέρους του μαθητή.

Επιπλέον είναι διαθέσιμη σε όσους έχουν στην διάθεση τους απλά μέσα, όπως ένα PC και δεν απαιτεί οργανωμένους χώρους εκπαίδευσης. Είναι εξαιρετικά πλούσια (ή μπορεί να είναι) σε περιεχόμενο. Είναι εξαιρετικά αποτελεσματική, όταν γίνεται σωστά και με εξαιρετικά προηγμένο τρόπο παρουσίασης: πολυμέσα, βίντεο, ήχος, κείμενα, εικόνες, παραστάσεις, ομιλία, διαλογική συνεργασία. Παρέχει τη δυνατότητα συνεχούς βελτίωσης του περιεχομένου και της αποτελεσματικότητας, πλήρη ελευθερία από το ξεπερασμένο μοντέλο της «σειριακής διδασκαλίας» επιτρέποντας δυναμικό «hyper learning», δηλαδή μάθηση με τον τρόπο που ταιριάζει στον καθένα, συμμετοχική μάθηση με ενεργούς μαθητές αντί για παθητικούς δέκτες, τμηματοποίηση τόσο της παρουσίασης όσο και του περιεχομένου προσφέροντας δυνατότητες επαναχρησιμοποίησης. Μπορεί να συμμετέχει απεριόριστος πρακτικά αριθμός εκπαιδευομένων, ενώ χαρακτηρίζεται από δραστική μείωση ανάγκης προγραμματισμού δασκάλων, αιθουσών, εκπαιδευομένων.

Ως μειονεκτήματα έχουν καταγραφεί η απουσία άμεσης αλληλεπίδρασης: ο μαθητής δεν έχει άμεση απόκριση στο ερώτημά του από το δάσκαλο ή τους συμμαθητές του, έλλειψη κοινωνικοποίησης: ο μαθητής δεν έρχεται σε προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες στο ίδιο μάθημα, έλλειψη ανταγωνισμού εφόσον οι μαθητές δεν αλληλεπιδρούν άμεσα, ασυνέπεια στη συμμετοχή εκ μέρους του μαθητή λόγω έλλειψης ελέγχου, έλλειψη του ενθουσιασμού και πάθους που μπορεί να εμπνεύσει στους μαθητές ένας καλός δάσκαλος

Παράμετροι επιτυχούς ενσωμάτωσης της εικονικής τάξης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα κύρια ζητήματα, τα οποία πρέπει ο εκπαιδευτής/σχεδιαστής να λαμβάνει υπόψη κατά την ενσωμάτωση μιας εικονικής τάξης στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι:

- Ζητήματα τεχνολογικής αξιοπιστίας των αξιοποιούμενων εφαρμογών, (ενέργειες εκπαιδευτή, ενέργειες εκπαιδευομένων, τρόπος επικοινωνίας εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων, αριθμός εκπαιδευομένων, αντιμετώπιση τεχνικών προβλημάτων κ.λπ.).
- Ζητήματα τεχνολογικών απαιτήσεων από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Κύριες απαιτήσεις είναι το εύρος της σύνδεσης στο διαδίκτυο, ο εξοπλισμός (κάμερα, μικρόφωνο κ.λπ.), οι απαιτήσεις σε λογισμικό και ο τρόπος εγκατάστασης και χρήσης του.
- Ζητήματα τεχνικής κατάρτισης του εκπαιδευτή, ώστε να μπορεί να διαχειριστεί το on line περιβάλλον αποτελεσματικά, να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δυνατότητες που προσφέρονται και να μπορεί να προσφέρει σχετική τεχνική βοήθεια στους εκπαιδευομένους που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα (Σοφός κ.ά., 2015).

Επιπλέον, για να καθίσταται αποτελεσματικότερη η εκπαιδευτική διαδικασία, ο εκπαιδευτής/σχεδιαστής, ο οποίος διενεργεί μια διδασκαλία στο πλαίσιο μιας εικονικής

τάξης, είναι σημαντικό να σχεδιάζει τις ενέργειές του εκ των προτέρων, επιχειρώντας με τον τρόπο αυτό να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που οφείλονται στην παρέμβαση του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος. Για να είναι, λοιπόν, αποτελεσματική μια διδασκαλία στο πλαίσιο μιας εικονικής τάξης πρέπει:

- Να υπάρχει καθορισμένο σενάριο διενέργειας της διδασκαλίας και των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Η ύπαρξη προκαθορισμένου σεναρίου μπορεί να οδηγήσει στη βέλτιστη εκμετάλλευση του χρόνου και τη βέλτιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει το χρησιμοποιούμενο λογισμικό.
- Να υπάρχει καθορισμένο πρωτόκολλο συμμετοχής και παρακολούθησης της παρέμβασης.
- Να λαμβάνεται μέριμνα για τον προσεκτικό καθορισμό του χρονοπρογραμματισμού διενέργειας της δραστηριότητας, προκειμένου να εξασφαλίζεται η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευομένων.
- Να καθορίζεται η διάρκεια της δραστηριότητας και των βασικών ενεργειών που θα διεξαχθούν, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να μπορέσουν να παρακολουθήσουν απρόσκοπτα τη ροή της και να είναι έτοιμοι να συμμετάσχουν, εάν και όποτε τους ζητηθεί.
- Να υπάρχει καταγραφή της δραστηριότητας, προκειμένου να είναι διαθέσιμη στους εκπαιδευομένους και σε μετέπειτα χρονικές στιγμές.
- Να παρέχεται στους εκπαιδευομένους η ευκαιρία να πάρουν το λόγο και να διατυπώσουν τις ερωτήσεις και παρατηρήσεις τους.
- Να προσδιορίζεται κάποια διαδικασία ανατροφοδότησης μετά τη διενέργεια της διδασκαλίας-συνεργασίας.
- Να ενισχύεται η δημιουργία κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευομένων μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων (Σοφός κ.ά., 2015).

Η αλλαγή στάσης των μαθητών απαιτεί χρόνο. Απαραίτητος παράγοντας για να επιτευχθεί αυτή είναι η εφαρμογή των Τ.Π.Ε. να ενσωματώνεται σε δραστηριότητες και εκπαιδευτικές πράξεις γενικότερα, οι οποίες θα στοχεύουν στην ενεργητική μάθηση, μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντικού τύπου δραστηριότητες (Τζιμογιάννης & Σιόρεντα 2007).

Παραδείγματα εικονικών σχολείων

Virtual High School

Το πρώτο εικονικό σχολείο. Ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 1996 και μέχρι σήμερα έχει περισσότερους από 850 μαθητές, ενώ πάνω από 43 λύκεια και 13 πολιτείες είναι εγγεγραμμένες σ' αυτό. Το σχολείο αυτό χρησιμοποιεί ένα ασυγχρόνιστο πρόγραμμα, και γι' αυτό το λόγο μαθητές από ολόκληρο τον κόσμο έχουν την δυνατότητα να είναι εγγεγραμμένοι.

Electronic High School

Το σχολείο αυτό προσφέρει πρόγραμμα σπουδών με βασικά, αντί για εξειδικευμένα μαθήματα. Οι καθηγητές καθορίζουν το περιεχόμενο των τάξεων. Οι μαθητές που είναι γραμμένοι στο σχολείο αυτό, συμπληρώνουν μαθήματα ανεξάρτητα, υποβάλλουν τις εργασίες τους και λαμβάνουν τα σχόλια των καθηγητών μέσω e-mail και on-line chat, έχοντας όσο περισσότερη επαφή γίνεται μεταξύ τους.

Το ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο)

Είναι δημόσιο πανεπιστήμιο, απολύτως ισότιμο με τα άλλα Α.Ε.Ι. Στόχος του είναι η εξ' αποστάσεως παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, με την ανάπτυξη και την αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και μεθόδων διδασκαλίας (Βικιπαίδεια, Εικονικό σχολείο).

Συμπεράσματα

Οι Τ.Π.Ε. μέσα από τις παιδαγωγικές θεωρίες καλούνται να υποστηρίξουν τη διδακτική πράξη και τη μαθησιακή διαδικασία τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης. Ένας από τους τρόπους αξιοποίησης είναι η σχεδίαση μιας εικονικής τάξης που χρησιμοποιείται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από τη σχολική συμβατική τάξη μεταβαίνουμε στην εικονική πραγματικότητα, σε υπερμέσα, δίκτυα, οπτικοακουστικά μέσα, αλληλεπιδραστικά συστήματα και υπολογιστικά περιβάλλοντα. Τα παιδαγωγικά οφέλη που απορρέουν από τις ηλεκτρονικές κοινότητες και τα συνεργατικά-δικτυακά περιβάλλοντα μάθησης, εκτός από την ανάδειξη της κοινωνικής διάστασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη χρήση πολλαπλών μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας και πολλών καναλιών επικοινωνίας, την παροχή πολλαπλών επιπέδων μαθησιακής πρόσβασης, την έμφαση στην ομάδα, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, ενισχύουν τον επιστημονικό συλλογισμό και οδηγούν τους συμμετέχοντες στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, ώστε οι μαθητές να διαθέτουν στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο τις κομβικές ιδιότητες, ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα, οι οποίες περιλαμβάνουν [...] την άριστη, δόκιμη και συνετή χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apple, Inc. 2007. Education Imperatives for a new generation. February 2007. Available at http://edcommunity.apple.com/ali/galleryfiles/15300/us_ed_imperative_whitepaper.pdf

Barab S., Zuiker S., Warren S., et al, 2007. Situationally Embodied Curriculum: Relating Formalisms and Contexts. Wiley InterScience. March 2007.

Clark, D. A. (2005), Sen's Capability Approach and the Many Spaces of Human Well-Being, Journal of Development Studies

- Finkelstein, J. (2006). *Learning in real time*. San Francisco, CA: JosseyBass
- Hirst, Martin and Harrison, John (2007). *Communication and New Media*, Oxford University Press
- Horton, K.W. (2006). *E-Learning By Design*. San Francisco, CA: Pfeiffer
- Kron, F., Σοφός Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών*. Αθήνα Gutenberg
- New Media Consortium & EDUCAUSE Learning Initiative, 2007. *The Horizon report 2007, Executive summary*.
- Μάτος, Α., Πούλιος, Κ. (2003). *Μάθηση εξ αποστάσεως. Μια διδακτική πρόταση με χρήση εικονικής τάξης*, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»
- Peters, O. (2003). *Distance Education in Transition. New Trends and Challenges*. Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Band 5
- Quillen, I. (2010). *E-learning delivery debated*. Education Week, 29(30)
- Raaij, E.M. and Schepers, J. J.L. (2008). *The Acceptance and Use of a Virtual Learning Environment in China*, Computers & Education
- Rao, K., Eady, M., & Edelen-Smith, P. (2011). *Creating virtual classrooms for rural and remote communities*. Phi Delta Kappan
- Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα
- Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Σημειώσεις του μαθήματος Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*.
- Τζιμογιάννης, Α. & Σιορέντα, Α. (2007). *Το Διαδίκτυο ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης*. Στο Κουλαϊδής Βασίλης (επιμέλεια) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 355-374). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- Yang, Z., & Liu, Q. (2007). *Research and development of Web-based virtual online classroom*. Computers & Education

Διαδικτυακές αναφορές

Χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο <http://users.sch.gr/tgiakoum/epimorfosi/open.html> (ανάκτηση 12/04/2019)

Ο Κριτικός Γραμματισμός στα Νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Τσέκου Αικατερίνη

Ph.D. Παιδαγωγικής, Ph.D. Θεολογίας M.Sc. Παιδαγωγικής, aikatsekou@yahoo.gr

Περίληψη

Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας αποτελούν η εννοιολόγηση του γραμματισμού, του κριτικού γραμματισμού, οι αρχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού και η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει πως παρουσιάζεται ο κριτικός γραμματισμός στα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του μαθήματος των Θρησκευτικών. Υλικό της έρευνας αποτελούν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών του Γυμνασίου και του Λυκείου. Ως μέθοδος ανάλυσης χρησιμοποιείται η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε συνδυασμό με την ερμηνευτική μέθοδο. Από τις αναλύσεις προκύπτει ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών υπηρετούν τον κριτικό γραμματισμό με ορίζοντα να οδηγηθούν σταδιακά οι μαθητές/τριες στην απόκτηση ατομικών δεξιοτήτων και μεταγνωστικών στρατηγικών, με σκοπό την κριτική επίγνωση του κόσμου και την ενεργή συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Λέξεις-Κλειδιά: Γραμματισμός, Κριτικός Γραμματισμός, Νέα Π.Σ. Θρησκευτικών.

Εισαγωγή

Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας αποτελούν η εννοιολόγηση του γραμματισμού, του κριτικού γραμματισμού, οι αρχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού και η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Ειδικότερα:

Η έννοια του γραμματισμού αποτελεί ένα νέο σχετικά όρο στο ελληνικό λεξιλόγιο ο οποίος έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας τα τελευταία χρόνια. Πρόκειται για μετάφραση του αγγλικού όρου literacy που στην ελληνική βιβλιογραφία μεταφράζεται ως εγγραμματισμός. Αρχικά είχε ταυτιστεί με τους όρους αλφαριθμητισμός που αναφέρεται στην ικανότητα για ανάγνωση και γραφή και λειτουργικός αλφαριθμητισμός που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί ένα κείμενο που διαβάζει. Σύμφωνα με τη λειτουργική διάσταση ο γραμματισμός είναι ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που καθιστούν ικανό το άτομο να εμπλακεί στις εγγράμματα ικανότητες της ομάδας του (Gee, 1990; 2006; Hassan, 1996; Blackledge, 2000; Blommaert & Bulcean, 2000). Η αντίληψη αυτή παραπέμπει στο αυτόνομο μοντέλο του γραμματισμού (autonomous model) σύμφωνα με το οποίο ο γραμματισμός απογυμνώνεται από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και υποβαθμίζει την ανάπτυξή του σε μια ουδέτερη κοινωνικά διαδικασία (Freire & Macedo, 1987; Gee, 1996; Clark & Ivanic, 1997; Schiro, 2008).

Ο κριτικός γραμματισμός (critical literacy) προήλθε από τις σπουδές του νέου γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο, από τη δεκαετία του 1960 και εξής, ο γραμματισμός

υπερβαίνει την έννοια του Αλφαριθμητισμού και συνδέεται με τη κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου (Kress, 1988; Gee, 1990; 2006; Cope & Kalantzis, 1993;). Ο κριτικός γραμματισμός συνδέεται με εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες επιχειρούν να αποκαλύψουν τι επιχειρούν τα κείμενα κάθε φορά να επιβάλλουν στα άτομα και στον κόσμο και εμπλέκει ενεργά τους μαθητές/τριες στην κριτική των κειμένων και στην αναδόμηση των κυρίαρχων κοινωνικών πρακτικών που προωθούν τις ανισότητες μέσα από την αμφισβήτησή τους (Gee, 1990; Bayham, 2002). Ο κριτικός γραμματισμός συνδέεται με το κοινωνικο-πολιτισμικό ή ιδεολογικό μοντέλο (ideological model) σύμφωνα με το οποίο ο γραμματισμός είναι συνυφασμένος με ποικίλες ιστορικές, πολιτικές, κοινωνικές, επιστημονικές πλευρές, γεγονός που φανερώνουν οι επιθετικοί προσδιορισμοί που συνοδεύουν την έννοια γραμματισμός (αναδυόμενος, οικογενειακός, πολιτισμικός, σχολικός, θρησκευτικός, κ.ά). Κατά συνέπεια, ο γραμματισμός αποτελεί μια κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά προσδιορισμένη διαδικασία που σχετίζεται με την παραγωγή και επεξεργασία μηνυμάτων (Street, 1984; Gee, 1990; Fairclough, 1992; 1995; 2001; Luke, 2000).

Οι αρχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού συνίστανται στα εξής: Η διδασκαλία αφορά πρακτικές γραμματισμού που συνδέονται με φαινόμενα που μπορούν οι μαθητές/τριες να συναντήσουν στο κοινωνικό τους περιβάλλον, λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες γραμματισμού των μαθητών/τριών, προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών και προτιμάται η ενασχόληση με κείμενα που έχουν νόημα για τη ζωή. Βασικό μέσο κατάκτησης του κριτικού γραμματισμού αποτελεί η εξοικείωση των μαθητών/τριών με διάφορα κειμενικά είδη, η οποία τους επιτρέπει να συμμετέχουν στις κοινωνικές διαδικασίες και να λειτουργούν αποτελεσματικά στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο ευνοεί τη συνεργασία μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών με στόχο την κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού και την συνοικοδόμηση της γνώσης λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών. Σε αυτό το πλαίσιο τα γνωστικά αντικείμενα δεν εκλαμβάνονται ως αντικείμενα γνώσης αλλά ως μέσα για την κριτική προσέγγιση της γνώσης και της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας από την οποία διαμορφώνονται και διαμορφώνουν. Αντίστοιχα, η μάθηση δεν είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν απλώς πληροφορίες και τις αποθηκεύουν ή τις αναπαράγουν, αλλά οι εκπαιδευόμενοι/ες την κατακτούν μέσω αλληλοεπιδράσεων εντός του κοινωνικού τους περιβάλλοντος (Rothery, 1996; Christie & Martin, 2007).

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προτείνει, τέσσερις διδακτικές πρακτικές: α) την τοποθετημένη πρακτική (situated practice), η οποία αφορά την αξιοποίηση κειμένων που σχετίζονται με την κοινωνική ζωή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ώστε να επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή τους, β) την ανοιχτή διδασκαλία (overt instruction) που αφορά την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου μέσω ανοιχτών δραστηριοτήτων, γ) την κριτική πλαίσιωση (critical framing) η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να ερμηνεύουν κριτικά το κείμενο, εντάσσοντάς το στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται και λειτουργεί και δ) τη

μετασχηματισμένη πρακτική (transformed practice), που αφορά τη μεταφορά και ένταξη ενός κειμένου από ένα κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο. Η έννοια των πολυγραμματισμών συνδέεται με τη νέα κοινωνικοπολιτισμική πολυμορφία, την επίδραση των νέων τεχνολογιών και την έννοια της πολυτροπικότητας, σύμφωνα με την οποία, για την παραγωγή των κειμένων χρησιμοποιείται ένα ευρύ φάσμα σημειωτικών μέσων (κίνηση, ήχος, εικόνα, χειρονομία κ.α.), συμπεριλαμβανομένου και του γλωσσικού μέσου. Όλοι αυτοί οι σημειωτικοί τρόποι, είναι ισότιμοι μεταξύ τους (Kress & Leewen, 1996). Ο κριτικός γραμματισμός αξιοποιεί την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, εφόσον βασική του θέση είναι ότι η διδακτική πράξη οφείλει να αξιοποιεί τις εμπειρίες των μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, προκειμένου οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι θέασης του κόσμου (Cope & Kalantzis, 2000).

Μέθοδος

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει πως παρουσιάζεται ο κριτικός γραμματισμός στα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του μαθήματος των Θρησκευτικών. Υλικό της έρευνας αποτέλεσαν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου. Οι αναλύσεις έγιναν σε μακρο-επίπεδο με ένα «παράδειγμα» της Ποιοτικής Ανάλυσης το οποίο συζευγνύει τα επιμέρους παραδείγματα της Ποιοτικής Ανάλυσης τη Δόμηση Περιεχομένου και την Πρότυπη Δόμηση με την ερμηνευτική μέθοδο, έτσι όπως σχηματοποιήθηκε από τον Κυριάκο Μπονίδη (Μπονίδης 2004; 2014; 2015).

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών καταδεικνύει τα εξής:

Α. Μεθοδολογικές κατευθύνσεις: Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προωθούν καινοτόμες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών στο γνωστικό, συναισθηματικό/αξιακό και ψυχοκινητικό τομέα, η οποία επιτυγχάνεται με την ενεργητική προσέγγιση της γνώσης, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την αλληλεπιδραστική μάθηση. Παράλληλα, ευνοούν τη διασύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινότητα και αποσυνδέουν τη διδακτική πράξη από τη λογική της αναπαραγωγής και μετάδοσης γνώσεων. Στην κατεύθυνση αυτή συνηγορεί, μεταξύ άλλων, και η επιλογή που δίνουν στον εκπαιδευτικό να αποφασίσει με παιδαγωγικά κριτήρια τις μεθοδολογικές και διδακτικές πρακτικές που θα ακολουθήσει λαμβάνοντας υπόψη το δυναμικό της τάξης του. Επιπροσθέτως, προκρίνεται η βιωματική μέθοδος, άμεσα συνδεδεμένη με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών/τριών. Όλες οι δραστηριότητες που προτείνονται εστιάζουν στην αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών/τριών και καλλιεργούν την ενεργητική συμμετοχή τους. Παράλληλα, υπηρετούν τη διερευνητική μάθηση αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες, τα οπτικοακουστικά και ψηφιακά μέσα, τη διεπιστημονικότητα, τη διαθεματικότητα, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα σχέδια εργασίας (project). Επιπροσθέτως, προτείνεται η χρήση του διαδικτύου για συγκέντρωση πληροφοριών καθώς και η περιήγηση σε προτεινόμενες

ιστοσελίδες. Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται στη διεξαγωγή μικρών ερευνών, προχωρούν σε συνεργατικούς διαλόγους και αναστοχαστικές κρίσεις, ώστε να οδηγηθούν στην κριτική ανάλυση της γνώσης και στο μετασχηματισμό της. Παράλληλα, η κειμενοκεντρική προσέγγιση κατέχει κεντρική θέση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών και συνίσταται σε ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών κειμένων, όπως, θρησκευτικών, λογοτεχνικών, μονοτροπικών, πολυτροπικών, έντυπων, ψηφιακών, τα οποία μέσω των προτεινόμενων δραστηριοτήτων ωθούν τους μαθητές/τριες στη σύγκριση, στον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών ως προς τις ποικιλώνυμες θρησκευτικές οπτικές προκειμένου, οι εκπαιδευόμενοι/ες να κατανοήσουν τη σύνδεση της θρησκείας με τα προβλήματα της καθημερινής ζωής, την ποικιλία των θρησκευτικών προσεγγίσεων στην αναζήτηση της αλήθειας, τον κομβικό ρόλο της θρησκείας στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας των λαών, και να οδηγηθούν στην καλλιέργεια ικανοτήτων διαλόγου με το διαφορετικό, προσβλέποντας στη δημιουργία πολιτών με θρησκευτική αυτοσυνειδησία.

Β. Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση που προκρίνεται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών υπερβαίνει την ποσοτικού χαρακτήρα αθροιστική τελική αξιολόγηση, είναι διαμορφωτική με έμφαση όχι στον έλεγχο της αναπαραγωγής της γνώσης, όσο στις διαδικασίες κατάκτησής της. Γι αυτό η αξιολόγηση εστιάζεται κυρίως σε συσχετισμούς, ερμηνείες, κρίση και εφαρμογή από τους μαθητές/τριες της παραγόμενης γνώσης, προσβλέποντας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρωτοποριακό, ωστόσο, στοιχείο στα Νέα Προγράμματα Προγράμματα Σπουδών αποτελεί η αξιολόγηση η οποία δύναται να επιχειρηθεί είτε από τους ίδιους τους μαθητές/τριες με συνεργασία μεταξύ τους (ετεροαξιολόγηση), είτε ατομικά (αυτοαξιολόγηση). Και στις δύο περιπτώσεις απαιτείται συνεργασία μαθητών/τριών με τον/την εκπαιδευτικό. Τέτοιου είδους αξιολογικές διαδικασίες αποτελούν καινοτόμες πρακτικές καθώς οι ίδιοι οι μαθητές/τριες ωθούνται να αξιολογούν τις ικανότητές τους μέσα από ποικίλες δραστηριότητες ενσωματώνοντας έτσι την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία με οπτική την ατομική και ομαδική βελτίωσή τους. Στο πλαίσιο αυτό προτείνονται μια σειρά από στρατηγικές αξιολόγησης, μεταξύ των οποίων, συγκαταλέγονται τα φύλλα εργασίας, συζητήσεις, συνεργατικές και ομαδικές εργασίες, ερωτηματολόγια για αυτοαξιολόγηση, τήρηση ημερολογίου, παρατήρηση διδασκαλίας, περιγραφική αξιολόγηση μαθητών.

Γ. Σεβασμός στη θρησκευτικοκοινωνικοπολιτισμική πολυμορφία: Η σύγχρονη πολιτιστικά πλουραλιστική κατάσταση του κόσμου οδηγεί στην αναγκαιότητα μιας θρησκευτικής συνύπαρξης, η οποία, θα αμβλύνει τις αντιθέσεις μεταξύ των θρησκειών και θα διακρίνεται από πνεύμα οικουμενικότητας και διαλογικής προσέγγισης. Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών αποτελούν μια εναλλακτική πρόταση «παιδείας», με ορατό το στόχο της συνάντησης με τον διαφορετικό «άλλο», ώστε να εξευρεθούν και να αξιοποιηθούν οι βασικές προϋποθέσεις και δυνατότητες για μια ειρηνική συνύπαρξη όλων των ανθρώπων. Στοχεύουν σε μια διευρυμένη θεώρηση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και απευθύνονται σε μαθητές και μαθήτριες από διαφορετικά θρησκευτικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Με αυτόν τον τρόπο, απαλλάσσεται το μάθημα των Θρησκευτικών από προκαθορισμένους οπτικούς περιορισμούς και καλλιεργούνται νέοι τρόποι

διαπραγμάτευσης των κειμένων που οδηγούν σε νέα θέαση της πραγματικότητας ώστε οι εκπαιδευόμενοι/ες να καταστούν ικανοί όχι μόνο να ελέγχουν το θρησκευτικοκοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον αλλά και να παρεμβαίνουν σε αυτό με σκοπό να δομήσουν ειρηνικές και δίκαιες κοινωνίες. Παράλληλα, αναδεικνύουν τη θρησκεία, αφενός, ως ένα βασικό μέσο επικοινωνίας των ανθρώπων, και αφετέρου, ως μέσο καλλιέργειας κατάλληλων στάσεων, αξιών και ιδεολογίας, αναδεικνύοντας το θεραπευτικό και συμφιλιωτικό ρόλο των θρησκειών στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και στη συνοχή των σύγχρονων πλουραλιστικών κοινωνιών.

Συμπεράσματα

Η μελέτη των δεδομένων της παρούσας έρευνας επιτρέπει για τα υπό ανάλυση προγράμματα σπουδών των Θρησκευτικών τις εξής γενικές διαπιστώσεις:

Η έννοια του κριτικού γραμματισμού είναι νεωτερική και αποτελεί καινοτομία για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Τα Νέα προγράμματα Σπουδών είναι εννοιοκεντρικά, διαθεματικά και μαθητοκεντρικά, αξιοποιούν τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών/τριών, στοχεύουν στην αλληλόδραση μεταξύ των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας δηλαδή, μαθητών/τριών αλλά και μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών, στην προώθηση της ενεργητικής μάθησης, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της μεταγνώσης μέσα από διερευνητικές και ανακαλυπτικές διαδικασίες. Προτείνουν έναν τύπο διδασκαλίας, ο οποίος δε θα αποβλέπει στη μετάδοση της γνώσης, αλλά στο πως οι μαθητές/τριες θα μαθαίνουν, με την εμπλοκή τους σε κατάλληλες δραστηριότητες που προωθούν την ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Οι μαθητές/τριες καλούνται να αποκτήσουν κριτική θρησκευτικοπολιτισμική επίγνωση, συνειδητοποιώντας ότι η θρησκευτική πραγματικότητα αποτελεί μέσο κοινωνικής πρακτικής ώστε να διαμορφώσουν κατάλληλες δεξιότητες, αξίες και στάσεις με απώτερο σκοπό την ενδυνάμει συμβολή τους στη διαμόρφωση της θρησκευτικοκοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας, εφόσον θρησκεία και κοινωνία βρίσκονται σε σχέση αλληλόδρασης. Παράλληλα, τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προσβλέπουν να καταστήσουν τους μαθητές/τριες συμμετόχους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ισότιμους στις μαθησιακές δραστηριότητες, ανεξαρτήτως θρησκείας, φύλου, φυλής, ώστε, να διαμορφώσουν αυριανούς ενεργούς πολίτες που να λειτουργούν με ισονομία, να διεκδικούν με δημοκρατικό τρόπο τα δικαιώματά τους και να πολεμούν κάθε μορφή αποκλεισμού (Τσέκου, 2017; 2019; υπό έκδοση)

Η μετάβαση, ωστόσο, σε μια καινοτόμο παιδαγωγική προσέγγιση αλλάζουν την καθημερινότητα τόσο της διδασκαλίας, όσο και των εκπαιδευτικών εξαιτίας των προτεινόμενων στη σχολική τάξη πρακτικών, για τις οποίες υπάρχει ανεπαρκής επιμόρφωση και κατάρτιση των θεολόγων εκπαιδευτικών σε θέματα Παιδαγωγικής. Προκειμένου να αποκτηθεί εκ μέρους των θεολόγων η απαραίτητη εξοικείωση στην ανάπτυξη ανάλογων πρακτικών προτείνουμε εν συντομία:

α) Αλλαγές στη βασική ακαδημαϊκή εκπαίδευση των θεολόγων εκπαιδευτικών που το κύριο γνώρισμά της ήταν και είναι, αφενός, ο επιστημονισμός, και αφετέρου, η

ανεπαρκής εκπαίδευση των φοιτητών/τριών σε ζητήματα Παιδαγωγικής. Πρόκειται για μια προσέγγιση με φορά από τη κορυφή της ιεραρχίας (θεωρητικοί-ακαδημαϊκοί) προς τα κάτω (εκπαιδευτικοί) η οποία απηχεί μια στατική θεώρηση για την εκπαίδευση, τη γνώση και τους τρόπους κατάκτησής της θεωρώντας ότι θεμέλιο της διδασκαλίας αποτελεί το τι θα διδαχθεί και όχι το πώς αυτή μπορεί να γίνει πετυχημένη. (Wohlhuter, 2010).

β) Συστηματική βιωματική και ενδοσχολική επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν, αφενός, την αποσαφήνιση των ορολογιών του γραμματισμού, του κριτικού γραμματισμού και του πολυγραμματισμού, και αφετέρου, την καθημερινή σχολική πρακτική, όπως, θεωρία και πράξη των προγραμμάτων σπουδών, διδακτική, παιδαγωγικές πρακτικές, έρευνα δράσης, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, με σκοπό τη συστηματική και άμεση ανατροφοδότησή τους. Αυτό ενδεχομένως να βοηθήσει στην ανάπτυξη παιδαγωγικής «κουλτούρας» στους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη της οποίας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών, ιδιαίτερα να λάβουμε υπόψη ότι αρκετοί θεολόγοι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί σε καινοτόμες μεθοδολογικές και διδακτικές πρακτικές, αλλά δε διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να προβούν στην εφαρμογή τους. Επομένως, καθίσταται αναγκαία η διαμόρφωση ενός θεσμικού πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να καταστούν όχι μόνο επιστημονικά αλλά και παιδαγωγικά επαρκείς για να αναλάβουν τέτοιου είδους παιδαγωγικές πρακτικές (Μπονίδης, 2010; Τσέκου, 2017; 2019; υπό έκδοση).

Αναφορές

Blackledge, A. (2000). *Literacy, Power and Social Justice*. Staffordshire, England: Trentham Books.

Blommaert, G. & Bulcean, C. (2000). Critical Discourse Analysis. *Annual Review Of Anthropology*, 29, 447-466.

Christie, F. & Martin, R. (2007). *Language, knowledge and pedagogy: functional linguistic and sociological perspectives*. London: Continuum.

Clark, R. & Ivanic, R. (1997). *The Politics of Writing*. London: Longman.

Cope, B. & Kalantzis, M. (1992). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Routledge.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.

- Fairclough, N. (2001). *Language & Power*. Essex: Longman.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. New York: Bergin & Garvey.
- Gee, P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. New York: Falmer
- Gee, P. (1996). *Social Linguistics and Illiteracies: Ideology in Discourses* (2nd ed). London: Edward Arnold.
- Gee, P. (2006). *Ο γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού από τον Πλάτωνα στον Freire*. Στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Hassan, R. (1996). Literacy, every day talk and society. In R. Hasan & G Williams (Eds). *Literacy in Society* (pp. 377-424). London: Longman.
- Kress, G. (1988). Language as Social Practice. In G. Kress (Ed). *Communication and Culture*. Kensington: University of NSW Press.
- Kress, G & Leewen, V. (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Luke, A. (2000). Critical Literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult literacy*, 43 (5), 448-461.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2010). *Προδιαγραφές της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας: Θεωρία και Πράξη. Το παραδοσιακό και το συμπεριφοριστικό "παράδειγμα". Η ελληνική πραγματικότητα κατά τη μεταπολεμική περίοδο*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Μπονίδης, Κ. (2014). Η Ανάλυση Περιεχομένου ως μια μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο: Μ. Πουρκός (επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια μείζης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό*. Αθήνα: Ίων.
- Μπονίδης, Κ. (2015). Η Έρευνα και η αξιολογική Έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα. Στο: Α. Κουλουμπαρίτση (επιμ.), *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational Linguistics. In R Hasan & G, Williams (Eds). *Literacy in society* (pp.86-123). London: Longman.

Schiro, M. (2008). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*, Los Angeles: SAGE.

Street, V. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.

Τσέκου, Α. (2019). Η παιδαγωγική διάσταση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Μεθοδολογικά και Κοινωνικά ζητήματα. Στο: *Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων Εκπαιδευτικών με Διεθνή Συμμετοχή με θέμα «Προκλήσεις και προοπτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο»*. Θεσσαλονίκη, 14-16 Σεπτεμβρίου 2018, τόμος 2, σελ. 527-539.

Τσέκου, Α. (2017). Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου της Μεταπολίτευσης (1974-2016): ιστορικο-συγκριτική και κριτική προσέγγιση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, πρακτικά συνεδρίου (ειδικό) τεύχος 13, 84-93.

Τσέκου, Α. (υπό έκδοση). Τα εν χρήσει Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Στο: *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. με θέμα: «Έρευνα προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων»*. Θεσσαλονίκη, 17-19 Μαρτίου 2017.

Wohlhuter, C. (2010). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα*, Αθήνα: Ίων.

Χαρακτηριστικά σχεδιασμού ψηφιακών ιστοριών

Γκαντιά Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 & Π.Ε.60, Υποψ. Διδάκτορας-Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, gantiaeleni@gmail.com

Ντίνας Κωνσταντίνος

Καθηγητής Γλωσσολογίας- Ελληνικής γλώσσας και διδακτικής της, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας-Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, kdinas@uowm.gr

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται βιβλιογραφικά τα σύνθετα χαρακτηριστικά σχεδιασμού των ψηφιακών ιστοριών. Συγκεκριμένες λειτουργίες των διαδραστικών ψηφιακών αφηγήσεων όπως τα ενσωματωμένα λεξικά/ γλωσσάρια, τα θερμά σημεία εικόνων, τα κινηματογραφικά εφέ και στοιχεία που σχετίζονται με τη γλώσσα ανάγουν το εν λόγω περιβάλλον πολυμέσων σε αποτελεσματικό μέσο για την προώθηση της κατανόησης ιστοριών αλλά και της κατανόησης της σημασίας των λέξεων.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, ενσωματωμένα λεξικά/ γλωσσάρια, θερμά σημεία, κινηματογραφικά εφέ, μεγαλόφωνη ανάγνωση.

Εισαγωγή

Τα συστήματα πολυμέσων αποτελούν ένα ραγδαία εξελισσόμενο πεδίο που έχει κυριαρχήσει σε διάφορες εκφάνσεις της διαμεσικής επικοινωνίας και γενικότερα της δραστηριότητας του σύγχρονου ανθρώπου. Οι τεχνολογίες αυτές επιδιώκουν μια περισσότερο «φιλική» και παραστατική παρουσίαση του περιεχομένου, αποσκοπώντας στην καλύτερη κατανόηση ακόμη και των πιο απαιτητικών θεμάτων. Έτσι, παρέχεται αμεσότητα στον (απομακρυσμένο συνήθως) χρήστη να πλοηγηθεί σε σύνθετες, μη γραμμικές, διαδρομές αφήγησης ή/και πιο προωθημένες μορφές διάδρασης. Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται η διέγερση όλο και περισσότερων αισθήσεων του χρήστη και η δημιουργία μιας πλούσιας εμπειρίας διαμεσικής επικοινωνίας (rich media experience) (Dimoulas et al., 2015).

Οι ψηφιακές ιστορίες αντιπροσωπεύουν έναν τύπο περιβάλλοντος πολυμέσων όπου το κείμενο, πλήθος οπτικοακουστικών εφέ κι ένας βαθμός αλληλεπιδραστικότητας συνάσπζονται για να παρέχουν στον χρήστη μια εμπειρία ακρόασης ιστοριών. Οι De Jong & Bus (2003), Javorsky & Trainin (2014) και Korat & Shamir (2004) επιχείρησαν να εντοπίσουν και να ταξινομήσουν τα βασικά και πιο σύνθετα χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών ιστοριών. Οι περισσότερες ψηφιακές ιστορίες περιέχουν τις βασικές λειτουργίες (π.χ. αφήγηση, επισήμανση λέξεων), ενώ ορισμένες περιλαμβάνουν και πιο σύνθετα χαρακτηριστικά, όπως η αλληλεπιδραστικότητα των «θερμών» σημείων. Εμπειρίες με ηλεκτρονικά βιβλία που διαθέτουν τα βασικά χαρακτηριστικά τείνουν να κλίνουν περισσότερο προς τις εμπειρίες συμβατικής ανάγνωσης βιβλίων ή εμπειρίες

παθητικής θέασης όπου το βιβλίο παρουσιάζεται γραμμικά από την αρχή μέχρι το τέλος με ελάχιστες διακοπές στην ιστορία. Αντίθετα, η πιο εμπλουτισμένη εμπειρία ανάγνωσης ηλεκτρονικών βιβλίων συχνά δεν είναι γραμμική, με πολλαπλές ευκαιρίες να απομακρυνθεί ο αναγνώστης από την ιστορία, κι όλο και πιο διαδραστική (δηλαδή υπάρχουν περισσότερα σημεία για να «κλικάρει» και να επιλέξει το παιδί).

Οι Zucker et al. (2009) ερεύνησαν τη χρησιμότητα των ψηφιακών αφηγήσεων και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα χαρακτηριστικά των πολυμέσων (π.χ. οπτικοακουστικά εφέ) υποστηρίζουν την κατανόηση ιστοριών από μικρούς μαθητές. Τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών ιστοριών που συμβάλλουν στην κατανόηση της ιστορίας και τη σημασία των λέξεων είναι τα ενσωματωμένα λεξικά/ γλωσσάρια, τα θερμά σημεία, δηλαδή τα ειδικά σημεία κάθε κόμβου που ενεργοποιούν τους συνδέσμους κι επιτρέπουν την αλληλεπίδραση χρήστη – εφαρμογής, τα κινηματογραφικά εφέ και άλλα στοιχεία που σχετίζονται με τη γλώσσα.

Ενσωματωμένα λεξικά/ γλωσσάρια

Οι Jones & Brown (2011) συμπέραναν πως οι μαθητές τρίτης τάξης χρησιμοποίησαν το γλωσσάρι και την επιλογή της ηχητικής προφοράς λέξεων κατά τη διάρκεια του ανεξάρτητου χρόνου ανάγνωσης, αλλά δε συνέδεσαν αιτιολογικά αυτά τα ευρήματα με τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Επιπλέον, οι De Jong & Bus (2002) επισήμαναν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας «κλικάραν» σε αυτά τα στοιχεία κατά τη διάρκεια ακρόασης ιστοριών, όπου, όμως, τα χαρακτηριστικά του «παιχνιδιού» στις συγκεκριμένες ψηφιακές ιστορίες ήταν περιορισμένα (όταν τα παιχνίδια ήταν ενεργοποιημένα, τα παιδιά παρακολουθούσαν λιγότερο την αφήγηση). Οι Korat & Shamir (2007) διαπίστωσαν, επίσης, θετικά αποτελέσματα στη χρήση λεξικών και ηχητικής προφοράς από παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια ψηφιακών αφηγήσεων, αν και ο σχεδιασμός τους ζητούσε από κάθε μαθητή να χρησιμοποιεί το ηλεκτρονικό βιβλίο με ενεργοποιημένο το λεξικό. Σημειώνεται, όμως, πως δεν είναι όλα τα ηλεκτρονικά βιβλία εφοδιασμένα με αυτό το χαρακτηριστικό (De Jong & Bus, 2003; Korat & Shamir, 2004).

Θερμά σημεία

Αρκετές ψηφιακές ιστορίες περιλαμβάνουν *θερμά σημεία (hot spots)* εικόνων στην ψηφιακή εικονογράφηση, που ενεργοποιούνται μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης και μόνο όταν ο μαθητής «κλικάρει» σε αυτά τα συγκεκριμένα σημεία με αποτέλεσμα να «μεταπηδήσει» σε ένα νέο κείμενο ή σε περιεχόμενο πολυμέσων. Μερικά από τα θερμά σημεία *προσομοίωσης εικόνας ή συνθετικής κίνησης (animation)* έχουν ταξινομηθεί σε κατηγορίες όπως *αναπόσπαστο τμήμα της κατανόησης, υποστηρικτικό κομμάτι της κατανόησης, φυσικό επακόλουθό της ή μη βοηθητικές στην κατανόηση της πλοκής της ιστορίας από τα παιδιά* (Labbo & Kuhn, 2000; Turbill, 2001a). Η αλληλεπιδραστική μορφή ψηφιακών ιστοριών προκαλεί περισσότερους περισπασμούς από το κεντρικό νόημα της ιστορίας απ' ότι άλλες μορφές ηλεκτρονικών ιστοριών. Σε κάθε σελίδα της

ψηφιακής ιστορίας το παιδί μπορεί να «κλικάρει» σχεδόν σε οποιοδήποτε αντικείμενο στο κείμενο ή σε εικόνες για να δει μια προσομοίωση εικόνας ή βίντεο συνοδευόμενα από ηχητικό εφέ. Άλλοι συμφωνούν πως η αλληλεπίδραση με αυτές τις κινούμενες περιοχές στην οθόνη ενδέχεται να διακόψει την προσοχή των παιδιών και να δημιουργήσει παρεμβολές στην ικανότητά τους να συνδέσουν τις σκηνές, να εξαγάγουν συμπεράσματα και να ακολουθήσουν τη ροή της ιστορίας (Labbo, 2009), ιδίως καθώς κάθε σελίδα μπορεί να έχει δεκάδες θερμά σημεία.

Η υποστήριξη της άποψης πως οι θερμές περιοχές διαταράσσουν την εκμάθηση των λέξεων και την κατανόηση της ιστορίας βασίζεται σε έρευνες με ενήλικες, σύμφωνα με τις οποίες η προσθήκη πληροφοριών που είναι ενδιαφέρουσες, αλλά όχι άμεσα σχετιζόμενες με το απόσπασμα («σαηνευτικές λεπτομέρειες»- *'seductive details'*), μπορεί να εμποδίσει τη μάθηση (Lehman, Schraw, McCrudden, & Hartley, 2007). Στην έρευνά τους οι Labbo & Kuhn (2000) υποστήριζαν πως οι σαηνευτικές λεπτομέρειες παρενέβησαν στην αλληλουχία της αναδιήγησης των γεγονότων της ιστορίας από έναν μαθητή νηπιαγωγείου. Η δεύτερη μελέτη, ωστόσο, διαπίστωσε ότι τα παιδιά συχνά αλληλεπιδρούν με τις κινούμενες εικόνες που πολλές φορές είναι ενσωματωμένες στις ηλεκτρονικές ιστορίες, όμως δε βρήκαν κανένα αποδεικτικό στοιχείο που να επιβεβαιώνει πως οι κινούμενες εικόνες παρενέβαιναν στην κατανόηση του κειμένου ούτε πως αποσπούν την προσοχή των παιδιών από την ακρόαση του κειμένου (De Jong & Bus, 2004). Πιο πρόσφατα, οι Chiong et al. (2012) συμπέραναν πως τα χαρακτηριστικά των εμπλουτισμένων ψηφιακών αφηγήσεων μπορεί να επηρεάσουν την ανάκληση της ιστορίας από τα παιδιά, διότι τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά εστιάζουν την προσοχή τους σ' εκείνα τα στοιχεία που δε σχετίζονται με το περιεχόμενο. Επίσης, ακόμη μία έρευνα των De Jong & Bus (2002), όπου εξέθεσαν τα παιδιά σε πολλαπλές ηλεκτρονικές ιστορίες με τυχαία θερμά σημεία, οδήγησε στη διαπίστωση ότι δίνοντας τη δυνατότητα επιλογής μεταξύ αλληλεπιδραστικών θερμών περιοχών κρυμμένων στην ψηφιακή εικονογράφηση και προφορικής ανάγνωσης του κειμένου, κανένας από τους συμμετέχοντες δε διάβασε κατ' επανάληψη τις ιστορίες, αντικατοπτρίζοντας την ελκυστικότητα των τυχαίων θερμών σημείων. Τέλος, οι Smeets & Bus (2012) υποστήριξαν πως το ηλεκτρονικό βιβλίο με ψηφιακές ιστορίες που δημιουργήσαν και περιλάμβανε οδηγίες εξωκειμενικού λεξιλογίου είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σημαντικών διαφορών στην εκμάθηση λεξιλογίου από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Για να καταλήξουν σε αυτό το συμπέρασμα, σχεδίασαν ένα ηλεκτρονικό βιβλίο όπου μετά την αφήγηση κάθε σελίδας της ιστορίας υπήρχε ένας εικονικός δάσκαλος που ζητούσε από τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής για τον εντοπισμό μιας εικόνας που παρουσιαζόταν στο λεξιλόγιο – στόχο. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν πως η ενσωμάτωση ερωτήσεων σχετικά με το λεξιλόγιο ήταν πιο αποτελεσματική από την απλή έκθεση των παιδιών σε ορισμούς ή συνώνυμα.

Κινηματογραφικά εφέ

Τα κινηματογραφικά εφέ περιλαμβάνουν τη μουσική/ ηχητική υπόκρουση, την προσομοίωση εικόνας ή τη συνθετική κίνηση (*animation*), τη μετακίνηση πλαισίων εικόνας ή

ηχητικών τμημάτων με ενέργειες αποκοπής (*cut*), την προσθήκη αλλαγής πλάνων (*dissolve*), δηλαδή τη σταδιακή μετάβαση από το ένα πλάνο στο άλλο, με τη μια εικόνα να μπλέκεται στην άλλη και το πανοραμικό πλάνο (*pan*), που επιτυγχάνεται με την οριζόντια κίνηση της κάμερας από το ένα άκρο στο άλλο γύρω από τον άξονά της καθώς καταγράφει ένα κινούμενο αντικείμενο· στα ακουστικά εφέ εντάσσονται τα μουσικά και ηχητικά εφέ· ενώ υπάρχουν και κάποια άλλα ολιστικά χαρακτηριστικά όπως ο ρυθμός κίνησης (*spacing*) (μετάβαση σκηνής ή αλλαγή χαρακτήρα), η φυσική κίνηση (δράση – *action*) και η παραλλαγή (Bus, Verhallen & De Jong, 2009). Αυτά τα εφέ εμπλουτίζουν το κείμενο και καθιστούν ασαφή τα όρια μεταξύ παρακολούθησης μιας ιστορίας με τη συνδρομή της μεγαλόφωνης ανάγνωσης και μιας ταινίας κινουμένων σχεδίων που παρουσιάζεται στην οθόνη. Σύμφωνα με κινηματογραφικές μελέτες, η μουσική και τα ηχητικά εφέ μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη μετάδοση της έννοιας της ιστορίας (Larsen, 2005). Οι De Jong & Bus (2003) και Korat & Shamir (2004) συμφωνούν πως τα μουσικά/ ηχητικά εφέ είναι συνηθισμένα στις ψηφιακές ιστορίες σε μορφή CD-ROM. Οι Korat & Shamir (ό.π.) υποστηρίζουν πως οι ψηφιακές ιστορίες χρησιμοποιούν τη μουσική υπόκρουση για διάφορους σκοπούς – ως ένα μέσο συμπλήρωσης κατά το γύρισμα των σελίδων αλλά και πρόκλησης συναισθημάτων σε συνδυασμό με συγκεκριμένα θερμά σημεία και ως επιπρόσθετα μουσικά στοιχεία που επενδύουν και υποστηρίζουν το θέμα και την πλοκή της ιστορίας.

Άλλη μία δυνατότητα που προσφέρει η συμπερίληψη κινηματογραφικών εφέ στη μεγαλόφωνη ανάγνωση ψηφιακών ιστοριών είναι ότι οι συμμετέχοντες σε τέτοιες δραστηριότητες εκτίθενται σε χειρονομίες που ανάγονται σε μορφές κατασκευής νοήματος, άρα υπάρχει σύνδεση με την ενσώματη μάθηση (*Embodied Learning*), γεγονός που μπορεί να έχει επιπτώσεις στην κατανόηση της ιστορίας. Έρευνες στους τομείς της σημειωτικής και της γλωσσολογίας δείχνουν πως οι άνθρωποι που εκτίθενται σε χειρονομίες τόσο σε αυτές που σχετίζονται με την ομιλία (*gesticulation*) όσο και στις δεικτικές χειρονομίες, παρουσιάζουν καλύτερη κατανόηση προφορικού λόγου σε σύγκριση με ομάδες που δεν εκτίθενται σε χειρονομίες. Οι δεικτικές χειρονομίες χρησιμοποιούνται για να δείξουν ένα αντικείμενο και κάθε τέτοια χειρονομία έχει κάποιο προφανές νόημα, διαφορετικό κάθε φορά, ανάλογα με τον χώρο μέσα στον οποίο πραγματοποιείται. Η μετακίνηση πλαισίων εικόνας με ενέργειες αποκοπής (*cut*) και η αλλαγή κλίμακας (*zoom*) στην κάμερα μιμούνται τις δεικτικές χειρονομίες εφιστώντας την προσοχή του ατόμου σ' ένα συγκεκριμένο σημείο μιας απεικόνισης. Έχει υποστηριχθεί πως οι αλλαγές στην εστίαση (*zoom shots*) καθώς και τα άλλα οπτικά και ακουστικά εφέ συμβάλλουν στην εστίαση της προσοχής σε σημαντικές οπτικές λεπτομέρειες (Trushell et al., 2001) υποδηλώνοντας πως οι προσομοιώσεις εικόνων (*animation*) εφιστούν επιλεκτικά την προσοχή του θεατή σε συναφές περιεχόμενο, βοηθώντας τον έτσι να επιλέξει το πλαίσιο για την επεξεργασία της ιστορίας (Kamil, Intrator, & Kim, 2000).

Όταν οι χαρακτήρες της ιστορίας αντιδρούν οπτικά (π.χ. με εκφράσεις ή χειρονομίες) σε ένα γεγονός μέσω των κινουμένων σχεδίων, είναι πιο εύκολο για τους αναγνώστες να συμπεράνουν το νόημα της λέξης. Διάφορες μελέτες έχουν δείξει πως η παρουσία χειρονομιών με ένα λεκτικό μήνυμα αποφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο για τον

ομιλητή όσο και τον ακροατή, καθώς μεταδίδουν σημαντικές πτυχές του νοήματος (Church, et al., 2004; Hadar & Pinchas-Zamir, 2004; Sueyoshi & Hardison, 2005).

Οι ψηφιακές ιστορίες τείνουν να ενσωματώνουν κινηματογραφικά στοιχεία που παρέχουν στους θεατές ερεθίσματα μέσω χειρονομιών. Οι De Jong & Bus (2003) διαπίστωσαν πως η πλειοψηφία των διαδραστικών βιβλίων περιλάμβανε ολόκληρες σκηνές ή ένα μέρος της προσομοιώσεις εικόνων. Παρόμοια στοιχεία βρέθηκαν και από τους Korat & Shamir (2004) κατά την αντιγραφή διαθέσιμων ψηφιακών ιστοριών σε μορφή CD-ROM από το Ισραήλ. Οι Ricci & Beal (2002) συμπέραναν ότι η έκθεση σε χειρονομίες που υπήρχαν σε ψηφιακές αφηγήσεις (με ή χωρίς αλληλεπιδραστικότητα) συνέβαλε στην καλύτερη απομνημόνευση της ιστορίας, παρά όταν οι συμμετέχοντες άκουσαν απλώς το ηχητικό κομμάτι της αφήγησης. Οι Verhallen et al. (2006) έδωσαν παρόμοια αποτελέσματα στην ανάκληση της ιστορίας με πληθυσμό προσχολικής ηλικίας μετά την προβολή ψηφιακών ιστοριών με προσομοιώσεις εικόνες συγκριτικά με την παρακολούθηση ηλεκτρονικής ιστορίας με στατικές εικόνες. Οι Verhallen & Bus (2010) σε έρευνά τους σχετικά με τις επιπτώσεις της ψηφιακής αφήγησης στο δεκτικό λεξιλόγιο (receptive vocabulary) παιδιών προσχολικής ηλικίας υποστήριξαν πως αυτό βελτιώθηκε σημαντικά μέσω αυτής της εμπειρίας.

Γλώσσα

Όσον αφορά στο γλωσσικό στοιχείο, παραλλαγές εντοπίζονται ως προς την παρουσία *πλαισιωμένου (contextualized language)* ή *αποπλαισιωμένου λόγου (decontextualized language)* στο κείμενο, την ύπαρξη *εξωκειμενικού - υποστηρικτικού λόγου, τον τόνο της φωνής του αναγνώστη*, τα οποία δύνανται να επηρεάσουν την κατανόηση προφορικού λόγου από τους ακροατές.

Πλαισιωμένος – Αποπλαισιωμένος λόγος

Ο *αποπλαισιωμένος λόγος (decontextualized language)* (Dickinson & Snow, 1987), όπου το μήνυμα μεταφέρεται μόνο μέσα από τα λόγια, χαρακτηρίζεται από αφηρημένο λεξιλόγιο, σύνθετες γλωσσικές δομές που περιλαμβάνουν διάλογο και αναφορά σε γεγονότα μελλοντικά ή παρελθοντικά. Μάλιστα, κατά τους Nagy & Scott (2000: 279) «*αυτό που καταφέρνει ο πλαισιωμένος λόγος (contextualized language) μέσω των χειρονομιών, του επιτονισμού και αναφορών σε κοινές γνώσεις και εμπειρίες ο αποπλαισιωμένος λόγος (decontextualized language) θα πρέπει να το καταφέρει μέσω της ακρίβειας στην επιλογή των λέξεων*».

Ψηφιακές ιστορίες με προσομοιώσεις εικόνων καθιστούν ασαφή τα όρια μεταξύ πλαισιωμένου και αποπλαισιωμένου λόγου. Μεταφέροντας την ιστορία στην οθόνη και καταργώντας ορισμένα στοιχεία του διαλόγου, όπως π.χ. «αυτός είπε» ή «αυτή φώναξε», τα οποία εμφανίζονται στην εκτυπωμένη μορφή του κειμένου, η γλώσσα της ιστορίας γίνεται λιγότερο αφηρημένη και οι χειρονομίες κι ο επιτονισμός σε συνδυασμό με τις κινούμενες εικόνες διευκολύνουν την κατανόηση. Τα παιδιά αμέσως αναγνωρίζουν

ποιος είναι «αυτός» ή ποια είναι «εκείνη» που φώναξε, επειδή οι χαρακτήρες στην οθόνη κινούν το στόμα και μέρη του σώματος καθώς μιλούν και το παιδί χρειάζεται μόνο να αναγνωρίσει τον χαρακτήρα που κάνει κινήσεις καθώς μιλάει κι όχι να αναγκαστεί να ανακαλέσει από τη βραχύχρονη μνήμη το αντικείμενο αναφοράς.

Εξωκειμενικός (υποστηρικτικός λόγος) που συνοδεύει τη μεγαλόφωνη ανάγνωση

Κατά τη διάρκεια της μεγαλόφωνης ανάγνωσης σε μια τάξη μαθητών, οι εκπαιδευτικοί συχνά υιοθετούν ένα συγκεκριμένο στυλ (μεγαλόφωνης) ανάγνωσης χρησιμοποιώντας συχνά εξωκειμενικά σχόλια και συζήτηση που σχετίζονται με την ιστορία. Το περιεχόμενο των συζητήσεων πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά την ανάγνωση της ιστορίας εκθέτει τα παιδιά σε είδη σκέψης που αποτιμώνται από τον αναγνώστη.

Οι Dickinson & Smith (1994) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ των μοντέλων μεγαλόφωνης ανάγνωσης 25 εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και των επιδόσεων των μαθητών τους στην αναδιήγηση των ιστοριών και του δεκτικού/ παθητικού (receptive/passive) λεξιλογίου σύμφωνα με το Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R). Οι ερευνητές ανέλυσαν μία βιντεοσκοπημένη συνεδρία μεγαλόφωνης ανάγνωσης από κάθε τάξη και διαπίστωσαν πως τουλάχιστον δέκα από τους παρατηρούμενους δασκάλους είχαν υιοθετήσει το παραστατικό – τελεστικό μοντέλο (*performance style*) ανάγνωσης, ενσωματώνοντας μικρού χρονικού διαστήματος συζήτηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης κι εκτεταμένη συζήτηση με το πέρας της ανάγνωσης. Δεκαπέντε εκπαιδευτικοί διάβαζαν σύμφωνα με αλληλεπιδραστικά μοντέλα, αλλά υιοθέτησαν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τους Dickinson & Smith (ό.π.), οι δέκα από αυτούς υιοθέτησαν το διδακτικό – αλληλεπιδραστικό (*didactic interactional*) μοντέλο, ζητώντας από τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις, επαναλαμβάνοντας σημαντικές πληροφορίες αλλά και τμήματα του κειμένου σαν ρεφραίν τραγουδιού κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Οι υπόλοιποι πέντε δάσκαλοι χρησιμοποίησαν το συν-δημιουργικό στυλ (*co-constructive*) ανάγνωσης, καθώς ζητούσαν από τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις, να προβούν σε αναλύσεις, να ανακαλύψουν τη σημασία των λέξεων και να εξαγάγουν συμπεράσματα κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Οι μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί είχαν υιοθετήσει το παραστατικό – τελεστικό μοντέλο ανάγνωσης ενοιώντας την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην ανάλυση των ιστοριών είχαν καλύτερες επιδόσεις στο PPVT-R τεστ, άρα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, σε σχέση με τους μαθητές που βρίσκονταν σε διδακτικές – αλληλεπιδραστικές αίθουσες διδασκαλίας, αλλά δεν είχαν καμία διαφορά στις μετρήσεις αναδιήγησης της ιστορίας. Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα, το συν-δημιουργικό στυλ (*co-constructive style*) ήταν εκείνο που μπορούσε να προβλέψει τις επιδόσεις των μαθητών τόσο στην ανάπτυξη λεξιλογίου όσο και στην αναδιήγηση της ιστορίας.

Αρκετές μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει τη μεγαλόφωνη ανάγνωση ιστοριών στις εμπειρικές τους έρευνες. Στην έρευνα των Grover, Whitehurst et al. (1994) σε παιδιά νηπιαγωγείου, που συμμετείχαν σε ένα αλληλεπιδραστικό πρόγραμμα μεγαλόφωνης ανάγνωσης, παρατηρήθηκε σημαντική επίδραση της αναγνωστικής αυτής παρέμβασης

στην ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου (*expressive vocabulary*) των παιδιών. Οι Reese & Cox (1999) επέλεξαν με τυχαίο τρόπο 48 παιδιά ηλικίας 4 ετών, τα οποία συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα παραστατικού μοντέλου ανάγνωσης ή σε ένα από τα δύο αλληλεπιδραστικά μοντέλα ανάγνωσης στα οποία οι αναγνώστες παρείχαν είτε περιγραφές και λεζάντες για τις εικόνες (*περιγραφικό στυλ - describer style*) είτε σχόλια κι ερωτήσεις συνεπαγωγικής κατανόησης σχετικά με την ιστορία (*στυλ κατανόησης - comprehender style*). Οι επιδόσεις στο λεξιλόγιο (σύμφωνα με το PPVT-R τεστ), αλλά όχι και στην κατανόηση (μέτρηση βάσει ερωτήσεων κατανόησης επικεντρωμένων στην πλοκή, τα συμπεράσματα και τις προϋπάρχουσες γνώσεις) ήταν σημαντικά καλύτερες για τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα με τους αναγνώστες που έκαναν χρήση του περιγραφικού στυλ.

Στο ίδιο πνεύμα, οι Brabham & Lynch-Brown (2002) σχεδίασαν μια εμπειρική έρευνα με μαθητές πρώτης και τρίτης τάξης Δημοτικού Σχολείου, για να εξετάσουν αν οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις με το παραστατικό – τελεστικό μοντέλο, την απλή ανάγνωση ή το αλληλεπιδραστικό μοντέλο ήταν πιο υποστηρικτικές στην ανάπτυξη λεξιλογίου και την κατανόηση της ιστορίας. Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως υπήρχαν σημαντικές επιδράσεις του στυλ ανάγνωσης τόσο στο λεξιλόγιο (μετρήθηκε βάσει ενός τεστ 40 στοιχείων πολλαπλής επιλογής που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές) όσο και στην κατανόηση της ιστορίας (μέτρηση που πραγματοποιήθηκε με ένα τεστ 17 στοιχείων πολλαπλής επιλογής κατασκευασμένο από τους ερευνητές και το οποίο συμπεριλάμβανε κι ερωτήσεις συνεπαγωγικής κατανόησης) κι έδειξε πως η παρουσία της συζήτησης είναι πιο ευεργετική για την κατανόηση της ιστορίας από τις επανειλημμένες αναγνώσεις.

Σε αντίθεση με τη συμβατική μεγαλόφωνη ανάγνωση, οι ψηφιακές ιστορίες συχνά παραλείπουν τον εξωκειμενικό, υποστηρικτικό λόγο ή οποιαδήποτε συζήτηση πριν ή μετά την ανάγνωση. Σε γενικές γραμμές, η μεγαλόφωνη παρουσίαση ψηφιακών ιστοριών μιμείται το παραστατικό – τελεστικό μοντέλο ανάγνωσης, στο οποίο υπάρχουν λίγες διακοπές κατά την παρουσίαση της ιστορίας (Paciga, 2009). Ωστόσο, οι διαδραστικές ψηφιακές ιστορίες που περιέχουν θερμά σημεία μπορεί να περιλαμβάνουν εξωκειμενικό λόγο που δύναται να υποστηρίξει την κατανόηση της ιστορίας.

Γλωσσικές διαφορές κατά τη διάρκεια μεγαλόφωνης ανάγνωσης (ιστοριών) στα παιδιά

Ο γλωσσικός παράγοντας της μεγαλόφωνης ανάγνωσης περιλαμβάνει έννοιες που αποδίδονται με το ύφος, τον επιτονισμό, την έμφαση, τον ρυθμό και την προφορά του αναγνώστη. Υπάρχουν αρκετές έρευνες οι οποίες δείχνουν πως, όταν τα παιδιά αρχίζουν να διαβάζουν κάνοντας ταυτόχρονα χρήση της προσωδίας, κατανοούν καλύτερα τις ιστορίες από εκείνα που δε διαβάζουν με αυτόν τον τρόπο (National Reading Panel, 2000) κι επομένως οι μελετητές της μεγαλόφωνης ανάγνωσης ιστοριών συνιστούν στους εκπαιδευτικούς να διαβάζουν με εκφραστικό τρόπο, ώστε να υποστηρίξουν την καλύτερη κατανόηση της ιστορίας. Έχει τεκμηριωθεί η ύπαρξη τριών τουλάχιστον

μοντέλων μεγαλόφωνης ανάγνωσης ή τρόπων αλληλεπίδρασης με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Η περιγραφική μελέτη των Dickinson & Keebler (1989) παρατήρησε τις μεγαλόφωνες αναγνώσεις εκπαιδευτικών πρώιμης παιδικής ηλικίας και τα αποτελέσματα σε συμβάντα λόγου παιδιών ηλικίας 3-4 ετών στον παιδικό σταθμό. Σε αυτή τη μελέτη οι συντάκτες αναγνώρισαν τρία μοντέλα μεγαλόφωνης ανάγνωσης. Στο πρώτο μοντέλο, η ανάγνωση γινόταν σε γρήγορο ρυθμό και στερούνταν των συναισθηματικών ιδιοτήτων, δεδομένου ότι οι φωνές τους τόνιζαν μεμονωμένες λέξεις, για να μεταφέρουν την έννοια, αλλά όχι με τη χρήση προσωδίας, ώστε να υπαινιχθούν την έννοια. Οι Dickinson & Keebler (ό.π.) διαπίστωσαν πως οι φωνές των αναγνωστών στο δεύτερο μοντέλο μετέδιδαν το νόημα μέσω εναλλαγών στον ρυθμό, τον τόνο και την ένταση. Επιπλέον, οι αναγνώστες που είχαν υιοθετήσει το εν λόγω μοντέλο παρουσίασαν ευδιάκριτες αλλαγές στη φωνή κατά την ανάγνωση αξιολογούμενων ή πληροφοριακών τμημάτων του κειμένου. Όσον αφορά στο τρίτο μοντέλο, οι φωνές των αναγνωστών παρουσίαζαν έναν ευδιάκριτο τόνο καθ' όλη τη διάρκεια της ανάγνωσης της ιστορίας. Η μελέτη αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς δείχνει πως η χρήση της φωνής από τον αναγνώστη μπορεί να μεταδώσει το νόημα με εκλεπτυσμένο τρόπο, ο οποίος συμβάλλει στη χρήση της γλώσσας από τα παιδιά πέραν των πρακτικών ανάγνωσης.

Από την έρευνα αυτή φαίνεται πως οι γλωσσικές συνιστώσες της κατασκευής νοήματος στο πλαίσιο της μεγαλόφωνης ανάγνωσης μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα συνεχές όπου στο ένα άκρο ευρίσκεται η μονότονη ανάγνωση κι απουσιάζουν οι διακυμάνσεις στον τόνο ή στον ρυθμό και στο άλλο η άρτια δραματοποίηση, που περιλαμβάνει διακριτές φωνές χαρακτήρων και διακυμάνσεις στον ρυθμό και τον τόνο, που είναι κατάλληλα για να μεταφέρουν το νόημα της ιστορίας.

Ως προς τις ψηφιακές αφηγήσεις, με εξαίρεση τις διαδραστικές ιστορίες των CD-ROM, οι περισσότερες ηλεκτρονικές ιστορίες που ευρίσκονται στο διαδίκτυο σπάνια περιλαμβάνουν συζήτηση ή διακοπές κατά την ανάγνωση της ιστορίας. Επομένως, το παραστατικό – τελεστικό μοντέλο ανάγνωσης (performance style) (Brabham & Lynch-Brown, 2002; Reese & Cox, 1999) αποτελεί την κυρίαρχη προσέγγιση για την παρουσίαση της ψηφιακής ιστορίας, αλλά υπάρχουν σαφείς διακυμάνσεις στον ρυθμό και τον τόνο της προφορικής ανάγνωσης στις ψηφιακές παρουσιάσεις. Επισημαίνεται, ακόμη, πως ποικίλλουν οι μετρήσεις που χρησιμοποιούνται, για να εξετάσουν την κατανόηση της ιστορίας σε αυτό το σώμα της λογοτεχνίας. Η αναδιήγηση της ιστορίας, οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αναφορικά με την ιστορία έχουν χρησιμοποιηθεί κι αποκαλύπτουν πως μέθοδοι σχεδιασμένες από τους ερευνητές κι εστιασμένες σε συγκεκριμένα στοιχεία της ιστορίας, όπως εκείνες που αναπτύχθηκαν από τους Reese & Cox (1999), άσκησαν μεγαλύτερη επίδραση από τις γενικές μετρήσεις κατανόησης προφορικού λόγου (π.χ., Woodcock Johnson III), αλλά μικρότερη επίδραση σε σχέση με τις πολλαπλών επιλογών ερωτήσεις κατανόησης της ιστορίας, όπως εκείνες που χρησιμοποιήθηκαν από τους Brabham & Lynch-Brown (2002), κι

επομένως μπορεί να αντιπροσωπεύουν μια πιο μέτρια προσέγγιση στην ανίχνευση των διαφορών ως προς την κατανόηση της ιστορίας από τα μικρά παιδιά.

Συμπεράσματα

Οι ψηφιακές ιστορίες συνιστούν εκδοχές παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων που παρουσιάζονται στην οθόνη (De Jong & Bus, 2003; Korat & Shamir, 2004), κατασκευάζονται σε ηλεκτρονικό υπολογιστή, tablet, ipad, διαδίκτυο, συνδυάζουν μουσική, προσομοιώσεις εικόνων, κείμενο με τη δυνατότητα του «κλικ» και αλληλεπιδραστικότητα, που συνιστούν χαρακτηριστικά υποστηρικτικά της ιστορίας (Chen, Ferdig, & Wood, 2003; Javorsky & Trainin, 2014; Korat & Shamir, 2004) και τα οποία συμπεριλήφθηκαν για να προσελκύσουν τα μικρά παιδιά στην ανάγνωση βιβλίων σε έναν υπολογιστή. Έρευνες, πλέον, όμως, τεκμηριώνουν τις διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται τα περιβάλλοντα πολυμέσων και τις επιπτώσεις που έχουν στην εκμάθηση κι εμπλοκή των μαθητών, με θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση (Van den Broek, et al., 2009). Οι ψηφιακές αφηγήσεις, επομένως, ανάγονται σε ένα εκπαιδευτικό υποστηρικτικό μέσο για την ενίσχυση της κατανόησης, καθώς παρέχουν τη δυνατότητα παρουσίασης των πληροφοριών με πολλαπλό τρόπο συνδυάζοντας λεκτικές και μη λεκτικές αναπαραστάσεις (Ραϊνίο, 1990), κάνοντας την πληροφορία περισσότερο προσβάσιμη και πιο εύκολη στην επεξεργασία από το μαθητή αλλά και οδηγώντας στη δημιουργία συνθετότερων νοητικών αναπαραστάσεων (Vosniadou, 1997). Προτείνεται, λοιπόν, μια μελλοντική έρευνα που θα λάμβανε υπ' όψιν τις παραλλαγές στον σχεδιασμό και την παρουσίαση των ηλεκτρονικών ιστοριών και θα εξέταζε αν η μορφή παρουσίασης των ψηφιακών ιστοριών επηρεάζει την κατανόηση του προφορικού - γραπτού λόγου από μαθητές διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Βιβλιογραφία

Brabham, E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473.

Bus, A. G., Verhallen, M., & de Jong, M. T. (2009). How onscreen storybooks contribute to early literacy. In A. G. Bus & S. B. Neuman (Eds.), *Multimedia and literacy development* (153-167). New York: Routledge.

Chen, M., Ferdig, R., & Wood, A. (2003). Understanding technology-enhanced storybooks and their roles in teaching and learning: an investigation of electronic storybooks in education. *Journal of Literacy and Technology*, 3 (1).

Chiong C, Ree J, Takeuchi L, et al. (2012) Print Books vs. e-Books: Comparing Parent-Child Co-reading on Print, Basic, and Enhanced e-Book Platforms. New York, NY: Joan Ganz Cooney Center. Διαθέσιμο on line:

<http://www.joanganzcooneycenter.org/publication/quickreport-print-books-vs-ebooks25> , προσπελάστηκε στις 19/04/2017.

Church, R.B., Ayman-Nolley, S., & Mahootian, S. (2004). The role of gesture in bilingual education: Does gesture enhance learning? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(4), 303-319.

De Jong, M. T., & Bus, A. G. (2004). The efficacy of electronic books in fostering Kindergarten children's emergent story understanding. *Reading Research Quarterly*, 39(4), 378-393.

De Jong, M. T. & Bus A.G. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, 147–164.

De Jong, M. T. & Bus, A.G. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular or electronic format. *Journal of Educational Psychology*, 94, 145–155.

Dickinson, D.K., & Snow, C.E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25.

Dickinson, D.K., & Keebler, R. (1989). Variation in preschool teachers' book reading styles. *Discourse Processes*, 12, 353-376.

Dickinson, D.K., & Smith, M.W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122.

Dimoulas C., Veglis A., Kalliris G., “Audiovisual hypermedia in the semantic Web”, in Dr. Mehdi Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of Information Science and Technology* (3rd Ed.), IGI global, 7594-7604.

Hadar, U., & Pinchas-Zamir, L. (2004). The semantic specificity of gesture: Implications for gesture classification and function. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(2), 204-214.

Javorsky, K. & Trainin, G. (2014). Teaching young readers to navigate a digital story when rules keep changing, *The Reading Teacher*.

Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, J. L. (2011). The longitudinal impact of a universal school-based social emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82(2), 533-554.

Kamil, M.L., Intrator, S.M., & Kim, H.S. (2000). The effects of other technologies on literacy and literacy learning. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. III.* (771-790). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Korat, O., & Shamir, A. (2004). Do Hebrew electronic books differ from Dutch electronic books? A replication of a Dutch content analysis. *Journal of Computer Assisted Learning, 20*, 1–12.

Korat, O. & Shamir, A. (2007). Electronic books versus adult readers: Effects on children's emergent literacy as a function of social class. *Journal of Computer Assisted Learning, 23*, 248–259.

Labbo, L.D., & Kuhn, M.R. (2000). Weaving chains of affect and cognition: A young child's understanding of CD-ROM talking books. *Journal of Literacy Research, 32*(2), 187-210.

Labbo, L.D. (2009). "Let's do the computer story again, Nana": A case study of how a 2-year-old and his grandmother shared thinking spaces during multiple shared readings of an electronic story. In A.G. Bus & S.B. Neuman (Eds.), *Multimedia and literacy development* (196-210). New York: Routledge

Larsen, P. (2005). *Film music*. London: Reaktion

Lathem, S. A. (2005). Learning communities and digital storytelling: New media for ancient tradition. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. A. Willis (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (2286-2291). Chesapeake, VA: AACE.

Lehman, S., Schraw, G., McCrudden, M.T.& Hartley, K. (2007). Processing and recall of seductive details in scientific text. *Contemporary Educational Psychology, 32*(4), 569.

Nagy, W., & Scott, J.A. (2000). Vocabulary processes. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, 269-284). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction.* (No. 004769). Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Paciga, K.A. (2009). *Differences in presentation formats of digital read alouds: A feature analysis.* Paper presented at the 59th annual meeting of the National Reading Conference.

Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: Oxford University Press.

Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28.

Ricci, C.M. & Beal, C.R. (2002). The effect of interactive media on children's story memory. *Journal of Educational Psychology*, 94, 138-144.

Riseborough, M. (1981). Physiographic gestures as decoding facilitators: Three experiments exploring a neglected facet of communication. *Journal of Nonverbal Behavior*, 5(3), 172-183.

Smeets, D.J.H. & Bus, A.G. (2012). Interactive electronic storybooks for kindergartners to promote vocabulary growth. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112, 36-55.

Sueyoshi, A., & Hardison, D.M. (2005). The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning*, 55(4), 661-699.

Trushell, J., Burrell, C., & Maitland, A. (2001). Year 5 pupils reading an 'Interactive Storybook' on CD ROM: Losing the plot? *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 389-401.

Turbill, J. (2001a). A researcher goes to school: Using technology in the kindergarten literacy curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), 255-279.

Van den Broek, P., Kendeou, P., & White, M. J. (2009). Cognitive processes during reading: Implications for the use of multimedia to foster reading comprehension. In A.G. Bus & S.B. Neuman (Eds.), *Multimedia and literacy development*. New York: Routledge.

Verhallen, M., Bus, A.G. & De Jong, M.T. (2006). The promise of multimedia stories for Kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, 98, 410-419.

Verhallen, M. & Bus, A.G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology*, 102, 54-61.

Vosniadou, S. (1997). *Multimedia/02: The Application of Multimedia Technologies in School: Their use, effect and implications: The scientific approaches to new learning models for new learning environments*. Draft Final Report. Scientific and Technological options assessment unit (STOA) Directorate General for Research- European Parliament.

Zucker, T.A., Moody, A.K. & McKenna, M.C. (2009). The effects of electronic books on pre-kindergarten-to-grade 5 students' literacy and language outcomes: A research synthesis. *Journal of Educational Computing Research*, 40, 47–87.

Βιώματα, αφηγήσεις και προτάσεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τον εκφοβισμό

Ηλίας Ιωάννης, Εκπ/κός Π.Ε.11, M.Sc. στις Επιστήμες της Αγωγής, gkilias@sch.gr

Περίληψη

Ορισμένοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι η Φυσική Αγωγή (ΦΑ), παρέχει δυνατότητες περιορισμού του σχολικού εκφοβισμού, αντίθετα άλλοι ότι συμβάλλει στην εκδήλωσή τους. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) για τη σχέση της Φυσικής Αγωγής με τον εκφοβισμό, τη συχνότητα εμφάνισης και τη δυνατότητα αντιμετώπισής του μέσω αυτής. Το θέμα διερευνήθηκε με ποιοτική έρευνα. Αρχικά έγινε σύντομη βιβλιογραφική και θεωρητική ανασκόπηση. Ακολούθησε εμπειρική διερεύνηση με συνεντεύξεις σε ΚΦΑ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Βοιωτίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ΚΦΑ έχουν αντιληφθεί περιστατικά εκφοβισμού. Αυτά εκδηλώνονται με μικρή συχνότητα και οφείλονται στον ανταγωνισμό, στην επιθυμία για διάκριση, στη σωματική επαφή, στην έντονη διέγερση και στον μιμητισμό. Οι σχετικές παρεμβάσεις τους είναι αποσπασματικές και ίσως αναποτελεσματικές. Εκτιμούν ωστόσο ότι η Φυσική Αγωγή δίνει δυνατότητες περιορισμού του εκφοβισμού, μέσω της διδασκαλίας θετικών συμπεριφορών, παροχής κινήτρων συμμετοχής, υγιούς εκτόνωσης κι επίσης, ότι ο εκφοβισμός είναι κοινωνικό και όχι αποκλειστικά σχολικό φαινόμενο.

Λέξεις-Κλειδιά: εκφοβισμός, φυσική αγωγή, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, αναγνωρίζεται διεθνώς ως κοινωνικό πρόβλημα. Στην Ελλάδα, το «άδηλο» ποσοστό της σχολικής βίας είναι υψηλό, ωστόσο έτυχε προσοχής και μελέτης μόλις την τελευταία δεκαετία. Συχνά ο εκφοβισμός και η βία ανάμεσα σε μαθητές στον χώρο του σχολείου συμπεριλαμβάνονται στον όρο «bullying», που στα ελληνικά αποδίδεται και χρησιμοποιείται ως βία, νταηλίκι, σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση, σχολική επιθετικότητα και κακοποίηση (Boulton κ. συν., 2001), (Καλλιώτης κ. συν., 2002).

Σύμφωνα με τον Olweus (2009) «ένα άτομο υφίσταται εκφοβισμό, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μακρό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πρακτικές εκ μέρους ενός ή περισσότερων ατόμων». Ως αρνητικές πρακτικές ορίζονται, η ηθελημένη πρόκληση ή η προσπάθεια πρόκλησης βλάβης ή δυσφορίας σε κάποιον, που εκδηλώνεται με σωματική επαφή ή λεκτικά. Ο εκφοβισμός επιχειρείται απρόκλητα και υποδηλώνει κάποια δυσαρμονία στην ισορροπία ισχύος μεταξύ των εμπλεκομένων, με αποτέλεσμα ο αμυνόμενος να έχει δυσκολία να προστατευτεί και να είναι αρκετά αδύναμος σε σχέση με τον επιτιθέμενο. Στην έννοια επίσης εμπεριέχονται και μορφές έμμεσου εκφοβισμού, όπως είναι η κοινωνική απομόνωση και ο αποκλεισμός από την ομάδα.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στο μάθημα της φυσικής αγωγής (ΦΑ) οι μαθητές καλούνται να ισορροπήσουν ταυτόχρονα τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους με αυτά των άλλων (Solomon, 1997). Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι μέσω της ΦΑ μπορούν να διδαχθούν αξίες που επηρεάζουν θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών και αναπτύσσουν την υπευθυνότητα και την ομαδικότητα (Hellison, 1995). Αντίθετα, άλλοι ισχυρίζονται ότι τ' ανταγωνιστικά παιχνίδια στη ΦΑ συμβάλλουν στην εκδήλωση βίαιων κι επιθετικών συμπεριφορών (Meakin, 1982). Για την Ελλάδα δεν υπάρχουν επαρκείς αναφορές σχετικών περιστατικών. Ωστόσο συχνά το ανταγωνιστικό περιβάλλον, η φύση των μαθημάτων, η επιθυμία για διάκριση και νίκη και η επιρροή των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, δημιουργούν εντάσεις που ίσως συμβάλλουν στην εκδήλωση επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών (Διγγελίδης, κ. συν., 2006).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κάθαρσης, οι μαθητές στα μαθήματα/αθλήματα επαφών ενδέχεται να επιδείξουν επιθετικότητα, ωστόσο η δυναμική αθλητική δραστηριότητα είναι υγιής και παρέχει προστατευτική λειτουργία, επειδή επιτρέπει στους συμμετέχοντες να χαλαρώνουν με αποδεκτούς τρόπους, μειώνοντας τις επιθετικές και βίαιες συμπεριφορές σ' άλλους τομείς της ζωής (Bushman, Boumeister & Stack, 1999).

Αντίθετα, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, υπάρχει μια κυκλική επίδραση, όπου μια πράξη επιθετικότητας οδηγεί στην άλλη: «Ένας πολιτισμός μπορεί να παραγάγει ιδιαίτερα επιθετικούς ανθρώπους [...] εκτιμώντας την εκπλήρωση των στόχων με επιθετικό τρόπο, με τον εφοδιασμό πετυχημένων τέτοιων προτύπων και ανταμείβοντας τ' αποτελέσματα αυτής της συμπεριφοράς» (Bandura, 1973). Αντίστοιχα στη ΦΑ, μπορεί να εκδηλωθούν συμπεριφορές περισσότερο βίαιες κι επιθετικές, επειδή συχνά ανταμείβονται, (ιδιαίτερα στα αθλήματα/αντικείμενα επαφών), αυξάνοντας τη συχνότητα εκδήλωσής τους και καθιστώντας τες πιθανές και σε άλλες περιπτώσεις.

Από όσα αναφέρθηκαν, φαίνεται ότι ο ρόλος των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ), των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο, είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και της επιθετικότητας. Πολλοί ερευνητές, επισημαίνουν ότι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για την αποτελεσματική αποτροπή του (Boulton κ. συν., 2001), (Walsh, 2005). Εντούτοις οι υπάρχουσες μελέτες, δεν διερευνούν επαρκώς τις σχετικές αντιλήψεις και τις πρακτικές τους.

Σκοπός της έρευνας & ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των ΚΦΑ αναφορικά με: τη σχέση της ΦΑ με τον σχολικό εκφοβισμό, τη συχνότητα εμφάνισής του στη ΦΑ σε σχέση με τα άλλα σχολικά μαθήματα -δραστηριότητες και τη δυνατότητα αντιμετώπισής του μέσω αυτής. Η απάντηση αυτών των ερωτημάτων συνεισφέρει νέα και ουσιώδη στοιχεία στην υπάρχουσα γνώση και διευρύνει την εξέταση του θέματος σε

νέα πεδία.

Μέθοδος

Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκαν η ποιοτική προσέγγιση και η μέθοδος της επισκόπησης. Πεδίο της έρευνας αποτέλεσαν τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Βοιωτίας. Οι 32 ΚΦΑ (σε σύνολο 80 υπηρετούντων στο νομό) που τελικά συμμετείχαν, αποτελούν ένα τυπικό δείγμα σκοπιμότητας [δείγμα μη πιθανοτήτων]. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion, Morrison (2007), αυτός ο τύπος δείγματος ενδείκνυται για ποιοτικές έρευνες μικρής κλίμακας. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν τον Φεβρουάριο του 2014 με 30λεπτες ημιδομημένες συνεντεύξεις που ηχογραφούνταν. Για την ανάλυση των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση και η επεξεργασία τους με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου. Δημιουργήθηκαν κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης, προκειμένου τα δεδομένα να καταστούν διαχειρίσιμα. Καταβλήθηκε προσπάθεια να διασφαλιστούν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία σε όλα τα στάδια και τις διαδικασίες της έρευνας, (Cohen, Manion, Morrison, 2007), (Ψαρρού και Ζαφειρόπουλος, 2004).

Αποτελέσματα

Από την ταξινόμηση των απαντήσεων σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, ως προς την αντίληψη ή μη των περιστατικών που συνέβησαν στο χώρο του σχολείου και έξω από αυτόν, την εμφάνιση, τη συχνότητα, την ποιότητα και τα μαθήματα, (1η κατηγορία) και την ανάλυσή τους, προέκυψε ότι οι δύο στους τρεις ΚΦΑ έχουν αντιληφθεί φαινόμενα εκδήλωσης εκφοβισμού, βίαιης κι επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Η εμφάνισή τους ήταν συχνή- σε εβδομαδιαία βάση και οι συμπεριφορές αυτές εκδηλώθηκαν κυρίως με βρισιές, παρατσούκλια, κοροϊδίες, σπρωξίματα, αποκλεισμό από την ομάδα του παιχνιδιού και δευτερευόντως με χλευασμούς και ξύλο. Τα περισσότερα περιστατικά εκδηλώθηκαν αναίτια και συνήθως υπήρχε διαφορά σωματικής δύναμης και ψυχολογικής κατάστασης, είτε και των δύο, μεταξύ των μαθητών που εκφοβίζαν κι αυτών που εκφοβίζονταν. Από τις διευκρινίσεις που ζητήθηκαν και δόθηκαν σε πολλές συνεντεύξεις, προκύπτει ότι δεν ήταν ξεκάθαρο, εάν αυτά τα περιστατικά επαναλαμβάνονταν με κάποια συχνότητα μεταξύ των ίδιων μαθητών ή ομάδων, ή διαφορετικών κάθε φορά. Συνεπώς το χαρακτηριστικό της επανάληψης από τις ίδιες ομάδες/άτομα, δεν είναι βέβαιο κι ενδεχόμενα, ορισμένες φορές, να πρόκειται για τυχαίες, αποσπασματικές και μη επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, που δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως σχολικός εκφοβισμός.

Από την ταξινόμηση των απαντήσεων σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, ως προς τη σχέση της φυσικής αγωγής με τον σχολικό εκφοβισμό, τη συχνότητα εμφάνισης του εκφοβισμού σε αυτό το μάθημα, τις μορφές και τις αιτίες εκδήλωσης και τις δυνατότητες αποτροπής στα πλαίσια της ΦΑ, (2^η κατηγορία) και την ανάλυσή τους, προέκυψε ότι για τους ΚΦΑ, δεν είναι η ΦΑ το πεδίο εκείνο, όπου εκδηλώνονται περισσότερα

περιστατικά εκφοβισμού και επιθετικότητας, από ότι στα άλλα μαθήματα, ή τις δραστηριότητες του σχολείου. Έτσι στη Φ.Α. μπορεί να εκδηλώνονται ορισμένες συμπεριφορές όπως αποκλεισμός από την ομάδα, βρισιές, υποτίμηση ικανοτήτων κι επιτευγμάτων, ενώ στα υπόλοιπα μαθήματα άλλες, όπως κοροϊδίες, σπρωξίματα. Περισσότερα περιστατικά, κατά την άποψη των ΚΦΑ, μάλλον εκδηλώνονται στα διαλείμματα και κατά την προσέλευση κι αποχώρηση των μαθητών από και προς το σχολείο. Οι περισσότεροι έχουν αντιληφθεί περιστατικά βίαιης, επιθετικής συμπεριφοράς κι εκφοβισμού στο μάθημα της Φ.Α. Η εμφάνισή τους όμως δεν είναι συχνή. Εκδηλώνονται συνήθως στις αθλοπαιδιές που έχουν σωματική επαφή, και κυρίως στο μπάσκετ και στο ποδόσφαιρο. Οι λόγοι που συμβάλλουν στην εκδήλωση του φαινομένου αυτού φαίνεται να είναι κυρίως η επιθυμία για διάκριση και νίκη, η έντονη διέγερση, η σωματική επαφή, ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας των αθλημάτων, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η μίμηση προτύπων, η καταπίεση κι ο αποκλεισμός από την ομάδα και δευτερευόντως η «κουλτούρα» του σχολείου, οι ακατάλληλοι χώροι, η σύγχυση της διεκδίκησης με την επιθετικότητα και η εφηβεία. Λόγοι που αποτρέπουν τη συχνή εκδήλωση του φαινομένου στη Φ.Α. φαίνεται να θεωρούνται η προστατευτική λειτουργία που παρέχει το συγκεκριμένο μάθημα, μέσω της υγιούς εκτόνωσης της επιθετικότητας και η δυνατότητα διδασκαλίας τίμιων, ακέραιων και ηθικών συμπεριφορών.

Από την ταξινόμηση των απαντήσεων σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού που υποπίπτουν στην αντίληψη των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής, (3^η κατηγορία) και την ανάλυσή τους, προέκυψε ότι οι ΚΦΑ, όταν εκδηλώνονται σχετικά περιστατικά, παρεμβαίνουν πολύ συχνά, αλλά ενεργούν κατά περίπτωση και χρησιμοποιούν γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει για το ζήτημα, με αυτομόρφωση.

Από την ταξινόμηση των απαντήσεων σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, ως προς τις προτάσεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, (4^η κατηγορία) και την ανάλυσή τους, προέκυψε ότι για την αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού εκτιμούν ότι το μάθημα της Φ.Α. πρέπει να προσανατολιστεί περισσότερο στις δεξιότητες ανάπτυξης προσωπικής ταυτότητας, διαπροσωπικής επικοινωνίας κι αντιμετώπισης προβλημάτων. Να παρέχει στους μαθητές και τις μαθήτριες περισσότερες δυνατότητες έκφρασης, περισσότερα κίνητρα συμμετοχής και χώρο στις ομάδες για όλους, με στόχο την αντιμετώπιση του φαινομένου του αποκλεισμού, [προτάσεις που άλλωστε αποτελούν στόχους του μαθήματος της Φ.Α. στο αναλυτικό πρόγραμμα και ίσως δεν εφαρμόζονται]. Επίσης προτείνεται να μειωθεί ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας ορισμένων διδακτικών αντικειμένων, όπως τα αθλήματα επαφής και να εφαρμοστούν οι κανόνες πειθαρχίας. Ωστόσο, οι σχετικές διδακτικές τους παρεμβάσεις είναι αποσπασματικές.

Από την ταξινόμηση των απαντήσεων σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, ως προς τα αιτήματα των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για την υποστήριξή τους για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, (5^η κατηγορία) και την ανάλυσή τους, προέκυψε ότι τα αιτήματά τους αφορούν κυρίως στην εκπαίδευση και την υποστήριξή

τους, από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, για την εφαρμογή ολοκληρωμένων προγραμμάτων πρόληψης, σε συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική κοινωνία, στη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας, των αθλητικών υποδομών και του εξοπλισμού.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής εκδηλώνονται, με μικρή συχνότητα, περιστατικά επιθετικότητας και εκφοβισμού, που επαληθεύει την υπόθεση του Διγγελίδη, κ. συν. (2006) για την πιθανότητα εμφάνισης και για τα αίτια γέννησης τέτοιων φαινομένων, τα οποία με τη σειρά τους επαληθεύουν κατά μέρος τον ισχυρισμό του Meakin (1982), όσον αφορά στα ανταγωνιστικά παιχνίδια στο μάθημα. Η παραδοχή ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά και πλευρές της Φυσικής Αγωγής, που εάν δεν αντιμετωπιστούν κατάλληλα από τους Καθηγητές Φυσικής Αγωγής, ίσως διευκολύνουν την εκδήλωσή του σχολικού εκφοβισμού καθώς κι άλλα που την αποτρέπουν, επιβεβαιώνουν τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης για την κυκλική επίδραση των πράξεων που ανταμείβονται (Bandura, 1973). Επιπλέον, στη Φυσική Αγωγή εντοπίζονται πολλές δυνατότητες υγιούς εκτόνωσης, διαμόρφωσης θετικών και συνεργατικών συμπεριφορών, που επαληθεύουν και τη θεωρία της κάθαρσης και τους ισχυρισμούς των Bushman, κ. συν. (1999), (Solomon, 1997), (Harrison, 1995).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στη Φυσική Αγωγή εκδηλώνονται, με μικρή συχνότητα, περιστατικά εκφοβισμού και οι Καθηγητές Φυσικής Αγωγής τα αντιμετωπίζουν αυτοσχέδια. Ο προσανατολισμός όμως του μαθήματος στην προσωπική βελτίωση και στις δεξιότητες ζωής, η υποστήριξη των Καθηγητών ΦΑ στην εφαρμογή πρακτικών πρόληψης και η συνεργασία τους με την εκπαιδευτική και τοπική κοινότητα, πιθανόν να καταστήσουν τη Φυσική Αγωγή, ακόμη πιο ευνοϊκό πεδίο περιορισμού της επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού συμβάλλοντας στη μείωση της συχνότητας εμφάνισής του.

Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (1973). *Aggression. A social learning analysis*. Englewood Cliffs, Prentice- Hall.
- Boulton, M., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β., Λεμονή, Ο. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα σε μαθητές των Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων. *Ψυχολογία*, 8: 12-29.
- Bushman, B.J., Baumeister, R.F., & Stack, A.D. (1999). Catharsis, aggression, and persuasive influence: Self-fulfilling or self-defeating prophecies?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76: 367 – 376.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διγγελίδης, Ν., Μπογιατζή, Α., Χατζηγεωργιάδης, Α., Παπαϊωάννου, Α., (2006). Επιθετικότητα, Προσανατολισμοί και Εσωτερική – Εξωτερική παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της Φ.Α.. *Αναζητήσεις στη Φ.Α. και τον Αθλητισμό, τόμος 4(1)*: 57 – 67.

Hellison, D.R. (1995). *Teaching responsibility through Physical Education*. Champaign, IL: HumanKinetics.

Καλλιώτης Π., Καϊσέρογλου, Ν., Κολοβός Γ., Μπαμπανίκας, Δ., Ταούλας Κ. (2002). *Η φύση & η έκταση της σχολικής επιθετικότητας & «κακοποίησης» στους μαθητές 8 - 12 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Meakin, DC. (1982). Moral values and physical education. *Physical education, Review, 5(1)*: 62–82.

Οίweis, D.: *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. Αθήνα: 2009.

Solomon, G. (1977). Does Physical Education Affect Character Development in Students? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, V. 68, Issue 9*: 38-41.

Walsh, J. (2005). *Teacher perceptions concerning bullying and victimization*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:http://etd.1.Library.doq.edu/theses/Submihed/etdO6042005235219/unvestricted/Walsh_dissertation.PDF. (Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2016).

Ψαρρού, Μ., Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική έρευνα Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπώθητω.

Γνώσεις και πρακτικές υποστήριξης μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία από Έλληνες εκπαιδευτικούς παροικιακών σχολείων και Άγγλους εκπαιδευτικούς του Λονδίνου

Χατζηαθανασίου Ειρήνη, Εκπ/κός Π.Ε.70, Μ.Εδ., eirinichatziathanasiou@yahoo.com
Παρδάλη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ., Διδάκτορας, parmar06@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών των παροικιακών σχολείων του Λονδίνου και των Άγγλων εκπαιδευτικών, σχετικά με τις γνώσεις και τις πρακτικές υποστήριξης μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ)/Δυσλεξία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον θέματα που διερευνώνται είναι η ανάδειξη των γνώσεων, που έχουν οι Έλληνες και Άγγλοι εκπαιδευτικοί για την ανίχνευση μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία, καθώς και ο βαθμός επιμόρφωσής τους, οι πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, αλλά και οι τρόποι συνεργασίας με ειδικούς φορείς και τους γονείς, αναφορικά με την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών και την υποστήριξη των μαθητών στη φοίτηση και στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Στη διεξαγωγή της έρευνας συμμετείχαν 50 Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των παροικιακών σχολείων του Λονδίνου και 50 Άγγλοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Από την έρευνα προέκυψαν διαφορές μεταξύ των Άγγλων και Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς τις γνώσεις, την κατάρτιση, αλλά και την αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/ Δυσλεξία, Έλληνες εκπαιδευτικοί, Άγγλοι εκπαιδευτικοί, υποστήριξη.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος ενός διευρυμένου επιστημονικού κλάδου. Επιστημονικά δεδομένα και συμπεράσματα που σχετίζονται με την ορολογία των μαθησιακών δυσκολιών, τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, τη φαινομενολογία και ψυχοκοινωνικές παραμέτρους είναι ευρέως γνωστά και αποτελούν πηγή μελλοντικής έρευνας (Κασσώτη, Μπάρμπας & Τζουριάδου 2010).

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζονται με τις δυσκολίες σε ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά με αποτέλεσμα το παιδί να έχει χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Πρόκειται για δυσκολίες που παρατηρούνται αρκετά συχνά στις σχολικές αίθουσες. Η Δυσλεξία αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών και σχετίζεται με τη δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και την ανάγνωση. Η δυσλεξία είναι η υπο-κατηγορία εκείνη των ΕΜΔ που έχει μελετηθεί περισσότερο και σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιείται συνώνυμα με τον όρο «ΕΜΔ», συμπεριλαμβάνοντας τη δυσσαριθμησία και τη δυσγραφία. Αξίζει να αναφερθεί πως, πολύ συχνά, οι όροι «Ειδικές

Μαθησιακές Δυσκολίες» και «Δυσλεξία» χρησιμοποιούνται από πολλούς μελετητές ως ταυτόσημοι, όπως αναφέρουν οι Pumfrey και Reason (1991), οι οποίοι χρησιμοποιούνται και στην παρούσα μελέτη.

Η έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση θεωρούνται βαρύνουσας σημασίας και η παρούσα έρευνα επιχείρησε να ρίξει περισσότερο φως σε αυτούς τους τομείς, μέσα από τη σύγκριση των απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών των παροικιακών σχολείων του Λονδίνου και Άγγλων εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και στις πρακτικές υποστήριξης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία.

Ορισμός των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών/Δυσλεξίας

Ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία» αναφέρεται σε ένα ανομοιογενές πλαίσιο και η διάγνυσή τους προϋποθέτει συστηματικές δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή, στην αριθμητική ή σε μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες, κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, ενώ μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη ζωή του ατόμου (American Psychiatric Association, 2013· Shaywitz, 2003· Hammill 1990). Διακρίνονται σε δυσκολίες στην ανάγνωση/ Δυσλεξία, τη γραφή, την αριθμητική ή σε μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης (American Psychiatric Association, 2013). Οι σωματικές ανεπάρκειες, οι εξωτερικοί παράγοντες, ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης, οι ψυχικές διαταραχές και τα ιατρικά προβλήματα δεν είναι λόγοι που μπορούν να εξηγήσουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες γίνονται αντιληπτές στο σχολικό περιβάλλον και με την κατάλληλη υποστήριξη από τους ειδικούς και από τους γονείς, το παιδί μπορεί να βελτιωθεί αποτελεσματικά (Σπανού & Τριπόδης, 2010).

Παροικιακά Σχολεία στη Μ. Βρετανία

Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ελληνόφωνους και μη, μαθητές στο εξωτερικό έχει αυξηθεί σημαντικά. Συγκεκριμένα τα ελληνικά δημοτικά σχολεία στο Λονδίνο απαρτίζονται από τα ελληνικά ημερήσια σχολεία της Ελληνικής Πρεσβείας και από τα σχολεία που υπάγονται στον Ενιαίο Φορέα Ελληνικής Παροικιακής Εκπαίδευσης (Ε.Φ.Ε.Π.Ε.).

Αναλυτικότερα, τα ελληνικά ημερήσια σχολεία της Ελληνικής Πρεσβείας αποτελούν ολοήμερα σχολεία με ωράριο όμοιο με αυτό της Ελλάδας και λειτουργούν σύμφωνα με το ελληνικό πλαίσιο εκπαίδευσης. Το ημερήσιο πρόγραμμα απασχόλησης συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες, κυρίως στην ελληνική γλώσσα με την χρήση εγχειριδίων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Παράλληλα τους παρέχεται καθημερινά διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σύμφωνα με το αγγλικό αναλυτικό πρόγραμμα. Τα μαθήματα γίνονται στην ελληνική γλώσσα και ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και περιλαμβάνει το Ελληνικό Νηπιαγωγείο, Δημοτικό,

Γυμνάσιο και Λύκειο (<http://kea.schools.ac.cy/index.php?id=katlogos-paroikiakn-scoleon>). Αντίθετα, τα εβδομαδιαία Ελληνικά σχολεία ή «Παροικιακά Σχολεία», είναι σχολεία επικουρικής εκπαίδευσης και λειτουργούν συνήθως δύο από τις καθημερινές, ώρες απογευματινές, και οπωσδήποτε το Σάββατο το πρωί. Τα σχολεία αυτά υπάγονται στον Ενιαίο Φορέα Ελληνικής Παροικιακής Εκπαίδευσης (<http://kea.schools.ac.cy/index.php?id=katlogos-paroikiakn-scoleon>).

Τα Εβδομαδιαία Παροικιακά Ελληνικά σχολεία του Λονδίνου είναι απογευματινά και οι μαθητές που φοιτούν εκεί είναι δίγλωσσοι Έλληνες μαθητές δεύτερης, τρίτης και τέταρτης γενιάς, που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Οι μαθητές διδάσκονται μία έως δύο φορές την εβδομάδα την Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα στα εβδομαδιαία Ελληνικά σχολεία. Σχολεία της Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών Συλλόγων Ελλήνων Κυπρίων Αγγλίας (Ο.Ε.Σ.Ε.Κ.Α.). Τα σχολεία αυτά υπάγονται στον έλεγχο της Κυπριακής Εκπαιδευτικής Αποστολής (Κ.Ε.Α.), η οποία εδρεύει στην Ύπατη Αρμοστεία της Κυπριακής Δημοκρατίας στο Λονδίνο.

Αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στα σχολεία της Αγγλίας.

Στην Αγγλία το αρμόδιο Υπουργείο για τη Γενική και την Ειδική Αγωγή είναι το Department for Education and Employment (DfEE), το οποίο σε συνεργασία με τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (Local Educational Authorities, LEAs), οργανώνει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα σχολεία. Αυτοί οι δύο φορείς, DfEE και LEA, σχεδιάζουν και υλοποιούν το σχολικό πρόγραμμα, αλλά επίσης είναι υπεύθυνοι για τις στρατηγικές και τις μεθόδους που οι δάσκαλοι πρέπει ακολουθήσουν για να μπορέσουν να βοηθήσουν και να ενισχύσουν όλους τους μαθητές (με και χωρίς Ειδικές Ανάγκες). Στα Αγγλικά σχολεία χρησιμοποιούνται τα Ατομικά Εκπαιδευτικά Σχέδια (Individual Educational Plan) τα οποία έχουν σχεδιαστεί για τα παιδιά με Ειδικές δυσκολίες/Μαθησιακές Δυσκολίες με σκοπό να συμβάλλουν θετικά στην ομαλή ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, αναφέρονται στις μεθόδους και στις πρακτικές που πρέπει να Το 1994, σχεδιάστηκε ο Κώδικας Πρακτικής για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (SEN-Code of practice), ο οποίος αποτελεί το σημαντικότερο έγγραφο για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Αγγλία. Το 2001 κυκλοφόρησε η αναθεωρημένη έκδοσή του, που στόχος της είναι να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς και όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων σχετικά με την πλήρη ένταξη και συμμετοχή των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία, στην αξιολόγηση τους και στον εντοπισμό των αναγκών τους (www.education.gov.uk). Οι εκπαιδευτικοί στην Αγγλία κατέχουν εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες σε ιδιωτικά ή γενικά σχολεία. Σύμφωνα με τον Rose (2009) οι στρατηγικές και οι μέθοδοι θα πρέπει να εφαρμοστούν απευθείας μόλις οι δάσκαλοι παρατηρήσουν προβλήματα στη μάθηση των μαθητών. Οι μέθοδοι εκπαιδευτικής παρέμβασης, κυρίως πολυαισθητηριακές, χωρίζονται σε αυτές που στοχεύουν στην αναγνωστική ευχέρεια και βελτίωση της ορθογραφίας (reading and spelling) και σε αυτές που αφορούν τη κατανόηση των κειμένων (comprehension) και Διδασκαλία Γραφής, Ανάγνωσης και Ορθογραφίας (Teaching Handwriting, Reading And Spelling

Skills, THRASS). Επιπλέον, οι μέθοδοι εφαρμόζονται με τη βοήθεια των δασκάλων, βοηθών δασκάλων και ειδικών εκπαιδευτικών μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται είναι οπτικοακουστικό, με τη βοήθεια καρτών (flashcards), που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση των φωνημάτων (phonics) και αργότερα με την αποκωδικοποίηση των λέξεων, χρήση εικόνων και Η/Υ (<http://dyslexiaaction.org.uk/>).

Μεθοδολογία

Σκοπός και Στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών των εβδομαδιαίων παροικιακών σχολείων του Λονδίνου και των Άγγλων εκπαιδευτικών, σχετικά με τις γνώσεις που διαθέτουν, τόσο για την αναγνώριση των μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία, και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς επίσης και με τις πρακτικές υποστήριξης αυτών των μαθητών.

Η παρούσα έρευνα στόχευε στην ανάδειξη των γνώσεων των Ελλήνων και Άγγλων εκπαιδευτικών για την ανίχνευση μαθητών με ΕΜΔ, καθώς και ο βαθμός επιμόρφωσής τους, αλλά επίσης και στην ανάδειξη θεμάτων, όπως το θεσμικό πλαίσιο, οι τρόποι συνεργασίας με ειδικούς φορείς και τους γονείς, αναφορικά με την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών και την υποστήριξη των μαθητών στη φοίτηση και στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Επιπρόσθετα, επιδιώχθηκε να αναδειχτούν οι πρακτικές υποστήριξης, σε επίπεδο καθημερινής διδακτικής πρακτικής με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία. Τέλος, λόγω του μεγάλου ποσοστού μαθητών προερχόμενων από δίγλωσσα περιβάλλοντα στο Λονδίνο διερευνήθηκαν πιθανές διαφοροποιήσεις ως προς τις πρακτικές υποστήριξής τους.

Συμμετέχοντες - Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε με βάση τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα στον Αγγλικό χώρο του σχολείου και τις απόψεις/αντιλήψεις και πρακτικές των Ελλήνων και Άγγλων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πάνω σε αυτές. Στη διεξαγωγή της έρευνας συμμετείχαν 50 Έλληνες εκπαιδευτικοί (42 γυναίκες και 8 άντρες) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των παροικιακών σχολείων του Λονδίνου και 50 Άγγλοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (43 γυναίκες και 7 άντρες). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος, μέσω του ανώνυμου ερωτηματολογίου, ένα στην ελληνική γλώσσα για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και ένα στην αγγλική γλώσσα για τους Άγγλους, με κυρίως κλειστές τύπου ερωτήσεις. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Πριν από την διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική εφαρμογή σε 2 Έλληνες εκπαιδευτικούς των παροιματικών σχολείων του Λονδίνου και 2 Άγγλους εκπαιδευτικούς.

Για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη οι ερευνητικοί στόχοι. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τέσσερα μέρη, τα οποία αποτέλεσαν και τα ερευνητικά ερωτήματα: στα δημογραφικά στοιχεία, σε γενικές ερωτήσεις που σχετίζονται με τις γνώσεις και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/ Δυσλεξία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο θεσμικό πλαίσιο που ισχύει στο σχολείο τους αλλά και για τη βοήθεια και υποστήριξη που δέχονται και τέλος, στις πρακτικές για τον εντοπισμό και στρατηγικές διδασκαλίας των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία.

Από την επαγωγική και περιγραφική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα αποτελέσματα, τα οποία δομήθηκαν σε θεματικούς άξονες, που αποτέλεσαν και απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και έγινε προσπάθεια συγκριτικής παρουσίασης των απαντήσεων Ελλήνων και Άγγλων εκπαιδευτικών.

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Γνώσεις και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Όσον αφορά στις γνώσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε πως σχεδόν όλο το δείγμα των Άγγλων διέθετε περαιτέρω γνώσεις και κατάρτιση,

Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι Έλληνες εκπαιδευτικοί ήταν ικανοί να εντοπίσουν τις πιο συχνές ενδείξεις ΕΜΔ/Δυσλεξίας σε μαθητές, ώστε να προβούν στην αντιμετώπισή τους, ενώ δε διέθεταν εξειδικευμένες γνώσεις για ορισμένα χαρακτηριστικά των ΕΜΔ/Δυσλεξίας ή Διαταραχών όπως, η Διαταραχή του φάσματος του Αυτισμού ή δεν είχαν λάβει κάποια συναφή μετεκπαίδευση. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από άλλες έρευνες, καθώς παρόμοια αποτελέσματα έδωσε και η πιλοτική έρευνα των Chostelidou, Griva & Lemperou (2011).

Παρόλα αυτά, ενώ διέθεταν γενικές γνώσεις ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών, δεν είχαν πιο εξειδικευμένες γνώσεις για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή διαταραχές. Η σημαντική έλλειψη μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έρχεται σε συμφωνία με την αναφορά της Μαυροπούλου (2007) για τους Έλληνες δασκάλους, καθώς και τις έρευνες των Coons, Hayes, Radford & Watson (2013) και των Haimour & Obaidat (2013).

Οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί είχαν αρκετές γνώσεις πάνω στις ΕΜΔ/Δυσλεξία. Η πλειοψηφία διέθετε τις γνώσεις και την κατάλληλη επιμόρφωση για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε διαφωνία με την έρευνα των Bell, McPhillips και Doveston (2011). Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία μπορούσε να αναγνωρίσει τις στάσεις/συμπεριφορά μαθητών/τριών με ΕΜΔ/Δυσλεξία απέναντι στις σχολικές του/της υποχρεώσεις.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως διαφορετικές απόψεις εκδηλώθηκαν για την συμπεριφορά: «Ανήσυχος και εύκολα αφαιρείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος» καθώς οι περισσότεροι απάντησαν πως δεν γνωρίζουν.

Τρόποι συνεργασίας με ειδικούς φορείς

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί όταν εντοπίσουν ενδείξεις ΕΜΔ/Δυσλεξίας σε ένα/μια μαθητή/τρια, ενημερώνουν άμεσα τους γονείς και τους συμβουλεύουν και αυτό προκύπτει και βιβλιογραφικά, όπου η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει σημαντικά στην καλή επίδοση των μαθητών αυτών (Clarke, Edwards, Knoche & Sheridan, 2007· Cook & Friend, 2010).

Επιπλέον η έρευνα έδειξε ότι συνεργάζονται σε συντριπτικό βαθμό με κάποιον φορέα ώστε να παρέχουν άμεση υποστήριξη στους μαθητές με ΕΜΔ/Δυσλεξία (εκπαιδευτικό της τάξης, τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, με τους γονείς και με άλλους ειδικούς, όπως λογοθεραπευτές και ψυχολόγους). Παρόλα αυτά, χρειάζονταν περισσότερο επαγγελματική υποστήριξη, διερεύνηση των γνώσεων και της ετοιμότητάς τους στις ΕΜΔ/Δυσλεξία, αλλά και περισσότερο χρόνο για να δουλέψουν. Τα συμπεράσματα αυτά ήρθαν εν μέρει σε συμφωνία και με την έρευνα της Τρίκου (2012) και Αγαλιώτη (2008).

Οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί, από την άλλη μεριά, όταν εντοπίσουν ενδείξεις ΕΜΔ/Δυσλεξίας σε ένα/μια μαθητή/τρια, ενημερώνουν άμεσα το Διευθυντή, ώστε να επικοινωνήσει αυτός μαζί με τους γονείς και τους συμβουλέψει.

Όλοι ανέφεραν πως ήθελαν να διερευνήσουν τις γνώσεις και την ετοιμότητά τους στις ΕΜΔ/Δυσλεξία, ώστε να ενισχύσουν τις πρακτικές για τον εντοπισμό και την διδασκαλία των μαθητών αυτών. Η σημασία των γνώσεων που χρειάζονταν να έχουν οι εκπαιδευτικοί στις ΕΜΔ/Δυσλεξία, τονίστηκε από την έρευνα των Bryant, Davies & Kirby (2005). Παρόλα αυτά, η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε πως είχε επαρκή επαγγελματική υποστήριξη στο σχολείο, καθώς και ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως φτάνει ο χρόνος τους για να δουλέψουν με μαθητές με ΕΜΔ/Δυσλεξία.

Ως προς τη συνεργασία δήλωσαν ότι συνεργάζονταν σε μεγάλο βαθμό με κάποιον φορέα ώστε να παρέχουν άμεση υποστήριξη στους μαθητές με ΕΜΔ/Δυσλεξία. Συγκεκριμένα, συνεργάζονταν αρκετά συχνά με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, με το SENCO, με τον/ην Διευθυντή/ντρια και με τον/την Λογοθεραπευτή/τρια. Αυτό ήρθε σε συμφωνία με την έρευνα των Beck, Casserly, Hazzard, McPhillips & Tiernan (2017) πάνω στις αντιλήψεις των Άγγλων και Ιρλανδών εκπαιδευτικών όσον αφορά την Δυσλεξία.

Πρακτικές υποστήριξης των μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων και σύγκρισή των απόψεων των Ελλήνων και Άγγλων εκπαιδευτικών έγινε αντιληπτό πως οι Άγγλοι σε σχέση με τους Έλληνες

εκπαιδευτικούς, έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό επαρκή επαγγελματική υποστήριξη και χρόνο για να δουλέψουν και να στηρίζουν μαθητές με ΕΜΔ/Δυσλεξία.

Πιο συγκεκριμένα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί των Ελληνικών παρειακών σχολείων του Λονδίνου στην πλειοψηφία τους γνώριζαν πως οι μαθητές με ΕΜΔ/Δυσλεξία χρειάζονταν υποστήριξη με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και αυτό ενισχύεται από την έρευνα των Κορμος και Smith (2012), που τόνισαν τη σημαντικότητα των εικόνων και του ακουστικού υλικού που συνοδεύουν το κείμενο, για να καταστεί η διαδικασία της ανάγνωσης ευκολότερη για τους μαθητές με Δυσλεξία. Επιπλέον, συμφώνησαν στο ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η χρήση κατάλληλης γλώσσας, καθώς και η χρήση διαγραμμάτων οργάνωσης ενίσχυσαν την ένταξη των μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τέλος, θεωρούσαν απαραίτητη την παρουσία των ειδικών υποστηρικτικών φορέων (Επαγγελματίες Ειδικής Αγωγής, Λογοθεραπευτές, Ψυχολόγους και κοινωνικούς Λειτουργούς.)

Οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την παρούσα μελέτη, γνώριζαν καλά τις στρατηγικές μάθησης, τους τρόπους υποστήριξης και ενίσχυσης των μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επίσης, γνώριζαν πως οι μαθητές με ΕΜΔ/Δυσλεξία μάθαιναν με διαφορετικούς τρόπους και με την οργάνωση διαφορετικών στόχων και δραστηριοτήτων και την εφαρμογή διαφορετικών τρόπων μάθησης και γνώριζαν καλά πώς να στηρίζουν και να ενισχύσουν την μαθησιακή διαδικασία μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία. Επιπρόσθετα, συμφώνησαν στο ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η χρήση κατάλληλης γλώσσας, καθώς και η χρήση διαγραμμάτων οργάνωσης και η εφαρμογή πολυαισθητηριακών μεθόδων διδασκαλίας συμβάλουν στην υποστήριξη και ενίσχυση της μαθησιακής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Gabrieli (2009) η χρήση πολλαπλών αισθητηριακών καναλιών εισόδου, ενισχύει τη διαδικασία της μνήμης. Τέλος, αρκετοί δε θεωρούσαν αναγκαία την παρουσία άλλων ειδικών στο σχολικό περιβάλλον.

Στην ύπαρξη ειδικών υποστηρικτικών φορέων στο σχολείο, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στις απόψεις των Ελλήνων και Άγγλων εκπαιδευτικών του Λονδίνου. Συγκεκριμένα οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο ποσοστό δεν θεώρησαν απαραίτητη την ύπαρξη άλλων ειδικών υποστηρικτικών φορέων στο σχολείο τους σε σχέση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που θεώρησαν απαραίτητη τη παρουσία κάποιων φορέων στο σχολείο τους.

Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να στηριχτεί στο γεγονός πως σε κάθε σχολείο υπάρχει κάποιος βοηθός εκπαιδευτικός μέσα στην αίθουσα μαζί με τον εκπαιδευτικό, στηρίζοντας την μαθησιακή διαδικασία. Παρατηρείται σε μεγάλο ποσοστό και η ύπαρξη και άλλων ειδικών υποστηρικτικών φορέων. Σύμφωνα με το κώδικα SEND (2014), κάθε σχολείο στην Αγγλία έχει την υποχρέωση να διαθέτει κάποια ομάδα με συντονιστή των ΕΜΔ/Δυσλεξία (SENco-ordinator or SENCO) ώστε να αντιμετωπίζουν και να δρουν καθοριστικά για την ενίσχυση της μαθησιακής διδασκαλίας των μαθητών αυτών.

Με βάση τα παραπάνω, προέκυψε πως οι Άγγλοι έχουν την αυτοπεποίθηση και θεωρούσαν τους εαυτούς τους ικανούς να αντιμετωπίσουν μαθητές με ΕΜΔ/Δυσλεξία σε σχέση με τους Έλληνες, οι οποίοι φάνηκε πως ήταν πιο δισταχτικοί καθώς δεν είχαν τις κατάλληλες γνώσεις και εξειδίκευση ή δεν είχαν την αυτοπεποίθηση και τον χρόνο ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες αυτές στο σχολικό περιβάλλον χωρίς κάποια ύπαρξη άλλων ειδικών υποστηρικτικών φορέων.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματά της έρευνας μπορούν να γενικευτούν με κάποια επιφύλαξη, διότι ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν μικρός, διεξήχθη σε συγκεκριμένο εύρος, δηλαδή μόνο στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και σε περιορισμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών. Επομένως δεν μπορούν να εξαχθούν γενικεύσιμα αποτελέσματα για όλο τον αριθμό των εκπαιδευτικών και ειδικά για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής αγωγής που αποτελούν μειοψηφία του δείγματος. Επίσης, η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε, καθώς υπάρχει επίγνωση των περιορισμών που ενυπάρχουν στην χρήση μόνο του ερωτηματολογίου ως μέσο συλλογής δεδομένων και ανάλυσης. Επιπρόσθετα, οι μαθησιακές ώρες και ο χρόνος διδασκαλίας των μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία διέφερε, καθώς δεν έγινε σύγκριση των απόψεων/αντιλήψεων εκπαιδευτικών που εργάζονταν τις ίδιες ποσοτικά ώρες και την ίδια χρονική στιγμή.

Μια σαφέστερη εικόνα των απόψεων και των γνώσεων των Ελλήνων και Άγγλων εκπαιδευτικών του Λονδίνου θα μπορούσε να προκύψουν με την επιλογή μεγαλύτερου δείγματος εκπαιδευτικών αλλά και με την εξέταση περισσότερων ειδικοτήτων αλλά και βαθμίδων εκπαίδευσης. Για να γενικευτούν τα αποτελέσματα της έρευνας, χρήσιμο θα ήταν η επιλογή περισσότερων από ένα ερευνητικών εργαλείων, ώστε να επικυρωθεί η εγκυρότητα της έρευνας. Επίσης, ενδιαφέρον θα ήταν να καταγραφούν οι απόψεις, στάσεις και συναισθήματα των μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία απέναντι στη μαθησιακή διδασκαλία με μια μελέτη περίπτωσης. Τέλος, η διγλωσσία στα αγγλικά σχολεία παρουσιάζει μεγάλο ποσοστό του συνολικού των μαθητών και γι' αυτό ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε σύγκριση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην Αγγλική.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αγαλιώτης, Ι.(2008). Υποστήριξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες η προβλήματα Συμπεριφοράς. Μελέτη για τον ΟΕΠΕΚ. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2019, από <http://blogs.sch.gr/kiourtsis/files/2011/09/oepek>.

Κασσώτη, Ο., Μπάρμπας Γ. & Τζουριάδου, Μ.(2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Γνωστικές Προσεγγίσεις*.

Μαυροπούλου, Σ. (2007). Το περιεχόμενο και οι προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών στο Αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η εκπαιδευτική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του Αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σελ. 53-74). Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Σπανού, Β. & Τριπόδης Ν. (2010). *Οι Εξελικτικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τρίκου, Ε.(2012). *Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ανίχνευση και αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών* (Μεταπτυχιακή εργασία). ΠΑ.ΜΑΚ, Θεσσαλονίκη.

Ξενογλώσση

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

Beck, G. J., Hazzard, D., McPhillips, T., Tiernan, B. & Casserly, A.M. (2017). Dyslexia Policy and Practice: Cross-Professional and Parental Perspectives on the Northern Ireland Context *British Journal of Special Education*, 44 (2), 144-164.

Bell, S., McPhillips, T. & Doveston, M. (2011). How do teachers in Ireland and England conceptualise dyslexia? *Journal of Research in Reading*, 34(2), 171–192. Retrieved September 8, 2018 from DOI: 10.1111/j.1467-9817.2009.01419.x

Bryant, A., Davies, R. & Kirby, A.(2005). Do teachers know more about specific learning difficulties than general practitioners? *British Journal of Special Education*, 32(3), 122-126.

Chostelidou, D., Griva, E. & Lemperou, L. (2011). Identifying the training needs of EFL teachers in teaching children with dyslexia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, pp.410-416.

Clarke, B. L., Edwards, C. P., Knoche, L. L. & Sheridan, S. M. (2007). The effects of conjoint behavioral consultation in early childhood settings. *Early Education and Development*, 17, 593-617.

Cook, L. & Friend, M. (2010). The state of the Art of Collaboration on Behalf of students with Disabilities, *Journal of Education and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8.

Coons, K. D., Hayes, S. A. & Watson, S. L. (2013). Autism spectrum disorder and fatal alcohol spectrum disorder Part I: A comparison of parenting stress. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(2), 95-104.

Gabrieli, J. D. (2009). Dyslexia: a new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*, 325(5938), 280-283.

Haimour, A. I., & Obaidat, Y. F. (2013). School Teachers' Knowledge about Autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 3(5), 45-56.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.

Kormos, J. & Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters.

Pumfrey, P. D. & Reason, R. (1991). *Specific Learning Difficulties (Dyslexia): Challenges and Responses*.

Rose, J. (2009). Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: An independent report.

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York, NY: Knopf.

Ηλεκτρονικές Παραπομπές

<http://dyslexiaaction.org.uk/>

<http://www.education.gov.uk>.

<http://kea.schools.ac.cy/index.php?id=katlogos-paroikiakn-scoleon>.

<http://kea.schools.ac.cy/index.php?id=katlogos-paroikiakn-scoleon>.

<https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25>.

Διαφορές σε λάθη ορθογραφίας μαθητών/αθλητών καλαθοσφαίρισης που φοιτούν στη γ' και δ' δημοτικού

Σταυροπούλου Γεωργία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτορας, georginastavropoulou@yahoo.com

Σταυρόπουλος Νικόλαος

Επίκουρος Καθηγητής Καλαθοσφαίρισης, Εκπ/κός Π.Ε.11, nstavrop@phed.auth.gr

Κουτούμπα Άννα-Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.23, M.Sc., anmakout@yahoo.gr

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη στις αθλητικές ακαδημίες καλαθοσφαίρισης του ΠΑΟΚ, όπου μικροί αθλητές/μαθητές που φοιτούσαν στη Γ' και Δ' τάξη του Δημοτικού έλαβαν μέρος στην έρευνα. Σκοπός της έρευνας ήταν να εντοπιστούν οι διαφορές των λαθών της ορθογραφίας, μεταξύ των δύο τάξεων και οι διαφορές μεταξύ του κάθε μαθητή/αθλητή ξεχωριστά για γ' και δ' δημοτικού. Με την περιγραφική στατιστική βρέθηκαν οι τιμές για μέσους όρους, τυπική απόκλιση, πηλίκο μέσου όρου από την τυπική απόκλιση, ελάχιστο, μέγιστο, range και min/max. Ακολούθησε στατιστική ανάλυση και βρέθηκε ότι στην ορθογραφία υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο τάξεων. Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στην ανίχνευση των λαθών της ορθογραφίας μαθητών προκειμένου με τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές τα αντίστοιχα λάθη να αποφευχθούν ή έστω να περιοριστούν.

Λέξεις-Κλειδιά: ορθογραφία, διαφορές, δημοτικό, λάθη

Εισαγωγή

Η γραφή αποτελεί απαραίτητο συστατικό στοιχείο για την ανάπτυξη του γνωστικού υπόβαθρου κάθε ατόμου. Έχει τονιστεί επανειλημμένως ότι ο ρόλος της γραφής, είναι να απεικονίσει περισσότερο ή λιγότερο πιστά την προφορά, την φωνητική ή την φωνολογική κατάσταση μιας γλώσσας (Πολυμέρου, 2006). Κατά τη Γραμμόζη (2014) τα μικρά παιδιά πολύ πριν μάθουν να αναπαριστάνουν τα γράμματα εκδηλώνουν την επιθυμία να γράψουν. Σύμφωνα με Γραμμόζη (2014), η γραφή των μικρών παιδιών είναι το μέσο με το οποίο εξηγούν τις καλλιτεχνικές τους δημιουργίες. Με τον τρόπο αυτό μπαίνουν στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης και ερμηνείας της εικόνας σε λέξεις και εμφανίζεται μια πρώιμη μορφή γραφής. Όταν υπάρχει περιβάλλον εμπλουτισμένο σε ερεθίσματα σε συνδυασμό με ενήλικες που ενθαρρύνουν τα παιδιά στις πρώτες προσπάθειες τους στη γραφή, τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά (Γραμμόζη, 2014). Κατά τον Goodman, (1998) το παιδί αρχίζει να συνειδητοποιεί την αντιστοιχία προφορικού με γραπτό λόγο και σχηματίζει τις πρώτες παραστάσεις. Η γραφή είναι ένα από τα πιο απαιτητικά μέρη του λόγου και επιτρέπει στο παιδί να εκφράσει τις ιδέες, τις σκέψεις, τα συναισθήματα του σε ορθή, σύμφωνα με το συμβολικό σύστημα της γλώσσας, γραπτή μορφή. Με την έννοια αυτή η γραφή δε περιλαμβάνει μόνο την ορθογραφία και την καλλιγραφία, αλλά και την παραγωγή κειμένου (Ντόντου, 2004).

Τα στάδια ανάπτυξης της γραφής σύμφωνα με την Κουτσοβάνου, (1999) είναι τα παρακάτω. Στο πρώτο στάδιο συγκαταλέγεται το ιχνογράφημα. Ζωγραφίζοντας το παιδί προσπαθεί να αναπαράγει κάποια εικόνα, χαράζει διάφορες γραμμές, πειραματίζεται με διάφορα εργαλεία γραφής, εκφράζεται και δημιουργεί ελεύθερα χωρίς καμιά παρέμβαση. Τα προγραφικά παιχνίδια είναι γραφικές παραγωγές, παιχνίδια που σχετίζονται με την ευχαρίστηση του παιδιού να χαράζει γραμμές με το μολύβι του. Οι οδηγίες που δίνονται δεν είναι αναγκαίο να τηρηθούν αυστηρά από το παιδί. Οι γραφικές ασκήσεις είναι ασκήσεις με συγκεκριμένο στόχο ο οποίος είναι η συστηματοποίηση της κίνησης και της κατεύθυνσης σε έναν οριοθετημένο χώρο. Στην εκμάθηση της γραφής, το παιδί πρέπει να μάθει τα σύμβολα του κώδικα της γραφής. Η γραφή είναι ένα εκφραστικό μέσο, το οποίο απαιτεί μεγάλη προσπάθεια προσοχής και δαπάνης ενέργειας.

Τα στάδια εξέλιξης της γραφής, σύμφωνα με την Κουτσοβάνου (2000), είναι τα παρακάτω. Το πρώτο στάδιο είναι εκείνο του μουτζουρώματος. Όπως τα παιδιά φλυαρούν, πριν μάθουν να μεταχειρίζονται τις λέξεις, κατά τον ίδιο τρόπο χρησιμοποιείται πριν τη γραφή το μουτζούρωμα. Το δεύτερο στάδιο είναι το γραμμικό επαναλαμβανόμενο στάδιο. Τα παιδιά, ανακαλύπτουν ότι η γραφή είναι συνήθως οριζόντια και ότι τα γράμματα τοποθετούνται σε μια σειρά κατά μήκος της σελίδας. Τα παιδιά ψάχνουν για συγκεκριμένες συνδέσεις μεταξύ των λέξεων και των εννοιολογικών περιεχομένων τους και αναμειγνύουν κάποιους τύπους γραμμάτων με γραμμοειδείς μουτζούρες. Το τρίτο στάδιο είναι εκείνο της ορθογραφίας τυχαίων γραμμάτων. Το παιδί μαθαίνει ποιοι τύποι είναι αποδεκτοί ως γράμματα και τα χρησιμοποιεί με τυχαία σειρά, για να αναφερθεί σε λέξεις ή προτάσεις. Συνήθως παράγει σειρές γραμμάτων που δεν έχουν καμία σχέση με τους ήχους των λέξεων, στις οποίες προσπαθεί να αναφερθεί. Το επόμενο στάδιο είναι εκείνο του γράμματος-ονόματος ή της φωνητικής γραφής. Τα παιδιά αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη σχέση μεταξύ γραμμάτων και ήχων. Έχει αυτή την ονομασία γιατί τα παιδιά γράφουν τα γράμματα, των οποίων και οι ήχοι είναι ίδιοι. Αρχίζουν να παρουσιάζουν λέξεις που αντιπροσωπεύουν ακριβώς αυτό που ακούν, ή μια ολόκληρη λέξη με ένα γράμμα ή μια συλλαβή. Το επόμενο στάδιο είναι εκείνο της μεταβατικής ορθογραφίας, όπου αφού τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερα για το σύστημα της γραπτής γλώσσας, αρχίζουν να κατανοούν και τους κανόνες της. Αρχίζουν να γράφουν κάποιες λέξεις με τη συμβατική ορθογραφία, παρόλο που η ορθογραφία τους μέχρι αυτού του σημείου είναι φωνητική. Επειδή τα παιδιά είναι εξοικειωμένα πολύ συχνά με ορισμένες λέξεις, μαθαίνουν τη συμβατική ορθογραφία πολύ νωρίς. Αυτό το στάδιο ονομάζεται μεταβατικό, γιατί το παιδί μεταβαίνει από τη φωνητική ορθογραφία στην καθορισμένη και στη συμβατική. Το τελευταίο στάδιο είναι εκείνο της συμβατικής ορθογραφίας. Τα παιδιά επιτυγχάνουν το μέγιστο αποτέλεσμα στα πλαίσια της συμβατικής ορθογραφίας.

Η διδασκαλία της ορθογραφίας θα πρέπει να επιτρέπει στο μαθητή να παρατηρεί συστηματικά και να ομαδοποιεί με κριτικό πνεύμα τα φαινόμενα. Τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερα ορθογραφικά λάθη από τα κορίτσια. Φαίνεται ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη ορθογραφική ικανότητα από τα αγόρια. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο επιμελή από τα αγόρια και ότι τα κορίτσια

ωριμάζουν νωρίτερα (Πολυμέρου 2006). Οι μαθητές/τριες τα περισσότερα λάθη τα κάνουν στα ρήματα, στα ουσιαστικά κάνουν λιγότερα, πιο λίγα στα άρθρα και τα λιγότερα τα κάνουν στα επίθετα. Οι Clark & Ivanič (2013), αναφέρουν ότι δεν είναι απαραίτητο ένα άτομο που παράγει ορθογραφικά λάθη να αγνοεί όντως τους κανόνες. Όπως έχουν δείξει έρευνες, η δυσκολία που αντιμετωπίζουν μερικά άτομα στην απομνημόνευση των λεξικών εικόνων ενδέχεται να είναι ένας παράγοντας στη γενικότερη δυσκολία που προκαλεί η ορθογραφία. Γενικότερα αναφέρουν ότι εκτός από τις εγκεφαλικές λειτουργίες και την οπτική μνήμη που φαίνεται ότι επηρεάζουν την ορθογραφική ικανότητα των ομιλητών, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και άλλοι παράγοντες, όπως η ακουστική και η κιναισθητική μνήμη. Η ορθογραφική ικανότητα επομένως ενός ατόμου είτε αυτό είναι μονόγλωσσο είτε δίγλωσσο εξαρτάται από παράγοντες που δε σχετίζονται πάντα με τη γενικότερη γνώση του ατόμου για τη γλώσσα.

Στην ορθογραφία οι μαθητές ενδέχεται να κάνουν συγκεκριμένα λάθη. Τα λάθη της ορθογραφίας διαχωρίζονται στα οπτικά λάθη, τα οποία είναι λάθη που δεν προβλέπουν γραμματικοί κανόνες, τα ακουστικά λάθη, τα γραμματικά λάθη, τα λάθη παράλειψης, πρόσθεσης και επανάληψης γράμματος, συλλαβής και λέξης, καθρεπτική γραφή, το κόλλημα των λέξεων, χωρισμός των λέξεων, λάθη τονισμού και στίξης. Στα ακουστικά λάθη άλλο γράμμα γράφεται και άλλο ακούγεται και διακρίνονται στην αντικατάσταση γράμματος, συλλαβής και λέξης, στην αντιστροφή γράμματος και στο να μπερδεύει γράμματα. Τα γραμματικά λάθη είναι αυτά που προβλέπονται από κάποιο κανόνα της γραμματικής, που διακρίνονται σε κατάληξη επιθέτων, ρημάτων, ουσιαστικών, επιρρημάτων, λάθη στα άρθρα, στον ενικό και πληθυντικό, στα κεφαλαία και τα μικρά και σε κάποιο άλλο γραμματικό λάθος. Τα λάθη τονισμού διαχωρίζονται στην παράληψη τόνου, την παρατονία και την πρόσθεση τόνου. Τα λάθη στίξης διαχωρίζονται σε λάθη αντικατάστασης, παράλειψης, πρόσθεσης.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα λήφθηκε από την αθλητική ακαδημία του ΠΑΟΚ και συμμετείχαν 12 μαθητές της γ' δημοτικού και 20 μαθητές της Δ' δημοτικού.

Εργαλεία

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την ορθογραφία ήταν η λίστα λέξεων Παυλίδη, η αντιγραφή κειμένου και η καταγραφή έκθεσης ιδεών σε σχέση με το σχολείο και τους φίλους. Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιήθηκε για να εντοπιστεί από τους ερευνητές τα συνηθέστερα μέχρι τα πιο σπάνια λάθη που κάνουν ο κάθε μαθητής ξεχωριστά, αλλά και στο σύνολό τους.

Διαδικασία Ανάλυσης της έρευνας

Αφού συλλέχθηκαν τα δεδομένα ακολούθησε η κατηγοριοποίηση των λαθών στις κατηγορίες και υποκατηγορίες τους και η περιγραφική στατιστική. Έπειτα, ακολούθησε η στατιστική ανάλυση και συγκεκριμένα το independent T-test.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα είναι ενδιαφέροντα, καθώς αναδεικνύουν τις διαφορές που προκύπτουν στις επιμέρους κατηγορίες της ορθογραφίας. Αναφορικά με τους μαθητές της γ' δημοτικού, αυτοί δεν έκαναν κανένα λάθος στις κατηγορίες της στίξης, της καθρεπτικής γραφής και της επανάληψης. Περισσότερα λάθη εμφανίζονται στην κατηγορία των οπτικών λαθών (91), στη συνέχεια στην κατηγορία του τονισμού (64), στα γραμματικά λάθη (29), στα ακουστικά λάθη (10), στα λάθη παράλειψης (8), στα λάθη πρόσθεσης, κολλήματος, χωρισμού (2). Αξίζει να αναφερθεί ότι το ελάχιστο στα οπτικά ήταν 4 λάθη, 2 λάθη πρόσθεσης και κολλήματος γραμματικά και 1 στην κατηγορία των ακουστικών λαθών, των λαθών παράλειψης, των λαθών χωρισμού και των λαθών τονισμού. Το μέγιστο των κατηγοριών της ορθογραφίας ήταν 15 οπτικά λάθη, 14 λάθη τονισμού, 8 ακουστικά λάθη, 6 γραμματικά λάθη, 3 λάθη παράλειψης, 2 λάθη πρόσθεσης και κολλήματος και 1 λάθος χωρισμού. Το σύνολο των οπτικών λαθών έχει μεγάλη διαφορά από τις υπόλοιπες κατηγορίες των λαθών. Το γεγονός ότι οι μαθητές κάνουν περισσότερα οπτικά λάθη οφείλεται στο γεγονός ότι τα οπτικά λάθη δεν προβλέπονται από κάποιο γραμματικό κανόνα (π.χ μωρό, αν γίνει λάθος στη συλλαβή μω-, τότε είναι οπτικό λάθος) και καλούνται να μνημονεύσουν τη λέξη (Βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1. Λάθη στις κατηγορίες Ορθογραφίας Μαθητών, Γ' Τάξης Δημοτικού

ΛΑΘΗ ΣΤΙΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ ΤΗΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ											
	Γραμματικά	Οπτικά	Ακουστικά	Παράληψης	Πρόσθεσης	Επανάληψης	Καθρεπτική	Κόλλημα	Χωρισμός	Τονισμός	Στίξης
ΣΥΝ. ΛΑΘΩΝ	29	91	10	8	2	0	0	2	2	64	0
M.O.	1,38	7,36	2	2	2	0	0	2	1	4,77	0
S.D.	0,86	3,08	4,04	0,89	0	0	0	0	0	4,35	0

S.D./M.O.	0,62	0,31	2,02	0,44	0	0	0	0	0	0,91	0
MIN	1	4	1	1	2	0	0	2	1	1	0
MAX	6	15	8	3	2	0	0	2	1	14	0
RANGE (MAX - MIN)	0,16	0,26	0,12	0,33	1	0	0	1	1	0,07	0
MIN/MAX	5	11	7	2	0	0	0	0	0	13	0

Αναφορικά με τους μαθητές της δ' δημοτικού είναι εμφανείς οι κατηγορίες των συνολικών λαθών ορθογραφίας. Τα περισσότερα λάθη τα έχουν κάνει οι μαθητές στην κατηγορία των οπτικών λαθών με αριθμό 808, στη συνέχεια στην κατηγορία του τονισμού με 320 λάθη, ακολουθούν τα γραμματικά με 221 λάθη, τα λάθη παράλειψης με 197 λάθη, τα ακουστικά με 57 λάθη, 19 λάθη πρόσθεσης, 15 λάθη στίξης, 9 κολλημένες λέξεις, 3 χωρισμοί λέξεων, 1 λάθος καθρεπτικής γραφής και κανένα λάθος επανάληψης. Εμφανείς είναι οι μέσοι όροι των κατηγοριών των λαθών ορθογραφίας, η τυπική απόκλιση, το πηλίκο της τυπικής απόκλισης με το μέσο όρο, το ελάχιστο, το μέγιστο, το range και το πηλίκο του min/max. Αξίζει να αναφερθεί ότι το ελάχιστο όλων των αριθμών είναι το 1, ενώ το μέγιστο των οπτικών λαθών είναι το 49 των οπτικών λαθών, 38 λάθη τονισμού, 24 λάθη παράλειψης, 19 γραμματικά λάθη, 7 ακουστικά λάθη, 4 λάθη πρόσθεσης, κολλημάτων λέξης και στίξης, 2 λάθη χωρισμών, 1 λάθος καθρεπτικής γραφής και κανένα λάθος επανάληψης. Στη δ' δημοτικού, όπως και στη γ' δημοτικού τα περισσότερα λάθη γίνονται στην κατηγορία των οπτικών λαθών, τα οποία δεν προβλέπονται από κάποιο γραμματικό κανόνα και απαραίτητη είναι η μνημόνευση της λέξης (Βλ. πίνακα 2).

Πίνακας 2. Λάθη στις Κατηγορίες Ορθογραφίας 20 μαθητών, Δ' Τάξης Δημοτικού

ΛΑΘΗ ΣΤΙΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ											
	Γραμματικά	Οπτικά	Ακουστικά	Παράληλης	Πρόσθεσης	Επανάληψης	Καθρεπτική	Κόλλημα	Χωρισμός	Τονισμός	Στίξης
ΣΥΝ. ΛΑΘΩΝ	221	808	57	197	19	0	1	9	3	320	15
M.O.	11,05	23,09	2,38	5,15	1,90	0	1	1,8	1,5	6.38	2.75
S.D.	6,31	18,13	1,81	4,62	1,29	0	0	1,51	0,58	8.46	1.04
S.D./M.O.	0.57	0.78	0.76	0.90	0,68	0	0	0.84	0.39	1.33	0.38
MIN	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
MAX	19	49	7	24	4	0	1	4	2	38	4
RANGE (MAX - MIN)	18	48	6	23	3	0	0	3	1	37	3

MIN/MAX	0.05	0.02	0.14	0.04	0,25	0	1	0.25	0.5	0.03	0.25
---------	------	------	------	------	------	---	---	------	-----	------	------

Έπειτα, βρίσκεται ένας συγκριτικός πίνακας για τα λάθη της ορθογραφίας για τις δύο τάξεις, τη γ' και δ' δημοτικού. Είναι εμφανές από τον πίνακα ότι όλες οι τιμές για τη δ' δημοτικού είναι υψηλότερες από τη γ' δημοτικού, εκτός από το πηλίκο της τυπικής απόκλισης με το μέσο όρο που είναι αντίστροφα τα πράγματα. Η πρώτη εικόνα είναι ότι οι μαθητές της δ' δημοτικού κάνουν περισσότερα λάθη από τους μαθητές της γ' δημοτικού. Κάτι τέτοιο όμως μπορεί να μην ισχύει στην πραγματικότητα ή αν ισχύει μπορεί να οφείλεται σε συγκεκριμένους παράγοντες. Οι τιμές αυτές στη συγκεκριμένη περίπτωση ενδέχεται να οφείλονται στο μικρότερο δείγμα της γ' δημοτικού ή στο γεγονός ότι τα κείμενα της δ' δημοτικού ήταν μεγαλύτερα.

Πίνακας 3. Συνολικά λάθη ορθογραφίας μαθητών Γ' τάξης και Δ' τάξης

ΛΑΘΗ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ (ΣΥΝΟΛΙΚΑ Γ+Δ)		
	Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΣΥΝ. ΛΑΘΩΝ	224	1648
M.O.	18,33	82,4
S.D.	11,33	31,79
S.D./M.O.	0,61	0,39
MIN	6	34
MAX	51	156
RANGE (MAX - MIN)	45	122
Min/Max	0,12	0,22

Από την στατιστική ανάλυση που ακολούθησε και από τη χρήση του independent T-test για να εντοπιστεί η διαφορά των λαθών της ορθογραφίας στις δύο τάξεις, βρέθηκε ότι υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο τάξεων με $p < 0.05$.

Συζήτηση

Με την έρευνα που διεξήχθη απαντήθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν στην αρχή αναφορικά με το αν υπάρχουν διαφορές στα λάθη ορθογραφίας, μεταξύ των τάξεων της γ' και δ' δημοτικού.

Αναφορικά με την ορθογραφία τα παιδιά της γ' δημοτικού παρουσιάζουν πολλά λάθη στα οπτικά, στη συνέχεια στον τονισμό, στα γραμματικά, στα ακουστικά, στην παράλειψη, ίδιο αριθμό λαθών σε πρόσθεση, κόλλημα και χωρισμό και στη συνέχεια και

πάλι ίδιο αριθμό λαθών σε επανάληψη, καθρεπτική γραφή και στίξη. Η δ' δημοτικού εμφανίζει και εκείνη τα περισσότερα λάθη στην κατηγορία με τα οπτικά, στη συνέχεια στα λάθη τονισμού, στα γραμματικά, αλλά συνεχίζει με πολλά λάθη στην κατηγορία της παράλειψης, των ακουστικών, της πρόσθεσης, της στίξης, του κολλήματος, του χωρισμού, της καθρεπτικής γραφής και τέλος της επανάληψης. Με τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και βρέθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στα λάθη των δύο τάξεων, γ' και δ' δημοτικού, στην ορθογραφία.

Το δείγμα στη συγκεκριμένη έρευνα είναι αρκετά μικρό για γενίκευση των αποτελεσμάτων, επομένως θα ήταν καλό να διερευνηθούν τα ίδια στοιχεία με μεγαλύτερο δείγμα για γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η έρευνα αυτή σε πρακτικό επίπεδο έχει μεγάλη αξία, αφού με τον εντοπισμό και την αναγνώριση λαθών μπορεί σε συνδυασμό με περισσότερες αναλύσεις να διαγνωστεί αν ένας μαθητής έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου. Το γεγονός αυτό βοηθά σε συλλογικό επίπεδο την ακαδημαϊκή ζωή και συγκεκριμένα την έγκυρη ανίχνευση και την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων.

Αναφορές

Clark, R., & Ivanic, R. (2013). *The politics of writing*. Routledge.

Goodman, L. J. (1998). *Just Serving/Just Writing*.

Γραμμόζη, Γ. (2014). Γλωσσικές, μαθητικές, κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες σε παιδιά ηλικίας 5-6 χρονών.

Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ντόντου, Α. (2004). *Διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής στη προσχολική ηλικία: (μελέτη άρθρων του περιοδικού "Σύγχρονο νηπιαγωγείο")* (Bachelor's thesis).

Πολυμέρου, Δ. (2006). *Η ορθογραφική ικανότητα μαθητών σχολικής ηλικίας: τα είδη των ορθογραφικών λαθών στα καταληκτικά μορφήματα* (Bachelor's thesis).

Επιχειρηματικότητα, κοινωνικές δεξιότητες και αυτονομία μαθητών με αναπηρία

Ηλίας Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, gkilias@sch.gr

Περίληψη

Το άρθρο περιγράφει την υλοποίηση ενός προγράμματος που είχε σκοπό την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτονομίας μαθητών με αναπηρία. Το εγχείρημα βασίστηκε στην ίδρυση και τη λειτουργία μιας μαθητικής εικονικής επιχείρησης, η οποία παρήγαγε και προώθησε στην τοπική κοινότητα προϊόντα με πρώτη ύλη τα βότανα του κήπου του σχολείου. Για την επίτευξη του σκοπού οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδα, στο πλαίσιο υλοποίησης διαθεματικού προγράμματος, βασισμένο στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Από την αποτίμηση προέκυψε ότι ο σκοπός επιτεύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό. Προέκυψε επίσης, χωρίς ωστόσο να τεκμηριωθεί, ότι η αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας, σε συνδυασμό με την προσαρμοσμένη εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών που βασίζονται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων συνέβαλλαν, μάλλον σημαντικά, στην επίτευξη του τεθέντος σκοπού και των στόχων.

Λέξεις-Κλειδιά: επιχειρηματικότητα, κοινωνικές δεξιότητες, αυτονομία, εκπαίδευση ενηλίκων, διαθεματικότητα.

Εισαγωγή - Προβληματισμός

Σκοπός των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ) είναι η επαγγελματική εκπαίδευση των έφηβων μετα-έφηβων και ενηλίκων μαθητών με αναπηρία, η ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους καθώς και η ένταξή τους στην κοινωνία. Η κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία προϋποθέτει την ύπαρξη δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η οικοδόμηση φιλικών και κοινωνικών δεσμών, η προσαρμοστικότητα στις αλλαγές, η διαχείριση συγκρούσεων, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη πρωτοβουλιών, η ομαδική εργασία κ.α.. Τα άτομα με νοητική αναπηρία υστερούν στα παραπάνω και συνεπώς η προσπάθεια ένταξης θα πρέπει να ξεκινήσει και από την απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων (Σκαρλατάκη, 2012)

Σύμφωνα με τις περιγραφικές αξιολογήσεις των μαθητών/τριών που συντάσσονται με ευθύνη του προσωπικού και τα πρακτικά που τηρούνται κατά τις συνεδριάσεις της Διεπιστημονικής Ομάδας του σχολείου, αυτή η διαπίστωση ισχύει σε μεγάλο βαθμό και για το Ε.Ε.Ε.ΕΚ Λιβαδειάς. Ειδικότερα έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και μειωμένα κίνητρα. Στις ομαδικές εργασίες του σχολείου δεν λαμβάνουν πρωτοβουλίες, η συμμετοχή τους δεν είναι ικανοποιητική και συνήθως ενεργούν μετά από παρότρυνση. Δυσκολεύονται να δημιουργήσουν σταθερές σχέσεις και να διαχειριστούν συγκρούσεις. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές/τριες στις δράσεις εκτός του σχολείου, όπως οι εκδρομές, τα προγράμματα συνεκπαίδευσης και οι δραστηριότητες στην τοπική κοινωνία, έχουν μειωμένη αυτοπεποίθηση και γενικά περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες.

Στο πλαίσιο της αναζήτησης τρόπων αντιμετώπισης των συγκεκριμένων δυσκολιών, προτάθηκε η συμμετοχή του σχολείου στο πρόγραμμα «Εικονική Επιχείρηση» του «Σωματείου Επιχειρηματικότητας Νέων» (ΣΕΝ). Η απόφαση της συμμετοχής βασίστηκε στην εκτίμηση ότι η φιλοσοφία και ο προτεινόμενος τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του προγράμματος θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάπτυξη των γνώσεων των μαθητών/τριών για την επιχειρηματικότητα, των κοινωνικών και των «επιχειρηματικών» δεξιοτήτων και της αυτονομίας τους.

Ως προς τη μεθοδολογία υλοποίησης του προγράμματος προτάθηκε η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, σε συνδυασμό με την προσαρμογή και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών που βασίζονται στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Η πρόταση βασίστηκε στην εκτίμηση ότι αυτές οι προσεγγίσεις προωθούν την ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, ευνοούν τη λήψη πρωτοβουλιών στην ομάδα και τονώνουν την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων.

«Όχημα» για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα του ΣΕΝ ήταν ο «Πράσινος Λέων», η εικονική επιχείρηση των μαθητών και των μαθητριών του σχολείου. Η «επιχείρηση» παρήγαγε και διέθετε στην τοπική κοινότητα μια σειρά προϊόντων, με πρώτη ύλη τα βότανα από τον κήπο του σχολείου, με την επωνυμία «Ο Θησαυρός της Χαιρώνειας». Το όνομα παραπέμπει στον τόπο που στεγάζεται το σχολείο: στην ιστορική Χαιρώνεια.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση

Η συμβολή της επιχειρηματικότητας στην οικονομική ανάπτυξη έχει τεκμηριωθεί τα τελευταία χρόνια από τη σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία και έχει αποδειχτεί πως αποτελεί πηγή καινοτομίας, απασχολησιμότητας και ευρωστίας (Audretsch et al, 2002; Παπαγιάννης, 2014). Η θετική σχέση ανάμεσα στο επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης, σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, αλλά και στο επίπεδο εκπαίδευσης έχει αποδειχτεί πολλές φορές στη βιβλιογραφία και πολλές ερευνητικές μελέτες αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως ερμηνευτική μεταβλητή της ανάπτυξης (Krueger & Lindahl, 2001; Παπαγιάννης, 2014).

Σύμφωνα με τον Caird (1992) και τον Παπαγιάννη (2014), οι επιχειρηματικές ικανότητες που αναπτύσσονται μέσω της βασικής εκπαίδευσης δεν έχουν τεκμηριωθεί με ακρίβεια. Ωστόσο, σύμφωνα με τον ίδιο, έχει εντοπιστεί θετική συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα και: α) της ανάπτυξης προσωπικών χαρακτηριστικών και κομβικών δεξιοτήτων, όπως είναι η επικοινωνία, η κινητοποίηση, ο δυναμισμός, η δημιουργικότητα, η φαντασία, η καινοτομία, η ικανότητα διαπραγματεύσεων και πειθούς και η θετική ένταξη στην ομάδα, β) των διαχειριστικών ικανοτήτων, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων, η οργανωτικότητα, η λήψη πρωτοβουλιών, γ) των διευθυντικών δεξιοτήτων, όπως η λήψη απόφασης, η διαχείριση του χρόνου, η στοχοθεσία και η δέσμευση, δ) των αναλυτικών δεξιοτήτων, όπως η αριθμητική και η παρουσίαση δεδομένων και ε) των επαγγελματικών ικανοτήτων, όπως η αυτογνωσία και

η αξιολόγηση.

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης βασίζεται στην αρχή της συμπληρωματικότητας στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτή την αρχή, οι οπτικές γωνίες από τις οποίες κάθε διδακτικό αντικείμενο βλέπει το ίδιο σύστημα δεν είναι εξολοκλήρου ούτε ανεξάρτητες, αλλά ούτε και συμβατές. Όλες μαζί, ωστόσο, αποκαλύπτουν περισσότερες αλήθειες για το σύστημα απ' ό,τι η κάθε μία χωριστά (Ψυχάρης & Γιαβρής, 2003). Με αυτόν τον τρόπο, μέσω της διαθεματικότητας, επιτυγχάνεται η «ενιαιοποίηση» της σχολικής γνώσης και επιμέρους αντικείμενα που διδάσκονται στο πλαίσιο των διακριτών μαθημάτων του σχολικού προγράμματος, δύνανται να ενσωματωθούν σε μια γενικότερη διαθεματική δράση (Ματσαγούρας, 2002).

Εκπαίδευση ενηλίκων

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που επιδρούν και καθορίζουν κάθε εκπαιδευτική διεργασία στην οποία συμμετέχουν και που τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, σύμφωνα με τον Rogers (1999): α) είναι εξ ορισμού ενήλικες και τείνουν προς τον αυτοκαθορισμό, β) βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, γ) διαθέτουν γνώσεις και εμπειρίες καθώς και διαμορφωμένες αντιλήψεις, δ) συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διεργασία με δεδομένες προθέσεις και προσδοκίες, ε) έχουν διαμορφώσει προσωπικούς τρόπους μάθησης και στ) έχουν υποχρεώσεις, καθήκοντα και δεσμεύσεις.

Στην περίπτωση ωστόσο των ατόμων με αναπηρία, το ζήτημα της ενηλικιότητας καθίσταται συνθετότερο καθώς προστίθεται μία επιπλέον διάσταση: ο αυτοπροσδιορισμός. Ειδικότερα τίθενται ζητήματα, όπως το κατά πόσο αναγνωρίζεται το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού σε όλα τα άτομα με αναπηρία και το πώς μπορεί, για ορισμένες κατηγορίες ατόμων με αναπηρία, να γίνει η μετάβαση από τα προστατευμένα και ειδικά πλαίσια στο ανασφαλές πλαίσιο της κοινωνίας των ενηλίκων (Δημητρόπουλος, 2010, σ. 243-244). Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2010, σ. 245), σημαντικό ποσοστό ατόμων με αναπηρία δεν έχει τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων που αναφέρθηκαν παραπάνω, δεδομένου ότι: α) οι ηλικιακά ενήλικοι με αναπηρία δεν είναι εξ ορισμού ενήλικοι, β) οι ευκαιρίες εξέλιξης καθώς και οι ευκαιρίες συμμετοχής σε διάφορες δραστηριότητες είναι περιορισμένες, γ) οι περισσότερες εμπειρίες τους προέρχονται από τον κόσμο της αναπηρίας και της διάκρισης, δ) οι προσδοκίες τους για τη μαθησιακή διεργασία σχετίζονται με τις εμπειρίες που κομίζουν γύρω από αυτή και, ενδεχομένως, οι εμπειρίες αυτές να προέρχονται από ειδικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, ε) συνήθως δεν έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, αφού η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες είναι περιορισμένη και στ) έχουν διαμορφώσει τα δικά τους μοντέλα μάθησης, η επιλογή των οποίων όμως, προέρχεται από περιορισμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Τα αίτια της κατάστασης αυτής μπορούν να αναζητηθούν στο ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, που αντιμετωπίζει την αναπηρία ως ατομικό πρόβλημα και

όχι ως κοινωνικό ζήτημα (Δημητρόπουλος, 2010). Η παροχή εκπαίδευσης είναι ένα μέσο για τη μετάβαση από το ιατρικό στο κοινωνικό και δικαιωματικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας και κατ' επέκταση για την προώθηση μιας περισσότερο ισότιμης και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνίας. Η εκπαίδευση ενηλίκων δύναται να λειτουργήσει ως μηχανισμός αναπροσαρμογής για την προώθηση της συλλογικής ευημερίας των ατόμων με αναπηρία, ως κοινωνικά ευάλωτης ομάδας και να συμβάλει στην ενηλικιότητά τους (Δημητρόπουλος, 2010).

Εκπαιδευτικές τεχνικές

Στην επίτευξη των παραπάνω συμβάλλει η επιλογή και χρήση μεθόδων και τεχνικών από την εκπαίδευση ενηλίκων, κατάλληλα προσαρμοσμένων στις ανάγκες κάθε προγράμματος και στο προφίλ των συμμετεχόντων. Οι κυριότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή είναι: η εμπλουτισμένη εισήγηση, οι ερωτήσεις – απαντήσεις και η συζήτηση, ο καταγιγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες, η μελέτη περίπτωσης, η προσομοίωση, το παιχνίδι ρόλων, η επίδειξη, η συνέντευξη με ειδικό, (Courau, 2000) και τον (Rogers, 1999) και επιπλέον η εννοιολογική χαρτογράφηση.

Περιγραφή του προγράμματος

Εισαγωγικά

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί του Ε.Ε.Ε.ΕΚ Λιβαδειάς αρχικά καλλιεργούσαν στον κήπο του σχολείου, με τρόπο απόλυτα φυσικό, αρωματικά φυτά και βότανα τα οποία διέθεταν νωπά στην κοινότητα μέσω της μαθητικής επιχείρησης «Πράσινο Λέων». Το εγχείρημα εξελίχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Εικονική Επιχείρηση» του «Σωματείου Επιχειρηματικότητας Νέων» (ΣΕΝ). Σταδιακά άρχισαν να παράγουν μια σειρά φυσικών προϊόντων, με πρώτη ύλη τα βότανα του κήπου, επεξεργασμένα πλέον και με την επωνυμία «Ο Θησαυρός της Χαιρώνειας». Τα προϊόντα ήταν: α) λάδι και ξύδι αρωματισμένα με βότανα και μπαχαρικά, (5 ετικέτες), β) μίγματα βοτάνων και μπαχαρικών για ψητά, (4 ετικέτες), γ) αποξηραμένα βότανα: για μαγειρική χρήση, για φύλαξη ρούχων και για μάσκες χαλάρωσης, (6 ετικέτες). Παρουσιάστηκαν σε μαθητική εμπορική έκθεση, διατέθηκαν στην τοπική κοινότητα, αλλά και ευρύτερα μέσω του ηλεκτρονικού καταστήματος (e-shop) της «επιχείρησης».

Στόχοι του προγράμματος

Εκτός από τον βασικό σκοπό του προγράμματος, που ήταν η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτονομίας των μαθητών/τριών του σχολείου, τέθηκαν και επιμέρους στόχοι εκπαιδευτικοί και «επιχειρηματικοί».

Μέσω του στόχου που αφορούσε στις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτονομία, επιδιώχθηκε να καταστούν οι μαθητές/τριες ικανοί ώστε:

- να δουλεύουν ομαδικά και να ξεπερνούν δυσκολίες και να επιλύουν προβλήματα,
- να προσαρμόζονται στις αλλαγές και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες,

- να επινοούν καινοτόμες ιδέες και να τις υλοποιούν στην πράξη,
- να είναι υπεύθυνοι σε ότι κάνουν,
- να παίρνουν αποφάσεις στο πλαίσιο της ομάδας,
- να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να οικοδομούν σταθερούς δεσμούς και να διαχειρίζονται λειτουργικά τις συγκρούσεις,
- να διαχειρίζονται με ορθολογικό τρόπο τα χρήματα και τους πόρους.

Στους εκπαιδευτικούς στόχους περιλαμβάνονταν:

- η προσαρμογή ενοτήτων των μαθημάτων στους σκοπούς του προγράμματος,
- η συμβολή των εργαστηρίων στην επιτυχία της εικονικής επιχείρησης,
- η παροχή διαφοροποιημένων και εξατομικευμένων μορφών εκπαίδευσης,
- η παρακίνηση των μαθητών να συμμετέχουν ακόμη πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- η βελτίωση της γραπτής και προφορικής έκφρασης και επικοινωνίας,
- η εφαρμογή από τους μαθητές στην πράξη - με τρόπο βιωματικό, μεστό νοήματος και περιεχομένου – των γνώσεων που αποκτούσαν ή ήδη κατείχαν.

Ειδικότερα αρκετά μαθήματα και δραστηριότητες επιχειρήθηκε να γίνουν πιο συγκεκριμένα και να αποκτήσουν νόημα. Ενδεικτικά: α) στο μάθημα της γλώσσας συντάχθηκαν έντυπα, οργανώθηκαν συζητήσεις για την «επιχείρηση», την προώθηση των προϊόντων και την εξυπηρέτηση των πελατών, με παίξιμο ρόλων και άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές, β) στα μαθηματικά έγιναν πολλοί υπολογισμοί για τη διάθεση των προϊόντων, την κοστολόγηση, το ταμείο, τα έσοδα, τα έξοδα κ.α. Αντίστοιχες προσαρμογές έγιναν και στα υπόλοιπα μαθήματα.

Ο «επιχειρηματικός» στόχος αφορούσε στην υλοποίηση ενός ολοκληρωμένου σχεδίου παραγωγής, επεξεργασίας, αποθήκευσης, συσκευασίας και προώθησης προϊόντων με βάση πρώτες ύλες που παράγονται στο σχολείο.

Οργάνωση της «επιχείρησης»

Το πρόγραμμα βασίστηκε στη λειτουργία της εικονικής επιχείρησης, η οργάνωση και διοίκηση της οποίας επιτεύχθηκε χάρη στις δημιουργικές συναντήσεις - συνεδριάσεις που γίνονταν με τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Μέσω της συζήτησης και της ανάδειξης των ενδιαφερόντων δόθηκε η δυνατότητα στον καθένα να ανακαλύψει τον ρόλο που μπορούσε να αναλάβει στην ομάδα. Στη συνέχεια, με ψηφοφορία, αναδείχθηκε 10/μελές Διοικητικό Συμβούλιο με διακριτούς ρόλους, που μαζί με τους υπόλοιπους συγκροτούσαν τη Γενική Συνέλευση της «επιχείρησης». Την προσπάθεια των μαθητών υποστήριζαν τέσσερις (4) Εκπαιδευτικοί του σχολείου και ο Εθελοντής Σύμβουλος.

Μέθοδος και εκπαιδευτικές τεχνικές

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων - συνεδριάσεων, αλλά και στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας εφαρμόστηκε (με ικανοποιητική συχνότητα), η δια-

θεματική προσέγγιση της γνώσης, τηρήθηκαν οι αρχές εκπαίδευσης και οι βασικές προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων. Ακόμη προσαρμόστηκαν και αξιοποιήθηκαν εκπαιδευτικές τεχνικές που ευνοούν την ενεργητική – βιωματική μάθηση (Κόκκος, 2005). Ταυτόχρονα εντοπίστηκαν και ξεπεράστηκαν ορισμένα εμπόδια που αφορούσαν στο είδος της αναπηρίας των συμμετεχόντων (ελαφριά νοητική στέρηση), σύμφωνα με την Χατζηπέτρου, (2013).

Εκπαιδευτικό υλικό

Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε διατέθηκε από το ΣΕΝ και προσαρμόστηκε για να ταιριάζει με το προφίλ των μαθητών και το περιεχόμενο του προγράμματος. Επιπλέον, για την κάλυψη εξειδικευμένων αναγκών της λειτουργίας και επικοινωνίας της «επιχείρησης», δημιουργήθηκαν τυποποιημένα έγγραφα, βάσεις δεδομένων, χρονοδιαγράμματα, λογιστικά αρχεία, έντυπα και ηλεκτρονικά.

Διάρκεια του προγράμματος

Το πρόγραμμα είχε πεντάμηνη διάρκεια (Ιανουάριος – Μάιος 2018). Πραγματοποιήθηκαν συνολικά δεκατέσσερις (14) συναντήσεις του Διοικητικού Συμβουλίου (ΔΣ) και τέσσερις (4) Γενικές Συνελεύσεις (ΓΣ) με σκοπό την ενημέρωση, την επικύρωση των αποφάσεων και των πεπραγμένων του ΔΣ. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων τηρούνταν πρακτικά τα οποία φυλάσσονταν σε αρχείο.

Συναντήσεις και συνεδριάσεις

Στις πρώτες συνεδριάσεις συμφωνήθηκαν οι κανόνες λειτουργίας της ομάδας και υπογράφηκε το συμβόλαιο συνεργασίας, ορίστηκαν τα τμήματα της «επιχείρησης», προσδιορίστηκαν οι αρμοδιότητες και κατανεμήθηκαν οι ρόλοι. Στις επόμενες συναντήσεις γίνονταν, από τα τμήματα: Παραγωγής, Οικονομικό, Πωλήσεων και Δημοσίων σχέσεων, απολογισμός των εργασιών και προγραμματισμός. Οι κύριες εργασίες αφορούσαν: στην έρευνα αγοράς, την σύνταξη του επιχειρηματικού σχεδίου, τον εξοπλισμό, τις πρώτες ύλες, την παραγωγή, την επεξεργασία, την συσκευασία, την αποθήκευση, την προώθηση και την κοστολόγηση των προϊόντων, την προετοιμασία και την συμμετοχή στην «Μαθητική Εμπορική Έκθεση» του ΣΕΝ/JA Greece στο THE MALL ATHENS, την εξόφληση των προμηθευτών, την απόφαση διάθεσης των κερδών, την εκκαθάριση, την λύση της «επιχείρησης», την παρουσίαση του τελικού απολογισμού, την αποτίμηση του προγράμματος και την ανατροφοδότηση.

Συμπεράσματα

Βασικός στόχος της υλοποίησης του προγράμματος, όπως ήδη αναφέρθηκε, ήταν η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτονομίας μαθητών/τριών με αναπηρία και όχι η διενέργεια κάποιας έρευνας. Κατά της διάρκεια της υλοποίησής του ωστόσο, τηρήθηκαν από τους Εκπαιδευτικούς σημειώσεις με παρατηρήσεις. Στο τέλος κάθε συνάντησης ζητούνταν από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, ή να αποτυπώσουν ελεύθερα τις εντυπώσεις τους σε έντυπα ανατροφοδότησης. Αυτά,

μαζί με τις κρίσεις της Επιτροπής Αξιολόγησης των συμμετεχόντων στην εμπορική έκθεση, τα σχόλια εκατοντάδων επισκεπτών του περιπτέρου, τις εκτιμήσεις της Διεπιστημονικής Ομάδας του σχολείου και την εμπειρία του Σύμβουλου – Εθελοντή που υποστήριξε το πρόγραμμα, επιτρέπουν την εξαγωγή κάποιων, μάλλον ασφαλών, συμπερασμάτων.

Ειδικότερα, ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτονομία, οι μαθητές/τριες κατά το πεντάμηνο υλοποίησης του προγράμματος βελτίωσαν αρκετά την ικανότητά τους να δουλεύουν ομαδικά και να επιλύουν απλά προβλήματα, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για θέματα ρουτίνας που έχουν διδαχθεί, να συζητούν και να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά. Βελτιώθηκε επίσης, σε ικανοποιητικό βαθμό, η ικανότητά τους να μειώνουν το άγχος και να προσαρμόζονται σε ξαφνικές μικρές αλλαγές, να συμπεριφέρονται υπεύθυνα, να τηρούν τους κανόνες της ομάδας και να επιλύουν, σε κάποιο βαθμό, τις συγκρούσεις με λειτουργικό τρόπο. Αντίθετα δεν παρατηρήθηκαν αλλαγές σε σχέση με την ικανότητα των μαθητών να επινοούν νέες ιδέες, να παίρνουν αποφάσεις και να διαχειρίζονται τα χρήματα με τρόπο ορθολογικό.

Ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους, εκτιμάται ότι επιτεύχθηκε, σε ικανοποιητικό βαθμό, η προσαρμογή εννοιών των θεωρητικών μαθημάτων και ο προσανατολισμός των εργασιών στους σκοπούς του προγράμματος, μέσω της αξιοποίησης της θεματικής προσέγγισης της γνώσης και προσαρμοσμένων μεθόδων και τεχνικών από την εκπαίδευσή ενηλίκων. Σε αρκετά μαθήματα εντάχθηκαν στην ύλη δραστηριότητες από την καθημερινή ζωή, που διδάσκονταν με τρόπο βιωματικό, (παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, μελέτες περίπτωσης, ομάδες εργασίας, συζήτηση), ενώ ταυτόχρονα αναπτύχθηκε, κατά περίπτωση, η ικανότητα συζήτησης, επιχειρηματολογίας και παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών. Επίσης, εκτιμάται ότι η παροχή διαφοροποιημένων και εξατομικευμένων μορφών εκπαίδευσης και η πλήρης κατανόηση του δηλωμένου στόχου της «επιχείρησης», (παραγωγή διάθεση προϊόντων), είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ισχυρών κινήτρων για συμμετοχή, γεγονός που τεκμηριώνεται από την κατακόρυφη μείωση των απουσιών των μαθητών και τον ενθουσιασμό που επικρατούσε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Ακόμη ήταν εμφανής η διάθεση των μαθητών να επιδείξουν και να προσπαθήσουν να ενσωματώσουν δημιουργικά στις επιμέρους δράσεις του προγράμματος γνώσεις και δεξιότητες που ήδη κατείχαν, ή που αποκτούσαν παράλληλα με αυτό στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ως προς τον «επιχειρηματικό» στόχο, βασική εκτίμηση είναι ότι ο στόχος της ίδρυσης και της λειτουργίας της «επιχείρησης» επιτεύχθηκε στο μέγιστο βαθμό, γεγονός που πιστοποιείται από την εξάντληση των προϊόντων και τα κερδοφόρα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Audretch, D.B., Carre, M.A., Stel, A.J., Thurik, A.R. (2002). Impeded industrial structuring: the growth penalty. *Kyklos*, 55 (1):81-97.

Caird, S. (1992). Problems with the identification of enterprise competencies and the implications for assessment and development. *Management Education and Development*, 23 (1): 6-17.

Courau, S. (2000). Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο

Krueger, A.B., Lindahl, M. (2001). Education for growth: Why and for whom? *Journal of Economic Literature*, 34: 1101-1136.

Δημητρόπουλος, Α. (2010). «Υποστηρικτική απασχόληση και εκπαίδευση ενηλίκων με αναπηρία: υποστηρίζοντας την ενηλικιότητα στην επαγγελματική προετοιμασία και αποκατάσταση των πολιτών με αναπηρία», στο Βεργίδης, Δ. και Κόκκος, Α. (επιμ.) Εκπαίδευση Ενηλίκων Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.

Παπαγιάννης, Γ. (2014). Επιχειρηματικότητα και Εκπαίδευση. Η συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στην ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος των νέων στην Ελλάδα. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη.

Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Σκαρλατάκη, Α. (2012). Μονάδες ανεξάρτητης διαβίωσης για ανθρώπους με αναπηρία στη Θεσσαλονίκη: λειτουργία, όρια και προοπτικές του θεσμού. ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη

Ψυχάρης, Σ., & Γιαβρής, Α. (2003). Η εκπαίδευση ως σύστημα. Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο (σσ. 40- 54). Αθήνα: Μεταίχμιο

Χατζηπέτρου, Α. (2013). Σχεδιασμός πολιτικής σε θέματα αναπηρίας, εγχειρίδιο εκπαιδευτή ενηλίκων. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ.)

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συμπεριληπτικό σχολείο της νέας εποχής

Κατσέας Βάιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, M.Sc., vkatseas@geol.uoa.gr

Περίληψη

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, παρατηρείται μια μεταστροφή από την παραδοσιακή αντίληψη περί αγωγής και εκπαίδευσης, σε μια σύγχρονη, που κάνει λόγο για από κοινού (συν)εκπαίδευση όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο. Δίδεται, πλέον η ευκαιρία στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) να φοιτήσουν και συνάμα να εκπαιδευτούν και να κοινωνικοποιηθούν εντός ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, ανάλογα με το εύρος των δυνατοτήτων τους. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός αυτού του πρότυπου σχολείου αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας έναν διττό ρόλο, από τη μια να συμβάλει με τις συστηματικές του παρατηρήσεις στην εκτίμηση της διαγνωστικής αξιολόγησης κάθε παιδιού με Ε.Ε.Α., και από την άλλη να φανεί αντάξιος του παιδαγωγικού του ρόλου, εφαρμόζοντας αρχές και μεθόδους που θα διευκολύνουν τα παιδιά με Ε.Ε.Α., ταυτόχρονα όμως δεν θα παρεμποδίζουν την ομαλή εξέλιξη του *Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών* (ΑΠΣ). Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία του πολλαπλού ρόλου του εκπαιδευτικού, που σήμερα καλείται να επιτελέσει στο συμπεριληπτικό σχολείο, βασικός στόχος αυτού του άρθρου είναι η ενδεδειγμένη ανάγνωση του θέματος, υπό την σκοπιά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δηλ. από τη στιγμή που το παιδί αρχίζει να φοιτά στο κοινό σχολείο της γειτονιάς του.

Λέξεις-Κλειδιά: ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαιδευτικός, κλινικό προφίλ, συμπερίληψη.

Εισαγωγή

Ο αποκλεισμός ευάλωτων κοινωνικά ομάδων από την εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται κάθε φορά με τις συνθήκες που επικρατούν σε κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό επίπεδο. Σε αυτές τις συνθήκες, τα άτομα με Ε.Ε.Α. είναι μεταξύ των πληθυσμών που βιώνουν αυτό τον αποκλεισμό. Από τη δεκαετία του '70 και μετά, η αναγνώριση του δικαιώματος πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση, διαμόρφωσε ένα νέο θεσμικό πλαίσιο, την *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση* (ΕΑΕ). Μέχρι τότε δεν είχε γίνει αποδεκτή η ικανότητα για αγωγή και εκπαίδευση αυτών των ατόμων (Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin, & Williams, 2000). Η ΕΑΕ αναφέρεται στο σύνολο κάθε μορφής υποστήριξης που παρέχεται σε κάθε άτομο, η οποία εκτείνεται από τη γέννηση του έως τη σωματική και ψυχική του ολοκλήρωση, προκειμένου να αντιμετωπισθούν ενδεχόμενες Ε.Ε.Α. (Δελλασούδας, 2005).

Ήδη από την εποχή της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1950), η αναπηρία άρχισε να αποκτά διαστάσεις κοινωνικού προβλήματος, στη βάση της παιδαγωγικής, δηλ. πως θα καταφέρουν να εκπαιδευτούν αυτά τα άτομα. Έτσι δόθηκε προτεραιότητα στη δημιουργία ειδικών προγραμμάτων με την υποστήριξη και άλλων μέσων (ιατρικών και κοινωνικής πρόνοιας), για την εκπαίδευση αυτών των ατόμων. Στις

απαρχές του νέου αιώνα που διανύουμε, άρχισε να επικρατεί η αντίληψη των ανθρωπίνων αξιών και των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου ενάντια σε κάθε μορφής αποκλεισμό (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Ο αγώνας για απόκτηση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, εν τέλει οδήγησε στη δημιουργία ενός σχολείου με διαφοροποιημένο *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών* (ΑΠΣ) από το σύνηθες (κανονικό) σχολείο, την *Ειδική Εκπαίδευση* (ΕΕ), που αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα κάθε μαθητή με σκοπό την απόκτηση όλων των απαραίτητων εχεγγύων (γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων) για την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση του. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές εκφάνσεις του ορισμού ΕΕ, στη σύγχρονη μορφή του ορίζεται ως η σχεδιαζόμενη παρέμβαση με σκοπό την έγκαιρη πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων που εμποδίζουν τη μάθηση και την προσαρμογή ενός παιδιού με αναπηρία στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Heward, 2009). Στις μέρες μας, η ΕΕ έχει μετεξελιχθεί, προωθώντας ουσιαστικά «ένα σχολείο ευκαιριών για όλους» που βλέπει τους μαθητές σαν ισότιμες μονάδες που λειτουργούν διαφορετικά μέσα σε αυτό. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, καθοριστικής σημασίας είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Το άρθρο δομείται σε τέσσερα μέρη, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αναλυτικά, στο πρώτο μέρος γίνεται λόγος για την εκπαίδευση της συμπερίληψης, αναλύοντας έννοιες και υποδεικνύοντας έρευνες για την αποτελεσματικότητα της ή μη, στο δεύτερο μέρος, γίνεται αναφορά στις Ε.Ε.Α., με αποσαφήνιση των όρων και αναφορά στην ελληνική νομοθεσία, εν συνεχεία στο τρίτο μέρος περιγράφεται το κλινικό προφίλ των ατόμων με Ε.Ε.Α., καθώς και τη διαδικασία της διαγνωστικής αξιολόγησης στα πλαίσια της συμπερίληψης, και στο τελευταίο μέρος του κυρίου θέματος, αναλύεται περιεκτικά ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο της συμπερίληψης, καθώς και αποτελεσματικές πρακτικές αντιμετώπισης των παιδιών με Ε.Ε.Α. Το τελευταίο μέρος του άρθρου αποτελεί τη σύνθεση, που περιλαμβάνει την εξαγωγή των συμπερασμάτων και τις μελλοντικές προτάσεις.

Συνεκπαίδευση (Σχολείο της Συμπερίληψης)

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο γίνεται λόγος για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, πολιτική άρρηκτα συνδεδεμένη με την ισότιμη και συμμετοχική ένταξη όλων των ατόμων «σε ένα σχολείο για όλους». Η φράση αυτή αντικατοπτρίζεται στην έννοια του νεοπαγούς όρου, εκπαίδευση της συμπερίληψης (*inclusive education*), ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς της οποίας είναι η συνεκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, ειδικές και μη (McLaughlin, Nolet, Rhim, & Henderson, 1999). Η σημασία αυτού του όρου υποδηλώνει, ότι κάθε παιδί με Ε.Ε.Α. μπορεί να εκπαιδευτεί στο συνηθισμένο σχολείο, εφόσον πληρούνται οι προϋποθέσεις που ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές του ανάγκες (Ainscow, 1997). Η υποχρέωση αυτή προωθήθηκε το 1994 με τη Διακήρυξη της Salamanca, η οποία επισήμανε την υποχρέωση των κυβερνήσεων να συμπεριλάβουν στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, προγράμματα και δράσεις για την εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών κάθε παιδιού (UNESCO, 1994). Ενώ όμως υπάρχει ομοφωνία συμπερασμάτων από την επιστημονική κοινότητα ως προς τους σκοπούς της συμπερίληψης, κατά καιρούς ορισμένοι

ερευνητές αναφέρονται σε μειονεκτήματα που σχετίζονται με την επάρκεια του διδακτικού χρόνου, την ακαταλληλότητα των ΑΠΣ, την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και την πιθανή επιβάρυνση των άλλων μαθητών (Fuchs & Fuchs, 1998).

Παρόλα αυτά, η συμπερίληψη έχει πλέον εδραιωθεί στην εκπαίδευση και προωθείται ως μέσο άρσης εμποδίων, βελτίωσης των αποτελεσμάτων και εξάλειψης των διακρίσεων στα άτομα με Ε.Ε.Α.. Στο συμπεριληπτικό σχολείο γίνεται προσπάθεια συνεκπαίδευσης των παιδιών με Ε.Ε.Α. και χωρίς, με απώτερο σκοπό την από κοινού συνύπαρξη στη διδασκαλία και στη μάθηση, κάτω από το ίδιο σχολικό πλαίσιο. Σε αυτή την περίπτωση, η διδασκαλία και η μάθηση λαμβάνει χώρα στα γενικά τμήματα του συνηθισμένου σχολείου όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά με Ε.Ε.Α. παρακολουθούν το ΑΠΣ του συνηθισμένου σχολείου, προσαρμόζοντας κατά περίπτωση τη διδακτική μεθοδολογία στις ανάγκες και απαιτήσεις όλων των μαθητών. Οι προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες διασφαλίζεται αυτού του είδους εκπαίδευσης, αντανακλώνονται στην αναγκαιότητα παιδαγωγικής υποστήριξης από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, καθώς και εξειδικευμένου ειδικού και βοηθητικού προσωπικού άλλων επιστημονικών κλάδων και επαγγελματιών, όπως Σχολικοί Ψυχολόγοι, Θεραπευτές Λόγου, Σχολικοί Νοσηλευτές κ.ά.

Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η ύπαρξη και ο ορισμός των Ε.Ε.Α. προϋποθέτουν τη διαφοροποίηση μιας σειράς: α) νοητικών λειτουργιών, β) αισθητηριακών διαφορών, γ) διαταραχών συμπεριφοράς και δ) συναισθηματικών διαταραχών. Στην περίπτωση των Ε.Ε.Α., υπάρχει ασυμφωνία ως προς τον ορισμό, διότι η εξέλιξη τους επηρεάζεται κάθε φορά από τα διαφορετικά πρότυπα της κοινωνίας, τους εκπαιδευτικούς στόχους και γενικά από τις στάσεις της κοινωνίας (Παπάνης, Γιαβρίμης, & Βίκη, 2009). Στην ελληνική Νομοθεσία, διαχρονικά από το 1981 που θεσπίστηκε ο πρώτος Νόμος περί Ειδικής Αγωγής (Ε.Α), όπως και στα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα γίνεται αναφορά σε «αποκλίνοντα από το φυσιολογικό άτομο», «άτομα με ειδικές ανάγκες», «άτομα με Ε.Ε.Α.» και «άτομα με αναπηρία ή Ε.Ε.Α.», όροι που με το πέρασμα του χρόνου άλλαξαν ή συμπληρώθηκαν, σηματοδοτώντας έτσι την έναρξη του κοινωνικού απεγκλωβισμού των ατόμων με Ε.Ε.Α..

Η οριοθέτηση και αποσαφήνιση των Ε.Ε.Α. κρίνεται αναγκαία, καθώς θα συμβάλλει αποτελεσματικότερα στην κατάλληλα διαφοροποιημένη μεταχείριση, πρακτική που θα ακολουθήσει στο σχολείο ο μαθητής που αντιμετωπίζει τέτοια προβλήματα. Για παράδειγμα ένα παιδί με ήπια νοητική υστέρηση μπορεί να χρειαστεί υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης κτλ. Όπως αναφέρει ο Στασινός (2016), η αποτελεσματική αντιμετώπιση των παιδιών με Ε.Ε.Α., είναι συνάρτηση δύο παραμέτρων α) του κλινικού τους προφίλ (αδυναμίες και δυνατότητες) και των χαρακτηριστικών που τα διαφοροποιεί από τους συνομήλικους τους με τυπική ανάπτυξη, και β) του συνόλου των πρακτικών που μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο και οποίες αποβλέπουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής αυτών των ατόμων.

Κλινικό προφίλ και αξιολόγηση

Οι Ε.Ε.Α. απασχολούν πολλά παιδιά ανά τον κόσμο, επηρεάζοντας την καθημερινότητα τους, σε κοινωνικό, ψυχολογικό αλλά και μαθησιακό επίπεδο. Αυτά τα παιδιά διακρίνονται από την εκδήλωση κάποιων γνωρισμάτων, που ορισμένες φορές είναι κοινά, αλλά συνήθως διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό, αφού κάθε παιδί έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά, ελλείμματα και δυνατότητες παράλληλα. Όπως αναφέρουν οι Plant & Sanders (2007), παρατηρούνται μεγάλες ανομοιογενείς περιπτώσεις ως προς το είδος της ανεπάρκειας σε κάθε παιδί με Ε.Ε.Α., με αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση των αναγκών και απαιτήσεων που προκύπτουν από την κάθε ανεπάρκεια. Είναι γεγονός ότι αρκετές φορές πολλά από αυτά τα κοινά χαρακτηριστικά μπορεί να γενικεύονται για να περιγράψουν μια παρόμοια κατάσταση, κάτι που δεν συνιστά σωστή πρακτική για τη διαγνωστική αξιολόγηση των παιδιών με Ε.Ε.Α..

Κατ' επέκταση, η διάγνωση των παιδιών με Ε.Ε.Α. προϋποθέτει πολύπλευρη αξιολόγηση από ένα σύνολο διαφόρων επιστημονικών κλάδων σχετιζόμενων με την ΕΑΕ. Με λίγα λόγια καταγραφή των επιμέρους χαρακτηριστικών του παιδιού ανά τομέα ανάπτυξης. Η καταγραφή αποβλέπει στη λεπτομερή περιγραφή του κλινικού προφίλ του παιδιού, δηλ. της πληρέστερης εικόνας της ποιότητας των κλινικών του χαρακτηριστικών. Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον νέο Νόμο για την ΕΑΕ, αυτή η διαδικασία εντάσσεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο και ακολουθεί βήματα και αρχές που διέπονται από επιστημονική δεοντολογία. Σε αυτή τη διαδικασία ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός, αφού με τις δικές του παρατηρήσεις συμβάλλει έμπρακτα στη διάμρφωση της διάγνωσης.

Πιθανή αναγνώριση δυσκολιών μάθησης από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη μπορεί να σημαίνει ότι το παιδί έχει Ε.Ε.Α.. Πρωτίστως, ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να καταγράψει τις παρατηρήσεις του, ώστε τα παιδιά να παραπεμφθεί, μετά και από σύμφωνη γνώμη των γονέων του στον διαγνωστικό φορέα (για την Ελλάδα είναι τα Κέντρα Εκπαιδευτικής & Συμβουλευτικής Υποστήριξης - ΚΕΣΥ). Όπου είναι εφικτό, στη διαδικασία αυτή εκτός από τον εκπαιδευτικό πρέπει να εμπλέκονται και άλλοι ειδικοί από τον χώρο του σχολείου, συνήθως οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί κτλ., ώστε να δώσουν πιο ολοκληρωμένη εικόνα του προφίλ του μαθητή, ως προς τις ανεπάρκειες και τις δυνατότητες του με σκοπό τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του κατάλληλου εξατομικευμένου προγράμματος, το οποίο θα συμβαδίζει με την αναπτυξιακή του πορεία. Επόμενο βήμα, εφόσον η παραπομπή καταλήξει σε κάποια διάγνωση, είναι να ξεκινήσει το έργο της διεπιστημονική ομάδα. Η πολυδιάστατη αυτή διαδικασία προϋποθέτει αгаστή συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, όμως πρωταρχικό ρόλο αποκτά και ο εκπαιδευτικός με τις κατάλληλες ενέργειες του οποίου θα αντιμετωπιστούν οι Ε.Ε.Α. του μαθητή.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο νέο ψηφιακό σχολείο

Την τελευταία 25ετία έχει παρατηρηθεί αλματώδης αύξηση του αριθμού των ατόμων με Ε.Ε.Α. στο εκπαιδευτικό σύστημα, σηματοδοτώντας την προσπάθεια για

συνεκπαίδευση όλων των ατόμων στο συνηθισμένο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, αδιαμφισβήτητα σημαντικό ρόλο καλούνται να παίξουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς είναι υπεύθυνοι για την από κοινού εκπαίδευση όλων των μαθητών στο συμπεριληπτικό σχολείο, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης παρουσιάζεται διευρυμένος. Μετά τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μπορούν να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες των παιδιών με Ε.Ε.Α., γεγονός που καθιστά σημαντική τη συμβολή τους στην αναγνώριση των αδυναμιών, αλλά και δυνατοτήτων τους. Επίσης, στην προσπάθεια για συνεκπαίδευση εμπίπτει και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων και δράσεων, ώστε να περιοριστούν στο μέγιστο οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Ε.Ε.Α. (Παντελιάδου, 1995). Προϋπόθεση για αυτόν το σκοπό όμως, είναι ο εκπαιδευτικός να είναι καταρτισμένος σε βασικές γνώσεις και άλλων επιστημών συναφών με την ΕΑΕ (Στασινός, 2016).

Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί εκτός από τον διδακτικό τους ρόλο, σίγουρα είναι επιφορτισμένοι και με άλλες ευθύνες. Σε αυτό λοιπόν το πλαίσιο τίθεται το ερώτημα: Γιατί πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επιφορτιστούν με έναν παραπάνω ρόλο; Όπως αναφέρουν οι Gateley & Hammer (2005), συχνά οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την άποψη ότι, η συμμετοχή τους στη διαγνωστική αξιολόγηση είναι πέρα και πάνω από τα καθήκοντα τους. Ωστόσο, η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα παρέχει πληροφορίες για τη χρησιμότητα των παρατηρήσεων του εκπαιδευτικού στην γενική τάξη οι οποίες θα πρέπει να συνυπολογίζονται στη διαδικασία της διαγνωστικής αξιολόγησης από τον επίσημο διαγνωστικό φορέα. Στην περίπτωση αυτή σίγουρα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν έναν κομβικό ρόλο, αναγνωρίζοντας τους μαθητές με Ε.Ε.Α., δηλαδή εκείνους με χαρακτηριστικά διαφορετικά από τους άλλους με τυπική ανάπτυξη.

Η αναγνώριση των μαθητών με Ε.Ε.Α., δεν είναι εύκολη υπόθεση, αφού στη συνηθισμένη τάξη καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεκπαιδευτούν όλοι οι μαθητές, με ή χωρίς Ε.Ε.Α.. Η υλοποίηση μιας τέτοιας προσπάθειας απαιτεί ισορροπία μεταξύ του μαθησιακού περιβάλλοντος που διαμορφώνεται για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. και του περιβάλλοντος που αφορά τη μάθηση τους στην κανονική τάξη (Stainback, Stainback, & Wehman, 1997). Η αποτελεσματική πραγμάτωση αυτού του σκοπού δεν είναι εύκολη, αφού οι παγιωμένες και στατικές καταστάσεις σε ένα σχολείο που κυριαρχούν παραδοσιακές πρακτικές και αντιλήψεις ως προς τη μάθηση και τη διδασκαλία, όπως π.χ. η διάθεση για στείρα απομνημόνευση και από την άλλη η αναποτελεσματική «παραδοσιακή» μέθοδος διδασκαλίας, δεν αναγνωρίζουν το διαφορετικό στυλ μάθησης.

Σημαντική, επίσης, παράμετρος τόσο για τη συνεκπαίδευση όσο και για μια αποτελεσματική κοινωνικοποίηση των παιδιών με Ε.Ε.Α. είναι το θετικό σχολικό κλίμα, στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου κλίματος, θετικά συγκείμενο για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. είναι απαραίτητο προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική τους προσαρμογή μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η διαμόρφωση αυτού του περιβάλλοντος προϋποθέτει τη συμβολή εκπαιδευτικών και μαθητών στην από κοινού υλοποίηση και διατήρηση αυτού του κλίματος, προκειμένου τα παιδιά με Ε.Ε.Α. να νιώσουν οικειότητα στο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, είναι συνυφασμένος με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων για την υποστήριξη των παιδιών με Ε.Ε.Α.. Για να επιτευχθεί όμως αυτή η προσπάθεια ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει γνώση ορισμένων βασικών παραμέτρων, όπως να γνωρίζει τις δυσκολίες, αλλά και τις τυχόν δυνατότητες του παιδιού με Ε.Ε.Α. και να είναι σε θέση να σχεδιάσει και να προσαρμόσει τη διδασκαλία σύμφωνα με το προσωπικό στυλ μάθησης κάθε παιδιού, με ή χωρίς Ε.Ε.Α. (Heacox, 2012). Παράλληλα, κρίνεται αναγκαία η τροποποίηση των υφιστάμενων ΑΠΣ προκειμένου αυτά να είναι σε θέση να προσδώσουν τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα του θεσμού της συμπερίληψης. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εστιάσει στην ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης, ικανής να συντελέσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων καθημερινής δράσης με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας ζωής αυτών των ατόμων. Όπως επισημαίνει και ο Ferguson (1997), ο εκπαιδευτικός πρέπει να πάψει να αποτελεί μονοδιάστατο πυλώνα παροχής γνώσεων με αποκλειστικό δέκτη τον μαθητή, στην προσπάθεια αυτή εκπαιδευτικός και μαθητής πρέπει να συμβάλλουν στη από κοινού δημιουργία νέας αναδύομενης γνώσης.

Παραδοσιακά, τα παιδιά με Ε.Ε.Α. παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, γεγονός που συνιστά έναν ακόμα επιβαρυντικό παράγοντα για τα ίδια. Κι εδώ ο εκπαιδευτικός καλείται να φανεί αρωγός στην προσπάθεια ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης αυτών των παιδιών μέσα στη γενική σχολική τάξη, συμβάλλοντας στην προσπάθεια διαμόρφωσης μιας θετικής εικόνας για τον ίδιο τους τον εαυτό.

Επιπλέον, το συμπεριληπτικό σχολείο δεν βλέπει μόνο τον εκπαιδευτικό ως αρωγό στην προσπάθεια του για ένταξη και συνεκπαίδευση, αλλά ένα διευρυμένο σύνολο επιστημόνων και επαγγελματιών ΕΑΕ, αναδεικνύοντας έτσι και την διεπιστημονική διάσταση του θέματος. Κατά κύριο λόγο, αυτό σημαίνει ότι είναι επιβεβλημένη η πολυμερής συνεργασία των διαφόρων ειδικοτήτων όπως, ειδικοί εκπαιδευτικοί, σχολικοί νοσηλευτές και ψυχολόγοι, λογοπαιδικοί, ειδικό βοηθητικό προσωπικό κ.ά., με το εκπαιδευτικό προσωπικό του γενικού σχολείου (Στασινός, 2016). Τέλος, ο εκπαιδευτικός, πρέπει να συνεργαστεί και με τους γονείς, αποβλέποντας έτσι σε μια πιο σφαιρική εικόνα καταγραφής των ελλειμμάτων σε γνωστικό, νοητικό καθώς και κοινωνικό επίπεδο των παιδιών με Ε.Ε.Α.. Οι πληροφορίες αυτές σε συνδυασμό με τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού θα προσδώσουν μεγαλύτερο κύρος στην ποιότητα αναγνώρισης της κλινικής εικόνας του παιδιού, υπό το πρίσμα της προσμέτρησης αυτών των παρατηρήσεων από τον επίσημο θεσμικό φορέα διάγνωσης.

Συμπεράσματα

Οι Ε.Ε.Α. κάθε παιδιού είναι μοναδικές και ως τέτοιες πρέπει να αντιμετωπίζονται. Η μοναδικότητα αυτή έγκειται στη διαφορετικότητα των χαρακτηριστικών του παιδιού, ως προς το γνωστικό, συμπεριφορικό, κοινωνικό και ψυχολογικό του επίπεδο. Επομένως, θα λέγαμε ότι το κλινικό προφίλ κάθε παιδιού με Ε.Ε.Α., διαμορφώνεται κάθε φορά από αυτά τα χαρακτηριστικά. Στην προσπάθεια για μια όσο το δυνατόν πληρέστερη ανάγνωση αυτού του προφίλ, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, ο οποίος καλείται να συμβάλλει μέσω του διττού του ρόλου, αφενός

στην εκτίμηση της διαγνωστικής αξιολόγησης του παιδιού με Ε.Ε.Α., αφετέρου δε, στην ανάπτυξη των διανοητικών του ικανοτήτων και την καλλιέργεια νέων συμπεριφορών. Ο Kauffman (2001), κάνει λόγο για τη σημαντική συμβολή των εκπαιδευτικών μέσω των παρατηρήσεων της συμπεριφοράς του παιδιού στη διαδικασία διάγνωσης, καθώς και στη μετέπειτα κατάλληλα εξατομικευμένη παρέμβαση από τους ειδικούς. Ο εκπαιδευτικός, έχοντας συναίσθηση του εγχειρήματος με το οποίο επιφορτίζεται, εκτός από φορέας γνώσης θα πρέπει να καταστεί και αποτελεσματικός, εφαρμόζοντας μια σειρά από αρχές και μεθόδους που περιγράφονται από το εκάστοτε θεσμικό πλαίσιο. Η αποτελεσματικότητα αυτή, είναι συνάρτηση ειδικών γνώσεων και αρχών κι από άλλους επιστημονικούς κλάδους σχετιζόμενων με την ΕΑΕ, που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα.

Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί, περιγράφει και καταγράφει, χαρακτηριστικά και συμπεριφορές ως προς το κλινικό προφίλ του παιδιού με Ε.Ε.Α., η ποιότητα του οποίου προϋποθέτει την ύπαρξη αυτών των παρατηρήσεων. Σε αυτό το σημείο, το έργο του εκπαιδευτικού δεν υλοποιείται κατά μονάς, παρά συνεπικουρείται από πολυεπιστημονική ομάδα διαφόρων ειδικοτήτων, όπως ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, θεραπευτής λόγου κ.ά. Στα πλαίσια αυτά, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί και ως συνδετικός κρίκος μεταξύ της πολιτείας (κράτος), της εκπαιδευτικής διοίκησης (διεύθυνση σχολείου), άλλων φορέων (όπως ΚΕΔΔΥ κτλ.), του ειδικού και βοηθητικού προσωπικού του σχολείου (Ψυχολόγος, Σχολικός Νοσηλευτής κτλ.), των γονιών καθώς και των παιδιών που αποτελούν το υποκείμενο της ένταξης.

Ανεξαρτήτως του ρόλου, ο εκπαιδευτικός του συμπεριληπτικού σχολείου οφείλει να δρα θετικά απέναντι σε κάθε είδους προκατάληψη και να ευαισθητοποιεί όλους τους μαθητές, ως προς τις στάσεις που έχουν για τη διαφορετικότητα. Η ολοκλήρωση του σκοπού της συνεκπαίδευσης διαπερνά τον θεσμικό του ρόλο, καθώς είναι αυτός που πρέπει να διαμορφώσει ένα κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας, ώστε τα παιδιά με Ε.Ε.Α. να νιώσουν ότι αποτελούν δυναμικό μέρος τους σχολικού περιβάλλοντος μέσα στο συνηθισμένο σχολείο.

Πρέπει να τονιστεί, ότι η όσο το δυνατόν πρώιμη διάγνωση σε συνάρτηση με τις στρατηγικές παρέμβασης που θα εφαρμοστούν, είναι καθοριστικής σημασίας για μια αποτελεσματική έκβαση στην αντιμετώπιση των Ε.Ε.Α. κάθε παιδιού. Σχεδιάζοντας και υλοποιώντας ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα υποστήριξης ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί όλα εκείνα τα απαραίτητα για αυτό τον σκοπό μέσα, ώστε να επιτευχθεί μια ποιοτική και αποτελεσματική παρέμβαση. Ο Ainscow (2000), αναφέρει ότι, για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός χρειάζεται η μετάβαση από την πρακτική της διεπιστημονικής συνεργασίας στη συνεχή συνεργασία των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι οι έρευνες καταδεικνύουν μεγαλύτερη επίγνωση και εστίαση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3–6. doi.org/10.1111/1467-8527.00002.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76–80. doi.org/10.1111/1467-8527.00164.
- Δελλασούδας, Λ. (2005). *Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Α' τόμος: Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική* (Β' έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (2008). Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ 199/τ.Α'/02.10.2008. Ελλάδα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ferguson, D. (1997). How systemic are our systemic reforms? In *Implementing Inclusive Education* (pp. 49–53). Paris: OECD. Centre for Educational Research and Innovation. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413730.pdf>.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1998). Researchers and teachers working together to adapt instruction for diverse learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(3), 126–137. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1998-10804-002>.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.). (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gately, S., & Hammer, C. (2005). An exploratory case study of the preparation of secondary teachers to meet special education needs in the general classroom. *Teacher Educator*, 40(4), 238–256. doi.org/10.1080/08878730509555364.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education*. Prentice hall. New Jersey: Merrill: Pearson Education.
- Mclaughlin, M. J., Nolet, V., Rhim, L. M., & Henderson, K. (1999). Integrating standards including all students. *Teaching Exceptional Children*, 31(3), 66–71. doi.org/https://doi.org/10.1177/004005999903100311.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (8283), 90–96. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/1135>.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2009). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Plant, K. M., & Sanders, M. R. (2007). Predictors of care-giver stress in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *51*(2), 109–124. doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00829.x.

Stainback, W. C., Stainback, S., & Wehman, P. (1997). Toward full inclusion into general education. In P. Wehman (Ed.), *Exceptional individuals in school, community, and work* (pp. 531–557). Austin, TX: Pro-Ed.

Στασινός, Δ. (2016). *Ειδική εκπαίδευση 2020plus: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταγωνιστές* (Αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Παπαζήση.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action. Policy*. Salamanca. doi.org/E D -94/WS/ 1 8.

Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. L., & Williams, B. T. (2000). *Collaboration for inclusive education: developing successful programs*. Boston: Allyn and Bacon. Retrieved from <https://trove.nla.gov.au/work/16094889?q&versionId=45156451>.

Κριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τη διαχείριση της ΔΕΠ-Υ

Αλεξοπούλου Πελαγία, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, pelli_alex@hotmail.com
Αλεξοπούλου Ευαγγελία, Εκπ/κός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ealexop1@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή των επικρατέστερων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων απέναντι στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και η κριτική θεώρηση αυτών, ενώ αρχικά επιχειρείται μια σαφής εννοιολογική αποσαφήνιση της συγκεκριμένης διαταραχής. Εν συνεχεία, γίνεται μία προσπάθεια να επισημανθούν οι λόγοι που καθιστούν επιτακτική ανάγκη την διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στο σχολικό πλαίσιο. Έπειτα, καταγράφονται οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που θεωρούνται ως επικρατέστερες, σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία, για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ, ενώ τέλος γίνεται λόγος για την αποτελεσματικότητα ή μη των παρεμβάσεων αυτών με βάση τα αποτελέσματα πρόσφατης μετα-ανάλυσης.

Λέξεις-Κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων

Εννοιολογικό πλαίσιο της ΔΕΠ-Υ

Το βασικό γνώρισμα της ΔΕΠ-Υ είναι ένα επίμονο πρότυπο απροσεξίας και/ή παρορμητικότητας – υπερκινητικότητας υψηλότερης συχνότητας και σοβαρότητας συγκριτικά με το πρότυπο που παρατηρείται σε άτομα αντίστοιχου αναπτυξιακού επιπέδου (Heward, 2011). Τα παιδιά λαμβάνουν τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με τα κριτήρια του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical: Manual-IV-Text Revised-DSM-IV-TR). Ο ειδικός που κάνει τη διάγνωση προσδιορίζει έναν από τους τρεις υποτύπους της ΔΕΠ-Υ ανάλογα με το σύνολο των συμπτωμάτων: 1. ΔΕΠ-Υ με προεξέχοντα τον απρόσεκτο τύπο 2. ΔΕΠ-Υ με προεξέχοντα τον υπερκινητικό-παρορμητικό τύπο 3. ΔΕΠ-Υ συνδυασμένος τύπος όπου τα παιδιά πληρούν τα κριτήρια και για τους δυο προηγούμενους τύπους και έχουν σοβαρότερη διαταραχή που οφείλεται στον αριθμό και στη φύση των συμπτωμάτων (Barkley & Mash, 2003· Heward, 2001· Wenar & Kerig, 2008· Wilmshurst, 2011). Ειδικότερα το σχολείο είναι από τα πιο βασικά πλαίσια στα οποία εκδηλώνονται τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, με τον εκπαιδευτικό να κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαχείριση και αντιμετώπιση της διαταραχής (Αγαπητού-Χαλμπέ, 2010), καθώς είναι πιθανότερο να είναι οι πρώτοι που προτείνουν τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ (κατά το 46%) ακολουθούμενοι από τους γονείς (30%) (Heward, 2011).

Αναφορικά με τον **επιπολασμό** της ΔΕΠ-Υ, υπολογίζεται συχνά στο 3-5% του σχολικού πληθυσμού, ενώ τα αγόρια είναι περίπου τέσσερις φορές πιθανότερο να λάβουν τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ, με την αναλογία να είναι υψηλότερη στις μικρότερες ηλικίες (Heward, 2011· Καλατζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009· Wenar & Kerig, 2008).

Σχετικά με τη **συννοσηρότητα** της διαταραχής, περίπου τα 2/3 των παιδιών με ΔΕΠ-Υ έχουν μία άλλη συννοσηρή διαταραχή, το 30% επαναλαμβάνουν μία τάξη ενώ το 16%-45% έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Wilmshurst, 2011). Όσον αφορά την **αιτιολογία**, δεν υπάρχει μόνο μία πίσω από την ανάπτυξη της συγκεκριμένης διαταραχής. Παρά τη διαφορετικότητα των ευρημάτων, μία πιθανή εξήγηση είναι ότι η ΔΕΠ-Υ οφείλεται πρωταρχικά σε δυσλειτουργία των συστημάτων των πολλαπλών νευροδιαβιβαστών του εγκεφάλου και στον τρόπο λειτουργίας ορισμένων τμημάτων του εγκεφάλου, χωρίς βέβαια να αποκλείονται και οι γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες (Heward, 2011; Καλατζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009; Wilmshurst, 2011).

Η ανάγκη παρέμβασης για την διαχείριση της ΔΕΠ-Υ στο σχολικό πλαίσιο

Μερικές από τις πρώιμες ενδείξεις της ΔΕΠ-Υ, όπως οι δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου και η τάση μεταπήδησης από μία δραστηριότητα στην άλλη, συνδέονται άμεσα με τη μεταγενέστερη εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Πολλές από τις δυσκολίες της ΔΕΠ-Υ έχουν αντίκτυπο στη γενικότερη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο όσον αφορά την ικανότητα τους να μαθαίνουν, με αποτέλεσμα χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις και μειωμένη λειτουργία στο σχολικό περιβάλλον (Chronis, Jones, & Raggi, 2006). Οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες αντανakλούν στην αυτοεκτίμηση και στον αυτοσεβασμό του παιδιού και θεωρήθηκαν ως περαιτέρω παρεμβαλλόμενοι παράγοντες στην ανάπτυξη προβληματικών συμπεριφορών. Τα συμπτώματα της διαταραχής συνδέονται άμεσα με μια ποικιλία αποδιοργανωτικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται μέσα στην τάξη (φωνές, άσκοπες περιφορές κ.ά.) (Λαμπροπούλου, 2010). Συνεπώς, οι ερευνητές εξέτασαν αποτελεσματικούς τρόπους για τη βοήθεια των παιδιών αυτών στο σχολικό πλαίσιο, παρεμβατικά προγράμματα, τα επικρατέστερα από τα οποία θα αναφερθούν στη συνέχεια, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της τελευταίας μετα-ανάλυσης ερευνών (1996-2010) των DuPaul, Eckert και Vilaro (2012) (Chronis, Jones, & Raggi, 2006).

Παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο (School-based interventions)

Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, η κατηγοριοποίηση τους παρακάτω θα γίνει σύμφωνα με αυτή της μετα-ανάλυσης του DuPaul, Eckert και Vilaro (2012), που έχει κύριο σκοπό την ποσοτική ανασκόπηση των σχολικών παρεμβάσεων για παιδιά με ΔΕΠ-Υ (νηπιακή ηλικία έως 12 χρ.) που υλοποιήθηκαν το 1996 ως το 2010 σε σχολικό πλαίσιο ή σε πλαίσιο με εκπαιδευτικές προεκτάσεις και αφορούν μελέτες περίπτωσης (single-subject), εντός της ομάδας (within-subject) και μεταξύ των ομάδων (between group) (συνολικά 60 μελέτες). Δεύτερος σκοπός της μετα-ανάλυσης είναι ο εντοπισμός πιθανών διαφορών ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους παρέμβασης σύμφωνα με την εξής κατηγοριοποίηση: **A**) Ακαδημαϊκές παρεμβάσεις (Academic Interventions) **B**) Διαχείρισης του «τυχαίου» (Contingency Management) **Γ**) Γνωσιακές-Συμπεριφοριστικές (Cognitive-Behavioral).

Αναφορικά με την *πρώτη κατηγορία*, οι ακαδημαϊκές παρεμβάσεις εστιάζουν στη διευθέτηση της ακαδημαϊκής πορείας με σκοπό τη βελτίωση τόσο της συμπεριφοράς όσο και τις ακαδημαϊκής επίδοσης (Chronis, Jones, & Raggi, 2006· DuPaul, Eckert, & Vilaro, 2012).

Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας (**Classwide Peer Tutoring**) είναι μία από αυτές και φαίνεται να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (DuPaul, Ervin, Hook, & McGoe, 1998). Κατά την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, ένας μαθητής με ΔΕΠ-Υ γίνεται ζευγάρι με έναν καλό μαθητή (χωρίς ΔΕΠ-Υ) και έτσι υπάρχει αλληλοβοήθεια και ανατροφοδότηση, με θετικά αποτελέσματα τόσο στην κοινωνική συμπεριφορά όσο και στην ακαδημαϊκή επίδοση (Brock, 2002· Garcia, 2009· Loe & Feldman, 2007· Power, Tresco & Cassano, 2009· Schultz, Storer, Watabe, Sadler, & Evans, 2011).

Ακόμα, τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών προτείνουν τη διδασκαλία μέσω Η/Υ (**Computer-Assisted Instruction: CAI**) ως αποτελεσματική παρέμβαση για παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Mautone, DuPaul, & Jitendra, 2005). Τα προγράμματα μέσω Η/Υ έχουν κάποια χαρακτηριστικά που λειτουργούν θετικά στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ: 1. συγκεκριμενοποίηση των υποκειμενικών στόχων της μάθησης, 2. τονισμό των προεξοχόντων πληροφοριών χρησιμοποιώντας πολυαισθητηριακά ερεθίσματα 3. κατάτμηση δραστηριοτήτων σε διαχειρίσιμες ενότητες κ.ά (Chronis et al, 2006· Garcia, 2009· Jitendra, DuPaul, Someki, & Tresco, 2008· Loe & Feldman, 2007· Power, Tresco, & Cassano, 2009).

Τόσο στην αλληλοδιδασκτική όσο και στην διδασκαλία μέσω Η/Υ, ο μαθητής λαμβάνει συχνή ανατροφοδότηση από εξωτερικές πηγές, σε αντίθεση με τις παρεμβάσεις αυτόδιαχείρισης της συμπεριφοράς που απαιτούν από τους μαθητές να ρυθμίζουν τη δική τους συμπεριφορά. Έρευνες δείχνουν ότι η παραπάνω στρατηγική (CAI) μειώνει την εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών και έχει συσχετιστεί με αυξημένη επίδοση στα μαθηματικά και την ανάγνωση (Schultz et al., 2011· Jitendra et al., 2008).

Επιπλέον, στις ακαδημαϊκές παρεμβάσεις συμπεριλαμβάνονται και οι παρεμβάσεις βελτίωσης των οργανωτικών δεξιοτήτων (Organization skills interventions-Strategy training). Οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν πληθώρα από στρατηγικές που αφορούν απαιτήσεις μιας ακαδημαϊκής κατάστασης (notetaking, δεξιότητες μελέτης, ολοκλήρωση εργασιών κ.ά.) (Chronis, Jones, & Raggi, 2006). Τα μαθήματα θα πρέπει να είναι προσεκτικά δομημένα και πάντοτε μία σωστά δομημένη διάλεξη βοηθάει τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ να κρατούν σημειώσεις (notetaking, αφού διδαχθούν πρώτα τον τρόπο από τον εκπαιδευτικό) και κατ'έπекταση να βελτιώνεται η προσοχή τους στο μάθημα (Brock, 2002).

Αναφορικά με τη *δεύτερη κατηγορία*, διαχείρισης του «τυχαίου», επικεντρώνεται σε παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν τον έπαινο/ενίσχυση ή την τιμωρία για την ενίσχυση της αποδεκτής συμπεριφοράς και την αποθάρρυνση της μη αποδεκτής στα σχολικά

πλαίσια (DuPaul, Eckert, & Vilaro, 2012). Το σύστημα αμοιβών και ποινών (Ισχυρή εξωτερική ενίσχυση: Power External Reinforcement) για παιδιά με ΔΕΠ-Υ, πρέπει να χαρακτηρίζεται από ένταση, αμεσότητα και συχνότητα σε υψηλότερο βαθμό απ' ότι στους άλλους μαθητές, χρειάζονται ισχυρά εξωτερικά κίνητρα και γρήγορη ανταμοιβή (Κάκουρος, 2010) της επιθυμητής συμπεριφοράς (Brock, 2002). Αυτό πετυχαίνεται με τους εξής τρόπους (ενδεικτικά):

1. Συμβολικά συστήματα επιβράβευσης (Token Economy Systems) όπου διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των παιδιών ανταμείβοντας τη θετική συμπεριφορά με πρωτογενείς ενισχυτές (tokens) που εξαργυρώνονται σε προκαθορισμένο χρόνο με δευτερογενείς ενισχυτές δηλαδή πιο απτές αμοιβές ή προνόμια (Barkley, 2002· Brock, 2002· Schultz, 2011).
2. Καθημερινή κάρτα έκθεσης (Daily Report Card: DRC or home-school note) που αποτελεί ένα είδος σχολικής παρέμβασης. Σε μία κάρτα αναγράφονται στοχευμένες συμπεριφορές που επιλέγονται για κάθε μαθητή με ΔΕΠ-Υ και ο δάσκαλος βαθμολογεί αυτές τις συμπεριφορές σε καθημερινή βάση. Οι μαθητές στη συνέχεια δίνουν τις κάρτες στους γονείς και αυτοί παρέχουν ανταμοιβές όταν οι στόχοι των DRC έχουν επιτευχθεί (Chronis, Jones & Raggi, 2006· Schultz et al., 2011· Langone & Glickman, 2002· Power, Tresco, & Cassano, 2009).
3. Προγράμματα Κόστους Αντίδρασης (Response-cost Programs). Μελέτες έχουν βρει ότι μόνη της η θετική ενίσχυση για κατάλληλη συμπεριφορά δεν είναι τόσο αποτελεσματική όσο το να υπάρχει ακόμα μία επισήμανση των συνεπειών που έχει η αρνητική συμπεριφορά. Η χρήση του «κόστους αντίδρασης» είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση που υπογραμμίζει την ανάγκη περιορισμού των ανάρμοστων συμπεριφορών (το παιδί χάνει πόντους ή ένα προνόμιο) και ενίσχυση των θετικών (Schultz et al., 2011· Barkley, 2002· Brock, 2002· Power, Tresco, & Cassano, 2009· Wilmschurst, 2011).

Στην *τρίτη κατηγορία* ανήκουν οι γνωσιακές-συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν: α) στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων β) εκπαίδευση στην αυτοκαθοδήγηση- αυτοπαρατήρηση γ) μάθηση μέσω ενισχύσεων δ) μάθηση μέσω προτύπου ε) εκπαίδευση στην έκφραση συναισθημάτων στ) ασκήσεις παιχνιδιών ρόλων. Κεντρικός στόχος είναι να βοηθήσει τα παιδιά να ελέγχουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους ως μέσο για την αλλαγή της συμπεριφοράς τους (Καλατζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009· Κάκουρος, 2010· Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006· Χαλμπέ, 2010· Λαμπροπούλου, 2010· Σιαπάτη-Τελιούση, 2007). Σύμφωνα με την ανασκόπηση των Schultz et al. (2011), ο Austin (ένας μαθητής δημοτικού με ΔΕΠ-Υ) μπορεί να έχει ένα χρονόμετρο στο θρανίο του και να καταγράφει αν βρίσκεται στη θέση του κάθε φορά που χτυπάει ο «συναγερμός». Στο τέλος μπορεί να λάβει μια ανταμοιβή αν κάθεται στο κάθισμα το 80% του χρόνου. Έρευνες έδειξαν ότι αυτή η παρέμβαση μπορεί να μειώσει ακατάλληλες συμπεριφορές και να αυξήσει την ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών και την ακρίβεια σε αυτές, αν και τα αποτελέσματα έχουν «μπλεχτεί» οδηγώντας ερευνητές στο να αμφισβητήσουν την αποτελεσματικότητα μεμονωμένων στρατηγικών

αυτοπεριορισμού. Γενικότερα όμως η έρευνα έδειξε ότι η αυτοπαρατήρηση είναι μία αποτελεσματική παρέμβαση για μαθητές με διάγνωση ΔΕΠ-Υ (Heward, 2011· Garcia, 2009).

Εξίσου θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν και τα προγράμματα καλοκαιρινής θεραπείας (Summer Treatment Program: STP) που ανήκουν στα προγράμματα πολυτροπικής παρέμβασης και αναπτύχθηκαν από τον William Pelham και τους συναδέλφους του και το Πανεπιστήμιο της California-Irvine/Orange County Department of Education (Chronis, Jones, & Raggi, 2011· Barkley, 2002· Langone & Glickman, 2002).

Ερευνητική τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων – Περιορισμοί

Τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης (DuPaul, Eckert, & Vilaro, 2012) έδειξαν ότι οι σχολικές παρεμβάσεις για παιδιά με ΔΕΠ-Υ αποδίδουν μέτριες προς μεγάλες επιδράσεις τόσο στη συμπεριφορά όσο και στην ακαδημαϊκή επίδοση, με τα αποτελέσματα να ποικίλουν με βάση τη μεθοδολογία της έρευνας, το είδος της παρέμβασης και σε κάποιες περιπτώσεις τον σχολικό χώρο. Ειδικότερα έχουμε μία μέτρια προς μεγάλη επίδραση ($ES=0,72$) στη συμπεριφορά των μαθητών για τις έρευνες που μελετούν την μεταβλητότητα της παρέμβασης εντός της ομάδας (within-subject design) καθώς επίσης και μεγάλες επιδράσεις στη συμπεριφορά ($ES=2.20$) και στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα ($ES=3.48$) για τις μελέτες περίπτωσης (single-subject design). Οι ακαδημαϊκές παρεμβάσεις καθώς και συνδυασμένες μορφές ακαδημαϊκών παρεμβάσεων-διαχείρισης του «τυχαίου» συσχετίζονται με μεγαλύτερες επιδράσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση σε σχέση με άλλες μορφές παρέμβασης, ανεξαρτήτως της μορφής της έρευνας (μελέτη περίπτωσης κ.λπ), ενώ παρεμβάσεις που αφορούν μόνο τη διαχείριση του «τυχαίου» (κυρίως σε μελέτες εντός της ομάδας) και γνωσιακές-συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις (σε μελέτες περίπτωσης) ήταν υπέρ της βελτίωσης της συμπεριφοράς (behavioral outcomes). Παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν σε δημόσιο σχολείο συσχετίζονται με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις ενώ παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν σε καλοκαιρινά προγράμματα (STP) ή σε ιδιωτικά σχολεία συσχετίζονται κυρίως με την αλλαγή της συμπεριφοράς.

Δεδομένου ότι τα ευρήματα υποδεικνύουν μία μέτρια προς μεγάλη αποτελεσματικότητα τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση όσο και στη λειτουργία της συμπεριφοράς, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να είναι μιας πρώτης γραμμής θεραπευτική παρέμβαση για μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Τα αποτελέσματα από την παρούσα μετα-ανάλυση αλλά και από προηγούμενες μετα-αναλύσεις (Fabiano et al., 2009) υποδηλώνουν ότι ακόμα και στις περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται μεμονωμένα προγράμματα παρέμβασης π.χ. διαχείριση του «τυχαίου» εμφανίζουν αποτελεσματικότητα, ειδικά στην βελτίωση της συμπεριφοράς μέσα στην τάξη αλλά και στην εμπλοκή με εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι παρεμβάσεις που αφορούν την αυτοδιαχείριση της συμπεριφοράς και τις ακαδημαϊκές στρατηγικές παρέμβασης θα πρέπει να

συνυπολογίζονται όταν τίθενται ζητήματα δυσκολιών συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα οι παραπάνω μορφές παρέμβασης μπορούν να θεωρηθούν ως μια μορφή πρόληψης ώστε να διευθετήσουμε προκλητικές συμπεριφορές πριν εμφανιστούν.

Σε αντίθεση με προηγούμενες μετα-αναλύσεις, τα αποτελέσματα της παρούσας μετα-ανάλυσης δείχνουν ότι οι ακαδημαϊκές δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά σε μικρό χρονικό διάστημα, κυρίως με βραχύχρονες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση στρατηγικών που αφορούν άμεσα ακαδημαϊκές δεξιότητες. Δυστυχώς, λίγες μελέτες έχουν εξετάσει μακροχρόνια αποτελέσματα κάνοντας δύσκολο να συνάγουμε συμπεράσματα αναφορικά με την διάρκεια της επίδρασης (DuPaul, Eckert, & Vilaro, 2012· Trout, Lienemann, Reid, & Erstein, 2007) για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα.

Βέβαια, σε αυτό το σημείο θα' ταν σημαντικό να σημειωθούν κάποιοι βασικοί παράμετροι που ενδεχομένως επηρεάζουν την αξιοπιστία και αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Έτσι φαίνεται πως το 80% των μελετών δεν περιλάμβαναν μετέπειτα αξιολόγηση (follow-up). Όμως η μέση τιμή του μεγέθους επίδρασης που αφορά τη μελέτη συμπεριφοράς σε within-subject και single-subject designs, έδειξαν συνεχόμενη επίδραση της παρέμβασης στην αλλαγή της συμπεριφοράς. Δυστυχώς, καμία μελέτη δεν περιλάμβανε follow-up όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση, γι' αυτό είναι αβέβαιο εάν οι επιδράσεις της εκάστοτε παρέμβασης σε αυτή την σημαντική περιοχή λειτουργίας παραμένουν μετά τη θεραπευτική παρέμβαση (Barkley, 2002· DuPaul, Eckert, & Vilaro, 2012). Επιπλέον, σχεδόν το 12% των μελετών δεν αναφέρουν το ιστορικό φαρμακευτικής αγωγής των συμμετεχόντων, πράγμα που δημιουργεί σύγχυση στα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης.

Παράλληλα, φαίνεται πως οι μελέτες περίπτωσης είναι η πιο κοινή προσέγγιση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ γι' αυτό είναι σημαντικό για μελλοντικές μετα-αναλύσεις να εξεταστεί η πειραματική και μεθοδολογικά -αντικειμενική- αυστηρότητα αυτών των μελετών όπως έγινε σε άλλα ερευνητικά πεδία που μελετούν group designs (between group etc.).

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της πρόσφατης μετα-ανάλυσης επιβεβαιώνουν πως οι παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου βελτιώνουν τόσο την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ όσο και τη συμπεριφορά τους, βοηθώντας τα να ξεπεράσουν ποικίλα εμπόδια σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πλέον να θεωρούν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ως κυρίαρχες θεραπευτικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση τόσο των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών όσο και των γενικότερων δυσκολιών στη συμπεριφορά τους (DuPaul, Eckert, & Vilaro, 2012).

Βιβλιογραφία

Αγαπητού – Χαλμπέ, Β. (2010). *Το υπερκινητικό παιδί στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κάκουρος, Ε. (2010). *Το υπερκινητικό παιδί και οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλατζή – Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2009). *Προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπροπούλου, Α. (2010). Διερεύνηση της εφαρμογής ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος σε μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα και Μαθησιακές δυσκολίες (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Πόρναλη, Α. (2011). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα: Μελέτη Περίπτωσης. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 4, 16-23.

Σιαπάτη – Τελιούση, Σ., (2007). Σχολική κοινωνική και συναισθηματική λειτουργικότητα παιδιών σχολικής ηλικίας με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και κατάθλιψη (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Barkley, R. A. (2002). Psychosocial treatments for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal Clinical Psychiatry*, 63, 36-43.

Barkley, R. A. & Mash, E. J. (2003). *Child Psychopathology*. New York: The Guilford Press.

Brock, S. E. (2002). Helping the students with ADHD in the classroom: Information for teachers. In S. E. Brock, P. J. Lazarus, & S. R. Jimerson (Eds.), *Best practices in school crisis prevention and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Chronis, A. M., Jones, H. A., & Raggi, V. L. (2006). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 26, 486-502. doi:10.1016/j.cpr.2006.01.002.

DuPaul, G. J., Ervin, R. A., Hook, C. L., & McGoey, K. E. (1998). Peer Tutoring for children with Attention Deficit Disorder: Effects on classroom behavior and academic performance. *Journal of applied behavior analysis*, 31 (4), 579-592.

DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & Vilaro, B. (2012). The effects of school-based interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review, 41* (4), 387-412.

Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A., & O'Connor B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review, 29*, 129-140.

Garcia, M. J. (2009). Teacher knowledge of Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and effective classroom intervention (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από τη βάση δεδομένων ProQuest. (Αρ. UMI 1466207).

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.

Jitendra, A. K., DuPaul, G. J., Someki, F., & Tresco, K. E. (2008). Enhancing academic achievement for children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from school-based intervention research. *Developmental disabilities – Research Reviews, 14*, 325-330. doi: 10.1002/ddrr.39

Langone, K. G. & Glickman, R. M. (2002). Treating Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD) in school settings. *Child Study Center, 6* (5).

Loe, I. M. & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology, 32* (6), 643-657.

Mautone, J. A., DuPaul, G. J., & Jitendra, A. K. (2005). The effects of computer-assisted instruction on the mathematics performance and classroom behavior of children with ADHD. *Journal of attention disorders, 9* (1), 301-312. doi: 10.1177/1087054705278832

Neuhaus, C. (1998). *Το υπερκινητικό παιδί και τα προβλήματά του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Power, T. J., Tresco, K. E., & Cassano, M. C. (2009). School-based interventions for students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Current Psychiatry Reports, 11*, 407-414.

Schultz, B. K., Storer, J., Watabe, Y., Sadler, J., & Evans, S. W. (2011). School-based treatment of Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the schools, 48* (3), 254-262. doi: 10.1002/pits.

Trout, A. L., Lienemann, T. O., Reid, R., & Epstein, M. H. (2007). A review of Non-Medication Interventions to improve the academic performance of children and youth with ADHD. *Remedial and Special Education, 28* (4), 207-226.

Wenar, C. & Kerig, P. K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ο προσωπικός - ατομικός και κοινωνικός - πολιτισμικός χαρακτήρας της νοητικής υστέρησης

Κατσέας Βάιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, M.Sc., vkatseas@geol.uoa.gr

Περίληψη

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) αποτελούν σήμερα ένα καθολικό κοινωνικό φαινόμενο. Το σημερινό σύγχρονο ψηφιακό σχολείο, επιμένοντας να προσανατολίζεται ακαδημαϊκά, δεν προσεγγίζει τους μαθητές εξατομικευμένα, επιλέγοντας γνώσεις που τα παιδιά με νοητική υστέρηση (Ν.Υ.) μπορούν εύκολα να αφομοιώσουν, καθώς θα τους χρησιμεύουν στο καθημερινό τους συγκείμενο. Αυτή η εκπαιδευτική πρακτική παρέχει στο παιδί μια ευκαιρία ανάπτυξης των γνωστικών του δεξιοτήτων, της προσωπικότητάς, της έκφρασης καθώς και της κοινωνικοποίησης (Αρμπουνιώτη, Κουτσοκλένη, & Μαρνελάκης, 2007). Με λίγα λόγια η Ν.Υ. έχει έναν διττό χαρακτήρα, σχετίζεται με τον προσωπικό-ατομικό χαρακτήρα, αλλά ενέχει και κοινωνική διάσταση, μιας και τα άτομα με Ν.Υ., ζουν, δρουν, και αλληλεπιδρούν στην ευρύτερη κοινωνία. Με το παρόν άρθρο, επιδιώκεται να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των δύο όψεων της Ν.Υ., η ανάδειξη της οποίας χαρτογραφεί τον χαρακτήρα της. Πιο αναλυτικά, περιγράφεται ο προσωπικός-ατομικός χαρακτήρας της Ν.Υ., στη συνέχεια αναλύεται ο κοινωνικοπολιτισμικός χαρακτήρας της Ν.Υ. και περιγράφεται η αλληλεπίδραση των δύο όψεων της Ν.Υ. Τέλος, συνάγονται ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα από τη σύνθεση των επιμέρους ενοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: αλληλεπίδραση, κοινωνία, νοητική υστέρηση, προσωπικός – ατομικός χαρακτήρας, κοινωνικός – πολιτισμικός χαρακτήρας.

Εισαγωγή

Τα άτομα με νοητική υστέρηση αποτελούν μια ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα, παρουσιάζοντας αναπτυξιακή παρέκκλιση, η οποία επιφέρει δυσχέρειες στην ομαλή τους εξέλιξη σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Ωστόσο, έχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης ορισμένων δεξιοτήτων, αλλά σε πιο αργό ρυθμό από τα άτομα με τυπική αναπτυξιακή πορεία, φτάνοντας σε συγκεκριμένα επίπεδα. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις προσδιορίζουν τη Ν.Υ. από τις δυνατότητες του ατόμου, το περιβάλλον του, και τη λειτουργικότητα του και όχι από τα ελλείμματα του. Με λίγα λόγια η Ν.Υ. δεν αποτελεί χαρακτηριστικό του ατόμου αλλά διάσταση ενός φαινομένου μεταξύ των απαιτήσεων της κοινωνίας από το άτομο και την ικανότητα του να ανταπεξέρχεται σε αυτές (Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, 2003).

Η Ν.Υ. είναι μια σύνθετη παθολογική διαταραχή. Ως προς τον χαρακτήρα της εδράζεται σε δύο εκφάνσεις, από τη μια ο προσωπικός-ατομικός χαρακτήρας που περιλαμβάνει τα γενικά γνωρίσματα της εν λόγω διαταραχής, τα χαρακτηριστικά του ατόμου και τον βαθμό σοβαρότητας, στοιχεία που επιδρούν διαφορετικά σε κάθε άτομο, καθώς το ίδιο αντιλαμβάνεται την κατάσταση αυτή μοναδικά διά μέσου του δικού του κόσμου. Από την άλλη, ο κοινωνικός-πολιτισμικός χαρακτήρας, δηλ. οι στάσεις που

διαμορφώνονται από την κοινωνία και πως αυτές επηρεάζουν την προσωπικότητα του ατόμου δημιουργώντας κάθε φορά ένα θετικό ή αρνητικό κοινωνικό κλίμα. Καθένας από τους χαρακτήρες δεν δρα αυτόνομα, παρά σε ένα πλαίσιο μεταβαλλόμενο και αλληλεξάρτησης.

Ατομικός – Προσωπικός χαρακτήρας της νοητικής υστέρησης

Προκειμένου να γίνει εύκολα αντιληπτός αυτός ο χαρακτήρας της Ν.Υ. πρέπει να διερευνηθεί σε δύο πεδία: α) στα ατομικά γνωρίσματα που συνθέτουν την προσωπικότητα του ατόμου με Ν.Υ. (φύλο, ηλικία, αιτιολογία, χρόνος διάγνωσης, βαθμός σοβαρότητας κτλ.) και β) στην επίδραση που ασκούν αυτά τα χαρακτηριστικά στην ψυχοσύνθεση του ατόμου.

Τα κοινά γνωρίσματα της οικείας διαταραχής έχουν ως συνέπεια την αναπτυξιακή υστέρηση των ατόμων σε διάφορους τομείς, όπως η γνωστική, κοινωνική και αισθησιοκινητική ανάπτυξη και η αυτοεξυπηρέτηση. Ανάλογα με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά παρουσιάζουν διαφορές στα ελλείμματα που αναφέρονται σε μια σειρά νοητικών λειτουργιών όπως, η συλλογιστική και αφηρημένη σκέψη, η κριτική ικανότητα, ο σχεδιασμός, η επίλυση προβλημάτων καθώς και η πρόκτηση γνώσεων και εμπειριών από το σχολείο και το καθημερινό συγκείμενο (Παπαηλιού, χ.χ.). Σύμφωνα με την προσέγγιση της διαφοράς, ένα σύνολο θεωριών υποστηρίζουν ότι η διαφορά ανάμεσα στα άτομα με Ν.Υ. και με τυπική ανάπτυξη είναι ποιοτική και όχι ποσοτική, δέχεται επίσης ότι τα άτομα αυτά αποτελούν μέλη μια ομοιογενούς ομάδας (Αλευριάδου, 2005).

Μια από τις ευρέως αναγνωρισμένες ανάγκες των ατόμων με Ν.Υ. είναι η αδυναμία αυτοεξυπηρέτησης και η μεγάλη εξάρτηση τους από εξωτερικούς παράγοντες όπως, η οικογένεια. Καθοριστικής σημασίας είναι η αλληλεπίδραση του ατόμου με την οικογένεια, καθότι παράγοντες όπως, η κοινωνικοοικονομική της διαστρωμάτωση και η γονεϊκή υποστήριξη σχετίζονται κάθε φορά με τον τρόπο που βιώνει το άτομο τη διαταραχή. Ο ερχομός ενός παιδιού με Ν.Υ. διαταράσσει την οικογενειακή ομαλότητα καθώς οι γονείς καλούνται να αποδεχτούν (ή όχι) αυτή την κατάσταση. Πιθανή απόρριψη, ενδεχομένως να έχει αρνητική εξέλιξη στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού (Παπάνης, Γιαβρίμης, & Βίκη, 2009). Ο ρόλος της οικογένειας είναι να διαμορφώσει τις συνθήκες μέσα από τις οποίες το παιδί με Ν.Υ. θα αποκτήσει όλα τα εχέγγυα, προκειμένου να αναπτύξει υγιή προσωπικότητα, διαπροσωπικές σχέσεις, να αποδεχθεί τη διαφορετικότητα του και εν τέλει να ενταχθεί κοινωνικά. Με λίγα λόγια η Ν.Υ. δεν αποτελεί μόνο προσωπική υπόθεση του ατόμου αλλά και του οικογενειακού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο κινείται και υπάρχει.

Καθώς όμως η διαταραχή παρουσιάζει μεγάλη ετερογένεια, κάθε άτομο αποτελεί μια μοναδική προσωπικότητα, η αντιμετώπιση του οποίου είναι συνάρτηση των δικών του γνωρισμάτων, ελλειμμάτων, αναγκών και δυνατοτήτων (Πολυχρονοπούλου, χ.χ.). Έτσι, κάθε άτομο είναι ελεύθερο να κάνει τις επιλογές του, να ζει αυτόνομα, να είναι υπεύθυνο για τις πράξεις του, να θέτει στόχους, να τους πετυχαίνει και να έχει αυτοεπίγνωση, ώστε να έχει ένα καλό επίπεδο διαβίωσης (Καρτασίδου, 2007). Η

πραγμάτωση αυτού του σκοπού όμως, εξαρτάται από τις δυνατότητες, τη διάθεση και την αυτοαντίληψη του ίδιου του ατόμου. Συχνά τα άτομα με Ν.Υ. διστάζουν να πάρουν αποφάσεις που να στηρίζουν τις επιλογές τους, δεδομένου ότι τα σοβαρά γνωστικά και συμπεριφορικά τους ελλείμματα είναι αυτά που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αυτονομία τους (Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998). Επιπλέον, ένα περιβάλλον υποστήριξης μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για επιτυχία στις επιλογές του ατόμου, εν αντιθέσει με ένα μη υποστηρικτικό περιβάλλον που δεν παρέχει καμία ευκαιρία για ελευθερία επιλογών (Wehmeyer & Garner, 2003).

Κοινωνικός – Πολιτισμικός χαρακτήρας της νοητικής υστέρησης

Σε αυτήν του την έκφραση, αναφέρεται στην αλληλεπίδραση του ατόμου κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής του περιόδου με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Για να γίνει όμως αυτό αντιληπτό αρκεί να κατανοήσουμε, ότι η ανάπτυξη του ανθρώπου αποτελεί μια πορεία προσαρμογής στα οικολογικά χαρακτηριστικά κάθε φορά και είναι έργο της σύμπραξης ατομικών, κοινωνικοπολιτισμικών και οικονομικών παραγόντων. Το ίδιο το άτομο, οι εμπειρίες του, τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητα του, καθώς και η αυτοεικόνα του είναι αποτέλεσμα πολυπαραγοντικού συνδυασμού του όλου συστήματος μέσα στο οποίο είναι ενταγμένο και ταυτόχρονα αποτελεί μέρος (Πετρογιάννης, 2001).

Παρά τη σημαντική πρόοδο που έχει σημειωθεί τις τελευταίες δεκαετίες ως προς τις στάσεις της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με Ν.Υ., δεν λείπει και η μερίδα αυτή που συνεχίζει διακατέχεται από προκαταλήψεις, διαμορφώνοντας κάθε φορά ένα σύνολο αρνητικών συναισθημάτων για αυτή την ομάδα. Δεν είναι άλλωστε λίγες οι φορές που ακόμα κι εμείς οι ίδιοι έχουμε στρέψει το βλέμμα μας στη θέα ενός ατόμου με Ν.Υ. (π.χ. με σύνδρομο Down), διακατεχόμενοι από αισθήματα περιέργειας, λύπησης ακόμα δε και αποστροφής. Τα άτομα με Ν.Υ. πρέπει να πρέπει να διαβιούν σε ομαλά περιβάλλοντα, μακριά από αρνητικές στάσεις και προκαταλήψεις, μέσα από τα οποία θα τους δοθεί η δυνατότητα αλληλεπίδρασης με την κοινωνία. Είναι βέβαιο ότι, αν η οικογένεια, η εκπαίδευση, η τοπική κοινωνία, οι πολίτες της κοινωνίας αποδεχτούν και κατανοήσουν αυτή την ιδιαίτερη κατάσταση, επιδεικνύοντας ταυτόχρονα μια θετική στάση, τότε και τα ίδια τα άτομα θα νιώσουν ισότιμα και ελεύθερα μέλη αυτής της κοινωνίας. Γίνεται αντιληπτό ότι, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που αναπτύσσονται και υπάρχουν στην κοινωνία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των ατόμων με Ν.Υ. Ο κοινωνικός αποκλεισμός επίσης αποτελεί ένα είδος απομονωτισμού του ατόμου με Ν.Υ. Τα αρνητικά αποτελέσματα του οποίου είναι ορατά καθώς το παιδί μεγαλώνοντας αντιλαμβάνεται το κοινωνικό γίνεσθαι. Αυτή η απόρριψη όμως είναι δυνατόν να επιδράσει αρνητικά στο παιδί καθώς και στην οικογένεια.

Κι εδώ ο ρόλος της οικογένειας κρίνεται σημαντικός, δεδομένου ότι αποτελεί φορέα κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου. Βασική προϋπόθεση είναι η συνοχή της και οι καθορισμένοι ρόλοι. Η στάσεις της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το οικογενειακό περιβάλλον, με τη σειρά του και αυτό επηρεάζεται από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη Ν.Υ. η κοινωνία. Οποιαδήποτε μεταβολή στην οικογένεια έχει

αντίκτυπο σε ατομικό αλλά και συλλογικό επίπεδο, δηλ. υπάρχει αλληλεπίδραση οικογενείας και κοινωνικού περιβάλλοντος. Επομένως, οι επιδράσεις που δέχονται τα μέλη εκατέρωθεν δεν μπορούν να πραγματευτούν ατομικά, παρά μόνο μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο (Αρμπουνιώτη et al., 2007). Για παράδειγμα, η στάση της τοπικής κοινωνίας, εκτός από το άτομο με Ν.Υ., επηρεάζει καθένα από τα μέλη της οικογενείας και όλη μαζί στον βαθμό που αυτή δέχεται επιδράσεις από τις εκάστοτε κοινωνικές αντιλήψεις περί της Ν.Υ. Άλλωστε, η αναπηρία έχει κοινωνική διάσταση, καθώς οι προκαταλήψεις επηρεάζουν σε μέγιστο βαθμό τις διαμορφούμενες στάσεις και διαφοροποιούν τις αντιλήψεις για αυτήν (Bogdan, 1986).

Η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο, παρέχει ένα σημαντικό πλαίσιο για κοινωνικοποίηση των παιδιών με Ν.Υ. Ωστόσο, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται στη σύναψη σχέσεων φιλίας με τους συνομηλίκους τους. Όπως αναφέρει και ο Guralnick et al. (2007), ο τρόπος που συμπεριφέρονται οι συνομήλικοι σε ένα παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθορίζει και τη συναισθηματική του συμπεριφορά, και όταν αυτή διατείνεται αρνητικά, τότε το παιδί απομονώνεται και μπορεί να αναπτύξει επιθετικότητα. Ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγον είναι ο βαθμός λειτουργικότητας του ατόμου με Ν.Υ., στοιχείο που σχετίζεται με την επίδραση που δέχεται το άτομο από την κοινωνία. Για παράδειγμα η διαφορετική πολιτισμική του προέλευση. Αυτός ο παράγοντας είναι ουσιώδους σημασίας, καθώς τα αίτια της Ν.Υ. ερμηνεύονται βάσει του πολυπαραγοντικού μοντέλου (Στασινός, 2016).

Αλληλεπίδραση των δυο όψεων της νοητικής υστέρησης

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ των δύο εκφάνσεων, αναδεικνύεται ότι οι στάσεις της κοινωνίας επιδρούν καθοριστικά στη συμπεριφορά των ατόμων με Ν.Υ. Ο προσωπικός-ατομικός χαρακτήρας της Ν.Υ. εδράζεται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης με τα κάθε φορά ερεθίσματα της κοινωνίας. Παράλληλα και οι δύο όψεις δέχονται επιδράσεις εκατέρωθεν. Τα χαρακτηριστικά του ατόμου αντανακλούν στον τρόπο που αντιλαμβάνεται η κοινωνία το άτομο και τη διαταραχή. Αντιστρόφως, οι κοινωνικές αντιλήψεις είναι αυτές που διαμορφώνουν ένα θετικό ή αρνητικό συγκείμενο ως προς τα άτομα με Ν.Υ. και κάθε φορά καθορίζουν τον πολιτισμικό-ατομικό χαρακτήρα της οικείας διαταραχής.

Είναι γεγονός ότι, μια φυσική ανεπάρκεια συνεπάγεται περιορισμούς, όπως επισημαίνει όμως ο Kozulin (1990), οι ψυχοκοινωνικοί περιορισμοί, είναι αυτοί που δημιουργούν το μοναδικό προφίλ του κάθε ατόμου. Ο προσωπικός-ατομικός χαρακτήρας της Ν.Υ., συσχετίζεται τόσο με τα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου όσο και με τους κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν σε αυτό.

Συμπεράσματα

Αναφορικά με τη διερεύνηση του διττού χαρακτήρα της Ν.Υ., οδηγούμαστε σε χρήσιμα συμπεράσματα. Νωρίς από μικρή ηλικία το άτομο με Ν.Υ. χρειάζεται να βρει την ταυτότητα του, να δώσει το δικό του στίγμα και εν τέλει να προσδιορίσει τη θέση του

μέσα στην κοινωνία. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται ο αυτοκαθορισμός του ατόμου, διαδικασία που περνάει μέσα από την αυτοεπίγνωση, καταλήγοντας στην αποδοχή ή όχι της κατάστασης που βιώνει. Κατ' επέκταση αν δεν κατανοήσει την κατάσταση του δεν θα αποκτήσει και κοινωνική αποδεκτικότητα.

Είναι βέβαιο ότι, όταν το άτομο αντιλαμβάνεται το κοινωνικό γίνεσθαι διαταράσσεται ο ψυχικός του κόσμος, προσπαθώντας να εξηγήσει αυτήν του τη διαφορετικότητα. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται το άτομο τον εαυτό του δεν παραμένει ανεπηρέαστος, αφού οι περί Ν.Υ. κοινωνικές απόψεις, επιδρούν στην ψυχοσύνθεση του. Για παράδειγμα η μη θετική στάση της τοπικής κοινωνίας απέναντι σε ένα άτομο με σύνδρομο Down, μπορεί να σταθεί εμπόδιο σε κοινές δραστηριότητες της καθημερινής του ζωής. Πολλές φορές δε, οι παγιωμένες κοινωνικές αντιλήψεις είναι αποτέλεσμα μη αποδοχής της ιδιαίτερης αυτής κατάστασης από τα ίδια τα άτομα. Άλλωστε, η διαμόρφωση των κοινωνικών στάσεων (θετικών και αρνητικών) είναι κάθε φορά αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, πολιτισμικών, οικονομικών, εκπαιδευτικών κτλ. Η κοινωνία είναι αυτή, που σε κάθε περίοδο διαμορφώνει ένα πλαίσιο αποδοχής ή μη της διαφορετικότητας, μέσα στο οποίο τα άτομα με αναπηρία καλούνται να λειτουργήσουν ή όχι υπερνικώντας τον φόβο και την προκατάληψη. Είναι λοιπόν βέβαιο, ότι η διαταραχή αυτή, είτε έχει σωματικά χαρακτηριστικά, είτε χαρακτηρίζεται από νοητικά ελλείμματα, αποτελεί αφορμή για αυτοεπίγνωση της κατάστασης, καθώς το πρόβλημα εδράζεται στις επιδράσεις εκατέρωθεν και όχι στο άτομο με την ανεπάρκεια (Παπάνης et al., 2009).

Αν η κοινωνία δεν αποβάλλει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία δεν θα επιτευχθεί η ομαλή τους αλληλεπίδραση. Προϋπόθεση για αυτό, είναι η άρση των προκαταλήψεων και η αλλαγή του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται η κοινωνία μας την αναπηρία γενικότερα.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να πούμε ότι η Ν.Υ. είναι προϊόν του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζει η κοινωνία τη διαταραχή αυτή ως φαινόμενο που αλληλεπιδρά με αυτή, παρά ως ατομική-προσωπική υπόθεση του κάθε ατόμου. Το επιζητούμενο λοιπόν είναι να κατανοήσουμε τη σημασία αυτού του ζητήματος, κρατώντας μια υπεύθυνη στάση και αντιμετωπίζοντας το ως προσωπική υπόθεση όλων μας. Άλλωστε, είναι σχεδόν βέβαιο ότι τα αίτια της συμπεριφοράς των ατόμων με Ν.Υ. εστιάζονται στις συνεχείς αποτυχημένες προσπάθειες για ένταξη και λειτουργικότητα, στον κοινωνικό αποκλεισμό, στις δυσχερείς οικογενειακές συνθήκες, καθώς και στις στάσεις και αντιλήψεις από τον οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο (Switzky, 2012). Καθίσταται πλέον αναγκαίο, στο άμεσο μέλλον να υπάρξει μια οργανωμένη και συνεχής προσπάθεια ευαισθητοποίησης της κοινωνίας με στόχο την άρση αυτών των προκαταλήψεων. Διαδικασία που περνάει κατά κύριο λόγο μέσα από την εκπαίδευση των παιδιών μας και συγκεκριμένα από τον αδιαμφισβήτητο σημαντικό ρόλο του θεσμού της συνεκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλευριάδου, Α. (2005). Αναπτυξιακή προσέγγιση και προσέγγιση διαφοράς στη νοητική καθυστέρηση: Παρουσίαση και αξιολόγησης τους. Ανακτήθηκε από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU395/3>. ARTHRO ALEVRIADOU.pdf.
- Αρμπουνιώτη, Β., Κουτσοκλένη, Ι., & Μαρνελάκης, Μ. (2007). *Διαναπηρικός οδηγός επιμόρφωσης: Νοητική υστέρηση*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://prosvasimo.iiep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-nohtikh/Nohtikh.pdf>.
- Bogdan, R. (1986). The sociology of special education. In R. J. Morris & B. Blatt (Eds.), *Special education research and trends*. New York: Pergamon Press.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(2), 113–128. doi.org/10.1177/088572889802100202.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 64–79. doi.org/10.1016/j.appdev.2006.10.004.
- Καρτασίδου, Α. (2007). Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο Γ. Καυάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 1243–1252). Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1236-1328.pdf>.
- Kozulin, A. (1990). The concept of regression and Vygotskian developmental theory. *Developmental Review*, 10(2), 218–238. doi.org/10.1016/0273-2297(90)90011-R.
- Παπαηλιού, Χ. (χ.χ.). *Νοητική αναπηρία: Βασικό κείμενο μελέτης* (Πρόγραμμα Επιμόρφωσης “Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση”). Ρόδος.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2009). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή. Εκπαιδευτική έρευνα για τις ενάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Πετρογιάννης, Κ. (2001). Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης υπό το πρίσμα της οικοσυστημική θεώρησης του Urie Bronfenbrenner. *Ψηφιακή Βιβλιοθήκη “Ηπειρομνήμων,”* 30, 1–84. doi.org/http://dx.doi.org/10.26268/heal.uoi.3824.
- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγεωργα, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης (τόμος Α)*. Ατραπός.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (χ.χ.). Αξιολόγηση και παιδαγωγική αντιμετώπιση της νοητικής στέρησης. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σσ. 105–125). ΥΠΔΒΜΘ-Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων. Ανακτήθηκε από <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/>.

Στασινός, Δ. (2016). *Ειδική εκπαίδευση 2020plus: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταγωνιστές* (Αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Παπαζήση.

Switzky, H. N. (2012). Individual differences in personality and motivational systems in persons with mental retardation. In W. E. MacLean Jr. (Ed.), *Ellis' handbook of mental deficiency, Psychological Theory and Research* (3rd ed., pp. 343–377). Routledge.

Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(4), 255–265. doi.org/10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x.

Παράλληλη στήριξη ή Συνεκπαίδευση;

Μητρόπουλος Γεώργιος
 Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.0, nafoo@otenet.gr
 Μπαβέλη Γεωργία
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, georgia.baveli@hotmail.com

Εισαγωγή

Η ιστορία της ειδικής αγωγής παγκόσμια και κατά προέκταση και στη χώρα μας καταδεικνύει πως η εξελικτική πορεία της οδεύει προς μια περισσότερο ενιαία εκπαίδευση, σε αυτή της ένταξης (Liasidou, 2015:1). Η κατεύθυνση της ενταξιακής προοπτικής αρχικά διαφάνηκε στη Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού που υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ το 1989 (Ευθυμίου, 2002:11). Η παραπάνω αναγνωρίστηκε από την ελληνική Πολιτεία με το νόμο 2101 του 1992, ο οποίος κατοχυρώνει το δικαίωμα κάθε παιδιού για πρόσβαση στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις, συμπεριλαμβανομένης και «της ανικανότητας», δικαίωμα που υλοποιείται στη βάση της ισότητας των ευκαιριών (Μουαλεμετζή, 2002:289).

Ο νομοθέτης ορίζει επιπλέον ότι η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί στη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην πληρέστερη δυνατή ανέλιξη των χαρισμάτων και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του κάθε παιδιού. Επιπροσθέτως, τα παιδιά με αναπηρία έχουν ιδιαίτερο δικαίωμα για «αποκλειστική πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην επιμόρφωση ... επαγγελματική εκπαίδευση..., έτσι που να επιτυγχάνεται η όσο το δυνατόν πληρέστερη κοινωνική ένταξη και προσωπική τους ανάπτυξη» (Παπαστεριάδου, 2002:238).

Αρωγός στα προηγούμενα ήρθε η θεσμοθέτηση από την Πολιτεία του Νόμου 6699 το 2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Στη συγκεκριμένη νομοθετική ρύθμιση τονίζονταν ότι «η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) περιλαμβάνει το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η ελληνική Πολιτεία δεσμεύτηκε να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής ως αναπόσπαστο κομμάτι της «υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες». Συμφώνησε επίσης να «διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία» (Νόμος 3699, Άρ. 1).

Στον ίδιο νόμο αναφέρεται ακόμη ότι «οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να φοιτούν σε τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση», η οποία θα υλοποιείται από εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής (Νόμος 3699, Άρ. 6, Παρ.1). Οι μαθητές που χρήζουν τέτοιας βοήθειας μπορεί να παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση, διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα όρασης, ακοής,

συμπεριφοράς, κινητικά, ελλειμματική προσοχή ή διάφορες άλλες μορφές αναπηρίας. Η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση παρέχεται σε όσους μπορούν να παρακολουθήσουν «το πρόγραμμα της τάξης εάν έχουν ατομική υποστήριξη». Απαραίτητη προϋπόθεση για την παροχή της είναι η γνωμάτευση του Κέντρου Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Τα παραπάνω κέντρα με την Υπουργική Απόφαση 5614 - 13/12/2018 μετονομάστηκαν σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ). Οι σχετικές αιτήσεις για παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση υποβάλλονται από τους ενδιαφερόμενους γονείς/κηδεμόνες στον διευθυντή του σχολείου και εγκρίνονται από το Υπουργείο Παιδείας (Νόμος 3699, Αρ. 6).

Για την επίτευξη του σκοπού σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος ΕΣΠΑ και υλοποιείται μέχρι σήμερα το έργο «Πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Διαμέσου αυτού διαχέονται στο Υπουργείο Παιδείας τα απαραίτητα κονδύλια για την πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών που θα υπηρετούν το θεσμό της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης. Στόχος του όλου προγράμματος είναι «η ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική τάξη του γενικού σχολείου και η εξασφάλιση της προσβασιμότητας αυτών στο κοινωνικό γίγνεσθαι με αποτέλεσμα την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου» <https://www.epiteliki.minedu.gov.gr/?p=1326&lang=el>

Ο καθαρά ενταξιακός θεσμός της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης παρέχει ένα ενισχυτικό και υποστηρικτικό γίγνεσθαι στη μαθησιακή διαδικασία, το οποίο σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί χαρακτήρα φύλαξης του παιδιού ή εξυπηρέτησης στην καθημερινή διαβίωσή του. Ο νομοθέτης ευελπιστεί ότι ο θεσμός μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της ένταξης, της ισότιμης εκπαίδευσης και της υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία. Μακροπρόθεσμος στόχος παραμένει η σταδιακή αυτονόμηση του μαθητή ως παρουσία στη συνήθη σχολική τάξη ώστε να μην απαιτείται η εξειδικευμένη στήριξη του (Γελαστοπούλου, 2017:11).

Παρότι το έργο παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση θεσμοθετήθηκε για την προώθηση της ένταξης, ο τρόπος εφαρμογής του στην πράξη μπορεί να αποβεί μια ενταξιακή εκπαιδευτική πρακτική ή και να οδηγήσει στον στιγματισμό των μαθητών με αναπηρία, στον διαχωρισμό και στην ενίσχυση των ανισοτήτων, ανάλογα με το πώς υλοποιείται. Αυτή η παραδοχή θέτει τη βάση για μια κριτική προσέγγιση της εφαρμογής του και των πρακτικών που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς. Ο αναστοχασμός σε σχέση με τον τρόπο εφαρμογής του και τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν μπορεί να συμβάλλει θετικά στην κατεύθυνση επαναπροσδιορισμού του (Γελαστοπούλου, 2017:30-1).

Η εφαρμογή του θεσμού παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση

Ο νομοθέτης προσπαθώντας να βοηθήσει στην πρακτική εφαρμογή του θεσμού προσδιόρισε τα γενικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, σύμφωνα με αυτά οι εκπαιδευτικοί: α) *Ενημερώνονται από τον διευθυντή του σχολείου σχετικά με τις ανάγκες του μαθητή.* β) *Αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του μαθητή και συντάσσουν εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που για την υλοποίησή του συνεργάζονται με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς του τμήματος.* γ) *Υλοποιούν το πρόγραμμα μέσα και έξω από την τάξη και είναι συνολικά υπεύθυνοι για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής στις οποίες συμμετέχει ο μαθητής.* δ) *Συνεργάζονται με τον σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής και τα ΚΕΔΔΥ στις περιπτώσεις μαθητών, που παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία και προβλήματα.* ε) *Συντάσσουν ατομικό εκπαιδευτικό και εβδομαδιαίο πρόγραμμα υποστηρικτικών δραστηριοτήτων του μαθητή (ΥΑ 449/2007).*

Ο αναπληρωτής εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση τοποθετείται στο τμήμα που φοιτά ο μαθητής στον οποίον παρέχεται η συγκεκριμένη υπηρεσία και θεωρείται *δεύτερος* δάσκαλος της τάξης. Η πρακτική όντας πρωτόγνωρη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα εφαρμόζεται, κατά την άποψή μας, σε διαφορετική κατεύθυνση. Αυτή ενισχύεται από τη μη ύπαρξη σχετικών κατευθύνσεων προς την αυτονόητη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών στην ίδια σχολική αίθουσα, καθώς και από την απουσία επίσημης αξιολόγησης του θεσμού στη δεκάχρονη εφαρμογή του.

Με βάση την καθημερινή πρακτική στα σχολεία που έχουμε υπόψη μας, καθώς και τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα, ως προς την εφαρμογή της, η παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση παρέχεται ατομικά (ένας προς έναν) από τον αναπληρωτή εκπαιδευτικό ΕΑΕ προς το παιδί με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής έχει καθοδηγητικό και ηγετικό ρόλο στην τάξη και είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής έχει ρόλο βοηθητικό σε σχέση με το συνάδελφό του της γενικής αγωγής, καθώς περιορίζεται αποκλειστικά στην υποστήριξη του συγκεκριμένου μαθητή για τον οποίο έχει τοποθετηθεί. Ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής είναι αυτός που έχει την κύρια ευθύνη για το σχεδιασμό, την παράδοση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας (Μαυροπαλιάς, 2013:180).

Στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, πέρα από τα αναγραφόμενα στη νομοθεσία καθήκοντα, ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής βοηθά επίσης στην προσέλευση και αποχώρηση του παιδιού από το σχολείο. Μέσα στην αίθουσα φροντίζει ώστε ο μαθητής να βρίσκεται στο κατάλληλο βιβλίο ή σελίδα, καθώς και να είναι συγκεντρωμένος στην εργασία του. Όταν χρειάζεται, διαφοροποιεί την εργασία του μαθητή με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου. Επιπροσθέτως, οφείλει να συμπληρώνει καθημερινά το τετράδιο επικοινωνίας με τους γονείς του μαθητή. Σε αυτό καταγράφονται τα θετικά και αρνητικά σημεία της σχολικής ζωής προς ενημέρωση των γονέων. Η καλή συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο θεωρείται εξαιρετικά σημαντική, καθώς αυτή αποτελεί βασικό φορέα κοινωνικοποίησης και χρειάζεται τη

βοήθεια του ειδικού παιδαγωγού προκειμένου να ανταποκριθεί στο δύσκολο έργο της (Κεραμάρη, 2017:62).

Ο τρόπος εφαρμογής της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης συνάδει περισσότερο με τον τύπο συνδιδασκαλίας «ένας διδάσκει και ο άλλος βοηθάει», χωρίς όμως να ταυτίζεται (Cook, Friend, Chamberlain, Hamberger, 2012:12). Οι διαφορές από το συγκεκριμένο μοντέλο είναι πως στην παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ παραχωρείται σε ένα μαθητή και όχι σε μία ενταξιακή τάξη με μαθητές μικτών ικανοτήτων. Επιπλέον, ο ίδιος δεν έχει ως σκοπό την υποστήριξη γενικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά επικεντρώνεται, αποκλειστικά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι σε όλους τους μαθητές που χρειάζονται επιπρόσθετη βοήθεια για την κατανόηση των διδακτικών αντικειμένων (Μαυροπαλιάς, 2013:120).

Η συνεκπαίδευση

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης εισήγαγε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ένα μοντέλο συνδιδασκαλίας, οι ρόλοι όμως και ο τρόπος συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, δεν είναι καθορισμένοι με σαφήνεια και μπορεί να διαφοροποιούνται ακόμη και στην ίδια σχολική μονάδα. Συνεργατική διδασκαλία δεν αποτελεί μονάχα η συνύπαρξη δυο εκπαιδευτικών στη σχολική αίθουσα, αλλά η ουσιαστική συνεργασία τους σε επίπεδο σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών (Ημέλλου, 2011:28-54). Επιπροσθέτως, απαιτεί από τους ίδιους την ανάληψη κοινής ευθύνης για όλους τους μαθητές της τάξης και σε όλα τα επίπεδα. Η παραπάνω πρακτική μπορεί να υλοποιηθεί στο ευρύτερο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης (inclusion) (Gelastopoulou & Kourbetis, 2017:2).

Αυτή δεν διαχωρίζει τους μαθητές λόγω αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά τους συμπεριλαμβάνει στη δημόσια εκπαίδευση και στο σχολείο της γειτονιάς τους, παρέχοντας τις ίδιες ευκαιρίες και το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα (Καϊμάρα & Οικονόμου, 2018:84). Για να επωφεληθούν όμως όλα τα παιδιά από τη φοίτηση στο γενικό σχολείο αυτό θα πρέπει να είναι κατάλληλα επιστημονικά και παιδαγωγικά διαμορφωμένο ώστε να ανταποκριθεί στα ενδιαφέροντά τους, αλλά και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτό (Mastropieri & Struggs 2001:266). Η συνεκπαίδευση περιλαμβάνει την παροχή των κατάλληλων διδακτικών και μορφωτικών εμπειριών σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τα όποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους με στόχο να δημιουργηθεί ένα *Σχολείο για Όλους* (Σούλης, 2013:33-37).

Ο παιδαγωγικός όρος συνεκπαίδευση δεν αφορά μόνον τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της κάθε σχολικής μονάδας. Η συνεκπαίδευση είναι μια συνεχής και μεταβαλλόμενη διαδικασία (Armstrong, 2008:8), η οποία αφορά πρωτίστως τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, και τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού υλικού, της αξιολόγησης και της οργάνωσης της τάξης με στόχο τη παροχή ευκαιριών για συμμετοχή και πρόσβαση όσο το δυνατόν

περισσότερων μαθητών στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητάς της γενικής τάξης (Βλάχου, 2017:63).

Για να υλοποιηθεί όμως αυτό θα πρέπει να υπάρξουν δομές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Η γόνιμη σύμπραξή τους αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα εφαρμογής επιτυχημένων προγραμμάτων ένταξης. Η εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών όμως, προϋποθέτει τη διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής με μία πιο άμεση εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός της γενικής τάξης (Βλάχου, 2017:61).

Για να υπάρξει μια επιτυχημένη και δημιουργική συνεργασία θα πρέπει να διέπεται από χαρακτηριστικά όπως: α) αποδοχή της ισοτιμίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, β) καθιέρωση αμοιβαίων και κοινών στόχων, γ) συνυπευθυνότητα στη συμμετοχή και στη λήψη αποφάσεων, δ) διάθεση υλικών αλλά και ανθρώπινων πόρων και ε) ανάληψη των ευθυνών των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών για τις θετικές, αλλά και τις αρνητικές συνέπειες που ενδεχομένως να προκύψουν από τις καινοτομίες που θα εφαρμόσουν (Cook & Friend, 1993:422).

Στην παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής δεν απευθύνεται αποκλειστικά και μόνο στο παιδί για το οποίο έχει κληθεί να βρίσκεται εντός της τάξης, όπως συμβαίνει σήμερα σχεδόν με όλους τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης, αλλά σε όλους τους μαθητές, με σκοπό να τους στηρίζει και να ενισχύει τον εκπαιδευτικό της τάξης στο έργο του (Boudah, 2007:1975). Μαζί με τον εκπαιδευτικό της γενικής αγωγής συνδιαμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία, σχεδιάζοντας, οργανώνοντας, διδάσκοντας και αξιολογώντας από κοινού. Στη συνδιδασκαλία και οι δύο παιδαγωγοί υποστηρίζουν την πορεία όλων των μαθητών παρέχοντάς τους το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό προωθώντας τη συνεργασία με άξονα τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Αυτή δηλαδή που πιστεύει ότι όλες οι τάξεις αποτελούνται από μαθητές μικτών ικανοτήτων (Τσιγκάκου 2016:18).

Όσον αφορά τις θέσεις των δύο εκπαιδευτικών και τις κινήσεις τους στην αίθουσα, ο ειδικός παιδαγωγός δεν θα πρέπει να κάθεται αποκλειστικά δίπλα στο παιδί. Το ιδανικό θα ήταν να παρέχει υποστηρικτική διδασκαλία κυρίως στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά συγχρόνως να περιφέρεται στην τάξη και να βοηθά και άλλους μαθητές που έχουν ανάγκη. Απώτερος σκοπός εξάλλου της τοποθέτησής του είναι η αυτονόμηση του μαθητή. Δηλαδή, η ανεξαρτητοποίησή του μέσα στην αίθουσα, στα διαλείμματα και στις σχολικές δραστηριότητες. Εποικοδομητικό θα ήταν σε ορισμένα διαλείμματα αλλά και σε κάποιες διδακτικές επισκέψεις, ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής να σχεδιάζει δραστηριότητες με τη συμμετοχή όλων των μαθητών της τάξης, με στόχο την εμπλοκή και κοινωνικοποίηση του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές (Κεραμάρη, 2017:63).

Σκοπός γενικά είναι να μη διακρίνεται εύκολα ποιος/α είναι ο/η εκπαιδευτικός της τάξης και ποιος/α ο/η εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής, καθώς θεωρείται σημαντικό η

υποστήριξη να γίνεται διακριτικά. Δηλαδή να έχει ουδέτερο και ευέλικτο χαρακτήρα και να εφαρμόζεται όχι μόνο για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και – κατά περίπτωση – σε όλους τους μαθητές της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης είναι απαραίτητο να αποφεύγουν τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση που απαιτεί πειθαρχία, ατομική εργασία και να υιοθετούν μια πιο παιδοκεντρική προσέγγιση, η οποία επιτρέπει στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν και να συμμετέχουν ενεργά (Κεραμάρη, 2017:62).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής θα πρέπει να βοηθά τους συναδέλφους του της γενικής αγωγής να γνωρίσουν σε βάθος τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και να αναπτύξουν από κοινού παιδαγωγικές πρακτικές σε μια προσπάθεια ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα σχολείο για όλους (UNESCO, 2008:29). Η συνύπαρξη εξάλλου δύο εκπαιδευτικών, ένας γενικής και ένας ειδικής αγωγής, στην αίθουσα διδασκαλίας αποτελεί μια παιδαγωγικά και επιστημονικά σύγχρονη μέθοδο προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που της επιτρέπει να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού (Καρκασίνας, 2018:6).

Η εφαρμογή της συνεκπαίδευσης δεν επιφέρει σημαντικά μόνο οφέλη στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά σε όλους. Η κατάλληλες συνθήκες μάθησης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όλου του μαθητικού πληθυσμού. Η συνεκπαίδευση ενισχύει συναισθηματικά στους μαθητές με αναπηρία το αίσθημα ότι ανήκουν σε μία κοινότητα που τους νοιάζεται και τους στηρίζει, γεγονός που συντελεί στην ενσωμάτωσή τους στην σχολική τάξη και στην ομαλή κοινωνικοποίησή τους (UNISEF, 2014:8).

Ως συμπέρασμα

Αναντίρρητα, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας προϋπόθετε μικρή έως και ανύπαρκτη αλληλεπίδραση του κάθε εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους τους. Άρα υπάρχει ανάγκη προετοιμασίας τους για συνεργατικές προσεγγίσεις. Πολλοί εκπαιδευτικοί είναι ταλαντούχοι στην εργασία τους, οι απαιτήσεις όμως μιας επαγγελματικής συνεργασίας προϋποθέτουν λεπτές δεξιότητες επικοινωνίας και χειρισμού διενέξεων, τις οποίες ίσως να μην είχαν χρειαστεί να βελτιώσουν ποτέ προηγουμένως. Αξιομνημόνευτο είναι επίσης και το αίσθημα της απειλής που ίσως νιώθουν από τη συνεργασία, και κυρίως αυτοί που για πολλά χρόνια είχαν μάθει σε μία *μοναχική* προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένα άλλο που πιθανόν τους φοβίζει είναι ότι οι συνεργασίες θα επιφέρουν εντάσεις γιατί θα αναδυθούν οι διαφορές τους. Πολλοί αισθάνονται άβολα με τις επαγγελματικές διενέξεις και προτιμούν να τις αποφεύγουν. Ωστόσο, οι *παιδαγωγικές διενέξεις* θα μπορούσαν να τους διδάξουν πολλά δεδομένου ότι διαμέσων αυτών εκπαιδεύονται και οι ίδιοι (Cook & Friend, 1993:435-7).

Η ελλιπής κατάρτιση ορισμένων εκπαιδευτικών, η έλλειψη χρόνου, η αίσθηση ανασφάλειας καθώς και η ίδια η *ασαφής* δομή της συνεκπαίδευσης καθιστούν δύσκολο το

έργο των συνεργασιών (Καϊμάρα & Οικονόμου, 2018:84) Ωστόσο, θα πρέπει μέσα από τη σωστή ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και την κατάλληλη υλικοτεχνική στήριξη, να μπορέσει να υπάρξει μια σχέση που θα ευνοεί τις συνεργασίες, όχι μόνο των μαθητών, αλλά και τη συνεργατική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η διαρκής επιμόρφωση και η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία προκειμένου να ενισχύονται στο έργο τους και να εφοδιάζονται διαρκώς με νέους τρόπους και μεθόδους διαχείρισης προβλημάτων. Πολύ σημαντική θεωρείται επίσης η θεωρητική τους κατάρτιση σχετικά με τα ζητήματα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Μαρινάκου, 2017:27).

Η συνεκπαίδευση στη χώρα μας βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο σε σχέση με άλλα κράτη. Τα τελευταία όμως χρόνια έχουν γίνει πολύ σημαντικά βήματα στο χώρο της ειδικής αγωγής. Προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά της είναι η υποστήριξη και η καλή συνεργασία γενικών και ειδικών παιδαγωγών έτσι ώστε να καταστεί μια κεντρική εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό από την πλευρά τους προϋποθέτει νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την αρμονική συνεργασία τους. Πολύ σημαντική όμως θεωρείται η θετική τους στάση προς την αλλαγή και βελτίωση των συνθηκών που προάγουν τη συνεργατική διδασκαλία (Liasidou, 2015:89).

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης είναι μία καλή ευκαιρία για τη διάχυση της συνεργατικής διδασκαλίας στις σχολικές μονάδες με πλήρη και ουσιαστική συμμετοχή του ειδικού παιδαγωγού στο επιστημονικό έργο του εκπαιδευτικού της τάξης. Οι αλλαγές σε στερεότυπα, ρόλους, υπευθυνότητες και αρμοδιότητες για την επίτευξη των κοινών στόχων και την επίλυση προβλημάτων είναι αναμενόμενες και πρέπει να γίνουν (Dunne, 2009:64). Οι εκπαιδευτικοί της τάξης θα πρέπει να συνεργάζονται σε επίπεδο *σχεδιασμού, διδασκαλίας και αξιολόγησης*, παραμερίζοντας την *ανάγκη διατήρησης της «αυθεντίας» και της «εξουσίας»*. Η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών επιτυγχάνεται σε εκπαιδευτικά πλαίσια που υπάρχει η αίσθηση της συνυπευθυνότητας από όλους. Η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας απαιτεί και διάθεση χρόνου για συνεργασία (Γελαστοπούλου, 2017:23).

Η συνεκπαίδευση είναι μία διαδικασία από την οποία έχουν πολλά οφέλη όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες γιατί συμμετέχουν ισότιμα στις σχολικές δραστηριότητες (Mastropieri & Struggs 2001:266). Οι γονείς, καθώς πηγαίνουν τα παιδιά τους στο σχολείο της περιοχής τους, έρχονται σε επαφή με άλλους γονείς και δραστηριοποιούνται προκειμένου να επιλύσουν μαζί τα κοινά προβλήματα που τους απασχολούν. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, που διδάσκουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό πνεύμα συνεργασίας. Η τελευταία κρίνεται πλέον αναγκαία, γιατί όπως αναφέρει και μία πολύ νέα συνάδελφος στην Πτυχιακή της: *«Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής δεν πρέπει να εργάζονται πλέον μεμονωμένα. Υπάρχει όλο και περισσότερο ανάγκη για συνεργασία με συναδέλφους στα σχολεία»* (Αϊβαλιώτη, 2019:50).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αϊβαλιώτη, Α. (2019). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και τη Γαλλία: Συγκριτική μελέτη*. Πτυχιακή Εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βλάχου, Α. (2017). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, σσ. 61-76. Γελαστοπούλου, Μ. Μουταβελής, Α. (Επιμ.). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Γελαστοπούλου, Μ. (2017). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, σσ. 11-42. Γελαστοπούλου, Μ. Μουταβελής, Α. (Επιμ.). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Ευθυμίου, Π. (2002). Πρόλογος, σσ. 11-12. Νάσκου, Π. Ανθόπουλος, Χ. &
- Χρυσόγονος, Κ. (Επιμ.). *Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη*. Αθήνα: Αντ. Σάκκουλα.
- Ημέλλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο, σσ. 28-54. Αλεβίζος Γ. κτλ (Επιμ.). *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Ιστοσελίδα ΕΣΠΑ του Υπουργείου Παιδείας.
- <https://www.epiteliki.minedu.gov.gr/?p=1326&lang=el>
- Καϊμάρα, Π. & Οικονόμου, Κ. (2018). Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. Γιατί; σσ. 84-98. Καραβάκου, Β. & Τσιούμης, Κ. (Επιμ.). *Πρακτικά 1^ο Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από
- Καρκασίνας, Μ. (2018). *Απόψεις των γονέων για το ρόλο της παράλληλης στήριξης στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Κεραμάρη, Ε. (2017). *Κριτική θεώρηση του θεσμού της Παράλληλης Στήριξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον χώρο του ελληνικού Γενικού Σχολείου*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μαρινάκου-Καλαϊτζίδη, Μ. (2017). *Φυσική αγωγή και ΑΜΕΑ, όψεις της συνεκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Μαυροπαλιάς, Τ. (2013). *Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης*. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μουαλεμετζή, Ε. (2002). Άρθρο 28, Δικαίωμα στην εκπαίδευση, σσ. 289-301.

Νάσκου, Π. Ανθόπουλος, Χ. & Χρυσόγονος, Κ. (Επιμ.). *Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη*. Αθήνα: Αντ. Σάκκουλα.

Παπαστεριάδου, Ν. (2002). Άρθρο 23, Προστασία παιδιού με ειδικές ανάγκες, σσ. 238-254. Νάσκου, Π. Ανθόπουλος, Χ. & Χρυσόγονος, Κ. (Επιμ.). *Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη*. Αθήνα: Αντ. Σάκκουλα.

Τσιγκάκου, Δ. (2017). *Τα εμπόδια μιας Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Διπλωματική Εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: ΕΣΑΑ.

Ξενόγλωσση

Armstrong, F. (2008). Inclusive education, pp. 7-18. Richards, G. & Armstrong, F. (Edit). *Key Issues for Teaching Assistants Working in diverse and inclusive classrooms*. New York: Routledge.

Boudah, D. (2007). Teaching: inclusion and co-teaching pp. 1974-1976. Reynolds, C. & Fletcher, E. (Edit). *Encyclopedia of Special Education*. New Jersey: John Wiley.

Cook, L. Friend, M. Chamberlain, H and Hamberger, C. (2012). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education, pp. 9-27. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 20. Taylor & Francis.

Cook, L. Friend, M. (1993). Educational Leadership for Teacher Collaboration, pp. 421-444. *Program Leadership for Serving Students with Disabilities*. Virginia: Tech.

Dunne, L. (2009). Inclusion, pp. 53-65. Walton, A & Goddard, G. *Supporting every child*. Exeter: Learning Matters.

Gelastopoulou, M., & Kourbetis, V. (2017). The use of Information and Communication Technologies for inclusive education in Greece, pp. 243-255. Anastasiades, P. Zaranis, N. (Edit). *Research on e-Learning and ICT in Education Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives*. Switzerland: Springer

Liasidou, A. (2015). *Inclusive Education and the Issue of Change*. New York: Palgrave Macmillan.

Mastropieri, M. & Struggs, T. (2001). Promoting inclusion in secondary schools, pp. 265-274. *Learning Disability Quarterly*, Vol 24.

UNESCO. (2008). *Inclusive education: the way of the future*. Geneva. Ανακτήθηκε

από http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf

UNICEF. (2014). *Parents, Family and Community Participation in Inclusive*

Education. New York: UNICEF. Ανακτήθηκε από http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_13.pdf

Νομοθεσία

Νόμος 3699 - 02/10/2008, ΦΕΚ Α' 199.

Νόμος 2101, ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992.

Υπουργική Απόφαση 449 - 03/04/2007.

Υπουργική Απόφαση 5614 - 13/12/2018.

Φύλο και διαδικτυακός εκφοβισμός

Καρούντζου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, georgiakarountzou@yahoo.gr

Πλιώτα Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, mariapliota@gmail.com

Παπαδόγιαννης Ηλίας, Διοικητικός Π.Ε.1, hrapadogiannis@gmail.com

Περίληψη

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός κυρίως στο γυμνάσιο γίνεται με πιο ύπουλο τρόπο συγκριτικά με τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς οι μαθητές προτιμούν να εκφοβίζουν χωρίς να γίνονται αντιληπτοί από το προσωπικό του σχολείου (Brunner & Lewis, 2008). Οι έφηβοι συνηθίζουν να εκφοβίζουν για να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι θύτες επιλέγουν τα θύματα τους με κριτήριο τον σεξουαλικό τους προσανατολισμό, τις αθλητικές τους επιδόσεις και το φύλο τους (Brunner & Lewis, 2008). Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε το ρόλο που διαδραματίζει το φύλο στην εκδήλωση τέτοιων φαινομένων.

Λέξεις-Κλειδιά: διαδικτυακός εκφοβισμός, μαθητές, φύλο.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ο διαδικτυακός εκφοβισμός αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα στα σχολεία. Πολλοί θεωρούν ότι είναι αποτελεί τη σύγχρονη μορφή του παραδοσιακού εκφοβισμού, ο οποίος ασκείται με την χρήση των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας. Οι μαθητές πλέον για να εκφοβίσουν, χρησιμοποιούν τα κινητά τηλέφωνα και το διαδίκτυο και για αυτό τον λόγο ο εκφοβισμός μπορεί να συμβεί τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο. Το γεγονός αυτό καθιστά τον διαδικτυακό εκφοβισμό ιδιαίτερα επιβλαβή γιατί οι μαθητές μπορεί να εκφοβιστούν οπουδήποτε και οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας καθώς για αυτούς η ηλεκτρονική επικοινωνία είναι μέρος της καθημερινότητάς τους και της ζωής τους. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός είτε συμβαίνει μέσα στο σχολείο είτε έξω από αυτό έχει σοβαρές επιπτώσεις στους μαθητές και στη γενικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Δεδομένου ότι πολλοί μαθητές, ακόμη και απομακρυσμένων περιοχών, έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και το γεγονός ότι διαδικτυακός εκφοβισμός παρουσιάζει αύξηση στο γυμνάσιο, δημιουργούνται σημαντικά ερωτήματα για τον διαδικτυακό εκφοβισμό και τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται μεταξύ μαθητών διαφορετικών περιοχών.

Διαδικτυακός εκφοβισμός

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός θεωρείται ότι είναι μία μορφή του παραδοσιακού εκφοβισμού. Ο όρος διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying) έχει προκύψει την τελευταία δεκαετία και επινοήθηκε από τον Καναδό εκπαιδευτικό Bill Belsey (2000)¹ (όπως αναφέρεται στο Ακουμιανάκη, 2010). Πρόκειται για τον εκφοβισμό που ασκείται μέσω ηλεκτρονικών συσκευών. Σύμφωνα με τους Smith et al. (2008: 376) ως διαδικτυακός εκφοβισμός ορίζεται « μία επιθετική, σκόπιμη και επαναλαμβανόμενη πράξη η οποία

πραγματοποιείται από ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων, μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών μορφών επικοινωνίας, εναντίον ενός ατόμου που δεν μπορεί εύκολα να υπερασπιστεί τον εαυτό του».

Ο Bill Belsey είναι ο πρόεδρος του bullying.org Canada και δημιουργός του <http://www.bullying.org>, του πιο δημοφιλούς και περισσότερο επισκέψιμου website σχετικά με το bullying και του <http://www.cyberbullying.ca>, του πρώτου website στον κόσμο με θέμα το cyber bullying. Έχει κερδίσει διεθνή βραβεία για το έργο του. Το cyberbullying λαμβάνει χώρα στο διαδίκτυο και εμφανίζεται συχνότερα σε ιστοχώρους όπου συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός εφήβων (Hinduja, 2014). Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός διαφέρει από τον πρόσωπο με πρόσωπο εκφοβισμό (bullying) καθώς :

- *Οι νέοι μπορούν να κρύβονται πίσω από την ανωνυμία που το διαδίκτυο παρέχει.*
- *Τα μηνύματα που δημοσιεύονται στο διαδίκτυο γίνονται διαθέσιμα σε ένα πολύ ευρύ κοινό σχεδόν αμέσως.*
- *Οι νέοι άνθρωποι δεν αισθάνονται υπεύθυνοι για τις πράξεις τους όταν δημοσιεύουν μηνύματα σε απευθείας σύνδεση στο διαδίκτυο, όπως θα έκαναν και στην πραγματική ζωή. Δεν φοβούνται μια ενδεχόμενη τιμωρία για τις πράξεις τους.*
- *Οι νέοι συχνά διστάζουν να καταγγείλουν περιστατικά, καθώς φοβούνται ότι θα στερηθούν το κινητό τηλέφωνο, τον υπολογιστή τους ή / και την πρόσβαση στο internet από τους ενήλικες.*

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός μπορεί να είναι είτε άμεσος είτε έμμεσος (Kowalski et al., 2008). Θεωρείται ότι είναι η μορφή του εκφοβισμού που αυξάνεται με τους πιο γρήγορους ρυθμούς κάτι που ερμηνεύεται από την συνεχώς αυξανόμενη χρήση των ηλεκτρονικών συσκευών και του διαδικτύου. Επίσης θεωρείται και η πιο επιβλαβής μορφή εκφοβισμού καθώς το άτομο που εκφοβίζει μπορεί να αποκρύψει την ταυτότητά του, να εκφοβίσει οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας (Hinduja & Patchin, 2010. Willard, 2007) και να γνωστοποιήσει τον εκφοβισμό οπουδήποτε και πολύ γρήγορα. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι πλέον ένα από τα πιο σοβαρά θέματα που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτική κοινότητα καθώς είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται ότι συμβαίνει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι μαθητές εκφοβίζουν είτε μέσα στο σχολείο είτε έξω από αυτό χρησιμοποιώντας προσωπικές ηλεκτρονικές συσκευές και υπολογιστές του σχολείου (Hinduja, 2011). Έτσι, ενώ στον παραδοσιακό εκφοβισμό οι μαθητές εκφοβίζουν μέσα στον χώρο του σχολείου στον διαδικτυακό εκφοβισμό μπορούν να εκφοβίσουν και έξω από αυτόν, με τη δυνατότητα που τους παρέχουν οι ηλεκτρονικές μορφές επικοινωνίας. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός είναι ένα πρόβλημα που αυξάνεται με ανησυχητικούς ρυθμούς καθώς αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών που χρησιμοποιούν τις ηλεκτρονικές συσκευές και το διαδίκτυο για να επικοινωνήσουν, να μελετήσουν και να ψυχαγωγηθούν.

Μορφές του διαδικτυακού εκφοβισμού

Όπως και ο παραδοσιακός εκφοβισμός, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο, το οποίο εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους.

Σύμφωνα με την Willard (2007) υπάρχουν διαφορετικές κατηγορίες συμπεριφοράς διαδικτυακού εκφοβισμού:

- **«Ανάφλεξη» (Flaming):** Με τον όρο «flame» (που σημαίνει «φλόγα») εννοείται ένα εσκεμμένα εχθρικό και προκλητικό μήνυμα που αποστέλλεται από έναν χρήστη σε ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων. Με τον όρο «flaming» («ανάφλεξη») εννοείται η αποστολή βίαιων, αγενών και χυδαίων ηλεκτρονικών μηνυμάτων, με σκοπό την πρόκληση λεκτικών διαπληκτισμών μεταξύ δύο ή περισσότερων χρηστών, εντός του Διαδικτύου.
- **Παρενόχληση (Harassment):** Μπορεί να οριστεί ως η επαναλαμβανόμενη αποστολή προσβλητικών ή απειλητικών μηνυμάτων σε ένα άλλο άτομο μέσω e-mail, γραπτών μηνυμάτων, ή σε δωμάτια συζήτησης (chat rooms), τα οποία μπορούν να προκαλέσουν συναισθηματική και ψυχική οδύνη. Όπως και στον παραδοσιακό εκφοβισμό, δημιουργείται μία άνιση σχέση, στην οποία το θύμα υφίσταται παθητικά την παρενόχληση ή, στην καλύτερη περίπτωση, προσπαθεί, συνήθως ανεπιτυχώς, να πείσει αυτόν που το καταδιώκει να βάλει ένα τέλος στην επιθετικότητα.
- **Διαδικτυακή καταδίωξη (Cyberstalking):** Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει εκείνες τις συμπεριφορές οι οποίες, μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών, είναι πιθανόν να προκαλέσουν παρενόχληση ποικίλων μορφών στα θύματα, με απώτερο στόχο
- **Δυσφήμιση (Denigration):** Αποτελεί τη διανομή, μέσω του Διαδικτύου ή γραπτών μηνυμάτων στο κινητό, ψευδών ή ταπεινωτικών σχολίων για τα θύματα, με σκοπό «να βλάψουν τη φήμη ή τις φιλίες του ατόμου που αποτελεί στόχο».
- **Πλαστοπροσωπία (Impersonation):** Μέσα από τη διαδικασία της «μίμησης», οι θύτες του ηλεκτρονικού εκφοβισμού παριστάνουν τα θύματά τους. Ένα χαρακτηριστικό του φαινομένου αυτού είναι ότι ο θύτης δημιουργεί μία πλαστή ταυτότητα με το όνομα ενός γνωστού ατόμου, χρησιμοποιώντας τη φωτογραφία του, δημιουργώντας ένα νέο, παράλληλο προφίλ, έτσι ώστε να είναι σε θέση να προσποιηθεί ότι είναι το άτομο αυτό και, στη συνέχεια, είτε να μιλήσει άσχημα και προσβλητικά για κάποιον είτε να καταφέρει να μάθει πράγματα και πληροφορίες· ή, ο εισβολέας μπορεί, εάν έχει το username και τον κωδικό του θύματος, να στέλνει μηνύματα για λογαριασμό του προς ένα άλλο άτομο, το οποίο δεν θα γνωρίζει ότι τα μηνύματα που έλαβε στην πραγματικότητα δεν έχουν αποσταλεί από τον/τη φίλο του/της αλλά από ένα τρίτο άτομο, το οποίο έκλεψε την ταυτότητά του/της. Σε ακραίες περιπτώσεις, ο θύτης αλλάζει τον κωδικό του θύματος, παρεμποδίζοντας την πρόσβαση στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή στο λογαριασμό του.
- Αυτή η μορφή επιθετικότητας μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα ή ακόμα και να βλάψει τον πραγματικό ιδιοκτήτη του λογαριασμού. Πολύ συχνά, σε αυτές τις περιπτώσεις εμπλέκονται πρώην ερωτικοί σύντροφοι.

- **Εξαπάτηση ή «Ξεμπρόστιασμα» (Tricky ή Outing):** Η ιδιαιτερότητα του φαινομένου αυτού έγκειται στην πρόθεση εξαπάτησης του θύματος (tricky). Μερικές φορές, ο θύτης παρουσιάζεται αρχικά ως φίλος, με σκοπό να καταφέρει το θύμα να του αποκαλύψει προσωπικές πληροφορίες ή να μοιραστεί μαζί του ιστορίες ή φωτογραφίες που το εκθέτουν (outing). Μόλις αποκτήσει την εμπιστοσύνη και τις προσωπικές πληροφορίες του θύματος, τις διακινεί μέσω των ηλεκτρονικών μέσων όπως είναι το Διαδίκτυο, τα γραπτά μηνύματα, κτλ.
- **Αποκλεισμός (Exclusion):** Συνίσταται στον εσκεμμένο αποκλεισμό ενός άλλου ατόμου από • την ομάδα των φίλων, από δωμάτια συζήτησης (chatrooms) ή από διαδικτυακά ομαδικά παιχνίδια (multiplayer games). Ο αποκλεισμός από την ομάδα των φίλων γίνεται αντιληπτός ως μια σοβαρή προσβολή, η οποία μπορεί να μειώσει τη δημοτικότητα του θύματος στην ομάδα των συνομηλίκων και την όποια «δύναμη» διαθέτει το άτομο αυτό στον κύκλο των φίλων του.
- **Χαρούμενο χαστούκισμα (Happy slapping):** Αποτελεί ένα φαινόμενο της νεολαίας που παρατηρήθηκε για πρώτη φορά το 2004, στην Αγγλία. Είναι μία σχετικά πρόσφατη μορφή εκφοβισμού, που συνδέεται με τον παραδοσιακό εκφοβισμό και σε αυτήν μία ομάδα αγοριών βρίσκει ευχαρίστηση να χαστουκίζει ξένους, καταγράφοντας τα πάντα σε βίντεο μέσω των κινητών τηλεφώνων. Από το χαστούκισμα προχώρησαν, επίσης, σε πράξεις αυξημένης επιθετικότητας και εκφοβισμού. Σήμερα, το «happy slapping» συνίσταται στην καταγραφή ενός βίντεο, στο οποίο το θύμα βιντεοσκοπείται ενώ υφίσταται διάφορες μορφές βίας, τόσο ψυχολογικής, όσο και σωματικής, που έχουν ως στόχο «να υποβιβάσουν και να εξευτελίσουν το θύμα». Η βιντεοσκόπηση γίνεται χωρίς να την αντιλαμβάνεται το θύμα και οι εικόνες δημοσιεύονται στη συνέχεια στο Διαδίκτυο και παρακολουθούνται από άλλους χρήστες. Θα πρέπει να διαχωριστεί ο όρος του διαδικτυακού εκφοβισμού από τον όρο «sexting». Sexting είναι η πράξη της αποστολής ή προώθησης (κυρίως μέσω κινητών τηλεφώνων) μηνυμάτων και εικόνων σεξουαλικού ή πορνογραφικού περιεχομένου.

Πρόκειται για ένα φαινόμενο που αυξάνεται σημαντικά τα τελευταία χρόνια και δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στη σχολική λειτουργία (Bruner & Lewis, 2010).

Φύλο και διαδικτυακός εκφοβισμός

Τα ευρήματα των ερευνών σχετικά με τη σχέση μεταξύ του φύλου και του διαδικτυακού εκφοβισμού δεν βοηθούν να σχηματιστεί μία βέβαιη άποψη. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια εμπλέκονται σε καταστάσεις διαδικτυακού εκφοβισμού με ποσοστά που άλλοτε είναι μεγαλύτερα για τα αγόρια και άλλοτε για τα κορίτσια. Κάτι που επιβεβαιώνεται και από τα παρακάτω ερευνητικά δεδομένα. Στην έρευνα των Smith et. al. (2008) τα κορίτσια ήταν πιθανότερο να είναι θύματα και παραδοσιακού και διαδικτυακού εκφοβισμού από ότι τα αγόρια. Επίσης στην ίδια έρευνα τα ποσοστά θυματοποίησης για τα κορίτσια ήταν μεγαλύτερα και μέσα και έξω από το σχολείο για όλα τα μέσα εκφοβισμού εκτός από τον εκφοβισμό μέσω ιστοσελίδων και εικόνων/βίντεο (Smith et. al., 2008). Επίσης διαφορές υπήρχαν και ως προς το μέσο εκφοβισμού. Βρέθηκε ότι τα

κορίτσια εκφόβιζαν κυρίως μέσω γραπτών μηνυμάτων, τηλεφωνικών κλήσεων και άμεσων μηνυμάτων σε μηχανές αναζήτησης (instant messaging) ενώ τα αγόρια εκφόβιζαν κυρίως μέσω εικόνων και βίντεο. Στην έρευνα των Ybarra et al. (2006) σε δείγμα 1.500 χρηστών του διαδικτύου ηλικίας 10 έως 17 ετών τα κορίτσια που ανέφεραν ότι ήταν θύματα ήταν περισσότερα από τα αγόρια ωστόσο η διαφορά δεν ήταν σημαντική. Οι Noret και Rivers το 2006 στην έρευνα τους βρήκαν ότι ο αριθμός των κοριτσιών που είναι θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού ήταν μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο αριθμό των αγοριών και αυξανόταν με το πέρασμα των χρόνων. (Smith et al., 2008) Στην έρευνα των Kowalski και Limber (2007) το 15% των κοριτσιών ήταν θύματα τουλάχιστον μία φορά τους δύο μήνες που προηγήθηκαν της έρευνας ενώ για τα αγόρια το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 7%. Το ποσοστό των αγοριών και των κοριτσιών ήταν θύτες/θύματα ήταν 4% και 10% αντίστοιχα. Μικρή ήταν η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων σχετικά με τον ρόλο του θύτη με το ποσοστό των κοριτσιών να είναι 4% και των αγοριών 5%. Οι Beran και Li (2007) στην έρευνά τους δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων. Η Li (2006) σε έρευνά της εξέτασε τις διαφορές των φύλων σε σχέση με τον παραδοσιακό και τον διαδικτυακό εκφοβισμό. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν διαφορά αναφορικά με τον ρόλο του θύματος (το ποσοστό για τα αγόρια θύματα ήταν 25,6% ενώ για τα κορίτσια 25%) ωστόσο το ποσοστό των αγοριών θυτών ήταν σημαντικά υψηλότερο από το ποσοστό των κοριτσιών θυτών. Επίσης σε άλλη έρευνα της Li (2007) βρέθηκε ότι το 60% των θυμάτων του διαδικτυακού εκφοβισμού ήταν κορίτσια και 52% των θυτών ήταν αγόρια. Στην έρευνα των Goh και Ang (2010) το 3,7% των αγοριών ήταν συχνοί θύτες ενώ το 19,9% εκφόβιζαν σπάνια αντίστοιχα το 0,9% των κοριτσιών εκφόβιζε συχνά και το 14,2% εκφόβιζε σπάνια. Οι Hinduja και Patchin (2007) στο δείγμα μαθητών που εξέτασαν βρήκαν ότι σε 1.388 έφηβους το ποσοστό των κοριτσιών που ήταν θύματα ήταν 36,3% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια ήταν 32,4%. Στην έρευνα των Slonje και Smith (2008) βρέθηκε ότι τα κορίτσια ήταν πιο συχνά από τα αγόρια θύματα εκφοβισμού μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) ενώ τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια ήταν συχνότεροι θύτες σε όλες τις κατηγορίες του διαδικτυακού εκφοβισμού, με σημαντικότερη εκείνη του εκφοβισμού μέσω γραπτών μηνυμάτων.

Στην έρευνα των Karatzia και Sygkollitou (2007) παρατηρείται διαφορά μεταξύ των φύλων ως προς το μέσο εκφοβισμού. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι τα αγόρια εμπλέκονται συχνότερα από τα κορίτσια σε καταστάσεις διαδικτυακού εκφοβισμού ως θύτες με μέσο εκφοβισμού το κινητό τηλέφωνο αντίθετα τα κορίτσια εμπλέκονται συχνότερα από τα αγόρια σε διαδικτυακό εκφοβισμό και ως θύτες και ως θύματα με κύριο μέσο το διαδίκτυο. Οι διαφορές που παρατηρούνται σχετικά με το φύλο αφορούν στους ρόλους και στα μέσα που χρησιμοποιούνται. Επίσης διαφορές μεταξύ των φύλων υπάρχουν σχετικά με την αναφορά του περιστατικού του άμεσων μηνυμάτων (Wagner, 2008). Τα ερευνητικά δεδομένα για τους ρόλους του θύτη και του θύτη/θύματος διαφέρουν αρκετά και δεν βοηθούν ώστε να διατυπωθούν ασφαλή συμπεράσματα. Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές η πιθανότητα εκφοβισμού είναι ίδια και για τα δύο φύλα ωστόσο τα κορίτσια φαίνονται να είναι περισσότερο επιθετικοί και επικίνδυνοι θύτες (Conn, 2010). Τα κορίτσια συνήθως εκφοβίζουν διαδίδοντας φήμες και αποδίδοντας

προσβλητικούς χαρακτηρισμούς στα θύματά τους (Adams, 2010. Holladay, 2011). Αντίθετα τα αγόρια συνηθίζουν να εκφοβίζουν δημοσιεύοντας εικόνες και βίντεο που γελοιοποιούν τα θύματά τους (Adams, 2010. Holladay, 2011).

Συμπεράσματα

Η ραγδαία και ευρεία χρήση των νέων τεχνολογιών από όλο και περισσότερους ανθρώπους σε παγκόσμια κλίμακα, και κυρίως από παιδιά και εφήβους, δημιουργεί ένα νέο περιβάλλον κατηγοριοποίησης συμπεριφορών και κατασκευής αντικειμένων προστασίας. Παρά τις αντικειμενικές ενδείξεις, οι σύγχρονοι άνθρωποι που ζουν με τη μεγαλύτερη καταγεγραμμένη άνεση, από όλους τους ανθρώπους στην ιστορία της ανθρωπότητας, είναι αυτοί που νιώθουν περισσότερο απειλούμενοι ανασφαλείς και τρομαγμένοι, πιο επιρρεπείς στον πανικό και πιο φανατικοί με καθετί που σχετίζεται με την ανασφάλεια και την προστασία. Στην εποχή των τεχνολογικών ανακαλύψεων και εφαρμογών, τα θέματα προστασίας του ανηλίκου από τους κινδύνους του διαδικτύου, βρίσκονται στην ατζέντα του πολιτικού και επιστημονικού διαλόγου. Ο προβληματισμός που έχει αναπτυχθεί περιβάλλεται τόσο από την ατμόσφαιρα ανασφάλειας που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη διερεύνηση της σχέσης ανήλικος-διαδίκτυο, συντελούν στην αποτύπωση του φαινομένου, αλλά οι ποσοτικές και ποιοτικές διαφορές των ευρημάτων, δεν επιτρέπουν τη γενίκευσή τους σε οποιοδήποτε κοινωνικό περιβάλλον. Υπάρχει λοιπόν μια καταγραφή των ζητημάτων σε επίπεδο φαινομενολογίας, όμως η ερμηνεία και η εκτίμηση των αποτελεσμάτων χωρίς πλαίσιο «δαιμονοποιεί» τα τεχνολογικά μέσα. Οι κίνδυνοι που ενδέχεται ν' αντιμετωπίσει ο ανήλικος κατά την ενασχόλησή του με το διαδίκτυο, είναι η πρόσβαση σε παράνομο, βλαβερό ή βίαιο υλικό, η ηλεκτρονική παρενόχληση, η πρόσβαση σε πορνογραφικό υλικό, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, η συνάντηση με αγνώστους εκτός διαδικτύου και η παροχή προσωπικών πληροφοριών. Η σημαντικότερη συνέπεια αυτής της προβαλλόμενης εικόνας, είναι η αύξηση του φόβου για τη χρήση των νέων τεχνολογιών, η θυματοποίηση της ομάδας των ανηλίκων - χρηστών και η αντίληψη περί κυμάτων εγκληματικότητας και επικίνδυνων συμπεριφορών με επίκεντρο το διαδίκτυο. Η ενδυνάμωση του φόβου και της δυσπιστίας καλλιεργείται επίσης και από το «ψηφιακό» χάσμα μεταξύ των εφήβων και της γενιάς των γονιών τους. Οτιδήποτε καινούριο και πρωτοποριακό δημιουργεί εντάσεις και συγκρούσεις στις σχέσεις τους. Η ταχύτατη αναδιάταξη του επικοινωνιακού πεδίου δεν έδωσε το περιθώριο στους γονείς να προσαρμοστούν άμεσα και να αφομοιώσουν τα νέα δεδομένα και αισθάνθηκαν ότι μπήκαν σε ένα χαοτικό παγκόσμιο χωριό.

Βιβλιογραφία

Ακουμιανάκη, Σαββίνα-Γεωργία (2010). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις του διαδικτυακού εκφοβισμού στον ελληνικό τύπο. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ψυχολογίας.

Adams, C. (2010). Cyberbullying: How to Make It Stop. *Instructor*, 120 (2), 44-49.

Anderson, T., & Sturm, B. (2007). *Cyberbullying: From Playground to Computer*. Young Adult Library Services.

Ang, R.P., & Goh, D.H. (2010). Cyberbullying Among Adolescents: The Role of Affective and Cognitive Empathy, and Gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41 (4), 387- 397.

Bendel Draa, V., & Sydney, T.D. (2009). *Cyberbullying: challenges and actions*. Journal of Family and Consumer Sciences.

Beran T., & Li, Q.(2007). The Relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing* 1(2), 15-33. Βέργη, Ε. (2011). Η χρήση του διαδικτύου από τους Έλληνες. Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας. www.startupgreece.gov.gr

Bruhn, D.C. (2010). *Cyberbullying among German and Dutch Adolescents* research on siblings' influence and factors relevant for prevention and intervention, University of Twente.

Brunner, G., & Lewis, D. (2008). *It Begins with a Conversation*, Principal Leadership.

Campbell, M. (2005, October), *The impact of the mobile phone on young people's social life*. Paper presented to the Social Change in the 21st Century Conference. Conn, C. (2010).

Cyberbullying and other student technology misuses in K-12 American schools: the legal landmines. Widener Law Review. Davis, M.R. (2011). *Cyber Bullying*. Education Week Digital Directions.

Feinberg, T., & Robey, N. (2009). *Cyberbullying*. The Education Digest.

Franek, M. (2006). *Foiling Cyberbullies in the New Wild West*. Educational Leadership. Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2010). *Cyberbullying and self-esteem*. Journal of school health, 80 (12), 614-624.

Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2011). *High-Tech Cruelty*. Educational Leadership. Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2014). *Cyberbullying Identification, Prevention, and Response*, c Center

Holladay, J. (2011). *Cyberbullying*. The Education Digest, 76(5), 4-9. Internet WorldStats, Usage and Population Statistics, <http://www.internet-worldstats.com/stats2.htm>

Junoven, J., & Gross, E.F. (2008). *Extending the School Grounds?—Bullying Experiences in Cyberspace*. Journal of School Health, 78 (9), 496-505.

Kapatzia, A., & Sygkollitou, E. (2007). Cyberbullying in middle and high schools: prevalence, gender and age differences, Aristotle University, Department of Psychology.

Kift, S.M., Campbell, M.A., & Butler, D.A. (2010). Cyberbullying in social networking sites and blogs : legal issues for young people and schools. *Journal of Law, Information and Science*, 20(2), 60-97. Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2008). *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age*. Blackwell Publishing.

Κουντζέρης Α., Κωνσταντάτος Μ. (2010). Νέες τάσεις στη χρήση του διαδικτύου για επικοινωνία, πληροφόρηση και ψυχαγωγία. Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας. www.startupgreece.gov.gr LeBlanc, D.M. (2010).

Curbing Bullying Among Teenage Girls. Techniques (ACTE). Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157–170.

Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23, 1777–1791 *cyberbullying Research*

Olweus, D. (1999). Sweden. In Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

Shariff S. (2004). Keeping schools out of court: legally defensible models of leadership, *The Educational Forum* Slonje, R., & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147–154

Slovak, K., & Singer, J.B. (2011). School Social Workers' Perceptions of Cyberbullying. *Children and Schools*, 33 (1), 5-16. Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*

Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?, *Developmental Review*.

Strom, P.S., & Strom, R.D. (2005). When Teens Turn Cyberbullies. *The Education Digest*, 71 (4), 35-41.

Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277–287. Valcke, M., Schellens, T., Van Keer, H., Gerarts, M., *Primary School Children s Safe and Unsafe Use of the Internet at Home and at School: An Exploratory Study*, *Computers in Human Behavior* , 2007.

Wagner, C. J. (2008). Beating the Cyberbullies Targets of taunting need help turning the tables on tormentors. *The Futurist*, 42, (5), 14-15.

Whitaker, J.L., & Bushman, B.J. (2009). Online Dangers: Keeping Children and Adolescents Safe. *Washington and Lee law review*.

Willard, N. (2007). Cyberbullying: Q&A with Nancy Willard. *The Prevention Researcher*.

Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(7), 1308–1316.

Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining Characteristics and Associated Distress Related to Internet Harassment: Findings From the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics*, 118 (4).

Ο λαϊκός πολιτισμός και η χωροχρονική του συνέχεια ως το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο

Καραγιώργου Αικατερίνη, Εκπ/κός Π.Ε.70, Διδάκτορας, kaitikaragiorgou@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτή η άποψη ότι ο λαϊκός πολιτισμός (Λ.Π.) μπορεί, υπό προϋποθέσεις, να συνεισφέρει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες της δημοτικής εκπαίδευσης. Με την «αξιοποίηση» του Λ.Π. στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός της από μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική σε διαπολιτισμική. Ο Λ.Π. συμβάλλει, εκτός από την κοινωνικοποίηση των παιδιών, τη διαδικασία δηλαδή της κοινωνικής μάθησης κατά την οποία μεταβιβάζεται η κοινωνική κληρονομιά από γενιά σε γενιά, και στην πολιτισμικοποίησή τους (enculturation), δηλαδή στη συνειδητοποίηση ότι καθένας ανήκει σε μια ή περισσότερες πολιτισμικές ομάδες. Στο σύγχρονο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο τα στελέχη της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μέσω της κοινωνικοϊστορικής και βιοματικής προσέγγισης των όψεων του Λ.Π. μπορούν να μάθουν πώς να προσεγγίζουν κριτικά το δικό τους πολιτισμό αλλά και τον πολιτισμό άλλων λαών χωρίς να αγνοούν το πόσο σημαντικός είναι ο Λ.Π. στην αναζήτηση τόσο της ατομικής όσο και της κοινωνικής ταυτότητάς τους.

Λέξεις-Κλειδιά: λαϊκός πολιτισμός, λαογραφία, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στη συντελούμενη διεύρυνση των ορίων και του περιεχομένου των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών της Λαογραφίας, της Εθνολογίας και της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, η πορεία της ελληνικής λαογραφίας ήταν παράλληλη και σε κάποιες περιπτώσεις «επωφελήθηκε από τις μεθόδους και τους θεωρητικούς προσανατολισμούς τους» (Καμηλάκη – Πολυμέρου, Καραμανές, 2011: 17). Παράλληλα, το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις πολλαπλές χρήσεις και εφαρμογές του Λαϊκού Πολιτισμού (Λ.Π.) αυξάνεται διαρκώς στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, όπου η διαπολιτισμική παιδαγωγική συμβάλλει στην κατανόηση της νέας διάστασης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Γκότοβος, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, το προνομιακό πεδίο αξιοποίησης που προσφέρει ο Λ.Π. χρήζει ιδιαίτερης θεωρητικής και μεθοδολογικής εξέτασης, εφόσον δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια ουσιαστική επικοινωνία στη σχολική κοινότητα και συντελεί αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία (Σταθόπουλος, 2006).

Λαϊκός Πολιτισμός _ Λαϊκή Παράδοση

Η διεθνική διάσταση των λαϊκών πολιτισμών έχει επισημανθεί από εθνολόγους και λαογράφους ήδη από το 19ο αιώνα. Ο Λαϊκός Πολιτισμός (Λ.Π.), ο οποίος περιλαμβάνει

τον παραδοσιακό, προβιομηχανικό, προκαπιταλιστικό (folk culture) και το σύγχρονο Λ.Π. (popular culture), έτσι όπως αυτός διαμορφώνεται μέσα στα πλαίσια των εθνών – κρατών, εδράζεται στη διατήρηση της τοπικής ταυτότητας και χαρακτηρίζεται από την ανθρωπολογική του διάσταση (Κακάμπουρα, 2005, 2010).

Αναζητώντας τις ρίζες της λαϊκής μας παράδοσης, τις εντοπίζουμε, σύμφωνα με την Κυριακίδου - Νέστορος (1978), στην προ - Ομηρική περίοδο και έκτοτε διαιωνίζονται πολλά στοιχεία της γλώσσας, αλλά και τελετουργικά, όπως ήθη και έθιμα, δημοτικό τραγούδι, παροιμίες, παραδοσιακή μουσική, χοροί, δοξασίες, μύθοι κ.ά.. Με τη μνήμη, κυρίως, και την προφορική παράδοση όψεις του Λ.Π. διατηρήθηκαν ως παραδεδωμένα σχήματα ζωής από το παρελθόν.

Η ελληνική λαογραφία αποτελεί τον καλύτερο και ασφαλέστερο τρόπο βαθύτερης και ουσιαστικής γνωριμίας με τα πνευματικά αριστουργήματα του ελληνικού λαού, τις αρετές του και γενικότερα τους θησαυρούς της ελληνικής ψυχής. Ο Λ.Π. αποτελεί μια πολιτισμική σταθερά για τη διατήρηση και ενίσχυση του αυτοσεβασμού και της αυτοπεποίθησης των ατόμων ενός τόπου και η γνώση του τεκμαίρεται ως αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη της τοπικότητας «ως πλαισίου έκφρασης συναισθημάτων για το παρελθόν και την κληρονομιά, αλλά και ως μέσου για τον προγραμματισμό του μέλλοντος» (Αυδίκος, 2012: -).

Η ιστορική και πολιτισμική συνέχεια της Λαογραφίας

Η καθημερινή ζωή -κατά τη λαογραφία και την εθνολογία- συμπεριλαμβάνει στοιχεία του πολιτισμού της ζωής των «απλών» ανθρώπων, όπως τη γλώσσα, την τέχνη, τα σύμβολα και τις μεταφυσικές αντιλήψεις, τις συνθήκες της κοινωνικοοικονομικής ζωής και τη δομή της οργάνωσης των τοπικών κοινοτήτων. Όλα αυτά συνθέτουν τον καθημερινό πολιτισμό, ο οποίος συνδιαμορφώνεται και με την επίδραση άλλων εξωγενών παραγόντων, είτε προσώπων είτε και θεσμών. Οι εκφάνσεις της καθημερινής ζωής ή του πολιτισμού ενός τόπου αναδεικνύουν τα τοπικά αλλά και τα παγκόσμια πολιτισμικά στοιχεία της συγκεκριμένης χωροχρονικής περιόδου και ταυτόχρονα αντανακλούν την τάση των κοινωνιών να προβάλλουν τα στοιχεία του Λ.Π. τους, ως συστατικά μέρη της τοπικής τους ταυτότητας (Πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας από το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού).

Μελετώντας την πορεία της Λαογραφίας, στις διαστάσεις του χρόνου και του τόπου, διαπιστώνεται ότι ο χρόνος της ήταν ο γραμμικός χρόνος, που προκύπτει από την αναγωγή στο αρχαίο ελληνικό παρελθόν (Νιτσιάκος, 1992). Ο χρόνος αυτός της αναγωγής έχει αμφίσημη επίδραση στα λαογραφικά φαινόμενα, καθώς λειτουργεί μεν συνεκτικά στην πορεία της Λαογραφίας, αφαιρετικά δε στην αναζήτηση της ιστορικότητάς τους, δηλαδή των διαστάσεων του τόπου, του χρόνου και του τρόπου γέννησης και της εξελικτικής τους πορείας (Νιτσιάκος, 1992).

Σύμφωνα με τη θεωρία της ιστορικής και πολιτισμικής συνέχειας, η ταυτότητα του

σύγχρονου ελληνισμού παρουσιάζεται ομογενοποιημένη στη βάση της ιστορίας, της γλώσσας και του Λ.Π. (Μερακλής, 1990. Κακάμπουρα, 2006) και ανάγεται στην αρχαιότητα. Ειδικότερα, ως προς την ιστορική τους συνέχεια, τα λαογραφικά φαινόμενα προέρχονται από ένα λαμπρό παρελθόν, ως συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού. Ως προς τη χωρική τους συνέχεια, τα κοινωνικά φαινόμενα, συνεπώς και τα λαογραφικά, εκδηλώνονται σε συγκεκριμένο περιορισμένο χωρικό πλαίσιο, όπου από την ετερότητα των μικρών διαφορετικών τόπων απαρτίζεται η ενιαία εθνική ταυτότητα χωρίς να αποκλείονται αλληλεπιδράσεις μεταξύ μιας μικρής παραδοσιακής κοινωνίας με άλλες ευρύτερες ολότητες (Νιτσιάκος, 1992).

Η ιδιοτυπία του χαρακτήρα ενός λαού εξωτερικεύεται μέσω της εν γένει συμπεριφοράς του και της νοοτροπίας του (mentalité) και η Λαοψυχολογία, η οποία έχει ως αντικείμενο μελέτης το χαρακτηριστικό “εθνότυπο” ενός λαού, ο οποίος διακρίνεται για τη φυλετική συνείδηση των μελών του, συμπορεύεται με τη Λαογραφία, δηλαδή την επιστήμη του Λαϊκού Πολιτισμού ενός έθνους (Ευαγγέλου, 1998). Στις μέρες μας η ιδιομορφία των λαών έχει αμβλυνθεί λόγω της παγκοσμιοποίησης, κυρίως στον τομέα της επικοινωνίας, (Ευαγγέλου, 1998) με συνέπειες αμφίσημες καθώς αφενός ενοείται η «κατανόηση και συναδέλφωση» των λαών αφετέρου συντελείται σε ταχύτατους ρυθμούς η ομογενοποίηση και η απώλεια της ποικιλίας του «λαϊκού χρώματος» (Ευαγγέλου, 1998: 28).

Η πνευματική ανάπτυξη και η τεχνολογική εξέλιξη σε συνδυασμό με το χρόνο επιδρούν καταλυτικά στα λαϊκά αριστουργήματα που γαλούχησαν ολόκληρες γενιές. Οι νεότερες γενιές, βέβαια, απομακρύνονται βαθμιαία από τις «παραδοσιακές αντιλήψεις και αξίες και προσανατολίζονται συνειδητά ή ασυνείδητα προς αντιλήψεις και αξίες που εισάγονται ως ευρωπαϊκά πολιτισμικά προϊόντα και με την “κατανάλωσή” τους μορφώνουν νέα ήθη» (Ηλιούδης, χ.χ.: -).

Η Λαογραφία στη σύγχρονη εποχή

Σήμερα, η Λαογραφία καλείται να επαναπροσδιορίσει τη θέση της ως προς την ετερότητα του υπερεθνικού πολιτισμικού συνόλου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την παγκοσμιοποίηση του πολιτισμού (Νιτσιάκος, 1992). Η προοπτική επιβίωσης μιας ενιαίας Ευρώπης με μια κοινή πολιτισμική όσμωση προϋποθέτει την περιαγωγή όλων σε ένα ενιαίο σύστημα αξιών, ιδεών και νοοτροπιών, όπου όμως ελλοχεύει ο κίνδυνος κάποιοι πολιτισμοί να περιθωριοποιηθούν ή και να αφομοιωθούν στο πεδίο της αναζήτησης εσωτερικών δομικών στοιχείων και σχέσεων μεταξύ των πολιτισμών (Νιτσιάκος, 1992).

Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός για να επιβιώσει υποστηρίζεται ότι πρέπει να στηριχθεί σε δύο άξονες: στην πολυμορφία των επιμέρους πολιτισμών, μέσω της προστασίας της διαφορετικότητας και της ανάδειξης της ετερότητας (Νιτσιάκος, 1992), -αν και είναι αντιφατική η θέση της ενότητας μέσα από τη διαφορά- και στη σύνθεση των αντιθέσεων. Μια πολιτισμική ταυτότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης με χαρακτηριστικά τον

απόλυτο σεβασμό στη σύνθεση των διάφορων πολιτισμών, στην ιστορική και συγχρονική ετερότητα (Νιτσιάκος, 1992) και στην άρση της διεστιακής προσέγγισης του κόσμου: δυτικοκεντρικού και «τρίτου ή τέταρτου» σε ένα «παγκόσμιο εθνοτοπίο» (global ethnoscape) είναι το ζητούμενο κατά τον Arjun Appadurai (1991: 191 στο Γκέφου - Μαδιανού, 2011: 3, 382-383).

Είναι γεγονός ότι οι σχέσεις μεταξύ των μελών των διαδοχικών γενεών οφείλουν την υπόσταση και τη διατήρησή τους στη συνεχή διεργασία και ότι «υπάρχει μια οικονομία υλικών και συμβολικών ανταλλαγών μεταξύ των γενεών» (Bourdieu, 2006: 265-266). Η κοινωνική ταυτότητα των μελών μιας ομάδας (δομή ομάδας) εξαρτάται από «τη λειτουργία που συνιστά τη βάση της συγκρότησης και οργάνωσής της» (Bourdieu, 2006: 266-267). Αναμφίβολα, η ταυτότητα του μετανεωτερικού υποκείμενου μετασχηματίζεται συνεχώς άλλοτε ηθελημένα και άλλοτε αθέλητα από τις επιδράσεις του «δυτικού» πρότυπου αναφοράς στο σύγχρονο ομογενοποιητικό μοντέλο της παγκοσμιοποίησης (Hall, 1987). Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τα ενιαία πρότυπα της κυρίαρχης τάσης της χώρας υποδοχής «... όταν ομάδες ατόμων με διαφορετικές κουλτούρες έρχονται σε συνεχή επαφή προκαλώντας αλλαγές στα αρχικά πολιτισμικά μοτίβα της μιας ή και των δύο ομάδων» και προκύπτουν φαινόμενα «επιπολιτισμού» (ψυχολογία του ατόμου) (Graves, 1967. Redfield, Linton, & Herskovits, 1936: 149). Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνονται υβριδικές πολιτιστικές ταυτότητες, ανάλογα με τις διαφορετικές πολιτιστικές παραδόσεις από τις οποίες τις αντλούνται.

Σύζευξη Λαογραφίας και Εκπαίδευσης

Ο Λ.Π. στην εκπαίδευση προσφέρεται στις μέρες μας -μια κοινωνική πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από την πολυπολιτισμικότητα- για την πραγματοποίηση μιας «πολιτισμικής συνάντησης» και ανάδειξης των κοινών πολιτισμικών στοιχείων ανάμεσα στους λαούς, με παράλληλη ανάδειξη της ιδιαίτερης ταυτότητας που καθορίζεται από την τοπική ιστορία και παράδοση.

Οι περισσότεροι μαθητές έρχονται σε επαφή με στοιχεία του Λ.Π. μέσα από εκφάνσεις της καθημερινής τους ζωής, ακούγοντας δημοτικά τραγούδια, αινίγματα και παροιμίες, λαϊκά παραμύθια, χορεύοντας ελληνικούς χορούς, παίζοντας παραδοσιακά παιχνίδια κ.ά.. Η σημασία που αποκτούν όλα αυτά θα εξαρτηθεί από τη μορφοποίησή τους στη σκέψη των παιδιών, την ενσωμάτωσή τους στις παλαιότερες γνώσεις τους και την οργάνωσή τους σε ενιαία σύνολα. Μόνο έτσι θα μπορέσουν να τα ερμηνεύσουν και να εκτιμήσουν τον πολιτισμό τους αλλά και των άλλων λαών (Μπάδα, 1996). Μέσω της παρατήρησης, του εντοπισμού και της διδακτικής προσέγγισης των στοιχείων του Λ.Π. οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την ιστορία ενός λαού και να συνδέσουν το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, σύμφωνα με τη θεωρία της ιστορικής συνέχειας (Μπάδα, 1996).

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, με τη μαζική εισροή αλλοδαπών, μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική κοινωνία η θεωρία της πολιτισμικής διαμεσολάβησης

μπορεί να βρει εφαρμογή στην εκπαίδευση, μέσα από τις τρεις ακόλουθες επιμέρους κατηγορίες διδασκαλίας: α) την «πολιτισμικά διαμεσολαβημένη διδασκαλία», όπου εκπαιδευτικός και μαθητές έχουν κοινό πολιτισμό, ο οποίος αποτελεί το μέσον (medium) διδασκαλίας, β) την «πολιτισμική προσαρμογή», όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς επιλέγουν και αξιοποιούν στη διδασκαλία σκόπιμα συγκεκριμένες πτυχές του πολιτισμού των μαθητών και γ) την «πολιτισμική εμβάπτιση» (immersion), όπου εκπαιδευτικός και μαθητές χωρίς να έχουν κοινό πολιτισμό χρησιμοποιούν ως μέσο της σχολικής μάθησης στοιχεία άλλου πολιτισμού (Hollins, 2007).

Ο επανασχεδιασμός της διδασκαλίας με βάση την θεωρία της αλληλουχίας των πλαισίων (theory of contextual interaction) (Cortes, 1986) σύμφωνα με την οποία η ακαδημαϊκή επίδοση εξαρτάται από την δυναμική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ κοινωνικού και σχολικού πλαισίου (συνδυασμός δράσεων), και τη θεωρία της πολιτισμικής αναντιστοιχίας (theory of cultural mismatch) (Hollins, 1982) ή πολιτισμικής συμβατότητας, σύμφωνα με την οποία η ακαδημαϊκή επίδοση εξαρτάται από τη σχέση των σχολικών πρακτικών και των πρακτικών και αξιών του πολιτισμού προέλευσης των μαθητών αποτελούν εμπειριστατωμένες προτάσεις προς εφαρμογή (Hollins, 2007). Αυτό βέβαια προϋποθέτει νομιμοποίηση της υπάρχουσας γνώσης, δημιουργία διασυνδέσεων με τη σχολική γνώση, προώθηση κλίματος συνεργασίας, δημιουργία ενός υβριδικού πολιτισμού στην σχολική κοινότητα, στάθμιση των δικαιωμάτων μαθητών και εκπαιδευτικών και αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος με στόχο τη διαγενεακή συνέχεια του πολιτισμού στο μέλλον (Hollins, 2007).

Σε μία διδακτική προσέγγιση, η οποία θέτει τον πολιτισμό σε κεντρική θέση στη σχολική μάθηση, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συνάψουν δεσμούς και συνδέσεις μεταξύ του πολιτισμού προέλευσης και της σχολικής μάθησης για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε αυτή την εναλλακτική προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί αναλύουν τις σχέσεις μεταξύ του κοινωνικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών και της προηγούμενης σχολικής μάθησης στη διδασκαλία στο σχολικό πλαίσιο. Δηλαδή οι διδακτικές προσεγγίσεις έχουν ως άξονα αυτά που οι μαθητές μαθαίνουν εκτός σχολικού πλαισίου: στο σπίτι και στο κοινωνικό περιβάλλον. Συνεπώς οι συμμαθητές μαθαίνουν στο σχολείο ο ένας από τον άλλο και ο ένας με τον άλλον καθώς ενθαρρύνονται και διευκολύνονται στη μεταξύ τους συνεργασία (collaboration) (Hollins, 2007).

Η διεθνική διάσταση των λαϊκών πολιτισμών και ο συναισθηματικός δεσμός με την πατρίδα διαμορφώνουν σημαντικά τη συνείδηση της ταυτότητας ενός λαού, πολλές φορές με εθνοκεντρικά στοιχεία. Ο Νικ. Πολίτης (1904) στο έργο του «Παραδόσεις» αναφέρει με τεκμήρια ότι την ίδια παράδοση, με τις αντίστοιχες προσαρμογές λόγω των ιστορικών γεγονότων που μεσολάβησαν, παρουσιάζουν όχι μόνο οι λαοί της μεσαιωνικής Ευρώπης, αλλά και οι λαοί της Ασίας και της Αφρικής καθώς και οι μουσουλμάνοι. Η επισήμανση της διεθνικής διάστασης της εθνικής μας παράδοσης από τον εκπαιδευτικό μπορεί να οδηγήσει στη συνειδητοποίηση ότι οι «άλλοι» δεν είναι «ξένοι» αλλά «διαφορετικοί» με τους οποίους μας ενώνουν κοινά στοιχεία.

Υπό την έννοια ότι η «παράδοση», ενισχύει το αίσθημα της συνοχής και της συλλογικότητας «δείχνοντας πώς συνδέεται η κοινή καταγωγή και η κοινή τους εμπειρία με μια συγκεκριμένη περιοχή, την πατρίδα τους» (Δέλτσου, 1995: 109), ο Λ.Π. στην εκπαίδευση προσφέρεται ως πεδίο «πολιτισμικής συνάντησης» και ανάδειξης των κοινών πολιτισμικών στοιχείων ανάμεσα στους λαούς, με παράλληλη ανάδειξη της ιδιαίτερης ταυτότητας. Η περιφρούρηση της τοπικής ταυτότητας, καθώς και η διαλεκτική της σύνθεση με άλλες κουλτούρες θα ενισχύσει τις διαδικασίες μάθησης που οδηγούν στον αναστοχασμό και στην κριτική προσέγγιση της συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων κατά τη συνάντηση και επικοινωνία με τους «άλλους» (Γκόβαρης, 2001: 204-209).

Συμπεράσματα

Διαχρονικά, κάθε κοινωνία επιχειρεί να γνωρίσει τον κόσμο, αλλά ταυτόχρονα επινοεί και ενεργεί περαιτέρω, παράγοντας η ίδια νέα γνώση και έργα, τα οποία αλληλεπιδρούν με το παλιό και από τη σύζευξη αυτή γεννιέται ο πλούτος της παράδοσης. Η λόγια παράδοση μέσω των δημιουργών και εκφραστών της παραδίδει στις επόμενες γενιές ατομικές εμπειρίες, οι οποίες έχουν δεχθεί επιρροές από το ιστορικό, κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι της εποχής, ενώ στη λαϊκή παράδοση ο δημιουργός ταυτίζεται με την κοινωνία και το παραγόμενο έργο αντικατοπτρίζει τη γενική αντίληψη που έχει για τον κόσμο η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει. Χωρίς να θέτουμε σε αμφισβήτηση τα παραδεδομένα της κυρίαρχης αντίληψης για το Λ.Π., προσεγγίζοντάς τον μέσα από τις γνήσιες λαϊκές και ανώνυμες καλλιτεχνικές δημιουργίες, οι οποίες διακρίνονται στα έργα λαϊκών δημιουργών (ζωγράφων, καλλιτεχνών), την ανώνυμη καλλιτεχνική έκφραση (δημοτική μουσική, ποίηση, παραμύθι κ.ά.), τα ήθη και έθιμα και τις παλιές συνήθειες της θρησκευτικής πίστης η εκπαιδευτική κοινότητα εμπραβύζεται στο Λ.Π. και ο ρόλος των στελεχών της διοίκησης, της επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης και των εκπαιδευτικών στην αξιοποίησή του καθίσταται καθοριστικός.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bourdieu, P. (2006). *Η αίσθηση της πρακτικής* (Θ. Παραδέλλης μετάφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Cortes, C. E. (1986). The education of language minority students: A contextual interaction model. In California State Department of Education, Bilingual Education Office (Ed.), *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students* (pp.3-33). Los Angeles: California State University.

Graves, T. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *South-Western Journal of Anthropology*, 23, (4), 337-350.

Hall, G. (1987). Minimal selves, στο: Identity. The real me, post-modernism and the

question of identity. ICA Document 6, (pp.44-46) London: Institute for Contemporary Arts.

Hollins, E. R. (1982). The Marva Collins story revisited: Implications for regular classroom instruction. *Journal of Teacher Educations*, 33, (1), 37-40.

Hollins, E. R. (2007). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση* (Δ. Λάμπρου μετάφρ.). (L. Benincasa επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Redfield, R., Linton, R., & Herskovits M. (1936). Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.

Αυδίκος, Ε. (2012). Συνέδριο με θέμα: «Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση». Ανακτήθηκε από http://evangelosavdikos.blogspot.gr/2012/10/19-21-2012_23.html (23-11-2018).

Γκέφου - Μαδιανού, Δ. (2011). *Πολιτισμός και εθνογραφία. Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική*. Αθήνα: Πατάκη.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δέλτσου, Ε., 1995, «Ο “Ιστορικός Τόπος” και Σημασία της “Παράδοσης” για το Έθνος - Κράτος», *Εθνολογία* 4, σσ. 107-124.

Ευαγγέλου, Ι. (1998). *Ο χαρακτήρας του Έλληνα*. Αθήνα: Δωδώνη.

Ηλιούδης, Ι. (Επιμ.). (χ.χ.). *Παροιμίες και Τραγούδια της Βερδικούσας*, (Συλλογή μαθητών Γυμνασίου –Λυκείου Βερδικούσας).

Κακάμπουρα, Ρ. (2005). «Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – Μια διδακτική πρόταση». στο: *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης*, Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, τ. Β΄, Επιμ. Α. Τριλιανός, Ι. Καραμήνας, (σσ. 267-274). Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Αθηνών /Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ..

Κακάμπουρα, Ρ. (2006). Λαογραφικά αρχεία και εθνική ταυτότητα: Μια σχέση αλληλεπίδρασης. *Κριτική Διεπιστημονικότητα. Έθνος και Ταυτότητα. Πολιτισμικές Αντιστάσεις*, (τ. 2, σσ. 108-135). Αθήνα: Σαββάλας.

Κακάμπουρα, Ρ. (2010). Διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανάπτυξη από τα Πρακτικά του *1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, (τ. Β΄, σσ. 215-223). Αθήνα: Σμυρνωτάκης.

Καμηλάκη - Πολυμέρου, Α., Καραμανές, Ε. (2011). *Λαογραφία: Παραδοσιακός*

Πολιτισμός. Αθήνα: ΥΠ. Ε.Π.& Θ., Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό παράχθηκε στο πλαίσιο του Έργου «Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΙΙ», το οποίο εντάσσεται στο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ του ΥΠ.Ε.Π.Θ., Μέτρο 1.1. Ενέργεια 1.1.2.Β. και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Κ.Τ.)).

Κυριακίδου - Νέστορος, Α. (1978). *Λαογραφικά Μελετήματα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Μερακλής, Μ. Γ. (1990). Θέσεις για τη Λαογραφία, *Διαβάζω*, 245, 16-22.

Μπάδα, Κ. (1996). Για τον υλικό Πολιτισμό (18ος – 20ος αιώνας). Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Ανακτήθηκε από http://users.uoi.gr/gramisar/prosopiko/bada/Bada_Panepistimiakes_Simioseis.pdf (23-04-2018).

Νιτσιάκος, Β. Γ. (1992). *Λαογραφικά ετερόκλητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Πολίτης, Ν. Γ. (1904). Μελέται περί του Βίου και της Γλώσσης του Ελληνικού Λαού. *Παραδόσεις*, (τ. Β'). Αθήνα: Τύποις Π. Δ. Σακελλαρίου.

Πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας από το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού: Καθημερινή ζωή και λαϊκός πολιτισμός <http://local.e-history.gr/pages/viewpage.action?pageId=10387692> τελευταία προσπέλαση 25/08/2018.

Σταθόπουλος, Γ. (2006). «Λαϊκός πολιτισμός στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολείο». Ανακτήθηκε από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/ (16/10/2018).

Ο λαϊκός πολιτισμός ως προϊόν της εκπαίδευσης

Σπανόπουλος Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μεταπτυχιακός φοιτητής Δ.Ι.Π.Α.Ε.

gimnastis@yahoo.com

Περίληψη

Ο λαϊκός πολιτισμός είναι ένα από τα ουσιαστικά αγαθά της πολιτιστικής κληρονομιάς των λαών, καθώς και μια έκφραση πολιτισμικής ταυτότητας. Η εκπαιδευτική κοινότητα, αντιλαμβάνεται όλο και περισσότερο την συμβολή του, στην διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής αγωγής και την αξιοποίηση για εκπαιδευτικούς σκοπούς, του πολιτισμικού κεφαλαίου της χώρας μας. Διερευνάται η συμβολή του λαϊκού πολιτισμού στην διατήρηση της γλωσσικής ταυτότητας του έθνους μας. Οι όψεις και τα αποτυπώματά του στην εκπαίδευση, υπάρχουν μέσω των παραδοσιακών κειμένων της λογοτεχνίας και της ποίησης, της μουσικής και του χορού, των παραμυθιών, των παροιμιών και των ιδιωτισμών, των αινιγμάτων, των θρύλων και των παραδόσεων, των παραδοσιακών παιχνιδιών, του θεάτρου σκιών και του Καραγκιόζη, των ηθών και των εθίμων του λαού μας. Διερευνώνται βιβλιογραφικά, οι προσπάθειες ψηφιοποίησης του λαϊκού πολιτισμού μας, με την συμβολή της τεχνολογίας και τη χρήση του διαδικτύου που ίσως οδηγήσουν στην παραγωγή, ανάπτυξη, διάσωση και διάδοσή του.

Λέξεις-Κλειδιά: Λαϊκός πολιτισμός, εκπαίδευση, παραμύθια, δημοτικά τραγούδια, αναλυτικά προγράμματα σπουδών

Εισαγωγή

Η επιστήμη της Λαογραφίας δημιουργήθηκε στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα. Ο λαϊκός πολιτισμός είναι ένα από τα ουσιαστικά αγαθά της πολιτιστικής κληρονομιάς των λαών καθώς και μία έκφραση της πολιτισμικής ταυτότητας. Με τον όρο λαϊκό πολιτισμό εννοούμε τον παραδοσιακό πολιτισμό, τα στοιχεία του οποίου είναι καταξιωμένα με το πέρασμα του χρόνου στη συνείδηση του λαού, ανάγονται στο πολιτιστικό παρελθόν και αποτελούν την παράδοσή του και το σύγχρονο πολιτισμό, όπως αυτός διαμορφώνεται μέσα στα ευρύτερα πλαίσια των εθνών-κρατών από τις σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις (Ντούλια, 2012).

Ερευνητικό ερώτημα

Είναι αναγκαίο και εφικτό, να ενταχθεί η εκμάθηση του λαϊκού πολιτισμού, στα προγράμματα των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο λαϊκός πολιτισμός ουδέποτε υπήρξε στεγανός και αναλλοίωτος. Πάντοτε υπήρξε δεκτικός σε εξωτερικά στοιχεία. Η κινητικότητα των πληθυσμών στα κράτη-μέλη της

Ευρωπαϊκής ένωσης, οδηγεί το μαθητικό πληθυσμό να είναι όλο και περισσότερο εθνικά ανομοιογενής. Η ενασχόληση με θέματα και από τον λαϊκό πολιτισμό των αλλοδαπών παιδιών, μπορεί να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια πρώτη διαπολιτισμική αγωγή. Ο λαϊκός πολιτισμός είναι από τα πιο πρόσφορα πεδία, για την πραγματοποίηση της πολιτισμικής συνάντησης και της ανάδειξης των κοινών πολιτισμικών στοιχείων ανάμεσα στους λαούς. (Καμηλάκη- Πολυμέρου, Καραμανές, 2008, Κάντζου, Νικολούδη, 2012).

Η ένταξη και η αξιοποίηση του «πολιτισμικού κεφαλαίου» της χώρας, στα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θα αποτελέσει όχι μόνο πλεονέκτημα στη σύγκριση με τους υπαρκτούς πολιτισμικούς κύκλους των άλλων λαών, αλλά θα συμβάλλει και στην αποδοχή από τους μαθητές, σ' αυτή την κρίσιμη ηλικία διαμόρφωσης της ταυτότητας τους, της πολιτισμικής ετερότητας, του διαφορετικού (Μπενέκος, 2006).

Ο λαϊκός πολιτισμός στην εκπαίδευση

Στα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού σχολείου ο λαϊκός πολιτισμός υπάρχει στη θεματολογία των σχολικών βιβλίων (λαϊκά παραμύθια, παροιμίες, αινίγματα, ήθη και έθιμα διαφόρων περιοχών).

Στα σχολικά βιβλία επίσης υπάρχουν αναφορές για την παραδοσιακή παρασκευή του ψωμιού, του λαδιού, καθώς και στα παραδοσιακά επαγγέλματα. (βιβλίο μαθητή Γ' τάξης, λαογραφικό κείμενο «το πιο γλυκό ψωμί», σελ.28-48), του λαδιού (βιβλίο γλώσσας μαθητή Δ' τάξης, β' τεύχος, ενότητα «η ελιά», σελ.27-46), τα παραδοσιακά επαγγέλματα (βιβλίο γλώσσας μαθητή Β' τάξης, γ' τεύχος, ενότητα 20, σελ. 39-42), (Μπενέκος, 2013).

Δημοτικά τραγούδια και παραδοσιακοί χοροί

Τα Δημοτικά τραγούδια και οι παραδοσιακοί χοροί, εξελίσσονται και αλλάζουν στο πέρασμα του χρόνου, αποτυπώνουν τα συναισθήματα, τις χαρές και τις λύπες, τα ήθη και τα έθιμα του Ελληνικού λαού.

Τα δημοτικά τραγούδια και οι παραδοσιακοί χοροί, μεταφέρουν από γενιά σε γενιά, πολιτισμικά στοιχεία της εθνικής μας ταυτότητας. Μέσα από την εκμάθηση των παραδοσιακών χορών κάθε περιοχής καλλιεργείται η τοπική πολιτισμική ταυτότητα. (Γκαρτζονίκα, 2009)

Εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. (ΥΠΕΠΘ- Π. Ι., τεύχος Β'303/13-3-2003)

Λαϊκοί μύθοι και παραμύθια

Τα παραμύθια είναι ένας φανταστικός, ξεχωριστός κόσμος για τους μαθητές, ενώ παράλληλα λειτουργούν και εκπαιδευτικά. Αποτελούν πηγή εμπειριών που βιώνονται μέσα από τη φαντασία τους, ενώ ταυτόχρονα γνωρίζουν πολιτισμικά στοιχεία της χώρας μας. (Αναγνωστόπουλος, 2008, Καπλάνογλου, 2009).

Η αφήγηση ιστοριών στα παιδιά αποτελεί σχεδόν καθημερινή δραστηριότητα, τόσο στην προσχολική όσο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στα Ευρωπαϊκά σχολεία, υλοποιούνται εκπαιδευτικά project, που χρησιμοποιούν αφηγήσεις παραμυθιών και ιστοριών, από διαφορετικές χώρες, με στόχο την προώθηση και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης.

Παροιμίες

Οι παροιμίες είναι μέρος της λαϊκής προφορικής λογοτεχνίας του λαού μας. Είναι διάσπαρτο υλικό που κατά καιρούς στο παρελθόν έχει καταγραφεί και δημοσιευτεί, χάρη στις προσπάθειες πολλών και συχνά αφανών ανθρώπων (Λουκάτος, 1977, σελ.122).

Οι παροιμίες είναι το «ευαγγέλιο», το «πιστεύω» κάθε λαού καθώς πηγάζουν από τη σοφία και την εμπειρία του στη ζωή, ατομική και εθνική. Είναι εκφράσεις πότε σκωπτικές, πότε απλώς αστείες, αλλά και σοβαρές που εικονικά και με παρομοιώσεις χαρακτηρίζουν ιδιόρρυθμες και ασυνήθεις ανθρώπινες πράξεις και ενέργειες. (Γιάνναρης, 2000)

Τα χαρακτηριστικά της παροιμίας που την καθιστούν κατάλληλη για συμπερίληψη στο διδακτικό υλικό στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η συντομία και ο ρυθμός. (Δουλαβέρας, 2010:80, Μερακλής, 2011:31).) Είναι ευκολομνημόνευτη και εύχρηστη από τα παιδιά.

Αινίγματα

Τα αινίγματα όπως και οι παροιμίες είναι μέρος της λαϊκής προφορικής λογοτεχνίας.

Έχουν κωδικοποιημένο περιεχόμενο, με ισχυρό μεταφορικό και αλληγορικό λόγο.

Είναι δυνατή η διδακτική αξιοποίηση των αινιγμάτων. Μπορεί να αρχίσει από απλά στα πιο σύνθετα ερωτήματα, στη συνέχεια να συμπεριληφθούν αριθμητικά προβλήματα σε αινιγματική μορφή, και να καταλήξει στη σύγχρονη γραπτή εξέλιξή του, το σταυρόλεξο. (Μπενέκος, 2006).

Σύμφωνα με τον καθηγητή λαογραφίας Μηνά Αλ. Αλεξιάδη τα αινίγματα αποτελούν για τη σχολική πράξη «πολύτιμο όργανο παιγνιώδους πνευματικής δοκιμασίας. Όπως το παιδί δικαιούται τον κόσμο του αινίγματος, έτσι και ο εκπαιδευτικός οφείλει να το παρακολουθεί και να το αναλύει διδακτικά και πρακτικά στους μαθητές του» (Αλεξιάδης, 1999).

Λαϊκοί θρύλοι και παραδόσεις

Παραδόσεις ή θρύλοι λέγονται οι φανταστικές διηγήσεις που πλάθει ο λαός με βάση τις δοξασίες για ορισμένους τόπους και όντα και που τις πιστεύει για αληθινές. (Λουκάτος,1977).

Οι θρύλοι και οι παραδόσεις, με τη μυστηριακή ατμόσφαιρα που δημιουργούσαν στους ανθρώπους, ασκούσαν πάντα μια γοητεία σαγηνεύοντας ιδιαίτερα τα νεαρά άτομα. Επειδή αυτές οι φανταστικές διηγήσεις πήγαζαν, κατά κύριο λόγο, από το χώρο των δεισιδαιμονικών αντιλήψεων των κατοίκων μιας περιοχής και εκλαμβάνονταν ως αληθινά συμβάντα, ενδείκνυνται για πολλαπλή και πολυθεματική χρήση μέσα στην τάξη και χορηγούν την κατάλληλη ύλη για δημιουργικές σχολικές δραστηριότητες. (Μπενέκος,2006).

Οι μαθητές ανιχνεύουν την τοπική ιστορία, βλέπουν την ψυχοσύνθεση των προγόνων τους και μαθαίνουν για τοπικά ιστορικά γεγονότα και τοπικούς ήρωες, για τους οποίους δημιουργήθηκαν οι τοπικές παραδόσεις.

Παραδοσιακά παιχνίδια

Ο καθηγητής λαογραφίας Βασίλειος Αναγνωστόπουλος αναφέρει: «Το παιχνίδι, είναι ο μίτος που ξεκινάει από τα πανάρχαια χρόνια και συνεχίζει αδιάλειπτα εφόσον υπάρχουν παιδιά στον κόσμο. Έξω από το παιχνίδι είναι αδύνατο να φανταστούμε τη βρεφική, τη νηπιακή και την παιδική ηλικία του ανθρώπου. Ποιος δε θυμάται λίγο-πολύ και με πόση συγκίνηση και νοσταλγία τα παιδικά του παιχνίδια, όπως τις αμάδες, τη σβούρα, το ζιμ, τα κότσια, το τσέρκι, τις κούκλες, τα σκαμνάκια, την τυφλόμυγα, τα καροτσάκια, τον χαρταετό, τη ροκάνα, τα σκλαβάκια, τον καλόγερο και τόσα άλλα».(Αναγνωστόπουλος,1993, σελ.227).

Ο συγγραφέας και λαογράφος Δημήτριος Λουκόπουλος σημειώνει: «Η ελληνική γλώσσα δεν μπορούσε βέβαια να πλάσει καταλληλότερη λέξη από τη λέξη «παιδί», για να ονομάσει τον άνθρωπο στο πρώτο στάδιο της ηλικίας του. Γιατί με τι άλλο ασχολείται ο άνθρωπος στην παιδική του ηλικία, αν όχι με το παιχνίδι και σχεδόν μόνο μ' αυτό;» (Λουκόπουλος,1926,σελ.224)

Το θέατρο σκιών- Ο Καραγκιόζης

Ο Καραγκιόζης στάθηκε πνευματική τροφή και ψυχαγωγία, μικρών και μεγάλων για 200 χρόνια περίπου. Γνήσιο λαϊκό δημιούργημα, βγήκε μέσα από την ομαδική συνείδηση του Ελληνικού λαού. Είναι μια φιγούρα, μια καρικατούρα του Έλληνα που ζει μέσα στη φτώχεια και προσπαθεί να επιβιώσει με κάθε τρόπο.

Το λαϊκό θέατρο σκιών και η αναβίωση του Καραγκιόζη, προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας ποικίλων εκπαιδευτικών εφαρμογών στην σχολική τάξη. Με την καθοδήγηση του δασκάλου ή του καθηγητή τους οι μαθητές θα μπορούσαν να φτιάξουν οι ίδιοι φιγούρες και να γράψουν τα δικά τους σύγχρονα κείμενα Καραγκιόζη, τα οποία

θα παρουσιαστούν σε σχολικές παραστάσεις, σε φεστιβάλ θεάτρου ή σε καλλιτεχνικούς αγώνες. Τα οφέλη που θα προκύψουν στους μαθητές θα είναι πολλαπλά. Οι μαθητές θα αναφερθούν σε σύγχρονα προβλήματα, οικογενειακά, σχολικά και κοινωνικά, και θα εκφράσουν διαλογικά τους προβληματισμούς τους. (Μπενέκος, 2006)

Λαογραφικά μουσεία

Τα Λαογραφικά Μουσεία παρουσιάζουν ποικιλομορφία, από την ίδρυση και την κατασκευή τους, προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις εξελίξεις κάθε εποχής και τα συναντούμε εκτός από την κλασική τους μορφή και σε χώρους εκθέσεων, στην κινητή τους εκδοχή με τη μορφή καταλόγων και τώρα πια και στη διαδικτυακή τους εκδοχή με παροχή ψηφιοποιημένων μουσειακών πληροφοριών. Το ζητούμενο είναι η ενεργός συμμετοχή του μαθητή, ώστε να ασκείται η κρίση και η φαντασία του στο μουσειακό χώρο. Η αίθουσα Πληροφορικής κάθε εκπαιδευτικής μονάδας της χώρας μας μπορεί να γίνει ένα «παράθυρο» στη γνώση μέσω νέων διαδικτυακών εργαλείων που μπορούν να συμβάλλουν στην εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία.

Η Λαογραφία στην ψηφιακή εποχή

Το διαδίκτυο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διάσωση και διάδοση του λαϊκού πολιτισμού, και είναι αρωγός στην προσπάθεια αποφυγής της καταστροφής, αλλοίωσης και απαξίωσης σημαντικών αρχείων και συλλογών, καθώς και ιστορικών και πολιτισμικών τεκμηρίων. Είναι καθήκον της Πολιτείας για την συντήρηση, ψηφιοποίηση, τεκμηρίωση και ανάδειξη τους. Το σύνολο των αναξιοποίητων αρχείων λαϊκού πολιτισμού, αποτελεί σημαντικό μέρος του πολιτιστικού αποθέματος της χώρας μας. Η διάσωση ανέκδοτου λαογραφικού υλικού, αποτελεί ένα από τα βασικότερα προβλήματα για την αξιοποίηση αυτού του αποθέματος. (Καπανιάρης, 2008).

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τον Λέκκα πρωταρχική μέριμνα του εθνικού κράτους αποτελεί η οικοδόμηση μιας ενιαίας ομοιογενούς και αδιαμφισβήτητης εθνικής ταυτότητας. Ο προσδιορισμός και η ανάδειξη της εθνικής ιδιαιτερότητας και της μοναδικότητας, επιβάλλει την αναζήτηση, την ανάδειξη και τη διατήρηση εκείνων των πολιτιστικών γνωρισμάτων, που διακρίνουν ένα συγκεκριμένο Έθνος-κράτος (Λέκκας, 2006).

Σύμφωνα με τον ποιητή μας Οδυσσέα Ελύτη « Ο Ελληνισμός έδειξε ανέκαθεν μια καταπληκτική ικανότητα να αφομοιώνει, να προσαρμόζεται και να δραστηριοποιείται, μέσα στα ξένα σύνολα. Να μη φοβηθούμε τη σύγκριση και την άμιλλα, και να προχωρήσουμε, με την προοπτική να διακριθούμε στην ποιότητα που σημαίνει στο πνεύμα, διατηρώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της φυσιογνωμίας μας». Ο Ίωνας Δραγούμης στις αρχές του περασμένου αιώνα έλεγε τα εξής: «Πήγαινε στα δημοτικά τραγούδια, στη δημοτική τέχνη και στη χωριάτικη και λαϊκή ζωή, για να βρεις τη γλώσσα σου και την ψυχή σου και μ' αυτά τα εφόδια, αν έχεις ορμή μέσα σου και φύσημα, θα πλάσεις ό,τι θέλεις, παράδοση και πολιτισμό και αλήθεια και φιλοσοφία», ενώ ο Φώτης

Κόντογλου τόνιζε ότι: «ένας λαός που έχει χάσει την παράδοσή του, είναι σαν τον άνθρωπο που έχει χαμένο το μνημονικό του, που έχει πάθει αμνησία». Ο Βορειοηπειρώτης συγγραφέας Σταύρος Ντάγιος αναφέρει: «Το σβήσιμο του παραδοσιακού προφορικού λόγου θα είναι για τα μέλη όλων των εθνών πηγή μιας ενοχής που θα σημαδεύει τον ψυχισμό τους: θα είναι η ενοχή της αυτοεξαφάνισης» (Ντάγιος, 1997).

Η διδασκαλία και η εκμάθηση του λαϊκού πολιτισμού, θα οδηγήσει σταδιακά τους μαθητές μας στη βαθύτερη συνειδητοποίηση της ιστορίας μας, θα συνδέσει τις γενιές, το παρόν και το μέλλον, τους κρίκους στην αλυσίδα της ιστορικής συνέχειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abrahams, Roger, (1968), «Introductory Remarks to a Rhetorical Theory of Folklore». *Journal of American Folklore*, 81:143-158.

Abrahams, Roger, (1972), «Proverbs and Proverbial Expressions», Στο Richard M. Dorson (επιμ.), *Folklore and Folklife. An Introduction*. Chicago-London: The University of Chicago Press, 118-127.

Αλεξιάδης, Μηνάς, (1999), Λαϊκό αίνιγμα και παιδί (Παιδαγωγική διάσταση της σχέσης), στο

Αλεξιάδης, Μ. (2008). *Η Ελληνική και διεθνής ονοματοθεσία της λαογραφίας*. Εκδόσεις Καρδαμίτσα.

Αναγνωστόπουλος, Β. (1993) *Λαϊκά τραγούδια και παιχνίδια για παιδιά*, Ανθολογία (σ.σ. 227), Αθήνα: εκδόσεις Ψυχογιός.

Αναγνωστόπουλος, Β., (1999), *Λαϊκή παράδοση και παιδί*, σ.σ. 43-56, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Αναγνωστόπουλος, Β. (1999). *Λαϊκή παράδοση και σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Αναγνωστόπουλος, Β. (2008). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων.

Αντζουλάτου-Ρετσίλα, Ευρυδίκη, (2005), *Πολιτιστικά και Μουσειολογικά Σύμμεικτα*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Αυδίκος, Ε. (2006). *Μια φορά κι έναν καιρό...αλλά ...μπορεί να γίνει και τώρα*. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.

Αυδίκος, Ε. (2012). *Ο λαϊκός πολιτισμός ως μέσο εκπαιδευτικής δραστηριότητας: Άγωνα επιστροφή στο παρελθόν η αναγκαία συνθήκη για το μέλλον;* Στο Αυδίκος, Ε. &

Κοζιού, Σ. (επιμ.) 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο “Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση”, 19,20 και 21 Οκτωβρίου 2012. Καρδίτσα: Εκδόσεις Ηλίας Καρκαλέτσος, σσ. 287-298.

Bell Lee, A. (2003) Telling Tales: What stories can teach us about racism. *Journal Race, Ethnicity and Education*, 6(1),3-28

Γιάνναρης, Γ. (2000). Η Παροιμία ως εργαλείο καλλιέργειας και γνώσης της Γλώσσας και του Πολιτισμού. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (114/115), 33-37. Ανακτήθηκε από <http://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/3500>.

Γκαρτζονίκα, Ε.(2009), «Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός στη Μέση εκπαίδευση: Σκοπός και περιεχόμενο του μαθήματος την περίοδο 1960-1980». Στο 16^ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κομοτηνή: Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θράκης.

Γκαρτζονίκα, Ε. (2012) Χορός και λαϊκά δρώμενα-Τελετουργίες: Μια πρόταση διδασκαλίας για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο Αυδίκος, Ε. & Κοζιού, Σ. (επιμ.) 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο “Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση”, 19, 20 και 21 Οκτωβρίου 2012. Καρδίτσα: Εκδόσεις Ηλίας Καρκαλέτσος, σσ 287-298.

Γκόβαρης, Χ., (2001), Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός

Ζαβιτσάνου, Π, Αυδίκος, Ε. (2012). Η παροιμία ως εκπαιδευτικός μηχανισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Από τον γραμμικό στον κυκλικό χρόνο, Στο Αυδίκος, Ε. & Κοζιού, Σ. (επιμ.) 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο “Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση”, 19,20 και 21 Οκτωβρίου 2012. Καρδίτσα: Εκδόσεις Ηλίας Καρκαλέτσος, σσ. 387-395.

Κακάμπουρα-Τίλη, Ρέα, (2005), Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης- Μια διδακτική πρόταση, Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης, Β΄ τόμος: Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης, Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή,(σ.σ. 267 – 274) τόμοι Α΄και Β΄, Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. / Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ

Κακάμπουρα-Τίλη Ρ. (2006), Από τη συλλογή λαογραφικού υλικού στη διαθεματική προσέγγιση του λαϊκού πολιτισμού. Η καθοδήγηση των Πανεπιστημιακών λαογράφων και η ανταπόκριση των δασκάλων. *Λαογραφία* (40), σσ. 175-191.

Καλαμπαλίκη-Μπάου, Θάλεια, (1996), Δημιουργώντας με τη λαϊκή παράδοση, στο Αυδίκος, Ε.(επιμ.) συλλογικό τόμο: Από το παραμύθι στα κόμικς. Παράδοση και νεωτερικότητα, Π.Τ.Ν. Δ.Π.Θ. (σελ.515),Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Καμηλάκη-Πολυμέρου, Αι.,Καραμανές,Ε.,(2008), Λαογραφία: Παραδοσιακός πολιτισμός, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κάντζου, Νικολούδη (2012). Με αφορμή... μια Παγκόσμια Ημέρα. Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, μέσα από το λαϊκό πολιτισμό. Η περίπτωση εθελοντικής συνεργασίας εκπαιδευτικών με το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής τέχνης της Αθήνας, Στο Αυδίκος, Ε. & Κοζιού, Σ. (επιμ.) 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο “Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση”, 19,20 και 21 Οκτωβρίου 2012. Καρδίτσα: Εκδόσεις Ηλίας Καρκαλέτσος, σσ. 407-415.

Καπανιάρης, Α.,(2008), Ψηφιοποίηση, τεκμηρίωση και ανάδειξη του Ελληνικού Πολιτισμού: Η περίπτωση του αρχείου «Δημήτριος Γ. Κασλάς», Διπλωματική εργασία, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο-Σχολή Εφαρμοσμένων Τεχνών.

Καπλάνογλου,Μ.(2009),Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή. Το παράδειγμα των αφηγητών από τα νησιά του Αιγαίου και από τις προσφυγικές κοινότητες των Μικρασιατών Ελλήνων, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Καυταντζόγλου, Ρωξάνη,2003, Λαογραφικά μουσεία, λαϊκός πολιτισμός και το κοινό των μουσείων, Εθνογραφικά 12-13, σσ. 33-46

Κιουρτσάκης, Γιάννης, (1983), Προφορική παράδοση και ομαδική δημιουργία. Το παράδειγμα του Καραγκιόζη, Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος

Κιουρτσάκης, Γιάννης, (1985), Καρναβάλι και Καραγκιόζης. Οι ρίζες και οι μεταμορφώσεις του λαϊκού γέλιου , Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος

Κότσαρη Ε., Γ. (2018). Ο λαϊκός πολιτισμός στην Ευέλικτη Ζώνη: Πολιτιστικό πρόγραμμα «Λαογραφική προσέγγιση των μηνών» για την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Διπλωματική εργασία. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Λέκκας, Π.(2006), Η Εθνικιστική Ιδεολογία, Αθήνα: Εκδόσεις Κατάρτι

Λουκάτος, Δημήτριος, (1977),Εισαγωγή στην Ελληνική λαογραφία, Αθήνα: Εκδόσεις Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης).

Λουκόπουλος, Δημήτριος,(1926), Ποια παιχνίδια παίζουν τα ελληνόπουλα, περιγραφές ελληνικών παιχνιδιών από όλα τα μέρη της Ελλάδας, Αθήνα: 1926, σ. 224.

Μάγος Κ. (2013) «Διδάσκοντας με αφηγήσεις»: Η αξιοποίηση της αφήγησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Τ. Τσιλιμένη, Α. Σμυρναίος, Ν. Γραϊκός (επιμ.) Αφήγηση και φιλαναγνωσία στην εκπαίδευση. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης

Μαλαφάντης, Κ.,(2006),Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Μερακλής, Μ.(2011), Ελληνική Λαογραφία. Κοινωνική συγκρότηση-Ήθη και έθιμα-Λαϊκή τέχνη. Τρίτη έκδοση συμπληρωμένη, Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.

Μπενέκος Δ. (2005) Πολιτισμική παράδοση ως μορφωτικό κεφάλαιο στην εκπαίδευση παιδιών με μεταναστευτικό παρελθόν. Ελληνογερμανικό περιοδικό Ekkrath., 5, σ.σ.6-9.

Μπενέκος Δ. (2006). Πολιτισμική παράδοση και εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Μπενέκος Δ. (2013). Λαογραφία και Εκπαίδευση: Τα Σύγχρονα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού και ο Λαϊκός Πολιτισμός. Λαογραφία (42), σ.σ.662-671).

Νάκου, Ειρήνη(2001), Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός, Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Νικολάου, Γ.,(2000), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών στο Δημοτικό σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόμος υπ.αριθμ.3879(2010), Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. φύλλου 163).

Nunes, M. (1997), What space is cyberspace? The internet and virtuality, στο Holmes, D.(επιμ.), Virtual politics(σελ. 163-168), London: Sage.

Ντάγιος, Σ.(1997),Αποκληρωμένο έθνος, η λαϊκή λογοτεχνία των Ελλήνων της Βορείου Ηπείρου,σελ.57,Θεσσαλονίκη:Εκδόσεις Κυρομάνος.

Ντούλια Α. (2012), Λαϊκός Πολιτισμός και εκπαίδευση: Μια σχέση δυναμικής αλληλοεπίδρασης και συνεργασίας. Η παιδαγωγική σημασία της ενασχόλησης των παιδιών με το λαϊκό πολιτισμό: Ένα παράδειγμα. Στο Αυδίκος, Ε. & Κοζιού, Σ (επιμ.) 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ‘‘Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση’’, 19,20 και 21 Οκτωβρίου 2012. Καρδίτσα: Εκδόσεις Ηλίας Καρκαλέτσος, σσ.113-122.

Οικονομίδης,Δ.(1995),Το παραμύθι και ο παραμυθάς εν Ελλάδι, Άκου μια ιστορία, στο Παπαλιού, Ντορίνα (Επιμ.),Η παραδοσιακή τέχνη της προφορικής αφήγησης και η αναβίωσή της στις μέρες μας,σ.σ.67-83,Αθήνα: Εκδόσεις Ακρίτας

Πασχαλίδου, Ε. (2004). Η διδασκαλία του μαθήματος της λαογραφίας στα προγράμματα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Η συμβολή των δασκάλων στην ανάπτυξη των λαογραφικών σπουδών. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Πολίτης, Ν. (1914). Εκλογαί από τα τραγούδια του Ελληνικού λαού. Αθήνα: Εκδόσεις Εστία

Πούγνερ, Β.(2012), Το ελληνικό θέατρο σκιών και η παιδευτική του αξία. Στο Αυδίκος, Ε. & Κοζιού, Σ (επιμ.) 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ‘‘Λαϊκός πολιτισμός και Εκπαίδευση’’, 19,20 και 21 Οκτωβρίου 2012. Καρδίτσα: Εκδόσεις Ηλίας Καρκαλέτσος, σσ.25-32

Sade-Beck,L. & Gurion, B.,(2004) «Internet Ethnography: Online and offline», International Journal of Qualitative Methods 3(2), June, 2004.

Schaller David, Allison-Bunell Steven, Borun Minda, Chambers Margaret(2002), How Do You Like To Learn? Comparing User Preferences And Visit Length Of Educational Web Sites, Museum and the Web 2002, Διαθέσιμο από: <https://www.museumsandtheweb.com/mw2002/papers/schaller/schaller.html>

Vergo, P.(1999),Επανεξέταση της «Νέας Μουσειολογίας», Αρχαιολογία και Τέχνες, Τεύχος 70, 50-2.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.,Φ.Ε.Κ. τευχ.Β'303/13-3-2003

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι,Φ.Ε.Κ.804/9-9-2010

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.-βιβλίο γλώσσας μαθητή Β' τάξης, γ' τεύχος, ενότητα 20, σελ. 39-42. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.- βιβλίο γλώσσας μαθητή Δ' τάξης, β' τεύχος, ενότητα «η ελιά», σελ.27-46. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.- βιβλίο μαθητή Γ' τάξης, λαογραφικό κείμενο «το πιο γλυκό ψωμί», σελ.28-48, σελ.27-46. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.

Συγκρούσεις στα σχολεία: οι αιτίες και οι στρατηγικές διαχείρισης

Λαζαρίδου Ισαΐα

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.60, M.Ed, sitsalazaridoy@yahoo.gr

Περίληψη

Η σύγκρουση σήμερα είναι ένα συχνό και αναπόφευκτο φαινόμενο που εμφανίζεται εκεί όπου υπάρχει ανθρώπινη αλληλεπίδραση και πιθανότητα προσωπικών συμπαθειών και αντιπαθειών. Υπάρχουν διάφορα είδη συγκρούσεων. Οι συγκρούσεις δεν είναι ούτε εποικοδομητικές, ούτε καταστροφικές, αλλά ο τρόπος διαχείρισής τους τις καθιστά θετικές, ή αρνητικές. Τα σχολεία, όπως και άλλες οργανώσεις ανθρώπων, είναι επιρρεπή σε ένα ή άλλο είδος σύγκρουσης. Για τη διαχείριση των συγκρούσεων υιοθετούνται διάφορες στρατηγικές από τις οποίες περισσότερο σημαντικές είναι η αποφυγή, η συνεργασία, η επιβολή, ο συμβιβασμός η διαμεσολάβηση και η διαπραγμάτευση. Κύριος σκοπός αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση της φύσης των συγκρούσεων στα σχολεία, των αιτιών από τις οποίες πηγάζουν και των τεχνικών διαχείρισης που μπορούν να υιοθετηθούν για την αντιμετώπισή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαχείριση, επίλυση συγκρούσεων, στρατηγική διαχείριση

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί χώρο εργασίας εντός του οποίου αναπόφευκτα εγείρονται διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσουν και σε συγκρούσεις (Msila, 2012). Η καθημερινή αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων με διαφορετική προσωπικότητα, αντίληψη και ιδεολογία, εύκολα μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις. Συγκρούσεις εμφανίζονται όπου και όποτε υπάρχει ασυμβατότητα μεταξύ των αντιλήψεων ή των συναισθημάτων, σε όσους εργάζονται σε έναν οργανισμό ή ένα χώρο (Corvette, 2007).

Ο όρος σύγκρουση εμφανίζεται με ποικίλους τρόπους. Ο Thomas (1976) ορίζει τη σύγκρουση ως "τη διαδικασία που αρχίζει όταν κάποιος θεωρεί ότι ο άλλος έχει ματαιώσει, ή πρόκειται να ματαιώσει, κάποιο στόχο του". Ο Μπουραντάς (2001) αναφέρει ότι η σύγκρουση αποτελεί εκείνη την κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο, ή μια ομάδα επιδεικνύουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, μέσω της οποίας επιδιώκεται σκόπιμα η παρεμπόδιση της επίτευξης των στόχων κάποιου άλλου ατόμου, ή κάποιας άλλης ομάδας. Η σύγκρουση είναι μια έκφραση εχθρότητας, ανταγωνισμού και παρεξήγήσεων μεταξύ των μελών του προσωπικού. Στα σχολεία μάλιστα συνήθως σχετίζεται με το συναίσθημα και λιγότερο με το καθήκον (DiPaola & Hoy, 2001).

Οι συγκρούσεις στα σχολεία μπορούν να εκδηλωθούν με ποικίλες μορφές, οι οποίες διαφέρουν ως προς τα αίτια που τις προκαλούν, ως προς την ένταση με την οποία εκδηλώνονται, ως προς τις πιθανές επιπτώσεις που έχουν, καθώς και ως προς τον αριθμό των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση.

Οι συγκρούσεις ως έννοια δεν είναι ποτέ θετικές ή αρνητικές, αλλά πάντα θεωρούνται με βάση το αποτέλεσμα που επιφέρουν στη σχολική αποτελεσματικότητα ως μέρος της σχολικής ζωής. Οι συγκρούσεις μπορεί να είναι ανταγωνιστικές ή και συνεργατικές στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά αυτό ποικίλλει ανάλογα με την κατάσταση. Σύμφωνα με τον Moran, (2001) η σύγκρουση αποτελεί πρόβλημα όταν παρακωλύει την παραγωγικότητα, μειώνει το ηθικό, προκαλεί περισσότερες και συνεχιζόμενες συγκρούσεις, ή προκαλεί ακατάλληλες συμπεριφορές.

Ωστόσο, η σύγκρουση συχνά έχει θετικές επιπτώσεις στο σχολικό περιβάλλον καθώς, λόγω της πολυμορφίας και της διαφορετικότητας των ομάδων, παράγει νέες ιδέες, προκαλεί το ενδιαφέρον και προωθεί τη δημιουργικότητα στον σχολικό οργανισμό, ενεργοποιεί τους εργαζομένους να ασχοληθούν έγκαιρα με τα θέματα που τους απασχολούν, βοηθάει τους ανθρώπους να μάθουν πώς να αναγνωρίζουν και να επωφελούνται από τους διαφορές τους.

Πηγές των συγκρούσεων στο σχολείο

Σύγκρουση μπορεί να υπάρξει σε οποιοδήποτε οργανισμό, όσο καλά οργανωμένος και να είναι, μιας και η διαχείριση των πόρων και η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού δημιουργεί το συγκρουσιακό πεδίο, που σχετίζεται με το μοίρασμα θέσεων και ρόλων (Αθανασούλα-Ρέπα, 2008). Όπως διαπιστώνει ο Ghaffar (2009) η κατανομή των εξω-διδασκικών καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς από τον διευθυντή του σχολείου, αποτελεί συχνά, πηγή προστριβών, ειδικά όταν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που μπορεί να αισθάνονται αδικημένοι.

Οι πηγές των συγκρούσεων είναι πολλές, ωστόσο θα μπορούσαμε να επισημάνουμε τις κυριότερες, όπως η κακή επικοινωνία, οι συγκρουόμενοι στόχοι, ο ανταγωνισμός, οι κοινόι αλλά περιορισμένοι πόροι, οι ασυμβίβαστοι στόχοι, οι ατομικές διαφορές (Plunkett & Attner, 1989). Ο Fisher (1997) αναφέρει ότι τόσο τα άτομα όσο και οι ομάδες έχουν αναμφισβήτητες ανάγκες, όπως η ανάγκη για ταυτότητα, αξιοπρέπεια, ασφάλεια, ισότητα και συμμετοχή στις αποφάσεις που τους επηρεάζουν. Η απογοήτευση αυτών των βασικών αναγκών αποτελεί πηγή κοινωνικής σύγκρουσης.

Οι Gray και Stark (1984) ανέφεραν ως πηγές συγκρούσεων τους περιορισμένους πόρους, την αλληλεξάρτηση στις εργασιακές δραστηριότητες, τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων, τα προβλήματα επικοινωνίας, τις διαφορές στις αντιλήψεις και το περιβάλλον του οργανισμού. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, οι συγκρούσεις μπορούν επίσης να προκύψουν από μια σειρά άλλων πηγών, όπως, οι ατομικές διαφορές, οι ασαφείς δομές εξουσίας, οι διαφορές στις στάσεις και στις συμπεριφορές, ή στην αντιλαμβανόμενη ανισότητα στην εργασία.

Η ταξινόμηση των συγκρούσεων γίνεται συχνά με βάση τις καταστάσεις που οδηγούν σε συγκρούσεις. Κρίθηκε σκόπιμο να ταξινομηθούν οι συγκρούσεις με βάση αυτές τις

πηγές για την ορθή κατανόηση της φύσης και των συνεπειών τους. Παρακάτω είναι μια σύντομη περιγραφή αυτής της ταξινόμησης (Ghaffar, 2009) .

Παράγοντες που οδηγούν σε συγκρούσεις

Συναισθηματική σύγκρουση: Η σύγκρουση αυτή ορίζεται ως μια κατάσταση στην οποία τα μέλη της ομάδας έχουν διαπροσωπικές συγκρούσεις που χαρακτηρίζονται από θυμό, απογοήτευση και άλλα αρνητικά συναισθήματα (Plunkett & Attner 1989). Η συναισθηματική σύγκρουση είναι ζημιογόνα, ανεξάρτητα από τον τύπο της εργασίας που εκτελείται. Αυτό συμβαίνει γιατί αυτού του είδους η σύγκρουση επιφέρει στεναχώρια, καταπόνηση και εχθρότητα ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και ενθαρρύνει την αποχώρηση τους από αυτή.

Γνωστική σύγκρουση: Ο Jehn (1997b) χαρακτήρισε αυτό το είδος διαμάχης ως "διαφωνίες μεταξύ των ιδεών και των απόψεων των μελών της ομάδας, που σχετίζονται με το περιεχόμενο της εργασίας που εκτελείται (καθήκοντα) σε έναν οργανισμό.

Σύγκρουση συμφερόντων: Αυτή ορίζεται ως ασυνέπεια μεταξύ δύο συμβαλλόμενων μερών ως προς τις προτάσεις για την κατανομή ενός σπάνιου πόρου.

Σύγκρουση αξιών: Αυτή συμβαίνει όταν δύο εμπλεκόμενες ομάδες διαφέρουν ως προς τις αξίες, ή τις ιδεολογίες τους σε ορισμένα θέματα (Druckman, Broome, & Korper, 1988). Αυτό ονομάζεται επίσης ιδεολογική σύγκρουση.

Συγκρούσεις στόχων: Αυτή συμβαίνει όταν τα μέλη μιας ομάδας θέτουν και επιδιώκουν στόχους, οι οποίοι αντιτίθενται στους στόχους μιας άλλης ομάδας. Στη μορφή των συγκρουόμενων στόχων και οι δυο ομάδες αναπτύσσουν συμπεριφορές ώστε να παρεμποδίσουν την επίτευξη των στόχων της άλλης ομάδας (Cosier, & Rose, 1977).

Ρεαλιστική και μη ρεαλιστική σύγκρουση: Η ρεαλιστική σύγκρουση σχετίζεται ως επί το πλείστον με την ορθολογική, ή προσανατολισμένη στο στόχο διαφωνία. Η μη ρεαλιστική σύγκρουση είναι αυτοσκοπός που δεν έχει καμία σχέση με ομαδικούς ή οργανωτικούς στόχους (Ross & Ross, 1989).

Θεσμοθετημένη έναντι μη θεσμοθετημένης σύγκρουσης: Η πρώτη χαρακτηρίζεται από καταστάσεις στις οποίες οι εμπλεκόμενοι ακολουθούν ρητά τους κανόνες και εμφανίζουν προβλέψιμη συμπεριφορά. Οι περισσότερες φυλετικές συγκρούσεις ανήκουν στις μη θεσμοθετημένες συγκρούσεις (Ghaffar, 2009) .

Ανταγωνιστική σύγκρουση: Αυτή η σύγκρουση χαρακτηρίζεται από μια κατάσταση όπου οι αντικρουόμενες ομάδες αισθάνονται την ανάγκη να εξελίξουν τη σύγκρουση για να τιμωρήσουν τον αντίπαλο. Με άλλα λόγια, κάθε μέρος καθορίζει τα κέρδη του, εν μέρει, επιβαρύνοντας το κόστος στο άλλο μέρος.

Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι μια έννοια των ανθρώπινων σχέσεων που αναγνωρίζεται εδώ και πολύ καιρό στις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς ως αναγκαία συνιστώσα της αναπτυξιακής διαδικασίας. Οι Sweeney και Caruthers (1996) ορίζουν την επίλυση συγκρούσεων ως τη διαδικασία που χρησιμοποιούν τα συμβαλλόμενα μέρη για να επιτύχουν διευθέτηση. Οι κύριες τεχνικές χειρισμού των συγκρούσεων είναι ο ανταγωνισμός, η αποφυγή, η συνεργασία, ο συμβιβασμός και η παραχώρηση (Everard & Morris, 1999).

Το ανταγωνιστικό στυλ χαρακτηρίζεται από αυτοπεποίθηση και την έλλειψη συνεργασίας και συμβαίνει όταν τα εμπλεκόμενα μέρη εργάζονται για τα αντίστοιχα κέρδη τους εις βάρος του αντισυμβαλλομένου. Είναι η κλασική θεώρηση της σύγκρουσης «κερδίω-χάνεις» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Είναι το στυλ όπου ο ισχυρός επιβάλλει την άποψη του, αναφορικά με τον τρόπο επίλυσης της σύγκρουσης.

Το δεύτερο στυλ είναι η αποφυγή, όπου τα συγκρουόμενα μέρη δεν ενδιαφέρονται για το συμφέρον των αντιπάλων, ούτε για τα δικά τους συμφέροντα. Εκφράζεται συνήθως από την απάθεια, την απόσυρση και την αδιαφορία. Το πιθανό αποτέλεσμα είναι ότι σύγκρουση παραμένει ανεπίλυτη και μπορεί να εμφανιστεί διαφορετικά, κάποια άλλη στιγμή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η προσέγγιση της συνεργασίας είναι αντίθετη από την αποφυγή και χαρακτηρίζεται τόσο από αυτοπεποίθηση, όσο και από συνεργατικότητα. Αυτό το στυλ εστιάζει στην ικανοποίηση των αναγκών και των δύο εμπλεκόμενων μερών και είναι η έκφραση της στρατηγικής «κερδίω-κερδίζεις». Στο πλαίσιο αυτό, τα δύο μέρη συμφωνούν να συνεργαστούν. Μια συνεργατική προσέγγιση της διαχείρισης των συγκρούσεων, μπορεί να ενισχύσει τα επίπεδα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών. Η συνεργασία μπορεί να είναι μια ιδιαίτερα χρήσιμη στρατηγική για την επίλυση ή και τη ρύθμιση συγκρούσεων και τη χαλάρωση των αιτιών της διαφωνίας, όπου η αντιπαράθεση εμπλέκει ενδιαφερόμενους με διαφορετική εξουσία και πόρους (Ghaffar, 2009).

Το συμβιβαστικό στυλ έχει σαν στόχο να ικανοποιήσει ένα μέρος τουλάχιστον των θέσεων κάθε πλευράς (Chan et al, 2006). Είναι αποτελεσματικό όταν και τα δύο μέρη συμφωνούν να θυσιάσουν ορισμένα συμφέροντά τους για την επίτευξη λύσης. Και τα δύο μέρη κάνουν παραχωρήσεις και καταλήγουν σε κάποια συμφωνία. Ωστόσο, όσο θετική και αν φαίνεται μια τέτοια έκβαση, οι διαφορές παραμένουν και μπορεί να εμφανιστούν ξανά στο μέλλον.

Στην τεχνική της παραχώρησης επικρατεί η υποχωρητικότητα, η υποταγή και η συμμόρφωση, προκειμένου να επέλθει η εργασιακή ειρήνη (Behfar et al., 2008). Σε αυτό το στυλ, ένα άτομο παραιτείται από κάποιες δικές του ανάγκες για να ανταποκριθεί

στις ανάγκες του αντιπάλου του. Το στυλ αυτής της τεχνικής εκφράζεται από τον τύπο «χάνω-κερδίζεις».

Μεταξύ των πέντε μορφών για την επίλυση των συγκρούσεων που περιγράφονται, η βιβλιογραφία (Ghaffar, 2009; Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) φαίνεται να ευνοεί τη χρήση του συνεργατικού στυλ και επισημαίνει ότι οι συνεργατικές στρατηγικές διαχείρισης δημιουργούν υψηλότερη ποιότητα στις σχέσεις των συγκρουόμενων μερών. Όπως τονίζουν ο Brahnam et al. (2005), η πιο αξιόλογη στρατηγική διαχείρισης των συγκρούσεων στα σχολεία είναι η συνεργασία, δηλ. το win-win, καθώς λαμβάνει υπόψη τα συμφέροντα και των δύο μερών και επικεντρώνεται στα αμοιβαία οφέλη, παράγει υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης, μέσω της διεξοδικότερης διερεύνησης των ζητημάτων της σύγκρουσης

Ωστόσο, εκτός από τις παραπάνω τεχνικές και επειδή πολλές φορές τα αντικρουόμενα μέρη δεν μπορούν να φτάσουν μόνα τους σε μια αποδεκτή λύση της σύγκρουσης, καλούν ένα τρίτο πρόσωπο που διαθέτει γνώσεις, κύρος, αντικειμενικότητα και πειθώ, να φέρει σε διαβούλευση τις αντίθετες πλευρές, προκειμένου να εξαλειφθούν οι παρεξηγήσεις, να εξεταστούν τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της κάθε άποψης και να εντοπιστούν οι δυνατότητες ικανοποίησης των αναγκών τους (Bodin and Crawford 1999).

Ως διαπραγμάτευση αναφέρεται η επικοινωνία μεταξύ δυο συγκρουόμενων μερών με σκοπό την ανεύρεση μιας από κοινού αποδεκτής λύσης (Robbins & Judge, 2012), ενώ ως διαιτησία αναφέρεται η ανάληψη της διαχείρισης της σύγκρουσης από έναν ειδικό. Στην περίπτωση αυτή η λύση επιβάλλεται από κάποιον εξωτερικό παράγοντα, του οποίου η απόφαση είναι δεσμευτική και για τα δυο μέρη (Masters & Albright, 2002).

Η διαμεσολάβηση είναι ένας άλλος τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων που χρησιμοποιείται σήμερα. Ο Ghaffar, (2009) περιγράφει τη διαμεσολάβηση ως μια μορφή διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων, όπου ένα ουδέτερο τρίτο μέρος βοηθά τους συγκρουόμενους να επιτύχουν μια αμοιβαία αποδεκτή συμφωνία. Στην τεχνική αυτή χρησιμοποιείται ένα τρίτο άτομο με αυξημένο κύρος και πειθώ, το οποίο φέρνει σε συζήτηση τα δυο συγκρουόμενα μέρη, ώστε να επικοινωνήσουν, να λυθούν οι παρεξηγήσεις και να βρουν τρόπους ώστε να ικανοποιηθούν οι επιθυμίες τους.

Επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο-Δεξιότητες / στρατηγικές

Για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων στα σχολεία, οι διευθυντές συνηθίζουν να εφαρμόζουν διαφορετικές τεχνικές διαχείρισης. Ανάλογα με τα αίτια και το είδος της σύγκρουσης επιλέγεται κάθε φορά διαφορετικό στυλ διαχείρισης.

Ο Moran (2001) θεωρεί τη διαχείριση των συγκρούσεων ως μια φιλοσοφία, ένα σύνολο δεξιοτήτων που βοηθούν τα άτομα και τις ομάδες να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις συγκρούσεις, όταν εμφανίζονται σε όλες τις πτυχές της ζωής τους.

Οι Johnson & Johnson (1996) υποστηρίζουν ότι η επίλυση συγκρούσεων και τα προγράμματα διαμεσολάβησης από συνομηλίκους προωθούνται συχνά ως ένας καλός τρόπος για τη μείωση της βίας στα σχολεία. Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος επίλυσης συγκρούσεων και διαμεσολάβησης μπορεί να περιοριστεί όταν η τάξη και το σχολικό περιβάλλον είναι ανταγωνιστικές.

Οι Hocker και Wilmot (1985) αναφέρουν ότι κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι οι άνθρωποι αναπτύσσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές στις συγκρούσεις, ότι εμφανίζουν στυλ συγκρούσεων για λόγους που έχουν νόημα για αυτούς, ότι κανένα στυλ δεν είναι αυτόματα καλύτερο από το άλλο και ότι τα στυλ διαχείρισης των συγκρούσεων αλλάζουν, προκειμένου να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις νέων καταστάσεων.

Δεδομένου ότι οι συγκρούσεις είναι φαινομενικά αναπόφευκτες, ιδιαίτερα σε ένα σχολικό πλαίσιο, είναι αυτονόητα απαραίτητο για τους διευθυντές να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τις συγκρούσεις, να βλέπουν το εποικοδομητικό και καταστροφικό δυναμικό τους, να μαθαίνουν πώς να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις και να εφαρμόζουν στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων με έναν πρακτικό τρόπο. Όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές κατανοούν τη φύση των συγκρούσεων, τόσο καλύτερα είναι σε θέση να διαχειριστούν τις συγκρούσεις εποικοδομητικά (Thomas, 1976)

Οι συγκρούσεις επιλύονται εποικοδομητικά όταν έχουν ένα αποτέλεσμα με το οποίο όλοι οι διαφωνούντες είναι ικανοποιημένοι, όταν βελτιώνουν τη σχέση μεταξύ των διαφωνούντων και όταν βελτιώνουν την ικανότητα των διαφωνούντων να επιλύουν μελλοντικές συγκρούσεις με εποικοδομητικό τρόπο (Johnson & Johnson, 1996).

Ο Bodin και ο Crawford (1999) υποστηρίζουν ότι από τη στιγμή που το σχολείο είναι μια οντότητα που αποτελείται από διαφορετικούς ανθρώπους, με διαφορετικές ηλικίες, η διαπραγμάτευση και η διαμεσολάβηση πρέπει να προσδιοριστούν ως οι καλύτερες στρατηγικές για την εξάλειψη των συγκρούσεων. Η διαχείριση των συγκρούσεων θεωρείται αποτελεσματική εάν έχει επιτύχει μια προσέγγιση win-win, ή συναινετική συμφωνία αποδεκτή και από τα δύο μέρη.

Η διαμεσολάβηση αποδεικνύεται ως αποτελεσματική μέθοδος, επειδή περιλαμβάνει μια δημοκρατική και δομημένη διαδικασία που επιτρέπει στους διαφωνούντες να επιλύσουν τη δική τους σύγκρουση, με τη βοήθεια εκπαιδευμένων συναδέλφων. Ο Deutsch, M. (2005), υποστηρίζει ότι οι διαμεσολαβητές πρέπει να διαθέτουν ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων και διαπραγμάτευσης. Θα πρέπει να διαμορφώνουν ένα κλίμα που να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των μερών, να είναι σε θέση να δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης με το καθένα από τα συγκρουόμενα μέρη, να καλλιεργούν κλίμα συνεργασίας για την επίλυση του προβλήματος, να είναι σε θέση να ενισχύουν τη λειτουργία της ομάδας και τη λήψη αποφάσεων, και να συγκεντρώνουν σημαντικές και ουσιαστικές γνώσεις για τα προβλήματα, γύρω από τα οποία βρίσκονται τα κέντρα σύγκρουσης.

Επίλογος

Το συγκρουσιακό φαινόμενο μεταξύ των διαφόρων μελών του σχολικού οργανισμού εμφανίζεται συχνά. Οι αιτίες, η συχνότητα και η ένταση των συγκρούσεων ποικίλουν, όπως και οι συνέπειες. Συχνά δημιουργούνται δυσλειτουργίες που επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την αποτελεσματικότητά του.

Οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων είναι πολλές και ποικίλες, αλλά η επιλογή της κατάλληλης συνδέεται με την ίδια τη σύγκρουση, δηλαδή με τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, όσο και με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση. Κανένα στυλ διαχείρισης δεν είναι κατάλληλο για όλες τις περιστάσεις. Σε δεδομένη κατάσταση ένας ειδικός τρόπος αντιμετώπισης των συγκρούσεων μπορεί να είναι πιο κατάλληλος από άλλους.

Με άλλα λόγια, το πλαίσιο φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των συγκρούσεων, πράγμα που δείχνει ότι η επιλογή του στυλ διαχείρισης της σύγκρουσης θα πρέπει να εξαρτάται από την συγκεκριμένη κατάσταση. Αν και οι συγκρούσεις προκαλούν άγχος και στρες, η αποτελεσματική διεύθετησή τους προσφέρει την ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους άλλους, να σχεδιάσουν και να προχωρήσουν σε θετικές αλλαγές και να αναπτύξουν νέους τρόπους αποτελεσματικής συνεργασίας.

Υπάρχει, βεβαίως, πολύς δρόμος ακόμα για την επίλυση των συγκρούσεων και καθίσταται αναγκαία η κατάρτιση όλων των εμπλεκόμενων σε θέματα διαμεσολάβησης, ώστε να τις διαχειρίζονται εποικοδομητικά.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίωον

Behfar K., Peterson R., Mannix E., Trochim W. (2008), The Critical Role of Conflict Resolution in Teams: A Close Look at the Links Between Conflict Type, Conflict Management Strategies, and Team Outcomes, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 93(1), 170–188.

Bodin, R.J & Crawford, D.k. (1999) *Developing emotional intelligence: A guide to behaviour management and conflict resolution in schools*. North Mattis Avenue: Research Press,

Brahnam S., Margavio T., Hignite M., Barrier T., Chin J., (2005) A gender based categorization for conflict resolution, *Journal of Management Development* Vol. 24, No 3, pp 197-208

Chan, C.A., Monroe, G., Ng, J., & Tan, R. (2006). Conflict Management Styles of Male and Female Junior Accountants. *International Journal of Management*, 23(2) 289-295

Chen, G. & Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19, 557–572

Corvette B.B., (2007), *Conflict Management: A Practical Guide to Developing Negotiation Strategies*. New Jersey: Prentice Hall.

Cosier, R. A., & Rose, G. L. (1977). Cognitive conflict and goal conflict effects on task performance. *Organizational Behavior and Human Performance*, 19, p. 378

Deutsch, M. (2005) Cooperation and Conflict. In West, M.A, Tjosvold, D. & Smith, K.G. *The essentials of teamwork: International perspective*. Maryland

DiPaola, M., & Hoy, W. (2001). Formalization, conflict, and change: Constructive and destructive consequences in schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 238–244

Druckman, D., Broome, B. J., & Korper, S. H. (1988) Value differences and conflict Resolution: Facilitation or delinking? *Journal of Conflict Resolution*, 32,

Everard, K., & Morris, G., (1999) «Αποτελεσματική διοίκηση» Εκδόσεις: ΕΑΠ

Fisher, R.J. (1997). *Interactive conflict resolution*. Syracuse University Press: Syracuse, New York. P.6

Ghaffar, A. (2009). Conflict in schools: Its causes & management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3, 212-227.

Gray, J.L and Strake, F.A. (1991) *Organizational Behavior-Concepts and Applications* (3rd Ed.) Columbus Bell and Howell Company, (1984) Hanson, E.M. *Educational Administration and Organizational Behavior* (3rd ed), Boston: Allynard Bacon,

Hocker, J. L., and W. W. Wilmot. (1985) *Interpersonal conflict*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers

Jehn, K. A. (1997b) To agree or not to agree: The effects of value congruence, individual demographic dissimilarity, and conflict of workgroup outcomes. *International Journal of Conflict Management*, 8,

Johnson D., & Johnson R., (1992) Teaching all students how to manage conflicts consrtactively. Peacemakers programs” *Journal of Negro Education*, V. 65 No. 3

King, W. C. & Miles, E. W. (1990), What we know – and don't know – about measuring conflict – An examination of the ROCI-II and the OCCI conflict instruments, *Management Communication Quarterly*, 4(2): 222-243

Kohn, S. and O'Connell, V. (2007), *6 habits of highly effective teams*, Franklin Lakes, NJ: The Career Press.

Masters M., Albright R. (2002). *The complete guide to Conflict Resolution in the Workplace*, New York: Amacom

Moran, M. (2001) The effects of a state-wide conflict management initiative in schools. *American Secondary Education*, 29

Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένος.

Msila V. (2012), Conflict Management and School Leadership, *J Communication*, 3(1): 25-34.

Plunkett, W.R. and Attner R.F. (1989). *Introduction to Management*, Boston: PWS-Kent Publishing, p.437

Robbins, S. P. & Judge, T.A. (2012). *Organizational behavior*. 13rd edition. Pearson Education, Inc.

Ross, R. S. & Ross, J. R., (1989) *Small groups in organizational settings*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall,

Sweeney, B. & Caruthers, W. L. (1996). *Conflict resolution: History, philosophy, theory and educational applications*. *School Counselor*, 43

Thomas, K.W. (1976). Conflict and Conflict management. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally,

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

The intercultural preparation of the primary education teacher

Πολύζος Γεώργιος

ageopol12@gmail.com, Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Abstract

It's commonplace that the school teachers that work with different culture students don't usually have the proper information, the abilities and in some of cases the necessary motives to face the challenges resulting from the cultural differentiation successfully (Taylor & Sobel, 2001). Therefore they lack intercultural readiness, a factor that may affect their professional success in a negative way (Horenczyk & Tatar, 2002). The aim of the present research is to search the views of the Primary Education teachers about the degree of their intercultural readiness. 424 Primary School teachers of the four Thessaly prefectures participated. The participants filled in questionnaires made to provide information about a) their experience b) their effectiveness c) the necessity of their training on matters having to do with the immigrants parents and d) their attitude to the matter of the national diversity. The results showed that the school teachers appear weakness and lack of sufficiency. They state their conviction that they're moderately ready without nevertheless considering the national diversity as an obstacle to their duty.

Key-Words: intercultural readiness, sufficiency, training, national diversity

Περίληψη

Είναι κοινός τόπος ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μαθητές από διαφορετικές κουλτούρες συνήθως δεν διαθέτουν την πληροφόρηση, τις ικανότητες, και σε μερικές περιπτώσεις τα αναγκαία κίνητρα για να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις προκλήσεις που προκύπτουν από την πολιτισμική ετερογένεια (Taylor & Sobel, 2001). Επομένως στερούνται διαπολιτισμικής ετοιμότητας γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την επαγγελματική τους ευημερία (Horenczyk & Tatar, 2002). Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το βαθμό διαπολιτισμικής ετοιμότητας που διαθέτουν. Στη μελέτη έλαβαν μέρος 424 εκπαιδευτικοί Δημοτικών Σχολείων των τεσσάρων νομών της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν για να εξετάσουν α) την εμπειρία τους β) την αποτελεσματικότητά τους γ) την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας με τους μετανάστες γονείς και δ) τη στάση τους στο ζήτημα της εθνικής ποικιλομορφίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αδυναμία και έλλειμμα επάρκειας. Διατυπώνουν την πεποίθηση ότι είναι μέτρια

προετοιμασμένοι χωρίς ωστόσο να αντιλαμβάνονται την εθνική ποικιλομορφία ως εμπόδιο στο έργο τους.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική ετοιμότητα, επάρκεια, επιμόρφωση, εθνική ποικιλομορφία

Εισαγωγή

Όσοι παρακολουθούν τα εκπαιδευτικά δρώμενα στη χώρα μας, έχουν διαπιστώσει τα τελευταία χρόνια τη θεαματική αλλαγή στη σύνθεση των σχολικών τάξεων (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2003). Η εθνική και γλωσσική ομοιογένεια που χαρακτήριζε το μαθητικό πληθυσμό έδωσε τη θέση της στην «πολυχρωμία» των σχολικών τάξεων, που απεικονίζει τις διάφορες εθνικότητες των μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε αυτές (Κρίβας, 2003). Είναι, επίσης, γεγονός ότι, όπως ακριβώς καταγράφεται και στη διεθνή εκπαιδευτική εμπειρία (Mitchell & Salsbury, 2000· Banks, 2003· Ramsey, 2004), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν έτοιμο να υποδεχτεί αυτή τη ραγδαία πολιτισμική πολυμορφία (Δαμανάκης, 2002· Πανταζής, 2003), με αποτέλεσμα οι πολυπολιτισμικές τάξεις να δημιουργήσουν νέα προβλήματα στον εκπαιδευτικό χώρο, που απαιτούν επιτακτικά τη βαθύτερη αναπροσαρμογή των διδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Αθανασίου, 2001· Ζησιμοπούλου, 2002· Vartus, 2002). Η διαρκής βελτίωση της εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτικού αποτελούν αιτήματα διαχρονικά και ο σχετικός προβληματισμός απασχολεί έντονα στις μέρες μας τον εκπαιδευτικό κόσμο σε παγκόσμιο επίπεδο (Hargreaves, 2000).

Το λειτούργημα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σήμερα παγκοσμίως αντιμέτωπο με νέες προκλήσεις και συνεχείς μεταρρυθμίσεις. Η ολοένα μεγαλύτερη μετακίνηση ανθρώπων ανά τον κόσμο έχει οδηγήσει στη μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών υπαγορεύοντας μια νέα συνθήκη, όπου πολιτισμοί και ομάδες διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν. Τούτο το φαινόμενο αντανακλάται σε μεγάλο βαθμό στο εκπαιδευτικό σύστημα πάρα πολλών χωρών, όπου το ποσοστό της παρουσίας μη φυσικών ομιλητών της γλώσσας του σχολείου δημιουργεί πληθώρα προβλημάτων τόσο στο διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό όσο και στον εκπαιδευτικό (OECD, 1996 στο Haidas και συν., 2007).

Η έννοια της Διαπολιτισμικής ετοιμότητας

Ο όρος διαπολιτισμική ετοιμότητα έχει θεωρηθεί ότι αναφέρεται στην εν δυνάμει δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα που συναντά πλέον μέσα στη σχολική τάξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Πιο συγκεκριμένα θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει καταρχήν μεταξύ άλλων « να γνωρίζει την εφαρμογή των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές νομοθεσίες τόσο για τους αλλοδαπούς της Ελλάδας όσο και τη νομοθεσία καταρχήν της Ελλάδας για τους ομογενείς του εξωτερικού».

Παράλληλα, είναι αναγκαίο να αποκτήσει γνώσεις για το σχολικό περιβάλλον, για τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα και τις μορφές διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για την ένταξή τους στις κανονικές τάξεις (Γεωργογιάννης, 2004).

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει να μετουσιώνει και ουσιαστικά να εφαρμόζει στη σχολική πράξη τις βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, δηλαδή: α) την διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων διδασκαλίας με τη χρήση αντίστοιχων παραδειγμάτων από την κουλτούρα των χωρών καταγωγής των μαθητών β) την κατανόηση από τους μαθητές των τρόπων οικοδόμησης της γνώσης και των διδακτικών ενεργειών τους πέρα από προκαταλήψεις καθώς και από εκπαιδευτικές και κοινωνικές διακρίσεις γ) τη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που επιτρέπουν την επικοινωνία, την κατανόηση και τον σεβασμό του άλλου δ) την ύπαρξη ευέλικτης σχολικής κουλτούρας που θα νομιμοποιεί την ουσιαστική συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ε) την δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να διευκολύνεται η επίδοση των μαθητών που «διαφέρουν» (Banks, 2001).

Πιο αναλυτικά, ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός θα μπορεί να αποδέχεται τον άλλο πολιτισμό ως απλά διαφορετικό και όχι ως κατώτερο ή ανώτερο. Συνεπώς θα μπορεί να εντοπίζει φαινόμενα ρατσισμού και να παρεμβαίνει κατάλληλα ώστε, όσο αυτό είναι δυνατό, να το αποτρέπει. Επίσης, θα κατέχει γνώσεις θεωρητικές και επιστημονικές αναφορικά με το θέμα της διγλωσσίας και ακόμα περισσότερο με τη διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην πράξη (Gay, 2002).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα με μια πιο ευρεία έννοια φανερώνει την ολική ποιότητα του εκπαιδευτικού ως «επαγγελματία» στο χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αλλά και φυσικά στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007).

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: ερευνητικά ευρήματα

Για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της εθνικής ποικιλομορφίας στην τάξη πρέπει να εξεταστούν οι παράμετροι που ασκούν ισχυρή επίδραση στο σύστημα και μια σημαντική παράμετρος είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Fernandez et al, 2002).

Πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν στρέψει την προσοχή τους στην προετοιμασία των αυριανών εκπαιδευτικών για μια τάξη που είναι αντιπροσωπευτική της πολιτιστικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας κάτι το οποίο συχνά προσδιοριζόταν από τα κυριότερα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών (Hodgkinson, 2002· Sleeter, 2001· Villegas & Lucas, 2002). Ενώ μερικά προγράμματα είναι επιτυχή στο να προετοιμάζουν τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς για την ποικιλομορφία, διάφοροι ερευνητές έχουν τις ανησυχίες τους σχετικά με τη δυνατότητα των υπαρχόντων εκπαιδευτικών προγραμμάτων να προετοιμάσουν επαρκώς τους εκπαιδευτικούς για μια

τάξη που είναι πολιτιστικά και γλωσσολογικά διαφορετική (Gay & Howard, 2000· Ladson -Billings, 2000). Αυτές οι ανησυχίες στηρίζονται στο γεγονός ότι οι εν ενεργεία αλλά και οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί επανειλημμένα αναφέρουν ότι είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν τους μαθητές από διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσολογικά υπόβαθρα (Knoblauch & Hoy, 2008· Ladson & Billings, 2000· Ruston, 2000).

Εκτός από τις έρευνες για την τεκμηρίωση των ερευνητικών στοιχείων για την ετοιμότητα των εν ενεργεία και νεοδιοριστων εκπαιδευτικών να διδάξουν σε εκπαιδευτικές θέσεις που είναι πολιτιστικά και γλωσσολογικά διαφορετικές, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι πολλοί μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλό επίπεδο εμπιστοσύνης στην ετοιμότητά τους να διδάξουν σε διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσολογικά μαθησιακά περιβάλλοντα και να εκτελέσουν τις πρακτικές της θετικής πολιτιστικής διδασκαλίας (Siwatu, 2007· Taylor & Sobel, 2001).

Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων 25 ετών, η εκπαιδευτική ερευνητική κοινότητα έχει επιβεβαιώσει την αυξανόμενη δημοτικότητα της έρευνας για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών (Labone, 2004). Δυστυχώς, παρά το μεταβαλλόμενο δημογραφικό πρόβλημα από τα σημερινά παιδιά του σχολείου, πολύ λίγες μελέτες έχουν εξετάσει τις πεποιθήσεις ετοιμότητας των ενεργεία και νεοδιοριστων εκπαιδευτικών στα πλαίσια της διδασκαλίας των μαθητών από διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσολογικά υπόβαθρα και την εκτέλεση των πολυπολιτισμικών πρακτικών διδασκαλίας(Rushton, 2000· Tucker και συν.,2005).

Μέσα από αποτελέσματα ερευνών διαπιστώνεται ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν εφοδιάζουν τους εκπαιδευτικούς με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να συνεργαστούν αποτελεσματικά με αλλοδαπούς μαθητές (Burstein & Cabello, 1989 στο Dominguez, 2003· Zeichner, 1993 στο Dominguez, 2003). Ειδικότερα, σχετικές έρευνες με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά μια αισιόδοξη και θετική στάση απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Bartolomi, 2004· Domingo, 1998 στο Dvaz ,2007). Ωστόσο, μελέτες για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι οι περισσότεροι σπουδαστές που εκπαιδεύονται να γίνουν εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι και ανίκανοι να αντιμετωπίσουν την εθνική και την πολιτισμική ποικιλομορφία που θα αντιμετωπίσουν στην τάξη, ενώ παράλληλα διακατέχονται από ανησυχία και άγχος (Barry & Lechner, 1995· Causey et al , 2000· Sales et al, 2001· Wilkins, 2001· Bakari, 2003· Garmon, 2004· Moliner & Garcia, 2005).

Το 1977, στις Η.Π.Α, το Εθνικό Συμβούλιο για την πιστοποίηση της εκπαίδευσης των δασκάλων αναθεώρησε τα πρότυπά του και πρότεινε η πολυπολιτισμική εκπαίδευση να ενσωματωθεί σε όλες τις φάσεις εκπαίδευσης δασκάλων. Σήμερα ο νόμος «No Child Left Behind Act» απαιτεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα να παράγουν ιδιαίτερα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Οι προπτυχιακοί σπουδαστές θα διδάξουν σε παιδιά

από πολλά πολιτιστικά υπόβαθρα, υπόβαθρα που διαφέρουν πιθανότατα από την πολιτιστική εμπειρία τους (Henkin & Steinmetz, 2008).

Για τα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης η Λευκή Βίβλος σκιαγραφεί συγκεκριμένα στοιχεία εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε αυτό το πλαίσιο αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών «πράγμα που σημαίνει πρωταρχικά των εκπαιδευτικών (European Commission, 1995 στο Μπαγάκης, 2003). Η Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση επισημαίνει ότι είναι ευκολότερο ένα κοινοτικό πρόγραμμα να περιλάβει υψηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικών παρά μαθητών, έτσι ώστε να επηρεάσει περισσότερους μαθητές μέσω των δασκάλων τους.

Στο πλαίσιο της προώθησης των πολιτικών για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσης, το Συμβούλιο της Ευρώπης καλεί τα κράτη μέλη του πλαισίου και των ορίων των αντιστοίχων εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων εκτός των άλλων « να προσθέσουν ευρωπαϊκή διάσταση στην ανάπτυξη των στρατηγικών και των δραστηριοτήτων τους [...] στον τομέα της αρχικής και της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1997 στο Μπαγάκης, 2003).

Για παράδειγμα η ισπανική κυβέρνηση έχει προσαρμόσει τα τελευταία χρόνια την εκπαιδευτική της πολιτική για να ικανοποιήσει τις τρέχουσες κοινωνικές ανάγκες. Το ισπανικό σχολικό σύστημα, καλείται να προσφέρει εκπαίδευση για μαθητές από διαφορετικές εθνικές ομάδες (Fernandez, Aguilar, & Gutierrez, 2002).

Ο Valle (1998) υποστηρίζει ότι στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που θα τους καταστήσουν έτοιμους να συνεργαστούν με μετανάστες μαθητές σε ένα ευρύτερο φάσμα των δυνατοτήτων τους, οι τομείς της ποικιλομορφίας, οι πολυπολιτιστικοί μέθοδοι και στρατηγικές, τη απόκτηση γνώσης για τη δεύτερη γλώσσα, η διαχείριση τάξεων και η αξιολόγηση πρέπει να περιέχονται στο πρόγραμμα σπουδών της εκπαίδευσής τους.

Έχει διαπιστωθεί ότι η μελλοντική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιοτική βελτίωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Appelbaum, 2002), ο δε χώρος της διαπολιτισμικής αγωγής οφείλει να ακολουθήσει ένα συστηματικό σχεδιασμό, που θα στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα και θα λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες και τις σχετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (O'Grady, 2000).

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, το άνοιγμα του σχολείου, την αλλαγή των προγραμμάτων και του προσανατολισμού του στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Πριόβολου, 2001).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται κομβικός στη νέα πραγματικότητα τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα (Ανδρέου, 1998· Παπάς, 1998· Μαυρογιώργος, 1999· Χατζηπαναγιώτου, 2001· Ματσαγγούρας, 2002· Παπαναούμ, 2003· Ξωχέλλης, 2005).

Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών και στην Ελλάδα, όσον αφορά την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιμετώπισης των γλωσσικής ποικιλίας του ελληνικού σχολείου, δείχνουν τις μεγάλες ελλείψεις και τα τεράστια προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες των: Δαμανάκη (1998), Μάρκου (1997), Νικολάου (2000), Παπαχρήστου-Παλαιολόγου (2002β), Φραγκουδάκη (1997), Γκότοβου-Αθανασίου (2002), Κοσσυβάκη (2002), Αθανασίου, (2004) Καρατζιά-Σπινθουράκη (2005), Μάγου (2005), Σκούρτου (2005), Ρουσσάκη-Χατζηνικολάου (2005), Γκόβαρη (2005), Κασίμη (2005), Παπαχρήστου (2003), Γεωργογιάννη και Μπομπαρίδου, (2007), Gogona (2007), κ.ά..

Οι παραπάνω έρευνες δείχνουν τους εκπαιδευτικούς να διακατέχονται σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό από εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις, να ομολογούν διακρίσεις σε βάρος των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, να μην έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, να αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση και να την αξιολογούν αρνητικά. (Νάκας, 1994· Μάγος, 2005).

Σε έρευνα (Γεωργογιάννης και Μπομπαρίδου, 2007) που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε πρόγραμμα εξομοίωσης του πτυχίου τους, επιβεβαιώνεται η έλλειψη ετοιμότητάς τους να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά και η ανεπάρκειά τους ως προς την ερευνητική τους κατάρτιση, όσον αφορά γενικά στην εκπαιδευτική πράξη

Παράλληλα τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν έτοιμοι διαπολιτισμικά σε πολλά επίπεδα για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις δυσκολίες με την παρουσία μεταναστών, παλλινოსτούντων και εν γένει διαφορετικών πληθυσμιακά μαθητών(Καρλατήρα, 2002· Unicef, 2001). Έχουν την άποψη ότι πρέπει η πολιτεία να οργανώσει επιμόρφωση για την πρόσθετη κατάρτισή τους. Επιπλέον είναι πρόθυμοι να μάθουν στοιχεία της αλβανικής ή άλλων γλωσσών τους μεταναστευτικού πληθυσμού, δεδομένου ότι έχουν την αίσθηση πως με αυτό τον τρόπο θα μικρύνει η απόσταση μεταξύ αυτών και των μεταναστών μαθητών (Gogonas, 2007). Επίσης φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να χειριστούν και να αντιμετωπίσουν θέματα και προβλήματα στην τάξη και το σχολείο αλλά και σε σχέση με γονείς, γεγονός που συχνά οδηγεί σε ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές που τις περισσότερες φορές έχουν αμφίδρομη κατεύθυνση (Αθανασίου, 2004).

Ακόμη κι όταν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν από την πολιτισμική κατάσταση στην τάξη, η εκπαιδευτική πράξη γίνεται ιδιαίτερα δύσκολη, τη στιγμή που δεν έχουν καμιά

ουσιαστική βοήθεια, ώστε να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που δημιουργούνται σε μια τάξη, όπου παρακολουθούν την ίδια ώρα μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997)

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε ερευνητική ομάδα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών, που σε συνεργασία με ειδικούς από τα Πανεπιστήμια Θεσσαλονίκης και Θράκης, καθώς και με πανεπιστήμια άλλων χωρών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έχει από το 1992 αναπτύξει ερευνητικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτών των ερευνητικών δραστηριοτήτων μεταξύ των άλλων διερευνήθηκε ο λόγος εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και διαπιστώθηκαν εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές αντιλήψεις, οι οποίες οδηγούν σε ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές. (Φραγκουδάκη, 1996).

Στο πλαίσιο προγράμματος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών διαπιστώθηκε η αδυναμία των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάρκου, 1997).

Στο πλαίσιο πειραματικού προγράμματος για την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί, που αναγκάζονται από την εκπαιδευτική πράξη να αποκλίνουν από τη μονοπολιτισμική, μονογλωσσική και ελλαδοκεντρική εκπαιδευτική πολιτική, είναι αναγκασμένοι να αυτοσχεδιάζουν (Δαμανάκης, 1998).

Σήμερα, ενώ μπορούμε βάσιμα να ισχυριστούμε ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα θέματα του παιδαγωγικού διαλόγου στην χώρα μας, παρόν σε όλα τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Διδασκαλείων της χώρας, συνεχίζουμε να παρατηρούμε την ίδια εμμονή – όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με παρόμοια προβλήματα- περισσότερο στη θεωρητική παρά στην πρακτική προσέγγιση του πολυπολιτισμικού σχολείου. Απουσιάζει η πρακτική αναζήτηση καινοτομιών, μεθόδων και διδακτικού υλικού κατάλληλου να απαντήσει σε καθημερινά διδακτικά προβλήματα της σχολικής ζωής (Νικολάου, 2000).

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί-απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων, δηλώνουν πως ο βαθμός ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας από τις βασικές σπουδές τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μικρός ως ανύπαρκτος, πρέπει να μας προβληματίσει (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2004).

Ο Γεωργογιάννης (2004) αναφέρει, ότι το Πανεπιστήμιο δεν προετοιμάζει τους φοιτητές κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα του σημερινού σχολείου και να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις που έχουν. Θεωρεί τους εκπαιδευτικούς «ανεπαρκείς και παντελώς ανέτοιμους»..

Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, θέτει επιτακτικά το ζήτημα της εκπαίδευσης και της ετοιμότητάς τους τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική πραγματικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (Garcia & Rugh, 1992 στο Παπαχρήστος 2009· Craft, 1996· Παπαχρήστος, 2003· Banks, 2004· Γεωργογιάννης, 2004).

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στο μορφωτικό κεφάλαιο που πρέπει απαραίτητα να έχει, αλλά στις δυνατότητες μετουσίωσης της θεωρίας σε εξειδικευμένο διδακτικό σχεδιασμό και εμπλουτισμό των περιεχομένων με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Αποφασιστική σημασία δεν έχει η ποσότητα των περιεχομένων από άλλους πολιτισμούς, όσο ο τρόπος της προσέγγισης, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, και η σχέση προς τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Η μονογλωσσική, μονοπολιτισμική, στη βάση της εθνοκεντρική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απαιτείται να επανασχεδιαστεί, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα του σημερινού ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου. Τα νέα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα για τους εν ενεργεία και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, πρέπει να αποβλέπουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξειδίκευση, να επικεντρώνουν σε στόχους και παραμέτρους, που να έχουν σχέση με το υπάρχον μαθητικό δυναμικό των σχολείων και τα κοινωνικά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Craft, 1996· Παπός 1998· Δαμανάκης 2002· Gay, 2002· Banks, 2004· Γκόβαρης, 2005· Νικολάου, 2005).

Μεθοδολογία της έρευνας –Ερευνητικά εργαλεία

Το φθινόπωρο του 2010 πραγματοποιήθηκε έρευνα με τη μορφή επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου που αφορούσε εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε Δημοτικά Σχολεία των 4 νομών της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν εκπαιδευτικοί 74 Δημοτικών Σχολείων με περισσότερους από 5 μετανάστες μαθητές στο δυναμικό τους. Απεστάλησαν ερωτηματολόγια σε φακέλους καθώς και απαντητικοί φάκελοι ώστε να επιστραφούν μετά τη συμπλήρωσή τους. Το ερωτηματολόγιο περιείχε επεξηγηματική επιστολή και περιλάμβανε ερωτήματα που αφορούσαν α) δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών β) τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα. Για τη μέτρηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε μαθητές με διαπολιτισμικό υπόβαθρο χρησιμοποιήθηκαν 6 ερωτήματα από την κλίμακα που διαμορφώθηκε για ερευνητικούς σκοπούς από τον Rajendran (2005). Επίσης χρησιμοποιήθηκαν 10 ερωτήματα από την πολυπολιτισμική κλίμακα αποτελεσματικότητας (Guyton & Wesche, 2005· Siwatu et

al, 2009). Οι απαντήσεις δίνονται με 7/βαθμη διαβάθμιση από το 1 (καθόλου) έως το 7 (πολύ). Υψηλές βαθμολογίες υποδηλώνουν υψηλή ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

Από το συνολικό αριθμό των 950 ερωτηματολογίων που επιδόθηκαν στα σχολεία, επιστράφηκαν τα 424 (44,6%)

Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών του δείγματος. Συγκεκριμένα η μελέτη επικεντρώθηκε στο να διερευνήσει α) το επίπεδο εμπειρίας β) την αποτελεσματικότητα γ) τη θετική στάση δ) την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς και ε) την αντίληψη της ποικιλομορφίας ως εμπόδιο.

Χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν στην πλειοψηφία τους γυναίκες (69,6%) με μέση ηλικία τα 43 έτη. Το 74,1% ήταν μόνιμοι δάσκαλοι και το 12,6% εκπαιδευτικοί ειδικότητας με μέσο όρο προϋπηρεσίας 17,5 έτη. Αναφορικά με τις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών το μεγαλύτερο ποσοστό έχει αποφοιτήσει από Παιδαγωγική Ακαδημία (63,2%) ενώ ένας στους τρεις έχει ΠΕΚ και ένας στους δυο εξομοίωση. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ή δεύτερο πτυχίο ή μετεκπαίδευση κυμαίνονται σε ποσοστό μικρότερο του 10%.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Η παραγοντική ανάλυση των ερωτήσεων που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς της παρούσας μελέτης οδήγησε στη δημιουργία πέντε νέων σύνθετων μεταβλητών οι οποίες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (πιν. 1):

Πίνακας 1. Σύνθετες μεταβλητές (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

	N	Μέση τιμή	T.A.
Δ_1. Επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία	424	3,1435	1,21982
Δ_2. Αποτελεσματικότητα σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία	424	4,8302	1,26815
Δ_3. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς	424	4,4788	1,66263
Δ_4. Θετική στάση απέναντι στην εθνική ποικιλομορφία	424	3,7748	1,32911
Δ_5. Αντίληψη της εθνικής ποικιλομορφίας στην τάξη ως εμπόδιο στο έργο του εκπαιδευτικού	424	3,3679	1,81314

Οι μέσες τιμές των παραπάνω μεταβλητών δηλώνουν τον βαθμό ύπαρξης των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζει η αποτελεσματικότητα σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία (μ.τ.=4,83).

Σε μικρότερο βαθμό και σε μέτρια θέση εμφανίζεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας.

Με μικρότερη μέση τιμή και άρα σε μικρό συγκριτικό βαθμό με τις παραπάνω μεταβλητές και πάλι σε μέτρια θέση της κλίμακας εμφανίζεται η γενικά θετική στάση στην ποικιλομορφία, όπως αυτή εκφράζεται με την λήψη συγκεκριμένων δράσεων. Οι δύο μικρότερες μέσες τιμές των παραπάνω μεταβλητών εμφανίζονται στις περιπτώσεις την αντίληψης της ποικιλομορφίας ως εμπόδιο (μ.τ.=3,36) κάτι που εκφράζει θετική στάση των εκπαιδευτικών στην εθνική ποικιλομορφία καθώς και το επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία (μ.τ.=3,14) που εμφανίζει την αδυναμία και την έλλειψη επάρκειας στην συγκεκριμένη απαίτηση.

Σύγκριση των τιμών των μεταβλητών στα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Μεταβλητές και φύλο

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών για τις μεταβλητές της ενότητας με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς των δημογραφικών προκύπτουν τα ακόλουθα:

Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα επικοινωνίας και προσέγγισης γονέων εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με το φύλο ($t=2,345$, $\beta=422$ $p=0,020$). Εξετάζοντας

τις μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους άνδρες κάτι που σημαίνει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν, συγκριτικά με τις γυναίκες, σε υψηλότερο βαθμό την παραπάνω αναγκαιότητα.

Μεταβλητές και υπηρεσιακή κατάσταση

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με ανάλυση διασποράς με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση προκύπτουν τα ακόλουθα:

Η υπηρεσιακή κατάσταση εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με αποτελεσματικότητα σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία ($F(3,407)=5,802, p=0,001$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι οι υψηλότερες μέσες τιμές εμφανίζονται στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας και στους αναπληρωτές. Αντίθετα οι υπόλοιπες κατηγορίες εμφανίζουν χαμηλότερες μέσες τιμές και άρα μικρότερο βαθμό αποτελεσματικότητας.

Επίσης η αναγκαιότητα επιμόρφωσης για επικοινωνία εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την υπηρεσιακή κατάσταση ($F(3,407)=3,243, p=0,022$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας και μόνιμους. Αντίθετα η υψηλότερη τιμή εμφανίζεται στους διευθυντές και αναπληρωτές δασκάλους.

Επίσης η αντίληψη της εθνικής ποικιλομορφίας ως εμπόδιο εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την υπηρεσιακή κατάσταση ($F(3,407)=4,629, p=0,003$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους διευθυντές και αναπληρωτές δασκάλους, οι οποίοι προφανώς αντιλαμβάνονται την ποικιλομορφία ως εμπόδιο σε συγκριτικά μικρότερο βαθμό.

Μεταβλητές και βασικές / συμπληρωματικές σπουδές

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς με βάση τις βασικές και συμπληρωματικές σπουδές, προκύπτει το επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την ύπαρξη άλλου πτυχίου ($t=2,387, \beta=422, p=0,017$). Από την εξέταση των μέσων τιμών προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή και αντίστοιχα η υψηλότερη δηλωμένη επάρκεια εμφανίζεται στους κατόχους επιπρόσθετου πτυχίου.

Το επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την ύπαρξη μεταπτυχιακού διπλώματος ($t=2,584, \beta=422, p=0,010$). Από την εξέταση των μέσων τιμών προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή και η αντίστοιχη επάρκεια εμφανίζεται στους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος.

Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την ύπαρξη

μεταπτυχιακού διπλώματος. Και σε αυτή την περίπτωση προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή και η αντίστοιχη διαπιστωμένη αναγκαιότητα επιμόρφωσης δηλώνεται από τους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος.

Η αντίληψη της εθνικής ποικιλομορφίας ως εμπόδιο εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την ύπαρξη μεταπτυχιακού διπλώματος ($t=-2,634$, $\beta=422$ $p=0,009$). Από την εξέταση των μέσων τιμών προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση τιμή και άρα η αντίληψη της ποικιλομορφίας ως εμπόδιο εμφανίζεται σε μικρότερο βαθμό στους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος.

Το επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την ύπαρξη μετεκπαίδευσης ($t=3,875$, $\beta=422$ $p=0,000$). Από την εξέταση των μέσων τιμών προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή και η αντίστοιχη επάρκεια εμφανίζεται στα άτομα με μετεκπαίδευση.

Επίσης η αναγκαιότητα επιμόρφωσης εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την ύπαρξη μετεκπαίδευσης. Και σε αυτή την περίπτωση προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή και η αντίστοιχη διαπιστωμένη αναγκαιότητα επιμόρφωσης δηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς με μετεκπαίδευση.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διαμορφώνεται μια νέα κατάσταση, την οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν. Για το λόγο αυτό οφείλουν να λάβουν υπόψη τις μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών και ιδιαίτερα αυτές των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων που βιώνουν τη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό σε μεγαλύτερο βαθμό (Παπαχρήστος & Παλαιολόγου 2000).

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ορίσουν το βαθμό εμπειρίας που διαθέτουν ώστε να ανταποκρίνονται στα δεδομένα της εθνικής ποικιλομορφίας. Η απάντησή τους μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι παρουσιάζουν αδυναμία και έλλειμμα επάρκειας ($\mu.τ.=3,14$). Μεγαλύτερο βαθμό εμπειρίας παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό δίπλωμα ή έχουν μετεκπαιδευτεί στο Μαράσλειο Διδασκαλείο.

Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών σε Ελλάδα και εξωτερικό καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται έτοιμοι διαπολιτισμικά σε πολλά επίπεδα για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις δυσκολίες με την παρουσία διαφορετικών πληθυσμιακά μαθητών (Γκόβαρης, 2005· Knoblauch & Hoy 2008).

Αναφορικά με το βαθμό αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι είναι μέτρια προετοιμασμένοι ($\mu.τ.=4,83$). Πιο αποτελεσματικοί θεωρούν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας και οι αναπληρωτές. Οι πρώτοι εξαιτίας της φύσης του μαθήματος που διδάσκουν (π.χ. γυμναστική) και οι

δεύτεροι εξαιτίας ενδεχομένως καλύτερης επιμόρφωσης. Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα παρόμοιων μελετών αφού οι εν ενεργεία αλλά και οι νεοδιορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν επανειλημμένα ότι είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι να διδάξουν τους μαθητές από διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσολογικά υπόβαθρα (Ladson & Billings, 2000· Ruston, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης εμφανίζουν ήπια θέση (μ.τ.=4,48) στο ζήτημα της αναγκαιότητας επιμόρφωσής τους σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους μετανάστες γονείς. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί, οι Διευθυντές, οι αναπληρωτές καθώς και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή τίτλου μετεκπαίδευσης δηλώνουν πιο έντονα την αναγκαιότητα επιμόρφωσης.

Είναι φανερό ότι απαιτούνται εφόδια γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν να διανύσουν πολύ δρόμο, να σχεδιάσουν συστηματικές προσεγγίσεις στη γονεϊκή συμμετοχή για να δημιουργήσουν ειλικρινείς σχέσεις ανάμεσα σε αυτούς και τις μεταναστευτικές οικογένειες (Eccles et al., 1994 στο Peterson & Ladky 2007).

Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια μετριοπαθή στάση απέναντι στην εθνική ποικιλομορφία σε ζητήματα μορφών ενημέρωσης και πραγματοποίησης δράσεων (μ.τ.=3,77) ενώ δεν αντιλαμβάνονται την εθνική ποικιλομορφία ως εμπόδιο του έργου τους (μ.τ.=3,37). Πέρα από τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται απαραίτητη θεωρείται και η διάθεση του εκπαιδευτικού να αναπτύξει πρωτοβουλίες, να ενημερωθεί για τις νέες μεθόδους έρευνας, διδακτικής μαθημάτων και διαχείρισης σχολικών τάξεων ώστε να μην διαιωρίζεται ο τύπος του παραδοσιακού δασκάλου (Κουνέλη και συν. 2004).

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Bakari, R. (2003). Preservice teachers' attitudes toward teaching African American students contemporary research. *Urban Education*, 38 (6), 640-654.

Banks, J. A. (2003). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA: Jossey Buss

Barry, N. H., & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11 (2) , 149-161.

Bartolomi, M. (2004). Educacion intercultural y ciudadanva. En M. Graperas, L. Martvnez, M. Tuts y J. Pozo (coord.), *La formacion del Profesorado en Educacion Intercultural*, (pp.93-122). Madrid: Catarata.

Causey, V. E., Thomas, C. D., & Armento B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16, 33-45.

Dominguez, L., C. (2003). *Special Education Preservice Teacher's Perceptions of their Readiness to Serve Culturally and Linguistically Diverse Exceptional Students*. Dissertation in Philosophy, University of Texas at Austin, May 2003.

Available in: <http://hdl.handle.net/2152/879>

Dvaz, C. (2007). *Ethnic Diversity: perception, attitudes and initial teacher education*. Proceedings of the ninth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network , ed. Ross A, published by CiCe (London) 2007.

Fernandez, E., Aguilar, M. & Gutierrez, M. (2002). Education Multicultural: Dimensiones actitudinales. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 5 (1). Retrieved November 13, 2006,

Available in: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>

Garmon, A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: what are the critical factors? *Journal of Teacher Education*, 55, 3-15

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.

Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *Teacher Educator*, 36(1), 1-16.

Haidas, A., Karras, I.& Spinthourakis, J. A. (2007). Η σημαντικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης στη διδακτική της ελληνικής ως Δεύτερης / Ξένης γλώσσας (ΕΔ/ΞΓ) με τη χρήση Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφόρησης (Τ.Ε.Π.). Η Περίπτωση της Ελλάδας-Πρόταση επιμόρφωσης / Modern Greek as a Second Language: A Proposal for Professional Development. In E. Close, M. Tsianikas and G. Couvalis (eds.) "Greek Research in Australia: Proceedings of the Sixth Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University June 2005", Flinders University Department of Languages - Modern Greek: Adelaide, 413-426.

Hargreaves, A. (2000). *Teaching aw a Paredoxical Profession*. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου» Θεσσαλονίκη, 2000

Henkin, R. & Steinmetz L. (2008). The Need for Diversity Education as Perceived by Preservice Teachers: *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 8, No. 1, February 2008, pp. 101 - 109.

Horenczyk, G., & Tatar, M. (2002). Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and Teacher Education*, 18, 435-445.

- Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341-359.
- Ladson - Billings, G. (2000). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 206- 214.
- Moliner, O., & Garcia R. (2005). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, 16 (5), 433-442.
- Ramsey, P. (2004). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*. New York: Teachers College
- Rushton, S. P. (2000). Student teacher efficacy in inner-city schools. *Urban Review*, 32(4), 365-383.
- Sales, A., Moliner, O., & Sanchiz M. L. (2001). Actitudes hacia la atencion a la diversidad en la formacion inicial del profesorado. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 4 (2).
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Siwatu, K., Polydore, K. & Starker, T., 2009. Prospective Elementary School Teachers' Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy Beliefs *Multicultural Learning and Teaching*, 4(1), 1-15
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17, 487-503.
- Tucker, C. M., Porter, T., Reinke, W. M., Herman, K. C., Ivery, P. D., Mack, C. E., & Jackson, E. S.(2005). Promoting teacher efficacy for working with culturally diverse students. *Preventing School Failure*, 50(1), 29-34.
- Vartus, M. (2002). *Transforming the multicultural education of teacher: theory, research and practice*. New York: Teachers College Press
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. New York: State University of New York.

Wilkins, C. (2001). Student Teachers and Attitudes towards 'Race': the role of citizenship education in addressing racism through the curriculum. *Westminster Studies in Education*, 24 (1), 7-21. Available in:

www.gse.harvard.edu/hfrp/content/projects/fine/resources/research/syneducatio.pdf

Zeichner, K. (1996). Educating teacher for cultural diversity. In K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp.133-175). New York: Teachers College Press.

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Α. (2001). Προβλήματα διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Διαστάσεις – προοπτικές», στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τ.1. (Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 6-9 Ιουλίου 2001)

Ανδρέου, Α. (1998). Διεθνείς τάσεις συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 44, 40-44.

Γεωργογιάννης, Π. & Μπομπαρίδου, Χ (2007). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. Στο: Γκόβαρης, Χ. και συν (επιμέλεια), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ατραπός, 2007

Γεωργογιάννης, Π. (2004). Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το μάθημα: Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης γλώσσας, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΚΕ.ΔΕ.Κ

Γκόβαρης, Χ. (2005). «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους», στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005).

Δαμανάκης, Μ (2002). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ, (1998), *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα.

Ζησιμοπούλου, Α. (2002), «Ενδοσχολική επιμόρφωση και συνεργατική διδασκαλία νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών». Στα: Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου: Η

Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Πάτρα, 25-27 Ιουνίου 1999.

Κασσίμη, Χρ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων, *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2005 («Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα» επιμ. Α. Χατζηδάκη), 13-24.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο. Προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg

Κρίβας, Σ. (2003) *Παιδαγωγική Επιστήμη. Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg

Μάρκου, Γ. (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*, στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργου Γ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, ΕΑΠ, Πάτρα.

Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 82-96

Μπαγάκης, Γ. (2003). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, Ιανουάριος 2003

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 6^η έκδοση.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Οδ. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα, Ατραπός.

Πανταζής, Β. (2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη διαπολιτισμική παιδαγωγική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 97-112

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τ. Α', Αθήνα.

Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου Ν. (2000). «Η Ευρωπαϊκή και διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση και η αντιμετώπιση των προβλημάτων των μειονοτήτων και των μετακινούμενων πληθυσμών». στο: Γεωργογιάννης, Π. (2000) *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: μία διαπολιτισμική προσέγγιση*, Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου τομ. Β, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυποθήτω – Δάρδανος.

Κριτική διερεύνηση γλωσσικής ανάπτυξης δίγλωσσων νηπίων, πολυπολιτισμικών ταυτοτήτων & σχολικής επίδοσης πολυπολιτισμικών τάξεων

Μπουράκης Ιωάννης

Λογοθεραπευτής, S.L.P. - M.S.c -B.S.c. - NDT, με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, Παιδοψυχιατρική & στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, gmourakis@yahoo.gr

Περίληψη

Είναι ευρύτατα διαδεδομένη η άποψη ότι οι πολυπρισματικές και απότομες τροποποιήσεις που σημειώνονται στο πρόσφατο παρελθόν σε επικράτειες της Ε.Ε. έχουν πυροδοτήσει αξιοσημείωτες παρεκκλίσεις της υπόστασής τους στη κοινωνία, το πολιτισμό και τη γλώσσα (Τριάρχη–Herrmann, 2000). Πιο συγκεκριμένα, τις τελευταίες χρονιές, η Ελληνική περιοχή αποτελεί ταυτόχρονα σταθμός εκπομπής μεταναστών αλλά και έδαφος παραλαβής παλιννοστούστων από διάφορα κράτη (Κεσίδου, 2008) με ποσοστό 8.34% της πληθυσμιακής ομοιογένειας (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015). Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η βιβλιογραφική αναδίφηση αρχικά της γλωσσικής ανάπτυξης σε δίγλωσσα νήπια, στη συνέχεια των πολυπολιτισμικών ταυτοτήτων πολύγλωσσων εκπαιδευόμενων και έπειτα της σχολικής επίδοσης σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Πιστεύεται ότι η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας όχι μόνο σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας αλλά και σε μεθόδους, θέματα, στόχους, εποπτικά μέσα, υλικά και δραστηριότητες διδασκαλίας θα πρέπει να αποτελούν αρωγοί σε κάθε προσπάθεια ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού τους έργου προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των διαφορετικών μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων, εκπαίδευση μεταναστών, πολυπολιτισμικές ταυτότητες, σχολική επίδοση, διαπολιτισμικό μοντέλο.

Εισαγωγή

Είναι κοινά παραδεκτό ότι η γλώσσα είναι το επιτρεπτό σύστημα συνδιαλλαγής ή ένα κομφορμιστικό καθεστώς αντιπροσώπευσης εννοιών με την εφαρμογή αυταρχικών εμβλημάτων και προτύπων που επανακαθιστούν τη συνένωση αυτών με ταυτόχρονη παροχή δυνατότητας συνδιαλογής και δηλοποίησης συλλογισμών, αντιλήψεων, περιορισμών και εκφοράς αισθημάτων ενώ η γλωσσολογία είναι η επιστήμη που αποβλέπει στην απόκριση ζητημάτων αναφορικά με τη ποιότητα γλώσσας, την κατασκευή και αναλογία με την ανθρώπινη διανοητικότητα αλλά και με το σύνολο (Fromkin et al., 2008·Yule, 2010·Γούτσος, 2012).

Αναντίρρητα, στα πλαίσια του πολιτισμού, ως σπουδαίο κατόρθωμα ενός συνασπισμού, αποτελούμενο από μορφές διαγωγής, εμβλήματα, περιστάσεις, ιδανικά, υποδείγματα, προσδοκίες και άλλους συντελεστές που την αντιπροσωπεύουν στο κοινωνικό γίνεσθαι και τη διαφοροποιούν από άλλους κοινωνικούς συνασπισμούς, αναδύεται η διγλωσσία που ονομάζεται η διαφορετική εξάσκηση 2 γλωσσών από τον όμοιο άν-

θρωπο καθώς παρουσιάζεται όταν 2 συγκροτήματα ατόμων ή δύο άνθρωποι που αγοράζουν ανόμιες γλώσσες καταφθάνουν σε συνομιλία. Ακόμα, δίγλωσσος ονομάζεται ένας άνθρωπος από την ώρα που καταφέρει συνολικά και με σωστή εννοιολογική περιεκτικότητα να εκφερθεί όχι μόνο στη μητρική, δηλαδή το πρώτο κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται στο ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού χωρίς διαβαθμισμένη διδαχή, εντός των αρχικών πέντε ετών του βίου του αλλά και στη δεύτερη γλώσσα, η οποία χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει τη κατοχή ενός άλλου διαφορετικού γλωσσικού κώδικα που αναγνωρίζει ένας άνθρωπος είτε παράλληλα με τη απόκτηση της φυσικής του είτε μετά την εκτεταμένη ή μη εξέλιξή της (Τσοκαλίδου, 2012·Γκαραβέλας, 2011).

Μ' αυτό τον τρόπο, προκύπτουν οι πολιτισμικά διαφορετικοί (Γεωργογιάννης, 2008) μαθητές που υφίστανται εσωτερικά και εξωτερικά των διαχωριστικών γραμμών μιας επικράτειας. Συνεπώς, αναδεικνύεται η Διαπολιτισμικότητα, όπου νοείται το χαρακτηριστικό του συγκερασμού δύο κουλτουρών σ' ένα μαθητή ή στο όμοιο άθροισμα ανθρώπων με άμεση απόρροια τη στροφή προς τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση με απώτερο σκοπό τη μεταρρύθμιση των συντηρητικών αναλυτικών προγραμμάτων, τη συνένωση των διδαγμάτων με τη καλλιέργεια των εκπαιδευόμενων, της υποχρεωτικής εκπαιδευτικής, επιτηρητικής και διαφωτιστικής ύλης καθώς και της εφαρμογής τους στα διαπολιτισμικά ανόμοια πλήθη αλλά και στο εγχώριο σύνολο της χώρας παραλαβής (Αναστασοπούλου, 2015·Μακρή, 2008). Συμπερασματικά, η πολυπολιτισμική διαπαιδαγώγηση βασίζεται στην ανεύρεση των χαρακτηριστικών των μαθητών και στη τροποποίηση της διδασκαλίας, στη μοναδικότητα των ατόμων, στις προτιμήσεις και το ατομικό μοτίβο γνώσης (Γάτση, 2009).

Κριτική διερεύνηση γλωσσικής ανάπτυξης σε δίγλωσσα νήπια

Είναι γνωστό ότι παρά τη πληθώρα ορισμών που έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την έννοια της διγλωσσίας, υιοθετείται αυτός των Brutt-Griffler & Varghese (2004) όπου νοείται το παρεμβαλλόμενο γλωσσικό διάστημα, ο οποίος διαπιστωνόταν εθιμικά ως απαρτισμένος από διαζευκτικές ουσίες, 2 δυσδιάκριτες γλώσσες (Τσοκαλίδου, 2012). Ειδικότερα, επισημαίνονται δύο κύριες κατευθύνσεις, η γλωσσολογική (Γουδήρας, 2008) που σχετίζεται με τη γλωσσική ικανότητα του ατόμου στην ευχέρεια τους και η ψυχο-κοινωνική (Σακελλαροπούλου, 2007) δίνοντας έμφαση στο πότε και πως χρησιμοποιεί ένα άτομο τη μητρική έναντι της γλώσσας του περιβάλλοντος (Γκαραβέλας, 2011·Τριάρχη-Herrmann, 2008). Επιπλέον, για τη κωδικοποίηση των ανόμοιων ειδών διγλωσσίας η Τριάρχη-Herrmann (2000) εφαρμόζει τις αρχές εκμάθησης/κατάκτησης (Γρίβα & Στάμου, 2014·Τσοκαλίδου, 2012) (ταυτόχρονη ή διαδοχική, πρώιμη ή μεταγενέστερη, φυσική ή πολιτισμική), τα γλωσσολογικά κριτήρια (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2009·Σκούρτου, 2011) (συντονισμένη ή συνθετική ή εξαρτημένη, αμφίδρομη ή ισορροπημένη) και τις κατευθυντήριες γραμμές επιρροής στην άνοδο του δίγλωσσου εκπαιδευόμενου (προσθετική ή αφαιρετική) (Τσοκαλίδου, 2012·Σκούρτου, 2011·Γρίβα & Στάμου, 2014). Αβίαστα, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα πως η γλωσσική ανάπτυξη μπορεί να εξελιχθεί ταυτόχρονα σε δυο γλώσσες

αλλά χωρίς αυτό να υποδηλώνει τη παράλληλη χρονικά πραγμάτωση των σταδίων (Τριάρχη–Herrmann, 2015).

Είναι κοινά παραδεκτό ότι η μονόγλωσση, δίγλωσση ή πολύγλωσση, εγγενή απόκτηση δεύτερης ξένης γλώσσας και διδασκαλία ξένης γλώσσας συμπεριλαμβάνονται στις πολύτιμες πτυχές γλωσσικής ανέλιξης (Γρίβα & Στάμου, 2014). Αναλυτικότερα, ο Schott (2016) και η Τσοκαλίδου (2012) επιδοκιμάζουν την άποψη ότι, για τη σαφέστερη σύλληψη των ζητημάτων αλλά και των ικανοτήτων των δίγλωσσων έχει προταθεί η ταξινόμηση σε δίγλωσσα παιδιά της ελίτ, δίγλωσσα άτομα γλωσσικών πλειοψηφιών (De Mejia, 2002·Cummins & Swain, 2014), δίγλωσσοι άνθρωποι γλωσσικών μειοψηφιών (Howard & Starks, 2014) και δίγλωσσα παιδιά δίγλωσσων οικογενειών (Σακελλαροπούλου, 2011), όπως αναφέρεται σε διαχρονικές μελέτες (Brice, 2015·Barrett, 2016), στις αυξημένες δοκιμές επιβεβαιώνεται μια γλωσσική εξέλιξη και στα δυο γλωσσικά συστήματα. Ανάλογα, η παράλληλη δίγλωσση γλωσσική πρόοδος ανήκει σε όμοιους κανονισμούς και υπεισέρχεται από ισοδύναμα στάδια όπως και η μονόγλωσση (Γρίβα & Στάμου, 2014·Brice, 2015·Barrett, 2016). Από τη μια μεριά, ο Javier (2007) υποδηλώνει ότι ο δίγλωσσο μαθητής ξεχωρίζει από την εκκίνηση του γλωσσικού εμπλουτισμού δύο διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες που εξελίσσονται ταυτόχρονα αλλά όχι απολύτως παράλληλα (Σκούρτου, 2011·Γρίβα & Στάμου, 2014·Hoff et al., 2015) και από την άλλη επικρατεί η αντίληψη ενός εξαρχής ολοκληρωμένου γλωσσικού κώδικα, όπου το δίγλωσσο παιδί αναπτύσσει ένα σύστημα και με τη πάροδο του χρόνου διαφοροποιεί και ξεχωρίζει δυο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα (May et al., 2004·Hoff et al., 2015).

Αποτελεί κοινό τόπο πως η ισόρροπη ανάπτυξη των 2 γλωσσών προσφέρει γνωστικά, γλωσσικά, ψυχολογικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά και οικονομικά οφέλη στους/στις δίγλωσσους/-ες ομιλητές/-τριες (Χατζηδάκη, 2009). Πιο συγκεκριμένα, στις θετικές επιπτώσεις συγκαταλέγονται οι έρευνες στον εγκέφαλο των δίγλωσσων (fMRI – μεγαλύτερη δραστηριότητα προμετωπιαίου φλοιού και εκτελεστικές λειτουργίες) που έδειξαν ότι είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στα τεστ γνωστικών ικανοτήτων, καλύτερη εστίαση προσοχής, νοημοσύνη, σκέψη, περίσκεψη, κριτική ικανότητα, ταξινόμηση, επίλυση προβλημάτων, επικοινωνιακή ευαισθησία, ευελιξία, στρατηγική ικανότητα και μεταγλωσσική συνείδηση (Γρίβα & Στάμου, 2014·Griva et al., 2009b·Τσιμπλή & συν., 2014·Τσοκαλίδου, 2012). Αντίθετα, στις αρνητικές εκδηλώσεις συμπεριλαμβάνεται ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών που θεωρεί ότι τα δίγλωσσα άτομα είναι κατώτερα στα γνωστικά τεστ και χαρακτηρίζονται από διανοητική σύγχυση, μειωμένη δυνατότητα σκέψης, δυσκολία διαχωρισμού λεξιλογικών και γραμματικών συστημάτων, φτωχότερο λεξιλόγιο, ελλιπής άρθρωση, χαμηλές επιδόσεις γραπτής έκφρασης και ορθογραφίας, κακή εικόνα εαυτού και ταυτότητας, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αποξένωση, χαμηλή επίδοση στο σχολείο, δυσκολίες διαπροσωπικών σχέσεων και βίωσης ρατσισμού, κακή γνωστική ανάπτυξη και μνήμη, σύνδεση με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τραυλισμό και δυσλεξία (Γρίβα & Στάμου, 2014·Baker, 2006·Place & Hoff, 2011). Συνεπώς, ο καθένας μπορεί να συμπεράνει ότι η πλειονότητα ερευνών διασα-

φηνίζει την αισιόδοξη επίδραση της διγλωσσίας και επακριβώς της πρώιμης διγλωσσίας στην εγκεφαλική και γλωσσική λειτουργία του ανθρώπου (Zelazo et al., 2008·Bratland, 2016). Παρ' όλα αυτά, πολλοί παράγοντες (ατομικοί, περιβαλλοντικοί, κοινωνικοί) επιβάλλεται να συμπράξουν ώστε ο δίγλωσσος να ξεπροβάλλει στο τρίτο επίπεδο της ισόρροπης διγλωσσίας και να εντρυφήσει τα μέγιστα πλεονεκτήματά της. Καταλήγοντας, επιβάλλεται να τονιστεί το γεγονός ότι οι παιδαγωγοί κατέχουν αναμφισβήτητη αισιόδοξη άποψη για τους δίγλωσσους μαθητές (Σκούρτου, 2009) και θετική στάση συνύπαρξης παιδιών Ελληνικής και μη Ελληνικής καταγωγής (Τσοκαλίδου, 2008) αλλά δεν αισθάνονται έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων τάξεων (Χαρίτος, 2011).

Κριτική διερεύνηση πολυπολιτισμικών ταυτοτήτων

Είναι ευρύτατα διαδεδομένη η άποψη ότι η εθνική καταγωγή συνοδεύει τους πολιτισμικά ανόμοιους εκπαιδευόμενους στην καθημερινή τους ζωή, εφόσον λειτουργεί ως κριτήριο κατηγοριοποίησης του «εγώ» και του «άλλου» στις σύγχρονες κοινωνίες (Γεωργογιάννης, 2008). Πιο συγκεκριμένα, η επάρκεια που παρουσιάζουν στη χρήση των δύο γλωσσών εξαρτάται από παράγοντες όπως το κοινωνικό - πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας και χώρας υποδοχής, η ηλικία και η διάρκεια παραμονής σ' αυτή, ο βαθμός που χρησιμοποιούν τη δεύτερη γλώσσα και το επίπεδο προσαρμογής στη νέα κοινωνία καθώς και στο νέο σχολικό περιβάλλον. Επομένως, διαμορφώνουν μία διπολιτισμική ταυτότητα του Εγώ. Τέλος, ο βαθμός εξοικείωσης με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής όπως και το ύψος της πολιτισμικής αποστασιοποίησης συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας του «ξένου» (Γεωργογιάννης, 2008).

Είναι γνωστό ότι οι θεωρητικές προσεγγίσεις της ταυτότητας του Goffman, Mead, Krappmann και Erikson εμφανίζουν μια σειρά αδυναμιών. Αναλυτικότερα, η θεωρία του Erikson εντάσσεται στο πλαίσιο της κοινωνικής ψυχανάλυσης συγκριτικά με τις υπόλοιπες που κινούνται στο χώρο της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Αναστασοπούλου, 2015). Επιπλέον, οι Mead, Goffman & Krappmann υιοθετούν την άποψη της απόκτησης ταυτότητας μέσω επίκαιρης πολιτειακής συνδιαλλαγής ενώ ο Erikson τονίζει τη διαχρονικότητα και την εξέλιξη ταυτότητας ατόμου κατά τη διάρκεια του βίου του βάσει αναπτυξιακών επιπέδων. Ακόμα, ένα σημαντικό μειονέκτημα είναι η προσπάθειά επεξήγησης και χαρακτηρισμού ταυτότητας ανάλογα με τις θεωρίες μάθησης και όχι μόνο από την οπτική της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Συμπερασματικά, παρατηρείται απλή παράθεση αντιλήψεων χωρίς να πραγματοποιείται διερεύνηση του ζητήματος με εξακριβωμένες επεξηγήσεις, αποτελέσματα και προτάσεις με απώτερο σκοπό τη δημιουργία μιας απο κοινού θεωρίας για την ταυτότητα (Αναστασοπούλου, 2015).

Κατά κοινή ομολογία, η ταυτότητα, ανάλογα με τη τυπολογία της, μπορεί να διακριθεί σε: α) προσωπική (Δαμανάκης, 2007·Ιατροπούλου, 2015·Μαντζανίδου, 2009) β) κοινωνική (Αναστασοπούλου, 2015) γ) εθνική (Sekulic, 2004·Κυπριανού, 2011·Ψαρού, 2005) δ) εθνοτική (Δαμανάκης 2007·Μαντζανίδου, 2009·Κυριακάκης & Μιχαηλίδου,

2006) ε) πολιτισμική (Νικολάου, 2005·Κυπριανού, 2011·Δαμανάκης, 2004·Μαντζανίδου, 2009) και ζ) διπολιτισμική (Δαμανάκης, 2007·Ιατροπούλου, 2015).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι σημαντικοί παράγοντες όπως ο ρόλος σχολείου, εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικού υλικού και Ελληνικής γλώσσας συμβάλλουν στη διαμόρφωση ταυτότητας αλλοδαπών εκπαιδευόμενων με την προϋπόθεση της καίριας επίδρασης πρωτογενούς φορέα κοινωνικοποίησης, την οικογένεια μέσα στην οποία αναπτύσσονται γλώσσα, θρησκεία, ήθη, έθιμα και συναισθηματικές συσφίξεις που επενεργούν στις κρίσεις και προτιμήσεις των παιδιών (Δαμανάκης, 2007). Με αφετηρία τη θέση αυτή, η αφομοίωση της οικογένειας και των μελών της στην επικρατούσα πολιτειακοπολιτισμική ομάδα ταλαντεύεται μεταξύ τύπου γέννησης και χρόνου διαβίωσης, εθνοτικής καταγωγής συζύγων, βαθμού ένταξης στην πολιτεία υποδοχής (Δαμανάκης, 2007), σύνθεσης οικογένειας, πολιτειακοπολιτισμικού και οικονομικού προσανατολισμού (Μαντζανίδου, 2009), συστηματικής χρήσης φυσικής γλώσσας (Μητακίδου 2005·Σκούρτου 2002β), μορφωτικού επιπέδου γονέων, πολιτικής κράτους διαμονής, οικονομικής, πολιτικής και πολιτισμικής εξέλιξης της χώρας διαμονής προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός επιρροής της διπολιτισμικής ταυτότητας.

Επιπρόσθετα, τα προαναφερθέντα θέματα επιβάλλεται να διερευνούνται τόσο από το σχολείο, ως πλαίσιο γλωσσικής συνδιαλλαγής (Παπαδοπούλου, 2009), που θα πρέπει αφενός να μεταρρυθμιστεί βάσει της ετερογένειας των μαθητών και αφετέρου να συντελεί στη καλλιέργεια αντιλήψεων και συμπεριφορών, στη δημιουργία διαπολιτισμικών περιβαλλόντων για ομαλή συνύπαρξη ατόμων (Αναστασοπούλου, 2015) καθώς και στις διαδικασίες σχολικής φοίτησης (Γεωργογιάννης, 2008) με τα κατάλληλα ανασυγχρονισμένα διαπολιτισμικά εγχειρίδια και προγράμματα σπουδών της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Μακρή, 2008) όσο και από τους παιδαγωγούς, που επιβάλλεται να εστιάσουν στη σύνδεση ταυτότητας με τον εκπαιδευτικό βίο παιδαγωγικού οργανισμού, στην απόδοση σεβασμού και αποδοχής όχι μόνο εκ μέρους τους αλλά και από τη πλευρά των εκπαιδευόμενων ώστε να αποκτήσουν το δικαίωμα της συμμετοχής και της ενσωμάτωσης στην τάξη και κατά συνέπεια στη πολιτεία, στην αποδοχή της πολιτισμικής, ατομικής και γλωσσικής ταυτότητας στην μαθησιακή διαδικασία και στην ανάδειξη νέων ρόλων στη πολιτεία. Συνοψίζοντας, θεωρείται σκόπιμο να αναφερθεί ότι στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ανάπτυξη προσωπικότητας και ταυτότητας του εκπαιδευόμενου αποτελεί το μέγιστο σκοπό της γλωσσικής διαπαιδαγώγησης (Γάτση, 2009).

Κριτική διερεύνηση σχολικής επίδοσης σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Είναι ευρύτατα διαδεδομένη η άποψη πως η ανάμειξη των εκπαιδευόμενων και η συνεκπαίδευσή τους, αναφορικά με την ετερογένεια του πολιτισμού και της γλώσσας, έχει σχηματίσει μια νέα πραγματικότητα για το Ελληνικό σχολείο που το υποχρεώνει να αναδιοργανωθεί και να στοχεύσει σε υψηλότερες απαιτήσεις, αμφισβητώντας τη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Αυτό σημαίνει

ότι οι μειωμένες εκπαιδευτικές αποδόσεις και η παιδαγωγική πανωλεθρία των αλλοδαπών, γηγενών ή αλλόφωνων μαθητών οφείλονται για κάποιους είτε σε διάφορες δυσκολίες τους είτε σε διάφορους παράγοντες (κοινωνικοπολιτικά, σχολείο, οικογένεια, εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές για τους αλλοδαπούς) (Ευαγγέλου, 2007).

Κατά κοινή ομολογία, διαπολιτισμική παιδαγωγική είναι το τμήμα που αποσκοπεί στη διαλογή των συγκυριών συμπεριφοράς και διαπαιδαγώγησης στα όρια διάσκεψης και συνδιαλλαγής κουλτουρών με απώτερο στόχο την εκπαίδευση στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Σταματοπούλου, 2007). Ειδικότερα, ορίζεται ως μια νέα διαφοροποιημένη πρακτική στα σχολεία βάσει παραδοχής ότι η μονόπλευρη και εγχώρια οριοθετημένη διαπαιδαγώγηση δεν ανταποκρίνεται στη πρωτοποριακή εποχή (Dietrich et al., 2006). Συμπληρωματικά, στόχος της πολυπολιτισμικής διαπαιδαγώγησης αποτελεί η διοργάνωση και εφαρμογή εκπαιδευτικών οργανισμών Α/θμιας εκπαίδευσης για τη χορήγηση διαπαιδαγώγησης σε εκπαιδευόμενους με παιδαγωγικές, πολιτειακές και κουλτουραλιστικές ιδιοσυγκρασίες (Γαργαλιάνος, 2007). Επομένως, η συμβολή του διαπολιτισμικού πλαισίου κρίνεται αναγκαία διότι συμβάλει στον εντοπισμό διαφορετικότητας (Μπάρκας, 2010· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003· Μηλίγκου, 2004) και συνεκπαίδευσης, αμοιβαίας εκτίμησης, εκπαιδευτικών ρυθμίσεων και διεργασιών (Κεσίδου, 2008· Κωνσταντινίδου, 2007), αξιών διδακτικής και μόρφωσης (Μπουγιουκλή, 2014), ισάξιας μετοχής (Παπάζογλου, 2008· Μπουγιουκλή, 2014), ικανοποίησης πολιτειακών απαιτήσεων (Σταματοπούλου, 2007), άνθισης ικανοτήτων επικοινωνίας εκπαιδευτικού – εκπαιδευόμενου και παιδαγωγικών πρακτικών (Καραντζίνης & Μαργάρια, 2006), αποφυγής ξενοφοβικών αντιλήψεων (Ζιώγου & Μπέση, 2010), εξισορρόπησης πολιτιστικής επίψαυσης και δανεισμού (Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης, 2006) καθώς και της προώθησης συνύπαρξης και αλληλοβοήθειας (Σχισμένος, 2009· Zubizaretta et al., 2010). Ωστόσο, τα διερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι οι Έλληνες παιδαγωγοί παρουσιάζουν ελλείμματα σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης (Μαυροσκούφης, 2008· Μπομπαρίδου & συν., 2004· Spinthourakis & Katsillis, 2003).

Είναι κοινά αποδεκτό πως η εποπτεία πολυπολιτισμικής ιδιαιτερότητας σε βαθμίδα παιδαγωγικής τακτικής απαντά στο μοντέλο αφομοίωσης (Παπαβασιλείου, 2015· Παλαιολόγου-Ευαγγέλου, 2003), ενσάρκωσης (Βουγιούκη, 2014), αντιαποτρόπαιο (Σταματοπούλου, 2007), πολυπολιτισμικό (Παλαιολόγου-Ευαγγέλου, 2003) και διαπολιτισμικό (Νικολάου, 2007α). Ωστόσο, μπορεί να επισημανθεί ότι σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο που έχει επικριθεί ως εθνοκεντρικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, ως παροχή άνισων ευκαιριών, το πολυπολιτισμικό που δημιουργεί κινδύνους καλλιέργειας προκαταλήψεων, το διαπολιτισμικό είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης με απώτερο στόχο τις πλημμυρισμένες ανοιχτές κοινωνίες από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή (Παπαχρήστος, 2007).

Ιδιαίτερα σημαντικά θεωρούνται τα αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής, στα οποία συμπεριλαμβάνονται η ισοτιμία κουλτουρών, η ισοτιμία διδακτικής ενότητας εκπαιδευόμενων ανόμοιας πλουραλισμικής καταγωγής και η απονομή ισάξιων δυνατοτήτων

στη διαπαιδαγώγηση (Παπαβασιλείου, 2015·Μαλιγκούδη, 2008). Επίσης, η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση μέσω καλλιέργειας συμπαράστασης στις ιδιαιτερότητες και τους προβληματισμούς των υπολοίπων, η μόρφωση για αλληλοενθάρρυνση μέσω απονομής ίσων δυνατοτήτων, ακύρωσης ιδιαιτεροτήτων και αποκλίσεων στην κοινωνική ένταξη (Μαυροσκούφης, 2008), η διαπαιδαγώγηση για πολυπολιτισμική υπακοή μέσω ισότιμης αντιμετώπισης διαπολιτισμικής λαογραφίας συνολικών ομαδικών κουλτουρών και η διαπαιδαγώγηση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης μέσω εποικοδομητικού διαλόγου και επικοινωνίας μεταξύ λαών προς αποφυγή στερεοτύπων και προκαταλήψεων υπάγονται στις βασικές της αρχές. Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι τόσο με τον ενστερνισμό των προαναφερόμενων όσο και με την υλοποίησή τους παράγεται ένα πλαίσιο άνετης και ισότιμης πολιτισμικής διεπαφής με άμεση απόρροια το σχηματισμό πολυπολιτισμικών αντιλήψεων και εμπειριών που θα μεταβιβάζεται στη διαπολιτισμική ομοιογένεια του εκπαιδευτικού συνόλου αλλά και της πολιτείας. Μ' αυτόν τον τρόπο, ευδοκimeίται η μεθοδική, εκπαιδευτική και πολιτειακή ενσωμάτωση των αλλοεθνών και ως εκ τούτου παραμερίζεται η εξαντλητική προσκόλλησή τους (Σταματοπούλου, 2007).

Μόλαταυτα, οι Kalantzis & Cope (2013) θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός οργανισμός επιβάλλεται να μην ενεργεί ως μεταβολικό κλαδευτήρι αλλά κρίνεται απαραίτητη η απόσυρση του παλιού εκπαιδευτικού συστήματος με τη παράλληλη ανέγερση ενός νέου βάσει ετερογένειας των μαθητών. Με άλλα λόγια, προτείνεται η εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, της οποίας κύριοι στόχοι είναι η απόκτηση ικανοτήτων συμβίωσης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπου θα αποδέχεται η διαφορετικότητα και η κουλτούρα του άλλου χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις με αποτέλεσμα τη δημιουργία φιλικών σχέσεων με συμμαθητές και ταυτόχρονα τη κατάργηση διακρίσεων καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας προκειμένου αφενός να αισθανθούν τη ψυχολογική στήριξη και βοήθεια από τους συμμαθητές τους (π.χ. διευκόλυνση μαθητών διήγησης της ιστορίας τους) και αφετέρου να ενισχύσουν την αυτοεικόνα, την ψυχική υγεία και να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και κατανόησης (Καραντζίνης & Μαργάρα, 2006·Κεσίδου, 2007). Επίσης, απαιτείται η εξαίρεση σχεδίων εκπαίδευσης και διδασκαλικών οδηγιών από προκαταλήψεις και μορφές αντιπάλου (Τσιούμης, 2012), η εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων (μαθητοκεντρικές μέθοδοι π.χ. βιωματικές μορφές μάθησης, σχέδια εργασίας) (Ματσαγγούρας, 2012·Μπακιρτζής, 2005·Αργυρόπουλος, 2013·Κοσσυβάκη, 2002) και η οργάνωση κοινών προγραμμάτων συνεργασίας (π.χ. Erasmus) (Κεσίδου, 2008) θα συντελέσουν στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο εκπαιδευτικός, που κατέχει το ρόλο-κλειδί στη καθιέρωση της διαπολιτισμικότητας στα σχολεία μέσω της κοινωνικής διάστασης (Ντούσκας, 2005), της διάπλασης προσωπικοτήτων, της διαχείρισης καταστάσεων λόγω προκαταλήψεων, ρατσισμού, εθνικότητας και διακρίσεων (Κασούτας, 2007), της διδασχής δημοκρατίας και σεβασμού πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, της χρήσης κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων και διδακτικών πρακτικών (Παπαχρήστος & Παλαιολόγου, 2002^α·Δημητριάδου, 2007·Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008) διαμέσου

της αλληλεπίδρασης, αλληλεγγύης, κοινωνικής δικαιοσύνης, συνειδητοποίησης αξίας πολιτιστικών ποικιλιών και συνείδησης ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Παπαβασιλείου, 2015). Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό ότι η πολυπολιτισμική αίθουσα επεκτείνεται στο κοινωνικό γίγνεσθαι, παρόλο που ο δάσκαλος και οι μαθητές δεν εντάσσονται στο όμοιο πολυπολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλοντα χώρο, άρα παρατηρούν και με ασυμβίβαστη οπτική τις διαδικασίες και το πλήθος (Παπααχρήστος, 2003^β).

Είναι γεγονός ότι η επιδεξιότητα με την οποία οι ταυτότητες συνδιασκέπτονται από τους παιδαγωγούς και τους εκπαιδευόμενους επιτρέπεται να αποσυνδεθεί σε συνάρτηση με τη συμπερίληψη γλώσσας και κουλτούρας των δίγλωσσων μαθητών, την εκπαιδευτική κατεύθυνση και την εκτίμηση των δίγλωσσων εκπαιδευόμενων. Με άλλα λόγια, εάν οι πολιτισμικά ανόμοιοι εκπαιδευόμενοι συναινούν τη κουλτούρα του οποιοδήποτε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προσδιορίζει και το μοντέλο με το οποίο οι ταυτότητες διαπραγματεύονται στη πολιτεία εισδοχής. Επιπρόσθετα, με την εφαρμογή του ορθού παιδαγωγικού υλικού και των σχεδιαγραμμάτων συνδυαστικά με ένα χώρο εκσυγχρονισμού δύναται η τελέσφορη πραγμάτωση σκοπών ενός διαπολιτισμικού οργανισμού και κατά συνέπεια μιας διαπολιτισμικής πολιτείας (Γεωργογιάννης, 2008). Επομένως, το σύγχρονο Ελληνικό κράτος μαζί με τις επιμέρους τοπικές Αυτοδιοικήσεις και το ΥΠΕΠΘ απαιτείται να εγκαταλείψουν το αφομοιωτικό μοντέλο, όπου οδηγούνται στον αποκλεισμό των μειονοτήτων και όχι μόνο, με απόρροια την προστασία της παγιότητας του πολιτειακού μοντέλου και να επιτευχθεί το πέρασμα στο διαπολιτισμικό, όντας νομοθετημένο (Ν. 2413/1996), όπου σχετίζεται με τη κατάρριψη των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, την ισοκρατία, την αλληλοσυμπαιγνία, τη συμπαράσταση, τον αλληλοευσπλαχνία και την αλληλοαποδοχή με τελικούς αποδέκτες τόσο τους αποδημητές όσο και τους ιθαγενείς (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Εν κατακλείδι, είναι αναγκαίο να τονισθεί ότι για να επιτευχθεί η διαπολιτισμική συνδιαλλαγή και διαπαιδαγώγηση, επιβάλλεται ο σχηματισμός μιας μέγιστης κουλτουραλιστικής ταυτότητας που διακατέχεται από πολυπολιτισμική συνειδητότητα, διαπολιτισμική επικοινωνιακή δεξιότητα και συμπλοκή όλων των εκπαιδευόμενων ανεξαιρέτως (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Επίλογος

Είναι γνωστό ότι αν και η γλωσσική και ταυτόχρονη ανέλιξη 2 γλωσσών διέπεται από ποικίλους συντελεστές, ως το πολιτειακό πλαίσιο, η εκπαίδευση κ.α. (Pescio & Crango, 2008) το σπουδαιότερο έργο στη διαπαιδαγώγηση των νηπίων αναλαμβάνει η οικογένεια που καθορίζει τη γλωσσική διατήρηση ή μετατόπιση (Pearson, 2002). Άμεσο αποτέλεσμα αυτών αποτελεί η αλληλεπίδραση ανθρώπων με ανομοιογενές κουλτουραλιστικό, θεολογικό και Ελληνικό ικρίωμα, κατάσταση που μπορεί να κατευθύνει σε έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ αλλοεθνών και ανθρώπων της επικράτειας (Χαλιάπα, 2009). Μ' αυτό τον τρόπο, η προσαρμογή των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στη χώρα υποδοχής αποτελεί μια εξαιρετικά πολύπλοκη ψυχοκοινωνική διαδικασία εξοικείωσης με το νέο περιβάλλον, εσωτερικής δόμησης του εαυτού και κοινωνικοποίησης

(Γεωργογιάννης, 2008). Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εγγίζει το παιδαγωγικό σχέδιο αλλά και τη διαδικασία καθώς και το έκβασμα που συμπεριλαμβάνει. Επομένως, πρωταρχικός στόχος της πολυπολιτισμικής διαπαιδαγώγησης είναι να μετασχηματίσει το σχολείο και τη πολιτεία, με άμεση απόρροια τις ίσες ευκαιρίες έκφρασης ατομικών και συλλογικών προσωπικοτήτων, τη προβολή των πολιτισμικών τους απαιτήσεων και τη συνεργασία της πολιτείας στην ανεύρεση κουλτουραστικής αναγνώρισης, ελευθερίας και ολοκλήρωσης (Παπαβασιλείου, 2015).

Ελληνική βιβλιογραφία

Αναστασοπούλου, Γ. (2015) *Ταυτότητα και γλώσσα: Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Αργυρόπουλος, Β. (2013) *Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Γαργαλιάνος, Ι. (2007) *Η οργάνωση και η διοίκηση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, στο περιοδικό 'Σχολείο και Σπίτι', τεύχος 486, έτος 46ος, Αθήνα.

Γάτση, Π. (2009) *Θέματα ταυτότητας και γλώσσας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η περίπτωση του Αμίν Μααλούφ*. Διπλωματική εργασία του Ελληνογαλλικού Μεταπτυχιακού.

Γούτσος, Δ. (2012) *Γλώσσα: Κείμενο, ποικιλία, σύστημα*. Αθήνα: Κριτική.

Γεωργογιάννης, Π. (2008) *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γκαραβέλας, Κ. (2011) «*Η επικοινωνιακή ικανότητα δίγλωσσων μαθητών κατά την ανάγνωση γραπτών κειμένων*». Πρακτικά του 14^{ου} Διεθνές Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης - Μετανάστευσης – Διαχείρισης Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 13 – 15 Μα ου, Βόλος.

Γουδήρας, Δ. (2008) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και δίγλωσση εκπαίδευση: η νέα πρόκληση για τον έλληνα εκπαιδευτικό*. Πάτρα.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014) *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ. (2004) *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2007) *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητριάδου, Κ. (2007) *Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*. Πρακτικά της ημερίδας «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό», Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου, 2007, 37-53.

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008) «*Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις*».

Ευαγγέλου, Ο. (2007) *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ζιώγου, Ζ. & Μπέση, Μ. (2010) «*Το παιδικό κείμενο ως διδακτικό διαπολιτισμικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο*». Πρακτικά του 13^{ου} Διεθνές Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης - Μετανάστευσης – Διαχείρισης Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 7 – 9 Μα ου, Αλεξανδρούπολη.

Ιατροπούλου, Π. (2015) *Μελέτη ειδών διγλωσσίας των αλλοεθνών του Νομού Χανίων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (2009) *Διαπολιτισμική αγωγή*. (6^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρανικόλα, Ζ. & Πίτσου, Χ. (2015) *Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική 157μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*, Hellenic journal of research in education, 4 (Νοέμβριος 2015), Αλεξανδρούπολη.

Καραντζίνης, Θ. & Μαργάρα, Θ. (2006) *Διαπολιτισμική ψυχολογία και διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο*, (7), 2-5.

Κασούτας, Μ. (2007) «*Ο στοχαστικό-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα*». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και εκπαίδευσης, 4^ο Πανελλήνιο συνέδριο με θέμα: «*Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα*», 4-6 Μαΐου. Αθήνα.

Κεσίδου, Α. (2007) *Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής*, εισήγηση στην επιστημονική διημερίδα με τίτλο: «*Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*». Α.Π.Θ., 10-11/12/2007.

Κεσίδου, Α. (2008^α) *Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής*. Θεσσαλονίκη, Λιθογραφία.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002) *Η συμβολή της γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης*. Διαπολιτισμική εκπαίδευση, 2, 37-45.

Κυπριανού, Δ. (2011) *Παιδιά Μεταναστών σε Ελλάδα και Κύπρο - Υποκειμενοποίηση και υποκειμενικότητα ως αποτέλεσμα διαμεσολαβητικών διαδικασιών σε συνθήκες μετανάστευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κυριακάκης, Γ. & Μιχαηλίδου, Μ. (2006) «*Η προσέγγιση του άλλου: Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική*». Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωνσταντινίδου, Ε. (2007) *Η κατασκευή του έθνους-κράτους ως κράτους πρόνοιας στο λόγο της διαχείρισης της πολιτισμικής διαφοράς στην εκπαίδευση: Η περίπτωση του λόγου της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μετανάστες ως πολιτικής ενσωμάτωσης*.

Κωστούλα – Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006) *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον*. Αθήνα: Προπομπός.

Μακρή, Δ. (2008) *Προβλήματα διγλωσσίας – ο ρόλος του εκπαιδευτικού*.

Μαλιγκούδη, Χ. (2008) *Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ., 57-60.

Μαντζανίδου, Σ. (2009) *Η ανάπτυξη της διγλωσσίας και της διπολιτισμικής ταυτότητας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών: ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2012) *Ευρήματα ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2008) *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη.

Μηλίγκου, Ε. (2004) *Η έννοια της διαπολιτισμικής διάστασης του αναλυτικού προγράμματος, στο Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Μητακίδου, Σ. (2005) «*Διαπολιτισμικά σχολεία: Ο ρόλος της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας*». Πρακτικά επιστημονικής Ημερίδας με θέμα: «*Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. Η πραγματικότητα και η προοπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*», 16 Απριλίου 2005. Θεσσαλονίκη: Αιωνείας, 23-30.

Μπακιρτζής, Κ. (2005) *Το βίωμα και η σημασία του*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπάρκας, Π. (2010) «Αγωγή και Εκπαίδευση σε προσχολική ηλικία σε περιβάλλον δια-χρονικά πολιτισμικό». Πρακτικά του 2^{ου} Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, 22 – 24 Οκτωβρίου 2010, Ιωάννινα.

Μπομπαρίδου, Χ., Κουνέλη, Β. & Γεωργογιάννης, Π. (2004) Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών. Απόψεις των εκπαιδευτικών. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου του ΚΕΔΕΚ, 10 – 11 Δεκεμβρίου 2004, Άρτα.

Μπουγιουκλή, Π.Β. (2014) Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη του θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Παν/μιο Μακεδονίας.

Νικολάου, Γ. (2005) Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2007α) Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της νταζής Συγκριτική και Διεθνής, Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 9, 79-106.

Ντούσκας, Ν.Θ. (2005) Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση. Πρέβεζα: Ιδιωτική Έκδοση.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003) Διαπολιτισμική παιδαγωγική – εκπαιδευτικές διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαβασιλείου, Χ. (2015) Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην Α/θμια εκπαίδευση στο νομό Τρικάλων. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Φλώρινα: Παν/μιο Μακεδονίας.

Παπαδοπούλου, Α. (2009) Οι συνεδρίες γύρω από το γραπτό επιχειρηματικό λόγο στη σχολική τάξη. Μια κοινωνικο - πολιτισμική προσέγγιση. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο.

Παπάζογλου, Ι. (2008) Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο, Επιστημονικό Βήμα, 9, 81-89.

Παπαχρήστος, Κ. (2003^B) Θέματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Σημειώσεις στο Μ.Δ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών, 30-42.

Παπαχρήστος, Κ. (2007) Φύλο και διαπολιτισμικότητα στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο, Επιστημονικό βήμα, 8.

Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2002) «Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και αξιολόγηση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής».

Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς συνεδρίου. Πάτρα: Κέντρο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πανεπιστημίου Πατρών.

Σακελλαροπούλου, Ε. (2007) *Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη*. 2^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο: *Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*. 19-21 Οκτωβρίου, Ιωάννινα.

Σκούρτου, Ε. (2009) *Η γλωσσική πολυμορφία στο Ελληνικό σχολείο – Αντιφάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2002β) «Από το σπίτι στο σχολείο: Οι ομιλητές και οι γλώσσες τους». Πρακτικά της ημερίδας με θέμα: «Γλώσσα στο σπίτι, γλώσσα στην κοινωνία», Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σταματοπούλου, Θ. (2007) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Διαπολιτισμικό σχολείο και τοπική Αυτοδιοίκηση. Μελέτη περίπτωσης ο Δήμος Αθηναίων*. Αθήνα.

Σχισμένος, Κ. (2009) *Ο ρόλος του θεολόγου εκπαιδευτικού στο διαπολιτισμικό σχολείο*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 15, 94-104.

Τριάρχη – Herrmann, Β. (2000) *Διγλωσσία στη παιδική ηλικία. Μία ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τριάρχη-Herrmann, Β. (2008) *Η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία: πορίσματα διεθνών ερευνών και μελετών*. Πάτρα.

Τριάρχη – Herrmann, Β. (2015) *Πολύγλωσσα παιδιά, η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο* (μτφρ./επιμ. Χατζηδήμου, Κ. Δ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Τσιμπλή, Ι., Τσοκαλίδου, Ρ., Καλτσά, Μ. & Μαλιγκούδη, Χ. (2014) *Διγλωσσία και διαπολιτισμική εκπαίδευση*, παραδοτέο Π2β3 για το πρόγραμμα "Διαδρομές", Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Τσιούμης, Κ. (2012) *Για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών*. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου». Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008) *Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: α κοινωνιογλωσσολογικό πολιτικό ζήτημα*. Πρακτικά ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας του τμήματος φιλολογίας της φιλοσοφικής σχολής του ΑΠΘ». Θεσσαλονίκη, 21-22 Απριλίου 2007, 28.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012) *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Χαλιάπα, Α. (2009) *Η ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελλάδα. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Χαρίτος, Β. (2011) *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ*.

Χατζηδάκη, Α. (2009) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις “κανονικές τάξεις”*. Αθήνα.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σα τα.

Ψαρρού, Ν. (2005) *Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξένη βιβλιογραφία

Baker, C. (2006) *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Buffalo: Multilingual matters.

Barrett, M. (2016) *The development of Language*. New York: Psychology Press.

Bratland, K. (2016) *Visual representation of multilingualism in early childhood classrooms in Cape Town, South Africa*, Journal of the European Teacher Education Network, Vol. 11, 142-149.

Brice, A.E. (2015) *Multilingual Language Development*, International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition, Vol 16. Oxford: Elsevier. pp. 57–64.

Brutt-Griffler, J. & Varghese, M. (2004) *Introduction. Special Issue: (Re)writing bilingualism and the bilingual educator’s knowledge base*, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7(2) & 7(3): 93-101.

Cummins, J. & Swain, M. (2014) *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. London & New York: Routledge.

Dietrich, S.E., Assel, M.A., Swank, P., Smith, K.E. & Landry, S.H. (2006) *The impact of early maternal verbal scaffolding and child language abilities on later decoding and reading comprehension skills*, Journal of school psychology, 43(6), 282-494.

Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2008) *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

- Griva, E., Alevriadou, A. & Geladari, A. (2009b) *A qualitative study of poor and good Bilingual reader's strategy use in EFL reading*, *The International Journal of Learning*, 16(1), 51-74.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Senior, M. & Parra, M. (2015) *Dual language exposure and early bilingual development*, *Journal Child Language*, 39(1), 1-27.
- Howard, N. & Starks, D. (2014) *Language Education and Applied Linguistics: Bringing the two fields*. New York: Routledge.
- Javier, R.A. (2017) *Linguistic considerations in the treatment of Bilinguals*, *Psychoanalytic Psychology*, 6(1), 87-96.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013) *Νέα μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- May, S., Hill, R. & Tiakiwai, S. (2004) *Bilingual/Immersion education: Indicators of good practice*. New Zealand: University of Waikato.
- Oller, D.K. & Pearson, B.Z. (2002) *Assessing the effects of bilingualism: A background*. Clevedon.
- Pesco, D. & Crago, M. (2008) *Language socialization in Canadian Aboriginal communities*. Springer Science.
- Place, S. & Hoff, E. (2011) *Properties of Dual Language Exposure That Influence 2-Year- Olds' Bilingual Proficiency*, *Child Development* 82: 1834–1849.
- Schott, S.T. (2016) *Evidence against simultaneous language activation in Bilinguals*. New York: Illinois University.
- Sekulic, D. (2004) *Civic and Ethnic Identity: The Case of Croatia*, *Ethnic and Racial Studies*, 27 (3), σ.σ. 455-483.
- Spinthourakis, J.A. & Katsillis, J.M. (2003) *Multiculturalism and teacher preparedness to deal with the new reality: the view from Greece*. London, UK: CICE, Institute for Policy Studies in Education (London Metropolitan University).
- Yule, G. (2010) *The study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zelazo, P.D., Carlson, S.M. & Kesek, A. (2008) *The development of executive function in childhood*. Cambridge, MA, US: MIT Press.
- Zubizarreta, M., Sarkis, P., Mascaro, A., Schneider, K., Ortega, F. & Munengela, M. (2010) *Interculturality and Solidarity*, *Sociopolitical Ethics and Social Justice*, 1-7.

Αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Μαγουλιώτης Απόστολος, Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Π.Θ., amagouliotis@uth.gr
Μαντζάρης Δημήτρης, Ε.Δ.Ι.Π. Π.Τ.Π.Ε. Π.Θ., dmantzar@uth.gr
Στύλα Δέσποινα, Δρ. Διδακτικής Μεθοδολογίας Π.Τ.Π.Ε. Π.Θ., despostyla@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο αυτό εξετάζει τις θέσεις των αποφοίτων (των τελευταίων 30 χρόνων) του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας αναφορικά με την ποιότητα της εκπαίδευσής τους. Σκοπός της έρευνας ήταν η αποτίμηση της ικανοποίησής τους όσον αφορά: α) την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (διδάσκοντες, μεθοδολογία διδασκαλίας, πρόγραμμα μαθημάτων) και β) των υποστηρικτικών δομών του ιδρύματος (διοίκηση, υποδομές διδασκαλίας). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αναπτύχθηκε ερωτηματολόγιο πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert, βασισμένο στα κριτήρια αξιολόγησης, που προτείνει η Ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας (ΑΔΙΠ). Η έρευνα διεξήχθη από τον Μάιο ως τον Δεκέμβριο του 2018. Συλλέχθηκαν 125 ερωτηματολόγια. Από την ανάλυση προέκυψε ότι το πλήθος των μαθημάτων, η προσφερόμενη ποικιλία τους και το χρονοδιάγραμμα σπουδών είναι στοιχεία που οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ικανοποιητικά. Σε σημαντικό βαθμό το περιεχόμενο των μαθημάτων ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Σημαντικό εύρημα είναι ότι οι απόφοιτοι θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμη την πρακτική άσκηση, για την μελλοντική άσκηση του επαγγέλματός τους, καθώς και τη χρονική διάρκειά της. Όμως, τα διαθέσιμα υλικά για τα εργαστήρια και την πρακτική άσκηση δεν κρίθηκαν ικανοποιητικά. Αν και η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και σπουδών στο Τμήμα είναι ικανοποιητική, οι συμμετέχοντες, για θέματα αναφορικά με τη φοιτητική μέριμνα, την καταλληλότητα των εγκαταστάσεων σίτισης, στέγασης και άθλησης δεν είναι ικανοποιημένοι. Κλείνοντας την παρουσίαση των ευρημάτων, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα πιστεύουν ότι χρειάζεται η πολιτεία να μεριμνήσει για τη συνέχιση της πορείας του Τμήματος καθώς και για την εξέλιξή του.

Λέξεις-Κλειδιά: Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ποιότητα εκπαιδευτικού έργου, ποιότητα υποστηρικτικών δομών του ιδρύματος, αξιολόγηση, ΠΤΠ Ε, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Εισαγωγή

Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται από τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος των ερευνητών. Ο Navehebrahim (2009) δίνει μια περιεκτική περιγραφή της, στην Ανώτατη Εκπαίδευση, ως εξής: «η απήχηση των προσόντων των αποφοίτων ως προς τις γνώσεις, τις επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες και τις ικανότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους».

Ήδη από το 1985 ο Hearn είχε επισημάνει ότι για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν μετρήσεις που αφορούν στις αντιλήψεις και στην ικανοποίηση των φοιτητών.

Η ικανοποίηση των φοιτητών μπορεί να αποτελέσει μεταξύ άλλων δείκτη αξιολόγησης εκπαιδευτικής υπηρεσίας, γιατί εκφράζει το βαθμό στον οποίο το παρεχόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των φοιτητών (Cartwright & Green, 1997). Επιπλέον, μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στις αποφάσεις των υποψηφίων για να ξεκινήσουν τις σπουδές τους σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, να συνεχίσουν να φοιτούν ή να αποχωρήσουν αν κρίνουν πως δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες τους (Mavondo, Tsarenko, & Gabbott, 2004).

Οι Elliot και Shin (2002) περιγράφουν την ικανοποίηση ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης της εμπειρίας που είχε ο φοιτητής από τη χρήση μιας εκπαιδευτικής υπηρεσίας στο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα που φοιτούσε.

Ενδιαφέρουσα είναι ακόμη η άποψη που διατύπωσαν οι Duque και Weeks (2010). Υποστηρίζουν ότι η ικανοποίηση των φοιτητών και των αποφοίτων προσδιορίζεται από δύο διαστάσεις που διαμορφώνουν την αίσθηση της ποιότητας στους χρήστες υπηρεσιών Ανώτατης Εκπαίδευσης: την ποιότητα των δομών του Ανώτατου ιδρύματος (διοίκηση, υποδομές διδασκαλίας) και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου του Ανώτατου Ιδρύματος (διδάσκοντες, μεθοδολογία διδασκαλίας, πρόγραμμα μαθημάτων). Η αντιλαμβανόμενη, από τους φοιτητές, ποιότητα των δύο αυτών παραγόντων επηρεάζει τη συνολική αίσθηση ικανοποίησης.

Παρόμοιες έρευνες

Η έρευνα των Duque και Weeks (2010) για την εκτίμηση της συνολικής ικανοποίησης των αποφοίτων από την εμπειρία των σπουδών τους, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι: 1. Η ποιότητα του προγράμματος (ως προς τις ικανότητες διδασκόντων, διάρθρωση προγράμματος και άλλα) διαμορφώνει τη συνολική αίσθηση ικανοποίησης. 2. Η ποιότητα των υποστηρικτικών δομών καθώς και η ενεργή συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία των σπουδών τους, επηρεάζουν την ικανοποίηση ως προς τα προσόντα που αποκτήθηκαν. 3. Η ικανοποίηση ως προς τα γνωστικά κατορθώματα δημιουργεί αίσθημα ικανοποίησης και σε συναισθηματικό επίπεδο.

Ο Navehebrahim (2009) μελέτησε την ικανοποίηση 250 αποφοίτων από την ποιότητα του προγράμματος σπουδών που παρακολούθησαν σε πανεπιστήμιο του Ιράν. Ενώ οι απόφοιτοι είναι συνολικά ικανοποιημένοι από την εμπειρία των σπουδών τους, θα ήθελαν το πρόγραμμα να είναι περισσότερο προσανατολισμένο προς την παροχή των απαραίτητων επαγγελματικών προσόντων για τη μετέπειτα επαγγελματική σταδιοδρομία/πορεία τους.

Επιπλέον, κατά τους Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias και Rivera-Torres, (2005b), το διδακτικό προσωπικό, οι διδακτικές μέθοδοι καθώς και η διοικητική υποστήριξη των σπουδών, συσχετίζονται με την ικανοποίηση των φοιτητών, στην έρευνα που έκαναν σε μεταπτυχιακά προγράμματα πανεπιστημίων, στην Ισπανία (με διανομή ερωτηματολογίων).

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή της ικανοποίησης αποφοίτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΠΤΠΕ ΠΘ). Χρησιμοποιείται συνεπώς ένας δείκτης ο οποίος είναι βασισμένος στην προσωπική αξιολόγηση των σπουδών από τους αποφοίτους και τις απόψεις τους, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί από την αποφοίτηση μέχρι τη στιγμή της έρευνας. Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι, εφόσον η ικανοποίηση εφαρμοζόμενη ως δείκτης αξιολόγησης αποδώσει χρήσιμα ευρήματα, αυτά να ληφθούν ως προτάσεις για τη μελλοντική βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του Τμήματος.

Ερευνητικά Εργαλεία και Δείγμα-Διαδικασία

Ο Arreola (2002) υποστήριξε ότι η δεκαετία του 20', με την αναγνώριση της μεγάλης σημασίας που έχει η αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης, έφερε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τη συζήτηση για την αξιολόγηση από τους φοιτητές. Ως αποτέλεσμα, τα ερευνητικά ερωτηματολόγια αυξάνονται, αφού αφορούν όχι μόνο την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, αλλά και το σύνολο των παρεχόμενων υπηρεσιών ενός Πανεπιστημίου (Bernard & Bourque, 1997).

Επομένως, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο βασισμένο στα κριτήρια αξιολόγησης, στους παράγοντες που ενισχύουν ή όχι την ικανοποίηση των φοιτητών ενός ΑΕΙ, που προτείνει η ΑΔΠ (Ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης Ποιότητας) με χρήσιμα υποδείγματα ερωτηματολογίων, στην ιστοσελίδα της. Όμως, κρίθηκε σκόπιμος και απαραίτητος ο εμπλουτισμός του ερωτηματολογίου μας, με νέα συμπληρωματικά κριτήρια, βασισμένα αυτή τη φορά σε διεθνείς βιβλιογραφικές αναφορές. Τα κριτήρια αυτά προσαρμόστηκαν στην ιδιαίτερη φύση των σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο που προέκυψε, αφενός βασίζεται στα κριτήρια της ΑΔΠ, αφετέρου στα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν στη Μ. Βρετανία στο National survey student (σε μία Εθνική Έρευνα για την ικανοποίηση Φοιτητών για την αξιολόγηση της ποιότητας των πανεπιστημίων το 2005), αλλά και στα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν στον Καναδά στο Beyond graduated survey (δύο και πέντε χρόνια μετά την

αποφοίτηση ώστε διαχρονικά να παρακολουθείται η επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων της αρχικής έρευνας, από το 2011 και μετά), προσαρμοζόμενα στην ελληνική πραγματικότητα, στις γενικότερες βιβλιογραφικές αναφορές και στην ιδιαίτερη φύση του Τμήματος (ΠΤΠΕ ΠΘ), λαμβάνοντας υπόψη τις δύο διαστάσεις των κατηγοριών των υπηρεσιών του: α) το εκπαιδευτικό έργο (διδασκαλία, διδάσκοντες και άλλα) και β) τις υποστηρικτικές δομές (οργάνωση, διοίκηση και άλλα), προσθέτοντας την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και κλείνοντας με τη συνολική εμπειρία από τις σπουδές των αποφοίτων.

Στο ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε, η ποσοτικοποίηση του βαθμού ικανοποίησης των αποφοίτων από τις άνωθεν παρεχόμενες υπηρεσίες του Τμήματος, επιλέχθηκε να γίνει μέσω πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ (ικανοποιημένος).

Συγκεκριμένα, η ικανοποίηση από την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών ελέγχεται με 11 ερωτήσεις, από την ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού με 8 ερωτήσεις, από την ποιότητα των υποδομών με 11 ερωτήσεις, από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών με 7 ερωτήσεις, από την ποιότητα του ερευνητικού έργου με 7 ερωτήσεις, από την ποιότητα της επαγγελματικής διάστασης των σπουδών με 7 ερωτήσεις, η προσωπική δράση και ανάπτυξη μέσω των σπουδών με 10 ερωτήσεις, ενώ υπάρχει και δυνατότητα ελεύθερου σχολιασμού από πλευράς των ερωτώμενων.

Το ερωτηματολόγιο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε δείγμα αποτελούμενο από 10 γυναίκες αποφοίτους. Σκοπός της πιλοτικής δοκιμής ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσον οι οδηγίες που παρέχονταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν κατανοητές και εύκολο να εφαρμοστούν, κυρίως όμως να προσδιοριστεί η σαφήνεια της διατύπωσης των δηλώσεων, η κατανόηση του περιεχομένου τους και η εσωτερική συνοχή των ενοτήτων του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο, συνοδευόμενο από επιστολή του Προέδρου του Τμήματος (κ. Απόστολου Μαγουλιώτη), διαμοιράστηκε είτε σε έντυπη μορφή, είτε ηλεκτρονικά μέσω ειδικού συνδέσμου: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeutTBh4-OuW5O6pYD5SgyKLbDiPmk0hUdAn36SC3v-ymhg/viewform>, από τον Μάιο έως και το Δεκέμβριο του 2018. Ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας ήταν σε ολόκληρη την Ελλάδα, δεδομένου ότι οι πτυχιούχοι του Τμήματος για διάφορους λόγους ζουν και εργάζονται και πέραν της πόλης του Βόλου.

Συλλέχθηκαν 125 ερωτηματολόγια εκ των οποίων τα 114 είχαν απαντημένες όλες τις ερωτήσεις. Η πλειοψηφία των αποφοίτων που κατέθεσαν τις απόψεις τους αναφορικά με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον του τμήματος, ανήκουν στις ηλικίες 40-59 ετών.

Αποτελέσματα – Συμπεράσματα

Πριν παραθέσουμε τα κυριότερα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, σε αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητο, να αναφέρουμε πως η αναλυτική περιγραφή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, βρίσκεται στον επετειακό τόμο, αφιέρωμα στα 30 χρόνια λειτουργίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (1988-2019), που επιμελήθηκαν οι τρεις συγγραφείς του παρόντος άρθρου και το οποίο βρίσκεται στα αρχεία της Γραμματείας του Τμήματος.

Έτσι, η αποτύπωση της ικανοποίησης των αποφοίτων είναι ένα πολυπαραγοντικό θέμα, το οποίο έγινε προσπάθεια να εξεταστεί σφαιρικά, από όλες τις πλευρές και οδήγησε στα εξής βασικά αποτελέσματα.

Καταρχάς το πλήθος των μαθημάτων, η προσφερόμενη ποικιλία τους και το χρονοδιάγραμμα σπουδών είναι στοιχεία που οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα θεώρησαν ικανοποιητικά ή/και πολύ ικανοποιητικά.

Σε σημαντικό βαθμό το περιεχόμενο των μαθημάτων ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, σύμφωνα με τις απόψεις των ατόμων που απάντησαν το ερωτηματολόγιο.

Οι απόφοιτοι θεώρησαν ακόμη ιδιαίτερα χρήσιμη την πρακτική άσκηση για τη μελλοντική άσκηση του επαγγέλματός τους, ενώ παρόμοια άποψη αποτυπώνεται για τη χρονική διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Παρόλο που οι παλαιότεροι/ες απόφοιτοι θεώρησαν ικανοποιητικό τον αριθμό εποπτών, όπως και τις ώρες συνεργασίας με αυτούς στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης, οι νεότεροι απόφοιτοι/ες δεν ενστερνίζονται την άποψη αυτή, δηλώνοντας μέτρια ικανοποίηση.

Ένα σημείο στο οποίο υπάρχει σύγκλιση απόψεων από όσους/ες συμμετείχαν στην έρευνα είναι τα διαθέσιμα υλικά για τα εργαστήρια και για την πρακτική άσκηση, όπου απάντησαν ότι δεν ήταν ικανοποιητικοί οι διαθέσιμοι πόροι. Ίδια εικόνα υπάρχει και για τα εργαστήρια του Τμήματος που θεωρούν ότι δεν είναι επαρκώς εξοπλισμένα.

Επιπλέον, ο οπτικοακουστικός εξοπλισμός για τις διδασκαλίες είναι ικανοποιητικός σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των αποφοίτων. Επίσης, ενώ οι χώροι επαρκούσαν κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του Τμήματος, σήμερα δεν είναι αρκετοί, κυρίως, λόγω της αύξησης των εισακτέων.

Οι απόφοιτοι του Τμήματος ήταν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τους διδάσκοντες, ενώ θεώρησαν ότι ο αριθμός τους επαρκούσε για το πλήθος των φοιτητών/τριών. Παρόμοια εικόνα υπάρχει και για το προσωπικό της Γραμματείας, όπως επίσης και για την εξυπηρέτησή τους.

Αναφορικά με την εξωστρέφεια του Τμήματος και τη συνεργασία του με την τοπική κοινωνία και με ιδρύματα του εξωτερικού, οι απόφοιτοι έχουν θετική εικόνα.

Οι απόφοιτοι θεώρησαν ακόμη, ότι οι σπουδές στο Τμήμα συνέβαλαν στην επαγγελματική τους εξέλιξη, βοήθησαν την καλλιέργεια της προσωπικότητας και την απόκτηση δεξιοτήτων, ενίσχυσαν την αυτοεκτίμησή τους και θα πρότειναν το Τμήμα σε κάποιον ενδιαφερόμενο για σπουδές.

Ιδιαίτερη αναφορά έγινε και στους συλλόγους, όπου ένα μεγάλο μέρος των φοιτητών/τριών συμμετείχε και συγκεκριμένα στην ομάδα θεάτρου, ομάδα κουκλοθεάτρου και ομάδα σύγχρονου χορού.

Παρόλο που συνολικά η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και σπουδών στο Τμήμα κρίθηκε ικανοποιητική και πολύ ικανοποιητική, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, ωστόσο για τα θέματα που αφορούν τη φοιτητική μέριμνα, την καταλληλότητα των εγκαταστάσεων σίτισης και στέγασης των φοιτητών καθώς και άθλησής τους, οι συμμετέχοντες δεν ήταν ικανοποιημένοι/ες.

Ακόμη, όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα πιστεύουν ότι χρειάζεται η πολιτεία να μεριμνήσει για τη συνέχιση της πορείας του Τμήματος καθώς και για την εξέλιξή του.

Τέλος, όπως γίνεται κατανοητό, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, πέραν της παροχής στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της επιστημονικής/ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, πρέπει ταυτόχρονα κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους, να τους παρέχεται συστηματικά και η παιδαγωγική κατάρτιση σε πρακτικό επίπεδο, διότι αυτό έχει μεγάλη βαρύτητα για αυτούς.

Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα έχει περιορισμούς, όπως το μικρό μέγεθος του δείγματος. Μελέτες με μεγαλύτερα δείγματα αποφοίτων του Τμήματος είναι απαραίτητες. Ενώ, λόγω της μεθόδου με την οποία έγινε η έρευνα, βασισμένη σε ερωτηματολόγια, γίνονται μόνο δηλωτικές υποθέσεις. Γι' αυτό μελλοντικές μελέτες μπορούν να εξετάσουν το θέμα της Ικανοποίησης των αποφοίτων, με διαφορετικά εργαλεία, όπως η παρατήρηση, οι ομάδες εστίασης ή συνεντεύξεις και θα μπορούσαν να επεκτείνουν την παρούσα έρευνα.

Βιβλιογραφία

Arreola, R. A. (2002). *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System*. Bolton: Anker Publishing Company.

Bernard. H., & Bourque, S. (1997). Portrait des politiques et des pratiques d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement des universités québécoises. *Res Academica 15* (1 et 2): p.p. 33-60.

Cartwright, R., & Green, G., (1997). *In Charge of Customer Satisfaction*. England: Wiley-Blackwell.

Duque & Weeks (2010). Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality Assurance in Education* 18(2):84-105 DOI: 10.1108/09684881011035321.

Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student Satisfaction: An Alternative Approach to Assessing this Important Concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080022000013518>.

Hearn, J. (1985). Determinants of College Students' Overall Evaluations of Their Academic Programs *Research in Higher Education Vol. 23*, No. 4 (Dec., 1985), pp. 413-437.

Μαγουλιώτης, Α., Μαντζάρης, Δ. & Στύλα Δ. (2019). *Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, 30 Χρόνια (1998-89, 2018-19)*. Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Π.Τ.Π.Ε. Π.Θ., ISBN: 978-960-6786-35-8.

Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., & Rivera-Torres, M. P. (2005b). A new management element for universities: Satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 505–526. <http://dx.doi.org/10.1108/09513540510617454>.

Mavondo, F. T., Tsarenko, Y., & Gabbott, M. (2004). International and local student satisfaction: Resources and capabilities perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 41–60. http://dx.doi.org/10.1300/J050v14n01_03.

Navehebrahim, A. (2009) A study of quality from the perspective of the university graduates: A case study focusing on a small university in Iran. *Education Business and Society Contemporary Middle Eastern Issues* 2(4):289-298.DOI: 10.1108/17537980911001116.

Ιστοσελίδες

(1) Α.ΔΙ.Π, Επίσημη Ιστοσελίδα, στο: http://www.hqaa.gr/index_gr.html.

(2) Α.ΔΙ.Π, «Ανάλυση Κριτηρίων Διασφάλισης Ποιότητας Ακαδημαϊκών Μονάδων - Έκδοση 2η » στο: http://www.hqaa.gr/files/AnalisiKritirionADIP_v2.pdf .

(3) Α.ΔΙ.Π, «Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης - (Πρότυπο σχήμα) - Έκδοση 1η» στο: <http://www.hqaa.gr/>.

(4) Α.ΔΙ.Π, «Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης - (Πρότυπο σχήμα) - Έκδοση 1η» στο: http://www.hqaa.gr/files/Ekthesi_Esoterikis_Aksiol_ver1.pdf .

(5) Α.ΔΙ.Π, «Ενημερωτικό Φυλλάδιο - Έκδοση 3η» στο: http://www.hqaa.gr/files/EnimerotikoADIP_v3.pdf .

Διερεύνηση της σύνδεσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα και τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν με τις αξιολογικές τους πρακτικές.

Κυριάκου Αγγελική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01 , M.Ed., kyriakouangel@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας, δεδομένης της βαρύτητας που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συγκρότηση του επιστημονικού πεδίου της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, είναι να διερευνήσει το κατά πόσο συνδέονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα και η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν, με τις αξιολογικές τους πρακτικές. Ο θεωρητικός προβληματισμός που μας ώθησε να εκπονήσουμε τη συγκεκριμένη έρευνα πεδίου, έχει καταβολές στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, και ανάλογη θα είναι η προέλευση του θεωρητικού μας πλαισίου. Η Μεθοδολογία είναι ποιοτική έρευνα με τη λήψη συνεντεύξεων ως ερευνητικό εργαλείο. Διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν αντίληψη της επαγγελματικής τους ταυτότητας και είναι ενήμεροι για τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους. Αντιμετωπίζουν το έργο της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης με υπευθυνότητα και επαγγελματισμό. Γενικότερα, προσδοκούμε τα αποτελέσματα της έρευνας να συμβάλλουν στην ερμηνεία των γενικότερων σύγχρονων ανακατατάξεων στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, και ειδικότερα αυτών που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, αξιολογικές πρακτικές εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου είναι μία γενικά αποδεκτή θέση, τόσο από τους σχετικούς με το αντικείμενο επιστήμονες, τους "ειδήμονες", όσο και από τους απλούς πολίτες ενός σύγχρονου ευνομούμενου κράτους. Συγκεκριμενοποιώντας τους "ειδήμονες", στις ειδικότητες των παιδαγωγών, των κοινωνιολόγων, των σχολικών ψυχολόγων κ.ά., ανάλογα ορίζουμε και την οπτική της παρούσας μελέτης. Είναι αλήθεια, πως ο προβληματισμός που μας ώθησε να εκπονήσουμε τη συγκεκριμένη έρευνα πεδίου, έχει καταβολές στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, και ανάλογη θα είναι η προέλευση του θεωρητικού μας πλαισίου.

Η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης, ως χαρακτηριστικό των νεότερων χρόνων της βιομηχανικής περιόδου (Στέκας, 2013, σ. 17), έχει συνδεθεί με την ανάγκη παροχής εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Εάν ισχύει αυτό, τότε αναλογικά (και εξελικτικά), η σύγχρονη μεταμοντέρνα κοινωνία της τεχνολογικής περιόδου έχει ανάλογες ανάγκες. Μία διαχρονική ματιά από τα πρώτα βήματα της δωρεάν, κρατικής, γενικευμένης εκπαίδευσης έως σήμερα, θα έκανε εμφανείς τις διαφορές σε επίπεδο οργάνωσης της τάξης, ύλης, μεθοδολογίας, συστήματος απόδοσης αμοιβών και ποινών, αξιολογικών

πρακτικών κ.ά (Κελπανίδης, 2002).

Οι λόγοι είναι πολλοί, αλλά θεωρούμε, πως δεν θα ήταν ανακριβές να ισχυριστούμε, πως οι κυριότεροι είναι η αλλαγή της ίδιας της κοινωνίας, επιστρέφοντας έτσι στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου, αλλά αυτός συνδέεται άμεσα με τους σκοπούς και στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος.

Από όλα τα πεδία, αυτά που συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον μας είναι αυτό της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Είναι ένας τομέας που βρίσκεται στο επίκεντρο της σύγχρονης ελληνικής εκπαιδευτικής επικαιρότητας. Η επικείμενη αλλαγή του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και η σταδιακή προώθηση της περιγραφικής αξιολόγησης, είναι δύο ενδεικτικά στοιχεία των "ανακατατάξεων" στο χώρο. Ήδη από το προηγούμενο σχολικό έτος 2018-2019, υλοποιήθηκαν επιμορφώσεις σε στελέχη και εκπαιδευτικούς πάνω στο θέμα της περιγραφικής αξιολόγησης, οι οποίοι θα χρησιμοποιηθούν ως πολλαπλασιαστές στους συναδέλφους τους. (Στην ιστοσελίδα του Ι.Ε.Π., που είναι ο φορέας υλοποίησης της Πράξης, μπορεί να ανατρέξει κάποιος για να δει την περιγραφή της Πράξης, καθώς και τους Οδηγούς των Εκπαιδευτικών).

Η σταδιακή αλλαγή του συστήματος της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης έχει ήδη δρομολογηθεί και τα δεδομένα δείχνουν πως θα εφαρμοστεί, ξεπερνώντας τα όποια εμπόδια μετάβασης με χρήση ενός μεταβατικού σταδίου.

Συνοψίζοντας, δεδομένης της βαρύτητας που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συγκρότηση του επιστημονικού πεδίου της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης (Χ Κωνσταντίνου, 1995; Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, 2004; Λάμνιαν, 1997; Παπακωνσταντίνου, 2005; Τσακίρη, 1999; Χανιωτάκης, 1999; Rosenthal, 1987), σκοπός της παρούσας μελέτης είναι ο εξής: Να διερευνήσει το κατά πόσο συνδέονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα και η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν, με τις αξιολογικές τους πρακτικές. Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας θα μας δώσει τις ειδικότερες παραμέτρους του θέματός μας, ενώ η ερευνητική προσέγγιση θα δώσει κάποιες απαντήσεις. Γενικότερα, προσδοκούμε τα αποτελέσματα της έρευνας να συμβάλλουν στην ερμηνεία των γενικότερων σύγχρονων ανακατατάξεων στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, και ειδικότερα αυτών που σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.

Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων /υποθέσεων.

Πρώτο ερώτημα: Ως αρχικό ερευνητικό ερώτημα προβάλλει αυτό της αντίληψης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής τους ταυτότητας και των αξιολογικών τους πρακτικών.

Πιθανές υποθέσεις στο παραπάνω ερώτημα θα μπορούσε να είναι πως η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης είναι ένα εμβόλιμο στοιχείο στο επιστημονικό τους έργο, αναγκαίο κακό και τυπικό στοιχείο της εκπαίδευσης. Μια τέτοια προσέγγιση μας οδηγεί στην υπόθεση πως ο εκπαιδευτικός προκρίνει ίσως την επιστημονική του ιδιότητα/ειδικότητα (φιλόλογος, χημικός κ.ά), παραθεωρώντας την παιδαγωγική του. Αντίθετα, μία ιδιαίτερη και ευαίσθητοποιημένη προσέγγιση στην αξιολογική διαδικασία, ίσως συνδέεται με ανάπτυξη του αισθήματος της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Η ύπαρξη διαβαθμίσεων στις δύο αυτές αντιλήψεις θα μπορούσε ίσως να διερευνηθεί για την αφετηρία τους (προσωπικό ενδιαφέρον και ευσυνειδησία, κίνητρο για επαγγελματική ανάπτυξη, συνειδητοποίηση της εργαλειακής χρήσης της αξιολόγησης, επιμορφώσεις και διεύρυνση επιστημονικών και παιδαγωγικών ενδιαφερόντων, πίεση από άλλους παράγοντες κ.ά).

Δεύτερο ερώτημα: Ένα δεύτερο ερώτημα είναι εάν υπάρχει συνέπεια μεταξύ της διδακτικής μεθοδολογίας που ακολουθούν και των αξιολογικών τους πρακτικών. Για παράδειγμα, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι κυρίαρχη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρόλα αυτά, πώς μπορώ να βαθμολογώ αποκλειστικά και μόνο ατομικά, όταν το μάθημα κάνει χρήση ομάδων; Ή ακόμη περισσότερο, όταν η σύγχρονη μεθοδολογία είναι η ερευνητική και όχι η άμεση παροχή γνώσεων από ένα εγχειρίδιο, πώς θα κλιθεί ο μαθητής να αξιολογηθεί μέσω ενός γραπτού διαγωνίσματος με προκαθορισμένη γνωστική ύλη από ένα εγχειρίδιο; Πώς αξιολογούνται στάσεις και δεξιότητες;

Απομένει η βιβλιογραφική και η ερευνητική επεξεργασία να επαληθεύσει ή όχι τις ερευνητικές μας υποθέσεις, αλλά κυρίως να απαντήσει στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση/Θεσμικό πλαίσιο

Ποιοτική αξιολόγηση/Συγκρότηση επιστημονικού πεδίου.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, από τα Προγράμματα Σπουδών διαχρονικά, υποστηρίζονταν οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης, δηλαδή η αποτίμηση του αποτελέσματος και η αξιολόγηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους (Νίκα, Βεκρής, Δάντη, & Γκλίου-Χριστοδούλου, 2019). Οι οποιεσδήποτε εξελίξεις στον παιδαγωγικό χώρο και στους θύραθεν συναφείς (Ψυχολογία της μάθησης, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης κ.ά.) δεν απορροφώνται εύκολα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τουλάχιστον ως προς τον τομέα της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Αυτό σταδιακά αλλάζει με την ίδρυση ακαδημαϊκών ιδρυμάτων με αντικείμενο την Εκπαιδευτική Πολιτική και τη συνακόλουθη στελέχωσή τους με ειδικούς επιστήμονες στο επιστημονικό πεδίο της Αξιολόγησης. Επιπλέον, η ύπαρξη ευρωπαϊκών προγραμμάτων ανταλλαγής εκπαιδευτικών και συνεργασίας σχολείων (e-twinning, Erasmus, Erasmus+, κ.ά.), διευκολύνουν την όσμωση και την επαφή με νέες πρακτικές και νέα επιστημονικά δεδομένα. Νέοι κυρίως εκπαιδευτικοί, υπηρετώντας τις νέες και καινοτόμες δράσεις, υιοθετούν στην πράξη νέες μεθόδους αποτίμησης της εργασίας των μαθητών στα καινοτόμα

προγράμματα.

Σταδιακά, η είσοδος νέων μαθημάτων, όπως το project, οι Συνθετικές και Δημιουργικές Εργασίες κ.ά., καθώς και Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (Θρησκευτικά, Ξένες Γλώσσες, Ιστορία), που θέτουν διδακτικούς στόχους αλλαγής στάσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, καθώς και ομαδοσυνεργατικούς τρόπους εργασίας, καθιστούν πλέον αναγκαιότητα τη συμπλήρωση των μεθοδολογικών εργαλείων αξιολόγησης. Από τα όσα αναφέρθηκαν, αντιλαμβανόμαστε πως το επιστημονικό πεδίο της αξιολόγησης έχει ήδη θεμελιωθεί, αλλά κυρίως καλούνται να το υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί. Το προφίλ του εκπαιδευτικού που κινείται γοργά και συνειδητά προς την κατεύθυνση αυτή, είναι ο εκπαιδευτικός που αντιλαμβάνεται τον ρόλο του ως επαγγελματία, που ενδιαφέρεται για την επαγγελματική του ανάπτυξη και συνειδητοποιεί πως η αρχική βασική του εκπαίδευση πρέπει να επικαιροποιηθεί (Γκριτζιός, 2006; Καλαϊτζοπούλου, 2001; Κυριάκου, 2009).

Επιπλέον, βιβλιογραφικά συναντάμε και τη σύνδεση της αξιολόγησης της επίδοσης με τη γενικότερη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως αναφέρεται από τους Γούπο και Μηνά (Γούπος & Μηνάς, χ.χ.):

"το εννοιολογικό πεδίο του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ευρύτατο. Περιλαμβάνει όχι μόνο τον έλεγχο της προόδου των μαθητών, αλλά και την αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και της αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως του τρόπου οργανώσεώς του, του διδακτικού, του εποπτικού, του διοικητικού προσωπικού και κάθε άλλου παράγοντα που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία".

Στην συγκεκριμένη περίπτωση βέβαια, η σύνθεση αυτή έχει θετικό πρόσημο και προβάλλει τα πλεονεκτήματα. Από την άλλη όμως, υπάρχει και ο αντίλογος που τονίζει την επικινδυνότητα που κρύβουν τέτοιες πρακτικές σε βάρος του υποκειμένου του εκπαιδευτικού, ο οποίος τίθεται ουσιαστικά υπό επιτήρηση και χωρίς αντίστοιχα οφέλη, επωμίζεται μόνο το βάρος της επιβολής της άνω σχεδιασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Ball, 2003; Hargreaves, 1994). Οι ανωτέρω δύο ερμηνείες δίνονται βέβαια από ερευνητές που έχουν αναφορές στον αγγλοσαξονικό χώρο, όπου εκεί οι αξιολογικές τεχνικές, οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και το όλο εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαφορετικό. Αυτό όμως ίσως να είναι και δείκτης αξιοπιστίας και εγκυρότητας, εφόσον τα δεδομένα ανταποκρίνονται σε βιωμένες καταστάσεις εδώ και έτη και έτσι το σύστημα έχει αναδειχτεί σε όλες του τις πτυχές. Εδώ στον ελλαδικό χώρο, ανάλογες έρευνες (Στέκας, 2013) έχουν επισημάνει αυτό το σημείο στην ανάλυση των ερευνητικών τους δεδομένων. Αναλύοντας δηλαδή στα δεδομένα της ποιοτικής τους έρευνας τις αποκλίνουσες απόψεις για την πιθανή επίδραση της εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, επισημαίνει πως ουσιαστικά κανένας από τους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό σχολείο του σήμερα (2013), δεν έχει βιώσει την εφαρμογή της αξιολόγησης.

Τα παραπάνω εκτεθέντα μας οδηγούν λογικά και αναπόφευκτα στην εξέταση του ρόλου του εκπαιδευτικού που καλείται να υλοποιήσει στην πράξη τη μετάβαση σε σύγχρονα "παραδείγματα" Εκπαιδευτικής Πολιτικής"(Παπακωνσταντίνου, 2005).

Ρόλος του εκπαιδευτικού.

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής τους ταυτότητας και των αξιολογικών τους πρακτικών.

Η διερεύνηση της παραπάνω σχέσης, που ουσιαστικά αφορά στον τρόπο σύνδεσης της επαγγελματικής αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών με τον τρόπο που αξιολογούν, αναλύεται σε δύο ερωτήματα: Πρώτον, πώς έμαθαν να αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί και δεύτερον πώς εξελίσσεται, αν εξελίσσεται βέβαια, η δεξιότητά τους αυτή. Η απάντηση στο πρώτο ερώτημα, δεδομένης της ελληνικής πραγματικότητας, είναι απλή. Ελάχιστες θεωρητικές/παιδαγωγικές γνώσεις στις σχολές τους¹. Αυτό δεν πρέπει να μας ξενίζει, διότι το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα είναι εξαιρετικά ασφυκτικό. Ορίζονται αναλυτικότερα οι παράμετροι αξιολόγησης, γραπτής και προφορικής χωρίς περιθώρια αυτενέργειας των εκπαιδευτικών. Αυτό δρα εν μέρει ως προστατευτικός παράγοντας για τον εκπαιδευτικό, αλλά παράλληλα τον εμποδίζει να αναπτύξει τις αξιολογικές του πρακτικές ειδικότερα, αλλά και να αναπτυχθεί ως σκεπτόμενος επαγγελματίας γενικότερα (Κυριάκου, 2009).

Αν ανατρέξουμε στις προτάσεις των διαδραστικών θεωριών μάθησης, (με κυριότερο εκπρόσωπο τον D.Hargreaves)(Cohen & Manion, 1994), θα εντοπίσουμε τη σημασία που δίνουν στην έννοια του ρόλου. Στην προκειμένη περίπτωση οι ρόλοι είναι του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Μέσα στα πλαίσια αυτής της διαδραστικής θεώρησης έχει πολύ εύστοχα επισημανθεί η δυνατότητα συγκρότησης της ταυτότητας του μαθητή μέσα από την αξιολογική διαδικασία(Τσακίρη, 1999, 2007). Η δυνατότητα αυτή όμως ισχύει και αντίστροφα, με την αναγωγή στην ταυτότητα του καθηγητή μέσα από την πράξη της αξιολόγησης. Ένα ασφυκτικό, πλήρως μηχανιστικό, διεκπεραιωτικό και δύσκαμπτο αξιολογικό πλαίσιο, συνιστά τροχοπέδη για την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού(Χ Κωνσταντίνου, 1995; Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, 1998, 2004).

Ύπαρξη συνέπειας μεταξύ της διδακτικής μεθοδολογίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και των αξιολογικών τους πρακτικών.

Πέραν όμως των επιστημολογικών αναφορών που προηγήθηκαν, έστω και ενδεικτικά, για τη σύνδεση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών με τις αξιολογικές

¹ Αυτό ισχύει για τις περισσότερες σχολές που προσφέρουν παιδαγωγικά μαθήματα στο Πρόγραμμα Σπουδών τους. Για τις σχολές που δε συμβαίνει κάτι τέτοιο(Πολυτεχνείο, Γεωπονική, Ιατρική, Νομική,Τ.Ε.Ι., κ.ά.), προκειμένου να αποκτήσουν δικαίωμα διορισμού απαιτείται η φοίτηση στην Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης(Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ.), τμήμα ΕΠΠΑΙΚ., ετήσιας διάρκειας.

τους πρακτικές, υπάρχει και ένας ακόμη τομέας που συνδέει τα δύο αυτά μεγέθη. Η ίδια η παιδαγωγική επιστήμη μας προσφέρει ολοκληρωμένα τις προτάσεις της για το πώς πρέπει να διδάξουμε ένα μαθητή, με προτεινόμενο αντίστοιχο αξιολογικό εργαλείο. Για παράδειγμα, το προσανατολισμένο στην απόκτηση της γνώσης σχολείο, αξιολογούσε με τρόπο μηχανικό και στηριζόμενο στην απομνημόνευση. Αντίστοιχα, η πρόταση του Dewey, για την αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης στο σχολείο εργασίας, περιελάμβανε την αποτίμηση της χειροτεχνικής δημιουργίας του μαθητή (Παπάς, 1996). Καταλαβαίνουμε πως δε μπορούμε να δούμε χωριστά τη διδακτική μεθοδολογία από την αξιολόγηση. Δεν αξιολογούμε κάτι άλλο από αυτό που διδάσκουμε (Ματσαγούρας, 2008). Αν προσθέσουμε σε αυτά και το γεγονός πως νέες διδακτικές μεθοδολογίες έχουν εισβάλλει στις ελληνικές διδακτικές αίθουσες τα τελευταία χρόνια, οι Τ.Π.Ε. είναι μία πραγματικότητα, τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα θέτουν στόχους στάσεων και δεξιοτήτων, αντιλαμβανόμαστε πως ο εμπλουτισμός των αξιολογικών πρακτικών με νέα συμβατά αξιολογικά εργαλεία, προβάλλει επιτακτικά.

Παρουσίαση της έρευνας/Συζήτηση

Επιλογή ερευνητικής μεθόδου: Το θέμα της μελέτης κατά ένα σημαντικό βαθμό προσδιορίζει το είδος της ερευνητικής μεθόδου (Παπαποστόλου, Παπαποστόλου, & Στέφος, 2013). Προκρίθηκε η επιλογή της ποιοτικής έρευνας, καθώς το θέμα περιλαμβάνει την εξέταση στάσεων και αντιλήψεων. Η συνέντευξη επιτρέπει μεγαλύτερο βάθος και αλληλεπίδραση (Cohen & Manion, 1994; Mason, 2003). Το είδος της συνέντευξης είναι η δομημένη με προετοιμασία ερωτήσεων που αντιστοιχούν στους θεματικούς άξονες που θέτουν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Το δείγμα της έρευνας είναι πέντε εκπαιδευτικοί, τρεις άντρες και δύο γυναίκες, με προϋπηρεσία από 16 έως 30 έτη. Το μορφωτικό τους επίπεδο, επίσης ποικίλει από απόκτηση του βασικού πτυχίου, έως την κατοχή μεταπτυχιακών τίτλων, δεύτερου πτυχίου, επιμορφώσεων κ.ά. Ο ένας άντρας είναι δάσκαλος. Οι υπόλοιποι είναι διαφόρων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γενικό Λύκειο και Γυμνάσιο).

Διεξαγωγή της έρευνας. Οι συνεντευξιαζόμενοι προσφέρθηκαν εθελοντικά και ήταν όλοι συνάδελφοι. Ενημερώθηκαν για το αντικείμενο της συνέντευξης και επέλεξαν τόπο και χρόνο της συνέντευξης. Ο ένας επέλεξε το σπίτι του κι οι υπόλοιποι τα γραφεία των διδασκόντων στο σχολείο τους σε πρόσφορη ημέρα που δεν υπήρχαν άλλοι συνάδελφοι. Με τη συγκατάθεσή τους η συνέντευξη ηχογραφήθηκε. Το κλίμα ήταν άνετο και οι απαντήσεις δόθηκαν αβίαστα και τις περισσότερες φορές με σιγουριά.

Επεξεργασία υλικού. Η επεξεργασία του υλικού μας ακολούθησε τα εξής στάδια: Σε πρώτη φάση απομαγνητοφωνήσαμε τις συνεντεύξεις για την ευχερέστερη μελέτη τους. Στη συνέχεια κάναμε ομαδική κατηγοριοποίηση με βάση τις απαντήσεις κάθε συνεντευξιαζόμενου στις ερωτήσεις. Ακολούθησε η παρουσίαση και η ανάλυση των ευρημάτων όπως εκτίθεται στη συνέχεια.)

Ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής τους ταυτότητας και των αξιολογικών τους πρακτικών.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δήλωσαν την αποδοχή τους τόσο ως προς το ρόλο του αξιολογητή της μαθητικής επίδοσης, όσο και προ το θεσμικό πλαίσιο αυτής. Μία μικρή διαφοροποίηση εντοπίστηκε στον Σ4, ο οποίος δήλωσε πως το μάθημά του-γυμναστής-, η βαθμολόγηση δεν ενδείκνυται. Επίσης, ο Σ3 δήλωσε πως το σύστημα αξιολόγησης θα πρέπει να είναι πιο αυστηρό με περισσότερες γραπτές εξετάσεις. Γενικότερα το αίτημα των πολλών τεστ και γραπτών εξετάσεων υπήρξε κοινός τόπος.

Τα αποτελέσματα αυτά ουσιαστικά καταρρίπτουν την ερευνητική υπόθεση πως οι εκπαιδευτικοί είναι πρώτα επιστήμονες και μετά εκπαιδευτικοί. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών τους είναι ουσιώδες στοιχείο της επαγγελματικής τους υπόστασης. Είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοποιημένοι στο ρόλο τους και δεν το θεωρούν πρόσθετο και εμβόλιμο καθήκον. Επιπλέον, εντοπίζουμε και μία σύμπλευση ή αποδοχή με το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης, το οποίο, όχι μόνο δεν ανιχνεύσαμε στο λόγο των εκπαιδευτικών να τους περιορίζει, αλλά αντίθετα προτάθηκε (Σ3) και εντατικοποίηση των γραπτών εξετάσεων, χωρίς μάλιστα ταυτόχρονα κάποια πρόταση για αλλαγή του περιεχομένου τους.

Διερεύνηση της σχέσης συνέπειας μεταξύ της διδακτικής μεθοδολογίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και των αξιολογικών τους πρακτικών.

Προκειμένου να ανιχνευτεί η συνέπεια μεταξύ της διδακτικής μεθοδολογίας και των αξιολογικών πρακτικών, ζητήσαμε αρχικά να αναφέρουν τις διδακτικές τους μεθόδους. Οι απαντήσεις τους περιλαμβάνουν το σύνολο των ευρέως σήμερα χρησιμοποιούμενων μεθόδων, όπως ομαδοσυνεργατική(Σ1), εποπτικά μέσα(Σ2,Σ4,Σ5) μετωπική(Σ1) κ.ά. Οι μέθοδοι χρησιμοποιούνται από όλους συνδυαστικά ανάλογα με το μάθημα.

Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να αναφέρουν σε ποιο τμήμα της πορείας της διδασκαλίας τους είναι εύκαιρο να διαμορφώσουν μία άποψη για την επίδοση των μαθητών. Η απάντησή τους έχει μεγάλη σημασία, καθώς εάν η απάντηση θα τους δυσκόλευε στην υπόδειξη ενός στοχευμένου μέρους, θα έδειχνε πως η χρήση των διδακτικών μεθόδων δεν είναι είτε στοχευμένη, είτε σωστά επιλεγμένη. Ωστόσο, οι απαντήσεις τους δείχνουν μάλλον αντιστοίχιση των διδακτικών μεθόδων με τις αξιολογικές πρακτικές. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν ιδιαιτέρως η συμμετοχή του μαθητή στις ομαδοσυνεργατικές εργασίες (Σ1), η αφόρμηση (Σ5), όλα τα στάδια(Σ5). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση του Σ4, η οποία αποκλίνει: Σ4 *"Όχι ιδιαίτερα. Δεν υπάρχει σύγκριση των μαθητών, μόνο να βελτιώνεται ο καθένας"*. Το ενδιαφέρον βρίσκεται στο γεγονός πως αυτή η απροθυμία του εκπαιδευτικού να συνδέσει κάποιο στάδιο του μαθήματος με

δυνατότητα αξιολόγησης του μαθητή, είναι δηλωτικό της αντίθεσής του σε οποιαδήποτε μορφή αριθμητικής αποτύπωσης της επίδοσης του μαθητή. Αυτή η αντίθεση αποδεικνύεται και κορυφώνεται με την επόμενη ερώτηση που αφορά στην τεκμηρίωση της βαθμολογίας και εκεί ο Σ4, ανοικτά απορρίπτει την απόδοση αριθμητικών αποτελεσμάτων επίδοσης στους μαθητές. Αποδεικνύεται έτσι συνεπής με την απάντησή του στην πρώτη ερώτηση που διερευνούσε την αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής τους ταυτότητας και των αξιολογικών τους πρακτικών. Εκεί είχε αναφέρει πως θεωρεί ως σωστή την περιγραφική αποτύπωση της επίδοσης.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Διατρέχοντας τόσο τη βιβλιογραφική επισκόπηση, όσο και αφουγκραζόμενοι το λόγο των εκπαιδευτικών, μέσα από την ερευνητική προσπάθεια, ως πρώτο συμπέρασμα καταθέτουμε τη διαπίστωση πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το έργο της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης με υπευθυνότητα και επαγγελματισμό.

Προτάσσουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο και όχι αυτόν του εξειδικευμένου επιστήμονα σε ένα αντικείμενο εκτός της παιδαγωγικής. Με μία μόνο εξαίρεση κανένας άλλος δε θεώρησε πάρεργο την αξιολόγηση του μαθητή. Αντίθετα την εντάσσει ευέλικτα σε διάφορα τμήματα της διδασκαλίας του. Ακόμη και η εξαίρεση (Σ4), δεν εκφράζει την αντίθεσή του με την έννοια πως βαρύνεται το επιστημονικό έργο του, αλλά ακριβώς αντίθετα. Ο λόγος του είναι περισσότερο από τον καθένα παιδαγωγικός. "Πιστεύω στην περιγραφική αξιολόγηση". Με αυτά τα δεδομένα, η δυνατότητα μίας αξιολόγησης ποιοτικής, που θα ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές ενός σύγχρονου επιστημονικού πεδίου, στον ελληνικό χώρο βρίσκεται σε καλό δρόμο.

Μία δεύτερη διαπίστωση είναι πως έχουν αντίληψη της επαγγελματικής τους ταυτότητας και είναι ενήμεροι για τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους. Ωστόσο, οι αξιολογικές τους μέθοδοι είναι σταθερές στα παραδεδομένα. Η ευελιξία τους στη χρήση των διδακτικών μεθόδων δεν είναι ανάλογη με τη συντηρητική χρήση των κλασικών μεθόδων αξιολόγησης, δηλαδή των γραπτών εξετάσεων.

Η πλειονότητα όλων αυτών των ερευνητικών ευρημάτων συμφωνεί και με τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Θα μπορούσε μόνο να επισημανθεί πως οι επικείμενες αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική που έχουν δρομολογηθεί με αλλαγές στο σύστημα εισόδου στα Πανεπιστήμια, ο ρόλος του Νέου Λυκείου και ίσως και η ενεργοποίηση της ήδη θεσμοθετημένης, αλλά μη ενεργοποιημένης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, να φέρουν άλλα δεδομένα.

Αυτή είναι και η πρότασή μας. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός δρα υπεύθυνα με επαγγελματισμό και είναι έτοιμος να πειραματιστεί, να εξελιχθεί και να αναπροσαρμοστεί στις πολυεπίπεδες εξελίξεις του ευρύτερου κοινωνικού, του ειδικότερου επιστημονικού και του παιδαγωγικού χώρου. Του αξίζει μία έμπρακτη και ουσιαστική συμπαράσταση σε

κάθε επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, (τ.6).

Γούπος, Θ., & Μηνάς, Α. (χ.χ.). ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ. Η περίπτωση της αυτο-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/goupos_minas.pdf

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο Εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: εκδόσεις τυπωθήτω-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πραγματικότητα*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κωνσταντίνου, Χ. (1995). *Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως 'θεραπευτικό' παιδαγωγικό μέσο*. Ανακτήθηκε από <http://62.217.125.50/jsrui/handle/123456789/14695>

Κωνσταντίνου, Χαράλαμπος. (1998). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χαράλαμπος. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Λάμνιαν, Κ. (1997). Η αξιολόγηση του μαθητή: Ανάδειξη διαφοροποιημένων σηματοδοτήσεων της έννοιας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (τ.26).

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

Νίκα, Μ., Βεκρής, Ε., Δάντη, Α., & Γκλίου-Χριστοδούλου, Ν. (2019). *Οδηγός εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο Γυμνάσιο. Τεύχος Α'. Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία* (τ. 1). Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/images/IEP/Modules/SJ_Categories_II_for_K2/Perigrafiki_Axiologisi/2019/Odigoi/3a_Perigrafiki_GYMNASIO_A_NEW.pdf

Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, Αθήνα 2005, εκδόσεις Μεταίχμιο*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.

Παπαποστόλου, Ε., Παπαποστόλου, Π., & Στέφος, Ε. (2013). *Εκπαιδευτική έρευνα. Από την ποιοτική στην ποσοτική ανάλυση*. Ρόδος.

- Παπάς, Α. (1996). *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία*. Αθήνα.
- Στέκας, Φ. (2013). *Διερεύνηση των αναπαραστάσεων των δασκάλων για τη διαφοροποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και επιδόσεων των μαθητών/τριών τους* (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Ανακτήθηκε από http://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/126/187_010236.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Τσακίρη, Δ. (1999). Το φανταστικό διακύβευμα στον σχολικό έλεγχο. Σκιαγράφηση μιας προσέγγισης. *Νέα Παιδεία*, (τ.92).
- Τσακίρη, Δ. (2007). Η αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών: Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αγωνίας των μαθητών απέναντι στην εξέταση και τη βαθμολογία. *Δελτίο*, (τ.39).
- Χανιωτάκης, Ν. (1999). *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο* (Doctoral Dissertation, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης). <https://doi.org/10.12681/eadd/11263>
- Ball, S. J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Hargreaves, D. (1994). *The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development*. 10(4), 423–438.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Rosenthal, R. (1987). 'Pygmalion' Effects: Existence, Magnitude, and Social Importance. *Educational Researcher*, 16(9), 37–41. <https://doi.org/10.2307/1175728>

Η ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών, στρατηγικός παράγοντας σχεδιασμού και οργάνωσης μιας επιμορφωτικής διαδικασίας στους Οικονομολόγους εκπαιδευτικούς: Μελέτη περίπτωσης στο γνωστικό πεδίο της Οικονομικής επιστήμης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Μυλωνάς Δημήτριος

Οικονομολόγος Π.Ε.80, π. Σχολικός Σύμβουλος Οικονομολόγων

Διδάκτορας Οικονομικών Επιστημών

dimmylonas@gmail.com

Ευαγγέλου Μαρία

Οικονομολόγος Π.Ε.80, Διδάκτορας Οικονομικών της Υγείας

mevagg@gmail.com

Περίληψη

Οι συνεχείς εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν «μεταβάλλει την εκπαιδευτική πραγματικότητα στο σύνολό της. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο δύσκολο και απαιτητικό έργο τους έχουν ανάγκη μιας συνεχούς επιμορφωτικής ενίσχυσης, η οποία θα οργανώνεται και θα πραγματοποιείται κάθε φορά με βάση τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές τους ανάγκες. Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις και να είναι αποτελεσματικός, χρειάζεται επιμόρφωση, που είναι μία μακροχρόνια και συνεχής διαδικασία, που συνδέεται με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του και θα πρέπει να βασίζεται στην ανάγκη ανίχνευσης των επιμορφωτικών αναγκών του και τη συστηματική μελέτη των επιμορφωτικών προτιμήσεών του. Η αναγκαιότητα καινοτόμων επιμορφωτικών δράσεων στη σχολική μονάδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθίσταται επιτακτική. Η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου αποτελεί τη βασικότερη παράμετρο, ώστε ο χάρτης της επιμόρφωσης να μην είναι ασύνδετος και αποσπασματικός, αλλά να έχει στρατηγικό σχεδιασμό και συνεκτικότητα. Ο σχεδιασμός και η οργάνωση μιας καινοτόμου επιμορφωτικής δράσης στο γνωστικό πεδίο της Οικονομικής επιστήμης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη σημερινή πραγματικότητα, απαιτεί ρεαλισμό, ορθολογισμό στην οργανωτική διαδικασία, κατανόηση και συστηματική μελέτη (διερεύνηση) των επιμορφωτικών προτιμήσεων και αναγκών των εκπαιδευτικών, φαντασία στο σχεδιασμό, χρήση και εφαρμογή των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών, κατάλληλη μεθοδολογία, εναλλακτικά σχέδια δράσης και σενάρια, δράσεις επικοινωνίας των αποτελεσμάτων των επιμορφωτικών δράσεων.

Λέξεις κλειδιά: Ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών, Σχεδιασμός επιμορφωτικής διαδικασίας, Βελτίωση αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών, Οικονομική επιστήμη, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Έννοια της επιμόρφωσης και μορφές οργάνωσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Τα σχολεία είναι «οργανισμοί» που λειτουργούν σε μια κοινωνία τόσο δυναμική, που η βελτίωσή τους αποτελεί αναγκαιότητα. Είναι ανοιχτά «ζωντανά» συστήματα, που συνεχώς επηρεάζουν και επηρεάζονται από την κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργούν. Είναι επίσης σύνθετοι οργανισμοί, των οποίων η ύπαρξη και η μορφή εξαρτάται από προσδοκίες, ρόλους και πρότυπα διαπροσωπικών σχέσεων. Κάθε σημαντική καινοτομία στο πρόγραμμα μαθημάτων ή στην τεχνική της διδασκαλίας έχει ως συνέπεια μια αλλαγή στην κουλτούρα του σχολείου. Η πραγματική βελτίωση στη μάθηση καθορίζεται όχι τόσο από την υιοθέτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όσο από την τροποποίηση των συντηρητικών τάσεων, της δυσπιστίας, αδυναμίας και αποξένωσης των εκπαιδευτικών μέσα σε μια σχολική οργάνωση (Ζαβλανός, 2002).

Η οργανωτική ανάπτυξη προϋποθέτει τη συμμετοχή των ίδιων των μελών του συστήματος στην εκτίμηση, διάγνωση και μετασχηματισμό του δικού τους οργανισμού. Τα μέλη του οργανισμού δεν αποδέχονται απλά τη διάγνωση και τη συνταγή θεραπείας από έναν εξωτερικό τεχνοκράτη - ειδικό, αλλά με τη βοήθεια συμβούλων εξετάζουν τα ίδια, τις υπάρχουσες δυσκολίες και τις αιτίες τους και συμμετέχουν ενεργά στην αναδιτύπωση των στόχων, την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων μέσα από διεργασίες της ομάδας, την αναδιάρθρωση της δομής και διαδικασιών για την επίτευξη των στόχων, την μετατροπή του κλίματος εργασίας στο σύστημα και στην εκτίμηση των αποτελεσμάτων (Ζαβλανός, 2002).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας θεσμός συνυφασμένος με κάθε μορφή ανανεωτικής παρέμβασης στην εκπαίδευση, ειδικά στη σημερινή εποχή που η ραγδαία επιστημονική και οικονομική πρόοδος απαιτεί συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών τόσο στην ειδικότητά τους, όσο και σε θέματα παιδαγωγικής κατάρτισης. Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμπληρώνει, βελτιώνει και εκσυγχρονίζει τη βασική εκπαίδευση (Σιπητάνου, 2008). Ο θεσμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συνδέεται τόσο με τις ευρύτερες προοπτικές εθνικής ανάπτυξης, όσο και με τις διεθνείς εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Συντελεί στην αναβάθμιση του κύρους του εκπαιδευτικού και συμβάλλει στην κατοχύρωση της επαγγελματικής του επάρκειας και αυτονομίας συμπληρώνοντας ή ανανεώνοντας την αρχική προετοιμασία του. Τα βασικά κριτήρια κατηγοριοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι: η οργανωτική δομή, η φάση σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, ο χρόνος και η διάρκεια της επιμόρφωσης, το πλαίσιο διεξαγωγής της επιμόρφωσης, τα χαρακτηριστικά των επιμορφούμενων (Φώκιαλη, 2005).

Ο Σαλτερής (2006) αναφέρει ότι ως *άτυπη* επιμόρφωση νοείται οτιδήποτε ο εκπαιδευτικός μαθαίνει καθημερινά, μέσα από επιδράσεις που δέχεται στο επαγγελματικό του περιβάλλον και ως *μη τυπική* επιμόρφωση νοείται οποιαδήποτε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται έξω από το κατεστημένο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, με επιμέρους θεματική, στόχο και συγκεκριμένο κοινό εκπαιδευτικών. Ως *τυπική*

επιμόρφωση ορίζεται κάθε μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στο πλήρως θεσμοθετημένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα και στοχεύει στη συνολική ή επιμέρους και ανά γνωστικό αντικείμενο στήριξή τους ως επαγγελματιών, με βάση ανάγκες που ιεραρχούνται πρωτίστως από το σύστημα και δευτερευόντως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Σαλτερής, 2010).

Οι θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι: οι επιμορφώσεις με αφητηρία τους Σχολικούς Συμβούλους Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης για τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών. Η αναγκαιότητα μιας προσπάθειας χαρτογράφησης, όχι μόνο των θεσμοθετημένων, αλλά και των μη θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης, έτσι ώστε να διευκρινιστεί ο ρόλος της καθεμιάς, η ομάδα ή οι ομάδες-στόχοι στις οποίες απευθύνονται, τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες τους κρίνεται επιτακτική. Αυτή η απουσία αποτύπωσης των υπαρχουσών δομών επιμόρφωσης και συνεπώς η απουσία σχεδιασμού, συντονισμού και συνεργασίας τους (Μαυρογιώργος 2007) οδήγησε σε σημαντικά προβλήματα., όπως τα ακόλουθα: επικάλυψη ρόλων, σύγκρουση και διαφονίες για το ποιος «δικαιοδοτείται» να παρέχει επιμόρφωση και ποιος όχι, διενέργεια παράλληλων δράσεων με κοινούς στόχους, χωρίς καμιά επικοινωνία, συνεννόηση και συνεργασία, απουσία κεντρικά προσανατολισμένων δράσεων, σποραδική παρουσία καλών πρακτικών οι οποίες, ελλείψει κεντρικού σχεδιασμού, δεν μπορούν να συγκεντρωθούν και να διαδοθούν.

Η κατάσταση στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη, καθώς επιμορφώσεις αναλαμβάνουν και άλλοι φορείς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - σημερινό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμια, κ.ά.) μέσω συγχρηματοδοτούμενων ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Μαυρογιώργος, 2003). Το ερώτημα είναι πώς αυτές οι επιμορφωτικές δράσεις συνεργάζονται με τις ήδη θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης.

Διερεύνηση – Ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών

Η έννοια εκπαιδευτική ανάγκη μπορεί να οριστεί βάσει δύο διαφορετικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με την πρώτη, η ανάγκη ορίζεται ως «η απόσταση ανάμεσα σε κάποια υφιστάμενη κατάσταση και σε κάποιο επιθυμητό πρότυπο, δηλαδή ως το έλλειμμα προσόντων που θεωρούνται αναγκαία για την εκτέλεση κάποιας συγκεκριμένης εργασίας ή την ισότιμη συμμετοχή σε διαστάσεις της κοινωνικής ζωής». Η δεύτερη προσέγγιση ορίζει την ανάγκη ως «το ενδιαφέρον και το κίνητρο που έχει κάποιος για τη συμμετοχή του σε μια εκπαιδευτική διαδικασία - και που πιθανόν να προκύπτει από υποκειμενικές του εκτιμήσεις» (Καραλής 2005:16). Ο όρος «εκπαιδευτική ανάγκη» εντάσσεται στο γενικότερο προσδιορισμό της έννοιας «ανάγκη» και συνδέεται με την ικανοποίηση εσωτερικών επιθυμιών και καταστάσεων που κατευθύνουν τη συμπεριφορά του ατόμου προς την επίτευξη κάποιων στόχων.

Η διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών ορίζεται ως η συστηματική ερευνητική διαδικασία του προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών ενός πληθυσμού-στόχου σε σχέση με ένα δεδομένο πλαίσιο αναφοράς (Καραλής 2005). Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί βάση και απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του όποιου επιμορφωτικού προγράμματος (Βεργίδης, 2006). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες: προσωπικές ανάγκες που ικανοποιούν ατομικούς στόχους και ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, επαγγελματικές ανάγκες που συνδέονται με την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευόμενων και ανάγκες σταδιοδρομίας που συνδέονται με την ανέλιξη του προσωπικού στην διοικητική ιεραρχία του οργανισμού (Riegle, 1987).

Η διαδικασία ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών περιγράφεται από ένα συστηματικό σύνολο διαδικασιών που αναλαμβάνονται με σκοπό τον καθορισμό προτεραιοτήτων και τη λήψη των αποφάσεων για ένα πρόγραμμα αναβάθμισης του οργανισμού, που μπορεί να συνεπάγεται οργανωτικές βελτιώσεις, οργανωτική αναδιάρθρωση, ανακατανομή πόρων, ή απλά τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού και την επίλυση προβλημάτων (Μεσσάρης κ.ά, 2011:35).

Στο πλαίσιο της διαδικασίας σχεδιασμού του επιμορφωτικού προγράμματος τονίζεται η αναγκαιότητα της ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών, πριν από την έναρξη της επιμόρφωσης, γιατί αξιοποιούνται η εμπειρία και τα βιώματά τους, που αποτελεί προϋπόθεση για τον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό της (Αναστασιάδης, 2011). Ο σχεδιασμός ενός επιμορφωτικού προγράμματος οφείλει να λάβει υπόψη του τις εμπειρίες και τα βιώματα των επιμορφωμένων, προκειμένου να ανταποκριθεί στις πραγματικές ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων απαιτείται αρχικά η διαδικασία ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών.

Επιμορφωτικό έργο των Σχολικών Συμβούλων και ιδιαιτερότητες αυτού

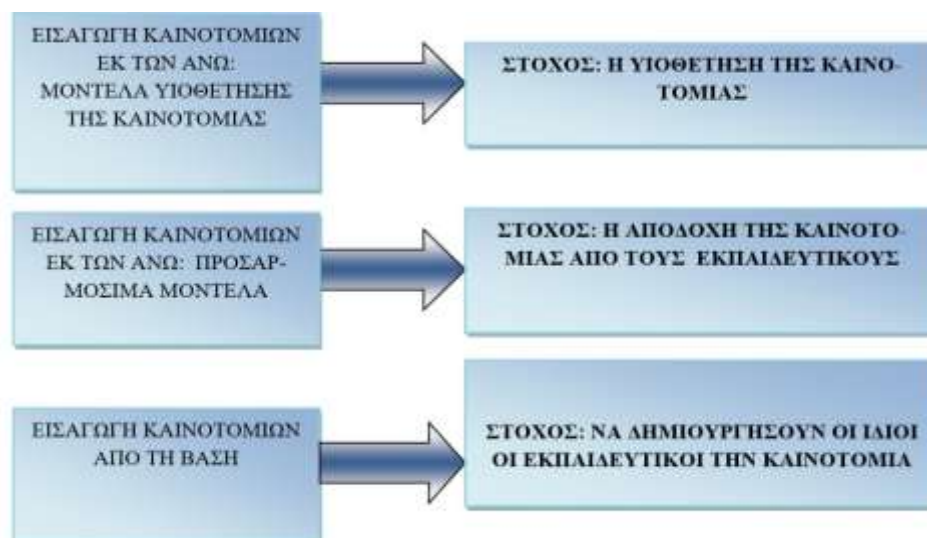
Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είχαν την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών του αντίστοιχου κλάδου μιας περιφέρειας. «Ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης και συμμετέχουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής τους» (άρθρο 7, παρ. 2 ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002). Στο έργο των Σχολικών Συμβούλων περιλαμβάνονταν βασικά πέντε κύριες λειτουργίες. Η πιο σημαντική αναφέρει: «Ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του. Ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης στα σχολεία της αρμοδιότητάς του. Είναι διαμεσολαβητής μεταξύ των σχολικών μονάδων και των θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης και πολύ καλός γνώστης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του. Τέλος, ο Σχολικός Σύμβουλος είναι

αξιολογητής του αντίκτυπου των επιμορφωτικών δράσεων στους άμεσα (εκπαιδευτικούς) και τους έμμεσα (μαθητές) ωφελούμενους» (Πήλιουρας, 2010).

Σχεδιασμός και οργάνωση επιμορφωτικής δράσης

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της επιμορφωτικής διαδικασίας είναι να σχεδιάζεται με όρους επιστημονικούς, με βάση τα σύγχρονα δεδομένα της εκπαίδευσης ενηλίκων και της θεωρίας προγραμμάτων. Μια πρώτη βασική αρχή είναι να εκλαμβάνεται η επιμόρφωση ως μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών αρχίζει από τον προσανατολισμό τους στο επάγγελμα και διαρκεί μέχρι το τέλος της σταδιοδρομίας τους. Κατά τη μακρά αυτή διαδικασία οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για το εκπαιδευτικό τους έργο και τον επαγγελματικό τους ρόλο και παράλληλα αποκτούν την επαγγελματική τους ειδημοσύνη (Παπαναούμ, 2008).

Το μοντέλο που ακολουθεί σχηματικά στο Διάγραμμα 1 περιγράφει το ρόλο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο. Οι πρώτες δύο περιπτώσεις αφορούν την εκ των άνω εισαγωγή καινοτομιών, ενώ η τελευταία αφορά τη λειτουργία του σχολείου ως εστία πειραματισμού. Ειδικότερα αν η επιμόρφωση στοχεύει να υποστηρίξει την εισαγωγή μιας καινοτομίας εκ των άνω, τότε στόχος της θα είναι να καλύψει ενδεχόμενες ελλείψεις τους στο αντικείμενο (π.χ. εισαγωγή νέων σχολικών εγχειριδίων), καθώς ο ρόλος των εκπαιδευτικών περιορίζεται στην εφαρμογή νέων μέτρων και ρυθμίσεων. Στο δεύτερο μοντέλο δίνεται έμφαση στο πλαίσιο και την υποστήριξη των καινοτομιών. Στην περίπτωση αυτή ενδιαφέρει η αποδοχή της καινοτομίας από τους εκπαιδευτικούς, ως εκ τούτου η επιμόρφωση θα αποβλέπει στην ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους. Αν τέλος επιδιώκεται η εισαγωγή καινοτομίας από τη βάση, τότε η επιμόρφωση θα πρέπει να καλλιεργήσει ανάλογες στάσεις και δεξιότητες (π.χ. διερεύνησης, αναστοχασμού) στους εκπαιδευτικούς.



Διάγραμμα 1: Μοντέλα εισαγωγής καινοτομιών και στόχοι της επιμόρφωσης

Η αναγκαιότητα των επιμορφωτικών δράσεων στο γνωστικό πεδίο της Οικονομικής Επιστήμης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με βάση την προηγηθείσα ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών των Οικονομολόγων εκπαιδευτικών

Οι ραγδαίες εξελίξεις στις νέες τεχνολογίες αλλάζουν ριζικά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση, συγκεντρώνουν, αναλύουν, αναπαριστάνουν, παρουσιάζουν και μεταφέρουν την πληροφορία. Κατά συνέπεια, αναμένεται να έχουν άμεσο αντίκτυπο σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Strommen & Lincoln 1992, Crawford, 1999). Η αλματώδης ανάπτυξη και διάδοση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών επηρεάζει καθοριστικά τις εκπαιδευτικές αλλαγές που προδιαγράφονται για το κοντινό μέλλον. Αυτές δεν περιορίζονται μόνο στις διδακτικές πρακτικές, αλλά επεκτείνονται στις μαθησιακές συνθήκες, τα χρησιμοποιούμενα μέσα και την οργάνωση των εκπαιδευτικών χώρων (Τζιμογιάννης, 2001). Η χρήση και εφαρμογή των εκπαιδευτικών-επαγγελματικών λογισμικού στη διδασκαλία των Οικονομικών μαθημάτων, κυρίως στο Επαγγελματικό Λύκειο, καθιστά τη διδασκαλία με τη συνδρομή των λογισμικών αυτών πιο αποτελεσματική, πιο αποδοτική, περισσότερο ενδιαφέρουσα, λιγότερο πληκτική, πιο χρηστική και σαφώς πιο στοχευμένη και ουσιαστική (Μυλωνάς, 2010). Για τα μαθήματα με λογιστικό προσανατολισμό, όπως το μάθημα Λογιστικές Εφαρμογές απαιτείται εφαρμογή, χρήση και αξιοποίηση ενός επαγγελματικού λογισμικού, ειδικά προσαρμοσμένου στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μυλωνάς, 2010).

Για τη διερεύνηση των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και κυρίως την οργάνωση αποτελεσματικών επιμορφωτικών δράσεων με βάση την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των μελλοντικά επιμορφούμενων πραγματοποιήθηκε πρωτογενής έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο φέρει τον τίτλο: «Ανίχνευση εκπαιδευτικών-επιμορφωτικών αναγκών των Οικονομολόγων εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από το Σχολικό Σύμβουλο των Οικονομολόγων, διανεμήθηκε σε επιμορφωτικές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά τα σχολικά έτη 2016-2017, 2017-2018 και απαντήθηκε από 218 καθηγητές Οικονομολόγους που δίδασκαν τα συγκεκριμένα έτη μαθήματα Οικονομικού περιεχομένου στα Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Με βάση τα στοιχεία του πληροφοριακού συστήματος myschool (10/2019) και μελετών της ΟΛΜΕ (2019), ο αριθμός των μόνιμων εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι 64.282 εκπαιδευτικοί (το 72,68% των υπηρετούντων εκπαιδευτικών είναι άνω των 50 ετών, με το 34% περίπου αυτών να είναι άντρες και το 66% γυναίκες). Οι Οικονομολόγοι εκπαιδευτικοί (ενοποιημένη ειδικότητα ΠΕ80) που υπηρετούν στην εκπαίδευση είναι 2828, το 4,37% των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι 218 οικονομολόγοι που συμμετείχαν στην έρευνα αποτελούν το 7,71% του πληθυσμού της ειδικότητας των εκπαιδευτικών ΠΕ80-Οικονομίας και το

0,34% του συνόλου των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στη δημόσια Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το δείγμα της έρευνας είναι εξαιρετικά υψηλό, αντιπροσωπευτικό και η επεξεργασία των απαντημένων ερωτηματολογίων οδηγεί σε συμπεράσματα - αποτελέσματα, τα οποία μπορούν με ακρίβεια να γενικευτούν από το δείγμα στον πληθυσμό από τον οποίο προέρχεται το συγκεκριμένο δείγμα.

Πίνακας 1: Φύλο ερωτώμενων εκπαιδευτικών Οικονομολόγων

	<u>Frequency</u>	<u>Percent</u>	<u>Valid Percent</u>	<u>Cumulative Percent</u>
Ανδρας	62	28,4	28,4	28,4
Γυναίκα	156	71,6	71,6	100,0
Σύνολο	218	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Ηλικία ερωτώμενων εκπαιδευτικών Οικονομολόγων

	<u>Frequency</u>	<u>Percent</u>	<u>Valid Percent</u>	<u>Cumulative Percent</u>
25- 34 ετών	2	,9	,9	,9
35-44 ετών	50	22,9	22,9	23,8
45-54 ετών	115	52,8	52,8	76,6
55 και άνω	51	23,4	23,4	100,0
Σύνολο	218	100,0	100,0	

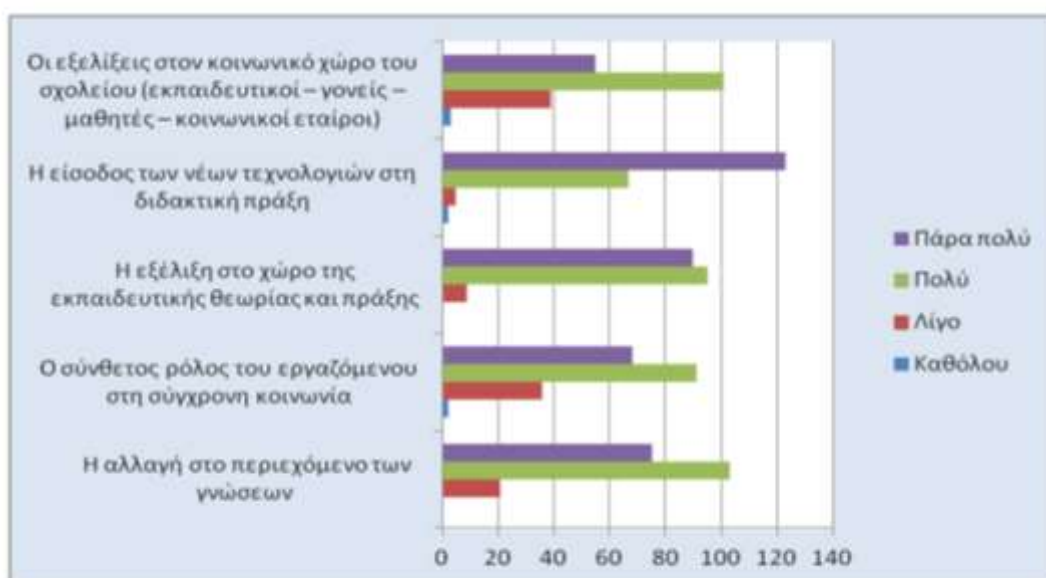
Πίνακας 3: Σχολική Μονάδα των υπηρετούντων Οικονομολόγων εκπαιδευτικών

	<u>Frequency</u>	<u>Percent</u>	<u>Valid Percent</u>	<u>Cumulative Percent</u>
Γυμνάσιο	4	1,8	1,8	1,8
Γενικό Λύκειο	66	30,3	30,3	32,1
ΕΠΑΛ	141	64,7	64,7	96,8
Άλλο	7	3,2	3,2	100,0
Σύνολο	218	100,0	100,0	

Πίνακας 4: Έτη υπηρεσίας των υπηρετούντων Οικονομολόγων εκπαιδευτικών

	<u>Frequency</u>	<u>Percent</u>	<u>Valid Percent</u>	<u>Cumulative Percent</u>
0-5	2	,9	,9	,9
5-10	76	34,9	34,9	35,8
10-15	60	27,5	27,5	63,3
15-20	24	11,0	11,0	74,3
20 -25	30	13,8	13,8	88,1
25 και άνω	26	11,9	11,9	100,0
Σύνολο	218	100,0	100,0	

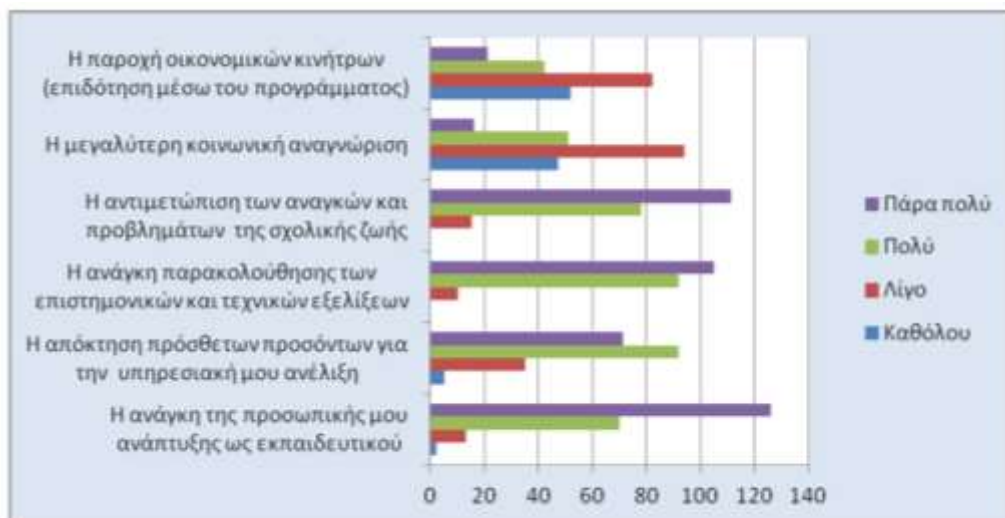
Από την ανάλυση των δημογραφικών και υπηρεσιακών στοιχείων των 218 Οικονομολόγων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και υπηρετούν με μόνιμη σχέση εργασίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, παρατηρείται ότι το 71,6% των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι γυναίκες και το 28,4% άνδρες. Μόλις το 0,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα έχει ηλικία 25-34 ετών, το 22,9% ηλικία 35-44 ετών, το 52,8% ηλικία 45-54 ετών και το υπόλοιπο 23,4% ηλικία άνω των 55 ετών (από 45 ετών και άνω είναι το 76,2% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα). Από τους Οικονομολόγους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών, το 1,8% αυτών υπηρετεί σε Γυμνάσια, το 30,3% σε Γενικά Λύκεια, το 64,7% σε Επαγγελματικά Λύκεια και το υπόλοιπο 3,2% σε άλλο τύπο σχολικής μονάδας (Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, Ι.Ε.Κ.). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων Οικονομολόγων εκπαιδευτικών στην έρευνα (34,9%) έχει 5-10 έτη υπηρεσίας, το 27,5% 10-15 έτη υπηρεσίας, το 13,8% 20-25 έτη υπηρεσίας, το 11,9% των συμμετεχόντων 25 και άνω έτη υπηρεσίας, το 11% 15-20 έτη υπηρεσίας και το 0,9% μέχρι 5 έτη υπηρεσίας (συνολικά από 20 έτη υπηρεσίας και άνω έχει περίπου το 26% των ενεργεία Οικονομολόγων εκπαιδευτικών, δηλ. το ¼ των συμμετεχόντων στην έρευνα).



Διάγραμμα 2: Παράγοντες διαμόρφωσης της ανάγκης για διαρκή επιμόρφωση

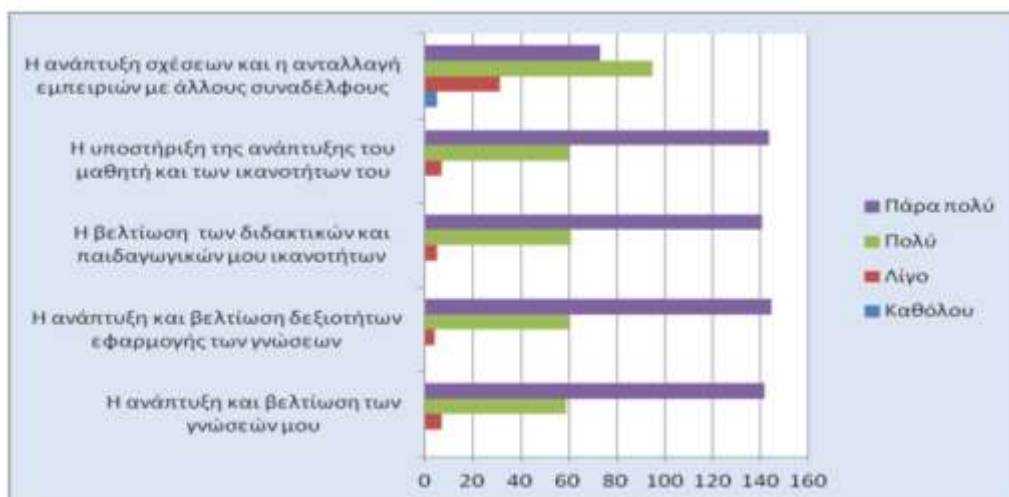
Από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν την ανάγκη τους για διαρκή επιμόρφωση (όπως αποτυπώνονται στο Διάγραμμα 2) παρατηρείται ότι ο σημαντικότερος παράγοντας είναι η είσοδος των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (το 56% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός και το 31% πολύ σημαντικός). Η εξέλιξη στο χώρο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης αποτελεί το δεύτερο σημαντικότερο παράγοντα που διαμορφώνει την ανάγκη ενός επιμορφούμενου για διαρκή επιμόρφωση (41% πάρα πολύ σημαντικός και 43% πολύ σημαντικός), ενώ τρίτος σημαντικός παράγοντας θεωρείται από τους ερωτώμενους η αλλαγή στο περιεχόμενο των γνώσεων

(34% πάρα πολύ σημαντικός, 47% πολύ σημαντικός). Ακολουθεί σε βαθμό σημαντικότητας ο σύνθετος ρόλος του εργαζόμενου στη σύγχρονη κοινωνία (31% πάρα πολύ σημαντικός, 42% πολύ σημαντικός) και έπεται ως παράγων διαμόρφωσης της ανάγκης για διαρκή επιμόρφωση οι εξελίξεις στον κοινωνικό ρόλο του σχολείου - εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινωνικοί εταίροι - (25% πάρα πολύ σημαντικός παράγων και 46% πολύ σημαντικός). Η οργάνωση μιας αποτελεσματικής επιμορφωτικής διαδικασίας θα πρέπει να εκτιμήσει σε στρατηγικό επίπεδο τους προαναφερθέντες παράγοντες και τη βαρύτητα αυτών, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας (ενδοσχολική επιμόρφωση), όσο και σε επίπεδο κεντρικά θεσμοθετημένης επιμόρφωσης από τους αρμόδιους υπηρεσιακούς και επαγγελματικούς φορείς επιμόρφωσης.



Διάγραμμα 3: Παράγοντες που επηρεάζουν το ενδιαφέρον για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος

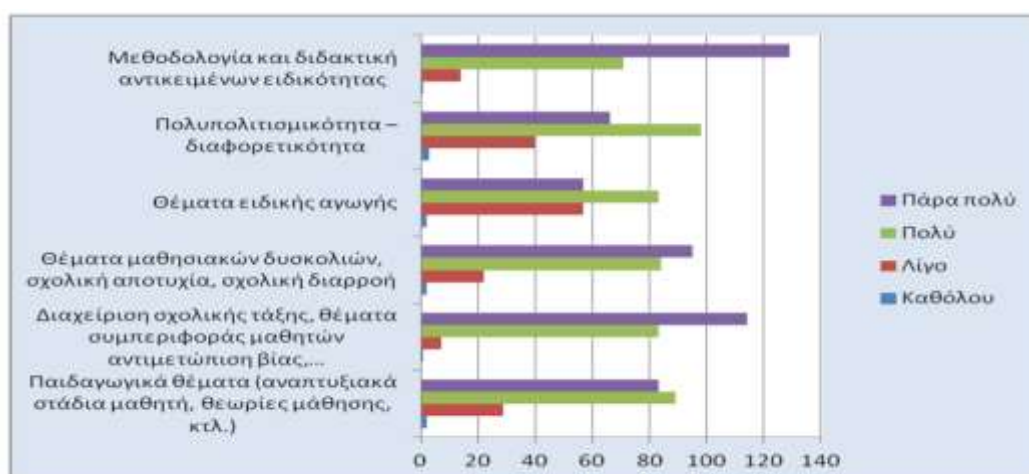
Οι παράγοντες που επηρεάζουν το ενδιαφέρον των ερωτώμενων Οικονομολόγων εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν (Διάγραμμα 3) είναι με σειρά σημαντικότητας: Η ανάγκη της προσωπικής ανάπτυξης ως εκπαιδευτικού (58% πάρα πολύ σημαντικός παράγων, 33% πολύ σημαντικός), η ανάγκη παρακολούθησης των επιστημονικών και τεχνικών εξελίξεων (90% των ερωτώμενων θεωρεί τον παράγοντα αυτό πάρα πολύ και πολύ σημαντικό), ακολουθεί η αντιμετώπιση των αναγκών και προβλημάτων της σχολικής ζωής (87% αθροιστικά πάρα πολύ και πολύ σημαντικός παράγων), έπεται η απόκτηση πρόσθετων προσόντων για υπηρεσιακή ανέλιξη (74% αθροιστικά). Οι τελευταίοι σε σειρά σημαντικότητας παράγοντες είναι η μεγαλύτερη κοινωνική αναγνώριση (31% αθροιστικά πάρα πολύ και πολύ σημαντικός παράγων) και η παροχή οικονομικών κινήτρων (29% αθροιστικά). Οι παράγοντες αυτοί πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, τόσο σε εθνικό κεντρικό επίπεδο, όσο και σε περιφερειακό - τοπικό, ή σχολικό.



Διάγραμμα 4: Προσδοκίες από την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος

Με βάση τις απαντήσεις, που αποτυπώνονται στο Διάγραμμα 4, σχετικά με τις προσδοκίες των επιμορφούμενων από την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, αυτές είναι με βαθμό σημαντικότητας οι παρακάτω:

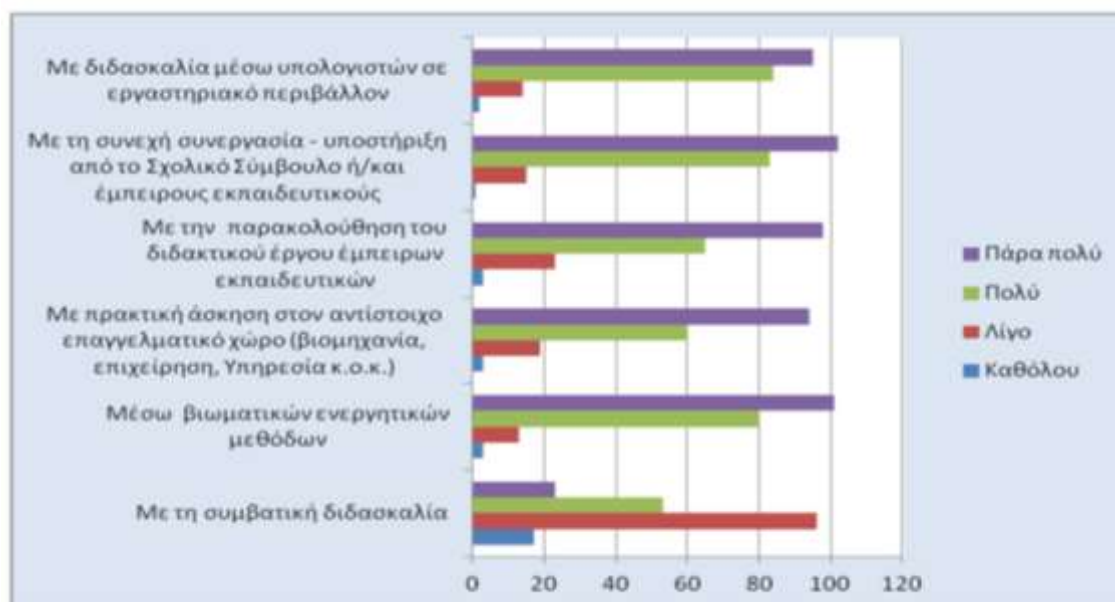
Η ανάπτυξη και βελτίωση δεξιοτήτων εφαρμογής των γνώσεων (94% αθροιστικά πάρα πολύ και πολύ σημαντικός παράγων), η υποστήριξη της ανάπτυξης του μαθητή και των ικανοτήτων του (93,5% αθροιστικά πάρα πολύ και πολύ σημαντικός παράγων), η βελτίωση των διδακτικών και παιδαγωγικών ικανοτήτων (92,5% αθροιστικά), η ανάπτυξη και βελτίωση των γνώσεων (92,1% αθροιστικά) και η ανάπτυξη και ανταλλαγή εμπειριών με άλλους συναδέλφους (77% αθροιστικά). Οι τέσσερις πρώτοι παράγοντες είναι εξίσου σημαντικοί με βάση τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση και πρέπει στρατηγικά να καθορίζουν τη χάραξη οποιασδήποτε επιμορφωτικής διαδικασίας.



Διάγραμμα 5: Αποτίμηση ενδιαφέροντος για επιμόρφωση σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες

Με βάση τις απαντήσεις, που αποτυπώνονται στο Διάγραμμα 5, σχετικά με το ποιες θεματικές ενότητες παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για επιμόρφωση (συγκεκριμένες θεματικές ενότητες) από την πλευρά των ερωτώμενων Οικονομολόγων εκπαιδευτικών, είναι οι παρακάτω:

1. Μεθοδολογία και Διδακτική αντικειμένων ειδικότητας (91,7% αθροιστικά πάρα πολύ και πολύ σημαντικός παράγων)
2. Διαχείριση σχολικής τάξης, θέματα συμπεριφοράς μαθητών, αντιμετώπιση βίας, παραβατικότητα μαθητών (90,3% αθροιστικά)
3. Θέματα μαθησιακών δυσκολιών, σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή (82,1% αθροιστικά)
4. Παιδαγωγικά θέματα (αναπτυξιακά στάδια μαθητή, θεωρίες μάθησης (79% αθροιστικά)
5. Πολυπολιτισμικότητα - διαφορετικότητα (75,2% αθροιστικά)
6. Θέματα ειδικής αγωγής (64,2% αθροιστικά)

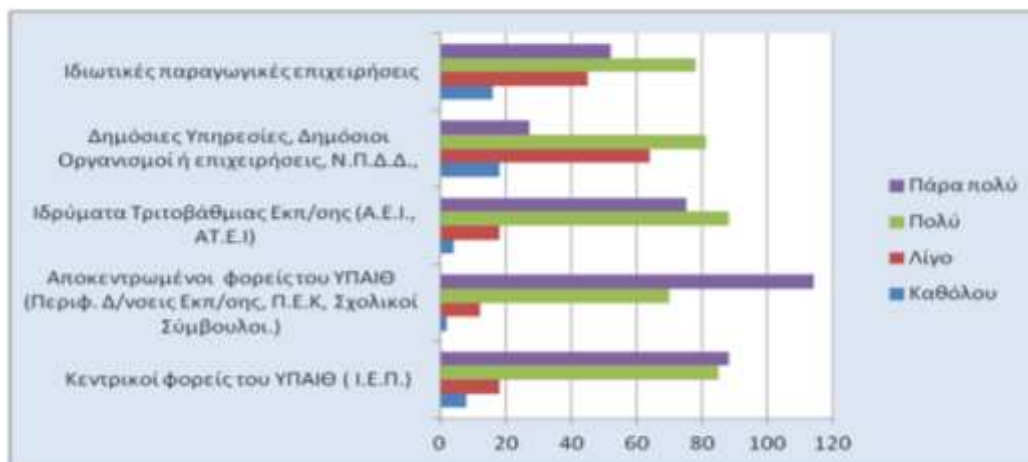


Διάγραμμα 6: Αποδοτικότερες Διδακτικές Μέθοδοι στην επιμορφωτική διαδικασία

Με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων Οικονομολόγων εκπαιδευτικών, που αποτυπώνονται στο Διάγραμμα 6, σχετικά με το ποιες είναι οι αποδοτικότερες διδακτικές μέθοδοι κατά τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας, αυτές με σειρά σημαντικότητας είναι:

1. Συνεχής συνεργασία - υποστήριξη από το Σχολικό Σύμβουλο ή/και έμπειρους εκπαιδευτικούς (84,8% αθροιστικά πάρα πολύ και πολύ σημαντικός παράγων)
2. Βιωματικές ενεργητικές μέθοδοι (83% αθροιστικά)
3. Διδασκαλία μέσω υπολογιστών σε εργαστηριακό περιβάλλον (82,1% αθροιστικά)
4. Παρακολούθηση του διδακτικού έργου έμπειρων εκπαιδευτικών (74,7% αθροιστικά)

5. Πρακτική άσκηση στον αντίστοιχο επαγγελματικό χώρο (βιομηχανία, επιχείρηση, Υπηρεσία) (70,6% αθροιστικά)
6. Συμβατική διδασκαλία (34,8% αθροιστικά).



Διάγραμμα 7: Βαθμός καταλληλότητας φορέων για υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος

Με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων Οικονομολόγων εκπαιδευτικών, που αποτυπώνονται στο Διάγραμμα 7, σχετικά με το βαθμό καταλληλότητας φορέων για υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος, οι πιο κατάλληλοι φορείς είναι:

1. Αποκεντρωμένοι φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), Σχολικοί Σύμβουλοι. (84,4% αθροιστικά πάρα πολύ και πολύ σημαντικός παράγων - το 52,2% των ερωτώμενων θεωρεί τους φορείς αυτούς ως πάρα πολύ σημαντικούς για την υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος)
2. Κεντρικοί φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) (79,3% αθροιστικά)
3. Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι., ΑΤ.Ε.Ι) (74,7% αθροιστικά)
4. Ιδιωτικές παραγωγικές επιχειρήσεις (59,6% αθροιστικά)
5. Δημόσιες Υπηρεσίες, Δημόσιοι Οργανισμοί ή επιχειρήσεις, Ν.Π.Δ.Δ. (49,5% αθροιστικά).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι ένα ιδιαίτερα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών ενδιαφέρεται ουσιαστικά να συμμετέχει σε επιμορφωτικές δράσεις, σε ένα μεγάλο εύρος θεματικών ενότητων. Προτιμούν, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, περισσότερο ενότητες που σχετίζονται με τη μεθοδολογία και τη διδακτική αντικειμένων της ειδικότητας των Οικονομολόγων, αλλά και ενότητες που σχετίζονται ευρύτερα με την εκπαιδευτική πρακτική, όπως: διαχείριση σχολικής

τάξης, θέματα συμπεριφοράς μαθητών, αντιμετώπιση βίας, παραβατικότητα μαθητών, θέματα μαθησιακών δυσκολιών, σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή, παιδαγωγικά θέματα, θεωρίες μάθησης, πολυπολιτισμικότητα, διαφορετικότητα, θέματα ειδικής αγωγής, νέες τεχνολογίες και οι οποίες θεματικές ενότητες επιλέγονται τόσο από γυναίκες, αλλά και από άντρες εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως πολύ σημαντικούς παράγοντες τη βελτίωση της προσωπικής τους ανάπτυξης, την παρακολούθηση των επιστημονικών και τεχνικών εξελίξεων της ειδικότητάς τους, την αντιμετώπιση των αναγκών και προβλημάτων της σχολικής ζωής, την απόκτηση πρόσθετων προσόντων για υπηρεσιακή ανέλιξη, την κοινωνική αναγνώριση και την παροχή οικονομικών κινήτρων. Τα δεδομένα αυτά αποδεικνύουν πως η επιμόρφωση για ένα σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών αποτελεί συνεχή και «δια βίου» διαδικασία.

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των Οικονομολόγων εκπαιδευτικών έχει πολύ μεγάλη σημασία, διότι με αυτόν τον τρόπο προσδιορίζονται οι τομείς στους οποίους οι ίδιοι κρίνουν ότι χρήζουν επιμόρφωσης, με αποτέλεσμα να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία ανταποκρίνονται και καλύπτουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές, κοινωνικές, διοικητικές, τεχνικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν η εκπαίδευσή τους να υλοποιείται μέσω της συνεχούς συνεργασίας, υποστήριξης και οργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων από το Σχολικό Σύμβουλο της ειδικότητας, ή/και από έμπειρους εκπαιδευτικούς με προτιμητέες διδακτικές μεθόδους τις βιωματικές ενεργητικές μεθόδους, τη διδασκαλία μέσω υπολογιστών σε εργαστηριακό περιβάλλον και την πρακτική άσκηση στον αντίστοιχο επαγγελματικό χώρο (βιομηχανία, επιχείρηση, Υπηρεσία). Προτιμούν συνεπώς τα επιμορφωτικά προγράμματα αυτά να είναι περισσότερο πρακτικά και βιωματικά, να ενσωματώνουν ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες και τεχνικές και να ανταποκρίνονται στις διαπιστωμένες ανάγκες τους.

Μέσα από την παρούσα έρευνα δύο συμπεράσματα είναι εκείνα τα οποία θα πρέπει να τονιστούν ιδιαίτερα στο πλαίσιο προτάσεων πρακτικής εφαρμογής. Το πρώτο είναι η αναγκαιότητα διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των Οικονομολόγων εκπαιδευτικών, που υπηρετούν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί στο Δημόσιο. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει συνεχώς να αναβαθμίζουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους, προκειμένου να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του επαγγέλματός τους. Το δεύτερο βασικό συμπέρασμα, το οποίο θα πρέπει να τονιστεί, αφορά το ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει οι να συμμετέχουν στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία πρόκειται να παρακολουθήσουν. Οι εκπαιδευτικοί, ως επιμορφωτική ομάδα, έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ειδικότερα έχουν συγκεκριμένους στόχους να εκπληρώσουν, συγκεκριμένες ανάγκες διαρκούς επιμόρφωσης να ικανοποιήσουν, οι οποίες καθορίζονται από παράγοντες, όπως η είσοδος των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, οι εξελίξεις στο χώρο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης, οι αλλαγές στο περιεχόμενο

των γνώσεων, ο σύνθετος ρόλος του εργαζόμενου στη σύγχρονη κοινωνία, οι εξελίξεις στον κοινωνικό ρόλο του σχολείου. Δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί και το γεγονός ότι κάποιοι παράγοντες, όπως ο χρόνος και ο τόπος διεξαγωγής, αλλά και το κόστος, επηρεάζουν την απόφαση των εκπαιδευτικών ως προς το αν θα συμμετάσχουν σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Κατά συνέπεια, όλα τα παραπάνω θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που προορίζονται για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η οργάνωση μιας αποτελεσματικής επιμορφωτικής διαδικασίας θα πρέπει να εκτιμήσει στρατηγικά τους παράγοντες που προτάθηκαν και τη βαρύτητα αυτών, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας (ενδοσχολική επιμόρφωση), όσο και σε επίπεδο, κεντρικά θεσμοθετημένης επιμόρφωσης από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και από τους εποπτευόμενους από το Υπουργείο φορείς επιμόρφωσης, που θα αναλάβουν, με βάση την ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών των διαφόρων ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την οργάνωση αποτελεσματικών, χρήσιμων, καινοτόμων επιμορφωτικών προγραμμάτων και δράσεων.

Στο πλαίσιο της αποτελεσματικής επιμόρφωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν, όχι μόνο οι στοχευμένες δράσεις απόκτησης νέων γνώσεων, διεύρυνσης δεξιοτήτων και πρακτικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αλλά και οι καθημερινές εμπειρίες στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε έναν επαναπροσδιορισμό αυτής της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο Σχολικός Σύμβουλος, με κατ' εξοχήν επιμορφωτικό ρόλο, ως μέντορας - αρωγός και βασικός συνεργάτης του εκπαιδευτικού, υποστηρίζει συνεχώς τον εκπαιδευτικό με επιμορφωτικές δράσεις που έχουν χαρακτήρα δυναμικό, αναστοχαστικό και διαδραστικό, αξιοποιώντας τη σύγχρονη τεχνολογία και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π., (2011). Μείζον πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Βασικές αρχές σχεδιασμού και Υλοποίησης. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ. 685-701). Λουτράκι. Ανάκτηση 20/12/2019, από <http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/paper/view/96/88>.

Βεργίδης, Δ., (2006). Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης Κατάρτισης. Στο: Α. Καψάλης & Α. Παπασταμάτης (επιμ). *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση* (σελ. 81-93). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Crawford, R., (1999). *Teaching and learning IT in secondary schools: towards a new pedagogy?* *Education and Information Technologies*,4 (1), 49-63.

Ζαβλανός, Μ., (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.

Καραλής, Θ., (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Τόμος Β: Στοιχεία Σχεδιασμός Προγραμμάτων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος, Γ., (2003). *Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας*, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ., (2007). *Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις*, στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μεσσάρης, Δ., Κωδωνάς, Δ., Κομσέλη, Φ., Τσίγκανου, Ι., & Μπαλούρδος, Δ. (2011). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και αποτίμηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης*. Αθήνα: Ε.Κ.Δ.Δ.Α.

Miles M., Schmuck R., (1971). *Improving schools through organization development*, An overview in *Organization Development in Schools*. Palo Alto: Mayfield Press.

Μυλωνάς, Δ., (2010), *Η διδασκαλία του μαθήματος Λογιστικές Εφαρμογές στο Επαγγελματικό Λύκειο με τη χρήση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών (επαγγελματικό-εκπαιδευτικό λογισμικό)* στο 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Πρακτικά, σελ. 1535-1544, Θεσσαλονίκη.

Μυλωνάς, Δ., (2010), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του μαθήματος Αρχές Οικονομικής Θεωρίας II (πανελλαδικώς εξεταζόμενο) στο Επαγγελματικό Λύκειο με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (επαγγελματικό- εκπαιδευτικό λογισμικό)* στο 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Πρακτικά, σελ. 1523-1534, Θεσσαλονίκη.

Neely, A. & Hii, J., (1999), *The innovative capacity of firms. Report Commissioned by the government office for the East of England*, The Judge Institute of Management Studies, University of Cambridge.

Παπαναούμ, Ζ., (2008), *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*, στο Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο, Αθήνα.

Πήλιουρας, Π., (2010), *Το επιμορφωτικό έργο των Σχολικών Συμβούλων και οι ιδιαιτερότητες του*, στο Θεσμοθετημένες και Νέες μορφές επιμόρφωσης, προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών, επιμ. Γ. Μπαγάκης, Αθήνα, εκδόσεις Ο.Ε.Π.Ε..Κ..

Riegle, R.P., (1987). *Conceptions of Faculty Development. Educational Theory*, 37, 53-59.

Σαλτερής, Ν., (2006) *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

Σαλτερής, Ν., (2010), *Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών*, στο Θεσμοθετημένες και Νέες μορφές επιμόρφωσης, προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών, επιμ. Γ. Μπαγάκης, Αθήνα: Εκδόσεις Ο.Ε.Π.Ε..Κ..

Σιπητάνου, Α., (2008), *Επιμόρφωση στο χώρο της εκπαίδευσης*, από Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Strommen, E. & Lincoln, B., (1992), *Constructivism, technology, and the future of classroom learning*, <http://www.ilt.columbia.edu/k12/livetext/docs/construct.html>.

Tomala, F. & Senecal, O., (2004), *Innovation management: a synthesis of academic and industrial points of view*, Elsevier, Intern. Journal of Project Management, N. 22.

Τζιμογιάννης, Α., (2001), *Οι ΤΠΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Πραγματικότητα και προοπτικές*, 1ο Συνέδριο για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική πράξη. Εκπαιδευτικό λογισμικό και διαδίκτυο, σελ. 35, Σύρος 11, 12, 13 Μαΐου 2001.

Φώκιαλη, Π., Καΐλα, Μ., (2005), *Ζήτηση και Προσφορά επιμόρφωσης: Η επαγγελματική ανάπτυξη ως στόχος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμέλεια), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.

**Η σημασία που αποδίδουν οι διδασκόμενοι στην ανθρώπινη επαφή, στην επικοινωνία διδασκόντων-διδασκομένων στην ΕξΑΕ
(Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση)**

Παντερής Αντώνιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.78, M.Ed, ntonispanteris1979@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της ποσοτικής εμπειρικής έρευνας που πραγματοποιήσαμε, σε συνάφεια με το στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, καθώς και τις σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές. Ο στόχος της έρευνας είναι να δείξουμε τη σημασία που αποδίδουν οι διδασκόμενοι φοιτητές της Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης (εξΑΕ), στην ανθρώπινη επαφή στην επικοινωνία διδασκόντων-διδασκομένων. Δηλαδή στο κατά πόσο είναι σημαντική η επαφή διδασκόντων-διδασκομένων (επαφή διαπροσωπική, τηλεφωνική ακόμα και ηλεκτρονική) στους τομείς των εργασιών τους, αλλά και σε τομείς όπως ο ψυχο-συναισθηματικός. Με βάση τα στοιχεία που συλλέξαμε, μέσω κλειστών ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά, οι διδασκόμενοι αποδίδουν μεγάλη σημασία στην επικοινωνία με τους διδάσκοντες στην εξΑΕ. Ένα συμπέρασμα το οποίο έρχεται να επαληθεύσει προηγούμενες έρευνες που καταπιάστηκαν με το ίδιο ή παρεμφερές θέμα.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επικοινωνία, ανθρώπινη επαφή, ψυχο-συναισθηματική υποστήριξη

Εισαγωγή

Ερευνητικός στόχος, βιβλιογραφική ανασκόπηση και θεωρητικός προβληματισμός

Από τα βασικότερα στάδια μιας έρευνας είναι και ο προσδιορισμός του στόχου-σκοπού της έρευνας, η οποία αντιστοιχεί και στην συγκεκριμενοποίηση του προβλήματος (Creswell, 2011). Στην έρευνα μας ο στόχος είναι «Η σημασία που αποδίδουν οι διδασκόμενοι στην ανθρώπινη επαφή, στην επικοινωνία διδασκόντων-διδασκομένων στην ΕξΑΕ». Μελετώντας τις εμπειρικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, στη σχετική βιβλιογραφία: (Αβραάμ & Μαυροειδής, 2002. Βασάλα, Κακούρης, Μαυροειδής, Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου & Τάσιος, 2001. Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011. Ματθαίου, Μουζάκης & Ρουσάκης, 2001), παρατηρούμε ότι καμία από αυτές δεν εξετάζει αμιγώς τον δικό μας προβληματισμό. Ο στόχος είναι να μελετήσουμε την σημασία που αποδίδουν στην ανθρώπινη επαφή οι μαθητές-διδασκόμενοι, σε πεδία όπως οι προτιμώμενες μορφές επικοινωνίας, η αποδοτικότητα, η διεκπεραίωση των εργασιών, η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη καθώς και άλλες πλευρές που θεωρούνται σημαντικές από αυτούς.

Τεκμηριώνοντας τον στόχο μας μέσα από πρόσφατες εμπειρικές έρευνες το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι διδασκόμενοι στην ΕξΑΕ (εφεξής εξΑΕ), είναι η απουσία της ανθρώπινης επαφής. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτές

τις μελέτες περιστρέφονται γύρω από την επικοινωνία διδασκόντων-διδασκομένων στην ΕξΑΕ και πιο συγκεκριμένα στις απόψεις διδασκόντων-διδασκομένων για την επικοινωνία στην ΕξΑΕ, για τη σημασία της στην εκπαιδευτική διαδικασία και για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να βελτιωθεί. Γενικότερα η διαπροσωπική επικοινωνία εξακολουθεί να κυριαρχεί μεταξύ των προτιμήσεων των διδασκομένων (Βασάλα κ.συν.2001. Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011. Αβραάμ & Μαυροειδής, 2002. Μουζάκης & Ρουσσάκης, 2001).

Ένα παράδειγμα είναι η έρευνα των Ζυγούρη και Μαυροειδή (2011) στο Κέντρο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Από Απόσταση (Κ.Ε.Ε.Α.ΑΠ.), όπου σε δείγμα 84 εκπαιδευομένων εντοπίστηκαν τα εξής ευρήματα: Ανάγκη για επικοινωνία ένωσε το 48,81%, η σημαντικότητα της επικοινωνίας σε διάφορους τομείς εκπαιδευτικής διαδικασίας κυμάνθηκε από 42,86%-60,71%, ενώ από τις μορφές επικοινωνίας η διαπροσωπική επικοινωνία με τον διδάσκοντα ήταν πρώτη με ποσοστό 58,54%. Στην ίδια έρευνα, των Ζυγούρη & Μαυροειδή (2011) ο σκοπός ήταν η σημασία της επικοινωνίας του διδάσκοντα σε πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών και ο τρόπος εξεύρεσης βελτίωσης της επικοινωνίας, σε αυτήν την περίπτωση οι στόχοι της έρευνας ήταν αμφίδρομοι: Η επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων-διδασκομένων και η προοπτική βελτίωσής τους, οι απόψεις των διδασκομένων για την επικοινωνία στην ΕξΑΕ και η ανακάλυψη των αναγκών που καλύπτει η επικοινωνία όσο αφορά την πλευρά των μαθητών.

Τα σημεία στα οποία εντοπίζεται η σημασία της διαπροσωπικής επικοινωνίας διδασκόντων-διδασκομένων είναι περιληπτικά τα εξής: Η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη είναι πολύ ψηλά στις αιτίες για τις οποίες είναι απαραίτητη η επικοινωνία, οι μεγαλύτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που καλύπτει η επικοινωνία διδασκόντων-διδασκομένων είναι ανάγκες για ερωτήσεις και επίλυση δυσκολιών, εμπύχωση, ο σχολιασμός των εργασιών (αδύνατα- δυνατά σημεία) και η δημιουργία ενός καλού κλίματος εν γένει (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011). Συνεπώς πιστεύουμε ότι υπάρχει απόλυτη ανάγκη επικοινωνίας διδάσκοντα-διδασκόμενου, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα, κυρίως από την πλευρά των διδασκομένων και κυρίως η ανάγκη για ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011).

Άλλος σημαντικός παράγοντας που καθιστά απαραίτητη την επικοινωνία είναι η αποτελεσματικότητα, με την έννοια της προόδου των μαθητών στα προγράμματα ΕξΑΕ (Βασάλα κ.συν.2001. Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011. Αβραάμ & Μαυροειδής, 2002. Μουζάκης & Ρουσσάκης, 2001). Σε σχέση με αυτό οι Μουζάκης & Ρουσσάκης (2001) παρατηρούν ότι η διαπροσωπική διδασκαλία αυξάνει την ποιότητα σπουδών σε σχέση με την απρόσωπη εκπαιδευτική διαδικασία και η ενεργή συμμετοχή των διδασκομένων διασφαλίζεται μέσω της συνεχούς ανατροφοδότησης και παροχής ερεθισμάτων από τους διδάσκοντες.

Στις Κοινωνικές Επιστήμες ο στόχος της έρευνας οφείλει να είναι η ανεύρεση συγκεκριμένων κανονικοτήτων «Νόμων» στην κοινωνική ζωή (Κυριαζή, 2001). Στις ποσοτικές μεθόδους και τεχνικές υπάρχει μία προκαθορισμένη θεωρία και τα εμπειρικά

στοιχεία την επιβεβαιώνουν ή την απορρίπτουν, ενώ στις ποιοτικές μεθόδους και τεχνικές γίνεται περισσότερο μία συγκεκριμενοποίηση των εννοιών και διαμορφώνεται χιτίζεται μία θεωρία κατά τη διάρκεια της έρευνας (Κυριαζή, 2001).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτές τις μελέτες περιστρέφονται γύρω από την επικοινωνία διδασκόντων-διδασκομένων στην ΕξΑΕ. Ειδικότερα στις απόψεις διδασκόντων-διδασκομένων για την επικοινωνία στην ΕξΑΕ, για τη σημασία της στην εκπαιδευτική διαδικασία και για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να βελτιωθεί.

Σχετικά με τον θεωρητικό προβληματισμό αξίζει να πούμε ότι την δεκαετία του 1970 ξεκίνησαν ουσιαστικά οι πρώτες προσπάθειες για τη θεωρητική θεμελίωση της ΕξΑΕ. Θεωρητικοί όπως ο Otto Peters υποστηρίζουν ότι η ΕξΑΕ είναι παροχή γνώσεων που μεταδίδονται μέσω των σύγχρονων τεχνολογιών, ο Charles Wedemeyer υποστηρίζει ότι η ΕξΑΕ είναι μία ανεξάρτητη εκπαιδευτική διαδικασία και τονίζει την αυτονομία των διδασκομένων (Γκιόσος κ. συν.2008). Επίσης ο Borje Holmberg μιλάει για μία καθοδηγούμενη διδακτική συνδιάσκεψη, ενώ ο Michael Moore εισαγάγει την έννοια της συναλλαγής ως κύριο συστατικό της ΕξΑΕ (Γκιόσος κ. συν.2008).

Άλλοι θεωρητικοί όπως ο Daniel εκτιμούν ότι η ΕξΑΕ δημιουργεί 2 καταστάσεις όπου στην πρώτη (ανεξαρτησία) ο διδασκόμενος μελετά βιβλία, παρακολουθεί υλικό στο σπίτι, διεξάγει πειράματα και εκπονεί εργασίες, ενώ στην δεύτερη κατάσταση (αλληλεπίδραση) συζητά στο τηλέφωνο, διορθώνει και σχολιάζει εργασίες, παρακολουθεί καλοκαιρινά σχολεία και πηγαίνει σε Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (Καρατζά, χ.χ). Ο Race υποθέτει ότι στην ΕξΑΕ οι εκπαιδευόμενοι την πρώτη φορά που συμμετέχουν έχουν ένα σύνολο συναισθημάτων που θα μπορούσαμε να το συνοψίσουμε ως εξής: Στην αρχή νιώθουν ενθουσιασμό, περιέργεια, διστακτικότητα και ανεπάρκεια, στη μέση των σπουδών τους νιώθουν πίεση χρόνου, απομόνωση, αδυναμία και τάση εγκατάλειψης ενώ στο τέλος νιώθουν το φόβο των εξετάσεων και αρχίζουν να αμφισβητούν την επιλογή τους για την είσοδο τους στο πρόγραμμα σπουδών από απόσταση (Καρατζά, χ.χ).

Ως γενική παρατήρηση οφείλουμε να πούμε ότι απουσιάζουν τα μεγάλα θεωρητικά σχήματα στην επικοινωνία στην ΕξΑΕ και στην ΕξΑΕ γενικότερα και αυτό πιθανότατα είναι απόρροια του γεγονότος ότι οι σπουδές από απόσταση είναι σχετικά πρόσφατο φαινόμενο.

Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Το επόμενο στάδιο μιας έρευνας είναι ο προσδιορισμός του στόχου-σκοπού της έρευνας, ο οποίος αντιστοιχεί και στην συγκεκριμενοποίηση του προβλήματος (Creswell, 2011). Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε ο στόχος που έχει τεθεί είναι: Η σημασία που αποδίδουν οι διδασκόμενοι στην ανθρώπινη επαφή, στην επικοινωνία διδασκόντων-διδασκομένων. Μελετώντας τις εμπειρικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί,

στη σχετική βιβλιογραφία: (Αβραάμ & Μαυροειδής, 2002. Βασάλα, Κακούρης, Μαυροειδής, Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου & Τάσιος, 2001. Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011. Ματθαίου, Μουζάκης & Ρουσσάκης, 2001), παρατηρούμε ότι καμία από αυτές δεν αναφέρεται μόνο στον δικό μας προβληματισμό. Ο στόχος είναι να μελετήσουμε την σημασία που αποδίδουν στην ανθρώπινη επαφή οι μαθητές-διδασκόμενοι, σε πεδία όπως οι προτιμώμενες μορφές επικοινωνίας, η αποδοτικότητα, η διεκπεραίωση των εργασιών, η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη καθώς και άλλες πλευρές που θεωρούνται σημαντικές από αυτούς.

Τεκμηριώνοντας τον στόχο μας μέσα από πρόσφατες εμπειρικές έρευνες το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι διδασκόμενοι στην ΕξΑΕ είναι η απουσία της ανθρώπινης επαφής. Γενικότερα η διαπροσωπική επικοινωνία εξακολουθεί να κυριαρχεί μεταξύ των προτιμήσεων των διδασκομένων (Βασάλα κ.συν.2001. Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011. Αβραάμ & Μαυροειδής, 2002. Μουζάκης & Ρουσσάκης, 2001).

Τα σημεία στα οποία εντοπίζεται η σημασία της διαπροσωπικής επικοινωνίας διδασκόντων-διδασκομένων είναι περιληπτικά τα εξής: Η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη είναι πολύ ψηλά στις αιτίες για τις οποίες είναι απαραίτητη η επικοινωνία, οι μεγαλύτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που καλύπτει η επικοινωνία διδασκόντων-διδασκομένων είναι ανάγκες για ερωτήσεις και επίλυση δυσκολιών, εμψύχωση, ο σχολιασμός των εργασιών (αδύνατα- δυνατά σημεία) και η δημιουργία ενός καλού κλίματος εν γένει (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011). Συνεπώς πιστεύουμε ότι υπάρχει απόλυτη ανάγκη επικοινωνίας διδάσκοντα-διδασκόμενου, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα, κυρίως από την πλευρά των διδασκομένων και κυρίως η ανάγκη για ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011).

Έτσι λαμβάνοντας υπόψη τις έρευνες που αναφέραμε, διατυπώνουμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα ως εξής:

- 1) Πόσο σημαντική θεωρούν οι διδασκόμενοι την επικοινωνία με τον διδάσκοντα-σύμβουλο σε τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως: επίλυση αποριών, ενθάρρυνση και εμψύχωση των διδασκομένων, σχολιασμό των γραπτών εργασιών, αντιμετώπιση δυσκολιών και εμποδίων, αποτροπή από το ενδεχόμενο της παραίτησης των σπουδών;
- 2) Πόσο πιστεύουν οι διδασκόμενοι ότι επηρεάζεται η αποτελεσματικότητα των γραπτών τους εργασιών από την επικοινωνία με τους διδάσκοντες στα πλαίσια των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων (εφεξής Ο.Σ.Σ.) και εκτός Ο.Σ.Σ.;
- 3) Ποιες είναι οι προτιμώμενες, από τους διδασκόμενους, μορφές επικοινωνίας στα μεταπτυχιακά προγράμματα ΕξΑΕ;
- 4) Κατά πόσο είναι εφικτή η επικοινωνία των διδασκομένων με τους διδάσκοντες στα πλαίσια των Ο.Σ.Σ. και εκτός Ο.Σ.Σ., μέσα από την οπτική των πρώτων;

Μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήσαμε ήταν η εξής: Πρώτα διατυπώθηκε ο ερευνητικός στόχος, έγινε η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και παρουσιάστηκαν οι θεωρητικοί προβληματισμοί. Έπειτα διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 7 μεταβλητές και 20 ερωτήσεις συνολικά.

Στο επόμενο στάδιο-Μεθοδολογικό επιλέξαμε τους συμμετέχοντες, το εργαλείο συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο) και το δείγμα. Το ερωτηματολόγιο σε μορφή Google doc στάλθηκε σε φοιτητές της εξΑΕ. Απαντήθηκαν 53 ερωτηματολόγια συνολικά και κατόπιν αναλύσαμε και επεξεργαστήκαμε τα αποτελέσματα και παρουσιάστηκε το εμπειρικό υλικό.

Συμμετέχοντες (δείγμα, διαδικασία συγκρότησης) και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Οι συμμετέχοντες προέρχονται από μεταπτυχιακούς φοιτητές της εξΑΕ του Ε.Α.Π. συνολικά απαντήθηκαν 53 ερωτηματολόγια (39 γυναίκες και 14 άνδρες). Οι συμμετέχοντες όσο αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο είναι πτυχιούχοι ΤΕΙ, πτυχιούχοι ΑΕΙ, κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών, ενώ η ηλικία τους σε έτη κυμαίνεται από τα 22 έως και τα 70. Το δείγμα των συμμετεχόντων δεν επιλέχθηκε με κάποια διαδικασία, αλλά απαντήθηκε από εκείνους που ήθελαν και πληρούσαν τις προϋποθέσεις. Από 5/4/2015 έως 26/4/2015 στην εφαρμογή Google Drive. Η συμμετοχή ήταν σε εθελοντική βάση.

Το βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνάς μας είναι το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως βασικού εργαλείου για την έρευνα έγινε διότι μας δίνει την δυνατότητα να συλλεχθεί μεγάλος αριθμός δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είναι κλειστό και αποτελείται από 20ερωτήματα συνολικά, με τα 3 πρώτα να αποτελούν δημογραφικά δεδομένα (φύλο, ηλικία, σπουδές).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας βασίζεται σε εκείνο της έρευνας των Ζυγούρη & Μαυροειδή (2011), με κάποιες δικές μας προσθήκες. Στην έρευνα των Ζυγούρη & Μαυροειδή (2011) χρησιμοποιήθηκαν 26 ερωτήματα, κυρίως κλειστού, αλλά και ορισμένες ερωτήσεις ανοικτού τύπου προκειμένου οι ερωτώμενοι να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 5 βαθμούς απαντήσεων (Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Αρκετά, Πολύ).

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Μία από τις πιο διαδεδομένες μορφές κοινωνικής έρευνας είναι η δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις και στατιστικές αναλύσεις (Κυριαζή, 2001).

Η δειγματοληπτική έρευνα χωρίζεται σε 2 μεγάλες κατηγορίες, εκείνη της Περιγραφικής Έρευνας και εκείνη της Επεξηγηματικής Έρευνας (Κυριαζή, 2001). Στην έρευνά μας πραγματοποιήσαμε περιγραφική έρευνα, αναλύοντας μόνο μία μεταβλητή (μονοδιάστατη ανάλυση) και εξάγοντας ποσοστά επί τοις εκατό, με ταυτόχρονη απεικόνιση τους σε πίνακες και γραφήματα. Τα αποτελέσματα εξήχθησαν από την εφαρμογή Google Drive, ταυτόχρονα με την συλλογή των ερωτηματολογίων.

Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή της εργασίας, ο στόχος είναι να μελετήσουμε την σημασία που αποδίδουν στην ανθρώπινη επαφή οι μαθητές-διδασκόμενοι, σε πεδία όπως οι προτιμώμενες μορφές επικοινωνίας, η αποδοτικότητα, η διεκπεραίωση των εργασιών, η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη καθώς και άλλες πλευρές που θεωρούνται σημαντικές από αυτούς. Τα 53 ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν αποτελούν το δείγμα της έρευνας για την ποσοτική προσέγγιση.

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε είναι μία περιγραφική έρευνα. Ο σκοπός σε αυτήν την περίπτωση είναι η απλή καταγραφή κάποιων συγκεκριμένων χαρακτηριστικών ενός μέρους του πληθυσμού (Κυριαζή, 2001).

Σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων (Ερώτημα 1), οι 14 είναι άνδρες και οι 39 γυναίκες. Στην ηλικία των συμμετεχόντων υπερτερεί το ηλικιακό διάστημα από 41-50 με 48,1% (Ερώτημα 2). Ενώ στο ερώτημα που αφορά τις σπουδές (Ερώτημα 3) το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι ΑΕΙ με 88.7%.

Αναλυτικότερα τα μεγαλύτερα ποσοστά στις επιμέρους απαντήσεις των ερωτημάτων:

Στο ερευνητικό ερώτημα 4 (Πίνακας 1), σχετικά με το πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευόμενοι την επικοινωνία με τον διδάσκοντα-σύμβουλο σε διάφορους τομείς εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι διδασκόμενοι θεωρούν πολύ σημαντική την επικοινωνία με τον διδάσκοντα, σε όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πλην της «Αντιμετώπισης δυσκολιών και εμποδίων στην διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος» όπου την θεωρούν αρκετά σημαντική.

Πίνακας 1

Α. Στην ενθάρρυνση και εμπύχωση των εκπαιδευόμενων:		
ΠΟΛΥ	24	45.3%
Β. Στην επίλυση αποριών:		
ΠΟΛΥ	35	66%
Γ. Στην προετοιμασία για τις γραπτές εξετάσεις:		
ΠΟΛΥ	28	52.8%

Δ. Στο σχολιασμό και την ενθάρρυνση μετά την αξιολόγηση των γραπτών εργασιών:		
ΠΟΛΥ	37	69.8%
Ε. Στην αντιμετώπιση δυσκολιών και εμποδίων στην διάρκεια του εκπαιδευτικού :		
ΑΡΚΕΤΑ	25	47.2%
ΣΤ. Στην αποτροπή από το ενδεχόμενο παραίτησης των σπουδών:		
ΠΟΛΥ	22	41.5%

Σε αυτό το σημείο διαπιστώνουμε την αξιοπιστία της μέτρησης αυτής της μεταβλητής καθώς στην έρευνα που χρησιμοποιήσαμε ως πρότυπο, Ζυγούρης & Μαυροειδής (2011), υπήρξαν αντίστοιχα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα σε αυτήν την έρευνα, Ζυγούρης & Μαυροειδής (2011), οι ερωτώμενοι απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις «Πολύ» εκτός από το ερώτημα για τον «Σχολιασμό και ενθάρρυνση μετά την αξιολόγηση των γραπτών» εργασιών όπου απάντησαν «Αρκετά».

Στο ερευνητικό ερώτημα 5 (Πίνακας 2) διερευνήθηκε το κατά πόσο πιστεύουν οι διδασκόμενοι ότι επηρεάζεται η αποτελεσματικότητα των γραπτών τους εργασιών από την επικοινωνία με τους διδάσκοντες στα 2 από τα 3 ερωτήματα απάντησαν Αρκετά και σε 1 Πολύ. Αρκετά και Πολύ απάντησαν στα 2 από τα 3 ερωτήματα και οι ερωτώμενοι στην έρευνα των Ζυγούρη & Μαυροειδή (2011), που χρησιμοποιήσαμε ως οδηγό.

Πίνακας 2

Α. Στο γραπτό σχολιασμό των εργασιών για την κατανόηση των αδυναμιών και των δυνατών στοιχείων των εκπαιδευόμενων:		
ΠΟΛΥ.	28	52.8%
Β. Στο σχολιασμό των εργασιών για την ενθάρρυνση και υποστήριξη:		
ΑΡΚΕΤΑ	24	45.3%
Γ. Στην επικοινωνία με το Διδάσκοντα-Σύμβουλο ως προς την δημιουργία ενός καλού μαθησιακού κλίματος:		
ΑΡΚΕΤΑ	26	49.1%

Στην μεταβλητή που αφορά το κατά πόσο είναι εφικτή η επικοινωνία με τους διδάσκοντες στα πλαίσια των Ο.Σ.Σ. και εκτός Ο.Σ.Σ. –Ερευνητικό ερώτημα 6- οι ερωτώμενοι απάντησαν Αρκετά, (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Α. Δυνατότητα επικοινωνίας με τον Διδάσκοντα-Σύμβουλο στις Ο.Σ.Σ. (Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις):		
ΑΡΚΕΤΑ	22	41.5%
Β. Δυνατότητα επικοινωνίας με τον Διδάσκοντα-Σύμβουλο εκτός Ο.Σ.Σ.(Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις):		
ΑΡΚΕΤΑ	25	47.2%

Τέλος από τις απαντήσεις των διδασκόμενων σχετικά με τις προτιμώμενες μορφές επικοινωνίας -Ερευνητικό ερώτημα 7- οι περισσότεροι ερωτώμενοι επιζητούν κυρίως την διαπροσωπική επικοινωνία εντός των Ο.Σ.Σ., την ηλεκτρονική επικοινωνία, την τηλεφωνική επικοινωνία, πολύ λιγότερο την διαπροσωπική επικοινωνία εκτός των Ο.Σ.Σ., την γραπτή επικοινωνία και σχεδόν καθόλου την επικοινωνία με φαξ (Πίνακας 4). Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Ζυγούρη & Μαυροειδή (2011), όπου τα αποτελέσματα έδειξαν ως προτιμότερη την διαπροσωπική επικοινωνία εντός των Ο.Σ.Σ., έπειτα την ηλεκτρονική επικοινωνία και σε πολύ μικρότερα ποσοστά την τηλεφωνική επικοινωνία, την γραπτή επικοινωνία και την επικοινωνία με φαξ.

Πίνακας 4

Α. Γραπτή επικοινωνία:		
ΚΑΘΟΛΟΥ	23	43.4%
Β. Ηλεκτρονική επικοινωνία:		
ΠΟΛΥ	27	50.9%
Γ. Τηλεφωνική επικοινωνία:		
ΑΡΚΕΤΑ	15	28.3%
Δ. Φαξ:		
ΚΑΘΟΛΟΥ	46	86.8%
Ε. Διαπροσωπική επικοινωνία κατά την διάρκεια των Ο.Σ.Σ.:		
ΠΟΛΥ	25	47.2%
ΣΤ. Διαπροσωπική επικοινωνία εκτός της διάρκειας των Ο.Σ.Σ.:		
ΚΑΘΟΛΟΥ	23	43.4%

Συμπεράσματα

Μέσα από την εμπειρική μας έρευνα προσπαθήσαμε να μελετήσουμε την «Σημασία που αποδίδουν οι διδασκόμενοι στην ανθρώπινη επαφή, στην επικοινωνία διδασκόντων-διδασκόμενων στην εξΑΕ».

Το συμπέρασμα είναι ότι οι διδασκόμενοι νιώθουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ανάγκη για επικοινωνία με τους διδάσκοντες στην διάρκεια των σπουδών τους. Οι διδασκόμενοι επιζητούν περισσότερο την διαπροσωπική επικοινωνία με τους διδάσκοντες, καθώς την τηλεφωνική και την ηλεκτρονική επικοινωνία και λιγότερο τις απρόσωπες μορφές όπως την γραπτή ή αυτή του φαξ.

Επίσης οι διδασκόμενοι πιστεύουν ότι η επικοινωνία με τους διδάσκοντες καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό και τις ανάγκες των διδασκομένων στο συναισθηματικό-ψυχικό τομέα και στον τομέα της υποστήριξης. Αυτό το συμπέρασμα έρχεται σε συμφωνία με τους Ζυγούρη & Μαυροειδή (2011). Επίσης σημαντικός φαίνεται και ο ρόλος των διδασκόντων στην επίλυση αποριών, στη γενικότερη προετοιμασία των διδασκομένων στις εργασίες τους, στο σχολιασμό των εργασιών και στην δημιουργία ενός καλού μαθησιακού κλίματος. Τα αποτελέσματα έρχονται να επικυρώσουν τα ευρήματα της έρευνας των Ζυγούρη & Μαυροειδή (2011). Γενικότερα προκύπτει ότι οι διδασκόμενοι έχουν την απόλυτη ανάγκη της επικοινωνίας με τους διδάσκοντες, τόσο στο επίπεδο των εργασιών τους, όσο και σε ανθρώπινο, υποστηρικτικό επίπεδο, όπως τεκμηριώθηκε από την εμπειρική μας έρευνα.

Βιβλιογραφία

Αβραάμ. Ε., Μαυροειδής, Η.,(2002). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Δυνατότητες και προοπτικές. 2ο Διεθνές Συνέδριο Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα ιστορικό – συγκριτικές προσεγγίσεις. Πάτρα.

Βασάλα, Π., Κακούρης, Α., Μαυροειδής, Η., Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου, Π., Τάσιος, Π.Θ.,(2001, Μάιος). Μορφές επικοινωνίας στις σπουδές από απόσταση και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η περίπτωση των σπουδαστών της μεταπτυχιακής θεματικής ενότητας: «Ανοικτή και εξ ‘αποστάσεως εκπαίδευση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου». 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και στην Εξ’ Αποστάσεως Εκπαίδευση. 25-27 Μαΐου. Πάτρα.

Γκιόσος, Ι., Κουτσούμπα, Μ., Μαυροειδής, Η.. (2008.) Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές. Open Education and Educational Technology. Volume 4, Number 1, 2008/Section One.

Creswell, J.W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008)

Ζυγούρης, Φ., Μαυροειδής Η. (2011). Η επικοινωνία διδασκόντων και διδασκομένων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μελέτη περίπτωσης στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών του Κ.Ε.Ε.Ε.Ν.Π. Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 7, Number 1, 2011 Section one. © Open Education ISSN: 1791-9312

Καρατζά, Μ. (χ.χ) Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση από απόσταση.
http://meae.eap.gr/filesupload/training/yliko_ae/ch_5.pdf

Κυριαζή, Ν.(2001) Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα

Ματθαίου, Δ., Μουζάκης, Χ., Ρουσσάκης, Ι.(2001, Μάιος). Η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τηλεδιάσκεψης στις μεταπτυχιακές σπουδές και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Εφαρμογές της εκπαιδευτικής τηλεδιάσκεψης στις μεταπτυχιακές σπουδές και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. «Η Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: εφαρμογές της εκπαιδευτικής τηλεδιάσκεψης στις μεταπτυχιακές σπουδές και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Πάτρα 25-27 Μαΐου 2001, ΕΑΠ, Πάτρα.

Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων και κριτική αποτίμησή τους

Τσάιμος Άρης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc., aris77ts@yahoo.gr

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να περιγραφούν τα βασικά σημεία των θεωρητικών προσεγγίσεων για τη μάθηση στην εμπειρική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα αξιοποιούνται οι θεωρίες: του David Kolb, για τον «κύκλο της μάθησης», του John Dewey και των D. Boud, R. Keogh, D. Walker και παρουσιάζονται οι βασικές αρχές τους. Ακολούθως παρουσιάζονται τα βασικά σημεία της θεωρίας της Κοινωνικής Αλλαγής του Paulo Freire, της ολιστικής προσέγγισης του Peter Jarvis και της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης του Jack Mezirow. Στη συνέχεια, γίνεται μια σύγκριση της πρώτης θεωρίας με τις άλλες δύο και η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τη σχετική βιβλιογραφία.

Λέξεις-Κλειδιά : κύκλος μάθησης, εμπειρική μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων, κοινωνική αλλαγή, μετασχηματίζουσα μάθηση

Εισαγωγή

Η διεργασία της μάθησης είναι ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς αυτή διαφοροποιείται λόγω των διαφορετικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων (Αθανασίου, Μπαλντούκας & Παναούρα, 2014). Γι' αυτό η ανάδειξη της μοναδικότητας της «ενήλικης» μάθησης αποτελεί βασικό στοιχείο για τη δόμηση του κλάδου της εκπαίδευσης ενηλίκων ως ξεχωριστού επιστημονικού πεδίου στον χώρο των επιστημών της αγωγής και έχει αποτελέσει αντικείμενο ενασχόλησης για πολλούς στοχαστές αλλά και εκπαιδευτές ενηλίκων.

Οι θεωρίες μάθησης που εστιάζουν στη μάθηση από την εμπειρία προσεγγίζουν τη μαθησιακή διεργασία από ψυχολογικής απόψεως, ενώ οι θεωρίες μάθησης που τοποθετούν τη μάθηση μέσα στην εμπειρία είναι περισσότερο κοινωνιολογικής προσέγγισης (Κόκκος, 2008).

Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση

Το ζήτημα της μάθησης των ενηλίκων μέσα από την επεξεργασία των εμπειριών τους έχει υπάρξει αντικείμενο έρευνας πολλών στοχαστών. Ένας από τους πιο σημαντικούς θεωρητικούς, που ασχολήθηκε συστηματικά με την εμπειρική εκπαίδευση, είναι ο John Dewey (Κόκκος, 2008). Σύμφωνα με τον Dewey (1980) η εκπαίδευση του ανθρώπου ξεκινάει από την παιδική του ηλικία και συνεχίζεται σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής του. Ο ίδιος θεωρεί ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση χρειάζεται ένα σύστημα εκπαίδευσης που να επιτρέπει στους ενήλικες μέσα από την εμπλοκή τους σε εμπειρίες να αντιλαμβάνονται το νόημά τους και να στοχάζονται πάνω σε αυτές με σκοπό τη μάθηση (Dewey, 1980).

Ο πιο δημοφιλής στοχαστής της εμπειρικής εκπαίδευσης, ωστόσο, είναι ο David Kolb. Ο Kolb με τον «κύκλο της μάθησης» υποστηρίζει ότι η γνώση δημιουργείται από τον στοχασμό πάνω στις εμπειρίες, ο οποίος δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να δράσει εφαρμόζοντας στην πράξη αυτά που έχει μάθει (Κόκκος, 2008). Επομένως, σύμφωνα με τον «κύκλο της μάθησης» του Kolb στο πρώτο στάδιο το άτομο προετοιμάζεται για μια δράση, βασιζόμενο στις προϋπάρχουσες εμπειρίες του, στη συνέχεια συμμετέχει σε νέες εμπειρίες, ακολούθως επεξεργάζεται προσεκτικά τις εμπειρίες που απέκτησε και τέλος διαμορφώνει κανόνες που τον βοηθούν να δράσει αποτελεσματικότερα σε νέα προβλήματα (Kolb, Rubin & Osland, 1991).

Σημαντικές είναι και οι θεωρητικές προσεγγίσεις των Boud, Keogh και Walker (2002), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το πιο σημαντικό στάδιο της μάθησης είναι ο στοχασμός, δηλαδή η επεξεργασία της εμπειρίας που οδηγεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τους ίδιους ο στοχασμός περιλαμβάνει αρχικά την επιστροφή στην εμπειρία, έτσι ώστε το άτομο να επανεξετάσει και να εντοπίσει τα κυριότερα σημεία της. Στη συνέχεια το άτομο προσπαθεί να εστιάσει στα θετικά σημεία της εμπειρίας και να παραγκωνήσει τα αρνητικά και τελικά με την επαναξιολόγηση της εμπειρίας προσπαθεί να συσχετίσει τις προηγούμενες ιδέες με τις νεοαποκτηθείσες. Όσον αφορά στα αποτελέσματα, υποστηρίζουν ότι ο κριτικός στοχασμός πάνω στην εμπειρία μπορεί να οδηγήσει σε δέσμευση για δράση κάποια στιγμή αλλά όχι απαραίτητα άμεσα (Boud, Keogh, Walker, 2002).

Η θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής, η Συνθετική Προσέγγιση και η Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Η θεωρία της Κοινωνικής Αλλαγής του Paulo Freire

Ο Paulo Freire έχει υπάρξει μεγάλος αγωνιστής για την καταπολέμηση του αναλφαριθμισμού στη Βραζιλία. Έχει αναπτύξει μια θεωρητική προσέγγιση εστιασμένη στον άνθρωπο και μια εκπαιδευτική πρακτική που υιοθετήθηκε από πολλά επιμορφωτικά κινήματα σε όλο τον κόσμο και μέχρι σήμερα τροφοδοτεί τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κόκκος, 2008).

Ο Freire σε όλα τα βασικά κείμενά του (1977α, 1977β, 1978) υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι, ζώντας σε ένα περιβάλλον που οι κυρίαρχες τάξεις καθορίζουν τις αξίες και τα πρότυπα στους κυριαρχούμενους, ενστερνίζονται αξίες, απόψεις και πεποιθήσεις που δεν είναι δικά τους πνευματικά επιτεύγματα και τελικά θεωρούν τους εαυτούς τους κατώτερους. Επομένως, σύμφωνα με τον ίδιο ο μόνος τρόπος για να απελευθερωθούν οι άνθρωποι από αυτές τις καταστάσεις είναι μέσω της οργανωμένης εκπαίδευσής τους. Αυτό σημαίνει ότι μέσω της εκπαιδευτικής διεργασίας πρέπει να αμφισβητήσουν ότι εκλαμβάνουν ως δεδομένο, να αναρωτηθούν για το πραγματικό νόημα όσων μαθαίνουν και όσων ζουν και στη συνέχεια μέσα από τη συζήτηση και την κριτική σκέψη να ενεργήσουν πάνω στην πραγματικότητα για να τη μετασχηματίσουν (Freire, 1977β). Επίσης, ο Freire υποστηρίζει ότι όταν οι εκπαιδευόμενοι μέσω της εκπαιδευτικής

διεργασίας συνειδητοποιήσουν την πραγματικότητα που ζουν, θα πάνουν να λειτουργούν παθητικά και θα οδηγηθούν στη δράση και κατ' επέκταση στην απελευθέρωση (Freire, 1977β).

Ο Freire (1977α), επίσης, υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν πρέπει να λειτουργεί σαν μια «τράπεζα» μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι αντλούν τις γνώσεις, αλλά να τους δίνει τη δυνατότητα μέσω των εμπειριών που ήδη κατέχουν να κατασκευάζουν τις γνώσεις. Επιπλέον, θεωρεί ότι οι εκπαιδευτές πρέπει με συστηματικό τρόπο να βοηθούν τους εκπαιδευόμενους μέσω της κριτικής διεργασίας να οδηγούνται στα σωστά συμπεράσματα (Freire, 1977α).

Συμπερασματικά το έργο του Freire αποτελεί μια συστηματική προσπάθεια να βοηθήσει τους καταπιεσμένους να απελευθερωθούν από κάθε είδους καταπίεση. Η κριτική συνειδητοποίηση για τον ίδιο είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν την ικανότητα να αναλύουν, να συζητούν και τελικά να αναλαμβάνουν δράσεις για τα πολιτικοκοινωνικά ζητήματα που επηρεάζουν τη ζωή τους. Επίσης, ο Freire θεωρεί ότι η διαφωνία είναι απολύτως φυσιολογική και μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω προβληματισμό και τελικά σε ανάπτυξη.

Η συνθετική προσέγγιση του Peter Jarvis

Ο Peter Jarvis έχει αναλύσει ίσως με τον πιο πολυδιάστατο τρόπο τη διεργασία της εκπαίδευσης των ενηλίκων μέσα σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον ίδιο το άτομο έχει ανάγκη τη μάθηση, η οποία επηρεάζεται από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Jarvis, 1987). Βασιζόμενος σ' αυτή τη θέση κατασκευάζει τον δικό του κύκλο για την εκπαιδευτική διεργασία. Καταρχήν υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι στοχάζονται πάνω στις εμπειρίες τους επηρεασμένοι από την κοινωνικο-πολιτισμική μετάδοση που έχουν δεχθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και από τις προσωπικές τους κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις. Στη συνέχεια θεωρεί ότι το πιο πιθανό στη φάση του στοχασμού είναι οι εκπαιδευόμενοι να αποδεχτούν αυτά που τους μεταδίδονται, καθώς συνάδουν με τις δικές τους θεωρήσεις. Γι' αυτό τον λόγο, ο Jarvis, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές πρέπει να προσφέρουν τα κατάλληλα κίνητρα στους εκπαιδευόμενους ώστε να στοχάζονται κριτικά πάνω στις εμπειρίες τους και να μετασχηματίζουν δημιουργικά την πραγματικότητα (Jarvis, 2004). Στο τελικό στάδιο του κύκλου οι εκπαιδευόμενοι προσαρμόζουν τις αποφάσεις στις δικές τους γνώσεις και εφαρμόζουν τα αποτελέσματα στην πράξη.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο Jarvis θεωρεί πως στη διαδικασία αυτοπροσδιορισμού των εκπαιδευόμενων σημαντικό είναι το έργο των εκπαιδευτών, καθώς και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται. Συγκεκριμένα πιο κατάλληλες μεθόδους θεωρεί ότι είναι :α) εκείνη που εμπνυχώνει τον εκπαιδευόμενο στη μάθηση, χωρίς να ελέγχει τα αποτελέσματά της και β) η "σωκρατική μέθοδος" μέσω της οποίας οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται κριτικά γνώσεις και αντιλήψεις που έχουν ήδη διαμορφώσει

και οδηγούνται σε αναδιαμορφωμένες απόψεις για τα θέματα που τους απασχολούν (Jarvis, 2004, κεφ.5).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση του Jack Mezirow

Το έργο του Jack Mezirow θεωρείται σήμερα μία από τις πιο σημαντικές πηγές έμπνευσης για όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων και έχει το προβάδισμα απέναντι στις άλλες θεωρίες μάθησης, διότι έχει τεκμηριωθεί επιστημονικά (Ioannidou, 2014). Ο Mezirow δημιούργησε τη θεωρία της «μετασχηματίζουσας» μάθησης, με την οποία θέλησε να ερμηνεύσει τον τρόπο δόμησης της ενήλικης μάθησης και να καθορίσει τους τρόπους μέσω των οποίων οι εκπαιδευόμενοι συνειδητοποιούν κριτικά τις παγιωμένες αντιλήψεις τους, τις αξιολογούν και στη συνέχεια τις μετασχηματίζουν (Mezirow, 2000· Τσεσμελόπουλος, 2018).

Ο συλλογισμός του Mezirow ξεκινά από την παραδοχή ότι το άτομο ερμηνεύει την πραγματικότητα ανάλογα με τις αντιλήψεις που διαθέτει και που του έχουν επιβληθεί μέσω της κοινωνικοποίησής του. Επομένως, σύμφωνα με τον ίδιο, το άτομο αρκετές φορές μπορεί να έχει δυσλειτουργικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και στάσεις οπότε είναι απαραίτητη η αλλαγή προοπτικής, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να εξετάζει με κριτικό τρόπο τις αντιλήψεις του και να τις μετασχηματίζει. Η αλλαγή προοπτικής, που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της «μετασχηματίζουσας» μάθησης, συνήθως προκύπτει μετά από ένα «αποπροσανατολιστικό δίλλημα», το οποίο προκαλείται από μια σημαντική αλλαγή στη ζωή κάποιου. Κατά συνέπεια, η θεωρία μάθησης του Mezirow έχει ως στόχο τον απεγκλωβισμό του ατόμου από δυσλειτουργικές αντιλήψεις και τη διαμόρφωση μιας βιώσιμης εικόνας για τον κόσμο (Mezirow, 1990). Ο Mezirow θεωρεί ότι αυτό επιτυγχάνεται μέσω του κριτικού στοχασμού, δηλαδή της αμφισβήτησης των παγιωμένων αντιλήψεων με βάση των οποίων αντιδρούμε στις διάφορες εμπειρίες. Και συνεχίζει λέγοντας, ότι αυτή η διαδικασία μπορεί να οδηγήσει στον κριτικό αυτοστοχασμό, δηλαδή σε έναν ολοκληρωτικό επαναπροσδιορισμό των αντιλήψεων, στάσεων και πεποιθήσεων του ατόμου (Mezirow, 1990).

Καθώς ο Mezirow θεωρεί πολύ σημαντική τη διεργασία του κριτικού στοχασμού προτείνει μια μέθοδο για την ανάπτυξη της στοχαστικής διεργασίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία περιλαμβάνει δέκα στάδια (Mezirow, 1991, 2000). Ανάμεσα στα στάδια αυτά είναι και η κριτική εξέταση του προβλήματος, η οποία οδηγεί σε νέους ρόλους, σχέσεις και ενέργειες τις οποίες τα άτομα δοκιμάζουν πειραματικά και στη συνέχεια αφού οικοδομηθούν οι ικανότητες, τις ενσωματώνουν στη ζωή τους.

Σύγκριση των θεωρητικών προσεγγίσεων του Paulo Freire με τις θεωρητικές προσεγγίσεις των Peter Jarvis και Jack Mezirow

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι τρεις θεωρίες έχουν πολλά κοινά στοιχεία. Εξ' άλλου η θεωρία του Mezirow έχει ως βάση της τη θεωρία της κοινωνικής αλλαγής του Paulo Freire. Επομένως, κοινή θέση όλων είναι ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων η

χειραφέτηση των εκπαιδευόμενων ξεκινάει με την αμφισβήτηση των δυσλειτουργικών αντιλήψεων (ενεργητική συμμετοχή) και συνεχίζεται με τον μετασχηματισμό τους μέσω του κριτικού στοχασμού. Όμως ο Mezirow θεωρεί ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να οδηγήσει απλά σε μια αλλαγή της προσωπικότητας των εκπαιδευόμενων και δεν πρέπει οι εκπαιδευτές να τους παρακινούν υπέρ κάποιας δράσης, αλλά να τους προτρέπουν να επιλέγουν μόνοι τους τι θα κάνουν. Σε αντίθεση ο Freire, ο οποίος ασχολήθηκε με ζητήματα των αποικιοκρατούμενων κοινωνιών, θεωρεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποσκοπεί στο να συνειδητοποιήσουν τα άτομα τα αίτια της καταπίεσής τους και στη συνέχεια να αντισταθούν στις διάφορες μορφές εξουσίας. Όσον αφορά στον Jarvis κι αυτός υποστηρίζει ότι η θεωρία του Freire πρόκειται περισσότερο για πολιτική παρά για θεωρία μάθησης, αφού η κεντρική θέση του είναι ότι η εκπαίδευση καθορίζεται από την εκάστοτε πολιτική εξουσία (Jarvis, 2004).

Σε ότι αφορά τη μάθηση οι απόψεις των Freire και Mezirow συγκλίνουν στο ότι αυτή πρέπει να συνδέεται με αληθινές ανάγκες που είναι ανεκπλήρωτες. Σχετικά με τα κίνητρα για τη μάθηση και στις δύο θεωρίες (Freire και Mezirow) υπάρχει η αντίληψη ότι τα εξωτερικά κίνητρα παίζουν καθοριστικό ρόλο, διότι η γνώση προκύπτει από την πράξη και τον στοχασμό και οι διάφορες παραδοχές μετασχηματίζονται σε γνώση ύστερα από συζήτηση και κριτική σκέψη. Επίσης, η συνεργατική μάθηση υποστηρίζεται και από τους δύο με τον Freire να θεωρεί ότι οι κοινές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, αλλά και η διαφωνία οδηγούν σε καλύτερη μάθηση και τον Mezirow να υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι δεκτικοί στις πεποιθήσεις των άλλων. Επιπλέον, ενώ στη θεωρία του Freire οι προϋπάρχουσες γνώσεις αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία οικοδομούνται οι νέες, στη θεωρία του Mezirow η ρήξη με τις παλιές αντιλήψεις οδηγεί στον μετασχηματισμό και την αλλαγή προοπτικής. Επίσης, οι Mezirow και Jarvis συμφωνούν ότι οι αντιλήψεις των ενηλίκων είναι τόσο βαθιά ριζωμένες που έχουν την τάση να αποδέχονται τις εμπειρίες που είναι πιο κοντά στα πιστεύω τους και να απορρίπτουν τις διαφορετικές. Παρολαυτά, ο Mezirow υποστηρίζει ότι οι ενήλικες μεγαλώνοντας αναπτύσσουν περισσότερο κριτικές ικανότητες και μετασχηματίζουν τη δομή των πεποιθήσεών τους.

Επίσης και οι τρεις συμφωνούν με την άποψη ότι οι εκπαιδευτές μεταδίδουν, ασυνείδητα, τμήμα των δικών τους αξιών, τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται σύμφωνα με τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Συμφωνούν επίσης στο ότι οι εκπαιδευτές πρέπει να έχουν υποστηρικτικό ρόλο στη διαδικασία του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευόμενων.

Συνοψίζοντας είναι ξεκάθαρο ότι υπάρχουν σημεία σύγκλισης, αλλά και απόκλισης μεταξύ των τριών αυτών θεωρητικών προσεγγίσεων. Ανάμεσα στα κοινά σημεία είναι η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διεργασία, η κριτική επεξεργασία των εμπειριών και η συμβολή των εκπαιδευτών στη διαδικασία αυτή ως συντονιστές και εμπνευστές.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια να παρουσιαστούν τα βασικά σημεία των θεωριών μάθησης σχετικές με την εμπειρική εκπαίδευση. Από την παρουσίαση των βασικών θεωριών μάθησης προέκυψε ότι το κυριότερο σημείο που εστιάζει η εμπειρική εκπαίδευση είναι ο κριτικός στοχασμός πάνω στις εμπειρίες, που οδηγεί τον ενήλικα στη διαμόρφωση κανόνων για αποτελεσματικότερη δράση. Εν συνεχεία συνοψίστηκαν τα κυριότερα σημεία των θεωριών μάθησης των Freire, Jarvis και Mezirow και συγκρίθηκαν μεταξύ τους. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν σημεία σύγκλισης, αλλά και απόκλισης μεταξύ των τριών αυτών θεωριών. Κάποια σημαντικά κοινά σημεία είναι η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διεργασία, η κριτική επεξεργασία των εμπειριών και η συμβολή των εκπαιδευτών στη διαδικασία ως συντονιστές και εμπυχωτές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων*. Λευκωσία: Frederick University

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2002). *Reflection: turning experience into learning*. New York: Kogan Page

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδόσεις Γλάρος

Freire, P. (1977α). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: εκδόσεις : Ράππα

Freire, P. (1977β). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη

Ioannidou, K. (2014). *Συγκριτική μελέτη της Ανδραγωγικής Θεωρίας και της Μετασχηματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2019, από https://www.researchgate.net/publication/301650038_Synkritike_melete_tes_Andragogikes_Theorias_kai_tes_Metaschematizousas_matheses_sten_ekpaideuse_enelikon_Konstantina_IoannidouMEd_MSc_Demosieuteke_sto_httpcearsedugrwp-content/uploads/2012/11/andragogy_-t/link/572f968c08ae744151904b40/download

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Kolb, D., Rubin, I., & Osland, J. (1991). *Organisational Behavior: An Experiential Approach*. New York: Prentice Hall, Englewood Cliffs

Mezirow, J. & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass

Mezirow, J. and Associates (2000). *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass

Τσεσμελόπουλος, Ν. (2018). *Εγχειρίδιο Προσωπικού Εκπαίδευσης. Θεωρητικό πλαίσιο- Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Σώμα Ελλήνων Προσκόπων (Εφορεία Εκπαίδευσης Γενικής Εφορείας).

Θεωρίες εμπειρικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων

Ειάρχου Χριστίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., ksiarxou1967@hotmail.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι κυριότερες θεωρίες εμπειρικής μάθησης και η σημασία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων διαφοροποιείται από τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης ως προς τα κίνητρα και τις αρχές, γιατί οι ενήλικες έχουν εμπειρίες, οι οποίες μπορεί να δράσουν ενισχυτικά ή ανασταλτικά στη διαδικασία της μάθησης. Οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας επιτάσσει τη συνεχιζόμενη κατάρτιση και τη δια βίου εκπαίδευση των ενηλίκων, λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρίες της εμπειρικής μάθησης. Κύριοι υποστηρικτές της εμπειρικής μάθησης είναι ο J. Dewey, ο οποίος θεωρείται και «πατέρας» της εμπειρικής μάθησης, ο C. Rogers με την μαθησιακή θεωρία, η οποία ταυτίζεται σχεδόν με την ανδραγωγική θεωρία του M. Knowles που καταλήγει στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου. Επίσης, στις κυριότερες εμπειρικές θεωρίες ανήκει η θεωρία του J. Merizow, γνωστή ως θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης και η θεωρία του κύκλου της μάθησης του D. Kolb.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, θεωρίες εμπειρικής μάθησης.

Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει απασχολήσει διαχρονικά τις επιστήμες της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας και έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες μάθησης που αφορά τους ενήλικες και τα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι η θεωρία της εμπειρικής μάθησης. Η σημερινή εποχή της τεχνολογίας και της πληροφορίας δημιουργεί την ανάγκη στην εκπαίδευση ενηλίκων της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης. Ο όρος «ενήλικας» αναφέρεται στη δυνατότητα να μπορεί κάποιος να αναλαμβάνει πλήρως τις ευθύνες του και να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ζωής. Οι κύριοι υποστηρικτές της εμπειρικής μάθησης όπως ο J. Dewey, ο C. Rogers, ο M. Knowles, ο J. Merizow και ο D. Kolb θεωρούν, ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων μπορεί να οδηγήσει προς τη μάθηση τους ενήλικες εκπαιδευόμενους μέσα από νέες εκπαιδευτικές εμπειρίες, αξιολογώντας και αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες έχουν αναπτύξει ένα σύστημα γνώσεων, αξιών και αντιλήψεων στη ζωή τους, που ενδεχομένως να χρειάζεται εμπλουτισμό, τροποποίηση ή ακόμα και αλλαγή προς τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Η έννοια της μάθησης μέσω της εμπειρίας περιέχει τη στοχαστικοκριτική στάση του τρόπου, με την οποία το άτομο προσδίδει νόημα στην κάθε εμπειρία, αφού πρώτα την κατανοήσει καλύτερα.

Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων και η διαφοροποίηση της από την εκπαίδευση άλλων βαθμίδων

Με τον όρο «εκπαίδευση ενηλίκων» εννοούμε τη συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια από διάφορους φορείς και ιδρύματα, που ονομάζεται τυπική εκπαίδευση, αλλά και την εκπαίδευση που δεν περιορίζεται στο χώρο και στο πλαίσιο των ιδρυμάτων και τότε μιλάμε για «άτυπη εκπαίδευση» (Rogers, 1999). Εκπαιδευμένο θεωρείται το άτομο που μετασχηματίζεται μέσω της μάθησης και η εκπαίδευση αποτελεί όχι απλώς μια διαμορφωτική αλλά μια μετασχηματιστική διαδικασία (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002). Η UNESCO κατατάσσει στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων διάφορες μορφές, όπως την συμπληρωματική, επαγγελματική, πολιτική-κοινωνική και την προσωπική ανάπτυξη (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010). Από την άλλη το NIACE (1970 National Institute of Adult) προσεγγίζει τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων μάλλον ευρύτερα, ως οποιοδήποτε είδος εκπαίδευσης για ανθρώπους που έχουν την ηλικία που τους επιτρέπει να κατέχουν θέσεις ενηλίκων (Rogers, 2002).

Τι σημαίνει ο όρος «ενήλικας»

Ο όρος «ενήλικας» δεν αφορά την ηλικία και μόνο αναφορά, αλλά αναφέρεται στη δυνατότητα να μπορεί κάποιος να αναλαμβάνει πλήρως τις ευθύνες του και να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ζωής και άρα να είναι πραγματικά ενήλικας. Η έννοια και το κριτήριο της ενηλικίωσης δεν είναι πάντα ξεκάθαρο και η ηλικία ενηλικίωσης διαφέρει από εποχή και ανά κοινωνία. Πολλοί ορισμοί του ενήλικα ατόμου περιέχουν αόριστες αναφορές στην ηλικία, όπως αυτός της UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) όπου, «ενήλικοι είναι εκείνοι που θεωρούνται ενήλικοι από την κοινωνία στην οποία ζουν» (Jarvis, 2003: 53). Η ενηλικίωση του ατόμου όμως είναι μία πολύπλοκη κατάσταση και σύμφωνα με τον Knowles, επισημαίνεται η κοινωνική του διάσταση και οι ρόλοι ενηλίκων που το άτομο μπορεί να αναλαμβάνει στην ενήλικη ζωή του (Τράπεζα Θεμάτων ΕΟΟΠΕΠ, 2014).

Εμπειρική μάθηση και θεωρίες

Τι είναι η εμπειρική μάθηση και ποιες είναι οι αρχές της

Οι Lewis και Williams αναφέρουν ένα ορισμό της εμπειρικής μάθησης, ο οποίος είναι ικανοποιητικά ανταποδοτικός και παρουσιάζει την εμπειρική μάθηση ως: «την εκπαίδευση που εκθέτει τους εκπαιδευομένους σε μια εμπειρία και στη συνέχεια ενθαρρύνει το στοχασμό σχετικά με αυτήν, ώστε να αναπτυχθούν νέες ικανότητες, νέες στάσεις ή νέοι τρόποι σκέψης» (Κόκκος, 2005: 61). Το ζήτημα της μάθησης μέσω της επεξεργασίας των εμπειριών έχει απασχολήσει αρκετά την εκπαίδευση ενηλίκων και έχει έρθει στο προσκήνιο από πολλούς ερευνητές και επιστήμονες παιδαγωγούς του 20^{ου} αιώνα. Οι ενήλικες έχουν μάθει να σκέφτονται με συγκεκριμένο τρόπο, έχουν αναπτύξει πεποιθήσεις, που πολλές φορές τους εμποδίζουν να αφομοιώσουν και να αποδεχτούν τα νέα δεδομένα και ακόμα περισσότερο να αναθεωρήσουν τις απόψεις που έχουν για τον εαυτό τους και τον κόσμο (Bourdieu, 1999).

Αρχές της εμπειρικής μάθησης

Οι κυριότερες αρχές της εμπειρικής-βιωματικής μάθησης είναι οι παρακάτω (Ανακτήθηκε στις 30/1/19 από: <http://education-adults-children.blogspot.com/2016/12/john-dewey.html>)

α) Η βιωματική μάθηση θα πρέπει να αξιοποιεί τα βιώματα και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.

β) Να ενεργοποιεί την συμμετοχή των εκπαιδευομένων, την ανάπτυξη της σκέψης, την έρευνα και την φαντασία.

γ) Να επιδιώκει την προσωπική νοηματοδότηση, ως στοχαστική διεργασία και όχι την απομνημόνευση των πληροφοριών.

δ) Να κινητοποιεί τους εκπαιδευόμενους διανοητικά και συναισθηματικά.

ε) Να αναπτύσσει την αυτογνωσία των εκπαιδευομένων.

Κυριότεροι εκπρόσωποι Θεωριών εμπειρικής μάθησης

John Dewey (1859-1952)

Ο John Dewey θεωρείται ο πρώτος στοχαστής που ασχολήθηκε συστηματικά με την εμπειρική μάθηση. Ως εκφραστής της νέας ριζοσπαστικής προσέγγισης για την εποχή του, ο Dewey στο βιβλίο του «Εμπειρία και Εκπαίδευση» το 1938, αναφέρθηκε στον πρωταγωνιστικό ρόλο της προσωπικής εμπειρίας των εκπαιδευομένων στην επίτευξη της μάθησης. Περιέγραψε την εμπειρική μάθηση σαν έναν αέναο κύκλο, όπου σε κάθε στάδιο το άτομο εμπλέκεται σε μια εμπειρία, στη συνέχεια προβαίνει σε συστηματική παρατήρηση και προβλέπει τις συνέπειες της ίδιας του της δράσης. Ο Dewey είναι εκείνος που προσδιόρισε, ότι η μάθηση είναι η διεργασία άντλησης νοήματος από την εμπειρία και ότι ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία είναι κύριο στοιχείο της εκπαιδευτικής διεργασίας (Κόκκος, 2005). Στο έργο του «Εμπειρία και Εκπαίδευση» (1980) υποστήριξε ότι ο άνθρωπος είναι δυνατόν να βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία εκπαίδευσης. Ο Dewey αμφισβήτησε την αποτελεσματικότητα των τυπικών μεθόδων μάθησης που καλούν τους εκπαιδευόμενους να αφομοιώσουν έτοιμη γνώση, η οποία θεωρείται στατική και όμοια στο μέλλον. Πιστεύοντας στην ενότητα και στο αδιαίρετο της θεωρίας και της πράξης ισχυρίζεται, ότι κάθε άνθρωπος είναι δυνατόν να βρίσκεται σε μια διεργασία ανάπτυξης βασιζόμενη στη συνεχιζόμενη μη στατική εκπαίδευσή του, που στηρίζεται σε προηγούμενη εμπειρία, όμως με παιδευτική αξία. Όπως ο ίδιος έλεγε «κάθε εμπειρία πρέπει να προετοιμάζει ένα άτομο να δεχθεί μεταγενέστερες εμπειρίες βαθύτερης και περισσότερο ευρείας ουσίας» (Dewey, 1980: 34-35). Η θέση του ήταν υπέρ μιας σύνθεσης του στοχασμού των ανθρώπινων μεθόδων και ενδιαφερόντων. Ισχυρίστηκε, ότι ο αναστοχασμός στην εμπειρία δίνει παιδευτική αξία στη μάθηση και χαρακτηριστικά υποστήριξε ότι «καμιά εμπειρία που να έχει νόημα δεν είναι εφικτή

χωρίς κάποιο στοιχείο σκέψης» (Dewey, 2016: 244). Ο Dewey υποστήριζε θερμά, ότι πρέπει να αναστοχάζομαστε το παρόν με τον απολογισμό του παρελθόντος και την πρόβλεψη του μέλλοντος. Οι απόψεις του Dewey επηρέασαν βαθιά σημαντικούς στοχαστές της εκπαίδευσης όπως τον Linderman, τον Knowles, τον Carl Rogers, τον Mezirow και άλλους σημαντικούς υποστηρικτές της εμπειρικής μάθησης.

Carl Rogers (1902-1987)

Στη δεκαετία του 1960 η ανθρωπιστική ψυχολογία συνδέθηκε με το κίνημα της Νέας Αγωγής, σύμφωνα με την οποία η πραγματική εκπαίδευση προέρχεται από την εμπειρία των εκπαιδευομένων με κύριο εκφραστή τον Carl Rogers. Σύμφωνα με τον Rogers δόθηκε έμφαση στη συνεχή αλληλεπίδραση εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών, με μέγιστη σημασία της αξιοποίησης της εμπειρίας των ενήλικων εκπαιδευομένων στην επίτευξη της μάθησης. Οι θέσεις του συνδέθηκαν με τη θεωρία της Ανδραγωγικής θεωρίας, την οποία ανέπτυξε στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων και ο Malcolm Knowles. Ο Rogers υποστήριξε, ότι ο οργανισμός και ο εαυτός καθορίζουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Ο οργανισμός είναι ο χώρος που περιέχει τις εμπειρίες μας, η ολότητα των οποίων ονομάζεται φαινομενολογικό πεδίο και είναι το προσωπικό σύστημα αναφορών του ατόμου. Ο εαυτός είναι το διαφοροποιημένο τμήμα του φαινομενολογικού πεδίου, όπου εμπεριέχονται οι αντιλήψεις, οι αξίες και οι σκοποί. Ο εαυτός αλλάζει συνεχώς με βάση τις εμπειρίες που αποκτά στην επαφή του με το περιβάλλον και οδηγείται στην ενεργοποίηση ή την αυτοπραγμάτωση. Επιστρατεύοντας όλες τις γνώσεις και εμπειρίες που έχουμε καθώς και τις εμπειρίες των άλλων, σε μια προσπάθεια να ανακαλύψουμε πιθανές ομοιότητες μεταξύ τους και αναλογίες, μπορούμε να δημιουργήσουμε σχέσεις και λύσεις, προσαρμόζοντας το εξεταζόμενο πρόβλημα πάνω σε εμπειρίες και γνώσεις που ήδη έχουμε. Με τον τρόπο αυτό, ο Rogers υποστήριξε, φθάνουμε να κατακτήσουμε τη καινούρια μαθησιακή κατάσταση. Κάθε άτομο αναπτύσσει, μέσω της εμπειρίας του, έναν ή περισσότερους μαθησιακούς τρόπους που του επιτρέπουν να κατακτήσει τη νέα γνώση (Rogers, 1999).

Malcolm Knowles (1913-1997)

Ο Malcolm Knowles ανέπτυξε τη θεωρία της ανδραγωγικής, μιας ανθρωπιστικής προσέγγισης που μπορεί να οδηγήσει την εκπαίδευση ενηλίκων σε συγκεκριμένες μεθόδους και πρακτικές. Σύμφωνα με την ανδραγωγική θεωρία οι ενήλικες έχουν ανάγκη από αυτοκαθορισμό, αυτοπραγμάτωση, θέλουν να νιώθουν ότι τους σέβονται και έχουν την αξίωση, ότι οι ίδιοι ορίζουν την τύχη και το μέλλον τους. Η βιωματική μάθηση στους ενήλικες είναι ύψιστης σημασίας, γιατί δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν οι εμπειρίες που ήδη έχουν ή αυτές που αναδύονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας. Οι ενήλικες παρουσιάζουν μεγάλο εύρος ατομικών διαφορών εξαιτίας των διαφορετικών εμπειριών τους. Επιπλέον αναπτύσσουν τεχνικές αξιοποίησης των εμπειριών τους με αποτέλεσμα να οδηγούνται στη μάθηση και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006). Η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μία δια-δραστική διεργασία ερμηνείας, η οποία οδηγεί στο συνεχή

μετασχηματισμό των βιωμάτων των ενήλικων εκπαιδευομένων. Το άτομο στην πορεία προς την ωρίμανσή του συσσωρεύει ένα σημαντικό αριθμό εμπειριών, οι οποίες αποκτούν νόημα δια μέσου της διεργασίας της μάθησης. Οι ενήλικες χρειάζονται διαφορετικού τύπου εκπαίδευση από αυτή των παιδιών και των εφήβων και που είναι σύμφωνα με τις πραγματικές τους ανάγκες και τα καθημερινότητά τους προβλήματα. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που θα πρέπει να επιλέγονται στην εκπαίδευση ενηλίκων έχουν σκοπό να προάγουν την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, την ευρετική πορεία προς τη γνώση, τη διασύνδεση της μάθησης με πραγματικά προβλήματα και την αξιολόγηση των εκάστοτε εμπειριών τους (Κόκκος, 2005).

Jack Merizow (1923-)

Ο J. Mezirow (1981) περισσότερο από όλους υποστήριξε, ότι στη «καρδιά» κάθε μάθησης υπάρχει η αναζήτηση νοήματος στην εμπειρία. Σύμφωνα με την θεωρία που ανέπτυξε, η μάθηση συσχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί νοήματα, βάση του κριτικού στοχασμού και να βρίσκει τα «κλειδιά» μέσα από την εμπειρία του προς την κατάκτηση της νέας γνώσης. Το σύστημα αντιλήψεων που μας έχει επιβληθεί συχνά περιέχει λανθασμένες και διαστρεβλωμένες αξίες, αντιλήψεις, πεποιθήσεις, παραδοχές και υποθέσεις, ώστε η ένταξή μας στην πραγματικότητα να παρουσιάζει δυσλειτουργίες. Μερικές φορές το αντιληπτικό μας σύστημα είναι βαθιά ριζωμένο μέσα μας, με αποτέλεσμα να αποδεχόμαστε αποκλειστικά τις εμπειρίες που προσαρμόζονται εύκολα σε αυτό και να απορρίπτουμε εκείνες που διαφέρουν (Κόκκος, 2005). Ο κριτικός στοχασμός πάνω στο σύστημα αντιλήψεων που διαθέτουμε από το πολιτισμικό πλαίσιο και τη ασυνείδητη κοινωνικοποίησή μας, μπορεί να επιφέρει μετασχηματισμούς στο σύστημα αντιλήψεων των ενηλίκων. Η επανεξέταση των αντιλήψεων και των αξιών μας με κριτικό στοχασμό και αυτοστοχασμό μπορεί να οδηγήσει στην αμφισβήτηση των καθιερωμένων τρόπων με τους οποίους αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα και άρα στην επανεξέταση των διαστρεβλωμένων πεποιθήσεών μας (Mezirow, 1990). Η μαθησιακή αυτή διαδικασία μετάβασης στη νέα γνώση ονομάζεται «μετασχηματίζουσα» μάθηση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Mezirow, ο στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να επανεξετάσουν τα θεμέλια των εσφαλμένων αντιλήψεων και αφού αμφισβητήσουν την εγκυρότητα εκείνων που είναι δυσλειτουργικές, να απεγκλωβιστούν από απροσανατολιστικά διλήμματα, τα οποία επιβάλλονται από εξωτερικές συνθήκες. Ο στόχος αυτός της εκπαίδευσης ενηλίκων για να μπορέσει να επιτευχθεί χρειάζεται το ενήλικο άτομο να κάνει κριτικό στοχασμό και αυτοστοχασμό στις εμπειρίες του. Με τον τρόπο αυτό οι ενήλικες θα οδηγηθούν στη «μετασχηματίζουσα» μάθηση στην ενήλικη ζωή τους.

David Kolb (1939-)

Ο D. Kolb (1984) αναφέρει στο βιβλίο του «Experiential Learning», ότι η υπερτίμηση της θεωρητικής γνώσης δεν είναι σωστή, επειδή είναι αφηρημένη και δεν αποτελεί αποτελεσματική μάθηση ενηλίκων. Ο Kolb τονίζει τη σημασία του στοχασμού του

εκπαιδευομένου πάνω στις εμπειρίες με σκοπό να τις κατανοήσει καλύτερα, ώστε να δράσει ενεργητικά στη διαμόρφωση νέων ιδεών που θα τον οδηγήσουν σε νέα εμπειρία. Οι στοχασμοί αυτοί απορροφώνται και συνδέονται με την προηγούμενη γνώση και εμπειρία, ώστε στη συνέχεια να μεταφράζονται σε αφηρημένες έννοιες ή θεωρίες. Η θεωρία του είναι γνωστή ως «ο κύκλος της μάθησης» και αποτελείται από τέσσερα στάδια μέχρι να πραγματοποιηθεί αποτελεσματική μάθηση. Ο κύκλος της μάθησης μπορεί να αρχίζει από οποιαδήποτε στάδιο κάθε φορά σε σπειροειδή κίνηση και με βάση τη θεωρία αυτή κάθε νέα μάθηση βασίζεται στην προηγούμενη και κάθε εκπαίδευση είναι επανεκπαίδευση (Κόκκος, 2005). Στο πρώτο στάδιο (Concrete Experience-CE) το άτομο βάσει των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών προετοιμάζεται να δράσει για να πάρει αποφάσεις, εφαρμόζοντας στη πράξη όσα έχει μάθει έως τώρα. Στο δεύτερο στάδιο (Reflective Observation-RO) το άτομο δρα και αντιμετωπίζει τις πραγματικές καταστάσεις και αποκτά νέες εμπειρίες. Στο τρίτο στάδιο (Abstract Conceptualization-AC) οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν εξετάζονται και αξιολογούνται τα αποτελέσματα των δράσεων, με σκοπό τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Στο τελευταίο, τέταρτο στάδιο (Active Experimentation-AE) οι παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα υπόκεινται σε συστηματική νοητική επεξεργασία και αφού ταξινομηθούν, συνδέονται με υπάρχουσες γνώσεις που διαθέτει το άτομο, έτσι ώστε το άτομο να αισθάνεται πιο ικανό να δράσει αποτελεσματικά και να κάνει καλύτερους υπολογισμούς μελλοντικά (Ανακτήθηκε στις 27/1/2019 από: <http://thetrainingthinking.com/o-kuklos-mathisis-ton-tessaron-stadion-tou-david-kolb/>).

Επίλογος – Συμπεράσματα

Αν δεχτούμε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αντιπροσωπεύει την ανάγκη της δια βίου μάθησης στον άνθρωπο (Παπασταμάτης, 2010), ο σκοπός στην εκπαίδευση ενηλίκων αρχικά εστιάζεται στη διερεύνηση και τελικά στο μετασχηματισμό, την αλλαγή και την επικαιροποίηση των γνώσεων, των αξιών, των εννοιών και των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων. Σημαντική διαφορά της εκπαίδευσης ενηλίκων με την εκπαίδευση άλλων βαθμίδων είναι, ότι στην εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει να υπάρχει ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία και ότι οι ενήλικες έχουν προηγούμενη εμπειρία που παίζει ρόλο στη μάθηση. Οι κυριότερες θεωρίες της εμπειρικής μάθησης υποστηρίζουν ότι οι ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα όχι γιατί έχουν πολλές εμπειρίες, αλλά επειδή προσδίδουν νόημα και κατανοούν τις εμπειρίες τους. Κάθε άνθρωπος έχει τις δικές του εμπειρίες ή τα δικά του ακούσματα ανάλογα το περιβάλλον του και τον τρόπο που ο ίδιος τις επεξεργάζεται. Ο κριτικός αναστοχασμός (Ζαρίφης, 2009) δίνει τη δυνατότητα να χτίσουμε τη νέα γνώση πάνω στις εμπειρίες μας και τότε αυτές έχουν ρόλο ενισχυτικό στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σημασία της εμπειρίας με αναστοχαστική επεξεργασία και κριτική σκέψη στην εκπαίδευση ενηλίκων δίνει στους ενήλικες τη δυνατότητα της μετασχηματίζουσας γνώσης και την αλλαγή προς την επιθυμητή δράση και συμπεριφορά τους μελλοντικά. Η S. Courau (2000) στο βιβλίο της με τίτλο «Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων» μέσα στις επτά προϋποθέσεις της μάθησης ενηλίκων που παρουσιάζει, αναφέρει ότι οι ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα όταν το διδακτικό αντικείμενο έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά τους

και συνδέεται εύκολα με αυτά που ήδη γνωρίζουν ή εφαρμόζουν. Ο Jarvis (2003) επίσης αναφέρει, ότι ο καλός εκπαιδευτής, άποψη που υποστηρίζει και ο Dewey, οφείλει να γνωρίζει τις ικανότητες, τις ανάγκες και τις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευμένων τους. Οι εμπειρίες αυτές πρέπει με τον κατάλληλο τρόπο να αξιολογηθούν για περαιτέρω ανάπτυξη. Η πραγματιστική φιλοσοφική θέση του Dewey, ως κύριο υποστηρικτή της εμπειρικής μάθησης, απαιτούσε από την εκπαίδευση να «αφυπνίσει κάποια διαρκή ενδιαφέροντα και την περιέργεια», έτσι ώστε ο ενήλικας εκπαιδευόμενος κάνοντας μια ανασκόπηση της ζωής του, να μην βλέπει «ένα τοπίο χαμένων ευκαιριών και πεταμένων δυνατοτήτων», αλλά με τη νοητική υπέρβαση και την αρχική εκπαίδευσή του, να του παρέχεται η βάση για αποτελεσματική μάθηση, ώστε να κατακτή τη νέα γνώση (Jarvis, 2007).

Βιβλιογραφία

Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο Κριτικός Στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.

Bourdieu, P. (1999). *Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Στάχυ.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.

Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηριδανός.

Επίσημη ιστοσελίδα ΕΟΠΠΕΠ. www.eoppep.gr (2014) *Τράπεζα Θεμάτων για Πιστοποίηση εκπαιδευτικής επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της μη Τυπικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΣΠΑ.

<http://aspetekoz4.weebly.com/uploads/2/5/1/9/25197005/pragmatismos.pdf>.<https://el.wikipedia.org/wiki>

<http://education-adults-children.blogspot.com/2016/12/john-dewey.html>

Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εισαγωγικά Θέματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοντάκος, Α. & Γκόβαρης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων, Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Π του ΥΠ.Ε.Π.Θ, ανακτήθηκε από: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2528/778.pdf>

Mezirow, J. and Associates, (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Σιδέρης.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

The Training Thinking, *Ο Κύκλος Μάθησης των Τεσσάρων Σταδίων του David Kolb*. <http://thetrainingthinking.com/o-kuklos-mathisis-ton-tessaron-stadion-tou-david-kolb/>

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων*, Αθήνα: Ε-ΣΠΑ, Ανακτήθηκε από: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ENOTHTA_1.pdf

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1976). Ανακτήθηκε στις 28/1/2019 από: users.sch.gr/karakousis/epimorfosi/ekpaideysi-enilikon.doc

Οι ευρωπαϊκές πολιτικές Δ.Β.Μ. αποτελούν πολιτικές που διευκολύνουν την κοινωνική ένταξη των πολιτών ή είναι δυνατόν να νομιμοποιούν τον κοινωνικό τους αποκλεισμό;

Αλεξοπούλου Πελαγία, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, pelli_alex@hotmail.com
Αλεξοπούλου Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., ealexop1@gmail.com

Περίληψη

Οι κυβερνήσεις αδυνατούν να κατανοήσουν ότι τα αποτελέσματα της Παιδείας δεν μπορεί να είναι βραχύβια, αλλά μόνο μακροπρόθεσμα ορατά και ότι η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού μιας κοινωνίας αποτελεί μια πρωταρχική υποχρέωση και αξία που καθορίζει και σηματοδοτεί την πρόοδο της. Οι γρήγορες αλλαγές που συμβαίνουν στην παραγωγική διαδικασία και οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις πρέπει να ωθήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να αποκτήσει μεγαλύτερη ευελιξία και προσαρμοστικότητα, για να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες. Η εποχή μας ζητά γρήγορες αποφάσεις, ταχεία υλοποίηση, αποτελεσματικότητα και τη μέγιστη ποιότητα στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Θα λέγαμε, λοιπόν, πως τα άτομα πρέπει να βρουν νέες δράσεις, για να αυτοσχεδιάσουν την εργασιακή τους εμπειρία σε άλλου τύπου δεξιότητες, ώστε να μπορούν να απασχοληθούν σε άλλους χώρους οικονομικής δράσης ή να διεκδικήσουν μια ανάπτυξη της ίδιας δραστηριότητας, για να επανεναχθούν σ' αυτή και να εφοδιαστούν με διαδικασίες διαρκούς αναβάθμισης των δεξιοτήτων τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Δια Βίου Μάθησης (Δ.Β.Μ.), Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στη μεταβιομηχανική κοινωνία ο κύριος παραγωγικός και αναπτυξιακός παράγοντας δεν είναι ούτε η γη, όπως στις αγροτικές κοινωνίες, ούτε η βαριά βιομηχανία, όπως στις βιομηχανικές κοινωνίες, αλλά η γνώση. Έχουμε, λοιπόν, τη μετατροπή της σύγχρονης κοινωνίας σε κοινωνία μάθησης (learning society). Η τυπική επιχείρηση της μεταβιομηχανικής κοινωνίας είναι η ανώνυμη εταιρεία που παράγει και διακινεί στην παγκόσμια αγορά ένα προϊόν επιστημονικής εργασίας που προϋποθέτει υψηλές πνευματικές ικανότητες και γι' αυτό δεν είναι εύκολο να παραχθεί. Δίκαια ο Bell (1974) χαρακτηρίζει τη μεταβιομηχανική κοινωνία ως «κοινωνία της γνώσης» και αυτό επειδή η γνώση ήταν πάντα αναγκαία για τη λειτουργία κάθε κοινωνίας. Η ουσιαστική διαφορά που συντελέστηκε στη μεταβιομηχανική κοινωνία είναι η αλλαγή στο χαρακτήρα της ίδιας της γνώσης (Bell, 1974). Έχουμε, λοιπόν, τη μετάβαση από μια κοινωνία βασισμένη στη βιομηχανική παραγωγή σε μια κοινωνία που θα βασίζεται στις υπηρεσίες και στις Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). Η εμφάνιση, λοιπόν, του ανθρώπου σήμερα σε ένα διευρυμένο δημόσιο χώρο, που δεν ορίζεται πλέον από τη σχέση της τοπικής ιδιομορφίας με τις παγκόσμιες εξελίξεις, και η συμμετοχή του σ' ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον σηματοδοτούν στο επίπεδο των πολιτικών δομών την ανάπτυξη νέων προγραμμάτων υποστήριξης των κοινωνικών του δράσεων, που

σημαίνει νέα περιεχόμενα εκπαίδευσης και κατάρτισης και νέες μεθοδολογίες για την κατανόηση των αλλαγών που συμβαίνουν γύρω μας μέσω των τεχνολογικών καινοτομιών.

Στο εκπαιδευτικό πεδίο η παγκοσμιοποίηση εκφράζεται: ως ανάγκη ομογενοποίησης σε παγκόσμιο επίπεδο των προγραμμάτων σπουδών και των εκπαιδευτικών συστημάτων, ως ανάγκη προσαρμογής της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα νέα εργασιακά και επαγγελματικά περιβάλλοντα.

Οι ανάγκες αυτές οδηγούν: σε νέες μορφές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, σε εκπαίδευση σε όλες τις ηλικίες, σε εκπαίδευση με τη χρήση όλων των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, που αποδεσμεύουν τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο από περιορισμούς τόπου και χρόνου.

Νέοι όροι αναδύονται όπως αυτός της Δια Βίου Μάθησης (Δ.Β.Μ.). Σύμφωνα με τον θεωρητικό Faure (1972:181-182) *«Κάθε άτομο πρέπει να είναι σε θέση να συνεχίζει να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης αποτελεί θεμέλιο λίθο της κοινωνίας της μάθησης και καλύπτει όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης, αγκαλιάζοντας τα πάντα μέσα σε αυτήν. Δεν υπάρχει ξεχωριστό 'μόνιμο' μέρος της εκπαίδευσης που να μην είναι δια βίου»*. Με άλλα λόγια, η δια βίου εκπαίδευση δεν είναι ένα εκπαιδευτικό σύστημα αλλά η αρχή στην οποία είναι θεμελιωμένη η συνολική οργάνωση ενός συστήματος και η οποία κατά συνέπεια διέπει την ανάπτυξη κάθε συστατικού της στοιχείου.

Όμως, πώς ορίζεται η Δ.Β.Μ.; Σύμφωνα με το Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση – Διδασκαλία και εκμάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης (1996: 9) *«Νοείται κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται σε ολόκληρη τη διάρκεια του βίου, με σκοπό τη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στα πλαίσια μιας προοπτικής που συνδέεται με το πρόσωπο, τον πολίτη, τον κοινωνικό και / ή την απασχόληση»*. Είναι εμφανές ότι ο ορισμός αυτός υποδηλώνει τη μετατόπιση από τη συλλογική ευθύνη (το εκπαιδευτικό σύστημα) στο άτομο. Εξ αιτίας αυτής της μετατόπισης, ένας άλλος διεθνής οργανισμός, ο Ο.Ο.Σ.Α., πάει ένα βήμα πιο πέρα, υπογραμμίζοντας ότι *«η δέσμευση στη δια βίου μάθηση προϋποθέτει τη δέσμευση για θεσμικές μεταβολές»* (OECD, 1996: 245).

Σύμφωνα πάντα με τον ίδιο οργανισμό, πέντε είναι οι βασικοί άξονες αναφοράς της Δ.Β.Μ.: ο τονισμός της χρηστικής αξίας της εκπαίδευσης, οι ίσες ευκαιρίες μάθησης ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, φυλής ή προγενέστερης εκπαίδευσης, η αναγνώριση της άτυπης μάθησης (αυτό που θα έλεγε κανείς «μάθηση παντού»), η ποικιλία στις μεθόδους και τα μέσα μάθησης (π.χ. ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση), στάση και τρόπος ζωής που να εμπεριέχουν τη Δ.Β.Μ..

Ο όρος «δια βίου μάθηση» ενέχει μια σειρά από παραδοχές. Οι εκπαιδευτικές δομές και τα εκπαιδευτικά προγράμματα νοούνται υπό την οπτική της ιδιωτικής παροχής

εκπαιδευτικών υπηρεσιών όπου ο δημόσιος τομέας δεν έχει λόγο ύπαρξης στο βαθμό που η εκπαίδευση, ως καταναλωτικό αγαθό, δεν μπορεί παρά να είναι ιδιωτική υπόθεση /επιλογή / επένδυση. Όμως, κανείς δεν εξηγεί ακριβώς ποιος θα αναλάβει το κόστος της Δ.Β.Μ. ούτως ώστε όλοι να είναι απασχολήσιμοι ανά πάσα στιγμή. Επίσης, αν η Δ.Β.Μ. είναι αποκλειστικά ατομική ευθύνη, τότε η μη συνεχής ή η πλημμελής μάθηση θα υποδήλωνε αδιαφορία ή οκνηρία ή ανικανότητα του ατόμου. Σε αυτήν την περίπτωση θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς (και μερικοί το έχουν ήδη κάνει) γιατί το κόστος της μη απασχόλησης κάποιων (π.χ. επίδομα ανεργίας) πρέπει να το αναλάβουν οι φορολογούμενοι πολίτες και οι εταιρείες (από τη στιγμή που θα υποδήλωνε ατομική ευθύνη).

Ευρωπαϊκή Ένωση & Δ.Β.Μ.: Ιστορική αναδρομή & σχετικές πολιτικές

Το έτος 1973 στο Recurrent Education του OECD (:34-35) αναφέρεται για τη Δ.Β.Μ. ότι: «Μια εκτενής εκπαιδευτική στρατηγική για όλη την μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή μετά τη βασική εκπαίδευση, το ουσιαστικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι η διανομή της εκπαίδευσης σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου με έναν διορθωτικό τρόπο, λ.χ. η εναλλαγή με άλλες δραστηριότητες όπως η εργασία, ο ελεύθερος χρόνος και η περίοδος της συνταξιοδότησης.».

Στις Κάνες το 1995 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συνεδρίασε και κατέληξε σε αποφάσεις όπου τονίζει ότι: «η κοινότητα θα συνεισφέρει στην ανάπτυξη ποιοτικής εκπαίδευσης ενθαρρύνοντας τη συνεργασία ανάμεσα στα κράτη-μέλη και, αν είναι αναγκαίο, θα στηρίζει τη δράση τους». Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τις αποφάσεις αυτού του Συμβουλίου τις αποτύπωσε στο «Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Διδασκαλία και Μάθηση – Προς την Κοινωνία της Γνώσης». Σε αυτό το βιβλίο δίνεται έμφαση στις δράσεις που πρέπει να αναλάβει η κοινότητα για την πρόσβαση όλων στην πληροφορία και στον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο από την άποψη της σύνδεσής τους με τις επιχειρήσεις και τους κόσμους της εργασίας όσο και από την άποψη της αφομοίωσης της ταχύτατα παραγόμενης τεχνολογικής και επιστημονικής γνώσης. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω είναι ο ορισμός του έτους 1996 ως το Ευρωπαϊκό Έτος της Δ.Β.Μ. στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.).

Ο Jacques Delors αναφέρει στην Έκθεση του (1996 :21) ότι είναι αναγκαίο να αναθεωρήσουμε και να διευρύνουμε την έννοια της δια βίου εκπαίδευσης. Πρέπει όχι μόνο να προσαρμοστεί στις αλλαγές στη φύση της εργασίας αλλά και να αποτελεί μια συνεχή διαδικασία διαμόρφωσης ολοκληρωμένων ατόμων – της γνώση τους καθώς επίσης και της κριτικής τους λειτουργίας και ικανότητας να δρουν. Θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να αναπτύξουν συναίσθηση του εαυτού τους και του περιβάλλοντός τους και να τους ενθαρρύνει να παίξουν τον κοινωνικό τους ρόλο και να εργαστούν στην κοινότητα. Επιπλέον, όρισε τους τέσσερις πυλώνες, τις τέσσερις ταξινομίες για την ένταξη των επιμέρους εθνικών και υπερεθνικών στρατηγικών / πολιτικών Δ.Β.Μ., που αποτελούν τη θεμελίωση κάθε εκπαίδευσης: μαθαίνοντας να υπάρχεις, μαθαίνοντας να μαθαίνεις, μαθαίνοντας να πράττεις και μαθαίνοντας να ζεις μαζί με τους άλλους.

Το έτος 2000 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή της Ε.Ε., ανταποκρινόμενη στο αίτημα του Συμβουλίου, συντάσσει το «Μνημόνιο για τη Δ.Β.Μ.». Ένα κείμενο που αποτελεί την έναρξη εθνικού του διαλόγου με θέμα την ανάπτυξη στρατηγικών Δ.Β.Μ. σε κάθε χώρα-μέλος της Ε.Ε., ώστε να εκπληρωθούν οι στόχοι του Συμβουλίου της Λισσαβόνας μέχρι το 2010. Το μνημόνιο αυτό είναι δομημένο σε έξι μηνύματα-κλειδιά για την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων, τα οποία ιεραρχήθηκαν διαφορετικά από την εθνική στρατηγική κάθε χώρας-μέλους. Τα μηνύματα κλειδιά είναι:

Νέες βασικές δεξιότητες για όλους, περισσότερες επενδύσεις σε ανθρώπινους πόρους, καινοτομία στη διδασκαλία και τη μάθηση, αξιολόγηση της εκπαίδευσης, αναθεώρηση των τρόπων προσανατολισμού και παροχής συμβουλών, να έλθει η μάθηση πιο κοντά στο σπίτι.

Το 2001 οι εθνικές διαβουλεύσεις σε κάθε χώρα-μέλος και στα υπό ένταξη κράτη με τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων οδήγησε στο να συντάξουν το κείμενο επικοινωνίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Επικοινωνία για την Πραγμάτωση μιας Ευρωπαϊκής Περιοχής της Δ.Β.Μ.» στο οποίο οι εθνικές στρατηγικές για τη Δ.Β.Μ. συγκλίνουν στους βασικούς της στόχους που είναι: η προσωπική ολοκλήρωση, η ενεργός συμμετοχή του πολίτη, η κοινωνική ένταξη και η απασχολησιμότητα. Τέλος, το Συμβούλιο της Ε.Ε. θέτει τη διαδικασία της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού προς συζήτηση στην Σουηδική Προεδρία της Ε.Ε. ούτως ώστε να τεθεί ένα ενιαίο πλαίσιο για την παρακολούθηση των στόχων για τη Δ.Β.Μ. σε κάθε χώρα μέλος και να αξιολογηθεί η πρόοδος των χωρών μελών στην κατεύθυνση αυτή.

Επιπλέον στο ευρωπαϊκό πλαίσιο η Δ.Β.Μ. συνιστά ζωτική πολιτική για την καλλιέργεια της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη, για την κοινωνική συνοχή και την απασχολησιμότητα. Η έννοια της Δ.Β.Μ. συνδέεται τόσο με την απαλλαγή του πολίτη από περιορισμούς λόγω της μη-εκπαίδευσής του σε εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούν οι νέες οικονομικές δραστηριότητες της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης όσο και με την κοινωνική συνοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς από τη μια τα κοινωνικά στρώματα και οι τοπικές κοινωνίες υπερασπίζονται τα συμφέροντά τους με έμφαση στην αυτονομία ενώ από την άλλη συνδέουν μια σειρά από αιτήματα και πολιτικές επιλογές κοινωνικής οργάνωσης με το ευρύτερο ευρωπαϊκό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, η νέα προσέγγιση της Δ.Β.Μ. προϋποθέτει την ανάπτυξη και δικτύωση των τοπικών κοινωνιών μάθησης, την ανάπτυξη προγραμμάτων νέων βασικών δεξιοτήτων -ιδίως στις τεχνολογίες των πληροφοριών- και τη μεγαλύτερη διαφάνεια των προσόντων / δεξιοτήτων για τη διεύρυνση του χώρου της απασχόλησης με τη μετακίνηση των ευρωπαίων πολιτών αλλά και των οικονομικών μεταναστών στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Μια από τις προτεραιότητες των πολιτικών της Δ.Β.Μ. είναι η πλήρης ενσωμάτωση του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού σε μια κοινωνία ίσων ευκαιριών. Η κοινωνική ένταξη και η κοινωνική συνοχή αποτελούν τόσο συνέπειες όσο και προϋποθέσεις για την επιτυχία των στόχων της οικονομικής ανάπτυξης, της απασχόλησης και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Μια κριτική αντιμετώπιση της δια βίου μάθησης

Στη νέα πραγματικότητα της κοινωνίας της γνώσης, το εκπαιδευμένο και καταρτισμένο ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί τον κρισιμότερο παράγοντα για την επιβίωση και την ανάπτυξη της παραγωγής. Η παιδεία, η εκπαίδευση και η κατάρτιση, περισσότερο από ποτέ, πρέπει να στηρίζουν ενεργά και αποτελεσματικά το νέο παραγωγικό σχέδιο, το οποίο βασίζεται στην παραγωγή προϊόντων και υπηρεσιών που θα ενσωματώνουν υψηλή τεχνολογία, καινοτομία και ποιότητα. Με βάση τα παραπάνω και με δεδομένη την ανάγκη αποτελεσματικότερης σύνδεσης της παιδείας, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με την παραγωγή, πρέπει να δημιουργηθούν μόνιμα αποτελεσματικά κανάλια επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης της εκπαιδευτικής κοινότητας με την παραγωγική κοινότητα. Επίσης, πρέπει να συνδεθεί πολύ αποτελεσματικότερα ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός με τον παραγωγικό σχεδιασμό.

Προκειμένου να αξιοποιηθούν στο έπακρο οι ικανότητες και οι δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού, θεωρείται ότι οι γνώσεις και η μάθηση δεν αποκτώνται εφάπαξ διάμεσου του εκπαιδευτικού συστήματος ούτε καλύπτουν τις κοινωνικές και επαγγελματικές ανάγκες του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, καθώς οι τελευταίες υπόκεινται σε συνεχείς αλλαγές. Έτσι, τονίζεται η ανάγκη καλλιέργειας και ανάπτυξης εκείνων των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που επιτρέπουν τη διαρκή προσαρμογή του εργατικού δυναμικού στις μεταβολές της οικονομίας και απασχόλησης (Γουβιάς, 2002). Η ίδια η εκπαίδευση εκλαμβάνεται πλέον ως μοχλός και ως προϋπόθεση για την αναβάθμιση των παραγωγικών δραστηριοτήτων (Βιτσιλάκη, 2002)

Παρατηρείται ότι ολοένα και περισσότερο δίνεται έμφαση στη Δ.Β.Μ. ως παράγοντας άρσης του κοινωνικού αποκλεισμού. Οι εκπαιδευόμενοι είναι συνήθως ενήλικοι που δεν έχουν την ίδια ηλικία, δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες και γνώσεις, έχουν διαφορετικές φιλοδοξίες, έχουν ήδη διαμορφώσει, συνειδητά ή ασυνείδητα, τρόπους να μαθαίνουν και έχουν πολλές υποχρεώσεις που προκύπτουν από τους πολλαπλούς και ανταγωνιστικούς μεταξύ τους ρόλους. Οι ανειδίκευτοι εργάτες, οι εργαζόμενοι άνω των 45 ετών, οι άνεργοι, οι μετανάστες και οι εθνικές μειονότητες, οι μόνες γυναίκες, τα άτομα με αναπηρίες, αποτελούν ομάδες υψηλού κινδύνου, που χρειάζεται να αναπροσαρμόζουν τα προσόντα τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Δυστυχώς, τα εκπαιδευτικά προγράμματα στελεχών και ενηλίκων, με εξαίρεση όσα διοργανώνονται από την Ε.Ε., απευθύνονται περισσότερο σε άτομα που κατέχουν υψηλές θέσεις παρά σε όσους πραγματικά τα χρειάζονται. Τα καθημερινά βιοτικά προβλήματα όσων υποαπασχολούνται ή είναι άνεργοι δεν αφήνουν περιθώρια και χρόνο για κατάλληλη κατάρτιση (Brandsma, 2005).

Μήπως δεν επιτεύχθηκε το επιθυμητό αποτέλεσμα με το εκπαιδευτικό σύστημα και τις εκπαιδευτικές δομές παροχής υπηρεσιών της Δ.Β.Μ.; Παρατηρείται ότι όλο και περισσότεροι, όλο και πιο γρήγορα εγκαταλείπουν την εκπαιδευτική διαδικασία ως μη σημαντική κι αυτό παρά τις αντίθετες επίσημες διακηρύξεις και πολιτικές. Μάλιστα ένας φαύλος κύκλος μοιάζει πιθανός στην προσπάθεια αντιμετώπισης της πρόωρης

εγκατάλειψης. Πιθανόν θα ελαστικοποιούνται ή / και θα ελαχιστοποιούνται οι διαδικασίες πιστοποίησης της γνώσης. Αυτό με τη σειρά του θα θέτει όλο και πιο επιτακτικά το ζήτημα της διασφάλισης της ποιότητας διευρύνοντας συνεχώς ένα χάσμα μεταξύ μιας μικρής ομάδας υπέρ - μορφωμένων και μιας μάζας τελικά αμόρφωτων και ευκόλως χειραγωγήσιμων ανθρώπων, με ή άνευ πιστοποιητικά σπουδών.

Από την άλλη, δεν πρόκειται για διαδικασία που θα οδηγήσει στην ανατροπή του ισχύοντα κοινωνικό -οικονομικού συστήματος, όπως οραματίζονται κάποιοι. Η τεράστια δεξαμενή ανθρώπινου δυναμικού που παρουσιάζουν οι χώρες που τώρα μπαίνουν στο διεθνές προσκήνιο, πρωτίστως η Κίνα και η Ινδία, διασφαλίζει τα αναγκαία για τη λειτουργία ενός παγκοσμιοποιημένου οικονομικού χώρου. Εκείνο όμως που δεν είναι βέβαιο ότι διασφαλίζεται είναι η εσωτερική κοινωνική γαλήνη των ήδη αναπτυγμένων κρατών. Πρόκειται πιθανώς για αυτό που όπως έχει ήδη αναφέρει ο Hobsbaum (1995) περί της ρήξης του ισχυρού δεσμού της νεωτερικότητας δηλαδή εκείνου μεταξύ καπιταλισμού και αστικής δημοκρατίας. Ακόμα χειρότερο, ίσως, η κίνηση όχι τόσο προς μια μεταμοντέρνα ή μετακαπιταλιστική κοινωνία όπως οραματίστηκαν κάποιοι θεωρητικοί και μάνατζερ αλλά σε προ-καπιταλιστικές μορφές οργάνωσης της κοινωνίας και της εργασίας.

Το πρόβλημα της ανεργίας αναμφισβήτητα είναι το μεγαλύτερο κοινωνικό πρόβλημα στις αναπτυγμένες χώρες και μια από τις κύριες αιτίες της ανόδου της ανεργίας είναι η θυελλώδης ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, της πληροφορικής και της ρομποτικής. Η πιθανότητα ένα σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού ν' αποκλειστεί από τα πλεονεκτήματα των νέων τεχνολογιών, οδήγησε ορισμένους κοινωνικούς παρατηρητές στη διατύπωση του φόβου για «ψηφιακό διχασμό» της κοινωνίας με κίνδυνο να περιθωριοποιηθούν όλο και περισσότερο όσοι δεν έχουν πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες (OECD, 2001b: 33-34).

Αυτό είχε μια σειρά από σημαντικές επιπτώσεις τόσο ευρύτερα πολιτικές όσο και κοινωνικές αλλά και εκπαιδευτικές που δεν είναι ούτε αποκλειστικά ούτε απαραίτητα μόνο θετικές ή μόνο αρνητικές. Όσον αφορά στις πολιτικές επιπτώσεις, μπορεί κάποιος να υποστηρίξει ότι με τη μαζική απονομή πτυχίων, όλων των βαθμίδων, ικανοποιήθηκε το λαϊκό αίτημα για εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Επίσης, κι ως απόρροια του προηγούμενου, αφενός μεν, η χώρα βελτίωσε τους εκπαιδευτικούς της δείκτες στις διεθνείς συγκρίσεις (γεγονός του οποίου υποτιμάται συνήθως η σημασία), αφετέρου δε, δημιουργήθηκαν νέες ανάγκες για εκπαιδευτικούς θεσμούς, εκπαιδευτικές δομές, αλλά και θέσεις εργασίας. Τέλος, η υπερπαραγωγή πτυχιούχων (όλων των επιπέδων) βοήθησε στη διατήρηση ενός βασικού πυλώνα του πολιτικού μας συστήματος, των πελατειακών σχέσεων, αλλά και την αναπαραγωγή, τελικά, της σημασίας του κοινωνικού δικτύου, στο βαθμό που από τη στιγμή που πολλοί διαθέτουν τα τυπικά προσόντα και οι θέσεις απασχόλησης είναι λιγότερες, η πρόσβαση σε αυτές δεν μπορεί παρά να καθορίζεται διαφορετικά.

Είναι προφανές ότι ο αποκλεισμός έχει δυναμικό χαρακτήρα: Μεταλλάσσεται και τροποποιείται ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή, τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις εξισοροποιητικές αντιστάσεις του συστήματος, τα αντανακλαστικά της κοινωνίας και το βάθος και εύρος των κοινωνικών δικτύων. Κάθε μορφή ανεργίας δεν επιφέρει κοινωνικό αποκλεισμό, ούτε όποιος στατιστικά ανήκει στις ομάδες υψηλού κινδύνου είναι αποκλεισμένος. Αντίθετα, η μακροχρόνια επίδραση τέτοιων φαινομένων διαταράσσει τη σχέση ομάδων με την κοινωνική εξέλιξη και περιορίζει τη συμβολή τους στην κοινωνική πρόοδο. Θα λέγαμε ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός απομακρύνει συγκεκριμένες ομάδες, άτομα ή κοινότητες από την ευρύτερη κοινωνική στοχοθεσία, τις αποπροσανατολίζει και μετατρέπει τις προοπτικές τους σε ασύμβατες προς την ιστορική πορεία του συνόλου. Ο γεωγραφικός παράγοντας που προαναφέρθηκε είναι καθοριστικός. Ο αποκλεισμός μπορεί να εκτιναχθεί στην περιφέρεια, καθώς οι εκ των ουκ άνευ προϋποθέσεις της συμμετοχικότητας, της διαπραγμάτευσης, της κινητικότητας, των δικτύων γεφύρωσης και της πρόσβασης στις πληροφορίες τελούν υπό συνεχή διακύβευση. Η Δ.Β.Μ. μπορεί σε ένα ποσοστό να άρει τα φυσικά εμπόδια της απόστασης από το κυρίως σώμα μιας κοινωνίας, αλλά εξαιτίας του ανατροφοδοτούμενου φαύλου κύκλου, οι κάτοικοι των απομακρυσμένων περιοχών δεν εκπαιδεύονται σε αυτές. Συμπερασματικά, η κοινωνική συνοχή μπορεί να βοηθήσει στον αποστιγματισμό ομάδων από το άλγος του αποκλεισμού, αλλά παράλληλα γίνεται και γενεσιουργός αιτία του. Η ικανότητα ενός συστήματος να αφομοιώνει τα κοινωνικά μορφώματα, να αναπροσαρμόζει τις δυναμικές του και να διαχειρίζεται τις σχέσεις των υποσυστημάτων του καθορίζει και το βαθμό βιωσιμότητάς του. Οι αποκλειόμενες ομάδες σταδιακά γίνονται πόλοι κοινωνικής συννοσηρότητας και είτε βρίσκουν διέξοδο στο να αναδείξουν την ύπαρξη και τα προβλήματά τους, είτε καταδικάζονται σε μαρασμό μέσα σε μια έξαρση αρνητικής κοινωνικής αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

Συμπεράσματα - Επίλογος

Συνοψίζοντας, η μεταβιομηχανική κοινωνία διαφέρει ριζικά από τις προηγούμενες κοινωνίες, επειδή έχει ως βασική αρχή την επιστημονική γνώση, η οποία συνεπάγεται τη συνεχή αλλαγή, δεδομένου ότι το περιεχόμενο της γνώσης μεταβάλλεται συνεχώς. Η επιστημονική γνώση δεν είναι στατικό στοιχείο, δεν είναι η «αναλλοίωτη σοφία του παρελθόντος» που περιέχεται σε βιβλία και σε ηλεκτρονικά αρχεία, αλλά μια δυναμική διαδικασία παραγωγής νέων εφευρέσεων και ανακαλύψεων με συστηματική εφαρμογή μεθοδολογικών κανόνων. Πρέπει η μάθηση να τεθεί στο επίκεντρο κάθε κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ταυτόχρονα η μάθηση να αποτελεί σταθερή αξία εντός της διαρκούς διαφοροποίησης του ενιαίου κόσμου μας.

Ωστόσο, θα έλεγε κανείς ότι η Ελλάδα δέχεται σήμερα δύο πιέσεις: μια εξωτερική και μια εσωτερική. Η εξωτερική απορρέει από τη συμμετοχή και τις δεσμεύσεις για τις οποίες έχει συναινέσει σε παγκόσμιο και ευρωπαϊκό επίπεδο. Σε αυτό το πλαίσιο, η Ελλάδα πέτυχε να έχει υψηλή οικονομική βοήθεια και να ενταχθεί σε δύσκολα προσβάσιμες ομαδοποιήσεις κρατών και διαδικασίες. Όλα αυτά με υποσχέσεις και διαβεβαιώσεις για δομικές και λειτουργικές προσαρμογές. Στην πραγματικότητα αυτές δεν έγιναν

καθόλου ή έγιναν τυπικά, γεγονός που θεμελιώνει πιέσεις και απαιτήσεις από τους χορηγούς. Η εσωτερική πίεση προέρχεται κατά βάση από τη σύγκρουση ρυθμιστικού και κανονιστικού πυλώνα συγκρότησης της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού κράτους. Ο πρώτος προσπαθεί να ανταποκριθεί στις υπερεθνικές δεσμεύσεις της χώρας, προσαρμόζοντας το νομοθετικό του πλαίσιο, έστω και διαμέσου ενός εντατικού εθνικού φιλτραρίσματος των διεθνών υποχρεώσεων. Ο δεύτερος, συγκροτούμενος από παραδοσιακές αξίες, ιδέες και νοοτροπίες φαίνεται να βρίσκεται σε πλήρη ρήξη με τον πρώτο πυλώνα, στο βαθμό που δεν έγινε καμιά προσπάθεια ή έστω πετυχημένη προσπάθεια εξέλιξής του. Η αντίφαση αυτή είναι μεγα-πηγή εντάσεων που εμπεριέχει ακόμα και στοιχεία ρήξης. Επίσης, έχει σημαντικές και πολυσχιδείς επιπτώσεις στους πολίτες της κοινωνίας. Μια από αυτές είναι το αίσθημα της ματαιώσης, δες εξαπάτησης, που αναπτύσσεται στην αποκαλούμενη ήδη γενιά των 600-700 ευρώ, η οποία επένδυσε στο εκπαιδευτικό σύστημα και βλέπει τα όνειρά της να αίρονται σε μια εργασιακή πραγματικότητα για την οποία κανείς δεν την είχε προετοιμάσει (Δέδε Μ. – Γιαννίρη Ν., 2007). Το κρισιμότερο όμως μοιάζει να είναι η διεύρυνση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων στο εσωτερικό των κοινωνιών της γνώσης. Ανισότητες που οδηγούν στην παγίωση μιας νέας δυσάρεστης και απρόοπτης πραγματικότητας: για πρώτη φορά μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, οι γενιές που έπονται εκείνων που είναι στη σύνταξη ή εκείνης που βγαίνει στη σύνταξη όχι μόνο δεν έχουν καλύτερες προοπτικές ζωής αλλά φαίνεται να υπάρχουν όλα εκείνα τα συστατικά που συντελούν σε μια σαφή επιδείνωση των συνθηκών ζωής τους. Ματαιίωση ονείρων, αβεβαιότητα, υπερχρέωση, επιδείνωση των συνθηκών ζωής, όλα τα υλικά είναι εδώ για την έκφραση μιας μελλοντικής μείζονος κοινωνικής κρίσης, ακόμα και έκρηξης.

Είναι γνωστό ότι η Παιδεία από κοινωνικό αγαθό μεταλλάσσεται σε ατομική αναγκαιότητα και μέλημα. Η νέα οικονομία δεν συγχωρεί ολιγωρίες και δεν ανέχεται καθυστερήσεις. Οι κοινωνικές ομάδες που δεν θα προσαρμοστούν, θα αποτελέσουν τους «απάτριδες πρόσφυγες της γνώσεως». Η ευελιξία και μόνο αυτή αποτρέπει πλέον τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό, η ποιότητα των κοινωνικών δικτύων του ατόμου διασφαλίζουν την ανέλιξη ή τον κοινωνικό καταποντισμό. Η εκπαίδευση στο Δυτικό Πολιτισμό αποτελεί το μόνο ασφαλές μέσο για την αέναη διαπραγμάτευση του επιμερισμού των πόρων, των αγαθών και της ατομικής προόδου.

Το μέλλον της Δ.Β.Μ. είναι καλό να υπηρετείται από ανθρώπους που γνωρίζουν και εκτιμούν την τέχνη της. Δεν μπορεί παρά να συγκροτείται σταδιακά σε οργανικό επαγγελματικό πεδίο το οποίο είναι δυνατόν να συνεισφέρει στην κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη καθώς και στην προσωπική εξέλιξη του καθενός, ιδιαίτερα όταν οι δραστηριότητες επικεντρώνονται στην ενίσχυση των ικανοτήτων για κριτικό στοχασμό, ενσυναίσθηση, ανάληψη πρωτοβουλιών, συνεργατική επιδίωξη στόχων. Σε μια τέτοια προοπτική η Δ.Β.Μ. μπορεί να συμβάλει ώστε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι να διαθέτουμε κριτήρια για να επαναξιολογούμε τις πράξεις μας και να αναζητούμε τον αυτοπροσδιορισμό μας (Κόκκος, 2005).

Βιβλιογραφία

Βιτσιλάκη, Χ. (2002). Η διά βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος 'Αναβάθμιση των εκπαιδευτικών στην Π. Ε.' Επιστήμες της Αγωγής, 2.

Bell, D. (1974). *The Coming of Post-Industrial Society*. London.

Brandsma, J. (2005). «Social exclusion and equality in education». The European Commission.

Γουβιάς, Δ. (2002). «Διά Βίου Μάθηση; Ευχαριστώ δε θα πάρω!», Ανακοίνωση εργασίας στο 2ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνιολογίας, Θεσσαλονίκη, 8-10 Νοεμβρίου 2002.

Δέδε Μ. – Γιαννίρη Ν., (2007). «Η γενιά των 700 ευρώ: αντί για ζωή... επιβίωση», *Ελευθεροτυπία*, 16/4/2007.

Delors JI. (1996). *Learning: the Treasure Within*, UNESCO, Paris.

Faure, E. (1972). *Learning to be*, UNESCO, Paris.

Hobsbawm, E., (1995). *Η εποχή των άκρων: Ο σύντομος εικοστός αιώνας 1914-1991*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

OECD (1973). *Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning*, Paris.

OECD (1996). *The Knowledge Based economy*, Paris.

OECD (2001b). *Economics and Finance of Lifelong Learning*, Paris.

Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Καραγιάννη Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, evaggeliakaragianni@gmail.com

Περίληψη

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 σημειώθηκε έκρηξη διεθνούς ενδιαφέροντος για τη μελέτη της αποτελεσματικής λειτουργίας και της βελτίωσης του σχολείου. Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας έχει δείξει ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Επιπροσθέτως ένα από τα βασικά συστατικά της επιτυχημένης επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού αποτελεί η επιμόρφωση, υπό την προϋπόθεση, ότι νοείται ως μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, συστηματικά οργανωμένη και στοχευμένη στην ατομική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: επιμόρφωση, επιμορφωτής, ενήλικας

Εισαγωγή

Ο ρόλος της επιμόρφωσης αναγνωρίστηκε ως σημαντικός και κρίσιμος, αφού πληθώρα προβλημάτων στο χώρο του σχολείου αναζητούν μέσω αυτής την επίλυσή τους. Για να μπορεί η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στους σύγχρονους ρυθμούς, πρέπει ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί τις εξελίξεις με διαρκή και έγκυρη επιμόρφωση. Όμως για την αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπάρχουν προϋποθέσεις όπως: ο ορθολογικός προγραμματισμός από το ΥΠΑΙΘ, οι διδακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι καταρτισμένοι επιμορφωτές, οι μέθοδοι διδασκαλίας των ενηλίκων τα μέσα διδασκαλίας και η πρακτική εξάσκηση.

Ορθολογικός προγραμματισμός από το Υπουργείο Παιδείας

Βάση για την επαγγελματική εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού αποτελεί ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, έτσι ώστε ο οργανισμός να διατηρεί ανθρώπους με τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρία και να τους αξιοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ώστε να είναι σε θέση να επιτύχει τους στρατηγικούς σκοπούς του. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο προγραμματισμός της εκπαίδευσης σχεδιάζεται σε κεντρικό επίπεδο από τα ανώτατα διοικητικά στελέχη του Υπουργείου Παιδείας. Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί παραμένουν παθητικοί αποδέκτες των κεντρικά καθοριζόμενων σχεδιασμών (Γεωργιάδης κ.ά., 2007). Ο ρόλος του σχεδιασμού-προγραμματισμού στον τομέα της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός, επειδή μέσω αυτής της διοικητικής λειτουργίας η πολιτεία κατανέμει τους διαθέσιμους πόρους (Σαΐτης, 2008). Παρά τη σπουδαιότητα αυτή, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός της εκπαίδευσης στη χώρα μας κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα τόσο στον αναπτυξιακό όσο και στο λειτουργικό τομέα. Οι υπεύθυνοι που ασχολούνται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και με την

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποσαφηνίσουν τις μελλοντικές ανάγκες της οικονομίας για «εκπαιδευμένα» άτομα. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στο πεδίο της διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων στην Ελλάδα εξακολουθεί να είναι ζήτημα αιχμής και σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο στρατηγικός προγραμματισμός είναι ενταγμένος στη γενικότερη αποστολή και τον σκοπό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης ο στόχος της επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίο να συμπεριλαμβάνεται στο σκεπτικό συγκρότησης του στρατηγικού προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας (Σαΐτης, 2008). Η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων ενισχύει θετικά και στηρίζει επαγγελματικά την εξέλιξη και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική μονάδα και τη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Γεωργιάδης κ.ά., 2007). Όμως, ο προγραμματισμός, κατά κύριο λόγο πρέπει να σχετίζεται με τη δημιουργία ενός ενιαίου δικτύου επιμορφωτικής πολιτικής που θα συντονίζει τις επιμορφωτικές προσπάθειες σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο και θα συνδέεται με την εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, πρωτίστως, πρέπει να συνυπάρχει με την εφαρμογή κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να προσεγγιστεί διαχρονικά, με συνέχεια και συντονισμένο τρόπο η βέλτιστη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αυτό το ενιαίο επιμορφωτικό πλαίσιο απαιτεί σαφή καθορισμό του σκοπού της επιμορφωτικής προσπάθειας, αποσαφήνιση της σχέσης ανάμεσα στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την επιμόρφωσή τους καθώς και τον καθορισμό των αρμόδιων φορέων για την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Σαΐτης, 2008).

Διδακτικές ανάγκες εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σημαντική κινητικότητα σε θέματα σχετικά με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, την αποτελεσματικότερη πρόσβαση σε πληροφορίες και τη χρήση τους, όπως και ένα αυξημένο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διοίκηση (Ανθόπουλος & Παμουκτσόγλου, 2010). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης γίνεται ιδιαίτερα αισθητή όταν μεσολαβεί αρκετός χρόνος ανάμεσα στην αποφοίτηση από τη σχολή βασικής κατάρτισης και τον διορισμό του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Hargreaves, 2003), οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ενημέρωση σχετική με τις σύγχρονες παιδαγωγικές επιστήμες, κάλυψη των κενών της βασικής εκπαίδευσης καθώς και ενίσχυση γύρω από την επισήμανση προβλημάτων στη σχολική τάξη. Έντονο ενδιαφέρον παρατηρείται για σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα που έχουν σχέση με το σχολείο και την προαγωγή της επικοινωνίας μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών καθώς και ζητήματα που προκύπτουν μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Προτεραιότητα αποτελεί η εξυπηρέτηση των άμεσων αναγκών επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, παιδαγωγικής και μεθοδολογίας, με θεωρητικό και πρακτικό προσανατολισμό, ειδικά για τους νεοδιοριστούς και ακολουθούν θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος, όπως και σε θέματα των νέων τεχνολογιών και πληροφορικής, διοίκησης, επικοινωνίας κ.λ.π. (Γεωργιάδης κ.ά., 2007). Η δεδομένη επιμορφωτική πραγματικότητα δεν εξυπηρετεί όλες τις επιμορφωτικές ανάγκες και την ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί συχνά

αμφισβητούν την ποιότητα του προγράμματος σπουδών ή των σεμιναρίων και κατά επέκταση την αποτελεσματικότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι έχουν ανάγκη από στήριξη και προώθηση όχι μόνο της παιδαγωγικής και επιστημονικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής ζωής, αλλά και στο πλαίσιο μιας ευρείας επαγγελματικής ανάπτυξης, με διάρκεια και χαρακτηριστικά διά βίου μάθησης (Ανθόπουλος & Παμουκτσόγλου, 2010).

Καταρτισμένοι επιμορφωτές

Σύμφωνα με τη θεωρία ανάπτυξης του Dewey (1964), επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος της εμπειρίας του εκπαιδευτικού, διότι η μάθηση είναι κάτι που οι εκπαιδευόμενοι κάνουν για τον εαυτό τους καθώς αυτοί βρίσκονται στο κέντρο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ευθύνη του διδάσκοντα είναι να οργανώσει, να κινητοποιήσει και να αξιολογήσει τη σύνθετη διαδικασία της εκπαίδευσης. Ο Dewey αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτή ως τον υπεύθυνο για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες μιας ομάδας και ως το άτομο που προσφέρει καθοδήγηση και κατεύθυνση. Ενώ ο Freire (1987) αντιλαμβάνεται την επιμόρφωση ενηλίκων ως μια διαδικασία ελευθερίας της σκέψης και της συμπεριφοράς, η οποία είναι διαλογική και επικεντρωμένη στην επίλυση προβλημάτων. Στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης οι γνώσεις και οι δεξιότητες παγκοσμιοποιούνται και έτσι προκύπτει το πλαίσιο για νέες μορφές επιμόρφωσης με επιμορφωτές ικανούς να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης. Ο επιμορφωτής καλείται να γνωρίζει τις βασικές προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης των ενηλίκων, σύμφωνα με τις οποίες οι επιμορφούμενοι διαθέτουν έναν πλούτο εμπειριών, που έχουν αποκτηθεί από τις σπουδές τους, τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες και τις κοινωνικές τους ευθύνες. Ο επιμορφωτής δεν πρέπει να αγνοεί το γεγονός, ότι οι επιμορφούμενοι έρχονται στα προγράμματα με δεδομένες προθέσεις και προσδοκίες και ότι έχουν ήδη διαμορφώσει δικά τους μοντέλα μάθησης (Ματθαίου κ.ά., 1996). Επιπροσθέτως οι επιμορφούμενοι επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως ενήλικες που επιθυμούν την ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωση καταστάσεων που τους αφορούν. Ο επιμορφωτής δεν είναι «αυθεντία» αλλά ο συντονιστής που συνεργάζεται δημιουργικά με τους εκπαιδευόμενους, αξιοποιώντας τις απόψεις τους, δημιουργώντας κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού (Freire, 1987). Το περιεχόμενο της μάθησης θα πρέπει να είναι σύμφωνα με επίκαιρα ερωτήματα γύρω από τα αντικείμενα διδασκαλίας των ενηλίκων και οι γνώσεις να είναι προσανατολισμένες σε πρακτικά προβλήματα. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να καταρτίζονται για να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν την προηγούμενη γνώση με βάση τη συγκεκριμενοποίηση των μαθησιακών-ακαδημαϊκών επιλογών που είναι διαθέσιμες στον μελλοντικό εκπαιδευόμενο. Η επιλογή των επιμορφωτών για κάθε πρόγραμμα πρέπει να γίνεται με την ευθύνη του φορέα υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος από τα καταρτισμένα Μητρώα Επιμορφωτών. Τα κριτήρια επιλογής των επιμορφωτών πρέπει να προσδιορίζονται με ευθύνη του Ι.Ε.Π. σε συνεργασία με φορείς αλλά και τους ειδικούς επιστήμονες, ανάλογα με το αντικείμενο της επιμόρφωσης (Σαϊτής, 2008). Φυσικά θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η θεωρητική κατάρτιση και διδακτική εμπειρία των επιμορφωτών στο αντίστοιχο

αντικείμενο καθώς και η εμπειρία τους στην εκπαίδευση ενηλίκων και στις μεθόδους της (Ματθαίου κ.ά., 1996).

Μέθοδοι διδασκαλίας των ενηλίκων

Στο πεδίο της εκπαίδευσης των ενηλίκων έχει αναπτυχθεί εδώ και χρόνια ένας πολύ-πλευρος προβληματισμός σχετικά με τις μεθόδους που πρέπει να αξιοποιούνται (Mezirow, 1991; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η επιστημονική συζήτηση για τους τρόπους μάθησης των ενηλίκων δεν έχει ολοκληρωθεί. Η συσσωρευμένη εμπειρία στο πεδίο αυτό βοηθάει στη σύγκλιση ορισμένων χαρακτηριστικών, που φαίνεται, ότι έχουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι (Rogers, 1989; Κόκκος, 2005). Τα χαρακτηριστικά αυτά τα οποία συναντώνται και στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τόσο από τους σχεδιαστές των επιμορφωτικών προγραμμάτων όσο και από τους ίδιους τους επιμορφωτές (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Κατά συνέπεια η εργασία στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων διαφέρει από την εργασία που γίνεται στο σχολείο και συγκεκριμένα ως προς τη χρήση μεθόδων. Οι βασικές διαφορές (ανθρωπολογικές και διδακτικές) ανάμεσα στον ανήλικο και τον ενήλικο επιβάλλουν τη χρήση διαφορετικών μεθόδων, για αυτό υπάρχει σημαντική μετακίνηση από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας προς την εφαρμογή ιδιαίτερων μεθόδων διδασκαλίας για την εκπαίδευση ενηλίκων. Ο Knowles (1980) με τη θεωρία της ανδραγωγικής τόνισε, ότι οι ενήλικες σκέπτονται και συμπεριφέρονται κατά τρόπο ριζικά διαφορετικό από τους ανηλίκους. Ο Mezirow (1991) με τη «θεωρία μετασχηματίζουσας μάθησης», προσπάθησε να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και προσδιόρισε τις διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να μετασχηματίζονται στους ενήλικες, τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν οι ενήλικες τις εμπειρίες τους. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι ενήλικες μπορούν να μαθαίνουν με τρόπο διαφορετικό και πιο ολοκληρωμένο σε σχέση με τους ανηλίκους, χάρη στην ικανότητά τους για κριτικό στοχασμό. Παράλληλα επισημαίνονται τα εμπόδια (Mezirow, 1991), που έχουν εσωτερικεύσει οι εκπαιδευόμενοι. Επομένως, τίθεται το ζήτημα του κατά πόσο οι εκπαιδευόμενοι, οι εκπαιδευτές και οι οργανισμοί της εκπαίδευσης ενηλίκων αποφασίζουν να θέσουν ως σκοπό τους την υπερπήδηση αυτών των εμποδίων και να πραγματοποιήσουν την απαιτητική πορεία της στοχαστικής μάθησης (Hargreaves, 2003; Κόκκος, 2005). Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτές ενηλίκων για να έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν στη σύγχρονη τάση της εκπαίδευσης ενηλίκων, που ενδιαφέρεται για τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια της ενήλικης μάθησης, τη διαμόρφωση προγραμμάτων και μεθόδων που ευνοούν τον κριτικό στοχασμό, την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων μέσα στη συνεργατική ομάδα τότε δεν έχουν παρά να ασχοληθούν συστηματικά με την προβληματική της μετασχηματίζουσας μάθησης (Κόκκος, 2005). Ιδιαίτερη θέση κατέχουν οι μικροδιδασκαλίες και οι προσομοιωτικές διδασκαλίες σύμφωνα με τις οποίες ο επιμορφούμενος λειτουργεί ως μαθητής, διδάσκων, ερευνητής και συνδημιουργός εναλλακτικών διδακτικών προτάσεων. Συχνά χρησιμοποιείται και η διερευνητική μέθοδος που συνίσταται στην ενασχόληση με μελέτες περίπτωσης, άσκηση στην επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και την τεχνική κρίσιμων περιστατικών. Μεγάλη είναι η

συνεισφορά των εργαστηρίων, σχεδίων εργασίας (μέθοδος project), προσομοιώσεων καθώς πολύ ενδιαφέρον μπορεί να χαρακτηριστεί και το παιχνίδι ρόλων (Κόκκος, 2005). Μέθοδοι που συμβάλλουν με αξιοσημείωτο τρόπο στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι οι βιωματικές ασκήσεις και η αξιοποίηση κειμένων αυτοαναφοράς (ημερολόγια, αυτοβιογραφικά κείμενα κ.λ.π.). Είναι ευνόητο, ότι οι μέθοδοι αυτές είναι περισσότερο απαιτητικές ως προς τον εκπαιδευτή, ο οποίος οφείλει να ενεργοποιήσει όλους τους συμμετέχοντες (Knowles, 1980). Όμως η κυριότερη μέθοδος που χρησιμοποιούν οι επιμορφωτές είναι η διάλεξη, καθώς επιτρέπει την παρουσίαση του μαθήματος σε μικρό ή μεγάλο ακροατήριο. Η μέθοδος αυτή δέχεται έντονες κριτικές, διότι αδυνατεί να δραστηριοποιήσει τα κίνητρα για μάθηση, αφού οι συμμετέχοντες δεν έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τα βασικά σημεία. Όλες οι μέθοδοι (παρουσίασης, καθοδήγησης, ανακάλυψης) είναι χρήσιμες και συμβάλλουν στην επιτυχία της διδασκαλίας, η εφαρμογή τους εξαρτάται από τη φύση των περιεχομένων της διδασκαλίας, από τη διδακτική περίσταση και από την ομάδα των εκπαιδευομένων. Μια διάλεξη μπορεί να συμπληρωθεί από μια συζήτηση ή το αντίθετο μια συζήτηση μπορεί να ολοκληρωθεί με μια συνοπτική εισήγηση. Πολύ αποτελεσματικός αποδεικνύεται ο συνδυασμός διαφόρων μεθόδων, διότι κατά αυτόν τον τρόπο στην εκπαίδευση ενηλίκων δραστηριοποιούνται τα κίνητρα μάθησης και αποφεύγεται η μονοτονία που συχνά οδηγεί στην κόπωση (Hargreaves, 2003).

Μέσα διδασκαλίας

Οι επιμορφωτές, στο βαθμό που εξαρτάται από τους ίδιους, φροντίζουν να εξασφαλίστούν οι κατάλληλες υλικοτεχνικές συνθήκες που θα κάνουν τη διεργασία της μάθησης αποτελεσματική και ελκυστική για τους διδασκόμενους (Σιακοβέλη, 2011). Τα εκπαιδευτικά υλικά η πρόσβαση για άτομα με ειδικές ανάγκες, η κατάλληλη αίθουσα, η διάταξη της αίθουσας διδασκαλίας, η επάρκεια ακουστικής και οπτικής επαφής, η επιλογή εποπτικών μέσων διδασκαλίας και κατάλληλη τοποθέτησή τους, βοηθούν με αποτελεσματικό τρόπο στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2008). Ιδιαίτερα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικό, οι επιμορφούμενοι να ασκηθούν και να γνωρίσουν την αξιοποίηση συγκεκριμένων λογισμικών όπως για παράδειγμα τα λογισμικά οπτικοποίησης, δημιουργικότητας, προσομοίωσης και λογισμικά γενικής χρήσης με έμφαση στα λογισμικά των γνωστικών αντικειμένων. Η τελική επιλογή των μέσων διδασκαλίας προσδιορίζεται από τον αριθμό των μελών της ομάδας, τον χώρο πραγματοποίησης του βιωματικού εργαστηρίου και τον διαθέσιμο χρόνο. Έτσι, σύμφωνα με τις παραπάνω παραμέτρους, κατά τη διαδικασία υλοποίησης της εκπαίδευσης ενηλίκων μπορεί να γίνει χρήση του προβολέα διαφανειών ή του βιντεοπροβολέα με οθόνη, του CDplayer, του πίνακα μαρκαδόρου ή και του χαρτοπίνακα. Σήμερα οι παραδοσιακοί τρόποι εκπαίδευσης δεν καλύπτουν απόλυτα τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και η εκπαίδευση από απόσταση (Keegan, 2001) υπηρετεί τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων και στις δυνατότητες κάλυψής τους (Σκίκος κ.ά., 2005). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance learning), οι νέες φόρμες ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) και η υβριδική μάθηση (hybrid/blended learning) χρησιμοποιούνται ευρύτατα

από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στην εκπαίδευση ενηλίκων. Για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορούν να χρησιμοποιηθούν μια σειρά εργαλείων (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, συνομιλία στο διαδίκτυο-σύγχρονη επικοινωνία, ψηφιακή μετάδοση εικόνας και ήχου κ.ά.) και να προωθηθούν καινοτομίες στην εκπαίδευση επιμορφώνοντας άμεσα όλους τους εκπαιδευτικούς και με μικρό σχετικά κόστος (Σκίκος κ.ά., 2005).

Πρακτική εξάσκηση

Ιδιαίτερη θέση ανάμεσα στις επιμορφωτικές τεχνικές ενηλίκων, κατέχει η πρακτική άσκηση (Showers, 1985), που δεν χρησιμοποιείται συχνά, σε αντίθεση με την εισήγηση. Ο Showers τονίζει τη σημασία της πρακτικής άσκησης και την άμεση σχέση της με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και συμφωνεί, ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που εξελίσσονται μέσα στο σχολείο βοηθούν ιδιαίτερα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τελευταία στη χώρα μας σε προγράμματα επιμόρφωσης αρχίζει να χρησιμοποιείται και η πρακτική άσκηση. Στην πρακτική άσκηση ο ίδιος ο επιμορφωτής σχεδιάζει μία φόρμα (Σχέδιο Υλοποίησης Προγράμματος Επιμόρφωσης), στοχεύοντας στην εκπόνηση και καταγραφή σχεδίου σχετικά με τη διαδρομή της επιμόρφωσης και κατατίθεται στον Συντονιστή του προγράμματος. Στη συνέχεια συμπληρώνεται ένα σχέδιο σύμφωνα με το προφίλ των επιμορφούμενων καθώς και το συνοπτικό πλάνο του επιμορφωτή για την πρακτική άσκηση του επιμορφούμενου. Στη δεύτερη φάση ο κάθε εκπαιδευόμενος υλοποιεί και εφαρμόζει στην τάξη του, ό,τι διδάχτηκε από τον επιμορφωτή κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος. Στο τέλος του σχεδίου ο επιμορφωτής πραγματοποιεί συνολική αναφορά σχετικά με την υλοποίηση του προγράμματος και της πρακτικής άσκησης/εφαρμογής στην τάξη. Έτσι οι εκπαιδευτικοί «παρακολουθούν» την εξέλιξη του σχεδίου-σεναρίου τους και κατανοούν, αν χρειάζεται να προβούν σε διορθωτικές κινήσεις. Η υλοποίηση του σχεδίου-σεναρίου φανερώνει με τον καλύτερο τρόπο τη διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Στη συνέχεια η συζήτηση και τα σχόλια του επιμορφωτή προς τον εκπαιδευόμενο δίνουν τη δυνατότητα της υιοθέτησης νέων διδακτικών προσεγγίσεων και σχημάτων, που βοηθούν στην καλύτερη κατάρτιση, με κρίση και φαντασία μετασχηματίζοντας τη θεωρία σε πράξη (Ματθαίου κ.ά., 1996).

Συμπεράσματα

Η διά βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αντιμετωπίσει τα νέα δεδομένα, να βοηθήσει ώστε να αναπτυχθούν καινούριες αντιλήψεις, να δοθούν κίνητρα, να προταθούν αξίες και να εμπλακούν στη διαδικασία όλοι εκείνοι οι θεσμοί που έχουν την ευθύνη της λειτουργίας της. Το εκπαιδευτικό σύστημα, από την πλευρά του, θα πρέπει να αναπροσαρμόσει περιεχόμενο, σκοπούς, στόχους και μεθοδολογία, προκειμένου να δημιουργήσει τον κριτικά σκεπτόμενο και ενεργό δημοκρατικό πολίτη της νέας χιλιετίας. Επιπροσθέτως η εκπαίδευση ενηλίκων είναι προτιμότερο να έχει στο επίκεντρο τους εκπαιδευόμενους, χωρίς να παραγνωρίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτή, που είναι καθοριστικός στην οργανωμένη μάθηση.

Βιβλιογραφία

Γεωργιάδης Ν., Παπαδόπουλος Λ., Τρίκος Σ., (2007), «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράμετρος του στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας» *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 35, σσ. 106-118.

Σαϊτής Χ., (2008), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.

Ανθόπουλος Κ. & Παμουκτσόγλου Τ., (2010), «Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: Ο ρόλος των Διδασκαλείων στην ανάπτυξη διοικητικών δεξιοτήτων» *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 14, σσ. 43-52.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Open University Press.

Dewey J., (1964), *Democracy and Education* (Macmillan, Lodon).

Freire P, (1987), *A pedagogy for liberation dialogues on transforming education* Garrey.

Ματθαίου Δ., Αγγελάκος Κ., Κωστάκος Α., Μάρκου Π., Μπενέκου Ε., Σπυροπούλου Δ., (1996), *Θεσμοθετημένες Μορφές Επιμόρφωσης: Μελέτη της Πιλοτικής Εφαρμογής των Ταχύρυθμων Προαιρετικών Επιμορφωτικών Προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της Χώρας κατά το Χρονικό Διάστημα Οκτωβρίου 1995 – Ιουνίου 1996*, ΥΠΕΠΘ – Π.Ι., Αθήνα.

Mezirow J., (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey – Bass.

Κατσαρού Ε. & Δεδούλη Μ., (2008), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Rogers J., (1989), *Adults Learning*, The Open University Press.

Κόκκος Α., (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Εκδόσεις, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Knowles M., (1980), *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs Prentice-Hall.

Σιακοβέλη Π., (2011), *Σχεδιασμός και Οργάνωση της Εκπαίδευσης και της Μάθησης Ενηλίκων*, Αυτοέκδοση, Πάτρα.

Βαλμάς Θ., Γεωργιάδου Α., Πήλιουρας Π., Σαλαγιάννη Μ., Σαλίχος Μ., Σκιά Κ., (2011), *Οδηγός Επιμορφούμενου*, Ο.Ε.Π.Ε.Κ., Αθήνα.

Keegan D., (2001), *Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Σκίκος Ν., Λουκά Β., Ζωγόπουλος Ε., Μοσχούδης Α., (2005), *Η Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην εξ αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*, Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας.

Showers B., (1985), «Teachers coaching teachers», *Educational Leadership*, 42(7),43-49.

Το μοντέλο της εμπειρικής μάθησης και η αναγκαιότητα εφαρμογής του στην εκπαίδευση ενηλίκων

Διατσίδου Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Μ.Εδ. «Σπουδές στην Εκπαίδευση», miranta@sch.gr

Περίληψη

Το μοντέλο της εμπειρικής μάθησης που βασίζεται στην απόκτηση νέας γνώσης μέσα από την επεξεργασία της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας των εκπαιδευομένων έχει απασχολήσει έντονα τα τελευταία χρόνια το χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το παρόν άρθρο επιχειρεί σε πρώτη φάση να διερευνήσει τους λόγους για τους οποίους η εμπειρική μάθηση είναι σημαντική στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσα από μια σύντομη κριτική επισκόπηση των θεωριών των Jarvis, Kolb, Knowles, Freire και Mezirow. Παράλληλα κάνει αναφορά στα εμπόδια των ενηλίκων στη μαθησιακή διεργασία και στον τρόπο με τον οποίο αυτά συνδέονται τόσο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων όσο και με τις εμπειρίες τους. Σε δεύτερη φάση παρουσιάζει τις βασικές κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις του 21^{ου} αιώνα που ενισχύουν την ανάγκη εφαρμογής του μοντέλου της εμπειρικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Λέξεις κλειδιά: εμπειρική μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων, εμπόδια ενήλικων εκπαιδευομένων, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενήλικων εκπαιδευομένων

Οι όροι ενήλικος – ενηλικιότητα και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων που απορρέουν από αυτούς

Στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «ενήλικος» χαρακτηρίζεται από μεγάλο προβληματισμό καθώς έχουν εκφραστεί από τους μελετητές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων διαφορετικές απόψεις και προσεγγίσεις. Παρότι για πολλούς η έννοια «ενήλικος» συνδέεται με την ηλικία δεν μπορούν να τεθούν ξεκάθαρα τα χρονικά όρια για το πότε ένα άτομο γίνεται απόλυτα ενήλικο. Εξάλλου μπορεί ένα άτομο να θεωρείται ηλικιακά ενήλικο αλλά να μην αναγνωρίζει τον εαυτό του ούτε να αναγνωρίζεται από την κοινωνία ως τέτοιο (Rogers, 1999· Κόκκος, 2005, 2008).

Οι περισσότερες απόψεις συγκλίνουν στην εκτίμηση ότι η έννοια ενήλικος «περιλαμβάνει ένα σύνολο ιδανικών και αξιών: την ενηλικιότητα» (Rogers, 1999, σελ.60). Η ενηλικιότητα καθορίζεται με βάση το κατά πόσο «το άτομο αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας και της τάσης αυτοπροσδιορισμού» (Κόκκος, 2005, σελ.39). Χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας είναι η ωριμότητα, η δυνατότητα αξιοποίησης των συσσωρευμένων εμπειριών με στόχο την ομαλή ενσωμάτωση του ατόμου στην κοινωνία και η αυτονομία (Κόκκος, 2008· Rogers, 1999). Ο άνθρωπος σε όλη του τη ζωή προσπαθεί να κατακτήσει τα παραπάνω τρία χαρακτηριστικά χωρίς όμως ποτέ να μπορεί να το κατορθώσει στον απόλυτο βαθμό. Άρα η ενηλικιότητα αποτελεί ένα ιδανικό το οποίο δεν πραγματώνεται ποτέ ολοκληρωτικά αλλά αποτελεί ισχυρό κίνητρο που ωθεί το άτομο στην προσωπική του ανάπτυξη και αυτονομία (Rogers, 1999).

Οι Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι άτομα που προσπαθούν να κατακτήσουν την ενηλικιότητα και επομένως χαρακτηρίζονται από μια αυξανόμενη διάσταση αυτοκαθορισμού καθώς βρίσκονται στο μέσο και όχι στην αρχή μιας συνεχούς και δυναμικής διεργασίας μάθησης. Εμπλεκόμενοι σε αυτή τη συνεχή διεργασία έχουν αναπτύξει «τις δικές τους στρατηγικές και μηχανισμούς μάθησης που τους βοηθούν να μαθαίνουν ευκολότερα, ταχύτερα και αποτελεσματικότερα» (Rogers, 1999, σελ. 104). Συνεπώς οι ενήλικοι έχουν «αποκρυσταλλώσει τους τρόπους μάθησής τους πιο έντονα από ότι οι ανήλικοι» (Κόκκος, 2008, σελ. 83). Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να έρχονται στην εκπαίδευση συνειδητά με συγκεκριμένους επαγγελματικούς ή κοινωνικούς στόχους και προσδοκούν σε γνώσεις και δεξιότητες που εφαρμόζονται άμεσα και πρακτικά. Επίσης μεταφέρουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών και έχουν την ανάγκη να αξιοποιούν την εμπειρία τους ως πηγή μάθησης (Κόκκος, 2005, 2008). Παράλληλα έχουν την τάση για ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διεργασία αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που αναπτύσσουν ισχυρούς μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης από αυτή. Η κατάκτηση της γνώσης δεν είναι πάντα ευθύγραμμη και μπορεί να συναντήσει εμπόδια εξωτερικά ή εσωτερικά. Τα εξωτερικά εμπόδια οφείλονται στην κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα των ενήλικων εκπαιδευόμενων που προκύπτουν από τις επαγγελματικές και κοινωνικές τους υποχρεώσεις και καθιστούν τους περισσότερους ενήλικους εκπαιδευόμενους σε εκπαιδευόμενους μερικής παρακολούθησης (Κόκκος, 2008· Rogers, 1999). Τα εσωτερικά εμπόδια απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες και σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες (Κόκκος, 2008).

Η εμπειρική μάθηση και η σημασία της στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η εμπειρική μάθηση έχει απασχολήσει έντονα τα τελευταία χρόνια την εκπαίδευση ενηλίκων και έχει οδηγήσει στη διατύπωση πολλών και διαφορετικών θεωριών. Από αυτές τις θεωρίες ιδιαίτερα ξεχώρισε στη διεθνή βιβλιογραφία ο «κύκλος της μάθησης» που ανέπτυξε ο Kolb. Η εμπειρική μάθηση σύμφωνα με τον Kolb στοχεύει στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από κριτικό στοχασμό των εμπειριών των οποίων η επεξεργασία οδηγεί στη δράση και τέλος στη βαθύτερη κατανόηση της νέας πραγματικότητας και σε ορισμένες περιπτώσεις στην ανάπτυξη γενικών αρχών. Η μάθηση διαγράφει κυκλική πορεία χωρίς να έχει δεδομένο σημείο εκκίνησης με αποτέλεσμα κάθε νέα μάθηση να απορρέει από την προηγούμενη και κάθε εκπαίδευση να είναι επανεκπαίδευση (Κόκκος, 2008· Rogers, 1999). Ο Kolb το 1984 (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2008, σελ.52) υπογράμμισε τη συμβολή της βιωματικής εκπαίδευσης σε οργανισμούς και επιχειρήσεις και υποστήριξε ότι «το μοντέλο της εμπειρικής μάθησης διαμορφώνει ένα πλαίσιο για τη διερεύνηση και ενίσχυση των κρίσιμων διασυνδέσεων ανάμεσα στην εκπαίδευση, την εργασία και την προσωπική ανάπτυξη».

Ο Knowles εμπνευστής της θεωρίας της ανδραγωγικής φαίνεται να αγνόησε όπως και ο Kolb το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η εκπαίδευση ενηλίκων αλλά επεσήμανε και αυτός τη σημασία του αποθέματος των εμπειριών που φέρουν μαζί τους οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι το οποίο αποτελεί πολύτιμη πηγή μάθησης αν

αξιοποιηθεί κατάλληλα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διεργασίας (Κόκκος, 2005, 2008).

Ο Jarvis, ο Freire και ο Mezirow σε αντίθεση με τους Kolb και Knowles που παρουσιάζουν την εμπειρία ως ουδέτερο φαινόμενο συνέδεσαν τον κριτικό στοχασμό των εκπαιδευομένων πάνω στις εμπειρίες τους με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έχουν βιώσει αυτές τις εμπειρίες. Ο κριτικός στοχασμός των εμπειριών των ενήλικων εκπαιδευομένων σύμφωνα με τον Jarvis δεν πραγματοποιείται στο κενό αλλά εμπεριέχει τόσο τις κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές που δέχονται από τους εκπαιδευτές όσο και τις αντίστοιχες επιρροές που προέκυψαν μέσα από το βίωμα της κοινωνικοποίησής τους (Κόκκος, 2005, 2008). Ο Freire αντιλαμβάνεται τον κριτικό στοχασμό των εμπειριών «ως μέσο για τη συνειδητοποίηση των κοινωνικών προβλημάτων που έχει ως αποτέλεσμα τη δράση για την κοινωνική αλλαγή» (Κόκκος, 2005, σελ. 83). Ο Mezirow σε αντίθεση με τον Freire παρουσιάζεται πολύ επιφυλακτικός ως προς την κοινωνικοπολιτική δράση των εκπαιδευομένων αλλά θεωρεί τον κριτικό στοχασμό ισχυρό μέσο μετασχηματισμού των διαστρεβλωμένων αξιών που εμποδίζουν την ισορροπία της προσωπικότητας του ατόμου. Ωστόσο δεν εμβαθύνει στην αναζήτηση των κοινωνικοπολιτισμικών αιτιών αυτών των διαστρεβλώσεων (Κόκκος, 2008).

Τα εμπόδια των ενηλίκων στη μάθηση και η σχέση τους με τα χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες των ενηλίκων

Τα βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους είναι τόσο η εμπειρία που φέρουν μαζί τους στο ξεκίνημα κάθε μαθησιακής διαδικασίας όσο και η τάση τους για ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να δώσουν μεγάλη ώθηση στη μαθησιακή διεργασία και στη προσπάθεια του ατόμου για την κατάκτηση της ενηλικιότητάς του αλλά μπορεί να αποτελέσουν και τροχοπέδη εξαιτίας των εσωτερικών εμποδίων απέναντι στη μάθηση και τα οποία οδηγούν τους εκπαιδευόμενους «να απεμπολούν την ενηλικιότητά τους και να υιοθετούν ρόλους παθητικούς» (Κόκκος, 2005, σελ. 89).

Οι ενήλικοι είναι λιγότερο εύπλαστοι σε σχέση με τα παιδιά και έχουν τη τάση να προσκολλούνται σε προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες στις οποίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά. Η αμφισβήτηση αυτών των αξιών ισοδυναμεί πολλές φορές με αμφισβήτηση της ίδιας της προσωπικότητάς τους (Κόκκος, 2005). Οι ενήλικοι «εκπαιδευόμενοι που αμφισβητούνται θα επιδιώξουν να υπερασπιστούν τις γνώσεις τους μέσω της χρήσης μηχανισμών παραίτησης» (Rogers, 1999, σελ. 277) από την εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα η μαθησιακή αλλαγή να αποδεικνύεται εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση. Επίσης πολλοί εκπαιδευόμενοι ανασύρουν από τη μνήμη τους προβληματικές καταστάσεις από τη σχολική εκπαίδευση που καθώς τις έχουν συνδέσει με αρνητικά συναισθήματα αντιδρούν στις διάφορες μορφές αξιολόγησης και κριτικής από φόβο για το αβέβαιο και άγχος για την αποτυχία (Κόκκος, 2005).

Οι οικονομικοπολιτικές εξελίξεις του 21^{ου} αιώνα που προωθούν την εφαρμογή του μοντέλου της εμπειρικής μάθησης

Από τα όσα έχουμε αναπτύξει μέχρι τώρα έχει γίνει φανερή η σημασία της εμπειρικής μάθησης για τον αγώνα του ατόμου να κατακτήσει το ιδανικό της ενηλικιότητας. Σε αυτή την ενότητα θα αναπτύξουμε τις κυριότερες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις που καθιστούν επιτακτική την ανάπτυξη και την εφαρμογή του μοντέλου της εμπειρικής μάθησης στα εκπαιδευτικά συστήματα της εκπαίδευσης ενηλίκων του 21^{ου} αιώνα.

Οι τρεις καθοριστικοί παράγοντες που σύμφωνα με το Λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και κατάρτιση της Επιτροπής της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν διαμορφώσει μια νέα πραγματικότητα που ήδη αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι είναι:

- Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης
- Η πληροφοριακή επανάσταση
- Η ταχύτατη τεχνολογική και επιστημονική ανάπτυξη (Βεργίδης, 2008).

Μέσα σε ένα κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο που μεταβάλλεται ριζικά με ξέφρενους ρυθμούς προκαλώντας «ανακατατάξεις στις εθνικές οικονομίες, το εργατικό δυναμικό γερνάει όχι μόνο σε ηλικία, γερνούν και ξεπερνιούνται και οι επαγγελματικές του γνώσεις, η τεχνογνωσία του και γενικά ο τρόπος ζωής του» (Βεργίδης, 1998, σελ.115).

Οι αλλαγές αυτές διαφοροποιούν διαρκώς τις ανάγκες της οικονομίας σε εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό που θα μπορεί να προσαρμοστεί και να επιβιώσει σε ένα κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται. Για να επιτευχθεί αυτό μέσα από την εκπαίδευση είναι απαραίτητο να προωθηθεί η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων εργαζομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία έτσι ώστε να ανακαλύψουν οι ίδιοι μέσα από τα βιώματα τους την αλλαγή πριν κληθούν να την εφαρμόσουν στη πράξη (Βεργίδης, 1998· Καρατζά & Φίλλιπς, 2007).

Ο εκσυγχρονισμός της οικονομίας σύμφωνα με την οικονομική λογική: κόστος – όφελος απαιτεί ριζική βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης των εργαζομένων έτσι ώστε να επιτευχθεί η επιθυμητή αύξηση της παραγωγικότητας (Βεργίδης, 1998, 2008). Οι οργανισμοί και οι επιχειρήσεις για να ανανεωθούν και να προλάβουν τις εξελίξεις και την απαξίωση των γνώσεων των εργαζομένων τους απαιτείται να αναπτύξουν καινοτόμους μηχανισμούς εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού τους. Το μοντέλο της εμπειρικής μάθησης σύμφωνα με τον Kolb (όπ. αναφ στο Κόκκος, 2008) δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των νευραλγικών σχέσεων ανάμεσα στην τάξη και στον «πραγματικό κόσμο» και αναδεικνύει τον εργασιακό χώρο σε πεδίο προσωπικής ανάπτυξης και επαγγελματικής επιτυχίας.

Η εμπειρική μάθηση μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά και στην προσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην καινούρια κοινωνική πραγματικότητα όπως αυτή διαμορφώνεται από τον οικονομικό εκσυγχρονισμό καθώς «οι δημοκρατικές κοινωνίες δεν ενδιαφέρονται μόνο για το κόστος-όφελος της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και για την κοινωνική συνοχή, την καταπολέμηση της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού» (Βεργίδης, 2008, σελ.27). Οι κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες στις οποίες

εντάσσονται κυρίως οι φτωχοί, οι άνεργοι, οι μειονότητες, οι πρόσφυγες και λαθρομετανάστες απειλούνται με αποκλεισμό από την αγορά εργασίας γεγονός που δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την ένταξή τους στην κοινωνία. Το παράδειγμα του Freire που ασχολήθηκε κυρίως με την εκπαίδευση αυτών των ομάδων αποτελεί τρανή απόδειξη της συνεισφοράς που μπορεί να έχει η επεξεργασία των εμπειριών στην κοινωνική αλλαγή.

Συμπεράσματα

Ο αγώνας των ενηλίκων εκπαιδευομένων να κατακτήσουν το ιδανικό της ενηλικιότητας προσδίδει στη πορεία τους προς τη μάθηση ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους εκπαιδευομένους αλλά μπορεί να προκαλέσει και εμπόδια στη μάθηση πολλά από τα οποία σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Πολλές φορές η επίμονη προσκόλληση των ενηλίκων σε αυτές τις γνώσεις και αξίες εμποδίζει την προσαρμογή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα νέα δεδομένα και τους απομακρύνει από την ευρετική πορεία προς τη γνώση.

Οι περισσότεροι στοχαστές της εκπαίδευσης ενηλίκων παρά τις διαφορετικές οπτικές με τις οποίες προσεγγίζουν το θέμα της ενήλικης μάθησης επισημαίνουν τη σημασία της επεξεργασίας των εμπειριών των ενηλίκων εκπαιδευομένων καθώς μέσα από αυτή τη διεργασία ενισχύεται η κριτική σκέψη, η ενεργητική συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης και η ευρετική πορεία προς τη γνώση.

Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσα από την εφαρμογή της εμπειρικής μάθησης στην εκπαιδευτική διεργασία είναι απαραίτητες για την υποστήριξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην αντιμετώπιση και διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν από τις νέες προκλήσεις μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας. Μιας πραγματικότητας που έχει διαμορφωθεί από την οικονομική παγκοσμιοποίηση, την ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας και την απαξίωση της γνώσης που προκύπτει από την ταχύτατη εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας. Η «κοινωνία της γνώσης» του 21^{ου} αιώνα χαρακτηρίζεται από κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις που επιβάλλουν τη συνεχή και ενεργητική συμμετοχή του ατόμου στη μαθησιακή διεργασία και την επαναξιοποίηση των εμπειριών για την οικοδόμηση νέας, παραγωγικής γνώσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βεργίδης, Δ. (1998). Σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στην Ελλάδα και Ανοικτή Εκπαίδευση. Στο: *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Θεσμοί και λειτουργίες, Τόμος Α'* (95-124). Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καρατζά, Μ., & Φίλλιπς, Ν. (2007). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και εκπαιδευτικές τεχνικές*. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις, Τόμος Α΄*. Πάτρα : ΕΑΠ.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Economic cycle management in schools of secondary education: Views of the school managers

Argyrou Eleftheria, Teacher, Biologist, MBA, Ph.D, ele.argyrou@gmail.com

Abstract

Global socio-political changes affect the content of the provided education and result into the gradual introduction of an adaptation of the modern school to the new environment through an effort of the educational work improvement. The purpose of this study is the exploration of the views and attitudes of school principals of schools in secondary education regarding: the functional management of the school in terms of available resources and their allocation to the individual needs of the school, such as in-school teachers' training and innovation. The survey was conducted by using a properly designed electronic questionnaire. The views of 151 directors have been recorded and the key role of the school principal in the management of the school unit is unraveled.

Key-Words: School Administration, Economic Cycle Management

Introduction

The *economic cycle management* or *financial management* are terms that are used in the literature, to describe a key administrative task in school units. In this sense, this cycle represents a variety of activities related to the management of the funds available to cover school needs and expenses and it is one of the school principal's responsibilities (Argyropoulou, 2007).

The kind of education system within which the teaching unit operates determines which are the sources of funding. In more centralized systems funding comes from the central office and the state budget, or from decentralized educational administrative services. In decentralized systems, the funds do not come only from the state budget. A representative example is the case of Britain, where a part of the decisions related to the management of economic resources owned by the one that offers the funds and that could be a private individual. Undoubtedly, in that case the director of the school unit is accountable to the source of funding and he is obliged to design, implement, monitor the school objectives in accordance to the goals and needs of the owner of the private fund (Stewart and Holtham, 1989).

In recent years, the evaluation of the educational project is necessary because of the restriction of funds for education and the growing economic competition. In addition the limitation of state protectionism and the market opening, lead to the need of ensure the best possible performance of the resources invested. Furthermore, since 1990 an increasing need arose for even greater autonomy and independence of school units from the central authority (Argyropoulou, 2007). The rate at which various countries went on that kind of autonomy of their schools varies. The autonomy of schools is associated with the ability of self-management of funds allocated by the state for school expenses.

The management of school financial resources has much in common with the management of commercial enterprises. A design and planning of operating costs of school unit in a given time period is imposed, with a goal of a more efficient and more profitable allocation of funds provided. The management of financial resources is a circular process starting from the identification of financial resources, then proceeds to the execution of projects, continues with the report of the results and then starts again with the planning and re-programming (Knights, 1995).

The head teacher has to possess leadership skills (Koontz et al., 1984). Especially in the case of financial management, the head teacher has to manage a very diverse human resources and processes field including non-educational services (e.g. tax authority, municipality, prefecture, etc.). Those institutions cannot understand or realize the specific nature of the educational process and the consequences of decisions that affect them. Therefore, this diverse workforce requires from the headmaster a differentiated behavior and management skills that he/she must exploit to achieve the desired objective. It requires the use of appropriate phraseology and approach and negotiation methodology.

The most difficult part of management of finances is the external environment of the school unit where the leadership skills of head teacher are of prime importance and transactions and negotiations with the funder is particularly difficult and complex (Knights, 1995; Argyropoulou, 2007). When the funding entity is the local administration the School Board is interposed between this and the school unit. This committee is a collective body of broad participation, which includes members from the school unit (usually the school principle), the local community and the Parents' Association. Particularly in cases of funding from the Local Administration, the school principal must not forget that the target audience is often the main source of school funding and on the other hand that the goals of the local administration involve political considerations and implications different from those of education.

Economic growth, as many economists support, is based on human resources skills. The increase and strengthening of the skills of the labor is performed by the education. Therefore, education must be seen as an investment and not as expenditure. Studies have shown that the production is not only a function of physical capital and labor. The total increase of the national product, is not only depended on capital and labor factors, but also on education and research and innovation that improve the quality of skills of the workforce and thus its performance (Hanushek, 1996). The outputs of the education is the acquisition of knowledge, skills and behavior of individuals. It should be pointed out here that there are different opinions about what should be the output of education, what is the purpose of education and what are the needs of the economy and society that education should serve. In any case, the decisions and the responsibility of the options is a political matter (Becchetti, et al., 2013). Therefore, the aim of training ought to be the improvement of the overall professional competence of teachers, namely the development, enlargement supplement the knowledge and skills necessary for the

effective implementation of the object of education, who is teaching (Freer, 1992). Although the direct beneficiary of the training is the teacher, the student is indirect benefit, as he will reap a part of the teacher's behavioral change who will engage the student in the educational process (Freer, 1992).

Investment in education involves also innovation. The term "innovation" in secondary education is related to the word "change", but those terms are not identical. "Change" describes any differentiation of situations within the school unit, which is marked by both domestic and external interventions and forces. It is not planned and not linked to any particular training or educational purpose (Normore, 2004). In contrast, innovation is a well designed program that involves objectives and via specific actions and steps lead to the achievement of its objectives. Consequently, the achievement of the innovation's objectives defines the achievement of the educational system's objectives.

Methodology

We conducted a primary research by the utilization of a properly designed questionnaire. The questionnaire was distributed to school units electronically and the answers had been anonymously collected in the same way. The questions referred to demographic characteristics and the attitude of school principals towards the possible funding sources and their allocation to the .

According to data (Kordis, 2016) the total number of schools in secondary education is approximately, 3,500. Thus, the total number of school managers are almost the same. Aiming to have statistically significant results we ended up that we should have at our disposal to study the opinion of at least 70 directors. We collected a total of 151 responses, which were codified and data were analyzed with SPSS statistical program, (Nikitas, 2009).

Demographic characteristics

The first eight questions of the distributed questionnaire. are related to the demographic characteristic of the headmasters who participated in the survey. According to our results, the headmasters are older than 45 years old, with 59.3% of them being in the range of 46 to 55 years old. This finding is consistent with the fact that in Greece the selection of school principals is based on seniority. In addition the 67.4% of participants possesses an experience of more than 21 years in secondary education. Another 16.7% of the respondents have an experience of more than 30 years in secondary education. The head teachers who responded come from junior high schools (51.7%) and from high schools (34%). That is correlated with the fact that in Greece the majority of schools are junior high schools. Technical school headteachers represent the 5.4% of the respondents. It is evident that the postgraduate degree is a dominant qualification of headmasters, with 40.3% possessing one. But the majority of the headmasters possesses no further degree (42.3%) beside the bachelor and only 9.4% possesses a Ph.D.

School principals' opinion on school funding and economic management

Question: To what extent, each of the following funding agencies contributes on issues related exclusively to in-school teacher training activities and implementation of innovative programs in your school unit?

	Frequency	Percent	Valid Per- cent	Cumulative Percent
Valid very low	58	38.4	39.2	39.2
below aver- age	35	23.2	23.6	62.8
average	21	13.9	14.2	77.0
above average	19	12.6	12.8	89.9
very high	15	9.9	10.1	100.0
Total	148	98.0	100.0	
Missing System	3	2.0		
Total	151	100.0		

Table 1: Frequency distribution of school board funding contribution on teacher training and innovation implementation.

Underfunding of schools from the school board is a finding of the examination of data presented in Table 1. An even worse answer comes when one asks about the available funding from the prefectural administration. 82.4% of respondents give a negative answer (data not shown).

	Frequency	Percent	Valid Per- cent	Cumulative Percent
Valid very low	63	41.7	42.6	42.6
below aver- age	39	25.8	26.4	68.9
average	21	13.9	14.2	83.1
above average	19	12.6	12.8	95.9
very high	6	4.0	4.1	100.0
Total	148	98.0	100.0	
Missing System	3	2.0		
Total	151	100.0		

Table 2: Frequency distribution of municipality funding contribution on teacher training and innovation implementation.

Slightly higher than the one from prefectural administration (69.0%) is the funding that originates from the municipality (Table 2).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	very low	32	21.2	22.1	22.1
	below average	34	22.5	23.4	45.5
	average	31	20.5	21.4	66.9
	above average	39	25.8	26.9	93.8
	very high	9	6.0	6.2	100.0
	Total	145	96.0	100.0	
Missing	System	6	4.0		
Total		151	100.0		

Table 3: Frequency distribution of Parents and Guardian Association contribution on teacher training and innovation implementation.

Parents and Guardian Association funds school activities at an average level (Table 3). This finding shows that parents self-finance the provided education of their children. Whereas the public sector funding is inferior to the parents association funding.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	very low	75	49.7	51.0	51.0
	below average	28	18.5	19.0	70.1
	average	15	9.9	10.2	80.3
	above average	24	15.9	16.3	96.6
	very high	5	3.3	3.4	100.0
	Total	147	97.4	100.0	
Missing	System	4	2.6		
Total		151	100.0		

Table 4: Frequency distribution of donations contribution on teacher training and innovation implementation.

Donations are not so widespread, especially in cases related to the funding of innovation programs in schools (Table 4).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	very low	27	17.9	18.4	18.4

below average	21	13.9	14.3	32.7
average	28	18.5	19.0	51.7
above average	46	30.5	31.3	83.0
very high	25	16.6	17.0	100.0
Total	147	97.4	100.0	
Missing System	4	2.6		
Total	151	100.0		

Table 5: Frequency distribution of the contribution of funds, gathered from allocation of school premises for events, on teacher training and innovation implementation.

School principals exploit school premises and allocate them for events at an adequate frequency. Funds gathered are used to the funding of training and innovation (Table 5).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid very low	80	53.0	54.4	54.4
below average	30	19.9	20.4	74.8
average	21	13.9	14.3	89.1
above average	13	8.6	8.8	98.0
very high	3	2.0	2.0	100.0
Total	147	97.4	100.0	
Missing System	4	2.6		
Total	151	100.0		

Table 6: Frequency distribution of Operational Program for Education and Initial Vocational Training contribution on teacher training and innovation implementation.

According to the school principals opinion, Operational Program for Education and Initial Vocational Training seems that do not fund schools at an adequate level (Table 6).

Question: To which expenditures the available financial resources mainly are being allocated?

The vast majority of school principals (67.6%) answers that of the financial resources are spent to operating expenses of the school unit.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid very low	50	33.1	34.0	34.0

below average	40	26.5	27.2	61.2
average	43	28.5	29.3	90.5
above average	12	7.9	8.2	98.6
very high	2	1.3	1.4	100.0
Total	147	97.4	100.0	
Missing System	4	2.6		
Total	151	100.0		

Table 7.: Frequency distribution of fund allocation to implementation of innovative programs.

An intermediate amount of money (38.9%) are spent to the implementation of innovative programs (Table 7). Less of the funds spent on the previous mentioned purpose (innovation) are used for excursions and activities for student entertainment, and sport events (data not shown). As it is depicted in Table 8, teacher training gets an extremely low portion (70.7%) of the available funds in school units.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid very low	104	68.9	70.7	70.7
below average	24	15.9	16.3	87.1
average	12	7.9	8.2	95.2
above average	5	3.3	3.4	98.6
very high	2	1.3	1.4	100.0
Total	147	97.4	100.0	
Missing System	4	2.6		
Total	151	100.0		

Table 8: Frequency distribution of fund allocation to teacher training.

Conclusions and Perspectives

The modern school, as part of human environment, inevitably receives multiple effects from the dramatic changes taking place in sociopolitical and economic level. The school is a particular organization, as among its members children are included. A key position held by the school principle towards the achievement of an efficient and effective operation of the school. The particular features that a school principle possesses determine the decisions and choices in relation to the school's administration thus greatly affecting the educational project.

One key aspect of the process of the production of a high quality “educational product” is the teachers’ training and the implementation of school innovation. In order the Greek educational system to be reformed according to the European standards, a great deal of resources has to be allocated to education. However, in the present study we have shown that according to the views of school managers, both the teachers’ training and educational innovation are poor funded.

The survey data of this study need further statistical analysis that the ranges of the present study does not allow it. The questions that have raised display an interest content for in-depth study. It would be useful to apply the questionnaire at different time periods and circumstances and at a different sample. In particular, the response of teachers to such a call and the recording of their own views it would be of major interest, as they are those that are primarily located in the “field” where programs and ideas are implemented.

References

Argyropoulou, E. (2007). The financial management of the school unit and the role of the school principle. In: Educational Leadership, so what? Mapping the field of Leadership: from theory to research and practice. Nicolaidou, M. Publishing Group Ion, pp. 227-244 (in Greek).

Becchetti, L., Caiazza, S. and Coviello, D. (2013). Financial education and investment attitudes in high schools: evidence of a randomized experiment. *Applied Financial Economics*, 23 (10), 817-836.

Freer, K.J. (1992). *Adult Basic Education Staff Development Guide*. Ohio State, Dept. of Education. (EDRS: ED 346 322).

Hanushek, E.A. (1996). Measuring investment in education. *Journal of economic perspectives*, 10 (4), 9-30.

Knights, D. and Morgan, G (1995). Strategy under the microscope: Strategic management and IT in financial services. *Journal of Management Studies*, 32 (2), 191-214.

Koontz, H. and O'Donnell, C. (1980). *Administration Management*. Papazisis Edn. Athens.

Koontz, H., O'Donnell, C. & Weihrich, H. (1984), *Management*, New York: McGraw Hill.

Kordis, N. (2016). <https://www.esos.gr/arthra/42542/i-deyterovathmia-ekpaideysi-2016-se-arithmoys> [Accessed 10 March 2017].

Marabea, A. (2010). Evaluation of the educational work of the school unit; self-assessment Process: The Role of the Director. Investigation of Directors views in secondary

schools. Master Thesis. Hellenic Open University, Studies in Education, Patras, Greece (in Greek).

Nikitas, P.I. (2009). *Excel: Introduction and Applications*. University Studio Press ISBN 978-960-12-1775-8.

Normore, A. H. (2004). Lester B. Pearson Elementary School: First Year on a Journey with the Change Process. *Journal of Cases in Educational Leadership*. 7(35).

Stewart and Holtham. (1989). *Decentralized resource management in local government*. In R. Levacic. *Financial Management in Education*. Buckingham: Open University Press.

Αλλάζοντας τη σχολική κουλτούρα. Ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Βασιλειάδης Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, kostas.vasiliadis@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται να αναδειχθεί ο ρόλος του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση μιας συνεργατικής σχολικής κουλτούρας, τέτοιας που να απαντά στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Παρουσιάζονται πρακτικές που αποσκοπούν στην αλλαγή της, στοχεύοντας κυρίως στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και διαμορφώνοντάς το κατά τέτοιο τρόπο που προσιδιάζει σε ένα δημοκρατικό ανοικτό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική κουλτούρα, δημοκρατικό σχολείο, κρυφό αναλυτικό

Ο ρόλος της ηγεσίας στη σχολική μονάδα

Η διεύθυνση του σύγχρονου σχολείου πρέπει να στοχεύει στη μεταμόρφωση του, από μια γραφειοκρατική οργάνωση σε έναν οργανισμό εκπαίδευσης, και να λαμβάνει υπόψη ότι τα σχολεία, λόγω του ιδιαίτερου και απαιτητικού χαρακτήρα τους, θα πρέπει να λειτουργούν μέσα σε ένα θετικό κλίμα με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας τους.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της, μέσα από τον συντονισμό των εργασιών και τον έλεγχο της πορείας τους, μέσα από την ανάδειξη ισχυρής κουλτούρας συνεργασίας και ενός σαφούς συστήματος αξιών, που αναδεικνύει τις πρακτικές εκείνες που τα στηρίζουν, ενώ παράλληλα ενδυναμώνει και παρακινεί το προσωπικό του σχολείου προς την κατεύθυνση αυτή.

Βάσει των παραπάνω θεωρούμε το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας ιδιαίτερος σημαντικό καθώς, οι σύγχρονες, απαιτητικές προκλήσεις, απαιτούν όχι μόνο τις διδακτικές και παιδαγωγικές γνώσεις του διευθυντή αλλά και τις ηγετικές και διοικητικές του δεξιότητες.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να επιδεικνύει συνέπεια, σταθερότητα, επαγγελματισμό, ικανότητα να εμπνέει και να παρακινεί τους/τις συναδέλφους του και να καλλιεργεί και προάγει ένα ασφαλές μαθησιακό και εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στη βάση αυτών ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να έχει ένα όραμα για τη σχολική μονάδα, πολύ δε περισσότερο τις ικανότητες και δεξιότητες να κοινωνεί το όραμα αυτό με όλους τους/τις εμπλεκόμενους/ες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς) και το όραμα αυτό να διαχέεται στην ευρύτερη σχολική κοινότητα (κοινωνία).

Ως διοικητικά και παιδαγωγικά υπεύθυνος, καλείται να εναρμονίσει τις δυο αυτές ιδιότητές του, ώστε να οδηγούν προς ένα κοινό στόχο. Με άλλα λόγια, οι διοικητικές του παρεμβάσεις οφείλουν να εκκινούν από παιδαγωγικά κριτήρια και να στοχεύουν σε παιδαγωγικά οφέλη προς όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στη μαθησιακή και παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου.

Ένας τομέας που δύναται να γίνει μια τέτοια παρέμβαση αφορά το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» ή αλλιώς «παραπρόγραμμα».

Ο ρόλος του κρυφού αναλυτικού προγράμματος

Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (hidden curriculum) ή παραπρόγραμμα αφορά σε άτυπες μορφές μάθησης, ανεπίσημες και συχνά μη συνειδητές. Όπως αναφέρει ο Giroux: «το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αφορά πρωτίστως σε κοινωνικούς κανόνες και νόρμες που μεταδίδονται σιωπηρά μέσω της διαδικασίας κοινωνικοποίησης που διαμορφώνουν τις κοινωνικές σχέσεις μιας τάξης» (Giroux 1983, 48, Kohlberg 1983).

Με τον τρόπο αυτό το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα δύναται να έρχεται σε αντίφαση με τις επίσημες διακηρύξεις των εκπαιδευτικών πολιτικών που σκιαγραφούνται μέσω του αναλυτικού προγράμματος (δημοκρατικότητα, δημιουργικότητα, κλπ) ενώ προετοιμάζει σιωπηρά την αποδοχή των ιεραρχικών σχέσεων και της «πραγματικότητας».

Με άλλα λόγια πρόκειται για την αποδοχή της «κυρίαρχης ιδεολογίας», ως βιωμένης πραγματικότητας (Βασιλειάδης 2012), όπου γίνεται και η σιωπηλή αποδοχή και υιοθέτηση των κανόνων και αρχών, επιτελώντας μια λειτουργική αποστολή ιδεολογικής αναπαραγωγής (Apple 1980).

Εκκινώντας από τις παραπάνω θεωρητικές αρχές, θεωρούμε ότι η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας δύναται να γίνει μέσα από παράλληλες παρεμβάσεις και αλλαγές στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα όσο και στο επίσημο αναλυτικό.

Η Vallance επισημαίνει τρεις διαστάσεις του παραπρογράμματος που αφορούν το γενικότερο σχολικό πλαίσιο που περιλαμβάνει τον τρόπο αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών, τη δομή της σχολικής οργάνωσης, την οργάνωση της τάξης, τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, απόκτησης αξιών και προσόντων για τη διατήρηση της σχολικής τάξης και το βαθμό κατά τον οποίο το ίδιο το παραπρόγραμμα αποτελεί συνειδητή επιλογή από μέρους του σχολείου και των εκπαιδευτικών (Vallance 1973).

Κι ενώ η έννοια της σχολικής κουλτούρας δίνεται να πάρει πολλές διαστάσεις, είναι παραδεκτό ότι η σχολική κουλτούρα αφορά «το βαθύτερο επίπεδο παραδοχών και αντιλήψεων που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού, οι οποίες λειτουργούν ασυνείδητα και οι οποίες ορίζουν με ένα βασικό και δεδομένο τρόπο τη θεώρηση ενός οργανισμού για τον ίδιο και το περιβάλλον του» (Shein, στο Day 2003).

Μετασχηματίζοντας τη σχολική κουλτούρα

Εκκινώντας από τις παραπάνω θεωρητικές αρχές, θεωρούμε ότι μια αλλαγή της σχολικής κουλτούρας θα πρέπει να είναι ολιστική, να αποσκοπεί σε δομικές αλλαγές της οργάνωσης της σχολικής μονάδας, να προσφέρει εμπειρίες ενεργούς εμπλοκής των συμμετεχόντων μελών της σχολικής κοινότητας, να αναπτύσσεται παράλληλα με τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος, μέσα από μια κριτική αναστοχαστική διαδικασία.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, στο παρόν άρθρο, παρουσιάζονται και αναλύονται πρακτικές που εφαρμόστηκαν σε δημοτικό σχολείο της Δυτ. Θεσσαλονίκης, κατά την τελευταία διετία (2017-2019).

Οι Berman & McLaughlin, εξετάζοντας τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το σχολικό κλίμα, η ηγεσία αλλά και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών οδήγησαν στην αποτυχία των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών (στο Hinde 2004).

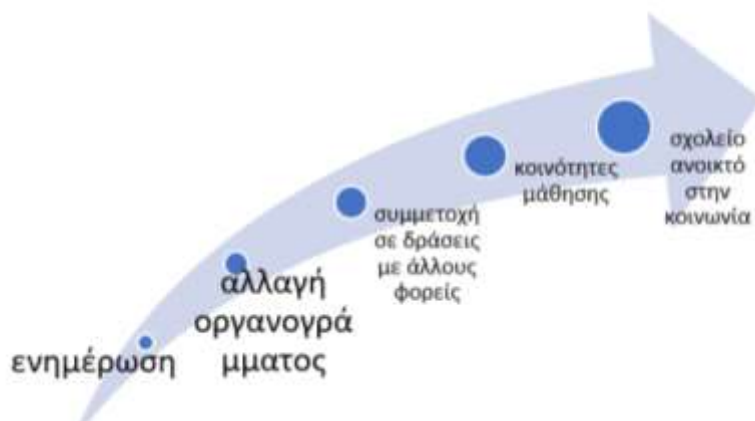
Οι Miltenburg & Weertheijm (2018) αναφέρονται στα χαρακτηριστικά που ρέπει να διακρίνουν τα Δυναμικά Περιβάλλοντα Μάθησης (Powerful Learning Enviroments).

Αυτά αφορούν:

- σε πολυεπίπεδη παρέμβαση σε πρακτικά θέματα
- στη δημιουργία αυθεντικών περιβαλλόντων μάθησης
- στην επιδίωξη και αξιολόγηση της επαγγελματικής αριστείας
- στην επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να έχουν υψηλές απαιτήσεις για τους/τις μαθητές/τριές τους
- στην ενεργή εμπλοκή μαθητών/τριών και στην ανάπτυξη υπευθυνότητας στο έργο τους

Εκκινώντας από τις παραπάνω θεωρητικές αρχές και πιστεύοντας ότι η θεωρία καθοδηγεί της πράξη, εφαρμόσαμε πρακτικές που να απαντούν στην δημιουργία αυτών των περιβαλλόντων μάθησης και ενεργούς εμπλοκής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Για την επιτυχία κάθε επιδιωκόμενης αλλαγής θεωρούμε ότι πρέπει να τηρούνται οι αρχές της συνέπειας και της αποσαφήνισης των επιδιωκόμενων στόχων και να αποτυπώνονται στο στρατηγικό σχεδιασμό κάθε εκπαιδευτικής μονάδας (Σχήμα 1)

Μια από τις πρώτες ενέργειες αφορούσαν στην έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση των γονέων και μαθητών/τριών μας, αλλά και όλης της ευρύτερης κοινότητας.



Σχήμα 1

Για το λόγο αυτό ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη διαρκή ενημέρωση της ιστοσελίδας της σχολικής μας μονάδας και στον εμπλουτισμό της με θεματολογίες όπως: άρθρα για την εκπαίδευση, δράσεις της σχολικής μονάδας, εκδηλώσεις, χρήσιμες συνδέσεις κλπ. Μέσω της ιστοσελίδας κάθε ενδιαφερόμενος μπορεί να ενημερωθεί για τα νέα της σχολικής μονάδας, κυρίως όμως, για την ταυτότητα του σχολείου όπως αυτή αποτυπώνεται στον Εσωτερικό Κανονισμό και στο ‘Εγχειρίδιο Πολιτικής’ της σχολικής μονάδας.

Το ‘Εγχειρίδιο Πολιτικής’ αφορά στις βασικές αρχές και αξίες που διέπουν τη σχολική μας μονάδα, ενώ συγχρόνως μέσα από «Πρωτόκολλα Ενεργειών» καθορίζει τις ενέργειες που κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να κάνει σε καθημερινά ζητήματα που ενδέχεται να ανακύψουν στη σχολική μονάδα.

Όπως αποτυπώνεται στο ‘Εγχειρίδιο Πολιτικής’: *“Η χάραξη πολιτικής της σχολικής μας μονάδας αποτελεί μια συνεχή διαδικασία και πρακτική στην προσπάθεια ανάπτυξης, καλλιέργειας αξιών και στάσεων που αρμόζουν σε μια σύγχρονη, δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία”,* ενώ στοχεύει: *στην εγκαθίδρυση μιας κοινότητας μάθησης, διαρκώς εξελισσόμενης, ώστε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να αποκτήσουν τις δεξιότητες και ικανότητες διαχείρισης και ετοιμότητας στις προκλήσεις που παρουσιάζονται στην καθημερινή ζωή”*.

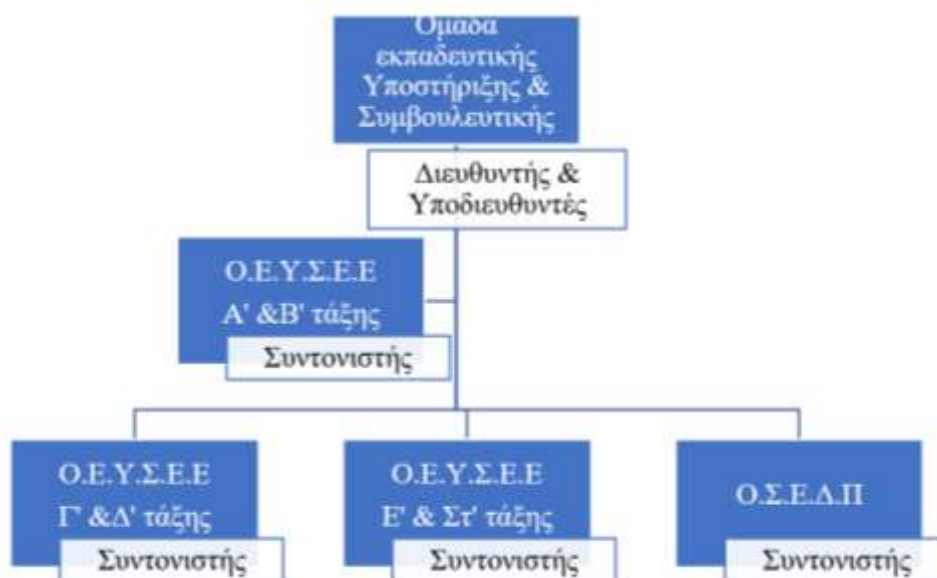
Επιπλέον για την ταχύτερη, έγκυρη και έγκαιρη ενημέρωση των γονέων αξιοποιήθηκε η λειτουργικότητα του Myschool για αποστολή e-mail στους γονείς.

Στη βάση των αρχών αυτών προχωρήσαμε και στη σύσταση νέου οργανογράμματος της σχολικής μονάδας όπως αποτυπώνεται στο σχήμα 2:

Με απόφαση του διευθυντή και σύμφωνα γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων ορίστηκαν οι παρακάτω ομάδες:

- Ομάδα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης και σχεδιασμού Εκπαιδευτικού Έργου (Α+Β τάξεων) με μέλη τους /τις υπεύθυνους/ες τμημάτων των τάξεων
- Ομάδα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης και Σχεδιασμού Εκπαιδευτικού Έργου (Γ+Δ τάξεων) με μέλη τους /τις υπεύθυνους/ες τμημάτων των τάξεων
- Ομάδα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης και Σχεδιασμού Εκπαιδευτικού Έργου (Ε +Στ τάξεων) με μέλη τους /τις υπεύθυνους/ες τμημάτων των τάξεων
- Ομάδα Σχολικών Εκδηλώσεων και Δραστηριοτήτων Φυσικής Αγωγής και Πολιτιστικών Δράσεων με μέλη τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων
- Ομάδα υποστήριξης και συμβουλευτικής με μέλη το Διευθυντή και τους/τις υποδιευθυντές/τριες

Σε κάθε ομάδα ορίζεται ένας συντονιστής. Όπου κύριο έργο και αποστολή των ομάδων είναι η συνεργασία σε γνωστικά αντικείμενα, ο κοινός προγραμματισμός δράσεων, εκδηλώσεων και αντιμετώπισης και διαχείρισης ζητημάτων που ανακύπτουν. Οι συντονιστές των ομάδων απευθύνονται στον διευθυντή της σχολικής μονάδας για τον καλύτερο συντονισμό των δράσεων και ανάληψης υποστηρικτικών πρακτικών.



Σχήμα 2

Η Ομάδα Υποστήριξης και Συμβουλευτικής έχει ως κύριο έργο στο συντονισμό του έργου όλων των ομάδων και συνεπικουρεί σε αυτό. Επιπλέον, σε συνεργασία με τους συντονιστές και τα μέλη/ υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τμημάτων έρχεται σε επικοινωνία με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (γονείς) για ζητήματα και θέματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η δημιουργία του παραπάνω οργανογράμματος προκύπτει από την ανάγκη για εγκαθίδρυση και ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα για την αντιμετώπιση και διαχείριση των σύγχρονων αναγκών και προκλήσεων.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη συνεργασία με άλλους φορείς συμβάλλοντας κατά αυτό τον τρόπο στην πολιτική εξωστρέφειας για ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία. Ακολουθώντας το στρατηγικό σχεδιασμό μας επιλέγουμε δράσεις με φορείς που συμβάλλουν στους επιδιωκόμενους στόχους, όπως η ανάπτυξη και καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών και η συμβολή τους στην έρευνα και στην αλληλεπίδραση με άλλους φορείς.

Θεωρώντας ότι η συνεργασία με ελληνικά και διεθνή πανεπιστήμια είναι ουσιώδης ως προς την κατεύθυνση αυτή ενθαρρύνουμε τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα που καλλιεργούν και αναπτύσσουν την προσωπικότητα του κάθε μαθητή/τριας.

Η συμμετοχή μας αφορά το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ISOTIS και το πρόγραμμα O.S.O.S. Το πρόγραμμα ISOTIS έχει ως στόχο να συμβάλει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών πολιτικών και πρακτικών σε διάφορα επίπεδα του συστήματος για την αποτελεσματική καταπολέμηση εκπαιδευτικών ανισοτήτων που μπαίνουν νωρίς στη ζωή των παιδιών και παραμένουν, ενώ το πρόγραμμα O.S.O.S. έχει ως στόχο την εφαρμογή και εισαγωγή καινοτομιών με βασικό άξονα τις θετικές επιστήμες και τα αντικείμενα του STEM.

Παράλληλα ενισχύουμε δράσεις που αποσκοπούν στο να προσεγγιστεί η γνώση στην ολόπλευρη διάστασή της. Για το λόγο αυτό θεσπίσαμε Θεματικές Εβδομάδες που απαντούν στα σύγχρονα ζητήματα και προκλήσεις της κοινωνίας και ευαισθητοποιούν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, γονείς, εκπαιδευτικούς), ενώ αναπτύσσονται οι συνεργασίες με άλλους φορείς της ευρύτερης κοινότητας/κοινωνίας και τα αποτελέσματά της διαχέονται σε αυτήν.

Στις Θεματικές Εβδομάδες παρέχεται η δυνατότητα σε μαθητές/τριες να παρουσιάσουν δικά τους project, κείμενα, ποιήματα, εργασίες κ.α. Με τον τρόπο αυτό κινητοποιούνται οι μαθητές/τριες και καθίστανται ενεργά εμπλεκόμενοι στην μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία.

Παράλληλα ενισχύουμε τη συμμετοχή των μαθητών/τριών μέσα από το Project «Δημοκρατικό Σχολείο» δίνοντάς τους κίνητρα εμπλοκής και συμμετοχής τους στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. (βλ. <http://16dim-evosm.thess.sch.gr/?p=3989> & <http://16dim-evosm.thess.sch.gr/?p=3522>)

Αντί επιλόγου

Στο παρόν άρθρο αναδείξαμε τη σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και καταδείξαμε, μέσα από πρακτικές, τη σημασία του μετασχηματισμού της δόμησης των σχέσεων που αναπτύσσονται σε μια σχολική μονάδα. Ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός και κατευθύνει τις σχέσεις αυτές, στοχεύοντας σε ένα ανοικτό δημοκρατικό σχολείο, συμβάλλοντας στην αποδόμηση των ιεραρχικών δομών. Ο στρατηγικός μας σχεδιασμός στοχεύει ώστε τα σχολεία να αποτελούν χώρους μάθησης συμπεριφορών και διαμόρφωσης προσωπικοτήτων, δημοκρατικών ενεργών πολιτών

που αναλαμβάνουν την προσωπική ευθύνη προς το κοινωνικό σύνολο, συνδιαμορφώνοντας το πλαίσιο εκείνο που προσιδιάζει σε μια δημοκρατική κοινωνία: της ενεργούς συμμετοχής, της λήψης αποφάσεων και της ανάληψης ευθύνης για δράση, χαρακτηρίζονται δε, από εσωτερική πειθαρχία και συνέπεια, βασικό γνώρισμα των ελεύθερων ενεργών πολιτών.

Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτών κρίνονται ιδιαίτερα θετικά. Παρατηρήθηκε μείωση συγκρούσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, ανάπτυξη του αισθήματος της συν-ευθύνης, ενεργή εμπλοκή και θετικότερη στάση στην αντιμετώπιση και διαχείριση ζητημάτων που ανακύπτουν στη σχολική κοινότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apple, M. (1980). The other side of the hidden curriculum: correspondence theory and the labor process. *The Journal of Education*, 162(1), 47-66. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42741975> στις 10/10/2019

Βασιλειάδης, Κ. (2012). Κυρίαρχη ιδεολογία και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον Άλλο και οι επιπτώσεις τους στην εκπαιδευτική πράξη. Μεταπτυχιακή εργασία. Όπως ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/129165?ln=el> 11/10/2019

Day Ch. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. μτφρ Βακάκη Α. Αθήνα: Τυπωθήτω

Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education*. London: Heinemann

Hinde, R., Elizabeth (γγ) 'School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/251297989> στις 06/09/2019

Kohlberg, L. (1983). The moral atmosphere of the school. In H. Giroux and D. Purpel (Eds.) *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* (pp. 61-81). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

Miltenburg I., & Weerheijm P.(2018). Powerful Learning Environments: A Guide to Designing Innovation Labs. *Journal of the European Honors Council*. 2(1), 3

Vallance, E. (1973). Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century. *Educational Reform*. Curriculum Theory Network, Vol. 4, (1), σ. 5-21.

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση.

Κλειδέρης Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., klipano@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση που λαμβάνουν εντός του σχολικού πλαισίου, αποτιμώντας παράλληλα το βαθμό διαφοροποίησης στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τη διδακτική τους εμπειρία. Στην ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα συνολικά συμμετείχαν 124 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ηλείας οι οποίοι συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγιο που βασίζεται στην Κλίμακα της Ενδυνάμωσης των Εκπαιδευτικών (School Participant Empowerment Scale - Short & Rinehart). Από την παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει μέτρια ως υψηλού βαθμού συμφωνία των συμμετεχόντων σ' όλες τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης με προεξάρχουσα τη διάσταση της συμμετοχής στη λήψη απόφασης. Επίσης, καταγράφονται συσχετίσεις της διδακτικής προϋπηρεσίας με επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, με τους έχοντες μικρότερη διδακτική εμπειρία να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα ενδυνάμωσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, διδακτική εμπειρία.

Εισαγωγή

Οι πολλαπλές και εκτεταμένες μεταβολές στον πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και τεχνολογικό τομέα δημιουργούν έντονες πιέσεις και προκλήσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα με βασικό ζητούμενο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων.

Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί, ως βασική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους προσεγγίσεις προκειμένου να ανταποκριθούν στον πολυδιάστατο και ολοένα πιο απαιτητικό ρόλο τους. Πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν το αυξημένο εργασιακό στρες και την προϊούσα εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα κυρίως του χαμηλού κοινωνικού κύρους και της αναγνώρισης που απολαμβάνουν. Σημαντική παράμετρο αποτελεί και η έλλειψη νοήματος στην εργασία τους εξαιτίας της παρεμπόδισης της ουσιαστικής συμμετοχής στα εκπαιδευτικά δρώμενα και της απουσίας υποστηρικτικού πλαισίου από την διοίκηση του σχολείου (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Απαραίτητος όρος της ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί η επαγγελματική τους ενδυνάμωση, η δυνατότητα δηλαδή της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση αποφάσεων που αφορούν τη σχολική ζωή και την γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική (Bolin, 1989). Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω της ουσιαστικής τους συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, της εκχώρησης εξουσίας και ανάθεσης

ηγετικών ρόλων, της ανάδειξης και αξιοποίησης των ικανοτήτων τους έχει θετική επίδραση στην εργασιακή τους ικανοποίηση, ενισχύει το επαγγελματικό τους κύρος και την αυτο-αποτελεσματικότητα τους, αυξάνει την παραγωγικότητα τους και βελτιώνει συνολικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Σαμαρά, 2015).

Παρά το γεγονός ότι το κεντρικό διακύβευμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για σχολική αποτελεσματικότητα και συνεχή βελτίωση επιβάλλει την ενίσχυση της προσωπικής και επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν τον κεντρικό πυλώνα υλοποίησης των εκπαιδευτικών αλλαγών (Day, 2003), παρατηρείται έλλειμμα στην ελληνική βιβλιογραφία γύρω από το συγκεκριμένο θέμα.

Η παρούσα μελέτη προσδοκά να αποτυπώσει τα επίπεδα ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και να φωτίσει επιμέρους πτυχές του σχολικού πλαισίου που ενισχύουν ή δυσχεραίνουν την διαδικασία της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Η ενδυνάμωση αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, ένα πλέγμα ιδεών, δράσεων, πρακτικών και παράλληλα έναν μηχανισμό διάδρασης και ενεργοποίησης που στοχεύει στην ισχυροποίηση και ανάπτυξη των εργαζομένων. Εμφανίζεται να συνδέεται αρχικά με τον χώρο των επιχειρήσεων και γι' αυτό Η ενδυνάμωση σχετίζεται άμεσα με παραδοσιακές έννοιες που πλαισιώνουν το μάνατζμεντ όπως οι έννοιες της «*ανάθεσης καθηκόντων και μεταβίβασης εξουσίας*», της «*συμμετοχής των εργαζομένων*», της «*ανάπτυξης*» της «*παρακίνησης*» και της «*δέσμευσης*» στον οργανισμό (Μπουραντάς, 2002, σελ 497).

Ειδικότερα η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στις ευκαιρίες που δίνονται στον εκπαιδευτικό για ελευθερία επιλογών, ανάληψη ευθυνών, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και ουσιαστική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Short & Rinehart, 1993). Ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί αντλούν εργασιακή ικανοποίηση, έχουν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτονομίας, αναπτύσσονται επαγγελματικά και συνδιαμορφώνουν κουλτούρα συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Επιπρόσθετα, οι Hobbs και Morellad (2009, σελ. 1) υποστηρίζουν ότι η ενδυνάμωση αναφέρεται «*σε ανθρώπους που αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και δύναμη απαραίτητη, ώστε να επηρεάζουν τις ζωές τους και τις ζωές των ανθρώπων για τους οποίους νοιάζονται*».

Ενδιαφέρουσα είναι η κατηγοριοποίηση που επιχειρούν οι Wilson και Coolican (1996) σχετικά με τις πηγές της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και αναφέρουν την εξωτερική δύναμη και την εσωτερική. Η εξωτερική ενίσχυση αφορά την παροχή πληροφόρησης και γνώσεων που συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και την βελτίωση της απόδοσης ενώ η εσωτερική δύναμη αναφέρεται στην ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων, την αίσθηση αποτελεσματικότητας, την αυτοπεποίθηση και την αποφασιστικότητα που χαρακτηρίζει τα ενδυναμωμένα άτομα.

Στην προσπάθειά τους να στοιχειοθετήσουν με μεγαλύτερη πληρότητα την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών οι Lee και Nie (2014) κατηγοριοποιούν την ενδυνάμωση σε δομική-κοινωνική και ψυχολογική. Η δομική ενδυνάμωση αναφέρεται στις διοικητικές πρακτικές της σχολικής ηγεσίας που ευνοούν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και αφορούν αφενός την εκχώρηση δύναμης και εξουσίας και τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων και αφετέρου την πρόσβαση σε πληροφορίες και ευκαιρίες για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Η ψυχολογική προσέγγιση σχετίζεται με τις έννοιες απόδοσης νοήματος, αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτονομίας, όπως τις βιώνει στον εργασιακό του χώρο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Μια ολοκληρωμένη θεώρηση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών προσφέρει το μοντέλο της ενδυνάμωσης των Short και Rinehart που συνδυάζει την δομική και ψυχολογική κατεύθυνση και αποτελεί μια συνεκτική και δομημένη προσέγγιση που συναρθρώνεται από τις παρακάτω έξι βασικές διαστάσεις: α) Συμμετοχή στη λήψη απόφασης β) Αυτονομία γ) Επαγγελματική Ανάπτυξη δ) Κύρος- Επαγγελματικός Σεβασμός ε) Αυτο-αποτελεσματικότητα στ) Επιρροή (Short & Rinehart, 1993).

Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση που λαμβάνουν αναφορικά με τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες που παρέχονται στο σχολικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου η παρούσα έρευνα ενδιαφέρεται να δώσει απαντήσεις στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις παρακάτω έξι διαστάσεις της ενδυνάμωσης: α) Συμμετοχή στη λήψη απόφασης β) Αυτονομία γ) Επαγγελματική Ανάπτυξη δ) Κύρος- Επαγγελματικός Σεβασμός ε) Αυτο-αποτελεσματικότητα στ) Επιρροή.

2. Σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενδυνάμωση σε σχέση με τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας;

Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η συσχετιστική και περιγραφική επισκόπηση με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Η μέθοδος δειγματοληψίας της ποσοτικής έρευνας μπορεί να χαρακτηριστεί ως βολική ή δειγματοληψία «ευκολίας», δεδομένου ότι ο ερευνητής στοχεύει στα άτομα που έχει ευκολότερη πρόσβαση (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το εργαλείο SPSS v17.

Δείγμα

Η έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ηλείας και πραγματοποιήθηκε από 10 Μαΐου έως 10 Ιουνίου 2019. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο διάστημα της ολοκλήρωσης της σχολικής χρονιάς ώστε οι νέοι κυρίως εκπαιδευτικοί να έχουν αποκρυσταλλωμένες και παγιωμένες απόψεις για τα σχολικά δρώμενα.

Η αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά σε 12 δημοτικά σχολεία του Ν. Ηλείας και προωθήθηκε μέσω των διευθυντών των αντίστοιχων σχολείων σε 153 εκπαιδευτικούς. Συμπληρώθηκαν 124 ερωτηματολόγια με το ποσοστό όσων ανταποκρίθηκαν να ανέρχεται στο 81,04%.

Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που περιλαμβάνει 31 προτάσεις κλειστού τύπου με χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Οι ερωτώμενοι καλούνταν να επιλέξουν μεταξύ του 1: «διαφωνώ απόλυτα», 2: «μάλλον διαφωνώ», 3: «ούτε συμφωνώ /ούτε διαφωνώ», 4: «μάλλον συμφωνώ», 5: «συμφωνώ απόλυτα».

Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, σχέση εργασίας, ειδικότητα, σπουδές). Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την Κλίμακα Ενδυνάμωσης των Εκπαιδευτικών (School Participant Empowerment Scale-Short & Rinehart, 1993) που αποτελείται από 25 ερωτήσεις και αφορά τις έξι διαστάσεις της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε 10 εκπαιδευτικούς προκειμένου να ληφθεί η αναγκαία ανατροφοδότηση και οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's Alpha των επιμέρους διαστάσεων της ενδυνάμωσης του τελικού ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν ως εξής: α) συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων: $\alpha=0.725$, β) αυτονομία: $\alpha=0.586$, γ) επαγγελματική ανάπτυξη: $\alpha=0.855$, δ) κύρος – επαγγελματικός σεβασμός: $\alpha=0.554$, ε) αυτο-αποτελεσματικότητα: $\alpha=0.722$ και ζ) επιρροή: $\alpha=0.723$, όπου θεωρούνται ικανοποιητικοί.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά Στοιχεία

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 124 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηλείας, με τα παρακάτω χαρακτηριστικά.

Ως προς το φύλο: 72 ήταν γυναίκες (58,1%), ενώ οι 52 ήταν άνδρες (41,9%).

Ως προς την ηλικία: Οι περισσότεροι (42) ήταν 31-40 ετών (33,9%), 34 ήταν 41-50 ετών (27,4%), 31 ήταν τουλάχιστον 51 ετών (25,0%), ενώ 17 ήταν ως 30 ετών (13,7%).

Ως προς τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας: Οι περισσότεροι (54) είχαν 6-15 έτη (43,5%), 32 είχαν 16-25 έτη (25,8%), 23 είχαν τουλάχιστον 26 έτη (18,5%), ενώ 15 είχαν ως 5 έτη (12,2%).

Ως προς τη σχέση εργασίας: Οι 80 εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι (64,5%), ενώ 44 ήταν αναπληρωτές (35,5%).

Ως προς την ειδικότητα: Οι 96 (77,4%) ήταν δάσκαλοι και οι 28 (22,6%) άλλης ειδικότητας.

Ως προς το επίπεδο σπουδών: 62 εκπαιδευτικοί είχαν μόνο βασικό πτυχίο (50,0%), 45 μεταπτυχιακό (36,3%), 10 είχαν μετεκπαίδευση/διδασκαλείο (8,1%), 5 δεύτερο πτυχίο (4,0%) και 2 διδακτορικό (1,6%) .

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα : Απόψεις Εκπαιδευτικών ως προς τις Έξι Διαστάσεις της Ενδυνάμωσης

Από την παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει μέτρια ως υψηλού βαθμού συμφωνία των συμμετεχόντων σ' όλες τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης. Συγκεκριμένα, η διάσταση με τον μεγαλύτερο μέσο όρο είναι της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Μ.Ο=3,96), ενώ με τον μικρότερο μέσο όρο είναι η διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Μ.Ο=3,39). Ο συνολικός μέσος όρος των διαστάσεων είναι 3,75 και οι επιμέρους μέσοι όροι όλων των διαστάσεων είναι άνω του 3,39, καταδεικνύοντας τον μέτριο προς υψηλό βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων σε όλες τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης (όπου 3=«Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ» και 4=«Συμφωνώ») (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι των 6 διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Α/Α	Διάσταση ενδυνάμωσης	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1	Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	3,96	0,499
2	Επαγγελματική αυτονομία	3,83	0,642
3	Επαγγελματική ανάπτυξη	3,39	0,756
4	Κύρος – επαγγελματικός σεβασμός	3,83	0,671
5	Αυτο-αποτελεσματικότητα	3,82	0,538
6	Επιρροή	3,66	0,653
Συνολικός μέσος όρος διαστάσεων		3,75	

2^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Συσχέτιση με την Προϋπηρεσία/διδασκτική εμπειρία

Για τον έλεγχο συσχέτισης των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις απόψεις για τις έξι διαστάσεις της επαγγελματικής τους ενδυνάμωσης πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Kruskal – Wallis H. Η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal – Wallis H κατέδειξε την ύπαρξη συσχέτισης των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με τις διαστάσεις: α) της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων β) της επαγγελματικής αυτονομίας γ) της επαγγελματικής ανάπτυξης, δ) της επιρροής (Πίνακας 11).

Πίνακας 2: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis H – Έτη προϋπηρεσίας * Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης	Έτη προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	X ²	df	p-value
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	<=5	14	35,39	8,925	3	0,030
	6-15	52	61,84			
	16-25	30	60,12			
	>25	22	68,48			
	Σύνολο	118				
Επαγγελματική αυτονομία	<=5	15	33,87	12,822	3	0,005
	6-15	54	62,32			
	16-25	32	68,94			
	>25	23	72,63			
	Σύνολο	124				

	<=5	15	66,37		
	6-15	53	52,80		
Επαγγελματική ανάπτυξη	16-25	32	63,58	8,594 3	0,035
	>25	23	78,15		
	Σύνολο	123			

Για να εντοπιστεί μεταξύ ποιων ομάδων ετών προϋπηρεσίας υπάρχουν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εκτελέστηκε ο μετά-έλεγχος Mann – Whitney U για όλα τα ζεύγη ομάδων ετών προϋπηρεσίας (Πίνακας 3). Τα αποτελέσματα του μετα-ελέγχου Mann – Whitney U έδειξαν ότι: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των εκπαιδευτικών με «ως 5 έτη» προϋπηρεσίας με αυτούς που έχουν: 1) «6-15 έτη» προϋπηρεσίας, 2) «16-25 έτη» προϋπηρεσίας 3) «άνω των 25 ετών. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν «ως 5 έτη» προϋπηρεσίας συμμετέχουν σε μικρότερο βαθμό στη λήψη αποφάσεων, δηλώνουν μικρότερο βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας και επιρροής, σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα μετα-ελέγχου Mann – Whitney U σύγκρισης ζευγών ετών προϋπηρεσίας * Διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Διαστάσεις ενδυνάμωσης	Έτη προϋπηρεσίας	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
	<=5	14	21,75	199,500	0,009
	6-15	52	36,66		
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	<=5	14	16,29	123,000	0,027
	16-25	30	25,40		
	<=5	14	12,36	68,000	0,005
	>25	22	22,41		

	<=5	15	22,13		
				212,000	0,004
	6-15	54	38,57		
Επαγγελματική αυτονομία	<=5	15	15,33		
				110,000	0,003
	16-25	32	28,06		
	<=5	15	12,40		
				66,000	0,001
	>25	23	24,13		
Επιρροή	<=5	15	23,03		
				225,500	0,010
	6-15	53	37,75		
	<=5	15	16,33		
				125,000	0,008
	16-25	32	27,59		
	<=5	15	12,60		
				69,000	0,001

Σύνοψη - Συμπερασματικές κρίσεις

Από την παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει μέτρια ως υψηλού βαθμού συμφωνία των συμμετεχόντων σ' όλες τις διαστάσεις της ενδυνάμωσης. Συγκεκριμένα, η διάσταση με τον μεγαλύτερο μέσο όρο είναι της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Μ.Ο=3,96), ενώ με τον μικρότερο μέσο όρο είναι η διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Μ.Ο=3,39).

Η υπεροχή της διάστασης της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών ότι τα ζητήματα που ανακύπτουν στο σχολικό περιβάλλον είναι πολυσύνθετα και απαιτούν εποικοδομητικό διάλογο και συστηματική διαβούλευση προς αναζήτηση των βέλτιστων λύσεων. Επιπρόσθετα, η αύξηση του ενδιαφέροντος για συμμετοχή στη λήψη απόφασης είναι πιθανό να συνδέεται με τη θεσμική ενίσχυση του ρόλου του συλλόγου διδασκόντων (επιλογή

διευθυντή και υποδιευθυντή, αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας) και την διαμόρφωση πλαισίου αυξημένης αυτονομίας της σχολικής κοινότητας.

Χαμηλότερα είναι τα επίπεδα ενδυνάμωσης σε σχέση με τη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης με συνολικό μέσο όρο 3,39, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί ως προς τις ευκαιρίες που τους παρέχονται για επαγγελματική ανάπτυξη. Ειδικότερα, εκτιμούν ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για ανταλλαγή απόψεων, καλών πρακτικών και αναστοχαστική αποτίμηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου ενώ απαιτείται να εμπεδωθεί περαιτέρω η αναγκαία κουλτούρα συνεργασίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (συνδιδασκαλίες, ανταλλαγή επισκέψεων) και δικτύωσης με γειτονικά σχολεία.

Στην περίπτωση των ετών προϋπηρεσίας παρατηρούμε τους έχοντες μικρή διδακτική εμπειρία (έως 5 έτη) να δηλώνουν μικρότερες τιμές στις διαστάσεις της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, της επαγγελματικής αυτονομίας και επιρροής σε σχέση με όλες τις άλλες ηλικιακές ομάδες. Η συγκεκριμένη ομάδα αφορά τους νεοεισερχόμενους κατά βάση εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καθώς προσπαθούν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους και τις προσδοκίες του περιβάλλοντος οι αντοχές και αρχικές τους αντιλήψεις δοκιμάζονται και διακατέχονται όλο και περισσότερο από την αίσθηση της αβεβαιότητας και της ανεπάρκειας.

Επιπρόσθετα, αρκετές φορές το συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιορίζει την παιδαγωγική τους ελευθερία και επιβάλλει τη συμμόρφωση και το συμβιβασμό σε κατεστημένους ρόλους (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1996). Οι συντηρητικές πρακτικές των παλαιότερων συναδέλφων, οι παγιωμένες στάσεις και συμπεριφορές τους ευνοεί την ανάπτυξη του απομονωτισμού και της ιδιώτευσης. Η έλλειψη θεσμοθετημένης διαδικασίας υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας οδηγεί στην επιτακτική ανάγκη το σχολείο- στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας του - να επαναπροσδιορίσει την εσωτερική του πολιτική με προτεραιότητα στην οργανωμένη υποδοχή και στήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, τα ζητήματα που ανακύπτουν από την παρούσα μελέτη χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης και θα απαιτηθεί μια έρευνα που θα περιλαμβάνει δείγμα με μεγαλύτερη γεωγραφική διασπορά και θα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που θα προσέδιδε μια συγκριτική και ολιστική θεώρηση του θέματος. Επίσης η συνδυαστική αξιοποίηση ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης θα μπορούσε να ανιχνεύσει επιπλέον πτυχές και να εμπλουτίσει την έρευνα με νέα ευρήματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αντωνίου, Α-Σ. & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη (Επιμ.), *Εργασία και κοινωνία* (σ.σ. 365-399). Αθήνα: Διόνικος..

Bolin, F.S. (1989). *Empowerihg Leadership. Teachers College Record*, 91, 81-96.

Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ.(1996). Η επαγγελματική ικανοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., *Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Μητσοπούλου Χρυσούλα, Φιλοπούλου Μάνια). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Α. Βακάλη). *Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Hobbs, M., & Morelland, A. (2009). *Growth of empowerment in career science teachers: Implications for professional development*. Paper presented at the International Conference of the association for Science Teacher Education, Hartford. CT.

Lee, A. N., Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowerment behavior physhological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41,67-69.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένος.

Σαμαρά, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1993). Teacher empowerment and school climate. *Education*, 113(4), 592-597.

Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας (Α.Σ.Μ.): Η αναγκαιότητα της υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Βασιλείου Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc., M.Ed, Υποψ. Διδάκτορας, dvas1411@gmail.com

Επιβλέπων Καθηγητής: Μπαγάκης Γεώργιος

Καθηγητής τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, gbag@otenet.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στον διάλογο, που παραμένει ανοιχτός, για την αναγκαιότητα καθιέρωσης ενός συστήματος Α.Σ.Μ., στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Καθώς επανέρχονται, λοιπόν, τα σενάρια για την καθιέρωση ενός συστήματος Α.Σ.Μ., θεωρήσαμε σκόπιμο να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού σχολείου, καθώς ενεπλάκησαν σε όλες τις διαδικασίες Α.Σ.Μ., που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν (2010-2014) για την ανάδειξη της σημασίας υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως βασικών της προϋποθέσεων. για την αναγκαιότητα της υποστήριξης και της επιμόρφωσής τους. Για τη θεωρητική πλαισίωση, κρίθηκε απαραίτητη η βιβλιογραφική επισκόπηση σύγχρονων διεθνών ερευνών και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, στο πλαίσιο της διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διατύπωσαν τις απόψεις τους για τις προοπτικές ενός συστήματος Α.Σ.Μ., όπως αυτές μπορούν να προκύψουν από την απαιτούμενη υποστήριξη και επιμόρφωση τους.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, επιμόρφωση, υποστήριξη, εκπαιδευτική πολιτική.

Εισαγωγή

Η Α.Σ.Μ. αποτελεί ένα από τα περισσότερο προβεβλημένα μοντέλα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στο οποίο η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο του σχολείου (MacBeath, 2005b). Στο πλαίσιο υλοποίησής της, η σχολική μονάδα θεωρείται ένας «ζωντανός οργανισμός μάθησης», στον οποίο «καλλιεργούνται συνεχώς νέες και διευρυμένες μορφές σκέψης και δράσης, η συλλογική φιλοδοξία είναι ελεύθερη, και τα μέλη του μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί» (Senge, 1990). Υπό αυτό το πρίσμα, η Α.Σ.Μ. δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην αποτίμηση των «καλώς και κακώς κειμένων», αλλά να εξελίσσεται σε μια ευρύτερη αναστοχαστική διαδικασία (Guskey & Huberman, 1995), στην οποία καλείται να συμμετάσχει ολόκληρη η σχολική κοινότητα, με απώτερο στόχο την εκπόνηση ενός σχεδίου για τη βελτίωση της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, στην οποία υλοποιείται. Αποτελεί, δηλαδή η Α.Σ.Μ., αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του σχολείου και συνεπώς σχετίζεται με την ιδιαίτερη ιστορία και φυσιογνωμία του, γι' αυτό δεν υπάρχει μία απλή ή μοναδική συνταγή για το πώς πρέπει να γίνεται (MacBeath, et al, 2005c). Οι εκπαιδευτικοί έχουν

πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, καθώς τούς δίνεται η ευκαιρία να διερευνήσουν, αλλά και να αναλάβουν πρωτοβουλίες για αυτομόρφωση, επιμόρφωση και αυτοβελτίωση, μέσω της χρήσης των εργαλείων της Α.Σ.Μ., διεκδικώντας ταυτόχρονα και τη συνδρομή-υποστήριξή τους εντός και εκτός σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Όπως προκύπτει από τα πορίσματα διεθνών ερευνών ο σχεδιασμός και η υλοποίηση διαδικασιών Α.Σ.Μ. προϋποθέτουν την επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας και τον εξωτερικό υποστηρικτικό ρόλο του κριτικού φίλου.

Σε έρευνα των McNamara & O' Hara (2008) υποστηρίζεται ότι η παροχή δυνατότητας σε μεμονωμένα σχολεία και εκπαιδευτικούς να αυτο-αξιολογούνται αποτελεσματικά είναι ένα πολύπλοκο έργο που προϋποθέτει υποστήριξη από επαγγελματίες αξιολογητές, ιδιαίτερα ως προς την ανάλυση των δεδομένων. Γι' αυτό, προτείνεται η δημιουργία «δικτύων σχολείων», προκειμένου τα σχολεία να αναπτύξουν τα δικά τους πλαίσια, για να αφηγηθούν τις ιστορίες τους, ανταλλάσσοντας εμπειρίες και αντιμετωπίζοντας δυσκολίες. Σε έρευνα του Vanhoof και των συνεργατών του (2009) συμπεραίνεται ότι η υλοποίηση ποιοτικής αυτοαξιολόγησης συνδέεται με την υποστήριξη και την εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε σχολείου. Το ίδιο ερευνητικό ζήτημα απασχολεί και τους Demetriou & Kyriakides (2012). Στο πλαίσιο, της έρευνας αυτής δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες σχολείων. Διατέθηκαν διάφορα είδη υποστήριξης στις τρεις πρώτες ομάδες σχολείων προκειμένου να βοηθήσουν στην καθιέρωση μηχανισμών Α.Σ.Μ., ενώ σε κανένα από τα σχολεία της τέταρτης ομάδας δεν δημιουργήθηκε μηχανισμός Α.Σ.Μ.. Και οι τρεις πειραματικές ομάδες, οπωσδήποτε είχαν καλύτερα αποτελέσματα από την τέταρτη ομάδα. Τη διαδικασία της Α.Σ.Μ. προσπαθεί να καταγράψει με βάση μελέτη περίπτωσης ενός ελληνοκυπριακού σχολείου η Karagiorgi (2012), διαπιστώνοντας την έλλειψη συστημικής υποστήριξης, η οποία καθιστά αδύνατη τη σύνδεση της Α.Σ.Μ. με τη σχολική βελτίωση, καθλώνοντάς την έτσι σε ένα εμβρυακό στάδιο. Οι O'Brien, McNamara & O'Hara (2014) στο πλαίσιο της αναγκαιότητας εξωτερικής υποστήριξης εστιάζουν στον ρόλο του κριτικού φίλου, ο οποίος μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων αξιολόγησης (evaluation capacity building), καθώς η οργάνωση, ο σχεδιασμός, η απλοποίηση και η διασφάλιση της διεξαγωγής της διαδικασίας, ο συντονισμός της και η τεχνική υποστήριξη αποτελούν βασικές παραμέτρους του πολυδιάστατου ρόλου του ως «κριτικού διευκολυντή» της Α.Σ.Μ..

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας, στο πλαίσιο της οποίας επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η αναγκαιότητα και οι προοπτικές εφαρμογής ενός συστήματος Α.Σ.Μ. στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Λόγω της μεγάλης έκτασης των δεδομένων, προτιμήθηκε να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα ως προς την αναγκαιότητα υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Πρόκειται για εμπειρική διερεύνηση των απόψεων μιας μικρής ομάδας δεκατεσσάρων (14) εκπαιδευτικών (11 γυναίκες και 3 άνδρες) ενός Πειραματικού Λυκείου, οι οποίοι ενεπλάκησαν στις διαδικασίες Α.Σ.Μ., που πραγματοποιήθηκαν από το 2010 έως το 2014. Ως εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη.

Στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης για τη συγκεκριμένη εργασία θα μας απασχολήσουν τρεις από τις ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στους εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι οποίες διατυπώθηκαν ως εξής:

1. *«Τι είδους υποστήριξη για την αποφυγή προβλημάτων του παρελθόντος θεωρείτε ότι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός που θα συμμετάσχει στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας;»*
2. *«Πώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην επιτυχή υλοποίηση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης;»*
3. *«Ποια είναι η γνώμη σας για τον ρόλο του σχολικού συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης στη διαδικασία Α.Σ.Μ.;»*

Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Από τις απαντήσεις στο **πρώτο ερώτημα** προέκυψαν προτάσεις για την παροχή υποστήριξης στον εκπαιδευτικό, καθώς κατά γενική ομολογία θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματική του συμμετοχή στη διαδικασία Α.Σ.Μ.. Ειδικότερα προτάθηκαν οι εξής μορφές υποστήριξης:

- *Εμπεριστατωμένη ενημέρωση για την άρση φοβικών συνδρόμων και για την κατασκευή εργαλείων.*
- *Επιμόρφωση που να ξεκινάει από το σχολείο, η λογική της οποίας να οδηγεί στην ανάγκη Α.Σ.Μ..*
- *Επιμόρφωση από σχολικούς συμβούλους, που να έχουν προηγουμένως επιμορφωθεί οι ίδιοι και να συνεργάζονται με πανεπιστημιακούς.*
- *Υποστήριξη από έναν συμπαραστάτη εκτός σχολείου, αλλά και ομάδες εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο.*
- *Δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας.*
- *Ηθική υποστήριξη και αναγνώριση της προσπάθειάς τους.*

Από τις απαντήσεις τους στο **δεύτερο ερώτημα** διαπιστώνεται ότι όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ως προς την αναγκαιότητά της επιμόρφωσης και την αντιμετωπίζουν ως καθοριστική προϋπόθεση για την υποστήρισή τους στη διαδικασία Α.Σ.Μ., δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει μια ουσιαστική επιμόρφωση για την Α.Σ.Μ.:

- *Επιμόρφωση για την τεχνογνωσία που απαιτεί η Α.Σ.Μ. και στις πραγματικές διαστάσεις.*

- *Να γίνονται επιμορφωτικές παρεμβάσεις σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας Α.Σ.Μ..*
- *Να είναι πρακτική και βιωματική η διαδικασία της επιμόρφωσης.*
- *Η οργάνωσή της να ξεκινήσει ως ανάγκη από την ίδια τη σχολική κοινότητα.*
- *Να επιλέγεται από τη σχολική μονάδα η διαδικασία Α.Σ.Μ. που θα εφαρμόσει σε συνδυασμό με την ανάλογη μορφή επιμόρφωσης.*

Ως προς το **τρίτο ερώτημα**, δεν αμφισβητείται από κανέναν από τους ερωτώμενους, παρά τις επικρίσεις για τον ρόλο των σχολικών συμβούλων στις διαδικασίες Α.Σ.Μ. του παρελθόντος, η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός συμβούλου – διευκολυντή στη διαδικασία της Α.Σ.Μ..

Ως βασικοί παράμετροι του ρόλου του τίθενται:

- *Η ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τις διαδικασίες Α.Σ.Μ. να μην αποτελεί υποχρέωση που απορρέει εκ της θέσεώς του.*
- *Η κατάλληλη επιμόρφωση των σχολικών συμβούλων και η ενεργός ενασχόλησή τους με το ζήτημα της Α.Σ.Μ. πρέπει να αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ανάληψη ρόλου στη διαδικασία Α.Σ.Μ..*
- *Απαραίτητη είναι η συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου στην προώθηση της διαδικασίας Α.Σ.Μ..*
- *Μπορεί να αναλάβει τον ρόλο του εξωτερικού και ταυτόχρονα του εσωτερικού παρατηρητή της σχολικής μονάδας.*
- *Να προτάσσεται ο συμβουλευτικός χαρακτήρας του ρόλου και όχι αυτός του αξιολογητή.*
- *Η συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς να μην περιορίζεται μόνο στην υλοποίηση της διαδικασίας Α.Σ.Μ..*

Επιπλέον, δεν αμφισβητείται από κανέναν από τους ερωτώμενους η σημασία του ρόλου του κριτικού φίλου και δεν διατυπώνεται αντίρρηση ως προς την ανάληψη του ρόλου αυτού από τον σχολικό σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης.

Συμπεράσματα ως προς την αναγκαιότητα Α.Σ.Μ.

Τη διατύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για την αναγκαιότητα υποστήριξης και επιμόρφωσής τους για την υλοποίηση των διαδικασιών Α.Σ.Μ. επηρεάζουν και οι εμπειρίες που αποκόμισαν από την προηγούμενη συμμετοχή τους σε διαδικασίες Α.Σ.Μ.. Υπό αυτό το πρίσμα, η υποστήριξη και η επιμόρφωση, αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως δύο βασικές συνιστώσες που πρέπει να ληφθούν υπόψη στον οποιοδήποτε σχεδιασμό, για την εφαρμογή ενός συστήματος Α.Σ.Μ.. Ως βασικές παραμέτρους για την υποστήριξή τους στις διαδικασίες για την Α.Σ.Μ., οι εκπαιδευτικοί θέτουν το υποστηρικτικό κλίμα, που μπορεί να αναπτυχθεί με τη συμβολή ενός εξωτερικού συμπαραστάτη, την ουσιαστική ενημέρωση και επιμόρφωση και την

ηθική ενίσχυση Πρόκειται για παραμέτρους, που όπως διαπιστώνουν, απουσίαζαν από τις προηγούμενες διαδικασίες Α.Σ.Μ..

Η διαδικασία της επιμόρφωσής τους εντάσσεται στο πλαίσιο υποστήριξής τους. Όλοι οι ερωτώμενοι συμφωνούν ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και την αντιμετώπιζουν ως καθοριστική προϋπόθεση για την υποστήριξή τους στη διαδικασία Α.Σ.Μ., εάν βέβαια είναι ουσιαστική και αποτελεί μαζί με την Α.Σ.Μ. μια παράλληλη συνεχής διαδικασία για την επίτευξη της σχολικής βελτίωσης. Ως βασικές της παράμετροι τίθενται το περιεχόμενό της (απαιτούμενη τεχνογνωσία Α.Σ.Μ.), οι μέθοδοι (πρακτική, βιωματική) και ο τρόπος εφαρμογής της (παρεμβατική σε όλη τη διάρκεια της Α.Σ.Μ.). Επισημαίνεται ότι η υποστήριξη και η επιμόρφωση μπορούν να συμβάλουν, για να τεθεί ως βασικός στόχος της Α.Σ.Μ. η σχολική βελτίωση, εάν λειτουργήσουν παράλληλα με την Α.Σ.Μ., αποσκοπώντας στην πραγμάτωση του ίδιου στόχου και εάν απευθύνονται όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, που η συμμετοχή της είναι επιβεβλημένη για την επίτευξη όχι μόνο της Α.Σ.Μ., αλλά πρωτίστως της σχολικής βελτίωσης.

Παρά την αρνητική αποτίμηση για τη συμμετοχή του συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης σε προηγούμενες διαδικασίες Α.Σ.Μ., οι ερωτώμενοι αποδέχονται την αναγκαιότητα του συμβουλευτικού του ρόλου στη διαδικασία Α.Σ.Μ., εάν βέβαια πληρούνται οι προϋποθέσεις της κατάλληλης επιμόρφωσής του, της ενεργού συμμετοχής του και της συνεργατικής – συμβουλευτικής του διάθεσης. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι δεν αμφισβητείται η σημασία του ρόλου του κριτικού φίλου - συμβούλου, εάν βέβαια πληροί τις προϋποθέσεις της επιστημονικής κατάρτισης, προέρχεται από τον χώρο της εκπαίδευσης και καταφέρει να συμμετάσχει και σε άλλες εκπαιδευτικές δράσεις της σχολικής κοινότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν διαπιστώθηκαν αντιρρήσεις ως προς την ανάληψη του ρόλου του κριτικού φίλου από τον σχολικό σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης.

Συζήτηση - Προτάσεις

Καθώς επίκειται η ψήφιση ενός νέου νομοσχεδίου για την υλοποίηση των διαδικασιών Α.Σ.Μ. από την επόμενη σχολική χρονιά, θεωρήσαμε απαραίτητη από τη συγκεκριμένη έρευνα την καταγραφή και διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αποκρυσταλλώνονται από τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες για την Α.Σ.Μ.. Με την ελπίδα ότι δεν θα μείνει αναξιοποίητη η εμπειρία από ανάλογες διαδικασίες του παρελθόντος και θα δοθεί έμφαση στην υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κατατίθεται η συγκεκριμένη μελέτη. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς η συζήτηση για την Α.Σ.Μ. θα πρέπει να ενταχθεί μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο επανεξέτασης της εκπαιδευτικής πολιτικής και κυρίως να περιληφθεί στην εκπαιδευτική κουλτούρα η αναγκαιότητα διαδικασιών αναπροσαρμογής, με την αξιοποίηση των λόγων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να μην

παρουσιάζεται απόκλιση από την πολιτική των προθέσεων στην πολιτική της εφαρμογής (Καλεράντε, 2016).

Οι προτάσεις που απορρέουν μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- *Η Α.Σ.Μ. πρέπει να συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Day, 2003). Μέσω της επιμόρφωσης και της υποστήριξης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προετοιμαστεί για τη συμμετοχή του στη δράση, επιλέγοντας και κατασκευάζοντας εργαλεία που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες του δικού του σχολείου και αναπτύσσοντας συνεργατική/ συμμετοχική κουλτούρα (MacBeath, 2005a).*
- *Για την υλοποίησή της απαιτείται παροχή ουσιαστικής υποστήριξης στον εκπαιδευτικό, προκειμένου να ενισχύσει την κινητροδότησή του για την ενεργό συμμετοχή του στη διαδικασία Α.Σ.Μ. (Hargreaves & Fink, 2006). Στο πλαίσιο αυτό προτάσσεται, η δημιουργία κατάλληλου υποστηρικτικού κλίματος, που μπορεί να αναπτυχθεί με τη συμβολή ενός εξωτερικού συμπαραστάτη, την ουσιαστική ενημέρωση και επιμόρφωση, την αντικειμενικότητα των διαδικασιών, την ηθική ενίσχυση και το σαφές νομοθετικό πλαίσιο.*
- *Είναι απαραίτητος ο συνεργατικός και συμβουλευτικός ρόλος ενός κριτικού φίλου – συμβούλου (O' Brien, et al, 2014), ο οποίος βέβαια πρέπει να πληροί τις προϋποθέσεις της επιστημονικής κατάρτισης, να προέρχεται από τον χώρο της εκπαίδευσης και να συμμετάσχει και σε άλλες εκπαιδευτικές δράσεις της σχολικής κοινότητας.*
- *Η επιμόρφωση δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην υλοποίηση της Α.Σ.Μ., αλλά σε πρακτικές που θα προάγουν τη σχολική βελτίωση, μία από τις οποίες θα είναι και η Α.Σ.Μ. (Schidkamp, et al, 2009). Οποσδήποτε, θα πρέπει να απευθύνεται στο σύνολο της σχολικής κοινότητας και όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς.*

Με βάση τις παραπάνω προτάσεις μπορεί να συνειδητοποιηθεί η αναγκαιότητα της υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των διαδικασιών Α.Σ.Μ., αλλά και γενικότερα σχολικής βελτίωσης. Η Α.Σ.Μ. είναι ζήτημα κουλτούρας, που μπορεί να διαμορφωθεί σε επίπεδο σχολικού οργανισμού, εάν υφίστανται ως προϋποθέσεις η επιμόρφωση και η υποστήριξη με απώτερο στόχο τη σχολική βελτίωση (Μπαγάκης, 2017). Με αυτή τη λογική και μόνο διασφαλίζονται οι προοπτικές για την καθιέρωση ενός συστήματος Α.Σ.Μ. και τότε και μόνο τότε «τα σχολεία θα μπορέσουν να βρουν μια συναρπαστική γλώσσα, για να διηγηθούν την ιστορία τους, αλλά και να μιλήσουν για τη δουλειά τους» (MacBeath, 2005a). Το έχουν ανάγκη και το έχει ανάγκη ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις δια βίου μάθησης*. (μτφ. Βακάκη, Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλεράντε, Ε. (2016). Δομική ερμηνευτική προσέγγιση της Αυτό-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: Κοινωνική λειτουργία και θεσμική δυναμική της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

MacBeath, J. (2005a). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. (2005b). Αυτοαξιολόγηση. Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

MacBeath, J. Schratz, M. Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005c). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, Πως άλλαξαν όλα* (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000).

Μπαγάκης, Γ. (2017). Απόπειρα αποτίμησης της δεκαεπεννιάχρονης εμπειρίας αυτοαξιολόγησης σχολείου στην Ελλάδα. Τι τελικά καθορίζει την αυτοαξιολόγηση; *Νέα Παιδεία*, τ. 162.

Ξενόγλωσσες

Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomisation study. *Oxford Review of Education* 38(2), 149–170.

Guskey, T. R. & Huberman, M. (Eds.). (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5): 550–565.

Hofman, R. Dijkstra, N. & Hofman, A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement* 20(1), 47–68.

Karagiorgi, Y. (2012). School self-evaluation at an embryonic stage: depicting teachers' experiences with a participative project. *Leadership in Education* 15(2), 199–220.

McNamara G. & O' Hara J.(2008).The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173-179.

O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara J., (2014). Critical facilitators: External supports for self-evaluation and improvement in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 169–177.

Schildkamp, K. Visscher, A. & Luyten, A.(2009).The effects of the use of a school self-evaluation instrument, School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20(1), 69-88.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Vanhoof, J. Petegem, P. & Sven De Maeyer.(2009). Attitudes towards school self-evaluation.In *Studies in EducationalEvaluation*, 35, pp. 21-28.

Εισαγωγή Καινοτομίας στη Σχολική Μονάδα: Η περίπτωση ενός Περιφερειακού Γενικού Λυκείου

Σαρδέλης Αθανάσιος, Δ/ντής Γυμνασίου, *athsardelis@gmail.com*

Περίληψη

Οι έννοιες μεταρρύθμιση, αλλαγή και καινοτομία ακούγονται όλο και συχνότερα στην εκπαιδευτική πρακτική. Η εισαγωγή της καινοτομίας στη σχολική μονάδα, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Υπό ορισμένες συνθήκες η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να αποτελέσει καινοτομία. Για την αποδοχή της επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη η ανοιχτή και ελεύθερη επικοινωνία, αλλά και η παροχή κινήτρων. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται σαν μελέτη περίπτωσης το πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης που πραγματοποιήθηκε σε Περιφερειακό Γενικό Λύκειο της Αιτωλοακαρνανίας. Το βασικό συμπέρασμα που προέκυψε έχει ως κρίσιμες συνιστώσες, την επιτυχημένη εισαγωγή της καινοτομίας, τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, καθώς και τη θετική σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ της ηγεσίας της σχολικής μονάδας και του διδακτικού προσωπικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανίχνευση αναγκών, καινοτομία, ενδοσχολική επιμόρφωση, Τ.Π.Ε.

Introduction Of Innovation In School Unit: The case of a Regional Lyceum

Abstract

The concepts of reform, change and innovation are heard more and more frequently in educational practice. The introduction of innovation in the school unit, is one of the most important preconditions for improving the quality of educational work. Under certain conditions the in school training can be an innovation. For the accepting of the process by the teachers an open and free communication and motivation is necessary. This paper presents a case study as the in-school training program takes place in a Regional Lyceum of Aitoloakarnania. The main conclusion that arose has as critical components the successful introduction of innovation, the improvement of the school climate, and the positive relationship developed between the leadership of the school unit and the teaching staff.

Keywords: Needs detection, innovation, in-school training, ICT

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία μελετά τον ρόλο των Διευθυντών των σχολείων ως φορέων αλλαγής, που, ενδεχομένως, είναι ειδικοί σε συγκεκριμένα επιστημονικά και παιδαγωγικά πεδία. Οι Διευθυντές είναι αναγκαίο να υποστηρίζουν τις συγκεκριμένες σχολικές κοινότητες με περιεχόμενο, εργαλεία, σενάρια, ώστε να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και στην

ανταλλαγή πληροφοριών, υλικού και ιδεών.

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει την ενδοσχολική επιμόρφωση σε μια σχολική μονάδα, ως μοχλό επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ουσιαστικό «συμπαράστατη» στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτή η μικρής κλίμακας παρέμβαση για την ενίσχυση των υποδομών των Γ.Π.Ε. και για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μπορεί να επιτύχει σημαντικότερες αλλαγές, επειδή οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και τόλμη, «απελευθερώνουν» τις δυνάμεις τους και τη δημιουργική τους διάθεση.

Το κείμενο της εργασίας διακρίνεται σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα αναπτύσσεται το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Παρουσιάζονται οι έννοιες της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, του «καθηκοντολογίου» των εκπαιδευτικών και της καινοτομίας. Επίσης, παρουσιάζεται και η μεθοδολογία της έρευνας για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης που εξετάζεται. Στη δεύτερη ενότητα γίνεται αναφορά στον τρόπο ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών και στη διαχείριση φαινομένων αντίστασης ή συγκρούσεων σε σχέση με την εισαγωγή καινοτομικών δράσεων. Τέλος, στην τρίτη ενότητα καταγράφονται τα συμπεράσματα, μέσω της σχετικής συζήτησης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων.

Θεωρητικές προσεγγίσεις της Καινοτομίας στη σχολική μονάδα

Ενδοσχολική επιμόρφωση

Σύμφωνα με τους Ξωχέλλη και Παπαναούμ (2000), «η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μια αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, η οποία αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, που παρέχεται στη σχολική μονάδα, καθώς και στην ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού». Τα πλεονεκτήματά της αναδεικνύονται από το γεγονός ότι «συμβάλλει στην αποκέντρωση της επιμόρφωσης, ικανοποιεί τις επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, γίνεται στο χώρο του σχολείου, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στον σχεδιασμό – οργάνωση – αξιολόγηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και αποτελεί έναυσμα για άλλες καινοτομικές παρεμβάσεις» (Ξωχέλλης, 2001).

Μέσα από την ενδοσχολική επιμόρφωση επιδιώκεται η συμπλήρωση των κενών των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στις σύγχρονες παιδαγωγικές και επιστημονικές εξελίξεις, και η ενημέρωσή τους για τη σχολική πραγματικότητα. Έτσι, μπορούν να αναστραφούν όλες οι αρνητικές επιπτώσεις της μακροχρόνιας απουσίας επιμόρφωσης, εκ μέρους της πολιτείας, και να ενδυναμωθεί η στελέχωση της εκπαίδευσης με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς με γνώσεις και δεξιότητες. Προτεραιότητα δίνεται στην εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών εργαλείων, στην παραγωγή νέου υλικού και στην «κινητικότητα» των εκπαιδευτικών.

Για να ευοδωθούν οι στόχοι του σχολείου, ο τρόπος μάθησης και διδασκαλίας των μαθητών χρειάζονται αποτελεσματικότεροι εκπαιδευτικοί. Η ενδοσχολική επιμόρφωση

μπορεί να συμβάλει στην κατεύθυνση αυτή, αν διαπνέεται από συγκεκριμένες αρχές, οργανώνεται και σχεδιάζεται με βάση τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και υπάγεται σε μια προσπάθεια βελτίωσης. Για να προσφέρει το σχολείο μια εκπαίδευση με αξιώσεις, σε όλους τους μαθητές, πρέπει και οι εκπαιδευτικοί να τύχουν ανάλογης προετοιμασίας και κατάρτισης.

Σχολική μονάδα

Το σχολείο στις οργανωμένες κοινωνίες αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής οργάνωσης. Είναι ο κοινωνικός θεσμός, ο επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος παραγωγή της γνώσης, ο μόνος θεσμός που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή των γνώσεων, άρα ο μόνος που η σφραγίδα του επισημοποιεί, αλλά και νομιμοποιεί τις γνώσεις σε μια κοινωνία (Κωνσταντίνου, 1994).

Κάθε σχολική μονάδα είναι ένας κοινωνικός οργανισμός ή κοινωνικό σύστημα που δημιουργείται για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένους σκοπούς, οι οποίοι στοχεύουν στην πραγματοποίηση ορισμένου επιθυμητού αποτελέσματος. Οι συντελεστές οι οποίοι συμβάλλουν στην υλοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας είναι οι παρακάτω (Σαΐτης, 2014):

1. Ο άνθρωπος (διευθυντής, εκπαιδευτικοί κ.α.)
2. Τα μέσα (βιβλία, γραφική ύλη κ.α.)
3. Ο χώρος (αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια κ.α.)
4. Ο χρόνος (ένα διδακτικό έτος).

«Καθηκοντολόγιο»

Η Υπουργική Απόφαση καθορισμού του «καθηκοντολογίου» αναφέρει (353.1/324/105657/Δ1-16/10/2002) σχετικά: «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων και περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των Συλλόγων Διδασκόντων». Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας και λειτουργεί με την αρχή της πλειοψηφίας των μελών του. Η λήψη αποφάσεων γίνεται με απλή ψηφοφορία των παρόντων. Η ψηφοφορία είναι φανερή, εκτός και αν προβλέπεται άλλη διαδικασία από κάποια διάταξη ή αν αποφασίσει ο ίδιος ο Σύλλογος Διδασκόντων να γίνει μυστική ψηφοφορία. Σε κάθε περίπτωση, ο Διευθυντής δεν μπορεί να επιβάλλει στον Σύλλογο Διδασκόντων να πάρει απόφαση με την οποία ο Σύλλογος διαφωνεί.

Καινοτομία

Μια καινοτομία ορίζεται ως νεωτερισμός, ως ιδέα ή εργαλείο που είναι νέο, με την έννοια ότι τα χαρακτηριστικά του είναι διαφορετικά από κάποια άλλα προηγούμενα. Επίσης, καινοτομία είναι η μεταρρύθμιση, οι νεοφανείς τρόποι, οι νέες μέθοδοι που «εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις: (Fullan, 1991), όπως:

- (α) στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων,
 (β) στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και
 (γ) στη χρήση νέων διδακτικών μέσων».

Η εργασία των εκπαιδευτικών προσφέρεται για τη σύνδεσή της με καινοτόμες παρεμβάσεις. Και αυτό, γιατί σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999), «οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τα άλλα επαγγέλματα, βρίσκονται στο προνομιακό πεδίο να έχουν ένα πλήθος εμπειριών από την παιδαγωγική τους σχέση και τη διαπραγμάτευση της γνώσης και παράλληλα έχουν ομάδα αναφοράς μαθητές και μαθήτριες, που έρχονται σε σχέση επικοινωνίας μαζί τους και, επομένως, μπορούν να αξιοποιήσουν τη σχετική τους αυτονομία προς την καινοτομία, χωρίς να περιμένουν εγκυκλίους του Υπουργείου. Η σχετική αυτονομία είναι δομικό στοιχείο της εργασίας τους».

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε υποχρεωτική, προαιρετική, εισαγωγική, περιοδική, μεγάλης διάρκειας, εξ αποστάσεως, αυτοεπιμόρφωση και ενδοσχολική. Η ενδοσχολική επιμόρφωση, ως καινοτόμο πρόγραμμα και παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, επειδή κάτω από τις ιδιαίτερες πολιτισμικές, οικονομικές, κοινωνικές, γλωσσικές ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής, μπορούν να αναδειχθούν οι ιδιαίτερες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, αλλά και να αντιμετωπιστούν συγκεκριμένα παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα. Επίσης, η ενδοσχολική επιμόρφωση καθιερώνει τη μικρή σχολική κοινότητα, ως μονάδα μάθησης, ως επιμορφωτικό κέντρο, όπου συνεργατικά επισημαίνονται και αντιμετωπίζονται τα προβλήματα του κάθε σχολείου και του κάθε εκπαιδευτικού. Μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, επιτυγχάνεται η σύνδεση της επιμόρφωσης με τη σχολική πραγματικότητα, η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ο βιωματικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης, ο οποίος εξασφαλίζεται από την αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, ο διάλογος, η ανταλλαγή απόψεων, η ανάπτυξη προβληματισμού και η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας αποτελούν πλεονεκτικές παροχές της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Διαφορές Καινοτομίας και επιμόρφωσης

Η καινοτομία θεωρείται μια έννοια που εμπεριέχεται στην αλλαγή, συνδέεται με την έννοια του καινούργιου, που δεν υπήρχε πριν, μια νέα ιδέα ή πρακτική, σκόπιμα σχεδιασμένη για να οδηγήσει στη βελτίωση των επιθυμητών στόχων. Προσδιορίζεται ως ένα είδος δυναμικής αλλαγής, που έχει ως στόχο να προσθέσει αξία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Επίσης, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Robbins (Πασιαρδής, 2008), η καινοτομία αφορά τόσο σε αλλαγή στην τεχνολογία, τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις και μηχανικά μέσα, όσο και στους ανθρώπους, τις γνώσεις, δεξιότητες και τις αντιλήψεις, σε ατομικό και συνολικό επίπεδο. Επιπλέον, η όποια αλλαγή χρειάζεται να προωθείται μέσα από κατάλληλο σχεδιασμό, δίνοντας έμφαση στη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος, κουλτούρας αλλαγής, βασισμένη στη συλλογικότητα, στη συνεχή

επαγγελματική ανάπτυξη, στην αξιοποίηση και ανάπτυξη ετοιμότητας και ικανότητας για μεταρρυθμίσεις. Έτσι, δημιουργούνται συνθήκες για διασφάλιση ευέλικτης δομής και επαρκών πόρων, για παροχή κινήτρων, για άμβλυση προβλημάτων και αντιστάσεων. για πλήρη αξιοποίηση της τεχνολογίας και, φυσικά, για καλλιέργεια διαλόγου με προτεινόμενες προσεγγίσεις, οι οποίες επιχειρούν να δώσουν απαντήσεις στο πώς σχεδιάζονται και στηρίζονται οι αλλαγές.

Συνθήκες και όργανα λήψης της απόφασης για εισαγωγή και εφαρμογή της καινοτομίας.

Η ελληνική πολιτεία, συντηρώντας ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, προωθεί καινοτομικά προγράμματα, τα οποία είναι προαιρετικά, όπως, για παράδειγμα, προγράμματα για την ειδική αγωγή, την αντιμετώπιση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, καθώς και της ενίσχυσης του αλφαριθμητισμού.

Επίσης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί και οργανωτικές καινοτομίες, όπως η ενίσχυση των υποδομών Τ.Π.Ε. και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, που τις περισσότερες φορές είναι υποχρεωτικές. Ένας μεγάλος βαθμός αυτονομίας της σχολικής μονάδας αποτελεί θετικό παράγοντα για την ανάδυση, ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτομιών, καθώς επιτρέπει στις καινοτομικές ιδέες να απελευθερώσουν όλες τις δυνάμεις τους (Δεκλερής, 1989).

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι η καρδιά της διοίκησης, γιατί τα στελέχη καθημερινά πρέπει να παίρνουν αποφάσεις για το μέλλον του οργανισμού. Η διαδικασία είναι παρόμοια με εκείνη του σχεδιασμού-προγραμματισμού. Σύμφωνα με το συστημικό πρότυπο απόφασης, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων περιλαμβάνονται τα εξής στάδια :

1. *Εξακρίβωση και ορισμός του προβλήματος.*
2. *Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων.*
3. *Επιλογή της προσφορότερης λύσης.*
4. *Εφαρμογή της επιλεγμένης λύσης*
5. *Έλεγχος, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση.*

Κάθε σχολική μονάδα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα επιμέρους σύστημα του όλου εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα στο οποίο εισρέουν ως παραγωγικοί πόροι, οι διδάσκοντες, οι μαθητές, τα προγράμματα μαθημάτων, η υλικοτεχνική υποδομή, οι εγκαταστάσεις και μέσα για λειτουργία του σχολείου. Είναι προφανές ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων για την εισαγωγή καινοτομικών δράσεων εμπλέκεται σε όλες τις λειτουργίες της διοίκησης ενός σχολείου, αποτελεί κεντρική λειτουργία του και η σημασία της είναι καθοριστική για το μέλλον του. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι η «καρδιά» της διοίκησης, γιατί η διεύθυνση καθημερινά πρέπει να παίρνει αποφάσεις για το μέλλον και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Η εφαρμογή και υλοποίηση καινοτόμων δράσεων μπορεί να προσδώσει αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευτικούς και να δημιουργήσει προοπτικές για την πλήρη και

ποιοτική επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, μέσω καινοτομικών δράσεων, διευρύνουν τους ορίζοντες της επιστημονικής τους κατάρτισης και δημιουργούν τις δικές τους «συσκευές» για να διαχειριστούν επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα εντός της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερα σήμερα, είναι διπλά σημαντικό να διευρυνθούν οι ορίζοντες των εκπαιδευτικών, να αναδειχθούν λόγοι, ώστε να παραμείνουν αισιόδοξοι, για να προσεγγίσουν, τελικά, τη νέα γνώση βιωματικά. Αναμφισβήτητα, η βιωματικότητα προσφέρει νησίδες ουσιαστικής εδραίωσης της γνώσης.

Παράλληλα, η εισαγωγή καινοτομικών δράσεων διατηρεί και την ταυτότητα του «ανοικτού σχολείου». Η συνολική λογική για την εισαγωγή καινοτομικών δράσεων βασίζεται στην ιδέα ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει την τεχνολογία και την επιστήμη, για να μπορέσει, έτσι, να βοηθήσει τον εαυτό του και τους γύρω του, κατά την αντιμετώπιση ενός σχετικού παιδαγωγικού ζητήματος.

Επικρατούσες συνθήκες για την εισαγωγή της καινοτομίας

Κάθε σχολική μονάδα διαθέτει περιθώρια σχετικής αυτονομίας. Όταν οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν στην αίθουσα διδασκαλίας ή στο γραφείο διδασκόντων, συμβολικά τουλάχιστον, εκφράζουν τα περιθώρια αυτονομίας που έχουν για την άσκηση του διδακτικού, παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού τους έργου. Έχοντας αυτό ως δεδομένο, είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι η σχολική μονάδα μπορεί να αναπτύξει τις προϋποθέσεις, ώστε να αναλάβει την ευθύνη άσκησης μιας αποτελεσματικής «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό προκύπτει και από συγκεκριμένες διατάξεις της Υπουργικής Απόφασης Φ.353.1/324/105657/Δ1- 16/10/2002, γνωστής και ως «Καθηκοντολόγιο», όπου στο άρθρο 41, με τον γενικό τίτλο «Καθήκοντα και αρμοδιότητες του Συλλόγου των Διδασκόντων», προβλέπονται τα ακόλουθα, σχετικά με την εισαγωγή καινοτομιών:

1. *«Ο Σύλλογος των Διδασκόντων σε τακτική συνεδρίαση πριν από την έναρξη των μαθημάτων προγραμματίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για όλο το σχολικό έτος.»*
2. *Στον τομέα της επιμόρφωσης λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των μελών του και με βάση αυτές υποβάλλει υπόμνημα στο Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου ή στο Διευθυντή Εκπαίδευσης, κατά περίπτωση, προκειμένου να αντιμετωπισθούν με την ενδοσχολική επιμόρφωση. Ο Σύλλογος συνεκτιμά και τις αντίστοιχες προσπάθειες που έγιναν κατά τα προηγούμενα έτη.»*
3. *Σχετικά με την αναγκαιότητα των αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων λαμβάνει υπόψη τα δεδομένα της σχολικής επίδοσης των μαθητών κατά το προηγούμενο διδακτικό έτος και τα συμπεράσματα της αυτοαξιολόγησης του σχολείου για το διάστημα αυτό (παρ. 3 του παρόντος). Συνεκτιμά, δηλαδή εάν εφαρμόστηκαν προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, ένταξης παλιννοστούντων ή άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών, σε ποιους μαθητές και με ποιο αποτέλεσμα.»*

Στόχος είναι να υλοποιηθούν δράσεις και πέρα από την καινοτομία. Στην περίπτωση που παρουσιάζεται καινοτομία, σχεδόν πάντα συνδέεται με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη και ταυτόχρονα με μια νέα διδακτική προσέγγιση στα γνωστικά

αντικείμενα κατά ειδικότητα, στα βιβλία και το εποπτικό υλικό, στην αξιολόγηση του μαθητή, αλλά και σε θέματα διαχείρισης τάξης.

Μέσα από αυτή την καινοτόμα πρακτική, οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος της Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης μπορεί να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να ενθαρρυνθούν, ώστε να δημιουργήσουν προϋποθέσεις και προοπτικές για μια ποιοτικότερη εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση. Είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν τη νέα γνώση, πιο ουσιαστικά και βιωματικά, και να ανακαλύψουν λόγους, ώστε να είναι περισσότερο αισιόδοξοι. Επιπλέον, μέσω της Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης, διατηρείται η ταυτότητα του «ανοικτού σχολείου», καθώς επιδιώκεται η αλληλεπίδραση με τους επιστήμονες επιμορφωτές και με την προκύπτουσα νέα γνώση. Το σχολείο, όπως και η ζωή, δίνει τα προβλήματα... η επιστήμη και η τεχνολογία βοηθούν να αντιμετωπίζονται.

Βασικός παράγοντας δημιουργίας και καλλιέργειας συναισθηματικού κλίματος σε έναν εργασιακό χώρο θεωρείται η εμπιστοσύνη του προϊσταμένου προς τον εαυτό του και προς τα άτομα με τα οποία συνεργάζεται. Εκείνο το οποίο χρειάζεται και οδηγεί σε δημιουργικές πράξεις είναι η εμπιστοσύνη, η ευρύτητα αντίληψης και η αλληλεξάρτηση (Μπάκας, 2006).

Επίσης το στυλ διοίκησης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο πώς θα οργανώσει τις δραστηριότητες, που θεωρεί ο διευθυντής ιδιαίτερα σημαντικές. Ένας σημαντικός παράγοντας, δηλαδή, σχετίζεται με την αξιολόγηση των προτεραιοτήτων στα πλαίσια του διαθέσιμου χρόνου. Ο προσδιορισμός του τρόπου αξιοποίησης του διαθέσιμου χρόνου σχετίζεται άμεσα με τη σωστή επιλογή των προτεραιοτήτων και των δραστηριοτήτων. Έτσι, είναι σημαντικό να γίνεται διάκριση ανάμεσα στο επείγον και το σημαντικό, αλλά και να μην παραμελείται το σημαντικό για χάρη του επείγοντος. Ο διευθυντής έχει πλέον τη δυνατότητα να εντοπίσει, να ιεραρχήσει, να διαμορφώσει την κατάλληλη κουλτούρα και να κινητοποιήσει το προσωπικό της μονάδας, προκειμένου να μπορέσει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες αυτές. Ο «αποτελεσματικός» διευθυντής είναι αυτός που μπορεί να αξιοποιήσει τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας, καθορίζοντας στόχους, σε συνδυασμό με τους στόχους της κεντρικά καθορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Κουτούζης, 2012).

Ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών και διαχείριση φαινομένων αντίστασης ή συγκρούσεων.

Υπάρχουν σημαντικοί λόγοι, ώστε ένα άτομο ή οργανισμός να αντιστέκεται στην αλλαγή, όπως η δέσμευση στην υπάρχουσα κατάσταση, η έλλειψη ενημέρωσης, το ρίσκο της αποτυχίας, όπως, επίσης, και η απειλή για την ασφάλεια της δουλειάς. Η εισαγωγή και η εφαρμογή αλλαγών θεωρούνται ως αξιωματικές διαδικασίες στη λειτουργία των οργανώσεων και οι οργανώσεις που παύουν να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε νέες προκλήσεις ή καινοτομίες ισορροπούν μεταξύ σταθερότητας και στασιμότητας. Οι σχολικές μονάδες, όμως, αντιμετωπίζουν προβλήματα ανταπόκρισης στις νέες απαιτήσεις, επειδή αυτές οι απαιτήσεις θεωρούνται ως επιπρόσθετες και επιβαρύνουν

ένα σύνολο από ήδη υπάρχουσες δραστηριότητες (Ιορδανίδης, 2006).

Στα συλλογικά όργανα των εκπαιδευτικών οργανισμών, η κατάλληλη ατμόσφαιρα, το ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον είναι αυτό που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα. Σ' ένα σχολείο με παρόμοιο περιβάλλον ο δημιουργικός Διευθυντής ενθαρρύνει την πρωτότυπη σκέψη των διδασκόντων, ενημερώνει τους συναδέλφους του για τη δυνατότητα όλων να είναι δημιουργικοί, ελαχιστοποιεί τις πρακτικές που καταπνίγουν τη δημιουργικότητα και δεν καταφεύγει στο γραφειοκρατικό έλεγχο και στη χρήση εξουσίας, αν κάποιος από τους συνεργάτες του κάνει ένα ακούσιο λάθος (Μπάκας, 2006).

Προκειμένου να αποφευχθούν αυτά τα προβλήματα και για να έχει επιτυχία η αλλαγή, η διαχείρισή της θα πρέπει να περιλαμβάνει ορισμένες ενέργειες και μέτρα όπως (Μπάκας, 2009):

- *Κατάλληλη παρουσίαση της ανάγκης για αλλαγή και των επιδιωκόμενων μ' αυτή στόχων*
- *Καθιέρωση άνετης επικοινωνίας για την απάντηση σ' όλα τα ερωτήματα και τις απορίες και η παροχή κάθε χρήσιμης πληροφορίας.*
- *Διακριτική υποστήριξη από τα στελέχη της εκπαίδευσης.*
- *Θέσπιση κινήτρων και ανταμοιβών για να προχωρήσει η εφαρμογή της αλλαγής*

Επιπλέον, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων πρέπει να δείχνουν ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα, αλλά και να νοιάζονται για την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους τους. Έτσι, στα πλαίσια της επίβλεψης του κάθε έργου, ο διευθυντής οφείλει να ενδιαφέρεται για την εργασία που έχει αναλάβει ο καθένας. Συνάμα, υποχρεούται να συμβουλεύει, να βοηθά και να ενθαρρύνει. Εκτός, όμως, από την αποτελεσματική διεκπεραίωση των αρμοδιοτήτων, ο διευθυντής οφείλει να καλλιεργεί και το ομαδικό πνεύμα, ακολουθώντας τη νέα θεωρητική προσέγγιση της οργάνωσης και της διοίκησης που υποστηρίζει ότι το κάθε οργανωτικό και διοικητικό σύστημα συνιστά μια πολυδιάστατη κοινωνική οντότητα, στην οποία τα άτομα συνεργάζονται, αλληλοεπηρεάζονται, υιοθετούν συγκεκριμένες αρχές και αξίες και επιλύουν τις διαφορές τους με τον διάλογο.

Μελέτη περίπτωσης

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης που εξετάζεται πραγματοποιήθηκε σε Περιφερειακό Γενικό Λύκειο της Αιτωλοακαρνανίας. Είναι διάρκειας 20 ωρών, κατανεμημένο σε πέντε (5) τετράωρα, εκτός χρόνου διδασκαλίας σχολικού προγράμματος και απλωμένο σε χρονικό διάστημα τριών (3) μηνών, περίπου. Υλοποιήθηκε στην αίθουσα του Εργαστηρίου Πληροφορικής του σχολείου αλλά και στην αίθουσα της Βιβλιοθήκης. Ως εισηγητές - επιμορφωτές αξιοποιήθηκαν δύο (2) Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι Διευθυντές των συστεγασμένων σχολείων (Γ/σιο - Γενικό Λύκειο / Δ/ντής Γ/σίου κλ.ΠΕ01 και Δ/ντής ΓΕ.Λ κλ.ΠΕ02), καθώς επίσης δύο εκπαιδευτικοί Πληροφορικής από τα δύο σχολείων, καθώς και άλλοι δύο εκπαιδευτικοί των κλάδων Φιλολόγων και Φυσικής Αγωγής.

Τα θέματα του προγράμματος ήταν:

1. *Μορφές διδακτικής συμπεριφοράς - αξιολόγηση του μαθητή*
2. *Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας,*
3. *My school: το νέο εργαλείο γραμματειακής υποστήριξης της σχολικής μονάδας*
4. *Lams: υλοποίηση ψηφιακών μαθημάτων στη σχολική τάξη*
5. *Μέθοδος Project: ερευνητική εργασία ή η αναζήτηση στο διαδίκτυο,*
6. *Θερινές υπηρεσίες εκπαιδευτικών (νομοθεσία, οργάνωση, καθοδήγηση, προγραμματισμός*
7. *Πρώτες βοήθειες.*

Το παραπάνω πρόγραμμα ήταν εγκεκριμένο από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας και την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κριτήρια επιλογής των επιμορφωτών ήταν η γνώση τους στο συγκεκριμένο πεδίο, η εμπειρία τους από άλλα επιμορφωτικά προγράμματα, η ικανότητά τους για εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης. Για αυτό στο παραπάνω πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, αξιοποιήθηκαν και εκπαιδευτικοί του σχολείου με εξειδικευμένες γνώσεις στα θεματικά πεδία της επιμόρφωσης.

Η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας έγινε με τη χρήση Ερωτηματολογίου, που αφορούσε στις μαθησιακές περιοχές που θα αποτελούσαν αντικείμενα επιμόρφωσης, τα θέματα, τις μεθόδους επιμόρφωσης, καθώς και τις δυσκολίες του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανίχνευση των αναγκών, μέσω του ερωτηματολογίου, αφορούσαν στο περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, στα οποία εκδήλωσαν επιθυμία να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πρότειναν, επίσης, χρήσιμες για αυτούς θεματικές ενότητες, καταγράφοντας, ταυτόχρονα, και το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή στις ομάδες εργασίας. Επιπλέον, μέσω του ερωτηματολογίου, ανιχνεύθηκαν προβλήματα και αδυναμίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο καθημερινό τους έργο.

Κατά τη διαδικασία ανίχνευσης αναγκών των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκαν και συγκεκριμένα προβλήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, όπως: η μετακίνηση των εκπαιδευτικών από όμορους νομούς ή από άλλες απομακρυσμένες περιοχές του ίδιου νομού, οι οικογενειακές υποχρεώσεις που λειτουργούν περιοριστικά για τη φυσική τους παρουσία σε καθορισμένες ώρες, η απουσία συγκεκριμένου ηθικού ή οικονομικού κινήτρου που να προωθεί και να ενθαρρύνει την εισαγωγή τέτοιων καινοτομιών. Οι αλλαγές παρόλο που είναι απαραίτητες και θεωρούνται μέρος της ζωής μιας οργάνωσης, προκαλούν αντιστάσεις στα άτομα. Αυτές οι αντιστάσεις μπορεί να είναι φανερές ή κρυφές και να παρουσιάζονται με διάφορα αληθοφανή επιχειρήματα (Μπάκας, 2009).

Σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος για την εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών στη σχολική μονάδα, αυτό καθορίστηκε από την

προϋπάρχουσα κατάσταση και από το τι πρέπει να γίνει για να αλλάξει η υπάρχουσα κατάσταση. Η υιοθέτηση μιας νέας παιδαγωγικής μεθόδου αξιολόγησης των μαθητών, η εισαγωγή και χρήση νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών, οι δειγματικές διδασκαλίες, η ορθή προσέγγιση της μεθόδου project αλλά και οι βιωματικές εμπειρίες από την εκπαίδευση πρώτων βοηθειών, αποτέλεσαν εξαιρετικές ευκαιρίες για την αλλαγή, αλλά και τη βελτίωση του κλίματος και των συνθηκών λειτουργίας του σχολείου.

Γενικά, οι καινοτομίες μπορεί να έχουν ως στόχο την αλλαγή στην οργάνωση του σχολείου, στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και τη βελτίωσή τους, ωστόσο δεν είναι τόσο εύκολη η εισαγωγή τους. Οι αντιστάσεις είναι εξίσου ισχυρές. Για να προωθηθούν οι καινοτομικές μεταρρυθμίσεις χρειάζεται να υπάρχουν πρωτοπόροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές που έχουν διάθεση, θάρρος και τόλμη να ενημερωθούν, να υιοθετήσουν νέες αντιλήψεις, να πειραματιστούν και να εφαρμόσουν τις καινοτομίες.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υπήρξε καινοτομικό σε δύο, κυρίως, σημεία του: το πρώτο αφορούσε στον εμπλουτισμό των γνώσεων των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες θεματικές. Αυτή τη διαδικασία την «απολάμβαναν» όλες οι ομάδες σε όλη τη διάρκεια υλοποίησής του προγράμματος. Το δεύτερο αφορούσε στη διαμόρφωση ποιοτικότερων και πιο άμεσων διαπροσωπικών σχέσεων για τους εκπαιδευτικούς, αφού αυτοί υπήρξαν περισσότερο «ανοικτοί» σε νέες ιδέες και πρακτικές, γεγονός που τους έφερε πιο κοντά σε κοινά βιώματα και εμπειρίες. Ωστόσο, θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερη η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, αν τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης αξιοποιούνταν καλύτερα.

Συμπεράσματα

Βασικό στοιχείο για την επιτυχημένη και αποτελεσματική εισαγωγή μιας καινοτομίας στη σχολική μονάδα αποτελεί η αντίληψη της ηγεσίας της σχολικής μονάδας για το ποιοτικό ή αποτελεσματικό σχολείο. Έτσι η προώθηση της καινοτομίας δεν είναι εφικτή παρά μόνο με τη φιλοσοφία ότι πρέπει ο διευθυντής να συμβάλλει (Λαΐνας, 2004): α) στη διαμόρφωση και προώθηση κοινού οράματος για το σχολείο και αισθήματος κοινής αποστολής για το προσωπικό του, β) στην επικέντρωση του ενδιαφέροντος στη διδασκαλία και στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, γ) στην αναγνώριση της σημασίας και στην έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα, δ) στη διαμόρφωση και διασφάλιση των προϋποθέσεων για διδασκαλία και μάθηση και ε) στην έμφαση για διαρκή προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου.

Η διεύθυνση ως λειτουργία της διοίκησης σχετίζεται με την καθοδήγηση του ανθρώπινου παράγοντα και την εξασφάλιση κατάλληλου κλίματος επικοινωνιακής και συνεργατικής συμπεριφοράς, προκειμένου να αναπτυχθεί αποτελεσματικά η οργανωτική δράση της εκπαιδευτικής μονάδας. Για τον λόγο αυτό, ο διευθυντής πρέπει να μετατρέψει τη σχολική μονάδα σε μια κοινότητα αλληλοεπηρεαζόμενων ατόμων έτσι ώστε

να αποφεύγεται η σύγχυση και η σύγκρουση αρμοδιοτήτων στον οργανισμό (Αθανασούλα-Ρέππα-Αναστασία, 1999).

Από την υλοποίηση του παραπάνω καινοτομικού προγράμματος προέκυψε ότι για να παίξει η επιμόρφωση τον ρόλο που αναμένεται στην βελτίωση του σχολικού κλίματος πρέπει να αποτελεί μέρος κατάλληλα σχεδιασμένου προγράμματος από το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Παράλληλα έγινε αντιληπτό ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι τα πάντα... και επηρεάζει τα πάντα στο σχολείο, επειδή, ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας είναι το άτομο που έχει τη δυνατότητα, να δημιουργήσει συνθήκες μετατροπής της σχολικής μονάδας σε σχολική ομάδα.

Επίσης, όσον αφορά τις επιθυμητές θεματικές κατευθύνσεις επιμόρφωσης που επέλεξαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, καταδείχθηκε ότι το σχολείο μπορεί να γίνει ένας μαθησιακός οργανισμός με συνεχή βελτίωση. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε από όλους τους εμπλεκόμενους στην επιμορφωτική διαδικασία ότι ο συνδυασμός της επιστημονικής γνώσης και της εμπειρίας θεωρείται απαραίτητος για τη βελτίωση του καθημερινού κλίματος στη σχολική πραγματικότητα. Οι νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν επηρέασαν την αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων και «έχτισαν» γέφυρες συνεννόησης, κατανόησης, επικοινωνίας και αλληλεγγύης για το κοινό καλό του συνόλου της σχολικής μονάδας.

Πράγματι, οι αλλαγές σε όλους τους τομείς της σύγχρονης κοινωνίας δημιουργούν την αναγκαιότητα της διαρκούς προσαρμογής όλου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα. Ο εκπαιδευτικός για να μπορεί να ανταποκριθεί στο έργο του δεν είναι δυνατόν να αρκείται στα εφόδια των βασικών του σπουδών. Έχει ανάγκη από διαρκή ενημέρωση στις εξελίξεις της επιστήμης του όσο και του τομέα των επιστημών της αγωγής, ανανεώνοντας επαρκώς τον γνωστικό του εξοπλισμό. Η ενδοσχολική επιμόρφωση, ως καινοτόμα διαδικασία στη σχολική μονάδα, όπως δείχθηκε από την παρούσα δράση, μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στη δημιουργία κλίματος σχέσεων και συνεργασίας σε ένα σχολείο. Επίσης, σε καθημερινό πρακτικό επίπεδο σχολικής πραγματικότητας ανακαλύφθηκαν και προσδιορίστηκαν τρόποι επίλυσης των διαφόρων προβλημάτων, των δυσκολιών, των συγκρούσεων. Όντως, ένα ανοικτό υποστηρικτικό, επικοινωνιακό κλίμα, κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ασφαλείς, να μιλούν και να ενεργούν ελεύθερα. Επίσης προάγει την ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, ενώ αυξάνει την αποδοτικότητα και γενικότερα προωθεί την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Με το κλίμα που επικράτησε στο σχολείο, ύστερα από τις επιτυχημένες διδασκαλίες και τις παρουσιάσεις των δυνατοτήτων των ΤΠΕ, όλοι ήθελαν να επιμορφωθούν για να κάνουν χρήση της τεχνολογίας. Οι εκπαιδευτικοί ήταν υπερήφανοι που κατάφεραν να κάνουν σοβαρή και αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας. Μάλιστα, η ανταλλαγή πληροφοριών, υλικού και ιδεών θεωρήθηκε απαραίτητη. Ως ένα τελικό συμπέρασμα της υλοποιούμενης επιμορφωτικής δράσης μπορεί να τονισθεί ότι η γνώση από τους εκπαιδευτικούς χρήσιμων εργαλείων και καλών διδακτικών προσεγγίσεων, λειτουργεί μιμητικά προς άλλους συναδέλφους. Επίσης διαπιστώθηκε ότι ο διευθυντής θα πρέπει

να ενθαρρύνει την ανταλλαγή υλικού, σεναρίων μεταξύ των εκπαιδευτικών, ειδικά στις περιπτώσεις που υπάρχουν στελέχη με εξελιγμένες δεξιότητες σε συγκεκριμένους τομείς, οι οποίοι θα πρέπει να αναλαμβάνουν τον ρόλο του επιμορφωτή, έστω και ατύπως.

Καταληκτικά, μπορεί να επισημανθεί ότι είναι καιρός κάθε σχολική μονάδα να αξιοποιεί τις δυνατότητες των καινοτόμων προγραμμάτων για ποιοτικότερη συνεργασία των μελών της και για την καλύτερη προσαρμογή στις συνεχείς εξελίξεις, που σημειώνονται τόσο σε ευρωπαϊκό, όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα Α. (1999). Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης*, 11.

Δεκλερής, Μ. (1989) *Η Συστηματική Σχεδίαση της Δημόσιας Πολιτικής στο βιβλίο: Διοίκηση Συστημάτων*. Αθήνα Κομοτηνή: Εκδόσεις Αν Ν. Σάκκουλα.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). *Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Παπαδιαμαντάκη Π. & Καρακατσάνη Δ., (επιμ), *Σύγχρονα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το νέο σχολείο*. Επίκεντρο.

Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιωτάκη.

Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του Διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17, σσ. 151 - 178.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα». Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μπάκας, Θ. (2009). Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 3.

Μπάκας, Θ. (2006). Η δημιουργικότητα στο σχεδιασμό των αλλαγών στη λήψη αποφάσεων και την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. *Στα Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ*.

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action.

Ξωχέλλης, Π. (2001). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, κριτική, προτάσεις. Στο ΑΠΘ & Α΄ και Β΄ Διευθύνσεις Δ.Ε. Θεσσαλονίκης (επιμ.), *Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Σύνδεση τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»* (σσ. 35-46).

Πασιαρδής, Π. (2008). *Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Τόμος Ι*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σαϊτίης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας, σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1- 16/10/2002, «Καθηκοντολόγιο».

Εκπαιδευτική ηγεσία και διαχείριση συγκρούσεων σε Δημοτικά Σχολεία

Παπούλιας Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., nrapoulias@sch.gr

Περίληψη

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι η διαχείριση των συγκρούσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και συγκεκριμένα σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επίλυσή τους. Πρόκειται για μία εμπειρική διερεύνηση, όπου θα αναζητηθούν οι πηγές και οι αιτίες των συγκρούσεων –μεταξύ των μελών του - σε μια εκπαιδευτική μονάδα, καθώς και οι τεχνικές αντιμετώπισής τους. Επίσης, θα διερευνηθεί ο ρόλος του Διευθυντή ενός σχολείου στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, ο οποίος καλείται να τις διαχειριστεί προς όφελος του σχολείου και να οδηγήσει τον οργανισμό σε ένα ασφαλές περιβάλλον όπου θα υπάρξει πρόοδος και εξέλιξη. Η κατάσταση αυτή θα αφορά την καλύτερη αποτελεσματικότητα του σχολείου τόσο σε θέματα λειτουργίας και οργάνωσής του όσο και σε θέματα μάθησης των μαθητών. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να θέτει τρεις σημαντικούς στόχους για την άμβλυνση των συγκρούσεων, ήτοι την χωρίς προβλήματα και αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ αυτού και το προσωπικού, την καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και ανάπτυξης σεβασμού μεταξύ όλων των μελών του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, διαχείριση, σύγκρουση, αιτίες, Δημοτικό Σχολείο

Εισαγωγή

Το Δημοτικό Σχολείο αποτελεί ένα ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας που στελεχώνεται από ανθρώπινο δυναμικό με τις σχέσεις μεταξύ των μελών του να χαρακτηρίζονται από ομαλότητα ή και το αντίστροφο. Η εμφάνιση συγκρούσεων μεταξύ των εργαζομένων, είναι μια πραγματικότητα που υπάρχει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς σχεδόν σε καθημερινή βάση (Σαΐτης, 2002). Αυτό μπορεί να οφείλεται είτε σε ειλικρινή διάσταση απόψεων μεταξύ των μελών του οργανισμού – αφού για κάθε θέμα υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης και δράσης – είτε ως αντιπαράθεση συμφερόντων και χαρακτηρισμών ή προσωπικοτήτων (Everard & Morris, 1999).

Ο χώρος που δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί ενός Δημοτικού Σχολείου στην Ελλάδα, αποτελεί ένα δυναμικό περιβάλλον, όπου προκύπτουν διαφωνίες οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε συγκρούσεις. Στη σημερινή εποχή αυτές είναι πιο έντονες, διότι στο σχολείο εργάζονται εκπαιδευτικοί διαφορετικών εργασιακών δικαιωμάτων. Ας αναφερθεί το γεγονός των πολυάριθμων αναπληρωτών που στελεχώνουν τις εκπαιδευτικές μονάδες και δεν έχουν ίδια εργασιακά δικαιώματα με το μόνιμο προσωπικό, τους αναπληρωτές – εκπαιδευτικούς μειωμένου ωραρίου, τους εκπαιδευτικούς που πρέπει να μετακινηθούν σε περισσότερα σχολεία για να συμπληρώσουν το διδακτικό τους ωράριο, αυτούς που μετακινούνται από το Δευτεροβάθμιο στο Πρωτοβάθμιο σχολείο προκειμένου να καλύψουν το ωράριό τους ερχόμενοι σε ένα Δημοτικό με διαφορετικά

χαρακτηριστικά λειτουργίας από το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Κάτω από αυτές τις συνθήκες είναι φυσικό να υπάρχει ασυμβατότητα αντιλήψεων και συναισθημάτων σε όσους εργάζονται καθημερινά σε ένα συγκεκριμένο χώρο και η σύγκρουση μεταξύ των μελών επέρχεται αναπόφευκτα (Corvette, 2007).

Ο Διευθυντής - ηγέτης, του εκπαιδευτικού οργανισμού καλείται να διαχειριστεί τις συγκρούσεις μεταξύ των μελών του δίκαια και αμερόληπτά προς το συμφέρον του σχολείου και επιφέροντας θετικές αλλαγές τόσο στον οργανισμό όσο και στα μέλη του.

Τα αίτια των συγκρούσεων

Ο όρος «σύγκρουση» έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερμηνειών από επιστήμονες διαφορετικών ειδικοτήτων (Σπυράκης & Σπυράκη, 2008). Οι Everard & Morris (1999, σ. 119) θεωρούν τη σύγκρουση «ως την ελκρινή διάσταση απόψεων, που προέρχεται από την παρουσία και την αναζήτηση διαφορετικών τρόπων δράσης», ενώ άλλος ορισμός αναφέρεται στην υλοποίηση αντικρουόμενων συμφερόντων και στόχων από διάφορες ομάδες (Adejimola, 2009). Κοινός παρανομαστής όμως όλων των προσεγγίσεων είναι η παρέμβαση για την επίτευξη στόχων και η ικανοποίηση αναγκών από άτομα ή ομάδες που έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα και ανάγκες (Χατζηπαναγιώτου, 2012).

Ως συνηθέστερες πηγές συγκρούσεων σε ένα δημοτικό σχολείο μπορεί να είναι (Σαϊτης, 2002; Σταμάτης, 2012):

- η κακή επικοινωνία που αφορά τη μη σωστή κωδικοποίηση και ερμηνεία των μηνυμάτων που ανταλλάσσονται, αλλά και τις κακές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων που το απαρτίζουν.
- το διαφορετικό εργασιακό καθεστώς των μελών του. Παράδειγμα σε ένα σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης η ύπαρξη μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών, με διαφορετικά εργασιακά δικαιώματα, δημιουργεί συγκρούσεις, όπως και η κάλυψη του ωραρίου στη σχολική μονάδα από εκπαιδευτικούς, όταν κάποιοι άλλοι είναι αναγκασμένοι να μετακινούνται και σε άλλα σχολεία.
- οι οργανωτικές αδυναμίες, αφού οι ρόλοι και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών δε διασαφηνίζονται πλήρως με τις κείμενες νομοθεσίες και επιφέρουν πολλαπλές ερμηνείες από τους ενδιαφερόμενους.
- η αλληλεξάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στα μέλη και τους εκπαιδευτικούς ενός οργανισμού, διότι για να γίνει μία εργασία πρέπει να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των μελών και αυτό δεν γίνεται πάντα. Σημαντικό ρόλο παίζει και το σχολικό κλίμα, διότι σε ορισμένα σχολεία δεν υπάρχει κλίμα συνεργασίας και σεβασμού και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κοινά ενδιαφέροντα με αποτέλεσμα να υπάρχει ανταγωνιστικό και συγκρουσιακό κλίμα.
- η αντιπαράθεση τυπικών και άτυπων ομάδων, αφού σε μια εκπαιδευτική μονάδα δημιουργούνται άτυπες ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά και προσπαθούν να περάσουν τις θέσεις τους σε ένα σύλλογο διδασκόντων. Οι άτυπες ομάδες στηρίζονται

στις διαπροσωπικές τους σχέσεις για παράδειγμα μόνιμο προσωπικό, συγγενικοί δεσμοί και κοινή καταγωγή.

- το αυταρχικό στυλ διοίκησης που υιοθετεί ο διευθυντής – ηγέτης ενός σχολείου είναι πηγή συγκρούσεων, αφού δημιουργεί ανασφάλεια στα μέλη και σύγχυση ρόλων και οδηγεί στην έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης και τη μη διευθέτηση των παραγόμενων διαφωνιών (Πετρίδου, 2011; Παπάνης, 2011).
- η εισαγωγή καινοτομιών, όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση που οδηγεί σε υπέρμαχους αυτής και αντίθετους να βρίσκονται σε μια διαρκή πάλη σε μια σχολική μονάδα που πολλές φορές μπορεί να οδηγεί τον οργανισμό σε καταστάσεις εσωστρέφειας (Μαυρογιώργος, 1993). Πρόσφατο παράδειγμα η επιλογή Διευθυντών μη ψήφο του Συλλόγου Διδασκόντων, αφού εκεί που υπήρχαν περισσότεροι του ενός υποψήφιοι Διευθυντές ο Σύλλογος διαχωρίστηκε και αυτό επέφερε μελλοντικές συγκρούσεις.
- Η έλλειψη οικονομικών πόρων, διότι η κρατική επιχορήγηση για την κάλυψη λειτουργικών αναγκών των σχολείων είναι μικρή και δεν επαρκή, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφωνίες και συγκρούσεις για την έλλειψη βασικών αγαθών όπως πετρελαίου, υλικοτεχνικού εξοπλισμού και κάλυψη καινοτόμων δράσεων (Χατζηπαναγιώτου, 2012).
- Η εμπλοκή γονέων σε θέματα σχολείου, οι μέθοδοι διδασκαλίας των εκπαιδευτικών στην τάξη, η σύνταξη του ωρολογίου προγράμματος, οι προορισμοί των εκπαιδευτικών εκδρομών, η ανάθεση καθηκόντων και εφημεριών και η αναπλήρωση των ωρών διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς που απουσιάζουν, επιφέρουν συγκρουσιακές καταστάσεις σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, κυρίως πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Μία από τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων είναι η αποφυγή, κατά την οποία αναβάλλεται η αντιμετώπιση του προβλήματος και δίνεται μία ανώδυνη αναβολή στην αντιπαράθεση. Θεωρείται μη συνεργατικός τρόπος επίλυσης διαφωνιών και μπορεί να επιφέρει μεγέθυνση της σύγκρουσης αν συνεχιστεί επί μακρόν (Rahim et al, 2000).

Μία άλλη τεχνική είναι αυτή του συμβιβασμού, όπου τα εμπλεκόμενα μέρη που διαφωνούν σε ένα θέμα, συγκρούονται και παρόλο που υπάρχουν αντιθέσεις καταλήγουν σε συμβιβασμό. Ο συμβιβασμός αυτός σημαίνει πως επιλέγεται μία μέση λύση με αμοιβαίες υποχωρήσεις και φυσικά στο τέλος κανείς δε θεωρείται κερδισμένος ή χαμένος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Στο κομμάτι της διαπραγμάτευσης γίνονται αμοιβαίως αποδεκτά τα συμφωνηθέντα μεταξύ των αντιμαχόμενων μερών, όπου κυριαρχεί το «πάρε – δώσε» (Πολυχρονίου, 2006).

Εφαρμόζοντας την τεχνική της αντιπαράθεσης, τη διαχείριση της σύγκρουσης αναλαμβάνει ένα άτομο το οποίο διαθέτει κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, όπως κύρος και πειθώ. Το συγκεκριμένο άτομο αναλαμβάνει να φέρει σε επικοινωνία και επαφή τους διαφωνούντες με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των

εμπλεκόμενων μερών. Το μειονέκτημα σε αυτή την κατάσταση είναι πως η επιτυχία δεν είναι πάντοτε εξασφαλισμένη, αφού υπάρχουν παράμετροι που δυσχεραίνουν την επίλυση της σύγκρουσης όπως η προσωπικότητα των εμπλεκόμενων και η φύση του προβλήματος (Παπαδόπουλος, 2012).

Υπάρχει και η τεχνική της χρήσης της εξουσίας όπου εδώ σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου. Ο ίδιος ζητά από τα μέλη της ομάδος να αποσοβήσουν τη σύγκρουση, αλλά στην ουσία δεν έχει εξευρεθεί λύση στο θέμα που υπάρχει η διαφωνία, γεγονός μη θετικό για τον οργανισμό. Στην πραγματικότητα όμως αυτό το οποίο επιτυγχάνεται είναι να αναδειχθεί μία νέα προβληματική κατάσταση, όπου μειώνεται η συνοχή των μελών της ομάδος. Βέβαια, ο ιεραρχικά ανώτερος μπορεί να ζητήσει από τους «αντιμαχόμενους» λύση της σύγκρουσης με την υιοθέτηση της δικής του άποψης. Έτσι όμως εφαρμόζεται στην ουσία μια κατάσταση εξουσιαστικής επιβολής, δημιουργώντας καταστάσεις ανταγωνισμού στο σχολείο, αύξηση της έντασης και μείωση συνθηκών αγωγής συνεργασίας μεταξύ των μελών του οργανισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Η συνεργασία ως μέσο επίλυσης μιας συγκρουσιακής κατάστασης φέρνει πιο κοντά τα συγκρουόμενα μέρη, υπάρχει μία διάθεση προσέγγισης από κοινού του προβλήματος που ανακύπτει και μία λύση που θα είναι αποδεκτή από όλες τις πλευρές διαφαίνεται στον ορίζοντα. Σαν στρατηγική όμως θεωρείται η πιο χρονοβόρα (Hodgetts, 1993).

Ως τελευταία τεχνική διευθέτησης των συγκρούσεων είναι «η τεχνική του οργανώνειν» όπου υπάρχει μία ανάλυση των αιτιών της σύγκρουσης, καταγραφή των λόγων και συνθηκών δημιουργίας της, ώστε να οδηγηθούμε σε μία συστράτευση και συντονισμό των εμπλεκόμενων μερών με απώτερο στόχο μια κοινά αποδεκτή λύση. Σίγουρα η διαλογική συζήτηση και η διάθεση συνεργασίας βοηθά στην αντιμετώπιση όλων των δυσκολιών σε έναν οργανισμό (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011).

Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη στη διευθέτηση των συγκρούσεων

Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη ενός Δημοτικού Σχολείου είναι πολύ σημαντικός στη διαχείριση των συγκρούσεων σε αυτόν. Ο ίδιος πρέπει να διαθέτει ηγετικές ικανότητες (Ευθυμίουπουλος, 2015), ικανότητες λήψης αποφάσεων και επικοινωνίας, συστημικής σκέψης (να μπορεί δηλαδή να βλέπει τα πράγματα ως ολότητες που αποτελούνται από αλληλεπιδρώμενα μέρη) και συναισθηματικής νοημοσύνης δηλαδή ενσυναίσθησης, αυτοεπίγνωσης και αυτορρύθμισης (Μπουραντάς, 2005; Μπρίνια, 2008).

Επίσης, σημαντικό σε μια εκπαιδευτική μονάδα ο διευθυντής ηγέτης, να είναι εξοπλισμένος με ορισμένες δεξιότητες (Σαΐτης, 2002), όπως την ικανότητα του «συνεργάζεσθαι», να μπορεί δηλαδή να εμπνέει σεβασμό, να αξιοποιεί τις ικανότητες των εκπαιδευτικών, να δείχνει κατανόηση και αντικειμενικότητα, να καλλιεργεί τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και το θετικό εργασιακό περιβάλλον. Επίσης, να επιδεικνύει επαγγελματική ικανότητα, δηλαδή να οδηγείται στην ορθολογική λήψη αποφάσεων, να

εποπτεύει σωστά το προσωπικό και να εκτιμά τα καθήκοντα τις ευθύνες και τα προβλήματα των μελών του οργανισμού. Τέλος, να διαθέτει αντιληπτική ικανότητα, να δείχνει ενεργητικότητα και διοικητική φαντασία. Είναι σημαντικό όμως να διαθέτει και την ικανότητα επιρροής στους άλλους (Κατσαρός, 2008) και να κάνει τα μέλη του οργανισμού να τον ακολουθούν πρόθυμα και εθελοντικά.

Προκειμένου να προλάβουμε τις συγκρούσεις σε ένα σχολείο, ο διευθυντής υιοθετεί το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας όπου έχει το χάρισμα να διεγείρει τα μέλη της μονάδας και να τους ανάγει σε υψηλά επίπεδα ηθικής και αξιών, να έχουν όραμα και να μη διστάζουν στις αλλαγές προς όφελος του οργανισμού, να λειτουργούν ως πρότυπα προς μίμηση και να κινηθούν μαζί στην επίτευξη των στόχων. Επιπλέον να προωθεί ο ηγέτης καινοτόμες ιδέες και δημιουργικές λύσεις προβλημάτων μέσα από την πολλαπλή τους θεώρηση, καλλιεργώντας προσδοκίες και αξίες για τον οργανισμό (Ευθυμίου, 2015).

Είναι σημαντικό ο διευθυντής - ηγέτης να ακολουθεί το δημοκρατικό – συμμετοχικό μοντέλο λήψης αποφάσεων, όπου κυριαρχεί η αρχή της πλειοψηφίας, καλλιεργούνται οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, οι συλλογικές αποφάσεις γίνονται εύκολα αποδεκτές και διευκολύνεται η πολυφωνία, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου. Επομένως η ικανότητα λήψης αποφάσεων και η υιοθέτηση, από τον ηγέτη, του δημοκρατικού - συμμετοχικού μοντέλου λήψης αυτών και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών επικοινωνίας, είναι σημαντικές παράμετροι που μπορεί να αποσοβήσουν ή να επιλύσουν άμεσα τις συγκρούσεις σε μια εκπαιδευτική μονάδα (Ευθυμίου, 2014).

Ο διευθυντής - ηγέτης ενός σχολείου, πρέπει να στοχεύει στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις με στόχο την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μελών του. Η διαμόρφωση κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος και η καλλιέργεια μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας που πρώτιστα θα στοχεύει στη συνεργασία, στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης μεταξύ των ανθρώπων που στελεχώνουν την εκπαιδευτική μονάδα, θα προσφέρει στο διευθυντή τη δυνατότητα να αποφεύγονται οι συγκρούσεις και ο αρνητισμός, στοιχεία που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε μη ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών, προτάσσοντας τον ατομισμό και την εγωκεντρικότητα (Πασιαρδή, 2001).

Έχοντας ο διευθυντής σαφή ορίζοντα διοίκησης και γνωρίζοντας τους στόχους του σχολείου, θα προσπαθήσει να διαμορφώσει μία κουλτούρα που θα καθορίσει τη συμπεριφορά των μελών του σχολείου, καθώς και την αποτελεσματικότητά του. Ο ίδιος φυσικά πρέπει να πιστεύει στη συνεργασία, να ασκεί την εξουσία με δημοκρατικό τρόπο, να πιστεύει στη συναδελφικότητα, ώστε όλοι αυτοί οι παράμετροι να διαμορφώσουν το θετικό εκπαιδευτικό κλίμα και την συνεργατική κουλτούρα του οργανισμού με μέγιστα, πολυεπίπεδα οφέλη γι' αυτόν. Ειδάλλως θα κυριαρχήσει ο γκρίνια, η απογοήτευση, η φθορά που θα επιδρά αρνητικά σε όλη τη λειτουργία του σχολείου και οι συγκρούσεις θα είναι ένα καθημερινό φαινόμενο (Σαΐτης, 2008).

Συμπεράσματα

Κάθε εκπαιδευτική μονάδα αποτελείται από το ανθρώπινο δυναμικό του, που απαρτίζεται από άτομα διαφορετικών χαρακτήρων, χαρακτηριστικών, ενδιαφερόντων και ιδεολογικών αποκλίσεων. Όλα αυτά τα άτομα καλούνται να συνυπάρξουν σε έναν οργανισμό προκειμένου αυτός να υλοποιήσει τους στόχους του. Οι συγκρούσεις μέσα σε αυτόν μοιάζουν αναπόφευκτες και τα αίτια μπορούν εύκολα να εντοπιστούν.

Αν μία σύγκρουση δεν επιλυθεί, υπάρχει κίνδυνος να δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς και στην υλοποίηση των στόχων του. Η επίλυσή της όμως μπορεί να επιφέρει θετικές αλλαγές στην εκπαιδευτική μονάδα, μετατρέποντάς την σε εποικοδομητικό παράγοντα της σχολικής ζωής.

Σημαντικός όμως είναι και ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη μέσα στο σχολείο, ο οποίος ξέχωρα από ατομικές ικανότητες πρέπει να διαθέτει ένα όραμα για τον οργανισμό και να δημιουργεί ένα κατάλληλο πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ των μελών του.

Ο ίδιος πρέπει να διοικεί με έναν τρόπο δημοκρατικό, συλλογικό, δίκαιο, αμερόληπτο, υιοθετώντας τον τύπο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπου θα σέβεται τους συναδέλφους, θα επιδιώκει τη συνεργασία μαζί τους και συμμετοχικά θα προσπαθήσει να λύνει τα προβλήματα. Χρειάζεται όμως και να έχει γνώσεις και εμπειρία, ώστε σε κάθε ανακύπτον πρόβλημα να επιλέγει και να υιοθετεί την κατάλληλη τεχνική για την καλύτερη διαχείρισή του. Επίσης, φροντίζει να δημιουργεί στον οργανισμό το κατάλληλο θετικό συνεργατικό κλίμα και να επιδιώκει την καλλιέργεια κουλτούρας συναδελφικότητας, συνεργασίας και ισότιμης αντιμετώπισης των μελών του οργανισμού.

Κρίνεται απαραίτητη όμως και η επιμόρφωσή του διευθυντή – ηγέτη του εκπαιδευτικού οργανισμού, τόσο σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων όσο και σε θέματα διαχείρισης ενηλίκων. Δυστυχώς, οι έρευνες στη χώρα μας (Παντοπούλου, 2010; Φασούλης, 2006), δείχνουν πως οι διευθυντές των εκπαιδευτικών οργανισμών δεν έχουν επιμορφωθεί, όσο θα έπρεπε, σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης και ειδικότερα σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Είναι μία παράμετρος που η σημερινή ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας πρέπει να τη λάβει σοβαρά υπόψη και να κάνει τις προτάσεις της – και εν συνεχεία να προβεί σε πράξεις – σε ένα διάλογο με τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς.

Βιβλιογραφία

Adejimola, A.S. (2009). Language and communication in conflict resolution. *Journal of Law and Conflict Resolution*, 1(1),1-9.

Corvette, BAB (2007). *Conflict Management: A Practical Guide to Developing Negotiation Strategies*. New Jersey: Prentice Hall.

- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ευθυμίουπουλος, Α. (2014). *Ηγεσία*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών.
- Ευθυμίουπουλος, Α. (2015). *Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη – Μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών.
- Hodgetts, R.M. (1993). *Modern human relations at work*. Fort Worth Philadelphia: The Dyden Press, Harcourt Brace Jovanovich College Publisher.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαυρογιώργος Γ., (1993). Κρατικός έλεγχος, υπουργική εκπαιδευτική πολιτική και λαϊκή συμμετοχή., Αθήνα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (27), 10-16.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Παντοπούλου, Δ. (2010). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ τους στο σχολικό περιβάλλον*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2012). Χρήση των ΤΠΕ από τα διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. *I – teacher* (5), 364-381.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο. Επικοινωνία στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση. Μάνατζμεντ. Μια εισαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Πολυχρονίου, Π. (2006). *Διοίκηση Συγκρούσεων*. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις. Πανεπιστήμιο Πατρών: Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων.
- Rahim, A., Magner, R. & Shapiro, L. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors?: What justice perceptions precisely? *International Journal of Conflict Management*, 11, 9-31.

Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη, Χ. (2008). Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: Από την επίλυση συγκρούσεων στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση* (44), 32-50. Αθήνα: Ειδική Εκδοτική.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων, τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σταμάτης, Π. (2012). *Επικοινωνία στην Εκπαιδευτική και Διοικητική Διαδικασία. Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Φασούλης, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. *Πρακτικά 3^{ου} Παν. Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης* (13-14 Μαΐου, 2006).

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση*. Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Η διάσταση της ηγεσίας στη διαμόρφωση ποιοτικού έργου

Καραγεώργου Ζωή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, M.Ed., zkarageorgou@sch.gr

Περίληψη

Σ' ένα μεταβαλλόμενο, αβέβαιο, περίπλοκο και αμφίσημο διεθνές περιβάλλον, οι προκλήσεις της εποχής μας είναι μεγάλες και απαιτούν ένα σχολείο που να μπορεί με ευέλικτο τρόπο να ανταποκρίνεται στις συνεχείς εξελίξεις. Το έργο της σχολικής ηγεσίας αποκτά μείζονα σημασία. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ο διευθυντής ως σχολικός ηγέτης, οφείλει να υπερβεί τα στενά πλαίσια του ρόλου του ως διαχειριστή της σχολικής μονάδας, εφαρμόζοντας καινοτόμες στρατηγικές και αναπτύσσοντας δεξιότητες και εργαλεία που θα του επιτρέψουν να οδηγήσει το σχολείο στην επιτυχία. Σκοπός του κειμένου είναι να επεκτείνει και να εμβαθύνει τη συζήτηση και τον προβληματισμό για τον ρόλο του σχολικού ηγέτη στη διαμόρφωση ποιοτικού έργου

Λέξεις – Κλειδιά: σχολική ηγεσία, δέσμευση

Εισαγωγή

Ο Caldwell (1998, όπως αναφέρεται από Leithwood & Hallinger, 2002 σελ. 821-847) κάνει αναφορά σε τρία σενάρια για το μέλλον της δημόσιας εκπαίδευσης μετά το 2020.

- Το 1^ο σενάριο στηρίζεται στην αναφορά που έκανε ο Hargreaves D. (1999) στον ΟΟΣΑ «τα δημόσια σχολεία θα είναι μόνο για τους μαθητές όπου οι γονείς δεν θα έχουν εναλλακτική επιλογή».
- Το 2^ο σενάριο στηρίζεται «στην ανάπτυξη που εμφανίζει σε κάποιες χώρες η εκπαίδευση στο σπίτι». Στο Οντάριο του Καναδά μόνο το 15% χρησιμοποιεί το δημόσιο σχολείο ενώ το 35% εκπαιδεύεται στο σπίτι, επειδή οι γονείς τους δεν πιστεύουν ότι τα δημόσια σχολεία εκπληρώνουν τις ανάγκες των παιδιών τους. Ο Caldwell αναφέρει ότι μια σχολική επιτροπή στο Βανκούβερ προμηθεύει υπολογιστές σε μαθητές που χρησιμοποιούν την εκπαίδευση κα' οίκον.
- Το 3^ο σενάριο είναι βασισμένο στο πλαίσιο της πολιτικής που προτάθηκε για τα δημόσια σχολεία από τους Caldwell & Hayward (1998), οι οποίοι στηρίχτηκαν σε τέσσερις βασικούς πυλώνες: 1) εστίαση στο δημόσιο σχολείο 2) ενίσχυση 3) συνεισφορά 4) στρατηγικός σχεδιασμός – σχέδιο

Η Νέα Εποχή για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τείνει να παραλληλιστεί με μια αλληγορία, η οποία αντλείται από δυο μυθικά όντα της Αρχαίας Ελληνικής Μυθολογίας, «Σκύλλας και Χάρυβδης». Πραγματικά, οι κίνδυνοι και οι απειλές της εκπαίδευσης βρίσκονται στα κύματα που λυσομανούν, στη δύνη θυελλωδών ανέμων. Καταβάλλεται προσπάθεια από σχολικούς ηγέτες και εκπαιδευτικούς, όπως ο πολυμήχανος Οδυσσεύς, να αντιμετωπιστούν τα δύο μυθικά τέρατα. Η Σκύλλα στη νέα εποχή είναι

αιτία πρόκλησης οικονομικών και κοινωνικών δυνάμεων, για τη δημιουργία αναγκαίων σημαντικών αλλαγών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως οι έννοιες παγκοσμιοποίηση, τεχνολογική ανάπτυξη, διεθνής οικονομική ενοποίηση, μεγαλύτερος ανταγωνισμός, ενσωμάτωση νέων μεθόδων στη φιλοσοφία και οικονομική κρίση. Η Χάρυβδη καταπίνει κάθε αντίδρασή μας στα συνθήματα της Νέας Εποχής. Ποια όμως είναι τα απαραίτητα εφόδια ενός διευθυντή που ως κυβερνήτης θα ηγείται και οι εκπαιδευτικοί θα διοικούν, για να περάσει το σκάφος με το πλήρωμά του από τα στενά της Σκύλλας και της Χάρυβδης;



Απόψεις ερευνητών για την συμβολή της ηγεσίας στη διαμόρφωση ποιοτικού έργου

Η ηγεσία αποτελεί φαινόμενο όλων των εκφάνσεων των κοινωνικών επιστημών. Αναγνωρίζεται από πολλούς ερευνητές και δεν υπάρχει ένας και μοναδικός σωστός ορισμός. Πάντα, όμως, αναφέρεται η εκούσια ή ακούσια άσκηση επιρροής ενός προσώπου ή μιας ομάδας προς άλλα πρόσωπα ή ομάδες, εντός οργανισμού ή οργανισμών εκπαίδευσης, με σκοπό την υλοποίηση του οράματος ή μιας σειράς στόχων. Η ηγεσία δεσμεύεται με αξίες προσωπικές και επαγγελματικές. Θεμελιώνεται με τις αξίες για ελευθερία, δικαιοσύνη, ευθύνη, οι οποίες κατευθύνουν τους ανθρώπους μέσω του ηγέτη (Tomlinson H. , 2004). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Day & Antonakis, 2012et al.

[...] Οι καλοί ηγέτες βασίζονται στην ικανοποίηση ενός συνόλου προσωπικών και εκπαιδευτικών αξιών που αντιπροσωπεύουν τους ηθικούς σκοπούς του σχολείου.

Σήμερα, σε μια εποχή αξιακής κρίσης, είναι ανάγκη η σχολική ηγεσία να κινηθεί ευέλικτα καλύπτοντας τις προσδοκίες για ένα σχολείο σύγχρονο, δημοκρατικό, συνεργατικό και ανοικτό στην κοινωνία. Ο σχολικός ηγέτης στην Ελλάδα βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής μονάδας και λειτουργώντας ασκεί καθήκοντα ενός γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης και παρόλα αυτά παραμένει ανοικτός και ευέλικτος στις απόψεις των άλλων. Η αντίφαση αυτή δεν είναι εύκολο να γεφυρωθεί. Η εξασφάλιση προϋποθέσεων λειτουργίας της σχολικής μονάδας με τρόπο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία προϋποθέτει την ύπαρξη και τη λειτουργία ανοικτών συστημάτων, που αντιστοιχούν στη σύγχρονη προσέγγιση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτό το ανοικτό σύστημα αποτελείται από άλλα υποσυστήματα, αλληλεπιδρά σε ευρύτερο περιβάλλον, στο οποίο εντάσσεται λειτουργικά και έχει ως στόχο την αρμονική συνεργασία των διαφόρων υποσυστημάτων. Το ανοικτό σύστημα βρίσκεται σε επαφή με το περιβάλλον του, ελέγχεται από υπαρκτό μηχανισμό της φύσης και της ποσότητας των εισροών και εκροών, σε αντίθεση με το κλειστό, το οποίο δεν αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του.

Σε κάθε περίπτωση, οι οργανισμοί χρειάζονται ισχυρή ηγεσία για να πετύχουν το βέλτιστο αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τη θεωρία της Διαδρομής House RJ & Mitchell (1975), αποτελεσματικός ηγέτης είναι εκείνος που μπορεί να συνδυάσει τους επιθυμητούς στόχους των υφισταμένων με τους στόχους του οργανισμού. Συνεπώς, οι αποτελεσματικοί ηγέτες αφιερώνουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους στην εκπλήρωση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από την επικοινωνία και τον διάλογο με τους συναδέλφους, καθοδηγούν τις ομάδες και παροτρύνουν τα μέλη της προς υλοποίηση του οράματος, δεν εκμεταλλεύονται την εξουσία που έχουν από τον νόμο, αλλά παρακινούν τους συνεργάτες τους και αξιολογούν τα αποτελέσματα της προσπάθειας των συνεργατών τους, ενώ παράλληλα δημιουργούν ένα ζεστό κλίμα μάθησης με συνέπεια τη δημιουργία θετικής εικόνας του σχολείου και ανάλογης κουλτούρας. Οι Hargreaves & Fink (2003) προτείνουν επτά βασικές αρχές για τους αποτελεσματικούς ηγέτες :

1. Δημιουργούν και εξασφαλίζουν κατάλληλες συνθήκες για μάθηση
2. Χρησιμοποιούν μεθόδους και μηχανισμούς, για την προώθηση της σχολικής επιτυχίας, που εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου
3. Επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ευθύνες και τους παρέχουν υποστήριξη και τα μέσα για να πετύχουν οι στόχοι που τίθενται από την σχολική μονάδα
4. Πρεσβεύουν και εφαρμόζουν ένα σύστημα δικαιοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές
5. Επικεντρώνονται στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και στην παροχή των αναγκαίων υλικών πόρων
6. Προάγουν την αριστεία στη διδασκαλία και τη μάθηση και παρακινούν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στην «ανταλλαγή γνώσεων», ώστε να διαχέεται η

γνώση και να αναλαμβάνονται δράσεις που θα έχουν ως στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου

7. Δεσμεύονται ως προς την υλοποίηση των στόχων καθώς και σε αρχές και αξίες που προωθούν την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών

Σύμφωνα με τον Hallinger P. (2010) η σχολική ηγεσία θεσπίζεται ανάλογα με τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και την οργανωτική δομή. Οι διευθυντές, ως ηγέτες, λειτουργούν και προσπαθούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός «ανοικτού συστήματος» που αποτελείται από την κοινωνική κουλτούρα κάθε χώρας και το καθιερωμένο θεσμικό σύστημα. Η ικανότητα άσκησης ηγετικού ρόλου επηρεάζεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά κάθε διευθυντή (αξίες, πιστεύω, γνώση, εμπειρία).

Η Amanda Lopez (2012) ενστερνίζεται την άποψη των Kruzes & Posners (2006) που προτείνουν πέντε πρακτικές ποιοτικής ηγεσίας που σχετίζονται με το επίπεδο οργανωσιακής δέσμευσης και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις οποίες ο ηγέτης:

- Αναλαμβάνει την προσωπική ευθύνη, ώστε να είναι οδηγός των πραγμάτων
- Εμπνέει ένα κοινό όραμα
- Επιδιώκει προκλήσεις, να πειραματίζεται, να παίρνει ρίσκα και να υιοθετεί καινοτομίες του εκπαιδευτικού προσωπικού
- Καλλιεργεί τη συνεργασία και την δημιουργία κουλτούρας ποιότητα έρευνας και προβληματισμού
- Ενθαρρύνει ψυχικά το προσωπικό

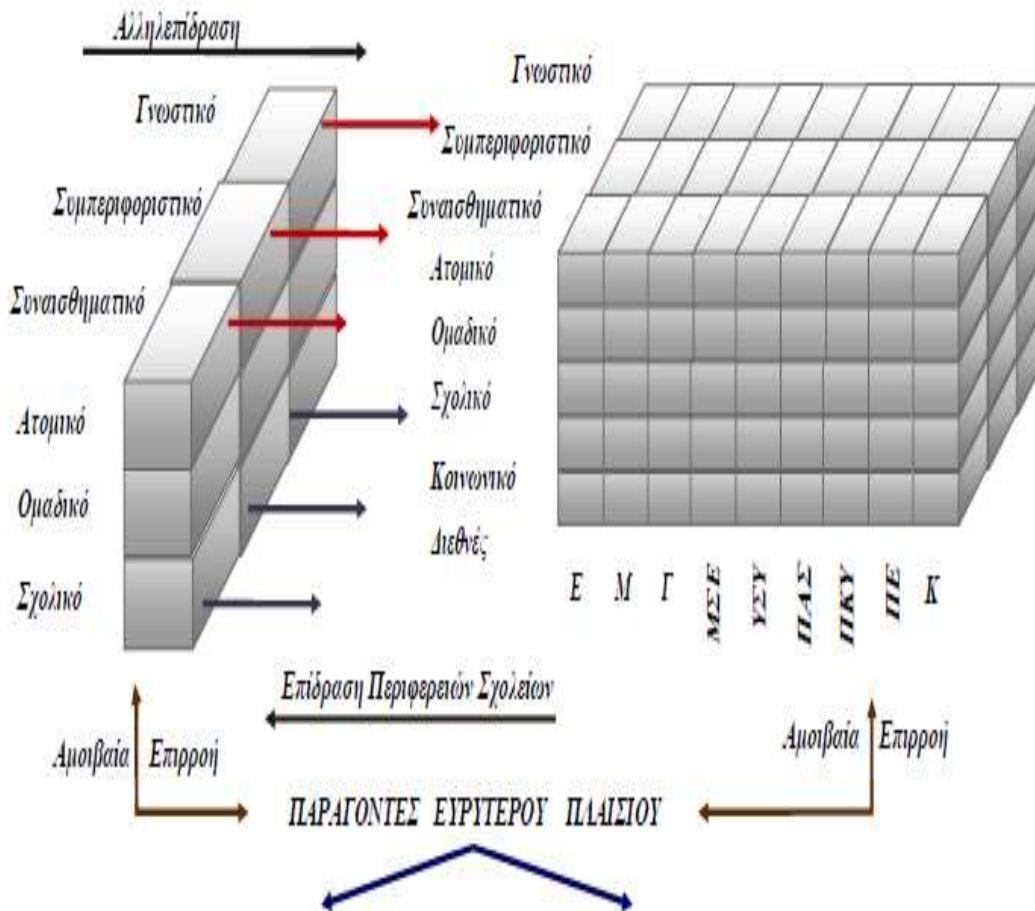


Πηγή: Bush and Midlewood, 2005

Η ηγεσία κατά τον Yin Cheong Cheng (2002, όπως αναφέρεται από Leithwood & Hal-linger, 2002, σελ.103 – 118) δίνει έμφαση στη συνεργατική λήψη αποφάσεων, στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στη συμμετοχή μαθητών, γονέων και εκπαιδευτι-κών στις διαδικασίες.

ΕΠΙΠΕΔΟ ΗΓΕΤΗ

ΜΗΤΡΑ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΩΝ



- ✓ Χαρακτηριστικά Υποκατηγοριών (π.χ. εφαρμογή θεωρίας, πολλαπλές νοημοσόνες)
- ✓ Πλαίσιο Σχολείου (π.χ. διαχείριση, τεχνολογικές αλλαγές)
- ✓ Πλαίσιο Κοινότητας, Σχολείου (π.χ. συμμετοχή γονέων, τοπικές ανάγκες)
- ✓ Κοινωνικό Πλαίσιο (π.χ. σκοποί, επίδραση της ανάπτυξης)
- ✓ Διεθνές Πλαίσιο (παγκοσμιοποίηση, ανταγωνισμός)

Ε=Εκπ/κος ΥΣΥ=Υπάλληλοι Εκπ/κης Υπηρεσίας ΜΣΕ=Μέλη Σχολικής Επιτροπής
 Μ=Μαθητής (Α/θμα και Β/θμα)=ΥΣΥ ΠΑΣ=Προσωπικό Άλλων Σχολείων
 Κ=Κονό ΠΚΠ=Άνθρωποι άλλων Κοινωνικών Υπηρεσιών ΠΕ=Άνθρωποι άλλων Επιχειρήσεων

Yin Cheong Cheng,
 Second International
 Handbook of
 Educational
 Leadership σ.114

Οι διευθυντές ως ηγέτες απαιτείται να έχουν ένα σχέδιο (πλάνο) που θα χρησιμοποιούν στις συζητήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς, γονείς και τοπική κοινωνία:

- Σχέδιο ανάπτυξης σχέσεων με όλους τους γονείς με στόχο την ανίχνευση των γενικών αναγκών των μαθητών και γονέων
- Πλάνο για μεθόδους διερεύνησης των αναγκών της τοπικής κοινωνίας
- Πλάνο εκπαίδευσης του προσωπικού για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας
- Πλάνο επικοινωνίας με γονείς με σκοπό την ανεύρεση λύσεων και την ομαλή υιοθέτηση αλλαγών.

Η δημιουργία αποτελεσματικής επικοινωνίας περιλαμβάνει μια στάση ενδιαφέροντος και ανταλλαγής πληροφοριών. Ο Τάσος Καζεπίδης (2004), τονίζει την αξία των τριών αρχών του διαλόγου-ελευθερία, ειλικρίνεια και ισότητα - μέσα από τα οποία καλλιεργείται ο υπεύθυνος και δημιουργικός πολίτης. Παράλληλα, ο Cheng υποστηρίζει ότι για να διασφαλιστεί αποδοτική διαχείριση της σχολικής μονάδας, απαιτείται αυτοδιαχείριση σε ατομικό, ομαδικό και σχολικό επίπεδο με παράλληλη εφαρμογή της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης και τη Διαχείριση μέσω Δέσμευσης (Administration through commitment). Η Διοίκηση μέσω Δέσμευσης στηρίζεται στην Αρχή της Επικουρικότητας (Starratt, 2003). Οι διευθυντές ως ηγέτες οφείλουν να επικεντρώνονται στον στόχο/ πυρήνα του εκπαιδευτικού οργανισμού κατευθύνοντας προς αυτόν το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και μαθητών. Στη διαχείριση μέσω δέσμευσης (Rowan, 1970) υπάρχει ευελιξία στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών και επίγνωση της ποικιλομορφίας των σπουδαστών. Δεν λογοδοτούν οι διευθυντές για τους εκπαιδευτικούς, αλλά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία των μαθητών. Η έννοια της υπευθυνότητας μεταβιβάζεται και στους μαθητές. Οι δάσκαλοι παρακινούν τους μαθητές να γίνουν οι ίδιοι υπεύθυνοι για την ατομική τους μάθηση. Ο Deming (1986) υποστηρίζει, επίσης, ότι τα ίδια τα άτομα θα πρέπει να διατυπώνουν τους σκοπούς και τις κατευθύνσεις. Γι' αυτό οι σκοποί της εκπαίδευσης πρέπει να κατευθύνονται από κάτω προς τα πάνω. Οι μαθητές που είναι κοντά στο πρόβλημα πρέπει να έχουν όλες τις πληροφορίες τις οποίες χρειάζονται για να επιλύσουν το πρόβλημα. Έτσι θα καταλάβουν ότι πρέπει να μεταδώσουν αξίες που θα γίνουν συνήθεια στους μαθητές για διαρκή μάθηση, για «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», για ποιοτική μάθηση και αποφυγή της στείρας ποσοτικής μάθησης.

Βιβλιογραφία

Bush T. & Middlewood D. (2005) *Leadership and Managing people in Education*. London, 3-54, 76-98, 189-204

Day D. & Antonakis J. (2012), *The nature of Leadership*, 2nd edition, London

Hallinger P. (2010) *Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research*, Hong Kong

Hargreaves A. & Fink D, (2003) *The seven principles of sustainable Leadership*, Ontario Institute for studies in Education / University of Toronto

Lopez Amanda, (2012) *The five practices of exemplary Leadership created by Kouzes J. & Posner B.*, Leadership practices inventory, LPI

Leithwood K. & Hallinger P., (2002) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht Kluwer Academic Publishers, 9-74, 83-101, 103-132, 613-652, 821-879

Rowan B., (1990) *Commitment and Control: Alternative Strategies of the organization Design of schools*, chapter 7, 353-389

RJ House & TR Mitchell (1975) *Path – Goal Theory of Leadership*, Washington University

Starratt. J. R., (2003) *Centering Educational Administration, Cultivating Meaning, Community, Responsibility*, Boston College, London, 15-25, 137-213

Tomlinson Harry, (2004) *Educational Leadership*, London, 118-183

Ζαλβανός Μ., (2003) *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα, 66 - 136

Καζεπίδης Τ., (2010) *Η σημασία του διαλόγου και οι εχθροί του*, Εκδόσεις Βάνιας, 30-60

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και τον ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του

The Investigation of Primary Education Teachers' Perceptions Regarding the Professional Burnout Syndrome and the Role of the School Headmaster for its Effective Confrontation

Κώστα Αποστολία, Msc Επιστήμες Αγωγής, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Αναστασίου Αδάμος, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής, ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06

Abstract

It is known that professional burnout in education is a syndrome that concerns the entire scientific community and researches are made so that the factors that cause it and the reasons that affect it are identified. Additionally, it is worth mentioning that effective leadership constitutes a key feature school headmasters should have. The aim of our research is to investigate the levels of professional burnout of primary education teachers, as well as how the school headmaster can contribute to face it. The quantitative survey was conducted from March to April 2019 and captured the perceptions of 324 primary education school teachers working in the municipality of Kavala. The results revealed that teachers experience low levels of professional burnout. Levels of emotional exhaustion and depersonalization are low, while the ones of personal achievement are quite high. Moreover, teachers feel satisfied with the conditions of their workplace, but not so much with their salary and professional development.

Key-Words: Professional Burnout, Teachers, Educational Leadership.

Περίληψη

Είναι γνωστό ότι η επαγγελματική εξουθένωση στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί ένα σύνδρομο που έχει απασχολήσει το σύνολο της επιστημονικής κοινότητας και πραγματοποιούνται έρευνες, ώστε να αναγνωριστούν οι παράγοντες που το προκαλούν και οι αιτίες που την επηρεάζουν. Συμπληρωματικά, αξίζει να αναφερθεί ότι η αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας αποτελεί βασικό στοιχείο που αρμόζει να χαρακτηρίζει τους/τις διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων. Σκοπός της έρευνάς μας είναι να εξετάσει το μέγεθος της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και επίσης με ποιους τρόπους μπορεί ο/η διευθυντής/ντρια να συμβάλει στην αντιμετώπισή της. Η ποσοτική έρευνα διήρκησε από τον Μάρτιο έως τον Απρίλιο του 2019 και αποτύπωσε τις απόψεις 324 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολικές μονάδες του νομού Καβάλας. Τα πορίσματα φανέρωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα ποσοστά της συναισθηματικής εξάντλησης και της

αποπροσωποποίησης είναι χαμηλά, ενώ τα αντίστοιχα της προσωπικής επίτευξης είναι αρκετά υψηλά. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση από τις συνθήκες του χώρου εργασίας τους, αλλά όχι τόσο από τις μισθολογικές απολαβές και την επαγγελματική ανέλιξη.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική εξουθένωση, Εκπαιδευτικοί, Εκπαιδευτική Ηγεσία

Εισαγωγή

Όσον αφορά το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και τις αιτίες που το προκαλούν ή το αποτρέπουν, παρουσιάζονται αρκετές μελέτες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Οι Maslach και Jackson (1986) και Maslach, Schaufeli και Leiter (2001) αναφέρουν ότι τα επαγγέλματα που σχετίζονται με τον άνθρωπο είναι πιο ευάλωτα στην επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με τους Kantas και Vassilaki (1997) και Patsalis και Papoutsaki (2010), έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν όλο και μεγαλύτερες δυσκολίες και εμπόδια στον εργασιακό τους χώρο. Η πίεση που τους ασκεί ο χρόνος ως προς την ανταπόκριση στα διδακτικά τους καθήκοντα, οι απαιτητικές εργασιακές αναθέσεις, το άγχος, η απουσία υποστηρικτικών δομών, το πιεστικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και τα πολυπληθή τμήματα μειώνουν τον χρόνο για ανάκαμψη και αναβάθμιση των εκπαιδευτικών (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Meams & Cain, 2003).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι σύγχρονες κοινωνικές επιταγές, ως προς την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, αναδεικνύουν την σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής διοίκησης (Σαΐτης, 2005; Πασιαρδής, 2004; Muijs & Harris, 2003). Κάθε διευθυντής/ντρια προβάλλει την θέλησή του/της να διοικεί ένα σχολείο, το οποίο απαρτίζεται από αποδοτικούς, εργασιομανείς και ευχάριστους εκπαιδευτικούς και αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν και λειτουργούν πιο αποτελεσματικά με διευθυντές/ντριες που διατυπώνουν οράματα και αποτελεσματικές κουλτούρες (Hooijberg, Hunt & Dodge, 1997).

Η μελέτη μας στοχεύει στη διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης σχετικά με το κατά πόσο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς και ποιος είναι για εκείνους ο ακριβής ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας ως προς την αντιμετώπισή της.

Εμπειρικές μελέτες σχετικά με τις αιτίες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και τον ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η Επαγγελματική Εξουθένωση αποτελεί θέμα ενδιαφέροντος από την δεκαετία του 1970, όταν πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες απόπειρες καταγραφής των στρεσογόνων αιτιών των εργαζομένων στον επαγγελματικό τους χώρο (Schaufeli & Greenglass, 2001). Από τότε, οι συνέπειες του συνδρόμου αυτού σε προσωπικό και εργασιακό επίπεδο και η ραγδαία μετατροπή της βιομηχανικής κοινωνίας σε μια κοινωνία παροχής

υπηρεσιών, οδηγεί τους επιστήμονες στην ανάδειξη της σπουδαιότητάς του. Αυτό έχει ως απόρροια τη διαρκή έρευνα και αναζήτηση των παραγόντων που οδηγούν στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και την ανεύρεση τρόπων παρέμβασης που μειώνουν τις πιθανότητες εμφάνισής του (Schaufeli & Greenglass, 2001).

Οι Maslach et al. (2001) και Schaufeli και Enzmann (1998) αναφέρουν ότι τα επαγγέλματα, τα οποία σχετίζονται περισσότερο με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι εκείνα που έχουν ως αντικείμενό τους τον άνθρωπο, τις κοινωνικές υπηρεσίες, την υγεία και την εκπαίδευση. Οι Antoniou et al. (2006), Kantas και Vassilaki (1997), Kokkinos (2007), Πατσάλης και Παπουτσάκη (2010), Travers και Cooper (1996) και Vanrus (1979), κάνουν λόγο για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καθημερινά αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όπως οι απαιτητικές εργασιακές συνθήκες, οι χρονικές πιέσεις, τα πολυπληθή τμήματα, η επαγγελματική πλήξη, το εργασιακό στρες και η απουσία στήριξης από την διοίκηση του σχολείου και τους συναδέλφους. Ο εργαζόμενος που θεωρείται εξουθενωμένος επαγγελματικά, εμφανίζει μειωμένη αποδοτικότητα, παραγωγικότητα και άρνηση για το επάγγελμά του (Maslach et al. 2001; Maslach, 1982). Αυτά τα προβλήματα, μπορεί να αποτελέσουν κάποιες από τις αιτίες που μπορεί να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στο αίσθημα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Brissie, Hoover-Dempsey & Bassler, 1988; Kittel & Leynen, 2003).

Μελέτες δείχνουν πως ο αριθμός των εκπαιδευτικών που είναι μη αποδοτικοί ή βγαίνουν σχετικά νωρίς στη σύνταξη όλο και μεγαλώνει (Travers & Cooper, 1996). Σε χώρες όπως η Αυστραλία, η Μεγάλη Βρετανία, η Ολλανδία, οι περισσότεροι δάσκαλοι αναφέρουν την δυσαρέσκειά τους ως προς το επάγγελμά τους, λόγω εξουθένωσής τους, σε σύγκριση με την Ελλάδα, που το μεγαλύτερο σύνολο των εκπαιδευτικών δε νιώθει σε τόσο μεγάλο βαθμό την επαγγελματική εξουθένωση (Κάντας, 1995; Pithers & Soden, 1998; Travers & Cooper, 1996). Ωστόσο, υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που κάνουν λόγο για έλλειψη προσωπικής επίτευξης, υποβάθμιση και συναισθηματικό τραυματισμό, γεγονότα που επηρεάζουν αρνητικά το διδακτικό τους έργο (Papastylianou, 1997).

Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που αφορούν τους μελετητές, σχετίζονται με το φύλο, το ηλικιακό, μορφωτικό, κοινωνικό, οικονομικό επίπεδο και την εμπειρία. Δεν υπάρχει κάποια έρευνα που να επιβεβαιώνει αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά σχετίζονται ή όχι με το σύνδρομο της εξουθένωσης. Κάποιοι ερευνητές ανέφεραν πως δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στα προαναφερόμενα και την επαγγελματική εξουθένωση (Papastylianou, 1997; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010), ενώ άλλοι θεωρούν ότι σε κάποιον βαθμό υπάρχει μια συσχέτιση (Greenglass & Burke, 1988; Κάντας, 1996; Maslach, 1982).

Με σκοπό την αποδοτική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, οι μελετητές κάνουν λόγο για τη σπουδαιότητα της εκπαιδευτικής διοίκησης (Μιχόπουλος, 1998). Όταν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών ικανοποιούνται, τότε μπορούμε να κάνουμε λόγο για μια επιτυχημένη ηγεσία που κατ' επέκταση οδηγεί και στη βελτίωση των σχολικών

μονάδων (Δημητριάδης & Παπαδόπουλος, 2016; Σαΐτης, 2005; Πασιαρδής, 2004). Σκοπός του ηγέτη είναι να βοηθήσει τα μέλη του οργανισμού να λαμβάνουν δράση σε προβλήματα, να διαχειρίζονται εμπόδια, όπου αυτά προκύπτουν, και να συνεισφέρει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Γιαννάκης, 2014). Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει ακόμη κάποια έρευνα, η οποία να ασχολείται μόνο με τη σχέση μεταξύ ηγεσίας και επαγγελματικής εξουθένωσης στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην υπάρχουν σαφείς προτάσεις από αποτελέσματα ερευνών σχετικά με το ποια μοντέλα ηγεσίας διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα ή μη την επαγγελματική εξουθένωση σε μια σχολική μονάδα.

Εύλογα, κατά συνέπεια, η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζει η εκπαιδευτική διοίκηση ως προς την αντιμετώπισή της, μέσα από την διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σημαντικότητα της παρούσης έρευνας

Οι συνεχείς δυσκολίες που προβάλλονται στον εκπαιδευτικό χώρο ενισχύουν την παραδοχή μιας αρνητικής δημόσιας άποψης για τις σχολικές μονάδες της χώρας. Παρατηρείται συχνά όμως, ότι ο τομέας στον οποίο ο εκπαιδευτικός χρήζει απαραίτητης υποστήριξης, αποτελεί η ψυχολογική και συναισθηματική του κατάσταση (Neave, 1998). Η πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης παρέχει την ευκαιρία να καταγραφούν οι στρεσογόνες συνθήκες από το οπτικό πεδίο της εκπαιδευτικής κοινότητας, να διερευνηθούν τα αίτια εκείνα που τις δημιουργούν, αλλά και να αναγνωριστούν οι συνέπειές τους, όπως συμπτώματα εξουθένωσης και έλλειψη ικανοποίησης (Κυριάκου & Πετσάνης, 2006). Επιπροσθέτως, μελέτες αναδεικνύουν το γεγονός ότι οι διευθυντές/ντρίες δύνανται να διαδραματίσουν κρίσιμο ρόλο στη δημιουργία υψηλής ποιότητας στις σχολικές μονάδες και την αντιμετώπιση αγχογόνων στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών (Davis, Darling-Hammond, Meyerson & LaPointe, 2005).

Εδώ και αρκετές δεκαετίες, οι διευθυντές/ντρίες των σχολείων θεωρούνται ως βασικές μεταβλητές στην αποδοτικότητα των σχολείων. Για να υπάρξουν όμως αποτελεσματικά και περισσότερο λειτουργικά σχολεία, κρίνεται απαραίτητο να υφίστανται και οι αναγκαίες προϋποθέσεις για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι οποίες προκύπτουν μέσα από τις κατάλληλες πρακτικές και αντιλήψεις του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας (Youngs & King, 2002). Συνεπώς, ενώ προκύπτουν μια σειρά από μελέτες για τη σχέση και τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, δεν υπάρχει σχετικά μεγάλη βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο θέμα στην ελληνική πραγματικότητα και αυτό το κενό έρχεται να καλύψει μέχρι ένα σημείο η δική μας μελέτη.

Σκοπός της παρούσης έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τις αιτίες που προκαλεί το εργασιακό φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζει ο/η διευθυντής/ντρια στην αντιμετώπισή του. Με βάση τις εμπειρικές μελέτες που παρουσιάστηκαν και τον γενικότερο σκοπό της παρούσης εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Ποιοι είναι οι λόγοι - παράγοντες - αιτίες που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών;
- Με ποιον τρόπο ο/η διευθυντής/ντρια συμβάλλει στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών;
- Σχετίζονται οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή/ντριας και εκπαιδευτικού προσωπικού με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών;
- Ποια στυλ ή και μοντέλα της σχολικής ηγεσίας σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών;

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνά μας, ο πληθυσμός-στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας του Νομού Καβάλας. Σύμφωνα με την Πρωτοβάθμια Διεύθυνση του Νομού Καβάλας, υπάρχουν 65 Δημοτικά Σχολεία στα οποία εργάζονται περίπου 926 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Από τον προαναφερόμενο τρόπο δειγματοληψίας, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν σχολεία, στα οποία εργάζονται 350 εκπαιδευτικοί το ακαδημαϊκό έτος 2018-19. Από αυτόν τον αριθμό των εκπαιδευτικών, 324 απάντησαν στα ερωτηματολόγια, δίνοντας ένα ποσοστό συμμετοχής 92,6%. Τέλος, αυτοί οι 324 συμμετέχοντες αποτελούν περίπου το 35% του συνολικού πληθυσμού των εκπαιδευτικών του νομού.

Περιορισμοί της έρευνας

Αρχίζοντας με τον επιλεγμένο πληθυσμό της μελέτης, τονίζεται το γεγονός ότι το δείγμα προερχόταν μόνο από την περιοχή του Νομού Καβάλας. Αξίζει επίσης να σημειώσουμε, ότι το μεγαλύτερο δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί ΠΕ 70 (δάσκαλοι), ενώ υπήρξε έλλειψη απαντήσεων από άλλες ειδικότητες. Αυτό προφανώς συνέβη, διότι κάποιοι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων, πέρα των δασκάλων, υποστήριξαν ότι δεν είχαν σταθερό ωράριο εργασίας σε μία μόνο σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα να μην έχουν σαφή εικόνα της στάσης και του προφίλ του/της διευθυντή/ντριάς τους.

Επιπρόσθετα, αρκετοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι, μέσω των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, φωτογράφιζαν το προφίλ του/της διευθυντή/ντριας και δεν είχαν την διάθεση να εκτεθούν, απαντώντας στις ερωτήσεις. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αρνηθούν να το συμπληρώσουν εξ ολοκλήρου ή να συμπληρώσουν μόνο τις ερωτήσεις που επιθυμούσαν εκείνοι.

Διαδικασία

Η μελέτη για τη συλλογή των δεδομένων άρχισε στις 15 Μαρτίου 2019 και διήρκησε μέχρι τις 15 Απριλίου του ίδιου έτους. Για πρακτικούς λόγους, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή στα σχολεία εντός και στη γύρω περιοχή της Καβάλας, έχοντας πάρει αρχικά τις απαραίτητες άδειες από τους/τις διευθυντές/ντριες.

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε δια χειρός στους εκπαιδευτικούς της κάθε σχολικής μονάδας. Τα ερωτηματολόγια συλλέχτηκαν ιδιοχείρως από τους εκπαιδευτικούς μετά από 15 ημέρες από την διανομή τους στην κάθε σχολική μονάδα, μειώνοντας με τον τρόπο αυτόν την πιθανότητα σφάλματος.

Μετρήσεις

Η μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και μετράει τις στάσεις τους πάνω σε θέματα που σχετίζονται με: α) τον βαθμό της επαγγελματικής εξουθένωσης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στα δημόσια δημοτικά σχολεία και β) τον τρόπο που σχετίζεται η εκπαιδευτική ηγεσία με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου. Ο Creswell (2011) αναφέρει ότι το ερωτηματολόγιο αποτελεί το πιο ιδανικό ερευνητικό εργαλείο για μια ποσοτική έρευνα, διότι δίνει στον ερευνητή την δυνατότητα συλλογής δεδομένων, από ένα πολυπληθές δείγμα και γενίκευσης αποτελεσμάτων για ένα ακόμη μεγαλύτερο πληθυσμό.

Το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από:

- τα γενικά-δημογραφικά στοιχεία,
- τις αιτίες-λόγους της επαγγελματικής εξουθένωσης,
- τους τρόπους αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης από την εκπαιδευτική ηγεσία,
- τη συμβολή των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή/ντριας-εκπαιδευτικών στην επαγγελματική εξουθένωση,
- τα στυλ/μοντέλα σχολικής ηγεσίας και το πώς αυτά σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση.

Αποτελέσματα

Στην έρευνα πήραν μέρος συνολικά 324 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονταν σε 30

δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης του Νομού Καβάλας. Οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν διαφοροποιήσεις εκτός του φύλου, της ηλικίας και της οικογενειακής κατάστασης, ως προς τη θέση τους, τα χρόνια υπηρεσίας, τα γνωστικά τους επίπεδα, και τα χρόνια υπηρεσίας στα σχολεία που εργάζονταν.

Ξεκινώντας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του Νομού Καβάλας, στον πληθυσμό του δείγματος, οι άνδρες εκπαιδευτικοί (27,5%) είναι αρκετά λιγότεροι από τις γυναίκες (72,5%).

Όσον αφορά την ηλικία, παρατηρείται ένας αυξανόμενος αριθμός εργαζομένων εκπαιδευτικών μεγαλύτερης ηλικίας, άνω των 51 ετών (39,5%), σε αντίθεση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς, κάτω των 30 (10,8%). Σχεδόν στα ίδια ποσοστά εμφανίζεται να βρίσκονται οι ενδιάμεσες ηλικίες των 31-40 ετών (26,2%) και 41-50 ετών (23,5%).

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες διαθέτουν εκπαιδευτική εμπειρία 21 και άνω ετών (30,2%), 11-15 ετών (24,1%) και 16-20 ετών (23,5%). Αντίστοιχα, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία 6-10 ετών (8%) και 1-5 ετών (14,2%) οι οποίοι είναι αισθητά λιγότεροι σε σχέση με το πλήθος του δείγματος.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ζουν σε ένα σταθερό οικογενειακό περιβάλλον (74,1%). Αρκετά λιγότεροι είναι οι άγαμοι (19,4%) και ακόμα πιο λίγοι οι διαζευγμένοι (4%) και οι χήροι (2,5%).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν 2 παιδιά (42%) και 1 (26,2%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί χωρίς καθόλου παιδιά (19,8%). Λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί με 3 τέκνα (9,3%) και εκείνοι με 4 (2,5%). Στο 0,3%, ανήκουν οι εκπαιδευτικοί με 5 τέκνα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν οργανική θέση στο σχολείο, όπου εργάζονται και αποτελούν το 80,9% του δείγματος. Από το υπόλοιπο ποσοστό, το 17,6% αντιστοιχεί σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς πλήρους ωραρίου και το 1,5% σε αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου.

Η πλειοψηφία διαθέτει πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ (97,2%). Επίσης, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς έχουν στην κατοχή τους κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο (30,6%). Λιγότεροι έχουν κάνει μετεκπαίδευση (20,4%). Αισθητά λιγότεροι είναι αυτοί που έχουν ολοκληρώσει διδακτορική (2,8%) και μεταδιδακτορική διατριβή (1,5%).

Τα πορίσματα της μελέτης παρουσιάζονται μετά από την επεξεργασία με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS v. 19. Αναφέρονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, όπως προκύπτουν από την περιγραφική και στατιστική ανάλυση των δεδομένων, από όπου εξάγονται συμπεράσματα. Επιπροσθέτως, γίνεται παρουσίαση συχνοτήτων μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών, που είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, αξιοποιώντας την παραγοντική στατιστική ανάλυση, δείχνοντας τις τάσεις των συμμετεχόντων και δίνοντας απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας.

Η Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση διενεργήθηκε στις τέσσερις ενότητες του ερωτηματολογίου χωριστά. Η προκαταρκτική εξέταση έδειξε ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα για την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης σε κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, η αναλογία των συμμετεχόντων με τις δηλώσεις κάθε ενότητας είναι μεγαλύτερη από 10:1 και για τις τέσσερις ενότητες του ερωτηματολογίου, όπως προτείνουν οι Hair, Black, Babin & Anderson, (2009). Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's test of sphericity) παρέχει στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ($p < 0,001$) και οι μετρήσεις KMO για την επάρκεια της δειγματοληψίας θεωρούνται εξαιρετικές και για τις τέσσερις ενότητες με τιμές μεγαλύτερες από 0,833.

Για τις αιτίες/παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, η παραγοντική ανάλυση υπέδειξε πέντε παράγοντες που ερμηνεύουν το 53,8% της διακύμανσης και όλες οι φορτίσεις (loadings) των δηλώσεων στους αντίστοιχους παράγοντες είναι μεγαλύτερες από 0,4. Οι παράγοντες 1, 2 και 3 αξιολογούνται ως αξιόπιστοι, ενώ οι παράγοντες 4 και 5 αξιολογούνται ως οριακά αξιόπιστοι, σύμφωνα με τον δείκτη Cronbach's alpha.

Οι παράγοντες ονομάστηκαν ως εξής:

1. Προσωπική επίτευξη
2. Συναισθηματική εξάντληση
3. Συνθήκες εργασίας
4. Μισθολογικές απολαβές και εξέλιξη
5. Αποπροσωποποίηση.

Για τη σχέση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντή/ντριας και εκπαιδευτικού προσωπικού με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, η παραγοντική ανάλυση υπέδειξε δύο παράγοντες που ερμηνεύουν το 55,9% της διακύμανσης και όλες οι φορτίσεις (loadings) των δηλώσεων στους αντίστοιχους παράγοντες είναι μεγαλύτερες από 0,6. Σύμφωνα με τον δείκτη Cronbach's alpha, ο παράγοντας 1 αξιολογείται ως αξιόπιστος, ενώ ο παράγοντας 2 αξιολογείται ως μη αξιόπιστος και εξαιρείται από περαιτέρω αναλύσεις.

Ο παράγοντας ονομάστηκε ως εξής:

1. Επικοινωνία μεταξύ διευθυντή/ντριας και εκπαιδευτικών

Για τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, η παραγοντική ανάλυση υπέδειξε τρεις παράγοντες που ερμηνεύουν το 66,0% της διακύμανσης και όλες οι φορτίσεις (loadings) των δηλώσεων στους αντίστοιχους παράγοντες είναι μεγαλύτερες από 0,4. Σύμφωνα με τον δείκτη Cronbach's alpha, οι παράγοντες 1 και 2 αξιολογούνται ως αξιόπιστοι, ενώ ο παράγοντας 3 αξιολογείται ως μη αξιόπιστος και εξαιρείται από περαιτέρω αναλύσεις.

Οι παράγοντες ονομάστηκαν ως εξής:

1. Διαπροσωπικές σχέσεις
2. Αυτονομία εκπαιδευτικών

Για τη σχέση των στυλ και μοντέλων σχολικής ηγεσίας με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, η παραγοντική ανάλυση υπέδειξε τρεις παράγοντες που ερμηνεύουν το 58,6% της διακύμανσης και όλες οι φορτίσεις (loadings) των δηλώσεων στους αντίστοιχους παράγοντες είναι μεγαλύτερες από 0,4. Σύμφωνα με τον δείκτη Cronbach's alpha, οι παράγοντες 1 και 2 αξιολογούνται ως αξιόπιστοι, ενώ ο παράγοντας 3 αξιολογείται ως μη αξιόπιστος και εξαιρείται από περαιτέρω αναλύσεις.

Οι παράγοντες ονομάστηκαν ως εξής:

1. Ηθική μορφή ηγεσίας, Δημοκρατικό στυλ ηγεσίας
2. Μετασηματιστική, Ενδεχομενική, Επιμεριστική και Συναλλακτική μορφή ηγεσίας

Συμπεράσματα

Ο βασικός σκοπός της μελέτης μας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας, καθώς και με ποιον τρόπο αντιμετωπίζεται αυτή από την εκπαιδευτική ηγεσία. Σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα και την ανάλυση που προηγήθηκε, Είναι απαραίτητο να αναφέρουμε, ότι οι διευθυντές/ντρίες των σχολείων του Νομού Καβάλας συμβάλλουν θετικά στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών. Αποτελούν σημαντικοί αρωγοί που στηρίζουν την προσπάθεια και το έργο των εκπαιδευτικών, ενισχύουν το ηθικό τους και προωθούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για να ευοδοθεί η επικοινωνία και οι όσο το δυνατόν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις. Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριάς είναι μείζονος σημασίας στο να αντιμετωπίζει ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός την κάθε δυσκολία και εμπόδιο που συμβαίνει στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας. Οι διευθυντές/ντρίες του Νομού Καβάλας είναι δημοκρατικοί, δε χαρακτηρίζονται από συγκεντρωτισμό, είναι πρόθυμοι να ακούσουν και να λύσουν τα προβλήματα των συναδέλφων τους. Το αυταρχικό στυλ και η διάθεση ολιγοφρίας δε φαίνεται να χαρακτηρίζουν τους/τις διευθυντές/ντρίες των σχολείων του Νομού Καβάλας, αλλά αντίθετα διέπονται από την παροχή μεγάλου βαθμού ανεξαρτησίας στους εκπαιδευτικούς, τον καταμερισμό εργασίας, καθώς και τη συνέπεια απέναντι στην διεκπεραίωση καθηκόντων των εκπαιδευτικών

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε αποτίμηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας, ώστε να μελετηθούν τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης και πώς αυτή αντιμετωπίζεται από τον/την διευθυντή/ντρία της σχολικής μονάδας. Οι περιορισμοί και οι δυσκολίες που εμφανίστηκαν

κατά την πραγματοποίηση της έρευνας οδηγούν σε καινούρια θέματα, που μπορούν να διερευνηθούν περαιτέρω και να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης επόμενων ερευνών.

Ειδικότερα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να ερευνήσουν το φαινόμενο αυτό σε ευρύτερα πεδία, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή οι εργαζόμενοι σε άλλους εκπαιδευτικούς χώρους. Επίσης, προτείνεται να πραγματοποιηθεί έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο, ώστε να είναι δυνατή μια πιο γενικευμένη άποψη για την απόδοση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς της χώρας.

Κατά την πραγματοποίηση της έρευνας, παρατηρήσαμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί ειδικότητας ΠΕ70 (δάσκαλοι) και μόνο ένα μικρό ποσοστό αντιστοιχούσε σε άλλες ειδικότητες. Λόγω αυτής της διαφοράς, δεν μπορούσαν να υπάρξουν ολοκληρωμένες γενικεύσεις ως προς τις ειδικότητες στον εκπαιδευτικό τομέα. Επομένως, προτείνεται η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης πιο εμπεριστατωμένα για τις ειδικότητες της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης θα μπορούσε να μελετηθεί και από τη μεριά των διευθυντών/ντριών και πως αυτή μπορεί να αντιμετωπιστεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή από την Πολιτεία.

Ολοκληρώνοντας, λόγω του ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα πολυδιάστατο ψυχολογικό σύνδρομο, θα ήταν εφικτό να γίνουν μελέτες, με σκοπό να εντοπίσουν περισσότερους παράγοντες και αιτίες που μπορεί να την επηρεάζουν. Αξίζει να ερευνηθεί περαιτέρω αν και άλλες μορφές και στυλ ηγεσίας σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και αν μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση αυτού του συνδρόμου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόλωσες

Bartlett, M. (1954), A Note on the Multiplying factors for Various Chi Square Approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16, 296-298.

Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 82(2), 106-112.

Creswell, J. W. (2011). *Research Designs: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Research*. USA: Texas Publications.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.

Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership study: Developing successful principals*. Stanford: Seli.

Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (1988). Work and family precursors of burnout in teachers: Sex differences. *Sex roles, 18*(3-4), 215-229.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis*(7th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Kittel, F., & Leynen, F. (2003). A study of work stressors and wellness/health outcomes among Belgian school teachers. *Psychology and Health, 18*(4), 501-510.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British journal of educational psychology, 77*(1), 229-243.

Koustelios, A. D., & Bagiatis, K. (1997). The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and psychological measurement, 57*(3), 469-476.

Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. *Job stress and burnout, 30*(1), 29-40.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. *Social psychology of health and illness, 227*, 251-280.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual (2nd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Neave, G. (1998). The evaluative state reconsidered. *European Journal of education, 33*(3), 265-284.

Papastylianou, D. (1997). The stress of teachers of comprehensive schools. In F. Anagnostopoulos, A. Kosmogianni & V. Messini (Eds.), *Contemporary Psychology (in Greek)* (pp. 211-230). Athens: Ellinika Grammata.

Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2008). Evaluation of school principals. *International handbook on the preparation and development of school leaders, 263-279*.

Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study. *British Journal of Educational Psychology, 68*(2), 269-279.

Schaufeli, W. B., & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology & health, 16*(5), 501-510.

Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998), *The Burnout Companion to Study and Research: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.

Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). Teachers under stress. *Stress in teaching professions*, 53(1), 27-35.

Vavrus, M. J. (1979). *The relationship of teacher alienation to school workplace characteristics and career stages of teachers*. East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Research Series No. 36.

Youngs, P., & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational administration quarterly*, 38(5), 643-670.

Ελληνόγλωσσες

Γιαννάκης, Κ. (2014). *Οι επιδράσεις του συναισθηματικού μόχθου του διευθυντή της σχολικής μονάδας στις σχέσεις του με τους υφιστάμενους του* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Δημητριάδης, Σ., & Παπαδόπουλος, Δ. (2016). Η ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στα Πρακτικά του 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Νοέμβριος 2011 (σ.σ. 741-752). Λουτράκι, Αθήνα: ΕΚΤ.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία: διεργασίες ομάδας-σύγκρουση-ανάπτυξη και αλλαγή-κουλτούρα-επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία: διεργασίες ομάδας-σύγκρουση-ανάπτυξη και αλλαγή-κουλτούρα-επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.

Κυριάκου, Α., & Πετσάνης, Χ. (2006). Το φαινόμενο της αλλοτρίωσης αναφορικά με τον εκπαιδευτικό μέσα στο σχολικό σύστημα. *Ελληνική Πύλη Παιδείας*, 3(2), 37-66.

Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική διοίκηση Ι*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τσομπανάκη, Α., & Τσομπανάκη, Α. (2017). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εύρυθμη λειτουργία της: θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση* (Μεταπτυχιακή διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Η επίδραση της εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών στην επιθυμία τους για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος

Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. Διοίκηση Εκπαίδευσης, kzogopoulos@gmail.com

Μπαντούνα Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed. Σπουδές στην Εκπαίδευση, M.Sc. Διοίκηση Εκπαίδευσης, mabad4250@yahoo.gr

Περίληψη

Ο καθοριστικός και απαιτητικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην ποιότητα εκπαίδευσης των μελλοντικών πολιτών της κάθε χώρας αναδεικνύει τη σημασία που έχει η ικανοποίηση που αποκομίζουν από την εργασία τους στην απόδοση και στην ευημερία των ίδιων των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Σκοπός της παρούσας έρευνας, η οποία αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας, είναι να διερευνήσει τυχόν σχέση της εργασιακής ικανοποίησης (συνολική, ικανοποίηση από τους ενδογενείς και εξωγενείς με την εργασία παράγοντες) εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας με την επιθυμία τους για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος. Η έρευνα ήταν ποσοτική σε δείγμα 269 εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το επίπεδο συνολικής εργασιακής ικανοποίησης και το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης από τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες επηρεάζει σημαντικά την επιθυμία για αλλαγή του περιβάλλοντος εργασίας. Επίσης, η επιθυμία αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος σχετίζεται με τα συνολικά έτη υπηρεσίας, την υπηρεσιακή τους κατάσταση και το επίπεδο των σπουδών τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Εργασιακή ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί, επιθυμία αλλαγής

Εισαγωγή

Οι ερευνητές ήδη από τη δεκαετία του 1930 αρχίζουν να μελετούν την εργασιακή ικανοποίηση των εργαζόμενων, τη στάση και τα συναισθήματά τους απέναντι στην εργασία τους επιχειρώντας να αναδείξουν τους παράγοντες που τους προκαλούν ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια στην εργασία τους (Locke, 1976). Η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί μεταβλητή με τη μεγαλύτερη συχνότητα διερεύνησης στην οργανωσιακή συμπεριφορά και το ενδιαφέρον των μελετητών για το θέμα συνεχίζεται δεδομένης της σημασίας που έχει για τον εργαζόμενο και τον οργανισμό (Spector, 1997).

Η εργασία που εκτελεί κάθε εργαζόμενος μπορεί να προσεγγισθεί και να αξιολογηθεί ως όλο, αλλά μπορεί να προσεγγισθεί με βάση τα επιμέρους στοιχεία, τα χαρακτηριστικά και τις ποικίλες πτυχές και διαστάσεις που περιλαμβάνει. Οι μελετητές της εργασιακής ικανοποίησης έχουν κατατάξει τις πολλές διαστάσεις από τις οποίες ο εργαζόμενος αποκομίζει ικανοποίηση από την εργασία του σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: ενδογενείς και εξωγενείς (Warr, 1987). Συνεπώς, η εργασιακή

ικανοποίηση μπορεί να διακριθεί σε ενδογενή και εξωγενή. Η ενδογενής αναφέρεται στο περιεχόμενο και σε όψεις της που σχετίζονται με αυτή καθεαυτή τη διεξαγωγή της. Η εξωγενής αναφέρεται στο πλαίσιο της εργασίας, στις συνθήκες, το ωράριο, την ασφάλεια και την αμοιβή (Κάντας, 1998). Επομένως, η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται, προκύπτει και αποτιμάται με χαρακτηριστικά εσωτερικά και εξωτερικά με την εργασία (Warr, Cook & Wall, 1979).

Εργασιακή ικανοποίηση στην εκπαίδευση

Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα κεντρικό σημείο αναφοράς της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί η ποιότητα του παρεχόμενου διδακτικού έργου (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα έχουν αναλάβει τον πολύπλευρο και απαιτητικό ρόλο της εκπαίδευσης των μαθητών συνεπώς αποδίδουν καλύτερα αποτελέσματα στην εργασία τους όταν αισθάνονται ικανοποίηση. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με επίκεντρο τη διδασκαλία είναι περίπλοκο και οι ίδιοι αναλαμβάνουν πολλούς ρόλους (Marsh, 2010). Η ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους θεωρείται σημαντικότερος παράγοντας για να αποδώσουν ποιοτικά κατά τη διδασκαλία (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003, Oloolube, 2006) και να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου μέσω της βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση του με τον ρόλο ως διδάσκοντα και προκύπτει από το πώς αντιλαμβάνεται τη σχέση ανάμεσα στο τι θέλει από τη διδασκαλία και στο τι αντιλαμβάνεται ότι τελικά του προσφέρει (Lawler, 1973, οπ. αναφ. στο Zembylas & Papanastasiou, 2004). Πρόκειται δηλαδή για το τι θεωρεί ο εκπαιδευτικός ως ιδανικό και το τι πραγματικά συμβαίνει στο παρόν. Οι ενδογενείς με την εργασία παράγοντες καταγράφονται ως σημαντικότεροι για την ικανοποίηση που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί (Johnson, 2002). Από έρευνα των Dinham και Scott (2000) αναδεικνύεται ότι οι κύριες πηγές που αποκομίζουν ικανοποίηση οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο πεδίο των εγγενών ανταμοιβών που προσφέρει η διδασκαλία και επικεντρώνονται στα επιτεύγματα μαθητή και εκπαιδευτικού, ενώ η έλλειψη ικανοποίησης σχετίζεται με στοιχεία εξωγενή της διδασκαλίας.

Γενικά, η αίσθηση θετική ή αρνητική που αποκομίζει ο εργαζόμενος από την εργασία του είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων οι οποίοι συσχετίζονται (Spector, 1997), όπως παράγοντες ατομικοί, κοινωνικοί-διαπροσωπικοί, οργανωτικοί και θεσμικοί (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Σύμφωνα με τους Crossman και Harris (2006) οι παράγοντες που επηρεάζουν και προσδιορίζουν την εργασιακή ικανοποίηση μπορούν γενικά να κατηγοριοποιηθούν σε περιβαλλοντικούς (οι οποίοι σχετίζονται με την ίδια την εργασία, ή το περιβάλλον εργασίας), ψυχολογικούς (οι οποίοι σχετίζονται με την προσωπικότητα, τη συμπεριφορά και τις στάσεις) ή δημογραφικούς (ηλικία, φύλο).

Ειδικότερα, στο πεδίο της εκπαίδευσης η Evans προσεγγίζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από δύο διαστάσεις, την επαγγελματική πληρότητα και την επαγγελματική άνεση. Η επαγγελματική πληρότητα αναφέρεται σε

παράγοντες που σχετίζονται με την απόδοση της εργασίας, όπως η αναγνώριση, η αίσθηση επιτυχίας, το πόσο δηλαδή μπορεί να ικανοποιήσει τον εκπαιδευτικό κάτι. Η επαγγελματική άνεση αναφέρεται στο πόσο ικανοποιητικό είναι κάτι, πόσο άνετα νιώθει ο εκπαιδευτικός στην εργασία του και πόσο είναι ικανοποιημένος με τις συνθήκες και τις καταστάσεις της εργασίας του (Evans, 1998; Evans, 1999).

Έρευνες επίσης αναδεικνύουν ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην έλλειψη ικανοποίησης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί και την πρόθεσή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Ostroff, 1992). Γενικά, ανεκπλήρωτες προσδοκίες των εργαζόμενων έχουν ως αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να βιώνουν δυσαρέσκεια με την εργασία τους και να επιθυμούν την αλλαγή εργασίας. Από έρευνες αναγνωρίζεται ότι περισσότερο δυσαρεστημένοι εργαζόμενοι είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν την εργασία τους, φυσικά η πρόθεσή τους αυτή επηρεάζεται από παράγοντες που σχετίζονται με ευκαιρίες αλλά και δυνατότητες εύρεσης εργασίας (Boswell, Ren, & Hinrichs, 2008). Διάφοροι παράγοντες, όπως χαμηλά επίπεδα οργανωσιακής υποστήριξης με τον τρόπο που αυτά γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης και υψηλά επίπεδα άγχους σχετίζονται με την πρόθεσή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους (Bakker & Moore, 2015).

Συνοψίζοντας, αν το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία του είναι χαμηλό, ο εργαζόμενος με τη συμπεριφορά του εμφανίζει την επιθυμία και πρόθεση να την εγκαταλείψει. Αν όμως δεν υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις για αλλαγή εργασίας η επιθυμία για αλλαγή δεν τον οδηγεί ίσως να εγκαταλείψει τη θέση του (Spector, 1997).

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικός σκοπός

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης του επιπέδου της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης καθώς και του επιπέδου ικανοποίησης από τους ενδογενείς και τους εξωγενείς ως προς την εργασία παράγοντες στην επιθυμία των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων Ηλείας για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η διερεύνηση της σχέσης επιθυμίας αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών με τα έτη συνολικής τους υπηρεσίας, την υπηρεσιακή τους κατάσταση και τέλος με το επίπεδο σπουδών τους.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και οριοθέτησαν την έρευνα ήταν:

1. Υπάρχει συσχέτιση του επιπέδου της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την επιθυμία αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος;
2. Υπάρχει συσχέτιση της επιθυμίας αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος με το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες;

3. *Υπάρχει συσχέτιση της επιθυμίας αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος με επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (υπηρεσιακή κατάσταση, έτη συνολικής υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών);*

Δομή ερευνητικού εργαλείου

Η παρούσα έρευνα αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας. Για τη διεξαγωγή της χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο δομήθηκε σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο Job Satisfaction Scale, JSS από τους Warr, et al., 1979 το οποίο αξιολογεί τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση καθώς και την εργασιακή ικανοποίηση από τους ενδογενείς και τους εξωγενείς ως προς την εργασία παράγοντες (Fields, 2002). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αποτύπωσαν τη στάση τους ως προς την εργασία τους μέσα από 15 ερωτήσεις σε μια 7θμια κλίμακα Likert από το 1 (είμαι πάρα πολύ δυσαρεστημένος/η) έως το 7 (είμαι πάρα πολύ ικανοποιημένος/η). Το τρίτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στις επιθυμίες των εκπαιδευτικών για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος.

Δείγμα Έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας τον Μάρτιο του 2017 αξιοποιήθηκε η μέθοδος του δείγματος ευκαιρίας με τη διανομή 360 ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς από 58 Δημοτικά σχολεία Γενικής εκπαίδευσης της Ηλείας σε σύνολο 1032 εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε 91 σχολικές μονάδες το σχολικό έτος 2016-2017. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τελικά οι 269 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, δηλ. ποσοστό ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στην έρευνα 74,72%. Από αυτούς το 28,6% ήταν άνδρες και 71% γυναίκες. Σχετικά με τη σχέση εργασίας, το 69,9% ήταν μόνιμοι και 29,4% αναπληρωτές, ενώ το 0,7% δεν απάντησαν. Αναφορικά με τα έτη συνολικής υπηρεσίας, το 33,5% είχε «1-10» έτη, το 25,7% «11-20» έτη, το 14,5% «21-25» και το 24,2% είχε «26 και άνω» έτη συνολικής υπηρεσίας, ενώ το 2,2% δεν απάντησαν. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, το 63,6% είχε μόνο το «Βασικό πτυχίο», το 4,1% είχε «Διδασκαλείο/ Μετεκπαίδευση», το 2,6% είχε «6/μηνη επιμόρφωση», το 18,2% είχε «Μεταπτυχιακό» και το 0,4% είχε «Διδακτορικό».

Ανάλυση Δεδομένων

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τους 269 εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού πακέτου SPSS 25.0 for Windows. Έγινε έλεγχος του δείκτη Cronbach's alpha των ερωτήσεων για την εργασιακή ικανοποίηση (Cronbach's alpha =0,897). Ακολούθησε ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής και χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$ (5%) και ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U.

Αποτελέσματα της έρευνας

Συνολικά από την εργασία τους οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα ικανοποίησης καταγράφοντας μέτρια επίπεδα ικανοποίησης από τους εξωγενείς παράγοντες, ενώ υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την ικανοποίηση από τους ενδογενείς παράγοντες που καταγράφονται υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης. Από τις επιμέρους διαστάσεις της εργασίας τους (συνθήκες εργασίας, σχέσεις συναδέλφων, αναγνώριση, άμεσος προϊστάμενος, μισθός, επαγγελματική εξέλιξη & ανάπτυξη) καταγράφουν υψηλό επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης στις σχέσεις με τους συναδέλφους (ενδογενής παράγοντας) και χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης στον μισθό (εξωγενής παράγοντας) (Μπαντούνα & Ζωγόπουλος, 2019).

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα (59,1%) ανέφερε ότι θα επιθυμούσε αλλαγή του εργασιακού περιβάλλοντος. Ειδικότερα, το 20,8% κατέγραψε στις απαντήσεις του ότι θα ήθελε αλλαγή σχολικής μονάδας, ενώ το 38,3% αλλαγή εργασίας εκτός σχολείου. Το 40,9% δεν επιθυμεί αλλαγή του εργασιακού τους περιβάλλοντος.

Επιθυμία αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος	Συχνότητα (N)	Ποσοστό%	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
(1) Άλλη σχολική μονάδα	56	20,8		
(2) Μετάταξη σε θέση διοικητικού υπαλλήλου	17	6,3		
(3) Απόσπαση σε άλλη υπηρεσία	30	11,2	3,55	1,565
(4) Άλλού	56	20,8		
(5) Δεν απάντησε	110	40,9		
Σύνολο	269	100		

Πίνακας 1: Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία επιθυμίας αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος

Οι ενδογενείς παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης σχετίζονται στατιστικά σε σημαντικό βαθμό με την επιθυμία αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος (Πίνακας 2). Συγκεκριμένα, η ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας των ερωτώμενων ($H(4)=19,135$, $p=0,001<0,05$), η αναγνώριση που παίρνουν για την απόδοσή τους ($H(4)=11,703$, $p=0,022<0,05$), η ικανοποίηση από τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους ($H(4)=13,104$, $p=0,011<0,05$) και η ικανοποίηση από την προσοχή που δίνεται στις προτάσεις τους ($H(4)=11,982$, $p=0,017<0,05$) συσχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με την επιθυμία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος.

Ενδογενείς παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης	Επιθυμία αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος	N	Kruskal-Wallis H	df	p-value
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις συνθήκες εργασίας σας στη σχολική μονάδα.	(α) Άλλη σχολική μονάδα	269	19,135	4	0,001
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την αναγνώριση που παίρνετε για την απόδοσή σας.	(β) Μετάταξη σε θέση διοικητικού υπαλλήλου	269	11,703	4	0,022
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη δυνατότητα να χρησιμοποιείτε τις ικανότητές σας.	(γ) Απόσπαση σε άλλη υπηρεσία	269	13,104	4	0,011
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την προσοχή που δίνεται στις προτάσεις που κάνετε.	(δ) Αλλού (ε) Δεν απάντησε	269	11,982	4	0,017

Πίνακας 2: Συσχέτιση ενδογενών παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης με επιθυμία αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος

Όσον αφορά τους εξωγενείς παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επιθυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος (Πίνακας 3). Η ικανοποίηση που νιώθουν από τις εργασιακές σχέσεις ανάμεσα στη διοίκηση και τους εργαζόμενους στον χώρο εργασίας ($H(4)=15,610$, $p=0,004<0,05$), τον τρόπο διοίκησης ($H(4)=12,987$, $p=0,011<0,05$), τις ώρες εργασίας ($H(4)=14,827$, $p=0,005<0,05$) και τη σιγουριά που νιώθουν ότι προσφέρει η εργασία τους ($H(4)=21,860$, $p=0,000<0,05$) επιδρούν σημαντικά στην επιθυμία των ερωτώμενων για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος.

Εξωγενείς παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης	Επιθυμία αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος	N	Kruskal-Wallis H	df	p-value
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις εργασιακές σχέσεις ανάμεσα στη διοίκηση και στους εργαζόμενους στην υπηρεσία σας.	(α) Άλλη σχολική μονάδα	269	15,610	4	0,004
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον τρόπο που διοικείστε.	(β) Μετάταξη σε θέση διοικητικού υπαλλήλου	269	12,987	4	0,011
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις ώρες εργασίας σας.	(γ) Απόσπαση σε άλλη υπηρεσία	269	14,827	4	0,005
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας.	(δ) Αλλού (ε) Δεν απάντησε	269	21,860	4	0,000

Πίνακας 3: Συσχέτιση εξωγενών παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης με επιθυμία αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος

Η συνολική εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος (Πίνακας 4) συσχετίζεται στατιστικά σε σημαντικό βαθμό ($H(4)=17,632$, $p=0,001<0,05$) με την επιθυμία τους για αλλαγή του εργασιακού τους περιβάλλοντος.

Ερώτηση-Δήλωση	Επιθυμία αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος	N	Kruskal-Wallis H	df	p-value
Συνολική εργασιακή ικανοποίηση	(α) Άλλη σχολική μονάδα (β) Μετάταξη σε θέση διοικητικού υπαλλήλου (γ) Απόσπαση σε άλλη υπηρεσία (δ) Άλλού (ε) Δεν απάντησε	269	17,632	4	0,001

Πίνακας 4: Συσχέτιση συνολικής εργασιακής ικανοποίησης με επιθυμία αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος

Από τη συσχέτιση της επιθυμίας για αλλαγή του εργασιακού περιβάλλοντος με την υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμοι-αναπληρωτές) ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($H(2)=9,390$, $p=0,025<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 5) για τη σύγκριση της υπηρεσιακής κατάστασης καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές ($U(188, 79)=6054,500$, $p=0,013<0,05$) όπου οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (meanrank=141,30) από τους αναπληρωτές (meanrank=116,64) με αυτή τη δήλωση.

Ερώτηση-Δήλωση	Υπηρεσιακή κατάσταση	N	Μέσος Όρος κατάταξης	Mann Whitney U	p-value
Θα επιθυμούσατε την αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος σε:	Μόνιμος/η	188	141,30	6054,500	0,013
(α) Άλλη σχολική μονάδα (β) Μετάταξη σε θέση διοικητικού υπαλλήλου (γ) Απόσπαση σε άλλη υπηρεσία (δ) Άλλού (ε) Δεν απάντησε	Αναπληρωτής/τρια	79	116,64		

Πίνακας 5: Συσχέτιση αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος με υπηρεσιακή κατάσταση εκπαιδευτικών

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ($H(4)=27,657$, $p=0,000<0,05$) ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της επιθυμίας για αλλαγή του εργασιακού περιβάλλοντος

με τα συνολικά έτη υπηρεσίας Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 6) για τη σύγκριση της σχέσης επιθυμίας αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος με τα ζεύγη των συνολικών ετών υπηρεσίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη συνολικής υπηρεσίας συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη υπηρεσίας.

Ερώτηση-Δήλωση	Συνολικά έτη υπηρεσίας	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann Whitney U	p-value
Θα επιθυμούσατε την αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος σε: (α) Άλλη σχολική μονάδα	1-10	90	63,51	1620,500	0,000
	26 και άνω	65	98,07		
(β) Μετάταξη σε θέση διοικητικού υπαλλήλου	1-10	90	59,11	1225,000	0,005
	21-25	39	78,59		
(γ) Απόσπαση σε άλλη υπηρεσία	11-20	69	56,45	1480,000	0,000
(δ) Αλλού	26 και άνω	65	79,23		
(ε) Δεν απάντησε					

Πίνακας 6: Συσχέτιση επιθυμίας αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος με συνολικά έτη υπηρεσίας

Από τη συσχέτιση της επιθυμίας για αλλαγή του εργασιακού περιβάλλοντος με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων, ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($H(5)=14,413$, $p=0,013<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 7) για τη σύγκριση της σχέσης εργασίας καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν «Μεταπτυχιακό» επιθυμούν σε μικρότερο βαθμό την αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μόνο το «Βασικό πτυχίο» ή «Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ».

Ερώτηση-Δήλωση	Επίπεδο σπουδών	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann Whitney U	p-value
Θα επιθυμούσατε την αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος σε: (α) Άλλη σχολική μονάδα	Βασικό Πτυχίο	171	118,16	2880,000	0,000
	Μεταπτυχιακό	49	83,78		
(β) Μετάταξη σε θέση διοικητικού υπαλλήλου	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	30	47,30	516,000	0,023
	Μεταπτυχιακό	49	35,53		
(γ) Απόσπαση σε άλλη υπηρεσία					
(δ) Αλλού					
(ε) Δεν απάντησε					

Πίνακας 7: Συσχέτιση αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος με επίπεδο σπουδών

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η επίδραση της εργασιακής ικανοποίησης στην επιθυμία αλλαγής του εργασιακού περιβάλλοντος εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων Ηλείας και η σχέση της επιθυμίας για αλλαγή του εργασιακού περιβάλλοντος με επαγγελματικά χαρακτηριστικά (υπηρεσιακή κατάσταση, συνολικά έτη υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

α) Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 269 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς το 28,6% ήταν άνδρες και 71% γυναίκες. Σχετικά με τη σχέση εργασίας, το 69,9% ήταν μόνιμοι και το 29,4% αναπληρωτές, ενώ το 0,7% δεν απάντησε. Αναφορικά με τα έτη συνολικής υπηρεσίας, το 33,5% είχε «1-10» έτη, το 25,7% «11-20» έτη, το 14,5% «21-25» και το 24,2% είχε «26 και άνω» έτη συνολικής υπηρεσίας, ενώ το 2,2% δεν απάντησαν. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, το 63,6% είχε μόνο το «Βασικό πτυχίο», το 4,1% είχε «Διδακκαλείο/Μετεκπαίδευση», το 2,6% είχε «6/μηνη επιμόρφωση», το 18,2% είχε «Μεταπτυχιακό» και το 0,4% είχε «Διδακτορικό».

β) Σχετικά με την επιθυμία αλλαγής του εργασιακού περιβάλλοντος, το 59,1% θα επιθυμούσε αλλαγή. Συγκεκριμένα, το 20,8% θα ήθελε αλλαγή σχολικής μονάδας, το 38,3% αλλαγή εργασίας εκτός σχολείου, ενώ το 40,9% δεν επιθυμεί αλλαγή του εργασιακού τους περιβάλλοντος.

γ) Όσον αφορά την επίδραση της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης, υπάρχει σημαντική στατιστικά συσχέτιση με την επιθυμία των ερωτώμενων για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος. Σημαντική είναι η επίδραση της υποκλίμακας της εργασιακής ικανοποίησης (ενδογενείς παράγοντες). Η ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, την αναγνώριση που παίρνουν από την απόδοσή τους, τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τις ικανότητές τους και η ικανοποίηση από την προσοχή που τους δίνεται στις προτάσεις που κάνουν, επιδρούν σημαντικά στην επιθυμία των συμμετεχόντων για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος. Επίσης, διαφαίνεται σημαντική συσχέτιση της επίδρασης της υποκλίμακας της εργασιακής ικανοποίησης (εξωγενείς παράγοντες) όπου η ικανοποίηση από τις εργασιακές σχέσεις ανάμεσα στη διοίκηση και στους εργαζόμενους, τον τρόπο διοίκησης, τις ώρες εργασίας και την ικανοποίηση από τη σιγουριά που τους δίνει το επάγγελμά τους επιδρούν σημαντικά στην επιθυμία των εκπαιδευτικών του δείγματος για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τους Greenberg και Baron (2000) υπάρχει θετική σχέση του επιπέδου της εργασιακής ικανοποίησης των εργαζόμενων με επιθυμία για παραίτηση ή αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, η απόφαση για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος επηρεάζεται από τις γενικότερες οικονομικές συνθήκες και το επίπεδο της ανεργίας (Κάντας, 1998). Όταν οι συνθήκες δεν ευνοούν, οι εργαζόμενοι παραμένουν στη θέση τους παρά τη δυσαρέσκεια που μπορεί να βιώνουν (Krumm, 2001).

δ) Η *υπηρεσιακή κατάσταση* (μόνιμοι-αναπληρωτές) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών συσχετίζεται σημαντικά στατιστικά με την επιθυμία για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να την επιθυμούν περισσότερο σε σχέση με τους αναπληρωτές. Μολονότι, σύμφωνα με έρευνες (Dawson & Veliziotis, 2013; Mazaheri, 2010), η εργασιακή ικανοποίηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι μικρότερη σε σχέση με τους μόνιμους λόγω ανασφάλειας και αβεβαιότητας στον εργασιακό τους χώρο, σε περιόδους οικονομικής δυσπραγίας και αυξημένης ανεργίας η επιθυμία για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος είναι ακόμα μικρότερη (Carsten & Spector, 1987).

ε) Σημαντική στατιστικά είναι η συσχέτιση των *συνολικών ετών υπηρεσίας* των συμμετεχόντων με την επιθυμία για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη συνολικής υπηρεσίας επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό να αλλάξουν εργασιακό περιβάλλον. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με την άποψη του McKenna (2000) ότι η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των εργαζομένων επηρεάζουν την κινητικότητα τους, αν και δύσκολα αποφασίζουν την αποχώρηση λόγω της αυξημένης εμπειρίας τους, της δέσμευσής τους με το εργασιακό περιβάλλον και της έλλειψης καλύτερων εναλλακτικών επιλογών.

στ) Τέλος, το *επίπεδο σπουδών* των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την επιθυμία για αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μεταπτυχιακό επιθυμούν σε μικρότερο βαθμό να αλλάξουν εργασιακό περιβάλλον σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν μόνο το βασικό πτυχίο ή δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα της έρευνας (Theodossiou & Vasileiou, 2007) όπου το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης σχετίζεται με αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση. Ωστόσο έρχεται σε αντίθεση με άλλες απόψεις (Akhtar et al., 2010; Green & Tsitsianis, 2005) όπου το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των εργαζομένων σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους λόγω των μεγαλύτερων προσδοκιών για καλύτερες προοπτικές επαγγελματικής ανέλιξης και μισθολογικών απολαβών. Ας ληφθεί υπόψη ότι στο δείγμα της παρούσας έρευνας το 18,2% των εκπαιδευτικών που διέθετε «μεταπτυχιακό» τίτλο σπουδών, το 54,2% από αυτούς ήταν αναπληρωτές και το 56,3% είχε συνολική προϋπηρεσία «1-10» έτη γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι η εργασιακή ικανοποίηση ως εξαρτημένη μεταβλητή καθορίζεται ταυτόχρονα από πολλούς παράγοντες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Akhtar, S. N., Hashmi, M. A. & Naqvi, S. I. H. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4222-4228.

Baker, L. & Moore, K. A. (2015). Impact of perceived organizational support, stress and job satisfaction on the intention to quit among teachers. In K. A. Moore, S. Howard, P. Buchwald (Eds), *Stress and anxiety: Applications to schools, well-being, coping, and internet use*. Berlin: Logos Verlag.

Boswell, W. R., Ren, L. R. & Hinrichs, A. T. (2008). Voluntary employee turnover: Determinants, processes, and future directions. In J. Barling & C. L. Cooper (Eds), *The SAGE handbook of organizational behavior: Volume One: Micro approaches*. Sage Publications Ltd.

Carsten, J. M. & Spector, P. E. (1987). Unemployment, job satisfaction, and employee turnover. A meta-analytic test of the Muchinsky model. *Journal of Applied Psychology*, 72(3), 374-381.

Crossman, A. & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34, 29-46.

Dawson, C., Veliziotis, M. & Hopkins, B. (2014). Temporary employment, job satisfaction and subjective wellbeing. *Economic and Industrial Democracy*, 38(1), 69 –98.

Dinham, S. & Scott, C. (2000). Moving into the third outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38, 379-96.

Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman Publishing Limited.

Evans, L. (1999). *Managing to motivate: A guide for school leaders*. London: Cassell.

Fields, D. (2002). *Taking measure of work: A guide to validated scales for organizational research and diagnosis*. Thousand Oaks, CA. SAGE Publications.

Green, F. & Tsitsianis, N. (2005). An investigation of national trends in job satisfaction in Britain and Germany. *British Journal of Industrial Relations*, 43(3), 401-429.

Greenberg, J. & Baron, A. (2000). *Behavior in organizations*. 7th ed. N. J. Prentice Hall.

Johnson, M. (2002). Making teachers supply boom-proof. In M. Johnson & J. Hallgarten (Eds), *From victims of change to agents of change: the future of the teaching profession*. Institute for Public Policy Research.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Krumm, D. (2001) *Psychology at work. An introduction to industrial/organizational psychology*. USA: Worth.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago, IL: Rand McNally, 1297-1343.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας

Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*.

Marsh, C. (2010). *Becoming a teacher: Knowledge, skills and issues*. 5th ed., Frenchs Forrest: Pearson Education, NSW Australia.

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

Mazaheri, M. A. (2010). Comparison of temporary and permanent workers' job satisfaction and mental health in Isfahan steel company. *Advances in Industrial Engineering and Management*, 3(1), 89 –94

McKenna, F. E. (2000). *Business psychology and organisational behaviour: A student's handbook* 3rd ed. East Sussex: Psychology Press Ltd.

Μπαντούνα, Μ. & Ζωγόπουλος, Κ. (2019). Διαστάσεις της εργασίας που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων Ηλείας. *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Νέου Παιδαγωγού με τίτλο: «Νέος Παιδαγωγός»*. (824-832), Αθήνα, 11-12 Μαΐου 2019.

Ololube, N. P. (2006). Teachers' job satisfaction and motivation for school effectiveness: an assessment. *Essays in Education (EIE)*, 18, 1-19.

Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage publications, Inc.

Theodossiου, Ι. & Vasileiou, Ε. (2007). Making the risk of job loss a way of life: Does it affect job satisfaction? *Research in Economics*, 61(2), 71-83.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357-374.

Warr, P. (1987). *Work, unemployment and mental health*. Oxford: Clarendon Press.

Warr, P., Cook, J. & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129-148.

Ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής στον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης

Αντωνοπούλου Αργή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 και Π.Ε.70 Ε.Α.Ε., Μ.Σc. στις Επιστήμες της Αγωγής και την Ειδική Αγωγή, std121607@ac.eap.gr

Επιβλέπουσα

Ανδρούτσου Δέσποινα, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας στην Α/θμια Εκπαίδευση, PhD στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ψυχολογία, desp.adam@gmail.com

Περίληψη

Το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής στον εκπαιδευτικό μικρόκοσμο αποτελεί ένα κύριο θέμα, που έχει απασχολήσει πλήθος ερευνητών/τριών, εδώ και μερικές δεκαετίες. Πρόκειται, για ένα πολυδιάστατο ζήτημα που αφορά εκπαιδευτικούς, γονείς, παιδιά, καθώς και την ευρύτερη κοινωνία. Ειδικότερα, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποδεικνύεται, πως διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην πρόοδο των μαθητών/τριών σε γνωστικό, κοινωνικό, επικοινωνιακό και συναισθηματικό επίπεδο, καθώς και τη γενικότερη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η διενέργεια μιας έρευνας αναφορικά με το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής στα ελληνικά δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται πως μπορεί να επιφέρει πολλαπλά οφέλη. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη διαδικασία της εμπειρικής ποσοτικής ανάλυσης. Αναλυτικότερα, η ανάδειξη των πιθανών μορφών συνεργασίας που συναντώνται στα ελληνικά σχολεία, αλλά και ο συσχετισμός τους με τον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης, σε σχολεία, δηλαδή, που γίνονται πιο αποτελεσματικά, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων, σχολιάζονται λεπτομερώς.

Λέξεις-Κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, μορφές συνεργασίας σχολείου- οικογένειας, οργανισμός μάθησης

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η ανάγκη για δημιουργία σχολείων, τα οποία θα είναι ανοιχτά στην κοινωνία είναι μία πραγματικότητα. Εξάλλου, το σχολείο δεν αντικαθιστά τον ρόλο της οικογένειας, αλλά τον ενισχύει και τον υποστηρίζει. Συνεπώς, ο ρόλος των γονέων σε οποιαδήποτε ενέργεια και διαδικασία, που σχετίζεται με την εκπαίδευση των παιδιών, δύναται να επηρεάσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Οι μορφές συνεργασίας που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι πολυάριθμες, αμφίδρομες και προσαρμόζονται στις ανάγκες της εκάστοτε περίπτωσης. Άλλοτε περιορίζονται στο πλαίσιο του σπιτιού κι άλλοτε στον σχολικό χώρο. Σε κάθε περίπτωση όμως, όταν λειτουργούν ορθά, τα αποτελέσματα, που προσφέρουν, είναι προσοδοφόρα.

Ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής στον μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης

Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης

Μια πρώτη απόπειρα ορισμού της έννοιας του οργανισμού μάθησης έγινε από τον Senge (1990), ο οποίος υποστηρίζει πως ως οργανισμός μάθησης μπορεί να χαρακτηριστεί ένα σχολείο, στο οποίο τα εμπλεκόμενα μέλη καλλιεργούν νέες μορφές σκέψης και μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν συλλογικά (οπ. αναφ. Hussein, Mohamad, et al, 2014), ενώ πιο πρόσφατα η Κωνσταντινίδου (2008), αναφέρει πως ο οργανισμός μάθησης έχει ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά την ανάπτυξη και τη διαρκή αλλαγή, μέσω διαφόρων καινοτομιών, οι οποίες προκύπτουν μέσω της μάθησης.

Προκειμένου, λοιπόν, μια σχολική μονάδα να μετασχηματιστεί σε οργανισμό μάθησης απαιτούνται αλλαγές και καινοτομίες. Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις θεωρείται το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, μέσω της δημιουργίας υγιών και δημιουργικών δικτύων συνεργασίας με τους γονείς και με την τοπική κοινωνία.

Η σχέση και ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής στη λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού μάθησης

Η προσπάθεια εξέλιξης ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης θεωρείται αρκετά περίπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία, εντούτοις παρέχει στο σχολικό περιβάλλον πλήθος ευκαιριών. Αξιοσημείωτη ευκαιρία αποτελεί η δημιουργία δικτύων συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων. Αναλυτικότερα, όπως αναφέρουν οι Kools & Stoll (2016), σε έρευνα του OECD αποδείχθηκε, πως ένα σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, θεωρεί τους γονείς εταίρους και τους ενσωματώνει όχι μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στην ευρύτερη οργάνωση του σχολείου.

Οι Kools & Stoll (2016) προτείνουν τρόπους εμπλοκής των γονέων στις σχολικές μονάδες, ώστε να συμβάλλουν στον μετασχηματισμό τους σε οργανισμούς μάθησης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι τακτικές συναντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, με σκοπό την ανάπτυξη των μαθητών/τριών, η συμμετοχή των γονέων στο σχεδιασμό και τη διαχείριση των τάξεων, του εκπαιδευτικού υλικού, ακόμη και του σχολικού κτιρίου, καθώς και η συνεργασία των γονέων μεταξύ τους.

Μορφές συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί μια διαδικασία περίπλοκη και διαρκώς μεταλλασσόμενη. Γενικότερα, παρατηρείται πληθώρα τυπολογιών γονεϊκής εμπλοκής, οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: σε εκείνες που αφορούν την εμπλοκή των γονέων στον χώρο του σχολείου κι εκείνες, που αναφέρονται στις δραστηριότητες, που λαμβάνουν χώρα στον χώρο του σπιτιού.

Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας

Έναν από τους κυρίαρχους τύπους γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί σύμφωνα με τον Συμεού (2003), η επικοινωνία που δομείται μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Η επικοινωνία διακρίνεται σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, ενώ η συχνότητά της προσαρμόζεται με τις εκάστοτε ανάγκες. Αναλυτικότερα, όσον αφορά τον σκοπό της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας φαίνεται πως μόνο μονοδιάστατος δεν είναι. Οι Greenwood & Hikman (1991), υποστήριζαν την επικοινωνία σχολείου- γονέων, με βασική επιδίωξη, όχι μόνο τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και την εξέλιξή τους σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφοράς. Εξάλλου, μέσα από την τακτική επικοινωνία είναι φανερό, πως συχνά προλαμβάνονται ενδεχόμενα προβλήματα, πραγματοποιούνται συζητήσεις προκειμένου να επιλυθούν αρνητικές καταστάσεις, ανταλλάσσονται απόψεις για την πρόοδο των παιδιών κι όπως ισχυρίζονται οι Christenson & Sheridan (2001), τίθενται κοινói στόχοι ως προς την εξέλιξη των μαθητών/τριών (οπ. αναφ. Rimm- Kaufman, 2005).

Εθελοντική συμμετοχή των γονέων στο σχολείο

Στη συγκεκριμένη τυπολογία γονεϊκής εμπλοκής εντάσσονται όλες οι σχολικές ενέργειες και δράσεις, κατά τις οποίες εμπλέκονται οι γονείς εθελοντικά, για να συμβάλλουν στην επίτευξη στόχων, που τίθενται από το σχολικό πλαίσιο. Μέσω των δράσεων αυτών επιδιώκεται η παροχή γνώσεων και προτύπων, η ενίσχυση των κινήτρων, αλλά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, στην εν λόγω κατηγορία δραστηριοτήτων συγκαταλέγονται οι εργασίες που πραγματοποιούνται με τη βοήθεια των γονέων για τη συντήρηση και τη διαμόρφωση του σχολικού χώρου, η παροχή βοήθειας για την πραγματοποίηση διαφόρων εκδηλώσεων, η παροχή προτύπου μέσω της παροχής πληροφοριών αναφορικά με τα επαγγέλματά τους και τις γενικότερες δραστηριότητές τους, ή η ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς δείχνουν κάποια χειρωνακτική εργασία.

Συμμετοχή των γονέων στη διαχείριση και διοίκηση του σχολείου

Η συμμετοχή των γονέων στη διαχείριση και διοίκηση του σχολείου πραγματοποιείται μέσω της συγκρότησης επιτροπών, συλλόγων και συμβουλίων, όπως για παράδειγμα ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων. Πιο συγκεκριμένα, μέσω των συλλόγων και των συμβουλίων οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων, που σχετίζονται με τη σχολική πραγματικότητα, εκφράζουν απόψεις και συμβάλλουν στην πραγματοποίηση δράσεων.

Βοήθεια του σχολείου στο σπίτι

Μέσω της συγκεκριμένης τυπολογίας γονεϊκής εμπλοκής δίνεται η ευκαιρία παροχής βοήθειας του σχολείου στο σπίτι με τη χρήση κατάλληλου υλικού, αλλά και συμβουλών, που παρέχονται από τους/τις εκπαιδευτικούς στους γονείς, προκειμένου

να τις εφαρμόσουν στο σπίτι, ώστε να βοηθήσουν στη μελέτη και την προετοιμασία των παιδιών τους. Οι γονείς συνεργαζόμενοι με τους/τις παιδαγωγούς μαθαίνουν, πώς να οργανώσουν στο σπίτι ένα ενδεδειγμένο περιβάλλον, προκειμένου να γίνεται η μελέτη των παιδιών τους πιο αποτελεσματική.

Βοήθεια της οικογένειας στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού

Μία από τις πιο συχνές τυπολογίες γονεϊκής εμπλοκής θεωρείται η βοήθεια και η καθοδήγηση που προσφέρουν οι γονείς αναφορικά με τη μελέτη και την προετοιμασία των παιδιών στις εργασίες και δραστηριότητες, που οφείλουν να διεκπεραιώσουν τα παιδιά στο σπίτι. Η έρευνα των Cooper, Robinson & Patall (2006), επιβεβαίωσε την πεποίθηση, πως οι επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο είναι αυξημένες, όταν οι γονείς εμπλέκονται στη μελέτη και προετοιμασία των παιδιών στο σπίτι. Ωστόσο, η συγκεκριμένη μορφή συνεργασίας σχολείου- γονέων ενέχει τον κίνδυνο μεγάλης εμπλοκής των γονέων, με τρόπο μη αποτελεσματικό, διότι αρκετοί γονείς λύνουν τις ασκήσεις των παιδιών, χωρίς να προσφέρουν επεξηγήσεις. Αυτό συμβαίνει ενδεχομένως, επειδή δε γνωρίζουν τον κατάλληλο τρόπο προσφοράς βοήθειας.

Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας

Η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας αποτελεί έναν τρόπο σύνδεσης του ατόμου με την κοινωνία. Η Epstein (1995), αναφέρει πως μέσω των δικτύων συνεργασίας τα παιδιά μαθαίνουν να εργάζονται ομαδικά, σκληρά, να σκέφτονται, να συνειδητοποιούν την αξία του σχολείου, καθώς και να επιδιώκουν να εμπλέκονται και να παραμένουν ενεργητικά στις δραστηριότητες που τους προσφέρει το σχολικό πλαίσιο. Εξάλλου είναι κατανοητό, πως τα παιδιά, είναι ωφέλιμο να εμπλέκονται από μικρή ηλικία σε δραστηριότητες και προγράμματα που συνδέονται με την κοινωνία και οργανώνονται από αυτήν.

Τέλος, η συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας συμπεριλαμβάνει όλα τα υλικά μέσα, τους πόρους, όπως και τις εργασίες, που παρέχονται, προκειμένου να καλυφθούν ορισμένες ανάγκες (Μπόνια, 2011).

Μεθοδολογική Προσέγγιση και Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας επιλέγεται ως καταλληλότερη μέθοδος διερεύνησης του θέματος η ποσοτική, δειγματοληπτική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, συγκροτήθηκαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν ανώνυμα εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε πρώτο στάδιο στάλθηκαν, ηλεκτρονικά, 10 ερωτηματολόγια (πilotικό στάδιο έρευνας), προκειμένου να εντοπισθούν τυχόν ασάφειες ή παραλείψεις, λόγω των οποίων ελλοχεύει ο κίνδυνος αλλοίωσης των αποτελεσμάτων. Έπειτα, για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες βασίστηκαν σε εργαλεία αντίστοιχων ερευνών

και διαμορφώθηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.

Συμμετέχοντες και Διαδικασία Επιλογής

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας περιλαμβάνει 202 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, για την επιλογή του δείγματος επιλέχθηκε η δειγματοληψία με πιθανότητα, καθώς το δείγμα, είναι αναγκαίο, να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Επιπρόσθετα, ως στρατηγική της δειγματοληψίας ορίζεται η δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης, καθώς τα άτομα, που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα, διέφεραν ως προς το φύλο, την ηλικία, τη διδακτική εμπειρία και άλλα χαρακτηριστικά.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, διαφαίνεται θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών/τριών. Αναλυτικότερα, αποδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα πως για τη μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης εξέχοντα ρόλο διαδραματίζουν οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και της ευρύτερης κοινωνίας, καθώς και η καλλιέργεια εμπιστοσύνης μεταξύ των οικογενειών των μαθητών και του σχολείου.

Βάσει των απόψεων των εκπαιδευτικών, ως πιο συνηθισμένη μορφή συνεργασίας, θεωρείται η επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη συμφωνία τους ως προς τη σπουδαιότητα της βοήθειας του σχολείου και των γονέων στο σπίτι. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Μιχαηλίδη (2018), οι γονείς αλληλεπιδρούν με το σχολείο και τους/τις εκπαιδευτικούς σε περιπτώσεις που έχουν ανάγκη από καθοδήγηση και συμβουλή ως προς την προετοιμασία των παιδιών στο σπίτι. Ακόμη, σημαντική μορφή συνεργασίας αποδεικνύεται η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και σε ζητήματα που σχετίζονται με τη διοίκηση του σχολείου.

Εντούτοις, παρά το γεγονός ότι η εμπλοκή των γονέων θεωρείται εξέχουσας σημασίας, αλλά, σύμφωνα με τους/τις παιδαγωγούς, οι γονείς δε συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες κατάθεσης προτάσεων για δράσεις στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως και στην υλοποίησή του. Συνεπώς, χρειάζεται βελτίωση του τρόπου, του πλαισίου και των συνθηκών συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να γίνουν πιο ενεργητικοί και δραστήριοι. Συμπερασματικά, αξίζει να σημειωθεί ότι το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής δεν είναι μια απλή και μονόδρομη διαδικασία. Αντιθέτως, απαιτείται προσπάθεια, όρια και αποτελεσματικότερη συνεργασία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Κωνσταντινίδου, Θ. (2008). *Οργανισμοί μάθησης και εκπαιδευτικά ιδρύματα: Μια εμπειρική έρευνα* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Μιχαηλίδης, Χ. (2018). *Απόψεις και αναφερόμενες πρακτικές των γονέων για τη γονική εμπλοκή και τη σημασία της στη σχολική πορεία των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Μπόνια, Α. Β. (2011). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Συμεού, Α. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36, σσ. 101-113. Ανακτήθηκε 24 Ιανουαρίου, 2019, από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6875/6904>

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

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), pp. 1-62. Ανακτήθηκε 16 Δεκεμβρίου, 2018, από <https://classtap.pbworks.com/f/Does+Homework+Improve+Achievement.pdf>

Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, pp. 701-712. doi:10.1177/0031721711009200326

Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), pp. 279-288. doi: <https://doi.org/10.1086/461655>

Hussein, N., Mohamad, A., Noordin, F., & Ishak, N. A. (2014). Learning organization and its effect on organizational performance and organizational innovativeness: A proposed framework for Malaysian Public Institutions of Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 130, pp. 299-304. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.035>

Kools, M., & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*, 137. Paris: OECD Publishing. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2019, από <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2005). Family-school communication in preschool and kindergarten in the context of a relationship-enhancing intervention. *Early Education and Development*, 16 (3), pp. 287-316. doi:

h
t
t
p
s
:
/
/
d
o
i
.
o
r
g
/
1
0
.
1
2
0
7
/
s
1
5
5
6
6
9
3
5
e
e
d
1
6
0
3
-
1

Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον

Κοκκινέλη Κυριακή, Εκπ/κός Π.Ε.60 & Π.Ε.70, M.Ed., kiriaki_kokkineli@yahoo.gr
Τεχλικίδου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 11, Phd, texlikidoueleni@yahoo.gr
Παπαδοπούλου Αικατερίνη, Εκπ/κός Π.Ε.60, katerina.08papadopoulou@gmail.com

Περίληψη

Το ψυχοσωματικό σύνδρομο «επαγγελματική εξουθένωση» ή όπως είναι γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία «burn out» εμφανίζεται τις τελευταίες δεκαετίες με μεγάλη συχνότητα. Βιβλιογραφικά διαπιστώνεται ότι η αιτιολογία εμφάνισής του είναι πολυπαράγοντική, ως εκ τούτου διερευνώνται όλα τα στοιχεία που συνυπάρχουν και συνδιαμορφώνουν το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, προκειμένου να διαπιστωθούν οι παράγοντες εκείνοι που λειτουργούν ενισχυτικά στην εμφάνιση και ανάπτυξή του. Καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού διαδραματίζει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, συνεπώς ο ρόλος του είναι καταλυτικός στη διαχείριση αλλά και αντιμετώπιση των συμπτωμάτων του συνδρόμου. Μέσα από την παράθεση σχετικών επιχειρημάτων, η ηγεσία που χαρακτηρίζεται από συμπεριφορές που ενισχύουν την επαγγελματική ταυτότητα και σέβονται τον επαγγελματία - εκπαιδευτικό προβάλλεται ως το ιδανικό πλαίσιο αντιμετώπισης της μεταβαλλόμενης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ικανό να αντιμετωπίσει την ανάπτυξη αγχογόνων συμπεριφορών και να λειτουργήσει αποτρεπτικά στην εμφάνιση του συνδρόμου.

Λέξεις-Κλειδιά: ηγεσία, σχολείο, επαγγελματική εξουθένωση, άγχος, εκπαιδευτικός

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί αντικείμενο μελέτης από τη δεκαετία του 1970, όταν έγιναν οι πρώτες προσπάθειες καταγραφής των αγχωτικών παραγόντων των εργατών στον εργασιακό τους χώρο (Schaufeli & Greenglass, 2001). Ερευνητικά διαπιστώνεται ότι τα επαγγέλματα που ασχολούνται με τον ανθρώπινο παράγοντα είναι πιο επιρρεπή στην επαγγελματική εξουθένωση (Maslach & Jackson, 1986· Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα ανθρωποκεντρικό επάγγελμα, το οποίο θεωρείται ιδιαίτερα συντηρητικό, στρεσογόνο και έντονο αναφορικά με τον φόρτο εργασίας (Mearns & Cain, 2003).

Ο εκπαιδευτικός όντας στο επίκεντρο στο μικροεπίπεδο του σχολείου είναι ο βασικός αποδέκτης επιρροών από τη σχολική διοίκηση, τους μαθητές, τους συναδέλφους και του γονείς αλλά και σε μακροεπίπεδο δέχεται επιρροές από το στενότερο και το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 2015). Οι ανωτέρω παράμετροι επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την πραγμάτωση του ρόλου του και πολλές φορές έχουν αντίκτυπο στην ψυχοσωματική του ισορροπία. Ως βασική παράμετρος επιρροής, η οποία μέσα από κατάλληλους χειρισμούς και συμπεριφορές μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά ή και ανασταλτικά στην εκδήλωση του φαινομένου αναδεικνύεται η ηγεσία του σχολείου.

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η έννοια της «ηγεσίας» πολλές φορές θεωρείται συνυφασμένη με την έννοια της «διοίκησης» στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνιση των δύο όρων έστω κι αν οι ρόλοι τους είναι διακριτοί. Η διοίκηση περιλαμβάνει την εφαρμογή της πολιτικής και τη διατήρηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας του οργανισμού στο επίπεδο των καθημερινών λειτουργιών του. Αντίστοιχα, η ηγεσία περιλαμβάνει τη χάραξη πολιτικής, την αντιμετώπιση των αλλαγών και των υψηλών στόχων που σχετίζονται με τη βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών/τριών και του σχολικού έργου. Η ηγεσία συνδέεται με την ανάπτυξη των ανθρώπων και τη διαμόρφωση αξιών και οράματος (Κατσαρός, 2008). Βασικό μέλημα του ηγέτη είναι να μπορεί να συσπειρώνει τους ανθρώπους γύρω από έναν κοινό όραμα, επηρεάζοντας συμπεριφορές, έτσι ώστε τα άτομα να εκδηλώνουν εθελούσια τη συμμετοχή τους για την επίτευξη ενός σκοπού, μέσα σε ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών (Μπελαδάκης, 2010· Μπουράντας, 2005).

Η πολυσημία του όρου «επαγγελματική εξουθένωση» καθιστά αναγκαία τη διάκρισή του από τον όρο «εργασιακό άγχος» και «στρες», οι οποίοι για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Το «εργασιακό άγχος», κατά τον Selye, αποτελεί μια συνολική αντίδραση του ατόμου σε μια πιεστική γι' αυτό κατάσταση (Sarafino, 1999), η αντίδραση αυτή μπορεί να έχει σωματική, νοητική ή συναισθηματική έκφραση (Καντάς 1995). Στην περίπτωση του «στρες» το άτομο, στο τέλος, καταφέρνει να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις και τις αλλαγές του εργασιακού περιβάλλοντος, ενώ στην «επαγγελματική εξουθένωση» αποτυγχάνει σύμφωνα με τους Scgau-feli και Enzmann (1988, όπ. αναφ. στο Αλμπάνης, 2018).

Όπως αναφέρει ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Υγεία και την Ασφάλεια στην Εργασία (2002), το «στρες» εμπίπτει στην ευρύτερη κατηγορία του «άγχους». Ειδικότερα, το εργασιακό άγχος αποτελεί ένα σύνολο αρνητικών και δυσάρεστων συναισθημάτων, τα οποία βιώνει ο εργαζόμενος και θεωρεί ότι απειλούν την ευημερία και την αυτοεκτίμησή του, καθώς πλήττουν διάφορες πτυχές του επαγγέλματός του (Κυριακού & Sutcliffe, 1979, όπ. αναφ. στο Αλμπάνης, 2018).

Καταληκτικά, ο ορισμός με την ευρύτερη αποδοχή είναι των Maslach και Jackson (1986), σύμφωνα με τον οποίο ως «επαγγελματική εξουθένωση» νοείται «μια εξελικτική διεργασία, όπου ο εργαζόμενος νιώθει συναισθηματική, ψυχική και σωματική εξάντληση, που προκαλείται από μακροχρόνιες συναισθηματικές και εργασιακές απαιτήσεις, χάνει το ενδιαφέρον του για την εργασία του και τους πελάτες και αναπτύσσει αρνητική εικόνα για την απόδοση και τον εαυτό του».

Επαγγελματική εξουθένωση στον χώρο της εκπαίδευσης και ηγεσία: Ερευνητική ανασκόπηση

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνει όλες τις παραμέτρους, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής

εξουθένωσης. Η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου, λόγω της φύσης του επαγγέλματός τους (Gazi, Koc, Arslan, & Topaloglu, 2009) επιβεβαιώνεται από έναν σημαντικό αριθμό ερευνών, οι οποίες έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στην εκπαιδευτική κοινότητα για την παρατήρηση και ανάλυση του φαινομένου (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010· Βασιλόπουλος, 2012).

Η ερευνητική ανασκόπηση κατέδειξε σημαντική συσχέτιση στον τρόπο άσκησης της ηγεσίας και στην εμφάνιση του συνδρόμου (Mazur Lynch, 1989, όπ. αναφ. στο Ιωαννίδου, 2017). Ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν και κατανοούν τις συνθήκες του περιβάλλοντος οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για την ανάπτυξη του συνδρόμου. Η δυναμική που αναπτύσσεται σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα προσδιορίζεται από τη λειτουργία και τη δραστηριοποίηση του κάθε εκπαιδευτικού, από τον επαγγελματισμό του καθώς και από το διοικητικό μοντέλο που εφαρμόζει ο/η κάθε διευθυντής/ντρια (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ως εκ τούτου, ερευνητικά δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον μεταξύ των εκπαιδευτικών, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στα συναισθήματα, τα κίνητρα και τις ελευθερίες που αναπτύσσονται και οριοθετούν τη σχέση μεταξύ του εκάστοτε εκπαιδευτικού με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό - μαθητικό και διοικητικό προσωπικό (Αλμπάνης, 2018).

Κατά τους Clouse & Whitecar (1981), η εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έρχεται ως απόρροια της συνεχούς πίεσης που βιώνουν και εκδηλώνεται αρχικά με την απώλεια του ενθουσιασμού, συνεχίζεται με την εκδήλωση απογοήτευσης και καταλήγει στην αλλοτρίωση. Ουσιαστικά, η επαγγελματική εξουθένωση αναφέρεται ως το «τελικό στάδιο μιας αποτυχίας, η οποία προκύπτει από τη μακροχρόνια μη ταύτιση μεταξύ των ενεργειακών αποθεμάτων του ατόμου και των εργασιακών απαιτήσεων» (Μακρής, 2014). Κινούμενοι στο ίδιο πλαίσιο οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2010), επισημαίνουν ότι η ανεπαρκής υποστήριξη και οι υπερβολικές απαιτήσεις που προκύπτουν στο εργασιακό περιβάλλον, συμπεριλαμβάνοντας και τη διοίκηση του σχολείου, δημιουργούν σημαντικές πηγές στρες και άγχους.

Σύμφωνα με τη Chang (2009, όπ. αναφ. στο Ιωαννίδου, 2017), λαμβάνοντας υπόψη τους ποικίλους παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να οδηγήσουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ο ρόλος του σχολικού ηγέτη αναδεικνύεται μείζονος σημασίας. Ως ιεραρχικά υπεύθυνος για την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού μπορεί, εφόσον γνωρίζει τη συμπτωματολογία, να λειτουργήσει έγκαιρα για την αποτροπή εμφάνισης ή αντιμετώπισης του φαινομένου με την απεμπλοκή των εκπαιδευτικών από τους στρεσογόνους παράγοντες ή καταστάσεις. Η κύρια επιδίωξη των διευθυντών/ντριών είναι να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα κινητοποιούνται, θα εργάζονται με ευχαρίστηση και αποτελεσματικότητα και στο οποίο θα εκλείπουν οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές και η οποιαδήποτε μορφή συγκρούσεων (Πασιαρδής, 2004· Σαΐτης, 2005^α).

Αιτιολογία και Συμπτωματολογία συνδρόμου

Ερευνητικά υποστηρίζεται ότι τα αίτια εμφάνισης του συνδρόμου στους εκπαιδευτικούς κατηγοριοποιούνται σε: α) ατομικούς, β) οργανωτικούς και γ) συναλλακτικούς παράγοντες (Chang, 2009, όπ. αναφ. στο Ιωαννίδου, 2017). Από τη Maslach (2006, όπ. αναφ. στο Κολλητήρη, 2018) υποστηρίζεται ότι οι οργανωτικοί παράγοντες εμφανίζουν ισχυρότερη συσχέτιση στην εμφάνιση και τον βαθμό εμφάνισης του συνδρόμου συγκριτικά με τους ατομικούς παράγοντες.

Οι ατομικοί παράγοντες επικεντρώνονται σε ενδοατομικές διαφορές, καθώς αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο, εμπειρία, οικογενειακή κατάσταση) και σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Γιαννακίδου, 2014), τα οποία δίνουν μια υποκειμενική χροιά στην αντίληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι οργανωτικοί παράγοντες υφίστανται έναν διαχωρισμό, ο οποίος αναφέρεται στις ποιοτικές και ποσοτικές απαιτήσεις εργασίας. Στηριζόμενη σε ερευνητικά δεδομένα η Γιαννακίδου (2014) αναφέρει ότι οι ποσοτικοί παράγοντες συνδέονται με παραμέτρους οι κυριότεροι εκ των οποίων είναι η πίεση του χρόνου και ο αυξημένος φόρτος εργασίας, ενώ οι ποιοτικοί σε παράγοντες που απορρέουν από την άσκηση του ρόλου τους, όπως η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων, η έλλειψη αυτονομίας και υποστήριξης από προσωπικό και προϊστάμενους και η μη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (Αμαραντίδου, 2010· Μακρής, 2014). Επιπλέον, ο συνδυασμός των ατομικών και οργανωτικών παραγόντων δημιουργεί τους παράγοντες συναλλαγής, οι οποίοι αντανακλώνται στα επίπεδα αυτοπεποίθησης, στην αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας και κατ' επέκταση στην ικανοποίηση και αναγνώριση που απολαμβάνουν από την άσκηση του επαγγέλματός τους (Γιαννακίδου, 2014· Ιωαννίδου, 2017).

Αν και η συμπτωματολογία του φαινομένου εμφανίζει διατομικές διαφορές οι ερευνητές συμφωνούν ότι παρατηρείται μια κοινή συνισταμένη πορεία, η οποία περιλαμβάνει την εκδήλωση σοβαρών σωματικών προβλημάτων, τα οποία μπορούν να επιφέρουν προβλήματα υγείας, να οδηγήσουν σε ψυχική εξάντληση και να καταλήξουν στην εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Bauer, Stamm, Virnich, Wissing, Müller, Wirsching, & Schaarschmidt, 2006). Συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται η απώλεια του ενθουσιασμού, του χιούμορ, της δημιουργικής διάθεσης και γενικότερα της αποτροπής εφαρμογής νέων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών (Παππά, 2006).

Η εμφάνιση κατάθλιψης, ευερεθιστότητας, διαταραχής ύπνου, ατονίας, δυσκολίας στη συγκέντρωση, απογοήτευσης και απάθειας/απομάκρυνσης από μαθητές/τριες και συναδέλφους εκπαιδευτικούς συνοδεύεται από έλλειψη ενδιαφέροντος για τον οργανισμό. Οι προαναφερθείσες αντιδράσεις αποτελούν ενδεικτικά δείγματα εμφάνισης του συνδρόμου, τα οποία θα πρέπει να διερευνώνται προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. (Γιαννακίδου, 2014· Ιωαννίδου, 2017· Μακρής, 2014).

Πρόληψης και Αντιμετώπισης του συνδρόμου: Ο ρόλος του Ηγέτη

Ο ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης οφείλει να εστιάζει σε δύο άξονες, τον ατομικό και τον οργανωτικό αλλά και τα μέτρα που λαμβάνει να είναι σε διττό επίπεδο, πρόληψης και αντιμετώπισης. Ως προς το ατομικό επίπεδο, η σημασία που αποδίδει ο/η ηγέτης στις ανθρώπινες σχέσεις, στην απόδοση της εργασίας (Κατσαρός, 2008), στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης (Day, 2003), στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στη λήψη αποφάσεων (Πετρίδου, 2000), στην αναγνώριση της προσφοράς (Θεοφιλίδης, 2012), στην προώθηση της συνεργασίας, στην αντιμετώπιση προβλημάτων και στην εύρεση λύσεων επιδεικνύοντας αναπτυγμένη ενσυναίσθηση αποτελούν κομβικά σημεία για την ανάπτυξη μιας ενδοσχολικής κουλτούρας σύμφωνη με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η οποία θα συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ικανοποίησή τους.

Ως προς το οργανωτικό επίπεδο, ο Σαΐτης (2005^β) θεωρεί πως ο αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα: Α) Να κατανέμει σωστά τόσο το διδακτικό, όσο και το εξωδιδακτικό έργο του σχολείου μεταξύ των διδασκόντων, κάνοντας την κατανομή με βάση τα προσόντα των διδασκόντων και πάντοτε ύστερα από δημοκρατική διαδικασία. Β) Να παρακινεί τους δασκάλους, ώστε να αναλαμβάνουν δημιουργικές πρωτοβουλίες, υποστηρίζοντας τον κάθε εκπαιδευτικό ατομικά και κάνοντάς τον να νιώθει αξιόλογος. Γ) Να έχει ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα. Ο διευθυντής - ηγέτης πρέπει να περιορίσει τα εμπόδια της αποτελεσματικής επικοινωνίας, έτσι ώστε να είναι σε θέση να καθοδηγεί και να ηγηθεί των συνεργατών του. Δ) Να λειτουργεί ως ένας παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης. Αυτός ο ρόλος του διευθυντή σχετίζεται κυρίως με τη διοικητική καθοδήγηση και ενδυνάμωση των συνεργατών του. Πρέπει ο διευθυντής να δίνει ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς του να εξελίσσονται σταδιακά και να αποκτούν διοικητικές εμπειρίες, έτσι ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι, όταν κάποτε προαχθούν σε διευθυντική-ηγετική θέση. Ε) Να επιλύει σωστά τις διαφορές που παρουσιάζονται στο σχολείο. Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός, του οποίου τα μέλη έχουν πολλές φορές διαφορετικές απόψεις και θεωρήσεις, οι οποίες πιθανό να οδηγήσουν σε συγκρούσεις. Ο ηγέτης καλείται να αντιμετωπίσει αυτά τα προβλήματα και τις συγκρούσεις κατά τρόπο επωφελή, τόσο για το σχολείο, όσο και για τους εκπαιδευτικούς του. Στ) Να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα. Ο ηγέτης πρέπει να προλαμβάνει τα προβλήματα του σχολείου και να διακρίνει τις ευκαιρίες. Ζ) Να χειρίζεται με επιτυχία το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Ο διευθυντής πρέπει να συνεργάζεται αρμονικά με όλους τους κοινωνικούς φορείς, έτσι ώστε αυτοί να συνεισφέρουν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ο κατάλληλος χειρισμός του εξωτερικού περιβάλλοντος αναφέρεται επίσης και στην προστασία του σχολείου από δυσμενείς εξωτερικές επιδράσεις.

Καταληκτικά, επιχειρώντας έναν συγκερασμό των ανωτέρω θέσεων και βιβλιογραφικών αναφορών απαιτείται ένας ηγέτη σε ρόλο διευκολυντή - υποστηρικτή με έντονο το αίσθημα της δικαιοσύνης, της κατανόησης, που θα διακρίνεται για τον σεβασμό

απέναντι στους άλλους, θα υποστηρίζει τις συνεργασίες, θα ενισχύει την αυτοπεποίθηση, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων, θα επιδεικνύει υπευθυνότητα, θα διαθέτει στρατηγική και αναλυτική σκέψη, χρησιμοποιώντας πειθώ, θα ακούει και θα συναισθάνεται λειτουργώντας με κατανόηση, θα ασκεί διοίκηση και θα αποφεύγει τις διαταγές (Everard, Morris & Wilson, 2004, όπ. αναφ. στο Μπελαδάκης, 2010).

Συμπερασματικές διαπιστώσεις

Από την παράθεση που προηγήθηκε διαπιστώνεται ότι μείζονα ρόλο στην προστασία και διατήρηση της ψυχοσωματικής υγείας των εκπαιδευτικών διαδραματίζει ο Ηγέτης-Διευθυντής, ο οποίος μέσα από στοχευμένες δράσεις λειτουργεί ως αποσβέστης ενδογενών ή και εξωγενών παραγόντων που απειλούν την ισορροπία του σχολικού οργανισμού (Ιωαννίδου, 2017).

Υπό το πρίσμα αυτό, ο σχολικός ηγέτης οφείλει να εργάζεται πάνω σε βάση διττής στόχευσης. Αφενός, δρώντας παρωθητικά να ενισχύει την αυτοπραγμάτωση των εκπαιδευτικών, προωθώντας την επαγγελματική τους επάρκεια και αφετέρου υιοθετώντας και εφαρμόζοντας συνεργατικά το επαγωγικό-αναδομητικό μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης (Θεοφιλίδης, Κουτσελίνη, Μπουζάκης, Μαρτίδου-Φορσιέ, & Μιχαηλίδου, 2009) να μετασχηματίζει το ηγετικό του προφίλ, αποβλέποντας στην πραγμάτωση των από κοινού τεθέντων στόχων (Ιωαννίδου, 2017).

Συμπερασματικά, η δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος, το οποίο προσδίδει όραμα, ενισχύει και υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη και καθιστά τον/την εκπαιδευτικό ως ισότιμο κοινωνό της εκπαιδευτικής μονάδας φαίνεται ότι αποτελεί το ιδανικό πλαίσιο που μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά και ανασταλτικά στην εκδήλωση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Βιβλιογραφία

Αλμπάνης, Ι - Χ. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αντωνίου, Α., Ντάλλα, Μ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση στο επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων ειδικής και γενικής αγωγής και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη*. Αθήνα: Διόνικος. (Διαθέσιμο on line: www.researchgate.net προσπελάστηκε στις 2/11/2019)

Αμαραντίδου, Στ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια διαχρονική μελέτη*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. (Διαθέσιμο on line: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/90/P0000090.pdf?sequence=1&isAllowed=y> προσπελάστηκε στις 27/11/2019)

Βασιλόπουλος, Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9.

Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79.

Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Θεοφιλίδης, Χ., Κουτσελίνη, Μ., Μπουζάκης, Σ., Μαρτίδου-Φορσιέ, Δ., & Μιχαηλίδου, Α. (2009). Προς ένα επαγωγικό-αναδομητικό μοντέλο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Επιστημολογική βάση. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 7-21.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ιωαννίδου, Κ. (2017). Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην εξάλειψη του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 64/2017, 13-29.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία, Διεργασίες ομάδας- Σύγκρουση – Ανάπτυξη και αλλαγή- Κουλτούρα – Επαγγελματικό άγχος*. Μέρος 3ο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κολλητήρη, Ε. (2018). *Η επίδραση του στυλ ηγεσίας του διευθυντή του εκπαιδευτικού οργανισμού στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: μια εμπειρική μελέτη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μακρής, Γ. (2014). *Ηγεσία και Επαγγελματική Εξουθένωση στον χώρο Υγείας και η συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην αντιμετώπισή της*. Πτυχιακή Εργασία, Τ.Ε.Ι. Πελοποννήσου.

Maslach, C., & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, Ch., Schaufeli, W. & Leiter. M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*. Vol. 52:397-422

Μπελαδάκης, Ε. (2010). Η συμβολή των ηγετών-στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών. *Διοικητική Ενημέρωση*, 53, 103-111.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία, ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). «Εισαγωγή Καινοτομιών στην Εκπαιδευτική Μονάδα: Ο Ρόλος του Διευθυντή». ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Μαυροσκούφης, Δ. (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, 231-240.

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, 11.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πατσάλης, Χ., Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14.

Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, 49-58. Π. Ι.-Α.Π.Θ.

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

Σαΐτης, Χ. (2005^β). *Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων*. Αθήνα.

Sarafino, E. P. (1999). *Health Psychology: Biopsychosocial interactions* (3rd ed.). New York: Wiley.

Schaufeli, W. B., & Greenglass, E.R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology & Health*, 16.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Γιαλαμά Κωνσταντία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed., ntinagial@hotmail.com

Περίληψη

Το σχολείο, παράλληλα με την εκπαιδευτική του αποστολή, συνιστά χώρο συνύπαρξης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας, διευθυντή/ντριας, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση του ιδιαίτερου σχολικού κλίματος κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Μέσα από τη διεθνή έρευνα καθίσταται σαφές πως ιδιαιτέρως η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ηγέτη καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το είδος και την ποιότητα της κουλτούρας του σχολείου. Στο παρόν άρθρο, αφού αποσαφηνιστεί εννοιολογικά ο όρος «σχολικό κλίμα», καταδεικνύεται ο καίριος ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση του, μέσα από την αλληλεπίδρασή του/της με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς/κηδεμόνες.

Λέξεις-Κλειδιά: διευθυντής/ντρια, ηγέτης, συμβολή, σχολικό κλίμα

Εισαγωγή

Η παρατήρηση της σχολικής ζωής οδηγεί στη συνειδητοποίηση της ύπαρξης περιβαλλόντων με διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά, θετικά ή αρνητικά κατά περίπτωση, ανάλογα με τον απόηχό τους στο περιβάλλον του σχολείου. Ένα «υγιές» σχολικό κλίμα (Κατσαρού κ.ά., 2016) προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των εργαζομένων για το αντικείμενο της εργασίας τους, η δημιουργική τους έκφραση, η άμιλλα, οι ποιοτικές κοινωνικές σχέσεις, η εσωτερική πληρότητα και η αποδοτικότητα τους. Βοηθά στην πραγμάτωση των στόχων της παιδείας, διαμορφώνει ισορροπημένους εκπαιδευτικούς και μαθητές με ενδιαφέροντα και υψηλές επιδόσεις. Το απωθητικό σχολικό περιβάλλον, αντιθέτως, αποπνέει αίσθηση απογοήτευσης και φθοράς εκπαιδευτικών και μαθητών και είναι δηλωτικό δυσφορίας, απουσίας ομαδικού πνεύματος, συνεργασίας και συναδελφικότητας, με επακόλουθο τον αρνητικό επηρεασμό των μελών της σχολικής κοινότητας και την πτώση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006). Ο ρόλος της ηγεσίας είναι καθοριστικός ως προς την κατεύθυνση της ποιότητας και του είδους του σχολικού κλίματος.

Σχολικό κλίμα: εννοιολογική αποσαφήνιση

Οι Hoy και Miskel (2005) υποστηρίζουν πως το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί ως η "προσωπικότητα του σχολείου". Πρόκειται για το σύνολο των εσωτερικών, μόνιμων και σταθερών χαρακτηριστικών του σχολείου, που αποτελούν την ταυτότητά του, επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του και περιγράφουν τις συλλογικές αντιλήψεις και απόψεις τους. Οι στόχοι και η εσωτερική πολιτική του ηγέτη της σχολικής κοινότητας κατά κύριο λόγο, αλλά και η τυπική και άτυπη οργάνωση, οι προσωπικότητες

των μελών του σχολείου, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, οι συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος, οι αξίες και οι ιδεολογίες που επικρατούν στην αντίστοιχη κάθε φορά τοπική κοινωνία, επηρεάζουν το σχολικό κλίμα και καθορίζουν την ευχάριστη ή δυσάρεστη ατμόσφαιρα που θα κυριαρχεί σε αυτό (Πασιαρδή, 2015).

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας

Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη

Η δημιουργία θετικού και ελκυστικού περιβάλλοντος βαρύνει κυρίως τον/την διευθυντή/ντρια, του/της οποίου/ας η προσωπικότητα, οι γνώσεις και οι αντιλήψεις επηρεάζουν και προσδιορίζουν το σχολικό γίνεσθαι. Στο πρόσωπό του αντικατοπτρίζεται η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική του εκπαιδευτικού οργανισμού (Long et al., 2012). Ευθύνη του/της είναι η μετατροπή του σχολείου σε κοινότητα συλλογικότητας και μάθησης, η εισαγωγή καινοτομιών, η αναγνώριση και η επιβράβευση των αξιόπαινων προσπαθειών, η άσκηση επιρροής, η παρακίνηση του προσωπικού (Robbins & Judge, 2011). Ως μετασχηματιστικός ηγέτης έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα υγιές και θετικό σχολικό περιβάλλον για ανάπτυξη και εξέλιξη, όπου τα μέλη θα αλληλοεπηρεάζονται και θα συνεργάζονται. Απαραίτητη προϋπόθεση βεβαίως, ότι έχει επιτρέψει την ύπαρξη κριτικής ατμόσφαιρας, όπου κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να διατυπώνει ελεύθερα τις απόψεις του και να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και τον καθορισμό των στόχων της σχολικής κοινότητας (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Ο Πασιαρδής (2004:215-217), αξιοποιώντας και συνθέτοντας τα αποτελέσματα των ερευνών και τους ορισμούς που έχουν δοθεί για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ηγέτη, υποστηρίζει ότι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης είναι εκείνος ο/η διευθυντής/ντρια που μπορεί να μεταδώσει αποτελεσματικά την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές.

Ο/Η διευθυντής/ντρια πρέπει να ξέρει πώς να εμπνέει, να πείθει, να καθοδηγεί, να υποκινεί τα μέλη της ομάδας του να παίρνουν ορθές αποφάσεις, να καταστρώνουν σχέδια και να τα εφαρμόζουν στην πράξη. Οφείλει να παίρνει πρωτοβουλίες και αποφάσεις, να συντονίζει, να έχει σταθερότητα, ευελιξία και ψυχική δύναμη και να αντέχει στις πιέσεις, να προβλέπει, να προλαμβάνει, να διοικεί, να κρίνει, να επικοινωνεί, να διατηρεί τον έλεγχο, να παρουσιάζει με ενάργεια το θεσμικό πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2004). Κύριο μέλημα του και καθοριστική προϋπόθεση επιτυχούς άσκησης του έργου του θεωρείται η προσωπική του κουλτούρα και η αξιοπρέπειά του. Ο διευθυντής υποχρεούται εκ των πραγμάτων να κατακτήσει την προσωπική του ποιότητα, κάτι που σημαίνει ότι οφείλει να ενημερώνεται και να αυτοβελτιώνεται διαρκώς (Day et al., 2001). Τα παραπάνω νοηματοδοτούν τις καλές προθέσεις και δικαιώνονται, όταν τον/την διακρίνουν ο σεβασμός προς τους/τις συναδέλφους και το ειλικρινές ενδιαφέρον για τους μαθητές. Κάτω από ένα τέτοιο καθεστώς τα όποια μηνύματα, οδηγίες, παρατηρήσεις, συμβουλές μπορεί να έχουν πιθανότητα αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς.

Ο ρόλος της ηγεσίας στη διαμόρφωση ευνοϊκού κλίματος φέρεται να είναι το αποτέλεσμα της δραστηριότητας του/της διευθυντή/ντριας σε τρεις τουλάχιστον βασικούς άξονες: της επικοινωνίας και της συνεργασίας με το διδακτικό προσωπικό, με τους μαθητές και με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/τριών.

Διευθυντής/ντρια και εκπαιδευτικοί του σχολείου

Ο/Η διευθυντής/ντρια κάθε σχολικής μονάδας έχει το δικό του όραμα και σύστημα εργασίας, στο οποίο εμπλέκονται τα μέλη του οργανισμού μέσα από την ανάληψη ευθυνών και την ανάθεση αρμοδιοτήτων. Μέσα από τη συμπεριφορά του/της και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς, ο/η διευθυντής/ντρια ενισχύει νόρμες συμπεριφοράς και αξίες, που σηματοδοτούν τους στόχους του. Ταυτοχρόνως όμως, οφείλει να γνωρίζει τη διαμορφωμένη κουλτούρα του σχολείου, να την λαμβάνει υπόψη και να αξιοποιεί στοιχεία της, μεταδίδοντας το όραμα και τους στόχους του σχολείου, σεβόμενος τους πριν από αυτόν ηγέτες και εκπαιδευτικούς (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Χρειάζεται εξάλλου, να διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά και κοινωνική επίγνωση. Θα πρέπει να είναι καλός ακροατής, να είναι ανοικτός σε νέες ιδέες (Αγγελίδου, 2011). Ο/Η διευθυντής/ντρια αναπτύσσει συνεργατικές σχέσεις με όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς σε κάθε οργανισμό, οι δεξιότητες, τα ταλέντα και οι ειδικές γνώσεις είναι συνήθως διαμοιρασμένες στα άτομα. Είναι λοιπόν σημαντικό ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου να αξιοποιεί τις ατομικές ικανότητες, ώστε να μεγιστοποιεί τα συλλογικά αποτελέσματα. Οφείλει, άλλωστε, να ενδιαφέρεται τόσο για τα σχολικά επιτεύγματα, όσο και για τις καλές ανθρώπινες σχέσεις. Η σχολική μονάδα λειτουργεί αποτελεσματικά, όταν τα μέλη της απολαμβάνουν τη μεταξύ τους συναδελφικότητα και συνεργασία και ταυτόχρονα ικανοποιούν και τις ατομικές τους ανάγκες (Goddard et al., 2010).

Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης αποτελεί επίσης, αντικείμενο ζωτικής σημασίας για τους σχολικούς οργανισμούς, για να εκπληρώσουν τη θεμελιώδη αποστολή τους να εκπαιδεύσουν ουσιαστικά τους/τις μαθητές/τριες (Tschannen-Moran, 2004). Ο/Η Διευθυντής/ντρια συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, όταν ασκεί μετασχηματιστική ηγεσία, είναι συνετός/ή, προσιτός/ή και υποστηρικτικός/ή, ανοιχτός/η σε ιδέες (Tyler, 2016). Προκειμένου να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη, πρέπει να λειτουργεί ως Μέντορας καθοδηγητής/τρια και να υιοθετεί συμπεριφορές που προωθούν θετικό και παραγωγικό κλίμα και συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Κατσαρού κ.ά., 2016).

Διευθυντής/ντρια και μαθητές/τριες του σχολείου

Η προσέγγιση των μαθητών/τριών και η ποιότητα της αναπτυσσόμενης με αυτά σχέσης αποτελεί θέμα εξαιρετικού ενδιαφέροντος, δεδομένου ότι τα παιδιά αποτελούν το κύριο συστατικό υλικό μιας σχολικής μονάδας. Χρέος του σχολείου πέρα από την παροχή γνώσης είναι να διδάξει στους/στις μαθητές/τριες πώς να λειτουργούν κριτικά (Βορβή & Δανιηλίδου, 2012), να αμφισβητούν όταν έχουν δίκαιο, να απαιτούν, να αντιστέκονται όταν προσβάλλεται η αισθητική τους. Εφόσον οι μαθητές αισθανθούν μέλη μιας

κοινότητας, συμμετέχουν πιο ενεργά στις δημοκρατικές διαδικασίες, λαμβάνουν αποφάσεις μέσα στην ομάδα, αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Γόγολα & Κατσή, 2017).

Χρέος του εκπαιδευτικού ηγέτη είναι να αφοουγκράζεται τους προβληματισμούς των παιδιών και να τα ενθαρρύνει κατανοώντας την ιδιαιτερότητα της εφηβικής ψυχοσύνθεσης, να εκδηλώνει έμπρακτα ενδιαφέρον για τις μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες, όταν υποπίπτουν στην αντίληψή του, να σέβεται την προσωπικότητα και την αξιοπρέπεια τους, να γνωρίζει ότι το πιο αποτελεσματικό μέσο κύρους και επιβολής είναι η ειλικρίνεια, η συνέπεια και η δικαιοσύνη.

Έργο του/της επίσης είναι να καλλιεργεί την αγάπη για τη γνώση, την προερχόμενη από όλα τα γνωστικά αντικείμενα, με την ταυτόχρονη εκπομπή του μηνύματος πως ο κάτοχος της γνώσης δικαιώνεται, όταν τη μετασηματίζει σε αξιοπρεπή τρόπο ζωής και σε πράξεις ευθύνης και πολιτισμού, να διδάσκει με το παράδειγμά του το σεβασμό στη φύση και στο περιβάλλον και να στοχεύει στη δημιουργία σκεπτόμενων μελλοντικών πολιτών.

Κάθε εκπαιδευτική συμπεριφορά οφείλει να είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης και είναι χρέος της διεύθυνσης σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζονται με τη δέουσα προσοχή και οι θετικές αλλά και οι αρνητικές ενέργειες και συμπεριφορές των μαθητών. Οι θετικές ενέργειες να κοινοποιούνται, να επαινούνται από το διευθυντή/ντρια και να επιβραβεύονται, προκειμένου τα παιδιά να ενδυναμώνονται, να ξεχωρίζουν το «καλό» και να το επιλέγουν. Οι αρνητικές πράξεις των μαθητών από την άλλη να αντιμετωπίζονται με τον πιο ενδεδειγμένο και ψυχολογικά ανώδυνο τρόπο. Η επιβολή ποινών από τον/την διευθυντή/ντρια σε κάποιες περιπτώσεις είναι ενδεδειγμένη και αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πράξης. Η τιμωρία λειτουργεί παιδευτικά και για τον ίδιο τον παραβάτη αλλά και για το περιβάλλον του, όταν κινείται στα όρια του μέτρου και της λογικής, όταν δεν καταμαρτυρεί εκδίκηση και φανατισμό και είναι αντικειμενική.

Διευθυντής/ντρια και γονείς/κηδεμόνες

Σημαντικό παράγοντα στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου αποτελούν οι γονείς/κηδεμόνες. Εκπαιδευτικοί και γονείς δρουν συμπληρωματικά προς όφελος των παιδιών και της εκπαίδευσης και οφείλουν να μάθουν να συνεργάζονται σε πνεύμα σεβασμού, αλληλοκατανόησης και ειλικρινούς διαλόγου. Ο/Η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας οφείλει να απευθύνει πρόσκληση για συνεργασία, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, ώστε το σχολείο να επιτύχει στην αποστολή και στους στόχους του (Sarungan & Sarungan, 2014). Με πρωτοβουλία του/της η σχολική μονάδα μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες και να εισαγάγει αλλαγές και καινοτομίες, ώστε να τονωθεί η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο θεσμός της εκπαίδευσης καθίσταται περισσότερο αποτελεσματικός, όταν συνεπικουρείται από την οικογένεια. Ο ρόλος του σχολείου είναι -πέρα από την επικοινωνία αναφορικά με την ενημέρωση των γονέων για την επίδοση αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών (Μπόνια κ.ά., 2008)- να στηρίζει τους γονείς διακριτικά και στην

αντιμετώπιση των πολύμορφων προβλημάτων των παιδιών τους. Υιοθετώντας, επίσης, πνεύμα κατανόησης οφείλει να ξεπερνά τις πιθανές εντάσεις που δημιουργούνται κατά την έκφραση της αγωνίας των γονιών για τα παιδιά τους. Επιπλέον, πρέπει να επισημανθεί ότι, με προτροπή και οργάνωση του/της διευθυντή/ντριας, οι γονείς που διαθέτουν επιστημονική ιδιότητα ή κάποιες άλλες δεξιότητες μπορούν να αξιοποιηθούν, εφόσον επιθυμούν, προς όφελος της σχολικής μονάδας ή και σε θέματα ενημέρωσης σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, καθώς σύμφωνα με τους Llamas & Tuzon (2016), οι γονείς αισθάνονται καλύτερα, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα «επιζητά» τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες.

Το αποτελεσματικό σχολείο

Ζητούμενο όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης αποτελεί το αποτελεσματικό σχολείο (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006). Οι έρευνες καταδεικνύουν ότι η σχολική αποτελεσματικότητα επηρεάζεται άμεσα από τη συνέργεια παραγόντων, όπως είναι το κλίμα του σχολείου και η διοίκησή του (Παμουκτσόγλου, 2001), καθώς η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης των στόχων του σχολικού οργανισμού. Ως αποτελεσματικό κρίνεται εκείνο το σχολείο, που βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να ενισχύσουν την πρόσληψη της γνώσης, τους/τις προσφέρει ευκαιρίες ώστε να αποκτήσουν ικανότητα κριτικής σκέψης και ορθού λόγου (Κρέμου & Κεχαγιάς, 2006), αναπτύσσει την ενσυναίσθηση (Κιρκιγιάννη, 2009), βελτιώνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Reid et al., 2013) και τη δημοκρατική ευαισθησία τους, καλλιεργεί το αισθητικό κριτήριο και την αντίληψη αναφορικά με το ωραίο και ενισχύει τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να ανάγονται στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης και να εξοικειώνονται με τον κόσμο των αξιών. Βεβαίως, τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είναι απόλυτα, καθώς έχουν άμεση σχέση με το κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό πλαίσιο και τις αξίες που πρεσβεύουν ο/η διευθυντής/ντρια, το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι μαθητές, οι γονείς (Θωμά, 2010). Καταληκτικά, ωστόσο, αποτελεσματικό θεωρείται εκείνο το σχολείο που βοηθά τους εκπαιδευόμενους να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση (Rosenberg et al., 2011) και την αυτοεικόνα τους (Γουβιάς, 2003) και να αντιτάσσονται συνειδητά, υπεύθυνα δηλαδή και ελεύθερα, στα εμπόδια και τα αδιέξοδα.

Συμπεράσματα

Η ιδιαιτερότητα του ρόλου και του χώρου της εκπαίδευσης είναι δεδομένη. Η ταυτόχρονη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα, των μαθητών/τριών, και του βασικότερου τομέα επιβίωσης των εθνών, της εκπαίδευσης, συνιστούν το σημαντικότερο έργο και επιδίωξη των εκπαιδευτικών, καθώς η πραγματικότητα των πολιτών και των λαών συναρτάται άμεσα με το επίπεδο παιδείας τους. Σε μία εποχή γνωστικά πλούσια αλλά ελλειμματική αισθητικά και ηθικά, οι εκπαιδευτικοί -με την καθοδήγηση και ενδυνάμωση του/της διευθυντή/ντριας- μπορούν να προκαλέσουν την ανατροπή, εάν επιμείνουν στην καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας, στην ανάδειξη της ευαισθησίας και της ανθρωπιάς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αγγελίδου, Κ. (2011). Επιτυχημένοι ηγέτες και οι προσπάθειες παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*, (σσ.163-190). Ζεφύρι Αττικής: Διάδραση.

Βασιλειάδου, Δ & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, (3), 92-108.

Βαρσαμίδου, Α. & Ρες, Γ. (2006). Αποτελεσματικά σχολεία – Μύθος και πραγματικότητα. Ανακτήθηκε από <https://www.eduportal.gr/apotelesmatiko-sxoleio/> στις 23-09-2019.

Βορβή, Ι. & Δανηλίδου, Ε. (2012). Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως παράγοντας ποιοτικής διδασκαλίας. Μια διδακτική πρόταση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου στη Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, (σσ.1-11), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Αθήνα, 5-7 Οκτωβρίου 2012, Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

Γόγολα, Α., & Κατσή, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αργολίδας. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 6(1), 237- 254.

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

Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 15-24.

Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ., & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 4 (3), 169-186.

Κιρκιγιάννη Π. Φ. (2009). Η ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική. *Τα Εκπαιδευτικά*, 89-90, 1-16.

Κρέμου, Ε. & Κεχαγιάς, Χ., (2006). Οι ορίζουσες ενός Σχολικού Πολιτισμού. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, "Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη", (σσ. 13-18), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2005, Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

Μαρούδας, Η., & Μπελαδάκης Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του Α. S. Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.

Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 69- 95.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία-από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδή, Γ. (2015). Σχολικό κλίμα. Στο: Π. Ξωχέλλης (Επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. (σσ.184-187). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σσ. 213-230), Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Grounding Knowledge of Schools in Stakeholder Realities: A Multi-Perspective Study of Effective School Leaders. *School Leadership and Management*, 21 (1), 19-42.

Goddard, Y. L., Miller, R., Larson, R., & Goddard, R. D. (2010, May). *Connecting Principal Leadership, Teacher Collaboration, and Student Achievement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2005). *Εκπαιδευτική διοίκηση: Θεωρία, έρευνα και πρακτική*. Νέα Υόρκη: McGraw-Hill.

Llamas, A.V. & Tuazon, A. P. (2016). School practices in parental involvement, its expected results and barriers in public secondary schools: *International Journal of Educational Science and Research*, 6, (1), 69-78.

Long, J., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, J. (2012). Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (1), 7-26

Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M., Baughman, N., & Campbell, C. (2013). The Kids' Empathic Development Scale (KEDS): A multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 231-256.

Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2011). *Organizational Behaviour* (15th Edition), New Jersey: Prentice Hall.

Sapungan, G.M. & Sapungan, R. M. (2014). Parental Involvement in Child's Education: Importance, Barriers and Benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3, (2), 42-48.

Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. (2011). Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60 (1), 141-156.

Tyler, D. (2016). Communication behaviors of principals at high performing elementary schools in Virginia: School leaders, communication, and transformative efforts. *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership*, 2 (2), 2 – 16.

Tschannen-Moran, M. (2004). *What's Trust Got to do With It? The Role of Faculty and Principal Trust in Fostering Student Achievement*. Paper presented at the University Council for Educational Administration annual convention, November, 2004, Kansas City.

Προβλήματα νέων διευθυντών/ριών σχολικών μονάδων: Μία πρόταση για την υποστήριξή τους κατά την αρχική άσκηση των καθηκόντων τους

Θεοδωρακόπουλος Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., theodim7@gmail.com

Περίληψη

Οι νεοεπιλεγμένοι/ες διευθυντές/ριες σχολικών μονάδων, κατά την αρχική άσκηση του πολυσύνθετου έργου τους, έχουν να αντιμετωπίσουν πολλά προβλήματα που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους χωρίς την ύπαρξη οργανωμένου πλαισίου υποστήριξής τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι, αφού αρχικά εντοπιστούν τα σημαντικότερα προβλήματα-δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην άσκηση του έργου τους, η παρουσίαση ενός συνολικού προγράμματος υποστήριξης των νεοεπιλεγμένων διευθυντών/ριών σχολικών μονάδων. Πολλά προβλήματα είναι κοινά και αφορούν όλους/ες τους/τις διευθυντές/ριες, νέους/ες και έμπειρους/ες, με σημαντικότερο την έλλειψη κατάρτισης σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων. Άλλα αφορούν ειδικότερα στους/στις νεοεπιλεγμένους/ες διευθυντές/ριες όπως στην απουσία φυσικής διαδικασίας ένταξης στα νέα τους καθήκοντα και στις πιέσεις από τους «μετόχους» της σχολικής κοινότητας χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η απειρία τους. Στην επιτυχημένη αντιμετώπιση αρκετών προβλημάτων μπορεί να βοηθήσει η καθιέρωση διαδικασίας υποδοχής των νέων διευθυντών/ριών στη σχολική μονάδα, ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων με βάση το στοχοθετικό μοντέλο και η συγκρότηση ομάδων συνεργασίας και συναντήσεων. Βέβαια, για ένα συνολικό σχέδιο υποστήριξης για την επίλυση των προβλημάτων τους απαιτείται η συνεργασία πολλών παραγόντων σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: νεοεπιλεγμένοι/ες διευθυντές/ριες, προβλήματα-δυσκολίες, διαδικασία υποδοχής, πρόγραμμα επιμόρφωσης, ομάδα συνεργασίας-συναντήσεων.

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, η κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας με χαρακτηριστικά την ελεύθερη μεταφορά κεφαλαίων, προϊόντων, πληροφοριών και γνώσεων επηρεάζει άμεσα τα εκπαιδευτικά συστήματα και κατά συνέπεια τις σχολικές μονάδες. Καλούνται τα στελέχη εκπαίδευσης και ειδικότερα οι διευθυντές/ριες σχολικών μονάδων να επωμιστούν νέους ρόλους σχετικούς με την εισαγωγή, διαχείριση αλλαγών και την αποτελεσματικότητα των οργανισμών τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α).

Το πολυσύνθετο έργο και ο πολλαπλός ρόλος του/της διευθυντή/ριας, που αποτελεί τον κύριο εκφραστή και κινητήριο άξονα της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 2008), χαρακτηρίζεται από αυξημένο βαθμό δυσκολίας. Οι σημερινές συνθήκες απαιτούν ειδικές γνώσεις, δεξιότητες και τεχνικές για την επιτυχημένη αντιμετώπιση των αλλαγών και της αποτελεσματικότερης διοίκησης των σχολικών μονάδων. Ακόμα πιο δύσκολο γίνεται το έργο των νεοεπιλεγμένων διευθυντών/ριών, γιατί δεν υπάρχει οργανωμένο πλαίσιο υποστήριξής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο/Η νεοεπιλεγμένος/η διευθυντής/ρια έχει να επιτελέσει το ίδιο δύσκολο και απαιτητικό έργο που έχει και ο/η παλαιότερος/η, έμπειρος/η διευθυντής/ρια χωρίς διαφοροποιήσεις. Ο ρόλος και το έργο του/της υπόκειται βέβαια στους περιορισμούς του ιδιότυπου συγκεντρωτικού μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Παπακωνσταντίνου, 2007. Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β).

Καταρχήν είναι υπεύθυνος/η για την τήρηση των αρχείων, βιβλίων του σχολείου, για την εφαρμογή των νόμων, προεδρικών διαταγμάτων και εγκυκλίων σύμφωνα με τις εντολές των ανωτέρων στελεχών της εκπαίδευσης (Σαϊτης, 2008). Διαχειρίζεται και ηγείται της επικοινωνίας του εσωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας με το εξωτερικό (προσωπικό, γραφεία εκπαίδευσης, υπουργείο, τοπική κοινωνία, φορείς κ.α.) (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Ακόμη είναι υπεύθυνος/η για τον προγραμματισμό των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας, την οργάνωσή της για την επίτευξή τους, την κατάλληλη καθοδήγηση-διεύθυνση του προσωπικού και την αξιολόγηση-έλεγχο της εκπλήρωσης των ανωτέρων στόχων (Κουτούζης, 2008α. Κουτούζης, 2008β). Η διαμόρφωση, άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας (Μαυρογιώργος, 2008α) και η εισαγωγή καινοτομιών, αλλαγών (Δακοπούλου, 2008) εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τους χειρισμούς του/της. Η διαχείριση του χρόνου (Μαυρογιώργος, 2008β), του ανθρώπινου δυναμικού (Ανθοπούλου, 2008α) και των συγκρούσεων (Everald & Morris, 1999) αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για επιτυχημένη διοίκηση.

Η ικανότητά του/της για τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας (Χατζηπαναγιώτου, 2008), την παρακίνηση του προσωπικού, την αποτελεσματική επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και τη δημοκρατική συμμετοχική διοίκηση αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία στο έργο του/της (Σαϊτης, 2008).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η τεκμηριωμένη παρουσίαση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος υποστήριξης των νεοεπιλεγμένων διευθυντών/ριών σχολικών μονάδων, αφού πρώτα εντοπιστούν οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην άσκηση του έργου τους.

Προβλήματα-δυσκολίες στο έργο του/της νέου/ας διευθυντή/ριας

Για τον/την νεοεπιλεγμένο/η διευθυντή/ρια προβλήματα θα θεωρηθούν δυσκολίες προσωπικές ή επαγγελματικές που αντιμετωπίζει κατά την άσκηση του έργου του/της με συνέπεια να επηρεάζεται η αποτελεσματικότητά του/της (Κατσουλάκης, 1999). Θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη έχει σχέση με κοινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν συνολικά οι διευθυντές/ριες των σχολείων, έμπειροι/ες και νεοεπιλεγέντες. Η δεύτερη αφορά αντιξοότητες που συναντούν οι νεοεπιλεγμένοι/ες οι οποίες έχουν αρκετά κοινά σημεία με αυτές των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

Κοινά προβλήματα

Αρκετά από τα παρακάτω προβλήματα μπορεί να αφορούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς και ίσως αποτελούν αιτίες απογοήτευσης, όταν θα έρθουν αντιμέτωποι με τις απαιτήσεις της εργασίας τους. Οι ελλείψεις στον εξοπλισμό και τα μέσα που διαθέτει η σχολική μονάδα μαζί ίσως με τις ανεπαρκείς κτιριακές υποδομές και τις μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας (Ανθοπούλου, 1999β. Κατσουλάκης, 1999) μπορούν να αποτελέσουν σημαντικές δυσκολίες.

Η χαμηλή οικονομική αμοιβή του εκπαιδευτικού-διευθυντή/ριας σε σχέση με την προσφορά του και η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του έργου του υποβαθμίζουν και μειώνουν την καταξίωσή του στην κοινωνία. Ακόμη, η έλλειψη ενός συστήματος παρακίνησης για επαγγελματική εξέλιξη τους οδηγεί συνήθως σε στασιμότητα και αδιαφορία (Ανθοπούλου, 1999β).

Η μη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων που καλείται να εφαρμόσει στη σχολική μονάδα, οι οποίες επιβάλλονται ιεραρχικά, του στερεί σημαντικά την πρωτοβουλία και την αυτενέργειά του. Επίσης η αδιαφορία και η αδράνεια «εφησυχασμένων» εκπαιδευτικών μπορούν να δυσκολέψουν το έργο του (Ανθοπούλου, 1999β).

Το σπουδαιότερο όμως είναι η έλλειψη βασικής εκπαίδευσης, κατάρτισης, επιμόρφωσης, γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικών με θέματα οργάνωσης-διοίκησης της εκπαίδευσης και σχολικών μονάδων γεγονός που αποτελεί τροχοπέδη στη επιτέλεση του έργου τους. Σε πολλές σχετικές μελέτες διαφαίνονται οι παραπάνω ελλείψεις, καθώς επιζητούν επιμόρφωση σε πολλούς τομείς που σχετίζονται με την διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010. Παπαϊωάννου, Γιαβρίνης, Βαλκάνος & Κατσαφούρος, 2013. Καταβάτη & Τσερεγκούνη, 2005). Αν προσθέσουμε και την απουσία συγκροτημένης βασικής και επιμορφωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής οι διευθυντές/ριες οδηγούνται πολλές φορές στην άσκηση του έργου τους με βάση την εμπειρία και όχι διοικητικές επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες (Παπαϊωάννου και συν., 2013).

Ειδικότερα προβλήματα νεοεπιλεγμένων διευθυντών/ριών

Μετά την τοποθέτηση των νέων διευθυντών/ριών στις σχολικές μονάδες δεν υπάρχει μία φυσική διαδικασία ένταξης στα νέα τους καθήκοντα (Κατσουλάκης, 1999). Από δίπλα τους απουσιάζει κάποιος έμπειρος για να βοηθήσει στην εξέλιξή τους. Βρίσκονται σε κάποιο είδος απομόνωσης, ο καθένας περιχαρακωμένος στο δικό του σχολείο, προσπαθώντας να ασκήσουν τα πολλαπλά καθήκοντά τους.

Οι παραπάνω διευθυντές/ριες θεωρούνται για την υπηρεσία ως έμπειροι και ισάξιοι με τους υπόλοιπους χωρίς καμία διάκριση και υποστήριξη. Οι πιέσεις στα νέα τους καθήκοντα από τους «μετόχους» της σχολικής κοινότητας μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, προϊστάμενοι, φορείς κ.α. (Everald & Morris, 1999) δεν διαφοροποιούνται λόγω της απειρίας τους. Είναι υποχρεωμένοι να ασκήσουν πλήρως τα διευθυντικά τους καθήκοντα, αφού θεωρούνται ως αυτονόητες υποχρεώσεις.

Πιθανόν να προκύψουν προβλήματα κοινωνικής ένταξης, αφού θα βρίσκονται μακριά από την κατοικία τους ή και το σχολείο που γνώριζαν ως διδάσκοντες (Κατσουλάκης, 1999). Επομένως δεν θα γνωρίζουν το κοινωνικό περιβάλλον, την εσωτερική-εξωτερική κουλτούρα του σχολείου (Ανθοπούλου, 1999α) που θα διευθύνουν με ό,τι σημαίνει αυτό για την απόδοσή τους.

Όλες αυτές οι δυσκολίες μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στην στάση και στη συμπεριφορά τους. Μπορεί να οραματίζονται να προσφέρουν τα μέγιστα στην εκπαίδευση αλλά εξαιτίας ελλείψεων, συναισθηματικής πίεσης, αβεβαιότητας και ανασφάλειας να οδηγηθούν στην κατάρρευση των ονείρων τους. Πιθανά να αναπτύξουν μία νοοτροπία επιβίωσης, συντηρητισμού, συμβιβασμού και τυποποίησης στην άσκηση του διοικητικού έργου, με χαμένο την ελληνική εκπαίδευση.

Πρόγραμμα υποστήριξης νεοεπιλεγμένων διευθυντών/ριών σχολικών μονάδων

Η μετάβαση, συνήθως, από τη διδασκαλία στη διοίκηση της σχολικής μονάδας για τους νεοεπιλεγέντες διευθυντές/ριες μπορεί να έχει τραυματικές εμπειρίες κατά τον πρώτο χρόνο άσκησης των καθηκόντων τους οδηγώντας τους στην αποθάρρυνση και στην αναποτελεσματική άσκηση διοίκησης. Αντίθετα, με την κατάλληλη στήριξη και συνδρομή αυξάνονται οι πιθανότητες επιτυχίας και αυτοπεποίθησης για τις ικανότητές τους (Κατσουλάκης, 1999). Η πρόταση-πρόγραμμα, που αναπτύσσεται σε τρεις παράλληλους άξονες (υποδοχή, επιμόρφωση, ομάδες συνεργασίας και συναντήσεων), επιχειρεί να υποστηρίξει τους παραπάνω διευθυντές/ριες, ώστε να αντιμετωπίσουν επιτυχημένα τα προβλήματα που ανακύπτουν και να διοικήσουν αποτελεσματικά τις σχολικές μονάδες.

Διαδικασία υποδοχής στη σχολική μονάδα

Θα μπορούσε να καθιερωθεί εβδομάδα ή μήνας υποδοχής για τον/την νέο/α διευθυντή/ρια από τον σύλλογο διδασκόντων ή εκλεγμένο αντιπρόσωπό του μαζί με τον/την υποδιευθυντή/ρια του σχολείου εάν υπάρχει. Ο/Η καινούριος/α διευθυντής/ρια είναι αναμενόμενο να μη γνωρίζει την εσωτερική-εξωτερική διάσταση της κουλτούρας του σχολείου (Ανθοπούλου, 1999α) και να χρειάζεται αρκετό χρόνο για να την αντιληφθεί.

Με τη θεσμοθετημένη διαδικασία υποδοχής επιτυγχάνεται η άμεση, υπεύθυνη, γνώση πρακτικών πληροφοριών για τη σχολική μονάδα (εξοπλισμός, μαθητές/ριες, αρχεία, γονείς), η ομαλή γνωριμία με το προσωπικό της, η αίσθηση ότι ανήκει στην ευρύτερη ομάδα της σχολικής μονάδας και η απόδειξη ότι εκτιμάται η παρουσία του/της (Ανθοπούλου, 1999α). Μπορούν ακόμη να απαντηθούν υπεύθυνα πρακτικά ερωτήματα σχετικά με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και του κοινωνικού περιβάλλοντος που βρίσκεται.

Επιμόρφωση με βάση το στοχοθετικό μοντέλο.

Ο στοχοθετικός σχεδιασμός του προγράμματος (Χασάπης, 2000) θα έχει τα χαρακτηριστικά ενός αποκεντρωτικού συστήματος επιμόρφωσης γνωρίζοντας τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας που δίνονται στο ιδιόμορφο συγκεντρωτικό μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης. Περιφερειακά κέντρα εκπαιδευτικού σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.) σε συνεργασία με τοπικό διοικητικό στέλεχος κάθε νομού (π.χ. διευθυντής/ρια εκπαίδευσης) θα αναλάβουν τον σχεδιασμό του προγράμματος λαμβάνοντας υπόψη τις τοπικές επιμορφωτικές ανάγκες των νεοεπιλεγμένων διευθυντών/ριών (Κατσαρού & Δεδούση, 2008). Στον σχεδιασμό του προγράμματος περιλαμβάνονται (Χασάπης, 2000):

α) Ανίχνευση-ανάλυση επιμορφωτικών αναγκών νεοεπιλεγμένων διευθυντών/ριών

Η ταύτιση των χαρακτηριστικών του προγράμματος με τις διαπιστωμένες ανάγκες των διευθυντών/ριών αποτελεί ποιοτικό δείκτη του σχεδιασμού του (Χασάπης, 2000). Τα επιμορφωτικά προγράμματα έρχονται συνήθως να καλύψουν τις ανάγκες και τη θεραπεία των ελλείψεων των εκπαιδευτικών. Στο σχεδιασμό τους απαραίτητο είναι να λαμβάνεται υπόψη και η επιθυμία τους για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη (Κατσαρού & Δεδούση, 2008).

Μέσα σε συνεργατικό κλίμα η χρήση ερευνητικών εργαλείων (χρήση ερωτηματολογίου, συνέντευξης) και η μελέτη της βιβλιογραφίας, στατιστικών δεδομένων μπορούν να βοηθήσουν στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών που θα συμπληρωθεί με την ανάλυση των ειδικότερων χαρακτηριστικών του πληθυσμού των διευθυντών (Κατσαρού & Δεδούση, 2008).

Πανελλαδική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010) σε δείγμα 3.435 διευθυντών/ριών σχολικών μονάδων αναδεικνύει τις επιμορφωτικές ανάγκες τους σε θέματα σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, τη μεθοδολογία των γνωστικών αντικειμένων, τη διαχείριση προβλημάτων, τις σχέσεις με τους γονείς, τους μαθητές αλλά και τη διοίκηση και την εκπαιδευτική πολιτική.

Ο ρόλος της ηγεσίας, η διαχείριση των συγκρούσεων και η ένταξη καινοτομιών, αλλαγών αποτελούν τομείς που ενδιαφέρουν τους/τις διευθυντές/ριες για να επιμορφωθούν (Παπαϊωάννου και συν., 2013). Νέοι/ες διευθυντές/ριες επιζητούν επιμόρφωση σε θέματα σχετικά με την οργάνωση της διοίκησης, την επικοινωνία, τα ευρωπαϊκά προγράμματα και τις ΤΠΕ με διαφοροποιήσεις όσον αφορά στο φύλο τους. Οι γυναίκες δίνουν προτεραιότητα σε ζητήματα επικοινωνίας και οργάνωσης διοίκησης ενώ οι άνδρες στις ΤΠΕ και στις ξένες γλώσσες (Καταβάτη & Τσερεγκούνη, 2005).

Τα κενά στην επιστημονική κατάρτιση των διευθυντών/ριών, εξαιτίας του γεγονότος ότι στις βασικές πανεπιστημιακές σπουδές δεν εντάσσονταν επαρκώς θέματα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων (Παπαϊωάννου και συν., 2013) είναι προφανή. Παίρνοντας υπόψη και τα ερευνητικά δεδομένα αλλά και την ανίχνευση των επιμορφωτικών

αναγκών των νεοεπιλεγμένων διευθυντών/ριών ίσως να διαφανεί η ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα σχετικά με τη διοίκηση σχολικών μονάδων.

β) Καθορισμός-διατύπωση σκοπού και λειτουργικών στόχων του προγράμματος

Ο σκοπός και η διατύπωση των λειτουργικών στόχων του προγράμματος αποτελούν κεντρική παράμετρο για την επιτυχία του. Η αντιστοίχισή τους με τις διαπιστωμένες ανάγκες των επιμορφωμένων αποτελούν τη βάση για τον επιτυχημένο σχεδιασμό του περιεχομένου, των μεθόδων και του εκπαιδευτικού υλικού που θα χρησιμοποιηθεί (Κατσαρού & Δεδούση, 2008).

Η διατύπωση των στόχων αλλά και γενικότερα το πρόγραμμα θα πρέπει να αποσκοπούν στην απόκτηση γνώσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση στάσεων (Κατσαρού & Δεδούση, 2008). Οι μέθοδοι και το επιμορφωτικό υλικό θα πρέπει να τηρούν τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ενδυνάμωση του ρόλου του/της διευθυντή/ριας, οι απλές διαδικασίες και μέθοδοι, η συσχέτιση μάθησης και εμπειριών, πράξεων και καθημερινότητας σε συνάρτηση με τον σεβασμό της προσωπικότητας και της πολύπλοκης ζωής του ενηλίκου αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά για την επιτυχία του προγράμματος (Ανθοπούλου, 1999α).

γ) Καθορισμός τύπου προγράμματος, τίτλου, χρονικής διάρκειας και αριθμού συμμετεχόντων

Ο προσδιορισμός του τύπου του προγράμματος (υποχρεωτική, περιοδική, προαιρετική) (Μαυρογιώργος, 1999) και η χρονική διάρκεια θα μπορούσε να διαμορφωθεί με βάση τις επιμορφωτικές ανάγκες αλλά και την εκπαιδευτική θεωρία των διοργανωτών.

Το μεικτό σύστημα επιμόρφωσης (ταχύρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως εκπαίδευση) φαίνεται να προτιμούν πολλοί/ες διευθυντές/ριες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Επιλέγουν συνήθως τον εργασιακό και τον χρόνο πριν την έναρξη της χρονιάς ως αξιοποιήσιμο επιμορφωτικό χρόνο (Παπαϊωάννου και συν., 2013).

Θα μπορούσε να επιλεγεί λοιπόν ένα μεικτό σύστημα επιμόρφωσης υποχρεωτικού χαρακτήρα δίνοντας έμφαση σε ταχύρυθμα σεμινάρια πριν το ξεκίνημα του σχολικού έτους αλλά και όλη τη διάρκεια της αρχικής χρονιάς στον εργασιακό χρόνο τους.

Ο τίτλος του προγράμματος θα σχετίζεται με το περιεχόμενό του και καλό είναι να δημιουργεί θετικές σκέψεις κινητοποιώντας το ενδιαφέρον τους. Ο αριθμός των συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα δεν πρέπει να ξεπερνά τους 20, ώστε να αναπτυχθεί η δυναμική της ομάδας (Κατσαρού & Δεδούση, 2008).

δ) Επιλογή επιμορφωτών

Η άριστη γνώση του αντικειμένου που θα διδάξουν, τα βασικά εκπαιδευτικά προσόντα, η γνώση των βασικών αρχών της μεθοδολογίας της εκπαίδευσης των ενηλίκων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η επικοινωνιακή ικανότητα συνδυαζόμενα με

την εμπειρία σε διευθυντικές θέσεις αποτελούν βασικά κριτήρια για την επιλογή τους (Κατσαρού & Δεδούση, 2008).

ε) Επιλογή περιεχομένου

Η επιλογή των θεματικών ενοτήτων που θα περιέχει το επιμορφωτικό πρόγραμμα θα σχετίζεται με το σκοπό και τους στόχους του προγράμματος. Σε αυτό θα συμβάλλει η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των νεοεπιλεγμένων διευθυντών/ριών και η συζήτηση με τους επιμορφωτές. Πιθανά ενότητες που αφορούν τη διοίκηση σχολικών μονάδων να αποτελούν το βασικό επιμορφωτικό περιεχόμενο. Θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνέπεια, πληρότητα, χρονική κατανομή, εμβάθυνση και διερεύνηση.

Για τις εκπαιδευτικές μεθόδους αποφασίζουν οι επιμορφωτές στο πλαίσιο των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα εποπτικά μέσα θα πρέπει να επιλεγούν με βάση την καλύτερη απόδοση των διδασκόμενων αντικειμένων χωρίς να επικαλύπτουν τη σχέση επιμορφωτή-διευθυντών/ριών. Παράλληλα το επιμορφωτικό υλικό (έντυπο, ψηφιακό, οπτικό, ακουστικό), που στη δημιουργία ή επιλογή συμμετέχουν οι επιμορφωτές, θα πρέπει να προετοιμαστεί προσεκτικά (Κατσαρού & Δεδούση, 2008).

στ) Υλικοτεχνική υποδομή

Η επιλογή του χώρου θα πρέπει να τηρεί τους όρους ασφαλείας, υγιεινής και προσβασιμότητας. Η διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή να επιτρέπει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεθόδων των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων καθώς και του κατάλληλου χώρου για διαλείμματα.

ζ) Προϋπολογισμός-κόστος και διοικητική-οικονομική υποστήριξη

Για όλη τη διάρκεια του προγράμματος θα περιληφθούν τα κόστη για όλες τις δαπάνες του προγράμματος. Η πρόβλεψη για αμοιβές επιμορφωτών, δαπάνες επιμορφωτικού υλικού, αξιολόγηση προγράμματος, αγορά εξοπλισμού κ.α. θα βοηθήσουν στην επιτυχή διεξαγωγή του.

Η κατάλληλη διοικητική και οικονομική υποστήριξη είναι αναγκαία για την επιτυχή λειτουργία του, γιατί έτσι αποφεύγονται εντάσεις, δυσαρέσκειες και κακή ψυχολογία (Κατσαρού & Δεδούση, 2008).

η) Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος εξαρτάται από τον τύπο και τη μορφή του προγράμματος. Εκτός από τα βασικά κριτήρια ποιότητας όπως επάρκεια, σαφήνεια, πληρότητα, ανάλυση, αντικειμενικότητα μεθόδων, μέσων, κριτηρίων αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούση, 2008) θα πρέπει να υπολογιστούν οι παράμετροι της εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

θ) Σύνταξη χρονοδιαγράμματος

Η σύνταξη χρονοδιαγράμματος για την οργάνωση, ανάπτυξη και αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος είναι απαραίτητη για τον προσωπικό προγραμματισμό των διευθυντών/ριών, των επιμορφωτών και την επιτυχή ολοκλήρωσή του.

Ομάδες συνεργασίας και συναντήσεων νεοεπιλεγμένων διευθυντών/ριών

Η καθιέρωση τέτοιων συνεργατικών ομάδων και τακτικών συναντήσεων σε εργασιακό χρόνο μπορεί να βοηθήσει και να βελτιώσει σημαντικά τη λειτουργία των σχολικών μονάδων που ηγούνται. Η ανταλλαγή ιδεών, η ανάλυση και η επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν αλλά και η επαγγελματική κριτική τους βγάζει από την απομόνωση της σχολικής τους μονάδας (Ανθοπούλου 1999β). Η συζήτηση για προβλήματα, λύσεις και καλές πρακτικές βοηθά στην επαγγελματική αλλαγή και ανάπτυξή τους. Η παρουσία ίσως και ενός έμπειρου και καταρτισμένου στελέχους της εκπαίδευσης θα βοηθούσε σε αυτές τις τακτικές συναντήσεις.

Συμπεράσματα

Η παραπάνω πρόταση-πρόγραμμα επιχειρεί να υποστηρίξει τους/τις νέους/ες διευθυντές/ριες να επιλύσουν αρκετά από τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν κατά την αρχική άσκηση των καθηκόντων τους. Δεν μπορεί όμως να δώσει μία επιτυχημένη λύση του συνόλου των προβλημάτων.

Για την επιτυχημένη υποστήριξη των νεοεπιλεγμένων διευθυντών/ριών απαιτείται η συνεργασία πολλών παραγόντων που βρίσκονται σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Οι κεντρικές υπηρεσίες, οι περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης, οι κατά νομό διευθυντές/ριες εκπαίδευσης, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, οι εκπαιδευτικές συνδικαλιστικές οργανώσεις αλλά και οι ίδιοι νεοεπιλεγμένοι διευθυντές/ριες αποτελούν τους βασικούς συντελεστές (Κατσουλάκης, 1999) για τη διαμόρφωση ενός ευρύτερου οργανωμένου πλαισίου για την επιτυχημένη υποστήριξη των νέων διευθυντών/ριών σε όλα τα επίπεδα. Από τις βασικές πανεπιστημιακές σπουδές τους, τη διαδικασία επιλογής τους στη διευθυντική θέση, την επιμόρφωσή τους, την αρχική άσκηση των καθηκόντων τους ως και τη συνεχή εξέλιξη και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008α). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός στο διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. & Κουτούζης, Μ. *Κοινωνική και ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής* (τόμος Γ', σελ. 93-138). Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008β). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τόμος Α', σελ. 71-118). Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Μ. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (τόμος Β', σελ. 137-185). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999α). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Μ. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (τόμος Β΄, σελ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999β). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Μ. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (τόμος Β΄, σελ. 187-228). Πάτρα: ΕΑΠ.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή-μεταρρύθμιση-καινοτομία. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τόμος Α΄, σελ. 165-208). Πάτρα: ΕΑΠ.

Everald, M. & Morris, T. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφ. Κικίζας, Δ.). Πάτρα: ΕΑΠ.

Καταβάτη, Ε. & Τσερεγκούνη, Α. (2005). Οι ανάγκες για επιμόρφωση των νέων διευθυντών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Μ. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (τόμος Β΄, σελ. 231-262). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2008α). Η Εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τόμος Α΄, σελ. 27-49). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2008β). Σχεδιασμός- προγραμματισμός στις εκπαιδευτικές μονάδες. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τόμος Α΄, σελ. 51-69). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008α). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαχείρισης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τόμος Α΄, σελ. 119-163). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008β). Εκπαίδευση και χρόνος: Μορφές κατανόησης, κατανομής/διευθέτησης και αξιοποίησης του χρόνου στην εκπαίδευση. Στο: Αθανασούλα-

Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., & Χαλκιώτης, Δ. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τόμος Α΄, σελ. 213-238). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα . Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Μ. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (τόμος Β΄, σελ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης (2010-2013). Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών. Μέρος 6^ο. Συγκριτική Έκθεση Αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίνης, Π., Βαλκάνος, Ε., & Κατσαφούρος, Κ. (2013). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 61. Ανακτήθηκε από <http://www.uth.gr/tovima/perioxomena.htm>

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της εκπαίδευσης: Τάσεις νέο-τεϊλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Καρακατσάνη, Δ., & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.). *Παράλληλα Κείμενα: Για τη Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Σαϊτίης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: Καρακατσάνη, Δ., & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.). *Παράλληλα κείμενα: Για τη θεματική ενότητα «Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων»* (σελ. 213-230). Πάτρα: ΕΑΠ.

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση: η περίπτωση των εκπαιδευτικών της Ηλείας

*Μπαντούνα Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μ.Εδ. "Σπουδές στην Εκπαίδευση", Μ.Σc.
"Διοίκηση Εκπαίδευσης" mabad4250@yahoo.gr*

*Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc. "Διοίκηση Εκπαίδευσης",
kzogopoulos@gmail.com*

Περίληψη

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η θετική στάση που έχουν για την εργασία και κατά συνέπεια η συμπεριφορά που επιδεικνύουν, επηρεάζει τόσο τους ίδιους ως εργαζόμενους όσο και τη σχολική μονάδα. Η επαγγελματική ικανοποίηση προσεγγίζεται μέσα από πολλές διαστάσεις με παράγοντες ενδογενείς και εξωγενείς με την εργασία. Σκοπός της παρούσας έρευνας, η οποία παρουσιάζει τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας, είναι να διερευνήσει τη σχέση, αν υπάρχει, ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά (*φύλο, ηλικία και οικογενειακή κατάσταση*) εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας με το επίπεδο ικανοποίησής τους ως προς τους ενδογενείς και εξωγενείς με την εργασία τους παράγοντες. Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσαν 269 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντικά στατιστικά ευρήματα μόνο για την ηλικία και την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων με δύο από τους εξωγενείς παράγοντες (*πιθανότητες προαγωγής και ασφάλεια εργασίας*) της επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα με τους ενδογενείς παράγοντες.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ικανοποίηση, δημογραφικά χαρακτηριστικά

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στα θετικά ή αρνητικά αισθήματα και τις στάσεις για διάφορες πτυχές που έχει ο εργαζόμενος για την εργασία του (Schermerhorn, 2010). Καταγράφεται ανάμεσα στα θέματα με τη μεγαλύτερη συχνότητα έρευνας (Spector, 1997) και βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος για τη διοίκηση (Aziri, 2011), αφού η ικανοποίηση που αποκομίζει ο εργαζόμενος από την εργασία του σχετίζεται με την υγεία του σωματική και ψυχική, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Millán, Hessels, Thurik & Aguado, 2013), την αφοσίωσή του (Aziri, 2011) τις απουσίες από την εργασία (Green, 2010), την πιθανότητα εγκατάλειψης εργασίας (Khandelwal, 2003), τον ρυθμό αποχώρησης (Schermerhorn, 2010) και τέλος την ικανοποίηση από τη ζωή (Judge & Watanabe, 1993).

Επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση προσεγγίζεται από ποικιλία ορισμών. Η ικανοποίηση που εισπράττει ο εργαζόμενος από την εργασία του είναι μια πολυδιάστατη, πολυπαραγοντική έννοια που σχετίζεται με τα συναισθήματα των εργαζόμενων που αφορούν

σε ποικίλες διαστάσεις της εργασίας τόσο ενδογενείς όσο και εξωγενείς (Howard & Frink, 1996 οπ. αναφ. στο Fields, 2013). Από την άλλη προσεγγίζεται και ως μια συνολική στάση που εμφανίζει ο εργαζόμενος αναφορικά με την εργασία του (Saiyadain, 2009). Εξάλλου, το επίπεδο ικανοποίησης του εργαζόμενου από την εργασία του προκύπτει όταν οι προσδοκίες συμβαδίζουν με αυτά που τελικά απολαμβάνει από την εργασία του. Σε αντίθετη περίπτωση, ο εργαζόμενος εμφανίζει δυσαρέσκεια από την εργασία του (McKenna, 2000). Συνεπώς, καταγράφεται ικανοποίηση σφαιρική γενικά από την εργασία και ικανοποίηση του εργαζόμενου από διαστάσεις της (Perie, Baker & Whitener, 1997).

Η ικανοποίηση που λαμβάνει ο εργαζόμενος από την εργασία σχετίζεται με διάφορους παράγοντες όπως: τη φύση της εργασίας, τον μισθό, τη διοίκηση, την εξέλιξη, τις ευκαιρίες, τις ομάδες εργασίας και τις συνθήκες εργασίας (Aziri, 2011). Πρόκειται για παράγοντες που εντάσσονται από τους μελετητές σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: τους εξωγενείς και τους ενδογενείς (Herzberg, 1959; Warr, 1987). Προσωπικοί επίσης παράγοντες όπως η προσωπικότητα, η ηλικία, το φύλο, η εκπαίδευση, οι προσδοκίες συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση (Singh & Jain, 2013). Αντιφατικά ευρήματα αναδεικνύονται από έρευνες για το φύλο (McKenna, 2000), ενώ αναφορικά με την ηλικία φαίνεται ότι η εργασιακή ικανοποίηση αυξάνει με τα έτη (Topolosky, 2000; McKenna, 2000).

Εκπαιδευτικοί και επαγγελματικοί ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται μεταξύ άλλων ως παράγοντας που σχετίζεται με την ποιότητα διδασκαλίας που παρέχουν (Μακρή-Μπότσαρη & Μαρσαγγούρας, 2003) και του εκπαιδευτικού τους έργου γενικότερα (Demitras, 2010). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αφενός συμβάλλει στην παρακίνηση και τη βελτίωση των ίδιων, αλλά και στη μαθησιακή πρόοδο και ανάπτυξη των μαθητών (Perie et al., 1997). Η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους μπορεί να θεωρηθεί ως παράγοντας για την παραμονή τους στο επάγγελμα, την ανάπτυξη αισθήματος δέσμευσης γεγονός που σχετίζεται και επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Perie et al., 1997; Shan, 2001). Από την άλλη, η έλλειψη ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς προκαλεί άγχος και επαγγελματική εξουθένωση (Pearson & Moomaw, 2005). Συνεπώς, η γνώση για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τη διατήρησή της είναι πολύ σημαντική.

Πλήθος παραγόντων καταγράφονται ότι επιδρούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους: ο ρόλος του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, οι δυνατότητες εξέλιξης αλλά και τα οφέλη από την εργασία, η εκπαιδευτική διοίκηση, η επιβράβευση, η αναγνώριση των προσπαθειών τους, οι οικονομικές απολαβές, η γενικότερη οργάνωση του σχολείου, οι ασαφείς στόχοι και η συναισθηματική στήριξη των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές, τα αισθήματα των εκπαιδευτικών για την εργασία τους και η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Saiti, 2007). Οι Perie et al. (1997) αναφέρουν τις παρακάτω συνθήκες εργασίας που συνδέονται με την ικανοποίηση των

εκπαιδευτικών: τη διοικητική υποστήριξη και την ηγεσία, τη συμπεριφορά των μαθητών, τη σχολική ατμόσφαιρα και την αυτονομία των εκπαιδευτικών.

Αποτελέσματα ερευνών αναδεικνύουν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με την ικανοποίηση που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους σε σχέση με το φύλο και την οικογενειακή τους κατάσταση (Παπαοικονόμου, 2017). Η έρευνα των Crossmann και Harris (2006) δεν κατέγραψε σημαντική συσχέτιση στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και την ηλικία. Οι Eliophotou-Menon, Papanastasiou και Zempylas (2008) κατέγραψαν στην έρευνά τους ότι, ως προς το φύλο, οι άνδρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι. Συνεπώς, τα αποτελέσματα ερευνών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική ικανοποίηση είναι αντιφατικά.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικός σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση τυχόν σχέσης ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία και οικογενειακή κατάσταση) και το επίπεδο επαγγελματικής τους ικανοποίησης από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες.

Το κυρίαρχο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε και έθεσε το πλαίσιο για την έρευνα ήταν: Υπάρχει συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία και οικογενειακή κατάσταση) με το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες;

Δομή ερευνητικού εργαλείου

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο μιας ευρύτερης έρευνας, η οποία έγινε με ερευνητικό εργαλείο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς αποτελούμενο από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε ερωτήσεις για τη διερεύνηση του προφίλ (δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Στο δεύτερο μέρος ενσωματώθηκε το έτοιμο ερωτηματολόγιο Job Satisfaction Scale, JSS των Warr, Cook & Wall (1979). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αξιολογεί τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση καθώς και την επαγγελματική ικανοποίηση από τους ενδογενείς και τους εξωγενείς ως προς την εργασία παράγοντες (Fields, 2013). Η επαγγελματική ικανοποίηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αποτυπώθηκε μέσα από 15 ερωτήσεις σε μια 7θμια κλίμακα Likert που κυμαινόταν από το 1 (είμαι πάρα πολύ δυσαρεστημένος/η) έως το 7 (είμαι πάρα πολύ ικανοποιημένος/η).

Δείγμα Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο του 2017 και αξιοποιήθηκε η μέθοδος του δείγματος ευκαιρίας. Ως πληθυσμός αναφοράς ορίστηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων Γενικής εκπαίδευσης της Ηλείας που υπηρετούσαν το

σχολικό έτος 2016-2017 στις 91 σχολικές μονάδες, δηλαδή 1032 εκπαιδευτικοί. Διανεμηθήκαν 360 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς από 58 Δημοτικά σχολεία. Οι 269 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Πρόκειται για πολύ ικανοποιητικό ποσοστό ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στην έρευνα (74,72%). Από αυτούς το 29% ήταν άνδρες και 71% γυναίκες. Ως προς την ηλικία τους το 19,7% ήταν «25-29» ετών, το 21% «30-39», το 28,6% «40-49» και το 30,1% ήταν «άνω των 50» ετών. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος, το 31,2% ήταν «άγαμοι», το 8,2% «έγγαμοι χωρίς παιδιά», το 55,4% «έγγαμοι με παιδιά» και το 5,2% ήταν διαζευγμένοι.

Ανάλυση Δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού πακέτου SPSS 25.0 for Windows. Έγινε έλεγχος του δείκτη αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας των ερωτήσεων για την επαγγελματική ικανοποίηση (Cronbach's alpha). Στη συνέχεια, έγινε ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής και χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$ (5%) και ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U για τον έλεγχο συσχετίσεων των δημογραφικών παραγόντων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση) των ερωτώμενων με τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων (Πίνακας 1), για τους ενδογενείς παράγοντες (*συνθήκες εργασίας στο σχολείο, ελευθερία επιλογών στην εργασία, σχέσεις με συναδέλφους, αναγνώριση απόδοσης εργασίας, εύρος αρμοδιοτήτων, προσοχή και αποδοχή σε προτάσεις, ποικιλία εργασίας*) η μέση τιμή είναι 5,62 καταδεικνύοντας μεγάλη ικανοποίηση από την εργασία τους. Η μέση τιμή για τους εξωγενείς παράγοντες (*άμεσα προϊστάμενος, μισθολογικές απολαβές, σχέσεις διοίκησης-εργαζομένων, πιθανότητες προαγωγής, τρόπος διοίκησης, ωράριο εργασίας, ασφάλεια εργασίας*) είναι 5,13 η οποία καταδεικνύει μέτρια επίπεδα ικανοποίησης από τους εξωγενείς παράγοντες. Η μέση τιμή για την επαγγελματική ικανοποίηση (ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες) είναι 5,36 παρουσιάζοντας μέτρια επίπεδα ικανοποίησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Υπενθυμίζεται ότι οι απαντήσεις των ερωτώμενων δόθηκαν σε 7θμια κλίμακα Likert (1=Είμαι πάρα πολύ δυσαρεστημένος/η, 2=Είμαι πολύ δυσαρεστημένος/η, 3=Είμαι μέτρια δυσαρεστημένος/η, 4=Δεν είμαι βέβαιος/η, 5=Είμαι μέτρια ικανοποιημένος/η, 6=Είμαι πολύ ικανοποιημένος/η, 7=Είμαι πάρα πολύ ικανοποιημένος/η). Ο έλεγχος του δείκτη Cronbach's alpha (Πίνακας 1) έδειξε ότι ήταν αρκετά ικανοποιητικός ($>0,70$) για τους παράγοντες (ενδογενείς-εξωγενείς) και την επαγγελματική ικανοποίηση συνολικά (Μπαντούνα & Ζωγόπουλος, 2019).

Από τη συσχέτιση των δημογραφικών παραγόντων (φύλο, ηλικία και οικογενειακή κατάσταση) των ερωτώμενων με τους ενδογενείς παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν κατεγράφησαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα. Αντίθετα, σημαντικά

στατιστικά ευρήματα κατέδειξαν οι συσχετίσεις της ηλικίας και της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων με δύο από τους εξωγενείς παράγοντες (πιθανότητες προαγωγής, ασφάλεια εργασίας) της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η συσχέτιση του φύλου με τους εξωγενείς παράγοντες δεν παρουσίασε σημαντικά ευρήματα.

Ερωτήσεις	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Cronbach's alpha
Ενδογενείς παράγοντες	5,62	0,899	0,864
Εξωγενείς παράγοντες	5,13	0,914	0,778
Επαγγελματική ικανοποίηση	5,36	0,081	0,897

Πίνακας 1: Μέσες τιμές παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης-Δείκτης Cronbach's alpha

Όσον αφορά τις δηλώσεις για την επαγγελματική ικανοποίηση από τους εξωγενείς παράγοντες έγινε έλεγχος Kruskal Wallis H ο οποίος καταδεικνύει σημαντικές διαφορές της ηλικίας των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με 2 ερωτήσεις από τις συνολικά 8 (Πίνακας 2):

1) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις πιθανότητες προαγωγής σας;» Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: ($H(3)=10,222$, $p=0,017<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 2) για τη σύγκριση όλων των ζευγών των ηλικιακών κατηγοριών καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές οι οποίες εντοπίζονται μεταξύ των ηλικιών: α) «25-29» και «άνω των 50» ετών ($U(53, 81)=1533,500$, $p=0,005<0,05$) και β) «30-39» και «άνω των 50» ετών ($U(58, 81)=1817,000$, $p=0,021<0,05$). Οι συμμετέχοντες μεγαλύτερης ηλικίας («άνω των 50») συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ($meanrank=75,07$) από αυτούς με μικρότερη ηλικία («25-29») ($meanrank=55,93$) και σε μεγαλύτερο βαθμό ($meanrank=76,57$) από την ηλικιακή κατηγορία των «30-39» ετών ($meanrank=60,83$) με την ερώτηση αυτή.

2) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας;». Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: ($H(3)=41,497$, $p=0,000<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 2) για τη σύγκριση όλων ηλικιακών κατηγοριών των ερωτώμενων καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας («40-49» και «άνω των 50 ετών») συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας («25-29» και «30-39 ετών») με την ερώτηση αυτή.

Ερωτήσεις	Ηλικία	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann Whitney U	P-value
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις πιθανότητες προαγωγής σας;	25-29	53	55,93	1533,500	0,005
	άνω των 50	81	75,07		
	30-39	58	60,83		
	άνω των 50	81	76,57		
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας;	25-29	53	47,40	1081,000	0,000
	40-49	77	77,96		
	25-29	53	44,24		

άνω των 50	81	82,72		
30-39	58	55,23	1492,500	0,000
άνω των 50	81	80,57		

Πίνακας 2: Συσχέτιση εξωγενών παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης με ηλικία

Όσον αφορά τις ερωτήσεις για την επαγγελματική ικανοποίηση από τους ενδογενείς παράγοντες έγινε έλεγχος Kruskal Wallis H ο οποίος δεν κατέδειξε σημαντικές στατιστικά συσχετίσεις της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων με τους ενδογενείς παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αντίθετα, καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές της οικογενειακής κατάστασης των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με 2 ερωτήσεις σχετικές με τους εξωγενείς παράγοντες από τις συνολικά 8 (Πίνακας 3):

1) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις πιθανότητες προαγωγής σας;» Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: ($H(3)=11,420$, $p=0,010<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση όλων των ζευγών της οικογενειακής κατάστασης καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι «έγγαμοι με παιδιά» συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι «έγγαμοι χωρίς παιδιά» με τη δήλωση αυτή. Επίσης, μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας με τη δήλωση αυτή εκφράζουν οι «διαζευγμένοι» εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους «έγγαμους χωρίς παιδιά».

2) «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας;» Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έδειξε: ($H(3)=43,843$, $p=0,000<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση όλων των ζευγών της οικογενειακής κατάστασης καταδεικνύει σημαντικές στατιστικά διαφορές. Οι «έγγαμοι με παιδιά» εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με τη δήλωση αυτή συγκριτικά με τους «έγγαμους χωρίς παιδιά» και τους «άγαμους» εκπαιδευτικούς. Επίσης, μικρότερο βαθμό συμφωνίας με τη δήλωση αυτή εκφράζουν οι «έγγαμοι χωρίς παιδιά» και οι «άγαμοι» εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους «διαζευγμένους».

Ερώτηση-Δήλωση	Οικογενειακή κατάσταση	N	M. Ο κατάταξης	Mann Whitney U	p-value
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τις πιθανότητες προαγωγής σας;	Έγγαμος/η χωρίς παιδιά	22	58,93	1043,500	0,005
	Έγγαμος/η με παιδιά	149	90,00		
	Έγγαμος/η χωρίς παιδιά	22	14,89	74,500	0,009
	Διαζευγμένος/η	14	24,18		
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη σιγουριά που σας δίνει η εργασία σας;	Έγγαμος/η χωρίς παιδιά	22	45,20	741,500	0,000
	Έγγαμος/η με παιδιά	149	92,02		
	Έγγαμος/η χωρίς παιδιά	22	13,55	45,000	0,000

Διαζευγμένος/η	14	26,29		
Άγαμος/η	84	87,59		
Έγγαμος/η με παι- διά	149	133,58	3787,500	0,000
Άγαμος/η	84	45,16	223,500	0,000
Διαζευγμένος/η	14	75,54		

Πίνακας 3: Συσχέτιση εξωγενών παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης με οικογενειακή κατάσταση

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στην επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Δημοτικών σχολείων Ηλείας.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 269 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς το 29% ήταν άνδρες και 71% γυναίκες. Ως προς την ηλικία το 19,7% ήταν «25-29» ετών, το 21% «30-39», το 28,6% «40-49» και το 30,1% ήταν «άνω των 50» ετών. Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, το 31,2% ήταν «άγαμοι», το 8,2% «έγγαμοι χωρίς παιδιά», το 55,4% «έγγαμοι με παιδιά» και το 5,2% ήταν διαζευγμένοι.

Από τη συσχέτιση των δημογραφικών παραγόντων (*φύλο, ηλικία και οικογενειακή κατάσταση*) των ερωτώμενων με τους ενδογενείς παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν κατεγράφησαν στατιστικά σημαντικά ευρήματα. Αντίθετα, σημαντικά στατιστικά ευρήματα κατέδειξαν οι συσχετίσεις μόνο της ηλικίας και της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων με δύο από τους εξωγενείς παράγοντες (*πιθανότητες προαγωγής, ασφάλεια εργασίας*) της επαγγελματικής ικανοποίησης. Το γεγονός ότι το *φύλο* ως παράγοντας δεν σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση συμφωνεί με άλλες έρευνες οι οποίες δεν διαπιστώνουν ισχυρή συσχέτιση του *φύλου* με την επαγγελματική ικανοποίηση (Cooper, Carpenter, Reiner & McCord, 2014; Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015). Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες όπου διαπιστώνουν ισχυρή συσχέτιση με το *φύλο* με τις γυναίκες να εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένες (Akhtar, Hashmi & Naqvi., 2010; Ladebo, 2005) ή τους άνδρες να εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Σχετικά με την *ηλικία* των συμμετεχόντων παρουσιάστηκαν σημαντικές στατιστικά συσχετίσεις με δυο εξωγενείς παράγοντες (*πιθανότητες προαγωγής, ασφάλεια εργασίας*) της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας («40-49» και «άνω των 50 ετών») είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας («25-29» και «30-39») από τις πιθανότητες προαγωγής τους και από τη σιγουριά που τους δίνει η εργασία τους. Το εύρημα αυτό συνάδει με τις έρευνες (De Nobile & McCormick, 2008; Οικονόμου, 2014) όπου οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης με διάφορες διαστάσεις της εργασίας τους σε σχέση με εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας, καθώς διαθέτουν μειωμένη εμπειρία και χρειάζεται χρόνος για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα τους ενισχύσει την αυτοπεποίθηση. Όμως, άλλες έρευνες εμφανίζουν μείωση της

επαγγελματικής ικανοποίησης με την πάροδο των ετών ιδιαίτερα στην ηλικία των 50 ετών και άνω (Crossman & Harris, 2006) ή άλλες δεν παρουσιάζουν συσχέτιση της ηλικίας με την επαγγελματική ικανοποίηση (Anari, 2012; Klein, 2007).

Αναφορικά με την *οικογενειακή κατάσταση* των ερωτώμενων παρουσιάστηκαν σημαντικές στατιστικά συσχετίσεις με δυο εξωγενείς παράγοντες (*πιθανότητες προαγωγής, ασφάλεια εργασίας*) της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι «έγγαμοι με παιδιά» εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους «έγγαμους χωρίς παιδιά» και τους «άγαμους» εκπαιδευτικούς από τις πιθανότητες προαγωγής τους και από τη σιγουριά που τους δίνει η εργασία τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι είναι «διαζευγμένοι» παρουσιάζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι «έγγαμοι χωρίς παιδιά» ή «άγαμοι» από τις πιθανότητες προαγωγής τους και από τη σιγουριά που τους δίνει η εργασία τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009; Leung et al., 2000) σύμφωνα με τα οποία οι έγγαμοι παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από τους άγαμους. Ωστόσο, σε άλλες έρευνες (Koustelios, 2001; Μπάτιου, 2009) δεν παρουσιάζεται σημαντική στατιστικά σχέση της οικογενειακής κατάστασης με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Akhtar, S. N., Hashmi, M. A. & Naqvi, S. I. H. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4222-4228.

Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269.

Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management Research and Practice*, 3(4), 77-86.

Cooper, C. A., Carpenter, D., Reiner, A. & McCord, D. M. (2014). Personality and job satisfaction: Evidence from a sample of street-level bureaucrats. *International Journal of Public Administration*, 37(3), 155-162.

Crossman, A. & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46.

Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073.

De Nobile, J. J. & McCormick, J. (2008). Job satisfaction of Catholic primary school staff: a study of biographical differences. *International Journal of Educational Management*, 22(2), 135-150.

Eliophotou Menon, M., Papanastasiou, E. & Zembylas, M. (2008). *Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organisational variables: Evidence from Cyprus*, 36(3), 75-86.

Fields, L. D. (2013). *Taking the measure of work: A guide to validated measures for organizational research and diagnosis*. USA:Information Age Publishing.

Green, F. (2010). Well-being, job satisfaction and labour mobility. *Labour Economics*, 17(6), 897-903.

Herzberg, F. (1959). *The Motivation to work*. New York:Wiley.

Judge, T. & Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction-life satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78, 939-948.

Khandelwal, P. (2003). Job satisfaction. In M. S. Saiyadain (ed), *Organisational Behaviour*. New Delhi:McGraw Hill Education.

Klein, J. J. (2007). *The relationship between job satisfaction and leadership practices: A survey-based analysis of full-time business faculty in the Wisconsin Technical College System*. Doctoral dissertation, Capella University.

Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.

Ladebo, O. J. (2005). Effects of work-related attitudes on the intention to leave the profession. An examination of school teachers in Nigeria. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(3), 355-369.

Leung, T. W., Siu, O. L. & Spector, P. E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, 7(2), 121-138.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Μαρσαγγούρας, Η. (2003) Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα»*. Αθήνα.

McKenna, F. E. (2000). *Business psychology and organisational behaviour: A student's handbook* 3rd ed. East Sussex: Psychology Press Ltd.

Millán, J. M., Hessels, J., Thurik, R. & Aguado, R. (2013). Determinants of job satisfaction: a European comparison of self-employed and paid employees. *Small Business Economics*, 40(3), 651-670.

Μπαντούνα, Μ. & Ζωγόπουλος, Κ. (2019). Διαστάσεις της εργασίας που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών των Δημοτικών σχολείων Ηλείας.

Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου Νέου Παιδαγωγού με τίτλο: «Νέος Παιδαγωγός». Αθήνα, 11-12 Μαΐου 2019, σ.σ. 824-832.

Μπάτιου Β. (2009). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και η εφαρμογή της βάσει της θεωρίας Υγιεινής και Παρακίνησης του Frederick Herzberg: το παράδειγμα του Δημοσίου Τομέα Ι.Κ.Α., Ο.Α.Ε.Δ., Σ.Ε.Ε.* Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Οικονόμου, Κ. (2014). Ηλικία, φύλο, προϋπηρεσία, μέγεθος σχολικής μονάδας, συνοχή ομάδας, σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου και συναισθηματική νοημοσύνη: ο ρόλος τους σε σχέση με το συναίσθημα και την ικανοποίηση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 2(2), 87-103.

Παπαοικονόμου, Δ. Α. (2017). Η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) του εκπαιδευτικού ως παράγοντας συγκρότησης του εαυτού: εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*5(1),143-157.

Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29 (1), 38-54.

Perie, M. Baker, D. P. & Whiterner, S. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation.* U.S. Department of education.

Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.

Saiyadain, S. M. (2009). *Human Resources Management* 4th edition. New Delhi: McGraw Hill Education.

Schermerhorn, J. R. (2010). *Εισαγωγή στο Management.* Εκδόσεις Πασχαλίδης. Broken Hill Publishers Ltd.

Shann, M. H. (2001). Professional commitment and satisfaction among teachers in Urban Middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.

Singh, K. J. & Jain, M. (2013). A study of employees' job satisfaction and its impact on their performance. *Journal of Indian Research*, 1(4), 105-111.

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Σωτηρίου, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 3(1), 1-21.

Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών: ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.

Topolosky, S. P. (2000). *Linking employee satisfaction to business results* 1st ed. New York: Garland Publishing Inc.

Warr, P., Cook, J. & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of social work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129-148.

Warr, P. (1987). *Work, unemployment and mental health*. Oxford: Clarendon Press.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.

Το Δημοκρατικό ηγετικό μοντέλο στην εκπαίδευση: Κριτική θεώρηση

Κοκκινέλη Κυριακή, Εκπ/κός Π.Ε.60 & Π.Ε.70, Μ.Εδ., kiriaki_kokkineli@yahoo.gr

Τεχλικίδου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 11, Phd, texlikidoueleni@yahoo.gr

Θεοδωροπούλου Ολυμπία, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 11, Μ.Εδ., olytheodo@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται ένα από τα πιο πολύπλοκα θέματα, που αφορούν την οργανωσιακή συμπεριφορά και τη διοίκηση των οργανισμών, την ηγεσία. Η ηγεσία είναι μια δυναμική διαδικασία που ποικίλει ανάλογα με τις καταστάσεις και τις αλλαγές που συμβαίνουν μέσα σ' έναν οργανισμό και που διαμορφώνουν ανάλογα τη συμπεριφορά των ηγετών και των υφισταμένων τους. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια διεξοδική μελέτη της έννοιας της ηγεσίας, αρχικά αποσαφηνίζεται εννοιολογικά και διακρίνεται από αυτή της διοίκησης. Κατόπιν, γίνεται με ευσύνοπτη αναφορά στα τρία ηγετικά μοντέλα, το αυταρχικό, το ελευθεριάζον και το δημοκρατικό, στο τελευταίο γίνεται ιδιαίτερη ανάλυση αναφορικά με τον τρόπο που πραγματώνεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Κλείνοντας, επιχειρείται συνοπτικά η κριτική θεώρηση του προαναφερόμενου μοντέλου, αναφέροντας ορισμένους από τους βασικούς περιορισμούς κατά την εφαρμογή του στον χώρο της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, ηγέτης, δημοκρατικό μοντέλο, διευθυντής, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η επιτυχία, η αποτυχία, η αποτελεσματικότητα ή η αναποτελεσματικότητα, αντιστοίχως, των κοινωνικών οργανώσεων και οργανισμών αποδίδονται σε μεγάλο βαθμό στην ηγεσία τους, με αποτέλεσμα το ζήτημα της ηγεσίας, εκτός από τα πρακτικά θέματα που το συνοδεύουν, να έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων, οι οποίες επιχειρούν να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν γενικότερα το φαινόμενο της ηγετικής συμπεριφοράς (Κοκκινέλη, 2017).

Η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον καθορισμό της αποστολής του σχολείου, στη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος, στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Everant & Morris, 1999). Συνεπώς, το έργο της στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην πιστή εφαρμογή των κανόνων δικαίου, όπως συνήθως πιστεύεται, αλλά επεκτείνεται στη μεταμόρφωση του σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης και στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2006). Καθοριστικό ρόλο για την επίτευξη της ανωτέρω διττής αποστολής της ηγεσίας στην εκπαίδευση συνιστά το ηγετικό μοντέλο που υιοθετείται στην άσκηση εκπαιδευτική και διοικητικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Στο παρόν άρθρο θα περιοριστούμε στην ανάλυση και κριτική θεώρηση του δημοκρατικού μοντέλου ηγεσίας, καθώς η έρευνα έχει καταδείξει ότι το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας αποτελεί και το πιο αποτελεσματικό εφόσον η πολυπλοκότητα στην δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού προϋποθέτει την κατανομή των εργασιών (Harley, 2007).

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις: Ηγεσία – Διοίκηση – Εκπαιδευτική ηγεσία

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης και θεωρείται μια από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή στην αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων, έχοντας ισχύ, ιδιαίτερα, για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Κατσαρός, 2008).

Η ηγεσία, σύμφωνα με τους Stogdill & Coons (1957:7), ορίζεται ως «η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων». Κινούμενος στο ίδιο πλαίσιο και ο Μπουραντάς (2005:310) την ορίζει ως μια διαδικασία επηρεασμού «...της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, άτυπης ή τυπικής ομάδας ανθρώπων (οπαδοί) από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για ένα καλύτερο μέλλον».

Η σύγχρονη διοίκηση εμφανίζεται στη δεκαετία του 1950 και έχει συνθετικό χαρακτήρα, στην πραγματικότητα πρόκειται για ενσωμάτωση στοιχείων από διάφορες επιστήμες, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία κ.λπ. (Μουρίκη, 2016). Ο Σαΐτης (2000: 24) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρώπινων και υλικών - για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών».

Επιχειρώντας μια συγκριτική θεώρηση των δύο εννοιών θα μπορούσαμε να αναφέρουμε συνοπτικά τα εξής: η διοίκηση αναφέρεται στο επίπεδο της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού. Αντίθετα, η ηγεσία σχετίζεται με τη δημιουργία και υλοποίηση ενός οράματος, καθώς «μεταβάλλει τον τρόπο που σκέπτονται οι άνθρωποι για το τι είναι επιθυμητό, δυνατό και αναγκαίο» (Zalenick, 1997:71). Κατά τον Μιχόπουλο (1998), βασικό στοιχείο της ετερότητας ηγεσίας και διοίκησης είναι ότι η διοίκηση εδράζεται στην επίσημη θέση εξουσίας για τον επηρεασμό των υφισταμένων, ενώ η ηγεσία εκπηγάει από διαδικασίες κοινωνικής επιρροής. Οι παραπάνω διαφορές συμπυκνώνονται εύστοχα στην εξής διατύπωση: «Οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα, οι διευθυντές κάνουν τα πράγματα σωστά» (Bennis & Nannus, 1985: 33).

Αναφερόμενοι αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η «εκπαιδευτική ηγεσία» αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση ηγεσίας και «εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες που επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών» (Leithwood & Duke, 1999, όπ. αναφ. Κατσαρός, 2008).

Πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς - διοίκησης

Το στυλ που υιοθετεί ο εκάστοτε ηγέτης προσδιορίζεται και επηρεάζεται από ένα σύνολο μεταβλητών, όπως η προσωπικότητα του ηγέτη, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας, η δυναμική της ομάδας και τα χαρακτηριστικά του καθήκοντος.

Ο συνδυασμός των μεταβλητών αυτών οδηγεί στο ηγετικό πρότυπο βάσει του οποίου ηγείται ο ηγέτης.

Λαμβάνοντας ως κριτήριο τον βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων οι κύριες μορφές ηγετικού στυλ στην εκπαίδευση διακρίνονται σε τρεις κύριες κατηγορίες (Lewin, Lippitt & White, 1939): α) το αυταρχικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η εξουσία ασκείται με βάση την γραφειοκρατική ιεραρχία, οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον προϊστάμενο, κυριαρχούν απρόσωπες σχέσεις εργασίας, ενώ οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί στερούνται την δυνατότητα αυτενέργειας, β) το εξουσιοδοτικό μοντέλο (*laissez faire*), σύμφωνα με το οποίο συμμετέχουν όλοι ισότιμα στην λήψη αποφάσεων απορρίπτοντας εντελώς την ιεραρχική δομή της εκπαιδευτικής μονάδας και γ) το δημοκρατικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο συμμετέχουν όλοι στη λήψη αποφάσεων χωρίς, ωστόσο να παρακάμπτεται η ιεραρχική δομή. Μέσω συμμετοχικών - δημοκρατικών διαδικασιών λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των άλλων ή ο ηγέτης συμβουλευεται τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Spillane, 2006).

Ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας είναι ριζικά αντίθετος με εκείνον της αυταρχικής ηγεσίας και στην εποχή μας φαίνεται να κερδίζει πολλούς υποστηρικτές. Η επικράτηση του τρόπου αυτού διοίκησης μπορεί να αποδοθεί στη σύγχρονη αντίληψη, σύμφωνα με την οποία, η ιδανική περίπτωση για την προοδευτική διεξαγωγή των εργασιών μιας οποιασδήποτε ομάδας εργασίας είναι η όσο το δυνατό δημοκρατική συμπεριφορά του ηγέτη (Σαΐτης, 2008).

Οι αρχές της δημοκρατικής κουλτούρας στην εκπαίδευση

Η καλλιέργεια των αρχών της δημοκρατίας αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της εκπαίδευσης, η οποία αποσκοπεί στην ανάπτυξη μελλοντικών δημοκρατικών πολιτών (Grieshaber & McArdle, 2014). Υπό το πρίσμα αυτό, η διοίκηση της σχολικής μονάδας θα πρέπει να αντανakλά τις δημοκρατικές αυτές αξίες, οι οποίες εμπεριέχουν τη συνεργασία, την ενεργή εμπλοκή, την αποδοχή και ενσωμάτωση της διαφορετικότητας αλλά και την κοινωνική δικαιοσύνη (Brownlee, Scholes, Walker & Johansson, 2016). Προκειμένου, λοιπόν, να παγιωθεί στη σχολική μονάδα η δημοκρατική κουλτούρα, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί μια σχολική ηγεσία που θα προωθεί τις δημοκρατικές αξίες μέσα από συμμετοχικές πρακτικές (Danoff, 2010).

Σκιαγραφώντας το δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται μια συνοπτική αποτύπωση βασικών θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων σχετικών με το θέμα της δημοκρατικής ηγεσίας, ώστε να κωδικοποιηθούν τα βασικά σημεία που συνθέτουν το προφίλ του δημοκρατικού ηγέτη και να εξαχθούν τα ανάλογα συμπεράσματα.

Ο Dewey (2008: 219) εστιάζοντας στο δημοκρατικό ιδεώδες επιχειρεί να σκιαγραφήσει το δημοκρατικό πρότυπο διοίκηση αναφέροντας τα ακόλουθα: «το θεμέλιο της δημοκρατίας είναι η πίστη στις ικανότητες της ανθρώπινης φύσης. Πίστη στην ανθρώπινη

ευφυΐα και στην ισχύ της συμμετοχικής και της συνεργατικής εμπειρίας. Κάθε απολυταρχικό και αυταρχικό σχήμα κοινωνικής δράσης βασίζεται στην πεποίθηση ότι η αναγκαία ευφυΐα περιορίζεται σε μερικούς ανώτερους, οι οποίοι εξαιτίας έμφυτων, φυσικών χαρισμάτων είναι προικισμένοι με την ικανότητα και το δικαίωμα να ελέγχουν τη συμπεριφορά των άλλων, καθορίζοντας τις αρχές και τους κανόνες και κατευθύνοντας τους τρόπους που με τους οποίους αυτοί θα επιτευχθούν».

Συνεχίζοντας ο ίδιος (Dewey, 2008: 220) και αναφερόμενος στην παροχή ίσων ευκαιριών στο εκπαιδευτικό έργο υποστηρίζει ότι «η δημοκρατική πίστη στην ισότητα είναι η πίστη ότι κάθε άτομο θα έχει την ευκαιρία και την δυνατότητα να συνεισφέρει, ότι είναι ικανό να συνεισφέρει και ότι η αξία της συνεισφοράς του θα αποφασισθεί από τη θέση της και τη λειτουργία της στην οργανωμένη ολότητα όμοιων συνεισφορών, όχι στη βάση κάποιας προγενέστερης κατάστασης, οποιαδήποτε και αν είναι αυτή». Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη την αξία της αλληλεπίδρασης στην εκπαιδευτική διαδικασία καταλήγει ότι «κάθε δάσκαλος πρέπει να έχει κάποιο τακτικό και οργανικό τρόπο, με τον οποίο μπορεί, άμεσα ή μέσω δημοκρατικά εκλεγμένων αντιπροσώπων, να συμμετέχει στη διαμόρφωση των κυριάρχων στόχων, μεθόδων και υλικών του σχολείου, στο οποίο είναι μέλος» (Dewey, 2008: 220).

Η εκπαιδευτική κοινότητα, κατά τον Μπουραντά (2002), βιώνει το αίσθημα της επιτυχίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης, όταν με τρόπο δημοκρατικό τηρούνται και εφαρμόζονται τα εξής (Μπουραντάς, 2002): α) Οι αποφάσεις λαμβάνονται με συμμετοχικό και ομαδικό πνεύμα, ακόμη και σε περιπτώσεις που κρίνεται σκόπιμη η λήψη απόφασης από τον διευθυντή, τεκμηριώνονται και αναλύονται διεξοδικά οι λόγοι επιλογής της συγκεκριμένης απόφασης. Σύμφωνα με τον Dewey (2008: 219), «η έλλειψη συμμετοχής τείνει να παράγει έλλειψη ενδιαφέροντος και μέριμνας από την μεριά αυτών που αποκλείονται. Το αποτέλεσμα είναι μία αντίστοιχη έλλειψη ουσιαστικής υπευθυνότητας. Αυτόματα και ασυνείδητα, αν όχι συνειδητά, αναπτύσσεται το συναίσθημα: Αυτό δεν είναι δική μας υπόθεση. Είναι δουλειά αυτών στην κορυφή». β) Ο διευθυντής χρησιμοποιεί τις στρατηγικές της κριτικής και του επαίνου για αντικειμενικούς λόγους και όχι με χειριστική πρόθεση, γ) από την σκοπιά του εκπαιδευτικού προσωπικού, η ομάδα παρουσιάζεται δεκτική σε καινοτόμες προτάσεις και μεταβολές. δ) Τα μέλη της ομάδας δείχνουν υψηλό αίσθημα ευθύνης, με αποτέλεσμα την υψηλή ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. ε) Παράλληλα, ενισχύονται τα ηθικά κίνητρα που οδηγούν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της ομάδας (Murphy, 2002).

Περνώντας από το επίπεδο της λήψης αποφάσεων σ' αυτό της υλοποίησής τους, καταλυτικός είναι ο ρόλος του δημοκρατικού ηγέτη στη διακριτική επίβλεψη του έργου των υφισταμένων μέσα από την παροχή οδηγιών και υποδείξεων για την ομαλή διεκπεραίωση της εργασίας και τον συντονισμό των εργασιών για την αποφυγή τυχόν επικαλύψεων ή παραλείψεων που μειώνουν την αποτελεσματικότητά του. Οι δυο αυτές δραστηριότητες απαιτούν από τον διευθυντή να διαθέτει πείρα και ιδιαίτερες δεξιότητες χειρισμού του ανθρώπινου δυναμικού, όχι μόνον γιατί γενικά η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι δύσκολο να σταθμιστεί και να προσανατολισθεί σε συγκεκριμένες

κατευθύνσεις, αλλά, κυρίως, επειδή υπακούει συχνά σε παρορμήσεις που έχουν να κάνουν με την εσωτερική ανάγκη για αναγνώριση και διάκριση (Ανδρής, 2016).

Συνεπώς, ο δημοκρατικός ηγέτης - διευθυντής σχολείου συμβάλλει σημαντικά στην αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με τους Goleman, McKee & Boyatzis (2002: 91), «το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας δομείται πάνω στις τρεις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης: ομαδικότητα - συνεργατικότητα, διαχείριση συγκρούσεων και επιρροή. Όσοι διαπρέπουν στην επικοινωνία είναι και άριστοι ακροατές και η δύναμη του δημοκρατικού ηγέτη είναι να ξέρει να ακούει».

Κλείνοντας την παρουσίαση του δημοκρατικού ηγετικού στυλ κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί η τοποθέτηση των Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη (2004: 45), σύμφωνα με τους οποίους «το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης είναι η πλέον ψυχολογημένη προσέγγιση στην οργάνωση και διοίκηση του δημοτικού σχολείου, αφού μετατρέπει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού σε φορείς ανάπτυξης».

Κριτική στο δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας

Αναλογιζόμενοι την περίπτωση των πολιτευμάτων είναι ευρέως αποδεκτό ότι δεν μπορεί να υπάρξει τέλειο πολίτευμα που να υπηρετεί όλους τους σκοπούς, καθώς είναι εμφανή εκτός από τα πλεονεκτήματα και τα τρωτά του σημεία. Αντίστοιχα, και στην περίπτωση του δημοκρατικού τρόπου άσκησης ηγεσίας στην εκπαίδευσης έχει ασκηθεί κριτική λόγω των μειονεκτημάτων που παρουσιάζει. Ένα από τα σοβαρότερα μειονεκτήματα είναι η μείωση της αποτελεσματικότητας λόγω της αναβλητικότητας στην λήψη κρίσιμων αποφάσεων σε περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν υπάρχει καθολική ομοφωνία απόψεων. Στην συγκεκριμένη περίπτωση ενδέχεται το εκπαιδευτικό προσωπικό να αποπροσανατολιστεί από τον αρχικό του στόχο, να προκληθούν συγκρούσεις, προστριβές και καθυστερήσεις στην εκπλήρωση των καθηκόντων τους. Όταν ο δημοκρατικός ηγέτης - διευθυντής λαμβάνει υπόψη του συμβουλές από συνεργάτες με μειωμένες ικανότητες, τότε η στάση αυτή μπορεί να προκαλέσει τα αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα (Goleman και συν., 2002).

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Ricketts & Ricketts (2011), στο συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας ενδέχεται να ελλοχεύουν οι εξής κίνδυνοι: καταρχάς, βασική προϋπόθεση αποτελεί το κοινό ενδιαφέρον του ηγέτη - διευθυντή αλλά και ολόκληρου του εκπαιδευτικού δυναμικού, παράμετρος που μπορεί να μην ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Αντίθετα, ορισμένα μέλη της ομάδας ενδέχεται να μην δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον για την επίτευξη του κοινού σκοπού, με συνέπεια να παρατηρείται παθητικότητα και αδράνεια. Ένας άλλος κίνδυνος είναι η ενδεχόμενη παρεξήγηση των προθέσεων του διευθυντή, δηλαδή να εκλάβουν τη συμμετοχική πρακτική ως δείγμα χειριστικής συμπεριφοράς προς αυτούς. Παράλληλα, η συγκεκριμένη προσέγγιση προϋποθέτει ικανό και εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό προκειμένου να συμμετέχει στη λήψη ορθών αποφάσεων σε κρίσιμα ζητήματα. Σε μερικές περιπτώσεις οι συμμετοχικές διαδικασίες φαίνεται να μην αντανακλούν την προσωπικότητα του ηγέτη- διευθυντή. Τέλος, δε λείπουν και οι περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν υιοθετείται η δημοκρατική

προσέγγιση από τον διευθυντή - ηγέτη εξαιτίας του φόβου απώλειας ελέγχου της ομάδας.

Συμπεράσματα

Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε διαπιστώνεται ότι το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας προσφέρει σημαντικά οφέλη στην κατεύθυνση της επίτευξης ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τα μειονεκτήματα που εμφανίζει κατά την εφαρμογή της καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν αποτελεί πανάκεια. Ο διευθυντής – ηγέτης οφείλει να διαθέτει εκείνα τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που του επιτρέπουν να κρίνει με πνεύμα ευρύ και διορατικό πότε θα πρέπει να εφαρμόζει το δημοκρατικό στυλ και πότε να επιλέγει διαφορετικές πρακτικές με στόχο την εξυπηρέτηση του κοινού οράματος για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Ας λάβουμε υπόψη ότι η «ευέλικτη» αυτή προσέγγιση έχει ως στόχο να θωρακίσει τον δημοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου. Προστατεύοντάς το από τους πιθανούς κινδύνους, διασφαλίζονται οι δημοκρατικές αρετές της ανταπόδοσης, της παροχής ίσων ευκαιριών, της ισονομίας και του σεβασμού των κοινωνικών ελευθεριών. Εξάλλου, η λειτουργία της δημοκρατίας δε θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως αυτορρυθμιζόμενη (Westheimer & Kahne, 2003).

Βιβλιογραφία

Ανδρής, Ε., (2016). Διεύθυνση και Ηγεσία Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. Στο 5^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, «Λειτουργίες νόησης και λόγου στην συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή», 19-21/06/2015. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. (Διαθέσιμο on line:

<http://dx.doi.org/10.12681/educ.130> προσπελάστηκε στις 22/12/2019)

Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.

Brownlee, J.L., Scholes, L., Walker, S. & Johansson, E. (2016). Critical values education in the early years: Alignment of teachers' personal epistemologies and practices for active citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 59, 261 – 273.

Danoff, B. (2010). *Educating democracy: Alexis de Tocqueville and leadership in America*. New York: State University of New York Press, Albany.

Δεμερτζή, Κ. & Μπαγάκης, Γ. (2006). Ανιχνεύοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός ελληνικού γυμνασίου για την ηγεσία και μάθηση. Στο Γ. Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 135-145. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dewey (2008). Democracy and educational administration. Στο Boydston, A. (επιμ.). *John Dewey. The later works 1925-1953. Volume 11: 1935-1937*, 217-225. Illinois: Southern Illinois University Press.

- Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση Κικιζας Δ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Goleman, D., McKee, A., & Boyatzis, R. E. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grieshaber, S., & McArdle, F. (2014). Ethical dimensions and perspectives on play. Στο L. Brooker, M. Balise and S. Edwards (επιμ.). *Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*, 103-114. London: Sage Publications.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55 (2), 202-214.
- Θεοφιλίδης, Χ., & Στυλιανίδης, Μ. (2004). Φιλοσοφία και πρακτική διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Νέα Παιδεία*. τ. 109, 34-49.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ΥΠΕΠΘ.
- Κοκκινέλη, Κ. (2017). *Αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων*. Μεταπτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. (Διαθέσιμο on line: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/28206> προσπελάστηκε στις 12/12/2019).
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created «social climates». *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση II: Διαδικασίες Επιρροής και Ενεργοποίησης της Εργασιακής Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μουρίκη, Μ. (2016). Ηγεσία στην Εκπαίδευση. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. (Διαθέσιμο on line: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/mouriki-maria/leadership-in-education-maria-mouriki.htm> προσπελάστηκε στις 17/12/2019).
- Μπουραντάς, Δ. Κ. (2002). *Μάνατζμεντ: θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.
- Murphy, J. (2002). Reculturing the profession of educational leadership: New blueprints. In *Educational Administration Quarterly*, 38 (2), 176-191.
- Ricketts C., Ricketts J., (2011). *Leadership: Personal Development and Career Success* (3rd ed.). USA: Cliff Ricketts & John C. Ricketts.

Σαΐτης, Χ. Α. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη* (2η έκδ. βελτιωμένη και επαυξημένη). Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/ΥΠΕΠΘ.

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stogdill, R. M. & Coons, A. E. (1957). *Leader Behavior: Its Description and Measurement*. Columbus, OH: Bureau of Business Research, Ohio State University.

Westheimer, J., Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237-269.

Zaleznik, A. (1977). Μάνατζερ και ηγέτες: Υπάρχει διαφορά μεταξύ τους; Στο *Harvard Business Review* (2003). Για την Ηγεσία, (μετ. Α. Σοκοδήμος), 67-94. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αυτονομία της Σχολικής Μονάδας και ο ρόλος του Διευθυντή

Σταυρινούδης Σταύρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01, Μ.Εδ Επιστήμες της Αγωγής, Υποψήφιος διδάκτορας, ststavrinoudis@gmail.com

Περίληψη

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα με τις απόπειρες αποκέντρωσης των τελευταίων είκοσι χρόνων να καταλήγουν σε τάσεις αποσυγκέντρωσης. Με τη σχετική αυτονομία που διαθέτει η σχολική μονάδα έχει περιθώρια διαμόρφωσης εσωτερικής, εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της οποίας εμφανίζονται ευκαιρίες αλλά και όρια, περιορισμοί και προβλήματα. Στην ελληνική εκπαιδευτική μονάδα και στο πλαίσιο της σχετικής της αυτονομίας ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυδιάστατος. Είναι το πρόσωπο που έχοντας γνώσεις διοίκησης και δεξιότητες για τη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος θα πάρει τις κατάλληλες αποφάσεις για την ανάπτυξη και την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας. Στην προσπάθεια αυτή σημαντικός είναι ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων που οφείλει να διακατέχεται από κουλτούρα συνεργασίας, επαγγελματικής ανάπτυξης, ευγενούς άμιλλας και επαγγελματικής αλληλεπίδρασης.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικό σύστημα, συγκέντρωση, αποκέντρωση, αυτονομία, διευθυντής

Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναδείξει το χαρακτήρα που έχει διαμορφωθεί αυτή τη στιγμή για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, την κατεύθυνση αλλαγής του χαρακτήρα αυτού τα τελευταία χρόνια, τα περιθώρια της σχετικής αυτονομίας που έχει η σχολική μονάδα καθώς και τις ευκαιρίες, τα όρια, τους περιορισμούς και τα προβλήματα που εμφανίζονται στη διαδικασία αυτή.

Με βάση το νέο τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, που έχει εισαγάγει σταδιακά το νομοθετικό πλαίσιο, εξετάζεται ο νέος ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του συλλόγου διδασκόντων. Στο πλαίσιο της διοίκησης και των αποφάσεων που καλούνται να λάβουν μπορούν, σε ένα βαθμό, να υποδεχθούν κριτικά και να προσαρμόσουν στα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας την εκπαιδευτική πολιτική.

Το εκπαιδευτικό σύστημα: θεωρητική τεκμηρίωση

Με τον όρο «οργάνωση» εννοούμε την επιλογή της κατάλληλης οργανωτικής δομής βάση της οποίας θα επιτευχθεί ένας αντικειμενικός σκοπός ενώ με τον όρο «διοίκηση» εννοούμε την ενεργοποίηση αυτής της δομής προκειμένου να κατακτηθεί ο σκοπός (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένο και διοικείται ένα εκπαιδευτικό σύστημα εξαρτάται από τις ιστορικές εξελίξεις, τη δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού καθώς και τις χρονικά μεταβαλλόμενες

δημοκρατικές και κρατικές απαιτήσεις (Σαΐτης, 1992) και διαμορφώνει τον τρόπο διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Στο πλαίσιο των μορφών της οργάνωσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος η βιβλιογραφία καταγράφει: α) το συγκεντρωτικό σύστημα και β) το αποκεντρωτικό σύστημα. Στην περίπτωση του συγκεντρωτικού συστήματος η διοίκηση διακρίνεται από μια αυταρχική γραφειοκρατική οργάνωση, με σαφείς ιεραρχικές σχέσεις (Παπακωνσταντίνου, 2012), όπου τα κεντρικά διοικητικά όργανα λαμβάνουν αποφάσεις για κάθε είδος διοικητικής υπόθεσης (Σαΐτης, 2000) και τα περιφερειακά και τοπικά κλιμάκια εκτελούν πιστά τις άνωθεν εντολές χωρίς περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Στο αποκεντρωτικό σύστημα ένα μέρος της αποφασιστικής εξουσίας μεταβιβάζεται σε περιφερειακά και τοπικά όργανα (Κουτούζης, 2008) τα οποία εκτός από την εκτέλεση έχουν τη δυνατότητα και χάραξης πολιτικής (Κατσαρός, 2008). Όταν η αρμοδιότητα για χάραξη πολιτικής από την πλευρά του περιφερειακού οργάνου γίνεται υπό την εποπτεία του κεντρικού διοικητικού οργάνου μιλάμε για αποσυγκέντρωση, ενώ όταν το περιφερειακό όργανο χαράζει πολιτική χωρίς να απαιτείται η προηγούμενη έγκριση από το κεντρικό όργανο μιλάμε για αποκέντρωση (Ανδρέου & Μαντζούφας, 1999, όπ.αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στην πράξη, κανένα από τα παραπάνω συστήματα δεν μπορεί να εφαρμοστεί κατά τρόπο απόλυτο και όπου επικρατεί το ένα σύστημα εμφανίζονται δευτερευόντως στοιχεία του άλλου (Παπαχατζής, 1991, όπ.αναφ. στο Κατσαρός, 2008).

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεχόμενο σε μεγάλο βαθμό επιρροές από το γαλλικό και το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, ήταν μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80 ένα απόλυτα συγκεντρωτικό σύστημα (Λυμπέρης, 2012). Οι πρώτες προσπάθειες για αποκέντρωση ξεκίνησαν στα μέσα της δεκαετίας του '80 με το νόμο 1566/85, ο οποίος είχε ως βασικό προσανατολισμό τον εκδημοκρατισμό και την ανατροπή παλαιότερων πολιτικών ισορροπιών με την αναβάθμιση των επί μακρόν παραγκωνισμένων Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.) (Κατσαρός, 2008), προσπάθεια που συνεχίστηκε και την περίοδο 1994-1996. Η θεσμοθέτηση συλλογικών οργάνων σε πολλά επίπεδα με συμβουλευτικές και όχι αποφασιστικές αρμοδιότητες προσέδωσε φυσικά μια επίφαση αποκέντρωσης και λαϊκής συμμετοχής (Νούτσος 1986, όπ.αναφ. στο Κατσαρός 2008). Αποκεντρωτικές τάσεις είχαμε και το 1997, με τη ψήφιση του Νόμου 2525/97 όπου καθιερώθηκε ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου, η λειτουργία Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και Δημοτικού, η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), η ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), που δεν στελεχώθηκαν και δεν λειτούργησαν μέχρι σήμερα, καθώς και την ενδυνάμωση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) με την ίδρυση των Κέντρων Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π) στις έδρες των νομών και των Γραφείων Σ.Ε.Π. σε σχολικές μονάδες, με τις δεύτερες σήμερα να έχει ανασταλεί η λειτουργία τους. Οι αποκεντρωτικές τάσεις συνεχίστηκαν το 2000 με το Νόμο 2817/2000 όπου δημιουργήθηκαν οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και το 2002 με το νόμο 2986/2002 που συμπλήρωσε τον προηγούμενο στο θέμα της

κινητοποίησης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος και τη μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005). Ο νόμος 3848/2010 θεσμοθετεί τον μέντορα ως τον εκπαιδευτικό που διαθέτοντας μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία αναλαμβάνει την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού και δίνει δυνατότητα στη σχολική μονάδα να προγραμματίσει και να αξιολογήσει τη δράση της. Τέλος, με το νόμο 4547/2018 αναδιοργανώνονται οι υποστηρικτικές δομές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως αποκεντρωμένες υπηρεσίες με συλλογική οργανωτική δομή.

Οι προαναφερόμενες απόπειρες για αποκέντρωση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν καταλήξει σε ένα ιδιόμορφο μοντέλο αποσυγκέντρωσης του συστήματος -και όχι αποκέντρωσης- γιατί η μείωση της κάθετης εξάρτησης των σχολείων από την κεντρική και περιφερειακή διοίκηση δεν συμπορεύτηκε με μια οριζόντια ενσωμάτωση στην τοπική κοινότητα (Barroso, 2001, όπ.αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, 2007). Ταυτόχρονα πρέπει να επισημανθεί και η επιφύλαξη που εκφράζει η εκπαιδευτική κοινότητα στο ενδεχόμενο μιας αποκέντρωσης που τα σχολεία θα κινούνται στο να εξασφαλίσουν μαθητές και χρηματοδότηση ανταγωνιστικά μέσα σε μια «εκπαιδευτική αγορά» (Θεριανός, 2012, σ. 59-61).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια τα κείμενα για την αποκέντρωση πληθαίνουν. Στο «Πρόγραμμα Καλλικράτης», στο κεφάλαιο για την «Επαναθεμελίωση των Δήμων», αναφέρεται ότι: «οι νέοι Δήμοι θα είναι έτοιμοι να υποδεχθούν διευρυμένες αρμοδιότητες στους τομείς λ.χ. της παιδείας...». Στο κείμενο του Υπουργείου Παιδείας για το «Νέο Σχολείο» (4-3-2010) αναφέρεται ως επιδίωξη: «Το νέο σχολείο να συνδέεται με τις τοπικές κοινωνίες. Είναι το σχολείο όπου θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο έχουν όλοι: εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, τοπική αυτοδιοίκηση» (Λυμπέρης, 2012).

Είναι κοινή διαπίστωση ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι όπως εκφράστηκε από τους προαναφερθέντες νόμους και παρά τη σχετική ρητορική της αποκέντρωσης, χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό (Κουτούζης, 2012) με τάσεις αποσυγκέντρωσης, δηλαδή μεταφορά αρμοδιοτήτων στα περιφερειακά όργανα, η άσκηση των οποίων είναι υπό την έγκριση των κεντρικών διοικητικών αρχών.

Περιθώρια σχετικής αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας

Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε βασικό πυλώνα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, με τη μεταφορά αρμοδιοτήτων λήψης αποφάσεων σε θέματα που άπτονται του εκπαιδευτικού έργου, έρχεται να σηματοδοτήσει την αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας. Μια αυτοτέλεια που προκύπτει ως ανάγκη, αφενός λόγω της αναγνώρισης της αυξανόμενης πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, με την παραδοχή ότι το κράτος δεν μπορεί να ορίζει τα πάντα από το κέντρο, και αφετέρου της εξέλιξης των εκπαιδευτικών συστημάτων που πηγάζει από την απαίτηση γονέων και τοπικής κοινωνίας να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Μέσα στο πλαίσιο της επίσημης ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και της σχετικής αυτονομίας που έχει η σχολική μονάδα υπάρχουν περιθώρια για διαμόρφωση «εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής» που να εξασφαλίζει ευελιξία ικανοποιητικού βαθμού ώστε το σχολείο να έχει πρόσβαση σε νέες πηγές μάθησης, νέες τεχνολογίες και καινούριες προοπτικές που προάγονται μέσω της τοπικής ανάπτυξης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Με την έννοια «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική εννοούμε ένα σύνολο ενεργειών, δράσεων και πρωτοβουλιών που αναπτύσσονται καθημερινά στη σχολική μονάδα και που ως σκοπό έχουν τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου δηλ. τις αναγκαίες αλλαγές στο μορφωτικό περιβάλλον του σχολείου και σε άλλους τομείς της λειτουργίας του, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Van Velzen, 1985).

Σήμερα, μπορούμε, με σχετική ασφάλεια, να υποστηρίξουμε ότι, σταδιακά έχουν διαμορφωθεί συνθήκες αυξημένης αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων και προϋποθέσεις ουσιαστικής αξιοποίησής τους (Κουτούζης, 2012, σελ. 216). Η κάθε σχολική μονάδα στο πλαίσιο της σχετικής της αυτονομίας, μπορεί να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να κατανέμει πόρους, να αποφασίζει, να αξιολογεί και να λογοδοτεί για τα ιδιαίτερα ζητήματα της εκπαιδευτικής της λειτουργίας (Μαυρογιώργος 2009).

Η άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας είναι δυνατή τόσο στο πλαίσιο της προώθησης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσο και στην ανάπτυξη σχέσεων με τα συμμετοχικά όργανα όπως το σύλλογο γονέων και τα μαθητικά συμβούλια. Ο εκπαιδευτικός: α) μπορεί να παρεμβαίνει στο αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμόζοντας το μάθημα και την ύλη στις ανάγκες των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας (πχ Ευέλικτη Ζώνη στο Δημοτικό, Βιωματικές Δράσεις στο Γυμνάσιο & Project στο Λύκειο) β) μπορεί να εφαρμόζει στη διδασκαλία κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές με πυξίδα την αποτελεσματικότητα και γ) έχει λόγο στην κατανομή των εξουσιών, στην αξιοποίηση χώρων και εποπτικών μέσων και την αξιοποίηση του οικονομικού προϋπολογισμού εντός της εκπαιδευτικής μονάδας.

Ευκαιρίες, όρια, περιορισμοί και προβλήματα στην εφαρμογή της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Η εκπαιδευτική μονάδα έχει την ευκαιρία να υποδεχθεί με κριτικό πνεύμα την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική και καταβάλει προσπάθειες να την προσαρμόσει στα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά της. Ενδεικτικά πεδία που βρίσκονται στη διακριτική ευχέρεια της εκπαιδευτικής μονάδας να τα δει με κριτικό πνεύμα είναι η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, η αποδοχή και η αξιοποίηση της διαφορετικότητας, η αντιμετώπιση της παραβατικότητας και της σχολικής διαρροής, η οργάνωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων, η αξιοποίηση προγραμμάτων καινοτόμων δραστηριοτήτων, η ενδοσχολική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και η προώθηση και ενίσχυση των σχέσεων του σχολείου με τους γονείς και την τοπική κοινωνία (Κουτούζης, 2013· Λαΐνας, 2000).

Στις παραπάνω ευκαιρίες υπεισέρχονται περιοριστικά όρια λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης υποστήριξης και ανάπτυξης δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στο: α) να αντιμετωπίσουν με θετικό τρόπο την ολοένα αυξανόμενη ετερογένεια και πολυμορφία του μαθητικού δυναμικού, β) να αναλάβουν και να υλοποιήσουν επιτυχώς καινοτόμα προγράμματα και πολιτιστικές δραστηριότητες, γ) να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες, δ) να διαχειριστούν συγκρούσεις και ε) να αναπτύξουν συνεργασία με γονείς και τοπικούς φορείς.

Επίσης τροχοπέδη αποτελούν οι συχνές αλλαγές του προσωπικού της σχολικής μονάδας, λόγω υπηρεσιακών μεταβολών (πχ μεταθέσεων, αποσπάσεων) που αναδιαρθρώνουν τη σύνθεση του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αποσπασματική διαχείριση καταστάσεων και τη δυσκολία χάραξης μιας μακροπρόθεσμης σχολικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο περιορισμός αυτός είναι πιο έντονος στις δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες.

Ένας κύριος παράγοντας που περιορίζει την άσκηση εσωτερικής πολιτικής από την σχολική μονάδα είναι ο συγκεντρωτισμός που επιδεικνύει η κεντρική εξουσία. Χαρακτηριστικά παράδειγμα είναι ότι η έγκριση των καινοτόμων προγραμμάτων (πχ πολιτιστικών προγραμμάτων, προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής υγείας) δεν δίνεται από το σύλλογο διδασκόντων αλλά από το Διευθυντή Εκπαίδευσης. Επίσης η διευθυντοκεντρική δομή οργάνωσης της σχολικής μονάδας λειτουργεί ως τροχοπέδη στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και συλλογικότητας στη σχολική μονάδα που σκοπό θα είχε την ανάδειξη και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας.

Τα περιθώρια διοίκησης που μπορεί σήμερα να αξιοποιήσει ο διευθυντής

Παρά τη σχετική ρητορική της αποκέντρωσης και τις όποιες προσπάθειες θεσμικού χαρακτήρα, ο συγκεντρωτισμός συνεχίζει να αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κουτούζης, 2012, σ. 212). Στο πλαίσιο αυτό, η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών έχει κυρίως έναν απλό διαχειριστικό-διεκπεραιωτικό ρόλο με μια παράλληλη ενασχόληση με βασικές οργανωτικές δραστηριότητες όπως: τη διαμόρφωση του χώρου του γραφείου του που θα του επιτρέπει άνετη και αποδοτική άσκηση εργασίας, την οργάνωση της σχολικής γραμματείας, την οργάνωση του σχολικού αρχείου, την τήρηση και ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων και την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης και των εργαστηρίων. Βασικά όμως οι οργανωτικές δραστηριότητες του διευθυντή αφορούν τον παιδαγωγικό, διδακτικό και μαθησιακό ρόλο του σχολείου με την καλλιέργεια κουλτούρας, τη δημιουργία κλίματος, τη διατύπωση οράματος και την εισαγωγή καινοτομιών.

Έτσι, μέσα στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας που έχει η σχολική μονάδα, ο διευθυντής μπορεί να ασκήσει και τις τέσσερις λειτουργίες της διοίκησης (Προγραμματισμό, Οργάνωση, Διεύθυνση-Καθοδήγηση και Έλεγχο-Αξιολόγηση) κυρίως σε θέματα εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα.

Προγραμματισμός

Η παρ. 1 του άρθρου 47 του Ν. 4547/2018 αναφέρει ότι «Ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους, συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο για το τρέχον σχολικό έτος, λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση αποτίμησης του προηγούμενου σχολικού έτους, καθώς και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του» Στο πλαίσιο αυτό, ο διευθυντής, έχοντας την ευθύνη της ομαλής και αποδοτικής λειτουργίας του σχολείου, συγκαλεί το σύλλογο διδασκόντων προκειμένου να τεθούν οι στόχοι του οργανισμού για το τρέχον σχολικό έτος. Αυτοί μπορεί να αφορούν την επίδοση των μαθητών, τις επαγγελματικές τους προοπτικές μέσω της συμπλήρωσης του μηχανογραφικού δελτίου και της εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τη συμμετοχή τους σε διάφορους μαθητικούς επιστημονικούς διαγωνισμούς και αθλητικούς αγώνες την πραγματοποίηση των σχολικών εορτών, σχολικών εκδρομών, διδακτικών επισκέψεων, σχολικών εκδηλώσεων, παρεμβατικών δράσεων προς τους μαθητές καθώς και τις συναντήσεις με τους γονείς (Σαΐτης, 2008).

Οργάνωση

Η κατεύθυνση της οργανωτικής δομής που επιλέγει ο διευθυντής πρέπει να διαπνέεται από το όραμα που έχει για την υλοποίηση των στόχων που έχει θέσει από κοινού με το σύλλογο διδασκόντων. Στο πλαίσιο αυτό ο διευθυντής σε νέα συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, επίσης τις πρώτες μέρες του Σεπτεμβρίου, εισηγείται την κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας με τρόπο που να αναδεικνύονται και να αξιοποιούνται οι δυνατότητες όλων των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού (Παρ. 2, Άρθρο 29, ΥΑ 105657/Δ1/8.10.2002). Παράλληλα καθορίζονται εκείνες οι δράσεις που ενδείκνυνται για την επίτευξη των σκοπών και ταυτοχρόνως καταρτίζεται σχετικό χρονοδιάγραμμα πραγματοποίησης αυτών.

Διεύθυνση-Καθοδήγηση

Με την οργανωτική δομή της εκπαιδευτικής μονάδας να αλλάζει από το διευθυντοκεντρικό χαρακτήρα σε συλλογικό, ο ρόλος του διευθυντή γίνεται εμψυχωτικός, συντονιστικός και διευκολυντικός σε μια συλλογική συνεργατική διαδικασία (Bush, 1997, όπ.αναφ. στο Μαυρογιώργος, 2008) καθοδήγησης των υφισταμένων του στην πορεία προς την επίτευξη των σκοπών που έχουν τεθεί. Διατηρώντας και ενισχύοντας τη συνοχή του συλλόγου διδασκόντων, αμβλύνοντας τις αντιθέσεις, ενθαρρύνοντας τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, διατηρεί την πορεία προς την επίτευξη των σκοπών (ΥΑ 105657/Δ1/8.10.2002). Στη διαδικασία αυτή έχει λόγο και ρόλο ο σύλλογος διδασκόντων που περιγράφονται στην παρ. 2 του άρθρου 47 του Ν. 4547/2018 ως εξής: «Ο σύλλογος διδασκόντων, σε τακτικές συνεδριάσεις στη διάρκεια του σχολικού έτους, συζητά διεξοδικά για την πορεία του αρχικού προγραμματισμού και προβαίνει, σε ανασχεδιασμό ή σε απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις».

Έλεγχος-Αξιολόγηση

Η παρ.2 του άρθρου 32 του νόμου 3848/2010 αναφέρει ότι «Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογούνται η απόδοση

της σχολικής μονάδας στο σύνολο της, η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης και οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους». Σε ανάλογη κατεύθυνση στην παρ.3 του άρθρου 47 του νόμου 4547/2018 αναγράφεται ότι « Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, ο σύλλογος διδασκόντων ... προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συνθέτει σχετική έκθεση...». Στο πλαίσιο αυτό στην εν λόγω συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων έρχεται ως τελευταία διοικητική πράξη της σχολικής διεύθυνσης ο η αποτίμηση-απολογισμός για το τι έγινε και τι δεν έγινε σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στην πράξη συνήθως ακολουθείται η εξής διαδικασία: οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνουν τη θέση τους σε σχετικό έντυπο που τους διανέμει η διεύθυνση του σχολείου, ακολούθως ο διευθυντής στηριζόμενος στα συμπληρωμένα αυτά έντυπα συντάσσει τον απολογισμό τον οποίο εισηγείται προς έγκριση στο σύλλογο διδασκόντων (Σαΐτης, 2008).

Το είδος των αποφάσεων που καλείται να λάβει ο διευθυντής και ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων

Ο διευθυντής του ελληνικού σχολείου, πέρα από τη διεκπεραίωση διοικητικών εντολών, καλείται να αντεπεξέλθει στις ανάγκες ενός έργου που στόχο έχει την ενδυνάμωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας στην ολότητά της.

Στο πλαίσιο μεν ενός συγκεντρωτικού συστήματος αλλά με σαφείς δε τάσεις διοικητικής αποκέντρωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2003), ο διευθυντής διαθέτοντας δημιουργικό και καινοτόμο πνεύμα (Κατσουλάκης, 1999) καλείται να ασκήσει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων (Μαυρογιώργος, 1999) που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα, τα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας, την κατανομή των εξουσιών, την αξιοποίηση χώρων, υλικών μέσων διδασκαλίας και προσωπικού καθώς και την ορθολογική διαχείριση χρόνου και χρημάτων (Μαυρογιώργος, 2008).

Στο πεδίο της ανάπτυξης του «αποτελεσματικού σχολείου» ο διευθυντής καλείται να λάβει εκείνες τις αποφάσεις που σκοπό θα έχουν την ενεργοποίηση όχι μόνο των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων και των μαθητών για ανάληψη πρωτοβουλιών εντός και εκτός σχολείου (Στραβάκου, 2003).

Στην επιβεβλημένη αναγκαιότητα, που το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί ώστε «να ανοίξει αμφίδρομα τις πόρτες του στην κοινωνία», ο διευθυντής πρέπει να λάβει αποφάσεις με γνώμονα ο εκπαιδευτικός οργανισμός να δίνει ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινωνίας στη ζωή του, αλλά και για δική του συμμετοχή στη ζωή της κοινωνίας (Σολομών 1999).

Στην κατεύθυνση αυτή σημαντικός είναι ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων, ενός συλλογικού οργάνου που βάση της κείμενης νομοθεσίας (Άρθρα 38 και 39 της ΥΑ 105657/Δ1/8.10.2002) έχει στα συγκεκριμένα θέματα αποφασιστικό λόγο. Προϋπόθεση για την αποτελεσματική-δημιουργική συμμετοχή του είναι φυσικά η εξασφάλιση κουλτούρας συνεργασίας και επαγγελματικής αλληλεπίδρασης κουλτούρας

βασισμένης στην αναγνώριση της αξίας του ατόμου αλλά και της ομάδας με τρόπο που να επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα οι στόχοι και να ανοίγονται οι δρόμοι για νέες προκλήσεις και πειραματισμούς σε κλίμα αμοιβαίας ασφάλειας εμπιστοσύνης και σεβασμού (Μαυρογιώργος, 2008).

Συμπεράσματα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρά τις δειλές αποκεντρωτικές προσπάθειες των τελευταίων είκοσι χρόνων, παραμένει έντονα συγκεντρωτικό με αποσυγκεντρωτικές τάσεις. Θα πρέπει να επισημάνουμε την ανάγκη παραπέρα διεύρυνσης της αποκέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να δοθεί η δυνατότητα να ρυθμίζονται σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο ένα εύρος εκπαιδευτικών υποθέσεων που δε θα θέτουν σε κίνδυνο την ύπαρξη των σχολικών μονάδων και την εργασία των εκπαιδευτικών. Στην κατεύθυνση αυτή, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αδυναμίες, ελλείψεις, φοβίες και ανησυχίες εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών και πολιτών χρειάζεται ειλικρινής διάλογος, ενημέρωση και ξεκαθάρισμα προθέσεων από την πλευρά της επίσημης πολιτείας.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Θεριανός, Κ. (2012). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και καπιταλιστική αναδιάρθρωση: από τον εναγκαλισμό του κράτους στη μέγγενη της αγοράς. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: αναζητώντας το νέο σχολείο* (σελ. 53-67). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κατσαρός Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-108..
- Κατσουλάκης Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα. κ.α. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (τόμος Β', σελ. 231-262). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης Ε. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα Α. κ.α. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τόμος Α', σελ. 27-49). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτούζης Ε. (2012). Διοίκηση-ηγεσία-αποτελεσματικότητα: αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: αναζητώντας το νέο σχολείο* (σελ. 211-225). Αθήνα: Επίκεντρο.

Λαΐνας Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ-Τζίκα (επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, από τη θεωρία στην πράξη* (σελ. 23-39). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λυμπέρης Λ. (2012). Συγκεντρωτισμός-αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός-πρακτικές δυτικών χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 133-144.

Μαυρογιώργος Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα κ.α. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (τόμος Β΄, σελ. 93-135). Πάτρα : ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα κ.α. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τόμος Α΄, σελ. 119-164). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος Γ. (2009). Καινοτομία και εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου. Στο *Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας: Φάκελος Εργαστηρίου* (σελ. 45-56). Μορφωτική Πρωτοβουλία. Ν. 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).

Ν. 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997)

Ν. 2817/2000. *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000)

Ν. 2986/2002. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002)

Ν. 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010).

Ν. 4547/2018 *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018).

Παπακωνσταντίνου Γ. (2007). Διοίκηση της εκπαίδευσης: τάσεις νέο-Τεϊλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 41, 62-72.

Παπακωνσταντίνου Γ. (2012). Κράτος-Αποκέντρωση-Αυτοτέλεια: σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία*, 141, 25-52.

- Σαΐτης Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σολομών Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στραβάκου Π. (2003). *Ο διευθυντής σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Υ.Α. 105657/Δ1/8.10.2002. *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 1340/Β/16-10-2002).
- Υφαντή Α. & Βοζαΐτης Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα 1985-2003. *Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 34, 28- 44.
- Χατζηπαναγιώτου Ε. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Van Velzen W. (1985). *Making school improvement work*. Leuren: Belgium ACCO.

Ανώτατη εκπαίδευση και παιδεία στο Βυζάντιο έως τον 10^ο αιώνα

Δημοπούλου Ελισάβετ

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc. Βυζαντινής Ιστορίας, edimoroulou05@yahoo.gr

Περίληψη

Οι Βυζαντινοί θεωρούσαν την παιδεία, χαρακτηριστικό στοιχείο της ταυτότητάς τους και της απέδιδαν ιδιαίτερη σημασία. Πρόσβαση στην εκπαίδευση είχε μόνο μια μικρή ομάδα προνομιούχων, αποτελούσε μέσο κοινωνικού διαχωρισμού και άνοιγε δρόμους για σταδιοδρομία στην αυτοκρατορική διοίκηση και την Εκκλησία. Η ανώτατη παιδεία για την οποία θα γίνει αναφορά στην παρούσα εργασία, προσφερόταν μόνο στις μεγάλες πόλεις, ενώ από τον 9^ο αιώνα ήταν αποκλειστικά συνδεδεμένη με επιμέρους πρωτοβουλίες, κυρίως αυτοκρατόρων αλλά και υψηλά ιστάμενων αξιωματούχων, οι οποίες όμως δεν χαρακτηρίζονται από διάρκεια.

Λέξεις-Κλειδιά: πρωτοβυζαντινή περίοδος, ανώτερες σχολές, αυτοκρατορικό Πανεπιστήμιο, Οικουμενικό διδασκαλείο, μεσοβυζαντινή περίοδος.

Οι ανώτερες σχολές κατά την πρωτοβυζαντινή περίοδο

Πολύ πριν ιδρυθεί το πρώτο Πανεπιστήμιο στην Κωνσταντινούπολη, πολλές άλλες πόλεις της βυζαντινής αυτοκρατορίας ήταν φημισμένες για τις ανώτερες και ανώτατες σχολές τους. Η ανώτερη εκπαίδευση στο ανατολικό τμήμα της βυζαντινής αυτοκρατορίας γνώριζε μια περίοδο μεγάλης ακμής. Οι σχολές που λειτουργούσαν ήταν στην πραγματικότητα τα πανεπιστήμια του αρχαίου κόσμου. Τέτοιες σχολές υπήρχαν στις μεγάλες πόλεις της αυτοκρατορίας, στην Αλεξάνδρεια, την Αντιόχεια, την Αθήνα, τη Βηρυττό, την Κωνσταντινούπολη και τη Γάζα. Διέφεραν όμως μεταξύ τους στον χαρακτήρα και στη σημασία: Στην Αλεξάνδρεια – που είναι γνωστή χάρη στην Υπατία, στο μεταίχμιο του 4^{ου}-5^{ου} αιώνα, ένα από τα κυριότερα αντικείμενα σπουδών ήταν η Φιλοσοφία του Αριστοτέλη. Η φιλοσοφία επίσης άκμαζε στην Αθήνα. Στην Πέργαμο και στην Αλεξάνδρεια διδάσκονταν η Ιατρική, ενώ η Βηρυττός φημίζονταν για τις νομικές της σπουδές (Mango, 1990: 154 Βλ. Vasiliev, 1954: 155-156 – Browning, 1992: 44-45).

Σύμφωνα με την άποψη του C. Mango δεν υπήρχε στις πόλεις αυτές, τίποτε αντίστοιχο με πανεπιστήμιο, με την έννοια μιας οργανωμένης ομάδας αναγνωρισμένων καθηγητών με διάφορες ειδικότητες, οι οποίοι να προσφέρουν ένα πρόγραμμα σπουδών, που να καταλήγει στην απόκτηση ενός πτυχίου. Μόνο η σχολή της Κωνσταντινούπολης, πλησίαζε την έννοια του πανεπιστημίου, παρόλο που τα θέματα σπουδών ήταν περιορισμένα (Mango, 1990: 154).

Αιτία για την ίδρυση ανώτερων σχολών ήταν η αύξηση του αριθμού των υπαλλήλων, διοικητικών, διπλωματικών και στρατιωτικών, που έπρεπε να έχουν γενική μόρφωση και την ικανότητα να γράφουν καλά, όπως ρητά αναφέρει ο αυτοκράτορας

Κωνσταντίνος (337-361) σε διάταγμά του που σώθηκε στον Θεοδοσιανό Κώδικα (C.T. XIV, 1,1 πρβλ. Lemerle, 1985: 59-60).

Για τον λόγο αυτόν οι περισσότεροι αυτοκράτορες ενδιαφέρθηκαν για την ανώτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης και φρόντισαν για την στέγαση των ανώτερων σχολών και των βιβλιοθηκών, για την οργάνωση και τη λειτουργία τους. Επίσης ο αυτοκράτορας είχε κάθε φορά την εποπτεία αυτών των σχολών, καθόριζε την ύλη που διδασκόταν σ' αυτές καθώς και το διδακτικό προσωπικό (Ευαγγελόπουλος, 1987: 44).

Την ανώτερη εκπαίδευση παρείχαν οι ρήτορες ή σοφιστές, οι οποίοι διορίζονταν από την τοπική βουλή, έπαιρναν μισθό και είχαν πολλές φορολογικές απαλλαγές. Στην πράξη πληρώνονταν ή έπαιρναν δώρα και από τους μαθητές τους. Αν όμως ο ρήτορας ή σοφιστής δούλευε ιδιωτικά, όπως έκαναν πολλοί, τότε ζούσε αποκλειστικά από τα δίδακτρα. Στην περίπτωση αυτή δημιουργούνταν μεταξύ τους ανταγωνισμός που καμιά φορά ξεσπούσε σε τσακωμούς. Οι περισσότεροι σπουδαστές προέρχονταν από ευκατάστατες οικογένειες κυβερνητικών αξιωματούχων και νομικών.

Στις μεγάλες πόλεις της αυτοκρατορίας υπολογίζεται ότι ο αριθμός των σπουδαστών θα έφτανε τις μερικές εκατοντάδες. Έτσι κατά τον 4^ο αιώνα ο Λιβάνιος, που ήταν ο επιφανέστερος σοφιστής της Αντιόχειας, είχε ανώτερη σχολή, στην οποία φοιτούσαν πενήντα περίπου μαθητές. Υπολογίζεται ότι ο αριθμός των μαθητών που δίδαξε ο Λιβάνιος στα σαράντα χρόνια της εκπαιδευτικής του δραστηριότητας, ήταν επτακόσιοι περίπου (Mango, 1990: 154).

Την ανώτερη εκπαίδευση παρακολουθούσαν μόνο τα αγόρια και άρχιζε σε ηλικία δεκαπέντε χρόνων. Ολόκληρος ο κύκλος σπουδών διαρκούσε από πέντε έως επτά χρόνια. Οι σπουδαστές στα σχολεία αυτά έπρεπε να τηρούν ορισμένους κανόνες. Η σύνοδος του Τρούλλου (692) όριζε ότι εκείνοι που σπουδάζουν την πολιτική δικονομία δεν έπρεπε να πηγαίνουν στα θέατρα ή να επιδίδονται σε αθλητικές ασκήσεις ή να φορούν εξεζητημένα ρούχα (Ράλλης-Ποτλής, Σύνταγμα Β' 469-470 – Baynes-Moss, 1986: 298 – Mango, 1990: 164).

Αντίθετα προς την Αθήνα, την Αλεξάνδρεια και τα άλλα μεγάλα κέντρα της ελληνικής Ανατολής, η Κωνσταντινούπολη δεν διέθετε εκπαιδευτική παράδοση. Η ανώτερη εκπαίδευση παρέχονταν από δασκάλους, οι οποίοι δίδασκαν έναντι αμοιβής, είτε στα σπίτια των μαθητών είτε στους δημόσιους χώρους. Η Κωνσταντινούπολη όμως έπρεπε εκτός από διοικητικό κέντρο να γίνει και η πνευματική πρωτεύουσα της αυτοκρατορίας. Πολλοί ιστορικοί θεωρούν ότι η οργάνωση της ανώτερης εκπαίδευσης άρχισε από την εποχή του Μεγάλου Κωνσταντίνου (324-337), χωρίς όμως αυτό να επιβεβαιώνεται από τις πηγές.

Ωστόσο η οργάνωση του ιδρύματος που ονομάζεται αυτοκρατορικό «πανεπιστήμιο» αναφέρεται με ακρίβεια μόνο στη νομοθεσία του αυτοκράτορα Θεοδοσίου Β' (408-

450) (C.T. XIV, 9, 3-α425 – C.T. XV 1.53-α425 – C.T. VI 21.1-α425 – Καραγιαννόπουλος, 1993:69).

Η παράδοση συνδέει τις αρχές του Πανεπιστημίου και της βιβλιοθήκης με την περιοχή που λέγεται «βασιλική» (ὁ Ἰουλιανὸς τῶν ἐν Κωνσταντίνου πόλει παιδευτηρίων ἠκροῶτο εἰς τὴν βασιλικήν, ἔνθα τότε τὰ παιδευτήρια ἦν) (Σωκράτης, Εκκλησιαστική Ιστορία PG 67, 369B).

Στα χρόνια του Θεοδοσίου γίνεται λόγος για την αίθουσα ακροάσεων (auditorium) του Καπιτωλίου. Μετά τον Θεοδόσιο, δεν βρίσκουμε πολλές αναφορές του auditorium, αλλά βρίσκουμε ακόμα αναφορά της Βασιλικής όπου εξακολουθούσε να στεγάζεται η βιβλιοθήκη. Πολλοί δέχονται ότι η Βασιλική στέγαζε ως το 425 το Πανεπιστήμιο, που τότε μεταφέρθηκε στο Καπιτώλιο, απ' όπου κατόπιν επέστρεψε στην παλαιά του θέση και ακριβέστερα στο Οκτάγωνο ή στο Τετραδῆσιον Οκτάγωνον (Μανάφης, 1972: 31 – Lemerle, 1985: 63-64 και 325 σημ. 60).

Ο νόμος της 27^{ης} Φεβρουαρίου του 425 είναι το βασικό κείμενο της οργάνωσης του αυτοκρατορικού Πανεπιστημίου και καθορίζει τη σύνθεση του διδακτικού του σώματος (C.T. XIV, 9, 3 = CJ XI, 19, 1 – Καραγιαννόπουλος, 1990: τ.Α' 252 – Καραγιαννόπουλος, 1993: 69 – Χριστοφιλοπούλου, 1992: τ.Α' 195). Δεν καταργούνταν η ιδιωτική διδασκαλία, αλλά η δημόσια ανώτερη εκπαίδευση θα δίνονταν στο αυτοκρατορικό auditorium, ίδρυμα που χρηματοδοτούνταν από το κράτος. Οι κλάδοι που διδάσκονταν στο πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης και ο αριθμός των δασκάλων του ήταν: τριάντα μία έδρες διδασκαλίας, από τις οποίες δέκα για τα λατινικά, δέκα για την ελληνική γραμματεία, πέντε για την ελληνική ρητορική, τρεις για τη λατινική ρητορική, μία για τη φιλοσοφία και δύο για την επιστήμη του δικαίου.

Την ίδια μέρα δόθηκαν οδηγίες στον Έπαρχο της πόλης σχετικά με τα κτίρια που προορίζονταν για τους καθηγητές (C.T. XV, 1, 53 και C.T. VI, 21, 1 πρβλ. Lemerle, 1985: 63-64).

Έτσι δίνεται η εικόνα της αυτοκρατορικής σχολής της πρωτεύουσας που ήταν το μοναδικό πανεπιστήμιο της Βυζαντινής Ανατολής. Η Κωνσταντινούπολη έγινε ουσιαστικά το πολιτιστικό κέντρο της Οικουμένης.

Ο αυτοκράτορας Θεοδόσιος Β' κατέβαλε επίσης προσπάθειες για τη συγκρότηση μιας βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου. Στη μεγάλη πυρκαγιά του 475 η βιβλιοθήκη καταστράφηκε όπως αναφέρουν οι πηγές και κήκαν 120.000 τόμοι βιβλίων. Ο Ιωάννης Ζωναράς αναφέρει χαρακτηριστικά. «Ὁὐ κρατοῦντος ἐμπρησμός ἐν Κωνσταντινουπόλει ἐγένετο μέγιστος, ἐκ τῶν χαλκοπρατειῶν ἀρξάμενος καὶ πάντα τὰ προσεχῆ τούτοις νεμηθεὶς καὶ ἀποτεφρώσας, τὰς τε τῶν δημοσίων πλατειῶν στοὰς καὶ τὰς αὐταῖς ἐπικειμένας οἰκοδομάς, ἀλλὰ μὴν αὐτὴν τὴν κεκλημένην βασιλικήν, καθ' ἣν καὶ βιβλιοθήκη ἐτύγγανε δώδεκα μυριάδας βιβλίων ἀποκειμένων ἐν αὐτῇ ἔχουσα· ἐν οἷς ἀναγράφεται εἶναι καὶ δράκοντος ἔντερον, μήκους ὄν ποδῶ ἑκατόν εἴκοσιν, ἔψον

έγγεγραμμένα χρυσοῖς γράμμασι τὰ τοῦ Ὀμήρου ποιήματα, τὴν τε Ἰλιάδα καὶ τὴν Ὀδύσειαν, οὐ καὶ ὁ Μάλχος τὰ περὶ τούτων τῶν βασιλέων συγγραφόμενος μέμνηται» (Ιωάννης Ζωναράς III 130⁵-131⁸. Πρβλ. Guiland; 1969: 5 – Μανάφης, 1972: 27-29 – Lemerle, 1985: 64-65).

Ο αναφερόμενος αριθμός των βιβλίων ίσως είναι υπερβολικός αλλά δεν απέχει από την πραγματικότητα, αν ληφθεί υπόψιν ότι οι αυτοκράτορες επέδειξαν ιδιαίτερη μέριμνα για την συγκέντρωση και αντιγραφή χειρογράφων και οι πηγές παροχής αυτών (Αλεξάνδρεια, Καισάρεια, Αντιόχεια, Αθήνα κ.λπ.) δεν είχαν εκλείψει.

Οι πηγές δεν διευκρινίζουν αν στην πυρκαγιά του 475 κάηκε το σύνολο των βιβλίων ή κάποιο τμήμα τους. Είναι πιθανό ότι σύντομα η Βασιλική και η βιβλιοθήκη ξαναχτίστηκαν.

Μετά τον Θεοδοσίο Β΄ μέτρα για τα ανώτερα σχολεία έλαβε ο Ιουστινιανός (527-565)-κυρίως για τη διδασκαλία του ρωμαϊκού δικαίου – δίνοντας έτσι ώθηση στις νομικές σπουδές. Ο ίδιος αυτοκράτορας όμως, έκλεισε την Φιλοσοφική σχολή της Αθήνας στην προσπάθειά του να βασιλέψει σ' ένα κράτος με θρησκευτική ομοιομορφία. Παράλληλα απαγόρευσε να διδάσκεται η αρχαία φιλοσοφία (CJ i V 18.4 και i XI 10.2 πρβλ. Mango, 1990: 163).

Με τον Ιουστινιανό θεωρείται ότι αρχίζει η παρακμή της ανώτερης εκπαίδευσης και γενικότερα της παιδείας (Προκόπιος, Ανέκδοτα 158²⁰⁻²⁴ – Ιωάννης Ζωναράς III, 157 – Πρβλ. Lemerle, 1985: 66).

Στα μέσα του 6^{ου} αιώνα οι σχολές παρήκμαζαν και έκλειναν. Μόνο οι σχολές της Κωνσταντινούπολης και της Αλεξάνδρειας εξακολουθούσαν να λειτουργούν. Ο αυτοκράτορας Μαυρίκος (582-602), που περιγράφεται ως προστάτης των γραμμάτων, ευνόησε την ανώτερη εκπαίδευση που εξακολουθούσε να παρέχεται στην Κωνσταντινούπολη. Ο Θεοφύλακτος Σιμοκάττης λέει για τον Μαυρίκιο ότι τιμούσε «τούς ἐνηθληκότας περὶ τὰ κάλλιστα τῶν μαθημάτων» (Θεοφύλακτος Σιμοκάττης 311 – πρβλ. Lemerle, 1985: 74-75).

Το Πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης παρήκμασε κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Φωκά (602-610). Η παράδοση αυτή οφείλεται στην ερμηνεία που δόθηκε για τον φανταστικό διάλογο ανάμεσα στη Φιλοσοφία και την Ιστορία, στον Πρόλογο του έργου του Θεοφύλακτου Σιμοκάττη. Εκεί αναφέρεται ότι η Φιλοσοφία, η οποία επί της βασιλείας του Φωκά «ἐξωστρακίσθη τῆς βασιλείου στοᾶς» οφείλει την αναβίωσή της στους Ἡρακλείδες, δηλαδή στον αυτοκράτορα Ἡράκλειο (610-641), ο οποίος «πρὸς τὰ βασιλέων τεμένη εἰσώκισε ταύτην».

Ο Πρόλογος της Ιστορίας του Θεοφύλακτου Σιμοκάττη κάνει λόγο για τον «αρχιερέα» και τον «ιεροφάντη» τίτλοι που δεν είναι σίγουρο αν αποδίδονται στον αυτοκράτορα Ἡράκλειο ή στον Πατριάρχη Σέργιο. Οι τίτλοι όμως αυτοί φέρουν στην επιφάνεια το

ερώτημα για τον ρόλο της Εκκλησίας και του Πατριάρχη στην ανώτερη εκπαίδευση (Fuchs, 1926: 8 – Πρβλ. Αναστασίου 1966: 37).

Κατά τον L. Brehier στον Πρόλογο της Ιστορίας του Θεοφυλάκτου Σιμοκάττη επαινείται ο αυτοκράτορας Ηράκλειος, αν και δεν κατονομάζεται και σ' αυτόν αποδίδεται ο τίτλος του αρχιερέα. Στη συνέχεια ο ίδιος ιστορικός αναφέρει ότι δεν γίνεται λόγος για ανασύσταση του Πανεπιστημίου παρά μόνο για τη χρησιμοποίηση σοφών ανδρών ως συμβούλων του αυτοκράτορα, κάτι που σταμάτησε να γίνεται κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Φωκά (Brehier, 1929: 18-19 – Πρβλ. Αναστασίου, 1966: 36).

Η άποψη που διατυπώνει ο F. Fuchs είναι ότι οι τίτλοι αποδίδονται στον πατριάρχη Σέργιο και όχι στον αυτοκράτορα Ηράκλειο και ότι η διδασκαλία της Φιλοσοφίας που παρεχόταν στη Βασιλική πριν από τον Φωκά, ύστερα από μερικά δύσκολα χρόνια, άνηθε στον ίδιο τόπο την εποχή του Ηρακλείου. Η επαναφορά της Φιλοσοφίας εις «τά βασιλέως τεμένη» υπονοεί ότι δόθηκε στο Πανεπιστήμιο ο χώρος που κατείχε στα προηγούμενα χρόνια και επομένως έχουμε επαναλειτουργία του Πανεπιστημίου (Fuchs, 1926: 2 – πρβλ. Αναστασίου, 1966: 36-37).

Οι ιστορικοί παίρνοντας αφορμή από τον Πρόλογο της Ιστορίας του Θεοφύλακτου Σιμοκάττη και τον τίτλο του οικουμενικού δασκάλου που δόθηκε την ίδια εποχή στον Στέφανο τον Αλεξανδρέα κάνουν λόγο για μια Πατριαρχική Σχολή, την οποία ίδρυσε ο Πατριάρχης Σέργιος, για να αντικαταστήσει το πανεπιστήμιο που έκλεισε ο αυτοκράτορας Φωκάς. Για τη σχολή αυτή που ονομάστηκε Οικουμενικό Διδασκαλείο διατυπώθηκαν διάφορες απόψεις και οι πληροφορίες των πηγών είναι ανεπαρκείς. Ωστόσο φαίνεται πιθανόν ότι από τον 7^ο αιώνα και μετά λειτουργούσε στην πρωτεύουσα του βυζαντινού κράτους ένα ανώτερο εκκλησιαστικό ίδρυμα συγχρόνως με το αυτοκρατορικό πανεπιστήμιο. Η σχολή αυτή είχε καθαρά εκκλησιαστικό χαρακτήρα. Ο F. Fuchs θεωρεί τον Στέφανο τον Αλεξανδρέα, πρόεδρο ενός οικουμενικού (πατριαρχικού) διδασκαλείου. Ο F. Fuchs θεώρησε ότι στην Κωνσταντινούπολη υπήρχε σ' όλη τη μακρά ιστορία της αυτοκρατορίας, εκτός από το αυτοκρατορικό Πανεπιστήμιο, ένα άλλο ανώτατο ίδρυμα που έδινε θεολογική μόρφωση. Αυτό ήταν η Πατριαρχική Σχολή. Τη άποψή του αυτή τη στηρίζει σε όσα παραδίδονται από τον Θεοφύλακτο Σιμοκάττη για την τόνωση του πνευματικού κλίματος της Κωνσταντινούπολης ύστερα από την πτώση του αυτοκράτορα Φωκά. Το Οικουμενικό διδασκαλείο λειτούργησε με κάποια διακοπή μόνο στα χρόνια της Εικονομαχίας, ως το δεύτερο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα του Βυζαντίου και είχε εξάρτηση από την Εκκλησία (Fuchs, 1926: 14-15).

Ομοίως ο L. Brehier δέχεται την άποψη ότι η Πατριαρχική Σχολή λειτουργούσε τον 7^ο αιώνα παράλληλα με το αυτοκρατορικό Πανεπιστήμιο και αυτό το στήριξε στον 64^ο κανόνα της εν Τρούλλω Οικουμενικής Συνόδου (692) που απαγόρευε στους λαϊκούς να διδάσκουν επίσημα Θεολογία (Ράλλης-Ποτλής, Σύνταγμα Β' 453-454 – Brehier, 1927: 73 κ.ε.).

Την ύπαρξη της Πατριαρχικής Σχολής την ίδια εποχή δέχεται ο R. Browning (Browning, 1962 : 167).

Αντίθετη άποψη διατυπώνει ο P. Lemerle λέγοντας ότι δεν υπάρχει σχέση αυτή την εποχή ανάμεσα στον τίτλο του «οικουμενικού δασκάλου» και στην εκκλησιαστική ιεραρχία, στην κορυφή της οποίας βρισκόταν ο Οικουμενικός Πατριάρχης. Επίσης ότι δεν μπορεί να γίνει λόγος για την Πατριαρχική Σχολή κατά τη μεσοβυζαντινή περίοδο (Lemerle, 1985: 81, 89-91 και 160-161).

Η ανώτερη εκπαίδευση στη Μεσοβυζαντινή περίοδο και ως τον 10^ο αιώνα

Οικουμενικό Διδασκαλείο

Μεγάλη σύγχυση δημιούργησε η παράδοση της καταστροφής του Οικουμενικού Διδασκαλείου από τον Λεοντα Γ΄ Ίσαυρο (717-741) τον πρώτο εικονομάχο αυτοκράτορα.

Ο Γεώργιος Μοναχός αναφέρει: «φασί δέ τινες, καί τοῦτο πιστότατοι ἄνδρες, ὅτι πρὸς τῇ βασιλικῇ καλουμένη κινστέρνη ...καί τούτων ὑπαφθέντων κατακαῆναι τούς ἄνδρας σὺν τῶν οἰκημάτων και τῶν βιβλίων καί τῶν λοιπῶν αὐτοῖς ὑπαρχόντων» (Γεώργιος Μοναχός Π 742₁₋₁₈ – Brehier, 1929: 25 – Αναστασίου, 1966: 40-41).

Για τον εμπρησμό του Οκταγώνου, την καύση των καθηγητῶν επικεφαλῆς των οποίων ἦταν ο «οικουμενικός διδάσκαλος» επαναλαμβάνουν: ο ανώνυμος συγγραφέας του βίου του Πατριάρχου Γερμανού (Παπαδοπούλου-Κεραμέως, 1884:1-17), ο Μιχαήλ Γλυκάς (Γλυκάς 522), ο Κωνσταντῖνος Μανασσῆς (Μανασσῆς, στ. 4257-4263). Βλ. Μανάφης, 1974: 29-30.

Οι ιστορικοί που ασχολήθηκαν με το θέμα της καύσης του Οικουμενικού διδασκαλείου, απορρίπτουν αυτή τη διήγηση προβάλλοντας ισχυρότατα επιχειρήματα ὅπως: Η καύση του Οικουμενικού διδασκαλείου δεν αναφέρεται σε καμιά σύγχρονη πηγή, ούτε στις πιο εχθρικές προς τον Λέοντα Γ΄ Ίσαυρο και τους Εικονομάχους. Ἐτσι δεν αναφέρεται από τον χρονογράφο Θεοφάνη και από τον βιογράφο του Πατριάρχη Νικηφόρου (τέλος του 8^{ου} αιώνα). Οι καθηγητές του Οικουμενικού διδασκαλείου που προτίμησαν να καούν στη φωτιά, παρά να ικανοποιήσουν τον αυτοκράτορα, δεν συγκαταλέγονται στον κατάλογο των μαρτύρων της Εικονομαχίας. Ο Λέων Γ΄ Ίσαυρος δεν ἦταν ο διώκτης που παρουσιάζει η ορθόδοξη παράδοση (Fuchs, 1926: 10 κ.ε. – Brehier, 1929: 13 κ.ε. – Αναστασίου, 1966: 42 – Μανάφης, 1974: 30-31 – Lemerle, 1985: 87-89).

Ο χρονογράφος Θεοφάνης αγνοώντας τον μύθο της πυρκαγιάς αναφέρει για την βασιλεία του Λέοντα Γ΄ Ίσαυρου «μάλιστα δέ τούς εὐγενεῖα καί λόγω διαφανεῖς, ὥστε καί τά παιδευτήρια σβεσθῆναι καί τήν εὐσεβῆ παιδείουσιν τήν ἀπό τοῦ ἐν ἁγίοις Κωνσταντῖνου τοῦ μεγάλου καί μέχρι νῦν κρατήσασαν, ἧς και μετά ἄλλων πολλῶν καλῶν καθαιρέτης ὁ σαρακινόφρων οὗτος Λέων γέγονεν» (Θεοφάνης, Χρονογραφία 405 – Αναστασίου, 1966: 42 – Μανάφης, 1974: 31 – Lemerle, 1985: 88-89).

Και ο Πατριάρχης Νικηφόρος (806-815) σημειώνει μια οπισθοδρόμηση των γραμμάτων αλλά την τοποθετεί πριν από την άνοδο του Λέοντα Γ΄ Ίσαυρου στο θρόνο, και την αποδίδει στην πολιτική αστάθεια της εποχής: «ἐπεὶ οὖν πυκναὶ τῶν βασιλείων ἐπαναστάσεις ἐγένοντο καὶ ἡ τυραννὶς ἐκράτει, τὰ τε τῆς βασιλείας καὶ τῆς πόλεως κατημελεῖτο καὶ διέπιπτε πράγματα ἔτι μὴν καὶ ἡ τῶν λόγων ἠφανίζετο παιδείους, καὶ τὰ τακτικά διελύετο» (Βίος Νικηφόρου 52 – Αναστασίου, 1966: 38).

Τι γίνεται όμως με τη θεολογική μόρφωση: Αν και η Εκκλησία διατηρεί την κατηχητική εκπαίδευση, είναι ξένη και κάποτε εχθρική προς την παιδεία των ελευθερίων τεχνών. Αυτό προκύπτει από τους Βίους της Εικονομαχίας (8^{ος} αιώνας και αρχές 9^{ου} αιώνα). Ένας κανόνας της Ζ΄ Οικουμενικής Συνόδου (787) απαιτεί από τους επισκόπους να έχουν καλή θεολογική κατάρτιση (Ράλλης-Ποτλής, Σύνταγμα Β΄ 560-561 – Αναστασίου, 1966: 46-47). Ο κανόνας αυτός πληροφορεί ότι παρεχόταν στους κληρικούς που επιθυμούσαν συστηματική θεολογική μόρφωση. Ίσως οι κληρικοί αυτοί φοιτούσαν σε εκκλησιαστική σχολή και όχι στο κοσμικό εκπαιδευτικό ίδρυμα της Κωνσταντινούπολης. Δεν αναφέρεται όμως κάποια σχολή.

Στα μαθήματα που ορίζονται για τους κληρικούς δηλαδή να γνωρίζουν το Ψαλτήριο, τους ιερούς κανόνες, το Άγιο Ευαγγέλιο, τη Βίβλον, τους Αποστόλους και πάσαν γραφήν και όμοια έπρεπε να διδάσκουν τον λαό, μπορούμε να ορίσουμε τους διδασκάλους που υπήρχαν κατά τη διάρκεια του 12^{ου} αιώνα, όταν πλέον υπάρχουν σαφή στοιχεία για την Πατριαρχική Σχολή της Κωνσταντινούπολης. Αντίστοιχα σ΄ αυτήν τον 12^ο αιώνα υπήρχαν: ο διδάσκαλος του Ευαγγελίου ή Οικουμενικός διδάσκαλος, ο διδάσκαλος του Αποστόλου, ο διδάσκαλος του Ψαλτήρος και ο μαϊστωρ των ρητόρων ή ρήτωρ. Ίσως ο Κανόνας αυτός αφήνει να υποθεθεί ότι υπήρχε αυτό το ειδικό εκπαιδευτικό ίδρυμα και οι διδάσκαλοι κατά τη διάρκεια του 8^{ου} αιώνα, παρόλο που δεν μαρτυρούνται, ούτε είναι γνωστό που βρισκόταν αυτό το ίδρυμα (Browning, 1962: 169 – Κατσάρος, 1988: 187, 204-205).

Το Πανεπιστήμιο της Μαγναύρας

Ο 9^{ος} αιώνας υπήρξε ο αιώνας μιας αναγέννησης που επέτρεψε στο Βυζάντιο να ξανα-συνδεθεί με το μακρινό παρελθόν του.

Μετά την ανάληψη της εξουσίας από τον Μιχαήλ Γ΄ (842-867), ο Βάρδας, αδελφός της αυτοκράτειρας Θεοδώρας και θείος του Μιχαήλ Γ΄, τέθηκε επικεφαλής των κρατικών υπηρεσιών. Η παράδοση αποδίδει στον Βάρδα την οργάνωση του πανεπιστημίου της Μαγναύρας. Τα τμήματα που αποτελούσαν τη σχολή του Βάρδα δεν βρίσκονταν όλα, δίπλα ή κοντά στη Μαγναύρα όπως βεβαιώνεται από τις πηγές (Συνέχεια Θεοφάνους Δ΄ 26, 185 και Ιωσήφ Γενέσιος 98 - Speck, 1974: 13 – Lemerle, 1985: 144-145 και 384 σημ. 68).

Η οργάνωση του πανεπιστημίου μπορεί να τοποθετηθεί μεταξύ των ετών 855 και 866 (Συνέχεια Θεοφάνους 1814 κ.ε. – Dronnik, 1931: 64 – Lemerle, 1985: 139-140).

Τον Βάρδα ενδιέφερε η κοσμική επιστήμη «ἔξω σοφία», η οποία ήταν για μεγάλο διάστημα παραμελημένη. Την έκανε να ξανανθίσει εγκαθιστώντας στη Μαγναύρα «διατριβάς μαθηματικῶν»: «τότε δέ τῆς ἔξω σοφίας ἐπιμεληθεῖς (καί γάρ ἦν τῷ τοσοῦτῳ χρόνῳ παραρρυεῖσα καί πρὸς τό μηδέν ὄλως κερωρηκυῖα τῇ τῶν κρατησάντων ἀγροικία καί ἀμαθία) καί διατριβάς τῶν μαθηματικῶν κατά Μαγναύραν ποιήσας αὖθις ἀκμάζειν καί ἀνηβᾶν ταύτην ἐσπούδαζε τε καὶ περιφιλοτίμητο» (Συνέχεια Θεοφάνους 185₁₋₇ – Speck, 1974: 5-6 – Lemerle, 1985: 138-139). Στη σχολή αυτή επικεφαλής τέθηκε, ο Λέων ο Φιλόσοφος, ως καθηγητής της Φιλοσοφίας. Ο μαθητής του Λέοντα Θεόδωρος επικεφαλής του τμήματος της γεωμετρίας, ο Θεοδήγιος καθηγητής της αστρονομίας και ο Κομητάς καθηγητής της γραμματικής (Συνέχεια Θεοφάνους, 185₉₋₁₃ και 192₁₇₋₂₃. Πρβλ. Fuchs, 1926: 19 – Speck, 1974: 6-7 – Lemerle, 1985: 138-139).

Για τη σχολή του Βάρδα αφηγείται και ο Ιωσήφ Γενέσιος, ο οποίος ακολουθεί κατά γράμμα την παράδοση που αντιπροσωπεύει η Συνέχεια του Θεοφάνους (Ιωσήφ Γενέσιος II 98₁₋₁₅. Πρβλ. Speck, 1974: 10-11 – Lemerle, 1985: 139, 146, 218).

Ο P. Speck παρατηρεί ότι ο Ιωσήφ Γενέσιος επιβεβαιώνει την άποψη ότι ο Βάρδας ίδρυσε τη σχολή της Μαγναύρας για να αποκτήσει μεγάλη φήμη. Πρόκειται για την προσωπική χορηγία ενός Μαικήνα και το ίδρυμα αυτό εξαρτιόταν οικονομικά από τον χορηγό του. Ακόμη διαπιστώνει ότι ο Λέων ο Φιλόσοφος δεν πρέπει να είχε την κεντρική διεύθυνση της σχολής, αλλά ο καθένας από τους τέσσερις καθηγητές είχε την διεύθυνση του τμήματός του. Ο Βάρδας δεν φρόντιζε μόνο για την δωρεάν διδασκαλία, αλλά φρόντιζε ώστε οι καθηγητές να διαβιούν με τις αυτοκρατορικές δωρεές και να μη δίνουν επιπλέον ιδιαίτερα μαθήματα, γεγονός που θα έβλαπτε φυσικά την καλή φήμη του (Speck, 1974: 11).

Ο P. Speck επίσης παρατηρεί ότι στο ίδρυμα αυτό προωθούνταν μόνο οι τέσσερις δάσκαλοι, ο Λέων, ο Θεόδωρος, ο Θεοδήγιος και ο Κομητάς. Όσον αφορά την ονομασία «Πανεπιστήμιο» μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι στη σχολή αυτή για κάθε μάθημα υπήρχε ένας καθηγητής και ο στόχος των καθηγητών ήταν ένα υψηλό επίπεδο μάθησης (Speck, 1974: 8-9). Σε σύγκριση με το Πανεπιστήμιο που είχε οργανωθεί επί Θεοδοσίου Β' το 425, διαπιστώνεται ότι το προσωπικό του ιδρύματος του Βάρδα, ήταν λιγότερο, και το πρόγραμμα διδασκαλίας έριχνε το βάρος στις θετικές επιστήμες, ενώ δεν γίνεται καθόλου λόγος για τις νομικές σπουδές και για τα λατινικά. Επίσης δεν υπάρχει λόγος που να δικαιολογεί την προτίμηση του Βάρδα στα τέσσερα μαθήματα δηλ. στη φιλοσοφία, γεωμετρία, αστρονομία και γραμματική. Ίσως αυτή ήταν η απάντηση του βυζαντινού κράτους, στις επιστημονικές προόδους των Αράβων της ίδιας εποχής (Mango, 1990: 167-168).

Από τους καθηγητές που δίδαξαν στη σχολή της Μαγναύρας γνωστό είναι μόνο το όνομα του Κομητά. Επιγράμματα του Κομητά σώζονται στην Παλατινή Ανθολογία, και αποδεικνύουν ότι ασχολήθηκε με την αντιγραφή του Ομήρου.

Η αναδιοργάνωση του Πανεπιστημίου της Κωνσταντινούπολης από τον Κωνσταντίνο Ζ΄ Πορφυρογέννητο

Για την τύχη της σχολής που ίδρυσε ο Βάρδας τον 9^ο αιώνα οι πηγές δεν δίνουν πολλές πληροφορίες. Ωστόσο στο διάστημα που μεσολαβεί μέχρι την εποχή του Κωνσταντίνου Ζ΄ Πορφυρογέννητου (913-959) το Πανεπιστήμιο του Βάρδα φαίνεται ότι παρήκμασε αλλά δεν εξαφανίστηκε (Ιωσήφ Γενέσιος 98, Ιωάννης Σκυλίτζης 326, Συνέχεια Θεοφάνους 444, 446 – Speck, 1974: 22 – Lemerle, 1985: 218 – Κατσαρός, 1985:40).

Η πραγματική όμως αναγέννηση της πανεπιστημιακής ζωής στο Βυζάντιο χρονολογείται από τον Λέοντα ΣΤ΄ το Σοφό (886-912) τον δεύτερο κατά σειρά αυτοκράτορα της Μακεδονικής δυναστείας. Ο Λέων είχε πάρει εξαιρετική μόρφωση κοντά στον Φώτιο. Παρά τη μόρφωσή του δεν εξέδωσε νόμους για την παιδεία. Φρόντισε όμως να ενισχύσει την πνευματική ατμόσφαιρα που δημιούργησε ο Φώτιος, ετοιμάζοντας έτσι για τον εαυτό του μια τιμητική θέση στην ιστορία της Βυζαντινής παιδείας. Ο Λέων υποστήριξε όλους τους ανθρώπους των γραμμάτων της εποχής του και το ανάκτορό του μεταμορφώθηκε σε μια νέα Ακαδημία ή Λύκειο (N. Vasiliev, 1954: Α΄ 448 – Καραγιαννόπουλος, 1990: Β΄ 315 – Ostrogorsky, 1993: Β΄ 117-118).

Το πανεπιστήμιο στη συνέχεια αναδιοργανώνεται από τον αυτοκράτορα Κωνσταντίνο Ζ΄ Πορφυρογέννητο (913-959). Η ιστορική σπουδαιότητα του Κωνσταντίνου Ζ΄ έγκειται κυρίως στην εξαιρετικά έντονη δράση του στο χώρο της παιδείας και της επιστήμης. Στην προσπάθειά του να συμβάλει στην άνθηση των γραμμάτων, αλλά και να στελεχώσει τις κρατικές υπηρεσίες με μορφωμένους υπαλλήλους, ανέλαβε υπό την άμεση εποπτεία του την αυτοκρατορική σχολή.

Σύμφωνα με τη Συνέχεια του Θεοφάνους, ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος Ζ΄ βλέπει πως όλη η πνευματική ζωή έχει περιέλθει σε παρακμή. Αντιλαμβάνεται πως η πράξη και η θεωρία πρέπει να αλληλοσυμπληρώνονται και γι' αυτό θέλησε να τις διευρύνει με την ρητορική τέχνη, με την φιλοσοφία και την «φυσική τῶν ὄντων διάγνωσιν»: «... καί τήν μέν πρᾶξιν πολιτικοῖς προσαρμόζουσαν πράγμασιν, τήν θεωρίαν δέ τοῖς λογικοῖς, ἀλλήλοις δι' αμφοτέρων βοηθεῖ, τό μέν πρακτικόν διά ρητορικῆς τέχνης ἀσκεῖσθαι παρασκευάζων, τό δέ θεωρητικόν διά φιλοσοφίας καί φυσικῆς τῶν ὄντων διαγνώσεως» (Συνέχεια Θεοφάνους 446¹⁻⁹, πρβλ. Speck, 1974: 22 – Lemerle, 1985: 239 – Mango, 1990: 169).

Αυτό το γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα το μετέφερε στην πράξη, διορίζοντας τους καλύτερους καθηγητές: τον πρωτοσπαθάριο Κωνσταντίνο για τη φιλοσοφία, τον Αλέξανδρο, Μητροπολίτη Νικαίας για τη ρητορική, τον πατρίκιο Νικηφόρο, γαμπρό του επάρχου Θεόφιλου Ερωτικού, για την γεωμετρία και τον ασηκρήτη Γρηγόριο για την αστρονομία: Τῶν δέ λογικῶν τεχνῶν καί ἐπιστημῶν οὐκ οἶδ' ὅπως ἡμελημένων καί παρεωραμένων, ὁ βασιλεὺς παιδευτὰς ἀρίστους εἰς ταύτας ἐπεστησε καί Κωνσταντίνῳ μέν (πρωτοσπαθαρίῳ) καί τηνικαῦτα μυστικῶ τήν τῶν φιλοσόφων σχολήν ἐνεχείρισε,

τήν δέ τῶν ρητόρων Ἀλεξάνδρῳ μητροπολίτῃ Νικαίας, τήν δέ τῆς γεωμετρίας Νικηφόρῳ πατρικίῳ τῷ Ἐρωτικῷ τῷ γαμβρῷ Θεοφίλου ἐπάρχου, τήν δέ τῆς ἀστρονομίας Γρηγορίῳ ἀσηκρήτις» (Συνέχεια Θεοφάνους 446⁹⁻¹⁴, πρβλ. Fuchs, 1926: 21-22 – Speck, 1974: 22 – Lemerle, 1985: 239 και 428 – Mango, 1990: 169).

Ο αυτοκράτορας ἔδειχνε ενδιαφέρον για τους φοιτητές του πανεπιστημίου, τους προσκαλούσε συχνά να γευματίσουν μαζί του και τους ἔδινε χρηματική βοήθεια. Σε σύντομο χρονικό διάστημα η πρόοδος τους στη γνώση ἦταν τέτοια, ὥστε μπορούσε να διαλέξει ανάμεσά τους άτομα για τα πιο υψηλά αξιώματα, της δικαιοσύνης, της διοίκησης και της εκκλησίας, ὅπως κριτές και αντιγραφείς και μητροπολίτες (Συνέχεια Θεοφάνους 446¹⁴⁻²², πρβλ. Speck, 1974: 23 – Lemerle, 1985: 239).

Ο P. Speck αναφέρει ὅτι οι τέσσερις ἔδρες της σχολῆς του Κωνσταντίνου Ζ΄ εἶναι σχεδόν ταυτόσημες με τις ἔδρες του Πανεπιστημίου του Βάρδα, ὅσον αφορά τα μαθήματα. Ο ἴδιος ιστορικός επισημαίνει ὅτι αν και η Συνέχεια του Θεοφάνους τοποθετεῖ τον αυτοκράτορα Κωνσταντῖνο δίπλα στον Βάρδα, δεν διευκρινίζεται αν ο Κωνσταντῖνος ἱδρυσε ἕνα ἀντίστοιχο εκπαιδευτικό ἴδρυμα, μια αυτοκρατορική σχολή ἢ Πανεπιστήμιο, ἢ ἀνανέωσε το ἴδρυμα του Βάρδα που εἶχε περιέλθει σε παρακμή. Ο αυτοκράτορας Κωνσταντῖνος Ζ΄ ὁμως, προς ὄφελος του κράτους, υπερέβη κατά πολύ ἀκόμη και τον Βάρδα. Σύμφωνα πάντα με τις πηγές ἦταν τιμὴ για τους μαθητές να τοποθετοῦνται ἀπὸ τον αυτοκράτορα σε θέσεις αξιόλογες. Αν ὁ ὅρος Πανεπιστήμιο μπορεί να δικαιολογηθεῖ για το ἴδρυμα του Βάρδα, ἐπειδὴ αὐτὸ λειτουργοῦσε με διαφορετικούς καθηγητές, ἀνάλογα μπορεί να δικαιολογηθεῖ ὁ ἴδιος ὅρος και για τη σχολή του Κωνσταντίνου Ζ΄ (Speck, 1974: 26-28. Βλ. Κατσαρός, 1985: 40-41). Ἐνα ἄλλο ζήτημα που ἀπασχόλησε την ἔρευνα εἶναι ἡ ἔλλειψη πληροφοριῶν για μια βιβλιοθήκη στο Πανεπιστήμιο που ἀναδιοργάνωσε ὁ Κωνσταντῖνος. Ὡστόσο γνωρίζουμε ὅτι ἡ περίοδος της βασιλείας του Λέοντα ΣΤ΄ του Σοφοῦ και του Κωνσταντίνου Ζ΄ ἦταν ἡ λαμπρότερη για την ἀνατολική βιβλιοθήκη. Ο Κωνσταντῖνος Ζ΄ πλούτισε ἀκόμη περισσότερο την βιβλιοθήκη που κληρονόμησε ἀπὸ τον πατέρα του. Στην αυτοκρατορική βιβλιοθήκη υπῆρχε και τμήμα που ὁ αυτοκράτορας μετέφερε μαζί του στις ἐκστρατείες. Και ἐνῶ δεν εἶναι γνωστό πού στεγαζόταν ἡ βασιλική βιβλιοθήκη μέχρι την ἐποχὴ του Λέοντα ΣΤ΄, ἡ Συνέχεια του Θεοφάνους ἀναφέρει ὅτι ὁ Κωνσταντῖνος Ζ΄ τη μετεστῆγασε στο τρίκλινο του Καμιλά: «Υποβεβηκός δέ τούτου μεσόπατόν ἐστίν, ὃ τήν μὲν σκοπιάν διὰ μαρμαρίνου κλουβίου πρὸς τό χρυσοτρίκλινον ἔχον εἰς βιβλιοθήκη ἀφώρισται παρὰ Κωνσταντίνου τοῦ Πορφυρογεννήτου βασιλέως» (Συνέχεια Θεοφάνους 145⁶⁻⁹ – Πρβλ. Μανάφης, 1972: 45).

Σημαντικό ἐπίσης ἦταν τὸ αυτοκρατορικό καλλιγραφικό ἐργαστήριο που λειτούργησε την ἴδια ἐποχὴ και πιθανόν να ἦταν συνδεδεμένο με την βιβλιοθήκη. Στο αυτοκρατορικό ἐργαστήριο ἀντιγράφονταν βιβλία, κατόπιν παραγγελίας ἀτόμων που κατεῖχαν υψηλά αὐλικά αξιώματα (Μανάφης, 1972: 49-50).

Ο G. Ostrogorsky ἀναφέρει ὅτι ὁ Κωνσταντῖνος Ζ΄ ἔδωσε μεγάλη ὠθηση στις πνευματικές δυνάμεις της αυτοκρατορίας και ἐγίνε αἴτιος να ἀναπτυχθεῖ μια ἀπαράμιλλη

επιστημονική δραστηριότητα. Ο χρόνος της βασιλείας του αποτελεί μια λαμπρή και σημαντική περίοδο στην γενική εξέλιξη του κράτους σε σύγκριση με τις περιόδους των μεγαλύτερων βυζαντινών πολιτικών και στρατιωτικών αυτοκρατόρων (Ostrogorsky, 1993: 158-159).

Μετά τον θάνατο του Κωνσταντίνου η προστασία των σπουδών από τον αυτοκράτορα σταμάτησε και θα επαναληφθεί στην εποχή του αυτοκράτορα Κωνσταντίνου Θ' Μονομάχου (1042-1055), τον 11^ο αιώνα.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι έως τα μέσα περίπου του 7^{ου} αιώνα σημαντικός αριθμός ιδιωτικών σχολών διασκορπισμένων σε διάφορες πόλεις της Αυτοκρατορίας όπως στην Αθήνα, την Αλεξάνδρεια, την Αντιόχεια, την Πέργαμο, την Καισάρεια της Παλαιστίνης, τη Γάζα, τη Βηρυττό κ.ά. λειτουργούσε προσφέροντας στους μαθητές εξειδικευμένη παιδεία, υψηλού επιπέδου.

Τότε περίπου εμφανίζεται και η επωνυμία του *οικουμενικού διδασκάλου*, την οποία φέρει ο Στέφανος ο Αλεξανδρεύς, αλλά και οι διδάσκοντες της Νομικής Σχολής της Βηρυττού. Κατά τα μεταγενέστερα χρόνια κανένα από τα παραπάνω ιδρύματα δεν επέζησε. Αιτία ήταν η κρίση που σημάδεψε την Αυτοκρατορία τον 7^ο αιώνα με την απώλεια των εδαφών, τη συρρίκνωση του κράτους και τη συνακόλουθη εξαφάνιση των πόλεων. Το Πανεπιστήμιο – Πανδιδακτήριο δημιουργήμα του Θεοδοσίου Β' αποτελεί την πρώτη θεσμική παρέμβαση του Βυζαντίου στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Το ίδρυμα αυτό όμως που άνοιξε τον Φεβρουάριο του 425, δεν κατάφερε να συνεχίσει τη λειτουργία του μετά τη βασιλεία του Ηράκλειου. Θα χρειαστεί να περάσουν περισσότερο από 200 χρόνια για να εκδηλωθεί καινούργια κρατική παρέμβαση σε ανώτατο επίπεδο με την ίδρυση της σχολής της Μαγναύρας από τον καίσαρα Βάρδα. Λίγο αργότερα κατά τα μέσα του 10^{ου} αιώνα, ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος Ζ' Πορφυρογέννητος φρόντισε να αναστηλώσει τη σχολή της Μαγναύρας. Οι πηγές σιγούν αναφορικά με τις τύχες της σχολής μετά το θάνατο του Πορφυρογέννητου (959) και θεωρείται βέβαιο ότι οι διάδοχοί του δεν έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη λειτουργία της. Οι όποιες παρεμβάσεις γίνονταν στην υψηλότερη βαθμίδα της εκπαίδευσης οφείλονταν είτε στον ίδιο τον αυτοκράτορα είτε σε άτομα του πολύ στενού του περιβάλλοντος. Έτσι αιτιολογείται ο μικρός χρόνος διάρκειας των ιδρυμάτων που δημιουργήθηκαν, αφού η λειτουργία τους ήταν άρρηκτα δεμένη με τη ζωή των ιδρυτών τους (Βλ. Μαρκόπουλος, 2005: 183 κ.ε.).

Πηγές – Βραχυγραφίες

Byzantion: Revue Internationale des Etudes Byzantines, Paris – Liege 1924 κ.ε.

BSL : Byzantinoslavica, International Journal of Byzantines Studies, Prague 1929 κ.ε.

C.J. Codex Justinianus, έκδ. P. Kruger (= Corpus Juris Civilis II), Berolini 1877 (ανατ. Dublin/ Zurich 1970).

C.T. Codex Theodosianus, έκδ. Th. Mommsen-P.M. Meyer, τ.Ι, 1-2-II, Berolini 1905 (ανατ. Dublin/Zurich 1971). Βλ. επίσης ed. J. Gothofred τ. I-VI Lipsiae 1736-1743 (ανατ. Hildesheim/New York 1975).

CFHB: Corpus Fontium Historiae Byzantine, Washington-Berlin-Wien-Bruxelles-Roma 1967 κ.ε.

PG: Patrologiae cursus completus, Series graeca, J.P. Migne-Paris (1857-1906).

Βίος Πατριάρχου Γερμανού, Α. Παπαδόπουλος-Κεραμεύς, «*Αδήλου συγγραφέως τοῦ ὀγδόου [sic] αἰῶνος ὑπόμνημα εἰς Γερμανόν Α' Κωνσταντινουπόλεως*», *Ανέκδοτα Ελληνικά*, Κωνσταντινούπολη 1884.

Γεωργίου Μοναχού, *Χρονικόν Σύντομον*, έκδ. C. de Boor, Georgii Monachi Chronicon, Lipsiae 1904. Corr. P. Wirth, Georgii Monachi Chronicon I-II, Stuttgart 1978.

Θεοφάνους Χρονογραφία, έκδ. C. de Boor, Theophanis Chronographia I-II Leipzig 1883, 1885. Ανατ. Hildesheim 1963.

Θεοφυλάκτου Σιμοκάττου, *Ιστορία*, έκδ. C. de Boor: Theophylacti Simocattae Historiae [BT], Leipzig 1877. Ed. Corr. Curavit P. Wirth, Stuttgart 1972.

Ιωάννου Ζωναρά, *Επιτομή ιστοριών*, έκδ. M. Pinder-Th. Buttner-Wobst, CB. I-III 1841-1897.

Ιωάννου Μαλάλα, *Χρονογραφία*, CB. Bonnae 1831.

Ιωάννου Σκυλίτζη, *Σύνοψις ιστοριών*, έκδ. I. Thurn, Ioannis Skylitzae, Synopsis Historiarum CFHB 5, Berolini 1973.

Ιωσήφ Γενέσιου, *Βασιλείαι*, έκδ. A. Lesmuller-Werner et J. Thurn, Iosephi Genesisii Regum libri Quattor (CFHB 14), Berlin-New York 1978.

Κωνσταντίνου Μανασσή, *Σύνοψις χρονική*, έκδ. I. Bekker, C.B. Bonnae 1837.

Μιχαήλ Γλυκά, *Βίβλος χρονική*, έκδ. I. Bekker, C.B. Bonnae 1836.

Προκοπίου, *Ανέκδοτα*, έκδ. J. Haury, Procopii Caesariensis opera omnia III 1, Lipsiae 1906. Editio stereotypa correctior. Addenda et corrigenda adiecit G. Wirth III, Leipzig 1963.

Ράλλης, Γ.Α.-Ποτλής, Μ. *Σύνταγμα των θείων και ιερών κανόνων*, τ. I-VI, Αθήναι 1852-1859 (φωτ. ανατ. Αθήνα 1966).

Συνέχεια Θεοφάνους, έκδ. I. Bekker, *Theophanus Continuatus*, CB Bonnae 1838, σ. 1-481.

Σωκράτους Σχολαστικού, *Εκκλησιαστική Ιστορία*, PG 67, 28-842.

Βιβλιογραφία

Baynes, N.-Moss, H. (1986). *Byzantium. An Introduction to East European Civilisation*. Oxford 1962 (μτφ. Δ.Ν. Σακκά, 3^η έκδ., Αθήνα).

Brehier, L. (1997). Notes sur l'histoire de l'enseignement superieur a Constantinople. *Byzantion* 3 (1927) 73-94, 4(1929), 13-28.

Browning, R. (1962). The Patriarchal School at Constantinople in the twelfth century. *Byzantion*, 32, 167-202.

Browning, R. (1992). *The Byzantine Empire*, London 1980 (μτφ. Ν. Κονομής, Αθήνα 1992).

Dvornik, F. (1931). Carriere universitaire de Constantin de Philosophe, *BSL*, 3, 59-67

Fuchs, F. (1926). *Die hoheren Schulen von Konstantinopel im Mittelalter* [Byzantinisches Archiv 8], Leipzig-Berlin.

Guilland, J. (1969). *La Basilique, la Biblioteque et l'Octagone Études de topographie de Constantinople byzantine*, II, Berlin-Amsterdam.

Lemerle, P. (1985). *Le premiere humanism byzantin. Notes et remarques sur enseignement et culture a Byzance des origines au XI siècle*, Paris 1971, μτφ. Μ. Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, β' έκδ., Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Mango, C. (1990). *Byzantium. The Empire of New Rome*, London, 1980, β' έκδ. μτφ. Δ. Τσουγκαράκης. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Ostrogorsky, G. (1993). *Geshichte der byzantinischen Staates*, Munchen ³1963 (μτφ. Ι. Παναγόπουλου, Αθήνα ⁵1993).

Vasiliev, A.A. (1954). *History of the Byzantine Empire*, Madison 1952 (μτφ. Δ. Σαβράμης, Αθήνα 1954).

Αναστασίου, Ι. (1966). Η κατάσταση της παιδείας εις το Βυζάντιον κατά την διάρκειαν του Θ' αιώνος, *Κυρίλλω καί Μεθοδίω, τόμος έόρτιος*, τ. Α', 31-77.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1987). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Καραγιαννόπουλος, Ι. (1990). *Ιστορία του βυζαντινού κράτους*, τ. Α' (324-565), τ. Β' (565-1081), τ. Γ' (1081-1204). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Καριαγιαννόπουλος, Ι. (1993). *Το βυζαντινό κράτος*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κατσαρός, Β. (1985). Η εκπαίδευση στην εποχή του Κωνσταντίνου Ζ' Πορφυρογέννητου, *Διαβάζω* τ.129 (23/10/1985) 36-41.

Κατσαρός, Β. (1988). *Ιωάννης Κασταμονίτης. Συμβολή στη μελέτη του βίου, του έργου και της εποχής του*, Κ.Β.Ε., Θεσσαλονίκη.

Μανάφης, Κ. (1972). *Αι εν Κωνσταντινουπόλει βιβλιοθήκαι αυτοκρατορικάι και πατριαρχική και περί των εν αυταίς χειρογράφων μέχρι της αλώσεως 1453*, Αθήνα.

Μαρκόπουλος, Α. (2005). Βυζαντινή εκπαίδευση και οικουμενικότητα, σ. 183-200 στο: Το Βυζάντιο ως οικουμένη. *Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Ινστιτούτο Βυζαντινών Ερευνών*. Επιστημ. επιμ. Ε. Χρυσός Αθήνα.

Χριστοφιλοπούλου, Α. (1992). *Βυζαντινή Ιστορία*, τ. Α' (324-610), τ. Β' (610-867), β' έκδ., Θεσσαλονίκη.

Η προβληματική της υποκοουλτούρας την περίοδο ανάδυσης της Κριτικής Παιδαγωγικής

Παπαστεφανάκη Ελευθερία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, eleftheriapapast@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα προσεγγίσουμε την αντίληψη για τη διαμόρφωση των αντισχολικών υποκοουλτούρων από την οπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής κατά την πρώτη περίοδο της ανάδυσής της. Μέσω των θεωριών αναπαραγωγής, θα παρουσιάσουμε πώς τα παιδιά των ασθενέστερων κοινωνικών στρωμάτων βιώνουν την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Θεωρώντας ότι το σχολείο αναπαράγει τις γνώσεις, τις αξίες και την ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης, γίνεται κοινός τόπος η παραδοχή ότι τα παιδιά των ασθενέστερων στρωμάτων διαθέτουν μειωμένες δυνατότητες για επιτυχία. Η σχολική αποτυχία έτσι συνδέεται με την ανάπτυξη της νεανικής υποκοουλτούρας. Η μορφή αυτή αντίδρασης δεν εμπεριέχει αναγκαστικά ριζοσπαστικά χαρακτηριστικά. Αντίθετα, οι νέοι αυτοί, απορρίπτοντας τις σχολικές αξίες μπορεί να απορρίπτουν ταυτόχρονα τη χρησιμοποίηση της γνώσης, αναπαράγοντας με αυτό τον τρόπο την ταξική δομή της κοινωνίας. Παρά τη χρονική απόσταση από την περίοδο ανάδυσης του ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής, βασικές παραδοχές παραμένουν επίκαιρες και συμβάλλουν στο γόνιμο διάλογο για τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις του θέματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Κριτική Παιδαγωγική, υποκοουλτούρα, σχολική αποτυχία.

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο αναπτύσσει την αντίληψη για τις νεανικές υποκοουλτούρες των πρώτων θεωρητικών του ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ο βασικός άξονας προβληματικής για το αναλυτικό πρόγραμμα και το παραπρόγραμμα, συνδυάζεται με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, την οποία η Κριτική Παιδαγωγική ανέδειξε ως μια βασική λειτουργία του σχολικού μηχανισμού των καπιταλιστικών χωρών. Η προσέγγιση της υποκοουλτούρας σε αυτό το πλαίσιο γίνεται με βασικό ερμηνευτικό κλειδί την αδυναμία των παιδιών των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων να ανταπεξέλθουν και να νοηματοδοτήσουν θετικά τη φοίτησή τους στο σχολείο. Η νεανική υποκοουλτούρα λοιπόν συνδέεται με την υφή και το χαρακτήρα των εκπαιδευτικών θεσμών. Οπωσδήποτε, η ανάπτυξη της κοινωνικής κατηγορίας της νεολαίας (τα μεταπολεμικά χρόνια της οικονομικής ευμάρειας των κοινωνιών της πλήρους απασχόλησης) και του συνόλου των κοινωνικών φαινομένων τα οποία συνδέονται με αυτή, ξεφεύγει από το πλαίσιο του άρθρου μας. Αν και το κοινωνικό συγκείμενο της περιόδου εμφάνισης του παιδαγωγικού ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής έχει αλλάξει αυτά τα κρίσιμα 50 περίπου χρόνια από το 1970 έως σήμερα και σημαντικές αλλαγές έχουν επέλθει τόσο γενικά στις σύγχρονες κοινωνίες, όσο και στην οργάνωση των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, οι προβληματισμοί της Κριτικής Παιδαγωγικής παραμένουν επίκαιροι και αποτελούν γόνιμο έδαφος για την κριτική αποτίμηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης και θεωρίας.

Αναλυτικό πρόγραμμα και αναπαραγωγή

Η κοινωνιολογική προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος προσπαθεί να επισημάνει τις κοινωνικές σκοπιμότητες και τα κοινωνικά κριτήρια με βάση τα οποία οι κυρίαρχες ομάδες κάνουν κάθε φορά επιλογή, κατανομή και ιεράρχηση της σχολικής γνώσης. Η προσέγγιση αυτή βλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα ως διαδικασία εξελισσόμενη κατά την οποία η γνώση παράγεται ή αναπαράγεται, με την κοινή προσπάθεια δασκάλου-μαθητή ανάλογα με τους σκοπούς, τις ανάγκες και τις προθέσεις τους. Η κοινωνιολογική προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος επισημαίνει πως οι πολιτικές και κοινωνικές αξίες των κυρίαρχων τάξεων διέπουν ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζουν την οργάνωση του σχολικού προγράμματος, αλλά βρίσκονται και πίσω από κάθε σχεδόν επιλογή, κατανομή και ιεράρχηση της γνώσης που προσφέρεται στο σχολείο. Έτσι, τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν την επίσημη οριοθέτηση του πλαισίου, μέσα στο οποίο οργανώνεται και διεκπεραιώνεται η καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν το υποχρεωτικό πλαίσιο τόσο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο Μ. Apple (1993) ανασκοπώντας την ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων από τις αρχές του αιώνα μας θα συνδέσει την επιλογή και την οργάνωση της σχολικής γνώσης με την προβληματική του κοινωνικού ελέγχου. Στην ίδια κατεύθυνση, οι Aronowitz και Giroux (2010: 190-191) θα υποστηρίξουν ότι η εξουσία λειτουργεί μέσω του αναλυτικού προγράμματος με έναν τρόπο ο οποίος δεν αμφισβητείται, καθώς αυτό καθορίζει τι θεωρείται νόμιμη μορφή σχολικής γνώσης. Συνδέουν το αναλυτικό πρόγραμμα με ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών, οι οποίες είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με συγκεκριμένες πολιτισμικές και κοινωνικές μορφές, καθώς και με συγκεκριμένες ιδεολογίες.

Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα επιτελεί τη βασική λειτουργία του κοινωνικού ελέγχου και της πολιτισμικής αναπαραγωγής (Apple, 1986: 36-38). Η λειτουργία αυτή επιτελείται με τη μεταβίβαση στους μαθητές αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων καθώς και με την άσκησή τους στην αποδοχή τρόπων και τύπων κοινωνικής οργάνωσης, που βασικά εξυπηρετούν τις άρχουσες ομάδες και την κουλτούρα τους και συμβάλλουν αποφασιστικά στην αναπαραγωγή της κοινωνικής τους ιδεολογίας. Η μεταβίβαση αυτή γίνεται ανεπίσημα και «κρυφά» μέσα από πολυάριθμες καθημερινές σχολικές πράξεις και δραστηριότητες, μέσα δηλαδή από το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων που δημιουργείται στο σχολείο και στην τάξη. Οι «κρυφές» αυτές σχέσεις προκαλούν ασυνείδητες μαθήσεις και με αυτό τον τρόπο, βιώνεται και αναπαράγεται η κυρίαρχη ιδεολογία.

Η σχετική συζήτηση για το αναλυτικό πρόγραμμα στο μεγαλύτερο μέρος του 20ου αιώνα σχετίστηκε με την αναζήτηση ενός συγκεκριμένου αγαθού: ενός καθολικού συνόλου αρχών που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η κατεύθυνση των περισσότερων ερευνών

αντανακλούσαν ένα είδος «ουδετερότητας», που διαχώριζε την εκπαιδευτική διαδικασία από τους οικονομικούς και πνευματικούς μηχανισμούς της κοινωνίας. Χαρακτηριστικές είναι οι παρατηρήσεις του Μ. Νούτσου (1983: 71-72), ο οποίος σχολιάζοντας τα στοχοκεντρικά διδακτικά μοντέλα και τα αναλυτικά προγράμματα, θα επισημάνει ότι οι απόψεις αυτές προβάλλουν συνεχώς, με τη χρήση γενικόλογων και ασαφών θεωρητικών κατασκευών, μια εικόνα της κοινωνίας, όπου δεν υπάρχουν διαφορετικά και αντιτιθέμενα κοινωνικά συμφέροντα, κοινωνικοί ανταγωνισμοί και συγκρούσεις, αλλά μονάχα κοινοί στόχοι και οράματα. Αυτή η απόκρυψη των ταξικών συγκρούσεων στην κοινωνία, σημαίνει ταυτόχρονα και απόκρυψη του ταξικού χαρακτήρα των σχολικών γνώσεων. Κανείς δεν μπορεί συνεπώς να αμφιβάλει για την αμεροληψία των συντακτών του προγράμματος, για την επιδίωξη του «γενικού καλού», για την ανάγκη μάθησης των αναγκαίων και κατάλληλων γνώσεων και για την απόκτηση ικανοτήτων-δεξιοτήτων, που έχουν μεγάλη αξία «τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία του». Σύμφωνα με τον Μ. Apple (1993: 29-30), η κυρίαρχη αυτή παράδοση στην εκπαίδευση πέτυχε τελικά τη νομιμοποίηση των δομικών συνθηκών που παράγουν την ανισότητα. Οι περισσότεροι ερευνητές, που ασχολήθηκαν έτσι με τη μελέτη προγραμμάτων σπουδών, παρέβλεψαν το γεγονός ότι η θεσμοθετημένη εκπαίδευση αποτελεί μια πολιτική δραστηριότητα, που παράγει «επιτυχημένους» και «αποτυχημένους». Η προσέγγιση αυτή του αναλυτικού προγράμματος συνέβαλε στην αποκάλυψη του αναπαραγωγικού ρόλου του σχολείου. Το γεγονός αυτό αποτελεί την πηγή για τη δημιουργία ομαδοποιήσεων με υποπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Παρά, όμως, την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου ο P. Willis (2012) αναγνωρίζει περισσότερες δυνατότητες αντίδρασης στα εμπλεκόμενα μέρη του σχολικού θεσμού. Σύμφωνα με τον Willis (2012: 236), τα άτομα δεν είναι παθητικοί φορείς της ιδεολογίας, αλλά υποκείμενα που ιδιοποιούνται και αναπαράγουν τις υπάρχουσες δομές μέσα από αγώνα, αμφισβήτηση και μερική αλλοίωση των δομών αυτών. Στην εργασία του *Μαθαίνοντας να Δουλεύεις* (Willis, 2012), οι «μάγκες» που εξετάζει, απορρίπτουν το μεγαλύτερο μέρος των γνώσεων και των κοινωνικών μηνυμάτων που του προσφέρονται στο σχολείο, αλλά και κάθε μορφή συμπεριφοράς ή εμφάνισης, που αντιπροσωπεύουν οι επιμελείς μαθητές, τα «φυτά» («ear'oles»), όπως ονομάζονταν υποτιμητικά από τους «μάγκες». Η συμμόρφωση, μπορεί να βοηθήσει συγκεκριμένα άτομα, αλλά όχι την εργατική τάξη στο σύνολό της. Με αυτό τον τρόπο, οι «μάγκες» δε δείχνουν να συναινούν στην ιδεολογία του ατομικισμού και του ανταγωνισμού στην οποία στηρίζεται το καπιταλιστικό σύστημα. Αυτό δεν σημαίνει ότι η συνειδητοποίηση αυτή έχει αναγκαστικά και πολιτικό χαρακτήρα. Αντίθετα σύμφωνα με τον Willis (2012), η συνειδητοποίησή τους οδηγεί σε μορφές αντίδρασης, που τελικά τους οδηγούν στην απόλυτη αφομοίωση της ιδεολογίας που απαιτείται για την ένταξη σε μια ανταγωνιστική αγορά εργασίας. Σε αυτή την κατεύθυνση, χαρακτηριστική είναι και η παρατήρηση του H. Giroux (2010: 103-104), ο οποίος επισημαίνει ότι οι «μάγκες» του Willis, απορρίπτοντας την πρωτοκαθεδρία της διανοητικής εργασίας, απέκλεισαν οποιαδήποτε δυνατότητα να επιδιώξουν μια απελευθερωτική σχέση μεταξύ της γνώσης και της διαφωνίας.

Η διαμόρφωση του αντισχολικού υποπολιτισμού

Αν το σχολείο αποτελεί για την κυρίαρχη τάξη, το βασικό χώρο αναπαραγωγής της ιδεολογίας της, στο επίπεδο του περιεχομένου της γνώσης αλλά και στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων αποτελεί και χώρο συνύπαρξης αντιμαχόμενων ιδεολογιών. Η ταξική ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού αλλά και η πολιτιστική επικυριαρχία των κυρίαρχων μερίδων σε βάρος των υποτελών, συνθέτουν ένα αντιφατικό σκηνικό. Η κοινωνική συγκατάθεση μπορεί να σπάσει και η αντίσταση στις κυρίαρχες ομάδες δεν είναι δυνατόν να αγνοείται πάντα ή να αφομοιώνεται αυτόματα. Σε μεγάλο βαθμό, η εμφάνιση νεανικών υποκουλτούρων σχετίστηκε τη μεταπολεμική περίοδο με μια κατάρρευση της κοινωνικής συγκατάθεσης. Οι αντιρρήσεις και οι αντιφάσεις βρήκαν την έκφρασή τους στην υποκουλτούρα και πήραν τη μορφή μιας συμβολικής παραβίασης της κοινωνικής τάξης (Hebdige, 1988: 31-35).

Η ταξική διαίρεση της κοινωνίας καθόρισε, σε μεγάλο βαθμό, την εμφάνιση υποπολιτισμικών χαρακτηριστικών στη νεολαία της εργατικής τάξης. Ο G. Snyders (1981: 382-386) θα υποστηρίξει ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης απορρίπτουν την επίσημα αποδεκτή εκδοχή του μοντέλου του «ιδανικού» μαθητή. Αντιπαραθέτουν τις συνήθειες του περιβάλλοντός τους, της τάξης τους στις απόψεις τις οποίες θέλει το σχολείο να εντυπώσει. Ο R. Hoggart (1970) μιλώντας για την «κουλτούρα του φτωχού» θα τη χαρακτηρίσει ως μια ισορροπία και όχι ως ένα σύνολο ελλείψεων.

Ο G. Snyders (1981: 382) θα αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«τα παιδιά του προλεταριάτου είναι ένα είδος από μικρούς θορυβοποιούς, ανίκανους να γράψουν ορθογραφία χωρίς να γεμίσουν από λάθη που δημιουργούνται άλλοτε από άγνοια και άλλοτε από απροσεξία. Όταν σπάζουν θρανία ή αρνούνται να κλίνουν τις μετοχές δεν προάγουν καθόλου την επανάσταση, αλλά μαρτυρούν, για να επαναλάβουμε τον όρο του Μαρξ, την “κατάπτωσή τους”. Και όμως η ασυνεπής διαγωγή τους έχει μια ουσιαστική αξία: αρνούνται το σχολείο που επιλέγει να τους περιφρονεί και που παίρνει κάθε μέτρο για να τους φράξει το δρόμο. Αρνούνται μια κουλτούρα που διαρθρώθηκε από το ταξικό πνεύμα και καμουφλάρει επίμονα την ύπαρξή τους, το ρόλο του προλεταριάτου»*.

Αν θεωρήσουμε ότι η κυρίαρχη κουλτούρα συνδέεται με κοινωνικές πρακτικές και αναπαραστάσεις της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης, οι ομάδες, που βιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις σε θέση υποτελή ως προς την κυρίαρχη κουλτούρα, αποτελούν μέρος της υποτελούς κουλτούρας. Τα άτομα που διαμορφώνουν υποκουλτούρες συχνά χρησιμοποιούν διακριτά σύμβολα και κοινωνικές πρακτικές, έτσι ώστε να βοηθήσουν στην ανάπτυξη μιας ταυτότητας, έξω από εκείνη της κυρίαρχης κουλτούρας. Οι Schildt & Siegfried (2010: 14) υποστήριξαν ότι οι μορφές υποκουλτούρας που αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του '60 και του '70 (π.χ. Hippies) υιοθέτησαν στοιχεία της καταναλωτικής κουλτούρας δημιουργώντας και προωθώντας τα δικά τους στιλ ζωής. Πολλά από αυτά τα στοιχεία δεν ήταν ούτε πολιτικά ούτε «απολίτικα», αλλά έμοιαζαν κυρίως με ένα lifestyle επανάστασης. Στην ίδια κατεύθυνση θα κινηθεί και ο P. McLaren (2010: 300) υποστηρίζοντας ότι οι υποκουλτούρες είναι συχνότερα αποτελέσματα

διαπραγμάτευσης, παρά πραγματικά αντίπαλες. Ο J. Muncie (1981) επισημαίνει ότι αυτό συμβαίνει επειδή λειτουργούν κατά κύριο λόγο στο πεδίο του ελεύθερου χρόνου, ο οποίος είναι ιδιαίτερα ευάλωτος στην εμπορική και ιδεολογική ενσωμάτωση.

Το βασικό στοιχείο για τη δημιουργία των υποπολιτισμών, είναι η πολιτιστική διαφοροποίηση, αποτέλεσμα των κοινωνικών διαιρέσεων. Έτσι, μπορούμε να πούμε, ότι η νεανική κουλτούρα διαμεσολαβείται από την τάξη, την οικογένεια, τη γειτονιά, από τις περιοχές δηλαδή στις οποίες διαμορφώνεται η κοινωνική εμπειρία των νέων (Brake, 1985: 61-62). Οι διάφορες εκδοχές νεανικών πολιτιστικών στυλ, ερμηνεύτηκαν σαν συμβολικές μορφές αντίστασης. Χαρακτηριστικά είναι και τα λόγια του P. McLaren (2010: 301), ο οποίος σημειώνει ότι οι υποκουλτούρες αντιπροσωπεύουν πράγματι πολλαπλούς βαθμούς αγώνα εναντίον της βιωμένης υποτέλειας. Με αυτή την έννοια, οι αντιδράσεις της υποκουλτούρας συνδέθηκαν με τις καπιταλιστικές σχέσεις και τη λειτουργία τους σε μία σειρά από τομείς: σχολείο, οικογένεια, δουλειά, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης κτλ. Έτσι, κάθε έκφραση υποκουλτούρας (punks, teddy boys, το στυλ των bricolage, νεανικές υποκουλτούρες μιας παλαιότερης εποχής ή τους emo της δεκαετίας του 2000, με όλη τη σημασία των νέων τεχνολογιών στην περίπτωση τους), δήλωνε μια κριτική στην κοινωνική τάξη πραγμάτων, αλλά και τη «λύση» ενός συγκεκριμένου συστήματος συνθηκών, προβλημάτων και αντιθέσεων (Hebdige, 1988: 101-112). Η αντίληψη της υποκουλτούρας ως «συλλογικής λύσης σε κοινωνικά βιωμένα προβλήματα», σήμαινε και την ανάπτυξη νέων νοημάτων και διαμόρφωσης ενός συμπλέγματος αξιών, δράσεων και συμπεριφορών, οι οποίες είναι επενδυμένες με ιδιαίτερα νοήματα για τους συμμετέχοντες κοινωνικούς δράστες (Αστρινάκης, 1991: 5-10).

Με την παραδοχή ότι όλες οι τάξεις ενστερνίζονται ορισμένες υπόγειες αξίες, οι οποίες βρίσκονται σε σύγκρουση ή ακόμη και αντίθεση με άλλες, ο A. K. Cohen (1955: 50-72) διατυπώνει την άποψη ότι η διαμόρφωση των νεανικών υποπολιτισμών οφείλεται σε μια διαδικασία αποστασιοποίησης και απομάκρυνσης των νέων της εργατικής τάξης από το πλαίσιο του σχολείου, της εργασίας και της αναψυχής, στα οποία κυριαρχούν οι αξίες της μεσαίας τάξης. Ο D. Downes (1966: 198-257) επισημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει θεσμοποιήσει την πολιτισμική σύγκρουση, έτσι ώστε το σύστημα αξιών των νέων της εργατικής τάξης να έχει προσβληθεί βαθύτατα από τη σύγκρουση αυτή. Οι μαθητές της εργατικής τάξης, οι οποίοι καταλαμβάνουν τις χαμηλότερες θέσεις στις σχολικές αξιολογήσεις, αντιδρούν στη μειονεκτική τους κατάσταση και στο αίσθημα αποτυχίας, που αυτή συνεπάγεται, απορρίπτοντας τις αξίες και τους στόχους του σχολείου. Χαρακτηριστικά, ο M. Brake (1985: 60-62) αναφέρει ότι για τους «αντισχολικούς νέους» οι σχολικές αξίες θεωρούνται «εκθηλισμός». Οι νέοι αναμειγνύονται στην αντισχολική κουλτούρα, η οποία εστιάζεται στην ανάπαυση, στην εδραιωμένη τοπική εργατική κουλτούρα (μπιλιάρδα, παμπ, καφετέριες κτλ) και στην παραβατική υποκουλτούρα. Με αυτό τον τρόπο, η αντισχολική κουλτούρα και η υπερβολική επένδυση στην ανάπαυση, οδηγούν στην αναπαραγωγή της ταξικής δομής της απασχόλησης και στη διαμόρφωση της υποκουλτούρας των μαζικών εργασιακών χώρων. Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα σύγκρουσης ανάμεσα στη λαϊκή και στην επίσημη κουλτούρα. Οι νέοι, όμως αυτοί απορρίπτοντας τις σχολικές αξίες, χάνουν τη

δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν απελευθερωτικά τη γνώση και τελικά συμβάλουν στην ένταξή τους στην χειρωνακτική εργασία.

Συμπεράσματα

Τη δεκαετία του '70, η χρησιμοποίηση της μαρξιστικής έννοιας της αναπαραγωγής στην ανάλυση των εκπαιδευτικών θεσμών, αποτέλεσε τομή. Τα σχολεία θεωρήθηκαν αναπαραγωγικά και η σχολική αποτυχία, που σε μεγάλο βαθμό σχετιζόταν με τα παιδιά της εργατικής τάξης, πήρε άλλες διαστάσεις.

Η μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων, από τη σκοπιά της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, αναδεικνύει την ίδια προβληματική. Το αναλυτικό πρόγραμμα, ως κομμάτι του επίσημου κρατικού σχεδιασμού θεωρήθηκε ότι συμβάλλει στην αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, μέσω της διανομής και της ιεράρχησης της γνώσης, αλλά και της αναπαραγωγής των κυρίαρχων παραγωγικών σχέσεων. Σε αυτό το σημείο, σημαντική είναι και η συμβολή του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος.

Ακόλουθο του συλλογισμού αυτού, είναι ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης λειτουργούν υποπολιτισμικά μέσα στο σχολείο. Το γεγονός αυτό οδηγεί κομμάτι του μαθητικού πληθυσμού στη συγκρότηση μορφωμάτων των οποίων οι αξίες λειτουργούν ανταγωνιστικά προς το σχολείο. Σε μεγάλο βαθμό, για να αναφερθούμε στο κοινωνικό συγκείμενο της εποχής της ανάδυσης της Κριτικής Παιδαγωγικής, οι αντιστάσεις αυτές οργανώθηκαν γύρω από μουσικά ρεύματα (π.χ. rock 'n' roll), τα οποία ενέπνευσαν τις νεανικές υποκουλτούρες της εποχής (Hill, 2014). Βλέποντας τους αντισχολικούς υποπολιτισμούς σαν συλλογικές μορφές αντίστασης, δεν εννοούμε ότι αυτοί φτάνουν πάντα στην αμφισβήτηση των κυρίαρχων πολιτικών και οικονομικών επιλογών. Οι νεανικές υποκουλτούρες δημιουργήθηκαν εν μέρει από τα αδιέξοδα της κοινωνίας ως «λύση» ή «απάντηση», χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν εγκλωβίστηκαν στην αναπαραγωγή. Το ότι εγκλωβίστηκαν στην αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου σημαίνει εν πολλοίς ότι ο μελετητής της νεανικής υποκουλτούρας δεν μπορεί να αποφύγει τη συνδιαλλαγή με την αναλυτική κατηγορία της τάξης και με την κύρια λειτουργία του σχολείου να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες.

Οι δεκαετίες του 1970 και 1980, εποχή κατά την οποία αναδύεται το ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, αποτέλεσε μια μεταβατική εποχή. Η δεκαετία του 1980 θα σηματοδοτεί από την άνοδο του νεοφιλελευθερισμού ειδικά μετά τη διάλυση της ΕΣΣΔ, η οποία εξέφρασε το όραμα του σοσιαλισμού. Η παγκόσμια κυριαρχία του νεοφιλελευθερού οικονομικού δόγματος, μια διαδικασία την οποία ο A. Giddens (1998: 31) ονόμασε φονταμενταλισμό της αγοράς, έχει αλλάξει το κοινωνικό τοπίο των ανεπτυγμένων χωρών. Η συνδιαλλαγή του ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής με τη μεταμοντέρνα οπτική, οδηγεί σε νέες, εν μέρει γόνιμες συζητήσεις για την υφή και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα φαίνεται να απαγκιστρώνονται εν μέρει από αγκυλώσεις του παρελθόντος, επιδιώκοντας να αναπτύξουν στους μαθητές μια πολυεστιακή ματιά στο σύγχρονο κόσμο και τον ίδιο

τους τον εαυτό. Οι προβληματισμοί τους οποίους εκθέσαμε, παρά την αλλαγή του κοινωνικού συγκείμενου εντός των οποίων αναπτύχθηκαν, δεν παύουν να διατηρούν τη σημασία τους για νέους γόνιμους προβληματισμούς όσον αφορά το χαρακτήρα του σύγχρονου σχολείου και του περιεχομένου της παρεχόμενης γνώσης.

Βιβλιογραφία

Apple, M. W. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα* (Τ. Δαρβέρης, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Apple, M. W. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία* (Φ. Κοκαβέσης, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Aronowitz, S. & H. A. Giroux (2010). Θεωρία του αναλυτικού προγράμματος, εξουσία και πολιτισμική πολιτική (Κ. Θεριανός, Μτφρ.). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σελ. 189-220). Αθήνα: Gutenberg.

Αστρινάκης, Α. (1991). *Νεανικές υποκοουλτούρες. Παρεκκλίνουσες υποκοουλτούρες της νεολαίας της εργατικής τάξης. Η βρετανική θεώρηση και η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Brake, M. (1985). *Comparative youth culture. The sociology of youth cultures and youth subcultures in America, Britain and Canada*. London-New York: Routledge.

Cohen, A. K. (1955). *Delinquent Boys. The Culture of the Gang*. New York: The Free Press.

Downes, D. (1966). *The delinquent solution. A study in subcultural theory*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hebdige, D. (1988). *Υπο-κουλτούρα: Το νόημα του στυλ* (Ε. Καλλιφατίδη, Μτφρ.). Αθήνα: Γνώση.

Hill, R. L. (2014). Reconceptualizing hard rock and metal fans as a group: Imaginary community. *International journal of community music*, 7 (2), 173-187.

Hoggart, R. (1970). *La Culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre* (J.-C. Garcias, F. Garcias & J.-C. Passeron, Trad.). Paris: Les Editions de Minuit.

Giddens, A. (1998). *Ο τρίτος δρόμος. Η ανανέωση της Σοσιαλδημοκρατίας* (Α. Τάκης & Κ. Γεωργοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Πόλις.

Giroux, H. A. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική (Κ. Θεριανός, Μτφρ.). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σελ. 63-120). Αθήνα: Gutenberg.

McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση (Β. Παππή, Μτφρ.). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σελ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.

Muncie, J. (1981). Pop Culture, Pop Music and Post-War Youth Subcultures. In *Popular Culture. Block 5* (un. 1, 19-20, pp. 31-62). Milton Keynes: The Open University Press.

Νούτσος, Μ. (1983). *Διδακτικοί στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα. Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας*. Γιάννενα: Δωδώνη.

Schildt, A. & D. Siegfried (2010). Νεολαία, κατανάλωση και πολιτική σε μια εποχή ριζικών αλλαγών. Στο A. Schildt & D. Siegfried (Επιμ.), *Ανάμεσα στον Μαρξ και στην Coca-Cola. Νεανική κουλτούρα και κοινωνική αλλαγή, 1960-1980* (Ν. Ζαρταμόπουλος, Μτφρ.) (σελ. 14-48). Αθήνα: Κασταλία.

Snyders, G. (1981). *Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων. Ένα κριτικό ξαναδιάβασμα των Μπωντελό-Εσταμπλέ-Μπουρντιέ-Πασερόν και Ιλλίχ* (Ν. Μακρής, Μτφρ.). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

Willis, P. (2012). *Μαθαίνοντας να Δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης* (Υ. Κοσμά, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Συγκριτική ανάλυση των έμφυλων αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού (1981-2006, 2006-2015)

*Μιχαλοπούλου Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ Επιστήμες της Αγωγής,
alexmichal@hotmail.com*

Επιβλέπουσα:

*Δρ. Κωνσταντινίδου Χριστίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Κοινωνιολογίας,
Πανεπιστήμιο Κρήτης, chrkon at uoc.gr*

Περίληψη

Η συγκρότηση της γυναικείας ταυτότητας μέσα στα θεσμικά πλαίσια του σχολείου γίνεται σε αντιδιαστολή με τις Θετικές Επιστήμες. Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που συντηρούνται και αναπαράγονται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν συστατικό κομμάτι της έμφυλης ανισότητας, καθώς ενισχύουν την άποψη ότι οι Θετικές Επιστήμες αποτελούν «ανδρικό» πεδίο, συμβάλλοντας έτσι στην αποδυνάμωση των γυναικών. Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση και η συγκριτική ανάλυση των έμφυλων αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών της Ε΄ και Στ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου, των χρονικών περιόδων 1981-2006 και 2006-2015. Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται, διαχρονικά, τα δύο φύλα, να διασαφηνιστούν οι ρόλοι και οι αξίες που τους αποδίδονται και να διαπιστωθεί εάν τα νέα σχολικά εγχειρίδια προωθούν περισσότερο την ισότητα των φύλων σε σχέση με τα παλιά.

Λέξεις-Κλειδιά: έμφυλες αναπαραστάσεις, Φυσικές Επιστήμες, σχολικά εγχειρίδια

Εισαγωγή

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν βασικά εργαλεία για την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα. Πέρα από την παιδαγωγική τους αξία έχουν και οικονομικές και ιδεολογικές προεκτάσεις, καθώς αποτελούν σημαντικούς φορείς κοινωνικοποίησης, μεταφέροντας γνώσεις και αξίες. Τα σχολικά βιβλία, ως κοινωνικά προϊόντα αντανακλούν την κυρίαρχη ιδεολογία της εποχής τους. Επιπλέον, ως εκπαιδευτικό υλικό, που χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση μέσα στις σχολικές αίθουσες, μπορούν να συμβάλλουν στη συντήρηση ή την ανατροπή των κοινωνικών στερεότυπων και στην επίτευξη της εκπαιδευτικής ισότητας ή ανισότητας.

Οι ρόλοι που αποδίδονται στους άνδρες και στις γυναίκες μέσα στα σχολικά βιβλία, έχουν γίνει αντικείμενο μελετών από τις αρχές της δεκαετίας του 60. Βασικός στόχος των ερευνών αυτών ήταν να αναδείξουν τον τρόπο με τον οποίο η ανισότητα των φύλων είναι κατασκευασμένη μέσα στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και την έκταση της επιρροής τους, πέρα από το χώρο του σχολείου, σε ολόκληρη την κοινωνία.

Καθώς, μέσα στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης, οι ρόλοι αλλάζουν συνεχώς και εξελίσσονται, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο οι ρόλοι των φύλων παρουσιάζονται και δυναμικά μεταλλάσσονται στα σχολικά εγχειρίδια σε βάθος χρόνου.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστούν συγκριτικά οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών της Ε΄ και Στ΄ Τάξης του Δημοτικού σχολείου των περιόδων 1981-2006 και 2006-2015 ώστε να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο μεταβάλλονται οι αναπαραστάσεις για τους ρόλους των φύλων. Επιπλέον, με την έρευνα αυτή γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί εάν ο διαδοχικός εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος και η ανανέωση των σχολικών εγχειριδίων συνέβαλαν στην εξάλειψη των στερεοτύπων για τους έμφυλους ρόλους. Η επιλογή των δύο χρονικών περιόδων δεν έγινε τυχαία, καθώς και οι δύο περίοδοι αποτελούν κομβικά σημεία στις προσπάθειες για εκπαιδευτικό εκσυγχρονισμό, με κυρίαρχη την έντονη απαίτηση των γυναικείων οργανώσεων για ένα σχολείο ίσων ευκαιριών και για τα δύο φύλα.

Ανασκόπηση ελληνικής βιβλιογραφίας

Στην Ελλάδα, οι πρώτες μελέτες για τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια εμφανίζονται στα τέλη της δεκαετίας του 1970 (βλ. Φραγκουδάκη, 1979 · Γεωργίου-Νίλσεν, 1980 · Μακρυνιώτη, 1986) και αφορούν κυρίως τα γλωσσικά μαθήματα και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 1980 παρατηρείται η προσέγγιση του ζητήματος της οπτικής του φύλου αποκλειστικά μέσα από τα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου. Ωστόσο, κατά τη δεκαετία αυτή, τίθενται οι βάσεις για διευρυμένες, θεματικά, έρευνες που αρχίζουν να εμφανίζονται από τις αρχές του 1990 και μετά.

Όσον αφορά τις Φυσικές Επιστήμες, το 1995 καταρτίστηκε, υπό την αιγίδα της Unesco, μια ερευνητική έκθεση για τα δύο φύλα στα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών του ελληνικού σχολείου, η οποία περιελάμβανε και σχεδιασμό παιδαγωγικού υλικού για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Παντίσκα, Παπαπάνου & Ραβανής, 1995).

Οι Παντίσκα, Παπαπάνου και Ραβανής (1997) στο άρθρο τους *«Η διάκριση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών : παραδοσιακές και εναλλακτικές προσεγγίσεις»* διαπίστωσαν ότι το ανδρικό φύλο υπερτερεί στην εικονογράφηση. Οι άνδρες απεικονίζονται να εκτελούν πειράματα και δραστηριότητες που σχετίζονται με έννοιες όπως «οι δυνάμεις», «το έργο», η «ισχύς» και η «ενέργεια», επιδεικνύοντας σωματική δύναμη. Αντίθετα, οι γυναίκες που υπολείπονται ως παρουσία στις εικόνες, σχετίζονται με φυσικά φαινόμενα και δραστηριότητες που «ταιριάζουν περισσότερο στη γυναικεία τους φύση».

Οι Σταυρίδου και Σαχινίδου, το 1999, πραγματοποίησαν ποσοτική και ποιοτική μελέτη στα εγχειρίδια *«Εμείς και ο Κόσμος»* της Ε΄ και Στ΄ Τάξης του δημοτικού σχολείου και εντόπισαν έμφυλα στερεότυπα τόσο στις εικόνες όσο και στη γλώσσα των κειμένων.

Σύμφωνα με την έρευνα αυτή το ανδρικό φύλο υπερτονίζεται μέσα από τη σεξιστική χρήση της γλώσσας, ενώ υπερτερεί αριθμητικά στην εικονογράφηση, στις επαγγελματικές δραστηριότητες και στα πειράματα.

Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 η έρευνα των έμφυλων αναπαραστάσεων διεκτείνεται ακόμη περισσότερο, επεκτείνεται και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα -πέρα από τη Γλώσσα- και εμφανίζονται πιο πολλές μελέτες που αφορούν τα βιβλία των «θετικών» μαθημάτων.

Το 2001, ο Νταγιάκης, στο άρθρο του «*Η εικονογράφηση των δύο φύλων στα εγχειρίδια "Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο" των Ε' και Στ' Τάξεων*» διαπιστώνει την κυριαρχία της σεξιστικής ιδεολογίας. Τα βιβλία «Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο» των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου μελέτησε -ανάμεσα σε άλλα σχολικά εγχειρίδια- και η Κανταρτζή το 2003. Η συγγραφέας εστίασε στην εικονογράφηση, τα κείμενα και τη γλώσσα των βιβλίων, διερευνώντας τον τρόπο αναπαράστασης των δύο φύλων. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο επιστημονικός κόσμος παρουσιάζεται ως ανδροκρατούμενος και δημιουργείται η εντύπωση πως οι γυναίκες δεν συμβάλλουν στην οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης στο πεδίο των φυσικών επιστημών. Επίσης, επεσήμανε ότι η κατάχρηση του αρσενικού γένους στην περιγραφή των φυσικών επιστημόνων έχει αρνητική επίδραση στα κορίτσια, απομακρύνοντας τα από την προοπτική να ακολουθήσουν καριέρα στις φυσικές επιστήμες.

Όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η Μενίκη (2002) ερευνώντας το «φύλο» στην εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου και του Ενιαίου Λυκείου, επισημαίνει την ικανοποιητική παρουσία των γυναικών στα βιβλία της Βιολογίας της Α' και Γ' Γυμνασίου, η οποία ωστόσο εξακολουθεί να υπολείπεται της ανδρικής. Επιπλέον είναι χαρακτηριστική η παρατήρηση της αρθρογράφου πως το αρσενικό άτομο ταυτίζεται με την έννοια του ανθρώπου.

Την έμφυλη θεώρηση στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών διερευνά και η Ρεντετζή (2006), η οποία αν και ασχολείται ελάχιστα με τα σχολικά εγχειρίδια, αναφέρεται στα βιβλία της Φυσικής των τριών τάξεων του Λυκείου για να τονίσει τις αποκλειστικές, σχεδόν, αναφορές σε άνδρες επιστήμονες και την παρουσίαση των ανδρών ως ενεργητικών υποκειμένων.

Το 2007, οι Κανταρτζή και Πλιόγκου ερεύνησαν την εικόνα του φύλου στα νέα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών «Ερευνώ και Ανακαλύπτω» της Ε' και Στ' Τάξης του Δημοτικού σχολείου, τα οποία θεωρήθηκαν πιο προοδευτικά από τα παλιότερα όσον αφορά τις διακρίσεις των φύλων. Ωστόσο οι συγγραφείς διαπίστωσαν ότι αν και προκύπτουν κάποια θετικά μηνύματα μέσα από τα παραδείγματα, τις εικόνες, τα κείμενα και τη γλώσσα, η αντιμετώπιση των δύο φύλων εξακολουθεί να μην είναι ισότιμη. Η ανδρική κυριαρχία είναι εμφανής και υπάρχει έντονος διαχωρισμός δραστηριοτήτων και επαγγελμάτων.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η προσέγγιση και η αξιολόγηση του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η βασική ιδέα της μεθόδου συνίσταται στην ταξινόμηση των στοιχείων ενός κειμένου σε ένα σύστημα κατηγοριών, οι οποίες έχουν καθοριστεί εκ των προτέρων με βάση τα θεωρητικά ερείσματα της έρευνας και τις διατυπωμένες υποθέσεις. Οι κατηγορίες ανάλυσης που οριστικοποιήθηκαν μετά από προσεκτική μελέτη του ερευνητικού υλικού συνοψίζονται στα εξής:

- Γλωσσικός Σεξισμός
 - α) Χρήση αρσενικού γένους για να δηλώσει και τα δύο γένη
 - β) Προσωποποίηση των επαγγελμάτων
 - γ) Χρήση των λέξεων «άνθρωπος», «παιδί»
 - δ) Ονομαστικές αναφορές
 - ε) Χρήση αντωνυμιών και επιθέτων
- Επαγγέλματα
- Δραστηριότητες
 - α) Οικιακές δραστηριότητες
 - β) Ψυχαγωγικές δραστηριότητες
 - γ) Εκτέλεση πειραμάτων όπου απεικονίζονται αγόρια ή κορίτσια να επιδίδονται σε δυναμικές δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων.
- Διάσημα πρόσωπα
- Αναφορές και στα δύο φύλα
- Η εικόνα της οικογένειας

Συμπεράσματα - προτάσεις

Στα σχολικά εγχειρίδια και των δύο περιόδων (1981-2006, 2006-2015) διαπιστώθηκε ότι γίνεται χρήση της γλώσσας με τρόπο σεξιστικό, που εντείνει τις διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα. Στα εγχειρίδια της περιόδου 1981-2006 ο γλωσσικός σεξισμός είναι έντονος, καθώς απουσιάζουν σχεδόν ολοκληρωτικά οι «θηλυκές» αναφορές. Με αυτό τον τρόπο ενισχύονται τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων, υπερτονίζεται η συμβολή των ανδρών στην εξέλιξη των Φυσικών Επιστημών και αποδίδεται στις γυναίκες παθητικός ρόλος. Από την άλλη, στα εγχειρίδια της νεότερης περιόδου (2006-2015), γίνεται φανερή η συνειδητή προσπάθεια της συγγραφικής ομάδας για ισότιμη αντιμετώπιση των δύο φύλων, καθώς υπάρχουν αρκετά θετικά στοιχεία, τα οποία

ωστόσο δεν επαρκούν για να υποστηρίξουν την ισότιμη μεταχείριση των ανδρών και των γυναικών, στο χώρο των Φυσικών Επιστημών.

Όσον αφορά την επαγγελματική δραστηριότητα, στα σχολικά εγχειρίδια και των δύο περιόδων (1981-2006, 2006-2015) οι δραστηριότητες και τα επαγγέλματα τα οποία παρουσιάζονται να εξασκούν τα δύο φύλα έχουν ανδροκεντρικό προσανατολισμό. Η πλειοψηφία των αναφορών/απεικονίσεων που αφορούν τους επαγγελματικούς ρόλους, σε όλα τα βιβλία, είναι σύμφωνη με τα στερεότυπα του φύλου. Στα βιβλία της νεότερης περιόδου (2006-2015) διακρίνεται μία προσπάθεια των συγγραφέων να ξεπεράσουν τα κοινωνικά στερεότυπα, αποδίδοντας στις γυναίκες κάποια επαγγέλματα που δεν ταυτίζονται παραδοσιακά με το φύλο. Ωστόσο τα επαγγέλματα αυτά περιορίζονται στον ιατρικό κλάδο και μάλιστα οι ειδικότητες είναι παραδοσιακά «γυναικείες». Οι γυναίκες μπορεί να έχουν καλύτερη επαγγελματική θέση, όμως συνεχίζουν να υπο-εκπροσωπούνται. Έτσι, τα δύο φύλα δεν προωθούνται ισότιμα σε μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές, ιδιαίτερα στον τομέα των Φυσικών Επιστημών. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση πως στα νέα σχολικά εγχειρίδια της περιόδου 2006-2015 απουσιάζουν παντελώς οι αναφορές/απεικονίσεις γυναικών που απασχολούνται σε σχετικά, με τις Φυσικές Επιστήμες, επαγγέλματα.

Αναφορικά με τις οικιακές και τις ψυχαγωγικές δραστηριότητες, καθώς και σχετικά με τις δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και της εκτέλεσης πειραμάτων, στα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών και των δύο περιόδων (1981-2006, 2006-2015) κυριαρχούν τα στερεότυπα του φύλου. Στα βιβλία της νεότερης περιόδου (2006-2015) υπάρχουν κάποιες θετικές απεικονίσεις και στοιχεία που οδηγούν προς την κατεύθυνση της ισότιμης αντιμετώπισης των δύο φύλων, ωστόσο δεν επαρκούν για την αναίρεση των στερεότυπων και την ενδυνάμωση των γυναικών.

Επιπλέον, και στα 8 βιβλία, τα αγόρια και οι άνδρες παρουσιάζονται να «κινούνται» με άνεση και φυσικότητα, στο χώρο των Φυσικών Επιστημών και να αναλαμβάνουν δύσκολες και απαιτητικές εργασίες. Αντίθετα, τα κορίτσια και οι γυναίκες εμφανίζονται να έχουν ρόλους επικουρικούς. Η συμμετοχή των γυναικών και των κοριτσιών είναι πιο ενεργητική στα βιβλία της νεότερης περιόδου (2006-2015), όχι όμως τόσο, ώστε να ακυρώσει τα στερεότυπα που θέλουν το γυναικείο φύλο να υπολείπεται στον χώρο των Φυσικών Επιστημών.

Σχετικά με την κατηγορία «Διάσημα Πρόσωπα», στα σχολικά εγχειρίδια και των δύο περιόδων (1981-2006, 2006-2015) αναφέρονται και απεικονίζονται κατά συντριπτική πλειοψηφία διάσημοι άνδρες και μία μόνο γυναίκα. Στα παλιά εγχειρίδια, η κουλτούρα των Φυσικών Επιστημών προβάλλεται ως ανδρική και ο περιορισμός της γυναικείας παρουσίας αναπαράγει στερεότυπα αδυναμίας και ανικανότητας των γυναικών να προοδεύσουν στις Φυσικές Επιστήμες. Η μία και μοναδική αναφορά στην Μαρία Κιουρί υποβαθμίζεται, καθώς στο επίτευγμα της παρουσιάζεται να συνεπικουρεί ο επιστήμονας σύζυγος της. Το ίδιο συμβαίνει και στα εγχειρίδια της νεότερης περιόδου, 2006-2015, όπου όχι μόνο δεν υπάρχει καμία αναφορά/απεικόνιση διάσημης γυναίκας με

επιστημονικό και ερευνητικό έργο, αλλά υπογραμμίζεται με ιδιαίτερο τρόπο, η συνεισφορά των ανδρών στην εξέλιξη της επιστήμης.

Όσον αφορά την απόδοση «φωνής» και τις αναφορές στα δύο φύλα, στα βιβλία «Ερευνώ και ανακαλύπτω» της Ε΄ και Στ΄ τάξης, της περιόδου 2006-2015, γίνεται προσπάθεια από την ομάδα των συγγραφέων να αντιμετωπιστούν τα δύο φύλα ισότιμα. Οι αναφορές στα κείμενα αφορούν το δάσκαλο ή/και τη δασκάλα, το μαθητή/συμμαθητή ή/και τη μαθήτρια/συμμαθήτρια, το φίλο ή/και τη φίλη. Αντίθετα στα παλιά εγχειρίδια, της περιόδου 1981-2006, οι αναφορές αφορούν αποκλειστικά το δάσκαλο και τον μαθητή/συμμαθητή. Ωστόσο στα νέα εγχειρίδια αρνητικό στοιχείο αποτελεί ο τίτλος των δύο βιβλίων ως «βιβλίο του μαθητή», που αυτόματα αποδίδει «φωνή» και αρμοδιότητα στο περιεχόμενο του βιβλίου, μόνο στο ανδρικό φύλο. Τέλος, οι θετικές αναφορές που δίνουν φωνή μόνο στο γυναικείο φύλο είναι ελάχιστες και μεμονωμένες στα εγχειρίδια και των δύο περιόδων.

Τέλος, το μοντέλο της οικογενειακής οργάνωσης που κυριαρχεί σε όλα τα εγχειρίδια είναι αυτό της διγονεϊκής οικογένειας με ένα ή δύο παιδιά. Στα βιβλία της περιόδου 1981-2006, η διγονεϊκή οικογένεια παρουσιάζεται (ή υπονοείται) στην στερεοτυπική, παραδοσιακή μορφή της, με τη γυναίκα να ασχολείται με τα οικιακά και την φροντίδα των παιδιών. Στα βιβλία της νεότερης περιόδου, 2006-2015, υπάρχουν περισσότερες απεικονίσεις μόνων μητέρων ή πατέρων με τα παιδιά τους, όμως καμία σαφής ένδειξη δεν παραπέμπει σε μονογονεϊκή οικογένεια. Τέλος, σε κανένα βιβλίο, δεν υπάρχουν αναφορές ή απεικονίσεις άλλων οικογενειακών μοντέλων.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι σεξιστικά στοιχεία υπάρχουν, σε μεγάλη έκταση, στα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών και των δύο περιόδων (1981-2006, 2006-2015). Τα στοιχεία αυτά προβάλλονται και αναπαράγονται μέσα από τη γλώσσα, τις ασκήσεις, τα κείμενα και τις εικόνες, όπου παρατηρείται έμφυλη ασυμμετρία. Ωστόσο, στα εγχειρίδια της νεότερης περιόδου (2006-2015) μπορούμε να διακρίνουμε περισσότερα θετικά στοιχεία και παραδείγματα προς την κατεύθυνση της ισότιμης αντιμετώπισης των δύο φύλων σε όλα τα επίπεδα. Επιπλέον, γίνεται σαφής η συνειδητή προσπάθεια των συγγραφικών ομάδων για δικαιότερη εκπροσώπηση των ανδρών και των γυναικών. Τα νεότερα εγχειρίδια (2006-2015) προωθούν την ισότητα των φύλων σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα παλιά (1981-2006), ωστόσο δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι προωθούν επαρκώς προοδευτικές αντιλήψεις σχετικά με τους ρόλους των φύλων, καθώς οι μη στερεοτυπικές αναφορές είναι λίγες και η απόδοση περιορισμένων, νεωτεριστικών ρόλων στις γυναίκες δεν επαρκεί ώστε να ανακληθούν τα στερεότυπα του φύλου.

Καθώς η δύναμη της τυπωμένης λέξης είναι αδιαμφισβήτητη, η μειονεκτική θέση των γυναικών στα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών εμπεριέχει τον κίνδυνο τα κορίτσια, να εσωτερικεύσουν, εν τέλει, την αντίληψη, ότι οι γυναίκες δεν έχουν θέση στο χώρο της επιστήμης. Η αντίληψη αυτή, λειτουργώντας ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, μπορεί να οδηγήσει τα κορίτσια σε μειωμένες προσδοκίες, σε χαμηλές

ακαδημαϊκές επιδόσεις και επιτεύγματα στον τομέα των Φυσικών Επιστημών, αλλά και στην αποφυγή σχετικών, μελλοντικών επαγγελματικών επιλογών.

Το ζητούμενο, συνεπώς, είναι η ισότιμη εκπροσώπηση των φύλων στα κείμενα και στις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων. Πολλά θετικά βήματα θα μπορούσαν να γίνουν προς αυτή την κατεύθυνση, όμως, όσο σημαντικός κι αν είναι ο κοινωνικοποιητικός τους ρόλος, τα σχολικά εγχειρίδια, δεν επαρκούν από μόνα τους για την εξάλειψη των στερεότυπων, την αναδιαμόρφωση των αντιλήψεων και την επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής. Πρέπει να ληφθεί υπόψη και η επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δημιουργούνται, αναπαράγονται και χρησιμοποιούνται.

Εν κατακλείδι, η υπέρβαση των έμφυλων στερεότυπων και η εξάλειψη των διακρίσεων των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών, θα μπορούσε να οδηγήσει στην διεκδίκηση ίσων δικαιωμάτων για τα δύο φύλα και στην επίτευξη αλλαγών μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980) *Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού*, Αθήνα, Κέδρος.

Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κανταρτζή, Ε. & Πλιόγκου, Β. (2007). Η εικόνα του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου. Η περίπτωση των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας και των Φυσικών Επιστημών. Στο: Ε. Ντρενογιάννη, Φ. Σέρογλου, Ε. Τρέσσου (Επιμ.). *Φύλο και Εκπαίδευση: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Νέες Τεχνολογίες* (σ. 421-437). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Μακρυνιώτη, Δ. (1986) *Η Παιδική Ηλικία στα Αναγνωστικά Βιβλία 1834-1919*, Αθήνα, Ιωάννινα, Δωδώνη.

Μενίκη, Β. (2002). Το φύλο των σχολικών βιβλίων. Στο Ε. Γκόβα. (επιμ.), *Η πτώση των φύλ(λ)ων. Κείμενα και προτάσεις για το σεξισμό και τη βία* (σσ. 35-38). Αθήνα: Πλαίσιας-Κάρδαρη.

Νταγιάκης, Α. (2001). Η εικονογράφηση των δύο φύλων στα εγχειρίδια «Ερευνώ τον φυσικό κόσμο» των Ε΄ και Στ΄ Τάξεων. *Το σχολείο και το σπίτι*, 6/7, 349-352.

Παντίσκα, Π., & Ραβανής, Κ. (1995). *Τα δύο φύλα στα βιβλία των Φυσικών Επιστημών του ελληνικού σχολείου*. Ανακοίνωση στη Συνάντηση της UNESCO «Σχεδιασμός και διαμόρφωση του σχολικού βιβλίου και του παιδαγωγικού υλικού για τη στοιχειώδη εκπαίδευση» (Πάτρα, 29 Μαρτίου -1 Απριλίου 1995).

Παντίσκα, Π., Παπαπάνου, Φ., & Ραβάνης, Κ. (1997). Η διάκριση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών: παραδοσιακές και εναλλακτικές Προσεγγίσεις. Στο: Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.). *Φύλο και σχολική πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων* (σσ. 331-338). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ρεντετζή, Μ., (2006). Φύλο και φυσικές επιστήμες: έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτικές στρατηγικές υπονόμησης τους. *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 7, 97-120.

Σταυρίδου, Ε., & Σαχινίδου, Ν.(1999) Τα στερεότυπα των δύο φύλων στα εγχειρίδια των φυσικών επιστημών του δημοτικού σχολείου. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 25/26, 103-130.

Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ζητήματα αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού, η νομική διάσταση και ο ρόλος του σχολείου

Ποιμενίδης Δημήτριος
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
poimenidis@aegean.gr

Ιωαννίδου Γεωργία
ΜΔΕ Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
gina.ioannidou@gmail.com

Ποιμενίδου Σοφία
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Φ.Κ.Σ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, sofia_poim@hotmail.com

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αναδύεται τις τελευταίες δεκαετίες ως ένα σοβαρό κοινωνικό και εκπαιδευτικό ζήτημα του οποίου οι γενεσιουργές αιτίες εδράζονται σε ποικίλους και συνδυαζόμενους παράγοντες Έχει σοβαρές επιπτώσεις στην κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών ενώ τα αποτελέσματά εγγράφονται επί μακρόν στην ψυχοσύνθεση του θύματος επηρεάζοντας τη μετέπειτα ζωή του. Οι παράγοντες εμφάνισης του φαινομένου προέρχονται από εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα και περιβάλλοντα διαβίωσης του θύτη ή θύματος και αρκετές φορές δεν είναι αντιληπτά. Η αντιμετώπιση του ζητήματος έγκειται στην αποτελεσματική συνεργασία παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών, τηρούμενης της επιείκειας του νόμου περί ανηλίκων. Η εκπαίδευση, η λήψη μέτρων πρόληψης, ενίσχυσης και υποστήριξης των παιδιών αποτελούν βασικές συνιστώσες άρσης του φαινομένου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται καίριος στο σχολικό περιβάλλον ως διαμεσολαβητής και «προλαμβάνων» του φαινομένου.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, σχολείο, εκπαιδευτικός, νομοθεσία.

Εισαγωγή

Η επιθετικότητα και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελούν σύνθετο και πολυ-παραγοντικό φαινόμενο. Παρά την «κοινή υπόθεση» ότι ο εκφοβισμός είναι ένα «φυσιολογικό μέρος της παιδικής ηλικίας» με κάποια πειράγματα και παρενοχλήσεις, είναι πρόβλημα το οποίο μπορεί να αποβεί επιζήμιο για την ευημερία των μαθητών/τριών (Türkmen, Dokgöz, Akgöz, Eren, Vural, & Polat, 2013). Μεταξύ των παραγόντων του φαινομένου αναφέρονται «τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η ελλιπής καλλιέργεια, οι καθ' έξη βίαιες συμπεριφορές που ενισχύονται από το περιβάλλον, η φαντασίωση της βίας, οι ελλιπείς επικοινωνιακές ικανότητες, η ανεπαρκής γονική υποστήριξη και επιρροή, οι άδικες τιμωρίες, η κακοποίηση των παιδιών, η φτώχεια, ο υπερπληθυσμός, ο συνωστισμός, η επιρροή των μέσων μαζικής ενημέρωσης και οι κοινωνικές νόρμες» (Παπάνης, 2008). Έρευνες αναφέρουν ακόμη τη γονική συμπεριφορά (βιαιότητα μεταξύ των γονέων και προς τα παιδιά τους) (Efobi & Nwokolo, 2014) μιας και η οικογένεια

αποτελεί κοινωνική ομάδα τα μέλη της οποίας αλληλεπιδρούν (Amalu, 2017), τη συμπεριφορά εκπαιδευτικών, που συνήθως εκδηλώνεται ποικιλοτρόπως προς τα παιδιά (Twemlow & Fonagy, 2005· Μπελογιάννη, 2016) αλλά και την αδυναμία ανταπόκρισης ή λάθους αξιολόγησης εκ μέρους τους (Veenstra, Lindenberg, Huitsing & Sainio, Salmivalli, 2014). Είναι ακόμη οι ομάδες συνομηλίκων (Καλύβας, 2016. Μαρκουλάκη & Παπαστεφανάκης, 2008), οι συμμορίες ανηλίκων ομάδων παραβατών (Τριανταφύλλου, Βουδούρη & Κοντοσώρου, 2015. Κυριακίδης, 2007), τα ΜΜΕ και η τηλεόραση (Βαστάκη, χχ. Παπαθανασόπουλος & Γιαννακόπουλος, 2006. ΚΕΣΔ, 2015) τα video games κ.ά. Άλλες έρευνες (Gini, 2008. Sansone, & Sansone, 2008), υποστηρίζουν ότι το φαινόμενο αυτό ακόμη έχει σχέση με την ύπαρξη συναισθηματικών- ψυχολογικών προβλημάτων και χρειάζεται ειδική αντιμετώπιση. Οι Μουρτζίλα (2014) και Κυριακίδης (2007) αναφέρουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός συσχετίζεται με την ύπαρξη διάφορων εσωτερικευμένων και μη εσωτερικευμένων διαταραχών. Σχετίζεται ακόμη με γενετήσιους παράγοντες, την ψυχοπαθολογία των μαθητών, με πιθανές ψυχολογικές διαταραχές, με το παθογόνο οικογενειακό περιβάλλον διαβίωσής, αλλά και με πιθανές εγκεφαλικές βλάβες και δυσλειτουργίες, την μη σωστή (ελλιπή) σωματική ανάπτυξη αλλά και τον χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Ως γενικά «περιβάλλοντα» εμφάνισης αναφέρονται οι πολιτισμικές διαφορές, τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, το προσωπικό και οικογενειακό πεδίο αλλά και η ίδια η κοινότητα.

Γενικεύοντας το φαινόμενο από τη σκοπιά των προσεγγίσεων αυτό σχετίζεται α. με την ψυχοδυναμική διάσταση του και η οποία έγκειται σε ενδοψυχικές συγκρούσεις που δημιουργούν τραυματικές εμπειρίες κατά την παιδική του ηλικία και β. στη συμπεριφορική διάσταση ή κατεύθυνση κατά την οποία το παιδί βρίσκεται σε σύγκρουση ή συγκρούσεις με το περιβάλλον (Τριανταφύλλου, Βουδούρη & Κοντοσώρου, 2015). Η αλήθεια, βέβαια, είναι ότι η ανάμειξη πολλών παραγόντων όπου υπάρχουν «εσωτερικά αίτια» μαζί με τις αλληλεπιδράσεις του κοινωνικού, σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών είναι το πεδίο εκκίνησης από το οποίο τα παιδιά, τελικά, οδηγούνται στην παραβατικότητα.

Οι επιπτώσεις και του φαινομένου

Οι μαθητές που υποφέρουν από εκφοβισμό μπορεί να αισθάνονται συγκλονισμένοι, καταθλιπτικοί ή ανήσυχοι (APA, χχ). Διακατέχονται από ψυχολογικά επακόλουθα, μεταξύ των οποίων είναι οι κοινωνικές δυσκολίες, η εσωστρέφεια και η εσωτερικοποίηση των συμπτωμάτων της υφιστάμενης «βίας» (μη έκφραση), το άγχος, η κατάθλιψη, η απόγνωση, η περιδίνηση γύρω από αυτοκτονικές τάσεις, οι διαταραχές στη θρέψη (διατροφικές διαταραχές) κ.α. (Sansone & Sansone, 2008) και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Cook & Howell, 2014). Ο εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον έχει αντίκτυπο και στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολικού χώρου καθώς δημιουργείται φόβος μεταξύ των μαθητών, εμποδίζοντας την ικανότητα για μάθηση και οδηγώντας τους μαθητές σε αντικοινωνικές συμπεριφορές (Σπυρόπουλος, 2008). Επιπλέον οι μαθητές που έχουν πέσει θύματα αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα υγείας αλλά και ψυχοσυναισθηματικά (Due et all, 2005) προβλήματα «σχολικής φύσης» (απροθυμία να μπουν και να

παρακολουθήσουν μαθήματα στην τάξη ή και να απουσιάζουν από τα μαθήματα συχνά) (Κιτσάκη, 2010). Πιθανόν να αισθάνονται πως το σχολείο δεν μπορεί να τους παράσχει προστασία, νιώθουν μοναξιά, ότι θα παραμείνουν αβοήθητοι, είναι φοβισμένοι, αισθάνονται εγκαταλελειμμένοι και ακόμη μπορεί να κρύβονται την ώρα του διαλείμματος. Σωματοποιούν τα τυχόν ψυχολογικά συμπτώματα εκφράζοντας και άρνηση για το σχολείο» (Χηνάς & Χρυσαιφίδης, 2000). Ενίοτε στέκονται απομονωμένα και ασχολούνται υποτυπωδώς με δευτερεύουσες δραστηριότητες κατά την ώρα του διαλείμματος και του παιχνιδιού στην αυλή ενώ σε αρκετές περιπτώσεις στέκονται αμέτοχοι και παθητικοί παρακολουθητές των δραστηριοτήτων-παιχνιδιών των «κυρίαρχων» παιδιών (Besag, 1997). Σε κάποιες περιπτώσεις εμφανίζουν αυτοκτονικές τάσεις, ενώ πολλά είναι τα σωματικά (πονοκέφαλοι, κακή όρεξη, διαταραχές ύπνου, κοιλόπονος, ζαλάδες, κόπωση κ.ά.) και ψυχολογικά συμπτώματα (άγχος, κατάθλιψη, διατροφικές διαταραχές, κοινωνικές δυσκολίες, εσωστρέφεια, αυτοκτονικές τάσεις κ.ά.) (Sansone & Sansone, 2008).

Εκτός από το φαινόμενο εκφοβισμού-θυματοποίησης, παρατηρείται και το «φαινόμενο-ντόμινο» που δημιουργεί την ιδιαίτερη κατηγορία θύτη-θύμα, ο οποίος έχει δεχθεί και αναπαραγάγει ίδιος την εκφοβιστική συμπεριφορά. Παράλληλα παρατηρείται το φαινόμενο της δευτερογενούς θυματοποίησης από το περιβάλλον, με παρατηρητές που απαξιώνουν το θύμα, το οποίο στερούμενο φίλων-υποστηρικτών βουλιάζει στο αίσθημα της ανικανότητας και αβοηθησίας. Τέλος, στην ακραία του εκδοχή, το bullying μπορεί να εμπλέκεται στην αυτοκτονία παιδιών-θυμάτων, προσθέτοντας στη βιβλιογραφία τον τραγικό όρο *bullycide* (Κουτούπη & Γρηγοροπούλου, 2014). Προφανώς η εκφοβιστική συμπεριφορά επιφέρει ταυτόχρονα πολλές αρνητικές επιπτώσεις όχι μόνο για τα θύματα, αλλά και για τους ίδιους τους δράστες.

Η νομική διάσταση του σχολικού εκφοβισμού

Συχνά ο σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται απλά ως «παραβατική συμπεριφορά» καθώς αναφερόμαστε σε ηλικιακές ομάδες παιδιών σχολικής ηλικίας (μαθητών) μέχρι και την ενηλικίωσή τους, δηλαδή μέχρι και το 18^ο έτος της ηλικίας παιδιών και εφήβων. Σαφώς βέβαια συντελείται αξιόποινη πράξη και οι συνέπειες αυτής μπορεί να είναι ανάλογες του τρόπου εκδήλωσης του bullying, σε συνδυασμό, πάντοτε, με την ηλικία του δράστη. Οι συμπεριφορές, οι οποίες παρουσιάστηκαν στην παρούσα ανάλυση, εκτός του ότι υπόκεινται στο άρθρο 312 του Ποινικού Κώδικα μπορούν να εντάσσονται στην αντικειμενική υπόσταση πολλών άλλων εγκλημάτων καθώς συνιστούν πολλαπλές εγκληματικές αξιόποινες πράξεις, ενώ στις περιπτώσεις ρατσιστικής-φυλετικής διάκρισης και συμπεριφοράς ισχύει ο ν. 927/1979 ο οποίος τροποποιήθηκε από το ν. 4285/2014.

Αναφορικά με το ψηφιακό ή διαδικτυακό «bullying», φαινόμενο με διαρκή επέκταση που αγγίζει τα όρια του γιγαντισμού, πλέον, ισχύουν τα άρθρα 348Α', 348Β' και 348Γ' του Π. Κ. (πορνογραφία ανηλίκων, προσέλκυση παιδιών για γενετήσιους λόγους και πορνογραφικές παραστάσεις ανηλίκων, αντίστοιχα), ενώ, βεβαίως, μπορεί να έχει εφαρμογή και το άρθρο 22 του ν. 2472/1997, που τιμωρεί το αδίκημα για την παράνομη διάδοση δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα. Σε κάθε

περίπτωση, όταν συντρέχουν τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά και υπάρχει παθόντας ή ζημιωθέντας τότε μιλάμε για αξιόποινες συμπεριφορές. Το φαινόμενο αυτό αποτελεί εξαιρετικά σύνθετη πραγματικότητα τόσο από πλευρά ποινικής αξιολόγησης όσο από την ένταξή του σε συγκεκριμένη εγκληματική συμπεριφορά.

Οι πράξεις που συνθέτουν το φαινόμενο μπορεί να αποτελούν πλημμελήματα και να τιμωρούνται με ποινή φυλάκισης έως και 5 έτη αλλά και κακουργήματα και να τιμωρούνται με ποινές κάθειρξης, δηλαδή με φυλάκιση έως 20 έτη και η διαδικασία να κινείται αυτεπάγγελα. Το αυτό μπορεί να υποστούν και οι γονείς των μαθητών που διαπράττουν τις παραπάνω αξιόποινες πράξεις μπορούν να διωχθούν ποινικά για το πλημμεληματικό αδίκημα της παραμέλησης ανηλικού (άρ. 360 του Π.Κ). Το αυτό μπορεί να υποστούν και οι δάσκαλοι ή καθηγητές οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι με την εποπτεία και επιτήρηση των μαθητών ενώ επιπρόσθετα μπορεί να αντιμετωπίσουν και κυρώσεις οι οποίες προέρχονται από την πλημμελή εκτέλεση καθήκοντος (άρ. 107 το Υ.Κ).

Είναι όλες οι πράξεις των παιδιών-μαθητών αξιόποινες, αν ναι σε ποιο βαθμό και τι προβλέπει η νομοθεσία στις λεγόμενες «σκανταλιές» οι οποίες γίνονται καλοπροαίρετα και με σχετικά αγαθή διάθεση; Αν συνέβαινε αυτό θα είχαμε ένα σχολείο κι ένα εκπαιδευτικό σύστημα «αποστεωμένο και αφυδατωμένο από κάθε παιδική ζωντάνια και ενεργητικότητα» και το σχολείο θα καταντούσε χώρος φοβισμένων μαθητών με μηδενικό αυθορμητισμό και κατά συνέπεια πλήρη αποτυχία σε παιδαγωγικό επίπεδο (αρ. 312 Π.Κ-εισ. έκθ. ν. 4322/2015).

Ως απάντηση στο ερώτημα για τις όποιες ποινές-τιμωρίες αντιμετωπίζουν οι ανήλικοι πρέπει να αναφερθεί πως η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού ορίζει ως παιδιά «όλα τα ανθρώπινα όντα με ηλικία μικρότερη των δεκαοκτώ ετών, εφόσον αυτά είναι ανήλικα κατά το εθνικό δίκαιο». Κατά τον ελληνικό ποινικό κώδικα ανήλικοι νοούνται όσοι κατά την τέλεση της πράξης έχουν ηλικία μεταξύ των 8 έως 18 ετών συμπληρωμένη (άρ. 121 Π.Κ.).

Ειδικότερα οι ανήλικοι έως τα 8 έτη της ηλικίας τους είναι ποινικά μη υπεύθυνοι ενώ από τα έτη 8 έως και 15 κρίνονται ατιμώρητοι καθώς δεν τους καταλογίζεται η άδικη πράξη που έχουν κάνει. Στην περίπτωση τέλεσης αξιόποινης πράξης πριν τη συμπλήρωση του 15^{ου} έτους της ηλικίας, επιβάλλονται μόνο αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα (άρ. 126§2, 122 & 123 Π.Κ). Το ίδιο προβλέπεται και για τους ανήλικους άνω των 15 ετών για τους οποίους προβλέπεται ο ποινικός σωφρονισμός σε ειδικούς χώρους κράτησης νέων, ειδικά σε περιπτώσεις βαρέων κακουργημάτων (άρ. 126§3 & 127 Π.Κ.).

Κατ' εξαίρεση με τα προαναφερόμενα (άρθ. 312 Π.Κ.) προβλέπεται ρητά ότι όταν η πράξη του συγκεκριμένου άρθρου τελείται μεταξύ ανηλικών δεν τιμωρείται, εκτός αν η μεταξύ τους διαφορά ηλικίας είναι μεγαλύτερη των 3 ετών. Πρέπει ακόμη να αναφερθεί πως οι ανήλικοι από 8 έως 13 ετών (παιδιά) είναι απολύτως ποινικώς ανεύθυνοι. Το παιδί δεν μπορεί να θεωρηθεί υποκείμενο ορισμένου εγκλήματος, και άρα υπόκειται

μόνο σε αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα (122§1, 126§2 Π.Κ.). Οι ανήλικοι από 13 έως 18 ετών (έφηβοι) είναι είτε ποινικά ανεύθυνοι είτε ποινικά υπεύθυνοι. Το άρθρο 126§3 του Ποινικού Κώδικα (Π.Κ.) ορίζει ότι ο έφηβος που τέλεσε αξιόποινη πράξη υπόκειται σε αναμορφωτικά ή θεραπευτικά μέτρα, ωστόσο, το άρθρο 127§1 Π.Κ. προβλέπει και ποινικό σφραγισμό. Ο ποινικός σφραγισμός συνίσταται στον περιορισμό σε ειδικό κατάστημα κράτησης νέων και επιβάλλεται ανάλογα με την προσωπικότητα και τις περιστάσεις σε ανηλίκους που έχουν συμπληρώσει το 15ο έτος της ηλικίας τους.

Συζήτηση, συμπεράσματα & προτάσεις

Ως πρώτο κοινωνικό περιβάλλον, το οικογενειακό, αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα κοινωνικοποίησης του νέου ανθρώπου. Η λειτουργία της οικογένειας ως ομάδα, η οργάνωσή της αλλά και η δομή της επηρεάζουν την προσωπικότητα και την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού (Τριανταφύλλου, Βουδούρη & Κοντοσώρου, 2015). Ο ρόλος της μητέρας σύμφωνα με τους Curtner-Smith, Culp, Culp, Scheib, Owen, Tilley, Murphy, Parkman & Coleman (2006) είναι σημαντικός στην αντιμετώπιση του φαινομένου καθώς, οι μητέρες με αναπτυγμένη ενσυναίσθηση και προώθηση της αυτονομίας του παιδιού οδηγούν τα παιδιά στην ατομική αυθυποστασία και ενίσχυση με αποτέλεσμα αυτά να βιώνουν λιγότερες εμπειρίες εκφοβισμού. Άλλες μελέτες δείχνουν πως η έλλειψη επικοινωνίας και φυσικής παρουσίας γονέων, οι συγκρούσεις των συζύγων και άλλων μελών της οικογένειας, το διαζύγιο, η ακατάλληλη διαπαιδαγώγηση, η παραμέληση των παιδιών, η επιβολή σοβαρών ποινών, η υπερπροστασία, η αλλοπρόσαλλη αντιμετώπιση ή συμπεριφορά προς τα παιδιά, συχνά θεωρούνται παράγοντες γένεσης του φαινομένου.

Το σχολείο αποτελεί, όχι μόνο πυλώνα γνωστικής μάθησης αλλά και σημαντικότερο κοινωνικοποιητικό παράγοντα, φορέα διδασχής και εγχάραξης αξιών, προτύπων, σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και μαθητών –εκπαιδευτικών/ενηλίκων. Ο ρόλος του σχολείου είναι να αμβλύνει τις όποιες ανισότητες και να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές αφενός αλλά και μέσω του αυτού να αναπαράγεται, να διατηρείται και συνεχίζει την ύπαρξή της η ίδια οι κοινωνία (Θεοδοσιάδου, 2016). Ειδικότερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σχέση που αναπτύσσει με τους μαθητές του θεωρείται σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος το οποίο είτε ενθαρρύνει τις θετικές συμπεριφορές και αποτρέπει αντίστοιχα τον εκφοβισμό είτε το αντίθετο (Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου, 2015).

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης το παιδί, μαθαίνει μέσω της ενίσχυσης και της παρατήρησης, υιοθετεί δηλαδή συμπεριφορές που επιβραβεύονται από τους ενήλικους, (αλλά και συνομήλικους του) και μιμείται συμπεριφορές (γονέων, εκπαιδευτικών, άλλων ενηλίκων και συμμαθητών) (Καμπούρμαλη, Μίλεση, Παπαγεωργίου & Πασχαλιώρη, 2010). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης αν το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα εκφοβισμού, οι παράγοντες ενίσχυσης και ανάπτυξης ανθεκτικότητας και εμπιστοσύνης του αποτελούν εφαλτήριο για την μετέπειτα κοινωνική και ακαδημαϊκή του πορεία (APA, xx).

Ως σημαντικό ζήτημα, εκπαιδευτικοί και γονείς θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι αλλά και τα ίδια τα παιδιά θα πρέπει να ενημερώνουν, όταν και όποτε συμβαίνει το φαινόμενο στα ίδια ή σε συμμαθητές τους. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία διερεύνησης της διεθνούς βιβλιογραφίας, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού είναι ανοργάνωτη, αποσπασματική, απρόβλεπτη και ασυνεπής. Μια πιθανή εξήγηση είναι πως οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τα συμβάντα του εκφοβισμού ή δεν τα αναγνωρίζουν ή τα μπερδεύουν με άλλες συμπεριφορές. Ακόμη αυτό να εξηγείται από την έλλειψη γνώσεων στρατηγικής αντιμετώπισης αντίστοιχων καταστάσεων ή από έλλειψη αυτοπεποίθησης –σιγουριάς (Στέφου, 2005). Αλλά και σε επίπεδο γονέων θεωρείται «παρεξηγημένη» αρκετές φορές η διαδικασία παιδικής επιθετικότητας η οποία όμως δεν συνάδει με τα προαναφερόμενα γνωρίσματα του σχολικού εκφοβισμού αλλά παρερμηνεύεται και το παιδί «αυτοθυματοποιείται» μεγεθύνοντας ένα ζήτημα που δεν αγγίζει το φαινόμενο.

Για την ενδεδειχτή αντιμετώπιση του φαινομένου απαιτείται ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα ολιστικής παρέμβασης με ευρεία θετική ανάμειξη συμμετεχόντων η οποία θα στοχεύει στην αυξημένη επίγνωση αναφορικά με την έκταση του φαινομένου και τις δικλείδες ασφαλείας οι οποίες καθορίζουν το όριο μεταξύ του «φυσιολογικού» και του «υπερβατικού» των καταστάσεων αναφορικά με την έκταση του φαινομένου. Εντατική παρακολούθηση και επίβλεψη των μαθητών από ενήλικες, τόσο από γονείς όσο και από εκπαιδευτικούς στους χώρους «ευθύνης τους». Χρειάζονται ακόμη διακριτά όρια αναφορικά με τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές με ρητή διατύπωση συγκεκριμένων κανόνων οι οποίοι αφορούν το φαινόμενο, άμβλυνση αρνητικών επιπτώσεων αναφορικά με την παραβίαση των κανόνων που τέθηκαν και προβολή- παρουσίαση θετικών προτύπων από τους ενήλικες ως θετικό πρόσημο προβολής της θεμιτής συμπεριφοράς.

Συνοπτικά θα μπορούσαν να αναφερθούν παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολικού καθημερινού περιβάλλοντος αλλά και σε συστημικό υπό την έννοια α. του σχεδιασμού και της διοργάνωσης δραστηριοτήτων, (λ.χ της διερεύνησης του φαινομένου ώστε να είναι έγκυρο το μέγεθος, οι διαστάσεις που λαμβάνει, οι συνιστώσες που το ενισχύουν, το εδραιώνουν και το αναπαράγουν, το προφίλ των παιδιών θυτών και θυμάτων, οι χώροι στους οποίους υλοποιείται και πότε κ.α.), β. της σύστασης ομάδας από τη σχολική κοινότητα κατά της βίας και του σχολικού εκφοβισμού (εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς ή βοηθητικό προσωπικό στη σχολική μονάδα ως ολότητα), γ. την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών (ενδεχομένως και από άλλους ειδικούς), δ. την επαρκή επίβλεψη και δ. εφαρμογή-τήρηση κανόνων. Η συνεργασία με ειδικούς (λ.χ ψυχολόγος) θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν αντοχές και τρόπους αντιμετώπισης του ζητήματος ώστε να μπορούν να είναι πιο επιτυχημένα στις κοινωνικές τους συναναστροφές και στην ακαδημαϊκή τους απόδοση (APA, xx). Η βελτίωση του σχολικού κλίματος, η ασφάλεια και το θετικό μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να στοχεύουν στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας, να μειώνουν/εξαλείφουν τα προβλήματα και να αποτρέπουν τη δημιουργία νέου, ενισχύοντας το επίπεδο καλών σχέσεων μεταξύ των παιδιών.

Η ένταξη μαθημάτων ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εξατομικευμένων παρεμβάσεων, η καλλιέργεια αξιών, η βελτίωση του κλίματος της τάξης, η παροχή οδηγιών αντιμετώπισης του φαινομένου, η συνεργασία με τους γονείς και ειδικούς, η συγκρότηση ομάδας κατά της σχολικής βίας, η στήριξη των θυμάτων και η «εργασία» σε επίπεδο ενσυναίσθησης με τους δράστες του φαινομένου, αποτελούν σημαντικές σχολικές και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις άρσης του.

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

Amalu, M. N. (2017). Parenting Approaches and Delinquency of Secondary School Adolescents in Calabar Education Zone. *Merit Research Journal of Education and Review*, Vol. 5(9), pp. 100-105.

American Psychological Association-APA.(xx). How parents, teachers and kids can take action to prevent bullying. <https://www.apa.org/helpcenter/bullying>.

Besag, V. E. (1997). Η αυλή του σχολείου. Στο Elliot, M. (1997). *Bulling: A practical guide to coping for schools*, 2nd edition. Great Britain: Prentice Hall.

Cook S. & Howell P. (2014). Bullying in Children and Teenagers Who Stutter and the Relation to Self-Esteem, Social Acceptance, and Anxiety, SIG 4. *Perspectives on Fluency and Fluency Disorders*, 24(2):46-57

Curtner-Smith, M., Culp, A., Culp, R., Scheib, C., Owen, K., Tilley, A., Murphy, M., Parkman, L., & Coleman, P. (2006). Mothers' parenting and young economically disadvantaged children's relational and overt bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 15(2):181-193.

Due, P., Holstein, E. B., John Lynch, J., Finn Diderichsen, F., Saoirse Nic Gabhai, N.C., Peter Scheidt, P., Candace Currie, C. & and The Health Behaviour in School-Aged Children Bullying Working Group (2005). Bullying and Symptoms Among School-Aged Children: International Comparative Cross Sectional Study in 28 Countries. *European Journal of Public Health*, Vol. 15, No. 2, 128–132.

Efobi, A. & Nwokolo, C. (2014). Relationship between Parenting Styles and Tendency to Bullying Behaviour among Adolescents. *Journal of Education & Human Development*, Vol. 3, No. 1, pp. 507-521.

Gini, G. (2008). Associations between bullying behaviour psychosomatic complaints emotional and behavioural problems. *J Paediatr Child Health*. 2007, 44(9):492-7.

Sansone, A. R & Sansone, A. L. (2008). Bully Victims: Psychological and Somatic Aftermaths. *Psychiatry (Edgmont)*5(6): 62–64.

Türkmen, D. N, Dokgöz, M. H., Akgöz, S. S., Eren, B. N. B., Vural, H. P. & Polat, H. O. (2013). Bullying among High School Students. *Maedica (Buchar)*. 8(2), 143–152.

Twemlow, W. S. & Fonagy, P. (2005). The Prevalence of Teachers Who Bully Students in Schools With Differing Levels of Behavioral Problems. *Am J Psychiatry*, 162:12, 2387–2389.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. & Salmivalli, C. (2014). The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy, and Efforts to Reduce Bullying. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 106, No. 4, 1135–1143.

Βιβλιογραφία Ελληνική

Βαστάκη, Σ.Μ. (χχ). *Το φαινόμενο του «σχολικού εκφοβισμού» και πώς αντιμετωπίζεται*. Ανάκτηση 10/9/2018 από : https://stefanidis.files.wordpress.com/2016/03/fainomeno_scholiku_ekfovismou.pdf

Θεοδοσιάδου, Κ. (2016). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, Τεύχος 105-106, σελ. 74-86.

Καμπούρμαλη, Ι., Μίλεση, Χ., Παπαγεωργίου, Γ. & Πασχαλιώρη, Β. (2010). Ο ρόλος του/ της Εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων του φύλου και η αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.

Καλύβας, κ. (2016). Σχολικός Εκφοβισμός, το Κλινικό Προφίλ του Θύτη και η Αντιμετώπιση του Φαινομένου στη Σχολική Μονάδα. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 4, Τεύχος 2, ISSN: 2241-4576

Κ.Ε.Σ.Δ. (2015). *Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης, Π.1.1*. Επιμορφωτικό υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς, Διαθέσιμο στο: <http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2015/10/ekpaideutikos.pdf>

Κιτσάκη, Β. (2010). *Η Βία στη Σχολική Ζωή*. Αθήνα. ISBN : 978-960-92857-1-1.

Κουρκούτας, Η. & Κοκκιάδη, Μ. (2015). *Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο»*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 8, 56-89.

Κουτούπη, Α. & Γρηγοροπούλου, Ε. (2015). *Σχολικός Εκφοβισμός – Μαθησιακές Δυσκολίες και ο ρόλος του Σχολείου*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 702-708.

Κυριακίδης, Π. Σ. (2007). Θύτες και Θύματα: Ερευνητικά Δεδομένα και Τρόποι Αντιμετώπισης της Θυματοποίησης στο Σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. 122 Α. 2007, 93-106.

Μαρκουλάκη, Ε. & Παπαστεφανάκης, Ε. (2008). Ο εκφοβισμός στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Ο. Γιωτάκος, & Μ. Τσιλιάκου (επιμ.), *Ο κύκλος της κακοποίησης*. Αθήνα: Αρχιπέλαγος.

Μουρτζίλα, Α. (2014). *Σχολική Βία: Διερεύνηση των συναισθημάτων εξωτερικής και εσωτερικής ντροπής και ο ρόλος τους στην Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Επιστημών Υγείας Τμήμα Ιατρικής.

Μπελογιάννη, Μ. (2016). Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 128(128), 175-200.

Παπαθανασόπουλος, Σ. & Γιαννακουλόπουλος, Α. (2006). Τηλεόραση και βία. Απεικονίσεις των σκηνών βίας στην ελληνική τηλεόραση, *Ζητήματα Επικοινωνίας* 4, 2006/

Παπαλαζάρου, Α. & Αθανασιάδου, Χ. (2015) *Αιτίες Σχολικού Εκφοβισμού και ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών: Απόψεις Εκπαιδευτικών Γυμνασίου*. ΙΑ' Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ.

Παπάνης, Ε. (2008). *Σχολική βία: Φαινόμενο της εποχής*. www.iatronet.gr/article.asp?art_id=6022

Σπυρόπουλος, Τ. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός: αναζητώντας μια εναλλακτική «κάθαρση»*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014, 703-713.

Στέφου, Μ. (2015). *Στάσεις Εκπαιδευτικών Απέναντι στο Σχολικό Εκφοβισμό, Στρατηγικές Χειρισμού του και Σχέση με Παραμέτρους Προσωπικότητας Σύμφωνα με τη Θεωρία του Young*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Τριανταφύλλου, Βωωδούρη, & Κοντοσώρου (2015). *Διερευνώντας την παραβατικότητα των μαθητών/τριών από τη σκοπιά των γονέων*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 1412-1420.

Χηνάς, Π. & Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η Θεία και η Πολιτική Οικονομία

Κοσιδάς Ν. Οδυσσέας

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 09, 17.05, Διδάκτορας Βιομηχανικής Διοίκησης & Τεχνολογίας,
Πανεπιστήμιο Πειραιώς, odykopsi@yahoo.gr

Περίληψη

Το *Αόρατο Χέρι* της Θείας Πρόνοιας στην Χριστιανική Θεολογία οδηγεί την ανθρωπότητα αδιάλειπτα με τελεολογικό στόχο. Το *Αόρατο Χέρι* της Πολιτικής Οικονομίας του Adam Smith οδηγεί την κοινωνία στο μέγιστο επίπεδο ευημερίας, όπου βελτιστοποιείται η ωφέλεια των νοικοκυριών, των επιχειρήσεων και του κράτους. Ο Adam Smith επηρεασμένος από την Θεολογία του Αυγουστίνου και του Θωμά Ακινάτη μεταφέρει το Χέρι της Θείας Πρόνοιας στην οικονομική ζωή και αφήνει τα άτομα να λειτουργήσουν με βάση το *΄ιδιον συμφέρον΄* τους και την *΄συμπάθεια΄* που διέπει τις οικονομικές τους σχέσεις. Δύο υποδείγματα *΄τρέχουν΄* παράλληλα. Το οικονομικό κύκλωμα οδηγείται από την καλή προαίρεση του αόρατου χεριού και η ανθρωπότητα οδηγείται από την αγαθή πρόνοια του Θεού. Σκοπός της εργασίας μας είναι να παρουσιάσουμε αυτήν την σύμπτωση των δύο *΄μακρών χεριών΄* του Θεού και της Οικονομίας και τις επιδράσεις που δέχτηκε η φιλοσοφία των Ηθικών Συναισθημάτων της Πολιτικής Οικονομίας από την Θεολογία.

Λέξεις-Κλειδιά: Αόρατο Χέρι, Πολιτική Οικονομία, Θεία Πρόνοια, Adam Smith

Το Αόρατο Χέρι της Θείας Πρόνοιας

Η φιλοσοφία του Θωμά Ακινάτη είναι θεμελιωμένη στα χριστιανικά δόγματα. Βάση της είναι η θεία αποκάλυψη και τα μυστήρια. Συγκεκριμένα, ως προς την οντολογία, ο Ακινάτης ακολουθεί μια αριστοτελική εκδοχή της φιλοσοφίας του Αλβέρτου, με αποκλίσεις είτε προς την πλατωνική φιλοσοφία, είτε προς τη χριστιανική διδασκαλία. Μια από τις κυριότερες έννοιες που πραγματεύεται είναι η έννοια της ουσίας. Ως ουσία ορίζεται αυτό που δεν ανήκει σε κάτι άλλο ως βάση της ύπαρξής του, αλλά υπάρχει ως υποκείμενο και φορέας ενεργειών [1].

Η δημιουργία είναι έργο της ελεύθερης θείας βούλησης. Ο Θεός διέπει και κυβερνά τα πάντα προς έναν ορισμένο σκοπό. Αυτός ο σκοπός είναι η θεία πρόνοια. Επομένως, ο Θεός όχι μόνο δημιουργεί αλλά διατηρεί και κινεί τα όντα. Η Θεία Πρόνοια στοχάζεται και τα καθόλου και τα καθ΄ έκαστα. Εκτείνεται σε όλα τα επί μέρους με άμεσο τρόπο, ώστε ο κόσμος να κυβερνάται κατά τέλειο τρόπο. Ο Ακινάτης όμως εξετάζει πως μπορεί να συμβιβαστεί η άριστη και τέλεια διάταξη του κόσμου με την ύπαρξη του κακού [2]. Η απάντησή του σε αυτό το ερώτημα είναι ότι η Θεία Πρόνοια δεν επιτάσσει την έλλειψη του κακού απ΄ τον κόσμο. Η τελειότητα του κόσμου, λέγει, απαιτεί διαφορετικούς βαθμούς αγαθότητας σε όλα τα δημιουργήματα, τα είδη και τα γένη αυτών. Πολλά αγαθά δεν θα υπήρχαν αν έλειπε το κακό. Έτσι από τον διωγμό και τα παθήματα αναφαίνεται η υπομονή, από την φθορά του ενός έρχεται η γέννηση του άλλου. Το κακό υπάρχει για να υπηρετεί το αγαθό [3].

Το Αόρατο Χέρι της Πολιτικής Οικονομίας

Το *Αόρατο Χέρι* ή η *Αόρατος Χείρ* είναι μια μεταφορά που χρησιμοποίησε ο Άνταμ Σμιθ για να περιγράψει την αρχή της *‘πεφωτισμένης ιδιοτέλειας’*. Σήμερα αυτή η αρχή συνδέεται με τον ψυχολογικό εγωισμό. Στον *‘Πλούτο των Εθνών’*, ο Άνταμ Σμιθ ισχυρίζεται ότι, μέσα στο σύστημα του καπιταλισμού, ένα άτομο που δρα για το προσωπικό του συμφέρον τείνει να προωθεί και το συμφέρον της κοινότητάς του. Αυτήν την αρχή την απέδωσε στον κοινωνικό μηχανισμό που αποκαλούσε *‘Αόρατη Χείρα’*.

Κάθε άτομο αναγκαστικά εργάζεται για να καταστήσει τα ετήσια έσοδα της κοινωνίας όσο περισσότερα μπορεί. Γενικά δεν επιδιώκει να προωθήσει το κοινό συμφέρον, ούτε γνωρίζει πόσο πολύ το προάγει... Προτιμώντας την υποστήριξη της δικής του εργατικότητας παρά της ξένης, επιδιώκει μονάχα την δική του ασφάλεια' και κατευθύνοντας αυτή την εργατικότητα κατά τέτοιο τρόπο ώστε το προϊόν της να έχει την μεγαλύτερη δυνατή αξία, επιδιώκει μονάχα το δικό του συμφέρον, και σε αυτήν όπως και άλλες περιπτώσεις, καθοδηγείται από ένα αόρατο χέρι να επιδιώξει έναν σκοπό που δεν αποτελούσε μέρος των προθέσεων του. Επιδιώκοντας το δικό του συμφέρον συχνά προωθεί αυτό της κοινωνίας πιο αποτελεσματικά απ' ό,τι όταν πραγματικά επιδιώκει να το προωθήσει.

Σύμφωνα με τον Σμιθ υπάρχουν έξι ψυχολογικά κίνητρα που συνδυάζονται σε κάθε άτομο έτσι ώστε να προάγει το κοινό καλό. Στην *‘Θεωρία των Ηθικών Συναισθημάτων’*, τόμο II, σελ. 316, λέει: *Δρώντας σύμφωνα με τις επιταγές των ηθικών μας λειτουργιών, αναγκαστικά επιδιώκουμε τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για να προωθήσουμε την ευτυχία της ανθρωπότητας [4].*

Ένα σύγχρονο παράδειγμα ενός τέτοιου φαινομένου είναι το τεραστίων διαστάσεων κοινωνικό όφελος που δημιουργεί η διάδοση των υπολογιστών, αγαθά που παρήχθησαν κυρίως από ανθρώπους που προσπαθούν να μεγιστοποιήσουν το οικονομικό τους κέρδος. Αυτοί οι παραγωγοί δεν κατασκεύασαν τους υπολογιστές για χάρη της ανθρωπότητας ούτε από αλτρουιστική επιθυμία για να προάγουν την συλλογική περιουσία της κοινωνίας. Κάθε κοινωνικό όφελος που προέκυψε λοιπόν, σύμφωνα με την θεωρία του Σμιθ, είναι απλά επακόλουθο της προσπάθειάς τους για προσωπική ανταμοιβή.

Ο Adam Smith και η Πολιτική Οικονομία

Ο Σμιθ δημοσίευσε τη *‘Θεωρία των Ηθικών Συναισθημάτων’* το 1759, ενσωματώνοντας ορισμένες από τις διαλέξεις του στη Γλασκώβη. Αντικείμενο αυτής της εργασίας ήταν το πως η ανθρώπινη ηθική εξαρτάται από την συμπάθεια μεταξύ παράγοντα και θεατή, ή μεταξύ των ανεξαρτήτων και λοιπών μελών της κοινωνίας. Ο Σμιθ όρισε την *‘αμοιβαία συμπάθεια’* ως τη βάση των ηθικών συναισθημάτων. Βάσισε την ερμηνεία του όχι σε μία ειδική *‘ηθική αίσθηση’*, όπως είχαν κάνει ο 3ος Λόρδος Shaftesbury και ο Hutcheson, ούτε ως ωφέλεια όπως ο Χιουμ, αλλά στην αμοιβαία συμπάθεια, ένα όρο ο οποίος περιγράφεται καλύτερα στη σύγχρονη γλώσσα με τον όρο συναισθηματική ταύτιση, δηλαδή με την ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματα τα οποία εκφράζει κάποιος άλλος [5].

Συμπεράσματα

Η κοινωνική και οικονομική φιλοσοφία του Άνταμ Σμιθ είναι από τη φύση της θεολογική και ολόκληρο το μοντέλο της κοινωνικής του δομής λογικά εξαρτάται από την έννοια της δράσης του Θεού στη φύση.

Ωστόσο, ο Άνταμ Σμιθ ήταν στενός φίλος και αργότερα εκτελεστής της διαθήκης του Ντέιβιντ Χιουμ, ο οποίος συνήθως χαρακτηριζόταν στην εποχή του ως άθεος. Η δημοσίευση της επιστολής του Άνταμ Σμιθ στον William Strahan το 1777, στην οποία περιγράφεται το θάρος του Χιουμ στον επικείμενο θάνατό του παρά την έλλειψη θρησκευτικής πίστης, προσέλυσε σημαντικές αντιπαραθέσεις.

Η δήλωση του Σμιθ πάνω στα οφέλη ενός *‘Αόρατου Χεριού’* προφανώς έχει σκοπό να απαντήσει στον ισχυρισμό του Μπέρναρντ Μάντεβιλ περί *‘ιδιωτικών αμαρτιών’* που μπορούν να μετατραπούν σε *‘δημόσια οφέλη’*. Καταδεικνύει την πίστη του Σμιθ ότι όταν το άτομο επιδιώκει την ιδιοτέλειά του, προωθεί με άμεσο τρόπο το καλό της κοινωνίας. Ο ιδιοτελής ανταγωνισμός στην ελεύθερη αγορά, υποστήριξε, θα τείνει να ανταμείψει την κοινωνία στο σύνολό της διατηρώντας χαμηλά τις τιμές, ενώ κτίζονται κίνητρα για μια ευρεία ποικιλία αγαθών και υπηρεσιών.

Παρόλα ταύτα, ήταν επιφυλακτικός απέναντι στους επιχειρηματίες και προειδοποίησε για *‘τη συνωμοσία τους ενάντια στο κοινό ή κάποιο άλλο τέχνασμα με το οποίο μπορούν να ανεβάσουν τις τιμές’*. Επανελημμένα, ο Σμιθ προανήγγειλε την αθέμιτη φύση των επιχειρηματικών συμφερόντων που μπορούν να σχηματίσουν σκευωρίες ή μονοπώλια, καθορίζοντας την υψηλότερη τιμή *‘που μπορεί να απομυζηθεί από τους αγοραστές’*.

Βιβλιογραφία

Θωμάς Ακινάτης, *Περί του όντος και της ουσίας* («De ente et essentia»), μτφρ. Γιάννης Τζαβάρας, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα-Ιωάννινα, 1998

Παπαδής, Δημήτρης, *Η ενότητα και η πολλότητα της ψυχής κατά Αριστοτέλη, Αλέξανδρο Αφροδισιέα και Θωμά Ακινάτο*, Φιλοσοφία 15-16 (1985-86), 298-315.

Κ. Γ. Αθανασόπουλος, *Ancillae Theologiae: Το φιλοσοφείν και Θεολογείν κατά το Μεσαίωνα και το Βυζάντιο*, εκδ. Παρουσία, Αθήνα, 2004, σελ.350 (με πίνακες και λεπτομερή βιβλιογραφία στην Ελληνική, Λατινική, Αγγλική, Γαλλική και Γερμανική) ISBN 960-7956-94-X

Bonar, James (1895), *A Catalogue of the Library of Adam Smith*. London: Macmillan, OCLC 2320634.

Buchan, James (2006), *The Authentic Adam Smith: His Life and Ideas*. W. W. Norton & Company, ISBN 0-393-06121-3.

Buchholz, Todd (1999). *New ideas from Dead Economists: An introduction to modern economic thought*, Penguin Books, ISBN 0-14-028313-7.

Bussing-Burks, Marie (2003). *Influential Economists*, Minneapolis: The Oliver Press, ISBN 1-881508-72-2.

Campbell, R. H., Skinner, Andrew S. (1985), *Adam Smith*. Routledge, ISBN 0-7099-3473-4.

Coase, R. H. (October 1976), *Adam Smith's View of Man*, en: *The Journal of Law and Economics* 19 (3): 529–546. doi:10.1086/466886.

Η ταυτότητα των εννοιών «πολιτισμός» και «κουλτούρα».

Δρ Ζημιανίτης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, zimkostas@yahoo.gr

Περίληψη

Οι όροι «πολιτισμός» και «κουλτούρα» με δυσκολία μπορούν να οριστούν με έναν κοινά αποδεκτό ορισμό, δεδομένου ότι οι όποιες προσπάθειες οριοθέτησής τους σκοπτάφτουν στο γεγονός ότι κάθε ορισμός αντανακλά το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίνεσθαι της εποχής του. Επιπλέον, πρόκειται για δύο έννοιες οι οποίες συχνά συνδέονται με την έννοια της ταυτότητας, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται με την επιστήμη της φιλολογίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολιτισμός, Κουλτούρα, Κοινωνία, Ευρώπη, Ταυτότητα.

Οι έννοιες «πολιτισμός» και «κουλτούρα» κατά τον 20^ο αιώνα.

Όπως επισημαίνει ο Δημήτρης Τζιόβας, η έννοια της κουλτούρας δύσκολα μπορεί να οριστεί γιατί από τη μια είναι διχασμένη ανάμεσα στην υλικότητα και την πνευματικότητα και από την άλλη διαρκώς αντιπαραβάλλεται με την έννοια «πολιτισμός». Το Βήμα (2002, 6, 9). Πράγματι, οι δύο αυτές έννοιες γνώρισαν κατά καιρούς πάρα πολλούς ορισμούς.

Αναλυτικότερα, οι δύο έννοιες εμφανίστηκαν στα τέλη του 18^{ου} αιώνα στην Ευρώπη. Εξαρχής συνδέθηκαν με το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου εμφανίστηκαν, με αποτέλεσμα να επηρεαστούν ιδεολογικά. Επομένως, από την αρχή της εμφάνισής τους απέκτησαν ποικίλους ορισμούς, καθένας από τους οποίους υιοθετούσε μια συγκεκριμένη ιδεολογία. Στην Αναγέννηση και την εποχή της αποικιοκρατίας ο πολιτισμός εμπεριέχει την έννοια της ευπρέπειας και χρησιμοποιείται σε αντιδιαστολή με τη βαρβαρότητα και την αγένεια, ιδιαίτερα των μη ευγενών και των μη ευρωπαϊκών λαών. Την εποχή του Διαφωτισμού πολιτισμός σημαίνει καλλιέργεια του πνεύματος και χρήση της λογικής και κυριαρχεί η έννοια του πολιτισμικού σχετικισμού, βάση της οποίας κάθε πολιτισμός πρέπει να κρίνεται σε σχέση με το χώρο και το χρόνο δημιουργίας του. Τομή στην πορεία οριοθέτησης των εννοιών «πολιτισμός» και «κουλτούρα» αποτελούν οι απόψεις του J.C.Herder, βάση των οποίων κάθε έθνος έχει μια εθνική κουλτούρα, η οποία το διαφοροποιεί από τα άλλα έθνη. Η άποψη αυτή κυριάρχησε κατά το 19^ο αιώνα και οδήγησε σε ακραίες αντιλήψεις περί ανωτερότητας ορισμένων εθνών έναντι άλλων. Κοινά χαρακτηριστικά όλων αυτών των προσεγγίσεων των εννοιών «πολιτισμός» και «κουλτούρα» είναι ότι διακρίνουν τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους, ότι διαχωρίζουν τον πολιτισμό από την κουλτούρα και ότι υποβαθμίζουν την αξία των μη ευρωπαϊκών πολιτισμών.

Στον 20^ο αιώνα και κυρίως μετά το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο το πρόβλημα της οριοθέτησης των εννοιών «πολιτισμός» και «κουλτούρα» τέθηκε σε νέες διαστάσεις. Οι θηριωδίες του πολέμου έδειξαν με τον πιο έκδηλο τρόπο ότι τα πιο βάρβαρα φαινόμενα εκδηλώνονται από πολιτισμένους ανθρώπους. Είναι χαρακτηριστική η φράση του Walter

Benjamin ότι δεν υφίσταται τεκμήριο πολιτισμού που να μην είναι συγχρόνως και αποδεικτικό βαρβαρότητας (Πασχαλίδης, 1999).

Επιπλέον, στις δεκαετίες του 1950 και 1960 το αποικιοκρατικό σύστημα καταρρέει και μαζί του καταρρέει και η πρωτοκαθεδρία του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Λαοί που παλιότερα θεωρούνταν πρωτόγονοι και κατώτεροι πολιτισμικά τώρα ανασυγκροτούνται κοινωνικά και οικονομικά και αποδεικνύουν ότι ο πολιτισμός τους είναι ισότιμος του ευρωπαϊκού. Έτσι, σταδιακά διαμορφώνεται μια νέα αντίληψη για τον πολιτισμό, σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά και κάθε πολιτισμός έχει τη δική του αξία και τη δική του συμβολή στον παγκόσμιο πολιτισμικό χάρτη. Το Βήμα (2002, 6, 9).

Παράλληλα, στο εσωτερικό της Ευρώπης η ανάπτυξη της τεχνολογίας και των μέσων μαζικής επικοινωνίας σε συνδυασμό με την εμφάνιση νέων μεταναστευτικών ρευμάτων και με την ευρωπαϊκή ενοποίηση διαμόρφωσαν ένα νέο τοπίο. Οι ευρωπαϊκές κοινωνίες έγιναν πολυπολιτισμικές και πολυφυλετικές και η αντίληψη περί κουλτούρας διαφοροποιήθηκε. Ο εθνικορομαντικός προσανατολισμός της εννοίας αντικαταστάθηκε από την αντίληψη περί ύπαρξης μιας κοινής ευρωπαϊκής παράδοσης και ταυτότητας. Το Βήμα (2002, 6, 9).

Τη ίδια στιγμή γίνεται όλο και πιο επιτακτικό το αίτημα των σύγχρονων κοινωνιών για κατάργηση των διακρίσεων και για μεγαλύτερο εκδημοκρατισμό των κοινωνιών. Έτσι αναγνωρίζεται στον καθένα το δικαίωμα της πολιτισμικής ετερότητας και το δικαίωμα στη διαφορετικότητα μέσα στα πλαίσια ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος (Πασχαλίδης, 1999). Εξάλλου, η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και η διάδοση της παιδείας διεύρυναν τους πνευματικούς ορίζοντες των ανθρώπων, με αποτέλεσμα να αυξηθεί ο αριθμός εκείνων που είχαν δικαίωμα συμμετοχής στην πολιτισμική ζωή και την τέχνη.

Οι προαναφερθείσες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές που συντελέστηκαν στον 20^ο αιώνα οδήγησαν ένα πλήθος μελετητών να επαναπροσεγγίσουν τις έννοιες «πολιτισμός» και «κουλτούρα». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός της «κουλτούρας» από τον Franz Boas (1858-1942). Σύμφωνα με τον αμερικανό ανθρωπολόγο, οι διάφορες κουλτούρες βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλοσύνδεση και διαρκώς μετασχηματίζονται. Επομένως, δεν πρέπει να εξετάζουμε τα διαχρονικά ή διακριτά χαρακτηριστικά τους, αλλά τις αλλαγές τους στο πέρασμα των χρόνων. Επίσης, ο Franz Boas υποστήριζε ότι μέσα σε μια κουλτούρα υπάρχουν περισσότερες ανομοιογένειες παρά ομογένειες. Με βάση, λοιπόν, αυτές τις απόψεις προκύπτει το συμπέρασμα πως κάθε κουλτούρα και κάθε πολιτισμική ταυτότητα περιλαμβάνει ένα σύνολο διαφορετικών και διαρκώς μεταβαλλόμενων στοιχείων και πως κάθε κοινωνική ομάδα τείνει να δώσει το δικό της ορισμό περί κουλτούρας και περί πολιτισμού, δεδομένου ότι μέσα σε μια κοινωνία δρουν ποικίλες δυνάμεις ανισοτήτων, ανταγωνισμού και εξουσίας (Πασχαλίδης, 1999).

Η σχολή της Φρανκφούρτης, που εμφανίστηκε στη Γερμανία τη δεκαετία του 1920 και αργότερα μεταφέρθηκε στην Αμερική, προέβαλλε την έννοια της υψηλής κουλτούρας, αναγνώριζε, όμως και την ύπαρξη μιας αυθεντικής λαϊκής κουλτούρας, η οποία άξιζε να μελετηθεί (Παπαϊωάννου & Καναβού, 2010). Η σχολή των Annales στη Γαλλία, με κύριο εκπρόσωπο των F. Braudel, θεωρεί ότι ο πολιτισμός δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από άλλες ανθρωπιστικές επιστήμες, όπως είναι η γεωγραφία Braudel, F., (2007), η κοινωνιολογία Braudel, F., (2007), η οικονομία Braudel, F., (2007) και η ψυχολογία Braudel, F., (2007).

Τη δεκαετία του 1960 στην Αγγλία ιδιαίτερη άνθιση γνώρισαν οι πολιτισμικές σπουδές. Οι επιστήμες της αγγλικής φιλολογίας, της ιστορίας και της κοινωνιολογίας συνεργάστηκαν και υπό το πρίσμα της αριστερής ιδεολογίας και της χρήσης των μέσων μαζικής επικοινωνίας έκαναν προσπάθεια να δημιουργήσουν εναλλακτικά πολιτισμικά μορφώματα (Παπαϊωάννου & Καναβού, 2010).

Μια ακόμα κορυφαία μορφή των πολιτισμικών σπουδών υπήρξε ο Raymond Williams, ο οποίος καθιέρωσε ένα νέο ορισμό περί κουλτούρας, σύμφωνα με τον οποίο η κουλτούρα είναι το σύνολο του τρόπου ζωής που περιλαμβάνει: α) την παράδοση και την πρωτοτυπία, β) την αυθεντική «υψηλή» τέχνη και γ) την προβεβλημένη μαζική κουλτούρα, το συλλογικό ήθος ή έθιμο αλλά ταυτόχρονα και την ατομική, ιδιότυπη έκφραση και δημιουργία (Πασχαλίδης, 1999).

Αξιίζει, τέλος, να σημειωθεί πως τον 20^ο αιώνα, οι έννοιες «πολιτισμός» και «κουλτούρα» έπαψαν να θεωρούνται δυο διακριτές έννοιες. Ειδικότερα, επικράτησε η άποψη ότι τα πιστεύω, οι ιδέες, οι αξίες, τα ήθη και η τέχνη μιας κοινωνίας δεν είναι δυνατόν να εξετασθούν και να γίνουν αντιληπτές έξω από τις γνώσεις, τις τεχνικές και την τεχνολογία της (Πασχαλίδης, 1999).

Ο πολιτισμός, η κουλτούρα και η έννοια της ταυτότητας.

Για ορισμένους μελετητές, η ταυτότητα προϋπάρχει του ατόμου, δεν εξελίσσεται και δεν επηρεάζεται από αυτό. Με άλλα λόγια, θεωρούν πως ο καθένας μας από τη στιγμή που γεννιέται ανήκει σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα και έχει μια συγκεκριμένη ταυτότητα, την οποία, αν δεν την αποδεχτεί, κινδυνεύει να περιθωριοποιηθεί. Σε αυτή την περίπτωση, η ταυτότητα περιγράφεται με κριτήρια «αντικειμενικά» και υποστηρίζεται πως μια ομάδα χωρίς αξιολογη γλώσσα, χωρίς αξιοπρόσεκτη κουλτούρα, χωρίς εξαιρετικό τόπο ή και, για ορισμένους, χωρίς αξιομνημόνευτο φαινόμενο, δεν μπορεί να ισχυρίζεται ότι συνιστά εθνοπολιτισμική ομάδα δεν μπορεί να αξιώνει αληθινή πολιτισμική ταυτότητα (Cuche, 2001).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν μελετητές που υποστηρίζουν πως η ταυτότητα δεν είναι παρά μια ψευδαίσθηση που κατασκευάζουν οι ίδιοι οι άνθρωποι, προκειμένου να ενταχθούν σε μια ομάδα. Ως εκ τούτου, η πολιτισμική ταυτότητα είναι μια έννοια συνεχώς μεταβαλλόμενη και οπωσδήποτε μη σταθερή (Cuche, 2001).

Μπροστά σε αυτές τις δύο απόψεις, οι οποίες οδηγούν τελικά σε αδιέξοδο, ο Fredrik Barth πρότεινε τη σύλληψη της ταυτότητας ως μια σχεσιακή εκδήλωση. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η ταυτότητα είναι ένας τρόπος κατηγοριοποίησης των ανθρώπων, ο οποίος αφενός ταυτοποιεί ορισμένους ανθρώπους και αφετέρου τους διαφοροποιεί από άλλους. Προκειμένου να δούμε τι είναι αυτό που διακρίνει μια ομάδα ανθρώπων από μια άλλη, δεν πρέπει να εξετάσουμε το σύνολο του πολιτισμού της, αλλά εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που χρησιμοποιεί η συγκεκριμένη ομάδα, για να διαφοροποιηθεί. Με άλλα λόγια, μια κουλτούρα δεν συνεπάγεται αναγκαστικά και μια ταυτότητα και η ταυτότητα ορίζεται πάντα σε σχέση με τον άλλον (Cuche, 2001).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα σύγχρονα εθνικά-κράτη ανέλαβαν με ιδιαίτερη προσοχή το έργο της διαμόρφωσης και διατήρησης των πολιτισμικών ταυτοτήτων, προκειμένου να αποκτήσουν εθνική ομοιογένεια και να διαφοροποιηθούν από άλλα έθνη. Εξάλλου, ακόμα και σε κράτη πολυπολιτισμικά, ο καθένας οφείλει να γνωρίζει σε ποια πολιτισμική ταυτότητα ανήκει και δεν του επιτρέπεται να ζει δίχως ταυτότητα. Το γεγονός ότι η ταυτότητα δεν μπορεί να οριστεί αυτή καθαυτή, της δίνει έναν ευλύγιστο και δυναμικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να δέχεται παραλλαγές, να εκτίθεται σε αναδιατυπώσεις, ή και σε ποδηγητήσεις (Cuche, 2001). Το ερώτημα, λοιπόν, που προκύπτει είναι το πώς μια ταυτότητα διαμορφώνεται και συντηρείται.

Η συμβολή της φιλολογικής επιστήμης στη διαμόρφωση και προβολή της πολιτισμικής ταυτότητας ενός λαού.

Σύμφωνα με το λεξικό του Τριανταφυλλίδη, η φιλολογία είναι μια επιστήμη με αντικείμενο α) τη γλώσσα και τη λογοτεχνία ενός λαού και β) τη διερεύνηση και την ερμηνεία των κειμένων μιας χρονικής περιόδου από πλευράς γλώσσας, λογοτεχνίας, ιστορίας και πολιτισμού (Παπαϊωάννου & Καναβού, 2010). Μέσα από τη γλώσσα και τα λογοτεχνικά κείμενα ενός λαού μπορούμε να κατανοήσουμε τις ιδέες αυτού του λαού, τις αντιλήψεις του και τη στάση ζωής του. Με άλλα λόγια, μπορούμε να κατανοήσουμε τον πολιτισμό αυτού του λαού. Συνεπώς, η φιλολογική επιστήμη είναι μια επιστήμη του πολιτισμού.

Βέβαια, από μόνη της η φιλολογική επιστήμη δεν αρκεί για να μελετήσουμε το σύνολο του πολιτισμού ενός λαού. Χρειαζόμαστε και τη βοήθεια της ιστορίας και της αρχαιολογίας. Με τη βοήθεια της ιστορίας κατανοούμε την εποχή κατά την οποία γράφτηκε ένα κείμενο και συγκεκριμένα τα κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα αυτής της εποχής. Ανάλογα, η αρχαιολογία πιστοποιεί την ύπαρξη στοιχείων του υλικού πολιτισμού, τα οποία αναφέρονται στα γραπτά μνημεία (Παπαϊωάννου & Καναβού, 2010).

Αναφορικά με τον τρόπο εργασίας του φιλολόγου, βασική αρχή του είναι η φροντίδα του κειμένου, προκειμένου αυτό να φτάσει στην ακριβέστερη μορφή του στους σύγχρονους αναγνώστες. Για το σκοπό αυτό, εκπονούνται οι κριτικές φιλολογικές εκδόσεις. Ο Πίκουλας περιγράφει λεπτομερώς αυτή τη διαδικασία. Μεγάλη σημασία, επίσης, έχει η μελέτη της γλώσσας του κειμένου από άποψη ιστορική αλλά και λογοτεχνική, από την οποία προκύπτουν τα λεξικά και οι μεταφράσεις. Αφού, λοιπόν, έχει

γίνει η αποκατάσταση του κειμένου και η γλωσσική του επεξεργασία, ακολουθεί η ερμηνεία του. Σε αυτό το σημείο, είναι απαραίτητη η σύμπραξη της φιλολογίας με την ιστορία και την αρχαιολογία αλλά και με άλλες επιστήμες, καθώς ο φιλόλογος καλείται να ερμηνεύσει ένα κείμενο κατανοώντας την κοινωνία στην οποία γράφτηκε, την ψυχολογική κατάσταση αυτού που το έγραψε και το ιστορικό περιβάλλον. Τέλος, ακολουθεί η αισθητική ανάλυση του κειμένου και η αξιολόγηση του ύφους και των λεκτικών τρόπων του (Παπαϊωάννου & Καναβού, 2010).

Βέβαια, όπως αναφέρθηκε, η φιλολογική επιστήμη είναι και μια επιστήμη του πολιτισμού. Αυτό ισχύει, γιατί αφενός μελετώντας ένα κείμενο κατανοούμε τον πολιτισμό της εποχής στην οποία γράφτηκε και αφετέρου γιατί η φιλολογία συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση και τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας ενός λαού. Το παράδειγμα των Νεοελλήνων είναι χαρακτηριστικό. Όταν το 19^ο αιώνα το νεοσύστατο ελληνικό κράτος κλήθηκε να αποκτήσει εθνική και πολιτισμική ταυτότητα, η φιλολογική επιστήμη, αποδεικνύοντας τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας στη διάρκεια των αιώνων, κατάφερε να διαμορφώσει την πολιτισμική ταυτότητα των Νεοελλήνων, οι οποίοι έκτοτε θεωρούν τους εαυτούς τους κληρονόμους του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και γνήσιους απογόνους του.

Αυτό συνέβη, διότι ένας λαός, προκειμένου να αποκτήσει πολιτισμική ταυτότητα, χρειάζεται να αποκτήσει συλλογική μνήμη, ή έστω, την ψευδαίσθηση αυτής. Με άλλα λόγια, χρειάζεται να νιώσει ότι υπάρχουν διαχρονικά στοιχεία που τον ενοποιούν. Τέτοια στοιχεία μπορούν να εντοπιστούν στη γλώσσα, τις παραδόσεις, την ιστορία, τα ήθη και έθιμα, τις αντιλήψεις. Η φιλολογία, λοιπόν, μελετώντας τα γραπτά μνημεία προηγούμενων ιστορικών περιόδων, ανακαλύπτει ή –ενίοτε– και κατασκευάζει τέτοια στοιχεία, διαμορφώνοντας εν τέλει την πολιτισμική ταυτότητα ενός λαού.

Συγχρόνως, όμως, η φιλολογία συμβάλλει και στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας ενός λαού. Σε εποχές, όπως η σημερινή, που κυριαρχεί η παγκοσμιοποίηση και υπάρχει μια τάση ομογενοποίησης των πολιτισμών, η φιλολογική επιστήμη δίνει τη δυνατότητα στον κάθε λαό να εκτιμήσει την αξία της γλώσσας του, να γνωρίσει τον πολιτισμό και την ιστορία του και να συνειδητοποιήσει το ποια είναι εκείνα τα στοιχεία που τον διαφοροποιούν από τους άλλους λαούς.

Συμπεράσματα

Κατά τον 20^ο αιώνα οι έννοιες του πολιτισμού και της κουλτούρας έπαψαν να διακρίνονται μεταξύ τους και έγινε κατανοητό πως ο πολιτισμός ενός λαού αποτελείται τόσο από τα υλικά όσο και από τα πνευματικά του επιτεύγματα. Επιπλέον, κυριάρχησε η άποψη ότι δεν υπάρχουν ανώτεροι ή κατώτεροι πολιτισμοί και κουλτούρες, αλλά ότι ο καθένας έχει το δικαίωμα στη διαφορετικότητα. Η έννοια της διαφορετικότητας συνέβαλε και στη διαμόρφωση της έννοιας της ταυτότητας, σύμφωνα με την οποία, ο άνθρωπος είτε μόνος του είτε με κρατική χειραγώγηση, επιλέγει εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που τον ενώνουν με άλλους και τον διαφοροποιούν από άλλους. Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνει την πολιτισμική του ταυτότητα. Σημαντικό ρόλο δε στη διαδικασία

αυτή παίζει η φιλολογική επιστήμη, η οποία, ως μια επιστήμη που μελετά τα γραπτά μνημεία ενός λαού και ως μια πολιτισμική επιστήμη, προσφέρει στον άνθρωπο τη δυνατότητα να ανακαλύψει στοιχεία που τον συνδέουν με μια συλλογικότητα, ενώ, συγχρόνως, συντελεί και στην προβολή και διατήρηση της πολιτισμικής του ταυτότητας.

Βιβλιογραφία

Braudel, F., (2007). Γραμματική των πολιτισμών. Μτφρ.Αρ. Αλεξιάκης. Αθήνα: ΜΙΕΤ

Cuche, D., (2001). Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες, μτφρ. Φ. Σιατίστας, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαϊωάννου, Γ. και Καναβού, Ν., (2010). Εισαγωγή στην πολιτισμική θεωρία – Εισαγωγή στην επιστήμη της φιλολογίας. Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πασχαλίδης, Γ., (1999). Εισαγωγή στην έννοια του πολιτισμού. Στο: Βούρτσης, Ι., Μανακίδου, Ε.,

Πασχαλίδης, Γ. και Σμπόνιας, Κ., (1999). Η έννοια του πολιτισμού. Όψεις του ελληνικού πολιτισμού, Τόμος Α΄.

Αθήνα: ΕΑΠ.

Πίκουλας, Γ. Α., (2006). Εισαγωγή στην αρχαία ελληνική ιστορία και αρχαιολογία. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Το Βήμα (2002, 6, 9), Τζιόβας Δημήτρης: Κουλτούρα και Πολιτική, Ανάκτηση 04/10/2012, από το Βήμα: <http://tovima.gr/PrintArticle/?aid=143223>.

Οι μαθητές των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων «σκιαγραφούν» τον δάσκαλο που επιθυμούν

Αγγελόπουλος Ηρακλής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ., agghra1@gmail.com
Αγγελόπουλος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ., angeological@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εμπειρική διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας, ειδικότερα της περιοχής Πατρών, για τον εκπαιδευτικό και η συσχέτισή τους με τη χώρα προέλευσης. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν αρκετές σχέσεις, σε υψηλό βαθμό σημαντικότητας, μεταξύ των απόψεων των μαθητών και ορισμένων χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού. Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την έρευνα ενισχύουν τα ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και προσθέτουν νέα δεδομένα στην κεκτημένη γνώση. Από την έρευνα, προκύπτει η αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης του θέματος στην κατεύθυνση πως οι αντιλήψεις των μαθητών για τον εκπαιδευτικό θα μπορούσαν να διερευνηθούν με ποιοτικές μεθόδους. Ταυτόχρονα, οι συνεντεύξεις των μαθητών θα μπορούσαν να διευρύνουν το βάθος και την ποιότητα της έρευνας.

Λέξεις-Κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, εκπαιδευτικός, χαρακτηριστικά

Εισαγωγή

Αδιαμφισβητήτως και προδήλως οι απόψεις των μαθητών επηρεάζονται από τη φυλή, την εθνική καταγωγή, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την κοινωνική τάξη και τους φυλετικούς φίλους (Ibrahim, 1985). Κάτω από αυτό το πρίσμα οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χειρίζονται την ταυτότητα και την ανάπτυξη των πολιτισμικά ποικίλων μαθητών υπό την οπτική πολλαπλών, αλληλοεπιδρώντων παραγόντων, παρά ως ένα αυστηρό πολιτισμικό πλαίσιο (Romero, 1985). Το σχολείο συνεπώς οφείλει, με πρωταγωνιστή τον εκπαιδευτικό, να αναλάβει τον ρόλο του παράγοντα κοινωνικοποίησης, παροχής βοήθειας, και αποδοχής της διαφορετικότητας (Δημητρόπουλος 1992· Κοσμίδου-Hardy 1998· Μπρούτζος 1998).

Αφετηρία της παρούσας έρευνας αποτελεί η θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου ως κοινωνικού ρόλου, η οποία προσδίδει στο εκπαιδευτικό επάγγελμα δυναμικό χαρακτήρα, καθώς οριοθετείται και αξιολογείται διαρκώς από τις κοινωνικές ομάδες που σχετίζονται άμεσα με τον εκπαιδευτικό, από τις οποίες σημαντικότερη είναι οι μαθητές. Σε αυτό το πλαίσιο οι απόψεις των μαθητών για τον εκπαιδευτικό αποκτούν μια άλλη διάσταση καθώς πρόσφατες εμπειρικές έρευνες έχουν αναδείξει τη σπουδαιότητά τους σε θέματα που αφορούν τη σχολική τάξη και τον εκπαιδευτικό (Basow, 1998· Worthington, 2002).

Συνάρτηση της παραπάνω θεωρητικής αφετηρίας είναι η άποψη ότι νέα μέλη της κοινωνίας μπορούν και πρέπει να αποτελέσουν τον ανανεωτικό πυρήνα της (Καλογιαννάκη, 1993). Στην κατεύθυνση αυτή οι απόψεις τους μπορούν να νοηματοδοτήσουν το έργο και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσω της ανατροφοδότησης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Acocella, 2002). Παράλληλα πρέπει να τονιστεί ότι τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ως έναν από τους παράγοντες επηρεασμού των απόψεών τους το πολιτιστικό τους υπόβαθρο (Galguera, 1998· Hendrix, 1998· Vargas, 1999).

Σκοπός της Έρευνας

Εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι η ηλικία, το φύλο, η επίδοση, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και άλλοι παράγοντες επιδρούν στη διαμόρφωση των απόψεων των μαθητών για τον εκπαιδευτικό (Morrison & McIntyre, 1975). Το γεγονός ότι στον ελλαδικό χώρο οι σχετικές έρευνες δεν είχαν εξετάσει την επίδραση του παράγοντα εθνική καταγωγή μαθητών μάς έδωσε το έναυσμα για την ανάληψη της παρούσας έρευνας.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Έχοντας κατά νου τα όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος, έγινε να απαντηθεί το παρακάτω ερευνητικό ερώτημα:

Διαφοροποιούνται οι απόψεις των μαθητών για τον εκπαιδευτικό που επιθυμούν με βάση τη χώρα προέλευσής τους;

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα με τη χρήση δομημένου ανώνυμου ερωτηματολογίου. Η δόμηση του ερευνητικού εργαλείου αναπτύχθηκε με βάση την περιδιάβαση στη βιβλιογραφία και τις σχετικές έρευνες των Brown and Johnson (2001) και Johnson (2002). Στην πλειονότητά τους οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου. Τέλος, σε αυτές που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού χρησιμοποιήθηκε κλίμακα τύπου Likert.

Δείγμα

Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν συνολικά 151 μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιοχής Πατρών. Αναφορικά με το φύλο των μαθητών το 44,4 % των ερωτηθέντων ήταν αγόρια και το 55,6 % ήταν κορίτσια. Σε ό,τι αφορά τη χώρα καταγωγής των μαθητών το 53 % των μαθητών καταγόταν από την Ελλάδα, ενώ το 47 % ήταν αλλοδαποί.

Ανάλυση Δεδομένων

Για να αναδειχθούν οι επιθυμητές πτυχές της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού καθώς και οι τρόποι συμπεριφοράς στη σχολική τάξη ζητήθηκε από τους μαθητές να χαρακτηρίσουν το πόσο σημαντικά θεωρούν ορισμένα χαρακτηριστικά του/της δασκάλου/ας σε κλίμακα πέντε σημείων (Πίνακας 1).

<i>Χαρακτηριστικά Δασκάλου/ας</i>	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚ Ο		ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚ Ο		ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚ Ο		ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙ ΚΟ		ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Να μην τιμωρεί τους μαθητές	40	26,5	24	15,9	33	21,9	40	26,5	14
Να συγχωρεί τα λάθη των μαθητών	65	43,0	37	24,5	34	22,5	11	7,3	4	2,6
Να μη ξεχωρίζει τους μαθητές ανάλογα με τη χώρα καταγωγής τους	97	64,2	28	18,5	5	3,3	12	7,9	9	6,0
Να καταλαβαίνει τα προβλήματα των μαθητών του	85	56,3	46	30,5	14	9,3	6	4,0	0	0
Να λύνει τα προβλήματα της τάξης	26	17,2	16	10,6	38	25,2	58	38,4	13	8,6
Να είναι φιλικός	75	49,7	40	26,5	30	19,9	4	2,6	2	1,3
Να συνεργάζεται με τους μαθητές στην παράδοση του μαθήματος	61	40,4	19	12,6	56	37,1	14	9,3	1	0,7
Να δίνει θάρρος στους αδύνατους μαθητές	92	60,9	42	27,8	12	7,9	1	0,7	4	2,6
Να αγαπά τα παιδιά	135	89,4	12	7,9	4	2,6	0	0	0	0
Να έχει χιούμορ	34	22,5	22	14,6	56	37,1	32	21,2	7	4,6
Να είναι ήρεμος	53	35,1	35	23,2	56	37,1	6	4,0	1	0,7
Να έχει υπομονή	52	34,4	36	23,8	56	37,1	5	3,3	2	1,3

Πίνακας 1: Κατανομή των μαθητών ανάλογα με το πόσο σημαντικά θεωρούν τα στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι οι μαθητές θεωρούν πάρα πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού «να συγχωρεί τα λάθη των μαθητών», «να μη ξεχωρίζει τους μαθητές ανάλογα τη χώρα καταγωγής», «να

καταλαβαίνει τα προβλήματα των μαθητών», «να είναι φιλικός», «να δίνει θάρρος στους αδύνατους μαθητές», «να αγαπά τα παιδιά», «να έχει γνώσεις» και «να συζητά με τους μαθητές του».

Ο έλεγχος χ^2 έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη χώρα καταγωγής και στα παρακάτω χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού:

- να μη ξεχωρίζει τους μαθητές ανάλογα τη χώρα καταγωγής τους ($\rho=0,01$).
- να καταλαβαίνει τα προβλήματα των μαθητών του ($\rho=0,011$).
- να λύνει τα προβλήματα της τάξης ($\rho=0,003$). να είναι φιλικός ($\rho=0,001$)
- να συνεργάζεται με τους μαθητές στην παράδοση του μαθήματος ($\rho=0,001$)
- να δίνει θάρρος στους αδύνατους μαθητές. ($\rho=0,021$) να είναι ήρεμος ($\rho=0,001$).
- να έχει χιούμορ ($\rho=0,001$).
- να έχει υπομονή ($\rho=0,001$).
- να έχει γνώσεις ($\rho=0,001$).
- να συζητά με τους μαθητές του ($\rho=0,001$).

Όπως προκύπτει οι αλλοδαποί μαθητές σε μεγαλύτερη συχνότητα από του Έλληνες μαθητές θεωρούν πάρα πολύ σημαντική πτυχή της προσωπικότητας του/της δασκάλου/ας να μη διακρίνει τους μαθητές με βάση τη χώρα καταγωγής τους (81,7 % έναντι 48,8 %). Οι Έλληνες μαθητές θεωρούν σε μεγαλύτερη συχνότητα (31,3 % έναντι μόλις 1,4 % των αλλοδαπών μαθητών) πάρα πολύ σημαντικό στοιχείο για τον/τη δάσκαλο/α να επιλύει τα προβλήματα της τάξης, να είναι φιλικός/ή (70% έναντι 25,4% των αλλοδαπών μαθητών), να συνεργάζεται ο/η δάσκαλος/α με τους μαθητές στην παράδοση τους μαθήματος (63,8 % των Ελλήνων μαθητών έναντι του 14,1 %), να δίνει θάρρος στους αδύνατους μαθητές (71,3 % έναντι του 49,3 % των αλλοδαπών), να έχει χιούμορ (38,8 %), να είναι ήρεμος/η και να έχει υπομονή (60 % και 62,5 % αντίστοιχα έναντι 7 % και 2,8 % των αλλοδαπών μαθητών και τέλος να έχει γνώσεις (82,3 % στο έναντι του 5,6 %).

Τέλος, οι Έλληνες μαθητές και οι αλλοδαποί μαθητές δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο να καταλαβαίνουν οι εκπαιδευτικοί τα προβλήματά τους και να συζητούν μαζί με τους μαθητές του. Η μόνη διαφορά εμφανίζεται στον βαθμό σημαντικότητας που αποδίδουν οι μαθητές στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, καθώς οι Έλληνες μαθητές επιλέγουν «πάρα πολύ σημαντικό». Εντυπωσιακό στοιχείο είναι ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν επιλέγουν τις στήλες λίγο σημαντικό και καθόλου σημαντικό.

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζονται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία που ερευνά τη σχέση εθνικότητας μαθητών και αντιλήψεών τους για τον εκπαιδευτικό και το έργο του, καθώς τονίζει την προτίμηση των μαύρων μαθητών σε στοιχεία του εκπαιδευτικού που έχουν σχέση με δικαιοσύνη, αγάπη και βοήθεια σε αντίθεση με τους

λευκούς μαθητές που στρέφονται κυρίως σε θέματα διαχείρισης και οργάνωσης της τάξης καθώς και σε θέματα γνώσης (Sizemore, 1981).

Τα παραπάνω συγκλίνουν με τα δεδομένα που αναδείχτηκαν καθώς οι αλλοδαποί μαθητές επικεντρώνονται κυρίως σε συναισθηματικά στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και έτσι επιλέγουν τον/την εκπαιδευτικό που θα είναι δίκαιος/η και θα κατανοεί τα προβλήματά τους. Αντίθετα, οι Έλληνες μαθητές δίνουν μεγαλύτερη σημασία σε στοιχεία κυρίως γνωστικά και οργανωτικά. Ως εκ τούτου, επιθυμούν έναν/μία εκπαιδευτικό που βρίσκεται εκεί για να τους μάθει γράμματα, να διαχειρίζεται και να επιλύει τα προβλήματα που αναφέρονται.

Οι αντιλήψεις των μαθητών για τον/την εκπαιδευτικό θα μπορούσαν να διερευνηθούν με ποιοτικές μεθόδους. Οι συνεντεύξεις των μαθητών θα μπορούσαν να διευρύνουν το βάθος και την ποιότητα της έρευνας επιβεβαιώνοντας ή όχι τα δεδομένα των ποσοτικών ερευνών. Παράλληλα τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν και να αναπτύξουν εκείνες τις διδακτικές προσεγγίσεις που απαιτούνται για να δημιουργηθεί ένα σχολικό κλίμα που θα διευκολύνει τη μάθηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Acocella, A. (2002). *Elementary school students' perceptions of ideal teacher* (Unpublished doctoral dissertation). Seton Hall University, England.

Basow, S. A. (1998). Student evaluations: The role of gender bias and teaching styles. In L. H. Collins, J. C. Chrisler, & K. Quina (Eds.), *Career strategies for women in academe: Arming Athena* (pp. 135-156). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Brown, S.W., & Johnson, P.R. (2001, June). *Great expectations: Changes in preservice teachers' descriptions of great teachers*. Poster session presented at the American Psychological Society Conference, Toronto, Canada.

Δημητρόπουλος, Ε. (1992). Ο Εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως Δάσκαλος και Λειτουργός Συμβουλευτικής. Δύο Προβλήματα, Μία Λύση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 22-23, 51-62.

Galguera, T. (1998). Students' attitudes towards teachers' ethnicity, bilinguality, and gender. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 20(4), 411-429.

Hendrix, K. J. (1998). Student perception of the influence of race on professor credibility. *Journal of Black Studies*, 28(6), 738-763.

Johnson, M. (2002). *An instrument to examine students' perceptions of excellent teachers in the USA and Spain*. Paper presented at the Northeastern Education Research Association.

Ibrahim, F. A. (1985). Effective cross-cultural counseling and psychotherapy: A framework. *The Counseling Psychologist, 13*, 625–638.

Καλογιαννάκη, Π. (1993). *Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και πολιτική κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κοσμίδου-Hardy, X. (1998). Ο δάσκαλος ως σύμβουλος στη διδακτική-μαθησιακή συνάντηση . *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 46-47*, 33-63.

Morrison, A., & McIntyre, D. (1975). *Δάσκαλοι και Διδασκαλία*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.

Romero, D. (1985). Cross-cultural Counseling: Brief Reactions for the Practitioner. *The Counseling Psychologist, 13*, 665-671.

Sizemore, R. W. (1981). Do Black and White students look for the same characteristics in teachers? *The Journal of Negro Education, 50*, 48–53.

Worthington, A. (2002). The impact of students' perceptions on teaching evaluation: a case study in finance education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 27*(1), 45-64.

Vargas, L. (1999). When the 'Other' Is the Teacher: Implications of Diversity in Teacher: Higher Education. *The Urban Review, 31*(4), 2-5.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Διδακτικό σενάριο Γυμνασίου: Πολυτροπικότητα και νέα κειμενική πραγματικότητα

Μπασίνα Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc., dimbas72@gmail.com

Περίληψη

Η πολυτροπικότητα και η συνακόλουθη αναπαράσταση των νοημάτων και μηνυμάτων με τη χρήση πολλών και διαφορετικών σημειωτικών πόρων αποτελεί πλέον αναπόσπαστο και λειτουργικό κομμάτι της νέας κειμενικής πραγματικότητας σε όλες τις εκφάνσεις της έκφρασης και της επικοινωνίας του σύγχρονου ανθρώπου. Για το λόγο αυτό, το σχολείο οφείλει, στο πλαίσιο του ρόλου του, να ετοιμάσει πολίτες ικανούς να ανταποκρίνονται στα νέα επικοινωνιακά δεδομένα, ώστε να εξασφαλίσουν την απρόσκοπτη συμμετοχή τους στη δημόσια, οικονομική και κοινωνική ζωή. Επομένως, στο Ε μέρος της 3^{ης} Ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου δίνεται στον εκπαιδευτικό μια εξαιρετική ευκαιρία να φέρει τους μαθητές σε μία πρώτη επαφή με το νέο αυτό κειμενικό είδος, το πολυτροπικό. Παράλληλα, με την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου προάγεται και καλλιεργείται πληθώρα δεξιοτήτων στους μαθητές τόσο σε γνωστικό, όσο και ψυχοκοινωνικό επίπεδο.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολυτροπικότητα, Σημειωτικοί Πόροι, ΤΠΕ.

Ταυτότητα

Τίτλος: «Πολυτροπικότητα και νέα κειμενική πραγματικότητα»

Πεδίο/ Διδακτικό Αντικείμενο: Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου (3^η Ενότητα)

Τάξη: Το σενάριο σχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί στην Α΄ Γυμνασίου, ωστόσο, διαθεματικά μπορεί να αξιοποιηθεί και σε άλλες τάξεις του Γυμνασίου.

Χρονική Διάρκεια που απαιτείται: 4 διδακτικές ώρες.

Προϋποθέσεις υλοποίησης - Υλικοτεχνική Υποδομή: Εκτός από τη διαθεσιμότητα του Εργαστηρίου Πληροφορικής, απαιτείται σχετική εξοικείωση των μαθητών με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, τα Προγράμματα Επεξεργασίας Κειμένου και Παρουσίασης, τη συνεργατική επεξεργασία κειμένου στο google drive, τις εφαρμογές bubbl.us και postermywall καθώς και με τη χρήση του Ιστολογίου.

Στόχοι – Σκεπτικό

Με την υλοποίηση του σεναρίου επιχειρείται οι μαθητές, εργαζόμενοι σε ομάδες, αφού έρθουν σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα, να οδηγηθούν σε συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα και να δημιουργήσουν οι ίδιοι τέτοια κείμενα.

Οι ειδικότεροι στόχοι (Α. Γνώσεις για τον κόσμο, στάσεις αξίες, πεποιθήσεις, και Β. Γνώσεις για τη Γλώσσα) θα επιτευχθούν στο πλαίσιο καλλιέργειας των Γραμματισμών.

Γραμματισμοί

Κλασικός: Οι μαθητές: α) Θα γνωρίσουν τα πολυτροπικά κείμενα, κείμενα με πολλαπλό και ποικίλο σύστημα τρόπων και β) θα δημιουργήσουν τα δικά τους πολυτροπικά κείμενα.

Ψηφιακός : α) Ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης, επιλογής, διαχείρισης και κριτικής αξιολόγησης πληροφοριών από το διαδίκτυο και β) αξιοποίηση των δυνατοτήτων των προτεινόμενων προγραμμάτων, των εφαρμογών και των λογισμικών.

Λειτουργικός: Κατά τη χρήση των ΨΜ για άντληση πληροφοριών, έκφραση και επικοινωνία (ως μέσα πρακτικής γραμματισμού)

Ψηφιακός Κριτικός: Αναπτύσσεται στο πλαίσιο: α) της αναζήτησης ιδεολογιών που ενδέχεται να λανθάνουν β) του προβληματισμού για τις δυνατότητες που δίνουν οι δωρεάν εκδόσεις εφαρμογών σε σύγκριση με αυτές που προσφέρονται με συνδρομή γ) της κριτικής στάσης απέναντι στις διαφημίσεις και στην πληθώρα υπερσυνδέσεων και αναδυόμενων παραθύρων που, ενδεχομένως, αποπροσανατολίζουν τον αναγνώστη και δ) της συνειδητοποίησης της αξίας των διαφορετικών σημειωτικών πόρων, ως φορέων των μηνυμάτων

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Αφετηρία

Η διδακτική παρέμβαση επιδιώκει να έρθουν οι μαθητές σε δημιουργική επαφή με τα πολυτροπικά κείμενα και να αντιληφθούν ότι είναι πλέον πολύ διαδεδομένη η διαμόρφωση κειμένων που δε χρησιμοποιούν μόνο το λόγο, αλλά συνδυάζουν κι άλλους τρόπους έκφρασης και μεταφοράς ενός μηνύματος. Η χρήση των ΤΠΕ είναι αναγκαία όχι μόνο για τις δυνατότητες που προσφέρει σε επίπεδο σημειωτικών πόρων, αλλά και ως περιβάλλον αλληλεπιδραστικής εργασίας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και η συνακόλουθη συσσώρευση μεγάλου όγκου πληροφοριών δημιούργησαν ένα νέο επικοινωνιακό τοπίο στο οποίο η επικοινωνία και η μετάδοση των πληροφοριών έχουν αλλάξει ριζικά (Kress, & Van Leeuwen, 1996). Μέχρι πριν λίγα χρόνια η γλώσσα αποτελούσε το μοναδικό μέσο της επικοινωνίας. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια οι ΤΠΕ, ως ένα πολυσύνθετο εποπτικό «πολυμέσο» και εργαλείο διδασκαλίας, που χρησιμοποιεί ταυτόχρονα δυναμικά μέσα με φωνή/λόγο, ήχο/μουσική, βίντεο, αριθμούς, γραφήματα, σύμβολα, γραφικά, δίνουν μια νέα διάσταση στον όρο κείμενο, το οποίο δεν είναι πια

μονοτροπικό και κυρίως γλωσσικό, αλλά πολυτροπικό. Οι εισηγητές του όρου της πολυτροπικότητας (Kress & Van Leeuwen, 1996) τη θεωρούν όχι ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να επισυναφθεί στην ανάλυση της επικοινωνίας, αλλά ως ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο κάθε κειμένου.

Σ' αυτό το πλαίσιο, το σύγχρονο σχολείο οφείλει να δώσει στους μαθητές όλες τις απαιτούμενες γνώσεις και να καλλιεργήσει τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου αυτοί να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα νέα επικοινωνιακά δεδομένα. Εν προκειμένω, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου επιχειρείται η συνεξέταση της Πολυτροπικότητας με τα υπόλοιπα κειμενικά είδη (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία).

Είναι αναμφισβήτητο ότι η διδασκαλία της Πολυτροπικότητας, ως κειμενικό είδος που προέκυψε από την εξέλιξη και εδραίωση των ΤΠΕ, δεν είναι δυνατόν να προσεγγιστεί χωρίς αυτές. Θα ήταν σαν να προσπαθούσε κανείς να διδάξει τον γραπτό λόγο χωρίς τη χρήση γραφικής ύλης. Παράλληλα, για την υλοποίηση του σεναρίου οι ΤΠΕ, εκτός από αναντικατάστατες για τη συγκεκριμένη ενότητα, είναι και μείζονος σημασίας για την υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια ενεργητική, κοινωνική και συνεργατική μέθοδο, κατά την οποία η μαθησιακή διαδικασία στηρίζεται στη δυναμική της συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2001).

Σύνδεση με τα ισχύοντα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ

Οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης συνάδουν με το ισχύον πρόγραμμα της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας. Υλοποιείται η σκοποθεσία και στοχοθεσία του ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: διερεύνηση-ανακάλυψη, χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, συζήτηση ομάδων, συζήτηση δασκάλου-μαθητή/των, ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας). Ειδικότερα, υλοποιούνται οι στόχοι που θέτουν τα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ και συγκεκριμένα με τη διδακτική παρέμβαση καθώς ο μαθητής:

- Αναπτύσσει κείμενα στα οποία αιτιολογεί και τεκμηριώνει την άποψή του με επιχειρήματα, σε θέματα που έχουν σχέση με το γνωστικό αντικείμενο.
- Αντιλαμβάνεται τη μορφική ποικιλία των κειμενικών ειδών σε συνάρτηση με τους επικοινωνιακούς σκοπούς που υπηρετούν.
- Εισάγεται στην έννοια της πολυτροπικότητας.

Αναλυτική περιγραφή επιμέρους βημάτων - δραστηριότητες μαθητών

Α΄ ΦΑΣΗ (1^η διδακτική ώρα/ σχολική τάξη)

Αφόρμηση: Στο διαδραστικό πίνακα προβάλλονται διάφορα πολυτροπικά κείμενα (αφίσες, ιστοσελίδες, κόμικς, ταξιδιωτικοί οδηγοί). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές και έντυπα πολυτροπικά κείμενα και τους αφήνει να τα περιεργαστούν

Στη συνέχεια, με την τεχνική της ιδεοκαταιγίδας και την εφαρμογή *bubbl.us* καταγράφονται οι πρώτες σκέψεις των μαθητών για το νέο κειμενικό είδος. Ακολουθεί προσπάθεια ομαδοποίησης των στοιχείων που προέκυψαν από τη δραστηριότητα. Στη διάρκεια των δραστηριοτήτων αυτών ο εκπαιδευτικός προσπαθεί με τις κατάλληλες ερωτήσεις και με τη μαιευτική μέθοδο να βάλει τους μαθητές σε διαδικασία να εντοπίσουν κοινά στοιχεία των πολυτροπικών κειμένων. Οι ενέργειες αυτές στη συγκεκριμένη φάση κατατείνουν στο να εισαχθούν οι μαθητές στο θέμα της διδακτικής ενότητας επιστρατεύοντας τα προσωπικά τους βιώματα, τις προηγούμενες γνώσεις τους (σχολικές και εξωσχολικές), τις παραστάσεις και τις εμπειρίες τους.

Στη συνέχεια ακολουθεί:

A. Χωρισμός των μαθητών σε 5 ομάδες εργασίας.

B. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν στο εργαστήριο.

Γ. Γνωστοποίηση των κριτηρίων με τα οποία θα γίνει η αξιολόγηση του όλου εγχειρήματος: Οργάνωση επιχειρημάτων, ποιότητα ιδεών και τεκμηρίωση απόψεων, συνοχή κατά τη διατύπωση των σκέψεων των μαθητών, αισθητικό αποτέλεσμα και αξιοποίηση των δυνατοτήτων της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή, εύρος πληροφοριών και κατάλληλη επιλογή τους, συνεργασία και συμμετοχή όλων των μελών των ομάδων.

Δ. Παροχή πρόσθετων οδηγιών.

Β' ΦΑΣΗ (2^η και 3^η διδακτική ώρα/ Εργαστήριο Πληροφορικής)

Οι μαθητές πηγαίνουν στο εργαστήριο έχοντας μαζί τους το σχολικό εγχειρίδιο και τα τετράδια των σημειώσεών τους. Η κάθε ομάδα παραλαμβάνει τα φύλλα εργασίας και σε έντυπη μορφή τα οποία έχουν εγκατασταθεί ήδη σε φάκελο με το όνομα «Πολυτροπικότητα». Αμέσως μετά, η πρώτη ομάδα δημιουργεί έγγραφο στο Google Drive και δίνει τη δυνατότητα «κοινής χρήσης» και στις υπόλοιπες ομάδες.

Οι μαθητές εργάζονται με βάση τις οδηγίες που υπάρχουν στα φύλλα εργασίας, ενώ ταυτόχρονα, έχουν τη δυνατότητα να βλέπουν τις εργασίες των άλλων ομάδων και να συζητούν για τις επιλογές τους αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες. Σε ορισμένες εργασίες (απαντήσεις σε ερωτήσεις για τα πολυτροπικά κείμενα) οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητες των ΤΠΕ ως μέσο για την αναζήτηση πληροφοριών λειτουργώντας αφαιρετικά προκειμένου να αντιληφθούν και να διατυπώσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις ιδιαιτερότητες του νέου κειμενικού είδους. Σε άλλες δραστηριότητες (αναζήτηση στα ηλεκτρονικά λεξικά) θα έρθουν αντιμέτωποι με το γεγονός ότι το διαδίκτυο δεν αποτελεί το μέσο που θα δώσει κάθε πληροφορία και θα ωθηθούν στην κριτική σκέψη και στην καλλιέργεια της δεξιότητας της διατύπωσης ορισμού. Στις δραστηριότητες παραγωγής πολυτροπικών κειμένων (αφίσα, ταξιδιωτικός οδηγός, παρουσίαση) οι μαθητές θα εκφραστούν δημιουργικά και θα καλλιεργηθούν αισθητικά. Τέλος, στις δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να απαντήσουν με κριτική διάθεση

(διαφημίσεις, δωρεάν εκδόσεις λογισμικών, αποπροσανατολισμός του αναγνώστη, σύγκριση των πολυτροπικών και μη κειμένων) γίνεται προσπάθεια θεώρησης των ΨΜ ως μη ουδέτερων, αλλά ως φορέων κάποιου ιδεολογικού φορτίου.

Οι ομάδες εργάζονται τηρώντας το χρονοδιάγραμμα που έχει προβλεφθεί κατά τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και ζητούν τη βοήθεια του εκπαιδευτικού όποτε τη χρειάζονται. Ο εκπαιδευτικός πηγαίνει από ομάδα σε ομάδα και παρακολουθεί την πορεία των εργασιών λειτουργώντας υποβοηθητικά και διευκολυντικά. Οι μαθητές αποθηκεύουν τις εργασίες τους σε φορητό αποθηκευτικό μέσο.

Γ΄ ΦΑΣΗ (4^η διδακτική ώρα)

Η τελευταία διδακτική ώρα έχει στόχο την παρουσίαση των εργασιών των μαθητών. Στην ολομέλεια της τάξης κάθε ομάδα θα ανακοινώσει τα αποτελέσματά της έρευνάς της και θα δεχθεί ερωτήσεις από τους συμμαθητές, αλλά και από τον εκπαιδευτικό.

Θα χρησιμοποιηθεί ο διαδραστικός πίνακας για την προβολή του τελικού «προϊόντος» των τριών πρώτων ομάδων και θα πραγματοποιηθεί συζήτηση στην οποία θα διερευνηθεί η υλοποίηση των στόχων που είχαν τεθεί αρχικά.

Στη συνέχεια, οι ομάδες που είχαν δραστηριότητα με προσχεδιασμένο προφορικό λόγο θα παρουσιάσουν τις απόψεις τους και θα δεχθούν ερωτήσεις

Ακολούθως, θα διεξαχθεί Δομημένη Συζήτηση (debate). Ο εκπαιδευτικός θα κάνει μία εισαγωγή στο θέμα και θα ορίσει τριμελή επιτροπή (ένα μέλος από κάθε μία από τις ομάδες 1,2 και 3) και η 4^η και η 5^η ομάδα θα επιχειρηματολογήσουν για τα υπέρ και τα κατά των πολυτροπικών κειμένων. Η επιτροπή θα συντονίζει τη συζήτηση και στο τέλος θα κάνει τη σύνοψη και την αξιολόγηση του debate.

Στη συνέχεια κάθε ομάδα ορίζει έναν αντιπρόσωπό της που θα αναλάβει σε εξωδιδακτικό χρόνο να γράψει ένα άρθρο που θα αναρτηθεί στο ιστολόγιο του σχολείου και θα αναφέρεται στην υλοποίηση του σεναρίου και στα μαθησιακά αποτελέσματα που προέκυψαν.

Στο τέλος θα γίνει η αυτοαξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με βάση τα κριτήρια τα οποία παρουσιάστηκαν στους μαθητές την 1^η διδακτική ώρα και θα διατυπωθούν οι εντυπώσεις των μαθητών από το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων καθώς και οι προτάσεις τους για βελτίωση και εμπλουτισμό.

Διδακτικές πρακτικές

Το παρόν σενάριο εντάσσεται στις θεωρίες του εποικοδομισμού και της κοινωνικής μάθησης και στοχεύει στην αλληλεπίδραση και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών με προσανατολισμό στην κατάκτηση της νέας γνώσης με τρόπο επαγωγικό. Καθώς οι ομάδες εργασίας θα είναι μεικτές, τα εμπειρότερα μέλη των ομάδων θα λειτουργούν

υποστηρικτικά με αποτέλεσμα οι λιγότερο εξοικειωμένοι μαθητές να εργάζονται στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξής τους.

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας βασίζεται στη:

- διερευνητική – ανακαλυπτική μάθηση (με αναζήτηση, επεξεργασία και επιλεκτική αξιοποίηση ψηφιακού υλικού).
- γνωστική – εποικοδομιστική (με την εμπλοκή σε δραστηριότητες που συνδυάζουν την προϋπάρχουσα γνώση με τη νέα).
- ομαδοσυνεργατική μάθηση (με την οργάνωση και σύνθεση της πληροφορίας μέσα από την αλληλεπίδραση).

Φύλλα Εργασίας

Τα φύλλα εργασίας περιλαμβάνουν δύο δραστηριότητες κοινές (την 1^η και τη 2^η) και διαφοροποιούνται ως προς τις επόμενες.

1^η Δραστηριότητα (κοινή για όλες τις Ομάδες) / Προβλεπόμενος Χρόνος: 15΄

Εκτός από τα πολυτροπικά κείμενα του βιβλίου σας, ανατρέξτε στις μηχανές αναζήτησης για να εντοπίσετε περισσότερα. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της ομάδας σας και έπειτα σε συνεργατικό έγγραφο στο google drive με τις υπόλοιπες ομάδες, απαντήστε στις εξής ερωτήσεις.

- Τι είδους κείμενα είναι αυτά;
- Πού θα μπορούσαμε να τα συναντήσουμε;
- Ποιες πληροφορίες αντλούμε για τον δημιουργό τους;
- Σε ποιους απευθύνονται;
- Ποιος είναι ο στόχος τους;
- Ενυπάρχουν τα κειμενικά είδη που έχετε διδαχθεί σε αυτά που βλέπετε; Ποιο κειμενικό είδος θα ισοδυναμούσε με την εικόνα;
- Ποια κοινά σημεία έχουν με τα κείμενα που έχετε διδαχθεί στην ενότητα (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία);
- Σε τι διαφέρουν από τα κείμενα που έχετε διδαχθεί στην ενότητα;

2^η Δραστηριότητα (κοινή για όλες τις Ομάδες) / Προβλεπόμενος Χρόνος: 15΄

Αναζητήστε τον όρο «Πολυτροπικότητα» στα παρακάτω ηλεκτρονικά λεξικά:

Βικιλεξικό , Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (ή και με ελεύθερη αναζήτηση)

Σε περίπτωση που δεν βρείτε τον ορισμό να προσθέσετε μία παράγραφο στο κείμενο της προηγούμενης δραστηριότητας με τις σκέψεις σας για τους λόγους για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Επιπλέον, αναζητήστε τον ίδιο όρο με όποια μηχανή αναζήτησης επιθυμείτε και αντιγράψτε το αποτέλεσμα στο κοινό σας κείμενο. Στη συνέχεια προσπαθήστε να εντοπίσετε τα κοινά σημεία των αποτελεσμάτων αναζήτησής σας και διατυπώστε έναν αποδεκτό από εσάς ορισμό και προσθέστε τον στο κοινόχρηστο έγγραφο.

3^η Δραστηριότητα (1^η Ομάδα) Προβλεπόμενος Χρόνος: 45΄

Αναζητήστε πληροφορίες, εικόνες, συνδέσμους, video και αποθηκεύστε τα σε ένα φάκελο που θα δημιουργήσετε στην επιφάνεια εργασίας. Στη συνέχεια προσθέστε ό,τι θεωρείτε απαραίτητο σε μία παρουσίαση με θέμα «Η πόλη μου».

4^η Δραστηριότητα (1^η Ομάδα) Προβλεπόμενος Χρόνος: 15΄

Ετοιμάστε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο προκειμένου να πραγματοποιήσετε την παρουσίαση της εργασίας της προηγούμενης δραστηριότητας στην ολομέλεια της τάξης. Εκτός των άλλων, θα αναφερθείτε και στις δυνατότητες του λογισμικού παρουσιάσεως, που είχατε την ευκαιρία να αξιοποιήσετε.

3^η Δραστηριότητα (2^η Ομάδα) Προβλεπόμενος Χρόνος: 45΄

Αναζητήστε πληροφορίες, εικόνες, συνδέσμους, video και αποθηκεύστε τα σε ένα φάκελο που θα δημιουργήσετε στην επιφάνεια εργασίας. Στη συνέχεια δημιουργήστε μία αφίσα με θέμα «Η πόλη μου». Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε την εφαρμογή <http://edtech.gr/postermywall/>.

4^η Δραστηριότητα (2^η Ομάδα) Προβλεπόμενος Χρόνος: 15΄

Ετοιμάστε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο προκειμένου να μιλήσετε στην ολομέλεια της τάξης για την εργασία σας. Να αναφερθείτε εκτός των άλλων σε όσα βρήκατε ενδιαφέροντα και στις δυσκολίες που συναντήσατε κατά την ενασχόλησή σας με τη δραστηριότητα. Τι θα άλλαζε ως προς το αποτέλεσμα, αν δεν χρησιμοποιούσατε τη δωρεάν έκδοση και επιλέγατε να πληρώσετε συνδρομή;

3^η Δραστηριότητα (3^η Ομάδα) Προβλεπόμενος Χρόνος: 45΄

Αναζητήστε πληροφορίες, εικόνες, συνδέσμους, video, χρήσιμες διευθύνσεις και τηλέφωνα και αξιοποιήστε το υλικό αυτό για τη δημιουργία Ταξιδιωτικού Οδηγού για την πόλη σας με το Πρόγραμμα Επεξεργασίας Κειμένου.

4^η Δραστηριότητα (3^η Ομάδα) Προβλεπόμενος Χρόνος: 15΄

Ετοιμάστε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο προκειμένου να πραγματοποιήσετε την παρουσίαση της εργασίας της προηγούμενης δραστηριότητας στην ολομέλεια της

τάξης. Εκτός από το περιεχόμενο της εργασίας σας θα αναφερθείτε και στο εάν η χρήση των υπερσυνδέσμων μπορεί να αποπροσανατολίσει και να απομακρύνει τον αναγνώστη από το αρχικό κείμενο.

3^η Δραστηριότητα (4^η Ομάδα) Προβλεπόμενος Χρόνος: 45΄

Από τα κείμενα της 1^{ης} δραστηριότητας υποθέστε ότι μπορείτε να αφαιρέσετε τις εικόνες και τις υπερσυνδέσεις και απαντήστε συμπληρώνοντας το συνεργατικό σας έγγραφο στις ακόλουθες ερωτήσεις.

- Σε τι θα διέφερε το κείμενο που θα προέκυπτε;
- Ο ρόλος των εικόνων είναι να κάνουν το κείμενο πιο ελκυστικό;
- Υπάρχει περίπτωση οι σημειωτικοί πόροι (με εξαίρεση του γραπτού λόγου) να «σηκώνουν» το βάρος του νοήματος;

4^η Δραστηριότητα (4^η Ομάδα) Προβλεπόμενος Χρόνος: 15΄

Ετοιμάστε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο προκειμένου σε αγώνα λόγου στην ολομέλεια της τάξης να επιχειρηματολογήσετε υπέρ των πολυτροπικών κειμένων μιλώντας για τα πλεονεκτήματα αυτού του κειμενικού είδους. Μπορείτε να τροποποιήσετε το κείμενό σας κατά την παρουσίαση εργασιών των ομάδων 1,2, 3.

3^η Δραστηριότητα (5^η Ομάδα) Προβλεπόμενος Χρόνος: 45΄

Να αναζητήσετε στο διαδίκτυο ποικίλα πολυτροπικά κείμενα (αφίσες, ηλεκτρονικά περιοδικά, ταξιδιωτικούς οδηγούς, ιστοσελίδες, ιστολόγια). Προσπαθήστε να εντοπίσετε διαφημιστικά μηνύματα. Σε τι ποσοστό υπάρχουν αυτά; Εμπλουτίστε το κοινόχρηστο έγγραφό με τις σκέψεις σας με αφορμή τα ευρήματά σας.

4^η Δραστηριότητα (5^η Ομάδα) Προβλεπόμενος Χρόνος: 15΄

Ετοιμάστε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο προκειμένου σε αγώνα λόγου στην ολομέλεια της τάξης να επιχειρηματολογήσετε κατά των πολυτροπικών κειμένων μιλώντας για τα μειονεκτήματα αυτού του κειμενικού είδους. Μπορείτε να τροποποιήσετε το κείμενό σας κατά την παρουσίαση εργασιών των ομάδων 1,2, 3.

Άλλες εκδοχές

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, με προϋπόθεση την επιμήκυνση της εφαρμογής της θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με επιπλέον δραστηριότητες:

- Δημιουργία Ιστοσελίδας
- Δημιουργία Ιστολογίου με θέμα την πόλη
- Έκθεση φωτογραφίας στο σχολείο μετά από επισκέψεις στα μουσεία και αξιοθέατα της πόλης.

- Εμπλουτισμός των πολυτροπικών κειμένων των μαθητών με μουσική, συνεντεύξεις κατοίκων και video.

Βιβλιογραφία

Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*, 2η έκδ. Cambridge: Cambridge University Press.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996) *Reading Images. The grammar of visual design*. London: Routledge.

Kress G. and van Leeuwen, T. (2001), *Multimodal Discourse*, London: Arnold

Van Leeuwen, T. (1999), *Speech, music, sound*, London: Macmillan

Βακαλούδη, Α. (2003). *Διδάσκοντας και Μαθαίνοντας με τις Νέες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Πατάκης.

Κουτσογιάννης Δημήτρης (2001). *Πληροφορική-Επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή: Η Διεθνής Εμπειρία*, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Ματσαγγούρας Γ. Η. (2001). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας Η. (2003). *Στρατηγικές Διδασκαλίας II: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Νημά, Ε., Καψάλης Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Νικολαΐδου, Σ. & Γιακουμάτου, Τ. (2001). *Διαδίκτυο και Διδασκαλία*, Αθήνα

Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε. (επιμ.) (2011). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Σολωμονίδου, Κ. & Σταυρίδου, Ε. (1994). *Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία: Δυνατότητες και προοπτικές για την επίλυση των προβλημάτων της εκπαίδευσης. Παιδαγωγική επιθεώρηση* 20/21:69-91. Αθήνα: Κέδρος.

Χοντολίδου, Ε.(1999).Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, στο Γλωσσικός Υπολογιστής, 1(1), 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Η αξιοποίηση των κοινωνικών δικτύων ως κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης: Εφαρμογές στη διδακτική πράξη

Dr Αναργυρίδου Δέσποινα, Πληροφορικός, MBA, danargir@gmail.com
Ιορδανίδου Μάρθα, Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής, MA Σχολική Ψυχολογία Msc Σχολική
Παιδαγωγική marthaki30@gmail.com

Περίληψη

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, συχνά οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις διδακτικές δυνατότητες που διανοίγουν τα Web 2.0 εργαλεία, προκειμένου να αναβαθμίσουν τη διδασκαλία τους και να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους. Τα Κοινωνικά Δίκτυα είναι εξαιρετικά διαδεδομένα στις μέρες μας, καθώς διευκολύνουν την επικοινωνία και αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο που επιτρέπει την οργάνωση κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης. Το μεγάλο τους πλεονέκτημα έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με το περιβάλλον εργασίας τους, και ειδικότερα του Facebook. Επιπλέον, επιτρέπουν τη σύνδεση του σχολικού με το προσωπικό περιβάλλον των μαθητών, παρέχοντάς τους δυνατότητες αυτόνομης μάθησης. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση συγκεκριμένου Κοινωνικού Δικτύου στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας, καθώς και σε πρόγραμμα Αγωγής Υγείας αποτέλεσε μια αποτελεσματική παιδαγωγική διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές εκδήλωσαν ενδιαφέρον για μάθηση, λειτούργησαν συνεργατικά και συμμετείχαν ενεργά στις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ξεπερνώντας, σε κάποιες περιπτώσεις, πιθανούς περιορισμούς της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Web 2.0 εργαλεία, Κοινωνικά δίκτυα, κοινότητες πρακτικής και μάθησης

Εισαγωγή

Τα Κοινωνικά Δίκτυα (ΚΔ) αποτελούν διαδικτυακές υπηρεσίες που προσφέρουν δυνατότητες δημιουργίας on-line κοινοτήτων με στόχο τη διασύνδεση ανθρώπων με κοινά ενδιαφέροντα ή κοινές εμπειρίες (Ajjan & Hartshorne, 2008). Τα μέλη ενός κοινωνικού δικτύου ουσιαστικά αποτελούν μέλη μίας ομάδας – κοινότητας, στο πλαίσιο της οποίας οι δράσεις και οι αποφάσεις των μελών επηρεάζουν και διαμορφώνουν τόσο τις συλλογικές όσο και τις ατομικές δράσεις και αποφάσεις των μελών μεταξύ τους (Θ., Μπράτιτσης, Ι., Καρασπύρου, Α., Κυρίδης, 2010).

Σύμφωνα με τον Wenger E. «η συμμετοχή σε κοινότητες, τις Κοινότητες Πρακτικής», όπως ο ίδιος τις ονομάζει, «αποτελεί βασικό παράγοντα μάθησης». Τα μέλη της αναπτύσσουν ένα είδος κοινωνικού κεφαλαίου μέσα από τη συγκρότηση ενός κοινωνικού ιστού και ταυτόχρονα ένα είδος γνωστικού κεφαλαίου μέσα από τη συλλογική προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στα τιθέμενα ερωτήματα, εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο τόσο το ατομικό όσο και το συλλογικό γνωστικό απόθεμα. Μέσω, λοιπόν, της αλληλεπίδρασης του ατόμου με άλλα άτομα, σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο

και μέσω της υλοποίησης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων συντελείται, σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, η μάθηση (Δαγδιλέλης Β., Παπαδόπουλος Ι. κ.ά., 2013).

Για να υπάρξουν, όμως, τα ΚΔ πρέπει να χρησιμοποιηθούν τα κοινωνικά μέσα. Με τον όρο κοινωνικά μέσα αναφερόμαστε στα εργαλεία που επιτρέπουν το διαμοιρασμό των δεδομένων, τον σχολιασμό και τη διάχυση των πληροφοριών. Τα κοινωνικά μέσα δίνουν στους ανθρώπους τη δυνατότητα να μιλούν, να συμμετέχουν σε συζητήσεις και ψηφοφορίες, να επικοινωνούν και να επισημαίνουν ιστοσελίδες, ενώ βρίσκονται στο διαδίκτυο (Jones, 2009).

Οι σελίδες κοινωνικής δικτύωσης, και ειδικότερα το Facebook (FB), έχουν γίνει ιδιαίτερα προσφιλείς τα τελευταία χρόνια. Οι ενεργοί χρήστες στο FB είχαν ξεπεράσει τα 400 Εκατομμύρια ήδη από το 2009 (Βαγγελάτος, Α., Φραγκίσκος, Φ., και Κομνηνός, Θ., 2010). Σύμφωνα με τη Θεοδότου Ε. (2015) οι Έλληνες ενεργοί χρήστες του FB έφταναν το 1,5 εκατομμύριο το 2011. Η μελέτη που διενεργήθηκε από το Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας τον Μάιο του 2009 έδειξε ότι το ένα στα δύο παιδιά ηλικίας 8-15 ετών είχε λογαριασμό σε μια από τις δημοφιλείς ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης. Η εισαγωγή των σελίδων κοινωνικής δικτύωσης στην καθημερινότητα των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας, αλλά ακόμα και της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επιβεβαιώθηκε και από τη νεώτερη μελέτη που χρηματοδοτήθηκε από το Πρόγραμμα για το Ασφαλές Διαδίκτυο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, από την οποία προέκυψε και ο όρος «ανήλικη» γενιά Κοινωνικής Δικτύωσης (Λιβινγκστόουν Σόνια, 2011).

Η ευρύτερη διάδοση των κοινωνικών δικτύων στους μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποτέλεσε έναυσμα για την αξιοποίηση των κοινωνικών δικτύων ως κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης. Από τα γνωστά ΚΔ (Edge, Twitter, Edmodo, Elgg, Ning) αλλά και τα υπόλοιπα Web 2.0 εργαλεία (Wikis, blogs) επιλέχθηκε το FB, επειδή σχεδόν όλα τα παιδιά είχαν δικό τους προφίλ σ' αυτό και δεν ήταν εξοικειωμένα με τα υπόλοιπα.

Μια πρώτη εφαρμογή των κοινωνικών δικτύων έγινε στα πλαίσια του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας και μια δεύτερη περίπτωση εφαρμογής των κοινωνικών δικτύων στα πλαίσια προγράμματος Αγωγής Υγείας, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια. Για να εκφραστούν ελεύθερα οι μαθητές θα έπρεπε να νιώσουν ψηφιακά ασφαλείς, γι' αυτό δημιουργήθηκαν στην κάθε περίπτωση κλειστές ομάδες επικοινωνίας, αφού πρώτα είχαν ενημερωθεί και οι γονείς τους.

Πρώτη Μελέτη Περίπτωσης: Αξιοποίηση των Κοινωνικών Δικτύων στα πλαίσια της Ερευνητικής Εργασίας

Η εισαγωγή του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας στα Γενικά Λύκεια αποτέλεσε μια πολυδιάστατη καινοτομία τόσο για τους μαθητές όσο και για τους καθηγητές που θα αναλάμβαναν το συγκεκριμένο μάθημα (Ματσαγγούρας Ηλίας, 2013). Πολλά

προβλήματα έπρεπε να αντιμετωπιστούν για να μπορεί το μάθημα να διεξαχθεί σε όσο το δυνατόν καλύτερες συνθήκες.

Κύριος στόχος μου, λοιπόν, ήταν η χρήση των σελίδων κοινωνικής δικτύωσης για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Ένας δεύτερος στόχος ήταν να ανακαλύψω νέες μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας με τους μαθητές αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, πέρα από τους περιορισμούς της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Ενώ, ένας τρίτος στόχος ήταν να προσπαθήσω να συνδέσω το σχολικό με το προσωπικό περιβάλλον των μαθητών (Ραπτοπούλου, Χ., – Παπαβασιλείου, Χ., 2011).

Οι μαθητές στους οποίους επιχείρησα να αξιοποιήσω τα ΚΔ ήταν 20 μαθητές της Α τάξης Γενικού Λυκείου τη χρονιά 2011-2012, δηλαδή την πρώτη χρονιά εισαγωγής του συγκεκριμένου μαθήματος. Το θέμα της ερευνητικής εργασίας ήταν «Τεχνολογία και Ελεύθερος Χρόνος». Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 5 ομάδες και επέλεξαν τα υποθέματα που τους ενδιέφεραν περισσότερο.

Ο μεγάλος αριθμός ερευνητικών εργασιών που υλοποιούνταν την ίδια μέρα και ώρα εκείνη τη χρονιά στο σχολείο σε συνδυασμό με τη δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο μόνο μέσα από τα δύο σχολικά εργαστήρια δεν επέτρεπαν στους μαθητές να έχουν πρόσβαση στους υπολογιστές του σχολικού εργαστηρίου παρά μόνο μία φορά το μήνα. Επιπλέον, πολλοί μαθητές μετακινούνταν με λεωφορεία και υπήρχε μεγάλη δυσκολία στο να μπορεί έστω και ένας μαθητής ανά ομάδα να φέρνει το φορητό υπολογιστή του στο σχολείο.

Έτσι, για να αντιμετωπιστούν τα παραπάνω πρακτικά εμπόδια, επιλέχτηκε ως λύση για την επικοινωνία και την οργάνωση των ομάδων εργασίας η χρήση του FB. Από τους 20 μαθητές του τμήματος οι 18 είχαν λογαριασμό στο FB και οι άλλοι 2 χρησιμοποιούσαν το λογαριασμό των γονιών τους. Έτσι, το FB ήταν το επικρατέστερο ΚΔ που γνώριζαν οι μαθητές.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: Έφτιαξα μια κλειστή ομάδα και στη συνέχεια οι μαθητές έκαναν έτοιμα να προστεθούν ως μέλη. Στον χώρο αυτό αναρτούσαν οι μαθητές ό,τι υλικό (Link, εικόνες, κείμενα) θεωρούσαν χρήσιμο για όλες τις ομάδες και ανακοινώσεις σχετικά με τις διάφορες δραστηριότητες που έπρεπε να υλοποιηθούν.

Για την επικοινωνία των επιμέρους ομάδων καθώς και για τη συγγραφή της εργασίας τους πρότεινα το google drive. Ωστόσο, δεν ήταν όλοι οι μαθητές πρόθυμοι να το χρησιμοποιήσουν. Μάλιστα, μόνο 3 μαθητές στους 20 (οι οποίοι ανήκαν και στην ίδια ομάδα) είχαν λογαριασμό Gmail και οι υπόλοιποι δεν έδειξαν ενδιαφέρον να φτιάξουν λογαριασμό. Τελικά, αποφασίστηκε η μία ομάδα να επικοινωνεί μέσω του google drive (οι 3 μαθητές που είχαν λογαριασμό και ο τέταρτος της ομάδας τους που έφτιαξε) και οι άλλες 4 ομάδες να φτιάξουν κλειστές υποομάδες στο FB για να βοηθηθούν στη συγγραφή της εργασίας.

Στα πλαίσια της Ερευνητικής Εργασίας η ομάδα των μαθητών που είχαν επιλέξει να επικοινωνούν μέσω του google drive αποφάσισε να φτιάξει ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με το θέμα της και να το διανείμει με τη χρήση του FB, αποφεύγοντας το κόστος της εκτύπωσης. Η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε γρήγορα και χωρίς κόπο στο google drive, με τη συνδρομή τη δική μου.

Μόλις, ολοκληρώθηκε η έρευνά μας ξεκινήσαμε την επεξεργασία των απαντήσεων. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν προβλήθηκαν τόσο στην κλειστή ομάδα μας, αλλά και παρουσιάστηκαν μέσα στην τάξη. Αξίζει να αναφερθεί ότι μέσα από τη συζήτηση οι μαθητές πρότειναν να φτιαχτεί ένα βίντεο με θέμα την ασφάλεια στις σελίδες ΚΔ και πρωταγωνιστές τους ίδιους και να αναρτηθεί στο YouTube προκειμένου να βοηθήσουν και να συμβουλευθούν και άλλους μαθητές.

Όλο το εξάμηνο η συνεργασία των μαθητών του τμήματος είχε πολύ θετικά αποτελέσματα. Η διδασκαλία, με τη συνδρομή των ΚΔ αποδείχτηκε αποτελεσματική. Οι μαθητές συνεργάζονταν στο σπίτι τους και στο σχολείο παρουσίαζαν την πρόοδο της εργασίας τους και έλυναν τις απορίες τους. Ειδικά η ομάδα που χρησιμοποίησε το google drive εξήγησε στο υπόλοιπο τμήμα πως μπορούσε να συγγράφει συγχρόνως το ίδιο κείμενο, αντιμετωπίζοντας τη συγγραφή ως δυναμική διαδικασία. Εξάλλου, το σύγχρονο περιβάλλον διδασκαλίας είχε ως άμεση συνέπεια την ενεργοποίηση της δημιουργικότητας των μαθητών και την ευκολότερη επίτευξη των διδακτικών στόχων (Ραπτοπούλου, Χ., – Παπαβασιλείου, Χ., 2011).

Δεύτερη Μελέτη Περίπτωσης: Αξιοποίηση των Κοινωνικών Δικτύων στα πλαίσια προγράμματος Αγωγής Υγείας

Ως εκπαιδευτικός του τμήματος Ένταξης και ταυτόχρονα ως μέλος της Ομάδας Δράσης Πρόληψης κατά της Βίας και του Εκφοβισμού (ΟΔΠ) στο σχολείο που εργαζόμουν τη σχολική χρονιά 2014-2015 ανέλαβα την υλοποίηση ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας με θέμα « Ο άλλος, ο καθρέφτης του εαυτού μου ». Στο πλαίσιο, λοιπόν, το διδακτικού και παιδαγωγικού μου έργου, όπως αυτό προδιαγραφόταν από το συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο για την κάθε περίπτωση, σχεδίασα αυτό το πρόγραμμα με τους εξής γενικούς σκοπούς:

Οι μαθητές: α) να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από διάφορες δραστηριότητες β) να εργαστούν συνεργατικά για την επίτευξη συγκεκριμένου έργου γ) να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις και να αλληλεπιδράσουν με συμμαθητές τους που δεν ήταν φίλοι πριν και δ) να αναγνώσουν ένα ολόκληρο βιβλίο λογοτεχνίας, με στόχο να καλλιεργηθεί η αγάπη για διάβασμα βιβλίων κατάλληλων για παιδιά της ηλικίας τους από άποψη γλώσσας και περιεχομένου. Συγκεκριμένα, επέλεξα το βιβλίο της Γλυκερίας Γκρέκου, Η Μοναξιά των Συνόρων, εκδ. Ψυχολογός.

Την παιδαγωγική ομάδα αποτέλεσαν 20 μαθητές και μαθήτριες της Α' τάξης Επαγγελματικού Λυκείου, της γενικής τάξης και του Τμήματος Ένταξης. Στόχος μου ήταν, με

τη δημιουργία αυτής της μικτής ομάδας, να αμβλυνθούν ακόμη περισσότερο οι όποιες αρνητικές προκαταλήψεις και συμπεριφορές των μαθητών της γενικής τάξης για τα παιδιά με κάθε είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και να γίνει κατανοητός πληρέστερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής σ' ένα σχολείο. Εκ των πραγμάτων, λοιπόν, πέρα από το προβλεπόμενο δίωρο μετά τη λήξη των μαθημάτων, υπήρχε πρόβλημα επικοινωνίας και χρόνου για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος και, κυρίως, για την ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου.

Η λύση στο πρόβλημα αυτό δόθηκε μέσα από τη δημιουργία μιας κλειστής ομάδας συνάντησης στο FB. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο κοινωνικό δίκτυο για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά και γιατί στόχος ήταν οι μαθητές να γνωρίσουν και να αντιληφθούν τη σημασία του ως πηγή ενημέρωσης, πληροφόρησης και διάχυσης πληροφοριών και όχι μόνο ως μέσο ψυχαγωγίας και επικοινωνίας.

Ακολουθήθηκαν οι ίδιοι κανόνες λειτουργίας της ομάδας, με έμφαση στην ελεύθερη διατύπωση των σκέψεων και της γνώμης του καθενός, χωρίς να αποτελούν τα ορθογραφικά και συντακτικά λάθη εμπόδιο, και στον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των μελών της ομάδας.

Κάθε μέλος θα μπορούσε να κοινοποιήσει υλικό (βίντεο, φωτογραφίες, κείμενα) σχετικά με το θέμα που μας απασχολούσε. Ωστόσο, την κύρια ευθύνη της κοινοποίησης υλικού είχα η ίδια ως διαχειρίστρια της ομάδας. Έτσι, αναφέρω ενδεικτικά το ερώτημα που αρχικά τέθηκε για το αν μπορεί το FB να αξιοποιηθεί ως εργαλείο διδασκαλίας και επικοινωνίας μαθητών και εκπαιδευτικών. Στο ερώτημα αυτό απάντησαν με σχόλιο θετικά 10 παιδιά παρόλο που το είδαν και τα 20. Αυτό που παρατηρήθηκε από την ψηφιακή συμπεριφορά των μαθητών ήταν ότι κάποιοι, οι πιο τολμηροί και επικοινωνιακοί, απαντούσαν σύγχρονα και λειτουργούσαν ενθαρρυντικά για τους υπόλοιπους, τους πιο διστακτικούς, οι οποίοι συμμετείχαν στη συζήτηση είτε λίγο αργότερα είτε ασύγχρονα σε άλλη στιγμή. Στη συνέχεια, ωστόσο, ο αριθμός των παιδιών που σχολίαζαν δικές μου αναρτήσεις αλλά και αναρτήσεις των συμμαθητών τους αυξήθηκε σταδιακά. Έτσι, κάποιοι συμμετείχαν μέσω αιτιολογημένων και μακροσκελών λεκτικών απαντήσεων, κάποιοι με ένα «Like» σε προηγούμενο σχόλιο συμμαθητή τους, ενώ άλλοι μέσω κάποιας εικόνας. Αξιοποιήθηκαν, δηλαδή, οι δυνατότητες που προσφέρουν οι on line κοινότητες για διαμοίραση υλικού, διαφόρων ντοκουμέντων, και ψηφιακών πόρων, για επικοινωνία χωρίς γεωγραφικά και χρονικά όρια, για ομαδοσυνεργατική επεξεργασία θεμάτων (Δαγδιλέλης Β., Παπαδόπουλος Ι. κ.ά., 2013).

Μερικές από τις δραστηριότητες που τέθηκαν για την επίτευξη των γενικών σκοπών, αξιοποιώντας το περιβάλλον του FB ήταν :

- Ζητήθηκε από τους μαθητές να αναζητήσουν στο FB τις σελίδες συγκεκριμένων μη Κυβερνητικών Οργανισμών που δραστηριοποιούνται, ο καθένας ανάλογα με την ομάδα αναφοράς, στον τομέα της υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως η Άρσις, το Χαμόγελο του Παιδιού, η Διεθνής Αμνηστία-Ελληνικό Τμήμα, η Unicef και να απαντήσουν στα ερωτήματα που τους δόθηκαν στο έντυπο Φύλλο Εργασίας.

Διαπιστώθηκε ότι παραπάνω από τους μισούς μαθητές δεν γνώριζαν ότι οι συγκεκριμένοι αυτοί Οργανισμοί διέθεταν σελίδα στο FB. Για την επικοινωνία τους μέσα στις ομάδες, οι μαθητές αξιοποίησαν τα προσωπικά τους προφίλ στο FB.

- Ως επέκταση της προηγούμενης δραστηριότητας ενθαρρύνθηκαν οι μαθητές σε άλλη χρονική στιγμή να διερευνήσουν μόνοι τους, αν ίσχυε το ίδιο και για άλλους οργανισμούς (αθλητικούς, κοινωνικούς, επαγγελματικούς κ.α.) ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, πρακτική που λειτούργησε θετικά στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους, ενίσχυσε την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθησή τους (βλ. Θεοδότου, 2015) και συνέβαλε στην τροποποίηση της προσέγγισής τους απέναντι σε ένα κοινωνικό δίκτυο, τις δυνατότητες του οποίου, υποτίθεται, γνώριζαν σε μεγάλο βαθμό.

- Αποσπάσματα του βιβλίου που δεν είχαν σχολιασθεί επαρκώς στις διαζώσεις συναντήσεις, κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου, σχολιάζονταν on line, καθιστώντας την ανάγνωση του βιβλίου μια ευχάριστη διαδικασία, καθώς η συμμετοχή σε μια διαδικτυακή λέσχη ανάγνωσης ήταν για όλους μια πρωτόγνωρη εμπειρία. Αυτό συνέβαλε, κατά τη γνώμη μου, στο να απολαύσουν και να συμπαθήσουν οι μαθητές λίγο περισσότερο την Λογοτεχνία, που δεν συνδεόταν σ' αυτό το πλαίσιο με βαθμούς και εξετάσεις.

Αξιολογώντας όλο το πρόγραμμα, αλλά κυρίως τις δραστηριότητες μέσω του FB, διαπίστωσα ότι τα περισσότερα παιδιά που φοιτούσαν στο Τμήμα Ένταξης και συμμετείχαν στο πρόγραμμα βελτιώθηκαν τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, ξεπέρασαν την αρχική τους διστακτικότητα για συμμετοχή σε ομαδικές συζητήσεις και ένιωσαν αποδοχή από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Όλοι οι μαθητές ενημερώθηκαν για θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από μια πηγή πληροφόρησης, μάλλον άγνωστη στους περισσότερους, και απέκτησαν έτσι πιο σφαιρική εικόνα για το κοινωνικό δίκτυο που κατά κόρον χρησιμοποιούν άτομα της ηλικίας τους, και ενημέρωσαν και τους υπόλοιπους συμμαθητές τους γι αυτό, όταν τους δόθηκε η ευκαιρία.

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι σε ερώτημα για το αν επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν την Τεχνολογία και το Διαδίκτυο στην εκπαιδευτική διαδικασία όλα τα παιδιά απάντησαν θετικά, με την προϋπόθεση ότι αυτά θα λειτουργούν υποστηρικτικά και δεν θα αντικαταστήσουν τη διαζώση διαπροσωπική επαφή καθηγητών και μαθητών. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση μιας μαθήτριας η οποία λέει: «Οι μαθητές προτιμούν οι καθηγητές να χρησιμοποιούν τεχνολογία, διότι είναι πιο κοντά στην γενιά και στην καθημερινότητα τους, αυτό δεν πάει πει να πει όμως πως αυτή η μέθοδος είναι ορθότερη. Φυσικά, σαν άνθρωποι και μαθητές προτιμούμε την άμεση επαφή και επικοινωνία με τους καθηγητές μας».

Συμπερασματικές παρατηρήσεις και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος

Όπως προκύπτει και από τις δύο μελέτες περίπτωσης, τα κοινωνικά δίκτυα προσφέρουν αρκετά σημαντικές ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης, καθώς αποτελούν ένα περιβάλλον ανοιχτού διαλόγου, στο

οποίο οι μαθητές μπορούν να δραστηριοποιούνται συνεργατικά για την επίτευξη συγκεκριμένου έργου και να επικοινωνούν σε ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής. Επιπλέον, οι μαθητές καθίστανται πιο ενημερωμένοι χρήστες των ΚΔ και του Διαδικτύου γενικότερα στην καθημερινότητά τους.

Τα ΚΔ αποτέλεσαν ένα εξαιρετικό εργαλείο για την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους και την οργάνωση των διαφόρων δραστηριοτήτων τους μέσω της διαμοίρασης αρχείων (ερωτηματολόγια, αρχεία) ξεπερνώντας τα χρονικά και γεωγραφικά όρια. Η όλη διαδικασία και στις δύο περιπτώσεις αποδείχτηκε ευχάριστη και διασκεδαστική και παιδαγωγικά ωφέλιμη καθώς βελτιώθηκαν και οι σχέσεις των μαθητών με τις εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί οι εκπαιδευτικοί, αφού πρώτα οι ίδιοι γνωρίσουν τη λειτουργία και τη χρήση και άλλων Web 2.0 εργαλείων, να αναπτύξουν εκείνες τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές που θα επιτρέψουν στους μαθητές τους να συνεργάζονται και να αξιολογούν πληρέστερα τις δυνατότητες των εργαλείων αυτών και εν γένει του Διαδικτύου. Το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να μένουν κλειστοί στις αλλαγές που, ήδη, συντελούνται στην κοινωνία της πληροφορίας, ούτε όμως να τις εισαγάγουν στην εκπαιδευτική διαδικασία άκριτα, χωρίς να τις εντάσσουν σε κάποιο θεωρητικό πλαίσιο. Σε κάθε περίπτωση, η αξιοποίηση των ΚΔ στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι αυτοσκοπός, είναι όμως θεμιτή, όταν αξιοποιούνται οι δυνατότητες που αυτά παρέχουν ως ένα μαθησιακό περιβάλλον, με στόχο τη βελτίωση του διδακτικού έργου και την αποτελεσματική μάθηση των μαθητών.

Βιβλιογραφικές πηγές

Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80. Retrieved 15 December 2014 from doi: 10.1016/j.iheduc.2008.05.002.

Andrews J. (2011). Is Facebook Good Or Bad For Students? Debate Roils On. Retrieved 15 December 2014 from http://allfacebook.com/is-facebook-good-or-bad-for-students-debate-roils-on_b41357.

Jones, R. (2009). Social Media Marketing 101, Part 1, Retrieved 15 December 2014 from <http://searchenginewatch.com/sew/opinion/2064413/social-media-marketing-101-part>

Wikipedia Facebook, Ανακτήθηκε στις 15 December 2014 από <http://el.wikipedia.org/wiki/Facebook>

Βαγγελάτος, Α., Φραγκίσκος, Φ., και Κομνηνός, Θ. (2010). Τα κοινωνικά δίκτυα στο σχολείο του σήμερα. Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», vol.II, pp.791-794, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2015 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1577.pdf>

Δαγδιλέλης Β., Παπαδόπουλος Ι. κ.ά. (2013). Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 1: Γενικό μέρος, Πάτρα: ΥΠΕΠΘ.

Δεληγιάννης, Κ. (2010). Ning, το δικό σου Facebook. Ο καθένας μπορεί να δημιουργήσει δωρεάν το δικό του κοινωνικό δίκτυο. Εφημερίδα Καθημερινή, Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου 2015 από http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_world_2_21/03/2010_395015

Θεοδότου, Ευγ. (2015). Η δημιουργικότητα στην εποχή των Νέων Τεχνολογιών: Δημιουργικές εφαρμογές στην καθημερινή πράξη. Αθήνα: Κριτική.

Κυριακάκη, Γ., (2011), Online Κοινωνικά Δίκτυα, Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2015 από <https://learn20.wikispaces.com/file/view/draft+final.docx>

Λιβινγκστόουν, Σ., (2011), Έρευνα αποκαλύπτει μια «ανήλικη» γενιά κοινωνικής δικτύωσης (Διαθέσιμο On line: <http://blogs.sch.gr/internet-safety/archives/427>, προσπελάστηκε στις 2/7/2015)

Ματσαγγούρας, Ηλίας Γ. (2013). Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο (Διαθέσιμο On line: <http://ebooks.edu.gr/2013/tautotita.php?course=DSGL-A107>, προσπελάστηκε στις 24/7/2015)

ΠΣΔ (2011). Ασφάλεια στο Διαδίκτυο. Αθήνα: Ενημερωτικός κόμβος Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου: Ανακτήθηκε στις 19 Μαρτίου 2015 από <http://blogs.sch.gr/internet-safety/archives/427>

Ραπτοπούλου, Χ., – Παπαβασιλείου, Χ., (2011). Αξιοποίηση Κοινωνικών δικτύων στην Εκπαίδευση, Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2014 από http://learn20.wikispaces.com/file/detail/Social_Networks_in_Education_Papavasileiou_Raptooulou.docx

Σφακιανάκης, Ε., (2007). Παρουσίαση του τμήματος Δίωξης Ηλεκτρονικού εγκλήματος. 9ο Ετήσιο Συνέδριο Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, 29-30 Οκτωβρίου 2007, Αθήνα

Τζικόπουλος, Α. (ΕΠΕΔΒΜ) του ΕΣΠΑ (2007-2013). Ηλεκτρονικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media). Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης.

**«Τα Πρωτοβρόγια» του Γ. Δροσίνη
Δημιουργώντας με e-εργαλεία στη διδακτική πράξη**

Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας Ιστορίας, alexroula66@gmail.com

Ψυχογυιοπούλου Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Α. Δημιουργικής γραφής, ppsixo1@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μια πρόταση εναλλακτικής καινοτόμου διδασκαλίας του ποιήματος του Γεωργίου Δροσίνη *Τα Πρωτοβρόγια* από τη συλλογή «Θα βραδιάζω» (1930 το οποίο περιλαμβάνεται στα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου. Συγκεκριμένα οι μαθητές θα συνομιλήσουν με το ποίημα μέσω της χρήσης e-εργαλείων και θα το κατανοήσουν, υλοποιώντας διαφορετικές δραστηριότητες (γραφές... δημιουργίας, προσωπογραφίες, κριτικολογήματα), πολλές από τις οποίες συμπεριλαμβάνονται στο μαθησιακό αντικείμενο «Λογογραφήματα», που φιλοξενείται στο ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ. Παράλληλα, θα έρθουν σε μια πρώτη ηλεκτρονική επαφή με το χώρο του Μουσείου Γ. Δροσίνη, προετοιμαζόμενοι για μελλοντική επίσκεψη σε αυτό. Μέσω του συγκεκριμένου διδακτικού σχεδιασμού προσδοκάται οι μαθητές να αυτενεργήσουν και να δημιουργήσουν με κριτικό πνεύμα και καινοτόμο διάθεση, εξωτερικεύοντας τα συναισθήματά τους και καλλιεργώντας το γλωσσικό και εκφραστικό τους επίπεδο και να αποκτήσουν εγγύτερη γνώση για τη ζωή, το πολυδιάστατο έργο και τον τρόπο γραφής του ποιητή.

Λέξεις-Κλειδιά: Δροσίνης, Μουσείο Γ. Δροσίνη, «Λογογραφήματα», e-εργαλεία, δημιουργική γραφή.

Εισαγωγή

Η υπό παρουσίαση διδακτική πρόταση αφορά στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου και συγκεκριμένα στη διδασκαλία του ποιήματος «*Τα Πρωτοβρόγια*» του Γ. Δροσίνη. Με τη συνδρομή των νέων τεχνολογιών και της δημιουργικής γραφής επιδιώκεται να αποβεί ελκυστικότερη η προσέγγιση του συγκεκριμένου ποιήματος και να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για ουσιαστικότερη εμβάθυνση στη ζωή και το έργο του ποιητή. Παράλληλα, επιδιώκεται να εντρυφήσουν οι μαθητές στη θεωρία της πρόσληψης και της αισθητικής ανταπόκρισης και στο τέλος να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί, συνθέτοντας πολυτροπικά κείμενα, που ξεφεύγουν από τον τετριμμένο ακαδημαϊκό λόγο.

Ο εκπαιδευτικός με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, την πλοήγηση /ξενάγηση στο Μουσείο Γ. Δροσίνη, και με τη δημιουργική αξιοποίηση του μαθησιακού αντικείμενου «Λογογραφήματα» δημιουργεί ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης μέσα στο οποίο

προσφέρονται οι προϋποθέσεις για την ενεργητική και βιωματική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές στο εργαστήριο Πληροφορικής με αφορμή τα κατάλληλα ερεθίσματα, τη μελέτη και την έρευνά τους συνεργάζονται και κατασκευάζουν: α) χρονογραμμές με τα κυριότερα γεγονότα-σταθμούς της ζωής και του έργου του Γεωργίου Δροσίνη στο Cmap, Text 2 Mind Map, β) ψηφιακές αφηγήσεις, συννεφόλεξα, κολάζ, πολυμεσική παρουσίαση με τη ζωή και το έργο του ποιητή, το θέμα του ποιήματος κ.ά. χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία της επιλογής τους, όπως: προβολή παρουσίασης, διαδραστική αφίσα, prezi, Tagxedo, Wordle, AutoCollage γ) παράγουν συνεργατικά ποιητικά κείμενα και άλλα με τη χρήση του επεξεργαστή κειμένου στις ενότητες γραφές... δημιουργίας και προσωπογραφίες και δ) γράφουν κριτική, στέλνουν e-mail ή γράμμα στον συγγραφέα και συνομιλούν σχετικά με τον ποιητή στο chat. Εμπλέκονται ενεργά και αποτελεσματικά στη διαδικασία της μάθησης και καλλιεργούν την κριτική και τη δημιουργική σκέψη, στηριζόμενοι στη συνεργατική διδασκαλία και στη βιωματική μάθηση.

Διδασκαλία Λογοτεχνίας - Τ.Π.Ε.- «Λογογραφήματα»

Είναι γεγονός ότι στο σημερινό σχολείο συνεχώς αυξάνεται η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και η βιωματική προσέγγιση των διδακτικών αντικειμένων (Ματσαγγουρας, 2003). Με όχημα τη συμμετοχή τους σε κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι διδασκόμενοι δημιουργούν μηχανισμούς μάθησης οξύνουν την κριτική τους ικανότητα, ασκούνται στην ανακάλυψη της γνώσης μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν και εφοδιάζονται με συνειδητούς μηχανισμούς και μεταγνωστικές δεξιότητες, εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Feyfant, 2011).

Ο Η/Υ είναι ένα διδακτικό εργαλείο που παρέχει τη δυνατότητα για εξατομικευμένη διδασκαλία και δημιουργεί ένα αλληλεπιδραστικό μαθησιακό περιβάλλον που κινητοποιεί το παιδί, ενεργοποιώντας παράλληλα διαφορετικά στύλ μάθησης, όπως το ακουστικό, το οπτικό και το κιναισθητικό (Newby, 2009). Άλλωστε ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στις μέρες μας είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση της ενημέρωσης, της επικοινωνίας και της Εκπαίδευσης (Bruce, 2008). Συγκεκριμένα και αναφορικά με την εκπαίδευση, οι Τ.Π.Ε. προσφέρουν σύγχρονες επικοινωνιακές μεθόδους διδασκαλίας, θέτοντας τον τρόπο μεταφοράς της γνώσης σε νέες βάσεις (Κέκκερης, 2010) και δημιουργώντας ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, σύμφωνα με τις φιλοσοφικές αντιλήψεις του κοινωνικού εποικοδομητισμού (Welsh, 2010). Επιπρόσθετα η εξοικειώσή των μαθητών με τους Η/Υ τους βοηθά να επεκτείνουν τη χρήση τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αφορούν άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος (Μαρκατάτος, 2002), στηρίζοντας παράλληλα τη διαθεματικότητα. Δραστηριότητες με παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. μπορούν να αποβούν πολλαπλώς ωφέλιμες για τους μαθητές, καθώς συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, δίνοντας έμφαση σε νέες μορφές κειμενικότητας και σε καινές αναγνωστικές πρακτικές (Ακριτίδου 2011). Η δημιουργία

πολυτροπικών κειμένων αναδεικνύει το ολιστικό μοντέλο πρόσληψης και παράστασης του κόσμου και επιτρέπει παράλληλα σε άλλα μέσα και άλλες τέχνες να συνομιλήσουν με το λογοτεχνικό κείμενο (Νικολαΐδου 2009 και 2011).

Συγκεκριμένα, για το μάθημα της Λογοτεχνίας έχει δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια πλούσιο ψηφιακό υλικό από φορείς που εγγυώνται την εγκυρότητα και την επιστημονική του τεκμηρίωση. Σε αυτό συνέβαλε και η αλλαγή στον τρόπο ανάρτησης των σχολικών βιβλίων από το Ψηφιακό Σχολείο (<http://dschool.edu.gr/>), γιατί στην επιλογή «διαδραστικά βιβλία μαθητή, εμπλουτισμένα html» υπό την ενότητα «Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία» οι μαθητές μπορούν, από τη μια, να γνωρίσουν έναν άλλο τρόπο εμφάνισης του σχολικού εγχειριδίου και, από την άλλη, να αναγνώσουν το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο, κάνοντας χρήση των υπαρχόντων υπερσυνδέσμων (Καραλή, Κούκης, Μαντάς, Χατζημήτρου, 2015).

Τα «Λογογραφήματα» είναι εκπαιδευτική εφαρμογή στην οποία παρέχονται διαμορφωμένα περιβάλλοντα παραγωγής λόγου και προτείνονται δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιούνται μετά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου. Ο μαθητής μπορεί να προσεγγίσει τους λογοτεχνικούς ήρωες, να ασκηθεί στη δημιουργική γραφή ή να γράψει κριτική, συντάσσοντας διαφορετικά είδη και τύπους κειμένου (προσωπογραφίες βιβλιοπαρουσίαση, e-mail, διάλογος/συνέντευξη κ.ά.). Στην ενότητα «e-εργαλεία» προτείνονται ενδεικτικές ιστοσελίδες για την περαιτέρω αξιοποίηση βασικών εργαλείων Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της λογοτεχνίας (Δημοπούλου, χ.χ.).

Διδασκαλία Λογοτεχνίας, ΑΠΣ, Δημιουργική Γραφή

Ο όρος «*δημιουργική γραφή*», υπονοεί τη διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής, αλλά εμπεριέχει και ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων από την πλευρά των διδασκομένων (Καρακίτσιος 2012). Σύμφωνα με την Κολοβελώνη (2013), στον χώρο της εκπαίδευσης η δημιουργική γραφή μοιάζει να απομακρύνεται από την αντίληψη που τη θεωρεί συνώνυμη της λογοτεχνικής παραγωγής και καταλήγει σε μια διαδικασία ελεύθερης έκφρασης της δημιουργικότητας του μαθητή (Κωτόπουλος, 2012), καθώς αναφέρεται στην ικανότητά του να φαντάζεται και να δημιουργεί, να αισθάνεται και να εκφράζεται ελεύθερα, αυθεντικά και πρωτότυπα για τη δική του ικανοποίηση και ευχαρίστηση (Maker, 1993), βοηθώντας τον να ανακαλύπτει, να βιώνει και να ερμηνεύει καταστάσεις και γεγονότα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995).

Η χρήση ποικιλίας «κειμένων», η σύνδεση της Λογοτεχνίας με άλλες μορφές τέχνης, η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία, η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων, η αξιοποίηση του επεξεργαστή κειμένου είναι κάποιες από τις προτάσεις που οδηγούν προς μια νέα αντιμετώπιση του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο σχολείο, η οποία προωθεί και τη δημιουργική γραφή. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές εναύσματα που τους παρωθούν προς μια

συγκεκριμένη λογοτεχνική γραφή, έτσι ώστε στο τέλος της δραστηριότητας να έχουν εξοικειωθεί με ένα συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος ή μια συγγραφική τεχνική και να αισθάνονται ικανοί να γράψουν ένα κείμενο, σύμφωνα με τους κανόνες που έχουν αφομοιώσει (Σουλιώτης 2012). Αναφορικά με την ποίηση του Γ. Δροσίνη, η πρόκρισή της για προσέγγιση μέσω ασκήσεων δημιουργικής γραφής δεν είναι τυχαία γιατί τα συγκεκριμένα ποιήματα βρίθουν εικόνων, γίνονται εύκολα κατανοητά και έχουν καταλυτική επίδραση στο θυμικό του αναγνώστη.

Στόχοι Γνωστικοί

Οι μαθητές επιδιώκεται να:

- αναπτύξουν αναγνωστικές και δημιουργικές δεξιότητες που διευκολύνουν την κατανόηση και την απόλαυση σημαντικών λογοτεχνικών έργων
- γνωρίσουν το εύρος της προσωπικότητας του ποιητή και να απολαύσουν αισθητικά το ποιητικό κείμενο
- αναπτύξουν ιδιαίτερες ψυχοκινητικές δεξιότητες και συμπεριφορές έτσι ώστε να γίνουν ικανοί και δημιουργικοί αναγνώστες των λογοτεχνικών κειμένων
- μετατραπούν από κριτικοί αναγνώστες σε μικρούς ποιητές, κριτικούς λογοτεχνίας και δημοσιογράφους

Στόχοι ψηφιακού γραμματισμού

Οι μαθητές επιδιώκεται να:

- πλοηγηθούν στα διαδραστικά σχολικά βιβλία και στο ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ και να λύσουν κάποιες ασκήσεις που θα τους δοθούν.
- εξοικειωθούν με τα e-εργαλεία web. 2.0
- ασκηθούν στη συνεργατική συζήτηση και εργασία στα χρονικά πλαίσια που θα τους δοθούν.
- εκτιμήσουν τις ωφέλειες της ψηφιακής τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία.

Στόχοι σχετικοί με τη Δημιουργική Γραφή

Οι μαθητές επιδιώκεται να:

- προσεγγίσουν με βιωματικό τρόπο την ποίηση και το Μουσείο Γ. Δροσίνη και να εκφραστούν με δημιουργικότητα και πρωτοτυπία..
- καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα τους μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές.
- είναι σε θέση να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τις αρχές, τις τεχνικές και τις μεθόδους δημιουργικής γραφής, ώστε να παράγουν το δικό τους πρωτότυπο έργο.
- ασκηθούν στην ομαδοσυνεργατική και διερευνητική μάθηση στο πλαίσιο της κοινής δημιουργικής προσπάθειας.

Μεθοδολογία - Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε και της δημιουργικής γραφής

Για το σενάριο θα χρειαστούν τρεις διδακτικές ώρες στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Οι μαθητές αναλαμβάνουν τη διερεύνηση της ζωής και του έργου του ποιητή, με πηγές άντλησης πληροφοριών το διαδίκτυο και το Μουσείο Γ. Δροσίνη. Συγκεντρώνουν σχετικό υλικό: ποιήματα, άρθρα για τον ποιητή, μελοποιημένα τραγούδια, φωτογραφίες, κλπ και στη συνέχεια αξιοποιώντας τα προτεινόμενα ψηφιακά εργαλεία δημιουργούν χρονογραμμές, εικονόλεξα και ψηφιακές αφηγήσεις. Μέσα από τη βιωματική προσέγγιση ποιημάτων και πεζών κειμένων και με την εκπαιδευτική μέθοδο της δημιουργικής γραφής, εκφράζονται δημιουργικά στον επεξεργαστή κειμένου και μεταμορφώνονται σε επαρκείς αναγνώστες, γεγονός που πιστοποιεί την επιτυχία της εφαρμογής της δημιουργικής γραφής (Σουλιώτης, 2012).

Οργάνωση τάξης

Αφού οι μαθητές χωριστούν σε ομάδες, καταρτίζουν σχέδιο δράσης/καθηκόντων με τη βοήθεια του εμπνευστή εκπαιδευτικού και με βάση τις δραστηριότητες που τους ανατίθενται μέσω των φύλλων εργασίας. Σ' ένα μέλος από κάθε ομάδα ανατίθεται η παρακολούθηση και η καταγραφή της πορείας της γνωστικής διερεύνησης με βάση το σχέδιο που συναποφασίστηκε από την αρχή. Αυτό το σχέδιο υποβάλλεται με τη μορφή πρακτικού στον εκπαιδευτικό μαζί με τη συνολική παρουσίαση των εργασιών τους. Ορίζεται ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα για την παρουσίαση των ευρημάτων της ομάδας του στις άλλες ομάδες, καθώς και ένας μαθητής-σύνδεσμος μεταξύ των ομάδων για τη μεταξύ τους ανταλλαγή στοιχείων και λοιπή συνεργασία.

Δραστηριότητες έκφρασης και δημιουργίας

Ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας τα e-εργαλεία και τις άλλες δραστηριότητες που προτείνονται στο μαθησιακό αντικείμενο «Λογογραφήματα» σχεδιάζει μια σειρά δημιουργικών φύλλων εργασίας, που καταφέρνουν να μεταβάλλουν την τετριμμένη διδασκαλία σε εκπαιδευτική έκφραση και δημιουργία καλλιεργώντας παράλληλα τη φαντασία και την κριτική σκέψη των μαθητών. *Ενδεικτικά αναφέρονται:*

Αναγραμματισμός: διάλεξε μια από τις παρακάτω λέξεις: ΠΡΩΤΟΒΡΟΧΙΑ, ΠΛΑΤΑΝΟΦΥΛΛΑ, ΧΩΡΙΑΤΟΣΠΙΣΤΑ και βάλε τα γράμματά της σε αλφαβητική σειρά. Δημιούργησε νέες λέξεις και γράψε ένα σύντομο κείμενο χρησιμοποιώντας τις καινούργιες λέξεις (έως 150 λέξεις).

Αντιστροφή νοήματος: να επιλέξετε τις λέξεις και τις εικόνες που χαρακτηρίζουν το φθινόπωρο στο συγκεκριμένο ποίημα και να τις αντικαταστήσετε, ώστε το ποίημα να αναφέρεται σε μία άλλη εποχή του χρόνου.

Αυτόματη Γραφή: αφού γίνει ανάγνωση του ποιήματος από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές, δοκιμάζοντας την τεχνική της “αυτόματης γραφής”, συνθέτουν ένα μικρό ποιητικό κείμενο με θέμα τα Πρωτοβρόχια, εκφράζοντας τα συναισθήματά τους.

Βιογραφικό ποίημα ή βιογραφικό σημείωμα με τους τίτλους των έργων του συγγραφέα. Δημιουργήστε το πορτρέτο ποιητή βασισμένο σε γεγονότα πραγματικά, φανταστικά ή και ανάμικτα, καθώς και στους τίτλους των έργων του. Προσφέρονται ο πεζός και ο ποιητικός λόγος (150-200 λέξεις).

Γράμμα στον ποιητή ή e-mail: γράψε ένα γράμμα στο οποίο να εκφράζεις τον θαυμασμό σου για την ποίηση του Γ. Δροσίνη ή στείλε ένα e-mail στους υπεύθυνους του Μουσείου Γ. Δροσίνη για να κλείσεις με την τάξη σου ημερομηνία επίσκεψης και ξενάγηση στο χώρο του, αιτιολογώντας την επιθυμία σου για την επίσκεψη εκεί.

Έμμετρος διάλογος Δροσίνη και Παλαμά/Μεταγραφή κειμένου: αφού μελετήσετε τον ποιητικό διάλογο μεταξύ Δροσίνη και Παλαμά http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=7&text_id=1189 , http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=7&text_id=2155 να μετατρέψετε τον έμμετρο διάλογο σε πεζό και να φτιάξετε μια μικρή παράγραφο για την εικόνα που είχε ο κάθε ποιητής για τον άλλο. Μπορείτε να δημιουργήσετε ένα ανάλογο ποίημα για έναν φίλο σας και να του το στείλετε.

Διαδραστική αφίσα ή ψηφιακό κολάζ: με βάση τις πληροφορίες που αντλήσατε από τη βιογραφία και την εργογραφία του Γεωργίου Δροσίνη και την περιήγησή σας στο ομώνυμο Μουσείο να δημιουργήσετε: α) ηλεκτρονική αφίσα σχετικά με τον ποιητή, β) ένα ψηφιακό κολάζ που να απεικονίζει το ποίημα ή τον ποιητή. Μπορείτε να αξιοποιήσετε τις εφαρμογές <http://edu.glogster.com/> και AutoCollage.

Εικονόλεξο: δίνεται το ποίημα *Τα Πρωτοβρόχια* με την οδηγία να αντικατασταθούν οι υπογραμμισμένες λέξεις (πρωτοβρόχια, ποτάμι, πλατανόφυλλα, κούμαρα, κυκλαμιές, χωριατόσπιτα, τζίτζικας, άνοιξη, χιόνια, χελιδόνια, πάγους, χιονιές) με ζωγραφική ή εικόνες από το διαδίκτυο.

Καταιγισμός λέξεων/ Αυτόματη γραφή: αφού επιλέξετε τις 10 πιο αντιπροσωπευτικές λέξεις από το ποίημα που σχετίζονται με τα μηνύματα του χειμώνα, γράψτε ένα κείμενο με αυτόματη γραφή σ' ένα αγαπημένο σας πρόσωπο αξιοποιώντας τις συγκεκριμένες λέξεις.

Κατεστραμμένο ποίημα: το χειρόγραφο βράχθηκε και έσβησαν κάποιες λέξεις από το ποίημα *Τα Πρωτοβρόχια*. Με την ψυχή σου και όχι τη λογική σου να συμπληρώσεις τις λέξεις που χάθηκαν... (δίνεται το ποίημα, αφού πρώτα αφαιρεθούν κάποιες λέξεις από αυτό).

Κριτική ανάγνωση: αφού εντοπίσετε τα ποιήματα του Α. Σικελιανού «Το Πρωτοβρόχι» και του Ν. Λαπαθιώτη «Πόθος» που έχουν κοινή θεματολογία με τα Πρωτοβρόχια του Γ. Δροσίνη, να δημιουργήσετε το δικό σας ποιητικό κείμενο για το φθινόπωρο

απομονώνοντας και ανασυνθέτοντας στίχους που έχουν ιδιαίτερη σημασία για σας και αντικατοπτρίζουν την οπτική σας και τα προσωπικά σας συναισθήματα.

Ποιητική δημιουργία: χρησιμοποιώντας κάποιες από τις λέξεις «πρωτοβρόχια, νύχτα, χειμώνας, ποτάμι, κούμαρα, κυκλαμιές, τζίτζικας, χωριατόσπιστα, άνοιξη, χελιδόνια, πάγους, χιονιές»: να γράψετε ένα δικό σας ποίημα που να αναφέρεται στα Πρωτοβρόχια ή σε κάποια από τις τέσσερις εποχές του χρόνου.

Συνέντευξη: είσαι δημοσιογράφος και παίρνεις συνέντευξη από τον Γ. Δροσίνη για τα σπίτια που έζησε, αντλώντας πληροφορίες από τη σχετική θεματική που έχει δημιουργηθεί στο Μουσείο τύπου Γ. Δροσίνη. Τι ερωτήσεις θα του έκανες και τι νομίζεις ότι θα σου απαντούσε στην κάθε ερώτηση; (τα παιδιά εργάζονται κατά τετράδες ή πεντάδες χωρισμένοι με βάση τα σπίτια που έζησε και παίρνοντας την ονομασία της ομάδας τους από αυτά).

Συννεφόμελο: δημιουργήστε συννεφόμελο με τα ψηφιακά εργαλεία wordle, tagxedo τα οποία να εκφράζουν τα συναισθήματά σας μετά την ανάγνωση του ποιήματος ή που να αποτυπώνουν το θέμα του ποιήματος.

Χαϊκού: η Φύση αποτελεί πηγή έμπνευσης για τον ποιητή Γ. Δροσίνη. Δοκιμάστε να αποτυπώσετε φθινοπωρινές, χειμερινές, ανοιξιάτικες, και καλοκαιρινές εικόνες με το ποιητικό είδος του χαϊκού. Χαϊκού ονομάζεται το ποιητικό είδος που έχει εισαχθεί από την ιαπωνική ποίηση και στην ευρύτερη εφαρμογή του είναι ποίημα τρίστιχο που απαρτίζεται από 5-7-5 συλλαβές (Μαρκαντωνάτος, 2013).

Χρονογραμμή: με τα ψηφιακά εργαλεία <http://www.timetoast.com/> ή <http://www.tikitoki.com/> να δημιουργήσετε μια χρονογραμμή με τη βιογραφία και την εργογραφία του Γεωργίου Δροσίνη. Να ενσωματώσετε video, φωτογραφίες και κείμενο.

Ψηφιακή αφήγηση ή πολυμεσική παρουσίαση: με βάση τις πληροφορίες που αντλήσατε από το κείμενο και την περιήγησή σας στο Μουσείο Γ. Δροσίνη να δημιουργήσετε μια ψηφιακή αφήγηση με το Digital storyteller ή μια πολυμεσική παρουσίαση με το PREZI για το θέμα του ποιήματος ή τον δημιουργό.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του όλου εγχειρήματος είναι διαμορφωτική και τελική και συνδέεται με τους αρχικά τεθέντες στόχους που προέκυψαν μετά από συζήτηση εκπαιδευτικού και συμμετεχόντων μαθητών. Ουσιαστικά, δίνεται βαρύτητα στην αυτοαξιολόγηση της κάθε ομάδας, αλλά και στην ετεροαξιολόγηση. Αξιολογείται το τελικό προϊόν (περιεχόμενο-δομή-μορφή), ο βαθμός κριτικής αξιοποίησης δεδομένων από το διαδίκτυο και το Μουσείο Γ. Δροσίνη αλλά και ο βαθμός δημιουργικής και κριτικής αξιοποίησης των δυνατοτήτων των ψηφιακών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Συνεκτιμάται ο

βαθμός συμμετοχής, το επίπεδο της συνεργασίας, η δημιουργικότητα και η πρωτοτυπία έκφρασης των συμμετεχόντων.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης και με τη συνδρομή των Τ.Π.Ε., της εκπαιδευτικής εφαρμογής «Λογογραφήματα», των εργαλείων Web2.0 και της δημιουργικής γραφής, αναμένεται η μάθηση να μετουσιωθεί σε μία ενδιαφέρουσα διερευνητική διαδικασία, που συμβάλλει στην ενίσχυση του πνεύματος συνεργασίας των μαθητών αλλά και στην δημιουργική τους έκφραση και αυτενέργεια. Ειδικότερα, η ενασχόληση με τη δημιουργική γραφή βοηθά πολλαπλά τους μαθητές, προσφέροντάς τους την ευχαρίστηση της έκφρασης και της δημιουργίας αλλά και την κατανόηση του λογοτέχνη που μελετούν κάθε φορά. Οι μαθητές εργάζονται σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η τάξη γίνεται κοινότητα μάθησης, ενώ παράλληλα κυρίαρχο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία αποκτά η κριτική διάσταση. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εμπνευστής / συντονιστής, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τους μαθητές να λάβουν ενεργά μέρος στις εργασίες, να εκφράσουν αβίαστα τις σκέψεις τους και να υλοποιήσουν τις ιδέες τους.

Στο σύνολο του εγχειρήματος δίνεται έμφαση στην αυτενέργεια των παιδιών, στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης, στη δημιουργικότητα και στη συνεργασία. Γίνονται διερευνήσεις με τη χρήση Η/Υ και μέσα από τις σύγχρονες μεθόδους πληροφόρησης, όπως το ψηφιακό σχολείο και το Μουσείο Γ. Δροσίνη, επιχειρείται η διεπιστημονική αντιμετώπιση και οι διασυνδέσεις των γνώσεων με τη ζωή και το έργο του δημιουργού.

Οι μαθητές γνωρίζουν το πολυσχιδές έργο του ποιητή, ξεναγούνται στα σπίτια που έζησε, συλλέγουν πλούσιο και πολυποίκιλο υλικό και με την καθοδήγηση του διδάσκοντα ωθούνται να συνθέσουν τον προσωπικό τους δημιουργικό λόγο και να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Η έκθεσή τους σε ποικίλα ερεθίσματα που παρέχονται από την προσέγγιση του ποιήματος και την ψηφιακή επαφή τους με τον ιστότοπο του Μουσείου Γ. Δροσίνη καθώς και οι κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής τους επιτρέπουν να αποκτήσουν κριτική ματιά, να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο έμπνευσης και τη μοναδικότητα του δημιουργού και να αντιληφθούν τη διαχρονικότητα της ποίησης ενός ευαίσθητου και αληθινού ανθρώπου που ο σκοπός της ποίησής του συμπυκνώνεται στους ακόλουθους στίχους του: «*Θέλω να δίνω φως από τη φλόγα μου, / κι ας είμαι ένα ταπεινό λυχνάρι*».

Βιβλιογραφία

Ακριτίδου, Μ. (2011). *Οι Τ.Π.Ε. στο μάθημα της λογοτεχνίας. Εισαγωγή. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πρακτική*. Στο Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα πανεπιστημιακά κέντρα επιμόρφωσης, τεύχ. 3: Ειδικό μέρος (Α' έκδοση). Πάτρα: ΙΤΥ.

Bruce, B. (2008). Learning at the Border: How Young People Use New Media for Community Action and Personal Growth. In Ch. Angeli & N. Valanides (eds.), Proceedings of the 6th Panhellenic Conference with International Participation: ICT in Education. 25-28 September, Cyprus, pp. 3-10.

Δημοπούλου, Κ.,(χ.χ.). *Λογογραφήματα*, μαθησιακό αντικείμενο στο Φωτόδεντρο <http://photodentro.edu.gr/lor/handle/8521/3993> , ανακτήθηκε 02-12-2019.

Feyfant, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages, dossiers d' actualité, no 65.

Καρακίτσιος Α., (2012). “Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;” Ηλεκτρονικό Περιοδικό, Νο 15 Ανακτήθηκε 01 Δεκεμβρίου 2019 από http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=category&id=59&Itemid=95.

Καραλή, Β., Κούκης, Ν., Μαντάς, Α. & Χατζημήτρου, Ε .(2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό Λογοτεχνία (Τάξεις: Α, Β, Γ) Γενικό Λύκειο*. Αθήνα: ΙΕΠ, ΥΠΕΠΘ
Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (1995). *Το θαυμαστό παιχνίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Κέκκερης, Γ. (2010). *Νέες εφαρμογές των Τ.Π.Ε. στην e-Μάθηση: Από το WEB στο WEB 4*. Στο Γ. Κέκκερης (Επιμ.), *Ειδικά Κεφάλαια Τ.Π.Ε. στις Επιστήμες Αγωγής* (σ. 67-80). Αθήνα: Παπαζήσης.

Κωτόπουλος, Τ. (2012). *Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής*. Στο Γ. Παπαντωνάκης & Τ. Κωτόπουλος, *Τα Ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων.

Κολοβελώνη, Γ. (2013). *Διδάσκοντας Δημιουργική Γραφή σε μαθητές Λυκείου μέσα από ένα Πολιτιστικό Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων*. Στα πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου δημιουργικής γραφής

Maker, J. (1993). Creativity, intelligence and problem solving: a definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness. *Gifted Education International*, 9, 68-77.

Μαρκατάτος, Γ. (2002). Ψηφιακή εικαστική ως μέσο εξοικείωσης των μαθητών στη χρήση Η/Υ. Στο: Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (σ. 339-344). Τόμ. Β΄. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Καστανιώτης-ΕΤ.Π.Ε..

Μαρκαντωνάτος, Γ. (2013). *Λογοτεχνικοί και φιλολογικοί όροι Βασική ορολογία και λέξεις-κλειδιά για την κατανόηση των κειμένων*. Δημοσιογραφικός οργανισμός Λαμπράκη Α.Ε. ΤΟ ΒΗΜΑ

Newby, T. Stepich, D. Lehman, J. & Russell, J. (2009). *Εκπαιδευτική τεχνολογία για διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και νέες τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Νικολαΐδου, Σ. (2011). *Οι Τ.Π.Ε. στο μάθημα της λογοτεχνίας. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές*, στο Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα πανεπιστημιακά κέντρα επιμόρφωσης, τεύχ. 3: Ειδικό μέρος (Α' έκδοση). Πάτρα : ΙΤΥ.

Σουλιώτης, Μ. και συγγραφική ομάδα (2012). *Δημιουργική γραφή, Οδηγίες πλεύσεως*, βιβλίο εκπαιδευτικού, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος.

Welsh, M. & Condie, R. (2010). T'aint what you do (It's the way that you do it): ICT and creativity in the Primary School Classroom. In: N. Reynolds & M. Turcsányi-Szabó (Ed.), KCKS 2010, IFIP AICT 324 (p.p. 424-434). International Federation for Information Processing (IFIP).

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΤΗΣ Α' ΛΥΚΕΙΟΥ, <http://edu.klimaka.gr/arxeio/leitourgia-lykeio/programma-spoudwn-nea-ellhniki-logotexnia-a-lykeiou-klimaka.pdf> (ΦΕΚ 1562/2011 - Αριθμ.70001/Γ2) .

Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα με σύνοδη δυσφασία. Μελέτη περίπτωσης

Σιαράβα Ευθυμία-Ναταλία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Ε.Α.Ε., Μ.Sc. "Επιστήμες Αγωγής-Ειδική Εκπαίδευση",
natsiar@gmail.com

Περίληψη

Με αφορμή τις επιμορφώσεις που πραγματοποιούνται στις σχολικές μονάδες προς τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής για τους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές, παρουσιάζεται και η περίπτωση μαθήτριας της Α΄ Δημοτικού με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας με σύνοδη δυσφασία. Η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην ενημέρωση του συνόλου των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την Δ.Ε.Π.Υ. και τη δυσφασία. Γίνεται αναφορά κάποιων βασικών αρχών παρέμβασης για την καλύτερη εκπαιδευτική αντιμετώπιση των παιδιών αυτών στο σύγχρονο γενικό σχολείο στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Στασινός, 2013).

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα/Δ.Ε.Π.Υ., δυσφασία, συμπεριληπτική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας αποτελεί μία διαταραχή με παιδοψυχιατρική βάση, η οποία συναντάται συχνά σε μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης ή και δυσκολίες συμπεριφοράς. Πρόκειται για την αδυναμία του παιδιού να επικεντρώσει την προσοχή του σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα ενώ ταυτόχρονα μπορεί να εκδηλώνει άσκοπες κινήσεις, τα αισθητηριακά ερεθίσματα των οποίων δεν δύνανται να αντιληφθεί ούτε και να τα μετουσιώσει σε κοινωνικογνωστικές δομές. Η Δ.Ε.Π.Υ. δεν είναι απαραίτητο να συνοδεύεται με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς υπάρχουν και παιδιά με ελλειμματική προσοχή, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα που παρουσιάζουν θετική στάση απέναντι στο γνωστικό τομέα. Η συχνότητα έκφρασης της Δ.Ε.Π.Υ. σε παιδιά σχολικής ηλικίας κυμαίνεται στο 3-7% και συναντάται με μέση τιμή περίπου στο 5%. Όσον αφορά το φύλο είναι κυρίαρχη στο ανδρικό φύλο με αριθμητική υπεροχή των αγοριών 2-9:1 (Στασινός, 2013).

Τα συμπτώματα της Δ.Ε.Π.Υ. χωρίζονται σε συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας σύμφωνα με την American Psychiatric Association. Ξεκινώντας με την ελλειμματική προσοχή, σ' αυτήν ανήκουν συμπτώματα όπως η δυσκολία του παιδιού να επικεντρώσει την προσοχή του σε κάτι, να διατηρήσει την προσοχή του σε αυτόν που του απευθύνει τον λόγο και η αδυναμία του να ακολουθήσει της οδηγίες που του δίνονται. Δυσκολεύεται ακόμα να ολοκληρώσει δραστηριότητες που βασίζονται στη σειροθέτηση, αποσπάται και ενοχλείται από απότομους θορύβους και συχνά χάνει πράγματα αναγκαία για της εργασίες του.

Σε ότι αφορά την υπερκινητικότητα, το παιδί την εκδηλώνει κουνώντας νευρικά χέρια ή πόδια και με το να τρέχει άσκοπα. Ακόμα τα εκδηλώνει με το να σηκώνεται τακτικά από τη θέση του και να δυσκολεύεται να παίζει ήρεμα συμμετέχοντας σε ομαδικές δραστηριότητες που διέπονται από κανόνες. Τέλος η παρορμητικότητα αποτελεί ένα ακόμα σύμπτωμα της Δ.Ε.Π.Υ. και αφορά δυσκολίες όπως το να περιμένει το παιδί τη σειρά του, να δίνει απαντήσεις εν τάχει πριν ακόμα κάποιος ολοκληρώσει την ερώτησή διακόπτοντας τον συνομιλητή του (Στασινός, 2009).

Δυσφασία

Οι διαταραχές του προφορικού λόγου μπορούν να αναπτύσσονται σε οποιαδήποτε περίοδο της ζωής του ανθρώπου. Συνήθως εκδηλώνονται στην προσχολική ηλικία του παιδιού, όπου το παιδί αναπτύσσει της δεξιότητες του λόγου και οποιαδήποτε συναισθηματική διαταραχή μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξή του. Με τον όρο «δυσφασία» αναφερόμαστε στην διαταραχή της ομαλά εξελισσόμενης ομιλίας που οφείλεται σε οργανική βλάβη του εγκεφάλου. Χαρακτηρίζεται από μερική ή ολική απώλεια του λόγου. Έτσι ενώ ο μέσος όρος των παιδιών παρουσιάζει ομαλή ανάπτυξη του λόγου, τα παιδιά με δυσφασία παρουσιάζουν έλλειμμα στην κανονική ανάπτυξη των γλωσσικών λειτουργιών ή δεξιοτήτων (Στασινός, 2009).

Στην περίπτωση της δυσφασίας αναφερόμαστε σε παραμόρφωση της άρθρωσης της ομιλίας και του λόγου στην πορεία της εξέλιξής του. Έτσι ένα παιδί δύο ετών με δυσφασία δεν παρουσιάζει ομιλία ενώ οι συνομήλικοί του έχουν ήδη αρχίσει να διατυπώνουν της βασικές λέξεις και φράσεις της μητρικής τους γλώσσας. Έτσι ο λόγος αυτών των παιδιών αναπτύσσεται με αργό ρυθμό ενώ ταυτόχρονα παρατηρούνται ελλείμματα σε μορφολογικό, συντακτικό και φωνολογικό επίπεδο. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην περίπτωση της δυσφασίας τα αισθητηριακά και τα φωνητικά όργανα αναπτύσσονται ομαλά.

Σε ότι αφορά την διάγνωση του προβλήματος, όπως και με τις γλωσσικές διαταραχές έτσι και η δυσφασία εντοπίζεται με την μέθοδο του αποκλεισμού. Θα πρέπει αρχικά να αποκλεισθούν άλλοι παράγοντες όπως η βαρηκοΐα, η νοητική υστέρηση ή το ελλιπές γλωσσικά και κοινωνικά οικογενειακό περιβάλλον ή και ενδεχόμενες βλάβες των φωνητικών οργάνων του παιδιού. Σε αυτή την περίπτωση είναι σημαντικό να γίνει διαφοροδιάγνωση ώστε να επισημανθεί το βασικό πρόβλημα στη διαχείριση του λόγου και να προγραμματιστεί αποτελεσματική θεραπευτική παρέμβαση (Στασινός, 2009).

Στην κατηγορία παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ. και δυσφασία ανήκει και η μαθήτρια Α δημοτικού Χ.Χ. Ακολουθεί μια αναφορά του κλινικού της προφίλ και κάποιες προτεινόμενες τεχνικές παρέμβασης με σκοπό την ομαλή φοίτησή της στο γενικό σχολείο.

Κλινικό προφίλ μαθήτριας με Δ.Ε.Π.Υ. και δυσφασία

Η Χ.Χ. είναι μαθήτρια Α΄ Δημοτικού ηλικίας 6 ετών. Η κλινική της γνωμάτευση αναφέρεται σε Δ.Ε.Π.Υ. και δυσφασία. Από το κοινωνικό ιστορικό προκύπτει ότι η Χ.Χ. παρακολουθεί πρόγραμμα λογοθεραπείας 3 χρόνια και εργοθεραπείας 2 χρόνια. Στο νηπιαγωγείο φοίτησε χωρίς υποστήριξη από τμήμα ένταξης ούτε υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης.

Η Χ. είναι ένα χαριτωμένο παιδί με φροντισμένη εμφάνιση. Προέρχεται από ένα ζεστό οικογενειακό περιβάλλον, όπου οι γονείς της ασχολούνται αρκετά μαζί της, είναι ιδιαίτερα κοινωνικοί και παρότι εργάζονται και οι δύο δείχνουν ενδιαφέρον για την εξέλιξη της. Είναι αρκετά συνεργάσιμοι με τους εκπαιδευτικούς της Χ και επιδιώκουν να ενημερώνονται τακτικά για την μαθησιακή της πορεία.

Η μαθήτρια είναι θετική στην αλληλεπίδραση, ομιλητική, και απαντάει σε ερωτήσεις όχι με σαφήνεια και ακρίβεια πάντα. Σε επίπεδο ομιλίας παρατηρούνται σοβαρές δυσκολίες και αρθρωτικά ελλείμματα που καθιστούν τον λόγο της δυσκατάληπτο. Σε επίπεδο διαλόγου συμμετέχει πρόθυμα απαντώντας σε βασικές ερωτήσεις ενώ δυσκολεύεται να διατηρήσει το θέμα της συζήτησης καταλήγοντας να απαντάει άστοχα. Η μαθήτρια διαθέτει φτωχό λεξιλόγιο και υπολείπεται ως προς τον λεκτικό συσχετισμό εννοιών και το εύρος γενικών γνώσεων. Δεν γνωρίζει βασικές χρονικές ακολουθίες και οι επιδόσεις της κρίνονται κατώτερες των παιδιών της ηλικίας της. Σε ότι αφορά την λεπτή της κινητικότητα το ιχνογράφημά της αν και μορφοποιημένο είναι ανώριμο για την ηλικία της.

Ως προς την μαθησιακή διαδικασία παρουσιάζει δυσκολία στη συγκέντρωση της προσοχής όταν η δραστηριότητα περιλαμβάνει παραπάνω από έναν στόχους, με αποτέλεσμα να κουράζεται και να επιδιώκει να σηκώνεται και να τριγυρνάει άσκοπα στην τάξη ενοχλώντας της συμμαθητές της. Στο μάθημα της γλώσσας φαίνεται ότι ενώ αναγνωρίζει οπτικά τους φθόγγους των λέξεων δυσκολεύεται φωνολογικά σε επίπεδο συλλαβών. Την ώρα της ορθογραφίας αδυνατεί να γράψει της λέξεις και της προτάσεις που υπαγορεύει η δασκάλα, καθώς δυσκολεύεται στους γραφοφωνημικούς συσχετισμούς των λέξεων. Αλλά και τα ορθογραφικά λάθη είναι συχνά αφού μπερδεύει ομόηχους φθόγγους «ι-υ» και γράμματα που μοιάζουν μεταξύ τους «ξ, ζ», «ε-3». Σύμφωνα με τη Μουζάκη, οι ορθογραφικές δυσκολίες είναι συχνές σε μαθητές με ελλείμματα στην προσοχή και τη συγκέντρωση (Μουζάκη, 2010). Το ίδιο συμβαίνει και με της ασκήσεις της γλώσσας όπου η Χ. χρειάζεται διευκρινήσεις και καθοδήγηση για να τις ολοκληρώσει κάθε φορά.

Στα μαθηματικά, η Χ. αναγνωρίζει της αριθμούς ενώ δυσκολεύεται στην πρόσθεση και την αφαίρεση. Για να ολοκληρώσει της βασικές πράξεις, το κάνει με τη χρήση απτικού υλικού είτε με την παλάμη της μετρώντας ένα- ένα τα δάχτυλα και πάντα υπό καθοδήγηση εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης. Τις έννοιες της πρόσθεσης και της αφαίρεσης τις προσεγγίζει με τα ρήματα «βάζω» και «βγάζω». Στα υπόλοιπα μαθήματα

των ειδικοτήτων η Χ. σε κάθε ευκαιρία που βρίσκει σηκώνεται από την θέση της με την αφορμή να πει κάτι στον δάσκαλο της ειδικότητας ή να πει κάτι σε μία φίλη της που μόλις το θυμήθηκε, δημιουργώντας έτσι αφορμές για να αποφορτιστεί.

Στο κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα η Χ. είναι αρκετά κοινωνική και φιλική με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης της, ωστόσο το εκδηλώνει με ανώριμο τρόπο κάνοντας τα να αντιδρούν αρνητικά. Κάθε φορά που θέλει να εκδηλώσει την χαρά της και την αγάπης της τα αγκαλιάζει σφίγγοντάς τα πολύ δυνατά με αποτέλεσμα οι συμμαθητές της να διαμαρτύρονται και να μην επιθυμούν την παρέα της. Και σε σχολικές εκδρομές η μαθήτριά είναι το ίδιο ανήσυχη και βρίσκει αφορμές να αγκαλιάσει σφιχτά κάποια φίλη της ή να ενοχλήσει έναν συμμαθητή της. Ορισμένες φορές όταν νιώθει πίεση ξεσπάει σε δυνατές φωνές. Ωστόσο είναι σημαντικό ότι από την αρχή της χρονιάς έχει σημειώσει κάποια πρόοδο με την βοήθεια των δασκάλων της, τόσο της τάξης όσο και του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης και λόγω της αποδοχής ορισμένων συμμαθητών της.

Προτάσεις παρέμβασης

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση θεωρείται αναφαίρετο για όλους της ανθρώπους ανεξαρτήτως διαφορών και δυσκολιών. Έτσι τα τελευταία χρόνια οι προσπάθειες για παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση φαίνεται να πραγματοποιούνται σε πολλές χώρες του κόσμου με σκοπό την ισότιμη ένταξη όλων των ανθρώπων στην κοινωνία που για ποικίλους λόγους περιθωριοποιούνται (Αγγελίδης, 2011)

Για την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σύγχρονο σχολείο σημαντικό ρόλο παίζουν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, η διάθεση τους για συνεργασία καθώς και οι σχέσεις τους με της υπόλοιπους μαθητές αλλά και με τους γονείς. (Αγγελίδης, 2011) Έτσι και στην περίπτωση της Χ. κρίνεται αναγκαία η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών για να επιτευχθεί μια αποτελεσματική στήριξη σε μαθησιακό και συναισθηματικό επίπεδο, που θα στοχεύει στην ολότητα της συμπεριφοράς της και θα έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα. Η Α τάξη είναι το ξεκίνημα του δημοτικού σχολείου και οι πρώτες εμπειρίες των μαθητών έχουν τη σημασία τους για την μετέπειτα στάση που θα διαμορφώσουν απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση γενικότερα τόσο για την αυτοαντίληψή τους αλλά και για την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Η ένταξη μιας μαθήτριάς με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα με σύννοδη δυσφασία στο δημοτικό σχολείο προϋποθέτει την υλοποίηση ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης προσαρμοσμένου στις διαγνωσμένες ανάγκες της. Αποδοτική πρακτική σε αυτή την περίπτωση θεωρείται η επιλογή της παράλληλης στήριξης της Χ. από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής εντός και εκτός της τάξης σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική της ένταξη και προσαρμογή αλλά και η ανάπτυξη περεταίρω δεξιοτήτων. Η εκπαιδευτική διαδικασία θα διευκολυνθεί και με τις προβλέψιμες ρουτίνες. Η Χ. πρέπει να γνωρίζει πως αρχίζει και πως

τελειώνει κάθε δραστηριότητα, ποιοι τρόποι μετακίνησης είναι αποδεκτοί μέσα στην τάξη και που τοποθετούνται οι τελειωμένες εργασίες (Παντελιάδου & Φιλίππατου, 2013). Η ρουτίνα της μαθήτριας θα διευκολυνθεί στην αρχή με την επίδειξη καρτών-κανόνων από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, τις οποίες αυτός θα επιδεικνύει στην αρχή και στο τέλος κάθε δραστηριότητας.

Η εκάστοτε εργασία είναι σημαντικό να ακολουθεί της ρυθμούς της Χ., δηλαδή να τίθενται λίγοι και σαφείς στόχοι που θα είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν από την μαθήτρια ώστε να μην αποθαρρύνεται στην μαθησιακή διαδικασία. Κάθε φορά που η Χ. θα πετυχαίνει τους στόχους που έχει ορίσει ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής και θα ολοκληρώνει μια δραστηριότητα με επιτυχία, θα επιβραβεύεται από τον δάσκαλο της παράλληλης στήριξης Σύστημα επιβράβευσης μπορούν να αποτελέσουν τα βραβεία σε μορφή επαίνου, όπως το βραβείο ανάγνωσης, βραβείο καλλιγραφίας, βραβείο άριστης επίδοσης, τα αυτοκόλλητα και οι σφραγίδες. Η παραπάνω διαδικασία είναι σημαντικό να γίνεται σε συνεργασία και με τον δάσκαλο της τάξης με τις ανάλογες επιβραβεύσεις στη μαθήτρια για καθετί που κάνει σωστά. Επίσης όταν το μάθημα είναι αυστηρά δομημένο, όπως τα μαθηματικά, ο δάσκαλος μπορεί να την βάζει να κάθεται με έναν καλό μαθητή ώστε να αναλαμβάνει εκείνος τον ρόλο του δασκάλου βοηθώντας την να βρει το σωστό αποτέλεσμα στις πράξεις. Η όσο το δυνατόν ισότιμη συμμετοχή και αντιμετώπιση της μαθήτριας στη μαθησιακή διαδικασία με αυτή των υπόλοιπων συμμαθητών της θα τονώσει το αυτοσυνείδημα της και θα την καταστήσει όλο και πιο ικανή στην διεκπεραίωση δραστηριοτήτων.

Επίσης η διαμόρφωση της τάξης μπορεί να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμφωνήσουν στην δημιουργία μιας γωνιάς χαλάρωσης ώστε κάθε φορά που η μαθήτρια θα ολοκληρώνει μια δραστηριότητα πριν από τους άλλους θα επισκέπτεται τη γωνιά χαλάρωσης και θα ξεκουράζεται για κάποια λεπτά. Και πάλι αυτό θα γίνει σε μορφή συμφωνίας με την μαθήτρια όπως «Επειδή τελείωσες νωρίτερα από τους υπόλοιπους μπορείς να ξεκουραστείς για 5' στη γωνιά χαλάρωσης και να ζωγραφίσεις». Στην γωνιά μπορεί να υπάρχει στρωμένο ένα μικρό χαλί, κάποια μαξιλάρια για να κάθεται άνετα, εικονογραφημένα παραμύθια και υλικά ζωγραφικής, όπως μαρκαδόροι, και ξυλομπογιές.

Τέλος για να επιτευχθεί επιτυχώς η διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης να φτιάξει τον προσωπικό φάκελο της μαθήτριας ο οποίος θα περιλαμβάνει γραπτές της δοκιμασίες, ζωγραφιές και εκθέσεις αξιολόγησης. Ακόμα μπορεί να εμπεριέχει οπτικό και απτικό υλικό που θα χρησιμοποιηθεί για την Χ. όπως οι κάρτες με τους κανόνες συμπεριφοράς. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης θα παρακολουθεί την μαθησιακή της πορεία, θα επαναπροσδιορίζει τους στόχους του και θα μπορεί να κάνει τις αναγκαίες τροποποιήσεις κάθε φορά.

Συμπεράσματα

Οι προτάσεις παρέμβασης που αναφέρθηκαν στόχο έχουν την ομαλότερη ένταξη της μαθήτριας Χ. στο τυπικό σχολείο μέσα από ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που συνάδει με τους βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος για την Α τάξη του δημοτικού. Το παραπάνω εξατομικευμένο πρόγραμμα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες της μαθήτριας ώστε να την βοηθήσει να κατακτήσει βασικές γνωστικές έννοιες της τάξης της και να την βοηθήσει να γίνει πιο εύκολα αποδεκτή από τους συμμαθητές της. Οι παρεμβάσεις που αναφέρονται στόχο έχουν να καταστήσουν την μαθήτρια σταδιακά αυτόνομη στο σχολείο χωρίς να χρειάζεται την βοήθεια του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης σε όλο τον σχολικό της βίο αλλά και να αποτελέσουν την αρχή για την μετέπειτα αυτονομία και ένταξή της στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (2010). *Ορθογραφία. Μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιπάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Στασινός, Δ.Π. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς μαθητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ
- Στασινός, Δ.Π. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία Γλώσσας σε έναν μαθητή/αθλητή καλαθοσφαίρισης που φοιτά στη Β' γυμνασίου με διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα

Σταυροπούλου Γεωργία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 , Υποψ. Διδάκτορας, georginastavropoulou@yahoo.com

Σταυρόπουλος Νικόλαος

Επίκουρος Καθηγητής Καλαθοσφαίρισης, Εκπ/κός Π.Ε.11, nstavrop@phed.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε ένα σενάριο διδασκαλίας που απευθύνεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην τάξη της Β' γυμνασίου. Στη συγκεκριμένη τάξη φοιτούν 20 μαθητές εκ των οποίων ο ένας χαρακτηρίζεται από κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη και συγκεκριμένα από διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα με συμπτώματα. Η παρούσα εργασία θα παρουσιάσει την παράδοση μέρους συγκεκριμένης ενότητας σε δύο διδακτικές ώρες και θα αναδείξει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που θα πραγματοποιηθεί λαμβάνοντας υπόψη δυνατότητες, αδυναμίες και μαθησιακό προφίλ. Η σημασία της παρούσας εργασίας έγκειται στη σημασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ιδιαίτερα όταν η τάξη συμπεριλαμβάνει κάποιο μαθητή με εκπαιδευτική ανάγκη.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, αθλητής, Δ.Ε.Π.Υ., μαθησιακό προφίλ

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη διδασκαλία βασίζεται στην 4η ενότητα του εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας, με θέμα "Φροντίζω τη διατροφή και την υγεία μου" της Β' Γυμνασίου. Το μάθημα θα διεξαχθεί σε δύο διδακτικές ώρες των 40' και 45' αντίστοιχα. Πρόκειται για ένα τμήμα που αποτελείται από 20 μαθητές, εκ των οποίων τα 12 είναι κορίτσια και τα 8 αγόρια. Οι 19 μαθητές είναι τυπικής ανάπτυξης και ο ένας χαρακτηρίζεται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα από διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα με συμπτώματα εντονότερα στη διάσπαση προσοχής .

Οι επιδιώξεις σύμφωνα με το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού θα αναφερθούν παρακάτω. Αυτές επικεντρώνονται κυρίως στα γραμματικά φαινόμενα της ενότητας με τα οποία δεν θα ασχοληθεί η συγκεκριμένη διδασκαλία. Οι επιδιώξεις είναι οι εξής:

- *Να αντιληφθούν οι μαθητές τη λειτουργία της ονοματικής φράσης στα κείμενα*
- *Να κατανοήσουν τις διαφορετικές κλίσεις και το ρόλο των ουσιαστικών στην πρόταση*
- *Να εξοικειωθούν με τις κλίσεις και τη λειτουργία επιθέτων στο λόγο*
- *Να συνειδητοποιήσουν τους δύο κύριους τρόπους σχηματισμού λέξεων: την παραγωγή και τη σύνθεση*
- *Να εντοπίσουν στοιχεία που συνοδεύουν τον προφορικό λόγο διαφορετικών ομιλητών σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας*

Μαθητής-ΔΕΠΥ: Μετά από αξιολόγηση από το ΚΕΔΥΥ και τον εκπαιδευτικό:

Αδυναμίες

Ο μαθητής που έχει Διάσπαση Προσοχής, Υπερκινητικότητα και Παρορμητικότητα με εντονότερη τη διάσπαση προσοχής. Έχει ακουστική διάσπαση προσοχής, καθώς αποσπάται 4 στις 5 φορές από εξωτερικά ακουστικά ερεθίσματα, ιδιαίτερα όταν κάθεται κοντά στο παράθυρο και την πόρτα και δεν μπορεί να συγκρατήσει λεπτομέρειες έργων που του ανατίθενται προφορικά επίσης 4 στις 5 φορές. Τις 3 από τις 5 φορές δείχνει να μην ακούει όταν του απευθύνουν το λόγο. Αδυνατεί να παραμείνει στη θέση του σε παραπάνω από μία με δύο δραστηριότητες χωρίς την ύπαρξη διαλείμματος. Στις ερωτήσεις που του τίθενται οποιασδήποτε δυσκολίας 2 στις 3 φορές απαντάει βιαστικά χωρίς να τις σκεφτεί και συνήθως δεν περιμένει τη σειρά του. Ο μαθητής, κατά την ανάγνωση κειμένου, παραλείπει 3 στις 10 λέξεις, με αποτέλεσμα να μην κατανοεί πάντα το κείμενο. Αυτό γίνεται στα τυπικά κείμενα που διαβάζουν οι μαθητές της Β' Γυμνασίου, τα οποία περιέχει το σχολικό εγχειρίδιο ή και κείμενα που βρίσκονται εκτός αυτού. Ο μαθητής παραλείπει οποιαδήποτε λέξη εύκολη ή δυσκολότερη.

Δυνατότητες

Ο συγκεκριμένος μαθητής έχει τυπικό δείκτη νοημοσύνης και έχει τη δυνατότητα να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες που του ανατίθενται, αφού πρώτα του έχουν εξηγηθεί οπτικά σε βήματα οι οδηγίες από τον καθηγητή. Δείχνει να καταβάλλει περισσότερη προσπάθεια και προθυμία να ολοκληρώσει ένα έργο όταν υπάρχει παράλληλα επιβράβευση. Η επίδοση του στην τάξη είναι καλύτερη όταν κάθεται στο πρώτο θρανίο και δεν αποσπάται μαζί με έναν καλό μαθητή τον οποίο έχει ως παράδειγμα. Κατά τη συνεργασία του με συμμαθητές μπορεί να μείνει για παραπάνω από μία με δύο δραστηριότητες χωρίς διάλειμμα. Έχει τη δυνατότητα απάντησης σε μία ερώτηση κατανόησης προφορικά εφόσον του δοθεί γραπτά. Ολοκληρώνει με επιτυχία 8 στις 10 φορές τις καθημερινές υποχρεώσεις του στο σπίτι όταν υπάρχει ένα αναλυτικό σχεδιάγραμμα με τα βήματα. Διαθέτει κριτική ικανότητα ανάλογη με το μέσο μαθητή, η οποία δεν έχει αξιοποιηθεί και εξασκηθεί όμως γιατί βαρύτητα δίνεται κυρίως στη συγκέντρωση και παραμονή στη θέση.

Μαθησιακό ύψος

Δείχνει να προτιμά τη συνεργασία του με συμμαθητές του, ενδιαφέρεται για τον αθλητισμό και του αρέσουν τα παιχνίδια ρόλων. Οι επικρατούσες νοημοσύνες του είναι η λεκτική, η οπτικοχωρική, η κιναισθητική και η ενδοπροσωπική. Οι προαπαιτούμενες γνώσεις του είναι η ανάγνωση και κατανόηση, η γραφή και η δυνατότητα επιλογής και σύγκρισης.

Εξατομικευμένος Στόχος

Να απαντήσει εύστοχα σε 3 ερωτήσεις κατανόησης μία για κάθε παράγραφο, με μία πρόταση προφορικά, για την κεντρική ιδέα της παραγράφου. Η έκταση της παραγράφου είναι 5 σειρές. Η διαδικασία θα διαρκέσει 8' με επιτυχία 3 στις 3.

Να γράψει 10 τροφές της επιθυμίας του στο τετράδιό του και να κυκλώσει εκείνες που ανήκουν στη μεσογειακή διατροφή σε καθημερινή βάση σε 5' με ποσοστό επιτυχίας 100%.

Δραστηριότητα:

Ο μαθητής διαβάζει 2 φορές μία παράγραφο κρατώντας σημειώσεις έτσι ώστε να βάλει τις σκέψεις του σε μια σειρά και να απαντήσει στην ερώτηση κατανόησης σχετικά με την παράγραφο. (4')

[Είμαστε ό,τι τρώμε] σελ. 60 από το σχολικό βιβλίο τελευταία παράγραφος

[Υπάρχει μια τόσο μεγάλη ποικιλία νέων αγαθών που ίσως και άθελά μας ωθούμαστε στο να τα δοκιμάσουμε! Κι όμως, όλοι μπορούμε να βελτιώσουμε τις διατροφικές μας συνήθειες προσέχοντας τι τρώμε, πόσο αθλούμαστε και φυσικά κρατώντας κάποιο μέτρο στο γρήγορο φαγητό. Αν όλοι οι άνθρωποι εφάρμοζαν κατά λέξη τους κανόνες καλής διατροφής, σίγουρα θα μειωνόταν ο μέσος όρος των καρδιοπαθειών, της παχυσαρκίας και γενικά των προβλημάτων υγείας.]

Ερώτηση κατανόησης:

- Τι μπορούμε να κάνουμε για να βελτιώσουμε τις διατροφικές μας συνήθειες;
- Ακολουθούν 2' διάλειμμα για να ξεκουραστεί ο μαθητής.

Επιτρέπεται στο μαθητή να κρατά σημειώσεις, καθώς αυτές τον βοηθούν στη διατήρηση της προσοχής του και στην οργάνωση της σκέψης του (Raggi, & Chronis, 2006). Ο μαθητής απαντά προφορικά και όχι γραπτά, καθώς με τον τρόπο αυτό προσλαμβάνει και διατηρεί καλύτερα τη γνώση απ' ό,τι όταν πρέπει να μάθει την πληροφορία σιγανά (Raggi, & Chronis, 2006).

Αφού ολοκληρωθεί η προηγούμενη δραστηριότητα θα πρέπει ο μαθητής να κάνει ανάγνωση 2 παραγράφων και να απαντήσει σε δύο ερωτήσεις κατανόησης. Αυτό θα γίνει από τη Σελ. 60 2^η παραγρ., Σελ.61 2^η παραγρ. (6')

[Υπάρχει μια τόσο μεγάλη ποικιλία νέων αγαθών που ίσως και άθελά μας ωθούμαστε στο να τα δοκιμάσουμε! Κι όμως, όλοι μπορούμε να βελτιώσουμε τις διατροφικές μας συνήθειες προσέχοντας τι τρώμε, πόσο αθλούμαστε και φυσικά κρατώντας κάποιο μέτρο στο γρήγορο φαγητό. Αν όλοι οι άνθρωποι εφάρμοζαν κατά λέξη τους κανόνες καλής διατροφής, σίγουρα θα μειωνόταν ο μέσος όρος των καρδιοπαθειών, της παχυσαρκίας και γενικά των προβλημάτων υγείας.]

[Πολύ συχνά οι διατροφικές οδηγίες απεικονίζονται με τη μορφή τριγώνου η πυραμίδας, η βάση της οποίας αναφέρεται σε τρόφιμα που θα πρέπει να καταναλώνονται πολύ συχνά και η κορυφή σε τρόφιμα που θα πρέπει να καταναλώνονται σπάνια, με τα υπόλοιπα τρόφιμα να καταλαμβάνουν τις ενδιάμεσες θέσεις. Στη διατροφική πυραμίδα του Υπουργείου Υγείας, η έμφαση δίνεται στη συχνότητα κατανάλωσης των τροφίμων και όχι σ ακριβείς ποσότητες]

Ερωτήσεις Κατανόησης

- Οι γονείς συμφωνούν με το να τρώνε τα παιδιά σε φαστφουντ; Ναι όχι και γιατί;
- Πώς απεικονίζονται οι διατροφικές οδηγίες και γιατί;

Ακολουθούν 2' διάλειμμα, καθώς δεν μπορεί ο μαθητής να παραμείνει στη θέση του σε παραπάνω από μία με δύο δραστηριότητες (όπως αναφέρθηκε προηγουμένως). Στις δύο προηγούμενες ασκήσεις θα γίνει διαφοροποίηση του περιεχομένου, θα μειωθεί το μέγεθος του αντικειμένου με σκοπό να μείνει ο μαθητής συγκεντρωμένος και να μην κουραστεί.

Ο εκπαιδευτικός αφού παρουσιάζει πληροφορίες οπτικά όπως ποιος ήταν εκείνος που επινόησε τον όρο "Μεσογειακή Διατροφή", δείχνοντας πώς απεικονίζεται συνήθως το μοντέλο μεσογειακής διατροφής δείχνοντας μια πυραμίδα. Έπειτα συνδέει την προτίμηση του μαθητή για τον αθλητισμό και δείχνει εικόνες αθλητών συνδυάζοντάς τους με τη σωστή διατροφή που ακολουθούν. Οι εικόνες παρατίθενται αμέσως παρακάτω (5'):



Εικόνα 1: Πυραμίδα



Εικόνα 2: Αθλητές

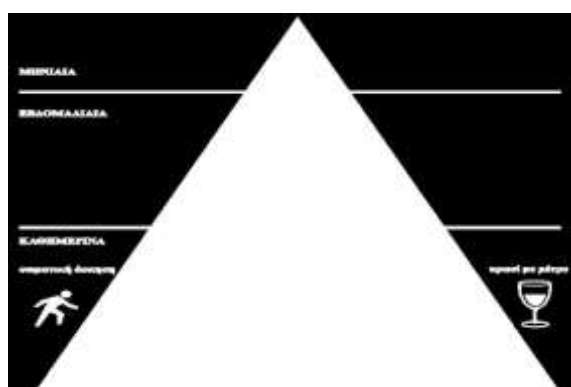
Έπειτα συνεχίζει δείχνοντας στον μαθητή έναν εννοιολογικό χάρτη για τη μεσογειακή διατροφή, που περιλαμβάνει τη διατροφή κάθε ανθρώπου σε καθημερινό, εβδομαδιαίο και μηνιαίο επίπεδο (5')

Αφού ολοκληρωθεί η παραπάνω δραστηριότητα ακολουθούν και πάλι 2' διάλειμμα με σκοπό να ξεκουραστεί ο μαθητής και να μπορέσει στην επόμενη δραστηριότητα να είναι και πάλι συγκεντρωμένος.



Εικόνα 3: Εννοιολογικός Χάρτης Μεσογειακής Διατροφής για καθημερινή, εβδομαδιαία και μηνιαία βάση

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός δίνει στο μαθητή την Πυραμίδα άδεια και του ζητάει να συναρμολογήσει ένα ένα τα αντικείμενα στην κατάλληλη θέση. Τα αντικείμενα βρίσκονται πάνω στο θρανίο του μαθητή, ενώ η Πυραμίδα βρίσκεται στην έδρα του εκπαιδευτικού. Του παρέχει ανατροφοδότηση και του δίνει κίνητρα να ολοκληρώσει τη διαδικασία κάτι που είναι απαραίτητο για την επιτυχή διεξαγωγή της διδασκαλίας. Το οπτικό υλικό όπως έχει αποδειχθεί προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών (Piffner & Barkley, 1990). Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα αξιοποιείται και η κιναισθητική και η οπτικοχωρική νοημοσύνη του μαθητή. (6')



Εικόνα 4: Άδεια Πυραμίδα Μεσογειακής Διατροφής χωρισμένη σε τρία επίπεδα, καθημερινή, εβδομαδιαία και μηνιαία βάση

Αμέσως παρακάτω βρίσκονται σε εικόνες τα αντικείμενα σε πλαστική μορφή που θα είναι τοποθετημένα στο θρανίο του μαθητή:



Εικόνα 5: Πορτοκάλι Εικόνα 6: Ψάρια Εικόνα 7: Κοτόπουλο



Εικόνα 8: Ελιές Εικόνα 9: Τούρτα Εικόνα 10: Κόκκινο Κρέας



Εικόνα 11: Λαχανικά Εικόνα 12: Δημητριακά Εικόνα 13: Φρούτα

Ο εκπαιδευτικός δίνει στο μαθητή δύο λίστες, μία συμπληρωμένη λίστα της καθημερινής διατροφής ενός ανθρώπου και μία άδεια με τη μεσογειακή διατροφή. Ζητείται από το μαθητή να σημειώσει με τικ και Χ αντίστοιχα αν το φαγητό από την καθημερινή διατροφή ενός ανθρώπου υπάρχει στη λίστα της μεσογειακής διατροφής ή όχι σε εβδομαδιαία βάση. (5')

Πίνακας 1. Λίστα με τρόφιμα καθημερινής διατροφής ανθρώπου, δίπλα λίστα κενή με το εβδομαδιαίο επίπεδο της μεσογειακής διατροφής.

Καθημερινή Διατροφή ενός ανθρώπου	Εβδομαδιαία μεσογειακή διατροφή
Γάλα	
Κρέας	
Αβγά	
Αγγούρι	
Σοκολάτα	

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από το μαθητή να σημειώσει λίστα με τα 10 αγαπημένα του τρόφιμα και να κυκλώσει ποια από τα 10 τρόφιμα ανήκουν στη μεσογειακή διατροφή σε καθημερινή βάση. Η διαδικασία θα γίνει σε 5'.

Στις παραπάνω δραστηριότητες έγινε διαφοροποίηση του υλικού και της μεθόδου που παρουσιάστηκε στο μαθητή καθώς τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μαθαίνουν ευκολότερα, όπως αποδεικνύουν οι Chronis, et.al., (2006) με τροποποιήσεις στο έργο, όπως μείωση του μήκους του έργου, με τη διαίρεση του έργου σε μικρότερες ομάδες και τον καθορισμό των στόχων για το παιδί που θα επιτύχει σε μικρότερα χρονικά διαστήματα, δίνοντας σαφείς οδηγίες και με την ταυτόχρονη τροποποίηση του τρόπου διδασκαλίας ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες του μαθητή. Καλό είναι να αξιοποιούνται και οι άλλες αισθήσεις πέρα από την ακοή.

Στη δεύτερη ώρα διδασκαλίας που το μάθημα θα διεξαχθεί με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, ο μαθητής είναι ο εκπρόσωπος της ομάδας του και παρουσιάζει την εργασία της ομάδας, αφού έχει κρατήσει σημειώσεις κατά την ομαδική συνεργασία. Στη δραστηριότητα αυτή αξιοποιείται και η ενδοπροσωπική νοημοσύνη κατά τη διάρκεια σύνταξης του κειμένου, όταν συζητάει με τους συμμαθητές του για το ποια τρόφιμα τρώνε και κάθε πόσο τα χρησιμοποιούν στη διατροφή τους. Εδώ γίνεται διαφοροποίηση και μεθόδου και υλικού. Σύμφωνα με Smith, Waschbusch, Willoughby, & Evans, (2000) το να κρατά ο μαθητής σημειώσεις τον βοηθά να οργανώσει τις σκέψεις του και να μειωθεί η υπερκινητικότητα. Ο εκπαιδευτικός του κάνει 3 ερωτήσεις μία για κάθε παράγραφο που παρουσίασε ο μαθητής. Η διδασκαλία από συμμαθητές όπως έχει αποδειχθεί βοηθά σε μεγάλο βαθμό τη διατήρηση της προσοχής (Chronis, Andrea, Heather, Raggi, 2006; DuPaul, & Eckert, 1998; Greenwood, Delquadri, & Carta, 1991). Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών σε συνδυασμό με τις σύγχρονες, βιωματικές, μεθόδους διδασκαλίας, όπως ομαδοσυνεργατική μέθοδος, παιχνίδι ρόλων κ.ά., βοηθούν τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ να αναπτύξουν ιδιαίτερα την κριτική σκέψη και να αποδώσουν καλύτερα, αφού μέσα από την ενεργό μάθηση, η συνένωση γνώσεων κι εμπειριών προσελκύει το ενδιαφέρον τους (Στυλιάρης & Δήμου, 2016).

Βιβλιογραφία

Chronis, Andrea M., Heather A. Jones, and Veronica L. Raggi. "Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder." *Clinical psychology review* 26.4 (2006): 486-502.

DuPaul, G. J., & Eckert, T. L. (1998). Academic interventions for students with attention-deficit/hyperactivity disorder: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly Overcoming Learning Difficulties*, 14(1), 59-82.

Greenwood, C. R., Delquadri, J., & Carta, J. J. (1988). *Classwide peer tutoring*. Seattle, WA.

Pfiffner, L., Barkley, R., & Barkley, R. A. (1990). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment.

Raggi, V. L., & Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(2), 85-111.

Smith, B. H., Waschbusch, D. A., Willoughby, M. T., & Evans, S. (2000). The efficacy, safety, and practicality of treatments for adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3(4), 243-267.

Στυλιάρης, Γ., & Δήμου, Β. (2016). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες με αξιοποίηση ηλεκτρονικών μέσων.

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας σε μαθήτρια τρίτης δημοτικού με ελαφρά νοητική υστέρηση

Μπιλάλη Άννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., bilaliann@gmail.com

*Παλαιοθοδώρου Αργυρώ (Ph. D, M.Ed.), Επιστημονικός & Εργαστηριακός Συνεργάτης
Προγραμμάτων ΕΠΠΑΙΚ & ΠΕΣΥΠ ΑΣΠΑΙΤΕ Πάτρας, argpalaiioth@gmail.com*

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια όπως αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ οι μαθητές με μέτρια ή και ελαφρά νοητική υστέρηση (2004) θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης με τους υπόλοιπους μαθητές μέσα σε «ένα σχολείο για όλους» ανεξάρτητα από οποιαδήποτε ιδιαίτερη ανάγκη ή χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την εθνική, πολιτισμική ή κοινωνική τους ταυτότητα. Με βάση αυτή την ορθή παιδαγωγική αντίληψη που αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών παρουσιάζουμε την περίπτωση της μαθήτριας Ε. η οποία έχει διαγνωστεί με ελαφρά νοητική υστέρηση και παρακολουθεί μαθήματα Γ΄ Δημοτικού. Μελετώντας τη διαγνωστική αξιολόγηση του ΚΕΔΔΥ διαμορφώσαμε και έπειτα εφαρμόσαμε εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τη μαθήτρια αυτή μέσα στη σχολική τάξη μαζί με τους υπόλοιπους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές της. Το αποτέλεσμα της παρέμβασης έδειξε ότι η μαθήτρια κάλυψε όχι μόνο ορισμένες (όσες ήταν εφικτό) από τις γνωστικές αδυναμίες της αλλά ταυτόχρονα, ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή της και την αποδοχή της από την υπόλοιπη ομάδα. Οι μαθητές μάθαιναν να συνεργάζονται μαζί της και να αποδέχονται τη διαφορετικότητα χτίζοντας μαζί της υγιείς φιλικές σχέσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: ελαφρά νοητική υστέρηση, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, συμπερίληψη (inclusion)

Εισαγωγή

Όλοι μαθητές ανεξαρτήτου φύλου, εθνικής, πολιτισμικής ή κοινωνικής τους ταυτότητας ή γνωστικών ή σωματικών δυσκολιών που τυχόν αντιμετωπίζουν, οφείλουν να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης μέσα σε ένα οργανωμένο σχολικό πλαίσιο. Το σχολείο είναι απαραίτητο για όλους και οφείλει να σέβεται και να αποδέχεται τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις, προκαταλήψεις ή αποκλεισμούς. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αρχής της συμπερίληψης όλοι οι μαθητές με δυσκολίες που όμως επιδέχονται διδακτικής και παιδαγωγικής παρέμβασης μπορούν να συνυπάρξουν μέσα σε μια σχολική τάξη και να αναπτύξουν αμοιβαίες σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας με τους μαθητές μιας σχολικής τάξης.

Η περίπτωση της μαθήτριας Ε. (που έχει γνωμάτευση από το ΚΕΔΔΥ ΑΧΑΪΑΣ ως άτομο με ελαφριά νοητική υστέρηση) προβάλλει την ανάγκη να καταρτιστεί ένα ατομικό πρόγραμμα και να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία στη γενική τάξη στο πλαίσιο ενός προγράμματος συμπερίληψης. Η διαφοροποίηση του Α.Π.Σ. μπορεί να γίνει: α) σε επίπεδο στόχων και γνωστικού περιεχομένου, β) σε επίπεδο διδακτικής προσέγγισης και οργάνωσης τάξης και μαθητικού δυναμικού γ) σε επίπεδο δραστηριοτήτων και υλικού και δ) σε επίπεδο αξιολόγησης μαθητή και προγράμματος. Πριν παρουσιάσουμε

το πρόγραμμα θα αναφέρουμε εν συντομία λίγα λόγια για το ιστορικό της μαθήτριας καθώς και τη διαγνωστική αξιολόγηση του ΚΕΔΔΥ.

Ιστορικό μαθήτριας: Η μαθήτρια είναι ένα συμπαθητικό, ήσυχο και συνεσταλμένο παιδί που δύσκολα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Δυσκολεύεται να αρχίσει ένα γνωστικό έργο και μπορεί να τα παρατήσει, αν δεν υπάρχει συνεχής παρότρυνση και επιβράβευση. Από μόνη της δυσκολεύεται να μπει σε ομάδες και να επικοινωνήσει. Παρέα κάνει με ένα κορίτσι της τάξης της και μια μικρότερη ξαδέλφη της. Αγαπά πολύ τη ζωγραφική και τις κατασκευαστικές δραστηριότητες. Η σχέση της επίσης, με όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι καλή. Αξίζει να επισημάνουμε ότι η μαθήτρια έχει επαναλάβει την τάξη του νηπίου μετά από παρότρυνση της Νηπιαγωγού. Η ελληνική γλώσσα είναι η μητρική της γλώσσα την οποία χρησιμοποιεί για τις επικοινωνιακές ανάγκες της. Είναι το μοναδικό παιδί της οικογένειας. Οι γονείς της ζουν μαζί και προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες της μαθήτριας. Είναι προστατευτικοί και συνεργάζονται με το σχολείο. Το οικογενειακό περιβάλλον όμως αντιμετωπίζει αρκετά κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα.

Εκθεση ΚΕΔΔΥ: Σύμφωνα με τη διαγνωστική αξιολόγηση. (ΚΕΔΔΥ 17/3/2015) η μαθήτρια Ε. έχει τις ακόλουθες ελλείψεις:

- *Ελλιπή προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο.*
- *Μειωμένη οπτική παρατηρητικότητα.*
- *Αδύναμη βραχύχρονη ακουστική μνήμη.*
- *Δυσκολία στην εκτέλεση σύνθετων οδηγιών.*
- *Χαμηλό επίπεδο προφορικού λόγου και λεξιλογίου.*
- *Δυσκολία στον τομέα της ανάγνωσης (συλλαβισμός, φωνολογικά λάθη).*
- *Δυσκολίες στην έκφραση ιδεών, την περιγραφή και τη διήγηση.*
- *Περιορισμένη ικανότητα παραγωγής προσωπικού γραπτού λόγου.*

Αποτέλεσμα: Έχει ανάγκη για συχνή παρότρυνση.

Αφού μελετήθηκαν όλοι οι άξονες την εν αξιολόγησης και με βάση τους τομείς προτεραιοτήτων του ΑΠΣ για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση που είναι: α) η κοινωνική ολοκλήρωση των μαθητών, β) η κοινωνικότητα, γ) η συνεργασία, δ) η συναισθηματική οργάνωση, ε) η ανάπτυξη βασικών ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στ) η δημιουργική έκφραση και ζ) η εξοικείωση με την τεχνολογία και τους υπολογιστές (Υ.Π.Δ.Μ.Θ. - Π.Ι., 2004: 5-7) επιδιώχθηκε η διαμόρφωση εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για την εν λόγω μαθήτρια. Δεν ξεχάσαμε βέβαια, να λάβουμε υπόψη και τα ενδιαφέροντα της μαθήτριας, το επίπεδο των δυσκολιών και των ικανοτήτων της, καθώς και το μαθησιακό προφίλ της (Χρηστάκης, 2010).

Σχεδιασμός ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος (διάρκειας 8 εβδομάδων)

Διδακτικοί Σκοποί:

- Η ατομική εκπαιδευτική πρόοδος και η μέγιστη δυνατή ένταξη της μαθήτριας με νοητική υστέρηση στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου.

- Ο εμπλουτισμός του γενικού αναλυτικού προγράμματος με στόχους και δραστηριότητες που βελτιώνουν τόσο τη μάθηση και την επίδοση στο σχολείο όσο και την κοινωνική και επαγγελματική ζωή (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2004: 5).

Διδακτικοί Στόχοι

Η παρουσία της Ε. στην τάξη μας οδηγεί στο να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία μας προκειμένου να ανταποκριθούμε στο διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, μαθησιακού προφίλ και ενδιαφέροντος της εν λόγω μαθήτριας (Tomlinson, 2004, στο Β. Δ. Γ' Τάξης). Αναγκαία είναι η αναπροσαρμογή των στόχων, έτσι ώστε να δώσουμε τη δυνατότητα στη μαθήτρια να εμπλακεί στη διαδικασία της μάθησης στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Οι στόχοι είναι οι ακόλουθοι:

Στόχοι κοινωνικών δεξιοτήτων

Βασικός στόχος είναι να αποκτήσει λειτουργικές δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης. Ειδικότεροι στόχοι είναι:

ΠΕΡΙΟΧΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ Α. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΣΤΟΧΟΙ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	<p>Να περιμένει υπομονετικά τη σειρά της για να μιλήσει.</p> <p>Να αναγνωρίζει τις λανθασμένες συμπεριφορές.</p> <p>Να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές της με σωστό τρόπο.</p> <p>Να αισθάνεται την αποδοχή και ενίσχυση από μέρους των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών της.</p>
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	<p>Να συστήνεται και να αυτοπαρουσιάζεται.</p> <p>Να περιγράφει τα συναισθήματά της με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο (π.χ. με μιμητικές κινήσεις).</p> <p>Να μπορεί να λέει τα νέα της ημέρας, μια είδηση που άκουσε.</p> <p>Να ανταποκρίνεται σε οδηγίες των εκπαιδευτικών χωριστά και σε πλαίσιο ομάδας.</p> <p>Να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες όπως π.χ. δραματοποιήσεις και παιχνίδια ρόλων.</p> <p>Να συμμετέχει σε ομαδικό διάλογο.</p> <p>Να εκφράζεται σωστά προφορικά και γραπτά.</p> <p>Να ανταποκρίνεται σε ακρόαση ιστορίας.</p>

ΠΕΡΙΟΧΗ	ΣΤΟΧΟΙ
B. ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (ΓΛΩΣΣΑ)	<p>Να περιγράφει μια γάτα και τα χαρακτηριστικά της μέρη (κεφάλι, σώμα, πόδια, ουρά), (μάτια, αυτιά, στόμα, μύτη, μουστάκια).</p> <p>Να περιγράφει τις διαφορές της γάτας με άλλα ζώα.</p> <p>Να μάθει και να χρησιμοποιεί ένα βασικό λεξιλόγιο για να κάνει μια περιγραφή (είτε μιας εικόνας, είτε ενός κειμένου).</p> <p>Να αντιστοιχίζει εικόνες με καρτέλες λέξεων.</p> <p>Να χρησιμοποιεί συνώνυμα και αντίθετα λέξεων.</p> <p>Να χρησιμοποιεί τις νέες λέξεις που μαθαίνει σε προτάσεις, προφορικά κυρίως.</p> <p>Να προσδιορίζει και να καταλαβαίνει για ποιο σκοπό θα διαβάσει ένα κείμενο.</p> <p>Να διατυπώνει υποθέσεις για το νόημα ενός κειμένου.</p> <p>Να απαντά σε απλές ερωτήσεις (ποιος, τι, πού, πώς, γιατί) ενός κειμένου.</p> <p>Να διαμορφώνει βήμα - βήμα αυτο-ερωτήσεις.</p> <p>Να σκέφτεται φωναχτά, καθώς διαβάζει το κείμενο.</p> <p>Να συμπληρώνει κενά σε νοηματικό χάρτη.</p> <p>Να βρίσκει τις βασικές πληροφορίες ενός κειμένου.</p> <p>Να τιτλοφορεί τις παραγράφους ενός κειμένου στο πλάι.</p> <p>Να κάνει ακρόαση του ίδιου κειμένου από μαγνητόφωνο.</p> <p>Να συμμετέχει στη σταδιακή απομαγνητοφώνηση.</p> <p>Να τοποθετεί προτάσεις στη σειρά, ώστε να φτιάχνει ένα κείμενο με νοηματική ακολουθία.</p> <p>Να επεξεργάζεται τα βασικά σημεία του κειμένου για να φτιάξει μια περίληψη.</p> <p>Να αντιστοιχίζει εικόνες με περιγραφικές προτάσεις.</p> <p>Να ανταποκρίνεται διαδραστικά σε εκπαιδευτικό λογισμικό και να ασκηθεί σε χρήση H/Y.</p> <p>Να δημιουργεί συντακτικά σωστές προτάσεις του τύπου «Υ - Ρ» και «Υ - Ρ - Α», μέσα από χωρισμό προτάσεων και λίστες λέξεων.</p> <p>Να εμπλουτίζει προτάσεις με περιγραφικές λεπτομέρειες (π.χ. επίθετα).</p> <p>Να βάζει σε προτάσεις τα κύρια σημεία στίξης.</p> <p>Να συζητά ομαδικά βλέποντας μια παράγραφο σε power point, που θα πρέπει να μπουν σημεία στίξης. Να ελέγχει αν έχουν μπει σωστά.</p> <p>Να μάθει να φτιάχνει και να χρησιμοποιεί γραφικούς οργανωτές.</p>

	<p>Να παράγει οικογένειες λέξεων.</p> <p>Να ζωγραφίζει ένα αντικείμενο που περιγράφεται σε μια μικρή αγγελία της εφημερίδας της τάξης της.</p> <p>Να γράφει τίτλους και λεζάντες στα κείμενα και τις ζωγραφιές της.</p> <p>Να χρησιμοποιεί σχεδιάγραμμα περιγραφής γεγονότων για να παράγει το δικό της κείμενο.</p> <p>Να παράγει το δικό της κείμενο με τη διαδικασία των τριών συγγραφικών σταδίων.</p> <p>Να παρουσιάσει το κείμενό της στην τάξη.</p> <p>Να σχολιάζει τα κείμενα των συμμαθητών της (ως προς τη σύνταξη, τη δομή, το λεξιλόγιο).</p> <p>Να ασκηθεί στην ακρόαση περιγραφής είτε από βίντεο, είτε από ραδιόφωνο.</p> <p>Να κάνει μεγαλόφωνη και σιωπηρή ανάγνωση.</p> <p>Να ασκηθεί στην ανάγνωση και κυρίως στην ανάγνωση λέξεων με δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα ή συμφωνικά συμπλέγματα.</p> <p>Να καλλιεργήσει τη φιλιαναγνωσία της με εξωσχολικά βιβλία.</p> <p>Να παίζει με ασκήσεις Φωνολογικής Επίγνωσης.</p>
--	---

Τροποποίηση Αναλυτικού Προγράμματος Διδασκαλίας

Το Α.Π.Σ. θα διαφοροποιηθεί για τη συγκεκριμένη μαθήτριά τόσο στον τρόπο αναπαράστασης όσο και παρουσιάσής του. Με το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιχειρείται μια μέτριας έκτασης διαφοροποίηση που αφορά κυρίως εξατομικευμένες δραστηριότητες και υλικό. Σχετικά με τους διδακτικούς μας στόχους, αυτοί τροποποιούνται, (επικαλυπτόμενα προγράμματα) προκειμένου: «το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μαθητή με ε.ε.α. να συμπεριλάβει λειτουργικούς διδακτικούς στόχους που αφορούν σε περιοχές δεξιοτήτων που δε συμπεριλαμβάνονται στο τυπικό Α.Π. του γενικού σχολείου (π.χ. διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, επικοινωνιακών δεξιοτήτων κ.τ.λ.)» (Ζησιμόπουλος, 2010).

Τρόπος οργάνωσης αίθουσας και μαθητικού δυναμικού τάξης

Το περιβάλλον της τάξης πρέπει να ευνοεί τους μαθητές να κατανοήσουν την επικοινωνιακή αξία της ανάγνωσης και της γραφής και να τους βοηθά να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο και να βελτιώσουν την ορθογραφία τους (Παντελιάδου, 2000). Γι' αυτό το λόγο κρίνουμε σημαντικό να υπάρχουν αναρτημένα στους τοίχους της τάξης δείγματα γραφής των μαθητών και της εν λόγω μαθήτριάς, άλλα δείγματα γραπτού επικοινωνιακού λόγου ή και κανόνες γραμματικής και ορθογραφίας για άμεση χρήση από τους μαθητές, εννοιολογικοί χάρτες, εικόνες με λέξεις κ.α.

Επιπλέον, η ύπαρξη, ξεκάθαρα διατυπωμένων κανόνων στην τάξη, θα βοηθήσει την καλή λειτουργία της τάξης και ιδιαίτερα τη μαθήτριά. Η σαφήνεια κανόνων φαίνεται να βοηθά μαθητές με δυσκολίες ώστε να νιώθουν περισσότερο ασφαλείς. Η εξασφάλιση διαμαθητικής επικοινωνίας, αλλά και απρόσκοπτης οπτικής επαφής του παιδιού με το δάσκαλο, τον πίνακα ή την οθόνη, η τοποθέτηση του σε μπροστινό θρανίο και εγγύτερα προς στον δάσκαλο, η αποφυγή εξωτερικών ακουστικών και οπτικών αποσπάσεων (θέση μακριά από πόρτες, παράθυρα, εστίες θέρμανσης, συσκευές κ.τ.λ.), η μείωση του επιπέδου θορύβου από τους ίδιους τους μαθητές είναι εξίσου σημαντικοί παράγοντες.

Η τάξη οργανώνεται σε ομάδες και η μαθήτριά είναι κάθε φορά μέλος μιας από αυτές (ευέλικτη ομαδοποίηση). Μπορεί να αλλάζει ομάδες ανάλογα με τα μαθήματα και τις δραστηριότητες που έχουμε να κάνουμε (Π.χ. παραγωγή γραπτού λόγου, ζωγραφική, παιχνίδι ρόλων), προκειμένου να αναπτύξει καλές σχέσεις με όλα τα παιδιά και να βελτιωθεί η κοινωνικοποίησή της. Με την ομάδα της θα συμμετέχει σε σχολικές δραστηριότητες με τον τρόπο που μπορεί, με στόχο την καλύτερη ενσωμάτωσή της στην ομάδα των συνομήλικων της και την ένταξή της στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Μεθοδολογία Διδασκαλίας

Ως προς τη μεθοδολογία ακολουθούμε τη βιωματική, ερευνητική – ανακαλυπτική προσέγγιση μάθησης. Επίσης, δίνουμε έμφαση και στη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, πάνω στην οποία δομούνται τα Α.Π.Σ. (2003) και διευκολύνουν την συνεκπαίδευση. Η διδασκαλία γίνεται κυρίως με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Αλλά κάποιες φορές είναι απαραίτητη και η ανεξάρτητη ατομική εργασία. Εστιάζουμε με γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές και στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση. Ενώ και η διδασκαλία μας έχει διαλογική και διερευνητική μορφή. Αξιοποιούμε τέλος, και την εννοιοκεντρική διδασκαλία, όπου η μάθηση προκύπτει μέσα από την αναγνώριση κοινών στοιχείων μεταξύ της προσωπικής πραγματικότητας και ζωής των μαθητών και της σχολικής γνώσης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Όσον αφορά τη διδακτική προσέγγιση και τα μέσα διδασκαλίας είναι σημαντικό να αξιοποιούνται αποτελεσματικές εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές, μεθόδους και τεχνικές από όλους τους χώρους για να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι και να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαίδευση. Απαραίτητη κρίνεται η χρήση των νέων τεχνολογιών και των πολυμέσων (Η/Υ, βιντεοκάμερα, τηλεόραση, DVD, μαγνητόφωνο) καθώς και η χρήση ποικίλων υλικών: πινακίδες επίδειξης, καρτέλες, οπτικές απεικονίσεις, εννοιολογικοί χάρτες, φωτογραφίες, διαφάνειες, αντικείμενα, έντυπο και ηχογραφημένο αναγνωστικό υλικό κ. ά. για να διευκολυνθεί η πρόσκτηση της γνώσης, η ενίσχυση της μνήμης, η γνωστική εγρήγορση αλλά και η συγκράτηση του ενδιαφέροντος.

Διδακτικές Δραστηριότητες ανά περιοχή του Α.Π.Σ.

Κοινωνικές Δεξιότητες

Εξάσκηση στην ανταπόκριση σε οδηγίες στο πλαίσιο ομάδας για την απόκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων καθημερινής συμβίωσης. Οι παρακάτω δραστηριότητες γίνονται με όλη την τάξη όπου οι μαθητές μπορεί να αλλάξουν ομάδες.

Ανταπόκριση σε ακρόαση ιστορίας: Σε μικρές ομάδες ένα παιδί κάνει περιγραφή αντικειμένου και καλείται τόσο η μαθήτριά όσο και οι άλλοι μαθητές της ομάδας να κάνουν από μια ερώτηση.

Παιχνίδι ρόλων: Τα παιδιά δραματοποιούν την εξής συνθήκη: Χάθηκε ένας φίλος τους και παίρνουν μέρος σε τηλεοπτική εκπομπή για να τον βρουν.

Περιγραφή συναισθημάτων: Δίνονται στους μαθητές πολλές εικόνες προσώπων ή σκίτσα που εκφράζουν διαφορετικά συναισθήματα. Κάθε ομάδα διαλέγει από μία εικόνα και τη σχολιάζουν όλοι με τη σειρά. Έπειτα ο εκπρόσωπος της ομάδας παρουσιάζει το κείμενο της περιγραφής στην τάξη, Ταυτόχρονα προβάλλεται η εικόνα στον προτζέκτορα από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Δύο άλλα μέλη της ομάδας μιμούνται τις εκφράσεις των συναισθημάτων του προσώπου της εικόνας με τα δικά τους πρόσωπα (*Τεχνική πολλαπλής έκφρασης*). Η Ε. συμμετέχει με το να πει την άποψή της για τα συναισθήματα του προσώπου της εικόνας, αλλά συμμετέχει και στις μιμήσεις. Τελειώνοντας το παιχνίδι, οι μαθητές κατασκευάζουν το βιβλίο των συναισθημάτων, αφού μαζί με το κείμενο, βάζουν τις εικόνες με τα πρόσωπα και τις δικές τους ζωγραφιές.

Ομοιότητες – διαφορές μεταξύ των ανθρώπων: Οι μαθητές σε κύκλο ψάχνουν να βρουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους.

Οι μαθητές συστήνονται και αυτοπαρουσιάζονται: Χρήση εκφράσεων όπως: «*με κάνει να αισθάνομαι όμορφα που είμαι...*»

Αναγνώριση λανθασμένων συμπεριφορών: Οι μαθητές βλέπουν εικόνες ή ακούν ιστορίες που αφορούν σε παραλήψεις, απροσεξίες, λανθασμένες συμπεριφορές. Περιγράφουν προφορικά τις καταστάσεις και συζητούν για σωστές συμπεριφορές. Παίζουν παιχνίδια ρόλων με τη σωστή αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων.

Ανάπτυξη Γλώσσας (Προφορικός Λόγος – Ακρόαση – Ομιλία)

Βιντεοσκοπημένη περιγραφή: Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην ομάδα της Ε. μια βιντεοσκοπημένη υποδειγματική περιγραφή ζώου (*Τεχνική πολυαισθητηριακής μάθησης*). Συζητά με τους μαθητές για κύρια σημεία και με μνημονικές τεχνικές γίνεται προσπάθεια να ανακαλέσουν όλοι μαζί και η Ε. τα βασικά σημεία. Η Ε. μπορεί να ζωγραφίζει ένα ζώο με βάση τα χαρακτηριστικά που άκουσε. Ενδεχομένως, η Ε. μπορεί να βιντεοσκοπηθεί καθώς περιγράφει κάτι (με τη βοήθεια *οπτικών οργανωτών*) και μετά να ακούσει τα λόγια της. Στην πορεία μάλιστα, με την ανάλογη βοήθεια μπορεί και να προβεί στις απαραίτητες διορθώσεις σε επίπεδο ύφους, λεξιλογίου ή και σύνταξης.

Ακρόαση περιγραφής γεγονότων από ράδιο (ραδιοφωνική είδηση): Όλοι οι μαθητές της τάξης ακούν την περιγραφή ενός γεγονότος και παίζουν παιχνίδια ρόλων.

Ακρόαση ραδιοφωνικής είδησης για αγοράκι που έχει χαθεί: Ο δάσκαλος εστιάζει στην περιγραφή του παιδιού και ζητά από τους μαθητές να θυμηθούν, να κρατήσουν σημειώσεις και να κάνουν μια ζωγραφιά.

Παιχνίδια οπτικής μνήμης: Δίνονται στην Ε. εικόνες και σχήματα για 5'' (προοδευτικά πιο δύσκολες παραστάσεις) και της ζητείται να θυμηθεί τι είδε.

Ανάγνωση

Η ομάδα της Ε. ασκείται στη σιωπηρή και φωναχτή ανάγνωση. Οι μαθητές της ομάδας είτε διαβάζουν μόνοι τους σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο είτε διαβάζουν μεγάλωφωνα είτε ανά δύο ταυτόχρονα, είτε όλοι μαζί με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ώστε να αποκτήσουν ρυθμό. Εξασκούνται σε ηχητικές διακυμάνσεις και τονικές αποχρώσεις της φωνής, μιμούμενοι τον εκπαιδευτικό (*Τεχνική επανάληψης*).

Ο εκπαιδευτικός έχει ξεχωρίσει βιβλία που ανταποκρίνονται στο αναγνωστικό τους επίπεδο και έτσι οι μαθητές παίρνουν από τη βιβλιοθήκη και διαβάζουν όποιο βιβλίο θέλουν. Φτιάχνουν δική τους καρτέλα στη δανειστική βιβλιοθήκη της τάξης και κατασκευάζουν τα δικά τους βιβλιοτετράδια, όπου σε λευκά χαρτιά ζωγραφίζουν ό, τι τους έκανε περισσότερο εντύπωση ή τους άρεσε, εξηγώντας και το «γιατί» γραπτά. Έτσι καλλιεργείται η συνήθεια της αυτόβουλης ανάγνωσης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Φωνολογική Επίγνωση

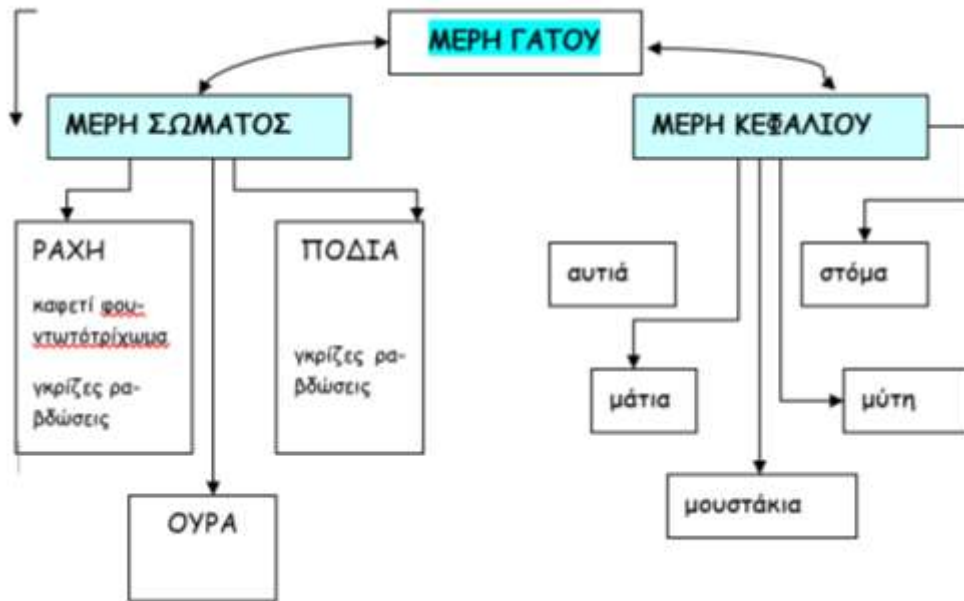
Η μαθήτρια αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες στην ανάγνωση και για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να ασκηθεί και σε τεχνικές αποκωδικοποίησης, όπως η φωνημική ανάλυση, η ανάλυση σε μέρη και η οπτική αναγνώριση λέξεων. Η ομάδα της Ε. μπορεί να παίξει ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης (σε επίπεδο φθόγγων, συλλαβών, λέξεων) (Παλαιοθοδώρου Α. 2013). Επίσης, ασκείται στην ανάγνωση λιστών με δυσύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις που περιέχουν δίψηφα φωνήεντα, δίψηφα σύμφωνα και συμφωνικά συμπλέγματα. Ο εκπαιδευτικός έπειτα, φτιάχνει τρεις λίστες με λέξεις που περιέχει ένα περιγραφικό κείμενο του βιβλίου. Επίσης, κατασκευάζει ένα σιδηρόδρομο από χαρτόνι που έχει πάνω του τα δίψηφα σύμφωνα. Οι μαθητές προχωρούν ένα τρενάκι κατά μήκος της γραμμής και λένε πώς φωνάζει κάθε δίψηφο. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν λέξεις που αρχίζουν από κάθε δίψηφο. Έπειτα γράφει αυτές τις λέξεις σε χαρτόνι. Οι μαθητές κάνουν από μια ζωγραφιά για κάθε λέξη και την κολλούν κάτω από αυτή.

Κατανόηση και επεξεργασία κειμένου

Διδασκαλία της ενότητας «*Γάτος από σπίτι ζητά νέα οικογένεια*» με αφετηρία το περιγραφικό κείμενο του βιβλίου. Ανάλυση της εικόνας και τίτλου (*Στρατηγική επισκόπησης κειμένου*). Ενεργοποίηση και σύνδεση των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών (π.χ. κείμενο και λεξιλόγιο γνωριμίας με κάποιον). Η Ε. μαζί με τους συμμαθητές στην ομάδα της θα προετοιμαστεί κατάλληλα προτού αρχίσει η διδασκαλία της ενότητας. Η προετοιμασία θα γίνει:

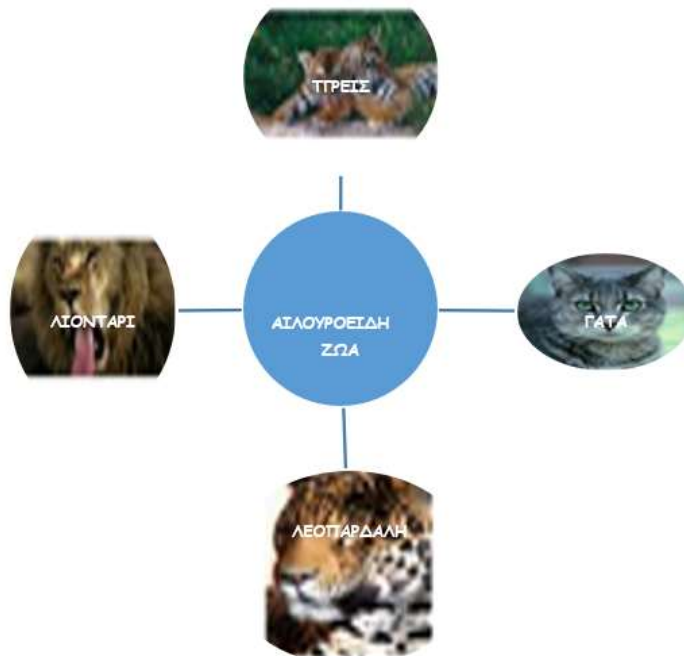
α) με οπτικό υλικό: Θα δοθούν στους μαθητές φωτογραφίες και εικόνες του περιγραφόμενου ζώου. Θα δοθεί έμφαση στην αναφορά των χαρακτηριστικών μερών του.

ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ 1.



Εκτός από γάτες οι μαθητές θα δουν και ζώα της ίδιας κατηγορίας όπως τίγρεις, λεοπαρδάλεις και άλλα για να παρατηρήσουν τις ομοιότητες - διαφορές.

ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΧΑΡΤΗΣ 2.



β) με βασικό λεξιλόγιο.

Η ομάδα εξασκείται στην ανάπτυξη και κατανόηση βασικού λεξιλογίου με τις συγκεκριμένες τεχνικές: Οι λέξεις καταγράφονται σε καρτέλες, όλες μαζί και μία- μία. Πίσω

από την καρτέλα οι μαθητές γράφουν τη σημασία τους (Δημιουργία «τράπεζας λέξεων» σε ένα κουτί που φυλάγονται οι καρτέλες). Δίνονται επίσης καρτέλες βασικών λέξεων (ουσιαστικά, επίθετα, επιρρήματα) της περιγραφής και εικόνες (π.χ. τρίχωμα, ραβδώσεις, μουστάκια, γκριζοπράσινα, κ.α.). Μπορούν να κάνουν μια πρώτη αντιστοίχιση λέξεων και εικόνων. Η Ε. εξασκείται και στην ανάγνωση των απλών λέξεων .

Πριν την ανάγνωση του κειμένου ακολουθούνται οι εξής στρατηγικές για όλη την τάξη από κοινού:

- Προσδιορισμός του σκοπού της ανάγνωσης.
- Διατύπωση υποθέσεων.
- Γραπτή παρουσίαση σε χαρτί Canson, κρεμασμένου στον πίνακα του βασικού λεξιλογίου.

Γίνεται συζήτηση για το νόημα των λέξεων, τη χρήση τους, τα συνώνυμα και τα αντίθετα. Η Ε. καλείται να θυμηθεί τις βασικές λέξεις και συμμετέχει στο να φτιάξει όπως και οι συμμαθητές της, προτάσεις που να περιέχουν αυτές τις λέξεις. Την βοηθά ο εκπαιδευτικός με εικόνες, εννοιολογικούς χάρτες και επιβραβεύει την προσπάθειά της κάθε φορά.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση του κειμένου του βιβλίου. Ο εκπαιδευτικός κάνει μεγαλόφωνη – υποδειγματική ανάγνωση μπροστά από το θρανίο της Ε., στο κέντρο της τάξης. Στην Ε. έχει δοθεί μια φωτοτυπία του ίδιου κειμένου του βιβλίου, αλλά με μεγαλύτερο μέγεθος γραμματοσειράς και υπογραμμισμένα τα κύρια σημεία του (*Διασκευή αναπαράστασης του Α.Π.*), μαζί με ολόσωμη απεικόνιση του ζώου. Στην αριστερή πλευρά του κειμένου υπάρχει χώρος για τιλοφόρηση παραγράφων (Στρατηγική σημειώσεων), ώστε να αναδειχθεί η δομή του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει μεγαλόφωνα το κείμενο μαζί με την Ε. Έπειτα διαβάζουν όλοι μαζί το ίδιο κείμενο δυνατά (*Στρατηγική επαναληπτικού διαβάσματος*), αλλά αυτή τη φορά ο εκπαιδευτικός σταματάει αφήνοντας τη μαθήτριά να διαβάσει την επόμενη λέξη ή φράση μόνη της. Στο τέλος η μαθήτριά διαβάζει μόνη της το κείμενο, προσπαθώντας να μιμηθεί το υποδειγματικό διάβασμα του εκπαιδευτικού, ο οποίος τη βοηθάει όπου χρειάζεται. Παρακολουθεί επίσης και ελέγχει το βαθμό κατανόησής της.

Μια επιπλέον δραστηριότητα είναι η εξάσκηση στη διαμόρφωση ερωτήσεων. Εδώ θα ακολουθηθεί η στρατηγική της άμεσης διδασκαλίας. Θα παρουσιαστεί σταδιακά κάθε βήμα αυτής της στρατηγικής και θα γίνει υποδειγματική χρήση της. Επίσης, για να προσανατολιστεί η ομάδα της Ε. στις βασικές χρήσιμες πληροφορίες, αξιοποιείται η οπτική οδός πρόσληψης πληροφοριών. Παρουσιάζεται ένας νοηματικός χάρτης που περιλαμβάνει οργανωμένες τις βασικές έννοιες του κειμένου που αντιστοιχούν και στο σχήμα της υπερδομής (*Τεχνική Προσαρμογής Α.Π.*) και έχει κενά για να τα συμπληρώσουν οι μαθητές (*Στρατηγική καταγραφής των κύριων σημείων*). Ακολουθεί συζήτηση για τον εμπλουτισμό της γλωσσικής έκφρασης και ενθαρρύνεται η Ε. να αποκτήσει κοινωνικές και συμμετοχικές δεξιότητες.

Επιπρόσθετα, για να συμπληρωθεί ο χάρτης μπορεί ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει την ομάδα της Ε. και με την ακρόαση και τη σταδιακή απομαγνητοφώνηση του κειμένου

από μικρό μαγνητόφωνο. Με αυτό τον τρόπο γίνεται μια διασκευή παρουσίασης του Α.Π. σύμφωνα με τους Wehmeyer et al. (Ζησιμόπουλος, 2010).

Επιπλέον, με την Ε. κάνουμε τις εξής δραστηριότητες, τότε ατομικά και τότε μαζί με την ομάδα της:

- **Οργάνωση κειμένου με κριτήριο τη νοηματική ακολουθία:** Ο δάσκαλος γράφει μία πρόταση σε κάθε κάρτα, ώστε εάν ενωθούν όλες οι κάρτες με τη σειρά, να δημιουργείται ένα μικρό περιληπτικό κείμενο με την υπερδομή της περιγραφής για ένα ζώο.
- **Ταίριασμα εικόνων με περιγραφικές προτάσεις:** Όλη τάξη μπορεί να ασκηθεί στον υπολογιστή με το λογισμικό της Kidopedia του περιοδικού Ramkid:
 1. Τόμος 8 «Ζώα του χωριού και της πόλης»
 2. Τόμος 7 «Ζώα της ζούγκλας και δεινόσαυροι»
 3. Τόμος 16 «Ο Άνθρωπος».

Οι μαθητές κάθονται ανά δύο στον υπολογιστή. Ειδικά για την Ε. οι δραστηριότητες είναι βοηθητικές γιατί έχουν αργό ρυθμό. Εκεί μαθαίνει να αλληλεπιδρά, και δεν είναι παθητικός αποδέκτης πληροφοριών. Μαθαίνει επίσης να ανταποκρίνεται σε οδηγίες οπτικού και ακουστικού περιεχομένου. Σε περίπτωση σωστών χειρισμών επιβραβεύεται ενώ σε λάθος χειρισμούς έχει την ευκαιρία να επανορθώσει και να καταφέρει να εντοπίσει τη σωστή απάντηση. Μπορεί αν θέλει μάλιστα να επαναλάβει τη δραστηριότητα.

Γραπτός Λόγος (Λεξιλόγιο- Γραμματική – Σύνταξη – Ορθογραφία- Παραγωγή Κειμένων)

Δημιουργία βασικών προτάσεων: Δίνεται στην ομάδα αρχικά ένα σετ καρτών που περιλαμβάνει υποκείμενα. Οι μαθητές διαβάζουν τις κάρτες και τους ζητείται να γράψουν τις λέξεις αυτές στον πίνακα. Συζητούν μαζί τι κοινό έχουν αυτές οι λέξεις μεταξύ τους («Ποιος κάνει κάτι»). Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για τα άλλα δύο σετ καρτών που περιλαμβάνουν τα ρήματα και τα αντικείμενα. Αφού δημιουργηθούν τρεις λίστες λέξεων στον πίνακα ζητείται από τους μαθητές να γράψουν προτάσεις χρησιμοποιώντας μια λέξη από κάθε λίστα.

Εμπλουτισμός προτάσεων με περιγραφικές λεπτομέρειες: Ο εκπαιδευτικός έχει γράψει σε ένα χαρτί για κάθε μαθητή προτάσεις με τη δομή «Υ-Ρ». Η Ε., όπως και οι άλλοι μαθητές της ομάδας καλούνται ατομικά να προτείνουν *επίθετα* που να δίνουν πληροφορίες για το μέγεθος, το χρώμα ή το ύφος του ζώου.

«Ένας _____, _____ και _____ γάτος τρώει.»

Τοποθέτηση σημείων στίξης: Δίνεται στην Ε. και στους άλλους μαθητές ατομικά μία παράγραφος από την οποία έχουν αφαιρεθεί τα σημεία στίξης. Ο εκπαιδευτικός πληροφορεί ότι λείπουν τελείες και ερωτηματικά. Για να τους τραβήξει μάλιστα την προσοχή θα χρησιμοποιήσει τον Η/Υ, όπου σε *Power Point* με χρώματα, θα παρουσιάζεται η παράγραφος χωρίς σημεία στίξης και θα συζητά με τους μαθητές που πρέπει να μουν

τα σημεία στίξης. Έπειτα θα ζητήσει από τους μαθητές να ελέγξουν αν έβαλαν τα σωστά σημεία στίξης στην παράγραφο τους.

Διδασκαλία χρήσης γραφικού οργανωτή: Στη συνέχεια με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού οι μαθητές συμπληρώνουν ένα γραφικό οργανωτή. Δίνεται έμφαση στον τρόπο σκέψης που ακολουθείται (Παντελιάδου, 2000). Αποτελεί και αυτή η δραστηριότητα παράδειγμα επέκτασης και εμπλουτισμού του Α.Π.Σ.

Εξάσκηση σε οικογένειες λέξεων: Η Ε. εξασκείται στην παραγωγή λέξεων. Μπορεί με παιγνιώδη τρόπο να συμπληρώνει ομαδικά τις οικογένειες λέξεων στον Η/Υ.

Όλη η τάξη (μαζί με την Ε.) μπορεί να κάνει κάποιες δραστηριότητες με σκοπό τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και τη δημιουργική γραφή όπως:

Περιγραφή χαμένων αντικειμένων: Οι μαθητές γράφουν μια μικρή αγγελία στην εφημερίδα της τάξης τους για αντικείμενα που χάθηκαν στο σχολείο και αναζητούνται. Στην Ε. διαβάζεται η αγγελία που έγραψε η ομάδα της και καλείται να ζωγραφίσει το αντικείμενο που οι μαθητές αναζητούν. Ασκείται και στη συγγραφή λεζάντας (*Διασκευή που αφορά στον τρόπο απόκρισης του μαθητή*).

Σχεδιασμός μιας ιστορίας: Επιλέγεται μια εικόνα που περιγράφει κάτι που είναι οικείο στα παιδιά και παρουσιάζεται από τον προτζέκτορα. (π.χ. «Ένα παιδί που κρατά ένα σκυλάκι στα χέρια του. Πιθανόν να είναι πληγωμένο.») Οι μαθητές περιγράφουν την εικόνα προφορικά και συζητούν πώς θα ένιωθαν αν βρίσκονταν σε παρόμοια κατάσταση. Ο εκπαιδευτικός γράφει κάποιες λέξεις στον πίνακα τις οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές στη γραπτή περιγραφή γεγονότων. Έπειτα ζητείται από τους μαθητές να γράψουν μια ιστορία που να περιγράφει τι θα έκαναν αν βρίσκονταν σε παρόμοια κατάσταση.

Επίσης στον πίνακα φτιάχνεται και ένα *σχεδιάγραμμα περιγραφής γεγονότων* για να βοηθήσει τους μαθητές να οργανώσουν τη σκέψη τους. Η Ε. θα βοηθηθεί από την εικόνα και ένα πιο απλό και σύντομο οργανωτικό χάρτη για την παραγωγή του κειμένου της. Ο εκπαιδευτικός θα είναι μαζί της και στα τρία συγγραφικά στάδια. Θα ξαναγράψει δηλαδή το γραπτό της μετά από *ετεροδιόρθωση* και *αυτοδιόρθωση*. Θα διαβάσει στο τέλος το κείμενό της σε όλη την τάξη και θα ακούσει τι έγραψαν και οι άλλοι. Θα παροτρυνθεί να σχολιάσει κι αυτή τα κείμενα των άλλων και να πει τη γνώμη της (*Διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών*).

Δραματοποίηση – παιχνίδι ρόλων: Η Ε. συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες που αφορούν θεατρικό παιχνίδι και παιχνίδι ρόλων.

Συμπεράσματα

Η μαθήτριά συμμετέχοντας στις ομαδικές δραστηριότητες της τάξης φαίνεται να οικοδομεί τόσο τις γνώσεις της αλλά κυρίως να χτίζει σχέσεις συνεργασίας, αμοιβαιότητας και ουσιαστικής επικοινωνίας με τους υπόλοιπους συμμαθητές της. Η τάξη αποδέχεται τη διαφορετικότητά της και τη βοηθά να συνεργάζεται, να επικοινωνεί και να δημιουργεί χωρίς τα προβλήματα που απορρέουν από την ελαφρά νοητική υστέρηση να την

εμποδίζουν να συνυπάρχει και κυρίως να συμμετέχει στις παιδαγωγικές και διδακτικές δραστηριότητες της τάξης της.

Βιβλιογραφία

Ζησιμόπουλος, Δ., (2010). *Παιδαγωγική της Συνεκπαίδευσης. Στρατηγικές υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*, Σημειώσεις Διδασκαλείου Πατρών.

Παντελιάδου Σ., (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*, Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου Σ., Αντωνίου, Φ., (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Παντελιάδου Σ. & Πατσιοδήμου, Α., (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Παλιοθοδώρου Α. (2013). *Εφαρμογή προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης κι αντιμετώπισης των αναγνωστικών και ορθογραφικών δυσκολιών στη σχολική τάξη*. Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή, της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Τομέας Ψυχολογίας, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2015, Τόμος Β' σ.σ. 182-197.

Χρηστάκης, Κ. (2010). *Διδακτική Προσέγγιση Ατόμων με Νοητική Υστέρηση*. Σημειώσεις στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δ.Ε. Μάθημα: ‘Διδακτική προσέγγιση ατόμων με Νοητική Υστέρηση’. Ακαδημαϊκό έτος 2010-2011. Αθήνα

ΥΠΑΜΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Π.Ι., <http://www.pi-schools.gr/programs/depss/>, ανάκτηση στις 10.08.2019.

ΥΠΑΜΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση*, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Αθήνα, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Π.Ι., http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm, ανάκτηση στις 10.08.2019.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (1996). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Δ. 301, ΦΕΚ 208/29.8.1996, τ. Α').

ΥΠΑΜΘ. ΠΙ. (2006). Γλώσσα Γ' Δημοτικού. *Τα απίθανα μολύβια*, Βιβλίο Δασκάλου, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Ειδική Αγωγή. Ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας για μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση με θέμα την οικογένεια

Ιορδανίδου Μάρθα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 με ειδικευση στην Ειδική Αγωγή,

marthaki30@gmail.com

Δανιηλίδου Ευγενία Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων, daniiueugenia@gmail.com

Περίληψη

Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην Ειδική Αγωγή συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας παρέχοντας νέες αναπαραστάσεις και βιωματικές εμπειρίες και οδηγώντας τους μαθητές σε πληρέστερη κατανόηση των εννοιών. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα διαθεματικό Σχέδιο Εργασίας στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. για μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση που φοιτούν σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Οι μαθητές μέσα από τη μελέτη του διηγήματος του Λέοντος Τολστόι «Ο παππούς και το εγγονάκι» και μέσα από ειδικά διαμορφωμένες δραστηριότητες που συνάδουν με τα γνωστικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά του θεσμού της οικογένειας, γνωρίζουν την αξία της ύπαρξης και της προσφοράς των ηλικιωμένων προσώπων σε μια οικογένεια και την ανάγκη ανάπτυξης συναισθηματικών δεσμών μ' αυτά. Παράλληλα, αναπτύσσουν δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, εξοικειώνονται με ψηφιακά εργαλεία και αποκτούν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδική Αγωγή, Νέες Τεχνολογίες, διαθεματικότητα, Γλώσσα

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στη αλλαγή του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας δίνοντας πιο ενδιαφέρον και διασκεδαστικό περιεχόμενο, βελτιώνει τη διαδικασία μάθησης οδηγώντας τους μαθητές σε πληρέστερη κατανόηση των εννοιών (Βοσνιάδου, 2006) και συντελεί στην ενεργητική, ανακαλυπτική, συνεργατική μάθηση. Στον τομέα της Ειδικής Αγωγής η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να υποκαταστήσει σε μεγάλο βαθμό στοιχεία της μειονεξίας ή της αναπηρίας, φέρνοντας το μαθητή πιο κοντά στο γνωστικό αγαθό αλλά και στην κοινωνική πραγματικότητα, αφού του δίνουν τη δυνατότητα της επικοινωνίας με το περιβάλλον του και της αλληλεπίδρασής του με αυτό (Φύτρος, 2005). Ειδικότερα για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) αναφέρεται ότι στην επίτευξη της επικοινωνιακής πρόθεσης του μαθήματος της Γλώσσας συμβάλλει η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., καθώς επιτυγχάνεται η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών σε μια διερευνητική μαθησιακή διαδικασία με την παράλληλη αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών και

πραγματούνεται η σχετική ελευθερία στην επιλογή της μαθησιακής διαδρομής με τη βοήθεια της δικτυακής πληροφορίας και των ψηφιακών εργαλείων (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. , 2004, σ.15)

Επιπλέον, στο ίδιο Πρόγραμμα Σπουδών επιδιώκεται η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων με διαθεματική προσέγγιση, διότι «η διαθεματικότητα ενισχύει τη συσχέτιση των επιμέρους γνώσεων και είναι μια μέθοδος που βοηθάει τα Α.Μ.Ε.Α. να συλλάβουν ενιαία τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο αντί για διαιρεμένο, αποσπασματικό και διασπαρμένο. Σύμφωνα, επίσης, με τον Β. Bernstein, ο νοηματικός προσανατολισμός πολλών μαθητών και κυρίως όσων προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα κινείται στο χώρο του συγκεκριμένου και του τοπικού πλαισίου δράσης, γεγονός που συνδυάζεται με τη διαθεματική προσέγγιση, όπου η σχολική γνώση συνδέεται με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών» (Α. Π. Σ. Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., 2004, σ.15)

Σχέδιο Εργασίας

Με βάση αυτά τα δεδομένα διαμορφώθηκε με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας ένα διαθεματικό Σχέδιο Εργασίας με εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα τη Λογοτεχνία, την Πληροφορική, τη Γεωγραφία και τα Καλλιτεχνικά για μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση που φοιτούν σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Θέμα του Σχεδίου Εργασίας είναι η οικογένεια και ειδικότερα η ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών με τα ηλικιωμένα άτομα και η καλλιέργεια σεβασμού και εκτίμησης απέναντι στα ηλικιωμένα άτομα της κοινωνίας γενικότερα. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ενδείκνυται για μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση, γιατί συμβάλλει στην καλλιέργεια συγκλινόντων δεξιοτήτων όπως λεξιλόγιο, έκφραση, υπολογιστική ικανότητα, γνώσεις, κοινωνικές δεξιότητες.

Το Σχέδιο Εργασίας εφαρμόστηκε σε οκτώ διδακτικές ώρες στο Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου σε τμήμα που φοιτούσαν 6 μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση. Το προφίλ των μαθητών αυτών συνοδευόταν από γνωστικούς περιορισμούς και ανεπάρκειες, κοινωνική υστέρηση, χαμηλή αυτοαντίληψη και εκτίμηση καθώς και έλλειψη κινήτρων, χαρακτηριστικά που κάθε μαθητής είχε σε διαφορετικό βαθμό. Επισημαίνεται ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν είχαν καμιά μορφή κινητικής αναπηρίας, γεγονός που διευκόλυνε τη διεκπεραίωση των διαφόρων δραστηριοτήτων που απαιτούσαν χρήση υπολογιστή. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά τέθηκαν οι στόχοι και σχεδιάστηκαν οι δραστηριότητες των φύλλων εργασίας της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης.

Γενικοί Στόχοι

Οι μαθητές:

- Να αναπτύξουν, να διευρύνουν και να εμπεδώσουν οι μαθητές τα αισθήματα αγάπης και κατανόησης προς τους ηλικιωμένους συγγενείς και φίλους.
- Να προβληματιστούν για την εξέλιξη και τις μορφές του οικογενειακού θεσμού στο πλαίσιο του χρόνου και του τόπου.
- Να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. στην κατάκτηση της γνώσης.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες στη συνεργασία και το διάλογο.
- Να αποκτήσουν γνώσεις βιωματικά.

Γνωστικοί Στόχοι

- Να αποκτήσουν δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.
- Να γνωρίσουν τον συγγραφέα Λέων Τολστόι.
- Να προσεγγίσουν στοιχεία της χώρας του συγγραφέα.
- Να κατανοήσουν την αξία την ύπαρξης και της προσφοράς των ηλικιωμένων προσώπων σε μια οικογένεια.
- Να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές στον οικογενειακό θεσμό ανάμεσα σε διαφορετικούς τόπους .
- Να εκφράσει με όποιο τρόπο μπορεί ο καθένας (προφορικός λόγος, ζωγραφική, μουσική) τα συναισθήματα και τις σκέψεις του για το συγκεκριμένο θέμα.

Στόχοι Πληροφοριακού Γραμματισμού

- Να διαπιστώσουν την εύκολη και γρήγορη πρόσβαση στην πληροφόρηση.
- Να γνωρίσουν νέους ιστότοπους και να ασκηθούν στην αναζήτηση πληροφοριών και εικόνων σ' αυτούς.
- Να ασκηθούν, όσο αυτό είναι εφικτό, στη συνεργατική εκπόνηση γραπτών εργασιών με την αξιοποίηση του επεξεργαστή κειμένου.
- Να βελτιώσουν την ικανότητα παρατήρησης οπτικοακουστικού υλικού μέσω των έργων τέχνης και του βίντεο.

Ως αφορμή και κύριο πλαίσιο αναφοράς για την πληρέστερη κατανόηση της έννοιας και του θεσμού της οικογένειας, όπως και την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τα ηλικιωμένα άτομα, επιλέχθηκε το διήγημα του Λέοντος Τολστόι «Ο παππούς και το εγγονάκι» από το ψηφιακό βιβλίο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου (ενότητα Οικογενειακές σχέσεις). Η επιλογή του λογοτεχνικού κειμένου έγινε σκόπιμα, γιατί η Λογοτεχνία δημιουργεί ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον, προκαλεί το ενδιαφέρον και την ενεργητική ανταπόκριση των μαθητών, προσφέρει ποικιλία γλωσσικών παραδειγμάτων, όπως η χρήση του διαλόγου, η περιγραφή, το λεξιλόγιο και οι γραμματικοσυντακτικές δομές της γλώσσας (Μητακίδου & Τρέσσου 2002). Επιπλέον, το συγκεκριμένο διήγημα είναι μικρό σε έκταση, με απουσία εκφραστικών

μέσων και σχημάτων, γεγονός που καθιστά την αφήγηση λιτή, ουσιαστική και προσιτή στους μαθητές με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Χρησιμοποιήθηκε, κυρίως, ο επεξεργαστής κειμένου (Word) και αξιοποιήθηκαν πολλές από τις δυνατότητές του, όπως η χρήση ορθογραφικού-γραμματικού ελέγχου, η παραγωγή κειμένων, η υπογράμμιση κειμένου, η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη και παράλληλα οι μαθητές αναζήτησαν στο διαδίκτυο πληροφορίες και υλικό απαραίτητο για τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας.

Μεθοδολογία

Η διδακτική μεθοδολογία που υιοθετήθηκε για την κάλυψη των διδακτικών στόχων ήταν η διαθεματική και ενεργητική-βιωματική προσέγγιση της γνώσης, η ανάλυση έργου και η συνεργατική μάθηση, όπως προτείνεται και στα Αναλυτικά Προγράμματα για μαθητές με τις συγκεκριμένες ειδικές ανάγκες. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζεύγη (εταιρική εργασία) με βάση τη φιλία και την ικανότητα του ενός εκ των δυο στη χρήση επεξεργαστή κειμένου (Word). Η εταιρική εργασία εξυπηρετεί τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, καλύπτει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών και δίνει τη δυνατότητα να εξασφαλίζει βιώματα επιτυχίας και ο λιγότερο ικανός μαθητής (Νημά & Καψάλης, 2002).

Επειδή ήταν η πρώτη φορά που εφαρμόστηκε ένα ολοκληρωμένο διαθεματικό Σχέδιο Εργασίας με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο συγκεκριμένο τμήμα, η υποστήριξη της εκπαιδευτικού της τάξης ήταν συστηματική και άμεση, ώστε όλοι οι μαθητές να καταλαβαίνουν τις εκφωνήσεις και να εργάζονται στον υπολογιστή με σχετική ευκολία, μεταβαίνοντας με άνεση από τους προτεινόμενους ιστότοπους στα Φύλλα Εργασίας και αντίστροφα. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν καθοδηγητικός, με συνεχείς υποστηρικτικές ερωτήσεις και χρήση παραδειγμάτων, προκειμένου οι μαθητές να κατανοούν κάθε έννοια ή καινούριο στοιχείο, με ανάκληση προηγούμενων γνώσεων και αξιοποίηση των εμπειριών και των βιωμάτων των μαθητών. Οι μαθητές με μέτρια και ελαφρά νοητική καθυστέρηση έχουν ανάγκη από συστηματικότερη παιδαγωγική υποστήριξη κατά τη διαδικασία μάθησης που μπορεί να κυμαίνεται από μικρού βεληνεκούς παρεμβάσεις ή μικρής διάρκειας εξατομικευμένη υποστήριξη έως τη συνεχή καθοδήγηση και το συνεπή ανατροφοδοτικό έλεγχο (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφρά νοητική καθυστέρηση, σ.17)

Για την υλοποίηση του συγκεκριμένου Σχεδίου Εργασίας προαπαιτούμενα θεωρούνται η εξοικείωση των μαθητών με τους Η/Υ και συγκεκριμένα με την περιήγηση στο διαδίκτυο (μηχανή αναζήτησης του google) και με τον επεξεργαστή κειμένου (Word), καθώς, επίσης, και η παρουσίαση από την εκπαιδευτικό μέσα στη σχολική τάξη των άγνωστων στους μαθητές ιστότοπων που αναφέρονται στα Φύλλα Εργασίας, με τη χρήση του Διαδραστικού πίνακα, με στόχο την εξοικείωσή τους μ' αυτούς.

Τα Φύλλα Εργασίας

Για την υλοποίηση του Σχεδίου Εργασίας διαμορφώθηκαν από την εκπαιδευτικό της τάξης 4 φύλλα εργασίας κοινά για όλους τους μαθητές.

1ο Φύλλο Εργασίας: Εξοικείωση με τις ιστοσελίδες (1η-2η ώρα)


Βρείτε στην επιφάνεια εργασίας τον φάκελο με το όνομα:Σχέδιο Εργασίας.Κατόπιν ανοίξτε τον φάκελο και έπειτα το αρχείο Word με το όνομα, 1ο Φύλλο Εργασίας .

1.Πατήστε την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://ebooks.edu.gr/2013/> και έπειτα πατήστε με τη σειρά: Δείτε το υλικό ανά τάξη ->Γυμνάσιο Α' -> Διαδραστικά βιβλία μαθητή - > Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.Συζητήστε με τον διπλανό σας και εντοπίστε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του ψηφιακού και του έντυπου βιβλίου.



2.Τώρα συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα:

	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Έντυπο βιβλίο	-	-
Ψηφιακό βιβλίο	-	-

3. Βλέπετε όλοι στους υπολογιστές σας το εξώφυλλο του βιβλίου. Πηγαίνετε τώρα στο πλαίσιο πάνω δεξιά. Πατήστε το βελάκι και θα εμφανιστούν τα περιεχόμενα. Έπειτα, πηγαίνετε στην Ενότητα 3,Οικογενειακές σχέσεις, και πατήστε: Λέων Τολστόι,«Ο παππούς και το εγγονάκι».Ακολουθεί ανάγνωση του κειμένου από την εκπαιδευτικό από το ψηφιακό βιβλίο.

4. Πηγαίνετε στο κείμενο εκεί που λέει: Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής  και πατήστε το βελάκι. Εμφανίζεται η παρακάτω εικόνα: Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής

Α Β Γ Δ Ε Ζ Η Θ Ι Κ Λ Μ Ν Ξ Ο Π Ρ Σ Τ Υ Φ Χ Ψ Ω Βρες

Στη συνέχεια γράψτε μέσα στο πλαίσιο δύο λέξεις:1)Πρώτα τη λέξη: θερμάστρα και πατήστε: Βρες. Ανοίγει μια σελίδα με τη σημασία της λέξης. Αριστερά στη σημασία της λέξης βλέπετε ένα καλάθι . Πατήστε πάνω στο καλάθι. 2) Μετά γράψτε στο πλαίσιο τη λέξη: γαβάθα και ακολουθήστε την ίδια διαδικασία. 3)Τώρα δίπλα στο καλάθι 2 Προβολή, βλέπετε αριστερά τον αριθμό 2 και δεξιά τη λέξη:Προβολή. Πατήστε τη λέξη: Προβολή και ανοίγει μια σελίδα με τις σημασίες των δύο λέξεων. 4)Αντιγράψτε τις σημασίες των λέξεων 5)Πηγαίνετε μετά στην Επιφάνεια Εργασίας και ανοίξτε ένα αρχείο Word, κάντε επικόλληση και έχετε ένα έτοιμο λεξιλόγιο με τις άγνωστες λέξεις του κειμένου.Αν έχετε και άλλες άγνωστες λέξεις ακολουθήστε την ίδια διαδικασία.

2ο Φύλλο Εργασίας: Γνωριμία με τον συγγραφέα και τη χώρα του (3η-4η ώρα)

1. Πηγαίνετε στα βιογραφικά του συγγραφέα, διαβάστε τα μαζί με τον διπλανό σας και υπογραμμίστε τις άγνωστες λέξεις. Μετά πατήστε την εικόνα και θα ανοίξει η ιστοσελίδα

http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9B%CE%AD%CF%89%CE%BD_%CE%A4%CE%BF%CE%BB%CF%83%CF%84%CF%8C%CE%B9 στο βιογραφικό του Λ. Τολστόι. Διαβάζει η εκπαιδευτικός, εντοπίζει επιπλέον λεπτομέρειες και εξηγεί τις άγνωστες λέξεις.

2. Στη συνέχεια απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

α) Πότε έζησε ο Λέων Τολστόι και πού γεννήθηκε β) Κυκλώστε τα επαγγέλματα και τις ενασχολήσεις του Τολστόι: Συγγραφέας, γλύπτης, ζωγράφος, γιατρός, ιερέας.

γ) Να αναφέρετε τρία έργα του Τολστόι: 1: 2: 3:

δ) Με ποια θέματα ασχολήθηκε στα έργα του; Ποιες σκέψεις έκανε;

3. Πηγαίνετε στο Google -> εικόνες και γράψτε: α) Ρωσία χάρτης και μετά β) Ρωσία αξιοθέατα. Μελετήστε το χάρτη και συζητήστε για το μέγεθος της χώρας και την απόστασή της από τη χώρα μας. Στη συνέχεια, δείτε τα αξιοθέατα της Ρωσίας και επιλέξτε αυτά που σας κάνουν εντύπωση. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού αναφέρονται σημαντικές πληροφορίες για τη Ρωσία (Μόσχα-Αγία Πετρούπολη, κρύο-χιόνι, τσάι, μπάμπουσκα), οι οποίες καταγράφονται στον πίνακα.

Ανοίξτε τώρα ένα αρχείο Word. Μετά πατήστε :Εισαγωγή-> SmartArt->Επιλογή γραφικού SmartArt ->Σχέση->Κύκλος με ακτίνες. Συμπληρώστε τις παραπάνω λέξεις που σχετίζονται με τη Ρωσία στους τέσσερις κύκλους γύρω από τον μεσαίο.

3ο Φύλλο Εργασίας: Μιλώ για την οικογένεια του Μίσα και τη δική μου (5η -6η ώρα)

1. Πηγαίνετε στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html και γράψτε με τη σειρά τις λέξεις: εγγονός, δισέγγονος, πρόγονος, απόγονος. Βρείτε τη σημασία των λέξεων και φτιάξτε ένα λεξιλόγιο, όπως κάνατε και στο 1ο Φύλλο Εργασίας. Μετά γράψτε από μια πρόταση με την κάθε λέξη.

2. Πώς κρίνετε τη συμπεριφορά: α) του Μίσα απέναντι στον παππού του και β) των γονιών του Μίσα απέναντι στον παππού (απαντήστε προφορικά). Μετά ανοίξτε ένα αρχείο Word και γράψτε έναν μικρό φανταστικό διάλογο ανάμεσα στο Μίσα και τους γονείς του, στον οποίο ο Μίσα θα ζητάει από τους γονείς του να του εξηγήσουν τη συμπεριφορά τους και ο ίδιος θα προσπαθεί να τους πείσει για το αντίθετο.

3. Τώρα παρουσιάστε προφορικά στην ομάδα ο καθένας τον παππού του. Κατόπιν σε ένα αρχείο Word γράψτε με τη σειρά μια παράγραφο για τον παππού σας απαντώντας στις ερωτήσεις: Πώς είναι εξωτερικά; Πώς είναι σαν χαρακτήρας; Τι κάνετε συνήθως

όταν είστε μαζί; Αν μένει μαζί σας, γράψτε αν σας αρέσει αυτό. Αν δεν μένει, γράψτε αν θα θέλατε να μένει μαζί σας και γιατί; Στο τέλος γράψτε μια ευχή για τον παππού. Τέλος, αφού εκτυπώσετε την παράγραφο που γράψατε, ζωγραφίστε το πρόσωπο σε μια σελίδα, όπως θέλετε. Σε περίπτωση που οι παππούδες σας δεν είναι στη ζωή, γράψτε για τη γιαγιά σας ή για κάποιο άλλο ηλικιωμένο πρόσωπο της οικογένειάς σας.

4. Παρατηρήστε τον εννοιολογικό χάρτη με θέμα, Σύγχρονες μορφές οικογένειας, που θα βρείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://daskalabm.blogspot.gr/2010/04/11-1.html> και προσπαθήστε σε συνεργασία με τον διπλανό σας να καταλάβετε ποια είναι η μορφή της κάθε οικογένειας. Στη συνέχεια σκεφτείτε ποια μορφή έχει η δική σας οικογένεια και μοιραστείτε αυτές τις πληροφορίες σε όλη την τάξη.

4ο Φύλλο Εργασίας: Οι άνθρωποι της τρίτης ηλικίας αξίζουν την αγάπη(7η-8η ώρα)

1. Πατήστε στη διεύθυνση: <http://www.youtube.com/watch?v=mNK6h1dfy2o>

Δείτε το βιντεάκι μια φορά από την αρχή μέχρι το τέλος. Διαβάστε τις ερωτήσεις από κάτω.

Δείτε πάλι το βιντεάκι και προσπαθήστε να απαντήσετε στις ερωτήσεις, προφορικά στην αρχή και μετά γραπτά. Μπορείτε να σταματάτε το βιντεάκι, όποτε θέλετε.

Ερωτήσεις: Πόσα άτομα είναι στο βίντεο; Τι κάνει ο νέος άνδρας; Τι κάνει ο ηλικιωμένος άνδρας; Πόσες φορές ρώτησε ο ηλικιωμένος άνδρας «τι είναι αυτό;» Πώς απάντησε ο νέος άνδρας την κάθε φορά; Τι έκανε μετά ο ηλικιωμένος άνδρας; Πόσες φορές ρώτησε ο νέος άνδρας όταν ήταν παιδί «τι είναι αυτό;» Πώς απάντησε ο πατέρας του; Τι μάθημα παίρνουμε από αυτήν τη μικρή ιστορία;

2. A) Να παρατηρήσετε σ' αυτή τη σελίδα <http://blogs.sch.gr/9dimlarislar/archives/4780>

τους δύο πίνακες που αφορούν τον παππού, («Τα πρώτα βήματα» και «Ο κακός εγγονός», Γεώργιος Ιακωβίδης) και να τους περιγράψετε προφορικά.

B) Ανοίξτε τον παρακάτω σύνδεσμο <http://www.sansimera.gr/worlddays/56>, διαβάστε το κείμενο και μετά σε συνεργασία με τον διπλανό σας βρείτε διάφορες φωτογραφίες από περιοδικά και φτιάξτε μια αφίσα-κολάζ που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε μια εκδήλωση για την παγκόσμια ημέρα ηλικιωμένων.

Προστιθέμενη αξία – Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του συγκεκριμένου Σχεδίου Εργασίας αποτελεί μια εμπλουτισμένη διδακτική πρόταση στην οποία αξιοποιούνται πολλές από τις δυνατότητες των Τ.Π.Ε. Συγκεκριμένα, η χρήση του επεξεργαστή κειμένου (Word) διευκολύνει την παραγωγή διαφόρων τύπων κειμένων, χωρίς πολλά γλωσσικά λάθη

και δίνει ευκαιρίες αυτοδιόρθωσης μέσω της χρήσης του Ορθογραφικού-Γραμματικού ελέγχου, ενισχύοντας και την αυτόνομη κατάκτηση της γνώσης. Η πληκτρολόγηση μιας λέξης φαίνεται πως είναι ωφέλιμη, καθώς από τη μια οι μαθητές μαθαίνουν υποδειγματικές κινήσεις των δαχτύλων, οι οποίες τους βοηθούν να θυμούνται τη σωστή ορθογραφία, ενώ από την άλλη βοηθάει τη σύνδεση ήχου-γραφήματος (Βλασοπούλου & Παπαδημητρίου, 2006). Η κατασκευή εννοιολογικών χαρτών από τους μαθητές συμβάλλει στην κατανόηση εννοιών, στη διατήρηση και ανάκληση γνώσεων, στην οργάνωση και κατηγοριοποίηση εννοιών και γενικά στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Επιπλέον, η αξιοποίηση on-line λεξικών καθιστά τις πληροφορίες εύχρηστες και ελκυστικές για τους μαθητές και επιτυγχάνεται πιο εύκολα η γλωσσική εξομάλυνση και η κατανόηση εννοιών (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/). Είναι γεγονός, όμως, ότι ο κάθε μαθητής χρειάζεται το δικό του χρόνο για να μπορεί με ευχέρεια να χρησιμοποιεί το on line λεξικό και η απόκτηση αυτής της δεξιότητας είναι σημαντικό να καλλιεργηθεί πιο συστηματικά. Με την περιήγηση στο διαδίκτυο οι μαθητές καθίστανται σταδιακά «ερευνητές πληροφοριών», ανακαλύπτουν μόνοι τους τις πληροφορίες και κατανοούν αφηρημένες έννοιες με τη χρήση εξεικονιστικών παραστάσεων (Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΚΣΕ, 2013 σ. 93-94). Η δημιουργική ένταξη των Τεχνών στο συγκεκριμένο Σχέδιο Εργασίας με την αξιοποίηση ζωγραφικών πινάκων και την παρακολούθηση ενός βίντεο με στοχευμένο περιεχόμενο δημιουργεί πλαισιακή στήριξη στη μάθηση με πολυαισθητηριακό τρόπο, βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν τη σχέση της Τέχνης με την καθημερινή ζωή και δίνει ερεθίσματα για προσωπική έκφραση (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2011, Βορβή & Δανηλίδου, 2014).

Επιχειρώντας μια συνολική αξιολόγηση της διδακτικής εφαρμογής του Σχεδίου Εργασίας, εκτιμούμε ότι ο βαθμός επίτευξης των στόχων που τέθηκαν ήταν ικανοποιητικός. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία για τους μαθητές με ήπια νοητική υστέρηση δημιούργησε ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης το οποίο πλαισιώθηκε από ζωνρές εικόνες και χρώματα, διαδραστικότητα, άμεση ανατροφοδότηση, στοιχεία που παρακίνησαν τα παιδιά στην ενεργητική μάθηση. Μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες μπόρεσαν να αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες, όπως η οργάνωση, η ανάκληση και η ταξινόμηση πληροφοριών, η χρονική ακολουθία, η αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών κ.α. Επιπλέον, μέσα από την εταιρική εργασία ενισχύθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες και βελτιώθηκαν οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους. Ακόμη και οι μαθητές που δεν είχαν μεγάλο βαθμό εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες έδειξαν έντονο ενδιαφέρον και διάθεση να βελτιωθούν και να περιηγηθούν στο διαδίκτυο. Όλες οι εργασίες των μαθητών καταχωρίστηκαν στον ηλεκτρονικό φάκελο (portfolio) του κάθε μαθητή, στο πλαίσιο των εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης στην Ειδική Αγωγή.

Ωστόσο, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι η εκπαιδευτικός έπρεπε να είναι προσεχτική στη διαχείριση του χρόνου, καθώς κάθε ζεύγος μαθητών είχε το δικό του ρυθμό λειτουργίας. Δυσκολίες αντιμετώπισαν οι περισσότεροι μαθητές στην

πληκτρολόγηση απαντήσεων μεγάλης έκτασης καθώς και στο σχεδιασμό εννοιολογικού χάρτη, για τις οποίες χρειάστηκε ιδιαίτερη υποστήριξη και καθοδήγηση της εκπαιδευτικού. Συχνά, ακόμη, προέκυπταν προβλήματα με τη λειτουργία του διαδικτύου ή των ίδιων των υπολογιστών, παράγοντες που ανέστειλλαν την ομαλή πορεία των εργασιών. Ήταν ανάγκη, επίσης, για την ολοκλήρωση των φύλλων εργασίας η εκπαιδευτικός να έχει στη διάθεσή της το εργαστήριο Πληροφορικής για ένα συνεχόμενο διδακτικό δίωρο κάθε φορά.

Η παρούσα διαθεματική διδακτική πρόταση αποτελεί ένα παράδειγμα αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο των Α.Π.Σ. της Ειδικής Αγωγής. Επειδή, όμως, στο χώρο της Ειδικής Αγωγής κάθε μαθητής έχει ανάγκη το δικό του εξατομικευμένο πρόγραμμα, που βασίζεται στην αξιολόγηση των μαθησιακών και άλλων αναγκών του, θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός, με την προϋπόθεση ότι έχει επιμορφωθεί στις Τ.Π.Ε., να εντάσσει τον Η/Υ στη μαθησιακή διαδικασία με στόχο την παροχή στους μαθητές ίσων ευκαιριών στη μάθηση, αξιοποιώντας τις Νέες Τεχνολογίες όχι ως αυτοσκοπό αλλά ως μέσο για την επίτευξη αποτελεσματικής και ποιοτικής διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Βλασοπούλου, Κ. & Παπαδημητρίου, Μ. (2006). *Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές ως μέσο αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών*. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2014 από <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=342&cid=74>

Βορβή, Ι. & Δανιηλίδου, Ε. (2014). Ένα ψηφιακό Μουσείο για την ειρήνη: διαθεματικό σχέδιο εργασίας. *Φιλολόγος*, 155, 89-96.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Σχεδιάζοντας Περιβάλλοντα Μάθησης Υποστηριζόμενα από τις Σύγχρονες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Gutenberg.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (2004). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση (2004). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (2013). Τεύχος 1: Γενικό μέρος, σ. 93-94, Πάτρα: ΥΠΕΠΘ.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Α: Γενικό μέρος*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 20 Ιουλίου 2014 από <http://www.epimorfosi.edu.gr/index.php/2011-05-17-08-43-19/100-2011-05-23-08-59-15>

- Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. (2002). *Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Αι. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ηλεκτρονικά λεξικά. Ανακτήθηκε 20 Ιουλίου 2014 από http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/
- Φύτρος, Κ. (2005). *Η Πληροφορική στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γραφείο της ΚτΠ. Ανακτήθηκε 10 Ιουνίου 2014 από http://users.sch.gr/stefanski/amea/fytros_cor1.pdf

Διδακτικό σενάριο στη Νεοελληνική Λογοτεχνία της Α΄ Λυκείου Έρωτας και Θάνατος

*Φραγκομανώλη Σταυρούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, stavrulafrag@gmail.com
Διαμαντάκης Αντώνης-Νικηφόρος, προπτυχιακός φοιτητής Π.Ε.02,
antonyprasinios@gmail.com*

Περίληψη

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου, οι μαθητές ασχολήθηκαν με τον Έρωτα και τον Θάνατο. Στόχος τους ήταν με την διερευνητική μελέτη να προσεγγίσουν σφαιρικά, ολιστικά (Ματσαγγούρα, 2002) τα δύο αυτά φαινόμενα και στην συνέχεια να τα αποδώσουν καλλιτεχνικά. Στην εργασία τους με τίτλο «Έρωτας και Θάνατος» επιδίωξαν τη συνεργασία μαθητών του δικού τους σχολείου και άλλων σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με πυξίδα τον έρωτα, το ισχυρότατο αυτό συναίσθημα που οδηγεί στη δημιουργία ζωής και τον θάνατο, την οριστική παύση αυτής, λειτουργώντας ομαδοσυνεργατικά (Ματσαγγούρα, 1988), εκπαιδευτικοί και παιδιά, δημιούργησαν. Το συγκεκριμένο, έτσι, πόνημα πρωτοτυπεί στο ότι η θεματολογία του αποτέλεσε διασχολικό, συνεκτικό κρίκο και κοινό έρεισμα διδασκαλίας και συνδιδασκαλίας καθηγητών διαφορετικών ειδικοτήτων. Πρωτότυπος, επίσης, στο όλο εγχείρημα μπορεί να θεωρηθεί ο τρόπος αξιοποίησης των Τ.Π.Ε και η επικοινωνία και συνεργασία των σχολείων με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και την τοπική κοινωνία.

Λέξεις-Κλειδιά: έρωτας, θάνατος, συνεργασία, δημιουργία.

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη εργασία ξεκίνησε από τη στιγμή που τα παιδιά διδάχτηκαν και μελέτησαν στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ποιήματα που μιλούσαν για τον Έρωτα και τον Θάνατο με κυριολεκτική ή μεταφορική σημασία. Στη συνέχεια ακολούθησε συνεργασία εννέα εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων του ίδιου Λυκείου. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για τους καθηγητές: των Θρησκευτικών, της Ελληνικής Φιλολογίας, των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Ιστορίας, της Βιολογίας, της Φυσικής Αγωγής, της Πληροφορικής και της Χημείας. Αυτοί στο πλαίσιο συνδιδασκαλίας με το μάθημα των Νέων Ελληνικών υλοποίησαν δραστηριότητες σχετικές με το θέμα. Ακόμη, το συγκεκριμένο Λύκειο συνεργάστηκε με τα δύο Γυμνάσια του Δήμου και τους υπεύθυνους καθηγητές αυτών.

Παιδαγωγική Διαδικασία – Κύριο Θέμα – Παιδαγωγικοί Στόχοι

Η πολύπλευρη προσέγγιση του Έρωτα και του Θανάτου, της Ζωής και της Φθοράς και η καλλιτεχνική έκφραση αυτών από τους μαθητές, υπήρξε ένας από τους βασικότερους στόχους των εκπαιδευτικών. Επίσης, μέλημα και επιθυμία τους ήταν η κατανόηση της αξίας του αληθινού, δημιουργικού έρωτα, του έρωτα που δίνει νόημα στη ζωή και την κάνει αθάνατη. Τέλος, πράγμα που θεωρήθηκε θετικό για όλους και

επιτεύχθηκε μέσα από τη συνεργασία και την επικοινωνία των εμπλεκόμενων ήταν το άνοιγμα προς την τοπική κοινωνία και η μεταλαμπάδευση αξιών προς αυτήν. Αρωγός της διαδικασίας και όφελος των συμμετεχόντων υπήρξε η χρησιμοποίηση των Τ.Π.Ε (Σολομωνίδου, 2006).

Μεθοδολογία υλοποίησης

Η σκέψη της συγκεκριμένης εργασίας δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και με αφορμή το Κυπριακό ποίημα της δεύτερης περιόδου, « [Πάγω...]» το οποίο βρίσκεται στο σχολικό βιβλίο της Α΄ Λυκείου του συγκεκριμένου μαθήματος.

Ο τίτλος που επικράτησε και της δόθηκε ήταν «Έρωτας και Θάνατος». Ο έρωτας που ήταν έκδηλος στο συγκεκριμένο ποίημα υπέστη έναν αιφνίδιο θάνατο, αυτόν του αναγκαίου χωρισμού, θάνατο που μετουσιώθηκε σε αθανασία μέσα από την αλήθεια και την αιωνιότητα. Οι μαθητές, λοιπόν, λαμβάνοντας μηνύματα σύνδεσης των δύο αυτών αντιθέτων θέλησαν να τα μελετήσουν από κοινού. Με προθυμία, συνεργασία και ομαδικό πνεύμα (Κουτσελίνη, Θεοφιλίδης, 2002) ξεκίνησαν τη μελέτη τους που ήταν διερευνητική και ολιστική.

Οι μαθητές του Λυκείου της πόλης ζήτησαν συνεργασία και από τους μαθητές των δύο Γυμνασίων του δήμου. Αυτοί μαζί με τους υπεύθυνους καθηγητές τους ενημερώθηκαν, δέχτηκαν και εργάστηκαν, πρόσθεσαν το λιθαράκι τους, συνέπραξαν και μεταλαμπάδευσαν τα πεπραγμένα τους. Ο Έρωτας και ο Θάνατος έγιναν ένα δημιουργικό οικοδόμημα που βασικοί του πυλώνες υπήρξαν η διασχολική, επικοινωνία και η ομαδοσυνεργατική μάθηση μέσα στο πλαίσιο του κοινωνικού εποικοδομισμού (Βυγκότσκι, 2008).

Προβλεπόμενη διάρκεια- Προβλεπόμενες συνεργασίες

Η συγκεκριμένη μελέτη για τον Έρωτα και τον Θάνατο δεν ήταν κάποιο από τα προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας με διάρκεια προβλεπόμενη και υποχρεωτική από αυτό. Ήταν μια ανάγκη έκφρασης των εφηβικών προβληματισμών, μια προσπάθεια προσέγγισης αιώνιων ερωτημάτων. Ξεκίνησε κατά τη διάρκεια του πρώτου τετραμήνου και διήρκεσε ως τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Κατά τη διάρκεια του υπήρξε συνεργασία και με τις προαναφερθέντες σχολικές μονάδες και επισκέψεις σε αυτές. Επίσης, συνεργασίες με πολιτιστικούς συλλόγους, τοπικούς φορείς, γονείς και κηδεμόνες.

Πεδία σύνδεσης με τα προγράμματα σπουδών

Ο Έρωτας και ο Θάνατος μέσα από τα ποιήματα που υπήρχαν στο βιβλίο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου έγιναν ένα σμμα ολιστικής μάθησης άμεσα συνδεδεμένης με το πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου και του Λυκείου. Τα μαθήματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, η Πληροφορική, τα Θρησκευτικά, η Μουσική, τα Καλλιτεχνικά, η Φυσική, τα Μαθηματικά, η Φυσική Αγωγή, η Χημεία, η Βιολογία, η Οικιακή Οικονομία, η Ιστορία, η Κοινωνική και

Πολιτική Αγωγή, τα Αρχαία Ελληνικά είναι μαθήματα που συντέλεσαν σε αυτήν την διαθεματική προσέγγιση.

Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων

Οι μαθητές συντέλεσαν στη διάχυση των αποτελεσμάτων των εργασιών τους με διάφορους τρόπους. Στο οικογενειακό και οικείο προς αυτούς περιβάλλον μετέφεραν τις εντυπώσεις τους και τη βιωματική τους γνώση (Χρυσυφίδης, 2006) από τις εργασίες τους και τις ενδοσχολικές συζητήσεις. Στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον με παρουσιάσεις, επισκέψεις, συζητήσεις και συνεργασίες με τους τοπικούς φορείς έγιναν πομποί μηνυμάτων και προβληματισμών σχετικών με το θέμα. Η δημιουργία ημερολογίου και γιορτινών καρτών, η αρθρογραφία στη σχολική εφημερίδα, η ανάρτηση ολιγόλεπτης ταινίας στο Πανελλήνιο Σχολικό δίκτυο, η συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού (Εβδομάδα Μαθητικής Δημιουργίας) συνέβαλαν προς αυτή την κατεύθυνση.

Εξέλιξη του προγράμματος

Με τον Έρωτα, την ζωνή αυτή έλξη, «γνώση, ευγένεια και αρχοντιά» που μετουσιώνεται σε Ζωή και τον Θάνατο, το τέλος αυτής «με τον οποίο για στερνή φορά και πρώτη ο άνθρωπος περνά στην πατρίδα του πάντα και του ποτέ» (Λιαντίνης, 2008), είχαν ήδη προβληματιστεί οι μαθητές της Α΄ Λυκείου. Τα κείμενα που βρίσκονταν στο εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας έγιναν απλώς η αφορμή και ο διάυλος έκφρασης καθημερινών ερωτημάτων και σκέψεων τους.

Στο σονέτο «[Πάγω...]», που υπήρχε στο σχολικό τους βιβλίο, οι μαθητές ταυτίστηκαν με την ψυχική κατάσταση των ηρώων του και βίωσαν μέσα από αυτούς τον αγνό έρωτα, τον «θάνατο» του χωρισμού και την αιωνιότητα του αληθινών αισθημάτων. Ακολούθησε ανάγνωση και μελέτη κειμένων της ίδιας θεματολογίας και αναζήτηση σχετικών πληροφοριών μέσα από έγκυρο, επιλεγμένο και προτεινόμενο από τους εκπαιδευτικούς έντυπο και ψηφιακό υλικό (Αρχείο της Ε. Ρ. Τ, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου)..

Η μελέτη αυτού του υλικού στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ή στο τέλος των μαθημάτων σε σχολικό χώρο με την καθοδήγηση των καθηγητών, οδήγησαν σε από κοινού δράσεις. Παρακολούθηση τηλεοπτικών σειρών, ομιλιών και εκπομπών που σχετίζονται με τον Έρωτα και τον Θάνατο και υπάρχουν στο διαδίκτυο, ολιγόλεπτες ταινίες σχολείων από το Π.Σ.Δ, αναλύσεις λογοτεχνικών έργων, δημιουργική γραφή, Ρ.Ρ και ομαδικά πολυτροπικά κείμενα με τη βοήθεια των Google docs, συνεντεύξεις και εκπαιδευτικές εκδρομές όπως αυτής στο Αρχαιολογικό Μουσείο «Αρέθουσα» όπου υπάρχουν εκθέματα για έρωτες, πάθη και θάνατο, δραματοποιήσεις, τραγούδια και χορογραφίες, ζωγραφική και φωτογραφική απεικόνιση, ήταν κάποιες από αυτές.

Οι μαθητές της Α΄ Λυκείου ενημέρωσαν για το συγκεκριμένο πόνημά τους και τους μαθητές των άλλων τάξεων. Σκόπευαν στην ενεργή συμμετοχή και τη βοήθειά τους. Το ενδιαφέρον και η μελέτη τους για τον Έρωτα και τον Θάνατο, το ερωτηματολόγιο

για αυτούς, οι ακροστιχίδες με το όνομά τους, τα ποιήματα και τα δοκίμια, τα σχηματικά ποιήματα και οι άλλες καλλιτεχνικές εργασίες τους υπήρξαν τα αποτελέσματα αυτής της συμμετοχής.

Η εμπλοκή, στη συνέχεια, και η συνδιδασκαλία με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας άλλων συναδέλφων καθηγητών διαφόρων ειδικοτήτων έθεσαν νέες βάσεις στο όλο δημιουργικό οικοδόμημα. Ο ένας από τους Φυσικούς, έτσι, του σχολείου πρωτοπορώντας μίλησε για τον Έρωτα και τον Θάνατο μέσα από τα ποιήματα του Τάσου Λειβαδίτη. Αφού απήγγειλε, ανέλυσε και τραγούδησε κάποια από αυτά συμβούλευσε τους μαθητές να ερωτεύονται και να δημιουργούν, να αγωνίζονται και να πιστεύουν πως όταν κάτι πεθαίνει κάτι άλλο γεννιέται.

Ο άλλος Φυσικός του σχολείου, τους εξήγησε διάφορα φυσικά, ουράνια και μετεωρολογικά φαινόμενα. Οι μαθητές ενημερωμένοι για την συμπαρουσίαση είχαν δημιουργήσει ποιήματα και τραγούδια με μεταφορική σημασία για αυτά. Η γη που κινείται γύρω από τον ήλιο, το βότσαλο που πέφτει στη λίμνη, το ουράνιο τόξο, οι εναλλαγές των εποχών, οι αστραπές και οι βροντές, ο τροπικός κυκλώνας, η ηλιοφάνεια και άλλα πολλά απέκτησαν άλλη διάσταση.

Ο Βιολόγος του Λυκείου ανέλυσε τον Έρωτα και τον Θάνατο από τη μεριά της δικής του επιστήμης. Ανέφερε τα γονίδια και τις φερομόνες, τις ασθένειες και τη γήρανση. Εξήγησε τους γρήγορους παλμούς της καρδιάς των ερωτευμένων με την ύπαρξη της ντοπαμίνης και αιτιολόγησε τον θάνατο από τα καρδιαγγειακά νοσήματα. Παρόμοια υπήρξε και η προσέγγιση του Χημικού ο οποίος μίλησε για τις χημικές ουσίες στον εγκέφαλο των ερωτευμένων και για την αποσύνθεση του νεκρού σώματος.

Ο καθηγητής της Φυσικής Αγωγής επιδίωξε να διδάξει στους μαθητές τον κύκλο της ζωής μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Ο Έρωτας, η Δημιουργία, ο Θάνατος σε βιολογικό και μη επίπεδο δόθηκε μέσα από την κίνηση του σώματος, την σιωπή και την παύση, τον αυτοσχεδιασμό και τους ρόλους (Γραμματάς, Μουδατσάκης, Τζαμαργιάς, Δερμιτζάκης, 1998). Η ενσυναίσθηση (Salovey, Mayer 1990) που επιτεύχθηκε μέσα από αυτές τις τεχνικές είχε ως σκοπό της τη δημιουργία ωριμότερων συμπεριφορών και τη μείωση ακραίων ξεσπασμάτων.

Η καθηγήτρια της Ιστορίας αναφέρθηκε σε μεγάλους, αιώνιους και καταστροφικούς έρωτες του παρελθόντος. Η ωραία Ελένη και ο Πάρις, ο Αντώνιος και η Κλεοπάτρα, ο Ρωμαίος και η Ιουλιέτα, ο Ναπολέων και η Ζοζεφίνα, ο Περικλής και η Ασπασία ήταν μερικοί από αυτούς. Στο τέλος οι μαθητές ρωτήθηκαν και κλήθηκαν να εκφράσουν τη γνώμη τους για το πάθος, το ισχυρό αυτό συναίσθημα που υπερσχύει της λογικής. Οι απαντήσεις δόθηκαν τεκμηριωμένες με επιχειρήματα και ήταν ποικίλες και ουσιαστικές.

Ο καθηγητής των Θρησκευτικών μίλησε για τον Θείο Έρωτα, τον Θάνατο και την Ανάσταση, τον Παράδεισο και την Κόλαση. Οι σκέψεις, οι προβληματισμοί και τα αναπάντητα ερωτήματα που ειπώθηκαν στην συνέχεια αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για

τους μαθητές, οι οποίοι εκεί που δεν μπόρεσαν να δώσουν λύση με την λογική δημιούργησαν καλλιτεχνικά με την καρδιά.

Ο Μαθηματικός του Λυκείου μέσα από τους αριθμούς και τις γραμμές, τις εξισώσεις και τα γεωμετρικά σχήματα οδήγησε τους μαθητές στη λύση μιας άσκησης που το τελικό της σχήμα ήταν το σχήμα της καρδιάς. Το ξαφνικό σβήσιμο αυτής από τον πίνακα μετέτρεψε τον ενθουσιασμό που δημιουργήθηκε σε αμηχανία και απορία. Οι γρήγορες εναλλαγές της ζωής και η αξία των ανθρώπινων, δημιουργικών στιγμών στη διάρκεια της ήταν η ερμηνεία της συγκεκριμένης κίνησης.

Ο καθηγητής της Πληροφορικής που δίδασκε και το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας στη συγκεκριμένη τάξη θέλησε να περάσει τα μηνύματά του για τον Έρωτα και τον Θάνατο μέσα από σχετικές, κινηματογραφικές και διαχρονικές ταινίες που τους πρόβαλε. Με συζητήσεις στο τέλος αυτών οι μαθητές εξωτερίκευαν τα αισθήματά τους, εξέφρασαν τις απόψεις τους, επικοινωνήσαν. Τον Χίτσκοκ και τον δημιουργικό αυτόν διάλογο ακολούθησε η δημιουργική γραφή.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας υπήρξε ο παρουσιαστής του παιχνιδιού που κατασκεύασαν και έπαιξαν οι μαθητές της Α΄ Λυκείου. Αυτοί άντλησαν ερωτήσεις από τα κείμενα που βρίσκονταν στο βιβλίο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της τάξης τους και ήταν σχετικές με τους συγγραφείς και τους τίτλους, το θέμα και τους ήρωες αυτών. Η ομάδα που υπερίσχυσε στις απαντήσεις γνώσεως και παντομίμας ήταν η νικήτρια ομάδα. Ο συνδυασμός διασκέδασης και γνώσης πυροδότησε και άλλες παρόμοιες δράσεις.

Στο Γυμνάσιο της ίδιας πόλης οι μαθητές του Λυκείου παρουσίασαν τον Έρωτα και τον Θάνατο μέσα από ένα άλλο παιχνίδι. Κατά τη διάρκεια αυτού καλούνταν οι μικρότεροι μαθητές με τη βοήθεια της καθηγήτριάς τους, της Οικιακής Οικονομίας, να ενώσουν σωστά τις εικόνες των ερωτευμένων που ήταν σε λάθος θέση ώστε να προκύψει το σωστό ζευγάρι. Τα ζευγάρια των ανεκπλήρωτων ερώτων ήταν από το χώρο της λογοτεχνίας, της μουσικής της ζωγραφικής, της πολιτικής και της μυθολογίας (Decharme, 1959). Η ιστορία κάθε ζευγαριού που γινόταν στη συνέχεια γνωστή οδηγούσε σε σχολιασμό και κριτική.

Η Φιλολόγος του Γυμνασίου της γειτονικής πόλης μέσα από το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών δίδαξε και αυτή στους μαθητές της τον Έρωτα και τον Θάνατο. Ο Έκτορας και η Ανδρομάχη, ο Πάρις και η Ελένη (Κορδάτου, 1954) τους κινητοποίησαν να εκφραστούν με καλλιτεχνική διάθεση, να γράψουν και να ζωγραφίσουν. Οι δημιουργίες τους στάλθηκαν ηλεκτρονικά στους μαθητές του Λυκείου. Αυτοί τις συνέχισαν, τις μετέτρεψαν σε τραγούδι και σε δρώμενο. Η ιδιόρρυθμη αυτή συνεργασία εμπλουτίστηκε και βοηθήθηκε με τη συνεργασία της Θεολόγου του ίδιου Γυμνασίου.

Με την ολοκλήρωση των εργασιών και των συνεργασιών οι μαθητές της Α΄ Λυκείου, αποφάσισαν να δημιουργήσουν ταινία μικρού μήκους χρησιμοποιώντας το λογισμικό κατασκευής βίντεο Movie Maker. Οι ενέργειές τους κατά τη διάρκεια του πονήματός

τους για τον Έρωτα και τον Θάνατο ήταν το υλικό της. Η συγκεκριμένη ταινία αναρτήθηκε στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο και το όνομά της είναι το ίδιο με αυτό της εργασίας.

Πόροι- υλικά- εξοπλισμός

Κατά τη διάρκεια της εργασίας αυτής τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα σχολικά και άλλα βιβλία, διάφορα αναλώσιμα, μια φωτογραφική μηχανή και κάποια κινητά τηλέφωνα που χειρίστηκαν οι μαθητές, ύστερα από άδεια των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και εκτός σχολικού χώρου. Επίσης, συνδεδεμένοι υπολογιστές στο διαδίκτυο, έγγραφα της Google με mails που δόθηκαν στα παιδιά για την είσοδό τους σε αυτά από τη διεύθυνση του σχολείου βιντεοπροβολέας και οθόνη προβολής, λογισμικό κατασκευής βίντεο (Movie Maker). Τα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν σε όλη αυτή τη διαδικασία φαίνονταν και ήταν πενιχρά. Το δυναμικό, όμως, των εμπλεκόμενων, μαθητών και καθηγητών, τα μετέτρεψαν σε δημιουργικά εργαλεία.

Σχολικά βιβλία και αξιοποίησή τους.

Το γνωστικό αντικείμενο των μαθητών μας, αρχικά, αντλήθηκε κυρίως μέσα από τα σχολικά βιβλία, έντυπα και ψηφιακά (Φωτόδεντρο). Η επιλογή αυτή των εκπαιδευτικών ήταν συνειδητή και σκόπιμη. Ήθελαν να υποδείξουν πως η γνώση βρίσκεται δίπλα στους μαθητές τους, κοντά τους. Τα λογοτεχνικά κείμενα που βρίσκονταν στο βιβλίο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας συντέλεσαν προς αυτήν την κατεύθυνση. Τα δημοτικά τραγούδια, παραλογές, ακριτικά και του κάτω κόσμου, τα έργα της κρητικής και κυπριακής λογοτεχνίας, του νεοελληνικού διαφωτισμού και της επτανησιακής σχολής, των Φαναριωτών και της ρομαντικής σχολής, της νέας αθηναϊκής σχολής ήταν αρκετά για το συγκεκριμένο εγχείρημα. Οι υπόλοιπες πληροφορίες και τα παράλληλα κείμενα που δόθηκαν από συγκεκριμένες βιβλιογραφίες το διάνθισαν.

Επίλογος-αξιολόγηση

Με βάση τη συνολική αξιολόγηση, τα συμπεράσματα όλων είναι τα εξής: Μαθητές και εκπαιδευτικοί ασχολήθηκαν και προβληματίστηκαν, κατανόησαν, αισθάνθηκαν και ψυχαγωγήθηκαν με θέματα που αφορούσαν τον Έρωτα και τον Θάνατο. Μέσα από την οπτική των άκρων, της Γέννησης και του Θανάτου, έγινε αντιληπτή η αξία της Ζωής, το ενδιάμεσο αυτών. Μιας Ζωής δημιουργικής, άγρυπνης και ενάρετης, δοτικής και χαρούμενης που εξελίσσει και οδηγεί τον Άνθρωπο στην Αθανασία. Η επικοινωνία με τον Στέλιο Μπικάκη, δημιουργό του τραγουδιού «γενέθλια», οι συνεντεύξεις με επαγγελματίες του δήμου οι συνεργασίες με άλλα σχολεία, τοπικούς φορείς, συλλόγους γονέων και κηδεμόνων υπήρξαν δείγμα προσπάθειας του λεγόμενου «Ανοιχτού Σχολείου». Τέλος, η καλλιτεχνική έκφραση και τα μηνύματα που μεταλαμπαδεύτηκαν μέσα από αυτήν υπήρξαν πηγή ανατροφοδότησης και ενεργοποίησης για από κοινού μελλοντικές δράσεις. Αρωγός μας σε αυτές θα είναι πάλι και η χρήση των Τ.Π.Ε.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βυγκότσκι, Σ. Λεβ. (2008). *Σκέψη και γλώσσα*, (μετ. Ροδή Αντζελίνα). Αθήνα: Γνώση.
- Γραμματάς, Θ., Μουδατσάκης, Τ., Τζαμαργιάς, Π., Δερμιτζάκης, Χ. (1998). *Στοιχεία Θεατρολογίας, βιβλίο καθηγητή*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, «Το Θέατρο στην Εκπαίδευση».
- Decharme, P. (1959). *Ελληνική Μυθολογία*, (μετ. Οικονομίδου, Ι.). Αθήνα: Χρήσιμα Βιβλία.
- Κορδάτου, Κ. Γ. (1954). *Η Αρχαία Τραγωδία και Κωμωδία*. Αθήνα: Π. Καραβάκος, «Οι τρεις μεγάλοι τραγικοί», σ. 166-208.
- Κουτσελίνη, Μ., Θεοφιλίδης Χ. (2002). *Διερεύνηση και συνεργασία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λιαντίνης, Δ. (2008). *Γκέμμα*. Αθήνα: Δ. Λιαντίνη.
- Ματσαγγούρα, Γ. Η. (1988). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg-Γ., Κ. Δαρδανός, σ. 508-509.
- Ματσαγγούρα, Γ.Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ.48-49.
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), σ. 185-211.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Αναφορές από το διαδίκτυο

- Ο Δημήτρης Λιαντίνης για τον Έρωτα και τον Θάνατο. Διαθέσιμο on line: <https://www.youtube.com/watch?v=oQ0wY-5LSAs>, προσπελάστηκε στις 16/12/2019.
- Χαρά Θεού - Περί έρωτος, ΕΡΤ3 (Αρχείο ντοκιμαντέρ της Ε.Ρ.Τ). Διαθέσιμο on line: <https://www.youtube.com/watch?v=Y0rptiw5OdQ>, προσπελάστηκε στις 16/12/2019.
- Χαρά Θεού – Τραγουδώντας τον έρωτα και τον θάνατο, ΕΡΤ3. Διαθέσιμο on line: <https://www.youtube.com/watch?v=-67twj3px6Y>, προσπελάστηκε στις 16/12/2019.
- Ανθολογία ελληνικής ποίησης (Εθνικό κέντρο βιβλίου). Διαθέσιμο on line: <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=414>, προσπελάστηκε στις 16/12/2019.

Φωτόδεντρο. Διαθέσιμο on line:

<http://ebooks.edu.gr/new/classcoursesdiadrastika.php?classcode=DSGL-A>. προσπελάστηκε στις 16/12/2019.

Η οργάνωση και η λειτουργία της Σπαρτιατικής και της Αθηναϊκής Πολιτείας: Συγκριτική μελέτη πολιτικής ιστορίας και δικαιοϋκών θεσμών με εκπαιδευτικό περιεχόμενο»

Παπαεναγγέλου Αθανάσιος

*Δρ. Νομικών Επιστημών ΑΠΘ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70 Π.Ε.Κ.Ε.Σ.
Δυτικής Μακεδονίας, Συντονιστής προγραμμάτων ΕΠΠΑΙΚ-ΠΕΣΥΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ
Κοζάνης, arapaey@sch.gr*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την εξερεύνηση της εμφάνισης και της λειτουργίας των πόλεων-κρατών στον αρχαίο ελλαδικό χώρο και ιδιαιτέρως την οργάνωση δύο εκ των σημαντικότερων και ισχυρότερων αρχαίων ελληνικών πόλεων-κρατών, της Αθήνας και της Σπάρτης. Πρέπει εξ αρχής να τονιστεί ότι στην αρχαία Ελλάδα η έννοια του κράτους διέφερε σημαντικά από τη σημερινή έννοια. Η αρχαία Ελλάδα ήταν διαχωρισμένη σε ένα πλήθος πόλεων-κρατών ανεξάρτητων μεταξύ τους και με διαφορετική νομοθεσία.¹ Οι πόλεις-κράτη αποτελούσαν μια ολοκληρωμένη πολιτική οντότητα με ξεχωριστά οικονομικά, θρησκευτικά, κοινωνικά, ιδεολογικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Παράλληλα, οι σχέσεις των ξεχωριστών αυτών πόλεων-κρατών χαρακτηρίζονταν από έντονη αντιπαλότητα. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αντιπαλότητας αποτελεί αυτό της Αθήνας και της Σπάρτης, δύο πόλεων-κρατών με εντελώς διαφορετική οργάνωση και ιδεολογία. Τα συστήματα και η λειτουργία των δύο αυτών διαφορετικών πόλεων-κρατών αναλύονται διεξοδικώς και συγκριτικά στην παρούσα εργασία.

Λέξεις-Κλειδιά: πόλεις κράτη στην αρχαιότητα, σπαρτιατική πολιτεία, πολιτειακά όργανα της Σπάρτης, οργάνωση σπαρτιατικής πολιτείας, αθηναϊκή πολιτεία, πολιτειακά όργανα της Αθήνας, οργάνωση αθηναϊκής πολιτείας, συγκριτική αποτίμηση αθηναϊκής και σπαρτιατικής πολιτείας

Εισαγωγή

Η εμφάνιση των πρώτων πόλεων-κρατών και τα κύρια χαρακτηριστικά τους

Η εμφάνιση των πόλεων-κρατών δεν ήταν ένα αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο. Πόλεις οργανωμένες υπήρξαν σε πολύ παλαιότερες ιστορικές περιόδους, ενώ θεωρείται πως οι πρώτες πόλεις-κράτη έκαναν την εμφάνισή τους στη Νότια Μεσοποταμία περί το 3.500 π.Χ., οι οποίες και ενοποιήθηκαν πολιτικά για πρώτη φορά γύρω στο 2300 π.Χ..² Βέβαια, ο θεσμός της πόλης-κράτους γνώρισε ιδιαίτερη ανάπτυξη στον αρχαίο

¹ Βλ. Γ. Νάκου, *Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου*, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 36

² Βλ. Κ. Χρυσόγονου, *Πολιτειολογία (Το κράτος ως μορφή οργάνωσης των ανθρώπινων κοινωνιών)*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2016, σ. 33 / Βλ. Μ. ΜΑΝΝ, *The sources of social power*, I, 1986, 130 επ.

ελληνικό κόσμο με τις διάφορες αρχαιοελληνικές πόλεις και αποικίες στον ελλαδικό χώρο, τις ακτές της Μεσογείου και τη Μαύρη θάλασσα. Η «πόλις» υπήρξε ο πλέον χαρακτηριστικός και ιστορικά σημαντικός τύπος οργάνωσης του ελληνικού κράτους, που φαίνεται να πρωτοεμφανίστηκε γύρω στα μέσα του 8ου αιώνα και συμπίπτει χρονικά με την άνοδο της αριστοκρατίας και την παγίωση του οίκου ως κοινωνικής μονάδας. Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι οι πρώτες πόλεις-κράτη εμφανίστηκαν στη Μεσοποταμία και στη συνέχεια στον ελλαδικό χώρο, δηλαδή σε γεωγραφικές περιοχές που διέθεταν εύκρατο κλίμα, γεγονός που επέτρεπε την επιβίωση των ανθρώπων και την εγκατάστασή τους εκεί, σε αντίθεση με ψυχρότερες ή θερμότερες περιοχές, όπου η ανθρώπινη επιβίωση είναι δυσχερής έως αδύνατη³. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος πόλη-κράτος διατυπώθηκε στην Αγγλία κατά τον 19ο αιώνα και χρησιμοποιήθηκε ιδιαίτερα για τις πόλεις-κράτη της αρχαίας Ελλάδας, της Φοινίκης και της αρχαίας Ιταλίας, καθώς επίσης και για πόλεις της μεσαιωνικής Ιταλίας. Σύγχρονα παραδείγματα πόλεων-κρατών αποτελούν το Βατικανό και η Σιγκαπούρη.

Είναι γεγονός πως οι αρχαίες πόλεις-κράτη παρουσίαζαν έντονες διαφορές, παράλληλα όμως διέθεταν και σημαντικά κοινά χαρακτηριστικά που θεμελιώνονταν κυρίως στην ύπαρξη:

- Πλήρους αυτονομίας. Η πόλη-κράτος ήταν μια ανεξάρτητη διοικητικά πόλη με αυτονομία και αυτάρκεια, ικανή να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των πολιτών της.
- Διοικητικού ή/και θρησκευτικού κέντρου. Ο κύριος οικισμός της πόλης-κράτους περιλάμβανε την ακρόπολη και περιβαλλόταν ενίοτε από τείχη και οχυρώσεις, ενώ παράλληλα διέθετε έναν μεγάλο αριθμό ιερών και ναών που φανέρωναν τον έντονο θρησκευτικό της χαρακτήρα.
- Περιφέρειας που μπορεί να ποίκιλε από καλλιεργούμενες εκτάσεις έως δευτερεύουσες πόλεις που εξυπηρετούσαν τα εμπορικά και οικονομικά συμφέροντα της πόλης-κράτους, η οποία συχνά αποτελούσε μια μητρόπολη.
- Καλλιεργητικών εκτάσεων σημαντικών για την επιβίωση της πόλης. Θεωρείται μάλιστα πως μέρος του πληθυσμού της πόλης-κράτους –μεγάλο ή μικρό- είναι δυνατόν να συνδεόταν με γεωργικές δραστηριότητες. Εξάλλου, είναι χαρακτηριστικό ότι οι αρχαίοι Έλληνες θεωρούσαν ως πραγματικά ελεύθερους μόνο τους γεωργούς, γιατί μέσω της δουλειάς τους μπορούσαν να εξασφαλίσουν την αυτάρκειά τους.⁴

Οργάνωση και λειτουργία της Σπαρτιατικής Πολιτείας

³ Βλ. Κ. Χρυσόγονου, Πολιτειολογία (Το κράτος ως μορφή οργάνωσης των ανθρώπινων κοινωνιών), Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2016, σ. 30-31 / Βλ. D. LANDES, The Wealth and Poverty of Nations, 1999, σ. 6 επ.

⁴Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 3

1. Η θεμελίωση της Σπαρτιατικής Πολιτείας και η συμβολή της νομοθεσίας του Λυκούργου

Η νομοθεσία του Λυκούργου και συγκεκριμένα η λεγόμενη «μεγάλη ρήτρα» που θεσπίστηκε στις αρχές του 7^{ου} π.Χ. αιώνα⁵ και η οποία ρύθμιζε τις αρμοδιότητες των πολιτειακών αρχών της Σπάρτης ήταν εκείνη που ουσιαστικά θεμελίωσε την οργάνωση της σπαρτιατικής πολιτείας. Στόχος της νομοθεσίας του Λυκούργου ήταν η επίτευξη της «ευνομίας», δηλαδή της πειθαρχίας, της υπακοής των πολιτών στο νόμο.⁶ Παράλληλα, ο Λυκούργος προκειμένου να εξασφαλίσει την ισότητα των πολιτών προχώρησε σε αναδιανομή των καλλιεργήσιμων γαιών σε ίσα μερίδια. Οι εκτάσεις αυτές προέρχονταν από ευγενείς, οι οποίοι αποφάσισαν να τις διαθέσουν στην πολιτεία για την προαγωγή του κοινού συμφέροντος. Συγκεκριμένα, ο Λυκούργος μοίρασε τις καλλιεργήσιμες γαίες σε 8.000 κλήρους ίσης έκτασης και παραγωγικής αξίας και τις διένειμε στους πολίτες απαγορεύοντας, παράλληλα, την πώλησή τους και επιτρέποντας μόνο την κληρονομική μεταβίβασή τους στους γιους τους (ή ακόμα και στην κόρη τους με τη σαφή, όμως, προϋπόθεση ότι εκείνη θα έπρεπε να παντρευτεί τον στενότερο συγγενή της, προκειμένου η περιουσία να μην αποσπαστεί από τα χέρια της οικογένειας). Ωστόσο, η διαδοχή αυτή οδήγησε και πάλι σε ανισότητα, με αποτέλεσμα μετά από δύο αιώνες το σύστημα να διαλυθεί.⁷ Η νομοθεσία του Λυκούργου προέβλεπε, επίσης, κοινή αγωγή για όλα τα τέκνα των Σπαρτιατών. Η σπαρτιατική αγωγή, βέβαια, δεν εστίαζε τόσο στη διανοητική μόρφωση, αλλά στη στρατιωτική εκπαίδευση των νέων. Από τη γέννησή του το παιδί ανήκε στο κράτος. Αν το παιδί ήταν υγιές και γερό από τα επτά του χρόνια απομακρυνόταν από την οικογένειά του και ξεκινούσε η πολεμική του εκπαίδευση, με σκοπό στα 18 του έτη να γίνει στρατιώτης. Αν όμως το παιδί αντιμετώπιζε προβλήματα υγείας ριχνόταν στον Καιάδα, καθώς δε θα μπορούσε να γίνει γερός πολεμιστής και συνεπώς δε θεωρούνταν χρήσιμος για τη σπαρτιατική κοινωνία.⁸ Έτσι ο Λυκούργος με τις δύο παραπάνω ρυθμίσεις, οι οποίες εξασφάλιζαν την ισότητα των Σπαρτιατών απέναντι στην περιουσία και την εκπαίδευση, και σε συνδυασμό με την παροχή πολιτικών δικαιωμάτων σε όλους τους Σπαρτιάτες πολίτες τους κατέστησε «ομοίους».

Εκτός από τα παραπάνω ο Λυκούργος μερίμνησε και για το θεσμό του γάμου. Οι Σπαρτιάτες άνδρες όφειλαν μετά τα τριάντα τους έτη να νυμφευτούν⁹, χωρίς βέβαια να πάνε να κατέχουν την ιδιότητα του στρατιώτη ή να απωλέσουν την αφοσίωσή τους στην πολιτεία. Ένας ακόμη χαρακτηριστικός θεσμός της σπαρτιατικής πολιτείας ήταν η «ξενηλασία», η οποία απέβλεπε στην εκδίωξη των ξένων, με σκοπό τη διαφύλαξη

⁵ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 66

⁶ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 66

⁷ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 66-67

⁸ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 68

⁹ Το ίδιο

της σπαρτιατικής πολιτείας από ξενόφερτες ιδέες και αλλοιώσεις. Ωστόσο, η παραμονή ξένων στη Λακεδαιμονία ήταν επιτρεπτή υπό τις εξής προϋποθέσεις:

- αν θεωρούνταν χρήσιμοι για την σπαρτιατική κοινωνία
- αν είχαν υιοθετήσει τον σπαρτιατικό τρόπο ζωής
- αν αποδέχονταν τη σπαρτιατική πολεμική αγωγή για τα τέκνα τους.¹⁰

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Λυκούργος εκτός από τη «μεγάλη ρήτρα» είχε θεσπίσει και επιμέρους «μικρές ρήτρες», οι οποίες συνέβαλαν στην οργάνωση της σπαρτιατικής πολιτείας και όριζαν τα εξής:

- απαγόρευση γραπτών νόμων
- απαγόρευση χρήσης αργυρών και χρυσών νομισμάτων¹¹
- απαγόρευση εκστρατείας επανειλημμένα έναντι του ίδιου αντιπάλου, με απώτερο σκοπό να μη συνηθίσει αυτός στην πολεμική τέχνη.¹²

2. Τα κύρια πολιτειακά όργανα της Σπάρτης

Οι δύο βασιλείς: Οι δύο βασιλείς που ονομάζονταν και «αρχαγέτες» προέρχονταν από τα δύο παλαιότερα σπαρτιατικά γένη, τους «Αγιάδες» και τους «Ευρυπωντίδες».¹³ Είχαν ίσα δικαιώματα και μετά την εμφάνιση των εφόρων όφειλαν να δίνουν μηνιαίο όρκο σε αυτούς ότι θα κυβερνούν σύμφωνα με την παράδοση.¹⁴ Τα κυριότερα καθήκοντά τους ήταν ιερατικά και στρατιωτικά, ενώ παράλληλα έφεραν και κάποια δικαστικά καθήκοντα που σχετίζονταν με την επίλυση προβλημάτων που αφορούσαν οικογενειακά θέματα (π.χ. υιοθεσίες τέκνων, επίλυση των θεμάτων των «επίκληρων» θυγατέρων κ.α). Επίσης, σε συνεργασία με τη Γερουσία, οι δύο βασιλείς είχαν τη δυνατότητα να συγκαλούν και να διαλύουν την Απέλλα.¹⁵

Γερουσία: Η σπαρτιατική Γερουσία αποτελούνταν από 28 μέλη άνω των 30 ετών, τα οποία επιλέγονταν από τη συνέλευση του λαού με βάση τη στρατιωτική τους αρετή και τον ενάρετο βίο τους.¹⁶ Οι γέροντες διατηρούσαν το αξίωμα τους ισόβια και ήταν

¹⁰ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 109

¹¹ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 109/Πλούταρχου, Λυκούργος, 13, Ηθικά, Αποφθέγματα Λακωνικά, Λυκούργος 226C/Ξενοφώντος, Λακεδαιμονίων Πολιτεία, VII. 5-6

¹² Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 109/Πλούταρχου, Λυκούργος, 13, Ηθικά, Αποφθέγματα Λακωνικά, 227 D.11

¹³ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 98

¹⁴ Βλ. M. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 71

¹⁵ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 98-99

¹⁶ Βλ. M. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 70

πολιτικά ανεύθυνοι. Γι' αυτό και ο θεσμός της Γερουσίας ήταν συντηρητικός. Ωστόσο, ο θεσμός αυτός θεωρούνταν ότι έδινε ένα είδος σταθερότητας και ισορροπίας στο πολίτευμα, αποτελώντας τον ενδιάμεσο σύνδεσμο ανάμεσα στους βασιλείς και τους πολίτες.¹⁷ Οι κυριότερες αρμοδιότητες της Γερουσίας ήταν δικαστικές, καθώς απένεμαν την ποινική δικαιοσύνη, επιβάλλοντας ποινές θανάτου, εξορίας και απώλειας των πολιτικών δικαιωμάτων, ενώ ταυτόχρονα είχαν την εξουσία να δικάζουν τους βασιλείς. Επίσης, η Γερουσία αναλάμβανε την προετοιμασία, την «προβούλευση» των νόμων που επρόκειτο να τεθούν για ψήφιση στην Απέλλα και τέλος είχε το δικαίωμα, σε συνεργασία με τους βασιλείς, να συγκαλεί και να διαλύει τη συνέλευση των πολιτών. Βέβαια, με την εμφάνιση αργότερα των εφόρων στην πολιτική σκηνή της Σπάρτης, οι εξουσίες της Γερουσίας διαφοροποιήθηκαν αισθητά.¹⁸

Απέλλα: Η Απέλλα ήταν η συνέλευση των πολιτών της Σπάρτης. Σε αυτήν συμμετείχαν μόνο οι Σπαρτιάτες πολίτες («όμοιοι») και όχι όλοι οι κάτοικοι της Λακεδαιμονίας, ενώ παράλληλα αποκλείονταν οι περίοικοι και οι ειλώτες. Συγκεκριμένα, στην Απέλλα μπορούσαν να συμμετάσχουν οι Σπαρτιάτες άνδρες άνω των 30 ετών, οι οποίοι είχαν εκπληρώσει τη στρατιωτική τους εκπαίδευση και δεν τους είχαν αποστερηθεί για οποιονδήποτε λόγο τα πολιτικά τους δικαιώματα.¹⁹ Οι κυριότερες αρμοδιότητες της Απέλλας ήταν η αποδοχή ή η απόρριψη νόμων, όχι όμως η θέσπιση τους, η κήρυξη πολέμου, η σύναψη ειρήνης, η εκλογή της γερουσίας (και αργότερα η εκλογή των εφόρων) και η απελευθέρωση των ειλώτων.²⁰ Είναι αξιοσημείωτο ότι τις αποφάσεις αυτές τα μέλη της Απέλλας τις έπαιρναν δια βοής, δείχνοντας την επιδοκιμασία ή την αποδοκιμασία τους. Στη συνέχεια κάποιοι που βρίσκονταν κοντά στο χώρο συγκέντρωσης της Απέλλας υπολόγιζαν την ένταση της βοής και έβγαζαν την απόφαση. Το σύστημα όμως αυτό δεν ήταν πάντοτε ασφαλές και αξιόπιστο.²¹ Επίσης, η αρνητική ψήφος της Απέλλας πάνω σε κάποιο θέμα δεν ήταν δεσμευτική για τη Γερουσία, η οποία μπορούσε να ισχυριστεί ότι αυτή αποφάσισε λάθος. Τέλος, η Απέλλα δεν είχε τη δυνατότητα τροποποίησης των νόμων, καθώς αυτή ανήκε στη σφαίρα των αρμοδιοτήτων των εφόρων.²²

Εφοροι: Ο θεσμός των εφόρων πιστεύεται πως εμφανίστηκε αργότερα στην πολιτική σκηνή της Σπάρτης, ίσως κατά την εποχή του βασιλιά Θεόπομπου.²³ Το σώμα αυτό αποτελούνταν από πέντε (5) εφόρους (ανάμεσα τους και ο «επώνυμος έφορος»)²⁴, οι

¹⁷ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 100-101

¹⁸ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 102

¹⁹ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 103

²⁰ Το ίδιο, σ.104

²¹ Βλ. M. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 70

²² Το ίδιο

²³ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 104

²⁴ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 104/Ξενοφώντα, Ελληνικά, Β', III. 9-10

οποίοι είχαν ενιαύσια θητεία και δημιουργήθηκαν για να περιορίσουν τις εξουσίες των δύο βασιλέων.²⁵ Αξίζει ακόμα να σημειωθεί ότι το σώμα των εφόρων εκλεγόταν από την Απέλλα και ότι λειτουργούσε με βάση την «αρχή της πλειοψηφίας».²⁶ Κάθε Σπαρτιάτης πολίτης είχε τη δυνατότητα να γίνει έφορος, καθώς δεν απαιτούνταν να διαθέτει κάποιο ιδιαίτερο προσόν. Οι κυριότερες αρμοδιότητες των εφόρων ήταν η άσκηση της πολιτικής εξουσίας, η σύγκληση και η διεύθυνση της Απέλλας και της Γερουσίας, η άσκηση διοικητικών, αστυνομικών και δικαστικών αρμοδιοτήτων, στις οποίες συγκαταλεγόταν και η δυνατότητα παραπομπής σε δίκη ακόμη και των δύο βασιλέων.²⁷ Επίσης, οι έφοροι ήταν υπεύθυνοι για τη διατήρηση της κοινωνικής πειθαρχίας και για τον έλεγχο των κρατικών οργάνων, ενώ παράλληλα δεν ήταν υποχρεωμένοι να λογοδοτήσουν σε κανέναν, παρά μόνο στους διαδόχους τους στο συγκεκριμένο αξίωμα.²⁸ Συνεπώς, οι έφοροι διέθεταν υπερεξουσίες και έλεγχαν όλους τους πολιτικούς φορείς της σπαρτιατικής πολιτείας.

3. Οι πολίτες, οι περίοικοι και το δουλοκτητικό καθεστώς της σπαρτιατικής πολιτείας

Πολίτες: Στη σπαρτιατική πολιτεία στο σώμα των πολιτών ανήκαν μόνο οι «όμοιοι», δηλαδή μόνο οι άρρενες Σπαρτιάτες πολίτες, ενώ αποκλείονταν οι γυναίκες, οι περίοικοι και οι εἰλωτες. Τα αρσενικά τέκνα των Σπαρτιατών ανήκαν από τη γέννησή τους στην πολιτεία, η οποία αναλάμβανε να τα αναθρέψει με απώτερο σκοπό να δημιουργήσει ισχυρούς πολεμιστές, ικανούς να προασπιστούν τα συμφέροντα και το καθεστώς της πολιτείας. Ολόκληρη η ζωή των Σπαρτιατών πολιτών συνίσταται στον πόλεμο και στην αστυνόμευση των εἰλωτών. Οι Σπαρτιάτες πολίτες άνω των τριάντα (30) ετών είχαν δικαίωμα συμμετοχής στην Απέλλα, ενώ οποιοσδήποτε Σπαρτιάτης πολίτης μπορούσε να αναλάβει το αξίωμα του εφόρου.

Περίοικοι: Οι περίοικοι παρόλο που ανήκαν στον πληθυσμό της Σπάρτης και των άλλων λακωνικών πόλεων δε θεωρούνταν Σπαρτιάτες, αλλά μόνο Λακεδαιμόνιοι, γι' αυτό και δε διέθεταν πολιτικά δικαιώματα.²⁹ Οι περίοικοι ήταν αυτοί που είχαν εκδιωχθεί από την αριστοκρατία από τα εύφορα εδάφη και τους οποίους οι Σπαρτιάτες δεν επανένταζαν έκτοτε στο σώμα των πολιτών.³⁰ Ωστόσο, οι περίοικοι ήταν ελεύθεροι και

²⁵ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 71

²⁶ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 104-105/Ξενοφώντα, Ελληνικά, Β', III. 34

²⁷ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 105-106

²⁸ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 71

²⁹ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 103

³⁰ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 69

δέχονταν τη σπαρτιατική πολεμική εκπαίδευση.³¹ Οι κυριότερες ασχολίες τους σχετίζονταν με το εμπόριο, τη ναυτιλία, τη βιοτεχνία, τις τέχνες και τη γεωργία.³²

Είλωτες: Οι είλωτες συγκροτούσαν την κατώτερη κοινωνική τάξη της σπαρτιατικής πολιτείας, οι οποίοι βρίσκονταν υποδουλωμένοι και καταπιεσμένοι κάτω από την άθλια μεταχείριση των Σπαρτιατών. Οι είλωτες προέρχονταν από τους παλιούς κατοίκους της Λακωνίας που είχαν υποδουλωθεί από τους Δωριείς, μετά την κάθοδο τους, καθώς και από πολέμους.³³ Καλλιεργούσαν τους κλήρους των Σπαρτιατών και δε διέθεταν πολιτικά δικαιώματα. Οι Σπαρτιάτες είχαν πάντοτε το φόβο μιας πιθανής εξέγερσης των πολυπληθών ειλωτών και γι' αυτό ακολουθούσαν μια τόσο αυστηρή στρατιωτική πειθαρχία, ώστε να βρίσκονται πάντοτε σε ετοιμότητα, προκειμένου να καταπνίξουν οποιαδήποτε προσπάθεια εξέγερσης των ειλωτών. Οι Σπαρτιάτες ασκούσαν στους είλωτες συστηματική τρομοκρατία, κηρύσσοντας σε αυτούς κάθε χρόνο επίσημα πόλεμο, μέσω των εφόρων.³⁴ Μια από τις πιο σκοτεινές μεθόδους των Σπαρτιατών έναντι των ειλωτών ήταν ο θεσμός της «κρυπτείας». Με βάση αυτή, οι εκπαιδευόμενοι έφηβοι-στρατιώτες της Σπάρτης κυνηγούσαν και σκότωναν είλωτες. Ο βίαιος αυτός θεσμός απέβλεπε στον έλεγχο και τη μείωση του αριθμού των ειλωτών.³⁵ Αξίζει να σημειωθεί ότι σε περιόδους μεγάλων κινδύνων οι είλωτες συμμετείχαν σε βοηθητικά σώματα του σπαρτιατικού στρατού και σε περιπτώσεις επίδειξης μεγάλης ανδρείας είχαν τη δυνατότητα να απελευθερωθούν.³⁶

Οργάνωση και λειτουργία της Αθηναϊκής Πολιτείας

1. Τα κύρια πολιτειακά όργανα της αθηναϊκής πολιτείας

³¹ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 103

³² Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 69-70

³³ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 103-104. Διαφορετική είναι η άποψη του Μ. Humbert για την καταγωγή των ειλωτών. Ο Μ. Humbert εξηγεί την προέλευση του καθεστώτος των ειλωτών όχι ως ατύχημα της Ιστορίας αλλά ως αποτέλεσμα μιας βαθιάς πολιτικής βούλησης. Οι είλωτες δεν είναι το απομεινάρει αυτόχθονων υποταγμένων από τον Δωριέα κατακτητή, ούτε υποδουλωμένοι Μεσσήνιοι. Εθνολογικά, γλωσσικά, τίποτε δεν χωρίζει τον Σπαρτιάτη από τον είλωτα. Αυτοί οι παρίες γεννήθηκαν ουσιαστικά από παροίκους που εργάζονταν για τους ευγενείς και από αγρότες λίγο ως πολύ ελεύθερους, αλλά υποβαθμισμένους οι οποίοι είχαν πληρώσει το τίμημα της συνταγματικής μεταρρύθμισης. Η τάξη, εχθρός του μεγάλου αριθμού, εχθρός του υπεράριθμου, θυσίασε αυτήν την πολυμελή τάξη-πληθυσμιακά σημαντικότερη απ' εκείνη των πολιτών- αποκλείοντάς την από το καθεστώς του πολίτη και τα συναφή δικαιώματα. Ο αποκεφαλισμός της μάζας δεν υπήρξε σωματικός, όπως στο αποικιακό φαινόμενο, αλλά πολιτικός. Μέσω συστηματικής τρομοκρατίας (κάθε χρόνο οι έφοροι κηρύσσουν επίσημα πόλεμο στους είλωτες), μέσω μεθοδικής εξαθλίωσης, μέσω ενός αμετακίνητου καθεστώτος, η τάξη κατόρθωσε να προστατεύσει τη μειοψηφία των πολιτών. Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 69

³⁴ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 69

³⁵ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 104

³⁶ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 69

Μονοπρόσωπα όργανα

- ✓ **10 στρατηγοί:** Οι 10 στρατηγοί, μέχρι το 441π.Χ., εκλέγονταν από τις 10 φυλές της Αθήνας και λειτουργούσαν ως συναρχία, ενώ στη συνέχεια εκλέγονταν από το σύνολο των Αθηναίων πολιτών και αναθέτονταν συγκεκριμένα καθήκοντα σε κάθε έναν από αυτούς. Παρόλο που ίσχυε το ενιαίο της θητείας των στρατηγών, υπήρχε η δυνατότητα ανανέωσής της. Οι κυριότερες αρμοδιότητες τους ήταν, βέβαια, στρατιωτικές, σχετικές με την οργάνωση και την πειθαρχία του στρατού και με θέματα πολέμου. Ωστόσο, διέθεταν και κάποιες δικαστικές αρμοδιότητες, οι οποίες όμως περιορίζονταν στην εκδίκαση στρατιωτικών υποθέσεων. Σε αυτές προήδρευαν οι 10 στρατηγοί, ενώ τον κατηγορούμενο τον δικάζαν οι συστρατιώτες του.³⁷
- ✓ **9 άρχοντες:** Οι 9 άρχοντες αποτελούνταν από τον επώνυμο άρχοντα, τον βασιλιά, τον πολέμαρχο και τους 6 θεσμοθέτες. Είναι αξιοσημείωτο ότι η πολιτειακή οργάνωση της Αθήνας βασιζόταν, αρχικά, στο βασιλιά. Μετά την εμφάνιση, όμως, του επώνυμου άρχοντα, του πολέμαρχου και των 6 θεσμοθετών οι αρμοδιότητες του περιορίστηκαν αισθητά. Κατά κύριο λόγο οι 9 άρχοντες διέθεταν ξεχωριστές αρμοδιότητες, ενώ ως συναρχία λειτουργούσαν μόνο για την κλήρωση των δικαστών.³⁸ Οι αρμοδιότητες του επώνυμου άρχοντα σχετίζονταν με τη διεύθυνση οικογενειακών ζητημάτων. Ο βασιλιάς ασχολούνταν με θρησκευτικά θέματα, συμμετέχοντας παράλληλα στην εκδίκαση των «φονικών δικών», ενώ η κύρια αρμοδιότητα του πολέμαρχου ήταν η ενασχόλησή του με τις ιδιωτικές υποθέσεις των μετοίκων και των απελευθέρων. Τέλος, οι θεσμοθέτες συμμετείχαν στην ετήσια αναθεώρηση των νόμων και ασκούσαν κυρίως δικαστικές αρμοδιότητες.³⁹ Οι θεσμοθέτες θεωρούνταν ερμηνευτές και φύλακες του δικαίου, ενώ παράλληλα διατηρούσαν τα κείμενα των δικαστικών αποφάσεων.⁴⁰
- ✓ **Οι ένδεκα:** Οι κυριότερες αρμοδιότητες των ένδεκα ήταν η φροντίδα για τη συντήρηση των φυλακών και η επίβλεψη της επιβολής των σωματικών ποινών, ενώ παράλληλα κρατούσαν τα αρχεία στα οποία αναγράφονταν αυτοί που όφειλαν χρήματα στο δημόσιο και εμφανίζονταν ενώπιον τους όσοι συλλαμβάνονταν επ' αυτοφώρω για την τέλεση κάποιου αδικήματος.⁴¹

Πολυπρόσωπα όργανα

- ✓ **Εκκλησία του Δήμου:** Η Εκκλησία του Δήμου αποτελούσε τη συνέλευση του λαού της Αθήνας και τον κυριότερο εκφραστή της άμεσης αθηναϊκής δημοκρατίας. Δικαίωμα συμμετοχής σε αυτήν είχαν όλοι οι επίτιμοι γνήσιοι Αθηναίοι άνδρες άνω

³⁷ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 126-127

³⁸ Το ίδιο

³⁹ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 127-128

⁴⁰ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 50

⁴¹ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 128

των 20 ετών.⁴² Η Εκκλησία του Δήμου συγκαλούνταν από τη Βουλή, με την οποία ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη, καθώς καμία πρόταση της Εκκλησίας του Δήμου δεν μπορούσε να «περάσει» χωρίς να εκφράσει τη γνώμη της πρώτα η Βουλή μέσω «προβουλευματος». Μάλιστα, οι 50 βουλευτές-πρυτάνεις για ένα δέκατο του έτους συγκροτούσαν τη γραμματεία της Εκκλησίας του Δήμου, ενώ πρόεδρος της ήταν ο «επιστάτης των πρυτάνεων», ο οποίος συγκαλούσε και διηύθυνε τις συνελεύσεις.⁴³ Οι συνήθεις χώροι συγκέντρωσης της Εκκλησίας του Δήμου κατά τον 5^ο αιώνα ήταν η Πνύκα και η αγορά, όπου συγκεντρώνονταν σε τακτικές και έκτακτες συνελεύσεις. Στην εποχή, μάλιστα, του Περικλή η συνέλευση συγκαλούνταν 4 φορές ανά πρυτανεία, χωρίς τις έκτακτες συνεδριάσεις.⁴⁴ Η συχνότητα, όμως, με την οποία συγκαλούνταν η Εκκλησία του Δήμου είχε ως αποτέλεσμα τη μη συμμετοχή των φτωχότερων στρωμάτων, που δεν μπορούσαν να αφήσουν τις εργασίες τους, και συνακόλουθα την κυριαρχία των πλουσίων στην πολιτική ζωή.⁴⁵ Τον 4^ο π.Χ. αιώνα η πολιτεία προσπάθησε να ξεπεράσει το πρόβλημα αυτό προσφέροντας χρήματα σε όσους μετείχαν στην Εκκλησία του Δήμου, προκειμένου να προσελκύσει τους φτωχότερους. Η Εκκλησία του Δήμου αποφαινόταν για την απελευθέρωση των δούλων, καθώς και για την παροχή της ιδιότητας του πολίτη σε άτομα που δεν τη διέθεταν (π.χ. μέτοικοι) ως ανταμοιβή για την παροχή υπηρεσιών στην πόλη.⁴⁶ Οι κυριότερες αρμοδιότητες της ήταν η κήρυξη πολέμου, η σύναψη ειρήνης, η απονομή ιθαγένειας, η επιβολή θανατικής ποινής, ο μηνιαίος έλεγχος των αρχόντων, η εξέταση των «εισαγγελιών» και των «προβολών»⁴⁷, η «οστρακοφορία», η αναθεώρηση των νόμων και η έκδοση ψηφισμάτων.⁴⁸ Μια ιδιαίτερη νύξη κρίνεται απαραίτητη για τις δύο τελευταίες αρμοδιότητες της Εκκλησίας του Δήμου. Κάθε πολίτης μπορούσε να προτείνει στην Εκκλησία του Δήμου την αναθεώρηση κάποιου νόμου. Αν η Εκκλησία του Δήμου συμφωνούσε με την πρόταση αυτή, διόριζε 5 άτομα ως υπερασπιστές του παλιού νόμου, τους οποίους ο πολίτης που πρότεινε την αναθεώρηση έπρεπε να αντικρούσει. Έτσι, λοιπόν ξεκινούσε μια δίκη στο δικαστήριο της Ηλιαίας, όπου οι δικαστές («νομοθέται») καλούνταν να αποφασίσουν με χειροτονία την τροποποίηση ή όχι του νόμου.⁴⁹ Ταυτόχρονα, κάθε πολίτης είχε το δικαίωμα να προτείνει ψήφισμα, αλλά και να καταγγείλει τον εισηγητή ενός άλλου ψηφίσματος, το οποίο θεωρούσε παράνομο και να αναστείλει την ισχύ του. Ο θεσμός αυτός ονομαζόταν «γραφή παρανόμων» και θεωρούνταν δημιούργημα του Περικλή. Στη συνέχεια, η Ηλιαία αναλάμβανε την εκδίκαση της υπόθεσης και αν έκρινε ένοχο τον κατηγορούμενο του

⁴² Αναφερόμαστε συγκεκριμένα στην εποχή του Περικλή, κατά την οποία εντοπίζουμε στην Αθήνα την πιο ολοκληρωμένη μορφή της δημοκρατικής πόλης-κράτους της αρχαιότητας.

⁴³ Βλ. M. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 93

⁴⁴ Βλ. M. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 142

⁴⁵ Βλ. M. Mialle, Το κράτος του Δικαίου (Εισαγωγή στην κριτική του συνταγματικού δικαίου), Σειρά: Δίκαιο και πολιτική 6, εκδόσεις παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1983, σ.66

⁴⁶ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 124

⁴⁷ Επρόκειτο για καταγγελίες έναντι εκείνων που επιβουλεύονταν το δήμο.

⁴⁸ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 132

⁴⁹ Βλ. M. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 147-148

επέβαλε ποινή με βάση την πρόταση του κατηγορού και την αντιπρόταση του κατηγορουμένου, διαφορετικά η δίκη στρεφόταν εναντίον του κατηγορού. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι μετά από 3 καταδίκες για παράνομο ψήφισμα επιβαλλόταν η ποινή της ατιμίας, δηλαδή της στέρησης των πολιτικών δικαιωμάτων.⁵⁰

✓ **Βουλή:** Η Βουλή αποτελούνταν από 500 κληρωτούς βουλευτές άνω των

τριάντα (30) ετών, που προέκυπταν από καθεμία από τις δέκα (10) αθηναϊκές φυλές (ουσιαστικά κάθε φυλή εκπροσωπούσαν από πενήντα βουλευτές). Η Βουλή, μάλιστα, λειτουργούσε «κατά πρυτανεία», δηλαδή οι 50 βουλευτές κάθε φυλής διοικούσαν το σώμα της Βουλής για 35/36 μέρες, ενώ κάθε μέρα ένας από αυτούς εκλεγόταν επικεφαλής («επιστάτης των πρυτάνεων»)⁵¹. Καθώς η Βουλή διέθετε ευρείες νομοθετικές, διοικητικές και δικαστικές αρμοδιότητες, η αθηναϊκή πολιτεία προκειμένου να προστατευθεί από ενδεχόμενες προσπάθειες κατάλυσης του δημοκρατικού πολιτεύματος καθιέρωσε τη συχνή εναλλαγή των πρυτανειών⁵², καθώς και την απαγόρευση της ανάληψης του βουλευτικού αξιώματος πάνω από 2 φορές, εξασφαλίζοντας έτσι τη διαφανή και εύρυθμη λειτουργία του συγκεκριμένου οργάνου.⁵³ Η Βουλή λειτουργούσε είτε σε πλήρη σύνθεση, δηλαδή με όλους της τους βουλευτές είτε συνεδρίαζαν μόνο οι βουλευτές της εκάστοτε πρυτανείας.⁵⁴ Οι κυριότερες αρμοδιότητες της Βουλής ήταν η συνεργασία με τους στρατηγούς, η εισαγωγή των «εισαγγελιών» στην Εκκλησία του δήμου, ο έλεγχος των αρχόντων (κυρίως για τη διαχείριση των οικονομικών της πολιτείας), η διαδικασία της «δοκιμασίας», η ενασχόληση με θέματα πολέμου, στόλου και συμμαχιών, η μέριμνα για τα προνόμια των διπλωματών, οι όρκοι για τη διατήρηση των συνθηκών και η έκδοση «προβουλευμάτων».⁵⁵ Όλες οι προτάσεις της Εκκλησίας του Δήμου και των αρχόντων έπρεπε να περάσουν πρώτα από τη Βουλή, η οποία αν τις αποδεχόταν τις μορφοποιούσε, αν όμως δεν τις αποδεχόταν μπορούσε να εκφράσει τις αντιρρήσεις της, αλλά δεν είχε το δικαίωμα της αρνησικυρίας.⁵⁶ Η Βουλή, παράλληλα, συνέδεε την Εκκλησία του Δήμου με τους άρχοντες, καθώς μέσω της Βουλής οι αποφάσεις της Εκκλησίας του Δήμου περνούσαν στους άρχοντες και οι προτάσεις των αρχόντων στην Εκκλησία του Δήμου.⁵⁷

⁵⁰ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 145-147

⁵¹ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 130

⁵² Βλ. Μ. Miaille, Το κράτος του Δικαίου (Εισαγωγή στην κριτική του συνταγματικού δικαίου), Σειρά: Δίκαιο και πολιτική 6, εκδόσεις παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1983, σ.67

⁵³ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 151

⁵⁴ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 93

⁵⁵ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 130-131

⁵⁶ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 145

⁵⁷ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 151-152

✓ **Άρειος Πάγος:** Ο Άρειος Πάγος αποτελούσε το σημαντικότερο δικαστικό

όργανο της αθηναϊκής πολιτείας κατά την εποχή της αριστοκρατίας στην Αθήνα και συγκροτούνταν από αυτούς που είχαν διατελέσει εννέα (9) άρχοντες, μετά τη λήξη της θητείας τους. Το αξίωμα αυτό το διατηρούσαν ισόβια.⁵⁸ Τα μέλη του Αρείου Πάγου συνεδρίαζαν στο λόφο του Άρη από όπου προέρχεται και η ονομασία του.⁵⁹ Οι κυριότερες αρμοδιότητες του Αρείου Πάγου ήταν δικαστικές. Συγκεκριμένα, ασκούσε κυρίως, σε συνεργασία με το βασιλιά, την ποινική δικαιοσύνη, δηλαδή την επιβολή ποινών σε όσους διέπρατταν κάποιο αδίκημα⁶⁰, αλλά και φρόντιζε για τη διατήρηση της ισχύος και του κύρους των νόμων.⁶¹ Επίσης, ο Άρειος Πάγος, μέχρι την εποχή του Σόλωνα, αναλάμβανε και την εκλογή των αρχόντων, αρμοδιότητα όμως που στη συνέχεια πέρασε στη σφαίρα των καθηκόντων της Εκκλησίας του δήμου.⁶² Τον 5^ο π.Χ. αιώνα, όμως, κύριο δικαστικό όργανο αναδείχθηκε η Ηλιαία, αναλαμβάνοντας όλες τις δικαστικές αρμοδιότητες, με αποτέλεσμα ο Άρειος Πάγος να εκδικάζει μόνο κάποιες υποθέσεις ανθρωποκτονιών.⁶³

✓ **Ηλιαία:** Η Ηλιαία στη διάρκεια του 5^{ου} και του 4^{ου} π.Χ. αιώνα αναδείχθηκε

ως το σημαντικότερο δικαστήριο της αθηναϊκής πολιτείας, η οποία θεωρείται δημιουργήμα του Σόλωνα.⁶⁴ Η Ηλιαία αποτελούνταν από 6000 (600 από καθεμία από τις 10 αθηναϊκές φυλές) κληρωτούς δικαστές, οι οποίοι προέρχονταν από το σύνολο των γνήσιων Αθηναίων πολιτών άνω των 30 ετών (Ηλιασταί). Οι Ηλιαστές είχαν ενιαύσια θητεία και έδιναν ετήσιο όρκο ότι θα υπηρετούν και θα προστατεύουν το δημοκρατικό πολίτευμα, καθώς και ότι θα εφαρμόζουν τους νόμους και τα ψηφίσματα της πόλης.⁶⁵ Ο Σόλωνας με τη δημιουργία της Ηλιαίας επεδίωξε τη μεταβίβαση των δικαστικών αρμοδιοτήτων από τους άρχοντες και τον Άρειο Πάγο (που αποτελούνταν από τους διατελέσαντες άρχοντες) στους πολίτες.⁶⁶ Οι αρμοδιότητες της Ηλιαίας ήταν δικαστικές, ενώ παράλληλα αναλάμβανε τις εφέσεις των υποθέσεων και οι αποφάσεις που εξέδιδε ήταν τελεσίδικες.⁶⁷

⁵⁸ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 131

⁵⁹ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 51

⁶⁰ Το ίδιο

⁶¹ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 117-118

⁶² Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 78

⁶³ Το ίδιο, σ. 154

⁶⁴ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 139

⁶⁵ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 152-155

⁶⁶ Το ίδιο, σ. 77

⁶⁷ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 142-143

Σχετικά με τα πολιτειακά όργανα της Αθήνας αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότεροι Αθηναίοι άρχοντες, από το 680 π.Χ., διέθεταν ενιαύσια θητεία, η οποία προφύλασσε από τη συσσώρευση των αξιωμάτων και την άμεση επανεκλογή συγκεκριμένων προσώπων.⁶⁸ Είναι, επίσης, σημαντικό ότι η ανάληψη των περισσότερων αξιωμάτων γινόταν με κλήρωση, έτσι ώστε συγκεκριμένα κριτήρια όπως είναι η οικονομική κατάσταση των υποψηφίων, η καταγωγή τους και η κοινωνική τους προέλευση να μην επηρεάζουν το αποτέλεσμα. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλιζόταν η αληθινή ισότητα των υποψηφίων και περιορίζονταν οι πελατειακές σχέσεις και η διαφθορά. Εξαιρεση αποτελούσαν τα πιο τεχνικά αξιώματα που ήταν αιρετά, όπως αυτό του στρατηγού, καθώς απαιτούσαν ειδικές γνώσεις και πείρα.⁶⁹ Παράλληλα, για την ανάληψη δημόσιων καθηκόντων στην αθηναϊκή πολιτεία οι ενδιαφερόμενοι έπρεπε να υποστούν μια διαδικασία ελέγχου της ηθικότητας τους που ονομαζόταν «δοκιμασία». Οι 9 άρχοντες έπρεπε να περάσουν 2 φορές από τη διαδικασία αυτή, μια στη Βουλή και μια σε κάποιο δικαστήριο, ενώ για τους άλλους άρχοντες προβλεπόταν μια φορά η διαδικασία αυτή σε κάποιο δικαστήριο. Οι άρχοντες όφειλαν να λογοδοτήσουν για τη ζωή και τις πράξεις τους, καθώς και να αποδείξουν με μάρτυρες ότι προέρχονταν από γνήσιους Αθηναίους και ότι και οι γονείς τους προέρχονταν, με τη σειρά τους, από γνήσιους Αθηναίους γονείς. Έπρεπε ακόμα να αποδείξουν ότι ήταν ευσεβείς, ότι παρείχαν τον απαιτούμενο σεβασμό στους γονείς τους και ότι εκπλήρωναν τις στρατιωτικές και τις φορολογικές τους υποχρεώσεις. Οποιοσδήποτε μπορούσε να διατυπώσει κατηγορία εναντίον τους, την οποία αυτοί έπρεπε να αντικρούσουν πειστικά. Αν κατάφερνε να πείσει τους δικαστές για την ηθικότητα του χαρακτήρα του ακολουθούσε η «επιχειροτονία», δηλαδή η ψηφοφορία με ανάταση της χειρός και η έκδοση οριστικής απόφασης από το δικαστήριο για την ανάληψη του δημοσίου αξιώματος.⁷⁰

2. Οι πολίτες, οι μέτοικοι και το δουλοκτητικό καθεστώς της αθηναϊκής πολιτείας

Πολίτης: Στην αθηναϊκή πολιτεία το περιεχόμενο του όρου «πολίτης» ποίκιλε ανά περιόδους. Στην εποχή του Δράκοντα στο σώμα των πολιτών ανήκαν και αυτοί οι οποίοι μπορούσαν με προσωπικές τους δαπάνες να εξασφαλίσουν τα όπλα τους. Αργότερα, στην εποχή του Σόλωνα εντάχθηκαν στους πολίτες και οι «θήτες», οι οποίοι είχαν το δικαίωμα συμμετοχής στην εκκλησία του Δήμου και στα δικαστήρια, αλλά όχι τη δυνατότητα να εκλέγονται άρχοντες. Στη συνέχεια, ο Κλεισθένης διεύρυνε το σώμα των πολιτών, το οποίο θα συγκροτούσαν πλέον όλοι οι ελεύθεροι άνδρες, ακόμη και οι μέτοικοι και οι δούλοι, οι οποίοι είχαν απελευθερωθεί.⁷¹ Στη διάρκεια του Χρυσού Αιώνα του Περικλή, κατά τον οποίο εντοπίζεται η πιο ολοκληρωμένη μορφή της πόλης-

⁶⁸ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 50, 152

⁶⁹ Το ίδιο, σ. 153

⁷⁰ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 125-126

⁷¹ Το ίδιο, σ. 122

κράτους,⁷² το σώμα των πολιτών περιορίστηκε. Πολίτες θεωρούνταν πλέον όλοι οι γνήσιοι Αθηναίοι άνδρες, δηλαδή αυτοί που και οι δύο τους γονείς ήταν Αθηναίοι και προέρχονταν από γνήσιο γάμο, χωρίς βέβαια να τους έχουν στερηθεί για οποιονδήποτε λόγο τα πολιτικά τους δικαιώματα. Συγκεκριμένα, οι Αθηναίοι μετά το 18^ο έτος της ηλικίας τους εγγράφονταν στους καταλόγους του δήμου τους, μετά το 20^ο έτος της ηλικίας τους γίνονταν μέλη της Εκκλησίας του Δήμου, μετά τα 30 τους έτη είχαν το δικαίωμα συμμετοχής στη Βουλή και την Ηλιαία. Τέλος, μετά τα 50 τους έτη μπορούσαν πλέον να συμμετάσχουν στο δικαστήριο των εφετών.⁷³ Καθίσταται, βέβαια, σαφές ότι από το σώμα των πολιτών αποκλείονταν οι γυναίκες, οι μέτοικοι και οι δούλοι, οι οποίοι παρόλο που αποτελούσαν το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού, δεν έφεραν πολιτικά δικαιώματα.

Μέτοικοι: Μέτοικοι ονομάζονταν οι ξένοι κάτοικοι της Αθήνας, οι οποίοι από τον 5^ο π.Χ. αιώνα άρχισαν να διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην αθηναϊκή πολιτεία. Παρόλο που δεν έφεραν πολιτικά δικαιώματα, συμμετείχαν ενεργά στην πνευματική, οικονομική και θρησκευτική ζωή της πόλης.⁷⁴ Οι μέτοικοι όφειλαν μετά από έναν μήνα να δηλώσουν την παρουσία τους στην Αθήνα, δεν είχαν τη δυνατότητα συμμετοχής σε αξιώματα, σύναψης γάμου με Αθηναίο/Αθηναία, καθώς και τη δυνατότητα απόκτησης έγγειας ιδιοκτησίας, ενώ πολύ σπάνια ήταν η μετακίνησή τους από την τάξη των μετοίκων. Ωστόσο, οι μέτοικοι στρατεύονταν και είχαν την υποχρέωση καταβολής ετήσιου ειδικού φόρου («μετοίκιον») στην αθηναϊκή πολιτεία. Επίσης, αυτοί δεν είχαν τη δυνατότητα άμεσης προσφυγής στη δικαιοσύνη. Όφειλαν να έχουν έναν Αθηναίο πολίτη «προστάτη», ο οποίος τους εκπροσωπούσε στις αρχές της αθηναϊκής πολιτείας. Για την επίλυση των ιδιωτικών τους υποθέσεων απευθύνονταν στον πολέμαρχο, ενώ για τις δημόσιες στα υπόλοιπα αθηναϊκά δικαστήρια, όπως και οι Αθηναίοι πολίτες. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί η ύπαρξη μιας ιδιαίτερης κατηγορίας μετοίκων, των «ισοτελών», οι οποίοι σύμφωνα με απόφαση που είχε πάρει η εκκλησία του Δήμου είχαν τη δυνατότητα να πληρώνουν μόνο τους ίδιους φόρους με τους Αθηναίους πολίτες.⁷⁵

Δούλοι: Η αθηναϊκή πολιτεία του 5^{ου} π.Χ. αιώνα ήταν μια φανερά δουλοκτητική κοινωνία, στην οποία οι δούλοι αποτελούσαν σημαντική εργατική δύναμη και συνάμα περιουσιακό στοιχείο.⁷⁶ Οι δούλοι διακρίνονταν σε «δημόσιους», οι οποίοι ανήκαν στην αθηναϊκή πολιτεία και σε «ιδιωτικούς» και «οικιακούς» δούλους, οι οποίοι ανήκαν στους αφέντες τους. Ιδιαίτερη κατηγορία αποτελούσαν οι «χωρίς οικούντες» δούλοι, οι οποίοι πληρώνονταν για την εργασία τους και δεν κατοικούσαν στην οικία του

⁷² Βλ. M. Miaille , Το κράτος του Δικαίου (Εισαγωγή στην κριτική του συνταγματικού δικαίου), Σειρά: Δίκαιο και πολιτική 6, εκδόσεις παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1983, σ.65

⁷³ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 123

⁷⁴ Βλ. M. Miaille , Το κράτος του Δικαίου (Εισαγωγή στην κριτική του συνταγματικού δικαίου), Σειρά: Δίκαιο και πολιτική 6, εκδόσεις παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1983, σ.63

⁷⁵ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 123

⁷⁶ Βλ. M. Miaille , Το κράτος του Δικαίου (Εισαγωγή στην κριτική του συνταγματικού δικαίου), Σειρά: Δίκαιο και πολιτική 6, εκδόσεις παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1983, σ. 62

αφέντη τους.⁷⁷ Οι δούλοι, βέβαια, δεν έφεραν πολιτικά δικαιώματα, είχαν όμως τη δυνατότητα να παραστούν σε δίκες και ιδιαίτερα σε «φονικές δικές» προκειμένου να καταθέσουν μαρτυρία. Η αθηναϊκή πολιτεία διέθετε ένα σύστημα προστασίας των δούλων, απαγορεύοντας την κακομεταχείριση τους. Κανείς δεν μπορούσε να βιαιοπραγήσει έναντι δούλου ούτε να του αφαιρέσει τη ζωή, εκτός μόνο αν είχε αποφασιστεί από κάποιο δικαστήριο.⁷⁸ Οι δούλοι είχαν τη δυνατότητα οικονομικής και κοινωνικής ανέλιξης μέσω του εμπορίου, σε σημείο που κάποιοι από αυτούς κατάφεραν να πλουτίσουν⁷⁹, αλλά και τη δυνατότητα απελευθέρωσης είτε με απόφαση της εκκλησίας του Δήμου είτε με απόφαση του κυρίου τους. Μετά την απελευθέρωση τους ανήκαν πλέον στην τάξη των μετοίκων.⁸⁰ Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι χάρη στην ύπαρξη των δούλων, οι οποίοι αναλάμβαναν τις περισσότερες εργασίες, οι Αθηναίοι είχαν το χρόνο να ασχοληθούν με τα δημόσια θέματα της πόλης.⁸¹

3. Τα αθηναϊκά δικαστήρια και η δικονομική διαδικασία

Στην αθηναϊκή πολιτεία οι καταγγελίες για υποθέσεις φόνων περνούσαν πρώτα από το βασιλιά, ο οποίος στη συνέχεια όριζε σε ποιο δικαστήριο θα εκδικαστούν. Εκτός από το δικαστήριο της Ηλιαίας που όπως προαναφέρθηκε διέθετε διευρυμένες αρμοδιότητες και τον Άρειο Πάγο που η κυριότερη ποινική του αρμοδιότητα ήταν η εκδίκαση φόνων από πρόθεση, επιβάλλοντας συνήθως την ποινή του θανάτου ή τη δήμευση της περιουσίας, υπήρχαν και άλλα δικαστήρια που εκδίκαζαν υποθέσεις φόνων. Το «Παλλάδιο» αναλάμβανε τους φόνους χωρίς προμελέτη και τις απόπειρες δολοφονίας με προμελέτη, για τους οποίους επέβαλλε συνήθως την ποινή της εξορίας. Για να τελειώσει η τιμωρία της εξορίας οι συγγενείς του εξόριστου όφειλαν να ζητήσουν συγγνώμη για την πράξη του. Το «Δελφίνιο» εκδίκαζε φόνους στους οποίους ο δράστης είχε ομολογήσει την πράξη του, η οποία μάλιστα απέρριε από «νόμιμο λόγο». Το δικαστήριο «της Φρεάττου» εκδίκαζε φόνους ή τραυματισμούς που είχαν τελεστεί από άτομο που βρισκόταν ήδη σε εξορία έπειτα από κατηγορία για φόνο χωρίς πρόθεση. Το δικαστήριο αυτό όφειλε την ονομασία του στη δικαστική διαδικασία, κατά την οποία ο εξόριστος παρακολουθούσε τη δίκη μέσα σε πλοίο, ενώ οι δικαστές βρισκόταν στην ξηρά. Τέλος, το δικαστήριο «του Πρυτανείου» εκδίκαζε φόνους που είχαν τελεστεί από άγνωστο δράστη, ζώο ή άγνυχο αντικείμενο. Στο δικαστήριο αυτό δικάζαν ο βασιλιάς και τέσσερα φιλοβασιλικά άτομα, από τις 4 παλιές αθηναϊκές φυλές.⁸²

⁷⁷ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 125

⁷⁸ Το ίδιο

⁷⁹ Βλ. Μ. Miaille, Το κράτος του Δικαίου (Εισαγωγή στην κριτική του συνταγματικού δικαίου), Σειρά: Δίκαιο και πολιτική 6, εκδόσεις παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1983, σ. 62

⁸⁰ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 125

⁸¹ Βλ. Μ. Miaille, Το κράτος του Δικαίου (Εισαγωγή στην κριτική του συνταγματικού δικαίου), Σειρά: Δίκαιο και πολιτική 6, εκδόσεις παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1983, σ. 71

⁸² Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 137-139

Στην αθηναϊκή πολιτεία οι δίκες διακρίνονταν σε ιδιωτικές, τις οποίες μπορούσε να κινήσει μόνο όποιος είχε έννομο συμφέρον και σε δημόσιες, τις οποίες μπορούσε να κινήσει οποιοσδήποτε πολίτης.⁸³ Για την εκδίκαση κάποιας υπόθεσης ακολουθούσαν μια συγκεκριμένη δικονομική διαδικασία. Η διαδικασία αυτή ξεκινούσε με την «προδικασία» της υπόθεσης. Οι διάδικοι όφειλαν να παρουσιαστούν στην αρμόδια αρχή και ο κατηγορος όφειλε να υποβάλει εγγράφως την καταγγελία του. Στη συνέχεια οι διάδικοι καλούνταν να πληρώσουν τα δικαστικά έξοδα («πρυτανεία») και η αρμόδια αρχή ξεκινούσε την ανάκριση και την αποδεικτική διαδικασία. Την περαιτέρω έρευνα της υπόθεσης αναλάμβαναν οι «διαιτητές» ή η Ηλιαία. Ωστόσο, αν οι διάδικοι δεν ήταν ευχαριστημένοι από την έρευνα αυτή είχαν τη δυνατότητα να ασκήσουν έφεση στο δικαστήριο της Ηλιαίας. Μετά από το στάδιο αυτό οι διάδικοι όφειλαν να συμμορφωθούν προς τις αποφάσεις της Ηλιαίας, οι οποίες ήταν τελεσίδικες. Τέλος την επίβλεψη της εκτέλεσης της ποινής στις δημόσιες δίκες την αναλάμβανε η πολιτεία, ενώ στις ιδιωτικές ο ιδιώτης κατηγορος.⁸⁴ Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι οι διάδικοι ανέθεταν τη σύνταξη των αγορεύσεων τους σε έμπειρους λογογράφους και ρήτορες, καθώς το ζητούμενο για την ευτυχή έκβαση της δικαστικής διαμάχης ήταν η επίτευξη της πειστικότητας. Μέσα από αυτές τις αγορεύσεις οι διάδικοι επικαλούνταν το συναίσθημα και προσπαθούσαν να παρουσιάσουν τους εαυτούς τους ως έντιμους και σώφρονες πολίτες, καθώς γνώριζαν πως οι δικαστές, κυρίως οι δικαστές της Ηλιαίας, δε διέθεταν ιδιαίτερες νομικές γνώσεις, αλλά ήταν απλοί πολίτες.⁸⁵

4. Σεισάχθεια και οστρακισμός: δύο χαρακτηριστικές ρυθμίσεις της αθηναϊκής πολιτείας

Το 621/620 π.Χ. ο Δράκων, ένας από τους πιο γνωστούς Αθηναίους νομοθέτες, επέφερε σημαντικές αλλαγές στην πολιτειακή οργάνωση των Αθηναίων.⁸⁶ Ο Δράκων διέυρνε το σώμα των πολιτών, εντάσσοντας σε αυτό και εκείνους, οι οποίοι είχαν την οικονομική δυνατότητα να καλύψουν με δικές τους δαπάνες τη συμμετοχή τους στο σώμα των οπλιτών, διαφοροποίησε τις αρμοδιότητες των πολιτειακών οργάνων της Αθήνας, μετέβαλε το ποινικό δίκαιο της πόλης, επιβάλλοντας βαρύτατες ποινές στους καταπατητές του και δημιούργησε ένα νέο κοινωνικό καθεστώς κυρίως μέσω των «ενυπόθηκων δανείων» και του δανεισμού «επί τοις σώμασι».⁸⁷ Οι ρυθμίσεις περί δανεισμού του Δράκοντα είχαν ως αποτέλεσμα πολλοί ελεύθεροι πολίτες να υποδουλωθούν. Συγκεκριμένα, όσοι πολίτες, κατά κανόνα φτωχοί, έπαιρναν δάνειο όφειλαν να θέσουν ως εγγύηση της αποπληρωμής του την ίδια τους την ελευθερία, με αποτέλεσμα όσοι δεν κατάφεραν να το αποπληρώσουν να γίνονται σκλάβοι. Το καθεστώς αυτό όμως

⁸³ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 156

⁸⁴ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 141-143

⁸⁵ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 156-157

⁸⁶ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 116

⁸⁷ Το ίδιο, σ. 119

προκάλεσε έντονες εμφύλιες διαμάχες. Για την εξομάλυνση της έκρυθμης αυτής κατάστασης εκλέχτηκε το 594 π.Χ. ο Σόλωνας ως άρχοντας «διαλλακτής», ο οποίος μάλιστα θεωρείται θεμελιωτής του αττικού δικαίου. Ο Σόλωνας απαγόρευσε το δανεισμό «επί τοις σώμασι» και καθιέρωσε το θεσμό της «σεισάχθειας». ⁸⁸ Ο θεσμός αυτός είχε ισχύ και για το παρελθόν και για το παρόν και για το μέλλον. Συγκεκριμένα, όριζε την απαλλαγή των οφειλετών από τα δημόσια και τα ιδιωτικά τους χρέη και την απελευθέρωση των υποθηκευμένων γαιών, χωρίς να προβλέπεται αποζημίωση για τους δανειστές (παρόν). Η ρύθμιση αυτή είχε και αναδρομική ισχύ, με αποτέλεσμα να απελευθερωθούν οι δούλοι και να επαναπατριστούν οι εξόριστοι, που είχαν περιέλθει σε αυτήν τη θέση λόγω του δανεισμού «επί τοις σώμασι» (παρελθόν). Τέλος, κανείς πλέον δεν μπορούσε να συνάψει δάνειο θέτοντας ως εγγύηση το σώμα του (μέλλον). Είναι φανερό πως η ρύθμιση αυτή του Σόωνα συνέβαλε στη θεμελίωση της ατομικής ελευθερίας. ⁸⁹

Μια ιδιαίτερη νύξη κρίνεται απαραίτητη και για το «νόμο περί οστρακισμού» του Κλεισθένη (488-418/417 π.Χ.). ⁹⁰ Ο Κλεισθένης εμφανίστηκε και κυριάρχησε στην πολιτική σκηνή της Αθήνας μετά το τέλος της τυραννίας του Πεισίστρατου και των γιών του και θεωρείται ότι με τις ρηξικέλευθες ιδέες που πρότεινε στην Εκκλησία του Δήμου υπήρξε ο θεμελιωτής της αθηναϊκής δημοκρατίας. Μια από αυτές τις ιδέες ήταν και ο «νόμος περί οστρακισμού». Ο Κλεισθένης προκειμένου να προστατεύσει το δημοκρατικό πολίτευμα από οποιονδήποτε απέβλεπε στην κατάλυση του και την εγκαθίδρυση τυραννικού καθεστώτος, έδωσε στην Εκκλησία του Δήμου τη δυνατότητα μια φορά το χρόνο να «εξοστρακίζει», δηλαδή να εξορίζει μέσω της διαδικασίας της «οστρακοφορίας», όποιον θεωρούσε πως επιβουλεύεται το δημοκρατικό καθεστώς. ⁹¹ Συγκεκριμένα, κάθε χρόνο στη διάρκεια της έκτης πρυτανείας τα μέλη της Εκκλησίας του Δήμου καλούνταν να αποφασίσουν με χειροτονία αν αυτό το χρόνο θα κατέφευγαν ή όχι στον εξοστρακισμό κάποιου προσώπου που θεωρούνταν επικίνδυνο για το πολίτευμα. Αν η χειροτονία ήταν θετική στην αμέσως επόμενη πρυτανεία πραγματοποιούνταν η «οστρακοφορία». ⁹² Επρόκειτο για μια διαδικασία ψηφοφορίας με όστρακα πάνω στα οποία οι ψηφοφόροι χάραζαν το όνομα εκείνου που θεωρούσαν επικίνδυνο για τη δημοκρατία. Εκείνος ο οποίος συγκέντρωνε τις περισσότερες ψήφους μέσω αυτής της διαδικασίας όφειλε εντός 10 ημερών και για 10 χρόνια να εγκαταλείψει την Αθήνα. Η «οστρακοφορία» γινόταν από την Εκκλησία του Δήμου υπό την προεδρία των 9 αρχόντων και του όλου αριθμού των βουλευτών. Για να πραγματοποιηθεί, βέβαια, αυτή η ψηφοφορία όφειλαν να συμμετέχουν σε αυτή πολλοί πολίτες, τουλάχιστον 6000.

⁸⁸ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 119

⁸⁹ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 75-76

⁹⁰ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 121-122

⁹¹ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 95

⁹² Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 95

Πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι η Εκκλησία του Δήμου, μέσω της διαδικασίας του οστρακισμού δεν ασκούσε ποινική δίωξη, αλλά πολιτική μομφή. Επίσης, ήταν πολύ συχνό το φαινόμενο της επιστροφής εξοστρακισμένου στην Αθήνα πριν από την ολοκλήρωση της δεκαετίας, με πλήρη τα πολιτικά του δικαιώματα, ο οποίος συχνά καλούνταν να αναλάβει καίριες θέσεις στην αθηναϊκή πολιτεία και να τη σώσει από κάποιον κίνδυνο.⁹³ Το 417π.Χ. όμως ο θεσμός του οστρακισμού θα εξαλειφθεί⁹⁴, καθώς προηγουμένως είχε διαστρεβλωθεί, αφού κατέληξε να χρησιμοποιείται ως μέσο εξόντωσης των πολιτικών αντιπάλων.

Συγκριτική αποτίμηση της Σπαρτιατικής και της Αθηναϊκής πολιτείας

Οι αρχαίες πόλεις-κράτη του ελλαδικού χώρου δεν αποτελούσαν ένα ενιαίο κράτος, αλλά μεμονωμένες μονάδες με ανταγωνιστικές, μεταξύ τους, ροπές. Το κοινό αίμα, η γλώσσα, ο πολιτισμός και η θρησκεία θα κατορθώσουν να τις ενώσουν μόνο σε περιπτώσεις μεγάλων κινδύνων, όπως ήταν η αντιμετώπιση ισχυρών εχθρών (Πέρσες), οπότε και θα αρχίσει να αναπτύσσεται μεταξύ των πόλεων μια συνείδηση εθνικής ενότητας.⁹⁵ Ωστόσο, είναι γνωστό ότι ιδιαίτερα η Αθήνα και η Σπάρτη βρίσκονταν σε διαρκή ανταγωνισμό με συχνότερες πολεμικές συγκρούσεις και προσπάθειες επιβολής της μιας στην άλλη. Το φαινόμενο, βέβαια, αυτό μπορεί να εξηγηθεί και από το γεγονός ότι οι δύο αυτές πολιτείες ήταν οι ισχυρότερες στον ελλαδικό κόσμο με αποτέλεσμα να έχουν βλέψεις κυριαρχίας σε ολόκληρη την Ελλάδα. Ωστόσο, ο ανταγωνισμός των δύο αυτών πόλεων-κρατών δεν έγκειται μόνον στις βλέψεις τους για κυριαρχία. Οι διαφορές τους ήταν πολύ βαθύτερες. Επρόκειτο ουσιαστικά για τη σύγκρουση δύο ετερόνυμων κόσμων με εντελώς διαφορετική ιδεολογία και τρόπο ζωής. Οι Σπαρτιάτες ήταν δωρικής καταγωγής, γνωστοί για την εγκράτεια και τη λιτότητα του βίου τους. Αντίθετα, οι Αθηναίοι ήταν έποικοι ιωνικής καταγωγής που λάτρευαν τη διασκέδαση και την καλλιέργεια του πνεύματος, όπως αποδεικνύουν τα αμέτρητα αθηναϊκά θέατρα που έχουν διασωθεί έως σήμερα. Η πολιτεία των Λακεδαιμονίων χαρακτηρίζεται ως μια «πολιτεία στρατοπέδου»⁹⁶, καθώς η κύρια έγνοια των Σπαρτιατών ήταν η κατάκτηση της πολεμικής αρετής μέσω της κοινής εκπαίδευσης των Λακεδαιμονίων τέκνων στα όπλα και τον πόλεμο και όχι η καλλιέργεια του πνευματικού κόσμου των πολιτών της. Από την άλλη πλευρά, η αθηναϊκή πολιτεία επεδίωκε την κατάκτηση της ελευθερίας, την καλλιέργεια του πνεύματος, την ενασχόληση με τις τέχνες και την κατάκτηση της πολιτικής αρετής. Το καθεστώς της ελευθερίας που διακατείχε την αθηναϊκή πολιτεία αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι η Αθήνα ήταν περισσότερο ανεκτική στην εισαγωγή νέων ιδεών στην πόλη τους, γι' αυτό και αποτελούσε το χώρο συγκέντρωσης αμέτρητων σοφιστών και φιλοσόφων (π.χ. Σωκράτης, Πλάτωνας, Αριστοτέλης κ.α.). Αντίθετα, οι Σπαρτιάτες διέθεταν θεσμούς, όπως η «ξενηλασία», για την παρακώλυση

⁹³ Το ίδιο, σ. 95-96

⁹⁴ Το ίδιο, σ. 97

⁹⁵ Βλ. Κ. Χρυσόγονου, Πολιτειολογία (Το κράτος ως μορφή οργάνωσης των ανθρώπινων κοινωνιών), Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2016, σ. 39

⁹⁶ Βλ. Γ. Νάκου, Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, Εκδόσεις University studio press, Θεσσαλονίκη, 1991, σ. 93/ Πλάτωνας, Νόμοι, 666e, 1

της εισαγωγής στην πόλη τους των ξένων ιδεών που ενδεχομένως θα επέφεραν αλλοιώσεις στο πολίτευμα τους και στο γενικότερο τρόπο ζωής τους.

Ένα ακόμη στοιχείο που αποδεικνύει την έντονη διαφορά της Αθήνας και της Σπάρτης είναι η λειτουργία του δουλοκτητικού καθεστώτος των δύο πόλεων. Είναι αναμφίβολο πως και οι δύο αυτές πόλεις διέθεταν δούλους, οι οποίοι αποτελούσαν σημαντικότερη εργατική δύναμη και στήριζαν τη λειτουργία των πολιτειών τους. Στη Σπάρτη οι πολυάριθμοι ειλώτες αποτελούσαν μια διαρκή απειλή για τη διατήρηση της πολιτείας με αποτέλεσμα οι Σπαρτιάτες να επιδιώκουν τον πλήρη έλεγχο τους μέσω της άθλιας μεταχείρισης τους και της εξόντωσής τους με σκοτεινές μεθόδους, όπως αυτή της «κρυπτείας». Στην Αθήνα, βέβαια, ο θεσμός της δουλείας δεν εξέλιπε, αλλά αντίθετα η αθηναϊκή νομοθεσία προέβλεπε την προστασία τους, απαγορεύοντας τη θανάτωσή τους, παρά μόνο μετά από ρητή απόφαση δικαστηρίου, ενώ παράλληλα κάποιοι από αυτούς είχαν τη δυνατότητα οικονομικής ανέλιξης.

Μια ακόμα διαφορά ανάμεσα στις πόλεις-κράτη της Αθήνας και της Σπάρτης ήταν η ύπαρξη στην Αθήνα μιας πληθώρας δικαστηρίων που αναλάμβαναν την εκδίκαση των υποθέσεων, πράγμα που στη Σπάρτη αποτελούσε αρμοδιότητα των διαφόρων αρχόντων. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι τα πολυπρόσωπα όργανα διασφαλίζουν όρους αντικειμενικότητας, δημοκρατικότητας και ορθής κρίσης σε κάθε απόφασή τους.

Μια εκτενέστερη νύξη κρίνεται απαραίτητη για τα ισχύοντα πολιτεύματα των δύο πόλεων-κρατών. Γενικά, στις περισσότερες πόλεις-κράτη του αρχαίου ελλαδικού χώρου παρατηρείται μια ροπή προς την αριστοκρατία. Σχεδόν όλες οι πόλεις κυριαρχούνταν από μια κληρονομική αριστοκρατία, η οποία είχε στην κατοχή της το μεγαλύτερο μέρος της γης και συνεπώς της παραγωγής και της δύναμης που αυτή προσδιόριζε. Η Αθήνα και η Σπάρτη αποτελούσαν εξαίρεση στον κανόνα. Η Σπάρτη, όπως, προαναφέρθηκε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια «πολιτεία στρατοπέδου». Είχε ένα μοναδικό κοινωνικό σύστημα, βασισμένο στην εκμετάλλευση της μεγάλης αγροτικής κατώτερης τάξης, των ειλώτων, από τους Σπαρτιάτες πολίτες. Οι Σπαρτιάτες, ως πολίτες ασχολούνταν μόνο με τον πόλεμο και με την επίβλεψη των ειλώτων, που ήταν η κύρια παραγωγική δύναμη. Το στρατιωτικό σύστημα που ανέπτυξε η Σπάρτη όφειλε εν μέρει τη γέννησή του στην ανάγκη διασφάλισης ελέγχου των ειλώτων. Ωστόσο, η ύπαρξη της Απέλλας, δηλαδή της συνέλευσης των πολιτών και η εκλογή των αρχόντων από αυτήν αποτελούσαν αναμφίβολα δημοκρατικά χαρακτηριστικά. Βέβαια, στην Απέλλα δικαίωμα συμμετοχής είχαν οι Σπαρτιάτες άνδρες άνω των 30 ετών και οι αρμοδιότητες της δεν ήταν ιδιαίτερα διευρυμένες, καθώς ουσιαστικά είχε μόνο τη δυνατότητα αποδοχής ή απόρριψης δια βοής των προτάσεων και των νόμων που εισάγονταν σε αυτήν από τους άρχοντες, ενώ ακόμη και η επιλογή των αρχόντων γινόταν ανάμεσα σε υποψηφίους που ήταν εγγεγραμμένοι σε καταλόγους, η συγκρότηση όμως των οποίων δεν ανήκε στη σφαίρα αρμοδιοτήτων της Απέλλας.⁹⁷ Κατ' ουσία, μόνο για τους Σπαρτιάτες πολίτες ίσχυε, κατά μια έννοια, η δημοκρατία και η ισότητα, καθώς απολάμβαναν

⁹⁷ Βλ. Μ. Humbert, Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 70

δημόσια εκπαίδευση και ίσα πολιτικά δικαιώματα. Η σπαρτιατική πολιτεία, λοιπόν, συνιστά ένα κοινωνικό και πολιτικό πείραμα που συνδύαζε την κοινοτική ζωή ίσων («ομοίων») με το στρατοκρατικό ολοκληρωτισμό. Αυτός ο ολοκληρωτισμός και η διαρκής ανάγκη για αστυνόμευση των ειλώτων ήταν τα στοιχεία που οδήγησαν στην τελική κατάρρευση του πολιτικού της συστήματος. Από την άλλη μεριά, η Αθήνα θεωρείται παγκοσμίως η κοιτίδα του δημοκρατικού πολιτεύματος. Ουσιαστικά, όμως, ανέπτυξε τη δημοκρατία της περίπου το 500 π.Χ. κατά την εποχή του Χρυσού Αιώνα του Περικλή, μετά από τις μεταρρυθμίσεις του Σόλωνα (594-593 π.Χ.), του Κλεισθένη (508-504 π.Χ) και του Εφιάλτη (462-461 π.Χ.) που άνοιξαν το δρόμο για την έλευση της δημοκρατίας στην Αθήνα.

Επρόκειτο για μια μορφή άμεσης δημοκρατίας στην οποία θεωρητικά το σύνολο, πρακτικά ένα μέρος των πολιτών ψήφιζε σε κάθε ζωτικό θέμα. Η όλη λειτουργία του πολιτικού συστήματος στην Αθήνα αποσκοπούσε στην ενθάρρυνση των Αθηναίων σε ό,τι αφορούσε στη συμμετοχή και τη συνεργασία τους με το πολιτικό σύστημα. Βέβαια, σε αντίθεση με τη Σπάρτη, στην Εκκλησία του Δήμου συμμετείχαν όλοι οι γνήσιοι Αθηναίοι άνδρες από το 20ό έτος της ηλικίας τους (συνεπώς πιο διευρυμένο σώμα πολιτών από αυτό της Σπάρτης) που διατηρούσαν ανέπαφα τα πολιτικά τους δικαιώματα, ενώ παράλληλα η Εκκλησία του Δήμου ήταν επιφορτισμένη με σημαντικότερες αρμοδιότητες που αφορούσαν όλες της πτυχές του πολιτειακού βίου της Αθήνας. Στην Εκκλησία του Δήμου όλοι οι πολίτες είχαν το δικαίωμα να εκφράσουν τη γνώμη τους, να εισάγουν ψηφίσματα και να πάρουν αποφάσεις με χειροτονία ή με μυστική ψηφοφορία. Επίσης, ένας ακρογωνιαίος λίθος της αθηναϊκής δημοκρατίας ήταν ότι κάθε πολίτης είχε το δικαίωμα της ανάληψης δημοσίου αξιώματος, εφόσον βέβαια διασφαλιζόταν ο έλεγχος για την ακεραιότητα του χαρακτήρα του κάθε υποψηφίου για ανάληψη αξιώματος από την πλευρά της Πολιτείας. Έλεγχος προληπτικός (δοκιμασία) και κατασταλτικός (έλεγχοι οικονομικής κυρίως φύσεως κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της θητείας τους). Συνεπώς, στην αθηναϊκή πολιτεία κυρίαρχο σώμα ήταν αυτό των πολιτών και γι' αυτό ήταν όντως δημοκρατική. Ωστόσο, δεν κατόρθωσε ποτέ να φτάσει στην ολοκληρωτική της μορφή. Η αθηναϊκή δημοκρατία δεν έγινε ποτέ καθολική, καθώς αποκλείονταν από αυτήν οι γυναίκες, οι μέτοικοι και οι δούλοι που αποτελούσαν την πλειονότητα του πληθυσμού.

Συμπεράσματα

Έχοντας μελετήσει την έννοια της αρχαίας πόλης-κράτους συμπεραίνουμε ότι ο θεσμός αυτός γεννήθηκε στη Μεσοποταμία, αλλά αποτέλεσε τη χαρακτηριστικότερη πολιτική μορφή οργάνωσης του αρχαίου ελλαδικού χώρου. (Πρέπει, μάλιστα, να σημειωθεί ότι μόνο στην περίπτωση των ελληνικών πόλεων-κρατών αναπτύχθηκε η “πολιτική” δραστηριότητα των πολιτών, δηλαδή η πραγματική συμμετοχή τους στα κοινά. Οι αρχαιοελληνικές πόλεις-κράτη ήταν άρρηκτα συνδεδεμένες με την έννοια του πολίτη. Ουσιαστικά η έννοια του πολίτη συνιστά την έννοια της πόλης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Θουκυδίδης, ο μεγάλος Αθηναίος ιστορικός: «Άνδρες γάρ πόλις, καί ου τείχη ουδέ νήες ανδρών κεναί» (μτφρ.: η πόλη είναι οι άντρες και όχι τα τείχη ούτε τα

άδεια πλοία). Η πόλη, λοιπόν, είναι αυτή που προσφέρει στον πολίτη την αυτάρκεια και την ασφάλεια.) Με τη σειρά του ο πολίτης συμμετέχει στα πολιτικά δρώμενα της πόλης του και αποκτά τη συνείδηση του ρόλου του ως μέλος μίας κοινότητας. Οι πολίτες υπηρετούν και ταυτόχρονα προσφέρουν συλλογικά, επιδιώκοντας κοινούς σκοπούς. Μέσα στην πόλη-κράτος το πολίτευμα εξελίσσεται και ξεκινάει η πορεία προς τη δημοκρατία. Τα δημοκρατικά πολιτεύματα, μάλιστα, των αρχαιοελληνικών πόλεων-κρατών επηρέασαν βαθύτατα τα σύγχρονα δημοκρατικά κράτη. Οι σύγχρονες δημοκρατίες βασίστηκαν στις γενικές αρχές των αρχαιοελληνικών δημοκρατιών, προσαρμόζοντας τις, βέβαια, στα σύγχρονα δεδομένα. (Ωστόσο, τα σύγχρονα κράτη έχασαν κάποια βασικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας των αρχαίων πόλεων-κρατών, όπως ήταν η ιδιαίτερη λογική που είχαν οι αρχαίοι Έλληνες για την πολιτική). Ιδιαίτερα η Αθήνα και η Σπάρτη είναι από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα πόλεων-κρατών που ξεχωρίζαν και συνεχίζουν να ξεχωρίζουν για την ισχύ τους και την πολιτική τους οργάνωση και έχουν μελετηθεί επανειλημμένα από αμέτρητους ερευνητές σε όλο τον κόσμο. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι έστω και με τα σαφή πολιτικά και κοινωνικά τους μειονεκτήματα -θεωρούμενα από την οπτική γωνία του παρόντος χρόνου- οι ελληνικές πόλεις στις καλύτερες στιγμές τους κληροδότησαν στο σύγχρονο πολιτισμό ιδέες όπως η ανοχή στην ιδιαιτερότητα, το ζωντανό ενδιαφέρον για την πορεία της κοινότητας και το πάθος για την ανεξαρτησία και τη δημοκρατία.

Βιβλιογραφία - πηγές

Νάκου Γ., Ιστορία ελληνικού και ρωμαϊκού δικαίου, εκδόσεις UNIVERSITY STUDIO PRESS, Θεσσαλονίκη, 1991

Χρυσόγονος Κ., Συνταγματικό Δίκαιο (Δεύτερη αναθεωρημένη έκδοση με τη συνδρομή Στυλιανού-Ιωάννη Γ. Κουτνατζή), Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2014

Χρυσόγονος Κ., Πολιτειολογία (Το κράτος ως μορφή οργάνωσης των ανθρώπινων κοινωνιών), Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2016

Finley M., Η πολιτική στον αρχαίο κόσμο (Μετάφραση: Βουτσάκη Σ., Επιστημονική επιμέλεια: Μίσιου Α.), εκδόσεις Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 1996

Finley M., Ancient Slavery and Modern Ideology, εκδόσεις Penguin Books, 1980

Hansen M., The Athenian Democracy in the Age of Demosthenes, 1999

Humbert M., Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί της αρχαιότητας (Μετάφραση: Τζαμτζής Ι.), εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 2012

Landes D., The Wealth and Poverty of Nations, 1999

Mann M., The sources of social power, I, 1986

Miaille M., Το κράτος του Δικαίου (Εισαγωγή στην κριτική του συνταγματικού δικαίου), Σειρά: Δίκαιο και πολιτική 6, εκδόσεις παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1983

Ξενοφώντας, Λακεδαιμονίων Πολιτεία, VII. 5-6

Ξενοφόντα, Ελληνικά, Β', III. 9-10

Πλούταρχος, Λυκούργος, 13, Ηθικά, Αποφθέγματα Λακωνικά, Λυκούργος 226C

<https://el.wikipedia.org/wiki/Πόλη-κράτος>

<https://el.wikipedia.org/wiki/Πόλις>

Συνεκπαίδευση: "Να τρέξεις δεν μπορούσεςνα παίζεις δεν χωρούσες".

Μπαντά Παναγιώτα, M.Sc, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, giotaba2@gmail.com

Μούδιου Γαρφαλλιά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, filiomoudiou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός του προγράμματος συνεκπαίδευσης ήταν η προώθηση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η ανάπτυξη των γνωστικών, μαθησιακών, ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια σεβασμού στη διαφορετικότητα και η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης όλων των εμπλεκόμενων αμφοτέρων των σχολικών πλαισίων. Στο παρόν πρόγραμμα συνεκπαίδευσης πήραν μέρος μία μαθήτρια με αυτισμό και εικοσιτρείς μαθητές/τριες ολοήμερου νηπιαγωγείου τυπικής ανάπτυξης. Η αξιολόγηση έδειξε ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνεκπαίδευσης συνέβαλε στην καλλιέργεια καλών διαπροσωπικών σχέσεων, στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της αλληλοαποδοχής με την συλλογική υπευθυνότητα ολόκληρης της σχολικής κοινότητας επιτυγχάνοντας την αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνεκπαίδευση, Αυτισμός, Παραδοσιακοί χοροί, Κοινωνικές δεξιότητες, Συλλογικότητα

Θεωρητική προσέγγιση

Η συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις με μαθητές τυπικής ανάπτυξης είναι ένα ζήτημα που απασχολεί το χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την διακήρυξη της Σαλαμάνκα, η οποία έθεσε τις βάσεις της συνεκπαίδευσης ή ενσωμάτωσης (inclusion), το σχολείο γενικής αγωγής με ενταξιακό προσανατολισμό είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, δημιουργεί ενταξιακή κοινωνία, παρέχει αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειονότητα των παιδιών και βελτιώνει συνεχώς την αποτελεσματικότητά του (UNESCO, 1994). Σύμφωνα με τον κώδικα της UNESCO σχολείο ένταξης ορίζεται αυτό, όπου όλοι οι μαθητές εκπαιδεύονται μαζί ανεξάρτητα από διαφορές και ικανότητες, μέσα από διδακτικές στρατηγικές και διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης, εφαρμόζοντας κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα συνεκπαίδευσης με συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας. Μέσα από αυτά, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επωφελούνται από την κοινωνική συμπεριφορά που επιδεικνύουν οι συμμαθητές τυπικής ανάπτυξης και παρουσιάζουν καλύτερη πρόοδο στην ανάπτυξή τους καθώς έχουν περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων κοινωνικής αποδοχής και φιλίας (Guralnick,2010).

Το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης έγινε με την εφαρμογή της μεθόδου συνεργατικής διδασκαλίας για την εκμάθηση παραδοσιακού χορού. Ο χορός είναι ο παλαιότερος τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων του ανθρώπου και υπήρξε κύρια μορφή κοινωνικής έκφρασης και θρησκευτικής λατρείας, που αποτέλεσε το πρωταρχικό μέσο κοινωνικής ταυτότητας στη ζωή του ανθρώπου (Μαλκογιώργος, Α., κ.ά., 1997). Με τις ρυθμικές

κινήσεις αποτελεί τον πιο απλό, φυσικό και ενεργητικό τρόπο μάθησης. Η κινητική μάθηση των ασκήσεων χορού αποσκοπεί στην καλλιέργεια και απόκτηση κατάλληλης γνώσης και εμπειρίας που απαιτείται για την εκμάθηση των βημάτων. Η ομαδικότητα και η καλλιέργεια του συλλογικού πνεύματος έχει ευεργετικές επιδράσεις στην ψυχολογία του ατόμου, στην κοινωνική του στάση και συμπεριφορά, στην συμβίωση και στην δημιουργική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Μαλκογιώργος, Α., κ.ά., 1997). Ο χορός είναι μία κοινωνική δραστηριότητα, όπου ο άνθρωπος δίνεται ολόκληρος, σώμα, καρδιά και πνεύμα (Κόκκινος, Γ. 1987). Απελευθερώνει συναισθήματα τα οποία μεταδίδει στους θεατές και αυτοί συμμετέχουν και επικοινωνούν με την χορευτική ομάδα. Παράλληλα ως φυσική δραστηριότητα ψυχαγωγεί, διασκεδάζει και καταφέρνει να αποσπάσει τα άτομα από την καθημερινή πραγματικότητα.

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) γενικής και ειδικής αγωγής για το νηπιαγωγείο, οι δραστηριότητες που αφορούν τον παραδοσιακό χορό - φυσική αγωγή, προάγουν την σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική καλλιέργεια, την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών και συμβάλουν στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία.

Σχεδιασμός προγράμματος συνεκπαίδευσης

Αφορμή για το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης, με τίτλο «Να τρέξεις δεν μπορούσεςνα παίξεις δεν χωρούσες», αποτέλεσε η επιθυμία των εκπαιδευτικών για από κοινού συνεργατική δράση, των δύο σχολικών μονάδων, ώστε να μοιραστούν τις γνώσεις τους, με στόχο να δοθούν ευκαιρίες, στη μαθήτριά με αυτισμό και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης να ενδυναμώσουν τη συμμετοχή τους στην ομάδα, αναπτύσσοντας συλλογική δράση και πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των.

Πριν την υλοποίηση του προγράμματος οι σύλλογοι διδασκόντων και των δύο σχολικών μονάδων συνεδρίασαν και αποφάσισαν ομόφωνα την εφαρμογή του. Στη συνέχεια οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί ενημέρωσαν τους σχολικούς συμβούλους (συντονιστές εκπαιδευτικού έργου) ειδικής και γενικής αγωγής, τη Διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους γονείς των μαθητών/τριών σχετικά με το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης αναδεικνύοντας τα οφέλη του για όλους τους εμπλεκόμενους (ΦΕΚ 3561/04.11.2016).

Το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης εντάσσεται στο γνωστικό αντικείμενο Παιδί και Δημιουργία - Έκφραση και προσεγγίζεται μέσα από τις γνωστικές περιοχές μάθησης (φυσική αγωγή, γλώσσα, μαθηματικά, μουσική, εικαστικά, Τ.Π.Ε), σε συνδυασμό των αναλυτικών προγραμμάτων Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Σκοπός του καινοτόμου προγράμματος είναι η προώθηση της ένταξης και των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών των σχολείων γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Για την επίτευξη του παραπάνω προγράμματος σχεδιάστηκαν δραστηριότητες: α) Παιχνίδια επικοινωνίας και συνεργασίας (παιχνίδια γνωριμίας, μετακίνησης και

παιχνιδοτράγουδα), β) Παραδοσιακά παιχνίδια και Εκφραστικός χορός (δημοτικοί χοροί) και γ) Παρουσίαση προγράμματος. Στόχοι του προγράμματος είναι:

- Να μυηθούν στο παραδοσιακό χορό, μουσική και στο τραγούδι.
- Να μυηθούν σε ηθικές και κοινωνικές αρετές όπως: η υπευθυνότητα, η συνεργατικότητα, η αλληλοεκτίμηση και ο σεβασμός προς τους κανόνες.
- Να αποκτήσουν ευκινησία, ταχύτητα, ακρίβεια, δύναμη και συντονισμό στις κινήσεις τους.
- Να υπερνικήσουν τις τυχόν φοβίες, αναστολές και αισθήματα ανασφάλειας και να αποκτήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά μιας υγιούς προσωπικότητας (οξύδερκεια, θάρρος, αυτοκυριαρχία, αυτοπεποίθηση, πρωτοβουλία και δημιουργικότητα).
- Να επιτύχουν χάρη, κομψότητα, ρυθμό και εκφραστικότητα στις σωματικές τους κινήσεις.
- Να προσανατολίζονται στο χώρο (αμφιπλευρικήτητα).
- Να προσεγγίσουν βασικές χωροχρονικές έννοιες.
- Να καλλιεργήσουν την προφορική επικοινωνία και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.
- Να αντλούν σημαντικές εμπειρίες από την ιστορική, θρησκευτική και κοινωνική ζωή.
- Να χρησιμοποιήσουν την τέχνη ως μέσο επικοινωνίας – πρόσκληση.

Για τη βέλτιστη εφαρμογή του προγράμματος συνεκπαίδευσης εφαρμόσαμε μεθόδους και διδακτικές στρατηγικές, όπως η βιωματική και η συνεργατική διδασκαλία, η προοδευτική μερική μέθοδος εκμάθησης παραδοσιακών χορών, την άμεση διδασκαλία «ένας προς έναν» με μίμηση προτύπου και φυσική καθοδήγηση, διασφαλίζοντας έτσι την πρόσβαση και την ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κάθε δραστηριότητα προϋπέθετε την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (βημάτων) για να βιώσουν οι μαθητές/τριες την επιτυχία και κάθε δεξιότητα (φιγούρες) αναγνωριζόταν, αναλυόταν, διδασκόταν και ενισχυόταν συνεχώς και στο τέλος εφαρμοζόταν βιωματικά, ώστε η διδασκαλία να είναι μια ευχάριστη εμπειρία. Καθόλη τη διάρκεια καταγραφόταν σε ημερολόγιο παρατηρήσεις και σχόλια με στόχο την ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση του προγράμματος.

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν είναι: Η/Υ, CD με παραδοσιακά τραγούδια.

Για την γενίκευση των δραστηριοτήτων σχεδιάσαμε παρουσίαση παραδοσιακών χορών σε μαθητές των άλλων τμημάτων και στους γονείς τους.

Υλοποίηση του προγράμματος συνεκπαίδευσης

Στο παρόν πρόγραμμα συνεκπαίδευσης πήραν μέρος μία μαθήτρια με αυτισμό ειδικού νηπιαγωγείου, εικοσιτρείς μαθητές/τριες ολοήμερου τμήματος νηπιαγωγείου και δύο

νηπιαγωγοί. Ο χρόνος υλοποίησης του προγράμματος είχε διάρκεια τέσσερις μήνες, πραγματοποιήθηκαν συνολικά εννέα παιδαγωγικές συναντήσεις, μία φορά την εβδομάδα, κάθε Τετάρτη. Οι μαθητές/τριες παρουσίασαν τρεις χορούς: «Μήλο μου κόκκινο», «Η Ρούγα» και «Τα κουκιά».

Αρχικά η μαθήτρια του ειδικού, η οποία αναφέρεται ως Μ., προετοιμαζόταν για την επίσκεψη στο νηπιαγωγείο φιλοξενίας με κοινωνική ιστορία, όπου αναφερόταν η διαδικασία μετακίνησης, το μέσο και ο χώρος μετακίνησης. Η εκπαιδευτικός κάθε φορά λειτουργούσε ως πρότυπο με εξατομικευμένη διδασκαλία.

Η πρώτη συνάντηση ξεκίνησε με παιχνίδια γνωριμίας και παιχνιδιοτράγουδα. Στο πρώτο παιχνίδι γνωριμίας, οι μαθητές κάθονται κυκλικά στο πάτωμα, πετώντας ο ένας στον άλλον την μπάλα σε μαθητή της επιλογής τους αναφέροντας το όνομά τους, όπως για παράδειγμα «εμένα με λένε Γ., εμένα πως σε λένε;». Οι μαθητές/τριες αρχικά έδειχναν διερευνητική διάθεση, ενώ κάποια μαθήτρια δυσανασχέτησε με τα σάλια της Μ και άλλαξε θέση. Στο δεύτερο παιχνίδι-παιχνιδιοτράγουδο «τρέχω τρέχω και καλπάζω» (Φιλιππάκης Μ. 1997), οι εκπαιδευτικοί αφού εξήγησαν τον τρόπο παιξίματος λειτούργησαν ως πρότυπο προς μίμηση. Ενώ στο πρώτο παιχνίδι έδειχναν επιφυλακτικότητα, στη συνέχεια συμμετείχαν με χαρά και κάποιοι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον να πιάσουν τη Μ. από το χέρι, να καθίσουν κοντά της.



Εικόνα 1. Παιχνίδι γνωριμίας

Ο ενθουσιασμός τους συνεχίστηκε προτείνοντας να παίξουν ένα γνωστό τους παιχνίδι,

«τσαφ, τσουφ το τρένο περνά», το οποίο παίχτηκε στη συνέχεια. Η Μ. ήταν χαρούμενη σε όλα τα παιχνίδια και κάποιες φορές που απομακρύνθηκε από την ομάδα επέστρεψε με λεκτική καθοδήγηση. Κατά την αποχώρηση η μαθήτρια Μ., με χαμόγελο χαιρέτισε δίνοντας φιλάκια, κάνοντας την κίνηση με το χέρι, ανταποκρινόμενη στο χαιρετισμό και είπε «νιώ-θω χα-ρά!» με λεκτική καθοδήγηση της νηπιαγωγού. Όλοι οι μαθητές χαιρέτηθηκαν με την υπόσχεση να συναντηθούν την επόμενη Τετάρτη. Μετά την αποχώρηση της Μ. οι μαθητές/τριες του ολοήμερου κατά την διάρκεια της ανατροφολογίας (στην ολομέλεια) συζήτησαν τις εντυπώσεις τους, εκφράζοντας τη χαρά τους για τη γνωριμία, τη φιλοξενία και τα παιχνίδια.

Πριν την δεύτερη συνάντηση οι υπεύθυνοι του προγράμματος πραγματοποίησαν αναδιαμόρφωση του προγράμματος, συμπύσσοντας τις δραστηριότητες λόγω έλλειψης χρόνου και αποφάσισαν να προχωρήσουν στην εκμάθηση τριών παραδοσιακών χορών.

Στη δεύτερη συνάντηση η Μ. χαμογέλασε όταν της ανακοινώθηκε ότι θα πάει στο άλλο σχολείο. Φτάνοντας χαιρέτισε με κίνηση λέγοντας «γει-α σας παι-δά-κια!» με λεκτική καθοδήγηση. Οι μαθητές την περίμεναν με ανυπομονησία και ζήτησαν άμεσα να παίξουν παιχνίδια με την μπάλα (λέγοντας το αγαπημένο τους χρώμα) όπως και πραγματοποιήθηκε η επιθυμία τους. Η μαθήτρια που δυσανασχέτησε με τα σάλια της, πήγε και κάθισε δίπλα της. Στην ολομέλεια συζητήθηκε το τραγούδι «μήλο μου κόκκινο!», γνωστό και οικείο σε αρκετούς μαθητές και στην πορεία το τραγουδήσαμε όλοι μαζί. Σχηματίσαμε ένα κύκλο και η εκπαιδευτικός παρουσίασε τα βήματα του χορού χωρίς μουσική. Μετά με συνοδεία μουσικής οι μαθητές προσπαθούσαν να μιμηθούν τα βήματα με πρότυπο την εκπαιδευτικό. Οι μαθητές/τριες έδειξαν ενθουσιασμό και πραγματοποιήθηκαν επαναλήψεις για την εκμάθηση του χορού. Η Μ. κάποιες φορές όμως έφευγε από τον κύκλο και επανερχόταν με καθοδήγηση. Λίγο πριν την αποχώρηση και λόγω διακοπών του Πάσχα ανταλλάξαμε δώρα-κατασκευές μαθητών (πασχαλινή κάρτα και πασχαλινό καλάθι με βαμμένα αυγά). Χαιρετηθήκαμε ευχαριστημένοι ανταλλάσσοντας ευχές και η Μ. είπε «γεια σας παιδάκια!», «Καλό Πάσχα!».

Στην τρίτη συνάντηση η Μ. 'χτύπησε την πόρτα' της αίθουσας και με λεκτική καθοδήγηση είπε «Χρόνια Πολλά!». Πλησίασε κάποιο μαθητή και του χάιδεψε τα μαλλιά χωρίς αυτός να ενοχληθεί και της έκανε χώρο να καθίσει. Παίξαμε ένα παιχνίδι με την μπάλα (ονομάζοντας το αγαπημένο τους ζώο) και στη συνέχεια χορέψαμε το χορό «μήλο μου κόκκινο!», όπου οι μαθητές/τριες με τις επαναλήψεις φάνηκε να τα πηγαίνουν πολύ καλά. Στη συνέχεια με την ίδια μεθοδολογία διδάχτηκε ένας δεύτερος χορός «τα κουκιά!». Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/τριες ήταν πιο προσεχτικοί/κές και ενθουσιάστηκαν με την τελευταία φιγούρα η οποία ήταν και αρκετά δύσκολη. Στη φιγούρα αυτή έπρεπε να βάλουν το δεξί χέρι ανάμεσα στα πόδια τους και να πιάσουν τον πίσω χορευτή και με το αριστερό τους χέρι να πιάσουν το μπροστινό χορευτή.



Εικόνα 2. Παραδοσιακός χορός «Τα κουκιά»

Η Μ. απομακρύνθηκε δύο φορές από τον κύκλο, τη μία για να πάρει την μπάλα και την άλλη στο τέλος του χορού πήρε ένα μαρκαδόρο δείχνοντας την επιθυμία της για ζωγραφική. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας ζωγράρισαν και με λεκτική καθοδήγηση η Μ. ζήτησε χαρτί και μαρκαδόρους λέγοντας «θέ-λω να βά-ψω». Κάποιες μαθήτριες στάθηκαν γύρω της φέρνοντάς της χαρτί και φωσφορούχες ξυλομπογιές. Οι μαθητές/τριες έδειχναν ικανοποιημένοι και αφοσιωμένοι στη ζωγραφιά τους. Όταν ρωτήθηκαν πώς νοιώθουν απάντησαν «χαρούμενοι!», «τέλεια!», «υπέροχα!» και η Μ. είπε «νιώ-θω χα-ρά!». Χαιρετηθήκαμε και είπαν στη Μ. να ξανάρθει.

Στην τέταρτη συνάντηση επαναλάβαμε τους δύο χορούς, «το μήλο μου κόκκινο» και «τα κουκιά» και στη συνέχεια με την ίδια μεθοδολογία διδάχτηκε τρίτος χορός «η ρούγα». Παρατηρήθηκε αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και ήταν πιο αποτελεσματικοί στο συντονισμό των κινήσεων. Μετά τους χορούς οι μαθητές ασχολήθηκαν με την αγαπημένη τους δραστηριότητα τη ζωγραφική.

Στην πέμπτη συνάντηση η προσέλευση της μαθήτριας Μ. έγινε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και οι μαθητές/τριες όταν την είδαν έτρεξαν να την αγκαλιάσουν. Παρατηρήθηκε ότι ένας μαθητής που δεν επιθυμούσε να τον αγγίζει κανείς, της επέτρεψε να πιάσει το χέρι του, όταν τον πλησίασε. Στη συνέχεια στην αίθουσα πραγματοποιήθηκε επανάληψη των τριών χορών και διδάχτηκε μια νέα φιγούρα με ζευγάρια στον παραδοσιακό χορό «ρούγα». Η Μ. με την νηπιαγωγό ως ζευγάρι σήκωσαν τα χέρια ψηλά και πέρασαν τα υπόλοιπα ζευγάρια από κάτω. Στην ολομέλεια συζητήθηκε το θέμα της παρουσίας. Ενθουσιασμένοι οι μαθητές/τριες πρότειναν να παρουσιαστούν οι χοροί: στην άλλη τάξη, στους γονείς με φορεσιές στη σκηνή του δημοτικού και να καλέσουν όλες τις τάξεις, δημοτικό, λύκειο, γυμνάσιο και πανεπιστήμιο. Πριν την αποχώρηση η νηπιαγωγός ρώτησε τη Μ. πώς νοιώθει και απάντησε «νοιώ-θω χα-ρά!».

Στην έκτη, έβδομη και όγδοη συνάντηση πραγματοποιήθηκαν επαναλήψεις των τριών παραδοσιακών χορών, με τους μαθητές/τριες να είναι αφοσιωμένοι στις κινήσεις.



Εικόνα 3. Παραδοσιακός χορός «Τα κουκιά»

Στην τελευταία συνάντηση πραγματοποιήθηκε η εκδήλωση παρουσίασης των παραδοσιακών χορών, στους γονείς και στους μαθητές των άλλων τμημάτων. Οι μαθητές/τριες φιλοτέχνησαν προσκλήσεις για τους γονείς τους και για τα άλλα τμήματα. Η παρουσίαση ολοκληρώθηκε με επιτυχία αφού οι μαθητές/τριες χόρεψαν ακολουθώντας προσεχτικά τα βήματα στο ρυθμό και βίωσαν την επιτυχία με τα χειροκροτήματα των καλεσμένων.



Εικόνα 4. Παρουσίαση

Αξιολόγηση του προγράμματος συνεκπαίδευσης

Το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης συνέβαλε ουσιαστικά στην ανάπτυξη συνεργασίας και αποτελεσματικής επικοινωνίας, αφού διαπιστώθηκε η ενεργός συμμετοχή όλων των

μαθητών/τρών στις κινητικές δραστηριότητες, που είναι ένας σημαντικός παράγοντας κοινωνικής αποδοχής (Δαφέρμου κ.ά 2006). Η επαναλαμβανόμενη κινητική δραστηριότητα συνεισέφερε στην εξέλιξη προηγούμενων κινητικών εμπειριών προβαίνοντας σε νέες εξερευνησεις των δυνατοτήτων τους. Αυτό φάνηκε από την 3^η συνάντηση όπου ήταν πιο προσεκτικοί στις φιγούρες του χορού. Επιπλέον, βελτιώθηκε ο συνδυασμός κίνησης και ρυθμού, ο συντονισμός, το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Αναπτύχθηκε καλύτερο επίπεδο επικοινωνίας και αυτό φάνηκε στην 5^η συνάντηση, όπου οι μαθητές έδειξαν έντονο ενδιαφέρον μόλις είδαν την Μ. στην αυλή. Έτρεξαν να την αγκαλιάσουν και έπαιζαν μαζί της. Όλοι απόλαυσαν το χορό εκδηλώνοντας τη χαρά τους. Έμαθαν να διακρίνουν τις γρήγορες και τις αργές κινήσεις, χρησιμοποιούσαν τον αναγκαίο χώρο γύρω από το σώμα τους χωρίς να ενοχλούν τον διπλανό τους ή να πέφτουν πάνω σε εμπόδια. Μέσα από την κίνηση των χεριών και των ποδιών τους κινήθηκαν σε διαφορετικές κατευθύνσεις και έμαθαν να μοιράζονται το χώρο με άλλα παιδιά που χόρευαν και να μοιράζονται τις εμπειρίες κίνησης, να καθοδηγούν και να ακολουθούν τους άλλους. Δόθηκε η ευκαιρία να δουλεύουν κατά ζεύγη και σε μεγάλη ομάδα. Πέτυχαν να συντονίζουν τις κινήσεις τους για να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Την ημέρα της εκδήλωσης αποδείχτηκαν «μεγάλοι χορευτές» αφού χόρεψαν με μεγάλη επιτυχία τρεις παραδοσιακούς χορούς και η Μ. δεν έφυγε από τον κύκλο. Βίωσαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ενίσχυσαν την κοινωνικοποίησή τους έχοντας τον πρώτο ρόλο σε μια «μεγάλη» εκδήλωση με πολλούς γνωστούς και άγνωστους συνομηλικούς και με ενήλικες γονείς και φίλους. Έρευνες αναφέρουν ότι παιδιά με ειδικές ανάγκες και με δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα, όταν το περιβάλλον μέσα στο οποίο εκπαιδεύονται ενθαρρύνει τις σχέσεις με τους συνομηλικούς τους (Guralnick, 2010).

Σχόλια-Προτάσεις: Τα θετικά στοιχεία του προγράμματος συνεκπαίδευσης φάνηκαν από όλους τους εμπλεκόμενους (μαθητές, νηπιαγωγοί, γονείς). Οι μαθητές/τριες έδειξαν ενδιαφέρον για τους παραδοσιακούς χορούς και χάρηκαν ιδιαίτερα με την παρουσίαση. Οι νηπιαγωγοί αποδέχτηκαν και ενέκριναν την εφαρμογή του προγράμματος και εξέφρασαν τον θαυμασμό τους με το αποτελέσματά του. Επιπλέον, η δεύτερη νηπιαγωγός του τμήματος από την αρχή εκδήλωσε ενδιαφέρον και συμμετείχε ενεργά. Οι γονείς έδειξαν θετική διάθεση για το πρόγραμμα από την αρχή και εξέφρασαν θετικά σχόλια στην εκδήλωση παρουσίασης. Οι νηπιαγωγοί των άλλων τμημάτων εκδήλωσαν ενδιαφέρον για εκπόνηση προγράμματος συνεκπαίδευσης για το νέο σχολικό έτος. Οι υπεύθυνες νηπιαγωγοί πρότειναν να πραγματοποιηθεί πρόγραμμα συνεκπαίδευσης με θέμα «ομαδικά παιχνίδια» για την επόμενη χρονιά.

Βιβλιογραφία

Guralnick, M. J. (2010). Early Intervention Approaches to Enhance the Peer-Related Social Competence of Young Children With Developmental Delays: A Historical Perspective. *Infants & Young Children*, 23 (2), pp. 73-83.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κόκκινος, Γ. Γ. (1987). *ΕΛΛΗΝΙΚΟΙ ΧΟΡΟΙ*. (Τ. PRESS, Ed.) ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ.

Μαλκογιώργος, Α., Μαυροβουνιώτης, Φ., & Αργυριάδου, Ε. (1997). *ΕΛΛΗΝΙΚΟΙ ΧΟΡΟΙ*. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ Α.Ε.

Σπουδών, Δ. Ε. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Αυτισμό* (Vol. Α΄Β΄). Αθήνα: Υ.ΕΠ.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΦΕΚ 3561/4.11.2016 Καθορισμός διαδικασίας σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. (2016, Νοέμβριος 4). Αθήνα.

Φιλιππάκης, Μ. (1997). *Παιχνιδοτράγουδα* (Vol. Βιβλίο Α). Χανιά: ΛΕΥΚΟ ΑΕΡΟΣΤΑΤΟ.

Teachers4Europe: Μία διδακτική πρόταση περιβαλλοντικής αφύπνισης

Κατσικά Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Μ.Α., Μ.Εδ., slou2001@yahoo.com

Η παρούσα εργασία αποτελεί αποτέλεσμα της βιωματικής προσέγγισης του προγράμματος Teachers4Europe που πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της ελληνικής περιφέρειας και είχε ως στόχο την ευαίσθητοποίηση των μαθητών έκτης δημοτικού σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση των ευρωπαϊκών οικοσυστημάτων μέσω του προγράμματος Natura2000. Αρχικά, παρουσιάζεται σε σύνοψη το περιεχόμενο του συγκεκριμένου προγράμματος Teachers4Europe. Στη συνέχεια, διερευνώνται και παρουσιάζονται αναλυτικά οι προσδοκώμενοι εκπαιδευτικοί σκοποί και οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι του εφαρμοσμένου προγράμματος. Στο τέλος, στρέφουμε την προσοχή μας στη διδακτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε για την εκπόνηση του εγχειρήματος και αναλύουμε τα βήματα της εκπαιδευτικής πρότασης.

Λέξεις-Κλειδιά: Teachers4Europe, Natura2001, ευρωπαϊκή ταυτότητα, περιβαλλοντική αφύπνιση

Συνοπτική παρουσίαση προγράμματος Teachers4Europe

Το παρόν πρόγραμμα εκπονήθηκε με σκοπό την αφύπνιση των μαθητών στο θέμα της προστασίας περιοχών οικολογικού ενδιαφέροντος από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Συγκεκριμένα, η ομάδα εργασίας των παιδιών της έκτης δημοτικού περιφερειακού ελληνικού σχολείου κλήθηκε να δημιουργήσει ένα συλλογικό comic με ήρωες που προέρχονται από την αποδόμηση κλασικών αφηγηματικών δομών ευρωπαϊκών χωρών.

Η αποδόμηση αυτή οδήγησε με τη σειρά της στην παρουσίαση ενός πολυσύνθετου comic με μεταμοντέρνα διάσταση. Οι τρεις αρχετυπικές μορφές του Παπουτσωμένου Γάτου, του Ασχημόπαπου αλλά και του Τζακ από το παραμύθι *Ο Τζακ και η Φασολιά* μεταμορφώνονται σε σύγχρονους ήρωες που προσπαθούν και τελικά επιτυγχάνουν να σώσουν τμήματα πανίδας και χλωρίδας από διαφορετικές χώρες της Ευρώπης που προστατεύονται από το ευρωπαϊκό δίκτυο Natura2000. Αντίπαλός τους σε αυτή τη μάχη εμφανίζονται η Κακιά Μάγισσα από το κλασικό παραμύθι *Χάνσελ και Γκρέτελ*.

Μέσα από την παιγνιώδη μορφή του παραμυθιού, οι μαθητές προσεγγίζουν την έννοια της οικολογικής ευαισθητοποίησης και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος. Η ευρωπαϊκή διάσταση που αποδίδεται στην εργασία πηγάζει από τη συνειδητοποίηση ότι ο αποτελεσματικότερος τρόπος προστασίας των οικοσυστημάτων διενεργείται μέσω των συντονισμένων ενεργειών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Βασικό μέλημα του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών ότι οι ίδιοι αποτελούν τους μελλοντικούς πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι οποίοι οφείλουν να δρουν ευαισθητοποιημένα προς τα περιβαλλοντικά προβλήματα.

Σκοποί και διδακτικοί στόχοι

Όπως προαναφέρθηκε, ο κυρίαρχος σκοπός του προγράμματος είναι η ευαισθητοποίηση σε θέματα οικολογικού ενδιαφέροντος και η κατανόηση της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη που έχει δικαίωμα να ζει σε ένα καθαρό περιβάλλον. Συγχρόνως ο μαθητής, ως μελλοντικός πολίτης της ευρωπαϊκής κοινωνίας, έχει την υποχρέωση να τηρεί τους νόμους που προστατεύουν την ευρωπαϊκή πανίδα και χλωρίδα. Οι επιμέρους στόχοι προς επίτευξη χωρίζονται στις τρεις ευδιάκριτες κατηγορίες των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Σε επίπεδο γνώσεων, οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν και να μάθουν τις περιοχές οικολογικού ενδιαφέροντος διαφορετικών ευρωπαϊκών χωρών, να εντοπίσουν τα ευρωπαϊκά οικοσυστήματα στο χάρτη καθώς και να γνωρίσουν τις βασικές αρχές που διέπουν το δίκτυο Natura2000. Επίσης, να πληροφορηθούν για τη λογοτεχνική προέλευση των κλασικών παραμυθιών, να αναγνωρίσουν την τυπική αφηγηματική δομή που χρησιμοποιούνται στα ευρωπαϊκά παραμύθια (ήρωας εναντίον αντι-ήρωα), και τέλος να αντιληφθούν τις νόρμες που καθορίζουν τη σύνταξη και σχεδίαση ενός comic.

Οι προσδοκώμενες δεξιότητες των μαθητών συνοψίζονται στην ανάδειξη κοινωνικών δεξιοτήτων περιβαλλοντικής συνείδησης. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ανάγκη εφαρμογής των κανόνων προστασίας χλωρίδας και πανίδας και μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις γνώσεις για το δίκτυο Natura2000 στην καθημερινή τους ζωή. Επίσης, καλούνται να αυτοαξιολογήσουν τη στάση τους απέναντι στο περιβάλλον και να εξοικειωθούν με την έννοια της συνεργατικής μάθησης δημιουργώντας ομάδες εργασίας (Johnson et al 2006).

Οι αναδυόμενες στάσεις που προσδοκούνται εκ μέρους των μαθητών ενισχύουν την ικανότητα αντίληψης ενός μελλοντικά υπεύθυνου πολίτη. Οι εκπαιδευόμενοι προσαρμόζονται στην έννοια της ενιαίας ευρωπαϊκής ταυτότητας και ταυτόχρονα αισθάνονται την ανάγκη σωστής επιλογής δράσεων για την προστασία του περιβάλλοντος. Ακόμη, αυξάνουν την αυτοπεποίθηση σχετικά με την ικανότητά τους να δημιουργήσουν ένα αυθεντικό και συλλογικό έργο (Black, William 1998) και αναπτύσσουν ικανότητες κριτικής σκέψης ενεργού πολίτη.

Μεθοδολογία προγράμματος

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που επιλέγονται να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διδακτικής προσέγγισης μπορούν να προσδιορισθούν ως εξής:

α) εμπλουτισμένη εισήγηση κατά τη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός εξηγεί έννοιες και στη συνέχεια απαντά σε ερωτήσεις της τάξης. Ο διδάσκων ανατρέχει στην τεχνική αυτή για να εισάγει την τάξη στις σημασιολογικές συνιστώσες του προγράμματος: *ευρωπαϊκή περιβαλλοντική συνείδηση, δίκτυο Natura2000, Ευρωπαϊκή Ένωση, Ευρωπαίος πολίτης και κλασικά ευρωπαϊκά παραμύθια*. Η τεχνική αυτή ενδείκνυται

στην αρχική φάση κάθε διδακτικής συνάντησης καθώς βοηθά στην επίτευξη των διδακτικών στόχων γνωστικού επιπέδου (Wood 1998).

β) Καταιγισμός ιδεών (brainstorming). Οι μαθητές εκφράζουν ιδέες και γνώσεις σχετικά με τις έννοιες που αναλύθηκαν παραπάνω. Ο εκπαιδευτικός, ως συντονιστής, τοποθετεί το πλήθος των ιδεών πάνω στον πίνακα και στη συνέχεια τις κατηγοριοποιεί σε σημασιολογικούς πίνακες (Duckworth 2006). Μπορούμε να εντοπίσουμε ότι ο καταιγισμός ιδεών χρησιμοποιείται στην πρώτη φάση της διδακτικής συνάντησης και αποσκοπεί σε ανανέωση, υπενθύμιση και εμπλουτισμό λεξιλογικών δομών που σχετίζονται με τις κυρίαρχες έννοιες του προγράμματος.

γ) Παιχνίδι ρόλων (role playing). Η τεχνική χρησιμοποιείται κατά τη φάση εμπέδωσης της διδακτικής προσέγγισης και εξασφαλίζει την εμπλοκή όλων σε προφορική παραγωγή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι συμμετέχοντες καλούνται να αναλάβουν ρόλους Ευρωπαίου ομιλητή σε φανταστικό ή ρεαλιστικό επίπεδο.

δ) Εργασία σε ομάδες. Χρησιμοποιείται σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής πράξης και δίνει την ευκαιρία ενεργητικής συμμετοχής και αλληλεπίδρασης εκ μέρους όλων των διδασκόμενων (Barron, Darling-Hammond 2008; Oakley et al 2004). Κατά τη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις προσωπικές τους ιδέες και να συνεργαστούν εποικοδομητικά προκειμένου να συντάξουν και να σχεδιάσουν το comic.

Οι προηγούμενες τεχνικές στηρίζονται στις αρχές του κονστρουκτιβισμού που εστιάζει στην ικανότητα του μαθητή να κατασκευάζει ο ίδιος τη γνώση (Piaget 1950; Tobias, Duffy 2009) καθώς και στη θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού ο οποίος δίνει έμφαση στην συμμετοχική μάθηση και στην αλληλεπίδραση των διδασκόμενων (Vygotsky 1978; Wertsch 1997).

Διδακτική προσέγγιση

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της διεξαγωγής του προγράμματος Teachers4Europe έλαβαν χώρα το χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου-Μαρτίου και ολοκληρώθηκαν μέσα σε 6 διδακτικές ώρες. Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση υλοποιήθηκε διαθεματικά με διάχυση σε λοιπά διδακτικά αντικείμενα.

Κατά την 1η, 2η και 3η διδακτική ώρα το τμήμα εξοικειώνεται με τις βασικές αρχές και λειτουργίες του θεσμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και με τις πρακτικές του δικτύου Natura2000. Κατά τη διάρκεια της πρώτης θεματικής ενότητας προσεγγίζεται η έννοια της Ευρωπαϊκής Ένωσης με την τεχνική της εμπλουτισμένης αφήγησης και του καταιγισμού ιδεών. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να εκφράσουν τις προσωπικές τους ιδέες σχετικά με την έννοια “Ευρωπαϊκή Ένωση” και στο τέλος ο ίδιος συμπληρώνει και επεξηγεί τυχόν παρερμηνείες του όρου. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευό-

μενοι καλούνται να παίξουν διαδικτυακά επιμορφωτικά παιχνίδια με θέμα την ταυτότητα του ευρωπαϊκού συνόλου για να ενισχύσουν την κατανόηση της επιδιωκόμενης έννοιας. Επισκέπτονται τη σελίδα *Europa Go!* για να γνωρίσουν την Ευρώπη, το ευρώ, τις σημαίες και τους ύμνους των χωρών (<http://europa.eu/europago/explore/init.jsp?language=en>). Στη συνέχεια βρίσκουν τις ευρωπαϊκές χώρες που υποδεικνύονται από το διδάσκοντα μέσα από το διαδικτυακό παιχνίδι *Pays de l'Union Européenne*. Ο εκπαιδευτικός μεριμνά έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να εστιάσουν στον εντοπισμό των χωρών οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν ως περιοχές προστασίας του δικτύου Natura2000 (http://www.jeux-pedagogiques.com/jeux-pedagogiques-pays-de-l-union-europeenne_pageid40.html).

Η δεύτερη διδακτική περίοδος αφιερώνεται στη γνωριμία με τους θεσμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η τάξη παρακολουθεί το video youtube *European Union explained* (<https://www.youtube.com/watch?v=O37yJBFrfq>) με τη βοήθεια υποτιτλισμού και επιλύει τυχόν απορίες με τη συνδρομή του διδάσκοντα. Η τρίτη διδακτική ώρα αναδεικνύει τις περιβαλλοντικές πρωτοβουλίες του προγράμματος Natura2000. Με τη βοήθεια της εμπλουτισμένης εισήγησης, ο εκπαιδευτικός εξηγεί τις θέσεις και τους σκοπούς του θεσμού Natura2000 και αναφέρει τις σημαντικότερες υπό προστασία περιοχές μέσα στον ευρωπαϊκό χώρο. Μοιράζεται στους μαθητές φύλλο εργασίας όπου διεξάγονται δραστηριότητες αντιστοίχισης προστατευόμενων περιοχών και ειδών χλωρίδας και πανίδας. Στη συνέχεια, προτείνεται η διεξαγωγή ενός παιχνιδιού ρόλων, όπου δύο μαθητές κάθε φορά λαμβάνουν το ρόλο δημοσιογράφου-περιβαλλοντολόγου. Οι δύο μαθητές συζητούν για τις περιοχές υπό προστασία και μελετούν κάθε φορά μία διαφορετική προστατευόμενη περιοχή.

Κατά την 4η διδακτική ώρα το τμήμα επιλέγει τρεις ήρωες από μία γκάμα κλασικών παραμυθιών που θα χρησιμοποιήσει για τη σύνθεση του μεταμοντέρνου παραμυθιού. Με την τεχνική του καταϊγισμού ιδεών οι μαθητές καταγράφουν τους τίτλους των γνωστότερων ευρωπαϊκών παραμυθιών. Στη συνέχεια, η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και καθμία σημειώνει τους αγαπημένους της ήρωες από τα παραμύθια που αναφέρθηκαν στον καταϊγισμό. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα επιλέχθηκαν από τα ίδια τα παιδιά οι μορφές του Παπουτσωμένου Γάτου, του Ασχημόπαπου αλλά και του Τζακ από το παραμύθι *Ο Τζακ και η Φασολιά*. Ως αντι-ήρωας επιλέχθηκε η Κακιά Μάγισσα από το παραμύθι *Χάνσελ και Γκρέτελ*. Στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, ο διδάσκων, με τη χρήση της εμπλουτισμένης εισήγησης, εξηγεί και καθοδηγεί τους μαθητές στη διαδικασία δημιουργίας και σχεδιασμού ενός comic. Συγκεκριμένα, επεξηγεί τα τεχνικά χαρακτηριστικά που διέπουν τη δημιουργία comic όπως είναι ο καθορισμός πλαισίων σε χαρτί A4, η ευανάγνωστη γραφή και τα έντονα χρώματα στη σχεδίαση.

Οι δύο τελευταίες ώρες (5η και 6η διδακτική ώρα) αφιερώνονται στο σχεδιασμό και τη συγγραφή του μεταμοντέρνου παραμυθιού από τους ίδιους τους διδασκόμενους. Οι μαθητές, χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες, αναλαμβάνουν τη σχεδίαση και τη συγγραφή του ρόλου ενός ήρωα παραμυθιού ανά ομάδα. Στο τέλος κάθε δραστηριότητας συγγραφής, κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της στην ολομέλεια της τάξης. Στη

συνέχεια ακολουθεί ανταλλαγή απόψεων που λειτουργεί ως έναυσμα και ανατροφοδότηση για την μετέπειτα πορεία και εξέλιξη της αφηγηματικής πλοκής.

Συμπεράσματα

Μέσα από τη βιωματική εμπειρία της εφαρμογής του προγράμματος Teachers4Europe αναδείξαμε την ικανότητα των μαθητών να αναπτύξουν δεξιότητες και να διαμορφώσουν αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που σχετίζονται με την περιβαλλοντική αφύπνιση μέσα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκεκριμένα, σημειώσαμε ότι οι συμμετέχοντες κατανόησαν και ενστερνίστηκαν τη σημασία συνύπαρξης και συνεργασίας των πολιτών της Ευρώπης σε θέματα οικολογικού ενδιαφέροντος. Συγχρόνως, συνειδητοποίησαν ότι όλοι οι πολίτες ζουν σε ένα κοινό ευρωπαϊκό χώρο μέσα από τον οποίο προκύπτουν τόσο υποχρεώσεις όσο και δικαιώματα οικολογικού χαρακτήρα.

Τέλος, εντοπίσαμε τη λειτουργία της διαμορφωτικής και εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς τα παιδιά κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού συζητούσαν εκφράζοντας εντυπώσεις, προβληματισμούς, αλλά και συναισθήματα. Διατύπωναν απορίες και δεν παρέλειπαν να συνεργάζονται για την αποφυγή δυσκολιών. Κατά αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να υπογραμμίσουμε ότι ο έλεγχος της επίτευξης των επιμέρους στόχων ήταν συνεχής βοηθώντας τη συνεχιζόμενη ανατροφοδότηση του έργου.

Βιβλιογραφία

Barron, B., Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5.

Duckworth, E. R. (2006). *"The having of wonderful ideas" and other essays on teaching and learning*. 3rd edition. New York: Teachers College Press.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. E. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Oakley, B., Felder, R. M., Brent, R., & Eljajj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centered Learning*, 2(1), 9-31.

Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. New York: Routledge

Tobias, S., Duffy, T. M. (2009). *Constructivist instruction: Success or failure?* New York: Taylor & Francis.

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

Wertsch, J.V (1997) "Vygotsky and the formation of the mind" Cambridge.

Wood, D. (1998) *How Children Think and Learn*. 2nd edition. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.