

Νέος Παιδαγωγός

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

ARINELA
KOCIKO

Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

11ο Τεύχος, Μάρτιος 2019

Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια, Αθήνα

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

Αξιότιμοι, αξιότιμες, αναγνώστες, αναγνώστριες του περιοδικού:

1. Από το τεύχος αυτό ξεκινούμε μια προσπάθεια ενίσχυσης των περιεχομένων του περιοδικού διά της προσθήκης «της συνέντευξης του τεύχους». Έμπειροι εκπαιδευτικοί – συνεργάτες μας θα μεταφέρουν στο αναγνωστικό κοινό του, τις νέες τάσεις-απόψεις στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δρώμενα (όχι μόνο στα «εγχώρια» αλλά και στα διεθνή), μετά από διαδικτυακή συζήτηση με τα πρόσωπα που τις εκφράζουν.

Στο τεύχος αυτό, θα δημοσιευτεί η διαδικτυακή συζήτηση της συνεργάτριας μας, **Ευαγγελίας Μουλά** (Φιλολόγου και Διδάκτορα Παιδικής Λογοτεχνίας) με τον καθηγητή Gunther Kress. Για περισσότερα, εντός του περιοδικού!

2. Οι παλαιότεροι αναγνώστες μας θα έχουν προσέξει την αισθητική βελτίωση των εξωφύλλων του περιοδικού μας, από το τέλος του 2018. Υπεύθυνη γι' αυτό είναι η εικαστικός Κοτσίκo Αρινέλα! Για περισσότερα, ας επισκεφτείτε την ιστοσελίδα στη διεύθυνση: <https://athenscon.gr/el/artists/item/kotsiko-arinela> καθώς και την προσωπική της ιστοσελίδα, στη διεύθυνση: <https://www.deviantart.com/arinela>

Ξεφυλλίστε το 11^ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός», Μαρτίου 2019, έχει καινούργια πράγματα! Πολλά τα πρωτότυπα – ενδιαφέροντα άρθρα σε αυτό το «plus size» τεύχος των 980 σελίδων!

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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Φ. Γούσιας (M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ – <http://gousias.gr>)

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

Arinela Kociko, <https://www.deviantart.com/arinela> arinela.kociko14@hotmail.gr

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

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

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

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

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

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

Κατσαδώρος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ*15 Μαρτίου 2019***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 15-3-2019 ως και 30-4-2019, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 12ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 12ου τεύχους:

- Ως 30-4-2019, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 20-5-2019, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-πρωτόθυσή της στους αρθρογράφους.
- Ως 15-6-2019, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 30-6-2019, ανάρτηση του 12ου 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**

Πίνακας Περιεχομένων

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

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

Σελ. 17	Συνέντευξη του καθηγητή Gunther Kress (μετάφραση στα ελληνικά, με την Μουλά Ευαγγελία)
Σελ. 27	Η συνέντευξη του καθηγητή Gunther Kress, στο αρχικό αγγλικό κείμενο, με την Μουλά Ευαγγελία
Σελ. 36	01.Θ.Ε. Αποδομώντας το αφήγημα του ηρωικού πολέμου στα τρέιλερ των εμπορικών κινηματογραφικών ταινιών: Μιντιακός γραμματισμός και κριτική παιδαγωγική της ειρήνης
Σελ. 50	01.Θ.Ε. Διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 59	01.Θ.Ε. Διερευνώντας την "αυθεντική μάθηση" και "αυθεντική αξιολόγηση" στην δευτεροβάθμια
Σελ. 67	01.Θ.Ε. Η γνωστική ανάπτυξη μέσα από την οπτική της διαπολιτισμικής έρευνας. Ο ρόλος της εκπαίδευσης και η αξία του πολιτισμικού περιβάλλοντος
Σελ. 75	01.Θ.Ε. Η θεωρία του δεσμού και η μετάβαση των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία
Σελ. 84	01.Θ.Ε. Η Συμβουλευτική ως παιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ο εκπαιδευτικός στον ρόλο του Συμβούλου
Σελ. 93	01.Θ.Ε. Μελέτη της συσχέτισης ανάμεσα στην επίτευξη των στόχων και στο εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 102	01.Θ.Ε. Ο θεσμός του Μέντορα και η "κακοτυχία" του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
Σελ. 111	01.Θ.Ε. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής στις εφαρμογές της Κοινωνικής Οικονομίας.
Σελ. 122	01.Θ.Ε. Ο ρόλος του ίδιου του μαθητή στην ενεργητική συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία
Σελ. 132	01.Θ.Ε. Σχολικά γεύματα (1931-1967). Μια ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση
Σελ. 149	02.Θ.Ε. Διαμορφωτική αξιολόγηση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση
Σελ. 160	02.Θ.Ε. Ένα διδακτικό παράδειγμα της θεωρίας της πρόσληψης: Ευριπίδης-Σεφέρης.
Σελ. 168	02.Θ.Ε. Η ικανότητα αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Ανασκόπηση ερευνών

Σελ. 179	02.Θ.Ε. Ο ενταξιακός προσανατολισμός του πιλοτικού οδηγού για την περιγραφική αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο
Σελ. 187	02.Θ.Ε. Πιλοτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης: Μια εμπειρική παρατήρηση.
Σελ. 195	03.Θ.Ε. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών
Σελ. 203	03.Θ.Ε. Αξιοποίηση ηλεκτρονικών παιχνιδιών και παιχνιδιών ρόλων σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα στην εκπαίδευση
Σελ. 214	03.Θ.Ε. Παιδαγωγική αξιοποίηση του ιστολογίου ή απλώς αξιοποίηση;
Σελ. 222	07.Θ.Ε. Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού
Σελ. 230	08.Θ.Ε. Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού
Σελ. 237	08.Θ.Ε. Βασικά προβλήματα συμπεριφοράς κατά την πορεία της ανάπτυξης του παιδιού: Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή και η διαταραχή διαγωγής
Σελ. 242	08.Θ.Ε. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/ υπερκινητικότητας. Εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές
Σελ. 248	08.Θ.Ε. Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της «Συστηματικής Αλληλεπιδραστικής Διδασκαλίας Γραφής» στη βελτίωση του γραπτού λόγου των κωφών και βαρήκοων μαθητών
Σελ. 256	08.Θ.Ε. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού σε ενήλικη με νοητική αναπηρία. Μελέτη περίπτωσης
Σελ. 264	08.Θ.Ε. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συμπεριληπτικό σχολείο της νέας εποχής και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.
Σελ. 270	08.Θ.Ε. Μαθησιακές Δυσκολίες - Συμβουλευτική διαχείριση κι αποτελεσματική αντιμετώπιση στη σχολική τάξη
Σελ. 281	08.Θ.Ε. Νέες μορφές του σχολικού εκφοβισμού: Fotobullying & cyber bullying
Σελ. 289	08.Θ.Ε. Παιδαγωγική εφημερία. Θέσεις & Αντιθέσεις
Σελ. 295	08.Θ.Ε. Σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Οι απόψεις των εφήβων σχετικά με το φαινόμενο
Σελ. 304	08.Θ.Ε. Σχολικός εκφοβισμός: Στρατηγικές παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς
Σελ. 314	08.Θ.Ε. Τα όρια στη διαπαιδαγώγηση

Σελ. 323	08.Θ.Ε. Τα οφέλη της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του «γενικού σχολείου».
Σελ. 331	08.Θ.Ε. Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και επιλογή τρόπων αντιμετώπισης του ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού
Σελ. 343	09.Θ.Ε. Ανακαλύπτοντας το παρελθόν: Ιστορία και τοπική ιστορία στο νηπιαγωγείο
Σελ. 351	09.Θ.Ε. Εκπαίδευση μέσω Τέχνης για τη διαφορετικότητα
Σελ. 359	09.Θ.Ε. Η μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η αρωγή των Τ.Π.Ε.
Σελ. 367	09.Θ.Ε. Μουσειακή Αγωγή και Κίνηση: Ζωγραφικό Δοκίμιο «ΟΜΗΡΟΥ ΟΔΥΣΣΕΙΑ» Δημοσθένη Κοκκινίδη
Σελ. 376	10.Θ.Ε. ATLAS MOOC - Ανοίγοντας τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στη σύγχρονη κοινωνία
Σελ. 386	10.Θ.Ε. Εκπαιδευτική ενδυνάμωση-πλαισίωση νέων εκπαιδευτικών
Σελ. 395	10.Θ.Ε. Η καινοτομία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής
Σελ. 405	10.Θ.Ε. Ο θεσμός του μέντορα: Διερεύνηση αντιλήψεων συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε πιλοτικό πρόγραμμα της Δ.Δ.Ε. Φθιώτιδας
Σελ. 414	12.Θ.Ε. Physical Education and Acceptance of Diversity (Φυσική Αγωγή και Θεωρία της Διαφορετικότητας)
Σελ. 420	12.Θ.Ε. Η διγλωσσία των μαθητών ως παράγοντας άγχους των εκπαιδευτικών
Σελ. 428	12.Θ.Ε. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια πολυπολιτισμική τάξη
Σελ. 436	12.Θ.Ε. Πρόγραμμα ένταξης μεταναστών: Παράμετροι ενίσχυσης ομαλής και αποτελεσματικής υλοποίησής του
Σελ. 444	13.Θ.Ε. Εκπαιδευτική έρευνα για τη μη υλοποίηση ενός Βιωματικού Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής
Σελ. 454	13.Θ.Ε. Η σημασία, ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Μέντορα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών
Σελ. 465	14.Θ.Ε. Διά βίου εκπαίδευση. Αυτοβελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας μέσα από τη διαδικασία του συλλογικού προγραμματισμού
Σελ. 473	14.Θ.Ε. Γιατί Νευροανδραγωγική;
Σελ. 481	14.Θ.Ε. Εκπαίδευση ενηλίκων: Μαθησιακή διαδικασία μέσω επεξεργασίας εμπειριών
Σελ. 492	14.Θ.Ε. Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και δυνατότητα αξιοποίησης των μαθηματικών της καθημερινής ζωής
Σελ. 501	14.Θ.Ε. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών
Σελ. 518	14.Θ.Ε. Οι μορφές του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Σελ. 528	14.Θ.Ε. Πρόταση για εισαγωγή της ειδικότητας «Τεχνικός Γεωργικής Μηχανικής» στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και σχεδιασμός του Προγράμματος Σπουδών με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα
Σελ. 541	15.Θ.Ε. Αξιολόγηση Προσωπικού Σχολικής Μονάδας
Σελ. 549	15.Θ.Ε. Αποσαφηνίζοντας πτυχές της εκπαιδευτικής ηγεσίας
Σελ. 568	15.Θ.Ε. Διερεύνηση παραγόντων που σχετίζονται με τις στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις απουσίες του προσωπικού και την καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο
Σελ. 576	15.Θ.Ε. Ειδικοί Διευθυντές στα Ειδικά Σχολεία: Ο ρόλος του Διευθυντή του Ειδικού Δημοτικού Σχολείου
Σελ. 584	15.Θ.Ε. Εννοιολογική οριοθέτηση της ηγεσίας: Μοντέλα ηγεσίας και σχολικός ηγέτης
Σελ. 591	15.Θ.Ε. Η αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Α.Σ.Μ.) για τη σχολική βελτίωση
Σελ. 600	15.Θ.Ε. Η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση ευνοϊκού για τη μάθηση σχολικού κλίματος.
Σελ. 608	15.Θ.Ε. Μετασχηματιστική ηγεσία και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών: Μια σύγχρονη θεωρητική προσέγγιση
Σελ. 618	15.Θ.Ε. Ο Διευθυντής ως ηγέτης ενός αποτελεσματικού σχολείου
Σελ. 627	15.Θ.Ε. Ο ρόλος της συναλλακτικής ηγεσίας στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος
Σελ. 636	15.Θ.Ε. Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας
Σελ. 646	15.Θ.Ε. Πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 654	16.Θ.Ε. Ιστορική θεσμική εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος
Σελ. 666	16.Θ.Ε. Ο Αριστοτελικός ρεαλισμός των εμπειρικών μαθηματικών
Σελ. 674	16.Θ.Ε. Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Πλάτωνος
Σελ. 685	16.Θ.Ε. Στα άδυτα ενός ιδεατού υπαρξιστικού σχολείου
Σελ. 692	17.Θ.Ε. Εκπαίδευση στην κουλτούρα της ομορφιάς και του καταναλωτισμού: Περιοδικά για κορίτσια και φεμινιστική κριτική
Σελ. 700	17.Θ.Ε. Έμφυλες και (ετερο)σεξιστικές επιτελέσεις στα πλαίσια του μαθήματος των Τ.Π.Ε.
Σελ. 708	17.Θ.Ε. Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης – «Κατ' οίκον εκπαίδευση»
Σελ. 719	17.Θ.Ε. Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εμπειρική έρευνα
Σελ. 727	17.Θ.Ε. Προσεγγίσεις ερευνών για το θέμα της ανακύκλωσης στην εκπαίδευση

Σελ. 738 | 17.Θ.Ε. Το επάγγελμα τον εκπαιδευτικού - Παγκοσμιοποίηση - Ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα εκπαιδευτικής δράσης Προκλήσεις και προοπτικές

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ MAXIMΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σελ. 747 | 01.Θ.Ε. Portfolio: Πειραματική εφαρμογή σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Σελ. 758 | 02.Θ.Ε. Οικολογία και Θρησκευτική Αγωγή. Μια γόνιμη συνάντηση σε ένα διδακτικό σενάριο για το Μάθημα των Θρησκευτικών.

Σελ. 770 | 02.Θ.Ε. Ψυχογλωσσικές ικανότητες και πρώιμη παρέμβαση

Σελ. 779 | 03.Θ.Ε. Ανάπτυξη προσαρμοστικών εκπαιδευτικών σεναρίων στην πλατφόρμα Moodle

Σελ. 786 | 03.Θ.Ε. Διδακτική προσέγγιση του παραμυθιού μέσω της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη

Σελ. 796 | 03.Θ.Ε. Η τεχνολογική πλατφόρμα Αβάκιο στην εκπαιδευτική πράξη: Συνομιλώντας με τα "πρόσωπα"

Σελ. 804 | 03.Θ.Ε. Η υπολογιστική σκέψη και ο προγραμματισμός υπολογιστών μέσα από έναν όμιλο αλγοριθμικής

Σελ. 812 | 04.Θ.Ε. Η Εκπαιδευτική Ρομποτική στο Νηπιαγωγείο

Σελ. 820 | 06.Θ.Ε. Άκου ένα όνειρο ψυχή μου... Διδακτική πρόταση αξιοποίησης του περιβάλλοντος "Δημόδης Γραμματεία" του Κ.Ε.Γ.

Σελ. 826 | 06.Θ.Ε. Γνωριμία με τα μνημεία της Ακρόπολης των Αθηνών

Σελ. 835 | 06.Θ.Ε. Το μοντέλο του πήλινου δοχείου

Σελ. 844 | 07.Θ.Ε. Μουσειακή διερευνητική δράση για Α.Μ.ΕΑ στο Μουσείο Μετάξης Π.Ι.Ο.Π.

Σελ. 853 | 07.Θ.Ε. Σχεδιασμός πολυτροπικών κειμένων στο δημοτικό σχολείο: Μια διδακτική παρέμβαση

Σελ. 861 | 08.Θ.Ε. Κλινικό προφίλ παιδιού με αυτισμό - Προτάσεις παρέμβασης.

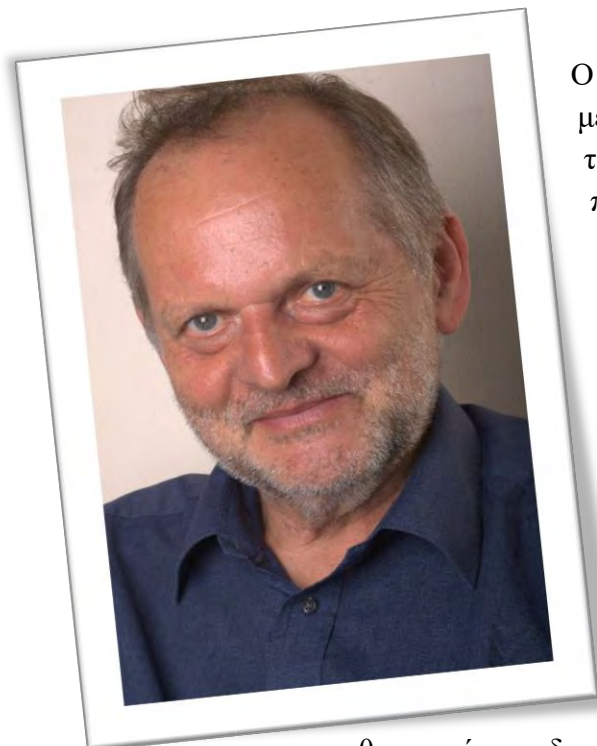
Σελ. 868 | 09.Θ.Ε. Δραστηριότητες με εικονογραφημένα παιδικά βιβλία στο Νηπιαγωγείο

Σελ. 882 | 09.Θ.Ε. Συγκριτική εξέταση της διδασκαλίας Βίβλου και Κορανίου σχετικά με την πτώση του ανθρώπου και τις συνέπειές της.

Σελ. 892 | 09.Θ.Ε. Ο όμιλος θεάτρου ως επιμορφωτικό εργαλείο

Σελ. 901	10.Θ.Ε. Lab break, δραπετεύοντας από το εργαστήριο: Μια καινοτόμος δημιουργική εργασία.
Σελ. 909	10.Θ.Ε. Βιωματικές ερευνητικές ή δημιουργικές εργασίες στη Γαλλική Γλώσσα
Σελ. 918	10.Θ.Ε. Δημιουργώντας έναν «φανταστικό» κήπο. Τοπική Ιστορία, για τη Γ΄ Γυμνασίου.
Σελ. 927	10.Θ.Ε. Κινηματογραφική παιδεία στο ελληνικό σχολείο
Σελ. 935	10.Θ.Ε. Όταν η επιστήμη συναντά την τέχνη
Σελ. 944	10.Θ.Ε. Τα μαθηματικά αλλιώς... παίζουμε;
Σελ. 953	11.Θ.Ε. Το Πρόγραμμα Erasmus και η συνεισφορά του στην οικοδόμηση της Ευρώπης, της Γνώσης και των Πολιτών
Σελ. 961	12.Θ.Ε. Ανάλυση περιστατικού διάκρισης σε σχολικό περιβάλλον
Σελ. 965	12.Θ.Ε. Ένταξη και αποδοχή προσφύγων μαθητών
Σελ. 972	17.Θ.Ε. Όψεις της «γονεϊκής» αγάπης προς «ξένα» παιδιά στο έργο του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη

Συνέντευξη του Gunther Kress στην Ευαγγελία Μουλά* (η συζήτηση διαμείφθηκε ηλεκτρονικά μέσω ενός αρχικού ερωτηματολογίου που την τροφοδότησε)



Ο Gunther Kress μας περιγράφει τα σημαντικά σημεία στην επαγγελματική του πορεία και αναλύει τις θεωρητικές αρχές του στα πεδία της πολυτροπικότητας και της κοινωνικής σημειωτικής. Δικαιολογεί γιατί η συγκεκριμένη θεωρία αποτελεί μια πρόταση η οποία δυνάμει μπορεί να ανατρέψει τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας που εδρεύουν στη γλώσσα και να οδηγήσει στην ισότιμη συμμετοχή όλων στην κατασκευή των κοινωνικών νοημάτων. Ενίσταται στη χρήση της έννοιας «γλώσσα» για την υποδήλωση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων έκφρασης, οι οποίοι δεν σχετίζονται με την ομιλία ή τη γραφή και εξηγεί πως το νόημα –δοσμένο με ποικίλους τρόπους- λανθάνει και επιβάλλεται μέσα από φαινομενικά ασήμαντες κα-

θημερινές μας δραστηριότητες. Επίσης, απορρίπτει τη (κατά)χρήση της έννοιας του γραμματισμού σε πεδία που δεν σχετίζονται με τη γλώσσα καθεαυτή, πράγμα που όταν συμβαίνει, υποκρύπτει πνευματική νωθρότητα από την ακαδημαϊκή κοινότητα. Επιπλέον «καταγγέλλει» την παραδοσιακή αξιολογική διαδικασία της μάθησης, που δεν λαμβάνει υπόψη την ποικιλία των σημειωτικών τρόπων κατασκευής του νοήματος από τους μαθητές, ενώ τοποθετεί τον μαθητή και τους πόρους του στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, αναφέρεται στις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στο είδος της διδακτορικής διατριβής, σε σχέση με τις κοινωνικές εξελίξεις και τη νέο-φιλελεύθερη στροφή της κοινωνίας.

Αξιότιμε καθηγητά, αν και είστε πασίγνωστος στη διεθνή ακαδημαϊκή σκηνή για τη συμβολή σας στα πεδία της κοινωνικής σημειωτικής και της πολυτροπικότητας- θα τολμούσα να σας αποκαλέσω ιδρυτή των συγκεκριμένων επιστημονικών πεδίων-, πιστεύω ότι οι αναγνώστες μας θα ενδιαφέρονταν να μάθουν από εσάς, τη δική σας εκδοχή από τις πιο σημαντικές στιγμές της ακαδημαϊκής σας πορείας μέχρι τώρα.

Δεν είμαι βέβαιος ότι μπορώ να απομονώσω κάποιες ως τις πιο σημαντικές στιγμές στον ακαδημαϊκό μου βίο. Είχα μια αρκετά συνηθισμένη πορεία, αν και ξεκίνησα μάλλον καθυστερημένα. Εγκατέλειπα το σχολείο σε ηλικία 14 ετών και έγινα μαθητευόμενος, στο μέχρι εκείνη τη στιγμή ακόμα λειτουργικό Συντεχνιακό σύστημα στη Γερμανία. Ο διευθύνων του εργαστηρίου των μαθητευόμενων, απ' όπου ξεκίνησα την επαγγελματική μου ζωή, μάς μάθαινε κάθε φορά πάνω στη δουλειά, ποιο ήταν το πρόβλημα και τι εργαλεία

και πρακτικές έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε για να το λύσουμε. Όταν τελειώναμε οι επτά μαθητευόμενοι αυτό που είχαμε αναλάβει (μεταξύ των οποίων και εγώ), αναρτούσαμε την εργασία μας σε ένα ταμπλό και όλοι οι μαθητευόμενοι, συμπεριλαμβανομένων όσων φοιτούσαν στο δεύτερο ή το τρίτο έτος, μαζί με τον δάσκαλο σχολιάζαμε το αποτέλεσμα, τι είχαμε κάνει και εξετάζαμε που θα μπορούσαμε να είχαμε επιλέξει άλλες μεθόδους. Αυτή ήταν η συνήθης διαδικασία στη μαθητεία και αυτό το μοντέλο το υιοθέτησα και στην ακαδημαϊκή μου καριέρα: το πρακτικό- υλικό πρόβλημα, η θεωρία ως εργαλείο και ο αναστοχασμός. Αυτή ήταν η **πρώτη πιο σημαντική μου στιγμή.**

Οι γονείς μου μετανάστευσαν στην Αυστραλία όταν ήμουν 16. Δεν μιλούσα Αγγλικά αλλά ήμουν σε θέση να αποδείξω σε έναν εργοδότη τι είχα μάθει κατά τη διάρκεια της ανολοκλήρωτης περιόδου μαθητείας μου. Έτσι συνέχισα να εργάζομαι σε αυτήν την τέχνη. Όταν είχα μάθει αρκετά Αγγλικά, μέσα από τις επαφές μου στη δουλειά και κατόπιν παρακολούθησης νυχτερινών μαθημάτων για δύο χρόνια, για να αποκτήσω τα προσόντα για την είσοδό μου στο Πανεπιστήμιο, ξεκίνησα σπουδές μερικής απασχόλησης

Μαθαίνοντας γλώσσα -αυστραλέζικα αγγλικά-, έμαθα ταυτόχρονα και την κουλτούρα της Αυστραλίας, ως μια συνδεδεμένη και αδιάλειπτη ενότητα. Και αυτό έμεινε μέσα μου για πάντα: η κουλτούρα και ο κάθε πιθανός τρόπος που αυτή εκδηλώνεται συνδέεται με τα πάντα – και όχι μόνο με τη γλώσσα- αλλά με κάθε δυνατό τρόπο, και κυρίως μέσα από τις κοινωνικές πρακτικές.

Ένα χρόνο αφού είχα ολοκληρώσει τις πρώτες μου πανεπιστημιακές σπουδές – ένα bachelor στην Αγγλική Λογοτεχνία και Γλώσσα- η νέα μου γυναίκα κι εγώ επιστρέψαμε στην Ευρώπη. Βρήκα μια δουλειά ως επιστημονικός συνεργάτης στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία στο Πανεπιστήμιο του Kent στο Canterbury, στην Αγγλία. Γράφτηκα σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο University College London, όπου Διευθυντής του τομέα της Γλωσσολογίας ήταν ο Michael Halliday. Ήταν δάσκαλός μου εκεί για 2 χρόνια. Η θεωρία του μου «μίλησε» άμεσα και έντονα, με τρόπο που η θεωρία του Chomsky δεν το είχε κάνει ποτέ ως τότε, ούτε το έκανε στο μέλλον. Εννοώ ότι η επαφή μου με τον Halliday ήταν η **δεύτερη σημαντικότερη στιγμή στην καριέρα μου.**

Αναφέρετε σε προηγούμενες συνεντεύξεις σας ότι παντρέψατε πλευρές της θεωρίας του Chomsky με του Halliday. Μπορείτε να το αποσαφηνίσετε αυτό; Πώς αυτή η συνύφανση σας οδήγησε στη διατύπωση της δικής σας θεωρίας της κοινωνικής σημειωτικής;

Από τη δουλειά μου στο Πανεπιστήμιο του Kent πέρασα σε αυτήν του λέκτορα Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο East Anglia. Ήταν ένα από τα καινούρια Πανεπιστήμια τη δεκαετία του 60 και έθετε ως προϋπόθεση ότι κάθε φοιτητής για να ολοκληρώσει τις σπουδές του έπρεπε να ολοκληρώσει και ένα κοινό σεμινάριο, π.χ. πάνω στην Ιστορία και τη Λογοτεχνία ή στην Κοινωνιολογία και τα Γαλλικά ή σε ο,τιδήποτε άλλο. Για μένα αυτό

σήμαινε τα καλοκαίρια να διδάσκω από κοινού με έναν συνάδελφο από διαφορετική επιστήμη. Στη δική μου περίπτωση έτυχε να είναι ο Bob Hodge και διδάσκαμε Γλωσσολογία και Λογοτεχνία και ο Tony Trew, με τον οποίο διδάσκαμε Πολιτική και Γλωσσολογία. Αυτή η ιδέα, της παράλληλης διδασκαλίας δύο αντικειμένων, που έκτοτε δεν θεωρείται και ιδιαίτερα πρωτότυπη, τότε ήταν νεωτεριστική: σήμαινε να απομακρυνθεί κανείς από τον ερμηνευτικό φακό μιας συγκεκριμένης επιστήμης και να αντιληφθεί ότι ο κόσμος φαίνεται διαφορετικός μέσα από μια άλλη επιστήμη. Είχα προτείνει τότε να συνδυαστεί η γλωσσολογία με την ιστορία, αλλά οι ιστορικοί θεώρησαν την ιδέα προβληματική, μέχρι που ένας από τους μαθητές τους κέρδισε το ετήσιο βραβείο της Cromwell Society για τη συγγραφή ενός αντίστοιχου δοκιμίου.

Η άποψη ότι η εξουσία διαμορφώνει τη γλώσσα αλλά και εκφράζεται μέσα από αυτήν παντού, οδήγησε εμένα και τον Bob Hodge στην ανάπτυξη αυτού που θεωρώ ως μια λεπτομερή και συνεκτική μαρξιστική προσέγγιση της γλώσσας: *Η γλώσσα ως ιδεολογία*. Δανειστήκαμε την ιδέα του μετασχηματισμού από τον Chomsky. Αλλά ενώ εκείνος είχε μετατρέψει την έννοια (της ιδεολογικής διάστασης της γλώσσας) – πού την είχε πάρει από τον δάσκαλό του το Zellig Harris- από κοινωνιολογική σε ψυχολογική κατηγορία, σε μια αφηρημένη διαδικασία με σταθερό νόημα, εμείς την αποκαταστήσαμε στην κοινωνική και πολιτική της χρήση: ως μια έκφραση, πάντοτε (διαφορετικών μορφών) εξουσίας, που χρησιμοποιείται από έναν κοινωνικό- γλωσσικό συντελεστή για συγκεκριμένο σκοπό. Αυτό κατέστησε δυνατό να συνδέσουμε την διαδικασία του μετασχηματισμού με την κοινωνικά θεμελιωμένη γραμματική του Halliday, π.χ. μέσα από έννοιες, όπως η ενέργεια- δράση (agency) και η μεταβατικότητα, ή το θέμα και η θεματοποίηση, πάντα ιδωμένες μέσα από τη σύγκλιση των κοινωνικο-πολιτικών διαδικασιών που σχετίζονται με αυτές με την υλική, κοινωνικά σημειωτική τους εμφάνιση.

Ο Bob Hodge και το βιβλίο μας *Language as Ideology* (1979) παρείχαν μια εύλογη και συνεκτική περιγραφή του πώς η δύναμη/ εξουσία διαμορφώνει τη γλώσσα. Αυτό, με τη σειρά του, έγινε το θεμέλιο της Κριτικής Γλωσσολογίας, και επέδρασε σημαντικά στην ανάπτυξη της Κριτικής ανάλυσης Λόγου. Η δική μου εκδοχή αυτής στηρίζεται πάνω στην ιδέα του σημείου με υποκίνηση/κίνητρο, όπου η εξουσία εκφράζεται μέσα από κατάλληλα σημαίνοντα. Αυτό ήταν **η τρίτη πιο σημαντική στιγμή της καριέρας μου**.

Η ιδέα ότι η σχέση μορφής και νοήματος, σημαίνοντος και σημαινόμενου υποκινείται από κάποιο κίνητρο και δεν είναι αυθαίρετη είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της θεωρίας μου (μαζί με τον Bob Hodge) της **Κοινωνικής Σημειωτικής**. Δημιουργώντας ένα σημείο, ο δημιουργός του επιλέγει μια μορφή την οποία θεωρεί την πιο κατάλληλη για να εκφράσει το νόημα, πχ έναν κύκλο ως σημαίνον για το σημαινόμενο του τροχού, ή έντονη γραφή ως σημαίνον για την υπογράμμιση της βαρύτητας του σημαινόμενου. Εδώ έγκειται η θεμελίωση της Κοινωνικής σημειωτικής και αυτό είναι το τέταρτο σημαντικό σημείο της επαγγελματικής μου ζωής.

Κατά τη γνώμη μου είστε πολλά παραπάνω από ένας διακεκριμένος γλωσσολόγος ή καθηγητής της σημειωτικής. Είστε ένα πολιτικός στοχαστής, ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος επιστήμονας, ένας «πνευματικός πολεμιστής» όπως λένε οι κριτικοί παιδαγωγοί. Φέρατε στο φως την επαναστατική ιδέα ότι η γλώσσα είναι ένα πεδίο μάχης συγκρουόμενων συμφερόντων και σχέσεων εξουσίας και ότι η γλώσσα και η χρήση της - όχι μόνο στη γραπτή της μορφή - αφορά στην αξιοπρέπεια του ατόμου. Θεωρώ ότι αυτή η ιδέα είναι βαθιά αληθινή και ανατρεπτική ταυτόχρονα. Μπορείτε να μας την αναπτύξετε; Πώς σχετίζεται η αξιοπρέπεια με τη γλώσσα, την παιδεία και την κατασκευή νοήματος;

Η ανάπτυξη και η άρθρωση μιας θεωρίας στην οποία κάθε μέλος μιας κοινότητας / κοινωνίας ασχολείται αδιάκοπα με τη διαμόρφωση των σημειωτικών πόρων της κοινωνίας του - σύμφωνα με το ενδιαφέρον τους, που είναι εμφανές παντού στις (αλληλεπι)δράσεις τους - αποτελεί ταυτόχρονα και μια θεωρία που μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο για πιο δίκαιες κοινωνικο-σημειωτικές σχέσεις σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής. Υπονομεύει μια κρίσιμη πτυχή της εξουσίας που βασίζεται στη δύναμη να ελέγχει το νόημα: αν κάθε νοηματοδότης συμμετέχει εξίσου στη διαμόρφωση των σημειωτικών πόρων (και με αυτό στα μέσα της γνώσης και διαμόρφωσης της γνώσης), ένα σημαντικό στήριγμα της εξουσίας, όπως είναι η γνώση, αφαιρείται από αυτήν. Η γνώση ως μέσο για την εξουσία μετατρέπεται σε έναν πόρο για όλους.

Θα ήθελα, ως προσωπικό μου στόχο, όλοι γύρω μου να είχαν τα μέσα για να κατανοήσουν πώς λειτουργεί η εξουσία- είτε χρησιμοποιείται εναντίον τους είτε χρησιμοποιείται από τους ίδιους για τους σκοπούς τους-. Θα ήθελα όλοι να έχουν τις ευκαιρίες και τους πόρους να εισάγουν τις ιδέες τους στον κόσμο και μέσω αυτού να έχουν τη δυνατότητα να ζήσουν αξιοπρεπή και εκπληρωμένη ζωή. Μια προϋπόθεση για αυτό είναι η πλήρης πρόσβαση στους σημειωτικούς πόρους που νοηματοδοτούν τη ζωή και χρησιμοποιούνται για την παραγωγή νοήματος. Και μέσω αυτής της πρόσβασης να επιτυγχάνεται πλήρης συμμετοχή στην κοινωνική ζωή.

Με εντυπωσίασε έντονα μια αναφορά σας για το πώς εσείς και ο Theo V.Leuwen ξεκινήσατε να μελετάτε τις εικόνες μέσα από ένα περιοδικό, το *Australian Woman's Weekly*. Πείτε μας περισσότερα για αυτό.

Κατά την άποψή μου, η σημαντικότερη πηγή νοημάτων- και αναφέρομαι στα νοήματα που διαμορφώνουν συνεχώς και αδιόρατα τους τρόπους που βλέπουμε τον κόσμο - έγκειται στο κοινό και το τετριμμένο. Στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις συναντούμε συνεχώς και πραγματώνουμε εκ νέου αυτά τα νοήματα. Το περιοδικό *Australian Women's Weekly* μας φάνηκε ως ένα μέσο το οποίο, όπως και άλλα του είδους του, ασχολείται με τέτοιες έννοιες - κοινότητες, που περνούν απαρατήρητες - και, ως εκ τούτου, φυσικοποιεί τις αντιλήψεις για την καθημερινότητα: τι είναι η οικογένεια, ποιες είναι οι σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων, πώς ορίζεται η επιτυχία στη δουλειά, πώς πρέπει να γίνεται αντιληπτή η επιτυχία

γενικότερα κ.ά. Όλα αυτά εκφράζουν ιδεολογία. Το αξιοσημείωτο και σημαντικό χτίζεται και αναπτύσσεται πάνω στο φαινομενικά αδιάφορο και ασήμαντο.

Τι διαφοροποιεί τη δική σας "γραμματική των εικόνων" από προηγούμενες προσπάθειες άλλων (όπως του O'Toole) να αρθρώσουν μια γλώσσα των εικόνων;

Υπάρχουν δύο σημεία εδώ: το ένα αφορά στη χρήση της λέξης "γλώσσα". Το άλλο σημείο αφορά στα υλικά μέσα για να καταστήσει κανείς σαφές το νόημα: ο ήχος έχει διαφορετικές δυνατότητες και περιορισμούς σε σχέση με τη δημιουργία σημάτων σε μια επιφάνεια. Ο Halliday έγραψε ένα ογκώδες έργο για τα ομιλούμενα αγγλικά, και αργότερα και για το γράψιμο. Στα γραπτά του έκανε μια σημαντική διάκριση μεταξύ των δύο.

Έτσι, αναφορικά με το πρώτο σημείο: εάν συγκρίνουμε τα υλικά μέσα ομιλίας και εικόνας, είναι προφανές ότι η εικόνα δεν έχει λέξεις ή ρήματα ή επίθετα ή προτάσεις κ.λπ. Την ίδια στιγμή ο λόγος δεν έχει τα χωρικά χαρακτηριστικά της εικόνας: ούτε πάνω ούτε κάτω, ούτε κέντρο ούτε περιφέρεια κ.λπ.. Θα μπορούσαμε φυσικά να πούμε ότι αυτή η διαφορά δεν έχει σημασία: ας τις ονομάσουμε και τις δύο "γλώσσες" και θα μπορούσαμε επίσης να αποκαλέσουμε μια δέσμη λουλουδιών ως τη γλώσσα των λουλουδιών. Με αυτόν τον τρόπο θα παραιτηθούμε όμως από κάθε ένδειξη οποιουδήποτε σοβαρού ενδιαφέροντος για το νόημα.

Ο Michael O' Toole χρησιμοποίησε τους θεωρητικούς όρους που ανέπτυξε ο Halliday για λογαριασμό του νοήματος όπως αναδύεται στην ομιλία και τη γραφή, για να περιγράψει εντελώς διαφορετικά φαινόμενα. Είναι λίγο σαν να χρησιμοποιείς τους ίδιους όρους για να περιγράψεις διαφορετικά είδη τροφίμων - κρέας, ζυμαρικά, λαχανικά, όσπρια, φρούτα κ.λπ. - τελικά, είναι όλα φαγητό. Αν κάποιος όμως ρωτήσει: "τι έχουμε για το βραδινό μας γεύμα;" δεν θα απαντούσατε πιθανώς, απλά: «φαγητό».

Ο O'Toole απλώς μετέφερε τις κατηγορίες του Halliday που ήταν σχεδιασμένες για τη "γλώσσα" (ένας όρος που προσπαθώ να μην χρησιμοποιώ, δεδομένων των σημαντικών διαφορών μεταξύ ομιλίας και γραφής) - και τις χρησιμοποίησε για ουσιαστικά εντελώς διαφορετικά φαινόμενα. Ο όρος «τρόπος» (mode) που χρησιμοποιείται στην Κοινωνική Σημειωτική θεωρία είναι μια προσπάθεια να ξεφύγουμε από την βαθιά παραπλανητική ασάφεια και την ανακρίβεια του όρου «γλώσσα» και να προχωρήσουμε σε μια πιο χρήσιμη περιγραφή του τρόπου με τον οποίο τα διαφορετικά νοήματα που αρθρώνονται σε μια κοινωνία αποκτούν υλική πραγμάτωση.

Αν συνεχίσουμε με τον όρο "γλώσσα" στις σημερινές χρήσεις του, ένας δάσκαλος πρέπει να επιχειρήσει να καταλάβει πώς τα νοήματα διαφοροποιούνται μέσω της ομιλίας ή της γραφής, της εικόνας ή μιας χειρονομίας ή παρουσίας. Πρέπει να έχει τα εργαλεία για να αναγνωρίσει ότι το νόημα παράγεται σε όλα αυτά και παράγεται διαφορετικά. Αν δεν το κάνει, αυτό οδηγεί σε ολόκληρες παρανοήσεις - ή σε πλήρη έλλειψη αναγνώρισης - του τρόπου με τον οποίο οι διαφορετικοί μαθητές εκφράζουν τα νοήματα.

Πιστεύετε ότι οι ολοένα και πιο πολυτροπικές μορφές των σύγχρονων κειμένων καθιστούν απαραίτητη την επανεξέταση των αντιλήψεών μας για το τι είναι η ανάγνωση;

Θα έλεγα, δεδομένου αυτού που μόλις έγραψα, ότι το Reading Images είναι "μια συμβολή στις προσπάθειες κατανόησης του πως τα νοήματα αποκτούν υλική μορφή μέσα από τον τρόπο της εικόνας.

Μετά από 29 χρόνια από τη δημοσίευση αυτού του επαναστατικού έργου, νομίζετε ότι κατάφερε να διαπεράσει τις καθημερινές σχολικές πρακτικές και να κάνει το απαραίτητο «umbuch» στην εφαρμοσμένη εκπαίδευση;

Σε κάποιο βαθμό ναι --- δείτε τις αλλαγές στο διδακτικό υλικό (π.χ. βιβλία, ηλεκτρονικά υλικά) αλλά όχι συνήθως στις πρακτικές αξιολόγησης

Με τη μορφή της πολυτροπικότητας - συνέπεια της κατανόησης που προέκυψε από το Reading Images για τη σχέση νοήματος και μορφής, τα προγράμματα σπουδών σε πολλές χώρες δίνουν πλέον έμφαση στην "πολυτροπικότητα" (αν και κατά τη χρήση αυτού του όρου νέα είδη προβλημάτων αναφέρονται - αλλά ως τα αφήσουμε στην άκρη)

Οι «καθημερινές σχολικές πρακτικές» υπόκεινται βεβαίως σε πολλές χώρες -όπου το κράτος και οι πολιτικοί του ελέγχουν το εκπαιδευτικό σύστημα (το οποίο και εγκρίνω)- στον πολιτικό έλεγχο και οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να κάνουν οτιδήποτε ξεφεύγει από το φαινομενικά ασφαλές πεδίο των παραδοσιακών πρακτικών. Οι αγχωμένοι γονείς αποτελούν μέρος του προβλήματος, προτιμώντας την παραδοσιακή, πεπατημένη (αν και όλο και πιο προβληματική) διαδρομή.

Το «umbuch» (αναστάτωση) έχει μόνο εν μέρει να κάνει με τα προγράμματα σπουδών και με την πολυτροπικότητα ως εκ τούτου και πολύ περισσότερο με την πτυχή της Κοινωνικής Σημειωτικής που ασχολείται με την εξουσία: δηλαδή με την συνειδητοποίηση ότι οι υπάρχουσες έννοιες για την επικοινωνία είναι εντελώς ακατάλληλες (που μάλιστα χρονολογούνται από το 1947 όταν δύο ηλεκτρολόγοι μηχανολόγοι, οι Shannon και Weaver αναφέρθηκαν στη σχέση: πομπός- μήνυμα- δέκτης και στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση). Αυτή η σχέση λειτουργεί για να ανάψουμε το φως ενεργοποιώντας έναν διακόπτη, αλλά δεν λειτουργεί για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν διαφορετικά είδη διακοπών - πράγματα που ονομάζονται ενδιαφέροντα, κίνητρα, σεβασμός για το σημειωτικό έργο των μαθητευόμενων. Το σύνθημά μου είναι ότι η επικοινωνία συμβαίνει όπου υπάρχει ερμηνεία.

Αυτό ανάγει το ερμηνευτικό έργο του εκπαιδευόμενου σε κεντρικό ζήτημα σε οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης. Προτάσσει ένα εντελώς διαφορετικό καθήκον για τους δασκάλους και επιμένει στην κεντρική θέση του εκπαιδευόμενου και του σημειωτικού του έργου. Αυτό συνεπάγεται μια μετατόπιση των υποθέσεων σχετικά με την εξουσία, τη δύναμη και τη γνώση: αυτή είναι η Umbuch για την οποία γράφω και μιλάω. Σημαίνει μια δύσκολη διαδικασία εκπαίδευσης όλων των κοινωνικών παραγόντων μιας κοινωνίας. Θα οδηγήσει,

μετά από περίπου τριάντα ή περισσότερα χρόνια, στην πραγματική «μαθητοκεντρική διδασκαλία».

Ποια είναι - από την εμπειρία σας η lingua franca της διδακτικής μεθοδολογίας; Έχει αυτή κινηθεί προς την κατεύθυνση της πολυτροπικότητας;

Σε κάποιο βαθμό ναι --- δείτε τις αλλαγές στο διδακτικό υλικό (π.χ. βιβλία, ηλεκτρονικά υλικά) αλλά όχι συνήθως στις πρακτικές αξιολόγησης.

Αν σας ζητήσω να τοποθετήσετε ένα δείκτη σε κάποιο από τα «τεταρτημόρια του χωροταξικού δυναμικού» που προτείνετε για τις δυτικές εικόνες¹, που να αντιπροσωπεύει το σημερινό εκπαιδευτικό μας σύστημα (στη δύση), πού θα το τοποθετούσατε; Και γιατί; (Εννοώ εξακολουθεί να βρίσκεται στο "παλιό" τμήμα ή στο "νέο", στο "γνωστό" ή στο "ιδανικό" ή ακόμα περισσότερο, μπορεί να τοποθετηθούν ίσως, συγκεκριμένες επιλογές σε διαφορετικές θέσεις;)

Δεν είμαι σίγουρος ότι θεωρώ ότι αυτό είναι ένα χρήσιμο μοντέλο: αρχίζουμε πάντα με το γνωστό, το ερώτημα είναι, πώς το χρησιμοποιούμε. Πρέπει να ζωγραφίσουμε μια νέα εικόνα: ίσως στη μορφή να μοιάζει με μια παραδοσιακή εικόνα, αλλά με τους μαθητές στο κέντρο, και τους «Αγίους και τους Αγγέλους» να βάζουν τα δυνατά τους να βοηθήσουν.

Αποτελεί ένδειξη μάθησης ή μη μάθησης η μέτρηση της απόστασης μεταξύ αυτού που το σύστημα υπαγορεύει προς μάθηση και αυτού που ο μαθητής φαίνεται να είναι ικανός να μάθει;

Δεν το βλέπω με αυτόν τον τρόπο καθόλου. Θεωρώ όλα τα σημάδια ως μάθηση, πάντα με βάση τις αρχές που ο μαθητής φέρνει στην ερμηνεία του. Αυτό το είδος μέτρησης είναι λανθασμένο.

Τι μπορεί να γίνει για να βελτιωθεί η προδιάθεση των μαθητών για μάθηση, οι οποίοι μοιάζουν να είναι ολοένα και πιο αδιάφοροι;

Πρώτα απ' όλα, πρέπει να θεωρήσουμε ότι οι μαθητές είναι σοβαροί άνθρωποι. Ότι στις ερμηνείες / απαντήσεις τους πρέπει να κατανοηθούν όλα τα μέσα με τα οποία οι ίδιοι καθιστούν εμφανή τη μάθηση. Αντιθέτως, συνήθως οι εκπαιδευτικοί αναζητούν αυτό που περιμένουν και θέλουν να βρουν.

Οι ενεργοί εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι υπάρχει ένα μεγάλο χάσμα μεταξύ των επίσημων στόνταρτς και των καθημερινών επιδόσεων των μαθητών τους. Μήπως η θεωρία της πολυτροπικότητας θα μπορούσε να παράσχει οποιεσδήποτε απαντήσεις; Μπορεί η συστηματική εκμάθηση της ανάγνωσης των εικόνων να συμβάλει στη βελτίωση της κατάστασης;

Χρειάζεται μια απολύτως σοβαρή προσπάθεια εκ μέρους των υπευθύνων για την προσέλκυση των μαθητών στο να κατανοήσουν νέες γνώσεις, στηριζόμενη στη σοβαρή προσπάθεια των δασκάλων να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τα μέσα με τα οποία οι εκπαιδευόμενοι αποδεικνύουν την εμπλοκή τους με την ύλη που πρέπει να αφομοιώσουν. Και φυσικά να κατανοήσουμε τις αρχές των μαθητών όπως παρουσιάζονται στις απαντήσεις τους.

Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι το ενδιαφέρον για μάθηση συνδέεται έντονα με την πρωτοβουλία, τι μπορούμε να κάνουμε για να παρακινήσουμε τους νέους να επιδείξουν δράση, ενόσω εμφανίζονται ολοένα και πιο απόμακροι και αδιάφοροι για τη μάθηση, τουλάχιστον στο σχολικό περιβάλλον;

Κατανοήστε τους λόγους της απογοήτευσης, που σε μεγάλο βαθμό - αλλά αυτό είναι μόνο ένα μέρος - είναι για το ότι δεν αναγνωρίζονται στο μαθησιακό περιβάλλον διδασκαλίας ως σοβαροί παράγοντες! Το άλλο μέρος φυσικά είναι ότι το σχολείο είναι ένα μέρος της ζωής τους Και η κοινωνία γύρω από το σχολείο τείνει επίσης να τους απορρίπτει και να μην τους λαμβάνει σοβαρά υπόψη.

Ποια είναι η άποψή σας για το μέλλον των γραμματισμών, στο τοπίο των ψηφιακών τεχνολογιών και στους νέους τρόπους επικοινωνίας που υποστηρίζουν;

Προτιμώ να μην χρησιμοποιώ τον όρο γραμματισμός - δηλαδή, ποτέ δεν μου άρεσε: ποιος είναι ο ελληνικός όρος γι 'αυτό; Από όσο γνωρίζω, καμία άλλη κοινωνία / γλώσσα στον κόσμο δεν έχει τον όρο γραμματισμός. Η ανάγνωση και η γραφή θα αλλάξουν σύμφωνα με τις κοινωνικές αλλαγές. Έτσι, η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι: εσείς πώς βλέπετε την κοινωνία να αλλάζει;

Έχω την εντύπωση ότι η αναφορά μου στην έννοια του γραμματισμού σας προκάλεσε μια αναστάτωση. Μπορείτε να με βοηθήσετε να καταλάβω γιατί;

Δεν επιδοκιμάζω την άνευ διάκρισης κατάχρηση του όρου γραμματισμός. Η ακριβολογία μου είναι πολύ σημαντική. Είναι αλήθεια ότι κι εγώ έχω χρησιμοποιήσει τη λέξη σε τίτλους βιβλίων μου, όπως στο: Rethinking the paths to literacy ή στο Literacy in the new media age, όπου η λέξη λίγο πολύ παραπέμπει στη γραφή. Για παράδειγμα, ήμουν πολύ λιγότερο ευτυχής όταν ένας εκδότης μου επέμενε να χρησιμοποιήσει ως τίτλο το: Πολυτροπικός γραμματισμός.

Στον αγγλόφωνο κόσμο ο όρος έχει εξαπλωθεί παντού με πολύ άτσαλο και πνευματικά νωθρό τρόπο, σε όλων των ειδών τις περιοχές. Π.χ. με την πανταχού παρουσία των υπολογιστών ξαφνικά προέκυψε ο όρος τεχνολογικός γραμματισμός (εννοώντας την ικανότητα να κάνει κανείς συγκεκριμένα πράγματα με τους υπολογιστές) και μετά πάλι ο όρος μεσικός γραμματισμός, εννοώντας την ικανότητα να ασχολείται κανείς με τα μέσα με ποικίλους τρόπους. Στη συνέχεια είχαμε τον συναισθηματικό γραμματισμό, δηλαδή το να έχει κανείς έναν βαθμό ικανότητας στην διαπροσωπική επικοινωνία ή και τον σεξουαλικό γραμματισμό κλπ, κλπ.

Το θέμα είναι: όταν χρησιμοποιώ τον όρο γραμματισμό, αναφέρομαι στην κατανόηση και την ικανότητα χρήσης των κανονικότητων -οντοτήτων, σχέσεων, διαδικασιών- των κειμενικών ειδών - πάντα σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα και στη λειτουργία της γραφής. Όταν κάποιος χρησιμοποιεί τον όρο γραμματισμό στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, θα ήθελα να ρωτήσω - ειρωνικά - "ποιες είναι οι οντότητες αυτού του γραμματισμού;" (για να μην αναφερθώ στο θέμα της διαφοράς ανάμεσα, αφενός, στο «κατανοώ τι σημαίνει αυτό το κείμενο στις εφημερίδες, στην τηλεόραση ή σε ένα από τα κοινωνικά μέσα μαζικής ενημέρωσης» και αφετέρου στο: «τα έντυπα μέσα λειτουργούν με αυτόν τον τρόπο, χρησιμοποιούνται κατ' αυτόν τον τρόπο, ανήκουν σε αυτές τις εταιρείες» ή ακόμα «οι συσκευές που χρησιμοποιούνται στα κοινωνικά δίκτυα προσφέρουν τέτοιου είδους δυνατότητες, χρησιμοποιούνται για τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις, κάνουν χρήση των ακόλουθων τρόπων ...κ.λπ». Και θα ήθελα να ρωτήσω αυτό το άτομο: «μου λέτε ότι ο συναισθηματικός γραμματισμός (ή η σεξουαλική παιδεία) λειτουργεί όπως οποιοδήποτε άλλο φαινόμενο που ονομάζεται «γραμματισμός»;

Εν ολίγοις, θεωρώ ότι είναι πρόβλημα να χρησιμοποιούμε έναν όρο που φέρει πάνω του ορισμένες προϋποθέσεις και προσδοκίες -συγκεκριμένα για τη γραφή - για εμφανώς εντελώς διαφορετικά φαινόμενα.

Υπάρχει διαφορά στη χρήση του όρου για μια σοβαρή επιστημονική έρευνα - προσεκτικά και με ακρίβεια - και τη χρησιμοποίησή του π.χ. για να καθησυχάσουμε τους γονείς για το τι συμβαίνει στο σχολείο ("ναι, κυρία, σε αυτό το μάθημα κάνουμε γραμματισμό στα μέσα μαζικής ενημέρωσης" ή για να πούμε σε έναν πολιτικό ότι πρέπει να υποστηρίξει τον γραμματισμό στα μέσα επικοινωνίας ακριβώς όπως θα υποστήριζε και το γραμματισμό ως γραφή).

Επομένως, εάν το θέμα είναι να καθησυχάσει κανείς τους γονείς ή να κερδίσει κονδύλια από τον υπουργό Παιδείας, τότε καλό είναι να χρησιμοποιεί αυτόν τον όρο. Εάν κάνει όμως σοβαρή επιστημονική έρευνα, τότε να χρησιμοποιεί έναν όρο που υποδηλώνει ότι όλων των ειδών οι ικανότητες μπορούν να περιγραφούν με την ίδια ετικέτα του "γραμματισμού", υποθέτοντας ότι ο όρος εξηγεί εξίσου τα συναισθήματα και τις κανονικότητες της γραφής, τότε έχω ένα απόλυτο πρόβλημα.

Έχετε διατυπώσει την άποψη για το είδος του PhD, υποστηρίζοντας ότι δεν είναι πλέον ασφαλές. Θα μπορούσατε να διευκρινίσετε ή να δικαιολογήσετε αυτήν τη γνώμη;

Τα διδακτορικά είναι φυσικά πολύ διαφορετικά πράγματα, ακόμη και μιλώντας γενικά σε διάφορες ευρωπαϊκές κουλτούρες. Ως ακαδημαϊκή επιβράβευση αλλάζουν - και έχουν ιστορικά αλλάξει με την παράλληλη αλλαγή των εννοιών της έρευνας, της γνώσης, της σχέσης της θεωρίας και της μεθοδολογίας κ.λπ. Μπορείτε να παρακολουθήσετε αυτή την αλλαγή αν κοιτάξετε κανονισμούς σε διαφορετικές χώρες / πολιτισμούς και σε διαφορετικές περιόδους.

Το σχόλιό μου είναι πραγματικά υπερβολικά γενικό: αναφέρομαι στο δίπλωμα διδακτορικού τίτλου στην περίοδο από τη δεκαετία του 1960 έως σήμερα, σε γενικές γραμμές στην αγγλόφωνη και ίσως γενικότερα στις ευρωπαϊκές κοινωνίες. Κατά την περίοδο αυτή, το διδακτορικό θεωρούταν ως "συμβολή στη γνώση", αλλάζοντας σταδιακά τις τρέχουσες υποθέσεις της. Ένας δείκτης είναι ότι τα τελευταία 15-20 χρόνια, στα πλαίσια με τα οποία είμαι εξοικειωμένος, η κύρια έμφαση έχει μετατοπιστεί από τη θεωρία στη μέθοδο. Σε κάποιο βαθμό και σε ορισμένες δέσμες κανονισμών που εξακολουθούν να προβλέπονται. Στην πραγματική πρακτική στις αγγλόφωνες κοινωνίες έχει μεταλλαχθεί, μαζί με άλλες αλλαγές που επιφέρονται από τις νεοφιλελεύθερες απαιτήσεις και υποθέσεις, σε μια πιστοποίηση "ερευνητικής ικανότητας" που συμβαδίζει με άλλες απαιτήσεις σχετικά με το "παράγωγο αποτέλεσμα", την "απόδοση" κ.λπ.

(*Η Ευαγγελία Μουλά είναι Διδάκτορας Παιδικής Λογοτεχνίας κι εργάζεται ως φιλόλογος στη δημόσια εκπαίδευση, στα Δωδεκάνησα)

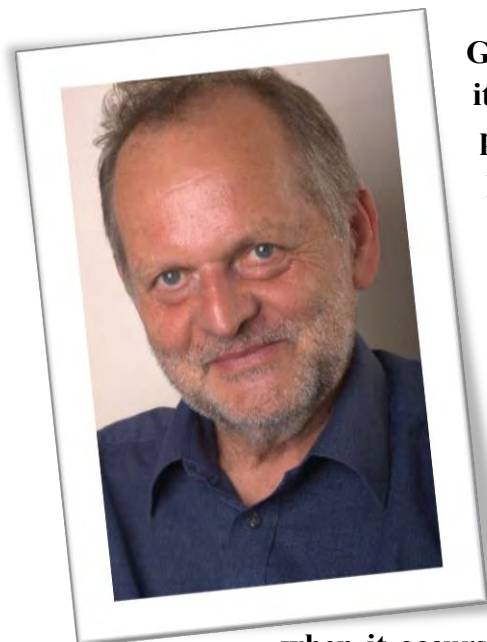


Βιβλιογραφία

- Kress, G. R., & Hodge, R. I. V. (1979). *Language as ideology*. Routledge.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Psychology Press.
- Kress, G. (2000). Multimodality. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, 2, 182-202.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. (2005). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Routledge.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written communication*, 25(2), 166-195.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2015). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.

¹ Σύμφωνα με τη θεωρία της εικόνας, κάθε σημείο μιας εικόνας, η οποία μπορεί να χωρισθεί σε τεταρτημόρια, φέρει διαφορετική πληροφοριακή αξία. Αριστερά εδράζει το γνωστό και δεξιά το νέο. Πάνω το ιδανικό και κάτω το πραγματικό. Στο κέντρο δε, εδράζει η σημαντικότερη πληροφορία.

An interview by Gunther Kress to Evangelia Moula



Gunther Kress, founder of the theory of multimodality and social semiotics, describes the important points in his career and analyzes his theoretical principles. He justifies why social semiotics is a proposal which potentially can overturn existing language-based power relations and lead to equal participation of all in the construction of social meanings. He objects to the use of the term "language" to denote different semiotic modes of expression, which are not related to speech or writing, and contends that meaning is imposed through our seemingly insignificant daily activities. He also rejects the misuse of the concept of literacy in fields that do not relate to language itself, which,

when it occurs, conceals intellectual dullness from the academic community. In addition, he "complains" about the traditional evaluation process of learning, which does not take into account the variety of semiotic ways of the students' constructing of meaning and he places the student and his resources at the center of the educational process. Finally, he comments on the changes that have occurred in the type of doctoral dissertation, in relation to social developments and the neo-liberal shift of society.

Estimated professor, although you are world-widely very well-known for your contribution in the fields of social semiotics and multimodality -I would dare announce you founder of the field-, I believe that our readers would be interested in hearing from you, your version of the most important moments of your academic course so far.

I'm not sure that there are any most important moments in my academic course. I have had a fairly usual academic path – although I stepped on it fairly late. I left school at the age of 14, and became an apprentice, in the then still very much intact Guild system, in Germany. The “Master” of the apprentices workshop where I started my working life, showed us what work was to be done – what the problem was, and what the tools and practices were to solve the problem. When we had finished, the work we (the 7 apprentices in the first year intake) had done was pinned up on a board, and all the apprentices – second and third year included – together with the Master, would comment on what we had done, where we might have done things differently, and how. That was normal practice: and I carried that over into my academic career: the practical,

material issue, the theory as tools, and reflection. It was my first “**most important moment**”.

My parents emigrated to Australia when I was 16. I did not speak English but was able to *demonstrate* to an employer what I had learned in my (uncompleted) apprenticeship; and so I continued to work in that trade. When I had learned enough English, in interactions at work, and after attending evening classes for two years to gain university entrance qualifications, I started part time study at University.

In learning Australian English I learned - at the same time - Australian *culture: as one connected, seamless entity*. And that stayed with me too: culture and how it is expressed in all sorts of ways are everywhere connected – and not only through language, but in every possible way, most usually in social practices.

About a year after I had finished my first university degree – a BA in English Literature and Language - my new wife and I went off to Europe. I got a job as a Research Fellow in Applied Linguistics, at the University of Kent at Canterbury, in England. I enrolled in a postgraduate course at University College London, where Michael Halliday was Head of the Department of Linguistics. He was my teacher there for two years. His theory “spoke to me” immediately and directly in the way that Chomskian linguistics never did, or has since. I am clear that getting to know Halliday and his theory was my second **most important moment**.

You mention in previous interviews that you married parts of Chomskian and Hallidayan theories. Could you make this more clear? How did this interweaving led you to your social semiotic theory?

From my job at the University of Kent I moved to a lectureship in Linguistics at the University of East Anglia. It was one of the new universities of the 1960ties, and it insisted that every student had to complete their undergraduate degree with a Joint Seminar: *History and Literature* for instance, or *Sociology and French*; or whatever. For me it meant – every summer - teaching for a whole term with a colleague from a different discipline. In my case it meant teaching (with Bob Hodge) a seminar on *Linguistics and Literature*; (with Tony Trew) a seminar on *Politics and Linguistics*. This idea -- which has long since become entirely unremarkable - of bringing together quite different disciplines, was then innovative: to step away from the lens of one discipline and to realize that the lens of another discipline showed the world differently. I proposed connecting *History and Linguistics*, an idea which was regarded as problematic by the historians: until one of their students won the annual prize offered by the Cromwell Society for an annual essay competition.

The notion of power as both shaping language and as expressed in it everywhere led to the development by Bob Hodge and myself of what I consider a thorough and coherent Marxist account of language: *Language as Ideology*. We borrowed the concept of *transformation* from Chomsky. But while he had turned that concept (taken from his teacher Zellig Harris) from a sociological into a psychological category – as an abstract,

meaning-preserving process - we restored it to its social/political uses: an expression, always, (of different kinds) of power used by a social / linguistic actor for a specific reason. That made it possible to connect the *process* of transformation with Halliday's socially founded grammar: whether e.g. through categories such as *agency* and *transitivity*, or of *theme* and *thematization*; always seen as the merging of social / political processes and their material, social semiotic appearance.

Bob Hodge and my book *Language as Ideology* (1979) provided a plausible, coherent account of how power shapes language; it, in turn, became the foundation of *Critical Linguistics*, and with that became a major influence in the development of Critical Discourse Analysis. My version of CDA is founded on the notion of the *motivated sign*: power expressed by means of apt signifiers. That was the **third most important moment**.

The idea that the relation of *form* and *meaning*, of *signifier* and *signified* is *motivated* and NOT *arbitrary* is the foundation of my (and Bob Hodge's) Social Semiotics (1988). In making a sign, the sign maker chooses a *form* which she or he regards as *apt* for the expression of the *meaning*: for instance a *circle* as the *signifier* for the signified of *wheel*; *bolded letters* as a *signifier* of the importance of the *signified*. That is the foundation of Social Semiotics; and is the fourth most important moment.

To my opinion you are far more than a prominent linguist or semiotics professor. You are a political thinker, a socially responsive scientist, an “intellectual warrior” as critical pedagogues say. You brought to light the revolutionary idea that language is a battlefield of conflicting interests and power relations and that that language and its use – not only in its written form- relates to one’s dignity. I find this idea deeply true and subversive at the same time. Could you tell us a bit more about it? What does dignity has to do with language, literacy and meaning making?

Developing and articulating a theory in which each and every member of a community / society is ceaselessly engaged in shaping the semiotic resources of their society – along the lines of their *interest* evident everywhere in their (inter-)actions - is at the same time to put forward a theory which can be the basis, the foundation for equitable social-semiotic relations in all aspects of social life. It undermines one crucial aspect of *authority based on power*: if every sign-maker participates equally in shaping the semiotic resources (and with that the means of knowing and for shaping knowledge) one major support of *power as knowledge* is taken away. Knowledge as the means to power becomes a resource for all.

Language and its use – not only in its written form- relates to one’s dignity. I find this idea deeply true and subversive at the same time. Could you tell us a bit more about it? What does dignity has to do with language, literacy and meaning making?

I would like it, as my goal, that all those around me should have the resources to understand how power works – whether used against them or used by them for their aims. I

would like all to have the opportunities and the resources to put **their** ideas into the world, and through that have the potential to live lives of dignity and fulfillment. One condition for that is full access to the semiotic resources of and for making meaning; and through that full participation in social life.

It strongly impressed me your saying about how you and Theo V.L. started your study on images with an Australian Woman's Weekly. Please tell us more about it.

In my view the most important source of meanings – the meanings that constantly and subtly shape our ways of seeing the world – lies in the banal and the everyday. In everyday interactions we constantly encounter and newly make these meanings. *Australian Women's Weekly* seemed to us a publication which, like others of its kind, deals with just such meanings - banal, unremarkable - and, in doing that, normalizes notions about the everyday: what families are, what gender relations are, how success in your job is defined, and how success should be seen, etc. All express ideologies. The “remarkable” builds on and grows in the unremarkable stuff.

What differentiates this “grammar of images” to previous attempts of others (like O'Toole) to articulate a language of images?

There are two points here: one is to do with the use of the word “language” (in your quote here, but also by many others). The other point is about the material means of making meaning evident: sound has different affordances – different potentials and limitations to making marks on a surface. Halliday wrote a vast amount about *spoken* English, speech, and later also about writing. In his writings he made a significant distinction between the two.

So to the first point: if we compare the material means of *speech* and of *image*, it is obvious that *image* does not have *words*, or *verbs* or *adjectives*, or *sentences* etc. At the same time speech does not have the spatial features of *image*: no *up*, nor *down*, no *centre* or *margin*, etc (you have read *Reading Images*). We could of course say that that difference doesn't matter: let's call them both “language”; and we might as well call a bunch of flowers *the language* of flowers. In doing that we will have given up any pretense of any serious interest in and about meaning.

Michael O'Toole used the theoretical terms which Halliday developed for accounts of meaning as it appears in speech and writing, to describe entirely different phenomena. It's a bit like using the same terms to describe different kinds of food – meat, pasta, vegetables, pulses, fruit, etc – after all, they're all *food*. If someone asks: “what are we having for our evening meal?” you would probably not say “food”

Halliday said – in slightly different ways: “Language is as it is because of the functions it fulfills in society”. That is, all meanings expressed in *speech* or in *writing* are as they are because of their function – their use by social agents in their social interactions. We can expand his statement from “language” (that is, from *speech* and *writing*, each in its

specific ways) to all semiotic resources: “Semiotic resources are as they because of the functions they fulfill in society” That deals with one aspect of a sign, *the meaning, the signified*. It does not deal with the material means of expressing that meaning, the signifier.

However, the material which is shaped to express meaning – *sound* in the case of *speech*, and *marks on surfaces* in *writing* – has distinct potentials and limitations: affordances. Sound, in *speech*, has the affordance, for instance, of *loudness*, or of *softness*, of *length* or *brevity*, of *variations in tone*: all are used as means for making meaning (rhythm, intonation, accent, etc). These are not available in *writing* (where often entirely different means have to be used – or where no equivalent means are available. (Try saying – in English (all languages work differently in that respect) “yes” to mean: “do you really think so?” or “you must be joking!”)

In other words, semiotic features are *shaped* in different ways through the affordances of *different* materials. Hence meanings differ in their material expression, depending on the different materials. A potato is not a sausage, even though both are *food*.

O’Toole simply transferred the Hallidayan categories – designed for “”language”” (a term I try not to use, given the significant differences between speech and writing) - and used them for materially entirely different phenomena. The term “mode” used in Social Semiotic theory is an attempt to get away from the deeply misleading vagueness and imprecision of the term “language” and to move to a more useable account of how different meanings made in one society are given material realization.

If we continue with the term “language” in its present uses, a teacher will not attempt to understand how meanings are made differently via speech or writing or image or gesture or layout. He or she will not have the tools for recognizing that meaning is produced in all these, and produced differently. That leads to entire misunderstandings – or total lack of recognition – of how different learners express meanings.

You say that: “the increasingly and insistently more multimodal forms of contemporary texts make it essential to rethink our notions of what reading is”. Reading images, a radical contribution to the field of literacy - to my opinion-, was published in 1990. After 29 years of the publication of this revolutionary work, do you think it has managed to permeate everyday school practices and make the necessary “umbruch” in the applied education?

I would say, given what I have just written, that *Reading Images* is “a contribution to attempts to understand how meanings are given material form in the mode of image”.

In the form of Multimodality – a consequence of the insight provided by *Reading Images* about the relation of meaning and form, curricula in many countries now emphasize “multimodality” (in the course of the use of that term other kinds of problems creep in – but let’s leave that aside) “everyday school practices” are of course subject – in many countries where the state and its politicians control the education system (of

which I approve) – to political control, and are reluctant to do anything that leaves the seemingly secure ground of traditional practices. Anxious parents are a part of this, preferring the traditional (even if increasingly problematic) route.

The “umbruch” is only in part to do with the curriculum and with multimodality therefore, and much more with the aspect of Social Semiotics that deals with power: that is, a realization that existing notions of communication (dating back to 1947, and two electrical engineers, Shannon and Weaver) of Sender --> message --> receiver and of encoding and decoding are entirely inappropriate. That works for getting a light turned on by flicking a switch, and does not work for learners, who have different kinds of switches – things called *interest, motivation, respect for the semiotic work* of learners. My slogan is that **communication has happened when there has been interpretation.**

That makes the interpretative work of the learner into the central issue in any form of education. It provides an entirely different task for teachers and insists on the centrality of the learner and her or his semiotic work. It entails a shift in assumptions about power, authority and knowledge: *that* is the Umbruch I am writing and talking about. It means a difficult process of educating all of the social actors in a society. It would lead, after some thirty or more years of talking about “*student centred learning*” to that as a reality.

We are a long way from that: those who have power now, in that social domain, will not readily give it away, even if it causes increasing problems.

What is -to your experience -the lingua franca of teaching methodology? Has it moved towards embracing multimodality?

To some extent yes --- look at changes in teaching materials (eg text-books, online materials) but not usually in assessment practices

If I asked you to put a marker in your “quadrant of spatial meaning potential in ‘Western’ images”, to stand for our present day educational system (in the west), where would you place it? And why? (I mean is it still in the “old” section or in the “new”, the “known” or the “ideal”, or even more, can maybe specific choices be placed in different positions?)

I’m not sure that I see that as a useful model: we always start with the known, the question is, how do we use it? We need to paint a new picture: maybe in form like a traditional icon, but with learners in the centre, and the saints and angels busy in assisting.

You mention that to get evidence of learning, one measures the distance between what authority says one should learn and what one seems to be able to show as one’s learning.

I don't see it in that way at all. I regard all sign-making as learning, always based on the principles which the learner brings to her/his interpretation. So no, that kind of metric is misconceived.

What can they possibly do to improve learning disposition of the students?

First and foremost assume that the learners are serious people; that in *their* interpretations / responses all the means by which they make their learning evident have to be understood – usually teachers look for what they expect and want to find.

Active educators know that there is a great gap between the official standards and the everyday performance of their students. Does the theory of multimodality provide any answers? Could the systematic learning of reading images contribute to this?

An absolutely serious attempt on the part of those responsible for bringing learners to new understandings; resting on the teacher's serious attempt to understand and to value the means by which learners make their engagement with the materials to be learned evident; and to understand the principles that are evident in the learners' responses

Taken for granted that interest links strongly to agency, what can we do to motivate young people to show agency, since they seem more and more disaffected and in denial of learning – at least in school environments?-

Understand the reasons for the disaffection, which in great part – but that is only a part – is about NOT being recognized in the learning teaching environment as serious agents! The other part of course is that the school is one part of their lives.... And the society around the school tends also to dismiss them as not to be taken seriously.

What is your view about the future of literacy, in the landscape of digital technologies and the new communication modes that they support?

I prefer NOT to use the term literacy any more - that is, I have never liked it: what is the Greek term for it? to the best of my knowledge, no other society / language in the world has the term literacy....Reading and writing will change, in line with social changes. So the answer to this question is: how do you see society changing??

I have the impression that my mentioning of the term “literacy”, it somehow exasperated you. Could you help me understand why did it upset you ?

I am not happy by the totally indiscriminate use of the term, especially when someone is suggesting that they are doing serious research: at that point precision in naming becomes important to me.

It is true I have used the word "literacy". Once, in a way I am relatively happy to see it used, in the title of the book *Rethinking paths to literacy*, or *Literacy in the new media age*, where literacy more or less means *writing*. Then for instance, less happily, where a publisher insisted that it should be used, e.g. *Multimodal literacy*.

The reason I am very much against the use of the term is that in anglophone usage, it has been sprayed about carelessly (and intellectually lazily) to mean things such as *capacity, skill, competence*, etc in all sorts of areas — as for instance when the desktop computer became ubiquitous, we suddenly had the term *computer literacy (the ability to do certain things with that device)*; then we had *media literacy (a capacity to deal with media of various kinds)*; or we had *emotional literacy (having a certain degree of ability in personal interaction)*; or *sexual literacy*, etc etc etc

The point is: when I use the term *literacy* I refer to an understanding of and a capacity to use the regularities — entities, the relations of these, the processes, the larger level forms such as written genres - all in one specific social group -- in the mode of writing. When someone uses the term *media literacy*, I might ask – ironically - "so what are the entities of this literacy?" (leaving aside the matter of the difference between, on the one hand, media as in "I understand what is meant by this text in newspapers, or on TV, or in one of the social media", and on the other hand: "the print-media work like this, are used like this, are owned by these corporations" or, "the devices used in social media afford these kinds of potentials, are used for these kinds of interactions, make use of the following modes,..." etc etc. And, I might ask that person: "are you telling me that emotional literacy (or sexual literacy) operates like any of the other phenomena named "literacy".

In short, I think it is a problem using a term which brings with it certain assumptions and expectations — for instance about "writing" - and also use the same term for phenomena which are totally different.

There is a difference using a term for serious research – carefully and precisely – and using it to reassure parents about what is happening in school ("yes, Madam, in that lesson we are doing media **literacy**" to convey to a parent that something serious is being done; or to say to a politician that they need to support this subject, media literacy, just as they will know that they should support literacy as in writing).

So if the point is to reassure parents, or to get money from the minister of education, then fine, use that term. If you're doing serious research, then using a term which suggests that all kinds of capacities can usefully be described by the same label "literacy", assuming that the term explains something similar when it is applied to emotions or to the regularities of writing, then I have an absolute problem.

You have also made a strong point about the genre of PhD, claiming that it is not secure anymore. Could you clarify or justify this opinion?

PhD's are of course very different things, even in broadly speaking European cultures. And, as an academic award, it is – and has been - historically changing, so that "the " PhD has changed and changes with notions of what research is, what knowledge is, the relation of theory and methodology etc

You can track that change if you look at regulations in different countries /cultures, over different periods.

My comment was really too general: I was referring to the PhD degree in the period from the 1960ties to now, broadly in Anglophone, and maybe more generally, European

societies. It had, in that period, been seen as a "contribution to knowledge", changing gradually to its present assumptions. One indicator is that for the last 15 – 20 years, in the contexts with which I am familiar, the main emphasis has shifted from theory to method(s)

To some extent and in some sets of regulations that is still stipulated. In the actual practice in Anglo-phone societies it has changed, along with other changes brought by neoliberal requirements and assumptions, into a certification of "research competence" defined in line with other requirements about "output", "performance", etc

Αποδομώντας το αφήγημα του ηρωικού πολέμου στα τρέιλερ των εμπορικών κινηματογραφικών ταινιών: Μιντιακός γραμματισμός και κριτική παιδαγωγική της ειρήνης

Μουλά Ευαγγελία

*Δρ. Λογοτεχνίας, ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,
Επιμορφώτρια Β' επιπέδου moulaevang@gmail.com*

Περίληψη

Τα πολιτιστικά προϊόντα, μεταξύ των οποίων σε περίοπτη θέση ο κινηματογράφος, δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα, αλλά καθορίζονται από το ευρύτερο πολιτικό- οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο. Οι αποδέκτες- καταναλωτές ενός προϊόντος στο πλαίσιο της ζώνης του ελεύθερου χρόνου τους, δέχονται μηνύματα, τα οποία μολονότι ιστορικά διαμεσολαβημένα και ιδεολογικά φορτισμένα, καθαίρονται μέσα από την ίδια τη διαδικασία, που τα ταξινομεί ως αθώα ψυχαγωγικά προϊόντα, προορισμένα για εύπεπτη και ανώδυνη κατανάλωση. Ο πόλεμος ως θέμα είναι δημοφιλές και επανερχόμενο σε ένα πλατύ πεδίο πολιτιστικών αγαθών προς κατανάλωση, μεταξύ των οποίων και ο κινηματογράφος. Σε μια εποχή που μαστίζεται από πολέμους και οι οδυνηρές συνέπειές τους είναι δραματικά αισθητές σε παγκόσμιο επίπεδο, η κριτική εμβάθυνση και η απόκτηση γραμματισμού στα μέσα που προβάλλουν εικόνες πολέμων, θεωρούμε ότι πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα, στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής των μέσων αλλά και της προώθησης της παιδαγωγικής της ειρήνης. Μέσα από την προτεινόμενη παιδαγωγική προσέγγιση των τρέιλερς πολεμικών κινηματογραφικών ταινιών επιδιώκεται η αποδόμηση κοινώς αποδεκτών παραδοχών στη βάση των οποίων διαιωνίζονται εσφαλμένες ουσιοκρατικές ή ψυχολογικοποιημένες ερμηνείες του πολέμου και τον νομιμοποιούν. Απώτερο αποκόμισμα της διαδικασίας επιδιώκεται να είναι η συνειδητή υιοθέτηση της ειρήνης ως επιλογής ζωής.

Λέξεις-Κλειδιά: τρέιλερ κινηματογραφικών ταινιών, κριτικός μιντιακός γραμματισμός, πόλεμος, παιδαγωγική ειρήνης.

Εισαγωγή

Τα πολιτιστικά προϊόντα, μεταξύ των οποίων σε περίοπτη θέση ο κινηματογράφος, δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα, αλλά καθορίζονται από το ευρύτερο πολιτικό- οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο. Ο ηγεμονικός λόγος χρησιμοποιεί ως προνομιακό όχημά του εκείνα τα πολιτιστικά προϊόντα, τα οποία καθώς απευθύνονται σε μαζικό κοινό, συμμετέχουν σε μια διευρυμένη επικοινωνιακή πράξη με βαρύνουσα σημασία και αδιόρατες σε πρώτο επίπεδο διαστάσεις. Οι αποδέκτες ενός προϊόντος στο πλαίσιο της ζώνης του ελεύθερου χρόνου τους, δέχονται μηνύματα, τα οποία μολονότι ιστορικά διαμεσολαβημένα και ιδεολογικά φορτισμένα, καθαίρονται μέσα από την ίδια τη διαδικασία, που τα ταξινομεί ως αθώα ψυχαγωγικά προϊόντα, προορισμένα για εύπεπτη και ανώδυνη κατανάλωση. Καθώς η γνώση σήμερα διαχέεται και το σχολείο χάνει την πρωτοκαθεδρία στον έλεγχο της, αυτό οφείλει να στραφεί στη μελέτη της

πραγματικότητας που διαμορφώνει τη μαθητική εμπειρία, συμπεριλαμβάνοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία σύγχρονα πολιτιστικά κείμενα στα οποία οι μαθητές εκτίθενται. Ο πόλεμος ως θέμα είναι δημοφιλές και επανερχόμενο σε ένα πλατύ πεδίο πολιτιστικών αγαθών προς κατανάλωση, μεταξύ των οποίων και ο κινηματογράφος. Το θέμα του πολέμου ενδεδυμένο σε ένα περιπετειώδες επικό αφήγημα δε, ενισχύεται και εξιδανικεύεται. Η δύναμη της αφήγησης να διδάσκει και να διαμορφώνει συμπεριφορές μέσα από τη συναισθηματική εμπλοκή, είναι δεδομένη. Οι Χολιγουντιανές τεχνικές αφήγησης επιστρατεύονται και εκ του αντιστρόφου στην στρατιωτική εκπαίδευση των ΗΠΑ, όπου σε συνεργασία με την Paramount Pictures και το Institute for Creative Technologies (ICT) δημιουργούν αφηγηματικές προσομοιώσεις με σκοπό – μεταξύ άλλων- την καλλιέργεια δεξιοτήτων ηγεσίας και επίλυσης κρίσεων στους εκπαιδευόμενους (Iurra & Borst, 2012).

Σε μια εποχή που μαστίζεται από πολέμους και οι οδυνηρές συνέπειές τους είναι αισθητές αλυσιδωτά σε παγκόσμιο επίπεδο, η κριτική εμβάθυνση και η απόκτηση γραμματισμού στα μέσα που προβάλλουν εικόνες πολέμων, θεωρούμε ότι πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα, στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής των μέσων αλλά και της προώθησης της εκπαίδευσης για την ειρήνη. Μέσα από την εφαρμογή της προτεινόμενης παιδαγωγικής προσέγγισης των τρέιλερ πολεμικών κινηματογραφικών ταινιών επιδιώκεται η αποδόμηση κοινώς αποδεκτών παραδοχών στη βάση των οποίων διαωρίζονται εσφαλμένες ουσιοκρατικές ή ψυχολογικοποιημένες ερμηνείες του πολέμου και τον νομιμοποιούν, και εντέλει η συνειδητή υιοθέτηση της ειρήνης ως επιλογής ζωής.

Νέες επικοινωνιακές συνθήκες- νέες εκπαιδευτικές προτεραιότητες

Διανύοντας μια μεταϊχμιακή, μετα- τυπογραφική εποχή (McLuhan, 1967/ Mitchell, 1992), με δεδομένη την εκρηκτική ανάπτυξη των ΜΜΕ και της τεχνολογίας, τα νέα παραγόμενα κείμενα και οι συνθήκες μετάδοσής τους, επαναπροσδιορίζουν τις έννοιες της μάθησης και του γραμματισμού.

Η ίδια η έννοια του κειμένου έχει διευρυνθεί υπό το πρίσμα των μεταστρουκτουραλιστικών θεωριών και των πολιτισμικών σπουδών, που αντιλαμβάνονται ως κείμενα όλων των ειδών τα πολιτισμικά προϊόντα (Easthope, 1991). Η θεωρία των Πολυγραμματισμών αποδεικνύει ανεπαρκή την απλή ανάγνωση και την εκ του σύνεγγυς νοηματική ανάλυση των γραπτών κειμένων με βάση κλειστού τύπου ερωτήσεις, και προκρίνει την κατανόηση και αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων συμβολικών- σημειωτικών πόρων (λόγος, εικόνα, ήχος, μουσική, κίνηση) που δυναμικά συνδιαμορφώνουν το νόημα στη ζωή μας.

Η πολυτροπικότητα των νέων κειμένων, τα μέσα δια των οποίων διοχετεύονται αλλά και οι συνθήκες στις οποίες επικοινωνούνται, αποτελούν αντικείμενα προς έρευνα και διαπραγμάτευση και υπαγορεύουν νέες προτεραιότητες στην παιδαγωγική πράξη, καταδεικνύοντας την αναγκαιότητα υιοθέτησης πρακτικών κριτικής προσπέλασής τους.

Τα ποικίλα πολιτιστικά κείμενα, που δεν είναι άμοιρα ιδεολογίας, ούτε ουδέτερα και αντικειμενικά, καθώς διαμορφώνονται και μορφοποιούνται σε ένα ορισμένο πολιτισμικό παρόν, που καθορίζεται από το ευρύτερο πολιτικό-οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο (Althusser, 1986, Derrida, 1986, Fiske, 1989)· εισβάλλουν στην καθημερινότητα με όχημα ποικίλα νέα μέσα και συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ευρύτερης κουλτούρας που αλληλεπιδρά με την επίσημη εκπαίδευση.

Οι δάσκαλοι και οι μαθητές ως υποκείμενα πλαισιοθετημένα σε δίκτυα πολλαπλών λόγων, δεν προστατεύονται ούτε απαλλάσσονται από αυτές τις ιδεολογικές επιρροές, εξ ου και δεν επιτρέπεται να εθελουφλούν και να τις αγνοούν, επαναπαυόμενοι στην ασφάλεια των ισχυόντων αναλυτικών προγραμμάτων.

Ο McLuhan (1978: 54) είχε δηλώσει ότι "Τον 19ο αι. η γνώση μέσα στην τάξη ήταν περισσότερη από τη γνώση εκτός τάξης. Σήμερα έχει αντιστραφεί αυτή η σχέση. Το παιδί ξέρει ότι πηγαίνοντας στο σχολείο, κατά κάποιον τρόπο, διακόπτει την εκπαίδευσή του" και είχε προειδοποιήσει ότι υπήρχε κίνδυνος τα σχολεία να είναι άσχετα και βαρετά για τους μαθητές αν δεν ανοίξουν τα αναλυτικά τους προγράμματα, ώστε να συμπεριλάβουν τις σύγχρονες τεχνολογίες και τα μέσα.

Η αναγκαιότητα κριτικής παιδαγωγικής ανάγνωσης των πολιτισμικών προϊόντων

Η κριτική παιδαγωγική επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές να συσχετίζουν τη γνώση με την εξουσία, να αναγνωρίζουν τον κυρίαρχο ηγεμονικό λόγο, τους πολιτισμικούς μύθους, τις επίσημες διακηρύξεις, τα παραδοσιακά κλισέ, τις παραδεδεγμένες αντιλήψεις, τα στερεότυπα και ό,τι άλλο καταδυναστεύει τη σκέψη τους και να αναζητούν τις βαθύτερες αιτίες των πραγμάτων, δηλαδή τις ιδεολογικές εγγραφές πέρα και πίσω από την επιφάνεια (Shor, 1992) . Πρόκειται για μια κίνηση, που εμφορείται από την αρχή της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της ανάληψης εποικοδομητικής δράσης.

Παρέχει στους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες τα εργαλεία να αναλύουν τον τρόπο που κατασκευάζονται τα κείμενα στα διαφορετικά μέσα που τους περιβάλλουν και καλλιεργεί τις δεξιότητες που επιτρέπουν, απέναντι στο λόγο των κειμένων και στους μηχανισμούς που αυτά επιστρατεύουν για να προδιαθέσουν τον αποδέκτη θετικά απέναντί τους, να διαπραγματευθούν και να αντιπροτείνουν το δικό τους, εναλλακτικό ή ακόμη και ανατρεπτικό αντι-λόγο (Hall, 1980).

Η έννοια του λόγου αναφέρεται σε κοινωνικά διαμορφωμένες ομάδες ιδεών ή τρόπους σκέψης, σε "σετ εργαλείων", συναρμολόγησης ταυτότητας (Gee, 1996), που ανιχνεύονται σε μεμονωμένα κείμενα ή σε ομάδες-κατηγορίες κειμένων, τα οποία εντοπίζονται σε και εξαρτώνται από ευρύτερες ιστορικοκοινωνικές δομές και σχέσεις και δια των οποίων οι άνθρωποι συναινούν και μοιράζονται έναν κοινό τρόπο θέασης του κόσμου.

Ο ηγεμονικός λόγος χρησιμοποιεί ως όχημα ποικίλα πολιτισμικά προϊόντα- μέσα, με πιο αποτελεσματικά αυτά που δεν καθίστανται ευθέως αντιληπτά ως φορείς του, εξ ου και πετούν κάτω από τα ραντάρ της κριτικής ευαισθησίας ή εγρήγορσης.

Κάθε πολιτιστικό προϊόν και δη όταν απευθύνεται σε μαζικό κοινό, συμμετέχει σε μια διευρυμένη επικοινωνιακή πράξη με βαρύνουσα σημασία και αδιόρατες σε πρώτο επίπεδο διαστάσεις. Οι αποδέκτες ενός προϊόντος στο πλαίσιο της ζώνης του ελεύθερου χρόνου τους (Lefebvre, 1991)¹ δέχονται μηνύματα, τα οποία μολονότι ιστορικά διαμεσολαβημένα και ιδεολογικά φορτισμένα, καθαίρονται μέσα από την ίδια τη διαδικασία, που τα κατηγοριοποιεί ως αθώα ψυχαγωγικά αντικείμενα προορισμένα για εύπεπτη και εξ ου ανώδυνη κατανάλωση. Στην πραγματικότητα όμως, ενεργοποιείται ένα πλέγμα σύνθετων παραμέτρων και διαμορφώνεται μια πολύ πιο πολυδιάστατη – από το επίπεδο του άμεσα αντιληπτού- σχέση του λανθάνοντος λόγου του προϊόντος με τον ηγεμονικό λόγο και τις εξουσιαστικές δομές. Με αυτόν τον τρόπο η κυρίαρχη τάξη πραγμάτων διαχέεται και ενσωματώνεται σε πληθώρα προϊόντων, με συνέπεια να μην επιβάλλεται βίαια, αλλά να υποβάλλεται υπαινικτικά (Foucault 1991, Rabinow 1991).

Υπό αυτήν την έννοια, η μάχη για ανακάλυψη της βαθύτερης αλήθειας μέσω της παιδαγωγικής πράξης, δεν είναι η αναζήτηση κάποιας αδιαμφισβήτητης, απόλυτης αλήθειας που πρέπει αν έλθει στο φως, αλλά η προσπάθεια να καταστούν κατανοητοί οι "κανόνες σύμφωνα με τους οποίους ορίζεται το σωστό και το λάθος και το πώς συγκεκριμένες απόψεις της εξουσίας προσαρτώνται στην αλήθεια." (Foucault, in Rabinow 1991).

Τυπικά, η εκπαίδευση προωθεί την άποψη μιας οικουμενικά ισχύουσας γνώσης, όπου ο κόσμος γίνεται αντιληπτός ως μια μηχανική οντότητα που διέπεται από σταθερούς, αμετάβλητους και διακριτούς νόμους οι οποίοι περιγράφονται με οικουμενικές γενικεύσεις (Kincheloe, 2008: 7).

Η κριτική παιδαγωγική αντιθέτως, επενεργεί χειραφετικά, ενδυναμώνοντας την κριτική ικανότητα των μαθητών και την αντίστασή τους απέναντι στη χειραγώγηση και την επιβολή της μοναδικής αλήθειας, που συχνά υπηρετείται από θεσμούς και μέσα και τους παρέχει τα εργαλεία να αποδομούν και να αποκωδικοποιούν την πραγματικότητα.

Ο κριτικός γραμματισμός συνεπώς, είναι ένας κοινωνικά αντιληπτικός γραμματισμός (Gee, 1993), που προωθεί την "ανάγνωση του κόσμου και όχι της λέξης" (read the world, not the word) (Freire, 1985).

Κριτικός μιντιακός γραμματισμός

Η ικανότητα μας να επικοινωνούμε αποτελεσματικά σε ποικίλα περιβάλλοντα και με κάθε δυνατό διαθέσιμο πόρο, με άλλα λόγια να είμαστε ουσιαστικά εγγράμματοι, προϋποθέτει ανάλογη παιδεία. Με δεδομένο ότι όλα τα κείμενα, που καλούμαστε να κατανοήσουμε, είναι κατασκευές και αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας με

οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και αισθητικές διαστάσεις και ότι το νόημα παράγεται από την αλληλεπίδραση των μηνυμάτων που μεταδίδονται από ποικίλα επικοινωνιακά μέσα με τα δικά του -το καθένα- ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Frey N. & Fisher D., 2008: 1-2), η ανάγκη για διεύρυνση των κριτικών εργαλείων προσέγγισής τους διογκώνεται.

Η επιλογή του κινηματογράφου στηρίχθηκε στην αειθαλή δημοτικότητά του σε όλες τις ηλικίες και δη στους νέους, αλλά και στην αυξανόμενη σημασία του στη διαμόρφωση ταυτότητας και κοινής γνώμης. Χαρακτηριστικά ο Garry Wills (2013) στο βιβλίο του *John Wayne's America*, διατυπώνει την υπόθεση ότι η φαντασίωση του μέσου Αμερικανού για τον John Wayne, ως τον πατριώτη-πρότυπο που δίνει το παράδειγμα, ώθησε σε πρώτο επίπεδο πολλούς Αμερικανούς στον πόλεμο του Βιετνάμ. Ο πόλεμος ως θέμα δε, εντοπίζεται ως δημοφιλές και επανερχόμενο σε ένα πλατύ πεδίο πολιτιστικών αγαθών προς κατανάλωση, αλλά επιλέχθηκε επιπλέον και για το εξής λόγο.

Σε μια εποχή που μαστίζεται από πολέμους και οι οδυνηρές συνέπειές τους είναι πλέον αισθητές σε παγκόσμιο επίπεδο (Davies, 2004), η κριτική εμβάθυνση και η απόκτηση γραμματισμού στα μέσα που προβάλλουν εικόνες πολέμων, θεωρούμε ότι αποτελεί προτεραιότητα, στο πλαίσιο μιας κριτικής παιδαγωγικής των μέσων αλλά και της προώθησης της εκπαίδευσης για την ειρήνης (Danesh, 2008). Η επιρροή του κινηματογράφου δε, είναι αναμφισβήτητα καταλυτική εξ ου και θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο κριτικής ανάλυσης και αναστοχασμού με τη βοήθεια κατάλληλης "εργαλειοθήκης". Ένα τρέιλερ είναι η εμπορική διαφήμιση μιας ταινίας μεγάλου μήκους που πρόκειται να προβληθεί στο μέλλον σε έναν κινηματογράφο και συνιστά το αποτέλεσμα δημιουργικής και τεχνικής επεξεργασίας. Είναι σύντομο και συντίθεται από καίρια αποσπάσματα της ταινίας κατάλληλα συρραμμένα, ώστε να προκαλέσουν το ενδιαφέρον του μελλοντικού θεατή.

Μέσα από την προτεινόμενη προσέγγιση επιδιώκεται να αποδομηθούν κοινώς αποδεκτές παραδοχές στη βάση των οποίων διαιωνίζονται εσφαλμένες ουσιοκρατικές ψυχολογικοποιημένες ερμηνείες του πολέμου και τον νομιμοποιούν (Bekerman & Zemblyas 2011). Συγκεκριμένα, στόχος είναι η αποσυναρμολόγηση της έννοιας των «οικουμενικών αξιών» και του «αυτόνομου υποκειμένου με ελεύθερη βούληση» που πηγαιίνει οικειοθελώς στον πόλεμο υπηρετώντας υπέρτατες και αδιαπραγμάτευτες αξίες, που όμως δεν αποτελούν παρά δυτικές εννοιακές κατασκευές (Berger, & Luckmann, 1991), οι οποίες διαδόθηκαν και επιβλήθηκαν με την αποικιοκρατία και την παγκοσμιοποίηση (Bekerman, 2001). Αυτές οι έννοιες δεσμεύουν την ερμηνευτική διαδικασία σε ρομαντικά ψυχολογικοποιημένα πλαίσια και είτε δικαιώνουν τον πόλεμο στο όνομα μιας ανώτερης «οικουμενικής αξίας», είτε τον αποδίδουν σε έλλειψη απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ανεκτικότητα, η επικοινωνία, ή ο σεβασμός στην διαφορετικότητα, αποτρέποντας έτσι τη γενίκευση και τη θέαση των βαθύτερων αιτιών.

Η βιομηχανία του κινηματογράφου γιγαντώθηκε μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, παράλληλα με την εδραίωση και διόγκωση του στρατιωτικο-βιομηχανικού συμπλέγματος στην Αμερική. Από τον μύθο της απώθησης της Σοβιετικής απειλής επί ψυχρού πολέμου μέχρι τον μύθο της προάσπισης του «ελεύθερου κόσμου» από την τυραννία και την τρομοκρατία (Rosenbaum, 2002) σήμερα, ο εμπορικός κινηματογράφος εξακολουθεί να επενδύει σε υπερπαραγωγές από επικές πολεμικές ταινίες, που προσελκύουν με την κατάλληλη προώθηση, το παγκόσμιο κοινό και το επηρεάζουν. Μέσα από αυτές ο πόλεμος εξιδανικεύεται και η ιστορία παραχαράσσεται. Όπως εξάλλου έχει υποστηριχθεί: «Ποτέ ... να μην αφήνεις την ιστορική αλήθεια να μπαίνει εμπόδιο στο δρόμο μιας καλής και μεγάλης εμπορικής επιτυχίας ταινίας, που αποδίδει 200 εκ. δολάρια εντός συνόρων. Οι εμπορικές επιταγές συχνά τροφοδοτούν κινηματογραφικές επανεγγραφές της ιστορίας. Σύνθετα οικονομικά και κοινωνικά θέματα διυλίζονται και φιλτράρονται σε εύπεπτα τεμάχια πληροφορίας προς κατανάλωση από το ιδανικό κοινό του Χόλυγουντ: αυτό με τον ελάχιστο κοινό κριτικό παρονομαστή» (Sanello, 2003).

Ο πόλεμος στα μέσα και η στερεοτυπική αναπαράστασή του

Στην πρόταση που ακολουθεί προτείνονται προσεγγίσεις του θέματος, που θα μπορούσαν να καταστήσουν τους μαθητές κριτικούς καταναλωτές των εν λόγω προϊόντων και συνεπώς ενεργούς και προβληματισμένους αποδέκτες των μηνυμάτων τους.

Ο πόλεμος στα πολιτισμικά προϊόντα που φέρουν τη σφραγίδα του και κατηγοριοποιούνται ως πολεμικά (ταινίες, κόμικς, ηλεκτρονικά παιχνίδια κ.ά.) παρουσιάζει ορισμένα κοινά, επανερχόμενα, τυπικά χαρακτηριστικά (Galtung, 1990):

- *Αποπλαισίωση της βίας*
- *Δυσισμός: αναγωγή και περιστολή της εμβέλειας της σύγκρουσης σε δύο αντιμαχόμενα μέρη*
- *Μανιχαϊσμός: απόδοση απόλυτων κατηγορικών χαρακτηρισμών στην κλίμακα καλού- κακού (αθώωση- δαιμονοποίηση)*
- *Αρμαγεδδών: παρουσίαση της βίας ως αναπόφευκτης*
- *Εστίαση σε ατομικές πράξεις βίας- καταστροφής/ηρωισμού*
- *Σύγχυση: έμφαση στη δράση στο πεδίο της σύγκρουσης και όχι στους παράγοντες που την επηρεάζουν ή την προκαλούν*
- *Αποκλεισμός ή παράλειψη των θυμάτων – πασχόντων- πενθούντων*
- *Αποσιώπηση των αιτιών κλιμάκωσης, του ρόλου των μεγάλων δυνάμεων και των λοιπών συμφερόντων*
- *Παράβλεψη της διερεύνησης της δυνατότητας ειρηνικής επίλυσης.*

Σύμφωνα με άλλη προσέγγιση, συναφή της προηγούμενης, τα χαρακτηριστικά των πολεμικών αφηγήσεων είναι τα παρακάτω:

- *Νομιμοποίηση βίας,*
- *απόκρυψη – αποσιώπηση παραμέτρων και παραγόντων γύρω από το περιστατικό,*
- *χρήση ευφημισμών και γενικοτήτων,*

- *διαμόρφωση ταυτότητας, συσπείρωση και ενίσχυση συνοχής μέσω προβολής εθνικών συμβόλων, σημαιών, αποφθεγμάτων και γενικότερα ιδιοτήτων συγκεκριμένης ταυτότητας,*
- *κατακερματισμός, δηλαδή έμφαση στις διαφορές των αντιπαρατιθέμενων,*
- *κατασκευή της έννοιας του άλλου και*
- *φυσικοποίηση της κατάστασης της βίας και παρουσίασής της, ως αναπόφευκτης νομοτέλειας (Thompson, 1990).*

Μεθοδολογία ανάλυσης πολιτισμικών προϊόντων ως κειμένων

Για την κριτική ανάλυση των τρέιλερ ως κειμένων υιοθετούμε θεωρητικά μοντέλα που έχουν προταθεί για παραπλήσια πεδία, και τα προσαρμόζουμε ώστε να ανταποκριθούν στο δικό μας σύνθετο εγχείρημα.

Γι' αυτό το λόγο, στο αρχικό, κειμενικό επίπεδο, προσαρμόζοντας τη θεωρία της γραμματικής της εικόνας στα πολυτροπικά κείμενα και δη στα κινηματογραφικά τρέιλερ, εστιάζουμε στο ιδεατό (ideational) και το διαπροσωπικό (interpersonal) επίπεδο (Kress G., Van Leeuwen T., 1996): Μελετώνται τα συστατικά και η καμπύλη της αφήγησης καθώς και οι μηχανισμοί νοηματοδότησης που επιστρατεύονται για να καθοδηγήσουν την πρόσληψη και να διαμορφώσουν προσδοκίες στο κοινό.

Πιο αναλυτικά:

- Στο ιδεατό επίπεδο παρατηρούμε τη γραμμή της δράσης (έστω και αποσπασματικά), τα πρόσωπα, κύρια και βοηθητικά, τον χρόνο της ιστορίας, το σκηνικό φόντο και μερικές ακόμα παραμέτρους.
- Στο διαπροσωπικό- διαδραστικό, παρατηρούμε τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους παράγεται το νόημα, και εν προκειμένω στοιχεία της σκηνοθεσίας των πλάνων, όπως είναι η απόσταση του πλάνου σε σχέση με το είδος της εμπλοκής του δέκτη που προκαλεί (close up- intimate distance / medium- social distance / long shot- impersonal distance), της γωνίας της λήψης στον κάθετο άξονα (από ψηλά, από χαμηλά) ή στον οριζόντιο (ευθεία μπροστινή, πιασινή ή πλάγια λήψη), του βλέμματος του εικονιζόμενου (demand όταν κοιτά το δέκτη καταπρόσωπο/ offer όταν κοιτάζει σε άλλο σημείο του πλάνου και κατευθύνει το βλέμμα μας), των λεπτομερειών, των χρωμάτων, της ρεαλιστικότητας της απόδοσης, κ.ά..

Θα παρακάμψουμε το επίπεδο της ρητορικής ανάλυσης, στο οποίο διερευνάται ο ρόλος του δημιουργού, η σχέση του με το κοινό στο οποίο απευθύνεται, το περιεχόμενο του μηνύματος του οποίου όχημα γίνεται το έργο, ο υποθετικός βαθμός συναίνεσης ή απόρριψης του παραγόμενου μηνύματος εκ μέρους του κοινού, και το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Αυτό, διότι τα πολιτισμικά προϊόντα που εξετάζουμε κατατάσσονται στη μαζική κουλτούρα και ο βαθμός συναίνεσης του κοινού εξαρτάται από το χρόνο της παραγωγής του έργου, ως προϊόντος που συνομιλεί με την εποχή του αλλά και με τις συνθήκες προβολής. Επιπλέον, ως προς τον έλεγχο του θεσμικού πλαισίου εντός του

οποίου αναπτύσσονται τα εν λόγω πολιτισμικά προϊόντα, είναι εύκολα εντοπίσιμες οι σχέσεις των δημιουργών – παραγωγών με οικονομικά και πολιτικά κέντρα εξουσίας (Rosenbaum, 2002).

Εξ ου και θα δώσουμε έμφαση στο προϊόν καθαυτό και στις συνθήκες παραγωγής του, προχωρώντας στο επίπεδο ανάλυσης λόγου, δηλαδή ανάλυσης των στάσεων και των αξιών που διαποτίζουν το εκάστοτε έργο. Θα προβούμε στον έλεγχο του θεσμικού πλαισίου εντός του οποίου τα κείμενα αναπτύσσονται και επικοινωνούνται, στη διερεύνηση του είδους των ατομικών ταυτοτήτων που αυτά ανακαλούν και του τρόπου που τοποθετούνται απέναντί τους (θετικά, ουδέτερα, αρνητικά) καθώς και στον εντοπισμό του είδους των στάσεων- αξιών που τα κείμενα υποβάλλουν και επιδιώκουν εμμέσως να ενισχύσουν (McComiskey, 2000).

Με αυτόν τον τρόπο οδηγούμαστε από την κατανάλωση της πολιτισμικής παραγωγής, στον εντοπισμό της συγκεκριμενικής- πολιτισμικής της λειτουργίας και εντέλει στην κριτική της αναπλαισίωση και την αποδόμηση.

Στάδια εφαρμογής

Αρχικά επιλέγουμε γνωστές πολεμικές ταινίες και αναζητούμε τα επίσημα τρέιλέρ τους.

Προτεινόμενο υλικό (ενδεικτικό)

Ταινίες:

Apocalypse now https://www.youtube.com/watch?v=FTjG-Aux_yQ (Βιετνάμ)

The Deer Hunter <https://www.youtube.com/watch?v=fXoFhOvnOjI> (Βιετνάμ)

Full metal jacket <https://www.youtube.com/watch?v=x9f6JaaX7Wg> (Βιετνάμ)

We were soldiers (<https://www.youtube.com/watch?v=VfGSCaSmKTM>) (Βιετνάμ)

Saving Private Ryan <https://www.youtube.com/watch?v=zwhP5b4tD6g> (Δεύτερος Παγκόσμιος)

Hurt Locker, <https://www.youtube.com/watch?v=2GxSDZc8etg> (Ιράκ 2004)

Stalingrad <https://www.youtube.com/watch?v=l5q8yiXK69I> (Δεύτερος Παγκόσμιος)

The front line <https://www.youtube.com/watch?v=dxFbRg9HS8Y> (Κορέα)

Flags of our fathers <https://www.youtube.com/watch?v=FUjyJjMcNIU> (Δεύτερος Παγκόσμιος)

Fury <https://www.youtube.com/watch?v=DNHuK1rteF4> (Δεύτερος Παγκόσμιος)

Στο αρχικό ιδεατό επίπεδο (ideational) αναλύουμε τα τρέιλερ των ταινιών, ως προς τη δομή και το περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, τα παρακολουθούμε και καταγράφουμε τα στοιχεία της υπόθεσης που το κειμενικό είδος του τρέιλερ επιτρέπει να αποκαλυφθούν (εδώ δεν εντοπίζονται σε σχέση με την αφηγηματική καμπύλη του Freytag ούτε οι φάσεις της επιβράδυνσης (παράταση αγωνίας- δυσκολίες- εμπόδια) ούτε η λύση (τραγική ή αίσια).

Προβαίνουμε σε δομική ανάλυση των στοιχείων της αφήγησης, εντοπίζουμε πληροφορίες για τον τόπο, τον χρόνο και τους χαρακτήρες, παρατηρούμε την κλιμάκωση, τις σχέσεις, την ανάπτυξη των χαρακτήρων και της υπόθεσης, προσπαθούμε να διακρίνουμε το πρόβλημα: ένα δίλημμα ή μια σειρά επιπλοκών, ή κάποιο-α εμπόδιο-α, αλλά και τον τρόπο που οι χαρακτήρες προσπαθούν να ξεπεράσουν τα προβλήματα και τυχόν επιπλέον επιπλοκές.

Επιπλέον, καταγράφουμε και αναλύουμε το περιεχόμενο, επιχειρώντας να εντοπίσουμε κάποια από τα παρακάτω στοιχεία:

Ιστορικό υπόβαθρο, ρεαλιστική απόδοση χώρου, πολιτικές αλληλεξαρτήσεις, ρόλος συμφερόντων ισχυρών δυνάμεων. δράση στο πολεμικό πεδίο- εκρήξεις, στρατιωτική ορολογία, οπλισμός, απόδοση λεπτομερειών (π.χ. μετάλλια, σημαίες, στολές), εχθροί, σύντροφοι- συμπαραστάτες, παράπλευρες απώλειες, οπτική εχθρού, αμφιταλάντευση ήρωα, αγωνία θυμάτων -ανθρώπινη συμφορά, ειρηνική επίλυση προβλήματος, ρόλος γυναικών, ερωτικό υποσενάριο, εστίαση στην ατομική πρόσληψη του πολεμικού βιώματος (ψυχολογική προσέγγιση του πολέμου)

Ακολουθώς, συγκρίνουμε τα συμπεράσματά μας με τα τυπικά χαρακτηριστικά των πολεμικών πολιτιστικών προϊόντων, όπως παρουσιάστηκαν νωρίτερα και εξετάζουμε τη συμβατότητα και το είδος της σχέσης των ευρημάτων μας με όσα παραθέτει η θεωρία.

Εμβαθύνοντας, στο δεύτερο κατά σειρά, διαπροσωπικό επίπεδο (interpersonal) της κειμενικής ανάλυσης των τρέιλερ, εστιάζουμε σε σκηνοθετικές επιλογές και τεχνάσματα, όπως την απόσταση των πλάνων ή τη γωνία λήψης και το βλέμμα του εικονιζόμενου και αναλύουμε τον τρόπο που αυτά κατευθύνουν την πρόσληψη.

Τέλος, σε επίπεδο ανάλυσης λόγου (discourse analysis), εφαρμόζουμε μια ερευνητική-ερευνητική διαδικασία για να ελέγξουμε το είδος των ταυτοτήτων που υποστηρίζει το κείμενο (εμείς- οι άλλοι), τα σύμβολα που επιστρατεύει, τις αξίες και τις στάσεις που υπαγορεύει και τους λανθάνοντες πολιτισμικούς μύθους που ενεργοποιεί για τη νομιμοποίησή του.

Ενδεικτικό παράδειγμα βασισμένο στο τρέιλερ της ταινίας Save Private Ryan.

Δομική ανάλυση των στοιχείων της αφήγησης (structural narrative analysis)

Τόπος	Νεκροταφείο/ πεδίο μάχης κυρίως /σπίτι/επιτελείο
Χρόνος	Παρόν / παρελθόν
Γραμμική αφήγηση	όχι
Flash back	ναι
Πρόσωπα	Μητέρα, ανώνυμοι στρατιώτες, στρατιώτης Ράιαν, captain Miller που ανέλαβε να τον εντοπίσει και η ομάδα του
Σχέσεις	Με μητέρα, με συστρατιώτες, με captain Miller
Πρόβλημα	3 θάνατοι αδελφών, ο 4 ^{ος} καλείται να αποσυρθεί και να επιστρέψει σπίτι του
Κλιμάκωση	Αναζήτηση στρατιώτη- προσπάθεια πειθούς εκτέλεσης εντολής- άρνηση
Εμπόδια - επιπλοκές	Δεν είναι σαφείς στο τρέιλερ
Λύση	Επιλογή να παραμείνει και να αγωνιστεί- απώλειες
Τελική σκηνή	Ο Μίλερ αντιπαρατίθεται με ένα ταγκ

Στοιχεία περιεχομένου αφήγησης (content analysis)

Ιστορικό υπόβαθρο	Β παγκόσμιος πόλεμος
Ρεαλιστική απόδοση χώρου	Ναι (ακτή Νορμανδίας, ερειπωμένες πολιτείες, πολεμικά πεδία, πεντάγωνο)
Πολιτικές αλληλεξαρτήσεις - Ρόλος συμφερόντων ισχυρών δυνάμεων	όχι
Δράση στο πολεμικό πεδίο- εκρήξεις- θάνατοι- τραυματισμοί	Ναι (δύσκολη θέση των στρατιωτών- άμυνα- τραυματισμοί- θάνατοι)
Στρατιωτική ορολογία	Ναι
Οπλισμός	Ναι (μεγάλη ποικιλία)
Απόδοση λεπτομερειών (π.χ. μετάλλια, σημαίες, στολές)	Ναι (στολές αξιωματικών με παράσημα και διακριτικά, αρχικά γράμματα στο σακίδιο πεσμένου στρατιώτη, βέρα στο γυναικείο χέρι που τοποθετεί την ανακοίνωση)
Εχθροί	Ναι (λίγα πλάνα, πρόσωπα σκληρά και μοχθηρά)
Σύντροφοι- συμπαραστάτες	Ναι (συναισθηματική σχέση)
Παράπλευρες απώλειες	Ναι (μικρό κορίτσι)
Οπτική εχθρού	Όχι (η μοναδική εμφάνιση του εχθρού υπογραμμίζει την σκληρότητα και τη μοχθηρία του)
Αμφιταλάντευση ήρωα	όχι
Αντιπαραθέσεις	Ναι (μεταξύ στρατιωτών της ίδιας ομάδας και του Ράιαν με τον Μίλερ)

Ειρηνική επίλυση προβλήματος	Όχι
Ρόλος γυναικών	Μόνο η μητέρα
Ερωτικό υποσενάριο	Όχι
Εστίαση στην ατομική πρόσληψη του πολεμικού βιώματος (ψυχολογική προσέγγιση του πολέμου)	Ναι

Διαπροσωπικό (interpersonal) επίπεδο της κειμενικής ανάλυσης των trailers

Λήψη από ψηλά	Οπτική ελεύθερων σκοπευτών/ πλάνο νεκρών στην ακτή
Λήψη από χαμηλά	Όχι γιατί δίνεται έμφαση στη δύσκολη θέση των στρατιωτών και όχι στην υπεροχή τους
Κοντινό πλάνο	Ναι (σε σκηνές πόνου και φρίκης, στρατιωτών που ουρλιάζουν ή στο πρόσωπο του ήρωα σε έκφραση περισυλλογής)
Μακρινό πλάνο	Ναι (σε σκηνές μάχης και κινήσεων του στρατού)
Γρήγορες εναλλαγές	ναι
Διάλογος	Ναι (έντονος και σε κομβικής σημασίας σημεία)
Ασώματος αφηγητής	Ναι (στην αρχή και σε διάφορα σημεία- η φωνή του Ράιαν)
Ειδικά εφέ	Ναι (εκρήξεις- οπτικά και ηχητικά)
Κατάλληλη μουσική	Ναι (επική, κλιμακούμενης έντασης, απειλητική)

Ανάλυση λόγου (discourse analysis)

Κοινό στόχος	Όλες οι ηλικίες / δυτικός κόσμος
Σημασία συμβόλων	Βέρα+ σταθερότητα, ηθική/ στρατιωτικά διακριτικά= γενναιότητα, αυτοθυσία, ηρωισμός
Διαδικές αντιθέσεις	Αμερικανοί- Γερμανοί
Πολιτισμικοί μύθοι	Οι αμερικανοί στρατιώτες προστατεύουν την τιμή της πατρίδας τους – έχουν υψηλή αίσθηση καθήκοντος, ομαδικό πνεύμα και αδιαπραγμάτευτες αρχές/ ο στρατός έχει ανθρώπινες ευαισθησίες
Λανθάνουσα ιδεολογική αιτιολόγηση	Αυτοθυσία για την πατρίδα- ηρωικός θάνατος- τιμή- αγώνας μέχρι πτώσεως/ η οικογένεια υπέρτατη αξία μετά την πατρίδα

Συμπεράσματα

Η προτεινόμενη προσέγγιση, αποδομώντας το αφήγημα του ηρωικού πολέμου στα τρέιλερ εμπορικών κινηματογραφικών επιτυχιών, καλλιεργεί τον κριτικό μιντιακό

γραμματισμό και ενισχύει εμμέσως την παιδαγωγική της ειρήνης. Ξεσκεπάζει τους ιδεολογικούς μηχανισμούς πειθούς που διατρέχουν αδιόρατα και συγκαλυμμένα τα πολιτιστικά προϊόντα, επηρεάζοντας, διαμορφώνοντας απόψεις και υποβάλλοντας στάσεις, οι οποίες συνήθως είτε ευθυγραμμίζονται με στερεοτυπικές αντιλήψεις είτε ενισχύουν την επίσημη πολιτική ρητορεία (Berlin, 1992).

«Τα μαζικά καλλιτεχνικά προϊόντα είναι σκόπιμα σχεδιασμένα ώστε να έλκονται στα διαρθρωτικά στοιχεία τους, -π.χ. τις αφηγηματικές φόρμες, τον συμβολισμό, τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και το περιεχόμενο τους- προς εκείνες τις επιλογές που υπόσχονται προσβασιμότητα και κατανόηση με ελάχιστη διανοητική προσπάθεια, ουσιαστικά από την πρώτη επαφή, για το μεγαλύτερο μέρος των σχετικά ανεκπαιδευτων ακροατηρίων» (Carroll, 1997).

Οι ίδιες οι ταινίες υπαγορεύουν ένα συγκεκριμένο τρόπο πρόσληψής τους, που προκρίνει την ουσιοκρατική ερμηνεία του πολέμου ως αναγκαίου κακού στην υπηρεσία ανώτερων, εξ ορισμού καθαγιασμένων σκοπών, απαλείφοντας την πολιτική του ταυτότητα και τις οικονομικές διαστάσεις του. Προβάλλουν και θεματοποιούν επιλεκτικά την Ιστορία, θυσιάζοντας το όλο υπέρ ατομικών ιστοριών, με έντονη συναισθηματική βαρύτητα. Αυτές οι ιστορίες δε, αφορούν συνήθως λευκούς αμερικανούς, σε πράξεις αρετής και ηρωισμού ή σε ρόλο θύματος που όμως στο τέλος θριαμβεύει, έστω και ηθικά.

Οι χολιγουντιανές παραγωγές δε, συμμετέχουν στη ρητορική της έκθεσης και δημοσιοποίησης των μαθημάτων της ιστορίας. Αυτή η τάση, που μνημειοποιεί την ιστορία σε θεματικά πάρκα, ηρωικά αγάλματα και μουσεία, κατασκευάζει την «κοινή γνώμη» ώστε να προκρίνει τη συμβατική ερμηνεία των πολέμων, δικαιώνοντας το πολεμικό γεγονός στο όνομα ενός υψηλότερου διακυβεύματος (Nelson, 2015).

Βιβλιογραφία

Althusser, L. (1986). Ideology and ideological state apparatuses. In H, Adams & L Searle (eds.). *Critical theory since 1965* (pp. 239-251). Tallahassee: Florida State University Press.

Bekerman, Z. (2001). Constructivist perspectives on language, identity and culture: implications for Jewish identity and the education of Jews. *Religious Education*,96(4), 462–73.

Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2011). *Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond*. Cambridge University Press.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (No. 10). Uk: Penguin.

- Berlin, J. A. (1992). Poststructuralism, Cultural Studies, and the Composition Classroom: Postmodern Theory in Practice. *Rhetoric Review*. Vol. 11, No. 1 (Autumn, 1992), pp. 16-33.
- Carroll, N. (1997). 'The ontology of mass art'. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. vol. 55(1).
- Danesh, H. B. (2008). The education for peace integrated curriculum: Concepts, contents, efficacy. *Journal of Peace Education*. 5.2 (September 2008): 157–73.
- Davies, L. (2004). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. London and New York: Routledge Falmer.
- Derrida, J. (1986). Structure, sign, and play in the discourse of the human sciences; Of grammatology; Difference. In H. Adarns & L Searle (eds.). *Critical theory since 1965* (pp. 83-137). Tallahassee: Florida State University Press.
- Easthope, A. (1991). *Literary into Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Fiske, J. (1989). *Understanding popular culture*. Boston: Unwin Hyrnan.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: the birth of a prison*. London, Penguin.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. New York: Bergin and Garvey.
- Galtung, J. (1990). "Cultural Violence". *Journal of Peace Research*, Vol. 27, No. 3: 291-305.
- Gee, J. (1993). Critical literacy/socially perceptive literacy: a study of language in action. *Australian Journal of Language and Literacy*. 16 (4): 333-355.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London: Taylor & Francis.
- Hall, S.(1980). 'Encoding/Decoding'. *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies*. London: Hutchinson.
- Iuppa, N., & Borst, T. (2012). *Story and simulations for serious games: tales from the trenches*. CRC Press.
- Kincheloe J. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy. An Introduction*. Springer.
- Kress G., Van Leeuwen T. (1996). *Reading Images. A Grammar of Visual Design*, London: Routledge.

- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford, OX, UK: Blackwell.
- Mc Luhan, M., & Fiore, Q. (1967). *The medium is the message*. New York: Random House
- McComiskey, B. (2000). *Teaching composition as a social process*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- Mitchell, W. J. (1992). *The Reconfigured Eye. Visual Truth in the Post-Photographic Era*. MIT Press.
- Nelson, J. (2015). *Politics in Popular Movies Rhetorical Takes on Horror, War, Thriller, and Sci-Fi Films*. Taylor and Francis.
- Rabinow, P. (ed.) (1991). *The Foucault Reader: An introduction to Foucault's thought*. London: Penguin.
- Rosenbaum, J. (2002). *Movie Wars: How Hollywood and the Media Limit What Movies We Can See*. Chicago Review Press.
- Sanello, F. (2003). *Reel vs Real: How Hollywood Turns Fact into Fiction*. Lanham, Md: Taylor Trade.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- The New London Group (Cazden, Courtney, Bill Cope, Mary Kalantzis et al.), 'A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures', *Harvard Educational Review*, Vol.66, No.1, Spring 1996: 60-92.
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and Modern Culture*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wills, G. (2013). *John Wayne's America*. Simon and Schuster.

ἸΟ ελεύθερος χρόνος στη σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία εντάσσεται σε και υπηρετεί μια κουλτούρα απόδρασης (escapism) από την καθημερινότητα και νοείται ως μια παθητική, ή τουλάχιστον μη απαιτητική νοητικά ατομοκεντρική ενασχόληση.

Διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ελευθεριάδου Σοφία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Ειδική Παιδαγωγός, sofiefgrig@gmail.com

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Ψάλτη Αναστασία

Καθηγήτρια, ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, psalti.anastasia@gmail.com

Περίληψη

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους που μπορεί να επηρεάσει άμεσα την παραμονή τους στο επάγγελμα. Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στους δασκάλους. Η έρευνα διεξήχθη μέσω ερωτηματολογίων σε 149 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (27 άνδρες και 122 γυναίκες) με στόχο τη μελέτη από τη μια της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους σε συνδυασμό με την ικανοποίηση που λαμβάνουν από τη ζωή και από την άλλη του κατά πόσον διάφορα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Δύο ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν ηλεκτρονικά, η «Κλίμακα ικανοποίησης από τη ζωή» και η "Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor- Davidson". Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας και υψηλά ποσοστά ικανοποίησης από τη ζωή. Παράλληλα, διαφάνηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ επιβεβαιώθηκε η σύνδεση της ψυχικής ανθεκτικότητας με την ικανοποίηση από τη ζωή, καθώς υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης από τη ζωή οδηγούν σε υψηλότερα ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας. Τέλος, στα αποτελέσματα της έρευνας διαφάνηκε υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία στους μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-Κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, ικανοποίηση από τη ζωή, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Η έννοια της ανθεκτικότητας προέρχεται από τον κλάδο της ψυχιατρικής και της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Είναι αποτέλεσμα της προσοχής που δόθηκε στα ατομικά χαρακτηριστικά που διέθεταν άτομα νεαρής ηλικίας, τα οποία παρά το γεγονός πως αναμενόταν να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη ζωή τους, κατάφεραν να προσαρμόζονται θετικά και να έχουν επιτυχίες στην καθημερινότητά τους, παρά τις μεγάλες δυσκολίες που αντιμετώπιζαν (Howard, Dryden & Johnson, 1999). Η ανθεκτικότητα χαρακτηρίζεται ως διαδικασία, ικανότητα ή αποτέλεσμα της επιτυχημένης προσαρμογής, παρά τις αντίξοες ή απειλητικές συνθήκες. Άτομα νεαρής ηλικίας που επέδειξαν ανθεκτικότητα σε αντίξοες συνθήκες (περιπτώσεις χρόνιων ασθενειών, κακομεταχείριση και συνθήκες φτώχειας) μελετήθηκαν όσον αφορά τα ξεχωριστά τους ατομικά χαρακτηριστικά, ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο είναι δυνατή η ενίσχυση της

ανθεκτικότητας στους άλλους (Masten, Best & Garmezy, 1990). Η ψυχική ανθεκτικότητα παρουσιάζεται ως μία δυναμική διαδικασία ή ένα αποτέλεσμα που προκύπτει μέσω της αλληλεπίδρασης ενός ατόμου με το περιβάλλον (Sumsion, 2003, Tait, 2005).

Ένας από τους κύριους λόγους ενασχόλησης των ερευνητών με την έννοια αυτή είναι ο υψηλός αριθμός εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα κατά τα πέντε πρώτα έτη της δουλειάς τους. Έχει αποδειχθεί πως στον δυτικό πολιτισμό το 1/3 των δασκάλων παραιτούνται ή υφίστανται επαγγελματική εξουθένωση κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών της εργασίας τους (AMSI, 2005, Ewing & Smith, 2003, Ramsay 2000). Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα σχετικά νέο τομέα έρευνας, που δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές να κατανοήσουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους παρά τις δυσκολίες που προκύπτουν. Συνάμα, παρέχει μία επιπλέον προοπτική σε έρευνες που έχουν να κάνουν με παράγοντες όπως το στρες, η επαγγελματική εξουθένωση και η φθορά. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται πως υπάρχει διαθέσιμος περιορισμένος αριθμός ερευνών που να εξετάζουν άμεσα την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Στην πλειοψηφία τους οι έρευνες εξετάζουν τη λειτουργία μίας ομάδας παραγόντων (π.χ. των προστατευτικών) δίνοντας βάση στα ατομικά στοιχεία και στις συνθήκες του περιβάλλοντος που υφίστανται σε περιπτώσεις ανθεκτικών εκπαιδευτικών (Castro, Kelly & Shih, 2010). Στη βιβλιογραφία ο διαχωρισμός γίνεται σε προστατευτικούς παράγοντες και σε παράγοντες επικινδυνότητας.

Τα στοιχεία που βοηθούν το άτομο να αντεπεξέρχεται στις αντιξοότητες και να έχει επιτυχίες στη ζωή του είναι σημαντικά. Σε αυτά συγκαταλέγονται οι εσωτερικές και οι εξωτερικές δυνάμεις, οι πόροι υποστήριξης και οι παράγοντες προστασίας. Στους παράγοντες προστασίας περιλαμβάνονται στοιχεία που διαθέτει το ίδιο το άτομο ή το περιβάλλον στο οποίο ζει. Τα στοιχεία αυτά μειώνουν τις συνέπειες των αρνητικών γεγονότων και δίνουν τη δυνατότητα επιτυχίας (Esquivel, Doll & Oades- Sese, 2011). Οι παράγοντες αυτοί με τη σειρά τους είτε ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες παρουσίας αντιξοοτήτων είτε συμβάλλουν στην παρουσία ενισχυτικών αποτελεσμάτων και στη βελτίωση της υγείας του ατόμου σε ψυχικό επίπεδο (Durlak, 1998). Στην άλλη πλευρά, βρίσκονται οι παράγοντες επικινδυνότητας. Κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του εκπαιδευτικού τους έργου, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις που προκαλούν άγχος και προστριβές. Σε περιπτώσεις λανθασμένης διαχείρισης οι παραπάνω αιτίες μπορεί να επηρεάσουν την υγεία του ίδιου ατόμου και την ψυχική του ακεραιότητα (Brooks, 1994). Από τις μελέτες προέκυψε πως αρκετοί παράγοντες επικινδυνότητας συνυπήρχαν ταυτόχρονα και αθροιστικά ο ένας στον άλλον στην πορεία του χρόνου. Επίσης, η ύπαρξη πολλών παραγόντων μαζί είναι υπεύθυνη συνήθως για τα μη θετικά αποτελέσματα (δυσκολίες που αφορούν τον συναισθηματικό τομέα, προβλήματα σε επίπεδο σχέσεων και συμπεριφοράς) και λειτουργούν αυξητικά ως προς το αρνητικό αποτέλεσμα (Wright & Masten, 2005).

Σε έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν υψηλά ποσοστά ψυχικής

ανθεκτικότητας. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Ζωγράφου, 2016, Μπότου, 2017). Τα χρόνια εμπειρίας στο επάγγελμα επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου. Για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει εργαστεί αρκετά χρόνια παρουσιάζει μεγαλύτερα ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με έναν εκπαιδευτικό που ασκεί το επάγγελμα λίγα χρόνια (Ζωγράφου, 2016). Όσον αφορά την ηλικία, οι εκπαιδευτικοί που συμπεριλαμβάνονται στην ηλικιακή ομάδα άνω των 45 ετών παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με εκείνους που έχουν ηλικία κάτω από 45. Σημαντικό είναι πως οι εκπαιδευτικοί πάνω από 60 έχουν όλοι υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα (Μπότου, 2017). Βέβαια, σε μία άλλη έρευνα, που αφορούσε την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών στον τομέα της ειδικής και γενικής αγωγής, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής 35 ετών είχαν μεγαλύτερα ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (Λάμπρου, 2017).

Έως τώρα ο αριθμός των ερευνών που ασχολούνται με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, σε διεθνές και εθνικό επίπεδο είναι περιορισμένος και επίσης υπάρχει μικρός αριθμός ερευνών που έχουν στον τίτλο τους τον όρο ψυχική ανθεκτικότητα. Στην Ελλάδα οι έρευνες που ασχολούνται με την ψυχική ανθεκτικότητα περιλαμβάνουν ταυτόχρονα τη διερεύνηση και άλλων όρων όπως είναι η Ευημερία, η Προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, το Άγχος, η επίδραση της οικονομικής κρίσης, το σχολικό κλίμα και η συναισθηματική νοημοσύνη. Ακόμη, είναι λίγες οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τους παράγοντες που ενισχύουν και επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα και τον αντίκτυπό τους στην εργασία των εκπαιδευτικών. Στις έρευνες που έχουν γίνει σε διεθνές επίπεδο δίνεται μεγαλύτερη βάση στον ορισμό της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας και στον καθορισμό των παραγόντων που την ενισχύουν και την επηρεάζουν (Ελευθεριάδου, 2018).

Στην παρούσα έρευνα επιδιώκεται η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία της χώρας, στοιχείο το οποίο αποτελεί και σκοπό της έρευνας, χωρίς την παρεμβολή άλλων μεταβλητών (π.χ. του στρες, της κατάθλιψης, της επαγγελματικής ευημερίας), όπως συνέβη με άλλες έρευνες που διεξήχθησαν στον ελληνικό χώρο. Παράλληλα, επιδιώκεται η εξακρίβωση του κατά πόσον τα δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, το είδος εργασίας (μόνιμης, με σύμβαση περιορισμένου χρόνου), ο τομέας εργασίας (Γενική Αγωγή, Ειδική Αγωγή), τα χρόνια εμπειρίας, το μορφωτικό επίπεδο και ο τόπος εργασίας επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτέλεσαν 149 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων το 18,1% ήταν άνδρες και το 81,9% γυναίκες. Από αυτούς 1 (0,7%) εκπαιδευτικός είχε ηλικία 20-25 ετών, 40

(26,8%) είχαν ηλικία 26-35 ετών, 37 (24,8) είχαν ηλικία 36-45 ετών, 60 (40,3%) είχαν ηλικία 46-55 ετών και 11 (7,4%) είχαν ηλικία 55 ετών και άνω. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων 122 (81,9%) δήλωσε πως κατέχει μόνιμη θέση έναντι 27 (18,1%) συμμετεχόντων που δήλωσαν πως κατέχουν θέση αναπληρωτή. Το 83,9 των ερωτηθέντων ήταν εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στην Γενική Αγωγή, ενώ το 16,1 ήταν εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στην Ειδική Αγωγή. Όσον αφορά τα χρόνια εμπειρίας 8 (5,4%) εκπαιδευτικοί διαθέτουν έως 2 έτη εμπειρίας, 22 (14,8%) εκπαιδευτικοί διαθέτουν 2-10 έτη εμπειρίας, 70 (47%) εκπαιδευτικοί διαθέτουν 11-20 έτη εμπειρίας και τέλος 49 (32,9%) εκπαιδευτικοί διαθέτουν 21 έτη εμπειρίας και άνω, ενώ το μορφωτικό τους επίπεδο διαμορφώθηκε ως εξής: μόλις το 0,7% δήλωσε πως κατέχει Διδακτορικό Τίτλο, το 12,8% δήλωσε πως είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας, το 43% δήλωσε πως κατέχει Μεταπτυχιακό Τίτλο και το 43,6% δήλωσε πως είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος. Αναφορικά με το νομό από τον οποίο προέρχονταν οι εκπαιδευτικοί το 61,7% των συμμετεχόντων προέρχονταν από την περιοχή της Αττικής, το 19,5% από το Ηράκλειο, το 10,1% από τα Χανιά και το 8,7% από το Ρέθυμνο.

Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν συνολικά από 4 ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει μία περιγραφή του εργαλείου προς τους συμμετέχοντες. Η δεύτερη περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία, 7 ερωτήσεις συνολικά. Η τρίτη ενότητα μέρος περιλαμβάνει την «Κλίμακα ικανοποίησης από τη ζωή» των E. Diener, R. A. Emmons, R.J. Larsen και S. Griffin (1985), που αποτελείται από 5 ερωτήσεις. Τέλος, η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει την «Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor- Davidson» των Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003), η οποία αποτελείται από 25 ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει συνολικά 7 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Η τρίτη ενότητα αποτελείται από την «Κλίμακα ικανοποίησης από τη ζωή», η οποία έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα από τους Α. Σταλικά και Α. Λακιώτη (2012). (Σταλικάς & Λακιώτη, 2012). Η τέταρτη ενότητα αποτελείται από την «Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor- Davidson», η οποία έχει προσαρμοστεί για τα ελληνικά δεδομένα από τους Ε. Δημητριάδου και Α. Σταλικά (2012). (Δημητριάδου & Σταλικάς, 2012).

Ερευνητική διαδικασία

Το ερωτηματολόγιο για την έρευνα διατέθηκε μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος στους διευθυντές και στις διευθύντριες των δημοτικών σχολείων και από εκεί προωθήθηκε στους εκπαιδευτικούς. Η έναρξη της έρευνας έγινε στις 11/05/2018 και ολοκληρώθηκε στις 21/05/2018.

Αποτελέσματα της έρευνας

Ψυχική Ανθεκτικότητα και Ικανοποίηση από τη Ζωή

Η συνολική βαθμολογία ψυχικής ανθεκτικότητας προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων στις ερωτήσεις 1-24 του ερωτηματολογίου και λαμβάνει τιμές από 0-100. Η αύξηση της συνολικής βαθμολογίας δηλώνει αύξηση του επιπέδου ψυχικής ανθεκτικότητας. Η μέση βαθμολογία ψυχικής ανθεκτικότητας ήταν 71,1 (τυπική απόκλιση: 13,1). Επιπλέον, δημιουργήθηκαν σύνθετες μεταβλητές, ακολουθώντας τις οδηγίες των κατασκευαστών του ερωτηματολογίου, οι οποίες ήταν: Παράγοντας Α: «προσωπική επάρκεια, υψηλά στάνταρντ και επιμονή», Παράγοντας Β: «εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και ενδυναμωτική επίδραση του στρες», Παράγοντας Γ: «θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις», Παράγοντας Δ: «έλεγχος» και ο παράγοντας Ε: «πνευματικού χαρακτήρα επιρροές».

Η συνολική βαθμολογία ικανοποίησης από τη ζωή προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων στις ερωτήσεις 1-5 του ερωτηματολογίου και λαμβάνει τιμές από 5-35. Η αύξηση της συνολικής βαθμολογίας δηλώνει αύξηση της ικανοποίησης. Η μέση βαθμολογία ικανοποίησης από τη ζωή ήταν 23,3 (τυπική απόκλιση: 5,7).

Συσχέτιση Ψυχικής Ανθεκτικότητας & Ικανοποίησης από τη Ζωή

Από τη διμεταβλητή ανάλυση μεταξύ της ικανοποίησης από τη ζωή και τη συνολική βαθμολογία της ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά και των επιμέρους παραγόντων (Α-Ε), προέκυψαν θετικές συσχετίσεις (Πίνακας 1) μεταξύ της βαθμολογίας της ικανοποίησης από τη ζωή και της βαθμολογίας ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά και μεταξύ της βαθμολογίας της ικανοποίησης από τη ζωή και της βαθμολογίας των επιμέρους παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι όσο αυξάνεται η βαθμολογία της ικανοποίησης ζωής αυξάνεται η βαθμολογία της ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά και οι βαθμολογίες για: (Α) την προσωπική επάρκεια, τα υψηλά στάνταρντ και την επιμονή, (Β) την εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, τη μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και την ενδυναμωτική επίδραση του στρες, (Γ) θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις, (Δ) τον έλεγχο και (Ε) τις πνευματικού χαρακτήρα επιρροές.

	Βαθμολογία ικανοποίησης από τη ζωή	
	Συντελεστής συσχέτισης	Τιμή p
Βαθμολογία ψυχικής ανθεκτικότητας	$\rho=0,436$	<0,001*
Βαθμολογία παράγοντα Α'	$\rho=0,401$	<0,001*
Βαθμολογία παράγοντα Β'	$\rho=0,331$	<0,001*
Βαθμολογία παράγοντα Γ'	$\rho=0,433$	<0,001*
Βαθμολογία παράγοντα Ε'	$\rho=0,436$	<0,001*
Βαθμολογία παράγοντα Δ'	$\rho=0,194$	<0,001*

*Spearman test

***Πίνακας 1:** Διμεταβλητές σχέσεις ανάμεσα στη βαθμολογία Ικανοποίησης από τη Ζωή και τη βαθμολογία Ψυχικής Ανθεκτικότητας, τη βαθμολογία του παράγοντα Α', τη βαθμολογία του παράγοντα Β', τη βαθμολογία του παράγοντα Γ', τη βαθμολογία του παράγοντα Δ' και τη βαθμολογία του παράγοντα Ε'*

Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών

Έπειτα από τη διμεταβλητή ανάλυση ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και τη συνολική βαθμολογία ψυχικής ανθεκτικότητας και της ικανοποίησης από τη ζωή, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση στο επίπεδο του 0,05 ($p<0,05$) μεταξύ της βαθμολογίας ψυχικής ανθεκτικότητας και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, ενώ προέκυψε στατιστική σχέση στο επίπεδο του 0,05 ($p<0,05$) μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας ικανοποίησης από τη ζωή και του είδους εργασίας και συγκεκριμένα οι μόνιμοι υπάλληλοι είχαν υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης σε σχέση με τους αναπληρωτές.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική εργασία πραγματεύεται ένα ιδιαίτερης σημασίας θέμα που αφορά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού και καθορίζει κατά μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα του έργου του, αυτό της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συσχέτισής της με την ικανοποίηση από τη ζωή. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της βαθμολογίας ψυχικής ανθεκτικότητας και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, ένα εύρημα που δε συμφωνεί με τα αντίστοιχα ευρήματα ερευνών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων και οι γεωγραφικοί περιορισμοί του δείγματος, καθώς και οι συγκεκριμένες κοινωνικο-

οικονομικές συνθήκες (περίοδος οικονομικής κρίσης) μπορεί να συνέβαλαν σε αυτή τη διαφοροποίηση.

Αντιθέτως, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της βαθμολογίας της ικανοποίησης από τη ζωή και της βαθμολογίας ψυχικής ανθεκτικότητας. Το εύρημα επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως όσο υψηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή λαμβάνουν τα άτομα τόσο υψηλότερα ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν (Γιανναράκη, 2013). Σε έρευνα του Cohn και των συνεργατών του, η βίωση θετικών συναισθημάτων συνδέθηκε με την ψυχική ανθεκτικότητα και την ικανοποίηση από τη ζωή. Η έρευνα υποστήριζε πως τα θετικά συναισθήματα αυξάνουν την ικανοποίηση από τη ζωή ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την ψυχική ανθεκτικότητα (Cohn et. all, 2009). Είναι επόμενο οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν ικανοποίηση από τη ζωή να έχουν υψηλότερα ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς η ικανοποίηση από τη ζωή συμβάλει στη θωράκιση του ατόμου απέναντι στις αντίξοες συνθήκες και στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας ικανοποίησης από τη ζωή και του είδους εργασίας. Συγκεκριμένα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από τους αναπληρωτές. Το ίδιο στοιχείο αναφέρεται και σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, από τα αποτελέσματα της οποίας προέκυψε πως οι μόνιμοι δάσκαλοι ειδικής και γενικής αγωγής παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τους αναπληρωτές (Λάμπρου, 2017). Φαίνεται ότι τα άτομα που εμφανίζουν μία σταθερότητα στην εργασία τους, και επομένως και στις οικονομικές τους απολαβές, είναι λογικό να δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένα από τη ζωή και να μπορούν να έχουν έναν καλύτερο προγραμματισμό.

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μία πολύπλευρη έννοια που επηρεάζεται από σύνολο παραγόντων (π.χ. ατομικούς, περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς, επαγγελματικούς και οικονομικούς παράγοντες). Έχει διερευνηθεί από διάφορους ερευνητές οδηγώντας σε ένα σύνολο πιθανών στοιχείων και παραγόντων που θεωρούνται ότι την προάγουν ή την περιορίζουν. Επομένως, η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι μια στατική ικανότητα ή ικανότητα που ενυπάρχει εξ αρχής στα άτομα, αλλά είναι μια ικανότητα που δύναται το άτομο να τη μάθει και να την αποκτήσει (Μπότου, 2017). Στις δύσκολες λοιπόν αυτές ημέρες που βιώνουμε, η ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι απαραίτητη και καίρια. Είναι σημαντική η προετοιμασία όσον αφορά τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν, παρά η βίωση του στρες για το ότι μπορεί να προκύψουν. Η υιοθέτηση μίας θετικής στάσης ζωής είναι σκόπιμη, με αποτίναξη του άγχους για τις δυσκολίες που ενδέχεται να εμφανιστούν, αλλά παράλληλα με προετοιμασία και ψυχική προφύλαξη (Γώτη, 2016). Για το λόγο αυτό η τελειοποίηση της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας και η ανάπτυξη και εξέταση των παρεμβάσεων σε πολλαπλά πεδία αποτελεί πρόκληση για το μέλλον. Υπάρχουν αρκετές πιθανότητες γι' αυτούς που προετοιμάζουν, απασχολούν και δουλεύουν με υποψήφιους και νέους δασκάλους να μειώσουν τους παράγοντες επικινδυνότητας, να ενισχύσουν τους

προστατευτικούς παράγοντες και έτσι να επιτρέψουν στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς να ευημερήσουν και όχι μόνο να επιβιώσουν (Beltman, Mansfield & Price, 2011).

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Γιανναράκη, Μ. (2013). Η σχέση των θετικών συναισθημάτων με την ψυχική ανθεκτικότητα και την ικανοποίηση από τη ζωή. Μία έρευνα σε πληθυσμό της Ελλάδας και της Κύπρου. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. (Μεταπτυχιακή Εργασία).

Γώτη, Ε. (2016). Η ψυχική ανθεκτικότητα ως παράγοντας της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών. *PRIME*, 9, 47-58.

Δημητριάδου, Ε. & Σταλίκας, Α. (2012). Κλίμακα Ανθεκτικότητας Connor-Davidson. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα και Π. Ρούσση (Επιμ), *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.

Ελευθεριάδου, Σ. (2018). Διερεύνηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. (Μεταπτυχιακή εργασία).

Ζωγράφου, Α. (2016). Ψυχική ανθεκτικότητα και εκπαίδευση- Εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Ν. Εύβοιας και της Αττικής. ΑΣΠΑΙΤΕ, Αθήνα. (Πτυχιακή Εργασία).

Λάμπρου, Δ. (2017). Η ψυχική ανθεκτικότητα ως παράμετρος των Ειδικών Παιδαγωγών- Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. (Μεταπτυχιακή εργασία).

Μπότου, Α. (2017). Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην Ψυχική Ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. (Μεταπτυχιακή Εργασία).

Σταλίκας, Α. & Λακιώτη, Α. (2012). Κλίμακα Ικανοποίησης από τη Ζωή. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα και Π. Ρούσση (Επιμ), *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.

Ξένη βιβλιογραφία

Australian Mathematical Sciences Institute. (2005). Submission to the House of Representatives Standing Committee on the Education and Vocational Training Inquiry into Teacher Education. (Διαθέσιμο on line: <http://amsi.org.au/wp->

[content/uploads/2014/07/06_AMSI_Submission_Inquiry_Teacher_Ed_Apr05.pdf](#), προσπελάστηκε στις 7/12/2017).

Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185-207.

Brooks, B. R. (1994). Children at risk: Fostering Resilience and Hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64, 545-553.

Castro, A. J., Kelly, J. & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 622–629.

Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9, 361–368.

Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 512-520.

Esquivel, G. B., Doll, B. & Oades-Sese, G. V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in schools. *Psychology in the Schools*, 48, 649-651.

Ewing, R. & Smith, D. (2003). Retaining quality teachers in the profession. *English Teaching: Practice and Critique*, 2, 15–32.

Masten, A., Best, K. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.

Ramsay, G. A. (2000). Quality matters. Revitalising teaching: Critical times, critical choices. Report of the Review of Teacher Education. New South Wales, Sydney: NSW Department of Education and Training.

Sumsion, J. (2003). Bad Days don't Kill You; They Just Make you Stronger: A case study of an early childhood educator's resilience. *International Journal of Early Years Education*, 11, 141-154.

Tait, M. (2005). Resilience and new teacher success. *Education Today*, 17, 12-13.

Wright, M.O. & Masten, A.S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. Στο S. Goldstein & R.B. Brooks (Επιμ), *Handbook of resilience in children*. New York: Springer.

**Διερευνώντας την «αυθεντική μάθηση» και «αυθεντική αξιολόγηση»
στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Μέλλιος Βασίλειος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Εδ.

billmellios@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα μικρο-έρευνας σχετικά με την αυθεντική μάθηση και την αυθεντική αξιολόγηση στο περιβάλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα, που χρησιμοποίησε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη και που οι άξονές της προήλθαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Από την επεξεργασία των δεδομένων αναδείχθηκαν τα εξής αποτελέσματα: οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τους όρους «αυθεντική μάθηση» και «αυθεντική αξιολόγηση». Ωστόσο περιστασιακά εφαρμόζουν τεχνικές και μεθόδους που αξιοποιούνται στο περιβάλλον της αυθεντικής μάθησης, δεν χρησιμοποιούν όμως καθόλου τα εργαλεία της αυθεντικής αξιολόγησης. Παρατηρούν τη σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ της μάθησης και της αξιολόγησης και προτείνουν αλλαγές προκειμένου να διαμορφώσουν χρήσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία προς όφελος των μαθητών τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Αυθεντική μάθηση, αυθεντική αξιολόγηση, συμμετοχικές τεχνικές, εργαλεία αξιολόγησης.

Εισαγωγή

Όσοι χαράζουν εκπαιδευτικές πολιτικές, ειδικά μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, στοχεύουν στην πλήρη ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων του ανθρώπου (Eurodice, 2010). Πόσο καλά είναι προετοιμασμένοι οι μαθητές, ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μέλλοντος και να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους αποτελεσματικά; Για να απαντηθεί θετικά ένα τέτοιο ερώτημα δε φτάνει η εκπαίδευση να μεταφέρει τη γνώση στους μαθητές αλλά να τους μάθει πώς να μαθαίνουν, ώστε να είναι ικανοί να αντιμετωπίζουν την πληροφορία, την τεχνολογία, την εργασία σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει (Barron & Darlig-Hammond, 2008). Η νέα τάξη πραγμάτων απαιτεί εκπαιδευτικές πρακτικές ρηξικέλευθες, καινοτόμες, με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει ρόλο κυρίως κεντρικού εμψυχωτή της διδακτικής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 2002).

Από τη μεριά, λοιπόν, της εκπαίδευσης χρειάζεται να υιοθετηθούν νέα περιβάλλοντα μάθησης που θα διαμορφώσουν τις «δεξιότητες του 21ου αιώνα» (Ananiadou & Claro, 2009), οι οποίες μπορούν να «συμπυκνωθούν στις εξής κατηγορίες: 1) Τρόποι σκέψης, 2) Τρόποι εργασίας, 3) Εργαλεία εργασίας και 4) Ζώντας στον κόσμο» (Κασσιμάτη, 2014:3). Τέτοια περιβάλλοντα μάθησης μπορούν να υποστηρίξουν η αυθεντική μάθηση και η αυθεντική αξιολόγηση (Κασσιμάτη, 2014), οι οποίες συνδέονται με γνώσεις

και δεξιότητες που αντανακλούν την πραγματική ζωή.

Με τον όρο αυθεντική μάθηση (authentic learning) εννοούμε εκείνο το εκπαιδευτικό περιβάλλον, το οποίο υποστηρίζει διδασκαλίες που στοχεύουν στην ολιστική μάθηση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή, με όχημα καινοτόμες διδακτικές τεχνικές, όπως την εξατομικευμένη μάθηση, το σχέδιο εργασίας (project) ή τις κοινότητες μάθησης (Κασσιμάτη, 2014). Η αυθεντική μάθηση συνδέεται άμεσα με τις κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες και επιτυγχάνει την ενεργητική μάθηση μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, του διαλόγου και στόχων που συνδέονται με την πραγματική ζωή (Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2012· MacKinnon & Scarff-Seatter, 1997).

Με την αυθεντική μάθηση προωθείται η ολιστική αντίληψη του κόσμου, μέσα από τη βιωμένη πραγματικότητα και εξασφαλίζεται η δυνατότητα στον μαθητή να συνεργάζεται, να λαμβάνει κριτικές αποφάσεις, να διαμορφώνει απόψεις και να συναποφασίζει δραστηριότητες (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005). Η αυθεντική μάθηση έχει κατεξοχήν μαθητοκεντρικά χαρακτηριστικά και συμβάλλει στη δημιουργία περιβαλλόντων εστιασμένων στον εκπαιδευόμενο (Miller, 2012). Οι Herrington, Reeves & Oliver (2010:1) διαπιστώνουν ότι «η αυθεντική μάθηση απαιτεί τη συμμετοχή των μαθητών σε ένα περιβάλλον εφευρετικό και πραγματικό που τους δίνει τη δυνατότητα για σύνθετες συνεργατικές δραστηριότητες».

Με τον όρο αυθεντική αξιολόγηση αποδίδουμε τη «συστηματική διεργασία που αποσκοπεί στην αποτίμηση και στη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας όλων των συνδετικών κρίκων που αποτελούν την πεμπτουσία της εκπαίδευσης» (Πετροπούλου, 2011, στο Κασσιμάτη, 2014). Εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία και με τους όρους εναλλακτική αξιολόγηση, αξιολόγηση προσανατολισμένη στη μάθηση, ολοκληρωμένη αξιολόγηση, αξιολόγηση από ομοτίμους (peer) και συνεργατική αξιολόγηση (Lopez - Pastor et.al., 2013).

Οι ειδικοί της αξιολόγησης παγκοσμίως έχουν αναγνωρίσει τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η αξιολόγηση στη μάθηση, όταν οδηγεί μακριά από τη μέτρηση της μάθησης και είναι ειδικά διαμορφωμένη ώστε να την προωθεί και να της δίνει νόημα (Buhagiar, 2007). Η αυθεντική αξιολόγηση συνδέεται θεωρητικά με τις εξής βασικές αρχές της μάθησης: α) Ο μαθητής κατασκευάζει τη γνώση του (κονστрукτιβιστικές θεωρίες), β) Η μάθηση είναι αυθεντική και τοποθετείται μέσα στην τάξη, γ) Η αξιολόγηση είναι δυναμική και εξελισσόμενη, δ) Ο μαθητής συνεχώς ενδυναμώνεται (Janisch, Liu X. & Akrofi, 2007). Επομένως η πρακτική σχέση ανάμεσα στην αυθεντική μάθηση και την αυθεντική αξιολόγηση είναι η εξής: η αυθεντική μάθηση δημιουργείται μέσα από την αυθεντική αξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση δημιουργεί μάθηση σε ένα αλληλοτροφοδοτούμενο κύκλο (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Η μέθοδος της έρευνας

Η έρευνα εστίασε σε ένα κεντρικό σχολικό συγκρότημα δύο Γυμνασίων και ενός Λυκείου σε πόλη της Κεντρικής Μακεδονίας. Σκοπός της ήταν να ερευνήσει αν οι

εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τι είναι αυθεντική μάθηση και αυθεντική αξιολόγηση και αν τις εφαρμόζουν στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2018-19. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν τέσσερις εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (από τα παραπάνω σχολεία), οι οποίοι επιλέχθηκαν με δύο κριτήρια: α) Να έχουν ασχοληθεί με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις (όλοι τους έχουν παρουσιάσει κατά καιρούς διδακτικές προτάσεις σε τοπικής εμβέλειας ημερίδες), β) Να είναι διαθέσιμοι.

Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν προς τα υποκείμενα ήταν οργανωμένες σε άξονες, οι οποίοι προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τα στοιχεία που αντλήθηκαν από την ημιδομημένη συνέντευξη και την ανοικτή συζήτηση με τα πρόσωπα μελετήθηκαν με την ερευνητική μέθοδο της ανάλυσης λόγου (discourse analysis). Η συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής δεδομένων έχει πολλά πλεονεκτήματα, όπως τη συναρπαστικότητα και τη ζωντάνια του ανθρώπινου λόγου αλλά και την ταχύτητα, με την οποία λαμβάνουμε απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα από τη μία πλευρά και από την άλλη, τη «δυνατότητα τροποποίησης της διερευνητικής κατεύθυνσης, δίνοντας συνέχεια σε ενδιαφέρουσες αποκρίσεις και διερευνώντας υποκείμενα κίνητρα» (Robson, 2010:323).

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Η νοηματοδότηση της αυθεντικής μάθησης και της αυθεντικής αξιολόγησης

Οι εκπαιδευτικοί, όταν τους γίνονται τα ερωτήματα «Έχετε ακούσει τον όρο *αυθεντική μάθηση*;» και «Γνωρίζετε τι είναι *αυθεντική αξιολόγηση*;» δηλώνουν άγνοια ως προς τους όρους. Στις ερωτήσεις σχετικά με τις διδακτικές τεχνικές (που συνδέονται με την αυθεντική μάθηση και τη μαθητοκεντρική διδασκαλία) οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με μεγαλύτερη σαφήνεια και σιγουριά ότι γνωρίζουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, τη μελέτη περίπτωσης, τον καταγισμό ιδεών και το παιχνίδι ρόλων. Μάλιστα δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν αυτές τις τεχνικές στη διδασκαλία τους: «*Ναι, εφαρμόζω την ομαδοσυνεργατική τα τελευταία χρόνια...*». «*.. είμαι οπαδός αυτών των τεχνικών...*», «*Εφαρμόζω την ομαδοσυνεργατική, κυρίως σε τμήματα που είχα και πέρυσι και ξέρουν πώς εργαζόμαστε σε ομάδες..*». Ωστόσο όλοι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ως προς τη συχνότητα εφαρμόζουν σπάνια αυτές τις τεχνικές. Ενώ, είναι γνώστες και τις έχουν εφαρμόσει κατά καιρούς, δεν τις εντάσσουν στη συνηθισμένη τους καθημερινή πρακτική διδασκαλίας, αλλά τις αξιοποιούν περιστασιακά και όποτε επιτρέπουν μία σειρά από συνθήκες. Αναφέρουν: «*Περίπου δύο φορές ή τρεις το χρόνο*», «*Όχι συχνά. Αλλά δοθείσης ευκαιρίας ναι!*».

Σε ό,τι αφορά τα εργαλεία της αυθεντικής αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις τεχνικές του portfolio, της ρουμπρίκας ή της περιγραφικής αξιολόγησης αλλά δεν τις εφαρμόζουν, εκτός από μία εκπαιδευτικό που είπε ότι εφαρμόζει το portfolio. Παράλληλα δήλωσαν ότι ούτε οι συνάδελφοί τους τις εφαρμόζουν, εκτός ίσως από ελάχιστες περιπτώσεις. Συγκεκριμένα είπαν: «*Όχι. Άντα κρατάω τις σημειώσεις μου για να*

ενημερώσω τους γονείς ή για να δω τι χρειάζεται ένας μαθητής για να τον βοηθήσω και να γίνει καλύτερος. Όχι όμως επίσημα», «Πρέπει να πω ότι δεν εφαρμόζω αυτές τις μεθόδους...».

Η επίδραση του μαθητοκεντρικού μοντέλου στη μάθηση

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την επίδραση των συμμετοχικών τεχνικών στη μάθηση προκύπτουν τα παρακάτω ευρήματα. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν διαχωρισμό ανάμεσα στη διάθεση για συμμετοχή των μαθητών και στις γνώσεις που προσλαμβάνουν. Παρατηρούν ότι οι μαθητές συμμετέχουν ευχάριστα, χαίρονται τη βιωματικότητα, κινητοποιούνται στο 100% της τάξης, εμπλέκονται στη διαδικασία, σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που αρκετοί μαθητές «χάνονται». Υποστήριξαν: *«Ναι οι μαθητές μπορώ να πω ότι συμμετέχουν πάρα πολύ...».* *«Βεβαίως έχω πειστεί πια αποδεδειγμένα ότι κινητοποιούν (ενν. οι τεχνικές μαθητοκεντρικού μοντέλου) τους μαθητές»...* *«όταν κάνουμε παραδοσιακή διδασκαλία, δεν είμαστε σίγουροι τι είναι αυτό που παρακολουθούν ή αν παρακολουθούν πραγματικά. Μάλλον παθητικοί δέκτες είναι».*

Ωστόσο, δεν είναι σίγουροι για το πόσες γνώσεις προσλαμβάνουν οι μαθητές, διότι δεν έχουν τα εργαλεία, ώστε να το αξιολογήσουν, αν και έχουν την ιδέα ότι μακροπρόθεσμα οι μαθητές βελτιώνονται, τους μένει η ουσία από τη διδασκαλία, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους αλλά και οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς. Είπαν σχετικά: *«Δεν είμαι σίγουρη ότι αν αξιολογήσουμε με την παραδοσιακή μέθοδο τι γνώσεις παίρνουν με τις μεθόδους αυτές...».* *«Το πρώτο που βελτιώνεται, όμως, είναι οι μεταξύ τους σχέσεις και οι σχέσεις με το διδάσκοντα. Όσον αφορά το γνωστικό κομμάτι μέσα από την αυτοπεποίθηση, μέσα από την αναγνώριση των ικανοτήτων τους, μπορώ να πω ότι καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια, δεν παραιτούνται...».* Επίσης ασκείται κριτική στην ανυπαρξία συστήματος αξιολόγησης, ώστε να υπάρχουν αποτελέσματα και για μαθητές που το σημερινό σύστημα δεν έχει εργαλεία να τους αξιολογήσει και έτσι χάνονται ή καταρρακώνονται, καθώς θεωρούνται «κακοί» μαθητές. Υποστήριξαν σχετικά: *«Ναι υπάρχει μία βελτίωση. Μπορεί να μην είναι αυτό που θέλει η αξιολόγηση που ισχύει σήμερα στην Ελλάδα».* *«...με αυτό τον τρόπο, με την εναλλακτική αξιολόγηση, αξιολογούνται και μαθητές που με το σημερινό σύστημα φαίνονται ότι είναι κακοί μαθητές».*

Εμπόδια και προτάσεις στην εφαρμογή αυθεντικής μάθησης και αξιολόγησης

Από την συγκριτική μελέτη των συνεντεύξεων προκύπτει το εύρημα ότι εμπόδιο για την εφαρμογή των μεθόδων της αυθεντικής μάθησης είναι, κυρίως, ο χρόνος, ο οποίος λείπει στην ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, καθώς το πρόγραμμα είναι οργανωμένο στη βάση 45λεπτων διδακτικών ωρών και όχι συνεχόμενων δώρων. Επίσης ελλείπει χρόνου οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε μαθητές που είναι εξοικειωμένοι με τις μεθόδους και όχι σε όλους τους μαθητές. Επιπλέον, πρόβλημα θεωρείται και η έλλειψη πραγματικής γνώσης γύρω από τις συμμετοχικές τεχνικές. Ενδιαφέρουσες είναι οι απαντήσεις τους: *«Ναι, όποτε προσφέρεται... αν ανοίξω θέματα που για να τα*

διεκπεραιώσω θα εφαρμόσω κάποια τέτοια τεχνική». «Εφαρμόζω την ομαδοσυνεργατική, κυρίως σε τμήματα που είχα και πέρυσι και ξέρουν πώς εργαζόμαστε σε ομάδες. Διότι είναι πιο εύκολο να την εφαρμόσεις σε παιδιά που ήδη έχουν μία εμπειρία.... Εφαρμόζω στην αρχή, στη μέση και το τέλος (ενν. του διδακτικού έτους), αλλά όχι με όλα τα τμήματα, . «...διέκρινα ότι κάποιοι μαθητές δεν είναι τόσο δεκτικοί και δεν είχα το χρόνο για να το καταπολεμήσω αυτό. Θέλει χρόνο. Θέλει να αφιερώσεις πολλές ώρες». Άλλα κριτήρια εφαρμογής συμμετοχικών τεχνικών είναι το θέμα του μαθήματος και η δυναμική των μαθητών στους οποίους γίνεται το μάθημα, καθώς ούτε ο οδηγός σπουδών, ούτε τα βιβλία απαιτούν διδασκαλίες προσαρμοσμένες στις καινοτόμες μεθόδους αλλά και υλικοτεχνική υποδομή, ενώ μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι τον καταγιγισμό ιδεών για πρώτη φορά τον εισήγαγε φέτος στη διδασκαλία της λόγω του καινούριου βιβλίου. Υποστήριξαν: «Ανάλογα με την τάξη, με το θέμα και το χρόνο που έχουμε. Αυτά νομίζω ότι είναι τα κριτήρια για να εφαρμόσω ή όχι την τεχνική». «Επίσης η έλλειψη χώρου στο σχολείο...».

Οι αιτίες της μη εφαρμογής των εργαλείων της αυθεντικής αξιολόγησης ποικίλλουν από το ότι δεν εντάσσονται στις τυπικές υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού, στο δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος και ότι είναι μία κοπιαστική εργασία, η οποία δεν αξιοποιείται από κανέναν και στην ουσία πάει «χαμένη» αλλά και γιατί όλο το σύστημα είναι οργανωμένο στη βάση της αριθμητικής αξιολόγησης και, επομένως, δεν υπάρχει γνώση και επιμόρφωση για εναλλακτικές μορφές. Χαρακτηριστικά απάντησαν: «Ξεκίνησα να κάνω κάτι αλλά στο τέλος το εγκατέλειψα. ..Διότι είχε πάρα πολλή δουλειά στο σπίτι και με κούρασε», «Πιστεύω ότι αυτό που εμποδίζει τους συναδέλφους και εμένα προσωπικά από το να εφαρμόσουμε τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, δηλαδή την εναλλακτική αξιολόγηση είναι ο χρόνος, που είναι πάρα πολύ σημαντικό στοιχείο».

Ως προς τις προτάσεις προκειμένου να εφαρμοστούν τεχνικές και εργαλεία αυθεντικής μάθησης και αυθεντικής αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα καινοτόμων τεχνικών, νέων αντιλήψεων που επικρατούν πια στη διδασκαλία και τη μάθηση. Προτείνουν μια σειρά από ενέργειες από τη μεριά της Πολιτείας, όπως την θεσμοθέτηση επιπλέον χρόνου σπουδών για όσους φοιτητές επιθυμούν να ασχοληθούν με την εκπαίδευση. Για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς χρειάζεται συστηματική, επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση, να ενεργοποιηθεί ο θεσμός του μέντορα και να δοθούν κίνητρα, ώστε να εμπλακούν όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Ακολουθούν αντίστοιχα αποσπάσματα: «Σε εκπαιδευτικούς που έχουν πάρει ένα πτυχίο και θέλουν να ασχοληθούν με την εκπαίδευση θα πρέπει να υπάρχει ένα επιπλέον μάθημα, πού να τους διδάσκει πώς να χρησιμοποιούν τέτοιες τεχνικές». «Σε τοπικό επίπεδο μπορούν να γίνουν παρεμβάσεις, σεμινάρια...».

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα από τα ερευνητικά μας ερωτήματα, όπως απαντήθηκαν στο εμπειρικό μέρος και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι τα εξής:

- Η αυθεντική μάθηση συνδέεται με τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες, έχει

μαθητοκεντρικά χαρακτηριστικά, στοχεύει στην ολιστική μάθηση, αξιοποιεί μεγάλη γκάμα στρατηγικών μάθησης και συνδέει το σχολείο με την αληθινή ζωή. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν αναγνώρισαν τον όρο.

- Η αυθεντική αξιολόγηση είναι συνάρτηση της αυθεντικής μάθησης και στοχεύει όχι στην αποτίμηση των γνώσεων του μαθητή αλλά στη μάθηση, δηλαδή αποτελεί εργαλείο μάθησης. Η αυθεντική αξιολόγηση παρέχει ευέλικτες μορφές αξιολόγησης, γίνεται προσωπική για τον κάθε μαθητή και στοχεύει στη βελτίωσή του. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τον όρο «εναλλακτική αξιολόγηση».
- Ως προς το ποιές τεχνικές αυθεντικής μάθησης χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους, μπορούμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος γνωρίζουν κάποιες από τις τεχνικές που συνδέονται με την αυθεντική μάθηση, τις χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους όμως όχι στοχευμένα, ούτε σε μεγάλη συχνότητα αλλά περιστασιακά και όποτε τους δίνεται η δυνατότητα με βασικά κριτήρια τον άξονα του χρόνου και της προδιάθεσης των μαθητών. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι το μοντέλο μάθησης που χρησιμοποιούν παραμένει το παραδοσιακό με μικρά διαλείμματα μαθητοκεντρικών τεχνικών μάθησης.
- Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα εργαλεία αυθεντικής αξιολόγησης ως χρήσιμα αλλά δεν τα χρησιμοποιούν καθόλου στην εκπαιδευτική τους πράξη, ακολουθούν το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης αλλά αναγνωρίζουν εμπειρικά την ακολουθία που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας και του αντίστοιχου μοντέλου αξιολόγησης.
- Οι εκπαιδευτικοί είναι πεπεισμένοι ότι οι τεχνικές και τα εργαλεία της αυθεντικής μάθησης και αξιολόγησης κινητοποιούν τους μαθητές, τους εμπλέκουν βιωματικά στη διαδικασία της μάθησης, «βλέπουν» θετικά αποτελέσματα, όποτε τις χρησιμοποιούν, αλλά δεν μπορούν να εξειδικεύσουν στην αξιολόγηση αυτών των αποτελεσμάτων. Επομένως η αποσπασματική χρήση εργαλείων της αυθεντικής μάθησης χωρίς το απαραίτητο σκέλος της αυθεντικής αξιολόγησης δεν είναι ικανή να δώσει αποδεδειγμένα θετικά αποτελέσματα.

Η παρούσα μικρο-έρευνα πεδίου οργανώθηκε στη βάση ότι μπορεί να συμβάλει στην εμπέδωση και διάδοση του μοντέλου της αυθεντικής μάθησης και αξιολόγησης. Επίσης η μελέτη μας μπορεί να βοηθήσει στην αναγνώριση τεχνικών που ήδη χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως τεχνικών αυτού του μοντέλου, γεγονός το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως «πολιορκητικός κριός» ενάντια στην κυριαρχία του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας και μάθησης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Από την ανάπτυξη του θεωρητικού μέρους της έρευνας φάνηκε η σημαντικότητα και η σπουδαιότητα εφαρμογής του μοντέλου της αυθεντικής μάθησης-αξιολόγησης. Είναι ανάγκη, λοιπόν, να εισαχθεί αυτό το μοντέλο στην εκπαιδευτική πράξη στη χώρα μας, με οργανωμένο τρόπο. Χρειάζεται συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με διαρκή χαρακτήρα και πιστοποίηση. Επίσης είναι απαραίτητη η προσαρμογή του εκπαιδευτικού μας συστήματος ως συνόλου πλέον και όχι αποσπασματικά στο μαθητοκεντρικό μοντέλο, όπου τόσο η μάθηση και η διδασκαλία, όσο και η αξιολόγηση θα

βρίσκονται σε αρμονία, αλληλεξάρτηση και θα υπηρετούν τον ίδιο στόχο: τη μάθηση των εκπαιδευομένων. Τέλος είναι απόλυτη ανάγκη ο εκσυγχρονισμός της διδασκαλίας με σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή, τεχνολογία αιχμής, εργαστήρια βιωματικής διδασκαλίας, αίθουσες και γραφεία για τους εκπαιδευτικούς του μέλλοντος, οι οποίοι με γνώσεις, μεθοδικότητα και υποστήριξη θα οργανώσουν τη διδασκαλία τους.

Αναφορές

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers, No. 41. OECD Publishing.

Barron, B. & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: a review of research on inquiry-based and cooperative learning*. Στο R. Furger (ed.) *Powerful learning: what we know about teaching for understanding*. San Francisco: Jossey-Bass.

Buhagiar, A.M. (2007). Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: revisiting the territory, *The Curriculum Journal*, 18 (1), 39-56, DOI:10.1080/09585170701292174

Janisch, C., Liu X. & Akrofi, A. (2007) Implementing Alternative Assessment: Opportunities and Obstacles, *The Educational Forum*, 71 (3), 221-230, DOI:10.1080/00131720709335007

Eurydice (2010). *New Skills for New Jobs Policy initiatives in the field of education: Short overview of the current situation in Europe*. (Διαθέσιμο on line: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/New_Skills_New_Jobs_2010_EN.pdf, προσπελάστηκε στις 23/11/2018).

Herrington, J., Reeves, T.C. & Oliver, R. (2010). *A Guide to Authentic eLearning*. Routledge, New York.

Κασιμάτη, Κ. (2014). Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Στο Αικ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου, (Επιμ.). *Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς συνεδρίου - Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα* (Τόμ. Α, σσ. 17-20). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕ-ΜΑΠΕ.

Κελεπούρη, Μ & Χοντολίδου, Ε. (2012). *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας / ΥΠΔΒΜΘ.

Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Φάκελος εργασιών του μαθητή*

(Portfolio): *Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία*, στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (επιμ.), Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος. Αθήνα: Τυπωθείω.

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature, *Sport, Education and Society*, 18(1) 57-76, DOI:10.1080/1357-3322.2012.713860.

MacKinnon, A., & Scarff-Seatter, C. (1997). Constructivism: Contradictions and confusion in teacher education. In V. Richardson (Ed.) *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. 38–55). Washington, DC: Falmer Press.

Miller, R. (2012). *A Guide to Authentic E-learning*—By Jan Herrington, Thomas C. Reeves, and Ron Oliver. *Teaching Theology & Religion*, 15(2), 202-203.

Ξωχέλλης, Π. (2002). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα – ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες*. Πρακτικά Εισηγήσεων 2ου Διεθνούς Συνεδρίου: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ. (2005). *Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση*. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Τ.Ε.Π.Α. του Α.Π.Θ. με θέμα: *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας της μάθησης στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.

Πετροπούλου, Ο., Κασσιμάτη, Κ., Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. (Διαθέσιμο on line: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/.../00_master_document_with-cover.pdf προσπελάστηκε στις 02/12/2018).

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου (2η έκδοση)* (μτφ.: Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.

**Η γνωστική ανάπτυξη μέσα από την οπτική της διαπολιτισμικής έρευνας.
Εκπαίδευση και πολιτισμικό περιβάλλον.**

Κοσμάς Δ. Ηλίας

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 11, M.ed, ilkos01@gmail.com

Κοσμά Μαρία

Εκπαιδευτικός Τ.Ε. 09, Kosma2004@yahoo.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό θα παρουσιαστούν τα στοιχεία εκείνα από τη διαπολιτισμική έρευνα που τεκμηριώνουν την αμφισβήτηση της οικουμενικότητας της γνωστικής ανάπτυξης, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη θεωρία του Piaget και ενισχύουν τη θέση ότι η γνωστική ανάπτυξη προσδιορίζεται πρωτίστως από το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελείται. Επίσης θα γίνει αναφορά στο ρόλο που παίζει η εκπαίδευση στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης.

Λέξεις-Κλειδιά: γνωστική ανάπτυξη, εκπαίδευση, λεξικολογική οργάνωση, θεωρία πολιτισμικού πλαισίου (Vygotsky), μνήμη-μνημονική ικανότητα, μεταγνωστικές ιδιότητες.

Εισαγωγή

Από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα και σε όλη τη διάρκεια του 20^{ου} και του 21^{ου} αιώνα το ενδιαφέρον των ανθρωπιστικών επιστημών έχει επικεντρωθεί στο ζήτημα της εξέλιξης του παιδιού καθώς και σε πληθώρα άλλων ζητημάτων που σχετίζονται με ο,τιδήποτε νοείται εξέλιξη του παιδιού. Ένα σημαντικό τέτοιο ζήτημα είναι η ανάλυση της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Μεταξύ των πολλών θεωριών που προσπαθούν να αναλύσουν τη γνωστική ανάπτυξη, οι δύο επικρατέστερες είναι η θεωρία του Jean Piaget και αυτή του πολιτισμικού πλαισίου με κύριο εκφραστή της τον Lev Semenovitch Vygotsky.

Μια από τις πιο σημαντικές διαφορές των δύο αυτών θεωριών είναι η οικουμενικότητα της γνωστικής ανάπτυξης, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη θεωρία του Piaget και που αμφισβητείται σε μεγάλο βαθμό από τους υποστηρικτές του πολιτισμικού πλαισίου.

Αρχικά θα γίνει μια αναφορά στις βασικές θέσεις της θεωρίας του πολιτισμικού πλαισίου και ειδικότερα του κύριου εκφραστή της, του Lev Vygotsky. Ακολούθως, θα αναφερθούν τα στοιχεία εκείνα που μέσα από τη διαπολιτισμική έρευνα τεκμηριώνουν τον πρωτεύοντα ρόλο που παίζει το πολιτισμικό περιβάλλον στη γνωστική ανάπτυξη και τέλος θα παρουσιαστεί ο ρόλος της εκπαίδευσης στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης.

Η θεωρία του πολιτισμικού πλαισίου με κύριο εκφραστή τον Lev Semenovich Vygotsky.

Ο Vygotsky είναι ο κύριος εκπρόσωπος της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης της μάθησης. Υποστηρίζει ότι οι βιολογικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες συνδυάζονται και αλληλεπιδρούν σε συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Η κοινωνία επηρεάζει αποφασιστικά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο μαθαίνει, ώστε το κέντρο βάρους να βρίσκεται στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του (αναφέρεται στους Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007).

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις συναρτώνται με τη κουλτούρα και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ανθρώπων του άμεσου περιβάλλοντος του ατόμου που αναπτύσσεται. Στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου κομβική είναι η γνώση των πολιτισμικών εργαλείων που υπάρχουν στο παρόν για να συντονίσουν τους ανθρώπους μεταξύ τους με το φυσικό κόσμο (Wertsch, 1991). Η διδασκαλία για το Vygotsky (1999) έχει κεντρικό ρόλο για τη μάθηση και την ανάπτυξη και υποστηρίζει ότι η μάθηση καθοδηγεί την ανάπτυξη. Θεωρεί ότι οι κοινωνικές, οι ιστορικές, οι πολιτισμικές και βιολογικές όψεις της ανάπτυξης συνεργάζονται.

Το πιο γνωστό και ίσως πιο σημαντικό σημείο της θεωρίας του Vygotsky (Whitebread, 1998), που παρουσιάζει την επίδραση του περιβάλλοντος στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, είναι η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης». Σύμφωνα με αυτήν προωθείται η διδασκαλία ως το σημείο που μπορεί να φθάσει το παιδί είτε μόνο του, είτε με τη βοήθεια και την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή πιο ικανού συνομηλίκου (Vygotsky, 1978).

Κεντρική ιδέα της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» είναι η ύπαρξη ενός συγκεκριμένου επιπέδου ικανότητας εκτέλεσης μιας δεξιότητας, την οποία θα μπορούσε το παιδί να εξασκήσει χωρίς βοήθεια. Αυτό ο Vygotsky το ονομάζει «πραγματικό επίπεδο διανοητικής ανάπτυξης». Ωστόσο, αν βοηθηθεί από έναν ενήλικο, αυτή η ικανότητα μπορεί να επεκταθεί λίγο περισσότερο, για να επιτευχθεί κάτι ελαφρώς δυσκολότερο. Αυτό ο Vygotsky το ονομάζει «επίπεδο της δυνητικής ανάπτυξης». Η απόσταση ανάμεσα στα δύο αυτά επίπεδα είναι η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» την οποία το παιδί μπορεί να διανύσει και να κατακτήσει με τη βοήθεια του ενήλικα ή με τη βοήθεια προχωρημένων συνομηλίκων.

Πολιτισμικές διαφορές στη γνωστική ανάπτυξη

Δύο από τις πιο κύριες πτυχές της γνωστικής ανάπτυξης που έχουν μελετηθεί περισσότερο σε διάφορους πολιτισμούς είναι η **διατήρηση** και η **ελεύθερη ανάκληση**. Η διατήρηση είναι μια από τις συγκεκριμένες νοητικές πράξεις του Piaget και τη χρησιμοποιεί ως όρο για την κατανόηση ότι οι ιδιότητες ενός αντικειμένου ή μιας ουσίας παραμένουν ίδιες, ακόμη και αν η εμφάνισή τους μπορεί να έχει αλλοιωθεί κατά κάποιον επιφανειακό τρόπο. Η ελεύθερη ανάκληση είναι η διαδικασία εκείνη που ανακαλεί

κάποιος στη μνήμη αντικείμενα που του έχουν παρουσιαστεί, με όποια σειρά επιθυμεί. Είναι γεγονός, ότι για να αξιολογηθούν σωστά οι δυο αυτές πτυχές της γνωστικής ανάπτυξης, θα πρέπει να μελετηθούν στο πολιτισμικό πλαίσιο, όπου ανήκουν, με τεχνικές και εργαλεία προσαρμοσμένα στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Μελέτες για τις συγκεκριμένες νοητικές πράξεις

Οι ερευνητές που χρησιμοποίησαν τις ασκήσεις διατήρησης του Piaget για να μελετήσουν τις πολιτισμικές διαφορές στη γνωστική ανάπτυξη, βρήκαν ότι τα παιδιά σε παραδοσιακές, βιομηχανικά μη αναπτυγμένες κοινωνίες φθάνουν ένα ή και περισσότερα χρόνια αργότερα στο επίπεδο των παιδιών της Δύσης (Dasen & Heron, 1981).

Η Patricia Greenfield (1966) σε σειρά ερευνών για τη διατήρηση σε παιδιά της φυλής Wolofστη Σενεγάλη, διεπίστωσε ένα βραδύτερο ρυθμό ανάπτυξης. Στη κλασική διαδικασία του Piaget με τα δύο δοχεία, σε παιδιά ηλικίας 6-13 ετών, όπου μεταφέρεται η ίδια ποσότητα νερού από ένα δοχείο σε ένα άλλο πιο στενό και πιο ψηλό, παρατήρησε ότι αν και τα μεγαλύτερα παιδιά έδειχναν να κατανοούν τη διατήρηση περισσότερο, μόνο το 50 % των παιδιών ηλικίας 11-13 ετών έδειξαν να κατανοούν ότι η ποσότητα του υγρού δεν άλλαξε, όταν χύθηκε από το ένα δοχείο στο άλλο.

Ο Dasen και οι συνεργάτες του προσπαθώντας να εξηγήσουν τα ευρήματα αυτών των ερευνών οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι οι εξεταζόμενοι είτε δεν μπόρεσαν να καταλάβουν τι περίμεναν οι ερευνητές, είτε δεν ήταν εξοικειωμένοι με το πειραματικό περιβάλλον. Σε μια σειρά ερευνών οι συγκεκριμένοι μελετητές, αφού εκπαίδευσαν τους συμμετέχοντες πώς να λύνουν τις ασκήσεις διατήρησης, διεπίστωσαν ότι μια σύντομη εκπαίδευση σε ασκήσεις παρόμοιες με τις ασκήσεις διατήρησης ήταν αρκετή για να αλλάξει την επίδοσή τους (Dasen, Ngini & Lavalley, 1979).

Χαρακτηριστικό είναι το αποτέλεσμα της έρευνας, όπου έγινε σύγκριση παιδιών Αβοριγίνων και παιδιών από την πόλη της Καμπέρα. Χωρίς εκπαίδευση τα μισά παιδιά των Αβοριγίνων φαίνονται να μην κατανοούν την έννοια της διατήρησης. Όταν όμως, εκπαιδευθούν, τα αποτελέσματα δείχνουν να καταλαβαίνουν τη βασική έννοια της διατήρησης, έστω και αν βρίσκονται 3 χρόνια πίσω από τα παιδιά της Καμπέρα. Αυτό αποδεικνύει ότι ο πολιτισμός είναι αυτός που επιταχύνει ή επιβραδύνει την απόκτηση της συγκεκριμένης έννοιας.

Μελέτες για την ανάπτυξη της μνήμης

Οι διαπολιτισμικές μελέτες που αφορούν την ανάπτυξη της μνήμης αμφισβητούν την οικουμενικότητα της γνωστικής ανάπτυξης με ένα διαφορετικό τρόπο (Rogoff, 1982). Όπως οι ερευνητές της διατήρησης, έτσι και οι ερευνητές της μνήμης στη μέση παιδική ηλικία βρήκαν ότι η εξοικείωση των παιδιών με το υλικό των ασκήσεων και με τις διαδικασίες, επηρεάζει την απόδοσή τους.

Σε αντίθεση με τις μελέτες διατήρησης, τα τεστ μνήμης που χρησιμοποιούν υλικό με το οποίο τα παιδιά είναι εξοικειωμένα, εξακολουθούν να παρέχουν αποτελέσματα που δείχνουν πιο έντονα πολιτισμικές διαφορές.

Η φύση αυτών των πολιτισμικών διαφορών μπορεί να παρατηρηθεί σε μελέτες για την ανάπτυξη της ελεύθερης ανάκλησης. Σε μια άσκηση ελεύθερης ανάκλησης, οι ερευνητές παρουσίασαν πολλά αντικείμενα -ένα κάθε φορά- και ζήτησαν από τα παιδιά να τα θυμηθούν με όποια σειρά ήθελαν. Σε μια τέτοια έρευνα ο Michael Cole και οι συνεργάτες του (1971), βρήκαν ότι τα παιδιά των φυλών της Λιβερίας, αντίθετα με τα παιδιά των βιομηχανικά προηγμένων κοινωνιών, δεν έδειξαν ομαλή βελτίωση στην επίδοση της μνήμης τους κατά τη μέση παιδική ηλικία εκτός κι αν είχαν πάει στο σχολείο για αρκετά χρόνια. Αντίθετα τα παιδιά της Λιβερίας που δεν είχαν φοιτήσει σε σχολείο, μπορούσαν να μαθαίνουν τα αντικείμενα και να ανακαλούν στη μνήμη τους, μόνο όταν αυτά αποτελούσαν τμήματα μιας ιστορίας.

Επίσης, σε τεστ ελεύθερης ανάκλησης των Rogoff & Waddell (1982) με παιδιά της αγροτικής Γουατεμάλα, διεπιστώθηκε ότι η επίδοση των παιδιών αυτών υστερούσε σε σχέση με εκείνη των συνομηλίκων στις Η.Π.Α.

Τα αποτελέσματα αυτών των διαπολιτισμικών μελετών για τη μνήμη δείχνουν ότι το πολιτισμικό πλαίσιο φαίνεται να είναι περισσότερο καθοριστικό στην περίπτωση της μνήμης από ότι στην περίπτωση της διατήρησης. Αυτό συμβαίνει γιατί οι τεχνικές απομνημόνευσης δεν είναι οικουμενικές αλλά συνδέονται με τη σχολική εκπαίδευση.

Οι γνωστικές συνέπειες της σχολικής εκπαίδευσης

Στη μέση παιδική ηλικία τα παιδιά αποκτούν σημαντικές ικανότητες που οδηγούν τους ενήλικες να έχουν αυξημένες προσδοκίες από αυτά. Οι μελετητές όμως δεν έχουν καταλήξει σε μια κοινά αποδεκτή θέση για το πώς συμβαίνουν αυτές οι αλλαγές. Οι διαπολιτισμικές μελέτες, ωστόσο, δείχνουν το σημαντικό ρόλο που παίζουν σε αυτές τις αλλαγές τα πολιτισμικά οργανωμένα πλαίσια. Ένα από τα πιο σημαντικά οργανωμένα πλαίσια είναι και το σχολείο.

Για να αξιολογήσει κάποιος τη συνεισφορά του σχολείου στην ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού, αρκεί να συγκρίνει τις αλλαγές που παρατηρούνται στις γνωστικές λειτουργίες των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας που έχουν φοιτήσει στο σχολείο, με τις αντίστοιχες αλλαγές εκείνων που δεν έχουν φοιτήσει. Ένας τρόπος για να γίνει αυτή η σύγκριση είναι η εκμετάλλευση των κανόνων που αφορούν στην ηλικία που το παιδί πρέπει να πάει στο σχολείο (στρατηγική ορίου ηλικίας του σχολείου) καθώς και η διεξαγωγή έρευνας σε κοινωνίες όπου η σχολική εκπαίδευση δεν είναι καθολική.

Στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης έχουν γίνει κατά καιρούς με τη χρήση των δύο προαναφερθέντων τρόπων διαπολιτισμικές έρευνες, όπου συγκρίνονται τέσσερις γνωστικοί τομείς:

Συγκεκριμένες νοητικές πράξεις: Οι μελέτες με θέμα τις συγκεκριμένες νοητικές πράξεις είναι μοιρασμένες ανάμεσα σε αυτές που βρίσκουν ότι τα παιδιά που έχουν πάει σχολείο ωφελούνται και σε αυτές που βρίσκουν ότι δεν ωφελούνται (Rogoff, 1981). Ωστόσο, όταν τα παιδιά του σχολείου αποδίδουν καλά στα τυπικά τεστ του Piaget, η επιτυχία τους μοιάζει να έχει λιγότερη σχέση με τις συγκεκριμένες νοητικές πράξεις και περισσότερο με τη μεγαλύτερη εξοικειώσή τους στις συνθήκες διεξαγωγής των τεστ. Αυτά τα στοιχεία δείχνουν ότι η ανάπτυξη των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων αυξάνεται περισσότερο με την ηλικία και λιγότερο με τη σχολική εκπαίδευση.

Λεξικολογική οργάνωση: Τα παιδιά που παρακολουθούν το σχολείο μαθαίνουν μέσω της ομιλίας, της ακοής και της ανάγνωσης και όχι μέσω συγκεκριμένων πράξεων, όπως συμβαίνει με τα παιδιά που δεν φοιτούν στο σχολείο. Η ομιλία που χρησιμοποιείται στο σχολείο διαφέρει ως προς το περιεχόμενο, τη δομή και την ποιότητα σε σχέση με την ομιλία που είναι οικεία στα παιδιά που δεν πηγαίνουν στο σχολείο. Η ομιλία στο σχολείο όχι μόνο απαιτεί τη γνώση αφηρημένων εννοιών, αλλά απαιτεί επίσης η γνώση αυτή να χρησιμοποιείται πέρα των πλαισίων του πραγματικού κόσμου. Συνεπώς, τα παιδιά πρέπει να μάθουν να δημιουργούν νοήματα από τους διάφορους τρόπους συνδυασμού των λέξεων.

Αυτό το χαρακτηριστικό της σχολικής εκπαίδευσης οδήγησε ορισμένους ψυχολόγους να υποστηρίζουν ότι το συνολικό απόθεμα λέξεων στο λεξιλόγιο των παιδιών (νοητικό λεξικό) αλλάζει με τη σχολική εκπαίδευση (Cole D'Andrade, 1982).

Ο αντίκτυπος της σχολικής εκπαίδευσης στη λεξικολογική οργάνωση φάνηκε από μια μελέτη των Ινδιάνων Maya, στο Μεξικό (Sharp, Cole & Lave, 1979). Όταν ρωτήθηκαν έφηβοι που είχαν πάει σχολείο ποιες λέξεις ταιριάζουν με τη λέξη *πάπια*, απάντησαν με άλλες λέξεις της ίδιας βιολογικής κατηγορίας, όπως *πτηνό* και *κοτόπουλο*. Όταν ρωτήθηκαν έφηβοι από την ίδια περιοχή που δεν είχαν πάει σχολείο απάντησαν με λέξεις που περιέγραφαν τι κάνουν οι *πάπιες* ή τι κάνουν οι *άνθρωποι* με τις *πάπιες*.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης, όπως και άλλων ερευνών ανά τον κόσμο (Cole et al., 1971), δείχνουν ότι το σχολείο ευαισθητοποιεί τα παιδιά στο αφηρημένο και κατηγοριοποιημένο νόημα των λέξεων, ενώ συγχρόνως, δομεί τη γενική τους γνώση.

Μνήμη: Η ανάπτυξη δεξιοτήτων μνήμης είναι ένα άλλο στοιχείο που συνδέεται άμεσα με τη σχολική εκπαίδευση. Παιδιά που δεν έχουν φοιτήσει στο σχολείο, δεν έχουν καλή επίδοση σε τεστ μνημονικής ικανότητας. Όταν όμως τα παιδιά αυτά φοιτήσουν στο σχολείο, η ικανότητά τους αυτή αυξάνεται θεαματικά. Τα πορίσματα σχετικών ερευνών έχουν δείξει ότι οι πολιτισμικές διαφορές που έχουν παρατηρηθεί στη μέση παιδική ηλικία, αναφορικά με τις δεξιότητες της μνήμης, συνδέονται άμεσα με τη σχολική

εκπαίδευση (Coleetal.,1971).Μια μελέτη του Daniel Wagner (1974) υποστηρίζει ότι τα παιδιά αποκτούν τις δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών που προάγουν τη μνήμη, ως συνέπεια της σχολικής εκπαίδευσης.

Προγενέστερες έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής είχαν δείξει σημαντική αύξηση της ικανότητας των παιδιών να θυμούνται τις θέσεις καρτών που είχαν απλωθεί σε μια σειρά, όταν έφθαναν στη μέση παιδική ηλικία (Hagen, Meacham & Mesibon, 1970). Ο Wagner (1974) βρήκε ότι η επίδοση των παιδιών που πήγαιναν σχολείο βελτιωνόταν με την ηλικία, όπως είχε βρει και στην προηγούμενη έρευνα ο Hagenκαι οι συνεργάτες του. Παρ' όλα αυτά, τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες που δεν είχαν φοιτήσει σε σχολείο δεν θυμόνταν καλύτερα από τα μικρότερα παιδιά. Αυτό το εύρημα οδήγησε τον Wagner στο συμπέρασμα ότι η σχολική εκπαίδευση ήταν εκείνη που δημιούργησε τη διαφορά.

Όπως στην περίπτωση της λεξικολογικής οργάνωσης έτσι και στην περίπτωση της μνημονικής ικανότητας, δεν πρέπει να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που δεν φοιτούν στο σχολείο δεν θα αναπτύξουν αυτές τις ικανότητες. Απλώς, η εκπαίδευση βοηθά να αναπτύξουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας εξειδικευμένες στρατηγικές απομνημόνευσης, ώστε να γίνονται πιο αποτελεσματικά σε ορισμένες περιπτώσεις (π.χ ελεύθερη ανάκληση).

Μεταγνωστικές δεξιότητες: Η σχολική εκπαίδευση φαίνεται να επηρεάζει την ικανότητα να συλλογίζεται κανείς και να συζητά για τις διαδικασίες της σκέψης του (Luria,1976· Rogoff, 1981). Όταν ζητήθηκε από παιδιά να εξηγήσουν πως έφθασαν στην απάντηση ενός προβλήματος, τα παιδιά που δεν είχαν πάει σχολείο απάντησαν αόριστα ή δεν έδωσαν καμία εξήγηση. Αντιθέτως τα παιδιά που είχαν πάει σχολείο φαίνονταν πιο ικανά να περιγράψουν τις νοητικές δραστηριότητες και τη λογική των γνωστικών τους δραστηριοτήτων.

Παρόμοια αποτελέσματα φαίνεται ότι έχει η σχολική εκπαίδευση και στη μεταγλωσσική επίγνωση. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Sylvia Scribner& Michael Cole (1981), που ζήτησαν από μορφωμένους και από ανθρώπους που δεν είχαν πάει σχολείο της φυλής Vai στην Λιβερία, να κρίνουν αν ορισμένες προτάσεις ήταν γραμματικά σωστές ή όχι στη γλώσσα τους. Η εκπαίδευση δεν είχε επίδραση στην ικανότητα αναγνώρισης των γραμματικά λανθασμένων προτάσεων. Οι μορφωμένοι άνθρωποι όμως, μπορούσαν να εξηγήσουν με ακρίβεια τι έκανε μια πρόταση γραμματικά λανθασμένη, ενώ οι αναλφάβητοι δεν μπορούσαν.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, οι υποστηρικτές της θεωρίας του πολιτισμικού πλαισίου τονίζουν ότι η γνωστική ανάπτυξη δεν έχει οικουμενικό χαρακτήρα αλλά αντιθέτως προσδιορίζεται κυρίως από το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελείται. Οι διαπολιτισμικές μελέτες στα θέματα της γνωστικής ανάπτυξης έχουν δείξει ότι το πολιτισμικό πλαίσιο,

μέσα στο οποίο το παιδί μεγαλώνει, αποτελεί σημαντικό παράγοντα αυτής της διαδικασίας. Χαρακτηριστικές είναι οι έρευνες στο τομέα των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων αλλά κυρίως στη λεξικολογική οργάνωση, στη μνήμη και στις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Στο άρθρο αυτό παρουσιάστηκαν τα στοιχεία εκείνα από την διαπολιτισμική έρευνα που τεκμηριώνουν και ενισχύουν το ρόλο του πολιτισμικού περιβάλλοντος στη γνωστική ανάπτυξη καθώς και το ρόλο που παίζει η εκπαίδευση στο πλαίσιο αυτής της θεώρησης. Βασικός σκοπός ήταν, να καταδειχθεί πως συγκεκριμένοι τομείς της γνωστικής ανάπτυξης επηρεάζονται από το πολιτισμικό περιβάλλον και από τη τυπική εκπαίδευση, όπως αυτή εκφράζεται σε κάθε κοινωνία, με συνέπεια το άτομο να γίνεται πιο αποτελεσματικό στη καθημερινή του ζωή.

Βιβλιογραφία

Cole, M., & D' Andrade, R. (1982). The influence of schooling on concept formation: Some preliminary conclusions. *Quarterly News-letter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 4, 14-26.

Cole, M., Gay, J., Glick, J. A., & Sharp, D. W. (1971). *The cultural context of learning and thinking*. New York: Basic Books.

Dasen, P.R., & Heron, A.(1981). Cross-cultural tests of Piaget's theory. In H. Triandis & A. Heron, (Eds.), *Handbook of Cross-cultural psychology: Vol.4. Developmental psychology*. Boston: Allyn and Bacon

Dasen, P. R., Ngini, L., & Lavallee, M. (1979). Cross-cultural training studies of concrete operations. In L. H. Eckenberger, W. J. Lpinner & Y. H. Poortinga (Eds.), *Cross-cultural contributions to psychology*. Amsterdam: Swets & Zeilinger.

Greenfield, P. M. (1966). On culture and conservation. In J. S. Bruner, R. R. Oliver & P. M. Greenfield (Eds.), *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley.

Hagen, J. W., Meacham, J. A., & Mesibov, G. (1970). Verbal labeling, rehearsal and short-term memory. *Cognitive Psychology*, 1, 47-58.

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rogoff, B. (1981). Schooling and the development of cognitive skills. In H. C. Triandis & A. Heron (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology (Vol.4)*. Boston: Allyn & Bacon.

Rogoff, B. (1982). Integrating context and cognitive development. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology (Vol.2)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rogoff, B., & Waddell, K. J. (1982). Memory for information organized in a scene by children from two cultures. *Child Development*, 53, 1224-1228.

Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sharp, D. W., Cole, M., & Lave, C. (1979). Education and cognitive development: The evidence from experimental research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 4 (1-2, Serial No. 178).

Τσακίρη, Δ., & Καπετανίδου, Μ. (2007). Θεωρίες μάθησης και δημιουργική-κριτική σκέψη. Στο Β. Κουλαΐδης (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1999). Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης- Μια νέα προσέγγιση. Στο *Συλλογή ανατύπων κειμένων για τη θεματική ενότητα «εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον»*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Wagner, D. A. (1974). The development of short-term and incidental memory: A cross culture study. *Child Development*, 48, 389-396.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitebread, D. (1998). « Introduction: Young children learning and early years teaching». In D. Whitebread (Ed.), *Teaching and learning in the early years*. London: Routledge.

Η θεωρία του δεσμού και η ασφαλής μετάβαση των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Νιζάμη Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60.

M.Ed. Συναισθηματικές και Συγκινησιακές Δυναμικές και Εκπαίδευση

aikanizami@sch.gr

Περίληψη

Η μετάβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει απασχολήσει τις τελευταίες δεκαετίες πολύ την επιστημονική κοινότητα. Η θεωρία των δεσμών προσκόλλησης και κατά πόσο σχετίζεται με την κάθε είδους μετάβαση του ανθρώπου, θα εξεταστεί σ' αυτή την εργασία. Με βάση τα νέα επιστημονικά δεδομένα που αφορούν στην θεωρία των δεσμών προσκόλλησης, η ασφαλής προσκόλληση οδηγεί στην ομαλή μετάβαση των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, από το σπίτι στον Βρεφονηπιακό σταθμό, από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο και γενικά στην ανάπτυξη κοινωνικών και προσωπικών σχέσεων και στην εισαγωγή σε καινούριες καταστάσεις που εμπεριέχουν αλλαγές. Η ενημέρωση των γονέων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε θέματα που αφορούν στην διαμόρφωση ή την τροποποίηση δεσμών προσκόλλησης συμβάλλει αποτελεσματικά στην ομαλή μετάβαση. Η ασφαλής προσκόλληση οδηγεί στην ασφαλή μετάβαση.

Λέξεις-Κλειδιά: προσκόλληση, θεωρία δεσμών, ασφάλεια, μετάβαση

Εισαγωγή

Τα ανθρώπινα όντα, σε σύγκριση με οποιοδήποτε άλλο είδος, διέρχονται από μακρά περίοδο εξάρτησης από άλλους. Για την επιβίωσή τους πρέπει να τα φροντίζουν, ωριμότερα μέλη του είδους για πολλά χρόνια (Field, 1996). Αναπτύσσεται ένα είδος προσκόλλησης, μέσα από αυτή την φροντίδα. Το είδος της φροντίδας που απολαμβάνουν τα βρέφη, έχει πολλή μεγάλη σημασία και επηρεάζει το είδος της προσκόλλησης που διαμορφώνουν, ασφαλή ή ανασφαλή προσκόλληση και τις συνέπειες τους. Ο John Bowlby (1969), μελετώντας την πρώιμη σχέση μητέρας -παιδιού, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η προσκόλληση, δεν είναι μόνο απαραίτητη για την επιβίωση αλλά είναι και ένα γενετικά καθορισμένο χαρακτηριστικό. Αν η μητέρα και το βρέφος χωριστούν, βιώνουν και οι δυο έντονο άγχος αποχωρισμού, που αν δεν αποκατασταθεί, οι συνέπειες για το βρέφος θα είναι πολύ βαθιές (I.Yalom, 2017). Η δημιουργία δεσμών προσκόλλησης είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού. Η ανάπτυξη και η ποιότητα των σχέσεων του παιδιού με το πρόσωπο που το φροντίζει είναι απαραίτητη για την κανονική του ανάπτυξη και την συναισθηματική του ωριμότητα. Στον πρώτο χρόνο της ζωής του βρέφους κορυφώνεται η διαδικασία της ανάπτυξης δεσμών προσκόλλησης. Το παιδί αναπτύσσει από ανασφάλεια έναν ισχυρό δεσμό με τη μητέρα, ο οποίος ενισχύεται ακόμη περισσότερο λόγω της ισχυρούς έλξης που νοιώθει η μητέρα προς το παιδί (H.Gardner, 2010). Στην ανάπτυξη αυτών των δεσμών προσκόλλησης

και το «σχεσιακό πλέγμα» κατά την Mitchel, το πρόσωπο γίνεται κατανοητό μέσα στον πυκνό ιστό των σχέσεων, τωρινών και μελλοντικών (I.Yalom, 1017). Η απουσία ενός τέτοιου δεσμού συνεπάγεται την δημιουργία προβλημάτων όσον αφορά στην μελλοντική ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει άλλα πρόσωπα, να σχετίζεται μαζί τους και να αντλεί από την γνώση αυτήν καθώς γνωρίζει βαθμιαία τον εαυτό του.

Θεωρία «δεσμού» του Bowlby

Ο Bowlby, παρατήρησε τα παιδιά που έχασαν ή απομακρύνθηκαν από τους γονείς τους μετά τον 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο για μεγάλο χρονικό διάστημα, μελέτησε τις εκθέσεις κλινικών συνεντεύξεων με εφήβους που είχαν ψυχολογικά προβλήματα ή παραβατική συμπεριφορά. Βρήκε ότι οι διάφορες πηγές περιέγραφαν παρόμοια στάδια (Bowlby, 1969). Μετά τον αποχωρισμό τα παιδιά κλαίνε, γίνονται έξαλλα από τον φόβο τους. παθαίνουν κρίσεις θυμού, προσπαθούν να δραπετεύσουν απ' το ξένο περιβάλλον. Το δεύτερο στάδιο είναι της απογοήτευσης, της κατάθλιψης και της απόγνωσης. Αν ο αποχωρισμός συνεχιστεί και δεν αποκατασταθεί με την δημιουργία κάποιας άλλης σταθερής σχέσης, τα παιδιά αυτά αδιαφορούν εξ ολοκλήρου για τους άλλους. Την κατάσταση αυτών των παιδιών την ονόμασε αποδέσμευση (disattachment). Για το σχηματισμό όμως μιας ασφαλούς προσκόλλησης, ο Bowlby, υπέθεσε ότι θα πρέπει να υπάρχει ένας μηχανισμός που να παρέχει ισορροπία μεταξύ της ανάγκης του βρέφους για ασφάλεια και της ανάγκης του για εξερεύνηση και για ποικίλες εμπειρίες μάθησης. Τον μηχανισμό αυτόν τον αποκάλεσε «δεσμό» και ολοκληρώνεται μέσα από τέσσερις φάσεις ως την ολοκλήρωση των δύο πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού, δημιουργώντας μια «δυναμική ισορροπία μεταξύ του ζεύγους μητέρας-παιδιού. Το πρώτο στάδιο του «προ-συντονισμού», ως 6 εβδομάδων, τα βρέφη μένουν σε στενή επαφή με όσους τα φροντίζουν, και προσπαθούν να συντονιστούν με τα συναισθήματα και την συμπεριφορά της μητέρας. Το δεύτερο στάδιο από 6 εβδομάδων ως 6-8 μηνών τα βρέφη αισθάνονται τον «φόβο των ξένων», η κατάσταση εξισορροπείται με την εμφάνιση του προσώπου που παρέχει ασφάλεια, το τρίτο στάδιο το «άγχος του αποχωρισμού» που εξισορροπείται και πάλι με την εμφάνιση του προσώπου φροντίδας και το τελευταίο στάδιο το αίσθημα της ασφάλειας, που ολοκληρώνεται μέχρι τα 2 χρόνια

Ασφαλής και ανασφαλής προσκόλληση

Οι επιστημονικές έρευνες κατέληξαν λοιπόν, ότι η αίσθηση ασφάλειας είναι πιο σημαντική από την τροφή για την δημιουργία δεσμού. Καθώς μεγάλωναν τα πιθηκάκια των πειραμάτων των Harlow & Harlow, (Pallini, 2014), όπου για ένα χρόνο τρέφονταν από υποκατάστατα μητέρας, μια από σύρμα και μια από ύφασμα. Ενώ τρέφονταν κι από τις δυο, έδειξαν προτίμηση να αγκαλιάζουν την υφασμάτινη. Οι ερευνητές κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα: τα πιθηκάκια ήταν επιθετικά, δεν ήταν κοινωνικά και κανένα απ' αυτά δεν μπορούσε να συνουσιαστεί κανονικά, «το υποκατάστατο δεν μπορεί να κρατήσει στην αγκαλιά του το βρέφος, και να επικοινωνήσει με ήχους και χειρονομίες. Δεν μπορεί να υποδείξει την κακή συμπεριφορά ούτε και να προσπαθήσει να διακόψει το σωματικό δεσμό του βρέφους προτού γίνει έμμονη ιδέα» (Harlow & Harlow, 1969).

Η μεταγενέστερη κοινωνική συμπεριφορά αυτών των πιθήκων ενισχύει την πεποίθηση του Bowlby, ότι ο δεσμός αναπτύσσεται και αμφίδρομα. Είναι ένα αυτορυθμιζόμενο σύστημα μεταξύ μητέρας και βρέφους που συμβάλλει την συναισθηματική ανάπτυξη του βρέφους. Για να υπάρξει λοιπόν δεσμός χρειάζεται συναλλαγή συναισθημάτων. Τα πιθηκάκια να μεν αγκάλιαζαν την υφασμάτινη μητέρα αλλά ήταν δική τους η ενέργεια, δεν έπαιρναν ζεστασιά. Το σύστημα της ρύθμισης μέσω της ανταλλαγής συναισθημάτων δεν λειτούργησε και δεν δημιουργήθηκε δεσμός προσκόλλησης. Τα πιθηκάκια δεν μπόρεσαν ποτέ να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις, ούτε το σύστημα αναπαραγωγής λειτούργησε. «Η απουσία του «δεσμού» συνεπάγεται την δημιουργία προβλημάτων όσον αφορά την μελλοντική ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει άλλα πρόσωπα και να μεγαλώνει απογόνους» (Gardner, 2010).

Η συμπεριφορά προσκόλλησης ενεργοποιείται σε συνθήκες αδυναμίας και κινδύνου, με την απουσία της μητέρας και σταματάει με την εγγύτητά της. Η απομάκρυνση της μητέρας αποτελεί για το παιδί το ερέθισμα-σήμα για να ενεργοποιήσει τη συμπεριφορά προσκόλλησης. Από την στιγμή που θα πετύχει τον σκοπό του η εγγύτητα της μητέρας αποτελεί το ερέθισμα-σήμα, για την ενεργοποίηση της συμπεριφοράς εξερεύνησης. Η φιγούρα επιμέλειας είναι η ασφαλής βάση που χρησιμοποιεί το παιδί για τις εξερευνήσεις του, με την ενεργοποίηση ή παύση των συμπεριφορών προσκόλλησης (Pallini, 2014). Δηλαδή κατά μια έννοια στη σχέση μητέρα-παιδί, το ερέθισμα-σήμα για την ενεργοποίηση της συμπεριφοράς προσκόλλησης, είναι η μητρική απουσία. Η διατήρηση της εγγύτητας σε έναν προστατευτικό ενήλικα είναι πρωταρχικής σημασίας μηχανισμός για την επιβίωση του παιδιού (Bowlby, 1969). Η ασφαλής ανάπτυξη δεσμών προσκόλλησης στην βρεφική μας ηλικία αποτελεί το ψυχικό μας απόθεμα στην αντιμετώπιση δυσκολιών. Ακόμη και η ικανότητα να μπορέσει ένα αυτόνομο άτομο να ζητήσει βοήθεια, αποτελεί μια κατάκτηση, μια κοινωνική ωρίμανση. Είναι σημάδι ψυχικής ισορροπίας η καταφυγή στην βοήθεια και συνήθως σε άτομα που είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τον κόσμο με ψυχικό σθένος (Pallini, 2014).

Η ανασφαλής προσκόλληση, είναι η προσκόλληση στην οποία δεν κατάφεραν να αναπτυχθούν οι δεσμοί προσκόλλησης. Στην μελέτη της Ainsworth και της ομάδας της (1978), σε κατάσταση που ονομάστηκε «συνθήκη μ' έναν ξένο» (strange situation), παρατηρήθηκαν αντιδράσεις παιδιών σε καταστάσεις ξένες προς το παιδί για να παρατηρηθεί η ενεργοποίηση του συστήματος προσκόλλησης, στο απρόβλεπτο και ξένο. Παρατηρήθηκε η μεταβλητή «ασφάλεια-άγχος» και η σχέση της με την σωματική επαφή. Τα παιδιά που είχαν αναπτύξει ασφαλείς δεσμούς προσκόλλησης αντιδρούσαν έντονα στην απουσία της μητέρας, αλλά παρουσία της, μπορούσαν εύκολα να απομακρυνθούν και να συνεχίσουν την εξερεύνηση. Σε αντίθεση με τα παιδιά με ανασφαλείς δεσμούς προσκόλλησης που γίνονταν επιθετικά με την φιγούρα φροντίδας ή δεν σταματούσαν το κλάμα και με την εγγύτητα της μητέρας, γενικά ήταν αγχώδη.

Αιτίες των διαφορών στους τύπους του δεσμού

Χαρακτηριστικά παιδιού: η συγχρονικότητα της συναλλαγής είναι ένα επίτευγμα κοινό του βρέφους και της μητέρας. Έρευνες για να ελέγξουν την πεποίθηση ότι η συμπεριφορά του βρέφους συμβάλλει στην δημιουργία σχέσεων δεσμού, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι βρέφη που περνούσαν πολλή ώρα με την απασχόλησή τους με αντικείμενα παρά να συναλλάσσονται κοινωνικά με την μητέρα, είχαν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν συμπτώματα ανασφαλούς δεσμού (Lewis & Feiring, 1989).

Η συμπεριφορά της μητέρας: Τα αποτελέσματα μετά από μελέτη βρεφών με άμεση και κατάλληλη ανταπόκριση της μητέρας τους στο κλάμα τους σε ηλικία τριών μηνών, οι μητέρες ήταν ευαίσθητες και υπεύθυνες, είχαν περισσότερες πιθανότητες να χαρακτηριστούν τα βρέφη τους, ότι είχαν αναπτύξει ασφαλείς δεσμούς προσκόλλησης στην ηλικία του ενός έτους (Ainsworth & Bell, 1969). Όσο πιο αφοσιωμένες είναι οι μητέρες, όσο πιο γρήγορα ανταποκρίνονται στο κάλεσμα του μωρού, με κατάλληλο τρόπο και ευαισθησία, και εξέφραζαν θετικά συναισθήματα, τόσο πιο ασφαλή δεσμό είχαν αναπτύξει τα μωρά τους, (Isabella, 1993), σε αντίθεση με τα ανασφαλή παιδιά που οι μητέρες δεν ήταν και τόσο αφοσιωμένες στην άμεση ανταπόκριση των αναγκών του παιδιού τους (Van Ijzendoorn & al, 1992).

Κοινωνικά-πολιτισμικά αίτια: Έρευνες έχουν αποδείξει ότι το είδος του δεσμού κατά πόσο είναι ασφαλής ή ανασφαλής, επηρεάζεται τόσο από το πρόσωπο που το φροντίζει, όσο κι από το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει. Χαμηλό ποσοστό (49%), παιδιών με ασφαλή δεσμό παρατηρήθηκε στην Γερμανία. Μελέτες έχουν αποδείξει πως οι Γερμανοί γονείς ακολουθούσαν μια πολιτισμική αξία και μια πολιτισμική πεποίθηση, πως τα βρέφη πρέπει να απομακρυνθούν από την σωματική επαφή μόλις μπορέσουν να κινούνται μόνα τους (Grossman & al, 1985). Οι ερευνητές υποστήριξαν, ότι το γεγονός ότι τα παιδιά στην Γερμανία αναπτύσσουν ανασφαλή δεσμό προσκόλλησης, ευθύνεται στην πεποίθηση των Γερμανίδων μητέρων, ότι το ιδανικό είναι ένα μη προσκολλημένο βρέφος, αλλά θα υπακούει στις εντολές των γονέων χωρίς συζήτηση. Έρευνες στα παιδιά που μεγαλώνουν στα Κιμπούτς στο Ισραήλ, από κοινότητα ενηλίκων ανέπτυξαν ανασφαλείς δεσμούς προσκόλλησης, έστω κι αν έβλεπαν τους γονείς τους κάποιες ώρες την ημέρα (Cole & Cole, 2011). Προφανώς δεν έπαιρναν την ασφάλεια που παρέχει η σωματική επαφή από αυτούς που τα μεγάλωναν, έτσι ώστε να αναπτυχθεί η ασφαλής προσκόλληση. Στην Ιαπωνία, στις παραδοσιακές Ιαπωνικές οικογένειες όπου η μητέρα δεν εργάζεται, παρατηρήθηκαν παιδιά με ανασφαλή δεσμό προσκόλλησης εξαιτίας του γεγονότος ότι οι μητέρες δεν θέτουν τα παιδιά τους σε θέση εξερεύνησης και έχουν αναπτύξει με τις μητέρες μια έντονη σχέση εξάρτησης, η οποία όμως οδηγεί σε αδιάκοπο φόβο των ξένων και διαφορετικών καταστάσεων και αλλαγών. Στις μη παραδοσιακές ιαπωνικές οικογένειες όπου οι μητέρες αναγκάζονται να εργαστούν και συνηθίζουν τα παιδιά τους και στην φροντίδα ενός ξένου προσώπου, (Durrett, Ottaki & Richards, 1984), τα αποτελέσματα είναι ίδια με εκείνα των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής όπου μόνο 12% των παιδιών που εξετάστηκαν ανήκαν στην κατηγορία της ανασφαλούς προσκόλλησης (Ainnsworth & al, 1978).

Δεσμοί προσκόλλησης και εκπαίδευση

Οι πρώτες λοιπόν εμπειρίες φροντίδας από τον γονιό, είναι πολύ σημαντικές για την προσωπική ζωή του παιδιού αλλά μπορούν να διορθωθούν από άλλες εμπειρίες, που παίρνουν στην προσωπική ζωή, σπουδαιότητα. Στην διάρκεια της ανάπτυξης γίνονται πάρα πολλές εμπειρίες σχέσεων-φροντίδας, ίσως περισσότερο ευνοϊκές που επηρεάζουν με ουσιαστικό τρόπο την ισορροπία στην συναισθηματική μας ζωή.

Ο βιολόγος Waddington (1957), (Pallini, 2014), θεώρησε την ανθρώπινη προσωπικότητα σαν μια κατασκευή που εξελίσσεται αδιάλειπτα. Διάφορες διαδρομές αρχίζουν απ' το ίδιο σημείο, αλλά το άτομο έχει μια ευρεία γκάμα επιλογών και δυνατοτήτων. Ο Bowlby (1969), πήρε αυτή την αντίληψη απ τον βιολόγο για να προχωρήσει στην διαδρομή αυτή. Παρομοιάζει την προσωπική ανάπτυξη με μια σιδηροδρομική διαδρομή με ενδιάμεσους σταθμούς και σιδηροδρομικούς κόμβους από όπου ξεκινάνε και διακλαδώνονται εναλλακτικές κατευθύνσεις. Από την αρχική ψυχολογική κατάσταση, βαθιά επηρεασμένη απ' τις πρώτες σχέσεις προσκόλλησης, διακλαδώνονται διάφορες διαδρομές ανάπτυξης που σημαδεύονται από καινούριες συναντήσεις και συνθήκες και σχέσεις ζωής, όπως η άφιξη μιας νταντάς, η βρεφοκόμος, η νηπιαγωγός, ο δάσκαλος, ο καθηγητής, μια καινούρια φίλια ή μια συναισθηματική σχέση. Όποια κι αν είναι η διαδρομή που έκανε το άτομο, επιστρέφει σε κάθε ηλικία, στην ασφάλεια που του παρέχει ο ασφαλής δεσμός προσκόλλησης και του επιτρέπει την προσέλευση σε νέες διαδρομές. Τα άτομα κάθε φορά που μπαίνουν σε ουσιαστικές συναισθηματικές σχέσεις, βρίσκονται σ' ένα σημείο στροφής. Η ανάπτυξη των σχέσεων αυτών σχετίζεται με την μορφή των σχέσεων δεσμού που διαμόρφωσαν και σταθεροποίησαν. Έτσι η σχέση θα πάρει μια νέα κατεύθυνση λίγο ή πολύ ευνοϊκή. Αν έχει σταθεροποιήσει σταθερούς, συναισθηματικούς δεσμούς, τότε αναδύεται η εμπιστοσύνη στον εαυτό του και η σχέση προχωρά. Αν όμως οι συναντήσεις του είναι ατυχείς, αρχίζουν και οι τριγμοί στην εμπιστοσύνη του. Όποια κι αν είναι η διαδρομή που θα επιλέξει, πάντα αναδύεται η πρώτη διαδρομή, για να του επιτρέψει την προσέλευση σε νέες διαδρομές. Οι διαδρομές που παρεκκλίνουν της υγιούς ανάπτυξης, καταλήγουν σε παθογένεια.

Η δυνατότητα της αλλαγής της διαδρομής μειώνεται στη διάρκεια της ζωής, αλλά είναι πάντα υπαρκτή (Bowlby, 1980, Pallini, 2014). Μερικές από αυτές τις συναντήσεις παίρνουν τον χαρακτήρα δεσμών προσκόλλησης, και τοποθετούνται με ουσιαστικό τρόπο στο σύστημα σχέσεων, μαζί με τις προηγούμενες εμπειρίες προσκόλλησης με το γονιό. Η μελέτη των συνδέσμων ανάμεσα στην ανάπτυξη των δεσμών προσκόλλησης με το γονιό και στο συναισθηματικό δεσμό που σταθεροποιείται στο σχολείο ή και με άλλους σημαντικούς ενήλικες είναι μεγάλου ενδιαφέροντος. Οι φιγούρες αναφοράς δεν είναι απεριορίστες. Το μωρό σταθεροποιεί μια ιεραρχία από φιγούρες σημαντικές που τις επιλέγει από άλλους σημαντικούς ενήλικες με τους οποίους έρχεται σε επαφή. Αυτό επαληθεύεται με τα παιδιά που ξεκινούν το σχολείο. Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στον παιδικό σταθμό, επιλέγουν κάποιους, να τους αναγνωρίσουν ως φιγούρες επιμέλειας. Αυτή η φυσιολογική τάση θα πρέπει να ενθαρρύνεται, επειδή επιτρέπει μια γαλήνια συναισθηματική ανάπτυξη, σε καταστάσεις που λείπει η σταθερή παρουσία της

μητέρας. Οι θεσμοί που τείνουν να αποθαρρύνουν αυτή την φυσική τάση του παιδιού, παρεμβαίνουν πολύ δυσάρεστα στην ομαλή συναισθηματική του ασφάλεια, με αποτέλεσμα την δυσχέρεια στην μετάβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το πλεονέκτημα της τάσης για μονοτροπία (δεσμός προτίμησης με την φιγούρα φροντίδας (Bowlby, 1969), και επομένως στην ανθρώπινη τάση να εγκαθιδρύει δεσμούς προτίμησης, των οποίων η σημασία είναι ιεραρχική, συνεισφέρει στην σταθεροποίηση δεσμών υπευθυνότητας του ενήλικα σε σχέση με το παιδί. Έτσι οριοθετείται ο δεσμός ευθύνης του ενήλικα που παρέχει φροντίδα και το παιδί αισθάνεται ασφάλεια. Ο Bowlby παρατήρησε ότι παιδιά που είχαν μια κοινωνική συμπεριφορά διαφοροποιημένη στο σχολείο, ήταν παιδιά που είχαν υποστεί τραυματικούς αποχωρισμούς απ' την φιγούρα φροντίδας τους για μεγάλο χρονικό διάστημα, και ανέπτυξαν μια επιφανειακή κοινωνική συμπεριφορά, και ήταν ανίκανα να παγιώσουν δεσμούς προσκόλλησης με διάρκεια και βάθος.

Στα σχολικά χρόνια αξίζει ιδιαίτερης προσοχής ο στοχασμός πάνω στις φιγούρες των παιδαγωγών στους παιδικούς σταθμούς, στις νηπιαγωγούς και των δασκάλων αργότερα. Ένα απ' τα κριτήρια που ξεχώρισε ο Ijzendoorn, παγιώνει την άποψη ότι μια σχέση, για να θεωρηθεί προσκόλλησης, θα πρέπει να επηρεάζει την κοινωνικοσυναισθηματική ισορροπία του παιδιού. Μ' αυτή την έννοια όλο και πιο πολλές μελέτες αποδεικνύουν το γεγονός ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους δασκάλους και στα παιδιά δρουν καταλυτικά στην προσαρμογή του παιδιού, τόσο στην προσχολική ηλικία, στα πρώτα χρόνια του Δημοτικού αλλά και αργότερα (Howes, 2000). Η διάδραση με τον δάσκαλο, δεν έχει μόνο στόχο να αυξήσει την γνωστική ικανότητα του παιδιού αλλά και την συναισθηματική του ωρίμανση και ψυχική υγεία.. Η διαδικασία της μάθησης, επαληθεύεται σ' ένα περιβάλλον αποδοχής, εμπιστοσύνης, και διαπροσωπικής εγγύτητας. Ένας μαθητής αποστασιοποιημένος από τον δάσκαλό του ή σε διαμάχη μαζί του, δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιήσει αυτή τη σχέση για να αναπτυχθεί γνωστικά και συναισθηματικά. Από την άλλη πλευρά, ένα παιδί με ανασφαλή δεσμό προσκόλλησης με την μητέρα, έρχεται εκ νέου να αναπτύξει προστατευτική σχέση με τον δάσκαλο ώστε να αισθανθεί ασφάλεια. Η συνεισφορά του δασκάλου με τον μαθητή είναι αποφασιστική και πάει πέρα απ' την εμπειρία προσκόλλησης που έχει ο μαθητής με τους γονείς. Ο εκπαιδευτικός αναδύει την ασφαλή προσκόλληση ή σε περίπτωση έλλειψής της δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, προστασίας, φροντίδας, ώστε το παιδί να αποκτήσει αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση.

Η ανασφαλής προσκόλληση προδιαθέτει τα άτομα να νιώθουν μια μεγαλύτερη ανάγκη να κυριαρχούν στους άλλους και να τους ελέγχουν. Το παιδί με ανασφαλή προσκόλληση παρουσιάζει τις ανάγκες του εκβιαστικά και οδηγεί τον γονέα σε ανταγωνιστική συμπεριφορά ή χαλαρή (Pallini, 2014). Αυτή του η στάση φαίνεται από την συμπεριφορά του που λέει: « δεν έχω ανάγκη κανέναν, είμαι ικανός και αρκούμε στον εαυτό μου», είναι όμως;

Η συμπεριφορά της προσκόλλησης με την ανάπτυξη, θα εξελίσσεται όλο και περισσότερο, από την απλή αναζήτηση εγγύτητας σε μια διάδραση πάνω στην συνεργασία. Ο εκπαιδευτικός αλλά και οι σημαντικοί ενήλικες προς ένα κοινό στόχο θα βρουν δραστηριότητες ρύθμισης, ανάμεσα στην ασφάλεια και την εξερεύνηση. Εδώ οι φιγούρες προσκόλλησης αντιπροσωπεύονται από τον δάσκαλο. Οι διαδράσεις ανάμεσα στο παιδί και τον δάσκαλο θα έχουν διπλή εξελικτική λειτουργία, να ευνοήσουν τις ακόλουθες διαδικασίες αυτορρύθμισης και να παγιώσουν ένα αιτιολογικό σύστημα συνεργασίας. Δάσκαλος και μαθητής θα πρέπει να συνεργαστούν μαζί προς ένα κοινό στόχο, αυτόν της εκμάθησης (Bowlby, 1969).

Τέλος η κοινωνικοποίηση θα αναλάβει μια κατεύθυνση όλο και μεγαλύτερης εμβάθυνσης και διερεύνησης του κύκλου των φίλων (Sroufe et al, 2005). Τα αποτελέσματα της προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο, στο θέμα της μετάβασης, καθώς και στην συμπεριφορά των παιδιών με συνομηλίκους και κατά πόσο σχετίζεται με τους ασφαλείς ή ανασφαλείς δεσμούς προσκόλλησης, προκύπτει από ευρείες μελέτες παρατήρησης παιδιών, που παρακολούθηθηκαν επί μακρόν και αξιολογήθηκαν από την *strange situation*, στις επόμενες ηλικίες, μέχρι να φτάσουν στην ενήλικη φάση. Ιδιαίτερα η μελέτη των Sroufe και συνεργατών (2005), και οι μελέτες των Grossmann και Grossmann (1991).

Συμπεράσματα

Αναπτύσσονται δεσμοί ασφαλούς προσκόλλησης με το άτομο που μας φροντίζει και δημιουργείται το αίσθημα της ασφάλειας μέσα από την σωματική επαφή που είναι πολύ σημαντική τον πρώτο χρόνο της ζωής. Είναι μια βιολογική προδιάθεση του ανθρώπου να βρίσκεται κοντά σε ενήλικες του είδους του (Bowlby, 1969). Η ανάπτυξη των δεσμών προσκόλλησης έχει καθοριστικό ρόλο στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και στην υγιή εν γένει ανάπτυξή τους. Η αγχώδης και ανασφαλής προσκόλληση είναι πιο επιρρεπής στην αλλαγή. Αν κάποιο άτομο δεν μπορεί να προσφέρει αυτή την διάδραση λόγω σοβαρών συνθηκών κάποιος σημαντικός ενήλικας αναλαμβάνει αυτόν τον ρόλο. Με την ανάπτυξη πραγματοποιούνται αλλαγές στη συμπεριφορά προσκόλλησης. Αν το παιδί έχει αναπτύξει μια πρώτη σχέση εμπιστοσύνης αυτή αναδύεται και η μετάβαση γίνεται ολοένα και πιο εύκολη. Η μονοτροπία (Bowlby, 1969), θα οδηγήσει το παιδί μέσα από την «εκλεκτική συγγένεια» να επιλέξει το άτομο που θα δεθεί και θα αντικαταστήσει τη φιγούρα φροντίδας, και η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο, θα γίνει ανώδυνα. Όταν το παιδί συνειδητοποιεί την επιστροφή της μητέρας μετά από τον αποχωρισμό, συντελείται μια κοινή εξερεύνηση που σηματοδοτεί την αρχή των συμπεριφορών συνεργασίας. Έτσι δημιουργείται η ικανότητα αυτορρύθμισης που το παιδί επικαλείται σε κάθε δυσκολία ώστε να μπορεί να επιδέχεται τις αλλαγές, να προσαρμόζεται σε νέα περιβάλλοντα, να αντέχει, να συνεργάζεται. Τα παιδιά με ανασφαλή και αγχώδη προσκόλληση είναι είτε μοναχικά, είτε θέλουν να έχουν τον ρόλο του αρχηγού, με μικρές ικανότητες συνεργασίας. Μελέτες των Sroufe και Flession (1986) σε Δημοτικά σχολεία έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί και ασφαλή παιδιά ανέπτυσαν μια συμπεριφορά τρυφερής φροντίδας και αλληλοσεβασμού, σε αντίθεση με τα

ανασφαλή παιδιά που έτρεφαν ανταγωνιστικά συναισθήματα, με αποτέλεσμα να εμπνέουν και στους δασκάλους παρόμοια συναισθήματα. Μ' αυτό τον τρόπο το παιδί βιώνει την απόρριψη που είχε ήδη βιώσει απ' το σπίτι. Οι δεσμοί προσκόλλησης αλλάζουν, αυτό θα πρέπει να προσέξει ο εκπαιδευτικός. Η επιμόρφωση, ώστε να αναγνωρίζει κάθε φορά στους μαθητές του το είδος των δεσμών, που έχουν αναπτύξει στο οικογενειακό περιβάλλον, έτσι ώστε να μπορέσει να διορθώσει και να αλλάξει τους δεσμούς προσκόλλησης, μέσα από ένα κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αγάπης. Μόνο έτσι θα καταφέρει ο εκπαιδευτικός να απεγκλωβίσει τον μαθητή με ανασφαλή προσκόλληση, απ' τον ρόλο του «κυρίαρχου αρχηγού» με την χαμηλή αυτοεκτίμηση, στην αυτοπεποίθηση και μέσα από την ασφάλεια στην συνεργασία αλλά κυρίως στη νοηματοδότηση της ζωής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Ainsworth, M.D.S., & Bell, S.M. (1969). Some contemporary patterns of mother-infant interaction in the feeding situation. In A. Ambrose (Ed., *Stimulation in early infancy* (pp.133-162). New York: Academic Press, στο Wenar, C., Kerig, P.K (2000). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Cole, S. & Cole, M. (2001). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*, τόμος 2. Αθήνα: Gutenberg.

Field, T. (1995). Infants of depressed mothers. *Infant Behavior and Development*, 18, 1-3 στο Cole, S. & Cole, M. (2001). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*, τόμος 2. Αθήνα: Gutenberg.

Gardner, H. (2010). *Frames of Mind: Η Θεωρία Των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιά .

Isabella, R.A. (1993). Origins of attachment: Material interactive behavior across the first year. *Child Development*, 64, 605-621 στο Cole, S. & Cole, M. (2001). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*, τόμος 2. Αθήνα: Gutenberg.

Lewis, M., & Feiring, C. (1989). Infant- mother and mother-infant interaction behavior and subsequent attachment. *Child Development*, 60, 831-837 στο Cole, S. & Cole, M. (2001). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*, τόμος 2. Αθήνα: Gutenberg.

Mitchel, S. (1993) *Hope and Dread in Psychoanalysis*. New York: Basic Books. Στο Yalom, I., (2017). *Θεωρία και πράξη της Ομαδικής Ψυχοθεραπείας*. Αθήνα: Αγρα.

Yalom, I., (2017). *Θεωρία και πράξη της Ομαδικής Ψυχοθεραπείας*. Αθήνα: Αγρα.

Ξενογλώσση

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980).). *Attachment and loss: Vol. 3.Loss, Sadness and Depression*. New York: Basic Books.
- Durrett, M.E., Otaki, M., & Richards, P.(1984). Attachment and mothers' perception of support from father. *Journal of the International Society for the Study of Behavioral Development*, 7, 167-176.
- Grossman, K. E., Spangler, S., Suess, G., & Unzner, L.(1985). Maternal sensitivity and newborn orientation responses as related to quality of attachment in Northern Germany. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2 Serial No. 209).
- Harlow, H. F., & Harlow, M. K.(1969). *Effects of Various mother-infant relationships on rhesus monkey behaviors(vol.4)*. London: Methuen στο Pallini, S.(2014). *Attaccamento ed eta prescolare*. Roma: Master Universitario D.E.A. Tor Vergata.
- Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child predict adjustment in Kindergarten? *Development Psychology*, 26, 292-303.
- Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1986). *Attachment and the construction of relationships*. In W. W. Hartup & Z.Rubin (Eds.), *Relationships and Development*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Sroufe, L.A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in early years*. New York: Cambridge University Press.
- Van Ijzendoorn, M. H., Goldberg, S., Kroonenberg, P. M., & Frenkel, O.J.(1992). The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment: A meta-analysis of attachment in clinical samples. *Child Development*, 63, 840-858.
- Waddington, C. H. (1947). *Organizers and genes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Η Συμβουλευτική ως παιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ο εκπαιδευτικός στον ρόλο του Συμβούλου

Γρηγόρα Αθηνά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 M.Sc., athinagrigora@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι η ανάδειξη του ρόλου και της σημασίας της Συμβουλευτικής στην παιδαγωγική της διάσταση, και η εφαρμογή της από εκπαιδευτικούς, εντός του σχολικού πλαισίου, με κύριο στόχο την ανάπτυξη, στον μέγιστο βαθμό, του δυναμικού των μαθητών και μαθητριών, και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, ως αυτόνομων, ενεργών μελών της σχολικής κοινότητας, με προοπτική τη μελλοντική δραστήρια και υπεύθυνη συμμετοχή τους στην κοινωνία τους. Υπό αυτή την οπτική, η Συμβουλευτική δεν εξετάζεται ως σύγχρονος κλάδος της ψυχικής υγείας, που εφαρμόζεται από εξειδικευμένους στην άσκησή της ψυχολόγους. Προσεγγίζεται ως βασική διάσταση του παιδαγωγικού έργου και μια από τις υποχρεώσεις του/της εκπαιδευτικού, ως «σημαντικού άλλου» στη ζωή των μαθητών/μαθητριών του/της, να δρα συμβουλευτικά και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά προβλήματα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής συμπεριφοράς τους, τα οποία όχι μόνον δυσχεραίνουν τη μαθησιακή πορεία και την ομαλή ένταξή τους στην τάξη, αλλά και διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα αυτής με προεκτάσεις σε όλη τη σχολική μονάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμβουλευτική, Σχολική Κοινότητα, Παιδαγωγική λειτουργία Συμβουλευτικής, Εκπαιδευτικός ως Σύμβουλος

Εισαγωγή

Η μετάβαση από τις «παραδοσιακές», μικρής κλίμακας κοινωνίες, με τη σχετικά απλή δομή και την, κατά Durkheim, «μηχανική αλληλεγγύη» των μελών τους, βασισμένη στην κοινωνική και πολιτισμική τους ομοιογένεια και τις άμεσες, συλλογικού χαρακτήρα σχέσεις μεταξύ τους (Τσαούσης, 1989, 20), στις πολυσύνθετες βιομηχανικές και μεταβιομηχανικές, τις οργανωμένες σε ορθολογική βάση και διαπνεόμενες από ατομικιστικό πνεύμα και μειωμένη περιοριστική δύναμη της κοινωνικής συνείδησης, άλλαξε ριζικά τη φύση της καθημερινής κοινωνικής ζωής. Οι αυξημένες απαιτήσεις και οι προκλήσεις που απευθύνουν αυτές στα μέλη τους σε συνθήκες ραγδαίων αλλαγών, οι οποίες εγκυμονούν την ανασφάλεια, την επισφάλεια και την αβεβαιότητα, δημιουργούν πολλαπλές νέες ανάγκες, υλικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, επηρεάζουν το μεγαλύτερο μέρος της προσωπικής εμπειρίας (Peavy, 1997) και προκαλούν πειστικά προβλήματα, με δυσμενείς επιπτώσεις στον ψυχισμό των σύγχρονων ανθρώπων, που υπονομεύουν την ψυχική τους υγεία.

Στην πρόληψη ή την επίλυση αυτών, έρχεται να συμβάλει δυναμικά η Συμβουλευτική, ως εξειδικευμένο πεδίο της Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας, με το μεγαλύτερο εύρος επαγγελματικών ενασχολήσεων, η οποία εμφανίσθηκε σχετικά πρόσφατα στην Ελλά-

δα και με μεγάλη καθυστέρηση, σε σχέση με άλλα ευρωπαϊκά κράτη, πολύ περισσότερο με τις Η.Π.Α., οι οποίες διαθέτουν τη μακρότερη και πλουσιότερη παράδοση στον χώρο (Λοϊζου-Μαλικιώση, 2011), λόγω του παραδοσιακού προσανατολισμού της χώρας σ' έναν πολιτισμό συλλογικότητας, όπου η συμβουλευτική είναι ενσωματωμένη στο σύνθετο σύστημα υποστήριξης που παρέχουν οι οικογενειακές, οι φιλικές και οι κοινωνικές σχέσεις (Triandis, 1994). Παρά την καθυστερημένη, ωστόσο, εμφάνιση της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, ως ιδιαίτερου επιστημονικού κλάδου, στις μέρες μας παρουσιάζει αξιοσημείωτα αυξητικές τάσεις η αναζήτηση επαγγελματικής συμβουλευτικής βοήθειας από τους κατοίκους των μεγάλων, ιδίως, αστικών κέντρων. Οι λόγοι θα πρέπει να αποδοθούν στα αναγνωρισμένα θετικά αποτελέσματά της, όσον αφορά στην «επικούρηση» του σύγχρονου ανθρώπου να ξεπεράσει μια δύσκολη φάση της ζωής του ή να αντιμετωπίσει ένα δυσεπίλυτο γι' αυτόν πρόβλημα και να αποκτήσει προσωπική και κοινωνική λειτουργικότητα (Γιοβαζολιάς & Μαλικιώση-Λοϊζου, 2014; Δημητρόπουλος, 1993). Συνεκδοχικά, να βρει διέξοδο στα αδιέξοδά του, μέσα από την ουσιαστική «γνωριμία» του εαυτού του και του περιβάλλοντός του και την αξιοποίηση του δυναμικού που διαθέτει, με στόχο την υπέρβαση των δυσκολιών του, τη λήψη αποφάσεων για τη ζωή του ή την επιτέλεση στόχων που έχει θέσει (Δημητρόπουλος, 2000; Μαλικιώση-Λοϊζου, 1996), προς όφελος αυτού και του κοινωνικού συνόλου (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2004).

Σ' αυτό το πλαίσιο, η Συμβουλευτική, παρά το γεγονός ότι αποτελεί σύγχρονο κλάδο της ψυχικής υγείας, εξειδίκευση και έκφανση της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, δεν έχει «ιατρική» διάσταση, δεν εξαντλείται στην παροχή «έτοιμων» συμβουλών για τη διαχείριση καταστάσεων που δημιουργούν στο άτομο σύγχυση, σκεπτικισμό και συναισθηματικό φόρτο, όπως θα μπορούσε να εκληφθεί σημασιολογικά, ούτε και προσβλέπει στη θεραπεία νοητικών και ψυχικών διαταραχών, κατά τα πρότυπα της ψυχανάλυσης και της ψυχοθεραπείας. Ο χαρακτήρας της είναι στη βάση του «συνεργασιακός» και «διευκολυντικός», με την έννοια ότι ο Σύμβουλος που την εφαρμόζει, και που δεν είναι απαραίτητα ψυχολόγος (Γιοβαζολιάς & Μαλικιώση-Λοϊζου, 2014; Δημητρόπουλος, 2000), συνεργάζεται με τους συμβουλευόμενους για να τους βοηθήσει, μέσα από τη συζήτηση, να σκύψουν στον εαυτό τους, να ξεκαθαρίσουν σκέψεις και συναισθήματα, να κατανοήσουν τις εσωτερικές διεργασίες που συμβαίνουν μέσα τους και να ανακαλύψουν το δυναμικό που διαθέτουν. Τους καθοδηγεί έμμεσα να ανακαλύψουν μόνοι τους τον τρόπο μέσω του οποίου θα συμφιλιωθούν με τον εαυτό τους και τους διευκολύνει να καλλιεργήσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων, ώστε να βρουν λύσεις σε διαπροσωπικά και συναισθηματικά τους προβλήματα ή να ξεπεράσουν δυσκολίες που συναντούν στην καθημερινότητά τους (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011), κατακτώντας την αυτογνωσία και την αυτοπραγμάτωση (Woolfe, 1996).

Υπό αυτή την οπτική, η Συμβουλευτική συνιστά εξειδικευμένη κοινωνική υπηρεσία με επίκεντρό της τον άνθρωπο, τις ανάγκες και την ανάπτυξή του ως ψυχοβιολογικού και κοινωνικού όντος και ασκείται μέσω διαδικασιών ορατής αλληλεπίδρασης - γνωστικής, ψυχικής και συναισθηματικής (McLeod, 2005)- ανάμεσα σ' έναν σύμ-

βουλο και ένα συμβουλευόμενο στη βάση μιας επικοινωνιακής διαδικασίας βασισμένης στον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη.

Σχολική Συμβουλευτική

Ένας από τους τομείς της Συμβουλευτικής, είναι η Σχολική Συμβουλευτική, ως υποειδικότητα της Σχολικής Ψυχολογίας, η οποία εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και την προσαρμογή παιδιών και εφήβων στο σχολικό περιβάλλον (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011α), με απώτερο στόχο να καταστούν, βραχυπρόθεσμα, αυτόνομα, υπεύθυνα και ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας και, μακροπρόθεσμα, της σύνολης κοινωνίας τους, με αυτογνωσία και αρμονική σχέση με τον εαυτό τους στην πορεία τους προς τον αυτοκαθορισμό και την αυτοπραγμάτωση (Rogers, 2006).

Γέννημα-θρέμμα των καιρών, η Σχολική Συμβουλευτική γνωρίζει ανάπτυξη τις τελευταίες δεκαετίες, σε διεθνές επίπεδο, λόγω της αύξησης η οποία παρατηρείται στα προβλήματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, όπως εκδηλώνονται στη σχολική κοινότητα, σε συνάρτηση με τις ραγδαίες ανακατατάξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, τη χαλάρωση των οικογενειακών δεσμών, της αλλαγή των ηθών και την έκπτωση των αξιών, που χαρακτηρίζουν τις αναπτυγμένες, κυρίως, κοινωνίες της ύστερης νεωτερικότητας, σε συνθήκες εντεινόμενης οικονομικής παγκοσμιοποίησης, διευρυνόμενης πολυπολιτισμικότητας και γενικευμένης κρίσης (Thompson, Rudolph & Henderson, 2004). Είναι χαρακτηριστικό ότι επιδημιολογικές μελέτες σε διάφορες χώρες έδειξαν ότι ο πληθυσμός αυτών των παιδιών κυμαίνεται ανάμεσα στο 10%-20%, ποσοστό που, σύμφωνα με πρόσφατες ελληνικές έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο, αντιστοιχεί και στον μαθητικό πληθυσμό της χώρας μας (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008; Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη & Μυλωνάς, 2011). Σ' αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές/μαθήτριες χρειάζονται, συχνά, ψυχολογική υποστήριξη για να ικανοποιήσουν τις εσωτερικές τους ανάγκες και να ενδυναμωθούν γνωστικά και συναισθηματικά, ώστε να αποκτήσουν προσωπική και κοινωνική λειτουργικότητα, μέσα από την αποκατάσταση αρμονικών σχέσεων με το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, προκειμένου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του (Μιχαλακόπουλος, 1990; Χατζηδήμου, 2007).

Αναφορικά με την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας και φροντίδας εντός της σχολικής κοινότητας, στο πλαίσιο ανάπτυξης της Σχολικής Ψυχολογίας, αναγνωρίστηκε διεθνώς ο πολυσύνθετος και πολυδιάστατος ρόλος του σχολικού ψυχολόγου, σε επίπεδο ατόμων, ομάδας και συστήματος, εστιασμένος, κυρίως, σε δύο τομείς: α) την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης στα παιδιά στο πλαίσιο συμβουλευτικών διαδικασιών, με στόχο τη σύνολη ανάπτυξη και τη βελτίωση της προσαρμογής τους στο σχολικό περιβάλλον, και β) τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, τον συντονισμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής τους υγείας, μέσω της καλύτερης δυνατής αξιοποίησης των ατομικών, οικογενειακών και σχολικών τους δυνατοτήτων (Χατζηχρήστου, 2014). Παράλληλα, οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι ερευνητικές αναζητήσεις στον τομέα της Αγωγής, και ιδιαίτερα της Κοινωνικής και

της Συναισθηματικής, σε συνδυασμό με τις γενικότερες εξελίξεις στον χώρο της Σχολικής Ψυχολογίας, συνέβαλαν στην «αποκάλυψη» του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει εν δυνάμει ο εκπαιδευτικός, στην εξασφάλιση της ψυχικής ευεξίας των μαθητών/μαθητριών, μέσω συμβουλευτικών παρεμβάσεων, παιδαγωγικού χαρακτήρα, στοχευμένων στην αποκατάσταση των «αδυναμιών» και την ενδυνάμωση των θετικών χαρακτηριστικών τους με στόχο αφενός, την ενίσχυση των μαθησιακών ικανοτήτων τους και αφετέρου, την ομαλή ένταξή τους στη σχολική πραγματικότητα (Χατζηχρήστου, 2014). Ενισχυτικό παράγοντα προς την κατεύθυνση αυτή, εξάλλου, αποτέλεσε σε μεγάλο βαθμό το διεθνές κίνημα για τα «αποτελεσματικά σχολεία». Στο πλαίσιο αυτού αναδείχθηκε ο ρόλος των κοινωνικών και ψυχολογικών παραμέτρων των σχολικών μονάδων και των τάξεων για την κινητοποίηση του μαθητικού δυναμικού και την ενεργή συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, ως απαραίτητου προαπαιτούμενου για τη βελτίωση της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και της ανταγωνιστικότητάς τους, μέσω της προσαρμογής των παιδαγωγικών και οργανωτικών χαρακτηριστικών τους στις ανάγκες τους, και αναγνωρίστηκε η θεμελιώδης σημασία των συμβουλευτικών παρεμβάσεων, από πλευράς εκπαιδευτικού σ' αυτή την προσπάθεια (Βλάχος, 2008).

Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Η συμβουλευτική, αποτελούσε ανέκαθεν βασική διάσταση του παιδαγωγικού έργου και μια από τις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού, ως επαγγελματία με διττή ιδιότητα: του φορέα και μεταδότη της γνώσης στους/στις μαθητές/μαθήτριες, μέσω συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων, πρακτικών και τεχνικών, και του διαμορφωτή συνειδήσεων και προσωπικοτήτων, στη βάση της κατανόησης των αναγκών τους, της υποστήριξης των προσπαθειών τους και της ενθάρρυνσής τους να υιοθετήσουν στάσεις ζωής και πρότυπα συμπεριφοράς, κοινωνικά προσδιορισμένα και αποδεκτά. Υπό αυτή την έννοια, ο/η εκπαιδευτικός αποτελούσε δυνητικά ανέκαθεν τον/την «σημαντικό» ενήλικα για τους/τις μαθητές/μαθήτριες, ο/η οποίος/α είχε τη δυνατότητα να τους στηρίξει αποτελεσματικά, να τους ενισχύσει συναισθηματικά και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν στον μέγιστο βαθμό τις ικανότητάς τους συμβάλλοντας καθοριστικά στη διάπλαση του χαρακτήρα τους, τη συγκρότηση της ταυτότητάς τους και τη δόμηση των ατομικών και κοινωνικών τους ρόλων (Χατζηχρήστου, 2014).

Αν η συμβουλευτική στήριξη των μαθητών/μαθητριών, από πλευράς εκπαιδευτικού, στη βάση των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους, αναγνωρίζεται ότι επιδρούσε πάντα θετικά προς την κατεύθυνση διευκόλυνσης της μάθησης, προσωπικής τους ανάπτυξης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης των δυσκολιών και των προβλημάτων τους, πολλών μάλλον αυτή αποκτά κρίσιμη σημασία και θεωρείται αναγκαία, περισσότερο από ποτέ σήμερα, σε μια εποχή γενικευμένης κρίσης (οικονομικής, κοινωνικής, αξιακής), η οποία επηρεάζει σοβαρά τη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών, προκαλώντας δυσλειτουργικές και κοινωνικά «ανάρμοστες» συμπεριφορές (European Commission, 2008). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο/η εκπαιδευτικός, χωρίς να απαιτείται να αναλάβει ρόλο ειδικού ψυχικής υγείας, καλείται να δράσει συμβουλευτικά

και να διαχειρισθεί αποτελεσματικά προβλήματα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής συμπεριφοράς των μαθητών/μαθητριών, τα οποία επιφέρουν δυσμενείς επιπτώσεις, τόσο σε επίπεδο ατομικό, όσο και σχολικής κοινότητας. Όχι μόνον λειτουργούν ανασταλτικά στη μαθησιακή πορεία και τη γενικότερη προσαρμογή τους στην τάξη ως «υγείων» μελών της σχολικής ομάδας, αλλά και διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία της τελευταίας ως συστήματος, με την έννοια του «*συμπλέγματος μερών ενός συνόλου που βρίσκονται σε αμοιβαία και δυναμική αλληλεπίδραση*» (Χατζηχρήστου, 2014, 27).

Για την αποτελεσματική επιτέλεση του συμβουλευτικού του έργου, τόσο σε επίπεδο ατομικό όσο και ομαδικό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχει αντιληφθεί ο/η εκπαιδευτικός τις δυνατότητες και τα όριά του/της. Με άλλα λόγια, να έχει επίγνωση ότι, από τις σπουδές του/της δε διαθέτει επαρκείς εξειδικευμένες γνώσεις Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, ούτε και έχει τις δεξιότητες ή την αρμοδιότητα να εμβαθύνει στην επίλυση προσωπικών προβλημάτων των συμβουλευομένων μαθητών/μαθητριών, να διευκολύνει βαθύτερες αλλαγές στην προσωπικότητά τους ή να αντιμετωπίσει σοβαρές ψυχολογικές δυσλειτουργίες τους (Hill & O'Brien, 1999). Ο ρόλος του/της εστιάζει στην παροχή βοήθειας και καθοδήγησης στους/στις μαθητές/μαθήτριες να διερευνήσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ενέργειές τους, ώστε να τα ξεκαθαρίσουν, μέσα από τη συνειδητοποίηση της εσωτερικής τους εμπειρίας, και στη διευκόλυνσή τους να αλλάξουν τη δυσλειτουργική συμπεριφορά τους, βασισμένοι στις προσωπικές τους δυνάμεις και στη δική του ανατροφοδότηση (Hill & O'Brien, 1999), ώστε να την καταστήσουν λειτουργική, τόσο για τους/τις ίδιους/ίδιες, όσο και για τη σχολική κοινότητα.

Ικανή και αναγκαία συνθήκη για την αποτελεσματική υλοποίηση αυτής της νοητικής και συναισθηματικής, συνάμα, διεργασίας, αποτελεί η δόμηση, με την ευθύνη του/της εκπαιδευτικού, μιας θετικής συνεργατικής (συμμαχικής) σχέσης μεταξύ αυτού/αυτής και των μαθητών/μαθητριών, διεπόμενης από εμπιστοσύνη, αμοιβαία ειλικρίνεια, ευθύτητα και αυθεντικότητα, η οποία θεωρείται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κρίσιμης σημασίας παράγοντας επιτυχούς διεξαγωγής της συμβουλευτικής πράξης ανεξαρτήτως των θεωρητικών προσεγγίσεων και των τεχνικών που ακολουθούνται κατά τη διεκπεραίωσή της (McLeod, 2005). Χάρη σ' αυτή, οι μαθητές και οι μαθήτριες αισθάνονται ασφάλεια, η οποία κάμπει ενδεχόμενες άμυνες και αντιστάσεις τους και τους επιτρέπει να «ανοίγονται», να αποκαλύπτουν τον εσωτερικό τους κόσμο και να καταθέτουν τα προβλήματά τους επιδεικτικοί προς βοήθεια (Δημητρόπουλος, 1993; McLeod, 2005; Μαλικιώση-Λοΐζου, 1996). Ενδεδειγμένο «εργαλείο» του/της εκπαιδευτικού προς αυτή την κατεύθυνση, αποτελούν οι βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες που ευνοούν τη θετική διάδρασή του με τους/τις μαθητές/μαθήτριες (προσεκτική παρακολούθηση και ενεργητική ακρόασή τους με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους) (Μέρυ, 2002), όπως και η τήρηση συγκεκριμένων κανόνων ηθικής και δεοντολογίας, βασισμένων στην αρχή ότι το σχολείο δε συνιστά μόνον χώρο διδασκαλίας και μάθησης, αλλά, κυρίως, προετοιμασίας και βοήθειας για τη βίωση μιας ζωής με ποιότητα και νόημα (Μπρούζος, 2009). Απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτό είναι να

αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες αυτογνωσία, πλήρη επίγνωση της συμπεριφοράς, των αξιών, των στάσεων, των συναισθημάτων και των πεποιθήσεών τους και αυτοέλεγχο (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012). Και εδώ ακριβώς επικεντρώνεται η όλη προσπάθεια του/της, εκπαιδευτικού ως συμβούλου.

Η ανθρωπιστική προσέγγιση στη Σχολική Συμβουλευτική

Για την εφαρμογή συμβουλευτικών παρεμβάσεων, χρησιμοποιούνται ποικίλα μοντέλα, τα οποία μεταφέρουν στην πράξη διαφορετικές θεωρίες, κάποτε και ανταγωνιστικές μεταξύ τους, ανάμεσα στα οποία κυριαρχούν εκείνα που έχουν ψυχοδυναμικό, γνωσιακό-συμπεριφορικό και ανθρωπιστικό-υπαρξιακό προσανατολισμό. Στην τελευταία κατηγορία ανήκει το μοντέλο της προσωποκεντρικής προσέγγισης (Μπρούζος, 2004), το οποίο έχει μεγάλη απήχηση στη σχολική συμβουλευτική, λόγω του ανθρωπιστικού και κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, και άσκησε μεγάλη επίδραση στη διάρθρωση του καθημερινού εκπαιδευτικού προγράμματος (Χατζηχρήστου, 2014). Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται στη θεωρητική προσέγγιση του Carl Rogers, «πατέρα», κατά πολλούς, της Συμβουλευτικής, ο οποίος άσκησε μαζί με τον Maslow τη μεγαλύτερη επιρροή στην Ψυχολογία κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα.

Η Ανθρωπιστική Ψυχολογία, επηρεασμένη από τα φιλοσοφικά κινήματα της φαινομενολογίας και, κυρίως, του υπαρξισμού, δίνει έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά, που συγκροτούν την ιδιαιτερότητα και τη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου και βαρύνει στην «εσωτερική ζωή» του, τις προσωπικές του εμπειρίες, αξίες, και συναισθήματα και τον υποκειμενικό τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνει, νοηματοδοτεί, αξιολογεί την πραγματικότητα που τον περιβάλλει και ανταποκρίνεται σ' αυτή (Pervin & John, 2001; Rogers, 2006). Σ' αυτή του την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, το άτομο λειτουργεί ως αυτόνομη κοινωνική οντότητα, που έχει μία άποψη για το ποιος είναι, για την αυτοεικόνα του, με την έννοια του συνόλου των χαρακτηριστικών και των εμπειριών τα οποία αναγνωρίζει ως δικά του, ως «εγώ» ή «εμένα», και μια αίσθηση του πώς θα ήθελε να είναι. Στην προσπάθεια κατάκτησης του «δανικού» εαυτού, προς τον οποίο τον ωθεί μια έμφυτη τάση για πρόοδο και εξέλιξη, διαθέτει ενδογενώς την ικανότητα να λαμβάνει αποφάσεις στη βάση των προσωπικών εμπειριών και των υποκειμενικών του αξιολογήσεων και να δρα αυτόβουλα, χωρίς περιορισμούς από τους άλλους, προσβλέποντας στην ικανοποίηση της βαθιάς του ανάγκης για αυτοκαθορισμό και αυτοπραγμάτωση, με την έννοια της μετάβασης, μέσα από μια διαδικασία αλλαγής και ελεύθερης έκφρασης, από την κατάσταση του εξαρτώμενου όντος σ' αυτή της ανεξάρτητης ύπαρξης, του αξιοπρεπούς και υπεύθυνου «προσώπου» (Rogers, 2006).

Εκκινώντας από αυτή τη βασική αρχή της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, η προσωποκεντρική προσέγγιση στη Σχολική Συμβουλευτική εστιάζει σε έναν και μοναδικό σκοπό: να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να ανακαλύψουν το ανεξάντλητο απόθεμα των δυνάμεων που διαθέτουν για αυτοαντίληψη, αυτοκατευθυνόμενη συμπε-

ριφορά, θετική αλλαγή των αντιλήψεών τους και αναδόμηση της προσωπικότητάς τους και να το αξιοποιήσουν κατάλληλα, ώστε να δομήσουν τον «ιδανικό εαυτό» τους (Rogers, 2006) αποβαίνοντας λειτουργικά πρόσωπα με αυτογνωσία και εσωτερική συμφωνία βιωμάτων, εμπειριών και συναισθημάτων (McLeod, 2003). Για την ικανοποίηση αυτού του σκοπού, ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος αντιμετωπίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες με σεβασμό στην προσωπικότητα και την αξιοπρέπειά τους, ως πρόσωπα με δυνατότητες αυτοπροσδιορισμού, παρέχοντάς τους ικανοποίηση της έμφυτης ανάγκης για αγάπη και αναγνώριση. Τους αποδέχεται άνευ όρων, με την έννοια ότι αναγνωρίζει τις εμπειρίες τους ως αναπόσπαστα στοιχεία της προσωπικότητάς τους, και τους καθοδηγεί, ως «σύμμαχος» σε μια διαδικασία διερεύνησης και ελεύθερης έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων τους, επαναοργάνωσης των εμπειριών τους και σταδιακής αλλαγής των συμπεριφορών τους στη βάση προσωπικών επιλογών τους με στόχο την ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Hill & O'Brien, 1999).

Η όλη διεργασία, για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να συντελείται στο πλαίσιο μιας θετικής επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ των δύο μερών, με τον εκπαιδευτικό να προσεγγίζει τους/τις μαθητές/μαθήτριες σε ενσυναισθητική ετοιμότητα, «ανοιχτός» όσον αφορά στις διαθέσεις και τα συναισθήματά του, ειλικρινής ως προς τις προθέσεις του να τους βοηθήσει και να τους στηρίξει συναισθηματικά και αυθεντικός σχετικά με την έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων του (Rogers, 2007). Οι παραπάνω στάσεις και συμπεριφορές αναμένεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, να υποβοηθήσουν την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, να διευκολύνουν τη σταδιακή αποκατάσταση της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους ως ανθρώπων υπάρξεων με αξία, που όσα λένε και πράττουν έχουν νόημα, να προωθήσουν την αυτοαποδοχή και την αυτοεκτίμησή τους (Μπρούζος, 2004) και να ενεργοποιήσουν την τάση για πλήρη ατομική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωσή τους (Δημητρόπουλος, 2000; Hill & O'Brien, 1999; McLeod, 2005; Μαλικιώση-Λοϊζου, 1996).

Κατά τον Rogers (2006), είναι περισσότερο αυτές οι στάσεις και η πίστη στις εσωτερικές δυνάμεις του ατόμου για κατάκτηση της αυτοπραγμάτωσής του που διευκολύνουν την αλλαγή της προσωπικότητας του συμβουλευόμενου παρά οι εξειδικευμένες γνώσεις, οι θεωρίες ή οι τεχνικές του συμβούλου οι οποίες την επιτυγχάνουν. Η προσωποκεντρική προσέγγιση είναι, γι' αυτόν, πρωτίστως, ένας τρόπος ύπαρξης (way of being), μια θεμελιώδης φιλοσοφία παρά μια τεχνική ή μια μέθοδος, που, όταν βιώνεται, βοηθά το άτομο να βελτιώσει τις προσωπικές του ικανότητες προς την κατεύθυνση μιας δημιουργικής προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής. Κατ' επέκταση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού-συμβούλου στη σχέση πρόσωπο με πρόσωπο με τον μαθητή, είναι να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα για την αναζήτηση και προώθηση των επαρκών όρων εποικοδομητικής αλλαγής του -ως απάντησης στη δική του στάση- χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο τον εαυτό του, τα συναισθήματα και τις στάσεις του απέναντί του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βλάχος, Δ. (Επιστ. Υπεύθυνος) (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γιοβαζολιάς, Α. & Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (επ.) (2014). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.

Δημητρόπουλος Ε.Γ. (2000). «Συμβουλευτική – Προσανατολισμός», Τόμος Α΄, *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία* (γ΄ έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος Ε.Γ. (1993). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Η Θεωρία της, η Πράξη της, οι Εφαρμογές της*. Αθήνα: Γρηγόρης.

McLeod J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική* (μτφρ. Δ. Καραθάνου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1996). *Συμβουλευτική Ψυχολογία* (γ΄ έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). «Η Συμβουλευτική Ψυχολογία σήμερα». *Hellenic Journal of Psychology*. V.8, pp. 266-288.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011α). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Μέρυ, Τ. (2002). *Πρόσκληση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης

Μιχαλακόπουλος, Γ. (1990). *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Μπούζος, Ανδ. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg –Γ. & Κ. Δαρδανός.

Rogers, C. (2006). *Το γίνεσθαι του προσώπου* (μτφρ. Ζ.-Μ. Ρηγοπούλου). Αθήνα: Ερευνητές.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Τσαούσης, Δ. Γ. (1989). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Χατζηδήμου, Δ. (2007). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηχρήστου, Χρ. Γ. (2014). *Συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Gutenberg, Γ. & Κ. Δαρδανός.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής*. ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ. & Μυλωνάς, Κ. (2011). «Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας». *Ψυχολογία*, 18(4), 503-524.
- European Commission (2008). *Child Poverty and Well-Being in the EU - Current status and way forward*. Brussels: European Commission. (Διαθέσιμο on line: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=751&langId=en&moreDocuments=yes> Προσπελάστηκε στις 10-12-2018)
- Hill, C.E.& O'Brien, M.K. (1999). *Helping skills*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Peavy, V. R. (1997). *Constructivist Career Counseling*. ERIC Digest. (Διαθέσιμο on line: <http://www.ericdigests.org/1997-3/counseling.html>. Προσπελάστηκε στις 17-12-2018.
- Pervin, L.A. & John, O.P. (2001). *Personality: Theory and Research*. CA: Wiley.
- Rogers, C. R. (2007). "The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change". *Psychotherapy: Theory, Research, Practice Training*, v. 44, no 3, 240-8.
- Thompson, C. L., Rudolph, L. B., & Henderson, D. A. (2004). *Counseling children* (6th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Woolfe, R (1996) "The Nature of Counselling Psychology". In R. Woolfe & W. Dryden (Eds) *Handbook of Counselling Psychology*. London: Sage

Μελέτη της συσχέτισης ανάμεσα στην επίτευξη των στόχων και στο εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Κατέβα Αγορίτσα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., atevaagoritsa@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τη σχέση ανάμεσα στους στόχους επίτευξης και στο εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις υπό εξέταση μεταβλητές, χρησιμοποιώντας για τον σκοπό αυτό ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι το φύλο διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά όλες τις επιμέρους μεταβλητές, ενώ η ηλικία και η προϋπηρεσία διαφοροποιούν εν μέρει τις μεταβλητές. Στατιστικά σημαντικές και θετικές ενδοσυνάφειες παρατηρούνται μεταξύ των διαστάσεων του εργασιακού στρες και τον στόχο Επίδοσης-Αποφυγής. Ο στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης δεν συσχετίζεται με τους παράγοντες εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών, ενώ ο στόχος Μάθησης παρουσιάζει θετική αλλά μέτρια συσχέτιση με το εργασιακό στρες για θέματα διοίκησης, οργάνωσης και αναγνώρισης του επαγγέλματος.

Λέξεις-Κλειδιά: στόχοι επίτευξης, εργασιακό στρες, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η θεωρία της επίτευξης των στόχων περιλαμβάνει το σύνολο των συμπεριφορικών, γνωστικών και συναισθηματικών αλλαγών που ενεργοποιούνται ως αντίδραση σε κάθε απειλή που υπάρχει στο εξωτερικό εργασιακό περιβάλλον και επηρεάζει τον τρόπο που ο εργαζόμενος θα εκτιμήσει και θα αξιολογήσει την πορεία της ικανοποίησης των στόχων του (Parker et al., 2012). Από την πρόσφατη έρευνα των Τιβικέλη, Γωνίδα και Κιοσέογλου (2017) προκύπτει πως οι στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών συνδέονται με τις διδακτικές πρακτικές που οι ίδιοι υιοθετούν αλλά και με τις εκτιμήσεις της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Η προγενέστερη έρευνα των Retelsdorf και των συνεργατών του (2010) φανερώνει πως, όταν ο δάσκαλος θεωρεί πως μέσω της διδασκαλίας αποκτά νέες γνώσεις, ξεπερνά τις δυσκολίες και βελτιώνει τις εκπαιδευτικές και διδακτικές δεξιότητές του, τότε διδάσκει με τρόπο που προωθεί την μάθηση και ευνοεί την αυτόνομη σκέψη των μαθητών. Το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον των δασκάλων φαίνεται πως κατευθύνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης των μαθητών (Schiefele, 2017).

Οι στόχοι που προσανατολίζονται στη μάθηση χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό που επιλέγει να ασχολείται με μια δραστηριότητα έχοντας ως αυτοσκοπό την ολιστική προσέγγιση της γνώσης και την επίτευξη της κυριαρχίας. Οι στόχοι που προσανατολίζονται στην επίδοση χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό που, είτε επιλέγει μια δραστηριότητα για να επιδείξει ανώτερη ικανότητα, είτε αποφεύγει μια δραστηριότητα για να μην επιδείξει κατώτερη ικανότητα. Οι στόχοι επίδοσης αξιολογούν την ικανότητα ταξινομώντας και διαφοροποιώντας την στα πλαίσια της κοινωνικής σύγκρισης, ενώ οι στόχοι

μάθησης ακολουθούν μια εσωτερική και αυτοαναφερόμενη διαδικασία ερμηνείας των προκλήσεων και των απαιτήσεων μιας εργασίας (Papaioannou & Christodoulidis, 2007).

Όταν ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στην λήψη αποφάσεων για θέματα που τον αφορούν και τον επηρεάζουν, βιώνει υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής έντασης (Coolican, 2008). Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί η άποψη πως στη διαρκή και επαναλαμβανόμενη προσπάθεια προσωπικής και εργασιακής εξέλιξης των εκπαιδευτικών στηρίζεται η πεποίθηση των ίδιων πως διαθέτουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τους στρεσογόνους παράγοντες, που εντοπίζονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αξιολογώντας, αναθεωρώντας και βελτιώνοντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν (Parker et al., 2012). Οι χαμηλές προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την ικανότητα διαχείρισης της τάξης έχουν προκύψει ως παράγοντες που αυξάνουν το εργασιακό στρες και οδηγούν στην εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Το εργασιακό στρες ορίζεται ως η σωματική και συναισθηματική αντίδραση που προκύπτει, όταν ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται πως δεν υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στις απαιτήσεις της εργασίας, στις δικές του ικανότητες και ανάγκες και στους διαθέσιμους πόρους (Kourmoussi et al., 2015).

Οι εκπαιδευτικοί με πεποιθήσεις χαμηλής αποτελεσματικότητας, φαίνεται, πως είναι πιο ευάλωτοι στο εργασιακό στρες που σχετίζεται με την συμπεριφορά των μαθητών και τη διαδικασία της διδασκαλίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί με πεποιθήσεις υψηλής αποτελεσματικότητας, φαίνεται, πως εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες που σχετίζεται με θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας (Γιαννακίδου, 2014). Σημαντική είναι και η διαπίστωση των Eggen και Kauchak (2017), σύμφωνα με την οποία, το στρες, που εκδηλώνεται σε υπερβολικό βαθμό, καταναλώνει την διαθέσιμη γνωστική ενέργεια του ανθρώπου, εμποδίζοντας την απαιτούμενη συγκέντρωση στο έργο και μειώνοντας τα εσωτερικά κίνητρα για την εμφάνιση υψηλής απόδοσης. Οι εκπαιδευτικοί που είναι ιδεαλιστές και έχουν υψηλές προσδοκίες από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι πιο πιθανό να αναφέρουν υψηλότερα ποσοστά στρες, ενώ οι εκπαιδευτικοί που αποφεύγουν το στρες και την εργασιακή δέσμευση φαίνεται πως είναι περισσότερο κυνικοί και αδιάφοροι με τους μαθητές τους και λιγότερο αφοσιωμένοι στους εργασιακούς στόχους, βιώνοντας, ταυτόχρονα, απομόνωση και συναισθηματική περιφρόνηση (Kokkinos, 2007).

Το εργασιακό στρες σχετίζεται με την συναισθηματική ένταση που ο άνθρωπος βιώνει στο χώρο εργασίας, ενώ οι βασικότερες αιτίες εμφάνισης εργασιακού στρες στο σύνολο των εργαζομένων αποτελούν οι επαγγελματικές υποχρεώσεις, τα αυξημένα εργασιακά καθήκοντα και το αίσθημα της οικονομικής ανασφάλειας (Greenberg & Baron, 2013). Αναφορικά με το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών, φαίνεται, πως στην λίστα των στρεσογόνων παραγόντων προστίθενται η ασάφεια των ρόλων και των καθηκόντων, η εργασιακή ανασφάλεια (Gilboa et al., 2008), η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (Kokkinos, 2007), η έλλειψη των κινήτρων μάθησης των μαθητών, η μη

πειθαρχημένη και πολυπληθής διδακτική αίθουσα (Antoniou, Polychroni & Vlachaki, 2006) και η απουσία οργανωτικής δράσης (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Η Γιαννακίδου (2014) διαπιστώνει μια ανοδική τάση βίωσης εργασιακού στρες, κάνοντας λόγο για τις συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τις περιορισμένες τοποθετήσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Νέες και εξελισσόμενες προκλήσεις του επαγγέλματος, όπως οι μειωμένες κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση, το καθεστώς ανεργίας στο οποίο εντάσσονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με την λήξη της σχολικής χρονιάς και οι αλλαγές που έχουν επέλθει στην διαδικασία πρόσληψης των εκπαιδευτικών, χωρίς την σύμφωνη γνώμη και την συμμετοχή των ίδιων των εργαζομένων, καθιστούν απαραίτητη την μελέτη που εστιάζει σε συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών με κοινά στοιχεία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρονται η κουλτούρα, ο μισθός και η βαθμίδα εκπαίδευσης (Qureshi & Lodhi, 2017).

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των στόχων επίτευξης και του εργασιακού στρες των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η μελέτη της επίδρασης του φύλου, της ηλικίας και της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών στις υπό μελέτη μεταβλητές. Σκοπός της μελέτης δεν ήταν η απόδοση των αιτιακών σχέσεων. Η έρευνα αποσκοπούσε και στη συλλογή δεδομένων προκειμένου να διερευνηθούν οι πιο συχνά αναφερόμενοι στρεσογόνοι παράγοντες που εντοπίζονται στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ανώνυμα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου. Για τους προσανατολισμούς των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε σε πιστή μετάφραση το ερωτηματολόγιο Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire, όπως παρουσιάζεται στην έρευνα των Παραϊοαννου και Christodoulidis (2007) και για την μέτρηση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης, όπως προέκυψε στην έρευνα της Γιαννακίδου (2014), αφού η ερευνήτρια κατάφερε να προσαρμόσει το εργαλείο της Μούζουρα (2005) στις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να συμπεριλάβει δηλώσεις που σκιαγραφούν τις τρέχουσες εξελίξεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η έρευνα ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του ίδιου έτους. Στην έρευνα συμμετείχαν 158 εκπαιδευτικοί που, κατά το σχολικό έτος 2017-2018, εργάζονταν σε περιοχές του νομού Μαγνησίας, Αττικής και Έβρου. Το δείγμα ήταν ευκαιριακό και η δειγματοληψία απλή και τυχαία, αφού κάθε εκπαιδευτικός είχε τις ίδιες ευκαιρίες να πάρει μέρος στην έρευνα ή να αποκλειστεί. Οι στατιστικές αναλύσεις υπολογίστηκαν με το λογισμικό πακέτο SPSS 19 (Statistical Package for the Social Sciences).

Παρουσίαση των ευρημάτων

Στην παρούσα έρευνα το φύλο διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά όλες τις διαστάσεις του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν, για όλες τις επιμέρους διαστάσεις μέτρησης εργασιακού στρες, σημαντικά υψηλότερα ποσοστά απ' ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους. Το φύλο διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά και όλες τις διαστάσεις των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες παρουσίασαν υψηλότερες τιμές στον παράγοντα «Στόχος Μάθησης» και στον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής», ενώ οι άνδρες παρουσίασαν υψηλότερες τιμές στον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης» (Πίνακας 1).

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει το γεγονός πως το στρες που βιώνουν οι γυναίκες στο περιβάλλον εργασίας τους είναι πιο έντονο για θέματα που σχετίζονται με την διαχείριση της τάξης, τις διαδικασίες μάθησης και πειθαρχίας των μαθητών, την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και τον χειρισμό των προβληματικών συμπεριφορών. Παρατηρείται, επίσης, πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να εκτιμούν την προσπάθειά τους αλλά και το αποτέλεσμα της εργασίας τους σε σύγκριση με την επίδοση των άλλων, ενώ προσπαθούν να ξεχωρίσουν στο εργασιακό περιβάλλον, όχι απαραίτητα επιτυγχάνοντας στους στόχους που θέτουν οι ίδιοι, αλλά ξεπερνώντας τους στόχους που θέτουν οι συνάδελφοί τους. Ο ανταγωνιστικός αυτό χαρακτήρας παρουσιάζεται στους άνδρες με την θετική του μορφή, ως ώθηση για την επίδειξη καλύτερης απόδοσης. Οι γυναίκες, ωστόσο, φαίνεται να κυριαρχούν στον στόχο επίδοσης που εμφανίζεται με την αρνητική του μορφή, δηλαδή στον στόχο επίδοσης-αποφυγής, αφού στην παρούσα έρευνα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν στατιστικά υψηλότερες τιμές για τον στόχο επίδοσης-αποφυγής.

Πίνακας 1. Σύγκριση μέσων τιμών ανδρών και γυναικών (Independent T-Test)

Παράγοντες	Ανδρες	Γυναίκες
Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση	M.O=2,9	M.O=3,3 t(108,6)=-3,49 p=.001
Φόρτος Εργασίας, Πίεση Χρόνου	M.O=2,5	M.O=3 t(156)=-3,75 p<.001
Συνθήκες εργασίας στο σχολείο	M.O=2,5	M.O=3 t(156)=-3,69 p<.001
Μάθηση και συμπεριφορά μαθητών	M.O=3	M.O=3,4 t(156)=-3,80 p<.001
Διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις	M.O=2,7	M.O=3,3 t(156)=-4,33 p<.001
Στόχος Μάθησης	M.O=3,9	M.O=4,3 t(156)=-3,57 p<.001
Στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης	M.O=3,2	M.O=2,8 t(156)=2,24 p=.026
Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής	M.O=2,7	M.O=3,2 t(156)=-4,40 p<.001

Η ηλικία διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά τους εξής παράγοντες εργασιακού στρες: «Φόρτος Εργασίας, Πίεση Χρόνου», «Συνθήκες εργασίας στο σχολείο» και

«Μάθηση και συμπεριφορά μαθητών». Οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 δήλωσαν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες με τους νεότερους συναδέλφους, κάτω των 30, να τους ακολουθούν. Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί επωμίζονται την ευθύνη των αυξημένων διοικητικών καθηκόντων και το βάρος της διαχείρισης των νέων προκλήσεων που έχει να αντιμετωπίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη τις νέες εκπαιδευτικές δράσεις και να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς την υποστήριξη ειδικών και αρμόδιων φορέων. Ίσως να είναι και αυτός ο λόγος που οι εκπαιδευτικοί της ηλικιακής ομάδας «31-40» εκφράζουν χαμηλότερες τιμές εργασιακού στρες, αφού οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου που καλούνται να αναλάβουν είναι πιο ξεκάθαρα προσδιορισμένες και λιγότερο επηρεασμένες από τις νέες εργασιακές συνθήκες (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Σύγκριση μέσων τιμών ηλικιακών ομάδων (One-Way ANOVA)

Παράγοντες	Κάτω των 30	31-40	Άνω των 50
Φόρτος Εργασίας, Πίεση Χρόνου	M.O=2,9	M.O=2,6	M.O=3 $F_{3,154}=3,20$ $p=.025$
Συνθήκες εργασίας στο σχολείο	M.O=3	M.O=2,6	M.O=3,1 $F_{3,154}=3,82$ $p=.011$
Μάθηση και συμπεριφορά μαθητών	M.O=3,3	M.O=3	M.O=3,5 $F_{3,154}=3,11$ $p=.028$

Επιπρόσθετα, η ηλικία διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά τον παράγοντα «Στόχος Μάθησης» με τους νεότερους εκπαιδευτικούς, κάτω των 30 ετών, να σημειώνουν υψηλότερες τιμές και τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής» με τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς, άνω των 50 ετών, να δηλώνουν υψηλότερες τιμές. Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα κατάλληλα προετοιμασμένοι για να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες και δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης που μπορεί να έχουν οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί. Άλλωστε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την στιγμή αυτή, οι προσπάθειες ενίσχυσης και εξέλιξης της παιδαγωγικής επιστήμης ξεκινούν, συνήθως, με ιδιωτική πρωτοβουλία και απαιτούν την καταβολή διδάκτρων. Επιπρόσθετα, ο φόβος και το στρες αποτυχίας στις νέες δοκιμασίες, λόγω των χρόνων που έχουν περάσει από την βασική τους εκπαίδευση, μπορεί να λειτουργεί ανασταλτικά στην οποιαδήποτε προσπάθεια επαγγελματικής κατάρτισης.

Από την άλλη πλευρά, ο ανταγωνισμός που υπάρχει στην εκπαιδευτική αρένα με σκοπό την διεκδίκηση μιας θέσης θα μπορούσε να είναι και ένας από τους λόγους εμφάνισης υψηλών τιμών στον στόχο μάθησης για τους νεότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς. Άλλωστε δεν είναι πάντα εφικτός ο διαχωρισμός ανάμεσα στο συναίσθημα της προσωπικής ολοκλήρωσης και στη ικανοποίηση από την εργασιακή εξέλιξη, όταν η επιθυμία αυτοβελτίωσης συνδυάζεται με την ταυτόχρονη διεκδίκηση μιας ανταγωνιστικής θέσης στον πίνακα των νέων αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Με λίγα λόγια, δεν είναι πάντα ξεκάθαρο αν οι εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται στη μάθηση γιατί πιστεύουν πως έτσι θα προσφέρουν περισσότερα ή γιατί προσδοκούν πως έτσι θα επωφεληθούν

περισσότερο, αφού και στις δύο περιπτώσεις "το τερπνό" συνδυάζεται "μετά του ωφελίμου". Η ερμηνεία αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί και ο λόγος που στην παρούσα έρευνα η ηλικία των συμμετεχόντων δεν μπόρεσε να διαφοροποιήσει στατιστικά σημαντικά τον στόχο επίδοσης-προσέγγισης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η προϋπηρεσία διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά το εργασιακό στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες «Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση», «Φόρτος Εργασίας, Πίεση Χρόνου», «Συνθήκες εργασίας στο σχολείο» και «Μάθηση και συμπεριφορά μαθητών». Ταύτιση των παρατηρήσεων σημειώθηκε ανάμεσα στο εργασιακό στρες, στην εργασιακή προϋπηρεσία και στην ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, αφού οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί με πάνω από 21 χρόνια εργασίας σημείωσαν υψηλότερες τιμές συνολικά, ενώ ακολούθησαν οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία που δεν ξεπερνούσε τα 5 χρόνια. Η προϋπηρεσία διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά και τον παράγοντα «Στόχος Μάθησης» με τους λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν υψηλότερες τιμές ($M.O=4,4$) και τον παράγοντα «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής» με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν υψηλότερες τιμές ($M.O=3,4$). Το στοιχείο, όμως, που στην περίπτωση αυτή προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι η ομάδα των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από 16 έως 20 χρόνια εμφάνισαν τις χαμηλότερες τιμές, τόσο στον στόχο μάθησης ($M.O=3,5$) ($F_{4,153}=6,24$ $p<.001$), όσο και στον στόχο επίδοσης-αποφυγής ($M.O=2,7$) ($F_{4,153}=4,22$ $p=.003$), επιβεβαιώνοντας το βάρος της ευθύνης που φέρουν οι πιο έμπειροι και ηλικιακά μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί και ταυτόχρονα οι λιγότερο έμπειροι και νεότεροι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στις συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις του εργασιακού στρες και στους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο παράγοντας «Στόχος Επίδοσης-Αποφυγής» παρουσίασε στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας «Στόχος Επίδοσης-Προσέγγισης» δεν συσχετίστηκε με τους παράγοντες εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών, ενώ ο παράγοντας «Στόχος Μάθησης» παρουσίασε στατιστικά σημαντική θετική, αλλά μέτρια συσχέτιση με τον παράγοντα εργασιακού στρες «Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση» (Πίνακας 3). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν πιο συχνά εργασιακό στρες για θέματα που σχετίζονταν με την διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες, την οργάνωση και την διοίκηση της σχολικής μονάδας, τις συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης. Οι παράγοντες αυτοί, ιδίως όταν εκδηλώνονται σε μεγάλο βαθμό, είναι πράγματι πολύ πιθανό να θέτουν όρια στην γνωστική λειτουργικότητα από την μία πλευρά και στην ηθική δέσμευση και αφοσίωση για την επίτευξη του έργου από την άλλη πλευρά.

Πίνακας 3. Διμεταβλητές συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις του εργασιακού στρες και στους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Παράγοντες	Στόχος Μάθησης	Στόχος Επίδοσης- Προσέγγισης	Στόχος Επίδοσης- Αποφυγής
Διοίκηση, Οργάνωση, Αναγνώριση	.23**	-.001	.82**
Φόρτος Εργασίας, Πίεση Χρόνου	.06	.07	.69**
Συνθήκες εργασίας στο σχολείο	.08	.07	.63**
Μάθηση και συμπεριφορά μαθητών	.03	.14	.62**
Διαπροσωπικές και εργασιακές σχέσεις	.04	.10	.69**

Ο μόνος παράγοντας εργασιακού στρες που φάνηκε να συνδέεται μέτρια, θετικά αλλά στατιστικά σημαντικά με τους στόχους μάθησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν ο παράγοντας οργάνωσης, διοίκησης και αναγνώρισης του επαγγέλματος. Ο εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει εργασιακό στρες για θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική εξέλιξη, το εργασιακό μέλλον, την μισθοδοσία και την εκπαιδευτική πολιτική είναι πιο πιθανό να επιδιώξει την μάθηση νέων δεξιοτήτων και την απόκτηση νέων γνώσεων. Η οποιαδήποτε προσπάθεια των εκπαιδευτικών που στοχεύει στην βελτίωση της εργασιακής τους καθημερινότητας μπορεί να ξεκινά, είτε από την ανάγκη να ανταπεξέλθει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις εργασιακές απαιτήσεις, είτε από την επιθυμία να ξεχωρίσει για τις εκπαιδευτικές του ικανότητες, είτε, πάλι, γιατί πιστεύει ότι με την ενέργειά του αυτή θα διευκολύνει το έργο του και ταυτόχρονα θα εξασφαλίσει την κοινωνική αποδοχή και την επαγγελματική αναγνώριση. Η απάντηση, όμως, σε μια πιθανή ερώτηση για το αν η ανάγκη προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης προέκυψε από εσωτερικά αυτοαναφερόμενα ή εξωτερικά ετεροαναφερόμενα κίνητρα, είναι μάλλον δύσκολο να δοθεί, όταν η κατάρτιση αποτελεί μέχρι και σήμερα μια προσωπική κατά βάση επιλογή.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα έρχεται να αναδείξει πως η θεωρία επίτευξης των στόχων δεν αποτελεί μια καθόλα εσωτερική και εγγενής διαδικασία αλλά μια συνεχής αλληλεπίδραση ανάμεσα στις προθέσεις του εργαζόμενου και στις ευκαιρίες που το περιβάλλον του προσφέρει. Δεν αρκεί, λοιπόν, να αναφερόμαστε στους προσανατολισμούς στόχων των εκπαιδευτικών χωρίς να κάνουμε λόγο για το οργανωτικό πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν και να ενισχύσουν τα εσωτερικά κίνητρα επίτευξης των στόχων τους. Ενώ δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, που αναδεικνύουν πως οι μεγαλύτεροι και πιο έμπειροι και ταυτόχρονα οι νεότεροι και οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν εκτεθειμένοι στο εργασιακό στρες την στιγμή που η εκπαιδευτική πολιτική έχει ρίξει πάνω τους το βάρος της διαχείρισης και της διεκπεραίωσης του νέου εκπαιδευτικού προγραμματισμού. Δεν μπορούμε, επίσης, να αγνοήσουμε το γεγονός πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλότερα ποσοστά εργασιακού στρες.

Στην παρούσα έρευνα δεν γίνεται προσπάθεια περιγραφής των αιτιωδών σχέσεων και ερμηνείας των κοινωνικών φαινομένων. Τα ευρήματα αποτελούν περιπτώσεις

περαιτέρω επιστημονικής εξήγησης και ανάλυσης. Τα συμπεράσματα της εργασίας δεν αποτελούν επιστημονικές δηλώσεις αλλά περιπτώσεις διερευνητικού προβληματισμού που δύναται να αποτελέσουν την εναρκτήρια σκέψη για την υποστήριξη μελλοντικών ερευνών για το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών ή για τον προσανατολισμό της επίτευξης των στόχων τους. Το σημαντικό, όμως, είναι να μην μείνουμε αμέτοχοι και αδιάφοροι απέναντι στις ηχηρές και κάθετες δηλώσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που, όπως καταγράφηκαν στην παρούσα έρευνα, το εργασιακό στρες που μπορεί να βιώνουν τους κατευθύνει στην άρνηση εκπλήρωσης των εργασιακών υποχρεώσεων, στην αποφυγή επίδειξης των ικανοτήτων τους και στην ηθική αποδέσμευση από τις συνέπειες αυτών.

Βιβλιογραφία

Antoniou, A., Polychroni, F., & Vlachakis, A. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690. doi:10.1108/02683940610690213

Gilboa, S., Shirom, A., Fried, Y., & Cooper, C. (2008). A meta-analysis of work demand stressors and job performance: examining main and moderating effects. *Personnel Psychology*, 61(2), 227-271. doi:10.1111/j.1744-6570.2008.00113.x

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(Pt 1), 229-243. doi:10.1348/000709905X90344

Kourmoussi, N., Darviri, C., Varvogli, L. & Alexopoulos, E. C. (2015). Teacher Stress Inventory: validation of the Greek version and perceived stress levels among 3,447 educators. *Psychology research and behavior management*, 8, 81-88. doi:10.2147/PRBM.S74752

Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology*, 27(3), 349-361. doi:10.1080/01443410601104148

Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513. doi:10.1016/j.tate.2012.01.001

Qureshi, A. S., & Lodhi, R. (2017). Job stress and its impact on motivation, career development and intention to leave. *Sci-Int (Lahore)*, 29(2), 377-380.

Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20(1), 30-46. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.01.001

- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64, 115-126. doi:10.1016/j.tate.2017.02.004
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001
- Coolican, H. (2008). *Ψυχολογία της εργασίας* (Αντωνίου, Α. Σ. Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση*. Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Ερευνητική Διατριβή. Φιλοσοφική σχολή Α.Π.Θ, Τμήμα Ψυχολογίας, Τομέας Σχολικής-Εξελικτικής Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε από: <http://search.lib.auth.gr/Record/ikee-136349>
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2017). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Νέοι ορίζοντες στη μάθηση και τη διδασκαλία* (Δημητροπούλου, Π. Επιμ.). Αθήνα: Κριτική.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά και Ψυχολογία* (Αντωνίου Α. Σ. Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου Α. Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε Χ. Φ. Παπαηλία, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.) *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία Τόμος Γ΄*. Αθήνα: Άτροπος.
- Τιβικέλη, Α., Γωνίδα, Ε. Ν., & Κιοσέογλου, Γ. (2017). Στόχοι επίτευξης για τη διδασκαλία και πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών: Η σχέση τους με την υιοθέτηση διδακτικών. *ΙΑ΄ Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ*, 11, σ.148-174.

Ο θεσμός του Μέντορα και η «κακοτυχία» του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Γιαλαμά Κωνσταντία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed., ntinagial@hotmail.com

Περίληψη

Ο θεσμός του Μέντορα εκπαιδευτικού εφαρμόζεται ευρέως στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών ως υποστηρικτική δομή νέων αλλά και παλαιότερων εκπαιδευτικών, με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Στην Ελλάδα, παρά τη θεσμοθέτησή του με το Νόμο 3848/19-05-2010, ο θεσμός της συμβουλευτικής καθοδήγησης ουδέποτε εφαρμόστηκε. Στην παρούσα εισήγηση, αφού οριστούν εννοιολογικά οι όροι «Μέντορας» και «καθοδηγούμενος» καθώς και τα οφέλη της μεντορικής σχέσης, γίνεται αναφορά στην αποτυχημένη προσπάθεια εφαρμογής του mentoring στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τη θεσμοθέτησή του και την κατ' αρχήν αποδοχή του από τους εκπαιδευτικούς, όπως διαφαίνεται από τη δημόσια διαβούλευση που επακολούθησε. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με προτάσεις για την ενδυνάμωση, υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Μέντορας, καθοδηγούμενος, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Εισαγωγή

Η πορεία προς «το νέο σχολείο» (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ, 2010) και οι ολοένα αυξανόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες καθιστούν επιτακτική την παροχή υψηλού ποιοτικά διδακτικού έργου προς τους μαθητές όλων των βαθμίδων. Έρευνες καταδεικνύουν ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα της επιτυχίας των μαθητών (Schwartz & Dori, 2016). Οι εκπαιδευτικοί, μέσα σε μια κοινωνία απαιτητική και εξαιρετικά ανταγωνιστική, καλούνται να αναλάβουν την ευθύνη της μετάδοσης της γνώσης με επιτυχία και αποτελεσματικότητα.

Η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθίσταται αναγκαία, ώστε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις «των καιρών». Η ενδυνάμωση και η κατάρτισή τους μπορεί να αφορά τόσο στην περίοδο, πριν και αμέσως μετά την ανάληψη διδακτικού έργου, όσο και στη διάρκεια των ετών υπηρεσίας τους. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο θεσμός του Μέντορα εκπαιδευτικού έχει υιοθετηθεί τα τελευταία χρόνια από πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα διεθνώς, ως μία υποστηρικτική δομή για τους νέους δασκάλους, αλλά και ως ένα σημαντικό εργαλείο ενδυνάμωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης όλων των εκπαιδευτικών (Bezzina, 2006).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από την απουσία δομών που αφορούν στη σύνδεση της θεωρητικής πανεπιστημιακής κατάρτισης με τη σχολική πράξη, στην επιμόρφωση, στην καθοδήγηση και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Γιαλαμά, 2017). Η οικονομική δυσπραγία των τελευταίων ετών επιδείνωσε την

κατάσταση και δημιούργησε μεγάλα κενά ως προς κάθε μορφή επιμόρφωσης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (Ντούρου, 2014).

Με δεδομένη την ανεπάρκεια επιμορφωτικών στρατηγικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών της συμβουλευτικής καθοδήγησης, καθώς και η αναφορά στην κακοτυχία του θεσμού του Μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και στις συνθήκες που οδήγησαν σε αποτυχία εφαρμογής του στο ελληνικό σχολείο.

Ο Μέντορας

Από την Αθηνά - Μέντορα των ομηρικών επών, μέχρι το σημερινό Μέντορα των σύγχρονων επιχειρήσεων, ο όρος «Μέντορας» καθιερώθηκε να χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια προστατευτική, καθοδηγητική φιγούρα, ένα πεπειραμένο και έμπιστο άτομο που επιβλέπει την καριέρα και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη ενός άλλου προσώπου, συνήθως νέου, μέσα από τη διδασκαλία και την παροχή συμβουλών, παρέχοντας ψυχολογική υποστήριξη και προστασία. Ο Μέντορας έχει την ευθύνη της καθοδήγησης εμπνέοντας και ενδυναμώνοντας τον προστατευόμενό του όχι μόνο να μάθει από την υποστήριξή του, αλλά και από τις εμπειρίες της ζωής του (Gabel-Dunk & Craft, 2004).

Ο ρόλος είναι πολυσύνθετος και εξαιρετικά απαιτητικός. Αντανακλώνται ταυτόχρονα, και τα χαρακτηριστικά του καλού ηγέτη, καθώς ο Μέντορας παρακινεί, εμπνέει και οδηγεί άλλους. Μπορεί να λειτουργήσει ως δάσκαλος, για να ενισχύσει τις δεξιότητες και την πνευματική ανάπτυξη του καθοδηγούμενου. Μπορεί να είναι οδηγός, μυώντας το νέο εκπαιδευτικό σε ένα νέο εργασιακό και κοινωνικό κόσμο και εξοικειώνοντάς τον με τις αξίες και την κουλτούρα του. Μέσα από τις δικές του αρετές, τα επιτεύγματα και τον τρόπο ζωής, ο Μέντορας μπορεί να είναι ένα υπόδειγμα που ο προστατευόμενος μπορεί να θαυμάζει και να επιδιώκει να μιμηθεί. Μπορεί να παρέχει συμβουλές και ηθική υποστήριξη σε περιόδους στρες. Και το σπουδαιότερο: μπορεί να στηρίζει και να διευκολύνει την υλοποίηση των ονείρων του καθοδηγούμενου. Ο Μέντορας αποτελεί υπόδειγμα δασκάλου, που εμπνέει με το παράδειγμά του τον καθοδηγούμενό του και αποτελεί πρότυπό του, είναι χορηγός, γιατί προσφέρει τις γνώσεις και την εμπειρία του και μεταφέρει διδακτικές πρακτικές, είναι υποστηρικτής, γιατί συμπαρίσταται και βοηθά τον εκπαιδευόμενο να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του και τέλος, είναι εκπαιδευτής, γιατί συμβάλλει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και παρέχει κατάλληλες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Kram, 1983). Το έργο του περιλαμβάνει την παροχή πρακτικών συμβουλών (Wang & Odell, 2002), την προσφορά πρότυπων τεχνικών διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης, την από κοινού ανάπτυξη με τον καθοδηγούμενό του, καθώς και την παροχή και λήψη ανατροφοδότησης μεταξύ τους. Παράλληλα ο Μέντορας, προσφέροντας συναισθηματική κάλυψη, μειώνει την απομόνωση του καθοδηγούμενου του, αλλά και τη δική του. Η μεγάλη πρόκληση για ένα Μέντορα είναι να παρέχει πρόθυμη και ευγενική κριτική, χωρίς όμως να υπονομεύει την εμπιστοσύνη του επιμορφούμενου και

την ποιότητα της μεταξύ τους σχέσης. Ως επαγγελματίας θα πρέπει να μην έχει προκαταλήψεις απέναντι στο μαθητευόμενό του, καθώς και σε προβλήματα ή καταστάσεις που αυτός αντιμετωπίζει (Elliott, 1991).

Μέσα από τη μεντορική σχέση αναδύονται λειτουργίες με τις οποίες ο Μέντορας ενισχύει τον καθοδηγούμενό του. Αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε λειτουργίες σταδιοδρομίας και σε ψυχοκοινωνικές λειτουργίες (Kram, 1983). Οι λειτουργίες σταδιοδρομίας σχετίζονται με την επαγγελματική πρόοδο του καθοδηγούμενου. Οι ψυχοκοινωνικές λειτουργίες είναι εκείνες που ενισχύουν στον προστατευόμενο την αίσθηση της επάρκειας, την αυτοπεποίθηση και την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση προβλημάτων. Ο Μέντορας με την παροχή των παραπάνω λειτουργιών, κερδίζει την αναγνώριση και το σεβασμό των συνομήλικων συναδέλφων και των ανωτέρων του, λαμβάνει και ο ίδιος στήριξη από τον καθοδηγούμενό του και βιώνει μεγάλη ικανοποίηση βοηθώντας ένα λιγότερο έμπειρο ενήλικα να επιτύχει στο έργο του (Elkin, 2006).

Ο καθοδηγούμενος

Η διδασκαλία θεωρείται ευρέως ένα εξαιρετικά ψυχοφθόρο επάγγελμα, που απαιτεί μεγάλη σωματική, συναισθηματική και νοητική προσπάθεια. Παράλληλα, πρόκειται για ένα μοναχικό επάγγελμα. Μέσα από την ιδιωτικότητα του, οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστη ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τους συναδέλφους τους με τρόπο συνεργατικό και να διδαχθούν περισσότερα για τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Gabel-Dunk & Craft, 2004). Η απομόνωση αποτελεί τη συνηθισμένη απειλή και το παράπονο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Wong, 2004). Ο ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας και η απορρέουσα ανασφάλεια αποτελούν εμπόδια στο έργο του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα του νέου, που καλείται να διδάξει και ταυτόχρονα να μάθει να διδάσκει (Feiman-Nemser, 2003), που διεξάγει έναν αγώνα να δημιουργήσει τη δική του κοινωνική πραγματικότητα, με βάση το προσωπικό του όραμα για τη δουλειά του (Caspersen & Raaen, 2014). Οι νέοι δάσκαλοι επιθυμούν να ενταχθούν και να συνεισφέρουν σε μία ομάδα, να ζήσουν επιτυχίες. Τα πρώτα χρόνια της θητείας του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικά για την όλη επαγγελματική πορεία και εξέλιξή του. Κατά τους Wang & Odell (2002), ο νέος εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει τρεις κατηγορίες προβλημάτων στο ξεκίνημα της επαγγελματικής του ζωής: Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με το συναισθηματικό και ψυχολογικό στρες, που απορρέει από την απειρία του. Η δεύτερη κατηγορία αφορά στην έλλειψη τεχνικών δεξιοτήτων και πρακτικών ως προς τη διαδικασία της διδασκαλίας του και η τρίτη στην αναντιστοιχία που προκύπτει μεταξύ της θεωρητικής του γνώσης για τη διδασκαλία και την ίδια τη διδασκαλία στην πράξη.

Είναι αναγκαία για τον αρχάριο εκπαιδευτικό, η εξοικείωσή του με το σχολικό πλαίσιο, η διαμόρφωση σχέσεων με το έμπνευχο δυναμικό του σχολείου – συναδέλφους και διευθυντή - καθώς και ο αυτοπροσδιορισμός του μέσα στον εργασιακό του χώρο (Πέτρου και συν., 2008). Η ενδυνάμωση του, ώστε να αντιμετωπίσει τα προβλήματα

της εργασίας του, θα πρέπει να θεωρείται συλλογική ευθύνη του σχολείου, πάντοτε όμως με σεβασμό στην προσωπικότητά του και με επίγνωση ότι δεν πρόκειται για παθητικό, αδρανή δέκτη των συμβουλών και της καθοδήγησης, αλλά για δυναμικό και σκεπτόμενο άτομο.

Οφέλη της μεντορικής σχέσης

Οφέλη για τον καθοδηγούμενο

Πολλοί ειδικοί της εκπαίδευσης συμφωνούν ότι τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας είναι καθοριστικά για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Ο κατάλληλος Μέντορας μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα στην ομαλή προσαρμογή του στους κανόνες και την κουλτούρα του σχολείου και στην κοινωνικοποίησή του (Hobson, et al., 2009). Μέσα από την επαγγελματική, την πρακτική και τη συναισθηματική υποστήριξη που δέχεται ο καθοδηγούμενος, εισάγεται στον κόσμο της διδασκαλίας, αποκομίζει εμπειρίες, γνώσεις και δεξιότητες, αναπτύσσει στρατηγικές ελέγχου του εκνευρισμού ή του άγχους του και διδάσκεται πώς να αντεπεξέρχεται σε «δύσκολες» καταστάσεις (Elkin, 2006) και να διαχειρίζεται συγκρούσεις. Εντρυφεί στην επίλυση τεχνικών και πρακτικών προβλημάτων όπως η διαχείριση του χρόνου, η διοίκηση και η πειθαρχία της τάξης, ο όγκος της εργασίας, η αξιολόγηση των μαθητών (Schwarz & Dori, 2016), κατακτά επικοινωνιακές δεξιότητες, μαθαίνει να συνεργάζεται. Οι νέοι εκπαιδευτικοί, μέσα από τη μεντορική σχέση, ενισχύονται με ένα ισχυρό και τονωτικό αίσθημα «του ανήκειν», την ικανοποίηση και την ασφάλεια ότι κάποιος «νοιιάζονται» γι' αυτούς (Daresh, 2003).

Οφέλη για το μέντορα

Η συμμετοχή στη μεντορική σχέση έχει θετικό αντίκτυπο και στη συνεχή και δια βίου προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των Μεντόρων (Fischer & Van Andel, 2002), σε ό,τι αφορά στην προσωπικότητα, στην εμπειρία, στο στυλ διδασκαλίας και στη φιλοσοφία τους. Οι Μέντορες, μέσα από τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης, δε συντελούν μόνο στη μεταμόρφωση των καθοδηγούμενων, αλλά και στη δική τους (Koster, et al., 2005). Αισθάνονται λιγότερο απομονωμένοι, οδηγούνται σε αυτοκριτική ως προς τις μεθόδους και τις πρακτικές τους, έρχονται σε επαφή με καινοτομίες και προγράμματα βασισμένα στις νέες τεχνολογίες (Feldman, 1999), αποκτούν νέες γνώσεις και ικανότητες, εκσυγχρονίζουν το επαγγελματικό τους ρεπερτόριο (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016), αναπτύσσουν στρατηγικές, ενισχύουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και κερδίζουν σε κύρος και αυτοσεβασμό (Daresh, 2003). Αναζωογονούνται (Ambrosetti, 2013) και ενθουσιάζονται από την ενεργητικότητα και τον ιδεαλισμό των επιμορφούμενων (Feiman-Nemster, 2003), βελτιώνουν την επαγγελματική τους θέση και την αυτοεικόνα τους, δημιουργούν προϋποθέσεις για εξέλιξη της καριέρας τους (Daresh, 2003) και αισθάνονται ικανοποίηση και υπερηφάνεια από την ανάληψη του ρόλου (Fischer & Van Andel, 2002), ιδιαίτερα όταν βλέπουν τους μαθητευόμενους τους να

ενεργοποιούνται και να επιτυγχάνουν (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι πολλοί Μέντορες συνεχίζουν τη σχέση τους με τους επιμορφούμενους τους και μετά το τέλος της μεντορικής συνεργασίας, διατηρώντας τη φιλική σχέση και τη συναδελφική επαφή. Έχουν, τέλος, τη δυνατότητα «να αναγεννηθούν» και να ξεφύγουν από την κούραση και την ανία που προκαλεί η επαναλαμβανόμενη φύση της διδασκαλίας, η επαγγελματική στασιμότητα (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016) και οι περιορισμένες ευκαιρίες για προαγωγή (Little, 1990). Το mentoring μπορεί να προσφέρει το αντίδοτο στη στασιμότητα και να δώσει ευκαιρίες στους ενήλικους να επιβεβαιώσουν την αξία τους (Casey & Claunch, 2005) και να μοιραστούν τη γνώση τους, τις δεξιότητές τους και την εμπειρία τους.

Ο Θεσμός του Μέντορα στην Ελλάδα

Νομοθετικό πλαίσιο

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται ανά τον κόσμο «ικανή και αναγκαία συνθήκη» για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, την προώθηση μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Δάντη, 2005). Με δεδομένη την από τριακονταετίας τουλάχιστον διεθνή εμπειρία για τα οφέλη της μεντορικής σχέσης (Wong, 2004), το Υπουργείο Παιδείας, κάνοντας τα πρώτα βήματα εισήγαγε θεσμικά το θεσμό του Μέντορα με το Ν. 3848/2010, με τίτλο «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση», με σκοπό «την εξοικείωση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση».

Εγκατάλειψη του θεσμού

Ο θεσμός του Μέντορα, παρά τη νομοθετική του θέσπιση και τη δημόσια διαβούλευση που επακολούθησε, τα επόμενα χρόνια παρέμεινε «στα χαρτιά» και δεν εφαρμόστηκε στα ελληνικά σχολεία. Οι βασικές παράμετροι του σχεδίου δράσης ουδέποτε ρυθμίστηκαν θεσμικά, αν και οι προγραμματικές ανακοινώσεις που περιέχονταν στο κείμενο της δημόσιας διαβούλευσης αναφορικά με τα προσόντα, τη διαδικασία και τις τυπικές προϋποθέσεις επιλογής των Μεντόρων, τα καθήκοντα, τη διάρκεια, το περιεχόμενο της μεντορικής σχέσης, το διδακτικό και υπηρεσιακό ωράριο και την επιμόρφωση των υποψήφιων Μεντόρων (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., 2011), το προέβλεπαν.

Το ασαφές και ομιχλώδες νομοθετικό πλαίσιο - που δεν προστάτευσε το θεσμό - και κυρίως η υποψία μήπως οι Μέντορες εξελιχθούν τελικά σε όργανα της «πολυθρύλητης» αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, που θα είχε επιπτώσεις στην επαγγελματική και οικονομική τους εξέλιξη, οδήγησαν τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών σε μεγάλες αντιδράσεις, που αναστάτωσαν την εκπαιδευτική κοινότητα. Μετά το θόρυβο που δημιουργήθηκε και την αλλαγή της κυβέρνησης τον Ιανουάριο του 2015, ο θεσμός εγκαταλείφθηκε και ουδέποτε εφαρμόστηκε στην πράξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Συμπεράσματα

Η θεσμοθέτηση ενός ξεκάθਾਰου πλαισίου, που θα διασφαλίζει την επιλογή Μεντόρων με αξιοκρατικά κριτήρια και το σαφή προσδιορισμό ρόλων, καθηκόντων, κανόνων που θα διέπουν τη σχέση Μέντορα – καθοδηγούμενου, αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης απέναντι στη συμβουλευτική καθοδήγηση και την αποδοχή της από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η εφαρμογή του θεσμού κρίνεται αναγκαία στο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που περιορίζει την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και τον υποχρεώνει να πορεύεται με βάση δεσμευτικές κανονιστικές αποφάσεις εξωσχολικών φορέων (Καλούδη, 2013). Σ' ένα σχολείο, όπως το ελληνικό, που δε «φημίζεται» ως περιβάλλον διαλόγου και συνεργασίας, και όπου οι έως τώρα επιμορφωτικές προσπάθειες διέπονται από πολυτυπία, ευκαιριακό χαρακτήρα, έλλειψη συντονισμού και οργάνωσης (Χαραμής & Κοτσιφάκης, 2005), ο θεσμός του Μέντορα μπορεί να συντελέσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων ως προς την αυτογνωσία τους, τη χειραφέτηση και τη συμμετοχικότητά τους (Δάντη 2005), καθώς και στη δημιουργία μιας ζωντανής κοινότητας μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα μέλη της οποίας συμμετέχουν, αυτενεργούν, αλληλεπιδρούν, διαχειρίζονται την άρρητη γνώση (Nonaka, 1991) και προάγουν την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου (Hargreaves & Fullan, 1999).

Προτάσεις

Εξετάζοντας και αναλύοντας τα στοιχεία που κατατέθηκαν στη δημόσια διαβούλευση αναφορικά με την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στα ελληνικά σχολεία, προέκυψαν διαπιστώσεις, που παρατίθενται ως πιθανές προεκτάσεις/προτάσεις, σχετικά με την επίσημη και θεσμικά πλαισιωμένη ενδυνάμωση, υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στον απαιτητικό τους ρόλο:

- Να προστεθούν παιδαγωγικά μαθήματα και εργαστήρια διδακτικής επάρκειας των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών, που θα συνδέουν την επιστημονική θεωρία με την πρακτική της διδασκαλίας και θα θωρακίζουν τους εκπαιδευτικούς στο ξεκίνημά τους.
- Να οργανωθούν και να υλοποιηθούν προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που θα προσφέρουν συμβουλευτική και θα ενισχύουν τις διδακτικές, παιδαγωγικές, ψυχολογικές, διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών.
- Να θεσμοθετηθούν επιμορφωτικά προγράμματα διά βίου μάθησης, που θα ενδυναμώνουν και τους βετεράνους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γιαλαμά, Κ. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το θεσμό του μέντορα ως υποστηρικτικής δομής στο γυμνάσιο και στο λύκειο*. (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ).

Δάντη, Α. (2005). Μοντέλο σύνδεσης επιμόρφωσης και εκπαιδευτικών αναγκών στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολείο. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (σελ.295- 303). Αθήνα: Μεταίχμιο

Καλούδη, Ε. (2013). Εκπαιδευτική Έρευνα και Διδασκαλία. Το πλαίσιο, το δίλημμα και τα πρώτα βήματα μιας κοινότητας μεντόρων στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου. Στο: Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.-Ε. Μηλίγκου, & Μ.- Ζ. Φουντοπούλου. (Επιμ.) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*, (σελ.43-46).

Μακροπούλου, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2016). Ο θεσμός του Μέντορα: Απόψεις έμπειρων Εκπαιδευτικών για τις Προϋποθέσεις και τα Προσδοκώμενα Οφέλη. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 156-174.

Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποδοχή του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 2 (3),79-98.

Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ). (2010). *Θεσμός του Μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού*. Έκθεση Δημόσιας Διαβούλευσης

Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ). (2011). *Ο θεσμός του Μέντορα. Αναγκαιότητα θεσμού και εννοιολογικός προσδιορισμός*. Κείμενο Δημόσιας Διαβούλευσης

Χαραμής, Π. & Κοτσιφάκης, Θ. (2005). Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών 1992-2004: Αξίες, σκοποί, προγράμματα. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (σελ.355- 361). Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Ambrosetti, A. (2013). *The impact of preparing mentor teachers for mentoring*. Paper presented in Joint AARE APERA International Conference, Sydney.

Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development. *Journal of In-Service Education*, 32 (4), 411 - 430.

Casey, J. & Claunch, A. (2005). The stages of Mentor Development. Στο: H. Portner (ed.), *Teacher Mentoring and Induction: the state of the art and beyond* (σελ. 95-108). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

Caspersen, J. & Raen, F.D. (2014). Novice teacher and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20 (2), 189-211.

Daresh, J. (2003). *Teachers mentoring teachers: A practical approach to helping new and experienced staff*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Elkin, J. (2006). A review of Mentoring Relationships: Formation, Function, Benefits, and Dysfunction. *Otago management graduate review*, 4, 11-23.

Elliot, J. (1991). A model of professionalism and its implications for teacher education. *British educational research journal*, 17 (4), 309-318

Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60 (8), 25-29.

Feldman, D. (1999). Toxic mentors or toxic protégés? A critical re-examination of dysfunctional mentoring. *Human Resource Management Review*, 9 (3), 247-278.

Fischer, D. & Van Andel, L. (2002, September). *Mentoring Education – towards innovative school development*. Paper presented at the 27th annual conference of ATEE in Warsaw/ Poland.

Gabel-Dunk, G. & Craft, A. (2004). The road to Ithaca: a mentee's and mentor's journey. *Teacher Education*, 8 (2), 277-295.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1999). Mentoring in the New Millennium. *Theory into practice*, 39 (1), 50-56.

Hobson, A., Ashby, P., Malterez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teacher: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25 (1), 207-216.

Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for mentor educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.

Kram, K., (1983). Phases of the Mentor Relationship. *The academy of Management Journal*, 26 (4), 608-625.

Little, J.W. (1990). The Mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*, 16, 297-351.

Nonaka, I. (1991). *The Knowledge-Creating Company*. USA: Harvard business review.

Schwartz, G., & Dori, Y. (2016, June). *Looking through the Eyes of Mentors and Novice Teachers: Perceptions Regarding Mentoring Experiences*. 2nd International Conference of Higher Education Advances, HEAd'16, 21-23 June 2016, Valencia.

Wang, J. & Odell, S. (2007). An alternative conception of mentor / novice relationships: Learning to teach reform-minded teaching as a context. *Teaching and teacher education*, 23 (4), 473-489.

Wong, H. (2004). Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. *NASSP Bulletin*, 88 (638), 41-58.

Ο Ρόλος της Συμβουλευτικής στις Εφαρμογές της Κοινωνικής Οικονομίας

Θεοδωρίδου Ευαγγελία,

Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, M.Ed, evatheodoridou25@gmail.com

Περίληψη

Στην σύγχρονη οικονομική κατάσταση, που η οικονομική κρίση οδηγεί σε μετασχηματισμούς των συστημάτων κοινωνικής προστασίας, προκύπτουν διαρκώς νέες απαιτήσεις και ανάγκες οι οποίες σηματοδοτούν δραστηριότητες που θα πρέπει να κατευθύνονται σε κοινωνικούς σκοπούς και στόχους. Εκπαιδευτικές και συμβουλευτικές υπηρεσίες, ανταποκρινόμενες στις νέες αυτές ανάγκες και απαιτήσεις των καιρών (οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές), έρχονται να ενισχύσουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων κατάρτισης, εκπαίδευσης και συμβουλευτικής υποστήριξης, σε ιδιώτες, επιχειρήσεις και οργανισμούς με σκοπό την στήριξη και πρόωθηση προσπαθειών που αποσκοπούν στην υλοποίηση δράσεων κοινωνικής οικονομίας. Μέσα από την ανάπτυξη πολιτικών και παρεμβάσεων δημιουργείται η ανάγκη βελτίωσης της συνεργασίας ανάμεσα στις Δημόσιες Αρχές και στους Κοινωνικούς και Οικονομικούς Εταίρους. Μέσα από τέτοιου είδους συνεργασίες προέκυψαν πιλοτικές δράσεις με σκοπό την στήριξη κυρίως της απασχόλησης ευπαθών ομάδων σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς, με την εισαγωγή καινοτόμων στοιχείων. Οι πιλοτικές δράσεις συνεργασίας αφορούν σε επιχειρήσεις με ειδική μορφή, τις λεγόμενες κοινωνικές επιχειρήσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνική οικονομία, συμβουλευτική, επαγγελματικός προσανατολισμός

Εισαγωγή

Παράγοντες όπως είναι η παγκοσμιοποίηση, η δημογραφική έκρηξη σε ορισμένες περιοχές του πλανήτη, οι κλιματικές αλλαγές σε σχέση με τις επιδράσεις που συνεπάγονται στο περιβάλλον, τα κοινωνικά δίκτυα και η διαφορετικότητα των πληθυσμών, ορίζουν και καθορίζουν πλέον, τις σημαντικές τάσεις στη διαδικασία εκπόνησης μελλοντικών στρατηγικών τόσο στην ανάπτυξη της οικονομίας όσο και στη διαχείριση και διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Η ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας επαναπροσδιορίζει τον χώρο εργασίας, τα κόστη παραγωγής και διακίνησης των αγαθών και της παροχής των υπηρεσιών καθώς επίσης και τους τρόπους συνεργασίας, τόσο ανάμεσα στις επιχειρήσεις, όσο και ανάμεσα στους εργαζόμενους. Προκειμένου να παρακινηθούν διαφορετικές και ετερογενείς ομάδες στη συμμετοχική και εναλλακτική οικονομία της κρίσης του σήμερα και προκειμένου να διασφαλιστούν θέσεις εργασίας, επιβάλλεται η καλλιέργεια προσδοκιών, η αποτελεσματική επικοινωνία των εμπλεκόμενων μερών και η διασύνδεση με οργανισμούς στη βάση νέας λειτουργίας και νέων σεναρίων παραγωγής των επιχειρήσεων. Θεωρούμε ότι τόσο η οικονομική κρίση με τη μορφή που τη βιώνουμε, όσο και η εξέλιξη και

εφαρμογή της κοινωνικής οικονομίας, αποτελούν νέα φαινόμενα και αξίζουν διερευνητικής προσέγγισης.

Μεθοδολογικά η έρευνα στηρίχθηκε τόσο στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία όσο και στον επίσημο λόγο όπως αποτυπώνεται σε σχετικές εκθέσεις, μελέτες και νόμους που παρέχουν τις απαραίτητες πηγές για μια αρχική κατανόηση του θέματος ώστε στη βάση αυτού του πληροφοριακού υλικού να αρθρωθεί κριτικός λόγος. Μέσα από αυτή την έρευνα διερευνάται κατά πόσο οι δράσεις αυτές είναι σε θέση να προωθήσουν την ανάπτυξη περισσότερων και καλύτερων θέσεων εργασίας και πως ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και η συμβουλευτική μπορούν να ενισχύσουν τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες στην αξιοποίηση αυτών των δράσεων εκμεταλλευόμενες την τεχνολογία, την τεχνογνωσία και την καινοτομία. Παράλληλα διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και η συμβουλευτική μπορούν να συνεισφέρουν με πληροφόρηση, εκπαίδευση, κατάρτιση και εξειδικευμένες παρεμβάσεις στο πεδίο ανάπτυξης οικονομικών δραστηριοτήτων που έχουν κοινωνικούς σκοπούς και στόχους

Θεωρητικό πλαίσιο της Κοινωνικής Οικονομίας

Η κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία αποτελεί ένα μεταβατικό στάδιο εφαρμοσμένης οικονομίας που δίνει έμφαση στα ανθρώπινα και κοινωνικά δικαιώματα του πολίτη και εργαζόμενου (κοινωνική χειραφέτηση) και μέσω αυτών καλλιεργεί μια διεκδικητική στάση τόσο ατομική όσο και συλλογική. Σημαντικά στοιχεία αυτής της οικονομίας είναι οι διαφανείς στόχοι, η ασφάλεια σε κοινωνικό επίπεδο, η συλλογικότητα στην ιδιοκτησία χρήσης των μέσων παραγωγής, η αυτοδιαχείριση προς κοινωνικό όφελος. Στόχος της κοινωνικής οικονομίας δεν είναι η κατανάλωση ως αυτοσκοπός αλλά η κάλυψη καταρχήν βασικών αναγκών, μέσω ίσης και δίκαιης κατανομής των πόρων και σχέσεων αλληλεγγύης. Ο όρος «κοινωνική οικονομία» είναι σχετικά νέος για την Ελλάδα και αποτελεί μεταφορά στην ελληνική γλώσσα του γαλλικού όρου «*économie sociale*» που χρησιμοποίησε ο Vienney, (2008).

Σύμφωνα με το Conseil Wallon de l' Economie Sociale, (2014 :122): «η κοινωνική οικονομία υλοποιείται μέσα από δραστηριότητες που αναπτύσσουν επιχειρήσεις, φορείς και οργανισμοί, οι οποίοι λειτουργούν με συγκεκριμένο τρόπο, έχουν τη δική τους ηθική ως προς την επιδίωξη κέρδους και οι στόχοι τους διέπονται από τις παρακάτω αρχές: i. δραστηριοποιούνται με στόχο την εξυπηρέτηση των μελών τους ή το συλλογικό όφελος, ii. έχουν διαχειριστική αυτονομία, iii. υιοθετούν δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, iv. η ανάπτυξη τους πραγματοποιείται με προτεραιότητα στις ανάγκες των ανθρώπων και της απασχόλησης». Για τον Defourny, όπως αναφέρεται στο Cedefop Reference series 15 (2002), «η κοινωνική οικονομία περιλαμβάνει οικονομικές δραστηριότητες που αναλαμβάνονται από οργανισμούς, επιχειρήσεις, συνεταιριστικές ενώσεις, κοινωνικές κινήσεις αλληλοϋποστήριξης και διάφορα σωματεία ή ενώσεις, η ίδρυση και η λειτουργία των οποίων διέπεται από αρχές ή σκοπούς όπως είναι η παροχή υπηρεσιών προς τα μέλη τους και την κοινωνία, (χωρίς να είναι αυτοσκοπός

τους η επίτευξη κέρδους), η εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών στη λήψη αποφάσεων, καθώς και η απόδοση προτεραιότητας στα άτομα και στην εργασία αντί στο κεφάλαιο, κατά τη διανομή του εισοδήματος». Όπως αναφέρει ο Rifkin, (2003:9): «η κοινωνική οικονομία συνοδεύεται από ένα πλήθος υψηλών προσδοκιών, που κυμαίνονται από τον ρόλο της ως πηγή εργασίας, επιχειρηματικότητας και πρόνοιας, έως τον ρόλο της στην ανάκτηση μιας κοινωνικής, συμμετοχικής δημοκρατίας και μιας κουλτούρας ενάντια στον άκρατο καταναλωτισμό». Παρόμοιες, αλλά με διαφορετικό εύρος περιεχομένου έννοιες τις οποίες συναντάμε συχνά, είναι οι «τρίτος τομέας», «τρίτο σύστημα», «μη κερδοσκοπικός τομέας» (OECD, 2003: 293 – 302) και Emes European Network (1998).

Κατά τους Νικολόπουλο και Καπόγιαννη, (2005:81) η «κοινωνική οικονομία αναφέρεται στον οικονομικό μετασχηματισμό της κοινωνίας, που σήμερα χαρακτηρίζεται από το παγκόσμιο κεφάλαιο, ενώ η εναλλακτική λύση παραπέμπει στον πολιτικό μετασχηματισμό». Η Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, του Παν/μίου Κρήτης, στην Επιστημονική Έκθεση του 2009, αναφέρει ως κινητήρια δύναμη της κοινωνικής οικονομίας (προκειμένου η εφαρμογή της να είναι αποτελεσματική και εξελίξιμη), «την Κοινωνική Πολιτική (Gesellschaftspolitik) και λιγότερο την Κοινωνική Πολιτική (Sozialpolitik), με την καθιερωμένη έννοια του όρου, ώστε η πολιτική ανάπτυξης, να κινητοποιεί τους πολίτες προς την κατεύθυνση της δημιουργίας νέων δομών σε χώρους όπως είναι η οικονομία, η πολιτική, ο πολιτισμός και οι σχέσεις της κοινωνίας». Σύμφωνα με τον Ν. 4019/2011, ως κοινωνική οικονομία ορίζεται: «το σύνολο των οικονομικών, επιχειρηματικών, παραγωγικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αναλαμβάνονται από νομικά πρόσωπα ή ενώσεις προσώπων, των οποίων ο καταστατικός σκοπός είναι η επιδίωξη του συλλογικού οφέλους και η εξυπηρέτηση γενικότερων κοινωνικών συμφερόντων». Για τον Λιερό, (2012), «κοινωνική οικονομία δε σημαίνει συγκεντρωτικές δομές αλλά ανθρώπινος παράγοντας, καθώς εκεί είναι η μεγάλη διαφορά της σύγχρονης κοινωνικής οικονομίας από παρόμοια μορφώματα του παρελθόντος». Σύμφωνα με τον Λιερό: «οι δομές της κοινωνικής οικονομίας δεν είναι απλώς ένα εναλλακτικό “επιχειρείν” αλλά έρχονται σε ρήξη με την οικονομία της αγοράς, είναι δομές ενός καινούργιου αναδυόμενου κόσμου». Για τον Γεώργια & τους συνεργάτες του (2013:7-9), η κοινωνική οικονομία αποτελεί ένα από τα καλύτερα οικονομικά εργαλεία για τη δημιουργία ποικίλων επιχειρηματικών μορφών και επιπλέον αποτελεί έναν ξεχωριστό τομέα, ο οποίος διακρίνεται από το χαρακτηριστικό του να μην ανήκει ούτε στον δημόσιο τομέα ούτε στον ιδιωτικό, αλλά να δανείζεται στοιχεία από αυτούς. Διακρίνεται από τον κρατικό τομέα λόγω της αυτονομίας και της δημοκρατικής δομής που διαθέτει στη λήψη αποφάσεων, αλλά και του επιχειρηματικού πνεύματος. Από τον κλασικό επιχειρηματικό τομέα διαφέρει λόγω της προτεραιότητας που αποδίδει στην εκπλήρωση των κοινωνικών στόχων της επιχείρησης και όχι στην επιδίωξη του κέρδους. Σέβεται το περιβάλλον και τον άνθρωπο, εισάγει καινοτομίες και στοιχεία κοινωνικής αλληλεγγύης και συνοχής καθώς και ποιοτικές θέσεις απασχόλησης στην οικονομία του αύριο.

Από τα ανωτέρω διαφαίνεται ότι η κοινωνική οικονομία αποτελεί μια ενεργητική παρέμβαση που δραστηριοποιείται στο πλαίσιο των αγορών και της κοινωνίας γενικότερα και που ανεξάρτητα από τη νομική υπόσταση των φορέων της έχει δημοκρατικές αρχές οργάνωσης, επιδιώκει κοινωνική αποδοχή γιατί ξεκινά μέσα από τα σπλάχνα της κοινωνίας, κατανέμει και διανέμει τα κέρδη σε όλα τα μέλη που συμμετέχουν και είναι αλληλέγγυα προς το περιβάλλον και τους ανθρώπους, επιδιώκοντας κοινωνική συμμετοχή και συναίνεση. Οι επιχειρήσεις της κοινωνικής οικονομίας περιλαμβάνουν συνεταιρισμούς, συλλόγους, ενώσεις, ιδρύματα, σωματεία επαγγελματιών και συνδικαλιστικών οργανώσεων, μη κερδοσκοπικές οργανώσεις, εταιρείες αλληλοβοήθειας καθώς και κοινωνικές επιχειρήσεις.

Έννοια και περιεχόμενο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Είναι ευρέως αποδεκτό σήμερα ότι, η παιδεία αποτελεί το βασικότερο παράγοντα βελτίωσης του επιπέδου ζωής μιας κοινωνίας αλλά ακόμη και σε ατομικό επίπεδο, έχει αυξηθεί η σημασία της ως προσδιοριστικού παράγοντα επιτυχίας στην επαγγελματική και οικονομική ζωή των ανθρώπων. Αναπόσπαστο κομμάτι της παιδείας αποτελεί η μαθησιακή διαδικασία. Η μάθηση είναι κυρίως κοινωνικό φαινόμενο και οι άνθρωποι την οργανώνουν ανάλογα με τις κοινωνικές κοινότητες στις οποίες ανήκουν. Τα σχολεία αποτελούν μαθησιακά περιβάλλοντα για μαθητές/-τριες οι οποίοι/-ες εκπαιδεύονται στην υιοθέτηση αξιών, στην ισχυροποίηση των πιστεύω τους, στη γνωριμία άλλων γλωσσών και σε νέους τρόπους δράσης και ενέργειας. Τα μαθησιακά αντικείμενα και οι πραγματικές, εικονικές ή ακόμη και προβληματικές καταστάσεις, αποτελούν την αφετηρία ώστε, ο/η μαθητής/-τρια να παρωθηθεί σε δράση, με τελικό σκοπό τη δόμηση των γνώσεών του/της. Όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος Ν. Γ., (1978), «κάθε εργασία απαιτεί κάποια μάθηση και σχετική προάσκηση (ειδίκευση)». Σ' αυτό το μαθησιακό πλαίσιο κατά τους Usher, Bryant & Johnston, (2001:28), «πολύ σημαντική κρίνεται η ανάπτυξη / καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και η εκπαίδευση των μαθητών/-τριών σε αυτές, όπως επίσης και η εκπαίδευση τους στην πολιτειότητα, μια νέα έννοια που αφορά στις γνώσεις, στις δεξιότητες, στις στάσεις και στις αξίες που είναι αναγκαίες για τον πολίτη ώστε να συμμετέχει πλήρως στην κοινωνία που ζει».

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο σχολείο έχει ως βασικό σκοπό τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και απασχόλησης. Στις μέρες μας, η σύνδεση αυτή αποτελεί βασική επιδίωξη των νέων, ιδιαίτερα στα πλαίσια της Ε.Ε., όπου πλέον η αγορά εργασίας είναι ανοικτή σε όλους και έχει άλλες διαστάσεις. Ως διαδικασία έχει μεγάλη διάρκεια και είναι συνεχόμενη αφού έχει ως σκοπό της την παροχή βοήθειας στα άτομα για κατάκτηση της αυτογνωσίας, την αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, τη λήψη σωστών αποφάσεων και την καλύτερη επιλογή επαγγέλματος ή ευκαιριών. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός είναι μια από τις ειδικές διαστάσεις του γενικού θεσμού «συμβουλευτική – προσανατολισμός» στον οποίο έχει δοθεί και η μεγαλύτερη βαρύτητα και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός έχει ως αποστολή του κυρίως την καθοδήγηση μέσω της παροχής υπηρεσιών στην απασχόληση. Τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν το περιεχόμενο και το έργο του

επαγγελματικού προσανατολισμού, κατά την Μαστοράκη, (2000), είναι: «η ρευστότητα, αβεβαιότητα, δυσκολία μακροπρόθεσμων προβλέψεων και η έλλειψη σταθερότητας, οι συχνά μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της τεχνολογίας και της κοινωνίας, οι αλλαγές στις αξίες και τις νοοτροπίες, η πολυπολιτισμική συνύπαρξη (συχνές μετακινήσεις πληθυσμών), η ευκολία στις μετακινήσεις για σπουδές και εργασία, οι νεοεμφανιζόμενες μορφές απασχόλησης, τα νεοεμφανιζόμενα επαγγέλματα όπως αυτά της τηλεεργασίας και του ηλεκτρονικού εμπορίου, η παγκοσμιοποίηση των αγορών, ο επαναπροσδιορισμός εργασιακών σταθερών, δικαιωμάτων, ιεραρχιών και εργασιακής κινητικότητας, οι συχνές εναλλαγές μεταξύ εργασίας- ανεργίας».

Έννοια και περιεχόμενο της Συμβουλευτικής

Στην ανακοίνωση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, (2004:18) με θέμα: “Ενισχύοντας τα συστήματα, τις πολιτικές και την πρακτική στον τομέα της δια βίου συμβουλευτικής στη Ευρώπη”, η έννοια συμβουλευτική, αναφέρεται σε: «ένα εύρος δραστηριοτήτων που διευκολύνουν τον πολίτη σε κάθε ηλικία και σε κάθε στάδιο της ζωής τους, δια βίου, να προσδιορίσει τις ικανότητες, δεξιότητες και ενδιαφέροντα του, να λάβει ουσιαστικές αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την απασχόληση και να διαχειρισθεί τις προσωπικές διαδρομές στην κατάρτιση, στην εργασία και σε κάθε περιβάλλον όπου αυτά αναπτύσσονται ή και χρησιμοποιούνται. Η συμβουλευτική παρέχεται από διαφορετικές δομές όπως είναι η εκπαίδευση, κατάρτιση, απασχόληση, δημόσιες και ιδιωτικές δομές».

Η συμβουλευτική, δεν προσφέρει άμεσες και έτοιμες συμβουλές, συστάσεις ή και δεδομένες προτάσεις αλλά, προσπαθεί να δραστηριοποιήσει και να ενεργοποιήσει το ίδιο το άτομο κινητοποιώντας τις δυνατότητές του και τις ιδέες του. Για την Κοσμίδου-Χαρδύ, (1997), η συμβουλευτική «συνήθως δεν αναφέρεται σε μία μόνο επιλογή του ατόμου, γιατί ο επαγγελματικός σχεδιασμός περιλαμβάνει πολλές αποφάσεις σε χρονική διάρκεια αρκετών ετών». Για τον λόγο αυτόν, σήμερα, χρησιμοποιείται ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» από πολλούς συγγραφείς στις βιβλιογραφίες τους, όπως είναι οι Κάντας και Χαντζή, (1991) και ο Δημητρόπουλος, (1999). Με τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη», τονίζεται η διαρκής εξέλιξη που απαιτείται να περιλαμβάνει η επαγγελματική πορεία των ανθρώπων δια βίου και ταυτόχρονα τονίζεται η ανάγκη για ψυχολογική ανάπτυξη και εξέλιξη των ανθρώπων σε βάθος χρόνου. Η επαγγελματική συμβουλευτική επομένως δεν αναφέρεται σε μια στατική αλλά δυναμική διαδικασία, αφού περιλαμβάνει «έντονο το στοιχείο της εξέλιξης» σύμφωνα με όσα αναφέρονται στον Οδηγό Σπουδών Επιμορφωτικού Προγράμματος Ειδικής Συμβουλευτικής (2010:7).

Ωφελούμενοι της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού μπορούν να είναι: μαθητές, φοιτητές και σπουδαστές, άνεργοι που επιδιώκουν να εισέλθουν στην αγορά εργασίας ή μετά από διάστημα απομάκρυνσης να ξανά εισέλθουν, εργαζόμενοι που επιδιώκουν να διαχειριστούν τη σταδιοδρομία τους και επιχειρούν αλλαγή καριέρας, γονείς για να βοηθηθούν στο να κατανοήσουν βαθύτερα τις ανάγκες των εφήβων και να τους στηρίξουν ουσιαστικά στις αποφάσεις τους, ειδικές ομάδες του

πληθυσμού (ΑΜΕΑ, μετανάστες κ.λπ.). Το Social Economy Institute, επίσης αναφέρει ως ωφελούμενους, παιδιά και έφηβους που έχουν απομακρυνθεί από το σχολείο, απειλούνται με αναλφαβητισμό και αποκλεισμό από την κοινωνία και έχουν ανάγκη παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών. Σύμφωνα με τον Amundson, (2008:9): «η επαγγελματική συμβουλευτική εξετάζει την αλληλεπίδραση της εργασίας με άλλους ρόλους στη ζωή». Μέσα από την επαγγελματική συμβουλευτική διαδικασία επομένως, ενισχύεται η προσωπικότητα του/της συμβουλευόμενου/ης για επαγγελματική ανάπτυξη, για επαγγελματικές επιλογές ή και για δυνατότητες επαγγελματικής προσαρμογής.

Ο ρόλος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) & της Συμβουλευτικής Υποστήριξης στην Κοινωνική Οικονομία

Η κοινωνική οικονομία παίζει σημαντικό ρόλο στην κάλυψη της ανάγκης, παρέμβασης και μετασχηματισμού των συστημάτων κοινωνικής προστασίας αφού περιλαμβάνει στους κόλπους της, φορείς, οργανισμούς και επιχειρήσεις με οικονομικές δραστηριότητες που φέρνουν νέα ήθη στην επιχειρηματικότητα και μια νέα ηθική προσέγγιση στην πραγματοποίηση κέρδους στηριζόμενη σε μια πλατειά κοινωνική βάση με αλληλεγγύη και συνοχή.

Σύμφωνα με τον Λιερό (2012:25-27), τόσο ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός όσο και η συμβουλευτική, στα πλαίσια της προσέγγισης της κοινωνικής οικονομίας, αποτελούν κομμάτι της μάθησης και αποσκοπούν : α) Στη μεταφορά γνώσεων και εκπαίδευσης ως προς την αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με τα αγαθά που πρόκειται να καταναλώσουν οι μαθητές/-τριες δια βίου. Οι υπεύθυνοι του ΣΕΠ, πρέπει να προσανατολιστούν στην εκπαίδευση των μαθητών/-τριων ως προς την υπεύθυνη κατανάλωση και την κατανάλωση αγαθών που προέρχονται από δομές κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας. Σύμφωνα με τον Τακτικό, (2018), η υπεύθυνη κατανάλωση μπορεί να συσχετιστεί με πολλές και διαφορετικές συμπεριφορές και τάσεις, όπως είναι «η μείωση της κατανάλωσης, η ανακύκλωση, η κομποστοποίηση, η κατανάλωση εντόπιων προϊόντων /εγχώρια παραγωγή, η κατανάλωση εμπορευμάτων (προϊόντα και υπηρεσίες) που προκύπτουν από κοινωνικές συνεταιριστικές δράσεις των επιχειρήσεων, η προστασία του περιβάλλοντος, η χρήση μεταφορικών μέσων σταθερής τροχιάς ή γενικότερα μέσων που δεν επιβαρύνουν το περιβάλλον και την ατμόσφαιρα (π.χ. ποδήλατο)» β) Στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών σε κοινωνικές, οικολογικές ακόμη και ηθικές ανησυχίες όσον αφορά στην κατανάλωση προϊόντων και υπηρεσιών. Παραδείγματα όπως π.χ. η εφαρμογή γεωργικών βιολογικών καλλιεργειών, ενημερώσεις με καμπάνιες για την παιδική εργασία και τις συνθήκες ανασφάλιστης εργασίας, ή για τα έπιπλα που φτιάχνονται από τα εκατοντάδες κομμένα δέντρα του Αμαζονίου, μπορούν να επηρεάσουν τις καταναλωτικές επιλογές και συνήθειες τους γ) Στην εκπαίδευση για μια διαφορετική περιβαλλοντική και κοινωνική προσέγγιση σε ένα εναλλακτικό οικονομικό μοντέλο ανάπτυξης δ) Στην εκπαίδευση σε ένα πιο δίκαιο και δημοκρατικό τρόπο ανάπτυξης των πόλεων, των περιφερειών και των χωρών, σε μια κοινωνία ισότητας και αλληλεγγύης είτε βρίσκονται στην πλευρά των συνεταιριών σε μία κοινωνική επιχείρηση, είτε βρίσκονται στην πλευρά των καταναλωτών ε) Στην

εκπαίδευση συσχέτισης της ανάπτυξης της οικονομίας και δη της κοινωνικής, με την προώθηση της τοπικής ανάπτυξης, την αύξηση της τοπικής απασχόλησης και την ενίσχυση του τοπικού παραγωγικού συστήματος.

Στη χώρα μας, η Γενική Γραμματεία Δημοσίων Επενδύσεων - ΕΣΠΑ, (2013), μέσω της 2^{ης} Εγκυκλίου Σχεδιασμού και Κατάρτισης Αναπτυξιακού Προγραμματισμού της περιόδου 2014-2020, το Μάρτιο του 2013, εστίασε στις παρακάτω προτεραιότητες προκειμένου να ενισχύσει την απασχόληση των νέων:

1. στην αύξηση των σημείων εισόδου στην αγορά εργασίας,
2. στην ενίσχυση της δυνατότητας των νέων να αναπροσαρμόζουν τα επαγγελματικά τους προσόντα και την παρουσίασή τους σε συνθήκες της αγοράς οι οποίες μεταβάλλονται συχνά,
3. στην ενίσχυση της συμβουλευτικής και του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού,
4. στην ανάπτυξη ενός προσβάσιμου και αξιόπιστου συστήματος πληροφόρησης των νέων σε σχέση με τις δυνατότητες/ευκαιρίες που τους προσφέρονται για την άσκηση επαγγέλματος και την απόκτηση νέων επαγγελματικών δεξιοτήτων, όπως επίσης
5. στην ενίσχυση της επαγγελματικής κινητικότητας.

Σημαντική κρίνεται για την εξυπηρέτηση των συμμετεχόντων, η καλλιέργεια ειδικών δεξιοτήτων (με τεχνικές επικοινωνίας, διάγνωσης και αξιολόγησης αναγκών, κατανόησης και αποδοχής ιδιαιτεροτήτων, χρήση εξειδικευμένων εργαλείων διασύνδεσης και παραπομπής, καθώς και υποστήριξης / ενδυνάμωσης). Συνεπώς, η συμβουλευτική αναλαμβάνει επιστημονικό, συμβουλευτικό και εκπαιδευτικό ρόλο ταυτόχρονα και η εκπαίδευση, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση κατάρτισης στα πλαίσια της κοινωνικής οικονομίας και επιχειρηματικότητας θεωρείται αναγκαία και επιβεβλημένη σε συνδυασμό με την εκπόνηση επιχειρηματικού σχεδιασμού.

Εφαρμογές συμβουλευτικής στο πλαίσιο της κοινωνικής οικονομίας

Το συμβουλευτικό έργο στην περίπτωση της κοινωνικής οικονομίας και επιχειρηματικότητας, αποτελεί διαδικασία ενίσχυσης και βοήθειας των ατόμων, προκειμένου να κατανοήσουν τα κριτήρια με τα οποία θα πραγματοποιήσουν τις οικονομικές και επιχειρηματικές τους επιλογές. Με τη βοήθεια της συμβουλευτικής μαθαίνουν να διακρίνουν τις δυνατότητες και αδυναμίες του εγχειρήματός τους και επιλέγουν πρόσφορες λύσεις ανάμεσα από εναλλακτικές που τους προσφέρονται. Σύμφωνα με το πρόγραμμα «Πιλοτική Δράση για την υποστήριξη νέων για τη δημιουργία Κοινωνικών Συνεταιριστικών Επιχειρήσεων», (2013), οι τομείς στους οποίους μπορεί η συμβουλευτική να υποστηρίξει τους υποψήφιους κοινωνικούς επιχειρηματίες στην υλοποίηση, προώθηση και στην εφαρμογή δράσεων σχετικών με την κοινωνική οικονομία είναι η πληροφόρηση, η αρχική συμβουλευτική, το coaching, το mentoring, η Διοικητική υποστήριξη λειτουργίας και οι Υπηρεσίες θερμοκοιτίδας (έδρα, γραμματεία, λογιστήριο, νομική υποστήριξη κλπ.), οι Υπηρεσίες Δικτύωσης και Δημοσιότητας Κοινωνικών Επιχειρήσεων και Πελατών, οι Υπηρεσίες Κατάρτισης μελών και εργαζομένων. Με αυτό τον

τρόπο, η συμβουλευτική συμβάλλει έμπρακτα: στη δημιουργία νέων δυνατοτήτων/ευκαιριών για απασχόληση, στην καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού από την αγορά εργασίας, προστατεύοντας όλο και περισσότερο πληθυσμό που κινδυνεύει, στη δυνατότητα δημιουργίας ειδικών συνθηκών προκειμένου να ενισχυθούν καινοτόμες επιχειρηματικές πρωτοβουλίες και να απασχοληθεί εργατικό δυναμικό σε νέες εργασίες και τέλος στην προσφορά καλύτερων συνθηκών διαβίωσης στις τοπικές κοινωνίες. Ειδικότερα στον ιδιωτικό τομέα υπάρχουν πολλές επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνται κατά προτεραιότητα με τομείς της κοινωνικής οικονομίας όπως είναι ο αγροδιατροφικός τομέας, ο τουρισμός, ο πολιτισμός, οι νέες τεχνολογίες, η ενέργεια (παραγωγή ενέργειας, εξοικονόμηση ενέργειας, πράσινη ανάπτυξη), η ναυτιλία, οι υπηρεσίες υγείας και κοινωνικής φροντίδας.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Εξετάζοντας και αναλύοντας τα βασικά στοιχεία του νόμου 4019/2011, γίνεται σαφές, πως πρόκειται για μια εναλλακτική προσπάθεια αναβάθμισης του τρίτου τομέα της οικονομίας (κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας). Η Ελληνική Νομοθεσία, δίνει την δυνατότητα, μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένου θεσμικού πλαισίου και την χρησιμοποίηση αρκετών χρηματοδοτικών εργαλείων, της βελτίωσης του παραγωγικού ρόλου των φορέων/ οργανισμών της κοινωνικής οικονομίας, προς την κατεύθυνση της δημιουργίας κοινωνικών επιχειρήσεων και συνεταιρισμών.

Ο τρίτος τομέας απασχόλησης, σ' αυτή την περίοδο κρίσης, αποτελεί τη λύση στο τομέα της εργασίας, ιδιαίτερα για τις ευαίσθητες/ ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού. Οι κοινωνικοί εταίροι προκειμένου να προχωρήσουν σε επενδύσεις, χρησιμοποιούν τον τρίτο τομέα της οικονομίας ως εργαλείο, κυρίως μέσω προγραμμάτων απασχόλησης, κινητοποιώντας τις παραγωγικές διαδικασίες και εφαρμόζοντας στρατηγικές ανάπτυξης.

Η κοινωνική οικονομία αποτελεί επί της ουσίας, το μέσο για την διαμόρφωση μιας κοινωνίας και μιας πολιτείας όπου έννοιες όπως συνεργασία, αλληλεγγύη, επιχειρηματικό ήθος, εθελοντική συμμετοχή και συλλογικότητα βρίσκουν άμεση εφαρμογή. Εργαλείο για την επίτευξη όλων αυτών, αποτελεί τόσο ο ΣΕΠ όσο και η συμβουλευτική οι οποίοι επηρεασμένοι από αυτές τις αρχές /ιδέες/αξίες οφείλουν και μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες σε επίπεδο πληροφόρησης, ενθάρρυνσης, εκπαίδευσης, μέσω συγκεκριμένων τεχνικών. Μπορούν να συμβάλλουν ώστε να καλλιεργηθούν συνθήκες ανάπτυξης μέσα στις τοπικές κοινότητες, δημιουργώντας μικρές και προσαρμόσιμες στις συνθήκες, παραγωγικές μονάδες, στηριζόμενοι σε ένα σύστημα συμμετοχικής διακυβέρνησης.

Το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση, έχει την δυνατότητα να κινητοποιεί πόρους όπως είναι η δυναμική της τοπικής κοινωνίας και των τοπικών δικτύων, η εθελοντική συμμετοχή κ.λπ. που δεν έχουν τη δυνατότητα να το πράξουν άλλοι τομείς. Υπάρχουν μετρίσιμα, ποιοτικά και μοναδικά μεγέθη όπως είναι αυτά της παιδείας, του πολιτισμού

και της εφαρμογής νέων ιδεών και αντιλήψεων που μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην ανταγωνιστικότητα των ελληνικών προϊόντων και υπηρεσιών και να δημιουργήσουν νέες θέσεις απασχόλησης.

Όσον αφορά στη συμβουλευτική, δεν θα πρέπει να θεωρείται ως μέτρο που καλύπτει τα κενά ενός ελλείμματος σε πληροφόρηση, επαγγελματική ανωριμότητα, αναποφασιστικότητα κ.λπ., αλλά θα πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες να γίνει πιο προληπτική, στοχεύοντας όχι μόνο στα υπάρχοντα προβλήματα αλλά και στη μελλοντική προοπτική των ατόμων, να τα βοηθήσει δηλαδή να αποκτήσουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες για αυτόνομη διαχείριση της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής τους πορείας.

Από μόνη της η κοινωνική οικονομία, αδυνατεί να δώσει λύσεις σε όλα τα προβλήματα της οικονομίας και επιπλέον θα ήταν λάθος τόσο ως άτομα, όσο και ως κοινωνία, να αναμένουμε να προσφέρει λύσεις. Στη προσπάθειά της να γίνει περισσότερο αποτελεσματική απαιτείται στρατηγική, σχεδιασμός και μεταρρυθμίσεις. Απαιτείται κυβερνητική συμμετοχή με την μορφή του εταίρου (κοινωνικός εταίρος) σε τομείς όπως είναι η υποστήριξη σε υποδομές, οικονομικούς πόρους, εκπαίδευση και κατάρτιση. Για να λειτουργήσει σ' αυτό το επίπεδο η κοινωνική οικονομία απαιτείται σύμπραξη και συνεργασία υψηλού επιπέδου μεταξύ της τοπικής οικονομίας, της κοινωνίας των πολιτών και της κυβέρνησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

OECD *.The non-profit sector in a changing economy*, OECD. Paris: 2003.

Usher R., Bryant I., Johnston R. (2001). *Adult education and the postmodern challenge-Learning beyond the limits*. London: Routledge.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Amundson, N., Bowsbey J. & Niles, S. (2008). *Βασικές αρχές Επαγγελματικής*

Συμβουλευτικής. Διαδικασίες και τεχνικές. Ε.Κ.Ε.Π., Εκδόσεις: Rosili

Γεώργιας, Κασσαβέτης, κ.αλ. (2013). *Κοινωνική Οικονομία Θεωρία, Εμπειρία και Προοπτικές*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις/Δοκίμιο 20.

Κάντας, Α., Χαντζή, Α, (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λιερός, Γ. (2012). «Υπαρκτός καινούργιος κόσμος. Κοινωνική/αλληλέγγυα και συνεργατική οικονομία». Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Συναδέλφων, 2012.

Τακτικός Β, (2018): «Θεσμοί και εφαρμογές της Κοινωνικής Οικονομίας», Social Activism Αθηνών, Αθήνα, Ιανός

Άρθρα -Εκθέσεις-Πρακτικά

Cedefop, (2002). Κατάρτιση και μάθηση με στόχο την απόκτηση ικανοτήτων (2^η έκθεση). *Cedefop Reference series 15*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002.

Conseil Wallon de l' Economie Sociale , 2014-15: *Rapport d' evaluasion global sur ' execution du decret du 20 Novembre 2008 relatif a' l' economie sociale 2014*

Emes European Network (1998). «3rd sector», *Newsletter* τεύχος 1,2, Νοέμβριος, Δεκέμβριος. “The construction of the self: A developmental perspective”. New York: Guilford.

Rifkin, J. (2003) The Age of Access , *Journal of Consumer Research*, 39, 881-898. London, England

Γενική Γραμματεία Δημοσίων Επενδύσεων –ΕΣΠΑ: *2η Εγκύκλιος Σχεδιασμού & Κατάρτισης Αναπτυξιακού Προγραμματισμού περιόδου 2014-2020*, Μάρτιος 2013.

Κοινωνική οικονομία και κοινωνική επιχειρηματικότητα: *Οδηγός για την Κοινωνική Ευρώπη | Τεύχος 4, Ευρωπαϊκή Επιτροπή Γενική Διεύθυνση Απασχόλησης, Κοινωνικών Υποθέσεων & Κοινωνικής Ένταξης*. Το χειρόγραφο ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2013.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997). Η πρόκληση της μετάβασης και η ανταπόκριση των υπηρεσιών Συμβουλευτικής Προσανατολισμού. Στα πρακτικά επιστημονικής ημερίδας με θέμα «*Συμβουλευτική Προσανατολισμός η συμβολή τους στην ανάπτυξη και προετοιμασία του ατόμου για τη διαρκώς μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας*». Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ, 42-43, 67-89

Μαστοράκη, Ε. 2000. Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός σε περίοδο οικονομικής αβεβαιότητας, ο ρόλος των Συμβούλων και της οικογένειας. Στο *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*, Αθήνα 2000, ΥΕΠΘ, ΠΙ

Νικολόπουλος, Τ. & Καπόγιαννης, Δ. «Μπορεί η Κοινωνική Οικονομία να είναι μία Εναλλακτική (Πολιτική) Λύση;» στο Χαραλάμπους –Μελέτη Κ. (επιμ.). *Η Κοινωνική Οικονομία ανάμεσα στο Τοπικό και στο Παγκόσμιο*, Πρακτικά Δ' Επιστημονικού Συνεδρίου Τμήματος Στελεχών Συνεταιριστικών Οργανώσεων και Εκμεταλλεύσεων (ΣΣΟΕ), ΤΕΙ Μεσολογίου, 6-7 Ιουνίου 2003, 81-98. Αθήνα: Παπαζήσης, 2005.

Οδηγός Σπουδών Επιμορφωτικού Προγράμματος Ειδικής Συμβουλευτικής, Διαχείρισης Κρίσεων και Ψυχομετρίας. «*Εργαστήριο Πολιτικών και Κοινωνικών Θεσμών του*

τιμήματος Κοινωνιολογίας» & «Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής και Επικοινωνίας του τμήματος Περιβάλλοντος». Μυτιλήνη, 2010.

Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας. *Επιστημονική Έκθεση: Οι προοπτικές απασχόλησης στον Νομό Λασιθίου*. Ρέθυμνο, 2009.

ΦΕΚ τ. Α΄, αριθ. φύλλου 216 /30-9-2011, Νόμος υπ΄ αριθ. 4019

Ηλεκτρονικές παραπομπές

European Commission, 2011, (διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/european_economy, προσπελάστηκε στις 8/10/2018)

Ινστιτούτο Κοινωνικής Οικονομίας: *Social Economy Institute* (διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.social-economy.com>, προσπελάστηκε στις 22/9/2018)

Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Παπαδόπουλος Ν. (1978), (διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://slideplayer.gr/slide/1200175>, προσπελάστηκε στις 26/10/2018)

Ο ρόλος του ίδιου του μαθητή στην ενεργητική συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια Π.Τ. Ν Παν. Ιωαννίνων, marisak@uoi.gr

Τσιάρα Ευθυμία

Νηπιαγωγός, Μ.Εδ., Υπ. Διδάκτορας Παν. Ιωαννίνων, efitsiara@yahoo.com

Περίληψη

Η ενεργητική συμμετοχή είναι συστατικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και δείκτης του κλίματος της τάξης και της γενικότερης ποιότητας της μάθησης. Ταυτόχρονα, για τον κάθε μαθητή, αποτελεί ρυθμιστικό παράγοντα της παρούσας, αλλά και της μελλοντικής του ακαδημαϊκής ταυτότητας. Παρά τη χρησιμότητά της ενεργητικής συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, ως έννοια παραμένει ασαφής. Για την κατανόησή της είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη τα συστατικά της στοιχεία, που είναι τόσο οι συμπεριφοριστικές, συναισθηματικές και γνωστικές εκφάνσεις της, όσο και οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Η ενεργητική συμμετοχή που επιδεικνύει ένας μαθητής στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται και καθορίζεται από διάφορους παράγοντες (ατομικοί, κοινωνικοί αλλά και διασχολικοί). Μέσα από την παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση γίνεται ανάλυση των παραγόντων ενεργητικής συμμετοχής που έχουν ως πηγή προέλευσης τον ίδιο το μαθητή.

Λέξεις-Κλειδιά: Παράγοντες ενεργητικής συμμετοχής, συμπεριφοριστικές εκφάνσεις, συναισθηματική κατάσταση, γνωστικές διεργασίες, μαθητής, εκπαιδευτικός.

Εισαγωγή

Η βασική παραδοχή των υποστηρικτών του εποικοδομισμού ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία που δε μεταβιβάζεται, αλλά κατασκευάζεται, καθώς το άτομο που μαθαίνει - κατά τον Dewey “active learner” (1896)- κινητοποιείται και δεν είναι παθητικός αποδέκτης των στοιχείων του περιβάλλοντος είχε ως αποτέλεσμα την υιοθέτηση ενεργητικών τρόπων προσέγγισης της γνώσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ενεργητική συμμετοχή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση και συνθήκη για να πραγματοποιηθεί μάθηση (Krause, McInnis & Welle, 2002). Οι McGarity & Batts (1984) χαρακτηριστικά επισημαίνουν, όπως παρατίθεται από τους Aydogan, Farran & Sagsoz (2015:605) «είναι πιθανό ένας μαθητής που συμμετέχει στη διαδικασία μάθησης να μην αποκομίσει τα αναμενόμενα γνωστικά οφέλη, αλλά είναι ανέφικτο να μάθει, αν ο ίδιος δεν συμμετέχει σε μια δραστηριότητα που πραγματοποιείται». Ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι, όσο πιο ενεργητικά συμμετέχει ένας μαθητής στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο υψηλότερου επιπέδου είναι τα μαθησιακά του επιτεύγματα (Aydogan, Farran & Sagsoz, 2015 · Williford, κ. σ, 2013 · Hart, Steward & Jimerson,

2011 · DiPema, Lei, & Reid, 2007· Jablon & Wilkinson, 2006· Skinner & Belmont, 1993).

Σύμφωνα με τη Σακελλαρίου (2012:97), «οι μαθητές που εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσουν θετική στάση προς τη μάθηση». Είναι ο μόνος δρόμος για ποιοτικά, αλλά και μακροχρόνια μαθησιακά αποτελέσματα και ακαδημαϊκή επιτυχία (Williford κ.σ, 2013 · Skinner & Pitzter, 2012). Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Klem & Connell (2003) διαπίστωσαν ότι τα υψηλά επίπεδα ενασχόλησης των μαθητών συνδέονται με τη βελτιωμένη επίδοσή τους και ότι η ενεργητική συμμετοχή αποτελεί σταθερή και αξιόπιστη πρόβλεψη των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους, Μαθητές που στις πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες επιδεικνύουν αυξημένη ενεργητική συμμετοχή, φαίνεται ότι θα συνεχίσουν με τον ίδιο τρόπο και στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Aydogan, Farran & Sagsoz 2015 · Ling & Barnett, 2013 · Skinner & Pitzer 2012 · Hart, Steward & Jimerson, 2011 · Ladd & Dinella, 2009 · Jablon & Wilkinson, 2006 · Anderson, 2004).

Ανάλογα με τα επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής, διαμορφώνονται οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές και το αίσθημα του ανήκειν (Parson & Taylor, 2011). Οι μαθητές που επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής, αναπτύσσουν ισχυρούς δεσμούς τόσο με τους συμμαθητές, όσο και τον εκπαιδευτικό (Skinner & Pitzter, 2012 · Jablon & Wilkinson, 2006). Ταυτόχρονα, η ενεργητική συμμετοχή είναι το κλειδί για τη διαχείριση καταστάσεων και αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν στην τάξη, όπως η ανεπιθύμητη συμπεριφορά, οι συχνές απουσίες (Ling & Barnett, 2013 · Skinner & Pitzter, 2012· Parson & Taylor, 2011). Από διάφορους ερευνητές έχει αναγνωριστεί ως ένας καθοριστικός παράγοντας για την κατανόηση και πρόληψη της σχολικής διαρροής (Fredricks & Mccolskey, 2012 · Hart, Steward & Jimerson, 2011 · Jablon & Wilkinson, 2006· Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

Εννοιολογική οριοθέτηση

Η έννοια της ενεργητικής συμμετοχής (engagement,) έχει κατά καιρούς οριοθετηθεί με διάφορους τρόπους, γεγονός που αποκαλύπτει την ύπαρξη πολλών διαστάσεων στον εννοιολογικό της προσδιορισμό και δημιουργεί δυσκολίες στην καταγραφή των καθοριστικών της χαρακτηριστικών (Findlay, 2013· Hart, Steward & Jimerson, 2011 · Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

Για παράδειγμα, ερευνητές προσδιορίζουν την ενεργητική συμμετοχή ως την προθυμία, ως τη συνειδητή προσπάθεια που κάποιος μαθητής επιδεικνύει, καθώς και το χρόνο (time-on-task) που αφιερώνει σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Haski & Barnett, 2010 · Jablon & Wilkinson, 2006).

Άλλοι πάλι ερευνητές θεωρούν ότι η ενεργητική συμμετοχή είναι κάτι παραπάνω από το χρόνο ενασχόλησης με δραστηριότητες μάθησης (Trowler 2010, Anderson κ.σ, 2004). Οι Skinner & Belmont (1993) αναφέρουν ότι οι μαθητές που ασχολούνται ενεργητικά έχουν διαρκή εμπλοκή στις μαθησιακές δραστηριότητες, που συνοδεύεται από θετικά συναισθήματα.

Πολλοί ερευνητές, όπως η Williford με τους συνεργάτες της (2013) και οι Skinner, Kinndermann & Furrer, (2009) που επιχειρούν να προσδιορίσουν εννοιολογικά την ενεργητική συμμετοχή υιοθετούν την ερμηνευτική προσέγγιση των Fredricks, Blumenfeld & Paris (2004). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές εκλαμβάνουν την ενεργητική συμμετοχή ως πολυδιάστατη έννοια, που προσδιορίζεται από τις ικανότητες των μαθητών να αλληλεπιδρούν – θετικά είτε αρνητικά - με τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές και τις δραστηριότητες μάθησης. Αυτή η αλληλεπίδραση των μαθητών έχει συμπεριφοριστικά, γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά (Quin, 2017· Alrashidi, Phan & Ngu, 2016· Williford κ.σ, 2013 · Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Ο μαθητής που επιδεικνύει ενεργητική συμμετοχή καταλαμβάνεται εσωτερικά από περιέργεια, ενδιαφέρον, χαρά, αλλά και χρησιμοποιεί με προσοχή το μυαλό και το σώμα του, για να κατακτήσει ένα πνευματικό στόχο ή να ολοκληρώσει μια εργασία (Jablon & Wilkinson, 2006). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Williford με τους συνεργάτες της (2013:3): «Η ενεργητική συμμετοχή προσεγγίζεται ως μια έννοια - δομή που απαρτίζεται από τις διασυνδέσεις ανάμεσα στη συμπεριφορά, τη νόηση και τα συναισθήματα».

Οι Skinner & Pitzer (2012) εκλαμβάνουν την ενεργητική συμμετοχή ως τη δράση, την ενεργοποίηση μιας συμπεριφοράς που ενέχει σκοπό και κατευθύνεται από τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Η ενεργοποίηση αυτή είναι παρατηρησιμη κατά την αλληλεπίδραση ενός μαθητή με το ακαδημαϊκό έργο. Δεν καταπιάνονται με μια δραστηριότητα, απλώς επειδή τους ανατέθηκε, αλλά ασχολούνται με επιμέλεια για την ολοκλήρωσή της, καθώς πιστεύουν στην αξία αυτής της ενεργοποίησης (Jablon & Wilkinson, 2006).

Με βάση θεωρίες κινήτρων, οι Skinner, Kindermann, Conell & Wellborn (2009) προσεγγίζουν την έννοια της ενεργητικής συμμετοχής ως την εξωτερική των κινήτρων. Τα κίνητρα αναφέρονται στην ενέργεια, τον σκοπό της ανθρώπινης δράσης, ενώ η ενεργητική συμμετοχή σχετίζεται με την εκδήλωσή τους. Αποτέλεσμα της κινητοποίησης (motivation) είναι η ενεργητική συμμετοχή (Martin, Ginns & Papworth, 2017).

Παράγοντες ενεργητικής συμμετοχής

Ο κάθε μαθητής, σε ένα δεδομένο μαθησιακό περιβάλλον, βιώνει την κάθε εμπειρία μάθησης διαφορετικά και επιδεικνύει διαφορετικά επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής (Williford κ.σ, 2013). Αυτό οφείλεται σε διάφορους παράγοντες που αφορούν στον ίδιο το μαθητή ως άτομο (*ατομικοί student - level variables*), που αναφέρονται στα προσωπικά στοιχεία της προσωπικότητάς του και την ψυχοσύνθεσή του, στο κοινωνικοοικονομικοπολιτισμικό πλαίσιο που τον διαμορφώνει (*κοινωνικοί social-level variables*)

και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (διασχολικοί παράγοντες school-level variables) όπως το μέγεθος και ο τύπος σχολικής μονάδας, το κλίμα, ο εξοπλισμός, τα προβλήματα, κ.ά. (Skinner & Pitzer, 2012 · Hart, Steward & Jimerson, 2011 · Fullarton, 2002). Φυσικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως παράγοντα ενεργητικής συμμετοχής είναι πρωταρχικής σημασίας, καθώς η συναισθηματική του υποστήριξη προς τους μαθητές, η διδακτική και μαθησιακή υποστήριξη και η διαχείριση της τάξης διαμορφώνουν καθοριστικά τα επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής του κάθε μαθητή (Sakellariou & Tsiara, 2017).

Στο πλαίσιο της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης γίνεται ανάλυση μόνο των παραγόντων ενεργητικής συμμετοχής που έχουν ως πηγή προέλευσης τον ίδιο το μαθητή. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι ακόλουθοι ατομικοί παράγοντες που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία και αποδεικνύονται από ερευνητικά ευρήματα ότι καθορίζουν την ενεργητική συμμετοχή :

- **Το γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή.** Οι προϋπάρχουσες εμπειρίες και τα βιώματα, οι γνώσεις που έχουν οικοδομηθεί μέσα από διάφορες καταστάσεις μάθησης ή της πραγματικής ζωής, φαίνεται να σχετίζονται με τα επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής που ο κάθε μαθητής επιδεικνύει (Jimerson κ.σ, 2003· Fredericks κ.σ, 2004). Ο μαθητής διαθέτοντας τις απαραίτητες προσλαμβάνουσες βρίσκει νόημα να ενεργοποιηθεί κατά τη διάρκεια της μάθησης και ως εκ τούτου να δομήσει τη γνώση.
- **Τα ενδογενή και εξωγενή κίνητρα.** Απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργητική συμμετοχή είναι οι μαθητές να κινητοποιηθούν, δηλαδή να εκφράσουν την επιθυμία, την ανάγκη, την προθυμία να συμμετάσχουν και επιτύχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Abbott-Chapman, κ.σ, 2013 · Li & Lerner, 2011 ·Fredericks κ.σ, 2004 · Jimerson κ.σ, 2003). Σύμφωνα με τους Skinner & Belmont (1991), όπως παρατίθεται στους Brewster & Fager (2000, σ. 3) «οι μαθητές που έχουν κίνητρα εξωγενή ή/και ενδογενή, μπορεί να εμπλακούν σε μαθησιακές δραστηριότητες, να επιλέξουν εργασίες σύμφωνα με τις δυνατότητές τους, να αναλάβουν δράση σε κάθε ευκαιρία και να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια να τις ολοκληρώσουν επιτυχώς». Αντίθετα, μαθητές που δεν έχουν κίνητρα να καταπιαστούν με μια δραστηριότητα, στέκονται παθητικά και παραιτούνται με μεγαλύτερη ευκολία. (Brewster & Fager, 2000 · Skinner & Belmont, 1993). Φυσικά, είναι σημαντικό η ενεργοποίηση των μαθητών να οφείλεται κυρίως στα εσωτερικά κίνητρα, παρά στα εξωγενή που συνδέονται με κάποια λεκτική ή ήθικη αμοιβή. «Οι αυτοπαρωθούμενοι μαθητές που συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης εξαιτίας της εσωτερικής τους κινητοποίησης επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής σε σύγκριση με όσους περιμένουν κάποια εξωτερική ενίσχυση για να συμμετάσχουν στη μαθησιακή διαδικασία» (Fullarton, 2002 σ. 5).
- **Οι σχέσεις που αναπτύσσει με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές.** Το επίπεδο ενεργητικής συμμετοχής που επιδεικνύει κάθε μαθητής σχετίζεται και διαμορφώνεται από το πλέγμα σχέσεων που αναπτύσσονται στην τάξη. Όταν, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού -μαθητών σε μια τάξη κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα, η

ατομική ενεργητική συμμετοχή φαίνεται να επηρεάζεται (Cavanagh, 2015· Abbott-Charman, κ.σ, 2013· Li & Lerner, 2011 · Fredericks κ.σ, 2004). Υπάρχει, ωστόσο, και η άποψη ότι οι αυτοπαρωθούμενοι μαθητές δε φαίνεται να επηρεάζονται από τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού- μαθητών σε περίπτωση που δεν είναι ποιοτικές, καθώς οι συγκεκριμένοι μαθητές μπορεί να αποκομίσουν γνωστικά οφέλη ακόμα και σε περιβάλλοντα μάθησης με περιορισμένες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και συνοικοδόμησης της γνώσης (Fullarton, 2002 · Brewster & Fager, 2000).

- **Οι προσδοκίες του μαθητή.** Οι προσδοκίες και οι στόχοι που θέτουν οι μαθητές συνδέονται με την ενεργητική συμμετοχή που εκδηλώνουν (Lumby (2011) όπως παρατίθεται στο Abbott-Charman, κ.σ, 2013· Cavanagh, 2015· Niemi, 2007). Μαθητές που οραματίζονται το εκπαιδευτικό τους μέλλον (preparedness for the future) και θέτουν ως σκοπό την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την φοίτηση στην τριτοβάθμια είναι αναμενόμενο να επιδεικνύουν αυξημένη ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και στις διδακτικές και εξωδιδακτικές δραστηριότητες, από εκείνους που σκεφτόνται να εγκαταλείψουν το σχολείο.
- **Αυτοαξιολόγηση των εμπειριών και της διαδικασίας μάθησης.** Το πώς οι μαθητές αξιολογούν την εκάστοτε δραστηριότητα φαίνεται να έχει σημασία (Abbott-Charman, κ.σ, 2013). Όταν θεωρούν ότι μια δραστηριότητα αποτελεί πρόκληση για τις δυνατότητές τους, όταν εξάπτει την περιέργειά τους, ή ταιριάζει με τα ενδιαφέροντά τους, τότε αυξάνονται οι πιθανότητες ενεργητικής συμμετοχής (Abbott-Charman, κ.σ, 2013· Skinner & Belmont, 1993). Μάλιστα, ακόμα και σε περίπτωση πιθανής αποτυχίας, οι μαθητές που αντιλαμβάνονται μια κατάσταση ως πρόκληση επιμένουν και ενεργοποιούνται καταβάλλοντας περισσότερη προσπάθεια · επιστρατεύουν στρατηγικές σκέψης, αναζητούν επιπρόσθετες πληροφορίες και πειραματίζονται. Αντίθετα, οι μαθητές που αξιολογούν μια δραστηριότητα δύσκολη και θεωρούν ότι απειλούνται από μια πιθανή αποτυχία, τείνουν να τη αναβάλουν ή να εγκαταλείψουν και να κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα όπως, θυμό, άρνηση και ανησυχία (Klem & Connell, 2003).
- **Οι προηγούμενες προσωπικές επιτυχίες/ αποτυχίες και γενικότερα οι επιδόσεις του μαθητή.** Η ενεργητική συμμετοχή φαίνεται να επηρεάζεται από τις επιδόσεις και να αυξάνεται, όταν ένα μαθητής σημειώνει επιτυχίες (Cavanagh, 2015· Abbott-Charman, κ.σ, 2013 ·Fredericks κ.σ, 2004). Σύμφωνα με τους Lee & Smith, 1993 μαθητές που σημειώνουν ακαδημαϊκές επιτυχίες, επιδεικνύουν και αυξημένη ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης (όπως παρατίθεται στο Fullarton, 2002). Οι επαναλαμβανόμενες επιτυχίες συμβάλλουν στην αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής, ενώ οι αποτυχίες σε αποθάρρυνσή τους και τελικά στην απεμπλοκή τους από τη διαδικασία μάθησης (Abbott-Charman, κ.σ, 2013 ·Skinner & Pitzer, 2012). Σε περίπτωση αποτυχίας, θεωρείται αποτελεσματικό ο εκπαιδευτικός να την αποδίδει στην ανετοιμότητα των μαθητών που ακόμα δεν έχουν καταφέρει να φτάσουν σ' ένα συγκεκριμένο γνωστικό επίπεδο (Findlay, 2013). Οι μαθητές είναι σημαντικό να αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν. Μάλιστα αυτά τα αισθήματα επιτυχίας και επίτευξης δεν είναι αρκετό να τα βιώνουν μόνο μια φορά, αλλά αδιάκοπα.

- **Η αυτοαποτελεσματικότητά του μαθητή (self- efficacy)** Οι μαθητές, επίσης, επηρεάζονται από το επίπεδο της αυτοπεποίθησής τους και την προσδοκώμενη έκβαση της προσπάθειάς τους (Abbott-Charpman, κ.σ, 2013 · Skinner & Pitzer, 2012 · Niemi 2007). Σύμφωνα με τους Brewster & Fager (2000, σ. 3), «οι αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για τις ικανότητές τους και οι αιτιακές αποδόσεις τους για τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες τους προσδιορίζουν την επιθυμία τους να εμπλακούν ενεργητικά σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες». Συμπληρωματικά στα παραπάνω λειτουργεί κι ό,τι αναφέρουν οι Skinner & Pitzer, 2012:27 «Η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί έγκαιρο δείκτη της ενεργητικής συμμετοχής, της αυξημένης επίδοσης και τελικά της μάθησης». Καθώς ο μαθητής αξιολογεί τις ικανότητες ως επαρκείς, έχει περισσότερες πιθανότητες να συμμετάσχει ενεργητικά, παρά να απέχει από τη διαδικασία μάθησης (Skinner & Pitzer, 2012 · Skinner & Belmont, 1993).
- **Οι αντιλήψεις του μαθητή για το ρόλο του σχολείου.** Οι μαθητές που διακρίνουν τον υποστηρικτικό ρόλο του σχολείου συμμετέχουν ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Niemi, 2007· O’Neil and Barton, 2005). Αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο μπορεί να ικανοποιήσει τις τρεις βασικές ανάγκες του που είναι η ανάγκη να αισθάνονται μέλη της ομάδας (relatedness), ότι έχουν τις ικανότητες να τα καταφέρουν (competence) και την αυτονομία να εκφράζονται και να δημιουργούν (autonomy) (Skinner & Pitzer, 2012· Skinner & Belmont, 1993).
- **Η συναισθηματική κατάσταση του μαθητή.** Τα συναισθήματα που βιώνει ο μαθητής συνδέονται με τα επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής που επιδεικνύει. Αν ο μαθητής απολαμβάνει την εμπειρία μάθησης ή αν, αντίθετα, βαριέται και δυσανασχετεί, αποτελούν συναισθήματα που καθορίζουν την ενεργητική συμμετοχή του στη διαδικασία μάθησης (Abbott-Charpman, κ.σ, 2013·Ladd & Dinella, 2009· Fredericks κ.σ, 2004). Οι Gorard και Huat See (2010) υποστηρίζουν επίσης ότι η επίδραση που ασκεί η χαρά στο σχολείο γίνεται αισθητή διαχρονικά, διότι «αποτελεί μέρος της διαμορφωσης της δια βίου μάθησης ταυτότητας, και αναζήτησης μελλοντικών ευκαιριών μάθησης» (σελ.2).

Συμπεράσματα

Οι μαθητές που συμμετέχουν ενεργητικά χρησιμοποιούν το μυαλό τους, το σώμα τους και την καρδιά τους για να μάθουν (Jablon & Wilkinson, 2006). Η ενεργητική συμμετοχή του κάθε μαθητή ξεχωριστά επηρεάζει το εύρος ενεργητικής συμμετοχής της τάξης και αντίστροφα ο μέσος όρος της ενεργητικής συμμετοχής που επιδεικνύει το σύνολο των μαθητών μιας σχολικής μονάδας μπορεί να επιδράσει στην ενεργητική συμμετοχή του καθένα μαθητή (Harbaugh & Cavanagh, 2012 · Fullarton, 2002). Πρόκειται για πλέγμα σχέσεων που μεταβάλλεται συνεχώς και διαμορφώνει τα επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής.

Ωστόσο, το γεγονός ότι η ενεργητική συμμετοχή είναι πολυπαραγοντική, δε πρέπει να αποθαρρύνει τον εκπαιδευτικό. Η ενεργητική συμμετοχή συγκριτικά με άλλους δείκτες της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών που είναι σταθεροί (π.χ. η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών), αποτελεί ευμετάβλητη κατάσταση, οπότε και επιδέχεται

παρεμβάσεων (Abbott-Chapman, κ.σ, 2013 Skinner & Pitzer, 2012). Όταν οι εκπαιδευτικοί διαβλέπουν περιορισμένη ενεργητική συμμετοχή ή ακόμα και αυξημένες πιθανότητες για σχολική διαρροή, μέσα από τις κατάλληλες παρωθητικές στρατηγικές, μπορούν να προλάβουν τις αρνητικές συνέπειες ανεπιθύμητων συμπεριφορών και να προάγουν τις θετικές, αυξάνοντας έτσι και τα επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής (Hart, Steward & Jimerson, 2011). Με δυο λόγια, η ενεργητική συμμετοχή λειτουργεί ως ένα διαγνωστικό εργαλείο, αλλά και ως ένας «άσπος στο μανίκι» του εκπαιδευτικού, που αν αξιοποιηθεί κατάλληλα μπορεί να επιφέρει πολλαπλά οφέλη στη μαθησιακή διαδικασία και κατά συνέπεια στους μαθητές.

Βιβλιογραφία

- Abbott-Chapman, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A., Dwyer, T. & Gall, S (2013). "The Longitudinal Association of Childhood School Engagement with Adult Educational and Occupational Achievement: Findings from an Australian National Study." *British Educational Research Journal*, vol. 40, no. 1, 2013, pp. 102–120., doi:10.1002/berj.3031.
- Anderson, A., Cristenson, S. & Lehr, C. (2004). School completion and student engagement: Information and strategies for educators. *National Association of School Psychologists*.
- Alrashidi, O. Phan H.P. & Ngu, B.H (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualizations. *International Education Studies* 9(12):41-52.DOI: 10.5539/ies.v9n12p41
- Aydogan C., Farran D. & Sagsoz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:5, 604-618, DOI: 10.1080/1350293X.2015.1104036.
- Brewster, C. & Fager, J. (2000). *Increasing student engagement and motivation: from time on task to homework*. Northwest regional educational laboratory. (<http://www.nrel.org/request/oct00/textonly.html> πρόσβαση 12/12/2006).
- Cavanagh, R. F.(2015). "A unified model of student engagement in classroom learning and classroom learning environment: one measure and one underlying construct." *Learning Environments Research* 18 (3): 349-361.
- DiPema JC, Lei P, Reid EE. (2007) Kindergarten predictors of mathematical growth in the primary grades: An investigation using the early childhood longitudinal study - kindergarten cohort. *Journal of Educational Psychology*. 99(2): 369–379.10.1037/0022-0663.99.2.369.
- Findlay L. (2013). *A qualitative investigation into student and teacher perceptions of motivation and engagement in the secondary mathematics classroom*. Honours thesis.

Avondale College of Higher Education. Available at https://research.avondale.edu.au/theses_bachelor_honours/15.

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.

Fullarton, S. (2002). "Student engagement with school: individual and school-level influences" *LSAY Research Reports*. Longitudinal surveys of Australian youth research report; n.27 http://research.acer.edu.au/lsay_research/31

Harbaugh, A., & R. Cavanagh. (2012). "Associations between the Classroom Learning Environment and Student Engagement in Learning 2: A Structural Equation Modelling Approach." In *AARE-APERA 2012 Conference*, Dec 2, 2012, Sydney, NSW, Australia: Australian Association for Research in Education (AARE).

Hart, S. Stewart, K. & Jimerson, S. (2011). *The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence*, University of California Santa Barbara Contemporary School Psychology, 2011, Vol. 15 σ.67-79

Haski, H & Barnett, D. (2010). *Increasing Student Engagement and Embedded Learning Opportunities in Early Literacy -Instruction at an Urban Preschool through Teacher Instructional Support and Feedback*. A dissertation submitted to the Graduate School of the University of Cincinnati.

Jablon, J.& Wilkinson, M. (2006). Using Engagement Strategies to Facilitate Children's Learning & Success. *Beyond the Journal. Young Children on the Web* <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200603/JablonBTJ.pdf>

Klem, A. & Connell, J. (2003). Relationship matter: linking teacher to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262-273.

Krause, K-L., Mcinnis, C., & Welle, C. (2002). Student engagement: The role of peers in undergraduate student experience. Paper presented at the *SRHE Annual Conference*, University of Glasgow & Faculty of Education, University of Melbourne p.10-12.

Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190e206. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013153>.

Ling, S.& Barnett, D. (2013). Increasing Preschool Student Engagement During Group Learning Activities Using a Group Contingency, *Topics in Early Childhood Special Education XX(X).I-II*, Hammil Institute on Disabilities November 2013 33: 186-196, first published on April 16, 2013.

Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47, 233–247.

Martin, A. Ginns, P. & Papworth B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and Individual Differences*, Volume 55, April, Pages 150-162 <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013>

Niemi A. (2007). *What are Effective Strategies to Support Student Engagement and Learning?* A Project Submitted to the Faculty of The Evergreen State College In Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree Master in Teaching.

Parson, J. & Taylor, I. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*. 14(1). <http://cie.asu.edu> .

Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations between Teacher–Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>.

Sakellariou M. & Tsiara, E. (2017). Greek Teachers' Perceptions of Their Role As A Key Factor In Preschoolers' Engagement. Proceedings of 69 World Assembly And International Conference "Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future". Opatija, Croatia 19 - 24 June.

Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4). 571-581.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223-245). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-45). New York: Springer Science.

Skinner, E. A., Pitzer, J. R., & Brule, H. A. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. In R. Pekrun & Linnenbrink-

Garcia, L. (Eds.), *International handbook of emotions and education* (331-347). New York: Taylor & Francis.

Skinner, E.A. (2016). Engagement and disaffection as central to processes of motivational resilience development. In K. Wentzel & D. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school*, 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R., & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In R. M. Lerner (Series Ed.) & M. Lamb (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science*, Vol. 3: Socioemotional processes (7th ed., pp. 657–700). Hoboken, NJ: Wiley.

Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Carter, L., & Sanger, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2013; 34(6): 299–309. doi:10.1016/j.appdev.2013.05.002.

Σχολικά γεύματα (1931-1967). Μια ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση

Λεβεντάκης Χαράλαμπος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.11, PhD, xleventakis@gmail.com

Γκαρίλα Βασιλική

Εκπαιδευτικός Κοινωνικών Επιστημών Π.Ε.78, M.Ed, vickygarila@gmail.com

Περίληψη

Τα σχολικά γεύματα ήταν από τα αρχαιότερα έργα κοινωνικής πρόνοιας. Σκοπός των μαθητικών συσσιτίων ήταν η χορήγηση, είτε δωρεάν είτε έναντι μικρού τιμήματος, κυρίως την μεσημβρία, στον ελλιπώς κατά ποιόν και ποσό διατρεφόμενο μαθητή, θερμού και θρεπτικού προγεύματος, συμπληρωματικού της ημερησίας του διατροφής, ανταποκρινόμενων στις ανάγκες της αυξήσεως του οργανισμού του και στις απαιτήσεις της εργασίας στο σχολείο. Ήταν γνωστά τα επακόλουθα του υποσιτισμού στην παιδική ηλικία. Η μείωση της ζωτικότητας και ενεργητικότητας του παιδιού, η επιβράδυνση της αναπτύξεως, η ελάττωση της αντοχής του έναντι των λοιμώξεων, η πνευματική νωθρότητα κ.λπ. Ο υποσιτισμός ειδικότερα ενοχοποιούταν για την εκδήλωση φυματώσεως. Τα μαθητικά λοιπόν συσσίτια, αποτελούσαν τη βάση της όλης σχολικής αντιλήψεως και πρόνοιας, το πλέον θετικό και αποτελεσματικό μέτρο για την προστασία της υγείας των ασθενικών και υποσιτισμένων μαθητών, το ισχυρότερο όπλο της προληπτικής περιθάλψεως. Και εάν δίνονταν μεγάλη σημασία πριν τον πόλεμο στα μαθητικά συσσίτια, ευνόητος η αξία αυτών μετά τον πόλεμο για την αποκατάσταση της υγείας των παιδιών της Ελλάδας, τα οποία δοκιμάστηκαν σκληρά από τον πόλεμο και την κατοχή.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικά γεύματα – μαθητικά συσσίτια, κράτος πρόνοιας, υποσιτισμός.

Εισαγωγή

Τα σχολικά γεύματα εισήχθησαν και επιβλήθηκαν σ' όλες τις πολιτισμένες χώρες για λόγους υγιεινολογικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς (Στεφάνου, 1940).

Υγιεινολογικοί λόγοι: Ήταν γνωστά τα επακόλουθα του υποσιτισμού στην παιδική ηλικία. Η μείωση της ζωτικότητας και ενεργητικότητας του παιδιού, η επιβράδυνση της αναπτύξεως, η ελάττωση της αντοχής του έναντι των λοιμώξεων, η πνευματική νωθρότητα κ.λπ. Ο υποσιτισμός ειδικότερα ενοχοποιούταν για την εκδήλωση φυματώσεως (Στεφάνου, 1940). Κοινωνικοί: Η εγκατάλειψη των παιδιών, από τα πρώτα βήματα της ζωής τους, στην δυστυχία της πείνας για την οποία δεν είναι αυτά υπεύθυνα, εκ μέρους εκείνων που είναι υποχρεωμένοι και μπορούν να τα βοηθήσουν είναι οι λόγοι που συνηγορούν υπέρ των μαθητικών συσσιτίων. Παιδαγωγικοί: Τέλος ανάγκες καθαρά παιδαγωγικές επέβαλαν τον θεσμό των μαθητικών συσσιτίων. Γιατί μαθητές που πεινούν είναι αδύνατο ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής

εργασίας. Όπου λειτουργούσαν μαθητικά συσσίτια οι δάσκαλοι διαπίστωναν το γεγονός μιας αξιόλογης σωματικής και πνευματικής βελτίωσης των συμμετεχόντων σ' αυτά μαθητών (Εγκύκλιος 240/102366, 6 Δεκεμβρίου 1937 «Περί οργάνωσης και λειτουργίας Μαθητικών Συσσιτίων»). Μορφωτικό μέσο μέγιστης σημασίας: Η πείρα από την λειτουργία του θεσμού απέδειξε ακόμη, ότι τα μαθητικά συσσίτια είναι και μορφωτικό μέσο πρωτίστης σημασίας στα χέρια των δασκάλων. Στο κοινό τραπέζι του συσσιτίου και υπό την διηγετική επίβλεψη αυτών οι μαθητές συνήθιζαν να λαμβάνουν την τροφή τους κατά τις υποδείξεις της υγιεινής, τις οποίες μετέφεραν μετέπειτα και στην οικογένειά τους. Με την λειτουργία εξ' άλλου αυτών εντός των σχολείων οι μαθητές αποκτούν ακόμη και στοιχειώδεις γνώσεις οικιακής οικονομίας (Στεφάνου, 1946).

Σκοποθεσία

Η κατάθεση αυτής της μελέτης στην ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα γίνεται με σκοπό να διερευνήσει τις θεσμικές ρυθμίσεις, τις διαδικασίες και τους τρόπους με τους οποίους συγκροτήθηκε, οργανώθηκε και ασκήθηκε η πολιτική για μαθητικά συσσίτια στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας από 1931 έως το 1967.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Διατρέχοντας την ελληνική βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι οι σχετικές αυτοτελείς αναφορές για το θεσμό των μαθητικών συσσιτίων στην χώρα μας, είναι περιορισμένες. Πιο συγκεκριμένα καταγράφουμε κυρίως τις αξιόλογες μελέτες δύο σημαντικών προσωπικοτήτων στο χώρο της Σχολικής Υγιεινής του Δημητρίου Στεφάνου και του Εμμανουήλ Λαμπαδάριου.

- Στεφάνου Δημ. (1946). Τα μαθητικά συσσίτια (Νομοθεσία – Εγκύκλιοι – Οδηγίες – Υποδείγματα), εκδ. Αλευροπουλου, Αθήναι.
- Λαμπαδάριος, Εμμ. (1934) Η σχολική αντίληψη και ιδίως περί των μαθητικών συσσιτίων εν Ελλάδι, εκδ. Κλεισιούνη, Αθήναι.

Ερευνητικά ερωτήματα

Κατά την ανάλυση και επεξεργασία του ερευνητικού μας υλικού θα μας απασχολήσει η προσέγγιση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- Ποια θεσμικά μέτρα ελήφθησαν εκ μέρους του Κράτους για τα μαθητικά συσσίτια;
- Ποιοι παράγοντες, ενδογενείς και εξωγενείς (επιστημονικοί - κοινωνικοί – πολιτικοί – οικονομικοί – εκπαιδευτικοί) επηρέασαν τη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου στη χώρα μας;
- Ποιες αλλαγές ή διαφορές υπήρξαν στις περιόδους που εξετάζουμε;
- Ποιοι φορείς είχαν τον ουσιαστικό εποπτικό ρόλο;
- Ποιες αρχές και ποια βασικά νομιμοποιητικά επιχειρήματα υιοθετούσαν οι μεταρρυθμιστές – υποστηρικτές τους;

Θεωρητικό Πλαίσιο: Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η ανακατανομητική λειτουργία του Κράτους Πρόνοιας σε δύο κυρίως χώρους: Στο χώρο της υγείας και στο χώρο της παιδείας. Όπως γίνεται αντιληπτό, πρόκειται για δύο κοινωνικά αγαθά υψίστης σημασίας, τα οποία δεν μπορούν να αποτελέσουν προνόμιο μικρών μόνο κοινωνικών ομάδων, αλλά πρέπει να κατανέμονται ισότιμα σε όλες τις πληθυσμιακές ομάδες, όπως απαιτούν οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, του αλτρουϊσμού και της συλλογικότητας (Πυργιωτάκης, 1995). Η κατανόηση της εκπαίδευσης ως μιας κοινωνικής διαδικασίας που εξυπηρετεί το γενικό όφελος συνιστά τον πυρήνα του επιχειρήματος για την ενεργοποίηση του κρατικού παρεμβατισμού και τη συγκρότηση του προνοιακού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών θεσμών, που οικοδομείται σταδιακά από τον 19^ο αιώνα και αναπτύσσεται ιδιαίτερα μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, οπότε και συναρτάται με τη γενικότερη ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας (Ζαμπέτα, 1993: σ. 223).

Η εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με τις προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας, οφείλει να στοχεύει στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και στη διασφάλιση ορισμένων ελαχίστων συνθηκών (minimum standards) όσον αφορά την πρόσβαση αλλά και την παροχή των εκπαιδευτικών αγαθών σε όλους τους πολίτες (Ζαμπέτα, 1993). Η έννοια όμως των εκπαιδευτικών αγαθών, όπως και όλων εν γένει των δημοσίων αγαθών, παραπέμπει στο πρόβλημα της άνισης κοινωνικής κατανομής των πόρων. Εφόσον ληφθεί υπόψη η πραγματικότητα αυτή, η εξασφάλιση της ισότητας ευκαιριών προϋποθέτει την άσκηση πολιτικών αναδιανεμητικού χαρακτήρα ή, όπως αναφέρεται στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (compensatory education) (Παπαδάκης, Ν. – Μπουζάκης Σ., 2002, Φραγκουδάκη, 1985, Λαμπίρη – Δημάκη, 1974, Ηλιού, 1984).

Οι προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας αντιμετωπίζουν τον προνοιακό χαρακτήρα του κράτους ως ένα πλέγμα αλληλεπιδρώντων και συλλειτουργών θεσμών, (Ζαμπέτα, 1994: σ.57). Αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι η ίδια η εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να προσεγγίζεται μονοδιάστατα, θεωρούμενη ως μια ιδεολογικά-κοινωνικά ουδέτερη κρατική πολιτική (Παπαδάκης, Ν. – Μπουζάκης Σ., 2002: σ. 34). Ως στόχος της λοιπόν θεωρείται η άρση των μηχανισμών εκείνων της εκπαίδευσης που δημιουργούν, συντηρούν και αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες μέσω της διασφάλισης σε εθνικό επίπεδο ενιαίων εκπαιδευτικών κριτηρίων και standards, (Παπαδάκης, 2003: σ.72).

Μεθοδολογία

Για την προσέγγιση του θέματος χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της ιστορικής έρευνας, αξιοποιώντας ως πρωτογενείς πηγές (primary sources) - τεκμήρια: νόμους, διατάγματα, Πρακτικά της Βουλής, εισηγητικές εκθέσεις και εκθέσεις σχολιατικής υπηρεσίας και επιθεωρητών, δημοσιεύματα στο τύπο και σε περιοδικά και ως δευτερογενείς πηγές (secondary sources): κάθε βιβλιογραφική αναφορά σχετιζόμενη με το θέμα (Cohen, - Manion, 1997).

Για την κριτική σύνθεση και τη συγκριτική αξιολόγηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων μας κατά τις διάφορες μεταρρυθμιστικές περιόδους, θα χρησιμοποιήσουμε την ιστορικό - συγκριτική ανάλυση (Ι.Σ.Α). Μάλιστα, θα ακολουθήσουμε μια πορεία δύο σταδίων. Στην αρχή, μέσα από τη συγκριτική αντιπαραβολή των ερευνητικών μας δεδομένων, θα προβούμε στην περιγραφική παρουσίαση των ευρημάτων μας. Στη συνέχεια, με αφορμή την προηγούμενη εικόνα και τις θεωρητικές μας παραδοχές, θα επιχειρήσουμε την επισήμανση - προσδιορισμό, επεξήγηση και ερμηνεία των ενδεχόμενων εξελίξεων ή μεταβολών του φαινομένου που μελετάμε στο χρόνο, ώστε να μπορέσουμε να οδηγήσουμε παραπέρα τους θεωρητικής και πρακτικής υφής ερευνητικούς μας προβληματισμούς (Μπουζάκης, Κουστουράκης, Μπερδούση, 2001:σ.39).

Συμπλέοντας με το τριμερές σχήμα του Heidegger «κατάσταση, κατανόηση, ερμηνεία» με τη συνεχή αλληλεπίδραση και τη διαλεκτική σχέση «μέρους» και «όλου» (Πυργιωτάκης – Παπαδάκης, 1998: σ.853), ελπίζουμε ότι θα οδηγηθούμε στη βαθύτερη κατανόηση των νοημάτων των κειμένων, των δηλουμένων και μη δηλουμένων, αναζητώντας την τόσο στον εξω-εκπαιδευτικό χώρο, δηλαδή σε μακροκοινωνικό επίπεδο, αφού, η εκπαίδευση δε συντελείται σε κοινωνικοοικονομικό κενό, όσο και στον εσω-εκπαιδευτικό (μικροκοινωνικό επίπεδο) (Μπουζάκης, 2002: σ.21). Η εκπαίδευση εξάλλου – ως πεδίο των κοινωνικών επιστημών – είναι ένα «πολυπαραγοντικό» και «πολυπαραδειγματικό» πεδίο (Καζαμιάς, 2002, σ.12), ένα και μόνο γεγονός μπορεί να δεχτεί περισσότερες της μιας ερμηνείες, ίσως, δε, και αντίθετες μεταξύ τους. Και βέβαια η ερμηνεία που δίνεται σ' ένα κοινωνικό φαινόμενο δηλώνει και το είδος της θεωρίας υπό την οποία το φαινόμενο αυτό εξετάζεται (Μουζέλης, 1997: σ. 37). Ο ερευνητής οφείλει να συλλάβει το βαθύτερο νόημα και να το φέρει σε αντιπαραθεση με το «πνεύμα» της εποχής αλλά και να διερευνήσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ψηφίστηκε (Πυργιωτάκης – Παπαδάκης, 1998: σ.855).

Ο θεσμός των σχολικών γευμάτων

Περίοδος 1931 – 1935

Για να δείξουμε το μέγεθος του προβλήματος της ελλιπούς και κακής ποιότητας διατροφής των μαθητών παραθέτουμε ένα γράμμα διδασκάλου από μεγάλο χωριό της Πελοποννήσου στον Εμμ. Λαμπαδάριο, Διευθυντή της Σχολικής Υγιεινής στο Υπουργείο Παιδείας.

20 Μαρτίου 1930

«Αγαπητέ μου, χαρακτηριστική εικόνα της τροφής που τρώνε τα Ελληνόπουλα του δημοτικού σχολείου που διευθύνω σας δίδει το εξής περιστατικό.

Μόλις έφθασα εδώ τον Οκτώβριο και ανέλαβα το σχολείο, μου έκανε εντύπωση ότι λίγη ώρα προ του μεσημεριού, όλα τα παιδιά σχεδόν ζητούσαν άδεια και έβγαιναν στην αυλή του σχολείου μαζί με το καλάθι ή το μανδύλι τους που είχε τη μεσημεριανή τροφή τους. Γνωρίζετε πως το σχολείο μου είναι στο μέσο δύο χωριών και επειδή η απόσταση είναι

μισή ώρα περίπου από κάθε χωριό οι μαθητές μένουν όλη την ημέρα και τρώγουν στο σχολείο το μεσημέρι γι' αυτό φέρουν το φαγητό των από το σπίτι των.

Εδοκίμασα λοιπόν την μεγαλύτερη έκπληξη όταν βρήκα την αιτία της εξόδου των παιδιών. Αναγκάζονται μισή ώρα πριν να μουσκεύουν το ψωμί τους στο νερό μέσα στο τενεκεδάκι που εχρησίμευε για ποτήρι. Γι' αυτό έβγαιναν και πήγαιναν στη βρύσι. Εξήτασα το περιεχόμενο του καλαθιού ή μαντηλιού μέσα εις το οποίον είχαν την τροφήν των και τι νομίζετε ανεκάλυψα! Το φαγί των ήταν ένα κομμάτι ψωμί σκληρό μαύρο που μόνον με τσεκούρι κόβεται. Για προσφάγι είχαν ένα κομμάτι ρέγγα ή μάλλον τα λείψανα αυτής, ή λίγο τυρί και τίποτε άλλο. Σας στέλλω, επίτηδες ένα κομμάτι ψωμί δια να μη με νομίσετε υπερβολικό. Τώρα πως θα τραφούν αυτά τα παιδιά, πως θα μεγαλώσουν και πως θα αντιμετωπίσουν τα μολυσματικά νοσήματα που τα επαπειλούν ή τη λερναία ύδρα που λέγεται ελονοσία, αγνώω!...»

(Δημοσιεύθηκε στο περιοδικό του Ερυθρού Σταυρού Νεότητας, Μάιος 1930).

Από το 1931 (επί υπουργίας Γ. Παπανδρέου) εκδηλώνεται μεγαλύτερο ενδιαφέρον από το Κράτος για τα μαθητικά συσσίτια. Εκτός των 2 εκατομμυρίων δραχμών που δόθηκαν από το Κράτος (Στεφάνου, 1940), εισπράχτηκαν χρήματα και από τοπικούς πόρους, συνεισφορές, εράνους, ιδιωτικές δωρεές, από τα διάφορα σχολικά ταμεία του Κράτους και για υλική ενίσχυση των συσσιτίων άλλα 7,5 εκ. δρχ. Στην ίδια λογική ενίσχυσης του οργανισμού των φτωχών μαθητών εντάσσεται και η διανομή σταφιδόψωμου στα σχολεία από το Σεπτέμβριο του 1931 (Γ.Γ.Ν.Γ. 2005).

Σχολικά έτη	Αριθμός συσσιτούντων μαθητών
1927-28	525
1928-29	3.500
1929-30	4.500
1930-31	26.000
1931-32	30.000
1932-33	32.000

Πίνακας 1. Η εξέλιξη των μαθητικών συσσιτίων στη χώρα μας (1927-1933), (Λαμπαδάριος, Εμμ., 1934: σ.14).

Σχολικά έτη	Αριθμός Πόλεων που είχαν συσσίτια
1928-29	13
1929-30	16
1930-31	58

Πίνακας 2. Αριθμός πόλεων που είχαν συσσίτια (Λαμπαδάριος, Εμμ., 1932: σ.160).

Σύλλογοι, οργανώσεις γονέων και σχολικές εφορείες με την οικονομική υποστήριξη του Υπουργείου και την επιστημονική εποπτεία του Εμμ. Λαμπαδαρίου –Διευθυντή της Υπηρεσίας Σχολικής Υγιεινής - ενθαρρύνονται στην κατεύθυνση της οργάνωσης

και διανομής θρεπτικών γευμάτων στους άπορους μαθητές, καθώς ο αγώνας για τον περιορισμό της μαθητικής φυματίωσης επικεντρώνεται τώρα στην παροχή άφθονης και υγιεινής τροφής (Στεφάνου, 1946).

Παράλληλα με την αρωγή του κράτους τα σχολικά ταμεία ενισχύονταν και από τοπικούς πόρους. Η αξία της μερίδας διέφερε ανάλογα με την αξία των τροφίμων και του εδεσματολογίου. Ο μέσος όρος κυμαίνεται στις 3 δρχ. περίπου (Ενιαύσια έκθεσις περί των πεπραγμένων εν τη υπηρεσία της σχολικής υγιεινής κατά το σχολικό έτος 1930 – 1931).

Διάφορα σωματεία οργανώνουν τα συσσίτια (Πατριωτικό Ίδρυμα, Ερυθρός Σταυρός, Σωματείο Μεριμνης Θεσσαλονίκης), ενώ συμβάλλουν και διάφορες σχολικές εφορείες και εκπαιδευτικές αρχές (Γ.Γ.Ν.Γ. 2005).

Η εγκύκλιος του Υπ. Παιδείας 53551/68, 1 Σεπτεμβρίου 1934 «Οργάνωση μαθητικών συσσιτίων», προς τις εκπαιδευτικές και σχολιατρικές αρχές όριζε τα εξής:

Στα μαθητικά συσσίτια συσσιτούνται:

α) Κατά προτίμηση ασθενικοί μαθητές σε κατάσταση υποσιτισμού ευρισκόμενοι λόγω απορίας ή δυσμενών οικιακών συνθηκών (παιδιά ορφανά ή εργαζομένων μητέρων κ.λπ.)

β) Αδιακρίτως κάθε μαθητής, εφ' όσον η επάρκεια των πόρων και των λοιπών όρων του συσσιτίου το επιτρέπει (χώρος, συγκατάθεση γονέων, έσοδα κ.λπ.)

Η διεύθυνση και η ευθύνη της οργανώσεως των μαθητικών συσσιτίων δέον να είναι εμπιστευμένη στην σχολική εφορεία και τη διεύθυνση του σχολείου, βοηθούμενη από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου και εν ανάγκη και από ειδικής επιτροπής, αποτελούμενης από υπαλλήλους Κοινωνικής Πρόνοιας ή συναφών οργανώσεων (κυριών, ιδιωτών ή μελών σωματείων, Ερυθρού Σταυρού, Πατριωτικού Ιδρύματος κ.λπ.). Η σχολική εφορεία καθορίζει τις λεπτομέρειες της οργανώσεως των συσσιτίων, την αρμοδιότητα και τα καθήκοντα του προσωπικού των συσσιτίων και συντάσσει εσωτερικό κανονισμό αυτών.

Από το 1934 την ευθύνη για τα μαθητικά συσσίτια αναλαμβάνει το Πατριωτικό Ίδρυμα, το οποίο και οργάνωνε γεύματα κοινά για τους μαθητές και τους άπορους πολίτες. Ο συγχρωτισμός όμως μαθητών και πολιτών στον ίδιο χώρο και στις ίδιες τράπεζες κατά την ώρα των γευμάτων δημιουργούσε προβλήματα. Για το λόγο αυτό πολύ γρήγορα τα συσσίτια στους μαθητές άρχισαν και πάλι να παρέχονται όπως και πριν χωριστά (1937), (Γ.Γ.Ν.Γ. 2005).

Περίοδος 1936 – 1940

Κατά το σχολικό έτος 1936-37 το Κράτος εμπιστεύθηκε την οργάνωση και λειτουργία γενικά των συσσιτίων στο Πατριωτικό Ίδρυμα, το οποίο παρείχε εγγυήσεις επιτυχούς διεξαγωγής του δύσκολου τούτου έργου και λόγω της οργανώσεώς του και λόγω των σχετικών εγκαταστάσεών του σ' όλα σχεδόν τα μεγάλα Κέντρα της χώρας. Αλλά το

σύστημα αυτό της κοινής παρασκευής συσσιτίου, δεν ήταν δυνατόν να ικανοποιήσει τις ανάγκες των συσσιτούντων μαθητών, δεν μπορούσε να ανταποκριθεί ακόμη και προς τη βασική αρχή των μαθητικών συσσιτίων, κατά την οποία αυτά δεν αποτελούν υπόθεση απλής φιλανθρωπίας, αλλά εκπαιδευτικό θεσμό αναπόσπαστα συνδεδεμένο με την όλη ζωή του σχολείου. Τα μαθητικά συσσίτια οργανώνονται, επεκτείνονται και λειτουργούν πολύ καλά μέχρι και το 1940 όταν άρχισε ο πόλεμος (Γ.Γ.Ν.Γ. 2005). Το 1938 με την απόφαση 86925 για την συμμετοχή στο μαθητικό συσσίτιο εκλέγονταν οι μαθητές βάση κοινωνικών και υγιεινολογικών ενδείξεων, το δε ποσοστό της συμμετοχής κυμαίνονταν μεταξύ 10%-20% επί των φοιτούντων (άρθρο 4). Τις κοινωνικές ενδείξεις εκτιμούσε η Εφορεία, βοηθούμενη σ' αυτό από τις επισκέπτριες αδελφές ή την σχολική νοσοκόμο, όπου υπηρετούσαν τέτοιες (άρθρο 6). Προς συμμετοχή στο μαθητικό συσσίτιο προτιμούνταν: α) μαθητές των οποίων οι γονείς ήταν αποδεδειγμένα άποροι, μη επαρκούντες στην διατροφή των τέκνων τους, β) μαθητές άνευ μητρικής φροντίδας (μητέρα ασθενούσα, αποθανούσα, εργαζομένη εκτός του οίκου κ.λπ.) ή υπό οικογενειακές εν γένει συνθήκες, οι οποίες δεν εξασφαλίζουν ικανοποιητική στο σπίτι διατροφή (πατέρας άνεργος, μέθυσος κ.λπ.), γ) μαθητές εξ ουιουδήποτε λόγου σε έκδηλο υποσιτισμό διατελούντες και δ) μαθητές μακριά του σχολείου διαμένοντες και για τους οποίους καθίστατο αδύνατη η επιστροφή στο σπίτι και διατροφή την μεσημβρία (άρθρο 7).

Τις υγιεινολογικές ενδείξεις καθόριζε ο σχολίατρος κατόπιν ειδικής προς τούτο έρευνας (άρθρο 8). Το μαθητικό συσσίτιο παρέχονταν υπό την μορφή:

- α) Πρωινού ροφήματος μόνο. Αυτό δίδονταν μετά το πέρας του πρώτου μαθήματος ή κατά το μέσο της διδασκαλίας (10 π.μ. το βραδύτερο), με τρόπο ώστε να μη επηρεάζεται η όρεξη των μαθητών για το φαγητό της μεσημβρίας. Παρέχονταν γάλα (75-100 δρ.), όπου τούτο ήταν εφικτό, μετά ολίγου άρτου, κακάο, ελαφρύ τσαγιού μετ' άρτου, σούπα από ρύζι ή φιδέ ή ρυζόγαλο, τυριού μετ' άρτου, μαρμελάδα, φρούτα εποχής κ.λπ.
- β) Προγεύματος μόνο ή σε συνδυασμό μετά πρωινού ροφήματος. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις χορηγούνταν και φαγητό την εσπέρα (άρθρο 14). Εφ' όσον επέτρεπαν αυτό οι οικονομικοί πόροι του συσσιτίου παρέχονταν στους συσσιτούντες επιπρόσθετα και γλύκισμα ή φρούτα της εποχής (ό.π., άρθρο 16).

Το 1939 θεσπίστηκε με τον Αναγκαστικό Νόμο 1787 «περί οργανώσεως των μαθητικών συσσιτίων» και οργανώθηκε Κεντρική Επιτροπή Μαθητικών Συσσιτίων (Κ.Ε.Μ.Σ) που αναλάμβανε την ενίσχυση και προαγωγή του θεσμού. Την εποπτεία διατηρούσε ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας. Προβλεπόταν επίσης υποχρεωτική εισφορά 30 δρχ. η οποία επιβαλλόταν σε κάθε μαθητή μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης από το σχολικό έτος 1939-1940, καθώς και εισφορές δήμων, κοινοτήτων, ταμείων και νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου. Η εισφορά έπαυσε να ισχύει από το σχολικό έτος 1943-44 για τους μαθητές των Σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως, δυνάμει του άρθρου 7, παρ. 4. Ν.1287/1944.

Το παρακάτω διαιτολόγιο είχε εγκριθεί από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας δια του ισχύοντος Κανονισμού λειτουργίας Μ. Σ. Εγκρίθηκε επίσης και από το Ανώτατο Υγειονομικό Συμβούλιο του Κράτους, ενώπιον του οποίου έγινε η δέουσα εισήγηση δι' εκθέσεως του διευθυντού Σχολικής Υγιεινής Δ. Στεφάνου.

Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή	Σάββατο
Πατάτες ή κολοκυθάκια γιαχνί	Κρέας σούπα ή κρέας με μακαρόνια ή με πατάτες	Φασόλια ή φακές σούπα	Μακαρόνια κιμά ή γιουβαρλάκια	Σπανακόρυζο ή μελιτζάνες φούρνου ή κολοκυθάκια ή ντομάτες γεμιστές	Βακαλάος χόρτα ή βακαλάος πλακί ή ψάρι πλακί φούρνου

Πίνακας 3. Διαιτολόγιο των μαθητών (1939), (Υπ. Αποφ. 102.915/15-10-1939).

Επί Μεταξά πραγματοποιήθηκε έρανος για τα μαθητικά συσσίτια. Πραγματοποιήθηκε δε ραδιοφωνική επίκληση προς το λαό για την ενίσχυση του αγώνα κατά του μαθητικού υποσιτισμού μέσω των μαθητικών συσσιτίων το απόγευμα της 28ης Οκτωβρίου 1939. Σε αυτή συμμετείχαν ο Αρχιεπίσκοπος Αθηνών Χρυσόστομος. Η έκκλησή του ήταν: «η δυστυχία του πτωχού και ασθενικού παιδιού πρέπει να συγκινή πάσαν χριστιανικήν ψυχήν και ότι πάντες οι ευπορούντες καθήκον έχουν να ενισχύσουν τα μαθητικά συσσίτια, τα οποία είναι ανάγκη να λειτουργήσουν μέχρι του τελευταίου ελληνικού χωριού» (Στεφάνου, 1946: σ. 61). Η Λέλα Ι. Μεταξά (αντιπρόεδρος της Κ.Ε.Μ.Σ.): «Έλληνες και Ελληνίδες. Απαντήσατε εις την έκκλησιν του Μακαριότατου Αρχιεπισκόπου Αθηνών και Πάσης Ελλάδος Ενισχύσατε τα μαθητικά συσσίτια. Βοηθήστε το έργον. Δεν πρέπει να υπάρχουν μαθηταί νηστικοί. Αυτό επιβάλλει το συμφέρον της κοινωνίας και του Έθνους», (Γ.Γ.Ν.Γ. 2005).

Κατά το σχολικό έτος 1938 – 39 έλαβαν μέρος στα μαθητικά συσσίτια 52.250 μαθητές ενώ κατά το σχολικό έτος 1939 – 40 λειτούργησαν μαθητικά συσσίτια σε 2.484 δημοτικά σχολεία. Έλαβαν μέρος σ' αυτά 97.134 μαθητές ήτοι 19,7% επί 489.949 φοιτούντων στα ως άνω σχολεία μαθητών. Από το σχολικό έτος 1940-41 τα μαθητικά συσσίτια υπό την μορφή του Νόμου δεν λειτούργησαν λόγω του πολέμου, ο οποίος έπληξε την χώρα μας (Στεφάνου, 1946: σ. 73).

Περίοδος 1941-1967

Το 1946 το συσσίτιο περιλάμβανε μόνο πρωινό ρόφημα. Το 1947-48 προστέθηκε και ξηρή τροφή (τυρί) και από το 1949-1952 εμπλουτίστηκε με σταφιδόψωμο. Το 1946 αρχίζει μια νέα περίοδος στη λειτουργία των μαθητικών συσσιτίων. Τότε εκδόθηκαν δύο υπουργικές αποφάσεις (99686/Νοέμβριος 1946 & 99687/ 4 Δεκεμβρίου 1946) και δόθηκε νομική υπόσταση στα όργανα και τους φορείς των μαθητικών συσσιτίων και ρυθμίστηκαν λεπτομέρειες λειτουργίας τους, παράλληλα δε καθορίστηκαν οι σκοποί

των μαθητικών συσσιτίων, οι μορφές υπό τις οποίες θα παρέχονταν, ο τρόπος οργάνωσης, οι φορείς και τα καθήκοντά του, ενώ καθορίστηκε και η σύνθεση και ο τρόπος συγκρότησης της Κεντρικής Επιτροπής Μαθητικών Συσσιτίων (ΚΕΜΣ). Επιπλέον ορίστηκαν οι πηγές χρηματοδότησης και ο τρόπος διαχείρισης και ελέγχου αυτών (Στεφάνου, 1940).

Κατά το σχολικό έτος 1946-47 χορηγήθηκαν τρόφιμα που αναλογούσαν κατ' είδος και ποσότητα σε κάθε μαθητή κατά μήνα (26 συσσίτια) ως κάτωθι:

Κάθε μαθητής ελάμβανε:

- α) Καθ' εκάστη ένα κύπελλο γάλα (είτε εβαπορέ ή σε σκόνη) μετά ζαχάρεως, γλυκόζης και κακάο.
- β) 10 συσσίτια μηνιαίως από κρέας με χόρτα ή χοιρινό με αυγά ή κρέας κονσέρβα.
- γ) 10 συσσίτια από όσπρια, παρασκευαζόμενα με ορισμένη ποσότητα σούπας, λίπους και ντομάτας.
- δ) 6 συσσίτια από τυρί.
- ε) Επί 11 ημέρες μηνιαίως μαρμελάδα ή γλυκό μήλο (πουρέ) και
- στ) Επί 10 ημέρες κατά μήνα βούτυρο φιστικιών, το οποίο χορηγούνταν με την μαρμελάδα.

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας για το σχολικό έτος 1947-48 κατήρτισε το κάτωθι πρόγραμμα συμπληρωματικής διατροφής των μαθητών. Το πρόγραμμα, καταρτισμένο επί τη βάσει των δυνάμενων να διατεθούν τροφίμων, συνίστατο για κάθε μαθητή:

- 1) Σε ένα κύπελλο ημερησίως γάλακτος μετ' αναλόγου ποσότητας ζαχάρεως και κακάου ή σοκολάτας (γάλα σε σκόνη 10 δράμια, ζάχαρη 4 δράμια και κακάο ή σοκολάτα ή τούτσι 1 δράμι).
- 2) Σε ένα τεμάχιο σταφιδόψωμο ημερησίως, συγκείμενο από αλεύρι 20 δράμια, σταφίδα 5 δράμια, γάλα σε σκόνη 5 δράμια, έλαιο ή λίπος 2 δράμια και αλάτι 1 δράμι. Το ως άνω διαιτολόγιο απέδιδε 540 θερμίδες ημερησίως και λεύκωμα 23 γραμμάρια, από τα οποία τα 17 ζωικό.

Παρόμοιο το πρόγραμμα του συσσιτίου των μαθητών και για το σχολικό έτος 1948-49 σύμφωνα με την εγκύκλιο 77723 / 21 Σεπτεμβρίου 1949 «Περί επαναλειτουργίας των μαθητικών συσσιτίων».

Στα μαθητικά συσσίτια μετείχαν μαθητές Στοιχειώδους και Μέσης εκπαίδευσης σε ποσοστό 75%, αποκλεισμένων των αποδεδειγμένα ευπόρων μαθητών. Περί των Ιδιωτικών σχολείων το 30%. Και αυτό διότι δεν δικαιολογούνταν η δωρεάν, με τις τότε δυσχερείς οικονομικές συνθήκες του τόπου, διατροφή εκ μέρους του Κράτους των παιδιών των ευπόρων οικογενειών. Μπορούσαν επίσης να συμμετάσχουν στα συσσίτια με το ίδιο ποσοστό οι μαθητές των μειονοτικών σχολείων, των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, της Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής και των Ιερατικών Σχολών. Δικαιούνταν μιας μερίδας οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί, το σχολιατρικό προσωπικό και το προσωπικό που χρησιμοποιούνταν για την παρασκευή. Τρόφιμα στα μέλη των

οικογενειών των εκπαιδευτικών δεν χορηγούνταν. Οι μαθητές των νηπιαγωγείων μετείχαν στα συσσίτια των δημοτικών σχολείων εφ' όσον συστεγάζονταν.

Προκειμένου περί των άνευ διδασκάλου σχολείων τα παιδιά σχολικής ηλικίας (7-12 ετών) δικαιούνται συμπληρωματικής διατροφής. Για την χορήγηση αυτής, σύμφωνα με το ανωτέρω διαιτολόγιο, δέον να συγκροτηθούν, όπου αυτό καθίσταται δυνατόν, με μέριμνα των οικείων επιθεωρητών οι κατά νόμο σχολικές εφορείες.

Εκ των παραδειγμάτων τα οποία αναφέρθηκαν από τον Επιθεωρητή Δημοτικών Σχολείων κ. Θεοφανόπουλο Β. σε Συνέδριο των Εκπαιδευτικών Επιθεωρητών στις 17 Οκτωβρίου 1949, προς απόδειξη της σημασίας, την οποία είχαν τα μεταπολεμικά μαθητικά συσσίτια, ένα είναι άξιο ιδιαίτερας προσοχής. *«Εις μικρός μαθητής είχε τοιαύτην εξάντλησιν, ώστε ενόμιζέ τις ότι επρόκειτο περί φαντάσματος. Το σώμα του αποτελείτο μόνον από δέρμα και οστά, οι οφθαλμοί του είχαν σχεδόν σβεσθή, το χρώμα του προσώπου του ήτο χαλκοπράσινον, αι κινήσεις του άτονοι. Κατά την πρώτη ημέραν της παρασκευής του πρωινού συσσιτίου του εχορηγήθη κύπελλον γάλακτος, αλλά τούτο ανηρπάγη υπό της παραμονευούσης έξωθι της αυλής του σχολείου μητρός του και κατεπόθη αμέσως υπ' αυτής. Την επόμενην η θύρα της αυλής εκλείσθη και υπεχρεώθη ο μαθητής ούτος να πίνη το γάλα του. Η μήτηρ του έξωθεν εβόα ζητούσα να δοθή εις αυτήν το γάλα, διότι τούτο βλέπτει το πεπτικόν σύστημα του παιδιού της, ότι το γάλα φέρει ευκοιλιότητα εις τον μικρόν κ.ο.κ., αλλά και ο μικρός καθωδηγημένος από την μητέρα του δεν ήθελε να πίνη το γάλα. Το διδακτικόν προσωπικόν επέμενε όμως και εχορήγησε το γάλα, κουταλιά κουταλιά, ταλαιπωρηθέν επί ημίσειαν ώραν. Τας επομένας ημέρας επανελήφθη η αυτή σκηνή αλλ' η διάρκειά της ωλιγόστευε. Μετά μίαν εβδομάδα η όψις του μαθητού μετεβλήθη άρδην. Το χρώμα του εβελτιώθη, οι οφθαλμοί του απέκτησαν λάμψιν, υπό το δέρμα του ήρχισαν αναπτυσσόμενοι οι μύες, οι κινήσεις του ήσαν έντονοι και οι διδάσκαλοι ηναγκάσθησαν υπό των πραγμάτων να αναγνωρίσουν ότι τα μαθητικά συσσίτια, καίτοι ολίγας θερμίδας εισήγον εις τους παιδικούς οργανισμούς, εν τούτοις συνεκράτησαν αυτούς από την κατάρρευσιν, έσωσαν την νέαν γενεάν από την φυματίωσιν και τον θάνατον, συνετέλεσαν εις την πρόληψιν του εκφυλισμού της φυλής μας και υπεβοήθησαν το εκπαιδευτικόν έργον των» (Θεοφανόπουλος, 1949: σ.7).*

Από το 1963 προστέθηκε και μεσημβρινό γεύμα. Τα μαθητικά συσσίτια αποτελούσαν πλέον δραστηριότητα της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου, το οποίο είχε και την ευθύνη της αγοράς τροφίμων και της παρασκευής και διανομής των γευμάτων μέσα στους χώρους τους (Γ.Γ.Ν.Γ. 2005). Επίσης παγιποιείται ο θεσμός των συσσιτίων και καθιερώνεται η συμμετοχή σ' αυτά όλων των μαθητών, ώστε να εκλείψει οποιαδήποτε κοινωνική διάκριση και αποφευχθεί το αίσθημα μειονεκτικότητας από την άنيση μεταχείριση των μαθητών.

Για τα γεύματα ορίζονταν από την Εφορεία ένας εκ των διδασκάλων του σχολείου (ή των σχολείων στην περίπτωση του κοινού συσσιτίου) για το έργο αυτό. Οι ώρες της απασχολήσεώς του θεωρούνταν ώρες σχολικής εργασίας. Σ' αυτόν χορηγούνταν ανάλογη κατά μήνα αποζημίωση. Τα έργα τού επί του συσσιτίου διδασκάλου ήταν τα κάτωθι:

1. Παρακολουθούσε καθημερινά την λειτουργία του συσσιτίου δια την εκ μέρους του προσωπικού τήρηση του Κανονισμού.
2. Αναφέρονταν προς την Εφορεία υποδεικνύοντας τις εκάστοτε ελλείψεις και ανάγκες του συσσιτίου.
3. Τηρούσε βιβλίο αποθήκης τροφίμων, στο οποίο καταχωρούσε την κατ' είδος τροφίμων εισαγωγή και εξαγωγή, το τιμολόγιο κ.λπ. και το οποίο έκλινε στο τέλος κάθε μήνα, έχοντας την ευθύνη για κάθε ανωμαλία στην αποθήκη.
4. Εισηγάγε στην αποθήκη τρόφιμα τα οποία προμηθεύονταν έγκαιρα είτε κατόπιν προηγούμενου μειοδοτικού διαγωνισμού, τον οποίο ενεργούσε η Εφορεία, είτε ελεύθερα εκ της αγοράς.
5. Μεριμνούσε για την καλή συντήρηση των τροφίμων και των υλικών εν γένει και για την κατάλληλη τοποθέτηση αυτών.
6. Παρέδιδε καθημερινά από την αποθήκη, παρουσία των επί του συσσιτίου Κυριών και Δεσποινίδων της ημέρας, στο μάγειρα τις αναγκαίες ποσότητες τροφίμων για την παρασκευή του συσσιτίου, αφού πρώτα τα ζύγιζε βάσει του ακριβή αριθμού συσσιτούντων και του διαιτολογίου.
7. Τηρούσε το πρόχειρο βιβλίο συσσιτίου μετά των εκ περιτροπής οριζομένων επί του συσσιτίου Κυριών και Δεσποινίδων, στο οποίο κατέγραφε λεπτομερώς τα χρησιμοποιούμενα καθημερινά τρόφιμα για την παρασκευή του συσσιτίου, την αξία αυτών κατά μονάδα και ποσότητα και την καθημερινά συνολική δαπάνη.
8. Ευθύνονταν μετά της Εφορείας για κάθε παρουσιαζόμενο έλλειμμα ή και πλεόνασμα τροφίμων στην αποθήκη.

Από το έτος 1965-1966 τα συσσίτια θα επεκταθούν σε αριθμό μαθητών 600.000 (πρωινό ρόφημα και μεσημβρινό φαγητό), θα τεθούν δε αυτά σε μόνιμη βάση υπό την απόλυτη καθοδήγηση και εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, ασκούμενη υπό των περιφερειακών υπηρεσιών του (Στεφάνου, 1964:σσ. 1-2). Από το 1966 γενικεύτηκε η λειτουργία μαθητικών συσσιτίων σ' όλα σχεδόν τα δημοτικά σχολεία. Τα συσσίτια προορίζονταν κυρίως για τους άπορους και αδύνατους μαθητές (Γ.Γ.Ν.Γ. 2005). Με την εγκύκλιο 195575/23 Δεκεμβρίου 1967 «Μαθητικά συσσίτια σχολικού έτους 1967 – 68, κατόπιν αναθεωρήσεως του θεσμού των μαθητικών συσσιτίων υπό τη μορφή και το τύπο της μέχρι τότε λειτουργίας αυτών, το Εθνικό Συμβούλιο Οικονομικής Πολιτικής (Ε.Σ.Ο.Π.) αποφάσισε τα κάτωθι:

Τα μαθητικά συσσίτια θα λειτουργούσαν υπό μορφή παρασκευαζομένου συσσιτίου, βάσει βελτιωμένου διαιτολογίου, μόνο στα σχολεία στα οποία υπάρχουν οι προϋποθέσεις καλής παρασκευής και παραθέσεως αυτού με συμμετοχή όλων των απόρων, ως και των επιθυμούντων εκ των μη ανηκόντων στην κατηγορία αυτή. Στα λοιπά σχολεία θα διανέμονταν 5δραχος οικονομική ενίσχυση κατά μαθητή ημερησίως στους κηδεμόνες των απόρων μαθητών μετ' απαρασκευάστων τροφίμων των αποστελλομένων από των Αμερικανικών Οργανώσεων Βοηθείας. Στα σχολεία της Πρωτεύουσας δεν θα λειτουργούσαν συσσίτια, καθώς επίσης δεν θα καταβάλλονταν η 5δραχος ενίσχυση στους μαθητές, ούτε διανομή απαρασκευάστων τροφίμων. Στα σχολεία των πόλεων άνω των 20.000 κατοίκων δεν θα καταβάλλονταν η 5δραχος

ενίσχυση στους μαθητές, θα διανέμονταν όμως απαρασκευάστα τρόφιμα προελεύσεως Αμερικανικής Βοηθείας.

Σταδιακά και λόγω της βελτίωσης των όρων διαβίωσης των Ελλήνων η λειτουργία των συσσιτίων άρχισε να χάνει τη σημασία της.

Διαπιστώσεις – Συμπεράσματα

Και από τα έργα της μαθητικής αντιλήψεως ιδιαίτερη αναφορά χρήζουν τα μαθητικά συσσίτια, διότι για τον μαθητή που πεινάει προείχε η εξασφάλιση της αναγκαίας τροφής, ως ανάγκη υγεινολογική, κοινωνική και παιδαγωγική. Για την συμμετοχή στο μαθητικό συσσίτιο διακρίνονταν κοινωνικές και υγεινολογικές ενδείξεις. Κατανοήθηκε δηλαδή ότι η υγεία του υποσιτιζόμενου μαθητή διατρέχει κινδύνους πολύ σοβαρούς και ότι ο υποσιτισμός κατά τη παιδική ηλικία δεν παρέρχεται, δυστυχώς, άνευ θλιβερών συνεπειών. Έπρεπε λοιπόν να εγκαταλειφθεί «το πολλάκις υμνηθέν λιτοδίαιτον του Έλληνο» (Μπουζάκης, 2002: σ. 652), λόγω και της σύνδεσής του με την εκκόλαψη της φυματίωσης.

Τα μαθητικά συσσίτια ήταν επιτακτική ανάγκη να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικός θεσμός και όχι ως υπόθεση φιλανθρωπίας (Εγκύκλιος 240/102366, 6 Δεκεμβρίου 1937 «Περί οργανώσεως και λειτουργίας Μαθητικών Συσσιτίων»). Και ασφαλώς δεν μπορούσε να παραμένει αμέτοχο το σχολείο και αδιάφοροι οι διδάσκαλοι με το πρόσχημα, ότι παρακωλύεται το εκπαιδευτικό έργο. Υπενθυμίζουμε το σύνθημα που επικρατούσε στην Αγγλία: «Primum vivere», «Πρώτα ψωμί εις τα παιδιά και έπειτα γράμματα», (Στεφάνου, 1940: σ.474).

Η λειτουργία μαθητικών συσσιτίων καθιερώθηκε και συστηματοποιήθηκε ως θεσμός εκπαιδευτικός με τις διατάξεις του Α.Ν. 1787/1939 και των σε εφαρμογή των εκδοθέντων στη συνέχεια Διαταγμάτων και εγκυκλίων. Μέχρι την εποχή εκείνη η μέριμνα του Κράτους για την παροχή τροφής σε αναξιοπαθούντες μαθητές περιοριζόνταν να τους συμπεριλάβει, υπό μορφή φιλανθρωπίας, στα λειτουργούντα από το Πατριωτικό Ίδρυμα συσσίτια για τους απόρους και εξαθλιωμένους ενηλίκους. Οι διατάξεις του Α.Ν. 1787/39 αποτέλεσαν το αρχικό νομικό πλαίσιο, επί τη βάση του οποίου επακολούθησαν η μετέπειτα οργάνωση κεντρική και περιφερειακή. Καθορίσθηκαν και οι αναγκαίοι πόροι για την λειτουργία των μαθητικών συσσιτίων σε περιορισμένο αριθμό μαθητών στην αρχή και προοδευτικά μέχρι 200.000 μαθητών, και είχε επιβληθεί ως πόρος και 30δραχμος υποχρεωτική εισφορά των μη απόρων μαθητών στοιχειώδους και μέσης εκπαιδεύσεως (Στεφάνου, 1964:σ. 3).

Μετά από 2 χρόνια λειτουργίας του θεσμού η χώρα σύρθηκε στο πόλεμο, επακολούθησε η κατοχή και τα εκ τούτης δεινά, και τα μαθητικά συσσίτια έπαυσαν να λειτουργούν, μετακατοχικά δε λειτούργησαν υπό μορφή πρωινού ροφήματος και παροχή ενίοτε μερίδας διαφορετικού περιεχομένου.

Τα μαθητικά συσσίτια σ' όλες τις χώρες αποτελούσαν την βάση της όλης σχολικής αντιλήψεως και πρόνοιας, το πλέον θετικό και αποτελεσματικό μέτρο για την προστασία της υγείας των ασθενικών και υποσιτισμένων μαθητών. Και εάν δίνονταν μεγάλη σημασία πριν τον πόλεμο στα μαθητικά συσσίτια, ευνόητος η αξία αυτών μετά τον πόλεμο για την αποκατάσταση της υγείας των παιδιών της Ελλάδας, τα οποία δοκιμάστηκαν σκληρά από τον πόλεμο και την κατοχή. Σε έκθεση της UNESCO για την Ελλάδα γίνεται σαφές το σημαντικό πρόβλημα επισιτισμού που αντιμετώπιζαν μεγάλα τμήματα του πληθυσμού της χώρας την περίοδο του εμφύλιου πολέμου. Στην έκθεση αναφέρεται ότι «η τροφή δια τα παιδιά της δημοτικής εκπαίδευσεως είναι ένα από τα επιτακτικότερα επείγοντα προβλήματα της Ελλάδος, σήμερα» (Δ.Β. τχ. 61/20-12-47, σ. 6).

Σ' όλα τα διεθνή συνέδρια για την προστασία του παιδιού, διαπιστώθηκε ότι ουδεμία άλλη χώρα κλονίσθηκε τόσο πολύ από τον υποσιτισμό η σωματική και ψυχική υγεία του παιδιού όσο στην χώρα μας (εγκύκλιος 80755/23-9-1946). Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, ορμώμενο εκ της αντιλήψεως, ότι ταύτα αποτελούν την βάση της μαθητικής αντιλήψεως και πρόνοιας, προέβη σε τοιαύτη οργάνωση αυτών, ώστε να αποβούν μόνιμος εκπαιδευτικός θεσμός, συνδεδεμένα με την ζωή των σχολείων και ικανά να ανταποκρίνονται στους εκπαιδευτικούς, υγεινολογικούς και κοινωνικούς αυτών σκοπούς.

Η Κυβέρνηση του κ. Γ. Παπανδρέου ανταποκρίθηκε πολύ πέραν των προσδοκιών όσον αφορά τον τομέα της σχολικής υγιεινής και ειδικότερα της μαθητικής πρόνοιας, παρ' όλο ότι ήταν γνωστή η σημασία που απέδιδε ο ίδιος προς τον θεσμό των μαθητικών συσσιτίων, όταν ως Υπουργός της Παιδείας κατά το 1930 παρέσχε τη πρώτη Κρατική ενίσχυση 2 εκατ. υπέρ αυτών.

Το 1964, για πρώτη φορά λαμβάνεται από το Κράτος τέτοια μέριμνα και επιδεικνύεται τόση στοργή για τη διατροφή των μαθητών σε τόση μεγάλη έκταση. Πρόκειται για ριζική πλέον επίλυση του προβλήματος των μαθητικών συσσιτίων.

Οι διαφορές στην οργάνωση και λειτουργία του θεσμού στην πολιτική των Κυβερνήσεων του '39 και του '64 εστιάζονται στα εξής:

Πρώτη διαφορά στην πολιτική των Κυβερνήσεων του '64 είναι η συμμετοχή του ήμισυ σχεδόν των μαθητών. Δεύτερη ότι η συμμετοχή θα είναι δωρεάν, όπως και δωρεάν παρέχεται ήδη και η εκπαίδευση. Και τρίτη ότι με την συμμετοχή δεν θα υπάρχουν πλέον διακρίσεις και κριτήρια υγεινολογικά και κοινωνικά. Όλοι οι μαθητές θα μπορούν να συμμετέχουν. Και για την εκτίμηση των διαφορών αυτών αναφέρουμε, ότι η νομοθεσία του 1939 έθετε ως σκοπό του θεσμού των μαθητικών συσσιτίων την χορήγηση τροφής κατ' αρχήν σε μαθητές, για τους οποίους θα αποδεικνύονταν ότι η κατ' οίκον χορηγούμενη δεν ήταν επαρκής, ποσοτικά και ποιοτικά, για τις ανάγκες της αναπτύξεώς τους και για τις απαιτήσεις τής εργασίας τους στο σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βεργόπουλος, Κ. (1978) *Εθνισμός και οικονομική ανάπτυξη. Η Ελλάδα στο μεσοπόλεμο*, Εξάντας, Αθήνα.
- Βεργόπουλος, Κ. (1986) «Οικονομική κρίση και εκσυγχρονισμός στην Ελλάδα και στον Ευρωπαϊκό νότο», στο *Η Ελλάδα σε εξέλιξη, Μάνεσης – Βεργόπουλος – Βερέμης κ.α.* σσ. 61-105, εκδ. Εξάντας, Αθήνα.
- Βερέμης, Θ. (1983) *Οι επεμβάσεις του στρατού στην ελληνική πολιτική 1916-1936*, Οδυσσεάς, Αθήνα.
- Βερέμης, Θ. – Κολιόπουλος, Γ. (2006) *Ελλάς. Η σύγχρονη συνέχεια. Από το 1821 μέχρι σήμερα*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Βουρνάς, Τ. (1977) *Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Από την έλευση του Βενιζέλου στην Ελλάδα (1909) ως την έκρηξη του ελληνοϊταλικού πολέμου (1940)* εκδ. Τολίδης, Αθήνα.
- Γενική Γραμματέας Νέας Γενιάς (2005) «Ιστορικό Αρχείο της Ελληνικής Νεολαίας», <http://www.istoria-neolaias.gr>, προσπελάστηκε 16/9/05, 14:00 μ.μ.
- Cohen, L. - Manion, L. , (1997) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μετάφραση: Χ. Μητσοπούλου, - Μ. Φιλοπούλου, 4^η έκδοση, Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση
- Δερτιλής, Γ. (2005) *Ιστορία του Ελληνικού Κράτους (1830-1920)*, Α' & Β' τόμος, γ' έκδοση, εκδ. βιβλιοπωλείον της ΕΣΤΙΑΣ, Αθήνα.
- Δημαράς, Α. (1973/74) *Η Μεταρρύθμιση που δεν Έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας*, Τόμοι Α' και Β', Αθήνα, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Ενιαυσια έκθεσις περί των πεπραγμένων εν τη υπηρεσία της σχολικής υγιεινής κατά το σχολικό έτος 1930 – 1931*, Αθήναι.
- Ετήσια έκθεσις πεπραγμένων Σχολιατρικής Υπηρεσίας, σχολικού έτους 1946- 1947.*
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1934) *Η Εθνική Αγωγή των ατόμων και η διεθνής συνεργασία των λαών*, Δελτίον Ομοσπονδίας Μέσης Εκπαιδύσεως, 96, 205-216.
- Ζαμπέτα, Ε. (1993) «Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους. Συγκρότηση και επαναδιαπραγμάτευση πολιτικών», στο *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική: Η σύγχρονη προβληματική*, επιμ. Γετίμης, Π. & Γράβαρης, Δ., εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, σσ. 223-252.
- Ζαμπέτα, Ε. (1994) *Η εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, σσ. 26-103.
- Ηλιού, Μ. (1984) *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Πορεία, Αθήνα.
- Θεοφανόπουλος, Β. (1949) *Η εκπαιδευτική άποψις των μαθητικών συσσιτίων και των μαθητικών εξοχών και κατασκηνώσεων*, εκδ. Λουκόπουλου, Αθήνα.

Καζαμίας, Α., (2002 – 03), «Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικό – συγκριτικής μεθόδου: Προβληματισμοί και Σχεδιάγραμμα», στο περιοδικό *Θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης*, τευχ. 1, εκδ. Ατραπός, χειμ. 2002-2003.

Καλογιαννάκη, Π. (1993) «Συγκριτική Εκπαίδευση και εκπαιδευτικά φαινόμενα: μια θεωρητική κριτική προσέγγιση», στο Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ, θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*, σσ. 33-47, Σειρά: Συγκριτική Παιδαγωγική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, β' έκδοση 2001.

Κρεμμύδας, Β. (1986) *Νεότερη Ιστορία – ελληνική και ευρωπαϊκή*, γ' έκδοση, εκδ. Γνώση, Αθήνα.

Λαμπαδάριος, Εμμ. (1932) «Η ελληνική σχολική υγιεινή. Ιστορία – εξέλιξις – αποτελέσματα», στο περιοδικό *Επετηρίς Δημοτικής Εκπαιδύσεως 1932*, εκδ. Δημητράκου, Αθήναι, σσ. 138-172.

Λαμπαδάριος, Εμμ. (1934) *Η σχολική αντίληψη και ιδίως περί των μαθητικών συσσιτίων εν Ελλάδι*, εκδ. Κλεισιούνη, Αθήναι.

Λαμπίρη – Δημάκη, Ι. (1974) *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της παιδείας*, ΕΚΚΕ, Αθήνα.

Μάνεσης, Α. (1986) «Η εξέλιξη των πολιτικών θεσμών στην Ελλάδα: αναζητώντας μια δύσκολη νομιμοποίηση», στο *Η Ελλάδα σε εξέλιξη, Μάνεσης – Βεργόπουλος – Βερέμης κ.α.* σσ. 15-59, εκδ. Εξάντας, Αθήνα.

Μουζέλης, Ν. (1997) *Επιστροφή στην κοινωνιολογική θεωρία. Η έννοια της ιεραρχίας και το πέρασμα από τη μικρο- στη μακρο-κοινωνιολογία*, μτφρ. Καπετανγιάννης, Β., εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ. (2002) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τομ. Α και Β', έκδ. Γ', εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ., Κουστουράκης, Γ., Μπερδούση, Ε. (2001) *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της Γενικής και Τεχνικό-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την διάρκεια του 20^{ου} αιώνα*, Συγκριτική Παιδαγωγική – 6, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ. (2006) «Ιστορία Εκπαίδευσης», στην *Εγκυκλοπαίδεια Δομή – Ιστορία των Ελλήνων*, τομ. 18, σσ. 408-415.

Ξιφαράς, Π. (1936) *Εθνική Αγωγή*, Δελτίον Λειτουργών Μέσης Εκπαιδύσεως, 9α, 259-269.

Παπαδάκης, Ν. (2003) *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η κρατική πολιτική στην εκπαίδευση ως κοινωνικά μετασχηματιστική δράση*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Παπαδάκης, Ν. – Μπουζάκης Σ. (2002) «Στοιχεία κράτους πρόνοιας σε μια τεθνεώσα δημοκρατία», στο *Επιθ. Κοιν. Ερευνών*, 108-109, 2002, σ. 33-68

Πυργιωτάκης, Ι. (1995) «Κράτος πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα» στο *Ελληνική εκπαίδευση προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης Μ.*, εκδ. Σείριος, Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι. – Παπαδάκης, Ν. (1998) «Ερμηνευτική μέθοδος και έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση. Ζητήματα αλήθειας και μεθόδου», στα *πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα: "Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα"*, *Ναύπακτος*, εκδόσεις Ατραπός, σσ. 853-858.

Σβορώνος, Ν. (1986) *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, θ' έκδοση, Αθήνα.

Σβορώνος, Ν. (1987) *Ανάλλεκτα Νεοελληνικής Ιστορίας και Ιστοριογραφίας*, Θεμέλιο, Αθήνα.

Στεφάνου, Δ. (1940) *Σχολική Υγιεινή μετά στοιχείων παιδολογίας*, εκδ. Η. Παυλόπουλος, Αθήνα.

Στεφάνου, Δ. (1946) *Τα Μαθητικά Συσσίτια, (νομοθεσία, εγκύκλιοι, οδηγία, υποδείγματα)*, εκδ. Αλευροπουλου, Αθήνα

Στεφάνου, Δ. (1964) «Τα Μαθητικά Συσσίτια εις νέαν περίοδον», στο *περιοδικό «Σχολική Υγιεινή», τχ. 218, Ιούνιος 1964*, εκδ. Κέντρο Μαθητικής Αντιλήψεως Αθηνών.

Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα.

Νομοθεσία

Εγκύκλιος Υπ. Παιδείας Αριθ. 53551/68, 1 Σεπτεμβρίου 1934 «Οργάνωση μαθητικών συσσιτίων».

Ν. 6379 / 5 Νοεμβρίου 1934 «Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως των νόμων 4653 "περί διοικήσεως της εκπαιδεύσεως" και 6040 "περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως διατάξεων τινών των νόμων περί διοικήσεως της εκπαιδεύσεως 4653 και του νόμου 4043"», (Α 385).

Εγκύκλιος Αριθ. 240/102366, 6 Δεκεμβρίου 1937 «Περί οργάνωσης και λειτουργίας Μαθητικών Συσσιτίων».

Απόφαση 86925/1938 «Περί Μαθητικών Συσσιτίων».

Εγκύκλιος 166/116975, 20 Δεκεμβρίου 1938 «Περίληψις περί μαθητικών συσσιτίων».

Αιτιολ. έκθεσις του Α.Ν. 1787/1939 «Περί οργάνωσης Μαθητικών Συσσιτίων».

Α.Ν. 1787 /9 Ιουνίου 1939 «Περί οργάνωσης Μαθητικών Συσσιτίων», (Α231).

Υπ. Απόφ 102.915 / 15 Οκτωβρίου 1939 «Κανονισμός Λειτουργίας Μαθητικών Συσσιτίων».

A.N. 2465 / 1 Αυγούστου 1940 «Περί τροποποίησης και συμπλήρωσης εκπαιδευτικών τινών διατάξεων», (Α 235).

Εγκύκλιος 80755/ 23 Σεπτεμβρίου 1946 «Περί επαναλειτουργίας των μαθητικών συσσιτίων».

Εγκύκλιος 99686/ Νοέμβριος 1946 «Κανονισμός λειτουργίας Μαθητικών Συσσιτίων».

Εγκύκλιος 99687/ 4 Δεκεμβρίου 1946 «Περί οργανώσεως και λειτουργίας των Μαθητικών Συσσιτίων και Μαθητικών Εξοχών».

Εγκύκλιος 99712/ 3 Δεκεμβρίου 1946 «Περί επαναλειτουργίας των μαθητικών συσσιτίων».

Εγκύκλιος 106392 / 1 Δεκεμβρίου 1947 «Περί επαναλειτουργίας των μαθητικών συσσιτίων».

Εγκύκλιος 77723 / 21 Σεπτεμβρίου 1949 «Περί επαναλειτουργίας των μαθητικών συσσιτίων».

Εγκύκλιος 195575 / 23 Δεκεμβρίου 1967 «Μαθητικά συσσίτια σχολικού έτους 1967 – 68».

Διαμορφωτική αξιολόγηση: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Θεοφανέλλης Τιμολέων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86 & Π.Ε.04, timtheof@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένας τομέας της εκπαιδευτικής διαδικασίας που διαχρονικά εγείρει πολλές συζητήσεις σχετικά με το πώς πρέπει να γίνεται ώστε να ενισχύει τη μάθηση, αλλά παράλληλα να οδηγεί το μαθητή στην κατάκτηση συγκεκριμένων στόχων. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί ουσιαστικά μια σχετικά νέα προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτώντας τη συνεργασία εκπαιδευτικού μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που αναφέρονται στη μεθοδολογία της διαμορφωτικής αξιολόγησης σκοπό έχουν να δώσουν κίνητρα στο μαθητή για ουσιαστική μάθηση δίνοντας έμφαση στην πορεία υλοποίησης ενός στόχου. Η εργασία αυτή πέρα από τα απαραίτητα θεωρητικά τμήματα που χρειάζεται να γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός σχετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ως στόχο να πείσει τους εκπαιδευτικούς για τα πλεονεκτήματα που υπάρχουν από την εφαρμογή της και να τους παρέχει τα εφόδια για την αξιοποίηση της.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαμορφωτική Αξιολόγηση, Ανατροφοδότηση, Αξιολόγηση για τη μάθηση

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση είναι συνυφασμένη με όλες τις δραστηριότητες του ανθρώπου ο οποίος προγραμματίζει, ενεργεί και τελικά αξιολογεί. Δεν υπάρχει τομέας από την ατομική ή κοινωνική ζωή που να λείπει κάποια μορφή αξιολόγησης είτε αυτή είναι φανερή, είτε λανθάνουσα. Άλλωστε αυτή η ικανότητα του ανθρώπου να αξιολογεί τις πράξεις του τον βοήθησε να φθάσει στο σημερινό πολιτιστικό του επίπεδο. Φυσικό είναι να υπάρχει και στον τομέα της εκπαίδευσης, αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και των διαδικασιών που εφαρμόζονται με σκοπό να βελτιωθούν προβλήματα που προκύπτουν (Mertens, 2015).

Σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση έχουν γίνει κατά καιρούς πολλές προσπάθειες βελτίωσής της. Τα τελευταία όμως χρόνια οι θεωρητικοί της αξιολόγησης, αλλά και οι διδάσκοντες στην τάξη προτείνουν τη στρατηγική που ονομάζεται διαμορφωτική αξιολόγηση και οδηγεί σε ένα διαφορετικό τρόπο δόμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε και καθιερώθηκε σχεδόν ταυτόχρονα με τη δημιουργία και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την πυξίδα για περαιτέρω δράση εκ μέρους του εκπαιδευτικού και μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Σταύρου & Νεοφύτου, 2012).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 άρχισε να υπάρχει η σκέψη ότι οι πρακτικές

αξιολόγησης μπορούν να προσφέρουν ή να περιορίσουν τη μάθηση. Το πρώτο μπορεί να επιτευχθεί μόνο εάν η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ορθά, καθώς έτσι μπορεί να υπάρξει σημαντική βελτίωση της μάθησης, αλλά συνήθως οι συνέπειες των πρακτικών αξιολόγησης περιορίζουν ή και ακόμα μειώνουν τη μάθηση (William, 2010). Η παραδοσιακή αξιολόγηση του μαθητή που γίνεται τυπικά για να του αποδοθεί ένας βαθμός αναφορικά με την επίδοση, τη συμμετοχή του στο μάθημα και τη γενικότερη προσπάθεια του μέσα από εργασίες και τη συνεργασία με τους συμμαθητές του, μετατρέπει το χώρο του σχολείου του οποίου βασικός στόχος και προορισμός είναι η μάθηση, σε ένα άχαρο και αγχωτικό κυνήγι βαθμών.

Ιστορική αναδρομή

Σε αυτή την ενότητα γίνεται αναφορά στους θεμελιωτές της διαμορφωτικής αξιολόγησης στον Scriven, στον Bloom και στους Black and William.

Scriven

Οι ρίζες της διαμορφωτικής αξιολόγησης βρίσκονται σε ένα άρθρο του στο περιοδικό της American Education Research Association (AERA) όπου ο Scriven (1967) χρησιμοποίησε τον όρο formative assessment κάνοντας διάκριση μεταξύ της διαμορφωτικής (formative) και της τελικής (summative) αξιολόγησης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση εκτυλίσσεται παράλληλα με την εκπαιδευτική διαδικασία και σκοπός της είναι να διαμορφώσει το εν εξελίξει πρόγραμμα, ενώ η τελική λαμβάνει χώρα με το τέλος του προγράμματος. Ο Scriven όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (2004) έδωσε μεγάλη σημασία στην «ποιότητα των σκοπών» αντιτιθέμενος στην επικρατούσα άποψη ότι αξιολόγηση σημαίνει απλώς τη διαπίστωση υλοποίησης κάποιων σκοπών που είχαν τεθεί αρχικά. Όπως αναφέρει ο Scriven «αν οι σκοποί δεν είναι άξιοι υλοποίησης δεν έχει σημασία ο βαθμός στον οποίο υλοποιήθηκαν.»

Bloom

Η έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης έλαβε μεγάλη διάδοση από τον Benjamin Bloom όταν εξέδωσε μαζί με τους συνεργάτες του το βιβλίο Handbook of Formative and Summative Evaluation of student learning (Bloom, Hastings & Madaus, 1971). Σε αυτό το βιβλίο ο Bloom και οι συνεργάτες του εισάγουν τη γνωστή ταξινόμια των εκπαιδευτικών σκοπών, αλλά παράλληλα αναφέρονται στους όρους της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης συμβάλλοντας στη μεταξύ τους διάκριση. Συγκεκριμένα αναφέρουν για τη διαμορφωτική αξιολόγηση τα εξής:

«Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι η συστηματική αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό τη βελτίωσή τους. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση πρέπει να γίνεται προσπάθεια βελτίωσης των τρόπων αξιολόγησης και παράλληλα προσπάθεια εξάλειψης των αρνητικών τους σημείων μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.»

Αντίθετα για την τελική αξιολόγηση ο Bloom και οι συνεργάτες του επισημαίνουν τα εξής:

«Τελική είναι η αξιολόγηση που γίνεται στο τέλος του σχολικού έτους με σκοπό τη βαθμολόγηση και την πιστοποίηση των γνώσεων των μαθητών. Το βασικό της χαρακτηριστικό είναι ότι γίνεται αφού η εκπαιδευτική διαδικασία έχει συντελεστεί, προκαλώντας μεγάλο άγχος στους αξιολογούμενους.»

Επίσης ο Bloom και οι συνεργάτες του διαχώρισαν τις έννοιες εκτίμηση (evaluation) και αξιολόγηση (assessment). Θεωρούν ότι εκτίμηση είναι η ενέργεια να δίνω αξία στο αποτέλεσμα μιας μέτρησης, όπως είναι η βαθμολόγηση ενός τεστ. Αντίθετα αξιολόγηση είναι περισσότερο ευρεία έννοια. Αναφέρεται σε μια σχεδιαζόμενη διαδικασία για τη συλλογή και σύνδεση πληροφοριών, ώστε να ανακαλυφθούν οι αδυναμίες και τα δυνατά σημεία των μαθητικών εκπαιδευτικών αναγκών (Cizek, 2010).

Black & William

Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης έχει η μελέτη των Black & William (1998), στο πλαίσιο της οποίας αναλύθηκαν 580 ερευνητικές εργασίες που δημοσιεύτηκαν την περίοδο 1988-1997 σε περισσότερα από 250 περιοδικά και συλλογικούς τόμους. Τα αποτελέσματα των παραπάνω εργασιών επιβεβαιώνουν ότι με την εφαρμογή στρατηγικών που εντάσσονται στη φιλοσοφία της διαμορφωτικής αξιολόγησης βελτιώνονται α) οι μαθησιακές διαδικασίες στη σχολική τάξη και β) το επίπεδο μάθησης των μαθητών.

Οι Black & William (1998 :140) αναφέρουν ότι μια αξιολόγηση είναι διαμορφωτική όταν:

«Παρέχει αποτελέσματα που χρησιμοποιούνται πραγματικά για να εφαρμοστούν στη διδασκαλία και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών.»

Το βασικό χαρακτηριστικό της άποψης των Black & William (1998) είναι ότι διδασκαλία και αξιολόγηση είναι ένα ενιαίο σύνολο διαδικασιών που καλείται να εφαρμόσει ο κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη του.

Σύγκριση τελικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης

Πολλοί θεωρητικοί της αξιολόγησης εκφράζουν την άποψη ότι η τελική και η διαμορφωτική αξιολόγηση (ΔΑ) δεν εκφράζουν απλώς δύο διαφορετικές λειτουργίες που η μία γίνεται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η άλλη στο τέλος της, αλλά εκφράζουν παράλληλα και διαφορετικούς τρόπους αντίληψης της αξιολόγησης αλλά και της διδασκαλίας γενικότερα.

Οι Black & William (1998) και ο William (1998) (2007: 306) επιχειρούν τη σύγκριση των δύο μορφών αξιολόγησης. Η τελική αξιολόγηση αποβλέπει στο να αποτιμήσει με

αντικειμενικό τρόπο τα αποτελέσματα μιας διδακτικής παρέμβασης. Επικεντρώνει δηλαδή την προσοχή της στο παρατηρήσιμο και μετρήσιμο αποτέλεσμα της εκπαίδευσης και αγνοεί τις εσωτερικές μαθησιακές διαδικασίες του μαθητή καθώς και τους παράγοντες του σχολικού και κοινωνικού πλαισίου που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό και καθορίζουν το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Με τον τρόπο αυτό η τελική αξιολόγηση αδυνατεί να επιτελέσει οποιονδήποτε παιδαγωγικό ρόλο και προσφέρεται μόνο για την προαγωγή και την κατάταξη των μαθητών.

Αντίθετα οι παιδαγωγοί που πιστεύουν στη διαμορφωτική αξιολόγηση αφενός αμφισβητούν την αντικειμενικότητα των μετρήσεων της τελικής αξιολόγησης αλλά αφετέρου πιστεύουν ότι βασικός σκοπός της αξιολόγησης του μαθητή δεν πρέπει να είναι η ιεραρχική του κατάταξη με βάση την επίδοση του σε κάποιες εξετάσεις, αλλά η διαμόρφωση της διδακτικής παρέμβασης. Γι' αυτό στρέφουν την προσοχή τους στη διάγνωση του σημείου εκκίνησης των μαθητών και στον εντοπισμό των διαδικασιών μέσα από τις οποίες ο μαθητής συμπληρώνει τα κενά και αναδομεί τις διαστρεβλωμένες του γνώσεις για να φτάσει σταδιακά στην οικοδόμηση νέας γνώσης. Ο εκπαιδευτικός ανάλογα διαμορφώνει την εκπαιδευτική του παρέμβαση και καθιστώντας όλη τη διαδικασία μαθητοκεντρική. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση σχετίζεται η μαθησιακή επίδοση με τις σχολικές και κοινωνικές δομές αναδεικνύοντας τις ευθύνες της κοινωνίας και του σχολικού συστήματος για τη σχολική αποτυχία. Σε περίπτωση αποτυχίας δεν είναι ο μαθητής εκείνος που θεωρείται υπεύθυνος όπως γίνεται στην τελική αξιολόγηση. Ευθύνη καταλογίζεται και στην οργάνωση και στη διεξαγωγή της διδασκαλίας της οποίας ζητείται η βελτίωση, στα σημεία εκείνα που έδειξε η αξιολόγηση ότι πάσχει. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση μια διδασκαλία, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1989:28), θεωρείται επιτυχής μόνο όταν η πλειονότητα των μαθητών κατακτήσει τους στόχους που επιδιώκονται.

Με παρόμοιο σκεπτικό ο Κασσωτάκης (2013:40) θεωρεί ότι σκοπός της διαμορφωτικής αξιολόγησης δεν είναι να ιεραρχηθούν αξιολογικά οι μαθητές αλλά να κατακτηθούν οι στόχοι μιας διδασκαλίας έστω και αν αυτοί αναφέρονται σε μια επιμέρους ενότητα. Το είδος αυτό της αξιολόγησης χρησιμοποιείται ως «μέσο μάθησης» και όχι ως «μέσο αποτίμησης».

Η σύγχρονη θεώρηση της Διαμορφωτικής Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση κάτω από προϋποθέσεις μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικής διδασκαλίας και να συμβάλει στη βελτίωση της μάθησης. Για να γίνει αυτό εφικτό όμως απαιτούνται συγκεκριμένες παρεμβάσεις στη διδασκαλία αναφορικά με την αξιολόγηση (William, 2007) και να ενταχθούν σε αυτή εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης οι οποίες χρησιμοποιούνται σε αντιδιαστολή με τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης και τις τεχνικές εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα.

Ο Stake (1975) διακρίνει τη Διαμορφωτική αξιολόγηση από την τελική/παραδοσιακή αξιολόγηση με τη φράση «όταν η νοικοκυρά γεύεται τη σούπα είναι Διαμορφωτική

Αξιολόγηση, όταν ο καλεσμένος γεύεται τη σούπα είναι τελική αξιολόγηση».

Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται η αξιοποίηση της ΔΑ (formative assessment) η οποία μετατρέπει την αξιολόγηση σε εργαλείο μάθησης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση (ΔΑ) ως διαδικασία είναι διαρκής και συμπεριλαμβάνει ανατροφοδότηση και αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με το μαθητή με στόχο να εκτιμήσει ο εκπαιδευτικός την πρόοδο του μαθητή, καθώς και εάν έχει κατανοήσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Παράλληλα σταθμίζονται οι δυνατότητες που έχει ο μαθητής, οι προσπάθειες που καταβάλλει, καθώς και τα μαθησιακά του αποτελέσματα. Προσδιορίζονται οι ιδιαιτερότητες, οι αδυναμίες και τα χαρίσματα του, με απώτερο στόχο να παρεμβαίνει ο εκπαιδευτικός παιδαγωγικά και να αναπροσαρμόζει τους μαθησιακούς του στόχους, έτσι ώστε μπορεί να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τις οποίες έχει ανιχνεύσει (OECD, 2005) και να συμβάλει στη βελτίωση της επίδοσης και στην επίτευξη των προσδοκιών που έχει από τους μαθητές του. Παρόλα τα θετικά στοιχεία διαπιστώνεται πως η ΔΑ δεν εφαρμόζεται συστηματικά ούτε την πρωτοβάθμια ούτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στα τέλη της δεκαετίας του '90 συνεστήθη ομάδα για τη μεταρρύθμιση της αξιολόγησης στο Ηνωμένο Βασίλειο, η ARG (Assessment Reform Group). Η ομάδα όρισε το νέο πλαίσιο της αξιολόγησης που είχε σκοπό τη προαγωγή της μάθησης και ήταν ουσιαστικά συνέχιση των απόψεων των Black & William (1998). Ο όρος ΔΑ είναι ανοιχτός σε πολλές ερμηνείες και πολλές φορές δεν σημαίνει τίποτα περισσότερο από το ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό πρότεινε τη χρήση του όρου αξιολόγηση για τη μάθηση (assessment for learning) (Broadfoot et al, 1999). Σήμερα και οι δύο όροι (αξιολόγηση για τη μάθηση και ΔΑ) είναι ταυτόσημοι και ουσιαστικά είναι δύο διαφορετικές ονομασίες για την ίδια έννοια (William, 2010).

Η ARG (2002) επίσης προσδιόρισε τις βασικές αρχές για την εφαρμογή της ΔΑ που παρουσιάζονται στη συνέχεια διασκευασμένες από τον Κασσωτάκη (2013).

1. Η ΔΑ εντάσσεται στο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Ο διδάσκων πρέπει να έχει σχεδιάσει τρόπους (π.χ. με κατάλληλες ερωτήσεις, ασκήσεις, προβλήματα κ.λ.π.) ώστε να μπορεί να ελέγχει την πορεία που ακολουθούν οι μαθητές προκειμένου να φθάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο έλεγχος οδηγεί τον διδάσκοντα στη διαπίστωση πιθανών μαθησιακών κενών του μαθητή, ώστε να προβεί στις απαραίτητες διορθώσεις πριν ολοκληρωθεί το μάθημα.
2. Η ανατροφοδότηση στη διδακτική διαδικασία πρέπει να διευκολύνεται και να είναι εφικτή. Για να μπορούν να αξιοποιηθούν οι πληροφορίες που προκύπτουν από τη ΔΑ κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας, πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα ανατροφοδότησης για παράδειγμα επανάληψη ορισμένων σημείων της ύλης και παροχή συμπληρωματικών διευκρινίσεων.
3. Η ΔΑ βοηθά τους διδασκόμενους να συνειδητοποιούν την πρόοδο τους. Αυτό γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργεί κίνητρα για βελτίωση ενθαρρύνοντας την

προσπάθεια των μαθητών και εστιάζοντας στις επιτυχίες τους και όχι στις αποτυχίες τους. Δίνονται ευκαιρίες για διόρθωση παρανοήσεων και λανθασμένων επιλογών (OECD, 2005).

4. *Η ΔΑ αξιοποιεί τη συνεργασία μέσα στην τάξη και μειώνει τον ανταγωνισμό. Για να συμβεί αυτό πρέπει να αλλάξει η σχολική κουλτούρα που συχνά έχει ως βασικό στοιχείο την ιεραρχική κατάταξη των μαθητών.*
5. *Η ΔΑ καλλιεργεί μεταγνωστικές δεξιότητες στους μαθητές. Οι μαθητές μαθαίνουν γιατί έκαναν κάποιο λάθος και πως δεν θα επαναληφθεί αυτό στο μέλλον.*
6. *Τέλος σύμφωνα με το σκοπό της ΔΑ, είναι απαραίτητο να υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων.*

Η ΔΑ δεν αποτελεί μια εξέταση ή μια αξιολόγηση που διεξάγεται στο τέλος μιας μαθησιακής περιόδου, αλλά είναι μια διαρκής διαδικασία συλλογής δεδομένων σχετικά με τη μάθηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ώστε να καθοριστούν τα επόμενα βήματα στη διδασκαλία και στη μάθηση, ενώ ακόμα υπάρχει χρόνος και δυνατότητα να επηρεαστεί η διδασκαλία. Η ιδέα της “κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας” αξιολόγηση σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει το χρόνο να κάνει προσαρμογές στα διδακτικά του σχέδια ώστε να λάβει υπόψη του την τρέχουσα κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι μαθητές και να τους υποστηρίξει κατάλληλα ώστε να φτάσουν στους προσδοκώμενους μαθησιακούς στόχους. Ο καθορισμός του τμήματος της διδασκαλίας που υπάρχει πρόβλημα κατανόησης ή εμπέδωσης στο τέλος της ενότητας μπορεί να επηρεάσει την επόμενη διδασκαλία αλλά δεν αποτελεί την καρδιά της ΔΑ.

Η διαδικασία της ΔΑ περιλαμβάνει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς στη συλλογή και το ενδιαφέρον στα στοιχεία της μάθησης. Η ΔΑ είναι κάτι που “οι εκπαιδευτικοί κάνουν με τους μαθητές” και όχι κάτι που “οι εκπαιδευτικοί κάνουν στους μαθητές”.

Οι αρχές της ΔΑ μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο με στόχο να εντοπιστούν οι περιοχές που μπορεί να υπάρξουν βελτιώσεις και να προωθηθούν δημιουργικές κουλτούρες αξιολόγησης. Η ανάπτυξη ανάλογης επικοινωνίας κρίνεται χρήσιμη και μεταξύ διδασκόντων και των γονέων των μαθητών (ARG, 2002). Είναι επίσης σημαντική για τη βελτίωση της αμεροληψίας αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών και στην βελτίωση της ικανότητας να μαθαίνουν (OECD, 2005). Οι αρχές της ΔΑ μπορούν να αποτυπωθούν μέσα από τρία βασικά ερωτήματα που καλούνται να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές που συμμετέχουν στη διαδικασία.

- *Που θέλω να φτάσω;*
- *Που βρίσκομαι αυτή τη στιγμή;*
- *Με ποιο τρόπο μπορώ να καλύψω αυτό το κενό;*

Στην πρώτη ερώτηση είναι σημαντικό να υπάρχουν κατανοητοί μαθησιακοί στόχοι που να καθορίζουν με ακρίβεια την κατεύθυνση και τον προσανατολισμό της μάθησης. Η δεύτερη ερώτηση μπορεί να απαντηθεί μέσω της διαρκούς ΔΑ που συμπεριλαμβάνει

την αυτοαξιολόγηση και την ομότιμη αξιολόγηση (peer evaluation)/αξιολόγηση από συμμαθητές, καθώς και οι δύο μορφές αξιολόγησης παρέχουν πληροφορίες για το που βρίσκεται η γνώση των μαθητών μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Το κλείσιμο της ψαλίδας ανάμεσα στο επιθυμητό επίπεδο μάθησης και στο επίπεδο που βρίσκονται οι μαθητές μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές και να «κλείσει» μέσω ευρείας κλίμακας προσαρμογών στη διδασκαλία του εκπαιδευτικού που βασίζονται στα στοιχεία που έχουν συλλεχθεί (Wylie & Lyon, 2013).

Στρατηγικές της Διαμορφωτικής Αξιολόγησης

Οι William & Thompson (2007) διατύπωσαν πέντε στρατηγικές με σκοπό να βοηθήσουν στην εφαρμογή της ΔΑ στην πράξη.

Πρώτη στρατηγική: Κατανόηση και συνδιαμόρφωση των στόχων.

Σύμφωνα με την παραδοσιακή παιδαγωγική, ο μαθητής οφείλει να συμμορφώνεται με κανόνες και διαδικασίες που έχουν αποφασιστεί να ισχύουν στην τάξη. Η μη ενημέρωση και η μη συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες που αφορούν τη θέσπιση κανόνων, τους στόχους της διδασκαλίας, τα κριτήρια αξιολόγησης του εδραιώνουν την αντίληψη ότι η μάθηση είναι υποχρέωση και καταναγκασμός (Καράκιζα, Κολοκοκτρώνης & Θεοφανέλλης, 2011). Αντίθετα πολλές έρευνες έχουν δείξει (Ρεκαλίδου, 2011: 118) ότι επιδρά θετικά στη διδασκαλία, όταν οι μαθητές κατανοούν τους στόχους του μαθήματος. Τότε η εκπαίδευση αποκτά νόημα για τους διδασκόμενους καθώς συνίστανται συμμετοχοί στην εξέλιξη της διδασκαλίας, ενώ συγχρόνως υποστηρίζονται στην αυτοαξιολόγησή τους.

Δεύτερη στρατηγική: Ερωτήσεις και αποτελεσματική συζήτηση.

Οι ερωτήσεις στην τάξη αποτελούν σπουδαίο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών με την προϋπόθεση ότι υπάρχει σωστός χειρισμός και σχεδιασμός από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στη διαμορφωτική αξιολόγηση οι ερωτήσεις έχουν σκοπό να κάνουν το μαθητή να σκεφθεί και να παράσχουν πληροφορίες στον εκπαιδευτικό ώστε να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του (Leathy et al, 2005). Οι ερωτήσεις για να διευκολύνουν το ρόλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτου επίδοσης. Οι «ανοιχτές ερωτήσεις» είναι δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τη δημιουργική τους έκφραση και τη συνδυαστική τους σκέψη. Ο χρόνος αναμονής για την απάντηση πρέπει να είναι αρκετός ώστε να δίνει την ευχέρεια στον κάθε μαθητή να δομεί τη σκέψη του πριν απαντήσει.

Τρίτη στρατηγική: Ανατροφοδότηση.

Ανατροφοδότηση είναι η αμφίδρομη μεταβίβαση πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Baroudi, 2007). Όταν μοναδική πληροφορία στον μαθητή είναι μόνο οι

βαθμοί τότε ο μαθητής δεν ξέρει τι έχει κάνει σωστά και τι λάθος και τι πρέπει να κάνει για να βελτιωθεί. Αντίθετα τα σχόλια και οι οδηγίες που γράφει ο εκπαιδευτικός στις εργασίες είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά και να ενισχύσουν την επιθυμία των μαθητών για μάθηση. Η από κοινού διόρθωση των εργασιών με τους μαθητές και η ανάλυση των λαθών που ανακύπτουν είναι μια διαδικασία που μπορεί να γίνεται επιλεκτικά και έχει αποτελέσματα σε μαθητές που έχουν ανάγκη από ατομική ανατροφοδότηση προκειμένου να προβληματιστούν πάνω τις απαντήσεις τους και να κατανοήσουν τα λάθη τους.

Για να είναι αποτελεσματική η ανατροφοδότηση σύμφωνα με τους Nicol & Macfarlane-Dick, (2006), θα πρέπει να ισχύουν τα παρακάτω:

1. να συμβάλει στη κατανόηση του μαθησιακού στόχου.
2. να βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης
3. να παρέχει σαφείς πληροφορίες στους μαθητές αναφορικά με τη μάθησή τους
4. να ενθαρρύνει το διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.
5. να παρέχει κίνητρα για μάθηση και να ενισχύει τους μαθητές.
6. να δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να καλύπτει τα μαθησιακά του κενά.
7. να παρέχει πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Τέταρτη στρατηγική: Ετεροαξιολόγηση - Αλληλοαξιολόγηση.

Η ιδέα της αξιολόγησης μεταξύ ομοτίμων (peer grading) αποτελεί τμήμα των ομαδο-συνεργατικών μορφών διδασκαλίας. Οι Black et al. (2003) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση μεταξύ των ομοτίμων (συμμαθητών) είναι μια σημαντική συμπληρωματική διαδικασία που παρέχει κίνητρα στους μαθητές να δουλεύουν πιο προσεκτικά. Πραγματοποιείται από τους μαθητές στη δική τους γλώσσα και έτσι η κριτική είναι απόλυτα κατανοητή και κάτω από προϋποθέσεις πιο αποδεκτή σε σχέση με αν γινόταν από εκπαιδευτικό. Σίγουρα για να εφαρμοστεί η αλληλοαξιολόγηση πρέπει να έχουν προετοιμαστεί σωστά οι μαθητές και να υπάρχει εποπτεία από τον εκπαιδευτικό ιδιαίτερα στην αρχή.

Πέμπτη στρατηγική: Αυτοαξιολόγηση.

Στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης η αυτοαξιολόγηση ορίζεται ως η διεργασία κατά την οποία οι μαθητές αναστοχάζονται για την ποιότητα της εργασίας τους και κρίνουν το βαθμό στον οποίο αυτή αντανακλά στους επιδιωκόμενους στόχους. Στην αυτοαξιολόγηση δεν ενδιαφέρει μόνο το αποτέλεσμα αλλά και η πορεία της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Andrade (2010) αρχικά γίνεται ο καθορισμός του στόχου, στη συνέχεια από κοινού με το μαθητή σχεδιάζεται η πορεία προς την κατάκτησή του, ακολουθούν οι διαδικασίες υλοποίησης και τέλος γίνεται αυτοαξιολόγηση επί του αποτελέσματος.

Δυσκολίες και προβλήματα στην εφαρμογή

Υπάρχουν δυσκολίες όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενσωματώσουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως και κάθε τι διαφορετικό έξω από την παραδοσιακή διδασκαλία που αποτελεί τη συνηθισμένη πρακτική. Οι Black & William (1998) διαπιστώνουν τα παρακάτω:

1. Υπάρχει έλλειψη χρόνου στους εκπαιδευτικούς λόγω του επίσημου αναλυτικού προγράμματος που πρέπει να εφαρμοστεί.
2. Η ανάθεση υπευθυνοτήτων στους μαθητές πολλές φορές είναι προβληματική γιατί οι μαθητές μερικές φορές μπορεί να φερθούν ανώριμα αλλά και γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι διατεθειμένοι να τροποποιήσουν τη σχέση κυριαρχίας που έχουν σε σχέση με τους μαθητές.
3. Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν δυσκολίες στη διατύπωση ερωτήσεων και στο χειρισμό των απαντήσεων, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ανατροφοδότησης.
4. Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών δεν είναι κάτι δεδομένο και χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό ώστε να γίνει αποτελεσματικά.

Συμπεράσματα

Είναι προφανές από τα παραπάνω ότι η διαμορφωτική αξιολόγηση δεν είναι ένας νέος τρόπος αξιολόγησης αλλά μια νέα εκπαιδευτική προσέγγιση που θέτει σε νέες βάσεις την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως τέτοια μπορεί να μεταμορφώσει τη καθημερινή διδακτική πράξη και να μεταφέρει την έμφαση από την αξιολόγηση ως μέτρο σύγκρισης και κατάταξης σε ένα εργαλείο με στόχο τη βελτίωση της μάθησης. Για να μπορέσει να γίνει αυτό χρειάζεται να πιστέψουν οι εκπαιδευτικοί στην αξία της, να κατανοήσουν τον τρόπο εφαρμογή της και να το εφαρμόσουν με τους μαθητές τους. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού στη μεθοδολογία της διαμορφωτικής αξιολόγησης και στο πως μπορεί αυτή να αξιοποιηθεί για την προαγωγή της μάθησης, για την ανάπτυξη στους μαθητές αυτορρυθμιστικών μηχανισμών, καθώς και για την ενίσχυση των κινήτρων τους.

Η εργασία αυτή αποτελεί ένα πρώτο ενημερωτικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση, ως επόμενο βήμα θα μπορούσε να είναι η λεπτομερής αξιοποίηση διαδικτυακών εφαρμογών που μπορούν να βοηθήσουν για την εφαρμογή στην τάξη.

Βιβλιογραφία

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καράκιζα, Τ., Κολοκοκτρώνης, Δ. & Τ. Θεοφανέλλης (2011). Εκπαιδευτικό συμβόλαιο: προώθηση της συμμετοχής των μαθητών στη διαμόρφωση και εφαρμογή των κανόνων της σχολικής τάξης. Σύγχρονη Εκπαίδευση 5, σ.σ. 3-10.

Κασσωτάκης, Μ. (1989). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2013). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ρεκαλίδου, Γ. (2011). Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση; Αθήνα: Πεδίο.

Σταύρου, Χ. & Νεοφύτου Α. (2012). Η αξιολόγηση του μαθητή. Στο www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/axiologisi_mathiti_Pafos2012/axiologisi_Stoxoi_Eidi.pdf (προσπελάστηκε στις 10/6/2018).

A.R.G. (Assessment Reform Group) (2002). Assessment for learning: 10 principles. Research based principles to guide classroom practice. London: Institute of Education: University of London. https://www.researchgate.net/publication/271849158_Assessment_for_Learning_Research-based_principles_to_guide_classroom_practice_Assessment_for_Learning (προσπελάστηκε στις 14/4/2018).

Baroudi, Z. (2007). Formative assessment: Definition, elements and role in instructional practice post-script. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), σ.σ. 37-48.

Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, σ.σ. 7-74.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.

Bloom, B. S., Hastings, J. TH. & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation on student learning*. New York: McGraw – Hill.

Broadfoot, P.M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C.V., Harlen, W. & James, M. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK: University of Cambridge, School of Education.

Cizek, G.J. (2010). An introduction to Formative Assessment: History, Characteristics and Challenges. Στο: Andrade, H.L. & Cizek, G.J.(Eds). *Handbook of Formative Assessment* (σ.σ. 3-17) New York: Routledge.

Leathy, S., Lyon, C., Thompson, M. & William D. (2005) *Classroom assessment: Minute by minute, day by day*. *Educational Leadership*, 63(3), σ.σ. 19-24.

Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. (4th Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), σ.σ. 199-218.

OECD (2005). *Formative Assessment: improving learning in secondary classrooms*. Στο: <https://www.oecd.org/edu/ceeri/35661078.pdf> (προσπελάστηκε στις 2/5/2018).

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. In Tyler, R. Gagne, R. & Scriven, M. *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.

William D. & Thompson, M. (2007). *Intergrading assessment with instruction: What will it take to make it work?* In C.A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Erlbaum.

William, D. (2007). *Keeping learning on track: classroom assessment and the regulation of learning*. In F. K. Lester Jr (Ed.), *Second handbook of mathematics teaching and learning* (pp. 1053-1098). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

William, D. (2010). *An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment*. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York, NY: Taylor & Francis.

Wylie, C. & Lyon, C. (2013). *Using formative assessment rubrics, reflection and observation tools to support professional reflection on practice*. Στο: https://d1e2bohyu2u2w9.cloudfront.net/sites/default/files/tlr-asset/formative_assessment_rubrics_and_observation_tools_document.pdf (προσπελάστηκε στις 27/3/2018)

Ένα διδακτικό παράδειγμα της θεωρίας της πρόσληψης: Ευριπίδης-Σεφέρης.

Χαράλαμπος Ψαρρός, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, xaris.psarros@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει ως θέμα την παρουσίαση της λογοτεχνικής θεωρίας της πρόσληψης, μέσω της επεξεργασίας του μύθου της Ελένης, από έναν αρχαίο, τον Ευριπίδη, και έναν σύγχρονο δημιουργό, το Σεφέρη. Η σύγκριση των δύο αυτών οπτικών καταδεικνύει τη διαφορετική, λόγω στοχοθεσίας, ιστορικής εποχής και λογοτεχνικών περιορισμών, αντιμετώπιση και διαχείριση του μύθου. Δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αντιληφθεί, μέσα από την δημιουργική πρόσληψη της αρχαίας τραγωδίας, κομβικά στοιχεία της ποιητικής του Σεφέρη και τη θέση του απέναντι στο Κυπριακό πρόβλημα αλλά και στους προσωπικούς του μύθους, που καθόρισαν την ποιητική του έμπνευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρόσληψη, Ελένη, Κύπρος, Ευριπίδης, Σεφέρης.

Είναι παιδιά πολλών ανθρώπων τα λόγια μας (Σεφέρης)

Για πολλούς αιώνες, υπό την επιρροή της ιδεαλιστικής θεωρίας του Πλάτωνα, όσο κι αν ο ίδιος δεν την αντιμετώπιζε έτσι, η Λογοτεχνία προσεγγιζόταν ως ιερή αγελάδα: εθεωρείτο ότι η ερμηνευτική της εξαντλούνταν στην εξιχνίαση, εν είδει αστυνομικής έρευνας για ολίγους και μνημένους, ενός άχρονου, αντικειμενικού και πανανθρώπινου ιδεώδους που λειτουργούσε ως αδιαμφισβήτητη αυθεντία για τον βουβά έκπληκτο μπροστά της αναγνώστη. Ο ρόλος αυτού του τελευταίου, αν υπήρχε τέτοιος, περιοριζόταν αφενός στην απόδοση θαυμασμού προς τη μεγαλοφυΐα του Δημιουργού, και, αφετέρου, στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη απορρόφηση των λογοτεχνικών θέσφατων στην καθημερινότητα του ώστε να γίνει «καλύτερος». Ο ειδικός, από την άλλη, της Λογοτεχνίας ουσιαστικά ακολουθούσε τον ίδιο ασφαλή δρόμο αλλά πιο συστηματικά και επαγγελματικά: ερευνούσε το συγγραφικό βίο και τις επ' αυτού επιρροές, αναζητούσε ποικίλα και δεδομένα κλειδιά μορφής και περιεχομένου, αναζητούσε τη «μία» ερμηνεία, έβαζε «ταμπέλες», και ταξινομούσε σε μεθοδολογικά «κουτάκια» τη συγγραφική ευαισθησία χωρίς να (θέλει να) υποψιάζεται την ύπαρξη τυχόν χασμάτων σ' αυτήν, χωρίς να αμφιβάλλει, χωρίς να παράγει νέα νοήματα, γυρίζοντας γύρω από τη σχέση δημιουργός-δημιούργημα σαν το φίδι γύρω από την ουρά του. Το παιχνίδι της ανοικείωσης, ουσιαστικά δηλαδή της λογοτεχνικότητας, είχε περιορισμένο προσδόκιμο επιβίωσης εφόσον, όσο μεγαλοφυής και ευαίσθητος κι αν ήταν ο συγγραφέας, από μια στιγμή και μετά, καταντούσε στα (και από τα) χέρια του λογοτεχνικού κριτικού, του μόνου κατανοούντος και αρμόδιου να μιλήσει, μονοσήμαντος και προβλέψιμος.

Η θεωρία της πρόσληψης με βασικούς εκπροσώπους τους Jauss, Iser και Fish της λεγόμενης σχολής της Κωνσταντίας, από το 1967, προχώρησε σε αλλαγή παραδείγματος τοποθετώντας στο κέντρο της ερμηνευτικής διαδικασίας, όχι την προθετικότητα του συγγραφέα (Ρομαντισμός) ή το κείμενο (Φορμαλισμός), αλλά τους αποδέκτες της συγγραφικής παραγωγής, τους «πελάτες» του δημιουργού, δηλαδή τους περιφρονημένους

αναγνώστες. Το νόημα ενός λογοτεχνικού έργου, κατά τη θεωρία της πρόσληψης, είναι πάντα ανοιχτό, δεν ισοπεδώνεται ως μονοδιάστατο απολίθωμα ούτε ανήκει ως ιερό αντικείμενο αποκλειστικά και μόνο στο δημιουργό, στην εποχή ή στον πολιτισμό του. Δεν είναι άλλωστε αυτός ο σκοπός της λογοτεχνικής έκφρασης που αποτελεί μίαν κατεξοχήν διαλεκτική- επικοινωνιακή διαδικασία πρόσληψης, αλληλεπίδρασης και παραγωγής νέων νοημάτων ανάλογα με τον πνευματικό, αισθητικό και συναισθηματικό οπλισμό των συμμετεχόντων στη διαδικασία αυτή (συγγραφέα, κριτικών, λογοτεχνών και όλων των δυνάμει αναγνωστών). Ο δικός τους ορίζοντας νοημάτων συγχωνεύεται δυναμικά με τον ορίζοντα νοημάτων του έργου ώστε η κατανόηση-ερμηνεία του παρελθόντος που αυτό κομίζει, να μεταφραστεί και να οργανωθεί σε μια νέα, κάθε φορά, ανάλογα με την ανάγνωση, βίωση του παρόντος. Η θεωρία της πρόσληψης πρεσβεύει ότι το νόημα κάθε έργου συνεχώς επανερμηνεύεται και ανοικειώνεται ανάλογα με τα μάτια και την ψυχή του αποδέκτη του, που υπό την επίδραση της ανάγνωσης του και προκαλούμενος από τις νύξεις του, μπορεί να το αναδιαμορφώσει σε ένα νέο έργο.

Στο πλαίσιο αυτό είναι ενδιαφέρον και πρόσφορο για την εκπαιδευτική πράξη, να διερευνηθεί η ανάγνωση του μύθου της Ελένης κατά Ευριπίδη (τον από *σκηνης φιλόσοφον* των αρχαίων) από το Γιώργο Σεφέρη (έναν πολιτικά φιλοσοφούντα «ιστορικό» ποιητή) στο ποίημα του *Ελένη*.

Ο Σεφέρης, ο ποιητής της διανοητικής συγκίνησης και της αναζήτησης της απόλυτης ισορροπίας ανάμεσα στο λόγο και στο, από αυτόν διακριτικά αλλά καταγιγιστικά, αναδυόμενο συναίσθημα, πίστευε στη χρήση του μύθου και της ιστορίας ως εργαλείων έμπνευσης για το δημιουργό. Θαύμαζε τον Έλιοτ και τον Καβάφη για την ικανότητα τους να αντικειμενικοποιούν το συναίσθημα σε πανανθρώπινο βίωμα μέσω της καταφυγής στην ιστορική πραγματικότητα ή στο μύθο. Η μέθοδος του αυτή- μυθική αντικειμενική συστοιχία (Βαγενάς, 1979) ή μυθική και λογοτεχνική παραπομπή (Μαρωνίτης, 1984) - βασιζόταν στην αντίληψη ότι ο μύθος είναι έκφραση του συλλογικού υποσυνείδητου. Γι' αυτό η χρήση του από έναν λογοτέχνη εκκινεί στους αναγνώστες κοινές υποβόσκουσες εμπειρίες και κρυμμένες ταυτίσεις του παρόντος. Αν μάλιστα ο αναγνώστης αντιδράσει στα ερεθίσματα αυτά επιλέγοντας, απορρίπτοντας και δημιουργώντας με νέες ευαισθησίες ένα άλλο έργο, το καλλιτεχνικό του εγώ εισέρχεται σε μια διαδικασία επανενεργοποίησης του παρελθόντος μέσω του παρόντος με προσέγγιση όχι βέβαια ιστορική αλλά αισθητική (Τζιόβας, 2005). Ο ίδιος ο Σεφέρης σημείωνε, μιλώντας ουσιαστικά ως προσλαμβάνων αναγνώστης και λογοτέχνης, ότι αν επρόκειτο να γράψει ένα ποίημα για το Μακρυγιάννη, θα το έγραφε, «*συγκεντρώνοντας από την εμπειρία που έχω των εικόνων και των καημών του τόπου μου, τις λέξεις εκείνες που κατά το αίσθημά μου θα σας έδιναν τη συγκίνηση που μου έδωσε, χωρίς ίσως να τον ονομάσω διόλου...*» (Σινόπουλος, 1984-Βαγενάς, 1979) Χαρακτηριστικά προς αυτήν την κατεύθυνση είναι τα 24 ποιήματα της συλλογής με τον αποκαλυπτικό τίτλο «*Μυθιστόρημα*».

Προς την ίδια κατεύθυνση, με τη λογική βέβαια της αναγνωστικής ανταπόκρισης, κινείται και η θεωρία του Jauss: αυτός πίστευε ότι τα αιώνια ερωτήματα των κλασικών κειμένων διαιώνίζονται μόνο μέσα από την πρόσληψη και η επαναδιαπραγματεύσή

τους καθορίζεται από το συγκριτικό ενδιαφέρον που γεννά η κατάσταση που βιώνουμε στο παρόν (Fokkema, 1997). Έτσι, « η μυθοπλασία μάς κοινοποιεί κάτι για την πραγματικότητα. Τούτο καθίσταται δυνατόν, στο βαθμό που η αισθητική εμπειρία δεν χρειάζεται να κατασκευάσει έναν ιδιαίτερο κόσμο, αλλά συνιστά τον ορίζοντα που μας αποκαλύπτει το νόημα του κόσμου από τη σκοπιά του άλλου» (Jauss, χ.χ).

Για να διερευνήσουμε, κατά τον Jauss, τη σχέση διαμεσολάβησης ανάμεσα στο παλιό και το νέο έργο (στη δική μας περίπτωση ανάμεσα στις δύο « Ελένες»), πρέπει να αναλύσουμε τη διαδικασία που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο έργο το οποίο προσλαμβάνεται και στη συνείδηση που το προσλαμβάνει- «δημιουργική παρανάγνωση» (Jauss, χ.χ.)- διαδικασία που προϋποθέτει την επιλογή (Fokkema, 1997). Υπάρχουν τρεις τρόποι με τους οποίους ένας συγγραφέας μπορεί να προκαταλάβει την ανταπόκριση του αναγνώστη του («ορίζοντας προσδοκιών» του αναγνώστη): η ενδογενής ποίηση του είδους, οι υποδηλούμενες σχέσεις με κοινά έργα των λογοτεχνικών συμφραζόμενων και η δυνατότητα που έχει ένας αναγνώστης να προσλάβει το έργο μέσα στον ευρύτερο ορίζοντα της εμπειρίας της ζωής του (Hawthorn, 1993). Ειδικά το τελευταίο αφορά νόρμες που αντλούνται όχι από τα προς σύγκριση αντικείμενα-λογοτεχνικά έργα, αλλά από την προϋποτιθέμενη γνώση και τα σύγχρονα ενδιαφέροντα του ερμηνευτή-παραγωγού του νέου έργου (Jauss, χ.χ.). Προς αυτά λοιπόν τα προλεχθέντα (το προσλαμβανόμενο έργο –Ελένη- και Ευριπίδης, την προσλαμβάνουσα συνείδηση, τα ενδιαφέροντα της και τις επιλογές στις οποίες αυτά την ωθούν- Σεφέρης-), πρέπει να στραφεί η ανάλυσή μας.

Η κρίση του Πάρη, ο Τρωικός πόλεμος και η Ελένη ως συνώνυμη με τον πόλεμο αυτόν και τα δεινά του απετέλεσαν βασικά στοιχεία της μυθικής (γι' αυτούς ιστορικής) κουλτούρας των αρχαίων. Ειδικά η τελευταία, το πρότυπο της μοιραίας γυναίκας και μοιχού με την περιλάλητη ομορφιά, είχε εμπνεύσει, και ακόμα εμπνέει, πολλούς συγγραφείς. Πέρα από την εκδοχή των Ομηρικών επών, είχε θεωρηθεί άξια αναφοράς τουλάχιστον από τον Ηρόδοτο, το Γοργία, το Στησίχορο στην *Παλινωδία* του και φυσικά τον Ευριπίδη. Ειδικά των δύο τελευταίων η σχέση, αν υποθέσουμε ότι στην εκδοχή του πρώτου στηρίχτηκε ο δεύτερος, είναι διακειμενική σχέση αναγνωστικής ανταπόκρισης εφόσον ο Ευριπίδης χειρίζεται και ανανεώνει ελεύθερα την εκδοχή του Στησίχορου (Allan, 2008).

Σύμφωνα με την Ευριπίδεια εκδοχή, η Ελένη δεν πήγε ποτέ στην Τροία, αλλά, μετά από επέμβαση της Ήρας, μόνο το ομοίωμά της, ενώ η ίδια είχε μεταφερθεί στην αυλή του Πρωτέα στην Αίγυπτο. Για το ομοίωμα λοιπόν έγινε ο Τρωικός πόλεμος. Γύρω από την ανατρεπτική αυτήν ιδέα, της συγκλονιστικής πολεμικής επιχείρησης βασισμένης όμως πάνω σε μια σαθρή παραπλανητική πραγματικότητα (Romilly, 1997), χτίζεται η Ευριπίδεια τραγωδία που παραστάθηκε το 412 π.Χ, μέσα στον Πελοποννησιακό πόλεμο, αμέσως μετά και υπό τον απόηχο της Σικελικής καταστροφής. Θέματά της είναι η συμφορά του πολέμου και η συνακόλουθη απομυθοποίηση των θεωρούμενων ως πολεμικών ηρώων, η σχέση της θεϊκής βούλησης και της ανθρώπινης ελευθερίας, η επισφαλής πορεία από την άγνοια στη γνώση και κυρίως η αντίθεση ανάμεσα στη

φαινομενική και τη ρεαλιστική πραγματικότητα, ζητήματα που απασχολούν και την ποίηση του Σεφέρη.

Το ποίημα *Ελένη* ανήκει στη συλλογή...*Κύπρον, ου μ'εθέσπισεν...* (*Ημερολόγιο καταστρώματος Γ'*, 1955). Ο ποιητής είχε ιδιαίτερο συναισθηματικό δεσμό με το νησί, το είχε επισκεφθεί και παραμείνει εκεί τουλάχιστον τρεις φορές, και από αυτό εμπνέονται τα δεκαπέντε «κυπριακά» του ποιήματα. Ήταν γι' αυτόν «ένας τόπος όπου το θαύμα λειτουργεί ακόμη...», ένας τόπος όπου «κάθε πέτρα λέει ένα παραμύθι» (Γεωργής, 1991). Την εποχή εκείνη το Κυπριακό ζήτημα βρισκόταν σε έντονη έξαρση και ο Σεφέρης λόγω της διπλωματικής του ιδιότητας το παρακολουθούσε στενά και πονούσε γι' αυτό βιώνοντας εκ των έσω τα πολιτικά τερτίπια που το αφορούσαν. Ίσως η Κύπρος, ως μία Ελλάδα υπό κίνδυνο, στις παρυφές της κυρίως Ελλάδας, ήταν συναισθηματικά ταυτόσημη γι' αυτόν με την πατρίδα του τη Σμύρνη που είχε στερηθεί σε μικρή ηλικία.

Το ποίημα χρησιμοποιεί ως μότο τρία αποσπάσματα της Ευριπίδειας *Ελένης* (στ.148-150, 582,705-707), που συνενώνουν δύο αρχαίους μύθους, το μύθο του Τεύκρου που πήγε στην Κύπρο, όπου ίδρυσε τη Σαλαμίνα, διωγμένος από τον πατέρα του επειδή θεωρήθηκε απ' αυτόν υπεύθυνος για το θάνατο του αδελφού του, και το μύθο του ομοιώματος της Ελένης, στο οποίο βασίστηκε ο Ευριπίδης. Από όλα τα πρόσωπα της Ευριπίδειας τραγωδίας ο ποιητής επιλέγει μόνο τον δευτεροαγωνιστή Τεύκρο και τον τοποθετεί στην Κύπρο (και όχι στην Αίγυπτο, όπως ο Ευριπίδης) ως αφηγητή στο ποίημα του και ως δικό του προσώπειο (Καραντώνης, 1976-Καστρινάκη, 2009), για τους εξής λόγους: α) είναι διωγμένος από την πατρίδα του, όπως ο Σεφέρης από τη Σμύρνη β) αναζητά νέα πατρίδα στην Κύπρο, ένα νησί που για το Σεφέρη αποτελεί πατρίδα, όπως αναφέρθηκε πριν, και για το οποίο θέλει τώρα να μιλήσει γ) έζησε μέσα στους πολέμους (στ.11-14), αισθάνεται εντελώς αντιηρωικά τη ματαιότητά τους (στ.21-22), όπως ο Σεφέρης, και έχει το δικαίωμα να μιλήσει γι' αυτούς και τα δεινά που προκαλούν, πόσο μάλλον αφού ο ίδιος, νικητής και άπατρις ταυτόχρονα, αισθάνεται το βάρος τους (στ. 84, 106,110 τραγωδίας) δ) αν και «στρατευμένος» στην ιδέα του πολέμου, δε διστάζει να μιλήσει καθαρά γι' αυτόν. Ομοίως ο Σεφέρης, αν και «στρατευμένος» διπλωμάτης, δε διστάζει μέσα από το έργο του να μιλήσει ενάντια στην πολιτική και τους διαχειριστές της. ε) έχει κοινό με το Σεφέρη πόνο για έναν «αδελφό» (στ.51/στ.στ.104 τραγωδίας), τον Αίαντα, τον αδελφό του Σεφέρη (Γεωργής, 1991) ή τη συλλογική απώλεια (Καστρινάκη, 2009) στ) είναι περιφερειακό πρόσωπο στην τραγωδία, εμφανίζεται μόνο στον πρόλογο, δε συμμετέχει στην κύρια δράση, δεν είναι σίγουρος για το ποια Ελένη βλέπει και, κατά την Καβαφική μέθοδο, μπορεί ο ποιητής να τον αναπλάσει ελεύθερα και να αξιοποιήσει τις αμφιβολίες του (Καστρινάκη, 2009)-στ.20,56-57, 59 στο ποίημα του Σεφέρη- ώστε να αντανakλά πλέον τις αξίες, όχι της εποχής του Ευριπίδη, αλλά του Σεφέρη. Τέλος, με μοχλό τον Τεύκρο, το ποίημα του Σεφέρη λειτουργεί σε σχέση με την Ευριπίδεια Ελένη ως αναδρομική αφήγηση εφόσον αυτός αναθυμάται και στοχάζεται κινούμενος από τη συνάντησή του με την Ελένη στον πρόλογο της τραγωδίας (στ.23-31 στο Σεφέρη-εδώ υπάρχει παρέκκλιση σε σχέση με τον Ευριπίδη αφού ο Σεφέρης παρουσιάζει ότι ο Τεύκρος και όχι ο Μενέλαος ή ο υπηρέτης του μαθαίνει από την Ελένη ότι οι Έλληνες πολεμούσαν για μια νεφέλη (Κρίκου-

Davis, 2002)- / είναι πολύ χαρακτηριστικά περιγραφικός για το πώς η θύμηση της οπτικής εμπειρίας οδηγεί και ξετυλίγει το στοχασμό στη Σεφερική *Ελένη*, ο στίχος 122 της τραγωδίας, ειρωνικά βέβαια εκεί λειτουργώντας, *αὐτός γάρ ὄσσοις εἰδόμην και νοῦς ὄρᾱ*. Αυτό ακριβώς κάνει ο Τεύκρος).

Ο πρώτος στίχος του ποιήματος με την αναφορά στη θρηνητική (Γεωργής, 1991) αηδόνα επαναλαμβάνεται δύο ακόμη φορές και λειτουργεί ως επωδός. Η αναφορά στο αηδόνι παραπέμπει στο πρώτο στάσιμο της τραγωδίας το οποίο κυρίως αξιοποιεί ο Σεφέρης εφόσον περιέχει όλα τα θέματα που και ο ίδιος θίγει στην *Ελένη* του: τα δεινά του πολέμου για εχθρούς (στ.1113-1121/ στ.8, 25, 42, 63-67 στον Σεφέρη) και δικούς (στ.1122-1131 ας θυμηθούμε ότι οι Αθηναίοι αυτήν την περίοδο βρίσκονται στην πλευρά των ηττημένων (Καστρινάκη, 2009) / στ.27,42-47,63-67 στον Σεφέρη), την αντίθεση *φαίνεσθαι-είναι* (στ.1134/ στ.20,28-31,38,40-41,48-50, 56-57, 66-68 στον Σεφέρη), το απρόβλεπτο και ταραχώδες των θεϊκών παρεμβάσεων στα ανθρώπινα (στ.1137-1150/ στ.39, 53, 58-59 στον Σεφέρη), την απομυθοποίηση των «ηρώων» (στ.1151-1164/ στ. 11-16, 21-22, 60-68 στον Σεφέρη). Αξιοποιεί μάλιστα στίχους του Ευριπίδη αυτούσιους ή παραλλαγμένους: στ.2-3 με τους στίχους του στασίμου 1107-1110 *τάν ἐναύλοις ὑπό δεινροκόμοις μουσεῖα καί θάκουσ ἐνίζουσαν ἀναβοάσω, τάν ἀοιδόταταν ὄρνιθα μελωδόν ἀηδόνα / στ.53 με το στίχο 1137 ὄ τι θεός ἤ μή θεός ἤ τό μέσον / στ.49 με το στίχο 1145 πτανός γάρ ἐν κόλποις / στ.43-44 με το στίχο 1161 νῦν δ'οἱ μέν Ἄιδαι μέλονται κάτω. Οι εξωτερικές εξελίξεις της υπόλοιπης τραγωδίας δεν απασχολούν το Σεφέρη (η δράση των υπόλοιπων, πλην Τεύκρου προσώπων, το δόλιο σχέδιο της Ελένης, η φυγή).*

Ως συνέχεια της σχέσης του πρώτου στασίμου της τραγωδίας με τη Σεφερική *Ελένη*, πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η δεύτερη έχει όλα τα στοιχεία ενός αρχαίου τραγικού χορικού, όπως επιβάλλει και το θέμα της, δοσμένα όμως με μια σύγχρονη επανενεργοποιημένη οπτική ώστε να ανταποκρίνονται στην ποιητική ευαισθησία του νεοέλληνα δημιουργού και αναγνώστη: ο πυκνός δραματικός μονόλογος, συχνά εσωτερικός, το κουβεντιαστό προφορικό ύφος με τις εναλλαγές των προσώπων και οι αποστροφές με την κυριαρχία του β'ενικού που αποκαλύπτει το φορτισμένο διακυμαινόμενο συναίσθημα, η συχνή εσωτερική εστίαση (απόλυτη στο Σεφέρη) με παράλληλη αναφορά σε εξωτερικά γεγονότα, οι εναλλαγές μακροπεριόδων και μικροπεριόδων στίχων, ο μεταφορικός λόγος (πολύ πιο συγκρατημένος στο Σεφέρη), η μετακίνηση από το παρελθόν στο παρόν και αντίστροφα, οι χωρίς απάντηση και γεμάτες πίκρα ερωτήσεις, η επιγραμματικότητα, η λειτουργία του χορού ως εκφραστή των απόψεων του κοινού και του συγγραφέα (εδώ πρέπει να κάνουμε τη διάκριση που επιβάλλεται από τη διαφορά της προθετικότητας και των αισθητικών κανόνων των δύο δημιουργών: ο Ευριπίδης, αφανής ως δημιουργός, στοχάζεται και καθολικεύει, μέσα από μια συλλογική persona, για θέματα επίκαιρα, τον Πελοποννησιακό πόλεμο και τη Σικελική καταστροφή, με στόχο την ευαισθητοποίηση και ταύτιση ενός συγκεκριμένου δημοκρατικού συνόλου- ο Σεφέρης, μέσα από μια διάφανη, λόγω των πολλών του ταυτίσεων με αυτήν, persona, στοχάζεται και καθολικεύει για θέματα επίκαιρα, τον Κυπριακό αγώνα και το νόημα του, εμφανή όμως μόνο στο μνημένο αναγνώστη, και με στόχο, όπως επιτάσσει η

σύγχρονη λειτουργία της Τέχνης, την έκφραση των προσωπικών του ανησυχιών χωρίς συγκεκριμένο-επιβεβλημένο αποδέκτη).

Η έναρξη του ποιήματος με την αναφορά στο αηδόνι, πέρα από τους δομικούς λόγους και την εξωτερική παραπομπή στο άστάσιμο της τραγωδίας, ενεργοποιεί τα θέματα, «άγρυπνη ποιητική συνείδηση» (Καραντώνης, 1976-Γεωργής, 1991) και «Κύπρος», μέσω της αναφοράς στις Πλάτρες, που είναι ο διαρκώς υποκείμενος χώρος του ποιήματος (ο τόπος εμπνέει τον ποιητή). Ο στίχος με το δεκαπεντασύλλαβο μέτρο, το επίθετο «ποιητάρης» που ακολουθεί και οι αποστροφές προς το (κυπριακό) αηδόνι (συμμετοχή της φύσης-πουλιών στο ανθρώπινο πάθος (Γεωργής, 1991), στοιχείο που υπάρχει και στην τραγωδία) δίνουν έντονο δημοτικό χρώμα (Κρίκου-Davis, 2002) στο ποίημα και το εντάσσουν στη χορεία της λαϊκής παράδοσης, όπου ανήκει και το αρχαίο θέατρο ως λαϊκό θέαμα, προσφέροντας καθολικότητα και δραματικότητα. Το ποίημα ξετυλίγεται μέσα από το μονόλογο του Τεύκρου με θέματα τη μνήμη, τον εκπατρισμό, την κοινή ανθρώπινη μοίρα στον πόλεμο (στην τραγωδία ο Τεύκρος μεροληπτούσε υπέρ των Ελλήνων), τη ματαιότητα του πολέμου, την Κύπρο.

Πρέπει, τέλος, να γίνει ειδική αναφορά στην κοινότητα των τίτλων των δύο ποιημάτων: ο Ευριπίδης αντιλαμβάνεται την «Ελένη», ως συνώνυμο της εξαπάτησης, της ασταθούς και αδιέξοδης πορείας, του δόλου των θεών απέναντι στους ανθρώπους. Είναι το πρόσχημα του αντιπολεμικού του μηνύματος, ταιριαστού στην περίπτωση της Αθήνας της στιγμής. Επιπλέον όμως, με την εξέλιξη που δίνει στην πλοκή (τέχνασμα της Ελένης και φυγή) ειρωνεύεται έντονα και τραγικά όσους θεωρούν ότι η εξαπάτηση είναι μία εκτροπή από την κανονικότητα. Αντιθέτως είναι η κανονικότητα, αφού ακόμα και οι εξαπατημένοι και θρηνούντες για τις συνέπειές της (Ελένη, Μενέλαος) τη χρησιμοποιούν για να εξαπατήσουν και μάλιστα με την ευλογία των θεών! (Θεονόη, Αθηνά). Ο Σεφέρης, από την άλλη, κρατάει από την «Ελένη», το στοιχείο της εξαπάτησης, στρέφοντάς το όμως αποκλειστικά προς την κατεύθυνση της τραγικής ματαιότητας των πολέμων, χωρίς το αισιόδοξο Ευριπίδειο μήνυμα που την καθιστά μέρος της ζωής. Η σκέψη του, μάλιστα, όσο κι αν είναι καθολικευμένη - αόριστες ανωνυμίες και πληθυντικοί αριθμοί (Κρίκου-Davis, 2002) στους στίχους 60-68-, είναι δεμένη με τη συγκεκριμένη ιστορική περίσταση και τον τόπο (Κυπριακός αγώνας και προδοσία του από τους θεωρούμενους ως ηγέτες του ελεύθερου αντικομμουνιστικού κόσμου). Έτσι η δική του ανάγνωση της Ευριπίδειας τραγωδίας αφορά την καταγγελία της υποκρισίας των συμμάχων, την ανέξοδη κατασπατάληση του Ελληνικού αίματος στον αγώνα για ελευθερία κατά το Β' παγκόσμιο, την προδοσία της δίκαιης επιθυμίας της Κύπρου για αυτοδιάθεση, της Κύπρου που τόσο υπαινικτικά περνά στο ποίημα.

Η Ευριπίδεια τραγωδία ξεκινώντας από το τραγικό παρόν της Αθήνας του 412 αξιοποιεί το μυθικό παρελθόν και, μέσα από την αντίθεση του είναι και του φαίνεσθαι, καταγγέλλει τον πόλεμο, αμφισβητεί τους θεούς και φιλοσοφεί για την αστάθεια των τόσο φαινομενικά σταθερών ανθρώπινων πραγμάτων και αξιών. Σκοπός του είναι να διδάξει, να προβληματίσει, να τέρψει, να παρηγορήσει. Ο σύγχρονος ποιητής, από την άλλη, με άλλες αισθητικές νόρμες και σκοπούς, άλλοτε ταυτιζόμενος και άλλοτε αποστασιοποιούμενος, προσλαμβάνει με την προοπτική του παρόντος ως ολοκληρωμένο

καλλιτεχνικό δημιούργημα το παρελθόν, εμπνέεται από αυτό και επιλέγει αυτό που τον ενδιαφέρει και ανταποκρίνεται στις επίκαιρες αναζητήσεις του. Ο σκοπός του δεν είναι η διδαχή, όπως επεδίωκε ο αρχαίος συνάδελφος του, αλλά η έκφραση, πάντα εν τοις πράγμασι, της συγκεκριμένης αλλά και υπαρξιακής του αγωνίας. Η Αθήνα του καιρού του ήταν για τον Ευριπίδη μια πατρίδα εν κινδύνω, και η παράσταση της *Ελένης* με το αίσιο τέλος θα μπορούσε ίσως να λειτουργήσει λυτρωτικά. Η Κύπρος του καιρού του ήταν για το Σεφέρη, εντελώς προσωπικά και λόγω ιδιοσυγκρασίας και λόγω επαγγέλματος, επίσης μια πατρίδα εν κινδύνω και εν αδικία από τους υποκριτές θεματοφύλακες της δικαιοσύνης. Αξιοποιώντας τα ερεθίσματα της Ευριπίδειας *Ελένης*, ο Σεφέρης επιλέγει έναν ανέστιο πικραμένο πολεμιστή σε αναζήτηση πατρίδας, όπως ο ίδιος ο Σεφέρης έβλεπε τότε τον εαυτό του, αγνοώντας τους ήρωες και τους βασιλείς της τραγωδίας, και τον ζωντανεύει με τα θέματα και το ύφος ενός θρηνητικού χορικού, όχι για να πολιτικολογήσει ή έστω να διδάξει, αλλά για να εκφράσει την προσωπική του πίκρα για την αβέβαιη μοίρα των ανθρώπων και του τόπου. Το πετυχαίνει και αφήνει τόσο βαθιά εντύπωση ώστε σήμερα πια όταν διαβάζουμε την τραγωδία του Ευριπίδη, βιώνοντας το λογοτεχνικό έργο μέσα από τα παράλληλα αναγνώσματά μας, έχουμε την βέβαιη αίσθηση ότι το μότο της είναι ο ακροτελεύτιος στίχος της Σεφερικής *Ελένης*, « για ένα πουκάμισο αδειανό για μιαν Ελένη».

Βιβλιογραφία

- Allan, W. (2008). *Euripides Helen*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Βαγενάς, Ν. (1979). *Ο ποιητής και ο χορευτής*. Αθήνα: Κέδρος.
- Γεωργής, Γ. (1991). *Ο Σεφέρης περί των κατά την χώραν Κύπρον σκαιών*. Αθήνα: Σμίλη.
- Fokkema, D-I.E. (1997). *Θεωρίες Λογοτεχνίας του Εικοστού Αιώνα, μτφρ. Γιάννης Παρίσης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Hawthorn, J. (1993). *ξεκλειδώνοντας το κείμενο-Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας, μτφρ. Μαρία Αθανασοπούλου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Ήγκλετον, Τ. (1989). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας, Εισαγωγή, Θεώρηση μετάφρασης Δημήτρης Τζιόβας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Jauss, H.R. (χ.χ.). *Η θεωρία της πρόσληψης, τρία μελετήματα, εισαγωγή, μετάφραση, επίμετρο Μίλτος Πεχλιβάνος*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Ι.Δ. Κολλάρου και Σίας Α.Ε.
- Καραντώνης, Α. (1976). *Ο ποιητής Γιώργος Σεφέρης*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Καστρινάκη, Α. (2009). *Ελένη κόρη του σκεπτικισμού. Κονδυλοφόρος 8*, 111-129.
- .Κρίκου-Davis, K. (2002). *Κολόκες-Μελέτη για τη συλλογή του Γιώργου Σεφέρη, Ημερολόγιο Καταστρώματος, Γ'(1953-1955), μτφρ. Τώνης Μόζερ*. Αθήνα: Ιδεόγραμμα.

- Μαρωνίτη, Δ.Ν. (1984). *Η Ποίηση του Γιώργου Σεφέρη*. Αθήνα: Ερμής.
- Romilly, J. de. (1997). *Η νεωτερικότητα του Ευριπίδη, μτφρ. Αγγ. Στασινοπούλου-Σκιαδά*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Σινόπουλος, Τ. (1984). *Τέσσερα μελετήματα για τον Σεφέρη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σκουρουμούνη, Α. *Θεωρητικές προσεγγίσεις στην αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία, Θεωρίες πρόσληψης, Διδακτικό υλικό ΑΠΚΥ*.
- Τζιόβας, Δ. (2005). *Από το λυρισμό στο μοντερνισμό*. Αθήνα: Νεφέλη.

Η ικανότητα αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Ανασκόπηση ερευνών

Παπανθύμου Αναστασία

Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
premnt15043@rhodes.aegean.gr

Δάρρα Μαρία

Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
darra@aegean.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι μέσα από την ανασκόπηση 14 εμπειρικών ερευνών από την Ελλάδα και το διεθνή χώρο, οι οποίες διενεργήθηκαν κατά την τελευταία δεκαετία, να διερευνήσει: α. τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να αυτοαξιολογούνται με ακρίβεια και β. τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την ικανότητα. Η ικανότητα των φοιτητών να αυτοαξιολογούνται με ακρίβεια και οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την ικανότητα έχουν εξεταστεί μόνο διεθνώς και επομένως στην Ελλάδα προκύπτει ερευνητικό κενό αναφορικά με τη διερεύνηση του εν λόγω ζητήματος. Οι εκπαιδευόμενοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να αυτοαξιολογηθούν με ακρίβεια και αυτή τους η ικανότητα εξαρτάται από συγκεκριμένους παράγοντες όπως είναι το φύλο, η προηγούμενη επίδοση, το μαθησιακό προφίλ των εκπαιδευόμενων, η αυτοπεποίθηση, τα προηγούμενα μαθησιακά επιτεύγματα, το έτος σπουδών, η βοήθεια-σκαλωσιά από τους εκπαιδευτικούς, η εκπαίδευση και η πρακτική εξάσκηση στην αυτοαξιολόγηση, η διαλογική αλληλεπίδραση και τέλος, η δυναμική αξιολόγηση.

Λέξεις-Κλειδιά: ακρίβεια αυτοαξιολόγησης, αυτοαξιολόγηση, ικανότητα αυτοαξιολόγησης, τριτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η ικανότητα των εκπαιδευόμενων να αξιολογούν οι ίδιοι την εργασία τους έχει γίνει ένας από τους έμμεσους στόχους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Boud, Lawson & Thompson, 2013). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα των Sluijsmans, Dochy και Moerkerte (1999) οι εκπαιδευόμενοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν την ικανότητα να αυτοαξιολογούνται. Η ακρίβεια στην αυτοαξιολόγηση είναι πολύ σημαντική και επομένως θα πρέπει να γίνουν οι απαραίτητες ενέργειες ώστε αυτή να μεγιστοποιηθεί (Harris & Brown, 2018). Η ανατροφοδότηση, η ικανότητα των εκπαιδευόμενων, η πρακτική εξάσκηση, οι διαφορές στο φύλο και την κουλτούρα, η φύση των κριτηρίων αξιολόγησης, τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία αξιολόγησης, η αξιολογούμενη επίδοση, ο βαθμός της σκαλωσιάς-βοήθειας και η πρόοδος σε μια εργασία είναι παράγοντες που επηρεάζουν την ακρίβεια αυτοαξιολόγησης (Topping, 2003). Επιπρόσθετα, ο Ross (2006) υποστηρίζει, ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ενδυναμωθούν στην αυτοαξιολόγησή τους μέσω ειδικής/εξειδικευμένης εξάσκησης τους στον τρόπο αξιολόγησης

των εργασιών τους. Επιπλέον, οι Harris και Brown (2018) ισχυρίζονται ότι η αυτοαξιολόγηση είναι μια απαιτητική διαδικασία για να μπορέσει να εφαρμοστεί επιτυχώς σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Οι Andrade και Valtcheva (2009) υπογραμμίζουν, επίσης, μερικούς παράγοντες που είναι σημαντικοί προκειμένου να εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου με επιτυχία όπως είναι ο προσδιορισμός των κριτηρίων και η διδασκαλία του τρόπου εφαρμογής αυτών των κριτηρίων ώστε να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να αξιολογήσουν την εργασία τους, η παροχή επαρκούς χρόνου για να αναθεωρήσουν την εργασία τους μετά το πέρας της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης και τέλος, η παροχή βοήθειας και ανατροφοδότησης.

Στόχος της παρούσας βιβλιογραφικής μελέτης είναι να δώσει χρήσιμα και απαραίτητα στοιχεία στους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη συμβολή της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης με ακρίβεια αλλά και να παρουσιάσει τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την ικανότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η αυτοαξιολόγηση είναι η αξιολόγηση ή η άποψη για την αξία της επίδοσης κάποιου και ο προσδιορισμός των δυνατών και αδύνατων σημείων του με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Klenowski, 1995). Στην αυτοαξιολόγηση, η πρόθεση είναι συνήθως να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους ως ενεργούς συμμετέχοντες στη δική τους μάθηση και να ενθαρρύνει τον αναστοχασμό για τις δικές τους μαθησιακές διαδικασίες, τα στυλ και τα αποτελέσματα. Συνεπώς, η αυτοαξιολόγηση συχνά θεωρείται ως μια συνεχής διαχρονική διαδικασία, η οποία ενεργοποιεί και ενσωματώνει τις προηγούμενες γνώσεις του εκπαιδευόμενου και αποκαλύπτει αναπτυξιακά μονοπάτια στη μάθηση. Μακροπρόθεσμα, μπορεί να επηρεάσει την αυτοδιαχείριση της μάθησης, διευκολύνοντας τη συνεχή προσαρμογή, τροποποιώντας και ρυθμίζοντας τη μάθηση μέσω του εκπαιδευόμενου, αντί να περιμένει άλλους να παρέμβουν. Υπάρχουν ενδείξεις, ότι οι απόφοιτοι στην απασχόληση θεωρούν την ικανότητα να αξιολογούν την εργασία τους ως σημαντικές μεταβιβάσιμες δεξιότητες (Topping, 2003). Σύμφωνα με τους Harris και Brown (2018) η αυτοαξιολόγηση λαμβάνει χώρα όταν οι εκπαιδευόμενοι συμπεραίνουν ότι η εργασία τους ή η ικανότητά τους να κάνουν αυτή την εργασία έχει κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά και αυτή η αυτοαξιολόγηση μπορεί, στην πιο απλή μορφή της, να είναι μια εκτίμηση της ποσότητας (π.χ. Σε πόσες απαιτήσεις έχω ανταποκριθεί;) ή μια εκτίμηση ποιότητας (π.χ. Πόσο καλά έχω πάει;). Τέλος, ένα χρήσιμο πλαίσιο για την καθοδήγηση της αυτοαξιολόγησης είναι η χρήση τριών βασικών ερωτημάτων ανατροφοδότησης. Το πρώτο ερώτημα αφορά στο ποιοι είναι οι στόχοι, το δεύτερο στο ποια πρόοδος γίνεται ως προς το στόχο και το τρίτο αφορά στο ποιες δραστηριότητες πρέπει να αναληφθούν για την επίτευξη μεγαλύτερης προόδου.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι μέσα από την ανασκόπηση (14) εμπειρικών ερευνών που διενεργήθηκαν κατά την τελευταία δεκαετία, στον ελληνικό και διεθνή χώρο,

να διερευνήσει: α. τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευόμενων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων να αυτοαξιολογούνται με ακρίβεια και β. τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την ικανότητα. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Συμβάλει η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευόμενων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων να αυτοαξιολογούνται με ακρίβεια;
2. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα των εκπαιδευόμενων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να αυτοαξιολογούνται με ακρίβεια;

Μέθοδος

Για την αναζήτηση των σχετικών ερευνών χρησιμοποιήθηκαν οι κάτωθι μηχανές αναζήτησης καθώς και βάσεις ξένων περιοδικών και διδακτορικών εργασιών: ERIC, Elsevier, Google Scholar, ProQuest, OATD, Taylor & Francis. Η αναζήτηση έγινε με συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά στην ελληνική και αγγλική γλώσσα που είναι: αυτοαξιολόγηση (student/learner self-assessment/self-evaluation/self-appraisal), ικανότητα αυτοαξιολόγησης (self-assessment ability), ακρίβεια αυτοαξιολόγησης (self-assessment accuracy), τριτοβάθμια εκπαίδευση (higher education). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήσαμε και συνδυαστικά τις λέξεις-κλειδιά προκειμένου να εξάγουμε περισσότερα αποτελέσματα. Μετά τη διευρυμένη βιβλιογραφική αναζήτηση καταλήξαμε σε συνολικά 47 ερευνητικές εργασίες. Ελέγξαμε αν οι έρευνες απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματά μας και τελικά συμπεριλάβαμε 14 εμπειρικές έρευνες. Στη συνέχεια κωδικοποιήσαμε και αναλύσαμε το ερευνητικό υλικό με βάση τα παρακάτω θέματα: α) ικανότητα αυτοαξιολόγησης και β) παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης. Τέλος, δημιουργήσαμε πίνακα για να παρουσιάσουμε τα σημαντικότερα ευρήματα.

Αποτελέσματα

Το γράφημα 1 παρουσιάζει τις εξεταζόμενες έρευνες ανά έτος.



Γράφημα 1: Αριθμός ερευνών ανά έτος

Το γράφημα 2 παρουσιάζει τις εξεταζόμενες έρευνες ανά χώρα.



Γράφημα 2: Αριθμός ερευνών ανά χώρα

Ερευνητικά ερωτήματα 1^ο και 2^ο: Συμβάλει η αυτοαξιολόγηση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων να αυτοαξιολογούνται με ακρίβεια και ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης;

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα κυριότερα ευρήματα των ερευνών αναφορικά με τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων να αυτοαξιολογούνται με ακρίβεια και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συγκεκριμένη ικανότητα.

Πίνακας 1: Συμβολή αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης με ακρίβεια και οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα αυτή

Ερευνητές (έτος) Χώρα	Ερευνητική μέθοδος (Μέγεθος δείγματος)	Σκοπός έρευνας	Κυριότερα ευρήματα
1. Langan et al. (2008) Ισπανία	Ποσοτική (60 φοιτητές)	Διερεύνηση της επίδρασης του φύλου και του επιπέδου επίτευξης στη βαθμολογία.	Οι γυναίκες στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης υποτιμούσαν την επίδοσή τους. Επιπρόσθετα, οι βαθμοί από την ετεροαξιολόγηση συσχετίστηκαν περισσότερο με τους βαθμούς από τους εκπαιδευτικούς από ότι με τη βαθμολογία που έβαλαν οι φοιτητές στον εαυτό τους.

2. Lew, Alwis, & Schmidt (2010) Σιγκαπούρη	Ποσοτική (2 μελέτες, το μέγεθος δείγματος της πρώτης μελέτης ήταν 3.588 φοιτητές και της δεύτερης 936 φοιτητές)	Διερεύνηση της ακρίβειας αυτοαξιολόγησης των φοιτητών. Ακόμη, εξέταση του αν ο χρόνος και η πεποίθηση των φοιτητών για τη χρησιμότητα της αυτοαξιολόγησης επηρεάζουν την ακρίβεια των αυτοαξιολογήσεών τους.	Οι φοιτητές μπόρεσαν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους με ακρίβεια σε περιορισμένο βαθμό. Η ακρίβεια της αυτοαξιολόγησης δεν βελτιώθηκε με την πάροδο του χρόνου. Τέλος, δεν υπήρξε σχέση μεταξύ της ακρίβειας αυτοαξιολόγησης και της πεποίθησης των φοιτητών για τη χρησιμότητα της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης.
3. Chen (2010) Ταϊβάν	Ποσοτική (37 φοιτητές)	Πρόταση ενός διαδικτυακού συστήματος που μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης.	Έλλειψη συνοχής μεταξύ της βαθμολογίας των εκπαιδευτικών και της βαθμολογίας των φοιτητών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι φοιτητές λάμβαναν πρώτα ανατροφοδότηση από τους ομότιμους τους και μετά αναθεωρούσαν την εργασία τους.
4. Alaoutinen (2012) Φιλανδία	Ποσοτική (145 φοιτητές)	Αξιολόγηση μιας νέας ταξινόμησης που βασίζεται στην κλίμακα αυτοαξιολόγησης. Διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση και την ακρίβεια αυτοαξιολόγησης.	Το έτος σπουδών είχε επίδραση στην ικανότητα αυτοαξιολόγησης καθώς αυτοί που βρίσκονταν σε μεγαλύτερο έτος σπουδών ήταν πιο ακριβείς στη βαθμολογία από αυτούς που βρίσκονταν σε μικρότερο έτος, όπως επίσης πιο ακριβείς ήταν και αυτοί που είχαν ενεργητικό, σειριακό, οπτικό και αισθητηριακό στυλ μάθησης.
5. Sasmaz Oren (2012) Τουρκία	Ποσοτική (203 φοιτητές)	Διερεύνηση της επίδρασης του φύλου και της προηγούμενης εμπειρίας των φοιτητών στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στη βαθμολογία.	Με βάση το φύλο, οι γυναίκες είχαν υψηλότερους μέσους όρους βαθμολογίας από τους άντρες σε όλους τους τύπους βαθμολογησης. Με βάση την προηγούμενη εμπειρία δεν βρέθηκε καμία σημαντική διαφορά μεταξύ αυτών που είχαν εμπειρία σε διαδικασίες αξιολόγησης και αυτών που δεν είχαν.

6. Boud et al. (2013) Αυστραλία	Ποσοτική (2.196 αυτοαξιολογήσεις από 182 φοιτητές)	Εξέταση της σχέσης της εθελοντικής συμμετοχής των φοιτητών στην αυτοαξιολόγηση και της ικανότητας αυτών να αυτοαξιολογούνται.	Οι συνολικές βαθμολογίες των φοιτητών συνέκλιναν με αυτές των εκπαιδευτικών αλλά οι αδύναμοι φοιτητές σημείωσαν μικρή βελτίωση. Όσο περισσότερο εξασκούσαν στην αυτοαξιολόγηση τόσο περισσότερο βελτιώνονταν η ικανότητα τους να αυτοαξιολογούνται με ακρίβεια.
7. Wolffensperger & Patkin (2013) Ισραήλ	Ποιοτική (17 φοιτητές και 2 εκπαιδευτικοί)	Διερεύνηση της επίδρασης της συνδιδασκαλίας στην αυτοαξιολόγηση των φοιτητών και των εκπαιδευτικών σε ένα σεμιναριακό μάθημα για τη διδασκαλία των Μαθηματικών.	Στην αρχή της αυτοαξιολόγησης οι φοιτητές αντιμετώπισαν δυσκολίες και έδειξαν δισταγμό και επιφύλαξη ως προς τη διαδικασία της. Οι φοιτητές με την υψηλότερη επίδοση δεν βαθμολογούσαν τον εαυτό τους υψηλότερα από τους εκπαιδευτικούς και αντίστροφα. Ακόμη, ενδυναμώθηκε η επίγνωση για την ανάπτυξη της ικανότητας αυτοαξιολόγησης.
8. Alemi (2015) Ιράν	Ποσοτική (22 φοιτητές)	Διερεύνηση της επίδρασης που έχει η αυτοαξιολόγηση και αυτοβαθμολόγηση των EFL φοιτητών στην ικανότητα γραπτού λόγου. Εξέταση της δυναμικής αξιολόγησης στην ακρίβεια της αυτοαξιολόγησης και επιπλέον, μελέτη των αλληλεξαρτήσεων μεταξύ της βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών, της αυτοαξιολόγησης και της αυτοβαθμολόγησης στη γραπτή επίδοση.	Η δυναμική αξιολόγηση, η διαλογική αλληλεπίδραση και η βοήθεια-σκαλωσιά (scaffolding) από τον εκπαιδευτικό μπορεί να βοηθήσει τους φοιτητές να αξιολογήσουν τον εαυτό τους με ακρίβεια.
9. Stan & Manea (2015) Ρουμανία	Ποσοτική (121 φοιτητές)	Καταγραφή του βαθμού στον οποίο η σχέση αξιολόγησης- αυτοαξιολόγησης είναι σε συμφωνία. Μελέτη	Οι φοιτητές τις περισσότερες φορές ήταν ακριβείς στις αυτοαξιολογήσεις τους ενώ όταν δεν ήταν συνήθως υποτιμούσαν τις επιδόσεις τους.

		των παραγόντων που επηρεάζουν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και τέλος της συχνότητας των προσπαθειών των φοιτητών να εκτιμήσουν τους βαθμούς τους και το είδος των αποκλίσεων μεταξύ τους.	
10. McKevitt (2016) Ιρλανδία	Μικτή μέθοδος (35 φοιτητές)	Διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των φοιτητών επηρεάζει την επίδοση και την ικανότητα αξιολόγησης. Εξέταση των εμπειριών τους.	Οι φοιτητές μπόρεσαν να αξιολογήσουν την επίδοσή τους με παρόμοιο τρόπο με αυτήν του εκπαιδευτικού χρησιμοποιώντας τα ίδια κριτήρια. Επιπλέον, σημειώθηκε ότι η αριθμητική και η γραπτή ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία αξιολόγησης.
11. Sharma et al. (2016) Ινδία	Ποσοτική (89 φοιτητές)	Διερεύνηση της επίδρασης της αυτοαξιολόγησης στην ακαδημαϊκή επίδοση και ακόμηση, εξέταση των αντιλήψεων των φοιτητών και των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση ως εργαλείου που συμβάλει στην ενίσχυση της μάθησης.	Ύπαρξη σημαντικά θετικής συσχέτισης μεταξύ της βαθμολογίας των εκπαιδευτικών και των φοιτητών.
12. Domínguez, Jaime, Sánchez, Blanco, & Heras (2016) Ισπανία	Ποσοτική (97 φοιτητές)	Σύγκριση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης, της ετεροαξιολόγησης, της εξωτερικής αξιολόγησης και της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.	Ύπαρξη υψηλού επιπέδου συνοχής σε όλα τα είδη αξιολόγησης.
13. Thawabieh (2017) Ιορδανία	Ημιπειραματική (70 φοιτητές)	Σύγκριση της της αυτοαξιολόγησης των φοιτητών και της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.	Οι φοιτητές μπορούν να αξιολογήσουν με ακρίβεια τους εαυτούς τους εάν εκπαιδευτούν πώς να εφαρμόζουν την αυτοαξιολόγηση.

14. Hosein & Harle (2018) Αγγλία	Ποσοτική (63 φοιτητές)	Διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανότητα των φοιτητών να αυτοαξιολογούνται με ακρίβεια σε μια δοκιμασία μαθηματικού περιεχομένου.	Η ακρίβεια αυτοαξιολόγησης των φοιτητών σχετίζεται με την αυτοπεποίθηση και τα προηγούμενα επιτεύγματα στα Μαθηματικά. Οι φοιτητές με προηγούμενη χαμηλή ή υψηλή επίδοση στα Μαθηματικά ήταν καλύτεροι στην αυτοαξιολόγηση από αυτούς που είχαν μεσαία επίδοση.
-------------------------------------	---------------------------	---	---

Συζήτηση

Ο μέσος όρος των ερευνών ανά έτος από το 2008-2018 είναι περίπου 2 με τις περισσότερες έρευνες να έχουν σημειωθεί στην Ισπανία (N=2), ενώ στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν εντοπίστηκε καμία έρευνα που να απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Τα ευρήματα της πλειονότητας των εξεταζόμενων ερευνών στο διεθνή χώρο δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να αυτοαξιολογηθούν με ακρίβεια (Boud et al., 2013; Stan & Manea, 2015; Domínguez et al., 2016; McKevitt, 2016; Sharma et al., 2016; Sluijsmans et al., 1999). Μικρότερος είναι ο αριθμός των ερευνών που διαπιστώνουν έλλειψη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευόμενων (Langan et al., 2008; Chen, 2010) ή ακρίβεια αυτοαξιολόγησης σε περιορισμένο βαθμό (Lew et al., 2010), καθώς όπως αναφέρουν οι Harris και Brown (2018) η αυτοαξιολόγηση είναι μια απαιτητική διαδικασία για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Παράλληλα, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει, ότι οι εκπαιδευόμενοι ως αποτέλεσμα της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης έχουν αυξήσει τη συνειδητοποίησή τους ότι η ικανότητά τους για αυτοαξιολόγηση μπορεί να αναπτυχθεί (Wolffensperger & Patkin, 2013).

Επίσης, αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευόμενων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η ικανότητα αυτοαξιολόγησης εξαρτάται από συγκεκριμένους παράγοντες. Συγκεκριμένα, το έτος σπουδών επηρεάζει την ικανότητα αυτοαξιολόγησης, καθώς φοιτητές που βρίσκονται σε μεγαλύτερα έτη σπουδών φαίνεται να είναι πιο ικανοί στην αυτοαξιολόγηση συγκριτικά με αυτούς που βρίσκονται σε μικρότερα έτη σπουδών. Επιπλέον, το στυλ μάθησης, αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει αυτή την ικανότητα, καθώς φοιτητές που έχουν ενεργητικό, σειριακό, οπτικό και αισθητηριακό μαθησιακό στυλ είναι πιο ακριβείς στις αυτοαξιολογήσεις τους (Alaoutinen, 2012). Ακόμη, οι πιο αδύναμοι φοιτητές έχουν δυσκολία στο να αυτοαξιολογηθούν με ακρίβεια (Boud et al., 2013). Επιπλέον, η εκπαίδευση στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης βοηθάει τους φοιτητές να αυτοαξιολογούνται με ακρίβεια

(Thawabieh, 2017) και αυτό το εύρημα συμφωνεί με τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Ross, 2006; Sasmaz Oren, 2012) οι οποίες υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση στην αυτοαξιολόγηση ενισχύει την ικανότητα αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου. Ως προς τη σχέση της προηγούμενης εμπειρίας στη χρήση της αυτοαξιολόγησης και της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευόμενων τα ευρήματα σχετικής έρευνας (Topping, 2003) διαπιστώνουν, ότι δεν υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά στην ικανότητα αυτοαξιολόγησης μεταξύ των φοιτητών που έχουν προηγούμενη εμπειρία στη χρήση της και εκείνων που δεν έχουν. Επιπρόσθετα, η αυτοπεποίθηση και τα προηγούμενα μαθησιακά επιτεύγματα των φοιτητών σχετίζονται με την ακρίβεια αυτοαξιολόγησης, ενώ φοιτητές με χαμηλή ή υψηλή προηγούμενη επίδοση είναι πιο καλοί αυτοαξιολογητές από αυτούς που η προηγούμενη επίδοσή τους είναι μέτρια (Hosein & Harle, 2018; Topping, 2003). Επίσης, η παροχή βοήθειας-σκαλωσιάς από τους εκπαιδευτικούς, η διαλεκτική αλληλεπίδραση και η δυναμική αξιολόγηση βοηθάει τους φοιτητές, ώστε να γίνουν καλύτεροι αυτοαξιολογητές (Alemi, 2015; Topping, (2003). Επιπλέον, το φύλο είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την ικανότητα αυτοαξιολόγησης καθώς οι γυναίκες φαίνεται να υποτιμούν την επίδοσή τους όταν αξιολογούν τον εαυτό τους (Langan et al., 2008; Topping, 2003). Από την άλλη, ο χρόνος και οι αντιλήψεις των φοιτητών για τη χρησιμότητα της αυτοαξιολόγησης δε φαίνεται να επηρεάζουν την ακρίβεια αυτοαξιολόγησης (Lew et al., 2010). Τέλος, στον ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν βρέθηκε κάποια έρευνα που να εξετάζει την ικανότητα αυτοαξιολόγησης των φοιτητών και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευομένων να αυτοαξιολογούνται με ακρίβεια και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα αυτή. Η ικανότητα αυτοαξιολόγησης των φοιτητών και οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτήν την ικανότητα έχουν εξεταστεί μόνο σε διεθνές επίπεδο, ενώ στην Ελλάδα παρατηρείται ένα ερευνητικό κενό σχετικά με τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Αν και η αυτοαξιολόγηση είναι μια περίπλοκη διαδικασία απέναντι στην οποία οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να δείξουν δισταγμό, από τα ευρήματα της πλειονότητας των εξεταζόμενων ερευνών προκύπτει ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ικανότητα να αυτοαξιολογηθούν με ακρίβεια και αυτή η ικανότητά τους εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως το φύλο, η προηγούμενη επίδοση, το μαθησιακό προφίλ των εκπαιδευομένων, η αυτοπεποίθηση, το έτος σπουδών, τα προηγούμενα μαθησιακά επιτεύγματα, η παροχή βοήθειας-σκαλωσιάς από τους εκπαιδευτικούς, η εκπαίδευση και η πρακτική εξάσκηση στην αυτοαξιολόγηση, η διαλογική αλληλεπίδραση και η εφαρμογή της δυναμικής αξιολόγησης. Επίσης, προκύπτει ότι υπάρχει και ένας μικρός αριθμός ερευνών τα αποτελέσματα των οποίων υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με τη χρησιμότητα της αυτοαξιολόγησης και η προηγούμενη εμπειρία στη χρήση της είναι μεταβλητές οι οποίες δεν επηρεάζουν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευόμενων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στους περιορισμούς της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης συγκαταλέγεται το γεγονός ότι η αναζήτηση των προς εξέταση ερευνών έγινε μέσω συγκεκριμένων βάσεων δεδομένων και μηχανών αναζήτησης. Επιπρόσθετα, άλλος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι η εστίαση μόνο στους εκπαιδευόμενους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα θα μπορούσε να διερευνηθεί η ικανότητα αυτοαξιολόγησης των φοιτητών και των παραγόντων που επηρεάζουν αυτή την ικανότητα καθώς υπάρχει ερευνητικό κενό. Ακόμη, προκύπτει ανάγκη για επιπλέον μελέτες προκειμένου να κατανοηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευόμενων..

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alaoutinen, S. (2012). Evaluating the effect of learning style and student background on self-assessment accuracy. *Computer Science Education*, 22, 175-198.

Alemi, M. (2015). The Impact of Dynamic Assessment on Iranian EFL Students' Writing Self-Assessment. *TELL*, 9, 145-169.

Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice*, 48, 12-19.

Boud, D., Lawson, R., & Thompson, D. G. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 941-956.

Chen, C. H. (2010). The implementation and evaluation of a mobile self-and peer-assessment system. *Computers & Education*, 55, 229-236.

Domínguez, C., Jaime, A., Sánchez, A., Blanco, J. M., & Heras, J. (2016). A comparative analysis of the consistency and difference among online self-, peer-, external-and instructor-assessments: The competitive effect. *Computers in Human Behavior*, 60, 112-120.

Harris, L. R., & Brown, G. T. (2018). *Using Self-Assessment to Improve Student Learning*. New York: Routledge.

Hosein, A., & Harle, J. (2018). The relationship between students' prior mathematical attainment, knowledge and confidence on their self-assessment accuracy. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 32-41.

Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2, 145-163.

Langan, A. M., Shuker, D. M., Cullen, W. R., Penney, D., Preziosi, R. F., & Wheeler,

- C. P. (2008). Relationships between student characteristics and self, peer and tutor evaluations of oral presentations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33, 179-190.
- Lew, M. D., Alwis, W. A. M., & Schmidt, H. G. (2010). Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 135-156.
- McKevitt, C. T. (2016). Engaging Students with Self-Assessment and Tutor Feedback to Improve Performance and Support Assessment Capacity. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 13, 1-20.
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11, 1-13.
- Sasmaz Oren, F. (2012). The effects of gender and previous experience on the approach of self and peer assessment: a case from Turkey. *Innovations in Education and Teaching International*, 49, 123-133.
- Sharma, R., Jain, A., Gupta, N., Garg, S., Batta, M., & Dhir, S. K. (2016). Impact of self-assessment by students on their learning. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, 6, 226-229.
- Sluijsmans, D., Dochy, F., & Moerkerte G. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24, 331-350.
- Stan, C., & Manea, A. D. (2015). The divergent relationship between assessment and self-assessment in higher education. Experimental results. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 497-502.
- Thawabieh, A. M. (2017). A Comparison between Students' Self-Assessment and Teachers' Assessment. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), 14-20.
- Topping, K. (2003). *Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility*. (Διαθέσιμο on line: https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-48125-1_4, προσπελάστηκε στις 27/01/2019)
- Wolffensperger, Y., & Patkin, D. (2013). Self-assessment of self-assessment in a process of co-teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 16-33.

Ο ενταξιακός προσανατολισμός του πιλοτικού οδηγού για την περιγραφική αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο

Τζιοβάρα Μαριάννα

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Α. στην Ειδική Αγωγή
tzmarianna@hotmail.com*

Περίληψη

Το σχολικό έτος 2017 – 2018, πραγματοποιήθηκε η πιλοτική εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων περιγραφικής αξιολόγησης μαθητών/τριών στην υποχρεωτική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σκοπός του δεδομένου άρθρου αποτελεί η ανάδειξη προοπτικών εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση και πολύ περισσότερο των ενταξιακών αρχών της. Παράλληλα, παρουσιάζεται ο βαθμός στον οποίο ο πιλοτικός οδηγός εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση στοχεύει στην διαμόρφωση μιας ενταξιακής κουλτούρας, που συντελεί στην ανάδειξη της ισότιμης προσφοράς μάθησης προς όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες ανεξαιρέτως, καθώς και στην ανοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας του κάθε μαθητή.

Λέξεις-Κλειδιά: περιγραφική αξιολόγηση, ενταξιακή εκπαίδευση, διαφοροποιημένη παιδαγωγική, προσχολική εκπαίδευση

Η Περιγραφική Αξιολόγηση

Η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί μια εναλλακτική και παιδοκεντρική προσέγγιση της αξιολόγησης και εντάσσεται στο πλαίσιο της Ερμηνευτικής Παιδαγωγικής μαζί με την διαμορφωτική. Περιλαμβάνει τη συνεχή και συστηματική διαδικασία συλλογής, καταγραφής, ερμηνείας, αξιοποίησης και κοινοποίησης πληροφοριών σχετικά με την μάθηση και την πρόοδο των μαθητών/τριών σε φυσικές – αυθεντικές συνθήκες. Ο πρωταρχικός στόχος της έγκειται στη δημιουργία του μαθησιακού προφίλ των μαθητών και στη συνεχή υποστήριξη και βελτίωση της μάθησης των μαθητών/τριών και της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Το μαθησιακό προφίλ του παιδιού περιγράφει τη μάθηση και την ανάπτυξή του σε μια δεδομένη στιγμή, καθώς και την διαδικασία που ακολούθησε, προκειμένου να φτάσει στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Παρέχει, επίσης μια συνεργατική προσέγγιση στην αξιολόγηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και υιοθετεί έναν προσανατολισμό που βασίζεται στα δυνατά σημεία για την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών (Bourke, Mentis & Todd, 2011). Στο επίκεντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης τοποθετείται η ατομική πορεία μάθησης του μαθητή, από την οποία αναδεικνύονται αφενός τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές του και αφετέρου σταθμίζονται όλοι οι παράγοντες που διαπλέκονται στην οργάνωση και υλοποίηση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης (Τσάφος, 2015).

Ένα σημαντικό στοιχείο της περιγραφικής αξιολόγησης, είναι ότι η τεκμηριωμένη μάθηση γίνεται ορατή όχι μόνο στον εκπαιδευτικό, αλλά και στο ευρύτερο κοινό εκείνων που ενδιαφέρονται για τη μάθηση του/της μαθητή/τριας, όπως σε άλλους επαγγελματίες, τους

γονείς και κηδεμόνες των παιδιών, αναγνωρίζοντας την ενεργό συμμετοχή ιδίως των τελευταίων. Έτσι, η αξιολόγηση μετατοπίζεται από μια αναπτυξιακή προοπτική σε μια κοινωνικο- πολιτισμική όπου το περιβάλλον, οι συνομήλικοι, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αποτελούν αναπόσπαστα μέρη της διαδικασίας της αξιολόγησης, και όπου η αξιολόγηση βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι συνθήκες ασκούν σημαντική επιρροή στη μάθηση του μαθητή και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, και δεν υπάρχει καμία γραμμική πρόοδος στην ανάπτυξη του παιδιού (Bourke et al. 2011).

Η αξιολόγηση στην ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία

Στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής η ένταξη αποκτά ιδιαίτερη σημασία, αφού οι στόχοι της είναι να αντιμετωπιστούν οι διαφορές μεταξύ των μαθητών με δίκαιο τρόπο και να αξιοποιηθούν, η δε διαφορετικότητα να θεωρηθεί δημιουργική δυνατότητα και όχι ένα πρόβλημα που αναζητεί λύση (Ainscow, 1999, όπ. αναφ. στον Barton, 2012). Οι αξίες και οι σκοποί που αποδέχονται η παιδαγωγική της ένταξης και, γενικότερα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορούν να υπηρετηθούν αποτελεσματικά από την κατάλληλη αξιοποίηση ενταξιακών και ευέλικτων αξιολογήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πώς μεταφράζονται, όμως αυτές οι ιδέες και οι αξίες σχετικά με τη δημοκρατία και την ένταξη στην διαδικασία της αξιολόγησης στην καθημερινή ζωή της τάξης; Και σε ποιο βαθμό η περιγραφική αξιολόγηση ανταποκρίνεται; Ποια αξιολογική διαδικασία θεωρείται ενταξιακή;

Σύμφωνα με τους Opertti & Ji, (2017) η ενταξιακή αξιολόγηση ορίζεται ως:

«μια προσέγγιση της αξιολόγησης σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια, όπου η πολιτική και η πρακτική σχεδιάζονται ώστε να προωθούν τη μάθηση όλων των μαθητών όσο το δυνατόν περισσότερο. Έχει ως στόχο να αποτρέψει τον διαχωρισμό αποφεύγοντας την ετικετοποίηση και εστιάζοντας στην πρακτική μάθησης και διδασκαλίας που προωθεί την ένταξη. Μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα σε ένα κατάλληλο πλαίσιο πολιτικής και με την κατάλληλη οργάνωση των σχολείων και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών που έχουν μια θετική στάση απέναντι στην ένταξη.»

Οι αρχές της ενταξιακής αξιολόγησης αποτελούν αρχές που υποστηρίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση όλων μαθητών:

- *Αναγνωρίζονται και λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως.*
- *Όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στις διαδικασίες αξιολόγησης.*
- *Όλες οι μέθοδοι αξιολόγησης και οι προσεγγίσεις θα πρέπει να είναι συμπληρωματικές και να πληροφορούν η μία την άλλη (European Agency for Special Needs & Inclusive Education, 2007).*
- *Στόχος της αξιολόγησης είναι η αναγνώριση της διαφορετικότητας, λαμβάνοντας υπόψη την εξέλιξη και τα επιτεύγματα όλων των μαθητών, αποτρέποντας τη διάκριση και τον διαχωρισμό.*

Η ενταξιακή αξιολόγηση περιλαμβάνει μια ποικιλία μεθόδων και στρατηγικών που στοχεύουν στη συγκέντρωση ξεκάθαρων στοιχείων για τη μάθηση των παιδιών τόσο σε ακαδημαϊκά όσο και σε μη – ακαδημαϊκά πεδία. Οι μέθοδοι αυτές εκτός από τα αποτελέσματα

της μάθησης, παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πληροφορίες αναφορικά με το πώς αναπτύσσεται και πώς μπορεί να βελτιωθεί περαιτέρω η διαδικασία της μάθησης για το κάθε μαθητή ξεχωριστά ή ομάδες παιδιών στο μέλλον.

Η ενταξιακή αξιολόγηση περιλαμβάνει, επίσης τη λήψη αποφάσεων με βάση μια σειρά από πηγές που παρουσιάζουν στοιχεία για τη μάθηση που έχουν συλλεχθεί στη διάρκεια μιας περιόδου (European Agency for Special Needs & Inclusive Education, 2007). Με αυτόν τρόπο παρέχονται περισσότερες και πιο ακριβείς πληροφορίες για τη μάθηση, πρόοδο και ανάπτυξη του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση του παιδιού. Απαιτεί, επίσης και την ενεργό συμμετοχή των γονέων, αναγνωρίζοντας τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικά μέλη του εκπαιδευτικού συστήματος και την αξία τους ως συμμετέχοντες μιας εκπαιδευτικής ομάδας.

Φυσικά, οι διάφορες μέθοδοι και εργαλεία που αξιοποιούνται στα πλαίσια μιας ενταξιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας βασίζονται στις αρχές της ισότιμης συμμετοχής, της συνεργασίας και της ενεργητικής ακρόασης στον λόγο των μαθητών - τριών. Η ιδιαίτερη σημασία της ενεργητικής εμπλοκής των παιδιών στην αξιολόγηση έγκειται στο ότι δίνεται η δυνατότητα αφενός στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τον τρόπο που σκέφτονται και μαθαίνουν τα παιδιά μέσα από την οπτική των παιδιών και αφετέρου στα παιδιά να ερευνήσουν τα ίδια τη μάθηση και τα επιτεύγματά τους. Οι Black και William (1998) (σελ. 3, από Carr, Lee, & Jones, 2004) τονίζουν πως οποιαδήποτε στρατηγική για τη βελτίωση της μάθησης μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης θα πρέπει να περιλαμβάνει τη συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης των συνομηλίκων. Η κατάλληλη οργάνωση τέτοιων συμμετοχικών σχεδίων, από τη μία πλευρά πλουτίζει και συμπληρώνει το είδος των στοιχείων που καταχωρίζονται, ενώ, από την άλλη, μπορεί να κινητοποιήσει με θετικό τρόπο το ίδιο το παιδί (Χαραμής, 2011). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το παιδί στοχάζεται πάνω στη δραστηριότητα που συμμετείχε και στα επιτεύγματά του, συνειδητοποιεί την εμπειρία, την επεξεργάζεται και την ερμηνεύει. Η διαδικασία αυτή είναι καθοριστική για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να νοηματοδοτήσουν την εμπειρία και να συνδέσουν αυτό που γνώριζαν με αυτό που έμαθαν, οικοδομώντας τη νέα γνώση στην παλιά ή ξεπερνώντας τη γνωστική σύγκρουση που προκύπτει στις περιπτώσεις που υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στην παλιά και νέα γνώση (Φρυδάκη, 2009). Η συνεργασία μαθητή – διδάσκοντα σε τέτοιες περιπτώσεις δεν πρέπει να περιορίζεται στη διαδικασία της από κοινού «αξιολόγησης» του αποτελέσματος που προκύπτει, αλλά καλό είναι να έχει ως αφετηρία της τον από κοινού προγραμματισμό των μαθησιακών στόχων σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, έστω κι αν αυτό συνεπάγεται κάποιες φορές βραδύτερους ρυθμούς μάθησης (Χαραμής, 2011).

Μεθοδολογία

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψαν από την θεματική ανάλυση του πιλοτικού οδηγού (Τσιώλης, 2015). Έτσι τα κειμενικά δεδομένα διερευνήθηκαν και ταξινομήθηκαν βάση των εξής κατηγοριών: 1) Διαφοροποίηση, 2) Ενεργός εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία αξιολόγησης, 3) Αναφορά στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, 4) Βιογραφική προσέγγιση των παιδιών, 5) Ολιστική προσέγγιση της διαδικασίας της μάθησης

και ανάπτυξης, 6) Ανατροφοδοτικός προσανατολισμός της αξιολόγησης, 7) Ανοιχτό/κλειστό πλαίσιο δράσης του εκπαιδευτικού, 8) Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πράξης και 9) Ενταξιακός προσανατολισμός. Η παρούσα έρευνα βασίστηκε, επίσης στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης με την ευρύτερη πρόσληψη του όρου, νοώντας ότι αυτή δεν αφορά συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/ητρίων αλλά περισσότερο την πολλαπλή ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και στο πώς τα σχολεία ανταποκρίνονται σε αυτή την ποικιλομορφία με όρους υπέρβασης διακρίσεων και ισότιμης συμμετοχικής εκπαίδευσης.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Ο ενταξιακός προσανατολισμός του πιλοτικού προγράμματος

Από την θεματική ανάλυση του πιλοτικού οδηγού, γίνεται ευκόλως αντιληπτή η αναγνώριση της υποκειμενικής υπόστασης του/της κάθε μαθητή/τριας, της ποικιλομορφίας δηλαδή, και της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, αναδεικνύοντας τη διαφορετικότητα και επενδύοντας σε αυτή, γεγονός που συνάδει με το πνεύμα και την πρακτική της ένταξης. Ειδικότερα, για την αξιολόγηση της μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών/τριών με αναπηρίες, τονίζεται η υποχρέωση του/της εκπαιδευτικού να *“μπορεί να «κοιτάξει» πέρα από αυτές, εστιάζοντας στο τι είναι ικανό να κάνει το κάθε παιδί, «τι» διευκολύνει και «πώς» τη μάθηση και την ανάπτυξή του”* (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, σελ.78).

Η προτεινόμενη αξιολόγηση βασίζεται σε ένα ευέλικτο σχήμα με σαφείς στόχους και είναι ανοικτό σε μεθοδολογικές προσεγγίσεις διαφοροποίησης, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες, καθώς και τις δυνατότητες όλων των μαθητών/τριών. Η ευελιξία και η αναγνώριση της σημασίας των ατομικών διαφορών στη μάθηση αποδεικνύεται και από την υιοθέτηση μιας «πολυμεθοδικής» και «πολυσυλλεκτικής» αξιολόγησης που θα ανατροφοδοτούν τον αρχικό σχεδιασμό, παρέχοντας γνώσεις χρήσιμες στον/στην εκπαιδευτικό, προκειμένου να προβεί σε βελτιώσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας με γνώμονα τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Οι μέθοδοι και τα εργαλεία αξιολόγησης που προτείνονται στον δεδομένο οδηγό παράλληλα αντικατοπτρίζουν τον ολιστικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά, βασική αρχή της ενταξιακής αξιολόγησης.

Πιο συγκεκριμένα, οι προτεινόμενες μέθοδοι για την αξιολόγηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών περιλαμβάνουν την αυτό - αξιολόγηση, τις συζητήσεις και συνεντεύξεις με τα παιδιά, τον ατομικό φάκελο, την παρατήρηση και τις ειδικά οργανωμένες και σχεδιασμένες δραστηριότητες. Στις τεχνικές συλλογής και καταγραφής της μάθησης συγκαταλέγονται τα δείγματα έργων των παιδιών, οι σημειώσεις/ημερολόγιο εκπαιδευτικού, οι ιστορίες, οι φωτογραφίες/βίντεο και ηχογραφήσεις, καθώς και οι κλίμακες ελέγχου και διαβάθμισης. Πολυσυλλεκτική είναι και η οργάνωση του περιεχομένου του ατομικού φακέλου (portfolio) το οποίο μπορεί να αποτελείται από: έργα του παιδιού (ζωγραφιές, κολάζ, κατασκευές, χειροτεχνίες κ.λπ.), φύλλα εργασίας, ομαδικές ή ατομικές εργασίες, φωτογραφημένο, βιντεοσκοπημένο και ηχητικό υλικό, δείγματα γραφής, αφηγήσεις, συζητήσεις και συνεντεύξεις με το παιδί, καταγραφές παρατήρησης (π.χ. ανεκδοτικές καταγραφές, κλίμακες ελέγχου και διαβάθμισης), σχόλια του παιδιού, του/της εκπαιδευτικού, των

γονέων και κηδεμόνων, υλικό από σχέδια εργασίας, φύλλα αυτοαξιολόγησης του παιδιού κ.λπ. Ας μην παραλειφθεί και το γεγονός ότι για την διεξαγωγή συζητήσεων ή συνεντεύξεων με τα παιδιά προτείνεται η χρήση διαφορετικών βοηθητικών εργαλείων, όπως η κούκλα της τάξης και η ζωγραφική.

Μια άλλη εξίσου σημαντική διαπίστωση αφορά την αναγνώριση της εμπλοκής των μαθητών/τριών στη διαδικασία της αξιολόγησης ως ισότιμοι προς τον/ την εκπαιδευτικό διαπραγματευτές. Με τη συμμετοχή των παιδιών η μαθησιακή διαδικασία δεν αποτελεί μονόδρομο, από τον εκπαιδευτικό προς το παιδί, αλλά μια συνεργατική κι αλληλεπιδραστική διαδικασία, στην οποία ο/η εκπαιδευτικός βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες. Να μπορούν, δηλαδή να συνειδητοποιούν τι ξέρουν και τι όχι, να σχεδιάζουν και να οργανώνουν τη διαδικασία, τα βήματα ή τη στρατηγική σκέψης που πρέπει να ακολουθήσουν και να ελέγχουν τη δράση και τον τρόπο σκέψης τους (Μπιρμπίλη, 2008). Εκπαιδευτικός και μαθητής/τρια δρουν και στοχάζονται από κοινού. Ο/η εκπαιδευτικός μοιράζεται με τα παιδιά με τρόπο σαφή και κατανοητό για αυτά, τους μαθησιακούς στόχους και καθορίζουν τα κριτήρια επιτυχίας μιας εργασίας. Η ψαλίδα της διαπροσωπικής σχέσης μικραίνει, τα παιδιά στοχάζονται τη δράση τους, κάνουν αυτο – κριτική και αποκτούν μια σαφή εικόνα για αυτά που γνωρίζουν και γι' αυτά που θα επιθυμούν να μάθουν. Επομένως, η οπτική του ρόλου των μαθητών/τριών στην διαδικασία της αξιολόγησης συνάδει με τις θεωρίες της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας σύμφωνα με την οποία το παιδί θεωρείται «δρων υποκείμενο», ως «πολίτης που συμμετέχει ενεργά» (Σοφού, 2011).

Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ενεργητική ακρόαση των παιδιών της ανταπόκρισης δηλαδή του/της εκπαιδευτικού στους διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας των παιδιών και συνάμα την αναγνώριση του δικαιώματος των παιδιών να ακούγεται η άποψή τους. Όταν οι ενήλικες δείξουν στα παιδιά ότι τα υπολογίζουν, τα σέβονται και λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, τότε τα παιδιά μπορούν να βιώσουν την αυθεντική συμμετοχή (Emilson & Folkesson, 2007· Sanberg & Eriksson, 2010). Μέσα από την ενθάρρυνση των παιδιών για ενεργή εμπλοκή στην καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία και στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που τα αφορούν άμεσα, διαμορφώνεται και ενισχύεται από μικρή ηλικία η ιδιότητα του πολίτη (Jans, 2004).

Οι συντάκτες του οδηγού προσθέτουν άλλη μια διάσταση σε αυτή την συμμετοχή, η οποία αφορά την ενεργό εμπλοκή της οικογένειας στην αξιολόγηση που επισημαίνεται και στην διατύπωση του σκοπού της περιγραφικής αξιολόγησης στο Νηπιαγωγείο: *“[...]ώστε σε συνεργασία με το ίδιο το παιδί, την οικογένεια και τους/τις συναδέλφους του, να ενισχύσει τη μάθηση και συνακόλουθα τη διδασκαλία”* (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, σελ.12). Γενικά θα μπορούσε να υποστηριχθεί, πως η προσοχή εστιάζεται στην ανάπτυξη μιας «στοχαστικής αλληλεπίδρασης» ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και την οικογένεια, όπου συγκεκριμένα: *“[...]ο/η εκπαιδευτικός ανταλλάσσει πληροφορίες για τη μάθηση του παιδιού με τους γονείς και κηδεμόνες είτε κατά τη διάρκεια των ολιγόλεπτων συναντήσεών τους, [...] αλλά και κατά τη διάρκεια προγραμματισμένων συναντήσεων. Σε αυτές τις τελευταίες, ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει την οικογένεια με βάση τον ατομικό φάκελο του παιδιού. Οι γονείς τον «μελετούν», ο/η εκπαιδευτικός δίνει διευκρινίσεις και ακολουθεί συζήτηση και*

ανταλλαγή πληροφοριών” (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, σελ.73). Θεμελιώδης κρίνεται ο ρόλος των γονέων και κηδεμόνων και στην οργάνωση και την αξιοποίηση στην οργάνωση και την αξιοποίηση του φακέλου αξιολόγησης (portfolio).

Αντιφατική ερμηνεία της ένταξης

Ωστόσο, εγείρονται προβληματισμοί αναφορικά με το τελευταίο κεφάλαιο του οδηγού, που φέρει τον τίτλο «Περιγραφική αξιολόγηση μαθητών και μαθητριών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο Νηπιαγωγείο». Η ύπαρξη ξεχωριστού κεφαλαίου για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στους μαθητές και τις μαθήτριες με αναπηρία έρχεται σε αντίφαση με την αρχή του «νιαίου» προγράμματος για την ισότιμη αξιολόγηση όλων των μαθητών κι αυτομάτως συντηρεί την παραδοσιακή διάκριση της εκπαίδευσης σε γενική και ειδική και την διαιώνιση πρακτικών αποκλεισμών, αφού η ειδική αγωγή νοείται ως ξεχωριστός κλάδος της εκπαίδευσης.

Η διαχωριστική πρακτική γίνεται ιδιαίτερα αισθητή και με την χρήση του όρου «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Οι ανάγκες, δηλαδή των μαθητών στις οποίες η διδασκαλία και η οργάνωση του σχολείου αδυνατούν να ανταποκριθούν, χαρακτηρίζονται ως ειδικές ανάγκες. Από τη στιγμή που τους αποδίδεται η ετικέτα των ειδικών αναγκών, οι συγκεκριμένοι μαθητές θα αποτελέσουν αντικείμενο ειδικής εκπαίδευσης (Bengt, 2012). Ωστόσο, το ονοματικό σύνολο «ειδικές ανάγκες» δεν μπορεί πλέον να συναρτάται από κάποιο μειονέκτημα, αλλά μόνο από τη διαφορά γλωσσικών, πολιτισμικών, φυλετικών και ηλικιακών χαρακτηριστικών και από τις ανάγκες που προκύπτουν από αυτά (Sehrbroeck από Ζωνίου – Σιδέρη, 2012). Ένα επιπρόσθετο αντιφατικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι δεν αναλύεται η διαφοροποίηση σε όλα τα επίπεδα και περιορίζεται στην απλή περιγραφή και τις επιγραμματικές αναφορές. Κάτι τέτοιο ενισχύει το δίπολο γενική και ειδική παιδαγωγική, καθώς πιθανώς να υποδηλώνει ότι για τα θέματα αυτά οι ειδικοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν την προαπαιτούμενη «ειδική» κατάρτιση από τις σπουδές τους και επομένως θεωρείται αυτονόητη η περαιτέρω θεωρητική προσέγγισή και ανάλυση των αξιολογικών διαδικασιών.

Επίλογος

Οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση προάγουν την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνουν τη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας, ενισχύουν την αυτονομία του τελευταίου και συνεπώς συμβάλλουν στην σταδιακή κατάκτηση δεξιοτήτων αυτό-αξιολόγησης. Η αξιολόγηση αναδεικνύεται ως μια μαθησιακή και αναστοχαστική διαδικασία, όπου παιδί και εκπαιδευτικός έχουν συμμετοχικό ρόλο, γεγονός που συνυφάνεται με την άρση του δασκαλοκεντρικού προτύπου, το σεβασμό της «φωνής των μαθητών», καθώς και την αναγνώριση της σημασίας της ενεργούς εμπλοκής των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγχρόνως, γίνεται σαφής η μετατόπιση της σκέψης και της εκπαιδευτικής πράξης από τη διδασκαλία στο μέσο όρο, στην προσπάθεια για ανταπόκριση στην πολυμορφία και την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, η οποία δεν αφορά μόνο τα ανάπηρα παιδιά αλλά και όλους τους μαθητές με διαφορετικές αφετηρίες, γλωσσικές, θρησκευτικές, εθνικές, πολιτισμικές κ.ά. Όσον αφορά, την αντιφατική ερμηνεία της

ένταξης στο τελευταίο κεφάλαιο του πιλοτικού οδηγού, κρίνεται απαραίτητη η επανεξέταση του όρου και ειδικότερα η διεύρυνση της οπτικής σχετικά με την έννοια της διαφοράς, να επαναπροσδιοριστεί δηλαδή ως ποικιλομορφία που δεν περιλαμβάνει μόνο μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία, αλλά και μαθητές με εύλογα διαφορετικές ανάγκες, βιώματα και διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές αφετηρίες.

Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί πως δεν αρκεί η αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης και μόνο για την αποτελεσματική εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης. Παράλληλα, απαιτεί προσωπικό προβληματισμό, αναστοχασμό και συνεχή επαγρύπνηση από μέρους των εκπαιδευτικών, καθώς και την συνειδητοποίηση της ουσίας και της σημασίας της ένταξης και τη συλλογική ανάληψη ευθυνών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Barton, L. (2012). Η πολιτική της ένταξης. Στο Α.Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Bengt, P. (2012). Η κουλτούρα της παραδοσιακής ειδικής αγωγής: Ένα μέσο για τη διατήρηση των εκπαιδευτικών εμποδίων; Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου, Α. Βλάχου Μπαλαφούτη (επιμ.) *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική-Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. (σ.σ. 153 – 176). Αθήνα: Πεδίο.

Bourke, R., Mentis, M. & Todd, L. (2011). Visibly learning: teachers' assessment practices for students with high and very high needs. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 4, 405-419.

Carr, M., Lee, W., Jones, C. (2004). *Kei tua o te pae: Assessment for learning: Early childhood exemplars* (Book4). Wellington, New Zealand: Learning Media.

Emilson, A., & Folkesson, A. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219-238.

European Agency for Special Needs & Inclusive Education. (2007). *Inclusive Assessment – The Principles of Inclusive Assessment – The Focus of Inclusive Assessment*. Διαθέσιμο on line, προσπελάστηκε στις 10/10/2018

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2017). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Νηπιαγωγείο*. Διαθέσιμο on line, προσπελάστηκε στις 28/11/2018

Jans, M. (2004). Children as Citizens. Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1): 27–44.

Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μία παιδαγωγική του διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Opertti, R. & Ji, L. (2017). *Training Tools for Curriculum Development: Inclusive Student Assessment*. International Bureau of Education.

Sandberg, A. & Eriksson, A. (2010). Children's participation in the preschool – on the conditions of the adults? Preschool teachers concepts of children's participation in pre-schools every day life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619-631.

Sehrbrock, P., M. (2012). Ενσωμάτωση (integration) και ένταξη (inclusion): δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία & Πράξη*. (σ.σ. 79 – 93). Αθήνα: Πεδίο.

Σοφού, Ε. (2011). «Η ενεργητική εμπλοκή των μικρών παιδιών σε συμμετοχικές μορφές έρευνας: Η περίπτωση της προσέγγισης του «Μωσαϊκού», *Action Research in Education*, 2, 6 – 17. Ανακτήθηκε 2/11/2018 από: <http://www.actionresearch.gr>

Τσάφος, Β. (2015). *Εναλλακτικές Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Φάκελος Μαθήματος)*. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. (σ.σ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Χαραμής Π. (2011). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: το ζήτημα της αξιολόγησης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη*, τομ. Β'. Αθήνα: Πεδίο.

Πιλοτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης: Μια εμπειρική παρατήρηση

Αναστασιάδης Θεοδόσιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, M.Ed.
thanasta27@yahoo.gr

Περίληψη

Το κείμενο περιγράφει την εμπειρία από την εφαρμογή του προγράμματος της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο Αιγείρου, το οποίο ήταν ανάμεσα στα σχολεία που επιλέχθηκαν στην πιλοτική φάση, για την περίοδο 2017- 2018. Στο θεωρητικό πλαίσιο αποτυπώνεται η διαμόρφωση του θεσμικού όσο και του παιδαγωγικού πλαισίου αξιολόγησης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το κεντρικό τμήμα της εργασίας παρουσιάζει τον σχεδιασμό αναφορικά με τη δομή του προγράμματος, τα στάδια εφαρμογής, το υποστηρικτικό- επιμορφωτικό υλικό και τον ρόλο των συμμετεχόντων. Η έρευνα επικεντρώνει στην καταγραφή της πορείας και των διαδικασιών υλοποίησης. Τα δεδομένα συντίθενται εδώ από την εμπειρική συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή. Η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί αναμφίβολα μια εκπαιδευτική καινοτομία, που χρειάζεται να συνοδευτεί από ευρύτερες αλλαγές στο κομμάτι των αναλυτικών προγραμμάτων, της διδασκαλίας και της μάθησης, της επιμόρφωσης. Υπό αυτό το πρίσμα ερμηνεύονται οι δυσκολίες, αναπροσαρμογές, που δεν έλειψαν κατά την εφαρμογή της συγκεκριμένης δράσης.

Λέξεις-Κλειδιά: περιγραφική αξιολόγηση, πιλοτική φάση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή: Παιδαγωγικές και θεσμικές διαστάσεις της αξιολόγησης.

Η περίοδος μετά το 1975 χαρακτηρίζεται από τη συνεχή δημοσίευση θεσμικών κειμένων που ρύθμιζαν διάφορες πτυχές της αξιολόγησης των μαθητών (Κασσωτάκης, 2013, Καψάλης, 1998, Χανιωτάκης, 1998). Από τα σταθερά και μόνιμα χαρακτηριστικά της αξιολογικής διαδικασίας παραμένουν η εξέταση και η κλίμακα βαθμολογίας (Λιάμπας, 2006). Το 1977, με το Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.) 483, *καταργούνται οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις στις δύο τελευταίες τάξεις*, ενώ οι σχολικές επιδόσεις ελέγχονται κάθε τρίμηνο με άτυπες γραπτές και προφορικές εξετάσεις. Στα ενδεικτικά των δύο τελευταίων τάξεων αναγράφονται οι βαθμοί συνοδευόμενοι από τους αντίστοιχους λεκτικούς χαρακτηρισμούς- για τις υπόλοιπες τάξεις προβλέπονται μόνο λεκτικοί χαρακτηρισμοί. Οι βαθμοί αυτοί είναι «άριστα» (10), «πολύ καλά» (8- 9), «καλά» (6- 7), «σχεδόν καλά» (5). Αξιολογική καινοτομία υπήρξε το «δελτίο ατομικότητας» του μαθητή, ένα «πρώτο βήμα» για την καθιέρωση της περιγραφικής αξιολόγησης, που ουδέποτε εφαρμόστηκε.

Η αλλαγή στη βαθμολογία ολοκληρώνεται λίγο αργότερα: *από το έτος 1980- 81 καταργούνται η αριθμητική βαθμολογία και η επανάληψη τάξης*. Το Υπουργείο Παιδείας με το Π.Δ. 497/81, αντικαθιστά την αριθμητική βαθμολογία με τρεις λεκτικούς χαρακτηρισμούς: *πολύ καλά (Α), καλά (Β), σχεδόν καλά (Γ)*, δια των οποίων καταχωρείται η βαθμολογία σε όλα τα βιβλία και έντυπα του σχολείου.

Μετά το 1982 σημειώνονται σημαντικές αλλαγές, που αφορούν στην οργάνωση της διδασκαλίας, την αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος, την αξιολόγηση. Οι οδηγίες για την αξιολόγηση εστιάζουν στη διόρθωση των σχολικών εργασιών, με την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στην αναγνώριση και αποκατάσταση των λαθών από τον ίδιο. Γενικότερα, επιδιώκεται η κατάργηση της οποιαδήποτε βαθμολογικής αποτίμησης των μαθητικών εργασιών (Βουγιούκας, 1989). Σταδιακά καταργήθηκε η απονομή ελέγχων τρίμηνης προόδου, ενώ οι βαθμοί εξακολουθούσαν να καταχωρίζονται στα έντυπα/ βιβλία του σχολείου, στα ενδεικτικά- απολυτήρια. Τα τελευταία καταργούνται το 1986 και τη θέση τους παίρνουν οι τίτλοι προόδου- σπουδών, όπου δεν αναγράφονται γραμματικοί βαθμοί, αλλά η ένδειξη «προάγεται».

Το Π.Δ. 390/ 1990, ενισχύει περισσότερο τον ανταγωνιστικό χαρακτήρα του σχολείου και επιβάλλει συντηρητικές πρακτικές: *επανεισάγονται οι επαναληπτικές εξετάσεις τριμήνου και η αριθμητική βαθμολογία*. Καθιερώνει δύο βαθμούς για τον μαθητή: τον βαθμό επίδοσης (διατομική αξιολόγηση), και τον βαθμό προσπάθειας (ενδοατομική αξιολόγηση), που αποδίδονται με την ίδια κλίμακα. Στις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις επανέρχονται οι αριθμητικοί βαθμοί: «άριστα» (10), «πολύ καλά» (8-9), «καλά» (6-7), «σχεδόν καλά» (5), «ανεπαρκώς» (1-4), ενώ στην Α και Β τάξη η τετράβαθμη λεκτική κλίμακα με τα γράμματα Α, Β, Γ, Δ. Στο Π.Δ. 462/ 1991 που ακολουθεί, η διατυπωμένη (άρθρο 1) έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης αναιρείται με τις «ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις τριμήνου» και την επαναφορά της βαθμολογίας. Η εξεταστική λογική προσανατολίζει τη σχολική εργασία. Στις τάξεις Α και Β, η κλίμακα αξιολόγησης αποτελείται από τους χαρακτηρισμούς «άριστα» (Α), «πολύ καλά» (Β), «καλά» (Γ) και «σχεδόν καλά» (Δ). Για τις τάξεις Γ, Δ, Ε, ΣΤ, εισάγονται οι αριθμητικοί βαθμοί και οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί που τους συνοδεύουν: «άριστα» (9- 10), «πολύ καλά» (7- 8), «καλά» (5- 6), «σχεδόν καλά». Οι βαθμοί αναγράφονται στους τίτλους προόδου και σπουδών που δίνονται στο τέλος του σχολικού έτους, αλλά και στους τριμηνιαίους ελέγχους, ενώ καταργείται η ενδοατομική βαθμολογία. Στους τίτλους προόδου όλων των μαθητών αναγράφεται η ένδειξη «προάγεται», η οποία στη Β συνοδεύεται από λεκτικό χαρακτηρισμό, ενώ στις Γ, Δ, Ε, ΣΤ τάξεις από τον γενικό μέσο όρο της αριθμητικής βαθμολογίας και τον λεκτικό χαρακτηρισμό, που αντιστοιχεί σ' αυτόν.

Το ΠΔ 8/ 1995 καταργεί τις ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις στις Ε και ΣΤ τάξεις, επιφέρει αλλαγές στην τεχνική της αξιολόγησης, στη χρήση και τη μορφή της κλίμακας βαθμολογίας, καθώς και στον τρόπο έκφρασης της επίδοσης. Εισάγει την περιγραφική αξιολόγηση ως αποκλειστική μορφή στις Α και Β τάξεις και ως συμπληρωματική της παραδοσιακής για τις υπόλοιπες (συνοδεύει τη λεκτική και την αριθμητική κλίμακα βαθμολογίας). Ειδικότερα συνεχίζει να ισχύει η βαθμολογική κλίμακα 1- 10 στις Ε και Στ τάξεις και επαναφέρεται η κλίμακα Α- Δ στις Γ και Δ τάξεις. Το Π.Δ. 121/ 1995, συμπληρώνει τις σχετικές διατάξεις, ως προς τη διαδικασία προαγωγής. Ο μαθητής αξιολογείται μέσα από τη συμμετοχή στην καθημερινή εργασία της τάξης, από τα αποτελέσματα της επίδοσης στα γνωστά κριτήρια αξιολόγησης, από τις εργασίες στο σχολείο και το σπίτι και, από πρόσθετα κριτήρια που φτιάχνει ο εκπαιδευτικός. Νέο στοιχείο

είναι η εκπόνηση από τους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων μίας συνθετικής- δημιουργικής εργασίας. Αυτή, όπως και άλλες σημαντικές καινοτομίες (*παιδαγωγικό ημερολόγιο, έντυπο έλεγχος προόδου του μαθητή*), δεν εφαρμόστηκαν. Τα πρώτα σημάδια υποχώρησης ως προς τη γενικευμένη εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης δεν αργούν να φανούν. Οι βαθμοί εξακολουθούν να αποτελούν τη βάση των ρυθμίσεων, με αποτέλεσμα η περιγραφική αξιολόγηση να χάνει τη σημασία της. Η κυρίαρχη άποψη υπέρ των βαθμών, επισκιάζει εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση ως συστηματική, οργανωμένη, συνεχή διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, συνιστά μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γύρω απ' αυτήν και σε σχέση με έννοιες όπως επίδοση, βαθμολογία, παρατηρείται ένα εύρος συγχύσεων και παρανοήσεων. Υπάρχει μια αδικαιολόγητη ταύτιση της αξιολόγησης, που ουδείς αμφισβητεί την αναγκαιότητά της, με την αριθμητική βαθμολογία. Στην επιστημονική βιβλιογραφία και στην καθημερινή πράξη τηρείται αυστηρά ο διαχωρισμός των παραπάνω εννοιών (Τσιάκαλος, 1992). Η αλήθεια είναι πως η βαθμολογία προϋποθέτει την αξιολόγηση, ενώ η αξιολόγηση δε χρειάζεται να συνοδεύεται απαραίτητα από βαθμολογία (Βουγιούκας, 1989). Συνεπώς μπορούμε να συζητάμε για κατάργηση της βαθμολογίας όχι όμως της αξιολόγησης (Καψάλης, 1998, Κασσωτάκης, 2013).

Στην πραγματικότητα, τα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης και βαθμολογίας έχουν προ πολλού αμφισβητηθεί (Κωνσταντίνου, 2000, Μπουζάκης, 2004). Αν και στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα υιοθετούνται θεωρήσεις που προσεγγίζουν την αξιολόγηση ως μαθησιακή, διδακτική και αναστοχαστική διαδικασία, στη χώρα μας επικρατούν παραδοσιακές πρακτικές, που περιορίζονται στην αποτίμηση των επιτευγμάτων. Σήμερα γίνεται αποδεκτό ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να αποτιμά μόνο το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης, ούτε να συνιστά μια ξεχωριστή δραστηριότητα, που γίνεται αποσπασματικά, αλλά ότι πραγματοποιείται όσο εξελίσσεται η εκπαιδευτική πράξη. Είναι πλέον σαφές ότι η αξιολόγηση, ως βασικής συνιστώσα της διδασκαλίας και της μάθησης, εξυπηρετεί πρώτιστα την παιδαγωγική λειτουργία της ανατροφοδότησης.

Υπό αυτό το πρίσμα, η «εισαγωγή» της περιγραφικής αξιολόγησης προβλήθηκε ως «θεραπευτικό» παιδαγωγικό μέσο, καθώς βρίσκεται εγγύτερα στους παιδαγωγικούς στόχους και το περιεχόμενο της αξιολόγησης (Κωνσταντίνου, 1995, 2002). Η συζήτηση που διεξάγεται εστιάζει στα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες κατά την εφαρμογή της, χωρίς να λείπουν κριτικές προσεγγίσεις, που θεωρούν ότι κινείται στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου (Γρόλλιος, 1995). Στην Ελλάδα το σχολείο παρουσιάστηκε και εξετάστηκε ως μηχανισμός κατανομητικός και αναπαραγωγικός, υποστηρίζει η Χοντολίδου (2004), που εκτιμά πως στο πλαίσιο μιας θετικιστικού τύπου «αντικειμενικής» αξιολόγησης, τα όσα έγιναν είναι μάλλον πρόχειρα, αφελή και εν γένει οπισθοδρομικά. Το σχολείο είναι μηχανισμός επιλογής και δεν μπορεί παρά να συνεχίσει να είναι έτσι.

Περιγραφική αξιολόγηση: σχεδιασμός και οργάνωση της πιλοτικής φάσης του

προγράμματος.

Το πρόγραμμα για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2017- 2018 στο πλαίσιο της Δράσης 1 με τίτλο: «επιμόρφωση για την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση», της Πράξης «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος». Για τις ανάγκες υλοποίησης της Δράσης, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) επέλεξε ογδόντα μία (81) σχολικές μονάδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, προκειμένου να συμμετέχουν στην πιλοτική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης μαθητών και στο σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Η επιλογή των μονάδων έγινε με κριτήρια, την απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων, την αντιπροσωπευτικότητα ως προς τη γεωγραφική κατανομή, καθώς και τον αριθμό μαθητών/ τριών, ώστε να διασφαλιστεί η ποικιλία μεγεθών (<http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/content/39-pilotiki-efarmogi-tis-perigrafikis-aksiologisis>).

Ο ρόλος των συμμετεχόντων

Οι σχολικές μονάδες κλήθηκαν να εφαρμόσουν πιλοτικά το προτεινόμενο σύστημα περιγραφικής αξιολόγησης, προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους και προτείνοντας τροποποιήσεις για τη βελτίωσή του. Στο πλαίσιο της Δράσης, ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στο ρόλο του *συλλόγου των διδασκόντων*:

- α: ορίζει μέλος του ως εκπρόσωπο- συντονιστή και συγκροτεί την ομάδα πιλοτικής εφαρμογής (Ο.Π.Ε) (Διευθυντής, συντονιστής- εκπρόσωπος, Σχολικός Σύμβουλος),
- β: ενημερώνεται σχετικά με τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία του προτεινόμενου πλαισίου εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης από τον εκπρόσωπο του σχολείου, μετά από την επιμόρφωσή του (Α κύκλος, Οκτώβριος 2017),
- γ: εφαρμόζει το πλαίσιο της περιγραφικής αξιολόγησης στην διδακτική του πρακτική,
- δ: συνεδριάζει και καταγράφει τις επισημάνσεις και τις παρατηρήσεις του σχετικά με την εφαρμογή των διαδικασιών,
- ε: παρέχει στην ομάδα πιλοτικής εφαρμογής του σχολείου τα δεδομένα που απαιτούνται για την ανατροφοδότηση σχετικά με την πορεία της εφαρμογής.

Ο εκπρόσωπος- συντονιστής είναι μέλος της ομάδας πιλοτικής εφαρμογής, επιμορφώνεται κατά τον Α κύκλο, και λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής με την ευθύνη, σε συνεργασία με την Ο.Π.Ε., για την ενδοσχολική επιμόρφωση. *Η ομάδα πιλοτικής εφαρμογής*, αναλαμβάνει την ευθύνη του συντονισμού των εργασιών, τη συμπλήρωση και αποστολή των σχετικών εντύπων ανατροφοδότησης και την επικοινωνία με την *επιστημονική επιτροπή του Ι.Ε.Π.* Η τελευταία, έχει την ευθύνη του σχεδιασμού και της οργάνωσης της πιλοτικής εφαρμογής, της διαμόρφωσης του υλικού και της υλοποίησης των επιμορφωτικών ενεργειών. Έμφαση δόθηκε στη δικτύωση των συμμετεχόντων, με τη δημιουργία λογαριασμού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (perigrafiki@iep.edu.gr) και ηλεκτρονικής πλατφόρμας (<http://www.iep.edu.gr>), όπου είχαν πρόσβαση όλα τα πιλοτικά σχολεία.

Στάδια υλοποίησης της Δράσης

α: επιμόρφωση των εκπροσώπων- συντονιστών των πιλοτικών σχολείων σχετικά με τη φιλοσοφία, τη μεθοδολογία και τα εργαλεία της περιγραφικής αξιολόγησης.

β: ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των πιλοτικών σχολείων από τον εκπρόσωπο της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με την Ο.Π.Ε.

γ: πιλοτική εφαρμογή του προτεινόμενου πλαισίου της περιγραφικής αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων στις τάξεις τους.

δ: αποτίμηση των προτεινόμενων τεχνικών και εργαλείων και προσαρμογή τους στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, της διδασκαλίας.

ε: ανατροφοδότηση της επιστημονικής επιτροπής από τη σχολική μονάδα (προτάσεις, δυσκολίες εφαρμογής, εκθέσεις αξιολόγησης).

στ: συμμετοχή των εκπαιδευτικών των πιλοτικών σχολείων στη διάχυση των αποτελεσμάτων (:).

Το επιμορφωτικό- υποστηρικτικό υλικό

Το επιμορφωτικό υλικό περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο, τη διαδικασία εφαρμογής, τις μεθόδους αξιολόγησης, τα εργαλεία αξιοποίησης εναλλακτικών πρακτικών αξιολόγησης, τα εργαλεία καταγραφής αξιολογικών δεδομένων και τα εργαλεία παρουσίασης του αξιολογικού αποτελέσματος. Ο πρώτος τόμος εμπεριέχει το πλαίσιο και τη μεθοδολογία, ο δεύτερος τα κριτήρια, και ο τρίτος (ενδεικτικά) σενάρια ανάπτυξης των διαδικασιών. Αναλυτικά, οι οδηγοί περιλαμβάνουν:

α: τις θεωρητικές αρχές της εναλλακτικής προσέγγισης εκπαιδευτικής αξιολόγησης,

β: τις μεθόδους συλλογής και καταγραφής αξιολογικών στοιχείων,

γ: τα στάδια που ακολουθούνται, καθώς και οι τρόποι συλλογής, καταγραφής, ερμηνείας, αξιοποίησης και κοινοποίησης των αξιολογικών στοιχείων,

δ: τη διαδικασία της ποιοτικής αποτύπωσης των αξιολογικών στοιχείων των μαθητών/τριών σε μια έκθεση προόδου,

ε: τα έντυπα της έκθεσης προόδου που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός,

στ: τα κριτήρια και το πλαίσιο της αξιολόγησης, όπως προκύπτουν από το πρόγραμμα σπουδών, τα οποία θα αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός,

ζ: σενάρια στα οποία περιγράφονται τα βήματα που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός από τον σχεδιασμό του μαθήματος έως τη σύνθεση της έκθεσης προόδου.

Περιγραφική αξιολόγηση: ανάπτυξη και εφαρμογή στο πεδίο.

Έπειτα από την επιμόρφωση των συντονιστών από την επιστημονική επιτροπή του Ι.Ε.Π. (Α κύκλος, 06 Οκτωβρίου 2017), πραγματοποιήθηκε η ενδοσχολική επιμόρφωση των διδασκόντων του Δημοτικού Σχολείου Αιγείρου την 01 Νοεμβρίου 2017. Σε αυτήν συμμετείχαν δέκα (10), από τους δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς, όχι όμως η Σχολική Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης, απόφαση που κατέδειξε τη μη στήριξη του προγράμματος. Στην (υποβληθείσα) έκθεση πεπραγμένων, διατυπώθηκαν επιφυλάξεις ως προς την ετοιμότητα σύνταξης των εκθέσεων προόδου: οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν περισσότερη, πιο οργανωμένη προετοιμασία.

Αρχικά, οι διδάσκοντες ασχολήθηκαν με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού, ενώ στη δεύτερη φάση (Νοέμβριος 2017- Φεβρουάριος 2018), με τον σχεδιασμό διδασκαλιών με στρατηγικές και εργαλεία περιγραφικής αξιολόγησης, συλλέγοντας δεδομένα για τη σύνταξη των σχετικών εντύπων προόδου. Εστίασαν στην εφαρμογή του πλαισίου σε δύο (2) μαθήματα του προγράμματος σπουδών για κάθε τάξη, καθώς και σε ένα μόνο τμήμα για τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας- με στόχο την κάλυψη του συνόλου των γνωστικών αντικειμένων. Παράλληλα (Μάρτιος 2018), αξιοποιώντας τα προτεινόμενα έντυπα (περιγραφή σεναρίου ανάπτυξης διαδικασιών αξιολόγησης, καταγραφή παρατήρησης σε συνθήκες αναδυόμενων περιστατικών ή καταστάσεων), ανάρτησαν παραδείγματα περιγραφικής αξιολόγησης, καθώς και δείγματα εκθέσεων προόδου που συνέταξαν – αντιπροσωπευτικά του εύρους των μαθησιακών προφίλ των παιδιών της τάξης. Οι εκθέσεις προόδου επιδόθηκαν στους γονείς ταυτόχρονα με τους αντίστοιχους ελέγχους προόδου, κατά τα χρονοδιαγράμματα (20 Μαρτίου 2018). Στο ίδιο διάστημα, πραγματοποιήθηκε η επιμόρφωση Β κύκλου των συντονιστών των πιλοτικών σχολικών μονάδων.

Η τελική θέση των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων (στα πλαίσια μιας συνολικής αποτίμησης της εφαρμογής του προγράμματος στην πράξη), σχετικά με τις επιμέρους διαστάσεις του «*Οδηγού εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση*» αποτυπώθηκε στο «*ερωτηματολόγιο σχολείου*», το οποίο αναρτήθηκε στην πλατφόρμα του Ι.Ε.Π. (Μάιος 2018).

Στην πρώτη ενότητα «*γενική εκτίμηση του οδηγού*», η εντύπωση των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων είναι θετική, καθώς δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα της περιγραφικής αξιολόγησης. Εκτιμούν πως ο οδηγός μπορεί να υποστηρίξει της εφαρμογή της στο σχολείο, καθώς καθορίζει τις μεθόδους διερεύνησης, συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, όσο και τα κριτήρια αξιολόγησης ανά μάθημα. Ωστόσο, στο ερώτημα: «*τι θα προτεινάτε για να βελτιωθεί η πρόταση του Ι.Ε.Π. για την περιγραφική αξιολόγηση*», φαίνεται να επιζητούν παραδείγματα επί όλων των γνωστικών αντικειμένων κάθε τάξης.

Στη δεύτερη ενότητα «*αποτίμηση επιμέρους διαστάσεων του οδηγού: θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογία*», οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως, οι επιμέρους ενότητες (θεωρητικό πλαίσιο, μέθοδοι και στάδια αξιολόγησης) τους βοήθησαν στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης.

Στην τρίτη ενότητα «*αποτίμηση επιμέρους διαστάσεων του οδηγού: η έκθεση προόδου*», εκτιμούν ως θετικό στοιχείο του εντύπου το ότι αποτυπώνει την ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού (γενικά, αλλά και σε κάθε μάθημα), τη μαθησιακή του πορεία και υποδεικνύονται τα επόμενα βήματα για τη βελτίωσή του. Συναντούν πάντως, δυσκολίες στη συμπλήρωσή του, από τη χρήση συγκεκριμένης φρασεολογίας, που δεν επιτρέπει μεγάλες διαφοροποιήσεις κατά περίπτωση. Σχετικά με τη δομή του εντύπου και τη διάρθρωσή του σε επιμέρους ενότητες, επιθυμούν την ύπαρξη συγκεκριμένης φόρμας που να παρέχει δυνατότητες για συνδυαστικού τύπου αποτυπώσεις. Δεν καταγράφονται ενστάσεις επί του περιεχομένου της έκθεσης ως προς τις διαστάσεις αποτύπωσης της εικόνας του μαθητή (επιτεύγματα, μαθησιακή πορεία, επόμενα βήματα), ενώ ως προς τη

μορφή του εντύπου προτάσσεται ο συνδυασμός διαβαθμισμένης κλίμακας με ελεύθερο κείμενο. Γενικά θεωρούν ότι το προτεινόμενο στον Οδηγό έντυπο έκθεσης είναι λειτουργικό, βοηθά στη συνεργασία του δασκάλου της τάξης με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (θεωρώντας την αναγκαία και απαραίτητη), ενώ ως προς τη συχνότητα υποστηρίζουν πως η επίδοση στους γονείς πρέπει να γίνεται δύο (2) φορές το σχολικό έτος (ενδιάμεση- τελική).

Στην τέταρτη ενότητα «αποτίμηση επιμέρους διαστάσεων του οδηγού: κριτήρια περιγραφικής αξιολόγησης», οι εκπαιδευτικοί του σχολείου υποστηρίζουν πως τα κριτήρια είναι απαραίτητα στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, όσο και επαρκώς οργανωμένα και τεκμηριωμένα, καθώς αποτυπώνεται η ευρύτερη εικόνα των μαθητών. Παράλληλα, βοηθούν και τους ίδιους, δείχνοντας τα σημεία που πρέπει να εστιάζουν στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική. Απαιτούνται εξειδικεύσεις όσο και προσαρμογές- τροποποιήσεις στα κριτήρια ορισμένων γνωστικών αντικειμένων (παρ. θεατρική αγωγή κ. ά.).

Στην πέμπτη ενότητα «αποτίμηση επιμέρους διαστάσεων του οδηγού: σενάρια ανάπτυξης διαδικασιών περιγραφικής αξιολόγησης», εκτιμούν πως τα σενάρια που χρησιμοποιήθηκαν, έδιναν ιδέες και κατευθύνσεις, διατυπώνουν την άποψη πως θα μπορούσαν να είναι περισσότερα και σε κάθε γνωστικό αντικείμενο κατά τάξη.

Συμπεράσματα

Οι διδάσκοντες στο Δημοτικό Σχολείο Αιγείρου αποδέχτηκαν το πιλοτικό πρόγραμμα της περιγραφικής αξιολόγησης: μελέτησαν το υλικό, εφάρμοσαν τις κατά περίπτωση προτεινόμενες μεθόδους, εργαλεία και κριτήρια, και συνέταξαν αντίστοιχα, εκθέσεις προόδου. Το ζήτημα του σχεδιασμού και της ανάπτυξης του επιμορφωτικού έργου, έτυχε κριτικού σχολιασμού. Στις αδυναμίες της δράσης θα πρέπει να προστεθεί ότι ενίοτε εκτρέποταν σε μια γραφειοκρατική, διαδικαστική ρουτίνα συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, δελτίων, αναρτήσεων κ. ά., που αφαιρούσε «ενέργεια» από την εφαρμογή στην πράξη του προτεινόμενου πλαισίου περιγραφικής αξιολόγησης. Ταυτόχρονα, η εντύπωση που δόθηκε είναι πως οι σχολικές συνθήκες δε φαίνεται να ευνοούν την ορθή χρήση της, καθώς πρόκειται για διαδικασία που έχει περισσότερες αξιώσεις και απαιτεί πιο εντατική εργασία των εκπαιδευτικών (Χανιωτάκης, 1998).

Από την άλλη, η αξιολόγηση χωρίς βαθμούς είναι δύσκολη σε ένα σύστημα του οποίου κύριος στόχος είναι η επιλογή και όχι η ολόπλευρη ανάπτυξη του κάθε μαθητή (Τσιάκαλος, 1992). Είναι το σύστημα στο οποίο η αξιολόγηση ταυτίστηκε με τη βαθμολογία (Μπουζάκης, 2004), όταν τα περισσότερα ευρωπαϊκά παραδείγματα αξιολόγησης χωρίς αριθμητική βαθμολογία αποτελούν τον κανόνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εφαρμογή της περιγραφικής μορφής της, έχει ως αποτέλεσμα την αποκατάσταση της αξιολόγησης στην κύρια παιδαγωγική της λειτουργία την πληροφόρηση και την ανατροφοδότηση (Καψάλης, 1998), υπό την προϋπόθεση της άρσης στερεότυπων αντιλήψεων για τον ρόλο του σχολείου (Κωνσταντίνου, 1995).

Αναφορές

- Βουγιούκας, Α. (1989). Αξιολόγηση, διόρθωση και βαθμολογία (συμβολή στην άρση παρανοήσεων και προκαταλήψεων). *Τα εκπαιδευτικά*, 16, 93- 105.
- Γρόλλιος, Γ. (1995). Περιγραφική αξιολόγηση και φιλελεύθερη αναδιάρθρωση. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 34- 35, 50- 56.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου Χ. (1995). Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως «θεραπευτικό» παιδαγωγικό μέσο. *Τα εκπαιδευτικά*, 39- 40, 222- 241.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 7, 37- 51.
- Λιάμπας, Τ. (2006). Κλίμακα βαθμολογίας και τυπική εξέταση του μαθητή στο Δημοτικό (1830- σήμερα). *Τα εκπαιδευτικά*, 79-80, 57- 76.
- Μπουζάκης, Σ. (2004). Η αξιολόγηση των μαθητών στη γενική υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο: Χιωτάκης, Στ. (επιμ.) *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο* (89- 105). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Οδηγός διαδικασιών της πιλοτικής εφαρμογής & οδηγός εκπαιδευτικού για την περιγραφική αξιολόγηση στου δημοτικό (τεύχος Α, Β, Γ), διαθέσιμο on line: <http://www.iiep.edu.gr/el/component/k2/content/39-pilotiki-efarmogi-tis-perigrafikis-aksiologisis> (προσπελάστηκε 29/ 12/ 2018).
- Τσιάκαλος, Γ. (1992). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: η Ελλάδα εκτός ευρωπαϊκής τροχιάς; Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (29- 45). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος συγγραφέων καθηγητών.
- Χανιωτάκης, Ν. (1998). *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο: Π. Τ. Δ. Ε.
- Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Κλειδιά και αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών

Μπιμπούδη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτωρ, bibumaria@gmail.com
Καπροϊτη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτωρ, pkaproiti@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αναφέρεται σε έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/τριες Β' δημοτικού προκειμένου να βελτιώσουν την αναγνωστική ικανότητά τους. Διερευνήθηκε κατά πόσο η αξιοποίησή των Νέων Τεχνολογιών μέσω της ηχογράφησης της φωνής και το άκουσμα από τους ίδιους τους μαθητές/τριες συμβάλλει στην πρόσκτηση της ανάγνωσης. Κατά πόσο η φωνολογική πληροφορία που προσλαμβάνεται κατά την ανάγνωση ενισχύει θετικά τις γραφημικές, ορθογραφικές, σημασιολογικές και συντακτικές ικανότητες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η δυσαναγνωσία που εμφανιζόταν σε ποσοστό 40% και οφείλεται σε φωνολογικό έλλειμμα, αδυναμία φωνολογικής αποκωδικοποίησης ήχων και γραμμάτων, αντιμετωπίστηκε σε ποσοστό 70% μέσω της τεχνικής της ηχογράφησης που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες. Πρόκειται για τεχνική διδασκαλίας που προβάλλει τις ατομικές ικανότητες των μαθητών/τριών μέσω της αναγνωστικής πρακτικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η αξιοποίηση των νέων Τεχνολογιών στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας, ενισχύει όχι μόνο τη φωνολογική επίγνωση, αλλά και την ευχέρεια λόγου, τις δεξιότητες ακρόασης, κατανόησης και γραφής.

Λέξεις-Κλειδιά: δεξιότητες ανάγνωσης, Νέες Τεχνολογίες

Εισαγωγή

Η αναγνωστική ικανότητα είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία. Πέρα από την αποκωδικοποίηση των γραπτών συμβόλων και την μετατροπή τους σε προφορικό λόγο εμπλέκονται ικανότητες οπτικής, ακουστικής αντίληψης –επεξεργασίας, καθώς μνήμη, προσοχή, συγκέντρωση, συμπεριφορά, άγχος, συναισθηματικά προβλήματα, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η εμπλοκή αυτών των παραγόντων καθιστά δύσκολη τη θεμελίωση ενός κοινά αποδεκτού μοντέλου για την εξέλιξή της. Διαφορετικές επιστήμες, όπως γλωσσολογία, ψυχολογία, παιδαγωγική ασχολούνται με την ανάγνωση σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο (Flood, et al., 2005). Όσον αφορά τους ορισμούς της έννοιας «ανάγνωσης» διαφοροποιούνται ανάλογα με τις διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις. Ορίζεται ως «νοηματικός προφορικός μετασχηματισμός της γραπτής γλώσσας» (Harris και Siray, 1990), και ως «μια διαδικασία δόμησης νοήματος από το γραπτό λόγο» (Anderson et al. 1985) κατά τη γνωστική προσέγγιση. Η γλωσσολογία θεωρεί ότι είναι «σκέψη καθοδηγούμενη από το γραπτό λόγο» (Perfetti, 1986). Ενώ, οι ανθρωπιστικές επιστήμες, ιδίως ο τομέας της παιδαγωγικής και ψυχολογίας ορίζει την ανάγνωση ως «επέκταση της γλωσσικής διαδικασίας μέσω της οποίας μοιραζόμαστε τις εμπειρίες μας, μαθαίνουμε από τους γύρω, σχεδιάζουμε, συνεργαζόμαστε» (Goodman, 1986). Η ανάγνωση είναι μια «διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη

σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης» (Πρόποδας, 2002).

Δυσκολίες στην ανάγνωση

Τα παιδιά από τη γέννησή τους κατά τον Chomsky (1965) έχουν την προδιάθεση από τη γέννησή τους να μάθουν να μιλάνε και κατ' επέκταση να αναγινώσκουν, έχουν έναν «έμφυτο μηχανισμό απόκτησης της γλώσσας» ("Language Acquisition Device-LAD). Στην ηλικία επτά ετών που είναι και η ηλικία των παιδιών της έρευνάς μας, έχουν κατανοηθεί τα φωνήματα, ο τρόπος μετατροπής των γραμμάτων σε ήχους και των ήχων σε λέξεις, αναγνωρίζουν και χειρίζονται τον αλφαβητικό κώδικα. Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό (80%) εμφανίζουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια και στην κατανόηση γραπτών κειμένων (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001, Joseph, 2002, Archer, Gleason & Vachon, 2003). Οι δυσκολίες αφορούν στην ελλιπή φωνολογική επεξεργασία που εμποδίζει τη γρήγορη αποκωδικοποίηση. Με τον τρόπο αυτό επηρεάζεται η ευχέρεια ανάγνωσης και η κατανόηση του κειμένου (Πρόποδας, 1992, Κωτούλας, 2003). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες με δυσκολία αναγινώσκουν αργά, συλλαβιστά και σταματούν συχνά, δεν διαβάζουν με έκφραση, ακρίβεια και προσωδία (Archer et al, 2003). Αντιμετωπίζουν δυσκολίες συγκέντρωσης και μνήμης ((Bender, 2004, Oakhill & Yuill, 1996), αδυνατούν να δομήσουν μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου (Randi, Grigorenko & Sternberg, 2005).

Συχνά, παρατηρείται μία καθυστέρηση στην ανάγνωση, μια διαφορά ανάμεσα στην αναγνωστική επίδοση και το αναμενόμενο, από την νοητική ηλικία, επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας (Τζουριάδου, 1979). Ένα παιδί παρουσιάζει καθυστέρηση στην ανάγνωση, όταν έως την ηλικία δέκα ετών εμφανίζεται καθυστέρηση ενός διδακτικού χρόνου και μετά την ηλικία των 10 ετών εμφανίζει καθυστέρηση δύο διδακτικών ετών (Gibson E.J. & Lewin, H., 1976). Η καθυστέρηση στην ανάγνωση μπορεί να είναι δευτερογενής και να οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες (οικογενειακό, κοινωνικό, πολιτισμικό περιβάλλον, κίνητρα, συναισθηματικοί παράγοντες) ή πρωτογενής και να οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες (γενετικοί παράγοντες, εγκεφαλική δυσλειτουργία, εξελικτική επιβράδυνση) (Τζουριάδου, 1979). Επιπλέον, η απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας προϋποθέτει επαρκείς ικανότητες οπτικοκινητικής γραφής, άρθρωσης και ήχου (Vellutino & Denckla, 1991). Η δυνατή σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής δεξιότητας έχει αποδειχθεί και με έρευνες που τη θεωρούν σημαντικό δείκτη πρόβλεψης για την εξέλιξη της αναγνωστικής ικανότητας ((Bradley, and Bryant, 1978, Μανωλίτσης, 2000, Τάφα, 1996 & 2004).

Μεθοδολογία

Η έρευνα δράσης υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Β' τάξης δημοτικού σχολείου του νομού Αττικής με τη συμμετοχή 24 μαθητών/τριών. Από το σύνολο των παιδιών, N= 14 ήταν κορίτσια, και N= 10 ήταν αγόρια. Η χρονική διάρκεια της παρέμβασης στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας ήταν έξι μήνες. Η αναγνωστική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε ήταν η χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Στο εργαστήριο πληροφορικής αξιοποιήθηκε πρόγραμμα ηχογράφησης που ήταν εγκατεστημένο στο σύστημα

διαχείρισης των Windows στην εντολή «βοηθήματα». Οι μαθητές/τριες αποκτώντας τις βασικές δεξιότητες της βηματικής καταγραφής, κατάφεραν να διαχειρίζονται εντολές έναρξης και τέλους καταγραφής αποθηκεύοντας το αρχείο. Σε κάθε υπολογιστή ήταν εγκατεστημένη και κάμερα, όπου οι μαθητές/τριες, εκτός από το άκουσμα της φωνής τους κατά την ανάγνωση, είχαν και εικόνα του εαυτού τους. Οι μαθητές/τριες καθόταν ανά δύο μπροστά στον υπολογιστή. Όταν ο ένας διάβαζε, ο άλλος κατέγραφε και αποθήκευε το αρχείο. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης ακολουθούσε η διαδικασία παρατήρησης, αυτοξιολόγησης και αυτοδιόρθωσης της αναγνωστικής συμπεριφοράς. Κάθε αναγνωστική προσπάθεια καταγράφονταν και αποθηκεύονταν σε ξεχωριστό αρχείο. Στο τέλος γινόταν σύγκριση των αρχείων με σχολιασμούς στα βήματα προόδου που εντόπιζαν κατά την ανάγνωση. Τα κείμενα που διαβάζονταν ήταν από το βιβλίο γλώσσας της Β΄ δημοτικού: «Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας» (α΄, β΄ και γ΄ τεύχος). Από τα κείμενα επιλέγονταν συγκεκριμένα αποσπάσματα κάθε φορά που δεν ξεπερνούσαν τις εκατό λέξεις. Πρόκειται για μια παιδαγωγική στρατηγική, όπου οι μαθητές/τριες έπρεπε να εξοικειωθούν με τη νέα διαδικασία ανάγνωσης για την οποία δεν είχαν προγενέστερη γνώση ή εμπειρία.

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν φύλλα καταγραφής που αφορούσαν την αναγνωστική ικανότητα και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν κατά την ανάγνωση οι μαθητές/τριες, από παρατηρητή, δεύτερο εκπαιδευτικό, που βρισκόταν στην αίθουσα. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν φύλλα αυτοαξιολόγησης της αναγνωστικής δεξιότητας από μαθητές/τριες, όπου αξιολογούσαν την επίδοση στην ακρίβεια, την ευχέρεια στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, καθώς και στη μορφοσυντακτική επίδοση. Για τα φύλλα παρατήρησης και αυτοαξιολόγησης αξιοποιήθηκε το «Τεστ Ανάγνωσης (Τέστ –Α)» που έχει σταθμιστεί για την ελληνική πραγματικότητα από τους Παντελιάδου & Αντωνίου, (2007).

Αποτελέσματα

Αρχικά, πριν την παρέμβαση ελέγχθηκε η έως τότε αναγνωστική ικανότητα βάσει των κριτηρίων αναγνωστικής δεξιότητας των Παντελιάδου & Αντωνίου, (2007). Βρέθηκε ότι το 35% των παιδιών ήταν πολύ ικανοί, 28% ικανοί αναγνώστες και 37% αδύναμοι αναγνώστες. Διαπιστώθηκε ότι οι δυσκολίες που συναντούσαν κατά την ανάγνωση (σε ποσοστό 36% των παιδιών) αφορούσαν άγνωστες λέξεις, λέξεις που δεν γνώριζαν τη σημασία τους και τις έβλεπαν για πρώτη φορά π.χ. «Χωχαρούπα», και σύνθετες λέξεις (σε ποσοστό 40%) π.χ. «στριφογυριστά», «περιγιάλι», «βυτιοφόρο», λέξεις που εμπειριέχουν δύο ή τρία σύμφωνα στη σειρά π.χ. «σκεπάρνια», «σκαρφαλωμένη», «επιστρέψουμε», «πραγματοποιήσει», «ξεφλουδισμένα», «συγκεντρώνεται», «χορταριασμένες», «μεταμορφώσεων», «χαρακτηριστικά». Δυσκολία εντοπίστηκε και στις πολυσύλλαβες λέξεις του κειμένου σε ποσοστό παιδιών 32%, π.χ. «μαστορεύουν», «δυσκολευόμαστε», «νεροσφυρίχτρα», «φυσικομπαμπάς». Μετά τη διδασκαλία της ανάγνωσης με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών διαπιστώθηκε πως αυξήθηκε το ποσοστό των πολύ ικανών αναγνωστών σε 45%, ικανών αναγνωστών σε ποσοστό 47% και μειώθηκε το ποσοστό των αδύναμων αναγνωστών σε ποσοστό 8%. Φάνηκε πως η στρατηγική της

διδασκαλίας αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών ανέπτυξε την ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται και συγχρόνως να ελέγχουν τη δομή του προφορικού λόγου, κατάφεραν να συγκεντρώνονται στον γλωσσικό τύπο αποκτώντας ευχέρεια στην ανάγνωση. Απέκτησαν, δηλαδή μεταγλωσσική επίγνωση ή ενημερότητα (metalinguistic awareness) που αφορά τη φωνολογική, σημασιολογική, συντακτική και πραγματολογική επίγνωση της γλώσσας. Κάτι που έχει αποδειχθεί και σε άλλη έρευνα (Zipke, 2011) η οποία έχει αποδείξει τη θετική συσχέτιση της μεταγλωσσικής ικανότητας με την ανάπτυξη της ανάγνωσης. Παρατηρήθηκε πως η παρέμβαση με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών βοηθάει αποτελεσματικά στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Εξάλλου, έχει αποδειχθεί πως η ποιότητα της διδασκαλίας που δέχεται ο κάθε μαθητής/τρια επηρεάζει την απόκτηση αναγνωστικής δεξιότητας (Seymour & Elder, 1986). Επιπρόσθετα, εντοπίστηκε μια επιμονή στην προσπάθεια να ηχογραφούν ξανά και ξανά τη φωνή τους θέλοντας να βελτιώσουν την αναγνωστική ικανότητα. Μια τάση να ερμηνεύουν τις προσπάθειες, διορθώνοντας λάθη, ώστε να υπερβούν τις δυσκολίες. Φάνηκε, δηλαδή μια ισχυρή πεποίθηση αυτό-αποτελεσματικότητας ακόμα και σε μαθητές/τριες που δεν προσπαθούσαν πολύ, ήταν παθητικοί με πεποίθηση «μαθημένης αβοηθησίας» (Sideridis, 2005). Διαπιστώθηκε πως μέσα από τη διαδικασία αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης της προσπάθειας κατάφεραν να κατακτήσουν και την κατανόηση του κειμένου. Εξάλλου, έχει αποδειχθεί πως μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες περιορίζονται μόνο στην αποκωδικοποίηση των κειμένων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

Η έρευνα δράσης επικεντρώθηκε περισσότερο στην βελτίωση της φωναχτής ανάγνωσης με ταχύτητα, ακρίβεια και προσωδία. Ο σκοπός ήταν η απόκτηση της αναγνωστικής ευχέρειας, στο να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες τον έλεγχο της επιφανειακής επεξεργασίας για να μπορούν στη συνέχεια να κατανοούν και το νόημα των κειμένων. Κατά την παρατήρηση και το άκουσμα της φωνής τους έπρεπε κάθε φορά να αναγινώσκουν τις λέξεις των κειμένων κάνοντας τα ελάχιστα λάθη. Σε αυτό το στάδιο δόθηκε έμφαση στα φωνήματα, όπου τα ίδια τα παιδιά εντοπίζοντας τα λάθη τους αναζητούσαν στρατηγικές αποκωδικοποίησης των λέξεων. Σε επόμενο στάδιο η έρευνα επικεντρώθηκε στην ταχύτητα της ανάγνωσης, στην ικανότητα της αυτόματης επεξεργασίας του κειμένου. Τα παιδιά χρονομετρούσαν τις καθυστερήσεις κατά την ανάγνωση. Κάθε φορά επιχειρούσαν να πετύχουν καλύτερο χρόνο κάνοντας την ανάγνωση όλο και πιο γρήγορη. Στο τελευταίο στάδιο δόθηκε έμφαση στην προσωδιακή ανάγνωση, όπως ονομάζεται από τους γλωσσολόγους (Schreiber & Read, 1980). Τα παιδιά πρόσεχαν τη χροιά της φωνής τους κατά την ανάγνωση, έδιναν σημασία στη στίξη των κειμένων. Όταν αγνοούσαν τις μικρές και μεγάλες παύσεις -ανάλογα με τα σημεία στίξης- επαναλάμβαναν την ανάγνωση, ώστε να αποκτήσουν σταδιακά χρωματισμό στη φωνή τους και την κατάλληλη κάθε φορά έκφραση. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να τονιστεί ότι η σημασία της αναγνωστικής ευχέρειας στη διδασκαλία της ανάγνωσης έχει επισημανθεί και σε μετα-αναλύσεις ερευνών (National Reading Panel, 2000). Τα ευρήματα της έρευνας μας καταδεικνύουν τη συμβολή της αξιοποίησης των Νέων τεχνολογιών με τα προγράμματα ηχογράφησης στην αναγνωστική πρόοδο των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν δυσκολίες κατά την ανάγνωση, αλλά και στους καλούς αναγνώστες να γίνουν ακόμα καλύτεροι. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να

ενσωματώνουν στο παιδαγωγικό τους έργο και στρατηγικές διδασκαλίας ανάγνωσης, κάτι που επισημαίνεται και στην μετα-ανάλυση του National Reading Panel (2000). Μια τέτοια στρατηγική που θα μπορούσαν να συνδυαστεί και με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών είναι η ηχογράφηση της ανάγνωσης. Μέσα λοιπόν, από όλη αυτή τη διαδικασία της βηματικής ανάγνωσης κατακτάται και η αναγνωστική κατανόηση που προάγει την επαρκή, αυτορρυθμιζόμενη και στοχευμένη ανάγνωση (Trabasso & Bouchard, 2002). Εξάλλου, η μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένων που ακολουθήθηκε στην έρευνά μας έχει αποδειχθεί με έρευνες πως βοηθάει θετικά όχι μόνο τους αρχάριους αναγνώστες (Tracey, and Morrow, 2012), αλλά και εκείνους με προβλήματα στην αποκωδικοποίηση (Broaddus, & Ivey, 2002).

Συμπέρασμα

Στις σχολικές τάξεις του δημοτικού σχολείου ειδικά στις μικρές Α΄Β΄Γ΄ τάξεις, παρατηρείται έλλειμμα φωνολογικής επάρκειας και στις μεγαλύτερες τάξεις δυσκολία γρήγορης ανάγνωσης και κατανόησης κειμένου. Διαπιστώνονται ανεπάρκειες στην αυτόματη αποκωδικοποίηση του κειμένου. Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη βελτίωση της αναγνωστικής δεξιότητας διευκολύνει την εκμάθηση της ανάγνωσης, συμβάλλει στο να διατηρούνται στη μνήμη οι συνδυασμοί συμβόλων, να τοποθετούνται σε χωροχρονική ακολουθία και να συνδυάζονται με προϋπάρχουσες εικόνες. Παρατηρήθηκε, επίσης βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης και της μεταγνωστικής ικανότητας. Κάτι που έχει αποδειχθεί και σε άλλες έρευνες (Artelt et al., 2009, Chan et al., 2003, Geladari et al., 2010, Griva et al., 2011a, 2011b). Χρησιμοποιήθηκαν, δηλαδή μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης από τους/τις ίδιους/ιες μαθητές/τριες, όπως αυτοαξιολόγηση με κριτήρια την γρήγορη και με ακρίβεια ανάγνωση και την καλή προφορά. Ο αυτοέλεγχος στον εντοπισμό δυσκολιών και λαθών κατά την ανάγνωση και αυτοδιόρθωση στην ερμηνεία των δυσκολιών και στην προσπάθεια βελτίωσης. Η στρατηγική της χρησιμοποίησης των Νέων Τεχνολογιών βελτιώνει την αναγνωστική επίδοση, παρέχει την ευκαιρία εντοπισμού, ερμηνείας λαθών, ώστε να επιτευχθούν με τον τρόπο αυτό οι μεταγνωστικές διεργασίες σκέψης (Wharton, 2000). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθούν τα παιδιά στην αυτορρυθμιζόμενη ανάγνωση ώστε, όταν διαβάζουν να αυτοπαρακολουθούνται, εντοπίζοντας λάθη αναγνωστικής συμπεριφοράς και να αυτοδιορθώνονται. Πρόκειται για στρατηγική που καλλιεργεί την αναγνωστική δεξιότητα, όπως αποδείχθηκε και στην έρευνα των Snow, Burns & Griffin, (1998). Εξάλλου, η διδασκαλία της ανάγνωσης είναι εκείνη που επιδρά σημαντικά και αποτελεσματικά στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας (Ο' Connor, 2007).

Ξένες βιβλιογραφικές αναφορές

Anderson, R. C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., and Wilkinson, I.A.G, (1985). *Becoming a nation of readers*. Washington, DC: National Institute of Education.

Archer, A.L., Gleason, M.M. & Vachon, V.L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly*, 26.

- Artelt, C., Beinicke, A., Schlagmüller, M., & Schneider, W. (2009). Diagnose von Strategiewissen beim Textverstehen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 4.
- Bender, W. N. (2004). Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies. (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Bradley, L. & Bryant, P. E. (1978). Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness. *Nature*.
- Broadus, K. & Ivey, G. (2002). Taking away the struggle to read in the middle grades. *Middle School Journal*, 34(2).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Flood, J., Lapp, D. & Fisher, D. (2005). Neurological impress methods plus. *Reading Psychology*, 26.
- Geladari, A., Griva, E., & Mastrothanas, K. (2010). A record of bilingual elementary students' reading strategies in Greek as a second language. Selected Volume: Procedia Social and Behavioral Sciences, *ELSEVIER*, 2.
- Gersten, R., Fuchs, S.L., Williams, P.J., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71.
- Chan, S., Yuen, M., & Lau, P.S.Y. (2003). The Effects of a Group Guidance Programme on the Self Esteem of Newly Arrived Children from the Chinese Mainland to Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 23.
- Gibson E.J., and Levin, H.,(1976), *The Psychology of Reading*, Library of Congress cataloging in Publication Data, 1976.
- Goodman, K. S. (1986). What's Whole in Whole Language? Portsmouth: Heinemann.
- Harris, A. J., & Sipay, E. (1990). *How to increase reading ability* (10th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Griva, E., Alevriadou, A., & Semoglou, K. (2011a). Reading preferences and strategies employed by primary school students: Gender, Socio-cognitive and Citizenship Issues. *International Education studies*, 5, 24-35.
- Griva, E., Alevriadou, A., & Semoglou, K. (2011b). Identifying gender differences in reading preferences and strategies employed by Greek students: A sociocognitive perspective. Paper presented at UNESCO INTERNATIONAL CONFERENCE "Mapping the Gender Equality: Research and practices-The national and international perspective", Nicosia, Cyprus.
- Joseph, L.M. (2002). Best practices in planning interventions for students with reading problems. *Best practices in school psychology IV*.

- Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Processes and Remediation. Στο C. Cornoldi & J. Oakhill (ed.) *Reading Comprehension Difficulties. Processes and Intervention*. (σελ. 69 - 92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- O'Connor, R. E. (2007). *Teaching word recognition: Effective strategies for students with learning difficulties*. New York, NY: Guilford.
- Perfetti, C.A.(1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Randi, J., Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. (2005). Revisiting definitions of reading comprehension. Just what is reading comprehension anyway? Στο S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan – Welsch (eds.) *Metacognition in literacy learning*. (σελ. 19 – 39). Mahwah, NJ: LEA.
- Schreiber, P. & Read, C. (1980). Children's use of phonetic cues in spelling, parsing, and—maybe—reading. *Annals of Dyslexia*, 30(1).
- Seymour, P.H.K. & Elder, K. (1986). Beginning reading without phonology, *Cognitive Neuropsychology*, 3.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientations, academic achievement, and depression: Evidence in favor of revised goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 97.
- Trabasso, T. & Bouchard, E. D. W. A. R. D. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically. *Comprehension instruction: Research-based best practices*.
- Tracy, D.H. & Morrow, L.M. (2012). *Lenses on reading: An introduction to theories and models (2nd ed.)*. New York: Guilford.
- Vellutino, F. R. & Denckla, M. B. (1991). Cognitive and neuropsychological foundations of word identification in poor and normally developing readers. *Handbook of reading research*, 2.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50.
- Zipke, M. (2011). First graders receive instruction in homonym detection and meaning articulation: The effect of explicit metalinguistic awareness practice on beginning readers. *Reading Psychology*, 32(4).

Ελληνικές βιβλιογραφικές αναφορές

- Κωτούλας, Β., (2003). Φωνημική Επίγνωση κι εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών. *Γλώσσα*, 56.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). Επιδράσεις της δομής της λέξης στις μεταφωνολογικές ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2.

Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2007). *Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Ε-ΠΕΑΕΚ.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*.

Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 7.

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

Τάφα, Ε. (1996). *Η ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας και της ικανότητας αναγνώρισης των γραμμάτων στα παιδιά του νηπιαγωγείου*. Εισήγηση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, που διοργάνωσε η Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πατρών στην Πάτρα, 23-26/5/1996.

Τάφα, Ε. (2004). *Η αξιολόγηση των γνώσεων για τον γραπτό λόγο των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο που διοργάνωσε η Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού, στο Πανεπιστήμιο Πατρών, 2-3/7/2004, με θέμα: «Ανάγνωση και Γραπτή Έκφραση στην Πρώτη Παιδική Ηλικία: Προκλήσεις και Δυνατότητες».

Τζουριάδου Μ, (1979). *Δυσκολίες ανάγνωσης σε συνάρτηση με τις ψυχολογικές και αντιληπτικές λειτουργίες του παιδιού*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές)

The National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Available from <https://www.nichd.nih.gov/>

Αξιοποίηση ηλεκτρονικών παιχνιδιών και παιχνιδιών ρόλων σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα στην εκπαίδευση

Τσιαβός Παναγιώτης

*Εκπαιδευτικός, M.Ed. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
tsiavospn29@gmail.com*

Περίληψη

Η διαδεδομένη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών και η ενσωμάτωσή τους στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια αρκετούς ερευνητές, οι οποίοι επιχειρούν να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως: τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν ως μέσο/εργαλείο στη μαθησιακή διαδικασία; προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών; συμβάλουν θετικά ή αρνητικά στην εκπαίδευση; κ.ά.. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό τη βιβλιογραφική επισκόπηση όσον αφορά τη συνοπτική παρουσίαση των διάφορων ειδών ηλεκτρονικών παιχνιδιών και ιδιαίτερα των παιχνιδιών ρόλων, το βαθμό ένταξης τέτοιων παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη βιβλιογραφική διερεύνηση της θετικής ή αρνητικής συμβολής τους στην εκπαίδευση και γενικότερα στη μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, ηλεκτρονική μάθηση, ηλεκτρονικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων

Εισαγωγή

Καθώς οι νέες τεχνολογίες και η ηλεκτρονική μάθηση εξελίσσονται με ταχύτατους ρυθμούς (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015) και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης, η εξέλιξη αυτή οδηγεί στην ανάγκη εύρεσης νέων τρόπων και τεχνικών διδασκαλίας, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις νέες τεχνολογίες, που αποτελούν πρωταρχικό στόχο κάθε σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών της. Η εφαρμογή καινοτόμων τεχνικών στο πλαίσιο του μαθήματος έχει γίνει επιτακτική ανάγκη προκειμένου να έχει η διδασκαλία τα καλύτερα αποτελέσματα.

Επιπλέον, η διαδεδομένη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών από παιδιά και ενήλικες και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που προκαλούν στις διάφορες μορφές τους, έχει οδηγήσει αφενός στη δημιουργία πλήθους τέτοιων παιχνιδιών και αφετέρου, τους/τις εκπαιδευτικούς να επιχειρούν την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να προσελκύσουν περαιτέρω το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών τους.

Ηλεκτρονικά παιχνίδια

Τις τελευταίες δεκαετίες, σύμφωνα με τον Kirriemuir (2002), παρατηρείται ταχύτατη ανάπτυξη και ζήτηση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, κυρίως, από τα νεαρά άτομα. Πολύ χαρακτηριστικά, ο Van Eck (2006) αναφέρει ότι, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα από τους λεγόμενους ψηφιακούς ιθαγενείς, οι οποίοι έχοντας γεννηθεί και μεγαλώσει μέσα στην τεχνολογία, έχουν πλέον απομακρυνθεί από τους

παραδοσιακούς τρόπους μάθησης κι επομένως, όχι απλά αναζητούν, αλλά απαιτούν ποικίλες πηγές πληροφόρησης και γρήγορη αλληλεπίδραση. Επίσης, σύμφωνα με τον Zagal (2010), τα ηλεκτρονικά παιχνίδια όχι μόνο έχουν επηρεάσει την κοινωνία και συνεχίζουν να επηρεάζουν αλλά επιδρούν και στον τρόπο κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας των νέων ανθρώπων.

Ο Zyda (2005), χρησιμοποιεί τόσο για το απλό παιχνίδι, όσο και για το ηλεκτρονικό, τον ίδιο ακριβώς ορισμό. Τα κοινά στοιχεία τους είναι ότι και τα δύο είδη διέπονται από κανόνες, αποσκοπούν στη διασκέδαση και την ηθική ή υλική ανταμοιβή των συμμετεχόντων ενώ οι διαφορές τους συνοψίζονται στα εξής σημεία: Το απλό παιχνίδι μπορεί να περιλαμβάνει έναν σωματικό ή πνευματικό διαγωνισμό, ενώ το ηλεκτρονικό είναι κυρίαρχα πνευματικό και για να παιχτεί, χρειάζεται τον κατάλληλο ηλεκτρονικό εξοπλισμό, όπως έναν υπολογιστή, μία κονσόλα κ.ά..

Τα περισσότερα παιχνίδια θεωρούνται μορφές προσομοίωσης, με διαφορετική διαβάθμιση, όσον αφορά το ρεαλισμό τους. Σύμφωνα με τον Kirriemuir, (2002) τα παιχνίδια αθλητισμού, μαχών, αγώνων, επιχειρήσεων και πολιτισμών εμφανίζουν αισθητά μεγαλύτερο ρεαλισμό, σε αντίθεση με τα παιχνίδια φαντασίας ή περιπέτειας. Για την κατάλληλη επιλογή ηλεκτρονικών παιχνιδιών και την καλύτερη αξιοποίησή τους έχουν γίνει ορισμένες κατηγοριοποιήσεις, οι οποίες συμβάλλουν στην πληρέστερη ενημέρωση χρηστών, ερευνητών και αξιολογητών. Υπάρχουν, λοιπόν, παιχνίδια εκπαιδευτικά, με διδακτικούς κυρίως σκοπούς και παιχνίδια περιπέτειας, στα οποία κυριαρχεί η αναζήτηση αντικειμένων ή η επίλυση γρίφων από τον/την παίκτη/παίκτρια που πρωταγωνιστεί στην ιστορία. Επίσης, υπάρχουν παιχνίδια πολεμικών τεχνών, μαχών, αγώνων, αθλημάτων, λαβυρίνθων και επίλυσης γρίφων, επιβίωσης, ταινιών δράσης ή κινουμένων σχεδίων που έχουν κινηματογραφηθεί εκ των προτέρων, όπου οι παίκτες/παίκτριες ελέγχουν ορισμένες κινήσεις των πρωταγωνιστών, καθώς και παιχνίδια μουσικής. Τέλος, υπάρχουν παιχνίδια παραδοσιακά, που βασίζονται στα γνωστά επιτραπέζια, πλατφόρμας, στρατηγικής, παιχνίδια ρόλων, προσομοίωσης και μαζικά πολυχρηστικά διαδικτυακά παιχνίδια, που επιτρέπουν στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες να δημιουργήσουν και να πειραματιστούν με μια άλλη ζωή, βιώνοντας μια εναλλακτική πραγματικότητα, αφού έχουν ως βάση τους εικονικούς κόσμους.

Παιχνίδια ρόλων

Τα παιχνίδια ρόλων αποτελούν ένα είδος, το οποίο βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στα επιτραπέζια παιχνίδια ρόλων και κατά τη διαδικασία μετατροπής τους σε ηλεκτρονική μορφή, διατήρησαν τόσο τη θεματολογία όσο και τους φανταστικούς κόσμους, στους οποίους διαδραματίζονται (Hanna, 2012). Ένα βασικό χαρακτηριστικό των παιχνιδιών ρόλων είναι η προσφορά ελευθερίας κινήσεων στους/στις παίκτες/παίκτριες, οι οποίοι/-ες είτε επιλέγουν έναν από τους υπάρχοντες χαρακτήρες, είτε δημιουργούν έναν δικό τους. Οι χαρακτήρες περιλαμβάνουν ορισμένα σταθερά χαρακτηριστικά όπως είναι το φύλο, η φυλή, η απασχόληση και ορισμένα δυναμικά, όπως η επιδεξιότητα, η δύναμη, η αντοχή κ.ά., τα οποία έχουν περιθώρια βελτίωσης κατά την εξέλιξη του παιχνιδιού, μέσα από την απόκτηση σχετικής εμπειρίας και ποικίλων δεξιοτήτων από την πλευρά

των παικτών/παικτριών. Ένα άλλο χαρακτηριστικό αυτών των παιχνιδιών είναι η απόδοση ιδιαίτερης σημασίας στην ιστορία και στη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου κόσμου, ο οποίος διέπεται από τους δικούς του κανόνες, που είναι αυστηρά ορισμένοι και διατυπωμένοι. Ταξινομούνται σε υποκατηγορίες με κριτήρια την απαίτηση ή όχι σύνδεσης στο διαδίκτυο κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού, τη θεματολογία τους, τον αριθμό των παικτών/παικτριών κ.ά..

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στην εκπαίδευση

Η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών συζητήσεων τα τελευταία χρόνια, κάνει συχνά την εμφάνισή της στις σχολικές αίθουσες και παρουσιάζει όλο και περισσότερους ένθερμους υποστηρικτές. Μπορεί, κατά την άποψη του Rejeski (2002) (όπως αναφέρεται στον Prensky, 2005), σε ορισμένες περιπτώσεις, να υποτιμάται η εκπαιδευτική αξία των παιχνιδιών, να θεωρούνται μη ικανά μέσα για να διδάξουν και να παρουσιάζονται, πρωτίστως, ως μέσα διασκέδασης και ψυχαγωγίας. Ωστόσο, ο Prensky (2006) υπήρξε υπέρμαχος της απομάκρυνσης των παιδιών από την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, διότι όπως υποστήριξε οι μαθητές/-ήτριες έχουν αλλάξει σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με το παρελθόν και χρειάζονται νέα κίνητρα μάθησης, τα οποία τους παρέχονται από τη χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο ερώτημα, λοιπόν, που απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους με την εκπαιδευτική διαδικασία, σχετικά με το αν μπορούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια να αποτελέσουν ένα νέο μέσο διδασκαλίας και μετάδοσης της γνώσης, έρχονται να δώσουν απάντηση ορισμένες από τις παρακάτω θέσεις των ειδικών επιστημόνων. Υπάρχουν σημαντικές μελέτες που αποδεικνύουν τη θετική επίδραση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων, στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας διάφορων γνωστικών αντικειμένων και ποικίλων γνωστικών τομέων. Σύμφωνα με τη μελέτη των Randel et al. (1992) η γνώση που αποκτιέται μέσω των παιχνιδιών συγκρατείται στη μνήμη για πολύ μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Ο Squire (2002) αναφέρει ποικίλες εφαρμογές, συγκεκριμένων ηλεκτρονικών παιχνιδιών, σε διάφορους γνωστικούς τομείς. Αναλυτικότερα αναφέρεται σε παιχνίδια, με τη χρήση των οποίων, οι μαθητές/-ήτριες έχουν την ευκαιρία να ταξιδέψουν πίσω στον χρόνο και να γνωρίσουν την αρχαία Ελλάδα, τη Ρώμη, την Αίγυπτο και άλλους αρχαίους πολιτισμούς, να αναβιώσουν ιστορικές περιόδους, να μελετήσουν τον κύκλο ζωής της Γης, να εξερευνήσουν χημικά συστήματα ή να διαχειριστούν έναν ζωολογικό κήπο.

Κατά την άποψη του Gee (2004), η ενασχόληση των μαθητών/-τριών με ένα παιχνίδι τους βοηθάει να αποκτήσουν πολύ ενδιαφέρουσες και καινούριες εμπειρίες, που σε αρκετές περιπτώσεις ενδέχεται να μην έχουν ποτέ τέτοια ευκαιρία στην πραγματική τους ζωή. Ο ίδιος ερευνητής (Gee, 2005) ασχολήθηκε, σε άλλη μελέτη του, με ορισμένες αρχές εκμάθησης, που περιλαμβάνονται σε ένα καλό ηλεκτρονικό παιχνίδι και οι οποίες συμβάλλουν στη διευκόλυνση της κατανόησης εννοιών, από την πλευρά των παικτών/παικτριών, αφού τις συνδέουν κατάλληλα με εικόνες, ενέργειες ή διαλόγους, πετυχαίνοντας τη διατήρηση των κινήτρων και την επίτευξη των στόχων, αφού οι

παίκτες/παίκτριες αισθάνονται ότι οι αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν είναι ταυτόχρονα εφικτές και προκλητικές. Επιπλέον, προσφέρουν έντονη αλληλεπίδραση, που συμβάλλει στην ανατροφοδότηση των παικτών/παικτριών και τους/τις μετατρέπουν από απλούς καταναλωτές σε παραγωγούς, ενθαρρύνοντας τη λήψη αποφάσεων και τη δοκιμή νέων πραγμάτων. Επιτρέπουν την προσαρμογή του παιχνιδιού στις δυνατότητες των παικτών/παικτριών, παρέχοντας πολλά επίπεδα δυσκολίας και επιτρέποντας διαφορετικούς τρόπους επίλυσης ενός προβλήματος. Επίσης, προτείνουν καλά οργανωμένα προβλήματα, προκειμένου οι παίκτες/παίκτριες να οδηγούνται σε σχηματισμό σωστών υποθέσεων, που θα μπορούν να μεταφερθούν και σε επόμενα, πιο δύσκολα, προβλήματα και επιπλέον μετά την επίλυση ορισμένων προβλημάτων παρέχεται η ευκαιρία επανεξέτασης των όσων έχουν μάθει και ένταξης της νέας γνώσης στην παλιότερη. Αναπτύσσουν την πλάγια σκέψη, αφού την ενθαρρύνουν σε αντιδιαστολή με την γραμμική, προτείνουν την προσεκτική εξερεύνηση και ενισχύουν τον αναστοχασμό, μέσα από τον συχνό επαναπροσδιορισμό των στόχων. Βελτιώνουν τις δεξιότητες της συστημικής σκέψης, ενθαρρύνοντας τη συσχέτιση μεταξύ των διαφόρων γεγονότων και όχι την αντιμετώπισή τους μεμονωμένα. Οι παίκτες/παίκτριες αντιδρούν εξυπνότερα, αφού δανείζονται τις ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες που έχουν οι χαρακτήρες των παιχνιδιών.

Επίσης, τα πολυχρηστικά παιχνίδια αναπτύσσουν τη συνεργασία και την ομαδικότητα, αφού οι παίκτες/παίκτριες χρειάζεται να δουλεύουν σε ομάδες, συμβάλλοντας ξεχωριστά, με τις δικές τους δεξιότητες, αλλά ταυτόχρονα, κατανοώντας και τις δεξιότητες και ειδικότητες των άλλων, προκειμένου να έχουν τον απαραίτητο συντονισμό, για την επιτυχή έκβαση της κοινής τους προσπάθειας. Τέλος, προσφέρεται σημαντική υποστήριξη στους/στις νέους/νέες παίκτες/παίκτριες από την ίδια τη σχεδίαση του παιχνιδιού, τους χαρακτήρες που υπάρχουν σε αυτό, αλλά και τους/τις πιο προχωρημένους/-ες, σε επίπεδο, παίκτες/παίκτριες, οπότε καταφέρνουν να αποδίδουν ικανοποιητικά εξ' αρχής και να μην απογοητεύονται.

Η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών για μαθησιακούς σκοπούς, σύμφωνα με τον Annetta (2008), απασχόλησε ιδιαίτερα τους ερευνητές, όταν άρχισαν να χρησιμοποιούνται τα «σοβαρά» παιχνίδια στον στρατό, για εκπαιδευτικούς σκοπούς και τα οποία είναι προσομοιώσεις γεγονότων του πραγματικού κόσμου ή διαδικασίες που έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την επίλυση ενός προβλήματος. Επίσης, ο Gee (2009), αναφέρθηκε στη σχέση που υπάρχει μεταξύ των παιχνιδιών και της επιστήμης, δηλαδή στην παρουσία της σκέψης που βασίζεται σε ένα πρότυπο ή μοντέλο. Ασφαλώς, όταν οι παίκτες/παίκτριες παίζουν ένα παιχνίδι πρέπει να ακολουθούν τους κανόνες του παιχνιδιού αυτού, ωστόσο έχουν τη δυνατότητα να προβαίνουν σε υποθέσεις και συμπεράσματα για τον τρόπο λειτουργίας του κόσμου αυτού και για τους λόγους, που αυτός λειτουργεί έτσι. Ο Βασιλείου (2009) αναφέρει ότι, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση και θεωρούνται πολύ σημαντικά εργαλεία μάθησης, αφού δίνουν ευκαιρίες στους/στις μαθητές/-ήτριες να χρησιμοποιούν προσομοιώσεις διάφορων φυσικών συστημάτων, να αλλάζουν τις μεταβλητές, να παρατηρούν τα αποτελέσματα αυτών των αλλαγών, καθώς και άλλων φαινομένων από διαφορετικές οπτικές

γωνίες και να ενημερώνονται για ποικίλα θέματα, κοινωνικοπολιτικά, ιστορικά, οικονομικά κ.ά.. Τέλος, οι Looi και See (2011) υποστηρίζουν την άποψη ότι η μάθηση που προκύπτει από ηλεκτρονικά παιχνίδια, δηλαδή από μη παραδοσιακά περιβάλλοντα, είναι ιδιαίτερα ενισχυμένη και ταυτόχρονα διαπιστώνεται ότι η ενασχόληση με αυτά ενδυναμώνει τη μαθησιακή εμπειρία.

Επιπρόσθετα, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, τόσο σε άλλες χώρες όσο και στην Ελλάδα, για τη χρήση εμπορικών ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη σχολική τάξη και για τα αποτελέσματά τους, έχουν παρουσιάσει, αναλυτικότερα, τα εξής στοιχεία: Στο εξωτερικό, οι Amory et al. (1999) πραγματοποίησαν έρευνα αξιολόγησης της χρήσης ηλεκτρονικών παιχνιδιών ως εκπαιδευτικά εργαλεία σε φοιτητές/-ήτριες, που κλήθηκαν να παίξουν τέσσερα εμπορικά παιχνίδια (στρατηγικής, περιπέτειας, προσομοίωσης, στόχευσης) και στη συνέχεια να βαθμολογήσουν τις εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές διαστάσεις αυτών των παιχνιδιών. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας έδειξαν μία προτίμηση στα παιχνίδια περιπέτειας και στρατηγικής, στα οποία υπήρχαν και περισσότερα κίνητρα, όσον αφορά θέματα γραφικών, ήχου κ.ά., τα οποία, σύμφωνα με τους ερευνητές, φαίνεται να λειτουργούν ως εσωτερικά κίνητρα για αποτελεσματικότερη μάθηση. Επιπλέον, τόσο η οπτικοποίηση όσο και άλλες δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επίλυση προβλημάτων, είναι και στοιχεία των παιχνιδιών περιπέτειας και στρατηγικής και της μαθησιακής διαδικασίας αφού, τέτοια εργαλεία παρέχουν ισχυρά κίνητρα για την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/-τριών στην ανακάλυψη της γνώσης. Επίσης, ο Delwiche (2006), σε έρευνά του για τη χρήση των πολυχρηστικών διαδικτυακών παιχνιδιών, έκανε χρήση δύο ηλεκτρονικών παιχνιδιών, προκειμένου να διδάξει μεθόδους έρευνας, βασικές αρχές για τον σχεδιασμό ηλεκτρονικών παιχνιδιών και κριτική αξιολόγηση αυτών, καθώς επίσης, τον απαραίτητο πολιτισμό στον χώρο του διαδικτύου. Η έρευνά του οδήγησε σε θετικά συμπεράσματα για τη συμβολή αυτών των ηλεκτρονικών πολυχρηστικών παιχνιδιών στη μάθηση, στην προώθηση της συνεργασίας και όσον αφορά την ασφάλεια αυτών των περιβαλλόντων.

Στην Ελλάδα, ο Κεκές (2002) ερεύνησε τα εξής ζητήματα: α) εάν είναι δυνατόν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη και β) με ποιόν τρόπο μπορεί να επιτευχθεί αυτό. Στην έρευνά του, οι μαθητές/-ήτριες κλήθηκαν να επιλέξουν ένα θέμα για μελέτη, να βρουν το κατάλληλο ηλεκτρονικό παιχνίδι, το οποίο θα τους βοηθούσε στη μελέτη του θέματος και τέλος να οργανώσουν το υλικό που είχαν συλλέξει, προκειμένου να το αξιοποιήσουν κατάλληλα, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Οι μαθητές/-ήτριες επέλεξαν ως θέμα τη ναυμαχία της Σαλαμίνας και ως κατάλληλο ηλεκτρονικό παιχνίδι, για την αναπαράσταση της ναυμαχίας, το Age of Empires (Κεκές, 2002). Τα αποτελέσματα της έρευνας υπήρξαν θετικά όσον αφορά τη συστηματική αξιοποίηση του ηλεκτρονικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ερευνητής πρότεινε τη συνέχιση της έρευνας όσον αφορά τον άξονα του σχεδιασμού και των βασικών αρχών που πρέπει να διέπουν τη σχεδίαση, προκειμένου αυτά τα παιχνίδια να ανταποκρίνονται πέραν της ψυχαγωγίας και στην εκπαιδευτική τους διάσταση. Σε μία άλλη ελληνική έρευνα, των Μυσιρλάκη και Παρασκευά (2010), διερευνήθηκαν τα θέματα: α) εάν το να ανήκεις σε μια ομάδα ενός πολυχρηστικού παιχνιδιού λειτουργεί ως

ενισχυτικός παράγοντας δημιουργίας κινήτρων και β) εάν υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των εσωτερικών κινήτρων και του αισθήματος της κοινότητας και προέκυψε θετική συσχέτιση μεταξύ του αισθήματος της κοινότητας, των εσωτερικών κινήτρων και της επίδοσης στο παιχνίδι.

Τα παιχνίδια ρόλων στην εκπαίδευση

Τα παιχνίδια ρόλων, σε εκπαιδευτικό επίπεδο, απαιτούν από τους μαθητές/-ήτριες πολλαπλές διεργασίες. Επομένως, εκτός από την αρχική μελέτη και ανάλυση του θέματος που τους δίνεται, καλούνται στη συνέχεια να αυτοσχεδιάσουν και να υποδυθούν ρόλους βασιζόμενοι σε όλα ή ορισμένα από τα δοσμένα στοιχεία. Σύμφωνα με τον Taylor (1983), βασικός σκοπός αυτής της διδακτικής μεθόδου είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και άλλων δεξιοτήτων απαραίτητων για την επίλυση ενός προβλήματος, η κατανόηση των θέσεων και απόψεων των άλλων ατόμων, η αποκρυπτογράφηση των ιδεών τους, η διαπίστωση σχέσεων και συνδέσεων μεταξύ αυτών, πάντα μέσα από την αλληλεπίδραση της ομάδας. Επιπλέον, η Shaw (2004), αναφέρει ότι το παιχνίδι ρόλων λειτουργεί ως μία εναλλακτική παρουσίαση του θέματος που πρόκειται να διδαχθεί και πετυχαίνει να εξάψει το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών/-τριών, για βαθύτερη διερεύνηση του θέματος και μέσα από την αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη, με σκοπό τη συλλογή και επιλογή των βέλτιστων λύσεων του προβλήματος, οδηγούνται στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα για τη σημαντικότητα των παιχνιδιών ρόλων στην εκπαίδευση είναι αυτό που αναφέρουν οι Camino & Calcagno (1995) όσον αφορά την περιβαλλοντική εκπαίδευση, αφού, μέσα από αυτή τη διαδικασία, το περιβάλλον δε θεωρείται πλέον δεδομένο και σταθερό αλλά κοινωνικά δομημένο και τα παιδιά που συμμετέχουν στα παιχνίδια ρόλων αντιλαμβάνονται, ότι αυτή η δόμηση προκύπτει από το κοινωνικό σύνολο και είναι το φυσικό αποτέλεσμα των στάσεων και των πράξεών τους. Επίσης, ο Simonneaux (2001) υποστηρίζει ότι αποτελούν προσομοιώσεις, κατά τις οποίες οι μαθητές/-ήτριες αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους, ως αντιπρόσωποι διάφορων κοινωνικών ομάδων και επιχειρούν την επίλυση ενός προβλήματος, οδηγούμενοι, σταδιακά, σε μια διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τέλος, σύμφωνα με τον Gee (2003a), όταν οι μαθητές/-ήτριες σκέφτονται και ενεργούν μέσω των παιχνιδιών ρόλων, τότε η μάθηση επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα.

Γενικότερα, σύμφωνα με τους McSharry και Jones (2000) αλλά και την Teed (2009), η διαδικασία του παιχνιδιού ρόλων τοποθετεί τον/την μαθητή/-ήτρια στον πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας και αλλάζει ριζικά τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, απαιτώντας αφενός, καλή προετοιμασία, και αφετέρου, κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, σαφείς οδηγίες και κανόνες συμπεριφοράς για τους/τις μαθητές/-ήτριες, σωστή διαχείριση, θετικό και ενθαρρυντικό ύφος, αποφυγή άσκοπων παρεμβάσεων (Levy, 1997) και ακριβές χρονοδιάγραμμα. Έχει πολύ μεγάλη σημασία, οι μαθητές/-ήτριες να μην αισθάνονται ότι κρίνονται αλλά να νιώθουν ελεύθεροι/-ες να εκφραστούν όπως θέλουν (Levy, 1997). Πολύ χαρακτηριστικά, η Hativa (2000) αναφέρεται στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, ο/η οποίος/α παύει πλέον να λειτουργεί ως απλός μεταδότης γνώσεων,

αλλά αντίθετα απαιτούνται από αυτόν/ήν πλείστοι άλλοι ρόλοι, όπως είναι του/της σχεδιαστή/-άστριας, διαχειριστή/-ρίστριας κ.ά., αφού, χρειάζεται να καθορίσει τα όρια και το περιεχόμενο του παιχνιδιού, ή να ανατρέψει την πλοκή του σεναρίου (Collier, 2000), δίνοντας κάποιες νέες πληροφορίες, προκειμένου οι μαθητές/-ήτριες να επανατοποθετηθούν και ίσως χρειαστεί να αλλάξουν και την αρχική τους στρατηγική (Van Ments, 1983). Επίσης, ο Odegaard, (2003) προτείνει στους/στις εκπαιδευτικούς τη δημιουργία μικρών καρτών, οι οποίες θα έχουν καταγεγραμμένες γενικές πληροφορίες σχετικά με τον ρόλο, όπως π.χ. φύλο, ηλικία, επάγγελμα, καταγωγή κ.ά., αλλά σε κάποιες περιπτώσεις και μερικά στοιχεία από την άποψή τους για το συγκεκριμένο θέμα, ούτως ώστε να έχουν οι μαθητές/-ήτριες μία μικρή βοήθεια για την υποστήριξη των επιχειρημάτων τους.

Όσον αφορά, το σενάριο του παιχνιδιού ρόλων, σύμφωνα με τον Burton (1997), αυτό, πρέπει να έχει μια τέτοια δομή, που να προβάλλει, χωρίς, όμως, να αναφέρεται αναλυτικά, τις ποικίλες απόψεις γύρω από αυτό το θέμα και ασφαλώς, μπορεί να είναι είτε πραγματικό είτε φανταστικό. Κατά την έναρξη του παιχνιδιού ρόλων, θεωρείται χρήσιμο, αξιοποιώντας τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), οι μαθητές/-ήτριες να γράψουν μία σύντομη παράγραφο για το ρόλο που καλούνται να υποδυθούν, στη συνέχεια να συζητήσουν με τα άλλα μέλη της ομάδας και αλληλεπιδρώντας, να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν τα επιχειρήματά τους, οπότε συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς εκφράζουν, όχι μόνο, τις ιδέες και τα επιχειρήματά τους, προκειμένου να πείσουν τους άλλους για την ορθότητα της άποψής τους, αλλά και τα συναισθήματά τους. Μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση και τη σειρά των διαπραγματεύσεων που πραγματοποιούνται, οι Vasileiou και Paraskeva (2010) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/-ήτριες μαθαίνουν να δείχνουν τον απαιτούμενο σεβασμό στη διαφορετικότητα και να δέχονται τις απόψεις των άλλων, όταν αποδεικνύεται η ορθότητά τους.

Επομένως, τα παιχνίδια ρόλων, δεν αποτελούν απλή διασκέδαση αλλά ένα ιδιαίτερα σημαντικό και ωφέλιμο μέσο μάθησης που μπορεί να συμβάλλει στην αποκάλυψη άγνωστων πλευρών του χαρακτήρα των εμπλεκομένων και επιπλέον τους δίνει την ευκαιρία να εξερευνήσουν τον κόσμο, από άλλες οπτικές γωνίες και να πειραματιστούν με τη συμπεριφορά τους, να μιμηθούν τον κόσμο των ενηλίκων, να εξερευνήσουν με ασφάλεια τον κόσμο γύρω τους, να δοκιμάσουν, σε ασφαλές και ελεγχόμενο πεδίο, νέες καταστάσεις, να αποκτήσουν σημαντικές δεξιότητες και γνώσεις. Επιπλέον, σύμφωνα με την άποψη των Μυσιρλάκη και Παρασκευά (2010), τεράστια είναι η συνεισφορά των παιχνιδιών ρόλων στην κοινωνικοποίηση, αφού, κατά την υλοποίησή τους, οι μαθητές/-ήτριες εμπλέκονται σε ποικίλες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καλούνται να συνεργαστούν, να δημιουργήσουν κοινότητες, να αλληλεπιδράσουν, να ανταγωνιστούν, όπως συμβαίνει και στον πραγματικό κόσμο.

Όσον αφορά, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ρόλων, σύμφωνα με τον Gee (2004), αυτά, σχεδιάζονται με ιδιαίτερη προσοχή από τους ειδικούς, ούτως ώστε να παρακινούν τους χρήστες για την εκμάθησή τους, αξιοποιώντας εκείνες τις μεθόδους και δημιουργώντας κίνητρα, τα οποία να παραμένουν ενεργά καθ' όλη τη διαδικασία και που συμβάλλουν

στη μάθηση σε συνδυασμό με τη διασκέδαση. Αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα, η διατήρηση των κινήτρων, διότι με τη διακοπή αυτών, μειώνεται το ενδιαφέρον, παύει η διασκέδαση και κατ' επέκταση η μάθηση.

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα χρήσης ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην τάξη

Αναμφίβολα, η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών καλύπτει και μάλιστα με ιδιαίτερη ευχαρίστηση, ένα ουσιαστικό μέρος της καθημερινής ζωής των ανθρώπων και ειδικότερα των νέων. Επομένως, ως επακόλουθο αυτής της πραγματικότητας, είναι προφανές ότι, με τη δημιουργία ηλεκτρονικών παιχνιδιών, τα οποία θα έχουν ως κύριο σκοπό την εκπαιδευτική αξιοποίησή τους, θα επιτευχθεί σε ικανοποιητικό επίπεδο η κινητοποίηση των μαθητών/-τριών, οι οποίοι/-ες φαίνεται να έχουν χάσει το ενδιαφέρον τους, όσον αφορά τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον Hickmott (2006) (όπως αναφέρεται στην Χατζηαλεξιάδου, 2012), τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα από τη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών συνοψίζονται στα εξής σημεία: Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αναπτύσσουν και εξελίσσουν ποικίλες γνωστικές δεξιότητες, όπως είναι: η λογική σκέψη, η λήψη αποφάσεων, η κριτική και δημιουργική σκέψη, η βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, η επίλυση προβλημάτων κ.ά.. Επιτρέπουν την εμπλοκή σε δραστηριότητες που σε άλλη περίπτωση δεν θα ήταν εφικτό να πραγματοποιηθούν, λόγω κόστους ή μεγάλης απόστασης ή έλλειψης χρόνου κ.τ.λ.. Αναπτύσσουν διάφορες κινητικές δεξιότητες, δίνουν ευκαιρίες ενσάρκωσης ρόλων, χαρακτήρων, παρέχοντας ένα ασφαλές περιβάλλον, μέσα στο οποίο μπορούν να εκφραστούν ακόμα και παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ενθαρρύνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, την αλληλεπίδραση, την αποδοχή της άποψης των άλλων και της διαφορετικότητας.

Όσον αφορά τα μειονεκτήματα από τη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών, σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, κυρίως, σχετίζονται με την υπερβολική χρήση αυτών των παιχνιδιών και συνοψίζονται στα εξής σημεία: Η υπερβολική ενασχόληση με ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορεί να προκαλέσει σκελετικά προβλήματα στην σπονδυλική στήλη ή πόνους στις αρθρώσεις και δυσχέρεια στην ανάπτυξη και εξέλιξη ορισμένων δεξιοτήτων. Η αφιέρωση υπερβολικού χρόνου στο παιχνίδι συνήθως επιδρά αρνητικά στην εκτέλεση των σχολικών εργασιών και γενικότερα στη σχολική επίδοση. Η απομόνωση για την ενασχόληση με αυτά και ο πιθανός εθισμός, μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνική απομόνωση, ενώ η αποτυχία στο παιχνίδι, ενδέχεται να συμβάλλει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και σε βίαιες συμπεριφορές και λόγω της μίμησης των αρνητικών συμπεριφορών των ηρώων.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι, η χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών ως εκπαιδευτικών εργαλείων μπορεί να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα τόσο για τους/τις μαθητές/-ήτριες όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς και εφόσον αξιοποιηθούν κατάλληλα μέσα στην τάξη, μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση,

με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό (Gee, 2003b, 2005) και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων, όπως, του σχεδιασμού, της αναλυτικής σκέψης, της στρατηγικής, της λήψης αποφάσεων, της επίλυσης προβλημάτων, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης κ.ά. (Gee, 2005). Τέλος, είναι απαραίτητο τέτοιες εφαρμογές να προσαρμόζονται στα νέα μαθησιακά δεδομένα, έτσι ώστε να εμπλουτίζεται και διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και να ενισχύονται, συνεχώς, τα κίνητρα των μαθητών/-τριών για μάθηση.

Βιβλιογραφία

Amory, A., Naicker, K., Vincent, J. & Adams, C. (1999). *The use of computer games as an educational tool: identification of appropriate game types and game elements*. British Journal of Educational Technology, 30, 4, 311-321.

Annetta, L. A. (2008). *Video games in education: Why they should be used and how they are being used*. Theory into Practice, 47(3), 229-239.

Βασιλείου, Β. (2009). *Εκπαιδευτική αξία των ηλεκτρονικών παιχνιδιών*. E-Learning blog. Available at: <http://billbas.wordpress.com/tag/computer-games/> Προσπελάστηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2018.

Burton, L. D. (1997). *Hitting the issues head on: Using role play in science education*. Paper presented at the Annual Conference of the National Science Teachers Association. New Orleans, Louisiana.

Camino E. and Calcagno, C. (1995). *An interactive methodology for empowering students to deal with controversial environmental problems*. Environmental Education Research, 1, 59-74.

Collier, K. (2000). *Dramatic Changes: A New Action Model for Role-Play Practice*. In D. Saunders (Ed.), *The International simulation and gaming research yearbook: Simulation and games for transition and change*. London: Kogan Page.

Delwiche, A. (2006). *Massively multiplayer online games (MMOs) in the new media classroom*. Educational Technology & Society, 9, 3, 160-172.

Gee, J.- P. (2003a). *What video games have to teach us about learning and literacy*. ACM Computers in Entertainment, 1, 1.

Gee, J.- P. (2003b). *Learning about learning from a video game: Rise of Nations*.

Gee, J.- P. (2004). *Learning by design: Games as learning machines*. Interactive Educational Multimedia, 8, 15-23.

Gee, J.-P.(2005). *Good video games and good learning*. Phi Kappa Phi Forum, 33- 37.

Gee, J.- P. (2009). *Games, learning, and 21st century survival skills*. Journal of Virtual Worlds Research, 2, 1.

Hanna, P. (2012). *Java Games Programming*. Queen's University. Belfast: Ireland.

Hativa, N. (2000). *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Publishers.

Κεκές, Ι. (2002). Παίζοντας «Ηλεκτρονικά» στην Τάξη: Πλεονεκτήματα και Προοπτικές. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Τόμος Α', Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Kirriemuir, J. (2002). *Video Gaming, Education and Digital Learning Technologies. Relevance and Opportunities*. D-Lib Magazine, Vol. 8, No 2. Available at: <http://www.dlib.org/dlib/february02/kirriemuir/02kirriemuir.html> Προσπελάστηκε στις 12 Δεκεμβρίου 2018.

Levy, J. (1997). *Getting Into the Skins of Historical Roles*. In R. Ballantyne, J. Bain and J. Packer (Eds.), *Reflecting on University Teaching: Academics' Stories*. Canberra: AGPS.

Looi, Q. E., & See, S. L. (2011). *Assessing the suitability of MMORPGs as educational games using HCI evaluation methods*. *Informatics Engineering and Information Science*, 289-29.

McSharry, G., & Jones, S. (2000). Role-play in science teaching and learning. *School Science Review*, 82 (298), 73-82

Μυσιρλάκη, Σ., & Παρασκευά, Φ. (2010). *Ηλεκτρονικά παιχνίδια, κίνητρα και μάθηση: Διερευνώντας το πεδίο των MMOGs*. Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, σ. 13-20, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Odegaard, M. (2003). *Dramatic Science: a critical review of drama in science education*. *Studies in Science Education*, 39, 75-101.

Prensky, M. (2005). *Complexity Matters - Mini-games are Trivial - but "Complex" Games Are Not*. Available at: <https://slidex.tips/download/marc-prensky-complexity-matters-2005-marc-prensky> Προσπελάστηκε στις 15 Δεκεμβρίου 2018

Prensky, M. (2006). *Computer games and learning: Digital game-based learning. Don't bother me, mom, I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help!* St. Paul, Minn: Paragon House.

Randel, J. M. , B. A. Morris, C. D. Wetzel, and B. V. Whitehill (1992). *The Effectiveness of Games for Educational Purposes: A Review of Recent Research*. Simulation & Games, Vol. 12, No.1, 3-14.

Shaw, C.M. (2004). *Using Role-Play Scenarios in the IR Classroom: An Examination of Exercises on Peacekeeping Operations and Foreign Policy Decision Making*. International Studies Perspectives, 5, 1–22.

Simonneaux, L. (2001). *Role-play or debate to promote students' argumentation and justification on an issue in animal transgenesis*. International Journal of Science Education, 23(9), 903-927.

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Available at: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/182> Προσπελάστηκε στις 18 Δεκεμβρίου 2018.

Squire, K. (2002). *Cultural Framing of Computer/Video Games*. Available at: <http://gamestudies.org/0102/squire/?ref=HadiZayifla.Com> Προσπελάστηκε στις 18 Δεκεμβρίου 2018.

Taylor, J. (1983). *Guide on simulation and gaming for environmental education*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

Teed, R. (2009). *Role playing exercises*. Προσπελάστηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2018. Available at: <https://serc.carleton.edu/introgeo/roleplaying/index.html>

Van Eck, R. (2006). *Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless*. EDUCAUSE Review, 41(2), 16.

Van Ments, M. (1983). *The effective use of role-play*. Handbook for Teachers and Trainers. London: Kogan Page Ltd.

Vasileiou V.N. & Paraskeva F.(2010).*Teaching Role-Playing Instruction in Second Life: An Exploratory Study*. Journal of Information, Information Technology & Organizations, 5, 25-50.

Χατζηαλεξιάδου, Μ., (2012). *Ηλεκτρονικά Παιχνίδια στην εκπαίδευση: Ανάπτυξη μαθησιακής εμπειρίας με χρήση του εικονικού κόσμου Second Life και αξιολόγησή της*. Προσπελάστηκε στις 28 Δεκεμβρίου 2018. Available at: [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5204/3/Nimertis_Chatzialexiadou\(teeapi\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5204/3/Nimertis_Chatzialexiadou(teeapi).pdf)

Zagal, J. P. (2010). *Ludo literacy: Defining understanding and supporting games education*. ETC Press.

Zyda, M. (2005). *From Visual Simulation to Virtual Reality to Games*. IEEE Computer,38, 9, 25–32.

Παιδαγωγική αξιοποίηση του ιστολογίου ή απλώς αξιοποίηση;

Γούπου Δροσιά, Διδάκτορας, drosia1988@yahoo.gr

Μιτιντζή Ευανθία, Διδάκτορας, emitintzi@gmail.com

Περίληψη

Οι Τ.Π.Ε. αποτελούν πεδίο θεωρητικού ενδιαφέροντος, αντικείμενο έρευνας, πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θέμα ευρύτερου διαλόγου και συζήτησης. Η ερευνητική αυτή προσπάθεια εστιάζει στην πράξη. Στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης της χρήσης των Τ.Π.Ε. στην διδακτική διαδικασία αναφέρεται στο ιστολόγιο και μελετά τον τρόπο αξιοποίησής του στην εκπαιδευτική πράξη. Ειδικότερα, μέσω της παρατήρησης επιλεγμένων ιστολογίων φιλολόγων στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός παιδαγωγικής αξιοποίησης ενός εργαλείου με συμμετοχικές και συνεργατικές δυνατότητες, προδιαγραφές οικοδόμησης της γνώσης, καθώς και προεκτάσεις για δημιουργία μαθητοκεντρικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Το ερώτημα που τίθεται, επομένως, είναι κατά πόσο αυτές οι δυνατότητες του εκπαιδευτικού ιστολογίου αξιοποιούνται από τους φιλολόγους διαχειριστές του. Οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την παρατήρηση των ιστολογίων οδηγούν σε σκέψεις και προσπάθειες ερμηνείας των περιπτώσεων που εξετάστηκαν.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., ιστολόγιο, παιδαγωγική αξιοποίηση

Εισαγωγή

Η παιδαγωγική αξιοποίηση ενός εκπαιδευτικού εργαλείου προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, καθώς και διαδικασίες που υποστηρίζουν τη δημιουργία νοητικών μοντέλων. Στην περίπτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, η παιδαγωγική αξιοποίησή τους, πέραν των προαναφερθέντων, προϋποθέτει επίσης και τη διαχείριση της διογκούμενης, μεταβαλλόμενης και διαρκώς ανανεωνόμενης πληροφορίας (Μικρόπουλος, 2008: 19). Παράλληλα, το αίτημα για μετατόπιση του βάρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τη δυνατότητα πρόσβασης σε μια γενική γνώση προς την ενδυνάμωση της ικανότητας μάθησης, την καλλιέργεια ικανοτήτων διερεύνησης, ερμηνείας και επιλογής στον καταίγισμο των πληροφοριών γίνεται ολοένα και επιτακτικότερο (Αργύρης, 2002: 98-99) και οδηγεί σε εύλογες προσδοκίες για τη συμβολή της παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. προς αυτήν την κατεύθυνση.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων οι Τ.Π.Ε. παρέχουν σε μαθητές/τριες τη δυνατότητα να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες, όπως η κριτική και αφαιρετική σκέψη, η επικοινωνιακή γλωσσική ικανότητα και η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων (Κυρίδης et al., 2003:125). Μέσω των Τ.Π.Ε. έρχονται αντιμέτωποι/ες με μία πληθώρα πληροφοριών και ασκούνται στην επεξεργασία ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών ακολουθώντας καθορισμένους κανόνες και διαδικασίες. Οδηγούνται παράλληλα στην υιοθέτηση των

κοινωνικών στάσεων που ισχύουν, γεγονός που διευκολύνει τη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους (Μπίκος, 2012: 196).

Σε παιδαγωγικό επίπεδο οι ρόλοι επαναπροσδιορίζονται. Σε ένα περιβάλλον περισσότερο μαθητοκεντρικό ο/η εκπαιδευτικός αναθεωρεί τον τρόπο λειτουργίας του/της και δημιουργούνται καλύτερες προϋποθέσεις για τη χρήση ενός συνεργατικού-συλλογικού μοντέλου εργασίας των μαθητών/τριών. Η συλλογική προσπάθεια, η επικοινωνία και η συνεργασία αντικαθιστούν τον ανταγωνισμό και τη βαθμοθηρία, καθώς ακόμη και η αξιολόγηση εστιάζει στην πρόοδο, τη διαδικασία και τα παραγόμενα αποτελέσματα της σχολικής εργασίας και όχι στον βαθμό συγκράτησης και αποστήθισης πληροφοριών (Σολομωνίδου, 2009: 125-127).

Στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης της χρήσης των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία, ένας μεγάλος και ολοένα αυξανόμενος αριθμός εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί το ιστολόγιο (blog) για εκπαιδευτικούς σκοπούς και με ποικίλους τρόπους. Οι υποστηρικτές του εκπαιδευτικού ιστολογίου διατείνονται ότι πρόκειται για ένα αποτελεσματικό εργαλείο για μαθητοκεντρική και συμμετοχική μάθηση, καθώς συμβάλλει στην μετατροπή των μαθητών/τριών σε κριτικούς/ές, συνεργατικούς/ές και δημιουργικούς/ές συμμετέχοντες/ουσες στο κοινωνικό οικοδόμημα της γνώσης (Μιτιντζή, 2018: 65-67).

Εκπαιδευτικό ιστολόγιο

Το εύλογο ερώτημα σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση οποιουδήποτε εκπαιδευτικού εργαλείου είναι «τι μπορεί να προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία;». Συνοψίζοντας τις απόψεις που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί, καταρχάς υποστηρίζεται ότι το ιστολόγιο βοηθά τους/τις μαθητές/τριες μέσω μιας διαδικασίας συστηματικής αφαίρεσης και φιλτραρίσματος των αναρτήσεων να αποκτούν επισταμένη γνώση σχετικά με κάποιο θέμα, τονώνει το ενδιαφέρον τους για μάθηση, τους παρέχει ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής και ενσωμάτωσης σε μια κοινότητα και παράλληλα προσφέρει δυνατότητες για διαφοροποιημένες προοπτικές. Σύμφωνα με τον Farmer, η εκπαιδευτική χρήση του ιστολογίου ενισχύει την «επικεντρωμένη» επικοινωνία, κατά την οποία το άτομο αναγνωρίζεται και εκτιμάται ως μέρος μιας δίκαιης κοινότητας ενεργών μαθητών/τριών. Το γεγονός αυτό καθιστά τη μάθηση με τη βοήθεια του ιστολογίου βελτιωμένη σε σχέση με όσα προσέφεραν άλλα περιβάλλοντα διαδικτυακής μάθησης στο παρελθόν (Farmer et al., 2007: 2). Επιπλέον, η συμμετοχή σε online κοινότητες, όπως αυτές που δημιουργούνται με την αξιοποίηση του ιστολογίου, αποτελεί σημαντική πτυχή της άτυπης μάθησης και γενικότερης διαπαιδαγώγησης των πολιτών και δεν είναι δυνατόν να αγνοηθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα (Δαγδιλέλης & Δεληγιάννη, 2006: 963). Παράλληλα, η δημοσίευση στο ιστολόγιο προσφέρει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης και λειτουργεί ως «γνωστική σκαλωσιά» στην οικοδόμηση της γνώσης. Επιπλέον, η χρήση των υπερσυνδέσμων στα ιστολόγια οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν ότι η γνώση, η οικοδόμησή της και η νοηματοδότηση βασίζονται στον συσχετισμό και στο περιεχόμενο (Ferdig & Trammell, 2004: 13).

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των ιστολογίων μπορεί να γίνει με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Η Anne Davis στο προσωπικό της ιστολόγιο με τίτλο Edublog Insights παραθέτει σε μια ανάρτηση του 2004 έναν κατάλογο τρόπων αξιοποίησης. Στον κατάλογο αυτόν αναφέρεται ότι τα εκπαιδευτικά ιστολόγια μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ημερολόγια αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, όπου ο εκπαιδευτικός αποθέτει σκέψεις και εμπειρίες από την εκπαιδευτική διαδικασία, προτάσεις για διδακτικές προσεγγίσεις και σχέδια μαθήματος, συμβουλές για συναδέλφους εκπαιδευτικούς, ιδέες για διδακτικές δραστηριότητες ή εκπαιδευτικά παιχνίδια. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αξιοποίησής τους, όμως, μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέσα στην ίδια τη διδακτική διαδικασία είτε ως «τόπος» επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών ή των μαθητών/τριών μεταξύ τους, είτε ως μέσο άσκησης στη διατύπωση δημόσιου λόγου, είτε ως εργαλείο συνεργατικής μάθησης, είτε, τέλος, ως εφελκυστήριο για τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να δημιουργήσουν τα δικά τους ιστολόγια και να αποκτήσουν τους δικούς τους χώρους έκφρασης και αλληλεπίδρασης (Μιτιντζή, 2018: 67-71).

Για τους/τις εκπαιδευτικούς η αξιοποίηση του ιστολογίου θέτει εξ αρχής το δίλημμα αν θα χρησιμοποιήσουν ένα ανοιχτό, προσβάσιμο σε κάθε επισκέπτη του διαδικτύου, ιστολόγιο ή ένα κλειστό ιστολόγιο, όπου θα έχουν πρόσβαση μόνο τα μέλη της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας. Το κλειστό ιστολόγιο προσφέρει μεγαλύτερη αίσθηση ασφάλειας και μειωμένη έκθεση. Το ανοιχτό ιστολόγιο, ωστόσο φέρνει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες αντιμέτωπους/ες με μια αυθεντική «ρητορική» κατάσταση και την κοινωνική φύση της δημόσιας γραφής, και επομένως προσφέρει βιωματική άσκηση στην εκφορά του λόγου και συνείδηση του γεγονότος πως η δημόσια τοποθέτηση συνοδεύεται από αίσθημα ευθύνης (Μιτιντζή, 2018: 70).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της ερευνητικής προσπάθειας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι έλληνες εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι φιλόλογοι αξιοποιούν παιδαγωγικά το εκπαιδευτικό ιστολόγιο. Το ζητούμενο, επομένως, ήταν να ανιχνευθεί η προώθηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, της μεταξύ τους συνεργασίας και η καλλιέργεια της κριτικής και αφαιρετικής σκέψης μέσω του ιστολογίου. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα βάσει του ευρύτερου θεωρητικού πλαισίου σχετικά με τις Τ.Π.Ε. και το ιστολόγιο ήταν:

- α. με ποιους τρόπους αξιοποιούν οι Έλληνες φιλόλογοι το εκπαιδευτικό ιστολόγιο;
- β. συνιστούν αυτοί οι τρόποι παιδαγωγική αξιοποίηση του ιστολογίου;

Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική προσέγγιση του θέματος έχει μια ποιοτική βάση. Επιδιώκεται να περιγραφεί και να παρουσιαστεί η κάθε περίπτωση-χρήση ιστολογίου. Μια τέτοια προσέγγιση δεν υπακούει σε προκαθορισμένες φόρμες ούτε σε νομοτελειακά προσχεδιασμένες ερευνητικές υποθέσεις, αλλά επιτρέπει στον ερευνητή ελευθερία επιλογών. Η τεχνική συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε είναι η παρατήρηση. Η παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα να συλλεγούν στοιχεία για το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών ιστολογίων που θα οδηγήσουν σε διαπιστώσεις σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση του συγκεκριμένου διαδικτυακού εργαλείου. Συγκεκριμένα χρησιμοποιείται ο τύπος της μη δομημένης παρατήρησης που δεν ακολουθεί ένα δομημένο πλαίσιο κατηγοριών, αλλά επιδιώκει να καταγράψει όλο το εύρος της παρατηρούμενης συμπεριφοράς-δράσης. Για τον λόγο αυτό ακολουθείται ένας οδηγός παρατήρησης, ενώ οι κατηγορίες συνήχθησαν εκ των υστέρων κατά την ανάλυση του υλικού που συγκεντρώθηκε (Κελπανίδης, 1999: 67). Η παρατήρηση στην περίπτωση μας χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση του περιεχομένου των ιστολογίων (αναρτήσεις, σχόλια, προτεινόμενοι ιστοτόποι κ.τ.λ.) που μαρτυρά και τους τρόπους αξιοποίησής του. Τρεις είναι οι βασικοί άξονες παρατήρησης: α) τρόποι χρήσης, β) προώθηση συνεργασίας και αλληλεπίδρασης και γ) καλλιέργεια κριτικής και αφαιρετικής σκέψης.

Διεξαγωγή έρευνας

Τα ιστολόγια που παρατηρήθηκαν εντάσσονται στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ). Είναι δεκαπέντε ιστολόγια εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ02-Φιλολόγων. Πρόκειται για ανοιχτά ιστολόγια, που επιτρέπουν δηλαδή να περιηγηθεί στο περιεχόμενό τους κάθε επισκέπτης του διαδικτύου. Η επιλογή έγινε τυχαία με βάση τη σειρά εμφάνισής τους στο ΠΣΔ, η οποία σχετίζεται με τον χρόνο των αναρτήσεών τους: το ιστολόγιο που έχει την πιο πρόσφατη ανάρτηση εμφανίζεται πρώτο στη λίστα των ιστολογίων. Είναι αναγκαίο, όμως, να διευκρινιστεί ότι αποκλείστηκαν από την παρατήρηση τα ιστολόγια σχολικών μονάδων, γιατί λειτουργούν κυρίως ως ιστοσελίδες, όπου αναρτώνται ανακοινώσεις σχετικά με το σχολείο και τις δράσεις του. Αποκλείστηκαν, επίσης, κάποια ιστολόγια που μόλις είχαν δημιουργηθεί και δεν είχαν ακόμη αναρτήσεις. Πολλά από αυτά δημιουργούνται στο πλαίσιο άσκησης στα επιμορφωτικά προγράμματα Β1 της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και παραμένουν ανενεργά στη συνέχεια. Τέλος, αποκλείστηκαν κάποια ιστολόγια στελεχών της εκπαίδευσης που στοχεύουν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών.

Η παρατήρηση αφορά στη χρονική περίοδο από την 1^η Σεπτεμβρίου ως τις 31 Δεκεμβρίου 2018. Εξετάστηκε το σύνολο των αναρτήσεων των συγκεκριμένων ιστολογίων κατά την περίοδο αυτή. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε το περιεχόμενο των αναρτήσεων, η ύπαρξη σχολίων στις αναρτήσεις, η ύπαρξη αναρτήσεων μαθητών, η μορφή των ιστολογίων και οι υπερσυνδέσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί-διαχειριστές/ριες των ιστολο-

γίων απευθύνονται κυρίως στους μαθητές τους, αλλά και σε συναδέλφους τους. Ο αριθμός των αναρτήσεων ανά ιστολόγιο ποικίλλει από δύο έως τριάντα τρεις αναρτήσεις στο προαναφερθέν χρονικό διάστημα.

Οι αναρτήσεις παρουσιάζουν ποικίλο περιεχόμενο. Μεγάλος αριθμός τους αφορά σε πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό για τα διδακτικά αντικείμενα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Επαναληπτικές ασκήσεις, θεωρία (γραμματικής, συντακτικού, κλπ), παρουσιάσεις, βίντεο, αναλύσεις, αλλά και φύλλα εργασίας για ενότητες των διδακτικών τους αντικειμένων είναι οι πιο συχνές κατηγορίες πρόσθετου υλικού που παρατηρήθηκαν. Συχνές είναι και οι αναρτήσεις ενημερωτικού χαρακτήρα, είτε η ενημέρωση αφορά εγκυκλίους για εκπαιδευτικά θέματα, προκήρυξη μαθητικών διαγωνισμών ή αγώνων, εκδηλώσεις με εκπαιδευτικό ή γενικότερα πολιτιστικό περιεχόμενο, ευρωπαϊκά προγράμματα. Συνήθης πρακτική είναι και η κοινοποίηση άρθρων με εκπαιδευτικό, επιστημονικό, κοινωνικό ή άλλο περιεχόμενο. Σε κάποια ιστολόγια δημοσιεύονται δράσεις που λαμβάνουν χώρο στο σχολείο, όπως επισκέψεις καλλιτεχνών ή διάσημων αθλητών. Κάποιοι εκπαιδευτικοί βρίσκουν στο ιστολόγιο το βήμα για να εκφράσουν προσωπικές τους απόψεις για θέματα εκπαιδευτικά, επιστημονικά ή κοινωνικά, ενώ δημοσιεύουν και εργασίες τους ή παρουσιάσεις εργασιών. Σε ορισμένες περιπτώσεις το ιστολόγιο χρησιμοποιήθηκε και για τη δημοσίευση εργασιών των μαθητών, κυρίως ομαδικών. Σε μία περίπτωση το ιστολόγιο αξιοποιήθηκε για τη δημοσίευση του ετήσιου περιοδικού του σχολείου. Τέλος, παρατηρήθηκε και η ανάρτηση βιβλιοπαρουσιάσεων, ενδεχομένως ως ένα είδος πρότασης αξιολογών αναγνωσμάτων προς τους μαθητές.

Ως προς τη μορφή των ιστολογίων, συνήθως επιλέγεται κάποιο από τα έτοιμα πρότυπα που διαθέτει το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Σε κάποιες περιπτώσεις, ωστόσο, γίνεται προσπάθεια αυτό να εμπλουτιστεί, να βελτιωθεί ή και να αλλάξει εντελώς σύμφωνα με την αισθητική του διαχειριστή του.

Εκτός από τις αναρτήσεις, σε αρκετά ιστολόγια εντοπίστηκαν και διασυνδέσεις με άλλα ιστολόγια ή ιστοσελίδες εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Οι εκπαιδευτικοί-διαχειριστές προσφέρουν στους επισκέπτες των ιστολογίων τους τη δυνατότητα –μέσω υπερσυνδέσμων που τοποθετούνται στο δεξί ή αριστερό περιθώριο, δίπλα από το κύριο σώμα των αναρτήσεων– να μεταφερθούν σε επιλεγμένα ιστολόγια ή ιστοσελίδες. Γίνεται έτσι εμφανές ότι ο διάλογος δεν περιορίζεται μεταξύ του ιστολόγου και των επισκεπτών του, αλλά επεκτείνεται και μεταξύ των ιστοτόπων.

Σε κανένα από τα ιστολόγια που παρατηρήθηκαν δεν εντοπίστηκε κάποια ανάρτηση μαθητή. Ούτε και η δυνατότητα σχολιασμού των αναρτήσεων φαίνεται να αξιοποιείται, καθώς στο σύνολο των αναρτήσεων όλων των ιστολογίων εντοπίστηκε μόνο ένα σχόλιο σε μία μαθητική εργασία. Και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερα ενθαρρυντικοί προς αυτήν την κατεύθυνση. Μόλις σε δύο περιπτώσεις οι διαχειριστές φιλόλογοι ζητούν τη γνώμη των επισκεπτών για συγκεκριμένα θέματα, σε μια

προσπάθεια να εκμαιεύσουν σχόλια από το «κοινό» τους, χωρίς, ωστόσο, να το επιτύχουν. Η αλληλεπίδραση, επομένως, είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Ανάλογες είναι και οι παρατηρήσεις σχετικά με τη συνεργασία, καθώς σε καμία περίπτωση δε διαπιστώθηκε προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί το ιστολόγιο ως συνεργατικό εργαλείο. Το μόνο θετικό στοιχείο προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η ανάρτηση ομαδικών εργασιών, ως προσπάθεια να προβληθεί το αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας. Τέλος, μολονότι προσφέρεται μεγάλος όγκος πληροφορίας και υλικού εκπαιδευτικού και ενημερωτικού, είναι αμφίβολο αν καλλιεργείται με κάποιο τρόπο η κριτική και αφαιρετική σκέψη των μαθητών, αφού δεν εντοπίζεται σχεδόν πουθενά η διατύπωση της άποψής τους.

Συζήτηση

Συνοψίζοντας τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από την προπεριγραφείσα παρατήρηση, διαφαίνεται πως το εκπαιδευτικό ιστολόγιο αξιοποιείται από τους φιλολόγους διαχειριστές με ποικίλους τρόπους. Η αξιοποίηση του έγκειται κυρίως στη χρήση του ως πίνακα ανακοινώσεων ή ως χώρου ανάρτησης πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού. Τα διαδραστικά και συνεργατικά χαρακτηριστικά του ιστολογίου αξιοποιούνται σε ελάχιστο βαθμό. Ουσιαστικά, το ιστολόγιο μοιάζει να έχει ενσωματωθεί στα «παραδοσιακά» δασκαλοκεντρικά σχήματα διδασκαλίας. Επίκεντρο της διδασκαλίας είναι και πάλι ο εκπαιδευτικός. Η καλλιέργεια της κριτικής και αφαιρετικής σκέψης απουσιάζει. Προβάλλεται, βέβαια, ο διάλογος με άλλους συναφείς διαδικτυακούς τόπους, αλλά απουσιάζει ο διάλογος μεταξύ των συμμετεχόντων στο ιστολόγιο. Όλα τα προαναφερθέντα καταδεικνύουν ότι υπάρχει αξιοποίηση του ιστολογίου, αλλά είναι αμφίβολο αν αυτή συνιστά παιδαγωγική αξιοποίηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού εργαλείου.

Γίνεται φανερό πως η απαγκίστρωση από εμπεδωμένες πρακτικές και διδακτικές μεθόδους δεν είναι απλή υπόθεση και προσδίδει μειωμένη αίσθηση ασφάλειας (Bell, 2001: 524-526). Η απέκδυση του οικείου ρόλου, αυτού του εκπαιδευτικού που «ενορχηστρώνει» την εκπαιδευτική διαδικασία και έχει τον έλεγχο της πορείας της απαιτεί κατάλληλη προετοιμασία. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και όσοι έχουν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης Β' επιπέδου, δεν έχουν εξοικειωθεί με τις μεθόδους παιδαγωγικής αξιοποίησης των εργαλείων Web. 2. Γνώρισαν τα εργαλεία και τις δυνατότητές τους, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις δεν τα χρησιμοποίησαν στο πλαίσιο της επιμόρφωσης ή στο πλαίσιο ενός δικτύου συνεργασίας εκπαιδευτικών, ώστε να γνωρίσουν στην πράξη τους τρόπους της παιδαγωγικής τους αξιοποίησης (Matzen & Edmunds, 2007: 417-420). Ενδεχομένως, το γεγονός αυτό επηρεάζει τον τρόπο που οι ίδιοι αξιοποιούν το ιστολόγιο στη διδασκαλία τους και οδηγεί σε αναστοχαστικές σκέψεις για τις μορφές της επιμόρφωσης που ενδείκνυνται, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος της παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη.

Βιβλιογραφία

- Αργύρης, Μ. (2002). Διερευνητική μάθηση με χρήση υπολογιστικών εργαλείων: Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας. In *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δαγδιλέλης, Β. & Δεληγιάννη, Ε. (2006). Κριτικός Εγγραμματισμός και online κοινότητες: μια επισκόπηση. In *Θεματικές Συνεδρίες: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (pp. 961-968). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β. & Ντίνας, Κ. (2003). *Η πληροφοριακή επικοινωνιακή τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ/ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Μικρόπουλος, Τ. (2008). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μιτιντζή, Ε. (2018). *Εκπαιδευτικό Ιστολόγιο: τρόπος χρήσης και αποτίμησή του από τους εκπαιδευτικούς*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Σολομωνίδου, Χ. (2009). *Η χρήση του υπολογιστή στο σύγχρονο σχολείο*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Bell, L. (2001). Preparing tomorrow's teachers to use technology: Perspectives of the leaders of twelve national education associations. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 1*, 517-534. (Διαθέσιμο online: <https://tinyurl.com/yctyndg3> προσπελάστηκε στις 11/1/2019).
- Farmer, B., Yue, A. & Brooks, C. (2007). Using blogging for higher order learning in large-cohort university teaching: A case study. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore* (pp. 262-270).
- Ferdig, R. & Trammell, K. (2004). Content Delivery in the "Blogosphere". *The Journal Online: Technological Horizons in Education, 31*(7), 12-20. (Διαθέσιμο online: <https://thejournal.com/Articles/2004/02/01/Content-Delivery-in-the-Blogosphere.aspx> προσπελάστηκε στις 11/1/2019).
- Matzen, N. J. & Edmunds, J. A. (2007). Technology as a Catalyst for Change: The Role

of Professional Development. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(4), 417-430.

Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού

Τσακιρίδου Δόμνα

*Μ.Δ.Ε., Δρ. ΑΠΘ, Επιστημονικός Συνεργάτης Τμήματος Ψηφιακών Μέσων και
Επικοινωνίας ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας, d.tsakiridou@kastoria.teiwm.gr*

Δημούδη Ιωάννα

*Απόφοιτος Τμήματος Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας
ioannadimoydi@gmail.com*

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) σε διάφορα πεδία του προγράμματος σπουδών ενός Τμήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και η συμβολή τους στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με χρήση ημιδομημένης συνέντευξης σε φοιτητές του Τμήματος Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας του ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας, εντός της άνοιξης του 2018. Από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται πως οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα νιώθουν σε πολύ μεγάλο βαθμό αποτελεσματικοί από την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο των σπουδών τους στο Τμήμα Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας. Επίσης, κατά τη διάρκεια πολλών μαθημάτων που αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε. στο Τμήμα τους πιστεύουν πως δίνεται έμφαση και στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., ψηφιακά μέσα, έρευνα, κριτικός γραμματισμός, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνονται συστηματικά προσπάθειες ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στον τομέα της εκπαίδευσης. Μια διαδικασία που επιφέρει αρκετά σημαντικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, στην ποιότητα της μάθησης και στην σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/φοιτητών. Διαπιστώνεται πως οι Τ.Π.Ε. είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό αφού η διδακτική πράξη μπορεί να γίνει περισσότερο ενδιαφέρουσα. Όταν αξιοποιούνται οι Τ.Π.Ε., εκτός από τις εργαλειακές γνώσεις που πρέπει να παρέχονται, καλό είναι να δίνεται η αφορμή και για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, δηλαδή να καλλιεργείται ο κριτικός γραμματισμός.

Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση

Στο πεδίο των Τ.Π.Ε. εντάσσεται το σύνολο των ψηφιακών μέσων που χρησιμοποιούν οι χρήστες που τους επιτρέπουν τη συλλογή, την επεξεργασία, την αποθήκευση και τον διαμοιρασμό των πληροφοριών (Κουμπούρος, 2012). Και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με την είσοδο των Τ.Π.Ε., δέχεται σημαντικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας, στις διδακτικές τεχνικές και στην παροχή της γνώσης στους μαθητές (Τσακιρίδου, 2016).

Σήμερα, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/φοιτητή/εκπαιδευόμενου αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον αφού και οι δύο πλευρές συμμετέχουν ενεργά (Γκιμπερίτης, 2001). Πολλοί χαρακτηρίζουν τη νέα γενιά ως «ψηφιακή γενιά» (Κουκουφίκη, 2012) εξαιτίας του ότι οι νέοι μεγαλώνουν σε μια εποχή όπου η τεχνολογία αποκτά μια ταχύτητα εξελισσόμενη πορεία, σε αντίθεση με τη γενιά των εκπαιδευτικών (Waycott, Bennett, Kennedy et. al., 2010). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα καταβάλλουν προσπάθειες ώστε να εντάξουν όσο γίνεται πιο δημιουργικά τις Τ.Π.Ε. στο πρόγραμμα σπουδών (Vaughan, 2013) και να βοηθήσουν στην ευκολότερη απόκτηση της γνώσης (Σταματοπούλου, Μπαλιάμης & Παπαδοπούλου, 2017). Αξίζει να σημειωθεί πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθυστέρησε ως προς την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. σε σχέση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες (Τζιφόπουλος, 2010).

Η στοχευμένη επιμόρφωση κάθε εκπαιδευτικού τον βοηθά να διαλέξει την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας με σκοπό να καλύψει τους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος σπουδών (Tondeur, VanKeer, van Braak et. al, 2008). Βασικό ζητούμενο από τη διδασκαλία με τη χρήση των Τ.Π.Ε. είναι το κάθε άτομο να καλλιεργήσει τις ικανότητες και δεξιότητές του (Ζωγόπουλος, 2001), αλλά και να γίνει αντιληπτή η θετική επίδραση που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. στον τομέα της εκπαίδευσης (Kumar, 2008). Οι δυνατότητες των Τ.Π.Ε. κατέστησαν εφικτό το μοντέλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Κουμπούρος, 2012). Σύμφωνα με τον Παναγιώτογλου, (2002: 85-88), μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι γνώσεις και οι πληροφορίες γίνονται εύκολα προσβάσιμες από κάθε ενδιαφερόμενο, γιατί μπορεί να συνδεθεί σε μια πλατφόρμα διδασκαλίας οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας από τον χώρο του και να μελετήσει το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό. Οι πολυμεσικές εφαρμογές είναι ένα από τα βασικά εργαλεία που αναπτύχθηκαν με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.. Η χρήση πολυμεσικών εφαρμογών ενεργοποιεί το ενδιαφέρον του ακροατηρίου (Vaughan, T., 2013) και προτιμάται από το σύνολο των εκπαιδευομένων (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2016). Μια σημαντική διαπίστωση είναι πως η χρήση τους μειώνει τον χρόνο κατανόησης της πληροφορίας και διευκολύνει τον τρόπο εκμάθησης (Vernadakis, N., Avgerinos, A., Zetou, E., et. al., 2006). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιλέγει την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας, (π.χ. παρουσίαση, επίδειξη, συζήτηση, παιχνίδια, προσομοίωση, συνεργατική μάθηση, ανακάλυψη, λύση προβλήματος, πρακτική εξάσκηση, όπως αναφ. στο Newby, T., Stepich, D., Lehman, J., et. al., 2009) με στόχο να δημιουργηθεί ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης για τους συμμετέχοντες, ώστε να παρακινούνται στη συνεργασία μεταξύ τους (Γκιμπερίτης, 2001: 378-379).

Γραμματισμοί

Η καλλιέργεια των γραμματισμών απασχολεί τα τελευταία χρόνια τους μελετητές της εκπαίδευσης. Αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να δώσουν μια ακριβή έννοια στον όρο «γραμματισμός» (Τζιφόπουλος, 2010: 64-65) αλλά δεν κατέστη εφικτό, λόγω των συνεχώς μεταβαλλόμενων συνθηκών που συμβαίνουν στην κοινωνία (Αντωνοπούλου, 2014 & Κουτσογιάννης, 2014). Ο γραμματισμός δεν αναφέρεται μόνο στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης του κάθε ατόμου αλλά περιλαμβάνει την εξοικειώσή του με τα ψηφιακά μέσα και την επικοινωνία, την δυνατότητά του να

εκφέρει ελεύθερα την άποψη του και να συμμετέχει σε διάφορα ζητήματα της κοινωνίας και να διαχειρίζεται όλα τα παραπάνω με αποτελεσματικό τρόπο (Κουτσογιάννης, 2014). Έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως για την καλλιέργεια των γραμματισμών δεν βοηθούν τόσο οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας αλλά, μεταξύ άλλων, η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία (Smith, 2007: 53-54).

Κριτικός Γραμματισμός

Η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού βοηθά το άτομο να λαμβάνει σωστές αποφάσεις, να διακατέχεται από δημιουργικότητα και φαντασία, να αξιολογεί τις πληροφορίες που δέχεται ως προς την λογική τους ορθότητα (Αντωνοπούλου, 2014: 12-13). Αρκετές μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία συμβάλλει αποτελεσματικά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των εκπαιδευομένων (Παπαδάκης & Καλογιαννάκης, 2016). Ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να ενσωματώνει στη διδασκαλία του δραστηριότητες που αφενός βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση των γνώσεων και αφετέρου ενεργοποιούν και προάγουν την κριτική σκέψη (Σταματοπούλου, Μπαλιάμης & Παπαδοπούλου, 2017: 192-193). Επομένως, ο κριτικά εγγράμματος άνθρωπος λειτουργεί με βάση την συνεργασία, την ομαδικότητα, την αλληλεγγύη (Yusuf, 2005), μαθαίνει πώς να αναζητά την πληροφορία, να τη διαχειρίζεται αξιολογώντας την με κριτικό τρόπο, να εκφράζει την άποψή του βοηθώντας με αποτελεσματικό τρόπο στην επίλυση ενός ζητήματος και να συνεργάζεται με άλλα άτομα για την επίτευξή ενός κοινού σκοπού (Janks, 2000).

Μεθοδολογία

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ανήκει στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας στο Τμήμα Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας του ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. σε διάφορα πεδία του προγράμματος σπουδών του Τμήματος, αλλά και να διαπιστωθεί ο βαθμός καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού. Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος μέσω της οποίας συλλέγονται οι απόψεις του πληθυσμού – στόχου και ακολουθεί ανάλυση, σχολιασμός και ερμηνεία των δεδομένων αυτών (Ιωσηφίδης, 2008: 21). Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας ήταν 14 φοιτητές του Τμήματος, οι οποίοι, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, βρίσκονταν στο τέλος των σπουδών τους. Ως κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη (Ιωσηφίδης, 2008: 112). Να σημειωθεί πως, όπου ήταν εφικτό, κάποιες ερωτήσεις ποσοτικοποιήθηκαν με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS.

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν οι βασικές κατηγορίες της έρευνας και έπειτα οι σχετικές κατηγορίες:

1: Προσωπικά στοιχεία (σύστημα επιλογής, κατεύθυνση, πόλη διαμονής, πρόσθετες σπουδές, σειρά κατάταξης στο μηχανογραφικό)

- 2: Εξοικείωση με τις Τ.Π.Ε. (εξοικείωση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές / προγράμματα)
- 3: Βαθμός αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. κατά τη διάρκεια των σπουδών στο πλαίσιο εκπόνησης εργασίας και επικοινωνίας (λόγος αξιοποίησης των Τ.Π.Ε., προγράμματα γραφείου, online έγγραφα, online υπηρεσίες / προγράμματα, εξειδικευμένα προγράμματα, χρήση e-mail, χρήση social media)
- 4: Βαθμός αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα, χρήση λογισμικών, αξιοποίηση Τ.Π.Ε. στην μετέπειτα καριέρα)
- 5: Υλικοτεχνική υποδομή (εργαστηριακές αίθουσες, δίκτυο, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, Τ.Π.Ε.)
- 6: Βαθμός ικανοποίησης από τα μαθήματα που σχετίζονται με τις Τ.Π.Ε. (γνώσεις για τα ψηφιακά μέσα)
- 7: Βαθμός αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. με στόχο τον κριτικό γραμματισμό
- 8: Επαγγελματικά εφόδια (εφόδια για την περαιτέρω επαγγελματική ή εκπαιδευτική πορεία, αξιοποίηση των εφοδίων στην καριέρα, αντικείμενο απασχόλησης)

Αποτελέσματα

Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε το γεγονός πως ένας ικανός αριθμός των υποκειμένων είχαν ως στόχο να εισαχθούν στο συγκεκριμένο Τμήμα, δείχνοντας έτσι ότι η επιλογή τους ήταν συνειδητή, γι' αυτό και δήλωσαν το Τμήμα ως πρώτη προτίμηση στη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου: *«... ήταν η πρώτη μου επιλογή και τα κατάφερα.»* Σχετικά με τις πρόσθετες σπουδές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, οι φοιτητές απάντησαν: *«.. πτυχίο Lower στα αγγλικά, πιστοποίηση ECDL στους υπολογιστές και βεβαιώσεις παρακολούθησης σεμιναρίων σχετικές με το αντικείμενο σπουδών»*, *«Όχι, κατά την διάρκεια των φοιτητικών μου χρόνων δεν ασχολήθηκα με πρόσθετες σπουδές παρά μόνο με την σχολή.»* Επίσης, διαπιστώθηκε πως το σύνολο των υποκειμένων επέλεξε να διαμένει στην Καστοριά κατά την διάρκεια των σπουδών του.

Η επεξεργασία των απαντήσεων της δεύτερης κατηγορίας έδειξε ότι ο βαθμός εξοικείωσης τους με τις Τ.Π.Ε. κυμαίνεται από μέτριο έως καλό βαθμό. Ανέφεραν ότι έχουν καλύτερη γνώση των προγραμμάτων γραφείου (word, excel, powerpoint) σε σχέση με τα πιο εξειδικευμένα λογισμικά (photoshop, illustrator, premiere, spss, wordpress κτλ.). Αυτό συμβαίνει διότι διδάχθηκαν τα προγράμματα γραφείου και πριν την εισαγωγή τους στο τμήμα. Ως προς τον βαθμό αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο εκπόνησης εργασιών και επικοινωνίας αναφέρεται πως τις χρησιμοποιούσαν σε μεγάλο βαθμό κυρίως *«για παράδοση εργασιών, για να συνδεθώ στην ηλεκτρονική γραμματεία και ηλεκτρονική τάξη, ώστε να ελέγγω τα μαθήματα και τους βαθμούς ανάλογα. Επίσης, για να κάνω έρευνες στο διαδίκτυο ώστε να συλλέγω σωστές πληροφορίες για τις εργασίες, για δήλωση των μαθημάτων στον «Εύδοξο» στις αρχές κάθε εξαμήνου ώστε να παραλάβουμε τα βιβλία. Έκανα συχνά ηλεκτρονική αναζήτηση στον κατάλογο της βιβλιοθήκης για να δω αν υπάρχουν διαθέσιμα βιβλία για να δανειστώ.»*

Κατά τη διάρκεια των θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων χρησιμοποιούσαν online έγγραφα (π.χ. google drive), online προγράμματα (wordpress, weebly, googlesites, pixlr, inkscape, canvas, youtubetomp3 converter, μετατροπή μορφής βίντεο), εξειδικευμένα λογισμικά (Adobe Photoshop, Adobe Premiere, Adobe Flash, Macromedia DirectorMX, Adobe Illustrator). Ακόμη, έκαναν χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για επικοινωνία με τους καθηγητές και χρήση των social media για επικοινωνία με τους συμφοιτητές τους κατά τη διάρκεια εκπόνησης εργασιών.

Από τις ερωτήσεις της τέταρτης κατηγορίας, σχετικά με τον βαθμό εξοικειώσής τους με τα προγράμματα Τ.Π.Ε. που διδάχθηκαν, οι μισοί εξοικειώθηκαν σε μέτριο βαθμό ενώ οι υπόλοιποι σε μεγάλο βαθμό: *«Εξοικειώθηκα σε μέτριο βαθμό...»*, *«Πιστεύω πως εξοικειώθηκα σε μεγάλο βαθμό. Σίγουρα θα με βοηθήσουν στην μετέπειτα καριέρα μου...»*. Η ερώτηση που ακολουθεί καλεί τους φοιτητές να αναφερθούν στην επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής του ΤΕΙ. Οι περισσότεροι απάντησαν πως έμειναν ευχαριστημένοι: *«... διαθέτει σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό, καλούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές, σύγχρονες κάμερες, ηχεία, προτζέκτορες και εκτυπωτές»*. Δεν έλειψαν και οι απαντήσεις που τονίζουν πως είναι ελλιπείς οι υποδομές Τ.Π.Ε. του ΤΕΙ: *«... θα μπορούσε να διαθέτει πιο σύγχρονους ηλεκτρονικές υπολογιστές, ισχυρά προγράμματα κατά των ιών και διαδραστικούς πίνακες»*

Κατά γενική ομολογία όλα τα υποκείμενα τις έρευνας απάντησαν πως αποκόμισαν αρκετές γνώσεις σχετικά με τα ψηφιακά μέσα. Οι περισσότεροι φοιτητές (86%) απάντησαν πως νιώθουν «πολύ» αποτελεσματικοί από τις γνώσεις που αποκόμισαν σχετικά με τα ψηφιακά μέσα. Όλοι οι φοιτητές ανέφεραν ότι σε ορισμένα μαθήματα εκτός από θέματα εργαλειακής χρήσης των ψηφιακών μέσων, προχώρησαν σε μια πιο κριτική προσέγγισή τους. Συγκεκριμένα, τους δόθηκαν θέματα για σύγκριση διαδικτυακών περιβαλλόντων με στόχο να αξιολογήσουν με κριτικό τρόπο τις πληροφορίες που λαμβάνουν από το διαδίκτυο και να συνειδητοποιήσουν τη μη ουδετερότητα των ηλεκτρονικών περιβαλλόντων: *«μας έχει ανατεθεί να επιλέξουμε κάποιες ιστοσελίδες και να τις αξιολογήσουμε με κριτικό τρόπο. Να τις αναλύσουμε και να δούμε αν υπάρχει κάποιος κίνδυνος και τον τρόπο προφύλαξης, επίσης τα γνωρίζουμε τα cookies, να αναλύσουμε το περιεχόμενο της ιστοσελίδας, των αναρτήσεων και γενικά να βρούμε τον σκοπό της.»*

Όλοι απάντησαν πως οι γνώσεις που αποκόμισαν από το τμήμα Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας κρίνονται σημαντικές ώστε να εξελιχθούν στην καριέρα τους: *«Σίγουρα θα με βοηθήσουν τόσο ώστε να προσαρμοστώ σε ένα νέο επαγγελματικό περιβάλλον όσο και να πραγματοποιήσω μεταπτυχιακές σπουδές.»* Σημαντικό εύρημα είναι πως σχεδόν όλοι οι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα θα ακολουθήσουν το συγκεκριμένο τομέα και δεν θα στραφούν σε άλλο αντικείμενο. *«... Όλα όσα έχω μάθει έχουν ενδιαφέρον και θα μου αποφέρουν ένα καλό επαγγελματικό μέλλον.»*

Συμπεράσματα– Προτάσεις

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εμπειρική προσέγγιση του θέματος ήταν τα ακόλουθα:

- Οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι έθεσαν ως στόχο την εισαγωγή στο συγκεκριμένο τμήμα «Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας» και δεν μετάνιωσαν γι' αυτήν την επιλογή.
- Φαίνεται η επιθυμία τους να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους αφού επιλέγουν να προχωρήσουν σε πρόσθετες σπουδές παράλληλα με την σχολή.
- Σημαντική διαπίστωση είναι πως σε περίοδο οικονομικής δυσχέρειας γίνονται προσπάθειες τόσο από την οικογένεια όσο και από τα ίδιους τους φοιτητές να μείνουν στον τόπο φοίτησης και να παρακολουθούν από κοντά τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών.
- Ο μεγάλος βαθμός χρήσης των Τ.Π.Ε. κατά τη διάρκεια υλοποίησης εργασιών και για επικοινωνία, συμβάλλει θετικά στην περαιτέρω εξοικείωση των φοιτητών με τα ψηφιακά μέσα.
- Οι διδάσκοντες προσπαθούν να ενσωματώσουν σε μεγάλο βαθμό τις Τ.Π.Ε. κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ώστε να ενθαρρύνουν τους φοιτητές και να τους προσφέρουν κίνητρα να συμμετέχουν την ώρα της διδασκαλίας.
- Οι φοιτητές έμειναν ευχαριστημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή του ΤΕΙ. Φαίνεται πως οι ψηφιακές υποδομές Τ.Π.Ε. του τμήματος Ψηφιακών Μέσων και Επικοινωνίας αναβαθμίστηκαν τα τελευταία χρόνια.
- Ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων βοηθάει στην απόκτηση γνώσεων και εξοικείωσης με τις Τ.Π.Ε..
- Το εκπαιδευτικό προσωπικό του τμήματος διαπιστώθηκε πως ενδιαφέρεται για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. με στόχο την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού.
- Οι φοιτητές πιστεύουν πως οι γνώσεις που αποκόμισαν από τη σχολή συμβάλλουν θετικά στην επαγγελματική τους πορεία.
- Οι περισσότεροι έχουν ήδη αποφασίσει πως θα επιδιώξουν να απασχοληθούν σε θέσεις εργασίας συναφείς με το αντικείμενο σπουδών.

Βέβαια, χρήσιμο θα ήταν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας να ληφθούν και ποσοτικά δεδομένα, γι' αυτό και στο εγγύς μέλλον θα επιχειρηθεί και ποσοτική προσέγγιση του θέματος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντωνοπούλου, Ε. (2014). *Ο (γλωσσικός) γραμματισμός στο Νηπιαγωγείο: Αναλυτικά Προγράμματα, αντιλήψεις και στάσεις νηπιαγωγών*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία, Κατεύθυνση: Λόγος, Τέχνη και Πολιτισμός στην εκπαίδευση, Πάτρα.

Γκιμπερίτης, Β. (2003). *Κοινωνία της πληροφορίας στην εκπαίδευση: εφαρμογές πληροφορικής*. Εκδόσεις: Β. Γκούρδας εκδοτική.

Ζωγόπουλος, Ε. (2001). *Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Εκδόσεις: Κλειδάριθμος.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κουκουφίκη, Σ. (2012). Η Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Προϋποθέσεις & προτάσεις για την πληρέστερη ενσωμάτωση τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή – Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, Βόλος, 27 – 30 Σεπτεμβρίου 2012. 8, 623-626.

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη: Τ.Π.Ε. και Γραμματισμός*. «Υλικό επιμόρφωσης στο πλαίσιο του έργου: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης». Πάτρα.

Κουμπούρος, Ι. Σ. (2012). *Τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας και κοινωνία*. Αθήνα : Νέων Τεχνολογιών.

Σταματοπούλου, Μ. Γ., Μπαλιάμης, Π. Ε. & Παπαδοπούλου, Β. (2017). Η αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων Τ.Π.Ε. για εκπαιδευτικούς ως προς την αποτελεσματικότητά τους σε επίπεδο γνώσεων. Η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(1Α), 191-204.

Παναγιώτογλου, Π. (2002). Προσέγγιση της αναγκαιότητας του ρόλου της ψηφιακής διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι υπηρεσίες της σύγχρονης Ακαδημαϊκής Βιβλιοθήκης. *11^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*, Λάρισα, 6-8 Νοεμβρίου 2002. Λάρισα, 11, 83-98.

Παπαδάκης, Σ. & Καλογιαννάκης, Μ. (2016). Δημιουργική χρήση των Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το πρόγραμμα eTwinning για Διεθνείς Συνεργασίες και Ανάπτυξη. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(3B).

Τσακίριδου, Δ. (2016). *Η αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε σχέση με την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στο έργο τους: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής.

Τζιφόπουλος, Μ. (2010). *Ψηφιακός γραμματισμός υποψήφιων εκπαιδευτικών: Συνθήκες και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D. & Russell, J. D. (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση*. Μτφρ: Κοκαβέσης Φ. 3^η έκδοση. Εκδόσεις: Επίκεντρο.

Vaughan, T. *Πολυμέσα: Αναλυτικός Οδηγός*. (2013). Μτφρ: Σαματάς Γ. 8^η έκδοση. Εκδόσεις: Μ. Γκιούρδας.

Ξενόγλωσση

Jacks, H. (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational review*, 52(2), 175-186.

Kumar, R. (2008). Convergence of ICT and Education. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 40(2008), 556-559.

Smith, A. T. (2007, November). The middle school literacy coach: *Considering roles in context*. In *56th yearbook of national reading conference* (Vol. 56, p. 53). Oak Creek, WI: National Reading Conference.

Tondeur, J., Van Keer, H., van Braak, J. & Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom Challenging the potential of a school policy. *Computers & education*, 51(1), 212-223.

Vernadakis, N., Avgerinos, A., Zetou, E., Giannousi, M. & Kioumourtzoglou, E. (2006), Learning with multimedia technology-A promise or reality?. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 4(2), 326-340.

Waycott, J., Bennett, S., Kennedy G., Dalgarno, B. & Gray, K. (2010). Digital divided? Student and staff perceptions of information and communication technologies. *Computers & education*, 54(4), 1201-1211.

Yusuf, M., O. (2005). Information and Communication Technology and Education: Analysing the Nigerian National Policy for Information Technology. *International Education Journal*. 6(3), 316-321.

Απόψεις των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Γκινάλα Ελισσάβετ

M.Sc. Κοινωνιολογός, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ginala@acadimia.com

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο και έχει προκαλέσει το επιστημονικό ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι εξετάσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι: α) ο σχολικός εκφοβισμός εμφανίζεται συνήθως με τη μορφή λεκτικής ή σωματικής παρενόχλησης β) η αναπαραγωγή βίας εντός της οικογένειας αυξάνει τις πιθανότητες του σχολικού εκφοβισμού γ) η μη έγκαιρη αντιμετώπιση του παρουσιάζει επιπτώσεις στην ενήλικη ζωή του ατόμου δ) οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην άρση του σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, θύτης, θύμα, τρόποι αντιμετώπισης.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ο Olweus διατυπώνει τον πρώτο ορισμό για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ως σχολικός εκφοβισμός ορίζεται, η διαρκής και επαναλαμβανόμενη έκθεση του παιδιού σε αρνητικές πράξεις, δηλαδή πάνω από μια φορά από ένα ή και περισσότερα άτομα. Η άνιση κατανομή δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων και η αδυναμία υπεράσπισης του θύματος αποτελούν έναυσμα για την εμφάνιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 1994: 98. Bentley & Li, 1996). Αυτός χαρακτηρίζεται ως μια αρνητική πράξη και εκφράζεται μέσα από την άσκηση σωματικής, λεκτικής ή ψυχολογικής βίας. Ο εκφοβισμός εντός του σχολικού πλαισίου αποσκοπεί στην θυματοποίηση των μαθητών μέσα από επαναλαμβανόμενες διαδικασίες είτε άμεσες είτε έμμεσες. Στις άμεσες διαδικασίες εντάσσεται το χτύπημα, οι λογομαχίες ενώ στις έμμεσες ο αποκλεισμός τους από δραστηριότητες της καθημερινότητας (Bauman & Del Rio, 2006. Dake, κ.ά., 2003).

Οι εμπλεκόμενοι στο φαινόμενο είναι ο θύτης, το θύμα και ο παρατηρητής του φαινομένου. Ο θύτης είναι ένας μαθητής με έντονη κοινωνικότητα, είναι ο αρχηγός της παρέας και συνήθως εμφανίζει αντικοινωνική συμπεριφορά. Το θύμα είναι ο απομονωμένος μαθητής, ο οποίος προσαρμόζεται δύσκολα σε παρέες, δημιουργεί δύσκολα κοινωνικές σχέσεις και συνήθως βρίσκεται ήδη περιθώριο (Junonen, κ.ά., 2003. Zavraka, 2010). Ο παρατηρητής του φαινομένου, είτε δείχνει μια συμπονετική στάση απέναντι στο θύμα αποδοκιμάζοντας την πράξη του θύτη είτε ενθαρρύνει την εμφάνιση του φαινομένου (Gini, κ.ά., 2008).

Αίτια εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού

Τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού εντοπίζονται εντός του πλαισίου της οικογένειας και του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και στην προσωπικότητα του εμπλεκόμενου (Ττοφι, κ.ά, 2012). Το βίαιο οικογενειακό περιβάλλον δημιουργεί μεγάλες πιθανότητες για την αναπαραγωγή βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς από το παιδί. Οι ισχυροί δεσμοί μιας οικογένειας και το θετικό κλίμα μεταξύ των μελών της, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι δεν συνδέεται με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες που προάγεται ο διάλογος και επικρατεί ένα ήρεμο κλίμα εμφανίζουν επιθετικότητα σε μικρότερο βαθμό (Chaux, 2009. Smith & Ananiadou, 2003).

Η διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών είναι δυνατόν να αποτελέσει την αιτία για την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού. Η διαφορετικότητα λόγω καταγωγής, διαφορετικού χρώματος, αναπηρίας ενισχύουν αντίστοιχα περιστατικά. Η έλλειψη εξοικείωσης με το διαφορετικό και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών για τη διαφορετικότητα οδηγούν στην περιθωριοποίηση και στον εκφοβισμό των μαθητών (Thornberg, 2010). Επιπλέον, οι απομονωμένοι μαθητές ή όσοι δυσκολεύονται να δημιουργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης δείχνουν περισσότερο ευάλωτοι και ανίσχυροι, καθώς δεν διαθέτουν υποστηρικτικά δίκτυα. Η έλλειψη κοινωνικότητας του μαθητή και η χαμηλή πίστη στον εαυτό του δημιουργεί περισσότερες πιθανότητες για να λάβει το ρόλο του θύματος (Schäfer, κ.ά, 2005).

Σημαντική είναι και η επίδραση των Μ.Μ.Ε., ειδικά όταν υπάρχει έλλειψη των γονιών αντικαθιστούν τον ρόλο τους (Chaux, 2009). Οι σειρές και τα παιχνίδια βίας λειτουργούν ως κοινωνικά πρότυπα και μεταφέρουν έμμεσα αξίες. Τα παιδιά σε ένα περιβάλλον εκτός της οικογένειας, όπως αυτό του σχολείου, αναζητούν τρόπους διαχείρισης της σχέσης τους με τα υπόλοιπα παιδιά. Κατά συνέπεια, αναπαράγουν τα βίαια πρότυπα, καθώς τους ασκούν μεγαλύτερη επίδραση (Wong, κ.ά, 2007).

Στάσεις εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η επιθετικότητα είναι μια φυσιολογική κατάσταση μεταξύ των παιδιών, με αποτέλεσμα οι πιθανότητες παρέμβασης να ελαχιστοποιούνται (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί σε μικρό ποσοστό νιώθουν έτοιμοι για την αντιμετώπιση του φαινομένου, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών νιώθει ότι χρειάζεται περεταίρω επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού (Nicolaidis, κ.ά, 2002).

Η ανάπτυξη θετικής σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι πολύ σημαντική. Οι μαθητές-θύματα του σχολικού εκφοβισμού, είναι πιο απόμακροι από τον εκπαιδευτικό συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Η σχέση αυτή, δυσχεραίνει την απόφαση του μαθητή να μιλήσει στον εκπαιδευτικό για την κατάσταση που βιώνει εντός του σχολικού πλαισίου (Librojo, κ.ά, 2017). Η ποιοτική σχέση μεταξύ τους

εμπνέει ασφάλεια και δυσχεραίνει την εμφάνιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Fox & Boulton, 2005).

Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στο θύμα και λιγότερο απέναντι στο θύτη. Ωστόσο, έχει βρεθεί ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία εκφράζουν θετικά συναισθήματα απέναντι στο θύτη και όχι στο θύμα (Dake, κ.ά, 2003).

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Τα ερευνητικά υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν εικοσιτέσσερις (24) εκπαιδευτικοί της νήσου Λέσβου, δεκατέσσερις (14) γυναίκες εκπαιδευτικοί και δέκα (10) άνδρες. Οι εκπαιδευτικοί ήταν μεταξύ 30-50 ετών και τα χρόνια εργασιακής εμπειρίας κυμαίνονται μεταξύ των 6-20 χρόνων.

Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, προκειμένου να εξεταστούν σε βάθος οι στάσεις των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Οι θεματικές ενότητες του ερευνητικού εργαλείου σχετίζονται με την εννοιολόγηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, τις στάσεις των εκπαιδευτικών, τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τους τρόπους διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού.

Ευρήματα έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ορίσουν και να διακρίνουν τον σχολικό εκφοβισμό σε σχέση με τα περιστατικά βίας. Υποστηρίζουν ότι μεμονωμένα περιστατικά βίας χωρίς διάρκεια μέσα στο χρόνο δεν αφορούν τον σχολικό εκφοβισμό, τονίζοντας την επαναληψιμότητα. Εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: *«κάποια φαινόμενα είχαμε αλλά τα περισσότερα από αυτά ήταν περιστασιακά και δεν μπορώ να τα ορίσω ως σχολικό εκφοβισμό, τα περισσότερα ήταν παρεξηγήσεις και φάνηκε σύντομα. Τώρα δεν έχουμε κάτι που να συμβαίνει συνεχώς έτσι ώστε να είναι σχολικός εκφοβισμός»*

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι, ο σχολικός εκφοβισμός εμφανίζεται συχνότερα με την μορφή των λεκτικών και σωματικών παρενοχλήσεων, συμπεριλαμβάνει την άνιση κατανομή δύναμης από τον ισχυρό προς τον ανίσχυρο. Εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: *«Το παρενοχλεί, το καταπιέζει είτε λεκτικά είτε σωματικά και ψυχολογικάο θύτης επιβάλλεται στο θύμα γιατί το θεωρεί αδύναμο»*

Οι εκπαιδευτικοί ορίζουν ως θύτη, τον μαθητή με φαινομενικά υψηλή αυτοεκτίμηση, τον χαρακτηρίζουν ως μάγκα, νταή και αποσκοπεί στην αποδοχή της προσοχής των υπολοίπων, λόγω της έλλειψης αυτοεκτίμησής του. Ο θύτης είναι αντιδραστικός προς τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του. Εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: *«Ισχυρή αυτοπεποίθηση βέβαια θέλει να δείχνει ότι βέβαια έχει πολύ μεγάλη αυτοεκτίμηση αλλά κατά βάθος έχει σύμπλεγμα κατωτερότητας πιστεύω θέλει να επιβάλλεται στους άλλους*

.....θέλει να είναι ο γόης να το παίζει μάγκας ...μάγκας είναι νταής και δημιουργεί συνεχώς διάφορα περιστατικά και απέναντι στους καθηγητές του είναι αντιδραστικός και αυθαδιάζει και κοροϊδεύει τους συμμαθητές τουτο κάνει για να κερδίζει το επίκεντρο της προσοχής και να έχει την εκτίμηση και την αποδοχή από τους άλλους»

Οι εκπαιδευτικοί ορίζουν ως θύμα, τον ντροπαλό μαθητή προερχόμενο από ένα υπερπροστατευτικό περιβάλλον χωρίς να είναι σε θέση να διεκδικήσει τα δικαιώματά του. Επίσης, παρουσιάζει φόβο απέναντι στους συμμαθητές του και στους εκπαιδευτικούς τους. Εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: «Το θύμα συνήθως είναι κάποια μαζεμένα ντροπαλάτα οποία δείχνουν φοβισμένα μέσα στη τάξη συνήθως προέρχονται από υπερπροστατευτικούς γονείς είναι άτομα τα οποία δεν έχουν μάθει να διεκδικούν τα δικαιώματά τουςτο θύμα να είναι φοβισμένο απέναντι στον εκπαιδευτικό και στους συμμαθητές του»

Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα αίτια στην οικογένεια, η αναπαραγωγή βίας οδηγεί το ίδιο το παιδί όταν βρεθεί σε ένα διαφορετικό περιβάλλον εκτός της οικογένειας να χησιμοποιήσει και το ίδιο βία. Εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: «εάν ένα παιδί έχει μεγαλώσει σε μια οικογένεια που βλέπει τέτοια παραδείγματα στην οικογένεια του δηλαδή ο πατέρας να εκφοβίζει τη μητέρα ή και το αντίστροφο»

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το σχολικό περιβάλλον και η οικογένεια δημιουργεί παράγοντες που οδηγούν σε τέτοια περιστατικά. Εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: «Πιστεύω ότι εμείς και η οικογένεια ή κάποιοι άλλοι από τον κοινωνικό περίγυρο έχουμε όλη την ευθύνη σίγουρα δεν υπάρχει η ευθύνη στο παιδί»

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι, ορισμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά του ίδιου του μαθητή όπως για παράδειγμα, να προέρχεται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, να είναι πρόσφυγας, να είναι παιδί διαφορετικού χρώματος ή και παιδί που εκφοβίζει μπορεί να φτάσει στο ρόλο του θύματος. Ο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: «ένα παιδί προέρχεται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, ένα παιδί πρόσφυγας, ένα παιδί διαφορετικού χρώματος ένα παιδί το οποίο πολλές φορές το ίδιο εκφοβίζει άλλα μπορεί να φτάσει στο ρόλο του θύματος»

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι, το θύμα θα συνεχίσει να διατηρεί συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως π.χ. η εσωστρέφεια η οποία μπορεί να συνοδεύει το άτομο και στην ενήλικη ζωή του. Εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: «Σίγουρα αυτό θα επηρεάσει την ενήλικη ζωή τους δηλαδή για το θύμα αν δεν έχει μάθει να αντιδράσω στα δηλαδή να υποστηρίζει τη θέση του ενόσω εκφοβίζεται και να μην μαζεύεται και να μην κλείνεται υπερβολικά στον εαυτό του εάν αυτό το πρόβλημα το αντιμετωπίζει στο σχολείο αυτό δυστυχώς θα επεκταθεί και στην ενήλικη ζωή του»

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι, η συμπεριφορά αυτή μπορεί να επηρεάσει το άτομο και να εκφραστεί μελλοντικά ως παραβατική συμπεριφορά να οδηγήσει στη χρήση ναρκωτικών ακόμα και στην φυλάκιση του. Εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: «να εκφράσει παραβατική συμπεριφορά και μπορεί να μπλέξει με επικίνδυνες συμμορίες να ασχοληθεί με ναρκωτικά και γιατί όχι μπορεί να μπει και στην φυλακή»

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι, οφείλουν να έρθουν σε επαφή με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή και υπάρξει ισότιμη αντιμετώπιση τόσο του θύτη όσο και του θύματος. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρίσκονται σε επαγρύπνηση. Εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: *«έρχεται πάντα σε επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον... βλέπουμε ποια παιδιά κινδυνεύουν να απομονωθούν τα ωθούμε να γίνουν παρέα το ίδιο και στο διάλειμα να παίζουν»*

Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι, δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την ενημέρωση των μαθητών πάνω σε ζητήματα σχολικού εκφοβισμού. Εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: *«από μόνη μου δεν έχω πάρει πρωτοβουλία να μιλήσω για τον σχολικό εκφοβισμό»*

Οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του φαινομένου, προτείνουν δραστηριότητες ομαδικές για να τονίσουν την συνεργατικότητα και την συνοχή μεταξύ των μαθητών. Για παράδειγμα, επιλέγουν το θεατρικό παιχνίδι ή το παιχνίδι ρόλων, τις αθλητικές δραστηριότητες, τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: *«να τους δώσουν κάποιους ρόλους είτε το ένα παιδί να είναι ο θύτης είτε το άλλο παιδί να είναι το θύμα να παίζουν κάποιο ρόλο και μετά να προσπαθήσουν να σκεφτούν τρόπους λύσεις αντιμετώπισης δηλαδή να το παίζουν θεατρικά για να γίνει βιωματικά αυτό και να γνωρίζουν πως αντιμετωπίσουν τέτοιες περιπτώσεις»*

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ύπαρξη βοηθητικών προσώπων, όπως ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού. Εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: *«Ναι βέβαια όλα αυτά χρειάζονται δυστυχώς στην Ελλάδα είμαστε πολύ πίσω ακόμα σχετικά με την ύπαρξη βοηθητικών δομών ή προσώπων) και η χρήση των παιδαγωγικών γνώσεων...είναι λίγο δύσκολο θα προσπαθούσα να του διαχειριστώ όσο γίνεται πιο σωστά ισότιμά με βάση τις παιδαγωγικές μου γνώσεις»*

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν σημαντική την αλλαγή των εκπαιδευτικών πολιτικών. Εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: *«Πρέπει να πραγματοποιηθούν αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές για να περιοριστούν αυτά τα περιστατικά»*

Συζήτηση

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο. Οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι και θετικοί για την άρση του φαινομένου. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός συναντάται κυρίως με την μορφή σωματικής και λεκτικής βίας. Οι Kochenderfer-Ladd και Pelletier (2008) τονίζουν ότι είναι πιο εύκολο να παρατηρηθεί η άσκηση σωματικής βίας συγκριτικά με τις υπόλοιπες μορφές βίας. Ο θύτης του φαινομένου παρουσιάζεται ως αντιδραστικός, χαμηλή αυτοεκτίμηση και να επιζητά το ενδιαφέρον των υπολοίπων. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ο θύτης είναι φαινομενικά πιο ισχυρός, ενώ στην πραγματικότητα προσπαθεί να κρύψει χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Chaux, 2009. Smith & Ananiadou, 2003). Το θύμα, δεν είναι σε θέση να διεκδικήσει τα δικαιώματά του και

προέρχεται από ένα υπερπροστατευτικό οικογενειακό περιβάλλον. Ακόμα, ερευνητικά έχει αποδειχθεί ότι, ο μαθητής-θύμα δεν πλαισιώνεται από ισχυρά κοινωνικά δίκτυα (Moon, κ.ά, 2011. Olweus, 2003).

Τα αίτια τα αποδίδουν κυρίως στο κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ευδοκιμεί εξαιτίας του λανθασμένου οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, εντάσσουν στα αίτια και την έννοια της διαφορετικότητας είτε λόγω χρώματος είτε κάποιας αναπηρίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μαθητές με κοινά χαρακτηριστικά δημιουργούν ομάδα και ασκούν εκφοβισμό στους μαθητές εκτός της ομάδας (Hamarus & Kaikkonen, 2008. Thornberg, 2010). Οι παράγοντες αυτοί οδηγούν τον μαθητή – θύμα στην διατήρηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του (π.χ. εσωστρέφεια) και τον μαθητή-θύτη να εμφανίζει παραβατική συμπεριφορά μελλοντικά.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έρθουν σε επαφή με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή και να συνεργαστούν με τους γονείς του θύτη και του θύματος. Ακόμα, χρήσιμο θα ήταν να ενημερώσουν τους μαθητές για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και να δημιουργήσουν ομαδικές δραστηριότητες (π.χ. αθλητικές, καλλιτεχνικές) για τους μαθητές. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι σημαντική θα ήταν η παροχή βοήθειας από το βοηθητικό προσωπικό (π.χ. κοινωνικούς λειτουργούς) και η δημιουργία στοχευμένων εκπαιδευτικών πολιτικών.

Βιβλιογραφία

- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Pre-service teachers' responses to bullying scenarios. Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231.
- Bentley, K. M., & Li, A. K. (1996). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11(2), 153-165.
- Chaux E., Molano A., Podlesky P.,(2009). Socio-economic, Socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel Analysis, *Aggressive Behavior*, 35, 520-529.
- Dake, J, A., Price, J. H.,& Telljohann, S. K. (2003). The nature of extent of bullying at school. *Journal of school health*, 73(5), 173-180.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.
- Gini G., Pozzoli T., Borghi F., FranzoniL.,(2008).The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety, *Journal of School Psychology*, 46,617-638.

Hamarus P, Kaikkonen P. 2008. School bullying as a creator of pupil pressure. *Educational Research* 50: 333–345.

Juvonen J., Graham S., (2001). *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*, The Guilford Press: United States.

Koncherdefer - Ladd B., Pelletier M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization, *Journal of school psychology*, 46(4), 431-453.

L. B. Librojo, M. R. Garabiles, L. P. Alampay (2017). Brief report: Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students, *Journal of Adolescence*, 57, 18-22.

Moon B., Hwang H., McCluskey J., (2008). Causes of School Bullying: Empirical Test of a General Theory of crime, Differential Association Theory, and strain theory, *Crime & Delinquency*, 57(6), 849-877.

Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105-118.

Olweus, D. (1994). Bullying at school. In *Aggressive behavior* (pp. 97-130). Springer: US.

Olweus, D. (2003). *Bullying in schools: facts and intervention*.

Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 323-335.

Smith P., Ananiadou K. (2003). The Nature of School Bullying and the Effectiveness of School-Based Interventions, *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209.

Thornberg R., Schoolchildren's social representations on bullying causes, 2010, *Psychology in the schools*, 47, (4), 311-327.

Thornberg R., Schoolchildren's social representations on bullying causes, 2010, *Psychology in the schools*, 47, (4), 311-327.

Ttofi M., Farrington D., Friedrich L.(2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies, *Aggression and Violent Behavior*, 17, 405-412.

Wong D.,W., Lok D.,(2007). School bullying among Hong Kong Chinese Primary Schoolchildren, *Youth & Society*, 40(1), 35-40.

Zavraka M. (2010). Bullying and violence in schools: a new reality? *Psychiatrodi-kastiki*, 2, 10-11.

Βασικά προβλήματα συμπεριφοράς κατά την πορεία της ανάπτυξης του παιδιού: Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή και η διαταραχή διαγωγής.

Ταγτεβερενίδης Παύλος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτορας

ptagtes@yahoo.com

Περίληψη

Η εκπαιδευτική καθημερινότητα χαρακτηρίζεται από ποικίλες δυσλειτουργίες που τείνουν να παρεμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία της και τη στοχευόμενη αποτελεσματικότητά της. Τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών συνιστούν έναν συνήθη τέτοιο παράγοντα σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ανεξαρτήτως βαθμίδας. Ειδικότερα, η εναντιωματική προκλητική διαταραχή και η διαταραχή διαγωγής εντάσσονται στα προβλήματα συμπεριφοράς που είναι πιθανό να εκδηλώνονται στη σχολική τάξη και πράξη. Παρόλο που φαινομενικά παραπέμπουν σε ίδιας υφής ζητήματα, στην πραγματικότητα αποτελούν δύο διαφορετικές μορφές παθολογίας με ξεχωριστά χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες για την καθεμία από αυτές και εύλογα διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης ή διαχείρισής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Προβλήματα συμπεριφοράς, εναντιωματική προκλητική διαταραχή, διαταραχή διαγωγής.

Εισαγωγή

Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή και η διαταραχή διαγωγής συνιστούν δύο βασικές μορφές προβληματικής συμπεριφοράς, που μπορούν να εκδηλωθούν με ποικίλα συμπτώματα στις διάφορες ηλικιακές φάσεις της ζωής ενός παιδιού. Κατά κύριο λόγο εκκινούν ως έντονος αρνητισμός και ανυπακοή στην προσχολική ηλικία, εξελίσσονται ως επιθετική συμπεριφορά κατά την παιδική ηλικία και συνεχίζουν ως αντικοινωνικές εκδηλώσεις και ακραίες επιλογές στη φάση της εφηβείας (Wenar & Kerig, 2008). Η ποικιλία των συμπτωμάτων και οι συνέπειες που επιφέρουν καθιστούν τη σημασία των συγκεκριμένων προβληματικών συμπεριφορών κρίσιμη και αποφασιστική. Ο ρόλος των γονιών, αλλά και των δασκάλων, είναι πολύ σημαντικός ώστε να είναι εφικτός ο όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικός χειρισμός τους.

Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή

Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή (Oppositional Defiant Disorder) διατρέχει τις εξελικτικές περιόδους από τη νηπιακή ηλικία μέχρι την εφηβεία και διέπεται από ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά συμπτώματα. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη διαταραχή εμπεριέχει ανυπακοή, αρνητικές στάσεις, αντίθεση και επιθετικές ή εναντιωτικές συμπεριφορές (Wenar & Kerig, 2008). Αποτελεί μια συνήθη συμπεριφορά, η οποία φαινομενικά ταιριάζει σε παιδιά και σε εφήβους, αλλά, επειδή εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο ως προς τη συχνότητα και ως προς την ένταση, θεωρείται ότι απαιτεί αναγνώριση από ειδικούς. Οι συνεχείς και επίμονες εκδηλώσεις ανυπακοής και εχθρικής

εναντίωσης, η επαναλαμβανόμενη άρνηση του παιδιού να υπακούσει στους κανόνες και στις οδηγίες των μεγάλων, του περιβάλλοντος, των κοινωνικών συνόλων και των φορέων εξουσίας (π.χ. οι δάσκαλοι, οι γονείς και γενικότερα οι ενήλικες), η εκδήλωση εμπάθειας και μνησικακίας, η έλλειψη συνεργατικής διάθεσης, η εμπλοκή σε διενέξεις, η απώλεια της ψυχραιμίας, όλα αυτά αποτελούν εμφανή συμπτώματα τα οποία συμβάλλουν στη διάγνωσή της (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004). Επίσης, όχι σπάνια χρησιμοποιείται η ψευδολογία και διατυπώνονται πολλά ψέματα ή κατηγορίες εις βάρος άλλων ατόμων, ώστε να καλυφθεί η ατομική παραβατική ή γενικότερα άσχημη συμπεριφορά και να ενοχοποιηθούν άλλοι άνθρωποι. Έτσι, είναι μοιραίο να προκαλούνται διάφορα προβλήματα ανάμεσα στις σχέσεις αυτών των παιδιών με τα υπόλοιπα άτομα του περιβάλλοντός τους, μιας και αγνοούν τις αποδεκτές και τις θεμιτές κοινωνικά συμπεριφορές και δεν είναι σε θέση να ενταχθούν ομαλά και αποτελεσματικά στις κοινωνικές απαιτήσεις. Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται ομοφωνία ως προς κάποια γενικά γνωρίσματα της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής, ότι δηλαδή ο επιπολασμός της υπολογίζεται από δύο έως δεκαέξι τοις εκατό στον γενικό πληθυσμό, αλλά επιμένει στις μισές περιπτώσεις του πληθυσμού που θα εμφανιστεί, ότι κατά την πρώιμη παιδική ηλικία εμφανίζεται συνήθως στα αγόρια, αλλά κατά την εφηβεία στα κορίτσια, και ότι αποτελεί ένα από τα πιο κοινά και συνηθισμένα προβλήματα των παιδιών που παραπέμπονται σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Δεν υπάρχει, όμως, ομοφωνία για τις αιτίες που την προκαλούν με συνέπεια να έχουν διατυπωθεί απόψεις που την αποδίδουν σε φυσιολογικές συνθήκες που έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη του ατόμου (Campbell, 1995), κάποιες άλλες έρευνες τη συνδέουν με παράγοντες περιβαλλοντικούς ή κληρονομικούς (Burke, Loeber & Birmaher, 2002), ενώ υπάρχουν και απόψεις που τη συνδέουν με την ύπαρξη γνωστικών διαταραχών (Dodge, 1993).

Διαταραχή Διαγωγής

Η διαταραχή διαγωγής (Conduct Disorder) εμπεριέχει μοτίβα συμπεριφορές που επαναλαμβάνονται και παραβιάζουν επίμονα και συστηματικά βασικά δικαιώματα των άλλων ανθρώπων, καθώς και βασικούς κοινωνικούς κανόνες. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη διαταραχή εκδηλώνεται με συμπτώματα που εντοπίζονται εξίσου στην εναντιωματική προκλητική διαταραχή, όπως είναι οι διενέξεις, η ανυπακοή, οι ψευδολογίες, αλλά επιπλέον εμφανίζονται και άλλες, πιο σοβαρές και επικίνδυνες συμπεριφορές, όπως οι εκφοβισμοί, οι έντονες εκρήξεις θυμού, η σκληρότητα απέναντι σε ανθρώπους και σε ζώα, οι φυγές από το σχολείο ή από το σπίτι, οι κλοπές και οι εμπρησμοί. Τα παραπάνω συμπτώματα κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες: στην επιθετικότητα προς τους ανθρώπους και προς τα ζώα, στην καταστροφή της ιδιοκτησίας και της ξένης παρουσίας, στην απάτη ή την κλοπή και στις συχνές παραβιάσεις των κανόνων. Αυτή η αποκλίνουσα συμπεριφορά καθιστά ελαττωματική τη λειτουργικότητα του ατόμου σχεδόν σε όλες τις πτυχές της ζωής του: σε ενδοοικογενειακό, σε κοινωνικό και σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Spencer, 2009). Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται ομοφωνία ως προς κάποια γενικά γνωρίσματα της διαταραχής διαγωγής, ότι δηλαδή ο επιπολασμός της κυμαίνεται από ένα έως δέκα τοις εκατό, ότι η αναλογία είναι τέσσερα προς ένα πιο συνηθισμένη για το φύλο των αγοριών και ότι χρονικά μπορεί να

εκδηλωθεί είτε σε παιδικό στάδιο, πριν τα δέκα χρόνια, είτε σε εφηβικό στάδιο, μετά τα δέκα χρόνια της ζωής. Οι αιτίες που ευθύνονται για την εμφάνισή της διαθέτουν μεγάλη ποικιλία και αποδίδονται σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία σε βιολογικούς ή σε κοινωνικούς και οικογενειακούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, η απόδοση των αιτιών σε βιολογικούς λόγους υποστηρίζει ότι τα παιδιά με τέτοιες συμπεριφορές αδυνατούν να ελέγξουν ή να μεταβάλουν τον τρόπο έκφρασής τους και να συναισθανθούν τις ενδεχόμενες αρνητικές ή θετικές συνέπειες των επιλογών τους και των συμπεριφορών των άλλων (Matthys, Vanderschuren, Schutter & Lochman, 2012). Η απόδοση των αιτιών σε κοινωνικούς παράγοντες υποστηρίζει ότι αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν εξίσου προβλήματα στη χρήση της γλώσσας είτε έχουν ανατραφεί σε ελλιπώς προσεγμένα και ανεπαρκή σε μέριμνα και ερεθίσματα οικογενειακά περιβάλλοντα (Racz & McMahon, 2011).

Σχέση εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής και διαταραχής αγωγής

Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή θα μπορούσε κάλλιστα να χαρακτηριστεί ως ο προπομπός των διαταραχών αγωγής, αλλά εντοπίζονται αρκετές και ουσιώδεις διαφορές ανάμεσά τους (Wenar & Kerig, 2008). Ωστόσο, οι προκλητικές συμπεριφορές της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής περιορίζονται ως επί το πλείστον ή και αποκλειστικά στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος, ενώ στη διαταραχή αγωγής οι αντίστοιχες συμπεριφορές επεκτείνονται σε άλλα ευρύτερα περιβάλλοντα με τη μορφή καταπάτησης των δικαιωμάτων των άλλων ατόμων πέραν του οικογενειακού πλαισίου. Επίσης, τα συμπτώματα της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής εκτός του γεγονότος ότι δεν εμπεριέχουν παραβιάσεις των βασικών δικαιωμάτων των άλλων ή ουσιαστικών κοινωνικών κανόνων και συμβάσεων, είναι ηπιότερα και εντάσσονται στην κατηγορία της έκδηλης - μη καταστροφικής συμπεριφοράς. Τέλος, εκδηλώνονται κυρίως σε επίπεδο προσχολικής ηλικίας, ενώ η διαταραχή αγωγής εμφανίζεται κυρίως στη μέση παιδική ηλικία. Πάντως, η έκβαση των διαταραχών που αναφέρονται, ποικίλλει από παιδί σε παιδί και η αναπτυξιακή πορεία του καθενός καθορίζει την ακριβή πορεία τους.

Η εξέλιξη της Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής και της Διαταραχής Διαγωγής

Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή συνήθως εκκινά κατά την προσχολική ηλικία με τη μορφή της έντονης υπερκινητικότητας και της δυσκολίας στην προσαρμοστικότητα. Με την έναρξη της σχολικής φοίτησης αυτά τα παιδιά, παρόλο που φαινομενικά έχουν σκληρές συμπεριφορές, χαρακτηρίζονται από ελλιπή αυτοεκτίμηση, συναισθηματικές μεταπτώσεις και διακυμάνσεις, λιγοστά αποθέματα υπομονής και αυξημένη ευερεθιστικότητα, και ακόμη χειρότερα καταφεύγουν σε άσχημες επιλογές, όπως οι διενέξεις με τους ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας ή κοινωνικής δύναμης (π.χ. γονείς, δάσκαλοι), οι βρισιές ή το κάπνισμα. Κατά τη μέση παιδική ηλικία η συχνότητά της μειώνεται, αλλά αυξάνεται πάλι στην εφηβεία. Κατά την ανάπτυξη του παιδιού η εναντιωματική προκλητική διαταραχή συνυπάρχει στο πλαίσιο συννοσηρότητας με άλλες διαταραχές, όπως σε μεγάλο ποσοστό η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και

υπερκινητικότητας, οι μαθησιακές δυσκολίες λόγω της παρουσίας της υπερκινητικότητας, η κατάθλιψη ή ακόμη και η διπολική διαταραχή. Πάντως, η αύξηση της συχνότητας και της έντασης τέτοιων συμπεριφορών και η εμμονή τους σε μεταγενέστερες εξελικτικές περιόδους οδηγούν στον χαρακτηρισμό τους ως ψυχοπαθολογίας.

Οι πρώτες ενδείξεις της διαταραχής διαγωγής εμφανίζονται ήδη από τη βρεφική ηλικία σε επίπεδο ιδιοσυγκρασίας με τις διάφορες δυσκολίες που βιώνουν τα παιδιά ως βρέφη να προσαρμοστούν σε μεταβολές, σε ακανόνιστους ρυθμούς, ακόμη και σε πολύ μικρή ανεκτικότητα σε σωματικές επαφές (Moffitt, 1993). Μεγαλώνοντας και φτάνοντας στη νηπιακή ηλικία, αυτά τα παιδιά συμπεριφέρονται με ανυπάκουο τρόπο, δυσκολεύονται αφάνταστα να ανεχτούν την παραμικρή αντίρρηση ή τη ματαίωση των θελήσεών τους, υιοθετούν επιλογές έντονης επιθετικότητας και αντιμετωπίζουν ανυπέβλητες δυσκολίες στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων με τους συνομήλικους συμμαθητές και φίλους τους. Λίγο αργότερα, κατά τη σχολική ηλικία συνεχίζουν να εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές και πολύ περιορισμένες κοινωνικές σχέσεις, ενώ κατά το στάδιο της εφηβείας η επιθετική και η αντικοινωνική συμπεριφορά τους αυξάνεται και αποκτά διαστάσεις βιαιότητας, ψευδολογίας, κλοπής και ενδεχομένως μετατρέπεται σε χρήση ουσιών ή σε εκδήλωση τάσεων φυγής. Κατά την ανάπτυξη του παιδιού η διαταραχή διαγωγής συχνά συνυπάρχει στο πλαίσιο συννοσηρότητας με άλλες νευροσυμπεριφορικές διαταραχές, όπως είναι η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή υπερκινητικότητα και οι συναισθηματικές διαταραχές (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Σε περιπτώσεις όψιμης έναρξης στην εμφάνιση της διαταραχής διαγωγής οι παθολογικές συμπεριφορές είναι μικρότερης έκτασης και επίσης, το πιο πιθανό είναι αυτές να περιοριστούν ή να εκμηδενιστούν αμέσως μετά το τέλος του σταδίου της εφηβείας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Burke, J., Loeber, R., & Birmaher, B. (2002). Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder: a Review of the Past 10 years, Part II. *American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 41*, 1275-1293.

Campbell, S. (1995). Behavior problems in Preschool Children: A Review of Recent Research. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36*, 113-149.

Dodge, K. (1993). Social-Cognitive Mechanisms in the Development of Conduct Disorder and Depression. *Annual Review of Psychology, 44*, 559-584.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων – Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλαντζή – Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Matthys, W., Vanderschuren L., Schutter, D., & Lochman, J. (2012). Impaired Neurocognitive Functions Affect Social Learning Processes in Oppositional Defiant

Disorder and Conduct Disorder: Implications for Interventions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15, 234-246.

Moffitt, T. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.

Racz, S., & McMahon, R. (2011). The Relationship Between Parental Knowledge and Monitoring and Child and Adolescent Conduct Problems: A 10-Year Update. *Clinical Children and Family Psychology Review*, 14, 377-398.

Spencer, T. (2009). Issues in the Management of Patients with Complex Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Symptom. *CNS Drugs*, 23, 9-20.

Wenar, C., & Kerig, P. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητας. Εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές

Μισαηλίδης Γρηγόριος, M.Sc. Επιστήμες της Αγωγής, gmisailidi@sch.gr

Περίληψη

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) συνιστά μία από τις συχνότερες νευροσυμπεριφορικές διαταραχές που δημιουργεί προβλήματα στη ζωή του παιδιού και φυσικά το επηρεάζει και στην ενήλικη ζωή του. Η πρόωρη όμως διάγνωση σε συνδυασμό με την υποστήριξη του περιβάλλοντος του παιδιού και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μπορεί να μειώσει αισθητά τα συμπτώματα της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητας. Παρά τις σημαντικές εξελίξεις στο χώρο των ερευνών σχετικά με την ΔΕΠΥ, η μελέτη της δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα, αφού για να αποκτηθούν οι σφαιρικές και απαιτούμενες γνώσεις από τις μελέτες θα πρέπει να καλύπτουν δεδομένα από άλλες επιστημονικές ειδικότητες (παιδαγωγική, ψυχιατρική, επιδημιολογία, νευρολογία κ.α.). Στην παρούσα εργασία επιδιώχθηκε η καταγραφή στρατηγικών και τεχνικών παρέμβασης για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά.

Λέξεις-Κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, εκπαιδευτικός, παρεμβάσεις, στρατηγικές

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται όλο και πιο έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τις περιπτώσεις των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή/και υπερκινητικότητα. Το ενδιαφέρον αυτό αποτυπώνεται κατά κύριο λόγο σε ένα μεγάλο όγκο άρθρων και βιβλίων που έχουν γραφτεί σχετικά με τη συγκεκριμένη διαταραχή εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να υποστηριχθούν τα παιδιά αυτά μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σε γενικές γραμμές, αξίζει να παρατηρηθεί ότι πρόκειται για μία αναπτυξιακή διαταραχή η οποία εκδηλώνεται σε μαθητές σχολικής ηλικίας, οι οποίοι παρουσιάζουν μία συμπεριφορά που συχνά μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες και να επιδράσει με αρνητικό τρόπο στο βαθμό λειτουργικότητας τους μέσα στο σχολικό, το οικογενειακό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Kooij et al., 2010).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιδιώκεται να διερευνηθούν και να αναδυθούν παράμετροι οι οποίες σχετίζονται με τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή/και υπερκινητικότητα. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται μέσα από την ανασκόπηση της υφιστάμενης βιβλιογραφίας η ανάδειξη στρατηγικών και τεχνικών παρέμβασης για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ).

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής\ Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

Ο όρος διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- υπερκινητικότητας υποδηλώνει το συνδυασμό εκδήλωση περίπλοκων προβλημάτων. Με άλλα λόγια πρόκειται για έλλειμμα της ικανότητας του παιδιού να εστιάζει την προσοχή του σε μία συγκεκριμένη δραστηριότητα και παράλληλα, παρουσιάζει και εκδηλώνει υψηλά επίπεδα άσκοπων κινήσεων που δεν του επιτρέπουν να προσλαμβάνει τα αισθητηριακά ερεθίσματα προκειμένου να τα μετουσιώσει σε κοινωνικές και γνωστικές δομές (Στασινός, 2013).

Σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης της διαταραχής, τα στοιχεία της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας αναδεικνύουν ότι το ποσοστό κυμαίνεται στο 3- 7% του μαθητικού πληθυσμού ενώ παρατηρείται μια συνεχής αυξητική τάση. Αναφορικά με την αναλογία που υπάρχει ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, αυτή υπολογίζεται από 3:1 έως 5:1 (Πεχλιβανίδης και συν., 2012; Στασινός, 2013). Ενώ σε ό,τι αφορά την αιτιολογία, διαπιστώνεται από τα βιβλιογραφικά δεδομένα πως η αιτιολογία της διαταραχής δε μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια και κατ' επέκταση, δε μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με τους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στην εμφάνιση της ΔΕΠ-Υ (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ένα άλλο στοιχείο στο οποίο αξίζει να γίνει αναφορά, είναι το ζήτημα της συννοσηρότητας. Σε μεγαλύτερη συχνότητα εντοπίζεται η συνύπαρξη της ΔΕΠ-Υ με τη διαταραχή διαγωγής και την εναντιωματική προκλητική διαταραχή (Πολυχρονοπούλου, 2012). Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που η ΔΕΠ-Υ συνυπάρχει με αγχώδεις διαταραχές. Οι εκτιμήσεις που υπάρχουν κάνουν λόγο για ένα ποσοστό της τάξης του 25% με 35% των παιδιών. Άλλες δευτερογενείς διαταραχές που σχετίζονται με ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα και τα οποία συνυπάρχουν με τη ΔΕΠ-Υ είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, υπερβολική δειλία, η κοινωνική απομόνωση και η κατάθλιψη (Barkley, 2006; Στασινός, 2013).

Σύμφωνα με το DSM IV τα συμπτώματα της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας διακρίνονται σε τρεις βασικούς τύπους ενώ βασικό κριτήριο για τη διάγνωσή της αποτελεί η εμφάνιση μιας συμπεριφοράς άνω των 6 μηνών σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα. Στο πρώτο υπερισχύει αδυναμία συγκέντρωσης και προσοχής, είναι δηλαδή ιδιαίτερα έντονα το κριτήριο της διάσπασης προσοχής αλλά δεν πληρείται το κριτήριο της υπερκινητικότητας. Στο δεύτερο τύπο υπερισχύει η υπερκινητικότητα και ο παρορμητισμός, αλλά δεν πληρείται το κριτήριο της διάσπασης προσοχής κατά τους τελευταίους έξι μήνες. Στο τρίτο τύπο παρατηρείται ένας συνδυασμός των προηγούμενων, δηλαδή πληρούνται και τα δύο κριτήρια κατά τους τελευταίους έξι μήνες. Χαρακτηριστικό της τελευταίας περίπτωσης είναι το γεγονός ότι ένα παιδί μπορεί να διαγνωστεί με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα αλλά η υπερκινητικότητα του να μην είναι εμφανής ενώ, παράλληλα μπορεί να είναι παρόντα άλλα συμπτώματα (Fitzerald, Bellgrove & Gill, 2007; Ρούσσου, 2011; Πεχλιβανίδης και συν., 2012).

Η διάγνωση της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής όσο πιο έγκαιρα πραγματοποιηθεί, θα βελτιώσει την κοινωνική και σχολική προσαρμογή του αλλά και την ευρύτερη λειτουργικότητά του παιδιού. Με την έγκαιρη διάγνωση και ταυτόχρονα με άλλες παρεμβάσεις οι οποίες θα είναι πολυεπίπεδες εξαιτίας της φύσης της διαταραχής, θα μπορέσουν να αποφευχθούν οι ακραίες μορφές συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΕΠ-Υ αλλά και τα δευτερογενή προβλήματα που γεννούνται με την εξέλιξη της διαταραχής στο πέρασμα των χρόνων (Ρούσσου, 2011).

Στρατηγικές και τεχνικές παρέμβασης στην τάξη

Τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα, όπως επισημάνθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, αποτελούν μία ιδιαίτερα ανομοιογενή ομάδα. Για το λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίο, πριν το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής παρέμβασης να προηγείται μία προσεκτική και αναλυτική εκπαιδευτική αξιολόγηση προκειμένου να σκιαγραφηθεί το προφίλ του παιδιού. Το στοιχείο αυτό επιτρέπει τον εκπαιδευτικό της τάξης να σχεδιάσει τη διδασκαλία σε μια κατεύθυνση διαχείρισης των συγκεκριμένων δυσκολιών του εκάστοτε παιδιού, θέτοντας σαφείς και μετρήσιμους στόχους (Willcutt, et. al., 2005). Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν συνοπτικά μια σειρά από συμπεριφορικές και γνωστικές στρατηγικές και τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Στις παρεμβάσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολικό περιβάλλον σημαντικό ρόλο παίζουν οι στρατηγικές επαίνου της θετικής συμπεριφοράς, αγνόηση της ακατάλληλης, καθορισμό σαφών κανόνων και οδηγιών, αλλά και προσδοκιών, του εκπαιδευτικού. Έχει παρατηρηθεί πως παιδιά με ΔΕΠ-Υ (και όχι μόνο) αισθάνονται περισσότερο ασφαλής όταν γνωρίζουν ακριβώς τι περιμένουν οι άλλοι από εκείνα τόσο στο ακαδημαϊκό κομμάτι, όσο και σε αυτό της συμπεριφοράς (Παντελιάδου, 2008). Οι βασικές αρχές ενός συμπεριφορικού προγράμματος είναι:

- *Άμεση αντίδραση στη συμπεριφορά που εκδηλώνει το παιδί. Εφαρμογή επαίνου στην περίπτωση θετικής, τήρηση συνεπειών σε περίπτωση ακατάλληλης.*
- *Η συμπεριφορά-είτε θετική είτε ακατάλληλη- δεν πρέπει να παραβλέπεται, ενώ πρέπει πάντα να δίνονται οι απαραίτητες ενισχύσεις.*
- *Σημαντικότερες οι αμοιβές από τις ποινές. Η επιλογή και εφαρμογή ποινών πρέπει να γίνεται με προσοχή και να τηρείται η συνέπεια. Να γίνεται με σεβασμό στο παιδί, ήρεμα διακριτικά και μακριά από τους άλλους.*

Για την ενίσχυση και την εφαρμογή γνωστικών δεξιοτήτων και τον έλεγχο της συμπεριφοράς του παιδιού από τον ίδιο, οι τεχνικές που μπορεί να ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός είναι οι παρακάτω (Πεχλιβανίδης κ.ά., 2012; Κολιάδης, 2010):

- Αυτοκαθοδήγηση. Για παράδειγμα τοποθετείται πίνακας στη αίθουσα με το πρόγραμμα και τους στόχους. Κάθε μέρα το παιδί ελέγχει και τσεκάρει αν ακολουθήθηκε το πρόγραμμα και αν επετεύχθησαν οι ημερήσιοι στόχοι.

- Αυτοπαρατήρηση. Μια ενδεικτική δραστηριότητα παρέμβασης στο πλαίσιο της αυτοπαρατήρησης είναι η τοποθέτηση μιας κάρτας στο θρανίο του παιδιού, η οποία είναι χωρισμένη σε δύο στήλες (πχ. Συγκέντρωση της προσοχής για τουλάχιστον 15' - Διάσπαση της προσοχής και ενασχόληση με κάτι διαφορετικό από αυτό που έχει ζητηθεί από τον δάσκαλο). Επάνω από τις στήλες, βάζουμε τα σύμβολα (+) για την επιθυμητή συμπεριφορά και (-) για την μη επιθυμητή συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί το παιδί έτσι, ώστε κάθε φορά που ακούγεται ένας ήχος τον οποίο έχουν συμφωνήσει, το παιδί θα πρέπει να συμπληρώσει στην αντίστοιχη στήλη, αν συμπεριφέρεται ανάλογα με τους κανόνες. Η συμπεριφορά του παιδιού ελέγχεται αμέσως από τον δάσκαλο, ο οποίος αξιολογεί και την ορθότητα της επιλογής του παιδιού.
- Αυτοαξιολόγηση. Σε αυτή την περίπτωση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για παράδειγμα η 'τεχνική της χελώνας'. Κατά την εφαρμογή της τεχνικής όποτε το παιδί ακούει τη λέξη 'χελώνα' σταματά αμέσως ό,τι κάνει και τραβάει τα χέρια και τα πόδια στο σώμα του, όπως μία χελώνα. Στη συνέχεια, αναρωτιέται εάν αυτό που κάνει εκείνη τη στιγμή επιτρέπεται ή εάν κάνει αυτό που πρέπει την συγκεκριμένη ώρα. Στη συνέχεια περιγράφει τι πρέπει να κάνει για να ολοκληρώσει το έργο του. Θα μπορούσε να εφαρμοστεί αν το παιδί αντί να ασχολείται με την δραστηριότητα που του έχει ανατεθεί από τον εκπαιδευτικό, ζωγραφίζει στο τετράδιο του ή κοιτάει αφηρημένα έξω από το παράθυρο.
- Αυτοενίσχυση. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός χορηγεί στο παιδί μια κάρτα την οποία ονομάζουμε 'κάρτα για το σπίτι'. Πρόκειται για μία κάρτα σημειώσεων στην οποία περιλαμβάνονται συμπεριφορές που αναμένεται να κατακτηθούν από το παιδί και λειτουργούν ως στόχοι του προγράμματος. Μετά από κάθε σχολική ώρα ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί κάτω από τη στήλη κάθε συμπεριφοράς-στόχου (συμπεριφορά στόχος για παράδειγμα θα μπορούσε να είναι το να παραμένει συγκεντρωμένος στη δραστηριότητα που κάνει για 10'). Οι βαθμοί κυμαίνονται συνήθως μεταξύ 1-5. Αφού συμπληρωθεί η στήλη για κάθε περίοδο, ο εκπαιδευτικός υπογράφει την κάρτα και το παιδί την πηγαίνει στο σπίτι. Εφόσον οι βαθμοί είναι καλοί οι γονείς προσθέτουν και οι ίδιοι βαθμολογία. Σε διαφορετική περίπτωση, αφαιρούν. Οι βαθμοί αθροίζονται και ανταλλάσσονται με αμοιβές και πρόνοια τους οποίους ονομάζουμε ενισχυτές

Οι τεχνικές της τροποποίησης της συμπεριφοράς στηρίζονται στην έννοια της διαφορικής ενίσχυσης και εμπερικλείουν δύο αρχές. Πρώτον, την αρνητική ενίσχυση για την εκδήλωση της αρνητικής συμπεριφοράς και δεύτερον, τη θετική ενίσχυση για την εκδήλωση μιας θετικής συμπεριφοράς. Η τεχνική τροποποίησης της συμπεριφοράς στηρίζεται στη λειτουργική ανάλυση, ενώ υπάρχουν κανόνες που διέπουν τη συμπεριφορά οι οποίοι ονομάζονται συμπεριφορικές αρχές, ενώ κάθε συμπεριφορά αξιολογείται με βάση τις συνθήκες που υπάρχουν στο περιβάλλον του παιδιού. Για να κατανοηθεί καλά το σχήμα της τεχνικής, τα βήματα είναι τα εξής: προγενόμενα, συμπεριφορά, συνέπειες/ επακόλουθα. Τα επακόλουθα μπορεί να είναι θετικά, αρνητικά ή να μην υπάρχουν καθόλου επακόλουθα (Κάκουρος, 2008; Γιαννουλάκη, 2009).

Εναλλακτικές μέθοδοι που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για την τροποποίηση της συμπεριφορά του παιδιού με ΔΕΠ-Υ είναι (Κάκουρος, 2008; Γιαννουλάκη, 2009):

- Η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και γενικότερα των Νέων Τεχνολογιών
- Η αλληλοδιδασκαλία, που επιτρέπει την ενεργό ανάμειξη του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία
- Η μουσική προσέγγιση, όπως για παράδειγμα το σύστημα του Karl Orff
- Το θεραπευτικό παιχνίδι
- Η πολιτισμική αγωγή κατά την οποία το χρώμα, ο ήχος και η κίνηση μπορούν να λειτουργήσουν ευεργετικά και θεραπευτικά κατά τη διδακτική πράξη

Συμπεράσματα

Η ΔΕΠ-Υ συνιστά μία διαταραχή που εντοπίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα κατά την παιδοψυχιατρική διάγνωση, ενώ ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στις αρνητικές επιδράσεις που αυτήν έχει στην επικοινωνιακή συμπεριφορά του παιδιού αλλά και στη σχολική επίδοση. Αν και αποτελεί μια μία διαταραχή η οποία έχει μελετηθεί με συστηματικό τρόπο παρατηρείται ότι υπάρχει διάσταση απόψεων ανάμεσα στους ειδικούς επιστήμονες ως προς τους αιτιολογικούς παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνισή της. Στα βασικά χαρακτηριστικά ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ, με βάση τα πρωτογενή συμπτώματα, περιλαμβάνονται η αδυναμία συγκέντρωσης και προσοχής, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα.

Μέσα στο σχολικό περιβάλλον, για την άμβλυνση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό ο σχεδιασμός της διδασκαλίας να χαρακτηρίζεται από προσαρμοστικότητα και ευελιξία. Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών και τεχνικών που μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, η επιλογή των οποίων θα πρέπει να γίνεται με γνώμονα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του παιδιού. Τα βιβλιογραφικά δεδομένα αναγνωρίζουν ότι οι τεχνικές οι οποίες εστιάζουν σε ζητήματα αυτοελέγχου, αυτοκαταγραφής και αυτοδιαχείρισης μπορεί να φανούν ιδιαίτερα αποτελεσματικά στις περιπτώσεις των παιδιών με ΔΕΠΥ.

Βιβλιογραφία

Barkley, R. A. (2006). *Attention – Deficit Hyperactivity Disorder: A hand book for diagnosis and treatment*. New York: The Guilford Press, 3rd Edition.

Γιαννουλάκη, Τ. (2009). Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα και η αντιμετώπισή της στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 11, 121-128.

Fitzerald, M., Bellgrove, M. & Gill, M. (2007). *Handbook of Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. England: John Wiley & Sons, Ltd.

Kooij, S., Bejerot, S., Blackwell, A., Caci, H., Casas – Brugui, M.,..., Asherson, P. (2010). European Consensus Statement on Diagnosis and Treatment of adult ADHD, *BMC Psychiatry*, 10.

Κάκουρος, Α. (Επιμ.) (2008). *Το υπερκινητικό παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος:

ΓράφημαΠεχλιβανίδης, Α., Σπυροπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Α., Παπαχρήστου, Χ.Α., & Παπαδημητρίου, Γ.Ν. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) στους ενήλικες. Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Αρχεία ελληνικής ιατρικής*, 29(5), 562-576.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ρούσσου, Α., (2011). Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής. Στο Γ. Τσιαντής, & Σ. Μανωλόπουλος, (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής, Ψυχοπαθολογία*. (τομ.2, μέρος1) Αθήνα: Καστανιώτη

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Willcutt, E.G., Doyle, A.E., Nigg, J.T., Faraone, S.V., & Pennington, B.F. (2005). Validity of the executive function theory of ADHD: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57, 1336-1346.

Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της «Συστηματικής Αλληλεπιδραστικής Διδασκαλίας Γραφής» στη βελτίωση του γραπτού λόγου των κωφών και βαρήκοων μαθητών

Τατσιοπούλου Τριανταφυλλιά

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 , M.Ed., ttatsiopoulou@gmail.com

Επιβλέπων Καθηγητής Αγαλιώτης Ιωάννης

Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, iagal@uom.gr

Περίληψη

Οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές αποτελούν μια ιδιαίτερα ανομοιογενή ομάδα ως προς τις γλωσσικές τους δυνατότητες, το γνωστικό τους υπόβαθρο και τις επικοινωνιακές τους επιλογές. Παρά τις σημαντικές τεχνολογικές εξελίξεις και την έγκαιρη διάγνωση, οι μαθητές αυτοί εξακολουθούν να παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα στον γραπτό λόγο. Η παρούσα έρευνα-δράση μελετά την αποτελεσματικότητα της Στρατηγικής Αλληλεπιδραστικής Διδασκαλίας Γραφής (ΣΑΔΓ - Strategic Interactive Writing Instruction) σε 8 μαθητές Λυκείου με προβλήματα ακοής, που αντιμετώπιζαν προβλήματα γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση τόσο στο περιεχόμενο και τη δομή του γραπτού λόγου, όσο και στην ορθογραφία, το συντακτικό, τη γραμματική και τη στίξη σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως της αρχικής τους επίδοσης και του επικοινωνιακού τρόπου που χρησιμοποιούσαν. Επιπλέον, έδειξαν βελτίωση στο αναγνωστικό επίπεδό τους, καθώς και στη στάση τους προς τον γραπτό λόγο επιβεβαιώνοντας ευρήματα αντίστοιχων διεθνών ερευνών.

Λέξεις-Κλειδιά: γραπτός λόγος, κωφοί και βαρήκοοι μαθητές, νοηματική γλώσσα, συστηματική αλληλεπιδραστική διδασκαλία γραφής

Εισαγωγή

Η ομάδα των κωφών και βαρήκοων μαθητών χαρακτηρίζεται από μεγάλη ανομοιογένεια ως προς τον τρόπο επικοινωνίας, τις γλωσσικές δυνατότητες και το γνωστικό προφίλ. Η πρόοδος που έχει σημειωθεί τις δύο τελευταίες δεκαετίες στην έγκαιρη διάγνωση και την ακουολογική τεχνολογία είχε ως αποτέλεσμα να αλλάξουν οι γλωσσικές και επικοινωνιακές δυνατότητες και το προφίλ τους καθώς έχει βελτιωθεί η αντίληψη της ομιλίας και η πρόσβαση στον προφορικό λόγο (Mayer, 2013). Ωστόσο, παρά τη σημαντική πρόοδο που έχει καταγραφεί, οι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές εξακολουθούν να υπολείπονται των ακούντων μαθητών και να παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα στην ανάγνωση και στον γραπτό λόγο, καθιστώντας αναγκαία την εξεύρεση νέων πιο αποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων (Dostal & Wolbers, 2014).

Στρατηγική Αλληλεπιδραστική Διδασκαλία Γραφής

Η Συστηματική Αλληλεπιδραστική Διδασκαλία Γραφής-ΣΑΔΓ (Strategic Interactive Writing Instruction-SIWI) αποτελεί μια νέα διδακτική προσέγγιση για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου σε κωφούς και βαρήκοους μαθητές. Συγκεντρώνει εμπειρικές πρακτικές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές σε μαθητές του γενικού σχολείου με προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου αλλά επιπλέον έχει εξειδικευμένα χαρακτηριστικά που απευθύνονται στις μοναδικές γλωσσικές ανάγκες των κωφών και βαρήκοων μαθητών (Wolbers, Dostal, Graham, Branum-Martin, Kilpatrick, & Saulsbury, 2016).

Επτά είναι οι βασικές αρχές που συνθέτουν το πλαίσιο της ΣΑΔΓ:

- η αναλυτική διδασκαλία στρατηγικών και πρακτικών που χρησιμοποιούν οι έμπειροι συγγραφείς
- η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού στην συλλογική σύνθεση κειμένων
- η ισορροπία ανάμεσα στην ανάπτυξη τόσο του περιεχομένου όσο και της μορφής ενός κειμένου
- ο συνεχής διαχωρισμός, σύγκριση και αντιστοίχιση μεταξύ νοηματικής ή νοημάτων και του γραπτού λόγου
- η σταδιακή μείωση της ενίσχυσης και καθοδήγησης που προσφέρει ο εκπαιδευτικός
- η χρήση οπτικών βοηθημάτων
- η ύπαρξη ενός αυθεντικού κοινού στο οποίο απευθύνονται τα κείμενα των μαθητών (Wolbers, Dostal, & Bowers, 2011).

Η ΣΑΔΓ έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία για τη διδασκαλία διαφόρων ειδών του γραπτού λόγου, σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υψηλής και χαμηλής επίδοσης, με ήπια έως πολύ σοβαρή απώλεια ακοής, με διάφορες μεθόδους επικοινωνίας όπως η νοηματική γλώσσα, ο προφορικός λόγος, η ταυτόχρονη επικοινωνία (παράλληλη χρήση νοημάτων και προφορικού λόγου) ή συνδυασμό των παραπάνω. Η δυναμική της μεθόδου οφείλεται στο γεγονός ότι μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις διδακτικές ανάγκες τόσο των μαθητών εκείνων που έχουν ως πρώτη γλώσσα τη νοηματική, την οποία κατέχουν σε επαρκή βαθμό όσο και εκείνων που δεν έχουν επάρκεια ούτε στη νοηματική ούτε στον προφορικό λόγο (Wolbers, 2008a· Wolbers, 2008b· Wolbers, Dostal, & Bowers, 2011· Dostal & Wolbers, 2014· Dostal, Bowers, Wolbers, & Gabriel, 2015· Wolbers, Dostal, Graham, Cihak, Kilpatrick, & Saulsbury, 2015).

Η χαμηλή συχνότητα εμφάνισης της απώλειας ακοής, οι ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες των κωφών και βαρήκοων μαθητών, η ύπαρξη διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας και η διασπορά τους σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια δυσχεραίνουν την συστηματική έρευνα και αξιολόγηση τους. Ως αποτέλεσμα, είναι λίγες οι έρευνες τόσο διε-

θνός όσο και στην Ελλάδα που έχουν ως θέμα διδακτικές παρεμβάσεις που να στοχεύουν στη βελτίωση του γραπτού τους λόγου. Με την παρούσα έρευνα γίνεται μια προσπάθεια πειραματικής εφαρμογής της ΣΑΔΓ, προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και να εμπλουτισθεί η σχετική έρευνα για εκπαιδευτικά εργαλεία που αναπτύσσουν τις γλωσσικές δεξιότητες των κωφών και βαρήκοων μαθητών.

Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρέμβαση, η οποία διήρκεσε τρεις μήνες, συμμετείχαν οχτώ μαθητές της τελευταίας τάξης ενός ειδικού λυκείου για κωφούς και βαρήκοους μαθητές, το οποίο υιοθετεί την ολική επικοινωνία. Οι μαθητές, πέντε αγόρια και τρία κορίτσια, ηλικίας 19-24 χρόνων, χωρισμένοι σε τμήματα ανάλογα με την επίδοσή τους, ήταν όλοι τους προγλωσσικά κωφοί, χωρίς άλλες αναπηρίες, με το βαθμό της ακουστικής απώλειας να κυμαίνεται από 30dB έως 100dB. Στην παρούσα εργασία ακολουθήθηκε η πρακτική έρευνα δράσης, στα πλαίσια της οποίας χρησιμοποιήθηκε ενδοομαδικός πειραματικός σχεδιασμός (within-group experimental design) και πιο συγκεκριμένα έγινε σχεδιασμός διακεκομμένης χρονολογικής σειράς (interrupted time series) (Creswell, 2016).

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής:

α) για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου χρησιμοποιήθηκε ρουμπρίκα αξιολόγησης με τρεις κατηγορίες ενώ κριτήριο επίσης αποτέλεσε ο αριθμός των λέξεων. Η πρώτη κατηγορία, τα Πρωταρχικά χαρακτηριστικά, αξιολογεί το περιεχόμενο, τη δομή και την έκφραση και πιο συγκεκριμένα τον πλούτο των επιχειρημάτων, την πληρότητα στην ανάπτυξη του θέματος, την συνοχή, την ύπαρξη εισαγωγής και επιλόγου και το ύφος του κειμένου. Η δεύτερη κατηγορία, οι Συμβάσεις γραπτού λόγου, αξιολογεί την χρήση κεφαλαίου γράμματος, την στίξη και την ορθογραφία. Η τρίτη κατηγορία, το Γλωσσικό πλαίσιο, αξιολογεί τη γραμματική και το συντακτικό και πιο συγκεκριμένα, τον αριθμό των ελλειπτικών προτάσεων, τη σύνδεση μεταξύ κύριων προτάσεων, τη σύνδεση μεταξύ κύριων και δευτερευουσών προτάσεων, τον αριθμό των προθετικών και επιρρηματικών φράσεων, τον αριθμό των συνδετικών λέξεων και φράσεων και την σωστή χρήση του ρήματος, τομείς, που οι περισσότεροι κωφοί και βαρήκοοι μαθητές, παρουσιάζουν προβλήματα ακόμη και στις μεγαλύτερες τάξεις του λυκείου. Οι δεξιότητες βαθμολογούνται από 0 έως 3 με το 0 να δηλώνει την έλλειψη της δεξιότητας και το 3 την πλήρη ανάπτυξη της.

β) για την αξιολόγηση της ανάγνωσης χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο των Kelly, Albertini, και Shannon (2001) που αποτελείται από τρεις δοκιμασίες. Αρχικά ζητείται από τους συμμετέχοντες να εντοπίσουν μια λάθος πρόταση η οποία παρεμβάλλεται σε ένα κείμενο, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο οι συμμετέχοντες διαβάζουν προσεκτικά και κατανοούν επαρκώς ώστε να αναγνωρίσουν την πρόταση που δεν βγάζει νόημα ή δεν ταιριάζει στο συνολικό πλαίσιο του κειμένου. Έπειτα τους ζητείται να γράψουν την κεντρική ιδέα του κειμένου έχοντας μπροστά τους το κείμενο και στη συνέχεια να απαντήσουν σύντομα σε τρεις ερωτήσεις περιεχομένου χωρίς όμως να

μπορούν να ανατρέξουν στο κείμενο. Τόσο η κεντρική ιδέα όσο και οι ερωτήσεις περιεχομένου αποτελούνται από τρία σημεία, με την κάθε ερώτηση να βαθμολογείται με τρεις βαθμούς, ένα βαθμό για κάθε σημείο.

γ) για την αξιολόγηση της στάσης των κωφών και βαρήκοων μαθητών απέναντι στον γραπτό λόγο χρησιμοποιήθηκε το Writing Attitude Survey των Campbell-Hill και Ruptic (1994), ένα ερωτηματολόγιο με 14 ερωτήσεις που απαντώνται με τη βοήθεια κλίμακας Likert 5 σημείων: καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου σχετικά με τα είδη κειμένων που τους αρέσει να γράφουν.

Στην αρχή της διδακτικής παρέμβασης διδάχθηκε ο τρόπος ανάπτυξης της παραγράφου, με τη χρήση της παραγράφου χάμπουργκερ, ενός γραφικού οργανωτή που οπτικοποιεί τα συστατικά μιας παραγράφου. Χρησιμοποιήθηκε επίσης το μνημονικό βοήθημα POSTER (Plan, Organize, Scribe, Translate, Edit, Revise), που περιγράφει τα βήματα στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, προσαρμοσμένα στους κωφούς και βαρήκοους μαθητές (Wolbers, 2007a). Κατά τη διάρκεια του μαθήματος κάθε φορά που ένας μαθητής πρότεινε μια ιδέα κατά τη διάρκεια της συνεργατικής γραφής, αν αυτή ήταν μια σχεδόν τυπική πρόταση γραπτού λόγου, η εκπαιδευτικός φρόντιζε να την εμπλουτίσει και να την επεκτείνει με την προσθήκη επιπλέον προτάσεων, λεξιλογίου ή με τη χρήση μεταφορικού λόγου. Αν αυτή περιείχε στοιχεία νοηματικής ή ήταν αποκλειστικά στη νοηματική, η εκπαιδευτικός, επιδείκνυε, σύγκρινε και αντιπαρέβαλε τον τρόπο με τον οποίο η πρόταση του μαθητή θα μπορούσε να αποδοθεί στον γραπτό λόγο.

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της μεθόδου είναι ότι καλλιεργεί τη μεταγλωσσική ενημερότητα ανάμεσα στην γλώσσα της πλειοψηφίας και τη νοηματική γλώσσα. Ο εκπαιδευτικός συγκρίνει τη γραμματική και το συντακτικό των δύο γλωσσών, εμπλουτίζει το λεξιλόγιο ή διδάσκει αναλυτικά γλωσσικά στοιχεία είτε της μιας είτε της άλλης γλώσσας όποτε χρειαστεί ενώ η μέθοδος μπορεί να εφαρμοσθεί στη διδασκαλία όλων των ειδών του γραπτού λόγου (Wolbers, Dostal, Graham, Cihak, Kilpatrick, & Saulsbury, 2015). Η σύγκριση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους μπορεί να εκφραστεί μια ιδέα βελτιώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες και στις δύο γλώσσες ανεξάρτητα από το αρχικό επίπεδο γλωσσικής επάρκειας ενώ η συλλογική συμμετοχή στην κατασκευή νοήματος κατά τη διάρκεια της γραπτής διαδικασίας ενισχύει την ανάπτυξη και των δύο γλωσσών (Dostal, Bowers, Wolbers, & Gabriel, 2015).

Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής του πριν και μετά την παρέμβαση και των εξαρτημένων κατηγορικών μεταβλητών που αξιολογούν την επίδοση των μαθητών στις κατηγορίες Πρωταρχικά χαρακτηριστικά, Συμβάσεις γραπτού λόγου και Γλωσσικό πλαίσιο καθώς πρόκειται για κατηγορικές μεταβλητές. Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής του πριν και μετά την παρέμβαση και της εξαρτημένης μεταβλητής του αριθμού των λέξεων πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test καθώς η εξαρτημένη μεταβλητή είναι συνεχής.

Συμπεράσματα

Από τη σύγκριση των γραπτών δειγμάτων των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση στα Πρωταρχικά χαρακτηριστικά, στην δομή, την οργάνωση των πληροφοριών, τη συνοχή των ιδεών και στην παραγωγή μεγαλύτερων εκθέσεων, ευρήματα που συμφωνούν με τις έρευνες της Wolbers (2007a ·2008b) για την ανάπτυξη του επιχειρηματικού λόγου σε κωφούς και βαρήκοους μαθητές. Στην πρώτη έρευνα της Wolbers (2007a) παρατηρήθηκε βελτίωση και ως προς το ύφος, όπως και στην παρούσα παρέμβαση μέσα από την προσπάθεια των μαθητών να λάβουν υπόψη τους το κοινό στο οποίο απευθύνονται, προσαρμόζοντας κατάλληλα το ύφος τους. Το γεγονός ότι οι μαθητές μετά το τέλος της παρέμβασης ήταν σε θέση να ενσωματώσουν πληροφορίες και να δημιουργήσουν κείμενα με σαφή δομή και συνοχή επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες (Wolbers, 2008a· Wolbers, Dostal, Graham, Branum-Martin, Kilpatrick & Saulsbury, 2016) όπου οι μαθητές βελτιώθηκαν ως προς την ύπαρξη ξεκάθαρης εισαγωγής και προλόγου, την αναλυτική παράθεση λεπτομερειών στην ανάπτυξη του θέματος και στη συνοχή.

Οι μαθητές στην παρούσα παρέμβαση μπόρεσαν επίσης να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επιχειρηματικού λόγου, να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευχέρεια και να εκφράσουν πιο σύνθετο λόγο, ευρήματα που συμφωνούν με αυτά των Wolbers (2008a, 2010) και Wolbers, Dostal & Bowers (2011) οι μαθητές παρουσίασαν αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα στην πολυπλοκότητα και την ακρίβεια της γλώσσας καθώς και στα χαρακτηριστικά του επιχειρηματικού και αφηγηματικού λόγου. Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο που πρέπει να τονιστεί είναι ότι στην παρούσα παρέμβαση μειώθηκαν τα στοιχεία της νοηματικής γλώσσας στον γραπτό λόγο των μαθητών, στοιχείο που εμφανίζεται στις έρευνες των Wolbers, Bowers, Dostal & Graham (2014) και των Wolbers, Graham, Dostal, Bowers, (2014). Παρά την αισθητή όμως μείωση αυτών των στοιχείων, αυτά εξακολουθούν να υφίστανται κάτι που οι Wolbers, Graham, Dostal και Bowers (2014) αποδίδουν τόσο στο μεγαλύτερο μήκος των εκθέσεων όσο και στην ατελή ακόμα χειρισμό των σωστών γραμματικών και συντακτικών δομών από τους μαθητές.

Σχετικά τις Συμβάσεις γραπτού λόγου, οι μαθητές στην παρούσα παρέμβαση παρουσίασαν μικρή αλλά όχι στατιστικά σημαντική διαφορά, σε αντίθεση με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Wolbers, 2007a ·2008b). Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι οι μαθητές είχαν ήδη σε αυτή την κατηγορία υψηλά ποσοστά πριν την παρέμβαση, επομένως ήταν αναμενόμενη μια μικρή μόνο βελτίωση. Η στατιστικά σημαντική βελτίωση που παρουσίασαν οι μαθητές της παρούσας παρέμβασης στην τρίτη κατηγορία της ρουμπρίκας που αξιολογεί το συντακτικό και τη γραμματική συμφωνεί με τα ευρήματα της Wolbers, (2008a·2008b) και των Wolbers, Dostal και Bowers (2011), με τους μαθητές στις έρευνες τους να παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση στην πολυπλοκότητα του λόγου και την τήρηση των κανόνων της γραμματικής. Οι μαθητές στην παρούσα παρέμβαση αύξησαν τη χρήση συνδετικών λέξεων και φράσεων, μπόρεσαν

να συνθέσουν πιο πολύπλοκα κείμενα με περισσότερες δευτερεύουσες προτάσεις, περισσότερες προθετικές και επιρρηματικές λέξεις και φράσεις και έκαναν λιγότερα λάθη στην σωστή κλίση των ρημάτων.

Ένα ενδιαφέρον σημείο σχετικά με την ορθή χρήση της γλώσσας που παρατηρείται στην παρούσα παρέμβαση αφορά τη μη στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον αριθμό των ελλειπτικών προτάσεων καθώς οι μαθητές δεν βελτιώθηκαν αρκετά ώστε να καταγραφεί σημαντική διαφοροποίηση. Η μη σημαντική διαφοροποίηση μπορεί να ερμηνευθεί από το μεγαλύτερο μήκος των εκθέσεων άρα και τη μεγαλύτερη πιθανότητα να εμφανισθούν ελλειπτικές προτάσεις. Επιπλέον, οι μαθητές έχοντας φθάσει στην τελευταία τάξη του λυκείου έχουν ήδη παγιωμένες γλωσσικές δομές, που απαιτούν μεγάλη προσπάθεια και περισσότερο χρόνο για να αλλάξουν. Με το τελευταίο συμφωνούν οι Dostal και Wolbers (2014), καθώς στη δική τους παρέμβαση, αν και αυξήθηκε ο αριθμός των λέξεων στις εκθέσεις των μαθητών, δεν βελτιώθηκε η πολυπλοκότητα των προτάσεων τους. Όπως τονίζουν, απαιτείται πολύ περισσότερος χρόνος από μια σύντομη διδακτική παρέμβαση για να μπορέσει να διαφοροποιηθεί ουσιαστικά η οργάνωση του λόγου των κωφών και βαρήκοων μαθητών σε επίπεδο πρότασης.

Ως προς τον αριθμό των λέξεων, αυτός παρουσίασε πολύ σημαντική μεταβολή με τον μέσο όρο να αυξάνεται από τις 95 στις 222 λέξεις. Η αύξηση του μήκους των εκθέσεων καταγράφεται και στις έρευνες των Wolbers, Graham, Dostal, Bowers, (2014) και Dostal και Wolbers (2016) όπου οι μαθητές υπερδιπλασίασαν τον αριθμό των λέξεων, με τους χαμηλής επίδοσης μαθητές να παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη αύξηση. Στην παρούσα παρέμβαση όλοι οι μαθητές είχαν μεγάλη θετική διαφοροποίηση μετά την παρέμβαση, κάτι που αποτυπώνεται και στις έρευνες της Wolbers, (2010) και των Wolbers, Dostal και Bowers (2011).

Σχετικά με το τεστ της ανάγνωσης, η αδυναμία των περισσότερων μαθητών πριν την παρέμβαση να εντοπίσουν την άσχετη πρόταση, να διατυπώσουν την κεντρική ιδέα και να απαντήσουν στις ερωτήσεις περιεχομένου συμφωνεί με τα αντίστοιχα ευρήματα και των Marschark, Sapere, Convertino, Mayer, Wauters και Sarchet (2009). Η εφαρμογή της ΣΑΔΓ επέφερε βελτίωση στην κατανόηση του δεύτερου κειμένου. Αν και στον εντοπισμό της άσχετης πρότασης σημειώθηκε μικρή μόνο διαφοροποίηση, όλοι οι μαθητές με τις πιο χαμηλές επιδόσεις κατάφεραν να σημειώσουν πρόοδο στη διατύπωση της κύριας ιδέας και στις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις περιεχομένου. Η βελτίωση της ανάγνωσης, που καταγράφηκε στην παρούσα παρέμβαση, συμφωνεί με τα ευρήματα της Wolbers (2007a·2008a·2008b) όπου, όπως και στην παρούσα μελέτη, αν και η ανάγνωση δεν αποτελεί κύριο στόχο της παρέμβασης, παρουσιάζει σημαντική θετική διαφοροποίηση.

Τα ευρήματα από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια σχετικά με τη στάση των κωφών και βαρήκοων μαθητών προς τον γραπτό λόγο δείχνουν την αλλαγή που φέρνει η εφαρμογή της ΣΑΔΓ ως προς τον τρόπο που οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν τη γραφή αλλά και ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως συγγραφέα. Οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια πριν την παρέμβαση αποτυπώνουν την αρνητική

στάση προς τον γραπτό λόγο και τη συγγραφή εκθέσεων (Albertini & Schley, 2011) με τους μαθητές να δηλώνουν πόσο λίγο τους αρέσει να γράφουν είτε μόνοι τους στο σπίτι είτε στο σχολείο και τη μικρή εμπιστοσύνη που έχουν στις γραπτές τους ικανότητες. Ωστόσο, μετά την παρέμβαση καταγράφεται σημαντική μεταβολή, με τους μαθητές να εκφράζουν την επιθυμία να γράφουν περισσότερο, ιδιαίτερα στο σχολείο, μαζί με τους συμμαθητές τους, περισσότερες εκθέσεις ή να κάνουν ασκήσεις που βελτιώνουν τον γραπτό τους λόγο, να αυξάνουν τα είδη του γραπτού λόγου, που τους αρέσει να γράφουν και κυρίως να εκφράζουν θετική στάση προς τον γραπτό λόγο.

Συνοψίζοντας, η ΣΑΔΓ είναι προσαρμοσμένη στις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των κωφών και βαρήκοων παιδιών και λαμβάνει υπόψη της τη μεγάλη διαφοροποίηση που τους χαρακτηρίζει ως προς την γλώσσα που χρησιμοποιούν και το επίπεδο επάρκειας της γλώσσας αυτής. Η ΣΑΔΓ μπορεί να ανταποκριθεί σε μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά προφίλ και διαφορετικής δυναμικότητας, ανεξαρτήτως του σημείου εκκίνησης εφαρμογής της μεθόδου (Wolbers, Graham, Dostal, & Bowers, 2014). Στοχεύει τόσο στις υψηλής τάξης δεξιότητες όπως είναι το περιεχόμενο και η δομή όσο και στις χαμηλής τάξης δεξιότητες όπως είναι η ορθογραφία, το συντακτικό, η γραμματική, η στίξη, αποδέχεται κάθε επικοινωνιακό μέσο που οι μαθητές επιλέγουν και προσπαθεί αξιοποιώντας τις υπάρχουσες γλωσσικές δυνατότητες τους, να τους καταστήσει ικανούς να εκφράσουν σωστά δομημένο και διατυπωμένο γραπτό λόγο (Dostal & Wolbers, 2014).

Βιβλιογραφία

- Albertini, A., J., & Schley, S. (2011). Writing: Characteristics, Instruction and Assessment. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education: Volume 1* (pp. 123–135). New York, NY: Oxford University Press.
- Campbell-Hill, B., & Ruptic, C. (1994). *Practical aspects of authentic assessment: Putting the pieces together*. Norwood, MA: Christopher-Gordon
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Dostal, M., H., & Wolbers, A., K. (2016). Examining Student Writing Proficiencies Across Genres: Results of an Intervention Study. *Deafness & Education International*, 18:3, 159-169
- Dostal, H., Bowers, L., Wolbers, K. & Gabriel, R. (2015). “We are authors”: A qualitative analysis of deaf students writing during one year of Strategic and Interactive Writing (SIWI). *Review of Disability Studies International*, 11(2), 1-19
- Dostal, M., H., & Wolbers, A., K., (2014). Developing Language and Writing Skills of Deaf and Hard of Hearing Students: A Simultaneous Approach. *Literacy Research and Instruction*, 53, 245–268

- Kelly, R., Albertini, J., & Shannon, N. (2001). Deaf College Students' Reading Comprehension and Strategy Use. *American Annals of the Deaf*, 146(5), 385-400
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, M., C., Mayer, C., Wauters, L., & Sarchet, T. (2009). Are Deaf Students' Reading Challenges Really About Reading? *American Annals of the Deaf*, Volume 154, Number 4, 357-370
- Mayer, C., (2013). Sign Bilingualism in the Age of the Cochlear Implant. Ανακτήθηκε στις 30 Μαρτίου, 2017 από: www.earfoundation.org.uk/files/download/577
- Wolbers, K., (2007a). Strategic and Interactive Writing Instruction (SIWI) Apprenticing deaf students in the construction of informative texts (Doctoral dissertation, Michigan State University). *Dissertation Abstracts International*, 68. 09A.
- Wolbers, A., K. (2008a). Using Balanced and Interactive Writing Instruction to Improve the Higher Order and Lower Order Writing Skills of Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 13 (2), 257-277.
- Wolbers, K. (2008b). Strategic and Interactive Writing Instruction (SIWI): Apprenticing deaf students in the construction of English text. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 156, 299-326
- Wolbers, K. (2010). Using ASL and print-based sign to build fluency and greater independence with written English among deaf students. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 10, 99-125
- Wolbers, A., K., Graham, C., S., Dostal, M., H., Bowers, M., L. (2014). A description of ASL features in writing. *Ampersand* 1, 19-27
- Wolbers, A., K., Dostal M. H., & Bowers M., L. (2011). "I Was Born Full Deaf." Written Language Outcomes After 1 Year of Strategic and Interactive Writing Instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 19--38.
- Wolbers, A., K., Bowers, M., L., Dostal, M. H., & Graham, C., S. (2014). Deaf writers' application of American Sign Language knowledge to English. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17:4, 410-428
- Wolbers, A., K., Dostal, H., Graham, S., Cihak, D., Kilpatrick, J., & Saulsbury, R. (2015). The writing performance of elementary students receiving Strategic and Interactive Writing Instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Advanced online publication. <http://jdsde.oxfordjournals.org/> doi: 10.1093/deafed/env022
- Wolbers, K., Dostal, H., Graham, S., Branum-Martin, L., Kilpatrick, J. & Saulsbury, R. (2016). Strategic and Interactive Writing Instruction: An efficacy study in grades 3-5. *Theory and Practice in Teacher Education*. Trace: Tennessee Research and Creative Exchange

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού σε ενήλικη με νοητική αναπηρία. Μελέτη περίπτωσης

Παπαστεργιοπούλου Κωνσταντία

*M.Sc. Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση
koppara84@gmail.com*

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο που αφορά σε μια μελέτη περίπτωσης, αναδεικνύονται πτυχές που σχετίζονται με το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού σε ενήλικη με νοητική αναπηρία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο αυτοπροσδιορισμός συνιστά ένα συνδυασμό δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων οι οποίες καθιστούν ικανό ένα άτομο να εκδηλώνει αυτορρυθμιζόμενες, αυτόνομες και προσανατολισμένες προς το στόχο συμπεριφορές, αξιοποιήθηκε το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού του Wehmeyer και το εκπαιδευτικό μοντέλο αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Πραγματοποιήθηκε αρχική και τελική αξιολόγηση με την Κλίμακα Αυτοπροσδιορισμού της Arc και την κλίμακα αυτοπροσδιορισμού AIR- Self-Determination Scale. Με βάση τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης κρίθηκε σημαντικό να ενδυναμωθεί η ικανότητα του ατόμου με νοητική αναπηρία να θέτει στόχους, να σχεδιάζει τον τρόπο με τους οποίους θα επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει και να ελέγχει τα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης ανέδειξαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και την ανάγκη συστηματοποίησης σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τον αυτοπροσδιορισμό.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοπροσδιορισμός, νοητική αναπηρία, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μελέτη περίπτωσης

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος βρίσκεται το ζήτημα του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων με νοητική αναπηρία. Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού έχει προσεγγιστεί με ποικίλους τρόπους από τους ερευνητές οι οποίοι εξαρτώνται από το θεωρητικό υπόβαθρο του ερευνητικού τους προσανατολισμού. Σε γενικές γραμμές, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το ζήτημα του αυτοπροσδιορισμού είναι άρρηκτα συνυφασμένο με την κατοχή δεξιοτήτων, γνώσεων και χαρακτηριστικών τα οποία παρέχουν στο άτομο την ικανότητα να εξασφαλίσει μια ποιότητα ζωής αλλά και να αποκτήσει τον έλεγχο σε βασικές πτυχές της καθημερινότητά τους (Wehmeyer, 2005).

Η σημασία και η αναγκαιότητα μελέτης του αυτοπροσδιορισμού και της διδασκαλίας των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με νοητική αναπηρία απορρέει από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε προγράμματα που απο-

βλέπουν στην ενδυνάμωση του αυτοπροσδιορισμού. Επίσης, συνδέεται με τη συστηματοποίηση των προσπαθειών που καταβάλλονται στην κατεύθυνση αναγνώρισης της σημασίας του αυτοπροσδιορισμού στην ποιότητα ζωής των ατόμων με νοητική αναπηρία. Ωστόσο, στην ελληνική πραγματικότητα, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ελάχιστα είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν χώρα για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού. Κατά συνέπεια, κρίνεται αναγκαίο και σημαντικό να αναδειχθεί η σημασία συστηματοποίησης σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τον αυτοπροσδιορισμό ήδη από τις μικρές ηλικίες σε άτομα με νοητική αναπηρία, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα ζωής τους ως ενήλικες (Καρτασίδου, 2009· Καρτασίδου, Λ., & Αγαλιώτης, 2009).

Αυτοπροσδιορισμός και νοητική αναπηρία

Κατά το παρελθόν επικρατούσε η άποψη ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία δεν έχουν τη δυνατότητα να αυτοπροσδιορίζονται και να κάνουν επιλογές. Η επικρατούσα αυτή η άποψη συνδέεται με την παρερμηνεία της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού και τη σύνδεσή της με το γεγονός ότι παραπέμπει στη δυνατότητα ενός ατόμου να κάνει τα πάντα μόνος του, αυτόνομα. Το στοιχείο αυτό όμως, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, διότι επί της ουσίας ο αυτοπροσδιορισμός αφορά στην παροχή ευκαιριών προκειμένου να αξιοποιήσουν στο μέγιστο τις ικανότητές τους και να συμμετέχουν στο βαθμό που το επιτρέπουν αυτό οι δυνατότητές τους- στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος και λήψης αποφάσεων (Wehmeyer & Schwartz, 1998· Wehmeyer, Agran & Hughes, 2000).

Η Αμερικανική Ένωση για τη Νοητική Αναπηρία επισημαίνει, σχετικά με το ζήτημα του αυτοπροσδιορισμού, ότι συνιστά μια από τις σημαντικές διαστάσεις της ποιότητας ζωής για τα άτομα με νοητική αναπηρία (Schalock, 1996). Μέσα από μια σειρά ερευνητικών δεδομένων έχει διαφανεί ότι υπάρχει θετική συσχέτιση με την ποιότητα ζωής των ατόμων αυτών (Wehmeyer & Schwartz, 1998). Στη σημερινή εποχή, όπως σημειώνει ο Wehmeyer (1998) η εκπαιδευτική ψυχολογία αναδεικνύει με ξεκάθαρο τρόπο ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία μπορούν να ρυθμίσουν η συμπεριφορά τους και να γίνουν λιγότερο εξαρτημένα από τους άλλους, να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους αλλά και να κάνουν προσωπικές επιλογές. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ακόμα, ότι θα πρέπει να δίνεται έμφαση όχι στον απόλυτο έλεγχο του ατόμου αλλά στην παροχή ευκαιριών για επιλογές, στην εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού καθώς επίσης την ενίσχυση της συμμετοχής των ατόμων με νοητική αναπηρία στην κοινότητα. Το γεγονός ότι ένα άτομο δεν μπορεί να αυτονομηθεί εντελώς δεν σημαίνει ότι δεν είναι σε θέση να εμπλακεί σε αποφάσεις οι οποίες επηρεάζουν τη ζωή του (Wehmeyer, Agran & Hughes, 2000).

Οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού

Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού, λήφθηκε υπόψη ότι ο αυτοπροσδιορισμός συνιστά ένα συνδυασμό από δεξιότητες, γνώσεις και πεποιθήσεις που καθιστούν ικανό το άτομο να εμπλέκεται σε στοχοκατευθυνόμενη, αυτορυθμιζόμενη, αυτόνομη συμπεριφορά (Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer, 1998). Εστιάζοντας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε θα πρέπει να επισημανθεί ότι απέβλεπε στην ενδυνάμωση της ικανότητας ενός ενήλικου ατόμου με νοητική αναπηρία να θέτει στόχους, να σχεδιάζει τον τρόπο με τους οποίους θα επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει και να ελέγχει τα αποτελέσματα.

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος απέβλεπαν στο να κατανοήσει το άτομο τον τρόπο με το οποίο θα πρέπει να θέτει ένα στόχο με βάση τις ανάγκες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά της. Επίσης, επιδιώχθηκε να μπορεί να κάνει επιλογές οι οποίες θα τη βοηθήσουν στην επίτευξη του στόχου που έχει θέσει και να καταστρώνει ένα σχέδιο το οποίο να περιλαμβάνει τις ενέργειες που θα τη βοηθήσουν να επιτύχει τον επιδιωκόμενο στόχο. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα απέβλεπε στο να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να εκτιμά και να ελέγχει τα αποτελέσματα των ενεργειών της και των επιλογών της, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της αλλά και να κάνει τροποποιήσεις και αλλαγές στο σχέδιο της όταν αυτό είναι αναποτελεσματικό.

Αρχική αξιολόγηση του επιπέδου αυτοπροσδιορισμού

Πριν από το σχεδιασμό του προγράμματος, πραγματοποιήθηκε αρχική αξιολόγηση κατά την οποία αξιοποιήθηκε αφενός, η κλίμακα αυτοπροσδιορισμού της ARC και αφετέρου, η κλίμακα AIR. Απώτερος στόχος της αρχικής αξιολόγησης του παιδιού με τη βοήθεια των κλιμάκων αυτοπροσδιορισμού ήταν η διερεύνηση του επιπέδου του αυτοπροσδιορισμού, ώστε το πρόγραμμα που επρόκειτο να σχεδιαστεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά του παιδιού.

Οι δύο κλίμακες λειτούργησαν συμπληρωματικά και ανέδειξαν ότι το άτομο πριν από την εφαρμογή του προγράμματος διέθετε ένα ικανοποιητικό επίπεδο αυτοπροσδιορισμού. Ωστόσο, αναγνωρίστηκε ότι υπήρχαν ποιοτικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού, ανάμεσα δηλαδή, στην αυτορρύθμιση, την ψυχολογική ενδυνάμωση, την αυτονομία στο άτομο με νοητική αναπηρία και την συνειδητοποίηση του εαυτού. Τα αποτελέσματα της αρχικής αξιολόγησης ανέδειξαν την ανάγκη εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο να εστιάζει στη στοχοθέτηση και στην απόδοση στην επίτευξη του στόχου, καθώς οι βαθμολογίες σε αυτό το κομμάτι ήταν ιδιαίτερα χαμηλές.

Σχεδιασμός και υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος

Αναφορικά με τις βασικές αρχές του προγράμματος θα πρέπει να επισημανθεί ότι λήφθηκαν υπόψη τα βασικά χαρακτηριστικά της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς τα οποία συνιστούν προϊόντα ανάπτυξης συστατικών στοιχείων της συμπεριφοράς, όπως είναι για παράδειγμα η δυνατότητα επιλογών, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων, ο καθορισμός στόχων, η αυτογνωσία. Σε αυτό το πλαίσιο λήφθηκε ακόμα υπόψη το λειτουργικό μοντέλο αυτοπροσδιορισμού όπως αυτό αναπτύχθηκε από τον Wehmeyer και τους συνεργάτες του και το οποίο βασίζεται στις αρχές της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, αναγνωρίζοντας ότι το εκάστοτε άτομο έχει το αδιαμφισβήτητο και αναφαίρετο δικαίωμα του αυτοκαθορισμού, των επιλογών, των προτιμήσεων αλλά και της εξασφάλισης μιας καλύτερης ποιότητας ζωής. Δε θα πρέπει να παραληφθεί ότι το λειτουργικό μοντέλο του αυτοπροσδιορισμού εστιάζει σε βασικά συστατικά της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς τα οποία είναι η αυτονομία, η αυτορρύθμιση η ψυχολογική ενδυνάμωση και η συνειδητοποίηση του εαυτού- αυτοπραγμάτωση (Wehmeyer, 1999).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε, αξιοποίησε μεθόδους και στρατηγικές όμοιες με αυτές που σε άλλα προγράμματα για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού. Σύμφωνα με τους Wehmeyer, Agran & Hughes (2000) οι μέθοδοι και οι στρατηγικές που αξιοποιούνται στα προγράμματα αυτά είναι οι στρατηγικές της αυτοκαταγραφής και της κατευθυνόμενης στοχοθέτησης-που αξιοποιήθηκαν και στη προκειμένη περίπτωση- καθώς επίσης, η στρατηγική της αυτοπαρακολούθησης, κατά την οποία το άτομο παρατηρεί κατά πόσο και σε ποιο βαθμό έχει καταφέρει να αποδώσει σωστά την επιθυμητή συμπεριφορά και σε ποιο βαθμό έχουν ικανοποιηθεί τα προκαθορισμένα κριτήρια.

Για την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων στοχοθεσίας και επίτευξης που ήταν και το ζητούμενο στο πρόγραμμα αυτό, επιδιώχθηκε ο εντοπισμός αλλά και η διατύπωση συγκεκριμένων ρεαλιστικών και εφικτών στόχων, η ανάπτυξη σχεδίων και δραστηριοτήτων αλλά και η δράση για την επίτευξή τους (Wehmeyer, 1998· Wehmeyer & Schalock, 2001). Οι στόχοι στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σχετίζονταν με πτυχές της καθημερινότητας του ατόμου και απέβλεπαν στην ενδυνάμωση της ανεξαρτησίας του ατόμου αλλά και στην εξασφάλιση της ποιότητας ζωής.

Στην πράξη ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στηρίχθηκε στο Εκπαιδευτικό μοντέλο της Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης (The Self Determined Learning Model of Instruction). Το εν λόγω μοντέλο μέσα από τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων, της ανεξάρτητης δράσης, της αυτοαξιολόγησης και των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο με νοητική αναπηρία να βελτιώσει την επίδοσή του σε εξωσχολικά περιβάλλοντα (Agran, Blanchard, & Wehmeyer, 2000· Palmer & Wehmeyer, 2003· Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug, & Martin, 2000).

Τα πλεονεκτήματα που ενέχει το μοντέλο αυτό και τα οποία λήφθηκαν υπόψη στην προκειμένη περίπτωση είναι το γεγονός ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα μεγάλο φάσμα ηλικιών, εμπλέκει τα άτομα σε μία διεργασία αυτορυθμιζόμενης επίλυσης προβλήματος, κατά την οποία θέτουν μόνοι τους στόχους, στηριζόμενοι στις προτιμήσεις, στις επιθυμίες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπτύσσουν και εφαρμόζουν σχέδια δράσης προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έθεσαν και αυτοαξιολογούν την πρόοδό τους προκειμένου να μπορέσουν να ρυθμίσουν την μάθησή τους και να αναθεωρήσουν τους στόχους, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο (Martin, Mithaug, Cox, Peterson, Van Dycke, & Cash, 2003)..

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, την αρχική αξιολόγηση και τις ανάγκες του παιδιού επιλέχθηκαν οι θεματικές ενότητες του προγράμματος οι οποίες σχετίζονταν με δραστηριότητες ανεξάρτητης διαβίωσης. Απώτερος στόχος των δραστηριοτήτων ήταν η ενδυνάμωση της ικανότητας του ατόμου να θέτει στόχους οι οποίοι να σχετίζονται με τις καθημερινές ανάγκες της ενήλικης καθώς επίσης, η ενδυνάμωση της αυτονομίας και της αυτοεξυπηρέτησης του ατόμου μέσα και έξω από το σπίτι. Κατά τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος οι βασικές στρατηγικές που αξιοποιήθηκαν ήταν η επίλυση προβλήματος, η λήψη απόφασης, η συζήτηση, οι λίστες αυτοκαταγραφής, η κλιμακούμενη καθοδήγηση, η αυτοαξιολόγηση και η ανατροφοδότηση.

Τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού προγράμματος για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού

Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από την τελική αξιολόγηση που υλοποιήθηκε με την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος διαπιστώθηκε σε ένα πρώτο επίπεδο ότι ήταν αισθητή η βελτίωση στο συνολικό επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού. Πιο συγκεκριμένα, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση του παιδιού καθώς κατέστη πιο προσεκτική στους στόχους που θέτει αλλά και στον τρόπο που ενεργεί για να τους επιτύχει. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες όπως για παράδειγμα η έρευνα των Palmer και Wehmeyer (2003) καθώς και η έρευνα των Palmer, Wehmeyer, Gipson και Agran (2004), οι οποίες ανέδειξαν ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες κατάφεραν να ξεπεράσουν τις προσδοκίες επίτευξης των στόχων και να παρουσιάσουν σημαντικές βελτιώσεις στις δεξιότητες σκοποθεσίας (Palmer & Wehmeyer, 2003). Δε θα πρέπει να παραληφθεί ακόμα ότι υπήρξε διαφοροποίηση στις εκτιμήσεις του παιδιού και των κηδεμόνων για τον αυτοπροσδιορισμό. Η διαφοροποίηση αυτή που παρατηρήθηκε κατά την αρχική αξιολόγηση μειώθηκε σε σημαντικό βαθμό μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Σχετικά με τα οφέλη εφαρμογής ενός προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού σε ένα ενήλικο άτομο με νοητική αναπηρία, ένα πρώτο στοιχείο το οποίο είναι σημαντικό να σημειωθεί αφορά στο γεγονός ότι οι στρατηγικές που αξιοποιήθηκαν αποδείχθηκαν ιδιαίτερα βοηθητικές για το παιδί. Η πιο σημαντική από όλες, η οποία συνέβαλλε στη βελτίωση του παιδιού ήταν αυτή της αυτοαξιολόγησης,

όπου το παιδί παρατηρούσε τον εαυτό του και έκρινε σε ποιο βαθμό εργάστηκε σωστά. Οι εκτιμήσεις σχετικά με το κατά πόσο πέτυχε ή όχι το στόχο που τίθονταν σε κάθε ενότητα, παρουσίαζαν μια σταδιακή βελτίωση. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες όπως για παράδειγμα από την έρευνα των Columbus και Mithaug (2003, όπως αναφέρεται στο Martin, Mithaug, Cox, Peterson, Van Dycke, & Cash, 2003) η οποία είχε αναδείξει ότι η παροχή στρατηγικών στους μαθητές όπως το να παρατηρούν και να κρίνουν οι ίδιοι οι μαθητές την αποτελεσματικότητά τους, να θέτουν στόχους και να χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης, να παρακολουθούν οι ίδιοι τις όποιες αλλαγές και να προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους μεθόδους, τους βοήθησε να αποκτήσουν ανεπτυγμένη αίσθηση του ελέγχου και των κινήτρων για μάθηση, υψηλότερα επίπεδα επιτυχίας και μεγαλύτερα επίπεδα ανεξάρτητης επίδοσης (Martin, Mithaug, Cox, Peterson, Van Dycke, & Cash, 2003).

Ένα δεύτερο στοιχείο σχετικά με τα οφέλη του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι το γεγονός ότι το παιδί μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος συνέχισε να προσπαθεί να λειτουργεί και να σκέφτεται ακολουθώντας τα όσα έμαθε από το πρόγραμμα. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες όπως για παράδειγμα η έρευνα που υλοποιήθηκε από τους Agran, Blanchard και Wehmeyer (2000), η οποία ανέδειξε ότι η εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Μοντέλου της Αυτοπροσδιοριζόμενης Μάθησης, συνέβαλλε στην διατήρηση των αλλαγών που συντελέστηκαν στους συμμετέχοντες και μετά από την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Agran, Blanchard, Wehmeyer και Hughes το 2002, σε νέους με νοητική αναπηρία και αναπτυξιακές διαταραχές οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν στη χρήση του συγκεκριμένου μοντέλου. Ωστόσο, η μικρή χρονική διάρκειά του δεν επέτρεψε τη γενίκευση και σε άλλα περιβάλλοντα και συνθήκες πέραν των θεματικών ενοτήτων στα οποία ε-νεπλάκη.

Από τα αποτελέσματα του προγράμματος αναδεικνύεται ακόμα, η σημαντικότητα διδασκαλίας των δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού σε άτομα με νοητική αναπηρία καθώς παρέχουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία στο άτομο με νοητική αναπηρία να καλλιεργήσει μια σειρά δεξιοτήτων, γνώσεων και χαρακτηριστικών τα οποία παρέχουν στο άτομο την ικανότητα να εξασφαλίσει μια ποιότητα ζωής αλλά και να αποκτήσει τον έλεγχο σε βασικές πτυχές της καθημερινότητάς του. Ο αυτοπροσδιορισμός και η ενδυνάμωσή του συνιστά μια από τις σημαντικές διαστάσεις της ποιότητας ζωής για τα άτομα με νοητική αναπηρία καθώς τα άτομα αυτά μπορούν να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους και να γίνουν λιγότερο εξαρτημένα από τους άλλους, να εκφράσουν τις προτιμήσεις τους αλλά και να κάνουν προσωπικές επιλογές (Wehmeyer, 1998· Wehmeyer & Schwartz, 1998).

Επίλογος

Η διαδικασία της αξιολόγησης, του σχεδιασμού και της υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος συνέβαλλε στη σύνδεση της θεωρίας με την πρακτική εφαρμογή,

επέδρασε θετικά σε όλους τους εμπλεκόμενους καθώς επίσης, ανέδειξε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και την ανάγκη συστηματοποίησης σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τον αυτοπροσδιορισμό από μικρή ηλικία σε άτομα με νοητική αναπηρία προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα ζωής τους ως ενήλικες.

Βιβλιογραφία

AIR Self-Determination Scale (1994). *Κλίμακα Αυτοπροσδιορισμού AIR* (Μετάφραση του Οδηγού Χρήστη και των Ερωτηματολογίων Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Κατεύθυνση Ειδική Αγωγή Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Argan, M., Blanchard, C., & Wehmeyer, M. (2000). Promoting Transition Goals and Self – determination through student self – directed learning: The Self – Determined Learning Model of Instruction, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(4), 351-364

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). *A practical guide to teaching self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children

Καρτασίδου, Λ. (2009). Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Καρτασίδου, Λ., & Αγαλιώτης, Ι., (2009). Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού στα ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»* (1243-1252). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Martin, J., Mithaug, D., Cox, P., Peterson, L., Van Dycke, J., & Cash, M. (2003). Increasing Self-Determination: Teaching Students to Plan, Work, Evaluate, and Adjust, *Exceptional Children*, 69(4), 431-46.

Palmer, S.B. & Wehmeyer, M.L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school, *Remedial and Special Education*, 24(2), 115-126.

Palmer, S., Wehmeyer, M., Gipson, K., & Argan, M. (2004). Promoting Access to the General Curriculum by Teaching Self – Determination Skills, *Exceptional Children*, 70(4), 427-439

Schalock, R. L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In R. Schalock (Ed.), *Quality of life: Conceptualization and measurement*, Vol. I (123-139). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Wehmeyer, M.L. (1998). Self-Determination and Individuals with significant disabilities. Examining Meanings and Misinterpretations. *The association for persons with Severe Handicaps*, 23(1), 5-16

Wehmeyer, M. L. (1999). A Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction. In: *Focus On Autism and Other Developmental Disabilities*, 14 (1), 53-62.

Wehmeyer, M.L. (2005). Self-Determination and Individuals With Severe Disabilities: Re-examining Meanings and Misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120.

Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Agran, M., Mithaug, D.E., & Martin, J.E. (2000). Promoting Casual Agency. The Self-Determined Model of Instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 439-453.

Wehmeyer, M., Argan, M. & C. Hughes (2000). A National Survey of Teachers Promotion of Self – Determination and Student – Directed Learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), 58-68

Wehmeyer, M.L., & Schalock, R.L. (2001). Self-Determination and Quality of Life: Implications for Special Education Services and Supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-16.

Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 3–12.

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συμπεριληπτικό σχολείο της νέας εποχής και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Χασαπογιάννης Ιωάννης-Ευάγγελος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc Φιλοσοφίας
ghasapogiannis@gmail.com

Περίληψη

Η καταγραφή του κλινικού προφίλ από τα θεσμικά κέντρα διάγνωσης (πρώην ΚΕ.Δ.Υ νυν ΚΕ.Σ.Υ) αποτελεί το σπουδαιότερο μέρος της σύνταξης ενός προγράμματος διδασκαλίας προσαρμοσμένο στις εξατομικευμένες ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι να παρουσιάσει την αναγκαιότητα της συνεργασίας του δασκάλου της γενικής τάξης με τους διαγνωστικούς φορείς με σκοπό την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συμπεριληπτικό σχολείο της νέας εποχής. Επιπλέον μέσω της παρούσας εργασίας αναδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου που διαδραματίζει η σύνταξη ενός άρτιου και έγκυρου κλινικού προφίλ στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που απευθύνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού. Παράλληλα υπερθεματίζεται η αξία της συμπερίληψης των παιδιών με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο ως μια νέα μορφή εκπαίδευσης που θα βασίζεται στη φιλοσοφική αρχή «ένα σχολείο για όλους».

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, μαθησιακές δυσκολίες, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, κλινικό προφίλ, κέντρα διάγνωσης.

Εισαγωγή

Η Ειδική Εκπαίδευση αποτελεί έναν σχετικά νέο κλάδο των Ανθρωπιστικών Επιστημών ο οποίος έχει ως αντικείμενο τη συστηματική μελέτη και την αντιμετώπιση παιδιών και εφήβων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο σε επίπεδο μάθησης όσο και συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 «η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ορίζεται ως το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Άρθρο 1, παράγραφος 1). Ως προς το περιεχόμενό της μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία τροποποίησης των μεθόδων διδασκαλίας στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού αλλά και ως μια πρακτική παρέμβασης στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη σχολική τους καθημερινότητα (Στασινός, 2016). Στις μέρες μας, παρόλη τη δύσκολη οικονομική συγκυρία, η Ειδική Αγωγή φαίνεται να απασχολεί όλο και περισσότερο την ελληνική πολιτεία, η οποία με τις ενέργειές της επιδιώκει την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της καθιέρωσης της συμπεριληπτικής – ολικής εκπαίδευσης σε όλα τα σχολεία της χώρας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το ειδικό επιστημονικό περιοδικό της νέας δομής Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ) συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της

γενικής τάξης και με γνώμονα το κλινικό προφίλ του κάθε μαθητή σχεδιάζουν και υλοποιούν το εκάστοτε ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Συμπερίληψη - Ολική Εκπαίδευση

Η μέχρι πρότινος παραδοσιακή προσέγγιση της ειδικής αγωγής που περιλάμβανε την ένταξη των παιδιών με μαθησιακές ανεπάρκειες σε ξεχωριστές τάξεις του συνηθισμένου σχολείου κρίθηκε από την πράξη ανεπαρκής και αναποτελεσματική. Έτσι τα τελευταία 25 χρόνια ένας νέος όρος ακούγεται όλο και περισσότερο στον εκπαιδευτικό χώρο, ο όρος συμπερίληψη, ο οποίος εμπεριέχει την ένταξη του παιδιού με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες σε μια τάξη με κανονικούς μαθητές με στόχο τη βελτίωση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής του ζωής στο σχολείο (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Ο ακριβής καθορισμός του όρου συμπερίληψη είναι δύσκολο να διατυπωθεί καθώς το περιεχόμενό του δεν μπορεί να περιοριστεί στη βάση ενός μοντέλου φοίτησης του παιδιού στο σχολείο. Η «συμπερίληψη» είναι φιλοσοφία ζωής. Βασική επιδίωξη του συμπεριληπτικού σχολείου είναι η συμμετοχή του παιδιού που μειονεκτεί σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες όμοιες με αυτές των συνομηλίκων του και όχι μία απλή χωροταξική ενσωμάτωση, η οποία υποδηλώνει απλά τη συνύπαρξη σε κοινούς χώρους (Τάφα, 1998). Σύμφωνα με την κυβερνητική Πράσινη Βίβλο της Μ. Βρετανίας τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που λαμβάνουν την εκπαίδευσή τους σε κανονικά σχολεία πρέπει να συμμετέχουν πλήρως με τους συμμαθητές τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μέσα σε μία κοινή σχολική τάξη, με κοινό δάσκαλο και Ωρολόγιο πρόγραμμα τα παιδιά αυτά έχουν ίσα δικαιώματα για ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση, ακαδημαϊκή επιτυχία και κοινωνική δράση. Η έννοια της συμπεριληπτικής ή ολικής εκπαίδευσης στην πραγματική της σημασία περιλαμβάνει τον καθένα αλλά και όλους, απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και η εφαρμογή της αφορά στον σχεδιασμό μιας στρατηγικής που θα προάγει τη συνεργασία και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Στασινός, 2016).

Η συμπεριληπτική φιλοσοφία της εκπαίδευσης έχει τις απαρχές της στο πρώτο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων σύμφωνα με το οποίο «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα» και επομένως έχουν ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από την πνευματική και σωματική τους ακεραιότητα. Δεν επικεντρώνεται σε κάποια δομή της εκπαίδευσης αλλά εστιάζει σε ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από μια βαθιά αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος στοχεύει στη δημιουργία ενός ενιαίου εκπαιδευτικού πλαισίου που θα προωθεί τη συνεργατικότητα, την αλληλεγγύη και τη συμμετοχικότητα χωρίς παράλληλα να υποβαθμίζει τη μοναδικότητα και την αυτονομία της προσωπικότητας του ανθρώπου.

Μια τέτοια προσέγγιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ουτοπία στις μέρες μας, αν αναλογιστεί κανείς την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία μας, όμως η άρση των κοινωνικών ανισοτήτων και ο αγώνας για ίση

μεταχείριση των άνισων δεν παύει να αποτελεί το ζητούμενο του σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου των ίσων ευκαιριών στη ζωή και στην εκπαίδευση (Κασίδης, Αποστολίδου, & Δουφεξή, 2015).

Κλινικό προφίλ- Αξιολόγηση- Διάγνωση

Σύμφωνα με τον Στασινό το κλινικό προφίλ ενός μαθητή περιέχει το σύνολο των χαρακτηριστικών του, είτε θετικών είτε αρνητικών, και των σημαντικών διαφορών που αυτά παρουσιάζουν συγκρινόμενα με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Περιλαμβάνεται στη γνωμάτευση που συντάσσει η επιστημονική ομάδα του Κ.Ε.Σ.Υ, είναι μοναδικό για κάθε μαθητή και καθορίζει τον τρόπο της διδακτικής παρέμβασης (Στασινός, 2016).

Σε μια διαγνωστική εκτίμηση παρουσιάζονται στοιχεία από το ατομικό ιστορικό του παιδιού, όπως πληροφορίες για την κύηση και τον τοκετό, την ανάπτυξή του, τον ιατρικό του φάκελο, το οικογενειακό περιβάλλον κα. Επιπλέον παρατίθενται πληροφορίες για τη σχολική του προσαρμογή, την κοινωνική του συμπεριφορά του, την εξωτερική του εμφάνιση, τις γνωστικές του δεξιότητες και τη μαθησιακή του ετοιμότητα. Ομοίως πολλές φορές εμπεριέχονται διάφορες απόψεις των γονέων για την κατάσταση του παιδιού τους. Οι πληροφορίες αυτές, μαζί με την περιγραφική έκθεση αξιολόγησης που αποστέλλει ο εκπαιδευτικός της τάξης, συνεκτιμώνται από το εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό του Κ.Ε.Σ.Υ. του οποίου τα μέλη συντάσσουν την τελική γνωμάτευση. Η τελική γνωμάτευση περιγράφει τον τύπο, το μέγεθος και τον βαθμό των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή, καθορίζει τη δομή της εκπαίδευσης που θα φοιτήσει, υποδεικνύει το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα παρακολουθήσει, υπαγορεύει τον τρόπο που θα αξιολογείται η επίδοσή του και γενικότερα προδιαγράφει την πορεία του εντός, και σε μεγάλο βαθμό, εκτός σχολείου. Στην πραγματικότητα από την αξιοπιστία της περιγραφικής έκθεσης αξιολόγησης εξαρτάται η πορεία του μαθητή στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και κατ' επέκταση στη μετέπειτα ζωή του (Παντελιάδου, 2000).

Φορείς διάγνωσης - Από τα Κ.Δ.Α.Υ στα Κ.Ε.Σ.Υ.

Οργανωμένη προσπάθεια προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών έχουμε ουσιαστικά για πρώτη φορά στην Ελλάδα τη δεκαετία του '80 με τη θεσμοθέτηση από την πολιτεία του νόμου 1143/1981 που καθορίζει ότι η γνωμάτευση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών θα γίνεται από τους Ιατροπαιδαγωγικούς Σταθμούς, τους Σχολικούς και τους Ψυχολογικούς Σταθμούς και τις κατά τόπους περιφερειακές υπηρεσίες του υπουργείου Υγείας (ΦΕΚ 80/Α' /31.31981). Τα κέντρα αυτά προσέφεραν γνωμάτευση και όχι διάγνωση. Ο όρος διάγνωση εμφανίζεται για πρώτη φορά το 2000 με τον νόμο 2817/2000. Με τον νόμο αυτό δημιουργούνται τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) με σκοπό την προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης κατόπιν αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών του μαθητή (ΦΕΚ 78/2000).

Το 2008 έρχεται ο νόμος 3699 του Υπουργείου Παιδείας και μετονομάζει την προϋπάρχουσα δομή διάγνωσης και υποστήριξης σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης, τα γνωστά ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ο νόμος αυτός προέβλεπε πως η διάγνωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες θα διενεργείται ύστερα από αξιολόγηση από τη διεπιστημονική ομάδα των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. η οποία θα αποτελείται από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή (Στασινός, 2016). Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ έχουν ως κύρια αρμοδιότητά τους την ανίχνευση και διαπίστωση του είδους και το βαθμού των δυσκολιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Επίσης εισηγούνται την κατάρτιση εξατομικευμένων ή ομαδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης, προτείνουν για την παρακολούθηση της κατάλληλης τάξης, υποδεικνύουν τη φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα, παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη και ενημέρωση στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων, συντάσσουν εξατομικευμένες εκθέσεις αξιολόγησης για την πορεία των μαθητών που ακολουθούν εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης κα (ΦΕΚ 199/2008).

Πρόσφατα με τον Νόμο 4547/2018 για τις νέες δομές εκπαίδευσης τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. μετονομάστηκαν σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Σ.Υ.) διατηρώντας τους κεντρικούς τους άξονες και τις αρμοδιότητές τους. Με τον νέο νόμο σε κάθε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης συγκροτείται μια Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ) με στόχο τη διάγνωση, την αξιολόγηση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Το πρωτοβάθμιο αυτό όργανο έχει την ευθύνη για τη σύνταξη και την υλοποίηση ενός βραχυχρόνιου εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης σε μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση ή τη συμπεριφορά. Πριν την εφαρμογή του προγράμματος, ενημερώνονται οι γονείς και, αν η τριμελής επιτροπή το κρίνει, ζητείται η συνδρομή του Κ.Ε.Σ.Υ. Στη συνέχεια και μετά το πέρας της ολοκλήρωσης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, πραγματοποιείται η αξιολόγηση του προγράμματος από το επιστημονικό προσωπικό των Κ.Ε.Σ.Υ και επανεξετάζεται η πορεία του μαθητή, ώστε να αποφασισθεί αν ο μαθητής παραμένει στην τάξη του ή θα παραπεμφθεί για περαιτέρω αξιολόγηση και φοίτηση σε κάποια δομή ειδικής αγωγής. (ΦΕΚ 102 /2018).

Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο συμπεριληπτικό σχολείο της νέας εποχής

Η εφαρμογή ενός εξειδικευμένου προγράμματος για την υπέρβαση των ειδικών εκπαιδευτικών δυσκολιών ενός μαθητή απαιτεί, πέραν των άλλων παραγόντων, και την ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού της κανονικής τάξης. Ο ρόλος του κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός καθώς από αυτόν εξαρτάται η επιτυχία ή η αποτυχία της εκάστοτε εκπαιδευτικής παρέμβασης (Στασινός, 2013). Ειδικότερα στο συμπεριληπτικό σχολείο οι αρμοδιότητές του εκπαιδευτικού της σχολικής τάξης αυξάνονται, αφού πρέπει να

διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του ενεργοποιώντας όλους τους μαθητές, δυνατούς και αδύνατους.

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μπορεί να ανιχνεύει το είδος και το μέγεθος των μαθησιακών δυσκολιών ενός μαθητή και να αξιολογεί τις ειδικές εκπαιδευτικές του ανάγκες (Κασσωτάκης, 1999). Άλλωστε αυτός είναι που θα προτείνει στους γονείς να επισκεφθούν τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης για μια πιο έγκυρη και εμπειριστατωμένη γνώμη πάνω στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί τους. Επίσης είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας μέσα στην τάξη που θα διευκολύνει την ομαλή συνύπαρξη όλων των μαθητών, ώστε να αποφευχθεί ο στιγματισμός και η απομόνωση των ετερόκλητων μαθησιακά μαθητικών ομάδων (Δόικου, 2000). Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι ο δάσκαλος της συμπεριληπτικής τάξης, προκειμένου να ανταπεξέλθει στις εκπαιδευτικές του υποχρεώσεις, οφείλει να είναι άρτια καταρτισμένος και πολύ σωστά ενημερωμένος πάνω σε ζητήματα ειδικής αγωγής. Επιπλέον πρέπει να έχει υιοθετήσει μια θετική στάση απέναντι στην ειδική αγωγή και στη συμπερίληψη, ώστε να μπορεί να συνεργάζεται με τους αρμόδιους φορείς και το ειδικό επιστημονικό προσωπικό για το καλό των μαθητών του (Κουντουριώτου & Δημακοπούλου, 2014).

Συμπεράσματα

Οι απαιτήσεις των καιρών επιτάσσουν αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος και μια εξολοκλήρου διαφορετική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο αποτελεί ανάγκη αλλά και δικαίωμα της ευρύτερης κοινωνίας. Όπως είναι φυσικό στο επίκεντρο μιας τέτοιας ριζικής αλλαγής βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι με τη στάση τους, τον τρόπο οργάνωσης του μαθήματος και τις διδακτικές τους πρακτικές μπορούν να υποστηρίξουν ένα τόσο δύσκολο εγχείρημα. Ο δάσκαλος της τάξης, εκτός των άλλων, εμπλέκεται και στη διαδικασία διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών γι' αυτό πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει αλλά και να περιγράφει τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του. Η έκθεση αξιολόγησής που συντάσσει πρέπει να είναι έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική. Είναι σημαντικό να παρουσιάζεται μέσα σε αυτή η πραγματική εικόνα του μαθητή δίχως υπερβολές και ελλείψεις, ανεξάρτητα από τις συνθήκες του περιβάλλοντος, την υποκειμενική του αντίληψη και ψυχική διάθεση. Ως εκ τούτου το κράτος οφείλει να εντάξει την ειδική αγωγή τόσο στη βασική εκπαίδευση των δασκάλων όσο και στις μετ' έπειτα επιμορφώσεις τους. Ο εκπαιδευτικός της τάξης έχοντας ενημερωθεί και αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις θα είναι σε θέση να σχεδιάζει και να υλοποιεί με επιτυχία διδακτικές παρεμβάσεις που βοηθούν στη συνεκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων όλων των εμπλεκόμενων μερών, ώστε να επιτευχθεί η ολιστική προσέγγιση των μαθητών και των οικογενειών τους και να καλυφθούν οι διαφορετικές του ανάγκες, τόσο σε μαθησιακό όσο και σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Δόικου, Μ. (2000) «Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε Θέματα Ειδικής Αγωγής: διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων Ειδικής Αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 27-64.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α (2011) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (Τόμος Α'). Αθήνα: Πεδίο.

Κασίδης, Αποστολίδου, & Δουφεξή (2015). *Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 595-605.

Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουντουριώτου, Π., & Δημακοπούλου, Μ. (2014, Μάιος). «Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Ερευνητική μελέτη». *Νέος Παιδαγωγός*, σ. 116/314.

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

Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική εκπαίδευση 2020 plus*. Αθήνα: Παπαζήση.

Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόμος 1143/1981. *Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. ΦΕΚ 80/Α'/31.3.1981

Νόμος 2817/2000. *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 78/Α'/14.3.2000

Νόμος 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΦΕΚ 199/Α'/02.10.2008

Νόμος 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018

Μαθησιακές Δυσκολίες - Συμβουλευτική διαχείριση κι αποτελεσματική αντιμετώπιση στη σχολική τάξη

Παλαιοθοδώρου Αργυρώ

*Επιστημονικός Συνεργάτης-Σύμβουλος ΑΣΠΑΙΤΕ (Ph.D, M.Ed.)
argpalaioth@gmail.com*

Περίληψη

Η συμβουλευτική διαχείριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τείνει να προβληματίζει τους περισσότερους εκπαιδευτικούς αλλά και φορείς σχετικούς με την εκπαίδευση. Η ποικιλία των περιπτώσεων, η διαφορά στο είδος, την ένταση και έκταση των περιπτώσεων των μαθησιακών δυσκολιών οδηγεί στην αναζήτηση συμβουλευτικών οδηγιών διαχείρισης και αντιμετώπισης ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να βοηθήσει αποτελεσματικά τους μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα. Με αφετηρία αυτό το σκεπτικό υλοποιήθηκε η παρούσα ερευνητική μελέτη σκοπός της οποίας ήταν η αναγνώριση του είδους των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές με δυσκολίες και η εφαρμογή συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ώστε να βελτιωθεί όσο το δυνατόν, η γνωστική κατάσταση των μαθητών και κατ' επέκταση, να γίνει αποτελεσματικότερη η μάθηση αυτών. Τα αποτελέσματα της εν λόγω μελέτης έδειξαν ότι η γνωστική κατάσταση των μαθητών βελτιώνεται με μια σειρά ενεργειών κι επομένως, αυτές μπορούν να αποτελέσουν οδηγό για μια πιο αποτελεσματική διαχείριση αλλά και συμβουλευτική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, συμβουλευτική διαχείριση, ανάγνωση, ορθογραφία, κατανόηση.

Εισαγωγή

Ένα μεγάλο μέρος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η διδακτική διαχείριση κι αντιμετώπιση των περιπτώσεων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Κι αυτό διότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην αποκωδικοποίηση και κατ' επέκταση, κατανόηση του γραπτού λόγου χρήζουν ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος προσαρμοσμένου στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες, δυσκολίες αλλά και δυνατότητές τους. Η συμβουλευτική διαχείριση μάλιστα αυτών αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς καθώς η σωστή, έγκυρη κι επιστημονική ενημέρωση βοηθά με τη σειρά της, στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Οι μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με τον ορισμό της Εθνικής Μικτής Επιτροπής των ΗΠΑ «αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που αφορούν την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή το συλλογισμό ή τα μαθηματικά. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και ενδέχεται να συνυπάρχουν και με άλλα προβλήματα αυτοελέγχου, συμπεριφοράς ή κοινωνικής αντίληψης και τα οποία όμως, από μόνα τους, δε συνιστούν μαθησιακή δυσκολία» (Πόρποδας, 2003: 22· Παντελιάδου, 2000: 18). Με βάση την πρόταση αυτή γίνεται αντιληπτό ότι οι περιπτώσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να είναι αρκετά σύνθετες και πολύπλοκες. Η

διδασκτική προσέγγιση μάλιστα αυτών φαίνεται να είναι πιο δύσκολη, όταν μαζί με αυτές συνυπάρχουν κι άλλα προβλήματα τα οποία χρήζουν εξειδικευμένης ίσως, επιστημονικής παρέμβασης τόσο σε ψυχολογικό – συναισθηματικό ή κοινωνικό επίπεδο.

Η αποτύπωση των γνωστικών δυνατοτήτων όσο και αδυναμιών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε συνδυασμό με τα πορίσματα της επιστημονικής έρευνας σχετικά με τους παράγοντες που διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, θα μπορούσε να αποτελέσει έναν οδηγό για τον εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό ώστε να διαμορφώσει το ανάλογο, για τις ανάγκες του μαθητή, εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σε ό,τι αφορά τη διαγνωστική αξιολόγηση, αυτή θα πρέπει να στηρίζεται στην ικανότητα ή όχι ευχερούς αποκωδικοποίησης αλλά και κατανόησης του γραπτού λόγου με μια σειρά κριτηρίων που ελέγχουν αυτές τις γνωστικές λειτουργίες. Η επιτυχής αποκωδικοποίηση, με τη σειρά της σε ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής σύμφωνα με τους Bradley & Bryant (1983), Lie (1991), Ball & Blachman (1991), Hoien, Lunberg, Stanovich & Bjaalid (1995), Olofsson & Lundberg (1985), στηρίζεται στην εκ των προτέρων απόκτηση της γνωστικής ικανότητας για αναγνώριση, ανάλυση και εν γένει, χειρισμό των δομικών στοιχείων των λέξεων που σχηματίζονται σε ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής.

Η ικανότητα αυτή γνωστή ως φωνολογική επίγνωση (Bradley & Bryant, 1983· Coltheart, 1983) έχει διαπιστωθεί ότι επιδρά σε μεγάλο βαθμό στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής καθώς η ευχέρεια στη χρήση της, τόσο στις περιπτώσεις αρχάριων αναγνωστών (Ball & Blachman, 1991· Lie, 1991· Παλαιοθοδώρου, 2004) όσο και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Παλαιοθοδώρου, 2006) τείνει να οδηγεί στην ταχύτερη και ακριβέστερη, από άποψη όγκου λαθών, αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με την Παλαιοθοδώρου (2004) η συστηματική άσκηση των μαθητών στην ανάπτυξη της εν λόγω γνωστικής ικανότητας πριν την έναρξη της αναγνωστικής διαδικασίας φαίνεται να βοηθά τους μαθητές να αποκτούν και να εφαρμόζουν μια φωνολογική στρατηγική που τους επιτρέπει να αποκωδικοποιούν με ευχέρεια το γραπτό λόγο. Η ικανοποιητική χρήση μάλιστα της φωνολογικής επίγνωσης τείνει να στηρίζεται, σύμφωνα με τους Ecalle & Magnan (2002), στη συστηματική ανάπτυξη τόσο του επιγλωσσικού όσο και μεταγλωσσικού επιπέδου αυτής. Στις περιπτώσεις μάλιστα των μαθησιακών δυσκολιών η επιτυχής ανάπτυξη της εν λόγω γνωστικής ικανότητας τείνει να στηρίζεται στην αλληλοδιαδοχή επιγλωσσικού τύπου ασκήσεων με μεταγλωσσικού κι αντίστροφα, ώστε ο μαθητής να αποκτά συστηματικά και σε βάθος την προαναφερόμενη γνωστική ικανότητα (Παλαιοθοδώρου, 2013).

Η επιτυχής αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου τείνει να στηρίζεται και σε μια σειρά άλλων παραγόντων, όπως η μάθηση των γραμμάτων, ο σχηματισμός περαιτέρω συλλαβών, λέξεων (με ή χωρίς φωνολογική αντιστοιχία), ο σχηματισμός προτάσεων, παραγράφων και η κατανόηση αυτών για την εξαγωγή ιδεών ή συμπερασμάτων. Ωστόσο, ουσιαστικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει και η βραχύχρονη μνήμη καθώς έχει διαπιστωθεί ότι, τόσο η χωρητικότητα της εν λόγω μνήμης όσο και η επεξεργασία των πληροφοριών σε αυτή φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στο είδος και την έκταση των μαθησιακών δυσκολιών.

Η αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα τείνει να περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραφημικών συμβόλων, το σχηματισμό των συλλαβών, την ένωση των συλλαβών για το σχηματισμό της λέξης, τη φωνημική (ηχητική) απόδοση της λέξης καθώς και την ανάσυρση της έννοιας της λέξης ώστε να γίνει κατανοητή η έννοιά της (Waters, Bruck & Malus - Abramowitz, 1988). Αν η συγκράτηση καθώς και η επεξεργασία της λέξης (ως του μικρότερου πληροφοριακού υλικού) είναι επιτυχής, τότε η αναγνωστική ικανότητα του μαθητή, ενδεχομένως, δε θα συναντήσει δυσκολία γνωστικού τύπου. Αν ωστόσο, οι πληροφορίες που λαμβάνονται είναι αρκετές (περισσότερες απ' αυτές που μπορούν να επεξεργαστούν) ή η επεξεργασία αυτών διαρκεί περισσότερο χρονικό διάστημα τότε, ενδεχομένως, ο μαθητής να αντιμετωπίσει μαθησιακή δυσκολία. Στην περίπτωση αυτή αδυνατεί να επεξεργαστεί ικανοποιητικά ένα δεδομένο πληροφοριακό υλικό και χρειάζεται είτε μικρότερη ποσότητα σε όγκο πληροφοριών (για να είναι διαχειρίσιμο) είτε περαιτέρω επιτάχυνση του χρόνου παραμονής αλλά και μεταβίβασης στο επόμενο στάδιο της μνημονικής συγκράτησης κι επεξεργασίας. Βέβαια, δεν πρέπει να μη λαμβάνουμε υπόψη και την ορθογραφική δομή της λέξης καθώς μια σειρά λέξεων του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος δε φαίνεται να ακολουθούν τους κανόνες γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας και γράφονται με τη λεγόμενη «ιστορική ορθογραφία» γεγονός που τείνει να δυσκολεύει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Πόρποδας, 2003).

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω σχετικά με τους παράγοντες που υπεισέρχονται στην απόκτηση της αναγνωστικής διαδικασίας, θα θέλαμε να παρουσιάσουμε ένα εξειδικευμένο διδακτικό πλαίσιο σχετικά με τη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως αυτό έχει διαμορφωθεί από την εκπόνηση της εν λόγω μελέτης σε μαθητές με συγκεκριμένες αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες. Η προσέγγιση αυτή στηρίχθηκε στα αποτελέσματα της διαγνωστικής αξιολόγησης (τα οποία θα παρουσιάσουμε στη μεθοδολογία της εν λόγω έρευνας) και τα οποία, αφού μας έδωσαν μια πλήρη εικόνα κι επομένως, αποσαφήνισαν τη δυσκολία που αντιμετώπιζαν οι μαθητές, μας οδήγησαν στη διαμόρφωση συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης η οποία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μέσα στη σχολική τάξη.

Το ερώτημα που τέθηκε και για το οποίο σχεδιάστηκε κι εφαρμόστηκε η εν λόγω ερευνητική μελέτη, ήταν αν οι μαθητές με αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες της δευτέρας τάξης του δημοτικού σχολείου μπορούν να βελτιώσουν την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα με εφαρμογή προγράμματος φωνολογικής επίγνωσης επιγλωσσικού και μεταγλωσσικού χαρακτήρα, μάθηση ανάγνωσης και ορθογραφίας λέξεων διαβαθμισμένης δυσκολίας καθώς και κατανόηση του γραπτού λόγου με μια σειρά εξειδικευμένων κριτηρίων που κατασκευάστηκαν για το σκοπό αυτό. Αν αυτό γίνει εφικτό, τότε θα υπάρχει γνωστικό υλικό που θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και θα λειτουργεί ως συμβουλευτικό εργαλείο για την αποτύπωση της γνωστικής κατάστασης του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

Μεθοδολογία

Υποκείμενα: Οι 3 μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα φοιτούσαν στην β' τάξη του δημοτικού σχολείου και ήταν αγόρια. Λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου δεν μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στο επίπεδο της τάξης και για το λόγο αυτό παρακολουθούσαν ειδικό πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης γνωστό ως «πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας». Στον πίνακα 1. παρουσιάζονται τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά τους ενώ το επίπεδο νοημοσύνης μετρήθηκε με το ψυχομετρικό κριτήριο Raven (1958) του οποίου η στάθμιση για τα ελληνικά δεδομένα έγινε από τον Τσαγγρή (1972) (Παλαιοθοδώρου, 2004).

Πίνακας 1.

Μαθητές	Ηλικία	Επίπεδο Νοημοσύνης
Μαθητής 1.	7.49	112
Μαθητής 2.	7.58	116
Μαθητής 3.	7.61	110

Κριτήρια αξιολόγησης γνωστικών ικανοτήτων υποκειμένων

Τα κριτήρια που χορηγήθηκαν για την αναγνώριση των ειδών των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι μαθητές ήταν:

Κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης

α. Επιγλωσσικού χαρακτήρα (Ecalte & Magnan, 2002· Ματή – Ζήση, 2004). Στο κριτήριο αυτό παρουσιάζονται στο μαθητή μια σειρά ασκήσεων στις οποίες καλείται: να αναγνωρίσει το αρχικό ή το τελικό φώνημα μιας λέξης, να σχηματίσει νέες λέξεις με αφετηρία ένα δεδομένο αρχικό φώνημα, να εντοπίσει, αν υπάρχει, ένα δεδομένο φώνημα μέσα σε μια προφερόμενη λέξη, να βρει ποια λέξη δεν ταιριάζει ηχητικά στο καταληκτικό μέρος (ομοιοκαταληξία) από μια σειρά τριών λέξεων, να σχηματίσει νέες λέξεις που ομοιοκαταληκτούν με μία αρχική, να εντοπίσει αν από ένα ζευγάρι λέξεων υπάρχει κοινό ηχητικό τμήμα (συλλαβή) στην αρχή ή το τέλος των λέξεων αυτών.

β. Μεταγλωσσικού χαρακτήρα (Bradley & Bryant, 1983· Lie, 1991· Ball & Blachman, 1991· Hoiien et. al., 1995· Olofsson & Lundberg, 1985· Ball & Blachman, 1991· Lie, 1991· Παλαιοθοδώρου, 2004). Το κριτήριο αυτό περιλαμβάνει αξιολόγηση της ικανότητας ανάλυσης λέξης στα συστατικά στοιχεία (φωνημική ανάλυση), ικανότητας σύνθεσης των δομικών στοιχείων για την παραγωγή λέξης (φωνημική σύνθεση), ικανότητας αποκοπής φωνήματος από λέξη (φωνημική αποκοπή) και ικανότητας αντιστροφής φωνημάτων (φωνημική αντιστροφή).

Κριτήριο αναγνώρισης γραμμάτων. Στο κριτήριο αυτό παρουσιάζονται όλα τα γράμματα του ελληνικού αλφαβήτου με σκοπό την αναγνώριση της φωνημικής ταυτότητάς τους αλλά και τον έλεγχο της πιθανής δυσκολίας που μπορεί να έχουν οι μαθητές κατά την αναγνώρισή τους.

Κριτήριο ανάγνωσης- ορθογραφίας συλλαβών. Το κριτήριο αυτό περιλαμβάνει την ανάγνωση και ορθογραφία μιας σειράς συλλαβών διαδοχικής δυσκολίας του τύπου ΣΦ, ΣΣΦ, ΣΣΣΦ, ΣΣΣΦΣ, ΣΦΦ.

Κριτήριο ανάγνωσης – ορθογραφίας λέξεων. Το κριτήριο αυτό αποτελείται από συνολικά 48 λέξεις ταξινομημένες με βάση δύο παραμέτρους, την κανονικότητα δηλαδή την ύπαρξη ή όχι ένα προς ένα αντιστοιχίας φωνήματος – γραφήματος και τη συχνότητα εμφάνισης των λέξεων στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθητή. Γίνεται επίσης μέριμνα σχετικά και με τον αριθμό των συλλαβών των λέξεων ανά κατηγορία. Οι λέξεις δίνονται και προς ανάγνωση και προς γραφή.

Κριτήριο ανάγνωσης – ορθογραφίας ψευδολέξεων. Το κριτήριο αυτό περιλαμβάνει τόσο τον ίδιο αριθμό όσο και τις ίδιες λέξεις με το προηγούμενο κριτήριο με τη διαφορά ότι οι λέξεις τροποποιούνται ώστε, αφενός μεν να μπορούν να διαβαστούν αφετέρου δε να μην έχουν εννοιολογικό περιεχόμενο για να καταδειχτεί η στρατηγική επεξεργασίας που οι μαθητές τείνουν να χρησιμοποιούν (Barron, 1980).

Κριτήριο αξιολόγησης βραχύχρονης μνήμης. Στο κριτήριο αυτό παρουσιάζονται μια σειρά ψηφίων αύξουσας πορείας στα οποία ζητείται μέσω ανάκλησης τόσο η ποσότητα όσο και η δεδομένη σειρά των χορηγούμενων αριθμών.

Κριτήριο ανάγνωσης προτάσεων. Ο μαθητής καλείται να διαβάσει και να κατανοήσει το περιεχόμενο μιας πρότασης απαντώντας σε ερωτήσεις που αφορούν τη δομή και το περιεχόμενο της εν λόγω πρότασης.

Κριτήριο αναγνώρισης λέξης που λείπει από μία πρόταση με δυνατότητα επιλογής. Ο μαθητής καλείται να διαβάσει την πρόταση στην οποία λείπει μία λέξη. Η λέξη αυτή δίνεται κάτω από την πρόταση μαζί με τρεις άλλες. Ο μαθητής θα πρέπει να εντοπίσει και να κυκλώσει τη σωστή λέξη ώστε να βγαίνει πλήρες νόημα από την πρόταση που του δίνεται κάθε φορά.

Κριτήριο ανάγνωσης παραγράφου. Ο μαθητής κι εδώ, καλείται να διαβάσει και να κατανοήσει το περιεχόμενο μιας παραγράφου απαντώντας σε ερωτήσεις που αφορούν τόσο τη δομή όσο και το περιεχόμενο της εν λόγω παραγράφου.

Κριτήριο ανάγνωσης μικρού κειμένου. Ο μαθητής καλείται να διαβάσει και να κατανοήσει το περιεχόμενο ενός μικρού κειμένου απαντώντας σε ερωτήσεις που αφορούν τόσο τη δομή όσο και το περιεχόμενο του εν λόγω κειμένου.

Κριτήριο αναγνώρισης γράμματος που λείπει από λέξη και τοποθέτησης αυτού στη σωστή θέση. Ο μαθητής στο κριτήριο αυτό καλείται να ανακαλέσει από τη μνήμη του ένα

γράμμα που λείπει από μια σειρά λέξεων που του δίνονται ώστε να είναι ολοκληρωμένη η ορθογραφική δομή της λέξης (π.χ. _ήλο (μήλο).

Κριτήριο ορθογραφίας ψευδολέξεων. Το κριτήριο αυτό περιλαμβάνει τόσο τον ίδιο αριθμό όσο και τις ίδιες λέξεις με το προηγούμενο κριτήριο με τη διαφορά ότι οι λέξεις τροποποιούνται ώστε αφενός μεν να μπορούν να διαβαστούν αφετέρου δε να μην έχουν εννοιολογικό περιεχόμενο ώστε και πάλι να καταδειχτεί η γνωστική στρατηγική επεξεργασίας που επιλέγεται από τους μαθητές.

Κριτήριο αναγνώρισης σωστής ορθογραφικής δομής λέξης με δυνατότητα επιλογής. Το κριτήριο αυτό περιλαμβάνει 24 τετράδες λέξεων, Κάθε τετράδα έχει μία λέξη με σωστή ορθογραφική δομή και τρεις με λάθος τρόπο. Ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει και να κυκλώσει τη λέξη με τη σωστή ορθογραφική δομή.

Πορεία

Οι μαθητές αφού ολοκλήρωσαν σε διάστημα μερικών ημερών τις παραπάνω δοκιμασίες σχηματίστηκε ο προσωπικός φάκελος του καθενός με τις γνωστικές δυνατότητες κι αδυναμίες τους. Ακολούθησε πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης βασιζόμενα στα παραπάνω κριτήρια όπου καθημερινά οι μαθητές από κοινού, εξασκούνταν για 1-2 διδακτικές ώρες αρχικά στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και κατόπιν στην αναγνώριση γραμμάτων και κατόπιν ανάγνωση και γραφή συλλαβών και λέξεων. Οι ασκήσεις επισημαίνεται ότι γίνονταν συστηματικά και με συχνές επαναλήψεις ώστε να μεγιστοποιηθεί το αποτέλεσμα της κατανόησης. Στο τέλος του προγράμματος οι μαθητές αξιολογήθηκαν με τα ίδια κριτήρια που δόθηκαν στην αρχή του προγράμματος και καταγράφηκε η πορεία της γνωστικής τους κατάστασης.

Αποτελέσματα

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος οι ίδιοι μαθητές αξιολογήθηκαν, όπως αναφέρεται προηγουμένως, στα παραπάνω κριτήρια. Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η γνωστική κατάσταση των μαθητών πριν την εφαρμογή του προγράμματος και κατόπιν αυτής. Σημειώνεται ότι καταγράφονται οι σωστές απαντήσεις. Από τον πίνακα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές έχουν βελτιώσει τη γνωστική τους κατάσταση μετά την άσκηση σε όλα τα επιμέρους γνωστικά έργα. Τόσο η αναγνωστική όσο και ορθογραφική τους ικανότητα αλλά και οι υπόλοιπες γνωστικές ικανότητες των εν λόγω μαθητών φαίνεται να έχουν σημειώσει σημαντική πρόοδο.

Πίνακας 2. Καταγραφή σωστών απαντήσεων σε κάθε επιμέρους κριτήριο γνωστικής αξιολόγησης

Κριτήρια	Μαθητής 1.		Μαθητής 2.		Μαθητής 3.	
	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά
1α.	4	29	5	28	7	32

1β.	3	22	4	23	6	23
2	20	48	22	48	26	48
3.	3	15	4	15	4	15
4.	7	48	8	48	8	48
5.	3	48	4	48	6	48
6.	6	15	7	15	7	16
7.	2	10	2	10	3	10
8.	4	20	5	20	6	20
9.	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι
10.	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι
11.	2	15	3	15	4	15
12.	4	24	5	24	5	24
13.	4	40	5	41	5	39
14.	3	48	4	48	6	48
15.	6	20	5	21	7	23

Επεξήγηση μεταβλητών: 1.Κριτήριο φωνολογικής επίγνωσης: α. Επιγλωσσικού χαρακτήρα (Μέγιστο περιπτώσεων: 32, τέσσερις ανά περίπτωση). β. Μεταγλωσσικού χαρακτήρα (Μέγιστο περιπτώσεων: 24, τέσσερις ανά περίπτωση). 2.Κριτήριο αναγνώρισης γραμμάτων. (Μέγιστο: 48, 24 κεφαλαία, 24 πεζά). 3.Κριτήριο ανάγνωσης- ορθογραφίας συλλαβών. (Μέγιστο περιπτώσεων: 15, τρεις ανά περίπτωση). 4.Κριτήριο ανάγνωσης – ορθογραφίας λέξεων. (Μέγιστο περιπτώσεων: 48 λέξεις). 5.Κριτήριο ανάγνωσης – ορθογραφίας ψευδολέξεων. (Μέγιστο περιπτώσεων: 48 ψευδολέξεις). 6.Κριτήριο αξιολόγησης βραχύχρονης μνήμης. (Σύνολο περιπτώσεων: 18, τρεις ανά περίπτωση). 7.Κριτήριο ανάγνωσης προτάσεων. (Σύνολο περιπτώσεων:10). 8.Κριτήριο αναγνώρισης λέξης που λείπει από μία πρόταση με δυνατότητα επιλογής. (Σύνολο περιπτώσεων: 20). 9.Κριτήριο ανάγνωσης παραγράφου. 10.Κριτήριο ανάγνωσης μικρού κειμένου. 11.Κριτήριο ορθογραφίας συλλαβών. (Μέγιστο περιπτώσεων: 15, τρεις ανά περίπτωση). 12.Κριτήριο αναγνώρισης γράμματος που λείπει από λέξη και τοποθέτησης αυτού στη σωστή θέση. (Μέγιστος αριθμός των περιπτώσεων: 24). 13.Κριτήριο ορθογραφίας λέξεων. (Μέγιστος αριθμός των περιπτώσεων: 48). 14.Κριτήριο ορθογραφίας ψευδολέξεων. (Μέγιστος αριθμός των περιπτώσεων: 48). 15.Κριτήριο

αναγνώρισης σωστής ορθογραφικής δομής λέξης με δυνατότητα επιλογής. (Μέγιστος αριθμός περιπτώσεων: 24 τετράδες λέξεων).

Συζήτηση

Έχοντας υπόψη την αρχική εικόνα των μαθητών και των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου καθώς και την τελική, όπως αυτή προκύπτει από την τελευταία αξιολόγηση των γνωστικών τους ικανοτήτων, διαπιστώνουμε ότι η συστηματική και μεθοδολογικά οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση με αφετηρία την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης στην οποία υστερούσαν οι μαθητές, μπορεί να βελτιώσει σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητά τους. Σε μια τέτοια διαπίστωση φαίνεται να έχουν καταλήξει και οι Bradley & Bryant, (1983), Lie (1991), Ball & Blachman, (1991), Παλαιοθοδώρου (2004, 2013), Ecalle & Magnan, (2002), Olofsson & Lundberg (1985), Schneider, Kuspert, Roth, Vise & Marx (1997), όπου η εκπαίδευση των μαθητών στη φωνολογική επίγνωση και κατ' επέκταση, στην απόκτηση της εν λόγω γνωστικής ικανότητας, διαπιστώνεται ότι έχει πολύ μεγάλη και συστηματική επίδραση στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής και στην περίπτωση μάλιστα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Roth & Schneider, 2001). Σύμφωνα με τους εν λόγω ερευνητές, η εφαρμογή προγράμματος πρώιμης ανάπτυξης φωνολογικής επίγνωσης τείνει να μειώνει την πιθανότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών σε σχέση μάλιστα με άλλα προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η βελτίωση αυτή σύμφωνα με τους Bradley & Bryant, (1983) καθώς και Barron, (1980) τείνει να στηρίζεται στην ανάπτυξη κι αξιοποίηση του φωνολογικού καναλιού όπου η ικανότητα για αναγνώριση και χειρισμό των δομικών στοιχείων των λέξεων μπορεί να οδηγήσει στην ικανοποιητικότερη χρήση κι αξιοποίησή του.

Η εφαρμογή της εν λόγω στρατηγικής (καναλιού) στις περιπτώσεις λέξεων με μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας οδηγεί στην παραγωγή λιγότερων λαθών. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να χρησιμοποιούν με περισσότερη ευχέρεια το εν λόγω κανάλι γεγονός που τους δίνει μεγαλύτερη ασφάλεια κατά την επεξεργασία του γραπτού λόγου και τείνει να περιορίζει το άγχος που βιώνουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ή ορθογραφίας. Αν μάλιστα αντιληφθούμε πόσο ανασταλτικός παράγοντας μπορεί να είναι το άγχος και ο φόβος της αποτυχίας ενός μαθητή που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες στην περαιτέρω μάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφικής γραφής (Ματή – Ζήση, 2004), αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντικό είναι να καλλιεργήσουμε την αυτοπεποίθηση αυτών μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και παρεμβάσεων που μπορούν να τους βοηθήσουν αποτελεσματικά και υπεύθυνα στη διαχείριση του κι επεξεργασία του εκάστοτε γνωστικού υλικού.

Σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κι επεξεργασίας των κειμένων διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιδιώκουν τη γνωστική ανάλυση κι επεξεργασία του κειμένου ξεκινώντας από την κατανόηση της εννοιολογικής δομής απλών προτάσεων και προχωρώντας σε πιο σύνθετη μορφή (παράγραφο). Σύμφωνα με τους Waters et. al. (1988) αυτό ερμηνεύεται καθώς η γνωστική επεξεργασία μιας παραγράφου είναι περισσότερο σύνθετη κι απαιτητική και χρειάζεται την

επεξεργασία ειδικών κι επιμέρους πληροφοριών γραφημικού, φωνημικού, μορφολογικού και σημασιολογικού περιεχομένου. Σημαντική ωστόσο, είναι και η συνδρομή όχι μόνο της βραχύχρονης μνήμης, αλλά και της μακρόχρονης, με άντληση στοιχείων ευρύτερου εννοιολογικού περιεχομένου. Είναι κοινώς παραδεκτό ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συγκράτηση αλλά και στη διαχείριση συγκεκριμένου όγκου πληροφοριών καθώς αδυνατούν να επεξεργαστούν γνωστικό υλικό σε πολλαπλά επίπεδα. Η οργάνωση ωστόσο, του προς διαχείριση γνωστικού υλικού με σταδιακό βαθμό δυσκολίας βοηθά τους μαθητές να το οργανώνουν καλύτερα κι επομένως, να έχουν αποτελεσματικότερη μάθηση.

Μια σφαιρική γνώση και συνεπώς, αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούσε να επιτευχθεί, αν ελεγχόταν η γνωστική ικανότητα επεξεργασίας και κατανόησης πληροφοριών και σε επόμενα επίπεδα περισσότερο σύνθετα και γνωστικά πιο απαιτητικά. Κάτι τέτοιο βεβαίως, θα ήταν αφετηρία μιας νέας συστηματικής μελέτης σε επόμενο επίπεδο όπου θα ελέγχονταν, θα καταγράφονταν και θα αξιολογούνταν τα επίπεδα γνωστικής κατάκτησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να διερευνηθούν τόσο ο βαθμός δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι εν λόγω μαθητές, όσο και ο ρυθμός μάθησής τους και κατ' επέκταση, οι τρόποι διδακτικής προσέγγισης για την αντιμετώπιση των δεδομένων δυσκολιών των εν λόγω μαθητών στο μέτρο πάντοτε, του εφικτού.

Η εφαρμογή συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος διαβαθμισμένης δυσκολίας μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για κάθε εκπαιδευτικό, ώστε αξιοποιώντας αυτό, να προσεγγίζει ουσιαστικότερα και αποτελεσματικότερα τη μαθησιακή δυσκολία του εκάστοτε μαθητή. Η ακριβής αποτύπωση της γνωστικής κατάστασης ενός μαθητή μπορεί να αποτελέσει τη βάση της συμβουλευτικής διαχείρισης. Η συμβουλευτική διαχείριση έχει να κάνει τόσο με τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει αποτελεσματικά το μαθητή όσο και με τον ίδιο το μαθητή με μαθησιακή δυσκολία καθώς, με την εφαρμογή ενός εξειδικευμένου προγράμματος διαβαθμισμένης δυσκολίας ο μαθητής αποφορτίζεται από το βάρος και τον όγκο των πληροφοριών που πρέπει να διαχειριστεί και με μικρά αλλά αποτελεσματικά βήματα τείνει να βελτιώνει τη γνωστική του κατάσταση. Η βελτίωση με τη σειρά της, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του, βοηθώντας στην οικοδόμηση μιας υγιούς προσωπικότητας χωρίς συναισθήματα κατωτερότητας ή ανασφάλειας που ενδεχομένως συνοδεύουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Βιβλιογραφία

Ball, E., & Blachman, B. (1991). Does phoneme segmentation training in Kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.

Barron, R. (1980). Visual and phonological strategies in reading and spelling. In U. Frith (Ed.), *Cognitive Processes in Spelling* (pp. 196 -211). London: Academic Press.

Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to Read: a Causal Connection. *Nature*, 301, 419-421.

Coltheart, M. (1983). Phonological awareness: a preschool precursor of success in reading. *Nature* 301, p. 370.

Ecalle, J. & Magnan, A. (2002). The development of epiphonological and metaphonological processing at the start of learning to read: A longitudinal study, *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XVII, 1, 47-62.

Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 7, 171-188.

Lie, A. (1991). Effects of a training program for stimulating skills in word analysis in first - grade children. *Reading Research Quarterly* 26 (3), 234-250.

Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, xxiii/3, 263-284.

Ματή – Ζήση, Ε. (2004). Σχολικό – Μαθησιακές Δυσκολίες: Ανάγνωση, Ορθογραφική, Αριθμητική. Από το βιβλίο *Προσαρμογή στο Σχολείο, Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών*, Ελληνικά Γράμματα, Επιμ. Έκδοσης: Καλαντζή Α., Ζαφειροπούλου Μ.

Olofsson, A. & Lundberg, I. (1985). Evaluation of longterm effects of phonemic awareness training in Kindergarten: Illustrations of some methodological problems in evaluation research. *Scandinavian Journal of Psychology*, 26, 21-34.

Παλαιοθοδώρου, Α. (2004). *Η Εκπαίδευση των παιδιών στη Φωνολογική Επίγνωση και ο Ρόλος της στη Μάθηση της Ανάγνωσης και γραφής*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε, Τομέας Ψυχολογίας.

Παλαιοθοδώρου Α. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ερευνητική μελέτη και ανακοίνωση στο 1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, Ιωάννινα 12- 14 Μαΐου 2006.

Παλαιοθοδώρου Α. (2013). *Εφαρμογή προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης κι αντιμετώπισης των αναγνωστικών και ορθογραφικών δυσκολιών στη σχολική τάξη*. Ανακοίνωση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή, της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, τομέας Ψυχολογίας, «Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση», 11-14 Απριλίου 2013 Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πρακτικά: Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2015, Τόμος Β' σ.σ. 182-197.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο*, (Επιμ.) Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υ.Ε.Π.& Θ.

Roth, E. & Schneider, W. (2001). The effectiveness of kindergarten programs which aim at preventing reading and spelling problems in school: A comparison of three different approaches. *Psychology*, 8, 3, 313-329.

Schneider, W., Kuspert, P., Roth, E., Vise, M. & Marx H. (1997). Short and Long Term Effects of Training Phonological Awareness in Kindergarten: Evidence from Two German Studies. *Journal of Experimental Child Psychology* 66, 311-340.

Waters, G., Bruck, M., & Malus - Abramowitz, M. (1988). The role of Linguistic Information in Spelling: A Developmental Study. *Journal of Experimental Child Psychology* 45, 400-421.

Νέες μορφές του σχολικού εκφοβισμού: Fotobullying & cyber bullying

Δροσάτος Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

dimdrosatos@gmail.com

Περίληψη

Το cyber bullying και το fotobullying που αποτελεί μορφή του, είναι ένα φαινόμενο που αναπτύσσεται όλο και πιο έντονα τα τελευταία χρόνια. Ειδικά τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι μαθητές γίνονται θύτες ή θύματα με δυσάρεστες επιπτώσεις. Το φαινόμενο δεν είναι εύκολο να αντιμετωπιστεί λόγω της πολυπλοκότητάς του αλλά και λόγω των συνεχόμενων τεχνολογικών εξελίξεων. Οι ίδιοι οι μαθητές προσπαθούν να εντοπίσουν τρόπους αντιμετώπισής του, αλλά αυτό δεν είναι αρκετό. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα και αναζήτηση προκειμένου να εντοπιστούν όλες οι διαστάσεις του φαινομένου για να γίνει απόλυτα κατανοητό και να αντιμετωπιστεί με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Λέξεις-Κλειδιά: cyber bullying, fotobullying, μαθητές, συνέπειες, τεχνολογία.

Εισαγωγή

Οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν γίνει πλέον ο πρωταρχικός τρόπος επικοινωνίας πολλών ανθρώπων, εταιρειών και οργανισμών σε όλο τον κόσμο, που ανταλλάσσουν ιδέες, πληροφορίες και συνδέονται διαδικτυακά. Για πολλούς νέους, η επικοινωνία μέσω διαδικτύου και οι ψηφιακές κοινότητες δεν ερμηνεύονται ως εικονικές πραγματικότητες ή τεχνολογικές υποκοουλτούρες, αλλά είναι απλώς άλλοι τρόποι για να συνδεθούν με τους φίλους τους και σταδιακά γίνονται αναπόσπαστο μέρος της ζωής τους. Έτσι, πολλοί νέοι και παιδιά για να λειτουργήσουν, αισθάνονται ότι πρέπει να παραμείνουν μονίμως συνδεδεμένοι με τις ΤΠΕ τους (Abbott, 1998. Osgerby, 2004).

Η ηλεκτρονική επικοινωνία μέσω του διαδικτύου και των ΤΠΕ είναι δημοφιλής μεταξύ των νέων, εν μέρει επειδή φαίνεται να παρέχει αίσθηση προστασίας της ιδιωτικής ζωής, γεγονός που ενθαρρύνει μεγαλύτερη αυτο-αποκάλυψη από ό,τι όταν κάποιος επικοινωνεί πρόσωπο με πρόσωπο (Gross, 2004. Menesini et al., 2011).

Η χρήση αυτών των τεχνολογιών από παιδιά, εφήβους και ενήλικες για επικοινωνία και κοινωνική δικτύωση έχει τόσο θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα. Μία από τις αρνητικές συνέπειες είναι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyber bullying) φαινόμενο που παρατηρείται σε όλο τον κόσμο (Aricak et al, 2008. Liao et al., 2005. Smith & Williams, 2004).

Τα τελευταία χρόνια, το cyber bullying είχε αντίκτυπο σε μια πολύ ευρύτερη ηλικιακή δημογραφικά ομάδα από ό,τι ο παραδοσιακός εκφοβισμός. Είναι ένα φαινόμενο που εντοπίζεται έντονα μεταξύ παιδιών, εφήβων, φοιτητών, νέων και ηλικιωμένων σε

διαφορετικούς χώρους (Pellegrini & Long, 2002. Liau et al., 2005. Smith & Williams, 2004. Aricak et al., 2008. Slonje & Smith, 2008. Walrave & Heirman, 2011).

Αυτές οι εξελίξεις στο εύρος αυτού του φαινομένου συμβάλλουν στη δυσκολία να κατανοηθεί σαφώς η σημασία των μεταβλητών που έχουν μελετηθεί εμπειρικά τα τελευταία χρόνια. Αυτό που έχει προκύψει σαφώς στη βιβλιογραφία για τους μαθητές, είναι ότι ο αντίκτυπος του cyberbullying στο θύμα σχετίζεται με φτωχότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, έλλειψη εμπιστοσύνης, χαμηλή αυτοεκτίμηση, υψηλότερα επίπεδα κατάθλιψης, μοναξιά, συναισθηματική δυστυχία και αλλοτρίωση (Dellasega & Nixon, 2003).

Η πιθανή συσχέτιση μεταξύ του cyberbullycide (ένας όρος δημοφιλής από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης που αναφέρεται στην αυτοκτονία που θεωρείται ότι οφείλεται σε αδυσώπητο εκφοβισμό ή / και στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό) και τα κοινωνικά μέσα ενημέρωσης έχει προκαλέσει ανησυχία, ιδίως υπό το πρίσμα μίας σειράς αυτοκτονιών που έχουν γίνει γνωστές. Ο Shah (2010) διαπίστωσε ότι ο επιπολασμός των χρηστών του διαδικτύου συσχετίζεται θετικά με τα ποσοστά αυτοκτονίας του γενικού πληθυσμού βάσει διεθνούς μελέτης που εξέταζε τη σχέση μεταξύ των ποσοστών αυτοκτονίας του γενικού πληθυσμού και του επιπολασμού των χρηστών του Διαδικτύου χρησιμοποιώντας δεδομένα από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και τους ιστοτόπους του Προγράμματος Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών.

Ορισμός και μορφές του cyberbullying

Το cyberbullying έχει οριστεί ως η εκ προθέσεως και επαναλαμβανόμενη βλάβη που προκαλείται από τη χρήση υπολογιστών, κινητών τηλεφώνων ή άλλων ηλεκτρονικών συσκευών (Kowalski et al., 2007. Patchin & Hinduja, 2010. Hinduja & Patchin, 2009). Το cyberbullying έχει συγκριθεί με τον παραδοσιακό εκφοβισμό και έχουν εντοπιστεί ομοιότητες, όπως για παράδειγμα ότι ορισμένοι cyberbullies φοβούνται επίσης και με συμβατικούς τρόπους (Smith et al., 2008. Williams & Guerra, 2007). Άλλοι ερευνητές δηλώνουν ότι το cyberbullying είναι μια ξεχωριστή κατηγορία συμπεριφοράς εκφοβισμού εξαιτίας των μοναδικών ψυχολογικών διεργασιών που εμπλέκονται στην παρενόχληση στον κυβερνοχώρο και τη μεγάλη εξάπλωση που επιτρέπει (Aboujaoude, 2011. Beckerman & Nocero, 2003. Harris et al., 2002. Mishna et al., 2009, 2010. Willard, 2003. Ybarra & Mitchell, 2004).

Οι εμπειρικές μελέτες που ασχολούνται με τις ανησυχίες σχετικά με την κατάχρηση των ΤΠΕ, καθώς και τις επιβλαβείς επιπτώσεις στα θύματα κάποιας διαδικτυακής δραστηριότητας έχουν επικεντρωθεί κυρίως σε παιδιά και εφήβους και σε περιβάλλοντα μέσης εκπαίδευσης (Bruno, 2004. Cowie & Colliety, 2010. Wolak et al., 2010). Τα ευρήματα έχουν δείξει ότι περίπου ένας στους πέντε μαθητές θα πέσει θύμα cyberbullying (Wright et al., 2009. Hinduja & Patchin, 2010) και περίπου η ίδια αναλογία μαθητών θα εκφοβίσει άλλους (Hinduja & Patchin, 2010). Εκτιμάται ότι το 19% των παιδιών και εφήβων ηλικίας μεταξύ 10 και 18 ετών ήταν είτε δράστης, είτε θύμα cyberbullying (Hinduja & Patchin, 2010. Ybarra & Mitchell, 2004).

Οι Slonje & Smith (2008) διαπίστωσαν ότι το 25% των cyberbullying ομάδων και των θυμάτων τους προέρχονταν από το ίδιο σχολείο, με αποτέλεσμα να είναι πιο πιθανό να υπάρξουν συναντήσεις ανάμεσά τους. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των θυμάτων που χρησιμοποιείται περισσότερο στο cyberbullying είναι οι πεποιθήσεις για τον σεξουαλικό προσανατολισμό τους (Cassidy et al., 2009). Οι cyberbullies και τα θύματα τους γενικά χρησιμοποιούν έντονα το διαδίκτυο. (Kowalski et al., 2008). Παρόλο που αυτές οι στατιστικές προσφέρουν κάποιες πληροφορίες σχετικά με την επικράτηση του cyberbullying μεταξύ παιδιών και εφήβων που μπορούν να είναι ιδιαίτερα σημαντικές, άλλες μελέτες έχουν υποδείξει ότι τα αρχεία cyberbullying υποτιμούνται (Dehue et al., 2008. Kowalski & Limber, 2007).

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι cyberbullies επιχειρούν να ελέγξουν, να χειραγωγήσουν, να παρενοχλήσουν, να ταπεινώσουν, να εκφοβίσουν και να πειράζουν το άτομο που έχουν στοχεύσει με διάφορους τρόπους (Beran & Li, 2007. Espelage & Swearer, 2003. Menesini et al., 2011. Mitchell et al., 2005. Smith et al, 2008).

Οι μέθοδοι ή οι τύποι cyberbullying περιλαμβάνουν, αλλά δεν περιορίζονται στα εξής:

- 1) *Η εξαπάτηση των θυμάτων εμπλέκοντάς τα σε συναισθηματικές & ρομαντικές σχέσεις για μεγάλο χρονικό διάστημα, κατασκευάζοντας ηλεκτρονικές ταυτότητες και ολόκληρους κοινωνικούς κύκλους.*
- 2) *Η εξαπάτηση και ο σχηματισμός διαδικτυακών συμμοριών που παρεμποδίζουν την είσοδο σε μαζικά online παιχνίδια για πολλούς παίκτες.*
- 3) *Η διάδοση अपαράδεκτων προσβολών, ταπεινωτικών ή και απειλητικών μηνυμάτων ή εικόνων στο στοχευμένο άτομο σε μια διαδικτυακή κοινότητα.*
- 4) *Η ανταγωνιστική και επιθετική επιχειρηματολογία στην online επικοινωνία που χρησιμοποιείται κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά από άντρες.*
- 5) *Η παραφύλαξη και παρακολούθηση άλλων σε απευθείας σύνδεση.*
- 6) *Ο έλεγχος του υπολογιστή ή της κάμερας ενός άλλου ατόμου μέσω ειδικού λογισμικού χωρίς τη γνώση ή τη συγκατάθεσή του, αποκτώντας έτσι πρόσβαση στα αρχεία του, κατασκοπεύοντάς το και γενικότερα αποκτώντας έλεγχο των λειτουργιών του υπολογιστή του.*
- 7) *Επιθετικότητα όπως η διάδοση φημών, η δημιουργία ψεύτικης σελίδας στο Facebook για αποκλεισμό ενός στόχου, διαγραφή του στόχου από μια λίστα φίλιας, δημοσίευση σκληρών μηνυμάτων ή απειλών σε ένα προφίλ κοινωνικού δικτύου, όπως ο τοίχος Facebook του στόχου.*
- 8) *Η κυκλοφορία ενοχλητικών, ταπεινωτικών και σεξουαλικών φωτογραφιών (fotobullying).*
- 9) *Οι προσβλητικές δημοσιεύσεις και μηνύματα σε μια διαδικτυακή κοινότητα που σχεδιάστηκε σκοπίμως για να εξευτελίσει κάποιον και να προκαλέσει μια απάντηση.*
- 10) *Η καταδίωξη ανθρώπων σε απευθείας σύνδεση και με την απειλή βίας (Finn, 2004. Kraft & Wang, 2010. Lucks, 2004. Reyns et al., 2012).*

Κίνητρα και επιπτώσεις του cyberbullying

Τα κίνητρα για το cyberbullying διερευνήθηκαν από τους Varjas et al. (2010) σε μία ποιοτική μελέτη με ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις με 20 μαθητές ηλικίας 15-19 ετών. Διαπιστώθηκε ότι αυτά τα κίνητρα θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν είτε ως εσωτερικά - εκδίκηση, πλήξη, ζήλια, κ.ά. ή εξωτερικά -δεν υπάρχουν συνέπειες, δεν υπάρχουν συγκρούσεις αφού δεν υπάρχουν επαφές ανάμεσα σε θύτη και θύμα ή η διαφορετικότητα του στόχου.

Όλες οι μορφές εκφοβισμού έχουν αρνητικές επιπτώσεις στα θύματα, και μάλιστα σε όλους τους εμπλεκόμενους. Μερικές παράμετροι όμως, όπως η ανωνυμία, μπορεί να συμβάλουν ιδιαίτερα στην αρνητική επίδραση (Slonje & Smith, 2008. Wang, et al., 2011). Μερικές φορές η διαφορά μεταξύ του παραδοσιακού εκφοβισμού και του cyberbullying, επηρεάζει την επίδραση στο θύμα ή το κίνητρο για το δράστη. Για παράδειγμα, το δυνητικά μεγάλο μέγεθος του κοινού που μπορεί να προσελκύσει το cyberbullying, μπορεί να κάνει το θύμα να αισθάνεται χειρότερα λόγω των μεγαλύτερων συναισθημάτων ντροπής (Slonje & Smith, 2008). Ωστόσο, μια θετική πτυχή αυτού είναι ότι λόγω του μεγάλου κοινού, το θύμα μπορεί να λάβει πιο εύκολα βοήθεια, αφού οι ενήλικες μπορεί να αντιληφθούν το επεισόδιο.

Οι Ortega et al. (2009) σύγκριναν τα διαφορετικά συναισθήματα τα οποία θα μπορούσαν να αισθανθούν τα θύματα, εάν αντιμετώπιζαν παραδοσιακό εκφοβισμό ή cyberbullying. Τα συναισθήματα που αναφέρθηκαν ήταν ντροπή, θυμός, αναστάτωση, άγχος, ανησυχία, φόβος, μοναξιά και κατάθλιψη. Περισσότερα από τα αρνητικά συναισθήματα αναφέρθηκαν ότι προέκυπταν από τον παραδοσιακό εκφοβισμό. Άλλες έρευνες (Beran & Li, 2007. Patchin & Hinduja, 2006) δείχνουν ότι τα θύματα του cyberbullying εκφράζουν μια ποικιλία συναισθημάτων όπως θυμός, θλίψη, απογοήτευση, αμηχανία, άγχος, φόβος, μοναξιά και κατάθλιψη.

Τρόποι αντιμετώπισης του cyberbullying

Όταν τα παιδιά και οι έφηβοι ρωτηθούν τι πιστεύουν ότι θα έκαναν σε περίπτωση cyberbullying, οι πιο συχνά προτεινόμενοι τρόποι αντιμετώπισης τους ήταν μέσω διαφορετικών τρόπων τεχνικής προστασίας (Arıcak et al., 2008. Smith et al., 2008). Αυτοί οι τρόποι μπορεί να συνίστανται στο να εμποδίζουν ορισμένα άτομα να επικοινωνούν μαζί τους online, να αλλάζουν κωδικούς πρόσβασης, ονόματα χρηστών ή διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και να διαγράφουν ανώνυμα μηνύματα κειμένου χωρίς να τα διαβάζουν.

Υπάρχουν όμως και άλλες στρατηγικές αντιμετώπισης που συχνά αναφέρονται από τα θύματα. Αυτές περιλαμβάνουν τη μετάβαση του ονόματος σε ηλεκτρονικούς λογαριασμούς ή την αλλαγή τηλεφωνικών αριθμών (Arıcak et al., 2008. Junoven & Gross, 2008. Smith et al., 2008).

Οι ενήλικες γενικότερα ενθαρρύνουν τα θύματα να ενημερώσουν έναν δάσκαλο ή έναν γονέα σε περίπτωση που εκφοβίζονται. Αυτό ως τακτική έχει κάποια επιτυχία στον παραδοσιακό εκφοβισμό παρόλο που πολλά θύματα δεν επιθυμούν να ενημερώσουν τους ενήλικες για τη θυματοποίησή τους, ειδικά οι μεγαλύτεροι μαθητές και τα αγόρια (Smith & Shu, 2000). Οι Slonje και Smith (2008) βρήκαν αυτήν την απροθυμία ακόμη πιο εμφανή στο cyberbullying, και στο δείγμα τους με μαθητές από την Σουηδία, ούτε ένα θύμα δεν είχε πει σε έναν ενήλικα στο σχολείο ότι ήταν στόχος. Οι Cassidy et al. (2009) ζήτησαν από Καναδούς μαθητές να μάθουν τι θα έκαναν αν υποβάλλονταν σε cyberbullying. Το 74% δήλωσε ότι θα το έλεγε σε έναν φίλο, το 57% θα το έλεγε σε έναν γονέα / κηδεμόνα και το 47% θα το έλεγε στο προσωπικό του σχολείου.

Συμπέρασμα

Η συζήτηση σχετικά με το cyberbullying, αντανακλά τη συνεχιζόμενη σημασία των προσπαθειών για τη βελτίωση της κατανόησης του φαινομένου αυτού και των τρόπων αποτελεσματικής πρόληψής του. Οι γνώσεις σχετικά με την επίδραση των ΤΠΕ στην ανάπτυξη συναισθηματικών, αυτορρυθμιζόμενων και εκτελεστικών δεξιοτήτων λειτουργίας είναι σπάνιες, όπως και οι διαχρονικές εμπειρικές μελέτες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές παλεύουν με την έκφραση ισχυρών συναισθημάτων που δημιουργούνται από το cyberbullying.

Παρόλο που η έρευνα σχετικά με τον κυβερνοχώρο είναι έντονη και έχει ήδη επιτύχει πολλά, αντιμετωπίζει μερικές αξιοσημείωτες προκλήσεις. Ειδικότερα, τα ζητήματα ορισμού και μέτρησης πρέπει να επιλυθούν. Τα ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν με μεγαλύτερη σαφήνεια περιλαμβάνουν πρώτα απ' όλα τη θεωρητική αποσαφήνιση. Απαιτείται τώρα μια πιο τυποποιημένη προσέγγιση για τη μέτρηση σε αυτόν τον τομέα. Ένας βασικός περιορισμός είναι ότι οι ταχείες ιστορικές αλλαγές στις ΤΠΕ σημαίνει ότι οι ερευνητές πρέπει να τροποποιούν συνεχώς τα μέσα και να γνωρίζουν τις νέες εξελίξεις. Αυτές οι εξελίξεις μπορεί να έχουν επιρροή σε ποικίλες πτυχές όπως οι διαφορές φύλου και ηλικίας.

Βιβλιογραφία

Abbott, C. (1998). Making connections: young people and the internet. In J. Sefton-Green (Ed.). *Digital diversions: youth culture in the age of multimedia*, 84-105. London: UCL.

Aboujaoude, E. (2011). *Virtually you: The dangerous powers of the e-personality*. New York: W.W. Norton.

Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & behavior*, 11(3), 253-261.

Beckerman, L. & Nocero, J. (2003). You've got hate mail. *Principal Leadership*, 3(4), 38- 41.

Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15–33.

Bruno, L. (2004). Blogging ban provokes debate over cyberspace. *Daily Record*, 1-6.

Cassidy, W., Jackson, M., & Brown, K. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyberbullying. *School Psychology International*, 30(4), 383-402.

Cowie, H., & Colliety, P. (2010). Cyberbullying: sanctions or sensitivity?. *Pastoral Care in Education*, 28(4), 261-268.

Dehue, F., Bolman, C., & Vollink, T. (2008). Cyberbullying: youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology and Behavior*, 11(2), 217-223.

Dellasega, C., & Nixon, C. (2003). *Girl wars: 12 strategies that will end female bullying*. New York: Simon & Schuster.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.

Finn, J. (2004). A survey of online harassment at a university campus. *Journal of Interpersonal Violence*, 19(4), 468- 483.

Gross, E. F. (2004). Adolescent internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(6), 633-649.

Harris, S., Petrie, G., & Willoughby, W. (2002). Bullying among 9th graders: an exploratory study. *NASSP Bulletin*, 86(630), 3-14.

Hinduja, S., & Patchin, J. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.

Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 496–505.

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6 Suppl), S22-S30.

Kowalski, R.M., Limber, S. P., & Agatston, P.W. (2008). *Cyberbullying*. Malden, MA: Blackwell.

- Kraft, E. M., and Wang, J. (2010). An exploratory study of the cyberbullying and cyberstalking experiences and factors related to victimization of students at a public liberal arts college. *International Journal of Technoethics*, 1(4), 74-91.
- Liau, A. K., Khoo, A., & Ang, P. H. (2005). Factors influencing adolescents' engagement in risky Internet behavior. *CyberPsychology and Behavior*, 8(6), 513-520.
- Lucks, B.D. (2004). Cyberstalking: Identifying and examining electronic crime in cyberspace. *Dissertation Abstracts International*, 65(2-B), 1073.
- Menesini, E., Nocentini, A., Calussi, P. (2011). The measurement of cyberbullying: dimensional structure and relative item severity and discrimination. *CyberPsychology, Behavior and Social Networking*, 14(5), 267-274.
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222-1228.
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., & Solomon, S. (2010). Cyberbullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362-374.
- Mitchell, K. J., Becker-Blease, K. A., & Finkelhor, D. (2005). Inventory of problematic Internet experiences encountered in clinical practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(5), 498-309.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchan, J. A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift fur Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 197-204.
- Osgerby, B. (2004). *Youth media*. New York: Routledge.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and selfesteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621.
- Pellegrini, A., & Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-288.
- Reyns, B.W., Henson, B., & Fisher, B.S. (2012). Stalking in the Twilight Zone: extent of cyberstalking victimization and offending among college students. *Deviant Behavior*, 33(1), 1-25.

- Shah, A. (2010). The relationship between general population suicide rates and the Internet: a cross-national study. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 40(2), 146-150.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying. *Childhood*, 7, 193–212.
- Smith, A., & Williams, K. (2004). R U there? Ostracism by cell phone text messages. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 8(4), 291-301.
- 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*, 49(4), 376-385.
- Varjas, K., Talley, J., Meyers, J., Parris, L., & Cutts, H. (2010). High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: An exploratory study. *Western Journal of Emergency Medicine*, 3, 269–273.
- Walrave, M., & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: predicting victimization and perpetration. *Children and Society*, 25(1), 59-72.
- Wang, J., Nansel, T. R., & Iannotti, R. J. (2011). Cyber and traditional bullying: Differential association with depression. *Journal of Adolescent Health*, 48, 415–417.
- Willard, N. (2003). Off-campus, harmful online student speech. *Journal of School Violence*, 1(2), 65-93.
- Williams, K., & Guerra, N.G. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6 Suppl 1), S14-21.
- Wolak, J., Finkelhor, D., Mitchell, K., and Ybarra, M. (2010). Online predators and their Victims: Myths, realities and implications for prevention and treatment. *Psychology of Violence*, 1(S), 13-35.
- Wright, V. H., Burnham, J. J., Inman, C. T., & Ogorchock, H. N. (2009). Cyberbullying: using virtual scenarios to educate and raise awareness. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(1), 35-42.
- Ybarra, M. & Mitchell, K. (2004). Online Aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.

Παιδαγωγική Εφημερία. Θέσεις και Αντιθέσεις.

Γρούδος Αθανάσιος
M.Sc., sgroudos@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια σεμιναρίου του ΕΚΔΔΑ με προεπιλεγμένο θέμα, το οποίο αφορά στην καθιέρωση, μετά από πρόταση μίας συναδέλφου του Συλλόγου Διδασκόντων, της Παιδαγωγικής Εφημερίας σε σχολείο και το ρόλο της για την πρόληψη, τη μείωση και την αντιμετώπιση περιπτώσεων ατυχημάτων και φαινομένων σχολικής βίας καθώς και την ανταπόκριση του Συλλόγου Διδασκόντων στην πρόταση αυτή. Η παρούσα εργασία εξετάζει τα αντίστοιχα δεδομένα και μέσα από μία ποιοτική έρευνα με ημιδομημένη συνέντευξη με σύντομο ερωτηματολόγιο γίνεται μία προσπάθεια να εντοπισθούν οι λόγοι της θετικής ή αρνητικής στάσης των διδασκόντων καθώς και ο ρόλος που καλείται να παίζει ο Διευθυντής μίας σχολικής μονάδας. Η υπόθεση της έρευνας φέρνει τους ερωτώμενους στη θέση των συναδέλφων της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας που έλαβε χώρα το περιστατικό και το δείγμα της αποτελείται από εκπαιδευτικούς διαφόρων σχολικών μονάδων, τόσο αστικών όσο και περιφερειακών – επαρχιακών χωρίς περιορισμούς φύλου, 6 άνδρες και 8 γυναίκες, διαφόρων ειδικοτήτων με ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα και με σύντομη ή και μακρόχρονη προϋπηρεσία. Μεταξύ των ερωτώμενων συμπεριλαμβάνονται αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, μόνιμοι, αλλά και συνάδελφοι που κατέχουν θέσεις ευθύνης.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιδαγωγική εφημερία, σχολικό περιβάλλον, βία, ατυχήματα.

Διάλειμμα στους σχολικούς χώρους και Παιδαγωγική Εφημερία

Οι περιπτώσεις επιπόλαιων ή σοβαρότερων ατυχημάτων μαθητών και εκδήλωσης ανοιχτής ή κρυφής μη αποδεκτής ή επιθετικής συμπεριφοράς στον αύλειο χώρο του σχολείου από μία μερίδα «συμμοριών» μαθητών είναι ένα φαινόμενο της πολύμορφης και πολυπολιτισμικής σχολικής κοινωνίας, το οποίο παρατηρείται συχνά, καθώς δεν έχει βρεθεί ακόμη καίρια λύση, και χρήζει επιστημονικής και παιδαγωγικής αντιμετώπισης (Ευσταθίου, 2008).

Αποκαλείται στα ελληνικά «νταηλίκι» ή στη νεοφερμένη ξενόγλωσση ορολογία «bullying». Δυστυχώς όλες οι περιπτώσεις δεν είναι ίδιες και συνεπώς η αντιμετώπισή τους κοινή και ενιαία, όπως επισημαίνουν παιδαγωγοί, ψυχολόγοι και κοινωνιολόγοι (Πατσάλης & Μπάμπη, χ.χ)

Με το δεδομένο ότι αυτές οι συμπεριφορές παρατηρούνται στην αυλή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος συμβουλευόμαστε την υπάρχουσα βιβλιογραφία για την αποτελεσματική διαχείριση του σχολικού διαλείμματος και των σχολικών χώρων,

αναζητούμε διεξόδους, δράσεις και τρόπους ώστε τα παιδιά να απασχολούνται ομαδικά, δημιουργικά και ξένοιαστα αποφεύγοντας καβγάδες, αντιπαλότητες, εχθρικές συμπεριφορές και ατυχήματα. Ο εκπαιδευτικός δεν θα είναι πλέον «εφημερεύων», αλλά αρχικά καθοδηγητής και κατόπιν απλός συμμετέχων στις δράσεις. Προβλέπεται επίσης τακτική συνεδρίαση απολογισμού και επανατροφοδότησης των αποτελεσμάτων αυτών των δράσεων.

Το σχολικό διάλειμμα και η αυλή του σχολείου είναι θεσμοθετημένος χρόνος και χώρος αντίστοιχα προσφερόμενοι για κοινωνική συμμετοχή και συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών. Στα πλαίσιά τους συγκροτούνται «κοινωνίες των παιδιών», κουλτούρες συνομηλίκων και παρέχονται μηχανισμοί κοινωνικής επανόρθωσης (Ματσαγγούρας, 2001).

Οι φίλιες στο διάλειμμα οδηγούν στη μείωση της αβεβαιότητας και της ανασφάλειας που ούτως ή άλλως εμφανίζεται συχνά ειδικά στα «πρωτάκια» λόγω του νέου περιβάλλοντος ένταξης και επίσης παρέχουν μηχανισμούς «κοινωνικής επανόρθωσης». Προβαίνουμε έτσι στη συγκρότηση «Κοινωνίας των παιδιών» στα πλαίσια της οποίας η συμμετοχή σε παιχνίδι και δραστηριότητες αποτελεί δείκτη ανάπτυξης αντιληπτικών λειτουργιών (Πατσάλης & Μπάμπη, χ.χ.).

Στα πλαίσια της «Παιδαγωγικής Εφημερίας» δύνανται να οργανωθούν σχολική βιβλιοθήκη, μικροπεριβάλλοντα φιλιανγνωσίας και ανάπτυξης αντίστοιχων γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η σύνταξη περίληψης κειμένου ή η εύρεση πλαγιοτίτλων, «συμμορίες» μουσικής, χορωδίας και θεάτρου καθώς και προγράμματα ενασχόλησης των παιδιών με τα στοιχεία του περιβάλλοντος, όπως η βλάστηση, τα ποτάμια και η θάλασσα.

Ειδικότερα οι μαθητές οφείλουν να αντιληφθούν ότι οι καινοτόμες δράσεις αποτελούν μία διαφορετική στιγμή της σχολικής τους ζωής και τους προσφέρουν περισσότερη αυτονομία ώστε να εκμεταλλευτούν τις δημιουργικές δυνατότητές τους και να τις μετατρέψουν σε πράξεις.

Προτείνεται επίσης η ενεργός ανάμειξη όλων των εξυπηρετούμενων της σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικών, μαθητών, κηδεμόνων, τοπικής κοινωνίας, ώστε να εντοπισθούν οι προσφορότερες λύσεις και να μπορέσουν να τεθούν αμεσότερα και αποτελεσματικότερα σε εφαρμογή.

Επιβάλλεται λοιπόν να ξεφύγουμε από τον κοινό και παρωχημένο σχεδιασμό της σχολικής αυλής που εκφράζει την άποψη της πολιτείας και την επικρατούσα κοινωνική παραδοχή, οι οποίες επιμένουν ότι ταιριάζει στην εκπαίδευση των παιδιών και δεν αναγνωρίζουν τη δασκαλοκεντρική της δομή (Ταμουτσέλη, 2000).

Ανασταλτικοί παράγοντες και ρόλος του διευθυντή

Οι ανασταλτικοί παράγοντες ως προς την καθιέρωση της «Παιδαγωγικής Εφημερίας» που προκύπτουν από τα ευρήματα της έρευνας εστιάζονται στο ότι δυστυχώς αρκετοί

εκπαιδευτικοί εκτιμούν την εκπαίδευση ως ασχολία μόνο των εσωτερικών χώρων, όπως π.χ. οι σχολικές αίθουσες και τα Εργαστήρια Φυσικών Επιστημών και Πληροφορικής, και τους εαυτούς τους ως απροετοίμαστους για ένα τέτοιο εγχείρημα. Επικαλούνται επίσης τον υπερβολικό διδακτικό και γραφειοκρατικό φόρτο εργασίας, ο οποίος επιφέρει στενότητα και έλλειψη χρόνου, σε συνδυασμό με τους πενιχρούς διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, οι οποίοι δεν επαρκούν για εργασίες υποδομής. Οι ίδιοι επίσης δηλώνουν ότι τους διακατέχει ένα αίσθημα ανεπάρκειας για την ανάληψη μίας τέτοιας πρωτοβουλίας.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται ως συντονιστής και εκπαιδευτής να αναλάβει τις πρωτοβουλίες που του αναλογούν και να διαδραματίσει το δικό του ρόλο για τη ριζοσπαστικοποίηση της σχολικής μονάδας αναλύοντας το όραμά του για το σχολείο, επενδύοντας στο ήδη υπάρχον αλληλέγγυο κλίμα, καλώντας τους επιφυλακτικούς εκπαιδευτικούς σε κατ' ιδίαν συζητήσεις για άρση των επιφυλάξεών τους και εστιάζοντας στο γεγονός ότι μέσα από μία τέτοια διαδικασία θα αναδειχθούν και θα ενισχυθούν πιθανά αφανή μέχρι τώρα talenta μαθητών διευκρινίζοντας παράλληλα ότι τα πράγματα δεν εξελίσσονται πάντα γραμμικά και ότι συχνά τέτοιες καινοτόμες ιδέες βρίσκονται σε άβολη θέση χωρίς να καταφέρνουν να γκρεμίσουν τη σχετική δυσπιστία απέναντί τους. Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή και σύνεση ώστε η στάση του Διευθυντή να μην καταστρατηγήσει την παραχώρηση πρωτοβουλιών, ευθυνών και ελευθεριών προς το Σύλλογο Διδασκόντων, απλά να τους θέσει απέναντι σε αυτήν την καινοτομία διασαφηνίζοντας ότι η σχολική μονάδα είναι ανοιχτή σε προκλήσεις σχολικής οργάνωσης και εκπαίδευσης και οφείλει να ενσωματώνει αλλαγές, οι οποίες δυστυχώς στην εκπαίδευση δεν ακολουθούν τους ραγδαίους ρυθμούς των άλλων κοινωνικών τομέων, και να εκσυγχρονίζεται (Χαραλάμπους, 2005).

Αποτελέσματα έρευνας

Για τη διερεύνηση του θέματος πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με σύντομο ερωτηματολόγιο καλύπτοντας τον κανόνα καταλληλότητας και επάρκειας ερωτηθέντων και παρατηρήθηκε ετερότητα απαντήσεων (Παρασκευοπούλου Κόλλια, 2008).

Σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα της έρευνας και τη μελέτη τους εξήχθησαν και καταγράφηκαν συμπεράσματα προς την αποφυγή παρόμοιων περιστατικών καθυστέρησης ή αναβολής στη λήψη αποφάσεων ενός συλλόγου διδασκόντων καθώς και προς την καθιέρωση της «Παιδαγωγικής Εφημερίδας».

Μελετώντας και αξιολογώντας τα αποτελέσματα και την ποικιλία των απαντήσεων που δόθηκαν συμπεραίνουμε ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες, όπως η ανάγκη δημιουργίας εξειδικευμένης υποδομής στα πλαίσια ενός τόσο πιεσμένου σχολικού χρόνου καθώς και η πρόφαση μερικών συναδέλφων ότι ούτε οι ίδιοι οι μαθητές ούτε το τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε θέση να αφομοιώσουν μία τέτοια εμπειρία, οι οποίοι ενδέχεται να οδηγήσουν στην οριστική απόρριψη μιας τέτοιας φύσεως καινοτόμου

δράσης. Βάσει των απαντήσεων του ερωτηματολογίου παρατηρούμε αποθαρρυντική στάση εκ μέρους των ερωτώμενων, οι οποίοι προβάλλουν συνδυασμό αξεπέραστων παραγόντων για την αποδοχή του εγχειρήματος. Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα σοβαρό σημείο που πρέπει να προσεχθεί κατά την παρουσίαση προτάσεων.

Οι εκπαιδευτικοί δε δείχνουν προθυμία συνεργασίας καθώς επαναπαύονται στην καθιερωμένη πλέον ροή της καθημερινής ζωής του σχολείου και αρνούνται την ανάληψη μιας πρωτοβουλίας με τόσο υψηλό ρίσκο απόδοσης. Οι δύο αυτοί παράγοντες συνεπικουρούμενοι και από την απροθυμία των συναδέλφων να εκπαιδευτούν κατάλληλα για την επιτυχή έκβαση της «Παιδαγωγικής Εφημερίδας», καθώς εκτιμούν τους εαυτούς τους ως απροετοίμαστους, περιγράφουν πλήρως την αρνητική στάση τους απέναντι στην καινοτόμο πρόταση της συναδέλφου.

Στη δεδομένη στιγμή κρίνεται αναγκαία η παρέμβαση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος καλείται να επιστρατεύσει όλα τα «όπλα» του, δηλαδή ισχυρή προσωπικότητα, θετικό και αλληλέγγυο κλίμα, συμβουλές, παραινέσεις, ενεργή ακρόαση για κάμψη πιθανών ενδοιασμών, αναφορά στο όραμα του για το σχολείο, ώστε να καταφέρει να αντιστρέψει το αρνητικό κλίμα (ΕΚΔΔΑ, 2017). Με βάση τα ευρήματα του ερωτηματολογίου προκύπτει και η πρόθεση του Διευθυντή για εύρεση εναλλακτικών λύσεων σε αντικατάσταση της προτεινόμενης καθώς ο επιδιωκόμενος στόχος κρίνεται ως απολύτως σημαντικός.

Επίσης οι συνάδελφοι θα πρέπει να καταλάβουν ότι τα πραγματικά προβλήματα, επιθετικότητα και ατυχήματα, δεν επιλύονται με εικονικά μέτρα, όπως αποδείχθηκαν αυτά που εφαρμόστηκαν μέχρι τη στιγμή της συνεδρίασης και τη θέση της νέας συναδέλφου για «Παιδαγωγική Εφημερία», αλλά με καίριες και στοχευμένες συμπεριφορές και πιλοτικές στάσεις, οι οποίες όχι μόνο δε συντηρούν το πρόβλημα αλλά ενδεχομένως μακροπρόθεσμα οδηγούν και σε οριστική εξάλειψή του ανοίγοντας νέους ορίζοντες και συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση της Σχολικής Μονάδας (Ευσταθίου, 2008).

Οι ερωτώμενοι προτάσσουν ως αποτελεσματικότερη μέθοδο για την επίλυση του ζητήματος την κατ' ιδίαν συζήτηση του Διευθυντή με κάθε διστακτικό συνάδελφο, κατά την οποία θα σχολιασθούν και θα αναλυθούν οι επιφυλάξεις τους με απώτερο στόχο να καμφθούν μέσω επιχειρημάτων ώστε να προκύψει εκσυγχρονισμός της σχολικής μονάδας.

Συμπεράσματα

Στο τελευταίο στάδιο της παρούσας εργασίας κρίνεται σκόπιμο να τεθούν κάποιες προτάσεις, οι οποίες θα διευκολύνουν την αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων σε σχολικές μονάδες και θα ενθαρρύνουν μία πιο διευρυμένη έρευνα. Αν και υπάρχει ήδη μία κρατική πρόβλεψη μέσω του «Παρατηρητηρίου Βίας» θεωρώ απαραίτητη την περαιτέρω παρέμβαση του κράτους για τη θεσμοθέτηση παρόμοιων παιδαγωγικών προσεγγίσεων προς την επίλυση κρουσμάτων βίας και ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στο σχολείο. Θα πρέπει να ξεκινήσει η σταδιακή εξέλιξη αυτών των παρεμβάσεων προς

την απαρέγκλιτη εφαρμογή τους ώστε να καμφθούν πιθανοί ενδοιασμοί από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Απαραίτητη κρίνεται επίσης η συνεχής ανατροφοδότηση των νέων εμπειριών και των αποτελεσμάτων για να μας βοηθήσουν να βελτιώσουμε προς το θετικότερο την παρέμβαση ώστε να καταλήξουμε στην τελική διαμόρφωσή της.

Η θεσμοθέτηση τέτοιων προσεγγίσεων εκ μέρους του κράτους οφείλει να είναι ελαστική ως προς το περιεχόμενό της και να περιέχει ποικίλες εναλλακτικές με αλλαγές στη ροή των διαδικασιών όταν αυτές κρίνονται αναποτελεσματικές.

Η αρνητική ή τουλάχιστον επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών που προκύπτει από τα συμπεράσματα της έρευνας οφείλει να καμφθεί μέσω τακτικής και ανελλιπούς επιμόρφωσής τους με ταυτόχρονη όμως ελάφρυνση του ήδη φορτωμένου προγράμματός τους, ώστε να προκύψει πολύτιμος χρόνος μετεκπαίδευσής τους, της οποίας τα ευεργετικά αποτελέσματα μπορεί να εμφανιστούν μακροπρόθεσμα, αλλά σίγουρα θα είναι θετικά για την εκπαίδευση σε βάθος χρόνου.

Επίσης με το δεδομένο ότι οι σχολικές μονάδες ως μικρογραφίες του έξω κόσμου διέπονται από κανόνες και εσωτερικούς κανονισμούς λειτουργίας, αποδεκτούς, ψηφισμένους και συνυπογεγραμμένους από όλο το διδακτικό προσωπικό, μπορούν να αναφέρονται σε παρόμοιες συμπεριφορές – καταστάσεις και να επικυρώνουν άμεσους τρόπους επίλυσής τους, ώστε να προλαμβάνονται και να αποφεύγονται στο μέλλον.

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η εισαγωγή του θεσμού του μέντορα στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου μέσω της καλλιέργειας επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών θα αποτρέψει τη μελλοντική εμφάνιση τέτοιων αμφίροπων καταστάσεων όταν ο Σύλλογος Διδασκόντων βρίσκεται μπροστά στη λήψη μίας τόσο σοβαρής απόφασης όπως αυτή που αναφέρεται στο θέμα της παρούσας εργασίας. Προτεραιότητα του μέντορα αποτελεί η παρέμβασή του με την οργάνωση τακτικών ενδοσχολικών επιμορφωτικών σεμιναρίων καθολικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών εστιάζοντας στις βασικές συνιστώσες του τρόπου ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων και στην αποτελεσματικότητα αυτών των σχέσεων (Ευσταθίου, 2008). Για το σκοπό αυτό αξίζει να ερευνηθεί περαιτέρω και ενδεχομένως να αναπροσαρμοστεί ο ρόλος του μέντορα.

Από βιολογικής άποψης παρατηρούμε ότι στον ανθρώπινο εγκέφαλο συντελούνται διαρκώς νευροσυνδέσεις, τις οποίες εμείς οι ίδιοι μπορούμε να κατευθύνουμε με ανάλογα δημιουργικά ερεθίσματα. Πολύ δε περισσότερο τα παιδιά καθώς η δημιουργικότητα χτίζει νευροσυνδέσεις που με τη σειρά τους δημιουργούν ισχυρότερα νευρικά δίκτυα (Grein, 2015).

Ας τους προσφέρουμε λοιπόν περισσότερα κανάλια δημιουργικότητας και ας αναλογιστούμε όλοι ότι είναι προτιμότερο να έχει κάποιος αναλογική, καθημερινή, κοινωνική κουλτούρα παρά ηλεκτρονική, ψυχρή και απόμακρη, η οποία μακροπρόθεσμα τον καθιστά digital native (Grein, 2015).

Βιβλιογραφία

ΕΚΔΔΑ (2017). *Ασύγχρονη Εκπαίδευση στη Διοίκηση Στην Εκπαίδευση*.

Ευσταθίου Μ. (2008). *Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας. Θεωρητικές επισημάνσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. (Διαθέσιμο on line: <https://bit.ly/2HwBzJp> προσπελάστηκε στις 22.11.2017)

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη Τόμος Α΄*. Αθήνα

Παρασκευοπούλου Κόλλια Ε (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. (Διαθέσιμο on line: <https://bit.ly/2Wmx4oc> προσπελάστηκε στις 14.11.2017)

Πατσάλης Χ., Μπάμπη Χ. (χ.χ.). *Το διάλειμμα ως άτυπο περιβάλλον κοινωνικής μάθησης από τη σκοπιά των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μια πρόταση έρευνας*.

Ταμουτσέλη Κ. (2000). *Υπαίθριος σχολικός χώρος: εργαλείο αγωγής και Εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική διάσταση του χώρου*. (Διαθέσιμο on line: <https://bit.ly/2G3T3un> προσπελάστηκε στις 19.11.2017)

Χαραλάμπους Ν. (2005). *Από το παραδοσιακό στο συνεργατικό σχολείο στο: Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα*, εκδ. Ατραπός

Grein, M. (2015). *Lernen aus neurobiologischer Perspektive (Η μάθηση από τη νευροβιολογική προοπτική)* (Διαθέσιμο on line: <https://bit.ly/2MBG0ju>, προσπελάστηκε στις 19.11.2017)

**Σχολικός εκφοβισμός σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες:
Οι απόψεις των εφήβων σχετικά με το φαινόμενο**

Αγγελακάκη Ελένη

Εκπαιδευτικός, M.Ed στην Ειδική Αγωγή, eleniaggelak88@gmail.com

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Τσαλίκη Ευανθία

Honorary Research Associate, UCL International Centre for Intercultural Studies

inka140@hotmail.com

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα διάχυτο φαινόμενο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ειδικότερα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού σε σημαντικά υψηλότερα ποσοστά συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του φαινομένου προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεδομένου ότι αυτό μπορεί να έχει ιδιαίτερα αρνητικές επιδράσεις τόσο στα θύματα, όσο και στους θύτες στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, σωματική υγεία, ενσωμάτωση και ακαδημαϊκή απόδοση. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 παιδιά που φοιτούν σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διενεργήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις. Η συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται αρχικά στο γεγονός πως επικεντρώνεται αποκλειστικά στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τα οποία οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί είναι ελάχιστες, και ταυτόχρονα πως εξετάζεται μέσα από τα μάτια των εφήβων που γίνονται μάρτυρες του φαινομένου καθώς η γνώμη τους είναι αρκετά σημαντική.

Λέξεις-Κλειδιά: ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκφοβισμός, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σχολικός εκφοβισμός: εννοιολογική προσέγγιση

Ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι ένα νέο φαινόμενο, ωστόσο, η σημασία του έχει αναγνωριστεί ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια, κατά τα οποία εντοπίζεται αυξημένο ερευνητικό και ακαδημαϊκό ενδιαφέρον, δεδομένων των ανησυχητικών του διαστάσεων.

Πρωτοπόρος ερευνητής στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού ήταν ο καθηγητής ψυχολογίας Olweus (1993), ο οποίος επιχείρησε να προσδιορίσει εννοιολογικά το φαινόμενο στη Νορβηγία. Κατά τον Olweus (1993), ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σύνολο σωματικών ή/και λεκτικών συμπεριφορών που ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων εκδηλώνει απέναντι σε άλλο άτομο, με εχθρικό, επαναλαμβανόμενο και συνεχή τρόπο, βασιζόμενο στην κατάχρηση πραγματικής ή πλασματικής εξουσίας, με πρόθεση να προκαλέσει βλάβη στο θύμα.

Ο Κοο (2007) υποστήριξε ότι ο σχολικός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από τρία βασικά συστατικά: (1) τις επιθετικές ή αρνητικές πράξεις εκ προθέσεως που κατευθύνονται προς το θύμα προκειμένου να προκληθεί σωματική, ψυχολογική ή κοινωνική βλάβη, (2) τη διάρκεια της επιθετικής συμπεριφοράς για ένα εύλογο χρονικό διάστημα, και (3) την ύπαρξη ανισορροπίας δύναμης μεταξύ θύματος και θύτη.

Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να διακριθεί σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με το εκάστοτε κριτήριο που χρησιμοποιείται.

1^η μορφή: Σύμφωνα με τους Beaty & Alexeyev (2008), ο άμεσος εκφοβισμός που εκδηλώνεται με απροκάλυπτες επιθετικές συμπεριφορές από έναν ή περισσότερους δράστες λεκτικής ή σωματικής φύσης.

2^η μορφή: Λεκτικός εκφοβισμός που αφορά λεκτικές επιθέσεις όπως ο δημόσιος χλευασμός, οι απειλές, τα προσβλητικά παρατσούκλια και η διάδοση κακόβουλων φημών, Due et al (2005).

3^η μορφή: ο κυβερνοεκφοβισμός (cyberbullying), ο οποίος εκδηλώνεται με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών (π.χ. δημοσιεύσεις ή μηνύματα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης), με το θύτη να αποσκοπεί συνήθως στο δημόσιο εξευτελισμό του θύματος σε συνεχή βάση (Slonje & Smith, 2008).

4^η μορφή: Σύμφωνα με το Brinson (2005), υπάρχει ο έμμεσος εκφοβισμός που είναι ο σκόπιμος αποκλεισμός του θύματος από ομαδικές δραστηριότητες, χειραγώγηση ή απειλή διακοπής φιλίας.

Οριοθέτηση του φαινομένου

Ο σχολικός εκφοβισμός αρχίζει να εμφανίζεται στα πρώτα χρόνια του δημοτικού, περίπου στις ηλικίες μεταξύ 7 και 8 ετών, ενώ στα προσχολικά και πρωτοσχολικά χρόνια οι ρόλοι θύματος και θύτη εναλλάσσονται συχνά, στο πλαίσιο μιας γενικότερης επιθετικότητας που αναπτύσσεται στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών (Vlachou et al, 2011). Με την πάροδο του χρόνου παρατηρείται μια στροφή από το σωματικό και άμεσο εκφοβισμό στο λεκτικό, κοινωνικό και έμμεσο. Η αλλαγή αυτή γίνεται λόγω της μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία ουσιαστικά συμπίπτει με τις αλλαγές λόγω της εφηβείας, (Wang et al, 2016).

Σχολικός εκφοβισμός στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Αν και ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα ζήτημα που έχει μελετηθεί σε πολυάριθμες έρευνες, τόσο στην Ελλάδα (Αρτινοπούλου και συν, 2016· Τσιάντης και συν, 2010) όσο και διεθνώς (Cornell & Coll, 2011; Pepler et al, 2006,) λίγες είναι οι μελέτες που

έχουν επικεντρωθεί αποκλειστικά στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kloosterman et al, 2013).

Οι μαθητές με οποιαδήποτε είδους αναπηρία γίνονται δέκτες εκφοβιστικών συμπεριφορών τουλάχιστον σε διπλάσιο βαθμό από ότι οι συνομήλικοί τους χωρίς αναπηρία (Rose et al, 2009).

Οι λόγοι του αυξημένου κινδύνου εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού σε αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό αφορούν την αντιληπτή έλλειψη δεξιοτήτων, ικανοτήτων που αξιολογούνται θετικά στις ομάδες συνομηλίκων όπως η ευφυΐα, η φυσική παρουσία, οι σωματικές ικανότητες, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι γνωστικές λειτουργίες.

Ωστόσο, υπάρχουν ερευνητικές ενδείξεις που καταδεικνύουν ότι ορισμένα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού όχι μόνο ως θύματα αλλά και ως δράστες. Στη μελέτη των Holmberg & Hiern (2008) βρέθηκε πως αρκετοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας εκδηλώνουν εκφοβιστικές συμπεριφορές προς τους συνομηλίκους τους, λόγω των περιορισμένων κοινωνικών δεξιοτήτων τους.

Στόχος της παρούσας έρευνας

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην **κατανόηση** του σχολικού εκφοβισμού προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα από τις απόψεις των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες & στους **τρόπους αντιμετώπισης** των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά υποερωτήματα που διατυπώθηκαν και διερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι τα παρακάτω:

- *1^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και τις αντίστοιχες μορφές του που συναντώνται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο σε όλους τους μαθητές και ειδικότερα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;*
- *2^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες από τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού απαντώνται συχνότερα μεταξύ των παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών;*
- *3^ο ερευνητικό ερώτημα: Πως αντιμετωπίζουν τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως τρίτοι παρατηρητές, τα παιδιά-θύματα και οι εκπαιδευτικοί, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού που εκδηλώνεται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;*

Ερευνητική μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Η οποία περιείχε μια σειρά από προκαθορισμένες ερωτήσεις, παρέχοντας ωστόσο και βαθμό ευελιξίας. Ο οδηγός της συνέντευξης περιείχε και ένα εισαγωγικό

σημείωμα προς ενημέρωση των συμμετεχόντων για το αντικείμενο της έρευνας, το σκοπό και τον τρόπο διενέργειάς της.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα 10 ήταν κορίτσια και τα 10 αγόρια, ενώ όλα φοιτούν στις τάξεις του Λυκείου σε δημόσια σχολεία (7 στην Α΄ Λυκείου, 9 στη Β΄ Λυκείου και 4 στη Γ΄ Λυκείου) και διαμένουν στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης.

Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

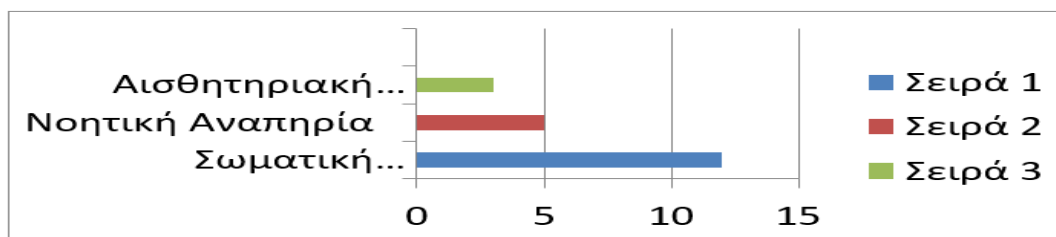
Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Η οποία θεωρείται μία μέθοδος εντοπισμού και αναφοράς των βασικών θεματικών κατηγοριών που εξετάζονται στην εκάστοτε μελέτη (Clarke et al, 2015). Βασικό πλεονέκτημα της θεματικής ανάλυσης είναι η ελευθερία (Braun & Clarke, 2006), υπό την έννοια της ευελιξίας ως προς την κατηγοριοποίηση των θεμάτων και την μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων. Στην παρούσα μελέτη η θεματική ανάλυση υλοποιήθηκε μέσω της παραγωγικής προσέγγισης. Δηλαδή τα θέματα προέκυψαν από το σχεδιασμό της μελέτης και προσδιορίστηκαν σύμφωνα με το υπάρχον ερευνητικό υλικό.

Αποτελέσματα της έρευνας

Η συχνότητα εμφάνισης της θυματοποίησης για τα παιδιά με οποιαδήποτε είδους αναπηρία είναι υψηλότερη του γενικού μαθητικού πληθυσμού (Twyman et al, 2010). Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται σε αρκετά υψηλή συχνότητα σε μαθητές με νοητική αναπηρία.

Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών (15 στα 20) που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, αναφέρει ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Πράγματι, στην υπάρχουσα ερευνητική βιβλιογραφία έχει διαπιστωθεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός εμφανίζεται με παρόμοιες μορφές (λεκτικές και σωματικές επιθέσεις, κοινωνική απομόνωση, παρενόχληση) σε παιδιά με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες (Slonje & Smith, 2008). Παράλληλα, άξιες αναφοράς είναι και ορισμένες απαντήσεις παιδιών που αναφέρουν πως μαθητές με κάποιου είδους αναπηρία ενδέχεται να αναπτύξουν επιθετικά χαρακτηριστικά, τα οποία απορρέουν είτε από την ανάγκη τους να υπερασπιστούν τον εαυτό τους είτε αποτελούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Singer, 2005).

Συχνότητα θυματοποίησης με βάση τον τύπο της αναπηρίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες



Επιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

- Αίσθημα ανασφάλειας από τους συνομηλίκους τους στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.
- Τάσεις κοινωνικής απόρριψης και εσωτέριευσης της δυσφορίας τους.
- Σημαντική δυσκολία στη δημιουργία φιλιών.
- Αυτοκατηγορούνται για τις επιθετικές συμπεριφορές που δέχονται και αποφεύγουν να μοιραστούν τις σχετικές εμπειρίες τους, δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο απομόνωσης (Holzbauer & Conrad, 2010)
- Αυξημένα επίπεδα άγχους και καταθλιπτικής συμπτωματολογίας.
- Μειωμένες σχολικές επιδόσεις και πρόωρη απόσυρση από την τυπική εκπαίδευση (Rose et al, 2011)

Τρόποι αντιμετώπισης

Ο ρόλος των παρατηρητών: Ο συχνότερος τρόπος αντίδρασης των παιδιών – παρατηρητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η άμεση εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, είτε μέσω της προσπάθειας υποστήριξης του παιδιού – θύματος κατά τη διάρκεια του περιστατικού, είτε μέσω της αναφοράς του στον εκπαιδευτικό. Ωστόσο έχει διαπιστωθεί τόσο από την έρευνα όσο και από βιβλιογραφικές αναφορές πως ορισμένα παιδιά αισθάνονται ανήμπορα να επέμβουν και εκδηλώνουν αισθήματα φόβου και ενοχής (Rivers et al, 2009). Το οποίο έχει ως αποτέλεσμα να υιοθετούν ανάλογες εκφοβιστικές συμπεριφορές προς το θύμα στην προσπάθειά τους να γίνουν αποδεκτά από τους θύτες και να διαχειριστούν το φόβο τους (Olthof & Goossens, 2008).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμης σημασίας για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Μάλιστα οι απαιτήσεις στην περίπτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ακόμα υψηλότερες, λαμβάνοντας υπόψη και τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν κάποια από τα παιδιά. Στην παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε πως ναι μεν οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν αρκετά συχνά, χωρίς ωστόσο αξιόλογα αποτελέσματα στην αντιμετώπιση του φαινομένου, καθώς δεν εφαρμόζεται ολοκληρωμένη στρατηγική με τη συμμετοχή όλων των ομάδων ενδιαφέροντος.

Ο ρόλος των θυμάτων: Τα παιδιά που θυματοποιούνται στο σχολείο ανεξαρτήτως αν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή όχι, χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα

αυτοεκτίμησης, αδυναμία υπεράσπισης του εαυτού τους και δυσκολία στην αυτοάμυνα και αναζήτηση εξωτερικής βοήθειας και υποστήριξης (Andreou et al, 2005). Στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνονται οι παραπάνω διαπιστώσεις, καθώς σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εκφοβίζονται στο σχολείο τείνουν να απομονώνονται από τον περίγυρό τους και δεν επιχειρούν να ζητήσουν βοήθεια από τρίτους (Rowley et al, 2012).

Συμπεράσματα

- Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα της μελέτης, διαπιστώθηκε, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα πως οι μαθητές χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν μία σαφή αρνητική στάση απέναντι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Επισημαίνεται πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πέφτουν θύματα σχολικού εκφοβισμού σε τουλάχιστον ίδια ή μεγαλύτερη συχνότητα από ότι οι συμμαθητές τους. Οι διαφορές στη σωματική δύναμη και διάπλαση αναδεικνύονται ως βασική πηγή ανισορροπίας ισχύος μεταξύ θύτη και θύματος. Κάποια από τα παιδιά που θυματοποιούνται, αντιδρούν επιθετικά στις εκφοβιστικές συμπεριφορές που δέχονται ή προτιμούν τη κοινωνική απόσυρση.
- Ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο με άμεσες όσο και με έμμεσες μορφές, όπως και στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα οι δύο μορφές εκφοβισμού εμφανίζονται με παρόμοια συχνότητα. Από τις άμεσες μορφές εκφοβισμού συχνότερες είναι τα χτυπήματα, οι τραυματισμοί και οι απειλές για τη σωματική ακεραιότητα. Ενώ από τις έμμεσες, συχνότερες είναι λεκτικές επιθέσεις, οι προσβολές και η σκόπιμη κοινωνική απομόνωση.
- Τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υιοθετούν τρεις τρόπους διαχείρισης του σχολικού εκφοβισμού: την άμεση εμπλοκή, τη <<μη αντίδραση>> και την αναφορά του περιστατικού σε κάποιον εκπαιδευτικό. Η πιο συχνή μορφή αντίδρασης είναι η πρώτη, δηλαδή τα παιδιά παρεμβαίνουν τη στιγμή που εκδηλώνεται η εκφοβιστική συμπεριφορά με σκοπό να τη σταματήσουν και να υποστηρίξουν το θύμα. Οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν μεν αλλά χωρίς αξιόλογα αποτελέσματα στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Τα ίδια τα παιδιά που γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού διαχειρίζονται το γεγονός μέσω της ηθελημένης κοινωνικής απομόνωσης.

Συστάσεις

Θα πρέπει να υιοθετηθεί μια συνολική και ολοκληρωμένη στρατηγική παρέμβαση σε επίπεδο σχολείου. Όπως το να δημιουργηθεί ειδική σχολική επιτροπή, στην οποία θα συμμετέχουν όλες οι ομάδες ενδιαφέροντος (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, ειδικοί επαγγελματίες). Έργο της επιτροπής θα είναι η σύνταξη μιας συγκεκριμένης διακήρυξης του σχολείου ενάντια στον εκφοβισμό, η ενίσχυση της επίβλεψης του σχολικού χώρου, η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας με τους γονείς και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και ο καθορισμός των συνεπειών για τους θύτες.

Ακόμη, οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων που θα απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς με θέματα που άπτονται της αγωγής ψυχικής υγείας, της διαχείρισης συγκρούσεων, της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού.

Η σχολική διεύθυνση οφείλει να παρέχει ειδικά εγχειρίδια που εμπεριέχουν στρατηγικές στην τάξη και παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση κρουσμάτων εκφοβισμού στο σχολείο.

Εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που εντάσσονται στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υιοθετούν μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και να ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών.

Με τις ανωτέρω συστάσεις διαμορφώνεται μία θετική στάση απέναντι στην αναπηρία. Συμβάλλει με καθοριστικό τρόπο στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων αποδοχής μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., & Νικολόπουλος, Ι. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Ξενόγλωσσες

Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents. *School Psychology International*, 26(5), 545-562.

Beaty, L. A., & Alexeyev, E. B. (2008). The problem of school bullies: What the research tells us. *Adolescence*, 43(169), 1-12.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

Brinson, S. A. (2005). Boys Don't Tell on Sugar-and-Spice-but-not-so-Nice Girl Bullies. *Reclaiming Children and Youth*, 14(3), 169-174

Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3rd ed.) (pp. 222-248). London: Sage.

Cornell, D., & Cole, J. (2011). Assessment of bullying. In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong (Eds.), *The handbook of school violence and school safety: International research and practice* (pp. 289–303). Mahwah, NJ: Routledge.

Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., & Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *The European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132.

Holmberg, K., & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit-hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 50(2), 134-138.

Holzbauer, J. J., & Conrad, C. F. (2010). A typology of disability harassment in secondary schools. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3), 143-154.

Koo, H. (2007). A time line of the evolution of school bullying in differing social contexts. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 107-116.

Olthof, T., & Goossens, F. A. (2008). Bullying and the Need to Belong: Early Adolescents' Bullying-Related Behavior and the Acceptance they Desire and Receive from Particular Classmates. *Social Development*, 17(1), 24-46.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell

Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223.

Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130.

Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1126-1134.

Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 411–423.

Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147–154.

Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A., & Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 31*(1), 1-8.

Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review, 23*, 329-358.

Wang, W., Brittain, H., McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2016). Bullying and school transition: Context or development? *Child Abuse & Neglect, 51*, 237-248.

Σχολικός εκφοβισμός: Στρατηγικές παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς

Γιαλαμά Κωνσταντία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ.
ntinagial@hotmail.com

Περίληψη

Το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς και της βίας εμφανίζεται στα σχολεία με υψηλή συχνότητα κατά τη διάρκεια της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας. Ένας/μία μαθητής/τρια γίνεται θύμα εκφοβισμού, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και σε διάρκεια χρόνου σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων μαθητών/τριών οι οποίοι δρουν χωρίς να προκληθούν άμεσα. Οι σύγχρονες έρευνες καταδεικνύουν ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση συχνά επηρεάζουν καθοριστικά την πορεία του ατόμου και συνδέονται με σοβαρά ψυχοσωματικά προβλήματα, καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς. Οι ειδικοί διεθνώς, ερευνούν το φαινόμενο προσπαθώντας να εντοπίσουν το πρόβλημα και κατά συνέπεια να προλάβουν και να καταπολεμήσουν τα φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον. Στην παρούσα εισήγηση, αφού οριστεί εννοιολογικά το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, καταδεικνύεται η σημασία της πρόληψης και η αναγκαιότητα υιοθέτησης προγραμμάτων παρέμβασης, ώστε να αντιμετωπιστεί η βία και ο σχολικός εκφοβισμός μέσα στο χώρο του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: βία, εκφοβισμός, bullying, σχολείο, πρόληψη, παρεμβάσεις, αντιμετώπιση.

Εισαγωγή

Η βία αποτελεί μάλιστα της σύγχρονης κοινωνίας. Σύμφωνα με τους Barna & Barna (2014), τρία είναι τα στοιχεία με τα οποία η έννοια της βίας μπορεί να προσδιοριστεί: πρώτον, η βία είναι αλληλεπίδραση, δεύτερον, είναι μια πράξη προκατάληψης και τέλος, αυτή η προκατάληψη εκδηλώνεται με διάφορα μέσα (είτε άμεσα είτε έμμεσα).

Το σχολείο, καθρέφτης της κοινωνίας, αναπαράγει τη βία της κοινωνίας και της οικογένειας. Ως μία συνηθέστατη έκφανση της βίας, ο σχολικός εκφοβισμός, παγκόσμιο φαινόμενο, παρατηρείται σε όλες τις τάξεις. Συνιστά ένα σημαντικό πρόβλημα που προκαλεί αμηχανία στην σχολική κοινότητα. Τα κύρια χαρακτηριστικά του φαινομένου είναι: κίνητρο της πράξης είναι η ενόχληση ή ακόμα και η πρόκληση πόνου ή φόβου, καθώς είναι προφανής η ικανοποίηση που απολαμβάνει από αυτή την κατάσταση ο δράστης. Η συμπεριφορά είναι επαναλαμβανόμενη, με διακριτούς ρόλους. Τα θύματα είναι συνήθως ίδια και δεν προκαλούν αυτή τη συμπεριφορά. Ο εκφοβισμός συνήθως συμβαίνει μεταξύ οικείων κοινωνικών ομάδων (Τσίτσικα & Τζαβέλα, 2015). Υπάρχει μια άνιση αντιπαράθεση, καθώς ο δράστης υπερέχει σε δύναμη σε σχέση με το θύμα (Griffin & Gross, 2004). Πολύ μεγάλος αριθμός παιδιών χάνουν το σχολείο τους κάθε μέρα, από φόβο μήπως γίνουν θύματα επίθεσης. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες

κινδυνεύουν περισσότερο να γίνουν θύματα στιγματισμού ή κακοποίησης, και στο οικογενειακό, αλλά και στο σχολικό ή κοινωνικό πλαίσιο. Υψηλός είναι και ο αριθμός αυτών που παραδέχονται τη συμμετοχή τους σε περιστατικά βίας.

Στη χώρα μας το φαινόμενο της βίας στα σχολεία άρχισε να ερευνάται σχετικά πρόσφατα. Παρότι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί δεν είναι πολλές, ωστόσο σε όλες, υψηλός αριθμός μαθητών δηλώνουν ότι έχουν υποστεί ή υφίστανται κατ' εξακολούθηση εκφοβιστική συμπεριφορά μία ή περισσότερες φορές την εβδομάδα.

Η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός έχουν σοβαρότατες επιπτώσεις τόσο στη σωματική και ψυχική υγεία, όσο και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Πολλές φορές οι συνέπειες είναι επικίνδυνες και καταστροφικές για τα εμπλεκόμενα άτομα.

Η συστηματική πρόληψη και η έγκαιρη και κατάλληλη αντιμετώπιση κάθε μορφής βίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι πολύ σημαντική και αποβαίνει σε πολλές περιπτώσεις σωτήρια (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2012).

Σχολικός εκφοβισμός: εννοιολογική αποσαφήνιση

Το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού τοποθετήθηκε στην εκπαιδευτική ατζέντα από τον πρωτοπόρο Dan Olweus στο βιβλίο του *Aggressions in the schools: Bullying and whipping boys* (1978). Ο Olweus όρισε τον εκφοβισμό ως τη διαδικασία παρενόχλησης και συστηματικής θυματοποίησης από/προς ανήλικους συνομηλίκους. Συγκεκριμένα αναφέρει (2009, σελ.29) ότι ένας μαθητής, γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται, όταν υποβάλλεται, κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες οι οποίες οργανώνονται από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές. Αλλά και ο Rigby (2011) συνοψίζει τα χαρακτηριστικά σημεία του σχολικού εκφοβισμού ως εξής: η πρόθεση του δράστη να βλάψει, η πραγματοποίηση της παραπάνω πρόθεσης, η βλάβη/ζημία του θύματος, η κυριαρχική επιβολή του δράστη πάνω στο θύμα, η έλλειψη δικαιολογίας για την πράξη, η επανάληψη της συμπεριφοράς, η ικανοποίηση που αντλεί ο δράστης. Ο Farrington (όπ. αναφ. σε Κυριακίδης, 2007), επίσης, αναφέρει ότι η έννοια της θυματοποίησης εμπεριέχει τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά: 1) πρόκειται για σωματική, λεκτική ή ψυχολογική επίθεση ή εκφοβισμό, 2) το άτομο που προβαίνει στην πράξη αυτή είναι δυνατότερο ή τουλάχιστον γίνεται αντιληπτό ως δυνατότερο από το θύμα, 3) η πράξη στοχεύει στην πρόκληση φόβου ή βλάβης του θύματος, 4) δεν υπάρχει πρόκληση εκ μέρους του θύματος για την εμφάνιση της συμπεριφοράς, 5) η συμπεριφορά είναι επαναλαμβανόμενη και 6) προκαλεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η βία και ο σχολικός εκφοβισμός υφίστανται, όταν η ισορροπία δυνάμεων δεν είναι ανάλογη (Νεστορίδου και συν., 2010). Στις περιπτώσεις αυτές, χρησιμοποιείται επίσης ο όρος θυματοποίηση, ο οποίος συνδέεται με τον εκφοβισμό, καθώς εμπεριέχει την άδικη κακομεταχείριση του θύματος (Crick & Bigbee, 1998). Οι Lagerspetz, Bjorkqvist και Peltonen (1988) ορίζουν ένα περιστατικό ως συμπεριφορά εκφοβισμού,

όταν το θύμα έχει συναισθήματα φόβου και ταπείνωσης για μια μεγάλη περίοδο μετά την επίθεση.

Η επανάληψη, η πρόθεση, η ανισορροπία δυνάμεων και συχνά, η έλλειψη πρόκλησης εκ μέρους του θύματος, όπως και η επιλογή συγκεκριμένων κατηγοριών παιδιών ως μόνιμων στόχων αποτελούν τις βασικές παραμέτρους που διαφοροποιούν, στη βιβλιογραφία, τον εκφοβισμό από τις συνηθισμένες επιθετικές ενέργειες των παιδιών και τα άλλα είδη σχολικής βίας (Κατσιγιάννη, 2006 · Κουδιγκέλη, 2008).

Όσον αφορά στην ανισορροπία ισχύος, ο Olweus (2009) αναφέρει ότι ο όρος «εκφοβισμός» δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί, όταν δύο μαθητές με ίση δύναμη ή ισότιμη σχέση απλώς καβγαδίζουν. Πολλές φορές οι μαθητές συγκρούονται μεταξύ τους ή φιλονικούν, αλλά κάθε τέτοιο γεγονός δεν είναι περιστατικό bullying ούτε έχει απαραίτητως αρνητικές επιπτώσεις στους συμμετέχοντες, εφόσον πρόκειται απλώς για σύγκρουση ή «πείραγμα», που λαμβάνει χώρα τυχαία, μπορεί να συμβεί μία μόνο φορά, δεν επιφέρει σοβαρές συνέπειες στο θύμα και συχνά ακολουθεί μεταμέλεια και ανάληψη της ευθύνης από το δράστη. Η διαφορά της σύγκρουσης έγκειται στο ότι τα παιδιά, μετά το τέλος του επεισοδίου παραμένουν «φίλοι» και η συμπεριφορά δεν είναι επαναλαμβανόμενη, ενώ ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από ένταση, διάρκεια, συχνότητα, ανισομερή δύναμη των εμπλεκόμενων. Προκειμένου να προσδιοριστεί ένα περιστατικό ως συμπεριφορά εκφοβισμού, πρέπει οπωσδήποτε να εμπεριέχει το στόχο της κυριαρχίας ή της σαφούς πρόθεσης χειραγώγησης και της συνειδητής προσπάθειας φυσικής ή και ψυχολογικής βλάβης του άλλου.

Επιπρόσθετα, ο σχολικός εκφοβισμός αφορά σε διάφορα πεδία της ζωής των μαθητών και δεν περιορίζεται αποκλειστικά μόνο στο χώρο του σχολείου. Μπορεί να επεκταθεί και σε άλλους τομείς της ζωής του μαθητή και εκτός του σχολείου (Αρτέμη, 2014).

Πρόληψη/αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Στρατηγικές παρέμβασης

Καθίσταται σαφές πως για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά ένα τόσο ευαίσθητο θέμα η σχολική κοινότητα, πρέπει να μην υποτιμά ή καλύπτει τα περιστατικά βίας που λαμβάνουν χώρα στο χώρο του σχολείου, να κινητοποιείται γρήγορα και να είναι καλά εκπαιδευμένη. Είναι απαραίτητη η εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης στη διαχείριση ανάλογων φαινομένων. Επιπλέον, το σχολείο, για να παρέχει ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, πρέπει να θεσπίζει ορισμένους κανόνες συμπεριφοράς. Οι μαθητές οφείλουν να ενημερώνονται σχετικά με τις διατάξεις των σχολικών κανονισμών που αφορούν στην πειθαρχία και όλοι να τις σέβονται (Barna & Barna, 2014). Είναι πολύ σημαντικό όλοι οι μαθητές να εκπαιδευτούν στην αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας. Η σχολική συμβουλευτική μπορεί να ελαχιστοποιήσει τα περιστατικά εκφοβισμού παρέχοντας υποστήριξη και στους θύτες

και στα θύματα, προκειμένου να προστατευθούν. Η συμβουλευτική συνομηλίκων συγκεκριμένα, είναι ένα σύστημα προσφοράς και αποδοχής βοήθειας μεταξύ ατόμων ίδιας ηλικίας και στηρίζεται στις βασικές αρχές του αμοιβαίου σεβασμού, της υπευθυνότητας και της κατανόησης. Στηρίζεται στην ανάγκη για κοινωνική αλληλεγγύη. Ενδυναμώνει τους συμμετέχοντες και τους δείχνει τρόπους για να βοηθήσουν τον εαυτό τους, προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση και αναπλαισιώνει αρνητικές αντιλήψεις και σκέψεις. Αλλά και σε ό,τι αφορά στη συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μία από τις βασικές παραμέτρους της αποτελεί η κατανόηση των αρνητικών συναισθημάτων που κρύβονται πίσω από συχνά αυστηρές στάσεις και η αποκατάσταση της διαταραγμένης σχέσης με το «προβληματικό παιδί» (Monsen & Graham, όπ.αναφ. σε Κουρκούτας, 2007).).

Οι Espelage and Swearer-Napolitano (2003) διαπιστώνουν πως το θετικό σχολικό κλίμα αμβλύνει τις αρνητικές επιπτώσεις της γονικής παραμέλησης και των αρνητικών επιρροών από τους συμμαθητές σχετικά με την διάπραξη φαινομένων εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένοι και πάντα διαθέσιμοι, ώστε να μπορούν να ανιχνεύσουν και να καταπολεμήσουν αποτελεσματικά τέτοιες συμπεριφορές. Σημαντικός, για παράδειγμα, είναι ο ρόλος της μεθοδικής παρατήρησης της συμπεριφοράς των μαθητών, γιατί βάσει αυτής εντοπίζονται προβλήματα, επιλέγονται οι κατάλληλες λύσεις, αξιολογούνται τα αποτελέσματα και προκρίνονται οι μελλοντικές ενέργειες (Αρτέμη, 2014). Πολύ χρήσιμη αποδεικνύεται και η «διαφοροποίηση» ή διαφοροποιημένη παιδαγωγική (Tomlinson, 1995), η προσαρμογή της διδασκαλίας ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες του μαθητή.

Απαραίτητη είναι και η στελέχωση των σχολικών οργανισμών με ειδικούς ψυχικής υγείας (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς), που θα παρεμβαίνουν άμεσα για την αντιμετώπιση ανάλογων φαινομένων (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2012). Μία ειδικά οργανωμένη ψυχολογική θεραπεία μπορεί, για παράδειγμα, να μειώσει τα σημάδια της αποκλίσεως στην εφηβική συμπεριφορά, εφόσον βοηθήσει το μαθητή να επιλύσει το ζήτημα της κρίσης ταυτότητας που τον απασχολεί (Berdibayeva et al., 2016). Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης ενδυναμώνει τα άτομα, γιατί τους εξασφαλίζει ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις και τους προσφέρει αυξημένη προσωπική παραγωγικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, ο σχολικός οργανισμός μπορεί να εξασφαλίσει θετικό ψυχολογικό κλίμα στα μέλη του, τα οποία θα είναι σε θέση να οικοδομήσουν ισχυρούς δεσμούς με τους συνομηλίκους τους και να αναπτύξουν ουσιαστικότερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Σωτήριες αποδεικνύονται η θετική αλληλεπίδραση μαθητών και δασκάλων, η εφαρμογή συνεργατικών στρατηγικών μάθησης και η συμμετοχή όλων σε διασκεδαστικές ομαδικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου (Τσικρικά, 2009). Η θετική αντίληψη των μαθητών για το σχολικό κλίμα, καθώς και το «δέσιμο» που νιώθουν με το σχολείο τους, δρουν ως προστατευτικοί παράγοντες κατά της βίας.

Ειδικότερα, η πρόληψη και η αντιμετώπιση του φαινομένου θα πρέπει να εστιάζουν στην ενθάρρυνση των μαθητών να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις, να «ξεδιπλώσουν» τα ταλέντα τους, να συμμετάσχουν σε αθλητικές δραστηριότητες και στην τόνωση της

διεκδικητικότητας, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους, ειδικότερα όσον αφορά στους μαθητές-θύματα, οι οποίοι συχνά διστάζουν να μιλήσουν σε κάποιον ενήλικα (γονιό, εκπαιδευτικό, πρόσωπο του περιβάλλοντός τους) για τον εκφοβισμό που υφίστανται (Τσικρικά, 2009 · Rigby, 2011). Επιβάλλεται και η χρήση στρατηγικών ως προς τη διαχείριση των θυτών: διάλογος μεταξύ θύτη, καθηγητών και γονέων, εκπαίδευση του θύτη σε συγκεκριμένες δεξιότητες ασύμβατες με την άσκηση εκφοβισμού, προσπάθεια να διδαχθεί ο θύτης τη διαφορά μεταξύ της καλώς νοούμενης δύναμης και της κατάχρησης ισχύος (Τσικρικά, 2009).

Σύμφωνα με τον Olweus (2009), ένα πρόγραμμα πρόληψης πρέπει να βασίζεται σε αρχές που αποσκοπούν στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από: 1. ζεστασιά, θετικό κλίμα, ενδιαφέρον και συμμετοχή από τους ενήλικες, 2. σταθερά όρια στη μη αποδεκτή συμπεριφορά, 3. συνεπή εφαρμογή μη τιμωρητικών κυρώσεων για τη μη αποδεκτή συμπεριφορά ή την παραβίαση των κανόνων, και 4. ενήλικες που ενεργούν ως ηγέτες και θετικά πρότυπα. Ο Olweus αναφέρθηκε, επίσης, στη σημασία της άμεσης συμμετοχής των γονέων, όταν συμβαίνουν περιστατικά εκφοβισμού. Διεθνείς έρευνες επιβεβαιώνουν το ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος ως προστατευτικού παράγοντα στο φαινόμενο του εκφοβισμού, αφού θύματα και θύτες αναφέρουν δυσκολία στην επικοινωνία με τους γονείς τους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνεται για την οικογενειακή κατάσταση κάθε παιδιού, αλλά και το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στο σπίτι του. Οι καλές σχέσεις μέσα στην οικογένεια, ο χρόνος που περνούν οι μαθητές με τους γονείς τους και η άνεση στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών, μπορούν να προστατέψουν τα παιδιά και τους εφήβους από την εμπλοκή τους σε περιστατικά εκφοβισμού (Holt et al., 2009).

Οι Doudin & Erkothen-Marküs (2000) προτείνουν τρεις τύπους πρόληψης που μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολείο και είναι μεταξύ τους συμπληρωματικοί:

Πρωτοβάθμια Πρόληψη: Είναι προσβάσιμη σε κάθε δάσκαλο. Ο ρόλος της είναι ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει θετική στάση απέναντι στους μαθητές του εκφράζοντάς τους την εμπιστοσύνη του στην ικανότητά τους να πετύχουν. Η κριτική, καθώς και τα σκληρά σχόλια αποφεύγονται, καθώς η διαλογική σχέση μεταξύ μαθητή και δασκαλου πλήττεται βαθιά, όταν ο μαθητής αντιλαμβάνεται τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού ως περιοριστικές στρατηγικές ενόψει της υιοθέτησης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

Δευτεροβάθμια Πρόληψη: Ο δάσκαλος μπορεί να εντοπίσει τις συνέπειες των πράξεων βίας που ένας μαθητής έχει υποστεί εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, με προσεκτική παρατήρηση. Ο δάσκαλος ενημερώνει τις αρχές (ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, αστυνομία) σχετικά και αυτές με τη σειρά τους λαμβάνουν τα ειδικά μέτρα για την προστασία του παιδιού.

Τριτοβάθμια Πρόληψη: Προϋποθέτει την άμεση υποστήριξη των μαθητών που εκδηλώνουν βίαιη συμπεριφορά, είτε λεκτική είτε φυσική. Οι δάσκαλοι έχουν ως πρωταρχικό μέλημα να ξεκινήσουν δραστηριότητες επαγγελματικής θεραπείας, με στόχο την

επανένταξη των αποκλινόντων μαθητών στο κοινωνικό περιβάλλον και την εξάλειψη των αρνητικών συναισθημάτων. Έτσι, εμποδίζεται η μακρόχρονη συνέχιση των διαταραχών που έχει προκληθεί από τη βία.

Από τους Barna & Barna (2014), προτείνονται οι παρακάτω παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου:

α) Μαθήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τα οποία θα τους εφοδιάσουν με τα απαραίτητα εργαλεία για τη διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων στην τάξη, όπως προσεκτική παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών για καλύτερη κατανόηση των αιτιών που οδηγούν σε βίαιες πράξεις, βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους μαθητές που εκδηλώνουν βίαιη συμπεριφορά και καθιέρωση σχέσεων εμπιστοσύνης, ανάπτυξη της σχέσης σχολείου-οικογένειας, δημιουργία στενών σχέσεων με ειδικούς άλλων φορέων που ασχολούνται με την καταπολέμηση και την πρόληψη της σχολικής βίας.

β) Συμβουλευτική και προσανατολισμός των μαθητών με διαταραχές συμπεριφοράς. Οι ειδικοί πιστεύουν ότι η επιθετικότητα στο σχολικό επίπεδο είναι, πολλές φορές, η αντίδραση των μαθητών σε υποτιμήσεις, συχνή κριτική, έλλειψη διπλωματίας από τους δασκάλους τους. Για να εκλείψει αυτό το συναίσθημα απογοήτευσης, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν ένα ευνοϊκό κλίμα, που θα προάγει τη μαθησιακή διαδικασία, θα στηρίζει τη θετική συμπεριφορά, θα προωθεί την αντικειμενική αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών και θα προσφέρει κίνητρα βελτίωσης.

Οι Γιοβαζολιάς, Κουρκούτας, & Μητσοπούλου (2008) προτείνουν τα παρακάτω βήματα για την αντιμετώπιση ενός περιστατικού βίας στο σχολείο: 1.συνεργασία με κάποιον ειδικό για τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν και για τη διαχείριση της επαφής με τους γονείς των παιδιών-θυτών και των παιδιών-θυμάτων, 2.ατομική επαφή του ειδικού με το θύμα ή το θύτη, 3.παρότρυνση των παιδιών να αναφέρουν παρόμοια περιστατικά, με τη διαβεβαίωση ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία τους, ενώ τους εξηγείται ότι δεν πρόκειται για «κάρφωμα», 4.ανάλυση των συνεπειών του φαινομένου και των τρόπων παρέμβασης, 5.ενθάρρυνση των θυμάτων, ώστε να αναφέρουν το γεγονός και 6.απομυθοποίηση του δράστη.

Συμπεράσματα

Το φαινόμενο του εκφοβισμού αποτελεί μια σοβαρή πληγή για τα παιδιά και τους εφήβους. Τα δεδομένα των ερευνών στην Ελλάδα, αλλά και σε όλα σχεδόν τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης δείχνουν την αναγκαιότητα λήψης μέτρων και σχεδιασμού πολιτικών για τον περιορισμό αλλά και κυρίως την πρόληψη τέτοιων φαινομένων. Το σχολείο οφείλει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην πρόληψη της σχολικής βίας. Οι συγκρούσεις πρέπει να αντιμετωπίζονται με επίλυση των προβλημάτων και όχι με τις παραδοσιακές αυταρχικές μεθόδους (μείωση του βαθμού, αποβολή από την τάξη ή το σχολείο, κράτηση στην τάξη στο διάλειμμα, διαγραφή από το σχολείο). Η υπερβο-

λική αυστηρότητα δεν προκαλεί υπακοή ούτε βοηθά σε περιπτώσεις παιδιών που μεγάλωσαν σε περιβάλλον βίας ή και σωματικής κακοποίησης, αντίθετα, επιφέρει κλιμάκωση της βίας. Ο σχεδιασμός μιας παιδαγωγικής στρατηγικής που θα στοχεύει στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας στο σχολείο πρέπει να είναι πολυδιάστατος και να λαμβάνει υπόψη του τους ποικίλους παράγοντες, που συντελούν στην εμφάνιση του φαινομένου, όπως η κατάλληλη διαμόρφωση του φυσικού χώρου, οι σχέσεις των εμπλεκόμενων προσώπων και η μαθησιακή διαδικασία. Όλο το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να συντελεί στη δημιουργία θετικού κλίματος και καθημερινά να δίνει την εικόνα της φροντίδας, του σεβασμού, της επικοινωνίας, της υπευθυνότητας. Κατά τον Κουρκούτα (2007), η οριοθέτηση κανόνων, η συμμετοχή των παιδιών στην διαμόρφωση των κανόνων, η συνεχής αναφορά στους κανόνες, οι σταθερές επιβραβεύσεις, η ευελιξία στη χρήση συμπεριφορικών μεθόδων, η αποδραματοποίηση, η χρήση χιούμορ, η προώθηση των δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων, η γνώση του χαρακτήρα και της ψυχολογίας των παιδιών, η επαρκής πληροφόρηση των προβλημάτων των παιδιών στην οικογένεια, η δυνατότητα χρήσης συμβουλευτικής εποπτείας και η σταθερή επαφή με τους γονείς αποτελούν επίσης κάποιες βασικές παραμέτρους για μία αποτελεσματικότερη μακροπρόθεσμα παρέμβαση

Η υλοποίηση προγραμμάτων που στοχεύουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών στο χώρο του σχολείου αποτελεί πλέον επιτακτική ανάγκη. Είναι προφανές ότι όλες οι συμπεριφορές εκφοβισμού απαιτούν άμεση παρέμβαση, καθώς η ενδοσχολική βία τείνει να φαίνεται «φυσιολογική», εφόσον δεν τιμωρείται και περνά στα παιδιά ως ένας αποδεκτός τρόπος αντιμετώπισης και επίλυσης διαφορών. Σε γενικές γραμμές, προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να επιβλέπουν καλύτερα τα μέρη όπου εκτυλίσσονται κυρίως επεισόδια εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι το προαύλιο του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, όπως και οι διάδρομοι, αλλά και οι σκάλες του σχολείου συνιστούν τους πλέον συνήθεις χώρους εμφάνισης περιστατικών βίας (Καμπόλη, 2014).

Προτάσεις

Καθίσταται αναγκαία η δημιουργία κατάλληλων και αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης κατά του εκφοβισμού. Επίσης, κρίνονται απαραίτητες οι προσπάθειες πρόληψης κατά τη διάρκεια της μετάβασης από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, ιδιαίτερα για τους εφήβους που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου. Τέλος, είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να συμβάλλουν και οι ίδιοι στην άμεση αντιμετώπιση του προβλήματος σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Απαραίτητη κρίνεται και η επιμόρφωση των γονέων, για τον έγκαιρο εντοπισμό του προβλήματος, όταν εμφανίζεται στα παιδιά τους (Αντωνίου & Πλούμπη, 2014).

Σε κοινωνικό επίπεδο, είναι απαραίτητο να γίνουν εκστρατείες ευαισθητοποίησης σχετικά με τη σχολική (εντός και εκτός σχολείου) βία.

Τέλος, σε εθνικό επίπεδο, πρέπει να εφαρμοστεί ένα μόνιμο σύστημα για την παρακολούθηση των φαινομένων βίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και η επιστημονική έρευνα στον τομέα αυτό να ενθαρρυνθεί περαιτέρω (Barna & Barna, 2014).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνική βιβλιογραφία

Αντωνίου, Α. Σ. & Πλούμπη, Α. (2014, 20-22 Ιουνίου). *Αγχώδεις διαταραχές, αυτοκτονικός ιδεασμός και χρήση ουσιών σε παιδιά και εφήβους και η σχέση τους με τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού*. Ανακοίνωση στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, σελ. 714-723

Αρτέμη, Ε. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός. Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε δράση και αντίδραση*. Ανακτήθηκε στις 16-09-2018 από το δικτυακό τόπο: <http://www.24grammata.com/?p=48817>

Γιοβαζολιάς, Θ., Κουρκούτας, Η., & Μητσοπούλου, Ε. (2008). Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση και Τύποι Διαπαιδαγώγησης του Πατέρα: Ψυχοπαιδαγωγικές και Συμβουλευτικές Παρεμβάσεις. Στο Μ. Μαλικιώση & Α. Παπαστυλιανού (επιμ). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στους Άντρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., (2012). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός. Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση*. Ανακτήθηκε στις 18-12-2017 από <http://epsybe.blogspot.com/2012>

Καμπόλη, Γ. (2014). *Διερεύνηση σχολικού εκφοβισμού και στρεσογόνων παραγόντων σε παιδιά και εφήβους*. (Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ιατρική σχολή).

Κατσιγιάννη, Β. (2006). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου).

Κουρκούτας, Η. (2007). Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Στο: Ε. Μακρή – Μπότσαρη (Επιμ.). *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, (σελ.171-191, Τόμος Α'). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κυριακίδης, Σ. (2007). Θύτες και θύματα: Ερευνητικά δεδομένα και τρόποι αντιμετώπισης της θυματοποίησης στο σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 122(122), 93-106.

Νεστορίδου, Α., Καρακάση, Α., Ζαγκάλης, Θ., & Δασκαλάκη, Α. (2010). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. *Τεχνολογικά χρονικά*, 22, 22 – 24.

Τσικρικά, Ό. (2009). *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*. (Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Τσίτσικα, Α. & Τζαβέλα, Ε. (2015). *Το πείραγμα που πειράζει! Πώς αντιμετωπίζεται ο σχολικός εκφοβισμός*. Αθήνα: Πεδίο

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Barna, I. & Barna, O. (2014). The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing aggressive behavior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 137, 88-92.

Berdibayeva, S., Garber, A., Ivanov, D., Satybaldina, N., Smatova, K., & Yelubayeva, M. (2016). Identity crisis' resolution among psychological correction of deviant behavior of adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 977-983.

Lagerspetz, K.M., Bjorkqvist, K. and Peltonen, T. (1988) Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.

Crick, N. R. & Bigbee, M.A. (1998) Relational and Overt forms of peer victimization: A Multiinformant approach, *Journal of consulting and clinical psychology*, 66(2), 337-347.

Doudin, P.A. & Erkohen-Marküs, M. (2000). *Violences a l' ecole. Fatalité ou défi ?* Bruxelles: De Boeck

Espelage D. & Swearer-Napolitano, S.M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We learned and Where do We Go from Here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.

Griffin, R.S. & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400.

Holt, M. K., Kantor, G. K., & Finkelhor, D. (2009). Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, 8(1), 42-63.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Επιμ. Γ. Τσιάντης). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου:1993)

Rigby, K. (2011). What can schools do about bullying? *Pastoral Care in Education* 29(4), 273-285.

Tomlinson, C.A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed – ability classrooms*.
USA: A & CD.

Τα όρια στη διαπαιδαγώγηση

Στουππή Τσαμπίκα

Εκπαιδευτικός, Μ.Εδ. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

tstouppi63@gmail.com

Περίληψη

Το ζήτημα της οριοθέτησης απασχολεί καθημερινά γονείς και εκπαιδευτικούς και αφορά όλες τις ηλικίες, από τη νηπιακή μέχρι και την εφηβική. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να ακολουθούν κανόνες, να τηρούν όρια και να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους, ούτως ώστε αφενός να προστατεύουν τον εαυτό τους και αφετέρου να συμβιώνουν ικανοποιητικά με το περιβάλλον τους. Τα όρια θεωρούνται σημαντικά για την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στο ζήτημα, ποιες τεχνικές πρέπει να ακολουθούνται, προκειμένου να επιτυγχάνονται τα βέλτιστα αποτελέσματα στην οριοθέτηση των παιδιών. Για το λόγο αυτό, προτείνονται από τους ειδικούς επιστήμονες, διάφορες στρατηγικές, κατευθύνσεις και μέθοδοι πειθαρχίας, οι οποίες στοχεύουν στην προαγωγή της θετικής συμπεριφοράς των παιδιών. Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι έννοιες των ορίων και της πειθαρχίας και παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένοι κανόνες επιβολής ορίων και μέθοδοι πειθαρχίας, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν από γονείς και εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότερη οριοθέτηση της συμπεριφοράς των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπαιδαγώγηση, όρια, οριοθέτηση, πειθαρχία

Εισαγωγή

Ένα βασικό ζήτημα που προβληματίζει τους γονείς σχετικά με την ανατροφή του παιδιού τους είναι αυτό της συμπεριφοράς του. Σύμφωνα με τους ειδικούς, συνήθως, οι λόγοι για τους οποίους ένα παιδί παρεκτρέπεται είναι οι εξής: 1. Να έλξει την προσοχή των άλλων. 2. Να αποδείξει τη δύναμή του. 3. Να εκδικηθεί, γιατί νιώθει ότι έχει πληγωθεί. 4. Να δείξει ότι νιώθει αβοήθητο ή αδύναμο (Manning & Bear, 2002).

Σε κάθε περίπτωση και ανεξάρτητα από τους λόγους που ωθούν το παιδί να προβαίνει σε μια τέτοια συμπεριφορά, χρειάζεται η έγκαιρη και κατάλληλη αντίδραση από την πλευρά των ενηλίκων, αφενός για να σταματήσει, τη δεδομένη στιγμή, την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και αφετέρου, να μην επαναληφθεί στο μέλλον. Οι γονείς αναρωτιούνται με ποιον τρόπο πρέπει να χειριστούν αυτό το ζήτημα και αρκετές φορές αισθάνονται ενοχή όταν χρειάζεται να απαγορεύσουν κάτι στα παιδιά τους.

Ωστόσο, σύμφωνα με επιστημονικές αναφορές (Riesch et al., 2006) οι γονείς δεν πρέπει να φοβούνται να θέσουν όρια, αντιθέτως, είναι πολύ χρήσιμο να γνωρίζουν πως με την οριοθέτηση βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν σταδιακά αυτοέλεγχο, τα προετοιμάζουν για ομαλή ένταξη στην κοινωνία και μεγαλώνοντας αποκτούν αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, ενώ μακροπρόθεσμα τα οδηγούν στο δρόμο της ανεξαρτησίας

(Pruet K. & Pruet M. Kl., 2013). Ο έλεγχος των παρορμήσεων και η ανάπτυξη της ηθικής συνείδησης αποτελούν σημαντικότερα αναπτυξιακά επιτεύγματα και βασικά κομμάτια της ψυχικής οργάνωσης του παιδιού (Κακαβούλη, 1994, Riesch et al., 2006).

Πειθαρχία

Ως ενσυνείδητη ή εσωτερική πειθαρχία ορίζεται η υπακοή σε αρχές και κανόνες με τη θέληση του ατόμου, αποτελεί διαδικασία, η οποία σταδιακά καλλιεργείται (Κοντού, 2005) και εργαλείο στα χέρια των ενηλίκων (Παναγόπουλος, 2010). Έχει διδακτικό χαρακτήρα, διότι μαθαίνει στα παιδιά να σκέφτονται διεξοδικά σε ποιο σημείο φέρθηκαν άσχημα, ποιες ήταν οι συνέπειες της ανάρμοστης συμπεριφοράς τους και με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να τις αλλάξουν. Τα παιδιά συνήθως ακολουθούν την ίδια συμπεριφορά όταν δεν έχουν κατανοήσει τους λόγους για τους οποίους πρέπει, αυτή η συμπεριφορά να αλλάξει (Παναγόπουλος, 2010). Επίσης, η πειθαρχία ενθαρρύνει τα παιδιά να υιοθετούν ευγενική συμπεριφορά και τα ωθεί να μαθαίνουν καλύτερα τι περιμένουν οι άλλοι από αυτά επιτρέποντας την αναγνώριση των συναισθημάτων και των αναγκών τους. Θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική στη βελτίωση της προβληματικής συμπεριφοράς και κατ' επέκταση οδηγεί στην αυτοπειθαρχία (Κοντού, 2005). Η πειθαρχία των παιδιών αποτελεί ένα από τα σημαντικά στοιχεία της επιτυχίας του γονικού ρόλου και του ρόλου των εκπαιδευτικών σε δεύτερο, χρονικά, επίπεδο (Μετοχιανάκης, 2000).

Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να συγχέονται τα όρια με την τιμωρία. Τα όρια δίνουν στο παιδί λογικές εξηγήσεις όσον αφορά τη συνέπεια της πράξης τους και δεν έχουν στόχο τη βραχυπρόθεσμη καταστολή μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, αλλά τη διαμόρφωση μιας συμπεριφοράς που θα διευκολύνει την καθημερινότητα τόσο των παιδιών όσο και των γονέων. Ασφαλώς, για να έχουν αποτελεσματικότητα, πρέπει να εφαρμόζονται με μέτρο, να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και οι κάθε λογής απαιτήσεις που έχουν οι γονείς από το παιδί τους να είναι εφικτές (Parker & Stimpson, 2003) και επιπλέον, η ύπαρξη ορίων και συνεπειών δεν σημαίνει ότι δίνονται εντολές αλλά προσφέρονται στο παιδί επιλογές (Τζαβαλιά, 2011).

Αντιθέτως, η τιμωρία, σε οποιαδήποτε μορφή της, δείχνει έλλειψη σεβασμού στο παιδί, του δημιουργεί ανασφάλεια (Manning & Bear, 2002) και το κάνει να πιστεύει πως δεν μπορεί να ελέγξει μόνο του τη συμπεριφορά του. Εξάλλου, είναι αποδεδειγμένο πως η τιμωρία δεν αποδίδει μακροπρόθεσμα και χαρακτηρίζεται ως πλήρως αναποτελεσματική (Durrant, 2008). Πολύ χαρακτηριστικά, ήδη από το 1820, ο Schleiermacher αναφέρει ότι, οι ποινές δεν είναι παιδαγωγικό μέτρο και δεν ανταποκρίνονται στους σκοπούς της αγωγής. Επιπλέον, προκαλούν ανεπιθύμητα βιώματα και παθολογική συμπεριφορά (Μετοχιανάκης, 2000, Manning & Bear, 2002).

Συνήθειες προσεγγίσεις πειθαρχίας

Οι συνήθειες προσεγγίσεις πειθαρχίας από την πλευρά των γονέων είναι: 1. η δημοκρατική, 2. η επιτρεπτική και 3. η αυταρχική και ασφαλώς κάθε μία από αυτές τις

προσεγγίσεις εκπαιδεύει με διαφορετικό τρόπο το παιδί και στη συνέχεια τον/την έφηβο σε θέματα υπευθυνότητας, προσδοκιών, συνεργασίας κ.ά. (Κοντού, 2005).

Στη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση, οι γονείς θεωρούν ότι: α) τα παιδιά είναι σε θέση να λύνουν μόνα τους τα προβλήματά τους, β) πρέπει να προσφέρεται στα παιδιά η δυνατότητα επιλογής και να τους δίνεται η ευκαιρία να μαθαίνουν από τις συνέπειες των επιλογών τους και γ) η ενθάρρυνση είναι ένα αποτελεσματικό μέσο που υποκινεί τη συνεργασία (Youngblade et al. 2007). Συνεπώς, κατά την εφαρμογή αυτής της προσέγγισης για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων, συνήθως, βασίζεται στον αμοιβαία σεβασμό, υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων, τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων και τελικά κερδισμένοι φαίνεται να είναι και τα παιδιά και οι γονείς τους ή όποιοι άλλοι εμπλέκονται σε αυτήν τη διαδικασία (DeVore & Ginsburg, 2005). Τα θετικά αποτελέσματα αυτής της προσέγγισης, για τα παιδιά, είναι ότι: 1.μαθαίνουν να δείχνουν υπευθυνότητα, 2.συνεργάζονται, 3.γνωρίζουν ότι, πρέπει να έχουν επιλογές και επίσης ότι, τους επιτρέπεται να μαθαίνουν από τις συνέπειες των επιλογών τους και για τους γονείς ότι, αντιλαμβάνονται πως η ενθάρρυνση αποτελεί ένα αποδοτικό μέσο, που υποκινεί τη συνεργασία και αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Στην επιτρεπτική διαπαιδαγώγηση, οι γονείς θεωρούν ότι: α) τα παιδιά θα συνεργαστούν όταν κατανοήσουν την αξία της συνεργασίας, β) υποχρέωσή τους είναι να υπηρετούν τα παιδιά τους και να τα κάνουν ευτυχισμένα και γ) αντιδράσεις που δυσχεραίνουν τα παιδιά τους δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικές (D' Angelo & Omar, 2003). Κατά την εφαρμογή αυτής της προσέγγισης για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων, συνήθως, επιλύονται με πειθώ, οι γονείς αναλαμβάνουν την επίλυση των προβλημάτων και ασφαλώς κερδισμένα είναι τα παιδιά. Τα αποτελέσματα για τα παιδιά, από την εφαρμογή αυτής της προσέγγισης είναι ότι: α) μαθαίνουν να κάνουν ότι θέλουν, αφού οι κανόνες είναι για τους άλλους και όχι για αυτά, β) θεωρούν ότι οι γονείς είναι εκεί για να υπηρετούν τα παιδιά, γ) πιστεύουν ότι οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την επίλυση των προβλημάτων των παιδιών τους και δ) αναπτύσσονται σχέσεις εξάρτησης, εγωκεντρισμός και έλλειψη σεβασμού. Επομένως, τα παιδιά μαθαίνουν να δοκιμάζουν τα όρια των γονέων τους, προκαλούν και αψηφούν τους κανόνες και κάθε μορφή εξουσίας, αδιαφορούν και δεν αποδέχονται τα λόγια των γονέων και εν τέλει τους κουράζουν, αναγκάζοντάς τους διαρκώς να προσπαθούν να τα νουθετούν (D' Angelo & Omar, 2003).

Στην αυταρχική διαπαιδαγώγηση, οι γονείς θεωρούν ότι, εάν τα παιδιά δεν πονέσουν, δεν πρόκειται να μάθουν. Επομένως για την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων, συνήθως, γίνεται χρήση βίας, υπάρχει αντιπαλότητα, οι γονείς επιλύουν όλα τα προβλήματα και παίρνουν όλες τις αποφάσεις, κατευθύνουν και ελέγχουν τη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων και ασφαλώς κερδισμένοι, έστω πρόσκαιρα, φαίνεται να είναι οι γονείς (Χατζηφωτίου, 2005). Τα αποτελέσματα για τα παιδιά, από την εφαρμογή αυτής της προσέγγισης είναι ότι: α) μαθαίνουν πως οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την επίλυση των προβλημάτων των παιδιών τους και β) ακολουθούν επώδυνους τρόπους

επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων. Τελικά, τα παιδιά μαθαίνουν να αντιδρούν με θυμό και πείσμα, με διάθεση εκδίκησης και επαναστατικότητα ή αποσύρονται και υποτάσσονται επειδή αισθάνονται έντονο φόβο (Durrant, 2008). Σε αυτήν την περίπτωση, οι γονείς αντιλαμβάνονται την πρόσκαιρη υπακοή ως θετικό αποτέλεσμα, γι' αυτό και εξακολουθούν να υιοθετούν τιμωρητικούς και βίαιους τρόπους ελέγχου, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την ισχυρογνωμοσύνη των παιδιών τους (Manning & Bear, 2002), όταν οι ενέργειες ή οι πεποιθήσεις των παιδιών έρχονται σε σύγκρουση με αυτές, που οι ίδιοι θεωρούν ως σωστή συμπεριφορά (Χατζηφωτίου, 2005).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι, τα παιδιά με καλή προσαρμογή, συνήθως, έχουν θερμούς και υποστηρικτικούς γονείς, οι οποίοι ασκούν έλεγχο σε λογικά πλαίσια και ταυτόχρονα έχουν υψηλές προσδοκίες (D' Angelo & Omar, 2003). Ο σταθερός έλεγχος σχετίζεται με την ανεξαρτησία του παιδιού, υπό την προϋπόθεση ότι δεν περιορίζει τις ευκαιρίες που του δίδονται για πειραματισμό και αυθορμητισμό (Κοντού, 2005). Επομένως, είναι προφανές ότι, ένας συνδυασμός θέσπισης ορίων και θερμής ενθαρρυντικής στάσης που απεικονίζεται στην δημοκρατική προσέγγιση, αποτελεί την ιδανική λύση του ζητήματος της οριοθέτησης.

Σε ποια ηλικία πρέπει να αρχίζει η οριοθέτηση της συμπεριφοράς του παιδιού;

Από την ηλικία των δύο - τριών ετών τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τη σχέση μεταξύ πράξης και συνέπειας (Wissow, 2002, Λαζάρου, 2012), μαθαίνουν αργά, αλλά σταθερά, να αναγνωρίζουν τα κριτήρια των ενηλίκων περί «καλού και κακού», «σωστού και λάθους» (Riesch et al., 2006). Επομένως, από τη νηπιακή ηλικία χρειάζεται να μάθουν να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους, να δέχονται και να τηρούν ορισμένους κανόνες, να εκφράζουν με υγιή τρόπο τα συναισθήματά τους και να γίνονται υπεύθυνα, ούτως ώστε να προστατεύουν τον εαυτό τους, μεγαλώνοντας να είναι ικανά να αποφύγουν κινδύνους, να συμβιώνουν ομαλά με άλλους ανθρώπους και να είναι ευτυχισμένα (Κακαβούλη, 1994, Parker & Stimpson, 2003).

Βασικοί κανόνες αποτελεσματικής οριοθέτησης παιδιών

Κυρίαρχος στόχος της αποτελεσματικής πειθαρχίας είναι να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει αυτοέλεγχο, υπευθυνότητα και σεβασμό (Durrant, 2008). Επιπλέον, σύμφωνα με τη θέση της A.A.C.A.P. (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2012), υπάρχουν πολλοί τρόποι να ενθαρρυνθεί το παιδί να έχει μια καλή συμπεριφορά, αρκεί να υπάρχει μια υγιής, θετική και υποστηρικτική σχέση μαζί του. Για την ανάπτυξη αυτής της σχέσης είναι χρήσιμο να λαμβάνονται υπόψη και ορισμένοι από τους παρακάτω κανόνες, η εφαρμογή των οποίων, μπορεί να βοηθήσει γονείς και εκπαιδευτικούς στην επίτευξη αποτελεσματικότερης οριοθέτησης των παιδιών και είναι οι εξής:

1. Προσαρμογή των ορίων στο στάδιο ανάπτυξης του παιδιού. Αν πρόκειται για βρέφος ή νήπιο, η αρχική προσπάθεια πρέπει να αποβλέπει στο να στρέψει την προσοχή του σε μία άλλη δραστηριότητα. Αν αυτό δεν φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, είναι απαραίτητη η απομάκρυνσή του από τον/την ενήλικα (Λαζάρου, 2012). Ωστόσο, για ένα

παιδί άνω των δύο ετών, η πειθαρχία πρέπει πάντα να περιλαμβάνει μια εξήγηση για τους λόγους που το οδήγησαν να ενεργήσει κατ' αυτόν τον τρόπο. Χρειάζεται δηλαδή ο/η ενήλικας να σκεφτεί τι ώθησε το παιδί σε αυτήν τη συμπεριφορά και να δώσει την ευκαιρία στο παιδί να το καταλάβει μόνο του.

2. Προσαρμογή των ορίων στο χαρακτήρα του παιδιού: Η πειθαρχία πρέπει να ταιριάζει στο παιδί, γι' αυτό είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούνται από τους/τις ενήλικες όλα όσα γνωρίζουν γύρω από το χαρακτήρα και τις ευαισθησίες του παιδιού (Riesch et al., 2006).

3. Προσφορά προτύπων συμπεριφοράς για μίμηση. Έχει διαπιστωθεί πως είναι πιο εύκολο για τους/τις ενήλικες να θέτουν κανόνες και όρια, εντός και εκτός σπιτιού, όταν και οι ίδιοι λειτουργούν ως παράδειγμα και πρότυπο για τα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο, διευκολύνεται η διαδικασία εκμάθησης τεχνικών πειθαρχίας, διότι τα παιδιά δεν συναντούν αντιφάσεις στα λόγια και στις πράξεις των ενηλίκων, οπότε δέχονται την εκπαίδευσή τους πολύ πιο ομαλά. Μια σταθερή, άμεση προσέγγιση, συνδυασμένη με αγάπη αποτελεί, αναμφίβολα, το καλύτερο πρότυπο για μίμηση (D' Angelo & Omar, 2003).

4. Παροχή χρόνου και χώρου: Ο/Η γονιός ή ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να αφιερώσει χρόνο και χώρο στην οριοθέτηση και να μην προσπαθεί να κάνει και άλλα πράγματα παράλληλα (DeVore & Ginsburg, 2005).

5. Σαφή μηνύματα: Τα παιδιά δέχονται τα όρια μόνο όταν είναι σαφή και αναγνωρίσιμα. Οι γονείς πρέπει, στη λεκτική επικοινωνία με το παιδί τους, να είναι σαφείς και πολύ συγκεκριμένοι σχετικά με αυτό που ζητούν από το παιδί. Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται στα διφορούμενα μηνύματα. Η σαφήνεια στην έκφραση δεν αφήνει περιθώρια παρερμηνειών και βοηθάει το παιδί να σχηματίσει μια ξεκάθαρη εικόνα για το τι περιμένουν οι γονείς.

6. Λογικά όρια: Ένα παιδί μπορεί στη διάρκεια της ημέρας να ζητάει αρκετά πράγματα, οπότε οι γονείς πρέπει να είναι σε ετοιμότητα να θέσουν όρια εκεί που πραγματικά χρειάζεται και να εξηγήσουν στο παιδί το λόγο για τον οποίο του απαγορεύουν κάτι. Οι εξηγήσεις πρέπει να διέπονται από λογική γιατί διαφορετικά τα παιδιά αντιδρούν περισσότερο, εάν κάτι το θεωρούν παράλογο ή τους ζητείται κάτι χωρίς καμία εξήγηση (Regalado et al., 2004). Επιπλέον, δεν είναι όλα τα θέματα το ίδιο σημαντικά, γι' αυτό είναι χρήσιμο να γίνεται μια σωστή αξιολόγηση και ιεράρχηση αναφορικά με το ποια επιδέχονται διαπραγμάτευση και ποια όχι. Ωστόσο, μία μόνιμα αρνητική συμπεριφορά του παιδιού πιθανόν να δείχνει ότι τα όρια που του έχουν τεθεί είναι υπερβολικά στενά και ασφυκτικά και ενδεχομένως να χρειάζεται μία πιο προσεκτική προσέγγιση και εκλογίκευση των ορίων (Τζαβαλιά, 2011).

7. Σταθερότητα: Οι εμπλεκόμενοι με το παιδί χρειάζεται να θέτουν τα όρια εξαρχής και να μένουν πιστοί σε αυτά. Όταν δεν επιτρέπουν κάτι στο παιδί, πρέπει αυτή η απαγόρευση να ισχύει πάντα, κάτω από τις ίδιες συνθήκες και να μην κάνουν το λάθος να θέτουν όρια κατά βούληση, τα οποία δεν έχουν μια σταθερότητα στο χρόνο

(Oppenheim, 2006). Η σταθερότητα στην επιβολή των ορίων βοηθάει το παιδί να διαμορφώσει αλλά και να εσωτερικεύσει τους κανόνες.

8. Τόνος φωνής και στάση σώματος: Κατά την οριοθέτηση, πρέπει να συμφωνεί το περιεχόμενο όσων λέγονται με την έκφραση, τον τόνο της φωνής και τη στάση του σώματος των ενηλίκων. Τα παιδιά ερμηνεύουν αυτά που τους λένε οι ενήλικες, όχι μόνο βάσει του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν αλλά και βάσει των μη λεκτικών στοιχείων που πλαισιώνουν το λόγο. Ο τόνος της φωνής δηλώνει προσταγή, παραίνεση, συμβουλή ή κρύβει αυστηρότητα, ενδιαφέρον, προβληματισμό, ανησυχία. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις προθέσεις και το συναίσθημα των άλλων από τον τόνο της φωνής και αντιδρούν ανάλογα (Regalado et al., 2004, Κοντού, 2005).

9. Θετική πλαισίωση: Τα όρια και οι απαγορεύσεις δεν είναι απαραίτητο να ειπωθούν δυνατά και αυστηρά, αλλά με ήπιο και καλό τρόπο, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες για συμμόρφωση ή μειώνοντας τις αντιρρήσεις των παιδιών (Youngblade et al. 2007). Αυτό που είναι πολύ σημαντικό κατά την οριοθέτηση, είναι η επαφή με το παιδί. Ο/Η ενήλικας χρειάζεται να χαμηλώσει, ώστε να έρθει στο ύψος του παιδιού, να το κοιτάξει στα μάτια και να το αγγίξει, ώστε το παιδί να εισπράξει τη σοβαρότητα αυτών που πρόκειται να του πει. Επίσης, μπορεί να ζητηθεί η γνώμη του παιδιού για το τι θα μπορούσε να βοηθήσει την επόμενη φορά και να δοκιμαστεί (DeVore & Ginsburg, 2005). Αν αυτό φέρει αποτέλεσμα, καλό είναι να επαινεθεί το παιδί για την ωραία ιδέα του και να ενισχυθεί θετικά για την πρωτοβουλία του. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται θερμή σχέση εμπιστοσύνης και στοργής μεταξύ γονέων και παιδιών και ταυτόχρονα δίδεται ένα προβάδισμα στα παιδιά, ώστε σταδιακά να εξελίσσονται, έχοντας μαζί τους πολύτιμα εφόδια, που θα τα βοηθήσουν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να αποκτήσουν νέες δεξιότητες (Κακαβούλη, 1994).

10. Λογικές συνέπειες: Πολλές φορές τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα αίτια και τις συνέπειες των πράξεών τους, οπότε ο τρόπος οριοθέτησης σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να έχει διαφορετική μορφή, όπως απόσπαση της προσοχής του παιδιού με άλλη δραστηριότητα ή απομάκρυνσή του σε άλλο χώρο. Όμως, στις μεγαλύτερες ηλικίες, οι εξηγήσεις και η κατανόηση των πράξεων και της συμπεριφοράς του παιδιού συμβάλλουν στην καλλιέργεια της επίγνωσης των επιδράσεων κάθε ενέργειας, εκ μέρους του παιδιού, στο εξωτερικό περιβάλλον και στη σύνδεση αιτίου - αποτελέσματος. Χρειάζεται, επομένως, οι ενήλικοι να δείχνουν στο παιδί με ποιον τρόπο η πράξη τους ενόχλησε ή έβλαψε και να θέτουν άμεσα σαφείς κανόνες αναφορικά με τη συγκεκριμένη πράξη.

Ακόμα κι αν, οι γονείς εφαρμόσουν με ευλάβεια έναν χρυσό συνδυασμό όλων των παραπάνω, δεν σημαίνει ότι θα έχουν την πλήρη συμμόρφωση των παιδιών τους στις προσταγές και τις υποδείξεις τους. Κάποια στιγμή, τα παιδιά θα αντιδράσουν, θα εναντιωθούν σε αυτό που τους ζητούν οι γονείς και θα δοκιμάσουν την ελαστικότητα των ορίων (Τζαβαλιά, 2011). Σε αυτή την περίπτωση, ο ρόλος των γονέων είναι να μείνουν σταθεροί σε αυτό που ζητούν και να είναι έτοιμοι να αφήσουν τα παιδιά να βιώσουν τις λογικές συνέπειες των επιλογών τους.

11. Άμεση αποσυμπίεση: Όταν τα πράγματα γίνονται εξαιρετικά δύσκολα, χρειάζεται η εφαρμογή μεθόδων άμεσης αποσυμπίεσης (Λαζάρου, 2012). Αυτές μπορεί να είναι ένα κάθετο όχι, η απομάκρυνση για λίγο από το πεδίο μάχης, ένα μικρό διάλειμμα ή το χιούμορ, οι οποίες μπορεί να βοηθήσουν στο να δοθεί μια ανάσα στους/στις εμπλεκόμενους/ες και να αποφορτίσει την κατάσταση. Αργότερα, μπορεί το θέμα να συζητηθεί πιο χαλαρά και να βρεθούν εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης. Αφού τελειώσει το ζήτημα, χρήσιμο είναι να δοθεί στο παιδί μια εξήγηση, γιατί ήταν αναγκαίο να γίνει αυτό.

12. Υπομονή: Πρόκειται για μια δεξιότητα που κάθε γονιός ή εκπαιδευτικός οφείλει να καλλιεργήσει, τόσο για το δικό του συμφέρον όσο και για τα παιδιά. Συνήθως, οι ενήλικοι ανυπομονούν και ζητούν από τα παιδιά να συμμορφωθούν άμεσα, κάνοντας αυτό που τους λένε, ή τους ζητάνε να βιαστούν επειδή οι ίδιοι βιάζονται. Επειδή όμως, η αντίδραση των παιδιών θεωρείται σχεδόν δεδομένη και αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμά τους, επιβάλλεται, γονείς και εκπαιδευτικοί να αφήνουν χρόνο στα παιδιά, για να μάθουν, να πειραματιστούν, να αντιδράσουν, να επιλέξουν.

13. Όρια εξ αρχής: Τα όρια πρέπει να υπάρχουν εξ αρχής και να μην δημιουργούνται τη στιγμή που εκδηλώνεται η ανεπιθύμητη συμπεριφορά (Λαζάρου, 2012). Επίσης, κάθε συνέπεια πρέπει να είναι σχετική με την πράξη και να ακολουθεί αμέσως μετά την πράξη, χωρίς μεγάλη χρονική καθυστέρηση, γιατί αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη σύγχυση του παιδιού και την μη κατανόηση του λόγου της συνέπειας.

14. Θετική ενίσχυση - έπαινος επιθυμητής συμπεριφοράς: Ένας τρόπος, για να εκδηλώσει ένα παιδί μία επιθυμητή συμπεριφορά, είναι η ενίσχυσή της (Youngblade et al. 2007). Μερικές κατευθύνσεις προς τους γονείς, για τον τρόπο και τον βαθμό χρήσης του επαίνου προς τα παιδιά τους είναι οι εξής: 1. Ο έπαινος να εξαρτάται από τη συμπεριφορά του παιδιού. 2. Η επιθυμητή συμπεριφορά να επαινείται άμεσα. 3. Ο έπαινος να είναι χαρακτηριστικός και συγκεκριμένος. 4. Να παρέχεται χωρίς μακρηγορίες ή σαρκασμό, ειρωνείες και προσβλητικά σχόλια. 5. Να συνοδεύεται από ένα χαμόγελο, κρατώντας οπτική επαφή με το παιδί και δείχνοντας ενθουσιασμό. 6. Το παιδί να επαινείται κάθε φορά που συμπεριφέρεται καλά και όχι μόνο στην τέλεια συμπεριφορά. 7. Ο έπαινος να παρέχεται και μπροστά σε άλλους ανθρώπους. 8. Οι έπαινοι να είναι περισσότεροι στα δυσκολότερα, όσον αφορά τη συμπεριφορά τους, παιδιά. 9. Το παιδί μπορεί, τέλος, να διδαχθεί πώς να επαινεί το ίδιο τον εαυτό του, σε μια σωστή συμπεριφορά του κ.ά. (Regalado et al., 2004).

15. Αξιολόγηση πράξης: Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να κρίνεται η συμπεριφορά του παιδιού και σε καμία περίπτωση να μην κρίνεται το ίδιο το παιδί. Επίσης, κάθε πράξη του παιδιού καλό είναι να μη συγκρίνεται με κάποια προηγούμενη, ούτε να θεωρείται πως θα επαναληφθεί στο μέλλον. Ασφαλώς, πολύ σημαντικός θεωρείται ο έπαινος της θετικής συμπεριφοράς και η ενίσχυσή της.

Συμπεράσματα

Η ικανότητα, λοιπόν, να θέτει κάποιος όρια στον εαυτό του και στους άλλους είναι μια μακρά διαδρομή, όπου κάθε βήμα περικλείει πρόοδο, σύγκρουση, ανασφάλεια, επιβεβαίωση, στασιμότητα αλλά, εν τέλει συμβάλλει στην απελευθέρωση από τις καθημερινές τριβές (Wissow, 2002). Τα παιδιά έχουν ανάγκη τα όρια, για τη σωματική και ψυχική τους ακεραιότητα, την ενδυνάμωση της αυτονομίας, του σεβασμού, της σταθερότητας και του προσανατολισμού τους (Oppenheim, 2006). Χωρίς όρια και αμοιβαίο σεβασμό δεν είναι δυνατόν να υπάρξει κοινωνική συνύπαρξη, με πιθανές επακόλουθες διαταραχές της διαγωγής (Μετοχιανάκης, 2000, Oppenheim, 2006). Το παιδί που μεγαλώνει σε ένα σταθερό περιβάλλον, με σαφή και ξεκάθαρα όρια έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να έχει καλές κοινωνικές δεξιότητες του (Parker & Stimpson, 2003, Κοντού, 2005), καλή σχολική επίδοση, να αναλαμβάνει την ευθύνη της συμπεριφοράς του και κατά συνέπεια να μην αισθάνεται ότι ο/η ενήλικας το εξουσιάζει (Riesch et al., 2006), να μπορεί να επιλύει προβλήματα, να διεκδικεί τα δικαιώματά του, να προστατεύει τον εαυτό του, να ξέρει τι νιώθει και τι θέλει και να μπορεί να το εκφράσει (Oppenheim, 2006), ούτως ώστε να έχει πολλές πιθανότητες στη ζωή του να είναι ικανοποιημένο και χαρούμενο (Wissow, 2002, Parker & Stimpson, 2003, DeVore & Ginsburg, 2005, Τζαβαλιά, 2011).

Βιβλιογραφία

- American Academy of Child & Adolescent Psychiatry (2012). *Facts for families: Physical Punishment*. Ανακτήθηκε από <https://www.aacap.org> στις 20 Μαΐου 2012.
- D'Angelo S.L., Omar H.A. (2003). Parenting adolescents. *Int J Adolesc Med Health*. 15(1):11-9.
- DeVore E.R., Ginsburg K.R. (2005). The protective effects of good parenting on adolescents. *Curr Opin Pediatr*. 17(4):460-5.
- Durrant J.E. (2008). Physical punishment, culture, and rights: current issues for professionals. *J Dev Behav Pediatr*. 29(1):55-66.
- Κακαβούλη, Α. (1994). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κοντού, Ε. (2005). *Προβληματισμοί σε θέματα πειθαρχίας*. Αθήνα: Τ.Ε.Ι., Σ.Ε.Υ.Π.
- Λαζάρου, Κ. (2012). Όρια στη νηπιακή ηλικία: Φροντίδα ή τιμωρία; - Περιοδικό: *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*. (τεύχος 89).
- Manning M.A., Bear G. (2002). Are children's concerns about punishment related to their aggression? *J School Psychol*. 40:523-39.

Μετοχιανάκης, Η. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Β΄ έκδοση, α΄ τόμος. Ηράκλειο: Ιδιωτική έκδοση.

Oppenheim D. (2006). Child, parent, and parentchild emotion narratives: implications for developmental psychopathology. *Dev Psychopathol.* 18(3):771-90.

Παναγόπουλος, Α. (2010). *Η συμπεριφορά του παιδιού και η αρχή της πειθαρχίας*.

Parker J., Stimpson J. (2003). *Πλήρης οδηγός για την ανατροφή και την ευτυχία των παιδιών σας*. Μετάφραση: Κάκουρου Μ., Καλιοντζοπούλου Σ. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Pruet, K. & Pruet, M. ΚΙ., (2013). *Δύο γονείς για την ανατροφή του παιδιού*. [Επιμ. Γεωργιάδου Μ., Παπουτσάκη Κ., Καλαποθαράκος Δ.], Έκδοση: ΓΟΝ.ΙΣ.

Regalado M., Sareen H., Inkelas M., Wissow L.S., Halfon N. (2004). Parents' discipline of young children: Results from the National Survey of Early Childhood Health. *Pediatrics*, 113 (6, Supplement), 1952–1958.

Riesch S.K., Anderson L.S., Krueger H.A. (2006). Parent-child communication processes: preventing children's health-risk behavior. *J Spec Pediatr Nurs.* 11(1):41-56.

Τζαβαλιά, Κ. (2011). *Ανάπτυξη και όρια*. Ανακτήθηκε από <http://www.yeskid.gr/kosmos-paidioy/frontida-diapaidagogisi/diapaidagogisi/anartyksi-kai-oria> στις 15 Ιουλίου 2018.

Wissow, L.S. (2002). Child discipline in the first three years of life. In N. Halfon, K.T. McLearn, & M.A. Schuster (Eds.), *Child rearing in America. Challenges facing parents with young children* (pp.146–177). New York: Cambridge University Press.

Χατζηφωτίου, Σ. (2005). *Ενδοοικογενειακή Βία κατά των γυναικών και παιδιών: Διαπιστώσεις και προκλήσεις για την Κοινωνική Εργασία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.

Youngblade L.M., Theokas C., Schulenberg J., Curry L., Huang I.C., Novak M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools and communities: a contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*. 119 (Supplement 1), 47-53.

Τα οφέλη της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του «γενικού σχολείου».

Πουλπούλογλου Νικόλαος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 Μ.Σc. στην Ειδική Αγωγή,

npoulpouloglou@yahoo.com

Περίληψη

Μέχρι τη δεκαετία του 1950, τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκοσμίως, κυριαρχούσε η αντίληψη του στατικού χαρακτήρα κάποιων παιδιών με αναπηρία ή που είχαν κριθεί ως να έχουν ειδικές ανάγκες. Έτσι, πολλά παιδιά πέρασαν από το στάδιο της απόρριψης και του στιγματισμού ενώ άλλα ήσαν «εγκλωβισμένα» σε ιδρύματα ή σε ψυχιατρικά νοσοκομεία. Οι εξελίξεις στον τομέα της ειδικής αγωγής συνέβαλλαν, ώστε η πλειονότητα των μαθητών να περιληφθεί στις τάξεις του σχολείου της γειτονιάς. Στην παρούσα προσπάθεια, θα επιχειρηθεί να υποστηριχθεί το γεγονός ότι η συμπερίληψη κάποιων παιδιών δεν είναι απλώς προς όφελος των ίδιων αλλά όλων των μαθητών του σχολείου. Η θέση αυτή, η οποία εκφράζει με ενάργεια τη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education), είναι γεγονός ότι υποστηρίζεται από τους περισσότερους σύγχρονους μελετητές. Το κυριότερο, ωστόσο, είναι ότι επιβεβαιώνεται από την ίδια την εκπαιδευτική πράξη, καθώς φαίνεται να οδηγεί σε παράλληλη βελτίωση των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και των εκπαιδευτικών συστημάτων, προωθώντας τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς.

Λέξεις-Κλειδιά: Inclusive education, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένα σχολείο για όλους.

Εισαγωγικά

Στην προσπάθειά μας να κάνουμε μια συνοπτική επισκόπηση της ιστορίας της εκπαίδευσης του 20ο αι, παρατηρούμε ότι μέχρι τη δεκαετία του 1950, κυριαρχούσε η αντίληψη του στατικού χαρακτήρα κάποιων παιδιών με αναπηρία ή που είχαν κριθεί ως να έχουν ειδικές ανάγκες. Έτσι, πολλά παιδιά πέρασαν από τις συμπληγάδες πέτρες της απόρριψης και του στιγματισμού ενώ άλλα ήσαν «εγκλωβισμένα» σε ιδρύματα ή σε ψυχιατρικά νοσοκομεία.

Οι σημαντικές εξελίξεις στον τομέα της ειδικής αγωγής και η αντίστοιχη πρόοδος στην επιστήμη της ψυχιατρικής κατάφεραν, σε γενικές γραμμές, να ξεπεράσουν τα στάδια της ιδρυματοποίησης και του αποκλεισμού και με τους μηχανισμούς της ένταξης και της ενσωμάτωσης να συμπεριλάβουν την πλειονότητα των μαθητών στις τάξεις του σχολείου της γειτονιάς. Μολαταύτα, τα ριζωμένα κοινωνικά στερεότυπα, που εξέθρεψε ο κοινωνικός αποκλεισμός, εμφιλοχώρησαν στο εκπαιδευτικό σύστημα με τη φιλοσοφία του διαχωρισμού των μαθητών (Συμεωνίδου & Φτιακά, 2012). Ο διαχωρισμός τούτος εδραζόταν στο ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες σπαταλούν τον πολύτιμο διδακτικό χρόνο και, παράλληλα, απειλούν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των συνομηλίκων τους (Boroson, 2017; Πολυχρονοπούλου, 2017). Η εκπαιδευτική πραγματικότητα,

ευτυχώς, τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει και ήδη από τη δεκαετία του 1990 βρισκόμαστε στο στάδιο της συμπερίληψης (inclusive education), η οποία αποτελεί νέα προσέγγιση προς την εκπαίδευση που αγκαλιάζει ΟΛΟΥΣ τους μαθητές.

Η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης: Προσπάθειες εφαρμογής

Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση συχνά ταυτίζεται με τον όρο ειδική αγωγή, καθώς υπάρχει μια εσφαλμένη αντίληψη ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να είναι οι μοναδικοί δικαιούχοι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Slee, 2001). Η συμπερίληψη, όμως, είναι μια ευρύτερη έννοια που σχετίζεται με την αποδοχή και την αξιοποίηση της διαφορετικότητας όλων των εμπλεκομένων, σε ένα σχολείο όπου όλες οι φωνές πρέπει να ακούγονται. Κι αυτό, διότι η κατάλληλη διαχείριση των διαφορών μεταξύ των μαθητών ισοδυναμεί με βοήθεια για όλους και ενδυναμώνει τη διαδικασία ανάπτυξης των σχολείων (Ainscow, 2005).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει ως φιλοσοφική αφετηρία το ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάποιων παιδιών δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές δυσκολίες των παιδιών αυτών αλλά ως προβλήματα που αφορούν εν γένει στον τρόπο λειτουργίας του ίδιου του σχολείου (Nilsen, 2018). Με άλλα λόγια, η ειδοποιός διαφορά της συμπερίληψης έγκειται στο ότι αντί να ψάχνει, μάταια, το πρόβλημα συμπεριφοράς στον μαθητή, αναζητά λύσεις, ώστε ο οργανισμός στον οποίο φοιτά να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών αλλά και του καθενός ξεχωριστά. Για τον λόγο αυτό, η συμπερίληψη συνιστά την πιο επίκαιρη εκπαιδευτική πρόκληση.

Είναι άξιο ιδιαίτερης προσοχής το ότι υπάρχουν διεθνείς πρωτοβουλίες και καθοδηγητικές γραμμές, όπως η Στρατηγική «Ευρώπη 2020» (European Commission, 2010) ή η Ατζέντα για την Παγκόσμια Εκπαίδευση 2030 (United Nations, 2015), οι οποίες καθορίζουν τους άξονες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στην προσπάθεια να εξασφαλιστεί μια ανοικτή και ισότιμη ποιοτική εκπαίδευση για όλους. Ωστόσο, το εύλογο ερώτημα που προκύπτει αφορά στις αλλαγές που δύναται να επιφέρει η συμπεριληπτική εκπαίδευση στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων. Καταρχάς, είναι πολύ σημαντικό το ότι η ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών που κατά το παρελθόν εξυπηρετούνταν σε ξεχωριστά περιβάλλοντα από το «ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό» («ειδικούς εκπαιδευτικούς»), σταδιακά και όλο και περισσότερο, μεταβιβάζεται στον εκπαιδευτικό του «γενικού σχολείου» (Angelides, Stylianiou & Gibbs, 2006).

Στις ΗΠΑ, όπου η συμπεριληπτική εκπαίδευση εφαρμόζεται εδώ και δεκαετίες, περισσότερο από 80% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν στην τάξη της «γενικής εκπαίδευσης» και μάλιστα τούς παρέχονται αντίστοιχες διευκολύνσεις (U.S. Department of Education, 2016). Στην Ελλάδα, όμως, όπως και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, η εκπαιδευτική νομοθεσία επιτρέπει αλλά δεν εγγυάται την είσοδο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολεία χωρίς αποκλεισμούς.

Η πραγμάτωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, δυστυχώς, απλώς συνυφαίνεται με την προσπάθεια προώθησης της εξατομικευμένης διδασκαλίας και

κάποιες προσαρμογές στην τάξη της «γενικής εκπαίδευσης» (Strogilos, Avramidis, Voulagka & Tragouliá, 2018). Η απουσία ειλικρινούς πολιτικής δέσμευσης για την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών, σε συνδυασμό με τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, κατέστησαν τα τμήματα ένταξης ως τον πιο αποτελεσματικό, και σε κάποιες περιπτώσεις τον μοναδικό, τύπο υποστήριξης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Vlachou, 2006). Παρόλα αυτά, η δεδηλωμένη αυτή έμφαση στα μεμονωμένα ελλείμματα και στην ατομική διορθωτική προσέγγιση, αποσιωπούν λύσεις θεσμικής αναδιάρθρωσης για τη βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών οργανισμών.

Η συμπερίληψη κάποιων μαθητών ισοδυναμεί με ίσες ευκαιρίες για όλους

Η συμπερίληψη κάποιων παιδιών επιφέρει αλλαγές στην οργάνωση του σχολείου και προωθεί αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας και εκμάθησης, έτσι που το σχολείο γίνεται χώρος όπου όλοι οι μαθητές μαθαίνουν (Szumski, Smogorzewska & Karwowski, 2017). Σύμφωνα με τη Florian (2015), η παρουσία στις αίθουσές μας κάποιων παιδιών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες προκαλεί το έναυσμα, ώστε να ανοίξουν νέες δυνατότητες στην ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, που τελικά μπορούν να ωφελήσουν όλους τους εμπλεκόμενους. Και το πιο σημαντικό: Ο ιδιαίτερος τρόπος μάθησης του κάθε μαθητή δύναται να λειτουργήσει ως κίνητρο για νέα σκέψη, για πειραματισμό και εν τέλει για νέες διδακτικές μεθόδους από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Messiou & Ainscow, 2015).

Αρκεί να σκεφτούμε, για παράδειγμα, πόσο χρήσιμη είναι για το σχολείο η παρουσία ενός παιδιού που έχει κριθεί ως να έχει δυσλεξία. Η δημιουργικότητα, η φαντασία και ο ιδιαίτερος τρόπος σκέψης αυτού του μαθητή, θα επηρεάσει θετικά τους συμμαθητές του και, παράλληλα, θα αλλάξει τη φιλοσοφία για μάθηση, τα μέσα και τους τρόπους διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Pino & Mortari (2014), τα περισσότερα εμπόδια στη συμπερίληψη των μαθητών με δυσλεξία μπορούν να αποφευχθούν με την υιοθέτηση ενός καθολικού σχεδιασμού μάθησης. Η πρακτική αυτή είναι πολύτιμη για όλους τους μαθητές, καθώς ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει τη διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες του κάθε μαθητή. Συνάμα, οι συγκεκριμένες προσαρμογές, οι οποίες συνιστώνται για δυσλεξικούς μαθητές, όπως η χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων, έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα ελκυστικές και επωφελείς για όλους (Hughes, Herrington, McDonald & Rhodes, 2011), ενώ εύκολα προσιδιάζουν με τα ενδιαφέροντα του καθενός. Επί πλέον ενδεικτικά παραδείγματα, οι πολυπαραγοντικές παρεμβάσεις, η ιδιαίτερη δόμηση του περιβάλλοντος, οι δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (πχ. δραματοποίηση), που συχνά βοηθούν όσους μαθητές έχουν αξιολογηθεί με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, αναμένεται να ενθαρρύνουν την αλληλογνωριμία, την ενσυναίσθηση και την κατανόηση μεταξύ των συμμαθητών (Coyle & Balfe, 2012).

Από την ανασκόπηση βιβλιογραφίας προέκυψε πως με την ευκαιρία της συμπερίληψης και της εκπαίδευσης κάποιων παιδιών δημιουργούνται εύκολα συνεργασίες μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ελληνοκυπριακά σχολεία, η παρουσία κωφών και βαρήκοων μαθητών πέτυχε τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας, των εκπαιδευτικών στόχων, την ενθάρρυνση της καινοτομίας και την

καλλιέργεια εκπαιδευτικών συνεργασιών, που οδήγησαν στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών κουλτούρων (Αραβή & Αγγελίδης, 2009).

Είναι άξιο ιδιαίτερης αναφοράς ότι σε πανεπιστημιακές έρευνες, διάφορες πρακτικές οι οποίες, αρχικά, σχεδιάζονταν για συγκεκριμένους μαθητές που είχαν κατηγοριοποιηθεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διευκόλυναν τη μάθηση για όλα τα παιδιά. Ξεχωριστή μνεία θα γίνει σε έρευνα στην οποία σημειώνεται πως καθηγητής Ιστορίας, ο οποίος χρησιμοποιούσε δομημένες μεθόδους μάθησης στην τάξη του, αξιοποίησε την ίδια ακριβώς μέθοδο διδασκαλίας και σε ένα κωφό παιδί. Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά, καθώς ήταν η πρώτη φορά που ο κωφός μαθητής συμμετείχε ενεργά στο μάθημα, τη στιγμή μάλιστα που απουσίαζε από την τάξη ο δάσκαλος της νοηματικής (Ainscow, 1998). Το δίδαγμα είναι προφανές: Οι προσεκτικά προγραμματισμένες διδασκαλίες δημιουργούν ευκαιρίες για όλους.

Ας μην λησμονούμε ότι για όλους τους μαθητές ελλοχεύει ο κίνδυνος περιθωριοποίησης· ειδικότερα, όμως, σε ό,τι αφορά στους μαθητές που έχουν κριθεί ως *χαρισματικοί* η έρευνα έχει δείξει ότι πολλές φορές βιώνουν πιο έντονα το ενδεχόμενο αυτό, καθώς περνούν τις μέρες τους στο σχολείο χωρίς ενδιαφέρον (Mendoza, 2006), όπως συμβαίνει και με άλλους μαθητές. Έχει παρατηρηθεί ότι για τους μαθητές αυτούς, τα όσα συμβαίνουν εκτός τάξης μπορεί να είναι πιο σημαντικά και ικανοποιητικά από άλλες δραστηριότητες (Heward, 2011). Επομένως, όταν τα σχολεία μετέρχονται ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και υποστηρικτικών πρακτικών, μπορούν να είναι το ίδιο αποτελεσματικά τόσο στην παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όσο και στη διατήρηση υψηλών μαθησιακών επιτευγμάτων (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009).

Να σημειωθεί στο σημείο τούτο ότι η ποικιλομορφία εντός των σχολικών αιθουσών είναι η αφορμή, προκειμένου να ακουστούν όλες «οι φωνές των μαθητών». Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν ότι οι μαθητές οι οποίοι έχουν βιώσει καταστάσεις περιθωριοποίησης αποτελούν τις «κρυφές φωνές» που μπορούν να βελτιώσουν τα σχολεία, τη μάθηση και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρακτικών (Messiou & Hope, 2015), με τρόπους που θα ωφεληθούν όλοι οι μαθητές.

Επιπροσθέτως, μέσα από τις εναλλακτικές διαδικασίες που, αναπόφευκτα, επιφέρει η προσπάθεια συμπερίληψης κάποιων μαθητών, όλα τα παιδιά διερευνούν και έχουν την ευκαιρία να μάθουν πώς να μαθαίνουν ή καλύτερα προβληματίζονται στο να μαθαίνουν με διάφορους τρόπους (Carolan & Guinn, 2017). Οι νέες διευκολύνσεις που ανοίγει το παράθυρο της συμπερίληψης και της εκπαίδευσης κάποιων παιδιών, βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν ότι όλοι έχουν ικανότητες μάθησης αλλά και συγκεκριμένο τρόπο εκμάθησης (WHO, 2011, p.220). Επομένως, η πολυμορφία του σχολικού περιβάλλοντος παρέχει σε κάθε άτομο επί πλέον κίνητρα, ώστε, με την κατάλληλη αλληλεπίδραση, όλοι να εντοπίσουν τις ικανότητές τους.

Συμπεράσματα-συζήτηση

Η συμπερίληψη μπορούμε να πούμε ότι ξεκινά όταν ο δάσκαλος της «γενικής εκπαίδευσης» παύει να θεωρεί κάποιους μαθητές ως το «πρόβλημα κάποιου άλλου», δηλαδή του «ειδικού παιδαγωγού» (Avramidis, 2006). Στην Ελλάδα η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνιστά περισσότερο ανησυχία για την παροχή ειδικής εκπαίδευσης, παρά μια συνειδητή προσπάθεια αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος (Zoniou-Sideri, Deropoulou-Derou, Karagianni & Spandagou, 2006). Έτσι, η συμπερίληψη στη χώρα μας αποδείχθηκε μια από τις πιο αμφισβητούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και παραμένει, ακόμη, ασαφής όσον αφορά στην εφαρμογή της στο ελληνικό συγκείμενο.

Η συμπερίληψη κάποιων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η διαλεκτική τους αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές στη φυσική τους τάξη, θα οδηγήσει σε αλληλοσυμπλήρωση των μαθητών. Επίσης, θα γαλουχήσει όλα τα παιδιά, ήδη από μικρή ηλικία, να μάθουν ότι οι άνθρωποι παρά τις πολλές διαφορές τους είναι ίσοι και ότι η συμμετοχή στην εκπαίδευση συνιστά βασικό ανθρώπινο δικαίωμα. Η καλλιεργούμενη αυτή νοοτροπία, θα βοηθήσει προκειμένου τα ανθρώπινα δικαιώματα να γίνονται σεβαστά και να προστατεύονται και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Η εκπαίδευση όλων των παιδιών με τους συνομήλικους τους, δύναται να αλλάξει, ακόμη, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι πιθανοί προβληματισμοί με αφορμή τη σχολική παρουσία παιδιών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες είναι βέβαιο (και ευκαίριο) ότι θα τους ωθήσει σε συνεργασίες. Οι συνεργασίες θα αποτελέσουν τη «μαγιά» για ευρύτερα δίκτυα συνεργασίας και τη διάδοση σύγχρονων στρατηγικών διδασκαλίας, οι οποίες αναμένεται να λειτουργήσουν προς όφελος όλων. Παράλληλα, η συμπερίληψη παιδιών που έχουν κριθεί με ειδικές ανάγκες θα διευκολύνει την (ακαδημαϊκή) εξέλιξη των εκπαιδευτικών αλλά ακόμη πιο σημαντικό είναι πως δύναται να αλλάξει τη στάση των απέναντι στα παιδιά που περιθωριοποιούνται. Κι αυτό είναι πολύ σημαντικό, διότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν τόσο τις στάσεις όσο και τη συμπεριφορά των μαθητών· συνεπώς και τον τρόπο με τον οποίο θα σκέπτεται η κοινωνία του μέλλοντος.

Η χρήση στρατηγικών για την αντιμετώπιση της αποκαλούμενης «διαφορετικότητας» λειτουργεί ως μέσο για την εξέλιξη των διδακτικών πρακτικών και την καλύτερη οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Πράγματι, όταν οι εκπαιδευτικοί κινούνται προς την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών, ανακαλύπτουν πως οι στρατηγικές που είναι αποτελεσματικές σε μαθητές που προέρχονται από ευάλωτες ομάδες, είναι εξίσου παραγωγικές και για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης τους. Οι συζητήσεις αυτές, εάν συνεχιστούν, θα καταργήσουν τη χρήση των παρωχημένων όρων «γενική» και «ειδική αγωγή», που είναι η πρώτη αιτία διαχωρισμού των μαθητών και παρεμπόδισης της μάθησης. Επομένως, για την οικοδόμηση ενός *σχολείου για όλους* δεν χρειάζεται να ψάχνουμε μακριά αλλά μέσα στην ίδια μας την τάξη, προσπαθώντας να γνωρίσουμε καλύτερα όλους τους μαθητές.

Περαίνοντας, η συνέντευξη με το θεωρούμενο ως «διαφορετικό» αφυπνίζει τη σκέψη ή καλύτερα μάς «αναγκάζει» να σκεφτούμε, προσφέροντάς μάς δυνατότητες που υπό άλλες περιστάσεις απλώς αγνοούμε. Τα παιδιά που θεωρούνται ότι ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες προκαλούν μια δημιουργική «εκτροπή» από τις παραδοσιακές «συνταγές» διδασκαλίας, τους κοινότοπους τρόπους σκέψης και τις διδακτικές οδηγίες που απλώς προσφέρονται έτοιμα. Συνεπώς, η συμπερίληψη κάποιων παιδιών λειτουργεί ως θρυαλλίδα για εμπλουτισμό των κοινωνικών εμπειριών των μαθητών και εφευρετικότητα για μάθηση· έτσι, η παρουσία των παιδιών στο σχολείο αποκτά ουσία, παρέχοντας κίνητρα και ευκαιρίες σε όλους.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (1998, January). *Reaching Out to All Learners: Opportunities and Possibilities*. Keynote presentation given at the North of England Education Conference, Bradford.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.

Angelides, P, Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teacher Education*, 22 (4), 513-522.

Avramidis, E. (2006). Promoting Inclusive Education: from 'Expertism' to Sustainable Inclusive Practices. Στο R. Webb (Ed.), *Changing Teaching and Learning in the Primary School* (pp. 103-114). Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Borosan, B. (2017). Inclusive education: Lessons from history. *Educational Leadership*, 74 (7), 18-23.

Carolan, J. & Guinn, A. (2017). Differentiation: Lessons. *Educational Leadership*, 64 (5), 44-47.

Coyle, A. & Balfe, T. (2012). Inclusion and Asperger Syndrome: A Case Study of One Student. Στο D. Th r se, & J. Travers, (Eds.), *Special and Inclusive Education: A Research Perspective* (pp. 303-316). Petter Lang.

European Commission. 2010. A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth. <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=celex:52010DC2020>.

Florian, L. (2015). Conceptualising Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in Action. Στο J. Deppeler, T. Loreman, R. Smith & L. Florian (Eds.), *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum, International Perspectives on Inclusive Education*, 7 (pp.11-24). Emerald Group Publishing Limited.

Heward, L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, μια εισαγωγή στην Ειδική εκπαίδευση*. (Χ. Λυμπεροπούλου μετάφραση). Τόπος.

Hughes, J., Herrington, M., McDonald, T., & Rhodes, A. (2011). E-portfolios and personalized learning: Research in practice with two dyslexic learners in UK higher education. *Dyslexia*, 17 (1), 48-64.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 535-542.

Mendoza, C. (2006). Inside today's classrooms: Teacher voices on no child left behind and the education of gifted children. *Roeper Review*, 29 (1), 28-31.

Messiou, K. & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255.

Messiou, K. & Hope, M. (2015). The danger of subverting students' views in schools. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (10), 1009-1021.

Nilsen, S. (2018): Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.1503348.

Pino, M. & Mortari, L. (2014). The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review Using Narrative Synthesis. *Dyslexia* 20 (4), 346-369.

Slee, R. (2001). "Inclusion in Practice": Does practice make perfect? *Educational Review* 53 (2), 113-123.

Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A. & Tragoulia, E. (2018): Differentiated instruction for students with disabilities in early childhood co-taught classrooms: types and quality of modifications. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2018.1466928

Szumski, G., Smogorzewska, J. & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33-54.

U.S. Department of Education National Center for Education Statistics. 2016. The Digest of Education Statistics, (NCES 2016-006).

United Nations. 2015. Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development, 21 October 2015, A/RES/70/1, http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1.

Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education* 10 (1), 39-58.

World Health Organization (2011). *World Report on Disability*. Geneva, Switzerland.

Zoniou-Sideri, A., Deropoulou-Derou, E., Karagianni, P. & Spandagou, I. (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2-3), 279-291.

Αραβή, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2009). Η ανάπτυξη πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως συνέπεια της διαδικασίας ένταξης των κωφών/βαρήκοων μαθητών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση των σχολείων, σχέση αμφίδρομη* (σσ. 193-211). Διάδραση.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Διάδραση.

Συμεωνίδου, Σ., & Φτιακά, Ε. (2012). Τι πραγματικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες; Διλήμματα για την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ένταξη. Στο Α. Ζωνίου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 275-293). Αθήνα: Πεδίο.

Χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και επιλογή τρόπων αντιμετώπισης του ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού

Δαραής Α. Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Π.Ε70, Δρ.
kdarais@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που έγινε με σκοπό να μελετήσει τη σύνδεση του σεξουαλικού προσανατολισμού και φαινομένων εκφοβισμού σε μαθητές μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Εξετάζει τη σχέση του φύλου, της βαθμίδας και της ειδικότητας των εκπαιδευτικών με τους τρόπους που παρεμβαίνουν ενάντια στα φαινόμενα ομοφοβικής βίας στα σχολεία. Τα ευρήματα, όσον αφορά στο κριτήριο της βαθμίδας, δεν είναι σύμφωνα με άλλες μελέτες, αφού οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας τείνουν να επιλέγουν περισσότερο από τους συναδέλφους τους της δευτεροβάθμιας μη ομοφοβικούς τρόπους αντιμετώπισης. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να υιοθετούν μη ομοφοβικούς και γενικούς τρόπους αντιμετώπισης σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Δεν διαπιστώθηκε να παίζει κάποιο σημαντικό ρόλο η ειδικότητα των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Ομοφοβικός εκφοβισμός, Εκπαιδευτικοί, Ειδικότητα, Φύλο

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο, που έχει προσλάβει μεγάλες διαστάσεις όχι μόνο διεθνώς αλλά και στη χώρα μας (Bibou-Nakou, et al., 2013) και έχει ιδιαίτερα απασχολήσει την έρευνα και τη σχετική με την εκπαίδευση διεθνή βιβλιογραφία. Στην Ελλάδα, κυρίως τα τελευταία χρόνια, έχουν αναπτυχθεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας μια σειρά προγραμμάτων πρόληψης, ενημέρωσης και παρέμβασης, με σκοπό την εκτίμηση και την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου φαινομένου και έχουν γίνει πανελληνίας κλίμακας ή περιφερειακές έρευνες με συμμετέχοντες μαθητές ή εκπαιδευτικούς (Αρτινοπούλου κ.α., 2016; Stefanakou, et al., 2014; Βεργίδης κ.α., 2014; Asimopoulos, et al., 2013; Κοκέβη, κ.α., 2011). Παρά όμως τη διεύρυνση της έρευνας για το σχολικό εκφοβισμό και τις σχετικές πρωτοβουλίες πρόληψης και αντιμετώπισής του, φαίνεται να υπάρχει έλλειψη ερευνών που αφορά στο φαινόμενο του ομοφοβικού σχολικού εκφοβισμού (Κουτίβα & Πίτσου, 2014).

Ακόμη όμως και σε διεθνή κλίμακα, το θέμα του σεξουαλικού προσανατολισμού και της ταυτότητας του φύλου δεν έχει τύχει της απαιτούμενης προσοχής, με αποτέλεσμα οι έρευνες και κατ' επέκταση οι σχετικές δημοσιεύσεις να καταλαμβάνουν ένα πολύ μικρό μέρος στα επιστημονικά περιοδικά της σχολικής ψυχολογίας αλλά και άλλων επιστημονικών πεδίων στην εμβέλεια των οποίων εμπίπτει το συγκεκριμένο θέμα (Espelage, 2016; Graybill & Proctor, 2016). Οι Graybill & Proctor (2016) μετά από έρευνά τους στα επιστημονικά περιοδικά που στοχεύουν στην υποστήριξη του προσωπικού των σχολείων και δημοσιεύτηκαν από το 2000 έως το 2015, διαπίστωσαν ότι οι

δημοσιευμένες έρευνες για θέματα σχετικά με τους μη ετεροφυλόφιλους μαθητές και το σεξουαλικό προσανατολισμό, καταλάμβαναν ένα μικρό ποσοστό που κυμαινόταν από 0,3 έως 3%.

Σχολικός ομοφοβικός εκφοβισμός και εκπαιδευτικοί

Η έρευνα σε θέματα εκπαίδευσης αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που σχετίζονται με τον ομοφοβικό εκφοβισμό στα σχολεία και την απόλυτη κυριαρχία του ετεροσεξιστικού κλίματος σε αυτά (Russel, et al., 2016).

Παρά ταύτα οι Perez et. al, (2013) αναφέρουν ότι το θέμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό σε βάρος των μη ετεροφυλόφιλων μαθητών δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς. Επιπλέον ο Flores (2012) σημειώνει ότι ενώ οι ερευνητές και οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι με ειδικευση στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση ενθαρρύνουν τη διαπραγμάτευση θεμάτων στην τάξη σχετικών με τα μη ετεροφυλόφιλα άτομα, πολλοί εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να τα συζητήσουν είτε επειδή φοβούνται είτε από προσωπική αμηχανία.

Οι αντιδράσεις και οι τρόποι που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τα φαινόμενα του ομοφοβικού εκφοβισμού στο σχολείο επηρεάζονται από κάποια χαρακτηριστικά τους στα οποία μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνονται το φύλο, η βαθμίδα που διδάσκουν και η ειδικότητά τους.

Ορισμοί

Ο όρος σχολική ομοφοβία αναφέρεται στο φόβο, το μίσος ή τη βία που ασκείται κατά των μαθητών που είναι ή θεωρούνται μη ετεροφυλόφιλοι (Levine, 2013). Μπορεί να εκφραστεί με προκατάληψη, διακρίσεις, στιγματισμό, παρενόχληση ή ενέργειες λεκτικής ή σωματικής βίας και έχει πολύ αρνητικές συνέπειες για τις/τους μαθήτριες/τές που τη δέχονται (Levine, 2013).

Οι τρόποι αντιμετώπισης του σχολικού ομοφοβικού εκφοβισμού αναφέρονται στο πως οι εκπαιδευτικοί ενεργούν για να αντιμετωπίσουν τα συγκεκριμένα φαινόμενα βίας στο χώρο του σχολείου και μπορεί να είναι: α) ομοφοβικοί, β) αποφυγής, γ) μη ομοφοβικοί δ) και γενικοί. Οι ομοφοβικοί τρόποι αντιμετώπισης συνδέονται είτε με αιτιάσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε βάρος των μη ετεροφυλόφιλων μαθητών τους οποίους τους θεωρούν υπεύθυνους για τη βία που δέχονται (Anagnostopoulos, et al., 2009) και αναμένουν να συμμορφωθούν με τις συμπεριφορές του φύλου τους. Μπορεί να συνδέονται όμως και με αποφυγή οποιασδήποτε παρέμβασης (αδιαφορία) (Guasp, et al., 2014) για λόγους εσωτερικούς και ομοφοβίας των ίδιων των εκπαιδευτικών, είτε ακόμη και με άμεση ή συγκεκριμένη ενθάρρυνση της ομοφοβίας (Gerouki, 2010). Οι γενικοί τρόποι παρέμβασης αφορούν στις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών που εντάσσουν την ομοφοβική βία στα πλαίσια του σχολικού εκφοβισμού, χωρίς να κάνουν αποδόσεις στις πραγματικές αιτίες που είναι η προκατάληψη σε βάρος των ατόμων με

διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό (O'Higgins-Norman, et al., 2010). Οι γενικοί τρόποι παρέμβασης είναι αναποτελεσματικοί όταν δεν συνδυάζονται με τους μη ομοφοβικούς. Οι μη ομοφοβικοί τρόποι αντιμετώπισης είναι αυτοί κατά τους οποίους οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν άμεσα, συζητούν το θέμα με τους μαθητές, προσδιορίζουν τις αιτίες του, το αντιμετωπίζουν συστημικά και ολιστικά και δεν είναι οι ίδιοι ομοφοβικοί (Graham, 2012).

Σκοπός, στόχοι και μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει τη σύνδεση του σεξουαλικού προσανατολισμού και φαινομένων εκφοβισμού σε μαθητές μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Οι στόχοι της ήταν να αξιολογήσει τη σχέση του φύλου, της βαθμίδας και της ειδικότητας των εκπαιδευτικών με τους τρόπους που παρεμβαίνουν ενάντια στα φαινόμενα ομοφοβικής βίας στα σχολεία. Δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με βάση τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και τα ερευνητικά ερωτήματα, το οποίο χορηγήθηκε πιλοτικά και ακολούθησε παραγοντική ανάλυση και αναλύσεις αξιοπιστίας. Τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά (τιμές δείκτη Cronbach alpha) και οι ερωτήσεις είχαν εσωτερική συνοχή. Τα τελικά ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ανώνυμα. Η χορήγηση και η συλλογή τους έγινε με επισκέψεις σε δημόσια σχολεία ημιαστικών και αστικών περιοχών της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας.

Δείγμα

Στην έρευνα ανταποκρίθηκαν 391 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων το 50% δίδασκαν στην πρωτοβάθμια (δασκάλες και ειδικοτήτων), το 48% στη δευτεροβάθμια, ενώ το 1% δίδασκε σε δημοτικό και γυμνάσιο. Το 94% ήταν μόνιμοι και το 6% αναπληρωτές. Οι 250 ήταν γυναίκες (64%) και οι 141 ήταν άνδρες (36%)

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν την τάση να υιοθετούν μη ομοφοβικούς και γενικούς τρόπους αντιμετώπισης σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες εκπαιδευτικούς ($t(389) = -2,348, p = 0,019, \text{Cohen's } d = 0,25$ και $t(389) = -2,507, p = 0,013, \text{Cohen's } d = 0,26$, αντίστοιχα). Αντίθετα, οι άνδρες έχουν την τάση να υιοθετούν ομοφοβικούς τρόπους αντιμετώπισης σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες ($t(389) = 3,261, p = 0,001, \text{Cohen's } d = 0,34$). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι με βάση τις τιμές του δείκτη Cohen's d, το μέγεθος της επίδρασης του φύλου είναι μικρό σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις. Επιπλέον, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο Δημοτικό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων βαθμίδων. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού υιοθετούν μη ομοφοβικούς τρόπους εκφοβισμού σε μεγαλύτερο βαθμό, κατά μέσο όρο, από αυτούς του γυμνασίου ($F(3, 390) = 4,079, p = 0,007, \eta^2 = 0,031$, μέση διαφορά = 0,23, $p = 0,020$), και αποφεύγουν να εμπλακούν σε μικρότερο βαθμό από αυτούς του γυμνασίου ($F(3, 390) = 3,401, p = 0,018, \eta^2 = 0,026$, μέση διαφορά = 0,25, $p = 0,042$). Με βάση τις τιμές του δείκτη η^2 , τα αντίστοιχα μεγέθη επίδρασης

θεωρούνται μικρά. Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού ομοφοβικού εκφοβισμού σε σχέση με τις σπουδές, την ειδικότητα και την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1: Τρόποι αντιμετώπισης του σχολικού ομοφοβικού εκφοβισμού σε σχέση με τα ατομικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (μέσοι όροι)					
Χαρακτηριστικό		Τρόποι αντιμετώπισης			
		Γενικοί	Μη ομοφοβικοί	Ομοφοβικοί	Αποφυγής
Φύλο	Άνδρας (n=141)	<u>3,24</u>	<u>3,61</u>	<u>1,97</u>	1,79
	Γυναίκα (n=25)	<u>3,33</u>	<u>3,77</u>	<u>1,74</u>	1,72
Ειδικότητα	Δασκάλων/Ειδικής Αγωγής (n = 169)	3,35	3,80	1,84	1,67
	Ειδικότητες (n = 70)	3,31	3,67	1,72	1,63
	Θετικών επιστημών (n = 53)	3,26	3,57	1,90	1,91
	Ανθρωπιστικών επιστημών (n = 71)	3,31	3,75	1,75	1,78
Πού διδάσκει;	Δημοτικό (n=194)	3,38	<u>3,72</u>	1,82	<u>1,64</u>
	Γυμνάσιο (n = 85)	3,28	3,52	1,85	1,90
	Λύκειο (n = 94)	3,32	3,58	1,83	1,82
	Δημοτικό και Γυμν/Λύκ (n = 18)	3,44	3,57	1,78	1,87

Συζήτηση

Πολλές μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής και του δημοτικού σχολείου δεν θεωρούν τόσο σοβαρή τη σημασία αυτών των θεμάτων, όσο τη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του γυμνασίου και του λυκείου (Robinson, 2006; Mudrey, et al., 2006). Συνήθως οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού αποφεύγουν να ασχοληθούν στο σχολείο με θέματα που σχετίζονται με την κατάσταση της μη ετεροφυλοφιλίας ή τις ομοφυλόφιλες σχέσεις, είτε επειδή φοβούνται πιθανές αντιδράσεις από γονείς ή τη διοίκηση του σχολείου, είτε επειδή με αναπτυξιακά κριτήρια θεωρούν τους μαθητές τους ανέτοιμους να τα κατανοήσουν (Flores, 2009; Robinson & Ferfoljia, 2008). Οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας προκρίνουν γενικούς τρόπους αντιμετώπισης που δεν αναδεικνύουν την αιτία των αρνητικών συμπεριφορών και συνεπώς δεν παρεμβαίνουν

ούτε προκαλούν την ομοφοβική γλώσσα (Gerouki, 2010; Flores, 2009). Η συγκεκριμένη όμως έρευνα σε αντίθεση με τις παραπάνω, καταδεικνύει ότι: α) οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο Δημοτικό, υιοθετούν με σημαντική στατιστικά διαφορά σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μη ομοφοβικούς τρόπους αντιμετώπισης και β) ότι υιοθετούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς του γυμνασίου και λυκείου τρόπους αποφυγής. Η οποιαδήποτε ερμηνευτική απόδοση αυτής της διαφοράς σε σχέση με τις άλλες μελέτες θα ήταν παρακινδυνευμένη. Ωστόσο δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τις ιδιαιτερότητες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Θα ανέμενε κανείς οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αυτής της έρευνας να δείξουν πιο ευαισθητοποιημένοι και ενεργοί σε ζητήματα αντιμετώπισης ομοφοβικών συμπεριφορών, λαμβάνοντας υπόψη ότι ιδιαίτερα στο γυμνάσιο παρατηρείται μία έξαρση του φαινομένου τόσο του σχολικού εκφοβισμού γενικά όσο και του σχολικού ομοφοβικού εκφοβισμού (Robinson, et al., 2013; Gerouki, 2010). Θα μπορούσε ίσως η διαφοροποίηση αυτή να αποδοθεί στον ακαδημαϊκό προσανατολισμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που θεωρείται πιο ισχυρός από αυτόν της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο οποίος περιορίζει τα περιθώρια των εκπαιδευτικών της να υιοθετήσουν πιο ενεργούς τρόπους εμπλοκής, που προϋποθέτουν και μεγαλύτερη προσωπική έκθεση. Από την άλλη όμως είναι θετικό που οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού σχολείου σε αυτήν την έρευνα δείχνουν ευαισθητοποιημένοι μιας και υπάρχουν μελέτες που καταδεικνύουν ότι η ομοφοβία και η σεξουαλική προκατάληψη μεταξύ των ετεροφυλόφιλων μαθητών βρίσκεται στο αποκορύφωμά της κατά τη διάρκεια των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και στο Γυμνάσιο (middle school years) και μειώνεται αισθητά με την είσοδο των μαθητών στο Λύκειο (Poteat & Russel, 2013; Poteat & Anderson, 2012; Robinson et al., 2013). Όσον αφορά στο ρόλο του φύλου των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται ότι συνδέεται με τους τρόπους παρέμβασης που υιοθετούνται. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες εκπαιδευτικούς, επιλέγουν τους μη ομοφοβικούς ή τους γενικούς τρόπους αντιμετώπισης της ομοφοβικής βίας στο σχολείο. Αντίθετα οι άνδρες τείνουν με σημαντική διαφορά να επιλέγουν τους ομοφοβικούς τρόπους και συνεπώς αποδεικνύονται περισσότερο ομοφοβικοί. Αν και συνολικά το μέγεθος της επίδρασης του φύλου είναι μικρό, η διαφορά μεταξύ γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών συναντιέται και σε άλλες μελέτες. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να συνδεθούν με άλλες έρευνες που δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ομοφοβικές σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Wyatt, et al., 2008) ή τις έρευνες εκείνες που δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί νιώθουν πολύ πιο άνετα με τους ομοφυλόφιλους γονείς και τα παιδιά τους (Maney & Cain, 1997). Υπάρχουν όμως και κάποιες έρευνες που δείχνουν τους άνδρες εκπαιδευτικούς να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στους ομοφυλόφιλους (Graham, 2012). Η διαφορά βέβαια μεταξύ αυτής της έρευνας και των υπολοίπων είναι ότι εδώ εξετάζονται οι τρόποι αντιμετώπισης του ομοφοβικού εκφοβισμού στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς και όχι των στάσεών τους απέναντι στα ομοφυλόφιλα άτομα. Άραγε, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η επιλογή ομοφοβικών τρόπων αντιμετώπισης συνδέεται με ομοφοβικές στάσεις;

Τέλος, αν και το ποσοστό κάποιων ειδικοτήτων εκπαιδευτικών αυτής της έρευνας είναι

μικρό και δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς αυτές, το εύρημα ότι η ειδικότητα των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να συνδέεται σημαντικά με τους τρόπους που αυτοί επιλέγουν για την αντιμετώπιση των φαινομένων ομοφοβικού εκφοβισμού στα σχολεία, δεν συμφωνεί με κάποιες σχετικές μελέτες. Υπάρχουν έρευνες που παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ως λιγότερο ομοφοβικούς ή τους εκπαιδευτικούς των φυσικών, των μαθηματικών, της τεχνολογίας ως δασκάλους που εστιάζουν την προσοχή τους περισσότερο στα μαθήματα και λιγότερο στους μαθητές ή τέλος τους εκπαιδευτικούς των ανθρωπιστικών σπουδών να είναι πιο θετικοί στην διαπραγμάτευση θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και κοινωνικού χαρακτήρα, όπως το θέμα της σεξουαλικότητας (Mudrey & Medina-Adams, 2006; Morgan, 2003). Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι όταν προκύπτουν ζητήματα σεξουαλικότητας σε μια σχολική μονάδα αυτά πρέπει να αντιμετωπίζονται αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς της ειδικότητας π.χ. Αγωγής Υγείας (Robinson & Ferfolja, 2001).

Συμπεράσματα

Το θέμα της αντιμετώπισης των φαινομένων του ομοφοβικού εκφοβισμού στα σχολεία συνδέεται με τη σιωπή. Οι συνέπειες αυτής της μορφής βίας για τους μαθητές που θεωρούνται ή είναι μη ετεροφυλόφιλοι μπορεί να είναι πολύ άσχημες, όπως για παράδειγμα κοινωνικός αποκλεισμός, χαμηλή σχολική δέσμευση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, αυτοκτονικός ιδεασμός, φυγή από το σπίτι και άλλου είδους ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή προβλήματα ψυχικής υγείας (Antonio & Moleiro, 2015; Martin-Storey & Crosnoe, 2012). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπισή του συγκεκριμένου φαινομένου αλλά χρειάζονται σχετική επιμόρφωση για να ενεργήσουν αποτελεσματικά, μιας και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, το επαγγελματικό τους βιογραφικό και η βαθμίδα που διδάσκουν συνιστούν επισφαλή κριτήρια και δεν εγγυώνται μια οργανωμένη μορφή παρέμβαση. Από την άλλη θα ήταν απαραίτητο να αξιολογηθεί συγκριτικά ο ρόλος αυτών των χαρακτηριστικών μέσα και από τις απαντήσεις των ίδιων των μαθητών που είναι ή θεωρούνται ή είναι μη ετεροφυλόφιλοι.

Βιβλιογραφία

Anagnostopoulos, D., Buchanan, N., Pereira, C., & Lichty, L. (2009) School staff responses to gender-based bullying as moral interpretation: An exploratory study. *Education Policy*, 23, 519–553.

Antonio, R., & Moleiro, C. (2015) Social and Parental Support as Moderators of the effects of Homophobic Bullying on Psychological Distress in Youth. *Psychology in Schools*, 52(8), 729-742

Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E. & Tsiantis, J. (2013) An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16(1), 42-52

- Bibou-Nakou, I., Asimopoulos, Ch., Hatzipemou, Th., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2013) Bullying in Greek secondary schools: prevalence and profile of bullying practices. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16(1), 3-18
- Espelage, D.L., (2016) Sexual orientation and gender identity in schools: A call for more research in school psychology-No more excuses. *Journal of School Psychology*, 54, 5-8
- Flores, G., (2012) Toward a More Inclusive Multicultural Education: Methods for Including LGBT Themes in K-12 Classrooms. *American Journal of Sexuality Education*, 7(3), 187-197
- Flores, G., (2009) *Teachers' attitudes in implementing gay-themed literature as part of a balanced multicultural education curriculum*. Doctorate Thesis: University of Phoenix
- Gerouki, M. (2010). The boy who was drawing princesses: Primary teachers' accounts of children's non-conforming behaviours. *Sex Education*, 10(4), 335–348.
- Graham, C.C. (2012) *Teachers' explicit and implicit attitude toward homosexuality: the role of internal and external motivation to respond without prejudice*, PhD Thesis: University of Pennsylvania
- Graybill, E.C. & Proctor, L., (2016). Lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: Limited representation in school support personnel journals. *Journal of School Psychology*, 54, 9-16
- Guasp, A., Ellison, G., & Satara. T. (2014) *The Teachers' Report 2014, Homophobic Bullying in Britain's Schools*. London: Stonewall
- Levine D.A. (2013) Office-Based Care for Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Questioning Youth, Policy Statement, American Academy of Pediatrics, *Pediatrics*, 132, (1), 198-203
- Maney, D.W., Cain, R.E., (1997) Preservice Elementary Teachers' Attitudes Toward Gay and Lesbian Parenting, *Journal of School Health* 67(6), 236–241,
- Martin-Storey, A., & Crosnoe, R. (2012). Sexual minority status, peer harassment, and adolescent depression. *Journal of Adolescence*, 35(4), 1001-1011
- Morgan, D. J., (2003) *Knowledge and Attitudes of preservice teachers towards students who are gay, lesbian, bisexual or transgendered*, PhD, University of North Texas
- Mudrey, R., & Medina-Adams, A. (2006). Attitudes, perceptions, and knowledge of pre service teachers regarding the educational isolation of sexual minority youth. *Journal of Homosexuality*, 51(4), 63-90.

O'Higgins-Norman, J., Goldrick, M., Harrison, K., (2010) *Addressing Homophobic Bullying in Second-Level Schools*. The Equality Authority: Dublin

Perez, E. R., Schanding T. G. & Dao, T. K., (2013) *Educators' Perceptions in Addressing Bullying of LGBTQ/Gender Nonconforming Youth*, *Journal of School Violence*, 12:64–79.

Poteat, V. P., & Anderson, C. J. (2012). Developmental changes in sexual prejudice from early to late adolescence: The effects of gender, race, and ideology on different patterns of change. *Developmental Psychology*, 48, 1403–1415.

Poteat, V. P., & Russel, S.T. (2013) Understanding homophobic behavior and its implications for policy and practice. *Theory into Practice*. 52, 264-273

Robinson H.K. & Ferfolija T. (2001) What are We Doing this For? Dealing with Lesbian and Gay Issues in Teacher Education, *British Journal of Sociology of Education*, 22 (1), 121-133

Robinson, K. H., & Jones-Diaz, C. (2006). *Diversity and difference in early childhood: Issues for theory and practice*. Maidenhead: Open University Press

Robinson H.K. & Ferfolja T., (2008) Playing it up, playing it down, playing it safe: Queering teacher education, *Teaching and Teacher Education* 24, 846-858

Robinson, J. P., Espelage, D. L., & Rivers, I. (2013). Developmental trends in peer victimization and emotional distress in LGB and heterosexual youth. *Pediatrics*, 131, 423–430.

Russell, S.T., Day, J.K., Ioverno, S., & Toomey, R.B. (2016) Are School Policies Focused on Sexual Orientation and Gender Identity Associated with Less Bullying? Teachers' Perspectives. *Journal of School Psychology*, 54, 29-38

Stefanakou, A., Tsiantis, A.C., & Tsiantis, J. (2014) A review of anti-bullying prevention programmes in Greece. *International Journal of Mental Health Promotion* 16(1), 19-27

Wyatt, T. J., Oswald, B.S., White, C., Peterson L. F., (2008) Are Tomorrow's Teachers Ready to Deal with Diverse Students? *Teacher Education Quarterly*, 7, 171-185

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ., Νικολόπουλος, Β., (2016) *Πανελλήνια Έρευνα για τη Σχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, ΥΠ.Π.Ε.Θ., Αθήνα

Βεργίδης, Δ., Παναγιωτόπουλος, Γ., Μωυσίδου, Ευα., (επιμ), (2014) *Η Βία στο σχολικό περιβάλλον, μια διαδρομή στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας*, Πάτρα: Εκδόσεις Πελοπόννησος

Κοκκέβη Α., Σταύρου Μ., Φωτίου Α., Καναβού Ε (2011). *Έφηβοι και βία*. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα, 2011

Κουτίβα, Α., & Πίτσου, Χαρ., (2014) Περιγραφές και απόψεις διευθυντών/προϊσταμένων για τα περιστατικά βία στις σχολικές τους μονάδες, Βεργίδης, Δ., Παναγιωτόπουλος, Γ., Μουσιδου, Ευα., (επιμ), (2014) *Η Βία στο σχολικό περιβάλλον, μια διαδρομή στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας*, Πάτρα: Εκδόσεις Πελοπόννησος

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ειδικότητα

	Συχνότητα	%
Δασκάλων	157	40.2
ΕιδικήςΑγωγής	12	3.1
ΦυσικήςΑγωγής	18	4.6
ΞένωνΓλωσσών	25	6.4
Μουσικής	5	1.3
ΘεατρικήςΑγωγής	2	0.5
Εικαστικών	7	1.8
Πληροφορικής	11	2.8
Φιλολόγων	57	14.6
Μαθηματικών	23	5.9
Φυσικών	12	3.1
Χημικών	6	1.5
Οικονομολόγων	3	0.8
Νομικών	3	0.8
Βιολόγων	4	1.0

Ειδικότητα

	Συχνότητα	%
Θεολόγων	8	2.0
Γεωπόνων	2	0.5
ΠολιτικώνΜηχανικών	3	0.8
Νοσηλευτικής	3	0.8
ΤεχνικώνΕιδικοτήτων ΕΠΑΛ	2	0.5
Δενδηλώθηκε	28	7.2
Total	391	100.0

Πού_διδάσκει

	Συχνότητα	%
<i>Δημοτικό</i>	194	49.6
<i>Γυμνάσιο</i>	85	21.7
<i>Λύκειο</i>	94	24.0
<i>Δημοτικό και γυμνάσιο</i>	4	1.0
<i>Γυμνάσιο και λύκειο</i>	14	3.6
Total	391	100.0

Υπηρεσιακή_κατάσταση

	Συχνότητα	%
Μόνιμος	366	93.7
Αναπληρωτής	25	6.4
Total	391	100.0

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ 1^ο ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ		
ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ		
A/A Παράγοντα	Τρόποι αντιμετώπισης	Τι αφορούν
1ος	Μη ομοφοβικοί	Ενημέρωση για ζητήματα μη ετεροφυλοφιλίας, ενημέρωση γονέων με αναφορά στο σεβασμό στο διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, πρόσκληση ειδικών στο σχολείο για ενημέρωση σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού, «σύγκρουση» με σχολείο και εκπαιδευτικούς που αδιαφορούν για την προστασία των μη ετεροφυλόφιλων μαθητών, στήριξη μη ετεροφυλόφιλων από συμμαθητές (ομάδες υποστήριξης με συγκεκριμένες αναφορές κατά της ομοφοβικής βίας), σαφής ενημέρωση μαθητών ποιες είναι οι ομοφοβικές συμπεριφορές (μορφές), οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή σχεδίων εργασίας με σκοπό την αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό, διεκδίκηση για ένταξη στη διδασκαλία θεμάτων σχετικών με τα μη ετεροφυλόφιλα άτομα, διεκδίκηση για την ένταξη του θέματος και των τρόπων αντιμετώπισής του στην επιμόρφωση/εκπαίδευση εκ/κών, εμπλουτισμός σχολικής βιβλιοθήκης με υλικό για ομοφυλοφιλία, συμπερίληψη στην ύλη και της περίπτωσης των μη ετεροφυλόφιλων ατόμων, ενημέρωση για νομοθεσία, παρεμβάσεις στον κανονισμό του σχολείου
2ος	Ομοφοβικοί	Παρότρυνση μαθητών να συμπεριφέρονται σύμφωνα με το φύλο τους για να μην προκαλούν, αποδοχή της ομοφοβικής βίας ως φυσιολογικής και αναμενόμενης αντίδρασης από μαθητές που συμπεριφέρονται σύμφωνα με το φύλο τους, παρότρυνση γονέων να συμβουλέψουν τα παιδιά να συμπεριφέρονται όπως ταιριάζει σε αγόρια ή κορίτσια, αξιολόγηση της μη σύμφωνης με το βιολογικό φύλο συμπεριφοράς ως

		ανήθικης, ενθάρρυνση και υποστήριξη του ετεροσεξιστικού κλίματος
3ος	Γενικοί	Γενικές παρατηρήσεις όπως σε κάθε άλλη περίπτωση μη αποδεκτών συμπεριφορών, ενημέρωση γονέων γενικά, απλή στήριξη του μαθητή χωρίς ανάδειξη των πραγματικών αιτιών βίας, απλή παραπομπή του θέματος στη Δ/νση, καμία πρωτοβουλία για αποφυγή στοχοποίησης μαθητή, συνεργατικές μορφές διδασκαλίας για να αλληλεπιδρούν τα παιδιά στο μάθημα, αναζήτηση βοήθεια από ειδικό ψυχικής υγείας και αποστασιοποίηση, προτάσεις για καλύτερη επίβλεψη μαθητών γενικά.
4ος	Αποφυγής	Καμία πρωτοβουλία γιατί δεν αφορά το θέμα τους εκπαιδευτικούς, φόβος να μην κατηγορηθούν οι εκπαιδευτικοί ότι ενθαρρύνουν τη μη ετεροφυλοφιλία, φόβος για αντιδράσεις από γονείς ή κοινότητα

Ανακαλύπτοντας το παρελθόν: Ιστορία και τοπική ιστορία στο νηπιαγωγείο

Καγιαδάκη Αθηνά

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Rouen

athinakagiadaki@yahoo.com

Περίληψη

Η εισαγωγή της ιστορίας στο πρόγραμμα του ελληνικού νηπιαγωγείου αποτελεί ένα νέο στοιχείο. Σκοπός της ιστορίας στην εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας είναι αφενός την απόκτηση ενός στοιχειώδους ιστορικού εγγραμματος και αφετέρου η επίτευξη μιας σειράς ικανοτήτων που συνδέονται με την κοινωνική, ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων. Ο εκπαιδευτικός που εμπλέκεται σε ένα τέτοιο εγχείρημα δε μεταδίδει έτοιμες γνώσεις αλλά αξιοποιεί τη δημιουργική διδασκαλία και μάθηση. Τα νήπια παρατηρούν, προβληματίζονται, θέτουν ερωτήματα, ανακαλύπτουν, διατυπώνουν υποθέσεις μέσα σε μια μικρή ή μεγαλύτερη ομάδα, συνθέτουν και τελικά καταλήγουν σε συμπεράσματα. Τα παιδιά μπορούν να μελετήσουν το παρελθόν με διαφορετικούς τρόπους όπως π.χ μέσα από τα εκθέματα των μουσείων, παρατηρώντας αντικείμενα και παλιές φωτογραφίες, ακούγοντας παραμύθια και διηγήσεις και αποκτώντας επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά.

Λέξεις-Κλειδιά: Τοπική ιστορία, ιστορικός εγγραμματισμός, ιστορική έρευνα, δημιουργική διδασκαλία, ανακαλυπτική μάθηση.

Παιδιά και παρελθόν

Το παρελθόν για τα παιδιά της πρώτης παιδικής ηλικίας δεν είναι απλώς «μια ξένη χώρα, όπου τα πράγματα είναι αλλιώς εκεί» σύμφωνα με τη φράση του Leslie Poles Hartley στο μυθιστόρημά του *The go between*. Είναι κάτι περισσότερο, ένας τόπος, ξένος και κυρίως μαγικός όπου συνυπάρχουν πλάσματα της φαντασίας, φηγούρες των παραμυθιών και οικεία πρόσωπα, ζωγράφοι και πολεμιστές, μυθικά τέρατα και ζώα που έχουν εξαφανιστεί. Ιστορικά γεγονότα και φανταστικές ιστορίες από το κοντινό και μακρινό παρελθόν συγχέονται ενώ οι μεταξύ τους διαχωριστικές γραμμές παραμένουν απροσδιόριστες. Κατά συνέπεια, είναι δύσκολο να ανιχνεύσουμε, να κατανοήσουμε και να εξηγήσουμε με ποιον τρόπο αντιλαμβάνονται τα παιδιά το χρόνο. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 άλλαξε η επικρατούσα αντίληψη ότι η ιστορία είναι ένα δυσνόητο μάθημα που απευθύνεται αποκλειστικά σε μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών. Σημαντική υπήρξε η συμβολή της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού που υποστηρίζει την οικοδόμηση της μάθησης και τη νοηματοδότηση από τα ίδια τα παιδιά με βάση εμπειρίες και προϋπάρχουσες γνώσεις. Μια σειρά ερευνητών και ιστορικών όπως οι Hilary Cooper, ο Peter Seixas, ο Keith Barton, η Linda Levstik, η Turner-Bisset κ.α έδειξαν ότι η ιστορία μπορεί να γίνει κατανοητή και από πολύ μικρά παιδιά. Αποτέλεσμα των ερευνών είναι η εισαγωγή της ιστορίας και της τοπικής ιστορίας στα Αναλυτικά Προγράμματα πολλών χωρών.

Στη χώρα μας μέχρι πρόσφατα τα νήπια είχαν ελάχιστες ευκαιρίες να μελετήσουν το παρελθόν. Εξάιρεση ήταν η εθνική επέτειος της 28^{ης} Οκτωβρίου, η επέτειος του Πολυτεχνείου, η εθνική γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου και οι ευκαιριακές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών που υλοποιούσαν προγράμματα ιστορίας και λαογραφίας στα πλαίσια των καινοτόμων προγραμμάτων. Τομή αποτελεί το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και ειδικά η αναθεωρημένη έκδοση του 2014. Εκδόθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και εισάγει την ιστορία ως αντικείμενο της μαθησιακής περιοχής «Κοινωνικές Επιστήμες». Το πρόγραμμα επισημαίνει τρεις άξονες με αντίστοιχους μαθησιακούς στόχους: τη χρονολόγηση, την ιστορική ερμηνεία και έρευνα και τέλος την ιστορική γνώση και κατανόηση. (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014).

Στο άρθρο αυτό θα εξετάσουμε τη χρήση της ιστορίας και ειδικότερα της τοπικής ιστορίας στο νηπιαγωγείο. Θα αναφερθούμε στο ρόλο του εκπαιδευτικού καθώς και στα διαφορετικά πεδία μέσα από τα οποία μπορούν τα παιδιά να εξετάσουν το παρελθόν. Πριν επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα θα ήταν χρήσιμο να επισημάνουμε τρία δεδομένα:

- *Τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας δε μελετούν την ιστορία για να γίνουν 'μικροί σοφοί'.*
- *Η ιστορία στο νηπιαγωγείο στηρίζεται στο οργανωμένο καθημερινό παιχνίδι των παιδιών και δεν έχει στόχο να αντιγράψει τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται στο Δημοτικό σχολείο και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*
- *Ξεκινούμε με δεδομένο ότι τα μικρά παιδιά κατανοούν την ιστορική χρονολόγηση ως ένα βαθμό, αλλά δεν έχουν τη δυνατότητα να κατηγοριοποιήσουν τη γνώση όπως τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες ούτε να χρησιμοποιήσουν ακριβή ορολογία (Barton & Levstik, 1994).*

Είναι χρήσιμη η εισαγωγή της ιστορίας στο νηπιαγωγείο;

Η ιστορία θεωρείται ευρέως ένα μάθημα δυσνόητο και ελάχιστα θελκτικό για τους μαθητές όλων των βαθμίδων. Η διδασκαλία της «*συχνά μοιάζει με ένα νερωμένο ποτό που δίνει την αίσθηση του κορεσμού αλλά δεν τρέφει*» (National Council for History Education, 2002). Η πρόσφατη εμπειρία ωστόσο, δείχνει ότι μπορεί να μετατραπεί σε ένα γνωστικό αντικείμενο ελκυστικό και ενδιαφέρον που έχει νόημα για τα μικρότερα παιδιά. Καίριο σημείο είναι η παιδαγωγική μέθοδος προσέγγισης της.

Τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας δε μαθαίνουν ιστορία με σκοπό να απομνημονεύσουν ημερομηνίες, ονόματα ηρώων και σπουδαία γεγονότα που μοιάζουν ασύνδετα μεταξύ τους. Η εισαγωγή της ιστορίας και της τοπικής ιστορίας στο νηπιαγωγείο στοχεύει στην απόκτηση ενός στοιχειώδους ιστορικού γραμματισμού. Ο Lee περιγράφει ορίζοντας τον ιστορικό γραμματισμό ως «*την ικανότητα των ατόμων να προσανατολίζονται στο χρόνο, μέσα από τις κατάλληλες διασυνδέσεις παρελθόντος – παρόντος – μέλλοντος, να προσλαμβάνουν την ιστορία ως επιστήμη, έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς το ιστορικό παρελθόν*» (Perikleous, D.& Shemilt, 2011).

Ο Peter Seixas διακρίνει έξι δομικά στοιχεία της ιστορικής επιστήμης που πρέπει να περιλαμβάνονται στο διδακτικό πλαίσιο της ιστορίας: Την έννοια της ιστορικής σημασίας, την επιστημονική προσέγγιση των πηγών και μαρτυριών, τη συνέχεια και την αλλαγή, τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος, την ιστορική οπτική και την κατανόηση των ηθικών διαστάσεων της ιστορίας (The historical thinking project, 2016). Αν και η κατάκτηση των εννοιών αυτών από τα παιδιά του νηπιαγωγείου φαντάζει αδύνατη, οι έρευνες και η εμπειρία των τελευταίων δύο δεκαετιών απέδειξαν ότι ακόμα και τα μικρότερα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν, σε ένα αρχικό επίπεδο, πολύπλοκες έννοιες.

Η διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται στη βιωματική και δημιουργική μάθηση. Τα νήπια μαθαίνουν να εργάζονται σε ομάδες, ακούν και σέβονται τις διαφορετικές απόψεις και καλλιεργούν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται κοινωνικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά. Επίσης κατά τη διάρκεια της ιστορικής έρευνας διατυπώνουν ερωτήσεις, προβληματίζονται, παρατηρούν, ανακαλύπτουν, συγκρίνουν, στέκονται σε ομοιότητες και διαφορές, διατυπώνουν υποθέσεις, ανακεφαλαιώνουν, κάνουν γενικεύσεις και εξάγουν συμπεράσματα, παρατηρούν το περιβάλλον τους και τις αλλαγές που συμβαίνουν οξύνοντας βασικές ικανότητες όπως η παρατήρηση, η σύγκριση, η κρίση και η φαντασία.

Η σχέση ιστορίας και τοπικής ιστορίας

Η τοπική ιστορία αποτελεί τομέα της *Μικροϊστορίας* και της *Ιστορίας από τα κάτω*. Η ερμηνευτική βάση της στοχεύει στη μείωση της κλίμακας παρατήρησης από το 'μακρό' στο 'μικρό', από το παγκόσμιο στο τοπικό και εστιάζει σε κοινωνικά προβλήματα και φαινόμενα, «*τις γυναίκες και τους άνδρες με σάρκα και οστά, τις προθέσεις τους, τους ανθρώπους του σπιτιού και τον τρόπο που αυτοί σκέπτονται και διαβιούν*» (Μονroy-Hernandez, 2013, p. 27). Υπάρχει κοινή βάση μεταξύ της γενικής και τοπικής ιστορίας στο επιστημονικό και ερευνητικό πεδίο τους «*και όχι μια υπάλληλη μεταξύ τους σχέση*» και αυτό αποδεικνύεται από τις μεταξύ τους αμοιβαίες και αναγκαίες ανταλλαγές (Λεοντσίνης, 2003, σ. 216). Η δε διάκριση εξυπηρετεί πρακτικούς λόγους και εκπαιδευτικές ανάγκες (idem).

Η ενασχόληση των παιδιών με το τοπικό στοιχείο αντιμετωπίζεται ως η αφετηρία για να κατανοήσουν την ιστορική έρευνα και να οικοδομήσουν μια μεγαλύτερη 'εικόνα' που θα υποστηρίξει την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης στα επόμενα χρόνια και θεωρείται καταλληλότερη για εκπαιδευτικούς που δεν έχουν πολλές γνώσεις ιστορίας (Dixon και Hales, 2014). Οι μαρτυρίες του παρελθόντος είναι εύκολα προσβάσιμες και εντοπίζονται στο κοντινό οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των νηπίων. Μνημεία και διατηρητέα σπίτια, αιωνόβια δέντρα, έπιπλα, αυτοκίνητα, παιχνίδια, φωτογραφίες και βιβλία, μαγειρικά σκεύη, παραμύθια και τραγούδια είναι μερικά μόνο από τα οικεία αποτυπώματα του παρελθόντος στο παρόν. Αποκαθιστώντας το παζλ των πηγών, έστω και αποσπασματικών, τα παιδιά ανακαλύπτουν σταδιακά το παρελθόν και με τις κατάλληλες και στοχευμένες ερωτήσεις των εκπαιδευτικών μαθαίνουν να κάνουν υποθέσεις, να ακούν τις ερμηνείες άλλων παιδιών, να τις συζητούν και να μαθαίνουν ότι στην ιστορική έρευνα δεν υπάρχει μόνο μια μόνο σωστή απάντηση. (Cooper, 2012).

Πρέπει ωστόσο να σημειώσουμε ότι η τοπική ιστορία υστερεί σε ένα σημείο, ειδικά για τα μικρά παιδιά. Αν και αναφέρεται στο οικείο και άμεσο περιβάλλον στερείται συνταρακτικών γεγονότων. Οι μεγάλες μάχες, οι συγκρούσεις, οι ατρόμητοι πολεμιστές, κυρίως αντικείμενα της γενικής ιστορίας απουσιάζουν ή καλύτερα περνούν σε δεύτερη μοίρα καθώς συνθέτουν το φόντο και όχι το κεντρικό σημείο στην τοπική ιστορία (Bunyard, 2009).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός που εμπλέκεται σε ένα σχέδιο εργασίας ή διαθεματικό πρόγραμμα ιστορίας ή τοπικής ιστορίας πρέπει να προσελκύσει τα παιδιά *«σε αυτό που ονομάζεται ‘πειθαρχημένη έρευνα’ αξιοποιώντας και διαμορφώνοντας τη φυσική περιέργειά τους»* (Darling, 2008, σ. 283). Με την προσεκτική επιλογή κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού και παιδαγωγικών μέσων, προσαρμοσμένων στην ηλικιακή ομάδα, βοηθά τους μαθητές να εστιάζουν και να οργανώνουν την έρευνά τους, τους προτρέπει να κινητοποιούν τη σκέψη τους, να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και να αναδεικνύουν μέσα από την έρευνα ακανθώδη ζητήματα που προκύπτουν (Fines, 2000). Είναι παρόν, παρακολουθεί, καθοδηγεί, διευκολύνει, εμπνυχώνει και προτείνει, χωρίς να επιβάλλει τη δική του άποψη, με στόχο την ανάπτυξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Όταν τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν την ιστορία με δημιουργικό τρόπο, υπάρχει μια συνεχής κίνηση, εξερεύνηση, και ένα πλαίσιο που επιτρέπει τη δημιουργία νέων και διαφορετικών ερωτημάτων, το σεβασμό των διαφορετικών απόψεων, το σχηματισμό υποθέσεων, την κριτική σκέψη. Μέσα σε αυτό το ‘ανήσυχο’ περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να συνδέουν καταστάσεις με τα γεγονότα και τις πράξεις των ανθρώπων. Σταδιακά τα παιδιά οδηγούνται από το στάδιο της επαφής με τις πηγές στη φάση της εξαγωγής συμπερασμάτων με τρόπο που το παρελθόν αποκτά νόημα (Cooper, 2012).

Η ιστορία μέσα από διαφορετικά πεδία

Η ενασχόληση με την τοπική ιστορία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διαφορετικά πεδία. Ενδεικτικά αναφέρουμε το μουσείο, τα αντικείμενα, τις εικόνες, την πολιτιστική κληρονομιά, τα παραμύθια και τους μύθους.

Το μουσείο

Το μουσείο θεωρείται κατεξοχήν θεσμός διατήρησης και προβολής της ιστορικής μνήμης. Ως χώρος μη τυπικής μάθησης προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του παρελθόντος. Μέσα στο μουσείο επιτρέπεται η ελεύθερη κίνηση ανάμεσα στα εκθέματα, δεν απαιτείται η γνώση συγκεκριμένου κώδικα με αποτέλεσμα να προάγονται θετικά συναισθήματα όπως απορία και έκπληξη και διάθεση για περαιτέρω αναζητήσεις (Νάκου, 2006). Επίσης τα σύγχρονα μουσεία δεν αρκούνται σε μια χρονολογική έκθεση των αντικείμενων αλλά παρέχουν συμπληρωματικές πληροφορίες για το κοινωνικό και χωρικό πλαίσιο που αυτά βρέθηκαν (Νικονάνου, 2015). Τα μουσεία στις

μέρες μας δεν απευθύνονται πλέον σε ένα περιορισμένο κοινό ειδημόνων αλλά σε πολλές διαφορετικές ομάδες όπως ΑΜΕΑ, υπερήλικες, μικρά παιδιά, οικογένειες, τουρίστες κλπ.

Οι επισκέψεις των νηπιαγωγείων σε αρχαιολογικά ή λαογραφικά μουσεία έχει ενταχθεί, εδώ και πολλά χρόνια, στον προγραμματισμό των νηπιαγωγείων. Η επίσκεψη στα πλαίσια ενός προγράμματος τοπικής ιστορίας μπορεί στηριχθεί σε ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Εναλλακτικά ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει ένα μικρό αριθμό εκθεμάτων και να τα συνδέσει με δραστηριότητες. Σε κάθε περίπτωση η επίσκεψη στο μουσείο πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες (παραμύθια, παιχνίδια ρόλων, ζωγραφιές, αναζήτηση στο διαδίκτυο) που λαμβάνουν χώρα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της επίσκεψης.

Τα αντικείμενα

Η εξέλιξη του ανθρώπου σε όλους τους πολιτισμούς, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα αντικείμενα. Στις μέρες μας περιβαλλόμαστε από αμέτρητα αντικείμενα δίχως τα οποία φαίνεται αδύνατη η καθημερινότητα. Πρόκειται για τα πλέον προσιτά μέσα που εξάπτουν τη φαντασία και προσωποποιούν την ιστορία. (Darling, 2008) Ποια είναι αυτά; Είδη ένδυσης, βιβλία, παιχνίδια, ρολόγια, οικιακά σκεύη, κεντήματα, διακοσμητικά στοιχεία και πολλά άλλα. Μέσα από τα αντικείμενα τα παιδιά της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας αποκτούν μια σειρά από ικανότητες που συνδέονται με την ανάπτυξη του λεξιλογίου, την αφομοίωση πληροφοριών, την παρατήρηση και εξέταση, την τοποθέτηση, την αναγνώριση, την τακτοποίηση, το σχεδιασμό και χειρισμό, την αφήγηση, τη διατύπωση προτάσεων και υποθέσεων, τη σύνθεση, την ομαδοποίηση και τελικά εξαγωγή συμπερασμάτων (Durbin, 1996). Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τη βιωματική μάθηση με πολλούς τρόπους: με παιχνίδια αφής και παρατηρητικότητας, αινίγματα, γλωσσοδέτες, παρατήρηση των αντικειμένων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, περιγραφή, φωτογράφιση και ζωγραφική αναπαράσταση. Σκοπός είναι να προχωρήσουν τα νήπια σταδιακά σε εκτιμήσεις αναφορικά με την αξία των πραγμάτων και τη σχετικότητα που κρύβει αυτή η έννοια σε κάθε εποχή και με το πέρασμα του χρόνου.

Οι εικόνες

Φωτογραφίες και αντικείμενα αλληλοσυμπληρώνονται. Ζούμε όλοι σε μια εποχή που κατακλύζεται από εικόνες, χωρίς αυτό να συνεπάγεται την κατάκτηση του οπτικού γραμματισμού από ενήλικες και παιδιά. Κάθε εικόνα στηρίζεται σε μια ιστορία μικρή ή μεγάλη, ασήμαντη ή σημαντική. Σε ένα πρόγραμμα ή σχέδιο εργασίας τοπικής ιστορίας τα παιδιά καλούνται να ανακαλύψουν τις λεπτομέρειες μιας παγωμένης στιγμής του χρόνου, να αναπλάσουν τις πληροφορίες γύρω από το κοινωνικό ή άλλο περιβάλλον και να συνειδητοποιήσουν ότι εκτός του φωτογραφικού κάδρου υπήρχαν πρόσωπα και πράγματα. Αποκαλύπτει έτσι αξίες τόσο του φωτογράφου και των ανθρώπων που απαθανατίζονται, αλλά και ολόκληρης της εποχής και της κοινωνίας. Είναι πολύ σπουδαίο βήμα να αντιληφθούν τα παιδιά ότι «η οπτική γωνία που επέλεξε ο φωτογράφος

δίνει ενδείξεις για το τι ήθελε ο ίδιος ή το υποκείμενο να μεταφέρει στο φωτογραφικό χαρτί.» (Teaching with Primary Sources). Μέσα στην τάξη τα παιδιά καλούνται να εργαστούν ως ντετέκτιβς, που προσπαθούν να λύσουν ένα μυστήριο. Όταν πρόκειται για ασπρόμαυρες φωτογραφίες διατυπώνουν υποθέσεις, για το χρώμα των ενδυμασιών και των κτιρίων. Αντίστοιχα διατυπώνουν υποθέσεις σχετικά με την εποχή του χρόνου που έχει τραβηχτεί μια φωτογραφία αντλώντας πληροφορίες από την ενδυμασία των ανθρώπων, το φυσικό τοπίο, τις σκιές και τους φωτισμούς. Καλούνται τέλος να κάνουν συγκρίσεις με το σήμερα όταν πχ παρατηρούν παλιές και νέες φωτογραφίες των οικιών, της πλατείας ή του ηρώου της πόλης τους.

Παραμύθια, μύθοι και διηγήσεις

Η αφήγηση ιστοριών και τα παραμύθια είναι η πλέον αγαπημένη και διαχρονική παιδική δραστηριότητα διότι τα παιδιά αγαπούσαν, αγαπούν και θα αγαπούν τις ιστορίες. Η ακρόασή τους σε ένα πρόγραμμα ιστορίας προάγει τη δημιουργικότητα, την ιστορική γνώση και προοπτική και την ιστορική αφήγηση (Nichol, 2010). Τα παραμύθια και οι ιστορίες είναι ένα πολύτιμο εργαλείο, το νήμα της Αριάδνης που βοηθά τα νήπια να παρακολουθήσουν την αλληλουχία των γεγονότων και να κατανοήσουν πολύπλοκες έννοιες για την κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος: τη χρονική ακολουθία και τις σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος και αλλαγής και συνέχειας. *«Το παραμύθι προσφέρει τα στηρίγματα και τα διακριτικά σημεία πάνω στα οποία τα παιδιά μπορούν να κρεμάσουν τις ιστορικές πινακίδες τους»* (Nichol, idem).

Η πολιτιστική κληρονομιά

Η πολιτιστική κληρονομιά για τα μικρότερα παιδιά σημαίνει την ανακάλυψη του κοινού τοπικού περιβάλλοντος, *«ιστορικών πτυχών του σχολείου, της γειτονιάς, της πόλης και των τοπικών θεσμών, κτιρίων που διατηρούν τη συλλογική μνήμη, όπως το δημαρχείο, τα μουσεία ή οι βιβλιοθήκες»* (Troyer & Vermeersch, 2004). Η αφετηρία της έρευνας δεν είναι η αναζήτηση στο διαδίκτυο ή σε βιβλία αλλά η γειτονιά, η πλατεία και όλα όσα βρίσκονται στο κατώφλι του σπιτιού και του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά αναζητούν πληροφορίες από τους γονείς ή τους παππούδες αξιοποιώντας τη ζωντανή προφορική ιστορία και το σχολείο ανοίγεται στην κοινωνία. Παρατηρώντας παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά στο παρελθόν, έθιμα που περνούν από γενιά σε γενιά, θρησκευτικές τελετές και άλλες γιορτές, διαπιστώνουν ομοιότητες και διαφορές, κατανοούν την συλλογική έκφραση και προσπαθούν να φανταστούν τα συναισθήματα των ανθρώπων που συμμετείχαν παλιότερα και συμμετέχουν σήμερα σε συλλογικές εκδηλώσεις. Πολύ σημαντικό είναι να καταλάβουν τη συνεργασία και την αλληλοβοήθεια, στοιχεία που προάγουν την ανάπτυξη της υπευθυνότητας μέσα σε μια κοινωνία.

Αντί επιλόγου ...

«Διδάσκουμε ένα αντικείμενο όχι για να παράγουμε μικρές κινητές βιβλιοθήκες αλλά για να εξετάζουμε τα θέματα όπως κάνει ένας ιστορικός, για τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Εάν σεβόμαστε τους τρόπους σκέψης του αναπτυσσόμενου παιδιού, εάν

κάποιος είναι αρκετά ευγενικός για να μεταφράσει το υλικό στις λογικές του μορφές και να το αμφισβητήσει αρκετά για να δώσει στο παιδί την ευκαιρία να προχωρήσει, τότε είναι δυνατόν να το εισάγει από τη νεαρή ηλικία σε ιδέες και τρόπους που αργότερα θα τον κάνουν έναν μορφωμένο άνθρωπο». Bruner, 1966, *Towards a Theory of Instruction* (Cooper, 2012, 99)

Βιβλιογραφία

Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bunyard, M. (2009). Schoolchildren work as archeologists. Case study. *Primary History, Spring*, 27-28.

Cooper, H. (2012). *History 5-11. A guide for teachers*. Oxon: David Fulton.

Darling, L. F. (2008). Using Artifacts to Foster Historical Inquiry. Στο R. C. Clark, *The Anthology of Social Studies: Issues and Strategies for Elementary Teachers*, 283-289. Vancouver BC: Pacific Educational Press (Διαθέσιμο on line στο http://www.learnalberta.ca/content/sspp/html/pdf/using_artifacts_to_foster_historical_inquiry.pdf, προσπελάστηκε στις 14-02-2019).

Dixon, L., & Hales, A. (2014). *Bringing history alive through local people and places*. Oxon: Routledge.

Durbin, G., Morris, S., & Wilkinson, S. (1996). *Learning from objects. Education on site*. London : English heritage.

Monroy-Hernandez, C. (2013). *Historia Local como estrategia pedagógica para la enseñanza de las Ciencias*. Universidad Nacional Abierta a Distancia UNAD.

National Council for History Education. (2002). *Building a History-Centered Curriculum for Kindergarten through Grade Four: Guidelines for Using Themes and Selecting Content*. National Council for History Education. Bradley Commission on History in Schools. (Διαθέσιμο on line στο https://archive.org/stream/ERIC_ED460046/ERIC_ED460046_djvu.txt, προσπελάστηκε στις 14-02-2019).

Nichol, J. (2010, January 7). *Storytelling*. Ανάκτηση Αύγουστος 2017, από The Historical Association: (Διαθέσιμο on line στο <https://www.history.org.uk/primary/module/1348/storytelling>, προσπελάστηκε στις 14-02-2019).

Perikleous, D.& Shemilt, D. (eds) (2011), *The future of the past. Why history education matters*. Nicosia: Association for historical dialogue and research. Διαθέσιμο on line στο https://issuu.com/ahdr/docs/low_ahdr_volume_a5_en, προσπελάστηκε στις 14-02-2019).

Teaching with Primary Sources. (n.d.). North Carolina: Museum of History of North Carolina. (Διαθέσιμο on line στο <https://www.ncmuseumofhistory.org/teaching-primary-sources-1>, προσπελάστηκε στις 14-02-2019).

The historical thinking project. (2016). *Promoting critical historical literacy for the 21st century*. (Διαθέσιμο on line στο <http://historicalthinking.ca/continuity-and-change>, προσπελάστηκε στις 14-02-2019)

Troyer, V. D., & Vermeersch, J. (2004). *Heritage in the classroom. A practical manual for teachers*. Bruxelles: With the support of European Commission within the framework of the Socrates Comenius programme. Comenius 2.1.

Λεοντσίνης, Γ. *Τοπική ιστορία και διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα. (Διαθέσιμο on line στο http://www.viokliron.gr/documents/Τροκικι_istoria_kai_didaktiki_tis_istorias.pdf προσπελάστηκε στις 14-02-2019).

Νάκου, Ε. (επιμέλεια). (2006). *Μουσεία και σχολεία – Εμπειρίες και προοπτικές. Η τέχνη και ο πολιτισμός ως πεδίο ευέλικτων διαθεματικών προσεγγίσεων. Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πανεπιστήμιο Κρήτης: Επιστημονικό διήμερο*. Ρέθυμνο.

Νικονάνου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα.

Πρόγραμμα Σπουδών νηπιαγωγείου (Αναθεωρημένη έκδοση). (2014). Αθήνα : Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Εκπαίδευση μέσω τέχνης για τη διαφορετικότητα.

Αγγελάκη Ανθή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., pant.pant69@gmail.com

Περίληψη

Η τέχνη μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο διαμόρφωσης, κατανόησης και αποδοχής της διαφορετικότητας. Η τέχνη κάνει τον άνθρωπο να καταλαβαίνει τον κόσμο γύρω του, να τον κατανοεί και να τον ερμηνεύει με ένα διαφορετικό τρόπο. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση διότι επιτρέπει την κατανόηση διαφορετικών πολιτισμών. Οι μαθητές, μέσω της χρήσης της τέχνης, μπορούν να κατανοήσουν ότι οι διαφορές δημιουργούνται από την υποκειμενική εμπειρία των ανθρώπων και να τις ερμηνεύσουν βάσει των νέων πληροφοριών που λαμβάνουν. Στην περίπτωση των μαθητών διευρύνουν τις εμπειρίες τους και τις πληροφορίες που έχουν από τα κοινωνικά και άλλα περιβάλλοντά τους, κάνοντας τους να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα ως μέρος του κόσμου τους. Σημαντικός είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτικών που έχουν όμως να αντιμετωπίσουν και να κατανοήσουν μία σειρά δυσκολιών και αντιστάσεων για να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: τέχνη, εκπαίδευση, διαφορετικότητα, πολυπολιτισμικότητα, κοινωνία.

Εισαγωγή

Η διαφορετικότητα είναι πλέον αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας που αποτελείται από διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες. Η διαφορετικότητα μπορεί να συνίσταται στην εθνικότητα, το φύλο, την ηλικία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την εκπαίδευση και μία σειρά άλλων παραγόντων (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002). Σε αυτό το άρθρο θα υποστηριχθεί ότι η τέχνη και η εκπαίδευση μέσω αυτής, μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για τους μαθητές με διαφορετικότητα να ενταχθούν στην κοινωνία, αλλά και για τους υπόλοιπους μαθητές να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα με έναν ομαλό τρόπο. Μπορεί να αποτελέσει δηλαδή ένα σημαντικό μέσο για τη διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και για την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Πολιτισμική ταυτότητα και εκπαίδευση μέσω της τέχνης

Η τέχνη κάνει τον άνθρωπο να διαμορφώνει μία συγκεκριμένη οπτική τόσο για τον εαυτό του όσο και για τη σχέση του με τον κόσμο όπου ζει. Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης συμβάλλει στην παρατήρηση των διαφορών στις ανθρώπινες κουλτούρες και προωθεί μια ηθική στάση απέναντι στο άγνωστο. Για την κατανόηση άλλων ατόμων και πολιτισμών, πρέπει να υπάρχουν οι απαραίτητες δεξιότητες ερμηνείας. Οι τρόποι δημιουργίας και εμπειρίας της τέχνης συνδέονται πάντα με ευρύτερα πολιτιστικά και ερμηνευτικά πλαίσια. Εξάλλου, οι τέχνες μαζί με τη γλώσσα, τα ήθη και τα έθιμα, τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις είναι κάποιες βασικές διαστάσεις που συνιστούν τον

πολιτισμό που μπορεί να μεταβιβασθεί αλλά και να αφομοιωθεί (Αλμπάνης, 2003; Γκόβαρης, 2004; Νικολάου, 2011).

Οι ταυτότητες του καλλιτέχνη και του θεατή αποτελούνται από προσωπικές και κοινωνικές διαστάσεις που δεν μπορούν να διαχωριστούν αλλά ενδέχεται να απέχουν μεταξύ τους. Η εκπαίδευση μέσω της τέχνης έχει τη δυνατότητα να οικοδομήσει ταυτότητες ικανές να γεφυρώνουν αυτές τις διαφορετικές πτυχές των ατόμων. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την πολιτισμική ταυτότητα είναι η εθνικότητα, η γεωγραφία, η θρησκεία, η ηλικία, το φύλο, η γλώσσα, η ικανότητα (Gollnick & Chinn, 2009.) Κάθε ένας από αυτούς τους παράγοντες συμμετέχει σε διαφορετικούς τρόπους δράσης και μορφές εκ-προσώπησης.

Στην πολυπολιτισμική ταυτότητα, ένα άτομο θεωρείται μέλος πολλών ομάδων αναφοράς. Κάθε άτομο μιας κοινωνίας ανήκει σε μια κοινή μακροκοινωνική κουλτούρα που αποτελείται από τις μικροκουλτούρες που αντιπροσωπεύουν τα μέλη της. Η πολιτισμική ταυτότητα ενός ατόμου ξεκινά να διαμορφώνεται πρωτογενώς μέσα στην οικογένεια όπου υιοθετεί τους πρώτους ρόλους και σχηματίζει τις πρώτες διαπροσωπικές σχέσεις του, συνεχίζει όμως να αλλάζει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η δευτερογενής κοινωνικοποίησή του πραγματοποιείται στο σχολείο, όπου μεγάλη σημασία έχουν οι διαφορετικές μικροκουλτούρες από τις οποίες μαθαίνει να πειθαρχεί, να συνεργάζεται, να σέβεται να ανακαλύπτει την πολυπλοκότητα των ανθρωπίνων σχέσεων και συναναστροφών καθώς και να προσαρμόζεται με αυτές. Η θρησκεία, το γεωγραφικό υπόβαθρο, τα ΜΜΕ, ο στρατός, οι παρέες των συνομηλίκων, οι αθλητικές ομάδες, ο χώρος εργασίας θεωρούνται συνήθως πρωτογενείς μικροκουλτούρες. Εκτός ή αντί αυτών, οι άνθρωποι μπορεί να συνδέονται ή να διαχωρίζονται, για παράδειγμα, από την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. (Gollnick & Chinn, 2009). Όλοι οι αναφερόμενοι φορείς κοινωνικοποίησης του σύγχρονου ανθρώπου παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του.

Ο στόχος της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης που δίνει έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα είναι να δημιουργήσει, να μελετήσει και να κατανοήσει προϊόντα που καθιστούν ορατά και εκτιμούν τα όρια μεταξύ των κύριων πολιτισμών και των μικροκουλτούρων. Η κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας επιτρέπει τη θέαση της υποκειμενικότητας των ομοιοτήτων και των διαφορών και αναδεικνύει τη μοναδικότητα της πολιτισμικής ταυτότητας (Chalmers, 1996). Αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσω του σεβασμού στην ταυτότητα και στη διαφορετικότητα του άλλου και τη δημιουργία ενός πλαισίου που επιτρέπει την επαφή και την αλληλοκατανόηση των ανθρώπων πέρα από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Πορτελάνος, 2015).

Η κατανόηση της πολυπολιτισμικής ταυτότητας βοηθά έναν εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει τις πολλαπλές διαστάσεις της ταυτότητας και τις δυνατότητες να τις επηρεάσει. Η κατανόηση της προσωπικής ταυτότητας ως συνδυασμού συνεχώς μεταβαλλόμενων χαρακτηριστικών καθιστά επίσης δυνατή την αντιμετώπιση του «άλλου», του διαφορετικού με ανοιχτό μυαλό (Γεωργογιάννης, 1999). Η κατανόηση της

πολυπολιτισμικότητας επιτρέπει τη διαφορετική προσέγγιση του κάθε μαθητή καθώς οι συναντήσεις μεταξύ των ανθρώπων αποτελούν στην ουσία συναντήσεις μεταξύ πολιτισμών (Γκότοβος, 2002). Η καλλιτεχνική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση. Μέσω της τέχνης και της έκφρασης που επιτρέπει, παραμερίζεται η λογική που δημιουργεί φραγμούς βάσει των στερεοτύπων και των πεποιθήσεων, και επιτρέπει να εκφραστούν στοιχεία που μπορεί να μην είναι συνειδητά αλλά φέρνουν σε επαφή τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση μέσω τέχνης μπορεί να αποτελέσει σημείο συνάντησης για μαθητές με διαφορετικούς πολιτισμούς οδηγώντας στην κατανόηση των διαφορών ανάμεσα τους μέσω της έκφρασης, δημιουργώντας θετικά αποτελέσματα που συμβάλλουν στη συγκρότηση της πολυπολιτισμικής ταυτότητας (Κανακίδου κ.ά., 1998).

Τέχνη, πολιτισμός και εκπαίδευση

Ο ρόλος της τέχνης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται στην ιδιαίτερη φύση της γνώσης για του τι αντιπροσωπεύει. Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες, η μάθηση γίνεται μέσω όλων των αισθητήριων πεδίων και περιλαμβάνει διάφορους τρόπους γνώσης. Όλες οι γνώσεις περιλαμβάνουν διαδικασίες επιλογής, αξιολόγησης, ανάλυσης και σύνθεσης. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι τυπικά τόσο στην τέχνη, όσο και στην επιστήμη. Με τον ίδιο τρόπο που εντοπίζονται οι αισθήσεις και οι εμπειρίες μέσω των αντιληπτικών συστημάτων και του νου, το υλικό οργανώνεται σε ένα σύστημα οπτικών σημείων στα έργα τέχνης. Αυτό το είδος γνώσης ενσωματώνεται σε όλα τα προϊόντα της οπτικής κουλτούρας. Εκτός από τις αισθητηριακές πληροφορίες που μεταδίδουν, οι εικόνες είναι επίσης παραστάσεις της υποκειμενικής ανθρώπινης εμπειρίας. Η γνώση που αποκτάται μέσω του προβληματισμού σχετικά με την ταυτότητα σε έναν ορισμένο πολιτισμό περιλαμβάνει τους ψυχολογικούς, υπαρξιακούς και πνευματικούς τομείς της γνώσης (Danvers, 2006).

Οι γνωστικοί θεωρητικοί υποστηρίζουν την άποψη της μάθησης όπου οι διαφορετικές αντιλήψεις της γνώσης θεωρούνται συμπληρωματικές. Σε αυτή την προσέγγιση, κάθε σχολικό θέμα βασίζεται σε εξειδικευμένες γνώσεις του κλάδου που αντιπροσωπεύει. Υπάρχουν κοινές ιδιότητες στην τέχνη και σε άλλα θέματα, αλλά η τέχνη συνεισφέρει μοναδικά στη γνώση ως σύνολο (Efland, 2002; Eisner, 2002).

Οι εικαστικές τέχνες αποτελούν ιδανικά μέσα για την εξέταση και για την ανάπτυξη εναλλακτικών και πολύπλοκων αντιλήψεων για τη φυλή, την εθνότητα και τον πολιτισμό. Όπως και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η τέχνη συχνά χρησιμοποιείται για να μεταβάλλει ή να αμφισβητεί την κατανόηση των ανθρώπων για συγκεκριμένα κοινωνικά ζητήματα ή και ιστορικά γεγονότα και, με αυτόν τον τρόπο, κάνει ορατά ζητήματα που αντιμετωπίζουν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες στην κοινωνία (Bailey & Desai, 2005). Στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τις διαθεματικές δραστηριότητες που παρέχουν μία πιο ολιστική προσέγγιση της γνώσης γιατί με αυτό τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν κριτική ικανότητα και να προσεγγίσουν με διαφορετικό τρόπο τις καθημερινές καταστάσεις. Η υιοθέτηση δραστηριοτήτων που

στοχεύουν στην έρευνα, στην ανακάλυψη και στην απόκτηση γνώσης με ενεργητικό τρόπο, συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση (Κυριακάκης & Μιχαηλίδου, 2006). Η αυτόνομη ερμηνεία της τέχνης από τους μαθητές, με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, οδηγεί παράλληλα και στην αυτόνομη μάθηση και κατανόηση (Κακούρου-Χρόνη, 2002).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Πολλοί εκπαιδευτικοί διστάζουν να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους τη σύγχρονη τέχνη και τις κρίσιμες προσεγγίσεις στην πολυπολιτισμική τέχνη. Δεν είναι ασυνήθιστο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους ανθρώπους γενικότερα να νιώθουν πιο άνετα με τη λεγόμενη αντιπροσωπευτική τέχνη, όπως θεωρείται η παραδοσιακή τέχνη (Villeneuve & Erickson, 2008).

Αυτό συμβαίνει συνήθως επειδή αισθάνονται ότι δεν διαθέτουν τις γνώσεις και τα εργαλεία που απαιτούνται για να ασχοληθούν με τη σύγχρονη τέχνη, η οποία συχνά περιλαμβάνει καινοτόμα μέσα ενημέρωσης και περίπλοκα, κοινωνικά δεσμευμένα θέματα που μπορούν να πυροδοτήσουν συνομιλίες για αμφισβητούμενα ζητήματα (Kocur, 2011). Αυτό οφείλεται και στις αισθητικές εμπειρίες που έχουν οι μαθητές και τις αντίστοιχες αξίες που έχουν δημιουργήσει για την τέχνη οι οποίες είναι υποκειμενικές (Γέμτου, 2000). Ένα κλασικό άγαλμα της αρχαιότητας για παράδειγμα, παρόλο που είναι γυμνό, δεν θα σοκάρει τους μαθητές που είναι εξοικειωμένη με αυτή την εικόνα έχοντας στο μυαλό τους μία συγκεκριμένη αισθητική αξία για το κάλλος λόγω της αισθητικής τους παιδείας. Μία πιο σύγχρονη εικόνα όμως ενός γυμνού παραμορφωμένου σώματος ή του γυμνού σώματος ενός διεμφυλικού ατόμου, θα προκαλέσει πέρα από αισθητικές αντιδράσεις και την συζήτηση για τα κοινωνικά μηνύματα που θέλει να μεταδώσει στο κοινό. Ενδεχομένως τέτοιου είδους μηνύματα να μην είναι εύκολο στον εκπαιδευτικό να τα εξηγήσει στους μαθητές επιχειρώντας ανατροπές παραδοσιακών αντιλήψεων, κάτι που ξεφεύγει και από το πλαίσιο μάθησης που υπάρχει στην εκπαίδευση.

Η τέχνη που περιλαμβάνεται στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών για τους εκπαιδευτικούς τείνει να επικεντρώνεται στην παραδοσιακή τέχνη που είναι διαχρονική και δεν δημιουργεί δύσκολα και πολύπλοκα ζητήματα (Kocur, 2011). Όπως επισήμανε η Elizabeth Garber (2003), οι εκπαιδευτικοί συχνά έλκονται από τις διδακτικές προσεγγίσεις και το περιεχόμενο που βίωσαν οι ίδιοι ως φοιτητές. Επομένως, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν μικρότερη έκθεση στην σύγχρονη τέχνη, υπάρχει μεγαλύτερη τάση να περιθωριοποιούνται οι σύγχρονες καλλιτεχνικές πρακτικές, γεγονός που περιορίζει τις δυνατότητες για την εμπλουτισμό κρίσιμων πολυπολιτισμικών προσεγγίσεων.

Οι πραγματικότητες της σχολικής κουλτούρας παρουσιάζουν περαιτέρω προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να εμπλουτίσουν τις σύγχρονες τέχνες και την κριτική πολυπολιτισμική εκπαίδευση στις τάξεις τους (Μάρκου & Παρθένης,

2011). Ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί μελετήσουν την πολυπολιτισμική καλλιτεχνική εκπαίδευση και τη σύγχρονη τέχνη και αφοσιωθούν στην κριτική έρευνα και τη μετασχηματιστική παιδαγωγική, οι περισσότεροι από αυτούς δεν χρησιμοποιούν αυτές τις πρακτικές στις τάξεις τους (Garber, 2004).

Αυτό οφείλεται στο ότι η συμμετοχή σε πρακτικές κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να αποτελεί συμπεριφορά υψηλού κινδύνου, ειδικά σε ορισμένα σχολεία και σχολικές συννοικίες. Αυτού του είδους οι πρακτικές μπορεί να δημιουργήσουν αντιδράσεις από άτομα που φοβούνται ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την κριτική και την αλλαγή στο status quo (Garber, 2004). Σε μία κλειστή κοινωνία για παράδειγμα, που οι στάσεις και οι πεποιθήσεις είναι διαφορετικές, η προσπάθεια κατανόησης και ενσωμάτωσης του διαφορετικού μπορεί να συναντήσει αρνητικές αντιδράσεις. Πρόσφατες εξάλλου ήταν οι αντιδράσεις γονέων και δημοτικού σχολείου στο Ωραιόκαστρο για την μη αποδοχή παιδιών μεταναστών και προσφύγων (https://www.huffingtonpost.gr/2016/09/13/metanasteutiko-paidia-prorflugon-oraiokastro_n_11988328.html). Θεωρείται αναμενόμενο συνεπώς ότι σε μία τέτοια περίπτωση, κάθε απόπειρα κατανόησης του διαφορετικού, μπορεί να αντιμετωπίσει αντιδράσεις από τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

Ο σύγχρονος καλλιτέχνης Lan Tuazon (2011) υποστηρίζει ότι συνειδητά ή όχι, οι εκπαιδευτικοί είναι ευάλωτοι σε μορφές θεσμοθετημένης λογοκρισίας. Επιπλέον, οι χρονικοί περιορισμοί συχνά δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν τέτοιες ανησυχίες κοινωνικής δικαιοσύνης, ενώ παράλληλα ενθαρρύνουν τις τεχνικές τέχνης. Η επιτυχής εμπλοκή με την πολυπολιτισμική καλλιτεχνική εκπαίδευση στα σχολεία απαιτεί σημαντική υποστήριξη από τις σχολικές διοικήσεις και τις τοπικές κοινότητες. Απαιτεί πρωταρχικά ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας για να μην υπάρξουν αντιδράσεις όπως αυτές που υπήρχαν στο Ωραιόκαστρο αλλά και σε άλλα σχολεία της ελληνικής περιφέρειας. Για να αμβλυνθούν οι αντιδράσεις και να γίνουν κατανοητοί οι στόχοι της συγκεκριμένης εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η συνεργασία και η ενημέρωση σχολείου, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών και τοπικής κοινωνίας.

Έχει υποστηριχθεί ότι εάν τα σχολεία δεν είναι ενδιαφέροντα μέρη για τους εκπαιδευτικούς, δεν θα είναι σε θέση να υποστηρίξουν το ενδιαφέρον για τους μαθητές και ότι η σχολική μεταρρύθμιση που δεν αναγνωρίζει τη σημασία της μάθησης των εκπαιδευτικών τελικά θα αποτύχει (Sarason, 1996). Μία σειρά ερευνητικών μελετών (Burton et al., 2000; Hetland et al., 2007; Eisner, 2002) περιγράφουν τις διακριτικές διαθέσεις που σχετίζονται με τη μάθηση στις τέχνες. Αυτές περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της τέχνης, τη συμμετοχή στις σχέσεις και την ανάπτυξη των ικανοτήτων να παρατηρούν, να οραματίζονται, να εκφράζουν, να αντανakλούν, να εξερευνούν και να κατανοούν τη σύγχρονη καλλιτεχνική πρακτική και την κριτική.

Η τέχνη στην τάξη μπορεί να θεωρηθεί χρήσιμη από την άποψη της σύνθετης δυναμικής. Η πολυπλοκότητα είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για την περιγραφή αυτοπροσδιοριζόμενων, προσαρμοστικών φαινομένων. Τα συστατικά ενός σύνθετου

συστήματος υπόκεινται σε συνεχείς συν-προσαρμογές (Davis et al., 2008). Για παράδειγμα, η μάθηση σε μια τάξη δεν είναι απλώς θέμα του εκπαιδευτικού που δίνει πληροφορίες που απορροφώνται από μεμονωμένους μαθητές. Περιλαμβάνει επίσης πολλές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και απαντήσεις στο φυσικό, πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον. Η ατομική μάθηση των μαθητών συνδέεται με την εκμάθηση της συλλογικής και της κουλτούρας. Η θεωρία της πολυπλοκότητας μετατόπισε την προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν την εμφάνιση πολύπλοκων μαθησιακών περιβαλλόντων (Ball & Forzani, 2007; Davis & Sumara, 2006).

Συμπεράσματα

Η τέχνη αποτελεί μια παγκόσμια γλώσσα εμπλοκής, μετασχηματισμού και εκπαίδευσης. Η τέχνη δεν είναι μόνο ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των μαθητών, αλλά είναι απαραίτητη. Η τέχνη αποτελεί ένα μέσο που μπορεί να αλλάξει τις σκέψεις, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των ανθρώπων. Η καλλιτεχνική εκπαίδευση και η χρήση της τέχνης στην τάξη οδηγεί στην κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών και βοηθά να σταματήσει η αναπαραγωγή αρνητικών στερεοτύπων ωφελώντας σε μεγάλο βαθμό την ολιστική ανάπτυξη όλων των παιδιών. Η τέχνη αφηγείται την ιστορία ενός λαού. Με τη διδασκαλία και τη δημιουργία με πολιτιστικές διαστάσεις, η τέχνη αυξάνει την ενδυνάμωση των μαθητών, βοηθάει στην απαλοιφή αρνητικών στερεοτύπων, προωθεί την καινοτομία και εξοπλίζει τους μαθητές με τα απαραίτητα εργαλεία για να κατανοήσουν καλύτερα το δικό τους, αλλά και τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Χωρίς την τέχνη δεν είναι εφικτή η κατανόηση της κοινωνίας και του κόσμου ούτε η μάθηση.

Αυτό απαιτεί εκ μέρους των εκπαιδευτικών κατάρτιση, αλλά και κατανόηση της συμβολής της τέχνης και της κοινωνικής διάστασης που μπορεί να έχει. Σε μία δύσκολη εποχή, με πολλές αντιθέσεις και συγκρούσεις, πολλές από αυτές ακόμα και μέσα στη σχολική μονάδα, η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να αμβλύνει τις διαφορές και να ενισχύσει την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ball, D., & Forzani, M. (2007). What makes education research educational? *Educational Researcher*, 36(9), 529-540.
- Bailey, C., & Desai, D. (2005). Visual art and education: Engaged visions of history and community. *Multicultural Perspectives*, 7(1), 39-43.
- Burton, J., Horowitz, R., & Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228-257.
- Chalmers, G. (1996). *Celebrating pluralism: Art education and cultural diversity*. Los Angeles:

Danvers, J. (2006). The knowing body: Art as an integrative system of knowledge. In T. Hardy (Ed.). *Art education in a postmodern world: Collected essays*. Bristol, UK: Intellect Books.

Davis, B. & Sumara, D. (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Davis, B., Sumara, D., & Luce-Kapler, R. (2008). *Engaging minds*. New York: Routledge.

Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York, NY & Reston, VA: Teachers College Press and the National Art Education Association.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.

Gablik, S. (1991). *The reenchantment of art*. New York: Thames and Hudson.

Garber, E. (2003). Teaching about gender issues in the art education classroom: Myra Sadker Day. *Studies in Art Education*, 45(1), 56-72.

Garber, E. (2004). Social justice and art education. *Visual Arts Research*, 30(2), 4-22.

Getty Education Institute for the Arts. Gollnick, D. M. & Chinn, P. C. (2009). *Multicultural education in a pluralistic society*. New York, NY: Macmillan Publishing Co.

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. (2007). *Studio thinking*. New York: Teachers College Press.

Kocur, S. E. C. Z. (2011). Contemporary art and multicultural education. *Rethinking contemporary art and multicultural education*, 3.

Sarason, S. (1996). *Revisiting "the culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College.

Tuazon, L. (2011). What's in it for me? Radical common sense in art and education. In Joo, E. & Keehn II, J. (eds.). *Rethinking contemporary art and multicultural education*. New York: Routledge.

Villeneuve, P., & Erickson, M. (2008). The trouble with contemporary art is.... *Art Education*, 61(2), 92-97.

Αλμπάνης, Β. Ε. (2003). *Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Libro.

Βερνίκος, Ν.& Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.

Γέμτου, Ε. (2008). Ο κοινωνικός ρόλος της τέχνης. *Επιστήμη και κοινωνία*, 20, 199-218.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2002). Αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα και τέχνες. Στο Ε. Γλύτση κ.ά. (2002). *Πολιτισμός και εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριακάκης, Γ. & Μιχαηλίδου, Μ. (2006). *Η προσέγγιση του άλλου: Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μάρκου, Γ. & Παρθένος Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.

https://www.huffingtonpost.gr/2016/09/13/metanasteutiko-paidia-prorfugon-oraiokastro_n_11988328.html

Η μουσική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η αρωγή των Τ.Π.Ε.

Αυλωνίτου Α. Χρυσάνθη

*Μουσικολόγος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.16.01 – Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αθηνών
chrysanthi_music@hotmail.com*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει στόχο να παρουσιάσει το ισχύον πρόγραμμα σπουδών της μουσικής στην Ελλάδα αλλά και να αναδείξει το ρόλο των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τα μουσικής, τόσο ως εκπαιδευτικό, όσο και ως διαπολιτισμικό εργαλείο. Βασικός στόχος της διδασκαλίας των μαθημάτων αισθητικής αγωγής, και ιδιαίτερα του μαθήματος της Μουσικής, είναι η παράλληλη και ισόρροπη ανάπτυξη του διανοητικού, ψυχικού και αισθητικού δυναμικού του μαθητή μέσω της θεωρητικής και της πρακτικής επαφής με τα έργα της τέχνης. Οι κύριες λειτουργίες μάλιστα του μαθήματος της μουσικής στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να ευαισθητοποιήσει τον μαθητή έναντι του ωραίου, να τον βοηθήσει να επικοινωνήσει και να συμμετάσχει σε ομαδικές δραστηριότητες, να απελευθερώσει τα συναισθήματά του, να ενεργοποιήσει την εκφραστική του ικανότητα και τη δημιουργική φαντασία του, να εξασκήσει τις ψυχοκινητικές δεξιότητές του αλλά και να οργανώσει τις ανώτερες λειτουργίες της σκέψης του όπως είναι η αναλυτική, η συνθετική σκέψη, η αξιολόγηση και η ικανότητα μεταγνώσης, τα οποία βοηθούν την αυτογνωσία, τον αυτοέλεγχο και την αυτορρύθμιση.

Λέξεις-Κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, Ελλάδα, Τ.Π.Ε..

Εισαγωγή

Στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα, αρχίζουν να διαφαίνονται σημαντικές αλλαγές στις παιδαγωγικές αντιλήψεις που πηγάζουν κυρίως από τη διαμόρφωση μιας νέας φιλοσοφίας που δημιουργήθηκε από τις κοινωνικές μεταβολές και τις τεχνολογικές εξελίξεις. Ήδη η κίνηση της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής του τέλους του 19ου αιώνα είχε θέσει τη βάση για την ανατροπή της αυταρχικής αγωγής, η οποία αντιμετώπιζε τον μαθητή σαν ένα άψυχο αντικείμενο, χωρίς βούληση, επιθυμίες, προσδοκίες και επιδιώξεις, που έπρεπε να διαμορφωθεί σύμφωνα με τις επιθυμίες του δασκάλου και του συστήματος (Τσούλιας, 2016).

Οι τεράστιες όμως κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις των αρχών του 20ου αιώνα σε συνδυασμό με τις νέες παιδαγωγικές προτάσεις που γίνονται από παιδαγωγούς που αμφισβητούν το παραδοσιακό σχολείο (Dewey, Steiner, Montessori, Ντεκρολί, Νιλ, Φρενέ, κ.ά) δημιουργούν ένα νέο πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και πράξη, απαλλαγμένη από τις ιδεαλιστικές και ουτοπικές αντιλήψεις του 19ου αιώνα (Παιδείας Εγκώμιον, 2012).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της νέας τάσης είναι ότι ανατρέπεται η σχέση εξουσίας και εξουσιαζόμενου που υφίστατο έως εκείνη τη χρονική στιγμή μεταξύ διδάσκοντος και

μαθητή, και αναζητούνται τρόποι δημιουργίας ενός παραγωγικού και δημιουργικού παιδαγωγικού κλίματος. Ένα τέτοιο κλίμα βέβαια δεν μπορεί να βασίζεται στην επιβολή ποινών αλλά στην συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία (Βαφέα, 2016). Το σύγχρονο σχολείο επιτρέπει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από το μαθητή και τη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων σχετικά με θέματα που τον αφορούν (Κρίβας, 2002). Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία του νέου σχολείου είναι η σύνδεση της σχολικής μάθησης με τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών. Ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται πλέον σαν ένα αδιαμόρφωτο υλικό αλλά συνειδητοποιείται ότι φέρει γνώσεις και εμπειρίες, μέσα από τις οποίες ερμηνεύει το περιβάλλον του και οτιδήποτε νέο συναντά. Οι εμπειρίες αυτές δεν μπορούν παρά να λαμβάνονται υπόψη από τον παιδαγωγό και γενικότερα το παιδαγωγικό σύστημα, ως βάση και ως εργαλείο για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Επίσης γίνεται αντιληπτό ότι σημαντική επίδραση στην μαθησιακή πορεία του ατόμου έχουν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όπως το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται.

Απαρχή των νέων παιδαγωγικών εξελίξεων του 20ου αιώνα, υπήρξε η δημιουργία και ανάπτυξη ενός νέου επιστημονικού κλάδου, αυτού της παιδοψυχολογίας ή γνωριμίας της νεότητας με κύριους εκπροσώπους τους Groos, Binet, Piaget, Sully, Stern, Spranger, Kroh κ.α. που έθεσε στο κέντρο του ενδιαφέροντος τον άνθρωπο και ιδιαίτερο το παιδί (Τσούλιας, 2016). Αποτέλεσμα αυτής της τάσης ήταν η διαμόρφωση της «πειραματικής παιδαγωγικής» η οποία βασιζόμενη σε θέσεις και πορίσματα της ψυχολογίας, προσπάθησε να αναπτύξει θεωρίες και μοντέλα βάσει των οποίων θα καθοδηγούνταν οι παιδαγωγοί στην μαθησιακή διαδικασία, στην επιλογή μαθησιακών μεθόδων και στην διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών (Reble, 1996).

Η Montessori πιστεύει ότι η αγωγή μπορεί να τελειοποιήσει και να οδηγήσει το άτομο, «αλλά δεν μπορεί να αλλάξει τη βαθύτερη του φύση». Μελετώντας τους παράγοντες, οι οποίοι συμβάλουν στην ανάπτυξη του παιδιού ισχυρίζεται ότι ο βιολογικός παράγοντας, κατά μυστηριώδη τρόπο, καθορίζει τον προορισμό κάθε ατόμου. Ωστόσο το περιβάλλον έχει τη δυνατότητα να ανατρέψει, να αλλοιώσει και να εμποδίσει ό,τι η φύση έχει εγγράψει (Παιδείας Εγκώμιον, 2012).

Η Μουσική εκπαίδευση σήμερα στην Ελλάδα

Με τις πιο πάνω παραδοχές οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής γενικά και ειδικά τα μαθήματα της μουσικής συνηθίζουν τον μαθητή στην αυτοσυγκέντρωση, τον προετοιμάζουν για δημιουργικές επιδιώξεις και συντελούν στην απόκτηση ψυχοκινητικής ισορροπίας. Πιο συγκεκριμένα ακούοντας και βλέποντας ο μαθητής έργα τέχνης συνηθίζει να απολαμβάνει το «ωραίο», να αυτοσυγκεντρώνεται, η σκέψη του να προχωρά προς τα υψηλά, τα μεγάλα και τα ωραία (Kuttner, 2015). Μουσική, λέει ο Αριστοτέλης, είναι η τέχνη, η οποία μέσω των ρυθμών και των μελωδιών απεικονίζει την ψυχική κατάσταση και τα ψυχικά πάθη και επιδρά αμέσως στην ψυχή του ακροατή. Αναμφίβολα, η μουσική θα επιδράσει και στην ψυχή του μαθητή, του οποίου θα καλλιεργηθεί η επιθυμία να δώσει μορφή σε ό,τι

βλέπει και ακούει. Το άκουσμα π.χ. της Ποιμενικής Συμφωνίας του Μπετόβεν θα τον μεταφέρει στην αγροτική ζωή και θα τον κάνει να πλησιάσει τη φύση και τον Θεό. Θα φανταστεί το «Γλύστηρημα της άπιαστης πέστροφας» ακούοντας ή τραγουδώντας το ομώνυμο τραγούδι του Σούμπερτ. Αν μάλιστα έχει και έμφυτες ικανότητες θα δώσει διέξοδο σε αυτές για δική του δημιουργία. Έτσι, θα αναδειχτούν ταλέντα που αργότερα θα βρουν το δρόμο τους σε ειδικά μουσικά σχολεία.

Αλλά και ο κοινός μαθητής, δημιουργώντας έστω και υποτυπωδώς, μαθαίνει και συνηθίζει να εξωτερικεύει τα συναισθήματά του, βρίσκει σημεία συνεννόησης με τους συνανθρώπους του, γνωρίζει τον ίδιο τον εαυτό του, παύει να είναι μονόπλευρος και έτσι επέρχεται ισορροπία στις εκδηλώσεις της προσωπικότητάς του, μαθαίνει τον τρόπο να γεμίζει κάθε στιγμή της ζωής του, δεν αισθάνεται ανία και πλήξη, άγχος και ανασφάλεια, την ασθένεια της σημερινής εποχής. Με τη μουσική μπορούν οι μαθητές να συμβάλουν στην καλλιέργεια του ποιοτικού επιπέδου της ζωής στο σπίτι και στην κοινότητα (Ελευθεριάδης, 2001; Kuttner, 2015).

Με τη μουσική επίσης αναπτύσσεται η συναισθηματικότητα και ο αλτρουισμός. Θα πρέπει τα παιδιά να ενθαρρύνονται να τραγουδούν και να διοργανώνουν μουσικοχορευτικές εκδηλώσεις για φιλανθρωπικούς και πολιτιστικούς σκοπούς. Θα μπορέσουν έτσι να ψυχαγωγήσουν ασθενείς σε νοσοκομεία, γέροντες σε γηροκομεία και θα αισθανθούν πόσο χρήσιμοι είναι ως άτομα και ως κοινωνικό υποσύνολο. Κι ακόμη θα εννοήσουν την ιερότητα του σκοπού για ανακούφιση του πόνου, θα αναπτυχθεί ο συναισθηματισμός τους, θα νιώσουν αυτοϊκανοποίηση που λαμβάνουν μέρος στην ενεργή κοινωνική ζωή (Ελευθεριάδης, 2001; Christopoulou, 2013).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η τέχνη της μουσικής είναι κοινωνική δύναμη. Μια δύναμη που δίνει την ευκαιρία στους ανθρώπους να απολαμβάνουν το ωραίο ως δημιουργοί και ως θεατές ή ακροατές. Επίσης θα μπορούσαμε να πούμε ότι μουσικά σύνολα, όπως χορωδίες, μικρές ορχήστρες, προσφέρουν ιδανικά μέσα, με τα οποία οι μαθητές ασκούνται σε αυτοέλεγχο και πειθαρχία και δημοκρατική συμπεριφορά (Μαγαλιού, 2010; Kuttner, 2015). Μαθαίνουν να εργάζονται από κοινού και να εκτιμούν τη σπουδαιότητα της συμβολής του ατόμου στην επιτυχία της ομάδας, του συνόλου. Παρόλο που στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχουν ορχήστρες αλλά μόνο χορωδίες, η εκδήλωση της μουσικής τέχνης είναι περισσότερο εκφραστική. Η φωνή είναι πάντοτε παρούσα και το τραγούδι είναι στενά συνυφασμένο με τον άνθρωπο. Είναι ένα μέρος της ζωής του. Ανταποκρίνεται στις συγκινήσεις του και, αν καθοδηγείται καλά, ερμηνεύει τα συναισθήματά του και την ευαισθησία του πιο ζωντανά σε κάθε άλλο είδος μουσικής. Με το τραγούδι υμνούμε το Θεό, με το τραγούδι τιμούμε την Πατρίδα μας, τους εθνικούς μας ήρωες, διασκεδάζουμε, εκδηλώνουμε τους πόθους και τα όνειρά μας, τις καταστάσεις ευθυμίας, πόνου και ελευθερίας. Αναμφισβήτητα, το τραγούδι μαζί με το χορό που συνήθως το συνοδεύει, καθώς και οι άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες γενικότερα συμβάλλουν στην ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών ευαισθησιών, τόσο άλλωστε επιτακτικών αναγκών στο σύγχρονο βίο (Ελευθεριάδης, 2001; Μαγαλιού, 2010; Christopoulou, 2013).

Η τελευταία μέχρι σήμερα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Προεδρικό Διάταγμα Υπ' Αριθμ. 79/2017 ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017), αφορά στη μείωση των ωρών διδασκαλίας για το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής, το οποίο περιλαμβάνει τα Εικαστικά, τη Μουσική και τη Θεατρική Αγωγή. Αναλυτικά το μάθημα των Εικαστικών διδάσκεται για 2 ώρες στις Α' και Β' τάξεις και για 1 ώρα στις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις. Το μάθημα της Μουσικής διδάσκεται για 1 ώρα εβδομαδιαίως σε όλες τις τάξεις και το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής για 1 ώρα στις Α', Β', Γ' και Δ' τάξεις. Παράλληλα με τη μείωση των ωρών διδασκαλίας, σύμφωνα με τη νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση καταργούνται οι ειδικότητες καθώς το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής θα διδάσκεται από δασκάλους. Ως εκ τούτου η νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση υποβαθμίζει τις ειδικότητες των εικαστικών, των μουσικών και των δασκάλων Θεατρικής Αγωγής οδηγώντας τους έξω από το χώρο της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Α. Λιάκο, η νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο σύνολό της για τις αλλαγές στο Λύκειο και το νέο σύστημα πρόσβασης στα ΑΕΙ δίνει έμφαση στην αυτενέργεια των καθηγητών και των μαθητών.

Τα αναλυτικά προγράμματα Μουσικής στα σχολεία σήμερα

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από το 2001 άρχισε μια προσπάθεια να καθιερωθούν στη Γενική Εκπαίδευση τα διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα, τα οποία παρέχουν τη δυνατότητα ουσιαστικοποίησης της μάθησης και ανάπτυξη της "κριτικής σκέψης, και που θα προέρχονται τόσο από τη βιωματική γνώση όσο και από τους κλάδους της επιστήμης. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύχθηκε ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη μουσική από την ομάδα της μουσικής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα στηρίχθηκε στα ισχύοντα διεθνή, και ειδικότερα στο ισχύον πρόγραμμα σπουδών της μουσικής της Μεγάλης Βρετανίας. Είναι αρκετά ευέλικτο, και δίνει τους κυρίους άξονες λειτουργίας του και εφαρμογής του, αναθέτοντας το κύριο βάρος στις δυνατότητες και ικανότητες των δασκάλων και των εκάστοτε συνθηκών εργασίας τους (Αποστολίδου, 1995; Ελευθεριάδης, 2001; Παπαζαρή, 2004; Jackson & Conteh, 2008; Μαγαλιού, 2010; Θεοδωρίδης, 2016).

Έτσι, το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Αγωγής (2003) καθορίζει ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο μαθήματος για κάθε τάξη, χωρίς όμως να περιορίζεται ο διδάσκων. Το περιεχόμενο μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών μιας τάξης και με αυτά που ο διδάσκων θεωρεί πιο σημαντικά (Καραλαζάρου, 2009).

Οι στόχοι που τίθενται από το Πρόγραμμα Σπουδών θα μπορούσαν να τοποθετηθούν σε τρεις ομόκεντρους επάλληλους κύκλους. Ο πρώτος κύκλος αντιπροσωπεύει αυτό που πρέπει να μάθει ο μαθητής και οι υπόλοιποι δύο αυτά που θα εμβαθύνουν στη γνώση των μαθητών (Καραλαζάρου, 2009).

Τα θετικά του προγράμματος αφορούν στην ενιαία αντιμετώπιση της μουσικής παιδείας τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δηλαδή, οι

επιδιώξεις που αφορούν το γνωσιολογικό, το συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα ανάπτυξης του μαθητή ορίζονται με ενιαίο τρόπο. Επίσης η μουσική προσδιορίζεται ως βασικό επικοινωνιακό- εκφραστικό μέσο, το οποίο έχουν όλοι ανάγκη. Αναγνωρίζεται ο ηθικο-φιλοσοφικός ρόλος της μουσικής αγωγής στο πλαίσιο της τεχνοκρατικής θεώρησης των θετικών επιστημών.

Επίσης δεν μοντελοποιείται το μάθημα από άποψη μετάδοσης της μάθησης, αλλά δίδονται στο διδάσκοντα πολλά περιθώρια διδακτικής ευελιξίας. Από το πλήθος των πολλών προτεινόμενων δραστηριοτήτων ο διδάσκων μπορεί να επιλέξει όσες είναι κατάλληλες και χρονικά επωφελείς για την επίτευξη των βασικών στόχων του μαθήματος.

Περιγράφονται επαρκώς οι στόχοι και οι σκοποί της διδασκαλίας του μουσικού μαθήματος. Η ελληνική μουσική παράδοση εντάσσεται σε σωστά διδακτικά πλαίσια και ενισχύεται η εθνική πολιτισμική συνειδητοποίηση στον τομέα της μουσικής εθνικής δημιουργίας. Παράλληλα υποστηρίζεται η εμπειρική μουσική γνώση ενώ στην αξιολόγηση των μαθητών δίδεται πρώτη προτεραιότητα στο ποιοτικό στοιχείο (Καραλαζάρου, 2009).

Σήμερα, στον τομέα της διδασκαλίας της μουσικής, τα πράγματα στα σχολεία έχουν αλλάξει ριζικά. Το κράτος και η κοινωνία αναγνωρίζει τη σημασία της μουσικής ως μορφωτικού αγαθού και ως ψυχαγωγικού μέσου. Για αυτό το λόγο δημιούργησε τα πανεπιστημιακά Τμήματα Μουσικών Σπουδών και τα Μουσικά Σχολεία, τα οποία αναπτύσσονται σε επόμενες ενότητες του παρόντος κεφαλαίου. Το να υποστηρίζει κανείς σήμερα ότι η μουσική είναι τέχνη, χαρά και δημιουργία, άρα είναι πολιτισμός, είναι μία αυτονόητη παραδοχή. Ανεξάρτητα από τη λειτουργία των ιδιωτικών ή κρατικών ωδείων, η διδασκαλία της μουσικής στα σχολεία συνιστά αγωγή και παιδεία μέσω του αγαθού της μουσικής. Επιπλέον, η δημιουργία μουσικών συνόλων και σχολικών χορωδιών από τους ειδικούς δασκάλους της μουσικής, βοηθά ακόμη περισσότερο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και στην ένταξή τους σε ομάδες εργασίας, πράγμα που τους μαθαίνει να αναγνωρίζουν αξίες και να επιδιώκουν στόχους στη ζωή τους (Παπαζαρή, 2004).

Ο διαθεματικός τρόπος διδασκαλίας της μουσικής

Η διδασκαλία της μουσικής αρχίζει από την αυθόρμητη χρήση τραγουδιών και στη συνέχεια προχωρεί στις λεπτές ερμηνείες της μουσικής που εκφράζονται στο χορό, την ανακάλυψη των μουσικών οργάνων, την αναγνώριση μουσικών μορφών και την παρακολούθηση μουσικών δημιουργιών (Χρυσοστόμου, 2005).

Στο σημείο αυτό βρίσκεται η πολύ σημαντική θέση του Μουσικοπαιδαγωγού απέναντι στα παιδιά, στα οποία θα μεταδοθούν οι μουσικές εντυπώσεις μέσω της διδασκαλίας του μουσικού μαθήματος. Οποιαδήποτε παρουσίαση μουσικού περιεχομένου πρέπει να έχει ως πρωταρχικό στόχο να ευαισθητοποιηθεί κάθε παιδί στο φάσμα αισθήσεων,

συναισθημάτων και πνευματικών παραγόντων που εμπεριέχονται στις διάφορες μορφές της μουσικής. Αν ο Μουσικοπαιδαγωγός αποπροσανατολιστεί από αυτές τις μουσικές συνολικές ποιοτικές αξίες, το πρόγραμμα μουσικής κινδυνεύει να υποβαθμιστεί σε ένα ακουστικό χάος. Ο παιδαγωγός πρέπει να αντιμετωπίζει τη μουσική με υψηλό βαθμό εκτίμησης και να ενθαρρύνει τα παιδιά να βιώσουν τα αισθήματα, τα οποία πηγάζουν από τραγούδια και μουσικές επιλογές με διάφορα μουσικά όργανα. Το παιδί πρέπει να μάθει να νιώθει τη μουσική με το σώμα του, ενώ την σκέπτεται με το μυαλό του (Δηλγεράκη, 2015).

Η διδασκαλία της μουσικής σήμερα στα σχολεία, εξοικειώνει τους μαθητές με τη γλώσσα της μουσικής ανοίγοντας μία προοπτική για την καλύτερη κατανόηση του ρόλου που παίζει η τέχνη στη ζωή των ανθρώπων. Μέσω της μουσικής μπορεί το παιδί να κατανοήσει και άλλες περιοχές της ανθρώπινης δημιουργίας, όπως είναι οι διάφορες επιστήμες και επιστημονικοί κλάδοι. Σήμερα, η γνώση περνάει από την απομόνωση των διαφόρων επιστημονικών κλάδων στη συνεργασία και στην διεπιστημονική έρευνα. Όλο και περισσότεροι επιστήμονες από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους συνεργάζονται στα ερευνητικά εργαστήρια και στα πανεπιστήμια, για την καλύτερη κατανόηση των φυσικών και κοινωνικών φαινομένων. Άλλωστε, η διαπολιτισμική και η διαθεματική εκπαίδευση στα σχολεία είναι σήμερα μία αναγκαιότητα. Μέσα από τη διδασκαλία της μουσικής, οι μαθητές εξοικειώνονται με έννοιες από τους διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως είναι η φυσική, η χημεία, η γλώσσα, η κοινωνιολογία, η ιστορία κτλ. Αυτό συνιστά μία καινοτομία στη διδασκαλία της μουσικής και της μάθησης, από την άποψη ότι οι μαθητές, ενώ μαθαίνουν μουσική, εξοικειώνονται συγχρόνως και με έννοιες από άλλες περιοχές μάθησης. Αυτό, τελικά, τους βοηθάει να εμπεδώσουν μια συνείδηση της ενότητας της γνώσης και του κόσμου των επιστημών (Παπαζαρή, 2004).

Τ.Π.Ε. και διδασκαλία της μουσικής

Οι Τεχνολογίες Επικοινωνίας και Πληροφορίας (Τ.Π.Ε.) έχουν εισχωρήσει στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων και όπως ήταν φυσικό δεν μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Οι Τ.Π.Ε. καθιστούν τη μάθηση πιο ελκυστική για τους μαθητές. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία ακολουθεί την κοινωνικογνωστική θεωρία δεδομένου ότι οι μαθητές μαθαίνουν μέσω της παρατήρησης (Παπαδήμα-Σοφοκλέους, 2004). Ειδικά στο μάθημα της μουσικής μέσω της επίδειξης, οι μαθητές μπορούν να μάθουν την εκτέλεση ενός τραγουδιού (Σαλτερής κ.α, 2005). Η αποτελεσματικότητα της μάθησης με παρατήρηση και μίμηση προτύπου δεν εξαρτάται μόνο από εξωτερικούς παράγοντες, π.χ. από το δάσκαλο, αλλά και από τις γενικότερες ικανότητες των μαθητών για μάθηση, όπως είναι οι γνωστικές τους ικανότητες, οι γνώσεις τους, η ικανότητα για αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους κ.λπ. οι οποίες μαθαίνονται μέσω των Τ.Π.Ε. (Anderson, 2016).

Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να υποκαταστήσουν τα μουσικά όργανα που δεν υπάρχουν σε ένα σχολείο συμβάλλοντας στη σύνθεση αλλά και στην

ηχογράφηση μουσικής για εκπαιδευτική χρήση. Συνολικά μπορούν να αποτελέσουν μέσα προκειμένου να δημιουργηθεί, να ηχογραφηθεί αλλά και να αναπαραχθεί η μουσική επιτρέποντας διαφορετικούς τρόπους μάθησης (Anderson, 2016).

Παράλληλα τον τελευταίο καιρό έχει αναπτυχθεί η μουσική τεχνολογία και οι μαθητές έχουν αποκτήσει άμεση πρόσβαση στην ψηφιακή μουσική. Παράλληλα οι Τ.Π.Ε. έχουν διευρύνει τους ορίζοντες της μουσικής μέσα από την μείξη ελληνικής και διεθνούς μουσικής, δημιουργώντας νέα μουσικά είδη. Τα νέα αυτά μουσικά είδη μπορούν να προωθήσουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς η μουσική ενώνει τους ανθρώπους οποιουδήποτε πολιτισμού. Τέλος μέσω των Τ.Π.Ε. οι νέοι μπορούν να δημιουργήσουν μουσική αναφερόμενη σε ποικίλα θρησκευτικά και κοινωνικά ζητήματα, περνώντας το δικό τους διδακτικό μήνυμα σε ολόκληρη την ανθρωπότητα.

Βιβλιογραφία

Anderson, T. (2016). Theories for learning with emerging technologies. *Emergence and innovation in digital learning: Foundations and applications*, 35-50.

Christopoulou, M. (2013). Exploring the Socio-Politics of the Greek Debt Crisis in a Primary Art Classroom: A Political Cartooning Project. *International Journal of Art & Design Education*, 32(1), 44-54.

Jackson, A., & Conteh, J. (2008). Different ways of seeing: a socio-cultural approach to global education through art. *Education 3-13*, 36(3), 265-280,

Kuttner, P. J. (2015). Educating for cultural citizenship: Reframing the goals of arts education. *Curriculum Inquiry*, 45(1), 69-92.

Reble, A. (1996). *Ιστορία της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Παπαδήμας

Αποστολίδου, Ν. (1995). Το μάθημα της μουσικής αγωγής στην Α/βάθμια εκπαίδευση. *Μουσικής Πράξις*, 1, 3-4.

Βαφέα, Α. (2016). *Η Παιδαγωγική ως πολιτική, και όχι μόνο, πράξη*. (Διαθέσιμο on line: <http://www.avgi.gr/article/10811/6454761/e-paidagogike-os-politike-kai-ochi-mono-prax>, προσπελάστηκε στις 12/11/2018).

Δηλγεράκη, Ζ. (2015). *Η σύγχρονη μουσική παιδαγωγική στην Ελλάδα και τρόποι ένταξης του μύθου και των ηχοϊστοριών στη δημιουργική απασχόληση νηπίων*. Άρτα: ΤΕΙ Ηπείρου.

Ελευθεριάδης, Α. (2001). *Κλάδος μουσικών διδακτική. Για τους διαγωνισμούς των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Σύγχρονη Πέννα.

Θεοδωρίδης, Μ. (2016). *Πρόγραμμα Σπουδών: Επιστημονικό Πεδίο: Τέχνες-Πολιτισμός: Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο/Τάξη/επίπεδο εκπαίδευσης: Μουσική/Νηπιαγωγείο, Α'-ΣΤ' Δημοτικού, Α'-Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Καραλαζάρου, Σ. Π. (2009). *Ο σκοπός της μουσικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως καταγράφεται διαχρονικά στα ΑΠΣ, στα βιβλία του ΟΕΔΒ και το ΔΕΠΠΣ: μια απόπειρα (ανα) διαπραγμάτευσης του στο πλαίσιο της ολιστικής/οικολογικής αντίληψης για το αναλυτικό πρόγραμμα*. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Κρίβας, Σ. (2002). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαγαλιού, Μ. (2010). *Ο ρόλος της μουσικής αγωγής στη σημερινή εκπαίδευση*. (Διαθέσιμο on line: <http://www.nakas.com.gr/nakas-articles-view.php?article=13>, προσπελάστηκε στις 12/11/2018).

Παιδείας Εγκώμιον (2012). *Δέκα μεγάλοι παιδαγωγοί*. (Διαθέσιμο on line: <https://anthologio.wordpress.com/2012/12/04/%CE%AD-%CE%AC-%CE%AF-3>, προσπελάστηκε στις 12/11/2018).

Παπαδήμα-Σοφοκλέους, Σ. (2004). Εκπαίδευση του μέλλοντος και γλωσσική διδασκαλία: Νέες τεχνολογίες και νέα μαθησιακά περιβάλλοντα για μία γλωσσική διδασκαλία του μέλλοντος. Στο Durkheim, E. (ed.), *Education et sociologie*. Paris:Quadrige.

Παπαζαρή, Α. (2004). *Η μουσική στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θέματα παιδαγωγικής της μουσικής, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Παπαρηγορίου Νάκας.

Σαλτερής, Ν., Παπαϊωάννου, Π., Στάθης, Α. & Χατζηδημήτρης Η (2005). Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην 2^η Περιφέρεια Σ.Σ. Πειραιά: ένα παράδειγμα εφαρμογής του επιμορφωτικού μοντέλου του αναστοχαστικού εκπαιδευτικού σε μια σχολική κοινότητα. *Πρακτικά 3^{ου} Συνεδρίου Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Πύλη Νοτίου Αιγαίου*.

Τσούλιας, Ν. (2016). *Η αξία της παιδαγωγικής επιστήμης*. (Διαθέσιμο on line: <http://fractalart.gr/paidagogiki-epistimi/>, προσπελάστηκε στις 12/11/2018).

Χρυσοστόμου, Σ. (2005). *Η Μουσική στην Εκπαίδευση- το δίλημμα της Διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.

**Μουσειακή Αγωγή και Κίνηση: Ζωγραφικό Δοκίμιο «ΟΜΗΡΟΥ ΟΔΥΣΣΕΙΑ»
Δημοσθένη Κοκκινίδη**

Μάγκου Αναστασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Υποψήφια Διδάκτορας, maggounat@gmail.com

Διγγελίδης Νικόλαος

Αναπληρωτής Καθηγητής, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, nikdig@pe.uth.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τον σχεδιασμό και παραδείγματα από την εφαρμογή ενός πρωτότυπου βιωματικού εκπαιδευτικού προγράμματος Μουσειακής Αγωγής με κινητικές δράσεις εμπνευσμένες από το Ζωγραφικό Δοκίμιο «Ομήρου Οδύσσεια», του ζωγράφου Δημοσθένη Κοκκινίδη. Πρόκειται για το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Μουσειακής Αγωγής Ομήρου Οδύσσειας (ΠΜΑΟΟ) το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της φιλοξενίας του Ζωγραφικού Δοκιμίου «Ομήρου Οδύσσεια» του μεγάλου ζωγράφου Δημοσθένη Κοκκινίδη στο Παλαιοντολογικό Μουσείο Πτολεμαΐδας από 16 Απριλίου έως 31 Μαΐου 2014. Ο σχεδιασμός του στηρίχτηκε στις σύγχρονες αρχές της Βιωματικής Μάθησης η οποία καθιστά τους μαθητές ικανούς να μαθαίνουν αξιοποιώντας τις εμπειρίες τους μέσα από ενεργητική προσέγγιση της μάθησης. Το βιωματικό πρόγραμμα το οποίο συνδέθηκε με την ύλη του αναλυτικού προγράμματος και τη μουσειακή συλλογή του Δημοσθένη Κοκκινίδη είχε σημαντική επίδραση στην ευχαρίστηση και την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών.

Λέξεις-Κλειδιά: Μουσειακή Αγωγή, Βιωματική Μάθηση, Ομήρου Οδύσσεια.

Εισαγωγή

Η χώρα μας, με την τόσο πλούσια πολιτιστική κληρονομιά διαθέτει άφθονους χώρους στους οποίους ο επισκέπτης μπορεί από κοντά να την προσεγγίσει και να τη γνωρίσει. Τέτοιοι χώροι είναι κυρίως τα μουσεία και τα μνημεία παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς. Ωστόσο, δεν είμαστε βέβαιοι κατά πόσο οι επισκέπτες αυτών των χώρων (π.χ., οι μαθητές οι οποίοι στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής εκδρομής επισκέπτονται ένα μουσείο), βλέπουν ως ελκυστική μια τέτοια εμπειρία. Μία παιδαγωγική πρακτική που δίνει ώθηση στο δυναμικό των παιδιών και κινητοποιεί τη δημιουργικότητά τους καθώς και την ανάγκη για εξερεύνηση και ανακάλυψη, αποτελεί η αξιοποίηση του χώρου, των εκθεμάτων και συλλογών των Μουσείων.

Σύμφωνα με τους Gardner (1990), Efland (2002) και Davis (2008), οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στα Μουσεία πρέπει να προκύπτουν από τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών σε σχέση με τις τέχνες και τον πολιτισμό. Έτσι το βίωμα, η εμπειρία, η δημιουργικότητα, αποτελούν κεντρικό πυλώνα της παιδαγωγικής στο Μουσείο. Κύριο χαρακτηριστικό των βιωματικών δράσεων είναι ότι οι εκθεσιακές

συλλογές λειτουργούν ως πόλος έλξης εισάγοντας τους μαθητές/τριες στον κόσμο του πολιτισμού (Anderson & Milbrandt, 2005).

Τα Μουσεία, ανεξάρτητα από το είδος τους ή τις διαστάσεις του, παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων διότι συμβάλλουν στη γνώση και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στη μετάδοση βασικών αξιών για τις ανάγκες της κοινωνίας και στην άτυπη δια βίου μάθηση (Vuillaume, 2015). Όλα τα παραπάνω πνευματικά αγαθά συνάδουν με τους στόχους του Νέου Σχολείου γεγονός το οποίο καθιστά αναγκαία τη σύνδεση των Μουσείων με τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος του Υπουργείου Παιδείας.

Το Ζωγραφικό Δοκίμιο «Ομήρου Οδύσσεια» του ζωγράφου Δημοσθένη Κοκκινίδη έδωσε το έναυσμα για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος Μουσειακής Αγωγής Ομήρου Οδύσσειας (ΠΜΑΟΟ) με βιωματικές δράσεις ελκυστικές για τους μαθητές/τριες που επισκέφτηκαν το Παλαιοντολογικό-Ιστορικό Μουσείο Πτολεμαΐδας.

Αξιοποιήθηκε η θεωρία της Βιωματικής Παιδαγωγικής διότι προσέφερε ένα σύγχρονο πλαίσιο μαθησιακής προσέγγισης για τους μαθητές/τριες που επισκέφτηκαν το Μουσείο: Σύμφωνα με τους Reynolds & Vince, (2008) η Βιωματική Παιδαγωγική μέσα στο ενεργητικό πλαίσιο μάθησης προτείνει α) την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών μέσα από την νοηματοδότηση των εμπειριών τους καθιστώντας τους δημιουργούς και όχι απλούς αποδέκτες της γνώσης β) την εμπλοκή τους στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των δράσεων και γ) την αξιοποίηση των ήδη υπάρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων τους (Frey, 1996; Χρυσ αφίδης, 2006; Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2002).

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση της κίνησης αποτελεί μια γνήσια μέθοδο βιωματικής μάθησης και οι ρίζες της εντοπίζονται στις ιδέες και το έργο των Delsarte, Diem και Laban τον 19ο αι. με τον Laban να θεωρείται ως ο κύριος αντιπρόσωπος της θεωρίας (Weiller & Bridges 2010). Η κίνηση λύνει το σώμα, απελευθερώνει τη φαντασία, διεγείρει τις αισθήσεις, συμβάλλει στη συναισθηματική ανάπτυξη και αυτό-έκφραση του ατόμου. Μέσα από την αλληλεπίδραση σώματος και περιβάλλοντος συνδέεται το μυαλό με το σώμα (Νικονάνου & Νάκου 2015).

Ο Gardner υπογραμμίζει τον σημαντικό ρόλο που παίζει ο πολιτισμός στη διαμόρφωση των τύπων νοημοσύνης. Κάθε κοινωνία δίνει το δικό της στίγμα και τονίζει το δικό της τύπο νοημοσύνης. Γι' το λόγο αυτό όλοι οι τύποι νοημοσύνης οι οποίοι μπορεί να αναπτυχθούν μεταξύ πολλών μελών μιας πολιτισμικής κοινότητας, δεν δύναται να αναπτυχθούν με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό ανάμεσα στα μέλη κάποιας άλλης (Brualdi, 1996). Σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner (1983) οι νοητικές και οι κινητικές λειτουργίες οι οποίες αφορούν τη σωματική/κινησιαστική νοημοσύνη) δεν λειτουργούν ανεξάρτητα.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδραση ενός βιωματικού εκπαιδευτικού προγράμματος Μουσειακής Αγωγής με κινητικές δράσεις εμπνευσμένες από το Ζωγραφικό Δοκίμιο «Ομήρου Οδύσσεια» του ζωγράφου Δημοσθένη Κοκκινίδη. Πιο συγκεκριμένα, να εξεταστούν οι στάσεις και προθέσεις ως προς την επίσκεψη σε μουσεία, β) η διασκέδαση-ικανοποίηση μαθητών κατά τη διάρκεια τέτοιων επισκέψεων, γ) η εσωτερική-εξωτερική παρακίνησή τους. Τέλος, ένα ερώτημα αφορούσε το κατά πόσο οι δράσεις αυτές προάγουν τη μάθηση συγκεκριμένων ενοτήτων, σχετικών με το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Σημαντικότητα της έρευνας και πρακτικές προεκτάσεις

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να παράσχει πληροφορίες σε ένα θέμα που ελάχιστα έχει διερευνηθεί στη χώρα μας, καθώς συνδέει τη Μουσειακή Αγωγή με τη Φυσική Αγωγή μέσα από καινοτόμες δραστηριότητες που εμπεριέχουν το στοιχείο της κίνησης και της αγωγής διαμέσου της κίνησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας, επιδιώκουν να φωτίσουν κατά πόσο: α) το πρόγραμμα είχε σημαντική επίδραση στις στάσεις και προθέσεις των μαθητών/ριών προς την επίσκεψη σε μουσεία, β) οι βιωματικές δράσεις μπορούν να συμβάλλουν στη γνώση και την εμπέδωση της συγκεκριμένης θεματικής περιοχής και γ) να δώσουν χρήσιμες συμβουλές στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής ώστε να σχεδιάζουν με επιτυχία προγράμματα Μουσειακής Αγωγής σε μουσεία και σχολεία.. Η εφαρμογή του έδωσε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα όσον αφορά την κατανόηση της Οδύσσειας και προέκυψαν αισιόδοξα πορίσματα όσον αφορά τις στάσεις και προθέσεις των μαθητών/τριών ως προς την επίσκεψή τους στα Μουσεία.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 334 μαθητές/τριες (187 αγόρια & 147 κορίτσια) από 4 σχολεία της πόλης της Πτολεμαΐδας που φοιτούσαν στην Α΄ τάξη Γυμνασίου ηλικίας 12 ετών περίπου ($M = 12 \pm 1,3$ έτη). Κατά δήλωσή τους, 133 μαθητές/τριες δήλωσαν ότι είχαν επισκεφθεί μουσείο 0 ως 5 φορές, 80 μαθητές/τριες δήλωσαν ότι είχαν επισκεφθεί μουσείο 6 ως 9 φορές και 106 μαθητές/τριες δήλωσαν ότι είχαν επισκεφθεί μουσείο πάνω από 10 φορές. Για τη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό βιωματικό πρόγραμμα ΠΜΑΟΟ είχε δοθεί σχετική άδεια συναίνεσης από τους γονείς των μαθητών/τριών.

Περιγραφή του εκπαιδευτικού προγράμματος

Οι μαθητές/τριες των σχολείων επισκέφτηκαν το μουσείο για ένα εκπαιδευτικό τρίωρο. Πρώτα παρακολούθησαν τους 17 πίνακες με το ζωγραφικό δοκίμιο «ΟΜΗΡΟΥ ΟΔΥΣΣΕΙΑ» Δημοσθένη Κοκκινίδη σε αφίσα οι οποίες ήταν τοποθετημένες ανά τέσσερις σταθμούς σε ξύλινα ταμπλώ χωρίς τη χρονική σειρά των σταθμών της

περιπλάνησης του Οδυσσέα. Οι μαθητές/τριες παρατήρησαν τα έργα τέχνης για 3-4 λεπτά και τους ζητήθηκε να αναφέρουν τον πίνακα ο οποίος τους εντυπωσίασε περισσότερο. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να παρακολουθήσουν τους πρώτους τέσσερις πίνακες του Δημοσθένη Κοκινίδη και να αναφέρουν ποιος ήταν ο πρώτος σταθμός της περιπλάνησης του Οδυσσέα αφού έφυγε από την Τροία με του συντρόφους του. Εάν δεν κατάφεραν να τον βρουν ζητούσαμε να «διαβάσουν» τον πίνακα στον οποίο φαίνεται ότι στη χώρα των Κικόνων σκοτώθηκαν 6 σύντροφοι του πολυμήχανου Οδυσσέα. Αφού οι μαθητές τοποθετούσαν την ιστορία της επιστροφής στην Ιθάκη με χρονολογική σειρά μετέβαιναν στον αίθριο χώρο του μουσείου να υλοποιήσουν τις βιωματικές δράσεις.

Στο ΠΜΑΟΟ αξιοποιήθηκαν παραγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας όπως αυτή της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας (Guided Discovery, Style F). Σύμφωνα με αυτήν τέθηκε στους μαθητές/τριες το πρόβλημα και με ερωτήσεις καθοδηγήθηκαν σε μια συγκεκριμένη λύση π.χ. «Στην χώρα των Κικόνων χάθηκαν έξι σύντροφοι του Οδυσσέα. Σε ποιον πίνακα του Δημοσθένη Κοκκινίδη απεικονίζεται η σκηνή από τον 1ο σταθμό της περιπλάνησής του;», «Με ποιον τρόπο διέφυγαν οι σύντροφοι του Οδυσσέα από τη σπηλιά του κύκλωπα Πολύφημου;». Η μέθοδος της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας αύξησε το ενδιαφέρον των μαθητών γιατί τους έκανε να νιώθουν ότι συμμετέχουν στην ανακάλυψη των «φανερών» μυστικών που προδίδουν οι πίνακες του Δημοσθένη Κοκκινίδη. Η μέθοδος της καθοδηγούμενης εφευρετικότητας συμβάλλει θετικά στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριων γιατί μαθαίνουν να σέβονται και να ακούν τις απόψεις των συμμαθητών τους, ακόμη και αν διαφωνούν με αυτές, χωρίς ειρωνικά σχόλια. Ωστόσο η σπουδαιότητα αυτής της μεθόδου έγκειται στο γεγονός ότι αυξάνει την κριτική ικανότητα των μαθητών.

Μία άλλη παραγωγική μέθοδος που αξιοποιήθηκε και απογείωσε το εφευρετικότητα των μαθητών/τριών ήταν αυτή της αποκλίνουσας παραγωγικότητας (Divergent production, style H). Με τη μέθοδο αυτή δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα αλλά και η «ευρυχωρία» να ανακαλύψουν πρωτότυπες λύσεις τις οποίες όχι μόνο δε γνώριζαν οι ίδιοι και οι εκπαιδευτικοί τους αλλά κανείς ίσως δεν είχε σκεφτεί προηγουμένως, π.χ. «Δείξτε μου με το σώμα σας την κίνηση των άγριων ανέμων που έριξαν τα καράβια του Οδυσσέα και των συντρόφων στην χώρα των Κικόνων», «Δείξτε μου τον τρόπο διαφυγής των συντρόφων του Οδυσσέα από τη σπηλιά του κύκλωπα Πολύφημου».

Περιγραφή Εργαλείων Μέτρησης

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία μέτρησης:

A) Κλίμακα διασκέδασης. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Duda & Nicholls (1992), τροποποιημένη για τις ανάγκες της έρευνας. Μετά το γενικό πρόθεμα «Στη σημερινή επίσκεψη στο μουσείο ...» οι μαθητές/τριες απαντούν κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στο ΠΜΑΟΟ. Αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (π.χ. «Βρήκα

την εμπειρία ενδιαφέρουσα») όπου οι μαθητές απαντούν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (διαφωνώ απόλυτα=1, διαφωνώ=2, έτσι κι έτσι=3, συμφωνώ=4 και συμφωνώ απόλυτα=5).

Β) Κλίμακα εσωτερικής – εξωτερικής παρακίνησης σε επίπεδο κατάστασης. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα που αναπτύχθηκε από τους Guay, Vallerand και Blanchard (2000) η οποία έχει προσαρμοστεί από τους Παραϊοαννου, Milosis, Kosmidou, Tsigilis (2002) για τον ελληνικό πληθυσμό. Η κλίμακα αποτελείται από δεκαέξι ερωτήσεις και απαρτίζεται από τέσσερις παράγοντες. Μετά το γενικό πρόθεμα «Γιατί ασχολήθηκες με τις δραστηριότητες που κάνατε σήμερα στο μουσείο;» οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν στις υποκλίμακες της: α) εσωτερικής παρακίνησης (π.χ. «γιατί πιστεύω ότι ήταν ενδιαφέρουσες»), της αναγνωρίσιμης ρύθμισης (π.χ. «το έκανα για το δικό μου καλό»), γ) της εξωτερικής παρακίνησης (π.χ. «γιατί ένιωθα ότι έπρεπε να τις κάνω»), και δ) της έλλειψης παρακίνησης (π.χ. «γιατί δεν είχα άλλη επιλογή»). Οι μαθητές απάντησαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα(=1) μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (=5). Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοστεί με επιτυχία στην Ελληνική γλώσσα για τον σχολικό πληθυσμό από τους Παραϊοαννου κ.ά. (2002).

Γ) Ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού τύπου: Τέλος, οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν ελεύθερα και ανώνυμα στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. *Τι ήταν το πιο σημαντικό που έμαθες σε αυτή τη δράση;*
2. *Τι ήταν το πιο ευχάριστο σε αυτή τη δράση;*
3. *Ποιες ήταν οι δυσκολίες που συνάντησες σε αυτή τη δράση;*
4. *Τι αλλαγές θα πρότεινες για να γίνει αυτή η δράση καλύτερη στο μέλλον;*

Έτσι στην ερώτηση ανοικτού τύπου: «Τι ήταν το πιο σημαντικό που έμαθες σε αυτή τη δράση;» πολλοί μαθητές/τριες απάντησαν ότι μπήκαν στη θέση του Οδυσσέα και του τυφλού (πιθανά) Ομήρου και διατύπωσαν τις παρακάτω απαντήσεις:

- «Κατάλαβα πως μπορεί να είναι κάποιος τυφλός»

- «Ένοιωσα σαν τον Οδυσσέα».

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ευχαρίστηση προς την επίσκεψη σε μουσεία όσο αφορά το φύλο μετά την παρακολούθηση του ΠΜΑΟΟ όπου οι μαθήτριες παρουσίασαν υψηλότερα σκορ ($M = 4,50 \pm 0,47$) σε σχέση με τα αγόρια ($M = 4,35 \pm 0,60$). Επίσης, δεν διαπιστώθηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εσωτερική παρακίνηση όσο αφορά το φύλο μετά την παρακολούθηση του ΠΜΑΟΟ όπου οι μαθήτριες παρουσίασαν σκορ ($M = 4,48 \pm 0,61$) και τα αγόρια ($M = 4,38 \pm 0,74$). Διαπιστώθηκαν όμως στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την εξωτερική παρακίνηση όσο αφορά το φύλο μετά την παρακολούθηση του ΠΜΑΟΟ όπου τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερα σκορ ($M = 3,07 \pm 0,92$) σε σχέση με τα κορίτσια

($M=2,73\pm.94$). Στατιστικά σημαντικές διαφορές φάνηκε να υπάρχουν στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση όσο αφορά το φύλο μετά την παρακολούθηση του ΠΜΑΟΟ όπου οι μαθητές παρουσίασαν σκορ ($M=4,04 \pm .81$) και οι μαθήτριες ($M =4,16\pm.66$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για ευχαρίστηση και εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση.

	Μαθητές		Μαθήτριες	
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ
Ευχαρίστηση από το πρόγραμμα	4,35	.60	4,5	.47
Εσωτερική παρακίνηση	4,38	.74	4,48	.61
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	4,04	.81	4,16	.66
Εξωτερική παρακίνηση	3,07	.92	2,73	.94
Έλλειψη παρακίνησης	2,52	1,10	2,09	.98



Εικόνα 1: Οι μαθητές/τριες στο νησί της Καλυψώς



Τελετή λήξης: «ΟΜΗΡΟΥ ΟΔΥΣΣΕΙΑ» Δημοσθένη Κοκκινίδη

Εικόνα 2: Τελετή λήξης «ΟΜΗΡΟΥ ΟΔΥΣΣΕΙΑ» Δημοσθένη Κοκκινίδη

Συμπεράσματα

Οι μαθητές/τριες έμειναν ευχαριστημένοι ύστερα από τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα Μουσειακής Αγωγής Ομήρου Οδύσσειας και από τις απαντήσεις στο Ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού τύπου φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες αξιολόγησαν θετικά τις βιωματικές δράσεις που υλοποίησαν στον αίθριο χώρο του μουσείου ζητώντας να συνεχιστούν παρόμοια προγράμματα συνδεδεμένα με τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και με μεγαλύτερη διάρκεια. Παρατηρήθηκε συνέκλιση σε βασικά σημεία, όπως η σημαντική επίδραση του προγράμματος στην ευχαρίστηση, στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στην εσωτερική παρακίνηση. Οι μαθητές/τριες ανέφεραν ότι το Πρόγραμμα Μουσειακής Αγωγής Ομήρου Οδύσσειας (ΠΜΑΟΟ) ήταν ενδιαφέρον και ευχάριστο, κάτι το καινούργιο και το διαφορετικό. Από την άλλη πλευρά, υπήρξαν ορισμένες αντιδράσεις για τον περιορισμένο χρόνο των βιωματικών δράσεων στο Μουσείο.

Βιβλιογραφία

Anderson, T.& Milbrandt, M. (2005). Art for Life Authentic Instruction in Art. McGraw-Hill Higher Education, New York.

Brualdi, A. C. (1996). Multiple intelligences: Gardner's theory. ERIC Digest. Διαθέσιμο on line: <http://www.ericdigests.org/1998-1/multiple.htm>, προσπελάστηκε στις 16/12/2018.

Davis, H.J. (2008). Why our Schools Need the Arts. Teachers College Columbia University, New York.

Dewey, J. (1986). "Experience and education", *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.

Efland, D.A. (2002). Art and Cognition: Integrating the visual arts in the Curriculum. Teachers College, Columbia University New York and London.

Frey, K. (1996). *Η Μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη.

Ζαφειράκου, Α., (2000^α). Πώς το Μουσείο Βλέπει το Σχολείο, στο Ζαφειράκου Α., (επιμ.) *Μουσεία και Σχολεία, Διάλογος και Συνεργασίες, Αναπαραστάσεις και Πρακτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

Θεοδωράκης, Ι., Δογάνης, Γ., Μπαγιάτης, Κ., Γούδας, Μ., & Τσαρτσαπάκης, Ι. (1992). Πρόβλεψη αθλητικής συμπεριφοράς με βάση τη θεωρία της «Αιτιολογημένης Δράσης». *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός Β'*, 32, 54-64.

Gardner, H. (1990). Art Education and Human Development. The Getty Education Institute for the Arts, Los Angeles, California.

Κιουμουρτζόγλου, Ε., & Δέρρη, Β. (2003). Σκοποί, στόχοι και επιδιώξεις στη Φυσική Αγωγή. Πρακτικά Forum: Φυσική Αγωγή, επαναπροσδιορισμός του ρόλου της. Ουρανούπολη Χαλκιδικής.

Κουβέλη, Α. (2000). Η Σχέση των Μαθητών με το Μουσείο, Θεωρητική Προσέγγιση, Έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία. Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Διερεύνηση και Συνεργασία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Kolb, D.A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: FT Press.

Νικονάνου, Ν., & Νάκου, Ει. (2015). «Το Μουσείο ως χώρος μάθησης, ψυχαγωγίας και έμπνευσης», *MuseumEdu 1*, 9-36. Διαθέσιμο on line: <http://muse-umedulab.ece.uth.gr/main/sites/default/files/E%201.%20MUSEUM>, προσπελάστηκε στις 16/12/2018.

Reynolds, M. & Vince, R. (2007). *Experiential Learning and Management Education*. New York: Oxford University Press.

Theodorakis, Y. (1992). Prediction of athletic participation: A test of planned behavior theory. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 371-379.

Theodorakis, Y. (1994). Planned behavior, attitude strength, role identity and the prediction of exercise behavior. *The Sport Psychologist* 8, 149-165.

Vuillaume, D. (2015). Introduction, στο Gutsche, A.-S., Höschler, M., Kendall, G., Pagel, J. (επιμ.), *Four Values*. Berlin: NEMO- Deutscher Museumsbund e.V.

Χρυσ αφίδης, Κ. (2006). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Weiller A.K. & Bridges J. (2010). *Teaching Movement Education*. New York: Human Kinetics.

ATLAS MOOC - Ανοίγοντας τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στη σύγχρονη κοινωνία

*Λέτση Άννα*¹

*Υπ. Διδάκτορας στη διδακτική των φυσικών επιστημών
letsianna@eled.auth.gr*

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

*Σέρογλου Φανή*²

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στη διδακτική των φυσικών επιστημών
seroglou@eled.auth.gr*

^{1,2}*Ερευνητική Ομάδα ATLAS (A Teaching and Learning Approach for Science)*

Εργαστήριο DiDes (Digital Analysis & Educational Design)

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Παιδαγωγική Σχολή

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Σε αυτή την εργασία παρουσιάζεται η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και συνάμα ψυχαγωγικού μαζικού ελεύθερου διαδικτυακού μαθήματος "atlas mooc - enjoy science" για την αναπλαισίωση των φυσικών επιστημών στο κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιβάλλον. Το μάθημα αυτό έχει σχεδιαστεί στην πλατφόρμα του YouTube, και φέρει την σύγχρονη κουλτούρα, γλώσσα και σκηνοθετικό περιβάλλον των σημερινών YouTubers. Το "atlas mooc - enjoy science" περιέχει διδακτικό και ενημερωτικό υλικό με στόχο να παρουσιάσει επιστημονικά ζητήματα και κοινωνικά φαινόμενα που αφορούν τον σύγχρονο πολίτη. Παρέχοντας ένα συνεργατικό και αλληλεπιδραστικό περιβάλλον στους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες, ο σκελετός του atlas mooc είναι ταινίες μικρού μήκους για τις φυσικές επιστήμες που επιχειρούν να αναδείξουν και να παρουσιάσουν τις αφηρημένες έννοιες και θεωρίες των φυσικών επιστημών με ένα δημιουργικό και πρωτότυπο τρόπο, αλλάζοντας την εικόνα των φυσικών επιστημών στο διαδίκτυο. Για να ολοκληρώσουν με επιτυχία οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες το μαζικό αυτό ελεύθερο διαδικτυακό μάθημα θα πρέπει να δημιουργήσουν μια σειρά από δικές τους ταινίες μικρού μήκους και να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια που σχετίζονται με τις θεματικές των projects που μελετούν σε εβδομαδιαία βάση. Για την ανάλυση του διαδικτυακού μαθήματος atlas mooc χρησιμοποιούνται μεθοδολογικά εργαλεία ανάλυσης λόγου, εικόνας, ήχου. Η συλλογή δεδομένων γίνεται μέσα από: α) το περιεχόμενο των ταινιών, β) τις συζητήσεις, τις αλληλεπιδράσεις και τις ομαδικές εργασίες που αναπτύσσονται στο mooc, γ) τα ερωτηματολόγια και δ) την επισκεψιμότητα και τα δημογραφικά στοιχεία του mooc.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαζικό διαδικτυακό ελεύθερο μάθημα (MOOC), διδακτική των φυσικών επιστημών, γραμματισμός στις φυσικές επιστήμες, εικόνα των φυσικών επιστημών στο διαδίκτυο

Εισαγωγή

Η χρήση των μαζικών διαδικτυακών ελεύθερων μαθημάτων (MOOCs) στην εκπαίδευση ελευθερώνει την διδασκαλία και την μάθηση από τα φυσικά όρια της σχολικής αίθουσας, καταργεί την απόσταση και εκμηδενίζει τον χρόνο στην πρόσβαση στις μαθησιακές πηγές, επεκτείνει τις εμπειρίες των ατόμων και μπορεί να πετύχει θεμελιώδεις και ποιοτικές αλλαγές και μετασχηματισμούς στη φύση της μάθησης και της διδασκαλίας σε ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων (Breslow et al., 2013;

Stacey, 2013; Sonwalkar, 2013). Επιπρόσθετα, ως πηγή πληροφορίας και μέσο επικοινωνίας, τα MOOCs αποτελούν ισχυρά εκπαιδευτικά εργαλεία, που διευκολύνουν την πρόσβαση στην μάθηση, την προάγουν και αλλάζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές με το συνδυασμό ήχου, εικόνας και πολυτροπικού κειμένου (Rodriguez, 2012; Larry, 2012; Barber, 2013; Liyanagunawardena, Adams & Williams, 2013).

Σε αυτή λοιπόν, την εργασία παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η λειτουργία και η ανάλυση ενός μαζικού, ανοιχτού, διαδικτυακού μαθήματος (MOOC) για τις φυσικές επιστήμες με κύριους στόχους να υποστηρίξει μια φιλική προσέγγιση για την προβολή των φυσικών επιστημών στο διαδίκτυο (Parrano, 2012; Milheim, 2013; Perna, et al., 2013). Οι φυσικές επιστήμες για πολλά χρόνια διδάσκονται ως ένα σύνολο από έννοιες και θεωρίες, αποκομμένες από το κοινωνικο-πολιτισμικό τους πλαίσιο, υποστηρίζοντας κυρίως τη δημιουργία μιας ελιτίστικης επιστήμης που δεν συνδέεται από την καθημερινή, κοινωνική πραγματικότητα και εν τέλει, αντανακλά τις μαθησιακές ανάγκες μόλις του 1% του γενικού πληθυσμού (Σέρογλου, 2006; Seroglou & Aduriz-Bravo, 2012; Πλακίτση Κατερίνα, 2012). Τα τελευταία χρόνια, στη διδακτική των φυσικών επιστημών γίνεται μια προσπάθεια αναπλαισίωσης του περιεχομένου τους ώστε να αποτελεί γνώση χρήσιμη, ενταγμένη στις πτυχές της ζωής των καθημερινών ανθρώπων και όχι μόνο των «ειδικών» με στόχο τον γραμματισμό στις φυσικές επιστήμες του κάθε πολίτη (Marshall, 2013; Stewart, 2013; Yuan & Powell, 2013).

Οι όψεις της φύσης των φυσικών επιστημών χρειάζεται να αναδυθούν αναδιαμορφώνοντας την εικόνα της επιστήμης. Με τον τρόπο αυτό η σκληρή και άκαμπτη επιστήμη μπορεί να αλλάξει την εικόνα της και να γίνει κατανοητή και ενδιαφέρουσα, εμπλουτισμένη με την κοινωνική, πολιτική, οικονομική και πολιτισμική της διάσταση (Plakitsi, 2013; Seroglou, 2013; Βουδρισλής & Λαμπρινός 2014). Το “atlas mooc – enjoy science” σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε επιδιώκοντας να δημιουργήσει ένα σημείο συνάντησης μεταξύ πολιτών, μαθητών και μαθητριών, εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών και ερευνητών στην διδακτική των φυσικών επιστημών για συνεργασία και μάθηση, να μετασχηματίσει τις φυσικές επιστήμες σε ανοιχτή, φιλική και διαδραστική επικοινωνία, να παράγει εκπαιδευτικό υλικό για έννοιες και φαινόμενα των φυσικών επιστημών που δημιουργούνται υπό το κοινωνικο-πολιτισμικό τους πρίσμα και να αναπλαισιώσει το περιεχόμενο των φυσικών επιστημών (Voss, 2012; Leci & Seroglou, 2016).

Το μαζικό διαδικτυακό ελεύθερο μάθημα atlas mooc - enjoy science

Στον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και λειτουργία του μαζικού διαδικτυακού ελεύθερου μαθήματος “atlas mooc – enjoy science”, το βασικό ερευνητικό ερώτημα που μας απασχόλησε είναι: Πώς σχεδιάζεται, αναπτύσσεται και αξιολογείται ένα MOOC ώστε να προβάλλονται οι φυσικές επιστήμες αναπλασιωμένες μέσα στο κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιβάλλον;

Έτσι, το μάθημα σχεδιάστηκε στην πλατφόρμα του YouTube, φέρει την σύγχρονη κουλτούρα, γλώσσα και σκηνοθετικό περιβάλλον των σημερινών YouTubers. Το "atlas mooc - enjoy science" περιέχει διδακτικό και ενημερωτικό υλικό με στόχο να παρουσιάσει επιστημονικά ζητήματα και κοινωνικά φαινόμενα που αφορούν τον σύγχρονο πολίτη. Το περιεχόμενο του atlas αφορά όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης καθώς στοχεύει στον γραμματισμό στις φυσικές επιστήμες για όλους και όλες, προβάλλει στοιχεία από την ιστορία και τη φιλοσοφία των φυσικών επιστημών και προάγει τη φύση των φυσικών επιστημών. Εστιάζει όχι μονάχα στις έννοιες των φυσικών επιστημών αλλά και στην αναπλαισίωση αυτών των εννοιών με τη προβολή:

- α) των κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων που επιδρούν στο έργο επιστημόνων και επιστημονισσών,
- β) των μεθοδολογικών και ερευνητικών επιλογών τους,
- γ) των ιδεολογικών σκοπών που χαρακτηρίζουν τις φυσικές επιστήμες,
- δ) της σχέσης της επιστήμης με τον άνθρωπο.

Το atlas mooc απευθύνεται σε νέους ανθρώπους, μαθητές και μαθήτριες, εφήβους, μελλοντικούς και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ερευνητές και ερευνήτριες της διδακτικής των φυσικών επιστημών. Προσφέρει ένα φιλικό και ευχάριστο, ανοιχτό και ελεύθερο, διαδικτυακό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης των φυσικών επιστημών και αποτελεί ένα κομβικό σημείο συνάντησης, επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, παιδιών, εφήβων, πολιτών, ερευνητών και ερευνητριών της διδακτικής των φυσικών επιστημών (Leci & Seroglou, 2017). Για να δημιουργήσουμε το atlas mooc στο YouTube, αρχικά σχεδιάσαμε τα δομικά στοιχεία του καναλιού (εξώφυλλο, εικονίδιο, λογότυπο καναλιού) όπως παρουσιάζονται στην Εικόνα 1. Στη συνέχεια, δημιουργήσαμε το περιεχόμενο του καναλιού, το οποίο οποιόι δομήθηκε σε λίστες. Έτσι, για όποιον και όποια θέλει να παρακολουθήσει το atlas mooc υπάρχει μια σειρά από 5 projects (δομημένα σε 5 αντίστοιχες λίστες).) Οι τίτλοι και το περιεχόμενο των ταινιών παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.



Εικόνα 1: Εξώφυλλο, εικονίδιο καναλιού

Project 1

Σοκολάτα: η τροφή των θεών. Παρουσιάζονται οι χημικές ενώσεις που βρίσκονται στο κακαόδέντρο και πώς αυτά επιδρούν στην ψυχική και σωματική υγεία.

Πώς να μετατρέψεις το απλό σου ποδήλατο σε ηλεκτρικό ποδήλατο; Περιγράφεται βήμα- βήμα η μετατροπή ενός απλού ποδηλάτου σε ηλεκτρικό ποδήλατο.

Γιατί τα δέντρα είναι τόσο ψηλά; Η αναρρόφηση νερού από τα τριχοειδή αγγεία, η ωσμωτική πίεση, ο βρασμός του νερού και οι φωτοσυνθετικές αντιδράσεις στα δέντρα.

Η μπίρα σώζει ζωές. Η ιστορία παραγωγής της μπίρας και η χολέρα στο Λονδίνο. Πώς η διαδικασία της ζύμωσης προστάτευσε τους κατοίκους από το θάνατο.

Project 2

Φτιάξε τη δική σου σανίδα - DIY. Τα υλικά και τα βήματα που χρειάζεται να ακολουθήσει κανείς προκειμένου να δημιουργήσει τη δική του SUB σανίδα εποξικής ρητίνης.

Επιστήμη τότε και σήμερα με αντρικά πρόσωπα. Προβάλλονται οι θεωρίες του Αϊνστάιν, του Ωμ, του Μαξ Πλανκ, του Κέλσιου και άλλων, καθώς και νέα επιστημονικά δεδομένα.

Ο φοιτητής επαναστατεί..και ένας επιστήμονας γεννιέται! Αναπαράγεται ένα στιγμιότυπο από τη ζωή του Νιλς Μπορ και ο ρόλος της φαντασίας στην επιστήμη.

Πώς μπορώ να ανιχνεύσω το ψέμα σου; Οπτική διαδερμική απεικόνιση. Από το αθώο παιδικό ψέμα σε μια νέα τεχνολογία για την υγεία, την εκπαίδευση και τη δικαιοσύνη.

Project 3

It's Party Time! Τα εγκαίνια του MOOC μας. Ένα παιχνίδι με λογοπαίγνιο με επιστήμονες και επιστημότισσες που μπορείς να έξεις κλειδιά.

Οι γυναίκες στην επιστήμη. Παρουσιάζονται μια σειρά από επιστημότισσες και προβάλλεται η σημασία της αναγνώρισης του έργου τους ως πολιτισμική επιλογή.

Τα σπαθιά του Γούλβερν - DIY. Περιγράφονται οι γονιδιακές μεταλλάξεις και οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες με αφορμή τον ήρωα σε ταινία δράσης και κόμικ Γούλβερν.

Πόσο science αντέχεις μέσα σε μια μέρα; Στο βίντεο ταξιδεύουμε και μαθαίνουμε νέες τεχνολογίες, ανακαλύψεις και εφευρέσεις μέσα και έξω από το χώρο του πανεπιστημίου.

Project 4

Ξεκίνα το τρέξιμο. Προβάλλονται οι χημικές και βιολογικές διαδικασίες που συμβαίνουν στο σώμα μας κατά τη διάρκεια της άσκησης.

Ποια είναι η ύλη των δέντρων; Επεξηγείται άλλη μια ερώτηση σχετικά με τα δέντρα. Στο βίντεο παρουσιάζονται απόψεις περαστικών αναφορικά με την οργανική ύλη των δέντρων.

Μπορείς να βρεις ποια είναι η δολοφόνος; Αναπαράγεται μια σκηνή ανάκρισης για ανθρωποκτονία και διερευνάται το ένοχο πρόσωπο και ο τρόπος δολοφονίας ενός ντετέκτιβ.

"Φυσικές" ερωτήσεις. Περσαστικοί απαντούν σε "απλές" ερωτήσεις φυσικών επιστημών και συζητούν για τις ανησυχίες τους σχετικά με τις έννοιες αυτές.

Project 5

Απλά...μαθηματικά!! Προβάλλονται ερωτήσεις και παιχνίδια μαθηματικών εννοιών που προσφέρουν τροφή για σκέψη.

Φτιάξε το δικό σου slowmation Περιγράφεται αναλυτικά η δημιουργία ενός απλοποιημένου animation για τις φυσικές επιστήμες που το αποκαλούμε slowmation.

Τι είναι 200 θερμίδες; Οι 200 θερμίδες σε μια σειρά από διαφορετικά φαγητά.

Θανατηφόρες αρρώστιες στο σώμα σου. Παρουσιάζονται τα σημάδια που αφήναν θανατηφόρες αρρώστιες του παρελθόντος στο δέρμα όπως εκζέματα και πληγές, καθώς και η προτεινόμενη θεραπεία τους.

Πίνακας 1: Τίτλοι και περιεχόμενο των ταινιών του atlas mooc

Όσοι και όσες παρακολουθούν atlas mooc χρειάζονται περίπου 12 εβδομάδες μελέτης για να ολοκληρώσουν το διαδικτυακό αυτό μάθημα φυσικών επιστημών. Το atlas mooc περιλαμβάνει εκπαιδευτικές ταινίες μικρού μήκους με εκτενή θεματολογία και συνδέεται με κανάλια στο YouTube τα οποία αναπτύχθηκαν παράλληλα για να στηρίξουν το περιεχόμενο του. Οι ταινίες αυτές είναι ντοκιμαντέρ δράσης ή/και δραματοποιημένα

ντοκιμαντέρ στο φυσικό και αστικό περιβάλλον υλοποιώντας την ένταξη των εννοιών και θεωριών των φυσικών επιστημών που συζητούνται στο κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιβάλλον. Κάθε ταινία κινηματογραφείται σε θραύσματα και στη συνέχεια συντίθεται ώστε να επιτυγχάνεται ισορροπία στην παρουσίαση όλων των όψεων της φύσης των φυσικών επιστημών: φύση του περιεχομένου και του περιβάλλοντος των φυσικών επιστημών, συνθετική φύση των φυσικών επιστημών ως νοητικού προϊόντος, φύση της εξέλιξης των φυσικών επιστημών και των μεθοδολογιών τους, φύση των αλληλεπιδράσεων των φυσικών επιστημών με την κοινωνία, φύση των στάσεων και των αξιών που εκφράζονται μέσα από τις φυσικές. Κάθε θραύσμα-κομμάτι της ταινίας εστιάζει σε μία ή περισσότερες όψεις της φύσης των φυσικών επιστημών με αποτέλεσμα, η κάθε ταινία, να προβάλλει μια ανοιχτή, προσιτή, όχι ελιτίστικη και όχι δογματική εικόνα των φυσικών επιστημών και των ανθρώπων της επιστήμης, ανδρών και γυναικών. Με τον τρόπο αυτό το περιεχόμενο παρουσιάζεται ενταγμένο στο κοινωνικό, ιστορικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύχθηκε με τους ήρωες και τις ηρωίδες της επιστήμης που έχουν συνεισφέρει με το έργο τους στην εξέλιξη της επιστήμης (Leci & Seroglou, 2017). Παράλληλα, αναδεικνύεται η συνθετική φύση των φυσικών επιστημών, οι μεθοδολογίες και η εξέλιξη των ιδεών και των μεθόδων στο χρόνο. Κύριο ρόλο έχουν οι αλληλεπιδράσεις επιστήμης και κοινωνίας. Για παράδειγμα οι κοινωνικές ανάγκες που οδήγησαν σε μια ανακάλυψη και πώς μια επιστημονική ανακάλυψη επηρέασε την κοινωνία της εποχής της. Μεγάλη βαρύτητα δίνεται στις στάσεις και αξίες που εκφράζονται μέσα από τη χρήση των επιστημονικών ιδεών, διαδικασιών και προϊόντων που προβάλλονται στις ταινίες.

Ανάλυση και αξιολόγηση του atlas mooc

Για την ανάλυση του διαδικτυακού μαθήματος atlas mooc χρησιμοποιούνται μεθοδολογικά εργαλεία ανάλυσης λόγου, εικόνας, ήχου. Η συλλογή δεδομένων γίνεται μέσα από:

- α) το περιεχόμενο των ταινιών,
- β) τις συζητήσεις, τις αλληλεπιδράσεις, την επισκεψιμότητα και τα δημογραφικά στοιχεία,
- γ) τις ατομικές εργασίες,
- γ) τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια,
- δ) τις δομημένες συνεντεύξεις.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση των ταινιών γίνεται χρησιμοποιώντας το ερευνητικό μοντέλο GNOSIS (Guidelines for Nature Of Science Introduction in Scientific literacy) που περιγράφεται στην Εικόνα 2 και αντανακλά στις διάφορες πτυχές της φύσης των φυσικών επιστημών είναι μέχρι τώρα ενθαρρυντική (Seroglou & Adúriz-Bravo, 2007; Piliouras et al., 2011).

ΜΟΝΤΕΛΟ "ΓΝΩΣΗ" (GNOSIS) Guidelines for Nature of Science Introduction in Scientific literacy		
ΔΙΑΣΤΑΣΗ	ΦΥΣΗ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ	ΜΕΤΑ-ΕΠΙΣΤΗΜΗ
ΓΝΩΣΤΙΚΗ	G1: Η φύση του περιεχομένου των φυσικών επιστημών G2: Η φύση του περιβάλλοντος των φυσικών επιστημών	Ιστορία των φυσικών επιστημών
ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ	G3: Η συνθετική φύση των φυσικών επιστημών ως νοητικού προϊόντος G4: Η φύση της εξέλιξης και των μεθοδολογιών των φυσικών επιστημών G5: Η φύση των αλληλεπιδράσεων των φυσικών επιστημών με την κοινωνία	Φιλοσοφία των φυσικών επιστημών
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ	G6: Η φύση των στάσεων που εκφράζονται από τις φυσικές επιστήμες G7: Η φύση των αξιών που καλλιεργούνται από τις φυσικές επιστήμες	Κοινωνιολογία των φυσικών επιστημών

Εικόνα 2: Το ερευνητικό μοντέλο GNOSIS

Τα πρώτα αποτελέσματα είναι πολύ ενθαρρυντικά της ανάλυσης του atlas mooc. Στο διαδικτυακό και πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης atlas mooc οι φυσικές επιστήμες μετασχηματίζονται δυναμικά ανοίγοντας νέες προοπτικές στη διδασκαλία και μάθηση των φυσικών επιστημών. Βοηθώντας τον απλό πολίτη να διατυπώσει τις σκέψεις του για τις φυσικές επιστήμες, καθώς μυείται στη φύση των φυσικών επιστημών, αποκαλύπτεται το πώς θα ήθελαν να διαχειρίζονται τις φυσικές επιστήμες οι μη-ειδικοί. Έτσι, λοιπόν, στο atlas mooc τα μέλη της κοινότητάς του μπορούν να χτίζουν γνώση, να δημιουργούν διδακτικό περιεχόμενο, να αλληλεπιδρούν με το υλικό και τα ευρήματα των υπολοίπων χρηστών. Φαίνεται πως το atlas mooc αποτελεί ένα περιβάλλον εργασίας προσιτό, ευχάριστο και διαδραστικό, ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές τους ανάγκες, ικανοποιεί τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και δίνει τη δυνατότητα σε καθένα και καθεμία να εκφέρει άποψη για το περιεχόμενο που θέλει να βλέπει και για το είδος των φυσικών επιστημών που θέλει να μαθαίνει.

Τέλος, η αναλυτική του YouTube παρέχει μια γόνιμη ποσοτική και ποιοτική ανατροφοδότηση για τη βελτίωση, την αλλαγή και την ανανέωση του περιβάλλοντος και του περιεχομένου του atlas mooc, προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες των σύγχρονων πολιτών. Τα μέλη του atlas mooc φαίνεται να βρίσκουν κίνητρα, προοπτική και έμπνευση για να μάθουν φυσικές επιστήμες και στη συνέχεια να δημιουργήσουν δικές τους ερασιτεχνικές ταινίες για τις φυσικές επιστήμες. Αυτός ο δομικός μετασχηματισμός αλλάζει τη μάθηση από μονοδιάστατη και μονόπλευρη σε πολυδιάστατη, διαδραστική και ατέρμονη διαχείριση γνώσης. Το «τοπίο» της επιστήμης δεν μπορεί να παραμένει στατικό και παγωμένο στο χρόνο σε έναν κόσμο που αλλάζει συνέχεια, και το atlas mooc αποτελεί μια πρόταση για να αντιμετωπιστεί το σύγχρονο δύσκολο αίτημα να

συντονιστεί η σύγχρονη επιστημονική κουλτούρα με νέους αναδυόμενους δημιουργικούς κόσμους μάθησης.

Βιβλιογραφία:

Anna Leci & Fanny Seroglou (2017) The atlas movies channel on YouTube: Non experts give form, shape and sound to abstract science concepts. Presented on the 12th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA), 21st - 25th August, Dublin, Ireland

Anna Leci & Fanny Seroglou (2016). The atlas movies channel on YouTube: Non-experts give form, shape and sound to abstract science concepts. Presented on the 1st European IHPST conference, 22-25 August, Flensburg, German.

Barber, J. G. (2013). E-learning: Supplementary or disruptive? *Telecommunications Journal of Australia*, 63(1), 12.1-12.6.

Breslow, L., Pritchard, D. E., DeBoer, J., Stump, G. S., Ho, A. D., & Seaton, D. T. (2013). Studying learning in the worldwide classroom: *Research into edX's first MOOC. Research & Practice in Assessment*, 8, 13-25.

Βουδρισλής Ν, Λαμπρινός Ν. (2014). Ο ρόλος της οικουμενικής εκπαίδευσης και της γεωγραφίας στη διαμόρφωση ενεργών και υπεύθυνων πολιτών. *Πρακτικά 10ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Γεωγραφικής Εταιρείας*, Θεσσαλονίκη 22-24 Οκτωβρίου 2014, 331-344, Τμήμα Γεωλογίας, ΑΠΘ
<https://drive.google.com/folderview?id=0BypMqmaMmlxOU5vb1lEM090c2M&usp=sharing&tid=0BypMqmaMmlxWU1jcWlwNFpiMXc>

Larry, C. (2012). MOOCs and Pedagogy: *Teacher-Centered, Student-Centered, and Hybrids (Part 2)*. Available at: <http://larrycuban.wordpress.com/2013/02/13/moocs-and-pedagogy-part-2/>

Liyanagunawardena, T., Adams, A. & Williams, S. (2013). MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008–2012. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 202–227.

Marshall, S. (2013). Evaluating the Strategic and Leadership Challenges of MOOCs. *MERLOT Journal of Online Learning & Teaching*, 9(2), 216-227.

Milheim, W. D. (2013). Massive Open Online Courses (MOOCs): Current applications and future potential. *Educational Technology*, 53(3), 38-42.

Pappano, L. (2012). The Year of the MOOC. *The New York Times*, 2(12), 2012.

Perna, L., Ruby, A., Boruch, R., Wang, N., Scull, J., Evans, C., & Ahmad, S. (2013,

December). The life cycle of a million MOOC users. *In MOOC Research Initiative Conference* (pp. 5-6).

Plakitsi, K. (Ed.) (2013). *Activity Theory in Formal and Informal Science Education*. Series: Cultural perspectives in science education: research dialogs. Series editor: Kenneth Tobin, City University of New York, USA, and Catherine Milne, New York University. Editor and Co-authors: ATFISE group of the University of Ioannina (K. Plakitsi and PhD students) p. 252. Rotterdam: Sense Publishers.

Πλακίτση Κατερίνα (επιμ.) (2012). *Κοινωνιογνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδακτική των φυσικών επιστημών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. (Sociocognitive and sociocultural approaches in Science Education for early childhood)*. Δίγλωσσος συλλογικός τόμος με διεθνή και ελληνική συμμετοχή πολλών καθηγητών πανεπιστημίου, ειδικών στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Πρόλογος από τον Wolff Michael Roth. 462 σελ. ISBN 978-960-16-3828-7. Αθήνα: Πατάκης.

Piliouras, P., Siakas, S., & Seroglou, F., (2011). *Pupils Produce Their Own Narratives Inspired by the History of Science: Animation Movies Concerning the Geocentric-Heliocentric Debate*. *Science and Education*, 20(7-8), 761-795.

Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford like courses: Two successful and distinct course formats for massive open online courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*.

Seroglou, F. & Aduriz-Bravo, A. (Guest Editors) (2012). *Science & Education*, Volume 21, Issue 6. Thematic Issue: Application of the History and Philosophy of Science in Science Teaching.

Seroglou, F. (Guest Editor) (2013). *Science & Education*, Volume 22, Issue 6. Eleventh International History, Philosophy and Science Teaching Group (IHPST) Conference, Thessaloniki, July 1-5, 2011: Select Papers.

Σέρογλου, Φ. (2006). *Φυσικές επιστήμες για την εκπαίδευση του πολίτη*, Εκδόσεις Επικέντρο, Θεσσαλονίκη.

Seroglou, F., & Aduriz-Bravo, A. (2007). *Designing and evaluating nature-of-science activities for teacher education*. Paper presented at the 9th international history, philosophy and science teaching conference, June 24–28, 2007. Calgary, Canada.

Sonwalkar, N. (2013). Why the MOOCs Forum Now? *MOOCs FORUM*. September 2013, 1(1).

Stacey, P. (2013). The Pedagogy Of MOOCs. May, 11, 2013. Available at: <http://edtechfrontier.com/2013/05/11/the-pedagogy-of-moocs/>.

Stewart, B. (2013). Higher education in the digital age. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 220-221.

Voss, B. (2012) "What Campus Leaders Need to Know About MOOCs". An Educause Executive Briefing. Available at: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/PUB4005.pdf>

Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. Glasgow: JISC CETIS, White Paper. Available at: <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>.

Εκπαιδευτική ενδυνάμωση-πλαισίωση νέων εκπαιδευτικών

Ξεφτέρη Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, PhD, exefteri@gmail.com
Μιχάλογλου Θέκλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., mithekla@yahoo.gr

Περίληψη

Στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» εφαρμόστηκε η δράση της παράλληλης στήριξης (όρος δανεισμένος από την ειδική αγωγή), που αφορούσε την ενίσχυση της φοίτησης παιδιών Ρομά σε 6 Νηπιαγωγεία και 6 Δημοτικά σχολεία. Προσλήφθηκαν 12 εκπαιδευτικοί, οι οποίες σε συνεργασία με τους/τις μόνιμους εκπαιδευτικούς της τάξης θα συνέβαλαν στην ενίσχυση του εγγραμματισμού. Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης είχαν μικρή έως καθόλου διδακτική εμπειρία και προκειμένου να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο τους διαμορφώθηκε ένα δίκτυο εκπαιδευτικής στήριξης (επιμορφώσεις, αναστοχαστικές πρακτικές, ομάδα έμπειρων-νέων εκπαιδευτικών). Στην παρούσα εισήγηση, αφού περιγραφεί το πλαίσιο εργασίας και στήριξης των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης, θα παρουσιαστούν οι απόψεις των ίδιων για την εκπαιδευτική τους εμπειρία και πώς αυτή επέδρασε στην εξέλιξη τους ως εκπαιδευτικών της πράξης.

Λέξεις-Κλειδιά: αναστοχαστικές εκπαιδευτικές πρακτικές, ενδυνάμωση, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά στην Κεντρική, Δυτική, Ανατολική Μακεδονία και Θράκη» εφαρμόστηκε η δράση της παράλληλης στήριξης με στόχο τη διευκόλυνση της ένταξης των παιδιών Ρομά στο σχολείο ώστε να επιτευχθεί η τακτική φοίτηση και η μαθησιακή τους εξέλιξη. Η δράση αφορούσε σε 6 Νηπιαγωγεία και 6 Δημοτικά (στην Α΄ τάξη), στα οποία φοιτούσαν παιδιά Ρομά και βρίσκονταν στους νομούς Θεσσαλονίκης, Ημαθίας και Σερρών. Προσλήφθηκαν 12 εκπαιδευτικοί, 11 γυναίκες και 1 άνδρας (στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται το θηλυκό γένος για το σύνολο των εκπαιδευτικών), οι οποίες σε συνεργασία με τους/τις μόνιμους εκπαιδευτικούς της τάξης θα συνέβαλαν, ως δεύτεροι εκπαιδευτικοί, στην ενίσχυση του εγγραμματισμού των παιδιών των συγκεκριμένων τάξεων.

Στην προσπάθειά τους αυτή αρωγός ήταν το Πρόγραμμα με τις υποστηρικτικές του δομές (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί), τις επιμορφώσεις και τη δημιουργία μιας ομάδας έμπειρων και νέων εκπαιδευτικών με στόχο κυρίως την ενδυνάμωση των νέων εκπαιδευτικών. Το έργο τους ήταν ιδιαίτερα δύσκολο με δεδομένο και την πολύ μικρή έως καθόλου διδακτική εμπειρία.

Έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν τελειώσει τις βασικές τους σπουδές και καλούνται να διδάξουν, στηρίζονται πολύ περισσότερο στις προϋπάρχουσες ιδέες και αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία, που προέρχονται περισσότερο από τη

σχολική τους εμπειρία, παρά εφαρμόζουν γνώσεις και πρακτικές που διδάχθηκαν στα χρόνια της ακαδημαϊκής τους εκπαίδευσης (Roggers, 1999).

Οι υπεύθυνες του προγράμματος (κ. Τρέσσου και κ. Μητακίδου, καθηγήτριες ΠΤΔΕ-ΑΠΘ) προσπάθησαν να δημιουργήσουν δομές που θα βοηθούσαν τις νέες εκπαιδευτικούς αφενός να λειτουργήσουν στην τάξη με διαφορετικό τρόπο από τη διδασκαλία «ρουτίνας», δηλαδή την παραδοσιακή διδασκαλία, και αφετέρου να υιοθετήσουν από την αρχή αναστοχαστική πρακτική που ορίζεται ως «η ενεργή, επίμονη και προσεκτική εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των αρχών που τη στηρίζουν και των περαιτέρω συμπερασμάτων προς τα οποία τείνει» (Dewey 1933:9 όπως παρατίθεται στο Μητακίδου 2002).

Παράλληλη στήριξη και αναστοχαστικές πρακτικές

Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης καλούνταν να φέρουν σε πέρας ένα έργο δύσκολο που απαιτούσε ταυτόχρονα πολλαπλών ειδών γνώσεις, εφαρμογή ποικίλων πρακτικών και επιδέξιους χειρισμούς ώστε να είναι αποτελεσματικό. Οι νέες εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να αντιμετωπίσουν ζητήματα που αφορούσαν: τη συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, την τακτικότητα φοίτησης, την επιθετική συμπεριφορά και την τήρηση κανόνων, καθώς και την αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων με την ανάπτυξη των κατάλληλων δραστηριοτήτων.

Έπρεπε από την αρχή να μάθουν να λειτουργούν αναστοχαστικά και κριτικά (Schon, 1987, Zeichner & Liston, 1987, Carr & Kemmis, 1997), να είναι διαρκώς οξυδερκείς παρατηρητές των παιδιών και της/του εκπαιδευτικού της τάξης, αλλά και του ίδιου του εαυτού τους. Έπρεπε να θέτουν σε κριτική τις πρακτικές τους, να τις συνδέουν με την εκπαιδευτική θεωρία και τις διαφοροποιούν λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους. Για τον σκοπό αυτό οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης κρατούσαν ημερολόγιο, ως βοηθητικό μέσο αναστοχασμού πάνω στην εκπαιδευτική τους πρακτική, αλλά και ως μέσο παρακολούθησης της εξέλιξης των μαθητών/τριών τους (Μητακίδου, 2002, Αυγητίδου, 2007).

Κομβικής σημασίας ήταν η συνεργασία και η εύρεση ισορροπιών με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς της τάξης. Η εγκαθίδρυση ισότιμης σχέσης μεταξύ των νέων και των μόνιμων εκπαιδευτικών αποτελεί δύσκολο εγχείρημα. Η εκχώρηση «παιδαγωγικού εδάφους» από την πλευρά των μόνιμων εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης προϋποθέτει, από την πλευρά των μόνιμων εκπαιδευτικών μια διαφορετική από την παραδοσιακή, αντίληψη για τη διδασκαλία, ανοιχτή σε εναλλακτικές και διαφοροποιημένες προτάσεις διδασκαλίας. Οι υπεύθυνες του Προγράμματος είχαν τακτές συναντήσεις με τις εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης αλλά και με τις μόνιμες εκπαιδευτικούς της τάξης, έτσι ώστε και οι μεν και οι δε να κατανοήσουν τον ρόλο και τη λειτουργία τους στην τάξη. Επιπλέον πραγματοποιούνταν επιμορφώσεις και από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς του προγράμματος. Στόχος ήταν να αναπτυχθεί κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών που θα βοηθούσε στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία τους στην τάξη.

Γίνεται σαφές ότι η συνεχής και πολύπλευρη στήριξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης ήταν απολύτως αναγκαία προκειμένου να παράξουν τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Ομάδα «επικείμενης ανάπτυξης» από έμπειρες και νέες εκπαιδευτικούς

Στο πλαίσιο ενίσχυσης του έργου των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης δημιουργήθηκε μια ομάδα από έμπειρες και νέες εκπαιδευτικούς με στόχο κυρίως την ενδυνάμωση των νέων εκπαιδευτικών. Υιοθετήσαμε τον όρο *επικείμενη ανάπτυξη* (Vygotsky, 2000) για να καταδείξουμε τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας που αποσκοπούσε στη δημιουργία περιβάλλοντος μαθητείας.

Ως έμπειρες εκπαιδευτικοί συνεργαστήκαμε με τις εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης, οργανώνοντας συναντήσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα ή και έκτακτα. Η επικοινωνία μαζί μας γινόταν ατομικά ή ομαδικά, ηλεκτρονικά ή δια ζώσης. Οι συναντήσεις μας ήταν άτυπες κι από την αρχή επιχειρήθηκε να υπάρχει ισοτιμία ώστε να αποτελέσουμε τις «κριτικές έμπειρες φίλες τους» (Hatton & Smith, 1995), στις οποίες θα είχαν την άνεση να αναφέρουν οτιδήποτε τις προβλημάτιζε, χωρίς δισταγμό και αναστολή. Συμφωνήσαμε από την αρχή ότι η απεύθυνση θα είναι στον ενικό, γεγονός που επιτεύχθηκε σε μεγάλο ποσοστό. Αναπτύχθηκε έτσι σταδιακά μια σχέση που μας επέτρεπε να ασκούμε κριτική σε πρακτικές και μεθόδους κι αυτό να λαμβάνεται ως ανατροφοδότηση. «Χτίστηκε» δηλαδή μια σχέση εμπιστοσύνης και ειλικρινούς εκπαιδευτικής (και όχι μόνο) στήριξης.

Η λειτουργία της ομάδας επέδρασε πολλαπλά και ενδυναμωτικά. Τους πρώτους μήνες ένα από τα θέματα που έθεταν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης ήταν η σχέση με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και αναζητούσαμε τρόπους και τεχνικές για να υπάρξει προσέγγιση και να αναπτυχθεί μια σχέση συνεργασίας μεταξύ τους. Ταυτόχρονα στην εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετώπιζαν πολλές φορές προβλήματα και προέκυπτε η ανάγκη για διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές (Κουτσελίνη, 2001, Σφυρόερα, 2007). Όταν δυσκολεύονταν επικοινωνούσαν άμεσα μαζί μας για να κουβεντιάσουμε και να αποφασίσουμε την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών. Ακόμα κι όταν διαπίστωναν ότι δεν πήγαιναν παιδιά στο σχολείο επειδή τους έλειπαν παπούτσια ή ρούχα, απευθύνονταν σε μας και βρίσκαμε λύση.

Στην πορεία της σχολικής χρονιάς, κατά τη διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης εφάρμοζαν πολλές φορές διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές, προέκυψε η ιδέα και η ανάγκη παραγωγής εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού. Η σχέση της ομάδας έμπειρων-νέων εκπαιδευτικών που ήδη είχε διαμορφωθεί συνέβαλε αποφασιστικά στη δημιουργία γόνιμου κλίματος συνεργασίας για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.

Η δημιουργία του υλικού, «Μια βαλίτσα με... ιδέες», αποτέλεσε αφορμή της πιο συστηματικής και στενής συνεργασίας των νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών. Πραγματοποιούνταν συναντήσεις μία ή δύο φορές την εβδομάδα που είχαν διάρκεια τέσσερις

ώρες για κάθε ομάδα (τις δασκάλες και τις νηπιαγωγούς). Το αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού με πρωτότυπες και εναλλακτικές δραστηριότητες, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα (διαθέσιμο στο <http://peroma.web.auth.gr/peroma/el/node/4>).

Η ομάδα εργασίας νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών λειτούργησε ως «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» για τις νέες εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας τόσο στην εκπαιδευτική τους ενδυνάμωση ώστε να ανταποκριθούν στον παιδαγωγικό τους ρόλο στην τάξη όσο και στην παραγωγή ποικίλου εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης

Όταν ολοκληρώθηκε η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού «Μια βαλίτσα με... ιδέες» και ταυτόχρονα τελείωσε και η σχολική χρονιά, θελήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης όσον αφορά την εκπαιδευτική εμπειρία της χρονιάς που πέρασε. Έτσι στείλαμε ηλεκτρονικά ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και προτείναμε να μας το στείλουν από άγνωστο email ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία.

Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης ήταν 11 γυναίκες και 1 άντρας. Μετά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι:

- Οι εκπαιδευτικοί είτε είχαν μικρή εμπειρία διδασκαλίας, το πολύ ενός έτους στο πλαίσιο άτυπης εκπαίδευσης (είχαν κάνει μαθήματα σε μετανάστες), ή δεν είχαν καμία εμπειρία διδασκαλίας.
- Μια εκπαιδευτικός είχε 2 μεταπτυχιακούς τίτλους, μία είχε 1 μεταπτυχιακό τίτλο και 2 φοιτούσαν σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα.
- Από τα 12 άτομα τα 6 δήλωσαν ότι επέλεξαν να εργαστούν στο Πρόγραμμα και γιατί τις ενδιέφερε ιδιαίτερα να εργαστούν με τη συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού.

Το πρώτο ερώτημα του ερωτηματολογίου αφορούσε τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Σύμφωνα με τις απαντήσεις αυτές αφορούσαν (με αξιολογική σειρά):

- τη συνεργασία με την/τον εκπαιδευτικό της τάξης
- την τακτικότητα φοίτησης και την συμπεριφορά κάποιων παιδιών
- την επιτυχή εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας
- τη σωστή διαχείριση του χρόνου
- τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές διαθέσεις κάποιων συναδέλφων και των μη Ρομά παιδιών.

Στην ερώτηση τι βοήθησε (με αξιολογική σειρά) στην αντιμετώπιση των δυσκολιών οι απαντήσεις ήταν:

- Οι συναντήσεις - συζητήσεις με τις υπεύθυνες και με τις συνεργάτιδες του προγράμματος αλλά και με τις άλλες εκπαιδευτικούς του προγράμματος, η ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων, προβληματισμών και ιδεών.
- Τα επιμορφωτικά σεμινάρια του προγράμματος κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

- Η υποστηρικτική και ενθαρρυντική στάση του δασκάλου της τάξης.
- Το διαφοροποιημένο υλικό διδασκαλίας (ΤΠΕ, παιδική λογοτεχνία).
- Η παρουσία στο σχολείο της ψυχολόγου και της κοινωνικού λειτουργού συνέβαλε στην αντιμετώπιση της άστατης φοίτησης των παιδιών.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις οι αναστοχαστικές πρακτικές, η υποστηρικτική και συνεργατική στάση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία τις βοήθησαν περισσότερο.

Ένα πεδίο του ερωτηματολογίου αφορούσε την εξέλιξη της σχέσης τους με την/τον εκπαιδευτικό της τάξης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις 4 είχαν εξ αρχής καλή συνεργασία, ενώ 8 είχαν αρχικά τυπική σχέση, υπήρχε αμφισβήτηση για τις προτάσεις εναλλακτικών δραστηριοτήτων και για την αποτελεσματικότητα του Προγράμματος. Ωστόσο ιδιαίτερα ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι όλες δηλώνουν ότι οι σχέσεις εξελίχθηκαν σε σχέσεις αποδοχής και εμπιστοσύνης και στην πορεία υπήρχε συνεργασία για εφαρμογή δραστηριοτήτων.

«Στην αρχή υπήρχε μεταξύ μας μια απόσταση, εγώ αντιπροσώπευα την πλευρά της θεωρίας και η συνάδελφος την πλευρά της δοκιμασμένης εμπειρίας- σταδιακά άρχισα να κερδίζω έδαφος και να χτίζω μια συνεργατική σχέση μαζί της. Καταλήξαμε να έχουμε αμοιβαία εμπιστοσύνη και αλληλοσεβασμό. Η μια ζητούσε τη γνώμη της άλλης. Ήμασταν σχεδόν σαν ένα άτομο».

«Ενώ στην αρχή αντιμετώπισα τη δυσκολία αποδοχής μου από την εκπαιδευτικό της τάξης, στη συνέχεια φτάσαμε στο σημείο να υλοποιούμε πολλά από αυτά που πρότεινα. Το αρνητικό ήταν ότι δεν ήθελε να αποδεσμευτεί από τη χρήση έτοιμων φύλλων εργασίας».

«Η νηπιαγωγός από την αρχή μου άφηνε το ελεύθερο να οργανώνω και να πραγματοποιώ δραστηριότητες αφού πρώτα το συζητούσαμε. Μου έδινε συμβουλές πώς να χειριστώ διάφορες καταστάσεις. Με γνώρισε στους γονείς των παιδιών ως δεύτερη εκπαιδευτικό της τάξης. Από την αρχή μέχρι και το τέλος της σχολικής χρονιάς η σχέση μας ήταν πολύ καλή και περισσότερο η νηπιαγωγός της τάξης λειτουργούσε σαν μέντορας μου».

Επίσης επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία δημιουργίας του εκπαιδευτικού υλικού». Στα θετικά των συναντήσεων για την παραγωγή του υλικού αναφέρουν τη σαφήνεια των οδηγιών, την επικοινωνία, την κατανόηση, τη διαλλακτικότητα και τις συμβουλές από τις συνεργάτιδες:

«Την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών και ότι η στάση των υπεύθυνων δασκάλων για την παραγωγή του υλικού της βαλίτσας ήταν συμβουλευτική και διαλλακτική και όχι επιθεωρητική και αυστηρή».

«Ως το πιο θετικό σημείο των συναντήσεων θεωρώ τη σαφήνεια στις οδηγίες, η οποία είχε σαν αποτέλεσμα την παραγωγή του υλικού σε σωστή κατεύθυνση (και την

εξοικονόμηση χρόνου και δυνάμεων) και την επικοινωνία και κατανόηση που αναπτύχθηκε με τις συνεργάτιδες».

«Οι συναντήσεις αποτέλεσαν μια διαδικασία δημιουργίας, συνεργασίας και ανταλλαγής ιδεών... μας έφεραν όλους στο σημείο, να “ξεκοκαλίσουμε” από το αναλυτικό πρόγραμμα και το πως αυτό θα μπορούσε να συγκροτηθεί με άλλον τρόπο».

«Δέχτηκαν με προθυμία τις προτάσεις μας θεωρώντας ότι βρισκόμαστε στην ίδια θέση».

Σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς οι συναντήσεις προσέφεραν την ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων, αλληλεπίδραση, ανατροφοδότηση, δίνονταν συμβουλές και ενθάρρυνση, καθοδήγηση για παραγωγή υλικού από τις υπεύθυνες και συνεργάτιδες του προγράμματος και υπήρχε εξοικονόμηση – οργάνωση χρόνου (συγκεκριμένη δουλειά σε συγκεκριμένο χρόνο) και ταυτόχρονα ενημέρωση για ιστοσελίδες και βιβλία. Το μόνο αρνητικό που αναφέρουν αφορούσε τη μεγάλη χρονική διάρκεια των συναντήσεων, αλλά αποδέχονται ότι υπήρχε αντικειμενικά πίεση χρόνου.

Στη συνέχεια ρωτήσαμε αν θεωρούσαν ότι η συμμετοχή τους στην παραγωγή υλικού θα επηρεάσει μελλοντικές διδακτικές επιλογές. Όλες δήλωσαν πως ένιωθαν πλέον ότι μπορούν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία και να εφαρμόζουν δραστηριότητες που να έχουν νόημα για τα παιδιά, ότι θα αντιμετωπίζουν διαφορετικά το αναλυτικό πρόγραμμα και ότι απόκτησαν αυτοπεποίθηση και αισθάνθηκαν επαγγελματίες.

«Η συμμετοχή μου στην παραγωγή υλικού ήταν πολύ σημαντική γιατί μου έδειξε ένα διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών βιβλίων. Μπορώ πιο εύκολα να διαφοροποιώ μεθόδους διδασκαλίας και υλικό, ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών».

«Έχοντας εξοικειωθεί με την εφαρμογή διαφοροποιημένων μορφών διδασκαλίας θα έχω τη δυνατότητα να τις χρησιμοποιήσω στην τάξη απαντώντας έτσι στις ανάγκες αλλά και στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Νομίζω, ότι η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας ανανεώνει τόσο το ενδιαφέρον των παιδιών αλλά και του/της εκπαιδευτικού καθώς δίνει την ευκαιρία να ανακαλύψει καινούριες δυνατότητες και προοπτικές στη δουλειάς του/της».

«Η διαδικασία θα με επηρεάσει, θα λειτουργώ με πολλαπλούς τρόπους, διαφοροποιημένα, ομαδικά, εξατομικευμένα, με έμφαση στη μάθηση μέσα από ευχάριστες ασχολίες».

«Μελετήσαμε την ύλη και τους στόχους, αποκτήσαμε αυτοπεποίθηση και θα μπορούμε πλέον να παράγουμε και άλλο υλικό ανάλογα με τις ανάγκες».

Στο τέλος ζητήσαμε από τις εκπαιδευτικούς, αναστοχαζόμενες τη σχολική χρονιά που πέρασε και τις διαδικασίες στις οποίες συμμετείχαν, να περιγράψουν την εξέλιξή τους ως εκπαιδευτικών της πράξης:

«Το πρόγραμμα μου έδωσε τη δυνατότητα να προσαρμόσω τις δραστηριότητες στα ενδιαφέροντα των παιδιών μέσω της σύνδεσής τους με την καθημερινότητα τους.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί η ψυχολόγος και η κοινωνική λειτουργός προσπαθούσαν να ενθαρρύνουν τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, γεγονός που μου έδειξε ότι πίσω από την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που εμπλέκονται και λειτουργούν παράλληλα για την εκπαίδευσή τους».

«Με έκανε να συνειδητοποιήσω πόσο σημαντική είναι η συνοικοδόμηση της γνώσης και όχι η απαίτηση από πλευράς μου να υλοποιηθεί το πρόγραμμα.. Επιπλέον εξασκήθηκα στην παραγωγή υλικών και στην ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία».

«Μέσα από τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα εμπλούτισα τις γνώσεις μου στην πράξη για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά. Ποια διαδικασία πρέπει να ακολουθήσω στην οργάνωση και στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων. Έμαθα να συνεργάζομαι με τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, με τις εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης, αλλά και με τους γονείς των παιδιών».

«Ένα από τα πράγματα που έμαθα είναι η σημασία της συνεργασίας και η σημασία του να μαθαίνεις από έναν εμπειρότερο και σταδιακά να αρχίζεις να συνδιαμορφώνεις μαζί του μέχρι να φτάσετε σε ένα σημείο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και στην ισότητα και αλληλέγγυα συνύπαρξη».

«Είναι πολύ σημαντικό να δίνεις ευκαιρίες μάθησης με ποικίλους τρόπους ευχαρίστους για τα παιδιά, έτσι δε θα αρνηθούν να συμμετέχουν έστω και αν η δραστηριότητα έχει να κάνει αποκλειστικά με εκμάθηση γραμμάτων και αριθμών. Επίσης οι τρόποι μάθησης πρέπει να ανανεώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα και να εναλλάσσονται για να διατηρείται το ενδιαφέρον των παιδιών. Όσο περισσότερο εμπλέκεσαι σε διαδικασίες μάθησης με τα παιδιά τόσο περισσότερο επιθυμούν και τα ίδια να συμμετέχουν».

«Μπήκα στη διαδικασία να παρατηρώ την εξέλιξη, την πρόοδο και τις δυσκολίες του κάθε παιδιού, προβληματιζόμενη και για τις συνθήκες διαβίωσής του και για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει εκτός σχολείου. Απέκτησα γνώσεις και εμπειρία σχετικές με τη συγκεκριμένη ομάδα, τους Ρομά, για τις συνήθειες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και προβληματίστηκα πάνω στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού, τα οποία διαπερνούν τα όρια του σχολικού χώρου και αφορούν τον πραγματικό αγώνα για «εκπαίδευση για όλους», ο οποίος δεν μπορεί παρά να είναι γενικότερος αγώνας για κοινωνικές αλλαγές».

Η εντύπωση των εμπειρών εκπαιδευτικών

Η ομάδα εργασίας εμπειρών και νέων εκπαιδευτικών υπήρξε μια παιδαγωγική εμπειρία που επηρέασε όλα τα μέλη της ομάδας. Εμείς που υπήρξαμε οι εμπειρες εκπαιδευτικοί της ομάδας κοντά στις νέες εκπαιδευτικούς μάθαμε να ακούμε, να κατανοούμε, να εστιάζουμε στις απορίες που έθεταν, να υποχωρούμε, να αναπροσαρμόζουμε τους αρχικούς σχεδιασμούς. Επιπλέον μας δόθηκε η ευκαιρία να αξιοποιήσουμε και να εμπλουτίσουμε τη θεωρητική και πρακτική σκευή που διαθέταμε, αλλά και να συνειδητοποιήσουμε το εύρος της. Το τελικό αποτέλεσμα τόνωσε και την δική μας αυτοπεποίθηση όχι μόνο ως προς το παραγόμενο υλικό αλλά κυρίως ως προς την αποτελεσματικότητα της καθοδήγησης της ομάδας εργασίας.

Μέσα από τη συνεργασία μας με τις νέες εκπαιδευτικούς συνειδητοποιήσαμε πόσο λείπουν οι πρακτικές συνεργασίας και αναστοχασμού από την καθημερινή επαγγελματική μας δραστηριότητα στα σχολεία.

Η θετική άποψη των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης για την εμπειρία τους τόσο ως δεύτερων εκπαιδευτικών της τάξης όσο και ως συνδημιουργών του εκπαιδευτικού υλικού, ενισχύει την προσωπική μας αίσθηση ότι η ομάδα λειτούργησε ενδυναμωτικά για τις νέες αλλά και για μας τις έμπειρες εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης απόκτησαν αυτοπεποίθηση και έμαθαν να υπερασπίζονται τη δουλειά τους και να έχουν άποψη γι' αυτή. Οι νέες συνάδελφοι ανταποκρίθηκαν σε βαθμό που ξεπέρασε τις προσδοκίες μας, ήταν αποτελεσματικές και συνεπείς στα πραγματικά στενά χρονικά περιθώρια και συγκινητικές όταν σε κάποιο από τα δεκάδες ηλεκτρονικά μηνύματα που ανταλλάσσαμε και που αφορούσαν διορθώσεις, ζητούσαμε συγγνώμη για την πίεση που ασκούσαμε, και η απάντηση τους ήταν *«ευχαριστώ για τη βοήθεια»*.

Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική πρόταση εργασίας-συνεργασίας που παρουσιάστηκε αποτελεί ένα μικρό παράδειγμα που πιστεύουμε ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα σε όλα τα σχολεία. Οι αναστοχαστικές πρακτικές και η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να σκέφτονται κριτικά πάνω στη δουλειά τους, να είναι δηλαδή *«διαρκώς έτοιμοι να επανεξετάσουν τις απόψεις τους και να αναθεωρήσουν τις θέσεις τους»* (Freire, 2006:98) είναι απαραίτητες και μάλιστα πολύ περισσότερο σε σχολεία που φοιτούν ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Το περιβάλλον του σχολείου οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές αφετηρίες από τις οποίες ξεκινούν τα παιδιά και να είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να νιώθουν τα παιδιά αποδοχή και να βρίσκουν ενδιαφέρον και κομμάτια του εαυτού τους στις δραστηριότητες που καλούνται να εφαρμόσουν. Για να επιτευχθεί αυτό είναι αναγκαίο να υπάρχουν μια σειρά από υποστηρικτικές δομές και να εφαρμόζονται διαφοροποιημένες πρακτικές ώστε να διασφαλιστεί η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Μέσω τέτοιων διαδικασιών έχουν όλοι/ες πολλά να μάθουν και πολλαπλώς να ωφεληθούν.

Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης που παρουσιάσαμε πιστεύουμε ότι αποδεικνύει πόσο μπορεί να συμπυκνωθεί η εκπαιδευτική εμπειρία σε δύσκολες εκπαιδευτικές καταστάσεις και μέσα σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα να κατακτήσουν γνώσεις, στάσεις και πρακτικές που κάτω από άλλες συνθήκες μπορεί και να χρειαζόταν χρόνια διδακτικής εμπειρίας να αποχτηθούν. Επιπλέον καταδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας και της αξιοποίησης πρακτικών παιδαγωγικής καθοδήγησης σε ομάδες εργασίας.

Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2007). Ο στοχο-κριτικός εκπαιδευτικός ως ζητούμενο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή του προγράμματος της πρακτικής άσκησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 45-57.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α. Λευκωσία
- Μητακίδου, Σ. (2007). Αναστοχασμός στη διδακτική πράξη: επιλογή ή μονόδρομος; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 82, 27-35.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). Διδακτική Μεθοδολογία. Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών. (Διαθέσιμο on line: <https://www.kleidiaikaiantikleidia.net>, προσπελάστηκε στις 28/8/2016).
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Μετάφρ. Λαμπράκη-Παγανού, Α. Αθήνα: Κώδικας.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*. Επιμέλεια-θεώρηση Τάσος Λιάμπας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών διαδικασιών*. Επιμ: Βοσνιάδου Στέλλα. Αθήνα: Gutenberg.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-49
- Roggers, A. (1999). *Η εκπαίδευση των ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 28-33.

Η Καινοτομία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Λυγουριώτη Μαρία Ελπινίκη

*M.Sc. Άσκηση και ποιότητα ζωής, Δ.Π.Θ., Υποψ. Διδάκτωρ Φυσικής Αγωγής ΕΚΠΑ
mariaelpiniki@gmail.com*

Περίληψη

Στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.), καλούνται να εφαρμόσουν αναλυτικά προγράμματα και στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης, κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Αναγκάζονται σε προσαρμογές που τους ωθούν σε νέες ιδέες που πιθανώς να οδηγούν σε καινοτομίες. Αυτή η εργασία είναι μια σύντομη ανασκόπηση, ανάλυση και σύνθεση της διεθνούς βιβλιογραφίας και αποτυπώνει το περιεχόμενο της καινοτομίας στο εν λόγω μάθημα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η καινοτομία στη Φ.Α. αφορά: α) τις εναλλακτικές προσεγγίσεις στο περιεχόμενο του μαθήματος, β) την προσαρμογή και ενημέρωση του αναλυτικού προγράμματος, γ) την κατανομή και το περιεχόμενο των διδακτικών μονάδων δ) την εισαγωγή της τεχνολογίας στην διδασκαλία της Φ.Α. και ε) την εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών Φ.Α. Τα κυριότερα ευρήματα αναφέρονται στην ανάγκη των αναλυτικών προγραμμάτων να γίνουν πιο μαθητοκεντρικά, στην εισαγωγή κινητών συσκευών στη διδακτική πρακτική και στην εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών Φ.Α. σε σχολικές συνθήκες με την βοήθεια του καθοδηγητή – μέντορα.

Λέξεις-Κλειδιά: Φυσική Αγωγή, Καινοτομία, Αναλυτικά Προγράμματα, Τεχνολογία, Εκπαίδευση Υποψηφίων Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής.

Abstract

Physical Education (P.E.) teachers are required to implement the curriculum across elementary and secondary school level under different circumstances. They are forced into adjustments that push them into new ideas that are likely to lead to innovations. This research work is a brief overview, analysis and synthesis of international literature and reflects the content of innovation in P.E. According to literature, innovation in P.E. refers to: (a) alternative approaches in the content of P.E.; (b) changes in the curriculum content; (c) the allocation and content of teaching units; (d) enactment of information and communication technologies in teaching practice; (e) P.E. teacher training programs (PETE). Main findings inform that curriculum needs to become more student-centered, the application of mobile devices in teaching practice and the need for an in field training for pre-service teachers guided by mentors.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία συγκεντρώνει τις αναφορές από τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την καινοτομία στην Φυσική Αγωγή και μετά από ανάλυση των άρθρων, συνθέτει το πλαίσιο για την υποστήριξη και την εφαρμογής της. Παράλληλα, με τον εντοπισμό

των περιοχών στις οποίες αναφέρεται διεθνώς η έννοια της καινοτομίας στη Φυσική Αγωγή, θα μπορούσε να αποτελέσει μεθοδολογικό εργαλείο για την ταξινόμηση, κατάταξη και μελέτη των πρακτικών καινοτομίας στη Φυσική Αγωγή. Στη βιβλιογραφία ως καινοτομία αναφέρεται η υιοθέτηση μιας νέας ιδέας, μεθόδου ή υπηρεσίας σε έναν οργανισμό. Οι Guemri, Kacem, Naffeti, και Masmoudi (2016), αναφέρονται στην καινοτομία ως μια διαδικασία που έχει πρόθεση να προκαλέσει αλλαγή, μέσω της εισαγωγής ενός στοιχείου ή ενός συστήματος σε ένα ήδη δομημένο πλαίσιο. Η εισαγωγή αυτού του στοιχείου ή συστήματος αποτελεί το μέσο της αλλαγής που προκαλεί την καινοτομία. Ειδικότερα για την εκπαίδευση, οι Borysova και Vlasyuk (2014), αναφέρουν ότι «η παιδαγωγική καινοτομία αποτελεί καινούργια έννοια και σχετίζεται με τις αλλαγές στην κοινωνικό - οικονομική κατάσταση, τις εξελίξεις στην επιστημονική έρευνα στο πεδίο της εκπαίδευσης, την ανάγκη για νέες πιο αποτελεσματικές μορφές, μέσα, μεθόδους και τεχνολογίες διδασκαλίας. Η παιδαγωγική καινοτομία αφορά ιδέες, αντιλήψεις, μέσα, μεθόδους που απολήγουν στην βελτίωση του παιδαγωγικού συστήματος. Στο εκπαιδευτικό σύστημα καινοτομία σημαίνει παραγωγή επαγγελματικής - παιδαγωγικής λειτουργικότητας, η οποία έχει ουσιαστικές ιδιότητες νεωτερισμού και εφαρμογής και η οποία διευκολύνει την επίτευξη κοινωνικού, εκπαιδευτικού και οικονομικού αποτελέσματος».

Από τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι η καινοτομία στην εκπαίδευση αποτελεί προϊόν αλλαγών και εξελίξεων, προϋποθέτει πρόθεση, εστιάζει στη διαδικασία και στην αλλαγή, για την επίτευξη αποτελέσματος σε τρεις σημαντικού ενδιαφέροντος διαστάσεις: κοινωνική – εκπαιδευτική - οικονομική. Είναι κάτι που αφορά κάθε υπηρεσία (οργανισμό) σε κάθε τομέα συνεπώς και στη Φυσική Αγωγή. Όπως αναφέρει ο Kumar (2017), μια καινοτόμος εκπαίδευση είναι η προέκταση και η ανάπτυξη της ποιοτικής εκπαίδευσης που αποτελεί ένα σημαντικό τρόπο για την καλλιέργεια δημιουργικών ταλέντων υψηλής ποιότητας. Κατά αυτό τον τρόπο η καινοτομία στην παρεχόμενη εκπαίδευση της Φυσικής Αγωγής είναι το ποιοτικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης στη Φυσική Αγωγή, όπου ο/η εκπαιδευτικός προσπαθώντας να καινοτομήσει έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τη δημιουργικότητα, τη δική του αλλά και των μαθητών/ριών του. Ωστόσο, η ανάπτυξη, διάδοση και εφαρμογή νέων ιδεών και πρωτοβουλιών στη Φυσική Αγωγή συναντούσε πάντα δυσκολίες (Williams, 1985).

Η καινοτομία μπορεί να πάρει διαφορετικά πρόσωπα και κατευθύνσεις αναφορικά με τον κλάδο της Φυσικής Αγωγής στην εκπαίδευση. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι ένα πεδίο εφαρμογής της καινοτομίας. Οι Pill, Penney και Swabey (2012), αναφέρουν ότι στην βιβλιογραφία ο όρος καινοτομία (innovation) χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο αλλαγή (change). Η καινοτομία ως μορφή αλλαγής δεν είναι πάντοτε εύκολη και όπως ο Williams, (1985) παρατηρεί, δεν θα πρέπει να υποτιμούνται οι δυσκολίες που περιλαμβάνει η ενσωμάτωση μιας αλλαγής. Επιπρόσθετα, αναφέρει ότι η φύση της καινοτομίας θα πρέπει να κατανοείτε με τον κατάλληλο τρόπο, διότι ενώ υπάρχει η προσδοκία του ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την ικανότητα να καινοτομούν, ωστόσο όμως δεν υπάρχει η αντίληψη του μεγέθους της βοήθειας που απαιτείται για την ανάληψη ενός τέτοιου επιχειρήματος. Η καινοτομία είναι μια πολύ δύσκολη

αποστολή που απαιτεί σχεδιασμό, στοχασμό, ευελιξία, ενέργεια και ειδικότερα ευαισθησία στις ανάγκες των άλλων συναδέλφων, είναι απαιτητική τόσο για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να καινοτομήσουν αλλά και για τους άλλους που δεν προτίθενται να το πράξουν, (Peiró & Devis, 1995).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα της Φυσικής Αγωγής στην χώρα μας, οι αλλαγές (νέα αναλυτικά προγράμματα) που γίνονται σχεδόν τις τελευταίες δυο δεκαετίες (2000-2018) στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη Φυσική Αγωγή, τόσο στο περιεχόμενο όσο και στις προσεγγίσεις της Φυσικής Αγωγής, δυνητικά αποτελούν καινοτομίες.

Καινοτομία ή μόδα;

Τι αποτελεί όμως και τι δεν αποτελεί καινοτομία; Είναι η καινοτομία το ίδιο με μια μόδα ή μια τάση; Οι Corbin και Cardinal (2008) αναφέρουν την διαφορά μεταξύ καινοτομίας και τάσης καθώς και οι δύο όροι εμπεριέχουν την παρουσίαση μιας καινούργιας ιδέας. Η διαφορά βρίσκεται στην διάρκεια της αλλαγής που φέρνει η κάθε μία από τις δύο. Μια καινοτομία έχει σαν αποτέλεσμα μια συνεχόμενη – παρατεταμένη αλλαγή, αντίθετα μια τάση τείνει να επιφέρει πρόσκαιρη αλλαγή. Ο ρυθμός υιοθέτησης μιας νέας ιδέας αμέσως μόλις παρουσιαστεί υποδεικνύει αν πρόκειται για καινοτομία ή απλώς μια τάση. Κριτήριο λοιπόν για το τι αποτελεί καινοτομία, είναι η ικανότητα των νέων ιδεών, αντιλήψεων, μεθόδων, μορφών, μέσων, και τεχνολογιών να προκαλούν βιώσιμες αλλαγές.

Περιοχές και διαστάσεις καινοτομίας στην Φυσική Αγωγή

Καινοτόμες προσεγγίσεις της Φυσικής Αγωγής

Επικεντρώνοντας την καινοτομία στα μέσα με τα οποία χρησιμοποιούνται στο μάθημα, ο Méndez-Giménez (2014), προτείνει την κατασκευή των υλικών από τους ίδιους τους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, μεταξύ άλλων, εισαγάγει τους ίδιους τους μαθητές στη διαδικασία της παραγωγικής σκέψης, βιώνοντας οι ίδιοι την καινοτομία.

Βασισμένο στην έννοια των Εκπαιδευτικών Αθλητικών μαθημάτων (Educating Sports lessons) το αναλυτικό πρόγραμμα στη Φυσική Αγωγή του Λουξεμβούργου θεωρείται το πιο καινοτόμο πρόγραμμα στις Γερμανόφωνες χώρες (Scheuer, 2014). Έχοντας διπλό σκοπό, αποβλέπει α) να εκπαιδεύει τους μαθητές/τριες στην υπεύθυνη συμμετοχή για κίνηση, για παιχνίδι και για αθλητική καλλιέργεια και β) στη διδασκαλία μέσω της κίνησης, του παιχνιδιού και της αθλητικής καλλιέργειας. Στόχος είναι να προκαλέσει την ανάπτυξη των ελάχιστων αναμενόμενων ικανοτήτων στις εξής περιοχές δραστηριοτήτων: α) κοινωνικές και ενσωμάτωσης, β) υγείας και αντίληψης, γ) δεξιοτήτων και απόδοσης, δ) δημιουργίας και παρουσίας, ε) περιπέτειας και εμπειρίας. Βασίζεται σε τρεις κύριες αρχές ποιότητας α) διαφορετικών προοπτικών, β) αναστοχασμού, και γ) αυτοκατευθυνόμενης αυτονομίας.

Μια άλλη καινοτόμος ιδέα είναι η προσέγγιση της φυσικής αγωγής ως τρόπου ενίσχυσης της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών/ριών. Σύμφωνα με τους Dalziel, Boyle και Mutrie (2015) η ιδέα σχετίζεται με τα νευρολογικά μοντέλα της εκτελεστικής λειτουργικότητας (Executive Functioning) και τις τρεις βασικές δεξιότητες της: τη μνήμη εργασίας, τον ανασταλτικό έλεγχο και τη γνωστική ευελιξία (working memory, inhibitory control, cognitive flexibility). Η ανάπτυξη αυτών των βασικών δεξιοτήτων σχετίζεται με τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίτευξη και οι παραπάνω συγγραφείς πρότειναν την παροχή Φυσικής Αγωγής μέσω μιας καινοτόμου προσέγγισης με το όνομα Κινοούμενοι και Σκεπτόμενοι Καλύτερα (Better Movers and Thinkers - BMT), η οποία αναπτύσσει αυτές τις δεξιότητες. Οι Strube, κ.α., (2016) προτείνουν να γίνεται χρήση κοινοτικών κονδυλίων ώστε να μπορούν να εισαχθούν στα σχολεία προγράμματα και δραστηριότητες υπαίθριας αναψυχής και περιπέτειας. Έτσι, μία νέα διάσταση δίνεται στο περιεχόμενο της Φυσικής Αγωγής, παρέχοντας την ευκαιρία και σε μαθητές/τριες που δεν ικανοποιούνταν από το κλασικό περιεχόμενο του μαθήματος να βιώσουν εναλλακτικούς τρόπους φυσικής δραστηριοποίησης, δημιουργώντας υγιεινές συνήθειες για δια βίου άσκηση. Οι ίδιοι συγγραφείς αναφέρουν, ότι προκειμένου το μάθημα της Φυσικής Αγωγής να είναι ελκυστικό σε όλους τους μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενσωματώνουν στο κυρίως μέρος του μαθήματος ποικιλία ενοτήτων και μαθημάτων, έτσι ώστε η φυσική δραστηριοποίηση των μαθητών να γίνεται κυρίως για την χαρά και όχι για την αθλητική επιτυχία.

Είναι προφανές πως για μια καινοτόμο προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη χρήσιμων δεξιοτήτων που θα υποστηρίζουν τους μαθητές/ριες και σε άλλες καταστάσεις της ζωής τους. Παράλληλα, θα πρέπει να αναπτύσσονται δεξιότητες σε ένα ελάχιστο επίπεδο ικανότητας, προκειμένου να καλλιεργείται και να εξασφαλίζεται η εξατομικευμένη εμπειρία αλλά και η δια βίου συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα.

Οι θεματικές ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος ως Καινοτομία

Το αναλυτικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής των σχολείων και των σχολών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής είναι ζωτικής σημασίας (UNESCO, 2008). Συνεπώς το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (Curriculum) είναι ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαίδευσης, ωστόσο η αναθεώρησή του είναι επιβεβλημένη προκειμένου να εξασφαλίζονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι Phill, κ.α. (2012), προτείνουν τον όρο αθλητική παιδεία (sport literacy) ως μια καινοτομία στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην παιδαγωγική για την διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. Το περιεχόμενο μια τέτοιας καινοτομίας αφορά τη λειτουργική χρήση της γνώσης για τον αθλητισμό για ενεργούς και εμπλεκόμενους με τον αθλητισμό πολίτες.

Το αναλυτικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής και αθλητισμού στα σχολεία των Η.Π.Α. περιέχει ποικιλία θεμάτων, όπως την αναπτυξιακή φυσική αγωγή, την εκπαίδευση περιπέτειας, τη φυσική δραστηριότητα και την εκπαίδευση στη φυσική κατάσταση και

ευεξία. Ο de Vries, (2008) θεωρεί το πλήθος αυτών των θεματικών επιλογών του προγράμματος σπουδών ως καινοτομία.

Οι στόχοι για «υγιείς ανθρώπους» (Healthy People Goals - HPG) συγκαταλέγονται στις καινοτόμες πρακτικές στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής, με κύρια επίδραση την αποτελεσματική μάθηση (Ningthoujam, Nongthoujam & Sunderchand, 2017) και περιλαμβάνουν: α) τη συμμετοχή μαθητών/ριών σε μέτρια έως έντονη φυσική δραστηριότητα για τουλάχιστον πενήντα τοις εκατό (50%) του χρόνου του μαθήματος χωρίς να θυσιάζεται το ακαδημαϊκό επίτευγμα ή η διασκέδαση των μαθητών, β) την εστίαση σε θετικά αποτελέσματα για τη υγεία των μαθητών/ριών με έμφαση στη φυσική κατάσταση και στις αθλητικές δεξιότητες, γ) τεχνικές για αλλαγές συμπεριφοράς και αλλαγές απέναντι στο περιβάλλον, δ) την άμεση έναρξη δραστηριότητας και αποφυγή μακρόσυρτων οδηγιών.

Επίσης οι ίδιοι ερευνητές, αναφέρονται στο μοντέλο αναλυτικού προγράμματος που αποκαλούν Φυσική Αγωγή για βελτίωση της υγείας (Health Optimizing Physical Education - HOPE). Σαν καινοτομία βοηθά μαθητές/ριες Γυμνασίου, στην απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων για την δια βίου συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα και συμβάλει στα βέλτιστα οφέλη για την υγεία. Άλλη καινοτόμος μέθοδος διδασκαλίας που αναφέρουν οι παραπάνω συγγραφείς, για το πρόγραμμα διδασκαλίας, είναι η διδασκαλία παιχνιδιών για την κατανόηση (Teaching Games for Understanding - TGfU). Αυτή η καινοτόμος διδακτική μέθοδος αναπτύχθηκε στην Αμερική για να προκαλέσει την επίγνωση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από μια κατεστημένη μαθησιακή εμπειρία παρεχόμενη από τον/την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής. Ο Kumar (2017) αναφερόμενος στα χαρακτηριστικά των καινοτομιών της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού σχολιάζει ότι είναι περισσότερο περιεκτικά - ολοκληρωμένα, πιο δυναμικά και ευχάριστα από αυτά της παραδοσιακής Φυσικής Αγωγής και βοηθούν τους μαθητές/ριες στην ανάπτυξη της δια βίου αφοσίωσης και στη διατήρηση της ευεξίας τους.

Η οργάνωση των διδακτικών μονάδων ως καινοτομία

Οι Viciiana και Mayorga- Vega, (2016) ασχολήθηκαν με την κατανομή των διδακτικών μονάδων (Teaching Units – TU) στη διάρκεια του προγραμματισμού και σχεδιασμού του μαθήματος Φυσικής Αγωγής. Αναφέρουν ότι το πιο σημαντικό στοιχείο των διδακτικών μονάδων στη Φυσική Αγωγή είναι η διάρκεια, η οποία συμβολίζεται με τον αριθμό των μαθημάτων που είναι απαραίτητα για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Επιπλέον, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής θεωρούν αδύνατο να αυξήσουν, για παράδειγμα, την φυσική κατάσταση των μαθητών/ριών εντός του παραδοσιακού σχεδιασμού και κατανομής χρόνου, μόνο με δυο μαθήματα την εβδομάδα, αντίθετα με ότι υποδεικνύουν οι έρευνες. Ως καινοτομία – νέα ιδέα και για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος σπουδών, προτείνουν τη χρήση διακοπόμενων διδακτικών μονάδων (inter-mittent units) στην αρχή ή στο τέλος του μαθήματος κατά το εισαγωγικό μέρος του μαθήματος ή στο τέλος αυτού. Επίσης προτείνουν την

εισαγωγή εναλλασσόμενων (alternated units) διδακτικών μονάδων μεταξύ των διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος.

Η χρήση της τεχνολογίας ως καινοτομία στην Φ.Α. και η ωφέλεια

Μια διάσταση της καινοτομίας στη Φ.Α. αποτελεί η εισαγωγή τεχνολογικών ιδεών και χρήσεων στο μάθημα. Όπως αναφέρει ο Kumar (2017) «η ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Information Communication Technologies - ICT) έχει οδηγήσει στη βελτίωση των προγραμμάτων Φ. Α. και αθλητισμού. Η καινοτομία αντικατοπτρίζεται στη χρήση και λειτουργία σχεδιασμών πολυμέσων που ενισχύουν την απόδοση και τα αποτελέσματα στην τάξη». Επίσης αναφέρει, ότι ενώ τα αναλυτικά προγράμματα της Φ. Α. εφαρμόζονται στα σχολεία, ωστόσο αυτά δεν καταλήγουν στα αναμενόμενα αποτελέσματα και σαφώς υπάρχει η διαρκής ανάγκη για βελτίωση τους, η οποία θα μπορούσε να ενισχυθεί με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.).

Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο στην οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος όσο και στη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής. Επίσης βοηθούν στη διανομή του περιεχομένου της Φυσικής Αγωγής και στη διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος (de Vries, 2008).

Οι Strube κ.α., (2016) αναφέρουν ότι οι τεχνολογικές εφαρμογές που αφορούν τη Φ. Α. διευκολύνουν τη μάθηση, τη διδασκαλία και τη συμπερίληψη των μαθητών/ριών. Έτσι, με την χρήση της τεχνολογίας, προωθείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/ριων μέσω αλληλοδιδασκαλίας και αλληλοαξιολόγησης, δημιουργώντας θετικές στάσεις προς τους συμμαθητές τους, καθώς τους αντιμετωπίζουν ως φίλους και συμπαίκτες. Η τεχνολογία αποτελεί ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής προκειμένου να δημιουργήσουν μαθητές/ριες που αντιλαμβάνονται την τεχνολογική πρόοδο σε σχέση με την προσωπική τους υγεία και φυσική κατάσταση. Τέλος επισημαίνουν ότι η χρήση κινητών συσκευών είναι ο καλύτερος τρόπος να ενσωματωθεί η τεχνολογία (ως καινοτομία) στην Φυσική Αγωγή.

Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (PETE – Physical Education Teachers Education) ως καινοτομία

Μερίδα ερευνητών, προσεγγίζουν την έννοια της καινοτομίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. Είναι γνωστές παλαιότερες απόψεις ότι ο/η εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής αποτελεί το μόνο/η υπεύθυνα εμπλεκόμενο/η στη διαδικασία της μάθησης. Κάτω από αυτό το πρίσμα, οι Peiró και Devis (1995), θεωρούν ότι οι καθηγητές/ριες έχουν ηθική υποχρέωση να συμμετέχουν σε ημερίδες και σεμινάρια και γενικότερα να ενημερώνονται για τις εξελίξεις στα αναλυτικά προγράμματα και στις σύγχρονες μεθόδους, ώστε να μπορούν να ανταλλάσσουν ιδέες με τους/τις συναδέλφους τους και μέσα από εκεί να προκύπτει η δημιουργική εξέλιξη του χώρου. Είκοσι χρόνια αργότερα, ο Kumar (2017), ενισχύει την άποψη αυτή, αναφέροντας ότι οι υπεύθυνοι/ες

εκπαιδευτικοί θα πρέπει αδιαλείπτως να χτίζουν την εις βάθος γνώση του περιεχομένου της Φυσικής Αγωγής, προκειμένου να ενισχυθεί η φυσική ανάπτυξη των μαθητών/ριών. Ο ίδιος συγγραφέας, επεξηγεί την σημαντικότητα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (PETE) προκειμένου να μπορούν να καινοτομήσουν. Μια τέτοια εκπαίδευση μπορεί να επιδράσει στην κατανόησή τους για το αναλυτικό πρόγραμμα και στη διδακτική των αθλημάτων, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τον έμφυτο συντηρητισμό στα σχολεία, ο οποίος περιορίζει την πιθανότητα να βελτιώσουν την παιδαγωγική πρακτική με νέες ιδέες και καινοτομίες (Pill, Penney, & Swabey, 2012). Με αυτόν τον τρόπο τα Πανεπιστήμια μπορούν να αποτελέσουν καταλύτη για καινοτομία και αλλαγή τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και στην παιδαγωγική πρακτική. Η δυνατότητα αυτού του είδους εκπαίδευσης βρίσκεται στην παροχή νέων ιδεών και ευκαιριών για μαθησιακές εμπειρίες που προτρέπουν και υποστηρίζουν έναν μετασχηματιστικό προσανατολισμό. Η παραπάνω δυνατότητα είναι σε αντίθεση με την κανονιστική αναπαραγωγή ενός καθεστώτος και αναγνωρίζει ότι ο συντηρητισμός στην Φυσική Αγωγή δε συμφέρει ούτε τους μαθητές/ριες ούτε τη θέση του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού Φ. Α.. Η υλοποίηση μιας τέτοιας εκπαίδευσης υποχρεωτικά συμπεριλαμβάνει μαθησιακές εμπειρίες εντός Πανεπιστημίου, όσο και εμπειρίες που αποκτούνται εντός των σχολείων κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών/ριών. Ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη τέτοιων εκπαιδευτικών καινοτομιών μπορεί και πρέπει να έχει ο θεσμός του εκπαιδευτικού καθοδηγητή (μεντορινγκ). Ο Olivera κ.α., (2015) αναφέρουν ότι η ερευνητική αναζήτηση αλλάζει τις σχέσεις μεταξύ φοιτητών/ριών και Καθηγητών/ριών καθώς και το ποιος/α έχει την γνώση και πως αυτή πρέπει να χρησιμοποιείται. Προτείνουν ότι «μετακινώντας τις εμπειρίες πεδίου από την απλή απόκτηση στην αναζήτηση, προσφέρεται δυνατότητα να δομήσουνε αυτές τις εμπειρίες, ώστε να αμφισβητούν το καθεστώς της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και της Φυσικής Αγωγής των νέων στα σχολεία» προκειμένου να επέλθει μέσω αυτών η αλλαγή (καινοτομία).

Προϋποθέσεις για την Καινοτομία στη Φυσική Αγωγή

Ο Williams (1985), περιγράφει τα εμπόδια της καινοτομίας στη Φυσική Αγωγή και επισημαίνει τόσο το ρόλο του εκπαιδευτικού, όσο και των εμπλεκόμενων στην αλλαγή του προγράμματος σπουδών. Για τον/την εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής ορίζει ότι πρέπει να έχει ξεκάθαρη ιδέα της ακριβούς φύσης και του σκοπού του αντικειμένου του/της, ενώ για όσους/ες εμπλέκονται στην αλλαγή του προγράμματος σπουδών θα πρέπει να αντιλαμβάνονται - κατανοούν α) την έκταση στην οποία ο/η εκπαιδευτικός έχει ελευθερία και επιλογή και β) τα είδη των περιορισμών που ίσως επηρεάζουν την ικανότητα του/της να παίρνει αποφάσεις και να δρα. Επισημάνσεις που αφορούν το ρόλο του εκπαιδευτικού αναφέρουν και οι Guermi, κ.α. (2016), οι οποίοι συνιστούν στους εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται διαρκώς για α) το επιστημονικό τους πεδίο, β) τις εξελίξεις στην παιδαγωγική, γ) την εκπαιδευτική πολιτική, δ) τη συνεισφορά της έρευνας και της εκπαιδευτικής καινοτομίας, ε) τη γνώση της χρήσης αυτής και στ) τη γνώση χειρισμού των εκπαιδευτικών καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Αποτελέσματα

Μέσα από την ανάγνωση, ανάλυση και σύνθεση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκε το περιεχόμενο της καινοτομίας στη Φυσική Αγωγή. Η καινοτομία αφορά ιδέες, αντιλήψεις, μέσα και μεθόδους που καταλήγουν στη βελτίωση του παιδαγωγικού συστήματος. Είναι μια πολύ δύσκολη αποστολή που απαιτεί σχεδιασμό, στοχασμό, ευελιξία, ενέργεια και αποτελεί προϊόν αλλαγών και εξελίξεων. Προϋποθέτει πρόθεση, διαδικασία και αλλαγή, για την επίτευξη αποτελέσματος σε τριπλό επίπεδο (κοινωνικό-εκπαιδευτικό-οικονομικό). Το κριτήριο για το τι αποτελεί καινοτομία· είναι η ικανότητα των νέων ιδεών, αντιλήψεων, μεθόδων, μορφών, μέσων, και τεχνολογιών να προκαλούν βιώσιμες αλλαγές. Σε τελική ανάλυση, η καινοτομία δεν είναι μόνο υπόθεση του εκπαιδευτικού αλλά και αυτών που εμπλέκονται στις αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα της Φυσικής Αγωγής, με την έννοια της αντίληψης των εξωτερικών δυνάμεων και περιορισμών στη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικού. Οι περιοχές στις οποίες μπορούν να προκύψουν και να εφαρμοστούν καινοτομίες αφορούν α) το περιεχόμενο του μαθήματος και τις εναλλακτικές προσεγγίσεις του μέσα από διαφορετικό πρίσμα ιδεών και αντιλήψεων β) την προσαρμογή και ενημέρωση του αναλυτικού προγράμματος, γ) την κατανομή και το περιεχόμενο των διδακτικών μονάδων δ) την εισαγωγή της τεχνολογίας στην διδασκαλία της Φ.Α. και ε) την εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών Φ. Α.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούν να αποτελέσουν κριτήρια για τη δημιουργία ενός μεθοδολογικού εργαλείου καταγραφής και ταξινόμησης των καινοτόμων πρακτικών που παρατηρούνται στη Φ.Α. στα πρότυπα, πειραματικά σχολεία και γενικότερα στην δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση. Πέρα από την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και τις δυσκολίες της καινοτομίας, η παραγόμενη γνώση μπορεί να βοηθήσει μελλοντικούς ερευνητές στην συγκριτική μελέτη περιπτώσεων καινοτομίας στην Φ.Α.

Από το 1995 οι Peiró και Devis εστιάζουν στην ανάγκη οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. να αναθεωρήσουν τη βάση στην οποία οικοδομείται το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων. Προτείνουν τη δόμηση τους στη λογική της προαγωγής της υγείας, μέσα από ένα ευρύτερο πλαίσιο καλλιέργειας για θέματα που αφορούν την υγεία, σε αντιδιαστολή με θέματα μεγιστοποίησης της απόδοσης και επίτευξης αντικειμενικών στόχων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποτελούν μέρος της διαδικασίας και να ενδυναμώνονται μέσω επιμόρφωσης, ώστε να μη νιώθουν αποξενωμένοι και να μπορούν να υποστηρίξουν την αλλαγή. Τέλος σημειώνουν ότι οι αλλαγές δεν πρέπει να βασίζονται μόνο στη καλή θέληση και το φιλότιμο των εκπαιδευτικών, αλλά να υπάρχουν εκπαιδευτικές πολιτικές σε εθνικό επίπεδο για υποστήριξη των προσπαθειών.

Οι Olivera, κ.α. (2015), πιστεύουν ότι πρέπει να ακουστούν οι απόψεις και ανάγκες των νέων για το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών φυσικής αγωγής. Κυρίως μέσω διάλογου μεταξύ εκπαιδευτικών και των ίδιων των νέων, να καταγραφούν οι ανάγκες τους,

τα κίνητρα καθώς και τα εμπόδια που τους αποτρέπουν από την συμμετοχή τους. Μέσω του διαλόγου επιτυγχάνεται η συνειδητοποίηση της αλληλεξάρτησης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, η ευθύνη του επαγγελματία απέναντι στους μαθητές του. Τελικός στόχος είναι ο μαθητοκεντρικός στόχος του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να αλλάξει ριζικά την υπάρχουσα δομή. Η άποψη των Strube, κ.α. (2016), ενισχύει την μαθητοκεντρική κατεύθυνση, προτείνοντας το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων να είναι σημαντικό για εκείνους, ευχάριστο, με συμπερίληψη δραστηριοτήτων περιπέτειας και σπορ που δημιουργούν κίνητρα συμμετοχής, ακόμα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, με προσανατολισμό στην ατομική βελτίωση και όχι στην ατομική σύγκριση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Borysova, Y. Y., & Vlasyuk, E. A. (2014). Computer technology as a pedagogical innovation in physical education of schoolchildren. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 18(11), 8-12.

Corbin, C. B., & Cardinal, B. J. (2008). Conceptual Physical Education: The Anatomy of an Innovation. *Quest*, 60(4), 467-487. doi:10.1080/00336297.2008.10483593

Dalziell, A., Boyle, J., & Mutrie, N. (2015). Better Movers and Thinkers (BMT): An Exploratory Study of an Innovative Approach to Physical Education. *Europe's Journal of Psychology*, 11(4), 722-741. doi:10.5964/ejop.v11i4.950

de Vries, L. A. (2008). Overview of Recent Innovative Practices in Physical Education and Sports in Asia. In C. Haddad (Ed.), *Innovative Practices in Physical Education and Sports in Asia* (pp. 1-18). UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

Guemri, A., Kacem, N., Naffeti, C., & Masmoudi, L. (2016). Effect of Student Teaching of Physical Education and Sports on the Sense of Competence "Develop and Innovate". *Advances in Physical Education*, 6, 116-125. doi:10.4236/ape.2016.62013

Kumar, R. (2017). Innovations in sports and physical education classes . *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 4(1), 273-276.

Méndez-Giménez, A. (2014). Self-made materials in physical education contexts: An innovative complement to instructional models. *7th Conference on Kinesiology "Fundamental and Applied Kinesiology -Steps Forward"* (pp. 240-245). Opatija, Croatia: University of Zagreb, Faculty of Kinesiology.

Ningthoujam, R., Nongthombam, B., & Sunderchand, M. (2017). Innovative Teaching Methods in Physical Education for Better Learning. *Int J Cur Res Rev*, 9(16), 6-11. doi:10.7324/IJCRR.2017.9162

Olivera, K. L., Oesterreichb, H. A., Arandaa, R., Archeleta, J., Blazera, C., de la Cruz, K., . . . Robinson, R. (2015). 'The sweetness of struggle': innovation in physical education teacher education through student-centered inquiry as curriculum in a physical education methods course. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 97-115. doi:10.1080/17408989.2013.803527

Peiró, V. C., & Devis, D. J. (1995). Health-Based Physical Education in Spain: The Conception, Implementation and Evaluation of an Innovation. *European Physical Education Review*, 1(1), 37-54.

UNESCO. (2008). *Innovative Practices in Physical Education and Sports in Lao PDR*. (C. Haddad, Ed.) Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

Pill, S., Penney, D., & Swabey, K. (2012). Rethinking Sport Teaching in Physical Education: A Case Study of Research Based Innovation in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 118-138.

Scheuer, C. (2014). Innovative Concepts in Physical Education in Luxembourg. In M.-k. Chin, & C. R. Edginton (Eds.), *Physical Education and Health, Global Perspectives and Best Practice* (pp. 281-293). Sagamore Publishing LLC.

Strube, G., Rush, D., Van Gessel, R., Weber, E., Christofferson, J. L., Henley, A., . . . Stanley, M. (2016). What are some innovative, creative, and contemporary ideas used in physical education programs that engage all students and foster attitudes for lifelong movement? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(2), 58-60. doi:10.1080/07303084.2016.1119578

Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative Teaching Units Applied to Physical Education - Changing the Curriculum Management for Authentic Outcomes. *Kinesiology: International journal of fundamental and applied kinesiology*, 48(1), 142-152.

Williams, A. E. (1985). Understanding Constraints on Innovation in Physical Education. *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), 407-413. doi:10.1080/0022027850170406

Ο θεσμός του μέντορα: Διερεύνηση αντιλήψεων συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε πιλοτικό πρόγραμμα της Δ.Δ.Ε. Φθιώτιδας

Καρβέλη Αμαλία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ Επιστήμες της Αγωγής, amaliakar76@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας αναφορικά με το θεσμό του μέντορα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, μέσα από την εμπειρία που βίωσαν από την πιλοτική εφαρμογή του στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος ERASMUS+. Καταγράφηκαν χαρακτηριστικά της εμπειρίας μεντόρων και μεντορευομένων από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, θέματα που αφορούν στις συναντήσεις και στη συνεργασία τους γενικότερα. Διερευνήθηκαν βασικά χαρακτηριστικά του μέντορα, του μεντορευόμενου και της σχέσης τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό, με πολλαπλά οφέλη, τόσο για τον μέντορα και τον μεντορευόμενο, όσο και για τη σχολική μονάδα. Όλοι συμφώνησαν ότι ο θεσμός του μέντορα είναι ευεργετικός για το σύγχρονο, ελληνικό, δημόσιο σχολείο, αρκεί να τηρηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: *μέντορας, μεντορευόμενος, νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός, mentoring, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*

Εισαγωγή

Τα πρώτα χρόνια της θητείας ενός εκπαιδευτικού είναι καθοριστικά για την ανάπτυξη επαγγελματικών στάσεων και δεξιοτήτων. Η ελλιπής πανεπιστημιακή προετοιμασία στον τομέα των Παιδαγωγικών και της Διδακτικής του δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια (Κατσουλάκης, 1999), ενώ ταυτόχρονα ο μηχανισμός υποδοχής και στήριξης του είναι ανύπαρκτος. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει κάποιες ανάγκες του, επαγγελματικής (Stanulis, et al., 2002), αλλά και συναισθηματικής φύσεως. Επομένως, αναφέρεται η ανάγκη υποστηρικτικών μηχανισμών για την επιτυχή ενσωμάτωσή του στο μικροκλίμα του σχολείου (Ανθοπούλου, 1999). Ένας τέτοιος μηχανισμός είναι ο θεσμός του μέντορα, που θεσμοθετήθηκε με το Ν. 3848/2010, χωρίς να προσδιορίζεται, όμως, το περιεχόμενο, η διάρκεια της μεντορικής σχέσης, τα προσόντα και ο τρόπος επιλογής των μεντόρων. Αν και στην Ελλάδα ο θεσμός παραμένει ακόμα ανενεργός και υπάρχει μια καχυποψία και επιφυλακτικότητα απέναντί του λόγω της σύνδεσής του με μηχανισμούς ελέγχου, ίσως και απολύσεων των εκπαιδευτικών, τα ευρήματα διεθνών ερευνών σε εκπαιδευτικά συστήματα όπου εφαρμόζεται είναι πολύ αισιόδοξα (Aderibigbe, et al., 2016).

Ρόλος του μέντορα

Ο μεντορικός ρόλος δίνει έμφαση σε τρεις βασικές υπευθυνότητες: α) συναισθηματική υποστήριξη για τους νεοδιόριστους, που βασίζεται στην εμπιστοσύνη, την αποδοχή και

την ενσυναίσθηση (Rippon & Martin, 2006, όπ. αναφ. στο Schatz- Oppenheimer, 2016), προκειμένου να τους βοηθήσουν να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και ένα αίσθημα επιτυχίας, β) παιδαγωγική υποστήριξη ως προς τη διαχείριση της τάξης και την πειθαρχία, με τη διεξαγωγή συζητήσεων στην τάξη, τη σωστή διαχείριση του χρόνου και του φόρτου εργασίας (Stanulis et al., 2012, όπ. αναφ. στο Schatz- Oppenheimer, 2016), γ) αξιολόγηση της ετοιμότητας του αρχάριου να γίνει δάσκαλος.

Η σχέση μέντορα-καθοδηγούμενου

Η επιτυχία της μεντορικής σχέσης βασίζεται, κατά κύριο λόγο, στις γνώσεις και τις δεξιότητες του μέντορα (Beutel και Spooner-Lane, 2009, όπ. αναφ στο Hudson, 2016). Πολύ σημαντικό είναι να συμφωνήσουν και τα δύο μέλη της μεντορικής σχέσης σχετικά με το σκοπό, τους ρόλους, τις μεθόδους που θα ακολουθηθούν και τις ευθύνες του καθενός, στοχεύοντας πάντα στην επαγγελματική ανεξαρτησία του μεντορευόμενου (Callan, 2006). Για μια επιτυχημένη καθοδήγηση απαιτείται εκ μέρους του μέντορα μεταδοτικότητα, γνώση του αντικείμενου, εμπειρία και ηγετικά χαρακτηριστικά (Αθανασούλα- Ρέππα και συν., 2008).

Το νομοθετικό πλαίσιο-Το κείμενο της δημόσιας διαβούλευσης

Το Μάιο του 2010 το Υπουργείο Παιδείας κατέθεσε τις προτάσεις του για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενταγμένες στο σχέδιο δράσης “Νέο Σχολείο” (Υπουργείο Παιδείας, 2010α). Σημαντικό βαθμό προτεραιότητας στις συγκεκριμένες προτάσεις είχε και το ζήτημα της αναβάθμισης του ρόλου του εκπαιδευτικού. Για την υλοποίηση αυτού του στόχου εισήχθη ο θεσμός του μέντορα με το άρθρο 4 του Νόμου 3848/19-5-2010. Έπειτα, το Νοέμβριο του 2010, το Υπουργείο Παιδείας κατέθεσε τετρασέλιδο κείμενο για ηλεκτρονική δημόσια διαβούλευση (Υπουργείο Παιδείας, 2010γ). Ωστόσο, εννιά χρόνια μετά, δεν έχει τεθεί σε εφαρμογή ο θεσμός της μεντορικής-καθοδήγησης, καθώς εκκρεμεί η υπουργική απόφαση που θα καθορίσει τα προσόντα, τις αρμοδιότητες και τον τρόπο επιλογής του. Από το 2010 εφαρμόζεται πιλοτικά ως διδακτική άσκηση από το Ε.Κ.Π.Α. (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013), ενώ ανάλογα προγράμματα πραγματοποιούνται και από άλλα ελληνικά Πανεπιστήμια, όπως των Ιωαννίνων και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Οικονομάκου, 2013).

Η πιλοτική εφαρμογή του θεσμού από τη Δ.Δ.Ε. Φθιώτιδας

Για πρώτη φορά εφαρμόστηκε πιλοτικά ο θεσμός του μέντορα μεταξύ εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος ERASMUS+ με τη συμμετοχή της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας, με αριθμό συμφωνίας και προγράμματος 2014-1 PL01-KA200-003335 και επωνυμία ‘Μέντωρ’. Πρόκειται για μια στρατηγική σύμπραξη έξι χωρών: της Πολωνίας, της Πορτογαλίας, της Ρουμανίας, της Ισπανίας, της Τουρκίας και της Ελλάδας, οι οποίες επιχείρησαν να δοκιμάσουν και να επικυρώσουν το μοντέλο καθοδήγησης μεταξύ εκπαιδευτικών σε κάποια σχολεία

της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τίτλο «Πώς να εφαρμόσετε το μοντέλο του μέντορα στο σχολείο-Συμβουλές για τα σχολεία». Ενημερώθηκαν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το πρόγραμμα, εκπαιδεύτηκαν κάποιοι από αυτούς, στο τελευταίο στάδιο επελέγησαν οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετείχαν και συστάθηκε το δυναμικό μεντόρων-μεντορευομένων.

Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, αποτελούν 11 εκπαιδευτικοί της Δ.Δ.Ε. Φθιώτιδας, 5 μέντορες και 6 μεντορευόμενοι. Ως ερευνητικό εργαλείο κατά την παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, ενώ η επεξεργασία των συνεντεύξεων έγινε με τη μέθοδο της «θεματικής ανάλυσης περιεχομένου», η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα.

	Μέντορας 1	Μέντορας 2	Μέντορας 3	Μέντορας 4	Μέντορας 5	Μεντορευόμενος 1	Μεντορευόμενος 2	Μεντορευόμενος 3	Μεντορευόμενος 4	Μεντορευόμενος 5	Μεντορευόμενος 6
ΦΥΛΟ	<u>γυ- ναί κα</u>	<u>γυ- ναί κα</u>	<u>γυ- ναί κα</u>	άν- δρας	άν- δρας	άν- δρας	<u>γυ- ναί κα</u>	άν- δρας	άν- δρας	<u>γυ- ναί κα</u>	άν- δρας
ΗΛΙΚΙΑ	40	49	49	48	42	42	45	53	51	31	35
ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	15	12	13	18	16	8	3	18	10	4	4

ΕΡ- ΓΑ- ΣΙΑ ΚΗ ΣΧΕ ΣΗ	<u>Αναπληρωτής</u>	Μόνιμος	Μόνιμος	Μόνιμος	Μόνιμος	<u>Αναπληρωτής</u>	<u>Αναπληρωτής</u>	Μόνιμος	Μόνιμος	<u>Αναπληρωτής</u>	<u>Αναπληρωτής</u>
	ΤΕ 16	ΠΕ 02	ΠΕ 02	ΠΕ 07	ΠΕ17 .02	ΠΕ 03	ΠΕ 09	ΠΕ16 .06	ΠΕ 03	ΤΕ 16	ΤΕ 16
	Μεταπτυχιακό	Μεταπτυχιακό, υποψήφια διδάκτωρ	Μεταπτυχιακό, υποψήφια διδάκτωρ	Μεταπτυχιακό	Μεταπτυχιακό	Σεμινάριο ειδικής αγωγής	Μεταπτυχιακό	ΑΣΠΑΙΤΕ	Όχι	Β' πτυχίο	Όχι

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Όσον αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, αυτά αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα.

<u>Ερευνητικά ερωτήματα</u>
1ο Ερευνητικό ερώτημα:
Πώς αντιλαμβάνονται οι 11 συμμετέχοντες χαρακτηριστικά της εμπειρίας τους από τη συμμετοχή τους στο πιλοτικό πρόγραμμα;
2ο Ερευνητικό ερώτημα:
Πώς αντιλαμβάνονται οι 11 συμμετέχοντες θέματα σχετικά με τον μέντορα;

3ο Ερευνητικό ερώτημα:
Πώς αντιλαμβάνονται οι 11 συμμετέχοντες θέματα σχετικά με τον μεντορευόμενο;
4ο Ερευνητικό ερώτημα:
Πώς αντιλαμβάνονται οι 11 συμμετέχοντες χαρακτηριστικά της σχέσης μέντορα-μεντορευόμενου;
5ο Ερευνητικό ερώτημα
Υπάρχει επίδραση της βιοματικής εμπειρίας των 11 συμμετεχόντων στις αντιλήψεις τους σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο;

Πίνακας 1. Τα ερευνητικά ερωτήματα της συνέντευξης

Αποτελέσματα

Με βάση τα ευρήματα του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος:

Πώς αντιλαμβάνονται οι 11 συμμετέχοντες χαρακτηριστικά της εμπειρίας τους από τη συμμετοχή τους στο πιλοτικό πρόγραμμα;

Οι συμμετέχοντες στη μεντορική σχέση δεν είχαν την ίδια ειδικότητα και προσήλθαν με ενημέρωση διαφορετικού βαθμού ως προς το θεσμό. Ωστόσο, περιγράφουν το θεσμό σωστά λόγω της συμμετοχής τους στο πιλοτικό πρόγραμμα της Δ.Δ.Ε. Φθιώτιδας. Περιγράφουν το πλαίσιο της μεντορικής σχέσης με τον ίδιο τρόπο ως προς τον τόπο, τον τρόπο γνωριμίας τους, τον τρόπο, το χρόνο συνεργασίας τους, αφού ακόμη και τα παραδείγματα συνεργασίας που προσκομίζουν είναι κοινά. Κοινές απόψεις κατατίθενται ως προς τη διαπίστωση της προόδου του μεντορευόμενου, την τήρηση του προκαθορισμένου χρονοδιαγράμματος από το πρόγραμμα, την ελευθερία επέκτασης των θεμάτων σύμφωνα με τις ανάγκες του μεντορευόμενου, την ‘διόρθωση’ λανθασμένων αντιλήψεων των μεντορευομένων, σε ένα ανοιχτό πλαίσιο συζήτησης και διαλόγου, καθώς ομοιότητα απαντήσεων συναντάται και στο θέμα του οφέλους από αυτή τη σχέση. Διαφορές εντοπίζουμε στις απαντήσεις των δύο μερών στο θέμα της συχνότητας της εξ αποστάσεως επικοινωνίας τους, καθώς και στο μέσο που χρησιμοποιούνταν γι’ αυτό το σκοπό. Τέλος, μια ακόμη μικρή διαφορά υπάρχει στα οφέλη αυτής της σχέσης, όπου οι μέντορες εντοπίζουν και προσωπικά οφέλη.

Με βάση τα ευρήματα του 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος:

Πώς αντιλαμβάνονται οι 11 συμμετέχοντες θέματα σχετικά με τον μέντορα;

Ο πιο σημαντικός ρόλος του μέντορα είναι η παροχή συναισθηματικής και επαγγελματικής στήριξης, άποψη που αναφέρεται και από μέντορες και από μεντορευόμενους. Σύγκλιση υπάρχει και ως προς τα κριτήρια επιλογής ενός μέντορα και ως προς το θέμα της εμπειρίας, ως επαρκούς στοιχείου επιλογής ενός μέντορα. Ομοιότητα στις απόψεις μεντόρων-μεντορευομένων διακρίνεται ως προς το θέμα του περιεχομένου της επιμόρφωσης ενός μέντορα. Όσον αφορά το ρόλο του μέντορα, δεν υπάρχει σύγκλιση απόψεων. Οι μεντορευόμενοι πλάι στην συναισθηματική και επαγγελματική στήριξη, ομόφωνα τοποθετούν και τη διδακτική στήριξη. Από τις απαντήσεις των δύο μερών, διακρίνουμε και κάποιες διαφορές, όπως στον φορέα επιλογής ενός μέντορα, όπου οι μέντορες καταθέτουν διάχυτες απόψεις, ενώ οι μεντορευόμενοι είναι πιο συγκεκριμένοι. Τέλος, διάσταση απόψεων παρατηρείται και στο θέμα της χρονικής διάρκειας μιας επιμόρφωσης μεντόρων, όπου οι μέντορες την τοποθετούν στο εξάμηνο, ενώ οι μεντορευόμενοι στο έτος.

Ως προς το 3^ο ερευνητικό ερώτημα:

Πώς αντιλαμβάνονται οι 11 συμμετέχοντες θέματα σχετικά με τον μεντορευόμενο;

Σύγκλιση απόψεων υπάρχει στις εργασιακές ανάγκες των μεντορευομένων και στο ότι δεν θα άλλαζαν κάτι από τα θέματα που επεξεργάστηκαν στη σχέση τους. Το ίδιο ισχύει και για τα χαρακτηριστικά του μεντορευόμενου, όπου συγκλίνουν σε γενικές γραμμές οι απόψεις μεντόρων-μεντορευομένων. Διαφορά παρατηρείται στην προτεραιότητα που δίνουν μέντορες και μεντορευόμενοι στις υπόλοιπες ανάγκες των μεντορευομένων, διδακτικές/παιδαγωγικές ανάγκες (μεντορευόμενοι) και συναισθηματικές (μέντορες). Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι οι μεντορευόμενοι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά τους ως παιδαγωγοί, ενώ οι μέντορες ως προσωπικότητες.

Με βάση τα ευρήματα της ερευνητικής προσπάθειας ως προς το 4^ο ερευνητικό ερώτημα:

Πώς αντιλαμβάνονται οι 11 συμμετέχοντες χαρακτηριστικά της σχέσης μέντορα-μεντορευόμενου;

Όμοιες απαντήσεις δόθηκαν από μέντορες και μεντορευόμενους, ως προς το θέμα των προϋποθέσεων μιας αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης και όλοι αναφέρουν ότι δεν υπήρξε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία ή έλλειψη. Ομοφωνία υπήρξε και ως προς τα παιδαγωγικά οφέλη που εντοπίζουν και οι δύο πλευρές για τη σχολική μονάδα και τα ψυχολογικά και διδακτικά / επαγγελματικά οφέλη για τον μεντορευόμενο. Διαφορές υπήρξαν στο θέμα των δυσκολιών, όπου οι μέντορες περιορίστηκαν στο να αναφέρουν ότι δεν υπήρξε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία ή έλλειψη, ενώ δύο μεντορευόμενοι αναφέρουν συγκεκριμένα το πρόβλημα της έλλειψης χρόνου και της ασυμβατότητας των ειδικοτήτων. Μια ακόμη διαφορά εντοπίζεται στα οφέλη που προκύπτουν από μια τέτοια σχέση για τον μέντορα, όπου οι μέντορες δίνουν έμφαση σε ψυχολογικά οφέλη και με

μικρή διαφορά σε διδακτικά / επαγγελματικά, ενώ οι μεντορευόμενοι αντίστροφα εστιάζουν στα διδακτικά/επαγγελματικά οφέλη για τον μέντορα.

Με βάση τα ευρήματα του 5^{ου} ερευνητικού ερωτήματος:

Υπάρχει επίδραση της βιωματικής εμπειρίας των 11 συμμετεχόντων στις αντιλήψεις τους σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό δημόσιο σχολείο;

Οι περισσότεροι μέντορες γνώριζαν για το θεσμό, ενώ σε λίγο χαμηλότερα επίπεδα κινείται η γνώση των μεντορευομένων. Όλοι απέκτησαν θετική γνώμη για το θεσμό, με τον τρόπο που εφαρμόστηκε από τη Δ.Δ.Ε. Φθιώτιδας, όμως δεν έλειψαν και οι παρατηρήσεις εφαρμογής του. Τρεις μέντορες και δύο μεντορευόμενοι διαφοροποιούν το θεσμό του μέντορα από την αξιολόγηση, ενώ ένας μεντορευόμενος αναφέρεται και στο σωστό ταίριασμα των δύο μερών.

Από τα παραπάνω ευρήματα διαπιστώνεται ότι σε πολλά σημεία υπάρχει συναντίληψη της βιωματικής εμπειρίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, πιθανόν λόγω της πρότερης επιμόρφωσής τους. Η παρούσα έρευνα ενισχύει ευρήματα άλλων ερευνών, αλλά προσθέτει και κάποια επιπλέον στοιχεία με την κατάθεση της εμπειρίας πραγματικού δείγματος. Συνεπώς, δημιουργήθηκε ένα σώμα που δεν υπήρχε στην ελληνική πραγματικότητα, παρά μόνο στο εξωτερικό.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, μέσω του πιλοτικού προγράμματος της Δ.Δ.Ε. Φθιώτιδας, ήταν επιτυχής. Συζητήθηκαν πολλά θέματα, διαπιστώθηκε η πρόοδος του μεντορευόμενου και γενικά προέκυψε όφελος από αυτή τη σχέση. Όσον αφορά στον μέντορα, ο πιο σημαντικός ρόλος του υπήρξε η παροχή συναισθηματικής και επαγγελματικής στήριξης. Προσοχή δόθηκε στα κριτήρια επιλογής του και στο περιεχόμενο της επιμόρφωσής του. Υπήρξε σύγκλιση απόψεων σχετικά με τα χαρακτηριστικά του μεντορευόμενου, με τη διαφορά ότι οι μεντορευόμενοι έδιναν έμφαση στα χαρακτηριστικά τους ως παιδαγωγοί, ενώ οι μέντορες ως προσωπικότητες. Σύγκλιση διαπιστώθηκε, επίσης, στο θέμα των προϋποθέσεων μιας αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης και όλοι ανέφεραν ότι δεν υπήρξε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία ή έλλειψη. Ομοφωνία υπήρξε ως προς τα παιδαγωγικά οφέλη για τα δύο μέρη και για τη σχολική μονάδα. Επισημάνθηκαν, όμως, και κάποιες δυσκολίες, αφού κάποιοι μεντορευόμενοι αναφέρθηκαν στην έλλειψη χρόνου και την ασυμβατότητα των ειδικοτήτων. Τέλος, όλοι απέκτησαν θετική γνώμη για το θεσμό, χωρίς να λείπουν και οι παρατηρήσεις εφαρμογής του, ενώ κάποιοι συμμετέχοντες διαφοροποίησαν το θεσμό του μέντορα από την αξιολόγηση.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιάτης, Δ. (2008). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο. Στο Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.), Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις (σ. 361). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο Αθανασούλα – Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ.Σ., Κατσουλάκης Σ., Μαυρογιώργος Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Aderibigbe, S., Colucci-Gray, L., & Gray, D.S. (2016). Conceptions and Expectations of Mentoring Relationships in a Teacher Education Reform Context. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 8-29.

Callan, S. (2006). What is mentoring? In Robins, A. *Mentoring in the Early Years*. 5-16, Thousand Oaks, CA, Paul Chapman Publishing.

Hudson, P. (2016). Forming the mentor-mentee relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, Vol.24, No 1, 30-43.

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.-Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμ. Β., σ.231-262. Πάτρα, Ε.Α.Π.

Οικονομάκου, Μ. (2013). Πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της μεντορείας στις πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας. Αναστοχαστικές αντιλήψεις των ασκούμενων. *Νέος Παιδαγωγός. Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα*. Τεύχος 3, Μάιος, 2014, σ. 194. Αθήνα: Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια.

Schatz-Oppenheimer, O. (2016). Being a mentor: novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. *Professional Development in Education*.

Stanulis, R.N., Fallona, C.A. & Pearson, C.A. (2002). Am I doing what I am supposed to be doing?: mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching, *Mentoring & Tutoring*, 10(1), 71-81.

Διαδικτυακές πηγές

Ν.3848/2010: Άρθρο4 Παρ.7: Διορισμός και τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. (ΦΕΚ 71/19-5-2010).

Υπουργείο Παιδείας (2010α). Νέο σχολείο: πρώτα ο μαθητής. Ανακτήθηκε από: http://archive.minedu.gov.gr/docs/neo_sxoleio_brochure_100305.pdf

Υπουργείο Παιδείας, (2010γ). Δημόσια Διαβούλευση για το θεσμό του μέντορα νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού.

**Physical Education and Acceptance of Diversity
(Φυσική Αγωγή και Θεωρία της Διαφορετικότητας)**

Vitsikanou Foteini, M.sc fvitsika@gmail.com

Summary

The project was implemented during the school year 2014-15 with the cooperation of three Primary Schools in different cultural contexts. Specifically, the 7th Primary School of Xanthi with 49% Christian and 51% Muslim pupils, the 15th Primary School of Xanthi with an exclusively Roma pupil population and the Primary School of Multicultural Education of Alsoupoli, in Attica, with a pupil population from all around the world. The 6th Class of Primary School of all three schools was selected with 53 pupils (30 boys and 23 girls). The aim of the project was to approach diversity through motor skills in dancing, musical kinetics and singing, as well as through the exchange of customary and traditional preferences in nutrition, within the aim of forming a positive attitude and acceptance of diversity, the familiarization, the highlighting and the respect towards cultural heritage. Two live meetings took place between the 7th and the 15th Primary School of Xanthi. The contact between those two schools and the Multicultural Primary School of Alsoupoli was made through Skype. The pupils were given a questionnaire at the beginning and the end of the project for the registration of their opinions. Consequently, it was demonstrated that motor activities in Physical Education contribute to the acceptance of diversity and the respect of cultural heritage and may constitute a motive for the removal of racism and racial differences.

Key-Words: Acceptance, Diversity, Mobility skills, Respect

Introduction

During the 2nd half of the 20th Century, humanity witnessed mass movements at an international level, for financial, political and religious reasons, which globally caused a major reconstruction of the demographic map (Tomlinson, 2003). The specific movement between the European countries and mainly from third countries towards Europe has led to transformations in cultural values. Especially, in our country, during the most recent period there has been an immense refugee and immigrant influx. The coexistence of different countries is an event and their harmonious integration in society is imperative. For this reason, disciplines and methods should create the appropriate conditions for the smooth adaptation of both sides (Anagnostou, 2013).

In the specific case, the role of school is important as it constitutes one of the first institutions of socialization of children and it shall constitute an important factor for the limitation of the phenomena of xenophobia and racism. Through the organization and the content of its programme, as well as the relationships of teachers and pupils, it teaches attitudes and expectations. Teachers, as character makers, shall liberate children from their educational boundaries and offer them an unbiased educational environment,

thus contributing in the appreciation of culture differences in a pluralistic society (Kouli & Papaioannou, 2006).

Multicultural education attributes a particular value to diversity and the positive perspectives of cultural variety. The aim of intercultural education is to increase: a) the awareness of the range of our thoughts, values and behavior as a product of our own civilization, b) the ability and the skill to interact with people having different thoughts, values and behaviors and c) our ability to control our behavior, thus maximizing the efficiency in the relationships between persons with different culture (Triandis, 1986 , Santrock, 2001).

Physical education as a means to develop social and emotional skills is the appropriate space for the development of social behavior, cooperation and team work, as well as of the values, self-esteem and self-appreciation of the pupils (Siskos & Papaioannou, 2009). In the modern literature in Physical Education its targeted social orientation is suggested as it contributes in its qualitative upgrading through the “development of the social responsibility of pupils, the cultivation of understanding and respect” (Gallahue,1996; NASPE,1995). Following the aforementioned, both at a theoretical and a practical level, the appropriate methods and means shall be applied to the teaching of the course, so as pupils receive the appropriate messages of intercultural education. Thus, the opportunity is given to physical education teachers to cultivate the field of emotional development of the pupils systematically and as planned.

Aims of the Project

On the basis of all the aforementioned the aim of the project has been to approach diversity through motor skills in dancing, free expression, singing and musical kinetics education, as well as through the exchange of customary and traditional preferences in nutrition. The aim has been to form a positive attitude and acceptance of differentiation, the familiarization, the highlighting and the respect towards cultural heritage. The development of critical thought has equally been an objective and mainly the aim has been to make children feel that they are worthy and acceptable members of the group and consequently of school and society.

Methodology

The project was conducted in the school year 2014-15. The total participation in the project amounted to 53 pupils (27 boys and 26 girls) of the 6th grade of three primary schools with different cultural backgrounds. Specifically, 17 pupils (9 boys, 8 girls) from the 7th Primary School of Xanthi, with 49% Christian and 51% Muslim children, 17 pupils (10 boys, 7 girls) from the 15th Primary School of Xanthi, with a purely Roma pupil population and 19 pupils (8 boys, 11 girls) from the Primary School of Multicultural Education of Alsoupoli, Attica, with an intercultural pupil population from various countries (Nigeria, Ghana, Egypt, Pakistan, Bangladesh, Romania, China, Argentina, USA, Australia) and English being the main language of the school.

For the implementation and the success of the project activities, there has been a perfect cooperation with the Municipality of Xanthi, which provided us the indoor facilities of the municipal gym, as well as with the Red Cross and the 4th Army Corps, which attended our live meetings and provided first care and transport. The sports club “Olympiada” of Komotini equally contributed to our project with the provision of sports material for the implementation of the “Kids Athletics” activity, along with the full support of the School Consultant of Physical Education.

Project activities

Two live meetings between the 7th and the 15th Primary School of Xanthi took place. The first meeting took place in the indoor gym, which was a venue at short distance for both schools. There, the opportunity was granted to pupils to get to know each other by musical kinetics games and to form groups and pairs of cooperation, as well as to paint.

There was a purposeful exchange of pairs and groups to achieve the goal of everyone knowing each other. Consequently, pupils participated in the programme “Kids Athletics”. They were given the chance to form groups and cooperate with each other by changing roles and groups, following the music pattern. The meeting was completed with traditional songs and dances by both schools.

The second meeting of the two schools took place, once more, at the indoor gym. During the second meeting pupils were cooler and less tense, as well as very happy for their meeting with the children of the other school. They all danced, sang and discussed their habits and customs, while they equally shared the nutritional habits that they have registered with interviews of the pupils from their family background.

The contact of all three schools given the distance was made through Skype. The Multicultural Primary School of Alsoupoli did not have the chance for a live communication with the two other schools. Thus, via the aid of technology, pupils of all three schools had the chance to interact with the pupils from other schools, who were hundreds of kilometers away. Before the communication took place pupils saw on the map the location of the communicating schools in Greece. The distance made them shout, but they soon realized that technology eliminates the distance. When the screens were switched on and the first contact was made between the schools, surprise was great when they came to see their interlocutors from other schools. Especially, for the pupils from Xanthi, the surprise was greater as they were talking to children from different nationalities, nationalities they have never seen before and of which they have only heard about or seen respective information on TV. The surprise was pleasant for everyone involved and that was apparent on their smiling faces and their willingness to learn more for these pupils. They talked about their places of origin, their preferences and likings and with great anticipation they arranged the next meeting.

In the context of the next distance meeting they had the chance to discuss cultural issues, customs and habits of their countries and their place of origin. They talked about their

nutritional habits and they exchanged traditional recipes which they have registered from their family background and in the end they played traditional games.

There was a third contact where mobility was intensely present. This time they sang traditional songs and they danced folk dances from their country as well as Greek folk dances.

For the purposes of the project a 5-grade Likert scale questionnaire was created, in which the stances and attitudes of the children were expressed. It was distributed at the beginning and the end of the project, in order to register and evaluate the positive or lack of positive impact of the project on the beliefs and wishes of the pupils as far as their diversity, communication and tolerance towards the unknown is concerned.

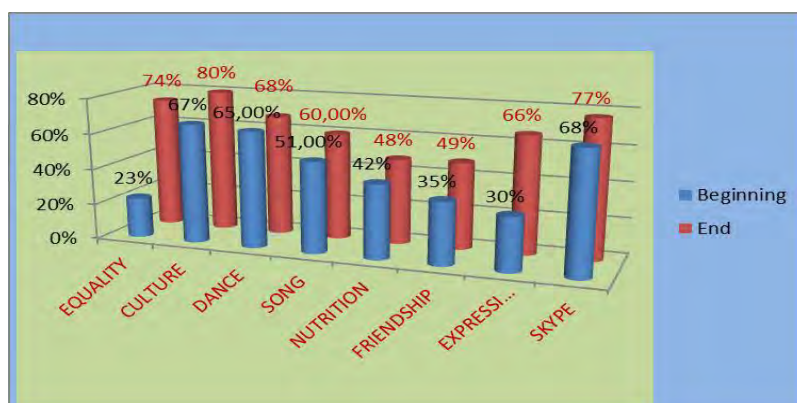
Results

The results at the end of the project showed increased responsiveness and pupils' participation in the project as compared to the initial measurement. Their faith in equality, their desire to get to know their peers with different cultures and their responsiveness to dancing and singing with them increased. Their wish to learn about the nutritional habits of the other children has equally increased along with their wish to become friends. Likewise, a significant increase was observed in the percentage of pupils believing that technology and communication through Skype played a major role in the implementation and success of the project. Their wish to interact freely with other children was doubled. Analysis of the findings for both sexes demonstrated that boys express themselves more easily and freely in relation to girls who tend to be more timid and hesitate more. Boys are equally more responsive to establishing new friendly relationships with the pupils from other schools.

Table 1: Total results of questionnaires for each school

SCHOOLS	7 th Primary School of Xanthi		15 th Primary School of Xanthi		Multicultural School of Aksoupoli, Attica	
	1 st	2 nd	1 st	2 nd	1 st	2 nd
QUESTIONNAIRE						
Faith in Equality	11,8	82,3	29,4	70,5	26,3	68,4
Different culture/civilization	88,2	88,5	82,3	88,2	31,6	63,1
Dancing together	47	47,3	70,5	70,8	78,9	84,2
Singing together	58,8	64,5	58,8	64,8	36,8	47,3
Nutritional habits	41,1	58,8	41,3	41,1	42,1	42,3
Becoming friends	17,6	47	35,2	41,4	52,6	57,8
Free expression	35,2	76,4	23,5	58,8	31,5	63,1
Technological aid in the project (SKYPE)	70,4	76,5	70,6	76,4	61,3	78,9

The increase in the percentages of all parameters from the initial assessment at the end of the project, for every individual school, as well as for the total of all schools, has demonstrated the positive impact of the project on the pupils (Graph 1).



Graph 1: Total results of the questionnaires

Through the program it has been shown that motor actions in physical education can contribute to the acceptance of diversity, respect for cultural heritage and provide an incentive for the elimination of racism, the abolition of borders, as well as the normalization of ethnic and racial differences (Athanasopoulos, 2001). It has equally demonstrated that the different language and culture of the children ceases to be a problem. To the contrary, the specific diversity is beneficial for transmitting values, such as equality, equality in law and equal chances (Patsiaouras, 2008). Due to its influence in the socialization and the social orientation of pupils, Physical Education may help in the restriction of ethnic discrimination and promote intercultural understanding (Chepyator-Thomson, 1994).

Children felt more complete and happier through this new experience and expressed their wish to continue their communication and the project. They promised to communicate and exchange experiences and new ideas. It was an innovative and beautiful experience for all, for pupils and teachers, alike. Even for those who were involved in the project by “distance”. This experience must continue and show that there is no “different”. In the end of the project we all sang a song that refers to diversity. “Different” was the title of the song (Aerika, Ioannidis, Lekkas) and the main lyric went like this: “we build bridges, we demolish walls”.

The walls of distance and differences were demolished and bridges had already been built. The concern of us all now is to maintain and expand those bridges. After all we are "all different and all equal."

Conclusions

Participation in motor activities may contribute to the acceptance of diversity, respect for cultural heritage and the development of positive life attitudes. Physical education, due to the nature of its lessons and objectives, through various motor and athletic activities, may help in the development of the body as well as in the psychological and

intellectual cultivation, the harmonious integration of pupils in society and may constitute the gateway, through which stereotypes and phenomena of xenophobia and racism may be removed and abandoned. Likewise, through physical education ethnic and racial differences are normalized and it is consequently proven that all children are equal, regardless of their color, gender or religion.

Bibliography

Chepyator-Tomson, J. (1994). Multicultural education. Culturally responsive teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61, 33-36

Gallahue, D.L., (1996). Developmental physical for today's students. Dubuque, IA: Brown & Luchmark.

NASPE (1995). Moving into the future: national standards for Physical Education. St. Louis, MO: Mosby.

Sandrock, J. (2001). Educational psychology. New York: Mc Graw Hill.

Tomlinson, S. (2003). Globalization, race and education: continuity and change. *Journal of Educational Change*, 4, 213-230.

Triandis, C.H. (1986). Towards pluralism in education. In S. Modgil, G. Vema, J. Mallick, & C. Modgil. *Multicultural Education: the interminable debate (130-166)*. London: Falmer Press.

Αθανασόπουλος, Λ. (2001) Αθλητική Αγωγή και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση του ποδοσφαίρου ως μέσο αγωγής και συνύπαρξης των μικρών αθλητών. *Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος Πρακτικά Συνεδρίου*. (Διαθέσιμο on , <https://bit.ly/2EvTb4S> προσπελάστηκε στις 14/12/2018)

Αναγνώστου Γ. (2013). Η Φυσική Αγωγή ως μέσο για την επίτευξη και προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης. Πολιτισμικές κοινωνίες και εκπαίδευση. Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση της ετερότητας. *Πρακτικά του Συνεδρίου Σχολής Επιστημών της Αγωγής (20-21 Απριλίου 2013)* Πανεπιστήμιο Frederick, Λευκωσία.

Κούλη Ο., Παπαϊωάννου Α. (2006) Διαπολιτισμική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4(2), 168-181

Πατσιαούρας, Α. (2008). Ρατσισμός και ξеноφοβία στην κοινωνία, την εκπαίδευση και τον αθλητισμό. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*. 6(3), 279-302.

Σίσκος, Β. & Παπαϊωάννου, Α. (2009). Κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη και αντιλαμβανόμενο κλίμα φροντίδας της τάξης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Πρακτικά 16ου Διεθνές Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Κομοτηνή 2008*.

Η διγλωσσία των μαθητών ως παράγοντας άγχους των εκπαιδευτικών: μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Πομάκης Νικόλαος

Εκπαιδευτικός ΠΕ.70, M.Ed., promaki@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξία της μητρικής γλώσσας των δίγλωσσων παιδιών και κατά πόσο πιστεύουν ότι η παρουσία των αλλοδαπών και παλιννοστούντων παιδιών συμβάλλουν στο εκπαιδευτικό άγχος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί με μικρή όμως πλειοψηφία πιστεύουν ότι η παρουσία αλλοδαπών παιδιών στην τάξη δεν συμβάλλει στη δημιουργία εκπαιδευτικού άγχους αλλά αυτοί που διαφωνούν θεωρούν κύριους υπεύθυνους τον ίδιο το δίγλωσσο μαθητή αλλά και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το μεγαλύτερο ποσοστό δείχνει να δέχεται θετικά την παρουσία των ξένων παιδιών και θέλουν να συμβάλουν στην ομαλή ένταξη των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί όμως επιζητούν την πλήρη ενσωμάτωση τους χωρίς να αναγνωρίζουν αξία και κύρος στη γλώσσα και την κουλτούρα τους. Τέλος η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, είναι από τα κυριότερα ζητήματα που προβληματίζουν και προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικοί, αλλοδαποί μαθητές, διγλωσσία, άγχος

Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία, όλο και περισσότερο, είναι φαινόμενα που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες και δημιουργούν νέες συνθήκες σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής των χωρών. Έτσι και η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια λόγω των διεθνών πολιτικοοικονομικών εξελίξεων έχει γίνει χώρα υποδοχής πολλών αλλοδαπών γεγονός που έχει μεταβάλει όλες τις εκφάνσεις της ελληνικής κοινωνίας (Χατζηδάκη, 2000:73). Ένας από τους τομείς που έχει επηρεαστεί ιδιαίτερα είναι ο τομέας της εκπαίδευσης. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που αγνοεί ή γνωρίζει ελάχιστα την ελληνική γλώσσα κάνει επιτακτική την ανάγκη αντιμετώπισης των όποιων προβλημάτων και την ένταξή τους στους κόλπους του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η συγκεκριμένη εργασία στην αρχή μελετά τις έννοιες της διγλωσσίας και του άγχους που πιθανόν αυτή δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς με μαθητές δίγλωσσους. Στη συνέχεια παρουσιάζεται έρευνα σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων για τα παραπάνω θέματα αλλά και άλλα σχετικά με την στάση τους απέναντι στο θέμα των δίγλωσσων παιδιών.

Διγλωσσία

Αν και ο προσδιορισμός του όρου φαίνεται απλός και εύκολος το περιεχόμενό του δύσκολα μπορεί να ειπωθεί με ακρίβεια (Σελλά-Μάζη, 2001:29,84-93). Αυτό συμβαίνει επειδή η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο πολυδιάστατο που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και έχει πολλές διαβαθμίσεις (Παπαπαύλου, 1997:36).

Το φαινόμενο της διγλωσσίας αποτελεί παγκόσμιο γεγονός το οποίο συντελείται όταν ομιλητές διαφορετικών γλωσσών έρχονται σε επαφή και αναγκάζονται να επικοινωνήσουν. Η επικοινωνία με ένα σύνολο κοινοτήτων που ονομάζονται κατά τον Hymes (Τσοκαλίδου, 2008) «γλωσσικό» και «επικοινωνιακό πεδίο», πραγματοποιείται βάση των γραμματικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών κανόνων που τη διέπουν. Τα βασικά ζητήματα της επικοινωνιακής ποικιλομορφίας μας παραπέμπουν στη διγλωσσία (ο.π.). Πρόκειται για ένα πολυσχιδές φαινόμενο που όπως υποστηρίζει η Σελλά-Μάζη (2001:27), συνιστά πρόσφορο έδαφος για τη μελέτη της γλωσσικής γειννίασης (language contact), αντικατοπτρίζει την κοινωνική συμπεριφορά και την οργάνωση της κοινωνίας, προκαλεί ερωτηματικά σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου και διαμορφώνει νέα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η Τριάντη-Herman (2000) ισχυρίζεται πως δίγλωσσο είναι το άτομο που έχει την ικανότητα να εκφράζεται προφορικά ή γραπτά, χωρίς μεγάλες δυσκολίες σε δύο γλώσσες.

Η έννοια της διγλωσσίας διαχωρίζεται α) ως ατομικό φαινόμενο, που όπως αναφέρει ο Fishman πρέπει να είναι αντικείμενο μελέτης ψυχολόγων και γλωσσολόγων και β) ως κοινωνικό φαινόμενο, που αφορά τους κοινωνιολόγους και τους κοινωνιογλωσσολόγους (Baker, 2001:90-91). Στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος ατομική διγλωσσία εκφράζεται με τον όρο bilingualism και η κοινωνική διγλωσσία με τον όρο diglossia (Baker, 2001:19). Η ατομική διγλωσσία αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δυο γλώσσες ενώ η κοινωνική διγλωσσία αναφέρεται σε μια κοινωνία που χρησιμοποιεί δύο γλώσσες, δηλ. αφορά στη διγλωσσία ως κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο (Δαμανάκης, 1997:91).

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει εξάλλου, το μοντέλο του Lambert που οριοθέτησε τις έννοιες αθροιστική (προσθετική) και αφαιρετική διγλωσσία (Baker, 2001:180). Η προσθετική διγλωσσία λαβαίνει χώρα όταν το άτομο, στην περίπτωση του σχολείου ο μαθητής, κατακτά μια δεύτερη γλώσσα(τη γλώσσα του σχολείου) χωρίς να χρειάζεται να αντικαταστήσει την πρώτη του(τη μητρική) του γλώσσα. Σε αυτή την περίπτωση αναπτύσσεται και διευρύνεται η κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα, διασώζεται ο γλωσσικός πλούτος του ατόμου γενικότερα και επηρεάζεται θετικά η γνωστική λειτουργία του μαθητή. Αφαιρετική διγλωσσία αναπτύσσεται όταν η μία γλώσσα (συνήθως αυτή του σχολείου) αναπτύσσεται σε βάρος της άλλης (συνήθως της μειονοτικής). Αποτέλεσμα της αφαιρετικής διγλωσσίας είναι η συρρίκνωση της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας και οι χαμηλές επιδόσεις στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (ο.π.).

Επαγγελματικό Άγχος

Μια από τις λέξεις που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι κατά κόρον στη σημερινή εποχή και ιδιαίτερα στις λεγόμενες δυτικές αναπτυγμένες κοινωνίες είναι η λέξη *άγχος*. Παρά τη συχνή χρήση του όρου ο προσδιορισμός είναι ασαφής και δύσκολος διότι χρησιμοποιείται για ένα ευρύ φάσμα συναισθηματικών και ψυχολογικών καταστάσεων τις οποίες βιώνει ο άνθρωπος. Από τους ψυχολόγους ορίζεται σαν έντονο συναίσθημα που είναι αναπόσπαστο στοιχείο της προσωπικότητας του κάθε ατόμου και η εκδήλωσή του αλλά και η έκταση του οφείλεται σε ατομικές διαφορές. Οι δε ψυχίατροι το ερμηνεύουν σαν μια διανοητική διαταραχή αναλύοντας μελέτες περιπτώσεων που έχουν ερευνησει.

Το εργασιακό *άγχος* είναι σύμφωνα με τους Berg & Newman, (1978, στο Ασημομύτη, 2007) μια κατάσταση αλληλεπίδρασης σχετικών με την εργασία παραγόντων και εργαζομένου που βιώνεται ως απειλή, μέσα από την οποία διαφοροποιείται η σωματική και η ψυχολογική λειτουργία του ατόμου και αποκλίνει του φυσιολογικού. Το επαγγελματικό *άγχος* εκδηλώνεται στους εργαζόμενους, όπως υποστηρίζουν οι Kyriacou & Sutcliffe (1978), όταν οι απαιτήσεις της εργασίας είναι πέραν των δυνατοτήτων τους και το άτομο θα πρέπει να ανταποκριθεί καθώς η περάτωση της εργασίας εξαρτάται από τον ίδιο.

Ο Levi (2001) τονίζει την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον την αιτία δημιουργίας *άγχους* αναφέροντας πως η μη προσαρμογή των απαιτήσεων του εξωτερικού περιβάλλοντος σε σχέση με τις ικανότητες και προσδοκίες του ατόμου από την εργασία δημιουργούν *άγχος*. Όταν οι προσδοκίες δεν επαληθεύονται (υλοποιούνται), ο οργανισμός αντιδρά δημιουργώντας μια κατάσταση *άγχους*. Τα συμπτώματα διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες (Κουρτέση και Κάντας, 2000• Αθανασούλα- Ρέππα, 2005): α) Ψυχολογικά ή συναισθηματικά όπως αμηχανία, σύγχυση, αίσθημα κόπωσης, κ.α. β) σωματικά, αϋπνίες, κεφαλαλγίες, εφίδρωση, συχνοουρία, αύξηση καρδιακής συχνότητας γ) Συμπεριφορικά, θυμός, απώλεια ελέγχου, επιθετικότητα, κατανάλωση ουσιών.

Ο φόρτος εργασίας είναι ένας βασικός παράγοντας στρες. Έχουν εντοπιστεί δυο είδη φόρτου εργασίας, ο πρώτος αφορά την υπερβολικά πολλή δουλειά και ο δεύτερος την «δύσκολη» εργασία (Larsson & Setterlind, 1990, στο Βασιλάκη και συν., 2001: 262). Άτομα που εργάζονται πολλές ώρες και έχουν ταυτόχρονα πολλά καθήκοντα καταφεύγουν σε επιβλαβείς συνήθειες (χρήση αλκοόλ, κάπνισμα) και διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αρρωστήσουν σε σύγκριση με άτομα τα οποία δεν έχουν υπερβολικό φόρτο εργασίας.

Πηγές και παράγοντες επαγγελματικού *άγχους* στην εκπαίδευση

Από τη σχετική βιβλιογραφία μπορούμε να ταξινομήσουμε τους παράγοντες που δημιουργούν επαγγελματικό *άγχος* σε τρεις κατηγορίες (Αντωνίου, 2006): 1) Τα δημογραφικά στοιχεία, ηλικία, φύλο, διδακτική εμπειρία, οικογενειακή κατάσταση 2) Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού 3) Η σχολική οργάνωση,

τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος όπως φόρτος εργασίας, σύγκρουση και ασάφεια ρόλων, το κλίμα του σχολείου και της τάξης.

Ο Byrne (1994) θεωρεί πως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών εκείνο που οδηγεί στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν είναι μόνο τα προσωπικά στοιχεία αλλά οι συνθήκες και ο χώρος εργασίας. Αυτό έχει να κάνει κυρίως με το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός δεν συμμετέχει σε αποφάσεις αλλά εκτελεί αποφάσεις άλλων. Έχει μεγάλο φορτίο εργασίας και πολύ συχνά έχει να αντιμετωπίσει ένα αρνητικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη (ατίθασα και ανυπάκουα παιδιά).

Μεθοδολογία Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ποσοτική μέθοδος συλλογής των δεδομένων με τη μορφή του γραπτού ερωτηματολογίου το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 14 ερωτήσεις που αναφέρονται σε παράγοντες και καταστάσεις όπου ενδεχομένως να δημιουργούν εργασιακό στρες στους διευθυντές. Η επιλογή των συγκεκριμένων ερωτήσεων βασίστηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος. Σε αυτό τίθενται ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Στις πρώτες οι απαντήσεις είναι τυποποιημένες και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν μια από τις έτοιμες απαντήσεις που τους δίνονται. Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου ζητήθηκε η ελεύθερη έκφραση των ιδεών των εκπαιδευτικών και κυρίως η δικαιολόγηση των προηγούμενων απαντήσεών τους. Έτσι εστάλησαν 84 ερωτηματολόγια (42 στην Κέρκυρα και 42 στην Πέλλα) και η έρευνα στηρίχθηκε στα πλήρως συμπληρωμένα που ήταν 60.

Αποτελέσματα Έρευνας

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και αν θεωρούν ότι η παρουσία των δίγλωσσων μαθητών στην τάξη συμβάλλει στο εκπαιδευτικό άγχος, τα αποτελέσματα δείχνουν ένα μικρό προβάδισμα αυτών που δεν συμφωνούν. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι γνώμες δίστανται ενώ ένα αξιοπρόσεχτο ποσοστό δηλώνει πως όταν καλείται να διδάξει σε τάξεις με δίγλωσσους μαθητές νιώθει ευχαρίστηση ενώ μικρότερο αδιαφορεί και δεν έχει κανένα πρόβλημα. Στο γενικότερο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας συμφωνούν με την άποψη ότι ένας από τους βασικούς στόχους του σύγχρονου σχολείου είναι η καλλιέργεια του σεβασμού της πολιτισμικής ταυτότητας των ξένων μαθητών οι απαντήσεις της πλειοψηφίας των δασκάλων δείχνουν συμφωνία.

Στο ερώτημα που τέθηκε για το «ποιες είναι οι παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι» προκειμένου να βοηθήσουν στην τάξη τα δίγλωσσα παιδιά αλλά και να αντιμετωπίσουν το άγχος τους που προκύπτει από τη συνύπαρξη με τους υπόλοιπους μαθητές, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματός θεωρούν ότι τα δίγλωσσα παιδιά είναι μαθητές που χρειάζονται διαφορετική μεταχείριση. Έτσι, είναι επιεικείς μαζί τους, έχουν μικρότερες απαιτήσεις απ' αυτούς και ουσιαστικά τους υποτιμούν και τους περιθωριοποιούν. Ακόμη και κατά την

εξατομικευμένη διδασκαλία που εφαρμόζει ένα ποσοστό των δασκάλων οι αλλοδαποί μαθητές συχνά αντιμετωπίζονται σαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αναθέτοντάς τους εργασίες που δεν αρμόζει στην ηλικία τους ή στο πνευματικό τους επίπεδο.

Εντύπωση κάνει η δήλωση αρκετών εκπαιδευτικών ότι προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά εξηγώντας τους τις άγνωστες λέξεις. Αυτό που προκαλεί εδώ περιέργεια είναι σε ποια γλώσσα επεξηγεί ο εκπαιδευτικός τις άγνωστες λέξεις, αφού όπως θα δούμε παρακάτω σχεδόν κανείς δεν γνωρίζει τη μητρική γλώσσα των παιδιών αυτών.

Εκφράστηκαν επίσης και κάποιες άλλες απόψεις που δικαιολογούν το παραπάνω σκεπτικό, όπως ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα όλων των αλλοδαπών μαθητών ή ότι σε διαφορετική περίπτωση θα γίνεται σπατάλη εκπαιδευτικού χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι το σχολείο πρέπει να χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα των διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών προβάλλουν ως κύριο επιχείρημά τους το γεγονός ότι αν τα παιδιά γνωρίζουν καλά τη μητρική τους γλώσσα, τότε είναι πιο εύκολο να μάθουν και την ελληνική. Σύμφωνα με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών θεωρούν ότι η καλή γνώση της μητρικής τους γλώσσας συντελεί στην εκμάθηση της ελληνικής.

Στη συνέχεια, θέλοντας να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών ή παλιννοστούντων παιδιών προέκυψε το συμπέρασμα ότι κανείς από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν γνωρίζει τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών. Όταν ζητήθηκε αν οι εκπαιδευτικοί θα ήθελαν να γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών και να επικοινωνούν με αυτά μόνο ένα μικρό ποσοστό πιστεύει ότι κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό πιστεύει ότι κάτι τέτοιο είναι χρήσιμο αλλά όχι απαραίτητο και ένα σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών το θεωρεί αδιάφορο.

Όσον αφορά το ζήτημα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντά ότι θεωρεί σωστότερο η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων παιδιών να γίνεται σαφώς από την οικογένεια αλλά και από το ελληνικό σχολείο. Αυτό που προβληματίζει είναι πώς μπορεί να γίνει αυτό, τη στιγμή που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν στην προηγούμενη ερώτηση ότι το να γνωρίζει τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων παιδιών είναι ή χρήσιμο αλλά μη αναγκαίο ή αδιάφορο. το γεγονός ότι κανείς εκπαιδευτικός δε θεωρεί ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας μπορεί να είναι αποκλειστικό έργο του ελληνικού σχολείου φανερώνει ουσιαστικά την απαξίωση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και την εκτίμησή της ως χρήσιμη μόνο στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών αυτών.

Επιπλέον το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν πρέπει να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στο χώρο του σχολείου, όχι μόνο στην τάξη αλλά και κατά την ώρα του διαλείμματος. Αντίθετα, είναι ανάγκη να μιλούν αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα. για προφανείς λόγους, ενώ προέκυψε

από την ανταλλαγή απόψεων με τους εκπαιδευτικούς ότι τα παιδιά αυτά οφείλουν να μιλούν συνεχώς ελληνικά προκειμένου με τη συνεχή εξάσκηση να κατακτήσουν την ελληνική. Σχετικά με την υπάρχουσα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας η πλειοψηφία των δασκάλων την κρίνει ως «ελλιπή» και «περιορισμένη».

Όταν τέλος ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν από τα προβλήματα που τους παρατέθηκαν αυτά που πιστεύουν ότι συμβάλλουν στη δημιουργία εκπαιδευτικού άγχους παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προβλήματα προκαλούνται από αυτή καθ' αυτή την παρουσία των μαθητών και άρα αυτοί ουσιαστικά πρέπει να αλλάξουν με κύριο στόχο την πλήρη και αρμονική ένταξή τους στο ελληνικό σχολείο. Μικρότερο ποσοστό δασκάλων θεωρεί υπεύθυνη την άκαμπτη δομή και την προβληματική οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που φανερώνει τη μονοδιάστατη οπτική των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας λοιπόν παρουσιάζεται ότι λίγο περισσότεροι από τους μισούς δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κέρκυρας και της Πέλλας δεν πιστεύουν ότι η παρουσία αλλοδαπών παιδιών στην τάξη συμβάλλει στη δημιουργία εκπαιδευτικού άγχους. Όταν όμως απαντούν στην ερώτηση σε πιθανό άγχος ποιος παράγοντας τους επηρεάζει, θεωρούν κύριους υπεύθυνους τον ίδιο τον μαθητή αλλά και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Από την άλλη το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δείχνει να δέχεται θετικά και ευχάριστα την παρουσία των ξένων παιδιών στις τάξεις τους και μοιάζει, εφόσον υπάρχουν οι προϋποθέσεις, να θέλουν να συμβάλουν στην ομαλή ένταξη των παιδιών στο ελληνικό σχολείο.

Ωστόσο φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την πλήρη ενσωμάτωση των αλλοδαπών παιδιών στο ελληνικό σχολείο χωρίς να αναγνωρίζουν αξία και κύρος στη γλώσσα και την κουλτούρα των μαθητών αυτών. Επίσης η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι από τα κυριότερα στοιχεία που προβληματίζουν και προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς. Αυτό είναι τελικά το κυριότερο εύρημα που αναδύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας και επιζητεί λύσεις προκειμένου τα παιδιά με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό σχολείο αλλά και γενικότερα στην ελληνική κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2005). *Ο Καθηγητής Σύμβουλος και η παρέμβασή του στον αντιμετώπιση του άγχους (stress) των εκπαιδευομένων στην Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πρακτικά Εισηγήσεων. Αθήνα: Προπομπός.

Αντωνίου, Α. (2006). *Αποτελεσματική διαχείριση εργασιακού στρες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Ασημομύτη, Α. (2007). *Απουσία από την εργασία και επαγγελματική εξουθένωση του προσωπικού στο Παιδοψυχιατρικό Νοσοκομείο Αττικής*, Δημοσίευτη Διπλωματική εργασία, Τ.Ε.Ι. Νοσηλευτικής, Πάτρα.

Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., Μπεζεβέγκης, Η. (2001). *Το Στρες, το Άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, Επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

Byrne, M. (1994). Burnout: testing the valibity, replication and invariance of casual structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Αθήνα.

Κουρτέση, Π., Κάντας, Α. (2000). Στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, 53-66 .

Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

Levi, L., (2001). Stress in the Global Environment, In Dungam, J. (Ed)(2001), *Stress in the Workplace Past Preseny and Future*. London: Whurr Publishers.

Παπαπαύλου, Α. (1997). Ψυχογλωσσολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας στο *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης* (επιμ. Ε.Σκούρτου), Αθήνα: Νήσος.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία, Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.

Τριάρχη-Hermann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία, Μια ψυχογλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008). Η επαφή των γλωσσών στην εκπαίδευση: Ένα κοινωνιογλωσσικό πολιτικό ζήτημα, στο Τσοκαλίδου, Ρ., Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Κοινωνιογλωσσικές αναζητήσεις. Ερευνητικά δεδομένα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Χατζηδάκη, Α. (2000). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις κανονικές τάξεις, στο *Τετράδια Εργασίας Νάξου, τεύχος Διγλωσσία*, (επιμ. Ε. Σκούρτου). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ, Ακαδημαϊκή και

Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια πολυπολιτισμική τάξη

Μεϊντάση Αθανασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής, athanmei@hormail.com

Περίληψη

Οι αίθουσες διδασκαλίας του 21^{ου} αιώνα απαρτίζονται, ολοένα και συχνότερα, από μαθητές με διαφορετικά υπόβαθρα, με αποτέλεσμα να εντείνεται αφενός η προσπάθεια εντοπισμού των αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας αυτών των παιδιών, αφετέρου η ανάγκη για παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες ανταποκρίνονται στην πολιτισμική διαφορετικότητα. Οι σύγχρονες αίθουσες διδασκαλίας απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν σε μαθητές με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα, ικανότητες και άλλα χαρακτηριστικά. Για να ανταποκριθούν επιτυχώς σε αυτήν την πρόκληση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημιουργήσουν μία κουλτούρα στην αίθουσα διδασκαλίας, στα πλαίσια της οποίας, όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το πολιτιστικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο, θα λαμβάνουν την απαιτούμενη στήριξη και κάθε ευκαιρία για εκμάθηση. Χωρίς αμφιβολία, η διδασκαλία εντός τάξεων, οι οποίες αντιπροσωπεύουν πολλαπλές κουλτούρες, απαιτεί το κατάλληλο πλαίσιο για τη λήψη συνεκτικών αποφάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, εκπαιδευτικός, αίθουσα διδασκαλίας

Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμικότητα συνιστά ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά του 21^{ου} αιώνα, του οποίου η σπουδαιότητα αυξάνεται συνεχώς, λόγω της εξέλιξης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας καθώς και των επιστημονικών εξελίξεων, οι οποίες καθιστούν τον κόσμο ένα παγκόσμιο χωριό. Η συμμετοχή μεταναστών σε διάφορους τομείς της κοινωνίας συνιστά έναν ιδιαίτερα σημαντικό στόχο της Ευρωπαϊκής μεταναστευτικής πολιτικής και της Ευρωπαϊκής πολιτικής ενσωμάτωσης, με τη σπουδαιότητα του εν λόγω στόχου να αντικατοπτρίζεται σε ένα μεγάλο αριθμό συνεδριάσεων και στρατηγικών πλαισίων, όπως η Ατζέντα της Λισαβόνας και το, πρόσφατα υιοθετηθέν, στρατηγικό πλαίσιο για την Ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση “ΕΤ 2020”. Σε συνέχεια των παραπάνω, το ζήτημα της ενσωμάτωσης των μεταναστών, της ισότητας και της διαπολιτισμικότητας στα σχολεία έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας, με αποτέλεσμα να έχει διεξαχθεί πλήθος μελετών, οι οποίες εξετάζουν την απόδοση των μεταναστών μαθητών και τις στρατηγικές ενσωμάτωσης αυτών στα σχολεία και στην κοινωνία (Nusche, 2009), τις επιπτώσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των πολιτικών και μέτρων της πολυπολιτισμικότητας (Faas, 2013) καθώς και τις αντιλήψεις επί της ποικιλομορφίας σε επίπεδο θρησκείας, εθνότητας και κουλτούρας και της επίδρασής της στο σχολείο (Valk *et al.*, 2009).

Στις περιπτώσεις διαπολιτισμικών τάξεων διδασκαλίας αναγνωρίζεται ως βέλτιστη πρακτική διδασκαλίας, η αναγνώριση της ανάγκης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

προκειμένου να αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως ξεχωριστά άτομα, να σέβονται τις πολιτιστικές αξίες του καθενός και να τους αποδέχονται με τη δική τους ταυτότητα (Khatton *et al.*, 2011).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί το σχόλιο του Arends (2007, σ.61), ο οποίος επισημαίνει ότι “*σήμερα χρησιμοποιείται μεταφορικά ο όρος «μπολ σαλάτας» για να περιγράψει τον πολιτιστικό πλουραλισμό, δηλαδή την κατάσταση κατά την οποία κάθε συστατικό φέρει τη δική του αξία, όμως παράλληλα, συνδέεται με τα υπόλοιπα, ώστε να προκύψει κάτι διαφορετικό*”. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συλλογιστούν επί της κατανόησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της θέσης τους εντός της πολυπολιτισμικότητας της μαθητικής κοινότητας (McIntyre, 1997) καθώς και να εκπαιδευτούν σχετικά με τους μαθητές τους και το υπόβαθρο αυτών και να προωθήσουν την εκτίμηση και το σεβασμό για τις διαφορετικές κουλτούρες, φυλές και θρησκείες (Allen, 2000).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διαπολιτισμική τάξη

Ο ορισμός της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνιστά μία δύσκολη εργασία καθώς οι δύο όροι μπορούν να ερμηνευθούν με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικά άτομα. Σύμφωνα με τον McDonough (2008), η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται σε μία πληθώρα αμφιλεγόμενων ζητημάτων, όπως ο ρατσισμός, η διάκριση, ο ιμπεριαλισμός, η αποικιοκρατία, η θετική δράση καθώς και τα ατομικά και συλλογικά δικαιώματα. Παράλληλα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως μία συγκεκριμένη ηθικο-πολιτική ή ιδεολογική στάση, την οποία αναπτύσσει ένα υποκείμενο με σκοπό να αντιμετωπίσει και να αλληλοεπιδράσει με τον κόσμο με κριτικό πνεύμα και να προκαλέσει τις σχέσεις εξουσίας (Camp and Oesterreich, 2010).

Όπως εξηγεί ο Pica-Smith (2009), ο περιορισμός των προκαταλήψεων, δίνοντας έμφαση στις θετικές ενδο-ομαδικές σχέσεις, είναι εγγενής στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως επίσης η διάδοση εμπειριών ζωής, οι οποίες αποδεικνύουν ότι ο καθένας φέρει μία διαφορετική ιστορία, μοναδική ως προς το ποιος είναι (Camp and Oesterreich, 2010). Από τις μελέτες των Pica-Smith (2009) και Camp and Oesterreich (2010) προκύπτει ότι η διαπολιτισμικότητα δίνει έμφαση στη σημασία της αντιμετώπισης και της κατανόησης της ποικιλομορφίας μέσω της έκφρασης προσωπικών εμπειριών.

Όσον αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εντός της αίθουσας διδασκαλίας, ο Pica-Smith (2009) περιγράφει τα σχολεία ως τόπους ταυτότητας, όπου τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν για τα ίδια και τους άλλους. Η παρουσία πολλών πολιτισμών επιτρέπει στα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν από την παιδική ηλικία και να αλληλοεπιδράσουν με τις πεποιθήσεις της κοινότητας, οι οποίες τα βοηθούν να κατανοήσουν τη θέση τους στον κόσμο (Brown and Souto-Manning, 2008).

Δεδομένου ότι οι τάξεις αποτελούνται από μαθητές με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, η υιοθέτηση μίας μόνο προσέγγισης διδασκαλίας της διαπολιτισμικότητας δεν είναι ρεαλιστική. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Brown and Souto-Manning (2008), η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη, υπό την έννοια ότι ένα μέγεθος δεν είναι κατάλληλο για όλους.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διαπολιτισμική τάξη συνιστά ένα περιβάλλον, στο οποίο τόσο οι μαθητές όσο και ο εκπαιδευτικός προέρχονται από διαφορετικά εθνοτικά υπόβαθρα, αποδεχόμενοι όλες τις φυλές, τις κουλτούρες και τις θρησκείες. Περαιτέρω, οι μαθητές της διαπολιτισμικής τάξης ενδέχεται να χαρακτηρίζονται, όχι μόνο από διαφορετικές κουλτούρες και πεποιθήσεις αλλά και από διαφορετικά στυλ εκμάθησης, διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες (Allen *et al.*, 2002

Η διαπολιτισμικότητα και οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Οι Spradly and McCurdly (1984) υποστηρίζουν ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται βάσει των εμπειριών τους και του υποβάθρου τους και επηρεάζουν τις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν. Περαιτέρω, ο Reeve (2006) ισχυρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις απόψεις τους επί της διδασκαλίας και της διαπολιτισμικότητας, σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες ως μαθητές ενώ επισημαίνει ότι οι επιστημολογικές τους πεποιθήσεις επηρεάζουν την κατανόησή τους επί της έννοιας της διδασκαλίας και του βέλτιστου τρόπου διεξαγωγής της διδασκαλίας (Reeve, 2006).

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Ginsberg (2005) επισημαίνει ότι η ουσιώδης εξέταση των πεποιθήσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών είναι παράγοντας κριτικής σημασίας της επιτυχούς λειτουργίας της διαπολιτισμικής τάξης. Εναλλακτικά, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πιστεύουν ότι ο εαυτός μπορεί να είναι μία έγκυρη πηγή γνώσης, είναι πιθανό να δομούν την αίθουσα διδασκαλίας με τρόπο που ενθαρρύνει τη συμβολή των μαθητών στη διαδικασία εκμάθησης.

Σε κάθε περίπτωση, η προώθηση της γνώσης σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα στο σχολείο, μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών φέρει ιδιαίτερη σημασία για την ενθάρρυνση της ενημέρωσης γύρω από ζητήματα διαπολιτισμικότητας και για την αφομοίωση των στοιχείων της. σε όρους διαφορετικού τρόπου ζωής, οικογενειακής και οικονομικής κατάστασης και εθνικότητας (Abiddin *et al.*, 2011).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο διαπολιτισμικό σχολείο

Στην προσπάθεια τους να στηρίξουν τη διαφορετικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν την αξιολόγηση των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσης των μαθητών τους στα πλαίσια των αντικειμένων που διδάσκουν εντός της τάξης (Martell, 2013). Περαιτέρω, υποστηρίζεται ότι υφίσταται ισχυρή

σχέση μεταξύ των δημοκρατικών διαδικασιών και της επίτευξης της κοινωνικής δικαιοσύνης (Gay, 2013) και ότι η συμμετοχή των μαθητών στις δημοκρατικές διαδικασίες ενισχύει ακόμη περισσότερο το αίσθημα ευθύνης αυτών και την εκτίμησή τους για τη συμμετοχή όλων των μελών της κοινότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Martell, 2013).

Σε κάθε περίπτωση, η αποτελεσματική διδασκαλία σε περιβάλλον διαπολιτισμικής τάξης συνδέεται με το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο των μαθητών που απαρτίζουν την εν λόγω τάξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους την προσοχή που επιδεικνύουν οι μαθητές, την επικοινωνία και τη δέσμευση με την κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο, εξοικειώνονται με τα ζητήματα και τις ανησυχίες της κοινότητας καθώς και με τις στάσεις, τις προσδοκίες και τις κοινωνικές υποθέσεις αυτής (Johnson and Johnson, 2009).

Η προσωπική διάσταση: τι πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί

Η αυτό-αντανάκλαση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό τμήμα της προσωπικής διάστασης (Richards *et al.*, 2004). Δεδομένου ότι οι αξίες τους επηρεάζουν τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους και τις οικογένειες τους, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμβιβάσουν οποιαδήποτε αρνητικά αισθήματα για πολιτιστικές, γλωσσικές ή εθνικές ομάδες (Richards *et al.*, 2004).

Μία εξίσου σημαντική πτυχή της προσωπικής διάστασης είναι η εξερεύνηση. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να εξερευνούν τις προσωπικές ιστορίες και εμπειρίες τους, καθώς και τις ιστορίες και εμπειρίες των μαθητών τους και των οικογενειών τους (Richards *et al.*, 2004).

Στις δραστηριότητες, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στη διαπολιτισμικότητα, περιλαμβάνονται οι εξής (Gay, 2002; Villegas and Lucas, 2002):

- *Η ενασχόληση με την ανακλαστική σκέψη και γραφή.*
- *Η εξερεύνηση των προσωπικών και οικογενειακών ιστοριών.*
- *Η αναγνώριση της ιδιότητας μέλους σε διαφορετικές ομάδες.*
- *Η γνώση της ιστορίας και των εμπειριών διαπολιτισμικών ομάδων.*
- *Η επίσκεψη στις οικογένειες και τις κοινότητες των μαθητών.*
- *Η επίσκεψη σε ή η ανάγνωση σχετικά με επιτυχημένους εκπαιδευτικούς σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα.*
- *Ανάπτυξη εκτίμησης για τη διαφορετικότητα..*
- *Η συμμετοχή στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού ιδρύματος.*

Η διάσταση της διδασκαλίας: πώς η διδασκαλία ανταποκρίνεται στη διαπολιτισμικότητα

Όταν τα εργαλεία διδασκαλίας, όπως τα βιβλία, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι δραστηριότητες διδασκαλίας, δε συμβαδίζουν με τις πολιτιστικές εμπειρίες των μαθητών, ή ακόμη χειρότερα τις περιθωριοποιούν, είναι πιθανό να πραγματοποιηθεί αποσύνδεση του μαθητή από το σχολείο (Irvine, 1992). Στις δραστηριότητες, μέσω των οποίων η διδασκαλία μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στη διαπολιτισμικότητα, περιλαμβάνονται οι εξής (Banks and Banks, 2004; Gay, 2000):

- *Επίγνωση των διαφορών και των κοινών σημείων των μαθητών.*
- *Επικύρωση της πολιτιστικής ταυτότητας των μαθητών στις πρακτικές της αίθουσας διδασκαλίας και στο εκπαιδευτικό υλικό.*
- *Η εκπαίδευση των μαθητών σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα στον κόσμο.*
- *Η προώθηση της ισότητας και του αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των μαθητών.*
- *Η έγκυρη αξιολόγηση της ικανότητας και των επιτευγμάτων των μαθητών.*
- *Η ανάπτυξη μίας θετικής σχέσης μεταξύ των μαθητών, των οικογενειών τους, των κοινοτήτων τους και του σχολείου.*
- *Η κινητοποίηση των μαθητών ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευσή τους.*
- *Η ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης των μαθητών.*
- *Η πρόκληση των μαθητών να αγωνιστούν για την υπεροχή, όπως αυτή ορίζεται από τις δυνατότητές τους.*
- *Η παροχή βοήθειας στους μαθητές, ώστε να καταστούν κοινωνικά και πολιτικά ενσυνείδητοι.*

Συμπερασματικά, οι σκέψεις των εκπαιδευτικών επί της συμπεριφοράς τους, της οπτικής τους και των στάσεων τους έναντι της διαπολιτισμικής τάξης συνιστούν παράγοντα κριτικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (O'Donnell, 2012).

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές τους έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να επιτύχουν. Εάν η διδασκαλία αντανακλά τις πολιτιστικές και γλωσσικές πρακτικές και αξίες μίας μόνο ομάδας μαθητών, τότε το σχολείο αρνείται στους υπόλοιπους μαθητές την ευκαιρία στη γνώση. Η διδασκαλία που ανταποκρίνεται στη διαπολιτισμικότητα, λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες όλων των μαθητών. Το εκπαιδευτικό σύστημα σχεδιάζει το πρόγραμμα σπουδών και οι εκπαιδευτικοί, ως θεσμικοί πράκτορες, μεταφέρουν το περιεχόμενο στους μαθητές τους. Η καθημερινή αυτή επαφή με τους μαθητές, παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη μοναδική ευκαιρία είτε να ενισχύσουν περαιτέρω την υφιστάμενη κατάσταση, είτε να κάνουν τη διαφορά, γεγονός που θα επηρεάσει αφενός τα επιτεύγματα των μαθητών, αφετέρου τη ζωή τους. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναγνωρίσουν τη δύναμή τους και να τη χρησιμοποιήσουν με σύνεση κατά τη διδασκαλία των παιδιών (Delpit, 1988). Αν και το πρόγραμμα σπουδών υποδεικνύεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί

είναι αυτοί που το διδάσκουν. Όταν το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι σε θέση να καλύψει τις ανάγκες όλων των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρεμβαίνουν. Όταν το πρόγραμμα σπουδών επιδεικνύει έλλειψη πολιτιστικής και γλωσσικής ευαισθησίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδεικνύουν κατανόηση και να παρέχουν υποστήριξη στους μαθητές. Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκρίνονται και να προσαρμόζονται στη διαπολιτισμικότητα, να χρησιμοποιούν υλικό και παραδείγματα, να εφαρμόζουν πρακτικές και να επιδεικνύουν αξίες, οι οποίες περιλαμβάνουν και δεν αποκλείουν τους μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο. Ενεργώντας με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί εκπληρώνουν τις υποχρεώσεις τους απέναντι στο σύνολο των μαθητών.

Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί μαθητών με διαφορετικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά, έχουν περισσότερο πολύπλοκα καθήκοντα από ό,τι στο παρελθόν. Δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες καλούνται να αναγνωρίσουν, με ενθουσιασμό, τις προσωπικές και πολιτιστικές διαφορές και να τις εντοπίσουν με θετικό τρόπο. Χωρίς αμφιβολία, η διδασκαλία εντός τάξεων, οι οποίες αντιπροσωπεύουν πολλαπλές κουλτούρες, απαιτεί το κατάλληλο πλαίσιο για τη λήψη συνεκτικών αποφάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός περιβάλλοντος χωρίς προκαταλήψεις απαιτεί κριτική σκέψη επί της κουλτούρας του σχολείου, του προγράμματος σπουδών και των στρατηγικών διδασκαλίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abiddin, N., Jelas, M. and Saleha, A. (2011). Teacher's Perspectives toward School Diversity in Malaysia. *International Journal of Business and Social Science*, 2(4), pp.1-12

Allen, J. (2000). *Teaching about Multicultural and Diversity Issues from an Humanistic Perspective*. (eds). Albany, NY: The College of Saint Rose (ERIC Document Reproduction Service No. ED443791)

Banks, J. and Banks, C. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed). San Fransisco, CA: Jossey-Bass

Brown, S. and Souto-Manning, M. (2008). "Culture is the Way They Live Here": Young Latin@s and Parents Navigate Linguistic and Cultural Borderlands in U.S. Schools. *Journal of Latinos and Education*, 7(1), pp.25-42

Camp, E. and Oesterreich, H. (2010). Uncommon Teaching in Commonsense Times: A Case Study of a Critical Multicultural Educator and the Academic Success of Diverse Student Populations. *Multicultural Education*, 17(2), pp.20-26

Delpit, L. (1988). The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. *Harvard Educational Review*, 59(3), pp.280-298

- Faas, D. (2013). Ethnic Diversity and Schooling in National Education Systems: Issues of Policy and Identity. Umea: Umea School of Education. *Education Inquiry*, 4(1), pp.1-211
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*. (eds), New York, NY: Teachers College Press
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), pp.106-116
- Ginsberg, M. (2005). Cultural Diversity, Motivation and Differentiation. *Theory in Practice*, 44(3), pp. 218-255
- Irvine, J. (1992). Making Teacher Education Culturally Responsive. In M.E. Dilworth (eds), *Diversity in Teacher Education: New Expectations* (pp.79-82). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Johnson, D. and Johnson, R. (2009). Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict. *Educational Researcher*, 38(1), pp.37-51
- Khatton, S., Rehman, S. and Ajmal, M. (2011). Teaching in Multicultural Classroom – Assessing Current Programs of Teachers’ Training in Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(6), pp. 70-78
- Martell, C. (2013). Race and Histories: Examining Culturally Relevant Teaching in the US History Classroom. *Theory & Research in Social Education*, 4(1), pp.65-88
- McDonough, T. (2008). The Course of “Culture” in Multiculturalism. *Educational Theory*, 58(3), pp.321-342
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. OECD Education Working Paper No. 22. Paris: OECD
- O’Donnell, A. (2013). *Education Psychology: Child and Adolescent Development*. (eds) Publisher: Wiley & Sons. OISE Toronto
- Pica-Smith, C. (2009). Children Speak about Interethnic and Interracial Friendships in the Classroom: Lessons for Teachers. *Multicultural Education*, 17(1), pp.38-47
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers do and Why Their Students Benefit. *Elementary School Journal*, 106, pp.225-236
- Richards, H., Brown, A. and Forde, T. (2004). Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy. Practitioner Brief Series. National Center for Culturally

Responsive Educational Systems, [online], available at: http://www.niusileadscape.org/docs/FINAL_PRODUCTS/NCCRESt/practitioner_briefs/%95%20TEMPLATE/DRAFTS/AUTHOR%20revisions/annablis%20pracbrief%20templates/Diversity_Brief_highres.pdf

Spradley, B. and McCurdy, D. (1984). Culture and the Contemporary World. In J.P. Spradley and D.W. McCurdy (eds). *Conformity and Conflict: Teaching in Cultural Anthropology*, 1-13. Boston: Little, Brown

Valk, P., Bertram-Troost, G., Friederici, M. and Beraud, C. (2009). *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies: A European Quantitative Study*. (eds) Munster: Waxmann

**Πρόγραμμα ένταξης μεταναστών:
Παράμετροι ενίσχυσης ομαλής και αποτελεσματικής υλοποίησής του**

Κιτσάκης Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Ed., bkitsakis@gmail.com

Περίληψη

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από την εκρηκτική ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, την παγκοσμιοποίηση και ιδιωτικοποίηση της οικονομίας, τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, καθώς και από τις ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό τομέα. Η κοινωνία αλλάζει με πρωτόγνωρους και εξαιρετικά γρήγορους ρυθμούς, διαμορφώνοντας ένα πολύπλοκο κοινωνικό σύστημα, το οποίο οφείλει να επαναπροσδιοριστεί, για να εξασφαλίσει τη συνέχεια σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του. Το πλαίσιο των σημαντικών αλλαγών συνθέτουν μια σειρά από κοινωνικές αλλαγές, όπως είναι η μετανάστευση. Για την ομαλή προσαρμογή, υποστήριξη και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική πραγματικότητα χρειάζεται η δημιουργία προγραμμάτων που θα βοηθήσουν στην απόκτηση βασικών γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς επίσης θα συμβάλλουν στη συμμετοχή των μεταναστών στις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις, ως ενεργοί πολίτες. Προς την κατεύθυνση αυτή στην παρούσα εργασία θα γίνει παρουσίαση των παραμέτρων εκείνων που είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη κατά τη δομή και υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά των μεταναστών που συνθέτουν τη δυναμική της ομάδας τους, τον ρόλο του εκπαιδευτή στην οργάνωση και την αποτελεσματική λειτουργία του προγράμματος, καθώς και τα προβλήματα που διαφαίνονται στην ομάδα, προκειμένου το πρόγραμμα να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην ομαλή και αποτελεσματική ένταξής τους στη χώρα υποδοχής.

Λέξεις-Κλειδιά: πρόγραμμα ένταξης, μετανάστης, εκπαιδευτής, εκπαιδευόμενος

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της μετανάστευσης των ανθρώπων χρονολογείται από πολύ παλιά και τα τελευταία χρόνια είναι ιδιαίτερα οξυμένο τόσο στον Ευρωπαϊκό, όσο και στον Ελλαδικό χώρο, με αποτέλεσμα τη δημιουργία κοινωνιών με πλουραλιστικό και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Οι άνθρωποι μετακινούνται, εθελούσια ή αναγκαστικά, μεμονωμένα ή ομαδικά με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, καθώς και την αποφυγή διώξεων (φυλετικών, θρησκευτικών, κοινωνικών, πολιτικών) ή πολεμικών συγκρούσεων. Στις μέρες μας ένα ποσοστό ανθρώπων μεγαλύτερο του 3% του παγκόσμιου πληθυσμού της γης ζει για περισσότερο από έναν χρόνο μακριά από την πατρίδα του (Παυλόπουλος, Ντάλλα, & Μόττη-Στεφανίδη, 2015).

Η Ελλάδα, ενώ για σχεδόν έναν αιώνα αποτελούσε χώρα αποστολής μεταναστών σε πολλά σημεία της γης, τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί χώρα υποδοχής μεταναστών (Triandafyllidou, 2000). Η γεωγραφική θέση της χώρας μας, ως σταυροδρόμι ηπείρων και πολιτισμών, συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την εισροή μεταναστών, καθώς

σε γύρω περιοχές υπήρχαν εσωτερικές αναταραχές, πολεμικές συρράξεις και κατάρρευση πολιτικών καθεστώτων. Οι γεωπολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συντελούνται στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο διαμορφώνουν τις συνθήκες εκείνες που υπαγορεύουν τη μετακίνηση πληθυσμών προς την Ελλάδα (Κασίμης, Ζακοπούλου, & Παπαδόπουλος, 2003. Τριανταφυλλίδου, 2010). Επίσης, χώρα έλξης για μεταναστευτικά ρεύματα αποτέλεσε η Ελλάδα, λόγω της πολιτικής σταθερότητας και της οικονομικής ανάπτυξης που συντελέστηκε από την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Παυλόπουλος, Ντάλλα, & Μόττη-Στεφανίδη, 2015).

Αν και δεν υπάρχει επίσημος ορισμός για την έννοια του μετανάστη, σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Μεταναστεύσεως (2009), ο όρος μετανάστης αναφέρεται «στα άτομα και τα μέλη της οικογένειας που μετακινούνται σε μια άλλη χώρα ή περιοχή για να αναζητήσουν καλύτερες υλικές και κοινωνικές συνθήκες καθώς και για να βελτιώσουν το προσδόκιμο των ιδίων και των μελών των οικογενειών τους». Ο μετανάστης αλλάζει τον τόπο εγκατάστασης, μόνιμα ή προσωρινά, συνήθως, για εύρεση εργασίας και καλύτερες συνθήκες διαβίωσης (Τσαούσης, 1999). Μάλιστα, αρκετές φορές, γίνεται και σύγκριση μεταξύ των όρων μετανάστης και πρόσφυγας. Σύμφωνα με το καταστατικό της Έπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών «πρόσφυγες είναι τα άτομα που βρίσκονται εκτός της χώρας καταγωγής τους εξαιτίας του φόβου διώξεων, διαμαχών, γενικευμένης βίας, ή άλλων καταστάσεων που έχουν διαταράξει σοβαρά την έννομη τάξη και, ως αποτέλεσμα, δικαιούνται διεθνούς προστασίας».

Επομένως, μια από τις βασικές προκλήσεις των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών είναι η οργάνωση των σχέσεων, η συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των μεταναστών με τους ντόπιους πληθυσμούς. Η παρουσία των μεταναστών προέβαλε την ανάγκη δημιουργίας υποδομών και προγραμμάτων προσαρμογής των μεταναστών στα κοινωνικά δεδομένα της χώρας υποδοχής. Έτσι, θα δοθεί η δυνατότητα στους μετανάστες να συμμετέχουν σε πρόγραμμα, το οποίο στο πλαίσιο της ομάδας θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, να ανακτήσουν την αυτοπεποίθησή τους και την αίσθηση του ανήκειν. Υποστηρικτικά προγράμματα ένταξης τα οποία θα δομηθούν και θα υλοποιηθούν με γνώμονα το γεγονός ότι ο μετανάστης, ως ενήλικος, «χρειάζεται να μπορεί, σε διάφορες φάσεις της ζωής του, να έχει πρόσβαση σε νέες γνώσεις και ικανότητες που να του επιτρέπουν, να εξελίσσεται, να προσαρμόζεται στις συνθήκες που αλλάζουν και να αυτοκαθορίζεται» (Κόκκος, 2005). Για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος είναι χρήσιμο να ληφθούν σοβαρά υπόψη τα κοινά χαρακτηριστικά και τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα και να εκτιμηθεί ο τρόπος που συσχετίζονται σε σχέση με τη χρονική στιγμή υλοποίησης του προγράμματος και το διδακτικό του αντικείμενο.

Χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων που συνθέτουν τη δυναμική της ομάδας

Η ομάδα είναι μια ξεχωριστή οντότητα και κάτι διαφορετικό από τη συνάθροιση ατόμων με κάποια κοινά χαρακτηριστικά (Rogers, 1999). Αποτελεί ένα ζωντανό κύτταρο, μια διαδικασία που αναπτύσσεται και εξελίσσεται από άτομα που επιδρούν, εξαρτώνται και συσχετίζονται για ορισμένο χρονικό διάστημα με σκοπό την επίτευξη

συγκεκριμένων στόχων. Βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας είναι ο κοινός στόχος και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών, στοιχεία που διαμορφώνουν μια δυναμική, όπου μπορούν να αναπτυχθούν κοινοί κανόνες και κοινά ενδιαφέροντα μέσω της ανταλλαγής απόψεων και της επικοινωνίας για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Γκιάστας, 2008).

Οι μετανάστες, ειδικότερα, αποτελούν μια ειδική πληθυσμιακή ομάδα που δεν μπορεί να παρακολουθήσει τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές που συντελούνται, τα μέλη της είναι συνήθως μακροχρόνια άνεργοι και βιώνουν την κοινωνική περιθωριοποίηση, με αποτέλεσμα να πλήττονται από την οικονομική και κοινωνική αναδιάρθρωση, πολύ περισσότερο, εφόσον δεν έχουν επαρκείς δυνατότητες πρόσβασης στο τυπικό σχολικό δίκτυο και την αγορά εργασίας (Βεργίδης, 2008). Για τον λόγο αυτόν, τα προγράμματα που αφορούν τους μετανάστες και στοχεύουν στην κοινωνική και επαγγελματική κατάρτιση και ένταξή τους, αποβλέπουν στην αντιμετώπιση της ανεργίας, στην εξασφάλιση προϋποθέσεων για την ένταξη αυτών των ατόμων στην αγορά εργασίας και στο κοινωνικό γίγνεσθαι, μέσω της αντιμετώπισης του κοινωνικού τους αποκλεισμού, που συνδέεται με την παρεμπόδιση βασικών κοινωνικών δικαιωμάτων και την αδυναμία πολιτικής συμμετοχής (Βεργίδης, 2008).

Η ομάδα των μεταναστών έχει ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά που λειτουργούν καθοριστικά στην εμπλοκή των μελών και την επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος (Τσιμπουκλή, 2008). Οι μετανάστες είναι κυρίως άνεργοι ή υποαπασχολούμενοι, με σημαντικές δυσκολίες στην επικοινωνία και τη χρήση της Ελληνικής γλώσσας, με διαφορετικό πλέγμα αξιών από αυτό που συναντούν στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς και με προβλήματα που σχετίζονται με την ανεύρεση κατοικίας, την υγειονομική τους περίθαλψη, τις συνδιαλλαγές με δημόσιους φορείς. Επίσης, η οικογενειακή κατάσταση, τα προσωπικά βιώματα και προσδοκίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των ατόμων αυτών και καθορίζουν τον τρόπο συμπεριφοράς και αντίληψης της πραγματικότητας. Επιπρόσθετα, παράλληλα με το πρόγραμμα εκπαίδευσης των ενηλίκων θα λειτουργήσει και μια ομάδα απασχόλησης των παιδιών τους, εφόσον το επιθυμούν, ώστε οι ίδιοι να μπορούν να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα με μεγαλύτερη επιτυχία και να μη συναντούμε φαινόμενα συχνών απουσιών ή εγκατάλειψης λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. Πρέπει, επίσης, να λάβουμε υπόψη ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση η ύπαρξη ομάδας συνίσταται σε ένα «εξωτερικό» επίπεδο από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μελών της και σε ένα «εσωτερικό» επίπεδο από την αίσθηση του κάθε μέλους ότι «ανήκει» και μοιράζεται τις εμπειρίες του, τις ανησυχίες του, τους προβληματισμούς του με τους υπολοίπους (Γκιάστας, 2008). Για τον λόγο αυτόν, μπορούν να αξιοποιηθούν οι χαρακτηριζόμενες «παραεκπαιδευτικές» διαδικασίες, όπως το διάλειμμα ή η συνάντηση έξω από τον εκπαιδευτικό χώρο, με στόχο την αποτελεσματική υλοποίηση του προγράμματος.

Άξονες της ομαδικής διεργασίας

Η σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευομένων είναι μια αμφίδρομη διαδικασία, η οποία για να αναπτυχθεί και να στεφθεί από επιτυχία χρειάζεται το κατάλληλο «κλίμα μάθησης»,

που βασίζεται στην ειλικρινή επικοινωνία, τη δημιουργική αναζήτηση, τον αλληλοσεβασμό, την αμοιβαία αποδοχή, την επιβράβευση και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης (Κόκκος, 1998α).

Η συγκεκριμένη ομαδική διεργασία μπορεί να διακριθεί σε άξονες με προεξάρχοντα τον άξονα που αφορά στην ομάδα έργου και την κοινωνικο-συναισθηματική ομάδα. Η ομάδα έργου δομείται για την επίτευξη των δηλωμένων στόχων του προγράμματος, με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο λειτουργίας και ρόλων, που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία, γνωστών στα μέλη της ομάδας. Συνακόλουθα, τα άτομα της ομάδας έργου σχετίζονται μεταξύ τους, συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν με συναισθηματικό τρόπο, δημιουργώντας την κοινωνικο-συναισθηματική ομάδα, ίδια ως προς τα μέλη της με την ομάδα έργου, αλλά λειτουργώντας με τις δικές της δομές. Η κοινωνικο-συναισθηματική ομάδα δίνει έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις, αυξάνει τους δεσμούς της ομάδας, μειώνει τις εντάσεις και δίνει τη δυνατότητα λειτουργίας της ομάδας έργου για την επίτευξη των στόχων της. Επιδιώκεται η διασφάλιση ισορροπίας ανάμεσα στις δύο ομάδες, καθώς θεωρείται καθοριστική για τα μέλη τους και το παραγόμενο έργο (Γκιάστας, 2008. Rogers, 1999). Άλλωστε, οι ισορροπίες στις ομάδες είναι δυναμικές και υπάρχουν σχέσεις ανταλλαγής με το περιβάλλον και σχέσεις αλληλεξάρτησης των μελών που την απαρτίζουν (Γκιάστας, 2008). Μάλιστα, αρκετές φορές είναι σκόπιμο ο εκπαιδευτής να ενθαρρύνει αλληλεπιδράσεις που ευνοούν την κοινωνικο-συναισθηματική ομάδα και δεν συνεισφέρουν στην ομάδα έργου, έχοντας ως στόχο τη μάθηση των μελών ανεξάρτητα από τη δραστηριότητα με την οποία ασχολούνται τη δεδομένη στιγμή. Ο εκπαιδευτής μπορεί να υπερβεί τον ρόλο του και να διευκολύνει μια κατάσταση, αρκεί να τηρεί μια εσωτερική συνέπεια και να είναι ο εγγυητής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εύρυθμης λειτουργίας της ομάδας (Γκιάστας, 2008).

Σημαντικός, εξάλλου, είναι ο άξονας που αφορά στη συνάρθρωση της ομάδας με το προσωπικό βίωμα των μελών της. Συνήθως, τα μέλη μιας ομάδας συμμετέχουν με διαφορετικό συναισθηματικό τρόπο και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, προσπαθώντας να τονίσουν τις ιδιαιτερότητές τους σε κάποιες περιπτώσεις, ενώ σε άλλες να συμπορευθούν με το ομαδικό πνεύμα (Γκιάστας, 2008). Ο εκπαιδευτής οφείλει να ενθαρρύνει τα μέλη να προσεγγίσουν το ένα το άλλο, να συνδιαλλαγούν και να εμπλακούν συναισθηματικά, ώστε να αναδυθεί η ομάδα. Επίσης, είναι χρήσιμο για την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας να δώσει ευκαιρίες σε όλους τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους, χωρίς να φοβούνται την αρνητική κριτική ή τον αποκλεισμό (συνήθη συναισθήματα που βιώνουν οι μετανάστες), ώστε ο καθένας από την πλευρά του να καταθέτει και να συνεισφέρει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του για το καλό της ομάδας και του καθενός ξεχωριστά. Ο στόχος αυτός καθίσταται περισσότερο εφικτός, εάν οι εκπαιδευτές κατανοήσουν τα κατεξοχήν προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες, όπως είναι οι δυσκολίες ένταξης και προσαρμογής, οι διαπολιτισμικές διαφορές, τα γλωσσικά προβλήματα επικοινωνίας, οι ανάγκες και τα κίνητρά τους, οι προκαταλήψεις και αντιλήψεις τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή στη διαμόρφωση της δυναμικής της ομάδας

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει έναν πολλαπλό ρόλο στην ομάδα και ως μέλος της διαθέτει τις δικές του εμπειρίες, ανησυχίες και προσδοκίες, όπως και ο κάθε εκπαιδευόμενος. Αποτελεί καθοριστικό ρυθμιστικό παράγοντα από τα πρώτα στάδια υλοποίησης του προγράμματος, καθώς δύναται να ενισχύσει ή να αποτρέψει τη συμμετοχή των ατόμων στην ομάδα και παράλληλα να λειτουργήσει ως καταλύτης για την επίτευξη των στόχων της (Rogers, 1999). Αρχικά, ο εκπαιδευτής, οφείλει να εκπληρώσει τον θεσμικό του ρόλο (Γκιάστας, 2008) και να οργανώσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από φιλικό και συνεργατικό κλίμα, από ουσιαστική επικοινωνία και αμοιβαίο σεβασμό. Ένα κλίμα που ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή και την ευρετική πορεία προς τη γνώση, που κυριαρχεί ο διάλογος και οι διαφωνίες αντιμετωπίζονται με ήπιο και δημιουργικό τρόπο, ώστε οι συμμετέχοντες να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά, να αυξάνουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητές τους και να ενισχύουν την ανεξαρτησία και την αυτονομία τους (Κόκκος, 2005). Βασική, ακόμη, συνιστώσα του αποτελεσματικού μαθησιακού κλίματος αποτελεί η μέριμνα του εκπαιδευτή για τη δημιουργία καλών σχέσεων του ίδιου με τους εκπαιδευόμενους, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευομένων (Knowles, 1998).

Ο εκπαιδευτής πρέπει να είναι ικανός στην αποτελεσματική επικοινωνία, να διατηρεί οπτική επαφή με το άτομο που μιλά, να μεταφέρει το μήνυμα που επιθυμεί χρησιμοποιώντας γλώσσα και ορολογία κατανοητή από το άτομο στο οποίο απευθύνεται, να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του σώματος και να εναρμονίζει τα λεκτικά και μη-λεκτικά μηνύματα με το περιεχόμενό τους και τις συνακόλουθες πράξεις για τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος (Jaques, 2004. Κόκκος, 1998β).

Ως συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας είναι χρήσιμο να κρατά ίσες αποστάσεις από τους εκπαιδευόμενους, να αποσαφηνίζει τους στόχους, για να γίνουν σαφείς και να συνδεθούν με τις πραγματικές ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, να εποπτεύει τις δραστηριότητες, να αξιολογεί την επίτευξη των στόχων, να παρακολουθεί τις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται και τον ρόλο που αναλαμβάνει ο κάθε εκπαιδευόμενος, επεμβαίνοντας, αν χρειαστεί, για την πρόληψη προβληματικών καταστάσεων (Γιαννακοπούλου, 2008). Επίσης, ο εκπαιδευτής καλό είναι να αποδέχεται τα μέλη της ομάδας όπως είναι, να σέβεται τις δυνατότητές τους, αλλά και τις αδυναμίες τους, να λαμβάνει υπόψη τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα, εφαρμόζοντας αντίστοιχες εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσα, ώστε να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική διεργασία, τονώνοντας παράλληλα την αυτοπεποίθησή τους (Κόκκος, 2005). Έτσι, διασφαλίζει τη συνοχή της ομάδας και βοηθά στην πρόληψη φαινομένων πρόωρης εγκατάλειψης του προγράμματος.

Επισημαίνεται, συνεπώς, η ανάγκη ο εκπαιδευτής να ανταποκρίνεται στις αρχές της ανδραγωγικής θεωρίας και να προβαίνει στον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας διαγιγνώσκοντας και λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, ώστε μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο να επιτύχουν την υλοποίηση των στόχων τους (Knowles, 1998). Με αυτή

την έννοια, ο εκπαιδευτής δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις δυνατότητες του ατόμου και υποστηρίζει τη μάθηση ως πλαίσιο μετασχηματισμού παραδοχών για μια θετική προσωπική αλλαγή, που ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης, ενδυναμώνοντας παράλληλα την κατανόηση των δυνατοτήτων τους (Mezirow, 2007). Παράλληλα, ακολουθώντας μια συνεργατική σχέση λειτουργεί ως διευκολυντής του εκπαιδευόμενου στην πορεία του στοχασμού του για την πραγμάτωση των στόχων του (Κόκκος, 2005).

Τον σημαντικό ρόλο του στη διαμόρφωση της δυναμικής της ομάδας ενισχύει η γνώση των υποστηρικτικών δομών της πόλης που ζουν και κινούνται οι εκπαιδευόμενοι, για να ενημερώνει ή να παραπέμπει αρμοδίως, για την κάλυψη των βασικών και ψυχοκοινωνικών τους αναγκών.

Προβλήματα που διαφαίνονται στην ομάδα

Στη συγκεκριμένη ομάδα ενηλίκων εκπαιδευόμενων είναι δυνατό να προκύψουν προβλήματα που απορρέουν από τις κοινωνικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις τους, οι οποίες τους αποσπούν από το πρόγραμμα και τους εμποδίζουν να το συνεχίσουν απρόσκοπτα, καθώς και από εσωτερικά εμπόδια. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες των συμμετεχόντων, μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στη διαδικασία της μάθησης, αν προσκολληθούν σε αυτές και δεν αποδεχτούν νέα μαθησιακά αντικείμενα και μεθόδους, προσδοκώντας άμεσα αποτελέσματα. Επίσης, ο φόβος και το άγχος της αποτυχίας και της κριτικής, οδηγούν σε φαινόμενα ηττοπάθειας, αμφιβολίας για τις δυνατότητές τους, έλλειψης αυτοπεποίθησης και παραίτησης (Κόκκος, 2008).

Επιπρόσθετα, υπάρχει περίπτωση δημιουργίας υποομάδων, με τη μορφή «κλίκας», αφού το πρόγραμμα απευθύνεται σε μετανάστες διαφορετικών εθνικοτήτων και ηθικών αξιών, που, ωστόσο, κάποια κοινά χαρακτηριστικά τους ενώνουν και τους κάνουν να αισθάνονται ασφαλείς. Επειδή, μάλιστα, πρόκειται για ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ειδικών ομάδων, είναι πιθανή η ανάπτυξη προβλημάτων διαχείρισης της ομάδας από τους εκπαιδευτές, καθώς συχνότερα από ό,τι συμβαίνει σε ένα τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα έρχονται αντιμέτωποι με συναισθήματα άρνησης, θυμού και επιθετικότητας, που δημιουργούν προσχώματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσιμπουκλή, 2008). Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο εκπαιδευτής καλό είναι να μην εστιάζει στις συμπεριφορές, αλλά να στοχεύει στην πηγή του «κακού», που είναι το άγχος των εκπαιδευόμενων (Γκιάστας, 2008), καλλιεργώντας την επικοινωνία και τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, προκειμένου τα προβλήματα να γίνουν δημιουργικά βιώματα προς όφελος των εκπαιδευόμενων και της μαθησιακής διεργασίας. Εξάλλου, καθώς η πλειονότητα των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα δε γνωρίζει καλά την Ελληνική γλώσσα, πρέπει να διασφαλίζεται η προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες και απαιτήσεις τους, ώστε να προλαμβάνονται εκδηλώσεις αρνητικών συμπεριφορών και προβλημάτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της*. Τόμος Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Ε. Γιαννακοπούλου, Ι. Γκιάστας, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων* (σσ. 299-313). Τόμος Δ΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γκιάστας, Ι. (2008). Ομάδα εκπαιδευομένων. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Ε. Γιαννακοπούλου, Ι. Γκιάστας, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων* (σσ. 221-278). Τόμος Δ΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως. (2009). *Διεθνές μεταναστευτικό δίκαιο: γλωσσάριο για τη μετανάστευση*. Διαθέσιμο on line: http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_20.pdf, προσπελάστηκε στις 27/12/2018.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες. Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων* (μτφ. Ν. Φίλλιπς). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κασίμης, Χ., Ζακοπούλου, Ε., & Παπαδόπουλος, Α. (2003). Η συμβολή των μεταναστών στη σύγχρονη οικογενειακή εκμετάλλευση: μελέτη τριών παραδειγματικών περιοχών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 111-112, 9-38.
- Knowles, M. (1998). *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf.
- Κόκκος, Α. (1998α). Αρχές μάθησης ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος, & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (σσ. 19-52). Τόμος Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (1998β). Στοιχεία επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκος, & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (σσ. 53-102). Τόμος Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Mezirow, J., και συνεργάτες. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (μτφ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2015). Μετανάστευση. Στο Φ. Μόττη-Στεφανίδη (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει: προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη* (σσ. 79-128). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου, & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Triandafyllidou, A. (2000). The political discourse on immigration in Southern Europe: a critical analysis. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10(5), 373-389.

Τριανταφυλλίδου, Α. (2010). Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα: εμπειρικό πλαίσιο και θεωρητικές προσεγγίσεις. Στο Θ. Μαρούκης, & Α. Τριανταφυλλίδου (Επιμ.), *Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21ου αιώνα* (σσ. 13-55). Αθήνα: Κριτική.

Τσαούσης, Δ.Γ. (1999). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιμπουκλή, Α. (2008). Η εκπαίδευση ειδικών ομάδων. Στο Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Ε. Γιαννακοπούλου, Ι. Γκιάστας, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι-Ομάδα Εκπαιδευομένων* (σσ. 279-298). Τόμος Δ'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Εκπαιδευτική έρευνα για τη μη υλοποίηση ενός Βιοματικού Εργαστηρίου Δημιουργικής Γραφής

Γκόρα Ελένη

Φιλολόγος, Π.Ε.02 Υποψήφια Διδάκτορας Δημιουργικής Γραφής
el-gora@hotmail.com

Ακριτόπουλος Αλέξανδρος, Επιβλέπων Καθηγητής στην εργασία
Καθηγητής Ελληνικής Λογοτεχνίας με έμφαση στην Παιδική Λογοτεχνία στο Π.Δ.Μ.
aakritop@uowm.gr

Περίληψη

Η παρούσα εκπαιδευτική έρευνα αφορά την ανίχνευση των παραγόντων που αποτέλεσαν τα αίτια της μη προσέλευσης υποψήφιων εκπαιδευόμενων σε ένα Βιοματικό Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής (Β.Ε.Δ.ΓΡ.) με θέμα «Τσουπωτές θεές έτοιμες για βουτιές» και διδακτικό αντικείμενο το λογοτεχνικό είδος της σάτιρας καθώς και τη θεωρητική θεμελίωση των δεδομένων που προέκυψαν. Η συγκεκριμένη έρευνα καταγράφει και επεξεργάζεται τα δεδομένα των απαντήσεων του ερωτηματολογίου και εξάγει συμπεράσματα προς συζήτηση.

Λέξεις-Κλειδιά: εμπόδια στη μάθηση, εκπαιδευτική έρευνα, google form, Marketing, Μίγμα Marketing.

Εισαγωγή

Το Σάββατο 21 Απριλίου 2018 και ώρα 17:30-20:30 το απόγευμα στο καλλιτεχνικό εργαστήριο Parts Patras Arts στην Πάτρα είχε οριστεί να πραγματοποιηθεί το Β.Ε.Δ.ΓΡ. με θέμα «Τσουπωτές θεές έτοιμες για βουτιές». Σκοπός του εργαστηρίου ήταν να διδαχθεί το λογοτεχνικό είδος της σάτιρας. Στόχος του ήταν να παραχθούν διηγήματα για τις κακές συνήθειες γύρω από τη διατροφή, και να εκθειαστεί η τελειότητα οποιουδήποτε σώματος. Το κόστος συμμετοχής ήταν 20 ευρώ και 15 ευρώ για ανέργους, φοιτητές και για όσους έχουν παρακολουθήσει προηγούμενα εργαστήρια στο Parts Patras Arts. Για την προώθηση του εργαστηρίου δημιουργήθηκε μία πρόσκληση στο Facebook, ένα βίντεο στο Youtube και ένα δελτίο τύπου για τις αχαϊκές ενημερωτικές σελίδες. Το Β.Ε.Δ.ΓΡ. με θέμα «Τσουπωτές θεές έτοιμες για βουτιές» δεν κατάφερε να συγκεντρώσει τον απαραίτητο αριθμό συμμετεχόντων (άνω των δύο ατόμων) για να πραγματοποιηθεί. Έτσι, δημιουργήθηκε μία έρευνα (βλ. «Εκπαιδευτική έρευνα») με ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα για να περιγραφούν οι τάσεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές ενός πληθυσμού απέναντι στο συγκεκριμένο θέμα Δημιουργικής Γραφής.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Εμπόδια στη μάθηση

Οι ενήλικες έχουν διαφορετικές ανάγκες, κίνητρα και περιορισμούς στη ζωή τους σε σχέση με τα παιδιά (Baharudin et al, 2013: 773). Έτσι, συχνά συναντούν διάφορα εμπόδια στη μάθηση. Σύμφωνα με την Cross τα εμπόδια στη μάθηση ομαδοποιούνται και ταξινομούνται ως εξής: εμπόδια του φράγματος κατάστασης (situational barrier), του φράγματος διάθεσης (dispositional) και του φράγματος θεσμών (institutional barrier). Με τον όρο φράγμα κατάστασης η Cross (1974:5-6) εννοεί εκείνα τα εμπόδια που σχετίζονται με δεσμεύσεις προς την εργασία και την οικογένεια ή με την οικονομική δυνατότητα. Με τον όρο φράγμα διάθεσης εννοεί συμπεριφορές και στάσεις που αποκλείουν τη συμμετοχή του ενήλικα στη μάθηση είτε επειδή δεν του αρέσει για παράδειγμα το διάβασμα, είτε επειδή θεωρεί ότι είναι πολύ μεγάλος για να μάθει. Με τον όρο φράγμα θεσμών εννοεί εκπαιδευτικές διαδικασίες ή πρακτικές που εμποδίζουν ή αποθαρρύνουν τους ενήλικες από τη μάθηση, όπως το περιεχόμενο και η οργάνωση του μαθήματος, ο εκπαιδευτικός. Οι Merriam & Caffarella (1999: 56-57) πάλι κατατάσσουν τα εμπόδια στη μάθηση σε εξωτερικά και εσωτερικά εμπόδια. Εξωτερικά είναι εκείνα τα εμπόδια που δεν έχουν σχέση με το άτομο και είναι συχνά πέραν του ελέγχου του, ενώ εσωτερικά είναι εκείνα τα εμπόδια που αντικατοπτρίζουν προσωπικές συμπεριφορές.

Εκπαιδευτική έρευνα

Η εκπαιδευτική έρευνα είναι μία πολύ σημαντική, αντανακλαστική και επαγγελματικά προσανατολισμένη δραστηριότητα. Θεωρείται βασικό συστατικό του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Η εκπαιδευτική έρευνα οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην αυτογνωσία, την προσωπική ανάπτυξη και τη βελτίωση (Hitchcock & Hughes, 1989: 3-4). Η έρευνα απαιτεί ποσότητα δεδομένων, αποτελέσματα, υπόθεση, διεξαγωγή πειράματος, αντικειμενικότητα, στατιστικά στοιχεία και γνώσεις (Orie, 2004: 3-4). Για τη διεξαγωγή μίας έρευνας χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές. Οι τεχνικές αυτές ονομάζονται μέθοδοι έρευνας και αντιπροσωπεύουν τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή, την ταξινόμηση και την ανάλυση των πληροφοριών. Σκοπός οποιασδήποτε έρευνας είναι να οδηγήσει σε κάποιο συμπέρασμα (Walliman, 2011:7). Οι ερευνητές εκπαιδευτικής είναι απαραίτητο να γνωρίζουν ότι υπάρχουν δύο προσεγγίσεις έρευνας, η ποσοτική και η ποιοτική. Η ποσοτική έρευνα είναι ένα είδος έρευνας που περιγράφει ένα ερευνητικό πρόβλημα και σκοπό έχει να εξηγήσει ένα κοινωνικό φαινόμενο ή ένα ανθρώπινο πρόβλημα με αριθμητικά δεδομένα από ένα μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων και να τα αναλύσει με στατιστικές μεθόδους (Yilmaz, 2013: 311). Η ποιοτική έρευνα είναι ένα είδος έρευνας που περιγράφει ένα ερευνητικό πρόβλημα και σκοπό έχει να αναδείξει ένα θέμα με μη αριθμητικά δεδομένα από έναν μικρό αριθμό συμμετεχόντων μέσα από την παρατήρηση, τα ανοικτά ερωτήματα, τη συνέντευξη, τις σημειώσεις πεδίου, την εθνογραφία και την αφηγηματική έρευνα (Eyisi, 2016: 92).

Google Form

Η φόρμα της Google (Google form) είναι το πιο διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο για τη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου σε απευθείας σύνδεση (online). Με τη φόρμα αυτή δίνεται η δυνατότητα οργάνωσης μιας εκδήλωσης, μιας γρήγορης δημοσκοπήσης ή μιας έρευνας. Τα αποτελέσματά της αναλύονται απευθείας στο κινητό ή στο πρόγραμμα περιήγησης του ιστού, ενώ δεν απαιτείται κανένα ειδικό λογισμικό. Τα αποτελέσματα δηλαδή, είναι άμεσα και συνοψίζονται σε διαγράμματα και γραφήματα (G Suite Learning Center). Η φόρμα της Google είναι μια δωρεάν υπηρεσία που παρέχεται από την Google και επιτρέπει στους χρήστες να σχεδιάσουν τη δική τους φόρμα και να τη μοιραστούν με απεριόριστο αριθμό συμμετεχόντων. Το μόνο που χρειάζεται είναι ο χρήστης να έχει έναν λογαριασμό στην Google (Sage, 2016: 1). Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί χωρίς ιδιαίτερη τεχνογνωσία στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) μπορούν να χρησιμοποιήσουν εύκολα τη φόρμα της Google (Kato et al, 2016: 13).

Marketing

Ως Marketing μπορεί να θεωρηθεί ο σχεδιασμός, η τιμολόγηση, η προώθηση, η διανομή και η εξυπηρέτηση αγαθών και υπηρεσιών που χρειάζονται και επιθυμούν οι καταναλωτές (Udell & Laczniak, 1981:5). Το Marketing αποτελεί μία ολοκληρωμένη ανάλυση και εκτέλεση των δραστηριοτήτων που είναι απαραίτητες για τον σχεδιασμό, τη διανομή, την τιμολόγηση, την προώθηση και την ανταλλαγή ικανοποιητικών προϊόντων και υπηρεσιών προς τους υπάρχοντες και δυνητικούς χρήστες (Shaw et al, 1981:4). Η ανθρώπινη αυτή δραστηριότητα στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών μέσω της διαδικασίας της ανταλλαγής (McDaniel, 1982:4).

Μίγμα Marketing

Ο όρος Μίγμα Marketing (Marketing Mix) έγινε γνωστός από τον Borden στο άρθρο του *The Concept of the Marketing* (1964: 2-7). Τα συστατικά του Μίγματος Marketing του Borden περιλάμβαναν τον σχεδιασμό προϊόντων, την τιμολόγηση, την ονομασία, τα κανάλια διανομής, την προσωπική πώληση, τη διαφήμιση, την προώθηση, τη συσκευασία, την εμφάνιση, την εξυπηρέτηση, τον φυσικό χειρισμό, την εύρεση και την ανάλυση δεδομένων. Ο McCarthy (1964:38) ομαδοποίησε αργότερα τα συστατικά αυτά σε 4 μεταβλητές που είναι γνωστές ως 4ps, στο προϊόν (product), στην τιμή (price), στην προώθηση (promotion) και στον τόπο (place). Επειδή όμως, το παραδοσιακό Μίγμα Marketing δεν είναι πλέον σε θέση να κατανοήσει πλήρως τη σύγχρονη αγορά έχει βελτιωθεί σε 7ps, στα οποία περιλαμβάνονται το προϊόν (product), η τιμή (price), η προώθηση (promotion), ο τόπος (place), οι άνθρωποι (people), η διαδικασία (process) και τα φυσικά στοιχεία/χώρος κατανάλωσης προϊόντος (physical evidence) (Booms & Bitner, 1981: 47-51).

Μεθοδολογία έρευνας

Για την παρούσα εκπαιδευτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της Google, Google Form (βλ. «Google Form»).

Σκοπός της έρευνας ήταν να προσδιορίσει/προσδιοριστούν το αίτιο/τα αίτια (βλ. «Εμπόδια στη μάθηση», «Marketing», «Marketing Mix») της μη υλοποίησης του Β.Ε.Δ.ΓΡ., μιας και στο καλλιτεχνικό εργαστήρι Parts Patras Arts στην Πάτρα είχαν οργανωθεί και πραγματοποιηθεί άλλα 4 Β.Ε.Δ.ΓΡ. από την ίδια εκπαιδευτρια-ερευνήτρια.

Η φόρμα της έρευνας αποτελούνταν από τον τίτλο, την αφίσα και την περιγραφή του εργαστηρίου. Έπειτα, ακολουθούσαν τα ερωτήματα της έρευνας που ήταν δύο. Το πρώτο περιλάμβανε ένα ερώτημα επιλογής (ποιοτικό δεδομένο), ενώ δεύτερο μία καταγραφή της άποψης (ποσοτικό δεδομένο).

Συγκεκριμένα, η εκφώνηση του πρώτου ερωτήματος ήταν η εξής:

Για ποιον ή ποιους λόγους από τους παρακάτω πιστεύετε ότι δεν πραγματοποιήθηκε το Β.Ε.Δ.ΓΡ. με θέμα «Τσουπωτές θεές έτοιμες για βουτιές»;

1. Λόγω του θέματος,
2. Λόγω του κόστους συμμετοχής,
3. Λόγω της ημερομηνίας,
4. Για όλους τους παραπάνω λόγους,
5. Άλλο.

Το δεύτερο ερώτημα περιείχε ένα πλαίσιο προαιρετικής καταγραφής σύντομης απάντησης.

Η έρευνα αυτή κοινοποιήθηκε στο Facebook και συγκεκριμένα στον λογαριασμό της εκπαιδευτριας από τις 22/04/2018 έως τις 15/05/2018.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι διαδικτυακές φίλες και οι διαδικτυακοί της φίλοι, οι οποίοι ήταν περίπου 1650.

Επιλέχθηκε αυτό το δείγμα, διότι όλες οι προσκλήσεις από τα Β.Ε.Δ.ΓΡ. που διοργανώνει κοινοποιούνται στον λογαριασμό της.

"Τσουπωτές θεές έτοιμες για βουτιές"

Το Σάββατο 27 Απριλίου 2019 και ώρα 17:00-20:30 ώρα οριστεί να πραγματοποιηθεί στο Πάρκο Βιάννα Αρτα στην Πάτρα ένα βιωματικό εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής με θέμα: "Τσουπωτές θεές έτοιμες για βουτιές". Το κόστος συμμετοχής είναι 15 ευρώ για φροντιστές, ανδρικούς και για θεούς έχουν παρακαλούμε κάποιο άλλο εργατήριο στο Πάρκο Βιάννα Αρτα και 20 ευρώ για τους νέους συμμετέχοντες. Το εργαστήριο θεωρητικά εστιάζει τις διαφορετικές συνήθειες, οι οποίες έχουν αντίκτυπο στη σωμα και την ψυχολογία ενός λειτουργικού αφορούσε τη βούτιρα και το χορό τους. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζει το επίσημο αυτό θέμα μιας ηρωίδας που αγάπη τη λατρεία, το φαγητό και το γλυκό ή δεν του ερεθούν καθόλου όλα αυτά. Ένα εργαστήριο για την τελευταία αποκλειστικά σύμβαση, κόντρα στα πρότυπα. Οι παραπάνω θεές έτοιμες για βουτιές" δεν καθίσταται να συγκαταλέγονται των απαραίτητων εργαλεία συμμετεχόντων. Για ποικιλία για ποικιλία από τους παρακάτω λόγους πιστεύεται ότι δεν πραγματοποιήθηκε κάθε επίτευξη μελέτη για την ερευνα μαζί σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων!

Τσουπωτές θεές έτοιμες για βουτιές



Πα ποικιλία ποικιλία λόγους από τους παρακάτω πιστεύεται ότι δεν πραγματοποιήθηκε το βιωματικό εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής με θέμα: "Τσουπωτές θεές έτοιμες για βουτιές":

- λόγω του θέματος.
- λόγω του κόστους συμμετοχής.
- λόγω της ημερομηνίας.
- λόγω της εκπαιδευτικής.
- δεν με ενδιαφέρει το αντικείμενο της Δημιουργικής Γραφής.
- για άλλους τους παραπάνω λόγους.
- Άλλη.

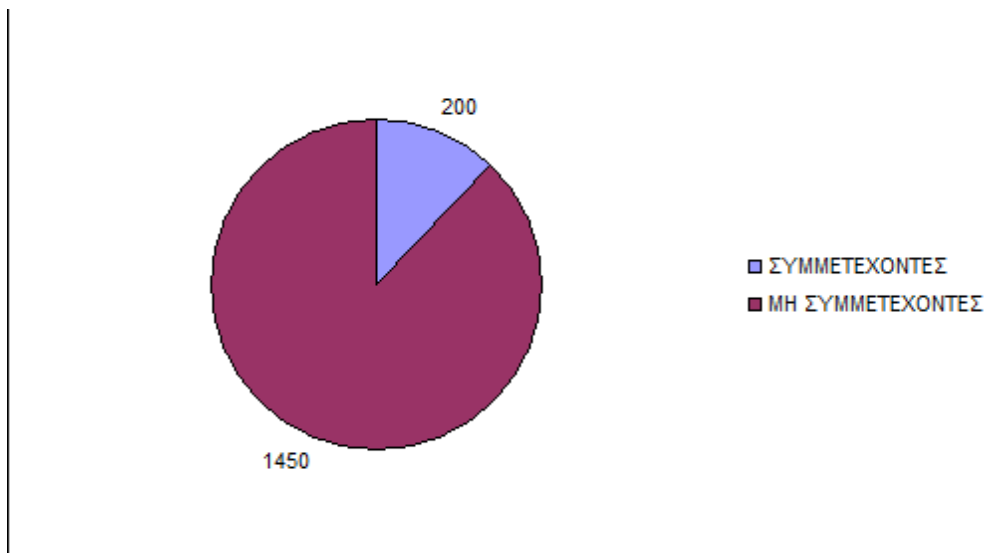
Προσδιοριστικά μπορείτε να προσδιορίσετε για ποικιλία άλλων λόγους δεν πέτυχε.

Παρακαλούμε, προσδιορίστε:

Εικόνα 1: Μορφή ερευνητικής φόρμας

Αποτελέσματα έρευνας

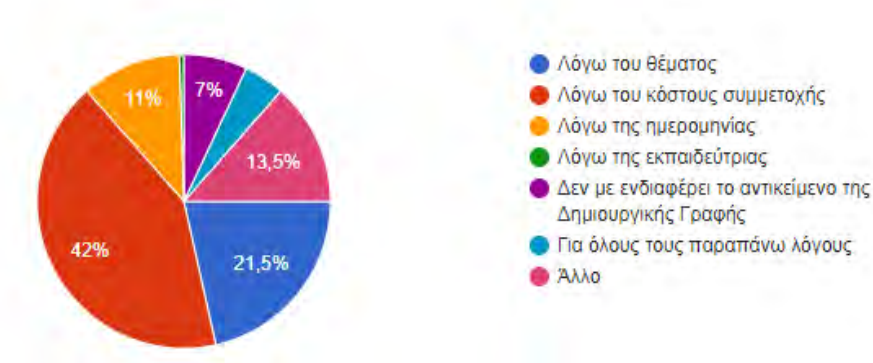
Από τους 1650 επισκέπτες της σελίδας θέλησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα 200, δηλαδή το 12,12%.



Εικόνα 2: Συμμετέχοντες της έρευνας

Από αυτούς τους 200 που συμμετείχαν στην έρευνα μόνο το 30% (60 άτομα) απάντησε και στις δύο ερωτήσεις, ερώτημα επιλογής και καταγραφή της άποψης. Αυτό σημαίνει συνολικά ότι μόνο ένα ποσοστό 3,64% των επισκέπτων συμμετείχαν και στις δύο ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, το 42% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι το Β.Ε.Δ.ΓΡ. με θέμα «Τσουπωτές θεές έτοιμες για βουτιές» δεν πραγματοποιήθηκε λόγω του κόστους συμμετοχής, το 21,5% λόγω του θέματος, το 13,5 άλλο, το 11% λόγω της ημερομηνίας, το 7% δεν με ενδιέφερε το αντικείμενο της Δημιουργικής Γραφής, το 4,5% για όλους τους παραπάνω λόγους και το 0,5% λόγω της εκπαιδευτριας.

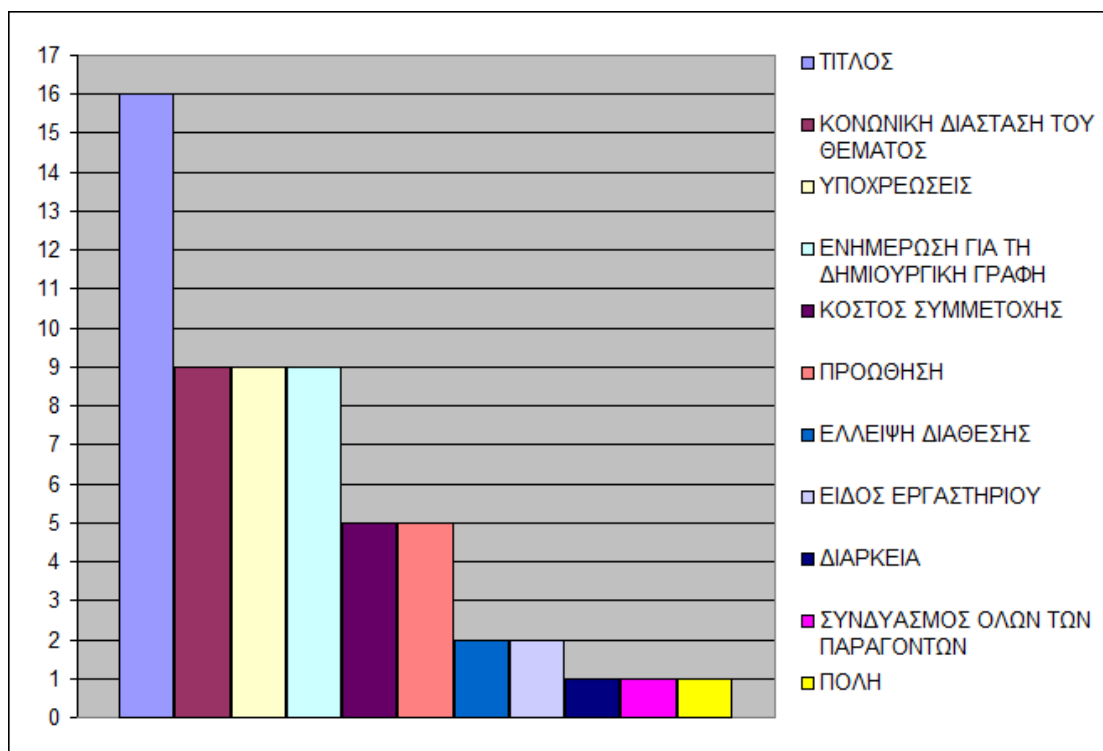
200 απαντήσεις



Εικόνα 3: Απαντήσεις στα ερωτήματα επιλογής

Οι 60 σύντομες απαντήσεις καταγράφηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε 11 κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει 16 απαντήσεις, στις οποίες υποστηρίζεται η άποψη ότι το συγκεκριμένο Β.Ε.Δ.ΓΡ. δεν υλοποιήθηκε λόγω του τίτλου του. Ένας άλλος τίτλος, λιγότερο περιπαικτικός θα είχε μεγαλύτερο αντίκτυπο στο ενδιαφερόμενο κοινό. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει 9 απαντήσεις, στις οποίες καταγράφεται η κοινωνική διάσταση του θέματος του εργαστηρίου. Συγκεκριμένα, στις απαντήσεις αυτές καταγράφονται τα συναισθήματα των γυναικών γύρω από την εικόνα του σώματός τους και το πόσο άβολα αισθάνονται με αυτό. Επίσης, τονίζουν ότι δεν θα ένιωθαν άνετα να παρακολουθήσουν ένα εργαστήριο σχετικό με τις διατροφικές συνήθειες, επειδή δεν θα μπορούσαν να σατιρίσουν αυτή τους την κατάσταση και να την αποδώσουν σε ένα λογοτεχνικό κείμενο. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει 9 απαντήσεις, στις οποίες γίνεται φανερό ότι διάφορες υποχρεώσεις εμποδίζουν τους ενήλικες να παρακολουθήσουν κάποιο εκπαιδευτικό εργαστήριο ή σεμινάριο. Η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει 9 απαντήσεις, στις οποίες ζητείται μία ενημέρωση επιμορφωτικού χαρακτήρα σχετικά με το αντικείμενο της Δημιουργικής Γραφής, διότι σε ένα ορισμένο δείγμα του πληθυσμού δεν είναι γνωστό. Η πέμπτη κατηγορία περιλαμβάνει 5 απάντησεις, στις οποίες αναδεικνύεται ως αποτρεπτικός παράγοντας συμμετοχής σε ένα εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής το κόστος του. Η έκτη κατηγορία περιλαμβάνει 5 απαντήσεις, στις οποίες θεωρείται ότι δεν έγινε σωστή προώθηση και ότι δεν ήταν αρκετή η διαφήμιση που έγινε. Η έβδομη κατηγορία περιλαμβάνει 2 απαντήσεις, στις οποίες εντοπίζεται έλλειψη διάθεσης για δημιουργία.

Η όγδοη κατηγορία περιλαμβάνει 2 απαντήσεις, στις οποίες αμφισβητείται το γεγονός ότι ένα εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής δεν μπορεί να είναι βιωματικό. Η ένατη κατηγορία περιλαμβάνει 1 απάντηση, στην οποία αναφέρεται ότι η τρίωρη διάρκεια του εργαστηρίου είναι ένας ανασταλτικός παράγοντας. Η δέκατη κατηγορία περιλαμβάνει 1 απάντηση, στην οποία εξηγείται ότι ο συνδυασμός όλων των παραγόντων δεν επέφερε το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Η ενδέκατη κατηγορία περιλαμβάνει 1 απάντηση, στην οποία υποστηρίζεται ότι η πόλη δεν είναι έτοιμη να αγκαλιάσει εργαστήρια Δημιουργικής Γραφής.



Εικόνα 4: Ομαδοποίηση απαντήσεων

Συμπεράσματα έρευνας

Κατά συνέπεια, η έρευνα είναι ένας πολύ γενικός όρος για μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει την έρευνα, με έναν περισσότερο ή λιγότερο συστηματικό τρόπο, δεδομένων που ίσως να μην γνώριζε κανείς. Η παρούσα εκπαιδευτική έρευνα έδειξε ότι ένα μικρό δείγμα του πληθυσμού ενδιαφέρεται για το αντικείμενο της Δημιουργικής Γραφής και ασχολείται με τη συγγραφή. Επιπλέον, από το δείγμα αυτό προέκυψε ότι οι ενήλικες αν και επιθυμούν να παρακολουθήσουν κάποιο εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής, συναντούν διαφορά εμπόδια. Τα εμπόδια σχετίζονται με δεσμεύσεις προς την εργασία και την οικογένεια ή με την οικονομική δυνατότητα. Ακόμη, μπορεί να σχετίζονται με διαδικασίες ή πρακτικές που τους τους αποθαρρύνουν από τη μάθηση, όπως το περιεχόμενο και η οργάνωση του εργαστηρίου. Έτσι, σύμφωνα με τους όρους της θεωρητικής θεμελίωσης της μάθησης ενηλίκων, το φράγμα κατάστασης ή αλλιώς τα εξωτερικά εμπόδια (υποχρεώσεις, οικονομική κατάσταση) καθώς και τα εσωτερικά (η μη αποδοχή της εικόνας του σώματος) ήταν οι σημαντικότεροι παράγοντες της μη υλοποίησης του Β.Ε.Δ.Γρ. Τέλος, η παρούσα εκπαιδευτική έρευνα ανέδειξε ότι αν μία μεταβλητή από το Marketing Mix αλλάξει -στη συγκεκριμένη περίπτωση η μεταβλητή του προϊόντος που ήταν και το θέμα του εργαστηρίου-τότε επηρεάζονται και οι υπόλοιπες μεταβλητές. Συμπερασματικά, για να υλοποιηθεί ένα Β.Ε.Δ.Γρ. χρειάζεται πολύ μεγάλη προσοχή κατά τον σχεδιασμό του. Ο τίτλος, το θέμα, η περιγραφή, το κόστος συμμετοχής, το κοινό στο οποίο απευθύνεται και η προώθησή του είναι

μεταβλητές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Σίγουρα, αν το αντικείμενο της Δημιουργικής Γραφής γίνει περισσότερο γνωστό στο ευρύ κοινό, αναμένεται να παρατηρηθεί μία αυξητική τάση υποψήφιων εκπαιδευομένων. Φυσικά, η οικονομική κρίση επηρεάζει πολύ την αγορά και το αγοραστικό κοινό.

Βιβλιογραφία

Baharudin, S. N. A., Murad, M. & Mat, N. H. H. (2013). Challenges of Adult Learners: A Case Study of Full Time Postgraduates Students in *6th International Conference on University Learning and Teaching*, 772-281. (Διαθέσιμο online: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813020399>, προσπελάστηκε στις 23/12/2018).

Booms, B. & Bitner, M. J. (1981). Marketing Strategies and Organizational Structures for Service Firms in *Marketing of Services*, Donnelly, J. H. & George W. R. (Eds.). Chicago: American Marketing Association.

Borden, N. H. (1964). *The concept of the Marketing Mix*. Journal of Advertising Research, 4, 2-7.

Cross, K. P. (1974). Lowering the Barriers for Adult Learners in *Conference Liberal Arts College and the Experienced Learner*, 1-14. (Διαθέσιμο online, <https://diva.sfsu.edu/bundles/215406/80110/download>, προσπελάστηκε στις 23/12/2018).

Eyisi, D. (2016). The Usefulness of Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Researching Problem-Solving Ability in Science Education Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 7, 91-100.

G Suite Learning Center. *Get started with forms*. (Διαθέσιμο online: <https://gsuite.google.com/learning-center/products/forms/get-started/#/>, προσπελάστηκε στις 23/12/2018)

Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989). *Research and the Teacher*. London: Routledge.

Kato, T., Kambayashi, Y., Kodama, Y. (2016). Practice for Self-Regulatory Learning using Google Forms: Report and Perspectives in *Information Engineering Express, International Institute of Applied Informatics*, 2, 11-20. (Διαθέσιμο online: <http://www.iaiai.org/journals/index.php/IEE/article/viewFile/135/71>, προσπελάστηκε στις 23/12/2018).

Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

McCarthy, E. J. (1964). *Basic Marketing*. IL: Richard D. Irwin.

- McDaniel, C. (1982). *Marketing*. New York: Harper & Row Publishers.
- Opie, C. (2004). What is educational research. In Opie, C. (Ed), *Doing Educational Research-A guide to first-time researchers*. London: Sage.
- Sage, I. (2016). *Redesigning Google Form Responses*. (Διαθέσιμο online: https://web.stanford.edu/class/archive/cs/cs448b/cs448b.1166/cgi-bin/wiki/images/d/d3/Scg_paper.pdf, προσπελάστηκε στις 23/12/2018)
- Shaw, R. T., Semenik, R. J. & Williams R. H. (1981). *Marketing-An integrated analytical approach*. Cincinnati: South Western Publishing Co.
- Udell, J. G. & Laczniak, G. R. (1981). *Marketing in an age of change: An introduction*. New York: John Wiley & Sons.
- Walliman, N. (2011). *Research Methods-The basics*. London & New York: Routledge.
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of Quantitative and Qualitative Research Traditions: epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education*, 48, 311-325. (Διαθέσιμο online: <https://pdfs.semanticscholar.org/f45f/993702833849749b3ddd83e1673728d569eb.pdf>, προσπελάστηκε στις 23/12/2018)

Η σημασία, ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Μέντορα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Τρίκας Μιχαήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, MA, mtrikas08@gmail.com

Περίληψη

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι πρωτοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στα πρώτα βήματά τους. Τον ρόλο της στήριξης και της καθοδήγησής τους μπορεί να τον αναλάβει ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, ο οποίος θα βρίσκεται δίπλα τους και θα τους βοηθάει να ξεπερνούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Ο Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ευβοίας, σχετικά με τη σημασία και τον ρόλο του Μέντορα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Για τη συγκεκριμένη εργασία επιλέχτηκε η ποσοτική προσέγγιση προκειμένου να διερευνηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες απόψεις εκπαιδευτικών. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 132 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ευβοίας. Η έρευνα διεξήχθη με δομημένο ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η θεωρητική επιστημονική τους κατάρτιση και επιμόρφωση δεν είναι επαρκής, για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες στα πρώτα τους βήματα και χρειάζονται αρχική αλλά και διαρκή οργανωμένη υποστήριξη στο έργο τους. Έχουν πολύ θετικές απόψεις για τον ρόλο του Μέντορα, ο οποίος θεωρούν ότι πρέπει να είναι επιστημονικά και επαγγελματικά καταξιωμένος.

Λέξεις-Κλειδιά: Μέντορας, καθοδηγητής, στήριξη νεοδιόριστου εκπαιδευτικού

Εισαγωγή

Η παροχή βελτιωμένης και ποιοτικής εκπαίδευσης αποτελεί βασική προτεραιότητα όλων των σύγχρονων κοινωνιών. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η εισαγωγή καινοτόμων θεσμών και αλλαγών, η οποία θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, θα ενισχύσει την επαγγελματική τους ανάπτυξη και θα τους στηρίξει στο παιδαγωγικό και διδακτικό τους ρόλο. Ένας καινοτόμος θεσμός, ο οποίος μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στην αρχή της επαγγελματικής τους καριέρας, είναι αυτός του Μέντορα. Σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999), με τον όρο νεοεισερχόμενος ή πρωτοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός αναφερόμαστε «στο διδάσκοντα που είναι καινούριος στο επάγγελμα - όχι απλώς καινούριος στον οργανισμό» (σελ.49) και ο οποίος καλείται για πρώτη φορά να διδάξει σε σχολική μονάδα. Η πανεπιστημιακή μόρφωση και η απόκτηση του αντίστοιχου πτυχίου δεν εξασφαλίζει την απαραίτητη διδακτική επάρκεια και επιτυχία του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Μαυροειδή & Τύπα (2001), «Ο εκπαιδευτικός τις περισσότερες φορές φτάνει στη σχολική πράξη χωρίς την αναγκαία εμπειρία, εφοδιασμένος με μια κατάρτιση που αποκτήθηκε μακριά και έξω από το σχολείο. Αυτό που ονομάζουμε βασική μόρφωση είναι στην πραγματικότητα μια μόρφωση προκαταρκτική, προεπαγγελματική» (σελ.148).

Επιπλέον αντιμετωπίζει δυσκολίες προσαρμογής στην κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας και χρειάζεται συναισθηματική και διδακτική υποστήριξη.

Ο θεσμός του Μέντορα στην εκπαίδευση

Εννοιολογική προσέγγιση του όρου

Ιστορικά ο όρος του Μέντορα εμφανίζεται για πρώτη φορά στο Ομηρικό έπος «Οδύσσεια», όπου ο Μέντορας ήταν ο αφοσιωμένος, έμπιστος φίλος του Οδυσσέα, που αναλαμβάνει τον ρόλο του εμψυχωτή, καθοδηγητή και υποστηρικτή του άπειρου και αδύναμου γιου του Οδυσσέα, Τηλέμαχου. Ο θεσμός του Μέντορα στην εκπαίδευση σχετίζεται με την υποδοχή του πρωτοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού από τη σχολική μονάδα. Η σωστή και οργανωμένη υποδοχή είναι μια επιτυχημένη μέθοδος που θα βοηθήσει στην ομαλή ένταξή του και στην κάλυψη των αναγκών του. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική βιβλιογραφία βρίσκουμε μία ποικιλία ορισμών, μια και κάθε ερμηνεία επικεντρώνεται σε διαφορετικό γνώρισμα του μεντορικού ρόλου. Οι Flaxman, Ascher & Marrington (όπως αναφέρεται στον Gay, 1994) ορίζουν τον Μέντορα *«ως έναν άνθρωπο που προσφέρει καθοδήγηση, υποστήριξη και συμπαράσταση σε έναν μικρότερο ενήλικα, βοηθώντας τον να ξεπεράσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο επαγγελματικό του ξεκίνημα»* (σελ.2). Είναι το πρόσωπο που ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου (Bozeman & Feeney, 2007), τον συμβουλεύει και τον ενθαρρύνει κατά την άσκηση του έργου του (Orland, 2001), του παρέχει ψυχολογική στήριξη (Zey, 1984) και τον βοηθάει να πιστέψει τις δυνάμεις του και σταδιακά να αναπτύσσει την αυτονομία του (Jonson, 2008).

Ο ρόλος του Μέντορα στη σχολική μονάδα

Ο Μέντορας μπορεί να είναι καθοδηγητής συγκεκριμένου μαθήματος και να στηρίζει τον νεοδιόριστο στην ανάπτυξη των επαγγελματικών του δεξιοτήτων ή να τον βοηθάει στις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης και της ενσωμάτωσης στη σχολική μονάδα (Coleman, 1997). Είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, ο οποίος αναπτύσσει μία σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού με έναν νέο εκπαιδευτικό, δε λειτουργεί αυταρχικά, κατανοεί τις ανάγκες του νεοδιοριζόμενου, του δίνει εναλλακτικές επιλογές στα διάφορα θέματα που παρουσιάζονται και τον βοηθάει να στηριχτεί στις δικές του δυνάμεις (Jonson, 2008). Ο Μέντορας μέσα από πλήθος τεχνικών που μπορεί να περιλαμβάνουν: την καθημερινή καθοδήγηση και ενθάρρυνση, την αμοιβαία παρατήρηση, την πρακτική και εξατομικευμένη βοήθεια, την εκτενή συζήτηση, την επίβλεψη και συμμετοχή στην έρευνα της τάξης, καθώς και τη διευκόλυνση και ενθάρρυνση του αναστοχασμού στη διδασκαλία και μετά τη διδασκαλία (Καρολίδου, 2019), βοηθάει τον νεοδιόριστο να βελτιωθεί διδακτικά, ξεπερνώντας το έντονο άγχος και την ανασφάλεια, που αντιμετωπίζει στην αρχή της καριέρας του. Είναι άτομο έμπειρο και καταρτισμένο, μεταδίδει γνώση και εμπειρίες και αναδεικνύει ευκαιρίες για τον καθοδηγούμενο, που μπορεί να περνούσαν απαρατήρητες (CIPD, 2004). Μπορεί να διαπιστώσει τις υπηρεσιακές εκπαιδευτικές ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών και να οργανώσει κατάλληλες επιμορφώσεις με κέντρο το σχολείο. Οι δράσεις αυτές μπορεί να σχετίζονται

με την ανάπτυξη ψηφιακών (e-Learning) κοινοτήτων και δικτύων μάθησης μεταξύ σχολικών μονάδων, καθώς και ενδοσχολικών ερευνητικών μελετών (Kensington - Miller, 2012). Ο Μέντορας προωθεί την αμοιβαία συνεργασία και συλλογικότητα και αναλαμβάνει τον ρόλο του παιδαγωγικού ηγέτη στη σχολική κοινότητα (Long, 2009).

Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει σαν σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ευβοίας, σχετικά με τη σημασία, τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Μέντορα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία και διερευνώνται στη συγκεκριμένη έρευνα είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια η σημασία και η αναγκαιότητα του θεσμού του Μέντορα;
2. Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του αποτελεσματικού Μέντορα;
3. Ποια είναι τα οφέλη από την εισαγωγή του Μεντορισμού για τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό;

Η ερευνητική μέθοδος

Για τη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση προκειμένου να διερευνηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες απόψεις εκπαιδευτικών, να παρουσιαστούν αριθμητικά τα αποτελέσματα των αναλύσεων και να συσχετιστούν ευκολότερα με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Δείγμα της έρευνας

Για τον καθορισμό του δείγματος, της ποσοτικής έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας. Επειδή ο πληθυσμός στόχος ήταν ιδιαίτερα αυξημένος για μια έρευνα που ακολουθεί περιορισμούς (κόστους, χρόνου), ο ερευνητής περιόρισε το δείγμα του στους εκπαιδευτικούς της 3ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας του Ν. Ευβοίας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 132 συμμετέχοντες, 42 από τους οποίους είναι άνδρες (31,8%) και 90 είναι γυναίκες (68,2%).

Εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο. Οι 24 ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κλειστές, ώστε να μπορεί να γίνει εύκολη επεξεργασία και διεξαγωγή συμπερασμάτων με το στατιστικό λογισμικό SPSS και κατά περίπτωση με τη χρήση του Υπολογιστικού Φύλλου Microsoft Excel V7. Αναπτύχθηκε ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο και για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκαν τρία είδη κλιμάκων μέτρησης. Ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής ή συνάφειας πραγματοποιήθηκε με τον δείκτη Cronbach' s Alpha. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα

της ανάλυσης, ο δείκτης υπολογίστηκε σε 0,958 και δείχνει ένα εξαιρετικό επίπεδο εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου.

Αποτελέσματα

Αναγκαιότητα εισαγωγής οργανωμένης καθοδήγησης στις εκπαιδευτικές μονάδες

Επάρκεια πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης νεοδιόριστων

Η πρώτη από τις ερωτήσεις, διερευνά τον βαθμό που εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι οι γνώσεις, που απέκτησαν από τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο, επαρκούν, για να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στα πρώτα τους επαγγελματικά βήματα. Η τάση που επικρατεί στις απαντήσεις των συμμετεχόντων του δείγματος είναι αρνητική (56 συμμετέχοντες, 42,5%), ενώ θετική στάση έχουν 23 άτομα, (17,4%) και ουδέτερη 53 άτομα (40,2%).

Πολιτεία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Εντονότατη είναι η αρνητική στάση των ερωτώμενων στην ερώτηση για τον βαθμό που εκτιμούν ότι η πολιτεία παρέχει την απαραίτητη στήριξη και καθοδήγηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού περισσότεροι από 8 στους 10 (113 άτομα, 86,2%) απάντησαν καθόλου ή λίγο, και μόνο ένας/μία απάντησε πάρα πολύ. Οι συμμετέχοντες εκτιμούν ότι σε μεγάλο βαθμό η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αφού περισσότεροι από τρεις στους τέσσερις (100 άτομα, 76,3%) απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ. Η επόμενη ερώτηση διερευνά τον βαθμό που εκτιμούν ότι η αρχική επιμόρφωση του νεοδιόριστου, από τα Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα (ΠΕΚ), επαρκεί για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Η αρνητική τάση των απαντήσεων σε αυτήν την ερώτηση (84 συμμετέχοντες, 64,6%), παρουσιάζεται ακόμα πιο έντονη από την προηγούμενη, δηλώνοντας ότι τα ΠΕΚ πολύ λιγότερο, ουσιαστικά συνεισφέρουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να τους εφοδιάσουν με τις κατάλληλες δεξιότητες που τους είναι αναγκαίες στα πρώτα τους βήματα.

Σημασία οργανωμένης καθοδήγησης των νεοδιοριζόμενων

Αντιθέτως από τις προηγούμενες ερωτήσεις, οι συμμετέχοντες εμφανίζουν μια θετική τάση (πολύ + πάρα πολύ : 95 συμμετέχοντες, 72%) όταν ερωτώνται σε ποιο βαθμό εκτιμούν ότι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, με γνώσεις και δεξιότητες, μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τις απαντήσεις τους για τον βαθμό που είναι αναγκαία η εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύει μια θετική τάση (58 συμμετέχοντες, 44,6%), ενώ η αρνητικές απαντήσεις δόθηκαν από 36 συμμετέχοντες (27,7%), όπως και οι ουδέτερες. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν μια γενική συμφωνία για τον θεσμό του Μέντορα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αν όχι και τόσο έντονη. Η θετική άποψη, στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι: Ένας εκπαιδευτικός

χρειάζεται διαρκή και οργανωμένη υποστήριξη σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής του πορείας» καταγράφεται από περίπου 7 στους 10 εκπαιδευτικούς του δείγματος (92 άτομα, 70,2%), αναδεικνύοντας έτσι την προσωπική τους ανάγκη και την ανάγκη που αναγνωρίζουν για τους συναδέλφους τους για οργανωμένη υποστήριξη στο έργο τους.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών εκφράζει μια αρνητική τάση στις απόψεις αναφορικά με τον βαθμό που η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της χώρας μας, επαρκεί για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, 83 άτομα (63,3%) απάντησαν καθόλου ή λίγο, 38 άτομα (29%) απάντησαν αρκετά και 10 άτομα (7,6%) απάντησαν πολύ, ενώ κανένας δεν απάντησε πάρα πολύ. Αυτές οι απαντήσεις συμφωνούν με το πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών για διαρκή ενδοσχολική επιμόρφωση, δεδομένου ότι η υπάρχουσα είναι ανεπαρκής. Οι απαντήσεις στην ερώτηση / δήλωση «Η σχολική μονάδα, που εργαστήκατε για πρώτη φορά, διέθετε οργανωμένο μηχανισμό υποδοχής νεοδιόριστων εκπαιδευτικών», έχουν μια καθαρά αρνητική τάση, δεδομένου ότι η συντριπτική πλειοψηφία (112 συμμετέχοντες, ποσοστό 84,9%) απάντησε καθόλου ή λίγο. Αναφορικά με την ερώτηση «Κατά την πρώτη σας χρονιά, ως εκπαιδευτικός, αντιμετωπίσατε σημαντικές δυσκολίες στο διδακτικό σας έργο», οι απαντήσεις είναι περισσότερο μοιρασμένες, με επικρατούσα τάση, επίσης την αρνητική (39,4%), ενώ η ουδέτερη συγκέντρωσε ποσοστό απαντήσεων 30,3% και η θετική 28%. Παρόμοιες είναι οι απαντήσεις στην ερώτηση «Ως πρωτοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός δεχτήκατε –έστω και άτυπα - την καθοδήγηση ενός έμπειρου εκπαιδευτικού», με κάπως πιο έντονη αρνητική τάση από την προηγούμενη ερώτηση (43,1%). Η κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «Η βοήθεια των εμπειρότερων εκπαιδευτικών σας ωφέλησε στην αντιμετώπιση των δυσκολιών, κατά τα πρώτα επαγγελματικά σας βήματα» παρουσιάζει ότι περίπου οι μισοί (45,4%) συμμετέχοντες απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ, αποτυπώνοντας μια θετική τάση.

Αξιοσημείωτες είναι οι απαντήσεις στην ερώτηση «Έχετε υπάρξει καθοδηγητής νεοδιόριστου εκπαιδευτικού – έστω και άτυπα», όπου παρουσιάζεται ότι μόνο περίπου δυο στους δέκα (18,2%) έχουν υπάρξει καθοδηγητές. Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν καθόλου και λίγο φτάνουν το 52,2%. Δεδομένου ότι οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος, έχουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 15 ετών (όπως παρουσιάστηκε στην ανάλυση των δημογραφικών), η μικρή συχνότητα δεν μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη εμπειρίας. Αναφορικά με την ερώτηση «Η υπάρχουσα καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, στις σχολικές μονάδες, καλύπτει τις ανάγκες τους» καταγράφεται μια έντονα αρνητική τάση στις απαντήσεις αφού περίπου 7 στους 10 (69%) απάντησαν καθόλου ή λίγο. Σχετικά με την ερώτηση «Στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα, υπάρχει –έστω και ατύπως- κάποιος εκπαιδευτικός με τον ρόλο του Μέντορα», η τάση στις απαντήσεις είναι καθαρά αρνητική, δεδομένου ότι 70,4% των συμμετεχόντων απάντησαν καθόλου ή λίγο.

Ο ρόλος του Μέντορα

Η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα:

Παρέχει συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη», παρουσιάζει ότι η κυρίαρχη τάση των απόψεων είναι θετική, αφού το 41,7% των απαντήσεων ήταν πολύ και πάρα πολύ. Σε παρόμοια κατεύθυνση, με μεγαλύτερη θετική τάση (64 συμμετέχοντες, 48,5% απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ ή πάρα πολύ), κινούνται οι απόψεις γύρω από την ερώτηση «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα: Συμβουλεύει τους νεοδιόριστους στο πώς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται». Οι απαντήσεις στην ερώτηση «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα: Στηρίζει διδακτικά και συμβάλλει στην κάλυψη των διδακτικών κενών του νεοδιόριστου», έχουν μια τάση να είναι θετικές, αλλά σε μικρό βαθμό. Αναφορικά με το δείγμα, 51 συμμετέχοντες δίνουν θετικές απαντήσεις (38,6%), 48 συμμετέχοντες (ποσοστό 36,4%) εκφράζουν μια μέτρια άποψη και 30 (ποσοστό 22,7%) μια αρνητική. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τον ρόλο του Μέντορα, προσανατολίζονται περισσότερο στο ότι αυτός αναφέρεται σε συμβουλευτική, υποστήριξη και καθοδήγηση, και λιγότερο σε κάλυψη διδακτικών κενών. Οι απόψεις ότι η διδακτική καθοδήγηση είναι μια κάπως ελάσσονα πτυχή του ρόλου του Μέντορα (σε σχέση με τις πρώτες που αναφέρθηκαν) συμφωνεί με τις απαντήσεις στην ερώτηση η οποία διερευνά: «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα: Προτείνει νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και συμβάλλει στην εφαρμογή τους». Οι απόψεις για αυτήν την πτυχή έχουν μια τάση να είναι μέτριες (η επικρατούσα απάντηση είναι αρκετά (53 συμμετέχοντες, ποσοστό 40,2%).

Η κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα: Καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε ζητήματα προγραμματισμού, οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης», εμφανίζει αυξημένη ανταπόκριση και μια θετική τάση των ερωτώμενων, καθώς το 43,9% των συμμετεχόντων απάντησαν πολύ και πάρα πολύ. Όσον αφορά την ερώτηση «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα: Εντοπίζει τις αδυναμίες του νεοδιόριστου και αναλαμβάνει επιμορφωτικές δράσεις με κέντρο το σχολείο», οι απόψεις είναι μοιρασμένες ανάμεσα στην ουδέτερη και τη θετική στάση (49 απαντήσεις, ποσοστό 37,1% έκαστη). Η επόμενη ερώτηση αναφέρει: «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα: Βοηθάει τους νεοδιόριστους να αναπτύξουν σταδιακά την αυτονομία τους και την αυτάρκειά τους». Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών τείνουν να είναι θετικές: 55 άτομα, ποσοστό 41,7% απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ.

Η τάση που αναδεικνύεται αναφορικά με την ερώτηση «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα: ανατροφοδοτεί τον νεοδιόριστο» είναι ουδέτερη (41,7%), δείχνοντας ότι σε κάποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι αυτό είναι ένα στοιχείο του ρόλου του Μέντορα. Σχετικά με την ερώτηση «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα: Βοηθάει τον νεοδιόριστο να αναστοχαστεί επάνω στις διδακτικές του μεθόδους» στις απόψεις των εκπαιδευτικών επικρατεί μια ουδέτερη προς θετική τοποθέτηση,

(απάντηση αρκετά: 38,6 % και αθροιστικό ποσοστό από τις απαντήσεις πολύ και πάρα πολύ: 37,1%). Παρατηρούμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται να κατατάσσουν το στοιχείο του ρόλου του Μέντορα, που αφορά προσφορά βοήθειας προς τον νεοδιόριστο να αναστοχαστεί επάνω στις διδακτικές του μεθόδους, σε χαμηλότερα επίπεδα από τα στοιχεία της συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης, της διαχείρισης τάξης και της ανάπτυξης αυτονομίας. Στην ερώτηση «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα: Βοηθάει στην προσαρμογή του νεοδιόριστου στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας». Οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών παρουσιάζουν μια τάση να είναι θετικές (56 άτομα, 42,4% απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα: Προωθεί τη συνεργασία και τη συλλογικότητα στη σχολική μονάδα» καταγράφουν επίσης μια θετική τάση: 53 άτομα, ποσοστό 40,1 % αθροιστικά απάντησαν πολύ ή πάρα πολύ. Τέλος οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο Μέντορας σε μια σχολική μονάδα συμμετέχει στην αξιολόγηση του νεοδιοριζόμενου» βρίσκει τους συμμετέχοντες μέτρια προς αρνητικά διακείμενους (40,9% ουδέτεροι, 35,6% αρνητικοί).

Χαρακτηριστικά του Μέντορα

Η πρώτη από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν τον εν λόγω άξονα είναι η «Κατά την άποψή σας, ποιο από τα παρακάτω χαρακτηριστικά είναι το πιο σημαντικό για τον αποτελεσματικό Μέντορα». Σε αυτήν την ερώτηση οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν επιλέγοντας μια από τις διαθέσιμες εναλλακτικές απαντήσεις. Η απάντηση που συγκέντρωσε τη μεγαλύτερη συχνότητα, σε ποσοστό 28%, είναι η επιστημονική καταξίωση του Μέντορα. Σημαντικό ποσοστό παίρνει η διαθεσιμότητά του για παροχή βοήθειας (24%) και η επαγγελματική του καταξίωση και αποδοχή του στη σχολική μονάδα (21%).

Στην ερώτηση «Πόση διδακτική εμπειρία, κατά τη γνώμη σας, χρειάζεται να διαθέτει ο Μέντορας, προκειμένου να ασκήσει αποτελεσματικά τα καθήκοντά του;», η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (103 εκπαιδευτικοί και σε ποσοστό 81,7%) απάντησε «πάνω από 10 χρόνια» (που ήταν και η εναλλακτική απάντηση με τα περισσότερα χρόνια). Από 5-10 χρόνια απαντάει το 15,9% και κάτω από 5 χρόνια μόλις το 2,4%. Τα ποσοστά αυτά μας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν έμπειρους εκπαιδευτικούς για τα άτομα που θα ασκήσουν τον ρόλο του Μέντορα. Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη σημασία στην μακροχρόνια διδακτική εμπειρία, ως ένα μέσο βελτίωσης των καθοδηγητικών/συμβουλευτικών ικανοτήτων του Μέντορα.

Συμπεράσματα - προτάσεις

Η σημασία και η αναγκαιότητα του Θεσμού του Μέντορα

Μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών καταγράφηκαν οι απόψεις τους σχετικά με την αναγκαιότητα της ύπαρξης του θεσμού του Μέντορα, με στόχο την οργανωμένη καθοδήγησή τους, στις σχολικές μονάδες. Αρχικά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών απεικόνισαν μια αρνητική τάση του κατά πόσο θεωρούν ότι οι γνώσεις, που απέκτησαν από τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο, επαρκούν, για να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στα πρώτα τους επαγγελματικά βήματα. Επιπλέον θεωρούν ότι η αρχική επιμόρφωση των Περιφερειακών Εκπαιδευτικών Κέντρων (ΠΕΚ), αλλά και η υπάρχουσα επιμόρφωση δεν επαρκεί για την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι απόψεις αυτές είναι αναμενόμενες, δεδομένου ότι η εκπαίδευση στα Πανεπιστήμια περιλαμβάνει στο μεγαλύτερο μέρος συνήθως θεωρητικές γνώσεις, με συνέπεια ένας νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει δυσκολίες στα πρώτα χρόνια της καριέρας του και να βιώνει πολλές φορές αισθήματα άγχους και ανασφάλειας (Marable & Raimondi, 2007). Πολλές μελέτες στην Ελλάδα καταλήγουν σε ενστάσεις σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και διαπιστώνουν μία σχολιοκεντρική κατεύθυνση και συγκεντρωτική δομή. Επίσης επισημαίνουν μία απόσταση ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα εφαρμοζόμενα προγράμματα. (Παπαναούμ, 2003). Από την άλλη πλευρά, περισσότεροι από δυο στους τρεις εκφέρουν θετική άποψη για το ότι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, με γνώσεις και δεξιότητες, μπορεί να τους βοηθήσει ουσιαστικά στα πρώτα τους βήματα. Η αναγκαιότητα του θεσμού του Μέντορα επισημαίνεται περίπου από τους μισούς ερωτώμενους. Η ανάγκη που έχει ένας εκπαιδευτικός για διαρκή και οργανωμένη υποστήριξη στο έργο του, είναι ένα επιπλέον σημείο που βρίσκει σε πολύ μεγάλο βαθμό σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς. Οι απόψεις αυτές των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών σχετικά με τη σημαντικότητα του Μέντορα για μια διαρκή στήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Daloz, 1983; Zey, 1984; Coleman, 1997; Keller, 2007).

Χαρακτηριστικά του Μέντορα

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες του αποτελεσματικού Μέντορα;», το χαρακτηριστικό που προέχει, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτωμένων, είναι το «Να είναι επιστημονικά καταξιωμένος». Η άποψη αυτή ενισχύει τις απόψεις της Bullough, (2012), Barrera et al., (2010), και Ingersoll & Smith (2004), σύμφωνα με τους οποίους ο Μέντορας θα πρέπει να συγκεντρώνει χαρακτηριστικά, όπως αυτά του επιτυχημένου και καταξιωμένου εκπαιδευτικού, με κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό που κρίθηκε πολύ σημαντικό από μεγάλο μέρος του δείγματος είναι το να μπορεί ο Μέντορας να είναι διαθέσιμος για κάθε εκπαιδευτικό που τον χρειάζεται. Οι ίδιοι μελετητές (Bullough, 2012; Barrera et al., 2010), καθώς και οι Carter & Francis (2001), υποστηρίζουν ότι για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον ρόλο του ο Μέντορας πρέπει να διαθέτει συναισθηματική σταθερότητα και να είναι διαθέσιμος συνεχώς, στην παροχή βοήθειας προς τον κάθε νέο εκπαιδευτικό. Επιπλέον η εργασιακή του εμπειρία πρέπει να ξεπερνάει τα 10 χρόνια. Η εμπειρία του Μέντορα έχει αναδειχθεί ως απαραίτητο χαρακτηριστικό και στις έρευνες του Long (2009).

Οφέλη του Μεντορισμού για τον νεοδιοριζόμενο

Αναφορικά με το «Ποια είναι τα οφέλη από την εισαγωγή του Μεντορισμού και της καθοδήγησης για τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό;», οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν σε σημαντικό ποσοστό τη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη την οποία έχουν αναδείξει σε έρευνά τους και οι Caldwell & Carter (1993), καθώς και την αντιμετώπιση προβλημάτων και τη διδακτική στήριξη και καθοδήγηση που έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές (Locasale-Crouch et.al., 2012; Achinstein & Athanases, 2005). Επίσης, σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών απάντησε ότι ο Μέντορας μπορεί να βοηθήσει τον νεοδιόριστο στον προγραμματισμό, στην οργάνωση και στη διαχείριση της τάξης, στον αναστοχασμό του, καθώς και στην υιοθέτηση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας και των αξιών της. Απόψεις που έχουν αναδειχθεί και από άλλους ερευνητές (Zey, 1984; Coleman, 1997; Caldwell & Carter, 1993; Achinstein & Athanases, 2005). Τέλος οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τον υποστηρικτικό ρόλο του Μέντορα και όχι τον αξιολογικό. Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τις έρευνες πολλών μελετητών (Carver & Katz, 2004; Rippon & Martin, 2006).

Συμπερασματικά, από την έρευνα προκύπτει ότι σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της στήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό με υψηλή επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση. Η Πολιτεία μέσα από την εφαρμογή του θεσμού του Μέντορα μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη στήριξη, στη βελτίωση και στην επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Achinstein, B., & Athanases, S. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Towards a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843-862.

Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999α). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 17-92). Τόμος Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Barrera, A., Braley, B., & Slate, J. (2010). Beginning teacher success: An investigation into feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61-74.

Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6), 719-739.

Bullough, R. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: A review and analysis of current practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 57-74.

Caldwell, B. J., & Carter, E. M.A. (1993). *The return of the mentor. Strategies for workplace learning*. London, Washington, D. C.: The Falmer Press.

Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. *Asia-Pacific of Teacher Education*, 29(3), 249-262.

Carver, C. L., & Katz, D. S. (2004). Teaching at the boundary of acceptable practice: What is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education*, 55(5), 449-462.

CIPD. (2004) *Training and development 2004*. London: CIPD. (Διαθέσιμο online: www.cipd.co.uk/surveys προσπελάστηκε στις 7/2/2019).

Coleman, M. (1997). Managing induction and mentoring. In T. Bush, D. Middlewood (Eds), *Managing people in education* (pp. 155-168). London: Paul Chapman.

Daloz, L. A. (1983). Mentors: Teachers who make a difference. *Change*, 16(6), 24-27.

Ingersoll, R., & Smith, T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.

Καρολίδου, Σ. (2019). *Σχολικό Mentoring*. Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Πρόγραμμα Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Keller, T. (2007). Youth mentoring: Theoretical and methodological issues. In T.D. Allen, L.T. Eby. *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspective approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

Kensington - Miller, B.A. (2012). Professional development for secondary school mathematics teachers: a peer mentoring model. *International Journal of Mathematics Teaching and Learning*. (Διαθέσιμο online: <http://www.cimt.org.uk/journal/kensington-miller.pdf>, προσπελάστηκε στις 7/2/2019).

Locasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The role of the Mentor in Supporting New Teachers: Associations with self- Efficacy, Reflection, and Quality. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 303-323.

Long, J. (2009). Assisting beginning teachers and school communities to grow through extended and collaborative mentoring experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(4), 317.

Marable, M., & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25-37.

Μαυροειδής, Γ., & Τύπας Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο 1566/85). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5 (σελ. 147-153). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and teacher education*, 17, 75-88.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84-89.

Zey, M. G. (1984). *The Mentor Connection: Strategic Alliances in Corporate Life*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.

Αυτοβελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας μέσα από τη διαδικασία του συλλογικού προγραμματισμού

Πανταζής Χριστόδουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc. xpanta@outlook.com

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δάρρα Μαρία, Δρ. Ε.Α.Π., jckaza1989@yahoo.gr

Περίληψη

Η διοίκηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας και η μεθοδολογία λήψης αποφάσεων καθορίζουν την αποτελεσματικότητά της στο μέγιστο βαθμό. Ο Διευθυντής της μονάδας οφείλει να δημιουργεί και να ενθαρρύνει το θετικό κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών αλλά και να αξιοποιεί κατάλληλα τους ρόλους που αναδύονται, τις ιδιαιτερότητες και τις ικανότητες των μελών και να διαχειρίζεται τις ενδεχόμενες συγκρούσεις αποτελεσματικά. Επιπλέον για να επιτευχθεί η απαιτούμενη σύμπλευση και ομοιογένεια στη λειτουργία της μονάδας, είναι σημαντικό το όραμα της διοίκησης και του προσωπικού να συμβαδίζει με το όραμα και την αποστολή που έχουν τεθεί κατά τη διάρκεια του στρατηγικού σχεδιασμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Στρατηγικός σχεδιασμός, SWOT, συλλογικός προγραμματισμός, μεθοδολογία λήψης αποφάσεων, αυτοαξιολόγηση

Εισαγωγή

Η διοίκηση σχολικών μονάδων είναι μια τεράστια πρόκληση. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει αναλάβει να ισορροπεί μεταξύ ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και της αναγκαίας αυτοδιάθεσης των εκπαιδευτικών αλλά και των απαιτήσεων της σύγχρονης κοινωνίας. Η προσπάθεια εισαγωγής καινοτόμων μεθόδων και δραστηριοτήτων τις περισσότερες φορές διαταράσσει τις σχέσεις των μελών. Σε αυτήν την εργασία θα διερευνήσουμε την μεθοδολογία, τις διαστάσεις και τις προκλήσεις που η ηγεσία έχει να αντιμετωπίσει στην προσπάθεια της να ενσωματώσει την καινοτομία του συλλογικού προγραμματισμού και τις αποτίμησής του όπως αυτά ορίζονται από το νομοθετικό πλαίσιο 4547/2018.

Ανιχνεύοντας τα βασικά χαρακτηριστικά του νομοθετικού σχεδίου 4547/2018

Τον Ιούνιο του 2018 το Υπουργείο Παιδείας ανακοίνωσε την νομοθετική διάταξη 4547/2018 (ΦΕΚ Α 102 - 12.06.2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις») με σκοπό να εναρμονιστεί με την ολοένα και περισσότερο μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα και τις σύγχρονες εξελίξεις στην επιστήμη και την τεχνολογία (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2018). Με αυτό το σχέδιο νόμου προσπαθεί να ικανοποιήσει και την άμεση ανάγκη για μεγαλύτερη αποκέντρωση μέσα από τον επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών. Μέσω αυτού του νομοθετικού πλαισίου ιδρύονται τα Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής

Υποστήριξης), τα Κ.Ε.Α. (Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία, πρώην Κ.Π.Ε.) και τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού).

Η θεσμοθέτηση του συλλογικού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου

Στην κοινωνία της φιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης, καθώς και των ταχύτατα αναπτυσσόμενων τεχνολογικών και επιστημονικών αλλαγών, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να προσαρμόσει την εκπαιδευτική πολιτική και τον τρόπο λειτουργίας του σε έναν πιο ευέλικτο και αποκεντρωμένο τρόπο διοίκησης, έτσι ώστε να εντάξει την εκπαιδευτική μονάδα στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του συνολικού κοινωνικού συστήματος (Αθανασούλα-Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, & Χαλκιώτης, 2008).

Είναι γεγονός ότι η παγκοσμιοποίηση δημιουργεί σε κάποια σημεία του πλανήτη νικητές και σε άλλα ηττημένους. Ηττημένοι ήταν μέχρι σήμερα οι καλά αμειβόμενοι αλλά ανειδίκευτοι εργάτες των προηγμένων κρατών, όπως και οι υψηλά αμειβόμενοι εργάτες που δεν μπόρεσαν να ανταπεξέλθουν στην ταχύτητα με την οποία εξαπλώθηκε η παγκοσμιοποίηση και τις νέες ανάγκες που δημιούργησε (Ross, 2016). Όμως, οι ηττημένοι της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας του μέλλοντος θα είναι οι χαμηλά αμειβόμενοι εργάτες σε χώρες μη ανεπτυγμένες καθώς ολοένα και περισσότερο μηχανές τεχνητής νοημοσύνης θα αντικαθιστούν τους ανειδίκευτους εργάτες (Harari, 2017).

Σε ένα τόσο σκληρό και ανταγωνιστικό περιβάλλον, το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να αναπροσανατολίσει την πολιτική του, να μεταφέρει σημαντικές αρμοδιότητες ως προς τη λήψη αποφάσεων και να παραχωρήσει παιδαγωγική ελευθερία στις σχολικές μονάδες στηρίζοντάς τες με νέες υποστηρικτικές δομές που αλληλοσυμπληρώνονται και λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο από αυτό μιας κλασικής μονολιθικής δημόσιας υπηρεσίας.

Ως εκ τούτου, με το άρθρο 47 καθιερώνεται η διαδικασία μέσω της οποίας απελευθερώνεται σε σημαντικό βαθμό ο σύλλογος των διδασκόντων που πλέον μπορεί να λαμβάνει ουσιαστικές αποφάσεις για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου βάσει της συνολικής ανατροφοδοτικής αποτίμησής, στο πλαίσιο της διδακτέας ύλης. Οι νέες υποστηρικτικές δομές (ΠΕ.Κ.Ε.Σ και Κ.Ε.Σ.Υ.) θα αναλάβουν την ενδυνάμωση και την ενίσχυση των εκπαιδευτών μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα ενώ παράλληλα θα επιδιώκεται η βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου μέσα από τον εντοπισμό και την ανάλυση της πορείας υλοποίησης του προγραμματισμού. Για την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης των μαθητών, προβλέπεται η διερεύνησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, η διενέργεια εκπαιδευτικών αξιολογήσεων, του σχεδιασμού και της υλοποίησης σχετικών παρεμβάσεων και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού.

Η σημασία της εκπαιδευτικής αλλαγής

Τα βασικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας της σύγχρονης εκπαιδευτικής μονάδας είναι (α) η επιστημονική *ατομικότητα* στις μεθόδους διδασκαλίας, (β) η *τυπικότητα* ως προς τη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και (γ) η *αποσπασματικότητα* και η απουσία συνολικής προσέγγισης όσον αφορά την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει καθημερινά η σχολική μονάδα (Αθανασούλα-Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, & Χαλκιώτης, 2008). Μια κουλτούρα που έρχεται σε αντίθεση με τις απαιτήσεις που διαμορφώνονται σε ένα παγκοσμιοποιημένο και τεχνολογικά προηγμένο μέλλον. Προβλήματα όπως η κλιματική αλλαγή και η αντικατάσταση των εργατών από μηχανές υψηλής τεχνητής νοημοσύνης που θα αφορούν συνολικά τον πλανήτη απαιτούν δεξιότητες που θα έχουν αποκτηθεί (α) μέσω μιας *διεπιστημονικής εκπαιδευτικής διάστασης* και όχι ατομικής, (β) εφαρμόζοντας *βιωματικές, ενεργητικές και εξατομικευμένες* εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας και όχι με απλή διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας, και τέλος, (γ) *ολιστική και συλλογική* προσέγγιση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αντί για αποσπασματική (Ράπτης & Ράπτη, 2002). Παραμέτρους, που σε σημαντικό βαθμό συνοψίζει και ενσωματώνει ο κανονισμός λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Βεργίδης & Καραλής, 1999). Αυτή η κουλτούρα συνεργατικότητας περνάει μέσα από το σύλλογο διδασκόντων στους μαθητές και από εκεί στην ελληνική κοινωνία (Αθανασούλα-Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, & Χαλκιώτης, 2008).

Το πλαίσιο αυτονομίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Ο νόμος 2525/1997 θεσμοθετεί την πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη δια βίου μάθηση για ένα ειδικό ταχύρρυθμο πρόγραμμα δημοτικής ή γυμνασιακής εκπαίδευσης. Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (πλέον Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης) αναλαμβάνει να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης με στόχο να απαντήσει στις προκλήσεις μιας νέας παγκοσμιοποιημένης και τεχνολογικά προηγμένης κοινωνίας και έτσι ιδρύονται τα πρώτα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.).

Μέσα από τον κανονισμό λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. ενθαρρύνονται οι διαθεματικές / διεπιστημονικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, η προσαρμογή του προγράμματος σπουδών βάσει των αναγκών των ενήλικων εκπαιδευόμενων και η ενίσχυση της βιωματικής / ενεργητικής μάθησης μέσα από την υλοποίηση ερευνητικών σχεδίων δράσης (Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, 2013).

Με μια πρώτη ματιά, φαίνεται ότι ο νόμος 4547/2018 ακολουθεί σε ένα βαθμό τις αρχές που ορίζονται στον νόμο 2525/1997 και προσβλέπει να καθιερώσει την ευελιξία του εκπαιδευτικού προγράμματος των Σ.Δ.Ε. στην τυπική εκπαίδευση. Όμως, το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των Σ.Δ.Ε. δεν προβλέπει την ύπαρξη υποστηρικτικών δομών με σκοπό τη συνεργασία σε επίπεδο στρατηγικών αποφάσεων, τη διενέργεια

στρατηγικού προγραμματισμού και της συλλογικής, απολογιστικής και ανατροφοδοτικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου με στόχο την εφαρμογή των συμπερασμάτων στον επόμενο σχεδιασμό.

Εφαρμογή του Συλλογικού Προγραμματισμού σε Σ.Δ.Ε.

Οφείλουμε να διερευνήσουμε κατά πόσο ο συλλογικός προγραμματισμός και η ανατροφοδοτική αποτίμηση μπορεί να εφαρμοστεί σε μια μονάδα εκπαίδευσης ενηλίκων όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και τι παραπάνω μπορεί να προσφέρει σε σχέση με το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπλέον θα διερευνήσουμε με ποιον τρόπο ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας θα ενεργοποιήσει το Σύλλογο Διδασκόντων ώστε να υιοθετήσει κριτικά την εν λόγω καινοτομία και να αναβαθμιστεί η αποτελεσματικότητά του φορέα.

Η ανάγκη αυτοβελτίωσης

Η βασικότερη ανάγκη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, στο πλαίσιο της οργανωσιακής μάθησης, είναι η διαδικασία μετασχηματισμού και αυτοβελτίωσης μέσα από τη ανατροφοδότηση και την αξιολόγηση έτσι ώστε συνεχώς να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες (α) των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και κατ' επέκταση (β) της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας. Όμως, η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση είναι από τις πιο απαιτητικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής και ως εκ τούτου οφείλουμε να καλλιεργήσουμε συνειδητά και μεθοδικά αυτήν την ικανότητα (Rogers, 1999). Η διαδικασία του συλλογικού προγραμματισμού και της ανατροφοδοτικής αποτίμησης του θα ενισχύσει την ικανότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και έτσι θα οδηγήσει σταδιακά (α) στην βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού και (β) στον σχεδιασμό καινούργιων και πιο αποτελεσματικών στρατηγικών για την εξυπηρέτηση των αναγκών της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας.

Εισάγοντας την καινοτομία

Η ηγεσία δίνει το όραμα σε έναν οργανισμό ενώ η διαδικασία της διοίκησης είναι αυτή που διαχειρίζεται την υπάρχουσα κατάσταση και φροντίζει να υλοποιήσει τους στόχους που έχουν τεθεί κατά τη διαδικασία του στρατηγικού προγραμματισμού. Για να επιτευχθεί αυτό και να εφαρμοστούν αλλαγές και καινοτομίες σε έναν οργανισμό, είναι απολύτως απαραίτητο (α) ο διευθυντής να έχει τα απαιτούμενα προσόντα (όπως ορίζονται στην Κ1/121552/17-7-2017 ΥΑ για τους φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων) και να είναι αποτελεσματικός (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008) και (β) ο οργανισμός να μπορεί εύκολα να αλλάξει συμπεριφορά, να προσαρμόζεται σε νέα δεδομένα και να μετασχηματίζεται με στόχο την δημιουργία νέων κοινών γνωστικών μοντέλων έτσι ώστε όχι απλά να εφαρμόσει τη νέα γνώση αλλά μέσα από τη εφαρμογή της να μάθει, να ερευνήσει, να αξιολογήσει και τελικά να παράγει επιπλέον γνώση (Κανατά, Δάρρα, Αλιβίζος, & Κλαδάκη, 2017). Έχει σημασία επίσης, η καινοτομία να σέβεται την αυτονομία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, και να αναβαθμίζει την επαγγελματική

του ταυτότητα (Αθανασούλα-Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, & Χαλκιώτης, 2008).

Κάτι τέτοιο δεν είναι πάντα εφικτό καθώς συναντάμε πολλές φορές το φαινόμενο της «αντίστασης στην αλλαγή» είτε γιατί η καινοτομία δεν εναρμονίζεται με τον παραδοσιακό τρόπο σκέψης, είτε γιατί συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ενδέχεται να συνοδεύεται με επιπλέον ευθύνες (Αθανασούλα-Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, & Χαλκιώτης, 2008).

Ο Ρόλος του Διευθυντή

Ο Διευθυντής στην διαδικασία της εφαρμογής της αλλαγής και ενεργοποίησης του συλλόγου διδασκόντων έχει τον πιο σημαντικό ρόλο. Σύμφωνα με τον Blanchard στο (Δάρρα, 2018) ο μετασχηματισμός της ομαδικής συμπεριφοράς ενός οργανισμού περνάει μέσα από την αλλαγή της ατομικής συμπεριφοράς. Για να ενεργοποιήσει την αλλαγή της ατομικής συμπεριφοράς ο διευθυντής καλείται όχι μόνο να λειτουργήσει ως διευκολυντής αυτής της αλλαγής (Αθανασούλα-Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, & Χαλκιώτης, 2008) αλλά και ως φορέας διαχείρισης της οργανωσιακής ανάπτυξης της εκπαιδευτικής μονάδας μέσα από την ενθάρρυνση και τον παραδειγματισμό από την ίδια του στάση απέναντι στην καινοτομία.

Επιπλέον, ο διευθυντής ως οργανωσιακός διαχειριστής είναι υπεύθυνος για το κλίμα και την κουλτούρα της ομάδας. Η κουλτούρα και η αποτελεσματικότητα είναι έννοιες συνυφασμένες καθώς η πρώτη ασκεί επίδραση στη δεύτερη και στην πράξη η κουλτούρα είναι αυτή που διαμορφώνει τις αντιλήψεις και τις δράσεις των εκπαιδευτικών και τελικά την αποτελεσματικότητα του φορέα (Παπανικολάου, 2018).

Ο Διευθυντής οφείλει να διερευνήσει όχι μόνο τις ρητές ανάγκες αλλά και τις άρρητες καθώς και τις λανθάνουσες και να προετοιμάσει την ομάδα των εκπαιδευτικών κατάλληλα. Αυτό μπορεί να γίνει με κατ' ιδίαν συζητήσεις ή με τη χρήση ερωτηματολογίων που βοηθούν στη διερεύνηση των άρρητων αναγκών και εμποδίων αλλά και ομαδικές συνεδρίες έτσι ώστε να αναδυθούν τυχόν άρρητες ανάγκες και φοβίες (Τζώτζου, 2014). Στόχος είναι να περιορίσει συγκρουσιακές καταστάσεις και να εξομαλύνει πιθανές αντιστάσεις που θα προκύψουν κατά την ενεργοποίηση της ομάδας των εκπαιδευτικών.

Αναπτύσσοντας τον στρατηγικό σχεδιασμό εφαρμογής της καινοτομίας

Το πρώτο βήμα του προγραμματισμού είναι η αποτύπωση των στρατηγικών στόχων. Τα βασικά χαρακτηριστικά των οποίων πρέπει να είναι (α) σαφείς προκειμένου να αποφεύγονται οι παρανοήσεις, (β) ρεαλιστικοί ώστε να μπορούν να επιτευχθούν, (γ) συνεπείς με την αποστολή του οργανισμού (στην προκειμένη περίπτωση η αποστολή των Σ.Δ.Ε. είναι η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού που είναι συνέπεια του εκπαιδευτικού αποκλεισμού) και (δ) ορθά ιεραρχημένοι ανάλογα με τη σπουδαιότητά

τους (Κουτούζης & Πρόκου, 2005). Ως εκ τούτου οι στρατηγικοί στόχοι του προγράμματος ένταξης της καινοτομίας στην σχολική μονάδα ορίζονται οι εξής: (α) Η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για αυτοβελτίωση μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης και (β) Η εφαρμογή του συλλογικού προγραμματισμού και της ανατροφοδοτικής αποτίμησης στην εκπαιδευτική μονάδα.

Στην συνέχεια θα αναπτύξουμε τον πίνακα SWOT έτσι ώστε να ερευνήσουμε πιο διεξοδικά τις διαστάσεις της απόφασής μας στο εσωτερικού περιβάλλον.

Πλεονεκτήματα	Αδυναμίες
Μεγαλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των εκπαιδευομένων	Δυσκολίες εφαρμογής για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με τον παραδοσιακό τρόπο σκέψης
Καλύτερη Προσαρμογή στις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας	Απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να είναι πρόθυμοι να εντοπίσουν αδυναμίες και να μετασχηματίσουν τον τρόπο που εργάζονται
Αύξηση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας	
Βελτίωση της αποτελεσματικότητας του φορέα εκπαίδευσης	
Ευκαιρίες	Απειλές
Δυνατότητα για ουσιαστική βελτίωση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου	Αντιδράσεις από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις
Ανάπτυξη της δεξιότητας της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης	Αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς που δε θέλουν να επωμιστούν επιπλέον εκπαιδευτικό ή διοικητικό έργο
Ο δημοκρατικός τρόπος λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας θα διαχυθεί στους μαθητές και από εκεί στην ευρύτερη κοινωνία	Αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς που φοβούνται ότι μπορεί να εκτεθούν οι παιδαγωγικές αδυναμίες τους
Συμμετοχή ή/και διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων σε συνεργασία με τις νέες δομές (π.χ. ΠΕ.Κ.Ε.Σ)	Σημαντική γραφειοκρατική επιβάρυνση για τον Σύλλογο Διδασκόντων

Συμπεράσματα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό ο οποίος από τη μία δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας για τους εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική ηγεσία, από την άλλη όμως αδυνατεί να συμβαδίσει με τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας. Μιας κοινωνίας που αλλάζει συνεχώς. Μιας παγκοσμιοποιημένης

κοινωνίας τεχνολογικά προηγμένης με απαιτήσεις που ολοένα αυξάνονται και μετασχηματίζονται. Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα ο ρόλος του διευθυντή είναι καθαρά διεκπεραιωτικός. Από την άλλη, σε ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα ο ρόλος του διευθυντή αναβαθμίζεται, η αυτονομία της σχολικής μονάδας αναπτύσσεται μέσα από την άμεση εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, και τελικά, οι δυνατότητες του εκπαιδευτικού εξελίσσονται. Όλα αυτά, όμως, απαιτούν μια κουλτούρα συνεργασίας, αλληλοσεβασμού και δημοκρατίας. Απαιτούν, επίσης, κοινό όραμα και στόχους μεταξύ των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ένας διευθυντής που κατέχει τα απαραίτητα προσόντα και τη σχετική αυτονομία μπορεί να καθοδηγήσει ακόμα και ένα μέσο εκπαιδευτικό προσωπικό και να βελτιώσει όχι μόνο την σχολική μονάδα που υπηρετεί αλλά την ευρύτερη κοινωνία γενικότερα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus: Μια σύντομη ιστορία του μέλλοντος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

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

Ross, A. (2016). *Industries of the Future*. Simon & Schuster.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (Τόμος Α)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανάγνου, Β. Α., & Βεργίδης, Δ. Κ. (2008). Ο αποτελεσματικός διευθυντής των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών* τ. 52, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. (2013). *Οδηγός Εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.

Δάρρα, Μ. (2018, 12). Ηλεκτρονικές Σημειώσεις ΕΑΠ-ΕΚΠ 62. *2η ΟΣΣ, Ηλεκτρονική σύσκεψη*. Πάτρα.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2011). *Πλαίσιο της ΕΕ για εθνικές στρατηγικές ένταξης των Ρομά μέχρι το 2020*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Αλιβίζος, Σ., & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 3, 4-5.

Κουτούζης, Μ., & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Διοίκηση Μονάδος (Τόμος Γ.)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ., Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., & Νιτσόπουλος, Β. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (FRA). (2017). *Δεύτερη έρευνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με τις μειονότητες και τις διακρίσεις: επιλεγμένα πορίσματα για τους Ρομά*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: Ο ρόλος του διευθυντή. Στο Ζ. (. Παπαναούμ, *Οδηγός Επιμόρφωσης - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (σσ. 231-240). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παπανικολάου, Ε. (2018). *Ο ρόλος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στην αλλαγή κουλτούρας των σχολικών οργανισμών. Η περίπτωση του Μουσικού Σχολείου Καρδίτσας (Διπλωματική Εργασία)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2002). Δυνατότητες αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών για την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κουλτούρας της μάθησης: η σημασία της παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υστέρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Στο *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική τ. 1* (σσ. 159-175). Αθήνα: Ατραπός.

Τζώτζου, Μ. (2014). Χαρακτηριστικά των Ενηλίκων Εκπαιδευομένων και Εμπόδια Μάθησης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 476-487). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2018). *Αιτιολογική έκθεση για το σχέδιο νόμου "Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις"*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Γιατί Νευροανδραγωγική;

Γάλλου Γεωργία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed, georgiagallou@gmail.com

Λιανού Ελένη

Μ.Δ.Ε, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, elenlianou@gmail.com

Περίληψη

Όταν οι εκπαιδευτές ενηλίκων γνωρίζουν πώς λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος (δηλ. ανάπτυξη, δομή και λειτουργία του), όταν χρησιμοποιούν και εφαρμόζουν τις αρχές, τα πορίσματα, τα τελευταία δεδομένα από την έρευνα των νευροεπιστημών στις αίθουσες διδασκαλίας μπορούν να δημιουργήσουν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον που δίνει στους ενήλικες εκπαιδευόμενους κίνητρα και μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχίας. Η γνώση που αφορά στις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στον εγκέφαλο, στη λήψη και στην επεξεργασία των πληροφοριών και στη χρήση τους για την επίλυση προβλημάτων βοηθά τους εκπαιδευτές να εμπλουτίσουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές. Ο συνδυασμός των γνώσεων αυτών σε συνδυασμό με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων δημιουργούν τη *νευροανδραγωγική*. Μια αγγλική παροιμία αναφέρει «Δεν μπορείς να διδάξεις νέα κόλπα σε ένα γέρικο σκυλί». Κι όμως οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι ο εγκέφαλος των ενήλικων ανθρώπων χάρη στην πλαστικότητά του μπορεί να εκπαιδεύεται ταχύτατα σε νέες δραστηριότητες. Έτσι σύμφωνα με τη νευροανδραγωγική: use it or lose it.

Λέξεις-Κλειδιά: νευροανδραγωγική, νευροεπιστήμες, νευροπλαστικότητα

Εισαγωγή

Η έννοια της *νευροανδραγωγικής* είναι σχετικά νέα. Ο όρος είναι σύνθετος και αποτελείται από τις *νευροεπιστήμες* (τη γνώση για τον εγκέφαλο και τις γνωστικές διεργασίες), και την *ανδραγωγική* (τη γνώση για τις αρχές στην εκπαίδευση ενηλίκων).

Είναι γνωστό ότι οι επιστημονικές έρευνες πριν το 1950 αναφέρονταν στα παιδιά. Δεν υπήρχαν καθόλου στοιχεία και δεδομένα για το πώς μαθαίνουν οι ενήλικες. Η πρώτη χρήση του όρου Ανδραγωγική έγινε από τον Γερμανό καθηγητή Alexander Kapp το 1833. Στο βιβλίο του Platos Erziehungslehre περιγράφει την αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης. Η Ανδραγωγική ως θεωρητική προσέγγιση αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και επικράτησε ως τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Ως θεμελιωτής της μπορεί να θεωρηθεί ο E. Lindeman. Όμως ο M. Knowles (1913-1997) είναι εκείνος που την επεξεργάστηκε και την ανέπτυξε περισσότερο. Το όνομα της θεωρίας αυτής υποδηλώνει τη βούληση των εμπνευστών της να υπογραμμίσουν τη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων έναντι της εκπαίδευσης των ανηλίκων: Ανδραγωγική έναντι της Παιδαγωγικής ή Andragogy versus Pedagogy (Κόκκος, 2005^a, Χατζηθεοχάρους 2010). Με την ανδραγωγική δημιουργείται μια θεωρητική προσέγγιση και μια θεωρητική βάση για σημαντικές συζητήσεις σχετικά με τη φύση και την πρακτική της

εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι κύριες καινοτομίες που αναδείχθηκαν στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης είναι η έμφαση στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και ειδικά στην τάση τους για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αυτοδιάθεση και αυτοδιαχείριση της μάθησης μέσω της ανάληψης συγκεκριμένων πρωτοβουλιών και στον εμψυχωτικό ρόλο των εκπαιδευτών. Η θεωρία της Ανδραγωγικής υποστηρίζει ότι η μάθηση είναι μια διαδραστική διεργασία ερμηνείας, η οποία οδηγεί στο συνεχή μετασχηματισμό των βιωμάτων των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Το άτομο, στην πορεία προς την ωρίμανσή του, συσσωρεύει έναν σημαντικό αριθμό εμπειριών, οι οποίες αποκτούν νόημα διά μέσου της διεργασίας της μάθησης. Η θεωρία της Ανδραγωγικής αναφέρεται στην ανάγκη των ενηλίκων εκπαιδευομένων για αυτοπραγμάτωση, δηλαδή για αναγνώριση και ανάπτυξη όλου του δυναμικού τους. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτές μπορούν να διευκολύνουν τους εκπαιδευομένους, ώστε να επιτύχουν αυτόν τον στόχο (Kolb 1984, Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων 2014).

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα πεδίο δραστηριοτήτων που εμφανίστηκε στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και είχε στόχο τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Γρήγορα όμως προσέλαβε πολλές ακόμα μορφές, όπως επαγγελματική κατάρτιση, εκπαίδευση σε ζητήματα πολιτιστικά, κοινωνικά και πολιτικά και επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις χώρες (Κόκκος, 2005, Χατζηθεοχάρους 2010).

Από τις αρχές όμως της δεκαετίας του '80 και λόγω πολλών παραγόντων όπως οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών της εκπαίδευσης παρατηρείται ραγδαία ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων και έκτοτε η Ευρωπαϊκή Ένωση υποστηρίζει και χρηματοδοτεί πολλά έργα και δραστηριότητες που αφορούν στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Οι νευροεπιστήμες αποτελούν ένα διεπιστημονικό τομέα, καθώς εντάσσονται πολλές θετικές επιστήμες όπως χημεία, ιατρική, νευρολογία, γενετική, βιολογία, φυσική, μηχανική, φιλοσοφία, γλωσσολογία, μαθηματικά, νέες τεχνολογίες και ψυχολογία. Ασκεί επιρροή στην εκπαίδευση. Έτσι γίνεται λόγος για τις νευροεπιστήμες στην εκπαίδευση. Πρόκειται για συνάντηση θετικών και ανθρωπιστικών, κοινωνικών επιστημών. Στόχος της συνεργασίας των νευροεπιστημών με την εκπαίδευση είναι να δημιουργηθεί ένα κοινό εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που θα καθοδηγεί τα εκπαιδευτικά συστήματα. Χάρη στις προηγμένες τεχνικές απεικόνισης του εγκεφάλου, ανακαλύπτουμε διαδικασίες και φαινόμενα που καθορίζουν την ανθρώπινη γνώση, τη μάθηση, την αίσθηση, την ψυχική και πνευματική ανάπτυξη. Η νευροεπιστημονική γνώση σχετικά με την ανάπτυξη του εγκεφάλου, τις βασικές διεργασίες του, τους νευρικούς μηχανισμούς της ομιλίας και της ανάγνωσης, της αριθμητικής γνώσης, της μνήμης και των εγκεφαλικών δυσλειτουργιών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές και να κατανοήσουν τις μαθησιακές διαδικασίες. Οι νευροεπιστήμες και οι επιστήμες της εκπαίδευσης σε επίπεδο εργασίας, μοιράζονται τρεις αρκετά κοντινές σχετικές έννοιες, οι οποίες συνίστανται στην *γνωστική εκπαιδευσιμότητα*, την *πλαστικότητα του εγκεφάλου*, και την **επιγενετική**

(epigenetics). Η νευροανδραγωγική προσπαθεί με τη σειρά της να εφαρμόσει τα δεδομένα αυτά στην εκπαίδευση ενηλίκων

Τι πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων Τα οφέλη της νευροανδραγωγικής

Οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι “ο εγκέφαλος του μαθητή είναι ο χώρος εργασίας του δασκάλου”(Spitzer 2011, Erasmus+ KA2 και αυτό για να μπορούν να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευομένους και να διαμορφώσουν μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Οι νευροεπιστήμες μπορούν να υποστηρίξουν τις διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτή ενηλίκων και συγκεκριμένα μπορούν να τον βοηθήσουν στο σχεδιασμό αποτελεσματικής μαθησιακής διαδικασίας, στην οργάνωση της μάθησης, στη χρήση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών μεθόδων και εργαλείων, στη δημιουργία κινήτρων και στην κατανόηση πιθανών εκπαιδευτικών αποτυχιών. Προσφέρουν σημαντικά στοιχεία στον εκπαιδευτή που αφορούν στην ανατομία, την ανάπτυξη, δομή και λειτουργία του εγκεφάλου, την ωρίμανση και τη γήρανση του ανθρώπινου εγκεφάλου, το ρόλο των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, τη γνώση σχετικά με την πορεία της επεξεργασίας πληροφοριών στον ανθρώπινο εγκέφαλο, το σύστημα ανταμοιβών, επιβράβευσης, το ρόλο και τη σημασία των εμπειριών και της προηγούμενης γνώσης. Επιπρόσθετα τον ενημερώνουν για τη διαδικασία της απομνημόνευσης, τη διαδικασία λήψης και επεξεργασίας και αποθήκευσης των ερεθισμάτων από τον περιβάλλοντα κόσμο, τη λειτουργία διαφόρων τύπων μνήμης, την επίδραση του στρες και των συναισθηματικών λειτουργιών του ανθρώπου στις γνωστικές διαδικασίες αλλά και τους παράγοντες που διευκολύνουν και παρεμποδίζουν την επεξεργασία, απομνημόνευση και χρήση δεδομένων που συλλέγονται στον εγκέφαλο.

Η μάθηση που βασίζεται στη λειτουργία του εγκεφάλου αναφέρεται σε μεθόδους διδασκαλίας, σχέδια μαθημάτων και σχολικά προγράμματα που βασίζονται στις πιο πρόσφατες επιστημονικές έρευνες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο εγκέφαλος. Βασικές αρχές της είναι ότι ο κάθε εγκέφαλος είναι μοναδικά οργανωμένος, η μάθηση περιλαμβάνει πάντα συνειδητές και ασυνείδητες διαδικασίες, ο εγκέφαλος είναι κοινωνικός δηλ. αναπτύσσεται καλύτερα σε συνεργασία με άλλους, ο εγκέφαλος αντιλαμβάνεται το όλο και τα μέρη ταυτόχρονα κλπ. (Caine & Caine 2014)

Με τη βοήθεια των νευροεπιστημών ξεδιαλύνονται κάποιοι *νευρομύθοι*, δηλ. κάποιες παρανοήσεις που προκύπτουν από λανθασμένη ανάγνωση ή λανθασμένη αναφορά σε δεδομένα από την έρευνα του εγκεφάλου και την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση και τη μάθηση. Τέτοιες παρανοήσεις επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Αποκτώντας κάποιος περισσότερες γνώσεις σχετικά με τις νευροεπιστήμες μειώνεται η υιοθέτηση λανθασμένων πεποιθήσεων. Μερικοί νευρομύθοι είναι: «Ο άνθρωπος χρησιμοποιεί μόλις το 10% του εγκεφάλου του», «Κάθε παιδί μαθαίνει καλύτερα όταν του παρέχονται οι πληροφορίες σύμφωνα με το προτιμώμενο στιλ μάθησης (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό)», «Τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν τη μητρική τους γλώσσα πριν μάθουν μία δεύτερη γλώσσα. Διαφορετικά καμία από τις

δύο γλώσσες δεν θα μαθευτεί αποτελεσματικά», «Διαφορές στην ημισφαιρική επικράτηση (αριστερός εγκέφαλος, δεξιός εγκέφαλος) βοηθούν στο να κατανοήσουμε τις ατομικές διαφορές στη μάθηση», « Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα αν δεχτούν πληροφορίες στο μαθησιακό στυλ που προτιμούν (πχ οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό)», «Υπάρχουν κρίσιμες περίοδοι κατά την παιδική ηλικία μετά την πάροδο των οποίων η μάθηση συγκεκριμένων πραγμάτων δεν μπορεί να επιτευχθεί» (Χάλιου, κ.α., 2015)

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να γνωρίζει ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος, όπως και ολόκληρο το ανθρώπινο σώμα, υπόκειται σε αλλαγές με το πέρασμα των χρόνων. Έτσι οι λειτουργίες του εγκεφάλου αλλάζουν με το πέρασμα των χρόνων, την ηλικία, όπως για παράδειγμα μειώνεται η ταχύτητα των λειτουργιών του, οι αντανακλαστικές αντιδράσεις και η συγκέντρωση εξασθενούν, η χωρητικότητα της μνήμης μειώνεται, το ίδιο και η πνευματική ευελιξία. Οι προαναφερθείσες αλλαγές στις γνωστικές λειτουργίες των ενηλίκων δείχνουν ότι οι ενήλικες μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από τα παιδιά. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι αυτή η διαδικασία είναι λιγότερο αποτελεσματική. Έτσι ποια είναι η δύναμη των ώριμων εγκεφάλων; Είναι η εμπειρία και η συσσωρευμένη γνώση, η προϋπάρχουσα γνώση. Οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν γνώση (δηλαδή μαθαίνουν) μέσα από τις εμπειρίες. Έτσι ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχοντας υπόψη του αυτές τις πληροφορίες καλό είναι να δώσει έμφαση στην προϋπάρχουσα γνώση και τις εμπειρίες ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευόμενους να τις μοιράζονται στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι νευροεπιστήμονες έχουν διαπιστώσει ότι ο εγκέφαλος έχει εξαιρετικά ισχυρή και καλά ανεπτυγμένη ικανότητα αλλαγής ως απάντηση στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις, μια διαδικασία που ονομάζεται *πλαστικότητα του εγκεφάλου* ή *νευροπλαστικότητα*. Αυτό συνεπάγεται τη δημιουργία και την ενίσχυση ορισμένων νευρωνικών συνδέσεων και την αποδυνάμωση ή την εξάλειψη άλλων. Ο εγκέφαλος αλλάζει διαρκώς ως αποτέλεσμα της μάθησης και παραμένει «πλαστικός» σε όλη τη ζωή του ανθρώπου. Η δια βίου μάθηση διατηρεί τον εγκέφαλο ενεργό και η διατήρηση του ενεργού εγκεφάλου καθιστά δυνατή τη δια βίου μάθηση. Σημαντικό λοιπόν χαρακτηριστικό του ανθρώπινου εγκεφάλου είναι η νευροπλαστικότητα, χάρη στην οποία ο εγκέφαλος είναι ικανός να προσαρμόζεται, να αλλάζει, να αυτοεπισκευάζεται και να μαθαίνει. Παρέχοντας νέες γνώσεις και εμπειρίες, ο εκπαιδευτής ενηλίκων διεγείρει την ανάπτυξη και ενισχύει τα νευρωνικά δίκτυα στον εγκέφαλο του εκπαιδευόμενου, δηλαδή τις συνδέσεις μεταξύ ομάδων νευρικών κυττάρων που συνεργάζονται μεταξύ τους κατά την εκτέλεση συγκεκριμένων εργασιών. Η γνώση της νευροπλαστικότητας του εγκεφάλου μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι κατά την ενηλικίωση, με την προϋπόθεση της παροχής κατάλληλων εκπαιδευτικών εμπειριών, την πνευματική δραστηριότητα, τη δημιουργία θετικών και πολύτιμων κοινωνικών σχέσεων, είναι δυνατόν να αναπτυχθεί το γνωστικό δυναμικό ενός ενήλικα, να διευκολυνθεί η απόκτηση νέων γνώσεων, χρήσιμων ικανοτήτων και δεξιοτήτων. (Erasmus+ KA2)

Η μάθηση δεν είναι απλώς μια γνωστική διαδικασία. Η μάθηση επηρεάζεται από διάφορες διεργασίες που αφορούν όχι μόνο νοητικούς και γνωστικούς τομείς του ατόμου

αλλά φαίνεται να τροποποιείται από την επίδραση των συναισθηματικών βιωμάτων και πεποιθήσεων. Έτσι οι συναισθηματικοί παράγοντες εμπλέκονται άμεσα στη γνωστική διαδικασία και διαμορφώνουν στάσεις και πεποιθήσεις πάνω σε κάποιο μαθησιακό αντικείμενο ενώ πολλές φορές δημιουργούν κίνητρα ή αντίθετα και φοβίες για κάποια μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Τα συναισθήματα αποτελούν βασικό στοιχείο που επηρεάζουν την ποιότητα αυτής της μαθησιακής διαδικασίας, επηρεάζουν το κίνητρο για μάθηση και την αποτελεσματικότητα της απομνημόνευσης. Από την άποψη του εγκεφάλου, η διατήρηση μιας παρατεταμένης αίσθησης στρες μεταξύ των εκπαιδευόμενων είναι μόνο καταστροφική: προκαλεί μια σειρά ψυχοσωματικών διαταραχών, μειώνει την αποτελεσματικότητα της μνήμης, προκαλεί το θάνατο των νευρώνων στον υπόκαμπο, αποκλείει εντελώς τη δημιουργική σκέψη.

Η διδασκαλία θα πρέπει να έχει στόχο να καταστήσει τους εκπαιδευόμενους ανεξάρτητους όσον αφορά στη μάθηση. Ο επιτυχημένος δάσκαλος είναι αυτός που κάνει τον εαυτό του «περιττό» (Fahraeus, 2013), αυτός που βρίσκεται στα παρασκήνια (Wiederman, 2015), αυτός που δίνει στους εκπαιδευόμενους τα απαραίτητα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να εμπιστευτούν τα «δικά τους φτερά για να πετάξουν». Στο τέλος της ημέρα η ποιότητα ενός ανθρώπου είναι ποιο σημαντική από την ποσότητα των γνώσεων του, οι γνώσεις είναι το μέσο για την εκπαίδευση και όχι το τελικό αποτέλεσμα της και όπως ο Carl Roger's υποστήριξε *«ο μόνος άνθρωπος που είναι μορφωμένος είναι αυτός που έμαθε πώς να μαθαίνει, ο άνθρωπος που συνειδητοποίησε ότι καμία γνώση δεν είναι ασφαλής και ότι μόνο η διαδικασία του να ψάχνουμε τη γνώση προσφέρει μια ασφαλή βάση»* (Nelson, et al. 2014, Χρίστου, 2016).

Όταν μαθαίνουμε κάτι αλλάζει η «καλωδίωση» στον εγκέφαλό μας, αφού ο εγκέφαλος λειτουργεί σαν ένας μυς, δηλαδή όση περισσότερη δραστηριότητα κάνει τόσο μεγαλύτερος και σύνθετος γίνεται (Medina 2014).

Γιατί χρειάζεται να τα ξέρουμε όλα αυτά; Γιατί «...όποιος δεν έχει μια ακριβή, ολιστική αντίληψη για την 'αρχιτεκτονική' του εγκεφάλου, τους στόχους και τους βασικούς τρόπους λειτουργίας του μοιάζει με ένα σχεδιαστή αυτοκινήτων που δεν έχει πλήρη επίγνωση για τις μηχανές» (Hart, & Χάλιου 2016)

Επίλογος

Αυτό το νέο πεδίο ή η κοινή έρευνα που αποκαλείται νευροεπιστήμες της εκπαίδευσης (για την τυπική εκπαίδευση) καθώς και η νευροανδραγωγική (για την εκπαίδευση ενηλίκων) είναι ουσιαστικής σημασίας για το μέλλον των σχολείων σε όλο τον κόσμο. Στο μέλλον, είναι μάλλον απίθανο να φανταστούμε τη μάθηση χωρίς τη συμβολή των νευροεπιστημών. Όμως, θα πρέπει να αποφεύγεται μια υπεραπλουστευμένη χρήση των γνώσεων που προσφέρει η νευροεπιστήμη ή ετοιμοπαράδοτες λύσεις που προσφέρουν εργαλεία ακατάλληλα για το συγκεκριμένο και εξειδικευμένο αυτό ερευνητικό πεδίο. Εκπαιδευτικοί και ερευνητές θα πρέπει να είναι συνεργάτες στα ερευνητικά προγράμματα, με τη κάθε πλευρά να προσφέρει στην άλλη τον πλούτο της δικής της

μεθοδολογίας. Αυτές είναι προκλήσεις για το σχολείο του μέλλοντος, οι οποίες πρέπει επίσης να θεμελιώνονται πάνω σε ηθική και ανθρωπολογική σκέψη. (Toscani, 2016).

Η νευροανδραγωγική δεν παρέχει μια έτοιμη, εντελώς νέα μεθοδολογία διδασκαλίας και μάθησης. Διατυπώνει γενικούς κανόνες και αρχές σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ενεργούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων και οι ενήλικες σπουδαστές, γεγονός που μπορεί να αυξήσει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Επαληθεύει τις διδακτικές μεθόδους και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται μέχρι στιγμής από την άποψη των μετρήσιμων αποτελεσμάτων της εφαρμογής τους στις διαδικασίες επεξεργασίας και απομνημόνευσης πληροφοριών (Sikorski, 2015).

Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της γνώσης και των διδακτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών ενηλίκων, η νευροανδραγωγική δεν είναι επανάσταση ούτε αναιρεί τα περισσότερα από τα υπάρχοντα επιτεύγματα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αντί αυτού, τα αναπτύσσει με νέα θέματα και τα τοποθετεί στο πλαίσιο των πλέον ερευνητικών λειτουργιών του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για τις διαδικασίες μάθησης (Erasmus+ KA2).

Βιβλιογραφία

Bibble, C. (2015). *Whole Brain Teaching. 122 Amazing Games*

Clark, S. (2010). Jerome Bruner: Teaching , Learning and the Spiral Curriculum.

Doidge N. (2007), *The Brain That Changes itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*, Viking Books.

Eagleman D.(2015), *The Brain: The Story of You*, Pantheon

Fahraeus, A. W. E. (2013). Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(4).

Kalantzis Mary-Bill Cope, *Νέα Μάθηση-Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*, Εισαγωγή-Επιμέλεια Ευγενία Αρβανίτη, Εκδόσεις Κριτική 2013

Kandel E. (5th edition, 2012), *Principles of Neural Science*, McGraw-Hill Medical.

Kolb, D. (1984), *Experiential Learning*, Practice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

Knowles M. (1998) *The Adult Learner*, Houston-Texas, Gulf.

Knowles, M. (1970). *The modern practice of Adult Education: Andragogy versus*
Medina, J. (2014). *Brain Rules. 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home and School*. Pear Press.

Phillips, H. (2010). Multiple Intelligences : Theory and Application. *Perspectives in Learning: A Journal of the College of Education & Health Professions*, 11(1).

Sikorski W(2015). Neuroedukacja. *Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, Literatura Inspiruje, Warszawa

Spitzer M. (2011), *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Wiederman, M. (2015). *Active Learning & Learner-Centered Instruction*.

Pedagogy. New York: Association Press

Κόκκος Α.(2005) *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*, ΕΑΠ, Πάτρα.

Κόκκος Α. (2005α) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος Α. (2005β) «Η εναρκτήρια συνάντηση» στο Κόκκος Α. (επιμ.) *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές – Θεωρίες Κατάρτισης*, Τόμος Ι. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ

Χάλιου Ε., Παπαδάτου-Παστού Μ, Βλάχος Φ., (2015), *Νευρομύθοι και παράγοντες πρόβλεψής τους*

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές)

Cain, R.N. & Caine G., *12 Brain/Mind Natural Learning Principles*, (Διαθέσιμο on line: https://www.nlri.org/wp-content/uploads/2014/04/12-B_M-NLPs_CM.pdf, προσπελάστηκε στις 13/1/2019)

Hook, C.J., Farah M. J. (2013), *Neuroscience for Educators: What Are They Seeking, and What Are They Finding?*, Neuroethics Publications. Διαθέσιμο on line: https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.gr/&httpsredir=1&article=1120&context=neuroethics_pubs, προσπελάστηκε στις 13/1/2019)

Nouri (2016), *The basic principles of research in Neuroeducation studies*, International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education Vol. 4, No.1, 2016, (Διαθέσιμο on line: <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2334-847X/2016/2334-847X1601059N.pdf>, προσπελάστηκε 13/1/2019)

Pascale Toscani (2016), *Νευροεπιστήμες και μάθηση: η πρόκληση της συνεργασίας πανεπιστημίου-σχολείου*
<https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/viewpoints/experts/the-neurosciences-and-learning.htm>

Schachl H.(2013), *Neuroscience and Didactic Principles and Implications of Brain-Based Teaching and Learning*, Acta Technologica Dubnicae volume 3, 2013, issue 2, (Διαθέσιμο on line <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/atd.2013.3.issue-2/atd-2015-0019/atd-2015-0019.pdf>, προσπελάστηκε 13/1/2019)

Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων. Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, Λευκωσία 2014, Έκδοση πανεπιστημίου

Frederick, ISBN 978-9963-2011-1-2, (Διαθέσιμο on line http://www.moec.gov.cy/aethee/synedria/2014_teliko/2014_06_26_handbook_greek.pdf, προσπελάστηκε 13/1/2019)

Έργο Erasmus+ KA2(2017-1-PL01-KA204-038442): “*Νευροανδραγωγική κατά του Αποκλεισμού*”, Η Νευροανδραγωγική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων για ομάδες που απειλούνται με Αποκλεισμό «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης για Εκπαιδευτικούς και Εκπαιδευτές Ενηλίκων» (Διαθέσιμο on line http://www.neuroandragogy.eu/wp-content/uploads/2018/10/neuro_hb1_1_GR_www.pdf, προσπελάστηκε 13/1/2019).

Έργο Erasmus+ KA2(2017-1-PL01-KA204-038442): “*Νευροανδραγωγική κατά του Αποκλεισμού*”, Η Νευροανδραγωγική στην Εκπαίδευση Ενηλίκων για ομάδες που απειλούνται με Αποκλεισμό «Υλικά για τους Εκπαιδευτικούς που εργάζονται με Ενήλικες Εκπαιδευόμενους» (Διαθέσιμο on line http://www.neuroandragogy.eu/wp-content/uploads/2018/10/IO2_gr_www.pdf, προσπελάστηκε 13/1/2019).

Κρίστια Χρίστου, PhD student, MA, SIT, Εργοθεραπεύτρια, *Μάθηση βασισμένη στον εγκέφαλο: Τα νευρολογικά ευρήματα για τον ανθρώπινο εγκέφαλο που κάθε δάσκαλος χρειάζεται να ξέρει για να είναι αποτελεσματικός, 2016*, Βασισμένο στο άρθρο: Degen, R.J. (2011). Brain-Based Learning: The Neurological Findings about Human Brain that Every Teacher should know to be Effective.

Π. Χατζηθεοχάρους Π, Νικολοπούλου Β, Γιοβάννη Ελ., *Εκπαιδευτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών των ΣΔΕ*, , Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. – ΓΓΔΒΜ – ΙΔΕΚΕ, Αθήνα, 2010). Διαθέσιμο on line <https://blogs.sch.gr/sdelesvou/files/2013/02/sde.pdf>, προσπελάστηκε στις 13/1/2019)

Εκπαίδευση ενηλίκων: Μαθησιακή διαδικασία μέσω επεξεργασίας εμπειριών.

Θεοδωρίδου Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, M.Ed, evatheodoridou25@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση των ενηλίκων περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα από φορείς, θεσμούς και πρακτικές εφαρμογές εκπαιδευτικών προγραμμάτων και είναι ένα πεδίο που έχει σημαδευτεί από έντονες συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις διαφορετικών ιδεολογιών που επιδιώκουν τον καθορισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Εξειδικευμένα θεωρητικά σχήματα αναπτύσσονται σε ιστορικά-κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, αναζητούν βασικές αρχές και παραδοχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ανιχνεύουν και αναλύουν τους τρόπους διασύνδεσης της θεωρίας με την πράξη. Στην παρούσα έρευνα θα αναζητηθεί ο τρόπος με τον οποίο προκύπτει μάθηση για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους μέσα από την επεξεργασία των εμπειριών τους. Για την εξέλιξη και τον προσανατολισμό της έρευνας αυτής τίθενται εισαγωγικά κάποιες παράμετροι, οι οποίες λειτουργούν και ως ερευνητικές υποθέσεις όπως είναι οι διαφορετικές απόψεις για τους στόχους της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις, οι διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς το περιεχόμενο και τις μεθόδους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων. Μεθοδολογικά η έρευνα στηρίχθηκε στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία που παρέχει τις απαραίτητες πηγές για μια αρχική κατανόηση του θέματος ώστε στη βάση αυτού του θεωρητικού πλαισίου να αρθρωθεί κριτικός λόγος.

Λέξεις-Κλειδιά: *εκπαίδευση ενηλίκων, θεωρίες μάθησης, εμπειρική γνώση*

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί αυτοτελές και πολύ ενδιαφέρον πεδίο επιστημονικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών και αυτό διότι υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες χάρη στην ικανότητά τους για κριτικό στοχασμό, σε σχέση με τους ανήλικους που ακόμη δεν τον έχουν κατακτήσει. Ο κριτικός στοχασμός στην παρούσα συνάφεια παραπέμπει στην αποπλαισιωμένη γνώση που συναντάμε στο σχολείο και αναφέρεται στα νοήματα που δομούνται στις κοινότητες πρακτικής στις οποίες υπεισέρχονται οι ενήλικες. Στο μέτρο που ο θεσμός της εκπαίδευσης ενηλίκων υιοθετεί αυτή την προοπτική, ανάγεται σε πεδίο όπου οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να επανεξετάζουν δημιουργικά τις αιτίες και τις ιδεολογικές ρίζες των προβληματικών καταστάσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην καθημερινότητά τους, αναζητώντας λειτουργικές λύσεις. Οι Lewis & Williams, (1994:5), σημειώνουν ότι « εμπειρική εκπαίδευση είναι εκείνη που εκθέτει τους εκπαιδευόμενους σε μια εμπειρία και στη συνέχεια ενθαρρύνει το στοχασμό πάνω σε αυτή ώστε να αναπτυχθούν νέες ικανότητες, νέες στάσεις ή τρόποι σκέψης». Για τον Dewey (1964: 55), «Η εκπαίδευση δεν πρέπει να σταματά όταν κανείς τελειώνει ή αφήνει το σχολείο. Η τάση

να διδάσκεται κανείς από την ίδια τη ζωή και να διαμορφώνει έτσι τις συνθήκες της ζωής ώστε όλοι να μαθαίνουν από τη ζωή είναι το ωραιότερο έργο του σχολείου».

Ο Vygotsky, (1993), ορίζει τη μάθηση ως μια κοινωνικά προσδιορισμένη δραστηριότητα, που επιτυγχάνεται μέσα σε κατάλληλα, λειτουργικά και ενθαρρυντικά περιβάλλοντα. Υποστηρίζει ότι η οικοδόμηση των γνώσεων αναπτύσσεται σε συνεργατικά περιβάλλοντα, μέσα από συζητήσεις, που περικλείουν τόσο τη δημιουργία και κατανόηση της επικοινωνίας όσο και την από κοινού (μεταξύ ατόμων ή ομάδων) υλοποίηση δραστηριοτήτων. Στην κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση της μάθησης, βασική παραδοχή είναι ότι όταν ένα άτομο συμμετέχει σ' ένα κοινωνικό σύστημα, η κουλτούρα αυτού του συστήματος και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία (κυρίως η γλώσσα) διαμορφώνουν τη γνωστική του συγκρότηση και συνιστούν πηγή μάθησης και εξέλιξης. Ο Κοινωνικός Εποικοδομισμός του Vygotsky, (1997), είναι αντίθετος στο τυποποιημένο πρόγραμμα μαθημάτων και αντί να επιβάλει τα συνηθισμένα μαθήματα στον μαθητή, δίνει έμφαση στις λύσεις των προβλημάτων που έχουν να κάνουν με πρακτικά πράγματα. Θεωρεί υποχρέωση των εκπαιδευτικών να ανακαλύπτουν τις σχέσεις που διέπουν τα αντικείμενα διδασκαλίας και να βοηθούν τους εκπαιδευόμενους τους να τις κατανοήσουν. Υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπροσαρμόζουν τις διδακτικές τεχνικές στις αντιδράσεις των εκπαιδευομένων και να τους ενθαρρύνουν να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να προβλέπουν πληροφορίες δηλαδή να τους μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Η έκφραση «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» αναφέρεται στην άσκηση των εκπαιδευομένων στις διαδικασίες, τις τεχνικές και τις μεθόδους με τις οποίες κατακτάται η γνώση όπως επίσης στο τρόπο που επεξεργάζονται τα βιώματα και τις εμπειρίες τους επιτυγχάνοντας όλο και υψηλότερους βαθμούς αποπλαισίωσης δηλαδή γενικευμένης, επιστημονικής γνώσης, που θα τους βοηθήσει στην κατανόηση ευρύτερων ομάδων προβλημάτων. «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», σημαίνει ακόμη, διαμορφώνω κριτήρια με τα οποία ελέγχω τις προκαταλήψεις μου, ανασκευάζω τις πλάνες στις οποίες με οδηγούν συχνά οι παραδοχές και οι κοινές αντιλήψεις, που μου μεταδίδει το περιβάλλον μου. Αναπτύσσω, επομένως, τη διαπραγματευτική ικανότητά μου, ώστε ό, τι είναι κοινωνικά επιθυμητό, μέσα από κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις, να μπορεί να υποστηριχθεί, με πειστικά επιχειρήματα εκφράζοντας τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων.

Θεωρητικό πλαίσιο- εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Το ζήτημα τού πώς η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να αναπτύσσεται δημιουργικά μέσα από την επεξεργασία των εμπειριών και το στοχασμό πάνω σε αυτές ήρθε στο προσκήνιο τα τελευταία 25 έτη με αποτέλεσμα να διεξάγονται ενδιαφέρουσες αναζητήσεις. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, πώς δηλαδή προκύπτει μάθηση μέσα από την επεξεργασία των εμπειριών, επιχειρούμε την παρουσίαση σχετικών εννοιών και θεωρητικών προσεγγίσεων.

Όπως αναφέρει ο Βεργίδης (1997:3), με τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων εννοούμε: “ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οποιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν

αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων (διαδικασιών) άτομα θεωρούμενα ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις και μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη". Ο Κόκκος (2005:19-21), αναφέρει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων, εμφανίστηκε ως οργανωμένη και συστηματική εκπαιδευτική δραστηριότητα στη δεκαετία του '20, τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη, απευθυνόμενη αποκλειστικά στις ευπαθείς κοινωνικές τάξεις και συνδέονταν με τα λαϊκά κινήματα. Σημαντικοί λόγοι που ενίσχυσαν την εμφάνισή της θεωρούνται: οι ραγδαίες αλλαγές σε επίπεδο επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων που προκάλεσε η βιομηχανική επανάσταση, η προσπάθεια εδραίωσης των νέων εθνικών κρατών και των αστικών δημοκρατιών, η ανάπτυξη κοινωνικών κινημάτων που απαιτούσαν ισότητα ευκαιριών, η χειραφέτηση των ανθρώπων και ο μετασχηματισμός των κοινωνικών δομών που αποτελούν τις αιτίες των ανισοτήτων, η μετατόπιση της κινητήριας δύναμης της οικονομικής ανάπτυξης από τις υλικές πηγές στη γνώση.

Ο Kolb (1984:38), ορίζει «την εμπειρική εκπαίδευση σαν μια διεργασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσω του στοχασμού, επάνω στις εμπειρίες, με στόχο να προκύψουν ιδέες που θα οδηγήσουν σε νέα δράση, η οποία με τη σειρά της προσφέρει στο άτομο εναύσματα για νέα βαθύτερη κατανόηση και του επιτρέπει να συμμετέχει ενεργητικά στη διαμόρφωση της πραγματικότητας». Με αυτό τον τρόπο η μάθηση γίνεται μέσο για την αλληλεπίδρασή μας με το κοινωνικό περιβάλλον και για την δημιουργική προσαρμογή μας στον κόσμο. Ο Kolb (1984: 42), ενίσχυσε την άποψή του με το μοντέλο «κύκλος της μάθησης» σε τέσσερα στάδια που περιλαμβάνει: α) *τον Ενεργητικό πειραματισμό*: όπου ο εκπαιδευόμενος βασιζόμενος στις γνώσεις και τις εμπειρίες του και έχοντας να αντιμετωπίσει νέα προβλήματα, προετοιμάζεται να πάρει αποφάσεις, επιθυμεί να δράσει, να εφαρμόσει στην πράξη όσα μαθαίνει, β) *την Συγκεκριμένη εμπειρία*: όπου ο εκπαιδευόμενος δρα, αντιμετωπίζει νέες καταστάσεις, «εμβυθίζεται» στην εμπειρία έχοντας συγκεντρωμένη την προσοχή του, χωρίς όμως να συλλογίζεται και έτσι προσλαμβάνει άμεσα πληροφορία. Οι αισθήσεις του είναι σε εγρήγορση και αποτελούν την οδό πρόσληψης της πληροφορίας, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει σχέσεις με άλλους ανθρώπους και βιώνει συναισθήματα, γ) *την Επεξεργασία και παρατήρηση*: όπου οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν εξετάζονται προσεκτικά μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες προτού οδηγήσουν σε κρίσεις. Γίνεται επεξεργασία των αποτελεσμάτων της δράσης, κατανοείται η σημασία τους, εξάγονται συμπεράσματα δ) *την Αφηρημένη θεωρητικοποίηση*: όπου οι αποκτηθείσες εμπειρίες ταξινομούνται, συνδέονται με επιστημονικά δεδομένα, με θεωρητικές προσεγγίσεις, αντλούνται γενικές αρχές, διαμορφώνονται κανόνες δράσης, αποσαφηνίζονται οι σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων. Οι Lewis & Williams, (1994:5), σημειώνουν ότι «εμπειρική εκπαίδευση είναι εκείνη που εκθέτει τους εκπαιδευόμενους σε μια εμπειρία και στη συνέχεια ενθαρρύνει το στοχασμό πάνω

σε αυτή ώστε να αναπτυχθούν νέες ικανότητες , νέες στάσεις ή τρόποι σκέψης». Πρόκειται δηλαδή για σχεδιασμένες και συγκροτημένες δραστηριότητες μάθησης, που οργανώνονται μέσα σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Ο Jarvis (2004:109), ορίζει ως εμπειρία «την υποκειμενική επίγνωση μιας τωρινής κατάστασης που επέρχεται μόνο υπό το φως προγενέστερων εμπειριών». Επίσης ο Jarvis (2004:120-126), εξηγεί ότι υπάρχουν δύο ειδών εκπαιδευτικές εμπειρίες: οι πρωτογενείς, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες εισέρχονται σε μια κατάσταση, τη βιώνουν άμεσα με τις αισθήσεις τους και μπορούν να ενεργήσουν και να σκεφτούν γύρω από αυτήν και οι δευτερογενείς εμπειρίες, όπου οι εκπαιδευόμενοι/ες βιώνουν έμμεσα την εμπειρία ενός γεγονότος ή φαινομένου. Την άμεση εμπειρία μπορεί να την έχει ο/η εκπαιδευτής/-τρια ή κάποιος/α εκπαιδευόμενος/η και την μεταφέρει μέσα από λόγο ή γραπτό κείμενο ή οπτικοακουστικό υλικό. Αν δεν υπάρχει εμπειρία, βιώνεται έμμεσα με τους ίδιους τρόπους.

Συστήματα διδασκαλίας –Θεωρίες ενήλικης μάθησης

Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων ήδη από τη δεκαετία του 1960 επιχειρήσαν να αναπτύξουν μια θεωρία που να αποδεικνύει ότι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες και ο σκοπός της εκπαίδευσής τους, διαφέρουν από εκείνους που αφορούν τους/τις ανήλικους/ες, σε διάκριση των κλασσικά δομημένων συστημάτων που εκλαμβάνουν τους/τις ενήλικες ως παιδιά και θέτοντας αυστηρά πλαίσια, επιχειρούν βάσει προκαθορισμένης στοχοθεσίας και επαγωγικών τεχνικών, να εμφυσήσουν νέες γνώσεις και καινούρια γνωστικά σχήματα, μέσα στα οποία θα αφομοιωθούν, θα αναλυθούν και θα ανασυντεθούν οι πληροφορίες. Τα φιλελεύθερα συστήματα εκπαίδευσης ενηλίκων, επομένως, έχουν σχεδιαστεί θεωρώντας ως δεδομένο ότι, οι εκπαιδευόμενοι/ες διαθέτουν ωριμότητα, εμπειρίες, διάθεση για μάθηση, κριτική σκέψη και οργανωτικές ικανότητες. Πιστεύουν ότι, εφόσον η απόφαση για τη συνέχιση της εκπαίδευσης είναι συνειδητή επιλογή τους, θα κινητοποιήσουν πλήρως το γνωσιακό και ψυχολογικό δυναμικό και θα εκλάβουν κάθε νέο ερέθισμα ως αφορμή για προσωπική εξέλιξη.

Η εκπαίδευση ενηλίκων, όπως σημειώνει ο Rogers, (1999:62 κ.ε. & 110 κ.ε.), διαφέρει από την εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων σε πολλά σημεία, με πιο κεντρικά τα τρία χαρακτηριστικά του ενήλικα, τα οποία τον διακρίνουν από τον μη ενήλικα και που είναι: η πλήρης ανάπτυξη, η προοπτική και η αυτονομία. Ο πρώτος που επεξεργάστηκε συστηματικά το ζήτημα, ήταν ο Knowles, οι απόψεις του οποίου άσκησαν μεγάλη επιρροή τις δεκαετίες 1970- 1980. Με το βιβλίο του που είχε τον χαρακτηριστικό τίτλο *“The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy”* (1970), διατύπωσε τη θεωρία της ανδραγωγικής. Υποστήριξε ότι οι ενήλικες σκέπτονται και συμπεριφέρονται κατά τρόπο ριζικά διαφορετικό από τους ανήλικους. Έχουν πολύ ευρύτερο και διαφορετικής υφής απόθεμα εμπειριών, έχουν έντονη ανάγκη να αυτοκαθορίζονται και επιζητούν να συμμετέχουν ενεργητικά στις διαδικασίες που τους αφορούν. Κατά προέκταση η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ως σκοπό την αυτοδυναμία των εκπαιδευόμενων και χαρακτηρίζεται από μεθόδους βιωματικής μάθησης, από την ευρετική πορεία προς τη γνώση και από ανοικτές, συνεργατικές σχέσεις εκπαιδευτών – εκπαιδευόμενων (Knowles, 1998). Στις απόψεις του Knowles, ο Jarvis, (2004:142) προσήψε ότι η διάθεση αυτοκαθορισμού στην εκπαιδευτική διεργασία δεν χαρακτηρίζει εξ

ορισμού τους ενήλικες, δεδομένου ότι πολλοί δέχονται - και συχνά επιδιώκουν - το ρόλο του παθητικού εκπαιδευόμενου. Στο χρονικό διάστημα 1970-1990, άλλοι διανοητές στράφηκαν στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των ενηλίκων ως εκπαιδευομένων, θέλοντας να αντλήσουν συμπεράσματα για τις διδακτικές πρακτικές που ενδείκνυται να χρησιμοποιούνται και εξετάστηκαν ζητήματα όπως η υποκίνηση των ενηλίκων απέναντι στην εκπαίδευση, οι μαθησιακοί τους στόχοι, οι τρόποι με τους οποίους μαθαίνουν, τα εσωτερικά και εξωτερικά εμπόδια απέναντι στη μάθηση κ.ά., χωρίς ωστόσο αυτές οι αναζητήσεις να καταλήγουν σε μια γενική θεωρία αναγνωρισμένου κύρους που να αναδεικνύει την ειδοποιό διαφορά και τον ειδικό σκοπό της ενήλικης μάθησης. Το κενό καλύφθηκε σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια από τους Brookfield (2000) και Mezirow (2004), χωρίς βέβαια να παραγνωρίζεται η συνεισφορά άλλων σημαντικών μελετητών όπως οι Freire (1977), Schon (1983), Argyris (1993), Boud (2002), Illeris (2002), A. Rogers (2003), Jarvis (2004) κ.ά. Ο Mezirow, (1991:26), έθεσε τα θεμέλια μιας κριτικής θεωρίας για την ενήλικη μάθηση και εκπαίδευση με τη «θεωρία της μετασηματιστικής μάθησης» (transformative learning), όπου «επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να μετασηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας». Αργότερα ο Mezirow (2004), μεταφέρει την προβληματική της σχολής της Φραγκφούρτης (Adorno και Habermas) στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες μπορούν να εισέλθουν σε μια διεργασία χειραφέτησης, σκεπτόμενοι κριτικά επάνω στις κυρίαρχες ιδεολογίες και πρακτικές που έχουν υιοθετήσει υπό την επιρροή του πολιτισμικού πλαισίου, αλλά που λειτουργούν ενάντια στα ζωτικά συμφέροντά τους και τους καταδυναστεύουν. Υποστηρίζει δηλ. ότι ο κριτικός στοχασμός επάνω στις παραδοχές (πεποιθήσεις) που μας έχουν εμφυτευθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο και συχνά οδηγούν σε δυσλειτουργική συμπεριφορά, αποτελεί προϋπόθεση για την περισσότερο εναρμονισμένη ένταξη στην πραγματικότητα και οι ενήλικες είναι οι μόνοι εν δυνάμει ικανοί για αυτή τη διεργασία. Τα κείμενα του Mezirow σχολιάστηκαν κριτικά από αρκετούς μελετητές, οι οποίοι του προσήψαν ότι προσεγγίζει τη χειραφέτηση κυρίως από ψυχολογική σκοπιά και υποτιμά την οργανική σχέση της με τη δράση (Jarvis, 2004), ότι παραγνωρίζει τους πολιτικούς παράγοντες και τις σχέσεις εξουσίας που επηρεάζουν τις ευρύτερες κοινωνικές διεργασίες και ειδικότερα τις εκπαιδευτικές (Griffin, 1987, Brookfield, 2000,) και ότι παραβλέπει το γεγονός ότι λίγοι ενήλικες έχουν τα προαπαιτούμενα για να ολοκληρώσουν την πορεία του αντιληπτικού μετασηματισμού (Merriam, 2004). Ο Brookfield (2000), από την πλευρά του, αποσαφήνισε τους συλλογισμούς του Mezirow και επεξεργάστηκε μεθόδους και τεχνικές με τις οποίες ο/η εκπαιδευτής/-τρια ενηλίκων μπορεί να συμβάλει στη διεργασία της μετασηματιστικής μάθησης. Έδωσε έμφαση στο ζήτημα των συναισθηματικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι όταν επαναξιολογούν πεποιθήσεις στις οποίες ήταν μακροχρόνια προσκολλημένοι και ανέδειξε τη σημασία της συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε μια συνεργατική ομάδα, όπου αλληλοϋποστηρίζονται και βιώνουν από κοινού συναισθήματα, ανταλλάσσουν γνώμες και εμπειρίες, δοκιμάζουν εναλλακτικές λύσεις, με άλλους λόγους διαμορφώνουν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η μετασηματιστική διεργασία ενδυναμώνεται και παίρνει νόημα. Επιπλέον,

– διαφοροποιούμενος σε αυτό το σημείο από τον Mezirow, – ανέδειξε την έντονη πολιτική διάσταση που χρειάζεται να χαρακτηρίζει τον κριτικό στοχασμό επάνω στα κοινωνικά φαινόμενα, επισημαίνοντας ότι έχει καταλυτική σημασία η αποκάλυψη του τρόπου με τον οποίο τα κυρίαρχα ιδεολογικά συστήματα συσκοτίζουν, νομιμοποιούν και αναπαράγουν σε βάρος των πολιτών, τις σχέσεις οικονομικής και πολιτικής ανισότητας με τις οποίες είναι εμποτισμένη η καθημερινή ζωή.

Και άλλοι σημαντικοί μελετητές, όπως οι Freire, Jarvis και Rogers, σχημάτισαν τη δική τους διαδρομή ως προς αυτό το ζήτημα. Ο Freire, (1996), ασχολήθηκε αποκλειστικά με την ενήλικη μάθηση, απηχώντας τις πολιτικοκοινωνικές συνθήκες των χωρών του τρίτου κόσμου. Διαμόρφωσε και εφάρμοσε μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική θεωρητική προσέγγιση, αλλά και πρακτική μέθοδο με βάση την οποία οι καταδυναστευόμενοι/ες είναι δυνατόν να συνειδητοποιούν κριτικά τις σχέσεις κοινωνικής, πολιτικής, ιδεολογικής εξάρτησης στις οποίες υπάγονται και να αναλαμβάνουν δράση που αποβλέπει στη χειραφέτησή τους. Η απήχηση του έργου του είναι εμφανής σε πολλά κείμενα των Brookfield και Mezirow. Πιο αναλυτικά, για τον Freire, (1987), η παραδοσιακή εκπαίδευση ισοδυναμεί με αυτό που ονομάζει *banking education* «τραπεζική εκπαίδευση», κατά την οποία ο/η μαθητής/-τρια δέχεται, ταξινομεί και διατηρεί καταθέσεις γνώσεων. Αυτού του τύπου η εκπαίδευση όμως αντιστρατεύεται την αυτονομία και την ελευθερία των μαθητών/-τριών γιατί πρόκειται για μια παθητική μεταφορά υπαρχουσών γνώσεων και αξιολογήσεων σε παθητικά «υποκείμενα» τα οποία οφείλουν να την απομνημονεύσουν και να την επαναλάβουν και έτσι αυτός ο τύπος της εκπαίδευσης αποτελεί μια μορφή βίας. Οι μαθητές/-τριες λαμβάνουν μια ετοιμοπαράδοτη άποψη της κοινωνικής πραγματικότητας, δεν εμπλέκονται στην πραγματική πράξη της γνώσης και αυτό οδηγεί στη διαμόρφωση αλλοτριωμένης συνείδησης. Στις απόψεις αυτές του Freire υπάρχει η μαρξιστική άποψη για την αλλοτρίωση ότι δηλαδή ο/η μαθητής/-τρια προσαρμόζεται σε εξωτερικούς στόχους. Σκοπός της εκπαίδευσης για τον ίδιο θεωρητικό το 1972, 1974 και 1987, είναι να βοηθήσει τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες να μετατρέψουν τη γνώση σε πράξη. Επειδή η ανθρώπινη ύπαρξη είναι ικανή να μετασχηματίσει τον κόσμο και να τον εξανθρωπίσει χρειάζεται να θεωρήσουμε την εκπαίδευση ως μια ανθρώπινη αλλά και επαναστατική διαδικασία. Για να προχωρήσει αυτή η διαδικασία, χρειάζεται τόσο οι κυρίαρχοι όσο και οι κυριαρχούμενοι που είναι εγκλωβισμένοι στις κοινωνικές δομές, να απελευθερωθούν μέσω της εκπαίδευσης και της πολιτικής συνειδητοποίησης. Σημαντικό θεωρεί το ρόλο του δασκάλου και σημειώνει ότι είναι εποικοδομητικός, θετικός ρόλος, διότι ο δάσκαλος είναι και μαθητής και ο μαθητής είναι και δάσκαλος, θέτει δηλαδή τα προβλήματα για παρατήρηση και δεν ορίζει τους όρους του προβλήματος και της επίλυσής του. «Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να προτείνει προβλήματα σχετικά με κωδικοποιημένες υπάρχουσες καταστάσεις με σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους σε μια όλο και πιο ανεπτυγμένη κριτική άποψη για την πραγματικότητά τους» (Freire, 1972: 36). Σημαντικά στοιχεία τη θεωρίας του Freire που ενδυναμώνουν το θεωρητικό και το πρακτικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι: α). η μεγάλη σημασία στην έννοια του ηθικού και του προσωπικού (personal) κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, β) η οριζόντια και όχι κάθετη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο, γ) η επισήμανση ότι

η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι αποσυνδεδεμένη από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα, δ) η έννοια της πολιτικής συνειδητοποίησης – δηλ. να έχει το άτομο συνείδηση των κοινωνικών δυνάμεων που ασκούνται πάνω του για να μπορεί να αντιδρά και να είναι ικανό να μεταρρυθμίσει τον κόσμο. Αναλύοντας τις θέσεις των αναφερόμενων θεωρητικών διαφαίνεται: α) ο δυναμικός συσχετισμός της έννοιας του κριτικού στοχασμού με τις έννοιες της «κριτικής συνειδητοποίησης» (conscientização) του Freire και της «μετασχηματιστικής μάθησης» του Mezirow, ως διαδικασίες οι οποίες προοιωνίζουν την ενδυνάμωση του ατόμου μέσα από την αναθεώρηση της εμπειρίας του, στοχεύοντας στη χειραφέτηση και β) η ενίσχυση του κριτικού στοχασμού σε πρακτικό επίπεδο, με στόχο τη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης (ενδυνάμωση και κριτικοστοχαστική εκπαιδευτική πρακτική) για την εκπαίδευση των ενηλίκων, το οποίο στοχεύει στην κριτική συνειδητοποίηση και στην αλλαγή, (Freire, 1997:36 & Mezirow, 2003:64).

Σύμφωνα με τον Jarvis (2004), η ανάγκη για μάθηση αποτελεί συστατικό στοιχείο της ανθρώπινης υπόστασης και είναι θεμελιώδης για την ανάπτυξη του ατόμου και τη διαμόρφωση της σχέσης του με την κοινωνία. Οι άνθρωποι δεν είναι απλοί δέκτες των κοινωνικών αλλαγών, είναι δρώντα υποκείμενα που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό περίγυρο και συντελούν στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίγνεσθαι. Οι απόψεις του Jarvis συγκλίνουν με αυτές του Freire ως προς την απουσία ουδετερότητας κατά την εκπαιδευτική διεργασία. Οι δύο θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων συμφωνούν στο γεγονός πως ο/η εκπαιδευτής/-τρια ενηλίκων μεταδίδει στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες, ένα τμήμα του αξιακού του συστήματος, ενώ η ερμηνεία, η επεξεργασία, η αποδοχή ή η απόρριψη αυτής της πολιτισμικής μετάδοσης, εναπόκειται στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες οι οποίοι/-ες αντιδρούν βάσει προγενέστερων εμπειριών τους. Επομένως, ο στοχασμός των εκπαιδευομένων πάνω στις εμπειρίες τους έχει διττή υπόσταση: από τη μια εμπεριέχει τις κοινωνικοπολιτισμικά χρωματισμένες επιρροές που δέχονται από τους εκπαιδευτές/-τριες τους και από την άλλη, τις κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές που οι ίδιοι/-ες εσωτερίκησαν κατά τη διάρκεια της ζωής τους μέσω των διαφόρων φάσεων της κοινωνικοποίησης (Κόκκος, 2005). Ο Κόκκος το 2005, επιχειρώντας μια πληρέστερη σύγκριση μεταξύ των τριών μελετητών Freire, Mezirow, και Jarvis διαπιστώνει πως το κυρίαρχο ζήτημα και για τους τρεις, είναι η χειραφέτηση των εκπαιδευομένων μέσα από την ενεργητική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διεργασία και την κριτική επεξεργασία των εμπειριών τους. Η προσέγγιση του Jarvis, θεωρεί ότι είναι πληρέστερη από εκείνη του Mezirow, γιατί διερευνά σε βάθος την αλληλεπίδραση της εκπαίδευσης με το κοινωνικό πλαίσιο, ενώ σε σύγκριση με τις θέσεις του, εξετάζει πιο κριτικά το ζήτημα της παρέμβασης του/της εκπαιδευτή/-τριας στο αντιληπτικό σύμπαν των εκπαιδευομένων. Ο Jarvis σε αντίθεση με τον Freire δεν επεξεργάζεται τη συμβολή της ψυχαναλυτικής θεωρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, με αποτέλεσμα η προσέγγισή του, να μην υπεισέρχεται στα ζητήματα της δυναμικής των σχέσεων και της επικοινωνίας που αναπτύσσονται μέσα στις εκπαιδευόμενες ομάδες.

Ο Rogers (2003:33), από την πλευρά του, υποστήριξε ότι τα παιδιά εμπλέκονται στην εκπαίδευση με επίγνωση ότι είναι ακόμα ατελή υποκείμενα (“δεν είναι ακόμα, αλλά μαθαίνουν να είναι ενήλικοι”), κατά συνέπεια βιώνουν την ιεραρχική σχέση εξάρτησής τους από τον/την διδάσκοντα/-ουσα ως μη αντιβαίνουσα στην ταυτότητα του εαυτού τους. Όμως για τους ενήλικες η αποδοχή του ρόλου του ατελούς υποκειμένου και η συνακόλουθη εξάρτηση από τον/την διδάσκοντα/-ουσα, ακόμα και αν γίνεται με τη συγκατάθεσή τους, βιώνεται ως αντιφατική προς την ταυτότητά τους, που για πολλούς, είναι ταυτόσημη με την αυτονομία, την υπευθυνότητα και την ωριμότητα. Επομένως οι σχέσεις που διαμορφώνουν με τον/την εκπαιδευτή/-τρια ενηλίκων, αν και ποικίλουν ανάλογα με τη συνείδηση του εαυτού και του ρόλου που χαρακτηρίζει τις δύο πλευρές, είναι πολύ πιο σύνθετες και αντιφατικές από τις σχέσεις του παιδιού με το δάσκαλό του. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, σημειώνει, σκοπός του/της εκπαιδευτή/-τριας πρέπει να είναι η αύξηση της ικανότητας αυτοκαθορισμού των εκπαιδευομένων και η δημιουργία ενεργών πολιτών.

Ο Illeris (2002), από την πλευρά του, συνταυτίζεται, κατ' αρχάς με τις απόψεις των Mezirow, Brookfield, Rogers ως προς το ότι το παιδί, σε αντίθεση με τον/την ενήλικα, δεν έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει σε βάθος τις εμπειρίες του ή/και τα επιχειρήματα που καλείται να υιοθετήσει. Υποστηρίζει ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι/-ες, όντας εν δυνάμει ικανοί να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις ενέργειές τους και άρα για τη μάθησή τους, δυσκολεύονται να αποδεχθούν την έλλειψη συμμετοχής τους στην πορεία της μάθησης. Εξάλλου, η εκπαιδευτική διεργασία ξεκινά λαμβάνοντας υπόψη με προσοχή αυτά που οι εκπαιδευόμενοι/-ες επιθυμούν και προσδοκούν να μάθουν. Στο μέτρο που εξελίσσεται αυτή η διεργασία, προσεγγίζεται ο απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων που είναι: οι εκπαιδευόμενοι/-ες να γίνονται σταδιακά ικανοί/-ες να σκέφτονται κριτικά, να απεξαρτώνται από τις δυσλειτουργικές παραδοχές που έχουν υιοθετήσει και να αναλαμβάνουν δράση στο προσωπικό ή/και στο κοινωνικό-πολιτικό επίπεδο σύμφωνα με τις μετασχηματισμένες αντιλήψεις τους.

Κριτική στα θεωρητικά μοντέλα της εκπαίδευσης ενηλίκων

Από τα παραπάνω διαφαίνεται, πως δεν έχει διαμορφωθεί ένα θεωρητικό μοντέλο για την εκπαίδευση ενηλίκων, μεταξύ των θεωρητικών, αλλά υπάρχουν σημεία τόσο σύγκλισης όσο και απόκλισης. Μεταξύ των κοινών σημείων, συνοπτικά περιλαμβάνονται: η σημασία της επεξεργασίας της εμπειρίας στην ενήλικη μάθηση, η ενεργητική συμμετοχή και η εμπλοκή των εκπαιδευομένων και η αντίληψη πως ο/η εκπαιδευτής/-τρια οφείλει να λειτουργεί ως συντονιστής/-τρια και εμπνευστής/-τρια και όχι ως μεταβιβαστής/-τρια γνώσεων. Με αφορμή τις παραπάνω θέσεις και συνθήκες, διαμορφώνονται ανάλογες προσεγγίσεις της διδασκαλίας των ενηλίκων, που υπαγορεύουν τους τρόπους προσέγγισης και συμπεριφοράς τόσο από την πλευρά των εκπαιδευομένων όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτών/-τριών των εκπαιδευομένων ενηλίκων. Η ανάγκη για αυτοκαθορισμό και ενεργητική συμμετοχή που χαρακτηρίζει τους/τις ενήλικους/-ες εκπαιδευόμενους/-ες, καθορίζει επομένως και τη χρήση των ανάλογων εκπαιδευτικών τεχνικών. Για τον Κόκκο, (1999:32), «η ενεργητική συμμετοχή στην

εκπαιδευτική διεργασία θεωρείται σημαντική για την αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων και αυτό μεταφράζεται, στο επίπεδο της διδακτικής, σε περιορισμό του παραδοσιακού μοντέλου της μετωπικής διδασκαλίας (εισήγηση, μονόλογος) και στη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως είναι η συζήτηση, η εργασία σε ομάδες, το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, η συζήτηση, οι μελέτες περίπτωσης κ.ά.»

Συμπεράσματα

Αναλύοντας το θεωρητικό πλαίσιο και τις προσεγγίσεις των θεωρητικών επιστημόνων, διαφαίνεται ότι αφενός η εκπαίδευση ενηλίκων, ως συγκροτημένη μαθησιακή διεργασία, θα πρέπει να ανάγεται σε προνομιακό πεδίο για την πραγματοποίηση, ο οποίος είναι η απελευθέρωση από τις δυσλειτουργικές παραδοχές (όπως π.χ. οι τρόποι διασύνδεσης της θεωρίας και της πράξης) και αφετέρου η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης θα πρέπει να αποτελεί δομικό στοιχείο κάθε παιδαγωγικού σχεδιασμού σε μακρο- (π.χ. αναλυτικών προγραμμάτων) ή μικρο-επίπεδο (π.χ. ενός σχεδίου μαθήματος) σε κάθε μια βαθμίδα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, (όπως π.χ. μπορούμε να διακρίνουμε στα αναλυτικά προγράμματα των ΣΔΕ). Διαφαίνεται, επίσης ότι, η επεξεργασία των εμπειριών για μαθησιακούς σκοπούς πραγματοποιείται ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ένας/μία εκπαιδευτής/-τρια και κάθε μορφή εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί εμπειρική, αφού μέσα από την συστηματική επεξεργασία της εμπειρίας προκύπτει μάθηση. Καταλήγοντας θα λέγαμε ότι αφενός ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται περισσότερο στην καθοδήγηση της επίδοσης και της κατασκευής σημαντικής και ισχυρά δομημένης γνώσης παρά στην άμεση παροχή της γνώσης και της πληροφορίας και αφετέρου ότι οι μαθητές/-τριες αντιμετωπίζονται ως ενεργοί συντελεστές αυτής και καθίστανται υπεύθυνοι για τη μάθησή τους. Συνεπώς, η διαδικασία της μάθησης απεγκλωβίζεται από την κυριαρχία του διδακτικού υλικού και του ανελαστικού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο βασίζεται στην ανάπτυξη των επιμέρους δεξιοτήτων και κατ' αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζεται ολιστικά αφού επιχειρείται ενιαιοποίηση της δράσης με τη σκέψη. Τέλος, η συμμετοχική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της μάθησης, προϋποθέτει δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ της γνώσης και του υποκειμένου που μαθαίνει. Όπως αναφέρει ο Dewey, (1964), η εκπαίδευση είναι διεργασία άντλησης νοήματος από την εμπειρία και ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία είναι το κύριο στοιχείο της διεργασίας αυτής. Κυρίαρχο και σταθερό θέμα στο έργο του αποτελεί η ανάπτυξη, η αμοιβή της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Argyris, C. (1993) *On Organizational Learning* Cambridge : Blackwell.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (2002): Reflection :Turning Experience into Learning (αποσπ.) στο Κόκκος 2005 (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 8 και 15-19.

Brookfield St. (2000), “Transformative Learning as Ideology Critique”, στο

- Mezirow J. και συνεργάτες, *Learning as Transformation*, Jossey – Bass, San Francisco, σ. 125-148.
- Freire, P., (1985), *The Politics of Education*. Λονδίνο: Macmillan.
- Freire, P., (1996), “Foreword” in McLaren, P. & Leonard, P.(eds) *Paulo Freire. A Critical Encounter*, Routledge London and New York.
- Griffin C. (1987) *Adult Education as Social Policy*, Croom Helm, London
- Illeris K. (2002), “Understanding the conditions of adult learning”, *Adults Learning*, 14 (4), σ. 18-20.
- Jarvis, P., (1985), *The sociology of adult & continuing education*. London: Routledge
- Knowles M. (1998) *The Adult Learner*, Gulf Publishing Company, Houston, Texas.
- Kolb, D. (1984), *Experiential Learning :Experience as the Source of Learning and Development* Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall
- Lewis , L. Williams, C. (1994) “ Experiential Learning :Past and present” στο Caffarella, R. Jackson, L. *Experiential Learning :A New Approach* San Francisco: Jossey- Bass
- Merriam Sh. (2004) “The Role of Cognitive Development in Mezirow' s Transformational Learning Theory”, *Adult Education Quarterly*, 55, (1), σ. 60-68.
- Mezirow J.(1991)*Transformative Dimensions of Adult Learning* San Francisco: Jossey- Bass
- Mezirow J. (2004), “Forum Comment on Sharan Merriam' s ‘The Role of Cognitive Development in Mezirow' s Transformational Learning Theory’”, *Adult Education Quarterly*, 55 (1), σ. 69 – 70.
- Rogers A. (2003), “What' s the difference?” *Adults Learning*, October, σ. 15-17.
- Schon, D. (1983) *The Reflective Practitioner* New York :Basic Books.

Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, (1997) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων , ερευνητικά δεδομένα*. Πάτρα : Πανεπιστήμιο Πατρών
- Dewey, J. (1964), *Εμπειρία και Εκπαίδευση* Αθήνα : Γλάρος
- Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*

(μτφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α.(2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων-Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Rogers, A. (1999), *Η εκπαίδευση ενηλίκων/μετ.* Παπαδοπούλου ,Μ. & Τόμπρου ,Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P., (1972), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα : Ράππας

Freire, P., (1977), *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Vygotsky, L. (1993), *Σκέψη και Γλώσσα*. Μετάφραση: Α. Ρόδη. Αθήνα: Γνώση

Vygotsky, L. S., (1997), *Νους στην κοινωνία*, επ. Βοσνιάδου Σ., μτφρ. Μπίμπου Α.

Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και δυνατότητα αξιοποίησης των μαθηματικών της καθημερινής ζωής

Κιτσάκης Βασίλειος

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 03, M.Ed, bkitsakis@gmail.com

Περίληψη

Τα Μαθηματικά και ειδικά αυτά της καθημερινής ζωής, συνιστούν ένα πολυδιάστατο γνωστικό αντικείμενο, με ποικίλες προεκτάσεις και σαφείς εφαρμογές εντός και εκτός σχολικού πλαισίου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Για την εξασφάλιση βέλτιστων όρων διδασκαλίας, εκμάθησης και επωφελούς αξιοποίησής τους, με γνώμονα την ευημερία και ποιοτική ζωή του ανθρώπου σε όλα τα επίπεδα, κρίνεται αναγκαία η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευομένων για ζητήματα που σχετίζονται με τα Μαθηματικά. Προς αυτή την κατεύθυνση, σκοπός της δεδομένης έρευνας είναι η ανίχνευση των στάσεων που διατηρούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σε ΣΔΕ και σε Εσπερινά Λύκεια, για ενδεικτικά ζητήματα που άπτονται των Μαθηματικών, και ειδικότερα σχετικά με την αξιοποίησή τους σε καίρια πεδία της καθημερινότητας. Στην έρευνα συμμετείχαν 114 ενήλικοι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, σχετικά με την ευχέρειά τους να κατανοούν αριθμητικά δεδομένα και να εκτελούν αριθμητικές πράξεις. Από την στατιστική επεξεργασία, καταγράφεται για τους εκπαιδευομένους στα ΣΔΕ υψηλή ευχέρεια κατανόησης αριθμητικών δεδομένων σε πεδία της καθημερινότητας και μέτρια ευχέρεια για τους εκπαιδευομένους στα Εσπερινά Λύκεια.

Λέξεις-Κλειδιά: αντιλήψεις, ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, Μαθηματικά καθημερινής ζωής, ΣΔΕ, Εσπερινά Λύκεια

Εισαγωγή

Οι διαμορφωθείσες συνθήκες απαιτούν από τον σύγχρονο άνθρωπο ευελιξία και καθιστούν τον χρόνο, που έχει στη διάθεσή του για να δημιουργήσει, καθοριστικό και ρυθμιστικό παράγοντα στη σχέση του μεταξύ των κοινωνικοοικονομικών απαιτήσεων και των ατομικών του αναγκών. Επιπρόσθετα, μια σειρά από πολιτικές εξελίξεις του εξασφαλίζουν τη δυνατότητα της ελεύθερης επιλογής του τόπου που επιθυμεί να διαμείνει και να εργάζεται.

Μέσα στις συνθήκες αυτές και, καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα δηλώνουν την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες της συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας, αναδεικνύεται η ανάγκη για μεταρρύθμιση και εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης. Άλλωστε, η κοινωνία της πληροφορίας θέτει διαφορετικές προτεραιότητες στην εκπαίδευση και την κατάρτιση και ζητά αναθεώρηση στους σκοπούς και προσανατολισμούς τους, καθώς και στη διαμόρφωση της δομής και λειτουργίας τους. Προτάσσεται, λοιπόν, η αναγκαιότητα καλλιέργειας μιας κουλτούρας διά βίου μάθησης και παράλληλα μελέτης των αντιλήψεων προς την εκπαίδευση ενηλίκων και ειδικότερα σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, μεταξύ των οποίων και τα Μαθηματικά, που

συνδέονται με την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων σε αυτά, σε επίπεδο προσωπικό και επαγγελματικό.

Το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών διακρίνεται μεταξύ των άλλων για τη σπουδαιότητά του, αφού τα Μαθηματικά εκφράζουν μια γλώσσα διεθνή και συνάμα ικανή να καλύψει τις πολυποίκιλες ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου (Cockcroft, 1982:1). Άλλωστε, τα Μαθηματικά από την αρχαιότητα αποτελούσαν σημαντικό αντικείμενο διδασκαλίας, αφού μπορούν να καταστήσουν το γενικό και αφηρημένο ενδιαφέρον και χρηστικό.

Επιπρόσθετα, σημαντική συνιστώσα του γενικότερου ενδιαφέροντος για τα Μαθηματικά, αποτελούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων γι' αυτά. Αντιλήψεις, οι οποίες καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσής τους, η στήριξη της οποίας πρέπει να αποτελεί μέριμνα κάθε ευνομούμενης πολιτείας, καθώς με τον τρόπο αυτόν εξασφαλίζει τη διαχείριση και αξιοποίηση της εργασιακής εμπειρίας και παράλληλα αναβαθμίζει το εργασιακό δυναμικό της (Βεργίδης, 2008:28). Συνακόλουθα, και τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να τις λαμβάνουν σοβαρά υπόψη και να προσαρμόζονται σε αυτές ως προς την οργάνωση και τη λειτουργία τους.

Κατά συνέπεια, ολοένα και περισσότερο ο μαθηματικός τρόπος σκέψης γίνεται διαρκώς πιο αναγκαίος στη σύγχρονη κοινωνία και ιδιαίτερα στην καθημερινότητά μας. «Για να φανταστούμε τη χρησιμότητα των μαθηματικών στη ζωή μας, αρκεί να φανταστούμε τη ζωή μας χωρίς μαθηματικά» υπογραμμίζει ο Κινέζος φιλόσοφος Λάο Τσε (6ος αιώνας π.Χ). Στην καθημερινή ζωή αποδεικνύεται η αναγκαιότητα των Μαθηματικών, καθώς ο άνθρωπος βρίσκεται αντιμέτωπος με αριθμούς, πράξεις, μαθηματικές έννοιες, πληροφορίες και προβλήματα, τα οποία καλείται να επιλύσει. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν οι αγορές πρώτων ειδών, οι πληρωμές λογαριασμών, οι τραπεζικές συναλλαγές, η ανάγνωση στατιστικών δεδομένων για την οικονομία ή την υγεία.

Ο τρόπος με τον οποίο, εξάλλου, συμβάλλουν στην ερμηνεία της πραγματικότητας κάνει τα Μαθηματικά να λειτουργούν «ως διαιρέτης της κοινωνίας των ενηλίκων». Με αριθμούς εκφράζονται ο πληθυσμός μιας χώρας, το εισόδημα και η φορολογία του, οι μισθοί, τα επιδόματα, η κοινωνική ασφάλιση και παράλληλα, η ανεργία, η φτώχεια, η εγκληματικότητα, στοιχεία, τα οποία αποτελούν τα ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια της κοινωνικής κατάστασης μιας χώρας και συνακόλουθα διαμορφώνουν διοικητικές αποφάσεις και κυβερνητικά προγράμματα (Γιαννακοπούλου, 2013:271). Βέβαια, δεν είναι λίγες οι φορές που τα αριθμητικά δεδομένα προβάλλονται και ερμηνεύονται με τρόπο που εξυπηρετεί πολιτικές ανάγκες και σκοπιμότητες (Chassapis & Giannakopoulou, 2012:483. Καραγεώργος, 2002:63).

Κατά συνέπεια, καθώς οι αριθμοί κυριαρχούν στη ζωή μας, ο σύγχρονος άνθρωπος είναι αναγκαίος να κατανοεί με ευχέρεια και να αξιοποιεί τα Μαθηματικά στα διάφορα επίπεδα της καθημερινότητάς του, προκειμένου να διασφαλίζει συνθήκες ποιότητας στη ζωή του.

Ο στόχος της έρευνας

Έναυσμα ενασχόλησης με την οικεία θεματική, αποτέλεσε το γεγονός ότι το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών είναι ένα εκ των πλέον αξιόλογων και σημαντικών, εντός και εκτός σχολείου. Η γνώση τους κρίνεται όλο και πιο αναγκαία στη σύγχρονη εποχή, εφόσον αποτελούν γλώσσα διεθνή, ικανή να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες, πολυδιάστατες ανάγκες της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας μας.

Ο βασικός στόχος στη δεδομένη έρευνα είναι η ανίχνευση των απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε συγκεκριμένες δομές εκπαίδευσης, ΣΔΕ και Εσπερινό Λύκειο, που αφορούν σε ενδεικτικά θέματα σχετιζόμενα με τα Μαθηματικά, για μια πιο εμπεριστατωμένη εικόνα της αξιοποίησής τους σε πτυχές της καθημερινής ζωής. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι προσωπικές εκτιμήσεις του δείγματος που αφορούν στη δυναμική αξιοποίησή τους σε καίρια πεδία της καθημερινότητας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα

- Ποιες είναι οι απόψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων για την ευχέρειά τους στην κατανόηση αριθμητικών δεδομένων;
- Ποιες είναι οι απόψεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων για την ευχέρειά τους στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων;

Μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι σε ΣΔΕ και Εσπερινά Λύκεια ανά τη χώρα συνέθεσαν τον πληθυσμό στόχο της έρευνας. Από αυτόν αναζητήθηκε ένα επαρκές υποσύνολο, με σκοπό τη διερεύνηση των υπό μελέτη μεταβλητών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 114 εκπαιδευόμενοι (N=114), άνδρες και γυναίκες, που φοιτούν στο ΣΔΕ και Εσπερινό Λύκειο του Νομού Ιωαννίνων. Εντοπίστηκε ισοδύναμη εκπροσώπηση όσον αφορά το φύλο τους, με 57 (50%) άνδρες και άλλες τόσες γυναίκες. Παράλληλα, υπήρξε η ελάχιστη διαφοροποίηση ως προς τη σχολική μονάδα που ανήκουν, με 56 μαθητές να φοιτούν σε Εσπερινό Λύκειο (ποσοστό 49%) και 58 στο ΣΔΕ (ποσοστό 51%).

Η επιλογή του δείγματος δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί 'βολική', υπό τον όρο ότι είχε αποφασιστεί εκ προοιμίου η συμμετοχή προσώπων από συγκεκριμένες δομές εκπαίδευσης. Συνεπώς, γίνεται λόγος για δειγματοληψία μη-πιθανότητας και ειδικότερα ευκολίας ή περιστασιακή.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Το είδος της ποσοτικής εκπαιδευτικής έρευνας που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτό της επισκόπησης. Η μέθοδος αυτή κρίνεται ως η πιο κατάλληλη για την επιβεβαίωση των

ερευνητικών ερωτημάτων και την επιλογή του είδους του ερευνητικού εργαλείου της μεθοδολογικής προσέγγισης.

Για τη συγκεκριμένη μελέτη κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο επέδειξε ο προσανατολισμός της έρευνας. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, με τις εναλλακτικές επιλογές που δίνονται, είναι πιο εύκολο να απαντηθούν από τους συμμετέχοντες και παράλληλα παρέχουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να συγκρίνει εύκολα τις απαντήσεις, κωδικοποιώντας τις με μια συγκεκριμένη κλίμακα (Creswell, 2011:436). Η καταγραφή και κωδικοποίηση έγινε με την κλίμακα ιεράρχησης Likert -χρησιμοποιώντας τη διαβάθμιση καθόλου, λίγο, πολύ- η οποία συναντάται συχνά σε εφημερίδες και περιοδικά και οι συμμετέχοντες είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τη συμπλήρωσή της (Κατερέλος, 2001:439).

Για την εξέταση της εσωτερικής αξιοπιστίας μιας κλίμακας (Κυριαζή, 1999), προτιμήθηκε ο δείκτης συνάφειας Alpha του Cronbach. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι για τις κλίμακες ευχέρεια στην κατανόηση αριθμητικών δεδομένων και ευχέρεια στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων ο δείκτης συνάφειας Alpha του Cronbach είναι $\alpha = .84$ και $\alpha = .89$, αντίστοιχα.

Η έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο του 2016, στο ΣΔΕ και στο Εσπερινό Λύκειο του Ν. Ιωαννίνων.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Ακολούθως, αναλύονται στατιστικά οι αποκρίσεις των συμμετεχόντων της έρευνας στις επιμέρους συντεταγμένες του ερωτηματολογίου. Επιχειρήθηκε, η ανάδυση των στάσεων που διατηρούν οι συμμετέχοντες για ενδεχόμενη σχετική ευχέρειά τους, κατά την εφαρμογή-χρήση των Μαθηματικών σε ποικίλα πεδία και καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Σε πρώτη φάση, χορηγήθηκαν προτάσεις που το περιεχόμενό τους σχετίζονταν αποκλειστικά με την κατανόηση αριθμητικών δεδομένων ή στοιχείων, που απαντώνται σε πολύ οικείες περιπτώσεις, όπως οι λογαριασμοί κοινής ωφέλειας ή, ακόμη, οι διάφορες γραφικές παραστάσεις σε βιβλία, ηλεκτρονικά ή μη έντυπα, τηλεόραση κλπ. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον ακόλουθο Πίνακα 1, με τις αντίστοιχες συχνότητες και ποσοστά.

Μια γενική εκτίμηση είναι η σχετικά μέτρια επάρκεια που δηλώνουν συνολικά τα μέλη του δείγματος, προς την κατανόηση των αριθμητικών δεδομένων αφενός σε γραφικές παραστάσεις, αφετέρου σε αποδείξεις λογαριασμών της καθημερινότητας. Απομονώνοντας όμως τις ομάδες, γίνεται αντιληπτό ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων είναι οι εκπαιδευόμενοι σε Εσπερινά Λύκεια που εκφράζουν μια τέτοια μετριοπαθή άποψη και όχι οι ομόλογοί τους στα ΣΔΕ. Χαρακτηριστικά, φαίνεται ότι δεν είναι ιδιαίτερα σίγουροι για το εάν κατανοούν σε βάθος τα δεδομένα στις ποικίλες δημοσκοπήσεις (N=30, 53.6%), πόσο μάλλον και που N=6 (ποσοστό 10.7%) δηλώνουν πλήρη δυσκολία αφομοίωσής τους. Αντιθέτως, οι περισσότεροι συμμετέχοντες των ΣΔΕ (N=39, 67.2%) τάσσονται ρητώς υπέρ μιας υψηλής τέτοιας ευχέρειας, με ορισμένες

μόνον εξαιρέσεις μέτριας σχετικής πληρότητας (N=15, 25.9%) και ελάχιστες πλήρους αδυναμίας (N=4, ποσοστό 6.9%).

<i>Ευχέρεια στην Κατανόηση αριθμητικών δεδομένων</i>		ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ						Total		
		ΕΣΠΕΡΙΝΟ			ΣΔΕ					
		Κ	Λ	Π	Κ	Λ	Π	Κ	Λ	Π
Έχω την ευχέρεια να κατανοώ τα στοιχεία που εμφανίζονται σε γραφικές παραστάσεις-γραφήματα στις διάφορες δημοσκοπήσεις	<i>Συχνότητα</i>	6	30	20	4	15	39	10	45	59
	<i>Ποσοστό (%)</i>	10.7	53.6	35.7	6.9	25.9	67.2	8.7	39.5	51.8
Έχω την ευχέρεια να κατανοώ τα στοιχεία που εμφανίζονται σε γραφικές παραστάσεις-γραφήματα στις εκλογές	<i>Συχνότητα</i>	8	20	28	4	11	43	12	31	71
	<i>Ποσοστό (%)</i>	14.3	35.7	50	6.9	19	74.1	10.5	27.2	62.3
Έχω την ευχέρεια να κατανοώ τα στοιχεία που εμφανίζονται σε γραφικές παραστάσεις-γραφήματα για τα ποσοστά ανεργίας στη χώρα	<i>Συχνότητα</i>	4	23	29	4	12	42	8	35	71
	<i>Ποσοστό (%)</i>	7.1	41.1	51.8	6.9	20.7	72.4	7	30.7	62.3
Έχω την ευχέρεια να κατανοώ τα στοιχεία που εμφανίζονται σε γραφικές παραστάσεις-γραφήματα σε επιστημονικές έρευνες	<i>Συχνότητα</i>	9	17	30	3	18	37	12	35	67
	<i>Ποσοστό (%)</i>	16.1	30.4	53.5	5.2	31	63.8	10.5	30.7	58.8
Είμαι ικανός να κατανοήσω αριθμητικά δεδομένα σε έναν λογαριασμό ύδρευσης	<i>Συχνότητα</i>	9	24	23	9	14	35	18	38	58
	<i>Ποσοστό (%)</i>	16.1	42.8	41.1	15.5	24.1	60.4	15.8	33.3	50.9
Μπορώ να κατανοήσω αριθμητικά δεδομένα σε έναν λογαριασμό ηλεκτρισμού	<i>Συχνότητα</i>	14	17	25	8	19	31	22	36	56
	<i>Ποσοστό (%)</i>	25	30.4	44.6	13.8	32.8	53.4	19.3	31.6	49.1
Είμαι σε θέση να κατανοήσω τα αριθμητικά δεδομένα σε έναν λογαριασμό κοινοχρήστων	<i>Συχνότητα</i>	8	19	29	10	18	30	18	37	59
	<i>Ποσοστό (%)</i>	14.3	33.9	51.8	17.2	31	51.8	15.8	32.4	51.8
Κατανοώ τα αριθμητικά δεδομένα σε έναν λογαριασμό τηλεφώνου	<i>Συχνότητα</i>	9	15	32	4	20	34	13	35	66
	<i>Ποσοστό (%)</i>	16.1	26.8	57.1	6.9	34.5	58.6	11.4	30.7	57.9

Πίνακας 1: αποκρίσεις των συμμετεχόντων για την 'Ευχέρεια στην Κατανόηση αριθμητικών δεδομένων'

Παρόμοια εικόνα και για το επίπεδο εμπέδωσης των αριθμητικών δεδομένων κατά την παρουσίαση των εκλογικών αποτελεσμάτων, με τους ερωτηθέντες από Εσπερινά Λύκεια να εκφράζουν κατά το ήμισυ πολύ υψηλό (N=28, 50%) και τους υπόλοιπους να τονίζουν είτε μέτριο τέτοιο επίπεδο (N=20, ποσοστό 35.7%) είτε καθόλου (N=8,

14.3%). Από την άλλη, οι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ τα καταφέρνουν καλύτερα, μιας και N=43, σε ποσοστό 74.1% πιστεύουν σε μια πολύ καλή επάρκεια εμπάθυσης στα αριθμητικά αυτά στοιχεία, N=11, ποσοστό 19% σε λίγο μικρότερο βαθμό και μόλις N=4, 6.9% δηλώνουν ρητή αδυναμία. Ακόμη πιο προφανείς τάσεις απορρέουν και για την επάρκεια κατανόησης που τα εν λόγω πρόσωπα δείχνουν για αριθμητικούς όρους και δεδομένα σχετικά με τα ποσοστά ανεργίας στη χώρα. Μοιάζει να υπερτερούν σε μεγάλο βαθμό έναντι των μαθητών στα Εσπερινά, εφόσον το 72.4% (N=42) διατηρεί μια πολύ ικανοποιητική σχετική εμπέδωση, την ώρα που N=12 (20.7%) εμφανίζει μια κατά τι μικρότερη αντίληψη και μόλις N=4, ποσοστό 6.9% ολική απουσία ευχέρειας σε αυτό το πεδίο. Οι ομόλογοί τους, αντιθέτως, τονίζουν μια μάλλον μέτρια επάρκεια στο σύνολό τους (N=23, 41.1% και N=29, 51.8% για 'λίγο' και 'πολύ' αντίστοιχα) με μόνον N=4 εξαιρέσεις (ποσοστό 7.1%) απουσίας μιας τέτοιας. Εξάλλου, περίπου οι ίδιες τάσεις αποκαλύφθηκαν και για την περίπτωση των στοιχείων σε επιστημονικές έρευνες, με τους εκπροσώπους των Εσπερινών να υπολείπονται των ΣΔΕ σε όλες τις δυνατές διαβαθμίσεις της σχετικής τους ευχέρειας.

Τι ίσχυσε όμως για την ευχέρειά τους στην αφομοίωση αριθμητικών δεδομένων σε λογαριασμούς κοινής ωφέλειας; Καμιά ιδιαίτερη έκπληξη, εφόσον εξακολούθησε μια διακριτή υπεροχή των μελών ΣΔΕ έναντι των Εσπερινών, σε όλες τις περιπτώσεις της υπό διερεύνηση θεματικής. Αξιοσημείωτο όμως είναι το εύρημα ότι αρκετά πρόσωπα από αμφοτέρους τις ομάδες, εξέφρασαν σημαντικές δυσκολίες κατανόησης παρόμοιων στοιχείων είτε σε λογαριασμούς ύδρευσης ή κοινοχρήστων (συνολικά N=18, ποσοστό 15.8% και για τους δύο), είτε σε ηλεκτρισμού (N=22, 19.3%) και τηλεφώνου (N=13, ποσοστό 11.4%). Κατά τα άλλα, παρατηρείται από μια μετριοπάθεια στις απόψεις για την ευχέρειά τους στο συγκεκριμένο πεδίο, έως και αρκετά ισχυρές τάσεις.

Στη συνέχεια, η ανάλυση εστίασε στην περίπτωση διενέργειας μαθηματικών πράξεων για την επίλυση προβλημάτων. Λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία του Πίνακα 2, συμπεραίνεται ότι γενικά οι εκπαιδευόμενοι στο σύνολό τους δηλώνουν μια υψηλή επάρκεια επίλυσης προβλημάτων απλής διηγήφιας πρόσθεσης (ολικό N=82, ποσοστό 71.9%), με ορισμένους μόνο να μην πιστεύουν και πολύ σε αυτήν (N=19, 16.6%) και με ακόμη λιγότερους να εκφράζουν ιδιαίτερες δυσκολίες (N=13, ποσοστό 11.5%), εκ των οποίων αρκετοί προέρχονται από τα ΣΔΕ (N=9, 15.5%). Ίδια περίπου εικόνα και για τα προβλήματα απλής τριηγήφιας αφαίρεσης (συνολικό N=73, ποσοστό 64.1% με υψηλή ευχέρεια, N=22, 19.3% με μέτρια και N=19, 16.6% με καθόλου), όπου πάλι οι εκπρόσωποι των ΣΔΕ τονίζουν είτε χτυπητές αδυναμίες (N=11, 19%) είτε στοιχειώδη μόνο ικανότητα επίλυσης (N=16, ποσοστό 27.6%). Η κατάσταση τροποποιείται λίγο όταν οι ερωτώμενοι καλούνται να λύσουν αριθμητικά προβλήματα πολλαπλασιασμού (μονοψήφια/διηγήφια), εφόσον εντοπίστηκαν αυξητικές τάσεις της άποψης για μια μέτρια σχετική ευχέρεια (συνολικά N=30, σε ποσοστό 26.4%) και σημαντική μείωση προσώπων, αποκλειστικά από τα Εσπερινά Λύκεια, που εκφράζουν υψηλή ικανότητα (N=34, ποσοστό 60.7%). Πάντως, δεν μπορεί διόλου να ειπωθεί ότι διακρίνονται και από σαφείς δυσκολίες στο πεδίο αυτό (συνολικά N=19, ποσοστό 16.6%).

Ευχέρεια στην Εκτέλεση αριθμητικών πράξεων		ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ						Total		
		ΕΣΠΕΡΙΝΟ			ΣΔΕ					
		Κ	Λ	Π	Κ	Λ	Π	Κ	Λ	Π
Δυσκολεύομαι να λύσω επί τόπου με μολύβι και χαρτί ένα σύνολο αριθμητικών προβλημάτων απλής διψήφιας πρόσθεσης	Συχνότητα	4	10	42	9	9	40	13	19	82
	Ποσοστό (%)	7.1	17.9	75	15.5	15.5	69	11.5	16.6	71.9
Δυσκολεύομαι να λύσω επί τόπου με μολύβι και χαρτί ένα σύνολο αριθμητικών προβλημάτων απλής τριψήφιας αφαίρεσης	Συχνότητα	8	6	42	11	16	31	19	22	73
	Ποσοστό (%)	14.3	10.7	75	19	27.6	53.4	16.6	19.3	64.1
Δυσκολεύομαι να λύσω επί τόπου με μολύβι και χαρτί ένα σύνολο αριθμητικών προβλημάτων πολλαπλασιασμού	Συχνότητα	8	14	34	11	16	31	19	30	65
	Ποσοστό (%)	14.3	25	60.7	19	27.6	53.4	16.6	26.4	57
Δυσκολεύομαι να λύσω επί τόπου με μολύβι και χαρτί ένα σύνολο αριθμητικών προβλημάτων διαίρεσης με διψήφιο διαιρέτη	Συχνότητα	14	14	28	22	16	20	36	30	48
	Ποσοστό (%)	25	25	50	37.9	27.6	34.5	31.6	26.4	42

Πίνακας 2: αποκρίσεις των συμμετεχόντων για την ‘Ευχέρεια στην Εκτέλεση αριθμητικών πράξεων’

Στη δήλωση για επί τόπου επίλυση αριθμητικών προβλημάτων διαίρεσης με διψήφιο διαιρέτη, το δείγμα συνολικά δεν επέδειξε ξεκάθαρη άποψη για την ευχέρειά του. Πιο συγκεκριμένα, υπερτερεί ανεπαίσθητα η αντίληψη περί υψηλής ικανότητας επίλυσης ανάλογων προβλημάτων (σύνολο N=48, 42%), έναντι της πλήρους απουσίας μιας αντίστοιχης (N=36, 31.6%). Κατά τα άλλα, βρέθηκαν και αρκετοί με όχι πολύ ισχυρή πεποίθηση επάρκειας (N=30, 26.4%), δίχως διαφοροποίηση ως προς τη σχολική μονάδα φοίτησης (N=14, ποσοστό 25% και N=16 με ποσοστό 27.6% για Εσπερινά και ΣΔΕ). Συνολικά για την διαίρεση, αξίζει επίσης να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι στα ΣΔΕ εμφανίζουν αρκετές δυσκολίες συγκριτικά με τους ομολόγους τους στα Εσπερινά (N=22, ποσοστό 37.9% έναντι N=14, με 25%).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ένα γενικό συμπέρασμα, αφορά στη μέτρια εκτίμηση επάρκειας που δηλώνουν τα μέλη του δείγματος για την ευχέρεια κατανόησης αριθμητικών δεδομένων, ιδίως όσοι προέρχονται από Εσπερινά Λύκεια. Οι συγκεκριμένοι, δυσκολεύονται ίσως λίγο με την ερμηνεία των δεδομένων στις διάφορες δημοσκοπήσεις και στην παρουσίαση των εκλογικών αποτελεσμάτων, κάτι που δεν ίσχυσε για τους εκπαιδευόμενους σε ΣΔΕ, που δήλωσαν υψηλή ευχέρεια κατανόησης αυτών των στοιχείων. Ίδια αποτελέσματα

προέκυψαν και για αριθμητικά δεδομένα από επιστημονικές έρευνες ή σχετικά με τα ποσοστά ανεργίας στη χώρα, με τους μαθητές των ΣΔΕ να υπερτερούν στη σχετική εμπέδωσή τους. Στην έκθεση της Επιτροπής υπό τη διεύθυνση του Cockcroft για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στα σχολεία (1982), αποτυπώνονται διαφορετικά ευρήματα, που κάνουν λόγο για ευρεία αδυναμία των ερωτώμενων ενηλίκων εκπαιδευομένων στην ανάγνωση και εμπέδωση διαγραμμάτων και ποσοστών.

Και για τα αριθμητικά στοιχεία σε λογαριασμούς αναδύθηκαν παρόμοιες ενδείξεις, με όσους φοιτούν σε ΣΔΕ να εκφράζουν αυξημένη ευχέρεια κατανόησής τους από τους ομολόγους τους σε Εσπερινά. Μια εναλλακτική ερμηνεία, ενδεχομένως αφορά στη μεγαλύτερη εξοικείωση των πρώτων με καθημερινά Μαθηματικά, τα οποία είναι ενταγμένα στη διδασκαλία τους. Πάντως, δεν φαίνεται συνολικά να αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα της έρευνας (Γιαννακοπούλου, 2013).

Επιχειρήθηκε, επίσης, ο εντοπισμός του επιπέδου ευχέρειας των ερωτώμενων στην εκτέλεση μαθηματικών πράξεων. Γενικά οι εκπαιδευόμενοι δήλωσαν μια υψηλή επάρκεια επίλυσης αντίστοιχων απλής διψήφιας πρόσθεσης και τριψήφιας αφαίρεσης, με τους εκπροσώπους των ΣΔΕ, ωστόσο, να εκφράζουν ορισμένες αδυναμίες, που, ίσως να τους ακολουθούν και από την προηγούμενη εμπειρία τους με τα Μαθηματικά. Στον πολλαπλασιασμό αποκαλύφθηκε μια σχετικά μέτρια ευχέρεια, δίχως ιδιαίτερες δυσκολίες εκ μέρους τους. Η διαφοροποίηση εντοπίστηκε για την επίλυση πράξεων διαίρεσης, όπου το δείγμα συνολικά δήλωσε είτε μεγάλη επάρκεια είτε καθόλου, με τους εκπαιδευομένους στα ΣΔΕ να εμφανίζουν αρκετές δυσκολίες συγκριτικά με τους ομολόγους τους στα Εσπερινά. Οι εκάστοτε δυσκολίες στις αριθμητικές πράξεις, ίσως προκύπτουν και από την μη κατανόηση της φύσης και της χρησιμότητας του γραπτού αριθμητικού συμβολισμού και του μαθηματικού λεξιλογίου ή και κειμένου (Durkin & Shire, 1991. Hollander, 1988. Orton, 1992).

Σχετικά με τις διαφοροποιήσεις που προέκυψαν στις αποκρίσεις των εκπαιδευομένων σε ΣΔΕ και Εσπερινά Λύκεια για την ευχέρειά τους στη χρήση των μαθηματικών της καθημερινότητας, φάνηκε οι πρώτοι να αντιλαμβάνονται με θετικότερους όρους τις διαστάσεις αυτές. Η εν λόγω διαπίστωση, πιθανώς σχετίζεται με τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης που διέπει τις δομές αυτές, υπό την έννοια ότι στα ΣΔΕ λαμβάνονται περισσότερο υπόψη οι αρχές μάθησης και τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων, την ώρα που η διδακτική προσέγγιση στα Εσπερινά, ακολουθεί αυτή της τυπικής εκπαίδευσης. Η αναθεώρηση ή και αναπροσαρμογή, όπου κρίνεται απαραίτητο, του περιεχομένου και του τρόπου διδασκαλίας της παρεχόμενης γνώσης θα συμβάλλει στη συνειδητοποίηση, από πλευράς των εκπαιδευομένων, των λειτουργιών που επιτελούν καθημερινά τα Μαθηματικά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της*. Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2013). Τα μαθηματικά ως διαιρέτης της κοινωνίας των ενηλίκων. Στο Δ. Χασάπης (Επιμ.), *Γλώσσα, φυλή, φύλο και κοινωνική τάξη στη μάθηση και στη διδασκαλία των μαθηματικών* (σσ. 269-280). Πρακτικά 11ου Δημέρου Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης & Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Chassapis, D., & Giannakopoulou, E. (2012). Numbers in the front page: Mathematics in the news. In S. Kafousi, C. Skoumpourdi, & F. Kalavasis (Eds.), *Proceedings CIE-AEM 64 International Conference "Mathematics Education and Democracy: learning and teaching practices"* (pp. 481-485). Rhodes, Greece.

Cockcroft, W.H. (Chairman). (1982). *Mathematics counts: Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of Mathematics in Schools*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.

Durkin, K., & Shire, B. (1991). *Language in Mathematical Education: Research and practice*. London: Open University Press.

Hollander, S. (1988). Teaching Learning Disabled Students to Read Mathematics. *School Science and Mathematics*, 88(6), 509-515.

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κατερέλος, Ι. (2001). Η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία. Επιστημολογικοί Προβληματισμοί και Μεθοδολογικές Κατευθύνσεις* (σσ. 433-475). Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Orton, A. (1992). *Learning Mathematics* (2nd Ed.). London: Cassell.

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Λάκκα Ανδριάνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ Εκπαιδευτική Ηγεσία, Μ.Εδ Τεχνολογίες Μάθησης & Επικοινωνίας, anlakka@gmail.com

Περίληψη

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία και την συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποβλέπει στην ενίσχυση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τις γνώσεις, τις ανθρώπινες / παιδαγωγικές διαστάσεις και τη σύνδεσή τους με τα κοινωνικά περιβάλλοντα. Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέονται με μια δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται λόγω των συνεχών μεταβολών στα περιβάλλοντα των κοινωνιών μάθησης. Οι αλλαγές αυτές δημιουργούν νέες ανάγκες σε σχέση με τα προσόντα και γενικότερα με το ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, η αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, μέσα από τη συνεχιζόμενη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή τους -με άτυπες, τυπικές και μη τυπικές μορφές επιμόρφωσης- αναδεικνύεται ως η κοινή συνισταμένη των σύγχρονων απαιτήσεων για βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της προσφερόμενης σχολικής μάθησης, της ενδοσχολικής - και ευρύτερης - κοινωνικής συνοχής, της επαγγελματικής ανάπτυξης και προσωπικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών, καθώς και της ενδυνάμωσης της θέσης ή/και της ενίσχυσης κινητικότητάς τους στη σχετική με την εκπαίδευση αγοράς εργασίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταδείξει τις όψεις και κυρίως την αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία καθίσταται ολοένα και πιο επιτακτική στις μέρες μας, καθώς συνδέεται άρρηκτα με τη σχολική αποτελεσματικότητα, και να τονίσει το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υλοποίησή της.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, σχολική αποτελεσματικότητα, διευθυντής, επιμόρφωση

Εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται ραγδαίες αλλαγές και μεταβολές σε ποικίλα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, οι οποίες αποσκοπούν στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κυρίαρχος αυτών των αλλαγών, γιατί είναι αυτός που καλείται να τις υλοποιήσει εφαρμόζοντας καινοτομίες και νέα πρότυπα διδασκαλίας. Η επιτυχία ωστόσο των απαιτήσεων και των πρωτοβουλιών εξαρτάται άμεσα από την επαγγελματική ικανότητα και τα προσόντα των εκπαιδευτικών (Garet et al., 2001). Ενδεικτικά οι Bredeson και Johansson (2000) αναφέρουν ότι αναφαίνεται μια γενική παραδοχή και ομοφωνία σχετικά με τη σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στις εκπαιδευτικές αλλαγές.

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) στην εκπαίδευση είναι σχετικά πρόσφατος. Αξιοποιείται αρκετά κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Evans, 2002), το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου όμως ποικίλλει. Τη δυσκολία προσδιορισμού επιτείνει η παρουσία εννοιών που χρησιμοποιούνται ως εναλλακτικές της επαγγελματικής ανάπτυξης, προκαλώντας εννοιολογική και σημασιολογική σύγχυση (Bredeson, 2002). Συχνά γίνεται αναφορά σε όρους όπως, *ανάπτυξη προσωπικού, διαρκής εκπαίδευση, κατάρτιση και αυτο-βελτίωση*, οι οποίοι εκφέρονται ως συνώνυμοι με την επαγγελματική ανάπτυξη, παραβλέποντας όμως τις εννοιολογικές ή και πρακτικές διαφοροποιήσεις που τους συνοδεύουν (Bredeson, 2002). Κατά τους Fullan και Hargreaves (1992) *«η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία διαδικασία γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέα θέματα γνωστικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, η συμπλήρωση των γνώσεων πέραν των βασικών σπουδών, η βελτίωση της διδακτικής ικανότητας, η ανάπτυξη των συνεργασιών μεταξύ τους και η βαθύτερη συνειδητοποίηση του κοινωνικού τους ρόλου»*.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη διερεύνηση των επαγγελματικών τους εμπειριών, ώστε να αξιοποιηθούν ακολούθως στις προσπάθειες ανάπτυξης νέων θεωρητικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση (Keiny, 1994). Η Sachs (2000), αναφέρθηκε στον «ενεργό επαγγελματισμό» των εκπαιδευτικών, συσχετίζοντάς τον αφενός με τη συνεργατική δράση του εκπαιδευτικού με άλλες ομάδες αναφοράς σε σχέση με το σχολείο, αφετέρου με τη μεταβίβαση εξουσίας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού ελέγχου. Η Evans (2008) προσδιορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως «τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας η επαγγελματικότητα και/ή ο επαγγελματισμός των ατόμων θεωρούνται ότι πρέπει να ενισχυθούν» (ό.π., σ. 30). Πρόκειται για μια ερμηνεία, η οποία εκτείνεται από το προσωπικό στο επαγγελματικό επίπεδο. Η ίδια (Evans, 2011, σ. 864) επισημαίνει πως κάθε αλλαγή στον επαγγελματισμό συνιστά αλλαγή και στην επαγγελματική ανάπτυξη και πως όταν μια κυβέρνηση προβαίνει στην εισαγωγή μέτρων, μέσω των οποίων επιδιώκει να προωθήσει ή να επιβάλει αλλαγές στον επαγγελματισμό μιας συγκεκριμένης ομάδας εργαζομένων, αποσκοπεί στο να διαμορφώσουν οι συγκεκριμένοι εργαζόμενοι τις πρακτικές τους κατά τέτοιο τρόπο ώστε αυτές να συγκλίνουν όσο το δυνατό περισσότερο με τις υφιστάμενες κυβερνητικές ιδεολογίες και τους ενδεχόμενους οραματισμούς. Κάθε τέτοια ενέργεια έχει ως αποτέλεσμα να προσεγγίζεται σε μεγάλο βαθμό η επίτευξη των πολιτικών στόχων, όπως αυτοί έχουν σχεδιαστεί.

Η θέση αυτή δίνει ιδιαίτερη σημασία στην έννοια επαγγελματισμός και ενισχύεται με την άποψη των Koster et al. (2008), που προσδιορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως διαδικασία μέσω της οποίας μια επαγγελματική ομάδα επιδιώκει να αποκτήσει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία θα αποτελούν αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα του επαγγέλματός της και ως βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών από καθέναν που είναι επαγγελματίας.

Για τον Day (1999) πρόκειται για μια έννοια που μπορεί να εκφράζεται μέσα από διάφορους τρόπους:

- τις καθημερινές σκέψεις και τους προβληματισμούς του ατόμου που σχετίζονται με την απόκτηση εμπειρίας.
- τη συνεργασία με κάποιον περισσότερο έμπειρο και καταρτισμένο επαγγελματία.
- μέσω της παρατήρησης των άλλων ή και της παρατήρησης του ίδιου του ατόμου από τους άλλους στο πλαίσιο επαγγελματικών συζητήσεων και
- τη συμμετοχή σε ημερίδες, διαλέξεις και συνέδρια

Συνεπώς, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί επανεκτιμούν και επαναπροσδιορίζουν το καθήκον τους και «αποκτούν τη δυνατότητα να αναπτύξουν με κριτικό τρόπο τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, που είναι ουσιώδεις για την ορθή επαγγελματική σκέψη, το σχεδιασμό και τις πρακτικές τους καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας» (Day, 1999, σ. 4).

Πολλοί ερευνητές αντιλαμβάνονται την επαγγελματική ανάπτυξη ως διαδικασία βελτίωσης του εκπαιδευτικού μέσω της οποίας θα είναι σε θέση να ανταπεξέλθει σε ζητήματα όπως τις αναπτυξιακές ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών (βλ. π.χ.: Ball & Cohen, 1999. Joyce & Showers, 2002. McLaughlin & Zarrow, 2001). Κατά τον Bolam (2000, σ. 267), επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και τις υποστηρικτικές ενδοϋπηρεσιακές δραστηριότητες, οι οποίες αποσκοπούν, στην ενίσχυση της επαγγελματικής γνώσης, των επαγγελματικών δεξιοτήτων και των επαγγελματικών αξιών των εκπαιδευτικών, ώστε να διδάσκονται οι μαθητές περισσότερο αποτελεσματικά.

Μια άλλη πτυχή της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού είναι αυτή που προκύπτει από τα ενδιαφέροντα του ατόμου, είναι δηλαδή περισσότερο αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία. Πρόκειται για την επαγγελματική ανάπτυξη που αποκαλύπτεται μέσα από τις διαδικασίες «επαγγελματικής εξέλιξης» (*“professional growth”*) (Broad & Evans, 2006, σ. 7). Στη διάσταση αυτή έχει αναφερθεί η Feiman-Nemser (2001, σ.1038) θεωρώντας ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια αναπροσαρμογή, ένας μετασχηματισμός της γνώσης, της κατανόησης και των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού, στο τι ακριβώς γνωρίζουν αλλά και στο τι έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν στις πρακτικές τους καθώς και στην ανάληψη και τον καταμερισμό ευθυνών και αρμοδιοτήτων. Οι Joyce et al. (1976, σ.6) συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη με τα τυπικά και άτυπα εφόδια, τα οποία αποσκοπούν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών ως άτομα και επαγγελματίες καθώς επίσης και στην ικανότητά τους να φέρουν εις πέρας τους ρόλους και τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί. Ο Fullan (1991, σ. 326. 1995a, σ. 265) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως ένα σύνολο τυπικής και άτυπης γνώσης που προσλαμβάνει ο εκπαιδευτικός διαμέσου της εμπειρίας του μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης, το οποίο διακρίνεται από πολυπλοκότητα και δυναμικές μεταβολές. Σημειώνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του ατόμου. Στο ίδιο περιεχόμενο του όρου κινούνται και οι Gall et al. (1985, σ. 6) οι οποίοι ορίζουν ως επαγγελματική ανάπτυξη τις προσπάθειες εκείνες που αποβλέπουν στη βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να λειτουργούν ως

αποτελεσματικοί επαγγελματίες έχοντας αποκτήσει νέες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες.

Αναντίρρητα, η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται με τις πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός. Οι Desimone et al. (2002) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη θα μπορούσε να θεωρηθεί το απαραίτητο και ουσιαστικό μέσο, το οποίο λειτουργεί με τρόπο ώστε οι εκπαιδευτικοί να εμβαθύνουν στη γνώση του περιεχομένου και να αναπτύσσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Ο Bredeson (2003) υποστηρίζει ότι πρόκειται ουσιαστικά για ευκαιρίες μάθησης που εμπλέκουν τη δημιουργική και τη στοχαστική ικανότητα των εκπαιδευτικών κατά τρόπο που να ευνοεί και να ενδυναμώνει τις πρακτικές τους. Ο ορισμός αυτός θεμελιώνεται, σε τρεις αλληλοεξαρτώμενες έννοιες, *τη μάθηση, την εμπλοκή και την ενίσχυση* των πρακτικών. Η μάθηση για τον εκπαιδευτικό αποτελεί κεντρική έννοια. Ξεκινά από την προπτυχιακή εκπαίδευση και κατάρτιση και οφείλει να παραμένει σε πρώτη προτεραιότητα σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας, καθώς συνιστά και ένα σημαντικό γνώρισμα της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Επιπλέον η σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης εκτείνεται πέρα από την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων, στην κριτική σκέψη. Πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να στοχάζονται με κριτικό τρόπο επί των πρακτικών που ακολουθούν και να διαμορφώνουν νέα πρότυπα και μεθόδους διδασκαλίας (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Στο επόμενο στάδιο σύμφωνα με τον Bredeson (2002), οι εκπαιδευτικοί κινητοποιώντας τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη, μπορούν να την εφαρμόσουν κατάλληλα σε πρακτικό επίπεδο, στις καθημερινές απαιτήσεις της τάξης(*εμπλοκή*). Τελικός σκοπός της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η ενίσχυση των ατομικών όσο και συλλογικών πρακτικών. Ο Bredeson (2002), λοιπόν υποστηρίζει ότι κάθε ενέργεια (π.χ.: ημερίδες, έρευνα δράσης κ.ά.) που συγκεντρώνει και τα τρία αυτά γνωρίσματα, συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη. Τέλος, στον προσδιορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού εντάσσεται και η έννοια της ποιότητας στο έργο του. Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός βελτιώνει την ποιότητα του έργου του και προσπαθεί να γίνει όσο το δυνατόν καλύτερος (Smith, 2003). Η παροχή μάλιστα επαγγελματικής ανάπτυξης υψηλής ποιότητας αποτελεί τον πυρήνα κάθε προσπάθειας που επιδιώκει τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Παρόλη την ποικιλία των προσδιορισμών της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η πλειονότητα εστιάζει στην άποψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά στη μάθηση των εκπαιδευτικών, στο να μάθουν να μαθαίνουν και στο να μετατρέπουν τις γνώσεις τους στην πράξη προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών (Avalos, 2011). Κρίνεται μάλιστα σχεδόν αυτονόητο ότι, ακόμα και υπό τις καλύτερες προϋποθέσεις, η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα καταστεί σε κάποιο χρονικό διάστημα ελλιπής, καθόσον οι μεταβαλλόμενες εργασιακές συνθήκες στο χώρο του σχολείου δε θα ανταποκρίνονται πια επακριβώς σε αυτήν (Fullan, 1982). Ουσιαστικά πρόκειται για μια δια βίου διαδικασία (γι' αυτό συχνά προκρίνεται ο όρος ανάπτυξη και όχι επιμόρφωση), που περιλαμβάνει ένα πολύ μεγάλο εύρος μαθησιακών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης βιωματικού

χαρακτήρα στο χώρο εργασίας τους έως τις πιο τυπικές δραστηριότητες εκπαίδευσης και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, που οργανώνονται από την εκπαιδευτική διοίκηση.

Η Lieberman (1996) όρισε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως τη συνισταμένη άμεσων μορφών εκπαίδευσης (π.χ. σεμινάρια, ομιλίες, διαλέξεις), μορφών μάθησης στο χώρο του σχολείου (π.χ. ομάδες επίλυσης προβλημάτων, έρευνα δράσης, συνεργατική μάθηση μεταξύ εκπαιδευτικών) και μορφών μάθησης εκτός σχολείου (π.χ. δίκτυα εκπαιδευτικών με ίδιο ή συναφές γνωστικό αντικείμενο και με παρόμοια φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας, συνεργασίες σχολείων και Πανεπιστημίων). Και για τον Ξωχέλλη (2007), η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού αποτελεί μια εξαιρετικά πολυδιάστατη διαδικασία, αναπτύσσεται σταδιακά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης και μέσω της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Από όσα προαναφέρθηκαν διακρίνεται η δυσκολία ορισμού καθώς και η πολυπλοκότητα της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης και όπως επισημαίνει η Stiegelbauer (1992, στο: Day, 1999, σ. 4) αποκαλύπτει την καθοριστική σημασία που έχει για την αποτελεσματική διδασκαλία η αξιοποίηση της επιθυμίας των περισσότερων εκπαιδευτικών «να κάνουν τη διαφορά στη ζωή των μαθητών».

Τρόποι-προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Η αμφισβήτηση του απόλυτου κύρους της γνώσης μέσα στο πλαίσιο του μεταμοντερνισμού και της παγκοσμιοποίησης αλλά και το γεγονός ότι στο χώρο των επιστημών της αγωγής υπάρχουν πολλές, και συχνά αντικρουόμενες, θεωρήσεις και απόψεις οδηγεί στη διαπίστωση ότι δεν είναι δυνατή η διατύπωση μιας επιστημονικής-“αντικειμενικής”- θεωρίας της διδασκαλίας γενικού κύρους (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002). Αυτή η διαπίστωση επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αναλύεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Έτσι, ενώ στην περίοδο του μοντερνισμού θεωρούσαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ήταν αυτή που έπρεπε όταν πληρούσε κάποια καθορισμένα από «ειδικούς» κριτήρια τα οποία οδηγούσαν σε περιορισμένη επαγγελματική αυτονομία, με τη μεταμοντέρνα θεώρηση δεν νοείται επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αν δεν εξαρτάται κυρίως από προσωπικές, επιστημονικές και αξιακές κρίσεις και επιλογές οι οποίες και ενισχύουν την αυτονομία του (Beijaard et al., 2004). Απέναντι σ’ αυτές τις εξελίξεις διαπιστώνεται η ανάγκη και γίνονται προτάσεις για βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με προσωπικότερα κριτήρια. Αποτέλεσμα αυτών των εξελίξεων είναι ότι το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού έχει διευρυνθεί τα τελευταία χρόνια και περιλαμβάνει, εκτός από τις επαγγελματικές δεξιότητες, και ανάπτυξη της επαγγελματικής αυτογνωσίας του.

Τα τρία βασικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού είναι: **1.** το «παραδοσιακό- τεχνοκρατικό» μοντέλο, **2.** το «τεχνοκρατικό- στοχαστικό» μοντέλο, και **3.** Το «στοχαστικό- κριτικό» μοντέλο. Το «παραδοσιακό-τεχνοκρατικό μοντέλο» επαγγελματικής ανάπτυξης δίνει έμφαση στην κατάρτιση του εκπαιδευτικού πάνω στις απαραίτητες δεξιότητες για την εκπλήρωση των θεσμοθετημένων υποχρεώσεών του. Το

«τεχνοκρατικό-στοχαστικό» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης δίνει έμφαση για μια πιο αυτόνομη τεχνοκρατική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ενώ το «στοχαστικό-κριτικό» παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να επανεκτιμήσει τα τεχνοκρατικά κριτήρια διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού του έργου και να αντιπαραθέσει σ' αυτά εναλλακτικές επιλογές που δεν αναδεικνύονται συστηματικά από το σχολικό σύστημα (Ματσαγγούρας, 2005).

Οι προσπάθειες εκσυγχρονισμού της επαγγελματικής ανάπτυξης των Ελλήνων εκπαιδευτικών φαίνεται ότι βασίζονται στο “παραδοσιακό-τεχνοκρατικό” μοντέλο (Μαυρογιώργος, 1999). Βαρύτητα δίνεται στη θεωρητική-μεθοδολογική κατάρτιση των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να μπορούν να επιλέγουν και να σχεδιάζουν την κατάλληλη και αποτελεσματική διδακτική μέθοδο. Η έννοια της «πετυχημένης» διδασκαλίας είναι βέβαια ασαφής και τα κριτήρια αποτελεσματικότητας συζητήσιμα. Ειδικά σε χώρες όπως η Ελλάδα που δεν υπάρχει θεσμοθετημένο τεχνοκρατικό σύστημα επαγγελματικής ανάπτυξης, ο Έλληνας εκπαιδευτικός μπορεί να κρίνει κατά το δοκούν την εφαρμογή των ευρημάτων της παιδαγωγικής επιστήμης στη διδασκαλία ή και να χρησιμοποιεί διαφορετικά κριτήρια αποτελεσματικότητας (π.χ. σχολικές επιδόσεις μαθητών, επιρροή γονέων-κοινωνίας) χωρίς ιδιαίτερη στοχαστική διερεύνηση (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οι τρόποι που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι:

- *διαβάζοντας πρόσφατα άρθρα με νέες ιδέες*
- *αναλύοντας και ανασυνθέτοντας τα τεκταινόμενα στην τάξη*
- *πειραματιζόμενοι με τον τρόπο διδασκαλίας τους*
- *ερχόμενοι σε επαφή με άλλα άτομα που έχουν εμπειρία σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης*
- *παρακολουθώντας μαθήματα, επιμορφωτικά σεμινάρια και πιστοποιήσεις*
- *κάνοντας μεταπτυχιακές σπουδές*
- *από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές παίρνοντας πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα των μέσων και των τεχνικών που εφαρμόζουν*
- *από άλλους συναδέλφους μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου*

(Rodgers & Pinnell, 2002; McGilchirst, Myers and Reed, 1997)

Στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμβάλλει το σχολικό κλίμα. Ως θετικός παράγοντας θεωρείται η επικοινωνία του έμψυχου υλικού, που βοηθά στην εφαρμογή υποστηρικτικής τεχνικής και διόρθωσης αδυναμιών. Αντίθετα σε ένα κλειστό επικοινωνιακό κλίμα δεν υπάρχουν περιθώρια άμεσης επικοινωνίας με αποτέλεσμα τη στασιμότητα (Χολέβας, 1995).

Έχουν καθιερωθεί δύο είδη επιμόρφωσης:

Εσωτερική επιμόρφωση: Η επιμόρφωση που τελείται μέσα στο χώρο του σχολείου και διαμορφώνεται μέσα από διαδικασίες αυτορρύθμισης και αυτοπροσδιορισμού, είναι πιο προσιτή στη βάση του σχολείου, διευκολύνει την αντιστοίχιση των αναγκών και της διαδικασίας επιμόρφωσης, καθώς και τη μεταφορά και εφαρμογή των νέων απόψεων στη σχολική πράξη (Μαυρογιώργος, 1996).

Εξωτερική επιμόρφωση: Είναι η συνήθης πρακτική στην Ελλάδα και επιδοτείται από το κράτος ή διοργανώνεται από ιδιωτικούς φορείς. Διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική. Οι μορφές υποχρεωτικής επιμόρφωσης είναι οι εξής (ΠΔ 250/92 άρθρο 1), (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009):

- **Εισαγωγική επιμόρφωση:** Απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς προς διορισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- **Περιοδική Επιμόρφωση:** Απευθύνεται στους μόνιμους εκπαιδευτικούς και είναι διάρκειας δύο τρίμηνων κύκλων, κάθε ακαδημαϊκό έτος.
- **Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα** 10 έως 100 ωρών για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και ως 200 ώρες για εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής.
- **Επιμορφωτικά Προγράμματα ειδικών αναγκών:** Αφορούν στελέχη της εκπαίδευσης (Ν.2986/02), ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς (άρθρο 7, ΠΔ250/92), ομογενείς αποσπασμένους σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού (άρθρο 8, ΠΔ250/92), εκπαιδευτικούς της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης (άρθρο 9, ΠΔ250/92) και εκπαιδευτικούς στα πλαίσια των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Comenius, Lingua, ΕΠΕΑΕΚ, Κοινωνία της Πληροφορίας.
- **Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.**
- **Επιμορφωτικά Προγράμματα εισαγωγής και αξιοποίησης ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, η Β΄ φάση της οποίας βρίσκεται σε εξέλιξη.**
- **Ενδοσχολική επιμόρφωση:** Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μια αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, η οποία λειτουργεί συμπληρωματικά με άλλες μορφές, όπως είναι η εισαγωγική και η περιοδική επιμόρφωση. Αφορά στο διδακτικό προσωπικό συγκεκριμένων σχολείων ή δικτύου όμορων σχολείων και αποτελεί στρατηγική βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται σ' αυτό. Ο επιμορφωτής στην ενδοσχολική επιμόρφωση, ως επιμορφωτής ενηλίκων, οφείλει να αναπτύσσει δεξιότητες συντονισμού των ομάδων, καθώς και δεξιότητες επικοινωνίας – παρέμβασης. Οφείλει να έχει επαρκή γνώση του αντικειμένου που διδάσκει και αποτελεσματική μεθόδευση στην ιεράρχηση των στόχων, τη δόμηση του υλικού, το συνδυασμό θεωρίας και πρακτικής. Ο ρόλος του είναι να διευκολύνει, να κινητροδοτεί, να εκμαιεύει τη δημιουργία και όχι να κατευθύνει.

Στο πλαίσιο των προαιρετικών προγραμμάτων επιμόρφωσης πραγματοποιούνται σεμινάρια σχετικά με θέματα καινοτόμων δράσεων όπως: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Ισότητα των Δύο Φύλων, κ.λπ.

Τέλος φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι: το Π.Ι., τα Π.Ε.Κ., τα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., οι σχολικές μονάδες, τα Δίκτυα Σχολείων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, το Ε.Α.Π., η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών, κ.ά.

Επαγγελματική ανάπτυξη και σχολική αποτελεσματικότητα

Το αίτημα για αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι συνυφασμένο με τη λειτουργία του σχολείου ως θεσμού και συνίσταται στην επιτυχή επίδραση της παρεχόμενης συστηματικής εκπαίδευσης στους μαθητές. Η σχολική αποτελεσματικότητα δεν ταυτίζεται με τα αποτελέσματα του σχολείου ως θεσμού, αλλά νοείται ως ο βαθμός στον οποίο το κάθε σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που το ίδιο θέτει, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα ή στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Ωστόσο, οι διαρκώς διαμορφούμενες κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες καθιστούν το έργο αυτό σύνθετο και απαιτητικό. Το σχολείο καλείται να αφουγκράζεται τις συνθήκες αυτές για να προετοιμάσει τη νέα γενιά κατάλληλα, ώστε αυτή αφενός να αντεπεξέλθει και αφετέρου να διαμορφώσει αυτές τις νέες συνθήκες (Λιακοπούλου, 2014).

Ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο αυτό, αναλαμβάνει έναν πολλαπλό, σύνθετο και καθοριστικής σημασίας για την όλη εκπαιδευτική διαδικασία ρόλο. Στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού, προκειμένου να αντεπεξέλθει στον απαιτητικό αυτό ρόλο, στοχεύει η επιμόρφωση, και ειδικότερα η ενδοσχολική επιμόρφωση. Οι εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας συμβάλλουν πολλαπλά τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματικότητά τους, όσο και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Οι στόχοι της ενδοσχολικής επιμόρφωσης υπερβαίνουν αυτούς της ατομικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς επιδιώκεται:

- η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους με βάση τις ανάγκες που προκύπτουν από το έργο τους στο συγκεκριμένο σχολείο,
- η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου,
- η ανάδειξη και αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη,
- η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών στην αυτενέργεια και η απελευθέρωση των δημιουργικών τους δυνάμεων
- η ενίσχυση του κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών
- η δημιουργία κουλτούρας διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης
- η προώθηση του διαλόγου και της συνεργασίας μεταξύ των μελών ενός συλλόγου διδασκόντων
- η διαμόρφωση μιας κοινής κουλτούρας και ενός κλίματος συνεργασίας
- η κοινή δέσμευση για την επίτευξη των στόχων και των οραμάτων του σχολείου (Κ.ΑΝ.Ε.Π./Γ.Σ.Ε.Ε.)

Ο Διευθυντής ως παράγοντας της σχολικής αποτελεσματικότητας

Ένας από τους βασικούς στόχους της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού είναι και η δημιουργία συνθηκών εργασίας και εργασιακού κλίματος που διαφυλάσσουν την εργασιακή ειρήνη και ευνοούν τη απόδοση και την αποτελεσματικότητα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2014). Ένας από τους βασικούς παράγοντες στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας είναι και ο διευθυντής. Ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός, αν και κατέχει την κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η θέση αυτή σχετίζεται άμεσα με τον επικοινωνιακό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής σχολείου μεταξύ των ανωτέρων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφιστάμενων εκπαιδευτικών.

Κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής, που δημιουργείται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και κατευθύνεται από την κορυφή διοικητικής πυραμίδας σε όλα τα σχολεία της χώρας, «φιλτράρεται» μέσα από τη σχολική διεύθυνση. Χρωματίζεται, δηλαδή από τις ψυχολογικές θέσεις και ικανότητες του διευθυντή του σχολείου, για να γίνει πραγματοποιήσιμο. Και σε τελευταία ανάλυση ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής αλλά και γενικά η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτώνται από την ικανότητα στην επιλογή και τοποθέτηση των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων. Πραγματικά, σε ένα κατάλληλα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής σχολείου παίζει το σοβαρότερο ρόλο στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα. Περαιτέρω, όσο και αν ένα σύστημα επικοινωνίας και οργάνωσης είναι ορθολογικά σχεδιασμένο, δεν μπορεί να επιτύχει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα χωρίς την ανάθεση του ρόλου της σχολικής διεύθυνσης σε κατάλληλους ανθρώπους (εκπαιδευτικούς) (Σαΐτης, 2008).

Επειδή η φιλοσοφία εκπαίδευσης ποικίλλει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, η συμβολή του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντική αφού μέσω της σωστής καθοδήγησης, θα δώσει τη δυνατότητα στους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες του συγκεκριμένου σχολείου στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνεται η διαδικασία διδασκαλίας – μάθησης (Σαΐτης, ό.π.).

Ο διευθυντής για να πετύχει την σχολική αποτελεσματικότητα θα πρέπει να ασκεί αποτελεσματική ηγεσία, να επιτύχει την όσο το δυνατό μεγαλύτερη και άμεση συμμετοχή του εκπαιδευτικού ανθρώπινου δυναμικού και την ικανοποίησή του με παρώθηση και εσωτερικά κίνητρα. Θα πρέπει να αποτελεί ισχυρή πηγή προσανατολισμού και κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής (Rosenholtz, 1989; Σαΐτης, 1992). Ο διευθυντής οφείλει να προσαρμόζεται από την αρχή στην σχολική κουλτούρα της σχολικής μονάδας που ανήκει, έχοντας ως πυξίδα του τη μετασχηματιστική ηγεσία. Ο ρόλος του είναι καταλυτικός καθώς διαμορφώνει την κουλτούρα του σχολείου με τη μεταλαμπάδευση των σχολικών στόχων σε όλους τους μετόχους και την ερμηνεία των νόμων. Κατανοεί και παρακινεί ο ίδιος, ακούει τα προβλήματα, τις έγνοιες και τα αρχικά προβλήματα των νέων συνεργατών του (νεοεισερχόμενοι) αλλά και των εκπαιδευτικών που έχουν μετατεθεί στη νέα σχολική μονάδα και των λοιπών συναδέλφων του. Είναι

θετικό να ξέρουν οι νέοι και οι λοιποί συνάδελφοι ότι κάποιος με ισχύ υποστηρίζει τα συναδελφικά τους σχέδια. Διαμορφώνει θετικό σχολικό κλίμα. Είναι γεγονός πως ο διευθυντής σχολικής μονάδας έχει την γενική ευθύνη για την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα και τη συνοχή των σχέσεων εντός της. Έχει, σε μεγάλο βαθμό, τη δυνατότητα να διαμορφώνει ό τι αποκαλείται ήθος της σχολικής ζωής βελτιώνοντας την επαγγελματική παιδεία και ενισχύοντας το κλίμα αμοιβαιότητας και συνεργασίας στο χώρο ευθύνης του.

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον κάθε συνάδελφος θεωρείται αξιοπρόσεκτη προσωπικότητα και απ' αυτό έχει κερδίσει το ίδιο το σχολείο. Ο διευθυντής έχει συμβολική παρουσία. Ο ίδιος συμμετέχει και παρακολουθεί με ενδιαφέρον εκπαιδευτικά προγράμματα που ανατροφοδοτούν κάθε εκπαιδευτικό στην εκπαιδευτική και τεχνολογική διαδικασία και εξέλιξη των καιρών. Ο διευθυντής πρέπει να επιλύει προβλήματα όλων των εκπαιδευτικών και να παραχωρεί ένα μέρος του διαχειριστικού χρόνου ασχολούμενος με τις σημαντικές εξελίξεις στην επαγγελματική τους ζωή καθώς, εκτός από το συμβουλευτικό ρόλο, διαθέτει και τη δυνατότητα να επιλέγει τα μέσα και τους τρόπους και τα πρόσωπα που θα βοηθήσουν. Ακόμη, μπορεί να διαμορφώνει τα εξωδιδασκτικά καθήκοντα σύμφωνα με το ταλέντο και τα ενδιαφέροντα των νέων εκπαιδευτικών και να δώσει εκπαιδευτικά προνόμια και κίνητρα παρώθησης στους υπόλοιπους που αναλαμβάνουν περισσότερες εξωδιδασκτικές ευθύνες.

Ο διευθυντής πρέπει να ακολουθεί πολιτική ανοιχτών θυρών, να είναι προοδευτικός και να αισθάνεται περήφανος για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών του και να τους παρέχει κάθε διευκόλυνση αλλά και έπαινο για κάθε δραστηριότητά τους που προσβλέπει σ' αυτήν (π.χ. απόκτηση δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού, πιστοποίησης στις ΤΠΕ κλπ.). Επίσης, οφείλει να συνδράμει ενεργά ο ίδιος φροντίζοντας για την ενδοσχολική επιμόρφωση των υφισταμένων του σε θέματα που ο ίδιος διαπιστώνει ότι υπάρχει ανάγκη γι' αυτήν ή/και συμμορφούμενος σε προτάσεις των εκπαιδευτικών. Ο ίδιος λαμβάνει ενεργό συμμετοχή στις τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων, φροντίζει να χρησιμοποιεί τις ενεργές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως καταιγισμό ιδεών, ομάδες εργασίας, συλλογικό προγραμματισμό (ερωτήσεις – απαντήσεις – συζήτηση, το παιχνίδι των ρόλων, στις συγκεντρώσεις γονέων εκπαιδευτικών, σχολικής συγκέντρωσης ή στη συνέλευση διδασκόντων), ζητάει κάποιους να έρθουν στην θέση του και αυτός στην δική τους και να δώσουν λύση, ενθαρρύνει τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, προωθεί με την συνεργασία του και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας σε ενδοσχολικά και εξωσχολικά προγράμματα. Συνήθως χρησιμοποιεί σύμβολα και τελετουργίες που εκφράζουν τις αξίες, την κουλτούρα, ενώ «καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή και την όσο τον δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου» (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Εφαρμόζοντας την πολιτική των ανοιχτών θυρών επιζητά και προωθεί τη διαπροσωπική επαφή, ενισχύει το διάλογο και δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να στοχαστούν ευρύτερα επάνω στην απόδοσή τους και να αναπτύξουν στάση και

συμπεριφορά κατάλληλη για την αποτελεσματική διδασκαλία στο επίκεντρο των συζητήσεων μέσα στο σχολείο, φροντίζοντας να προκαλεί κοινό προβληματισμό και άτυπες αναλύσεις γύρω από τις εμπειρίες στην τάξη, πράγμα που σημαίνει περισσότερες ευκαιρίες από την μεριά των νέων εκπαιδευτικών για διαρκή ενδοσχολική μάθηση. Ο ίδιος φροντίζει για την εγκατάσταση και την ανανέωση και επιβλέπει τη χρήση του κατάλληλου σχολικού εξοπλισμού, γεγονός που θα επιτρέψει τον πειραματισμό στη διδασκαλία, αντί μιας στείρας συντήρησης του παραδοσιακού φορμαλισμού. Ο διευθυντής ως μετασχηματιστικός ηγέτης δίνει πάντα έμφαση τόσο στην ποιότητα των διαδικασιών όσο και στα αποτελέσματα του σχολείου. Με βάση αυτό το μοντέλο, εξετάζονται διάφορες διαστάσεις της αποτελεσματικότητας, όπως οι επιδόσεις των μαθητών, η οργάνωση και η διεύθυνση του σχολείου, η ενεργός συμμετοχή των γονέων (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Συνοψίζοντας πρέπει ο διευθυντής του σχολείου, για την διαμόρφωση κουλτούρας αποτελεσματικότητας, να γίνει πρότυπο που μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών πεποιθήσεων, αξιών και συμπεριφορών. Αυτό θα το πετύχει όταν δίνει χρόνο στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν και να μάθουν από τις εμπειρίες τους. Όταν προάγει την επιμόρφωση και την συνεργασία των εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικούς άλλων σχολικών οργανισμών, κάτι το οποίο δημιουργεί θετικά πρότυπα, όταν ενθαρρύνει την ανατροφοδότηση μέσα από τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών και δίνει κουράγιο στους εκπαιδευτικούς σε περιόδους κρίσεων. Γενικά η άσκηση του μετασχηματιστικού ηγετικού ρόλου του διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα είναι ένας βασικός συντελεστής της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Προϋποθέσεις υλοποίησης και προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια έννοια αμφίσημη. Από τη μια μεριά σηματοδοτεί τη διαδικασία μέσω της οποίας γίνεται κανείς εκπαιδευτικός, διαμορφώνει, δηλαδή, την επαγγελματική του ταυτότητα και αποκτά τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Από την άλλη, νοηματοδοτεί με πολύ συγκεκριμένο τρόπο το προφίλ του άριστου εκπαιδευτικού στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον. Είναι ο εκπαιδευτικός που βελτιώνει συνεχώς τη διδασκαλία του μέσω του στοχασμού, της αναζήτησης και του πειραματισμού (Παπαναούμ, 2014).

Σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν οι βασικές τους σπουδές, οι όροι και οι συνθήκες εργασίας, καθώς και η μάθηση σε διαρκή βάση. Μετά την είσοδό τους στο επάγγελμα η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών μπορεί να υποστηριχθεί στοχευμένα μέσω της επιμόρφωσης.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση της επιμόρφωσης είναι οι εξής:

A. Η συνδυαστική εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων επιμόρφωσης οι οποίες συνίστανται στις εξής: **α)** *εκθετικές μέθοδοι* (εισήγηση, επίδειξη, παρακολούθηση διδασκαλιών, **β)** *ενεργητικές- συμμετοχικές μέθοδοι* (μικροδιδασκαλία, προσομοιωτικές

διδασκαλίες, εργαστήρια, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, σχέδια εργασίας, διερευνητική μέθοδος, παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση, βιωματικές ασκήσεις, καταγισμός ιδεών, εκπαιδευτικές/ επιμορφωτικές επισκέψεις, αξιοποίηση φακέλου εκπαιδευτικού, **γ) αναπτυξιακή εποπτεία, δ) έρευνα- δράση, ε) ανοιχτή εκπαίδευση** (εξ αποστάσεως εκπαίδευση, e- learning) (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

B. Ο σωστός σχεδιασμός κι η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Προκειμένου για το σωστό σχεδιασμό της επιμόρφωσης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα εξής: σχεδιασμός επιμορφωτικού προγράμματος στο πλαίσιο στοχοθετικού μοντέλου, ανίχνευση και ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών, καθορισμός σκοπού και διατύπωση των λειτουργικών στόχων, προσδιορισμός του τύπου του προγράμματος, του τίτλου, της χρονικής διάρκειας και του προβλεπόμενου αριθμού συμμετεχόντων, επιλογή επιμορφωτών και περιεχομένου, πρόβλεψη υλικοτεχνικής υποδομής και προϋπολογισμός κόστους, πρόβλεψη για διοικητική και οικονομική υποστήριξη του προγράμματος, προσδιορισμός κριτηρίων και μεθόδων αξιολόγησης, σύνταξη χρονοδιαγράμματος οργάνωσης, ανάπτυξης και αξιολόγησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Απαιτείται, επίσης, η εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

Ωστόσο, φαίνεται ότι οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις (η πιο οικεία και ίσως η πιο εποικοδομητική μέθοδος επιμόρφωσης) οι οποίες οργανώνονται από έναν φορέα εκτός σχολείου έχουν όρια και περιορισμούς, οι οποίοι απορρέουν κυρίως από το γεγονός ότι πρόκειται για δράσεις με «ημερομηνία λήξης». Μια διάκριση των μορφών ενδοσχολικής μάθησης είναι αυτή του Huysman (2000), ο οποίος διακρίνει την «προσέγγιση παρέμβασης» από την «προσέγγιση διαδικασίας». Το ζητούμενο θα λέγαμε ότι είναι τα σχολεία να αποκτήσουν χαρακτηριστικά κοινοτήτων μάθησης υιοθετώντας την δεύτερη από τις παραπάνω προσεγγίσεις. Ειδικότερα, σε ένα σχολείο που έχει χαρακτηριστικά κοινότητας μάθησης, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καθημερινά κατά την άσκηση του έργου τους, στοχάζονται κριτικά και συλλογικά με τους συναδέλφους τους για την πράξη και μέσω της διαδικασίας αυτής βελτιώνεται το έργο τους και προωθείται η μάθηση των μαθητών (Λιακοπούλου, 2014).

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αναπτύσσεται με διαφορετικούς τρόπους. Υποχρέωση της Πολιτείας είναι να του παρέχει δυνατότητες για επαγγελματική ανάπτυξη και να τον διευκολύνει να τις υλοποιεί προς όφελος του ίδιου και κατ' επέκταση του σχολείου και της κοινωνίας. Και για να έχει νόημα κάθε προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να έχει διάρκεια (Maurice & al., 1995). Όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να διδάσκονται από εκπαιδευτικούς που διαθέτουν τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα να διδάσκουν, που θέλουν και χαίρονται να διδάσκουν και που επιθυμούν να εξελίσσονται συνεχώς και σταθερά αντιμαχόμενοι τη στασιμότητα.

Προκύπτει, επομένως, ως αδήριτη ανάγκη η χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής όπου οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική τους

ανάπτυξη θα αποτελέσουν εφαλτήριο για καινοτόμες, συστηματικές και συλλογικές παρεμβάσεις στη σχολική εκπαίδευση η οποία οφείλει και πρέπει να αποδίδει στον εκπαιδευτικό την επαγγελματική αναγνώριση που του αναλογεί.

Βιβλιογραφία

ξενόγλωσση

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.

Ball, S.J. & Cohen, D.K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes and L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.

Beijaard, D., Meijer, P. C. and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.

Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280.

Bredeson, P.V. & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26, 385-401.

Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.

Bredeson, P.V. (2003). *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Broad, K. & Evans, M. (2006). *Initial teacher education program. A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. University of Toronto, OISE/Ontario Institute for Studies in Education.

Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.

Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S. & Birman, B.F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.

Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28, (1), pp. 122-137.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.

Evans, L. (2011). The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Fullan, M.G. (1982). *The Meaning of Educational Change*, N. York: Teachers College Press.

Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Fullan, M.G. (1995a). The limits and the potential of professional development. In T.R. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992) Teacher development and educational change, in: Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds) *Teacher Development and Educational Change*, London: Falmer Press, pp. 1-9.

Gall, M.D., Renchler, R.S. et al. (1985). *Effective staff development for teachers: A research-based model (ERIC)*. College of Education, University of Oregon.

Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.

Huysman, M.H. (2000) "Organizational Learning or Learning Organizations", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol 9/2, pp. 133-145

Joyce, B. & Showers, B. (1980). Improving in-service training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37(5), 379-385.

Joyce, B. R., Howey, K. & Yarger, S. (1976). *I.S.T.E. Report I. Palo Alto*. California: Stanford Center for Research and Development in Teaching.

Keiny, S. (1994). Constructivism and teachers' professional development, *Teaching and Teacher Education*, 10, (2), pp. 157-167.

Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 567-587.

Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning, in: Mc Laughling, M. W. & Oberman, I. (Eds) *Teacher Learning: New policies, New Practices*, London: Teachers College Press, pp. 185-201.

Maurice, H., Albrecht, B., Anderson, N. & Milz, C. (1995). True stories: The politics of truth in teacher development. In J. Smyth (ed), *Critical discourses on teacher development*. London, New York: Cassell.

McLaughlin, M. & Zarrow, J. (2001). Teachers engaged in evidence-based reform: Trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. In A. Lieberman and L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matter* (pp. 79 – 101).

Rodgers, E. & Pinnell, G. (2002). *Learning from Teaching in Literacy Education*, Heinemann, Portsmouth.

Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.

Sachs, J. (2000) The activist professional, *Journal of Educational Change*, 1, pp. 77-95.

Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-217.

Stiegelbauer, S. (1992). *Why we want to be teachers: New teachers talk about their reasons for entering the profession*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Association, San Francisco, CA

ελληνόγλωσση

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2014). Σημειώσεις μαθήματος: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία.

Ανδρέου, Α. (2003). Η «ύλη» των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: 1975-1998, *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τεύχος 1, σσ. 41-56.

Βεργίδης, Δ. (1986). Από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στον αυτοδιαχειριστικό πειραματισμό, στο: Καζαμίας, Α. – Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), *Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Ρέθυμνο: Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο, σσ. 253-264.

Βοζαΐτης, Ν. Γ. & Υφαντή, Α.Α. (2008). Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 44, σσ. 68-84.

Βουγιούκας Κ., Ματσαγγούρας Η. (2007). Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητική προσέγγιση υπό το πρίσμα εναλλακτικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 2007.

Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 101, 83-88.

Γρόλλιος, Γ. (1998). Τα νέα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 44, 44-49.

Κ.ΑΝ.Ε.Π./Γ.Σ.Ε.Ε. *Δράσεις ευαισθητοποίησης της σχολικής κοινότητας*. Ανασύρθηκε στις 2/1/2017 από το goo.gl/Cax6St

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Καψάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ. (2006). *Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας*, Εκπαίδευση και Επιστήμη, τεύχος 3, σσ. 257-273.

Λιακοπούλου, Μ. (2014). Το σχολείο κοινότητα μάθησης. Ανασύρθηκε στις 3/1/2017 από το <https://goo.gl/v256qN>

Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. Κ. (2002). Εκπαιδύοντας το δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής. Από τον τεχνοκράτη στο στοχαστικοκριτικό δάσκαλο. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-25.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», στο Γκότοβος Α.-Μαυρογιώργος Γ.- Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκη (επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β'. Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ξωχέλλης, Π. (2001). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, κριτική, προτάσεις*, στο: Α.Π.Θ. & Α' και Β' Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης (Επιμ.) Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, σσ. 35-46.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*, Αθήνα: Έκφραση.

Παπαναούμ, Ζ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ανασύρθηκε στις 3/1/2017 από το <https://goo.gl/oUHuSP>

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*; Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα (αυτοέκδοση).

Σαΐτης, Χ.Α. (2007). *Ο διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα

Υφαντή, Α. Α. & Βοζαΐτης, Ν. Γ. (2007). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας*, Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 40, σσ. 87-105.

Χατζηπαναγιώτου Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών : Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2014) *Σημειώσεις μαθήματος: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Χολέβας, Ι. (1995). *Οργάνωση και Διοίκηση*, Αθήνα: Interbooks.

Οι μορφές του εκπαιδευτικού υλικού στην Εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Αμαραντίδης Αλέξανδρος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Δ.Ε. "Σπουδές στην Εκπαίδευση", Ε.Α.Π.
amarantidisaa@yahoo.gr*

Περίληψη

Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής τόσο σε θέματα της ειδικότητας τους όσο και σε θέματα παιδαγωγικής κατάρτισης, αποτελεί βασική προτεραιότητα για την βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού τους έργου. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. Ένα εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα μπορεί να είναι αποτελεσματικό καλύπτοντας επαρκώς τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. Η μέθοδος της εκπαίδευσης από απόσταση παρέχει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα επιλογής προσωπικού ρυθμού μάθησης και μη φυσικής παρουσίας στον τόπο σπουδών. Αυτή η δυνατότητα παρέχεται κυρίως μέσω του ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάλυση των κυριότερων χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση - επιμόρφωση και μέσω αυτής της ανάλυσης η ανάδειξη των διδακτικών λειτουργιών του υλικού αυτού.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση από απόσταση, εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, εκπαιδευτικό υλικό, επιμόρφωση

Abstract

Continuous education of Physical Education teachers on both pedagogical training and subject related issues is designated as a priority for the quality enhancement and effectiveness of the educational work overall. Distance learning holds a particularly important role in the training of Physical Education teachers. Long distance educational programs may be adequately effective while satisfying the Physical Education teachers' educational needs. Courses that are based on distance training methods can offer trainees the possibility to set their own personal learning pace without the need for physical presence. This possibility is mainly provided by specifically designed educational material. The aim of this paper is to analyze the main characteristics of educational material, used for distant learning - training courses and thus mapping its teaching functions.

Keywords: Distance education, teachers of physical education, educational material, training

Εισαγωγή

Οι ταχύτατες εξελίξεις στην επιστήμη και την τεχνολογία επηρεάζουν άμεσα το σχολείο και οδηγούν στην αλλαγή των ρόλων τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, οι συνθήκες εργασίας του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που συνεχώς μεταβάλλονται δημιουργούν την ανάγκη στους εκπαιδευτικούς αυτούς για εξεύρεση ευέλικτων λύσεων επιστημονικής ενημέρωσης και επιμόρφωσης. Οι μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που εφαρμόστηκαν μέχρι σήμερα στην Ελλάδα παρουσίασαν πολλά προβλήματα. Ορισμένα από αυτά είναι ο περιστασιακός τους χαρακτήρας, η αδυναμία ικανοποίησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο, η βραχυπρόθεσμη διάρκεια τους, η πρόκληση σε αρκετές περιπτώσεις προβλημάτων στη λειτουργία των σχολείων λόγω της απουσίας των εκπαιδευτικών, η μη κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε μικρές και απομονωμένες γεωγραφικά περιοχές κ.ά. (Βεργίδης, 1998, Dania & Zounhia, 2017, Παπαδάκης, Βελισσάριος & Φραγκούλης, 2003, Χατζηδήμου, 2012). Πολλά από τα παραπάνω προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν με επιτυχία μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα οποία χρησιμοποιούνται ευέλικτοι μηχανισμοί επιμόρφωσης με νέες μεθόδους και εργαλεία μάθησης. Η αξιοποίηση των νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στα προγράμματα αυτά δίνει σε όλους τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και ιδιαίτερα σε όσους εργάζονται σε παραμεθόριες περιοχές τη δυνατότητα της μη φυσικής παρουσίας στους χώρους εκπαίδευσης καθώς και τη δυνατότητα να επιλέγουν τον προσωπικό τους ρυθμό και τις διαδικασίες μάθησης. Για το σκοπό αυτό ως περιβάλλοντα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης χρησιμοποιούνται κυρίως διαδικτυακές πλατφόρμες οι οποίες αποτελούν ολοκληρωμένα συστήματα διαχείρισης ηλεκτρονικών μαθημάτων (ασύγχρονης ή σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης) (Βαρδαμάσκου & Αντωνίου, 2005, Race, 2001, Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005, Rintala, 1998).

Γιατί ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό

Το εκπαιδευτικό υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση - επιμόρφωση αποτελεί το βασικότερο εργαλείο μάθησης και παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διεργασία. Οι εκπαιδευόμενοι εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από το εκπαιδευτικό υλικό, διότι έχουν σπάνια επαφή με έναν διδάσκοντα, μελετούν κατ' ιδίαν χωρίς εύκολη πρόσβαση σε βιβλιογραφικές πηγές και ορισμένοι σπουδάζουν κάτω από δύσκολες συνθήκες. Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να ικανοποιεί ορισμένες ιδιαίτερες απαιτήσεις: α) να αναπληρώνει την απουσία του διδάσκοντα, να επιτελεί δηλαδή, τις διαφορές διδακτικές λειτουργίες που επιτελεί ο διδάσκων στην παραδοσιακή εκπαίδευση και β) να δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να καθορίσει μόνος του το ρυθμό, το χρόνο και τον τόπο της μελέτης του. Επιπλέον, το υλικό για εκπαίδευση από απόσταση θα πρέπει να σχεδιάζεται σύμφωνα με τις αρχές μάθησης ενηλίκων. Δηλαδή θα πρέπει να συνδέει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του εκπαιδευόμενου με το γνωστικό αντικείμενο και να του παρέχει τη δυνατότητα, να καθορίσει μόνος του, υπεύθυνα και

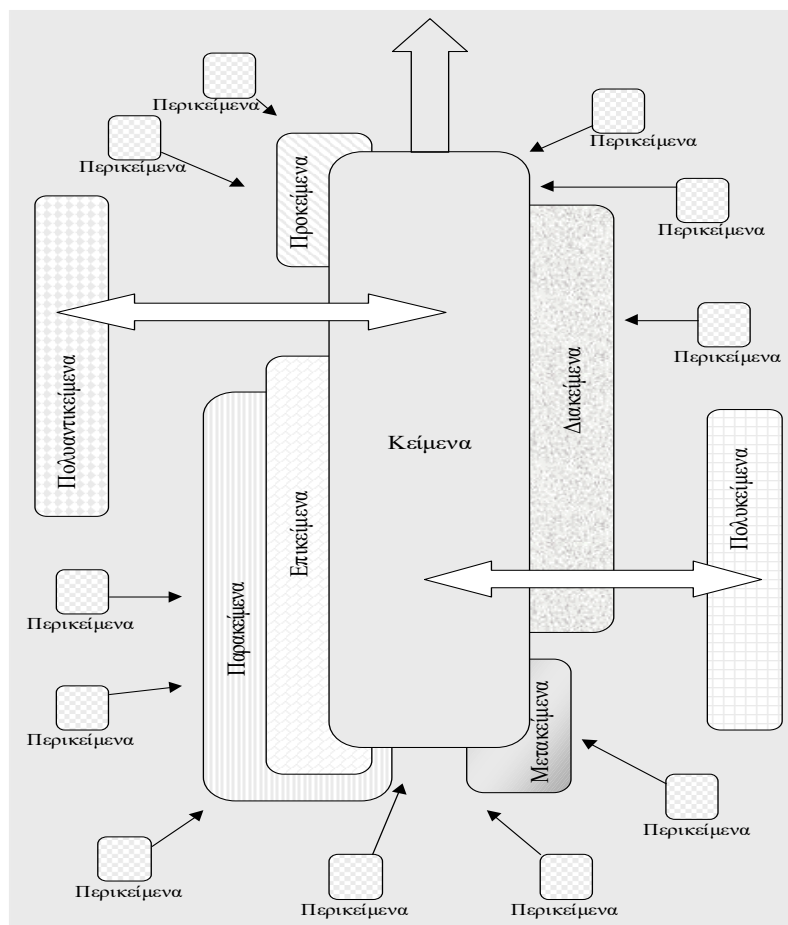
αυτόνομα την προσωπική του πορεία μάθησης, συμμετέχοντας έτσι ενεργά στην πορεία της εκπαίδευσής του. Το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό, λοιπόν, δε θα πρέπει να έχει τη μορφή που έχουν τα κοινά εγχειρίδια, που χρησιμοποιούνται στη συμβατική εκπαίδευση, αλλά να εμπεριέχει τα κατάλληλα στοιχεία που ενεργοποιούν και διατηρούν έναν διαρκή διάλογο μεταξύ επιμορφούμενου και εκπαιδευτικού υλικού και να εξασφαλίζει όλες τις παραπάνω διδακτικές λειτουργίες και δυνατότητες (Evans, 1994, Keegan, 2001, Λιοναράκης, 2006, Λιοναράκης, 2010, Μπάνου, 2001, Rowntree, 1994, Σπανακά, 2014).

Οι μορφές του εκπαιδευτικού υλικού

Η επιτυχία ενός προγράμματος επιμόρφωσης με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξαρτάται κυρίως από το ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο θα πρέπει να βασίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (δημογραφικά, γνωστικά, μαθησιακά, κοινωνικά και επαγγελματικά), στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και στις θεωρίες και τις αρχές μάθησης που διέπουν τη μάθηση ενηλίκων. Όπως και στα συμβατικά εγχειρίδια, έτσι και στο εξ αποστάσεως έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, το κείμενο αποτελεί τον κεντρικό πυρήνα του. Το κείμενο όμως για να διευκολύνει και να ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο καθηγητή Φυσικής Αγωγής που η ειδικότητα του περιλαμβάνει πολλά αντικείμενα με πολλές διαφορετικές κινητικές δεξιότητες και θεωρητικές προσεγγίσεις (φιλοσοφίας του αθλητισμού, αθλητικής ψυχολογίας, παιδαγωγικής κ.ά.) θα πρέπει να είναι σαφές, να χαρακτηρίζεται από το φιλικό ύφος γραφής, από την απλή διατύπωση του και κυρίως, από τις λεπτομερείς επεξηγήσεις σημαντικών κινήσεων, όρων και εννοιών. Για το λόγο αυτό πλαισιώνεται και από άλλα στοιχεία, όπως παράλληλα κείμενα (αποσπάσματα βιβλίων, άρθρων κ.λ.π.), εικόνες, σχήματα και φωτογραφίες και χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό παραδείγματα, μελέτες περίπτωσης, τυπογραφικές ιδιαιτερότητες και γλωσσάρι όρων. Οι μελέτες περίπτωσης αποτελούν εκτεταμένα παραδείγματα που περιγράφουν κάποια πραγματική κατάσταση, στην οποία εφαρμόστηκαν στην πράξη αυτά που μαθαίνει ο εκπαιδευόμενος, όπως η τακτική ανάλυση με χρήση βίντεο ή η/υ ομαδικών παιχνιδιών. Στις μελέτες περίπτωσης επίσης, ο εκπαιδευόμενος καλείται να κάνει κριτική ανάλυση και να προτείνει εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης της κατάστασης, όπως για παράδειγμα την εφαρμογή μίας άλλης μεθοδικής σειράς ασκήσεων, από αυτήν που προτείνεται στο υλικό, για την εκμάθηση της τεχνικής δεξιότητας της ντρίμπλας στην καλαθοσφαίριση. Άλλα στοιχεία που καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους στη μελέτη τους είναι ο σκοπός, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, η επισήμανση των δυσκολιών που πιθανά θα αντιμετωπίσει ο εκπαιδευόμενος, οι έννοιες κλειδιά που επισημαίνουν τα κύρια σημεία του περιεχομένου, οι εισαγωγικές παρατηρήσεις, οι συνόψεις, οι επεξηγηματικοί τίτλοι και υπότιτλοι, ο οδηγός σπουδών και ο οδηγός για περαιτέρω μελέτη. Τέλος, αναπόσπαστο τμήμα του έντυπου υλικού αποτελούν οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης που είναι τα στοιχεία εκείνα που αλληλεπιδρούν άμεσα με τον εκπαιδευόμενο εμπλέκοντάς τον ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Όλα τα παραπάνω στοιχεία δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν, να εξασκηθούν κατάλληλα και να εφαρμόσουν στη συνέχεια

επιτυχώς τη μεθοδική διδασκαλία των διαφόρων κινητικών δεξιοτήτων, ομαδικών τακτικών, παιχνιδιών και άλλων πρακτικών ή θεωρητικών αντικειμένων (Κόκκος, 1999, Λιοναράκης, 2001, Ματραλής, 1998, Μπάνου, 2001, Race, 1999, Race, 2001, Rogers, 1999).

Εκτενής αναφορά στη δομή και στις μορφές που μπορεί να έχει το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό γίνεται στο μοντέλο των West και Λιοναράκη (2001). Το μοντέλο αυτό που εισάγει την έννοια της πολυμορφικότητας κατηγοριοποιεί το εκπαιδευτικό υλικό σε τρεις δέσμες μορφών. Η πρώτη δέσμη περιλαμβάνει τα βασικά δομικά στοιχεία του υλικού, το κείμενο, τα προκείμενα και τα μετακείμενα. Η δεύτερη δέσμη περιλαμβάνει τα στοιχεία που εντάσσονται στην πολύπλευρη αντιμετώπιση του γνωστικού αντικειμένου, τα περικείμενα, τα επικείμενα, τα παρακείμενα και τα διακείμενα (κυρίως διευκρινιστικό – επεξηγηματικό υλικό, γλωσσικό ή μη). Τέλος, η τρίτη δέσμη περιλαμβάνει τα πολυκείμενα και τα πολυαντικείμενα (Πίνακας 1). Κοινό στόχο όλων των παραπάνω στοιχείων αποτελεί η διαρκής αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού υλικού και διδασκομένων (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005, Λιοναράκης, 2001, Λιοναράκης, 2014).



Πίνακας 1: Ταξινόμηση των στοιχείων του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού

(Πηγή: Λιοναράκης, 2001)

Ειδικότερα, το κείμενο το οποίο συνιστά το βασικό κορμό του εκπαιδευτικού υλικού εμπεριέχει τεκμηριωμένα στοιχεία που ενισχύουν την αρτιότητα και την επιστημονικότητά του. Τα προκειμένα αποτελούν τα εισαγωγικά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού που έχουν ως σκοπό να εισάγουν τον εκπαιδευόμενο στη λογική των νέων στοιχείων που περιέχονται στο βασικό κείμενο γεφυρώνοντας έτσι την προϋπάρχουσα με τη νέα γνώση. Αποτελούνται από κεφάλαια και ενότητες, επεξηγηματικούς τίτλους και υπότιτλους, περιεχόμενα, σκοπό, στόχους, λέξεις και έννοιες κλειδιά, προσδοκώμενα αποτελέσματα και διαγνωστικά τεστ. Τα μετακείμενα λειτουργούν συμπληρωματικά προς τα προκειμένα και αποτελούν ένα μηχανισμό ελέγχου του σπουδαστή αναφορικά με τον βαθμό εμπέδωσης της νέας γνώσης. Τέτοια στοιχεία είναι οι συνόψεις, οι περιλήψεις, τα παραρτήματα, η βιβλιογραφία και οι βιβλιογραφικές παραπομπές, το γλωσσάρι όρων, ο οδηγός για περαιτέρω μελέτη και οι δραστηριότητες ελέγχου.

Τα περικείμενα είναι επιπλέον κείμενα που τοποθετούνται διεσπαρμένα στο εκπαιδευτικό υλικό, με στόχο να το συνδέσουν και να το εμπλουτίσουν. Αποτελούνται από παραδείγματα, μελέτες περίπτωσης, παράλληλα κείμενα, κείμενα σε παράθυρα και επεξηγήσεις καθώς και ανθολόγια και κείμενα αναφοράς. Τα επικείμενα αποτελούν το συμπληρωματικό υλικό, που διευκολύνει την κατανόηση και επεξεργασία της νέας γνώσης και περιλαμβάνουν διασαφηνίσεις, ορισμούς, γλωσσάρια, σχόλια και κείμενα - συνδέσεις. Τα παρακείμενα υποστηρίζουν την επιστημονική ανάπτυξη των κειμένων προσδίδοντάς τους σαφήνεια. Στα παρακείμενα περιλαμβάνονται οι εικόνες, τα γραφήματα, τα σχήματα, οι φωτογραφίες, καθώς και οι τυπογραφικές ιδιαιτερότητες. Τα διακείμενα εναρμονίζουν την παλιά γνώση με την νέα μέσα από συμπεράσματα, συνόψεις και περιλήψεις, δραστηριότητες και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, απαντήσεις δραστηριοτήτων και ασκήσεων και παραπομπές σε άλλες συναφείς πηγές πληροφοριών. Τα πολυκείμενα στοχεύουν να επιμορφώσουν και να διευκολύνουν την επικοινωνία διδάσκοντα – διδασκόμενου. Περιλαμβάνουν οδηγίες για τη συγγραφή εργασιών, τις απαιτούμενες δεξιότητες που απαιτούνται, την αξιολόγηση και τα σχόλια (ανατροφοδότηση) που θα λάβει ο εκπαιδευόμενος από το διδάσκοντα και, γενικότερα, όλες τις έντυπες μορφές επικοινωνίας και πληροφόρησης μεταξύ τους. Τέλος, τα πολυαντικείμενα είναι μέσα σε ηλεκτρονική μορφή τα οποία υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία μεταφέροντας στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού. Αποτελούνται από τα οπτικοακουστικά μέσα (κασέτες βίντεο και ήχου), τη χρήση διαδικτύου, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τη μεταφορά κειμένου, εικόνων και ήχου σε ψηφιακές μονάδες (λογισμικό σε cd-rom, dvd) και, γενικότερα, από όλα τα ηλεκτρονικά μέσα που χρησιμοποιούνται για τη μεταφορά και την υποστήριξη της διδακτικής πράξης (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005, Λιοναράκης, 2001, Λιοναράκης, 2005).

Τα πολυαντικείμενα είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. Είναι απαραίτητα προκειμένου να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι του υλικού. Για παράδειγμα, η τεχνολογία των κινούμενων εικόνων στους υπολογιστές προσφέρει ένα δυναμικό μέσο για την παρουσίαση οπτικοποιημένων πληροφοριών στους μαθητευομένους ενώ το βίντεο με την κινούμενη εικόνα και τον ήχο μπορεί να ενεργοποιήσει μία σειρά από μηχανισμούς μάθησης και να συνεισφέρει ουσιαστικά

στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ο διδακτικός στόχος της εκμάθησης των βασικών επιδεξιότητων ενός αθλήματος ή των μεθοδικών σειρών ασκήσεων που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία του, θα ήταν πολύ δύσκολο να επιτευχθεί μόνο με τη χρήση του έντυπου υλικού. Ένα από τα βασικότερα στοιχεία στην εκμάθηση και την εκτέλεση μίας κινητικής επιδεξιότητας ή άσκησης είναι η αντίληψη (κατανόηση) των κινήσεων που εμπεριέχει. Η πρακτική επίδειξη των ασκήσεων και των τεχνικών επιδεξιοτήτων είναι μία από τις αποτελεσματικότερες και οικονομικότερες μεθόδους για την εκμάθησή τους και αυξάνει τη παρακίνηση των εκπαιδευόμενων. Αυτή η σημαντική για τη μάθηση δυνατότητα της άμεσης παρακολούθησης προτύπων, δίνεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση cd rom με οπτικές προσομοιώσεις και με κινούμενες εικόνες (animation) των βασικών επιδεξιοτήτων ενός αθλήματος καθώς επίσης, και με τη χρήση σχετικών βίντεο, στα οποία επιδεικνύονται και περιγράφονται τα βασικά στοιχεία της τεχνικής τους αλλά και οι μεθοδικές σειρές ασκήσεων για τη διδασκαλία τους (Αντωνίου, 1998, Antoniou, Derri, Theodorakis & Mouroutsos, 2002, Κουτσούμπα & Γκιόσος, 2005, Παπανικολάου, 2002). Η κοινή χρήση των ψηφιακών βίντεο επιπλέον, μπορεί να ενισχύσει αποτελεσματικά τα προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής δίνοντας τη δυνατότητα στους επιμορφούμενους, να βλέπουν τις τρέχουσες πρακτικές και να μοιράζονται βίντεο σχετικά με τα αντικείμενα επιμόρφωσης, τα οποία θα μπορούν να χρησιμοποιούν σε οποιοδήποτε χρόνο επιθυμούν. Εξάλλου, οι βιντεοσκοπήσεις μπορούν να αποτελέσουν μαθησιακά αντικείμενα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν επαναλαμβανόμενα από τον εκπαιδευτικό οποιαδήποτε στιγμή, ενώ ένα συγκεντρωμένο υλικό βιντεοσκοπήσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον επιμορφούμενο ως μία βάση από την οποία μπορεί να αντλήσει το κατάλληλο βίντεο για την επίτευξη των μαθησιακών του στόχων. Τέλος, η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού πολυμέσων ως μέσου υποβοήθησης της μάθησης, έχει και άλλα σημαντικά πλεονεκτήματα όπως, ότι διευκολύνει και προάγει την αλληλεπίδραση μεταξύ διδακτέας ύλης και εκπαιδευόμενων, ότι αναπτύσσει την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη συνεργατική μάθηση καθώς και ότι καθιστά το εκπαιδευτικό υλικό περισσότερο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους επιμορφωμένους επιτρέποντας έτσι την απεικόνιση περίπλοκων καταστάσεων (Antoniou, Gourgoulis, Trikas, Mavridis & Bebetos, 2003, Derri, Antoniou, Kioumourtzoglou & Taxildaris, 2002, Κουτσούμπα & Γκιόσος, 2005, Newhouse, Lane & Brown, 2007, Παναγιωτακόπουλος, 1998, 1999, Παπανικολάου, 2002, Savola, 2008).

Σύνοψη

Η χρησιμοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί πλέον μία αποτελεσματική λύση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που άρει του χρονικούς και τους χωρικούς περιορισμούς των συμβατικών συστημάτων εκπαίδευσης. Η επιτυχία ενός προγράμματος επιμόρφωσης με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εξαρτάται κυρίως από το ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο θα πρέπει να βασίζεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς και στις θεωρίες και τις αρχές μάθησης που διέπουν τη μάθηση ενηλίκων. Το εκπαιδευτικό

υλικό θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους επιμορφούμενους να μελετούν κατ' ιδίαν, να καθορίζουν και να καταναείμουν μόνοι τους το χρόνο που θα αφιερώσουν στις σπουδές τους και να εμπεριέχει τα κατάλληλα στοιχεία που θα εξασφαλίζουν διδακτικές λειτουργίες, όπως η καθοδήγηση των εκπαιδευόμενων στη μελέτη τους, η ενίσχυση της αλληλεπίδρασής τους με το υλικό, οι επεξηγήσεις, η αξιολόγηση, η παροχή ανατροφοδότησης και η ενθάρρυνση. Το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό, λοιπόν, δε θα πρέπει να έχει τη μορφή που έχουν τα κοινά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στη συμβατική εκπαίδευση, αλλά να αποτελεί ένα πολυμορφικό υλικό που θα περιλαμβάνει τα βασικά δομικά στοιχεία κείμενο, προκείμενα και μετακείμενα, τα στοιχεία που εντάσσονται στην πολύπλευρη αντιμετώπιση του γνωστικού αντικείμενου, δηλαδή τα περικείμενα, τα επικείμενα, τα παρακείμενα και τα διακείμενα και τέλος, τα ιδιαίτερος απαραίτητα, προκειμένου να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι του υλικού, πολυκείμενα και πολυαντικείμενα. Τα πολυαντικείμενα είναι τα στοιχεία εκείνα που παρέχουν τη σημαντική για τη μάθηση δυνατότητα της άμεσης παρακολούθησης προτύπων των βασικών επιδεξιοτήτων ενός αθλήματος καθώς και των μεθοδικών σειρών ασκήσεων που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αντωνίου, Π. (1998). *Εφαρμογές Πολυμέσων στον Αθλητισμό και Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητάς τους*. Διδακτορική Διατριβή. Κομοτηνή Βιβλιοθήκη Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Βαρδαμάσκου Α., & Αντωνίου Π. (2005). *Ανεπίσημη Μάθηση: Αξιολόγηση ενός Εκπαιδευτικού Προγράμματος για ενήλικες πάνω σε θέματα Φυσικής Δραστηριότητας και Υγείας με τη Χρήση του Διαδικτύου: Στο Λιοναράκης Α. (Επιμ.), 3rd International Congress on Open and Distance Learning: Applications of Pedagogy and Technology. Πρακτικά Εισηγήσεων. Τόμος Α. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός*

Βεργίδης, Δ. (1998). *Σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στην Ελλάδα και Ανοικτή Εκπαίδευση*. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση - Θεσμοί και λειτουργίες*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Γκιόσος Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2005). *Θεωρητικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και την*

Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στην ΑεξΑΕ. Στο Π. Βασάλα, Ι. Γκιόσος, Μ. Κουτσούμπα, Α. Λιοναράκης, Μ. Ξένος & Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 39-52). Πάτρα: ΕΑΠ.

Keegan, D. (2001). *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο, Οι Αρχές Μάθησης, Οι Συντελεστές*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουτσούμπα, Μ., & Γκιόσος, Ι. (2005). Εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση και Εκμάθηση Κινητικών Δεξιοτήτων: Μετατρέποντας την Κινητική Μάθηση σε Γνωστικά Μέσα από τη Χρήση Αφηρημένων Συμβόλων Σημειογραφίας της Κίνησης. *Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνές Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, Πάτρα, 11-13 Νοεμβρίου 2005. Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σελ. 33-51). Αθήνα: Προπομπός

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 13-38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Λιοναράκης, Α., (2006). Η Θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός

Λιοναράκης, Α. (2010). Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις. Παράλληλα Κείμενα για τη Θεματική Ενότητα «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση». Πάτρα: ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α. (2014). Ταξινόμηση και διαμόρφωση μοντέλων επιστημονικού λόγου για σχεδιασμό και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Καινοτόμες Διδακτικές Πρακτικές – Γραπτός Επιστημονικός Λόγος* (σελ. 6-22). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο on line: <http://www.slideshare.net/antonislionarakis/ss-40580123>, προσπελάστηκε στις 20/11/2018

Ματραλής, Χ. (1998). Το έντυπο υλικό στην Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής & Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση - Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (σελ. 24-45). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μπάνου, Α. (2001). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση - Ζητήματα Ορολογίας και Μεθοδολογίας. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σελ.53-76). Αθήνα: Προπομπός

Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998, 1999). Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το εκπαιδευτικό λογισμικό. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής & Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση - Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (σελ. 238-244). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Παπαδάκης, Σ., Χ., Βελισσάριος, Α., Β., & Φραγκούλης, Ι., Γ. (2003). Η Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Κοινωνία της Πληροφορίας με Αξιοποίηση των Μεθόδων της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πάτρα, 27, 28-30 Μαρτίου 2003. Αθήνα: Προπομπός.

Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2005). Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών και Στάσεων Εκπαιδευτικών για την Παροχή Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης σε Περιβάλλον Ηλεκτρονικής Μάθησης, Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, (σελ. 276-285). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπανικολάου, Κ., Ζ. (2002). *Σημειώσεις: Ποδόσφαιρο και Αθλητικές Επιστήμες*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Σπανακά, Α. (2014). Η εργαλειοθήκη ενός δημιουργού/σχεδιαστή εκπαιδευτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Καινοτόμες Διδακτικές Τεχνικές - Γραπτός Επιστημονικός Λόγος* (σελ. 91-105). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Race, P. (1999). *Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Race, P. (2001). *500 Πρακτικές Συμβουλές για την Ανοικτή και Ενέλικτη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηδήμου, Δ., Χ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

Antoniou, P., Derri, V., Theodorakis, Y., & Mouroutsos, S. (2002). Creation of a multimedia program for teaching basketball rules. *Proceedings of International Conference on ICT's in Education. Information Society and Education: Monitoring a Revolution*. Badajoz, Spain. 1587-1591.

Antoniou, P., Gourgoulis, V., Trikas, G., Mavridis, T., & Bebetos, E. (2003). Using multimedia as an instructional tool in physical education. *Journal of Human Movement Studies*, 44, 433-446.

Dania, A., & Zounhia, K. (2017). Introducing physical education teachers to the Teaching Games for Understanding model. Challenges and outcomes of a professional development program. *International Journal of Sport and Society*, 8(3), 51-60.

Derri, V., Antoniou, P., Kioumourtzoglou, E., & Taxildaris, K. (2002). Using multimedia in sports education. *Proceedings of International Conference on ICT's in Education. Information Society and Education: Monitoring a Revolution*. Badajoz, Spain. 798-801.

Evans, T. (1994). *Understanding Learners in Open and Distance Education*. London: Kogan Page.

Newhouse, C. P., Lane, J., & Brown, C. (2007). Reflecting on Teaching Practices using Digital Video Representation in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(3).

Rintala, J. (1998). Computer technology in higher education: An experiment, not a solution. *Quest*, 50(4): 366-378.

Rowntree, D. (1994). *Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning*. London: Kogan Page.

Savola, L.T. (2008). *Video-based analysis of mathematics classroom practice: Examples from Finland and Iceland*, PhD thesis, Columbia University.

**Πρόταση για εισαγωγή της ειδικότητας «Τεχνικός Γεωργικής Μηχανικής» στα
Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης και σχεδιασμός του Προγράμματος
Σπουδών με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα.**

Γκολώνης Χρυσάνθος

Εκπαιδευτικός Μηχανολόγος Μηχανικός M.Sc., υπ. Διδάκτωρ, crisgoloni@gmail.com

Ζωγόπουλος Ευστάθιος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Μηχανολόγων Π.Ε.82, ezogo67@gmail.com

Κοριακός Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc., M.B.A., M.Ed., kyrdimitris@gmail.com

Κολούτσος Ιωάννης

Εκπαιδευτικός Μηχανολόγος Μηχανικός, koloutso@sch.gr

Χαρακλιάς Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Μηχανολόγος Μηχανικός, haraklias@gmail.com

Περίληψη

Όπως αναφέρεται και στον επίσημο ιστοχώρο της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς (<http://www.gsae.edu.gr>), τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) εντάσσονται στη μετα-δευτεροβάθμια μη υποχρεωτική Εκπαίδευση και παρέχουν επίσημη αλλά αδιαβάθμητη κατάρτιση. Κύριο έργο των ΙΕΚ είναι η παροχή υψηλού επιπέδου προσόντων, με απώτερο σκοπό την απορρόφηση των καταρτιζομένων από την αγορά εργασίας. Αυτό επιτυγχάνεται μεταξύ άλλων με την επιλογή και τη διαμόρφωση πιστοποιημένων προγραμμάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα επαγγελματικά περιγράμματα, στα πλαίσια των ειδικοτήτων που έχουν ζήτηση στην αγορά εργασίας. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών των ειδικοτήτων αποτυπώνεται στους αντίστοιχους ανά ειδικότητα Οδηγούς Σπουδών. Στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανάδειξη ένταξης της νέας ειδικότητας «Τεχνικός Γεωργικής Μηχανικής» στα ΙΕΚ, και ο σχεδιασμός του Προγράμματος Σπουδών της με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, μαθησιακά αποτελέσματα, τεχνικός γεωργικής μηχανικής

Εισαγωγή

**Αναγκαιότητα ένταξης της ειδικότητας «Τεχνικός Γεωργικής Μηχανικής» στα
ΙΕΚ**

Τα τελευταία χρόνια αποτυπώνεται μια μικρή αλλά υπαρκτή τάση προς τον πρωτογενή τομέα στη χώρα μας, κυρίως προς τη γεωργία (Κασίμης & Ζωγραφάκης, 2014). Ο γεωργικός τομέας αποτελεί έναν εν δυνάμει αναπτυξιακό κλάδο της χώρας μας. Η ειδικότητα «Τεχνικός Γεωργικής Μηχανικής» εντάσσεται στον Τομέα της Μηχανολογίας

και αποσκοπεί στη δημιουργία άριστα καταρτισμένων τεχνικών που θα δραστηριοποιηθούν στο σχεδιασμό και στην κατασκευή σύγχρονων βιομηχανικών προϊόντων και συστημάτων, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου της γεωργίας. Η ειδικότητα δεν υφίσταται στη Δευτεροβάθμια ή μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση/κατάρτιση, οπότε κρίνεται αναγκαία η ένταξή της. Οι απόφοιτοι των Ι.Ε.Κ. λαμβάνουν Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας Εκπαίδευσης και Κατάρτισης επιπέδου 5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, μετά την ολοκλήρωση των διαδικασιών πιστοποίησης των προσόντων τους από τον ΕΟΠΠΕΠ. Σε ότι αφορά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, υφίσταται το Τμήμα Αξιοποίησης Φυσικών Πόρων & Γεωργικής Μηχανικής (ΑΦΠ & ΓΜ) του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών το οποίο απαρτίζεται από τέσσερις τομείς, και είναι μοναδικό στον Ελληνικό χώρο. Το Τμήμα έχει πολυετή προσφορά στην ανάπτυξη της ελληνικής γεωργίας καθώς αποτελεί το κύριο εκφραστή των εγγειοβελτιωτικών έργων στην γεωργία της χώρας μας, από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα, με την ανάπτυξη μεθόδων και εργαλείων για την αειφόρο χρήση των φυσικών πόρων με ιδιαίτερη έμφαση στο έδαφος (γονιμότητα, αντιμετώπιση ερημοποίησης των γεωργικών γαιών), την διαχείριση των υδατικών πόρων και τις τεχνικές των αρδεύσεων, τις γεωργικές κατασκευές (θερμοκήπια, στάβλοι), το γεωργικό – μηχανολογικό εξοπλισμό (γεωργικά μηχανήματα, αυτοματισμοί), τις εφαρμογές των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας στη γεωργία και την προστασία – αξιοποίηση του γεωργικού περιβάλλοντος γενικότερα (http://afp.aua.gr/?page_id=13).

Επαγγελματικό προφίλ της ειδικότητας «Τεχνικός Γεωργικής Μηχανικής»

Ο πιστοποιημένος Τεχνικός Γεωργικής Μηχανικής θα πρέπει να γνωρίζει από τη Διάγνωση Βλαβών Γεωργικών μηχανών:

- Τη λειτουργική σύνδεση και αλληλεπίδραση των συστημάτων των γεωργικών μηχανών.
- Τις βασικές αρχές της διαδικασίας της διάγνωσης.
- Τα συστήματα αυτοδιάγνωσης των μηχανών.
- Τον ειδικό εξοπλισμό της ειδικότητάς του.
- Τα κριτήρια επιλογής του ειδικού εξοπλισμού της ειδικότητάς του.

Επίσης, ο πιστοποιημένος Τεχνικός Γεωργικής Μηχανικής πρέπει να είναι ικανός από τη Διάγνωση Βλαβών Γεωργικών μηχανών να:

- Συσχετίζει τη λειτουργική σύνδεση και αλληλεπίδραση των γεωργικών μηχανών.
- Εφαρμόζει τις βασικές αρχές της διαδικασίας της διάγνωσης.
- Κατανοεί τη διαδικασία ενεργοποίησης της αυτοδιάγνωσης των μηχανών.
- Χειρίζεται ορθολογικά τον ειδικό εξοπλισμό της ειδικότητάς του.

- Επιλέγει τον κατάλληλο κάθε φορά ειδικό εξοπλισμό της ειδικότητάς του.
- Πραγματοποιεί διαγνωστικές εργασίες σε όλα τα συστήματα των μηχανών.
- Πραγματοποιεί εκκένωση, ανάκτηση και συμπλήρωση ψυκτικού μέσου σε ψυκτικές μηχανές.
- Κατασκευάζει θερμοκηπιακές και κτηνοτροφικές εγκαταστάσεις.
- Διασφαλίζει την ομαλή λειτουργία των συστημάτων παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας.
- Λαμβάνει όλα τα αναγκαία μέτρα υγιεινής και ασφάλειας κατά την ενάσκηση των καθηκόντων του.
- Κατασκευάζει μονάδες συντήρησης γεωργικών προϊόντων.

Σε ότι αφορά στα επαγγελματικά του καθήκοντα, ο πιστοποιημένος Τεχνικός Γεωργικής Μηχανικής, θα πρέπει να είναι σε θέση να εκτελεί αυτόνομα, εγκαίρως και με υπευθυνότητα τεχνικές εργασίες επί των γεωργικών μηχανών, εφαρμόζοντας τις γενικές και ειδικές οδηγίες του κατασκευαστή. Η δράση του χαρακτηρίζεται από οικονομία χρόνου και πόρων, αποτελεσματικότητα, ασφάλεια, διασφάλιση ποιότητας εργασίας και προστασία περιβάλλοντος.

Ο πιστοποιημένος Τεχνικός Γεωργικής Μηχανικής έχει την επαγγελματική ικανότητα, μετά από το αναγκαίο στάδιο προσαρμογής του, να μπορεί να αναλαμβάνει ειδικές εργασίες που του ανατίθενται στα διάφορα τμήματα της επιχείρησης όπου εργάζεται. Είναι ικανός, επίσης, να ασκήσει διοικητικά καθήκοντα στο χώρο εργασίας του.

Ο πιστοποιημένος Τεχνικός Γεωργικής Μηχανικής, επειδή έχει κατανοήσει την αναγκαιότητα της συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης, είναι σε θέση να προσαρμόζεται στις επερχόμενες αλλαγές στα καθήκοντά του.

Οι απόφοιτοι της ειδικότητας καλύπτουν θέσεις εργασίας σε:

- Επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών, που έχουν να κάνουν με την επισκευή και συντήρηση γεωργικών μηχανών.
- Επιχειρήσεις εμπορίας γεωργικών μηχανών.
- Επιχειρήσεις παραγωγής ισχύος με Μ.Ε.Κ (Μηχανές Εσωτερικής Ενέργειας) και Α.Π.Ε (Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας).
- Αντιπροσωπείες πώλησης εξοπλισμού Α.Π.Ε (Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας).
- Εταιρείες κατασκευής θερμοκηπίων και κτηνοτροφικών μονάδων.
- Αντιπροσωπείες πώλησης γεωργικών μηχανών και ελκυστήρων.

- Αντιπροσωπείες πώλησης ψυκτικών μηχανών και θαλάμων.
- Αντιπροσωπείες πώλησης αντλητικών συστημάτων.

Προγράμματα Σπουδών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης (ΕΕΚ)

Σύμφωνα με το Πλαίσιο Ποιότητας Προγραμμάτων Σπουδών της ΕΕΚ (ΦΕΚ 490/ 20-02-2017) τα Προγράμματα Σπουδών της ΕΕΚ θα πρέπει μεταξύ άλλων να στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων εφαρμογής της γνώσης και επίλυσης προβλημάτων σε αυθεντικά επαγγελματικά περιβάλλοντα, στην απόκτηση προσόντων σύμφωνα με το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, στην προσέγγιση και αξιολόγηση της απαραίτητης γνώσης μέσα από ποικίλους εναλλακτικούς τρόπους, ώστε να προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης σε όλους τους εκπαιδευόμενους, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (ενδιαφέροντα, κλίσεις, εμπειρίες, ετοιμότητα, μαθησιακό προφίλ, πολιτισμικό υπόβαθρο, ειδικές ανάγκες ή/και αναπηρίες κ.λπ.), στη δημιουργία συνθηκών που παρέχουν σε κάθε άτομο τη δυνατότητα της διά βίου μάθησης («μαθαίνω πώς να μαθαίνω», αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, επίλυση προβλημάτων κ.τ.ό.), στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων και επίλυσης προβλημάτων στο σύγχρονο επαγγελματικό περιβάλλον, στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (soft skills) των εκπαιδευόμενων για την εφαρμογή τους στο σύγχρονο επαγγελματικό περιβάλλον, πέραν των απαραίτητων για το σχετικό επάγγελμα γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, κ.ά.

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, τα Προγράμματα Σπουδών της ΕΕΚ περιλαμβάνουν σαφώς διατυπωμένα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων για τη διά βίου μάθηση, μαθησιακά αποτελέσματα είναι όσα γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να εφαρμόσει, με τη μορφή γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ένας εκπαιδευόμενος, μετά την επιτυχή ολοκλήρωση μίας συγκεκριμένης, μακράς ή βραχείας, μαθησιακής διαδικασίας (ΕΟΠΠΕΠ, 2015).

Έτσι, τα μαθησιακά αποτελέσματα ορίζουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα της μάθησης, ανεξαρτήτως του τρόπου απόκτησής της, και αναφέρονται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που ένας εκπαιδευόμενος αναμένεται να κατέχει, να κατανοεί και είναι ικανός να εφαρμόσει μετά την επιτυχή ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας, σε ευθυγράμμιση με το αντίστοιχο Εθνικό Επίπεδο Προσόντων.

Επίσης, στο πλαίσιο της πρόνοιας για αλληλοσυμπληρωματικότητα και εναλλακτικές διαδρομές μάθησης, τα Προγράμματα Σπουδών θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τη δυνατότητα κατάταξης αποφοίτων σε συναφείς ειδικότητες και να διευκολύνουν την κινητικότητα μεταξύ συναφών ειδικοτήτων. Επιπλέον, θα πρέπει να επιτυγχάνεται η ευθυγράμμιση των προγραμμάτων συναφών ειδικοτήτων μεταξύ των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης.

Ακόμη, στο πλαίσιο της γενικότερης αναβάθμισης της ΕΕΚ θα πρέπει να αναθεωρηθούν/επικαιροποιηθούν οι υφιστάμενες ειδικότητες με γνώμονα το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, και να δημιουργηθούν νέες, στο βαθμό που αυτό θα κριθεί απαραίτητο, στο πλαίσιο της γενικότερης αναβάθμισης και επανασχεδιασμού της ΕΕΚ. Προς αυτόν το σκοπό πρέπει να ληφθούν υπόψη μεταξύ άλλων οι ευρύτεροι σκοποί που έχουν τεθεί για την ΕΕΚ στην Ελλάδα, οι οποίοι αναπόφευκτα σχετίζονται με τη στρατηγική κατεύθυνση του παραγωγικού μοντέλου της ελληνικής οικονομίας καθώς και η ολιστική προσέγγιση των ειδικοτήτων, με στόχο να αποφεύγεται η αλληλεπικάλυψη μεταξύ των διαφόρων συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης. Με βάση τα αποτελέσματα της διαδικασίας αναθεώρησης, επικαιροποίησης και ανάπτυξης είτε νέων ειδικοτήτων είτε επαγγελματικών περιγραμμάτων, προκύπτει η ανάγκη για: α) την ανάπτυξη νέων Προγραμμάτων Σπουδών, β) την αξιοποίηση των υφιστάμενων προγραμμάτων ως βάση για την ανάπτυξη των νέων και γ) την περιορισμένη αναδιαμόρφωση υφιστάμενων προγραμμάτων. Υπεύθυνη για την αξιολόγηση των Π.Σ. της Επαγγελματικής Κατάρτισης είναι η ΓΓΔΒΜ.

Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης της ειδικότητας «Τεχνικός Γεωργικής Μηχανικής»

Η σύνταξη ενός Προγράμματος Σπουδών συνδέεται με επιστημονικά έγκυρα και παιδαγωγικά κατάλληλα δεδομένα, λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο πλαίσιο που επικρατεί, την εκπαιδευτική πολιτική και τη φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την εφαρμοσιμότητα τους (Ζωγόπουλος & Μαραγκάκη, 2014). Το Πρόγραμμα Σπουδών (Programme of Study), δεν ταυτίζεται με τον όρο curriculum (Jonnaert, et.al., 2007). Ειδικότερα, σύμφωνα και με τον «επίσημο» ορισμό του CEDEFOP (2010b), το curriculum είναι *«ένα κανονιστικό κείμενο (ή σύνολο κειμένων) που θέτει το πλαίσιο για τον σχεδιασμό μαθησιακών εμπειριών. Ανάλογα με τη χώρα, τον τύπο της εκπαίδευσης και κατάρτισης και τον φορέα, τα curricula είναι δυνατόν να προσδιορίζουν, μεταξύ άλλων, τα μαθησιακά αποτελέσματα, το αντικείμενο, το περιεχόμενο, τη χωροθέτηση και τη χρονική διάρκεια της μάθησης, τις μεθοδολογίες εκπαίδευσης και αξιολόγησης, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό»*. Ο συγκεκριμένος ορισμός, οριοθετεί το «πλαίσιο» μέσα στο οποίο θα συμπεριληφθούν οι προδιαγραφές ανάπτυξης των προγραμμάτων κατάρτισης. Το curriculum θέτει το ευρύτερο πλαίσιο για την απόκτηση μαθησιακών εμπειριών και είναι αποτέλεσμα μιας κοινωνικής διεργασίας που καταλήγει σε ένα συναινετικό αποτέλεσμα, το οποίο παίρνει τη μορφή επίσημων κανονιστικών κειμένων.

Από την άλλη πλευρά, ένα Πρόγραμμα Εκπαίδευσης ή Κατάρτισης είναι ένα *«έγγραφο προγραμματισμού μαθησιακών εμπειριών σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αναπτύσσεται στη βάση του curriculum και λαμβάνει υπ' όψιν τις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων»* (CEDEFOP, 2010b). Συνεπώς, το curriculum είναι από τη φύση του ένας πιο ευρύς, οδικός χάρτης σχεδιασμού μαθησιακών εμπειριών, που περιλαμβάνει στοχοθεσία, περιεχόμενο, μεθοδολογία εκπαίδευσης και αξιολόγησης, εκπαιδευτικό υλικό και προφίλ εκπαιδευτών. Ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες,

την ομάδα των εκπαιδευομένων και τη δομή εκπαίδευσης/κατάρτισης εξειδικεύονται, καθορίζονται και αποκρυσταλλώνονται στη μορφή συγκεκριμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

Οι κύριες τάσεις που καταγράφονται (CEDEFOP, 2009) στην ανάπτυξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, μέσα από τη φιλοσοφία των μαθησιακών αποτελεσμάτων, περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

Το πρόγραμμα ως «πλαίσιο»: Τα αναλυτικά προγράμματα εκλαμβάνονται ως πλαίσια συμμετοχής των εμπλεκομένων με την εκπαίδευση και κατάρτιση και συμπεριλαμβάνουν την κοινωνία ως ολότητα.

Ολιστική οπτική στα μαθησιακά αποτελέσματα: Τα μαθησιακά αποτελέσματα αντιμετωπίζονται με μια «ολιστική οπτική», αντικατοπτρίζοντας πολλαπλές εκφάνσεις του βίου (επαγγελματικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές).

Ευελιξία εφαρμογής: Επιδιώκεται η επίτευξη ευελιξίας στην εφαρμογή, είτε μέσω της σπονδυλωτής διάρθρωσης των προγραμμάτων είτε μέσω της αυτονομίας που παρέχεται στους εκπαιδευτές και στους φορείς υλοποίησης είτε, μέσα από τη διασφάλιση πολλαπλών διαδρομών απόκτησης των προσόντων.

Ισότιμη σημασία στις εισροές: Η δόμηση των προγραμμάτων μέσα από τη λογική των μαθησιακών αποτελεσμάτων συνοδεύεται εξίσου από τη διατύπωση προδιαγραφών που αφορούν στο περιεχόμενο σπουδών, τη μεθοδολογία κατάρτισης, την έκδοση Οδηγών για καταρτιζόμενους και εκπαιδευτές.

Ανάπτυξη core curricula: Αφορούν κυρίως στην τυπική εκπαίδευση και εστιάζουν σε βασικές ικανότητες που διατρέχουν οριζόντια το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ανάπτυξη Ενοτήτων Μαθησιακών Αποτελεσμάτων: Πολλά σπονδυλωτά ή μη προγράμματα σπουδών δομούνται βάσει ενοτήτων (units) μαθησιακών αποτελεσμάτων τα οποία αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους στόχους και μαθησιακά αποτελέσματα και καθορίζουν το περιεχόμενο σπουδών, τις ενότητες και την ακολουθία των μαθημάτων, το ωρολόγιο πρόγραμμα κ.ά.

Ενδεικτική Περιγραφή των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων για τη συγκεκριμένη ειδικότητα

Γενικές Γνώσεις, Δεξιότητες και Ικανότητες

Βασικές γενικές γνώσεις που κρίνονται ως απαραίτητες για την ειδικότητα είναι:

Από την ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΕΙΑ ΣΥΝΕΡΓΕΙΟΥ - ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να κατακτήσει:

-Τους κανόνες που αναφέρονται στην υγιεινή και ασφαλή άσκηση των καθηκόντων του.

-Το Νομοθετικό πλαίσιο που αναφέρεται στην προστασία του περιβάλλοντος από τη δράση του.

-Τους κανόνες που αναφέρονται στην προστασία της περιουσίας των πελατών και της επιχείρησης.

-Τα υλικά που προβλέπονται για ανακύκλωση. Να εφαρμόζουν και να τηρούν την προβλεπόμενη διαδικασία ανακύκλωσης.

-Τα αίτια των εργατικών ατυχημάτων και ειδικότερα τους κινδύνους στις εργασίες κατασκευής έργων γεωργίας και κτηνοτροφίας.

-Τα μέτρα πυροπροστασίας, καθώς και να χρησιμοποιούν σωστά πυροσβεστήρες σκόνης.

-Τους κυριότερους ρυπαντές, καθώς και να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα για τον περιορισμό της ρύπανσης.

-Την παροχή Α' Βοηθειών σε περίπτωση κάθε ατυχήματος.

Ειδικές Επαγγελματικές Γνώσεις, Δεξιότητες και Ικανότητες

Ο Απόφοιτος της Ειδικότητας, πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένος ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζει:

Από τα ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΗΛΕΚΤΡΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ

- Τις βασικές έννοιες και μεγέθη του ηλεκτρικού ρεύματος.
- Τα όργανα μέτρησης των μεγεθών του ηλεκτρικού ρεύματος.
- Τα είδη και τα αποτελέσματα του ηλεκτρικού ρεύματος.
- Τα βασικά μέρη των ηλεκτρικών κυκλωμάτων.
- Τα είδη και τα χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών κυκλωμάτων.
- Τα είδη των αισθητήρων και τις βασικές αρχές λειτουργίας τους.
- Τα είδη των ενεργοποιητών και τις βασικές αρχές λειτουργίας τους.
- Τις ηλεκτρικές συσκευές και τον ηλεκτρονικό εξοπλισμό στις γεωργικές μηχανές, ελκυστήρες και τις εγκαταστάσεις (θερμικήπια, ψυκτικές μηχανές, αντλίες κλπ).

Από το ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

- Τις αρχές σχεδίασης (όψεις, τομές, είδη γραμμών κλπ).

- Τα χρησιμοποιούμενα σύμβολα σχεδίασης συστημάτων και λειτουργικών διαγραμμάτων μιας γεωργικής μηχανής.

Από την ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΑ

- Τα είδη των καταπονήσεων.
- Τα είδη κοπής υλικού.
- Τις κατεργασίες αφαίρεσης υλικού.
- Τα είδη συγκολλήσεων.
- Τα βασικά στοιχεία της μετρολογίας.

Από το ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΙΣΧΥΟΣ

- Όλα τα συστήματα παραγωγής και μετάδοσης ισχύος του αυτοκινήτου, τα μέρη και τις αρχές λειτουργίας τους.
- Όλες τις εφαρμοζόμενες τεχνικές για τη μείωση της ρύπανσης από τη λειτουργία του κινητήρα μιας γεωργικής μηχανής.
- Τη Νομοθεσία και τα όρια που επιβάλλονται για τη ρύπανση που προκαλεί η λειτουργία των μηχανών.
- Τις αρχές της θερμοδυναμικής και της μετάδοσης θερμότητας σε μια μηχανή εσωτερικής καύσεως.

Από τα ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΗΧΑΝΩΝ

- Τις βασικές γνώσεις για τα στοιχεία των μηχανών (ήλοι, κοχλίες, οδοντωτοί τροχοί, σύνδεσμοι, έδρανα, μάντες, αλυσίδες κλπ).
- Να αναγνωρίζει και αναλύει βασικά στοιχεία μηχανών για την σύνδεση αντικειμένων, να αναλύει απλές μηχανολογικές κατασκευές περιστροφικής κίνησης και να προσδιορίζει κρίσιμες θέσεις λειτουργίας και φθοράς μηχανισμών.
- Να αποκτήσει δεξιότητες που σχετίζονται με την αναγνώριση και λειτουργία μηχανισμών των γεωργικών μηχανημάτων και μηχανισμών κοπής φυτικών υλικών.

Από τη ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΘΕΡΜΟΤΗΤΑΣ

- Να γνωρίζει τις βασικές αρχές της μεταφοράς θερμότητας και μάζας.

- Να παρουσιάζει πολυάριθμα παραδείγματα εφαρμογών της μηχανικής στον πραγματικό κόσμο και να αντιλαμβάνονται τον τρόπο που η μεταφορά θερμότητας και μεταφορά μάζας χρησιμοποιείται σε πρακτικές εφαρμογές της μηχανικής με έμφαση σε εφαρμογές μηχανικής βιο-συστημάτων (π.χ. θερμοκήπια, χώρους στέγασης ζώων).
- Να αναπτύξει ένα διαισθητικό τρόπο κατανόησης της μεταφοράς θερμότητας και μάζας, δίνοντας έμφαση στη φυσική και στα φυσικά επιχειρήματα που τη χαρακτηρίζουν.

Από τη ΜΗΧΑΝΙΚΗ ΡΕΥΣΤΩΝ - ΑΝΤΛΙΕΣ

- Να υπολογίζει τις βασικές παραμέτρους σε προβλήματα υδροστατικής.
- Να μελετά την ροή σε κλειστούς και ανοικτούς αγωγούς.
- Να διαθέτει το θεωρητικό υπόβαθρο υδραυλικής για τον σχεδιασμό υδραυλικών – εγγειοβελτιωτικών έργων, αρδευτικών και στραγγιστικών συστημάτων και υδρολογίας.
- Να διαθέτει το θεωρητικό υπόβαθρο για την ροή ρευστών (συμπιεστών και ασυμπίεστων).

Από τους ΕΛΚΥΣΤΗΡΕΣ - ΜΗΧΑΝΗΜΑΤΑ ΑΓΡΟΥ

- Να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα γεωργικά μηχανήματα , τα μέρη τους και την λειτουργία τους.
- Να είναι σε θέση να ρυθμίζει και να αξιολογεί τα γεωργικά μηχανήματα για να καλύπτει συγκεκριμένες ανάγκες των καλλιεργειών.
- Να είναι σε θέση να επιβλέπει τη συντήρηση και τις επισκευές τους.
- Να είναι σε θέση να υπολογίζει το κόστος χρήσης των γεωργικών μηχανημάτων, υπολογίζοντας σταθερές και μεταβλητές δαπάνες, όπως επίσης και να υπολογίζει την ισχύ για αγορά νέων γεωργικών ελκυστήρων.

Από τις ΨΥΚΤΙΚΕΣ ΜΗΧΑΝΕΣ - ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ

- Να κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις στο πεδίο των θερμικών και ψυκτικών μηχανών – αντλιών θερμότητας και εγκαταστάσεων.
- Να κατέχει μεταξύ άλλων εξειδικευμένες γνώσεις στο πεδίο της μετασυλλεκτικής και μετασυγκομιστικής τεχνολογίας διαχείρισης ψυκτικών / ψυχόμενων και αεριζόμενων αποθηκών νωπών οπωρολαχανικών καθώς και δημητριακών καρπών. Οι καταρτιζόμενοι θα πρέπει να εξοικειωθούν με τη βιολογία του

συγκομισμένου προϊόντος όσο και με τη διαχείριση αυτού κατά τη συντήρησή του.

- Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις σύγχρονες τάσεις της πρόψυξης, ψύξης, ελεγχόμενης/τροποποιημένης ατμόσφαιρας και των ψυκτικών μεταφορών, καθώς και στη γνώση στοιχείων αερισμού και κλιματισμού.

Από τις ΣΤΡΟΒΙΛΟΜΗΧΑΝΕΣ & ΑΝΤΛΙΕΣ

- Απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων στο πεδίο των στροβιλομηχανών (ανεμιστήρων, αντλιών κ.ά), στα κατασκευαστικά τους στοιχεία καθώς και τη θερμοδυναμική τους ανάλυση.
- Γνώση της αδιάστατης ανάλυσης (Dimensional analysis) και των σχέσεων ομοιότητας (Similitude).
- Εξειδικευμένες γνώσεις ρευστομηχανικής που σχετίζονται με τη λειτουργία των αντλιών.
- Να αναγνωρίζει τους τύπους των αντλιών (θετικής μετατόπισης και δυναμικού τύπου), τα βασικά χαρακτηριστικά τους και τον τρόπο λειτουργίας.
- Να εξοικειώνεται με τις χαρακτηριστικές καμπύλες των αντλιών και να εκπαιδεύεται στην επιλογή της κατάλληλης αντλίας, καθώς και της σωστής διάταξης του αντλητικού συστήματος.
- Να επισκευάζει αντλίες και στροβιλομηχανές.

Από τις ΘΕΡΜΟΚΗΠΙΑΚΕΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ

- Να αποκτήσει εξειδικευμένες γνώσεις στο πεδίο του σχεδιασμού και της οργάνωσης των κτηνοτροφικών Εγκαταστάσεων.
- Να αποκτήσει εξειδικευμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (π.χ. λειτουργικότητα και επικοινωνία χώρων, διανομή σιτηρεσίων, προστασία από δυσμενείς κλιματικές συνθήκες, επιλογή εξοπλισμών, κλπ.).
- Να κατανοεί τα βασικά χαρακτηριστικά της ηλιακής ακτινοβολίας αναφορικά με την λειτουργία των θερμοκηπίων.
- Να κατανοεί τις ιδιότητες διαφορετικών δύσκαμπτων και εύκαμπτων υλικών κάλυψης θερμοκηπίων και να είναι σε θέση να επιλέγει τα κατάλληλα υλικά για κάθε καλλιέργεια και τύπο θερμοκηπίου και να τα συντηρεί με ανάλογο τρόπο.
- Να κατανοεί τη συμπεριφορά και χαρακτηριστικές ιδιότητες των υλικών κατασκευής θερμοκηπίων (ξύλου, αλουμινίου και χάλυβα) και να επιλέγει με βάση

συνδυασμό κριτηρίων που αφορούν λειτουργικότητα, κόστος, συμβατότητα με υλικά κάλυψης κ.ά..

- Να κατανοεί και να εφαρμόζει τα κριτήρια σχεδιασμού θερμοκηπίων για επιλογή τύπου θερμοκηπίου, γεωμετρικών χαρακτηριστικών, δομικών χαρακτηριστικών και υλικών κάλυψης, θεμελίωση, στράγγιση, χωροθέτηση, λαμβάνοντας υπόψη επιπτώσεις στο μικροκλίμα, λειτουργικότητα, κόστος, ανεμοπιέσεις και άλλες δράσεις.
- Να κατανοεί τα φυσικά φαινόμενα που έχουν σχέση με το μικροκλίμα του θερμοκηπίου.
- Να κατακτήσει τη γνώση των βασικών τεχνολογιών που χρησιμοποιούνται στα θερμοκήπια.

Από το ΤΕΧΝΗΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΚΤΗΡΙΩΝ

- Να αποκτήσει εξειδικευμένες γνώσεις στο πεδίο του ελέγχου και της ρύθμισης του τεχνητού περιβάλλοντος, των χώρων στέγασης των αγροτικών ζώων, των αεριζόμενων αποθηκών και των ψυκτικών θαλάμων.
- Να αποκτήσει εξειδικευμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (π.χ. ισοζύγιο ενέργειας και μάζας, υπολογισμοί των απαιτούμενων παροχών αερισμού ρύθμισης του τεχνητού περιβάλλοντος, συνέργεια συστημάτων αερισμού – θέρμανσης – δροσισμού, εκλογής ανεμιστήρων και απαιτούμενου εξοπλισμού για τη ρύθμιση θερμοκρασίας και υγρασίας στους χώρους στέγασης των αγροτικών ζώων, των αεριζόμενων αποθηκών και των ψυκτικών θαλάμων.

Από τις ΑΝΑΝΕΩΣΙΜΕΣ ΠΗΓΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ

- Να είναι σε θέση να τεκμηριώνει την αναγκαιότητα και το δυναμικό εκμετάλλευσης των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας
- Να μπορεί να παρουσιάσει και να αναλύσει τις διάφορες τεχνολογίες ανανεώσιμων πηγών ενέργειας με πολυάριθμα παραδείγματα και ανάλυση συστημάτων.
- Να είναι σε θέση να υλοποιεί προκαταρκτικό σχεδιασμό (διαστασιολόγηση συστημάτων ανανεώσιμων πηγών ενέργειας), ιδιαίτερα σε γεωργικές εφαρμογές.

Από τη ΓΕΩΡΓΙΚΗ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΑ

Απόκτηση γνώσεων στον παρακάτω μηχανολογικό εξοπλισμό:

- Ειδικοί μηχανολογικοί εξοπλισμοί συγκομιδής και μετασυγκομιστικών χειρισμών.

- Ειδικές τεχνικές συντήρησης αγροτικών προϊόντων.
- Μηχανήματα και εξοπλισμοί μεταφοράς και φορτοεκφόρτωσης γεωργικών προϊόντων.
- Μηχανολογικός εξοπλισμός κτηνοτροφικών εκμεταλλεύσεων (συστήματα τροφοδοσίας και υδροδοσίας, παρασκευαστήρια ζωοτροφών, εξοπλισμοί αρμεκτηρίων, εξοπλισμοί απομάκρυνσης και χειρισμού κόπρου).
- Ειδικοί μηχανολογικοί εξοπλισμοί χοιροστασίων, βουστασίων, πτηνοτροφείων, θερμοκηπίων, και λοιπών αγροτικών κτηρίων.
- Μηχανήματα διαχείρισης και διαμόρφωσης πάρκων και γηπέδων.
- Μηχανήματα διαχείρισης και συγκομιδής δενδρωδών καλλιεργειών.
- Μηχανήματα διαχείρισης και συγκομιδής της αμπέλου.
- Μηχανήματα εγκατάστασης, διαχείρισης και συγκομιδής κηπευτικών καλλιεργειών.
- Καινοτομίες στα μηχανήματα συγκομιδής αροτριάων καλλιεργειών.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας και η προσπάθεια συνολικής αναβάθμισής της στοιχειοθετεί μία από τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η προτεραιότητα που δίνεται στην ΕΕΚ πηγάζει από το διττό της ρόλο, τον επαγγελματικό και τον κοινωνικό. Η εισαγωγή και ένταξη στην ΕΕΚ νέων ειδικοτήτων που να συνδέονται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, είναι επιβεβλημένη. Μια από αυτές τις ειδικότητες είναι και ο «Τεχνικός Γεωργικής Μηχανικής». Τα Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και της τάξης μαθητείας υλοποιούνται από το Ι.Ε.Π, ενώ τα Προγράμματα Σπουδών της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης διαμορφώνονται και εποπτεύονται ως προς την εφαρμογή τους από τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης του ΥΠΠΕΘ (η οποία τα αναθέτει σε ΙΕΚ και αυτά με τη σειρά τους σε ομάδες εργασίες έμπειρων εκπαιδευτών) και πιστοποιούνται από τον ΕΟΠΠΕΠ βάσει των προγραμματικών συμφωνιών του ΕΟΠΠΕΠ με τα Επαγγελματικά Επιμελητήρια ή/και τις επιστημονικές ενώσεις, εφόσον υπάρχουν, με τη σύμφωνη γνώμη του Ι.Ε.Π. Απαιτείται η διαμόρφωση ενός ευέλικτου δυναμικού οδηγού σπουδών με βάση τη λογική των μαθησιακών αποτελεσμάτων, και η κατάρτιση του αντίστοιχου επαγγελματικού περιγράμματος.

Βιβλιογραφία

ΕΟΠΠΕΠ (2015). *Οδηγός σχεδιασμού και ανάπτυξης μαθησιακών αποτελεσμάτων*.

Ζωγόπουλος, Ε., Μαραγκάκη, Μ. (2014). Εφαρμογή του μοντέλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού MRK στη σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του νέου ΕΠΑ.Λ 5ο Διεθνές Συνέδριο *EduPolicies: Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Μοσχάτο, 26-28/09/2014.

Κασίμης, Χ, Ζωγραφάκης, Σ (2014). “Κρίση και επιστροφή στη γεωργία”, στο βιβλίο με επιμέλεια Ζαμπαρλούκου, Σ. και Κούση, Μ. “Κοινωνικές Όψεις της Κρίσης στην Ελλάδα”, σελ. 135- 170. Εκδόσεις ΠΕΔΙΟ.

ΦΕΚ 490/ 20-02-2017. *Πλαίσιο Ποιότητας Προγραμμάτων Σπουδών της ΕΕΚ*.

CEDEFOP (2009) *The shift to learning outcomes Policies and Practices in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2010 b) *Learning Outcome Approaches in VET Curricula. A comparative analysis of nine European Countries*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D., & Mane, Y. (2007). *Curriculum Change and Competency-based approaches: A worldwide perspective*. <http://reforma.fen.uchile.cl/PapersReforma/fulltext.pdf>

Αξιολόγηση Προσωπικού Σχολικής Μονάδας

Κουρκούτα Βασιλική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. Διδακτική Θετικών Επιστημών, M.Ed. Διοίκηση της εκπαίδευσης, vasilikikourkouta@gmail.com

Χριστόπουλος Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Ed. Εκπαίδευση Ενηλίκων, M.Ed. Διοίκηση της Εκπαίδευσης, k_christ@otenet.gr

Abstract

The educational assessment gathers the interest of the scientific community relates to the educational changes of one country and defines important educational mechanisms. In recent years, in Greece, any attempts to implement the assessment of educational staff are not essential and have not been implemented. To a large extent, improvement in education area can be achieved by evaluating the educational work and, in particular, the training staff with a prerequisite for decision-making. In the context of the problem of the necessity of evaluating the teaching staff, this paper attempts to analyze the positive points and benefits of teacher evaluation as well as types and models of educational assessment. An attempt will also be made to highlight the particularities of the models but also the problems that will probably arise from the evaluation process. Finally, through the decision-making process, will be designed the implementation of the staff evaluation of an educational unit based on a proposed evaluation model.

Key-Words: assessment, assessment models, education, decision making

Περίληψη

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση συγκεντρώνει το ενδιαφέρον του επιστημονικού κοινού, σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές αλλαγές μίας χώρας και προσδιορίζει σημαντικούς εκπαιδευτικούς μηχανισμούς. Τα τελευταία χρόνια, στον ελληνικό χώρο οι όποιες προσπάθειες εφαρμογής της αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού δεν είναι ουσιαστικές και δεν έχουν υλοποιηθεί. Κατά μεγάλο μέρος η βελτίωση της εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και πιο συγκεκριμένα του εκπαιδευτικού προσωπικού με απαραίτητη προϋπόθεση τη λήψη αποφάσεων. Στο πλαίσιο της προβληματικής για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, η συγκεκριμένη εργασία προσπαθεί να αναλύσει τα θετικά σημεία και τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθώς και τα είδη και μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Επίσης, γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν ιδιαιτερότητες των μοντέλων αλλά και προβλήματα που πιθανώς θα προκύψουν από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Τέλος, μέσα από τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχεδιάζεται η υλοποίηση της αξιολόγησης προσωπικού μιας εκπαιδευτικής μονάδας με βάση ένα προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, μοντέλα αξιολόγησης, εκπαίδευση, λήψη αποφάσεων

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό συστατικό της κουλτούρας και του πολιτισμού ενός λαού. Σε αυτή στηρίζεται το μέλλον μιας χώρας και περιλαμβάνει μία σειρά από ενέργειες που σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων, τον προγραμματισμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του αποτελέσματος. Στη χώρα μας δεν εφαρμόζονται διαδικασίες εκπαιδευτικής αξιολόγησης με επακόλουθο να αμφισβητείται από την κοινωνία το πόσο αποτελεσματικό είναι το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Η σπουδαιότητα της αξιολόγησης βρίσκεται στο γεγονός ότι μέσω αυτής εξασφαλίζεται η καλύτερη δυνατή υλοποίηση των στόχων κάθε οργανισμού. Βέβαια, η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά να είναι η κατάληξη και το συνεκτικό υλικό του ιστού κάθε διοικητικής διαδικασίας (Κουτούζης, 2008, σ. 15). Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι κάθε κοινωνία είναι σημαντικό να ξέρει ότι το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο μιας σχολικής μονάδας ικανοποιεί τις παρεχόμενες ανάγκες και είναι ποιοτικά υψηλού επιπέδου.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί η αιτιολόγηση της σημασίας και αναγκαιότητας της αξιολόγησης προσωπικού μιας εκπαιδευτικής μονάδας, η ανάλυση υφιστάμενων μοντέλων προσωπικού καθώς και των ιδιοτήτων και πιθανών προβλημάτων που προκύπτουν από την αξιολόγηση. Τέλος, θα αναλυθεί το επίπεδο και περιβάλλον των αποφάσεων που απαιτούνται ώστε να πραγματοποιηθεί το μοντέλο αξιολόγησης με το αντίστοιχο χρονοδιάγραμμα υλοποίησης της υιοθετούμενης λύσης.

Μοντέλα αξιολόγησης

Στις χώρες της ΕΕ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μιας σχολικής μονάδας περιλαμβάνει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Παπακωσταντίνου (2002, σ. 169) εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η διατύπωση μιας αξιολογικής κρίσης με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια έχοντας ως αφετηρία και επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συνολική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού. Ο Ν. 2525/1997, άρθρο 8 σημειώνει ότι «η εκπαιδευτική αξιολόγηση», δηλαδή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ορίζεται ως «η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της. Ο Σολομών (1998) υποστηρίζει πως το μοντέλο που υιοθετείται κάθε φορά είναι και εκείνο που προσδιορίζει κάθε φορά την έννοια της αξιολόγησης. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι υπάρχουν πολυάριθμες διακρίσεις των μορφών ή μοντέλων αξιολόγησης.

Αξιολόγηση με βάση τον φορέα που αξιολογεί

Μία πρώτη διάκριση των μορφών αξιολόγησης βασίζεται στον φορέα που αξιολογεί. Έτσι, έχουμε: α) την εσωτερική αξιολόγηση (σχολική αυτοαξιολόγηση), που έχει

στόχο η σχολική μονάδα να μετατραπεί σε κέντρο ποιότητας και β) την εξωτερική αξιολόγηση (επιθεώρηση), που ως στόχο έχει τον έλεγχο της απόδοσης. Σε πολλές χώρες της ΕΕ γίνονται προσπάθειες συνδυασμού των παραπάνω μορφών αξιολόγησης (Κατσαρού - Δεδούλη, 2008, σ. 163).

Αξιολόγηση με βάση την πηγή νομιμοποίησης

Μια άλλη διάκριση γίνεται με βάση την πηγή νομιμοποίησης και τον φορέα της αξιολόγησης (Σολομών, 1998, σ. 11). Σύμφωνα με αυτή εντοπίζονται τρία μοντέλα αξιολόγησης. Το πρώτο είναι το «παραδοσιακό διοικητικό μοντέλο» που έχει στόχο τον διοικητικό έλεγχο των εκπαιδευτικών. Η λογική του στηρίζεται στην παροχή ίσων ευκαιριών και ίδιας εκπαίδευσης σε όλους, κάτι που στην πραγματικότητα αμβλύνει τις ανισότητες, αφού μέσω αυτής παραβλέπονται τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά σχολείων, εκπαιδευτικών και μαθητών (Κατσαρού - Δεδούλη, 2008, σ. 173).

Το δεύτερο είναι το μοντέλο του «Αντικειμενικού, Επιστημονικού Απολογισμού», που αντλεί τη νομιμότητά του από τη λογική της «απόδοσης λόγου στον καταναλωτή - γονέα» και στοχεύει στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους μέσα από πληροφόρηση και ελεύθερη επιλογή (Σολομών, 1998, σ.12). Το εν λόγω μοντέλο συνδυάζεται συχνά με το παραδοσιακό διοικητικό μοντέλο και εστιάζουν στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως κριτήριο αναφοράς έχουν τον εκπαιδευτικό που διεκπεραιώνει τις εντολές που έρχονται από ιεραρχικά ανώτερα όργανα (Κατσαρού - Δεδούλη 2008, 173-177).

Το τρίτο μοντέλο είναι αυτό της σχολικής αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών που έχει στόχο την επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών, και τη θεραπεία αδυναμιών σε ένα σχολείο. Αποτελεί ένα είδος διαμορφωτικής αξιολόγησης με βάση τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, την προσωπική συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης, την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια για την επίτευξη των στόχων αξιολόγησης (Κατσαρού - Δεδούλη, 2008, σ. 175). Οι χώρες της ΕΕ υποστηρίζουν το συγκεκριμένο μοντέλο και το προτείνουν όχι τόσο ως ένα εναλλακτικό μοντέλο αξιολόγησης και ανάπτυξης, όσο μάλλον συμπληρωματικό προς τα άλλα δυο μοντέλα (Σόλομων, 1998, σ. 16). Μειονεκτήματα του μοντέλου αυτοαξιολόγησης είναι ότι η σύνταξη ατομικού φακέλου (portfolio), που αποτελεί το εργαλείο της αυτοαξιολόγησης είναι μια διαδικασία χρονοβόρα και κουραστική (Κατσαρού - Δεδούλη, 2008, σ. 177) καθώς επίσης ότι μπορεί να δημιουργηθούν σχέσεις αντιπαλότητας και ανταγωνισμού μεταξύ των συναδέλφων παρά σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αντικειμενικότητα (Βαξεβανίδου – Ρεκλείτης, 2008, σ. 290)

Αξιολόγηση με βάση τον υπεύθυνο αξιολόγησης

Ο αξιολογούμενος μπορεί να αξιολογηθεί από τον άμεσο προϊστάμενο, από τον εαυτό του, από τους συναδέλφους και συνεργάτες του, από τους υφισταμένους του, από τους πελάτες του, αλλά και από όλους μαζί, από επιτροπές και από εξωτερικούς συμβούλους

(Βαξεβανίδου – Ρεκλείτης, 2008, σ. 288-293). Η αυτοαξιολόγηση είναι ιδανική σε περιπτώσεις βελτίωσης της απόδοσης και εξέλιξης του εργαζομένου και μπορεί να είναι συμπληρωματική στην αξιολόγηση από τον προϊστάμενο (Παπαλεξανδρή – Μπουραντάς, 2002, σ. 347). Όμως, τέτοιου είδους αξιολόγηση μπορεί να είναι μεροληπτική, αφού ο αξιολογούμενος θα προσπαθήσει να αποδώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα επιτεύγματά του.

Η αξιολόγηση από ομοβάθμιους αν δεν περιέχει το στοιχείο της μεροληψίας εξαιτίας φιλικών σχέσεων ή αντιπαλοτήτων, φαίνεται να έχει θετική επίδραση στη ελεύθερη επικοινωνία, την κινητοποίηση, την κοινωνικοποίηση και τη βιωσιμότητα της ομάδας (Dessler, 2012, σ. 279). Η αξιολόγηση από επιτροπές είναι πιο αντικειμενική, δίκαιη, έγκυρη και αξιόπιστη, αφού μειώνει σημαντικά τον κίνδυνο της μεροληψίας (Βαξεβανίδου – Ρεκλείτης, 2008, σ. 292).

Αξιολόγηση 360 μοιρών

Η πιο ολοκληρωμένη μέθοδος αξιολόγησης φαίνεται να είναι η «κυκλική ή εποπτική αξιολόγηση» των 360 μοιρών. Είναι ένα σύστημα αξιολόγησης της απόδοσης εργαζομένων όχι μόνο από τους προϊσταμένους τους αλλά και από τους ίδιους, τους υφισταμένους τους, τους συναδέλφους τους και ορισμένες φορές και από τους πελάτες ενός οργανισμού, αλλά και από εξωτερικούς συμβούλους. Θεωρείται η λιγότερο επιρρεπής σε μεροληψίες και η πιο αντικειμενική (Βαξεβανίδου – Ρεκλείτης, 2008, σ. 292). Δίνει πιο ακριβή αποτελέσματα για την αποτελεσματικότητα του προσωπικού αφού το αξιολογεί από πολλές οπτικές γωνίες.. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν εργαλεία διαφόρων ειδών, όπως έντυπα αξιολόγησης αλλά και συνεντεύξεις (Παπαλεξανδρή – Μπουραντάς, 2002, σ. 350). Όταν τελειώσει η διαδικασία έχουν όλοι την ευκαιρία να δούνε πως φαίνονται στα μάτια των συναδέλφων τους.

Είδος επίπεδο και περιβάλλον απόφασης

Σε μια σχολική μονάδα καθημερινά δημιουργούνται καταστάσεις που για την αντιμετώπισή τους είναι απαραίτητη η λήψη αποφάσεων. Ως λήψη απόφασης μπορεί να οριστεί η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων που σχετίζονται με τους αντικειμενικούς σκοπούς ενός οργανισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2007, σ. 103). Για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας ως προς τη διδασκαλία τους με την κυκλική μέθοδο αξιολόγησης των 360 μοιρών, οι αποφάσεις που πρόκειται να ληφθούν είναι απρογραμμάτιστες, αφού αφορούν σε μια καινούρια κατάσταση, δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία και δεν έχουν δημιουργηθεί συστηματικές διαδικασίες για την εφαρμογή της. Επίσης, θα ληφθούν σε συνθήκες κινδύνου, μιας και τα αποτελέσματα ούτε είναι γνωστά εκ των προτέρων ούτε μπορούν να προβλεφθούν. Τέλος, θα είναι μια λειτουργική απόφαση καθώς η αξιολόγηση θα πραγματοποιηθεί στη σχολική μονάδα με την συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην μαθησιακή διαδικασία (Μητρόπουλος, 2000, σ. 6-7).

Σύμφωνα με τον ορθολογικό πρότυπο λήψης απόφασης τα στάδια που ακολουθούνται για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών είναι τα εξής:

Προκαταρκτικό Πλαίσιο

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, γύρω στις αρχές του Οκτώβρη, ο διευθυντής του σχολείου ενημερώνει το σύλλογο διδασκόντων για τη σχετική εγκύκλιο που αφορά στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών, που θα πραγματοποιηθεί στο χώρο του σχολείου και μόνο με τη συγκατάθεση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια διαδικασία που εφαρμόζεται πιλοτικά και στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω της ανταλλαγής απόψεων και της συνεργασίας. Για αυτό το σκοπό θα πραγματοποιούνται τακτικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων ώστε να προγραμματίζεται, να ελέγχεται και να συζητείται η εξέλιξη της διαδικασίας.

Καθορισμός προβλήματος

Σε δεύτερο στάδιο, σε μια δεύτερη συνεδρίαση, ο σύλλογος διδασκόντων θα προσδιορίσει το πρόβλημα, που είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με τη βοήθεια της ανάλυσης SWOT:

ΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ	ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ
<p>Συνεργατικό κλίμα και καλές διαπροσωπικές σχέσεις προσωπικού</p> <p>Ικανός - Οραματιστής διευθυντής</p> <p>Εκπαιδευτικοί με εξειδικευμένες γνώσεις – «ανοιχτοί» σε καινοτομίες</p>	<p>Απουσία προσωπικών κινήτρων εκπαιδευτικών</p> <p>Μη αξιοποίηση δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού</p> <p>Φτωχοί οικονομικοί πόροι</p>
ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ	ΑΠΕΙΛΕΣ
<p>Αξιοποίηση δυνατοτήτων και ικανοτήτων εκπαιδευτικών</p> <p>Συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα</p> <p>Γονείς με θετική προδιάθεση σε αλλαγές και καινοτομίες</p>	<p>Οικονομική κρίση</p> <p>Συχνές αλλαγές διευθυντών</p> <p>Αυξανόμενος αριθμός μαθητών ανά τάξη</p>

Προσδιορισμός στόχων

Σε επόμενο στάδιο ο σύλλογος διδασκόντων προσδιορίζει τους στόχους της αξιολόγησης με βάση τα δεδομένα από την ανάλυση SWOT. Οι στόχοι ιεραρχούνται με βάση την σημαντικότητά τους ως εξής: 1)Βελτίωση εκπαιδευτικής διαδικασίας, 2)Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσω της ανατροφοδότησης, 3)Εισαγωγή καινοτομιών, 4)Καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, 5)Ενίσχυση φήμης της σχολικής μονάδας.

Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων

Οι εναλλακτικές λύσεις θα δώσουν στο σύλλογο διδασκόντων τη δυνατότητα συγκέντρωσης όλων των ενδεχόμενων τρόπων αξιολόγησής του, ώστε να αναγνωρίσει ότι επιλέγει την καλύτερη δυνατή λύση. Σε αυτό το σημείο καθορίζονται και τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του κάθε τρόπου αξιολόγησης. Ως εναλλακτικές μέθοδοι για την αξιολόγηση προσωπικού είναι η αυτοαξιολόγηση που εμπεριέχει τον κίνδυνο μεροληψίας, της υποκειμενικότητας και της έκφρασης συναισθημάτων συμπάθειας ή αντιπάθειας που θα οδηγήσουν σε εσφαλμένα αποτελέσματα. Άλλη μορφή αξιολόγησης είναι η ιεραρχική αξιολόγηση με την οποία θα δημιουργηθεί το αίσθημα ανασφάλειας και ελέγχου στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να αποθαρρύνει και να αποτρέψει τη συμμετοχή τους από τη διαδικασία.

Πρόβλεψη Σύγκριση και Επιλογή

Μέσα του Νοέμβρη ο σύλλογος διδασκόντων συνεδριάζει με θέμα να προβλέψει αποτελέσματα και να συγκρίνει τις εναλλακτικές λύσεις για την επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου αξιολόγησης, πάντα με γνώμονα τους στόχους που έχουν τεθεί. Από τη σύγκριση, επιλέγεται η κυκλική αξιολόγηση, ως πιο αντικειμενική και ως πιο ολοκληρωμένη, αφού προσφέρει πληροφορίες από πολλές οπτικές γωνίες. Ο αξιολογούμενος θα έχει την ευκαιρία να αξιολογηθεί από πολλές διαστάσεις και να αξιολογήσει τον εαυτό του και τους άλλους. Συνεπώς, θα λάβει και θα παρέχει σωρό πληροφοριών που στοχεύουν πάντα στη βελτίωση ποιότητας της εκπαίδευσης, που είναι και ο βασικός στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Εφαρμογή

Μέσα Ιανουαρίου θα ξεκινήσει η εφαρμογή της αξιολόγησης. Ο κάθε εκπαιδευτικός θα αξιολογηθεί, από τον σχολικό σύμβουλο, τον διευθυντή, τους συναδέλφους του, τον εαυτό του και τους μαθητές. Η αξιολόγηση θα γίνει με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους προαναφερθέντες τα οποία θα είναι προσαρμοσμένα στην ομάδα ατόμων που απευθύνονται και θα καλύπτουν διαφορετικές διαστάσεις της αξιολόγησης κάθε φορά. Ειδικά για τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές θα πρέπει να παρθεί γραπτή έγκριση συμμετοχής τους από τους γονείς ή κηδεμόνες τους. Τα ερωτηματολόγια θα συμπληρώνονται ανώνυμα και ο αξιολογούμενος θα έχει τη

δυνατότητα να λαμβάνει γνώση για τα αποτελέσματα ώστε να επιτυγχάνεται η ανατροφοδότησή του. Η εφαρμογή θα πρέπει να έχει ολοκληρωθεί μέχρι αρχές Μαΐου.

Έλεγχος

Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που ενδεχομένως θα προκύψουν είναι πολλαπλά και οφείλονται περισσότερο στην καινοτομία της αξιολογικής διαδικασίας και στην έλλειψη εμπειρίας για την υλοποίησή της. Επειδή πρόκειται για μια πρωτόγνωρη, πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία, καθ' όλη τη διάρκειά της πρέπει να ελέγχεται αν τηρείται το χρονοδιάγραμμα, αν γίνεται σωστή εφαρμογή, να παρακολουθούνται και να συζητούνται τα ως εκείνη τη στιγμή αποτελέσματα και προβλήματα που προκύπτουν.

Αξιολόγηση

Μετά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από όλους ο σύλλογος συνεδριάζει για να συζητήσει, να ελέγξει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί και να κάνει μία συνολική αποτίμηση της όλης διαδικασίας. Όλοι οι εμπλεκόμενοι συμπληρώνουν μια έκθεση για την υλοποίηση της αξιολόγησης. Σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα η διαδικασία θα λήξει στο τέλος Μαΐου.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της αξιολόγησης κρίνεται απαραίτητη αφού και εφόσον μέσω αυτής διασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου αλλά και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα δεν εφαρμόζονται διαδικασίες αξιολόγησης εδώ και αρκετά χρόνια με αποτέλεσμα η στάση των εκπαιδευτικών να είναι αρνητική. Με την εμπλοκή τους στο σύστημα αξιολόγησης θα καλλιεργηθούν θετικές στάσεις αποδοχή και κουλτούρα αξιολόγησης. Ωφελημένοι θα είναι η εκπαίδευση, οι μαθητές και η ευρύτερη κοινωνία.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με τη μέθοδο των 360 μοιρών ευνοεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολογική διαδικασία, αφού, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί όχι μόνο αξιολογούνται αλλά και αξιολογούν, τόσο τον εαυτό τους όσο και τους συναδέλφους τους. Είναι μέθοδος δίκαιη, αντικειμενική και προσφέρει ποιοτική πληροφόρηση, η οποία προκύπτει από διαφορετικούς αξιολογητές. Βέβαια, είναι μια χρονοβόρα μέθοδος και απαιτεί την εκπαίδευση των αξιολογητών, ειδικά αν εφαρμόζεται για πρώτη φορά.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τον σχεδιασμό αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι ο στοχασμός και η έρευνα αφενός από τη μεριά της πολιτείας και αφετέρου από τη μεριά της εκπαιδευτικής κοινότητας. Με αυτό τον τρόπο θα επιλεγεί η καταλληλότερη μεθοδολογική επιστημονική ώστε να υιοθετηθεί και να εφαρμοστεί μια εκπαιδευτική αξιολόγηση που θα έχει κύριο άξονά της την ανατροφοδότηση, την ενίσχυση και την

επαγγελματική βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και η οποία θα είναι αποδεκτή από το κοινωνικό σύνολο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βαξεβανίδου Μ. και Ρεκλείτης Π. (2008) «*Management ανθρώπινων πόρων*» θεωρία και πράξη, Αθήνα: Προπομπός.

Dessler, G. (2012) *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού - Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις*. Αθήνα: Κριτική.

Κασσωτάκης, Μ. (1997) *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Σπουδαστών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008) *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι.

Κουτούζης, Μ. (2008) *Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα*. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. & Κόκκος, Α. (επιμ.) *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 13-38.

Μητρόπουλος, Ι. (2010) *Λήψη Αποφάσεων*. Στο Μητρόπουλος Ι. «*Ποσοτικές Μέθοδοι : Στατιστικής – Πιθανοτήτων – Επιχειρησιακής Έρευνας για Λήψη Αποφάσεων & Προγραμματισμό των Υπηρεσιών Υγείας*». Πάτρα: ΕΑΠ.

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/τ. Α' /23-9-1997). Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2002) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς, Δ. (2002) *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα: Μπένου.

Σαϊτή, Α. και Σαϊτής, Χ. (2007) *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σολομών Ι. 1998 «*Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων*» Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος 1998. Διαθέσιμο από: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html> (Ανακτήθηκε στις 30/4/2017).

Αποσαφηνίζοντας πτυχές της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Βέλλιος Λάμπρος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, MBA Διοίκηση Επιχειρήσεων κι Οργανισμών
vellioslam@yahoo.gr

Περίληψη

Στη χώρα μας σ' ένα εκ του νόμου αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης, δεσπόζει μια γραφειοκρατική νομενκλατούρα. Η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα για να διοικήσει κάποιος, καταλαμβάνοντας συνήθως μια θέση ανώτερη των δυνατοτήτων του. Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον που βιώνουμε, η εκπαίδευση στρέφεται προς τις αρχές του εκπαιδευτικού μάνατζμεντ. Η αποτελεσματικότητα κι η επιτυχία δεν εξασφαλίζονται μόνο με τη σκληρή δουλειά και τις διαχειριστικές ικανότητες, αλλά απαιτείται η ανάπτυξη κουλτούρας στους σχολικούς οργανισμούς μέσω της Ηγεσίας, που αποτελεί ταυτόχρονα οργανωσιακή ικανότητα και σύστημα. Στο άρθρο μας θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε εννοιολογικά τις έννοιες ηγεσία-μάνατζμεντ, θα αναφερθούμε στην αναγκαιότητα λειτουργικής ανάπτυξης ηγετών, στο ρόλο που διαδραματίζει η απόσταση στην ηγεσία καθώς και στον τρόπο που διαμορφώνεται η σχολική κουλτούρα μέσω ηγεσίας.

Λέξεις-Κλειδιά: ηγεσία, μάνατζμεντ, κουλτούρα, αποτελεσματικότητα, απόσταση

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, καλείται να ανταπεξέλθει σ' ένα ευρύ φάσμα στόχων, αντιμετωπίζοντας μια ποικιλία καταστάσεων, καλείται να επιλύσει διαδικασίες απρόβλεπτες, όντας διαχειριστής της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελώντας ταυτόχρονα επιμορφωτή, αξιολογητή, διοικητή, οργανωτή, συντονιστή και κυρίως Ηγέτη. (Βέλλιος, 2018)

Αποτελεί αξίωμα σ' όλες σχεδόν τις θεωρητικές κι ερευνητικές τάσεις, τα αποτελεσματικά σχολεία να συνδέονται με την ύπαρξη αποτελεσματικών ηγετών. (Κατσαρός, 2008:96) Η Thurler (1994), αναφέρει πως η σχολική αποτελεσματικότητα δεν είναι εμφανώς μετρήσιμη, αλλά «χτίζεται», «ασκείται και βιώνεται».

Οι πηγές του διατηρήσιμου ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος δεν αφορούν μόνο τους χρηματοοικονομικούς πόρους και το κεφάλαιο, αλλά εντοπίζονται μέσα στους ίδιους τους οργανισμούς, στο ανθρώπινο δυναμικό τους και τις δραστηριότητες με τις οποίες επιτυγχάνουν υψηλά και ποιοτικά αποτελέσματα. (Βέλλιος, 2018:244)

Αν κι ο Yukl θεωρεί ότι: «οι ορισμοί της ηγεσίας είναι αυθαίρετοι κι υποκειμενικοί, όπως συμβαίνει άλλωστε σ' όλες τις εννοιολογικές κατασκευές» (1994:5), εμείς θα αποδεχτούμε, τον ορισμό για την ηγεσία των Koontz & O' Donnell (1982:91): «ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι

ώστε να εργαστούν πρόθυμα και εθελοντικά για την επίτευξη των ομαδικών στόχων, με τρόπο αποτελεσματικό»

Η ηγεσία αποτελεί τη μετα-παράμετρο δηλαδή τη γενεσιουργό αιτία που προσδιορίζει την ύπαρξη και τη μορφή των θεμελιωδών παραμέτρων. (Μπουραντάς,2005:198)

Η προσέγγιση της έννοιας ηγεσία προϋποθέτει την κατανόηση ορισμένων πτυχών που την προσδιορίζουν:

- **Επιρροή:** αποτελεί την άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική κι ακαθόριστη όψη της δύναμης που προκαλεί εθελοντική συμμόρφωση. (Bush, 2005:97)

- **Δύναμη (Ισχύς) :** Ο Max Weber ορίζει τη δύναμη, *ως την πιθανότητα που έχει ο άνθρωπος να είναι σε θέση να επιβάλλει τις δικές του επιθυμίες μέσα από μια κοινωνική σχέση παρά την αντίσταση.* (Weber, 1979: 152) Οι Leithwood & Duke (1999) προσδιορίζουν ως ιστορικές και θεωρητικές πηγές της ισχύος της ηγεσίας την παράδοση, τη θρησκεία, την ψυχολογία και την κοινωνιολογία. Παράγοντες που επιδρούν καθοριστικά στην καταξίωση, την αιτιολόγηση και τη νομιμοποίηση της άσκησης ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.(55-64)

- **Εξουσία:** Η εξουσία ορίζεται σαν το νόμιμο δικαίωμα που έχει κανείς να ασκεί τη δύναμη που διαθέτει. (Μπουραντάς, 2002:311)

- **Δύναμη ανταμοιβής:** προέρχεται από τη δυνατότητα που έχει ο Α να ικανοποιήσει προσδοκίες του ατόμου ή ομάδας Β.

- **Δύναμη τιμωρίας :** Αυτός που έχει τη δύναμη να επιβάλλει κάθε είδους ποινή, έχει την ικανότητα να επηρεάζει τις ενέργειες και τη συμπεριφορά.(Μπουραντάς,2005:200)

- **Δύναμη αναφοράς:** προέρχεται από το γεγονός ότι τα άτομα έχουν κάποιον σαν πρότυπο ή σημείο αναφοράς.

- **Δύναμη ειδικού-γνώσης:** πηγάζει από τις γνώσεις και τις ικανότητες που έχει το άτομο σ' ένα συγκεκριμένο τομέα. (ο.π.,σελ.312)

- **Νόμιμη δύναμη:** Προέρχεται από τη θέση του ατόμου στην ιεραρχία κι εξασφαλίζει τη νομιμοποίηση και την αναγνώριση του δικαιώματος να ασκεί ηγετική δράση επηρεάζοντας τη συμπεριφορά των υφισταμένων του. (Κατσαρός,2008:97)

- **Δύναμη πληροφοριών:** Στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες, η κατοχή πληροφοριών ή ο έλεγχος των μηχανισμών με τους οποίους μεταβιβάζονται, αποτελεί μια σημαντική πηγή δύναμης.

Η ηγεσία ανάλογα με τ' άτομα στα οποία ασκείται και τις καταστάσεις, μπορεί να στηριχθεί σε όλες τις παραπάνω πηγές δύναμης. Στηρίζεται όμως κυρίως, στις δυνάμεις ανταμοιβής, αναφοράς και γνώσης. (Μπουραντάς, 2005:312)

Η εξουσία που έχει για ένα παράδειγμα, ένας προϊστάμενος του δίνει το δικαίωμα να μπορεί νόμιμα να επιβάλλει την υποταγή. Η εξουσία που έχει ο ηγέτης νόμιμα μπορεί μόνο να αφυπνίσει τους οπαδούς. Η σχέση μεταξύ του κατώτερου και του ανώτερου είναι σχέση εξαναγκασμού, ενώ μεταξύ οπαδού κι ηγέτη, είναι σχέση που προέρχεται από ελεύθερη επιλογή. (Owens, 2001).

Ηγεσία vs Μάνατζμεντ

Το σχολείο ως οργανισμός είναι ένας διοικητικός αποκεντρωμένος θεσμός με έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, που λειτουργεί με βάση τη σχετική νομοθεσία, ενώ η οργάνωσή του ακολουθεί το ιεραρχικό πρότυπο και στηρίζεται στην ύπαρξη κανόνων και στη διαμόρφωση θέσεων και ρόλων με συγκεκριμένα καθήκοντα. Αποτελεί επίσης ένα κοινωνικό θεσμό με έντονη παρουσία στο επίπεδο της τοπικής, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, έχοντας διαμορφωθεί από την πολιτική, πολιτιστική, κοινωνική, γεωγραφική, οικονομική κατάσταση. (Μαυρογιώργος, 2008:125-128).

Διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων, μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού, δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Κουτούζης, 1999: 35). Με το όρο ηγεσία αποδίδεται η δυνατότητα των διευθυντών να κάνουν κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών. (Σαΐτης, 2002) Την ηγεσία την κατανοούμε ως τη διανθρώπινη διαδικασία διάδρασης κατά την οποία η συμπεριφορά ενός ή περισσότερων ανθρώπων επηρεάζεται από έναν ή περισσότερους άλλους ανθρώπους κατευθυνόμενη στην εκπλήρωση ενός συγκεκριμένου στόχου. (Τερζίδης, 2008:275) Η διοίκηση ή management είναι μία από τις σημαντικότερες δραστηριότητες του ανθρώπου αφού μέσω αυτής, εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ατόμων για την πραγματοποίηση του κοινού στόχου. (Σαΐτης, 2005:28) Είναι μέθοδος, που ακολουθεί κανείς για να φτάσει από το σημείο εκκίνησης σε προκαθορισμένο τέλος. (Μπρίνια, 2008) Δε σημαίνει κατά ανάγκη αυταρχισμό, δουλοπρέπεια των εργαζομένων, αναισθησία στις ανάγκες των ανθρώπων ή αποκήρυξη των ανθρωπιστικών αξιών. Η σύγχρονη αντίληψη του management τοποθετεί τον άνθρωπο στο κέντρο του ενδιαφέροντος, αποτελώντας το πιο πολύτιμο "περιουσιακό τους αγαθό", ενώ τα χαρακτηριστικά της ηθικής ηγεσίας που ακολουθούν οι μεγάλοι οργανισμοί, αναφέρονται στο σεβασμό των ανθρώπων, στην τιμιότητα, τη δικαιοσύνη, την επικοινωνία, τη συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα και την αίσθηση κοινωνικής ευθύνης. (Μπρίνια, 2008:18)

Οι λειτουργίες της ηγεσίας είναι αυτές που κάνουν τα μέλη της ομάδας να συνεισφέρουν πρόθυμα και εθελοντικά στην υλοποίηση των στόχων της. Κύριες τέτοιες λειτουργίες είναι, η καθοδήγηση της συμπεριφοράς, η ανάπτυξη των ατόμων, η πειθώ, η

έμπνευση, η εμπύχωση, η παρακίνηση, η ανάπτυξη της ομάδας.(Μπουραντάς, 2002:310) Βέβαια τα όρια μεταξύ ηγεσίας και χειραγώγησης είναι δυσδιάκριτα και γι' αυτό είναι δύσκολο να προσδιορισθούν. (Τερζίδης,2008)

Είναι αναγκαίο να ξεκαθαριστεί ότι το μάνατζμεντ αντιμετωπίζει κυρίως την πολυπλοκότητα στις σύγχρονες οργανώσεις, ενώ η ηγεσία αντιμετωπίζει τις αλλαγές του σύγχρονου κόσμου.(Μπουραντάς,2005:201) Η ηγεσία και το μάνατζμεντ είναι συμπληρωματικές κι αλληλοεπηρεαζόμενες λειτουργίες.Η πρώτη αφορά την κινητοποίηση και την κατεύθυνση των ανθρώπων για τη δημιουργία ενός καλύτερου μέλλοντος, ενώ η δεύτερη αφορά την αποτελεσματική διαχείριση των πόρων για την επίτευξη βραχυπρόθεσμων αποτελεσμάτων. Τα αποτελεσματικά στελέχη, ασκούν ταυτόχρονα μάνατζμεντ κι ηγεσία. Αυτό όμως δεν τον καθιστά ηγέτη (Μπουραντάς,2005:205)

Πίνακας 1 : Βασικές Διαφορές Μάνατζερ – Ηγέτη

Μάνατζερ - Προϊστάμενος	Ηγέτης
Διορίζεται	Αναδεικνύεται
Χρησιμοποιεί νόμιμη-δοτή δύναμη	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη
Δίνει οδηγίες , εντολές, ανταμοιβές, τιμωρίες	Περνά όραμα εμπνέει πείθει
Ελέγχει	Κερδίζει την εμπιστοσύνη
Δίνει έμφαση στις διαδικασίες ,συστήματα, λογική-μυαλό	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους ,στα συναισθήματα
Κινείται σε προκαθορισμένα τοπικά πλαίσια	Ανοίγει ορίζοντες ,διευρύνει τα πλαίσια
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση	Προκαλεί το κατεστημένο ,κάνει αλλαγές καινοτομεί
Αποδέχεται την πραγματικότητα	Ερευνά την πραγματικότητα
Βραχυπρόθεσμη προοπτική	Μακροπρόθεσμη προοπτική
Κάνει τα πράγματα σωστά	Κάνει σωστά τα πράγματα

Πηγή: Μπουραντάς, 2002:315

Η ηγεσία εξαρτάται από την ικανότητα άσκησης επιρροής και δεν εξασφαλίζεται μόνο από τη θέση. Αντίθετα, ένας ηγέτης αναδύεται από τη δυναμική μιας ομάδας, ακόμα κι αν δεν κατέχει επίσημη εξουσία. (Κατσαρός,2008:99)

Στο χώρο της εκπαίδευσης για να είναι πετυχημένοι οι οργανισμοί, θα πρέπει να δοθεί εξίσου έμφαση, τόσο στην αποτελεσματική διοίκηση όσο και στη ηγεσία με οράματα. Ο διαχωρισμός ηγεσίας και διοίκησης θα πρέπει να αντικατασταθεί από μια προσέγγιση που να συνθέτει αυτές τις δυο διαστάσεις. (Bush & Middlewood, 2005) Είναι καθοριστική λοιπόν η διαδικασία επιλογής διοικητικών (ηγετικών) στελεχών, που πρέπει να βασίζεται σε κριτήρια που θα εξασφαλίζουν ότι τα στελέχη διαθέτουν τα

κατάλληλα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, αλλά και τις εξειδικευμένες γνώσεις που θα τους καταστήσουν αποδεκτούς στους άλλους και θα νομιμοποιήσουν σ' όλα τα επίπεδα την άσκηση ηγεσίας. (Κατσαρός, 2008:86)

Η απόσταση στην Ηγεσία

Μια από τις εκφάνσεις της ηγεσίας που αδυνατούμε να ερμηνεύσουμε ως ουσιαστική διαδικασία, είναι κι η απόσταση. (Antonakis & Atwater, 2002:674)

Η επίδραση που έχει η σχέση ανάμεσα στην απόσταση του ηγέτη από τους συνεργάτες του, είναι ένα ζήτημα που ερευνάται τα τελευταία 100 χρόνια. (Παρασχάκης, 2014) Εξαιτίας των τεχνολογικών αλλαγών, είναι δύσκολο να υποθέσουμε, ότι η de facto φυσική απόσταση εμπεριέχει νομοτελειακά και λιγότερη αλληλεπίδραση. Στις μέρες μας είναι πραγματικότητα η διατήρηση συχνής επαφής μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων, ακόμα κι αν χωρίζονται από ωκεανό. Η απόσταση από τον ηγέτη εμπεριέχει και μία υποκειμενική διάσταση, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί κι ως ψυχολογική απόσταση. (Avolio, Kahai, & Dodge, 2001).

Στην εκπαίδευση όταν αναφερόμαστε σε απόσταση του ηγέτη από τους συνεργάτες του, αναφερόμαστε σε εκείνη που μπορεί να δημιουργηθεί σ' όλα τα ιεραρχικά επίπεδα. Από τη σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ του Περιφερειακού Διευθυντή και των Διευθυντών Εκπαίδευσης, μέχρι τη σχέση ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου με τους Εκπαιδευτικούς Ειδικοτήτων που διδάσκουν σε πέντε σχολικές μονάδες κι η άποψη τους διαμορφώνεται όχι τόσο με τη διαζώσης επαφή, αλλά με αυτά που αντιλήφθηκαν από την επαφή τους με άλλους συναδέλφους.

Οι Antonakis & Atwater (2002), αναφέρουν ότι η απόσταση μεταξύ ηγέτη-οπαδών περιγράφεται μέσω τριών συνιστωσών:

α) φυσική απόσταση β) κοινωνική απόσταση, η οποία συμπεριλαμβάνει διαφορές στην θέση, στον βαθμό και στην εξουσία, μια απόσταση που δεν είναι απαραίτητη για τη διατήρηση μιας χαρισματικής σχέσης **γ) συχνότητα επαφών**. Οι άμεσοι / κοντινοί ηγέτες αξιολογούνται συνεχώς, αναγνωρίζοντας όμως ότι ο ηγέτης με κάποιους τρόπους θα πρέπει να μοιάζει με τους συνεργάτες του, για να σχηματίσει μαζί τους ένα κοινό δεσμό, ταυτιζόμενος συναισθηματικά. Η διάσταση αυτή ενισχύει την ταύτιση μαζί του και τον τοποθετεί στη θέση ενός συμπεριφοριστικού προτύπου. (Παρασχάκης, 2014:40) Η ψυχολογική απόσταση ανάμεσα στον ηγέτη και τους υφιστάμενους του είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη χαρισματικής ηγεσίας. Οι άμεσοι/κοντινοί, εκλαμβάνονται ως πολύ ανθρώπινοι κι υποκείμενοι σε σφάλματα με αποτέλεσμα να μην περιβάλλονται με αύρα μαγείας. Η καθημερινή τριβή καταστρέφει τις ψευδαισθήσεις, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν ο Katz & Kahn (1978:546) Οι κοντινοί ηγέτες συνήθως συναντούν τους υφιστάμενους τους συχνά σε προσωπικό επίπεδο, γνωρίζουν με λεπτομέρεια την απόδοσή τους κι είναι εξοικειωμένοι με τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους. (Παρασχάκης, 2014:40)

Οι μακρινοί ηγέτες έχουν τη δυνατότητα να διατηρούν, ένα περιβαλλόμενο με μαγεία προφύλ, συνοδευόμενο από συναισθηματική προσκόλληση των οπαδών τους. Η επιρροή των ιεραρχικά ανώτατων, μακρινών, χαρισματικών ηγετών, ενισχύεται από τη σαφή επικυριαρχία τους στον οργανισμό τον οποίο διοικούν. Η εμπλοκή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κι η συνακόλουθη άμεση σχέση που έχουν με τα αποτελέσματα του οργανισμού, ενισχύονται από τους εργασιακούς μύθους που επικρατούν κι έχουν ως στόχο την αύξηση της θετικής τους εικόνας, αλλά επιπροσθέτως κι από το γεγονός ότι οι διαθέσιμες στους υφιστάμενους πληροφορίες τόσο για το πρόσωπο του, όσο και για τα δεδομένα και τα όσα συμβαίνουν στον οργανισμό, είναι γενικές κι ασαφείς. (Παρασχάκης, 2014:40) Ο Shamir (1995), αναφέρει ότι οι υφιστάμενοι απέδιδαν στους μακρινούς ηγέτες πιο συχνά ρητορικές ικανότητες, τους χαρακτήριζαν με λιγότερα επίθετα, ενώ ταυτόχρονα γνώριζαν περισσότερο τα επιτεύγματά τους.

Οι Van Vuget, Hogan & Kaiser (2008), ασχολήθηκαν με τη συναισθηματική διάσταση, που αποδίδει το δέος ή το σεβασμό προς τον ηγέτη που είναι μεγαλύτερος σε ηλικία ή πιο έμπειρος. Με την βοήθεια αυτής της διάστασης ερμηνεύονται και τα αισθήματα που τρέφει ένας εκπαιδευόμενος προς τον εκπαιδευτή του, όπως παραδείγματος χάρι ένας ασκούμενος δικηγόρος, ένας ειδικευόμενος γιατρός ή ένας εκπαιδευόμενος στρατιώτης προς τον άμεσο διοικητή του. Οι Napper & Ferris (1993) αναφέρουν ότι « η κατανόηση του ρόλου της διαπροσωπικής απόστασης στους οργανισμούς είναι ουσιαστική για την κατανόηση των δυναμικών που αναπτύσσονται στην εργασία.» (σελ.321)

Διαφαίνεται λοιπόν ότι η ηγεσία αποτελεί την πιο βολική ερμηνεία στην αξιολόγηση πληροφοριακά περίπλοκων καταστάσεων, όπως είναι ένας οργανισμός, γιατί οι περισσότεροι άνθρωποι τείνουν να ερμηνεύουν μ' έναν ρομαντικό τρόπο τον ηγέτη, αποδίδοντας τους περισσότερη επιρροή στις λειτουργίες του οργανισμού σε σχέση με αυτή που πραγματικά έχουν. (Lord et al., 1984) Μέσα από το πρίσμα αυτό πολιτικές αλλαγές κι ανακατατάξεις αποδίδονται περισσότερο στους ηγέτες και λιγότερο στις περίπλοκες διαδικασίες. (Παρασχάκης, 2014:42)

Ανάπτυξη Ηγετών

Με δεδομένο ότι η ηγετική λειτουργία αποτελεί συνοδό χαρακτηριστικό μιας επιτυχημένης διοίκησης, η ανάπτυξη ηγετών πρέπει να αποτελεί βασική προτεραιότητα. Η ανάπτυξη ηγεσίας θεωρείται πηγή ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Αφορά όμως και στελέχη που δεν κατέχουν απαραίτητα θέσεις διοικητική ευθύνης. (Day, 2001) Αναμφισβήτητα η άσκηση της ηγετικής λειτουργίας κι η ανάδειξη ενός ατόμου ως ηγέτη είναι συνάρτηση τριών παραγόντων: Πρώτον της διάθεσης του ατόμου να ηγείται, δεύτερον της ικανότητάς του να ηγηθεί και τρίτον της ύπαρξης ευκαιριών για άσκηση ηγεσίας. Η διάθεση – κίνητρο για άσκηση ηγεσίας, συνδέεται άμεσα με δύο σημαντικές ανάγκες του ατόμου:

1. με την ανάγκη για αυτοεκτίμηση, που συνδέεται με την ανάληψη ρίσκου

2. με την ανάγκη για δύναμη.(Μπουραντάς,2002:359-361)

Ο Ηγέτης γεννιέται ή γίνεται; Το ερώτημα αυτό απαντούν τα ευρήματα από δύο σχολές. Η πρώτη σχολή **-Born Leader School-** υποστηρίζει ότι ο ηγέτης γεννιέται και σημαντικά χαρακτηριστικά, όπως η αυτοπεποίθηση, η ακεραιότητα, η ευελιξία, η πειθώ, η δημιουργικότητα, κληρονομούνται ή αποτελούν γενετικές προδιαθέσεις. Τα ηγετικά στοιχεία διαμορφώνονται πολύ νωρίς στην παιδική ηλικία κυρίως από το περιβάλλον της οικογένειας και τη δυναμική σχέση αυτού με το παιδί. (Μπουραντάς,2002:361)

Η δεύτερη σχολή – **Leadership is learned school-** υποστηρίζει ότι ο ηγέτης πέρα των κληρονομικών στοιχείων, και της επίδρασης της οικογένειας, διαμορφώνεται μέσω του συνδυασμού της εργασιακής εμπειρίας, της εκπαίδευσης, της υιοθέτησης προτύπων άλλων ανθρώπων και της καθοδήγησης (Coaching-mentoring). (Μπουραντάς,2005:282)

α) οι οργανισμοί πρέπει να εστιάζουν στην ανάπτυξη ηγετών σ' όλα τα ιεραρχικά επίπεδα;

β) η ηγεσία είναι απόρροια ενός αποτελεσματικού σχεδιασμού διαδικασιών και συστημάτων, οπότε γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα; (Δαλακούρα,2008:1-3)

Ο Kotter (1988), υπογραμμίζει τη σημαντικότητα της εμπειρίας μέσω των ευκαιριών άσκησης ηγεσίας, ανάληψης κινδύνου και μάθησης από επιτυχίες κι αποτυχίες. Για τον ίδιο αναπτυξιακές ευκαιρίες για την ανάπτυξη ηγετών αποτελούν:

-αναθέσεις καθηκόντων στα πρώιμα στάδια καριέρας

-παρατήρηση θετικών κι αρνητικών προτύπων ηγετών

-καθοδήγηση και συμβουλή από μέντορα

-απόκτηση τεχνογνωσίας σ' άλλους τομείς

-ειδικά projects

-ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Μπουραντάς,2002:363)

«Η ανάπτυξη ηγεσίας στην πράξη σημαίνει να βοηθάς τους ανθρώπους να μάθουν από τη δουλειά τους, παρά να τους βγάζεις έξω από το γραφείο τους για να μάθουν» (Day,2001:586)

Οι αναθέσεις καθηκόντων – εργασιών προκειμένου πραγματικά να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ηγετικής ικανότητας πρέπει να απαντούν στις παρακάτω προκλήσεις:

- η επιτυχία-αποτυχία πρέπει να είναι προφανείς στους άλλους
- οι συνθήκες πρέπει να εμπεριέχουν και την περίπτωση όπου ο ηγέτης αντιμετωπίζει μόνος του τις δυσκολίες
- η ανατιθέμενη εργασία πρέπει να εμπεριέχει και τη συνεργασία με νέους ανθρώπους
- εργασία κάτω από ασυνήθιστα σοβαρές συνθήκες πίεσης
- εξάσκηση ηγεσίας σε ομάδα με πειστικές συνθήκες

Όλα τα στελέχη της επιχείρησης, τόσο τα ανώτερα όσο και τα γραμμικά στελέχη, πρέπει να εμπλέκονται στη διαδικασία ανάπτυξης, θεμελιώνοντας μια κουλτούρα συνεχούς μάθησης και δέσμευσης.(Δαλακούρα,2008:4) Στον εκπαιδευτικό χώρο οι ευκαιρίες ανάπτυξης της ηγετικής ικανότητας βασίζονται:

α) στον καταμερισμό αρμοδιοτήτων από τον διευθυντή προς τον Υποδιευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων

β) στη δια-λειτουργική κινητικότητα των στελεχών η οποία δίδει την ευκαιρία διαφορετικής εμπειρίας και γνώσης αντιμετώπισης διαφορετικών προβλημάτων, ανθρώπων, δυσκολιών, ευκαιριών, με τις συναποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων σ' όλα τα ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τα οποία εξετάζονται από κοινού κι έτσι ορίζονται ενιαίες κατευθυντήριες γραμμές για τη λήψη αποφάσεων σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα. (Cacioppe,1997)

γ) στην καθοδήγηση και συμβουλή όπου το άτομο αναπτύσσει την ηγετική ικανότητα μέσω της εμπειρίας, της καθοδήγησης και της υποστήριξης ενός άλλου περισσότερο έμπειρου ηγέτη (Μπουραντάς,2002:364-65). Ο Διευθυντής μπορεί να αναπτύξει μια διαπροσωπική καθοδηγητική σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης με επωφελείς συνέπειες, την ενίσχυση της δέσμευσης, την αφομοίωση της γνώσης, τη διευθυντική διαδοχή και την παραγωγικότητα.(Sosik, 2005).

Οι ερευνητές προτείνουν περίπου 88 αναθέσεις εργασιών τις οποίες κατέταξαν σε πέντε κατηγορίες:

- Μικρά έργα που δίδουν έμφαση στην πειθώ και την εκμάθηση νέων πραγμάτων, στην εργασία υπό πίεση χρόνου,
- Μικρά «άλματα» αυξημένης ευθύνης, που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των ομάδων, της προσωπικής ευθύνης,στην αντιμετώπιση του προϊσταμένου και στις χρονικές πιέσεις.
- Μικρά στρατηγικά ανατιθέμενα έργα, που δίδουν έμφαση σε διανοητικά προσόντα που έχουν σχέση με την επιρροή των άλλων,

-Μαθησιακές εργασίες κι αποστολές καθοδήγησης που φανερώνουν κενά στις γνώσεις και στις δυνατότητες επιρροής ενός ατόμου

-Δραστηριότητες μακριά από το χώρο εργασίας που δίνουν έμφαση στην προσωπική ικανότητα ηγεσίας και στη συνεργασία με άλλους ανθρώπους.

Πολλά προγράμματα ανάπτυξης ηγετών έχουν δημιουργηθεί από Πανεπιστημιακά Ιδρύματα κι ιδιωτικές εταιρίες στην Αμερική κι Ιαπωνία κι έχουν κατανεμηθεί σύμφωνα με τον Conger (1992),σε τέσσερις κατηγορίες:

α) Προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης, στα οποία δίδεται έμφαση σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας των εκπαιδευομένων όπως, ο αυτοέλεγχος, η ανάληψη ρίσκου κι ευθύνης, αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία, συνειδητοποίηση των φόβων των ονείρων, των ευκαιριών.

β) Προγράμματα «εγνωσιολογικής προσέγγισης», δηλαδή της κατανόησης του τι είναι ηγεσία, ποιοι είναι οι ηγετικοί ρόλοι, ποια είναι τα ηγετικά στυλ, ποιες είναι οι ηγετικές ικανότητες.

γ) Προγράμματα «ανάπτυξης μέσω αναπληροφόρησης». Τα προγράμματα αυτά στηρίζονται σε μεθόδους διάγνωσης των ηγετικών συμπεριφορών, στυλ κι ικανοτήτων των εκπαιδευομένων και στην πληροφόρηση τους σε σχέση με τα αποτελέσματα της διάγνωσης.

δ) Προγράμματα «ανάπτυξης ικανοτήτων», έχουν ως σκοπό να αναπτύξουν συγκεκριμένες επιμέρους ηγετικές ικανότητες, όπως παρακίνηση συνεργατών, διαμόρφωση και διάδοση οράματος, σχεδιασμό στρατηγικής, διοίκηση αλλαγών, ανάπτυξη ομάδας, επικοινωνία, πειθώ.(Μπουράντας,2002:366)

Σε αντιδιαστολή με την οργανωμένη εκπαίδευση για την ηγεσία, ο Bennis (1999:79),αναπτύσσει μια διαφορετική λογική, επισημαίνοντας από τη μία την ανάγκη ανάπτυξης της ηγεσίας ως οργανωσιακής αρετής του οργανισμού κι από την άλλη κάνει λόγο για το «τέλος της ηγεσίας» και την αντικατάσταση των παραδοσιακών ηγετών από «δημιουργικές συμμαχίες», αφού πλέον χωρίς την πλήρη συμμετοχή των εργαζόμενων σ'όλα τα ιεραρχικά επίπεδα, δε νοείται υποδειγματική ηγεσία. *«Προκειμένου λοιπόν οι εταιρίες να αποκτήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, πρέπει να διασφαλίσουν τη συνεχή ροή νέων ανθρώπων με ιδέες, αξίες, ενέργεια κι αποφασιστική δράση, δηλαδή ηγέτες. Συνεπώς για να είναι αποτελεσματικός ένας ηγέτης, πρέπει να αναπτύσσει άλλους, ώστε να γίνουν κι αυτοί ηγέτες.»* (Tichy,1997:42)

Στην εκπαίδευση το ρόλο αυτό, μπορεί να τον αναλάβει ο Περιφερειακός Διευθυντής, αφού έτσι θα αξιοποιηθεί στο μέγιστο βαθμό η δυνατότητα μεταφοράς της εμπειρίας και της γνώσης σε θέματα στρατηγικής σημασίας. Αφορά αυτό που ο Μπουραντάς (2005), αποκαλεί μετά-ηγεσία, δηλαδή η ηγεσία της ανάπτυξης ηγεσίας. Αυτή η

στρατηγική αποτελεί λοιπόν προτεραιότητα για την Ανώτατη Διοίκηση που συμμετέχει ενεργά.

Οφείλουμε να ξεκαθαρίσουμε ότι η ανάπτυξη ηγετών κι η ανάπτυξη ηγεσίας αποτελούν δύο διαφορετικές πρακτικές. Υπάρχει η προσέγγιση της δημιουργίας ατομικών ηγετών, οι οποίοι εκπαιδεύονται σε μία ομάδα συγκεκριμένων ικανοτήτων, υποθέτοντας ότι η ηγεσία είναι αποτέλεσμα αυτής της εκπαίδευσης. Η συμπληρωματική της προσέγγιση, αντιμετωπίζει την ηγεσία ως μια κοινωνική διαδικασία που εμπλέκει όλους μέσα στον οργανισμό (Tichy, 1997).

Διαμόρφωση Σχολικής κουλτούρας κι Ηγεσία

Η επικέντρωση της προσοχής του διευθυντή στις ανθρώπινες σχέσεις και στα συναισθήματα που αναπτύσσει το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας, ο τρόπος συμμετοχικής λήψης των αποφάσεων, η καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού, η αρωγή στην προαγωγή του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών επηρεάζει και διαμορφώνει την κουλτούρα και την ταυτότητα του σχολείου. (Πασιαρδής, 2008)

Οι διαπροσωπικές σχέσεις αυτής της μορφής αποτελούν συστατικό στοιχείο της κουλτούρας ενός οργανισμού. Η κουλτούρα διευκολύνει ή εμποδίζει τη διαδικασία προσαρμογής κι ανάπτυξης του οργανισμού και καθορίζει τον βαθμό και την έκταση αυτής της προσαρμογής. (Schein, 1991) Η κουλτούρα είναι η ιδεολογία του οργανισμού, που περιλαμβάνει τις αντιλήψεις, τις συνήθειες και τα αίτια διαφοροποίησης από τους άλλους οργανισμούς. (Mintzberg, 1989)

Οι Hoy και Miskel (2008, σ. 177) θεωρούν ότι *«η κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινού προσανατολισμού που κρατά τα μέλη του οργανισμού μαζί και προσδίδει μια ξεχωριστή ταυτότητα. Οι προσανατολισμοί είναι αξίες, κανόνες, μύθοι, συμπεριφορές και σιωπηρές παραδοχές»*.

Ο Holms (1989), ορίζει την κουλτούρα ως *«τον κοινό τρόπο σκέψης που διαφοροποιεί τα μέλη ενός οργανισμού από τον άλλο»*. Καταδεικνύει τι χαρακτηρίζει έναν οργανισμό, τις συνήθειες, τις στάσεις που επικρατούν, τις αποδεκτές συμπεριφορές που αναμένονται. (Βακόλα κ.α., 2012:393)

Ένας άλλος ορισμός που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον θεωρεί την κουλτούρα ως *«ένα πρότυπο βασικών παραδοχών, που αναπτύσσονται από μια συγκεκριμένη ομάδα. Πρότυπο το οποίο έχει δοκιμαστεί αρκετά και γι' αυτό διδάσκεται σε νέα μέλη, ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και αίσθησης.»* (Schein 1985, σ. 6)

Η έννοια της κουλτούρας διαφοροποιείται από το σχολικό κλίμα. (Φαλούτσου, 2016:41) Για τον Κυθραιώτη (2006, σ. 52), *«οι δύο αυτές έννοιες έχουν την αφετηρία τους σε διαφορετικές επιστήμες. Το κλίμα προέρχεται από την κοινωνική και βιομηχανική ψυχολογία, ενώ η κουλτούρα από την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία»*. Το κλίμα αποτελεί μια ομάδα εσωτερικών χαρακτηριστικών που καθορίζονται από τις κοινές

αντιλήψεις των μελών του οργανισμού. Η κουλτούρα αποτελείται από κοινές αξίες και νόρμες των μελών του οργανισμού. Οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το χαρακτήρα του οργανισμού, με το κλίμα να περιγράφει την προσωπικότητα του οργανισμού και την κουλτούρα την ατμόσφαιρα του. Ο Van Houtte (2004) θεωρεί το κλίμα μια επιφανειακή έκφραση της κουλτούρας, το οποίο δικαιολογεί το γεγονός ότι το κλίμα είναι πιο εύκολα μετρήσιμο σε σχέση με την κουλτούρα. (Χατζηπαναγιώτου, 2008)

Η κουλτούρα διαμορφώνει διακριτά στοιχεία στη λειτουργία και τη δομή ενός οργανισμού. Αποτελεί ένα υπόδειγμα βασικών υποθέσεων και παραδοχών που έχουν αναπτυχθεί από μια συγκεκριμένη ομάδα καθώς αυτή διδάσκεται να αντιμετωπίζει προβλήματα εσωτερικής ενσωμάτωσης κι εξωτερικής προσαρμογής. (Schein, 1992)

Μια ισχυρή κουλτούρα υποστηρίζεται από το σύνολο των μελών ενός οργανισμού κι είναι πιθανότερο να επηρεάσει τη συμπεριφορά των εργαζομένων. Από την άλλη όμως μια ισχυρή κουλτούρα εμφανίζει δυσκολία στην αλλαγή. (Charan, 2006)

Το πρώτο επίπεδο της κουλτούρας περιέχει ορατά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος του οργανισμού, αλλά και νόρμες συμπεριφοράς που βοηθούν τα άτομα να αντιληφθούν τις διάφορες πλευρές της ζωής και της λειτουργίας του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004). Στο δεύτερο επίπεδο τοποθετείται ένα σύστημα κοινών αξιών που χαρακτηρίζονται ως οι επιδιώξεις του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Schein οι αξίες αποτελούν αιτιολόγηση των συμπεριφορών που εκδηλώνουν τα μέλη του οργανισμού στο επιφανειακό πρώτο επίπεδο. Στο πιο αφηρημένο τρίτο επίπεδο, βρίσκονται οι μη συνειδητές, αφηρημένες πεποιθήσεις, αντιλήψεις, σκέψεις κι αισθήματα των μελών του οργανισμού, που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση, τις ανθρώπινες σχέσεις, την αλήθεια και το περιβάλλον. Σ' αυτό το επίπεδο βρίσκεται η ουσία της κουλτούρας. (Χατζηπαναγιώτου, 2008:216)

Η κουλτούρα που επικρατεί σ' ένα οργανισμό, όπως κι η αυτή που επικρατεί σ' ένα κράτος αντικατοπτρίζει τον τρόπο συμπεριφοράς και σκέψης των ατόμων που δρουν στο χώρο αυτό. Η κουλτούρα αναπτύσσεται απ' την αλληλεπίδραση των ατόμων και του νοήματος που μοιράζονται για το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν. Στην έρευνα του Βέλλιου (2018) και σε δείγμα 132 μελών της σχολικής κοινότητας (Δ/ντές, Υ/δντές, δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, επιστημονικό –βοηθητικό προσωπικό, γονείς), των σχολείων της πόλης της Πρέβεζας, η σημαντικότερη συμπεριφορά-ικανότητα που πρέπει να κατέχει ο ηγέτης σύμφωνα με το δείγμα, αφορά αυτή ακριβώς τη διάχυση του κοινού νοήματος που πρέπει να έχει ο ηγέτης, μέσω της ανάπτυξης αισθήματος ευθύνης, υπευθυνότητας και συνευθυνότητας όλων των εμπλεκόμενων, την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας και την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας. (Βέλλιος, 2018:407) Χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν στο συμβουλευτικό στυλ ηγεσίας, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Goleman, στυλ που διακρίνεται από υψηλή ενσυναίσθηση κι αυτεπίγνωση. (Βακόλα κ.α 2012)

Τα νοηματικά συστήματα κάθε δρώντος υποκειμένου προσδιορίζουν τι είναι σημαντικό και τι δεν είναι, επηρεάζουν δηλαδή την αντίληψη με αποτέλεσμα αυτή να επικεντρώνεται σε κάποια στοιχεία της πραγματικότητας. Η πραγματικότητα που αποτυπώνεται μερικώς, θεωρείται δεδομένη κι επηρεάζει όχι μόνο τον τρόπο δράσης, αλλά και τη λήψη αποφάσεων. Αυτή η κυκλικότητα μεταξύ δράσης, αντίληψης και νοήματος δίνει μια ενδιαφέρουσα διάσταση στην έννοια της κουλτούρας κι υπογραμμίζει το γεγονός ότι οι άνθρωποι δημιουργούν την κουλτούρα, αλλά κι η κουλτούρα προσδιορίζει τη μελλοντική ανθρώπινη συμπεριφορά. (Ιορδάνογλου,2008:237)

Η σημασία της κουλτούρας του οργανισμού φαίνεται από την λειτουργία της η οποία:

- Διαφοροποιεί τον ένα οργανισμό από τον άλλο
- Δίνει στον οργανισμό την αίσθηση της ταυτότητας
- Δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης αισθήματος δέσμευσης στον οργανισμό
- Ενδυναμώνει τη σταθερότητα του οργανισμού
- Δημιουργεί συνοχή στον οργανισμό
- Διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές των μελών του οργανισμού (Χατζηπαναγιώτου,2008)

Οι παραπάνω λειτουργίες της κουλτούρας δημιουργούν έναν οργανισμό, ο οποίος είναι δυνατός και δημιουργεί συνθήκες εφορίας για τα μέλη, περιορίζοντας τις περιπτώσεις φυγής τους. Αυτό άλλωστε είναι στην ουσία η έννοια της ισχυρής κουλτούρας σε ένα οργανισμό.

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2008, σ. 183), η κουλτούρα των περισσότερων οργανισμών χαρακτηρίζεται από επτά βασικά στοιχεία:

- Καινοτομία:** ο βαθμός στον οποίο οι υπάλληλοι είναι δημιουργικοί και διακινδυνεύουν για τις επιλογές τους.
- Σταθερότητα:** ο βαθμός στον οποίο οι δραστηριότητες ενισχύουν ένα σταθερό καθεστώς στον οργανισμό, παρά προκαλούν ανατρεπτικές αλλαγές.
- Προσοχή στις λεπτομέρειες:** ο βαθμός στον οποίο υπάρχει ενδιαφέρον για την ακρίβεια και την λεπτομέρεια.
- Προσανατολισμός στο αποτέλεσμα:** ο βαθμός στον οποίο η διοίκηση ενδιαφέρεται για τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων.

□ **Προσανατολισμός στο ανθρώπινο δυναμικό:** ο βαθμός στον οποίο οι διοικητικές αποφάσεις λαμβάνουν υπόψη τον ανθρώπινο παράγοντα.

□ **Προσανατολισμός στην ομάδα:** ο βαθμός συνεργασίας και ομαδικότητας των μελών.

□ **Μαχητικότητα:** ο βαθμός στον οποίο τα μέλη του οργανισμού συναγωνίζονται και δημιουργούν.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ως κουλτούρα της σχολικής μονάδας θα χαρακτηριζόταν η εικόνα του «εαυτού» των μελών της.(Φαλούτσου,2016:49) Σχετίζεται με λειτουργίες που είναι αποδεκτές από το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σε μια αλληλοσυνδεόμενη σχέση που τους διαφοροποιεί από τα μέλη μιας άλλης σχολικής μονάδας. Στην κουλτούρα αντανακλάται η σχολική ατμόσφαιρα κι επηρεάζεται η αποτελεσματικότητα του σχολείου. (Δημητρόπουλος,1999) Εστιάζεται στις αξίες και τα πιστεύω των μελών, τα οποία δεν είναι εύκολο να γίνουν αντιληπτά, ενώ πολλοί συνδέουν την κουλτούρα με το σεβασμό στην ιεραρχία και στις δομές του οργανισμού (Θεοφιλίδης, 1994).

Η σχολική κουλτούρα εκφράζεται μέσα από τα εξής σύμβολα (Hoy και Miskel 2008, σ. 184):

□ **Ιστορίες:** αφηγήσεις που βασίζονται σε πραγματικά γεγονότα, αλλά συχνά σχετίζονται με μυθοπλασίες.

□ **Μύθοι:** αφηγήσεις οι οποίες βασίζονται σε πεποιθήσεις που δεν αναδεικνύονται από την πραγματικότητα.

□ **Θρύλοι:** ιστορίες που επαναλαμβάνονται και διαμορφώνονται με μυθοπλασματικές λεπτομέρειες.

□ **Σύμβολα:** στοιχεία τα οποία μεταδίδουν την κουλτούρα (λογότυπα, ρητά, γνωμικά).

□ **Εθιμοτυπίες:** στερεότυπες καθημερινές διαδικασίες, οι οποίες δείχνουν τι είναι σημαντικό στον οργανισμό.

Η κουλτούρα διακρίνεται στα εσωτερικά και στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος. Τα εσωτερικά χαρακτηριστικά –κανόνες μεταφέρονται με ιστορίες και διαδικασίες στα μέλη των οργανισμών και δίνουν ορατά στοιχεία για την κουλτούρα στον οργανισμό. Οι επιδιώξεις της μονάδας δηλαδή τα στοχευόμενα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας επηρεάζει τη συμπεριφορά των μελών οι οποίοι μετασηματίζουν τις αξίες σε νόρμες συμπεριφοράς. (Shein,1999)

Η εξωτερική διάσταση της κουλτούρας συνδέεται με την αισθητική και γενικότερα με την μορφή και τον εξοπλισμό της σχολικής μονάδας. Ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός

βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Ο διευθυντής ξεπερνά το ρόλο του ως απλός διεκπεραιωτής των διοικητικών υποθέσεων, αποτελεί την ψυχή του οργανισμού κι ανάλογα με τις ηγετικές του ικανότητες συμβάλλει σε μετασχηματισμό των στοιχείων που εισρέουν από το περιβάλλον, διαμορφώνοντας την κουλτούρα του οργανισμού (Μιχόπουλος, 1998:77) και διαχέοντας αυτές τις αξίες και τις πεποιθήσεις στην τοπική κοινωνία. (Κατσαρός, 2008:53)

Η δημιουργία κουλτούρας προϋποθέτει ξεκάθαρο όραμα που θα οδηγήσει στην αλλαγή, μέσω ισχυρού επικοινωνιακού μηνύματος που μεταβιβάζονται μέσω παραδείγματος από τον ηγέτη. (Βακόλα κ.α., 2012:397) Η ηγεσία μέσω παραδείγματος μεταδίδει πολύ σημαντικά επικοινωνιακά μηνύματα. Αν όμως απουσιάζει η ηγεσία, η οποία με όραμα, δέσμευση κι ικανότητες κατευθύνει κ στηρίζει την κουλτούρα, τότε αυτή στηρίζεται σε σαθρές βάσεις.

Ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τη διαμορφωμένη κουλτούρα του σχολείου, *«να λαμβάνει και να αξιοποιεί τα στοιχεία της»* μεταδίδοντας το όραμα και τους στόχους του σχολείου. Συνήθως χρησιμοποιεί σύμβολα και τελετουργίες που εκφράζουν τις αξίες της κουλτούρας, ενώ *«καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον, καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, προσπαθεί πάντοτε να έχει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου»* (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006:22).

Συμπερασματικά ο σκοπός του ηγέτη είναι να εμπλέκει και να δεσμεύει τους άλλους στο να δίνουν όλη τους την ενέργεια για τη δημιουργία «αξίας» και την επίτευξη των στόχων. Αυτή η απλή φράση περιέχει κάποια σημαντικά στοιχεία όπως:

«Να δεσμεύει τους άλλους να δίνουν όλη τους την ενέργεια». Ο πραγματικός ηγέτης τροφοδοτεί τον κόσμο του με πάθος που αποτελεί το καύσιμο για να επιτύχει υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης. Έτσι, οι εργαζόμενοι είναι έτοιμοι κι αισθάνονται πρόθυμοι να δώσουν όλη τους τη δημιουργικότητα, την ενέργεια και τη γνώση που διαθέτουν για την εταιρία τους και αυτό να το κάνουν σε καθημερινή βάση. Ως αντάλλαγμα, οι εργαζόμενοι παίρνουν πίσω οτιδήποτε χρειάζονται για να αναπτυχθούν και να κερδίσουν επαγγελματική αναγνώριση.

«Δημιουργία αξίας και επίτευξης στόχων». Οι αποτελεσματικοί ηγέτες γνωρίζουν ότι για να επιβιώσουν και να αναπτυχθούν, οι εργαζόμενοι Team (Management Consultants), θα πρέπει να αποκτήσουν προστιθέμενη αξία από τον οργανισμό. Έχοντας ικανοποιημένους εργαζόμενους, παρέχοντας καλύτερα υπηρεσίες στους «πελάτες» κι εξασφαλίζοντας την ουσιαστική εκμετάλλευση των πόρων, οι αποτελεσματικοί ηγέτες επιχειρούν να κάνουν τους άλλους να είναι πιο στοχευόμενοι στον παράγοντα της προστιθέμενης αξίας – μέσω της προσωπικής και επιχειρηματικής ανάπτυξης.¹

¹ WILSON LEARNING

Η ύπαρξη διαφόρων ομάδων, συνεπάγεται συνύπαρξη πολλών ειδών κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Ένας τρόπος διαχωρισμού γίνεται σύμφωνα με τις δύο βασικές ομάδες του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Έτσι, υπάρχει η κουλτούρα των εκπαιδευτικών και η κουλτούρα των μαθητών. Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών είναι μια κουλτούρα εργασίας, ενώ αυτή των μαθητών είναι μια κουλτούρα μάθησης. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό της γενικής κουλτούρας ενός σχολείου είναι ο βαθμός συνοχής μεταξύ των ξεχωριστών ειδών κουλτούρας. Όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συνοχής τους, τόσο πιο ισχυρή είναι η κουλτούρα του σχολείου. (Χατζηπαναγιώτου,2008:220)

Αντί Επιλόγου

Εξακολουθεί να υπάρχει η εξέχουσα πίστη πως ο διευθυντής του σχολείου θεωρείται ως μοναδική πηγή και κατεύθυνση της ηγεσίας του σχολείου. (Retna,2011) Ένας οργανισμός δεν πρέπει να είναι μόνο προσαρμοστικός, αλλά και «γενεσιουργός», με την έννοια ότι η προσαρμογή για την επιβίωση δεν είναι ο μοναδικός σκοπός του οργανισμού, αλλά ένας οργανισμός πρέπει επίσης να εξελίσσεται και να προχωρά μπροστά, ανακαλύπτοντας νέους τρόπους καινοτομίας και συνεχούς οργανωσιακής ανανέωσης, κάτι το οποίο συνδέεται στενά με την ουσία της αποτελεσματικής ηγεσίας. (Δαλακούρα,2008:75)

Αυθαιρετώντας πάνω στην οικονομική θεωρία του Μαρξ, θα ορίζαμε ως σταθερό κεφάλαιο ενός σχολικού οργανισμού τις υποδομές και το διδακτικό προσωπικό κι ως μεταβλητό κεφάλαιο υποδεικνύουμε το Διευθυντή. Την υπεραξία την αντλούμε σύμφωνα με τη σκέψη του Μαρξ από το μεταβλητό κεφάλαιο που στη δική μας υπόθεση είναι ο Διευθυντής που θα προσδώσει υπεραξία στον Οργανισμό μόνο στην περίπτωση που είναι κι Ηγέτης. Ένας Ηγέτης που θα πρέπει να αντιπαρατεθεί με την αυξανόμενη γραφειοπαθολογία και τη διδακτική αγκύλωση, αποδεικνύοντας ότι δεν προάχθηκε στο επίπεδο της ανικανότητας του (Νόμος Peters), προσαρμοζόμενος στις κοινωνικές αλλαγές, όντας ευέλικτος για να εισάγει και να διαχειριστεί το καινούριο, ικανός να καινοτομεί και να αντιπαραβάλλεται εμφυσώντας το όραμα του σ' όλη τη σχολική κοινότητα, αποδυναμώνοντας έτσι την κουλτούρα αδράνειας, συμβάλλοντας όχι μόνο με τη δύναμη αναφοράς του, αλλά και με την επιστημονική του κατάρτιση στη δομική και συστηματική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βακόλα,, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili.

Βέλλιος, Λ.(2018). Διοίκηση και Διαχείριση Ανθρώπινου δυναμικού σε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: «ο Διευθυντής» (Διπλωματική Εργασία). ΤΕΙ Ηπείρου, Πρέβεζα.

Δαλακούρα, Α.(2008).Ανάπτυξη Ηγεσίας:Ο ρόλος της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού.4th International Conference of Human Resource Management in Europe:Trends and Challenges.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. Παρουσία :1,48 -56.

Ιορδάνογλου, Δ. (2008). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στις σύγχρονες οργανώσεις. Αθήνα: Κριτική.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτου του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Κουτούζης, Μ. (1992), *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Αθήνα : Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελλ. Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κυθραιώτης, Α. (2006). Η Διερεύνηση των Σχέσεων μεταξύ του Ηγετικού Στυλ, της Κουλτούρας και της Αποτελεσματικότητας στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αθήνα : Ατραπός.

Μιχόπουλος, Α.(1998). Εκπαιδευτική Διοίκηση: Διαδικασίες επιλογής και ενεργοποίησης της εργασιακής συμπεριφοράς. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο: Σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Μένου Γ.

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.

Μπρίνια, Β. (2008). Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Παρασχάκης, Μ. (2014). Χαρακτηριστικά του ‘χαρισματικού’ εκπαιδευτικού στελέχους: Απόψεις εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης.(Διπλωματική Εργασία).Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία, από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Πασιαρδή, Γ. (2008). Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία.. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Σαΐτη, Χ. (2005). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης,. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Τερζίδης, Κ. (2004). Management. Στρατηγική Προσέγγιση. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Φαλούτσου, Μ. (2016). Ο ρόλος του Διευθυντή στην ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού και διαμόρφωσης κουλτούρας υποστήριξης του σε επίπεδο σχολικής μονάδας,(Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.Στο Δ.Μαυροσκοφής (Επιμ.). Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο.(σ.213-230).Θεσσαλονίκη.:ΥΠΕΠΘ.
- Avolio, B., Kahai, S. & Dodge, G.(2001).E-leadership: Implications for theory, research and practice. *Leadership Quarterly*, 11(4), 615-668.
- Antonakis, J., & Atwater, L. (2002). Leader Distance: a Review and Proposed Theory. *Leadership Quarterly*, 13, 673-704.
- Bennis, W.(1999). The end of leadership :Exemplary leadership is impossible without full inclusion, initiatives and Co-operation of Followers. *Organizational Dynamics*,28(1),71-80.
- Bush, T. (2005). Theories of Educational leadership and management. London: Sage Pub.
- Bush, T. & Middlewood, D., (2005).Leading and Managing People in Education. London: Sage Pub.
- Cacioppe, R. (1997). “Leadership Moment by Moment!”, *Leadership & Organization Development Journal*, 18(7), 335-345.
- Charan,R.(2006).Home depot’s blueprint for culture change.*Harvard Business Review*,84(4),60-70.
- Conger, J.A.(1992). Learning to Lead:The Art of Transforming Managers into Leaders. Michigan:Jossey-Bass.
- Day, D.V. (2001). Leadership Development Review in Context.*Leadership Quarterly*,11(4),581-613.

Dimmock, C. (1999). *Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas*. *Journal of Educational Administration*. 37 (5): 441-62.

Holmes, M. and Wynne, E. (1989). *Making the school an effective community: Belief Practice and Theory in School Administration*. Lewes: Falmer Press.

Hoy, W. K., & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (8th edition). New York: McGraw-Hill.

Katz, D. & Kahn, R.L.(1978).*The Social Psychology of Organizations*. New York:Wiley.

Koontz. H. & O' Donnel, C. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση. Μία συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*. Β' έκδοση. Αθήνα :Παπαζήση.

Kotter, J. (1988). *The leadership Factor*. NY: Free Press.

Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). *A century's quest to understand school leadership*. Στο J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey - Bass.

Lord, R.G., Foti, R.J., & Devader, C.L.(1984). *A test of cognitive categorization theory: Internal structure, information processing and leadership perception*. *Organizational Behavior and Human Performance*, 34, 343-378.

Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management*. New York: Free Press.

Owens R. (2001) *Organizational behavior in Education: instructional leadership and school reform*.(7th ed.).US:The Allyn & Bacon Educational Leadership Series.

Retna,S.K.(2011).The relevance of “personal mastery” to leadership: the case of school principals in Singapore. *School Leadership and Management*.31(5),451-470.

Shamir, B. (1995). “Social Distance and Charisma: Theoretical Notes and an Exploratory Study”. *Leadership Quarterly*, 6, 19-47.

Schein, E. H. (1991). *Organizational Culture and Leadership*. (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Sosik, J., Lee, D. & Bouquillon, E. (2005). *Context and mentoring : Examining formal and informal relationships in high-tech firms and k-12 schools*, *Journal of Leadership and Organizational Studies*. 12 (2), 94–108.

Tichy, N. M.(1997). *The leadership engine: How winning Companies Build Leaders at Every level*.New York :Harper Collins Publishers, Inc.

Thurler, M. (1994). L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. Ανασύρθηκε στις 25/11/2018 από:

Van Houtte, M. (2004). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89.

Van Vuget, M., Hogan, R., & Kaiser, R.B.(2008).Leadership, followership and evolution. Some lessons from the past. *American Psychologist*, 63(31), 182-196.

Yukl, G.(2002).Leadership in organizations(5th ed.).NY: Prentice Hall International Inc.

Weber, M. (1979). *The Theory of social and Economic Organization*. Oxford University Press

Διερεύνηση παραγόντων που σχετίζονται με τις στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις απουσίες του προσωπικού και την καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο

Αναστασιάδου Σοφία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης
sophiean13@hotmail.gr

Σταυρόπουλος Βασίλειος

Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
bstavro@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τη συμβολή της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αφοσίωσης στο σχολείο και στο επάγγελμα και του οργανωτικού κλίματος του σχολείου στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση του προσωπικού στο σχολείο. Διενεργήθηκε έρευνα επισκόπησης με συλλογή ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς από 147 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων. Μεταξύ των αρνητικών στάσεων των εκπαιδευτικών για τις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση. Βρέθηκε επίσης θετική συσχέτιση των αρνητικών στάσεων για τις απουσίες με τις δύο διαστάσεις της αφοσίωσης (σχολείο-επάγγελμα) και την επαγγελματική ικανοποίηση, και των αρνητικών στάσεων προς την καθυστερημένη προσέλευση με την αφοσίωση στο επάγγελμα και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Λέξεις-Κλειδιά: απουσίες, καθυστερημένη προσέλευση, στάσεις, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Η συνεπής παρουσία των εργαζομένων στις θέσεις εργασίας τους αποτελεί το θεμέλιο λίθο της βιομηχανικής οργάνωσης, αλλά και μιας οργανωμένης κοινωνίας γενικότερα, καθώς η έλλειψή της μπορεί να απειλήσει την αποτελεσματική λειτουργία ακόμα και ενός πολύ καλά δομημένου οργανισμού (Kumar, 2010). Οι σχολικές μονάδες, ως παιδαγωγικοί οργανισμοί (Κωνσταντίνου, 1994), απαιτούν μία εξίσου συστηματική παρουσία των εκπαιδευτικών τους, ώστε να διασφαλίζεται η ποιότητα της εκπαίδευσης των μαθητών (Lippman, et al., 1996).

Απουσίες στον εργασιακό χώρο

Οι απουσίες των εργαζομένων, οι οποίες στη διεθνή βιβλιογραφία αποδίδονται με τον όρο “*absenteeism*”, ορίζονται ως η, ανεξαρτήτως αιτιολογίας, μη δυνατή εμφάνιση του εργαζομένου στην εργασία του, εξουσιοδοτημένη ή μη, σύμφωνα με τα ωράρια που έχουν καθοριστεί από τον οργανισμό (Nankervis, Miyamoto, Taylor, & Milton-Smith, 2005). Οι εκπαιδευτικοί συνιστούν τη βάση των εκπαιδευτικών συστημάτων και, μέσα από την συστηματική παρουσία τους σε αυτά, διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητά

τους και την ποιοτική εκπαίδευση των μαθητών τους (Najjumba, Habyarimana, & Bunjo, 2013). Η ύπαρξη ορισμένων απουσιών είναι, βέβαια, αναμενόμενη, καθώς σοβαροί λόγοι, όπως ασθένειες, ατυχήματα και οικογενειακά ζητήματα θα είναι αναπόφευκτα. Οι χρόνιες, όμως, απουσίες θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως ενδείξεις ιδιαίτερα σοβαρών προβλημάτων στους οργανισμούς (Snell & Bohlander, 2012).

Οι απουσίες των εκπαιδευτικών, όπως και οι απουσίες των εργαζομένων γενικότερα, ενδέχεται να επιφέρουν ποικίλες συνέπειες. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται, καταρχάς, οι οικονομικές απώλειες στο κράτος, αλλά και στις οικογένειες (Bowers, 2004). Προστίθενται η πιθανή ανεπαρκής εκπαίδευση και ηθική ανάπτυξη των μαθητών, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τους διεθνείς αναπτυξιακούς στόχους και επηρεάζει τη ζωή των μελλοντικών πολιτών (UNICEF, 2012), η απώλεια ωρών μαθήματος, η μείωση της επίδοσης των μαθητών και η ενδεχόμενη αύξηση των μαθητικών απουσιών (Charman, 1994).

Αναφορικά με τις αιτίες των απουσιών των εργαζομένων, πτυχές της ικανοποίησης από την εργασία έχουν βρεθεί σε έρευνες να επιδρούν σημαντικά στην εμφάνισή τους (Cohen & Golan, 2007· Siu, 2002· Whitman, van Rooy, & Viswesvaran, 2010). Σε άλλες έρευνες, ωστόσο, η συσχέτιση αυτή είτε δεν είναι ισχυρή, είτε δεν υφίσταται (Borda & Norman, 1997· Goldberg & Waldman, 2000). Η αφοσίωση, επίσης, έχει βρεθεί σε έρευνες να συσχετίζεται αρνητικά με τις απουσίες των εργαζομένων (Blau, Tatum, & Cook, 2004· Gaziel, 2004· Gellatly, 1995· Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2010). Εντέλει, επίδραση φαίνεται να ασκούν, σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα, μορφές κλίματος που επικρατούν στο χώρο εργασίας, όπως το προστατευτικό και το επίσημο ηθικό κλίμα (Rosenblatt, Shapira-Lishchinsky, & Shirom, 2010· Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2010) και όψεις του σχολικού κλίματος (Imants & van Zoelen, 1995).

Καθυστερημένη προσέλευση

Οι εκπαιδευτικοί, όπως και όλοι οι εργαζόμενοι, υποχρεούνται όχι απλώς να παρευρίσκονται στο σχολείο σε καθημερινό επίπεδο, αλλά και να προσέρχονται σε αυτό την προκαθορισμένη ώρα όντας έτοιμοι να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους (Falcone, 2009). Σύμφωνα με τους Adler και Golan (1981) η καθυστερημένη προσέλευση ορίζεται ως η άφιξη ενός εργαζομένου στο χώρο εργασίας του σε ώρα μεταγενέστερη από αυτή που έχει καθοριστεί. Παρόλο που πρέπει να βρίσκεται στο πεδίο ελέγχου των οργανισμών, εντούτοις η καθυστερημένη προσέλευση έχει διερευνηθεί σε πολύ μικρότερο βαθμό συγκριτικά με τις απουσίες και την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας (turnover) (Blau, 2002), ενώ έχει υποστηριχθεί πως συνιστά μία λιγότερο σοβαρή μορφή σε σχέση με αυτές (Sagie, Koslowsky, & Hamburger, 2002). Εξάλλου, δε γίνεται εύκολα αντιληπτή και συχνά αποκρύπτεται ή δεν καταγράφεται στα αρχεία των οργανισμών (Koslowsky, 2000). Ωστόσο, αν και ηπιότερη, μπορεί να θεωρηθεί ως ο προθάλαμος για τη μετέπειτα εμφάνιση σοβαρότερων μορφών απόσυρσης (Johns, 2001).

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την καθυστερημένη προσέλευση,

πορίσματα ερευνών έχουν αναδείξει την αρνητική συσχέτισή της με την αφοσίωση (Blau, Tatum, & Cook, 2004· Blau, 1986· Clegg, 1983) και την επαγγελματική ικανοποίηση (Clegg, 1983· Iverson & Deery, 2001). Μορφές κλίματος έχουν επίσης βρεθεί να επιδρούν σημαντικά σε αυτή (Elicker, Singer Foust, O'Malley, & Levy, 2008· Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2010). Αξίζει να αναφερθούν επιπλέον τα πορίσματα, σύμφωνα με τα οποία οι καθυστερημένες αφίξεις των εργαζομένων σχετίζονται θετικά με την εμφάνιση απουσιών από τους ίδιους (Blau, 1994· Iverson & Deery, 2001). Αναφορικά με το αν υφίσταται μία προοδευτική πορεία ανάμεσα στην καθυστερημένη προσέλευση, που θεωρείται ηπιότερη, και τις απουσίες του εργαζομένου, που θεωρούνται περισσότερο σοβαρές, άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν αυτή την υπόθεση (Clegg, 1983), ενώ άλλες την απορρίπτουν (Adler & Golan, 1981).

Διαπιστώνοντας ορισμένες ασυνέπειες στα προγενέστερα ευρήματα, αλλά και τη σχεδόν αποκλειστική χρήση δεδομένων που αφορούν τα πραγματικά περιστατικά απουσιών και καθυστερημένων προσελεύσεων, η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση της συμβολής της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αφοσίωσης και του οργανωτικού κλίματος στις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση του προσωπικού στο χώρο του σχολείου. Οι επιμέρους στόχοι αφορούν στη μελέτη: α) της σχέσης των στάσεων προς τις απουσίες με τις στάσεις προς την καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο και β) της σχέσης της επαγγελματικής ικανοποίησης, του οργανωτικού κλίματος και των δύο διαστάσεων της αφοσίωσης (στο σχολείο και στο επάγγελμα) με τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση στο χώρο του σχολείου.

Μέθοδος

Διενεργήθηκε έρευνα επισκόπησης σε δείγμα 147 εκπαιδευτικών από δημοτικά σχολεία της ελληνικής επικράτειας, που επελέγησαν με ευκαιριακή δειγματοληψία. Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, οι γυναίκες αποτελούσαν το 68,7%, ενώ οι άντρες το 31,3%. Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 46,54 έτη. Οι 123 εκπαιδευτικοί ανήκαν στον κλάδο ΠΕ70, ενώ οι υπόλοιποι 24 σε κλάδο ειδικοτήτων. Όσον αφορά τη σχέση εργασίας, το 68,7% του δείγματος ήταν μόνιμοι, το 15,6% ήταν αποσπασμένοι και το υπόλοιπο 15,6% αναπληρωτές. Από τα σχολεία, 71 από αυτά βρίσκονταν σε αγροτική περιοχή, 49 σε αστική και 27 σε ημιαστική.

Η επισκόπηση διενεργήθηκε από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2018, και για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το πρώτο μέρος αυτών περιλάμβανε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, ενώ στο δεύτερο μέρος ακολουθούσαν οι εξής κλίμακες: α) *Στάσεις για τις απουσίες του προσωπικού από το σχολείο* (Shapira-Lishchinsky & Ishan, 2013) με τις δηλώσεις κωδικοποιημένες ώστε να εκφράζουν τις αρνητικές στάσεις και δείκτη αξιοπιστίας $\alpha = 0,728$ β) *Στάσεις για την καθυστερημένη προσέλευση του προσωπικού στον οργανισμό/σχολείο* (Foust, Elicker, & Levy, 2006) με τις δηλώσεις κωδικοποιημένες ώστε να εκφράζουν αρνητικές στάσεις, με $\alpha = 0,729$, γ) *Επαγγελματική ικανοποίηση* (Brayfield & Rothe, 1951) με $\alpha = 0,872$, δ) *Αφοσίωση στον οργανισμό/σχολείο*

(Mowday, Steers, & Porter, 1979 μεταφρασμένη από Σταφυλά, Σπυριδοπούλου και Τιλελή (2002, όπ. ανάφ. στο Σταυρόπουλος 2013) με $\alpha = 0,810$, ε) *Αφοσίωση στο επάγγελμα*, ως συνδυασμός κλιμάκων, των Hoff (2000, όπ. αναφ. στο Σταυρόπουλος, 2013) και Sjöberg & Sverke (2000, όπ. αναφ. στο Σταυρόπουλος, 2013) με $\alpha = 0,904$, στ) *Οργανωτικό κλίμα* (Hoy & Clover, 1986), μεταφρασμένη στα ελληνικά (Σαΐτη, Γκούμας, & Σταυρόπουλος, 2017) με $\alpha = 0,839$. Για την εισαγωγή, επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS v25.

Αποτελέσματα

Με βάση το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r) προέκυψαν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση των αρνητικών στάσεων προς τις απουσίες με τις αρνητικές στάσεις προς την καθυστερημένη προσέλευση. Επιπλέον, οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος προς τις απουσίες τους από τη σχολική μονάδα, σχετίζονται θετικά με την αφοσίωση στο επάγγελμα, την αφοσίωση στο σχολείο και την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ δε βρέθηκε σημαντική συσχέτιση με το οργανωτικό κλίμα του σχολείου. Αναφορικά με τη σχέση των αρνητικών στάσεων προς την καθυστερημένη προσέλευση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας, βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτισή τους με την αφοσίωση στο επάγγελμα και την επαγγελματική ικανοποίηση.

	1	2	3	4	5	6
1. Στάσεις προς τις απουσίες	-					
2. Στάσεις προς την καθυστερημένη προσέλευση	,38**	-				
3. Αφοσίωση στο επάγγελμα	,26**	,18*	-			
4. Αφοσίωση στο σχολείο	,22**	,14	,58**	-		
5. Επαγγελματική ικανοποίηση	,20*	,22**	,67**	,61**	-	
6. Οργανωτικό κλίμα	,06	-,07	,32**	,50**	,39**	-

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αφοσίωσης και του οργανωτικού κλίματος στις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση του προσωπικού στο χώρο του σχολείου. Από τις αναλύσεις προέκυψε η θετική συσχέτιση των αρνητικών στάσεων για τις απουσίες με τις δύο διαστάσεις της αφοσίωσης (σχολείο και επάγγελμα), συμφωνώντας, έτσι, με τα ευρήματα των ερευνών που

παρουσιάζουν τους αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς και εργαζομένους να απουσιάζουν λιγότερο (Blau et al., 2004· Gaziel, 2004· Gellatly, 1995· Shapira-Lishchinsky και Rosenblatt, 2010). Η επαγγελματική ικανοποίηση επίσης βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με τις αρνητικές στάσεις για τις απουσίες, όπως και σε προηγούμενες έρευνες (Cohen & Golan, 2007· Siu, 2002· Whitman, van Rooy, & Viswesvaran, 2010). Το ίδιο εύρημα προέκυψε και για τις αρνητικές στάσεις προς την καθυστερημένη προσέλευση (Clegg, 1983· Iverson & Deery, 2001). Επομένως, η υιοθέτηση, από πλευράς πολιτείας και διευθυντών, αποτελεσματικών πρακτικών που δικαιώνουν τους εκπαιδευτικούς για την επιλογή του επαγγέλματός τους, αλλά και την υπηρεσία τους στο εκάστοτε σχολείο, μπορούν να τους ενδυναμώσουν απέναντι στην επιρρέπεια για απουσίες ή καθυστερήσεις. Επιπρόσθετο εύρημα, αποτέλεσε η σημαντική, θετική συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις για τις απουσίες και τις στάσεις για την καθυστερημένη προσέλευση. Η σύνδεση μεταξύ των πραγματικών περιστατικών απουσίας και καθυστερημένης προσέλευσης, έχει βρεθεί, επίσης, στο επίκεντρο παλιότερων ερευνών, στις οποίες διαπιστώθηκε η θετική συσχέτιση μεταξύ τους (Blau, 1994· Iverson & Deery, 2001). Επομένως, φαίνεται πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτές τις δύο συμπεριφορές σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό μεταξύ τους, γεγονός που επιτρέπει την πρόβλεψη και κατανόηση της μίας, μέσα από τη μελέτη της άλλης. Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το δείγμα, το οποίο δεν είναι τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου και, ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα αποδίδουν τάσεις παρά οδηγούν σε ασφαλείς γενικεύσεις. Ως εκ τούτου, δεδομένου του παραπάνω περιορισμού και της ανάγκης για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος αυτού, μελλοντικές έρευνες είναι χρήσιμο να εστιάσουν σε ευρύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και από τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε επιπλέον οργανωσιακού τύπου μεταβλητές όπως το ηγετικό προφίλ του διευθυντή του σχολείου και σε συνδυασμό με τη συλλογή ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων που θα συνδράμουν στην καλύτερη κατανόηση του φαινομένου των απουσιών των εκπαιδευτικών από το σχολείο και της καθυστερημένης προσέλευσής τους σε αυτό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adler, S., & Golan, J. (1981). Lateness as a withdrawal behavior. *Journal of Applied Psychology*, 66(5), σσ. 544-554.
- Baron, R. A., Brannchombe, N. R., & Byrne, D. (2012). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (Α. Ζ. Γιώτσα, Επιμ., & Ε. Μπελεζίνη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων.
- Blau, G. (1994). Developing and Testing a Taxonomy of Lateness Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), σσ. 959-970.
- Blau, G. (2002). Developing and Testing a Taxonomy of Lateness Behavior. Στο Μ. Koslowsky, & Μ. Krausz (Επιμ.), *Voluntary Employee Withdrawal and Inattendance: A Current Perspective* (σσ. 133-160). New York: Springer Science+Business Media.
- Blau, G. J. (1986). Job Involvement and Organizational Commitment as Interactive Predictors of Tardiness and Absenteeism. *Journal of Management*, 12(4), σσ. 577-584.

- Blau, G., Tatum, D. S., & Cook, K. W. (2004). Comparing Correlates for Different Types of Absence Versus Lateness Behaviors. *Journal of Allied Health, 33*(4), σσ. 238-246.
- Borda, R. G., & Norman, I. J. (1997). Testing a model of absence and intent to stay in employment : a study of registered nurses in Malta. *International Journal of Nursing Studies, 34*(5), σσ. 375-384.
- Bowers, T. (2004). Teacher Sickness Absence in Independent Schools. Στο J. Walford (Επιμ.), *British Private Schools: Research on Policy and Practice* (σσ. 105-123). Portland, Oregon: Woburn Press.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 35*, σσ. 307-311.
- Chapman, D. W. (1994). *Reducing teacher absenteeism and attrition: causes, consequences and responses*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Clegg, C. W. (1983). Psychology of Employee Lateness, Absence, and Turnover: A Methodological Critique and an Empirical Study. *Journal of Applied Psychology, 68*(1), σσ. 88-101.
- Cohen, A., & Golan, R. (2007). Predicting absenteeism and turnover intentions by past absenteeism and work attitudes: An empirical examination of female employees in long term nursing care facilities. *Career Development International, 12*(5), σσ. 416-432.
- Elicker, J. D., Singer Foust, M., O'Malley, A. L., & Levy, P. E. (2008). Employee Lateness Behavior: The Role of Lateness Climate and Individual Lateness Attitude. *Human Performance, 21*(4), σσ. 427-441.
- Falcone, P. (2009). *101 Tough Conversations to Have with Employees: A Manager's Guide to Addressing Performance, Conduct, and Discipline Challenges*. NY: AMACOM.
- Foust, M., Elicker, J. D., & Levy, P. E. (2006). Development and validation of a measure of an individual's lateness attitude. *Journal of Vocational Behavior 69, 69*, σσ. 119-133.
- Gaziel, H. H. (2004). Predictors of absenteeism among primary school teachers. *Social Psychology of Education*(7), σσ. 421-434.
- Gellatly, I. R. (1995). Individual and group determinants of employee absenteeism: test of a causal model. *Journal of Organizational Behavior, 16*, σσ. 469-485.
- Goldberg, C. B., & Waldman, D. A. (2000). Modeling employee absenteeism: testing alternative measures and mediated effects based on job satisfaction. *Journal of Organizational Behavior, 21*, σσ. 665-676.
- Imants, J., & van Zoelen, A. (1995). Teachers' Sickness Absence in Primary Schools, School Climate and Teachers' Sense of Efficacy. *School Organisation, 15*(1), σσ. 77-86.

- Iverson, R. D., & Deery, S. J. (2001). Understanding the "Personological" Basis of Employee Withdrawal: The Influence of Affective Disposition on Employee Tardiness, Early Departure, and Absenteeism. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), σσ. 856-866.
- Johns, G. (2001). The Psychology of Lateness, Absenteeism, and Turnover. Στο N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Επιμ.), *Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology* (Τόμ. 2ος: Organizational Psychology, σσ. 232-252). SAGE Publications.
- Koslowsky, M. (2000). A New Perspective on Employee Lateness. *Applied Psychology*, 49(3), σσ. 390-407.
- Kumar, H. L. (2010). *Law Relating to Leave Holidays and Absenteeism in Industries* (9η εκδ.). New Delhi: Universal Law Publishing Co. Pvt. Ltd.
- Lippman, L., Burns, S., McArthur, E., Burton, R., Smith, T., & Kaufman, P. (1996). *Urban Schools: The Challenge of Location and Poverty*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Washington, DC: Government Printing Office.
- Nankervis, A., Miyamoto, Y., Taylor, R., & Milton-Smith, J. (2005). *Managing Services*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenblatt, Z., Shapira-Lishchinsky, O., & Shirom, A. (2010). Absenteeism in Israeli schoolteachers: An organizational ethics perspective. *Human Resource Management Review*(20), σσ. 247–259.
- Sagie, A., Koslowsky, M., & Hamburger, Y. A. (2002). Antecedents of Employee Lateness: A Multiple-Level Model. Στο M. Koslowsky, & M. Krausz (Επιμ.), *Voluntary Employee Withdrawal and Inattendance: A Current Perspective* (σσ. 1-20). New York: Springer Science+Business Media.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Ishan, G. (2013). Teachers' acceptance of absenteeism: towards developing a specific scale. *Journal of Educational Administration*, 51(5), σσ. 594-617.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Rosenblatt, Z. (2010). School ethical climate and teachers' voluntary absence. *Journal of Educational Administration*, 48(2), σσ. 164-181.
- Siu, O.-I. (2002). Predictors of job satisfaction and absenteeism in two samples of Hong Kong nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 40(2), σσ. 218–229.
- Snell, S., & Bohlander, G. W. (2012). *Managing Human Resources* (16η εκδ.). South-Western: Cengage Learning.
- UNICEF. (2012). *"We like being tauht": A study on teacher absenteeism in Papua and West Papua*. Ανάκτηση από https://www.unicef.org/indonesia/Teacher_Absenteeism_Study_Papua_ENGLISH.pdf
- Whitman, D. S., van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2010). Satisfaction, citizenship behaviors, and performance in work units: A meta-analysis of collective construct

relations. *Personnel Psychology*, 63, σσ. 41–81.

Κωνσταντίνου, Χ. 1. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.

Σαΐτη, Ε., Γκούμας, Ε., & Σταυρόπουλος, Β. (2017). Διερεύνηση της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης με το σχολικό κλίμα και τις συνθήκες εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Τα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα 1 και 2 Απριλίου 2017* (σελ. 436-445). Αθήνα. ISBN: 978-618-82301-2-5 (e-book/pdf).

Σταυρόπουλος, Β. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38568#page/1/mode/2up>

**«Ειδικοί» διευθυντές στα ειδικά σχολεία:
Ο ρόλος του διευθυντή του ειδικού δημοτικού σχολείου**

Πουλιοπούλου Ολυμπία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.71, olpoulio@yahoo.gr

Κοντογιάννη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.71, mariaggee@hotmail.gr

Περίληψη

Καθώς τα τελευταία χρόνια το τοπίο της εκπαίδευσης συνεχώς μεταβάλλεται, η αποτελεσματική ηγεσία και η διοικητική υποστήριξη των εκπαιδευτικών μονάδων έχουν απασχολήσει αρκετούς ερευνητές. Πλήθος ερευνών αφορούν στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών σχολικών μονάδων εκπαίδευσης, καθώς και στα προσόντα που οφείλει να διαθέτει όποιος αναλαμβάνει ένα τέτοιο ρόλο. Τα τελευταία χρόνια, αρκετές έρευνες έχουν εστιάσει στο ρόλο του διευθυντή ως προς την ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Ωστόσο, λίγες αναφέρονται στο ρόλο του διευθυντή των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ), στα καθήκοντα και τα προσδόκιμα χαρακτηριστικά του. Στην παρακάτω βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζονται κάποιες παράμετροι που αξίζει να ληφθούν υπόψη για την αποτελεσματική διεύθυνση των ΣΜΕΑ.

Λέξεις-Κλειδιά: ρόλος διευθυντή, ΣΜΕΑΕ, ειδική εκπαίδευση, διοίκηση

Δομές ειδικής αγωγής- Το ειδικό δημοτικό σχολείο

Μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας είναι η συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ισότιμη αντιμετώπισή τους, τόσο στο μαθησιακό όσο και στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο της ένταξής τους στο σχολείο. « Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο κομμάτι της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης» σύμφωνα με το νόμο υπ' αριθ. 3699 που αφορά στην «*Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*». Όπως στη γενική έτσι και στην ειδική εκπαίδευση, το κράτος οφείλει να μεριμνά για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων όλων των βαθμίδων (προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας). Η ΕΑΕ παρέχεται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε στα πλαίσια της γενικής τάξης με τη λειτουργία ειδικών μονάδων - τμημάτων ένταξης και με βάση το θεσμό της παράλληλης στήριξης - εξατομικευμένης διδασκαλίας είτε στα πλαίσια του ειδικού σχολείου.

Ως ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) απαρτίζονται από ειδικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία (πρωτοβάθμια εκπαίδευση), ειδικά γυμνάσια και λύκεια (δευτεροβάθμια εκπαίδευση), ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια και λύκεια, συν τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης-ΕΕΕΕΚ (δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση). Στις ΣΜΕΑΕ και κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία, εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα ανάλογα με το είδος και το βαθμό αναπηρίας, καθώς

και με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Υποστηρικτικά προγράμματα λογοθεραπείας, εργοθεραπείας, φυσιοθεραπείας, ειδικής διαπαιδαγώγησης κ.ά. παρέχονται κατά τη φοίτηση στο ειδικό σχολείο και, επικουρικά, από τα ΚΕΔΔΥ (προσεχώς ορισθέντα ως ΚΕΣΥ).

Το πρώτο ειδικό σχολείο που λειτούργησε στην Ελλάδα ήταν το «Πρότυπο Ειδικό σχολείο Αθηνών» στην Καισαριανή και ιδρύθηκε από τη Ρόζα Ιμβριώτη το 1937 (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Η δομή και η λειτουργία του ορίστηκε βάσει του *Αναγκαστικού Νόμου 453/ 1937*, ο οποίος αποτελεί τον πρώτο νόμο που αναφέρεται στην ειδική αγωγή. Σήμερα, η λειτουργία των ειδικών σχολείων καθορίζεται από το Νόμο 2817/2000, «*Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*». Σύμφωνα προς αυτόν στα ειδικά σχολεία φοιτούν μόνο οι μαθητές με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες, ενώ οι υπόλοιποι εντάσσονται στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης με κατάλληλη υποστήριξη.

Στα ειδικά δημοτικά σχολεία παραπέμπονται έπειτα από αξιολόγηση μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης, εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, καθώς επίσης λόγω ψυχικών και νευροψυχικών μαθησιακών διαταραχών (Νόμος υπ' αριθ. 3699/2008, «*Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*»). Η φοίτηση στα ειδικά δημοτικά σχολεία προβλέπεται ότι αρχίζει στο έβδομο ηλικιακό έτος των μαθητών και ολοκληρώνεται στο δέκατο τέταρτο. Παράταση της φοίτησης μπορεί να δοθεί μέχρι το δέκατο πέμπτο έτος της ηλικίας των μαθητών μετά από εισήγηση του οικείου ΚΕΣΥ. Το πρόγραμμα που τηρείται ως προς την πορεία της φοίτησης ανά έτος στα ειδικά δημοτικά είναι μια προκαταρτική τάξη και, έπειτα, οι τάξεις Α', Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ'.

Τα ειδικά δημοτικά σχολεία στελεχώνονται από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Πιο συγκεκριμένα, στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό συγκαταλέγονται ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, παιδίατροι με αντίστοιχη εξειδίκευση, παιδοψυχίατροι, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, μουσικοθεραπευτές, νοσηλευτές και γυμναστές με, επίσης, αντίστοιχη εξειδίκευση. Το ειδικό βοηθητικό προσωπικό συναποτελούν οι βοηθοί νοσηλευτών, οι βοηθοί νηπιαγωγών και οι κοινωνικοί φροντιστές. Συντονιστής του έργου ορίζεται ο διευθυντής, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη διεξαγωγή των εξατομικευμένων προγραμμάτων και τη γενικότερη ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικού μονάδας.

Ο ρόλος του διευθυντή στο ειδικό σχολείο και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει

Καθώς η νομοθεσία σχετικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση μεταρρυθμίζεται συχνά, ο ρόλος, οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα του προσωπικού ΕΑΕ επαναπροσδιορίζονται, προκαλώντας σύγχυση τόσο στο ίδιο το προσωπικό όσο και στις ΣΜΕΑΕ. Ο ρόλος του διευθυντή ΣΜΕΑΕ είναι ακόμη πιο περίπλοκος, αφού σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα καλείται να αναθεωρεί τους στόχους βάσει διαφορετικών

καθηκόντων. Το γεγονός ότι η νομοθεσία δεν είναι συγκεκριμένη σχετικά με το καθήκοντολόγιο των διευθυντών ΕΑΕ δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το έργο τους, δημιουργώντας απορίες, προβληματισμό και ανασφάλεια σε όποιους συναδέλφους αναλαμβάνουν τη διοίκηση των ειδικών σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα προς τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι διευθυντές ορίζονται αρχικά ως υπεύθυνοι για την επίβλεψη και το συντονισμό του έργου όσων υπηρετούν στην εκάστοτε σχολική μονάδα ΕΑΕ, επίσης για τον ορισμό της διεπιστημονικής ομάδας του σχολείου, τη σύγκληση και την προεδρεία αυτής, επιπλέον για τη διάγνωση και αξιολόγηση των μαθητών κατά τη φάση της ένταξή τους και, τέλος, για το σχεδιασμό προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο. Ο διευθυντής οφείλει να συνεργάζεται με το σχολικό συμβούλιο ειδικής αγωγής, τις υποστηρικτικές υπηρεσίες (ΚΕΣΥ) και τα μέλη του συλλόγου και είναι εξίσου υπεύθυνος για τη μεταξύ τους συνεργασία. Ακόμα, συνεργάζεται με τους διευθυντές της γενικής εκπαίδευσης για το σχεδιασμό και την υλοποίηση κοινών προγραμμάτων, με στόχο την αποδοχή και την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες. Παράλληλα, διευκολύνει τη συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα αποκατάστασης κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου και μεριμνά για την ολοκλήρωση των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους. Έπειτα, συνεργάζεται με τους γονείς και διευκολύνει την επικοινωνία τους με τα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, γι' αυτό καλείται να προγραμματίζει και να οργανώνει συναντήσεις των ομάδων, κοινού ενδιαφέροντος. Όσον αφορά στο προσωπικό, υποχρεούται να φροντίζει για τη συνεχή ενημέρωσή του σχετικά με νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές μεθόδους και να επιβλέπει την πραγματοποίησή τους. Τέλος, ενημερώνει το σχολικό συμβούλιο ειδικής αγωγής για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, υποβάλλοντας το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα και την ετήσια αξιολογική έκθεση λειτουργίας της μονάδας που προΐσταται.

Είναι φανερό πως τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των διευθυντών ειδικών σχολείων δε διαφέρουν σημαντικά από εκείνες των διευθυντών γενικής εκπαίδευσης. Η ιδιαιτερότητα της διοίκησης των ΣΜΕΑΕ έγκειται στο συνδυασμό των πρακτικών που οφείλει να ακολουθεί ο διευθυντής, στις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών και στις γνώσεις ειδικής αγωγής. Εφαρμόζοντας τις πρακτικές της διοίκησης, οι διευθυντές των ειδικών σχολείων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη διάφορες παραμέτρους, οι οποίες δεν είναι πάντοτε σύμφωνες με το καθήκοντολόγιό τους, με πιθανό επακόλουθο τη δημιουργία σύγχυσης κατά την εφαρμογή τους. Η τήρηση διαφοροποιημένου προγράμματος σπουδών για τον κάθε μαθητή αποτελεί μία από αυτές τις παραμέτρους, συνεπώς οι διευθυντές καλούνται να καταρτίζουν διαφορετικά εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στο ΑΠΣ της γενικής εκπαίδευσης. Ο τρόπος και ο ρυθμός μάθησης διαφέρει σε κάθε παιδί, όπως και το επίπεδο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που καθένα έχει ήδη αποκτήσει, επομένως η εκπόνηση ενός μόνο διαφοροποιημένου προγράμματος δεν επαρκεί. Είναι επιβεβλημένο ο διευθυντής να γνωρίζει τις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε παιδιού περισσότερο από

κάθε άλλο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού και ανάλογα προς αυτές να διαμορφώνει το πρόγραμμά του.

Τα περισσότερα παιδιά που φοιτούν σε ειδικό σχολείο συνήθως παρακολουθούν θεραπευτικά προγράμματα ιατροπαιδαγωγικών κέντρων και ειδικών θεραπευτικών υπηρεσιών, όπως λογοθεραπείας, εργοθεραπείας, φυσιοθεραπείας και ειδικής διαπαιδαγώγησης. Προκειμένου κάθε είδους θεραπεία που παρέχεται στο σχολικό χώρο να συνάδει με εκείνες που παρέχονται από εξωτερικούς φορείς, ο διευθυντής επιλαμβάνεται της επικοινωνίας μεταξύ των δύο πλευρών και της θέσης κοινών στόχων. Οι θεραπευτικές παρεμβάσεις πραγματοποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, οι στόχοι επαναπροσδιορίζονται ανάλογα με την ανταπόκριση που παρουσιάζει το παιδί και η συνεργασία κρίνεται απαραίτητη, ώστε το παιδί να ανταποκρίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις θεραπείες. Η αξιολόγηση της βελτίωσης κάθε παιδιού από το διευθυντή θεωρείται εξίσου σημαντική, διότι εκείνος ορίζει τη διάρκεια και τη συχνότητα των θεραπειών που παρέχονται στα πλαίσια του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος.

Η συνεργασία του διευθυντή ενός ειδικού δημοτικού σχολείου με τους γονείς

Το θέμα «γονείς και σχολείο» αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών τα τελευταία χρόνια (Γεωργίου, 2000 οπ.αναφ. Χριστοδούλου, 2005). Συγκεκριμένα ως προς το ειδικό σχολείο, είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει το ιστορικό του μαθητή με αναπηρία, να διαθέτει δηλαδή όλες τις βασικές πληροφορίες που αφορούν στο κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, στις σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιού, στην κατάσταση της υγείας του και στα αποτελέσματα της ψυχολογικής διάγνωσης (Πολυχρονοπούλου, 2010). Δεδομένου ότι ο διευθυντής του ειδικού σχολείου είναι ο κατεξοχήν εμπλεκόμενος εκπαιδευτικός στο σχεδιασμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος των μαθητών με αναπηρία, η συνεργασία του με τους γονείς είναι καθοριστική. Όπως αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (2005) «Η συμμετοχή των γονέων στο σχεδιασμό εξατομικευμένων προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες θεωρείται πολύ σημαντική κι έχει θεσπιστεί σε προηγμένες χώρες, όπως είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, ο Καναδάς, η Μεγάλη Βρετανία κ.ά. ».

Κατά την αρχή της φοίτησης ενός μαθητή με αναπηρία στο ειδικό δημοτικό, ο διευθυντής επιβάλλεται να ζητά από τους γονείς πληροφορίες για το ιατρικό και σχολικό ιστορικό του, για τα ενδιαφέροντα και τη συμπεριφορά του στο σπίτι. Οι πληροφορίες είναι δυνατό να αντλούνται είτε μέσω συνέντευξης είτε μέσω ερωτηματολογίων ειδικά σχεδιασμένων για το συγκεκριμένο σκοπό. Επιπλέον, οι ίδιες πληροφορίες αξιοποιούνται για τον καταρτισμό του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος που θα ακολουθήσει ο μαθητής κατά τη φοίτησή του. «Η αγωγή και η εκπαίδευση του παιδιού είναι υπόθεση συμμετοχική» (Κολλιάδης, 2010), που σημαίνει ότι εκπαιδευτικοί και γονείς θέτουν κοινούς στόχους για την εκπαίδευση του μαθητή, συνεπώς το πρόγραμμα πρέπει να εκπονείται συνεργατικά.

Καταλυτικής σημασίας είναι η συνεργασία του εκπαιδευτικού, άρα και του διευθυντή, με τους γονείς, να μην περιορίζεται μόνο στο αρχικό στάδιο της γνωριμίας, αλλά να λαμβάνει χώρα ανά τακτά χρονικά διαστήματα (Πολυχρονοπούλου, 2005). Ωφέλιμο κρίνεται οι συναντήσεις να πραγματοποιούνται είτε ατομικά είτε ομαδικά και σε αυτές να αναπτύσσεται διάλογος αναφορικά σε γενικά θέματα εξελικτικής ψυχολογίας του παιδιού, καθώς και σε γενικότερα θέματα που δημιουργούν συχνά έντονο προβληματισμό. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι πιθανόν αρκετές φορές γονείς και εκπαιδευτικοί να εκφέρουν διαφορετική άποψη σχετικά με τί ωφελεί το παιδί. Είναι βασικό να επιδεικνύονται υποχωρητικότητα και διαλλακτικότητα και από τις δυο πλευρές • πρώτιστα ο διευθυντής, εκπροσωπώντας το σχολείο, οφείλει να αναγνωρίζει τις προσπάθειες των γονιών, να μην ενισχύει αισθήματα ενοχής και ανεπάρκειας και να προτείνει συγκεκριμένους τρόπους διαχείρισης του προβλήματος του μαθητή. Από την άλλη, είναι καθοριστικό οι γονείς να μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να τονώνουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού και να το υποστηρίζουν σε θέματα που αφορούν στο σχολείο, λειτουργώντας οι ίδιοι ως πρότυπα μίμησης (Κολλιιάδης, 2010).

Η συνεργασία ενός διευθυντή ειδικού δημοτικού σχολείου με το ειδικό εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό

Η οργάνωση και η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στο χώρο της εκπαίδευσης. Αρχικά, προέκυψε από την ανάγκη αποτελεσματικής διοίκησης σε μεγάλες σχολικές μονάδες και αφορούσε κυρίως σε αρμοδιότητες που προέκυπταν σχετικά με τη διαχείριση, την οικονομία και τη γραφειοκρατία. Σήμερα, ο ρόλος του διευθυντή είναι πολύ πιο περίπλοκος, διότι νέα δεδομένα, όπως οι εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, επέδωσαν στους διευθυντές νέους ρόλους και τούς ανέθεσαν επιπλέον ευθύνες (Κούτουζης κ.α, 2008, οπ. αναφ. Αργυρίου, 2016). Ένας από τους νέους ρόλους που καλείται να καλύψει ένας διευθυντής είναι αυτός του συντονιστή του προσωπικού, σύμφωνα προς τον οποίο υποχρεούται να αναθέτει αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας. Για την υποστήριξη ενός τέτοιου ρόλου απαιτούνται ικανότητες συνεργασίας, διαλλαγής και, ιδίως, ενσυναίσθηση.

Ο ρόλος του διευθυντή ποικίλει ανάλογα με τη σχολική μονάδα που εποπτεύει και τα διαφορετικά περιβάλλοντα, όπου τοποθετείται (Billingsley, 2007). Αν και είναι περιορισμένες οι έρευνες για τη συνεργασία του διευθυντή των ειδικών σχολικών μονάδων με το προσωπικό ειδικής αγωγής, στην πλειοψηφία τους συγκλίνουν στο ότι τα στοιχεία και οι δεξιότητες που προάγουν τη συνεργασία είναι παρόμοια με εκείνα που πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές των σχολείων τυπικής εκπαίδευσης (Boscardin, 2007). Ωστόσο, σημαντικό είναι να λαμβάνονται υπόψη οι παρακάτω παράμετροι. Κατ' αρχάς, στα ειδικά δημοτικά σχολεία φοιτούν πολύ μικρότερος αριθμός μαθητών σε σύγκριση με των γενικών, επομένως και μικρότερος αριθμός προσωπικού, κι επιπλέον ότι το πρόγραμμα που ακολουθείται για τους μαθητές είναι κατά βάση εξατομικευμένο. Τέλος, ότι εκτός από τη συνεργασία με το διδακτικό δυναμικό, ο διευθυντής του

ειδικού δημοτικού, σε πολλές περιπτώσεις, διαθέτει «εξωτερικούς συνεργάτες» από τους χώρους της εκπαίδευσης, της κοινωνικής υπηρεσίας και των τμημάτων υγείας (Bowers, 1984 οπ. αναφ. Ainscow, Fox & Coup O' Cane, 2003).

Ενώ, λοιπόν, οι αρμοδιότητες του διευθυντή του γενικού σχολείου, όσον αφορά στη συνεργασία με το προσωπικό, είναι προσδιορισμένες και ξεκάθαρες από την εκάστοτε νομοθεσία, για τους διευθυντές των ειδικών σχολείων δεν επαρκεί η τήρηση τους. Ο ρόλος του διευθυντή ενός ειδικού εκπαιδευτηρίου βασίζεται πολύ περισσότερο στην καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων με το διδακτικό προσωπικό, γνωστοποιώντας κάθε φορά τους στόχους και τους σκοπούς του σχολείου, διευκολύνοντας την κινητοποίηση, διανέμοντας κοινωνικούς ρόλους και αναπτύσσοντας μια κουλτούρα «συμμετοχής» (Burrello, Lashley, & Beatty, 2001, Ryan, 2006, οπ. αναφ. Zaretsky, Moreau & Faircloth, 2008). Ο χαρακτήρας της ηγεσίας του ειδικού σχολείου λαμβάνει την κατανεμημένη μορφή, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη περίπτωση σχολείου.

Η θέση του διευθυντή έναντι στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ

Η πολύωρη εργασία σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο, οι συγκρούσεις στο χώρο εργασίας, η ασάφεια ρόλων, η έλλειψη σωστής ανατροφοδότησης σχετικά με το προϊόν της εργασίας, η σοβαρότητα των προβλημάτων, η ελλιπής υποστήριξη από προϊσταμένες αρχές και συναδέλφους αποτελούν μερικούς από τους συνήθεις παράγοντες που προκαλούν την εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, Wilmar, Schaufeli & Leiter, 2001 οπ. αναφ. Μουταβέλης, 2015). Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout), σύμφωνα με τους Maslach & Jackson (1981:99), «είναι ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης και κυνισμού, η οποία συμβαίνει συχνά σε ανθρώπους που προσφέρουν υπηρεσίες σε άλλους ανθρώπους» (Μουταβέλης, 2015).

Κατά καιρούς, έχουν διεξαχθεί έρευνες σχετικές με την επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στις ΣΜΕΑΕ. Συγκεκριμένα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2000 από τη Μόττη - Στεφανίδη, στο προσωπικό ΕΑΕ παρουσιάζεται χαμηλότερο το ποσοστό εξουθένωσης σε σύγκριση με το προσωπικό Ιατροπαιδαγωγικών κέντρων, παρομοίως και σε έρευνα του Κολιάδη & συν. (2003) οι εργαζόμενοι στην ειδική αγωγή εκδηλώνουν πιο μειωμένα ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης συγκριτικά με συναδέλφους τους που υπηρετούν στη γενική εκπαίδευση. Αντιθέτως, σε μεταγενέστερη έρευνα που πραγματοποίησαν οι Κόκκινος & Δαβάζογλου (2006), οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης (Μουταβέλης, 2015). Ωστόσο, σε τελευταία έρευνα που πραγματοποίησε ο Μουταβέλης (2015), φαίνεται πως οι Σχολικοί σύμβουλοι ειδικής αγωγής εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά burnout, σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Ο διευθυντής ως συντονιστής κάθε εκπαιδευτικού φορέα, ως καταλύτης στη σχολική διοίκηση, αλλά και ως εμπνευστής του έμψυχου δυναμικού οφείλει να προλαμβάνει

την εμφάνιση των συμπτωμάτων του burnout στο προσωπικό που διοικεί. Αναγνωρίζοντας και διαγιγνώσκοντας τα συμπτώματα της εξουθένωσης σε κάποιο μέλος του συλλόγου διδασκόντων, ο διευθυντής είναι αναγκαίο να παρεμβαίνει επιχειρώντας να αποφορτίσει αυτό το μέλος από το άγχος και τις συνθήκες που τού το έχουν προκαλέσει, μειώνοντας τον επαγγελματικό του φόρτο, απαλλάσσοντάς το από περιττές ευθύνες, παρέχοντάς του περισσότερο ελεύθερο χρόνο και, τέλος, επαναπροσδιορίζοντας τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα. Συνακόλουθα, ο παθών συνάδελφος γνωρίζοντας ότι υποστηρίζεται από τον προϊστάμενό του, αντιμετωπίζει πιο αποτελεσματικά τη συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση και αναπροσαρμόζεται στο εργασιακό του πλαίσιο πιο άμεσα (Ιωαννίδου, 2017).

Ο διευθυντής του ειδικού σχολείου, όπως και κάθε διοικητής οποιουδήποτε οργανισμού, γνωρίζει ότι, όταν ένα μέλος του προσωπικού αντιμετωπίζει μια κατάσταση που επιβαρύνει το ίδιο καθιστώντας δυσλειτουργική την επαγγελματική του δράση, σίγουρα επηρεάζονται αρνητικά και τα υπόλοιπα μέλη του. Άλλωστε, ο όρος «σχολική κοινότητα» δεν είναι τυχαίος, αφού τα μέλη αυτής αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο. Ένας από τους ρόλους του διευθυντή, ίσως ο πιο σημαντικός, είναι να μεριμνά για τη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος εργασίας και συνεργασίας. Λαμβάνοντας απόσταση από ένα προσωπικό πρόβλημα κάποιου συναδέλφου, αποστασιοποιείται ταυτόχρονα από όλο το ανθρώπινο δυναμικό του συλλόγου, παρακωλύοντας τη συνεργασία και, δυστυχώς, δεν υπηρετεί το ρόλο του.

Βιβλιογραφία

Ainscow. M, Fox. S. & Coup O' Cane. J, (2003), *Leadership and Management in special schools*, University of Manchester , National College for School Leadership, DOI: https://dera.ioe.ac.uk/4816/7/leadership-and-management-in-special-schools_Redacted.pdf?fbclid=IwAR1qj-6u1iovMT8IIPGoZN7ab8xCCbmYpa2TRPZED-WYdjSn-ybePekjYaYQ

Billingsley. B. S., (2007), Recognizing and Supporting the Critical Roles of Teachers in Special Education Leadership, *EXCEPTIONALITY*, 15:3, 163-176, DOI: 10.1080/09362830701503503

Boscardin. M.L, (2007) What is Special about Special Education Administration? Considerations for School Leadership, *EXCEPTIONALITY*, 15:3, 189-200, DOI: 10.1080/09362830701503537

Zaretsky. L, Moreau. L., Faircloth. S., (2008), Voices from the Field: School Leadership in Special Education, *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 54, No. 2, Summer 2008, 161-177, DOI : <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55220>

Αργυρίου. Α, (2016), Εκπαιδευτική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: Μεθοδολογικό πλαίσιο σχεδιασμού προγράμματος επιμόρφωσης Διευθυντών/ντριάων σχολικών μονάδων. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση Vol 33 (No 61/2016)*, 13-31

Γκιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2005). «Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείο-οικογένειας», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83

Εφημερίς της κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, (2000), Νόμος υπ' αριθ. 2817/2000 «*Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*», ΦΕΚ Α 78

Εφημερίς της κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, (2008), Νόμος υπ' αριθ. 3699/2008, «*Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*», ΦΕΚ Α 199

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). «Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Ιωαννίδου Κ.Κ, (2017), Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην εξάλειψη του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση Vol 34 (No 64/2017)*, 13-29

Κολιάδης Α., Ε. (2010). «Επικοινωνία Σχολείου- Οικογένειας», *Συμπεριφορά στο σχολείο, Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε συμπεριφορές*, (310-319), Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη

Μουταβέλης Α.Γ., (2015), Επαγγελματική εξουθένωση και υποστήριξη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση Vol 32 (No 60/2015)*, 120-139

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2010). «Βασικές αρχές και προϋποθέσεις για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για νοητικά καθυστερημένα παιδιά», *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, (143-159), Αθήνα: Ατραπός

Εννοιολογική οριοθέτηση της ηγεσίας: Μοντέλα ηγεσίας και σχολικός ηγέτης

Τσιούλης Αλέξιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, alextsioulis@hotmail.com

Μπασέλα Δάφνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, dafbasela@live.com

Μητσιάδη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, mariamitsiadi@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη βιβλιογραφική έρευνα στοχεύει να σκιαγραφήσει τις διαστάσεις του φαινομένου της ηγεσίας, ως μιας σύνθετης κοινωνικής διαδικασίας, της οποίας ηγείται ένα άτομο, που επιδιώκει να διαχειριστεί μια ομάδα μέσω μιας σειράς ενεργειών, αναφορικά με την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά αναλύονται η γενικότερη έννοια της ηγεσίας και των βασικών μοντέλων της, ενώ ακολούθως και εστιάζοντας στην εκπαίδευση επιδιώκεται μια ειδικότερη προσέγγιση τα χαρακτηριστικών του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, μοντέλα ηγεσίας, σχολικός ηγέτης

Εισαγωγή

Η ηγεσία είναι μια κοινωνική διαδικασία, επομένως οι ηγέτες αλληλεπιδρούν με άλλους ανθρώπους. Στο μεταβιομηχανικό πρότυπο οι «ακόλουθοι» δε θεωρούνται πλέον ως "οι κουρασμένες μάζες" ή πρόθυμοι να αφήσουν άλλους ανθρώπους να ελέγξουν τη ζωή τους. Αντίθετα, οι «ακόλουθοι» πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία ηγεσίας. Οι ίδιοι μπορούν να υποπέσουν οπουδήποτε στην αλληλουχία του επιπέδου δραστηριότητας, αλλά το σημαντικό σημείο είναι η προθυμία τους να συμμετάσχουν στη διαδικασία και να εμπλέξουν τη δύναμή τους, για να επηρεάσουν άλλους ανθρώπους (Goertzen, 2012). Η ανατροφοδότηση είναι ένα από τα σπουδαία εργαλεία της ηγεσίας. Είναι η ικανότητα να δίνει κάποιος στους ανθρώπους πραγματική ανατροφοδότηση σχετικά με το τι έχουν κάνει καλά και τι πρέπει να βελτιώσουν. Πολλοί άνθρωποι αποφεύγουν να δώσουν αρνητική ανατροφοδότηση, αλλά είναι εξίσου δύσκολο να δοθεί θετική ανατροφοδότηση χωρίς να γίνει κανείς αλαζόνας. Αποτελεσματική ανατροφοδότηση δίνεται με θετική πρόθεση είτε για να οικοδομήσει κάποιος την εμπιστοσύνη και να αναγνωρίσει μια συνεισφορά είτε για να προσδιορίσει τι μπορεί να παρεμποδίσει την πρόοδο, ενώ μια άλλη πτυχή της ηγεσίας είναι η δυνατότητα να λαμβάνει ανατροφοδότηση με ανοικτό νου, χωρίς να καθίσταται αμυντικός (Gordon, 2017).

Αξιοσημείωτο είναι πως οι γενικές αρχές της επιστήμης της διοίκησης εφαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό και στον χώρο της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διαδικασία να μην αποτελεί ξεχωριστό επιστημονικό πεδίο. Στην εκπαίδευση, βέβαια, αρκετά συχνά προκύπτει το θέμα της εγκυρότητας και της προσεκτικής προσαρμογής των γενικών αρχών διοίκησης, της εισαγωγής καλών πρακτικών, καθώς και της ανάπτυξης νέων προσεγγίσεων (Bush, 2011).

Έννοια της ηγεσίας

Πιο γενικά, η ηγεσία ορίζεται ως η τέχνη πειθούς ενός ακόλουθου, ώστε να θέλει να κάνει πράγματα, δραστηριότητες, που ο ηγέτης θέτει ως στόχους. Ο ρόλος των ηγετών αφορά συνεπώς στη διαδικασία καθοδήγησης της συμπεριφοράς του ατόμου προς τον επιθυμητό στόχο. Οι ηγέτες διαφέρουν ανάλογα με το ατομικό στυλ ηγεσίας που απορρέει από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Μερικοί ηγέτες, ιδιαίτερα χαρισματικοί και μετασχηματιστικοί, έχουν προσωπική δύναμη μέσω της οποίας δεσμεύουν τους υπαλλήλους, ενώ άλλοι ασκούν τη θεμελιώδη, νόμιμη εξουσία. Οι ηγέτες χαρακτηρίζονται από διαφορετικές αξίες, στάσεις, πεποιθήσεις, συμπεριφορά, συνήθειες και πρακτικές οι οποίες εξαρτώνται σε κάποιο βαθμό από την οργανωτική, επαγγελματική ή θεσμική κουλτούρα (Mihelic et al., 2010). Παράλληλα, η ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιεί κάποιος απέναντι στους άλλους, όταν προσπαθεί να επηρεάσει τη δική τους συμπεριφορά και ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει (Πασιαρδής, 2004), ενώ ακόμη είναι η ικανότητα να θέτει στόχους και να επινοεί τρόπους για την επίτευξή τους (Καμπουρίδης, 2002) ή η τέχνη να κινητοποιεί άλλους, έτσι ώστε να επιθυμούν να αγωνιστούν για κοινές προσδοκίες (Kouzes & Posner, 1995).

Επιπλέον, θα λέγαμε πως είναι η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μιας μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή για ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005: 197). Ορισμένοι θεωρητικοί πιστεύουν ότι η ηγεσία δε διαφέρει από τις διαδικασίες κοινωνικής επιρροής, που συμβαίνουν μεταξύ όλων των μελών μιας ομάδας και άλλοι πιστεύουν ότι η ηγεσία είναι οτιδήποτε κάποιος κάνει, για να καθοδηγήσει αποτελεσματικά (Bohoris & Vorria, 2007).

Βασικά μοντέλα ηγεσίας

Ανάμεσα στους βασικούς τύπους ηγετικής συμπεριφοράς ή μοντέλα ηγεσίας διακρίνονται: α) Το αυταρχικό, στο οποίο οι υφιστάμενοι δε συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων. Ο ηγέτης λαμβάνει μόνος του τις αποφάσεις, δε δίνει εξηγήσεις γι' αυτές και τις επιβάλλει με τη δύναμη της εξουσίας που του παρέχει η θέση του και με τη χρήση του φόβου των κυρώσεων. β) Το εξουσιοδοτικό (*laissez faire*), στο οποίο οι υφιστάμενοι παίρνουν τις αποφάσεις σύμφωνα με προσωπικά κριτήρια, αφού ο ηγέτης δεν έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του ή αδιαφορεί και εκχωρεί τον ηγετικό ρόλο του στα μέλη. Με τέτοιου τύπου ηγεσία ο οργανισμός χάνει τον προσανατολισμό του και καθίσταται αναποτελεσματικός. γ) Το δημοκρατικό, στο οποίο η λήψη των αποφάσεων γίνεται είτε με συμμετοχικές-δημοκρατικές διαδικασίες είτε γίνεται από τον ηγέτη, αφού λάβει υπόψη του τις απόψεις των άλλων ή συμβουλευτεί τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Κατσαρός, 2008: 100). Επιπλέον, θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε και τους ακόλουθους τύπους: α) Πειστικός, ο ηγέτης αφήνει το πεδίο ελεύθερο χρησιμοποιείται για εργαζόμενους που θα εργαστούν πρόθυμα και θα κάνουν αυτό που τους λένε οι άλλοι εφόσον τους εξηγήσουν τους λόγους που πρέπει να το κάνουν. β) Ανθρωπιστικός, ο

ηγέτης συνεργάζεται (ή ζητά τη συμμετοχή) όσο είναι δυνατό με τους εργαζόμενους σε θέματα εργασίας που τους αφορούν και τους επηρεάζουν. Η συμβολή των υφισταμένων ζητείται κι επιδιώκεται, συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων κι εξουσιοδοτούνται σε μεγάλο βαθμό. γ) Αδιάφορος/Εξουσιοδοτημένος, ο μάνατζερ τηρεί μια πολιτική "μη ανάμειξης". Εξουσιοδοτεί, "παραλείπων τις υποχρεώσεις του" αρκετή εξουσία και δικαίωμα λήψης απόφασης στους εργαζόμενους. Δίνει λίγες οδηγίες-κατευθύνσεις και επιτρέπει στους υφισταμένους του εκτεταμένη ελευθερία. Ο ρόλος του ηγέτη εδώ είναι πολύ περιορισμένος (Kotter, 2001).

Ακόμη, προκύπτουν και οι εξής τύποι: α) Ο καταναγκαστικός τύπος ηγεσίας (coercive style of leadership) συνεπάγεται πολύ σκληρές αποφάσεις. Παραδείγματα τέτοιων αποφάσεων είναι η περικοπή θέσεων εργασίας, η πώληση τμημάτων της εταιρείας, η αυταρχική συμπεριφορά απέναντι στους υφισταμένους, κ.τ.λ.. β) Ο εξουσιαστικός, ο τύπος αυτός ηγεσίας είναι από τους πιο αποτελεσματικούς και μπορεί να εφαρμοσθεί σε όλες τις συνθήκες-καταστάσεις που συναντώνται στις επιχειρήσεις, ιδιαιτέρως όταν αυτές είναι προβληματικές. γ) Ο συναδελφικός, πρόκειται για τον τύπο ηγεσίας που προτάσσει τα άτομα και τα συναισθήματά τους πάνω από τους στόχους και τα καθήκοντα απέναντι στην εργασία. Στο συναδελφικό τύπο ηγεσίας (affiliative style) ο ηγέτης ενδιαφέρεται περισσότερο να εξασφαλίσει αισθήματα ικανοποίησης και ευτυχίας στους εργαζόμενους και να διατηρήσει την αρμονία μεταξύ τους. δ) Ο συντονιστικός τύπος (pacesetting style) αυτός ηγεσίας είναι αυτός που θέτει πολύ υψηλούς στόχους απόδοσης. Ενδιαφέρεται να πετυχαίνει τα καλύτερα και γρηγορότερα αποτελέσματα και απαιτεί από τους άλλους να κάνουν το ίδιο. Εντοπίζει γρήγορα τους εργαζόμενους με χαμηλή απόδοση και απαιτεί περισσότερα από αυτούς κι αν δεν βελτιωθούν, τους αντικαθιστά πάραυτα και ε) Ο προπονητικός, οι ηγέτες- "προπονητές" (coaches) βοηθούν τους εργαζόμενους να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, καθώς και να δεσμευθούν στις προσωπικές και επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Επιπλέον, ενθαρρύνουν τους εργαζόμενους να ορίσουν μακροπρόθεσμους στόχους για την ανάπτυξή τους και να διαμορφώσουν σχέδιο για την επίτευξη αυτών των στόχων (Καραγιαννάκη, 2014: 31-34).

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη

Οφείλουμε να ξεκινήσουμε με την προσωπικότητα του διευθυντή, καθώς οι θεωρίες των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών ηγετών, επικεντρώνουν την προσοχή τους στο άτομο, στο πρόσωπο του ηγέτη, αναζητούν δηλαδή τα διακεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία υπάρχουν σε κάθε ηγέτη και τον ωθούν να ασκεί με επιτυχία τα ηγετικά του καθήκοντα. Αν και η κατοχή ορισμένων χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων δεν εγγυάται από μόνη της επιτυχημένη ηγεσία, εντούτοις οι διευθυντές με ικανότητα να επιλύουν προβλήματα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνουν αποδοκτοί ως ηγέτες από διευθυντές που δεν έχουν τη δυνατότητα αυτήν. (Σαΐτης, 1998). Οι νέοι διευθυντές πρέπει να είναι απαλλαγμένοι από γραφειοκρατικές αντιλήψεις και τους φόβους της νέας τεχνολογίας. Αυτό όμως θα πρέπει να συμβεί μέσω ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης. Προγράμματα που θα ικανοποιούν τις ανάγκες για ένα αποδοτικό σχολείο, βασιζόμενα στην ανάπτυξη και βελτίωση των ποιοτικών

χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων (Ζιάκα, 2014: 53). Ο διευθυντής μέσα από την επιστημονική πληρότητα, την ικανότητα να εμπνέει και να συμπαρασύρει αλλά και την καλή γνώση της Διοικητικής Επιστήμης μπορεί να επιτύχει να άρχεται ενός οργανισμού αποτελεσματικού όπου θα κυριαρχεί ένα θετικό κλίμα (Τσούνη κ.α., 2016: 1362).

Προτείνουμε ότι θα ήταν χρήσιμο για τους διευθυντές να μελετούν τα διάφορα πορίσματα τέτοιων ερευνών, ώστε να ενημερώνονται, να μελετούν τακτικά και να υιοθετούν τέτοιες τεχνικές και τέτοια χαρακτηριστικά προκειμένου το έργο τους να είναι πιο αποτελεσματικό. Κρίνεται απαραίτητη η μόρφωση των διευθυντών πάνω σε τέτοιες έρευνες. Επίσης, οι διευθυντές θα πρέπει να διατηρούν καλές σχέσεις συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και να διατηρούν ένα συνεργατικό κλίμα μαζί τους, ώστε να τους συμβουλεύονται για το εκπαιδευτικό έργο τους (Σαγρή & Βουρνούκα: 2015:1190). Ένας σύγχρονος ηγέτης, πρέπει να είναι σε θέση να εφαρμόζει τα εξής: να εκτιμά και να καλλιεργεί το ταλέντο. Οι ηγέτες δεν πρέπει να φοβούνται να προσλαμβάνουν ανθρώπους που είναι πιο έξυπνοι ή πιο ταλαντούχοι από ό, τι οι ίδιοι. Συχνά, οι ηγέτες δεν είναι οι πιο ταλαντούχοι άνθρωποι στους οργανισμούς τους. Είναι χρήσιμο να επικεντρώνονται σε αυτό που είναι σημαντικό. Όταν ένας οργανισμός χάνει τους κύριους στόχους του, αυτό γίνεται μια πειστική γραφειοκρατία, οπότε είναι απαραίτητο να δημιουργούν εμπιστοσύνη, καθώς αυτή ενώνει μια ομάδα με κίνητρα και ακεραιότητα, να αναπτύσσουν μια στενή σχέση μεταξύ ηγετών και οπαδών και να συνδέονται με τους «ακολουθούς», για να δημιουργήσουν έναν συναισθηματικό σύνδεσμο, που ωθεί τον καθένα στον οργανισμό σε υψηλότερο επίπεδο (Taylor & Rosenbach, 2006).

Η δεξιότητα της αντιληπτικής ικανότητας φανερώνει ότι ένας προϊστάμενος δεν πρέπει να ασχολείται μόνο με καθημερινά θέματα ρουτίνας, αλλά να ενεργεί και ως επιτελικός παράγοντας, δηλαδή να διακατέχεται και από παρατηρητικότητα, διοικητική φαντασία και ενεργητικότητα, έτσι ώστε να είναι ικανός να αντιληφθεί αδυναμίες που πιθανόν να παρουσιάζονται και να εφαρμόζονται οι αποτελεσματικότερες μέθοδοι εργασίας (Γεωργόπουλος, 2006). Σε όλες σχεδόν τις έρευνες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων ένας βασικός παράγοντας θεωρείται ο διευθυντής του σχολείου. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου καθίσταται πλέον πολύ σημαντικός και πολύπλοκος, αφού καλείται να εκπληρώσει μια σειρά πολύπλευρων στόχων. Ο διευθυντής καλείται να παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία θετικού κλίματος. Η προσωπικότητα, οι γνώσεις του διευθυντή και οι ικανότητες του καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η μεταμόρφωση του διευθυντή γραφειοκράτη σε διευθυντή ηγέτη, πρέπει να είναι προσωπικός στόχος του κάθε διευθυντή, αλλά και των αρχών που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να διαμορφωθεί η νέα γενιά διευθυντών ηγετών (Ζιάκα, 2014: 52-53).

Συζήτηση

Η κατανόηση της ηγεσίας και των κινήτρων ωθεί το μυαλό μας σε νέες διαδικασίες σκέψης για το πώς οι άνθρωποι συμπεριφέρονται και γιατί, βοηθά στην κατανόηση ορισμένων γενικών αρχών της ανθρώπινης συμπεριφοράς και μας επιτρέπει να χρησιμοποιήσουμε αυτές τις θεωρίες ως οδηγό για τη συμμετοχή μας, την ανάλυση και την κατανόηση της συμπεριφοράς της ομάδας. Αυτή η κατανόηση μπορεί να μας βοηθήσει με τον καλύτερο τρόπο στην επιλογή ατόμων που εμφανίζουν κάποια από αυτές τις ιδιότητες, για να καλύψουν συγκεκριμένους ρόλους στις οργανισμούς και τις κοινότητες μας (Nader, 2002). Βασικές, λοιπόν, προϋποθέσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι οι εξής: η επιτυχής άσκηση εξουσίας, η διατήρηση της εκτίμησης των υφισταμένων, η ανάπτυξη πνεύματος πρωτοβουλίας στους υφισταμένους και η έγκαιρη και ορθή αντιμετώπιση των σφαλμάτων των υφισταμένων. Ακόμη, η εκπαίδευση και προετοιμασία του αντικαταστάτη με μεταβίβαση αρμοδιοτήτων και εξουσιών σ' αυτόν, η προετοιμασία της ομάδας του αντικαταστάτη με μεταβίβαση αρμοδιοτήτων και εξουσιών σ' αυτόν, καθώς και η προετοιμασία της ομάδας για αντιμετώπιση των αλλαγών του περιβάλλοντος και η δημιουργία οράματος για τα άτομα, την ομάδα, τον οργανισμό (Πετρίδου, 2001).

Όλοι οι αποτελεσματικοί ηγέτες, ανεξαρτήτως προσωπικών χαρακτηριστικών, πρέπει να παρουσιάζουν ορισμένα κοινά γνωρίσματα, δηλαδή πρέπει να έχουν απολύτως καθορισμένη αίσθηση σκοπού και αίσθηση οράματος. Αυτή είναι και η διαφορά ανάμεσα στο «ηγείσθαι» και το «διοικείν». «Ηγείσθαι» σημαίνει να κάνεις τα σωστά πράγματα και «διοικείν» απλά να κάνεις τα πράγματα σωστά, πρέπει να έχουν την ικανότητα να εκφράζουν με σαφήνεια ένα όραμα, πρέπει όχι μόνο να επικοινωνούν το όραμα, αλλά και να το ζουν καθημερινά, να το ενσαρκώνουν, να μεταβιβάζουν την εξουσία σε άλλα άτομα μέσα στον οργανισμό, ώστε και αυτά να πραγματώνουν το όραμα σε καθετί που κάνουν. Το όραμα θα πρέπει να ταιριάζει στην πραγματικότητα του οργανισμού, ώστε να καταστεί πρότυπο για τη λήψη αποφάσεων. Θα πρέπει να είναι κοινά αποδεκτό και για να γίνει αυτό, θα πρέπει να παράγει νόημα για τους ανθρώπους, στους οποίους αφορά (Καμπά, 2007). Ειδικότερα, οι σχολικές μονάδες χρειάζονται ηγέτες με επάρκεια, λόγο και άποψη. Χρειάζονται διευθυντές με όραμα, που θα καθοδηγήσουν τους νέους και θα “ανεβάσουν” τα σχολεία (Παπαδόπουλος, 2016: 1033).

Επιπλέον, πρέπει να οικοδομήσουν κλίμα εμπιστοσύνης με απευθείας επαφές δια ζώσης, πρέπει να δοκιμάζουν, να ριψοκινδυνεύουν και να διδάσκονται από τις εμπειρίες, πρέπει να καλλιεργήσουν πηγές «στοχαστικής αντιλογίας», δηλαδή να προσελκύσουν γύρω τους ανθρώπους, των οποίων τη συμβουλή εκτιμούν, να δέχονται κριτική από τους άλλους, να αμφισβητούν αλλά και να δρουν, πρέπει να αποκτήσουν άνεση με τη χρήση της νέας τεχνολογίας, γιατί η εισβολή της προηγμένης τεχνολογίας στον εργασιακό χώρο επιφέρει αλλαγές. Η τεχνολογία της πληροφορικής μπορεί όμως να στηρίξει την ανοιχτή επικοινωνία και να βοηθήσει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη αντίστοιχου κλίματος. Πρέπει να επιδεικνύουν δεξιότητα στο χειρισμό των διαπροσωπικών σχέσεων και στην άμεση εμπλοκή τους στα καθημερινά θέματα (Καμπά, 2007). Τέλος, ο σχολικός ηγέτης φάνηκε να ανάγεται ως η ηγετική φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας, η οποία και προωθεί ένα τέτοιο τρόπο ηγεσίας, σύμφωνα με τον οποίο διευθυντής

και εκπαιδευτικοί γίνονται συνεργάτες και συνοδοιπόροι στο δύσκολο έργο της ηγεσίας του σχολείου για την επίτευξη του κοινού οράματος, εργάζονται συλλογικά σε ένα περιβάλλον ανθρώπινο, στο οποίο κυριαρχούν οι αξίες του σεβασμού, της αμοιβαίας εκτίμησης και της αλληλοκατανόησης και συνεργάζονται εποικοδομητικά και δημιουργικά με εξωτερικούς φορείς, για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου (Αριστοτέλους & Αγγελίδης, 2008: 425).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αριστοτέλους, Φ. & Αγγελίδης, Π. (2008). Ο επιτυχημένος σχολικός ηγέτης: Μια μελέτη περίπτωσης. *Πρακτικά 10^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. 6-7 Ιουνίου 2008, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής τόμος 11 (1)*, 41-54.

Καμπά, Σ. (2007). *Η ηγεσία και ο ρόλος της. Ηγετικές Προσωπικότητες της Ελλάδος στο χώρο των επιχειρήσεων* (Ανέκδοτη πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Λάρισας: Λάρισα.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Καραγιαννάκη, Δ. (2014). *Ηγεσία: θεωρία, μοντέλα και σύγχρονες τάσεις* (Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς: Πειραιάς.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Παπαδόπουλος, Α. (2016) Διερευνώντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα της κρίσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016, 1020-1035.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (2001). *Διοίκηση-Μάνατζμεντ: Μια Εισαγωγική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

Σαγρή & Βουρνούκα (2015). Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 1179-1191.

Σαΐτης Χ., (1998). Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη

ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. Διοικητική Ενημέρωση.

Τσούνη, Β., Αναστασόπουλος, Ι., Γονίδου, Μ. & Τσούνης, Γ. (2016). Η αναγκαιότητα ύπαρξης διευθυντών-ηγετών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016, 1351-1364.

Ξενογλωσσες

Bohoris, G. & Vorria E. (2007). Leadership vs Management, Business excellence/performance management view, Linkoping University Electronic Press 26 (76).

Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage Publications.

Goertzen, B. (2012). Contemporary theories of leadership. In Gergen, D., Leadership (83-99). London: Harvard Kennedy.

Gordon, M. (2017). *Leadership-A guide to developing enlightened leadership*. United Kingdom: United Kingdom.

Kotter, J. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. Αθήνα: Κριτική.

Kouzes, J. & Posner, B. (1995). The leadership challenge. San Fransisco: Jossey-Bass.

Mihelic, K., Lipicnik, B. & Tekavcic, M. (2010). Ethical leadership. *International journal of management & information systems*, 14 (5), (31-42).

Nader, R. (2002). Leadership and Motivation. Διαθέσιμο on line: http://www.tcii.gov.nl.ca/regionaldev/CCB/Leadership/CCB_LeadershipGuide.pdf, προσπελάστηκε στις 26/11/2018.

Taylor, R. & Rosenbach, W. (2006). Contemporary issues in leadership. United Kingdom: Routledge.

Η αναγκαιότητα της Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (ΑΣΜ) για τη σχολική βελτίωση

Βασιλείου Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Msc, Med, Υποψ. Διδάκτορας, dvas1411@gmail.com

Επιβλέπων Καθηγητής

Μπαγάκης Γεώργιος

Καθηγητής τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, gbag@otenet.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στον διάλογο, που παραμένει ιδιαίτερα επίκαιρος, για την καθιέρωση ενός συστήματος ΑΣΜ, στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά την θεωρητική της πλαισίωση, κρίθηκε απαραίτητη η εννοιολογική αποσαφήνιση της «αυτοαξιολόγησης», αλλά και ο συσχετισμός της με τη σχολική βελτίωση. Στο πλαίσιο της διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού σχολείου για την αναγκαιότητα καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ, με βασικό στόχο τη σχολική βελτίωση. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν την ανάγκη ενός συστήματος ΑΣΜ και, όποτε τούς δοθεί ευκαιρία, θέτουν προϋποθέσεις για τη μετατροπή της ΑΣΜ σε διαδικασία αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, με πρωταρχικό στόχο, τη σχολική βελτίωση.

Λέξεις – Κλειδιά: αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, σχολική βελτίωση, εκπαιδευτική πολιτική, αναγκαιότητα.

Εισαγωγή

Θεωρείται πλέον δεδομένη η αποτυχία των διαδικασιών ΑΣΜ του παρελθόντος να ενεργοποιήσουν τη σχολική κοινότητα και τη δυναμική της για τη βελτίωση της σχολικής καθημερινότητας, καθώς αντιμετωπίστηκε ως μια διεκπεραιωτική, άκρως γραφειοκρατική διαδικασία, συνδεδεμένη με την παθογένεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η ΑΣΜ προβλήθηκε ως επιβεβλημένη διαδικασία από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, ταυτίστηκε με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αποδοκιμάστηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα, απαξιώθηκε και οδηγήθηκε τελικά σε παύση, το 2015. Βέβαια, τη φετινή σχολική χρονιά υπογράφηκε η υπουργική απόφαση (υπ' αριθμ. 1816/ΓΔ4, ΦΕΚ Β16 -11.1.19) για τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, που θα ισχύσει από το επόμενο σχολικό έτος, στο πλαίσιο εφαρμογής του άρθρου 47 «Συλλογικός προγραμματισμός και ανατροφοδοτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων», το οποίο περιλαμβάνεται στον Ν.4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης».

Κατά συνέπεια, το ζήτημα της ΑΣΜ φαίνεται ότι είναι αρκετά επίκαιρο, καθώς επανέρχεται διαρκώς σε κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε κεντρικό επίπεδο. Βέβαια, ο επικαιρικός της χαρακτήρας θα έπρεπε να προκύπτει από την αναγκαιότητά της, η οποία είναι εμφανής στη σχολική καθημερινότητα. Η ΑΣΜ θα μπορούσε να συμβάλει στη διάγνωση των αδυναμιών του σχολικού οργανισμού, αλλά και στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του, προκειμένου να εφαρμοστεί, με τη συνδρομή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, ένα καινοτόμο σχέδιο δράσης, με απώτερο στόχο τη σχολική βελτίωση (MacBeath, 2005b) και τη μετατροπή του σχολικού οργανισμού σε «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» (MacGilchrist et al., 2004). Σε αυτό το πλαίσιο, θεωρήσαμε σκόπιμο να μελετήσουμε της αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού σχολείου, στο πλαίσιο μιας έρευνας, που θα αναζητούσε την αναγκαιότητα της συστήματος ΑΣΜ, με βασικό της στόχο τη σχολική βελτίωση.

Αυτοαξιολόγηση και σχολική βελτίωση

Αφετηρία για τη νοηματοδότηση του όρου της Αυτοαξιολόγησης δεν μπορεί παρά να είναι η ετυμολογία της λέξης (Θεοφιλίδης, 2014). Κατά συνέπεια, με βάση το πρώτο συνθετικό «αυτο» η πρωτοβουλία και η απόφαση για την ΑΣΜ προέρχεται από την ίδια τη σχολική μονάδα, ενώ με το δεύτερο και τρίτο συνθετικό «λέγω + αξία» υπονοείται ότι η αξία της σχολικής μονάδας αποφασίζεται με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας ή της αναζήτησης, προκειμένου να επιτευχθεί η αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων για την αντιμετώπιση των μειονεκτημάτων, με απώτερο στόχο τη σχολική βελτίωση. Άλλωστε, σύμφωνα με τον MacBeath(2005a:33) *«αναμένεται από τα σχολεία να γνωρίζουν τον εαυτό τους σε όλη τους την πολυπλοκότητα, προκειμένου η έλλειψη της επίγνωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητάς τους να μη ζημιώσουν τους μαθητές και το προσωπικό τους και να μην παραπλανήσουν τους γονείς τους»*.

Η ΑΣΜ ορίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως μία συλλογική εσωτερική αξιολογική διαδικασία (Demetriou & Kyriakides 2012; Vanhoof, et, al, 2011;) με ερευνητικό προσανατολισμό (Vanhoof, et, al. 2009) και αναστοχαστικά χαρακτηριστικά (MacBeath, 2005a; Guskey & Hubermann, 1995) που στοχεύει στην αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου (Κουτούζης 2008· Hofman,et, al. 2009). Γι' αυτό, δεν μπορεί παρά να είναι μια διαδικασία που ξεκινά από κάτω προς τα πάνω (bottom-up), μια διαδικασία που επιλέγουν να την πραγματοποιήσουν τα μέλη του σχολικού οργανισμού, έχοντας πρωτίστως συνειδητοποιήσει ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχει ένα σχολείο μπορεί να βελτιωθεί. Έτσι, κεντρικά σχεδιασμένες γενικές στρατηγικές βελτίωσης των σχολείων αποδεικνύεται ότι δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε πολλά σχολεία (Fullan, 1998), καθώς η βελτίωση ενός σχολείου αποδεικνύεται εξαρτώμενη από τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του σχολείου, τις οποίες γνωρίζουν καλύτερα από οποιονδήποτε άλλον τα μέλη του σχολικού οργανισμού. Βρίσκονται στην πλεονεκτικότερη θέση, για να επιλέξουν και στη συνέχεια να αποφασίσουν ποιοι τομείς μπορούν να βελτιωθούν, προκειμένου να αναληφθούν δράσεις για την επίτευξη της βελτίωσής τους. Επομένως, σύμφωνα με τους Coe & Visscher (2002): *«ένα σύστημα σχολικής ΑΣΜ είναι πολύτιμο από αυτήν την οπτική γωνία, καθώς μπορεί να παρακολουθεί τα*

σχολεία διεξοδικά και να παρέχει έγκαιρη, υψηλής ποιότητας ανατροφοδότηση, για να χρησιμεύσει ως βάση για τη σχολική βελτίωση».

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, αποτελεί εμπειρική διερεύνηση των αντιλήψεων μια μικρής ομάδας δεκατεσσάρων (14) εκπαιδευτικών (11 γυναίκες και 3 άνδρες) στο πλαίσιο του περιβάλλοντος ενός Πειραματικού Λυκείου. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που ενεπλάκησαν σε όλες τις διαδικασίες ΑΣΜ, που πραγματοποιήθηκαν από το 2010 έως το 2014. Ως εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας (Βασιλείου, 2018), στο πλαίσιο της οποίας προέκυψε η αναγκαιότητα διερεύνησης τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων, που σχετίζονται με: α) τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ενός Πειραματικού Λυκείου σε διαδικασίες ΑΣΜ, β) την κουλτούρα που απέκτησαν, γ) τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας ΑΣΜ και δ) τις προοπτικές επιτυχούς υλοποίησής της. Λόγω της μεγάλης έκτασης των δεδομένων, στην παρούσα εισήγηση προτιμήθηκε να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος ως προς τη συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς της αναγκαιότητας της ΑΣΜ ως απαραίτητης προϋπόθεσης για τη σχολική βελτίωση.

Ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο πλαίσιο της ημιδομημένης συνέντευξης για τη διερεύνηση της αναγκαιότητας της ΑΣΜ υποβλήθηκαν πέντε (5) ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Οι τέσσερις (4) ερωτήσεις αφορούσαν στα οφέλη που προέκυψαν από τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες ΑΣΜ συνολικά για τη σχολική κοινότητα (ερώτηση 1) και ξεχωριστά για εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς (ερωτήσεις 2,3,4). Με την πέμπτη ερώτηση δινόταν η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν την προσωπική τους άποψη για την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ.

Από τους 14 εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι 10 απαντούν καταφατικά ως προς τα οφέλη της ΑΣΜ για τη σχολική κοινότητα (ερώτηση 1). Ως οφέλη που προέκυψαν για τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ΑΣΜ (ερώτηση 2) προσδιορίζονται:

- Η προώθηση διαδικασιών επιμόρφωσης.
- Σύνθεση και κατανόηση της συνολικής εικόνας του σχολείου.
- Αναθεώρηση απόψεων.
- Σύνθεση του προφίλ του σχολείου, διάλογος, εμπλοκή σε ομάδες, συνεργασία.
- Αναζήτηση οράματος.
- Αναζήτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας.
- Αυτοκριτική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν τα εξής οφέλη από τη συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες ΑΣΜ (ερώτηση 3):

- Μακροπρόθεσμα οφέλη από την αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας.
- Δυνατότητα διατύπωσης της γνώμης τους.
- Δυνατότητα αξιολόγησης της διαδικασίας της μάθησης.
- Ανάδειξη προβληματικών πτυχών της σχολικής καθημερινότητας.

Ως προς τα οφέλη για τους γονείς (ερώτηση 4), στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών επισημαίνονται: η αποσπασματικότητα της συμμετοχής των γονέων στις διαδικασίες ΑΣΜ, η δυνατότητα διατύπωσης της γνώμης τους, αλλά και επιφυλάξεις για προβλήματα που τυχόν θα προέκυπταν από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ΑΣΜ.

Η αποδοχή της αναγκαιότητας ενός συστήματος ΑΣΜ (ερώτηση 5) αποτελεί λογικό επακόλουθο της διαπίστωσης των ωφελειών που θα προκύψουν από την εφαρμογή του για τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Όλοι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ. Με την επιχειρηματολογία τους επιχειρούν να τεκμηριώσουν την αναγκαιότητα του, αλλά και να προτείνουν κάποιες αλλαγές ή να θέσουν κάποιες προϋποθέσεις, προκειμένου η διαδικασία να λειτουργήσει αποτελεσματικά για τη σχολική μονάδα.

Η αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ τεκμηριώνεται ως εξής:

- Αποτελεί καταγεγραμμένη αποτίμηση της εικόνας του σχολείου, γεγονός που παρέχει τη δυνατότητα βελτίωσης των κακώς κειμένων.
- Αποτελεί διαδικασία αναστοχασμού για εκπαιδευτικούς και μαθητές.
- Αποτελεί προϋπόθεση για την αλλαγή και την εισαγωγή της καινοτομίας.
- Αποτελεί προϋπόθεση για την εξασφάλιση της εμπιστοσύνης των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία.
- Αποτελεί προϋπόθεση για την ανάληψη ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς.
- Σηματοδοτεί τη βελτίωση του σχολείου, των μαθητών, του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι προϋποθέσεις που τίθενται για την αποτελεσματική εφαρμογή ενός συστήματος ΑΣΜ είναι:

- Συνδυασμός ΑΣΜ και εξωτερικής αξιολόγησης.
- Συνεργασία και παροχή κινήτρων.
- Όχι τιμωρητικός χαρακτήρας και επιθεωρητισμός, αλλά υποστήριξη του εκπαιδευτικού, με στόχο τη βελτίωση.
- Να ξεκινάει από το σχολείο και να μην έχει χαρακτηριστικά γραφειοκρατικής διαδικασίας.
- Να προκύπτει ως ανάγκη της σχολικής μονάδας και να μην συνδέεται με προαγωγές ή οφέλη για τους εκπαιδευτικούς.

- Αξιοπιστία, ειλικρινής αποτύπωση των απόψεων και να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου.

Συμπεράσματα ως προς την αναγκαιότητα ΑΣΜ

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος για την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ απορρέει από την προηγούμενη συμμετοχή τους σε διαδικασίες ΑΣΜ και την κουλτούρα που ανέπτυξαν. Γι' αυτό ακριβώς, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να καταθέσουν την προσωπική τους άποψη για την αναγκαιότητα της ΑΣΜ, ζητήθηκε να αποτιμήσουν τα οφέλη από τις διαδικασίες ΑΣΜ του παρελθόντος για την ευρύτερη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Άλλωστε, η αποδοχή της αναγκαιότητας ενός συστήματος ΑΣΜ αποτελεί λογικό επακόλουθο της διαπίστωσης των ωφελειών για τη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), που προέκυψαν από τις προηγούμενες διαδικασίες εφαρμογής του. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η διερεύνηση της αναγκαιότητας ενός συστήματος ΑΣΜ ξεκινά από τον προσδιορισμό των ωφελειών για τα μέλη της σχολικής κοινότητας των διαδικασιών ΑΣΜ του παρελθόντος, η αναγκαιότητα των οποίων δεν είχε προκύψει από τους ίδιους.

Ως προς τα οφέλη από την ΑΣΜ για την ευρύτερη σχολική κοινότητα, η πλειοψηφία του δείγματος (10 από τους 14) αποδέχεται την ύπαρξή τους. Η διαφοροποίηση των τεσσάρων εκπαιδευτικών αιτιολογείται είτε από την άρνησή τους να συμμετάσχουν στην πιλοτική φάση είτε από τη μη συμμετοχή τους σε καινοτόμα προγράμματα, πριν την εμπλοκή τους στην ΑΣΜ. Όσοι είχαν συμμετάσχει στις διαδικασίες ασκώντας τον ρόλο του συντονιστή δέχονται ανεπιφύλακτα ότι υπήρξαν οφέλη για τη σχολική κοινότητα, ενώ οι υπόλοιποι απαντούν θετικά ως προς τα οφέλη, επισημαίνουν όμως και κάποιους παράγοντες, που θα καθιστούσαν αυτά σημαντικότερα. Οι παράγοντες αυτοί συνδέουν την ΑΣΜ με τις βασικές διαστάσεις που πρέπει να λάβει, όπως επισημάνθηκε και στο θεωρητικό πλαίσιο, δηλαδή να αποσκοπεί στη σχολική βελτίωση και να προάγει την καινοτομία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ως προς τα οφέλη που προέκυψαν για τους εκπαιδευτικούς, οι απόψεις τους εστιάζουν στη χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας, στην ανάπτυξη συνεργασιών και στην προώθηση της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, μέσω της ανατροφολόγησης και της αυτοκριτικής. Τα οφέλη για τους μαθητές εντοπίζονται κυρίως στη δυνατότητα διατύπωσης της γνώμης τους και της δικής τους οπτικής, αλλά και στη μακροπρόθεσμη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας. Όσον αφορά στους γονείς, επισημαίνεται η αποσπασματικότητα της συμμετοχής τους στις διαδικασίες ΑΣΜ, η δυνατότητα διατύπωσης της γνώμης τους, αλλά και επιφυλάξεις για προβλήματα που τυχόν θα προέκυπταν από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία ΑΣΜ. Στο πλαίσιο της διαπίστωσης των ωφελειών για τη σχολική κοινότητα από τις προηγούμενες διαδικασίες ΑΣΜ πρέπει να επισημανθεί η ανάδειξη του καθοριστικού, για τη διεκπεραίωση της διαδικασίας, ρόλου των εκπαιδευτικών και η μη ουσιαστική εμπλοκή στη διαδικασία των μαθητών και των γονέων, καθώς η δραστηριοποίησή τους σε αυτή περιορίζεται στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων και στη διεξαγωγή συνεντεύξεων.

Ωστόσο, από τη διατύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ διαφαίνονται η σημασία της διαδικασίας ΑΣΜ και οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της. Οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία συμφωνούν ως προς την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ. Η αναγκαιότητά της τεκμαίρεται από τη σημασία της για τη σχολική βελτίωση και τη δυνατότητα εισαγωγής της καινοτομίας, μέσω του αναστοχασμού που θα προκύψει από την εφαρμογή της. Ως βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίησή της τίθενται: η αλλαγή στη φιλοσοφία εισαγωγής της στο σχολείο (άρση του υποχρεωτικού, τιμωρητικού και γραφειοκρατικού της χαρακτήρα, ενίσχυση συνεργασιών, υποστήριξη εκπαιδευτικών) και η εκπόρευσή της ως ανάγκη της σχολικής μονάδας που θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της.

Με βάση και τις προϋποθέσεις που τέθηκαν ως προς τα οφέλη της για τη σχολική κοινότητα και την αναγκαιότητα της διαπιστώνουμε την έμφαση που δίνεται στον χαρακτήρα ή στη φιλοσοφία ενός νέου συστήματος ΑΣΜ, αλλά και στη σύνδεσή της ΑΣΜ με τη σχολική βελτίωση, την καινοτομία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μέσα από την κατάθεση των απόψεών τους διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει τη στρεβλή μορφή που έλαβε η ΑΣΜ στο παρελθόν, ως μια γραφειοκρατική διαδικασία που επιχείρησε απλά να περιγράψει τη ρουτίνα του σχολείου, χωρίς να επιχειρήσει τη βελτίωσή της. Είναι σημαντικό ότι αισθάνονται την ανάγκη να θέτουν, όποτε τους δοθεί ευκαιρία, προϋποθέσεις για τη μετατροπή της ΑΣΜ σε μια διαδικασία κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, προκειμένου να επιβεβαιώσουν την αναγκαιότητά της για τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού στο σύνολό του. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, λοιπόν, συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα ενός συστήματος ΑΣΜ που διαθέτει τα χαρακτηριστικά και πληροί τις προϋποθέσεις που επισήμαναν οι ίδιοι.

Συζήτηση - Προτάσεις

Από τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει η αναγκαιότητα εισαγωγής ενός συστήματος ΑΣΜ, όχι με τη μορφή μιας διεκπεραιωτικής διαδικασίας, αλλά μιας δημιουργικής δράσης, που θα έχει ως προϋπόθεση την καλλιέργεια κουλτούρας, την επαγγελματική ανάπτυξη και την προώθηση ηγετικών πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών (Μπαγάκης, 2017). Βέβαια, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εμπειρίες, θετικές ή αρνητικές που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από την προηγούμενες διαδικασίες ΑΣΜ στις οποίες συμμετείχαν. Τα οποιαδήποτε φοβικά ή άλλου είδους σύνδρομα, που αναπτύχθηκαν στον εκπαιδευτικό κόσμο από τη συμμετοχή του στις διαδικασίες ΑΣΜ του παρελθόντος, δεν μπορούν να εξαλειφθούν με την αντικατάσταση του όρου «αυτοαξιολόγηση» από τους όρους «προγραμματισμός» και «αποτίμηση», εάν και ως στάδια είναι απαραίτητα για την υλοποίησή της. Η συζήτηση για την ΑΣΜ 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). Από την άλλη μεριά, δεν μπορεί να μην ληφθούν υπόψη στο πλαίσιο της εφαρμογής της η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, τα χαρακτηριστικά και οι χρόνιες παθολογίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Πάντως, όπως προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα, κρίνεται απαραίτητη η καταγραφή και διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αποκρυσταλλώνονται από τις εμπειρίες που αποκόμισαν, όχι μόνο από τη διαδικασία της ΑΣΜ, αλλά και από τη συμμετοχή τους σε άλλες καινοτόμες διαδικασίες. Οι αντιλήψεις αυτές είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για την εφαρμογή αντίστοιχων με την ΑΣΜ καινοτόμων προγραμμάτων. Βέβαια, αξίζει να διερευνηθούν και οι απόψεις της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (μαθητών και γονέων), καθώς θα προκύψουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα για τον ρόλο, τις συνεργασίες, την κουλτούρα και την εισαγωγή της καινοτομίας. Προς αυτή την κατεύθυνση, θα πρέπει να στραφούν ενδεχομένως μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερα δείγματα, εύρος ερωτήσεων και ποικιλία μεθόδων, καθώς η ΑΣΜ και τα καινοτόμα προγράμματα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κατεξοχήν συλλογικές και συμμετοχικές διαδικασίες, προκειμένου να προάγουν τη σχολική βελτίωση. Με αυτή τη λογική και μόνο διασφαλίζεται η αναγκαιότητα καθιέρωσης ενός συστήματος ΑΣΜ με τη μορφή της δημιουργικής δράσης 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, 2001, 2005b). Το έχουν ανάγκη τα σχολεία και το έχει ανάγκη ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Βασιλείου, Δ.(2018). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Αναγκαιότητα και προοπτικές*. Διπλωματική εργασία. ΜΠΣ Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση. Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ιδρυματικό Αποθετήριο, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, amitos.library.uop.gr.

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

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.

Κουλαϊδής, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ. 75-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτούζης, Μ. (επιμ.) (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

MacBeath, J. (2001). Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και Πράξη. (επιμ. μτφ. Δούκας Χ. & Πολυμεροπούλου Ζ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1999).

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. (2016). Αυτοαξιολόγηση: Πόσο καλοί είμαστε τώρα; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαγάκης, Γ. (2017). Απόπειρα αποτίμησης της δεκαεπενιάχρονης εμπειρίας αυτοαξιολόγησης σχολείου στην Ελλάδα. Τι τελικά καθορίζει την αυτοαξιολόγηση; *Νέα Παιδεία*, τ. 162.

Ξενόγλωσσες

Coe, R. & Visscher, A. (2002). In A.J. Visscher and R. Coe (Eds.). *School improvement through performance feedback*. Routledge: Abingdon

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.

Fullan M. (1998). Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of Dependency. *Educational leadership*, 55(7), 6-10.

Guskey, T. R., & Huberman, M. (Eds.). (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.

Hofman, R. Dijkstra, N. & Hofman, A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement* 20(1), 47–68.

MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed, J. (2004). *The Intelligent School*. London: Sage Publications.

Vanhoof, J. Petegem, P. & Sven De Maeyer.(2009). Attitudes towards school self-evaluation.In *Studies in EducationalEvaluation*, 35, pp. 21-28.

Vanhoof, J., Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2011). Variation in the conduct and the quality of self-evaluations: a multi-level path analysis. *EducationalStudies* 37(3), 277–287.

Η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση ευνοϊκού για τη μάθηση σχολικού κλίματος»

Τάλλου Κωνσταντίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed, talntinaki@gmail.com

Περίληψη

Μέσα στα πλαίσια των ραγδαίων εξελίξεων και αλλαγών της σύγχρονης κοινωνίας, οι προσδοκίες για ένα νέο, ευέλικτο σχολείο συνεχώς και αυξάνονται (Γιαννακάκη, 2005). Ο μετασχηματισμός της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης προβάλλει ως ουσιαστική παράμετρος για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και ως απάντηση στις μελλοντικές προκλήσεις. (Ταγάρη, 2017). Οι ηθικοί κανόνες και η διασφάλιση της αμεροληψίας, της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης, είναι απαραίτητο να διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ώστε να δημιουργείται ένα ευνοϊκό για τη μάθηση κλίμα. Προς την κατεύθυνση αυτή καθοριστική κρίνεται η συμβολή του διευθυντή και οι πρακτικές ηγεσίας που αυτός υιοθετεί (Ράπτης, 2007). Είναι λοιπόν επιτακτική η ανάγκη μετάβασης από το ρόλο του διεκπεραιωτή στο πρότυπο ενός διευθυντή-μετασχηματιστικού ηγέτη, ο οποίος θα χρησιμοποιεί πρακτικές και μεθόδους του management για να μπορεί να διαχειριστεί όλους τους παράγοντες που βοηθούν στη μαθησιακή διαδικασία (Μπρίνια, 2014).

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικό κλίμα, Διευθυντής-ηγέτης, εκπαιδευτικό management, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.

Εισαγωγή

Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι να διερευνήσουμε κατά πόσο ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας παίζει ρόλο στη δημιουργία ευνοϊκού για τη μάθηση κλίματος.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τα παραπάνω είναι τα εξής:

- Σε ποιους απευθύνεται η μάθηση σε μια σχολική μονάδα;
- Τι σημαίνει ευνοϊκό για τη μάθηση σχολικό κλίμα;
- Ποιος είναι ο ρόλος του Διευθυντή στη δημιουργία αυτού του κλίματος;
- Υπάρχουν συγκεκριμένες τεχνικές και ενέργειες που μπορεί να κάνει ένας διευθυντής για να δημιουργήσει τέτοιο κλίμα;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής για να το καταφέρει αυτό;

Οι στόχοι της μελέτης όπως προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- Να εστιάσουμε σε ποιους απευθύνεται η μάθηση.
- Να εντοπίσουμε ποιο είναι το ευνοϊκό για τη μάθηση κλίμα σε μια σχολική μονάδα.
- Να αναλύσουμε τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός διευθυντή-ηγέτη σε σχέση με τη μάθηση και να αναδείξουμε τις τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει.

Ο τρόπος επίτευξης των στόχων αυτών είναι η παραγωγή προβληματισμού σχετικά με το ρόλο των διευθυντών, με την προσδοκία να λειτουργήσει η εργασία αυτή ανατροφοδοτικά αναδεικνύοντας τη συμβολή τους στη μάθηση.

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Σύμφωνα με τον Gange (Gange, 1975), μάθηση είναι η διαδικασία κατά την οποία ένας οργανισμός τροποποιεί τη συμπεριφορά του σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με μόνιμο τρόπο, έτσι ώστε να μη χρειάζεται να επαναλαμβάνεται η αλλαγή σε κάθε νέα περίπτωση. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: Στην πρώτη υπάγονται τα κίνητρα, οι ικανότητες και η ετοιμότητα των μαθητών, στη δεύτερη οι εμπειρίες και η υγεία και στην τρίτη, το σχολικό κλίμα και ο δάσκαλος (Χαραλαμπίδης, 2001).

Σημαντικός παράγοντας λοιπόν στην αποτελεσματική μάθηση βλέπουμε ότι είναι και το σχολικό κλίμα, η έννοια του οποίου περιλαμβάνει μια σειρά από εσωτερικά χαρακτηριστικά που βοηθούν κάθε σχολείο να ξεχωρίσει από τα υπόλοιπα (Πασιαρδή, 2001). Σχολικό κλίμα είναι για το σχολείο, ό,τι και η προσωπικότητα για τον άνθρωπο και περιλαμβάνει τα αόρατα συμβολικά στοιχεία και τις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων (Καψάλης, 2005).

Το θετικό σχολικό κλίμα αναγνωρίζεται σαν ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία των αποτελεσματικών σχολείων και καθρεπτίζεται σε κάθε σημείο τους, καθώς δημιουργεί μια ευχάριστη ατμόσφαιρα που επηρεάζει θετικά την διάθεση των εκπαιδευτικών αλλά και τη γενικότερη επίδοση των μαθητών (Μαρούδας και Μπελαδάκης, 2006) ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν σαν ηγέτες μέσα στις αίθουσες. Ερευνητικά δεδομένα έχουν επιβεβαιώσει ότι αποτελεσματικά σχολεία έχουν διευθυντές με ηγετική φυσιογνωμία (Νέο Σχολείο, 2011).

Ο ρόλος του διευθυντή λοιπόν μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας είναι ουσιαστικός και καίριος, αφού πλέον ο διευθυντής (Ν.1566/1985, άρθρο 11) έχει όλη την ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του πρέπει να αναδειχθεί σε διευθυντή-ηγέτη, με ικανότητες και δεξιότητες ιδιαίτερες και με γνώσεις management. Κλειδί στη διαμόρφωση θετικού κλίματος είναι οι ανθρώπινες σχέσεις (Vrinia, 2011) με την καλλιέργεια των οποίων είναι κυρίως επιφορτισμένος ο διευθυντής, που πρέπει να λειτουργεί με δημοκρατικό τρόπο τόσο στη λήψη αποφάσεων, όσο και στην επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν και μπορούν να προκαλέσουν δυσχέρειες στο σχολικό κλίμα. Είναι ο κύριος παράγοντας καλλιέργειας συνεργατικού κλίματος και συναδελφικότητας, δημιουργίας και προώθησης του οράματος του σχολείου, αλλά και της εισαγωγής νέων μεθόδων διδασκαλίας και συμπεριφοράς με στόχο τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (μετασχηματιστικός ηγέτης) (Bass, 1993). Ο διευθυντής θα πρέπει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά και να δημιουργεί συνθήκες τέτοιες ώστε το σχολείο να μετατραπεί σε κοινότητα μάθησης λειτουργώντας ως coacher, ασκώντας δηλαδή διοίκηση με ενθάρρυνση και καθοδήγηση (Μπρίνια, 2008)

Μια πολύ σημαντική στρατηγική για την επίτευξη υψηλής ποιότητας μάθησης είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, ένα σύστημα διαχείρισης για τη βελτίωση της

αποδοτικότητας, τη μεγιστοποίηση της ικανοποίησης των πελατών (εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων), τη διεξαγωγή συνεχών βελτιώσεων αλλά και τη συνεχή υποστήριξη του ανθρώπινου δυναμικού (Μπρίνια, 2014).

Σημαντικό παράγοντα στη δημιουργία ευνοϊκού για τη μάθηση κλίματος αποτελεί η επικοινωνία στη σχολική μονάδα. Αξιόλογο ρόλο εδώ διαδραματίζει και πάλι ο διευθυντής, ο οποίος θα πρέπει να ενημερώνει εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς για οτιδήποτε αφορά το σχολείο. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επικοινωνία του διευθυντή με τους μαθητές και τους γονείς τους, μέσω τακτικών συναντήσεων, επιμορφωτικών εκδηλώσεων με ειδικούς στο χώρο του σχολείου, ενημερωτικών εντύπων, τηλεφωνικής επικοινωνίας και ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία.

Έναν ακόμη επικοινωνιακό ρόλο που έχει ο διευθυντής κι ο οποίος συμβάλλει στη διαμόρφωση ευνοϊκού για τη μάθηση κλίματος, είναι και η ευθύνη για την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα με στόχο τη δημιουργία κοινού οράματος και την πορεία του σχολείου προς αυτό (Πασιαρδής, 2001). Η υπερνίκηση των γνωστικών και διαρθρωτικών εμποδίων που αντιμετωπίζουν άτομα αλλά και ομάδες εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο προκειμένου να κινηθούν προς την εφαρμογή των αλλαγών αυτών, είναι ρόλος του διευθυντή (Coleman & Glover, 2010). Στο άρθρο των Roussel & Stone (2002) διαβάζουμε ότι ως ανοιχτές συμπεριφορές ηγεσίας ορίζονται οι ηγετικές συμπεριφορές που ευνοούν την ανεξάρτητη σκέψη και ενθαρρύνουν τα μέλη να υλοποιούν προγράμματα και δράσεις, αμφισβητώντας τα δεδομένα.

Ο διευθυντής θα πρέπει να διασφαλίσει μέσω της δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών την απόκτηση υψηλού επιπέδου διδακτικής επάρκειας, με την πρόσβασή τους σε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, τη δημιουργία καλών εργασιακών συνθηκών, και συχνές ενδοσχολικές επιμορφώσεις με ειδικούς (Μαυρογιώργος, 2008).

Επιπλέον ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών στοιχείων επιβεβαιώνει ότι η οργάνωση, η τακτική και οι πρακτικές του σχολείου όπως αυτές καθρεπτίζονται στο κλίμα του σχολείου επηρεάζουν ανάλογα και το κλίμα της τάξης. Έτσι ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί κλίμα υψηλών προσδοκιών με έναν διευθυντή ο οποίος κατανοεί τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας και όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν ένα κοινό όραμα (Hellenic Journal of Sport & Recreation Management) εμπνέει τη θέληση για μάθηση στους μαθητές, επηρεάζει θετικά τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και σε σημαντικό βαθμό επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη (Πασιαρδής, 2001).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (Σαΐτης, 2008), το κλίμα που επικρατεί σε έναν οργανισμό, επηρεάζεται από τη δομή του. Συγκεκριμένα ένας διευθυντής ευέλικτος και ελαστικός που αφήνει περιθώρια σχετικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί ένα κλίμα ευχάριστο και αποδοτικό, σε αντίθεση με έναν διευθυντή αυταρχικό και συγκεντρωτικό που δημιουργεί αρνητικό κλίμα στο σχολείο (εκπ@ιδευτικός κύκλος, 2016). Ένα κλίμα εργασίας θετικό κι ευχάριστο όπου κυριαρχεί πνεύμα συνεργασίας, συλλογικότητας και επικοινωνίας επιδρά θετικά στην ψυχική διάθεση και δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να

εκτελούν καλύτερα το καθήκον τους προσπαθώντας να βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών. Αντίθετα, ένα απωθητικό κλίμα εργασίας έχει αρνητικές επιπτώσεις και στην εκτέλεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών αλλά και στις επιδόσεις των μαθητών και γενικότερα στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. (Sales, Moliner & Amart , 2017).

Αναμφίβολα ο διευθυντής του σχολείου σαν μία μετασχηματιστική ηγετική φυσιογνωμία, αποτελεί το κλειδί επιτυχίας για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις, θα διατηρείται η συνοχή του προσωπικού και των μαθητών και θα συνεργάζονται όλοι σαν ομάδα για την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων. Στόχος του είναι να κάνει τους διδάσκοντες να ξεφύγουν από στενά προσωπικά συμφέροντα και οικονομικές απολαβές, και να αναπτύξουν υψηλό επίπεδο κίνητρα βάζοντας πάνω από όλα τα οφέλη του σχολείου (Hoch, 2013) Έτσι θα επιτευχθεί σύνδεση ανάμεσα στο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για προσωπική ανάπτυξη και στο συμφέρον του οργανισμού (Βασιλειάδου Δ., Διερωνίτου Ε., 2014).

Η προσπάθεια για δημιουργία και διατήρηση ευνοϊκού κλίματος θα πρέπει να είναι συνεχής έχοντας, ως κύριους άξονες την ομαδικότητα, τη συνεργασία, την επικοινωνία, την υπευθυνότητα, την εμπιστοσύνη και τη συμμετοχικότητα σε όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Σαΐτης, 2005). Ένας μετασχηματιστικός ηγέτης θα πρέπει να έχει αναπτυγμένη τη συναισθηματική νοημοσύνη, να μπορεί δηλαδή να ανταποκρίνεται στα ποικίλα προβλήματα ανεξάρτητα από το ισχύον νομικό πλαίσιο (Μπρίνια, 2008). Θα πρέπει να καταρτιστεί ώστε να διαχειρίζεται κατάλληλα τις συγκρούσεις που δημιουργούνται στο σχολείο, γιατί κάθε σύγκρουση που δεν επιλύεται αποτελεί απειλή για το κλίμα της μάθησης. Ο διευθυντής λοιπόν θα πρέπει να επιλύει κάθε σύγκρουση διαμεσολαβητικά, αμερόληπτα και ουσιαστικά μετατρέποντάς την σε εποικοδομητικό παράγοντα (Μπουραντάς, 2002).

Ταξινομώντας τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής-ηγέτης για να διαμορφώσει ένα ευνοϊκό εργασιακό κλίμα και να διασφαλίσει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας που ηγείται, ο Σαΐτης (2007) διακρίνει τρεις κατηγορίες που αφορούν: α) στην επαγγελματική ικανότητα που προκύπτει ως αποτέλεσμα διοικητικής πείρας και άρτιας επιστημονικής κατάρτισης, β) στην ικανότητα να συνεργάζεται, να διαχειρίζεται τις ανθρώπινες σχέσεις και να είναι αντικειμενικός, γ) στην αντιληπτική ικανότητα (ικανότητα επικοινωνίας, διαχείρισης συγκρούσεων, παρατηρητικότητα κλπ). Ο εκπαιδευτικός ηγέτης λοιπόν θα πρέπει να επιδεικνύει υψηλό επίπεδο τεχνικών και νοητικών δεξιοτήτων σχετικά με την εκπαίδευση, αλλά και υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης (Κατσαρός, 2008). Οι γνωστικές και οργανωσιακές του ικανότητες, η αυτοπεποίθηση, η ακεραιότητά του και η ικανή κατανομή αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς (βασική αρχή της οργάνωσης και διοίκησης), είναι στοιχεία σημαντικά για την επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου (Everard & Morris, 1999). Θα χρειαστεί επίσης να εξελίξει τις ηγετικές του ικανότητες με το να προσπαθεί πάντα να ενημερώνεται και να αναπτύσσεται προσωπικά μέσω διαρκούς επιμόρφωσης αλλά και συμμετοχής του σε δίκτυα σχολείων για ανταλλαγή απόψεων και ιδεών (Ιορδανίδης, στο Μπαγάκης, 2006).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά λοιπόν, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για τη δημιουργία ευνοϊκού για τη μάθηση κλίματος στο σχολείο ενώ παράλληλα απαιτείται από αυτόν να ξεφύγει από την παλιά γραφειοκρατική αντίληψη, και να αναδειχτεί σε ηγέτη και μάνατζερ. Θα πρέπει, επομένως να επιμορφωθεί κατάλληλα και να αποκτήσει τα ιδιαίτερα προσωπικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά που θα τον κάνουν ικανό να θέτει στόχους, να επινοεί τρόπους για την επίτευξή τους, να προσελκύει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να τον ακολουθήσουν, να ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλιών και γενικότερα να προσπαθεί για την συνεχόμενη εξέλιξη και επιμόρφωση του προσωπικού του και για την ικανοποίηση των αναγκών τους. Θα πρέπει να μάθει να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις διαμεσολαβητικά, αμερόληπτα και ουσιαστικά και να μετατρέπει κάθε σύγκρουση σε εποικοδομητικό παράγοντα για το σχολείο. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει βασικό καθήκον να δημιουργήσει ένα σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας θα μπορούν να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Σαΐτης, 2005). Έρευνες δείχνουν ότι οι διευθυντές των ελληνικών σχολείων δεν έχουν επαρκή επιμόρφωση για όλα τα παραπάνω (Παντοπούλου, 2010), επομένως προκύπτει η ανάγκη για τη ριζική αναδιαμόρφωση της επιμόρφωσης όλων των στελεχών εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Επιστημονικά Περιοδικά

Bass, B.M., (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In M.M.

Brinia, V., (2011), Men Educational leadership in Greek Primary Schools, International journal of educational management.

Hoch, J. E. (2013). Shared leadership and innovation: The role of vertical leadership and employee integrity. *Journal of Business and Psychology*, 28(2), 159-174 Διαθέσιμο σε <https://link.springer.com/article/10.1007/s10869-012-9273-6>

(Ανακτήθηκε 1 Δεκεμβρίου 2017)

Russell, R. F., & Gregory Stone, A. (2002). A review of servant leadership attributes: Developing a practical model. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3), 145-157. Διαθέσιμο σε <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/LODJ-11-2012-0141> (Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου 2017).

Sales, A., Moliner, L., & Francisco Amat, A. (2017). Collaborative professional development for distributed teacher leadership towards school change. *School Leadership & Management*, 37(3), 254-266. Διαθέσιμο σε <http://www.tandfonline.com/loi/csmlm20> (Ανακτήθηκε 1 Δεκεμβρίου 2017).

Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 4, Τεύχος 3, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576, «Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή» Διαθέσιμο σε

http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_sunoliko_teuxos2.pdf

(Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου 2017)

Επιθεώρηση εκπαιδευτικών-επιστημονικών θεμάτων, Τεύχος 3, 92-108, 2014, «Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση» Βασιλειάδου, Δ., Διερωνίτου. Διαθέσιμο σε

https://www.researchgate.net/publication/269690826_E_epharmoge_tes_metaschematistikes_egesias_sten_ekpaideuse (Ανακτήθηκε 1 Δεκεμβρίου 2017)

Hellenic Journal of Sport & Recreation Management, Volume 11, 41– 54, « Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας». Διαθέσιμο σε

http://www.elleda.gr/sites/default/files/4_ziaka_elleda_41-54.pdf

(Ανακτήθηκε Νοέμβριος 2017)

Ελληνόγλωσση

Coleman, M. & Glover, D. (2010). *Educational leadership and management*, England: Open University Press.

Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο: Καψάλης Α. (Επιμ.). (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ.

Χαλκιώτης, (2008), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α. (σσ. 165-211). Πάτρα: ΕΑΠ.

(https://www.eap.gr/images/stories/pdf/EKP62_A_Ekpaideftiki_Dioikisi_kai_Politiki_F8611.pdf)

Everard, K.B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ (<http://documents.tips/documents/everard-morris-.html>)

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Μπαγάκης,

Γ, (επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο,σελ.10.

Κατσαρός, Ι., (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Π.Ι (http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf)

Καίκη, Σ., Υλικό συναντήσεων από το μάθημα Μάνατζμεντ Εκπαιδευτικών Μονάδων από το ΠΜΣ Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης, Δεκέμβριος, 2017

Μαρούδας, Η. & Μπελαδάκης, Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιτακτική Αγωγή του A.S. Neil*. Αθήνα: Εκδόσεις Μετασπουδή.

Μπελαδάκης, Ε., (2009). *Διαχείριση καινοτομιών στην εκπαίδευση και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας*. Επιστήμες Αγωγής. 1.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Γ. Μπένου.

ΜΠΟΥΡΑΝΤΑΣ-ΒΑΘΗΣ-ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ-ΡΕΚΛΕΙΤΗΣ (1999). *Αρχές Οργάνωσης & Διοίκησης Επιχειρήσεων & Υπηρεσιών*. Αθήνα: ΟΑΕΔ.

Μπρίνια, Β., (2010). *Μελέτες περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλης.

Μπρίνια, Β., (2008). *Μάνατζμεντ Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Αθήνα: Σταμούλης.

Παντοπούλου, Δ., (2010). *Απόψεις εκπαιδευτικών Π.Ε. σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ τους στο σχολικό περιβάλλον. Η περίπτωση του Ν. Αττικής*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ράπτης Ν. & Βιτσιλάκη Χ. (2007). *ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ*, ISBN: 9789603439752

Σαϊτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Ιδίας.

Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδίας.

Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Ιδίας.

Χαραλαμπίδης, Β., (2001), *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*, Αθήνα, Gutenberg

Ιστοσελίδες

Κατσαρός Ιωάννης (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Π.Ι.

http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf

5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο επιστημών εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2015, Πασιάς Γεώργιος, «*Το συμβάν του ΠΠΣ ως οργανισμού και ως κοινότητα μάθησης*».

<http://dx.doi.org/10.12681/edusc.362>

N.1566/1985

http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

Παπαγεωργάκης, Π., (2016). «*Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα*», 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Νέο Σχολείο (2011) Διαθέσιμο σε <http://www.edulll.gr/?p=1783>

Gange, R., (1975) Διαθέσιμο σε

<https://xylem.aegean.gr/~modestos/mo.blog/wp-content/uploads/.../education1.docx>.

**Μετασχηματιστική ηγεσία και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών:
Μια σύγχρονη θεωρητική προσέγγιση.**

Δρ Κλάδης Νικόλαος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, nik.kladis@yahoo.com

Περίληψη

Η σχολική ηγεσία και η σχολική ενδυνάμωση αποτελούν δύο από τα σημαντικότερα θέματα της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα. Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας, που αναφέρεται στη σχολική ηγεσία καθιστά προφανές ότι αυτή, σε αρκετές περιπτώσεις, ταυτίζεται με τη θέση του διευθυντή αναγνωρίζοντας το σημαντικό ρόλο που δύναται να διαδραματίσει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών του σχολείου και στην αναβάθμιση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, γίνεται λόγος για μια νέα προοπτική στον τομέα της σχολικής ηγεσίας, η οποία απομακρύνεται από τη συνήθη μορφή της (από την κορυφή στη βάση), είναι οραματική, αποκεντρωμένη, επιδιώκει την αλλαγή και την καινοτομία μετασχηματίζοντας συνολικά το σχολείο (Higgins, 2016. Θεοφιλίδης, 2012. Watkins & Marsick, 2014).

Λέξεις-Κλειδιά: ηγεσία, μετασχηματιστική ηγεσία, ενδυνάμωση, εκπαιδευτικοί

Έννοια και ορισμοί της ηγεσίας στην εκπαίδευση

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης και θεωρείται ως μια από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή στην αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων. Παρά τη μακρά ιστορία της η ηγεσία παρουσιάζει εννοιολογική σύγχυση και είναι ιδιαίτερα δύσκολο να οριστεί. Οι θεωρητικοί της διοικητικής επιστήμης προσπάθησαν, αλλά τελικά δεν κατάφεραν να συμφωνήσουν σε ένα γενικά αποδεκτό ορισμό για την ηγεσία (Bush, 2003. Yukl, 2012). Γι' αυτό το λόγο θεωρείται μία «έννοια ομπρέλα», η οποία καλύπτει πολλές παραμέτρους (York-Barr & Duke, 2004, σελ. 6). Ο Cuban (1988) υποστηρίζει, πως υπάρχουν περισσότεροι από τριακόσιοι πενήντα ορισμοί για την ηγεσία, χωρίς να αποτυπώνεται η ειδοποιός διαφορά του ηγέτη από τον μη ηγέτη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008. Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Κατά τους Bass και Stodgill (1990) το κοινό σημείο όλων αυτών των ορισμών τέμνεται στη διαπίστωση ότι η ηγεσία αφορά στην επίδραση, στην άσκηση επιρροής που ένα άτομο ή μία ομάδα ασκεί πάνω στα υπόλοιπα άτομα της ομάδας, ώστε να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος (Bush, 2010). Ο Πασιαρδής υποστηρίζει πως ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιεί κάποιος με τους άλλους, όταν προσπαθεί να επηρεάσει τη δική τους συμπεριφορά και αποτελεσματικός είναι ο ηγέτης που έχει την ικανότητα να μεταλαμπαδεύσει το όραμα αλλά και την αποστολή του σχολείου σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς δεσμεύοντας δημιουργικά εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, βοηθητικό προσωπικό αλλά και την τοπική κοινωνία (Πασιαρδής, 2014). Ο Κουτουζής θεωρεί ότι οι περισσότεροι ορισμοί του όρου ηγεσία αποτυπώνουν την παραδοχή ότι εμπεριέχει σκόπιμη και εκούσια κοινωνική επιρροή μέσα στα πλαίσια ενός οργανισμού, η οποία ασκείται από κάποια άτομα σε κάποια

άλλα με σκοπό να επηρεαστούν οι σχέσεις και οι δραστηριότητες μέσα στον οργανισμό (Κουτούζης, 2012). Ο Jim Gardner (2007) περιγράφει την ηγεσία ως διαδικασία της πειθούς ή του προσωπικού παραδείγματος μέσω του οποίου ένα άτομο (ή μια ομάδα ηγεσίας) παρακινεί/επηρεάζει/προτρέπει μια ομάδα για την επίδιωξη στόχων που κατέχονται από τον ηγέτη ή μοιράζονται από κοινού από τον ηγέτη και τους οπαδούς του. Ο Σαΐτης (2012) προσδιορίζει την ηγεσία με την ευρεία έννοια ως το αποτέλεσμα της συνύπαρξης τριών σημαντικών παραμέτρων, δηλαδή ως διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον (ηγέτη), ώστε δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, που μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος και στην προαγωγή της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού.

Συνδυάζοντας τους πλέον έγκυρους ορισμούς που υπάρχουν στη βιβλιογραφία, ο Μπουραντάς ορίζει την ηγεσία ως τη διαδικασία κατά την οποία ο ηγέτης μπορεί να επηρεάσει σκέψεις, συναισθήματα, στάσεις και συμπεριφορές μιας ομάδας ανθρώπων (μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης), με τέτοιο τρόπο ώστε τα άτομα, εθελοντικά και πρόθυμα, με την κατάλληλη συνεργασία να υλοποιούν αποτελεσματικά τους στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας. Και ηγέτη, αυτόν που *«ασκεί επιρροή (όχι εξουσία), εμπνέει, κινητοποιεί, οδηγεί και ενώνει τους ανθρώπους μέσω κοινού οράματος και αξιών, ώστε να δίνουν εθελοντικά, αυτοβούλως και πρόθυμα, τον καλύτερό τους εαυτό για να επιτυγχάνουν τις υψηλότερες δυνατές επιδόσεις για το «κοινό καλό» κατά τον Αριστοτέλη»* (Μπουραντάς, 2005, 2012, σελ. 149). Μια πιο σύγχρονη προσέγγιση παρουσιάζει την ηγεσία ως μια διαδικασία αύξησης συναισθημάτων, δύναμης, αποτελεσματικότητας και σημαντικότητας του εαυτού μεταξύ των μελών ενός οργανισμού, προκειμένου να αποκτηθεί ο έλεγχος στους πόρους του για την επίτευξη του κοινού σκοπού. Η οργανωτική αντίληψη των ηγετών μιας ομάδας περιλαμβάνει ιδιότητες που αποτελούν πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, όπως ότι διαθέτουν ενσυναίσθηση αναγνωρίζοντας τις ανάγκες των άλλων, ότι ασκούν την πειθώ και προάγουν τη συνεργασία με την ταυτόχρονη αποφυγή των συγκρούσεων (Δαράκη, 2007).

Δύο, ωστόσο, είναι τα θεμελιώδη στοιχεία του πυρήνα της έννοιας της ηγεσίας, όποιον ορισμό κι αν επιλέξει κανένας. Πρώτο, ότι η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία, που εμφανίζεται μόνο στις διαδικασίες δύο ή περισσότερων ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Δεύτερο, ότι οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων και ότι οι άνθρωποι εθελοντικά και πρόθυμα επιδιώκουν να υλοποιούν στόχους που αφορούν φιλοδοξίες ή ιδανικά για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον.

Μετασχηματιστική ηγεσία στην εκπαίδευση

Οι τύποι ηγεσίας, σύμφωνα με την ταξινόμια των Bush και Glover μετά από τη συλλογή και τη λεπτομερή, εμπειριστατωμένη μελέτη και ανάλυση ενός δείγματος 121 επιστημονικών άρθρων γύρω από την ηγεσία της εκπαίδευσης των Leithwood και Duke (1999), είναι: η «εκπαιδευτική» (instructional), η «διοικητική ή διαχειριστική»

(managerial), η «μετασχηματιστική (transformational), η «ηθική» (moral), η «συμμετοχική» (participative), η «ενδεχομενική» (contingent), η «διαπροσωπική» (interpersonal) και η «συναλλακτική» (transactional). Τέλος, ο Bush (2006, 2007) συμπλήρωσε τη συγκεκριμένη τυπολογία με τη «μεταμοντέρνα» (post – modern) ηγεσία (Κατσαρός, 2008). Για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας θα περιοριστούμε στη συνολική παρουσίαση της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership). Πρόκειται για μια προσέγγιση της ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς επηρεασμένη από τις απόψεις του Burns (1978) και του Bass (1990). Σύμφωνα με αυτήν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι άνθρωποι που προπορεύονται και είναι γενικά αφοσιωμένοι στη βαθιά αλλαγή του εαυτού τους και των οργανώσεων που ηγούνται. Ηγούνται μέσα από την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αντιλήψεων και μπορούν να προέλθουν από οποιαδήποτε θέση του οργανισμού (Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999). Η μετασχηματιστική ηγεσία χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση των ηγετών με τους υφισταμένους τους δίνοντας έμφαση στην εσωτερική παρακίνησή τους και στις ανάγκες τους και ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και τα κίνητρά τους στην οργάνωση. Διαμορφώνει «όραμα» είτε με την έννοια της έμπνευσης (vision), είτε με την έννοια της αποστολής (mission), προσπαθεί η «επικοινωνία του οράματος», να είναι πλήρως κατανοητή, συνδέει το όραμα με την «ενδυνάμωση των μελών της οργάνωσης», δίνει έμφαση στο ρόλο του ηγέτη για τη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού και δεσμεύει τα μέλη με την «εμπιστοσύνη» τους προς τον ηγέτη ως προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματος (Burns, 1978).

«Η μετασχηματιστική ηγεσία περιγράφει έναν συγκεκριμένο τύπο διαδικασίας άσκησης επιρροής, που αποβλέπει στην ενίσχυση της δέσμευσης αυτών που ακολουθούν και στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Οι ηγέτες επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί να στηρίξουν το όραμά τους για το σχολείο και να ενισχύσουν τις ικανότητές τους, για να συμβάλουν στην επίτευξη του στόχου» (Bush & Glover, 2003, σελ. 15). Πρόκειται για έναν τύπο ηγεσίας που δεν επιδιώκει να διατηρήσει το status quo, αλλά παρέχει ένα κίνητρο για την αλλαγή και την καινοτομία στον οργανισμό, διαθέτοντας, παράλληλα, την απαραίτητη αυτονομία. Διαμορφώνει στον οργανισμό μια κουλτούρα που να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με σιγουριά τις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Δημιουργεί προοπτική στον οργανισμό, παρακινεί και ενεργοποιεί τις νοητικές δυνατότητες για καινοτομία και δημιουργικότητα, δημιουργεί αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων, θέσεων, ώστε ο οργανισμός να μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που θα παρουσιάζονται. Στα σχολεία επιχειρεί να επηρεάσει θετικά τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις, τις αξίες των εκπαιδευτικών. οδηγώντας σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, αφιέρωσης, παρακίνησης και ηθικότητας. Έμφαση δίνεται στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος της είναι να βοηθήσει στην ανα-νοηματοδότηση των γεγονότων (Bass & Avolio, 1994. Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Σύμφωνα με τον Bass (1985), οι τέσσερις διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας, γνωστές ως τα τέσσερα «I», είναι οι εξής (Hoy & Miskel, 2013. Πασιαρδής, 2012): 1. Εξιδανικευμένη επιρροή (Idealized influence) ή χάρισμα (charisma). Πρόκειται για τη σημαντικότερη διάσταση της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Αφορά την ικανότητα του

ηγέτη να συνεγείρει συναισθηματικά τους εργαζόμενους, να τους παρέχει όραμα και αίσθηση αποστολής και να τους δημιουργεί μια αίσθηση ταυτοποίησης με αυτό το κοινό όραμα. Εμπνέει σεβασμό και εμπιστοσύνη και ενδυναμώνει τους ανθρώπους του να δεχθούν και να επιδιώξουν με ενθουσιασμό υψηλούς στόχους. Οι συνεργάτες του τον θεωρούν αξιόπιστο και χαρισματικό, με ξεκάθαρο όραμα και υψηλά ηθικά πρότυπα και αξίες. Με την εξιδανικευμένη επιρροή, λειτουργεί ως υπόδειγμα και οι συνεργάτες του ταυτίζονται με τον ηγέτη τους και προσπαθούν να ακολουθήσουν το παράδειγμά του. **2. Πνευματική παρακίνηση (Inspirational motivation).** Ο ηγέτης που εμπνέει έχει την ικανότητα να μεταδίδει το όραμα, να διαμορφώνει υψηλές προσδοκίες, να χρησιμοποιεί σύμβολα για να ενισχύει τις προσπάθειες, να εκφράζει σημαντικούς στόχους με απλούς τρόπους. Παρακινεί πνευματικά τους υφιστάμενους να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι στον οργανισμό. Οι υφιστάμενοι αναμένεται να ασκούν κριτική στον ηγέτη και όλοι μαζί (ηγέτης και υφιστάμενοι) είναι ανοιχτοί στην επανεξέταση των πεποιθήσεων και των πιστεύω τους, δίνοντας μεγάλη αξία στη βελτίωση και την αλλαγή. Μιλά με αισιοδοξία για το μέλλον και με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν, αρθρώνει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον. **3. Διανοητική Παρακίνηση/Ενεργοποίηση (Intellectual stimulation).** Ο ηγέτης δίνει τα ερεθίσματα για την πνευματική ενεργοποίηση των συνεργατών του και λειτουργεί ως πηγή νέων προκλητικών ιδεών. Τους βοηθά να επανεξετάζουν παγιωμένες πρακτικές, να αναζητούν νέες μεθόδους αντιμετώπισης των προβλημάτων, τους καλλιεργεί την κριτική σκέψη και τη φαντασία και συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων. **4. Εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individual consideration).** Ο ηγέτης δίνει έμφαση στην εξατομικευμένη εκτίμηση των ατομικών αναγκών των συνεργατών του. Τους αντιμετωπίζει ως ξεχωριστά άτομα, αναγνωρίζει και σέβεται τις προσωπικές ανάγκες του καθένα. Έτσι οι συνεργάτες του μετασχηματιστικού ηγέτη ενθαρρύνονται να επιτύχουν τους προσωπικούς στόχους και να ακολουθήσουν τη δική τους ανάπτυξη.

Η μετασχηματιστική ηγετική πρακτική στην εκπαίδευση αφορά στις εξής οκτώ διαστάσεις: τη δημιουργία του οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού, τον προσδιορισμό των στόχων, την παροχή διανοητικής παρακίνησης, την παροχή προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού, την προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης, την καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης, τη διαμόρφωση γόνιμης σχολικής κουλτούρας και την ανάπτυξη δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων (Κατσαρός, 2008. Λούντζης & Αντωνίου, 2013).

Έννοια και περιεχόμενο της ενδυνάμωσης

Η έννοια της ενδυνάμωσης παρατηρήθηκε πρώτα στο βιομηχανικό τομέα και στον κόσμο των επιχειρήσεων για την αύξηση της παραγωγικότητας, της οργανωτικής αποτελεσματικότητας και πρωτοπορίας που αναμένεται να επιφέρει σε έναν οργανισμό (Boudrias et al., 2010). Η ενδυνάμωση σχετίζεται με τις ευκαιρίες που έχει το άτομο στην καθημερινότητά του να απολάβει και να ασκήσει κάποιας μορφής εξουσία, μέσα από την οποία θα έχει επιλογές για να δράσει αυτόνομα και να αναλάβει κάποιες ευθύνες για πράγματα που θα φέρει εις πέρας. Απευθύνεται πλέον και παρατηρείται σε

πολλούς τομείς / κλάδους και έχει γίνει αντικείμενο μελέτης στις εργασίες πολλών ερευνητών: στον χώρο της Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων (Hemric et al., 2010), στην Ψυχολογία (Short & Johnson, 1994), στις Κοινωνικές Επιστήμες (Kark, Shamir, & Chen, 2003), στην Εκπαίδευση (Kirgan, 2010. Short & Rinehart, 1992).

Η ενδυνάμωση αποτελεί βασική στρατηγική μιας συλλογικότητας που «εξελίσσεται μαθαίνοντας», μιας «μανθάνουσας οργάνωσης» (learning organization). «Η μανθάνουσα οργάνωση παρέχει το πλαίσιο για την ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών, η οποία διευκολύνεται μέσω της κριτικής ανάλυσης των θεμάτων» (Blasé & Kirby, 2009. Ubben, Hughes, & Norris, 2001, σελ. 33). Ο οργανισμός που μαθαίνει είναι το μέρος, όπου «οι άνθρωποι αναπτύσσουν συνεχώς την ικανότητα τους να πετυχαίνουν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιδιώκουν, διαμορφώνονται νέα εξελικτικά πρότυπα σκέψης, όπου η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς από κοινού πώς να μαθαίνουν» (Senge, 1990, σελ. 14). Οι Garvin, Edmondson και Gino (2008), τονίζουν ότι για να δημιουργηθεί ένας οργανισμός που μαθαίνει υπάρχουν τρεις θεμελιώδεις προϋποθέσεις: το περιβάλλον που υποστηρίζει τη μάθηση, οι ευδιάκριτες διαδικασίες και πρακτικές μάθησης, και η ηγεσία που ενισχύει τη μάθηση.

Ο ορισμός της έννοιας «ενδυνάμωση» ενέχει κίνδυνο να δημιουργήσει περιορισμούς, αφού είναι σύνθετη και έχει πολυδιάστατο περιεχόμενο. Άλλωστε, οι πρακτικές ενδυνάμωσης που απορρέουν από την καθημερινότητα δε θα μπορούσαν να περιγραφούν από οποιονδήποτε ακαδημαϊκό ορισμό και γι' αυτό τελικά ένας ορισμός θα ήταν περιοριστικός (Blasé & Kirby, 2009. Short & Rinehart, 1992). Ωστόσο, παρακάτω καταγράφονται ενδεικτικά κάποιοι ορισμοί. Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι «...η διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες στο σχολείο αναπτύσσουν την ικανότητα και την ευθύνη της δικής τους ανάπτυξης και επιλύουν τα δικά τους προβλήματα» (Short, Greer, & Melvin, 1994, σελ. 38), «έχοντας την πεποίθηση ότι διαθέτουν τις ικανότητες και τις γνώσεις να επεμβαίνουν, να ενεργούν επί μιας κατάστασης και να τη βελτιώνουν» (Short, 1994, σελ. 488). Ο Seed (2006) ορίζει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών «μέσω του διευθυντή, ο οποίος ενεργεί ως ενδιάμεσος μεταξύ του σχολικού συμβουλίου και μελών της κοινότητας, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει/βοηθά τους εκπαιδευτικούς και τη συμμετοχή τους σε ομαδικές πρακτικές λήψης αποφάσεων» (σελ. 41). Σύμφωνα με τους Devos, Tuytens και Hulria (2014) η ενδυνάμωση κατοικεί «εκεί όπου η ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν από κοινού σε πρακτικές και διαδικασίες λήψης αποφάσεων» (σελ. 205). Για τους ίδιους, ενδυνάμωση είναι μια «δυναμική, διαδραστική διαδικασία επιρροής», η οποία αποτελείται από τη «συντονισμένη δράση των ανθρώπων που εργάζονται μαζί [...] και επιφέρει μια κατάσταση κατά την οποία το ποσό της ενέργειας που δημιουργείται είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των επιμέρους δράσεων» (σελ. 208-209).

Διαστάσεις της ενδυνάμωσης

α) Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων: αυτή η διάσταση της ενδυνάμωσης σχετίζεται με την αυξημένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κρίσιμες αποφάσεις που αφορούν το σχολείο συνολικά και επηρεάζουν άμεσα το έργο τους. Ένα από τα πιο

δυνατά σημεία της από κοινού λήψης αποφάσεων στα σχολεία είναι η βελτίωση της ποιότητας της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων των εκπαιδευτικών. Οι αποφάσεις αποτελούν συνειδητή και καλά αιτιολογημένη επιλογή. β) Επαγγελματική ανάπτυξη: αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι το σχολείο, στο οποίο εργάζονται, τους παρέχει ευκαιρίες και δυνατότητες εργασιακής εξέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης, να μαθαίνουν συνεχώς και να διευρύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Πολλοί μελετητές κρίνουν αναγκαία και επιτακτική τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα του καταιγισμού της πληροφόρησης και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που επιβάλλουν την επανεξέταση των διδακτικών πρακτικών τους στο σχολείο και την αντιμετώπιση των διαφοροποιημένων αναγκών των μαθητών. γ) Κύρος/επαγγελματικός σεβασμός: αναφέρεται στην ποσότητα της προσοχής την οποία ένας εκπαιδευτικός λαμβάνει από τους γονείς, τους μαθητές, τα μέλη της κοινότητας, τους συναδέλφους και τους ανωτέρους. Ο επαγγελματικός σεβασμός/το κύρος είναι ο «βαθμός γοήτρου» που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για το έργο, στο οποίο έχουν επενδύσει. δ) Αυτο-αποτελεσματικότητα: αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι έχουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες, επιβεβαιώνοντας τα προσόντα τους, να βοηθήσουν τους μαθητές τους να μάθουν, να καταρτίσουν αποτελεσματικά προγράμματα για αυτούς που μπορεί να οδηγήσουν σε αλλαγές ασκώντας θετική επίδραση στη μάθηση των μαθητών. Ο Bandura (1995) ορίζει την αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) ως «οι πεποιθήσεις στις δυνατότητες κάποιου να οργανώνει και να φέρνει εις πέρας τις ενέργειες που απαιτούνται για την παραγωγή απτών επιτευγμάτων» (σελ. 36). ε) Επαγγελματική αυτονομία: αναφέρεται στο αίσθημα του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών και στις πεποιθήσεις τους, ότι ελέγχουν πτυχές του εργασιακού τους βίου παίρνοντας αποφάσεις που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία κ.ά. Η αυτονομία στηρίζεται στην ύπαρξη μιας σχολικής κουλτούρας, η οποία ευνοεί τη συνεργατικότητα και την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, στοχεύοντας στην εξασφάλιση της αποδοχής και της δέσμευσης των ενδιαφερομένων για κοινή δράση. στ) Επιρροή (impact) στη σχολική ζωή: η διάσταση αυτή συνδέεται με το αίσθημα των εκπαιδευτικών ότι οι ιδέες τους και οι προτάσεις τους τίθενται σε εφαρμογή, ότι αυτό που κάνουν είναι σημαντικό, το πραγματοποιούν με τον ενδεδειγμένο τρόπο, αξίζει τον κόπο και αναγνωρίζονται τα επιτεύγματά τους. Η επιρροή του εκπαιδευτικού αναφέρεται στις μετασχηματιστικές συνέπειες για τη ζωή των μαθητών του (Hobbs & Moreland, 2009. Short & Rinehart, 1992).

Επίλογος

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα σχολεία καθιστούν επιτακτική την ανάγκη προσδιορισμού της ηγεσίας ως μέσου χάραξης στρατηγικής για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση των επιπέδων μάθησης στις σχολικές μονάδες. Ο διευθυντής με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη είναι εκείνος που θα κάνει ξεχωριστές και ενδιαφέρουσες τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται καθημερινά στα σχολεία και θα πετύχει άνθρωποι συνηθισμένοι να κάνουν ξεχωριστά πράγματα. Στη σχολική μονάδα με πρακτικές ενδυνάμωσης η από κοινού λήψη αποφάσεων είναι αναπόσπαστο

συστατικό της. Είναι εδραία η αίσθηση ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν και ότι η συμβολή τους αυτή αποτιμάται και έχει αξία για όλους. Έτσι, το πρώτο που μετασχηματίζεται είναι ο τρόπος που γίνεται αντιληπτή η διευθυντική εξουσία. Οι διευθυντές γίνονται «διαμεσολαβητές» διαδικασιών απόφασης, αντί να χρησιμοποιούν τη θέση τους προκειμένου να λάβουν αποφάσεις ή να ασκήσουν επιρροή για τη λήψη των αποφάσεων. Η «αυτονομία» της σχολικής μονάδας συνδέεται άρρηκτα με την εμπνευσμένη ηγεσία και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, την ουσιαστική και ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής κοινωνίας (Kimwarye, Chirure & Omondi, 2014. Λιάκος, 2016. Oliviant, 2015).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Blasé, J. & Kirby, P. C. (2009). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2008). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Boudrias, J., Brunet, L., Morin, A. J., & Savoie, S. (2010). Empowering employees: The moderating role of perceived organisational climate and justice. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42(4), 201-211.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management* (3rd ed.). London: Sage.
- Bush, T. (2010). Leadership, collaboration and learning outcomes. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), 650-653.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education, 120*, 205-231.

Gardner, J. W. (2007). *The nature of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review, 86*(3), 109-116.

Hemric, M., Schools, W. C., Boone, N., Boiling Springs, N., & Shellman, D. (2010). Correlations between perceived teacher empowerment and perceived sense of teacher self-efficacy. *Best Practice, 37-43*.

Higgins, K. (2016). An investigation of professional learning communities in North Carolina school systems. *Journal of Research Initiatives, 2*(1), 1-21.

Hobbs, M., & Moreland, 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.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research and practice* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.

Gardner, J. W. (2007). *The nature of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

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

Kark, R., Shamir, B., & Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: Empowerment and dependency. *Journal of Applied Psychology, 88*(2), 246.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Kimwaley, M.C., Chirure, H.N. & Omondi, M. (2014). Teacher empowerment in education practice: strategies, constraints and suggestions. *Journal of Research & Method in Education, 4*(2), 51-56.

Κουτούζης, Μ. (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.

Leithwood, K., & Duke, D. L. (1999). A century's quest to understand school leadership, In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration: A project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Λιάκος Α. (2016, 1 Μαΐου). Λιγότερα μαθήματα, λιγότερα διαλείμματα και εργασίες αντί εξετάσεων. *Το Βήμα*, σελ. Α22-23.

Λούντζης, Γ., & Αντωνίου, Α-Σ. (2013). Μετασχηματιστική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: έρευνα σε αστικά δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης. *Περιοδικό Επιστημονικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας «Ηώς»*, 3.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή ηγέτη. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ.149-152). Αθήνα: Επίκεντρο.

Olivant, K. F. (2015). "I am not a format": teachers' experiences with fostering creativity in the era of accountability. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(1), 115-129.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη., Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Seed, A. H. (2006). Making empowerment and collaboration part of the lives of highly qualified team teachers. *Middle School Journal*, 37(5), 40-44.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Short, P. M., Greer, J. T., & Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Research*, 32, 38-52.

Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of the level of empowerment within school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951-961.

Ubben, G., Hughes, L., & Norris, C. (2001). *The principal: Creative leadership for effective schools*. (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Watkins, K., & Marsick, V. (2014). Adult education and human resource development: Overlapping and disparate fields. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 26(1), 42-54.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Yukl, G. A. (2012). Effective leadership behaviors: What we know and what questions need more attention? *The Academy of Management Perspectives*.

Ο διευθυντής ως ηγέτης ενός αποτελεσματικού σχολείου

Ζουριδάκης Νεκτάριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.A. in Education Leadership, nekzou@gmail.com

Περίληψη

Η σχολική ηγεσία στις ημέρες μας είναι ένα από τα πλέον συζητούμενα αλλά και σύνθετα θέματα. Στο παρόν άρθρο εξετάζεται η συμβολή του διευθυντή-ηγέτη μιας σχολικής μονάδας στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και ανοικτού στην κοινωνία σχολείου. Ξεκινάμε με μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σε βασικές έννοιες που βοηθούν στην κατανόηση του πλαισίου στο οποίο θα στηριχθούμε, για να σκιαγραφήσουμε αμέσως μετά τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, για να μπορέσει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας να λειτουργήσει ως ηγέτης για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου, εκτός από τις ικανότητες που πρέπει να έχει, θα πρέπει να το επιτρέπει και η εκπαιδευτική πολιτική. Θα πρέπει να δίνονται αρμοδιότητες, αυτονομία και χρόνος στους διευθυντές, για να ασκήσουν ηγεσία και να μην επιτελούν κυρίως ρόλο διαχειριστών/διεκπεραιωτών όπως συμβαίνει κατά κόρον στο συγκεντρωτικό και με συνεχείς αλλαγές Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, αποτελεσματικό σχολείο, όραμα, ανοιχτό σχολείο.

Εισαγωγή

Το αποτελεσματικό σχολείο

Ο ορισμός της έννοιας «αποτελεσματικό σχολείο» είναι αρκετά δύσκολος, αφού υπάρχουν πολλές αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα ενός σχολείου ώστε αυτό να χαρακτηριστεί αποτελεσματικό (Παμουκτσόγλου, 2001). Οι Ματσαγγούρας, Γιαλούρης και Κουλουμπαρίτση (2014) αναφέρουν ότι πολλές έρευνες της δεκαετίας του '70 για το αποτελεσματικό σχολείο, είχαν ως κριτήριο της αποτελεσματικότητας την επίτευξη υψηλού επιπέδου μαθητικών επιδόσεων σε ειδικά μαθησιακά τεστ εθνικών στάνταρ, ενώ ο Χαλκιώτης (2008) ότι «τα αποτελέσματα των εξετάσεων σε πολλές χώρες θεωρούνται ένα σημαντικό κριτήριο μέτρησης της αποτελεσματικότητας». Ο Lezotte (όπως αναφέρεται στο Πασιαρδής, 2014) βάζει στον ορισμό και την έννοια της ποιότητας αναφέροντας ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό, όταν «συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους». Στο ν.1566/1985 (άρθρο 1, παράγραφος 1) για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», αναφέρεται ότι το σχολείο έχει ως σκοπό «να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοπνευματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».

Άρα, δεν είναι μόνο οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών που χαρακτηρίζουν ένα σχολείο ως αποτελεσματικό. Αποτελεσματικό είναι το σχολείο που:

- Παρέχει ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης για όλους τους μαθητές (Ματσαγγούρας κ.ά., 2014).
- Έχει επαρκές και ικανό εκπαιδευτικό προσωπικό που πιστεύει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν (Παμουκτσόγλου, 2001).
- Αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη για την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης προς τους μαθητές τους.
- Δεν αξιολογεί μόνο την επίδοση των μαθητών στις βασικές δεξιότητες (μαθηματικά, γλώσσα, φυσικές επιστήμες, πληροφορική) αλλά και στη μουσική, στα καλλιτεχνικά, στις κατασκευές, στις ερευνητικές εργασίες (Θεριανός, 2006), καθώς και τις μη γνωστικές κοινωνικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές παραμέτρους συμπεριφοράς του μαθητή (Ξωχέλλης, 2005).
- Προάγει την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών και όχι τον εγκυκλοπαιδισμό και την απομνημόνευση πληροφοριών (Θεριανός, 2006).
- Αξιολογεί μαθητές κυρίως εντός της σχολικής μονάδας, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές που συμβάλουν στο τελικό αξιολογήσιμο αποτέλεσμα με στόχο τη βελτίωσή τους (Χαλκιώτης, 2008). Οι Fenstermacher και Richardson (όπως αναφέρεται στους Ματσαγγούρα κ.ά., 2014) επισημαίνουν ότι οι επιδόσεις των μαθητών είναι πολυπαραγοντικό αποτέλεσμα της σύμπραξης:
 - των κινήτρων της προσπάθειας και της μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή,
 - του οικογενειακού και κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος του μαθητή,
 - της πολιτικής του εκπαιδευτικού συστήματος και
 - της καλής διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, που προϋποθέτει την ύπαρξη των τριών πρώτων σε ανεκτό επίπεδο.
- Μπορεί να διαμορφώσει εσωτερική πολιτική ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και το προφίλ του, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και τη μαθησιακή ικανότητα των μαθητών.
- Έχει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα αλλά και τις αναγκαίες βασικές και υποστηρικτικές δομές και υποδομές.
- Επικρατεί ασφαλές και συνεργατικό εργασιακό κλίμα στο οποίο:
 - ο διευθυντής θα φέρει σαν εμπνευστής και συνεργάτης (Παμουκτσόγλου, 2001),
 - οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να ερευνούν και να προσαρμόζουν το χρόνο και τον τρόπο διδασκαλίας, για να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα και δε θα ασφυκτιούν θεωρώντας τους εαυτούς τους ως «προγραμματιστές εξετάσεων» (Θεριανός, 2006).
- Κυριαρχεί κοινό όραμα και κουλτούρα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, κοινωνία).

Ηγεσία.

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πάνω από 350 ορισμοί για την ηγεσία, χωρίς ωστόσο να προσδιορίζεται ποιο είναι το αποφασιστικό στοιχείο που διακρίνει τον ηγέτη από τον μη-ηγέτη (Harris, 2005). Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), ηγεσία (ή καθοδήγηση) είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή/και τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων. Βασικές προϋποθέσεις του όρου «ηγεσία» είναι η ύπαρξη ηγέτη που πρέπει να κατέχει μια καιρία θέση στην ιεραρχική κλίμακα της οργάνωσης και η ύπαρξη μελών ομάδας που θα υλοποιήσουν τους στόχους της ομάδας (Σαΐτης, 2008). Χαρακτηριστικό γνώρισμα του ηγέτη είναι ότι δε χρησιμοποιεί τη δύναμη της εξουσίας όπως συμβαίνει με το διευθυντή/μάνατζερ, αλλά εμπνέει, πείθει, παρωθεί τα μέλη του οργανισμού να εκτελέσουν τις οδηγίες του με τη βούλησή τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ο διευθυντής-ηγέτης ενός αποτελεσματικού σχολείου

Τα τελευταία χρόνια η έννοια της κουλτούρας θεωρείται ένας από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Η κουλτούρα αποτελείται από τις κοινές αξίες και νόρμες των μελών του σχολικού οργανισμού και διαμορφώνεται από όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Είναι ένα σύστημα αξιών, κανόνων, μύθων, συμπεριφορών και σιωπηρών παραδοχών κοινού προσανατολισμού, που κρατούν τα μέλη του οργανισμού μαζί και του δίνουν μια ξεχωριστή ταυτότητα (Hoy & Miskel, 2008). Ο διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας αποτελεί την κινητήρια δύναμη για τη διαμόρφωση της εσωτερικής διάστασης της κουλτούρας, μιας και «είναι στο χέρι του να διαμορφώσει την ατμόσφαιρα που εκείνος επιθυμεί και θεωρεί πιο αρμόζουσα» (Ανθοπούλου, 1999).

Το κλίμα είναι η επιφανειακή έκφραση της κουλτούρας, το οποίο δικαιολογεί και το γεγονός ότι το κλίμα είναι πιο εύκολα μετρήσιμο σε σχέση με την κουλτούρα (Van Houtte, 2004). Ως σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται η ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική κτλ.) που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους και γίνεται αντιληπτή από την πρώτη στιγμή. Το θετικό ζεστό και άνετο σχολικό κλίμα αποτελεί ένα βασικό παράγοντα του αποτελεσματικού σχολείου (Πασιαρδής, 2014). Το κλίμα είναι για τη σχολική μονάδα είναι ό,τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο και το θετικό σχολικό κλίμα επιδρά βελτιωτικά τόσο στη μάθηση όσο και στις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Πασιαρδή, 2001). Ο αποτελεσματικός διευθυντής για την προαγωγή και διατήρηση του καλού κλίματος θα πρέπει, με δίκαιες και δημοκρατικές διαδικασίες και μεθόδους να ηγείται των προσπαθειών επίλυσης συγκρούσεων τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όσο και ανάμεσα στους μαθητές, να παροτρύνει την εκπαιδευτική κοινότητα για διοργάνωση κοινών εκδηλώσεων, συναντήσεων και συζητήσεων για τη σύσφιξη των σχέσεων. Θα πρέπει να αναπτύσσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, για να αποφεύγονται και να επιλύονται άμεσα οι όποιες εντάσεις προκύπτουν κατά διαστήματα στην εκπαιδευτική μονάδα, αφού σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001) η επικοινωνία αποτελεί ένα από τα ζωτικά

γνωρίσματα του σχολείου και έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός θετικού και ευνοϊκού για τη σχολική μάθηση κλίματος.

Σύμφωνα με τον Walker (όπως αναφέρεται στους Γεωργιάδου & Καμπουρίδη, 2005) ο διευθυντής-ηγέτης οφείλει να διερευνήσει τις ανάγκες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, για να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές), ώστε να επαναπροσδιορίζει το όραμα όλων των μετόχων με την αναδιάρθρωση των συστημάτων για την επίτευξή του. Ο διευθυντής σαν μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να έχει όραμα συγκεκριμένο, κατανοητό, εφικτό και αποδεκτό από όλους. Πρέπει να εργάζεται συνεχώς για αυτό, να πείθει για την υλοποίησή του, να καθοδηγεί και να συνεργάζεται για την διαμόρφωση του κλίματος και της κουλτούρας, έχοντας ηγετικό ρόλο στην αλλαγή και τη δημιουργικότητα.

Η ανυπαρξία στόχων εξέλιξης και αξιολόγησης αφαιρεί από τους εκπαιδευτικούς το κίνητρο της βελτίωσης και εξέλιξης τους, και οδηγεί τον διευθυντή-ηγέτη να εφεύρει τρόπους εμψύχωσης/επιβράβευσης μέσα από τη διαδικασία της συνεργατικότητας, ομαδικότητας και πρωτοπορίας. Για το σκοπό αυτό στηρίζει και ενθαρρύνει τη συμμετοχική διαδικασία σε εκπαιδευτικά προγράμματα (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, ευρωπαϊκά «etwinning-Comenius») καθώς και σε καινοτόμα προγράμματα με τη χρήση τεχνολογίας (internet-email-videoconference), που αλλάζουν τελείως την ψυχολογία, δημιουργούν νέους στόχους και όραμα, ανανεώνουν τη διάθεση όλων και ανεβάζουν το επίπεδο της εκπαίδευσης δημιουργώντας κλίμα αλλαγής και αισιοδοξίας σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Έτσι, ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς που έχουν κουραστεί από τη ρουτίνα και την καθημερινότητα, τους επαναφέρει στο ίδιο επίπεδο με τους ενεργούς και φιλόδοξους συναδέλφους ξεπερνώντας τις δυσκολίες και τα προβλήματα που τυχόν οι ίδιοι αντιμετωπίζουν και αρκετές φορές τους οδηγούν στην ανία και δημιουργώντας τους στόχους, είναι πάντα δίπλα τους, για να τους βοηθήσει, εμψυχώσει και επιβραβεύσει για κάθε τους προσπάθεια.

Σύμφωνα με το Μιχιώτη κ.α. (2006) η παροχή βοήθειας και υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς (mentoring), αποτελεί βασικό παράγοντα ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά την μαθησιακή τους πορεία, να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους, να βελτιώσουν την απόδοσή τους και να γίνουν αποτελεσματικότεροι στο έργο τους. Η παροχή εξατομικευμένης βοήθειας σε εκπαιδευτικούς που υστερούν σε γνώση και ικανότητες σε κάποιο θέμα θεωρείται επιβεβλημένη από το διευθυντή-ηγέτη, και πρέπει να είναι ουσιαστική αποβάλλοντας οποιαδήποτε φοβία ή άρνηση. Η αναγκαιότητα στήριξης είναι ακόμα πιο έντονη για τους νεοεισερχόμενους στη σχολική μονάδα εκπαιδευτικούς, ώστε πέραν των παραπάνω, να επιτευχθεί η όσον το δυνατό πιο ομαλή και γρήγορη ενσωμάτωσή τους στη σχολική κουλτούρα..

Όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (1999), «η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός που προσφέρεται για ακαδημαϊκή, επαγγελματική και

προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό όλου του εκπαιδευτικού συστήματος». Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευση κυρίως λόγω των συνεχών θεσμικών αλλαγών (νέα αναλυτικά προγράμματα, νέες δομές) και της μετάβασης από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική/διερευνητική διδασκαλία. Στην Ελλάδα, η αναγκαιότητα επιμόρφωσης είναι εντονότερη, αφού η έλλειψη διορισμών στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια έχει σαν αποτέλεσμα οι σχολικές μονάδες να στελεχώνονται κυρίως από μεγάλης ηλικίας εκπαιδευτικό προσωπικό που εξακολουθεί να χρησιμοποιεί την ξεπερασμένη πλέον μέθοδο δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, αγνοώντας ή φοβούμενοι, λόγω έλλειψης εμπειρίας και παραστάσεων, τη χρήση των σύγχρονων μεθόδων μαθητοκεντρικής διδασκαλίας και την ενσωμάτωση των ΤΠΕ σε αυτήν. Ο διευθυντής-ηγέτης θα πρέπει να στηρίζει την οργάνωση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης με θέματα για τη διαχείριση της τάξης, τα νέα αναλυτικά προγράμματα, την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία κ.ά. και να αναδεικνύει νέους τρόπους διδασκαλίας προσπαθώντας να ενημερώνεται συνεχώς από την διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα.

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι ένα ανοικτό σύστημα που αλληλοεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον, δεχόμενος εισροές (μαθητές, κονδύλια, διδακτική ύλη) τις οποίες επεξεργάζεται και αποδίδει σε αυτό τα αποτελέσματα, με τη μορφή εκροών (εκπαιδευμένους απόφοιτους, βιοπορισμό σε καθηγητές κλπ.). Ο διευθυντής ενός οργανισμού θα πρέπει να γνωρίζει και να παρακολουθεί και τις εξελίξεις εκτός του τομέα του αν θέλει να θεωρείται επιτυχημένος (Everard & Morris, 1999). Τα τελευταία χρόνια, σε όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές η συνεργασία μαθητή-σχολείου-οικογένειας-κοινωνίας θεωρείται ως ένας σημαντικός παράγοντας για την προαγωγή της μάθησης και ανάπτυξης ενός παιδιού, αφού ο μαθητής δέχεται επιρροές και από τους τρεις αυτούς παράγοντες. Σύμφωνα με το μοντέλο «των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» της J. Epstein (2001), σχολείο, οικογένεια και κοινωνία αναπαρίστανται με σφαίρες όπου στην τομή τους βρίσκεται ο μαθητής.



Σχήμα 1. Μοντέλο Epstein (προσαρμογή από Epstein, 2001).

Άρα μιλάμε για ένα «Ανοιχτό Σχολείο» όπου μέσα από τις συνεργασίες θα επιτευχθεί ο στόχος της ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό έχει ξεκινήσει για την τριετία 2017-2020 το ευρωπαϊκό έργο H2020: «Open Schools for Open Societies–OSOS» (<https://www.openschools.eu>) με συμμετοχή περισσότερων από 1.000 σχολείων σε 11 ευρωπαϊκές χώρες.

Η σύζευξη των σχέσεων μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών θεωρείται δεδομένη και μπορεί να γίνει ιδιαίτερα δημιουργική εξασφαλίζοντας την εθελοντική βοήθεια γονέων, κοινότητας και τοπικής αυτοδιοίκησης με αξιοποίηση των ειδικοτήτων τους σε τομείς που μπορεί να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμοι στις δραστηριότητες και τα προγράμματα του εκπαιδευτικού οργανισμού (τεχνολογία, τέχνες, ζωγραφική, μουσική, οικολογικές δράσεις κλπ.). Σημαντικό ρόλο στην όλη διαδικασία είναι η ικανότητα του ηγέτη να ακούει και να αποδέχεται νέες ιδέες και προγράμματα των συναδέλφων του, ακόμα και των γονέων ή της τοπικής αυτοδιοίκησης και να τα προσαρμόζει με στόχο πάντα βέβαια την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να φροντίζει για τις σχέσεις του με γονείς, φορείς αλλά και εθελοντές για την υλικοτεχνική υποδομή και την απαραίτητη στήριξη για την αναβάθμιση και την εξέλιξη της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τα διεθνή πρότυπα.

Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν χρόνο αλλά και ένα είδος αυτονομίας της σχολικής μονάδας όπου το κράτος θα διατηρεί ένα ρυθμιστικό ρόλο, αφού η ιστορία έχει δείξει ότι η απόλυτη αυτονομία οδηγεί σε σχολεία ανταγωνισμού και ανισοτήτων (Κατσάρος, 2008).

Συμπεράσματα

Σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα το κύριο ζητούμενο είναι η αποτελεσματικότητα. Ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής-ηγέτης στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι καθοριστικός, αφού σε κάθε οργανισμό ο διευθυντής είναι ο μαέστρος–ενορχηστρωτής των δράσεων για την επίτευξη των στόχων του. Ο διευθυντής θα πρέπει να φροντίζει για τη διατήρηση του καλού και συνεργατικού κλίματος ανάμεσα σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Να ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα ανεβάζοντας το επίπεδο εκπαίδευσης αλλά και τη διάθεση μαθητών και εκπαιδευτικών. Να θέτει όραμα, να είναι υπόδειγμα συμπεριφοράς και να παρέχει στήριξη και βοήθεια στους εκπαιδευτικούς. Να φροντίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και για τις σχέσεις σχολείου γονέων και κοινωνίας, να αναπτύσσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Ο αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης δε θα πρέπει να αναλώνεται σε ανούσιες γραφειοκρατικές εργασίες, αφού απαιτείται χρόνος και αυτονομία στο μέτρο του επιτρεπτού, για να φέρει σε πέρας την αποστολή του.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας εξακολουθεί να παραμένει ένα από τα πλέον συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, παρά τις όποιες προσπάθειες αποσυγκέντρωσης γίνονται τα τελευταία χρόνια, και δε δίνει ιδιαίτερες ευκαιρίες στους διευθυντές να ασχοληθούν με την ηγεσία, καθώς αυτοί αναλώνονται κυρίως με διαδικαστικά θέματα και προβλήματα που υφίστανται λόγω της ανεπάρκειας, αδιαφορίας και ανεύθυνης εκπαιδευτικής πολιτικής στο δημόσιο σχολείο. Η Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική χαρακτηρίζεται από έλλειψη συνέχειας, συνέπειας και σταθερότητας, αφού ότι κτίζει η μια κυβέρνηση το γκρεμίζει η άλλη. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα συμμετέχουν σε ένα αγώνα δρόμου ερμηνείας και κατανόησης νόμων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων οι οποίοι καταργούνται ή τροποποιούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Είναι δύσκολο, επομένως, υπό αυτές τις συνθήκες να μιλάμε για εκπαιδευτική ηγεσία, αφού ο κύριος ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι διαχειριστικός/διεκπεραιωτικός και η αποτελεσματικότητά του αποτιμάται κυρίως από την πιστή εφαρμογή των νόμων.

Βιβλιογραφία

Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnership: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, Colo.: Westview Press.

Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership, 1* (1), 73-87. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2018, από https://www.researchgate.net/publication/240285210_Leading_from_the_Chalkface_An_Overview_of_School_Leadership

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.

Van Houtte, M. (2004). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement, 16* (1), 71-89. Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου, 2018, από <file:///G:/downloads/climateorcultureSESI.pdf>

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων τ. Β΄. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.

Everard, K.B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (Δ. Κικίζας, μετ.). Πάτρα: ΕΑΠ.

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 121-124. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος10/121-129.pdf>

Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 88-158. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2018, από http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_9/katsaros.pdf

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Management τ. Β'.* Πάτρα : ΕΑΠ.

Ματσαγγούρας Η., Γιαλούρης Π., Κουλουμπαρίτση Α., (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουνάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων τ. Β'.* Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (σσ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μιχιώτης, Σ., Μπραουδάκης, Γ., Αδαμόπουλος, Α., Γκούκλας, Δ., Νικηφοράκη, Κ., & Οικονόμου, Κ. (2006). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη συστήματος Mentoring*, Αθήνα: Προοπτική.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό Σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, 81-90. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyχος5/>

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χαλκιώτης, Δ. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οικονομικά. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων τ. Α'.* Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (2^η έκδ.) (σσ. 239-293). Πάτρα: ΕΑΠ.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη: ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2018, από

http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf

Νομοθεσία

Ν.1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου, 2018, από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf

Ο ρόλος της συναλλακτικής ηγεσίας στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος

Χριστοφορίδου Ευτέρπη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.04, M.Sc, M.Sc, effiechristo@gmail.com

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται να διερευνηθεί ο ρόλος της συναλλακτικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζει το σχολικό κλίμα είναι και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, καθήκον του οποίου είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για αποτελεσματική απόδοση. Μελετάται η σχέση της συναλλακτικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, καθώς και το ρόλο που αυτό το μοντέλο ηγεσίας παίζει στο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται η επίδραση που έχει το στυλ της εξαρτώμενης ανταμοιβής (ως συστατικό της συναλλακτικής ηγεσίας) στις σχέσεις μεταξύ διευθυντή – εκπαιδευτικών. Η έρευνα στην οποία βασίζεται η εργασία είναι βιβλιογραφική και τα αποτελέσματα δείχνουν πως η εφαρμογή της εξαρτώμενης ανταμοιβής, αφενός μεν βρίσκεται στη βάση των περισσότερων στυλ ηγεσίας που ασκούν οι διευθυντές των ελληνικών σχολικών μονάδων, αφετέρου δε μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικό κλίμα, διευθυντής, συναλλακτική ηγεσία, εξαρτώμενη ανταμοιβή

Σχολικό κλίμα

Στην εκπαίδευση, βασικός στόχος όλων των εμπλεκόμενων φορέων είναι η δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση των καθηκόντων τους είναι το σχολικό κλίμα, με τον διευθυντή να παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή του (Σαΐτης, 2007).

Για τον Haynes (1994), το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην διάθεση και ατμόσφαιρα που επικρατεί στο σχολείο και θεωρείται σημαντικό χαρακτηριστικό για τη διαδικασία της σχολικής αποτελεσματικότητας. Δεδομένου ότι ο διευθυντής-ηγέτης συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, παρακάτω επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση του μοντέλου της συναλλακτικής ηγεσίας, προκειμένου να διερευνηθεί αν και πώς αυτό το στυλ ηγεσίας επηρεάζει το σχολικό κλίμα.

Μοντέλα ηγεσίας

Ως ηγεσία ορίζεται η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας ομάδας ανθρώπων, από ένα άτομο (ηγέτη) με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους για να υλοποιούν με τον καλύτερο τρόπο τους στόχους του οργανισμού (Μπουραντάς, 2005).

Στα μέσα της δεκαετίας του '80, ο διευθυντής συνιστά την κυρίαρχη εκπαιδευτική φιγούρα, που οφείλει να οδηγήσει το σχολείο στον 21^ο αιώνα (Abu-Hussain, 2014). Οι θεωρίες ηγεσίας που ήρθαν στο προσκήνιο αφορούσαν ουσιαστικά το μοντέλο του Bass (1985), το οποίο βασίστηκε στις θεωρίες του Burns (1978). Ο Burns προσδιόρισε δύο τύπους ηγεσίας, τη μετασχηματιστική (transformational) και τη συναλλακτική (transactional).

Μετασχηματιστική ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία εστιάζει στις δεσμεύσεις και τις ικανότητες των μελών του οργανισμού. Δηλαδή, ισχυρές προσωπικές δεσμεύσεις στους στόχους του οργανισμού και μεγάλες ικανότητες, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι. Αυξάνει τα κίνητρα, την ηθική και τις επιδόσεις των εργαζομένων, μέσα από ένα σύνολο μηχανισμών. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες βασίζονται στην αλληλεπίδραση με τους υφισταμένους τους, θεωρούν σημαντικό οι τελευταίοι να έχουν την αίσθηση του «ανήκειν» και να ταυτίζονται τον εαυτό τους με τον ίδιο τον οργανισμό, τους κάνουν να νιώθουν σημαντικοί και τους εμπλέκουν στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού, δεσμεύοντας τους στην υλοποίηση του κοινού οράματος, το οποίο όραμα εξυπηρετεί την αλλαγή και την καινοτομία. Με άλλα λόγια, οι μετασχηματιστικοί ηγέτες θέλουν να αλλάξουν το status quo του οργανισμού (Bass, 1985).

Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership)

Ο συναλλακτικός ηγέτης παρακινεί τους υφισταμένους του να εργαστούν, προσφέροντάς τους ανταμοιβές και ενδιαφέρεται κυρίως για την ανταλλαγή, παρά για τη σύναψη δέσμευσης ή την παρακίνηση των υφισταμένων του (Bass, 1985). Ο κυριότερος περιορισμός εδώ είναι πως η ανταλλαγή, τις περισσότερες φορές, είναι βραχυπρόθεσμη και περιορίζεται στο συγκεκριμένο και υπό συζήτηση θέμα. Δεν προάγει μακροχρόνια δέσμευση των υφισταμένων στις αξίες και το όραμα που έχει τεθεί από τον ηγέτη (Bush, 2008). Με απλά λόγια, ο συναλλακτικός ηγέτης δίνει στους υφισταμένους του αυτό που θέλουν, με αντάλλαγμα κάτι που θέλει ο ίδιος από αυτούς.

Συστατικά της συναλλακτικής ηγεσίας

Για τον Bass (1985), οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη συναλλακτική ηγεσία είναι:

- α) *Contingent Reward* (Εξαρτώμενη ανταμοιβή, ή ανταμοιβή κατόπιν επίτευξης προσυμφωνημένων στόχων): Ο ηγέτης ενημερώνει τους υφισταμένους του για τις προσδοκίες που έχει η επιχείρηση/οργανισμός από τους ίδιους και καθιστά σαφές ότι θα ανταμειφθούν μόνο εφόσον εκπληρώσουν αυτές τις προσδοκίες. Δηλαδή, η παρακίνηση των εργαζομένων γίνεται στη βάση μιας προσυμφωνημένης ανταλλαγής. Οι εργαζόμενοι λαμβάνουν αναγνώριση και ανταμείβονται μόνο όταν επιτύχουν τους στόχους που απορρέουν από τη θέση τους β)
- β) *Active Management by Exception*: Ο ηγέτης παρατηρεί τους υφισταμένους του και προβαίνει σε διορθωτικές κινήσεις αν διαπιστώσει παρεκκλίσεις από τα στάνταρντ και τους στόχους που έχει θέσει γ)
- γ) *Passive Management by Exception*: Ο ηγέτης αποτυγχάνει να παρακινήσει τους υφισταμένους του και

παρεμβαίνει μόνο όταν προκύψει σοβαρό πρόβλημα δ) *Laissez-Faire leadership*: Ο ηγέτης αποποιείται των ευθυνών του, είναι απών όταν τον χρειάζονται και αποτυγχάνει να συνδράμει σε εκκλήσεις για βοήθεια. Είναι αδιάφορος για την αποστολή του οργανισμού και τους υφισταμένους του (Bass, 1996).

Μολονότι πολλοί συγγραφείς συμφωνούν πως η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία διαφέρουν στη σύλληψη και την εφαρμογή, ο Bass (1985) πιστεύει πως η μετασχηματιστική ηγεσία ενισχύει σημαντικά τη συναλλακτική, οδηγώντας έτσι τα άτομα, τις ομάδες και τέλος τον ίδιο τον οργανισμό σε υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας (Odumeru & Ifeanyi, 2013). Οι ηγέτες είναι ταυτόχρονα συναλλακτικοί και μετασχηματιστικοί, γιατί ενώ αυτά τα δύο μοντέλα διαφέρουν, εντούτοις εφαρμόζονται από το ίδιο άτομο σε διαφορετικές ποσότητες και με διαφορετική ένταση (Bass, 1985).

Η συναλλακτική ηγεσία στην εκπαίδευση

Τι γίνεται στον κόσμο

Σε χώρες όπως οι Η.Π.Α., ο Καναδάς και σε πολλές χώρες της Ευρώπης με πιο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας εγκαταλήφθηκε χάριν του μετασχηματιστικού, σε μια προσπάθεια οι διευθυντές να εναρμονίσουν το στυλ ηγεσίας τους σύμφωνα με τις καινούργιες θεωρίες μάθησης που επικράτησαν και βασιζόμενοι σε νέα δεδομένα από την ψυχολογία (Barber, Whelan, & Clark, 2010· Day, Sammons, & Harris, 2006· Day & συν. 2010). Εντούτοις, είναι σημαντικό να προσπαθήσουμε να αναδείξουμε το πώς συγκεκριμένες μορφές της συναλλακτικής ηγεσίας, όπως η εξαρτώμενη ανταμοιβή, επηρεάζουν το σχολικό κλίμα. Κι αυτό γιατί το συγκεκριμένο στυλ εξακολουθεί να ασκείται, σε διαφορετικές δόσεις, στα σχολεία του κόσμου.

Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή σχολείου βοηθάει τους καθηγητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες, για το καλό του σχολείου (Booker, 2003), ενώ οι διευθυντές που καταφέρνουν να διαχειριστούν το μετασχηματιστικό και το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας με σωστό τρόπο, συμβάλλουν στη δημιουργία ενός καλού σχολικού κλίματος (Tsai, Wu & Chung, 2009). Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ συναλλακτικής ηγεσίας και θετικού σχολικού κλίματος, για τους άρρενες διευθυντές, στα σχολεία της Δυτικής Βιρτζίνιας (Blatt, 2002), ενώ η Cheaupalakit (2002) βρήκε πως η συναλλακτική ηγεσία είναι το κυρίαρχο στυλ ηγεσίας που ασκούν οι Ταϊλανδέζοι διευθυντές σχολείων και αυτό το μοντέλο ηγεσίας επιδρά θετικά στη αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο ηγέτης που εφαρμόζει την εξαρτώμενη ανταμοιβή, τελικά καταλήγει στο να βελτιώσει την εργασιακή επίδοση των υφισταμένων του (Mahdinezhad, Bin Suandi, Bin Silong, & Binti Omar, 2013). Τέλος, μελέτη σε 237 δημοτικά σχολεία στην Άγκυρα κατέληξε στη διαπίστωση πως η εξαρτώμενη ανταμοιβή είναι παράγοντας δημιουργίας μόνιμης δέσμευσης των εκπαιδευτικών, επειδή οι τελευταίοι δουλεύουν πιο αποτελεσματικά όταν οι προσπάθειές τους

τυγχάνουν αναγνώρισης από το διευθυντή του σχολείου (Cemaloglu, Sezgin, & Kilinc, 2012).

Τι γίνεται στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον Bush (2008), σε περιοχές της Ανατολικής Ευρώπης (και στην Ελλάδα), όπου η εφαρμοζόμενη πολιτική στο σχολείο καθορίζεται έξωθεν, από την κεντρική πολιτική σκηνή, ο ρόλος του διευθυντή είναι κυρίως διαχειριστικός. Με δεδομένο ότι η έννοια της ηγεσίας προϋποθέτει αυτονομία του διευθυντή ως προς τη δράση του και τη χάραξη πολιτικής για τη σχολική μονάδα, η εφαρμογή αυτής της έννοιας στα ελληνικά σχολεία αποτελεί άλλη μία περίπτωση εισαγόμενου προβληματισμού, ο οποίος πασχίζει να εγκατασταθεί, αγνοώντας τις ιδιαιτερότητες και το «μικροκλίμα» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με το τελευταίο, ο διευθυντής στο ελληνικό σχολείο έχει περιορισμένες δυνατότητες για ανάληψη διοικητικών, παιδαγωγικών ή οργανωτικών πρωτοβουλιών. Για να κατανοήσουμε όμως καλύτερα για ποιους λόγους συμβαίνουν αυτά, θα πρέπει να αναφέρουμε κάποια χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στην Ελλάδα, η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης ασκείται σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό πλαίσιο και αντανακλά την ιδεολογική βάση του πολιτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται (Γιαννακοπούλου, 2008). Ο συγκεντρωτισμός που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχει ως αποτέλεσμα η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής να είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο συμβουλευεται και επιτελικά όργανα, όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Με δεδομένο λοιπόν ότι οι βασικές παράμετροι της εκπαιδευτικής πολιτικής καθορίζονται από το υπουργείο, η σχολική μονάδα στην ουσία αποτελεί φορέα υποδοχής και υλοποίησης της άνωθεν χαραγμένης πολιτικής και χωρίς τη δυνατότητα συμμετοχής στον σχεδιασμό μιας σχολικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στα πλαίσια της εθνικής. Η οποία εθνική εκπαιδευτική πολιτική, σε μια συνεχή προσπάθεια να προσαρμόζεται στις αλλαγές που συντελούνται και στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, επηρεάζεται από τα ρεύματα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναδύονται στο εξωτερικό.

Σύμφωνα με τα θεσμοθετημένα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που έχει ο διευθυντής, όπως αυτά καθορίζονται στο άρθρο 27 και 28 της υπ' αριθμ. 105657/2002 (ΦΕΚ 1340, 2002), πρέπει να εμπνέει, να παρακινεί, να συμβουλεύει και να δημιουργεί θετικό κλίμα (καθώς επίσης και να εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των στελεχών διοίκησης). Οι διευθυντές των ελληνικών σχολείων φαίνεται πως υιοθετούν εκείνο το στυλ ηγεσίας που αρμόζει στη σχολική τους μονάδα, δεν είναι ενημερωμένοι σε θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης και ασχολούνται κυρίως με την επικοινωνία με τους συναδέλφους και τα διοικητικά τους καθήκοντα, στηρίζουν το έργο και τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών στα σχολεία που επικρατεί «ανοικτό» σχολικό κλίμα, ενώ στα σχολεία

που υπάρχει «κλειστό» κλίμα, οι διευθυντές δίνουν κατευθύνσεις στους εκπαιδευτικούς και τους θέτουν περιορισμούς, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να διακρίνονται για την απομόνωση και την αδιαφορία τους (Κιρκιγιάννη, 2011).

Σύμφωνα με την Μαμάκου (2017), για το πώς αντιλαμβάνονται οι Διευθυντές Γυμνασίων και Λυκείων το ρόλο τους φάνηκε πως α) θεωρούν πως είναι κυρίως διεκπεραιωτικός, με βάση την ισχύουσα νομοθεσία και δεν μπορούν να ξεφύγουν από αυτό το πλαίσιο, παρόλο που δηλώνουν πως επιθυμούν το αντίθετο και β) έχουν σαφή αίσθηση του ρόλου του ως συντονιστών λειτουργικών, κυρίως, ζητημάτων της σχολικής μονάδας.

Ένα σημαντικό θέμα, το οποίο αποτελεί τροχοπέδη στη διαμόρφωση καινούργιας θεώρησης του τρόπου άσκησης εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η έλλειψη επιμόρφωσης των διευθυντών, με τους τελευταίους να πιστεύουν πως αν επιμορφωθούν θα αποκτήσουν ή θα εμπλουτίσουν τις δεξιότητες τους, ώστε το σχολείο να αποκτήσει έναν πιο ενεργό ρόλο στην κοινωνία, ενώ οι δραστηριότητες του θα συμβάλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και κυρίως της σχολικής ζωής (Αναστασόπουλος, 2007).

Επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει απουσία ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών που εξετάζουν το ρόλο συναλλακτικής ηγεσίας ή –έστω- της εξαρτώμενης ανταμοιβής στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στην Ελλάδα. Για το λόγο αυτό επιχειρήθηκε μια διαφορετική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στην προσπάθεια να μελετηθεί η επίδραση της εξαρτώμενης ανταμοιβής στους διάφορους παράγοντες που καθορίζουν το σχολικό κλίμα και έτσι με έμμεσο τρόπο να ερευνηθεί το αν ο συναλλακτικός ηγέτης επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, δημιουργεί θετικά συναισθήματα σε αυτούς, βελτιώνει τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις που έχουν οι ίδιοι από την εργασία τους ή συμβάλλει στην ικανοποίηση βασικών και ψυχολογικών αναγκών.

Ένας διευθυντής που δημιουργεί θετικό κλίμα, γνωρίζει από τι παρακινούνται οι εκπαιδευτικοί και φροντίζει να διαμορφώνει το κατάλληλο περιβάλλον για την ανταπόκριση των υφισταμένων του στους παρακινήτικούς παράγοντες, (Σαΐτης, 2007). Για κάποιους, ισχυρός παράγοντας παρακίνησης θεωρείται η υψηλή αμοιβή, για άλλους η βελτίωση των συνθηκών εργασίας, ενώ κάποιοι άλλοι έχουν ανάγκη να νιώσουν ένα αίσθημα ασφάλειας. Στην Ελλάδα, λόγω του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, η παρακίνηση παραμένει στη βάση της ανταμοιβής και τιμωρίας, δηλ. την εξαρτώμενη ανταμοιβή. Αν δεχτούμε πως το μοντέλο ηγεσίας που θα ασκήσει ένας διευθυντής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά του, τότε δεν πρέπει να ξαφνιάζει το γεγονός πως η πλειοψηφία των διευθυντών ασκούν τη συναλλακτική ηγεσία στη βάση της εξαρτώμενης ανταμοιβής. Και αυτό γιατί μπορεί κανείς να ισχυριστεί πως η εξαρτώμενη ανταμοιβή είναι στην κουλτούρα και τον πολιτισμό των Ελλήνων. Οι Bass και Bass (2008) θεωρούν πως η ελληνική αντίληψη περί ηγεσίας αντικατοπτρίζεται στους ήρωες της Ιλιάδας, ενώ οι Schedlitzki, Jarvis και MacInnes (2015) ισχυρίζονται πως η μελέτη των αρχετυπικών χαρακτηριστικών των Θεών του Ολύμπου της Ελληνικής Μυθολογίας μπορεί να βοηθήσει σήμερα στην αποσαφήνιση κάποιων πρακτικών ανάπτυξης ηγεσίας.

Δεδομένα που συγκεντρώθηκαν κυρίως από διπλωματικές εργασίες, σχετικά με τις σχέσεις διευθυντή –εκπαιδευτικών, δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την επιβράβευση και αναγνώριση του έργου τους από τον διευθυντή, γεγονός που συμβάλλει στη δημιουργία καλού κλίματος (Ζμπαίνος & Γιαννακούρα, 2010· Κυριατζάκου, 2009· Ράπτη, 2016· Τραγουδάρα, 2011).

Η εξαρτώμενη ανταμοιβή λοιπόν, σαν μορφή της συναλλακτικής ηγεσίας, μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο. Η λεκτική επιβράβευση των εκπαιδευτικών, η «διαφήμιση» του έργου τους, η ενθάρρυνση και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση αποτελούν ίσως τη μόνη περίπτωση ανταμοιβής, δεδομένου ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει ανύπαρκτες δυνατότητες ως προς την χάραξη αυτόνομης οικονομικής πολιτικής. Ο τελευταίος τρόπος επιβράβευσης μάλιστα μπορεί να αποτελέσει και ένα ισχυρό κίνητρο, δεδομένου ότι οι εργαζόμενοι νιώθουν μια αίσθηση ολοκλήρωσης όταν τους ζητείται η γνώμη τους για ενέργειες που τους επηρεάζουν (Σαΐτης, 2007).

Συμπεράσματα

Το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε ένα σχολείο, η οποία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ένας από τους οποίους είναι και το στυλ ηγεσίας που ασκείται. Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα διαχρονικά ήταν συγκεντρωτικό, με την εκπαιδευτική πολιτική να καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας. Ως εκ τούτου και με δεδομένες τις περιορισμένες αρμοδιότητες των διευθυντών, το μοντέλο ηγεσίας που ήταν πιο εύκολο να επικρατήσει ήταν αυτό της συναλλακτικής ηγεσίας και συγκεκριμένα το στυλ της εξαρτώμενης ανταμοιβής. Ο διευθυντής επιβλέπει, οργανώνει και επιβραβεύει ή τιμωρεί τους εργαζόμενους. Η επιβράβευση ή τιμωρία δεν είναι ποτέ στη βάση μιας οικονομικής συναλλαγής, αλλά κυρίως στον έπαινο, την επιβράβευση του έργου του συνεπής εκπαιδευτικού και στη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών (π.χ. ευνοϊκό ωράριο ή χορήγηση αδειών χωρίς ιδιαίτερο λόγο) και αντίστοιχα δυσμενών συνθηκών για τον αμελή εκπαιδευτικό.

Αν η εξαρτώμενη ανταμοιβή ειδωθεί με πιο ευρεία έννοια, στη βάση δηλ. της χορήγησης κινήτρων ή της δημιουργίας εκείνων των συνθηκών, όπου οι εκπαιδευτικοί ανταμείβονται βάσει των επιδόσεών τους, τότε μπορεί να ισχυρισθεί κανείς ότι το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας και συγκεκριμένα η εξαρτώμενη ανταμοιβή βρίσκεται στη βάση των περισσότερων μοντέλων ηγεσίας, ίσως επειδή α) αντανακλά συμπεριφορές που είναι έμφυτες στην ανθρώπινη φύση και β) είναι οικείο στυλ ηγεσίας, δεδομένου ότι η Ελληνική Μυθολογία βρήκε από παραδείγματα εξαρτώμενης ανταμοιβής. Μερική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έδειξε πως η εξαρτώμενη ανταμοιβή δημιουργεί ένα ειλικρινές κλίμα στο σχολείο, δεν καλλιεργεί υπέρμετρες προσδοκίες των εκπαιδευτικών, ικανοποιεί τις βασικές τους ανάγκες και ως εκ τούτου δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία θετικού κλίματος. Η απουσία όμως ποσοτικής ή/και ποιοτικής έρευνας για τη σχέση συναλλακτικής ηγεσίας-θετικού κλίματος, θέτει περιορισμούς ως προς την καθολική ισχύ των επιχειρημάτων της συγκεκριμένης εργασίας, η

οποία φιλοδοξεί να ανοίξει πεδίων έρευνας, για τη μελέτη της συμβολής της εξαρτώμενης ανταμοιβής στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abu-Hussain, J. (2014). Leadership Styles and Value Systems of School Principals. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1267-1276. <http://doi.org/10.12691/education-2-12-22>.

Αναστασόπουλος, Μ. (2007). Αντιλήψεις και Στάσεις των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Ρόλο της Επικοινωνίας στην Αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Barber, M., Whelan, F., & Clark, M. (2010). *Capturing the Leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. McKinsey & Company.

Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectation*. N.Y.: The Free Press, Macmillan, Inc.

Bass, B. (1996). *A New Paradigm Of Leadership: An Inquiry Into Transformational Leadership*. Virginia: U.S.Army Research Institute.

Bass, B., & Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications*. New York: Free Press (4th Edition)

Blatt, D. (2002). A study to determine the relationship between the leadership styles of career technical directors and school climate as perceived by teachers. *Thesis*. West Virginia University

Booker, J. E. G. (2003). Teacher's and principal's perception of leadership styles and their relation to school climate. *Thesis*. University of Mississippi

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. SAGE.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Η οργάνωση – διοίκηση της εκπαίδευσης ως επιστημονικό αντικείμενο: Ερωτηματικά σχόλια. *Κριτική / Επιστήμη & Εκπαίδευση*, 7, 81-89

Cemaloglu, N., Sezgin, F., & Kilinc, A. (2012). Examining the relationships between school principals' transformational and transactional leadership styles and teachers' organizational commitment. *TOJNED: The Online Journal of New Horizons In Education*, 2(2), 53-64.

Cheupalakit, P. (2002). The leadership styles of male and female higher education administrators in Thailand. *T*. Illinois State University

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. National College.

Day, C., Sammons, P., & Harris, A. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. CfBT Education Trust.

Haynes, N. M. (1994). Empowering Schools: Process and Outcome. Στο *School Development Program. Research Monograph*. New Haven: Yale University.

Ζμπαίνος, Δ., & Γιαννακούρα, Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 43-60.

Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ* (99-100), 96-113.

Κυριατζάκου, Κ. (2009). Το μοντέλο ηγεσίας που συναντάται στους Διευθυντές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Mahdinezhad, M., Bin Suandi, T., Bin Silong, A., & Binti Omar, Z. (2013). Transformational, Transactional Leadership Styles and Job Performance of Academic Leaders. *International Education Studies*, 6(11), 29-34. <http://doi.org/10.5539/ies.v6n11p29>

Μαμάκου, Κ. (2017). Ο ρόλος του αποτελεσματικού Διευθυντή σχολικής μονάδας με βάση τις απόψεις των Διευθυντών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον νομό Κιλκίς. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *ΗΓΕΣΙΑ: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα.

Odumeru, J., & Ifeanyi, G. (2013). Transformational vs. Transactional Leadership Theories: Evidence in Literature. *International Review of Management and Business Research*, 2(2), 355-361.

Ράπτη, Α. (2016). Η Αλληλεπίδραση Διευθυντικών Στελεχών και Εκπαιδευτικών ως Παράγοντας Διαμόρφωσης Θετικού Κλίματος στα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Βοιωτίας. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα.

Schedlitzki, D., Jarvis, C., & MacInnes, J. (2015). Leadership development: A place for storytelling and Greek mythology? *Management Learning*, 46(4), 412-426. <http://doi.org/10.1177/1350507614560303>

Τραγουδάρα, Σ. (2011). Η ηγεσία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Ο ρόλος του Διευθυντή του Λυκείου-Η περίπτωση των Λυκείων του νομού Ιωαννίνων. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Tsai, Y., Wu, S., & Chung, H. (2009). The Exploration of Relationship between Organizational Culture and Style of Leadership. *6th International Conference on Service Systems and Service Management, IEEE, Xiamen, China*.

ΦΕΚ 1340. (2002). Καθορισμός καθηκόντων προϊσταμένων, διευθυντών, συμβούλων, συλλόγου διδασκόντων. Αθήνα.

Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας

Κωστανάσιου Δήμητρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Α. Επιστήμες Αγωγής, dkostanasiou@gmail.com

Περίληψη

Προτεραιότητα για κάθε σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών, αφού στόχος της εκπαίδευσης στην εποχή μας είναι η διαρκής βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης μάθησης. Για να διασφαλιστούν, επομένως, τα αναμενόμενα επίπεδα ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας απαραίτητη είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Για την υλοποίηση της αξιολόγησης έχουν αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι και στρατηγικές. Η παρούσα εργασία καταγίνεται με τη μέθοδο της συναδελφικής καθοδήγησης, μια μέθοδο διαμορφωτικής αξιολόγησης που στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Για την υλοποίησή της πραγματοποιήθηκε μια παρατήρηση διδασκαλίας σε τάξη συναδέλφου με τη χρήση του έντυπου παρατήρησης ΔιΣΑΕ, το οποίο εστιάζει στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση διδασκαλίας, έντυπο παρατήρησης ΔιΣΑΕ

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποσκοπεί στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος και οδηγεί στη διεύρυνση της γνώσης για το έργο που επιτελείται σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα στη σχολική μονάδα, καθώς προωθούνται διαδικασίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών μονάδων (Σολομών, 1999). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου είναι, συνεπώς, μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Για την υλοποίηση της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών έχουν αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι και στρατηγικές, όπως η κλινική επιθεώρηση, η συμβουλευτική, η μεντορική, η συναδελφική καθοδήγηση, η αυτοαξιολόγηση, οι φάκελοι επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών, η έρευνα δράσης, και η διαφοροποιημένη αξιολόγηση. Ιδιαίτερα, όμως, σε πιο σύγχρονες προσεγγίσεις, όπως η συναδελφική καθοδήγηση, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο συνεργατικός και συμμετοχικός καθώς, απαλλαγμένες από στοιχεία άμεσου έλεγχου και ιεραρχικά εμπόδια, συμβάλλουν στη δημιουργία μαθησιακού κλίματος στις σχολικές μονάδες και διευκολύνουν το διάλογο, την ανατροφοδότηση και τη δημιουργική σκέψη (Σαββίδης, 2011).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση και ανάλυση μιας παρατήρησης διδασκαλίας εκπαιδευτικού από συνάδελφο εκπαιδευτικό με τη χρήση ενός εργαλείου παρατήρησης (ΔιΣΑΕ) σε ένα τμήμα της Β' τάξης Λυκείου στο μάθημα της Ιστορίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Παρουσίαση και κριτική ανάλυση της παρατήρησης της διδασκαλίας

Συγκείμενο παρατήρησης

Η παρακολούθηση της διδασκαλίας έγινε σε Λύκειο αστικής περιοχής στο οποίο φοιτούν 262 μαθητές και διδάσκουν 47 καθηγητές. Το τμήμα αποτελείται από 18 μαθητές της Β' Λυκείου (12 κορίτσια και 6 αγόρια). Η παρακολούθηση αφορά το μάθημα της Ιστορίας. Γενικά, το επίπεδο της τάξης αξιολογείται μέτριο προς υψηλό. Η αίθουσα είναι απλή, με έναν πίνακα, ενώ η διάταξη των θρανίων είναι μετωπική. Δεν υπάρχει ειδική αίθουσα ιστορίας ούτε τεχνολογικός εξοπλισμός. Η υπό παρατήρηση εκπαιδευτικός έχει 8 χρόνια διδακτικής υπηρεσίας. Καθώς κανείς μέχρι σήμερα δεν έχει παρατηρήσει μάθημά της, θεωρεί ότι η ανατροφοδότηση που θα προκύψει από την παρατήρηση θα είναι χρήσιμη.

Εργαλεία παρατήρησης

Για την παρατήρηση της διδασκαλίας αξιοποιήθηκε το έντυπο του Διαμορφωτικού Συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (ΔιΣΑΕ) που εκπονήθηκε από τους Harris και Hill το 1982. Πρόκειται για ένα καλοφτιαγμένο εργαλείο αποτίμησης της ποιότητας της διδασκαλίας βασισμένο σε έρευνες για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό (Σαββίδης, 2011), με υψηλό βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας, το οποίο περιγράφει τα έξι διδακτικά στυλ που πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός μέσα από 22 μορφές διδακτικής συμπεριφοράς και βοηθά τον παρατηρητή να εστιάσει στον εκπαιδευτικό και στις πράξεις του μέσα στην τάξη (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011).

Διαδικασία παρατήρησης

Η διαδικασία της παρατήρησης, σύμφωνα με τον Borich (2008), περνά μέσα από τρία στάδια. Αρχικά, προηγείται μια συνάντηση με τον εκπαιδευτικό για να συζητηθούν οι στόχοι, το σχέδιο μαθήματος και το προφίλ των μαθητών. Ακολουθεί η παρατήρηση της διδασκαλίας με τη χρήση συγκεκριμένου εντύπου και, τέλος, έπεται συνάντηση με τον εκπαιδευτικό, η οποία στοχεύει στην ανατροφοδότηση.

Πριν την παρατήρηση προηγήθηκε συνάντηση με την εκπαιδευτικό προκειμένου να απαλειφθεί κάθε ίχνος φόβου και άγχους και να τονιστεί ο συμβουλευτικός χαρακτήρας της παρατήρησης. Στη συνέχεια, συζητήθηκε το έντυπο παρακολούθησης και αναλύθηκε η δομή και η φιλοσοφία του, ενώ η παρατηρήτρια ενημερώθηκε για το μάθημα, τους στόχους της διδακτικής ενότητας και το επίπεδο των μαθητών (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011). Ακολούθησε η παρακολούθηση και μετά από αυτή πραγματοποιήθηκε συζήτηση με σκοπό την ανατροφοδότηση και την ανταλλαγή απόψεων.

Το υπό διδασκαλία μάθημα της ημέρας ήταν η Δυτική Ευρώπη στη διάρκεια του ύστερου Μεσαίωνα και πραγματοποιήθηκε σε μια διδακτική ώρα. Οι στόχοι που τέθηκαν από τη διδάσκουσα ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές την αλληλουχία των γεγονότων και των περιστάσεων που οδήγησαν στη μεγάλη κρίση του φεουδαρχικού

συστήματος, να αντιληφθούν τις κοινωνικές συνέπειες της κρίσης και τις πολιτικές εξελίξεις στη Δυτική Ευρώπη (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017).

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης η παρατηρήτρια καθόταν στο τελευταίο θρανίο, ώστε να μην αποσπά τους μαθητές από τη μαθησιακή διαδικασία και κατέγραφε τις πληροφορίες σχετικά με τη διδασκαλία και τη συμπεριφορά εκπαιδευτικού και μαθητών στο σχετικό έντυπο. Με το πέρας της διδασκαλίας έγινε αμέσως συμπλήρωση των σημειώσεων ώστε να μην επηρεαστεί η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα της παρατήρησης (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011).

Περιγραφή διδασκαλίας

Αρχικά, η καθηγήτρια σύστησε την παρατηρήτρια στους μαθητές και ξεκίνησε αμέσως το μάθημα. Έγραψε τον τίτλο του μαθήματος στον πίνακα και κοινοποίησε στους μαθητές τους στόχους του μαθήματος. Σύντομα, αναφέρθηκε στις υποενοότητες, οι οποίες δεν υπάγονταν στη διδακτέα ύλη, για να καλύψει το μαθησιακό κενό. Στη συνέχεια, επικεντρώθηκε στη διδασκαλία των διδακτέων υποενοτήτων, αφού έδωσε στους μαθητές λίγο χρόνο για σιωπηρή ανάγνωση του βιβλίου. Θέτοντας ερωτήσεις στους μαθητές τους καθοδηγούσε στην αναζήτηση των αιτίων της κρίσης της φεουδαρχίας, τα οποία έγραφε συνοπτικά στον πίνακα. Ακολούθως, αναζήτησαν τις συνέπειες της κρίσης, οι οποίες καταγράφηκαν στον πίνακα. Στη συνέχεια, η διδασκαλία επικεντρώθηκε στη συγκρότηση κρατών με στόχο οι μαθητές να κατανοήσουν τις διαφορές στην πορεία της συγκρότησης κρατών. Επίσης, αξιοποιήθηκε μια πηγή - παράθεμα του βιβλίου. Τέλος, έγινε σύντομη ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων του μαθήματος.

Η παρατηρήτρια ευχαρίστησε τους μαθητές και κανόνισε να βρεθεί με την εκπαιδευτικό μετά το τέλος του διδακτικού της ωραρίου για συζήτηση της διδασκαλίας ως μια ευκαιρία αναστοχασμού και εποικοδομητικού διαλόγου (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011).

Αποτελέσματα και κριτική ανάλυση της παρατήρησης

Σαφώς, στόχος της παρατήρησης στην τάξη δεν είναι απλώς η καταγραφή της διδασκαλίας, των γεγονότων δηλαδή που συντελέστηκαν αλλά και η ερμηνεία και η εμβάθυνση στη διδακτική διαδικασία (Sergiovanni & Starrat, 2007). Παρακάτω επιχειρείται η ανάλυση της παρατήρησης μέσα από την καταγραφή της στο έντυπο παρατήρησης.

Περιοχή Παρατήρησης 1: Συστηματική

Η εκπαιδευτικός ήταν συστηματική, οργανωμένη και διατύπωσε με ακρίβεια τους διδακτικούς στόχους στους μαθητές (οι οποίοι συνάδουν με το αναλυτικό πρόγραμμα). Ο Ματσαγγούρας (2006) αναφέρει ότι η γνωστοποίηση των στόχων κινητοποιεί το μαθητικό ενδιαφέρον και βοηθά τους μαθητές να συσχετίσουν την ύλη με το σκοπό που τέθηκε. Το μάθημα είχε μια συγκεκριμένη δομή με αρχή, μέση και τέλος και η ροή

των γεγονότων ήταν ομαλή, χωρίς κενά και καθυστερήσεις. Η εκπαιδευτικός φρόντισε να μην υπάρχουν μαθησιακά κενά, παρέπεμπε συχνά τους μαθητές στο σχολικό εγχειρίδιο για να εντοπίσουν πληροφορίες, χωρίς να δημιουργείται σύγχυση ή χάσιμο χρόνου. Είναι σημαντικό να εξηγήει ο εκπαιδευτικός τι ακριβώς θέλει καθώς με αυτό τον τρόπο αποφεύγονται πολλά προβλήματα ελέγχου της τάξης (Fontana, 1996).

Θα μπορούσε, ωστόσο, να συνδέσει παλαιότερες γνώσεις με το νέο κεφάλαιο και να αξιοποιήσει τις γνώσεις που είχαν αποκτήσει οι μαθητές ως αφορμή για το νέο μάθημα (Κουτσελίνη, 2001). Επίσης, δεν ανατέθηκε εργασία για το σπίτι. Θα μπορούσε να δοθεί μια εργασία για διερεύνηση ενός θέματος, για επέκταση και προβληματισμό (Αντωνιάδης, 1995).

Περιοχή παρατήρησης 2: Φιλική

Η εκπαιδευτικός ήταν ζεστή, φιλική και εξωστρεφής. Μιλούσε με ήρεμο τόνο στους μαθητές, τους ενθάρρυνε και τους επαινούσε κάνοντας τους να νιώθουν ασφάλεια και να μη ντρέπονται σε περίπτωση που δώσουν λάθος απάντηση. Απευθυνόταν στους μαθητές με τα μικρά τους ονόματα, γεγονός που δείχνει οικειότητα. Επίσης, δεν έμενε καθηλωμένη στην έδρα, αλλά κινούνταν στην τάξη, πλησίαζε τους μαθητές και έδειχνε προσωπικό ενδιαφέρον, χωρίς, όμως, να μετακινείται υπερβολικά (Ματσαγγούρας, 2006). Ταυτόχρονα οι μαθητές φαινόταν να έχουν το θάρρος να εκφράσουν τους φόβους και τις ανησυχίες τους ως έφηβοι. Σύμφωνα με τον Fontana (1996) η καλή γνώση των παιδιών και η καλή κοινωνική επαφή μαζί τους μειώνει τα προβλήματα πειθαρχίας. Επομένως, στην τάξη επικρατεί ένα ζεστό, θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο επηρεάζει βελτιωτικά τη μάθηση των μαθητών και συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων της σχολικής τάξης (Πασιαρδής, 2014).

Περιοχή Παρατήρησης 3: Ικανή στην προφορική επικοινωνία

Η εκπαιδευτικός επικοινωνούσε με σαφήνεια, έδινε ξεκάθαρες οδηγίες στους μαθητές για το τι πρέπει να κάνουν και επεξηγούσε δυσνόητες λέξεις. Η αφήγηση ήταν περιορισμένη και χρησιμοποιήθηκε αρκετά ο διάλογος, γεγονός που έσπαγε τη μονοτονία και ενεργοποιούσε τους μαθητές να σκεφτούν. Με αυτή τη μορφή διδασκαλίας οι μαθητές βρίσκονται διαρκώς σε δράση συμβάλλοντας θετικά στη διεξαγωγή του μαθήματος (Αντωνιάδης, 1995). Επίσης, απλοποιούσε τις ερωτήσεις όταν κάποιοι μαθητές δεν μπορούσαν να απαντήσουν, τους καθοδηγούσε να δίνουν ολοκληρωμένες απαντήσεις και ενθάρρυνε το διάλογο πετυχαίνοντας την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού - μαθητή. Θέτοντας διάφορα ερωτήματα προκαλούσε τους μαθητές να σκεφτούν σε διάφορα επίπεδα και τους βοηθούσε να αναπτύξουν κριτική σκέψη (Ματσαγγούρας, 2006).

Ωστόσο, εδώ θα μπορούσε να επισημανθεί η απουσία σύνδεσης των γεγονότων με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Η Magna Carta (1215) ήταν μια ευκαιρία για σύγκριση με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, καθώς και με το

Σύνταγμα της Ελλάδας. Με αυτή τη διαδικασία οι μαθητές οδηγούνται στην κατανόηση της σύνδεσης ιστορικών στοιχείων συγχρονικά και διαχρονικά, ώστε το μάθημα να μην είναι μια απλή παράθεση γεγονότων χωρίς επισήμανση των σχέσεών τους (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017).

Περιοχή Παρατήρησης 4: Ενθουσιώδης

Η εκπαιδευτικός έδειχνε ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για την ύλη, ήταν εξοικειωμένη με το αντικείμενο διδασκαλίας, χρησιμοποιούσε, κυρίως, το διάλογο και αλληλεπιδρούσε με τους μαθητές. Χρησιμοποίησε το διδακτικό εγχειρίδιο και μια πηγή από αυτό και αξιοποιήθηκε ο πίνακας για την καταγραφή των βασικών σημείων του μαθήματος. Η χρήση του πίνακα προσφέρει καλές ευκαιρίες για αναγραφή όρων και πληροφοριών και για σχηματική απεικόνιση στοιχείων της διδακτικής ενότητας. Τα σχήματα που μπορεί να κατασκευάσει ο εκπαιδευτικός στον πίνακα προσφέρουν μεγάλη βοήθεια γιατί αναδεικνύουν τα σημαντικά στοιχεία μιας ενότητας και τις σχέσεις που τα ενώνουν (Ματσαγούρας, 2006).

Ωστόσο, σημαντικό είναι ότι δεν αξιοποιήθηκε κανένας ιστορικός χάρτης, άλλες πηγές, παραθέματα ή εικόνες ακόμα και από το βιβλίο. Ιδιαίτερα, η χρήση του χάρτη κρίνεται απαραίτητη στο μάθημα της ιστορίας καθώς είναι το μόνο, ίσως, μέσο προσανατολισμού των μαθητών στο χώρο και χρόνο διεξαγωγής των ιστορικών γεγονότων (Αντωνιάδης, 1995· Τζόκας, 2002). Επίσης, είναι αναγκαίο να φέρουμε τους μαθητές σε επαφή με τις ιστορικές πηγές, ώστε να είναι σε θέση να τις κατανοούν, να τις σχολιάζουν, να τις αναλύουν, να τις συγκρίνουν με άλλες και να τις ερμηνεύουν με στόχο την αντικειμενικότητα και την αμεροληψία (Αντωνιάδης, 1995). Επίσης, θα μπορούσε να αξιοποιήσει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Ματσαγούρα (2006) η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εμπλέξει μαθητές σε διαμαθητική, ενδοομαδική και διομαδική επικοινωνία, συνδυασμοί που αυξάνουν το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των μαθητών στην επικοινωνία.

Περιοχή Παρατήρησης 5: Εξατομίκευση της διδασκαλίας

Η εκπαιδευτικός έγραψε τον τίτλο του μαθήματος και τα κυριότερα σημεία στον πίνακα, ώστε να γίνουν κατανοητά από όλους τους μαθητές. Ενέπλεξε όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, βοηθώντας παράλληλα τους αδύνατους να κατανοήσουν δύσκολα σημεία. Στους αδύνατους μαθητές απηύθυνε πιο εύκολες ερωτήσεις, ενώ επαναδιατύπωνε την ερώτηση σε περίπτωση που αδυνατούσαν να απαντήσουν ή έδιναν λανθασμένη απάντηση. Δεν αποθάρρυνε τους μαθητές και τους βοηθούσε να επιτύχουν τους στόχους τους. Σύμφωνα με τον Σαββίδη (2011) στο σύγχρονο σχολείο όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν τις ευκαιρίες ώστε να επιτύχουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Περιοχή Παρατήρησης 6: Χρήση σύγχρονης τεχνολογίας

Δυστυχώς, το σχολείο δε διέθετε τον απαιτούμενο τεχνολογικό εξοπλισμό, ούτε ειδική αίθουσα ιστορίας. Αξιοποιήθηκε μόνο ο πίνακας και το σχολικό εγχειρίδιο. Η χρήση της τεχνολογίας προσφέρει τα μέσα και τις δυνατότητες στα σχολεία να καταστήσουν τη μετάδοση της γνώσης πιο άνετη και ελκυστική, διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών και δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κάνει τη δουλειά του με μεγαλύτερη ευκολία και αποτελεσματικότητα (Τζόκας, 2002). Ωστόσο, η χρήση της δε θεωρείται πανάκεια.

Συζήτηση με την εκπαιδευτικό

Με το τέλος του διδακτικού ωραρίου της εκπαιδευτικού ακολούθησε συζήτηση σε φιλικό και οικείο κλίμα. Η παρατηρήτρια δήλωσε για ακόμη μια φορά ότι η παρατήρηση και η συζήτηση στοχεύουν στην ανταλλαγή απόψεων και ιδεών με στόχο τη βελτίωση και των δυο και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Αρχικά, η εκπαιδευτικός, σε μια πρώτη αποτίμηση, ανέφερε ότι ένιωσε ικανοποίηση για την πορεία του μαθήματος, αλλά και άγχος για το χρόνο που είχε στη διάθεσή της. Στη συνέχεια, με βάση τις παρατηρήσεις που καταγράφηκαν στο έντυπο παρατήρησης, η παρατηρήτρια επικεντρώθηκε στα θετικά του μαθήματος, όπως η κοινοποίηση των στόχων, η σαφής και ξεκάθαρη πορεία του μαθήματος, η συνεχής ροή και η σωστή εκμετάλλευση του χρόνου χωρίς κενά και χάσματα και η συχνή χρήση διαλόγου με τους μαθητές αναφέροντας συγκεκριμένα παραδείγματα και φράσεις, τα οποία είχαν καταγραφεί στο έντυπο παρακολούθησης.

Ακολούθως, η συζήτηση εστιάστηκε στα σημεία που έχρηζαν βελτίωσης, όπως η απουσία σύνδεσης της προσφερόμενης ύλης με παλαιότερες γνώσεις, η έλλειψη σύνδεσης με τη σύγχρονη πραγματικότητα, η διδασκαλία σε ομάδες, αλλά κυρίως η μη αξιοποίηση ιστορικών χαρτών και πρόσθετων πηγών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επισημάνθηκε, επίσης, το γεγονός της έλλειψης τεχνολογικού εξοπλισμού, ωστόσο συμφωνήθηκε ότι αυτό αφορά, κυρίως, σε ενέργειες της διεύθυνσης. Η εκπαιδευτικός συμφώνησε ότι δεν αξιοποίησε πλήθος τεχνικών και προσεγγίσεων λόγω του άγχους της για την επάρκεια του χρόνου. Συμφώνησε ότι η χρήση του ιστορικού χάρτη ήταν αναγκαία. Και οι δύο εκπαιδευτικοί δέχτηκαν το γεγονός ότι για να αξιοποιηθεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος απαιτείται καλή οργάνωση και περισσότερο από μια διδακτική ώρα.

Τέλος, η εκπαιδευτικός εξέφρασε την γνώμη ότι ήταν μια πολύ καλή εμπειρία, καθώς απέκτησε καλύτερη εποπτεία του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματός της και ότι χρειάζεται να εμπλουτίσει τις διδακτικές προσεγγίσεις της. Επίσης, μειώθηκε το άγχος της και ένιωσε περισσότερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση (Σαββίδης, 2011).

Κριτική τοποθέτηση σε μια ολοκληρωμένη παρατήρηση διδασκαλίας για σκοπούς διαμορφωτικής αξιολόγησης

Αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και διακρίνεται σε δυο μορφές, τη διαμορφωτική και την τελική. Η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού, ενώ η τελική μετρά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και συνδέεται με υπηρεσιακές μεταβολές. Σαφώς, η αναφορά σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης προκαλεί στους αξιολογούμενους ένταση, άγχος και φόβο, ιδιαίτερα, όταν διενεργείται από εξωτερικούς φορείς και συνδέεται με υπηρεσιακές μεταβολές (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011).

Μια μέθοδος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η παρατήρηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να γίνει από τον διευθυντή του σχολείου ή στο πλαίσιο της συναδελφικής καθοδήγησης από άλλο εκπαιδευτικό (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011). Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2007) οι μέθοδοι που εμπλέκουν στην αξιολόγηση τον εαυτό και τους συναδέλφους είναι περισσότερο χρήσιμες στη διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης για βελτίωση παρά για τη λήψη αποφάσεων. Η παρατήρηση των εκπαιδευτικών από άλλους εκπαιδευτικούς μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τη συμπεριφορά τους, να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους ή να ανακαλύψουν εναλλακτικές, να εφαρμόσουν νέες πρακτικές διδασκαλίας και να δώσουν λύση σε διδακτικά προβλήματα. Η ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων και εμπειριών συμβάλλει στη μάθηση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Επίσης, η παρατήρηση εκπαιδευτικού από εκπαιδευτικό δεν εμπεριέχει όλα εκείνα τα αρνητικά που έχει μια παρατήρηση από ανώτερους με αποτέλεσμα να συμβάλλει καλύτερα στην επαγγελματική βελτίωση (Σαββίδης, 2011).

Ασφαλώς, ο παρατηρητής θα πρέπει να διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά προκειμένου να επιτύχει η διαδικασία, όπως η σχετική κατάρτισή του σε θέματα παρατήρησης της διδασκαλίας, η ικανότητά του να λειτουργεί με διαφάνεια, η αμοιβαία στήριξη και εμπιστοσύνη που εκδηλώνεται μέσα από ενέργειες που φανερώνουν κατανόηση, υποστήριξη και δέσμευση για επαγγελματική ανάπτυξη (Κατσούλου, 2015).

Καθώς η εργασία στην τάξη χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό πολυπλοκότητας είναι σημαντικό ο παρατηρητής να έχει ένα πλάνο για το τι θα παρατηρήσει. Το πλάνο μπορεί να επικεντρωθεί στις οκτώ περιοχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας, δηλαδή στο μαθησιακό κλίμα, στη διαχείριση της τάξης, στη σαφήνεια του μαθήματος, στην ποικιλία της διδακτικής διαδικασίας, στη μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου, στην εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία, στην επιτυχία των μαθητών και στην καλλιέργεια ανώτερων νοητικών λειτουργιών. Επιπλέον, θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι η παρατήρηση επηρεάζεται από μια σειρά εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων (Πασιαρδής & Σαββίδης, 2011).

Καθώς στην Ελλάδα δεν υφίσταται σύστημα αξιολόγησης είτε διαμορφωτικό για σκοπούς βελτίωσης είτε τελικό που θα κρίνει την τύχη του στην υπηρεσία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994), θεωρούμε ότι είναι προτιμότερο το διαμορφωτικό σύστημα, καθώς θα απαλλάξει τον εκπαιδευτικό από το άγχος της αξιολόγησης, ενώ παράλληλα θα τον βοηθήσει να εντοπίσει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της διδασκαλίας του και να βελτιώσει τη διδακτική πρακτική του.

Είναι απαραίτητο επίσης να τονισθεί το γεγονός ότι στην Ελλάδα η παρατήρηση της διδασκαλίας δεν είναι συνηθισμένη πρακτική και γενικά οι εκπαιδευτικοί δε δέχονται εύκολα να παρατηρήσει κάποιος το μάθημά τους. Σοβαρό εμπόδιο κάθε προσπάθειας για αξιολόγηση αποτελεί η ύπαρξη μηδενικής κουλτούρας αξιολόγησης (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009). Ωστόσο, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συνδέουν την αξιολόγηση με τη βελτίωση και αναμένουν από τον αξιολογητή να λειτουργεί ανατροφοδοτικά προς αυτόν με σκοπό να ξεπεράσει τυχόν αδυναμίες και να βελτιωθεί επαγγελματικά (Αναστασίου, 2014).

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης μάθησης και τη μετατροπή των σχολείων σε κοινότητες μάθησης, απαραίτητη είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και συγκεκριμένα η διαμορφωτική αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βγουν από την επαγγελματική απομόνωση και να καθιερωθεί ένα σύστημα επαγγελματικής επικοινωνίας, όπως η συναδελφική παρατήρηση. Οι επισκέψεις σε τάξεις συναδέλφων θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν τη δική τους διδασκαλία. (Eisner, 1978). Σαφώς, τέτοιες πρακτικές επιτυγχάνουν σε σχολεία στα οποία έχουν καθιερωθεί κουλτούρες συνεργασίας και αναστοχασμού (Καραγιώργη, 2013).

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Αναστασίου, Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: Νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών θεμάτων*, τ. 2, 63-75.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνης – Νέα Σύνορα.
- Αντωνιάδης, Λ. (1995). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Borich, G. D. (2008). *Observation Skills for Effective Teaching* (5th Ed.). New Jersey: Pearson, Merrill Prentice -Hall

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου (5η έκδ.)*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Eisner, E. (1978) The impoverished mind. *Educational Leadership*, 35 (8), 615-623.

Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη* (μτφρ. Λώμη, Μ.). Αθήνα: Σαββάλας.

Καραγιώργη, Γ. (2013). Συναδελφικός αναστοχασμός μέσω Παρατήρησης Διδασκαλίας Συναδέλφου. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, τ.15, 59-64

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσούλου, Φ. (2015). Παρακολούθηση και αξιολόγηση διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης για διαμορφωτικούς σκοπούς. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, τ. 7, 161-177.

Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία, έρευνα, πράξη*. Λευκωσία.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.15, 195-209.

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στην σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π., & Σαββίδης Γ. (2011). Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση - Τόμος II: *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σαββίδης, Γ. (2011). Στρατηγικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *ΕΠΑ75Κ: Αξιολόγηση προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση - Τόμος II: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σολομών, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. *Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Τμήμα Αξιολόγησης.

Τζόκας, Σ. (2002). *Διδακτικές Στρατηγικές στο μάθημα της Ιστορίας. Εικαστικές και οπτικοακουστικές πηγές*. Αθήνα: Σαββάλας.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας στις Α', Β' Ημερήσιου ΓΕΛ και Α', Β', Γ' Εσπερινού ΓΕΛ για το σχολ. έτος 2017 – 2018*. Αρ. Πρωτ. 187999/Δ2/02-11-2017. Αθήνα.

Πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Μπαρής Θεόδωρος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Μ.Σc. & Μ.Εd. & Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός ασκεί ένα γοητευτικό αλλά ιδιαίτερα απαιτητικό και σύνθετο έργο, το οποίο δεν είναι ορατό σε όλες του τις πτυχές και δύσκολα κατανοείται από ανθρώπους εκτός της εκπαίδευσης. Καθημερινά καλείται να ανταποκριθεί σε πολλές προκλήσεις και να διαχειριστεί ποικιλία σύνθετων ζητημάτων σε ένα περιβάλλον που δεν είναι βοηθητικό στην άσκηση του έργου του. Οι ερευνητές της εκπαίδευσης έχουν παρατηρήσει έναν αυξανόμενο αριθμό εργασιακών αναθέσεων στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να έχουν λιγότερο χρόνο για ξεκούραση και ανάκαμψη. Ο εργασιακός φόρτος, ο ανεπαρκής μισθός, η μη αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής αποτελούν κάποιους στρεσογόνους παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο να κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να οδηγούνται σε προβλήματα με τη ψυχολογική τους ευημερία και τη σωματική τους υγεία. Η παρούσα εργασία διερευνά τις πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε δημόσια σχολεία, στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματικό στρες, άγχος, εκπαιδευτικοί, παράγοντες, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία καταγράφει υψηλά επίπεδα στρες στα οριζόμενα ως κοινωνικά επαγγέλματα (χώρο υγείας, εκπαίδευσης και άλλα). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σύνθετο και απαιτητικό. Στις αντίξοες συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών προστίθενται και παράγοντες του ευρύτερου κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου, όπως η βαθιά οικονομική και κοινωνική κρίση που πλήττει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια.

Η οικονομική ανάπτυξη ενός τόπου εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσής του. Ο εκπαιδευτικός, λόγω της καίριας θέσης που κατέχει στη μαθησιακή διαδικασία και στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί το επίκεντρο ενός πλέγματος ανθρώπινων σχέσεων όπου εμπλέκονται οι μαθητές, οι γονείς, οι συνάδελφοι, οι διοικήσεις αλλά και η ευρύτερη κοινότητα. Καλείται, λοιπόν, να εφομιστεί ένα μεγάλο όγκο αιτημάτων, τα οποία μεταφράζονται σε συναισθηματικό φόρτο, οξύνοντας και επισωρεύοντας στρες.

Το στρες των εκπαιδευτικών επηρεάζει την επαγγελματική λειτουργία τους και σε σημαντικό βαθμό μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση με άμεσες επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητά τους. Οι πηγές που

ευθύνονται για το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών, και ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς.

Η διεθνής εμπειρία καταδεικνύει μια σειρά παραγόντων που ευθύνονται για το στρες των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο. Υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες που παρατηρούνται σε διαφορετικές μελέτες, αλλά ταυτόχρονα παρατηρούνται και διαφοροποιήσεις οφειλόμενες κυρίως στο διαφορετικό οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο κάθε περιοχής και εποχής (Farber, 1991; Friedman, 2006; Kyriacou, 2001).

Η παρούσα εργασία διερευνά τις πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη εργασία καταγράφονται οι βασικότεροι παράγοντες που ευθύνονται για το στρες των εκπαιδευτικών.

Στρες εκπαιδευτικών

Το στρες του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται στην κατηγορία του επαγγελματικού άγχους, όπου ο εργαζόμενος είτε έρχεται αντιμέτωπος με αμφίσημες περιβαλλοντικές απαιτήσεις είτε αισθάνεται υπερφορτωμένος με τον εργασιακό του ρόλο (Παππά, 2006). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός είναι εκτεθειμένος σε μακρόχρονες αγχογόνες καταστάσεις που τον εξαντλούν φυσικά και συναισθηματικά (Brown & Nagel, 2004). Έρευνες αναφέρουν ότι περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται ότι η εργασία τους είναι μια αρκετά στρεσογόνα κατάσταση με αποτέλεσμα την εμφάνιση υψηλών ποσοστών στρες σε σχέση με άλλους επαγγελματίες παρουσιάζοντας το επάγγελμά τους ως βασικό παράγοντα στρες στην επαγγελματική και προσωπική τους ζωή (Jepson & Forrest, 2006).

Στη Χαραλάμπους (2012) αναφέρεται ότι οι Kyriacou και Sutcliffe ήταν οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν τον όρο «Στρες εκπαιδευτικού» (“teacher stress”) στο Educational Review και από τότε χρησιμοποιείται πολύ συχνά στις μελέτες. Σύμφωνα με τον Kyriacou (2001), το στρες του εκπαιδευτικού είναι η δυσμενής εμπειρία του να βιώνει δυσάρεστα συναισθήματα όπως ένταση, αγωνία, ματαίωση, θυμό, αγανάκτηση ή κατάθλιψη και συνοδεύεται από πιθανές φυσιολογικές μεταβολές, ως επακόλουθο απαιτήσεων στον διδάσκοντα όσον αφορά τον εργασιακό του ρόλο.

Παράλληλα, ο Gaziel (1993) ισχυρίζεται ότι το στρες είναι διαφορετικό για κάθε άνθρωπο, επομένως οι ορισμοί που συνδέονται με το εκπαιδευτικό στρες χρειάζεται να είναι εξατομικευμένοι. Το στρες δε διαφέρει μόνο από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό αλλά και από κάθε χρονική στιγμή σε κάθε εκπαιδευτικό (Χαραλάμπους, 2012). Δηλαδή δεν αντιδρούν όλοι οι εκπαιδευτικοί με τον ίδιο τρόπο σε μια στρεσογόνο κατάσταση αλλά αυτή η αντίδραση εξαρτάται από τη συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου που βρίσκεται στην εκάστοτε περίπτωση, τις αντιλήψεις του σχετικά με τις απαιτήσεις του έργου που καλείται να αντιμετωπίσει, τη χρονική στιγμή και το

βαθμό ικανότητας που του επιτρέπει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης κατάστασης (Lazarus & Folkman, 1984).

Πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Οι στρεσογόνοι παράγοντες στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ενδεχομένως διαφέρουν μεταξύ των χωρών, λόγω του ότι δέχονται επιρροές τόσο από τα χαρακτηριστικά στοιχεία των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων όσο και των ιδιαίτερων συνθηκών που κυριαρχούν στις σχολικές μονάδες (Κυργιάκου, 2001).

Στην Ελλάδα οι επιπρόσθετες πηγές που προκαλούν ένταση στους εκπαιδευτικούς και έχουν επιβεβαιωθεί με μελέτες είναι η χρονοτριβή στην αποστολή βιβλίων και στη διαμόρφωση της ύλης που θα διδαχθεί και θα εξεταστεί, οι τοποθετήσεις αποσπασμένων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών με αργούς ρυθμούς και η δυσκολία στην αντιμετώπιση και διευθέτηση γνωστικών και συμπεριφορικών προβλημάτων (Μούζουρα, 2005).

Σύμφωνα με τη μελέτη των Antonίου και συν (2006) οι Έλληνες και Ελληνίδες εκπαιδευτικοί βιώνουν στρεσογόνες καταστάσεις όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με ζητήματα που δημιουργούνται μέσα στην σχολική τάξη, όπως είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών, η απουσία εκπαιδευτικής κινητοποίησης, η χαμηλής ποιότητας επίδοση καθώς και η έλλειψη πειθαρχίας από τη μεριά του μαθητικού πληθυσμού. Παράλληλα, η Χαραλάμπους (2012) τόνισε ότι οι τρεις βασικοί στρεσογόνοι παράγοντες που αφορούν το συγκεκριμένο επάγγελμα είναι οι μη επαρκείς μηνιαίες απολαβές, η απουσία στη διαχείριση και λήψη σημαντικών αποφάσεων για τους εκπαιδευτικούς και το ότι οι μαθητές δεν έχουν τα απαραίτητα ενδιαφέροντα και κίνητρα προκειμένου να ενεργοποιηθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Μεθοδολογία

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι οι πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος ως η πλέον δόκιμη για την περισσότερο ακριβή απεικόνιση των υπό μελέτη μεταβλητών και των μεταξύ τους σχέσεων. Οι μεταβλητές της έρευνας που αποτελούν αντικείμενο στατιστικής επεξεργασίας είναι οι σαράντα ένα (41) μεταβλητές πηγών επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών αλλά και οι έξι (6) ενότητες/άξονες όπως προέκυψαν από την ομαδοποίηση αυτών των μεταβλητών καθώς και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος που αποτελείται από Έλληνες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν τη σχολική χρονιά 2017/18 μέσα στα όρια της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας.

Για τη συλλογή των δεδομένων, της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να συμπληρώσουν κάποια δημογραφικά και εργασιακά τους στοιχεία ενώ στο δεύτερο

μέρος να τοποθετηθούν σε 41 δηλώσεις πηγών επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών. Τη βάση για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε από τη Μούζουρα (2005), η οποία αναφέρει ότι βασίστηκε στα ερωτηματολόγια των Hui & Chan, (1996) των Kyriacou & Satcliffe, (1978b) και Okebucola & Jejede, καθώς και από την σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση και τις προσωπικές μας παρατηρήσεις.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε σχετική φόρμα που διαθέτει η google και προωθήθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων και στις τρεις Περιφερειακές Ενότητες (Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας και Ηλείας) της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Η προώθηση έγινε στην προσωπική διεύθυνση του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου.

Αποτελέσματα

Επίπεδο επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών

Για να μετρηθούν τα επίπεδα επαγγελματικού στρες που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν με το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών βάσει πεντάβαθμης κλίμακας διαβάθμισης του στρες η οποία προέβλεπε τις τιμές 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= μέτρια, 4= πολύ και 5= υπερβολικά. Ο αριθμός 3 αποτελεί το σημείο που αναφέρεται σε στρες μέτριου επιπέδου και ουσιαστικά οριοθετεί τις χαμηλές από τις υψηλές τιμές του στρες. Οι τιμές λοιπόν μικρότερες του 3 (<3) ορίζουν το χαμηλό έως καθόλου στρες ενώ τιμές μεγαλύτερες του 3 (>3) ορίζουν υψηλό έως υπερβολικό στρες.

Προκειμένου να οριστούν τα χαμηλά, μέτρια και υψηλά επίπεδα επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκαν τρεις κατηγορίες οι οποίες δηλώνονται ως εξής: εκπαιδευτικοί που δηλώνουν μέσο επίπεδο στρες από 2,50 έως 3,49 ορίζονται ως εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα στρες. Αντίστοιχα εκπαιδευτικοί που δηλώνουν μέσο επίπεδο επαγγελματικού στρες κάτω από 2,50 ορίζονται ως εκπαιδευτικοί με καθόλου ή χαμηλό επίπεδο επαγγελματικού στρες ενώ οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν πάνω από 3,50 μέσο επίπεδο επαγγελματικού στρες χαρακτηρίζονται ως εκπαιδευτικοί με μη υψηλό ή πολύ υψηλό επαγγελματικό στρες.

Πιο αναλυτικά, το επίπεδο του επαγγελματικού στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αποτυπώνεται στο ακόλουθο διάγραμμα:



Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δήλωσαν σε ποσοστό 54,5% (N=302) ότι βιώνουν μέτριο στρες ενώ ένα ποσοστό 17,1% (N=95) δήλωσαν ότι βιώνουν χαμηλό έως καθόλου στρες. Τέλος, σε ποσοστό 28,3% (N=157) ανέφεραν ότι βιώνουν πολύ έως υπερβολικό στρες.

Ο μέσος όρος του επιπέδου στρες (N=554) (Μ.Ο.=3,13, Τ.Α.=1,16) που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κάνει ορατό πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας βιώνουν στρες σε μέτρια επίπεδα αλλά με ανοδική τάση. Μια περαιτέρω διερεύνηση των συχνοτήτων δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό που ξεπερνά το μισό 54,5% (N=302) βιώνει μέτρια επίπεδα στρες και σχεδόν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς του δείγματος βιώνει στρες σε υψηλό ή και υπερβολικό βαθμό.

Διαβάθμιση Πηγών στρες με βάση τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους

Για να ελεγχθεί η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματικό στρες το οποίο και συνδέουν με τις πηγές του στρες, οι οποίες διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους, αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών. Από την επεξεργασία των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματικό στρες, το οποίο το συνδέουν με τις πηγές στρες.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις πηγές στρες ταξινομήθηκαν με βάση τη σοβαρότητα και τη θέση τους σε κάθε θεματική ενότητα/άξονα (Πίνακας...). Με αυτόν τον τρόπο φάνηκε ότι οι πηγές επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών διαβαθμίζονται ως προς τη συχνότητα εμφάνισης και τη σοβαρότητά τους. Με αυτόν τον τρόπο αναδείχθηκαν οι πέντε πρώτες πηγές στρες, όπως δηλώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, σύμφωνα με τη σοβαρότητά τους, οι οποίες αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 1: Οι πέντε πρώτες πηγές επαγγελματικού στρες

	M.O.	T.A.
Μη υποστήριξη από ειδικούς (π.χ. σχολικού ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού, λογοθεραπευτή)	3,89	1,09
Ανεπαρκής μισθός	3,87	1,07
Συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής	3,80	1,07
Μη έγκαιρες/περιορισμένες σε αριθμό τοποθετήσεις αναπληρωτών, αποσπασμένων εκπαιδευτικών	3,69	1,12
Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας (αναλώσιμα, ηλεκτρονικός εξοπλισμός κ.τ.λ.)	3,58	1,09

Στον αντίποδα, οι πέντε πηγές οι οποίες ταξινομήθηκαν τελευταίες ως λιγότερο σοβαρές σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς του δείγματός μας αποτυπώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 2: Οι πέντε λιγότερο σοβαρές πηγές επαγγελματικού στρες

	M.O.	T.A.
Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	2,43	1,17
Οι δυσκολίες για τη μετάβαση στο σχολείο	2,45	1,31
Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων	2,46	1,16
Μέγεθος σχολείου	2,55	1,51
Διδασκαλία παιδιών με πολιτιστική και φυλετική πολυμορφία	2,62	1,13

Συμπεράσματα

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των μελετών (Μούζουρα, 2005; Χαραλάμπους, 2012; Γιαννακίδου, 2014) και της παρούσας, που πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα περίπου 15 ετών σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται ότι οι μεταβλητές που ευθύνονται για το υψηλότερο άγχος των εκπαιδευτικών είναι, σύμφωνα με την εμφάνισή τους στις 5 πρώτες θέσεις και στις 5 τελευταίες: α) ο ανεπαρκής μισθός (3), β) οι μη έγκαιρες τοποθετήσεις εκπαιδευτικών (3) και γ) οι συχνές αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής (3). Είναι γεγονός ότι αυτοί οι τρεις στρεσογόνοι, για τους εκπαιδευτικούς παράγοντες, αντανακλούν και πολλές από τις παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Από την άλλη πλευρά οι μεταβλητές που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τους προκαλούν λιγότερο στρες είναι: α) η διδασκαλία μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά

χαρακτηριστικά (4), β) η μεταφορά εργασίας στο σπίτι (3) και γ) ο ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων (3). Από την μελέτη των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι η κάθε χρονική περίοδος έχει του δικούς της στρεσογόνους παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, στην έρευνα της Γιαννακίδου (2014) είναι ορατό ότι οι εκπαιδευτικοί αγχώνονται από παράγοντες όπως η εργασιακή ανασφάλεια και η αξιολόγηση αφού την περίοδο εκείνη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βρισκόταν ψηλά στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στις μέρες μας φαίνεται ότι η διαχείριση της σχολικής τάξης, με την ποικιλομορφία που τη διακρίνει, δημιουργεί την ανάγκη για υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου και από άλλους ειδικούς επιστήμονες και εκπαιδευτικούς. Η οικονομική κατάσταση των εκπαιδευτικών ποτέ δεν ήταν σε υψηλό επίπεδο αλλά την περίοδο της κρίσης φαίνεται να επιδεινώθηκε κι άλλο. Τέλος, είναι γεγονός ότι οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, επιμέρους μεν, συχνές δε, αγχώνουν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς αφού κάθε σχολική χρονιά, αλλά σε πολλές περιπτώσεις και μέσα στην ίδια σχολική χρονιά, καλούνται να εφαρμόσουν πολιτικές οι οποίες με την αλλαγή της κυβέρνησης ή και του υπουργού ακόμα της ίδιας κυβέρνησης είναι πολύ πιθανόν να αλλάξουν και πάλι.

Βιβλιογραφία

Antoniou, A. S., Polychroni, F. & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and highschool teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.

Brown, S. & Nagel, L. (2004). Preparing future teachers to respond to stress: Sources and solutions. *Action in Teacher Education*, (26)1, 148- 156.

Γιαννακίδου, Χ. (2014). Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ. Μεταπτυχιακή- Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in American teachers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Στο Kokkinos, C. M. *Job stressors, personality and burnout in primary school teachers*. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229 - 243.

Friedman, I. A. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 925-944.

Gaziel, H. (1993). Coping with occupational stress among teachers. A cross-cultural study. *Comparative Education*, 29 (1), 63- 79.

Jepson, E., & Forest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *The British Journal of Educational Psychology*, 76, 183- 197.

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978a) A model of teacher stress, *Educational Studies*, 4, pp. 1-6

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

Μούζουρα Ε. (2005). «Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού- συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης». Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135- 142.

Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές Πηγές Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Αττικής*. Αθήνα: Διπλωματική Μελέτη, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Ιστορική Θεσμική Εξέλιξη της Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό Κράτος

Οικονομόπουλος Ιωάννης

*ΜΑ στη Νεώτερη και Σύγχρονη Ιστορία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου,
ioikonomopoulos.uoa@gmail.com*

Οικονομοπούλου Αικατερίνη

Μετ. φοιτήτρια ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ, katerina_kalamata1993@hotmail.com

Οικονομόπουλος Δημήτριος

Δρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ekononomoulos@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγράψει τους νόμους που έχουν ψηφιστεί από συστάσεως του νεοελληνικού κράτους μέχρι σήμερα και αφορούν την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Οι νόμοι αυτοί αποτελούν τη ραχοκοκαλιά της επίσημης πολιτικής για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και πάνω σε αυτούς ή με βάση αυτούς εκδόθηκαν δεκάδες προεδρικά ή βασιλικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις και εγκύκλιοι με αντικείμενο την αγωγή και εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ) στην Ελλάδα. Από το 1929, έτος που ψηφίστηκε ο πρώτος νόμος που περιείχε διατάξεις για την εκπαίδευση των ΑμεΑ, μέχρι σήμερα ψηφίστηκαν δεκαεπτά νόμοι που περιέχουν αντίστοιχες διατάξεις. Η καταγραφή των παραπάνω νόμων και ιδιαίτερα χαρακτηριστικών σημείων των διατάξεων που περιέχουν και αφορούν το εν λόγω θέμα αποτυπώνει, ανάγλυφα, την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της πολιτείας για τα ΑμεΑ. Η μελέτη αυτών των νόμων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η πολιτική αυτή μπορεί να ομαδοποιηθεί σε τρεις περιόδους ως εξής: Ίδρυση ελληνικού κράτους -1929, 1929 – 1975, 1975 – σήμερα.

Λέξεις-Κλειδιά: Νόμοι για την ειδική αγωγή, Εκπαίδευση ΑμεΑ, Ειδικά σχολεία

Εισαγωγή

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την αρχή της ίδρυσης του ελληνικού κράτους, το 1828, δεν αντιμετωπίστηκε αυτόνομα αλλά ως ιατρικό, κυρίως, πρόβλημα και τα μέτρα που ελήφθησαν απέβλεπαν συνήθως στην απομόνωση των ΑμεΑ. Χαρακτηριστικός είναι ο Ν. ΨΜΒ/1862 – ΦΕΚ 28/Α/19-5-1862 με τίτλο «Περί συστάσεως φρενοκομείων», στον οποίο, αφενός το άρθρο 1 αναφέρει ότι η κυβέρνηση μπορεί «να καθιστά και συντηρεί δημοσία δαπάνη εν ή πλειότερα, αναλόγως των υπαρχουσών αναγκών, φρενοκομεία, προς συντήρηση και θεραπεία φρενοβλαβών» και αφετέρου σε κανένα άρθρο δεν γίνεται αναφορά για εκπαίδευση των νοσηλευομένων. Σιγά σιγά, από την αυγή του 20^{ου} αιώνα, άρχισε να αλλάζει αυτή η στάση ώσπου τελικά σήμερα να κυριαρχεί το μοντέλο της κοινωνικής ενσωμάτωσης και συμπερίληψης. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταγράψει τους νόμους που έχουν ψηφιστεί από συστάσεως του νεοελληνικού κράτους μέχρι σήμερα και αφορούν την ειδική

αγωγή. Κατά την αναζήτηση και καταγραφή των νόμων, που αφορούν την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (ΕΑΕ), διαπιστώθηκε ότι η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των ΑμεΑ από το νεοελληνικό κράτος μπορεί να χωριστεί σε τρεις περιόδους, ανάλογα με την έμφαση που έδινε το επίσημο κράτος στην ΕΑΕ, όπως αυτή προκύπτει από την νομοθετική του «παραγωγή».

Η πρώτη περίοδος (1828 - 1929)

Κατά την πρώτη περίοδο τα ΑμεΑ ήταν «ανύπαρκτα» για το ελληνικό κράτος. Κανένας νόμος δεν θεσπίστηκε για την εκπαίδευσή τους ούτε φυσικά για την ενσωμάτωσή τους.

Η δεύτερη περίοδος (1929 - 1975)

Στο νεώτερο ελληνικό κράτος η πρώτη φορά που εισάγεται ρύθμιση για την ειδική αγωγή είναι το 1929 με υπουργό παιδείας τον Κ. Γόντικα. Πρόκειται για το **Ν. 4397/1929 - ΦΕΚ 309/Α/24-08-1929** με τίτλο «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσως». Στο νόμο αυτό που αφορά, κυρίως, την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως μαρτυρά και ο τίτλος του, περιέχονται τα παρακάτω:

«ΚΕΦΑΛΑΙΟΝ Ε΄

Δημοτικό σχολείο δια τους πνευματικώς ανωμάλους παιδιάς. Υπαίθρια σχολεία. Νυχτεριναί σχολαί

Άρθρο 11

1. Μετά γνωμοδότησιν του Εποπτικού Συμβουλίου και προτάσει του Εκπαιδευτικού δύναται το Υπουργείον να κανονίση ιδίαν διδασκαλίαν δια τους πνευματικώς ανωμάλους παιδιάς δημοτικού τινος σχολείου ή να καταρτίση χάριν αυτών ιδίαν τάξιν ή και ιδίων σχολείων, εάν υπάρχη αριθμός τοιούτων επαρκής.

2. Κατά τον αυτόν τρόπον δύναται το Υπουργείον να ιδρύση και υπαίθρια σχολεία χάριν των ασθενών παιδών.

Τα καθέκαστα της λειτουργίας των σχολείων τούτων, ων το πρόγραμμα δύναται να διαφέρη του κανονικού, κανονισθήσονται δια Π. Διατάγματος.»

Στον **Α. Ν. 453/1937 ΦΕΚ 28/Α/30-1-1937** με τίτλο «Περί ιδρύσεως σχολείου ανωμάτων και καθυστερημένων παιδών κλπ.» που θέσπισε το καθεστώς Μεταξά αναφέρεται:

«Άρθρον 1

Προς σωματικής, πνευματικής και ηθικής περίθαλψιν των ανωμάτων και καθυστερημένων παιδών επιτρέπεται όπως δι' υπουργικής αποφάσεως ιδρυθή εν Αθήναις ειδικόν επί τούτω σχολείον λειτουργούν καθ' ά Β. Διάταγμα θέλει ορίση.

Όμοια σχολεία δύναται να ιδρυθώσι και άλλα εν Αθήναις ή αλλαχού δι' αποφάσεως, εκδιδομένης υπό των Υπουργών των Οικονομικών και Θρησκευμάτων και Παιδείας. Κατά αυτόν τον τρόπον δύναται να προστεθώσιν ειδικαί τάξεις εις ήδη λειτουργούντα τακτικά σχολεία.

Ανώμαλοι και καθυστερημένοι παίδες υπό την έννοιαν του παρόντος νόμου χαρακτηρίζονται οι παρουσιάζοντες αρκετόν βαθμόν πνευματικής ανωμαλίας, ψυχικής

αστάθειας ή αδυναμίας νοητικής προς κανονικήν αντίδρασιν κατά των ερεθισμών των παρεχόμενων υπό του συνήθους εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος.

Δια την λειτουργίαν των ανωτέρω σχολείων αποσπώνται μέχρι τριών δι' εκάστον λειτουργοί της δημοτικής ή της μέσης εκπαιδύσεως.»

Με τον **Α. Ν. 726/4-6-1937 ΦΕΚ 228/Α/15-6-1937** με τίτλο «Περί συγχωνεύσεως του Οίκου κωφάλαων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου μετά του Εθνικού Οίκου Κωφάλαων», συγχωνεύονται οι δύο παραπάνω φορείς σε ένα Φιλανθρωπικό Ίδρυμα υπό την επωνυμία Εθνικόν Ίδρυμα Προστασίας Κωφάλαων το οποίο θα τελεί υπό τον άμεσο έλεγχο και την εποπτεία του Υπουργείου Κρατικής Υγιεινής και Αντιλήψεως. Ο Οίκος Κωφάλαων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου είχε ιδρυθεί από το 1907 αλλά δεν είχε λειτουργήσει μέχρι τότε για διάφορους λόγους ενώ ο Εθνικός Οίκος Κωφάλαων ιδρύθηκε με Π. Δ. (Α/68/15.3.1932) και λειτουργούσε υπό την εποπτεία του Υπουργείου Πρόνοιας και Αντιλήψεως. Με τον παρόντα Α. Ν. οριοθετούνται οι σκοποί του νέου ιδρύματος, περιγράφεται ο τρόπος που διοικείται και παραγγέλλεται η δημιουργία καταστατικού που θα ρυθμίζει τους πόρους, τη διαχείρισή τους, θέματα του εκπαιδευτικού προσωπικού και γενικά τα θέματα λειτουργίας του.

Με τον **Α. Ν. 1049/1938 ΦΕΚ 24/Α/27-1-1938** με τίτλο «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του Αναγκαστικού Νόμου 453/1937» το ιδρυθέν, με τον Α. Ν. του 1937, «Σχολείον Ανωμάτων και Καθυστερημένων Παιδών κλπ.» μετονομάζεται σε «Πρότυπο Ειδικόν Σχολείον». Ψυχή του σχολείου αυτού και πρώτη διευθύντριά του ήταν η Ρόζα Ιμβριώτη. Στα 13 άρθρα που περιέχει ο νόμος καθορίζει τις ειδικότερες λεπτομέρειες για τη λειτουργία του όπως το προσωπικό που θα υπηρετεί στο σχολείο, το Διοικητικό Συμβούλιο που θα το εποπτεύει, τον τρόπο διοίκησης του και το ετήσιο ποσό επιχορηγήσεως του. Επίσης, με τον ίδιο αναγκαστικό νόμο επιτρέπεται η ίδρυση και άλλων ειδικών σχολείων ή ειδικών τάξεων οι οποίες θα αποτελούν μέρος των ήδη λειτουργούντων παλυταξίων δημοτικών σχολείων.

Στο **Ν. 1904/1951 ΦΕΚ 212/Α/1-8-1951** με τίτλο «Περί προστασίας και αποκαταστάσεως των τυφλών» στο άρθρο 3 καθορίζεται ότι, με προτάσεις των υπουργών Πρόνοιας, Παιδείας και Οικονομικών, θα ρυθμιστεί η υποχρεωτική εγγραφή σε ειδικές σχολές των τυφλών παιδιών, η ίδρυση τεσσάρων τέτοιων σχολών στις οποίες θα φοιτούν κατ' ελάχιστον πενήντα μαθητές, το νομικό καθεστώς λειτουργίας τους (ως Ν.Π.Δ.Δ.), τα προγράμματα των σχολών και τις κυρώσεις στους γονείς και κηδεμόνες των τυφλών παιδιών που παραμελούν την εγγραφή τους σε αυτές τις σχολές.

Ο **Ν. 4466/21-4-1965 ΦΕΚ 82/Α/10-5-1965** με τίτλο «Περί αναγνώρισεως ως ισότιμου προς τα δημόσια σχολεία Μέσης Εκπαιδύσεως του υπό του «Προτύπου Ειδικού Εκπαιδευτηρίου» ιδρυθέντος ιδιωτικού Γυμνασίου Κωφών και Βαρηκόων Παιδών» είναι το νομοθετικό κείμενο που αναγνωρίζει ως ισότιμο των δημοσίων γυμνασίων το παραπάνω ιδιωτικό γυμνάσιο. Μάλιστα προβλέπεται ότι μπορεί να ιδρυθεί και ιδιωτικό λύκειο για κωφούς και βαρήκοους μαθητές, στο οποίο θα εισάγονται κατόπιν εισαγωγικών εξετάσεων, που θα καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας μετά από σύμφωνη γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Επίσης, δύναται να

παρέχεται οικονομική βοήθεια στο προαναφερόμενο ιδιωτικό γυμνάσιο από το υπουργείο παιδείας.

Η τρίτη περίοδος (1975 – Σήμερα)

Η πρώτη ουσιαστική κρατική παρέμβαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, που θα κληθούν να διδάξουν στα ειδικά σχολεία, γίνεται κατά τον πρώτο χρόνο της μεταπολίτευσης με το **N.227/21-11-1975 (ΦΕΚ 273/A/4-12-1975)** «Περί της παρά τω Μαρασλείω Διδασκαλείω Δημοτικής Εκπαιδύσεως μετεκπαιδύσεως εις την ειδικήν αγωγήν και περί επαναμεταβιβάσεως περιουσιακών στοιχείων των δια του N. 156\1975 επανιδρυθεισών Παιδαγωγικών Ακαδημιών». Με τον παραπάνω νόμο θεσπίζεται η μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή δασκάλων και νηπιαγωγών, οι οποίοι προορίζονται να διδάξουν σε «ειδικά σχολεία ή τάξεις δια μειονεκτούντας παιδιάς». Η μετεκπαίδευση θα γίνεται στο Μαρασλείο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης και θα έχει διάρκεια δύο ακαδημαϊκά έτη.

Με τον βασικό **N. 309/30-4-1976 (ΦΕΚ 100/A/30-4-1976)** «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως», ο οποίος καθορίζει τα θέματα της γενικής εκπαίδευσης για μια περίπου δεκαετία, στο άρθρο 22 θεσπίζονται δύο θέσεις Επιθεωρητών Ειδικών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης και καθορίζεται η διαδικασία επιλογής τους.

Ο **N. 963/25-8-1979 (ΦΕΚ 202/A/1-9-1979)** «Περί επαγγελματικής αποκαταστάσεως αναπήρων και εν γένει ατόμων μειωμένων ικανοτήτων», καθορίζει θέματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ατόμων 15-65 ετών τα οποία έχουν περιορισμένη δυνατότητα για επαγγελματική απασχόληση «λόγω οιασδήποτε χρονίας σωματικής ή πνευματικής παθήσεως ή βλάβης». Την επαγγελματική εκπαίδευση των παραπάνω την αναλαμβάνει ο Ο.Α.Ε.Δ. ή ειδικά ιδρύματα και φορείς στους οποίους ο Ο.Α.Ε.Δ. δύναται να καταβάλει μέρος ή το σύνολο της απαιτούμενης δαπάνης.

Ο **N. 1143/27-3-1981 (ΦΕΚ 80/A/31-3-1981)** «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων» είναι ο πρώτος νόμος του νεώτερου ελληνικού κράτους που αφορά αποκλειστικά την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και οργάνωσε, θεμελιώνοντας ένα ολοκληρωμένο σχέδιο, όλες τις μέχρι τότε νομοθετικές διατάξεις προσθέτοντας σε αυτές και νέες. Στο πρώτο άρθρο περιγράφεται ο σκοπός του νόμου ο οποίος είναι η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης σε αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψη μέτρων κοινωνικής μέριμνας και η αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη τους στην κοινωνική ζωή και την επαγγελματική δραστηριότητα, δια της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα. Στα επόμενα άρθρα, μεταξύ άλλων, αναφέρεται:

- Ποια άτομα περιλαμβάνονται στα αποκλίνοντα, άρθρο 2

- Η μορφή και οι φορείς της ειδικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, άρθρο 3
- Η φοίτηση στα εκπαιδευτήρια και τις λοιπές μονάδες ειδικής αγωγής, άρθρο 4
- Τα ειδικά προγράμματα που θα εφαρμόζονται, άρθρο 5
- Η ίδρυση, η προαγωγή και η κατάργηση εκπαιδευτηρίων και άλλων μονάδων ειδικής αγωγής, άρθρο 6
- Οι διαγνωστικές εξετάσεις που απαιτούνται για την παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, άρθρο 7
- Η σύσταση στο Υπουργείο Παιδείας Συντονιστικού και Γνωμοδοτικού Συμβουλίου Ειδικής Αγωγής, άρθρο 11
- Το προσωπικό που θα υπηρετεί σε αυτά τα εκπαιδευτήρια και μονάδες ειδικής αγωγής, άρθρο 12
- Ο τρόπος που θα καλύπτονται οι θέσεις του προσωπικού, άρθρο 13 και τα προσόντα που απαιτούνται για την πλήρωση των παραπάνω θέσεων, άρθρο 14
- Η αύξηση των θέσεων Επιθεωρητών Ειδικών Σχολείων από δύο που προβλεπόταν από το νόμο 309/1976 σε τέσσερις, άρθρο 15
- Η επιμόρφωση και η ειδίκευση του προσωπικού σε θέματα ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, άρθρο 16.

Στο άρθρο 3 παρ. 1ζ του Ν. 1351/28-4-1983 (ΦΕΚ 56/Α/28-4-1983) «Εισαγωγή σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», εντάσσει στους υποψήφιους ειδικών κατηγοριών για εισαγωγή σε Ανώτερες και Ανώτατες Σχολές τους τυφλούς και κωφάλαλους μαθητές οι οποίοι υποχρεούνται να προσκομίσουν βεβαίωση γιατρού μέλους ΔΕΠ οποιουδήποτε Α.Ε.Ι. αντίστοιχης ειδικότητας.

Με το Ν. 1566/26-9-1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) «Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ο οποίος ισχύει μέχρι σήμερα, με αρκετές τροποποιήσεις, η ειδική αγωγή και εκπαίδευση εντάχθηκε στο πλαίσιο της γενικής προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας. Το κεφάλαιο Ι που περιέχει τα άρθρα 32 -36 περιγράφει αναλυτικά τα ζητήματα της ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα αναφέρονται μεταξύ άλλων:

Άρθρο 32

«Άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται κατά την έννοια αυτού του νόμου, τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται ιδίως: α) οι τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση, β) οι κωφοί και βαρήκοοι, γ) όσοι έχουν κινητικές διαταραχές, δ) όσοι έχουν διανοητική καθυστέρηση, ε) όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι, στ) όσοι πάσχουν από ψυχικές νόσους και συναισθηματικές αναστολές, ζ) οι

επιληπτικοί, η) οι χανσενικοί, θ) όσοι πάσχουν από ασθένειες που απαιτούν μακρόχρονη θεραπεία και παραμονή σε νοσηλευτικά ιδρύματα, κλινικές ή πρεβαντόρια και ι) κάθε άτομο νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας, που δεν ανήκει σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις και που παρουσιάζει διαταραχή της προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία»

«Η ειδική αγωγή και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες παρέχεται: α) σε κανονικά σχολεία στα οποία είναι ενταγμένα τα άτομα αυτά. β) σε ειδικές τάξεις, τμήματα ή ομάδες που λειτουργούν μέσα σε κανονικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή τμήματα παρατήρησης που λειτουργούν με σκοπό τη βαθύτερη διάγνωση δύσκολων περιπτώσεων και εφαρμόζουν ειδικά προγράμματα, γ) σε ειδικά νηπιαγωγεία και σε αυτοτελή ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δ) σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις ή τμήματα ή ομάδες που λειτουργούν ως παραρτήματα σε νευροψυχιατρικά, ορθοπαιδικά και άλλα νοσοκομεία και κλινικές ή ιατροπαιδαγωγικά κέντρα ή θεραπευτικά καταστήματα ανηλίκων, ε) σε ειδικές επαγγελματικές σχολές ή σε ειδικά τμήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα σε κανονικά σχολεία, καθώς και σε ειδικά επαγγελματικά εργαστήρια, στ) σε οποιονδήποτε χρόνο και χώρο εκτός της οικογένειας, ιδίως σε θεραπευτήρια χρόνιων παθήσεων ή θεραπευτήρια καταστήματα ανηλίκων, όπου τα νήπια, τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν για οποιονδήποτε λόγο ειδικές συνθήκες διαβίωσης. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις παρέχεται ειδική αγωγή στο σπίτι και συγχρόνως γίνεται διαφώτιση της οικογένειας, για την αντιμετώπιση των αναγκών αυτών των ατόμων, με την επίβλεψη ειδικού σε κάθε περίπτωση.»

Άρθρο 33

«Οι περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων είναι αρμόδιες για: α) τη διαγνωστική εξέταση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού της ειδικής ανάγκης των ατόμων σχολικής ηλικίας, β) την εισήγηση εγγραφής, κατάταξης και φοίτησης νηπίων, παιδιών και εφήβων με ειδικές ανάγκες σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής ή ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης ή σε ειδικές τάξεις ή σε κανονικά σχολεία, γ) την παροχή συμβουλών στους διδάσκοντες, τους γονείς και τα ίδια τα άτομα με τις ειδικές ανάγκες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, και δ) την ιατροδιαγνωστική εξέταση όσων φοιτούν σε κανονικά σχολεία για τη διαπίστωση των ειδικών αναγκών που τυχόν υπάρχουν και την εισήγηση για τη λήψη των επιβαλλόμενων μέτρων.»

Άρθρο 34

«Αποκλειστικός φορέας για κάθε θέμα που αναφέρεται στην ειδική αγωγή και την ειδική επαγγελματική εκπαίδευση είναι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.»

«Μονάδες ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, που ανήκουν στην αρμοδιότητα ή την εποπτεία άλλων υπουργείων και οργανισμών και λειτουργούν είτε ως δημόσια σχολεία είτε ως σχολεία νομικών προσώπων δημόσιου δικαίου είτε ως

ιδιωτικά σχολεία, υπάγονται εφεξής στην αρμοδιότητα ή την εποπτεία του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.»

Με διάταξη του άρθρου 35 συστήνονται οι παρακάτω θέσεις:

Κλάδος ΑΤ19 Θεραπευτών του λόγου θέσεις 10
 Κλάδος ΑΤ20 Επαγγελματικών συμβούλων θέση 1
 Κλάδος ΑΤ21 Ψυχολόγων θέσεις 50
 Κλάδος ΑΡ2 Επιμελητών θέσεις 40
 Κλάδος ΑΡ3 Θεραπευτών του λόγου θέσεις 10
 Κλάδος ΑΡ4 Επαγγελματικών συμβούλων θέση 1
 Κλάδος ΑΡ5 Φυσικοθεραπευτών θέσεις 15
 Κλάδος ΑΡ6 Εργασιοθεραπευτών θέσεις 15
 Κλάδος ΑΡ7 Κοινωνικών λειτουργών θέσεις 60
 Σύνολο θέσεων 202

Ο Ν. 1771/15-4-1988 (ΦΕΚ 71/Α/19-4-1988) «Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» συμπληρώνει τις διατάξεις του άρθρου 3 παρ. 1ζ του Ν. 1351\28-4-1983 με το άρθρο 4β στο οποίο αναφέρεται: «Η καθ' υπέρβαση εγγραφή τυφλών και κωφάλαων επιτρέπεται σε οποιοδήποτε τμήμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκτός από τα τμήματα εκείνα, στα οποία λόγω της φύσης της επιστήμης είναι δυσχερές γι' αυτούς η παρακολούθηση...»

Ο Ν. 2817/14-3-2000 (ΦΕΚ 78/Α/14-03-2000) «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», με την είσοδο του 21^{ου} αιώνα, αποτελεί σημαντικό σταθμό σε ότι αφορά το νομοθετικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Μεταξύ άλλων, προβλέπεται:

- Γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών είναι η ελληνική νοηματική, άρθρο 1 παράγραφος 4
- Ιδρύονται, στις έδρες νομών και νομαρχιών, νέες δομές στήριξης όπως τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης ΚΔΑΥ και καθορίζεται η σύνθεση του προσωπικού τους, άρθρο 2 παράγραφος 1 & 4
- Στο Παιδαγωγικό ινστιτούτο ιδρύεται Τμήμα Ειδικής Αγωγής, συνίσταται έβδομη θέση Αντιπροέδρου, ο οποίος προεδρεύει του Τμήματος αυτού και περιγράφεται επακριβώς το έργο του Τμήματος, άρθρο 2 παράγραφος 17 & 18
- Συνιστώνται τρεις θέσεις σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής, εκ των οποίων δύο ειδικότητας κωφών και βαρήκοων και μία ειδικότητας τυφλών, άρθρο 3 παράγραφος 1
- Η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν στη συνήθη σχολική τάξη, με παράλληλη στήριξη, σε τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στην περίπτωση που καθίσταται ιδιαίτερος δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματος τους, η εκπαίδευση των παιδιών αυτών παρέχεται είτε σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής είτε σε σχολεία ή τμήματα νοσοκομείων ή κέντρων αποκατάστασης ή ιδρύματα αγωγής

ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων ατόμων είτε στο σπίτι, άρθρο 1 παράγραφος 12

- Ρυθμίζονται θέματα μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή προορίζονται να διδάξουν σε σχολεία ειδικής αγωγής και τμήματα ένταξης, άρθρο 4 κεφ. Ε΄.

Ο Ν. 3699/26-9-2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008) «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» είναι το νομοθετικό κείμενο που ισχύει μέχρι σήμερα και ρυθμίζει αναλυτικά τα θέματα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων, προβλέπονται:

- Άρθρο 1 «1.Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη...»
- Άρθρο 4 «Διαγνωστικοί, αξιολογικοί και υποστηρικτικοί φορείς Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων...»
- Άρθρο 6 «1. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης... β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ... γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: αα) Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, ... το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως... ββ) Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες...

2. Μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται φοιτούν ή σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ ή σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης ή σε ΤΕ με την ανάλογη στήριξη και την παρουσία

Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ), ανάλογα με το είδος της αναπηρίας τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτή...

4. Όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται: α) Σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ. β) Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας, εφόσον σε αυτά διαβιούν άτομα σχολικής ηλικίας με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες... γ) Με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία, για σοβαρά βραχυχρόνια ή χρόνια προβλήματα υγείας, τα οποία δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση και φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.»

- Άρθρο 7 «1. Ως πρώτη γλώσσα των κωφών και βαρήκοων μαθητών αναγνωρίζεται η Ελληνική Νοηματική γλώσσα και ως δεύτερη γλώσσα τους η Νέα Ελληνική...

2. Επίσημη γραφή των τυφλών μαθητών αναγνωρίζεται η γραφή Braille... Οι τυφλοί μαθητές και οι μαθητές με χαμηλή όραση χωρίς νοητική υστέρηση ή άλλης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν, με βάση τη γνωμάτευση του οικείου ΚΕΔΔΥ, στις σχολικές τάξεις του Γενικού Σχολείου υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης και κατά περίπτωση με την υποστήριξη μέλους ΕΕΠ του κλάδου ΠΕ31 ή ΕΒΠ...

4. Για τους αυτιστικούς μαθητές με ή χωρίς λόγο, ως επίσημη γλώσσα αναγνωρίζεται η Νέα Ελληνική, η οποία προσλαμβάνεται και εκφέρεται με την προφορική της μορφή, με τη γραπτή της μορφή ή/και με τη μορφή συμβόλων–εικόνων...»

- Άρθρο 12 «1. Στις έδρες των Νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων και των Νομαρχιακών Διαμερισμάτων ιδρύονται ΚΕΔΔΥ...» που αποτελούν τους διαδόχους των ΚΔΔΥ.

- Καθορίζονται επίσης θέματα Εκπαιδευτικού, Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΠ. ΕΕΠ.ΕΒΠ), κεφ. Γ'.

- Ρυθμίζονται θέματα μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή προορίζονται να διδάξουν σε σχολεία ειδικής αγωγής και τμήματα ένταξης, άρθρο 25.

Με το Ν. 4115/2013 (ΦΕΚ 24/Α/30-1-2013) «Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις» τα ειδικά σχολεία μετατρέπονται σε Κέντρα Υποστήριξης ενός συνόλου σχολικών μονάδων, που ονομάζεται Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Συγκεκριμένα στο άρθρο 39 αναφέρεται:

α) Στο πρώτο εδάφιο του άρθρου 4 του ν. 3699/2008 (Α'199) η φράση «Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ)» αντικαθίσταται από τη φράση «Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ)».

β) Η παρ. 2 του άρθρου 4 του ν. 3699/2008 αντικαθίσταται ως εξής: «2.α) Οι ΣΜΕΑΕ αποτελούν και Κέντρα Υποστήριξης ΕΑΕ μιας ενότητας σχολικών μονάδων της γενικής δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου βαθμίδας. Οι ενότητες αποτελούν και αποκεντρωμένες αδιαβάθμητες υπηρεσιακές μονάδες της ΕΑΕ και οι σχολικές μονάδες που τις συνθέτουν συνιστούν Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). β) Τα ΣΔΕΥ που προβλέπονται στην περίπτωση α' συνιστώνται με απόφαση του οικείου περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Κάθε ΣΔΕΥ έχει σκοπό: α) την προώθηση της συνεργασίας, το συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων και την ενδυνάμωσή τους στην ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, β) στην ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο των συνομηλίκων τους και γ) στην υποστήριξη των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ), της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης και των μαθητών τους οποίους εφαρμόζεται κατ' οίκον διδασκαλία.

γ) Σε κάθε σχολική μονάδα της γενικής εκπαίδευσης που ανήκει σε ΣΔΕΥ λειτουργεί ΕΔΕΑΥ, ως πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών της, η οποία συγκροτείται με απόφαση του οικείου διευθυντή εκπαίδευσης, ύστερα από εισήγηση του διευθυντή του Κέντρου Υποστήριξης ΕΑΕ της ΣΔΕΥ στην οποία ανήκει η σχολική μονάδα, και αποτελείται από τα ακόλουθα μέλη: αα) το διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως προέδρου, με αναπληρωτή του το νόμιμο αναπληρωτή του στα καθήκοντά του ως διευθυντή, ββ) έναν (1) εκπαιδευτικό της προσχολικής ή της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που προβλέπεται στο άρθρο 21 του ν. 3699/2008 που υπηρετεί σε ΤΕ ή στην παράλληλη στήριξη – συνεκπαίδευση ή στο Κέντρο Υποστήριξης ΕΑΕ του ΣΔΕΥ στο οποίο εντάσσεται η σχολική μονάδα, ή αντίστοιχων κλάδων ΕΑΕ που προβλέπονται στο άρθρο 19 παρ. 1 του ν. 3699/2008, γγ) έναν (1) ψυχολόγο του κλάδου ΠΕ23 που υπηρετεί στο Κέντρο Υποστήριξης ΕΑΕ του ΣΔΕΥ στο οποίο εντάσσεται η σχολική μονάδα και δδ) έναν (1) κοινωνικό λειτουργό του κλάδου ΠΕ30 που υπηρετεί στο Κέντρο Υποστήριξης ΕΑΕ του ΣΔΕΥ στο οποίο εντάσσεται η σχολική μονάδα, με τους αναπληρωτές τους.»

Ο παραπάνω νόμος τροποποιήθηκε, ως προς τις δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με το **Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013)** «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» όπου στο άρθρο 28 αναφέρονται αναλυτικά οι δομές της δευτεροβάθμιας ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Συμπέρασμα

Κλείνοντας την παρούσα εργασία και μελετώντας τους νόμους που έχουν ψηφιστεί από συστάσεως ελληνικού κράτους μέχρι σήμερα για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση διακρίνονται τρεις περίοδοι:

Η πρώτη περίοδος εκτείνεται από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους μέχρι το 1929 που για πρώτη φορά με νόμο μπορεί να ιδρυθεί «Δημοτικό σχολείο δια τους πνευματικώς ανωμάλους παιδιάς». Καμιά νομοθετική παρέμβαση δεν υπάρχει και προφανώς τα ΑμεΑ είναι «ανύπαρκτα» για το επίσημο κράτος.

Η δεύτερη περίοδος εκτείνεται από το 1929 μέχρι το 1975, πρώτο χρόνο της μεταπολίτευσης. Την περίοδο αυτή γίνονται σημαντικά βήματα στην ειδική εκπαίδευση με έμφαση στην εκπαίδευση των κωφών, βαρήκοων και τυφλών παιδιών και τότε ιδρύεται το πρώτο ειδικό σχολείο στην Ελλάδα από τη Ρόζα Ιμβριώτη το «Πρότυπο Ειδικόν Σχολείον». Το κράτος, κάτω από την πίεση φωτισμένων εκπαιδευτικών, όπως η Ρόζα Ιμβριώτη και γονέων ΑμεΑ αναγνωρίζει ότι «υπάρχουν» τα ΑμεΑ και κινείται νομοθετικά για την θεσμοθέτηση της εκπαίδευσής τους.

Η τρίτη περίοδος ξεκινά από το 1975 οπότε υπάρχει πρώτη ουσιαστική κρατική παρέμβαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, που θα κληθούν να διδάξουν στα ειδικά σχολεία, με το Ν.227/21-11-1975 (ΦΕΚ 273/Α/4-12-1975) και φτάνει μέχρι σήμερα. Στην περίοδο αυτή έχουν γίνει ουσιαστικά βήματα τόσο για την ένταξη των ΑμεΑ στην ειδική εκπαίδευση όσο και για τη συμπερίληψή τους στην γενική αγωγή. Πραγματικά, αυτά τα σαράντα χρόνια έχουν γίνει από την πολιτεία περισσότερα από όσα έχουν γίνει τους προηγούμενους αιώνες, παρόλα αυτά όμως πρέπει να γίνουν ακόμη αρκετά έτσι ώστε αφενός όλα τα παιδιά να απολαμβάνουν τα οφέλη της εκπαίδευσης, ανεξάρτητα αν έχουν ή όχι κάποια αναπηρία και αφετέρου μέσω της εκπαίδευσης να οδηγούνται σε επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ενσωμάτωση, όσο το δυνατόν καλύτερα.

Πηγές

A. Ιστοσελίδες

1. <https://www.idrimakofon.gr/>
2. <http://www.kivotos-polyhoros.gr/site/index.php/home-8/home-10>
3. http://lyk-ekv-ag-parask.att.sch.gr/public_html/nomothesia.html
4. <http://www.eoty.gr>
5. www.et.gr

B. Νόμοι (κατά χρονολογία ψήφισης)

1. Ν. ΨΜΒ/1862 (ΦΕΚ 28/Α/19-5-1862)
2. Ν. 4397/1929 (ΦΕΚ 309/Α/24-08-1929)
3. Α. Ν. 453/1937 (ΦΕΚ 28/Α/30-1-1937)
4. Α. Ν. 726/1937 (ΦΕΚ 228/Α/15-6-1937)
5. Α. Ν. 1049/1938 (ΦΕΚ 24/Α/27-1-1938)
6. Ν. 1904/1951 (ΦΕΚ 212/Α/1-8-1951)
7. Ν. 4466/1965 (ΦΕΚ 82/Α/10-5-1965)
8. Ν. 227/1975 (ΦΕΚ 273/Α/4-12-1975)

9. N. 309/1976 (ΦΕΚ 100/Α/30-4-1976)
10. N. 963/1979 (ΦΕΚ 202/Α/1-9-1979)
11. N. 1143/1981 (ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981)
12. N. 1351/1983 (ΦΕΚ 56/Α/28-4-1983)
13. N. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985)
14. N. 1771/1988 (ΦΕΚ 71/Α/19-4-1988)
15. N. 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α/14-03-2000)
16. N. 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008)
17. N. 4115/2013 (ΦΕΚ 24/Α/30-1-2013)
18. N. 4186/2013 (ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013)

Ο Αριστοτελικός ρεαλισμός των εμπειρικών μαθηματικών

Μπούτσκου Λεμονιά

Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc, M.Ed, Υποψ.Διδάκτορας, lemonmp3@gmail.com

Χαντόγλου Παναγιώτης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Ed, ranos327@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, τα μαθηματικά ασχολούνται με τις πραγματικές ιδιότητες του πραγματικού κόσμου, όπως για παράδειγμα ποσοτικές ιδιότητες, συμμετρία, συνεχές, δομή και μοτίβο. Η άποψη αυτή δεν είναι ούτε Πλατωνική, εφόσον αυτές οι ιδιότητες δεν αναφέρονται σε έναν αφηρημένο κόσμο, αλλά σε έναν πραγματικό και απτό κόσμο, αλλά ούτε και νομιναλιστική, εφόσον αυτές οι ιδιότητες είναι πραγματικές πτυχές των αντικειμένων. Έτσι, ο Αριστοτελικός ρεαλισμός μπορεί να απαντήσει σε ερωτήματα που σχετίζονται με την απόρριψη της επιστημολογίας, το διαχωρισμό μεταξύ φιλοσοφίας και μαθηματικών, αλλά και την απόρριψη των εμπειρικών μαθηματικών που αποτελεί ένα πρόβλημα στη φιλοσοφία των μαθηματικών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί ο ρεαλισμός του Αριστοτέλους στα εμπειρικά μαθηματικά στο πλαίσιο της φιλοσοφία της Παιδείας και ιστορία και κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αρχικά, θα γίνει μία προσπάθεια να αποσαφηνιστεί σύντομα η έννοια του ρεαλισμού και του εμπειρισμού στα μαθηματικά. Στη συνέχεια, εξετάζεται η τοποθέτηση του Έλληνα φιλοσόφου.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθηματικός ρεαλισμός, Αριστοτέλης, Εμπειρισμός τα μαθηματικά

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Αρχικά θα επιχειρηθεί να αποσαφηνιστεί εν συντομία η έννοια του ρεαλισμού. Σύμφωνα με τον Poincaré, ο ρεαλισμός αναφέρεται στο τι υπάρχει στον κόσμο, αλλά και στο τι μπορεί κανείς να γνωρίσει για αυτόν. Ο ρεαλισμός, επομένως, στη συγκεκριμένη φιλοσοφική προσέγγιση έγκειται στο ότι ο κόσμος υπάρχει, ανεξάρτητα από το αν υπάρχουν νέες (Ψύλλος, 2006). Η θέση αυτή ουσιαστικά υπερασπίζεται την αντικειμενικότητα της επιστήμης και τη δυνατότητα της γνώσης για τον κόσμο. Στον τομέα των μαθηματικών, ο ρεαλισμός αυτός έγκειται στη θέση που ανέπτυξε ο Poincaré, ότι αν μία θεωρία αναπαριστά με ορό τρόπο τη δομή του κόσμου, τότε είναι επιτυχής. Η αντικειμενικότητα, κατά τον Γάλλο μαθηματικό, αποτελεί μία σύνθεση αφενός των μαθηματικών δομών και αφετέρου της εμπειρίας από τον πραγματικό κόσμο. Όπως χαρακτηριστικά ο ίδιος αναφέρει: «(Ο)ι εξισώσεις εκφράζουν σχέσεις, και εάν οι εξισώσεις παραμένουν αληθείς, είναι επειδή οι σχέσεις διατηρούν την πραγματικότητά τους. Μας διδάσκουν, τώρα όπως έπειτα, ότι υπάρχει μια τέτοια σχέση μεταξύ αυτού του πράγματος και κάποιου άλλου πράγματος (...)» (Ψύλλος, 2006, σελ. 114). Ο ρεαλισμός αυτός ενυπάρχει και στον Αριστοτέλη.

Ο μαθηματικός ρεαλισμός είναι η άποψη ότι οι αλήθειες των μαθηματικών είναι αντικειμενικές, δηλαδή είναι αληθείς, ανεξάρτητα από τις ανθρώπινες δραστηριότητες, πεποιθήσεις ή ικανότητες. Σύμφωνα με έναν ρεαλιστή, τα μαθηματικά είναι η μελέτη

ενός σώματος αναγκαίων και αμετάβλητων γεγονότων, που είναι καθήκον του μαθηματικού να ανακαλύψει και όχι να δημιουργήσει. Αυτά αποτελούν το αντικείμενο του μαθηματικού λόγου: μια μαθηματική δήλωση είναι αληθής μόνο σε περίπτωση που περιγράφει με ακρίβεια τα μαθηματικά γεγονότα. Μια σημαντική μορφή του μαθηματικού ρεαλισμού είναι ο Πλατωνισμός, η άποψη ότι τα μαθηματικά είναι μια συλλογή από ανεξάρτητα υφιστάμενα μαθηματικά αντικείμενα. Ο Πλατωνισμός, ωστόσο, θα πρέπει να διακρίνεται από τη γενικότερη θέση του ρεαλισμού, δεδομένου ότι η αντικειμενικότητα της μαθηματικής αλήθειας δεν απαιτεί, τουλάχιστον όχι προφανώς, την ύπαρξη διακριτών μαθηματικών αντικειμένων (Blanchette, χ.χ.).

Αναφορικά με τον εμπειρισμό στα μαθηματικά, οφείλουμε να αναφέρουμε την άποψη του Kant ότι, τα μαθηματικά δεν εξαρτώνται από την ανθρώπινη εμπειρία. Η αλήθεια των μαθηματικών καταστάσεων και η κατάσταση της μαθηματικής γνώσης,

σύμφωνα με αυτήν την πεποίθηση, δεν πρέπει να εξαρτάται από ενδεχόμενα γεγονότα σχετικά με τους ανθρώπους ή την ανθρώπινη κοινωνία. Ωστόσο, ορισμένα από τα κεντρικά ζητήματα της φιλοσοφίας των μαθηματικών έχουν έναν εμπειρικό πυρήνα, και ορισμένες από τις δηλώσεις που βρίσκει κανείς σε φιλοσοφικά κείμενα για τα μαθηματικά είναι εμπειρικές αξιώσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πεποίθηση αρκετών μαθηματικών ότι ερμηνεύουν το έργο τους ως έναν πνευματικό χειρισμό των αφηρημένων μαθηματικών αντικειμένων. Ο ισχυρισμός αυτός είναι εμπειρικός, ανεξάρτητα από το αν οι λόγοι για αυτό, δηλαδή αν είναι αλήθεια ή όχι, δεν είναι και δε χρειάζεται να είναι εμπειρικοί. Άλλωστε, η μαθηματική γνώση είναι μία γνώση που έχει αποδειχθεί (Löwe et al., 2010). Εκτός από αυτό, όμως, θα πρέπει να τονιστεί, ότι, σύμφωνα με την άποψη της Maddy, η μαθηματική αλήθεια αποτελεί μία σύνθεση του μαθηματικού εμπειρισμού και του μαθηματικού ρεαλισμού (Levine, 2005).

Επιπρόσθετα, ο Frárolli (2015) αναφέρει ότι η φιλοσοφία των μαθηματικών εμπίπτει σε δύο κατηγορίες εμπειρισμού: την αναγωγική και τη μεταφορική. Ο αναγωγικός εμπειρισμός (reductionism empiricism) υποστηρίζει την άποψη ότι υπάρχουν μόνο φυσικά όντα και ότι ο μη εμπειρικός λόγος και η μη εμπειρική γνώση προκύπτουν από το λόγο και τη γνώση για το φυσικό κόσμο. Αντίθετα, η μεταφορική, ή αλλιώς η αντιαναγωγική θεώρηση του εμπειρισμού, αποτελείται από αφηρημένες οντότητες σε ένα δικό τους κόσμο, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως ψευδο-φυσικός κόσμος και στον οποίο οι οντότητες διαθέτουν ψευδο-φυσικές ιδιότητες. Ο λόγος σε αυτόν τον κόσμο είναι περιγραφικός, η μαθηματική διαίσθηση παίρνει τη θέση της γνωριμίας, και η αλήθεια είναι πιστή αναπαράσταση.

Ο Αριστοτελικός ρεαλισμός των εμπειρικών μαθηματικών

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση του Αριστοτελικού ρεαλισμού, οφείλουμε εν συντομία να παραθέσουμε τις κυριότερες απόψεις του Έλληνα φιλοσόφου σχετικά με τα μαθηματικά. Αρχικά, θα πρέπει να διευκρινιστεί πως ο Αριστοτέλης ασχολήθηκε όχι τόσο με το αν υπάρχουν αυτά τα μαθηματικά αντικείμενα, αλλά περισσότερο με τη σχέση αυτών με τον πραγματικό κόσμο. Σύμφωνα με τον Έλληνα φιλόσοφο, τα μαθηματικά αντικείμενα υπάρχουν σε συνάρτηση και άμεση σχέση με τον πραγματικό κόσμο (Lear, 1982).

Επιπρόσθετα, η βασική αρχή του Έλληνα φιλοσόφου είναι ότι κάθε μαθηματική δήλωση είναι είτε αληθής είτε ψευδής (Anglin και Lambek, 1995). Όπως δηλώνει σχετικά η Μεσσάρη (2012, σελ. 227) σχετικά με τα μαθηματικά στον Αριστοτέλη: «Η ακρίβεια των μαθηματικών στο να δηλώνουν κατηγορικά εάν κάτι είναι λάθος ή σωστό οφείλεται σε κάποιες αναγκαίες συνθήκες που πρέπει να ισχύουν, όπως το να παραβλεθούν κάποια μέρη της ουσίας στις μαθηματικές υποθέσεις [...] Οι μαθηματικές επιστήμες δεν είναι γνώσεις για αισθητά πράγματα, αλλά δεν είναι ούτε επιστήμες για ιδέες δηλαδή για κάποια άλλα ξεχωριστά όντα, έξω από τα αισθητά. Ο Αριστοτέλης θεωρεί τα μαθηματικά καθαρή εμπειρία, που στηρίζεται στην επαγωγή».

Σύμφωνα με τον Frápolli (2015), η συζήτηση περί του ρεαλισμού αποτελείται από δύο διαστάσεις: τη σημασιολογία (semantics) και την επιστημολογία (epistemology). Η σημασιολογία δίνει έμφαση στο πώς να ερμηνευθεί ο λόγος σχετικά με τις αφηρημένες οντότητες, ενώ αντίθετα η επιστημολογία επικεντρώνεται στο πώς είναι δυνατή η γνώση σχετικά με αυτές τις αφηρημένες οντότητες. Από μια επιστημολογική σκοπιά, η αμφισβητήσιμη υπόθεση είναι ότι η ύπαρξη αποτελεί μια υπόθεση που δεν είναι και τόσο σαφής. Οι ρεαλιστές υποθέτουν ότι η αντικειμενικότητα στη μαθηματική γνώση προϋποθέτει την εκπροσώπηση και την ανταπόκριση. Οι αντι-ρεαλιστές από την άλλη πλευρά, απορρίπτουν το ρεαλιστικό σύμπαν, ενώ αγωνίζονται για να απαλλαγούν από το βάρος του σχετικισμού και της υποκειμενικότητας που συνδέονται με τις απόψεις τους, που ακριβώς βρίσκεται η τοποθέτηση του Αριστοτελικού ρεαλισμού;

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω σχετικά με την αντιμετώπιση των μαθηματικών από τον Αριστοτέλη, κατανοεί κανείς ότι ο Έλληνας φιλόσοφος πίστευε πως οι αριθμοί είναι αντικειμενικοί όπως και οι φυσικές οντότητες, καθώς και ότι οι μαθηματικοί κανόνες είναι ανεξάρτητοι από την επιθυμία του κάθε ατόμου, όπως και οι φυσικοί κανόνες. Εφόσον δεχόταν ότι η μαθηματική γνώση απορρέει από τη σχέση που έχουν τα μαθηματικά αντικείμενα από τον πραγματικό κόσμο, συνεπώς υιοθετούσε έναν ρεαλισμό στη βάση της επιστημολογίας, αν και όχι με σαφή αναφορά σε αφηρημένες οντότητες. Άλλωστε, βασική αρχή του Αριστοτέλους ήταν ότι ο κόσμος είναι αντικειμενικός και δεν αποτελεί μία ψευδαίσθηση, όπως υποστήριζε ο Πλάτωνας, αλλά μία πραγματικότητα, η οποία μπορεί να εξηγηθεί μέσα από τη συνύπαρξη των διαφόρων φυσικών αντικειμένων (Nellickappilly, 2010; Imaguire, 2012).

Ο Αριστοτελικός ρεαλισμός υποστηρίζει ότι τα μαθηματικά είναι μία επιστήμη του πραγματικού κόσμου, καθώς ενυπάρχουν σε αυτόν (Gillies, 2015). Ο Αριστοτέλης δεν έδινε έμφαση στις ιδιότητες των αντικειμένων, αλλά στα μοτίβα που συνθέταν ένα αντικείμενο, καθώς είχε αφαιρέσει τις ιδιότητές τους, στη βάση της θεωρίας της αφαιρέσεως που θα αναλυθεί παρακάτω. Μία Αριστοτελική φιλοσοφία των μαθηματικών βρίσκει την αναγκαιότητα σε αλήθειες που απορρέουν άμεσα από τον πραγματικό κόσμο. Έτσι, τα μαθηματικά μελετούν τις ιδιότητες των φυσικών αντικειμένων, που εμπεριέχουν τις επιφάνειες, τον όγκο, τις γραμμές και τα σημεία τους, χωρίς να ενδιαφέρονται για τις ιδιότητες των φυσικών αντικειμένων (Franklin, 2008).

Κατά πόσο, όμως, ίσχυε αυτό στην περίπτωση του Έλληνα μαθηματικού και φιλοσόφου; Ο Αριστοτέλης πίστευε πως τα μαθηματικά αντικείμενα απορρέουν από την

αφαίρεση (τά έξ αφαιρέσεως) (Cho, 2009). Αυτό σημαίνει πως τα μαθηματικά αντικείμενα προκύπτουν από την αφαίρεση των αισθητικών τους ιδιοτήτων και κατά συνέπεια οδηγούν στην αλήθεια και την κατάκτηση της μαθηματικής γνώσης (Lear, 1982). Ωστόσο, η θεωρία του Αριστοτέλους περί αφαιρέσεως υπονοεί έναν μαθηματικό αφελή ρεαλισμό, ως προς το ότι τα μαθηματικά αντικείμενα είναι ιδιότητες των αισθητών αντικειμένων. Αυτός ο ρεαλισμός δημιουργεί το λεγόμενο πρόβλημα ακριβείας (precision problem) (Cho, 2009): δεδομένου ότι αρκετά αντικείμενα, όπως τα γεωμετρικά, δεν έχουν φυσική παρουσία στον πραγματικό κόσμο, οι ιδιότητες που απορρέουν από τα αισθητά αντικείμενα δεν μπορούν να ισχύσουν για όλα τα μαθηματικά αντικείμενα. Προκειμένου να επιλυθεί αυτό το πρόβλημα, ο Αριστοτέλης εγκαταλείπει τον μαθηματικό του ρεαλισμό και υποστηρίζει ότι τα μαθηματικά αντικείμενα υπάρχουν ως αισθητά αντικείμενα και όχι ως πραγματικότητες· δηλαδή υπάρχουν *ύλικως* (Cho, 2009).

Παρ' όλα αυτά, στην Αριστοτελική φιλοσοφία των μαθηματικών θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ποιες ιδιότητες του πραγματικού κόσμου είναι τα μαθηματικά αντικείμενα. Για τον ίδιο, τα μαθηματικά ήταν η μελέτη των ιδιοτήτων των φυσικών οντοτήτων, αφαιρούμενων από αυτά, μόνο στη σκέψη (Franklin, 2011). Πιο συγκεκριμένα, δεδομένου ότι τα μαθηματικά αντικείμενα δε βρίσκονται σε έναν ιδεατό κόσμο, ο μαθηματικός δε θεωρεί ότι οι επιφάνειες, ο όγκος, κλπ των φυσικών αντικειμένων συνιστούν τα όρια αυτών (Nidditch, 1983). Ως εκ τούτου, ο μαθηματικός αφαιρεί αυτές τις ιδιότητες από αυτά τα αντικείμενα, κάτι που συνιστά την αφαιρετική θεώρηση των μαθηματικών στη σκέψη του μαθηματικού. Αφού έχουν διαχωριστεί από τη σκέψη οι διαφορές έννοιες των μαθηματικών αντικειμένων, τα αντικείμενα αυτά είναι ελεύθερα (απαλλαγμένα) από τις αλλαγές που υφίστανται τα φυσικά αντικείμενα (Radford, 2004).

Ιδιαίτερη έμφαση κατείχε και η έννοια της ποσότητας στον Αριστοτελικό ρεαλισμό. Αναφορικά με τα εμπειρικά μαθηματικά, οφείλουμε να τονίσουμε ότι ο Αριστοτέλης έδινε έμφαση στην ποσότητα (quantity), χωρίς να τη θεωρεί απλά ένα σχετικό μέτρο, αλλά αντίθετα θεωρώντας ότι η γνώση ή η μέτρηση της ποσότητας θα πρέπει να είναι σχετική προς μία μονάδα μέτρησης. Έτσι, για τον Αριστοτέλη τα μαθηματικά ήταν μία ρεαλιστική επιστήμη της ποσότητας. Η θεωρία της ποσότητας δίνει μια λογική εικόνα για τα στοιχειώδη μαθηματικά, με έμφαση στην καταμέτρηση, τη μέτρηση και τον υπολογισμό με τους προκύπτοντες αριθμούς (Franklin, 2011).

Πιο αναλυτικά ακόμα, ο Αριστοτελικός ρεαλισμός των εμπειρικών μαθηματικών έγκειται στο ότι οι ποσοτικές ιδιότητες των αντικειμένων υπάρχουν και μάλιστα είναι προϋπόθεση για την ύπαρξη αυτών. Για παράδειγμα, το μήκος ενός φυσικού αντικειμένου υπάρχει πριν ακόμα αυτό μετρηθεί και αποτελεί και μία ιδιότητά του που συμβάλλει στην ύπαρξη αυτού του αντικειμένου. Άλλωστε, ο Αριστοτέλης αναφέρει στα έργα του τη φύση των αντικειμένων ως έχουσα αρχή και πρωταρχική αιτία, τα οποία ανήκουν αναγκαστικά και *per se*. Συνεπώς, ένα αντικείμενο χαρακτηρίζεται ως κάτι φυσικό, ως κάτι που υπάρχει, ανεξάρτητα από το αν κάποιος έχει γνώση των ποσοτικών του ιδιοτήτων. Αντίθετα, αυτές οι ποσοτικές ιδιότητες είναι αυτές που συμβάλλουν στο να

υπάρχει αυτό το αντικείμενο. Με βάση τη σχέση του αντικειμένου με τον πραγματικό κόσμο προσδιορίζονται και οι ποσότητες ιδιότητές του (Werner, 1954).

Σχετικά με τη μαθηματική γνώση, ο Αριστοτέλης πίστευε πως αυτή προκύπτει από τις σχέσεις των φυσικών αντικειμένων με τον πραγματικό κόσμο. Εφόσον τα αντικείμενα προσδιορίζονται από τις ποσοτικές τους ιδιότητες, το πώς γνωρίζουμε για τα αντικείμενα αυτά εξαρτάται από το πώς αυτά ενυπάρχουν και αλληλεπιδρούν με τον πραγματικό κόσμο. Η θεώρηση αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο της επιστημολογίας, βάσει των όσων αναφέρθηκαν προωτέρα. Τα εμπειρικά μαθηματικά, κατά συνέπεια, είναι εκείνα στη βάση των οποίων συντίθεται η μαθηματική γνώση, καθώς βοηθούν στη μέτρηση των ποσοτικών ιδιοτήτων των φυσικών αντικειμένων.

Υποθέτοντας ότι υπάρχουν τρία αντικείμενα, χ , ψ , ω , με τις αντίστοιχες ιδιότητες X , Ψ και Ω . Σύμφωνα με τον οντολογικό ρεαλισμό, τον οποίον φαίνεται να δέχεται ο Αριστοτέλης βάσει της συλλογιστικής που αναπτύχθηκε παραπάνω, τα αντικείμενα χ , ψ και ω όντως υπάρχουν και το γεγονός ότι υπάρχουν και έχουν τις ιδιότητες X , Ψ και Ω είναι ανεξάρτητο από τις απόψεις, τις πεποιθήσεις κλπ ενός ατόμου (Miller, 2008). Όμως, το ερώτημα που τίθεται σε αυτό το σημείο είναι τι σημαίνει για ένα αντικείμενο να υπάρχει ανεξάρτητα από τις πεποιθήσεις και τις απόψεις ενός ατόμου. Βάσει της κοινής λογικής, αν μπορούμε να επικαλεστούμε τη χρήση της μιλώντας για τον μαθηματικό ρεαλισμό, κάποιος θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι η ανεξάρτητη ύπαρξη των αντικειμένων σημαίνει ότι υπάρχουν ως αφηρημένες έννοιες και πάντως όχι σε σχέση με τον πραγματικό κόσμο. Ωστόσο, αυτή η θεώρηση αντιστοιχεί στη σκέψη του Πλάτωνος και όχι του Αριστοτέλους (Nirenberg και Nirenberg, 2011). Αν δεχθούμε, ωστόσο, ότι τα αντικείμενα υπάρχουν στη βάση των ποσοτικών τους ιδιοτήτων, αφαιρώντας τις ιδιότητες αυτές από τα αντικείμενα στη βάση της θεωρίας της αφαιρέσεως, τότε ενδεχομένως να μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι όντως αυτά τα αντικείμενα υπάρχουν και γίνονται κατανοητά μέσα από τα εμπειρικά μαθηματικά, ανεξάρτητα αν κάποιος τα γνωρίζει.

Ωστόσο, μπορεί κάποιος σε αυτό το σημείο να θέσει το ερώτημα αν υπάρχουν αρκετά μαθηματικά αντικείμενα στο φυσικό κόσμο που να μπορούν να εξεταστούν στη βάση των εμπειρικών μαθηματικών και να γίνουν κατανοητά με βάση την εμπειρική συλλογιστική. Δεδομένου ότι αυτό δεν θα μας απασχολήσει στην παρούσα εργασία, καταλήγουμε στο ότι μέσα από τις ποσοτικές ιδιότητες των αντικειμένων που προσδιορίζουν τη θέση τους και την αλληλεπίδρασή τους με τον φυσικό κόσμο, τα εμπειρικά μαθηματικά μπορούν να οδηγήσουν στη μαθηματική γνώση η οποία υπάρχει, ανεξάρτητα από το αν κάποιος ήδη τη γνωρίζει.

Στη βάση αυτή, ο Mill (όπως παρατίθεται στην Gullberg, 2011) υποστήριζε πως ένα γεγονός (fact) που υποστηρίζεται από έναν αριθμό, είναι ένα φυσικό γεγονός. Κάθε αριθμός αντιπροσωπεύει ένα φυσικό φαινόμενο, μία φυσική ιδιότητα. Υιοθετώντας τη θεώρηση αυτή, τείνουμε να καταλήξουμε στο ότι οι αριθμοί, οι οποίοι εκπροσωπούν τις ποσοτικές ιδιότητες των φυσικών αντικειμένων, μέσα από τις μετρήσεις, θα πρέπει να οδηγούν αναπόσπαστα στην άποψη ότι τα αντικείμενα αυτά είναι φυσικά και

υπάρχουν και η σχέση αυτών με τον πραγματικό κόσμο μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσα από τα εμπειρικά μαθηματικά.

Κινούμενοι στο ίδιο πλαίσιο, μία ρεαλιστική θεώρηση των μαθηματικών είναι μία πεποίθηση ότι συγκεκριμένες ερωτήσεις έχουν αντικειμενικά αληθείς απαντήσεις, οι οποίες δεν εξαρτώνται από τις ικανότητες του ατόμου να τις γνωρίζει (Gaifman, 2012). Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν μαθηματικές αλήθειες, οι οποίες είναι ανεξάρτητες από το αν ένα άτομο τις γνωρίζει ή όχι. Υπό το πρίσμα αυτό, τα μαθηματικά αφορούν οργανωσιακές δομές, δηλαδή τρόπους με τους οποίους τα άτομα οργανώνουν τον κόσμο γύρω τους, ή ακόμα και τρόπους με τον οποίον τα φυσικά αντικείμενα υπάρχουν στον πραγματικό κόσμο. Η μαθηματική γνώση προκύπτει μέσα από την ικανότητα των ατόμων να θεωρούν αυτές τις δομές ως γενεσιουργές δομές. Γενεσιουργές ονομάζονται διότι αυτές καθορίζουν και διατηρούν τις σχέσεις μεταξύ φυσικών αντικειμένων και πραγματικού κόσμου.

Για να επανέλθουμε στον Αριστοτέλη και στο πρώτο ερώτημα σχετικά με την ανεξαρτησία των αντικειμένων, μέσα από τη θεωρία της αφαιρέσεως που πρότεινε, τα αντικείμενα διαχωρίζονται από τις ιδιότητές τους και αυτό που μένει είναι η *ουσία* των αντικειμένων, η οποία καθορίζει τη δομή τους, τη *φύση* τους και συνεπώς τη σχέση τους με τον πραγματικό κόσμο (Falcon, 2012). Θα μπορούσε η ουσία αυτή να είναι μία ποσοτική ιδιότητα; Αν υποθέτουμε ότι η πρωταρχική αιτία ενός αντικειμένου είναι μία ποσοτική του ιδιότητα, για παράδειγμα ο όγκος του, τότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο όγκος αποτελεί την ουσία αυτού του αντικειμένου. Πράγματι, αναφέρθηκε πρωτίτερα πως με βάση τις ποσοτικές ιδιότητες των αντικειμένων καθορίζεται και η σχέση τους με τον πραγματικό κόσμο (Werner, 1954). Ωστόσο, οι ιδιότητες αυτές καθορίζονται και από το πώς τα αντικείμενα αλληλεπιδρούν με τον φυσικό κόσμο. Χρησιμοποιώντας τα εμπειρικά μαθηματικά μπορούμε να σχηματίσουμε μία εικόνα αυτής της αλληλεπίδρασης, η οποία οδηγεί στη μαθηματική γνώση μέσα από τη μέτρηση των ποσοτικών ιδιοτήτων των αντικειμένων.

Συμπεράσματα

Συνολικά, ο Αριστοτελικός ρεαλισμός των εμπειρικών μαθηματικών μπορεί να δώσει εξηγήσεις για τα αντικείμενα του πραγματικού κόσμου που ενσωματώνουν την εμπειρική επίγνωση των μαθηματικών αντικειμένων (De Groot, 2007). Αυτό συμβαίνει διότι σημαντικό ρόλο στη θεωρία του Αριστοτέλους κατείχε το πρόβλημα της εφαρμογής των μαθηματικών, δηλαδή της σχέσης μεταξύ των αφηρημένων μαθηματικών οντοτήτων και του κόσμου που διαχωρίζεται από αυτές και στον οποίον αυτές 'εφαρμόζονται' (Franklin, 2011). Μέσα από την προηγηθείσα ανάλυση μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ο Αριστοτέλης κατάφερε να ξεπεράσει το εμπόδιο του πώς ο ρεαλισμός στην οντολογία βρίσκεται σε αρμονία με την επιστημολογία (Franklin, 2014).

Βάσει του Αριστοτελικού ρεαλισμού, αυτός ο διαχωρισμός μεταξύ των μαθηματικών και των εφαρμογών αυτών στον πραγματικό κόσμο δεν υπήρχε. Όπως καταδείχθηκε, η ποσότητα, η συμμετρία, αλλά και η συνέχεια των εμπειρικών μαθηματικών είναι η ίδια ποσότητα, συμμετρία και συνέχεια που υπάρχει στον πραγματικό κόσμο. Μέσω των εμπειρικών μαθηματικών μπορεί κανείς να οδηγηθεί στη μαθηματική γνώση, καθώς οι

ποσοτικές ιδιότητες των φυσικών αντικειμένων οδηγούν στη γνώση σχετικά με την ύπαρξη αυτών των αντικειμένων, την τοποθέτηση / ύπαρξή τους στον πραγματικό κόσμο και την αλληλεπίδρασή τους με αυτόν.

Βιβλιογραφία

Ψύλλος, Σ. (2006). Μεταξύ εμπειρισμού και ρεαλισμού: Οι περιπέτειες του δομισμού στην φιλοσοφία της επιστήμης. Στο: Σφενδόνη-Μέντζου, Δ. (Επιμ.), *Φιλοσοφία των επιστημών*. Κείμενα από το 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φιλοσοφίας της Ελληνικής Φιλοσοφικής Εταιρείας (σελ. 99-119). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Anglin, W.S., Lambek, J. (1995). *The Heritage of Thales*. New York: Springer.

Blanchette, P.A. (χ.χ.). Realism in the philosophy of mathematics. Ανακτήθηκε από: <https://www.rep.routledge.com/articles/realism-in-the-philosophy-of-mathematics>

Cho, Y.K. (2009). *On Fictionalism in Aristotle's Philosophy of Mathematics*. PhD Thesis, University of Texas at Austin.

De Groot, J. (2007). A Husserlian Perspective on Empirical Mathematics in Aristotle. *American Catholic Philosophical Association, Proceedings of the ACPA*, 80, 91-99.

Franklin, J. (2014). *An Aristotelian Realist Philosophy of Mathematics: Mathematics as the science of quantity and structure*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Franklin, J. (2011). Aristotelianism in the Philosophy of Mathematics. *Studia Neoscholastica*, 8(1), 3-15.

Franklin, J. (2008). Aristotelian realism. Irvine, A. (Ed.), *Handbook of the Philosophy of Science. Philosophy of Mathematics*. Amsterdam: Elsevier.

Frápolti, M.J. (2015). Non-Representational Mathematical Realism. *Theoria*, 30(3), 331-348.

Gaifman, H. (2012). On Ontology and Realism in Mathematics. *Review of Symbolic Logic*, 5, 480-512.

Gillies, D. (2015). An Aristotelian approach to mathematical ontology. Στο: Davis, E., Davis, P.J. (Eds.), *Mathematics, Substance, and Surmise*. Switzerland: Springer.

Gühler, J. (2015). *Aristotle on mathematical objects*. PhD Thesis, University of St Andrews.

Gullberg, E. (2011). *Objects and Objectivity. Alternatives to Mathematical Realism*. Umeå University.

Imaguire, G. (2012). On the Ontology of Relations. *Disputatio*, 4(34), 689-711.

Lear, J. (1982). Aristotle's Philosophy of Mathematics. *Philosophical Review*, 91(2), 161-192.

Levine, A. (2005). Conjoining Mathematical Empiricism with Mathematical Realism: Maddy's Account of Set Perception Revisited. *Synthese*, 145(3), 425-448.

Löwe, B., Müller, T., Müller-Hill, E. (2010). Mathematical knowledge: A case study in empirical philosophy of mathematics. Στο: Van Kerkhove, B., De Vuyst, J., Van Bendegem, J.P. (Eds.), *Philosophical perspectives on mathematical practice. Texts in philosophy* (σελ. 185-203). London: College Publications.

Miller, A. (2008). Realism. Ανακτήθηκε από: [http:// plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/realism/](http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/realism/)

Nellickappilly, S. (2010). Aristotle's Criticism of Platonic Idealism and the Concepts of Form and Matter. Ανακτήθηκε από: <http://nptel.ac.in/courses/109106051/Module%201/Chapter%205.pdf>

Niddich, P.H. (1983). The first stage of the idea of mathematics. Στο: French, P.A., Uehling, T.E., Wettstein, H.K. (Eds.), *Midwest studies in philosophy VIII* (σελ. 3-42). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Radford, L. (2004). Sensible things, essences, mathematical objects, and other ambiguities. *La Matematica e la sua didattica*, 1, 4-23.

Werner, M. (1954). *The Meaning of Aristotle's 'Ontology'*. Holland, Martinus Nijhoff, The Hague.

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Πλάτωνος

Βότση Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Σc. και Μ.Εd., elenavts33@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Πλάτωνος. Η πλατωνική παιδεία αποσκοπεί στην απόκτηση αρετής από τους νέους. Η παιδεία γίνεται θεραπευτική δύναμη για την ψυχή οδηγώντας την από την πλάνη των αισθητών όντων της γης στην αλήθεια του κόσμου των Ιδεών και την ύψιστη Ιδέα του Αγαθού, στην ομοίωση δηλαδή με τον Θεό (Πάλλης, 1978). Ο Πλάτων δεν αδιαφορεί όμως και για τη γήινη πολιτεία, το ιδανικό και ουτοπικό σχέδιο της οποίας χαράζει στην *Πολιτεία* και στους *Νόμους*, αποβλέποντας εντέλει το θείο προορισμό του ανθρώπου (Μαρτου, 1961). Η παιδεία συνιστά τη βασική επιδίωξη της πλατωνικής πολιτείας μέσω της οποίας ο πολίτης οδηγείται στην ενσάρκωση της αρετής και κατά συνέπεια την κατάκτηση της ατομικής ευτυχίας που δεν αντιπαρατίθεται αλλά, αντίθετα, συνεπικουρεί στην ευδαιμονία του συνόλου (Μαζαράκη, 1978), καθώς γίνεται ικανός να άρχει και να άρχεται με δικαιοσύνη (Synh -Won, 1991).

Λέξεις-Κλειδιά: Πλάτων, παιδαγωγικά ιδεώδη, Αθήνα κλασικής εποχής

Εισαγωγή

Ο ρόλος του ενηλίκου συνδέεται στην αρχαία ελληνική κοινωνία με τη δημιουργία οικογένειας. Αν και ο γάμος δεν είναι υποχρεωτικός, επιβάλλεται έμμεσα, λόγω της έντονης κριτικής που ασκείται στους άγαμους και αποσκοπεί στην απόκτηση απογόνων που θα υπηρετήσουν και θα προασπιστούν την πόλη και στην περίθαλψη των γονέων στα γεράματα. Για τις γυναίκες κατάλληλη ηλικία για τον γάμο θεωρούνταν τα 12 – 16 χρόνια, οπότε η περίοδος της εφηβείας κοινωνικά είναι περιορισμένη, αφού το πέρασμα στην ενηλικίωση με το γάμο γίνεται βιολογικά νωρίς, ενώ για τους άνδρες τα 24 – 30 χρόνια. Τα αγόρια σε αντίθεση με τα κορίτσια που λαμβάνουν στοιχειώδη εκπαίδευση στην παιδική τους ηλικία στο σπίτι, συνεχίζουν τις σπουδές τους στο σχολείο, ενώ για όσους έχουν οικονομική ευχέρεια προβλέπεται ανώτερη εκπαίδευση που ξεκινά με την είσοδο των νέων στην εφηβεία. Η παρεχόμενη από την πολιτεία ανώτερη εκπαίδευση στοχεύει στην πολιτική και στρατιωτική αγωγή, ώστε να καταστούν οι νέοι ικανοί να ανταποκριθούν στα καθήκοντα του ρόλου του πολίτη – στρατιώτη. Σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο ο Πλάτων διατυπώνει την παιδαγωγική του θεωρία για την καταλληλότερη εκπαίδευση των νέων που θα απαρτίσουν και θα υλοποιήσουν το όραμα της ιδανικής του Πολιτείας.

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Πλάτωνος

Η ψυχή - και ιδιαίτερα η νόηση - υποστηρίζει ο Πλάτων, είναι αιώνια και άφθαρτη και ικανή να κατανοήσει τον κόσμο των ιδεών. Οι ιδέες αποτελούν την ουσία των όντων, συνιστούν το πραγματικό και βρίσκονται στον ουρανό. Το σώμα είναι φθαρτό και χρησιμεύει μόνο σαν όχημα της ψυχής. Μέσω της ύλης κατανοούμε μόνο τον ορατό

κόσμο των αισθήσεων που δεν είναι παρά απεικασματα, αντιφεγγίσματα, είδωλα του αιώνιου κόσμου των ιδεών. Η ψυχή διαιρείται σε τρία μέρη κατά τον Πλάτωνα, το λογικό (λογιστικό), το οποίο εδράζεται στο κεφάλι, το συναισθηματικό που περιλαμβάνει και τη βούληση (θυμοειδές) το οποίο τοποθετείται στο στήθος και το αισθησιακά επιθυμητικό, το οποίο βρίσκεται στην κοιλιά. Το σημαντικότερο μέρος της ψυχής είναι ο νους (το λογιστικό) το οποίο είναι και αθάνατο και μέσω του οποίου γίνεται αντιληπτός ο κόσμος των ιδεών (Βοσνιάδου, 2005). Ο Πλάτων μέσα από την παιδαγωγική του θεωρία αποσκοπεί στην υλοποίηση της οραματιζόμενης ιδανικής του πολιτείας. Το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα και όσα μαθήματα αυτό περιλαμβάνει, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης των γυναικών, αποτελεί για τον φιλόσοφο την προϋπόθεση για τη σύλληψη της αλήθειας από την ψυχή, που συντελείται μέσω της διαλεκτικής και οδηγεί με τη δύναμη της νόησης στην ουσία του αληθινού αγαθού. Όταν, μάλιστα, ο Πλάτων μιλάει για το αγαθό, δεν αναφέρεται σε αυτά που συνήθως οι περισσότεροι άνθρωποι ονομάζουν αγαθά, δηλαδή τον πλούτο, την υγεία ή τη δύναμη, αλλά το κέντρο όλης της της φιλοσοφίας, το Ένα που είναι ταυτόχρονα το Αγαθό (Λυπουρλής, 1998, Πλάτων, Πολιτεία 531d).

Ο Πλάτων, το 387 π.Χ., δώδεκα χρόνια από τότε που ο Σωκράτης ήπια το κώνειο, ίδρυσε τη φιλοσοφική σχολή του στο γυμναστήριο της Ακαδημίας. Η Ακαδημία του Πλάτωνος παράλληλα λειτούργησε και ως σχολή των πολιτικών επιστημών, που θα προετοίμαζε συμβούλους και νομοθέτες στην υπηρεσία των ηγεμόνων ή των δημοκρατιών, αναγνωρίζοντας την πολιτική αρετή ως την υψηλότερη εκπλήρωση του ανθρώπινου προορισμού (Ματτου, 1961). Στη σχολή αυτή ο δάσκαλος και οι μαθητές του αναζητούν μαζί την αλήθεια μέσα από μακρές «διαλεκτικές» συζητήσεις, των οποίων οι πλατωνικοί διάλογοι μας δίνουν μια «μετουσίωση». Αυτό το είδος του πανεπιστημίου, το πρώτο που λειτούργησε στην κυρίως Ελλάδα, δεν παρουσιάζεται ως επιχείρηση κερδοσκοπικού χαρακτήρα, ούτε αποτελεί χώρο πνευματικής αποκλειστικά διδασκαλίας, αλλά ως οιωνεί θρησκευτική κοινότητα, κατά το υπόδειγμα της σχολής του Πυθαγόρα, όπου οι φιλόσοφοι και οι σπουδαστές της, ενωμένοι με τη λατρεία των Μουσών, αλλά και με την ανάμνηση του γοητευτικού Σωκράτη, προσπαθούν να ζουν όσο το δυνατόν ενάρετη ζωή προετοιμάζοντας την ψυχή τους για τη θέαση, μετά από το θάνατο και την απαλλαγή από τα μιάσματα του σώματος, του ίδιου του Θεού.

Η πλατωνική παιδεία αποσκοπεί στην απόκτηση της αρετής από τους νέους, σε κοινωνικό, ηθικό, πολιτικό και πνευματικό επίπεδο. Η αρετή είναι διδακτή κατά τον Πλάτωνα, ο οποίος δίχως να πιστεύει στην παντοδυναμία της εκπαίδευσης, της αναγνωρίζει έναν σημαντικό ρόλο για την αρμονική ανάπτυξη σώματος και ψυχής και για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του ανθρώπου και της δράσης του σε πολιτικοκοινωνικό αλλά και σε προσωπικό επίπεδο (Πάλλης, 1978). Ο Πλάτων επιδιώκει την αρμονική εξέλιξη των τριών στοιχείων της ψυχής: του «επιθυμητικού», του «θυμοειδούς» και του «λογιστικού» (Ασπρουλάκης, 1979), δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην αξία της παιδείας, υποστηρίζοντας ότι η απουσία της οδηγεί στη διαφθορά και στην αποσταθεροποίηση της πόλης και τονίζοντας πως χάρη στη μάθηση ο άνθρωπος γίνεται η τελειότερη και η πιο θεία ύπαρξη, ενώ ο αμαθής παραμένει το

πιο άγριο από τα δημιουργήματα που υπάρχουν στον κόσμο (Kolobova & Ozereckaja, 1996). Η κατάκτηση της αρετής αποτελεί πρωταρχικό και μόνιμο στόχο στην πλατωνική πολιτεία. Ο φιλόσοφος εξαιρεί την υπεροχή της αρετής έναντι του πλούτου και μεριμνά για τον περιορισμό της οικονομικής ανισότητας που υπονομεύει την κοινωνική ισορροπία. Επιδιώκει τη σύμμετρη ανάπτυξη όλων των αρετών του ανθρώπου, που συνεπάγεται τη δημιουργία νομοταγών, δίκαιων, αφιλοχρήματων, ευσεβών, συνετών, εργατικών, αξιόπιστων, γενναίων πολιτών, κυρίαρχων των παθών τους, με εσωτερική δύναμη και ομορφιά ψυχής. Ο τέλειος αυτός πολίτης, και άνθρωπος μαζί, θα δημιουργηθεί, υποστηρίζει ο φιλόσοφος, όταν η παιδεία των νέων αποτελέσει αντικείμενο συνειδητής καθολικής προσπάθειας, όταν δηλαδή τόσο ο διδάσκαλος όσο και ο πολιτικός, ο δικαστής, ο βουλευτής, ο ποιητής, ο καλλιτέχνης, ο τεχνίτης και κάθε ανεξαρτέτως πολίτης ασκεί θετική παιδευτική επίδραση στους νέους με το παράδειγμα των λόγων και των έργων του (Ασπρουλάκης, 1979).

Η πλατωνική πολιτεία κυβερνάται σύμφωνα με τις αρχές του δικαίου από πεπαιδευμένους ηγεμόνες, φιλοσόφους άρχοντες που νομοθετούν δίκαια για χάρη της ευδαιμονίας του συνόλου, στοχεύοντας στην αρμονική κοινωνική συμβίωση που στηρίζεται στην ευνομία και τη δικαιοσύνη. Η νομοθεσία αποκτά παιδευτικό χαρακτήρα, αφού υπεισέρχεται στην ψυχή του πολίτη με τη δύναμη της πειθούς και τη μορφή της διδαχής και της νουθεσίας δίχως να τον καταδυναστεύει. Ακόμη και η ποινή αποβλέπει στη βελτίωση των πολιτών μαζί με την αποτροπή των άδικων ενεργειών. Ο νομοθέτης επωμίζεται το ρόλο του διδασκάλου που δια - πλάθει, θυμίζοντας το έργο του γλύπτη, τους ανθρώπινους χαρακτήρες (Ασπρουλάκης, 1979), μεριμνώντας πριν ακόμη από τη γέννησή τους για την ανατροφή και τη διαπαιδαγώγησή τους λαμβάνοντας ακόμη και μέτρα ευγονίας, προτείνοντας τα παιδιά να γεννιούνται από γονείς που βρίσκονται στην ηλικιακή ακμή τους (Πλάτων, Πολιτεία, 460de, Νόμοι 785b). Στη συνέχεια φροντίζει για την εκπαίδευση τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών, ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης, μέσω της θεσμοθέτησης δημόσιων σχολείων που παρέχουν δωρεάν μόρφωση στους μαθητές και υπόκεινται στον έλεγχο της πόλης – κράτους (Ασπρουλάκης, 1979).

Ο Πλάτων, λοιπόν, αναθέτει στην πολιτεία την εκπαίδευση των νέων και όχι στην ιδιωτική πρωτοβουλία, όπως συνέβαινε στην εποχή του στην Αθήνα, θεωρώντας ότι τα παιδιά ανήκουν περισσότερο στην πόλη και λιγότερο στους γονείς τους. Καθιστώντας την εκπαίδευση δημόσια υπόθεση προβλέπει οι διδάσκαλοι να εκλέγονται από την πόλη και να ελέγχονται από ειδικούς άρχοντες (Πάλλης, 1978, Coulanges, 1991). Η ελληνική αγωγή αποσκοπούσε στην πρόοδο του κράτους, τα συμφέροντα του οποίου θέτονταν σε πρώτη μοίρα σε σχέση με τα συμφέροντα του ατόμου, κι αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο τα παιδιά θα έπρεπε να διδαχθούν αυτά που θα μπορούσαν να αποβούν ωφέλιμα για την πόλη (Kolobova & Ozereckaja, 1996). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Πλάτωνος εξισώνει τα δύο φύλα μέσα από τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (αλλά όχι ταυτόχρονα και συνεκπαίδευσης, αφού προβλέπει χωριστές τάξεις και διδασκαλία για κορίτσια και αγόρια) επιτρέποντας την από κοινού συμμετοχή σε όλες τις εκδηλώσεις της δημόσιας ζωής, ακόμη και στην

ανάληψη αξιωμάτων, την ίδια στιγμή που, όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, δεν προβλεπόταν εκπαίδευση και αναγνωρισμένη δράση έξω από τα όρια του οίκου για τις γυναίκες της αρχαίας Αθήνας, κάτι που δεν προβλέπεται εξάλλου, και για πολλές γυναίκες της σύγχρονης εποχής (Marrou, 1961, Ασπρουλάκης, 1979, Mossé, 2004). Παράλληλα μεριμνά νομικά για τα ορφανά - και όχι μόνο του πολέμου που παραδοσιακά προστατεύονταν - για τα οποία ορίζονται κηδεμόνες που οφείλουν να τα αγαπούν και να τα φροντίζουν, όχι λιγότερο από τα δικά τους παιδιά (Ασπρουλάκης, 1979, Marrou, 1961). Ο Πλάτων θέτει έτσι τις βάσεις για τη δημιουργία ενός κράτους δικαίου, έστω κι αν η κοινή υποχρεωτική παιδεία περιορίζεται μόνο στην «κατώτερη» βαθμίδα εκπαίδευσης. Στην «Πολιτεία» το παιδευτικό πρόγραμμα απευθύνεται μόνο στις προνομιούχες τάξεις δίνοντας έμφαση στις ανώτερες σπουδές, ενώ στους «Νόμους» η παιδεία κατά κάποιον τρόπο δημοκρατικοποιείται, αφού εδώ οργανώνεται το πρόγραμμα της κατώτερης και μέσης υποχρεωτικής εκπαίδευσης των πολιτών, αφήνοντας όμως και πάλι ως προνόμιο των λίγων – έστω και προικισμένων από τη φύση - την ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης (Ασπρουλάκης, 1979).

Η τεχνική εκπαίδευση απορρίπτεται από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Πλάτωνος, θεωρούμενη βάνουση, ανελεύθερη και ανάξια να αποκαλείται *παιδεία*, αφού στοχεύει στην απόκτηση χρημάτων (Syng – Won, 1991). Η χειρωνακτική εργασία στα μάτια της αρχαίας διανόησης είναι μια δραστηριότητα κατώτερης τάξης, ανάξια για έναν ελεύθερο άνθρωπο. Η πίστη στην ανωτερότητα της επιστήμης δημιουργούσε ένα χάσμα ανάμεσα στους ολίγους εκλεκτούς και τη μάζα, σ' εκείνους που διέθεταν χρόνο για στοχασμό και σ' εκείνους που δεν είχαν. Η καθιστική ζωή, μακριά από τις ασκήσεις της παλαιστρας παραμορφώνει το κυρτωμένο σώμα πάνω στον οκρίβαντα ή το γραφείο. Ο Πλάτων θεωρεί την κατασκευή (*ποίησις*) ενός οποιουδήποτε πράγματος, ακόμη και τη δημιουργία ενός έργου τέχνης, σαν μια απασχόληση δεύτερης κατηγορίας. Ο καλλιτέχνης και ο σοφός δεν διατηρούν την αξιοπρέπειά τους παρά μόνο όταν δεν πληρώνονται. Το πνεύμα αξίζει την εκτίμηση υπό τον όρο να μη μεταβάλλει τη δόξα σε χρήμα, καθώς το πάθος του κέρδους διαφθείρει την ψυχή και εμποδίζει την πνευματική καλλιέργεια (Glottz, 1982). Ο σοφός είναι ταγμένος μόνο στην *πράξιν* και τη *θεωρίαν*, δηλαδή στην ενασχόληση με την πολιτική διακυβέρνηση και τη μελέτη της φιλοσοφίας. Στον μύθο του *Φαίδρου* ο Πλάτων τοποθετεί τον εργάτη και τον τεχνίτη στην τελευταία βαθμίδα της αξιολογικής του κλίμακας, κάτω ακριβώς από τον δημαγωγό και τον τύραννο, που συνιστούν για τον φιλόσοφο αληθινή μάλιστα. Η αθηναϊκή δημοκρατία της εποχής του Πλάτωνος και του Αριστοτέλη, τρέφοντας προκαταλήψεις για τη χειρωνακτική εργασία και το εμπόριο και μη αναγνωρίζοντας το δικαίωμα του πολίτη παρά μόνο σε μια μειοψηφία του πληθυσμού, έμοιαζε περισσότερο, κατά τον Robert Flacelière με αριστοκρατία (Flacelière, 1999¹², σ. 74).

Ο Πλάτων διευρύνοντας τα χρονικά όρια της μόρφωσης, τα ταυτίζει με τη διάρκεια της ίδιας της ζωής, επικυρώνοντας την αξία της δια βίου εκπαίδευσης, μέσα και έξω από τους σχολικούς χώρους, σε κάθε τελικά δραστηριότητα του ανθρώπου (Ασπρουλάκης, 1979). Η αγωγή του ανθρώπου κατά τον Πλάτωνα ξεκινά από την εποχή ακόμη της κύησης, οπότε, σύμφωνα και με τη σύγχρονη παιδιατρική, η ψυχική και σωματική

κατάσταση της εγκύου επηρεάζει ανάλογα το έμβρυο. Γι' αυτόν τον λόγο ο φιλόσοφος συνιστά η έγκυος γυναίκα να μη δοκιμάζει πολλές συγκινήσεις, ηδονές ή λύπες, αλλά να βιώνει μια ήρεμη ψυχική κατάσταση και να ασκεί ακόμη, με περιπάτους, το μωρό που έχει μέσα της, γιατί η δική της κίνηση το ισχυροποιεί (Πλάτων, Νόμοι 792E, 789 a – e). Για τα μικρά παιδιά, ως την ηλικία των έξι ετών, ο Πλάτων προτείνει στους γονείς να τα αφήνουν να παίζουν ελεύθερα, όχι όμως και χωρίς να τα κατευθύνουν στην εκμάθηση ενός μελλοντικού επαγγέλματος. Το νήπιο πρέπει να παίζει μαθαίνοντας εκείνο προς το οποίο η ιδιοσυγκρασία του το ωθεί, κατασκευάζοντας μόνο του τα παιχνίδια του, παίζοντας με συνομηλικούς του σε ειδικούς κατά περιοχή χώρους, που κατά τον Werner Jaeger, συνιστούν τον πρόδρομο του σύγχρονου νηπιαγωγείου (Jaeger, 1971³, σ. 249).

Κατά τον Πλάτωνα, η γυμναστική, η ποίηση και η μουσική, οι απαραίτητες για την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων μαθηματικές γνώσεις και οι αντίστοιχες της αστρονομίας, αποτελούν τα βασικά μαθήματα σπουδών για όλους τους πολίτες, ενώ τα ανώτερα μαθηματικά, η διαλεκτική και η θεολογία προορίζονται για τους λίγους (Ασπρουλάκης, 1979). Ο φιλόσοφος με αυτό το πρόγραμμα σπουδών εισηγείται ουσιαστικά τις βαθμίδες της κατώτερης, μέσης και ανώτερης εκπαίδευσης, αντιτιθέμενος στην υπερβολική αισιοδοξία των σοφιστών, που υπόσχονταν ανώτατη παιδεία σε όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως των ικανοτήτων τους ή της προηγούμενης προπαρασκευής τους (Μαργου, 1961). Ο ίδιος υποστηρίζει ότι δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι τις ίδιες ικανότητες και δυνατότητες και πως θα πρέπει μέσω της υποβολής τους σε διάφορες δοκιμασίες να επιτευχθεί η διάγνωση της ψυχικής τους συγκρότησης (Πάλλης, 1978).

Η διδασκαλία κατά τον Πλάτωνα θα πρέπει να γίνεται με ζωντανό προφορικό λόγο, γιατί συνιστά κοινωνία ψυχής προς ψυχή, στηριζόμενη στη διαπροσωπική σχέση του διδασκάλου με τον μαθητή. Τα βιβλία και η μετάδοση γνώσεων μέσω του γραπτού λόγου δεν υποκαθιστούν σε καμιά περίπτωση τον δάσκαλο. Ο ίδιος ο Πλάτων ονόμαζε τα βιβλία του (τους διαλόγους του) *παιδιαί*, δηλαδή απλά παιχνίδια, σε σχέση με την προφορική διδασκαλία των προφορικών του δοξασιών (Πάλλης, 1978, σ. 20). Ο φιλόσοφος υποστηρίζει, εξάλλου, πως τα μαθήματα σε μια ιδανική Πολιτεία θα έπρεπε να έχουν τη μορφή παιχνιδιού. Οι ίδιοι οι πλατωνικοί διάλογοι υιοθετούν μια μορφή διανοητικού παιχνιδιού, στο τέλος του οποίου το συμπέρασμα δε δίνεται με την πληκτική μορφή του «μαθήματος» αλλά μένει άρρητο, σχεδόν μετέωρο, για να το εξαγάγει μόνος του ο αναγνώστης. Ο «έρωας», επιπλέον, συνιστά κατά τον Πλάτωνα μέγιστη παιδαγωγική αρχή και προϋπόθεση για κάθε ανώτερη γνώση, καθώς οδηγεί την ψυχή στο *ωραίον* και το *αγαθόν* (Flacelière, 1999¹²). Εκδηλώνεται με τη μορφή του θαυμασμού και της αγάπης του μαθητή προς το δάσκαλό του, καθιστώντας τον νέο περισσότερο φιλομαθή. Ο ίδιος ο φιλοσοφικός διάλογος γεννά στην ψυχή των συνδιαλεγομένων τον έρωτα, που δεν τους συνδέει μόνο με τη δύναμη της φιλίας αλλά ξυπνά στην ψυχή τους την ανάμνηση του κόσμου των ιδεών και τη λαχτάρα να γνωρίσουν τα αληθινά όντα. Η δυνατότητα του φιλοσόφου να διακρίνει τις ιδέες δεν είναι ένα γεγονός καθαρά λογικό, αλλά αναμνηστικό και ερωτικό. Η γνώση του κόσμου

των ιδεών είναι η αληθινή σοφία, ενώ ο έρωτας μετατρέπεται σε κινητήρια δύναμη που ωθεί την ψυχή προς τα άνω φέρνοντάς την σε γνωριμία με τις ιδέες (Πάλλης, 1978, Vlastos, 1994).

Ο Πλάτων, λοιπόν, εφαρμόζει την προφορική διδασκαλία περιφρονώντας την πολυμάθεια που απέρρευε μόνο από την ανάγνωση πολλών βιβλίων, αλλά και αυτούς μαζί που αναμασώντας τις γνώμες παλαιότερων στοχαστών δε δημιουργούσαν τίποτα δικό τους, όντας απλοί *δοξόσοφοι*, και υποστηρίζει ότι τη σοφία την κερδίζει κάποιος μόνο με τη διαλεκτική. Η γυμναστική έχει ιδιαίτερη θέση στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Πλάτωνος, όπως εξάλλου σημαντική θέση κατείχε και στην παραδοσιακή αρχαία ελληνική εκπαίδευση και διασκέδαση. Η γυμναστική κατά τον Πλάτωνα, δεν αποσκοπεί μόνο στη σωματική τελειοποίηση αλλά και την καλλιέργεια του χαρακτήρα των νέων και των δύο φύλων, καθώς καλλιεργεί την αυτοπειθαρχία, την καρτερικότητα και το θάρρος. Ο δρόμος, το ακόντιο, το τόξο, το αριστοκρατικό αγώνισμα της ιππασίας, είναι τα αγωνίσματα που εισηγείται ο φιλόσοφος για άνδρες και γυναίκες, καθιστώντας τους ετοιμοπόλεμους (Ασπρουλάκης, 1979). Δεν επιθυμεί, όμως, τη μονομερή σωματική ανάπτυξη, γιατί αυτή δημιουργεί ψυχές ράθυμες και υπεροπτικές, τονίζοντας ταυτόχρονα πως και η παντελής απουσία της οδηγεί στην ανελευθερία (Πλάτων, *Νόμοι* 728d). Ο φιλόσοφος αντιδρά με σφοδρότητα κατά του ανταγωνιστικού πνεύματος που είχε επικρατήσει στην εποχή του στον χώρο του αθλητισμού (Marrou, 1961).

Η έννοια της γυμναστικής κατά τον Πλάτωνα δεν περιλαμβάνει μόνο τις σωματικές ασκήσεις που προετοιμάζουν για τον πόλεμο, αλλά και την όρχηση και τους κανόνες της υγιεινής και της δίαιτας⁴⁵ και γενικότερα του τρόπου ζωής. Ο Πλάτων προτείνει για τους πολίτες της Ιδανικής του Πολιτείας απλή διατροφή παρασκευασμένη από κριθάρι πλιγούρι (*άλφιτα*) και από σιτάρι αλεύρι (*Πολιτεία*, 372 b – d), ενώ ως συνοδευτικές τροφές το αλάτι, τις ελιές και το τυρί, τα κρεμμύδια και τα λαχανικά και ό, τι τρώγεται από τους αγρούς, όπως σύκα, ρεβύθια, κουκιά, μύρτα και βελανίδια ψημένα, προτείνοντας βέβαια και το κρασί, προκειμένου να ζήσουν υγιείς και πολλά χρόνια κληρονομώντας στα παιδιά τους ανάλογο τρόπο ζωής (Blanck, 2004, σσ. 148 – 149). Συνιστά, μάλιστα, την εγκράτεια και την αποφυγή των ηδονών και των καταχρήσεων στην κατανάλωση οίνου ή στον σεξουαλικό τομέα. Ο Πλάτων, σχεδιάζοντας την ιδανική του Πολιτεία, θέσπισε σκληρά μέτρα για όποιον σύναπτε ομοφυλοφιλική σχέση ή σχέση με γυναίκα που δεν ήταν η νόμιμη σύζυγός του (Πλάτων, *Νόμοι*, 841 c – e). Κατηγορεί επιπλέον, αυτούς που διάγουν ακόλαστο βίο και στη συνέχεια, για να μην υποστούν τις συνέπειες, καταφεύγουν στα φάρμακα και σε κάθε είδους μαγγανεία (Πλάτων, *Πολιτεία*, 426 a – b, Σκουτερόπουλος, 2003⁵, σ. 277).

Η επικράτηση του *μέτρου* και της *μεσότητος* στη ζωή του ανθρώπου, δηλαδή ο «μέσος βίος» μεταξύ «λυπών και ηδονών», οδηγεί στον άριστο βίο κατά τον Πλάτωνα (Marrou, 1961, Πάλλης, 1978, Πλάτων, *Νόμοι* 835 e, 840 b – d, 775d). Η πραγματικότητα,

ωστόσο, ήταν ποικιλόμορφη, καθώς οι άνδρες απέφευγαν μεν το ανέρωτο κρασί, αλλά όχι και τις καταχρήσεις στην πόση του νερωμένου, όπως τουλάχιστον παρατηρήσαμε να συμβαίνει στα συμπόσια, ενώ οι γυναίκες, τουλάχιστον στις κωμωδίες του Αριστοφάνη, παρουσιάζονται ιδιαίτερα επιρρεπείς στην κατανάλωση του κρασιού, το οποίο μάλιστα προτιμούν να πίνουν ανέρωτο. Στη *Λυσιστράτη* οι επαναστάτριες επισφραγίζουν τη συνομοσία τους κάνοντας σπονδή με κρασί της Θάσου και ορκίζονται ότι δε θα το νερώσουν ποτέ, ενώ στις *Εκκλησιάζουσες* η Πραξαγόρα διατείνεται πως, όταν αποκτήσουν οι γυναίκες την εξουσία, δε θα απαρνηθούν τις προηγούμενες καλές τους συνήθειες, όπως το να πίνουν αμάλαγο κρασί. Στις *Θεσμοφοριάζουσες* πάλι, δηλώνουν ότι θα έκαναν τα πάντα για να πιουν (Albini, 2006, σσ. 40, 44).

Η μουσική κατείχε σημαντική θέση στις συνειδήσεις των αρχαίων για τη μορφωτική αξία της. Ο Πλάτων υποστήριξε ότι το παιδί πρέπει από την κούνια του ακόμα να περιβάλλεται από μουσική και συμβούλευε τις τροφούς να μαθαίνουν να τραγουδούν στα παιδιά (Kolobova & Ozereckaja, 1996, σ. 134). Οι Έλληνες ήθελαν πάνω απ' όλα να είναι μουσικοί. Αντιλαμβάνονταν τη μουσική ως την πρώτη κατάσταση του πολιτισμού και θεωρούσαν κάθε τροποποίηση που γινόταν στην τεχνική της απειλητική για την ηθική ισορροπία ολόκληρου του σώματος της πολιτείας (Bélis, 2004, Flacérière 1999¹², Ασπρουλάκης, 1979). Κι αυτό γιατί πίστευαν πως η μουσική ασκούσε στην ψυχή και στον χαρακτήρα των ανθρώπων τόσο μεγάλη επίδραση, που και η πιο μικρή αλλαγή που θα σημειωνόταν στους νόμους της, θα τράνταζε συθέμελα το ίδιο το κράτος (Kolobova – E. L. Ozereckaja, 1996). Για τον Πλάτωνα, γενικότερα, η μουσική συνιστά συνάντηση των Μουσών, των θεοτήτων που εμπνέουν κάθε πνευματική δημιουργία (De Grazia, 1962).

Ο φιλόσοφος αναγνωρίζει την επίδραση της μουσικής με την ειδικότερη σημασία του όρου (της όρχησης, του τραγουδιού και του χορού) στην ηθικοπνευματική ανάπτυξη των νέων με απώτερο στόχο τη δημιουργία ευγενών και γενναίων ψυχών (Ασπρουλάκης, 1979). Συσχετίζει, μάλιστα, στενά τη μουσική με τη γυμναστική στην επιδίωξη της αρμονικής ψυχοσωματικής ανάπτυξης. Μόνη η γυμναστική εκτραχύνει την ψυχή, ενώ μόνη η μουσική την καθιστά μαλθακή. Και οι δύο μαζί αυτές μορφές αγωγής εναρμονίζουν τα στοιχεία της ανδρείας και της σωφροσύνης συντελώντας στην παιδαγωγική επιτυχία (Πάλλης, 1978). Προκρίνει, επίσης, μόνο τις δωρικές και τις φρυγικές αρμονίες, απορρίπτοντας ορισμένες μελωδίες, όπως τις ιωνικές και τις λυδικές, ως θρηνώδεις και μαλακές και άρα ακατάλληλες για τη διαμόρφωση ανδρείου ήθους στους ανθρώπους, ενώ απαγορεύει την προσθήκη ή την αφαίρεση στοιχείων από τις καθιερωμένες μελωδίες, γιατί κάτι τέτοιο συντελεί στη διασάλευση της ηθικής τάξης των πραγμάτων.

Η ποίηση έχει κεντρική θέση στο παιδαγωγικό πρόγραμμα του Πλάτωνος για τον κατώτερο κύκλο σπουδών, καθώς αναγνωρίζεται η συμβολή της στη διάπλαση του ανθρώπινου χαρακτήρα. Οδηγός των Ελλήνων στα ζητήματα της ηθικής ήταν οι ποιητές, πατέρες και δάσκαλοι της σοφίας, όπως τους ονόμαζε ο Πλάτων (Kolobova &

Ozereckaja, 1996). Εντούτοις, ο φιλόσοφος αντιμετώπισε με δυσπιστία τους ποιητές, μη εξαιρουμένου και του Ομήρου, υποστηρίζοντας πως δεν παρουσιάζουν στα έργα τους την αντικειμενική αλήθεια, αλλά ψεύτικους μύθους. Για τον Όμηρο ωστόσο, μιλάει με στοργή και αγάπη, λίγο προτού τον εξορίσει από την Πολιτεία του, αποκαλύπτοντας τον διχασμό της προσωπικότητάς του και την αντινομία των ιδεών του (Πλάτων., *Πολιτεία* X595b). Η κριτική του αυτή στάση απηχεί τη διαμάχη ανάμεσα στην ποίηση και τη φιλοσοφία, αναφορικά με το ρόλο τους στην εκπαίδευση. Η ποίηση δεν απευθύνεται στο λογικό τμήμα της ψυχής αλλά στις συγκινήσεις και τα πάθη (Ανδρόνικος, 1986, σσ. 104 –105), γι' αυτό η φιλοσοφία και η επιστήμη προκρίνονται από τον Πλάτωνα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εγκεκριμένη για τους παιδαγωγικούς σκοπούς ποιητική δημιουργία είναι αυτή που κινείται μέσα στο πλαίσιο του νόμιμου, του ηθικού και του δίκαιου αποτελώντας όχημα του φιλοσοφικού λόγου της αλήθειας. Για τον λόγο αυτό ασκείται αυστηρός έλεγχος στο περιεχόμενό της προκειμένου να διαπιστωθεί η καταλληλότητά της για τη διδασκαλία των νέων (Ασπρουλάκης, 1979, Brun, 1967). Ιδιαίτερα επικριτικός υπήρξε ο Πλάτων απέναντι στους μύθους των ποιητών που δεν παρουσίαζαν τους θεούς ως απόλυτα καλούς, δίκαιους και ωραίους, ενσταλλάσσοντας στις ψυχές των νέων αρνητική εικόνα για εκείνους (Syng – Won, 1991).

Ακόμη και η τραγωδία, κατά τον Πλάτωνα, δεν επιτρέπεται να παρουσιαστεί δημόσια, αν το περιεχόμενό της κριθεί ακατάλληλο για το κοινό. Γι' αυτόν πρωταρχικός στόχος της ιδανικής του Πολιτείας είναι η ηθική ανάπτυξη και αυτόν τον σκοπό πρέπει να υπηρετεί και η τέχνη (Annas, 2006). Στην κριτική του για την ποίηση ο φιλόσοφος χρησιμοποιεί ηθικά και λογικά επιχειρήματα στη θέση των αισθητικών κριτηρίων. Το ίδιο, ωστόσο, το έργο του Πλάτωνος αναιρεί ως ένα βαθμό την αυστηρή αυτή κριτική του στάση, αφού βρίθει ποιητικών αποσπασμάτων (Ασπρουλάκης, 1979). Ο Αριστοτέλης από την πλευρά του συμβουλεύει τους άνδρες να πηγαίνουν μόνοι τους, χωρίς τις γυναίκες και τα παιδιά τους, σε θρησκευτικές γιορτές που περιελάμβαναν άσεμνες τελετές. Οι οικογενειάρχες που νοιάζονταν πολύ για την ηθική ακολουθούσαν αυτές τις συμβουλές, όμως συχνά, σε αντίθεση προς αυτές τις παραινέσεις, συναντάμε γυναίκες από τις λαϊκές τάξεις στο ακροατήριο του Αριστοφάνη να διασκεδάζουν και να γελάνε με την καρδιά τους, περισσότερο ίσως απ' όλους, με τα άσεμνά του αστεία (Flacérière 1999¹²).

Ο αυστηρός έλεγχος του Πλάτωνος επεκτείνεται και στις υπόλοιπες εικαστικές τέχνες. Ο Πλάτων δε μένει ασυγκίνητος από την τέχνη, τη γοητεία της οποίας έχει νιώσει, αλλά συναισθάνεται πως οφείλει να αρνηθεί αυτό που αγαπά, όταν διαπιστώνει πως η αγάπη του αυτή δεν είναι ωφέλιμη, εφόσον τον απομακρύνει από την αλήθεια. Ο ίδιος παρομοιάζει την κατάσταση του με την αντίστοιχη ενός ερωτευμένου που διαπιστώνοντας τις καταστροφικές συνέπειες του έρωτά του, αγωνίζεται να τον αποδιώξει (Ανδρόνικος, 1986). Αναγνωρίζει στις τέχνες της ζωγραφικής, της γλυπτικής και της αρχιτεκτονικής παιδαγωγική αξία, γιατί μπορούν να μεταδώσουν στους ανθρώπους αρμονία, ρυθμό και αγάπη για την ομορφιά Ταυτίζοντας, όμως, το ωραίο με το αγαθό και το κακό με το άσχημο, ο Πλάτων απαγορεύει στην ιδανική του

πολιτεία τη δημιουργία έργων τέχνης που δεν αποπνέουν ηθική ομορφιά (Πλάτων, *Πολιτεία* 401c, Πλάτων, *Νόμοι* 660a). Αντίστοιχα, η τέχνη του λόγου, η ρητορική, όταν ασκείται κατάλληλα στοχεύοντας στην αλήθεια και το καλό του πολίτη, αναγνωρίζεται από τον Πλάτωνα ως σπουδαία τέχνη. Καταδικάζει, πάντως, ο φιλόσοφος εκείνους που ασκούν τη ρητορική προσβλέποντας στην ικανοποίηση των επιθυμιών του πλήθους και όχι στη βελτίωσή του και τη διαμόρφωση σωστής από πλευράς του άποψης (Ασπρουλάκης, 1979).

Τα μαθηματικά από την άλλη, η διδασκαλία των οποίων απαντά στα εκπαιδευτικά προγράμματα της αρχαιότητας, κατέχουν σημαντική θέση και στην πλατωνική εκπαίδευση. Η κατοχή στοιχειωδών γνώσεων των μαθηματικών εξυπηρετεί τις καθημερινές ανάγκες του πολίτη, αλλά συντελεί και στην πνευματική του ενεργοποίηση. Λίγοι είναι, κατά τον φιλόσοφο, διανοητικά ικανοί να συνεχίσουν τις ανώτερες μαθηματικές σπουδές, οι οποίες προετοιμάζουν το νου για τη φιλοσοφία (Ασπρουλάκης, 1979, Μαρτου, 1961, Πάλλης, 1978). Υψηλότερα και από την ποίηση, τη ρητορική ή τα μαθηματικά, τοποθετεί ο Πλάτων στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα τη διαλεκτική, δηλαδή την ίδια τη φιλοσοφία, που καθιστά ικανό αυτόν που την κατέχει να σκέφτεται και να εκφράζεται λογικά, φτάνοντας στην κατανόηση της ιδέας του αγαθού, της ίδιας της αλήθειας, της πηγής της ζωής, δηλαδή του Θεού (Ασπρουλάκης, 1979, Πάλλης, 1978). Για τον Πλάτωνα μέτρο όλων των πραγμάτων είναι ο Θεός (Taylor, 1992², σ. 537), ενώ κάθε τι που δεν αποσκοπεί στη γνώση του Θεού, δεν έχει παιδευτική αξία (Jaeger, 1971³). Ο δρόμος προς τη διαλεκτική, δηλαδή τη φιλοσοφία, είναι δύσκολος, απαιτεί το μόχθο μιας ολόκληρης ζωής και δεν ολοκληρώνεται πριν από τη συμπλήρωση του πεντηκοστού έτους του ανθρώπου, ηλικία που σηματοδοτεί την ηθική ολοκλήρωσή του, μέσα από τη νικηφόρα πάλη του με τις δοκιμασίες και τους πειρασμούς. Η επίπονη αυτή πορεία σπουδών προορίζεται μόνο για τους λίγους, ενώ δεν είναι ο εύκολος δρόμος των πολλών. Το τέρμα της πορείας αυτής δεν είναι άλλο από τη θέαση της ιδέας του Αγαθού που καθιστά τον άνθρωπο «θείο και ευδαίμονα», οδηγώντας τον στην ομοίωση με το Θεό. Οι λίγοι αυτοί σπουδαστές της φιλοσοφίας είναι οι άρχοντες της πολιτείας, που έχοντας κατακτήσει την αρετή αναλαμβάνουν το έργο της βελτίωσης των συμπολιτών τους, λογοδοτώντας κάθε φορά για το έργο τους, έχοντας ως απώτερο στόχο την ευδαιμονία του συνόλου (Ασπρουλάκης, 1979, Μαρτου, 1961, Πάλλης, 1978).

Συμπερασματικά

Η αγαθή πρόθεση του Πλάτωνος να περιφρουρήσει και να εξυψώσει το ήθος των νέων, προάγοντας μάλιστα την υποχρεωτική και για τα δύο φύλα, δημόσια εκπαίδευση, τον οδήγησε στην άσκηση ενός αυστηρού ελέγχου όλων των μορφωτικών αγαθών περιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο την ελεύθερη διακίνηση των ιδεών. Ασκώντας έτσι αυστηρό έλεγχο και λογοκρισία στη ρητορική, την ποιητική δημιουργία και τις υπόλοιπες εικαστικές τέχνες, επιδιώκει να τεθούν στην υπηρεσία της ηθικής, της αλήθειας και του δικαίου και να εναρμονιστούν με τα ηθικά προτάγματα της ιδανικής του Πολιτείας. Επιδιώκοντας, όμως, μέσω της διασφάλισης της παραδοσιακής τάξης

πραγμάτων, την αποφυγή του κινδύνου της αποσταθεροποίησης της κοινωνίας, την καταδικάζει τελικά σε στασιμότητα. Η ίδια η καλλιτεχνική δραστηριότητα και οι χειρωνακτικές εργασίες θεωρούνται υποδεέστερες, κατά το φιλόσοφο, απασχολήσεις (βάνανυες τέχνες), λόγω της χρηματικής αποζημίωσής τους.

Η πίστη στην ανωτερότητα, ωστόσο, της επιστήμης δημιουργούσε ένα χάσμα ανάμεσα στους λίγους εκλεκτούς και τη μάζα, σ' εκείνους που διέθεταν χρόνο για στοχασμό και σ' εκείνους που δεν είχαν. Η διάκριση ωστόσο, των πολιτών κατά τον Πλάτωνα δεν έχει τη βάση της στον οικονομικό πλουτισμό, αλλά τις φυσικές ικανότητες των ανθρώπων, οι οποίες θα καθορίσουν από τη μια την πορεία των σπουδών τους - που δεν αποτελεί τίποτε άλλο παρά το δρόμο για την κατάκτηση της αλήθειας και της αρετής - και από την άλλη τις αντίστοιχες αρμοδιότητές τους μέσα στην πολιτεία, άλλοτε ως εργάτες και άλλοτε ως φύλακες ή ως άρχοντες. Η επίπονη αυτή πορεία των σπουδών προορίζεται, σύμφωνα με το φιλόσοφο, μόνο για τους λίγους, ενώ δεν συνιστά τον εύκολο δρόμο των πολλών. Οι δυσκολίες, όμως, τολμάμε να παρατηρήσουμε, της ζωής των πολλών, δυσχεραίνουν την πορεία τους προς τη μάθηση, αμβλύνοντας τα μορφωτικά ενδιαφέροντά τους και παρεμποδίζοντας την καλλιέργεια και την ανάδειξη των φυσικών ικανοτήτων τους, θέτοντας επιτακτικά το ζήτημα της επίδρασης των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων στη μορφωτική ανάπτυξη των ανθρώπων, ιδιαίτερα των νέων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Albini, U. (2006). *Η κρυφή ζωή της αρχαίας Αθήνας*, (μτφ. Β. Κάσσοις). Αθήνα: Ελάτη.
- Ανδρόνικος, Μ. (1986). *Ο Πλάτων και η Τέχνη. Οι πλατωνικές απόψεις για το ωραίο και τις εικαστικές τέχνες*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Annas, J. (2006). *Πλάτων*, (μτφ. Ελένη Γ. Λεοντσίνη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..
- Ασπρουλάκης Ν. Κ.(1979). *Νόμοι και άρχοντες σε σχέση με το παιδευτικό πρόβλημα στον Πλάτωνα*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.
- Bélis, A. (2004). *Η καθημερινή ζωή των μουσικών στην αρχαιότητα*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Blanck, H. (2004). *Εισαγωγή στην ιδιωτική ζωή των αρχαίων Ελλήνων και Ρωμαίων*, (μτφ. Α. Μουστάκα). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Βοσνιάδου, Σ. (2005). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*, τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg
- Brun, J. (1967). *Ο Πλάτων και η Ακαδημία*, (μτφ. Α. Τεγοπούλου). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος
- Coulanges, De F. (1991), *Η αρχαία πόλη*, (μτφ. Λ. Σταματιάδη). Αθήνα: Ειρμός.

- Flacelière, R. (1999¹²). *Ο δημόσιος και ιδιωτικός βίος των αρχαίων Ελλήνων*, (μτφ. Γ. Βανδώρος). Αθήνα: Παπαδήμας.
- Gloltz, G. (1982). *Η εργασία στην αρχαία Ελλάδα*, (μτφ. Αχιλλέας Βαγενάς). Αθήνα: Δίφρος.
- Grazia De S. (1962). *Of Time, Work and Leisure*, Νέα Υόρκη.
- Jaeger, W. (1971³). *Παιδεία. Η μόρφωση του Έλληνα Ανθρώπου*, τ. III, (μτφ. Γ. Π. Βέρροιος), Αθήνα: Παιδεία
- Kolobova K. M. – E. L. Ozereckaja. (1996). *Η καθημερινή ζωή στην αρχαία Ελλάδα*, (μτφ. Γ. Ζωΐδη). Αθήνα: Παπαδήμας.
- Λυπουρλής, Δ. (1998). *Ην ποτε... τρεις «ιστορίες» αρχαίας ελληνικής καθημερινότητας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μαζαράκη, Σ. (1978). «Πολιτεία» ή «Περί Δικαίου πολιτικός»: φιλοσοφικές, πολιτικές, κοινωνικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές, παιδαγωγικές απόψεις του Πλάτωνος. Θεσσαλονίκη: χ.ό.
- Μαργου, Η. Ι. (1961⁵). *Ιστορία της εκπαίδευσης κατά την αρχαιότητα*, (μτφ. Θ. Φωτεινόπουλος). Αθήνα.
- Mossé, C. (2004⁴). *Η γυναίκα στην αρχαία Ελλάδα*, (μτφ. Α. Στεφάνης). Αθήνα: Παπαδήμας.
- Πάλλης, Κ. Π. (1978). *Παιδαγωγικές αντιλήψεις του Πλάτωνος*. Πάτρα: χ.ό.
- Σκουτερόπουλος, Ν. Μ. (2003⁵). *Πλάτων, Πολιτεία*. Αθήνα: Πόλις.
- Syng – Won, S. (1991). *Πολιτεία, παιδεία και τέχνη κατά Πλάτωνα*. Αθήνα: Διδακτορική διατριβή.
- Taylor, A. E. (1992²). *Πλάτων, ο άνθρωπος και το έργο του*, (μτφ. Ι. Αρζόγλου). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Vlastos, G. (1994). *Πλατωνικές μελέτες*, (μτφ. Ι. Αρζόγλου). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Πηγές

Πλάτων, *Πολιτεία*

Πλάτων, *Νόμοι*

Στα άδυτα ενός ιδεατού υπαρξιστικού σχολείου

Αναστόπουλος Αναστάσιος, Δ/ντής Δημοτικού Σχολείου, aanasto@sch.gr

Περίληψη

Η απόπειρα περιγραφής ενός υπαρξιστικού σχολείου είναι μάλλον ιδεατή παρά πραγματική, καθώς δεν υπάρχει ένα πλήρως αναπτυγμένο σύστημα εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του υπαρξισμού, παρόλο που πολλά σχολεία στον κόσμο εφαρμόζουν πολλές από τις υπαρξιστικές ιδέες και προτάσεις. Στο επίκεντρο της υπαρξιστικής φιλοσοφίας για την παιδεία βρίσκεται ο μαθητής και η αναζήτηση του εαυτού αποτελεί πρωταρχικό παιδαγωγικό σκοπό. Η Σωκρατική μέθοδος είναι το πρότυπο διδασκαλίας και μάθησης για αυτή τη φιλοσοφία, η οποία χωρίζεται στη «μαιευτική» και την «ευριστική» μέθοδο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις ανθρωπιστικές σπουδές, τις καλές τέχνες και τις κοινωνικές επιστήμες. Οι μαθητές έχουν ελευθερία στο να επιλέγουν τι θα μελετήσουν και οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ως ερέθισμα για τον μαθητή ώστε να τον οδηγήσουν σε μεγαλύτερη αυτονομία και ανεξαρτησία. Ζητούμενο της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι η αυθεντική επικοινωνία.

Λέξεις-Κλειδιά: Υπαρξισμός, εκπαίδευση, σχολείο

Ο μαθητής σε ένα ιδεατό υπαρξιστικό σχολείο

Η περιγραφή του υπαρξιστικού σχολείου είναι δύσκολη και πολύπλοκη, διότι δεν υπάρχει ένα πλήρως αναπτυγμένο σύστημα εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του υπαρξισμού, ούτε υπάρχουν και εμπειρικά παραδείγματα σχολείων, τα οποία είναι οργανωμένα σύμφωνα με υπαρξιστικές αρχές και θεωρήσεις. Εκτός από το πολύ γνωστό Summerhill, το οποίο λειτουργεί με βάση την αρχή της ελευθερίας, δεν υπάρχουν ή δε φαίνεται να υπάρχουν σχολεία, που είναι οργανωμένα και λειτουργούν σύμφωνα με αποκλειστικά υπαρξιστικές αρχές. Υπάρχουν, όμως, πολλά σχολεία στον κόσμο, τα οποία εφαρμόζουν πολλές από τις ιδέες και τις προτάσεις των υπαρξιστών. (Neill, 1967; 1964). Στο παρόν άρθρο θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε ένα ιδεατό υπαρξιστικό σχολείο, στηριζόμενοι κυρίως στα έργα των R. Harper, G.F. Kneller και V.C. Morris.

Αφετηρία και εστιακό σημείο της υπαρξιστικής φιλοσοφίας για την παιδεία είναι το άτομο, ο μαθητής. Ο μαθητής, ως άνθρωπος, ανακαλύπτει ότι είναι μόνος, «πεταμένος» σε έναν ξένο κόσμο, στον οποίο δε γνωρίζει γιατί ήρθε και από πού προήλθε, στέκεται έκπληκτος και αμήχανος μπροστά στο θαύμα της ζωής, αδυνατώντας να το εξηγήσει, αναζητεί τρόπους να επιβιώσει, μη έχοντας άλλη επιλογή, εκτός από τον θάνατο. Αυτή η αμηχανία, η ανησυχία και η άγνοια συνθέτουν το δράμα της ζωής. Στο δράμα αυτό προσπαθεί να δώσει λύση ο μαθητής, βοηθούμενος από το σχολείο. Ο μαθητής καλείται να γνωρίζει τον εαυτό του και να δώσει νόημα και σημασία στην ύπαρξή του. Είναι αλήθεια, όπως αναφέρει ο Buber, ότι η γνώση της κατάστασής μας και η προσωπική μας ενδοκατοίκηση, δηλαδή να έχουμε κατοικήσει στον εαυτό μας και να κατοικούμε στον εαυτό μας, είναι προϋποθέσεις για τον τόπο αναχωρήσεως (Buber, 1947). Η

αυτογνωσία είναι αναγκαία, ώστε να μπορεί ο μαθητής να ζει καλύτερα, και ζει καλύτερα, όταν γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του. Γνωρίζει τότε τι ζητά και γιατί, τι σημασία έχει το καθετί στην ζωή του, πώς θεωρεί και κρίνει τον εαυτό του (Morris, 1966).

Ο κόσμος και η αλήθεια υπάρχουν. Ο κόσμος μπορεί να εξερευνηθεί και η αλήθεια να ανακαλυφθεί. Η επιβεβαίωση της ύπαρξης του εξωτερικού κόσμου γίνεται με τη νόηση του κάθε ανθρώπου και περιέχει, βεβαίως, στοιχεία υποκειμενικά. Η ανακάλυψη της αλήθειας γίνεται με βιώματα, και άρα είναι προσωπική. Δεν υπάρχει άλλος τρόπος αναγνώρισης της αλήθειας παρά από την κρίση του καθενός. Δεν υπάρχει τρόπος να γνωρίζει κάποιος ότι δε σφάλει (Harper, 1956).

Όσο και να διεισδύσει στα πράγματα αναλύοντας και ερμηνεύοντάς τα ο άνθρωπος, ποτέ δε θα μπορέσει να συλλάβει την πλήρη αλήθειά τους. Πάντοτε μεταξύ της ύπαρξης και της εξωτερικής πραγματικότητας θα υφίσταται μια απόσταση, η οποία θα καθίσταται μεγαλύτερη ή μικρότερη, ανάλογα με την προσπάθεια, την οποία θα καταβάλει ο άνθρωπος, για να κατανοήσει την εξωτερική πραγματικότητα. Επομένως, η γνώση του εξωτερικού κόσμου θα είναι πάντοτε ατελής.

Η αναζήτηση του εαυτού

Θεωρώντας τον άνθρωπο ως ένα ον το οποίο αναζητεί και πειραματίζεται ή ως «μια παντοτινή, αναζητούσα και ζώσα μορφή της ιστορίας», ο Υπαρξισμός ορίζει ως ύψιστο παιδαγωγικό σκοπό την αναζήτηση του εαυτού. Αποστολή της αγωγής είναι να οδηγήσει τον μαθητή «εις εαυτόν», να τον αφυπνίζει, δηλαδή, για να γνωρίζει το ιδιαίτερο Είναι του. Γνωρίζοντας με μεγαλύτερη σαφήνεια το Είναι του, ο μαθητής αυξάνει την ικανότητά του να επιλέγει και να αναλαμβάνει την υπευθυνότητα για τις συνέπειες των επιλογών του. Το σχολείο έχει υποχρέωση να παρέχει τις δυνατότητες στον μαθητή να συνειδητοποιήσει ότι είναι προσωπικά υπεύθυνος για τη ζωή του.

Το «αντικείμενο» της αγωγής δεν είναι τα μαθήματα, αλλά το υποκείμενο, ο μαθητής, και στόχος της, η ανέλιξή του μέσα στο περιβάλλον του. Κάθε μαθητής πρέπει να γνωρίζει τι σημαίνει να είναι άνθρωπος, να γνωρίζει π.χ. τα όρια και τα περιθώρια της δύναμής του και συγχρόνως να γνωρίζει το περιβάλλον στο οποίο ζει. Η ανάπτυξη και η εξέλιξη της προσωπικότητας κάθε μαθητή, ιδίως η ανάπτυξη της συναισθηματικής του πλευράς, εφόσον θεωρείται από πολλούς ότι η ουσία του «υπάρχει» έγκειται κυρίως στο συναίσθημα, από την οποία αντλεί τη δύναμη να αγαπά, να εκτιμά και να επιλέγει, αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς σκοπούς της υπαρξιστικής αγωγής.

Για τους υπαρξιστές, η μόνη αλήθεια, η οποία έχει προσωπική σημασία, είναι αυτή που βγαίνει από την υποκειμενική κριτική εμπειρία. Η προσέγγιση της αλήθειας αρχίζει από τις άμεσες πλευρές της προσωπικής εμπειρίας. Ο απώτερος σκοπός της εξερεύνησης του εξωτερικού κόσμου δεν είναι η προσαρμογή του μαθητή στην κοινωνική πραγματικότητα, ούτε η προετοιμασία του για την κοινωνική ζωή, αλλά η διαμόρφωση αυτού που ο ίδιος νομίζει ότι πρέπει να είναι. Ο απώτερος σκοπός της εσωτερικής

εξερεύνησης είναι να τον βοηθήσει να ανακαλύψει τον εσωτερικό του κόσμο, τη συνείδησή του την ίδια και, γνωρίζοντας ποιος είναι, να απελευθερωθεί.

Για τον Υπαρξισμό, η αλήθεια είναι πολλαπλή. Έτσι, το πρόγραμμα μαθημάτων και δραστηριοτήτων δεν μπορεί να είναι σαφώς καθορισμένο και υποχρεωτικό για όλους. Παρ' όλα αυτά υπάρχει ανάγκη ο κάθε μαθητής να πάρει ορισμένα βασικά μαθήματα, στο πλαίσιο φυσικά της ορισμένης υπαρξιακής κατάστασής του, και να μάθει ορισμένες αλήθειες, τις οποίες κάθε άνθρωπος οφείλει να γνωρίζει.

Η προσφορά της αντικειμενικής γνώσης είναι σπουδαία, αλλά επίσης σπουδαία είναι και η στάση των μαθητών προς αυτήν τη γνώση. Για την υπαρξιστική αγωγή δεν τίθεται θέμα ποιο είναι σπουδαιότερο, τα μαθήματα, ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός. Τα μαθήματα, τα οποία αντιπροσωπεύουν ένα σύμπαν γνώσεων για εξερεύνηση από τον μαθητή, γίνονται εργαλεία για τη γνωριμία του κόσμου και, κατά συνέπεια, για την απελευθέρωσή του από την άγνοιά του και τις πλάνες του, καθώς επίσης και για τη συνειδητοποίηση του βαθμού ελευθερίας του στον κόσμο αυτό.

Οι γνώσεις, τις οποίες αποκτά ο μαθητής στο σχολείο, δεν έχουν αξία καθαυτή, αλλά αποκτούν αξία ανάλογα με τον τρόπο που τις χρησιμοποιεί ο μαθητής, για να συλλαμβάνει και να κατανοεί καθαρά το βαθύτερο είναι της ύπαρξής του, να εξασκεί την υπαρξιακή ελευθερία του και να συνειδητοποιεί τις συνέπειες, οι οποίες προκύπτουν από την ενάσκηση των ελευθέρων επιλογών του. Το σχολείο πρέπει να δίνει στον κάθε μαθητή τη δυνατότητα, μέσω των διάφορων σχολικών δραστηριοτήτων, να κάνει διαρκώς επιλογές, ώστε να μάθει να εξασκεί την ελευθερία του και να αναλαμβάνει τις ευθύνες, οι οποίες απορρέουν από αυτές τις επιλογές.

Κεντρικό μέρος στο υπαρξιστικό πρόγραμμα έχουν οι ανθρωπιστικές σπουδές και οι καλές τέχνες, όχι τόσο ως αναγνώριση και εκτίμηση της σπουδαιότητάς τους, όσο διότι συμβάλλουν στην αποκάλυψη της ανθρώπινης ψυχής: της ενοχής, της αμαρτίας, της τραγωδίας, των βασάνων, του μίσους, της αγάπης, του θανάτου. Ιδιαίτερα τα έργα τέχνης και λογοτεχνίας, βοηθούν στην προαγωγή του συναισθηματικού κόσμου και την ηθική υπόσταση των μαθητών. Το σημαντικό δεν είναι να μάθουμε αυτό ή εκείνο αλλά το όλο της ανθρώπινης ύπαρξης, η οποία περιλαμβάνει το λογικό, το ά-λογο και το παρά-λογο.

Η «μαιευτική» και η «ευριστική μεθοδος

Η υπαρξιστική φιλοσοφία παίρνει ως πρότυπο διδασκαλίας και μάθησης τη Σωκρατική μέθοδο. Η λεγόμενη μαιευτική μέθοδος μπορεί να χωρισθεί σε δύο διαφορετικά είδη, τη «μαιευτική» και την «ευριστική» (Άλλη Σωκρατική μέθοδο περιγράφει ο Πλάτων στο έργο του Πολιτεία και άλλη στο έργο Μένων: Στην Πολιτεία, ο Σωκράτης είναι «αναζητητής», αναζητεί, ερευνά, κρίνει. Στον Μένωνα είναι «κατευθύνων», κατευθύνει, οδηγεί, διορθώνει).

Θεωρούμε μαιευτική μέθοδο τη διαδικασία του κατευθυνόμενου διαλόγου, για την από τον μαθητή αναγνώριση της γνώσης, η οποία είναι ήδη γνωστή στον εκπαιδευτικό, χωρίς ο μαθητής να είναι ο αναζητητής, ο ερευνητής, αλλά ο αποδέκτης. Μπορεί βέβαια ο εκπαιδευτικός να υποκρίνεται ότι δε γνωρίζει το αποτέλεσμα της έρευνας, όμως το γνωρίζει και εκεί σκοπεύει να οδηγήσει τον μαθητή και τελικά τον αναγκάζει να το αποδεχτεί. Ο μαθητής όμως έχει την εντύπωση ότι αυτός έκανε την αναζήτηση και κατέληξε μόνος του στο συμπέρασμα. Στη μαιευτική μέθοδο, ο εκπαιδευτικός δε μεταδίδει γνώση, αλλά προσπαθεί με εύστοχες ερωτήσεις να εκμαιεύσει από τον μαθητή τη γνώση. Αυτή η μέθοδος στηρίζεται στη θεωρία ότι η γνώση είναι έμφυτη, υπάρχει εκ γενετής και ότι χρειάζεται τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, για να επαναφερθεί στον νου (Θεωρούμε ευριστική ή ανακαλυπτική μέθοδο τη διαδικασία διαλογικής και στοχαστικής αναζήτησης της γνώσης. Αυτό σημαίνει τη συλλογή και ανάλυση όλων των στοιχείων, την κριτική εξέταση κάθε πρότασης και κάθε επιχειρήματος και την προσεκτική εξέταση κάθε προσωπικής παραδοχής από τον δάσκαλο και τον μαθητή). Σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμμετέχει ενεργά στην αναζήτηση βήμα προς βήμα, είτε διότι μπορεί να αγνοεί κάτι, είτε διότι αμφισβητεί αυτό που είναι γνωστό και θέλει να το ξαναερευνήσει ή διότι είναι περίεργος να μάθει πώς ο μαθητής θα ανακαλύψει τη γνώση. Σημαίνει ακόμα ότι, αν η αντικειμενική γνώση έχει εξετασθεί και έχει αντέξει στον κριτικό έλεγχο του μαθητή, τότε μόνο μπορεί να γίνει υποκειμενικά αποδεκτή από αυτόν. Ακόμα σημαίνει ότι, όταν η υποκειμενική γνώση εξωτερικευθεί και έχει αντέξει στον κριτικό έλεγχο, τότε μπορεί να ξαναγίνει υποκειμενικά αποδεκτή.

Όταν η γνώση παράγεται με την ευριστική μέθοδο, τότε γίνεται εσωτερικό βίωμα και αποκτά προσωπική σημασία για τον μαθητή. Η μέθοδος αυτή ίσως να στηρίζεται στη θεωρία ότι η γνώση γεννιέται: η γνώση ούτε προϋπάρχει, ούτε είναι έμφυτη, ούτε μεταβιβάζεται, αλλά την «γεννάει» ο άνθρωπος.

Ο Υπαρξισμός υποστηρίζει ότι οι μαθητές θα πρέπει να επιλέγουν ελεύθερα το τι θα μελετήσουν και είναι ελεύθεροι να προσδιορίζουν την αλήθεια και τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογούν την αλήθεια. Το αναλυτικό πρόγραμμα (αν υπήρχε) θα απέφυγε τη συστηματική γνώση και θα έδινε μεγαλύτερη προτεραιότητα στις κοινωνικές επιστήμες (ιστορία, πολιτικές επιστήμες, οικονομία, κοινωνιολογία, ψυχολογία και φιλοσοφία) από ότι στις θετικές. Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να επιλέξουν μεταξύ πολλών διαθέσιμων μαθησιακών καταστάσεων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εντοπίζουν τις ιδιαίτερες δυνατότητες του κάθε μαθητή. Ενισχύοντας τα δυνατά του σημεία, τονώνουν την εμπιστοσύνη στον «εαυτό» και ενδυναμώνουν την αυτοεκτίμησή του, ώστε βασιζόμενος σε αυτήν να τολμά δραστηριότητες στις οποίες υστερεί. Η εκπαίδευση εδώ γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία ανάπτυξης της συνειδητοποιημένης ελεύθερης επιλογής και της αίσθησης ευθύνης για τις προσωπικές επιλογές.

Η έννοια των ομαδικών συμβάσεων, της εξουσίας και η καθιερωμένη τάξη (κοινωνική, πολιτική, φιλοσοφική, θρησκευτική κ.ο.κ.) απορρίπτονται. (Ornstein & Hunkins, 1988). Κυριότεροι εκπρόσωποι της κατεύθυνσης αυτής είναι ο Illich, ο Freire και ο Gardner, οι οποίοι προτείνουν μεθόδους που να απευθύνονται σε όλα τα επίπεδα

νοημοσύνης, όπως τη συνεργατική μάθηση, χρήση multimedia, μάθηση μέσω ρόλων, μάθηση σε εξωτερικούς χώρους, συλλογισμός και δημιουργία νοερών εικόνων. Πιστεύουν, δηλαδή, ότι αν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάσουν τις πληροφορίες με μια ποικιλία τρόπων, η γνωστική απελευθέρωση του μαθητή θα γίνει πολύ πιο αποτελεσματική.

Η υπαρξιστική διδασκαλία

Ο υπαρξιστής δάσκαλος ενεργεί ως ερέθισμα, το οποίο οδηγεί τον μαθητή να δει, να καταλάβει, να γνωρίσει. Έτσι, όταν μαθαίνει ο μαθητής κάτι που είναι ήδη γνωστό, είναι σαν να το ξαναγέννησε, έτσι όπως το γέννησε και εκείνος που το ανακάλυψε ή το δημιούργησε. Έτσι ο υπαρξιστής δάσκαλος θα εφαρμόσει και την μαιευτική και την ευριστική μέθοδο, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και το αντικείμενο μάθησης.

Ο Freire επισημαίνει ότι την αγωγή δεν μπορούν να προσφέρουν οι καταπιεστές στους καταπιεζόμενους, μια και εμφορούνται από εγωιστικά ενδιαφέροντα καλυμμένα με την ψεύτικη γενναιοψυχία του πατερναλισμού. Η αγωγή του παραδοσιακού σχολείου στηρίζεται στη στατική μετάδοση όγκου πληροφοριών από την αυθεντία του δασκάλου - τιμωρού. Αυτή η τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης στοχεύει στη χειραγώγηση των μαθητών, ώστε να εργάζονται για τη διατήρηση του οικονομικού συστήματος, των κοινωνικών τάξεων, του πολιτικού καθεστώτος, της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Ο Freire προτείνει την παιδαγωγική της συνειδητοποίησης, που θα επιτευχθεί με τον διάλογο, την επανεκπαίδευση, την αυτο-οργάνωση της μάθησης. Οι καταπιεζόμενοι ξεσκεπάζουν την καταπίεση και με τη δράση τους αναλαμβάνουν να αλλάξουν τις συνθήκες αυτές, ενώ, σε δεύτερο επίπεδο, αυτή η αγωγή περνά από τους συνειδητοποιημένους καταπιεζόμενους στους μη συνειδητοποιημένους, σε μια πορεία διαρκούς απελευθέρωσης.

Ο Illich συμφωνεί, επίσης, ότι η διδασκαλία δεν ταυτίζεται με τη μάθηση ούτε το δίπλωμα με την ικανότητα. Θεωρεί ότι το σχολείο είναι πολύπλοκο, μυστικοπαθές, «άπιαστο», πληκτικό, ανελεύθερο, ευνοεί την αποστήθιση και την παραπαιδεία, διαμορφώνει καταναλωτές, κατανέμει κοινωνικούς ρόλους και ευκαιρίες, προσφέροντας στα παιδιά το δόλωμα μιας επιθυμητής καριέρας και αναρρίχησης, αντί της υπαρξιακής ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς τους. Σχεδόν όλη η δημόσια και ιδιωτική ζωή εξαρτώνται από το σχολείο, όμως τα επαγγελματικά εφόδια που πρέπει να διαθέτει κάποιος δεν είναι αυτά που παρέχει το σχολείο, επομένως οι σχολικές δαπάνες είναι υπέρογκες για τόσο άχρηστες γνώσεις. Για τον Illich, «το σχολείο αποτελεί και τον μεγαλύτερο αλλά και τον πιο ανώνυμο εργοδότη». Το «πλουσιόπαιδο» έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες στις αναπτυγμένες χώρες, όχι όμως και το παιδί με περιορισμένη οικονομική δυνατότητα, είτε ζει στις προηγμένες χώρες είτε όχι. Επομένως, τα κρατικά κονδύλια για την εκπαίδευση αφορούν το πρώτο. Από τις κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση επωφελούνται και τα σχολεία των ιδιωτών, της εκκλησίας, των ρατσιστών και γενικά αυτών των οποίων τα συμφέροντα είναι

κοινωνικώς διαιρετά. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση βοηθά ελάχιστα τους μειονεκτούντες. Το σχολείο «αποθαρρύνει τον μαθητή από το να ελέγξει ο ίδιος τη μάθησή του». Η εξάρτηση φτωχών και μεταναστών από την κρατική φροντίδα συνεπάγεται τη μείωση των δυνατοτήτων αυτοοργάνωσής τους μέσα στις κοινότητές τους. Αυτό είναι ένα ανελεύθερο σχολείο.

Συμπέρασμα

Σημαντικό στοιχείο στην παιδαγωγική σχέση είναι η ποιότητα των ανθρώπων. Σωστή παιδαγωγική σχέση δημιουργείται, όταν ο εκπαιδευτικός η ολοκληρωμένη προσωπικότητα, αντικρίζει τον μαθητή την ανολοκλήρωτη προσωπικότητα, με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοείται η ανάπτυξη και η ολοκλήρωσή του. Ο αφοσιωμένος εκπαιδευτικός έχει πάθος για την αλήθεια, πάθος με τη διδασκαλία, θεωρεί δε τη διδασκαλία ως μέσο ανάπτυξης των μαθητών, ώστε να καταστεί δυνατό να λειτουργούν με περισσότερη αυτονομία και ανεξαρτησία, όσο προχωρεί η ολοκλήρωσή τους.

Για να μπορέσει ο μαθητής να τολμήσει τη θεώρηση του εαυτού του και να βεβαιωθεί για την αξία του εαυτού του, χρειάζεται το κατάλληλο περιβάλλον στην τάξη. Για τη δημιουργία αυτού του περιβάλλοντος είναι αναγκαίο, οι σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών να διέπονται από αυθεντικότητα. (Kneller, 1964). Στο υπαρξιστικό σχολείο, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συμπεριφέρονται ο ένας προς τον άλλο ως ελεύθερες προσωπικότητες με ανεκτικότητα, με αδελφική αγάπη, με αμεσότητα και οικειότητα. Με άλλα λόγια, η σχέση εκπαιδευτικού - εκπαιδευόμενου πρέπει να διέπεται από άμεση, αυθεντική επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Buber, η σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή πρέπει να είναι σχέση «Εγώ προς Εγώ» και όχι «Εγώ προς Αυτόν».

Βιβλιογραφία

Bowers, C. A. (1965). *Existentialism and educational theory*. Wiley Blackwell (Blackwell Publishing).

Camus, A. (1956). *The Rebel*. New York: Vintage Books.

Γιαννικόπουλος, Α. Β. (1967). *Ψυχολογία προσαρμογής του παιδιού και ενήλικου*. Αθήνα.

Δανασσής Αφεντάκης Α. (1992). *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Δ' Έκδοση. Αθήνα.

Frankl, V. (1963). *Man's Search for Meaning*. New York: Washington Square Press.

Fromm, E. (1965). *Escape from Freedom*. New York: Avon Books.

Greene, M. N. (1967). *Existencial Encounters for Teachers*. New York: Random.

Greene, N. N. (1960). *Jean-Paul Sartre: The Existentialist Ethic*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Greene, M. (1948). *Dreadful Freedom: A Critique of Existentialism*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kaufmann, W. (1956). *Existentialism is a Humanism from Existentialism from Dostoevsky to Sartre*. New York: Meridian Books.

Larmore, C. (1994). Pluralism and reasonable disagreement. In E. Paul, F. Miller & J. Paul (Eds), *Cultural Pluralism and Moral Knowledge*. New York: Cambridge University Press.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum--foundations, principles, and issues*. Prentice Hall.

Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. Columbia University Press.

**«Εκπαίδευση» στην κουλτούρα της ομορφιάς και του καταναλωτισμού:
Περιοδικά για κορίτσια και φεμινιστική κριτική.**

Πολίτης Φώτης

*Δρ. Παιδαγωγικής, M.A. in Women's Studies,
M.Sc. στις Τ.Π.Ε., M.Ed. στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης
fpolitis@sch.gr*

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες η δυτική κουλτούρα κατακλύζεται από Λόγους περί ομορφιάς, μόδας, σεξουαλικότητας και καταναλωτισμού που διαπερνούν ηλεκτρονικά και έντυπα μέσα, μεταξύ των οποίων και τα περιοδικά για κορίτσια. Η παρούσα μελέτη διερευνά το περιεχόμενο «κοριτσίστικων» περιοδικών με τη μέθοδο της φεμινιστικής κριτικής ανάλυσης Λόγου και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτά διέπονται από μια τάση αντικειμενοποίησης και αποπροσωποποίησης των κοριτσιών, ενθαρρύνοντάς τα στην επιτέλεση μιας ετερο-σεξιστικής «νέας» sexy θηλυκότητας που εδράζει στο glamour, τη μόδα, την ομορφιά, την ανταγωνιστική (ετερο)σεξουαλικότητα και στον άκρατο καταναλωτισμό.

Λέξεις-Κλειδιά: καταναλωτισμός, μόδα, ομορφιά, περιοδικά για κορίτσια, φεμινιστική κριτική ανάλυση Λόγου

Εισαγωγικά

*Στο πατάρι έστησα το βασίλειο
των ονείρων μου από κομμένα φιγουρίνια
(Κατερίνα Αγγελάκη-Ρουκ, 1990, σελ.17)*

Λόγοι (discourses) περί ομορφιάς, μόδας, (ετερο)σεξουαλικότητας και καταναλωτισμού, συχνά με αβίαστη ευγλωττία, διεισδύουν στα Μ.Μ.Ε. και με τρόπο συμβουλευτικό ή πανηγυρικό επιχειρούν να διασφαλισθούν –αν όχι να διαιωνιστούν– μέσω άρθρων, αφηγήσεων, εικόνων, διαφημίσεων, συμβουλών, κ.λπ. Στα συγκεκριμένα αυτά, και τα περιοδικά για κορίτσια ή τα «κοριτσίστικα» περιοδικά έχουν αποτελέσει τόπους αυτών των ρητορειών από τις αρχές της δεκαετίας του '70 (Δαράκη, 2016. Πολίτης, 2016). Αν και με τον όρο: «κοριτσίστικα» επιχειρείται μια ομαδοποίηση των περιοδικών που απευθύνονται σε κορίτσια ηλικίας από 8-19 ετών, ωστόσο, σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να εγείρει υπόνοιες για ενδεχόμενη υποτίμηση των αναγνωστριών της συγκεκριμένης ηλικιακής περιόδου.

Το ερευνητικό ερώτημα, λοιπόν, που προκύπτει είναι ποιοι ακριβώς Λόγοι διαποτίζουν την κειμενικότητα των περιοδικών αυτών –και συνεπώς είναι παρόντες και διαθέσιμοι στο αναγνωστικό τους κοινό– καθώς και ποιες υποκειμενικές θέσεις (subject positions) προσφέρονται για τις επιτελέσεις των έμφυλων και των σεξουαλικών υποκειμενικότητων.

Η ενασχόληση με το παραπάνω ερώτημα γίνεται επιτακτική στο μέτρο που στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει μόνο μία πρώτη προσπάθεια μελέτης και διερεύνησης των

περιοδικών για κορίτσια (Πολίτης, 2016), και μάλιστα προσφάτως, σε αντίθεση με την αγγλοσαξονική (βλ. ενδεικτικά, Peirce, 1990. McRobbie, 1991. Currie, 1997. Gonick, 1997. Schlenker, Caron & Halteman, 1998).

Μεθοδολογία

Η επιλογή των περιοδικών προς ανάλυση βασίστηκε σε 28 περιοδικά που αγόραζαν περιστασιακά, διάβαζαν και αντάλλασαν μεταξύ τους τα κορίτσια της Στ' τάξης ενός δημοτικού σχολείου ημι-αστικής περιοχής της νοτίου Ελλάδος και είχαν εκδοθεί από τον Δεκέμβριο του 2004 έως τον Ιούνιο του 2015. Συγκεκριμένα μελετήθηκαν τα περιοδικά για κορίτσια: «Κατερίνα» (κωδικός: K) (8 περιοδικά), «Super Κατερίνα» (κωδικός: SK) (9 περιοδικά), «It's me» (κωδικός: IM) (7 περιοδικά) και «Star School» (κωδικός: SS) (4 περιοδικά).

Οι εικόνες των ανωτέρω περιοδικών αναλύθηκαν ως πολυτροπικά κείμενα, καθώς χρησιμοποιούσαν ταυτόχρονα ποικίλα σημειωτικά συστήματα, όπως γραπτό λόγο και (οπτική) εικόνα, ενώ στο σώμα της έρευνας παρατίθενται και αποσπάσματα ημι-δομημένων μικτών ομαδικών συνεντεύξεων από 8 μαθήτριες και 5 μαθητές της Στ' τάξης του σχολείου.

Ως μέθοδος ανάλυσης συνολικά του υλικού (κείμενα των περιοδικών, εικόνες και συνεντεύξεις) επιλέχθηκε η φεμινιστική κριτική ανάλυση Λόγου (feminist critical discourse analysis) (Lazar, 2005), καθώς διερευνά εμπειρικά τις σχέσεις ανάμεσα στους Λόγους και τις κοινωνικο-πολιτισμικές και πολιτικές διεργασίες, ιδιαίτερα για θέματα επικοινωνίας, πολιτισμού και κοινωνίας και μάλιστα υπό τη φεμινιστική οπτική.

Σελίδες μόδας, ομορφιάς και αντικειμενοποίησης του γυναικείου σώματος

Η μόδα και η ομορφιά καταλαμβάνουν μεγάλο χώρο στα εν λόγω περιοδικά, ενώ ταυτόχρονα εισάγουν τα κορίτσια σε μια τεράστια αγορά μόδας, καλλυντικών και προϊόντων ομορφιάς: «*fashion test*», για να μάθεις «*αν είσαι πιστή fan της μόδας!*» (IM, 30: 34-5), «*style*» (K, 1603: 61-3). Στα ζητήματα ομορφιάς κυριαρχούν η καλή εμφάνιση –η οποία ενισχύεται με καλλυντικά και όλα τα (παρα)προϊόντα που παρουσιάζονται ως ζωτικά θηλυκά αξεσουάρ– η σωματική διατήρηση και η κόμμωση, ενώ δίνεται έμφαση και στην καλή υγεία. Ενδιαφέρον είναι ότι όλα αυτά θεωρούνται ως φυσικά ή ως δεδομένα χαρακτηριστικά της θηλυκότητας, ενώ εκλαμβάνεται ως ακραία ασύνηθες ένα κορίτσι να μην ασχολείται με τα μαλλιά του, τα καθαριστικά του προσώπου του και όλες τις άλλες οικείες τελετουργίες που παρουσιάζονται ως εγγενές στοιχείο τού να είναι κάποια αληθινή γυναίκα μέσα στη σύγχρονη καταναλωτική κοινωνία. Έτσι, νέα προϊόντα προωθούνται συνοδευόμενα με τη σχετική (διαφημιστική) εικόνα, προσθέτοντας στην πληροφοριακή επικέντρωση των περιοδικών. Φυσικά, στο μέτρο που η μόδα και η ομορφιά ενθαρρύνουν μια ενεργητική διαπραγμάτευση από πλευράς κοριτσιών για τη δημιουργία του προσωπικού τους ύφους, τα κορίτσια ενθαρρύνονται στην άσκηση υποκειμενικών επιλογών πάνω στην εικόνα τους.

Στα υπό ανάλυση περιοδικά δίνεται έμφαση σε μια τέτοια προσωπική επιλογή και στη δημιουργία μιας όμορφης προσωπικής ταυτότητας. Οι αναγνώστριες ενθαρρύνονται στο να διαθέτουν χρόνο για τον εαυτό τους και την ομορφιά, αλλά με τρόπο που να μην καταντά δουλειά αλλά διασκέδαση, μέσω της απόλαυσης του πειραματισμού. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν στοιχεία μιας κανονικότητας, καθώς οι εικόνες παρουσιάζουν μοντέλα πολύ αδύνατα και συμβατικά όμορφα, ενώ υποβόσκει άρρητα η κατάφαση ότι η ρουτίνα ομορφιάς είναι κάτι το φυσιολογικό και αναπόδραστο μέρος της γυναικειάς υποκειμενικότητας. Έτσι, η εφηβική υποκειμενικότητα πιθανόν να είναι δύσκολο να αρνηθεί την υποχρέωση για συμμετοχή σε αυτή την τεχνολογία ομορφιάς του εαυτού, καθώς η ολοκληρωτική αντίσταση στην όλη διαδικασία μπορεί να θέτει σε κίνδυνο την επιτέλεση μιας sexy «θηλυκότητας» (Πολίτης, 2006).

Η τελετουργία του καθαρισμού του προσώπου, του μακιγιάζ και όλης αυτής της σειράς τυποποιημένων διαδικασιών οδηγεί τα κορίτσια προς μια σαφή εννοιολόγηση της (ετερο)σεξουαλικότητάς τους, καθώς βρίσκονται στον πυρήνα τού τι σημαίνει να είσαι έφηβο κορίτσι και όχι παιδί και συνεπώς η όλη τελετουργία είναι κατά κάποιο τρόπο διαβατήρια ή διαφοροποιητική: «*Βήμα πρώτο: Απολέπιση, Βήμα δεύτερο: Καθαρισμός, Βήμα τρίτο: Ενυδάτωση ... Τώρα είσαι απολύτως έτοιμη να καταπλήξεις τα πλήθη και να κλέψεις την παράσταση!*» (SK, Νοε-Δεκ, 2010: 9). Ταυτόχρονα, η τελετουργία αυτή είναι κανονικοποιητική του φύλου, καθώς προετοιμάζει τις έφηβες για μια μελλοντική γυναικεία «ταυτότητα» που θα είναι συνώνυμη της ελκυστικότητας: «*Έχω απόψε ραντεβού: Ναι, το αγόρι που σου αρέσει σου ζήτησε να βγείτε. Ντύσου απλά, αλλά με ιδιαίτερες πινελιές, και εντυπωσίασέ τον!*» (K, 1607: 61).

Στα περιοδικά μπορούμε να δούμε και την επιρροή της pop-μουσικής και της ειδωλοποίησης στη διαμόρφωση του ύφους των αναγνουστριών (Δαράκη, 2016). Οι pop-stars παρέχουν πληθώρα εικόνων, οι οποίες στη συνέχεια αντιγράφονται από τα κορίτσια, όπως για παράδειγμα, αυτή της Britney Spears (SK, Δεκ. 2004) ή της Lady Gaga –με την εκκεντρική της ένδυση, η οποία δίνει έμφαση στο glamour και το sexy σε συνδυασμό με τη διασκέδαση, περιτυλίγοντας έτσι τη θηλυκότητα μέσα σε μια διασκεδαστική ένδυση, η οποία όμως είναι ταυτόχρονα και σεξουαλική (SK, Νοε-Δεκ, 2010: 106)– ενώ πληροφορούμαστε ότι υπάρχει και «*Lady Gaga ... Barbie*» (SK, Νοε-Δεκ, 2010: 11).

Η ομορφιά συνδέεται και με τον χώρο του σχολείου και φυσικά και με την ετεροσεξουαλικότητα: «*Ήταν η πρώτη μέρα στο σχολείο και ήμουν πολύ αγχωμένη. Το προηγούμενο βράδυ έκανα πρόβες μπροστά στον καθρέφτη τι θα φορέσω, γιατί ήθελα να είμαι όμορφη για ένα αγόρι από την τάξη μου που μου αρέσει από πέρυσι*» (SK, Νοε-Δεκ, 2010: 80). «*Ονειρευόμουν την πρώτη μέρα που θα πήγαινα ξανά στο σχολείο όλο το διάστημα των καλοκαιρινών διακοπών. Όχι, δεν είμαι καμιά τρελή κι αλλοπαρμένη που ανησυχεί για τα μαθήματά της, απλώς περίμενα πώς και πώς να δω το Χρήστο ξανά στο προαύλιο του σχολείου ... Την προηγούμενη μέρα ήρθε η κολλητή μου η Μαρία σπίτι και φυσικά κάναμε όλες τις απαραίτητες ετοιμασίες: νύχια, μαλλιά, μάσκες ομορφιάς, πίνγκ, αποτρίχωση ... και γενικά beaute*» (SK, Νοε-Δεκ, 2010: 81).

Η φυλή φαίνεται να απουσιάζει από την «πολιτική οικονομία» της ομορφιάς και της μόδας των περιοδικών αυτών, καθώς δεν εμφανίζονται απεικονίσεις Εγχρώμων παρά τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα που τείνει πλέον να έχει η ελληνική κοινωνία.

Η προβληματική σχέση πολλών κοριτσιών με το σώμα τους τοποθετείται στη δυτικόμορφη εκδοχή της κουλτούρας του λεπτού σώματος που προβάλλεται παντοιοτρόπως από τα Μ.Μ.Ε., με την εξιδανίκευση του αδύνατου έως και ισχνού σώματος και την ταύτισή του με την ομορφιά, την επαγγελματική επιτυχία, τη νεότητα και τον αυτοέλεγχο. Με τον τρόπο αυτό, η ιδεολογικοποίηση αυτού του φαινομένου καθίσταται μισογυνιστική, καθώς συνδέεται άρρηκτα και σχεδόν αποκλειστικά με το γυναικείο σώμα, τον στιγματισμό του γυναικείου πάχους και την ιδανική «θηλυκότητα» (Bordo, 1993).

Οι κοινωνικές απαιτήσεις για συμμόρφωση σε ένα εφηβικό, λεπτό σώμα είναι μεγάλες και όλο και αυξανόμενες, ενώ παράλληλα το γυναικείο σώμα θραυσματοποιείται, καθώς η επικέντρωση γίνεται σε επίμαχα σημεία, όπως οι γλουτοί, οι μηροί, οι γοφοί, η κοιλιά, κ.λπ. (πρβ. Wolf, 1991). Η τάση αυτή προάγει «λογικές» υπερ-απασχόλησης με το σώμα και την εμφάνιση που οδηγούν σε πρακτικές χρόνιας δίαιτας ή/και μείωσης της ποσότητας τροφής μπροστά στον φόβο πάχυνσης, υπερβολική αξιολόγηση των σημείων αυτών του σώματος και μάλιστα αυστηρά, με συνέπεια τη (δια)στρέβλωση της πραγματικής εικόνας του σώματός τους και τη δυσαρέσκεια ως προς αυτό ή ακόμα και σε παθογενείς καταστάσεις διαταραχών σε σχέση με το φαγητό, όπως η περίπτωση της ψυχογενούς/νευρικής ανορεξίας ή της βουλιμίας.

Ανάλογες απεικονίσεις γυναικείας ομορφιάς προβάλλουν και τα περιοδικά (SK, Νοε-Δεκ, 2010: οπισθόφυλλο), δημιουργώντας συχνά ιδανικά τα οποία είναι αδύνατον να φτάσουν οι κοπέλες. Αυτό κάνει μερικές έφηβες να ασχολούνται μονίμως με το βάρος τους, όπως φαίνεται στην παρακάτω συνέντευξη με τις μαθήτριες:

κ1: Δεν περνάει μέρα που να μη σκέφτομαι το βάρος μου. Όπως μου λέει και η μαμά μου, είμαι λίγο αφρατούλα και πρέπει να χάσω μερικά κιλάκια!

Φ.Π.: Δε βλέπω επάνω σου περιττά κιλά!

κ1: Ε, κύριε, πρέπει να χάσω 5 κιλάκια, οπωσδήποτε (γέλια από τις συμμαθήτριες)

κ2: Κύριε, κι εμένα η αδερφή μου που τελειώνει το Λύκειο πρέπει να χάσει κάποια κιλά και η μαμά μου όλο της φωνάζει, γιατί της λέει ότι δε θα σε παντρευτεί κανείς και δε θα σε παίρνει κανείς στη δουλειά του.

Ενδεικτικές είναι και οι παρακάτω αναφορές, καθώς και η ηλικία των κοριτσιών που θέτουν ερωτήσεις με επιστολή τους προς τα περιοδικά: Στην ενότητα: «έχω θέμα ...», η Αρετή 13 ετών, ρωτάει το περιοδικό: «Έχω μικρό στήθος, χοντρούς γλουτούς και λεκάνη. Τι ρούχα μου ταιριάζουν;», ενώ σε φωτογραφία του περιοδικού ακριβώς από πάνω εικονίζεται μια εντελώς αδύνατη κοπέλα να διαλέγει ρούχα (IM, 31: 56) και πιο κάτω, η Αθανασία 11 ετών, ρωτάει: «*Nomizw pws to varos moy einai ypervoliko, eimai 56,5 kai exw ipsos 1,60. Eimai pragmatika xontri? (sic)*» (IM, 31: 59), ενώ το περιοδικό δημοσιεύει σχετικό άρθρο: «*Φάκελος: Ο πόλεμος των κιλών (Μέχρι πού θα έφτανες για*

να αδυνατίσεις;)» (SK, Νοε, 2004: 1). Τέλος, με τίτλο: «ιστορία σοκ!» αναφέρεται στην περίπτωση μιας ανορεκτικής νέας και του αγώνα της για νέα αρχή (IM, 31: 46-7).

Αυτός ο έλεγχος του γυναικείου σώματος και της εμφάνισης θεωρείται από τη φεμινιστική διάνοηση ως ένας τρόπος καθυπόταξης των γυναικών (Bordo, 1993). Συνεπώς, η κουλτούρα του λεπτού σώματος –πέρα από οικονομικούς παράγοντες (βλ. βιομηχανία καλλυντικών, μόδα, διαφημίσεις προϊόντων διαίτης, πρακτικές αδυνατίσματος, κ.λπ.), αφορά και ζητήματα εξουσίας, καθώς οι πιέσεις για λεπτό σώμα παραπέμπουν σε υποταγή των γυναικών και αποσιώπηση των διεκδικήσεών τους.

Αυτή η αντικειμενοποίηση του γυναικείου σώματος οδηγεί κάποια κορίτσια να αποξενώνονται από το σώμα τους, αλλά ταυτόχρονα να στιγματίζονται από τα αγόρια:

κ1: *Κύριε, δε βλέπετε πώς είμαι, σαν ... (δεν προσδιορίζει με τι) (γέλια)*

α2: *Σαν ντουλάπα! (γέλια)*

κ1: *Ναι, καλά! (προς τ' αγόρια) ... θα πάω σε ινστιτούτο αδυνατίσματος!*

Η κουλτούρα του καταναλωτισμού

Οι διαφημίσεις αποτελούν μέσα στήριξης των περιοδικών αυτών και κάποιες φορές, αυτά είναι αδύνατον να επιβιώσουν χωρίς την ύπαρξή τους. Μικρές ή μεγάλες διαφημίσεις «κοσμούν» τις σελίδες των περιοδικών, με ποικιλία προϊόντων, από τον χώρο της ένδυσης και υπόδησης, μέχρι αυτόν των καλλυντικών και της αγοράς επίπλων για παιδικά δωμάτια, έτσι ώστε η κατανάλωση να γίνεται ένα φυσικοποιημένο γνώρισμα. Με τον τρόπο αυτό, η κουλτούρα του καταναλωτισμού εργάζεται για τον εαυτό της με μεγαλύτερο σφρίγος.

Στόχος δεν είναι απλά η θέαση κάποιων πολυτελών και σπάταλων ειδών, αλλά και η σκέψη για αγορά ή η επιθυμία για αγορά –αν όχι η αγορά αυτή καθεαυτή (Baudrillard, 2005). Δεν είναι τυχαίο ότι ο κόσμος των διασημοτήτων είναι εμβληματικός στο σύστημα καταναλωτισμού. Κοιτάζοντας μια διασημότητα για το πού πήγε διακοπές δεν είναι άσχετο με την αγορά και το άκουσμα του δίσκου της –άλλωστε υπάρχουν σελίδες με: «μουσικά νέα» (SK, Νοε-Δεκ, 2010: 150-3), «music news» (K, 1603: 36-7)– ή με την παρακολούθηση της ταινίας της στον κινηματογράφο –υπάρχουν σελίδες: «movie news» (SK, Νοε-Δεκ, 2010: 78, 148-9) και «cinema» (IM, 31: 60-1), αλλά και τηλεόρασης: «T.V.» (IM, 31: 66-8).

Επίσης, τα περιοδικά αυτά έχουν μια σύνδεση με τη μουσική βιομηχανία, λόγω του κοινού που τα αγοράζει, προωθώντας μουσικούς όχι απλά με διαφημιστικές καταχωρίσεις, αλλά πολύ περισσότερο με συνεντεύξεις, μεγάλες αφίσες, αποσπώμενες φωτογραφίες, στίχους τραγουδιών τους (SK, Νοε-Δεκ, 2010: 94-7), (IM, 30: 26-7), (K, 1603: 32-4), κ.λπ. Έτσι, και οι μουσικές εταιρείες επωφελούνται από την «κοριτσίστικη» αγορά, αλλά και τα ίδια τα περιοδικά με τις καταχωρήσεις που προωθούν. Συνεπώς, τα κορίτσια εισέρχονται σε έναν ακόμα πυρετώδη κύκλο καταναλωτισμού, αυτό του pop-καταναλωτισμού, όπου το εβδομαδιαίο χαρτζιλίκι μπορεί να «δημιουργήσει» ή να «αφανίσει» μια μουσική διασημότητα (Δαράκη, 2016).

Η «εκπαίδευση» στον καταναλωτισμό μπορεί να γίνεται με ευθείες διαφημίσεις, όπως στο «It's me», το οποίο στη σελίδα «*beauty*» έχει θέμα την: «*Ενυδάτωση, ενυδάτωση & ενυδάτωση*» της επιδερμίδας, ενώ στην απέναντι σελίδα φωτογραφίζει και συγκεκριμένα προϊόντα της αγοράς (IM, 31: 34-5) ή κάτι ανάλογο κάνει για τις: «*Τέλειες βλεφαρίδες!*» (IM, 31: 36) και για το «*shopping trends*» (IM, 31: 37), αλλά μπορεί να γίνεται και έμμεσα, μέσω δώρων που κερδίζεις απλά με την αποστολή ενός SMS (χρέωση € 1,23/sms), όπως: «*Κέρδισε set μακιγιάζ της Erre Due*» (SK, Νοε-Δεκ, 2010: 6), πιστολάκι μαλλιών Remington (SK, Νοε-Δεκ, 2010: 2), «*Beauty make over για σένα και την κολλητή σου εντελώς τζαμπαντάν (sic)*» (SK, Νοε-Δεκ, 2010: 77), αλλά και με μίμηση προτύπου. Το «*star fashion*», προτείνει: «*Αντίγραψε το look της Halle Berry!*», με διαφημίσεις καταστημάτων ένδυσης και υπόδησης (IM, 31: 40), καθώς και: «*Αντίγραψε το χτένισμα της Δέσποινας Καμπούρη!*», με ανάλογη προβολή προϊόντων (IM, 31: 38) ή «*Αντίγραψε το χτένισμα της Νάντιας Μπουλέ!*» (IM, 30: 39), «*Στα στιλιστικά βήματα της Avril Lavigne*»,

Στο ίδιο πνεύμα, κάποια είδωλα της pop χρησιμοποιούνται και από τη διαφήμιση (Δαράκη, 2016). Έτσι, ενώ το περιοδικό φιλοξενεί συνέντευξή τους, παράλληλα τα προβάλλει να διαφημίζουν ένδυση, υπόδηση και άλλα προϊόντα: «*Ελένη Φουρέιρα ... Όταν ήμουν 3 χρονών και με ρωτούσαν όλοι τι θα ήθελα να γίνω όταν μεγαλώσω απαντούσα Σταρ*» (SK, Νοε-Δεκ, 2010: 15), ενώ μερικές σελίδες πιο κάτω ποζάρει στον φακό για διαφήμιση ρούχων συγκεκριμένων καταστημάτων (SK, Νοε-Δεκ, 2010: 17).

Η προβολή του καταναλωτικού πνεύματος δε λείπει και από το ωροσκόπιο των περιοδικών αυτών. Στο «*Άστρα και ομορφιά!*», υπάρχει ο υπότιτλος: «*Διάβασε τι λέει το ζώδιό σου και φρόντισε την εμφάνισή σου ανάλογα με τα χαρακτηριστικά σου, για να λάμπεις σαν το άστρο σου ...*», ενώ μετά από κάθε ζώδιο εικονίζεται και ένα καλλυντικό ομορφιάς συγκεκριμένων εμπορικών εταιρειών (IM, 30: 36-8).

Συζήτηση

Στα υπό συζήτηση «κοριτσίστικα» περιοδικά παρατηρείται μια ευδιάκριτη τάση αντικειμενοποίησης και αποπροσωποποίησης συνολικά των κοριτσιών/γυναικών και η κατασκευή μιας ετερο-σεξιστικής «νέας» θηλυκότητας, ενώ συχνά επικρατεί η άποψη ότι το sexy είναι ένας κομψός τρόπος δημιουργίας «ταυτότητας», καθώς και ζητούμενο για την ατομική ολοκλήρωση (πρβ. Attwood, 2005). Έτσι, η σεξουαλικότητα συσχετίζεται –αν όχι ταυτίζεται– με την ανταγωνιστική ετερο-σεξουαλικότητα, το glamour και το lifestyle.

Οι Λόγοι περί μόδας, ομορφιάς και κατανάλωσης στις σελίδες των περιοδικών αυτών, μετατρέπονται σε διαβρωτικά πανίσχυρους –ειδικά αν λάβουμε υπόψη μας ότι αφομοιώνονται από κάποια κορίτσια κάθε εβδομάδα και για αρκετά χρόνια. Φυσικά, δεν παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι οι αναγνώστριες δεν αποδέχονται ρομποτικά και ολοκληρωτικά τα αξιώματα των περιοδικών ανεπεξέργαστα, αλλά παράλληλα, δε θα πρέπει να υποτιμάται ως ανούσια και αστεία η επιρροή των περιοδικών αυτών. Άλλωστε, η επιτυχία τους σηματοδοτείται από τη διακίνηση που έχουν μέσα στους κόλπους της

(προ)εφηβικής θηλυκότητας και μάλιστα για αρκετές δεκαετίες –σημειώνουμε ότι το πρώτο περιοδικό για κορίτσια στην Ελλάδα ήταν η «Μανίνα» που κυκλοφόρησε το 1972 για ηλικίες 8-15 ετών και έφτασε να πουλάει 140.000 αντίτυπα.

Ωστόσο, επειδή φαίνεται να υπάρχουν ελάχιστες ενδείξεις για να θεωρηθεί ότι το περιεχόμενο των «κοριτσίστικων» περιοδικών αλλά και γενικότερα των Μ.Μ.Ε. θα είναι διαφορετικό στο μέλλον, θεωρούμε ότι οι μαθητές/τριες θα πρέπει να εκπαιδευτούν στην ικανότητα κριτικής «ανάγνωσης» των κυρίαρχων ηγεμονικών και εξουσιαστικών Λόγων που ενέχουν τα περιοδικά, αλλά και γενικότερα τα κάθε είδους πολιτιστικά προϊόντα και παρα-προϊόντα των Μ.Μ.Ε. –ηλεκτρονικά και έντυπα– με έμφαση στην αναζήτηση και ανεύρεση αντι-Λόγων (counter-discourses) ως μοχλών αντίστασης, έμφυλης χειραφέτησης και εντέλει επίτευξης κοινωνικής αλλαγής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσες

Αγγελάκη-Ρουκ, Κ. (1990). *Επίλογος αέρας*. Αθήνα: Κέδρος.

Baudrillard, J. (2005). *Η καταναλωτική κοινωνία: Οι μύθοι της, οι δομές της* (Β. Τομανάς, μετ.). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Δαράκη, Ε. (2016). Ειδωλοποίηση, Μ.Μ.Ε. και η κατασκευή (προ)εφηβικών «ταυτοτήτων»: Μια διαπραγμάτευση αφηγήσεων και νοημάτων. Στο Φ. Πολίτης, Ι. Φουρίδης, & Σ. Χανδόλιας (Επιμ.), *Ζητήματα θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις: 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: 26-28 Φεβρουαρίου 2016: Πρακτικά* (σσ.233-247). Σπάρτη: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνικής.

Κογκίδου, Δ. & Πολίτης, Φ. (2006). Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό-κοινωνικό φύλο στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κινήματος. Στο R.W. Connell, *Το κοινωνικό φύλο*. (Ε. Κοτσιφού, μετ.) (σσ.1-29). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πολίτης, Φ. (2006). *Οι «ανδρικές ταυτότητες» στο σχολείο: Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογονισμός*. (Δ. Κογκίδου, πρόλ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πολίτης, Φ. (2016). Ιστορίες αγάπης και ιατρικών συμβουλών σε «κοριτσίστικα» περιοδικά και η αναγκαιότητα της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης: Διερευνώντας τις απόψεις μαθητριών του δημοτικού σχολείου. Στο Φ. Πολίτης, Ι. Φουρίδης, & Σ. Χανδόλιας (Επιμ.), *Ζητήματα θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις: 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: 26-28 Φεβρουαρίου 2016: Πρακτικά* (σσ.266-283). Σπάρτη: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνικής.

Ξενόγλωσσες

- Attwood, F. (2005). Fashion and passion: Marketing sex to women. *Sexualities*, 8 (40) 392-406.
- Bordo, S. (1993). «Unbearable weight»: *Feminism, western culture and the body*. Berkeley, CA.: University of California Press.
- Currie, H.D. (1997). Decoding femininity: Advertisements and their teenage readers. *Gender and Society*, 11 (40) 453-77.
- Gonick, M. (1997). Reading selves, re-fashioning identity: Teen magazines and their readers. *Curriculum Studies*, 5 (1) 69-86.
- Lazar, M.M. (2005). (Ed.) *Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse*. London: Palgrave.
- McRobbie, A. (1991). *Feminism and youth culture: From "Jackie" to "Just seventeen"*. London: Macmillan.
- Peirce, K. (1990). A feminist theoretical perspective on the socialization of teenage girls through "Seventeen" magazine. *Sex Roles*, 23 (9/10) 491-500.
- Schlenker, A.J., Caron, L.S., & Halteman, A.W. (1998). A feminist analysis of "Seventeen" magazine: Content analysis from 1945 to 1995. *Sex Roles*, 38 (1/2), 135-149.
- Wolf, N. (1991). *The beauty myth: How images of beauty are used against women*. London: Vintage.

**Έμφυλες και (ετερο)σεξιστικές επιτελέσεις
στα πλαίσια του μαθήματος των Τ.Π.Ε.: Μελέτη περίπτωσης**

Πολίτης Φώτης

*Δρ. Παιδαγωγικής, M.A. in Women's Studies,
M.Sc. στις Τ.Π.Ε., M.Ed. στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης
fpolitis@sch.gr*

Περίληψη

Η εκπαίδευση –μεταξύ των άλλων– συγκροτεί μια θεσμοποιημένη πολιτισμική αρένα ενεργούς διαπραγματεύσεως έμφυλων επιτελέσεων, για μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς, ενώ το μάθημα των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (εφεξής Τ.Π.Ε.) ως τεχνο-επιστήμη θεωρείται στερεοτυπικά γένους αρσενικού, καθώς συναρτάται αναπόδραστα με την ανδρική εξουσία και δύναμη. Το παρόν διάβημα, με τη χρήση της φεμινιστικής κριτικής ανάλυσης Λόγου, διερευνά τις νόρμες ηγεμονικού ανδρισμού και ετεροσεξισμού που επιτελέστηκαν στα πλαίσια του μαθήματος των Τ.Π.Ε. στα συγκεκριμένα ενός σχολείου ημι-αστικής περιοχής της νοτίου Ελλάδας. Η μελέτη ενέχει πολιτικές επιπτώσεις, καθώς με την κατάδειξη των τοξικά έμφυλων και (ετερο)σεξιστικών πρακτικών, αναδύεται και η άμεση απαίτηση λήψης μέτρων προς την κατεύθυνση της επίτευξης συμμετρίας των φύλων.

Λέξεις-Κλειδιά: ηγεμονικοί ανδρισμοί, Τ.Π.Ε., (ετερο)σεξισμός, φεμινιστική κριτική ανάλυση Λόγου

Εισαγωγικά

Τις τελευταίες δεκαετίες, η αντι-ουσιακρατική στροφή των κοινωνικών επιστημών και η μετα-μοντέρνα φεμινιστική σκέψη υποστήριξαν ότι το φύλο είναι ρευστό, ασταθές και υβριδικό, με απεριόριστες δυνατότητες αυτο-ορισμού και αυτο-συγκρότησης, καθώς αποτελεί προϊόν επιτέλεσης (performance) (Butler, 1990. Κογκίδου & Πολίτης, 2006). Παράλληλα, υποστηρίχθηκε ότι ο σχολικός θεσμός συμβάλλει –ρητά ή/και άρρητα– σε αυτή την έμφυλη επιτελεστικότητα, με τη δημιουργία μιας πληθικότητας «ανδρισμών» και «θηλυκοτήτων», για μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς (Connell, 1995. Mac An Ghail, 1994. Skelton, 2001. Πολίτης, 2006, 2007, 2018).

Με την παρούσα μελέτη διερευνώνται οι επιτελέσεις ηγεμονικού ανδρισμού και ετεροσεξισμού που αναδύθηκαν στα πλαίσια του μαθήματος των Τ.Π.Ε. σε σχολικά συγκεκριμένα, πιστές στις στερεοτυπικές ρητορείες ότι οι τεχνο-επιστήμες αποτελούν αποκλειστικά ανδρικό προνόμιο και ενασχόληση (πρβ. και Δαράκη, 2007).

Η (ψηφιακή) τεχνο-επιστήμη ως «ανδρική» (τεχνο-)κουλτούρα

Από την εποχή του Διαφωτισμού, ο «ανδρισμός» ταυτίστηκε αναπόδραστα με τον ορθολογισμό, ενώ η «θηλυκότητα» με το συναίσθημα, σε σημείο που ο ορθολογισμός να θεωρείται ότι αποτελεί την κριτική βάση του «ανδρισμού» (Seidler, 1989), θεσμοποιώντας έτσι μια στενή σχέση μεταξύ ορθολογισμού, τεχνο-επιστήμης, προόδου και

«ανδρισμού» (Wajcman, 2004). Οι γυναίκες οστρακίστηκαν από τον χώρο αυτό, καθώς συσχετίστηκαν με τις μη-αυθεντικές πηγές γνώσης, όπως το συναίσθημα και τη διαίσθηση. Έτσι, η τεχνο-επιστήμη θεωρήθηκε ως κύρια πηγή ανδρικής εξουσίας και δύναμης, σε σημείο που οι «ανδρισμοί» και οι «θηλυκότητες» να επιτελούνται και μέσω της εμπλοκής των υποκειμένων με αυτές –αν και ο κυβερνο-φεμινισμός (cyberfeminism) αμφισβήτησε αυτή την πεσιμιστική αντίληψη, υποστηρίζοντας ότι οι γυναίκες πλέον έχουν μια απολαυστική σχέση με τις τεχνο-επιστήμες και δεν είναι τεχνο-φοβικές. Μάλιστα, η μετα-μοντέρνα φεμινιστική σκέψη υποστήριξε ότι ειδικά οι Τ.Π.Ε. αποτελούν χώρο υπονόμευσης των παραδοσιακών ασύμμετρων έμφυλων σχέσεων, με δυνατότητα επινόησης ενός ά-φυλου μέλλοντος μέσα στον κυβερνοχώρο (Haraway, 1991).

Τ.Π.Ε. και αναλυτικά προγράμματα του δημοτικού σχολείου

Οι μαθητές/τριες ξεκινούν τη φοίτησή τους στο σχολείο με την επίγνωση τού ότι ορισμένες περιοχές μάθησης, δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων είναι στερεοτυπικά έμφυλα προσδιορισμένες και συνεπώς καταλληλότερες για το ένα παρά για το άλλο φύλο, με αποτέλεσμα να τις «επιλέγουν» με έμφυλο τρόπο. Έτσι, αν και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι κοινό για αγόρια και κορίτσια, μεταφέρει τη συμβολική δομή του έμφυλου της γνώσης με τον ορισμό συγκεκριμένων περιοχών του ως «ανδρικών» ή ως «γυναικείων» (Mac An Ghail, 1994. Δαράκη, 2007. Πολίτης, 2006, 2007). Τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης θεωρούνται ότι απευθύνονται κυρίως στα αγόρια, ενώ τα μαθήματα θεωρητικής/ανθρωπιστικής κατεύθυνσης στα κορίτσια. Έτσι, αποτελεί πλέον κοινό τόπο ότι οι τεχνο-επιστήμες ορίζονται ως «ανδρικές», ενώ τα «ανθρωπιστικά» μαθήματα θεωρούνται ως πιο «εκθηλωμένα».

Διεθνώς, τα κορίτσια δεν επιλέγουν μαθήματα, σπουδές, κατευθύνσεις και επαγγέλματα που έχουν σχέση με τις τεχνο-επιστήμες, με ελάχιστες εξαιρέσεις, όπως στο Κουβέιτ, στην Ταϊλάνδη και στα κράτη της ανατολικής Ευρώπης (Σολομωνίδου, 1988). Στην ελληνική πραγματικότητα, τα κορίτσια σε σχέση με τις Τ.Π.Ε. έχουν μειωμένο ενδιαφέρον και επίδοση κατά 5,5% σε σύγκριση με τα αγόρια (Γεωργακάκος, 1994, σελ.177), γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τις στάσεις τους και την αυτο-πεποίθησή τους σε σχέση με το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο.

Στο δημοτικό σχολείο, οι Τ.Π.Ε. εντάσσονται ως αυτοτελές μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα και διδάσκονται για 1 ώρα εβδομαδιαίως στα 6/θέσια και άνω σχολεία από εκπαιδευτικούς πληροφορικής (κλάδου ΠΕ 86), με στόχο την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις βασικές λειτουργίες του Η/Υ, την επαφή τους με διάφορες χρήσεις του ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, αλλά και ως γνωστικού/διερευνητικού εργαλείου, καθώς και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη για τη συλλογή/παραγωγή του ερευνητικού υλικού στηρίχθηκε στην ημι-δομημένη ποιοτική συνέντευξη/συζήτηση και στη συμμετοχική παρατήρηση, 8

μαθητών και 10 μαθητριών της Στ' τάξης ενός 12/θέσιου δημοτικού σχολείου ημι-αστικής περιοχής της νοτίου Ελλάδος στα πλαίσια του μαθήματος των Τ.Π.Ε.. Με τον συνδυασμό ποιοτικής συνέντευξης και παρατήρησης επετεύχθη και ο τριγωνισμός των πληροφοριών (Denzin & Lincoln, 1994).

Οι ποιοτικές συνεντεύξεις και η συμμετοχική παρατήρηση των 6 εβδομάδων στο ερευνητικό πεδίο αναλύθηκε με την τεχνική της φεμινιστικής κριτικής ανάλυσης Λόγου (feminist critical discourse analysis) (Lazar, 2005), η οποία διερευνά το πώς η έμφυλη ιδεολογία και οι κυρίαρχες έμφυλες σχέσεις εξουσίας (ανα)παράγονται, διαπραγματεύονται, αμφισβητούνται ή/και ανθίστανται μέσα από τους κυρίαρχους Λόγους (discourses) και τις κοινωνικές πρακτικές, ενώ παράλληλα εξετάζει την πρόσβαση σε Λόγους που μπορεί να είναι χειραφετικοί για τις γυναίκες.

Τα αγόρια ως «εμπειρογνώμονες» των Τ.Π.Ε. και τα «τεχνο-φοβικά» κορίτσια

Αν και οι μαθητές/τριες της Στ' τάξης ήταν 18 (8 αγόρια και 10 κορίτσια), οι Η/Υ του εργαστηρίου ήταν 10, με αποτέλεσμα τα αγόρια να τρέχουν και να καταλαμβάνουν πάντα έναν Η/Υ, αρνούμενα να συνεργαστούν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, ενώ τα κορίτσια συνήθως μαζεύονταν γύρω από τους Η/Υ που τους «κατείχαν» κορίτσια. Οι ίδιες οι μαθήτριες ερμήνευαν αυτή τους τη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα του ότι δεν τις άφηναν τα αγόρια να καθίσουν στη θέση μπροστά από τον Η/Υ ή ότι ήταν φίλες με τα άλλα κορίτσια και ήθελαν να κάθονται μαζί. Πάντως, ακόμα και όταν έβαζε ο εκπαιδευτικός πληροφορικής κάποια κορίτσια να χειριστούν τον Η/Υ και τα αγόρια να κάθονται περιφερειακά και να παρατηρούν, τα κορίτσια εκτελούσαν σχεδόν πάντα τις οδηγίες που έπαιρναν από τα αγόρια. Επισημαίνεται ότι και στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών/τριών ήταν κυρίως άνδρας ο «κάτοχος» Η/Υ (βλ. και Γεωργακάκος, 1994, σελ.184). Σχετική είναι και η παρακάτω αναφορά από ένα κορίτσι:

Φ.Π.: Έχετε ηλεκτρονικό υπολογιστή σπίτι σας;

κ2: Εμείς έχουμε, κύριε ... δηλαδή ο αδερφός μου ... Αλλά δε με αφήνει να τον πλησιάσω για να μην τον χαλάσω. Μου λέει ότι δε θα πλησιάσω σε απόσταση 20 μέτρων από τον υπολογιστή ... Πώς γίνεται αυτό, κύριε; Ούτε το σπίτι μας δεν είναι 20 μέτρα μεγάλο.

Φ.Π.: Τι λένε οι γονείς σου;

κ2: Η μητέρα μου του φωνάζει να το δίνει και σε μένα, αλλά αυτός της λέει ότι θα τον χαλάσω, γιατί είχε κολλήσει κάποιο ιό από το Internet και του σβήστηκαν κάτι αρχεία και κατηγορήσε εμένα ότι του πείραξα τον υπολογιστή και του τα έσβησα εγώ.

Επίσης, όπως μας «παραπονέθηκαν» μερικά κορίτσια, πολλά αγόρια για τη συγκρότηση των ομόφυλων ομάδων τους δημιουργούσαν φανταστικές ιστορίες ομοκοινωνικότητας, προσποιούμενα ότι μιλάνε μια γλώσσα κώδικα που μόνο όσοι γνώριζαν από υπολογιστές μπορούσαν να την κατανοήσουν, αποκλείοντας έτσι από τις ομόφυλες ομάδες τους τα κορίτσια ως «Άλλες»:

κ5: Τα πλησιάζουμε (τα αγόρια) να τους μιλήσουμε και αυτά μας λένε κάτι περίεργα ...

κ7: Ναι, και όταν τα ρωτήσουμε τι είναι αυτά που λέτε, μας κοροϊδεύουν και μας λένε ότι εμείς μιλάμε τη γλώσσα των υπολογιστών και δεν μπορείτε να μας καταλάβετε ... και άλλες τέτοιες βλακείες ...

Ο «κώδικας», λοιπόν, των υπολογιστών –που και πάλι ήταν ανδρικός– περιθωριοποιούσε για μια ακόμη φορά τα κορίτσια από τα αγόρια –τους «εμπειρογνώμονες».

Επεξεργασία κειμένου, μισογυνισμός και ομοφοβία

Με βάση την ενότητα του αναλυτικού προγράμματος: «Παίζω και μαθαίνω με τον υπολογιστή», ο εκπαιδευτικός πληροφορικής αναθέτει στους/στις μαθητές/τριες να αντιγράψουν ένα κείμενο πληκτρολογώντας το στον επεξεργαστή κειμένου. Ένας μαθητής (α7) γράφει μισή σειρά, σταματάει και αρχίζει να ενοχλεί τον διπλανό του. Ο εκπαιδευτικός τον πλησιάζει και αναπτύσσεται ο παρακάτω μισογυνιστικός και ομοφοβικός διάλογος, όπως καταγράφηκε στις επιτόπιες σημειώσεις μου:

Δα: Γιατί δε γράφεις ... (όνομα μαθητή α7) και ενοχλείς και τους άλλους;

α7: Δε θέλω να γίνω δακτυλογράφος, κύριε! Δεν είμαι γυναικούλα! (γέλια)

Δα: Δε σου είπα ότι είσαι γυναικούλα, ούτε να γίνεις δακτυλογράφος, απλά σας έβαλα να γράψετε για να μάθετε να γράφετε στον υπολογιστή.

α7: Εγώ δε γράφω, γιατί μπορεί να με δουν οι άλλοι και να με φωνάζουν δακτυλογραφίνα! (γέλια)

Με βάση την ενότητα του αναλυτικού προγράμματος: «Δημιουργώ-ανακαλύπτω-ενημερώνομαι», ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους/στις μαθητές/τριες να αντιγράψουν μερικές εικόνες αγαλμάτων της κλασικής αρχαιότητας και να τις επικολλήσουν σε κείμενο σχετικά με την τέχνη που είχαν δημιουργήσει σε προηγούμενο μάθημα. Οι μαθητές/τριες ανατρέχουν σε συγκεκριμένη ιστοσελίδα και δημιουργείται η παρακάτω ομοφοβική αλλά και ετεροσεξιστική καταγραφή, όπως αναφέρεται στις επιτόπιες σημειώσεις μου:

Ο εκπαιδευτικός πηγαίνει πάνω από τον Η/Υ του μαθητή (α5), ο οποίος δεν ασχολείται με τη συγκεκριμένη εργασία προκειμένου να του επισημάνει ότι πρέπει να αντιγράψει το άγαλμα του Ερμή του Πραξιτέλη και να κάνει τη σχετική επικόλληση. Τότε αναπτύσσεται ο παρακάτω διάλογος:

α5: Εγώ κύριε δε θέλω να δω ένα γυμνό άνδρα (γέλια από ολόκληρη την τάξη) ... Προτιμώ να δω γυμνά γυναικεία αγάλματα (χαμηλόφωνα) (τα γέλια συνεχίζονται).

Δα: Δεν ντρέπεσαι ... (όνομα μαθητή) και έχουμε και επισκέπτες (υπονοώντας την παρουσία μας)

Τα παραπάνω καταδεικνύουν μια άμεση διασύνδεση ηγεμονικών ανδρισμών, ομοφοβίας, μισογυνισμού και (ετερο)σεξισμού, μέσω των οποίων τα αγόρια επιτελούσαν τις έμφυλες υποκειμενικότητες τους και ταυτόχρονα αναδεικνύει την ύπαρξη ενός πανοπττικού συστήματος που περιπολούσε και αστυνόμευε κάθε τι το θηλυκό ή/και το μη-

ανδρικό και «ανδρ-αγωγούσε» τους «αποκλίνοντες» με την απειλή του στιγματισμού της ομοφυλοφιλίας.

Internet και συγκρότηση ετεροσεξουαλικών ανδρισμών

Κάποιοι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν κύρος στις ομάδες των ομηλικών, τεκνοθετώντας ετεροσεξιστικές συμπεριφορές που παραβιάζουν τους επίσημους κανόνες του –«εκθηλωμένου» για πολλούς μαθητές– σχολικού ήθους, όπως η παραμέληση της κατ' οίκον μελέτης/εργασίας, η πλοήγηση σε «απαγορευμένους» δικτυακούς τόπους, κ.λπ., συμπεριφορές που αστυνομεύονται και ελέγχονται από τον επίσημο σχολικό θεσμό και ως εκ τούτου η εμπλοκή μαζί τους αποτελεί ριψοκίνδυνο πρόκριμα για τιμωρίες και συνεπώς για την επιτέλεση ηγεμονικών ανδρισμών εκ μέρους τους (βλ. και Πολίτης, 2006). Χαρακτηριστικός είναι ο διάλογος μεταξύ τριών μαθητών και μιας μαθήτριας κατά την ώρα του διαλείμματος που εμπλέκει και τις Τ.Π.Ε., όπως καταγράφεται στις επιτόπιες σημειώσεις μου:

κ1: (απευθυνόμενη προς μια παρέα αγοριών) Διαβάσατε Ιστορία;

α1: Τι λέει το χαζό, ρε! Χτες, όλο το απόγευμα καθόμουν στον υπολογιστή του αδερφού μου και έψαχνα στο Internet!

α2: Σιγά να μην κάτσω να διαβάσω Ιστορία!

Φ.Π.: Τι ακριβώς έψαχνες;

(Οι μαθητές κοιτάζονται και γελούν)

α1: Μία μηχανή που θέλει ν' αγοράσει ο αδερφός μου.

α3: Ψέματα κύριε σας λέει, άλλα πράγματα κοίταζε.

Φ.Π.: Σαν τι;

α3: Να το πω;

α1: Σταμάτα τις βλακείες.

α3: Θα το πω ... κοιτούσαν ... κοιτούσαν ... (απειλεί ότι θα το αποκαλύψει)

α2: Κοιτούσαν κάτι γυμνές κοπέλες.

κ1: Κύριε, πηγαίνουν στον υπολογιστή του αδερφού του και όλο τέτοια μας λένε ότι βλέπουν ...

α1: (κοκκινίζει) Μην τους ακούτε, κύριε! Σαχλαμάρες, λένε!

Ανταγωνισμός, επιθετικότητα και διαπροσωπικές σχέσεις

Τα κορίτσια συνήθως επικεντρώνονται στις ανθρώπινες σχέσεις όταν μιλάνε για Η/Υ, καθώς θεωρούν περισσότερο τους υπολογιστές ως συσκευές που βοηθούν τους ανθρώπους να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να ενώνονται (πρβ. Πολίτης, 2018). Αντίθετα, τα αγόρια θεωρούν τους Η/Υ ως επέκταση της εξουσίας και της δύναμής τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες ρωτήθηκαν για το πώς φαντάζονταν τον Η/Υ του μέλλοντος, τα αγόρια μίλησαν για κατοχή απόλυτης γνώσης και για κατοχή δύναμης και εξουσίας, ενώ τα κορίτσια για αλληλο-βοήθεια, για ανθρώπινες σχέσεις και για φιλία. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

Φ.Π.: Πώς φαντάζεσαι τον ηλεκτρονική υπολογιστή του μέλλοντος;

α1: Εγώ θα ήθελα αν μπορούσα να κοιτάζω την οθόνη και όλη η γνώση που έχει ο υπολογιστής μέσα του να μπαίνει αστραπιαία στο μυαλό μου και να με κάνει σοφό ...

κ1: Εγώ θα ήθελα να κάνει όλες τις δουλειές στο σπίτι ... να βοηθάει τη μαμά μου να μην κουράζεται. Να με ξυπνάει το πρωί και μετά να μου κρατάει συντροφιά, να μιλάμε και να παίζουμε ... να είμαστε φίλες.

α2: ... και να παίζετε τις κουμπάρες! (γέλια)

κ1: Ναι, να παίζουμε τις κουμπάρες Επίσης, να έχει ένα πολύ όμορφο ανθρώπινο πρόσωπο και να μπορεί να μου γελάει όταν του χαμογελάω και του λέω κανένα αστείο ... να με βοηθάει και στις ασκήσεις που μας βάζει ο κύριος στην αριθμητική.

α1: Κύριε, μπορούμε να πούμε αν θέλουμε ότι μπορεί να μετατρέπεται;

Φ.Π.: Όπως τον φαντάζεται καθένας σας.

α1: Α, τότε κύριε, αν είναι να μετατρέπεται, τότε και εγώ θα ήθελα να του πατάω ένα κουμπί και να γίνεται ένα αυτοκίνητο-πύραυλος. Το πιο γρήγορο αυτοκίνητο του κόσμου και να τους περνάω όλους (γέλια)

α2: Ναι, και 'γω έτσι θα ήθελα να ήταν ... να μπορούσε να έβγαζε φτερά και να μπορούσε να πετάει ...

α3: Να είχε και ρουκέτες στα φτερά για να κυνηγάει τους κακούς.

α2: Και ακτίνες λέιζερ ...

Όλοι: Ναι, ναι.

Επίσης, τα αγόρια προχώρησαν σε αναλυτικές περιγραφές του μελλοντικού Η/Υ εμπλεκόμενα σε έναν ατέλειωτο και κλιμακούμενο ανταγωνισμό επίδειξης δύναμης, παραπέμποντας ευθέως σε ηγεμονικές ανδρικές επιτελέσεις, με κοινά αξιακά και νοηματικά πρότυπα:

α1: Ο δικός μου (H/Y) θα έχει μνήμη 10.000 RAM και θα είναι Pentium 1.000.

α3: Εμένα θα έχει μνήμη 1.000.000 θα είναι Pentium 100.000 ... και θα είναι άτρωτος γιατί θα προστατεύεται από όλους τους ιούς που θα επιχειρήσουν να του στείλουν ...

α1: Τι λέει κύριε, μπορεί να γίνει υπολογιστής Pentium 100.000;

Φ.Π.: Πιθανόν ... στο μέλλον!

α1: Ε, τότε ο δικός μου θα έχει και ακτίνες λέιζερ και θα πυροβολεί.

α3: ... Σιγά να μη σου τον επιτρέψει η αστυνομία ...

α1: Θα μου τον επιτρέψει, γιατί ο θεός μου είναι αστυνομικός και τους γνωρίζει όλους στην αστυνομία!

Συμπεράσματα-(πολιτικές) προτάσεις

Αγόρια και κορίτσια συγκροτούν διαφοροποιημένες αναπαραστάσεις σε σχέση με την (αρσενική) κουλτούρα των Τ.Π.Ε. στα σχολικά συγκείμενα. Τα κορίτσια φαίνεται να έχουν μικρότερη αυτο-πεποίθηση ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε. και να διαμορφώνουν ανθρωποκεντρικές αναπαραστάσεις ως προς αυτές αλλά και ως προς την τεχνολογία, καθώς τις συνδέουν περισσότερο με τις ανθρώπινες ανάγκες, ενώ τα αγόρια φαίνεται να δραστηριοποιούνται με μεγαλύτερη αυτο-πεποίθηση στη χρήση των Τ.Π.Ε. και να διαμορφώνουν τεχνο-κεντρικές αναπαραστάσεις ως προς αυτές αλλά και ως προς την τεχνολογία, καθώς τη συσχετίζουν ανεξάρτητα από τον άνθρωπο και τις ανάγκες του.

Συνεπώς, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο σχολείο και η χρήση τους για την απόκτηση δεξιοτήτων από τους/τις μαθητές/τριες σε υπολογιστικά, ψηφιακά και δικτυακά εργαλεία, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της και την προβληματική του φύλου, με στόχο την οικοδόμηση ενός δικαιότερου και πιο συμμετρικού ως προς το φύλο τεχνολογικού μέλλοντος. Άλλωστε, μια δημοκρατική εκπαίδευση, με γνώμονα την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/τριών –όπως άλλωστε και η εκπαιδευτική νομοθεσία ρητά ορίζει (Ν.1566/1985, άρθρο 1)– θα πρέπει να ενεργεί και προς την κατεύθυνση της άρσης της έμφυλης ιδεολογίας που καθιστά τις τεχνο-επιστήμες φοβικές, τοξικές και ασύμμετρες για τα κορίτσια. Προς την κατεύθυνση αυτή, κυρίαρχα θα συμβάλει η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα φύλου, αλλά και η αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων, με στόχο την αποδόμηση των έμφυλων στερεοτυπικών προϋδεάσεων που ενέχουν για τις τεχνο-επιστήμες και τον πλήρη αποχαρακτηρισμό τους ως αποκλειστικά ανδρικό προνόμιο, αλλά και ως πεδίο επιτέλεσης ανδρισμών (Πολίτης, 2007). Στα πλαίσια αυτά, οι Τ.Π.Ε. αποτελούν ένα σημαντικό και επείγον ζήτημα για την εκπαίδευση και την ενάσκηση μιας δημοκρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργακάκος, Σ. (1994). Η χρήση των υπολογιστών στην εκπαίδευση: Ένα νέο πεδίο ανισοτιμίας των δύο φύλων; Στο *Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών: Ευρωπαϊκό Συνέδριο, 7-9 Απριλίου 1994: Πρακτικά* (σσ.174-185). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

Δαράκη, Ε. (2007). Η συγκρότηση ηγεμονικών «ανδρισμών» μέσα από το μάθημα των φυσικών επιστημών σε ένα ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Ντρενογιάννη, Φ. Σέρογλου, & Ε. Τρέσσου (Επιμ.), *Φύλο και εκπαίδευση: Μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, νέες τεχνολογίες*, (σσ.177-194). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Κογκίδου, Δ. & Πολίτης, Φ. (2006). Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό-κοινωνικό φύλο στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κινήματος. Στο R.W. Connell, *Το κοινωνικό φύλο* (Ε. Κοτσιφού, μετ.). (σσ.1-29). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πολίτης, Φ. (2006). *Οι «ανδρικές ταυτότητες» στο σχολείο: Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός*. (Δ. Κογκίδου, πρόλ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πολίτης, Φ. (2007). «Ο Κώστας για την επιτυχία του στο διαγωνισμό της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας έχει να επιλέξει ...»: Σεξιστικές στερεοτυπικές αναφορές στα σχολικά εγχειρίδια θετικών επιστημών των Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων (Τ.Ε.Ε.). Στο Ε. Ντρενογιάννη, Φ. Σέρογλου, & Ε. Τρέσσου (Επιμ.), *Φύλο και*

εκπαίδευση: Μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, νέες τεχνολογίες, (σσ.375-392). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Πολίτης, Φ. (2018). Κυβερνο-εκφοβισμός και κινητή τηλεφωνία στα σχολικά συγκείμενα: Μια πρώτη ποιοτική προσέγγιση. Στο Μ. Σπυριδάκης, Η. Κουτσούκου, & Α. Μαρινοπούλου (Επιμ.), *Κοινωνία του κυβερνοχώρου*, (σσ.465-490). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Σολωμονίδου, Χ. (1998). Κορίτσια, φυσικές επιστήμες και νέες τεχνολογίες: Προβλήματα, αλλά και προκλήσεις για το μέλλον. Στο *Εκπαίδευση και φύλο: Νέες τεχνολογίες: Συνέδριο 28-29 Μαρτίου 1998: Πρακτικά* (σσ.169-197). Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.).

Ξενόγλωσση

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.

Denzin, K.N. & Lincoln, S.Y. (1994). (Eds). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. London: Free Association Books.

Lazar, M.M. (2005). (Ed.). *Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse*. London: Palgrave.

Mac An Ghail, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.

Seidler, V.J. (1989). *Rediscovering masculinity: Reason, language and sexuality*. London: Routledge.

Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press.

Wajcman, J. (2004). *TechnoFeminism*. Cambridge: Polity Press.

Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης – «Κατ' οίκον εκπαίδευση»

Γόγολα Αγγελική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc., aggelgo@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται σε μια σύντομη παρουσίαση της γνωστότερης μορφής εναλλακτικής εκπαίδευσης, της κατ' οίκον εκπαίδευσης (homeschooling), η οποία είναι διαδεδομένη στις Η.Π.Α., την Αυστραλία και σε ορισμένες χώρες της Ευρώπης. Ύστερα από βιβλιογραφική ανασκόπηση και από την μελέτη ερευνών σχετικών με το ζήτημα της αποσχολοποίησης (unschooling), παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτού του μοντέλου, ορισμένα συνοπτικά στατιστικά στοιχεία για τον αριθμό των μαθητών που εκπαιδεύονται με αυτόν τον τρόπο, οι λόγοι που επιλέγονται τέτοιες οι μορφές εκπαίδευσης και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζονται. Τέλος, παρατίθενται ορισμένοι προβληματισμοί που εγείρονται, καθώς και γενικότερες σκέψεις και απόψεις σχετικές με αυτό το ζήτημα.

Λέξεις-Κλειδιά: Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης, Αποσχολοποίηση, Κατ' οίκον Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Το σχολείο σε διεθνές επίπεδο βρίσκεται στο στόχαστρο της ανάλυσης, επικρίνεται συνεχώς και θεωρείται ο χώρος αναπαραγωγής ανισοτήτων και σύνθλιψης της προσωπικότητας των μαθητών (Meighan, 2002). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εμφανίστηκαν και αναπτύχθηκαν διάφορες εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης που διαφοροποιούνται από το παραδοσιακό σχολείο, όπως η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (Distance Learning), το Ελεύθερο Σχολείο (π.χ. Sumerhill, White Lion Free School, Sudbury Valley School), η κατ' οίκον εκπαίδευση (Homeschooling), η αποσχολοποίηση (deschooling) κ.α.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη εφαρμογής μοντέλων εναλλακτικής εκπαίδευσης, με κυρίαρχη αυτή της κατ' οίκον εκπαίδευσης, δηλαδή της εκπαίδευσης χωρίς την υποχρεωτική παρουσία στο σχολείο. Στόχος είναι, εφόσον στην Ελλάδα δεν εφαρμόζονται στη ουσία τέτοια μοντέλα εκπαίδευσης, να εμπλουτίσουμε το γενικότερο διάλογο περί παιδείας με πληροφορίες και δεδομένα από την εφαρμογή τους σε άλλες χώρες, όπως αυτή αποτυπώνεται σε σχετικές έρευνες και διεθνείς οργανισμούς.

Θεωρητικό πλαίσιο - Μορφές εναλλακτικής εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση με μη παραδοσιακό τρόπο παρουσιάζεται με όρους και μορφές που πολλές φορές συγχέονται ή και αλληλοσυμπληρώνονται. Συχνά γίνεται λόγος περί αποσχολοποίησης (unschooling), δηλαδή της κατάργησης του σχολείου και της αναζήτησης άλλων τρόπων εκπαίδευσης. Ένας ακόμη όρος είναι αυτός του “deschooling”, της αποδοχής και εφαρμογής δηλαδή του ισχύοντος σχολικού προγράμματος, αλλά με αλλαγή των κανόνων και των μεθόδων διδασκαλίας. Μεγάλα επίσης παγκόσμια δίκτυα

«εναλλακτικών σχολείων» με βάση συγκεκριμένες εκπαιδευτικές έννοιες, όπως παιδαγωγική Montessori και Waldorf/Steiner, συνυπάρχουν με κάποιες νέες μορφές στην εναλλακτική εκπαίδευση (Sliwka, 2008). Περίπου 100 εναλλακτικά σχολεία σε όλο τον κόσμο περιγράφουν τους εαυτούς τους ως «δωρεάν» ή «δημοκρατικά» σχολεία (Sudbury Valley School, Summerhill).

Η *κατ' οίκον εκπαίδευση (homeschooling)* έχει πολύ παλαιότερη ιστορία απ' ό,τι η υποχρεωτική μαζική εκπαίδευση, η οποία έχει ιστορία πολύ λίγων αιώνων. Πρόκειται για την εκπαίδευση των παιδιών στο σπίτι είτε από τους γονείς τους, είτε με την βοήθεια εκπαιδευτικών, αλλά και άλλων μέσων (διαδίκτυο, ταξίδια κλπ). Πολλά γνωστά παραδείγματα από την ιστορία μαρτυρούν την ύπαρξή της. Ο Μέγας Αλέξανδρος, πολλοί βασιλείς της Αγγλίας, όπως η βασίλισσα Βικτορία, ο Γεώργιος ο Γ', εκπαιδεύτηκαν κατ' οίκον. Επίσης στην Ελλάδα, μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1950, υπάρχουν μαρτυρίες οι οποίες επιβεβαιώνουν την κατ' οίκον εκπαίδευση σε πλούσιες αστικές οικογένειες.

Θεσμικό πλαίσιο

Η αποσχολοποίηση αποτελεί ένα κίνημα το οποίο αναπτύχθηκε στη δεκαετία του '70, με σκοπό να απαλλαγεί η κοινωνία από το σχολείο ή τουλάχιστον να κατοχυρωθεί νομοθετικά το δικαίωμα της μη υποχρεωτικής φοίτησης. Το κίνημα αυτό αμφισβήτησε τις προθέσεις του σχολείου και τον ρόλο της εκπαίδευσης. Κύριος εκφραστής του ήταν ο Ivan Illich, ο οποίος υποστήριζε ότι το σχολείο ως θεσμός είναι αποτυχημένος, ότι ο άνθρωπος αποκτά τις γνώσεις έξω από αυτό και ότι υπάρχει καταπίεση με την υποχρεωτική φοίτηση. Η αποσχολοποίηση ωστόσο, αποτελούσε περισσότερο θεωρία παρά πρακτική. Παρά το γεγονός ότι ο Illich (1971) ήταν διεισδυτικός και οξύς και η κριτική που άσκησε ήταν αρκετά εύστοχη, οι εναλλακτικές απαντήσεις και λύσεις που παρουσίασε δεν βρήκαν την ίδια απήχηση απ' όλους.

Ο Jandric (2014) στο έργο του υποστηρίζει ότι, ο Έλιτς μας προσφέρει εναλλακτικές λύσεις και εργαλεία, που μπορούν να επηρεάσουν την εξουσία και να προσφέρουν στα άτομα νομοθετικές ρυθμίσεις και δυνατότητες για την καλλιέργεια εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης. Επίσης, υιοθετεί το συμπέρασμα του Illich, ότι το δικαίωμα των παιδιών στη μάθηση είναι περιορισμένο στην υποχρεωτική φοίτηση. Συνδέεται δε, με το γεγονός ότι έχουν αλλάξει τα τεχνολογικά μέσα με την έλευση του διαδικτύου και έχουν οδηγήσει σε αναθεωρήσεις σχετικά με το χρόνο, το χώρο και τα περιβάλλοντα μάθησης. Σε πρόσφατη μελέτη, ο Ιωσήφ Todd (2012) περιγράφει πως η δημιουργία δικτύων διευκολύνει την εφαρμογή ποικίλων και διαφορετικών μοντέλων μάθησης μέσα σε μια κοινωνία.

Ωστόσο γεννάται το ερώτημα, γιατί οι άνθρωποι να εμπλακούν σε πρακτικές αποσχολοποίησης; Σύμφωνα με τον Chomsky (1996), η προοπτική κινητοποίησης τους πρέπει να στηρίζεται σε μια γενικότερη αντίληψη της ανθρώπινης φύσης, του τι είναι καλό για τους ανθρώπους. Να συνδέεται με τις ανάγκες και τα δικαιώματά τους, τις

πτυχές του χαρακτήρα τους που θα πρέπει να καλλιεργήσουν, να ενθαρρύνεται και να επιτρέπεται πάντα με γνώμονα το όφελος.

Βέβαια εκτός από τους υπέρμαχους της κατ' οίκον εκπαίδευσης υπάρχουν και οι θεωρητικοί πολέμιοί της, όπως ο Michel Apple, ο οποίος στο βιβλίο του «Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση» (2001) αναφέρει ότι ένα από τα αποτελέσματά της είναι η «απομόνωση» και ο περιορισμός του ατόμου σε έναν κόσμο καλά τακτοποιημένο και σχεδιασμένο, όπου όλα είναι ασφαλή και προβλέψιμα. Ακόμη, συγκρίνει αυτή τη μορφή εκπαίδευσης με το διαδίκτυο, όπου δημιουργούνται «εικονικές κοινότητες» με εξειδικευμένα ενδιαφέροντα, και στο οποίο υπάρχει η δυνατότητα «εξατομίκευσης» και επιλογής της πληροφορίας. Γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στη «διαμόρφωση της ζωής στα μέτρα μας» και να υπονομεύσει τη συνοχή των τοπικών κοινωνιών, πολλές από τις οποίες έχουν ήδη χαλαρώσει.

Τέλος, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η εκπαίδευση είναι μια θεσμοθετημένη διαδικασία εκπλήρωσης ορισμένων συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Δεν είναι εναντίον της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ισχυρίζονται απλώς ότι η κουλτούρα της είναι εντελώς αποκομμένη από την κοινωνία και ξεπερασμένη, και ότι το σχολείο θα πρέπει να αναπροσαρμοστεί και να εμπλουτιστεί από πιο αποδοτικές δημοκρατικές εκπαιδευτικές διαδικασίες (Νικολακάκη, 2012).

Η κατ' οίκον εκπαίδευση στην Ελλάδα

Σύμφωνα με την εφημερίδα της Κυβερνήσεως, στη χώρα μας η κατ' οίκον εκπαίδευση επιτρέπεται μόνο όταν πολύ σοβαρές καταστάσεις υγείας απαγορεύουν στο παιδί να πηγαίνει στο σχολείο. Για την έγκριση και έναρξη προγράμματος εκπαίδευσης στο σπίτι, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εγγραφή του μαθητή σε σχολική μονάδα, είτε ειδικής είτε γενικής εκπαίδευσης. Ο θεσμός της εκπαίδευσης στο σπίτι δεν υποκαθιστά σε καμία περίπτωση την πιθανή αδυναμία του σχολείου να ενσωματώσει το μαθητή. Είναι θεσμός που στοχεύει στην ένταξη και όχι στον έμμεσο αποκλεισμό. Η εκπαίδευση στο σπίτι καλύπτει τόσο ακαδημαϊκά όσο και ειδικά προγράμματα, όπως φυσιοθεραπεία, λογοθεραπεία κ.α. Ανάλογα με τις ειδικές ανάγκες του μαθητή, όπως αυτές διαπιστώνονται από το οικείο Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ), ο εκπαιδευτικός της τάξης στην οποία ανήκει ο μαθητής συνεργάζεται με το οικείο Κ.Δ.Α.Υ και είναι ενήμερος για το πρόγραμμα του μαθητή αυτού. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν πρόγραμμα εκπαίδευσης στο σπίτι βρίσκονται σε διαρκή συνεργασία με το σχολείο στο οποίο ανήκει ο μαθητής και μεριμνούν: α) για την εξασφάλιση και παροχή εποπτικού και διδακτικού υλικού, β) για την παρακολούθηση του προγράμματος του σχολείου και την εξασφάλιση συμβατότητας με το πρόγραμμα της τάξης υποδοχής του μαθητή, γ) για την οργάνωση βραχυχρόνιων επισκέψεων του μαθητή στο σχολείο, όταν η κατάσταση του το επιτρέπει.

Πολιτιστικές εκδηλώσεις, εκπαιδευτικές επισκέψεις και ειδικά προγράμματα που εκπονεί η τάξη του σχολείου στην οποία ανήκει ο μαθητής και που μπορεί να

παρακολουθήσει με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού που τον υποστηρίζει, βοηθούν στην αποτροπή φαινομένων απομονωτισμού και στην κοινωνική ενσωμάτωση του μαθητή. Το προσωπικό των Κ.Δ.Α.Υ αναλαμβάνει τη συμβουλευτική των γονέων σχετικά με την προοπτική του προγράμματος, την προοπτική ένταξης του μαθητή, την οργάνωση της οικογένειας σε σχέση με τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού και την επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος στο σπίτι, καθώς και άλλα συναφή προβλήματα που προκύπτουν. Ο διευθυντής του σχολείου τηρεί ατομικό φάκελο του μαθητή, στον οποίο παρέχονται και πληροφορίες για τους λόγους για τους οποίους παρέχεται εκπαίδευση στο σπίτι, για τους εμπλεκόμενους και τον ρόλο τους και για οτιδήποτε σχετίζεται με την εκπαίδευση του παιδιού. ΦΕΚ. 1356 /Β' /21-10-2002

Δεδομένα ερευνών – Στατιστικά στοιχεία

Τα οφέλη και οι αντιφάσεις της κατ' οίκον εκπαίδευσης αποτυπώνονται μέσα από την ανάλυση και αξιοποίηση των ερευνών, καθώς και τη συγκριτική μελέτη τους με τα ανάλογα στοιχεία που διατίθενται για την υποχρεωτική δημόσια παιδεία. Δεδομένα του ΟΕCD (2010) αναδεικνύουν σημαντικές διαφορές στο νομικό πλαίσιο από χώρα σε χώρα ανά τον κόσμο, σε σχέση με το θεσμό του homeschooling στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Σε ορισμένες χώρες η εκπαίδευση κατ' οίκον απαγορεύεται τελείως, σε άλλες επιτρέπεται κάτω από όρους, σε άλλες είναι δυνατή μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις (προβλήματα υγείας, απομακρυσμένες περιοχές, έλλειψη σχολείων) και σε άλλες είναι τελείως ελεύθερη. Το ποιος έχει δικαίωμα να επωμιστεί το ρόλο του διδασκάλου και τι προσόντα πρέπει να διαθέτει, επίσης διαφοροποιείται κατά περίπτωση. Διαφορές ακόμη διαπιστώνονται ως προς τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά και ως προς τον τρόπο ελέγχου και αξιολόγησης της προόδου και των αποτελεσμάτων της κατ' οίκον μαθησιακής διαδικασίας

Σήμερα στη Αμερική επιτρέπεται η εκπαίδευση των παιδιών στο σπίτι, ως εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης, μακριά από το παραδοσιακό περιβάλλον του σχολείου. Πολλές πολιτείες έχουν σαφές νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο αναγνωρίζει την εκπαίδευση των παιδιών στο σπίτι ως ισότιμη με αυτήν του δημόσιου σχολείου. Άλλα κράτη την ενσωματώνουν μέσα σε ειδικά πλαίσια που έχουν σχεδιαστεί για θρησκευτικούς ή άλλους λόγους, τοποθετώντας την σε ένα γενικότερο νομικό σύστημα, το οποίο διαφέρει από πολιτεία σε πολιτεία ή ακόμη και σε επίπεδο περιφερειών (Wikipedia, 2010).

Ακριβείς αριθμοί για τους κατ' οίκον εκπαιδευόμενους σε κάθε χώρα είναι δύσκολο να παρουσιαστούν για διάφορους λόγους. Σε ορισμένες χώρες για παράδειγμα, τα παιδιά που δεν έχουν πάει ποτέ στο σχολείο δεν χρειάζεται καν να το κοινοποιήσουν στις αρχές. Από το Εθνικό Πρόγραμμα Ερευνών για την Κατ' οίκον εκπαίδευση (NHES) και το Εθνικό Κέντρο Στατιστικής για την Εκπαίδευση του Υπουργείου Εξωτερικών των ΗΠΑ (IES), συλλέγονται εθνικά αντιπροσωπευτικά δεδομένα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκτίμηση του αριθμού των κατ' οίκον μαθητών στις Ηνωμένες

Πολιτείες. Παρουσιάζονται συγκριτικά στοιχεία για τον αριθμό τους από το 1999 μέχρι και το 2011, μέσα από συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους γονείς 10.681 μαθητών, ηλικίας 5 έως 17 ετών, που διδάσκονταν κατ' οίκον. Περίπου στο 1,7 εκατομμύρια ανέρχονταν οι μαθητές που εκπαιδευόνταν οι κατ' οίκον στις Ηνωμένες Πολιτείες το 2011, ενώ σύμφωνα με το (NHES), το 1999 ήταν περίπου 850.000. Περίπου 1,7% του συνολικού πληθυσμού σχολικής ηλικίας επιλέγουν την εκπαίδευση μακριά από το σχολείο το 2001. Την άνοιξη του 2003 το ποσοστό αυξήθηκε σε 2,2%, φτάνοντας το 2,9% το 2007. Από τους μαθητές αυτούς τα 4/5 εκπαιδεύονται αποκλειστικά στο σπίτι, ενώ το 1/5 δέχονται εν μέρει εκπαίδευση και από το σχολείο.

Ο μη κερδοσκοπικός οργανισμός Home School Legal Defense Association (HSLDA), τα μέλη του οποίου ανέρχονται σε πάνω από 84 χιλιάδες οικογένειες, υπερασπίζεται το δικαίωμα των γονιών στην κατ' οίκον εκπαίδευση. Κατάφερε τη νομιμοποίησή της και στις 50 αμερικάνικες πολιτείες, με σχετικούς περιορισμούς ανά πολιτεία. Σύμφωνα με τον HSLDA (2008) λοιπόν, σε 10 από τις πολιτείες δεν απαιτείται καμία άδεια ή κοινοποίηση για την κατ' οίκον εκπαίδευση, σε 15 πολιτείες απαιτείται μόνο η γονική κοινοποίηση, σε 20 πολιτείες η κατ' οίκον εκπαίδευση υπόκειται σε κάποιους κανόνες και όρους, ενώ 6 πολιτείες έχουν αυστηρό πλαίσιο. Τουλάχιστον 20 κράτη διαθέτουν πολιτικές νομοθετικά κατοχυρωμένες, που επιτρέπουν στους κατ' οίκον μαθητές να συμμετέχουν σε ορισμένες εξωσχολικές δραστηριότητες των δημοσίων σχολείων. Πολλά δημόσια σχολεία περεχούν επίσης την ευκαιρία μερικής παρακολούθησης του προγράμματός τους στους μαθητές αυτούς.

Η βιβλιογραφία αναφορικά με την σχέση μεταξύ της κατ' οίκον διδασκαλίας και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων είναι περιορισμένη, ωστόσο οι κατ' οίκον εκπαιδευόμενοι φαίνεται να τα πηγαίνουν καλά στο μαθησιακό περιβάλλον τους. Το 1998, ο Δρ Lawrence Rudner του Πανεπιστημίου του Maryland υπέβαλε σε ακαδημαϊκές δοκιμασίες 20.760 κατ' οίκον μαθητές. Ανέφερε ότι, η επιτυχία αυτής της ομάδας των μαθητών στις δοκιμασίες ήταν εξαιρετικά υψηλή και οι μέσες βαθμολογίες κυμάνθηκαν στο 70 με 80 σε εκατοστιαία κλίμακα.

Το 2006 ο Δρ Brian Ray, του Εθνικού Ιδρύματος Εκπαιδευτικών Ερευνών, μελέτησε 7.300 ενήλικες (ηλικίας 18 έως 24), οι οποίοι είχαν λάβει εκπαίδευση στο σπίτι. Μεταξύ των ερωτηθέντων, το 74% δήλωσε ότι διαθέτει κολεγιακό επίπεδο, σε σύγκριση με το 46% του γενικού πληθυσμού. Διαπίστωσε επίσης ότι, η παρουσία και η συμμετοχή τους στα κοινά, καθώς και η ενασχόλησή τους σε οργανισμούς της πολιτείας, ήταν σε υψηλότερα επίπεδα από το μέσο όρο του πληθυσμού. Ανάλογα αποτελέσματα για το επίπεδο σπουδών των Homeschoolers και του ρόλου τους στις εκάστοτε κοινωνίες εμφανίζονται και σε άλλες έρευνες (Lips &Feinberg, 2008).

Στοιχεία από διεθνείς οργανισμούς (NCES, 2011) μαρτυρούν ότι οι Λευκοί κατ' οίκον εκπαιδευόμενοι υπερτερούν σε σχέση με τους Αφροαμερικανούς ή τους Ισπανόφωνους. Τα παιδιά οικογενειών με δύο γονείς υπερτερούν σε σχέση με αυτά των μονογονεϊκών οικογενειών. Παρατηρείται επίσης μεγαλύτερος αριθμός σε παιδιά των μεσαίων

οικονομικών στρωμάτων, καθώς και σε εκείνα που τουλάχιστον ο ένας γονέας διαθέτει κολεγιακή μόρφωση.

Η εμπειρία της Κατ' οίκον εκπαίδευσης σημαίνει τη δημιουργία συνθηκών για την ανάπτυξη έμφυτων χαρακτηριστικών του παιδιού, καθώς και την παροχή πλήρους ελευθερίας αυτοπροσδιορισμού του (Valeev, & Valeeva, 2014). Σύμφωνα με τους Levin-Gutierrez (2015), η εκπαίδευση κατ' οίκον μπορεί να επιτρέψει στους μαθητές να αναπτύξουν την αυτονομία, την αυτοκυριαρχία και την αυτοεκτίμηση τους. Συμβάλλει στην αύξηση των εσωτερικών κινήτρων και όχι των εξωτερικών όπως παρατηρείται στα δημόσια σχολεία (βαθμοί, αυτοκόλλητα κλπ). Εσωτερικά κίνητρα τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε υψηλότερες επιδόσεις.

Τρόποι – Μέσα αναζήτησης γνώσης στην κατ' οίκον εκπαίδευση

Η συνεχιζόμενη αύξηση του αριθμού των κατ' οίκον διδασκαλίας οικογενειών έχει οδηγήσει σε πολλαπλασιασμό των πόρων και των δικτύων που την υποστηρίζουν. Κάποια χρόνια πριν, μια οικογένεια που ήθελε να εκπαιδευτεί μακριά από το σχολείο θα έβρισκε πιθανότατα περιορισμένα προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικές επιλογές. Σήμερα υπάρχει ένα ευρύ φάσμα επιλογών και δικτύων κατ' οίκον διδασκαλίας, στα οποία οι γονείς μπορούν να έχουν πρόσβαση.

Εκατοντάδες ιστοσελίδες, blogs, και βιβλία είναι πια αφιερωμένα στην υποστήριξη των γονέων που επιλέγουν αυτή την εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης για τα παιδιά τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι γονείς μπορούν να έχουν πρόσβαση σε δωρεάν ή χαμηλού κόστους εκπαιδευτικά προϊόντα για να διδάξουν τα παιδιά τους. Άλλες επιλογές περιλαμβάνουν ηλεκτρονικές υπηρεσίες μάθησης, όπως η K12.com, η οποία προσφέρει online μαθήματα με σχετικά χαμηλή μηνιαία χρέωση. Στις Ηνωμένες Πολιτείες βρίσκεται σε λειτουργία ένας αυξανόμενος αριθμός κερδοσκοπικών επιχειρήσεων παροχής υπηρεσιών διδασκαλίας, όπως και ανάλογα Κέντρα Εκμάθησης, τα οποία προσφέρουν στους γονείς την ευκαιρία να παράσχουν συμπληρωματικές γνώσεις στα παιδιά τους (IES, 2003).

Οι γονείς μπορούν επίσης να ενταχθούν σε έναν αυξημένο αριθμό δικτύων κατ' οίκον εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο. Τα περισσότερα κράτη έχουν κάποια μορφή δικτύου υποστήριξης για το homeschooling. Τα δίκτυα αυτά διευκολύνουν τη συνεργατική διδασκαλία και παρέχουν ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση των μαθητών. Για παράδειγμα, οι μαθητές και οι γονείς τους μπορούν να συμμετέχουν σε συζητήσεις και forum προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των κατ' οίκον μαθητών. Στο μέλλον, περισσότερες οικογένειες μπορεί να είναι σε θέση να βρουν δημιουργικούς τρόπους για να μορφώσουν στο σπίτι τα παιδιά τους. Μια πολλά υποσχόμενη τάση είναι αυτή της τηλεργασίας, τόσο ως μέσο εκπαίδευσης των παιδιών, αλλά και ως πιθανή επαγγελματική διέξοδος για τους γονείς (IES, 2003).

Παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή της κατ' οίκον εκπαίδευσης από τους γονείς

Σύμφωνα με μια έρευνα για την κατ' οίκον εκπαίδευση του Εθνικού Κέντρου Στατιστικής για την Εκπαίδευση (NCES), στις Η.Π.Α το 2003, το 72% των παιδιών που εκπαιδεύονται με αυτό τον τρόπο ζει σε αστικές περιοχές και το 28% σε αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές. Διάφοροι παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν την επιλογή των συμμετεχόντων στην κατ' οίκον διδασκαλία, σε συνάρτηση βέβαια με το φύλο, την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο και τις στάσεις και αντιλήψεις των γονέων τους.

Σύμφωνα λοιπόν με το NCES (2011), στις αστικές περιοχές το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων ανέφεραν ότι επέλεξαν την διαδικασία της κατ' οίκον εκπαίδευσης για λόγους που σχετίζονταν με:

- Ιδεολογικές και θρησκευτικές ενστάσεις σχετικά με την εκπαίδευση όταν αυτή κατευθύνεται από την πολιτεία
- τη δυσανεξία σχετικά με την πειθαρχία, την ασφάλεια και γενικότερα το περιβάλλον του σχολείου (π.χ. επεισόδια σωματικής και λεκτικής βίας)
- την ανησυχία για το ακαδημαϊκό επίπεδο και την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στα σχολεία
- θέματα σωματικής, ψυχικής υγείας του παιδιού
- την ευελιξία του προγράμματος και του περιεχομένου σπουδών
- καθώς και ένα γενικότερο ενδιαφέρον για νέες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ωστόσο, ο Pearson το 2002 είχε αναδείξει τους λόγους που ισχύουν για τις απομακρυσμένες και αγροτικές περιοχές, οι οποίοι διαφοροποιούνται σε αρκετά σημεία από αυτούς των αστικών κέντρων. Στην περίπτωση αυτή οι λόγοι αφορούσαν κυρίως:

- την εξασφάλιση χρόνου με την οικογένεια, σε αντίθεση με τις πολλές ώρες τις οποίες πρέπει να δαπανήσουν οι μαθητές της για την μετακίνησή τους στο σχολείο
- το οικονομικό κόστος, εξ' αιτίας της ανάγκης μετεγκατάστασης των παιδιών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε άλλες περιοχές προκειμένου να μπορούν να παρακολουθήσουν το σχολείο
- η υποβαθμισμένη ποιότητα πολλών απομακρυσμένων σχολείων
- τέλος, το γεγονός ότι σε πολλές απομακρυσμένες περιοχές υλοποιούνται ειδικά προγράμματα για κατ' οίκον εκπαίδευση αλλά και επιμόρφωση ενηλίκων, τα οποία δεν υλοποιούνται στις αστικές περιοχές

Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κατ' οίκον εκπαίδευσης

Υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που συνδέονται με την κατ' οίκον διδασκαλία, τα οποία δίνουν μια γενική ιδέα για το τι μπορεί να προσδοκά κάποιος,

αλλά και τι κίνδυνοι μπορεί να ελλοχεύουν (NCES, 2008, Rothermel P., 2015). Πλεονεκτήματα σύμφωνα με τα οποία οι γονείς έχουν τη δυνατότητα:

- να καθορίσουν ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών και εκπαίδευσης των παιδιών τους, τόσο ως προς τη δομή , όσο και ως προς το περιεχόμενο,
- να τους αποδείξουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να είναι διασκέδαση και επίσης μια ενδιαφέρουσα διαδικασία,
- να περνούν περισσότερο χρόνο και να χτίσουν ισχυρούς δεσμούς με τα παιδιά τους,
- να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας στο στυλ, στην ιδιοσυγκρασία και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των παιδιών τους,
- να παρέχουν και να διαφυλάξουν θρησκευτικές και άλλες ηθικές αξίες για τα παιδιά τους,
- να εξασφαλίσουν καταφύγιο στα παιδιά από την ενδοσχολική βία, τα ναρκωτικά και άλλες αρνητικές συμπεριφορές που συχνά συναντώνται στα δημόσια σχολεία,
- να τους δώσουν την προσωπική αλληλεπίδραση και σχέση την οποία οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλες αίθουσες διδασκαλίας δεν είναι σε θέση να παρέχουν,
- να διαθέσουν περισσότερο χρόνο για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κάποια ιδιαίτερα ταλέντα και κλίσεις που ενδεχομένως διαθέτουν (μουσική, σπορ κ.α.),
- να σχεδιάσουν ταξίδια και επισκέψεις σε διάφορα μέρη χωρίς τη δέσμευση του σχολείου,
- να καταστήσουν την διαδικασία της μάθησης τρόπο ζωής για τα παιδιά τους και κοινό στόχο και νοοτροπία ολόκληρης της οικογένειας.

Δεν πρέπει ωστόσο να αμελούμε και τα μειονεκτήματα που πιθανόν απορρέουν από την διαδικασία της κατ' οίκον εκπαίδευσης, όταν αυτή δεν εφαρμόζεται προσεκτικά και μεθοδικά (Apple, 2001' Rothermel, 2015). Μιλούμε για περιπτώσεις όπου οι γονείς:

- είναι γύρω από τα παιδιά τους όλη την ημέρα, γεγονός που μπορεί να τα εγκλωβίσει και να τα κάνει νευρικά και ανήσυχα,
- δεν έχουν επιλέξει συνειδητά αυτή τη μορφή εκπαίδευσης και δεν έχουν ξεκάθαρη εικόνα και σχεδιασμό σχετικά με την εφαρμογή της, γεγονός που δημιουργεί σύγχυση στα παιδιά,
- αδυνατούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες ή να ακολουθήσουν το ρυθμό των σχολείων και έτσι φορτώνονται με άγχος που το μεταφέρουν στα παιδιά τους,
- δεν διαθέτουν την πείρα να κατευθύνουν αποτελεσματικά την διαδικασία μάθησης και να επιλέξουν τα κατάλληλα μέσα, με αποτέλεσμα να χάνουν πολύτιμο χρόνο και να οδεύουν προς τη αποτυχία,
- τέλος, κινδυνεύουν να «φυλακίσουν» τα παιδιά τους σε ένα ελεγχόμενο και προστατευμένο περιβάλλον, εις βάρος της κοινωνικοποίησής τους μέσω της αλληλεπίδρασης και του παιχνιδιού με άλλα παιδιά.

Η Κατ' οίκον εκπαίδευση λοιπόν μπορεί να αποβεί πολύ ικανοποιητική, αλλά επίσης και πολύ αγχωτική διαδικασία. Σίγουρα απευθύνεται σε γονείς καλά προετοιμασμένους και πρόθυμους να αναλάβουν τη δέσμευση να είναι αποτελεσματικοί δάσκαλοι και παιδαγωγοί.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Ο πλουραλισμός των εκπαιδευτικών σχημάτων κερδίζει όλο και περισσότερους οπαδούς σε αρκετές κοινωνίες. Ιδιαίτερα, στην εποχή μας, όπου η ανάπτυξη της πληροφορικής καθιστά εφικτή την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, αυτές οι συνθήκες και τα σχήματα μάθησης είναι μια πραγματικότητα αναπόφευκτη, που πρέπει τουλάχιστον να μας προβληματίσει. Το ζητούμενο δεν είναι να σταθούμε απέναντι σε κάθε τι καινούριο και άγνωστο, παρά μόνο να το αντιμετωπίσουμε κριτικά, να το επανεξετάσουμε και να επιχειρηματολογήσουμε, με άξονα πάντα τις ιδιαίτερες συνθήκες και την κουλτούρα του δικού μας εκπαιδευτικού συστήματος.

Επειδή τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται κυρίως από χώρες τις Αμερικής και ελάχιστα από Ευρωπαϊκές, είναι ανάγκη να υλοποιηθούν περισσότερες έρευνες σχετικά με το θέμα, αλλά και να εστιάσουν προς αυτό οι επιστήμες της εκπαιδευτικής πολιτικής και της κοινωνιολογίας. Πρέπει να μελετηθούν και να αναλυθούν εμπειρίες και εκθέσεις χωρών που επιτρέπουν και εφαρμόζουν κατ' οίκον διδασκαλία και να εξεταστούν συνάρτηση πολλών παραγόντων. Παραγόντων όπως οι κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές συνθήκες των εν λόγω χωρών, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το μέγεθος του πληθυσμού, καθώς και της προόδου των επιστημών και της τεχνολογίας.

Η επικράτηση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης μάλλον φαντάζει μακρινό σενάριο σε μία χώρα όπως η Ελλάδα, με συγκεντρωτικό σύστημα και με κουλτούρα που αποδίδει ιδιαίτερα μεγάλη αξία στην δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά, οι διεθνείς εξελίξεις και οι απαιτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για ομοιομορφία και συμπόρευση των πολιτικών, καθιστούν αναγκαία την αναθεώρηση και αναπροσαρμογή του νομοθετικού πλαισίου πάνω σε τέτοια εκπαιδευτικά ζητήματα. Απαιτείται άμεση ανάληψη νομοθετικής πρωτοβουλίας, ώστε να εξασφαλιστεί η δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ Υπουργείων και να δοθούν λύσεις. Λύσεις που σχετίζονται με ελλείψεις ή και προβλήματα προσβασιμότητας στην εκπαίδευση, παιδιών που ανήκουν σε κοινωνικές ομάδες για τις οποίες η πολιτεία οφείλει να επιδείξει αυξημένη μέριμνα. Η αποφυγή της στοχοποίησης των παιδιών αυτών, αλλά και η αποποινικοποίηση της επιλογής της κατ' οίκον διδασκαλίας από τους γονείς τους, είναι πρωτίστης σημασίας.

Απαραίτητη κρίνεται η σύσταση ευέλικτων, ταχείας παρέμβασης μηχανισμών, που θα εποπτεύουν αποτελεσματικά την καταπάτηση των δικαιωμάτων του παιδιού. Μηχανισμών που θα επιλαμβάνονται θεμάτων ελλειπών κοινωνικοποίησης, κακοποίησης και εκφοβισμού στο σχολικό ή στο οικογενειακό περιβάλλον. Σύσταση φορέων που θα αναλάβουν την καταγραφή και αξιολόγηση της ανάγκης κατ' οίκον εκπαίδευσης για πρόσωπα που είτε αντικειμενικά δυσκολεύονται (π.χ. γεωγραφικοί περιορισμοί,

αναπηρία, ανυπαρξία υλικοτεχνικών υποδομών), είτε για λόγους πεποιθήσεων δεν επιλέγουν να ενταχθούν στο ισχύον σύστημα. Δημιουργία μηχανισμών ελέγχου και αξιολόγησης της προόδου και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των παιδιών κατ οίκον εκπαίδευσης. Φυσικά, η διευκόλυνση της πρόσβασής τους σε δημόσιες βιβλιοθήκες, αθλητικά κέντρα και άλλες υποστηρικτικές δομές είναι επιβεβλημένη.

Πηγές - Βιβλιογραφία

Apple, W. (2001). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Block, H. (2004). Performance in Home Schooling: An Argument against Compulsory Schooling in the Netherlands. *International Review of Education*, 50(1), 39-52.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Νόμος υπ'αρ. 2817/2000. *Τεύχος δεύτερο, Αρ. Φ. 449, παρ 5*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

ΦΕΚ. 1356 /Β΄/21-10-2002. «Καθορισμός του τρόπου εκπαίδευσης στο σπίτι».

Hünkar Korkmaz (2014). Public understanding about homeschooling: A preliminary study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116/3891–3897: Elsevier Ltd.

IES, (2008). International Center for education statistics. *US Department Of Education*. NCES 2009-030.

Jandrić P. (2014) Deschooling Virtuality. *Open Review of Educational Research*, 1:1, 84-98: Routledge.

Lawrence M. Rudner (HSLDA 1998). *Scholastic Achievement and Demographic Characteristics of Home School Students* .

Levin-Gutierrez, M. (2015). Motivation: Kept Alive Through Unschooling. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, Vol. 9, Issue 17.

Lips, D. & Feinberg, E. (2008). *Homeschooling: A Growing Option in American Education*. The Heritage Foundation, No 2122.

Meighan, R. (2002). *Ευέλκτο Σχολείο*, Εκδόσεις Σπηλιώτη, Αθήνα

NCES, (2003). Εθνικό Κέντρο Στατιστικής για την Εκπαίδευση (National Center for Education Statistics). Η.Π.Α.

NHES, (2008). National Household Education Surveys Program, U.S.A.

NHES, (2011). National Household Education Surveys Program, U.S.A.

Νικολακάκη, Μ. (2012). Μορφές αποσχολειοποίησης και ο ρόλος του σχολείου στον νεοφιλελεύθερο καπιταλισμό. *Περιοδικό Ηώς*, τ.3

OECD, (2010). Education at a Glance. Annex 3: Sources, methods and technical notes Chapter D: *The learning environment and organization of schools, (including the PISA 2009 school choice indicator)*.

Pearson, C.R., (2002). *The worth of a child: Rural Homeschooling/Public School Partnerships Are Leading the Way*. Education Resources Information Center.

Ray, B.D., (2011). “2,04 Million Homeschool Students in United states in 2010”. National Home Education Research Institute (NHERI).

Rothermel P. (2015). *International Perspectives of home education. Do we still need schools?* PALGRAVE MACMILLAN.

Sliwka, A. (2008). *The Contribution of Alternative Education – OECD*

Todd, J. (2012). From deschooling to unschooling: Rethinking anarchopedagogy after Ivan Illich. In R. H. Haworth (Ed.). *Anarchist pedagogies (pp. 69–87)*. Oakland, CA: PM Press.

Valeev, A. & Valeeva, L.A. (2014). Free Education: Pro And Contra. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 131/66-69.

Valeeva, R., Kasimova, R. (2015). Alternative Educational System Sudbury Valley as a Model for Reforming School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182/274–278: Elsevier Ltd.

ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΥΠΟΙ

<http://en.wikipedia.org/wiki/Homeschooling>.

**Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
Εμπειρική έρευνα.**

Καραγιάννη Ευαγγελία, Δρ ΕΚΠΑ, evaggeliakaragianni@gmail.com

Περίληψη

Η έρευνα επιχείρησε να υπολογίσει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως τα αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Τα δεδομένα, συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας την Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης – MBI – ES (Maslach et al., 1996) και οι αναλύσεις έγιναν μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS 21,0. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση σε μέτρια επίπεδα. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζουν: συναισθηματική εξάντληση και αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης σε μέτρια επίπεδα, ενώ αποπροσωποποίηση σε χαμηλά.

Λέξεις-Κλειδιά: αποπροσωποποίηση, επαγγελματική εξουθένωση, συναισθηματική εξάντληση, μειωμένη προσωπική εκπλήρωση

Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι σύνθετη, πολυπαραγοντική έννοια, που εκπορεύθηκε από τη βάση, δηλαδή στηρίζεται στις εμπειρίες των ανθρώπων στο χώρο της εργασίας τους. Ο ψυχίατρος Freudenberger (1975) προσέγγισε το ζήτημα κλινικά, ενώ η κοινωνική ψυχολόγος Maslach, το προσέγγισε ψυχοκοινωνικά (Maslach, et al., 2001). Σύμφωνα με τον ορισμό των Maslach et al. (1996) περιγράφεται ως τριμερής και απάντηση στο χρόνιο στρες, το φαινόμενο συνθέτουν τρία στοιχεία που είναι απαραίτητα για την ύπαρξή του (Maslach & Jackson, 1986). Το πρώτο αποτελεί το κεντρικό σύμπτωμα της επαγγελματικής εξουθένωσης και είναι η συναισθηματική εξάντληση, ενώ τα άλλα δύο είναι οι κυρίαρχες επιπτώσεις της: η αποπροσωποποίηση και η χαμηλή προσωπική επίτευξη. Η συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion) αναφέρεται στο αίσθημα σωματικής κόπωσης και ψυχικής εξάντλησης από την εργασία. Ο εργαζόμενος νιώθει, ότι δεν έχει ενέργεια, ότι δεν μπορεί να βρει πηγές για να την ανανεώσει και ότι οι προσδοκίες του έχουν διαψευσθεί. Η αποπροσωποποίηση αναφέρεται στην απομάκρυνση του εργαζομένου από τους αποδέκτες των υπηρεσιών που παρέχει και στην αντιμετώπισή τους με ουδέτερο ή απαξιωτικό τρόπο. Τέλος η τρίτη διάσταση είναι η χαμηλή προσωπική εκπλήρωση ή έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων. Η "εκπλήρωση" αναφέρεται στη θετική αίσθηση που πλημμυρίζει τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου όταν πετυχαίνει κάτι σημαντικό. Όταν το άτομο πιστεύει, ότι δεν είναι ικανό και δεν τα καταφέρνει με τους ανθρώπους και με την εργασία του (Leiter & Maslach, 2005) τότε αισθάνεται χαμηλή προσωπική επίτευξη και συνδέεται με την έλλειψη αυτοπεποίθησης και την χαμηλή αυτοεκτίμηση. Πλήθος διεθνών αλλά και ελληνικών ερευνών φανερώνουν την ύπαρξη της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Οι Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001), μελέτησαν την επαγγελματική ικανοποίηση σε συνάρτηση με την επαγγελματική εξουθένωση σε ένα δείγμα

100 εκπαιδευτικών της Θεσσαλονίκης με βάση την κλίμακα Maslach και διαπίστωσαν, ότι ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης που βίωναν οι εκπαιδευτικοί ήταν χαμηλός. Ο Κάντας (1996) ερευνήσε το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε 143 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και σε 74 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης στο 21% των δασκάλων και στο 25% των καθηγητών, ενώ υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης παρουσίασε το 3% των δασκάλων και το 5% των καθηγητών. Τέλος, σε ποσοστό 7% των δασκάλων και 15% των καθηγητών ανέφεραν χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Σκοπός

Η συγκεκριμένη εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την εμφάνιση της πρώτης διάστασης της επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή της συναισθηματικής εξάντλησης;
2. Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την εμφάνιση της δεύτερης διάστασης, δηλαδή της αποπροσωποποίησης;
3. Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την εμφάνιση της τρίτης διάστασης, δηλαδή της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων;

Επιλογή Μεθοδολογίας

Προσφορότερη, για την έρευνα, κρίνεται η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση που εξασφαλίζει αντικειμενικά δεδομένα μέσα από προκαθορισμένες διαδικασίες και το καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο είναι το ερωτηματολόγιο (Κυριαζή, 2005).

Επιλογή του δείγματος

Δείγμα της εν λόγω έρευνας αποτέλεσαν οι 1.989 εκπαιδευτικοί των νομών: Αττικής, Αιτωλοακαρνανίας, Φθιώτιδας, Καρδίτσας, Λάρισας, Τρικάλων, Δωδεκανήσου και Ηρακλείου Κρήτης. Επιλέχθηκε η συστηματική δειγματοληψία και η έρευνα έλαβε χώρα κατά το χρονικό διάστημα του Νοεμβρίου 2015 έως τον Ιανουάριο του 2016. Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων ο αριθμός των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν στις ανωτέρω περιοχές ως 31-12-2015, ήταν συνολικά 16.920. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια για την έρευνα αντιστοίχως ανήλθαν στα 1.988 σε ποσοστό 11,8% του συνόλου των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Το δείγμα προέρχεται ιεραρχικά από την περιοχή Αττικής σε ποσοστό 52,4%, από την περιφέρεια Λάρισας σε ποσοστό 7,8%, από την περιφέρεια Ηρακλείου Κρήτης σε ποσοστό 7,9%, από την περιφέρεια Τρικάλων σε ποσοστό 7,2%, από την περιφέρεια Δωδεκανήσων σε ποσοστό 7,4%, από την περιφέρεια Αιτωλοακαρνανίας σε ποσοστό 6,4% και σε μικρότερα ποσοστά από τις υπόλοιπες περιοχές. Οι

580 συμμετέχοντες, ποσοστό 29,2% ήταν άνδρες και οι 1408 ποσοστό 70,8% γυναίκες, επίσης ποσοστό της τάξης του 7,6% είχε ηλικία έως 30 έτη, ποσοστό 22,8%, είχε ηλικία 31 έως 40 έτη, μεγάλο επίσης ποσοστό της τάξης του 48,6% όπου και η πλειοψηφία του δείγματος εμφανίζει ηλικία 41-50 έτη και ποσοστό 21,0% δήλωσε ηλικία από 51 έτη και άνω. Ως προς τα διδακτικά έτη ποσοστό της τάξης του 5,6% έχει προϋπηρεσία από 0 έως 5 έτη, ποσοστό 15,8%, έχει προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη, ποσοστό της τάξης του 20,3% εμφανίζει προϋπηρεσία 11-15 έτη και ποσοστό 19,0% δήλωσε προϋπηρεσία από 16 έως 20 έτη, ποσοστό της τάξης του 16,1% έχει προϋπηρεσία 26 έως 30 έτη και μόλις το 4,9% εμφανίζει προϋπηρεσία 31 έτη και άνω. Ποσοστό της τάξης του 73,2% δήλωσαν, ότι υπηρετούσαν με οργανική θέση, ποσοστό 17,7% με απόσπαση και ποσοστό της τάξης του 8,9% δήλωσαν ότι υπηρετούσαν ως αναπληρωτές. Τέλος ποσοστό της τάξης του 67,0% δήλωσαν, ότι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ σε μικρότερα ποσοστά της τάξης του 22,2% εμφανίζονται οι πτυχιούχοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και μόλις σε ποσοστό 3,0% οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Οι περιορισμοί της έρευνας

Για τη συγκεκριμένη έρευνα έγινε χρήση των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Τα ερωτηματολόγια αυτού του είδους υπόκεινται σε αδυναμίες και επιφυλάξεις. Όμως για την επαγγελματική εξουθένωση η πιο διαδεδομένη μέθοδος διερεύνησής της και υπολογισμού της είναι τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Μούζουρα, 2005).

Ερωτηματολόγιο

Πραγματοποιήθηκε προκαταρκτική μελέτη σε είκοσι εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με χαρακτηριστικά όμοια με εκείνα του δείγματος και με σκοπό να εκτιμηθούν: η σαφήνεια των ερωτήσεων, ο χρόνος συμπλήρωσης και οι ελλείψεις ενδεχόμενων βασικών παραμέτρων. Στη συνέχεια διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο και η ερευνήτρια απευθυνόταν στο προεπιλεγμένο υποκείμενο του δείγματος προσωπικά δίνοντας το ερωτηματολόγιο και σχετική ενημερωτική επιστολή. Αποτελείται από τρία μέρη: Α) Ερωτηματολόγιο Γενικών Στοιχείων, πρόκειται για ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις για το νομό και για την οργανικότητα. Β) Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων, πρόκειται για αυτοσχέδιο, το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την ηλικία, το φύλο, τη θέση στο σχολείο, το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια υπηρεσίας. Τα δημογραφικά αυτά στοιχεία είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες αποτελούν ιδιότητα ή χαρακτηριστικό που επιδρά στην εξαρτημένη μεταβλητή (Ρούσσο & Τσαούσης, 2002). Γ) Τέλος το Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών κατασκευάστηκε από τις Maslach & Jackson (1986) με σκοπό να καταγράψει τις συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης σε συναισθηματικό, συμπεριφοριστικό και γνωστικό επίπεδο. Το ερωτηματολόγιο είναι αυτοχορηγούμενο και περιλαμβάνει 22 προτάσεις που μετρούν τρεις χαρακτηριστικές διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η βαθμολογία δίνεται σε κλίμακα 7 σημείων που εκφράζει τη συχνότητα με την οποία το άτομο βιώνει ό,τι περιγράφεται σε κάθε πρόταση, από 0= "Ποτέ" έως 6= "Κάθε μέρα",

προκύπτουν τρεις διαφορετικές βαθμολογίες, με απλή πρόσθεση των βαθμών των επιμέρους απαντήσεων που ανήκουν σε κάθε κλίμακα. Οι ερωτήσεις (πίνακας 2: εδώ εμφανίζεται και το ερωτηματολόγιο, μέρος Γ' καθώς και η συχνότητα των απαντήσεων επί τοις %) οι οποίες υπάγονται, αρχικά, στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης, είναι οι 1,2,3,6,8,13,14,16,20 και εκτιμούν τη συχνότητα της συναισθηματικής υπερέντασης και κατάπτωσης λόγω της εργασίας. Οι ερωτήσεις, στη συνέχεια, οι οποίες ανήκουν στην υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης είναι οι 5,11,15,10,22 και αντανακλούν τις αντιδράσεις της αδιαφορίας και της απρόσωπης αντιμετώπισης των ασθενών. Οι ερωτήσεις οι οποίες περιλαμβάνονται στην υποκλίμακα της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων είναι οι 4,7,9,12,17,18,19,21 και μετρούν την αίσθηση επάρκειας, αποδοτικότητας και πραγματοποίησης επιτευγμάτων στον επαγγελματικό τομέα. Οι δείκτες αξιοπιστίας (δείκτης Cronbach α) είναι: $\alpha = ,84$ για τη συναισθηματική εξάντληση, $\alpha = ,55$ για την αποπροσωποποίηση και $\alpha = ,71$ για την προσωπική επίτευξη (Ρούσση κ.ά., 2012).

Πίνακας 1: Δείκτες Εσωτερικής Συνέπειας και Αξιοπιστίας του Ερωτηματολογίου (Maslach, Jackson & Schwab, 1996)

	Πλήθος Ερωτημάτων	Μέση Τιμή	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Cronbach α
Κυκλώστε στο τέλος κάθε πρότασης, πόσο συχνά νιώθετε αυτό που εκφράζει η κάθε πρόταση.					
Μέση τιμή ερωτημάτων	22	3,776	1,575	6,019	0,734
Διακύμανση ερωτημάτων	22	2,310	1,554	3,383	
Συνδιακυμάνσεις μεταξύ των ερωτημάτων	22	0,258	-0,796	2,095	
Συσχετίσεις μεταξύ των ερωτημάτων	22	0,104	-0,335	0,749	

Αποτελέσματα

Ακολουθούν ενδεικτικά αποτελέσματα της έρευνας καθώς λόγω του περιορισμένου χώρου είναι αδύνατο να συμπεριληφθούν όλα τα ερευνητικά αποτελέσματα.

Πίνακας 2: (Μέρος Γ Ερωτηματολογίου) Οι ερωτήσεις διερευνούν τα συναισθήματα και τις στάσεις ως προς την εργασία.

	Ποσοστά Γραμμής %								Πλήθος Ν
	Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο	Μία φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μία φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα	Σύνολο	
1.Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	5,86	22,87	8,78	21,15	14,13	22,11	5,10	100,00	1981
2.Νιώθω «άδειος/α» μετά από τη δουλειά μου	28,57	27,61	10,65	13,63	7,12	9,84	2,57	100,00	1981
3.Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	14,79	30,74	13,53	19,54	9,54	8,99	2,88	100,00	1981
4.Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου	0,66	2,88	4,09	8,68	10,10	33,82	39,78	100,00	1981
5.Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα	58,56	21,61	6,81	7,32	3,43	1,51	0,76	100,00	1981
6.Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	45,53	27,76	7,82	8,58	4,59	4,14	1,56	100,00	1981
7.Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά	0,71	3,33	4,54	11,16	12,12	42,91	25,24	100,00	1981
8.Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	11,66	26,86	9,99	19,79	12,57	13,48	5,65	100,00	1981
9.Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	0,76	4,80	4,44	11,26	10,90	27,16	40,69	100,00	1981
10.Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά	59,26	20,24	5,75	7,52	2,93	2,83	1,46	100,00	1981
11.Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή	62,85	17,26	6,06	5,35	3,53	3,03	1,92	100,00	1981
12.Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	1,97	4,09	6,71	14,74	12,67	36,40	23,42	100,00	1981
13.Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	28,82	33,11	11,16	13,48	6,56	4,80	2,07	100,00	1981
14.Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	4,95	9,29	6,87	13,99	10,15	28,28	26,46	100,00	1980
15.Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου	73,85	13,58	3,69	3,79	1,26	2,78	1,06	100,00	1981
16.Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	41,09	26,86	8,73	10,50	4,29	4,39	4,14	100,00	1981
17.Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	1,11	1,87	2,47	5,81	9,19	36,50	43,06	100,00	1981
18.Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους μαθητές μου	0,91	2,07	2,98	7,62	11,16	36,85	38,41	100,00	1981
19.Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	0,91	4,19	3,79	10,95	15,95	38,11	26,10	100,00	1981
20.Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	18,68	35,64	11,86	14,59	7,37	8,03	3,84	100,00	1981
21.Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά	1,77	6,92	8,08	16,15	11,76	30,29	25,04	100,00	1981
22.Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους	46,69	32,96	8,58	6,16	2,93	1,92	0,76	100,00	1981

Σύμφωνα με τον πίνακα 2, των συχνοτήτων παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα και από τους προαναφερόμενους νομούς, βιώνουν μέτρια ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης και προσωπικών επιτευγμάτων ενώ βιώνουν χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Σύμφωνα με τους μ.ο. παρατηρείται, ότι οι διαφορές είναι μικρές ώστε να μιλάει κάποιος για ουσιαστική/ιδιαίτερα σημαντική επίδραση του φύλου στην εμφάνιση της συναισθηματικής εξάντλησης. Ως προς το φύλο, οι μ.ο. είναι οι ακόλουθοι, για τον

παράγοντα επίδρασης συναισθηματικής εξάντλησης: *Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου*: οι γυναίκες με (4,12) μ.ο. και οι άνδρες με (3,76) μ.ο., ακόμη για τον παράγοντα: *Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου* (5,20) μ.ο. και (4,72) μ.ο. αντίστοιχα, βιώνουν συναισθηματική εξάντληση. Υπάρχει μεν επίδραση του φύλου στην εμφάνιση της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών, αλλά δεν εμφανίζεται μεγάλη η διαφορά μεταξύ γυναικών και ανδρών, γεγονός που φαίνεται και σε άλλες έρευνες Sari (2004). Ως προς την ηλικία, οι μ.ο είναι οι ακόλουθοι για τον παράγοντα επίδρασης της συναισθηματικής εξάντλησης: *Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνώ το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς*, οι εκπαιδευτικοί μέχρι 30 ετών με (3,33) μ.ο. και οι εκπαιδευτικοί της ηλικιακής κατηγορίας 50 ετών και άνω με (2,84) μ.ο., βιώνουν συναισθηματική εξάντληση. Υπάρχει μεν επίδραση της ηλικίας στην εμφάνιση της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών, αλλά δεν εμφανίζεται ιδιαίτερα μεγάλη η διαφορά μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών. Περισσότερο εξαντλημένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί έως 30 ετών. Οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί λόγω εμπειρίας νιώθουν, ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και να μην ξεπεράσουν τα όρια της αντοχής τους. Ως προς τα διδακτικά έτη, οι μ.ο. είναι οι ακόλουθοι για τον παράγοντα επίδρασης: *Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου*, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μέχρι και 10 διδακτικά έτη με (4,26) μ.ο. και οι εκπαιδευτικοί με 30 και πάνω διδακτικά έτη με (3,57) μ.ο. και για τον παράγοντα επίδρασης: *Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνώ το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς* με (3,53) μ.ο. και (2,59) μ.ο. αντίστοιχα, βιώνουν συναισθηματική εξάντληση. Υπάρχει επίδραση της διδακτικής υπηρεσίας στην εμφάνιση της συναισθηματικής εξάντλησης, κυρίως στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν μέχρι και 10 διδακτικά έτη που είναι και τα πιο επιβαρυντικά εργασιακά χρόνια για την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης σύμφωνα με την Maslach (1982). Ως προς την οργανικότητα, οι μ.ο. είναι οι ακόλουθοι για τον παράγοντα επίδρασης: *Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου*, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν οργανική θέση στο σχολείο που υπηρετούν με (4,02) μ.ο. και οι αναπληρωτές με (3,77) μ.ο., βιώνουν συναισθηματική εξάντληση. Υπάρχει μεν επίδραση της θέσης στο σχολείο, στην εμφάνιση της συναισθηματικής εξάντλησης, αλλά δεν εμφανίζεται ιδιαίτερα μεγάλη η διαφορά μεταξύ των θέσεων που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο. Ως προς τους τίτλους σπουδών, οι μ.ο. είναι οι ακόλουθοι για τον παράγοντα επίδρασης: *Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου*, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μόνο των βασικών παιδαγωγικών σπουδών με (4,03) μ.ο. και οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι επιπλέον και διδακτορικού τίτλου με (3,38) μ.ο., βιώνουν συναισθηματική εξάντληση και για τον παράγοντα επίδρασης: *Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου* με (3,61) μ.ο. και (3,04) μ.ο. αντίστοιχα. Άρα υπάρχει επίδραση των τίτλων σπουδών στην εμφάνιση της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών, κυρίως στους εκπαιδευτικούς κατόχους μόνο των βασικών παιδαγωγικών σπουδών. Παρόμοια ερευνητικά δεδομένα απαντούν στην έρευνα των Κουστέλιου και Κουστέλιου (2001). Ως προς την αποπροσωποποίηση, για τον παράγοντα επίδρασης: *Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά*, βιώνουν αποπροσωποποίηση οι άνδρες του δείγματος με (1,93) μ.ο. και γυναίκες με (1,87) μ.ο., παρόμοια ερευνητικά δεδομένα απαντώνται και στην έρευνα του Πολυχρονόπουλου (2009). Τα ποσοστά της

αποπροσωποποίησης είναι χαμηλά και στους άνδρες και στις γυναίκες. Ως προς την ηλικία για τον παράγοντα επίδρασης: *Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά*, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μέχρι 30 ετών με (2,30) μ.ο. και οι εκπαιδευτικοί της ηλικιακής ομάδας 50 ετών και άνω με (1,76) μ.ο., βιώνουν χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης επίσης οι διαφορές είναι μικρές ώστε να μιλάει κάποιος για σημαντική επίδραση της ηλικίας. Τέλος σύμφωνα με τους ανωτέρω μ.ο. παρατηρείται, ότι οι διαφορές είναι μικρές ώστε να μιλάει κάποιος για την ουσιαστική επίδραση της ηλικίας στην εμφάνιση της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων. Ως προς την ηλικία οι μ.ο είναι οι ακόλουθοι, ειδικότερα για τον παράγοντα επίδρασης: *Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά*, η ηλικιακή κατηγορία μέχρι 30 ετών με (5,32) μ.ο. και οι εκπαιδευτικοί από 50 ετών και άνω με (5,71)μ.ο. και για τον παράγοντα επίδρασης: *Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά*, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με 30 διδακτικά έτη στην υπηρεσία και άνω με (5,84) μ.ο. και οι εκπαιδευτικοί που έχουν έως και 10 διδακτικά έτη με (5,49) μ.ο., βιώνουν μέτρια επίπεδα έλλειψης των προσωπικών επιτευγμάτων. Επιπροσθέτως υπάρχει μεν επίδραση των διδακτικών ετών στην εμφάνιση της έλλειψης προσωπικών επιτευγμάτων, αλλά δεν εμφανίζεται ιδιαίτερα μεγάλη. Συμπερασματικά, μπορεί να λεχθεί, ότι τα μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης αντανακλούν και μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, γεγονός που επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες (Παπαστυλιανού, 1997). Η παρούσα έρευνα είχε ως ένα από τα κεντρικά της ευρήματα τη χαμηλή αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών και ειδικότερα την ακόμη πιο χαμηλή με την αύξηση της ηλικίας του εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3, 71-85.
- Κουστέλιος, Α., Κουστέλιου Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.
- Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές επιστημονικές εκδόσεις.
- Μούζουρα Ε. (2005), *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Θεσσαλονίκη Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Παπαστυλιανού Α. (1997). Το στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης. Στο Φ. Αναγνωστόπουλος, Α. Κοσμαγιάννη & Β. Μεσσήνη: *Σύγχρονη ψυχολογία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 211-230.
- Πολυχρονόπουλος, Μ. (2009). *Προσωπικοί ψυχολογικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση*. Αθήνα: Τάδε Έφη.

Ρούσση, Π., Τριλίβα, Σ., Σταλίκας Αν. (Επιμέλεια) (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. Μια συλλογή και παρουσίαση των ερωτηματολογίων, δοκιμασιών και καταλόγων καταγραφής χαρακτηριστικών στον ελληνικό χώρο*. Εκδόσεις Πεδίο.

Ρούσσο, Π., Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Freudenberger, H. J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12, 72-83.

Leiter, M., & Maslach, C. (2005). *Banishing Burnout: Six strategies for improving your relationships with work*. San Francisco: Jossey-Bass.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd edition). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R.L. (1996). Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES). Στο C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *MBI Manual*. (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Jackson, S.E., Leiter, M.P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Mountain View, CA: CPP, Inc.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397- 422.

Sari, H.(2004). How do principals and Teachers in Special Schools in Turkey Rate Themselves on Levels of Burnout, Job Satisfaction, and Locus of Control? *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 51, No. 2, 172- 192.

Προσεγγίσεις ερευνών για το θέμα της ανακύκλωσης στην εκπαίδευση

Τούμπαρη Σωτηρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., sotiriatoumpari@gmail.com
Γκουρνέλης Παύλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υπ. Διδάκτορας Τ.Ι.Ε. Δ.Π.Θ, pavlosgourn@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετάται το θέμα της ανακύκλωσης στην εκπαίδευση. Αρχικά αναλύεται το πρόβλημα της διαχείρισης των απορριμμάτων και προτείνεται ως λύση η ανακύκλωση, η οποία αποτελεί ένα περιβαλλοντικό ζήτημα που έχει προσωπικό χαρακτήρα, καθώς η συμμετοχή των ανθρώπων είναι άμεση και αδιάκοπη. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένες ενδιαφέρουσες ερευνητικές προσεγγίσεις για την ανακύκλωση στην εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Γίνεται αντιληπτό ότι η ανακύκλωση μπορεί να γίνει συνειδητή πράξη, μόνο αν ξεκινήσει από την εκπαίδευση των παιδιών και ότι η ανάπτυξη περιβαλλοντικών ευαισθησιών στην παιδική ηλικία επηρεάζει τη συμπεριφορά τους στη μετέπειτα ζωή τους. Τέλος παρουσιάζονται και διάφορες έρευνες που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα, ούτως ώστε να εξετασθούν τα έως σήμερα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα για το εν λόγω θέμα. Οι έρευνες αυτές δεν είναι τόσο εκτενείς, όμως παρουσιάζουν ενδιαφέροντα στοιχεία.

Λέξεις-Κλειδιά: ανακύκλωση, εκπαίδευση, περιβαλλοντική αγωγή

Εισαγωγή

Το ζήτημα της προστασίας του περιβάλλοντος άρχισε να γίνεται δημοφιλές τα τελευταία χρόνια, κυρίως μετά τη δεκαετία του 1990, η οποία αναφέρεται συχνά και ως «δεκαετία του περιβάλλοντος» (Chryssohoidis & Krystallis, 2005). Σήμερα παρατηρούνται σημαντικά προβλήματα σε παγκόσμιο επίπεδο, μεταξύ των οποίων η διαχείριση των απορριμμάτων. Η υπερκατανάλωση οδήγησε σε υπερπαραγωγή απορριμμάτων, η οποία δημιουργεί τεράστια περιβαλλοντικά προβλήματα, αλλά και την ανάγκη για την αποτελεσματική διαχείρισή τους (Ζαχάρος, 2005).

Αρκετοί επιστήμονες παρατηρούν ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα, αποτελούν στην πραγματικότητα προβλήματα ελλειπών εκπαίδευσης (Ugulu *et al.*, 2015), ενώ ειδικότερα η ανακύκλωση μπορεί να φτάσει σε ένα επίπεδο συλλογικής συνείδησης αν ξεκινήσει από την εκπαίδευση των μαθητών (Cherif, 1995).

Το πρόβλημα της διαχείρισης των απορριμμάτων και η λύση της ανακύκλωσης

Μια από τις σημαντικότερες επιδράσεις της ραγδαίας οικονομικής και τεχνολογικής ανάπτυξης στο φυσικό περιβάλλον είναι η υπερπαραγωγή απορριμμάτων (Iyer & Kashyap, 2007; Ugulu *et al.*, 2015), η οποία προκύπτει από την υπερκατανάλωση που αναφέρεται εύστοχα από τον Ζαχάρο (2005: p.980), ως «ασθένεια του πολιτισμένου κόσμου». Αυτή η κατανάλωση των αγαθών οδηγεί στην παραγωγή τεράστιων

ποσοτήτων στερεών αποβλήτων, κυρίως με τη μορφή υλικών συσκευασίας και αστικών απορριμμάτων (Βλάχου κ.ά., 2015) και η διαχείρισή τους επηρεάζει άμεσα την υγεία και το φυσικό περιβάλλον.

Η υγειονομική ταφή των στερεών αποβλήτων, η οποία αποτελεί την παραδοσιακή λύση διαχείρισης των αποβλήτων, προκαλεί άμεσους και προφανείς κινδύνους στο περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αναζητούνται αποτελεσματικότεροι τρόποι διαχείρισης (Chen & Tung, 2009). Ένας από αυτούς είναι η ανακύκλωση, η μετατροπή, δηλαδή, των αποβλήτων μετά την κατανάλωση, είτε σε υλικούς πόρους είτε σε ενέργεια (Abeliotis *et al.*, 2010). Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να ορισθεί ως η: «*διαδικασία με την οποία τα απορρίμματα συλλέγονται και μεταποιούνται σε πρώτες ύλες οι οποίες στη συνέχεια χρησιμοποιούνται για την παραγωγή νέων προϊόντων*» (Prestin & Pearce, 2010: p. 1017). Αποτελεί, δηλαδή, την: «*επαναφορά των χρήσιμων υλικών στο φυσικό και οικονομικό κύκλο*» (Σταυρόπουλος κ.ά. 2006: p. 1662).

Αν και η ανακύκλωση αποτελεί μια διαδικασία που περιλαμβάνει πολλά στάδια, ωστόσο το πρώτο και σημαντικότερο βήμα είναι η απόθεση των ανακυκλώσιμων υλικών σε ειδικούς κάδους ή εγκαταστάσεις συλλογής. Όσο πιο συχνά οι μεμονωμένοι χρήστες των προϊόντων συμμετέχουν συνειδητά σε αυτήν την πρακτική, τόσο ευκολότερη είναι η διαδικασία της ανακύκλωσης (Bushnell *et al.*, 2008; Klöckner & Oppedal, 2011).

Σημαντικό χαρακτηριστικό της ανακύκλωσης είναι το γεγονός ότι αποτελεί ένα περιβαλλοντικό ζήτημα, το οποίο έχει προσωπικό χαρακτήρα, καθώς η συμμετοχή των ανθρώπων στην ανακύκλωση είναι άμεση και καθημερινή (Ζαχάρος, 2005). Οι προθέσεις και οι συμπεριφορές των ανθρώπων απέναντι στην ανακύκλωση επηρεάζονται, σύμφωνα με τους Iyer και Kashyap (2007), από τρεις κατηγορίες παραγόντων: α) εσωτερικά κίνητρα (π.χ. περιβαλλοντικές αξίες), β) εξωτερικά κίνητρα (π.χ. πρόσβαση σε υποδομές ανακύκλωσης, νομοθεσία) και γ) ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ. δημογραφικά χαρακτηριστικά).

Η σημασία της ανακύκλωσης στην εκπαίδευση των παιδιών

Οι Ugulu *et al.*, (2015) υποστηρίζουν ότι τα περιβαλλοντικά προβλήματα αποτελούν στην πραγματικότητα εκπαιδευτικά προβλήματα, καθώς προκύπτουν από τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Η εκπαίδευση, συνεπώς, αποτελεί το πιο σημαντικό μέσο για την αλλαγή των αρνητικών συμπεριφορών των ανθρώπων και για την παρακίνησή τους να συμμετέχουν ενεργά σε περιβαλλοντικά ευαίσθητες δράσεις, όπως αυτή της ανακύκλωσης. Σύμφωνα με τους Mahmud και Osman (2010), η ευαισθητοποίηση απέναντι στο θέμα της ανακύκλωσης πρέπει να εντυπώνεται στο μυαλό των ανθρώπων από την παιδική ηλικία, γεγονός το οποίο διαπιστώνεται ερευνητικά εδώ και πολλές δεκαετίες (π.χ. Witmer & Geller, 1976; Hamad *et al.*, 1977; Hamad *et al.*, 1980; Cherif, 1995). Άλλωστε, η ανακύκλωση αποτελεί ένα ζήτημα που εντάσσεται στην καθημερινότητα των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία, τόσο λόγω της άμεσης παραγωγής

απορριμμάτων από τα ίδια τα παιδιά, όσο και λόγω καθημερινών εμπειριών (Δημητρίου & Χρηστίδου, 2004).

Ακόμα, υποστηρίζεται ότι η αυξημένη γνώση για το περιβάλλον προωθεί τις θετικές στάσεις (Bradley *et al.*, 1999; Chen & Tung, 2009). Οι σχετικές με το περιβάλλον εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη προσωπικού ενδιαφέροντος για αυτό (Δημητρίου & Χρηστίδου, 2004). Αν και η λογοτεχνία και γενικότερα η βιβλιογραφία είναι χρήσιμη, καθώς παρέχει στα παιδιά βασικές πληροφορίες που δε γνωρίζουν, ωστόσο δεν αρκεί για την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Christenson, 2009). Συνεπώς, απαιτούνται συμπληρωματικές δράσεις, όπως διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προγράμματα που βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα, μεταξύ αυτών και το ζήτημα της ανακύκλωσης (Kahrman-Ozturk *et al.*, 2012).

Ερευνητικές προσεγγίσεις σε διεθνές επίπεδο

Το θέμα της ανακύκλωσης στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τους ερευνητές σε διεθνές επίπεδο, εδώ και πολλά χρόνια. Για παράδειγμα, ο Palmer (1995), μελέτησε τις γνώσεις και την κατανόηση των μαθητών σε θέματα σχετικά με τη διαχείριση των αποβλήτων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις και συζητήσεις, με σκοπό να εξακριβωθούν οι γνώσεις και οι παρανοήσεις παιδιών ηλικίας 4 και 6 ετών, σχετικά με αυτό το βασικό περιβαλλοντικό πρόβλημα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που δεν έχουν εισέλθει ακόμα στην τυπική εκπαίδευση, έχουν αρκετά καλές γνώσεις για το περιβάλλον, οι οποίες αποκτήθηκαν πριν από την επίδραση επίσημων προγραμμάτων εκπαίδευσης. Τα μισά παιδιά ηλικίας 4 ετών κατανοούν ότι τα απορρίμματα είναι «διαχειρίσιμα» και το 23% των παιδιών έχει κάποια ιδέα για το τι σημαίνει η έννοια της ανακύκλωσης. Οι γνώσεις των παιδιών ηλικίας 6 ετών είναι ακόμα πιο ακριβείς. Συγκεκριμένα, όλα τα παιδιά ηλικίας 6 ετών, μπορούσαν να εξηγήσουν γιατί δεν πρέπει να πετιούνται τα σκουπίδια στους δρόμους, αν και λίγα γνώριζαν τους λόγους της ανακύκλωσης. Το 21% των παιδιών αυτών, ήταν πολύ καλά ενημερωμένα για το θέμα της ανακύκλωσης, έχοντας την ικανότητα να διαχωρίσουν τα ανακυκλώσιμα υλικά, αλλά και να προτείνουν λύσεις για τα μη ανακυκλώσιμα υλικά. Η σημαντικότερη πηγή ενημέρωσης για τα παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό είναι ο εκπαιδευτικός, ενώ για τα μικρότερα η οικογένεια και η τηλεόραση.

Αντίστοιχα, οι Palmer *et al.* (2003) παρουσιάζουν ορισμένα ενδιαφέροντα δεδομένα που σχετίζονται με την ανάπτυξη της κατανόησης των μικρών παιδιών (ηλικίας 4 και 6 ετών), σε θέματα που αφορούν τα απορρίμματα και τη διαχείρισή τους. Η έρευνα διεξήχθη σε παιδιά 4 ετών που ζουν στη Βρετανία και σε παιδιά 4 και 6 ετών που ζουν στην Πολωνία. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι τα μικρά παιδιά είναι ικανά να αναπτύξουν εξειδικευμένες μεθόδους κατανόησης των θεμάτων που σχετίζονται με τα απορρίμματα. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι ένα προσεκτικά δομημένο διδακτικό υλικό, σχεδιασμένο να εισάγει ένα κατάλληλο φάσμα εννοιών με προοδευτικό τρόπο, είναι πολύ σημαντική παράμετρος για την ανάπτυξη της κατάλληλης

κατανόησης των παιδιών. Τέλος, φάνηκε ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, για την απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων.

Οι Prestin και Pearce (2010), διερεύνησαν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου για το θέμα της ανακύκλωσης, με σκοπό να βοηθήσουν το τμήμα περιβαλλοντικών υπηρεσιών της πόλης τους να προωθήσει την ανακύκλωση στα σχολεία. Από την έρευνα, προέκυψαν τέσσερις ενδιαφέρουσες προτάσεις: α) πρέπει να τοποθετηθούν προσιτές υποδομές ανακύκλωσης στα σχολεία, β) είναι πολύ σημαντικό να βελτιωθούν οι γνώσεις των μαθητών σχετικά με τα ανακυκλώσιμα και τα μη ανακυκλώσιμα υλικά, γ) είναι προτιμότερη μια προσέγγιση δύο σταδίων, όπου οι μαθητές θα προωθήσουν την ανακύκλωση στους ενήλικες, παρά μια προσέγγιση ενίσχυσης της ανησυχίας των μαθητών για κοινωνική αποδοχή και δ) οι μαθητές είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στο μέλλον και διαθέτουν παγκόσμιο πνεύμα, από ό,τι υποθέτουν οι ενήλικες.

Ο Williams (2011), εξέτασε τις επιπτώσεις της εκπαίδευσης σε θέματα ανακύκλωσης, στις γνώσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών της Β' και Γ' τάξης του Δημοτικού, αλλά και τα εμπόδια για την αποτελεσματική εφαρμογή της. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι ένας από τους κύριους λόγους που δεν υλοποιείται η περιβαλλοντική εκπαίδευση σε μεγάλο βαθμό στην τάξη, είναι η έλλειψη χρόνου που οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι λόγω των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών, υπάρχει λίγος χρόνος για να προσθέσουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση στο υπάρχον πρόγραμμα. Επίσης, εντοπίστηκε έλλειψη στη συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα περιβάλλοντος. Όσον αφορά στις επιπτώσεις της εκπαίδευσης σε θέματα ανακύκλωσης, διαπιστώθηκε ότι μπορεί να επηρεάσει θετικά τις περιβαλλοντικές στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών (αύξηση της ανακύκλωσης στο σπίτι), αλλά και να αυξήσει τις γνώσεις τους σε θέματα που σχετίζονται με την ανακύκλωση.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προγράμματα

Εκτός από τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών, οι ερευνητές μελετούν και την επίδραση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων. Για παράδειγμα ο Kortland (1997), μελέτησε την εφαρμογή μιας διαδραστικής εκπαιδευτικής μεθόδου σε μια διδακτική ενότητα με θέμα την ανακύκλωση σε μαθητές Δημοτικού. Αρχικά αξιολογήθηκαν οι αντιλήψεις των μαθητών για το θέμα της ανακύκλωσης, πριν από την υλοποίηση του προγράμματος, όπου διαπιστώθηκαν ελλειπείς και διάχυτες αντιλήψεις για τις έννοιες και τις σχέσεις. Όπως διαπίστωσε ο ερευνητής, οι παρανοήσεις αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε εσφαλμένες τακτικές, όπως για παράδειγμα στη ρήψη των επιστρεφόμενων γυάλινων φιαλών σε κάδους ανακύκλωσης. Στη συνέχεια, σχεδιάστηκε μια διαδραστική εκπαιδευτική στρατηγική, όπου οι δραστηριότητες μάθησης αποτέλεσαν το έναυσμα για συζήτηση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών – δασκάλου σχετικά με τις διαφορετικές ερμηνείες των εννοιών που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια αυτών των αλληλεπιδράσεων. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι η συγκεκριμένη

μέθοδος διδασκαλίας είναι κατάλληλη για να αναγνωριστούν οι ελλείψεις και διάχυτες αντιλήψεις των παιδιών και ως εκ τούτου, να δημιουργηθεί η δυνατότητα για συζήτηση. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της μεθόδου στην ανάπτυξη ιδεών διαπιστώθηκε χαμηλότερη από την επιθυμητή.

Οι Grodzinska-Jurczak *et al.* (2003) μελέτησαν την επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης σε θέματα διαχείρισης αποβλήτων, στις γνώσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές, τόσο των μαθητών, όσο και των γονέων και των δασκάλων τους. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές ηλικίας 11 – 13 ετών, καθώς και οι γονείς και οι δάσκαλοί τους. Τα δεδομένα αποκάλυψαν ότι το πρόγραμμα βελτίωσε τις γνώσεις και την ευαισθητοποίηση των μαθητών στο θέμα των αστικών απορριμμάτων. Η βελτίωση των γνώσεων σχετίστηκε με την ηλικία, την ικανοποίηση των μαθητών από το πρόγραμμα και την αυτο-αναφερόμενη μάθηση. Τα τρία τέταρτα των μαθητών μοιράστηκαν τις γνώσεις τους με τους γονείς τους, ενώ το ένα τρίτο εξ αυτών επιχειρήσαν να βελτιώσουν τις πρακτικές διαχείρισης απορριμμάτων στο σπίτι τους. Η πλειοψηφία των γονέων ανέφερε ότι το πρόγραμμα ήταν πολύτιμο και επιβεβαίωσε τις αλλαγές στις στάσεις και τις πρακτικές τους στο θέμα διαχείρισης των αποβλήτων στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν, επίσης, θετικά το πρόγραμμα, συνιστώντας την εφαρμογή του ως μια ιδανική λύση για τα προβλήματα των αποβλήτων.

Η Alici (2013) μελέτησε την επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης με θέμα τα 3R (reduce / μείωση – reuse / επαναχρησιμοποίηση – recycle / ανακύκλωση) και την κομποστοποίηση, στη συμπεριφορά 24 παιδιών νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε η συμπεριφορά που σχετίζεται με την οικολογική διαχείριση (π.χ. μείωση, επαναχρησιμοποίηση, ανακύκλωση αποβλήτων, κομποστοποίηση κ.ά.) και την πειστικότητα (π.χ. να μιλάει το παιδί σε φίλους/ γονείς/ συγγενείς σχετικά με την ανακύκλωση και να τους ενθαρρύνει να ανακυκλώνουν). Επίσης, διερευνήθηκε η επίδραση του προγράμματος στις απόψεις των γονέων και των δασκάλων, αλλά και οι επιρροές του στο περιβάλλον του σπιτιού. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι το πρόγραμμα επέφερε σημαντικές αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών. Διαπιστώθηκε ότι οι συμπεριφορές των παιδιών επηρεάζονται από τις περιβαλλοντικές γνώσεις, την προσωπική επένδυση, περιστασιακούς παράγοντες και την περιβαλλοντική στάση των παιδιών. Το πρόγραμμα είχε θετική επιρροή και στην συμπεριφορά των γονέων και των εκπαιδευτικών, αλλά και στις απόψεις τους σχετικά με τα 3R και την κομποστοποίηση.

Τέλος, οι Ugulu *et al.*, (2015) διερεύνησαν την επίδραση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ανακύκλωσης στα πλαίσια του μαθήματος της βιολογίας, στη θετική αλλαγή της κατανόησης των οικολογικών εννοιών σε 68 μαθητές Γυμνασίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανακύκλωσης, το οποίο περιλαμβάνει έννοιες και δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανακύκλωση, αλλά και διάφορες άλλες βασικές έννοιες της οικολογίας, αποτελεί ένα αποτελεσματικό και χρήσιμο εργαλείο, σύμφωνα με τους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς συμβάλει στην κατανόηση των οικολογικών εννοιών από τους μαθητές.

Ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα

Η ελληνική βιβλιογραφία για την ανακύκλωση στην εκπαίδευση δεν είναι τόσο εκτενής, όσο σε διεθνές επίπεδο, περιλαμβάνει όμως ορισμένες ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις. Οι Δημητρίου και Χρηστίδου (2004), διερεύνησαν τις αντιλήψεις 35 νηπίων για τα απορρίμματα και τη διαχείρισή τους. Συγκεκριμένα, ζήτησαν από τα παιδιά να περιγράψουν την έννοια «σκουπίδια», τους τρόπους δημιουργίας τους, τις διαδικασίες συλλογής, μεταφοράς και τελικής διάθεσής τους, τις επιπτώσεις στο περιβάλλον, τους τρόπους μείωσής τους, ενώ ζητήθηκε να επιλέξουν τον καταλληλότερο χώρο διάθεσης των απορριμμάτων μεταξύ τεσσάρων επιλογών (άγρονο χωράφι, λίμνη, πόλη και χωριό). Η έρευνα έδειξε ότι οι άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις των απορριμμάτων στο περιβάλλον, και ειδικότερα στην ανθρώπινη υγεία, αναγνωρίζονται από τα παιδιά, τα οποία προτείνουν συγκεκριμένες λύσεις για το πρόβλημα, όπως η μείωση της κατανάλωσης και η επαναχρησιμοποίηση των προϊόντων. Ωστόσο, δε γνωρίζουν τη διαδικασία τελικής διάθεσης, αλλά ούτε και τη διαδικασία αποσύνθεσης των απορριμμάτων.

Η Οικονόμου (2008), διερεύνησε τις γνώσεις και τις αντιλήψεις 420 μαθητών της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού, σχετικά με τα απορρίμματα και τη διαχείρισή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γνώσεις των μαθητών για τα απορρίμματα ήταν ελλιπείς, ενώ για τη διαχείριση των απορριμμάτων ήταν αρκετά συγκεχυμένες. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών αντικατοπτρίζουν την επιθυμία τους για φιλικές περιβαλλοντικές συμπεριφορές. Οι παράγοντες που συσχετίζονται με τις γνώσεις των μαθητών ήταν ο βαθμός αστικότητας (διαμονή σε πόλη ή χωριό), η επαγγελματική κατάσταση των γονέων και η πρόσβαση στην πληροφορία. Επίσης, δεν εντοπίστηκε συσχέτιση μεταξύ των γενικών περιβαλλοντικών γνώσεων των μαθητών και των γνώσεών τους ειδικά για το θέμα των απορριμμάτων. Τέλος, η συμμετοχή των μαθητών σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δε βρέθηκε να επηρεάζει θετικά τις γενικές περιβαλλοντικές γνώσεις ή τις γνώσεις των μαθητών για τα απορρίμματα, γεγονός που εγείρει ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών.

Η Ηλιοπούλου (2016), διερεύνησε τις αντιλήψεις 30 μαθητών Νηπιαγωγείου και 30 μαθητών της Γ' τάξης του Δημοτικού για την ανακύκλωση. Πιο αναλυτικά διερεύνησε τα εξής: α) τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ορίζουν την ανακύκλωση, β) τις αντιλήψεις τους για τη διαδικασία της ανακύκλωσης και για τα είδη των υλικών που μπορούν να ανακυκλωθούν, γ) τις σκέψεις τους για το όφελος της ανακύκλωσης και δ) τον βαθμό πρακτικής της ανακύκλωσης στο σχολείο και το σπίτι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές για να ορίσουν την ανακύκλωση χρησιμοποιούν ένα έως τρία κριτήρια από τα πέντε που όρισε η ερευνήτρια ως βασικά για τον ορισμό του όρου (α. τα είδη των υλικών, β. τους ειδικούς κάδους, γ. το εργοστάσιο, δ. τα μηχανήματα και ε. ότι γίνονται νέα), θεωρώντας την ανακύκλωση κυρίως ως μια διαδικασία κατά την οποία τα πράγματα γίνονται πάλι νέα. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές έχουν μια ελλιπή αντίληψη σχετικά με το όφελος, τα ανακυκλώσιμα υλικά και την ακριβή διαδικασία της ανακύκλωσης. Η πρακτική ανακύκλωσης διαπιστώθηκε ότι είναι πολύ

περιορισμένη στο σχολείο και σχεδόν ανύπαρκτη στο σπίτι των παιδιών. Όπως ήταν αναμενόμενο εντοπίστηκαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προγράμματα

Επίσης, εντοπίζουμε ορισμένες ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις για την εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων που έχουν ως βασικό τους θέμα την ανακύκλωση και τη διαχείριση των απορριμμάτων. Για παράδειγμα, ο Ζαχάρος (2005), παρουσιάζει την εφαρμογή ενός προγράμματος περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τίτλο: «Διαχείριση των απορριμμάτων και η ανακύκλωση υλικών». Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε με τη βοήθεια διάφορων διδακτικών μεθόδων (βιωματική μάθηση, μέθοδος project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κ.ά.), οι οποίες αποσκοπούσαν στην ενεργητική και δημιουργική συμμετοχή των μαθητών. Μέσω της αξιολόγησης διαπιστώθηκε ότι επιτεύχθηκαν οι περισσότεροι στόχοι του προγράμματος. Εκτός από τη βελτίωση των γνώσεων, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές άλλαξαν στάσεις και συμπεριφορές, καθώς άρχισαν να επιλέγουν προϊόντα με ανακυκλώσιμες συσκευασίες, να προσέχουν περισσότερο με τα σκουπίδια, να διατηρούν την τάξη τους καθαρότερη κ.λπ. Ωστόσο εντοπίστηκαν και ορισμένες δυσκολίες, με κυριότερες την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη δυσπιστία των γονέων και την έλλειψη ενός ολοκληρωμένου προγράμματος διαχείρισης απορριμμάτων στον τοπικό δήμο.

Οι Σταυρόπουλος κ.ά. (2006) υλοποίησαν ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με θέμα την ανακύκλωση και τίτλο: «Τίποτα δεν πάει χαμένο». Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν περιλαμβάνουν τα εξής: μέθοδος project, παιχνίδια γνωριμίας – επικοινωνίας – εμπιστοσύνης, μετακίνηση στο πεδίο, περιβαλλοντικά μονοπάτια, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, παιχνίδια ρόλων, θεατρικά δρώμενα και διαθεματική προσέγγιση. Από την αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών (πριν και μετά το πρόγραμμα) διαπιστώθηκε σημαντική βελτίωση. Για παράδειγμα, στο ερώτημα τι είναι ανακύκλωση το 40% των μαθητών δήλωνε άγνοια πριν από το πρόγραμμα, ποσοστό το οποίο εκμηδενίστηκε μετά την υλοποίηση του προγράμματος, ενώ παράλληλα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές αναγνωρίζουν πλέον 100% τα ανακυκλώσιμα υλικά. Όσον αφορά τις στάσεις τους, διαπιστώθηκε επίσης, σημαντική βελτίωση, καθώς ανέλαβαν δράσεις και πρωτοβουλίες (π.χ. συγκέντρωση χαρτιού σε ειδικές σακούλες στο σχολείο και πώλησή τους σε εργοστάσιο τυποποίησης χαρτιού, κυκλοφορία φυλλαδίου με κείμενα και ζωγραφιές με θέμα την ανακύκλωση). Τέλος, θετικές ήταν και οι επιδράσεις του προγράμματος στους γονείς των μαθητών, οι οποίοι συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες και έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το θέμα της ανακύκλωσης.

Η Καλαμπαλίκη (2013), παρουσιάζει ένα πιλοτικό πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τίτλο: «το Παιχνίδι της Ανακύκλωσης», το οποίο έχει ως βασικό του στόχο την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών και την εξοικείωση με την ιδέα της ανακύκλωσης. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε δύο χρονιές (2008 – 2010) σε δημοτικά σχολεία του νομού Εύβοιας και συμμετείχαν συνολικά 76 περιβαλλοντικές ομάδες. Το πρόγραμμα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και

δημιουργικότητας, με συμβολή της μυθοπλασίας. Οι δραστηριότητες του προγράμματος περιλαμβάνουν δημιουργία ιστοριών και ποιημάτων από τα παιδιά με τη χρήση τεχνικών μυθοπλασίας, αφήγηση ιστοριών, αξιοποίηση οικολογικών ιστοριών για την ανάπτυξη παιχνιδιού ρόλων, δραματοποίηση, εικαστικές παρεμβάσεις κ.ά. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος, ως προς την οικολογική του διάσταση, έδειξαν ότι επιτεύχθηκε η εφαρμογή της ανακύκλωσης ως μέρος της καθημερινότητας στο σχολείο και προωθήθηκαν συνεργασίες με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα.

Τέλος, οι Βλάχου κ.ά. (2015) παρουσιάζουν ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τίτλο: «Η κυρία Ανακύκλωση και οι φίλοι της», το οποίο έχει ως βασικό στόχο τη: «συνειδητοποίηση του τεράστιου θέματος της εκμετάλλευσης των πρώτων υλών του πλανήτη, την ανάγκη προστασίας της φύσης και την ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης» (p. 2). Η μεθοδολογία του προγράμματος περιλαμβάνει τη μέθοδο project, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη βιωματική μάθηση στο σχολείο.

Συμπεράσματα

Από όλα τα παραπάνω διαφαίνεται ότι το θέμα της ανακύκλωσης στην εκπαίδευση, σε όλες τις βαθμίδες, απασχολεί τους ερευνητές στην Ελλάδα και διεθνώς. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι ακόμα και μαθητές της προσχολικής ηλικίας μπορούν να προβληματιστούν για τη διαχείριση των απορριμμάτων και να καταλάβουν την αξία της ανακύκλωσης, παρόλο που σε αρκετές περιπτώσεις οι γνώσεις τους είναι ελλιπείς. Επίσης, διάφορες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και προγράμματα, έγινε αντιληπτό ότι βελτιώνουν τις γνώσεις και την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως η ανακύκλωση.

Βιβλιογραφία

Abeliotis, K., Koniari, C. & Sardianou, E. (2010). The profile of the green consumer in Greece. *International Journal of Consumer Studies*, 34, 153 – 160.

Alici, S. (2013). *Recycle, Reduce, Reuse Education for kindergarten children*. Thesis. Ancara, Turkey: School of Social sciences, Middle East Technical University.

Βλάχου, Ο., Κοκκινάκη, Α. & Κούστα, Α. (2015). «Η κυρία Ανακύκλωση και οι φίλοι της» ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα. *7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Εκπαίδευση για την Αειφορία*. Βόλος: 8-10/5/2015.

Bradley, J. C., Waliczek, T. M., & Zajicek, J. M. (1999). Relationship between environmental knowledge and environmental attitude of high school students. *The Journal of Environmental Education*, 30(3), 17 – 21.

Bushnell, K., Harpster, A., Simchuk, S., Manckia, J., & Stevens, C. (2008). Reduce, reuse, recycle. *BMJ Clinical Research*, April 2008.

Chen, M. F., & Tung, P. J. (2009). The moderating effect of perceived lack of facilities on consumers' recycling intentions. *Environment and Behavior*, 42 (6) 824 – 844.

Cherif, A.H. (1995). Toward a Rationale for Recycling in Schools. *The Journal of Environmental Education*, 26 (4), 5 – 10.

Christenson, M. A. (2009). Children's Literature on Recycling: What Does it Contribute to Environmental Literacy? *Applied Environmental Education & Communication*, 7(4), 144 – 154.

Chryssohoidis, G., & Krystallis, A. (2005). Consumers' willingness to pay for organic food: Factors that affect it and variation per organic product type. *British Food Journal*, 107, 320 – 343.

Δημητρίου, Α. & Χρηστίδου, Δ. (2004). Οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα απορρίμματα και τη διαχείρισή τους. 3^ο Συνέδριο για τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Λευκωσία: 30/1-1/2/2004.

Ζαχάρος, Ε. (2005). Η διαχείριση των απορριμμάτων και η ανακύκλωση των υλικών. 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ισθμός Κορίνθου: 23-25/9/2005.

Grodzinska-Jurczak, M., Bartosiewicz, A., Twardowska, A., & Ballantyne, R. (2003). Evaluating the impact of a school waste education programme upon students', parents' and teachers' environmental knowledge, attitudes and behaviour. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 12(2), 106 – 122.

Ηλιοπούλου, Ι. (2016). Αντιλήψεις παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας για την ανακύκλωση: έρευνα σε παιδιά του Βόλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, Τόμος 5, Τεύχος 1, σελ. 148 – 164.

Hamad, C.D. Cooper, D. and Semb, G. (1977). Resource Recovery: The Use of a Group Contingency to Increase Paper Recycling in an Elementary School. *Journal of Applied Psychology*, 62, 768 – 772.

Hamad, C.D., Bettinger, R., Cooper, D. & Semb, G. (1980). Using behavioral procedures to establish an elementary school paper recycling program. *Journal of Environmental Systems*, 10(2), 149 – 156.

Καλαμπαλίκη, Θ. (2013).“Ανακύκλωση και μυθοπλασία”. Αποτίμηση ενός πιλοτικού προγράμματος περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης για μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στο Δημητρίου, Α. (επιμ.), *Έννοιες για τη Φύση και το Περιβάλλον. Ερευνητικά δεδομένα, μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές εφαρμογές*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 243 – 254.

Iyer, E.S. & Kashyap, R.K. (2007). Consumer recycling: Role of incentives, information, and social class. *Journal of Consumer Behaviour*, 6, 32 – 47.

Kahriman-Ozturk, D., Olgan, R., & Guler, T. (2012). Preschool Children's Ideas on Sustainable Development: How Preschool Children Perceive Three Pillars of Sustainability with the Regard to 7R. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2987 – 2995.

Klöckner, C. A., & Oppedal, I. O. (2011). General vs. domain specific recycling behavior - Applying a multilevel comprehensive action determination model to recycling in Norwegian student homes. *Resources, Conservation and Recycling*, 55(4), 463 – 471.

Kortland, J. (1997). Garbage: dumping, burning and reusing/recycling: students' perception of the waste issue. *International Journal of Science Education*, 19(1), 65 – 77.

Mahmud, S.N.D. & Osman, K. (2010). The determinants of recycling intention behavior among the Malaysian school students: an application of theory of planned behavior. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 119 – 124.

Οικονόμου, Σ. (2008). *Διερεύνηση των γνώσεων και αντιλήψεων μαθητών δημοτικού για τα απορρίμματα και τη διαχείρισή τους*. μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Π.Μ.Σ. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Palmer, J.A. (1995). Environmental Thinking in the Early Years: understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environmental Education Research*, 1(1), 35 – 45.

Palmer, J.A., Grodzinska-Jurczak, M., & Suggate, J. (2003). Thinking about waste: Development of English and Polish children's understanding of concepts related to waste management. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(2), 117 – 139.

Prestin, A. & Pearce, K.E. (2010). We care a lot: Formative research for a social marketing campaign to promote school-based recycling. *Resources, Conservation and Recycling*, 54, 1017 – 1026.

Σταυρόπουλος, Σ., Παυλίδης, Δ., Παπαγεωργίου, Κ. & Αναστασίου, Ε. (2006). Ανακύκλωση – Τίποτα δεν πάει χαμένο. 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: 15-17/12/2006.

Ugulu, I., Yorek, N., & Baslar, S. (2015). The effect of recycling education on high school students' conceptual understanding about ecology: A study on matter cycle. *Educational Research and Reviews*, 10(16), 2207 – 2215.

Williams, H. (2011). *Examining the Effects of Recycling Education on the Knowledge, Attitudes, and Behaviors of Elementary School Students*. Illinois Wesleyan University, Outstanding Senior Seminar Papers, Paper No 9.

Witmer, G. & Geller, E.S. (1976). Facilitating Paper Recycling: Effects of Prompts, Raffles, and Contests. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 315 – 322.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού - Παγκοσμιοποίηση - Ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα εκπαιδευτικής δράσης: Προκλήσεις και προοπτικές.

Συρμακέσης Στέφανος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, PhD, estebansir@yahoo.com

Δαβή Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, davieva@yahoo.com

Περίληψη

Η παγκοσμιοποίηση βρίσκεται σε πλήρη εξέλιξη σε παγκόσμια κλίμακα προκαλώντας ριζικές αλλαγές σε σημαντικούς τομείς της οικονομίας και της κοινωνίας. Τέτοιοι τομείς είναι η πρόνοια και η εκπαίδευση. Ειδικότερα ο τομέας της εκπαίδευσης καλείται να προσαρμοσθεί στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται από την μετακίνηση των πληθυσμών, την ανάπτυξη των τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφόρησης και την εμφάνιση νέων μορφών απασχόλησης. Με τη παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των προκλήσεων και των προοπτικών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, των παραγόντων που λειτουργούν ανασχετικά αναφορικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διακρατικές πρωτοβουλίες και συνεργασίες εκπαίδευσης και διατυπώνονται προτάσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που εμποδίζουν την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σ' αυτές τις δράσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: παγκοσμιοποίηση, εκπαιδευτικό επάγγελμα, δια βίου μάθηση, αποτελεσματικότητα.

Εισαγωγή

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 το ενδιαφέρον για την παγκοσμιοποίηση επικεντρώνονταν στα οφέλη που θα αποκόμιζαν οι εθνικές οικονομίες από την αξιοποίηση του συγκριτικού πλεονεκτήματος τους σε διάφορους τομείς της οικονομικής δραστηριότητας τους. Πλέον το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης δεν αντιμετωπίζεται μονοδιάστατα άλλα έχει γίνει κατανοητό ότι είναι ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που επηρεάζει την καθημερινή ζωή εκατομμυρίων ανθρώπων σε όλη τη γη.

Μία από τις μεταβλητές που συνθέτουν το συγκεκριμένο φαινόμενο είναι η κινητικότητα προσώπων, νόμιμα ή παράτυπα έχοντας διάφορους σκοπούς. Η κινητικότητα συντελείται σε γεωγραφικό ή σε επαγγελματικό επίπεδο επηρεάζοντας πολιτισμικά σχετικά ομοιογενείς τοπικές κοινωνίες.

Η πολυπολιτισμικότητα ως συνέπεια της παγκοσμιοποίησης δημιουργεί αφενός εμπόδια στη διαδικασία της επικοινωνίας μεταξύ ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία συμπεριφορών και κώδικες επικοινωνίας και αφετέρου ενισχύει στερεότυπα και προκαταλήψεις που οδηγούν σε συγκρούσεις. Επίσης η ανάπτυξη και διάχυση νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και διαχείρισης πληροφοριών αποτελεί ευκαιρία για την βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και συνάμα κίνδυνο αν τα άτομα δεν έχουν αποκτήσει τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για την αποτελεσματική αξιοποίηση τους.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει σε αυτό το ταχύτατα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, όχι ως φορέας μετάδοσης γνώσεων, αλλά ως επαγγελματίας που διευκολύνει μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά να βρουν κοινούς κώδικες επικοινωνίας, να εφοδιασθούν με προσόντα που θα τους διευκολύνουν να διαχειρίζονται και να συνθέτουν γνώσεις και πληροφορίες με απώτερο στόχο την αλλαγή συμπεριφορών ή την προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης.

Παγκοσμιοποίηση και το έργο των εκπαιδευτικών: Προκλήσεις και προοπτικές.

Αν και εμφανίζεται ως φαινόμενο σε διαφορετικές περιόδους της ανθρώπινης ιστορίας, η παγκοσμιοποίηση ως έννοια με πολιτισμική, πολιτική και οικονομική διάσταση κυριαρχεί στα μέσα του 20^{ου} αιώνα (Γκαλμπρέϊθ, 2000) και ενισχύεται ως κυρίαρχη τάση από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Πίπερ, 2007), με την πτώση του υπαρκτού σοσιαλισμού και την μετακίνηση σημαντικών τομέων της πραγματικής οικονομίας από τις ανεπτυγμένες χώρες στις αναπτυσσόμενες χώρες της Ασίας με προεξέχουσες τις οικονομίες της Κίνας και της Ινδίας.

Η κυριαρχία της παγκοσμιοποίησης δημιουργεί μία σειρά σημαντικών προκλήσεων που δεν αφήνουν ανεπηρέαστο το έργο του εκπαιδευτικού στις σύγχρονες κοινωνίες. Ταυτόχρονα αυτές οι προκλήσεις δημιουργούν προοπτικές που επαναδιατυπώνουν το περιεχόμενο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Οι σημαντικές μεταναστευτικές μετακινήσεις πληθυσμών με διαφορετικά φυλετικά, πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά επιδρούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού των δυτικών κοινωνιών (García, Agias, Murri, & Serna, 2010) και ειδικότερα της Ελλάδας αλλά και στο περιεχόμενο των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης η κινητικότητα των πληθυσμών δεν είναι μόνον γεωγραφική αλλά και επαγγελματική, γεγονός που επιδρά όπως θα δούμε παρακάτω στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών αλλά και στις απαιτήσεις και στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Τα εκπαιδευτικά συστήματα προσανατολισμένα στην κάλυψη των αναγκών των κοινωνιών με σχετικά ομοιογενείς πληθυσμιακές ομάδες καλούνται να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της διαπολιτισμικότητας και να προετοιμάσουν το μαθητικό δυναμικό για την ομαλή μετάβαση του στην εποχή της παγκοσμιοποίησης (Zhao, 2010).

Η μετακίνηση παραδοσιακών τομέων της πραγματικής οικονομίας στις αναπτυσσόμενες χώρες, κυρίως της Ασίας, τροποποιεί το περιεχόμενο των δυτικών οικονομιών, δίνοντας έμφαση σε έννοιες όπως είναι οι οικονομίες γνώσης (Βερναρδάκης, 1988). Σύμφωνα με το Διεθνές νομισματικό Ταμείο (I.M.F., 2000) στο περιεχόμενο της παγκοσμιοποίησης εντάσσεται (εκτός από την πολιτισμική, πολιτική, οικονομική διάσταση) εντάσσεται και η διάχυση της τεχνολογίας των πληροφοριών και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε ή I.C.T). Η διαμόρφωση ενός ψηφιακού περιβάλλοντος που ευνοεί τον διαμοιρασμό της πληροφορίας και αναπτύσσει διαδραστικές πλατφόρμες επικοινωνίας

(facebook, twitter, Linkid), περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης (π.χ Web2) έρχεται να επιδράσει στην διαμόρφωση εννοιών που συνδέονται με το έργο και γενικότερα με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών.

Τα συστατικά στοιχεία των εκπαιδευτικών συστημάτων που επηρεάζονται από την παγκοσμιοποίηση είναι το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, η στοχοθεσία τους και το περιεχόμενο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ο γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας των προγραμμάτων σπουδών είναι πλέον αμφισβητούμενος καθώς μετατοπιζόμαστε από την διαδικασία της μεταφοράς γνώσεων, στην διαδικασία της μάθησης και της διαχείρισης της πληροφορίας. Τα διαφοροποιήσιμα χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού, οι συνδεσιμότητες μεταξύ διαφορετικών επιστημών ενισχύουν την διεπιστημονική προσέγγιση των εκπαιδευτικών στόχων και της έννοιας των δεξιοτήτων που θα πρέπει να αποκτά το μαθητικό δυναμικό προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης.

Η απόκτηση γνώσεων δεν μπορεί, πλέον, να αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά λειτουργεί συμπληρωματικά με την διαδικασία της μάθησης που αποσκοπεί στην υιοθέτηση ή τροποποίηση των ατομικών συμπεριφορών και στην απόκτηση δεξιοτήτων συνεργασίας, στο πλαίσιο ανομοιογενών ομάδων, πλοήγησης νέων δικτύων εφαρμοσμένων γνώσεων, διαχείρισης πληροφοριών και επίλυσης προβλημάτων ποσοτικού και ποιοτικού χαρακτήρα.

Το κέντρο βάρους από το παραδοσιακό εκπαιδευτικό έργο που συνδέεται με την διδασκαλία και το αυστηρά καθορισμένο γνωστικό αντικείμενο μετατοπίζεται στον ολιστικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Παπαναούμ, 2003) που συνοψίζεται στη ανάληψη τριών δράσεων: να διδάσκει, να διαπαιδαγωγεί και να αντισταθμίζει τις κοινωνικές ανισότητες. Επιπρόσθετα η οικονομική διάσταση της παγκοσμιοποίησης επιδρά τροποητικά στο εκπαιδευτικό έργο.

Η ελεύθερη διακίνηση αγαθών, υπηρεσιών και ανθρώπων αναδεικνύει την σημασία της ανταγωνιστικότητας των εθνικών οικονομιών και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με την ανάδειξη του νέου ρόλου του εκπαιδευτικού σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού συνοψίζεται στην απόκτηση ή και στην ανανέωση των δεξιοτήτων του σε θέματα εφαρμογής παιδαγωγικών και διδακτικών στρατηγικών και ενίσχυσης της συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας. Η έννοια της δια βίου μάθησης αποτελεί συστατικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης του.

Συνεπώς το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης επιδρά πολυδιάστατα στο περιεχόμενο των σπουδών (δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), στα χαρακτηριστικά και στις νέες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος αλλά και στην διαδικασία της μάθησης και ταυτόχρονα δημιουργεί ευκαιρίες και προοπτικές για τον εκπαιδευτικό.

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, ο εκπαιδευτικός καλείται να απαγκιστρωθεί από την αποκλειστική εξειδίκευση στο γνωστικό αντικείμενο και αναπτύξει δεξιότητες που θα του επιτρέψουν την ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού έργου. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των πολυπολιτισμικών χαρακτηριστικών του μαθητικού δυναμικού (Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε., αριθμ. C 119, της 28.05.2009) θα πρέπει να προσαρμοσθεί στις νέες ανάγκες που συνδέονται με την επαναστοχοθέτηση των προγραμμάτων σπουδών και την εισαγωγή νέων διδακτικών στρατηγικών και μεθόδων.

Η δια ζώσης εκπαίδευση αρχίζει να συνυπάρχει με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την διαδικασία της δια βίου μάθησης. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με την ποιοτική διάσταση της διαδικασίας της μάθησης που είναι η προσαρμογή ή η αλλαγή των συμπεριφορών των ατόμων. Η απόκτηση γνώσης παύει να αποτελεί τον αυτοσκοπό αλλά συνδέεται πλέον με την έννοια της διαχείρισης και της αξιοποίησης της.

Συμπερασματικά οι προοπτικές που αναφέρονται πιο πάνω απαιτούν επανασχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και απόκτησης δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού προκειμένου να προετοιμάσουν αποτελεσματικά το μαθητικό δυναμικό να αντιμετωπίσει την παγκοσμιοποίηση (Stromquist, 2002). Η προετοιμασία του μαθητικού δυναμικού συνίσταται στην απόκτηση δεξιοτήτων όπως η ορθή χρήση των νέων τεχνολογιών, στην ορθή διαχείριση των πληροφοριών και υιοθέτηση αξιών που θα τους διευκολύνουν να αποφύγουν τους κινδύνους (π.χ φυλετικές και εθνικές διακρίσεις, ομοφοβικά σύνδρομα) της αλλοτρίωσης που μπορεί να προκληθεί από την παγκοσμιοποίηση (Ντούσκας, 2005).

Ανασταλτικοί παράγοντες στην συμμετοχή των Ελλήνων Εκπαιδευτικών σε Ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα εκπαίδευσης.

Η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική ως περιεχόμενο στόχων, δομών και στρατηγικών, εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης και εξελίσσεται με την επαναδιατύπωση και προσαρμογή τους στις νέες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που διαμορφώνονται στον Ευρωπαϊκό χώρο. Η προσαρμογή τους δεν γίνεται αυθαίρετα αλλά στηρίζεται μέχρι σήμερα σε δύο κείμενα: στην συνθήκη του Μάαστριχτ (η Συνθήκη του Μάαστριχτ υπογράφηκε το 1992 και τέθηκε σε εφαρμογή το 1993) και στη Στρατηγική της Λισσαβόνας (Μάρτιος 2010).

Στην Συνθήκη του Μάαστριχτ καθορίζονται οι βασικοί άξονες δράσης της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004):

- *Προώθηση της κινητικότητας (φοιτητική-μαθητική) και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μεταξύ τους*
- *Σύνδεση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων-αγοράς εργασίας*
- *Διαμόρφωση δομών ένταξης και επανένταξης στην αγορά εργασίας*
- *Διαφάνεια, συμβατότητα, συγκρισιμότητα (σύγκλιση) των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.*

Στην απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Συμπεράσματα Προεδρίας, Λισσαβόνα (23-24/3/2000), Βρυξέλες, 2000) αναφέρονται: «*Κατά την Σύνοδο του στη Λισσαβόνα το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναγνώρισε ότι η Ευρωπαϊκή ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μία μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από την γνώση και έταξε ένα νέο στρατηγικό στόχο για το 2010: την ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο ικανή για βιώσιμη και οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Οι αλλαγές αυτές απαιτούν ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας αλλά και ένα πρόγραμμα για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης».*

Οι επιμέρους στόχοι της Διακήρυξης της Λισσαβόνας είναι (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008):

- *Βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρωπαϊκής Ένωσης.*
- *Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.*
- *Ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο κόσμο.*

Οι προαναφερόμενοι στρατηγικοί στόχοι αναφέρονται σε όλες της βαθμίδες τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και για την υλοποίησή τους ενεργοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα δράσης που αποσκοπούν στην βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και συνεκτικότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission, 2010). Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δράσης απαιτεί την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών και του μαθητικού δυναμικού μέσω της διακρατικής κινητικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, την κατάρτιση των μαθητών (Επαγγελματικά Λύκεια) και της ανάπτυξης καινοτόμων δράσεων. Από τα εκπαιδευτικά προγράμματα δράσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το Erasmus+ ως κατεξοχήν πρόγραμμα που εφαρμόζεται σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Σε αυτό εντάσσονται όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα δράσης (π.χ Comenius, Grundtvig, Leonardo Da Vinci, Erasmus, youth for Europe).

Από την μέχρι τώρα βιβλιογραφική ανασκόπηση έχουν εντοπιστεί συγκεκριμένοι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διακρατικές πρωτοβουλίες και συνεργασίες εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Γολικίδου και Τζιμογιάννη (2014) οι βασικές δυσκολίες που δεν επιτρέπουν τη μεγαλύτερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα δράσης είναι:

Τα γλωσσικά εμπόδια και ειδικότερα η μη επαρκής γνώση της αγγλικής γλώσσας. Η έλλειψη γλωσσικών δεξιοτήτων δημιουργεί προβλήματα επικοινωνίας αλλά και περιορίζει τον αριθμό των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην υλοποίηση τέτοιων δράσεων κυρίως στους εκπαιδευτικούς των ξενόγλωσσων ειδικοτήτων.

Η έλλειψη χρόνου είναι ένας άλλος παράγοντας που επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί για να αιτιολογήσουν την μειωμένη συμμετοχή τους.

Προσωπικοί λόγοι επηρεάζουν την συνεργασία και τη διαθεσιμότητα χρόνου.

Ως ανασταλτικοί παράγοντες στην ενασχόληση των εκπαιδευτικών με καινοτόμες δράσεις στις οποίες εμπιρεύονται διακρατικές συνεργασίες εκπαίδευσης είναι (Συρμακέσης, 2015):

Οικονομικοί παράγοντες και ειδικότερα οι χαμηλοί μισθοί των εκπαιδευτικών.

Η έλλειψη κινήτρων για την διάθεση πρόσθετου χρόνου για την συμμετοχή τους στα προγράμματα. Τα κίνητρα συνδέονται κυρίως με την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Η κουλτούρα ομάδων που καλλιεργείται σε επίπεδο σχολικών οργανισμών έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται οι συγκεκριμένες δράσεις ως ήσσονος σημασίας.

Προτάσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αφορούν την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διεθνή προγράμματα και δράσεις.

Η ιεράρχηση των δυσκολιών ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε διευρωπαϊκά προγράμματα και δράσεις και γενικότερα σε διεθνή προγράμματα συνεργασίας εκτιμάται ότι θα διευκολύνει στην διατύπωση εφικτών προτάσεων για την αντιμετώπιση τους. Τα γλωσσικά εμπόδια, η έλλειψη κινήτρων για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διευρωπαϊκά προγράμματα και δράσεις και η κουλτούρα ομάδων που καλλιεργείται στο εσωτερικό του σχολικού οργανισμού αποτελούν τις προτεραιότητες που καλείται το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω των υπάρχοντων δομών του, να αντιμετωπίσει με σκοπό την παραγωγική και αποτελεσματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

Ως κεντρικός άξονας αντιμετώπισης της έλλειψης των γλωσσικών δεξιοτήτων προτείνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η οποία θα βασίζεται σε θεματικές ενότητες προσαρμοσμένες στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και θα υλοποιούνται από εκπαιδευτές ενηλίκων που διαθέτουν επαρκή επαγγελματική εμπειρία. Η παρακολούθηση των σχετικών προγραμμάτων επιμόρφωσης συνδέεται με την παροχή κινήτρων όπως είναι η διάθεση (στους εκπαιδευτικούς) επαρκούς χρόνου παρακολούθησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα συνοδεύεται από την απαλλαγή των διδακτικών τους καθηκόντων σε όλη την διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Ταυτόχρονα θα πρέπει να ενεργοποιηθούν οι διαδικασίες ελέγχου και ανατροφοδότησης (Συρμακέσης, 2015) έτσι ώστε να ελέγχεται η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων και να γίνονται οι κατάλληλες προσαρμογές τους σε νέα δεδομένα. Με αυτό τον

τρόπο θα ενταχθούν τα συγκεκριμένα προγράμματα στην διαδικασία της δια βίου μάθησης που αποτελεί μία από τη συνέπειες της παγκοσμιοποίησης.

Η έλλειψη κινήτρων για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διάφορες δράσεις συνδέεται με οικονομικούς παράγοντες (περικοπές μισθών) αλλά και με την ύπαρξη συγκεκριμένων στερεοτύπων που διαμορφώνουν συγκεκριμένες στάσεις απέναντι σε όσους ασχολούνται με τέτοια προγράμματα. Διαμορφώνεται μία κουλτούρα ομάδων που συχνά εμποδίζει την ενεργή συμμετοχή όσων εκπαιδευτικών ενδιαφέρονται να εμπλακούν ενεργά σε αυτά (Συρμακέσης, 2015).

Η αλλαγή της κουλτούρας των ομάδων στα πλαίσια ενός εργασιακού χώρου είναι ένας στρατηγικός στόχος, η επίτευξη του οποίου απαιτεί την υλοποίηση μίας μακρόχρονης και πολυσύνθετης διαδικασίας στην οποία εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες όπως το σύστημα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης.

Ωστόσο γίνεται αντιληπτό ότι η ουσιαστική ενεργοποίηση επιμέρους διαδικασιών όπως η διαδικασία του ελέγχου της ανατροφοδότησης και της αξιολόγησης, ποσοτικός και ποιοτικός προσδιορισμός των αντικειμενικών στόχων των προγραμμάτων επιμόρφωσης μπορεί να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για την αποδυνάμωση των υφισταμένων στερεοτύπων και σταδιακή αλλαγή της κουλτούρας των ομάδων στο μικρό περιβάλλον του σχολικού οργανισμού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βερναρδάκης, Ν. (1988). *Το τραίνο της Ανάπτυξης και η Ελλάδα του Πέμπτου Κονδρατιέν*. Αθήνα: Παπαζήση.

Γκελμπρεϊθ, Κ., Τ. (2000). *Το μεγάλο κραχ του 1929*. Αθήνα: Α.Α Λιβάνη.

Γκόβαρης, Χ.& Ρουσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γολικίδου, Λ.& Τζιμογιάννης, Α. (2014). Εκπαιδευτικές καινοτομίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης στα πλαίσια του έργου Comenius. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(1-2), 99-118.

European Commission. (2010). *Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels.

Επίσημη Εφημερίδα Ε.Ε. (2009). Συμβούλιο. Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»). Ε.Ε. αριθμ. C 119, της 28.05.2009, σελ. 2-10.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισσαβόνα (23-23.3.2000). Βρυξέλλες, 2000.

Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431.

Graham, A. & Phelps, R. (2003). Being a teacher: developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes, *Australian Journal of Teacher Education, Sydney, Australia*. 27 (2), 11-24.

García, E., Arias, M. B., Murri, N.J.H., & Serna, C. (2010). Developing responsive teachers: A challenge for a demographic reality. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 132-142.

International Monetary Fund (2000). "*Globalization: Threats or Opportunity*." 12 April 2000: IMF Publications.

Ντούσκας, Ν.Θ., (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα: Ιδιωτική έκδοση.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Πίπερ, Ν. (2007). *Ο Μίδα, τα κέρματα και οι μετοχές*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Σταμέλος, Γ. Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Συρμακέσης, Σ. (2015). Το σύστημα Οργάνωσης και Διοίκησης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1985 ως το 2008 και οι επιδράσεις του στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37097> [Ανακτήθηκε στις 3 Οκτωβρίου 2018, 11:55].

Stromquist, N. (2002). *Education in a globalized world: The connectivity of economic power, technology, and knowledge*. New York: Routledge.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΑΧΙΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Portfolio: Πειραματική εφαρμογή σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Χριστοπούλου Π. Σοφία

M.Sc. στις Επιστήμες της Αγωγής

schisto@otenet.gr

Περίληψη

Φέρνει κάτι νέο στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης το Portfolio. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι είναι ένας «εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης» σε αντιπαράθεση με τον παραδοσιακό τρόπο των διαγωνισμάτων. Οι πλέον γνωστοί εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης είναι, εκτός του portfolio, τα ημερολόγια του μαθητή, η συνέντευξη, η συνομιλία, η αυτοαξιολόγηση. Με το portfolio είναι δυνατόν να παρακολουθήσει κανείς την όλη αναπτυξιακή πορεία ενός/μιας μαθητή/τριας, σε έναν ή περισσότερους τομείς. Συγχρόνως, και ο/η μαθητής/τρια έχει τη δυνατότητα –παρακολουθώντας την πρόοδο μέσα από εργασίες- να σκεφτεί και να αποφασίσει σχετικά με τις εκπαιδευτικές του προσδοκίες. Η εφαρμογή του portfolio αφενός μεν σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, σχολείο ενηλίκων, αφετέρου σε ένα «κανονικό» σχολείο, ένα γυμνάσιο, υπήρξε ενδιαφέρουσα εμπειρία, άξια –πιστεύουμε- κοινοποίησης στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: portfolio, αυτοαξιολόγηση, αναπτυξιακή πορεία, κριτήρια.

Εισαγωγή

Φάκελος, Φάκελος υλικού, Φάκελος εργασιών μαθητή είναι η προσπάθεια απόδοσης του όρου portfolio στα ελληνικά, ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία ο ορισμός που χρησιμοποιείται για το φάκελο εργασιών μαθητή προέρχεται από τους Arter και Spandel (όπως παρατίθεται στη Birenbaum, 2000: 8). Οι Κουλουμπαρίτη και Ματσαγγούρας (2004) προσαρμόζοντας τον ορισμό αναφέρουν ότι: «Ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (portfolio) αποτελεί συλλογή των έργων ενός μαθητή και αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα)».

Νεοεισαχθέν είδος ο φάκελος υλικού (portfolio), είναι συμβατός με όποιον οραματίζεται ένα νέο σχολείο, όπου η αξιολογική προσέγγιση για τους μαθητές/τριες δεν είναι μόνον τα διαγωνίσματα και τα τεστ. Σαν ένα μήνυμα με πολλούς αποδέκτες το portfolio μπορεί να προσφέρει μια πλήρη εικόνα α) των δυνατοτήτων ενός/μιας μαθητή/τριας αναδεικνύοντας τα θετικά αλλά και τα αρνητικά σημεία στην πρόδοσή του/της μέσω αυτοαξιολόγησης, β) του τρόπου που μαθαίνει σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και εργασίες και γ) δίνει την ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό για ένα εναλλακτικό είδος ποιοτικής αξιολόγησης, που βασίζεται στην παρατήρηση. Το portfolio ορίζεται ως η «σκόπιμη συλλογή εργασίας του μαθητή που διηγείται την ιστορία των προσπαθειών του, την πρόδοσή ή την επίδοσή του σε μια δεδομένη περιοχή του αναλυτικού

προγράμματος» (Γεωργούσης, 1998:25). Η χρήση του εξ ορισμού θεωρεί την κατάκτηση της γνώσης ως μια διαδικασία, επομένως ο διδάσκων έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει σ' αυτήν βοηθώντας τον μαθητή να παρακολουθεί την πιθανή του βελτίωση. Σύμφωνα με την ψυχολογία των κινήτρων, ο μαθητής κινητοποιείται θετικότερα, όταν ασκεί έλεγχο στη μαθησιακή του προσπάθεια (Spraulding, 1992).

Υπάρχει μια ενδεδειγμένη διαδικασία με συγκεκριμένες ενέργειες, την οποία πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου ο Φάκελος Υλικού Μαθητή να επιτελέσει το λειτουργικό του ρόλο (Rolheiser κ.ά., 2000 και Seely, 1994: 23). Αρχικά, καθορίζεται ο γενικός σκοπός του. Στη συνέχεια επιλέγεται η φύση του θέματος και αποσαφηνίζονται οι τομείς γνώσεων και δεξιοτήτων που θα απαρτίζουν τα μέρη του. Κάθε μέρος εμπλουτίζεται με το υλικό και τις εργασίες του μαθητή και ολοκληρώνεται με καταγραφές από τις συνεδρίες μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή και με αυτοαξιολογικές αποτιμήσεις, που είναι οι συμπληρωμένες κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics). Τέλος, ορίζεται το κοινό των αξιολογητών, δηλαδή καθορίζονται οι αποδέκτες του φακέλου εργασιών, που μπορεί να είναι οι συμμαθητές, ο εκπαιδευτικός, ο διευθυντής του σχολείου, ο σχολικός σύμβουλος, κάποιος φίλος αξιολογητής, προς τον οποίο απευθύνεται ο Φάκελος Υλικού Μαθητή. Ο μαθητής σε συνεργασία με τον καθηγητή αποφασίζει ποια μορφή θα δώσει στον προσωπικό του φάκελο (Portfolio), ποια στοιχεία θα συγκεντρώσει και ποια από αυτά θα επιλέξει και θα συμπεριλάβει μέσα στο φάκελο. Χρειάζεται να αλλάζει σε τακτά χρονικά διαστήματα το περιεχόμενο του φακέλου επισυνάπτοντας νέα στοιχεία, αφαιρώντας στοιχεία που δεν ισχύουν και προσθέτοντας άλλα σημαντικά. Ανατρέχοντας στο φάκελο θα μπορεί να επανεξετάζει τους στόχους της προηγούμενης ή της τρέχουσας χρονιάς, να αξιολογεί και να επαναπροσδιορίζει.

Έχοντας υπόψη τα θεωρητικά στοιχεία και συνυπολογίζοντας τα πιθανά πλεονεκτήματα της χρήσης του φακέλου υλικού, αποφασίσαμε να τον εισάγουμε πειραματικά. Η πρώτη εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σ' ένα τμήμα της Α' Τάξης του Σ.Δ.Ε. Πάτρας (2001-2002) και η δεύτερη σ' ένα τμήμα της Β' Τάξης του Πειραματικού Γυμνασίου Πατρών (2004-2005). Θα περιγράψουμε στη συνέχεια τον τρόπο εφαρμογής του Φακέλου στο Σ.Δ.Ε. Πάτρας, μια διαφορετικού είδους σχολική μονάδα (εκπαίδευση ενηλίκων).

Μεθοδολογία

Σκοποί και στόχοι της εφαρμογής

Βασικός σκοπός, όταν αποφασίσαμε μετά από συζήτηση με τους μαθητές, να εισάγουμε στην εκπαιδευτική διαδικασία το Φάκελο Υλικού Μαθητή, ήταν η ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής σε διάφορα είδη γραπτού λόγου (π.χ. ιστορία, επιστολή, επιχειρηματολογία, περιγραφή, αφήγηση κλπ.). Ο σκοπός περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του γλωσσικού γραμματισμού για το Σ.Δ.Ε. Επιλέχθηκε ο «Φάκελος Παρου-

σίασης της Προσωπικής Ανάπτυξης», δηλαδή ο φάκελος που θα παρουσίαζε την «προσπάθεια του μαθητή για αυτο-διόρθωση και αυτο-βελτίωση». Οι εργασίες που θα περιλάμβανε απευθύνονταν στον εκπαιδευτικό, αλλά θα μπορούσαν να ενδιαφέρουν τον διευθυντή ή και τον σχολικό σύμβουλο. Στους στόχους συμπεριλάβαμε την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτονομίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς τις δεξιότητες συναισθηματικής και κοινωνικής φύσης, που αφορούν στην ικανότητα του μαθητή να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του για ένα κοινό έργο, εφόσον τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονος προβληματισμός σχετικά. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι δεξιότητες της μεταγνώσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997) και της αυτορρύθμισης κατά την κατάκτηση της γνώσης, ενώ στη δεύτερη οι στάσεις, τα συναισθήματα, οι συμπεριφορές και οι αντιδράσεις. Ως επιπλέον στόχοι τέθηκαν η δυνατότητα συλλογής δεδομένων κατά τη διάρκεια (monitoring) και η αξιολόγηση του όλου εγχειρήματος (Ματσαγούρας, 2000, Κουλουμπαρίτση, 2003). Στη διάρκεια κρατήθηκε ημερολόγιο, για την περιγραφή της εφαρμογής.

Μεθοδολογικά εργαλεία – φύλλα εργασίας

Σε πρώτη φάση, εξηγήσαμε στους μαθητές τι είναι ο Φάκελος Υλικού Μαθητή και σε τι αποσκοπεί, ότι εκτός από τρόπο αξιολόγησης, είναι και εργαλείο μάθησης για τη βελτίωση των δεξιοτήτων συγγραφής, θέμα για το οποίο και οι ίδιοι, αντιλαμβανόμενοι τις αδυναμίες τους, είχαν ζητήσει ενίσχυση. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να εφοδιαστούν με ένα φάκελο της αρεσκείας τους (μέγεθος, χρώμα, κτλ.), τον οποίο μπορούσαν να διακοσμήσουν, όπως επιθυμούσαν. Στο εξώφυλλο του Φακέλου θα έπρεπε να γράψουν: «ΦΑΚΕΛΟΣ ΥΛΙΚΟΥ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ (όνομα) -ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ». Στην εσωτερική σελίδα του εξωφύλλου ζητήθηκε να κολλήσουν μια λευκή σελίδα, όπου θα έγραφαν τα περιεχόμενα του φακέλου τους, όπως αυτά θα συγκεντρώνονταν στην πορεία της εργασίας. Στο επόμενο μάθημα οι μαθητές ήλθαν με φακέλους σε διάφορα χρώματα και διακοσμημένους με εικόνες και φωτογραφίες που τους αντιπροσώπευαν και είχαν ετοιμάσει τη λευκή σελίδα για τα περιεχόμενα.

Στη δεύτερη φάση, δώσαμε στους μαθητές δυο φύλλα εργασίας που στόχευαν στη συνειδητοποίηση της διαδικασίας που ακολουθούσαν σε μια γραπτή εργασία.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1		
<u>Πριν την εργασία:</u>	Ναι	Όχι
Μίλησα σε φίλο ή συμμαθητή για το θέμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έκανα κατάλογο ιδεών σχετικά με το θέμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έκανα σχεδιάγραμμα κύριων ιδεών ή εννοιών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Κατά τη διάρκεια της εργασίας:</u>		
Παρέλειψα λέξεις που δε γνώριζα και επέστρεψα αργότερα για διόρθωση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αντικατέστησα μια λέξη με κάποια άλλη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Χρησιμοποίησα σχέδια ή εικόνες στο γραπτό μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Μετά την εργασία</u>		
Έλεγχσα αν το γραπτό εκπλήρωσε το στόχο μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το ξαναδιάβασα για να βεβαιωθώ ότι ήταν λογικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πρόσθεσα πληροφορίες ή πήρα πληροφορίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έλεγχσα ορθογραφία, στίξη, κεφαλαία και γραμματική	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Στο 2ο φύλλο, υπήρχαν ερωτήσεις σχετικά με το τι τους άρεσε να γράφουν, αν έγραφαν, αλλά και τι θα ήθελαν να μάθουν να γράφουν (τι είδος του γραπτού λόγου). Στόχος ήταν να διερευνήσουν οι μαθητές ποιες δεξιότητες θεωρούσαν ότι είχαν κατακτήσει στο γραπτό λόγο, με ποιες αντιμετώπιζαν προβλήματα, σε ποιο βαθμό.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2				
Βάλτε × σ' ένα κουτί για κάθε πρόταση	πάρα πολύ	πολύ	λίγο	καθόλου
Μου αρέσει να γράφω ιστορίες (στο σπίτι)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είμαι καλός/ή συγγραφέας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μου είναι εύκολο να γράφω ιστορίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είναι διασκεδαστικό να γράφω σε φίλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το γράψιμο με βοηθάει στο σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μου αρέσει να μοιράζομαι τα γραπτά μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Για τι είδους θέματα σου αρέσει να γράφεις;.....				
Τι μπορείς να κάνεις καλά;.....				
Τι θέλεις να βελτιώσεις στο γράψιμό σου;.....				

Μεθοδολογική προσέγγιση

Συγκεντρώσαμε και μελετήσαμε τα φύλλα εργασίας. Εντοπίσαμε ζητήματα που αφορούσαν κάθε μαθητή και τα επιστρέψαμε. Την ίδια ημέρα προτείναμε την πρώτη γραπτή εργασία, σύμφωνα με ενδιαφέροντά τους, που βγήκαν και μέσα από έναν **καταιγισμό ιδεών**. Παράλληλα συζητήσαμε: α)για τα **Κριτήρια αξιολόγησης (criteria)**, τις προδιαγραφές, δηλαδή, που πρέπει να έχει ένα κείμενο, προκειμένου να κριθεί κατάλληλο και πλήρες και β)για το **συνεχές των διαβαθμίσεων της ποιότητας** των μαθητικών εργασιών (**standards**), από την άριστη στη χαμηλή ποιότητα. Αυτά τα δύο στοιχεία αποτελούν χαρακτηριστικές ιδιότητες του πιο διαδεδομένου εργαλείου αυτο- και ετερο- αξιολόγησης του Φακέλου Υλικού Μαθητή, που στην αγγλική βιβλιογραφία καλείται **rubric** και στα ελληνικά αποδίδεται ως **κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων** (Seely, 1994: 28-31, Birenbaum, 2000: 11, Goodrich-Andrade 2000: 14). Στην

παραγωγή γραπτού λόγου ξεκάθαρα διατυπωμένες διαβαθμίσεις κριτηρίων: η ανάπτυξη του θέματος, η χρήση παραγράφων, η κατάκτηση της κειμενικής δομής, η σωστή χρήση λεξιλογίου, η ορθή γραφή, η διαχείριση του χρόνου κ.λ.π.

Επιθυμία ήταν η διαμόρφωση κριτηρίων από κοινού με τους μαθητές, έχοντας εξασφαλίσει και την άσκηση των μαθητών σε δεξιότητες μεταγνώσης και αυτορρύθμισης, και τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης, με τα οποία θα αυτοαξιολογούνταν. Αφού τους ανακοινώθηκε ο στόχος, να αξιολογηθούν οι γραπτές εργασίες, διαμορφωτικά και τελικά, με βάση κριτήρια, τα οποία θα προτείναμε όλοι μαζί, ακολούθησε η κατηγοριοποίηση. Συζητήσαμε για τη σημασία της αυτοαξιολόγησης των εργασιών του φακέλου, αλλά συμπληρώσαμε ότι είναι εξίσου εποικοδομητικό να ακούνε και τις αξιολογήσεις του εκπ/κού και των συμμαθητών. Αποφασίστηκε ότι η αξιολόγηση θα γινόταν με περιγραφικό τρόπο και με βάση μια διαβαθμισμένη κλίμακα. Δόθηκε η διαβεβαίωση ότι η αξιολόγηση θα είχε σκοπό μόνο να διαπιστώσει το βαθμό που έχουν επιτευχθεί οι στόχοι, να επανεξεταστούν σε συνεργασία και να ορίζονται νέοι μαθησιακοί στόχοι συν τω χρόνω. Στα σημεία που οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να προτείνουν κριτήρια, υποβάλαμε δικές μας προτάσεις, τις οποίες εξηγήσαμε και αιτιολογήσαμε. Αναφέραμε, επίσης, ότι η σαφήνεια και η συντομία είναι τα κυριότερα χαρακτηριστικά των εύχρηστων κριτηρίων. Μιλήσαμε, επίσης, και για το επίπεδο ποιότητας των γραπτών εργασιών (standards), την ποιοτική διαβάθμιση, η οποία περιγράφει το επίπεδο, με τη βοήθεια χαρακτηρισμών του τύπου άριστο, μέτριο, καλό κ.λ.π..

Στο χώρο της εκπ/σης, το επίπεδο ποιότητας προσαρμόζεται στο επίπεδο που μπορεί να ανταποκριθεί ένας μεγάλος αριθμός μαθητών (Wiggins, 1998: 104-105). Για να είναι λειτουργική η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων, πρέπει να διαμορφώνεται από τον εκπ/κό, αφού έχουν ολοκληρωθεί οι παρατηρήσεις του με βάση τις προτάσεις και τις αντιδράσεις των μαθητών. Καλά παραδείγματα διαδικασίας συνδιαμόρφωσης μίας κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων, για την αξιολόγηση γραπτών κειμένων μαθητών, αποτελεί η εργασία Goodrich-Andrade (2000: 16-17). Μετά από συζήτηση καταλήξαμε ότι οι εργασίες για να θεωρηθούν ολοκληρωμένες θα πρέπει να πληρούν τα ακόλουθα κριτήρια αξιολόγησης:

Οργάνωση: Οι γραπτές εργασίες χρειάζεται να ακολουθούν όλα τα απαραίτητα δομικά στοιχεία, οργανωμένα με λογική σειρά (π.χ. εισαγωγική παράγραφος, ανάπτυξη κυρίου θέματος, τεκμηρίωση, επίλογος). **Ανάπτυξη:** Οι ιδέες και οι απόψεις να εξηγούνται επαρκώς και να υποστηρίζονται από στοιχεία και παραδείγματα (τεκμηρίωση). **Δομή πρότασης:** Οι προτάσεις να είναι πλήρως ανεπτυγμένες και απολύτως κατανοητές (υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο/κατηγορούμενο-προσδιορισμοί κ.ά.). **Λεξιλόγιο:** Αναγκαία η ύπαρξη ειδικών όρων σύμφωνα με το θέμα της γραπτής εργασίας και κατάλληλων όρων σύγκρισης. **Μηχανισμοί:** Οι λέξεις χρειάζεται να είναι ορθογραφημένες, να γίνεται ορθή χρήση των χρόνων των ρημάτων, της στίξης κ.λ.π.

Κατανοητό ότι, μέσα από τις εργασίες, χρειάζεται να φανεί, η διαδικασία κατάκτησης των τεχνικών παραγωγής γραπτού λόγου. Η διαδικασία θα επικυρωνόταν μέσα από καταγραφές αυτο-αξιολόγησης και προσωπικούς στοχασμούς, αλλά και από όσα θα διατυπώνονταν από τον εκπ/κό μετά από συζήτηση. Στο επόμενο μάθημα παραλάβαμε το φάκελο υλικού με την πρώτη εργασία και επισημάναμε τις αδυναμίες που εντοπίσαμε. Όταν ο κάθε μαθητής πήρε το φάκελό του πίσω, βρήκε την εργασία του συνοδευόμενη από ένα προσωπικό σημείωμα με σχόλια. Εξηγήσαμε στους μαθητές ότι με τον ίδιο τρόπο (κριτήρια) θα αξιολογούσαν (με ετερο-αξιολόγηση) τα γραπτά των συμμαθητών τους, ακολουθώντας τις ενδεικτικές διαβαθμίσεις επίδοσης (standards). Παράδειγμα:

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3 Ενδεικτικές Διαβαθμίσεις Επίδοσης

1: Χαμηλή επίδοση / Όχι! Πρέπει να ξαναπροσπαθήσεις.

2: Μέτρια επίδοση / Όχι και τόσο καλά. Θα κάνεις κάποιες διορθώσεις.

3: Πολύ καλή / Ναι! Με κάποιες αλλαγές θα είναι τέλειο!

4: Θαυμάσια / Ναι! Μπράβο σου!

Πώς τα πήγα στην έκθεσή μου: (1 2 3 4)

1. *Οργάνωση*: Σαφής και ξεκάθαρος στόχος. Περιέχει όλα τα μέρη του κειμένου με λογική σειρά. (κειμενική δομή)

2. *Ανάπτυξη*: Ιδέες και απόψεις εξηγούνται με παραδείγματα. Τεκμηριωμένα στοιχεία. (ανάπτυξη θέματος)

3. *Δομή πρότασης*: Ολοκληρωμένη και κατανοητή πρόταση χωρίς δυσλειτουργίες στη διατύπωση των απόψεων. (δομή πρότασης – χρήση παραγράφων)

4. *Λεξιλόγιο*: Ειδικές λέξεις χρησιμοποιούνται σωστά. Χρησιμοποιούνται λέξεις που δείχνουν συγκρίσεις. (σωστή χρήση λεξιλογίου)

5. *Μηχανισμοί*: Ορθογραφία και στίξη. Ορθή χρήση χρόνων των ρημάτων και χρονικές ακολουθίες. (ορθογραφία)

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να ξαναγράψουν την εργασία τους λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις.

Στην τρίτη φάση, με ένα συνεχές δούναι και λαβείν, οι μαθητές έγραψαν και τις υπόλοιπες. Άρχισαν να ζητούν προς πραγμάτωση θέματα που ένιωθαν αδυναμία να χειριστούν. Τους δόθηκαν και θέματα που άπτονταν των ενδιαφερόντων τους και τα είδη του γραπτού λόγου που θεωρούνταν επαρκή στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, με ανατροφοδότηση. Ο φάκελος υλικού κατέληξε να γίνει, τελικά, ένας τρόπος προσωπικής «αλληλογραφίας», που στόχευε στη βελτίωση των γραπτών ικανοτήτων των μαθητών. Σε αρκετές περιπτώσεις, όταν ένα πρόβλημα επέμενε, υπήρχε κατ' ιδίαν συνάντηση και μετά από συζήτηση, προτεινόταν κάποια λύση: εξατομικευμένη διδασκαλία, συζήτηση για συνειδητοποίηση των ελλειμμάτων κ.ά. Προβλήματα που απασχόλησαν: α) η σύνταξη της νεοελληνικής γλώσσας, β) η χρήση κατάλληλων χρόνων, γ) η ακολουθία των χρόνων, δ) η χρήση συνδετικών λέξεων, ε) η λειτουργία των κανόνων της παραγράφου, κτλ.

Στην τέταρτη φάση, ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν με φύλλο εργασίας, αν είχαν αντιληφθεί την ύπαρξη σύνδεσης κάποιων γραπτών εργασιών τους με κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο. Παράδειγμα:

<p>Φύλλο εργασίας 4</p> <p>Αξιοποίηση γνώσεων από ένα μάθημα σε δραστηριότητα ή σε ένα άλλο μάθημα</p> <p>Ημερομηνία</p>
--

Δόθηκε επίσης ένα φύλλο εργασίας, όπου ζητήθηκε να γραφτούν οι επιτυχίες («τα κατορθώματα») στους τελευταίους δύο μήνες του σχολικού έτους. Είχε σαν στόχο να ελέγξουν οι μαθητές την πρόδοό τους, να αντιληφθούν τι έχουν πετύχει και να προσπαθήσουν να περιγράψουν ένα «επίτευγμά τους». Παράδειγμα:

<p>ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5</p> <p>Τι κατάφερα (ένα επίτευγμα) τους δύο τελευταίους μήνες και ποια στοιχεία (ντοκουμέντα) το αποδεικνύουν</p> <p>Ημερομηνία.....</p>
--

Ο John MacBeath (2001: 63), από τις πιο αναγνωρισμένες μορφές στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, αναφέρει ότι ένα υγιές εκπ/κό σύστημα πρέπει να είναι ανοιχτό και να δίνει τη δυνατότητα απολογισμού και βελτίωσής του. Τέτοια δυνατότητα προσφέρει η αυθεντική αξιολόγηση (authentic assessment) με 5 κυρίως χαρακτηριστικά (Stiggins, 1994: 163-164, Wiggins, 1998: 21-22, MacBeath κ.ά., 2000: 92-93): α) Επιλογή και εφαρμογή ασκήσεων που αναδύουν τον επινοητικό τρόπο σκέψης, για εφαρμογή στην πράξη, σε αυθεντικές καταστάσεις της ζωής. β) Δεν αξιολογείται το αυτονόητο και προσιτό, αλλά αυτό που οδηγεί σε συμπεράσματα και τεκμηριωμένη δράση. γ) Προϋποθέτει το στοχασμό και την κριτική αντιμετώπιση. δ) Εξοικειώνει τους μαθητές με διαδικασίες αξιολόγησης και οδηγεί στην απόκτηση κουλτούρας αξιολόγησης. ε) Ανταποκρίνεται με ευελιξία στις ιδιαιτερότητες (γνωστικά αντικείμενα, στόχοι μάθησης κτλ.). Από έρευνας σε 101 σχολεία σε 18 ευρωπαϊκές χώρες (MacBeath κ.ά., 2000: 96), διαπιστώθηκε ότι η αξιολόγηση μικρής ή μεγάλης κλίμακας μπορεί να προσφέρει τεκμήρια αξιοποιήσιμα για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπ/σης και της παραγόμενης γνώσης, όταν είναι ευέλικτη και εξασφαλίζει στους αξιολογούμενους τη δυνατότητα να την συνδιαμορφώνουν και να έχουν λόγο για τα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τα πιο πάνω θεωρητικά στοιχεία -το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Πάτρας συμμετείχε στο Διεθνές Πρόγραμμα Carpe Vitam/Leadership For Learning με συντονιστή τον John MacBeath (όπως αναφέρεται στο Μπαγάκης Γ., κ.ά. 2007: 155)-, κατά τη διάρκεια της ροής της προσπάθειας, επιχειρήσαμε την αξιολόγηση κάποιων εργασιών από τους ίδιους τους μαθητές. Συγκεκριμένα, ο κάθε μαθητής κλήθηκε να αξιολογήσει τη δική του εργασία ή ενός συμμαθητή του, με βάση κάποια κριτήρια που προτάθηκαν με ένα φύλλο εργασίας. Παράδειγμα:

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6

Αξιολόγηση του συμμαθητή.....

Αυτό το γραπτό κείμενο ήταν.....

Το τμήμα που μου άρεσε περισσότερο ήταν.....

Αυτό το κείμενο μπορεί να βελτιωθεί ως προς.....

Σημεία ελέγχου

Πρόσεξε τα πιο κάτω όταν ελέγχεις το γραπτό κάποιου:

Σημεία στίξης

-τελείες

-ερωτηματικά

-κεφαλαία στην αρχή και στα κύρια ονόματα

Προτάσεις

-είναι πλήρεις

-έχουν ρήμα

-υπάρχει ποικιλία

-χρησιμοποιούνται παράγραφοι

Ορθογραφία

-σωστές λέξεις

-λάθος λέξεις

Άλλα

-καθαρά γράμματα

Γενική εικόνα

-έχει κύρια ιδέα;

-έχει επιχειρήματα

-είναι λογικό και έχει νόημα;

-είναι καλά οργανωμένο;

Οι μαθητές είχαν τη ευκαιρία να ασχοληθούν με εργασίες των συμμαθητών τους και να μάθουν μέσω της αξιολόγησής τους. Στο τελευταίο μάθημα, διαπιστώσαμε ότι τα περιεχόμενα των φακέλων περιλάμβαναν: περιγραφή περιοχής ταξιδεύοντας, περιγραφή περιοχής από κάτω προς τα πάνω, περιγραφή προσώπου, περιγραφή οικείου αρχαίου μνημείου, άρθρο για εφημερίδα ή περιοδικό, αναφορά, έκθεση γεγονότων, έκθεση καταστάσεων, πρόσκληση για επίσημη συγκέντρωση, πρόσκληση σε πάρτυ, περιήληψη παραμυθιού, περιγραφή χαρακτήρα των ηρώων παραμυθιού, αίτηση για περιστασιακή εργασία, παραγωγή διαφήμισης, αίτηση για εργασία. Στο τέλος της χρονιάς πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση, η οποία βασίστηκε: στη συμμετοχή των μαθητών, την πληρότητα του φακέλου, την πρόοδο στη συγγραφή των συγκεκριμένων τύπων γραπτών εργασιών και την αξιολόγηση των τελικών προϊόντων των μαθητών

Συζήτηση

Ο Φάκελος Portfolio είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης που καταλύει τα στενά όρια της παραδοσιακής σχολικής αξιολόγησης. Είναι δυνατόν να περιέχει τις σκέψεις του εκπ/κού και του μαθητή, ή/και ενός εξωτερικού κριτή που καλείται να αξιολογήσει την εργασία των μαθητών μέσω των φακέλων τους (Seely, 1994, Cole κ.ά., 1995, Farr & Tone, 1998). Στόχος του Φακέλου δεν είναι να αποτελέσει καλή μαρτυρία της σκληρής δουλειάς μέσα στην τάξη, αλλά να παρουσιάσει την εξελικτική πορεία του προγραμματισμού, του στοχασμού, της αυτοκριτικής και της αυτορρύθμισης του μαθητή, καθώς και της διαλεκτικής σχέσης του με το αντικείμενο μελέτης και με τους εταίρους της συνεργασίας, μαθητές και εκπαιδευτικό. Είναι εργαλείο αυτο- και ετερο- αξιολό-

γησης, αν αποδεχτούμε τη θέση της Seely (1994: 16) ότι «η αξιολόγηση είναι η προσπάθεια να επιτύχουμε την καλύτερη ταύτιση ανάμεσα στο μαθητή και το μαθησιακό περιβάλλον».

Θεωρούμε ότι όλο το εγχείρημα μας—παρά τα όποια του προβλήματα—ήταν επιτυχές, για τους εξής λόγους: α) αποτυπώθηκε η δημιουργική σκέψη των μαθητών, αφού επέλεξαν το «πώς» και το «τι» σχετικά με το φάκελο της προσωπικής του ανάπτυξης, β) οι μαθητές που τήρησαν το Φάκελο Υλικού παρουσίασαν βελτίωση στα συγκεκριμένα είδη γραπτού λόγου του φακέλου, ενώ ήταν εμφανής η σύγχρονη ανάληψη ευθύνης για μάθηση και προσωπική ανάπτυξη, γ) η σχέση εκπ/κού μαθητών έγινε ουσιαστικότερη, μέσα από την προσωπική επαφή και την ενασχόληση με τα ιδιαίτερα προβλήματα, δ) εστίασαμε περισσότερο στις προσωπικές κλίσεις και αδυναμίες κάθε μαθητή δίνοντας έμφαση στους κοινωνικο-πολιτισμικούς τρόπους μάθησης και διευρύνουμε το ρεπερτόριο των διδακτικών προσεγγίσεων, ε) οι μαθητές συνειδητοποίησαν τα προβλήματά τους και έγιναν μέτοχοι της προσπάθειας να τα ξεπεράσουν. Διαπίστωσαν ότι μπορούν να βελτιωθούν και ότι η μάθηση είναι ένα μαγικό παιχνίδι προσπάθειας, αυτογνωσίας και τελικά κατάκτησης της γνώσης, στ) έγινε εμφανές ότι στόχος της αξιολόγησης δεν ήταν ο χαρακτηρισμός των μαθητών με αξιολογικές κρίσεις του τύπου «καλός», «αδύνατος», «αδιάφορος», αλλά η συμμετοχή όλων στην αυτο-βελτίωσή τους, μέσω αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης.

Συμπεράσματα – προτάσεις

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι χαμηλής επίδοσης μαθητές αποδίδουν καλύτερα σε ομαδικές εργασίες παρά σε ατομικές. Ανακύπτει το εύλογο ερώτημα: σε ποια τεκμήρια θα πρέπει να βασισθεί η αποτίμηση του αξιολογητή- εκπ/κού, στα ομαδικά ή στα ατομικά; όταν και τα δύο είδη αποτελούν οργανικό μέρος της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, τι ποσοστό της αξιολόγησης θα πρέπει να αποδοθεί στην ατομική εργασία και τι στην ομαδική για να είναι έγκυρη, ακριβής, δίκαιη και αξιόπιστη; (Herman & Winters, 1994); Στη διεθνή βιβλιογραφία (Birenbaum, 2000, Popham, 1999) προτείνεται η συνδυαστική εφαρμογή συμβατικών και εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, ώστε να γίνεται διασταύρωση δεδομένων από διάφορες πηγές πληροφόρησης και οι αξιολογικές αποτιμήσεις να είναι πιο πλήρεις και ακριβείς.

Προβληματισμοί ανακύπτουν για την αυθεντική αξιολόγηση και τον Φακέλου Υλικού Μαθητή: α) Πόσο εφικτή είναι η εφαρμογή του Φακέλου Υλικού Μαθητή σε σχολικά συστήματα όπου οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν προηγουμένως επιμορφωθεί; Ο Φάκελος Υλικού Μαθητή έχει εφαρμοστεί για σύντομο χρονικό διάστημα σε περιορισμένο αριθμό μαθητών της επαγγελματικής εκπαίδευσης (Φωτιάδου, 2001) και μόνο πειραματικά σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. β) Είναι εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία, που απαιτεί δεξιότητες οργάνωσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού και προϋποθέτει τη συνδρομή υποστηρικτικής ομάδας ειδικών και την ύπαρξη ανοιχτού σχολικού κλίματος. γ) Στις συναντήσεις ανα-στοχασμού - αξιολόγησης χρειάζεται να επι-

νοούμε διαρκώς ευρηματικούς τρόπους για να κινητοποιούμε το ενδιαφέρον των μαθητών και να ξεφεύγουμε από τον κίνδυνο να καταλήξει η τήρηση του portfolio μια τυπική διαδικασία

Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

Γεωργούσης, Ν. Π. (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού (portfolio assessment). Μια νέα τάση στην εκπ-κή αξιολόγηση*. Αθήνα: Δελφοί.

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση. Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η.(2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία, στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθείτω.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία κινήτρων*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

MacBeath, J. (2001). μτφρ. Χ. Δούκας, Ζ. Πολυμεροπούλου. *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ., επιμ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει: Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam: Leadership for Learning*. Αθήνα: Α. Α. Λιβάνη.

Φωτιάδου, Τ.(2001). Το Portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: Μια πρόταση, *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 5, 128-138.

Ξενόγλωσση

Arter, J., & Spandel, V. (1992). NCME Instructional Module: Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11 (1), 36-44.

Birenbaum, M. & Dochy, J.R.C. (2000). *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston: Kluwer.

Cole, D. J. et al. (2000). *Portfolios across the Curriculum and Beyond*. Corwin Pr., Th. Oaks, CA.

Farr R., Tone B. (1998). *Portfolio and Performance Assessment: Helping Students Evaluate Their Progress as Readers and Writers*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

Goodrich Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.

Herman, J.L., Aschbacher, P.R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. 2000). *Self-Evaluation in European Schools*. London: Routledge Falmer.

Popham, J.W. (1999). Why standardized test scores don't measure educational quality. *Educational Leadership*, 56(6), 8-15.

Rolheiser, C., Bower, B, & Stevahn, L. (2000). *The Portfolio Organizer*, Alexandria, Va: ASCD.

Seely, A. E. (1994). *Portfolio assessment. Teacher Created Materials*. Westminister, CA

Spaulding, L.C. 1992. *Motivation in the classroom*. N. York: McGraw-Hill, Inc.

Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. N. Y.: Macmillan Publ. Company.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Οικολογία και Θρησκευτική Αγωγή. Μια γόνιμη συνάντηση σε ένα διδακτικό σενάριο για το Μάθημα των Θρησκευτικών.

Γκούμα Όλγα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Μ.Sc. Θεολογικής ΑΠΘ

olgouma@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση πραγματεύεται την οικολογική κρίση, όπως αυτή αποτυπώνεται μέσα από το σύνολο των περιβαλλοντικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο πλανήτης, υπό το πρίσμα της θεολογικής οπτικής. Ο άνθρωπος λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο Θεό και στην κτίση και βρίσκεται μαζί της σε συνεχή σχέση και αλληλεπίδραση. Η κτίση συνεπώς αντανακλά την εσωτερική κρίση που έχει ο άνθρωπος πρωτίστως με τον εαυτό του. Σκοπός του μαθήματος των Θρησκευτικών δεν είναι μόνον η απόκτηση γνώσεων αλλά κυρίως η ανάπτυξη τάσεων αρχών και αξιών. Αν η φύση θεωρείται πως είναι έργο του Θεού και ο άνθρωπος οικονόμος και διαχειριστής της τότε το μάθημα των Θρησκευτικών καλείται σε μια περίοδο όξυνσης της οικολογικής κρίσης να προάγει την «αειφόρο ανάπτυξη» μέσα από μια ολιστική προσέγγιση γνώσεων, στάσεων, αξιών και συμπεριφορών.

Λέξεις-Κλειδιά: Οικολογία, Θρησκευτικά, Περιβαλλοντική Ηθική, Αειφορία

Εισαγωγή

Η διαταραχή της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον συγκεντρώνει το ενδιαφέρον του σύγχρονου πολιτισμού. Στην οικολογική κρίση προστίθεται η κρίση των κοινωνικών σχέσεων, της τεχνολογίας, του πολιτισμού και κυρίως η κρίση της ανθρωπίνης ταυτότητας ή του ανθρώπου προς τον Θεό (Νικολαΐδης, 1996). Στη σχέση άνθρωπου-περιβάλλοντος ο χριστιανισμός ενοχοποιήθηκε και η ιστορικός Lynn White υποστήριξε ότι τα ιστορικά αίτια της οικολογικής κρίσης βρίσκονται στη θρησκευτική παράδοση του Δυτικού κόσμου (White 1967, 1206-1207).

Στην ορθόδοξη παράδοση, στον αντίποδα, η σχέση άνθρωπου-κτίσης προσεγγίζεται ολιστικά. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή αν τα πάντα είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους δεν μπορεί ο άνθρωπος που αποτελεί οργανικό μέρος της φύσης να νοείται και να υπάρχει χωρίς αυτήν. Συνεπώς, ούτε άνθρωπος μπορεί να ζήσει χωρίς τη φύση ούτε η φύση χωρίς τον άνθρωπο (Ζηζιούλα, 2002). Επιπλέον τα ίδια τα οικολογικά προβλήματα είναι εκείνα που μας καθοδηγούν να διερευνήσουμε την σχέση Θεού-ανθρώπου-κτίσης όπως και το ποια είναι τα καθήκοντα του ανθρώπου προς τη φύση που απορρέουν από τη σχέση αυτή. Η Ορθόδοξη Εκκλησία με την πλούσια θεολογία που σχετίζεται με το περιβάλλον μη μπορώντας να μείνει αμέτοχη στην αντίληψη της κοινωνίας για τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τη διαχείρισή τους ανακήρυξε, ανάμεσα στις άλλες οικολογικού προσανατολισμού δράσεις της, την 1η Σεπτεμβρίου εκάστου έτους ως ημέρα αφιερωμένη στη δημιουργία και στο φυσικό περιβάλλον (Βαρθολομαίος,

2002). Ο ίδιος μάλιστα ο Πατριάρχης χαρακτήρισε το μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) και ως μάθημα οικολογικό.

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε, αφού έλαβε υπόψη της τα παραπάνω, για την 3^η θεματική ενότητα του (ΜτΘ) της Β΄ Γυμνασίου με τον γενικότερο τίτλο: «Ποιος είναι ο άνθρωπος;» και προσανατολίστηκε ειδικότερα στη διδακτική ενότητα: «Ο άνθρωπος στην κτίση: βασιλιάς, οικονόμος ή ιερέας;» Υλοποιήθηκε σύμφωνα με τις επιταγές Νέου Προγράμματος Σπουδών για τα Θρησκευτικά. Σκοπός της ήταν να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με τα βιβλικά κείμενα που σκιαγραφούν την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με την κτίση, να διερευνήσουν τις συνέπειες που είχε η παρακοή στο περιβάλλον και να ανιχνεύσουν το πως όλα τα παραπάνω αποτυπώθηκαν στην παράδοση της εκκλησίας όχι μόνο μέσα από τα βιβλικά κείμενα αλλά και μέσα από την πατερική και την ασκητική γραμματεία, τη λειτουργική ζωή και την τέχνη. Απώτερος στόχος ήταν να αντιληφθούν πως το οικολογικό πρόβλημα είναι πρώτιστα ηθικό και να καταθέσουν το δικό τους αποτύπωμα στην επίλυση του. Χωρισμένοι σε πέντε ομάδες των τεσσάρων μαθητών αντιμετώπισαν τη σχέση του ανθρώπου με την κτίση μέσα από την οπτική που τους ανατέθηκε. Αξιοποίησαν τις ΤΠΕ και η Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της τέχνης έγινε πραγματικότητα με την αρωγή του έντεχνου συλλογισμού (Artful Thinking). Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που τους ανατέθηκαν παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης το προϊόν των εργασιών τους, δέχτηκαν γόνιμη κριτική από τη διδάσκουσα και τους συμμαθητές τους, αξιολόγησαν και αξιολογήθηκαν.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το Νέο ΠΣ για το ΜτΘ φιλοδοξεί να συμβάλλει στην προοπτική της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών και στην καλλιέργεια του θρησκευτικού γραμματισμού τους συμβάλλοντας στον ελεύθερο και υπεύθυνο αυτοπροσδιορισμό της προσωπικής τους ταυτότητας (Ι.Ε.Π.,2011). Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση, εκτός από το πλαίσιο των εκπαιδευτικών και διδακτικών αρχών του Νέου ΠΣ για το ΜτΘ στο οποίο στηρίχτηκε, διαμορφώθηκε λαμβάνοντας υπόψη και τις σύγχρονες παιδαγωγικές έρευνες και θεωρίες μάθησης.

Σχεδιάστηκε στη βάση του Μοντέλου μάθησης μέσω Επίλυσης Προβλήματος (problem solving) του οποίου θεωρητικό υπόβαθρο ήταν οι κατευθυντήριες αρχές που διατυπώθηκαν μέσα από: α) την μάθηση μέσω εμπειρίας (Learning by doing) που διατύπωσε ο John Dewey. Ο Dewey πίστευε ότι οι μαθητές μαθαίνουν με ενεργητικό τρόπο εξερευνώντας το περιβάλλον τους και θεωρούσε πως η τάξη δεν είναι μια προσομοίωση κοινωνίας αλλά μια αυτοτελής κοινωνία (Dewey,1916).Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιοποιήσουν την φυσική περιέργεια των μαθητών για να μάθουν και να τους βοηθήσουν να «μετουσιωθούν» σε ενεργητικούς αναζητητές αντιμετωπίζοντας αυθεντικά προβλήματα που θα τους διεγείρουν τη σκέψη τους (Καραμπίνης,2010). β) τις αρχές των κοινωνιοπολιτισμικών θεωριών. Θεμέλιο τους είναι η ομαδοσυνεργατική οργάνωση των μαθητών μέσω της οποίας αναπτύσσεται η ατομική και συλλογική τους

ευθύνη και ενθαρρύνεται η δημιουργική ως προς τη μάθηση αυτονομία τους (Vygotsky, 1934/1988). Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν κοινότητες μάθησης που προάγουν τη μάθηση μέσω της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος. Ο καθηγητής πλέον είναι διευκολυντής (facilitator) και λειτουργεί «ως διαμεσολαβητής των κοινωνικών και πολιτισμικών μηνυμάτων που προσφέρονται στο μαθητή, στοιχεία που θα τον οδηγήσουν στην οικοδόμηση των δικών του γνωστικών σχημάτων» (Ράπτης&Ράπτη, 2007).

Σε σχέση με το μάθημα των Θρησκευτικών η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην παρουσίαση της πληροφορίας αξιοποιεί διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους και ενισχύει αποτελεσματικά τη διδασκαλία, (Μητροπούλου, Κόπτσης, Βασιλόπουλος, 2006). Επιπλέον οι νέοι τρόποι επικοινωνίας υποδεικνύουν την ανάγκη ανταπόκρισης του σύγχρονου σχολείου και την προσαρμογή των διδακτικών πρακτικών του στα νέα δεδομένα της τεχνολογικής εξέλιξης (Crawford & Kress 1999; Stradling, 2002). Γι' αυτό και η διδακτική παρέμβαση λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο οργανώθηκε και με την υποστήριξη ενός CSCL δυναμικού περιβάλλοντος μάθησης (Computer Supported Collaborative Learning), γεγονός που της προσέδωσε επιπλέον καινοτόμο διάσταση. Το σενάριο, τέλος, συντάχθηκε με την άποψη εκείνη που θέλει τη Θρησκευτική Εκπαίδευση να συμβάλλει ουσιαστικά στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Μαρκαντώνης, 2015), γι' αυτό και εστίασε εκτός από τον θρησκευτικό, γλωσσικό, οπτικό, ψηφιακό και κριτικό γραμματισμό των μαθητών και στην προσπάθεια αφύπνισης της οικολογικής τους συνείδησης

Διδακτική Προσέγγιση-μεθοδολογία

Πριν από τον σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου προαπαιτούνταν η σαφής διατύπωση του εκπαιδευτικού προβλήματος που αυτό καλούνταν να επιλύσει και η σκιαγράφηση του προφίλ και των μαθησιακών αναγκών της ομάδας στην οποία απευθύνονταν.

Το πρόβλημα το οποίο οι μαθητές κλήθηκαν να επιλύσουν ήταν αυτό των βαθύτερων αιτιών της οικολογικής κρίσης. Η επίλυση του προβλήματος στόχευε στην αναθεώρηση στάσεων και αξιών και στην ανάληψη της προσωπικής τους ευθύνης. Η διδακτική τεχνική που επιλέχτηκε και αποτέλεσε τη βάση σχεδιασμού του σεναρίου ήταν το Μοντέλο Επίλυσης Προβλήματος (Eggen & Kauchak 2001), το οποίο ανήκει στα κοινωνικά μοντέλα. Ως προς το προφίλ και τις μαθησιακές ανάγκες της ομάδας που κλήθηκε να υλοποιήσει το σενάριο διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα: Οι μαθητές της Β' Γυμνασίου γνωρίζουν σε γενικές γραμμές το οικολογικό πρόβλημα. Αρκετοί από αυτούς συμμετείχαν σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Είναι διαφορετικής εθνικής, θρησκευτικής, γλωσσικής, πολιτισμικής καταγωγής και κληρονομιάς και οι περισσότεροι δεν έχουν διαμορφώσει προσωπική άποψη για την οικολογική κρίση αλλά έχουν υιοθετήσει αντιλήψεις του περιβάλλοντός τους. Την περίοδο υλοποίησης της παρέμβασης και με αφορμή την διέλευση του Διαδριατικού Αγωγού φυσικού αερίου (TAP) από την περιοχή τους, συμμετείχαν σε δράσεις οικολογικής αφύπνισης της τοπικής κοινωνίας. Τέλος, ανήκουν στην νέα γενιά του Διαδικτύου που προτιμά την ομαδική διεκπεραίωση εργασιών και με πειραματικές-διερευνητικές δραστηριότητες που αξιοποιούν

τον ψηφιακό κόσμο.

Κατά την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων του σεναρίου ακολουθήθηκαν οι κύριες φάσεις ανάπτυξης του μοντέλου που εστιάζουν στον προσδιορισμό του προβλήματος και στην αναπαράσταση του, στην επιλογή και εκτέλεση της στρατηγικής επίλυσης του καθώς και στην αξιολόγηση των συμπερασμάτων που προκύπτουν μετά την ολοκλήρωσή του.

Οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν περαιτέρω για την επίτευξη των στόχων του σεναρίου ήταν: 1. Η *εργασία των μαθητών σε ομάδες*. Αυτή «μυεί τους μαθητές στη συνεργασία που αποτελεί μια από τις ουσιωδέστερες κοινωνικές αρετές» (Παπαβασιλείου, 2011, 37). 2. Η *αξιοποίηση των ΤΠΕ* που παρακινεί τους μαθητές να καλλιεργήσουν την αναλυτική και συνθετική τους σκέψη καθώς και την κριτική τους ικανότητα (Dodge, 1995). Ο εκπαιδευτικός δεν συντονίζει μόνο τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Ο ρόλος του εμπλουτίζεται και αλλάζει (Berge & Collins, 1995) καθώς δρα περισσότερο ως σύμβουλος και καθοδηγητής του μαθητή (Kalogiannakis, 2008) χωρίς να προσφέρει έτοιμες και δεδομένες απαντήσεις. 3. Η *Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη* (Γιωτόπουλος, 2014 & Κόκκος, 2009). Συντασσόμενοι με τη θέση πως «η συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό του παρατηρητή-εκπαιδευόμενου» (Κόκκος & Μέγα, 2007) αξιοποιήθηκε στην παρέμβαση η μέθοδος του *έντεχνου συλλογισμού (Artful Thinking)*. Μέσω της αισθητικής εμπειρίας οι μαθητές όχι μόνον αναπτύσσουν επιλεκτική ματιά στα οπτικά προϊόντα του σύγχρονου πολιτισμού (Κόκκος, 2009) αλλά ταυτόχρονα, μέσω της αξιοποίησης των εικαστικών έργων στην εκπαίδευση, βελτιώνεται η στάση τους απέναντι στο σχολείο (Bamford, 2006). Άλλωστε «ο καλαισθητικά μορφωμένος άνθρωπος μαθαίνει να διακρίνει το καλό στη φύση και την τέχνη. Γίνεται ο ίδιος εκφραστής του ωραίου μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία, η οποία καλλιεργεί το συναίσθημα, προάγει τη φαντασία, εθίζει τον άνθρωπο στο καλό και τον ανυψώνει σε σφαίρες πνευματικές» (Κογκούλης, 2008, 272). 4. Η *βιωματική μέθοδος*, που εστιάζει στη δημιουργία «προσωπικού νοήματος» (Ντάβου, 2000; Πόλκας & Τουλούμης, 2012) μέσω της διερεύνησης της γνώσης.

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής πρότασης

Σκοπός της παρέμβασης είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τη ζωτική σημασία που έχει για τον κόσμο η χριστιανική θεώρηση του ανθρώπου ως συνδεδεμένου κρίκου ανάμεσα στον Θεό και στην κτίση. Πιο αναλυτικά, *ως προς το γνωστικό αντικείμενο* επιδιώκεται οι μαθητές: α) να αντιληφθούν την ύπαρξη του κόσμου ως προϊόν της αγάπης του θεού και όχι ως προϊόν τύχης ή αναγκαιότητας. β) να αναλύσουν τη σχέση ανθρώπου-κτίσης όπως περιγράφεται μέσα από τα ιερά κείμενα και την παράδοση της εκκλησίας ως μια σχέση στην οποία ο άνθρωπος ορίζεται διαχειριστής και όχι απόλυτος κυρίαρχος του κόσμου και της φύσης. γ) να συνειδητοποιήσουν περαιτέρω την αξία του φυσικού περιβάλλοντος και την αναγκαιότητα διαφύλαξής του. δ) να διατυπώσουν τις απόψεις για το θέμα. Ειδικότερα *ως προς τις γνώσεις για τον κόσμο, τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τα πρότυπα και τις στάσεις ζωής*, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες με συγκεκριμένη

αποστολή (Ταρατόρη, 2003) με στόχο τη δημιουργία «προσωπικού νοήματος», να οδηγηθούν δηλαδή στη διαμόρφωση προσωπικής εκτίμησης και ανάληψη ευθύνης για την οικολογική κρίση. *Ως προς τους Παιδαγωγικούς στόχους* καθοδηγούνται να αναζητούν, να βρίσκουν και να ταξινομούν το υλικό από τις πηγές, να οικοδομούν με αυτοπεποίθηση τις γνώσεις τους και να παρουσιάζουν το τελικό προϊόν των εργασιών που τους δόθηκαν. Επιπλέον μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τη γνώση ολιστικά συνδέοντας αυτά που έμαθαν με τη γενικότερη περιβαλλοντική κουλτούρα και αγωγή τους, να αξιολογούν την πρόοδο τους και να εντοπίζουν λάθη και αδυναμίες τους (καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων). *Ως προς το Νέο Ψηφιακό Γραμματισμό* επιδιώκεται να ασκηθούν στην ενεργητική και κριτική αναζήτηση της διαδικτυακής πληροφορίας, να εξοικειωθούν με το χειρισμό ανοικτών λογισμικών και να μάθουν να χρησιμοποιούν νέα ψηφιακά εργαλεία. *Ως προς την καλλιέργεια του Θεολογικού Γραμματισμού* ασκούνται στην επεξεργασία κειμένων από τη Βίβλο, την Πατερική και Ασκητική γραμματεία καθώς και από τη Λειτουργική ζωή της εκκλησίας. Άλλωστε η Αγία Γραφή και οι Πατέρες της εκκλησίας υπογραμμίζουν τη στενή σχέση ανθρώπου-κτίσης και δείχνουν το δρόμο για να φτάσουν και οι δυο στον τελικό σκοπό τους που δεν είναι άλλος από την σωτηρία (Κεσελόπουλος, 1989). Παράλληλα εκπαιδεύονται στη σωστή χρήση θεολογικών εννοιών κάτι που συνήθως τους δυσκολεύει. *Ως προς τους Συναισθηματικούς στόχους* η παρέμβαση στοχεύει να καλλιεργηθούν οι μαθητές στον σεβασμό απέναντι στο περιβάλλον, να κατανοήσουν το οικολογικό πρόβλημα πρώτιστα ως πνευματικό, να αναπτύξουν οικολογική συνείδηση και να αναλάβουν προσωπική ευθύνη καταθέτοντας την προσωπική τους άποψη για τη λύση του περιβαλλοντικού προβλήματος μέσα από την νέα διάσταση που τους δόθηκε. Επιπλέον στόχος είναι να γνωρίσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, να εργαστούν σε ομάδες και να ανακαλύψουν τη χαρά της μάθησης, μέσα από την προσωπική εμπλοκή τους σ' αυτή, καλλιεργώντας όχι μόνο τη φαντασία αλλά και τον τρόπο έκφρασής τους. Απώτερος σκοπός είναι να καταστεί ο μαθητής που συμμετέχει όχι μόνο υποκείμενο αλλά και σχεδιαστής της μαθησιακής διαδικασίας, αξιοποιώντας στις προτεινόμενες δραστηριότητες την τέχνη και τις ΤΠΕ. Ο εκπαιδευτικός κρατά για τον εαυτό του το ρόλο του συντονιστή, εμπυχωτή και καθοδηγητή της ομάδας (*Βασικό Επιμορφωτικό υλικό, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011*).

Άξονες περιγραφής διδακτικού σεναρίου

Μάθημα: Θρησκευτικά, Τάξη: Β΄ Γυμνασίου, Τόπος διεξαγωγής σεναρίου: σχολική αίθουσα, εργαστήριο πληροφορικής, Αριθμός μαθητών: 20 Προβλεπόμενος χρόνος: 6 ώρες, Διαθεματικό εύρος: Θρησκευτικά, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Πληροφορική, Αισθητική Αγωγή, Λογοτεχνία.

Προϋποθέσεις υλοποίησης

Ο καθηγητής προμηθεύει τους μαθητές με χαρτάκια τύπου post it, συντάσσει τα φύλλα εργασίας τα οποία φροντίζει να «περαστούν» στους υπολογιστές του εργαστηρίου πληροφορικής και εξασφαλίζει την παραχώρηση αίθουσας που διαθέτει διαδραστικό

πίνακα. Οι μαθητές οφείλουν να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση μηχανών αναζήτησης, Google docs και επεξεργαστή κειμένων.

Ανάπτυξη σεναρίου διδασκαλίας ανά στάδιο

A' Φάση, προσδιορισμός του προβλήματος (1^η ώρα, σχολική αίθουσα που διαθέτει διαδραστικό πίνακα).

Δραστηριότητα 1η:αφόρμηση. Οι μαθητές παρακολουθούν αποσπάσματα από ένα μικρής διάρκειας video με τον τίτλο MAN (άνθρωπος).

Δραστηριότητα 2^η: Καταιγισμός Ιδεών- Συννεφόλεξο-Καθοδηγούμενος Διάλογος-Εννοιολογικός Χάρτης-Χωρισμός σε Ομάδες. Βήμα 1: ακολουθεί καταιγισμός ιδεών και καταγράφεται σε χαρτάκια τύπου post it η πρώτη σκέψη που γεννήθηκε στους μαθητές μετά την παρακολούθηση του video. Οι λέξεις καταγράφονται από τη διδάσκουσα με τη μορφή συννεφόλεξου, με τη συνδρομή του διαδικτυακού εργαλείου Tagul (<http://www.tagul.com/>). Βήμα 2: ακολουθεί καθοδηγούμενος διάλογος με θέμα: «Η φύση είναι ιδιοκτησία μας;». Οι απαντήσεις σημειώνονται κωδικοποιημένες στον πίνακα και οργανώνονται σε απλό εννοιολογικό χάρτη. Βήμα 3: ο εκπαιδευτικός κάνει μια σύντομη εισήγηση για την σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος-κτίσης και δίνει μια πρώτη εικόνα των διαστάσεων του προς επίλυση προβλήματος το οποίο θεμελιώνεται στη διαταραχή της σχέσης αυτής. Επιπλέον δίνει διευκρινίσεις για την μέθοδο διδακτικής και επεξεργασίας της ενότητας, τη λύση που οφείλουν να αναζητήσουν και τις πιθανές δυσκολίες που θα συναντήσουν. Βήμα 4: ακολουθεί ο χωρισμός σε ομάδες.

B' Φάση, αναπαράσταση του προβλήματος (2η ώρα, εργαστήριο πληροφορικής).

Στη φάση αυτή οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν την οικολογική κρίση και τους τρόπους με τους οποίους οδηγηθήκαμε σ' αυτή. Χαράσσουν την πορεία των ενεργειών τους για την επίλυση του προβλήματος αξιοποιώντας τις τεχνικές του brain writing και του Artful Thinking .

Δραστηριότητα 1. Οι μαθητές παρακολουθούν αποσπάσματα από ένα ντοκιμαντέρ που προάγει την περιβαλλοντική συνείδηση με τον τίτλο με τον τίτλο Home.

Δραστηριότητα 2. Βήμα 1: συντάσσουν με την αρωγή κοινόχρηστου φύλλου εργασίας word (Google docs)ένα συνεργατικό κείμενο τεσσάρων παραγράφων που εμπνέεται από τα επιλεγμένα αποσπάσματα που παρακολούθησαν (κάθε ομάδα αναλαμβάνει μια παράγραφο). Οι παράγραφοι θα ξεκινούν με τις φράσεις: α) Η οικολογική κρίση αποτυπώνεται.... β) Αναζητώντας τον Υπαίτιο... γ) Είμαι οικολόγος αλλά.... δ) Σκέφτομαι πως ε) Προτείνω να... Βήμα 2: το κείμενο διαβάζεται στην ολομέλεια της τάξης.

Δραστηριότητα 3: ομαδική, Συλλογισμός μέσα από την τέχνη «Artful Thinking». Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες επεξεργαζόμενοι κοινό φύλλο εργασίας που τους εισάγει πλέον στην θεολογική οπτική των πραγμάτων). Βήμα 1: οι ομάδες παρατηρούν

τοιχογραφία από τον άγιο Νικόλαο τον Αναπαυσά των Μετεώρων που αποτυπώνει την προπρωτική σχέση του ανθρώπου με την κτίση. Πρόκειται για την ονοματοδοσία των ζώων από τον Αδάμ στον παράδεισο, έργο του Θεοφάνη του Κρητικού. Βήμα 2: επεξεργάζονται την τοιχογραφία σύμφωνα με τις αρχές του Artful Thinking και το μοτίβο Σκεφτείτε, Αμφιβάλλετε, Εξερευνείστε (Think, puzzle, explore). Βήμα 3: απαντούν στα ερωτήματα του φύλλου εργασίας. Βήμα 4: Μοιράζονται τις ιδέες τους με τις άλλες ομάδες και τις ανακοινώνουν στην ολομέλεια.

Γ' Φάση, Επιλογή της στρατηγικής (3η ώρα, εργαστήριο πληροφορικής).

Στη φάση αυτή οι μαθητές καλούνται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να συναποφασίσουν τον τρόπο επίλυσης του προβλήματος εφαρμόζοντας αναλογίες και ενεργοποιώντας γνώσεις που ήδη κατέχουν. Απώτερος στόχος είναι να εμπνευστούν από την απάντηση της ορθοδοξίας στην οικολογική κρίση και να μελετήσουν, στη φάση που ακολουθεί, το οικολογικό πρόβλημα πρώτιστα ως πρόβλημα ηθικό. Προτείνεται να αξιοποιηθεί ως μέθοδος η *Μελέτη περίπτωσης* και να διερευνηθεί εν προκειμένω το οικολογικό αποτύπωμα της Ιεράς Μονής Ζωοδόχου Πηγής (Χρυσοπηγής) Ν. Χανίων. Η Ιερά Μονή Χρυσοπηγής εδώ και χρόνια έχει αναλάβει πολύ σημαντικές πρωτοβουλίες σχετικά με τη διαχείριση του φυσικού περιβάλλοντος. Οι σημαντικότερες προσπάθειες και παρεμβάσεις της αφορούν στη *βιολογική καλλιέργεια*, στη *διαχείριση απορριμμάτων* και στην *περιβαλλοντική εκπαίδευση*. (Γκέκας, Κανδηλάπη, Τσακίρης, 2005). Βήμα 1: οι ομάδες εξερευνούν στο διαδίκτυο και καταγράφουν πληροφορίες για τις οικολογικού περιεχομένου δράσεις της μονής. Βήμα 2: ανακοινώνουν τα πορίσματα της έρευνας τους στην ολομέλεια της τάξης.

Δ' Φάση: Εκτέλεση της στρατηγικής (4^η-5^η ώρα, εργαστήριο πληροφορικής, σχολική αίθουσα)

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές καλούνται να υλοποιήσουν το σχέδιο δράσης που αποφάσισαν στο προηγούμενο στάδιο. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί υποστηρικτικά παρέχοντας την απαιτούμενη καθοδήγηση και ανατροφοδότηση. Οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι η επεξεργασία κειμένου με καθοδηγητικές ερωτήσεις και με την τεχνική 5Πκαι1Γ [5W1H]. Δραστηριότητα 1: επεξεργασία κειμένου με καθοδηγητικές ερωτήσεις. Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες με διαφορετικά φύλλα εργασίας. Βήμα 1: η κάθε ομάδα μελετά και επεξεργάζεται κείμενα που περιγράφουν την σχέση ανθρώπου-κτίσης-δημιουργίας- όπως αυτή περιγράφεται στην Παλαιά και στην Καινή Διαθήκη. Οι δυο πρώτες ομάδες εστιάζουν σε αποσπάσματα από την Παλαιά Διαθήκη, η 1^η στο *Γεν.2.15,19-20*, η 2^η στο *Γεν 3,16-20* και οι υπόλοιπες σε αποσπάσματα από την Καινή Διαθήκη. Η 3^η ομάδα μελετά την κτίση και το περιβάλλον στη διδασκαλία του Χριστού (*Μτθ. 5,13 · 6,28 · Λκ.12,28*), η 4^η στα θαύματα και στις παραβολές Του (Παραβολή του καλού σπορέα *Μρκ, 4,3-9* και Παραβολή του καλού σπόρου και των ζιζανίων *Μτθ.13,24-30*), ενώ η 5^η διερευνά τη θέση του φυσικού περιβάλλοντος όπως αυτή παρουσιάζεται στη θεολογία του Αποστόλου Παύλου (Ρωμ. 8, 18-21). Βήμα 2: ανακοινώνουν τα πορίσματα της επεξεργασίας τους στην ολομέλεια της τάξης.

Δραστηριότητα 2: οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες με *καθοδηγητικές ερωτήσεις* σε διαφορετικά φύλλα εργασίας. Βήμα 1: η κάθε ομάδα μελετά διαφορετικά φύλλα εργασίας. Επεξεργάζεται κείμενα που αυτή τη φορά διερευνούν την σχέση ανθρώπου-κτίσης-δημιουργίας- όπως αυτή περιγράφεται στους *Ψαλμούς, στην Ασκητική Γραμματεία, στις Ευχές της Εκκλησίας* που αναθέτουν τη μέριμνα και τους οικολογικούς προβληματισμούς του ανθρώπου στο Θεό της κτίσεως και πάσης σαρκός, *στη Λογοτεχνία* και σε σύγχρονους *Θεολόγους*. Η 1^η ομάδα επεξεργάζεται τον 8^ο ψαλμό του Δαβίδ, η 2^η μελετά το απόσπασμα *Η Ελεήμων καρδιά* (Ισαάκ ο Σύρος, Ευρεθέντα Ασκητικά), η 3^η ομάδα ευχές από τη θεία Λειτουργία που αφορούν στο περιβάλλον (Θεία Λειτουργία του αγίου Ιωάννου του Χρυσοστόμου), η 4^η ομάδα το *ποίημα Ερημοκλήσια* του Λάμπρου Πορφύρα και η 5^η ένα απόσπασμα για τον άνθρωπο ως ιερέα της Δημιουργίας (Επίσκοπος Διοκλείας Κάλλιστος Ware, Η ορθόδοξη θεολογία στον 21ο αιώνα). Βήμα 2ο: ανακοινώνουν τα πορίσματα της επεξεργασίας τους στην ολομέλεια της τάξης.

Δραστηριότητα 3: οι μαθητές επεξεργάζονται κείμενα σε ομάδες με την τεχνική *5Π και 1Γ* [5W1H]. Βήμα 1: Οι ομάδες διερευνούν τη θεολογική προσέγγιση ανθρώπου – περιβάλλοντος όπως αποτυπώνεται στη λατρευτική πράξη της Ορθόδοξης Εκκλησίας και στη ζωή των μοναχών και των ασκητών. Η 1^η ομάδα επεξεργάζεται αποσπάσματα κειμένων που αναφέρονται σε αγίους προστάτες της χλωρίδας και της πανίδας, προστάτες ζώων και επαγγελμάτων που σχετίζονται άμεσα με τη φύση (άγιος, Μάμας, άγιος Μόδεστος, άγιος Παρθένιος Επίσκοπος Ραδοβυζίου, άγιος Τρύφων), η 2^η ομάδα καταγράφει τα υλικά στοιχεία της κτίσης που χρησιμοποιούνται στα μυστήρια και στις ακολουθίες της εκκλησίας (άρτος, οίνος, σίτος, έλαιον), η 3^η ομάδα εντοπίζει την ευλογία της εκκλησίας στην κτίση μέσα από έθιμα που περιλαμβάνουν ευχές και διαμοιρασμό καρπών και γεννημάτων (κουρμπάνια, κόκκινα αυγά το Πάσχα, βρασμένο σιτάρι της Αγίας Βαρβάρας, σταφύλια της Μεταμορφώσεως του Σωτήρος), η 4^η ομάδα επεξεργάζεται απόσπασμα από τις ρήσεις του Γέροντος Πορφυρίου με τον τίτλο *είμαστε όλοι σταλαγματιές του Θεού* (Γέροντος Πορφυρίου Καυσοκαλυβίτου, *Βίος και Λόγοι*) που δείχνουν την πρόνοια του Θεού για τον κόσμο και η 5^η ομάδα μελετά τα Μοναστήρια μέσα από τα διακονήματα των μοναχών ως πεδίο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ο κηπουρός, ο βουρδουνάρης -διακονητής των ζώων-, ο ξυλοκόπος, ο μελισσοκόμος και ο ψαράς παραδείγματα διακονητή ανθρώπου και φύσης). Βήμα 2ο: ανακοινώνουν τα πορίσματα της επεξεργασίας τους στην ολομέλεια της τάξης. Δραστηριότητα 4: οι μαθητές απαντούν ατομικά σε κριτήριο αξιολόγησης που είναι κοινό για όλους.

Ε' Φάση: Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (6^η ώρα, σχολική αίθουσα).

Ακολουθεί από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές η συνολική αξιολόγηση της διαδικασίας στο πλαίσιο της οποίας οι τελευταίοι «συναντήθηκαν» με την οικολογική κρίση του σήμερα μέσα από την θεολογική οπτική που τους «αποκαλύφτηκε». Σημείο διερεύνησης-με τη βοήθεια ερωτηματολογίου-ήταν το αν και κατά πόσο η γνώση που αποτελεί προϊόν προσωπικής αναζήτησης, διαπραγμάτευσης και ερμηνείας δύναται να

οδηγήσει τελολογικά από την διαμόρφωση άποψης στην ανάληψη προσωπικής ευθύνης.

Αξιολόγηση

Ως προς τη μέθοδο αξιολόγησης επιλέχτηκε από τον εκπαιδευτικό η διαμορφωτική (formative) αξιολόγηση που εφαρμόστηκε σε όλες τις φάσεις της διδακτικής παρέμβασης: στο στάδιο της *προετοιμασίας*, στο *στάδιο της έρευνας*, της *αξιολόγησης και επεξεργασίας* του υλικού και στο *στάδιο της παρουσίασης* του τελικού προϊόντος. Υλοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη της το portfolio των μαθητών (φύλλα εργασίας, ατομικές και ομαδικές εργασίες, κριτήριο αξιολόγησης). Στόχος της ήταν η βελτίωση της διδακτικής στρατηγικής που επιλέχτηκε, η εκτίμηση του υλικού και των δράσεων που προτάθηκαν και η καταγραφή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που επιτεύχθηκαν. Οι μαθητές προέβησαν σε αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, κλασικά εργαλεία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, αναστοχαζόμενοι με τη βοήθεια ερωτηματολογίου τη συλλογική δράση στην οποία συμμετείχαν, την προσωπική τους συμβολή, τους όρους συνεργασίας και το τελικό παραγόμενο προϊόν, διευρύνοντας την ατομική και συλλογική μαθησιακή τους εμπειρία.

Δυνατότητα Επέκτασης

Τα φύλλα εργασίας του διδακτικού σεναρίου θα μπορούσαν να τύχουν δημιουργικής επέκτασης, εκτός από τα Θρησκευτικά και σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης δίνοντας την αφορμή για γόνιμες διαθεματικές «συναντήσεις» εκπαιδευτικών και μαθητών.

Συμπεράσματα

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες του σεναρίου σχεδιάστηκαν με στόχο την σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών μέσα από την αξιοποίηση μιας ποικιλίας πηγών και μορφών πληροφόρησης λειτουργώντας συμπληρωματικά στις δραστηριότητες που πρότεινε για την ενότητα το Νέο ΠΣ του ΜτΘ. Η διδακτική πρόταση μέσα από την διερεύνηση του ρόλου του ανθρώπου ως ιερέα της δημιουργίας εξυπηρέτησε την ανάγκη να προβληθεί η έννοια της οικολογικής ηθικής και μέσα από την οπτική του Ορθόδοξου Χριστιανικού φρονήματος. Οι μαθητές διδάχτηκαν πως ο άνθρωπος μπορεί, αν θέλει, να δώσει λύσεις στα αδιέξοδα που ο ίδιος δημιούργησε στη σχέση του με το φυσικό περιβάλλον. Στον αντίποδα, η γνώση αυτή δεν μπορεί με ακρίβεια να επαληθευτεί πως θα οδηγήσει το σύνολο των μαθητών στην ανάληψη προσωπικής ευθύνης για την οικολογική κρίση καθώς εμπλέκεται με τις βαθύτερες αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις τους (Γεωργούσης, 2018). Επιπλέον η διδακτική πρακτική που επιλέχτηκε, αυτή της *Επίλυσης Προβλήματος*, αποδείχτηκε πως μπορεί να υποστηρίξει δυναμικά και ένα θεωρητικό μάθημα, όπως αυτό των Θρησκευτικών. Ως προς τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν διαπιστώθηκε πως η *ομαδοσυνεργατική μέθοδος* βοήθησε τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική ικανότητα και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, δίνοντας

τους παράλληλα έναν πιο ενεργό ρόλο και περισσότερες δυνατότητες ενεργητικής συμμετοχής, απελευθερώνοντας τους από το φόβο της προσωπικής αστοχίας. Η αξιοποίηση της Τέχνης βοήθησε στην καλύτερη και αμεσότερη πρόσκτηση της πληροφορίας, στην αποθησαύριση της ως γνώση και στην έκφρασή της. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ ήταν απαραίτητη γιατί η γενιά του διαδικτύου έχει δημιουργήσει ένα διαφορετικό τύπο μαθητή, ο οποίος αναζητά πληροφορίες και παράγει γνώση σ' ένα νέου τύπου εκπαιδευτικό περιβάλλον, το ψηφιακό. Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο δύναται παιδαγωγικά να αξιοποιηθεί και να αποτελέσει ένα παράδειγμα του πως η Θρησκευτική Αγωγή μπορεί να συνδράμει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Αθανασάκης, 2004) με απώτερο στόχο την συνδιαμόρφωση ενός νέου πλανητικού και περιβαλλοντικού ήθους και την ανάπτυξη της προσωπικής οικολογικής αγωγής, συνείδησης, τοποθέτησης, στάσης, και ευθύνης (Μαράς, 2005).

Αναφορές

- Αθανασάκης, Α.(2004). *Η Περιβαλλοντική Αγωγή σε Όλες τις Βαθμίδες Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Δαρδανός.
- Βαρθολομαίος Οικουμενικός Πατριάρχης, (2002). *Μηνύματα και ομιλίες δια το περιβάλλον*, Αθήνα, Φανάριον.
- Γεωργούσης, Ε.(2018). Οικολογία: Η ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων*, Θεσσαλονίκη 14-16 Σεπτεμβρίου 2018.(Διαθέσιμο [on line](#), προσπελάστηκε στις 08/01/2019).
- Γιωτόπουλος, Γ. (2014). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία στο πλαίσιο της Τυπικής (Δευτεροβάθμιας) και Μη Τυπικής Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γκέκας Ρ., Κανδηλάπη Κ., Τσακίρης Κ. (2005). Η περιβαλλοντική διαχείριση στον Ορθόδοξο μοναστικό Βίο. Καλές πρακτικές προστασίας και ανάδειξης του περιβάλλοντος. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 118, 119-143.
- Ζηζιούλα, Ι. (Μητρ. Περγάμου) (2002), Η Ορθοδοξία και το πρόβλημα της προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος. *Δαίμων της Οικολογίας*, 20, 12-13.
- Ι.Ε.Π. (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, (Διαθέσιμο [on line](#), προσπελάστηκε στις 03/2/2016).
- Καραμπίνης, Α. (2010). *Αξιοποίηση του περιβάλλοντος Moodle στη σχολική εκπαίδευση*, Διπλωματική Εργασία.: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Κεσελόπουλος, Α.(1989). *Άνθρωπος και φυσικό περιβάλλον. Σπουδή στον άγιο Συμεών το Νέο Θεολόγο*. Αθήνα: Δόμος
- Κογκούλης, Ι. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κόκκος, Α., Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση. Έρευνα με τη συμμετοχή μεταπτυχιακών φοιτητών Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, 16-21.

Κόκκος, Α. (2009). *Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής*. Εισήγηση στην 8η Διεθνή Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Βερμούδες, 18-20/11/ 2009.

Μαράς, Α. (2005). Οι απόψεις της Ορθοδοξίας για το περιβάλλον ως πηγή έμπνευσης στη θεματολογία των σχολικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, *1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Ισθμός Κορίνθου, (Διαθέσιμο [on line](#) , προσπελάστηκε στις 1/10/2018).

Μαρκαντώνης, Ε. (2015). Η συμβολή της σύγχρονης σχολικής θρησκευτικής αγωγής στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία, *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ*, Βόλος 8-10 Μαΐου 2015.(Διαθέσιμο [on line](#), προσπελάστηκε στις 2-1-2019).

Μητροπούλου, Β., Κόπτσης, Α., Βασιλόπουλος, Χ. (2006). Μια μελέτη περίπτωσης για την Εφαρμογή και Αξιολόγηση της Χρήσης Εκπαιδευτικού Λογισμικού για τα Θρησκευτικά στο Δημοτικό. *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΕΕΠ- ΔΤΠΕ με θέμα «Εκπαίδευση και νέες Τεχνολογίες»*, 283-291, Αθήνα.

Νικολαΐδης, Α. (1996). *Οικολογία και Ειρήνη*. Έκδοση Β΄. Εκδόσεις Αποστολικής Διακονίας. Αθήνα: Νέα Οικολογία

Ντάβου, Μ. (2000). *Οι Διεργασίες της Σκέψης στην Εποχή της Πληροφορίας: Θέματα Γνωστικής Ψυχολογίας και Επικοινωνίας*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Παπαβασιλείου, Ι. (2011). Λογοτεχνία-Θεωρητικό κείμενο-Καλές Διδακτικές Πρακτικές-Μεθοδολογία. Στο Φουντοπούλου Μ. & Συν. *Βασικό επιμορφωτικό υλικό, Β΄*, 33-41, ειδικό μέρος ΠΕ02 Φιλολογοί, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πόλκας, Λ., Τουλούμης, Κ. (2012). *Μελέτη για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (Διαθέσιμο [on line](#), προσπελάστηκε στις 1/12/2018).

Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγγιση*, τόμ. Α΄. Αθήνα: έκδοση συγγραφέων.

Ταρατόρη, Ε. (2003). *Η μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: global research compendium on the impact of the arts in education*, Waxmann, New York.

Berge, Z. & Collins, M. (1995). Computer-mediated communication and the online classroom in distance learning. *Computer-Mediated Communication Magazine*, 2, 4, 6. (Διαθέσιμο [on line](#) , προσπελάστηκε στις 17/11/2018).

Crawford, R. (1999). Teaching and learning IT in secondary schools: toward a new pedagogy. *Education and Information Technologies*, 4, 49-63.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.

Dodge, B. J. (1995). Web Quests: A technique for Internet based learning, *Distance Educator*, 1, 2, 10-13.

Eggen, P. & Kauchak, D. (2001). *Strategies for Teachers. Teaching Content and Thinking Skills*, Boston: Allyn and Bacon.

Kalogiannakis, M. (2008). From Learning to Use ICT to Use ICT for Learning: Technological Capabilities and Pedagogical Principles, In R. Kobayashi (ed.), *New Educational Technology*, 13-42, New York: Nova Publishers.

Kress, G. (1999). *Education of the 21st century. Inaugural Lecture*. London: Institute of education, University of London.

Stradling, R. (2002). *Teaching 20th-century European history*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Vygotsky, L.S. (1934/1988). *Σκέψη και Γλώσσα* (Μετάφραση Α. Ρόδη). Αθήνα: Γνώση.

White, L. (1967). The Historical Roots of Our Ecological Crisis, *Science*, 155, 1203-1207.

Ψυχογλωσσική ανάπτυξη και πρόιμη παρέμβαση

Ρακαλλίδου Κρυστάλλω

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Εδ.:Σπουδές στην Εκπαίδευση, rakallidou@sch.gr

Περίληψη

Είναι γεγονός, ότι ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού δυσκολεύεται να παρακολουθήσει το σχολικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στην Ευρώπη περίπου 10% του πληθυσμού παρουσιάζει κάποια μορφή αναπηρίας (Ευρωπαϊκός Οργανισμός Ειδικής Αγωγής) και υπολογίζεται ότι υπάρχουν 84 εκατομμύρια μαθητές - περίπου το 22% ή 1 στους 5 του συνολικού μαθητικού πληθυσμού- που χρειάζεται ειδική εκπαίδευση, είτε μέσα σε κοινές τάξεις, είτε σε ειδικές τάξεις, είτε σε ειδικά ιδρύματα. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε συνοπτικά το θεωρητικό πλαίσιο, που περιλαμβάνει τις βασικές έννοιες των μαθησιακών δυσκολιών και κυρίως των διαταραχών λόγου που προέρχονται από δυσλειτουργία της ακουστικής πρόσληψης, μνήμης και επεξεργασίας των πληροφοριών. Θα συνεχίσουμε με την αξιολόγηση τους και στο τέλος θα παραθέσουμε το προφίλ του παιδιού που μελετάμε και το σχεδιασμό της πρόιμης παρέμβασης που προτείνουμε

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση ψυχογλωσσικών ικανοτήτων, πρόιμη παρέμβαση

Εισαγωγή

Το σημαντικό όλων είναι ότι υπάρχουν σχεδόν πάντα κάποια παιδιά με αντίστοιχα προβλήματα σε κάθε σχολική τάξη. Οι δάσκαλοι είναι συνήθως οι πρώτοι που εντοπίζουν τα προβλήματα στη μάθηση, αλλά δεν είναι ειδικοί στο να τα διαγνώσουν. Μπορούν να ενημερώσουν τους γονείς όμως, οι οποίοι πιθανόν να έχουν προσέξει αντίστοιχα προβλήματα στο σπίτι ή να έχουν κάποιο οικογενειακό ιστορικό δυσκολιών μάθησης. Η διάγνωση πρέπει να γίνεται από ειδικούς εκπαιδευτικούς ή ψυχολόγους εκπαιδευμένους, με τη χρήση διαγνωστικών εργαλείων εντοπισμού των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτή η διάγνωση δίνει σημαντικές πληροφορίες για τα προβλήματα των παιδιών και τους τρόπους που μπορούν να αντιμετωπισθούν. Μετά τη διάγνωση, γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει να οργανώσουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που θα βοηθήσει το παιδί στο σχολείο.

Η εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα αλλά και ο σχεδιασμός παιδαγωγικών παρεμβάσεων ειδικότερα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στο να μην κατατάσσουν ένα παιδί πρόωρα και άδικα σε μία κατηγορία. Να λάβουν υπόψη τους τον ατομικό ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού και τις παιδαγωγικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται, γιατί με κατάλληλες διδακτικές μεθόδους μπορούν να ενδυναμωθούν οι ανεπαρκείς διεργασίες των παιδιών. Στόχος μας είναι ο έγκαιρος εντοπισμός των δυσκολιών και η πρόληψη της σχολικής αποτυχίας. Με το σχεδιασμό εξειδικευμένων προγραμμάτων που εξασκούν τις αντίστοιχες ελλειπείς αντιληπτικοκινητικές δεξιότητες, μπορούμε να βελτιώσουμε το μάθηση και συχνά μάλιστα με βραχύχρονες παρεμβάσεις. Τα προγράμματα

αυτά βασίζονται στην αξιολόγηση και πρέπει να αποσκοπούν στην καλλιέργεια των διεργασιών σκέψης και της μεταγνωστικής επάρκειας. Επίσης πρέπει να εφαρμόζονται ταυτόχρονα με αυτά της γενικής εκπαίδευσης, γιατί τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες επωφελούνται όταν υποστηρίζονται και συμμετέχουν στα κοινά δρώμενα. Σε αυτό βοηθάει η διαθεματική προσέγγιση γιατί ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών και εμπειρέχει βιωματικές, ομαδοσυνεργατικές και αλληλοδιδασκτικές μεθόδους. Απαραίτητες είναι επίσης και οι δραστηριότητες με κατάλληλο βαθμό δυσκολίας, η σαφής και τακτική επικοινωνία, η ενθάρρυνση, η επιβράβευση και ο χρόνος που χρειάζονται. Έτσι τα παιδιά εκμεταλλεύονται τις ικανότητές τους και αποκτούν αυτοπεποίθηση

Ορισμός βασικών εννοιών

Αν και υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί ορισμοί, όλοι έχουν κοινά στοιχεία την ασυμμετρία μεταξύ των ικανοτήτων και τη διακύμανση μεταξύ ικανότητας και επίδοσης (Τζουριάδου, 2008).

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι συνώνυμος της νοητικής υστέρησης. Ενώ τα παιδιά με νοητική υστέρηση βρίσκονται πίσω από τους συμμαθητές τους σε όλους τους τομείς της πνευματικής και κοινωνικής ανάπτυξης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, αλλά δυσκολεύονται σε έναν ή περισσότερους ακαδημαϊκούς τομείς. Η απόδοση τους παρουσιάζει διακυμάνσεις, με ξεχωριστή επίδοση σε κάποιους τομείς και κενά σε άλλους. Σήμερα πιστεύουμε ότι οι περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες δεν προκαλούνται από εγγενή προβλήματα π.χ. στην όραση ή την ακοή αλλά έχουν σχέση με τον τρόπο που ο εγκέφαλος προσλαμβάνει ή επεξεργάζεται οπτικές ή ακουστικές πληροφορίες. Τα αγόρια έχουν τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τα κορίτσια. Στη δική μας μελέτη περίπτωσης θα ασχοληθούμε με τις διαταραχές λόγου.

Οι Μαρκοβίτης & Τζουριάδου (1991) συγκαταλέγουν στις μαθησιακές δυσκολίες και την εξελικτική διαταραχή του λόγου, η οποία είναι επίσης γνωστή και με τους όρους δυσφασία, εξελικτική δυσφασία, εξελικτική αφασία. Στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά με τέτοιου είδους διαταραχές παρουσιάζουν επιβράδυνση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Αφορά παιδιά που εξελίσσονται κανονικά, δεν παρουσιάζουν αισθητηριακές, κινητικές ή φωνητικές βλάβες. Το πρόβλημα τους οφείλεται σε μια ιδιαιτερότητα της νοητικής τους δομής, που εμποδίζει την πρόσληψη ή και την έκφραση του λόγου. Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα. Για την περιγραφή των διαταραχών αυτών χρησιμοποιούνται οι όροι: «αναπτυξιακή ή εξελικτική διαταραχή του λόγου».

Αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Αν και μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ένα θεωρητικό ερμηνευτικό πλαίσιο των μαθησιακών δυσκολιών που να είναι κοινά αποδεκτό από όλους τους επιστημονικούς κλάδους και

τα εκπαιδευτικά συστήματα, γίνεται περιγραφή των συμπτωμάτων του προβλήματος μέσω αξιολόγησής του. Γι' αυτό προσέχουμε πολύ τα κριτήρια αξιολόγησης της διακύμανσης ανάμεσα στη σχολική επίδοση και στη νοητική ικανότητα. Δίνουμε έμφαση στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών. Η διαφορική αξιολόγηση των παιδιών αυτών πρέπει να ξεκινάει με τη λήψη ατομικού, κοινωνικού και ιατρικού ιστορικού. Πρέπει να καθοριστεί το νοητικό δυναμικό τους για να αποκλιστεί η νοητική καθυστέρηση, να εντοπιστούν οι τομείς δυνατοτήτων και αδυναμιών στη γνωστική και μαθησιακή λειτουργία και να αξιολογηθεί με τυπικά και άτυπα κριτήρια η επίδοση αλλά και η μαθησιακή συμπεριφορά τους.

Στην παρούσα εργασία, κατά την παιδαγωγική αξιολόγηση το παιδί φαίνεται να παρουσιάζει προβλήματα στο λόγο που προέρχονται από ελλιπή ακουστική δεξιότητα. Για τη διάγνωση αρχικά λάβαμε υπόψη μας το ευρύτερο πλαίσιο, τις σχέσεις του παιδιού, τη διδακτική μεθοδολογία, το αναλυτικό πρόγραμμα και όλες τις πληροφορίες του προσωπικού του αρχείου (portfolio). Τέλος χρησιμοποιήσαμε το ψυχομετρικό κριτήριο Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA) που κατασκεύασε ο Kirk (1961). Το συγκεκριμένο τεστ επιτρέπει τον εντοπισμό δυνατοτήτων και αδυναμιών στην επεξεργασία του λόγου, σε αντιδιαστολή με την οπτικοκινητική επεξεργασία. Ελέγχει την πρόσληψη, την οργάνωση και την έκφραση λόγου αλλά και τα στοιχεία του, δηλ. το φωνολογικό, το μορφοσυντακτικό και το σημασιολογικό έτσι ώστε να διευκολυνθεί ο σχεδιασμός κατάλληλης παιδαγωγικής παρέμβασης.

Αποτελέσματα αξιολόγησης ψυχογλωσσικών ικανοτήτων

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, σύμφωνα πάντα με τη νηπιαγωγό, υπέδειξαν δυσκολίες στην ακουστική πρόσληψη, συσχέτιση, μνήμη, έκφραση λόγου, γραμματική και ακουστική ολοκλήρωση.

Πιο αναλυτικά ως προς την ακουστική πρόσληψη επισημάνθηκαν δυσκολίες (58%) στην εκμάθηση αφηρημένων λέξεων, στο παιχνίδι που χρειάζεται λόγος, στις λέξεις που μοιάζουν ακουστικά, στην ακρόαση ιστορίας, στο να εκτελεί σύνθετες οδηγίες, στην ακρόαση από ραδιόφωνο ή κασσετόφωνο και στις φωνητικές ασκήσεις.

Σε σχέση με την ακουστική συσχέτιση παρουσιάστηκε δυσλειτουργία (58%) στις έννοιες χρόνου, στο παιχνίδι φαντασίας, στην αφήγηση και παραγωγή λόγου, στη συσχέτιση ερωτήσεων-απαντήσεων και αιτιών-σχέσεων, στην κατανόηση κανόνων από προφορικές οδηγίες και εννοιών κοινωνικών θεμάτων.

Το πρόβλημα στην έκφραση λόγου εντοπίστηκε σε υψηλότερο ποσοστό (67%) και περιλάμβανε δυσκολίες στο να περιγράφει εικόνες ή κινήσεις που βλέπει, στο να μαθαίνει καινούργιες λέξεις, να τις χρησιμοποιεί σωστά και στη χαμηλή αυτοπεποίθηση που είχε. Φυσικά δυσκολευόταν να μάθει τραγούδια, ποιήματα και ρίμες.

Για τη γραμματική ολοκλήρωση παρουσιάστηκαν προβλήματα 90% στη χρήση ολοκληρωμένης πρότασης, παρελθοντικών χρόνων και λέξεων σύγκρισης και στη χρήση επιρρημάτων και προθέσεων.

Ως προς την ακουστική ολοκλήρωση είχαμε μεγάλο ποσοστό δυσκολιών 83%, γιατί δεν εντόπιζε ίδιες λέξεις σε τραγούδια, δε συνδύαζε φθόγγους, είχε πρόβλημα με τις μισοτελειωμένες λέξεις και παρουσίαζε ελλειμματική προσοχή.

Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης

Οι δραστηριότητες ανάπτυξης λόγου που συμπεριλαμβάνει το πρόγραμμά μας εκτός από την προώθηση ομιλίας, επικοινωνίας και εμπλουτισμού του λεξιλογίου, αποσκοπούν και στην ανάπτυξη φωνολογικών, μορφοσυντακτικών και σημασιολογικών στοιχείων. Με αυτό τον τρόπο θα βελτιωθούν οι δεξιότητες του παιδιού που παρουσιάζει χαμηλή ακουστική πρόσληψη, συσχέτιση, μνήμη, ολοκλήρωση αλλά και ελλιπή έκφραση λόγου και γραμματική ολοκλήρωση (Αναγνωστόπουλος, 2002 · Αναγνωστοπούλου, 2008 · Γκοττέ, 1994 · Κουτσουβάνου, 2008 · Ντολιοπούλου, 1999 · Χατζησαββίδης, 2001)

Το project στο οποίο εντάχθηκαν αυτές οι δραστηριότητες είχε θέμα : «Διατρέφομαι σωστά και υγιεινά» και διήρκεσε τρεις εβδομάδες. Καθ' όλη τη διάρκεια του σχεδίου τα παιδιά ενθαρρύνονται να μιλούν μεταξύ τους ή/και με τη νηπιαγωγό, να παρατηρούν και να περιγράφουν με σαφήνεια, αλλά και να επιχειρηματολογούν απαντώντας σε ερωτήσεις. Εδώ θα παρουσιάσουμε μόνο τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν ειδικά για να αντιμετωπιστεί κατά το δυνατόν, το πρόβλημα λόγου του συγκεκριμένου παιδιού που μελετάμε, αλλά βοηθάει και όλα τα παιδιά

Το ενδιαφέρον των παιδιών για το θέμα μας, προέκυψε όταν μία μέρα στο σχολείο συζητούσαν όλοι μαζί κατά τη διάρκεια του φαγητού τις διατροφικές τους συνήθειες. Κάποιο νήπιο ανέφερε τον Ποπάι που τρώει σπανάκι και ξεκίνησαν να σχολιάζουν τη συμπεριφορά του ήρωα.

1^η Δραστηριότητα:

«Ανάγνωση ιστορίας κόμικς με ταυτόχρονη επίδειξη εικόνων»

(ακουστική πρόσληψη και συσχέτιση, έκφραση λόγου)

Την επόμενη μέρα διάβασε η νηπιαγωγός μια ιστορία του Ποπάι και τα παιδιά άρχισαν να κάνουν ερωτήσεις και να συσχετίζουν την αξία της διατροφής και τις συνέπειες που προκαλεί. Σχολίασαν την ιστορία και τους ήρωες και μίλησαν για τις δικές τους εμπειρίες και τι περιέχει το σπανάκι. Έτσι τα παιδιά άρχισαν να κατανοούν την έννοια της διατροφής μέσα σε συγκεκριμένο θεματικό πλαίσιο, που ξεκινάει από το συγκεκριμένο και προχωράει στο γενικευμένο.

Η νηπιαγωγός εκμεταλλεύομενη την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών κάνει απλές ερωτήσεις σε όλους (αλλά δίνει έμφαση στον Γιαννάκη) και δείχνει ταυτόχρονα τις αντίστοιχες εικόνες για να βελτιώσει την ακουστική πρόσληψη και συσχέτιση:

-Τι τρώει ο Ποπάι; Εσένα σου αρέσει;

-Σε τι ωφελεί το σπανάκι τον Ποπάι;

-Αν έτρωγε γαριδάκια θα γινόταν δυνατός; Γιατί;

-Τι άλλο θα μπορούσε να φάει για να τον κάνει δυνατό;

Στη συνέχεια ζητάει να βρουν λέξεις που να ταιριάζουν ακουστικά με τη λέξη «σπανάκι» αλλάζοντας ή αφαιρώντας τα πρώτα γράμματα, όπως πανάκι, μπανάκι κλπ. Επίσης βρίσκουν λέξεις που αρχίζουν από «σπ» π.χ. σπίτι, Σπύρος, σπηλιά, σπάτουλα κλπ.

2^η Δραστηριότητα : «Ζωγραφική»

(ακουστική πρόσληψη, συσχέτιση, έκφραση λόγου, γραμματική ολοκλήρωση)

Η νηπιαγωγός παροτρύνει τα παιδιά να φανταστούν τον Ποπάι να τρώει και άλλες τροφές που θα κάνουν καλό στην υγεία του και να τον ζωγραφίσουν π.χ. με μήλα, ψάρι, καρότα, παγωτό, κοτόπουλο, καρύδια, ρυζόγαλο κλπ. Το κάθε παιδί παρουσιάζει τη ζωγραφιά του, περιγράφοντας αναλυτικά τι ζωγράφισε και επαναλαμβάνει, μετά τη νηπιαγωγό, ολοκληρωμένες τις προτάσεις όταν χρειάζεται. Στο τέλος σχολιάζουν όλες τις ζωγραφιές και κάνουν συγκρίσεις για το ποια τροφή ζωγράφισαν περισσότερες φορές και ποια λιγότερες. Αν τα παιδιά συνεχίζουν να έχουν ενδιαφέρον, η ίδια δραστηριότητα για τη χρήση λέξεων σύγκρισης μπορεί να επεκταθεί καταγράφοντας τις υγιεινές τροφές που προτιμούν σε πίνακα διπλής εισόδου. Η διεξαγωγή των συμπερασμάτων γίνεται από τα παιδιά χρησιμοποιώντας τις λέξεις: περισσότερο, λιγότερο, πρώτος, τελευταίος. Επίσης συγκρίνουν τις τροφές που ζωγράφισαν ως προς το μέγεθος π.χ. μεγάλο καρότο, μικρό μήλο κλπ. και να τις κατατάξουν ανά μέγεθος π.χ. από το μικρότερο στο μεγαλύτερο. Με αυτό τον τρόπο βελτιώνουν την έκφρασή τους αλλά και τη γραμματική ολοκλήρωση.

Αποφασίζουν να κάνουν τις ζωγραφιές βιβλίο, γι' αυτό η νηπιαγωγός γράφει στην καθεμία τι τρώει ο Ποπάι όπως της το είπαν τα παιδιά. Συζητούν για τον τίτλο και καταλήγουν στον εξής: «Τι τρώει ο Ποπάι».

Η νηπιαγωγός κρίνει ότι το θέμα ενεργοποίησε τα παιδιά και με τη σύμφωνη γνώμη τους αποφάσισαν να ασχοληθούν διεξοδικά με το θέμα της διατροφής. Γι' αυτό στη συνέχεια μέσα από συζήτηση, η ίδια κάνει ερωτήσεις και καταγράφει σε εννοιολογικό χάρτη τι θέλουν να μάθουν τα παιδιά.

Γενικοί στόχοι:

- Να διακρίνουν τις υγιεινές τροφές και να μάθουν να τρέφονται υγιεινά
- Να κατανοήσουν ότι η σωστή διατροφή διατηρεί και προάγει την υγεία
- Να εντοπίσουν τα συστατικά των τροφών
- Να περιγράψουν τις παραδοσιακές (βιολογικές) καλλιέργειες
- Να προβληματιστούν, για να αγοράζουν ότι είναι χρήσιμο και όχι σαηγευτικό
- Να κατανοήσουν τη σημασία του ψωμιού στην παραδοσιακή μας διατροφή

Στόχοι ανάπτυξης λόγου (φωνολογική, μορφοσυντακτική, εννοιολογική ανάπτυξη):

- Να εμπλουτίσουν τον προφορικό λόγο (λεξιλόγιο, σαφείς και ολοκληρωμένες ερωτήσεις και απαντήσεις, ακολουθίες γεγονότων, έννοιες)
- Να παρατηρούν και να περιγράφουν λεκτικά (εξέλιξη λαχανικών, καλές και κακές συνήθειες διατροφής, προσωπικές διατροφικές εμπειρίες, εξέλιξη ιστορίας)
- Να αιτιολογούν τις δικές τους επιλογές ως προς τη διατροφή και τη φροντίδα του σώματος
- Να απομνημονεύουν αινίγματα και τραγούδια σχετικά με τροφές
- Να παρεμβαίνουν κατά την ανάγνωση παραμυθιού κάνοντας υποθέσεις για τη συνέχεια και σχόλια για τους χαρακτήρες.
- Να έρθουν σε επαφή με τα κόμικς (σειρά εικόνων που αφηγούνται μια ιστορία)
- Να «διαβάζουν» εικόνες (τροφές Ποπάλ, συσκευασίες τροφίμων κλπ).
- Να παίζουν παιχνίδια φαντασίας: δραματοποίηση, παντομίμα (τόνωση αυτοπεποίθησης, χρήση λόγου και εκτέλεση κανόνων από προφορικές οδηγίες).

3^η δραστηριότητα:

«Ανάγνωση παραμυθιού και δραματοποίηση» (Ακουστική πρόσληψη, συσχέτιση, μνήμη, έκφραση λόγου, γραμματική ολοκλήρωση)

Η νηπιαγωγός διαβάζει το παραμύθι: «Σωστή διατροφή, καλή υγεία» από τη σειρά οι συμβουλές του λύκου (Gomboli, 1998). Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης καλούνται να μαντέψουν τη συνέχεια, να κάνουν υποθέσεις, να περιγράψουν ανάλογες δικές τους εμπειρίες και να δώσουν δικό τους τέλος. Από κοινού αποφασίζουν ποιο θα είναι αυτό και δραματοποιούν το γουρουνάκι και το λύκο. Μετά την παρουσίαση τα παιδιά συζητούν και σχολιάζουν τις συνήθειες των ηρώων. Στο τέλος συμφωνούν για το ποιες πρέπει να είναι οι επιλογές τους για την υγιεινή διατροφή. Η νηπιαγωγός έχει βγάλει φωτοτυπία τις εικόνες του παραμυθιού και ζητάει πρώτα από το Γιαννάκη να τις βάλει στη σειρά σύμφωνα με την εξέλιξη της ιστορίας. Διαβάζει προτάσεις και τις αντιστοιχίζουν με εικόνα. Επίσης τον προτρέπει να περιγράψει τα γεγονότα σε παρελθοντικό χρόνο.

4^η Δραστηριότητα: «Επίσκεψη διατροφολόγου»

(ακουστική συσχέτιση και μνήμη, έκφραση λόγου, γραμματική ολοκλήρωση)

Την προηγούμενη μέρα η νηπιαγωγός ενημερώνει τα παιδιά τι είναι ο διατροφολόγος και τα παιδιά αποφασίζουν ότι θα γίνουν δημοσιογράφοι γι' αυτό πρέπει να ετοιμάσουν ερωτήσεις. Συμβουλευονται το ιστόγραμμα και χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα θέμα και μαζί με τη νηπιαγωγό καταγράφουν τις απορίες τους. Στη συνέχεια τις διαβάζουν για να κρατήσει ο καθένας από μία και να τις υποβάλουν στον ειδικό. Επίσης μαθαίνουν το τραγούδι «τα φρούτα πως μ' αρέσουν...»

Τη μέρα της επίσκεψης έχουν και κασσετοφωνάκι για να ηχογραφήσουν τη συνέντευξη. Υποβάλλουν τις ερωτήσεις και φυσικά ανοίγουν διάλογο για τη μεσογειακή διατροφή, τη διατροφική πυραμίδα, τα βιολογικά προϊόντα, την υγεία, τα δόντια, το ψωμί κλπ.

Στη συνέχεια κόβουν εικόνες περιοδικών με τρόφιμα και τα κατατάσσουν σε αυτά που κάνουν καλό στον ανθρώπινο οργανισμό και σε αυτά που δεν κάνουν.

Την επόμενη μέρα ακούν τη συνέντευξη, την απομαγνητοφωνούν και σχολιάζουν τις απαντήσεις σε παρελθοντικό χρόνο κυρίως. Η νηπιαγωγός κάνει ερωτήσεις για να βοηθήσει τα παιδιά να εκφραστούν και να χρησιμοποιήσουν τις σωστές ή καινούργιες λέξεις π.χ. μεσογειακή διατροφή, ανάπτυξη σώματος, οργανισμός, ενδυνάμωση, βιταμίνες κλπ.

Αποφασίζουν να πλένουν κάθε μέρα τα δόντια στο σχολείο, φτιάχνουν κολάζ της διατροφικής πυραμίδας και συμφωνούν να ρωτήσουν τους γονείς τους για τις διατροφικές προτιμήσεις τους. Επίσης θα βρουν από ένα αίνιγμα για τα τρόφιμα κι αφού το μάθουν, θα το πουν στο σχολείο.

5^η Δραστηριότητα: «Αινίγματα-Τραγούδι»

(ακουστική πρόσληψη, συσχέτιση, μνήμη, ολοκλήρωση)

Επαναλαμβάνουν το τραγούδι με τα φρούτα και η νηπιαγωγός λέει λέξεις πχ. «καλά», «κακά», «παιδιά» κλπ., που τα παιδιά πρέπει να εντοπίσουν αν υπάρχουν μέσα σε αυτό. Αναγνωρίζουν λέξεις με την ίδια κατάληξη: μυρωδάτα-αφράτα, ζουμερά-χαρά.

Βρίσκουν λέξεις που αρχίζουν από «φ». Παροτρύνει τα παιδιά να βρουν αντίθετες έννοιες π.χ. καλά-κακά, ζουμερά-στεγνά, αφράτα-σκληρά. Τραγουδάει η ίδια το τραγούδι και σταματάει απότομα για να συμπληρώσουν τα παιδιά την λέξη του στίχου. Στη συνέχεια κόβει τη λέξη και ζητάει να την τελειώσουν τα νήπια. Επιμένει φυσικά στο Γιαννάκη. Τα παιδιά απαγγέλουν τα αινίγματα που έφεραν και προσπαθούν να μαντέψουν την απάντηση π.χ. «χίλιοι μύριοι καλογέροι σ' ένα ράσο τυλιγμένοι. Τι είναι;» Το ρόδι. Το ζωγραφίζουν και η νηπιαγωγός γράφει από κάτω την απάντηση πχ. Το ρόδι. Αφού

ψηφίσουν μαθαίνουν απ έξω όλοι τα τρία αινίγματα που τους άρεσαν πιο πολύ και τα παίζουν παντομίμα.

6^η Δραστηριότητα αξιολόγησης: «Ψωμί»

Μετά από τη συζήτηση με το διατροφολόγο και την επίσκεψη στο φούρνο που έκαναν τα παιδιά αγόρασαν υλικά για να φτιάξουν ψωμί.

Γίνονται φουρνάρηδες και φοράν άσπρο σκούφο και ποδιά. Πρώτα καταγράφουν τη συνταγή με προτάσεις των παιδιών. Προσπαθούν να θυμηθούν τη σειρά που βάζουμε τα υλικά και τις ποσότητες που χρειάζεται για κάθε ψωμί (είχαν ρωτήσει στο φούρνο). Π.χ. «μισό κιλό αλεύρι, ένα κουταλάκι αλάτι, μισό λίτρο νερό κλπ.». Το ίδιο γίνεται και με τις οδηγίες εκτέλεσης: «ζυμώνουμε, πλάθουμε, ψήνουμε στους 150 βαθμούς για μισή ώρα κλπ.». Η νηπιαγωγός τα καταγράφει και βάζει τη συνταγή σε εμφανές σημείο. Χωρίζονται σε ομάδες και φτιάχνουν το ψωμί τους.

Όσο το ψωμί ψήνεται κάθονται στον κύκλο και περιγράφουν πως έφτιαξαν το ψωμί με τη σωστή σειρά, τις σωστές λέξεις και σε παρελθοντικό χρόνο. πχ. Βάλαμε μισό κιλό αλεύρι, ρίξαμε σιγά-σιγά το μισό λίτρο νερό κλπ.

Παίζουν τα παιχνίδια:

1.«Μασουλάμε τρόφιμα». Η νηπιαγωγός αναφέρει διάφορες λέξεις τροφίμων και όταν ακούν υγιεινή τροφή τα παιδιά κάνουν κινήσεις με το στόμα τους σαν να μασούν. Όταν δεν είναι υγιεινή χτυπάνε παλαμάκια.

2.«Δίνω κάτι στον διπλανό μου». Παίρνουν διάφορα τρόφιμα από το μανάβικο, τα οποία είναι τόσα όσα και τα παιδιά. Κάθε παιδί παίρνει από κάτι, που το δίνει στη συνέχεια στο διπλανό του, περνώντας το πίσω από την πλάτη του. Όταν ένα παιδί που έχει οριστεί φωνάζει «στοπ» πρέπει κάθε νήπιο να βρει τι κρατάει χωρίς να το δει, να το πει και να αναφέρει και ένα συστατικό του. Εναλλακτικά, το περιγράφει με λεπτομέρειες και το βρίσκουν όλοι μαζί.

Μόλις ψηθούν τα ψωμιά μετατρέπουν το «μαγαζάκι» σε φούρνο και γίνονται φουρνάρηδες και πελάτες. Πρώτα ορίζουν την τιμή του ψωμιού και χρησιμοποιούν τα ψεύτικα χρήματα που έχουμε. Έτσι αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν ολοκληρωμένες προτάσεις πχ. «Σας παρακαλώ μου δίνετε μισό κιλό ψωμί, να απαντάνε σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, να αναγνωρίζουν τα νομίσματα και να μετρούν. Στο τέλος στρώνουν τα τραπέζια και τρώνε από μία φέτα ψωμί με ότι υγιεινό επιλέξει ο καθένας. Υπάρχουν: βούτυρο, μέλι, μαρμελάδα, τυριά, αυγά βραστά κλπ.

Επίλογος

Η αναγνώριση των διαταραχών του λόγου στην προσχολική ηλικία εξαρτάται από το αν και κατά πόσο το περιβάλλον του παιδιού είναι ευαίσθητο στις δυσκολίες αυτές,

από τις προσδοκίες των γονιών και των εκπαιδευτικών αλλά και άλλους κοινωνικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, το 60% των παιδιών με δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου σε νηπιακή ηλικία, παρουσίασαν πρόβλημα στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και τα μαθηματικά κατά την σχολική τους περίοδο (Μαρκοβίτης-Τζουριάδου, 1991). Γι' αυτό το λόγο επιχειρήσαμε να σχεδιάσουμε ένα πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης που αντιμετωπίζει τις δυσκολίες παιδιού με διαταραχές λόγου και φοιτά σε τάξη νηπιαγωγείου. Τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος, Β. (2002). *Η γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη

Αναγνωστοπούλου, Ε., Καρακασνάκη Χ. (2008). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο, Σχέδιο διαθεματικής προσέγγισης και πρόγραμμα γλωσσικής ανάπτυξης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Γκοττέ, Ρ. (1994). *Γλώσσα και παιχνίδι στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Πατάκης

Κουτσουβάνου, Ε., Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, Τ. (2008). *Βοήθημα για νηπιαγωγούς, Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Οδυσσεάς

Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς

Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Τζουριάδου, Μ. (2008). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: Π.Ι., ΥΠΠΕΠΘ

Χατζησαββίδης, Σ. (2001). *Δραστηριότητες γλωσσικής αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg

Gomboli, M. (1998). *Σωστή διατροφή, καλή υγεία*. Θεσσαλονίκη: Φλούδας

Kirk, S.A. & McCarthy, J.J. (1961). *The Illinois Test of Psycholinguistic Abilities, Experimental Edition*. Urbana: The University of Illinois Press

Ευρωπαϊκός Οργανισμός Ειδικής Αγωγής. Διαθέσιμο on line: <https://www.european-agency.org/Ελληνικά/publications>, προσπελάστηκε στις 10-2-2019

Ανάπτυξη προσαρμοστικών εκπαιδευτικών σεναρίων στην πλατφόρμα Moodle

Ραχιώτης Αριστόβουλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, arahiotis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τα διδακτικά σενάρια ως μια μέθοδο διδασκαλίας. Επικεντρώνεται στα προσαρμοστικά εκπαιδευτικά σενάρια, αναλύοντας την έννοια, τους σκοπούς και τις πρακτικές της προσαρμοστικής διδασκαλίας και μάθησης μέσα από μια ψηφιακή πλατφόρμα (*Moodle*). Το *Moodle* υπάγεται στην κατηγορία συστημάτων που χαρακτηρίζονται ως συστήματα διαχείρισης ηλεκτρονικής μάθησης (*Learning Management Systems – LMS*) ή αλλιώς πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης (*e-learning platforms*). Ένα σύστημα διαχείρισης ηλεκτρονικής μάθησης *LMS* είναι ένα πλαίσιο που μπορεί να διαχειριστεί όλες τις πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, όπως το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων, την παρακολούθηση της προόδου, την εποπτεία του μαθήματος και την αξιολόγηση. Η επιλογή του θέματος που έγινε, οδηγήθηκε, κυρίως, από το προσωπικό μου ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά σενάρια που εφαρμόζονται μέσω ψηφιακών συστημάτων και ιδιαίτερα των προσαρμοστικών σεναρίων, λόγω της ιδιότητάς μου ως εκπαιδευτικός. Η διδακτική πείρα μέσα στις σχολικές αίθουσες μου έχει αποδείξει στην πράξη τα πλεονεκτήματα της προσαρμοστικής διδασκαλίας, τόσο ως βελτίωσης της διαδικασίας μάθησης, όσο και αποτιμώμενης από το αποτέλεσμα.

Λέξεις-Κλειδιά: Προσαρμοστικότητα, διδασκαλία, εκπαιδευτικό σενάριο, σύστημα ηλεκτρονικής μάθησης, moodle

1. Προσαρμοστικότητα

1.1 Προσαρμοστικά Συστήματα Μάθησης

Τα προσαρμοστικά συστήματα μάθησης (*ΠΣΜ*), είναι εκείνα τα οποία λαμβάνουν υπόψη το προφίλ του μαθητή και του επιτρέπουν να ακολουθήσει μια πορεία μάθησης, που είναι συμβατή με τα δικά του χαρακτηριστικά που συνθέτουν αυτό το προφίλ. Τα συστήματα αυτά παρέχουν μια εξατομικευμένη ανάλυση του διδακτικού περιεχομένου και προσαρμόζονται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου. Τα *ΠΣΜ* χαρακτηρίζονται από την ενσωμάτωση υλικού υπερκειμένου ή υπερμέσων, και δομές που υποστηρίζουν την διαφοροποίηση του μαθήματος στα πλαίσια μιας εικονικής τάξης, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου. Επιτυγχάνουν αυτήν την προσαρμογή του μαθήματος, μέσω του σχεδιασμού τους, που στηρίζεται σε κανόνες. Τα συστήματα αυτά μπορούν να εξατομικεύσουν το μάθημα και γενικότερα τη διαδικασία μάθησης, και να της δώσουν μια μορφή η οποία ανταποκρίνεται καλύτερα στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει καλύτερα ο εκπαιδευόμενος, με τις προτιμήσεις του, αλλά και με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του.

Ως μια γενική περιγραφή, τα προσαρμοστικά συστήματα έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάζουν κάποια τμήματα πληροφορίας και μαθημάτων στους εκπαιδευόμενους και να αποκρύπτουν κάποια άλλα. Επίσης οι δυνατότητές τους αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζουν την πληροφορία. Μπορούν να δείχνουν το ίδιο περιεχόμενο με διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου.

Τα προσαρμοστικά εκπαιδευτικά συστήματα, δημιουργούν ένα μοντέλο χρήστη/εκπαιδευόμενου το οποίο δομείται από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου. Στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το σύστημα ενημερώνεται για τα χαρακτηριστικά του χρήστη που αφορούν:

- Προσωπικά χαρακτηριστικά (όπως είναι ηλικία, τάξη κλπ).
- Προϋπάρχουσες γνώσεις
- Μαθήτυπος – στυλ μάθησης
- Μαθησιακοί στόχοι

1.2 Δομή – Σύνθεση ενός Προσαρμοστικού Συστήματος Μάθησης

Το τμήμα που περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό υλικό υπερκειμένου ή υπερμέσων (Domain Model) εκτός από το καθεαυτού υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία περιλαμβάνει επίσης και συνδέσμους μεταξύ των ενοτήτων του υλικού. Η συγκεκριμένη υλοποίηση του τρόπου με τον οποίο γίνονται οι συνδέσεις εξαρτάται από το ψηφιακό εργαλείο που χρησιμοποιείται κάθε φορά. Το τμήμα που αναφέρεται στο μοντέλο του μαθητή (*student model*), αποτελείται από ένα μέρος που περιλαμβάνει τα στοιχεία του μαθητή, όπως είναι ηλικία, φύλο, τάξη, προηγούμενες επιδόσεις και από ένα μέρος που καταγράφει τις επιλογές του μαθητή κατά τη χρήση του συστήματος. Το μοντέλο αυτό του μαθητή διατηρείται και ενημερώνεται από το σύστημα δυναμικά και χρησιμοποιείται σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας. Επίσης, αυτό είναι το τμήμα που στα προσαρμοστικά περιβάλλοντα διαδραματίζει τον σπουδαιότερο ρόλο. Το μοντέλο της προσαρμογής (*adaptation model*), χρησιμεύει, για να γίνεται ο καθορισμός του ποια τμήματα των μαθημάτων είναι αυτά που μπορούν να εξατομικευτούν, όπως και με πότε και πώς μπορεί να γίνει η προσαρμογή. Ένα ακόμα τμήμα του συστήματος είναι το σύστημα διεπαφής με τον χρήστη (*user interface*). Ο ρόλος του είναι αυτός του ενδιάμεσου μεταξύ συστήματος και μαθητευόμενου και περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο το προσαρμοσμένο περιεχόμενο μεταφέρεται στο μαθητή.

1.3 Πλεονεκτήματα ενός Προσαρμοστικού Συστήματος Μάθησης

Από τα προσαρμοστικά συστήματα μάθησης απορρέουν πολλαπλά οφέλη. Με τη σημερινή προηγμένη τεχνολογία, το προσαρμοστικό μαθησιακό περιβάλλον έχει γίνει πιο λειτουργικό και αποτελεσματικό. Ιδιαίτερα, οι εξελίξεις στο υλικό και το λογισμικό των υπολογιστών επιτρέπουν, περισσότερο από παλιότερα, τη δημιουργία αυτού του είδους των προσαρμοστικών περιβαλλόντων. Στις μέρες μας τα συστήματα αυτά δεν έχουν ιδιαίτερο κόστος, και πολλές φορές η βάση της πλατφόρμας παρέχεται δωρεάν. Επίσης, τα σύγχρονα προσαρμοστικά συστήματα μάθησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο για online όσο και για δια ζώσης και μικτά μαθήματα. Το χαρακτηριστικό ότι η ροή της διδασκαλίας γίνεται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του μαθητή είναι ένα μεγάλο πλεονέκτημα των συστημάτων.

Τα ΠΣΜ, λόγω που ότι λαμβάνει υπόψη τη διαφορετική εμπειρία των εκπαιδευομένων, το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων και τις διαφορετικές ανάγκες, μπορούν να επικεντρωθούν σε αυτά και να κάνουν την μαθησιακή διαδικασία περισσότερο αποτελεσματική. Το παραδοσιακό περιβάλλον της τάξης, ειδικά όταν οι τάξεις είναι πολυπληθείς, δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτές να αποκλίνουν πολύ από το αναλυτικό πρόγραμμα για να καλύψουν τέτοιου είδους ανάγκες. Σε αντίθεση με το παραδοσιακό περιβάλλον της τάξης, η υποστηριζόμενη από την τεχνολογία προσαρμοστική μάθηση βοηθά τους μαθητές να αλληλεπιδρούν σημασιολογικά με το σύστημα.

Ο χρόνος που απαιτείται για να φτάσει ένας εκπαιδευόμενος σ' ένα επίπεδο γνώσης, μπορεί να περιοριστεί σε ένα ΠΣΜ, καθώς προηγούμενες γνώσεις λαμβάνονται υπόψη. Επιπλέον, ανάλογα με τις προτιμήσεις των μαθητών, σε ένα ΠΣΜ περιλαμβάνονται υπερμεσικά και πολυμεσικά περιεχόμενα, κινούμενα σχέδια, βίντεο, διαδραστικά διαγράμματα και άλλα χαρακτηριστικά που βασίζονται στον ιστό, τα οποία εισάγονται όταν χρειάζονται οι μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο το μάθημα γίνεται περισσότερο ευχάριστο, καθώς προσαρμόζεται, εκτός από το στυλ μάθησης, και σε άλλες επιλογές των μαθητών. Ο διαδραστικός δάσκαλος στο σύστημα βοηθά τους μαθητές να κατακτήσουν κάθε δεξιότητα, να εξασκηθούν και να αξιολογηθούν με σύντομα κουίζ σχετικά με το περιεχόμενο, να καταγράφουν ατομική βαθμολογία και να έχουν τη δυνατότητα επιπλέον βοήθειας. Όλο αυτό, συχνά μοιάζει με ένα παιχνίδι, που συνήθως κρατάει το ενδιαφέρον των μαθητών σε υψηλά επίπεδα.

Τα πλεονεκτήματα των ΠΣΜ βρίσκουν εφαρμογή και από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Του δίνουν τη δυνατότητα να εφαρμόσει μια ποικιλία διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως είναι διερευνητική μάθηση, ή κλασική αφήγηση. Επίσης, έχει την ευκαιρία να συμπεριλάβει εκπαιδευτικό υλικό υψηλότερου επιπέδου, για το οποίο το σύστημα θα δώσει πρόσβαση σε εκείνους τους μαθητές που μπορούν να το αξιοποιήσουν. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να καθορίσει το επίπεδο επίδοσης που επιθυμεί για ένα αντικείμενο έτσι ώστε οι

εκπαιδευόμενοι να μην προχωρήσουν αν δεν επιτύχουν το επιθυμητό επίπεδο. Τέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πληροφορείται για τις επιλογές, την πρόοδο και την επίδοση των μαθητών, ώστε να συγκεντρώνει περαιτέρω πληροφορίες για προτιμήσεις και για τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να αναπροσαρμόζει το μάθημα.

2. Συστήματα διαχείρισης ηλεκτρονικής μάθησης

2.1 Εισαγωγή στα Συστήματα Διαχείρισης Ηλεκτρονικής Μάθησης

Τα συστήματα διαχείρισης ηλεκτρονικής μάθησης (*Learning Management Systems – LMS*) ή αλλιώς πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης (*e-learning platforms*) είναι συστήματα που υποστηρίζουν την παροχή ψηφιακών μαθημάτων είτε ως ένα συμπλήρωμα για μια παραδοσιακή τάξη που τα μέλη της δε συναντώνται τακτικά διάζωσης, είτε για να φιλοξενήσουν διαδικτυακά μαθήματα για εικονικές τάξεις που δεν έχουν τακτικές συναντήσεις.

Μέσα από τέτοια περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς να είναι σε διαφορετικές τοποθεσίες κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο, η έννοια της κλασικής τάξης μετασχηματίζεται σε «εικονική τάξη» και οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε αυτήν, από οπουδήποτε, αρκεί να έχουν έναν υπολογιστή και σύνδεση στο Διαδίκτυο.

Τα συστήματα αυτά αναφέρονται πολλές φορές και με τον όρο πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης, καθώς η κύρια χρήση τους είναι η εκπαίδευση από απόσταση. Χρησιμοποιούνται για ασύγχρονη διδασκαλία (ο εκπαιδευόμενος λαμβάνει το μάθημα και μελετάει σε διαφορετικό, μετέπειτα, χρόνο από το χρόνο δημιουργίας και παράδοσης του μαθήματος και σε άλλο χρόνο από τους άλλους εκπαιδευόμενους) και για σύγχρονη διδασκαλία (οι εκπαιδευόμενοι και ο εκπαιδευτικός είναι όλοι συνδεδεμένοι ταυτόχρονα και το μάθημα γίνεται ως μια εικονική τάξη στον ίδιο χρόνο).

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης *Moodle*. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε μια υλοποίησή της (με ελεύθερη χρήση για τους χρήστες του ιστού) που ονομάζεται *gnomio* (www.gnomio.com) η οποία στην ουσία είναι μια ιστοσελίδα που φιλοξενεί (*hosting*) το *Moodle* και έχει δημιουργηθεί από ιδιώτες, υποστηρικτές και «οπαδούς» του *Moodle*.

2.2 Η πλατφόρμα Moodle

Το *Moodle* δημιουργήθηκε το 1999 από τον Αυστραλό Martin Dougiamas και είναι ένα ελεύθερο σύστημα διαχείρισης μαθημάτων, ένα Εικονικό Περιβάλλον Μάθησης Ανοικτού Κώδικα (*Open Source Virtual Learning Environment VLE*). Επιτρέπει τη δημιουργία δυναμικών και ευέλικτων online μαθημάτων, είναι σχετικά εύκολο στη χρήση και περιλαμβάνει μια γκάμα από καινοτόμα εργαλεία που το καθιστούν ένα

ιδιαίτερα καλό περιβάλλον για τη δημιουργία προγραμμάτων που προάγουν τη συνεργατική μάθηση και τη δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων.

Το *Moodle* βασίζει τη λειτουργία του σε φυλλομετρητή ιστού (*web browser*) κάτι που το καθιστά ιδιαίτερα προσβάσιμο και απλό στη χρήση. Η διαδικτυακή του μορφή (και η εφαρμογή *gnomio* που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία) δεν χρειάζεται καμία εγκατάσταση στον υπολογιστή του χρήστη, κάτι που ενισχύει την ευκολία χρήσης του και την πρόσβαση στο λογαριασμό και το περιβάλλον του χρήστη από οποιοδήποτε υπολογιστή.

Το *Moodle* περιλαμβάνει ένα σύνολο εργαλείων που υποστηρίζουν τη μάθηση και τη διδασκαλία και αναφέρονται σε όλο το φάσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Μεταξύ άλλων, το Moodle υποστηρίζει:

- Διαχείριση αρχείων και πόρων (έγγραφα, μαθήματα, γλωσσάριο)
- Επικοινωνία (ομάδες συζητήσεων-forums), συζήτηση-chat), ιστολόγιο-blog)
- Υποστήριξη ομαδικής εργασίας (wiki, βάση δεδομένων, ομάδες συζητήσεων, γλωσσάριο)
- Εργαλεία για αξιολόγηση (κουίζ, εργασίες, βαθμολόγιο)
- Εργαλεία για έλεγχο της διαχείρισης (ομάδες, ημερολόγιο, αναφορές χρήσης, βαθμολόγιο, ερωτηματολόγιο)

2.3 Ρόλοι στο Moodle

Οι ρόλοι των χρηστών που υποστηρίζονται από την πλατφόρμα *Moodle* είναι οι ακόλουθοι:

- Διαχειριστής (administrator): Ο ρόλος του διαχειριστή έχει τη συνολική εποπτεία της εφαρμογής με δυνατότητες να ρυθμίζει το σύνολο των παραμέτρων που αφορούν την πλατφόρμα, όπως και τα μαθήματα που δημιουργούνται σε αυτήν. Μπορεί να εγγράψει χρήστες και να αποδώσει ρόλους. Αναλαμβάνει την διαχείριση του εξυπηρετητή (*server*) διαδικτύου που φιλοξενεί την εφαρμογή και τη βάση δεδομένων που χρησιμοποιεί η εφαρμογή.
- Εκπαιδευτής (Teacher): Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι εκείνος που έχει την αρμοδιότητα για τη δημιουργία ηλεκτρονικών μαθημάτων και την ενσωμάτωση εκπαιδευτικού υλικού και δραστηριοτήτων, με διάφορες μορφές αναπαράστασης (κείμενα, εικόνες, παρουσιάσεις, βίντεο, εργασίες, ασκήσεις). Επιπλέον έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί με τους μαθητές/εκπαιδευόμενους που είναι εγγεγραμμένοι στο μάθημά του και να δημιουργεί ομάδες εργασίας. Το σύστημα υποστηρίζει τις ακόλουθες κατηγορίες μέσα στις οποίες μπορεί να ανήκει ο εκπαιδευτής:
 - Δημιουργός μαθήματος: μπορεί να δημιουργεί, να επεξεργάζεται και να διδάσκει στα μαθήματα.

- Εκπαιδευτής: μπορεί να κάνει οτιδήποτε σε ένα μάθημα, καθώς επίσης και να αλλάξει τις δραστηριότητες και τους βαθμούς των εκπαιδευόμενων.
- Εκπαιδευτής περιορισμένων δυνατοτήτων: μπορεί να διδάξει μαθήματα και να βαθμολογήσει τους εκπαιδευόμενους, αλλά δεν μπορεί να αλλάξει τις δραστηριότητες τους.
- Εκπαιδευόμενος (Student): Πρόκειται για το ρόλο χρήστη της πλατφόρμας, ο οποίος είναι εγγεγραμμένος σε τουλάχιστον ένα μάθημα. Ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος στο οποίο είναι εγγεγραμμένος και να συμμετάσχει στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που υπάρχουν στο μάθημα.
- Επισκέπτης (Guest): Μπορεί να περιηγηθεί στο σύστημα, αλλά δεν μπορεί να συμμετέχει στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των μαθημάτων της πλατφόρμας. Πιο συγκεκριμένα, ο επισκέπτης μπορεί να δει μόνο τα μαθήματα τα οποία επιτρέπουν την πρόσβαση σε επισκέπτες, ενώ δεν μπορεί να συμμετέχει στις διάφορες δραστηριότητες, αλλά μόνο να πλοηγηθεί στο εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος.

3. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ TRACK

3.1 Περιγραφή του TRACK

Το πλαίσιο TRACK αποτελεί μια προσέγγιση που αποβλέπει σε μια δημιουργική διδασκαλία και την επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

3.2 Σημασία του πλαισίου TRACK για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας έχει, μεταξύ άλλων, ως σκοπό το να δώσει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα, μέσα από ανάπτυξη δεξιοτήτων να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν μαθησιακές δραστηριότητες σε σχέδια μαθημάτων που έχουν εμπλουτίσει με ψηφιακά εργαλεία. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσδώσουν στους μαθητές την αίσθηση ότι έχουν τον έλεγχο της εξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας που περιλαμβάνει τόσο το αντικείμενο αυτό καθαυτό όσο και την τεχνολογία.

Σε αυτήν την κατεύθυνση, το πλαίσιο *TRACK* μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εκπαιδούνται σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας στην τάξη, να αναπτύξουν ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στο να μπορούν μέσα από τα ψηφιακά εργαλεία να αναπτύξουν παιδαγωγικές μεθόδους σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και διαθεματικά μαθήματα, να ενσωματώσουν κριτήρια για τη επιλογή και την αξιολόγηση των μεθόδων αλλά και να έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τα κατάλληλα τεχνολογικά εργαλεία που θα υποστηρίζουν το έργο τους.

Η φιλοσοφία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με βάση το *TPACK* έγκειται στο ότι στοχεύει να δώσει μια κατεύθυνση στους εκπαιδευτικούς ώστε να μεταβούν από την μεμονωμένη αντιμετώπιση της παιδαγωγικής, τεχνολογικής και γνωστικής πτυχής της διδασκαλίας σε μια αντιμετώπιση που βλέπει τις πτυχές αυτές αλληλεξαρτώμενες και ως μια ενότητα.

Βιβλιογραφία

Παπανικολάου, Κ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2005). *Προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην Υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μικρόπουλος, Τ. Α., & Μπέλλου Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (2015). *Πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης (Moodle), Εισαγωγικός Οδηγός για όλους τους χρήστες*.

Brusilovsky, P., Eklund, J., & Schwarz E. (1997): *Adaptive Navigation Support in Educational Hypermedia on the World Wide Web*. New York: Chapman & Hall.

Brusilovsky, P. (2001). *User Modeling and User-Adapted Interaction*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Brusilovsky, P. (2003). *Developing adaptive educational hypermedia systems: From design models to authoring tools*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Brusilovsky, P. & Millán, E. (2007). *User models for adaptive hypermedia and adaptive educational systems*. Berlin: Springer-Verlag.

Borich, G. D. (2011). *Effective teaching methods*. Boston: Pearson Education.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall,

Weber G, Kuhl, H. C. & Weibelzahl S. (2001). *Developing Adaptive Internet Based Courses with the Authoring System NetCoach*. Berlin: Springer-Verlag.

Διδακτική προσέγγιση του παραμυθιού μέσω της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη

Μπρις Αικατερίνη-Αναστασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτωρ ΕΚΠΙΑ στον Τομέα Επιστημών της Αγωγής του ΠΤΔΕ
katerinabriche@gmail.com

Περίληψη

Με την παρούσα δημοσίευση προτείνεται η διδακτική προσέγγιση του παραμυθιού, μέσω της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη, η οποία έχει εφαρμοστεί σε επιστημονική έρευνα της συγγραφέως και συμβαδίζει με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να ανταπεξέλθει επαρκώς στις προκλήσεις της εποχής: στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σημερινού σχολείου και στις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, χωρίς να έχει τα απαραίτητα εφόδια. Το παραμύθι, συνεκτικός κρίκος λαών και πολιτισμών και συνάμα, πάντα επίκαιρο διδακτικό εργαλείο, αποτελεί την πιο εύκολη και οικονομική λύση, για τον σημερινό δάσκαλο- τη σημερινή δασκάλα. Σκοπός της παρούσας δημοσίευσης είναι η παρουσίαση της διδακτικής αξιοποίησης του παραμυθιού, χρησιμοποιώντας τεχνολογικώς εμπλουτισμένα διδακτικά εργαλεία που συνάδουν με το πνεύμα της εποχής, ώστε ο εκπαιδευτικός να επιτύχει το συνταίριασμα του ανομοιογενούς μαθητικού του δυναμικού και ταυτόχρονα να επιτρέψει την πρόσβαση στην σύγχρονη τεχνολογική γνώση σε κάθε μαθητή, αξιοποιώντας το παραμύθι, που αποτελούσε ανέκαθεν κοιτίδα διδακτισμού και πολιτισμού. Η πρόταση διδακτικής αξιοποίησης του παραμυθιού που παρατίθεται, είναι προϊόν επιστημονικής μελέτης, αφορά όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου, έχει διάρκεια τέσσερις διδακτικές ώρες και δύναται να καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό, ως καλή πρακτική, μέσα στα πλαίσια του μαθήματος της ευέλικτης ζώνης ή με διάχυση στα υπόλοιπα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος.

Λέξεις-Κλειδιά: διδασκαλία παραμυθιού, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, Πολυπολιτισμικότητα, Δημοτικό σχολείο.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο ιλιγγιώδης ρυθμός της Τεχνολογίας, σε συνδυασμό με τον εντεινόμενο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας, φέρνουν συχνά σε αμηχανία τον εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις φυλετικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές της σύγχρονης ελληνικής σχολικής τάξης και παράλληλα να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στο τεχνολογικό πνεύμα της εποχής.

Πράγματι, ο πληθυσμός των ελληνικών σχολείων που είναι έντονα πολυπολιτισμικός, λόγω της αυξανόμενης ροής μεταναστών στην χώρα μας, σε συνάρτηση με τον ιλιγγιώδη ρυθμό της Τεχνολογίας, απαιτεί από την σημερινή ελληνική εκπαίδευση την

προετοιμασία των μαθητών στους συγκεκριμένους τομείς (Damarin, 1998 σελ. 11). Το σύγχρονο Σχολείο οφείλει να αποσκοπεί στην ουσιαστική διασφάλιση της ισότητας απέναντι στη γνώση, καθώς και στην εξοικείωση της εκπαιδευτικής χρήσης της Τεχνολογίας, με σκοπό την παροχή ίσων δικαιωμάτων σε όλους τους μαθητές, για μια μελλοντική προοπτική ισότητας στην αυριανή κοινωνία .

Λόγω της έλλειψης επίσημων σχολικών εγχειριδίων που να απευθύνονται στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα που έχουν αποκτήσει εδώ και κάποιες δεκαετίες και δη στις μέρες μας, τα ελληνικά σχολεία, ο σημερινός εκπαιδευτικός καλείται να καταφύγει στην επινοητικότητα και στη φαντασία του, για τη διασφάλιση της πρόσβασης στην ποιοτική γνώση, σε κάθε μαθητή, ανεξαρτήτου φυλής, φύλου, θρησκευματος και κοινωνικής τάξης, καθώς τα σχολικά εγχειρίδια λειτουργούν στην πλειοψηφία τους μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά (Κουτσουβάνου, 2004). Οι εκπαιδευτικοί κατέχουν ρόλο - κλειδί στη διαδικασία εφαρμογής της διαπολιτισμικής αγωγής στο σχολείο), εφόσον αναγκάζονται να εφεύρουν νέα μέσα διδασκαλίας, τα οποία θα αμβλύνουν τα προβλήματα και τις ανισότητες που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη (Κεσίδου, 2004, σελ. 1)

Θεωρητικό Πλαίσιο

Στην προσπάθειά του, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να ενοποιήσει με κάθε μέσο το πολιτισμικά ανομοιογενές μαθητικό δυναμικό και να το γαλουχήσει ως προς τις αρχές των Τ.Π.Ε., λησμονά πολλές φορές τον ιδιαίτερο πολιτισμό των μαθητών του. Πράγματι σύμφωνα με τον Αυδίκου, «Στο σημερινό σχολείο δίνεται μεγάλη βαρύτητα κυρίως στις Νέες Τεχνολογίες. Η ενασχόληση με το λαϊκό πολιτισμό λανθασμένα θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς φορείς και τους δασκάλους ξεπερασμένη δραστηριότητα, που βρίσκεται στον αντίποδα του εκσυγχρονισμού» - και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης - λησμονώντας πως «το όφελος από το “άνοιγμα” του σχολείου στην τοπική κοινωνία και στον τοπικό πολιτισμό θα είναι πολλαπλό. Κυρίως, μακροπρόθεσμα θα έχουμε πολίτες με αυξημένη αυτοεκτίμηση και σεβασμό» (Αυδίκος, 1999, σελ. 12, 13).

Οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις και τα καινούρια διδακτικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, δεν αρκεί να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις στον τομέα της Τεχνολογίας, αλλά και να διασφαλίζουν την γνωριμία, την ενότητα και τη συνεργασίας των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Το παραμύθι αποτελεί ένα πανάρχαιο διδακτικό εργαλείο, που όπως επισημαίνει ο Μ. Μερακλής, έχει «τη δυνατότητα να συμπεριλαμβάνει μέσα του, και να συνδέει και να ενώνει μεταξύ τους, πολλούς λαούς, χάρη στην ομοιότητα ή και την ταυτότητα ορισμένων μοτίβων και θεμάτων» (Μερακλής, 1999, σελ. 188-189). Τα παραμύθια και οι μύθοι αποτελούν μια κοινή πολιτισμική κληρονομιά - λόγω του κοινού θεματικού πυρήνα που έχει αποδειχθεί ότι έχουν

παραμύθια τελείως διαφορετικών πολιτισμών¹ (Viala- Haluska, 1996) - και ταυτόχρονα είναι ένα διδακτικό εργαλείο με διαχρονική και διαπολιτισμική αξία, που έχει τη δυνατότητα να εκσυγχρονίζεται και να ακολουθεί με τις κατάλληλες παρεμβάσεις τις νέες τεχνολογικές τάσεις της εποχής.

Επιπλέον το παραμύθι είναι ένα οικονομικό διδακτικό μέσο, εύκολα «προσβάσιμο» από τον εκπαιδευτικό και συνάμα πάντα επίκαιρο, καθώς τα ηθικά του διδάγματα έχουν διαχρονική αξία. Το παραμύθι με τον κατάλληλο χειρισμό, μπορεί να αποτελέσει αρωγός του δασκάλου, ώστε αυτός να εξοικειώσει τους μαθητές στις δύο μεγάλες προκλήσεις της εποχής μας: την πολυπολιτισμικότητα και τους αχαλίνωτους ρυθμούς εξέλιξης της Τεχνολογίας, χωρίς εκείνοι συνάμα να απωλέσουν την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα.

Πρακτικό Πλαίσιο

Η παρούσα δημοσίευση βασίζεται σε έρευνα², που πραγματοποιήθηκε σε Δημόσιο πολυπολιτισμικό σχολείο, μη ευνοημένης περιοχής της Αττικής Αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσε η επίδραση της διδασκαλίας του παραμυθιού, ως προς τη γλώσσα και τη συμπεριφορά των μαθητών (αλλοεθνών και γηγενών), μέσω διαφόρων μεθοδολογικών προσεγγίσεων του παραμυθιού, ανάμεσα σε αυτές εξέχουσα θέση είχαν και οι Νέες Τεχνολογίες, οι οποίες «αποτελούν το βασικό εργαλείο στην εξυπηρέτηση των στόχων του Νέου Σχολείου» και εξασφαλίζουν «Μάθημα χωρίς σύνορα» (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Άμεσες Οριζόντιες Δράσεις, Ψηφιακή Αναβάθμιση).

Η διδασκαλία του παραμυθιού, που έλαβε χώρα για τις ανάγκες της έρευνας, κινήθηκε μέσα στα πλαίσια των αρχών των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ (2003) και ακολουθώντας τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, χρησιμοποίησε ως βασικό διδακτικό εργαλείο τις Τ.Π.Ε., προσαρμοζόμενη πάντοτε στις ιδιαιτερότητες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών των εκάστοτε πολυπολιτισμικών τάξεων. Στη διδακτική προσέγγιση του παραμυθιού λήφθηκαν ιδιαίτερα υπόψη οι χώρες προέλευσης και η μητρική γλώσσα του μαθητικού δυναμικού και αξιοποιήθηκαν διδακτικά παραμύθια από διάφορους πολιτισμούς.

Παρακάτω παρουσιάζεται διδακτική πρόταση του παραμυθιού, με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, με σκοπό την εξυπηρέτηση των στόχων του Νέου Σχολείου. Η παρούσα διδακτική προσέγγιση είναι δυνατόν να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, μέσα στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης – διαθεματικών, βιωματικών δραστηριοτήτων, ή με διάχυση στα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος, με σκοπό να οικοδομηθεί κουλτούρα συνεργασίας (μεταξύ των μαθητών/-τριών με διαφορετικό

¹ Το παραμύθι της Σταχτοπούτας, κατά την Marian Cox (1893) είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός αρχέτυπου, του οποίου υπάρχουν 345 εκδοχές της σε όλο τον κόσμο, με την πιο παλιά γραπτή έκδοση να χρονολογείται το 1558. (Heiner, 2006).

² Η έρευνα έχει τίτλο: *Η διδασκαλία του παραμυθιού σε πολυπολιτισμικές τάξεις του Δημοτικού σχολείου: μεθοδολογικές προσεγγίσεις και επιδράσεις* (Μπρις, 2013).

πολιτισμικό υπόβαθρο και να δημιουργηθούν προϋποθέσεις για τη διασύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα και τους πολιτιστικούς πόρους της.

Ενδεικτική διδακτική προσέγγιση παραμυθιού μέσω των Τ.Π.Ε.

Διάρκεια διδασκαλίας: τέσσερις διδακτικές ώρες

Επιμέρους στόχοι διδασκαλίας:

- *Γνωριμία, μέσω του παραμυθιού, άλλων λαών και πολιτισμών - Συνειδητοποίηση ενοποιητικών στοιχείων και διαφορών.*
- *Σύνδεση με την τοπική κοινότητα*
- *Εργασία σε ομάδες με μαθητές διαφορετικών πολιτισμών.*
- *Προαγωγή της δημιουργικότητας και εξάσκηση στη διαδικασία της αφήγησης με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών.*
- *Προσέγγιση οικείου πολιτισμού.*

Αφού ερωτώνται τα παιδιά σχετικά με τη χώρα καταγωγής τους και προηγείται μια σύντομη συζήτηση για τα παραμύθια, ο δάσκαλος/η δασκάλα αφηγείται στα ελληνικά ένα μέρος παραδοσιακού ελληνικού παραμυθιού³ που παραπέμπει σε γνωστά παραμύθια (π.χ. *Σταχτοπούτα, Κοκκινοσκουφίτσα* κ.λπ.), ενώ παράλληλα οι εικόνες και το κείμενο του παραμυθιού προβάλλονται, μέσω του προγράμματος PowerPoint (Elia, 2007) σε διαδραστικό πίνακα ή μέσω προβολέα. Έπειτα ζητείται από τους μαθητές να αναζητήσουν ομοιότητες σε διηγήσεις από το δικό τους πολιτισμό (Al Jafar-Buzzelli, 2004) και να επισημάνουν σε ποια σημεία οι διηγήσεις αυτές διαφοροποιούνται. Η συνειδητοποίηση των κοινών πολιτισμικών στοιχείων ανάμεσα στους λαούς αίρει τις προκαταλήψεις (Sleeter & Grant, 1994, στο: Peoples -Wessinger, 1994) και λειτουργεί ως πολιτισμική γέφυρα ανοίγοντας τους πολιτισμικούς ορίζοντες των μαθητών (Al-Hazza-Lucking, 2007).

Πράγματι, μια τέτοια δραστηριότητα λειτουργεί ενοποιητικά, δίνοντας την ευκαιρία, από την μια πλευρά στον αφηγητή να εξωτερικεύσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, δείχνοντας εμπιστοσύνη τόσο στους συμμαθητές τους όσο και στο δάσκαλό του, και από την άλλη στον ακροατή (στον δάσκαλο-στη δασκάλα και στους υπόλοιπους μαθητές) να δικαιολογήσει συμπεριφορές που μέχρι τότε τον ξένιζαν.

Γίνεται ειδική μνεία στο παραμύθι της *Σταχτοπούτας*, το οποίο έχει πανάρχαιες εκδοχές σε χώρες αρκετά απομακρυσμένες μεταξύ τους και με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Ρωσία, Κίνα, Κορέα, Αφρική, Αίγυπτο, Ιρλανδία, Τουρκία, Ισραήλ, Ινδονησία,

³ Στην παρούσα διδασκαλία πραγματοποιήθηκε αφήγηση του παραδοσιακού κρητικού παραμυθιού: *Η καλόκαρδη κοπέλα* (Πιθαρούλιου 2003, σελ .106).

Φιλιππίνες, Βιετνάμ, Καραϊβική, Λατινική Αμερική, κ.ά.)⁴. Μέσω του παραδείγματος του παραμυθιού της Σταχτοπούτας επιχειρείται να κατανοήσουν τα παιδιά πως το παραμύθι αποτελεί κοινή γλώσσα επικοινωνίας όλων των λαών και των πολιτισμών όσο διαφορετικοί και απομακρυσμένοι να είναι αυτοί.

Για τις άγνωστες λέξεις που συναντούν τα παιδιά στην αφήγηση, χρησιμοποιείται on line λεξικό⁵ το οποίο μεταφράζει τα ελληνικά στις γλώσσες της χώρας προέλευσης των μαθητών (Lotherington 2007, σελ.247-248).

Ύστερα από τη δραστηριότητα της αφήγησης πολυπολιτισμικών παραμυθιών, ο δάσκαλος-η δασκάλα προτρέπει τους μαθητές στη σύσταση ολιγομελών ομάδων, των οποίων τα μέλη θα ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς (Peoples-Wessinger, 1994). Επιλέγεται η ομαδική εργασία, γιατί μέσα από την εργασία σε ομάδες «προάγονται οι ενδοομαδικές σχέσεις των μαθητών, η κοινωνική τους συμπεριφορά αλλά και η συνοχή της ομάδας (...). Οι μαθητές - μέλη της ομάδας δείχνουν υψηλό συνεργατικό πνεύμα, αλληλεγγύη, αποδοχή της συλλογικής ανταμοιβής, μεγαλύτερη κατοχή της νέας γνώσης και βελτιωμένη αυτοϊδέα κυρίως για τους χαμηλής αποδοτικότητας μαθητές» (Τριλιανός, 1998, σελ. 41-42). Σκοπός της κάθε ομάδας είναι η δημιουργία ενός παραμυθιού, με τη βοήθεια του διαδικτυακού προγράμματος My Storymaker⁶. Το δημιουργήμα των μαθητών αποτελεί συνονθύλευμα των ιστοριών που αφηγούνται στην προηγούμενη δραστηριότητα. Οι εικόνες του παραμυθιού προβάλλονται στην υπόλοιπη τάξη μέσω του διαδραστικού πίνακα και η αφήγηση πραγματοποιείται από τα παιδιά. Όσοι μαθητές το επιθυμούν μπορούν να αναπαραστήσουν την ιστορία τους και με δραματοποίηση. Μέσω της επιλογής της αναπαραστάσης συγκεκριμένων ρόλων του παραμυθιού από τους ίδιους τους μαθητές, δίνεται η ευκαιρία στο δάσκαλο-δασκάλα να συμπεράνει στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του κάθε παιδιού σε συνάρτηση με την εθνικότητα του.

Τέλος, ανατίθεται ως εργασία για το σπίτι να αναζητηθούν στο οικογενειακό – φιλικό περιβάλλον των παιδιών, περεταίρω παραμύθια του πολιτισμού τους. Προτείνεται στους μαθητές να επικοινωνήσουν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τηλεδιάσκεψης

⁴ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις πολυπολιτισμικές εκδοχές της Σταχτοπούτας βλ.: <http://library.thinkquest.org/TQ0310228/>, ενώ για τη διδακτική αξιοποίησή τους βλ.: Gann et al., 2001 και <http://fairytale.pppst.com/cinderella.html>.

⁵ Βλ. <http://translate.google.gr/>.

⁶ Το My Storymaker επιλέχθηκε από τον αμερικανικό σύνδεσμο σχολικών βιβλιοθηκάρων ως ένας από τους καλύτερους ιστότοπους για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Είναι ένας διαδικτυακός τόπος όπου οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν το δικό τους παραμύθι. Κατασκευάζοντας ήρωες, «σέρνοντας» αντικείμενα και επιλέγοντας την πλοκή και την εξέλιξη της ιστορίας τους, τα παιδιά δημιουργούν το δικό τους αλληλεπιδραστικό βιβλίο, το οποίο μπορούν να το αναζητήσουν ανά πάσα στιγμή στον ιστότοπο: <http://www.carnegielibrary.org/kids/storymaker/> και να το μοιραστούν με τους φίλους τους. Αξίζει να σημειωθεί πως το My story maker προσφέρεται για αλλόγλωσσους μαθητές και για μαθητές μικρότερων τάξεων καθώς το κείμενο της ιστορίας γράφεται στην ουσία από μόνο του, ανάλογα με τις επιλογές που κάνει ο χρήστης στην πλοκή και στο σκηνικό του παραμυθιού. Μοναδικός περιορισμός αποτελεί το γεγονός πως η γλώσσα του κειμένου είναι η αγγλική, την οποία βέβαια μπορεί είτε να μεταφράσει ο δάσκαλος, είτε να κατανοήσουν τα παιδιά από μόνα τους.

ή μέσω σελίδων κοινωνικής δικτύωσης με συγγενείς – φίλους τους που διαμένουν στην χώρα προέλευσής τους και να τους ζητηθεί να τους αποστείλουν ένα παραδοσιακό παραμύθι, το οποίο ύστερα μεταφράζεται μέσα στην τάξη με τη βοήθεια των παιδιών και λογισμικού μετάφρασης. Το μεταφρασμένο κείμενο αναρτιέται στην τάξη. Η παραπάνω δραστηριότητα αποτελεί ευκαιρία σύνδεσης του κάθε μαθητή με το πολιτισμικό του παρελθόν και με τους φορείς του και ανοίγει διόδους επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, με απώτερο στόχο την αποδοχή από τους μαθητές της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Αναγνωστόπουλος, 1997, σελ. 196-197).

Συμπέρασμα - Συζήτηση

Η διδακτική προσέγγιση του παραμυθιού συμβάλλει στην μεγαλύτερη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με την αξιοποίηση παραμυθιών απ' όλο τον κόσμο, ως αφορμή για την δημιουργία νέων ανατρεπτικών αφηγήσεων. Σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία του παραμυθιού παίζει η κριτική σκέψη, οι Νέες Τεχνολογίες και η ομαδική εργασία. Αφού σκεφθούν κριτικά οι μαθητές και οι μαθήτριες, επάνω σε ένα παραμύθι, εργάζονται ομαδικά και προχωρούν με τη βοήθεια πολυμέσων στην επανεγγραφή του, όχι μόνο ανατρέποντας τους στερεοτυπικούς ρόλους, αλλά και προσθέτοντας και στοιχεία της δικής τους κουλτούρας (Lotherington - Chow 2006).

Προτείνεται η περεταίρω ενασχόληση των μαθητών με το παραμύθι, με τη συμμετοχή του σχολείου σε καινοτόμες δράσεις, όπως είναι η δράση e – Twinning⁷, κατά την οποία, τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν πάνω στο παραμύθι ανταλλάσσοντας ιδέες και δημιουργώντας επιτεύγματα με συνημλικούς τους απ' όλη την Ευρώπη. Το τελικό δημιούργημα θα αποτελέσει συνεκτικό κρίκο μαθητών από διάφορα μέρη του πλανήτη, διακηρύσσοντας μηνύματα πανανθρώπινης αξίας, όπως είναι η Ειρήνη, η Συνεργασία και η Φιλία μεταξύ των λαών.

Αποτέλεσμα της παρούσας διδακτικής προσέγγισης είναι η δημιουργία μιας πρωτοποριακής, παγκόσμιας αφήγησης, που παράλληλα διδάσκει στοιχεία του πολιτισμού πολλών χωρών, ενώ ταυτόχρονα φέρνει σε επαφή τα παιδιά με τη δική τους παράδοση, με τον ξένο συμμαθητή τους, με τον ίδιο τους τον εαυτό (Lotherington 2007), διευκολύνοντας ταυτόχρονα και το δύσκολο έργο του σημερινού δασκάλου. Η έρευνα, στην οποία στηρίχτηκε η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση (Μπρις, 2013) βρίσκεται σε συμφωνία με άλλα επιστημονικές δημοσιεύσεις (Smorti, 1994, Chen, 2001, El. Κοπίνονα, 2015), και καταλήγει στο επιστημονικό συμπέρασμα πως μαθητές που χρησιμοποιούν αφηγηματικές στρατηγικές είναι πιο ανοιχτοί στις κοινωνικές τους συναναστροφές με τους συμμαθητές τους. Έτσι, η διδακτική ενασχόληση με τα παραμύθια, τα οποία γράφτηκαν από ενήλικες συγγραφείς ή δημιουργούνται από τα ίδια τα παιδιά

⁷ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το eTwinning βλ. http://www.etwinning.net/el/pub/discover/what_is_etwinning.htm

προετοιμάζουν το έδαφος για την καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων, την γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και την άρση προκαταλήψεων.

Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτική χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην διδασκαλία του παραμυθιού, εκσυγχρονίζει το πανάρχαιο διδακτικό εργαλείο, προσαρμόζει το μάθημα στα ενδιαφέροντα των παιδιών και ταυτόχρονα προσφέρει τις κατάλληλες συνθήκες, για εργασία και μάθηση σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο.

Βασιζόμενοι στην έρευνα, συμπεραίνουμε πως παραμύθι και Νέες Τεχνολογίες, δύο εκ διαμέτρου –φαινομενικά - αντίθετα διδακτικά εργαλεία, συμβάλλουν από κοινού σημαντικά στην αλλαγή του ψυχοκοινωνικού κλίματος μέσα στην τάξη, παρέχοντας ποικίλα αναπτυξιακά οφέλη από την πλούσια και γόνιμη αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους και με το δάσκαλο, καθώς και από την αλλαγή των ρόλων και της δομής των κοινωνικών σχέσεων, μέσα στην τάξη. «Ευνοούνται επίσης πολλοί τρόποι τυπικής και άτυπης μάθησης, που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τους γλωσσικούς κώδικες, τη διαφορετική πολιτιστική προέλευση και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, γεγονός που μειώνει επίσης τις τάσεις περιθωριοποίησης ενός μεγάλου ποσοστού μαθητών και καθιστά το σχολείο ένα πιο φιλόξενο, για τις διαφορετικές τους ταυτότητες, κοινωνικό χώρο» (Ράπτης – Ράπτη, 2002, σελ. 166-167). Η αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς, μέσα από ομαδοσυνεργατικές εργασίες γεννά νέες ιστορίες και νέες ισορροπημένες συνθήκες πολυπολιτισμικότητας.

Η άμβλυνση των ανισοτήτων που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη αποτελεί ένα στοίχημα για τον σημερινό Έλληνα εκπαιδευτικό, που εκείνος καλείται να κερδίσει μόνος του, χωρίς να διαθέτει, ούτε τα απαραίτητα εργαλεία, ούτε αρκετούς πόρους. Η διδακτική αξιοποίηση που προτείνεται στην παρούσα δημοσίευση είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη και βασίζεται στον εμπλουτισμό πανάρχαιων, δοκιμασμένων και αποτελεσματικών διδακτικών τεχνικών - όπως η αφήγηση και η διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού – ώστε αυτά να μετατραπούν σε σύγχρονα διδακτικά μέσα, ικανά να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των σημερινών παιδιών, που φοιτούν σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Αναφορές ελληνόγλωσσες

Αναγνωστόπουλος Β. Δ. (1997), *Τέχνη και Τεχνική του Παραμυθιού*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Αυδίκος, Ευ. (1999). *Μια φορά κι έναν καιρό... αλλά μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Αυδίκος, Ευ. (2007). Παραμύθι, αφηγηματική κοινότητα και ετερότητα. Στο: *Η παιδαγωγική και η διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού*. Μαλαφάντης, Κ.- Κούτρας, Σ. επίμ. Αθήνα: Γρηγόρης. σ.σ. 25- 39.

Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Κακάμπουρα- Τίλη, Ρ. (2005α). Πολιτισμική ταυτότητα και Οικογένεια: Διαγενεακές προσεγγίσεις στη σχολική πράξη. *Κριτική/ Επιστήμη & Εκπαίδευση*, τ. 2, σ.σ. 29- 42. Ανακτήθηκε από: <http://www.hpdst.gr/el/system/files/kritiki-2-05-30-kakaboura.pdf> (30-09-09).

Banks J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Σταματάκης, Ν. Μετάφρ., Κουτσουβάνου, Ε. πρόλογ. Αθήνα: Παπαζήση.

Μερακλής, Μ. (2001). *Τα παραμύθια μας*. Θεσσαλονίκη: Εντος

Μπενέκος, Δ. (2007). *Η παιδική μεταναστευτική λογοτεχνία στη Γερμανία: Συνάντηση πολιτισμών και εθίμων*. Διαδρομές, τ. 87. σ.σ. 49-56.

Μπρις, Κ. (2013). *Η διδασκαλία του παραμυθιού σε πολυπολιτισμικές τάξεις του Δημοτικού σχολείου: μεθοδολογικές προσεγγίσεις και επιδράσεις*. Διδακτορική Διατριβή

Πιθαρούλιου, Σ. (2003). *Λαϊκά Παραμύθια της Κρήτης*. Αθήνα: Εν πλω

Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2002). Δυνατότητες αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. για την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κουλτούρας της μάθησης: η σημασία της παιδαγωγικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υστέρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. *Εφαρμοσμένη παιδαγωγική*, τ. 1. Αθήνα: Ατραπός.

Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα

Μερακλής, Μ. (1999). *Το λαϊκό παραμύθι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Αναφορές ξενόγλωσσες

Al- Jafar, A., Buzzelli, C. (2004). The art of storrtelling for cross cultural understanding. Ανακτήθηκε από: <http://www.highbeam.com/doc/1P3-8365000> (12-09-15).

Al-Hazza, T. C., & Lucking, B. (2007). Celebrating diversity through explorations of Arab children's literature. *Childhood Education*, τόμ.83, τ. 3, σ.σ. 132–135.

Chen, A. 2001. Research on the Transformation of the Meaning and Concept of “Utopia”. – *Journal of Peking University (Philosophy & Social Science)*, τ. 1, 123–131.

Damarin, S. (1998). Technology and Multicultural Education: The Question of Convergence. *Technology and the Culture of Classrooms*, τομ. 37, τ. 1, σ.σ. 11-19

Elia, A. (2007). Fables and ICT: Intercultural Communication and E – Language Teaching. *Journal of Intercultural Communication*. Ανακτήθηκε από: <http://www.immi.se/intercultural/nr14/elia.htm> (23- 09- 2011).

Elia, A. (2007). Fables and ICT: Intercultural Communication and E – Language Teaching. *Journal of Intercultural Communication*. Ανακτήθηκε από: <http://www.immi.se/intercultural/nr14/elia.htm> (23- 09- 2011).

El'koninova, L.I. (2001 “Fairy-Tale Semantics in the Play of Preschoolers.” *Journal of Russian & East European Psychology* τομ. 39, τ.4.

Gann, B., Hays, M., Smith, K. (2001). Where in the world is my slipper. Ανακτήθηκε από: http://www.coreknowledge.org/mimik/mimik_uploads/lesson_plans/260/Where%20In%20the%20World%20Is%20My%20Slipper.pdf (05-03-12).

Heiner, A. (2006). Cinderella by Marian Roalfe Cox. Ανακτήθηκε από: <http://www.surlalunefairytales.com/cinderella/marianroalfecox/introduction.html>. (09-06-13).

Jenson, J. , Taylor, N., Fisher, S. (χ.χ.). Critical Review and Analysis of the Issue of “Skills, Technology and Learning”, *Faculty of Education*, York University. Ανακτήθηκε από: http://www.opsba.org/index.php?q=advocacy_and_action/technology_in_teaching_and_learning JensonFinalReport.pdf (30-05-13).

Lotherington, H., Chow, S. (2006). Rewriting Goldilocks in the urban, multicultural elementary school. *The reading Teacher*, τ. 60, σ.σ. 244-252.

Lotherington, H. (2007). Rewriting traditional tales as multilingual narratives at elementary school: Problems and progress. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, τόμ.10, τ.2, σ.σ. 241-256.

Peoples - Wessinger, Nancy. (1994). Celebrating our differences- Fostering ethnicity in homogeneous settings. *JOPERD- The journal of physical education, recreation & dance*, τ. 65. Ανακτήθηκε από: www.quesia.com (28-05-10).

Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrative*. Firenze: Giunti

Tiedt, P, Tiedt, I. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Von Franz, M.-L. (1996). *The interpretation of fairy tales*. Boston: Sambhala

Πηγές

Λογισμικό μετάφρασης, ανακτήθηκε από: <http://translate.google.gr/>. (15/11/2018)

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, Μέρος Β' - Άμεσες οριζόντιες Δράσεις - ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ, ανακτήθηκε από:
<http://archive.minedu.gov.gr/home/neo-sxoleio?showall=&start=2>, (5-11-18)

Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ανακτήθηκε από:
<https://sites.google.com/site/ekpaideuse2011/analytika-programmata-spoudon-depp-s-ap-s> (7-5-14)

eTwinning, ανακτήθηκε από: www.etwinning.net (21/10/2018)

Storymaker, ανακτήθηκε από: <https://www.carnegielibrary.org/storymaker/> (10/11/2018)

Χρήσιμοι σύνδεσμοι για τη διδασκαλία του παραμυθιού

Διαδικτυακός τόπος παραμυθιών απ' όλον τον κόσμο ανακτήθηκε από:
<http://www.surlalunefairytales.com/> (2-4-16)

Εφαρμογή της Google που μας μεταφέρει εικονικά στον τόπο γέννησης και στις συνθήκες διαβίωσης γνωστών ηρώων της παγκόσμιας λογοτεχνίας, ανακτήθηκε από:
<http://googlelittrips.org/> (9-6-17)

Διασκεδαστικά παραμύθια απ' όλο τον κόσμο, τα οποία προάγουν θετικές αξίες χωρίς να τίθουν θέματα Θρησκείας, ανακτήθηκε από: <https://www.storiestogrowby.org/> (3-5-17)

Γερμανικά κλασσικά παραμύθια με εικονογράφηση: <https://germanstories.vcu.edu/>

Γνωστα παραμύθια με on-line κείμενο και δραστηριότητες:

Σταχτοπούτα, ανακτήθηκε από: <http://www.acs.ucalgary.ca/~dkbrown/cinderella.html> (22-6-17)

Ο Τζακ και η φασολιά, ανακτήθηκε από:
<http://www.usm.edu/english/fairytales/jack/jackhome.html> (5-5-16)

Η κοκκινοσκουφίτσα, ανακτήθηκε από:
<http://www.usm.edu/english/fairytales/lrrh/lrrhhome.htm> (8-2-17)

Η Χιονάτη, ανακτήθηκε από: <http://www.scils.rutgers.edu/special/kay/snowwhite.html> (25-4-16)

Η Πεντάμορφη και το Τέρας ανακτήθηκε από: <http://beauty.rivkashome.com/> (21-9-15)

Η τεχνολογική πλατφόρμα Αβάκιο στην εκπαιδευτική πράξη: Συνομιλώντας με τα «πρόσωπα»

Τσέκου Αικατερίνη

*Ph.D. Παιδαγωγικής, Ph.D. Θεολογίας M.Sc. Παιδαγωγικής,
aikatsekou@yahoo.gr.*

Περίληψη

Η χρήση της τεχνολογικής πλατφόρμας Αβάκιο στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, υποστηρίζει την αυτόνομη πορεία των μαθητών προς τη γνώση, τη διερευνητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση, την ανανέωση του ρόλου του διδάσκοντα από καθοδηγητή σε διαμεσολαβητή και συνεργάτη. Δημιουργείται ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο επιδιώκεται οι μαθητές συλλογικά να αναζητούν, να επεξεργάζονται, να επικοινωνούν, να ανταλλάσσουν και να συνθέτουν πληροφορίες ώστε να οδηγηθούν οι ίδιοι σε μια πολυτροπική απόδοση ενός συνθετικού πάζλ σημαντικών «προσώπων» από διαφορετικούς επιστημονικούς χώρους που δεν θα ήταν δυνατό να επιτευχθεί άμεσα, συνοπτικά και συνολικά με άλλον τρόπο.

Λέξεις-Κλειδιά: Αβάκιο, Τ.Π.Ε., Θρησκευτικά, Ιστορία, Κ.Π.Α.

Εισαγωγή

Η παρούσα δραστηριότητα αποτελεί διαθεματικό project στο μάθημα της Ιστορίας, των Θρησκευτικών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου. Θέμα της είναι η πολυτροπική και πολύπλευρη σύνθεση ολοκληρωμένου «πορτρέτου» σημαντικών προσωπικοτήτων από διάφορους θεματικούς χώρους (επιστήμη, θρησκεία, πολιτική, τέχνη) από την αρχαϊκή εποχή έως σήμερα. Η υλοποίησή της απαιτεί 8 διδακτικά δώρα, ο χώρος υλοποίησης είναι εξ ολοκλήρου η αίθουσα υπολογιστών, ενώ οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των πέντε ατόμων. Ως προαπαιτούμενη γνώση των μαθητών θεωρείται η στοιχειώδης γνώση χρήσης υπολογιστικών εργαλείων και πλοήγησης στο διαδίκτυο. Απαιτούμενα εργαλεία είναι η τεχνολογική πλατφόρμα Αβάκιο, η εφαρμογή «ταξινομούμε» και τα εργαλεία που είναι ενσωματωμένα στο «μικρόκοσμο»: οι ψηφίδες «επεξεργαστής βάσεων», «ερώτηση», «σύνολο», το διαδίκτυο και οι μηχανές αναζήτησης. Το περιβάλλον του συγκεκριμένου μικρόκοσμου προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να επέμβουν δραστικά σε όλες τις εγγραφές «περιοχή δράσης», «γεγονός», «εικόνα», «πληροφορίες», «πόλη» που πλαισιώνουν το πεδίο «πρόσωπα». Έτσι ο συγκεκριμένος μικρόκοσμος γίνεται εργαλείο στα χέρια των μαθητών ανοικτό σε οποιαδήποτε τροποποίηση εκ μέρους τους (Κυνηγός, 2006). Μπορούν, επομένως, μέσα από ενδοομαδικό και διομαδικό διάλογο να αμφισβητήσουν εγγραφές και πληροφορίες και να αναζητήσουν καινούριες, τις οποίες καλούνται να επεξεργαστούν. Η μάθηση γίνεται περιπέτεια και η γνώση οικοδομείται αθόρυβα αλλά σταθερά μέσα από την ενδοομαδική και διομαδική συνομιλία, όπου πληροφορίες και εκδοχές αξιολογούνται και ελέγχονται δημιουργικά, τροποποιούνται, αναθεωρούνται, συμπληρώνονται μέχρι να καταλήξουν στην τελική τους σύνθεση.

Ο συγκεκριμένος «μικρόκοσμος» ενσωματώνει συγκεκριμένα σημαίνοντα πρόσωπα, τα οποία οι μαθητές έχουν συναντήσει αποσπασματικά στα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας, των Θρησκευτικών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Η γνώση για τα πρόσωπα αυτά που θέλουμε να προσεγγίσουν οι μαθητές είναι διάχυτη μέσα στο μικρόκοσμο περιμένοντας να «ανακαλυφθεί» από αυτούς. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα για συνεχή και παρατεταμένη ενασχόληση και πειραματισμό στην προσπάθεια σύνθεσης των «πορτρέτων» των προσώπων του «μικρόκοσμου». Πειραματίζονται, εξετάζουν και αξιολογούν την ακρίβεια, χρηστικότητα και ορθότητα των όποιων σκέψεων και απόψεων και ιδεών και διαπιστώνουν έτσι την καταλληλότητά τους. Δοκιμάζοντας τις απόψεις τους, συζητώντας τα αποτελέσματα, εξετάζοντας εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης και παίρνοντας άμεση ανατροφοδότηση οδηγούνται σταδιακά μέσα από την ίδια τους την εμπειρία στο μετασχηματισμό των αρχικών τους ιδεών και γνώσεων και κατά συνέπεια στην πραγμάτωση της μάθησης (Κυνηγός, 1995; 2006).

Η παρούσα διδακτική πρόταση αξιοποιεί τις αρχές της διερευνητικής μάθησης και της προσωπικής εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και οδηγεί στην οικοδόμηση της γνώσης που είναι προϊόν μαθητικής κατασκευής και όχι καθηγητικών οδηγιών (Papert, 1993; Vygotsky, 1997; 1988; Mercer, 2000).

Τα τεχνολογικά εργαλεία και η παιδαγωγική τους πρακτική

Για την κατασκευή του μικρόκοσμου και την ανάπτυξη του project χρησιμοποιήσαμε το διερευνητικό εργαλείο «Ταξινομούμε» που αξιοποιεί την τεχνολογική πλατφόρμα «Αβάκιο/E-slate» με τις τρεις ψηφίδες που προαναφέραμε, «Επεξεργαστής βάσεων», «Ερώτηση» και «Σύνολο». Οι μαθητές καλούνται να σκιαγραφήσουν την προσωπικότητα σημαντικών «προσώπων» από διαφορετικούς «χώρους» (ιστορία, πολιτική, τέχνη, θρησκεία, επιστήμη) που επηρέασαν το ιστορικο-κοινωνικό γίνεσθαι και αποτέλεσαν πρότυπα ευρείας πολιτισμικής αναφοράς, κάνοντας, έτσι ένα ταξίδι ιστορικής διαδρομής από την αρχαϊκή εποχή έως και τη νεώτερη-σύγχρονη. Η σκιαγράφιση αυτή θα περιλαμβάνει όλες τις πτυχές που συνθέτουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, αποτυπώνοντας πολυτροπικά το πορτρέτο του κάθε «προσώπου». Σ' αυτό το συνθετικό παζλ οι μαθητές θα εμπλακούν με το «πληροφοριακό υλικό» των εγγραφών του «ταξινομούμε» με τρόπο παρεμβατικό. Θα επέμβουν στο «κείμενο», με σκοπό να το συμπληρώσουν, να το τροποποιήσουν, ακόμα και να το αντικαταστήσουν. Την ίδια παρεμβατική στάση μπορούν να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν σε όλες τις εγγραφές όλων των συμπληρωματικών πεδίων που πλαισιώνουν τον κεντρικό άξονα-πεδίο «πρόσωπα». Κάνοντας κλικ σε ένα «πρόσωπο» μπορούν να δουν φωτογραφία και κείμενο που το αντιπροσωπεύει.

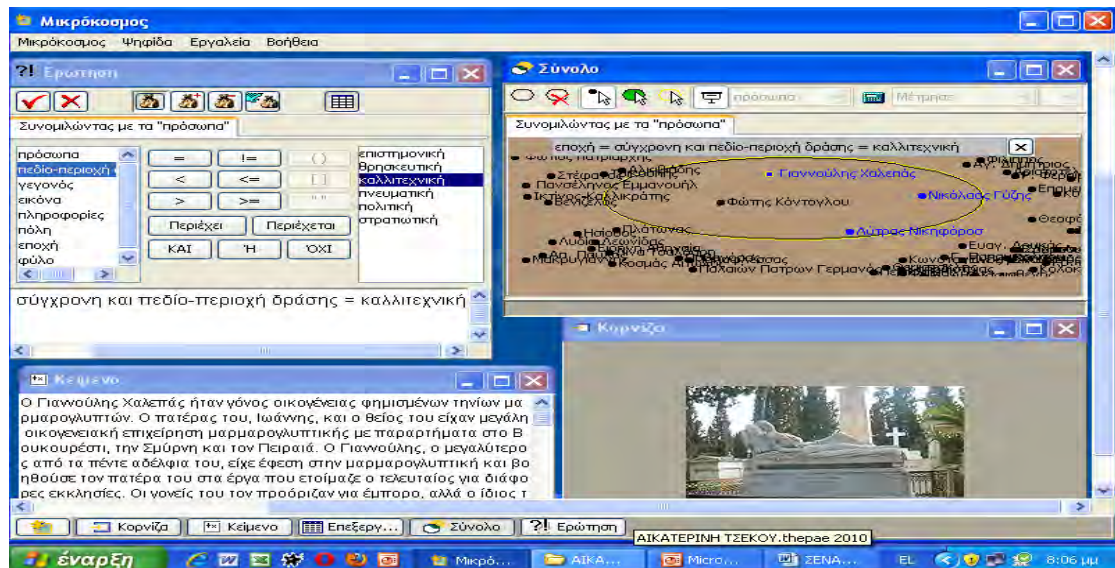
The screenshot shows the 'Μικρόκοσμος' (Microcosmos) software interface. The main window displays a table of historical figures with columns for 'πρόσωπα' (person), 'πεδίο-περιοχή δράσης' (field/region of activity), 'γεγονός' (event), 'εικόνα' (image), 'πληροφορίες' (information), 'εποχή' (era), 'πόλη' (city), and 'φύλο' (gender). The table is filtered to show figures from the 'Ρωμαϊκή' (Roman) era. A portrait of Paul of Tarsus is displayed in a separate window on the right, with a text box below it providing biographical details.

πρόσωπα	πεδίο-περιοχή δράσης	γεγονός	εικόνα	πληροφορίες	εποχή	πόλη	φύλο
Φώπος πατ...	βηρσκευτική	μυριάβιβλος	mwd-images...	mwd-texts/p...	βυζαντινή	Κωνσταντινο...	άνδρας
Αν. Δημήτριος	βηρσκευτική	δικωμοί	mwd-images...	mwd-texts/a...	ρωμαϊκή	Θεσσαλονίκη	άνδρας
Αλέξανδρος	στρατιωτική	μάχη Ιασού	mwd-images...	mwd-texts/a...	κλασική	Πέλα	άνδρας
Αλκιβιάδης	στρατιωτική	εκστρατεία Σ...	mwd-images...	mwd-texts/a...	κλασική	Αθήνα	άνδρας
Απ. Παύλος	βηρσκευτική	διάδοση χρισ...	mwd-images...	mwd-texts/a...	ρωμαϊκή	Αθήνα	άνδρας
Αριστοτέλης	πνευματική	τριμερής διά...	mwd-images...	mwd-texts/a...	αρχαϊκή	Στάγειρα Χα...	άνδρας
Βενιζέλος	πολιτική	επανάσταση ...	mwd-images...	mwd-texts/v...	σύγχρονη	Κρήτη	άνδρας
Γ. Παπανικ...	επιστημονική	τσασ παπ	mwd-images...	mwd-texts/p...	σύγχρονη	Κύμη Ευβοίας	άνδρας
Γρ. Λαμπρόκ...	επιστημονική	βαλκανιονικ...	mwd-images...	mwd-texts/l...	νεότερη	Κεραιόσσα Τε...	άνδρας
Γρηγόριος Ε	βηρσκευτική	ελληνική επ...	mwd-images...	mwd-texts/p...	νεότερη	Δημητσάνα	άνδρας
Ειρήνη Αθηναι...	πολιτική	Ζωικομενικ...	mwd-images...	mwd-texts/e...	βυζαντινή	Κωνσταντινο...	γυναίκα
Ελένη Σκούρα	πολιτική	η πρώτη ελλ...	mwd-images...	mwd-texts/s...	σύγχρονη	Βόλος	γυναίκα
Επαμεινώνδας	στρατιωτική	λοδή φάλαγγα	mwd-images...	mwd-texts/e...	κλασική	Θήβα	άνδρας

Χρησιμοποιώντας τις ψηφίδες «ερώτηση» και «σύνολο» οι μαθητές ομαδοποιούν τα «πρόσωπα» σε σχέση με την εποχή, το πεδίο δράσης, την πόλη, το γεγονός, το φύλο κ.α, κάνοντας «στατιστικές» αναλύσεις από τους παραπάνω συσχετισμούς. Οι δύο αυτές ψηφίδες επιτρέπουν την επεξεργασία των δεδομένων που είναι καταχωρημένα στη βάση δεδομένων. Η ψηφίδα της «ερώτησης» είναι πολύ σημαντικό εργαλείο γιατί δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν δομημένες ερωτήσεις. Με τις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ομαδοποιούν τα δεδομένα της βάσης. Η ψηφίδα «σύνολο» παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να οπτικοποιούν ως σύνολα τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την κάθε ερώτηση που κάνουν στη βάση δεδομένων με τη βοήθεια της ψηφίδας «ερώτηση». Με τη χρήση των ψηφίδων «ερώτηση» και «σύνολο» κατηγοριοποιώντας οι μαθητές κάποια δεδομένα είναι σε θέση να «δουν» κάποιες αθέατες σχέσεις που συνδέουν διαφορετικά δεδομένα μεταξύ τους. Οι ψηφίδες δηλαδή της «ερώτησης» και του «συνόλου» είναι αλληλοσυνεργαζόμενες.

The screenshot shows the 'Μικρόκοσμος' (Microcosmos) software interface. The main window displays a network diagram with nodes representing historical figures and their relationships. The nodes are connected by lines, forming a complex network. A legend on the left lists the categories used for filtering: 'πρόσωπα', 'πεδίο-περιοχή δράσης', 'γεγονός', 'εικόνα', 'πληροφορίες', 'πόλη', 'εποχή', and 'φύλο'. The 'εποχή' (era) is set to 'σύγχρονη' (modern). A portrait of Maria Papanicolaou is displayed in a separate window at the bottom right, with a text box below it providing biographical details.

Για παράδειγμα, όπως φαίνεται από την παραπάνω εικόνα, οι μαθητές- χρήστες του «μικρόκοσμου» μπορεί να θέλουν να διερευνήσουν και να δουν πολυτροπικά, πρόσωπα που ανήκουν στη σύγχρονη εποχή και που προέρχονται από διαφορετικούς χώρους. Με τη βοήθεια της ψηφίδας «ερώτηση» διαμορφώνουν την ερώτησή τους, το αποτέλεσμα της οποίας αποτυπώνεται ομαδοποιημένο και οπτικά αποτυπωμένο στην ψηφίδα «σύνολο» μέσα στον κύκλο. Από την ομαδοποίηση που προέκυψε οι μαθητές μπορούν να διαπιστώσουν ότι τα πρόσωπα που ανήκουν στην σύγχρονη εποχή είναι οι: Γ. Παπανικολάου, Γ. Χαλεπάς, Φ. Κόντογλου, Χ. Τρικούπης, Λ. Τσαλδάρη, Ν. Λύτρας, Ε. Βενιζέλος, Ε. Σκούρα, Ν. Γύζης. Στη συνέχεια κάνοντας κλικ σε ένα από τα ονόματα που βρίσκονται εντός του κύκλου μπορούν να δουν τη φωτογραφία του και το όνομά του. Παρατηρούμε, επίσης, σε σχέση με το «φύλο» ότι έχουμε εκπροσώπηση δύο γυναικών. Επίσης έχουν τη δυνατότητα να θέσουν σύνθετη ερώτηση συσχετίζοντας για παράδειγμα «πρόσωπα» με την «εποχή δράσης» της σύγχρονης εποχής και με «πεδίο-περιοχή δράσης» τον καλλιτεχνικό χώρο. Τα αποτελέσματα που εμφανίζονται έχουν ως εξής:



Τέσσερα πρόσωπα της «σύγχρονης εποχής» ανήκουν στον καλλιτεχνικό χώρο, ο Ν. Λύτρας, ο Γ. Χαλεπάς, ο Φ. Κόντογλου και ο Ν. Γύζης. Κάνοντας κλικ, για παράδειγμα, στο όνομα του Γ. Χαλεπά μπορούν να δουν τη φωτογραφία του και ένα σχετικό κείμενο.

Ο υπολογιστής, επομένως, ως ένα δυναμικό μέσο αποθήκευσης και παρουσίασης υλικού, παρέχει τη δυνατότητα ταυτόχρονης παρουσίασης ποικίλων πηγών, στην προκειμένη περίπτωση γραπτών και εικαστικών, επιτυγχάνοντας έτσι μια δυναμική διασύνδεση διαφορετικών δεδομένων μεταξύ τους, μέχρι να επιτευχθεί η αρτιότερη παρουσίαση κάθε «πορτρέτου». Η ιδιότητα αυτή είναι πολύ σημαντική και από παιδαγωγική άποψη, γιατί δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές –χρήστες του «μικρόκοσμου» να έχουν και να χειρίζονται πολλαπλές αναπαραστάσεις του κάθε «προσώπου», πράγμα πολύ καθοριστικό για την πολυπλευρική κατανόηση του έργου των «προσώπων»

αυτών.

Ανάλυση της δραστηριότητας

Η υλοποίηση του συγκεκριμένου project πραγματοποιείται μέσα από τέσσερις φάσεις: Κατά την *πρώτη φάση*, ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές για το θέμα του project, καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν. Παράλληλα υποδεικνύει στους μαθητές να καθίσουν ανά πέντε μπροστά σε κάθε υπολογιστή και τους δίνει οδηγίες για τη χρήση του «μικρόκοσμου». Τους αφήνει να επεξεργαστούν τις ψηφίδες που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο «μικρόκοσμο» και τους εξηγεί με ποιο τρόπο θα χρησιμοποιηθεί η κάθε μία. Επίσης τους υποδεικνύει με ποιο τρόπο αποθηκεύονται τα δεδομένα τους και πώς γίνεται η ανάκληση στοιχείων που τους χρειάζονται για τη δραστηριότητά τους. Επίσης τους προτείνει συγκεκριμένους δικτυακούς τόπους και τους συνιστά και τη χρήση των μηχανών αναζήτησης. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει τη διερεύνηση δέκα προσώπων. Ο χρόνος που θα αφιερωθεί στη φάση αυτή είναι δύο διδακτικές ώρες.

Στη *δεύτερη φάση* η κάθε ομάδα προσπαθεί να οριοθετήσει τη συγκρότηση του πορτρέτου των προσώπων που έχει αναλάβει. Μέσα από γόνιμη ανταλλαγή απόψεων αποφασίζουν τι στοιχεία θα συμπεριλάβουν στην κειμενική αποτύπωση ώστε να αποδοθεί όσο το δυνατό πληρέστερα και σφαιρικότερα η προσωπικότητα και ο δυναμικός ρόλος των «προσώπων» στο ιστορικό και κοινωνικό γίνεσθαι. Με τον ίδιο διαλογικό τρόπο αποφασίζουν και για την επιλογή της «εικόνας» που θα πλαισιώνει το κάθε «πρόσωπο»: αν θα είναι βιογραφικού τύπου ή θα αναφέρεται σε κάποιο σημαντικό γεγονός ή επίτευγμα της συγκεκριμένης προσωπικότητας. Συζητούν, επίσης, αν θα κρατήσουν ως συνοδευτικό πλαίσιο αναφοράς το ίδιο το γεγονός που υπάρχει ως εγγραφή στον επεξεργαστή βάσεως στο πεδίο «γεγονός» ή θα το αντικαταστήσουν με κάποιο άλλο. Μετά από αυτή την αρχική ανταλλαγή θέσεων και απόψεων, οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες με στόχο να καλύψουν όλες τις διαστάσεις και να αποκτήσουν ολοκληρωμένη εικόνα για το τι θα χρησιμοποιήσουν και πώς. Στη φάση αυτή, πηγές από τις οποίες οι μαθητές αντλούν πληροφορίες είναι οι συγκεκριμένοι δικτυακοί τόποι τους οποίους έχουμε προτείνει και οι μηχανές αναζήτησης του διαδικτύου. Η επιλογή των πηγών παίζει καθοριστικό ρόλο για τη συνέχεια της δραστηριότητας των μαθητών, εφόσον οι πληροφορίες που θα εξαχθούν από αυτές θα συμβάλουν σε μεγάλο βαθμό στον καθορισμό της ολοκληρωμένης και σφαιρικής πολυτροπικής αναπαράστασης του συνθετικού «παζλ». Οι μαθητές αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα καθώς καλούνται να επιλέξουν, από τις πηγές που χρησιμοποιούν, την κατάλληλη πληροφορία, να την οργανώσουν και να την αξιοποιήσουν σωστά. Επίσης οι μαθητές θέτουν, συζητούν, αναθεωρούν, καταλήγουν σε συγκεκριμένα κριτήρια με βάση τα οποία θα γίνουν οι αντίστοιχες επιλογές. Η κάθε ομάδα αποθηκεύει κείμενα και εικόνες που φαίνονται κατάλληλα για την πιστότερη απόδοση της προσωπικότητας των «προσώπων». Στη φάση αυτή αφιερώνονται δύο διδακτικές ώρες.

Στην *τρίτη φάση* τα μέλη της κάθε ομάδας συνεργάζονται με στόχο την αξιολόγηση των προτεινόμενων πληροφοριών. Οι μαθητές εξετάζουν τις εναλλακτικές επιλογές τους,

όσον αφορά τα θετικά και αρνητικά τους στοιχεία, επιχειρηματολογώντας, ώστε να καταλήξουν στην πιο κατάλληλη επιλογή. Εφόσον προκύψουν νέα ερωτήματα ή αμφισβητήσεις, οι μαθητές ίσως χρειαστεί να αναζητήσουν νέες πληροφορίες. Η αναζήτηση πληροφορίας έχει στόχο να ενεργοποιήσει τους μαθητές ώστε να αναπτύξουν ένα προβληματισμό που σταδιακά θα τους οδηγήσει στη βέλτιστη επιλογή. Στη συνέχεια συνεργάζονται από κοινού προτείνοντας νέες ιδέες τις οποίες τεκμηριώνουν με βάση τις πληροφορίες που εντοπίζουν στο διαδίκτυο, συζητούν, αναθεωρούν απόψεις και ιδέες που θεωρούνται απρόσφορες μέχρι να καταλήξουν στις καταλληλότερες επιλογές. Σε αυτή την περίπτωση γίνεται μια επιπλέον ανατροφοδότηση μέσα από γόνιμο και δημιουργικό διάλογο. Οι μαθητές έτσι μαθαίνουν καθώς συζητούν αντιπαραβάλλοντας επιχειρήματα και ιδέες για την επιλογή του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί με στόχο την πληρέστερη αποτύπωση της προσωπικότητας των «προσώπων». Η συλλογή πληροφοριακού υλικού λειτουργεί εποικοδομητικά και αποφεύγεται η παθητική αντιγραφή πληροφοριών από την εγκυκλοπαίδεια. Σ' αυτή τη φάση εμπλουτίζονται ή αντικαθίστανται από τους μαθητές της κάθε ομάδας οι εγγραφές του «μικρόκοσμου» ώστε να φτάσει στην τελική του σύνθεση. Για τις εργασίες της παρούσας φάσης απαιτούνται δύο διδακτικές ώρες.

Στην *τέταρτη φάση* οι μαθητές παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους και συζητούν για εναλλακτικές προσεγγίσεις με βάση την εμπειρία που απέκτησαν. Όλες οι ομάδες από κοινού αξιολογούν τις ψηφίδες «ερώτηση» και «σύνολο», ώστε να καταλήξουν σε «στατιστικά» στοιχεία για το ποσοστό των προσωπικοτήτων που αναδεικνύονται ανά πόλη και εποχή ή ανά φύλο και εποχή ή ανά πεδίο δράσης και φύλο ή ανά πεδίο δράσης και εποχή ή ανά γεγονός και εποχή ή ανά γεγονός και πόλη, ή ανά γεγονός και πεδίο δράσης κ.τ.λ. Οι μαθητές συζητούν τι έμαθαν, τι τους άρεσε, τι τους δυσκόλεψε και καταθέτουν προτάσεις για ενδεχόμενη βελτίωση. Σ' αυτή τη φάση απαιτούνται δύο διδακτικές ώρες.

Εκείνο που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι στην επιλογή των ατόμων της κάθε ομάδας φροντίζουμε να υπάρχουν μαθητές διαφορετικών δυνατοτήτων και εξοικείωσης με τη χρήση υπολογιστών, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα κινητοποίησης και εμπλοκής στη δραστηριότητα όλων των μαθητών της τάξης. Οι μαθητές προτείνουμε να εναλλάσσονται στους ρόλους τους όσον αφορά το χειρισμό του υπολογιστή και την καταγραφή των αποτελεσμάτων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ο ρόλος του ενορχηστρωτή των μαθητών. Παρακολουθεί και υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία διαμορφώνοντας ένα κλίμα συνεργασίας, απαλλαγμένος από το ρόλο της αυθεντίας. Ο εκπαιδευτικός γίνεται ο διαμεσολαβητής μεταξύ των μαθητών και του εννοιολογικού πλαισίου του «μικρόκοσμου» καθιστώντας το περιεχόμενό του προσιτό στους μαθητές. Εξηγεί τις δραστηριότητες που θα κληθούν να εκτελέσουν οι μαθητές με τον συγκεκριμένο «μικρόκοσμο» προσαρμοσμένες στο γνωστικό επίπεδό τους ώστε αυτές να έχουν νόημα και ενδιαφέρον για τους

εκπαιδευόμενους (di Sessa, 1979). Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει ένα ρόλο συμβουλευτικό, αρωγού και συμβούλου, αφού το ζητούμενο είναι να συνεργαστούν οι μαθητές μεταξύ τους. Με αυτό τον τρόπο το κέντρο βάρους μετατίθεται από τον εκπαιδευτικό στις ομάδες μαθητών, οι οποίοι καλούνται να συνεργαστούν για την επίτευξη του κοινού στόχου. Ο εκπαιδευτικός ενεργεί με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται στην προσπάθεια που κάνουν και να προτρέπονται με σκοπό τη λήψη πρωτοβουλιών. Επίσης επικυρώνει απόψεις που εκφράζονται από τους μαθητές ή προτείνει την αναθεώρηση κάποιων θέσεων όταν αυτές αποπροσανατολίζουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα από τον επιδιωκόμενο στόχο. Ο ρόλος του είναι του διευκολυντή, επειδή διευκολύνει τους μαθητές στο πέρασμά τους από την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία στη νέα και του υποστηρικτή, για το λόγο ότι παρέχει τη δέουσα υποστήριξη στην προσπάθεια των μαθητών να «κτίσουν» τη νέα (Ornstein 1990; Αργύρης, 2002; Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Επίσης τους συνιστά να εργάζονται χαμηλόφωνα και τους υπενθυμίζει να αποθηκεύουν τα δεδομένα τους. Δείχνει τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αποθήκευση σε όποια ομάδα του ζητά βοήθεια. Περιηγείται ανάμεσα στις ομάδες, παρατηρεί τον τρόπο που εργάζονται, επεμβαίνει για διευκρινίσεις στις δραστηριότητες εφόσον του ζητηθεί από κάποια ομάδα ή όταν διαπιστώσει αδυναμία κάποιων μαθητών κάποιας ομάδας να φέρουν εις πέρας την εργασία τους. Τους προτρέπει να συζητούν επιχειρηματολογώντας για τις όποιες απόψεις και λύσεις προτείνονται. Παρακολουθεί την ώρα και υπενθυμίζει στους μαθητές τον διαθέσιμο χρόνο. Με τη στάση του επιδιώκει να δημιουργήσει κλίμα ηρεμίας και αρμονικής συνεργασίας.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, επισημαίνουμε ότι η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση επιχειρεί να δώσει κάποιες λύσεις στα συνήθη προβλήματα που χαρακτηρίζουν τα μαθήματα των Θρησκευτικών, της Ιστορίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής στο Γυμνάσιο με την τυποποιημένη πορεία διδασκαλίας, την αποστειρωμένη μαθησιακή έκφραση, την κοινότυπη και συχνά ξεπερασμένη θεματολογία, τις αγκυλώσεις και τα αδιέξοδα της μετωπικής διδασκαλίας, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός μιλά, οι μαθητές παρακολουθούν και σημειώνουν ως παθητικοί αποδέκτες. Η εφαρμογή «ταξινομούμε» και το διαδικτυο εμπλέκουν τους μαθητές σε συνθήκες ενεργητικής και διερευνητικής μάθησης, αφού τους δίνεται η δυνατότητα διερεύνησης, πειραματισμού και μετασχηματισμού των σκέψεων, των απόψεων και των ιδεών τους στην προσπάθεια να συνθέσουν το αρτιότερο πορτρέτο. Ενδυναμώνεται η αυτονομία τους και η κοινωνικοποίησή τους. Δημιουργείται ένα δημοκρατικό περιβάλλον μάθησης όπου ανατρέπονται οι παραδοσιακές σχέσεις γνώσης και εξουσίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργητικά, βιωματικά και κριτικά στη μαθησιακή διαδικασία. Έχοντας στη διάθεσή τους ένα ευρύ πεδίο πληροφόρησης και επικοινωνίας οι μαθητές αναζητούν διερευνούν, οργανώνουν, διαχειρίζονται, επικοινωνούν, συνδιαλέγονται, αποφασίζουν από κοινού για την επιλογή του κατάλληλου πληροφοριακού υλικού. Παράλληλα οι μαθητές –χρήστες του μικρόκοσμου έχουν τη

δυνατότητα αφενός να χειρίζονται ταυτόχρονα πολλαπλές αναπαραστάσεις των «προσώπων», πράγμα πολύ καθοριστικό για την κατανόησή τους, και αφετέρου, να προβούν σε μια δυναμική διασύνδεση διαφορετικών θεματικών χώρων –μέσω των «προσώπων»–στοιχείο επίσης καθοριστικό για τη σύνθεση του ιστορικού γίνεσθαι. Προσφέρει όμως και κάτι άλλο, τη χαρά της δημιουργικότητας και την ευχαρίστηση από τη μάθηση, κάτι που λείπει από την παραδοσιακή διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

Αργύρης, Μ. (2002). Διερευνητική μάθηση με τη χρήση υπολογιστικών εργαλείων: Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας. Στο: Χ. Κυνηγός & Ε. Β. Δημαράκη (επιμ.), *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, Αθήνα: Καστανιώτη.

di Sessa, A. (1979). On “learnable” representations of Knowledge: A meaning for the computational metaphor. In J. Lochhead & J. Clement (Eds.), *Cognitive process instruction: Research on teaching thinking skills*, Philadelphia: The Franklin Institute Press.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία, Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, τόμος Β'. Αθήνα.

Κυνηγός, Χ. (1995). Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: Η υπολογιστική τεχνολογία ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στη γενική παιδεία. Στο: Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης, *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.

Κυνηγός, Χ. (2006). *Το μάθημα της Διερεύνησης. Παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για τη διδακτική των μαθηματικών. Από την έρευνα στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ornstein, A. C. (1990). *Strategies for effective teaching*. New York: Harper & Row.

Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.

Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφρ. Στ. Βοσνιάδου & Α. Μπίμπου). Στο Στ. Βοσνιάδου (επιμ), Αθήνα: Gutenberg.

Vygotsky, L. (1988). *Σκέψη και γλώσσα* (μτφρ. Α. Ροδή). Αθήνα: Γνώση.

Η Υπολογιστική Σκέψη και ο Προγραμματισμός Υπολογιστών μέσα από έναν όμιλο Αλγοριθμικής

Βραχνός Ευριπίδης, Εκπαιδευτικός ΠΕ19, PhD, evrachnos@gmail.com

Περίληψη

Μια από τις καινοτομίες των πρότυπων και πειραματικών σχολείων είναι οι όμιλοι αριστείας και δημιουργικότητας, που έχουν στόχο την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών. Στο Ζάννειο πειραματικό γυμνάσιο Πειραιά λειτουργεί τα τελευταία πέντε χρόνια ο όμιλος Αλγοριθμικής, με αντικείμενο την ανάπτυξη της αλγοριθμικής σκέψης των μαθητών μέσα από την επίλυση προβλημάτων υπολογιστικής σκέψης και την υλοποίηση των λύσεων σε διάφορες γλώσσες προγραμματισμού. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μια αποτίμηση της λειτουργίας του ομίλου τα πέντε αυτά χρόνια, όσον αφορά την αντίληψη των μαθητών για τις γλώσσες προγραμματισμού που χρησιμοποίησαν αλλά και τις δυσκολίες που συνάντησαν.

Λέξεις-Κλειδιά: πειραματικό σχολείο, όμιλος, υπολογιστική σκέψη, προγραμματισμός, αλγοριθμική.

Εισαγωγή

Οι όμιλοι δημιουργικότητας και αριστείας λειτουργούν στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία επίσημα από το σχολικό έτος 2013–2014, με κύριο σκοπό την ανάπτυξη των γνώσεων και των ταλέντων των μαθητών, την καλλιέργεια ενδιαφερόντων και κλίσεων, την δοκιμασία νέων γνωστικών αντικειμένων και διδακτικών πρακτικών. Ιδιαίτερη σημασία στον όμιλο δίνεται στη δυνατότητα συνεργασίας των μαθητών ως προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων οι οποίοι μπορεί να είναι μαθησιακοί, παιδαγωγικοί, κοινωνικοί και άλλοι. Τα θέματα των ομίλων αναφέρονται συνήθως σε γνωστικά αντικείμενα τα οποία δεν καλύπτονται από το πρόγραμμα σπουδών και για τα οποία παρουσιάζουν ενδιαφέρον οι μαθητές. Στην εργασία αυτή θα επιχειρήσουμε μια αποτίμηση του ομίλου αλγοριθμικής που λειτουργεί στο Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο και διανύει φέτος την 5η χρονιά του.

Ο όμιλος Αλγοριθμικής έχει δυο βασικούς στόχους. Ο πρώτος αφορά την αλγοριθμική επίλυση προβλημάτων η οποία βρίσκεται στην καρδιά της επιστήμης της πληροφορικής. Η αλγοριθμική επίλυση προβλημάτων η οποία δεν έχει δυστυχώς τη θέση που της ανήκει στο σχολείο, αποδεικνύει περίτρανα ότι η πληροφορική δεν είναι τεχνολογία όπως λανθασμένα κάποια πιστεύουν αλλά μια διακριτή επιστήμη. Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται ένας νέος όρος ο οποίος είναι πολύ κοντά στην αλγοριθμική σκέψη, η Υπολογιστική Σκέψη (ΥΣ). Ένας αρχικός ορισμός για την ΥΣ δόθηκε από την Wing(2006) στο περίφημο πλέον άρθρο της:

Η υπολογιστική σκέψη αφορά στην επίλυση προβλημάτων, το σχεδιασμό συστημάτων και την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας έννοιες που είναι θεμελιώδους σημασίας για την επιστήμη των υπολογιστών.

Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές έρχονται σε επαφή με προβλήματα τα οποία επιδέχονται αλγοριθμική λύση, όπως είναι ο κύβος του Rubik και το πρόβλημα των 8 βασιλισσών. Επιτρέψαμε στους μαθητές να επιλέξουν ένα πρόβλημα και να ασχοληθούν με αυτό σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Για παράδειγμα κάποιοι μαθητές κατάφεραν στο τέλος του σχολικού έτους να λύνουν το πρόβλημα του κύβου του Rubik αναλύοντας τη στρατηγική που ακολούθησαν. Η λογική πίσω από αυτή την στρατηγική είναι να αντιμετωπίσουν οι μαθητές ένα πρωτότυπο πρόβλημα και να σχεδιάσουν έναν αλγόριθμο για την επίλυσή του έξω από τα πλαίσια ενός μαθήματος.

Ο δεύτερος στόχος του ομίλου είναι η υλοποίηση αυτών των λύσεων σε μια σύγχρονη γλώσσα προγραμματισμού. Όλα αυτά υλοποιούνται στο εργαστήριο πληροφορικής ακολουθώντας μια καθαρά διερευνητική και ανακαλυπτική προσέγγιση, μέσω της κωδικοποίησης των αλγορίθμων σε σύγχρονες γλώσσες προγραμματισμού όπως η C++ και η Python. Οι μαθητές σχεδιάζουν τις λύσεις τους, τις ελέγχουν στο προγραμματιστικό περιβάλλον, ανιχνεύουν τυχόν λάθη και επανασχεδιάζουν τον αλγόριθμό τους, μέχρι να καταλήξουν στη βέλτιστη λύση.

Το ποσοστό εγκατάλειψης κατά τη διάρκεια της χρονιάς ήταν κατά μέσο όρο 40%, ενώ η παρουσία των κοριτσιών ήταν εξαιρετικά μικρή, κάτι όμως που ήταν αναμενόμενο με βάση τη βιβλιογραφία. Οι μαθητές που παρέμειναν στον όμιλο μέχρι το τέλος του σχολικού έτους δημιούργησαν πολλές χρήσιμες εφαρμογές και έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Οι όμιλοι, αποτελούν σχολικές δραστηριότητες εκτός σχολικού ωραρίου οι οποίες γίνονται και σε άλλες χώρες. Διεθνώς χρησιμοποιείται η ονομασία clubs. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν υπάρχουν όμιλοι πληροφορικής αλλά όμιλοι οι οποίες συνδυάζουν διάφορα επιστημονικά αντικείμενα όπως Φυσική, Μαθηματικά, Πληροφορική και Τεχνολογία, ένα τετράπτυχο γνωστό και ως STEM (Garg 2015).

Για την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών, τόσο του Π.Π.Σ. όσο και των δημόσιων σχολικών μονάδων της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής του, με απόφαση του ΕΠ.Ε.Σ., που εγκρίνεται από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, δημιουργούνται όμιλοι και ρυθμίζονται τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας τους. Οι όμιλοι λειτουργούν πέρα από το ωρολόγιο πρόγραμμα μία ή δύο φορές την εβδομάδα ο καθένας, σύμφωνα με την παραπάνω απόφαση.

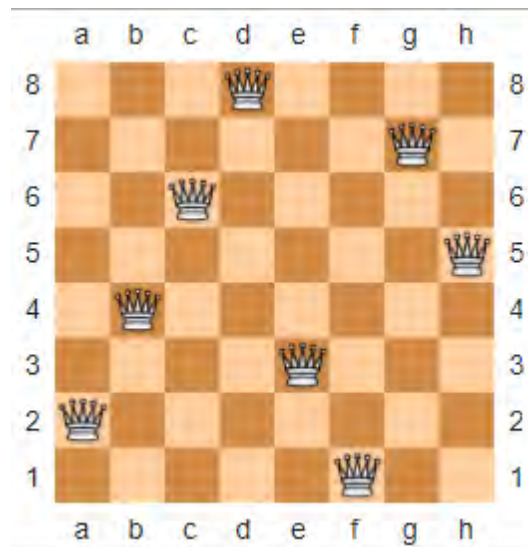
Οι όμιλοι αφορούν γνωστικούς τομείς όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες, η γλώσσα, η λογοτεχνία και άλλα πεδία ώστε να δημιουργούνται πυρήνες δημιουργικότητας και αριστείας που αξιοποιούν τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, χωρίς να υπονομεύεται η κοινωνικοποίησή τους. Οι όμιλοι δεν έχουν χαρακτηριστήρα επέκτασης, υποστήριξης και εντατικοποίησης αυτών που γίνονται στο σχολείο ούτε προετοιμασίας για τις εξετάσεις του σχολείου ή την απόκτηση πιστοποιητικών

διάφορων δεξιοτήτων.

Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών για τη λειτουργία ενός ομίλου ορίζεται στους 11 και ο μέγιστος στους 20, όμως μπορεί να γίνει μια μικρή υπέρβαση αν το ενδιαφέρον των μαθητών είναι μεγάλο. Οι όμιλοι δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα του σχολείου και οι μαθητές υποβάλλουν δηλώσεις ενδιαφέροντος είτε ηλεκτρονικά είτε έντυπα. Αφού γίνει η επιλογή των μαθητών η λειτουργία των ομιλών ξεκινάει τον Οκτώβριο.

Υπολογιστική Σκέψη

Στο πλαίσιο της επίλυσης προβλημάτων υπολογιστική σκέψης τέθηκαν στους μαθητές διάφορα προβλήματα όπως το πρόβλημα των οκτώ βασίλισσών όπου πρέπει να τοποθετηθούν 8 βασίλισσες σε μια σκακιέρα χωρίς να απειλεί η μια την άλλη και το πρόβλημα της επίλυσης του κύβου του Rubik. Στην περίπτωση των 8 βασίλισσών οι μαθητές σχεδίασαν τον αλγόριθμο αρχικά για δυο βασίλισσες, μετά για τρεις και στο τέλος για 8.



Εικόνα 1. Μια λύση του προβλήματος των 8 βασίλισσών.

Το πρόβλημα αυτό αποδείχθηκε από τα καλύτερα παραδείγματα υπολογιστικής σκέψης γιατί διακρίνεται από τις παρακάτω ιδιότητες:

- Οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν χρησιμοποιώντας απτά αντικείμενα (σκακιέρα, βασίλισσες).
- Έχει πολλές διαφορετικές λύσεις, τις οποίες ανακάλυπταν σταδιακά οι μαθητές.
- Υπάρχουν λύσεις που είναι συμμετρικές μεταξύ τους αν γυρίσουμε τη σκακιέρα.
- Μπορεί να γενικευτεί σε σκακιέρα $N \times N$.

Μια σημαντική παρατήρηση είναι ότι οι μαθητές που χρησιμοποιήσαν απτά αντικείμενα, δηλαδή πραγματικές σκακιέρες και πούλια, ασχολήθηκαν περισσότερο χρόνο και

βρήκαν περισσότερες λύσεις από τους μαθητές που χρησιμοποίησαν κάποια οπτικοποίηση – προσομοίωση σκακιέρας στον υπολογιστή.

Προγραμματισμός Υπολογιστών

Η ανάπτυξη εφαρμογών έγινε χρησιμοποιώντας δυο γλώσσες προγραμματισμού, την C++ και την Python.

Για την επιλογή της C++ έπαιξε σημαντικό ρόλο το ενδιαφέρον που έδειξαν αρκετοί μαθητές για συμμετοχή στον πανελλήνιο διαγωνισμό πληροφορικής.

Επιλέχθηκε ένα υποσύνολο της γλώσσας έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθεί ο συντακτικός θόρυβος και να αποφευχθούν οι προγραμματιστικές δομές οι οποίες δημιουργούν σοβαρές δυσκολίες στους μαθητές όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία. Τέτοια αντικείμενα είναι για παράδειγμα οι δείκτες (pointers) (Adcock et al., 2007, Craig & Petersen, 2016) οι οποίοι θεωρούνται σημαντική πηγή δυσκολιών για τους αρχάριους προγραμματιστές. Για να αποφύγουμε οποιαδήποτε αναφορά σε δείκτες χρησιμοποιήσαμε πίνακες μεταβλητού μεγέθους VLA (Variable Length Array) που επιτρέπουν μια δήλωση της μορφής:

```
cin >> size; # εισαγωγή από το πληκτρολόγιο του μεγέθους του πίνακα
int array[ size ]; # δημιουργία πίνακα ακεραίων size θέσεων.
```

Οι μαθητές υλοποίησαν στην C++ ανά ζεύγη (pair programming) διάφορα έργα. Αυτό που παρουσίασε μεγαλύτερο ενδιαφέρον ήταν το παιχνίδι Πέτρα – Ψαλίδι – Χαρτί. Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν η βαθμιαία ανάπτυξη του παιχνιδιού με συνεχείς επεκτάσεις, κάθε μια από τις οποίες υλοποιούσε και έναν συγκεκριμένο διδακτικό στόχο.

Ωστόσο σήμερα έχουν αναπτυχθεί άλλες γλώσσες προγραμματισμού με διαφορετική δομή από αυτή της C++. Μια από αυτές είναι η Python η οποία θεωρείται η πιο δημοφιλής γλώσσα αυτή τη στιγμή για την ανάπτυξη εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης και ανάλυσης δεδομένων. Εκτός από τις πρακτικές εφαρμογές της στη βιομηχανία και την έρευνα η Python έχει ένα ακόμα πολύ σημαντικό πλεονέκτημα. Ένα πρόγραμμα σε Python δεν απέχει πολύ από την περιγραφή ενός αλγορίθμου σε ψευδογλώσσα, αφού η σύνταξή του είναι εξαιρετικά απλή. Δεν υπάρχει τμήμα δήλωσης μεταβλητών αφού η γλώσσα χρησιμοποιεί ένα δυναμικό σύστημα τύπων το οποίο σε συνδυασμό με τη χρήση του διερμηνευτή, διευκολύνει τον πειραματισμό των μαθητών. Έτσι η Python θεωρείται μια εξαιρετική επιλογή για την εκπαίδευση και έχει υιοθετηθεί από πολλά πανεπιστήμια διεθνώς (Grandell, et. al., 2006; Agarwal, et. al., 2008; Goldwasser & Letscher, 2008; Guo, 2014). Πρόσφατα έχει αρχίσει να μπαίνει και στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Παρακάτω φαίνεται η απλότητα της υλοποίησης του αλγορίθμου κρυπτογράφησης του Καίσαρα με τη χρήση της δομής του λεξικού, της συνάρτησης zip και του τελεστή διαμέρισης (slice operator) ‘:’.

```

def generateCipher(shift):
    alphabet = "ΑΒΓΔΕΖΗΘΙΚΛΜΝΞΟΠΡΣΤΥΦΧΨΩ"
    newAlphabet = alphabet[shift:] + alphabet[:shift]
    return dict( zip( alphabet, newAlphabet ) )

def encryptCeasar( text, cipher):
    cipherText = ""
    for letter in text:
        cipherText += cipher[letter]
    return cipherText

```

Αποτίμηση της λειτουργίας του ομίλου

Αρκετοί μαθητές και μαθήτριες δυσκολεύτηκαν πολύ όταν ήρθαν σε επαφή με τη γλώσσα προγραμματισμού C++. Αυτό ήταν αναμενόμενο, κυρίως λόγω του συντακτικού θορύβου που έχει η γλώσσα σε σχέση με άλλες γλώσσες προγραμματισμού όπως είναι η Python και η Javascript. Μάλιστα αρκετοί ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ακόμα και αν προηγηθεί μια οπτική γλώσσα προγραμματισμού με πλακίδια όπως είναι το Scratch ή το App Inventor οι μαθητές θα αντιμετωπίσουν τις ίδιες δυσκολίες. (Dorling, 2015; Armoni, Meerbaum-Salant, & Ben-Ari, 2015; Mishra, Balan, Iyer, & Murthy 2014). Ωστόσο, αυτό που παρατηρήσαμε και χρήζει βαθύτερης διερεύνησης είναι ότι η σειρά με την οποία διδάσκονται οι μη οπτικές γλώσσες προγραμματισμού παίζει ρόλο.

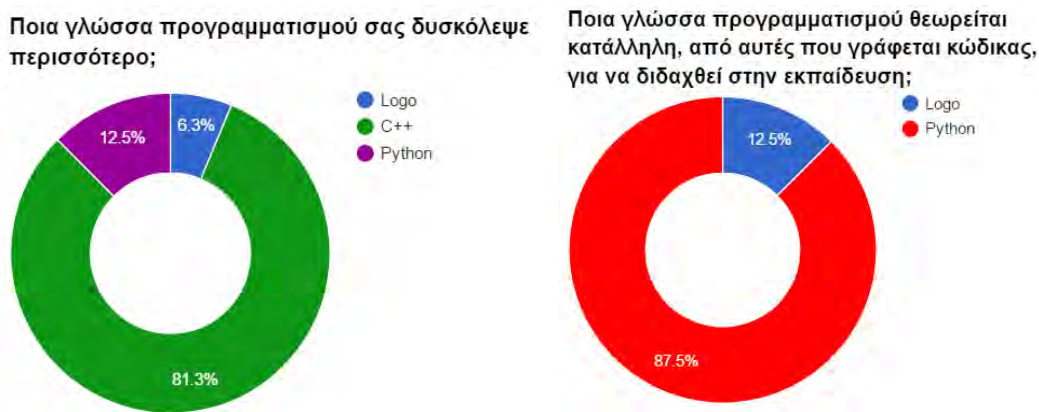
Πίνακας 1: Στατιστικά στοιχεία Ομίλου Αλγοριθμικής

Σχολ. Έτος	Ξεκίνησαν	Ολοκλήρωσαν	Αγόρια	Κορίτσια	Άλλων Σχολείων
2014 – 2015	24	12	21	3	2
2015 – 2016	23	16	22	1	3
2016 – 2017	19	14	16	3	2
2017 – 2018	20	15	16	4	0
2018 – 2019	22	19	17	5	1

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, το ποσοστό των μαθητών που εγκατέλειψαν τον όμιλο τα πρώτα χρόνια που αρχικά διδασκόταν η C++ είναι αρκετά υψηλό (40%). Οι περισσότεροι μαθητές διέκοψαν από τα πρώτα μαθήματα ή έχασαν το ενδιαφέρον τους όταν ήρθαν σε επαφή με την C++. Για αυτό σκεφτήκαμε να εισάγουμε τους μαθητές στον προγραμματισμό με τη γλώσσα Python και στη συνέχεια να γίνεται η μετάβαση στην C++. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα όχι μόνο τη μείωση της διαρροής αλλά και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών όταν χρειάστηκε να αναπτύξουν πιο σύνθετες

εφαρμογές όπως ο αλγόριθμος κρυπτογράφησης του Καίσαρα. Παράλληλα αυξήθηκε το ποσοστό συμμετοχής των κοριτσιών, κάτι το οποίο όμως δεν μπορεί να αποδοθεί στην εναλλαγή διδασκαλίας των γλωσσών προγραμματισμού. Ωστόσο, η συμμετοχή των κοριτσιών στον όμιλο παρέμεινε χαμηλή. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι επειδή το σχολείο είναι πειραματικό ο αριθμός των αγοριών είναι ακριβώς ίσος με τον αριθμό των κοριτσιών. Επίσης είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία ότι τα κορίτσια έχουν μειωμένο ενδιαφέρον για τον προγραμματισμό υπολογιστών (Beyer et al., 2003) , ακόμα και από την ηλικία των 10 ετών (Tsan, Boyer & Lynch, 2016).

Για να καταγράψουμε τις αντιλήψεις των μαθητών για τον όμιλο σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε μια μικρή έρευνα με ερωτηματολόγιο στους μαθητές που παρακολούθησαν τον όμιλο τα πέντε αυτά χρόνια. Παρακάτω παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα σε δυο ερωτήσεις που θεωρούμε ότι παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.



Εικόνα 2. Απαντήσεις των μαθητών

Από τα αποτελέσματα προκύπτει η προτίμηση των μαθητών για τη γλώσσα Python η οποία οφείλεται στους λόγους που αναφέραμε προηγουμένως (απλή σύνταξη, δυνατότητα πειραματισμού με τον διερμηνευτή κλπ.). Επίσης οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι αν και η Logo είναι μια εκπαιδευτική γλώσσα θα έπρεπε να διδάσκονται στο σχολείο μια σύγχρονη γλώσσα προγραμματισμού η οποία θα τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύξουν σύγχρονες και χρήσιμες εφαρμογές σχετικά γρήγορα και εύκολα.

Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή παρουσιάστηκε η οργάνωση ενός ομίλου Αλγοριθμικής, μαζί με έναν απολογισμό για τα πέντε έτη λειτουργίας του. Τα μαθησιακά οφέλη που προέκυψαν από αυτή την δράση ήταν σημαντικά αφού οι μαθητές ανέπτυξαν τις δικές τους εφαρμογές σε σύγχρονες γλώσσες προγραμματισμού. Υλοποιήθηκαν αρκετά προχωρημένες εφαρμογές όπως αλγόριθμοι κρυπτογράφησης. Επίσης από τις γλώσσες προγραμματισμού που μελετήθηκαν η C++ ήταν αυτή που δυσκόλεψε αρκετά τους μαθητές, σε αντίθεση με την Python.

Ενώ η συνολική αποτίμηση του ομίλου είναι πολύ θετική όσον αφορά ενδιαφέρον των

μαθητών που συμμετείχαν, ένα σοβαρό θέμα που ανέκυψε ήταν το μειωμένο ενδιαφέρον από την πλευρά των κοριτσιών και οι σοβαρές δυσκολίες που συνάντησαν οι μαθητές με τη γλώσσα προγραμματισμού C++. Όταν η γλώσσα Python αντικατέστησε τη C++ η μαθητική διαρροή μειώθηκε ενώ οι μαθητές έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Στη συνέχεια όταν παρουσιάστηκε η C++ παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές που είχαν ήδη εξοικειωθεί με την Python δεν δυσκολεύτηκαν τόσο όσο οι συμμαθητές τους τα προηγούμενα χρόνια. Άρα ένα σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει από τη λειτουργία του ομίλου αυτά τα χρόνια είναι ότι η σειρά με την οποία διδάσκονται οι μη οπτικές γλώσσες προγραμματισμού ενδέχεται να επηρεάζει τη μαθητική/φοιτητική διαρροή και το ενδιαφέρον των αρχάριων προγραμματιστών. Αυτό όμως χρήζει βαθύτερης διερεύνησης και θα είναι το αντικείμενο της μελλοντικής έρευνάς μας.

Βιβλιογραφία

Adcock, B., Bucci, P., Heym, D. W., Hollingsworth, E. J., Long, T. & Weide, B. (2007). Which Pointers Errors Do Students Make?. In Proceedings of the 38th SIGCSE technical symposium on Computer Science Education, ACM, New York, NY, USA, 9-13.

Agarwal, K., Agarwal, A., & Celebi, E. (2008). Python puts a squeeze on java for CS0 and beyond. *J. Comput. Sci. Coll.* 23, 6, 49-57

Armoni, M., Meerbaum-Salant, O., & Ben-Ari, M. (2015). From Scratch to “Real” Programming. *Trans. Comput. Educ.* 14, 4, Article 25 (February 2015), 15 pages.

Beyer, S., Rynes, K., Perrault, J., Hay, K., & Haller, S. (2003). Gender differences in computer science students. *SIGCSE Bulletin*, 35(1):49-53.

Craig, M., & Petersen., M. (2016). Student difficulties with pointer concepts in C. In Proceedings of the Australasian Computer Science Week Multiconference (ACSW '16). ACM, New York, NY, USA, Article 8, 10 pages.

Dorling, M., & White, D. (2015). Scratch: A Way to Logo and Python. In Proceedings of the 46th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE '15). ACM, New York, NY, USA, 191-196

Garg, S. (2015). Expanding high school STEM literacy through extra-curricular activities, *Integrated STEM Education Conference (ISEC)*, 2015 IEEE, Princeton, NJ, 2015, pp. 276-281.

Goldwasser, M., & Letscher, D. (2008). Teaching an object-oriented CS1 -: with Python. *SIGCSE Bull.* 40, 3 (June 2008), 42-46.

Grandell, L., Peltomäki, M., Back, R., & Salakoski, T. (2006). Why complicate things? introducing programming in high school using Python. In Proceedings of the 8th Australasian Conference on Computing Education - Volume 52 (ACE '06), Vol. 52. Australian Computer Society

Guo, P., (2014). Python is now the Most Popular Introductory Teaching Language at Top U.S. Universities. Survey published at the Communications of the ACM blog (CACM blog).

Mishra, S., Balan, S., Iyer, S., & Murthy, S. (2014). Effect of a 2-week scratch intervention in CS1 on learners with varying prior knowledge. In Proceedings of the 2014 conference on Innovation & technology in computer science education (ITiCSE '14). ACM, New York, NY, USA, 45-50.

Tsan, J., Boyer, E., K., & Lynch, F., C. (2016). How Early Does the CS Gender Gap Emerge?: A Study of Collaborative Problem Solving in 5th Grade Computer Science. In Proceedings of the 47th ACM Technical Symposium on Computing Science Education (SIGCSE '16). ACM, New York, NY, USA, 388-393.

Wing, J. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-36.

Εκπαιδευτική Ρομποτική στο Νηπιαγωγείο

Μαντζανίδου Γαρυφαλλιά

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Διοίκηση Εκπαίδευσης
falydemi@gmail.com*

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια είναι αυξημένο το ενδιαφέρον για την διαμόρφωση του μέλλοντος εστιάζοντας στις Νέες Τεχνολογίες και συγκεκριμένα στο STEM. Είναι αναμφισβήτητη η αξία της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής των Μαθηματικών ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες και ικανότητες απαραίτητες για το μέλλον τους ,να βελτιώσουν την μαθησιακή διαδικασία και να οδηγήσουν τους μαθητές στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Στην παρούσα εργασία το Νηπιαγωγείο παρουσιάζει ορισμένες από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, χρησιμοποιώντας ένα εκπαιδευτικό ρομπότ κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών, το BEEBOT στα πλαίσια του προγράμματος Erasmus με τίτλο Be a Master think Creatively. Δραστηριότητες που εντάχθηκαν στο μαθησιακό πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος και καλύφθηκαν όλες οι γνωστικές περιοχές. Το εκπαιδευτικό ρομπότ χρησιμοποιήθηκε για την διδασκαλία ιδεών και δεξιοτήτων STEM. Οι μαθητές εκφράστηκαν δημιουργικά, εμπνεύστηκαν, πειραματίστηκαν συνεργάστηκαν ,πρωτοτύπησαν και με ευχάριστο τρόπο εισήχθησαν στο STEM. ξεφεύγοντας από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας .Οδηγήθηκαν στην μάθηση μέσα από την πράξη.

Λέξεις-Κλειδιά: STEM, Εκπαιδευτική Ρομποτική, BEEBOT ,Νηπιαγωγείο.

Εισαγωγή

Η ρομποτική είναι μια νέα επιστήμη, ειδικά στην Ελλάδα που τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να γίνεται γνωστή. Η Ρομποτική υποστηρίζει την μάθηση στα αντικείμενα της Επιστήμης της Τεχνολογίας της Μηχανικής των Μαθηματικών σύμφωνα και με μελέτη του Benniti ,2012 από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο. Η εκπαιδευτική ρομποτική είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που μέσα από διασκεδαστικές δραστηριότητες σ ένα ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον αυξάνει το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών, Eguchi, 2010. .Ως παιδαγωγική προσέγγιση εγγράφεται στο πλαίσιο του κλασικού εποικοδομητισμού (constructivism κατά τον Piaget, 1972) και ειδικότερα του κατασκευαστικού εποικοδομητισμού (constructionism κατά τον Papert, 1993). Ο Piaget(1974), υποστηρίζει πως όταν τα παιδιά χειρίζονται τα αντικείμενα τους δίνεται η δυνατότητα να κατασκευάσουν τις γνώσεις τους. Η εποικοδομητική (constructivist) αντίληψη για το φαινόμενο της μάθησης υποστηρίζει ότι το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να παρέχει αυθεντικές δραστηριότητες ενταγμένες σε διαδικασίες επίλυσης ανοιχτών προβλημάτων από τον πραγματικό κόσμο, να ενθαρρύνει την έκφραση και την προσωπική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και να υποστηρίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο στόχος είναι να δίνονται στα παιδιά τα κατάλληλα πράγματα να κάνουν με αποτέλεσμα να μάθουν στην πράξη περισσότερο απ' ότι μάθαιναν πριν Papert, 1980. Κύριο

εργαλείο της αποτελεί η κατασκευή και λειτουργία ενός ρομπότ και στόχος της είναι να καλλιεργήσει στους μαθητές τον τεχνολογικό γραμματισμό, τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος καθώς και την δημιουργικότητα τους από τα πρώτα κιόλας στάδια της εκπαίδευσής τους, καθώς οι μαθητές ολοκληρώνοντας το νηπιαγωγείο έχουν μάθει να χρησιμοποιούν χειραπτικά υλικά προκειμένου να κατακτήσουν την γνώση. Επίσης οι δραστηριότητες που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς πρέπει να αντιμετωπίζουν προβλήματα που έχουν νόημα και θέτουν συνδέσεις με τον πραγματικό κόσμο (Chalmers, Chandra & Hudson, 2012) διότι έτσι παρακινούν τους μαθητές να εμπλακούν στην όλη διαδικασία προάγοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η McNamara θεωρεί πως τα ρομποτικά συστήματα που υπάρχουν σχεδιάζονται έτσι ώστε να μεγαλώνουν με τους μαθητές. McNamara et al., 2014. Η Ρομποτική δίνει μια μοναδική ευκαιρία μάθησης για τους μαθητές να σχεδιάσουν, να χτίσουν και να προγραμματίσουν μια σημαντική δημιουργία. Επιπλέον παρέχεται η δυνατότητα να μάθουν μέσα από την πράξη και να βελτιώσουν την μεταγνωστική τους ικανότητα. Ο προγραμματισμός οδηγεί τους μαθητές να σκεφθούν με τον δικό τους τρόπο. Πρέπει να διδάξουν το ρομπότ πως να εκτελέσει μια συγκεκριμένη εργασία, και με αυτό τον τρόπο γνωρίζουν πως να μαθαίνουν. Οι μαθητές κάθε βαθμίδας μέσω της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής βελτιώνονται γνωστικά καθώς επιλύουν γνήσια προβλήματα σύμφωνα και με τους Alimisis & Boulougaris, 2014. Η εκπαιδευτική ρομποτική καταφέρνει να συνδυάζει τη μάθηση με το παιχνίδι και έτσι η εκπαίδευση μετατρέπεται εύκολα σε διασκεδαστική δραστηριότητα, και είναι γνωστό πως η μάθηση επιτυγχάνεται ευκολότερα, ταχύτερα και ουσιαστικότερα όταν την συνδυάζουμε με το παιχνίδι. Η αφορμή δόθηκε και με την συμμετοχή στο πρόγραμμα ERASMUS με τίτλο Be a Master think Creatively. Σχεδιάστηκαν διαθεματικές δραστηριότητες σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου και στα πέντε γνωστικά αντικείμενα με το προγραμματιζόμενο ρομπότ δαπέδου BEE BOT το οποίο είναι ειδικά κατασκευασμένο για να χρησιμοποιείται και από παιδιά προσχολικής ηλικίας και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Σ αυτή την μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε σε ένα Δημόσιο Νηπιαγωγείο διερευνήθηκαν τα εξής:

- (1) Η χρήση εκπαιδευτικού ρομπότ για την εκμάθηση Ιστορίας, *Κρυφό Σχολειό – Φεγγαράκι*
- (2) Η εκμάθηση των μουσικών νοτών και η καθοδήγηση του ρομπότ στις νότες του παραδοσιακού τραγουδιού *Φεγγαράκι*

BeeBot

Τα BEEBOT ακολουθούν τις αρχές της γλώσσας προγραμματισμού LOGO και ελέγχονται από τον χρήστη για τον καθορισμό των εντολών εκτέλεσης κίνησης. Όπως υποστηρίζει η Ρεκάρονά (2008), το παιχνίδι αυτό έχει βραβευτεί ως το πιο εντυπωσιακό υλικό για το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού στην παγκόσμια εκπαιδευτική αγορά της τεχνολογίας. Ο προγραμματισμός τους γίνεται με χρωματιστά πλήκτρα που βρίσκονται πάνω τους και μπορούν να προγραμματιστούν ώστε να κινούνται

στο χώρο προχωρώντας μπροστά, πίσω, στρίβοντας αριστερά και δεξιά. Το BeeBot είναι ιδανικό για τη διδασκαλία του προσανατολισμού, της απόστασης, της μέτρησης της αλληλουχίας, κατανόησης των αλγόριθμων και της εφαρμογής τους ως προγράμματα σε ψηφιακές συσκευές, και της γλώσσας προγραμματισμού για τα μικρά παιδιά. Οι μικροί μαθητές χρησιμοποιώντας τα BEEBOT οδηγούνται στην επίλυση ανοιχτών προβλημάτων τα οποία απαιτούν την μοντελοποίηση, την ανακάλυψη και την Το BEEBOT δέχεται έως 40 εντολές. Με το πλήκτρο GO ξεκινά (ο προγραμματισμός) η εκτέλεση του προγράμματος ή της εντολής που δίνει ο χρήστης. Επιβεβαιώνει τις οδηγίες / εντολές του χρήστη (προγραμματισμός) τόσο με χαρακτηριστικό ήχο όσο και αναβοσβήνοντας τα μάτια. Τα Bee-Bots κινούνται σε ειδικά σχεδιασμένες πίστες, (Το Νηπιαγωγείο ...δημιούργησε τις δικές του πίστες για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων του) και το «βήμα» του ρομπότ είναι 15 εκατοστά και στρέφεται (αριστερά ή δεξιά) κατά 90°. Προηγούμενη εμπειρία για την χρήση των BEEBOT δεν απαιτείται, καθώς είναι σύνηθες τα περισσότερα παιδιά να έχουν παίξει με τηλεχειριζόμενα. Τα BEEBOT είναι εύκολα στην χρήση, κινούνται σε επίπεδες, λείες και επικλινείς επιφάνειες. Έρευνες έχουν καταδείξει τα οφέλη που παρέχει η χρήση του στα παιδιά, καθώς μπορεί να αναπτύξει τη δεξιότητα γραφής και ανάγνωσης, δεξιότητες μαθηματικών, γεωγραφίας, φυσικών επιστημών, ακόμη και ιστορίας (Ρεκάρονά, 2008) όπως η ιστορία για το παραδοσιακό τραγούδι το Φεγγαράκι.

Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν εντάχθηκαν στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Χρησιμοποιήθηκε η βιωματική, η ομαδοσυνεργατική και η διαθεματική παιδαγωγική μέθοδος. Κάθε ομάδα που συμμετείχε ήταν ολιγομελής και το BEEBOT χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο υποστήριξης της μάθησης με τρόπο που βασίζεται στην έρευνα στον πειραματισμό, και στην επαφή με την εκπαιδευτική ρομποτική.

Βιωματικές Δραστηριότητες Προγραμματισμού

Πριν την παρουσίαση του ρομπότ έγινε συζήτηση ώστε να ανιχνευθούν οι πρότερες απόψεις / γνώσεις των παιδιών. Τι είναι ρομπότ και τι όχι : Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση τι θεωρούν πως είναι ρομπότ και γιατί. Η επόμενη δραστηριότητα ήταν να επιλέξουν από μια σειρά εικόνων που τους δόθηκε αυτές που πίστευαν ότι έδειχναν ένα ρομπότ και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. (Γλώσσα). Ακολούθησαν δραστηριότητες προσέγγισης εννοιών προγραμματισμού όπως η ακολουθία και η επανάληψη. Κλήθηκαν να οδηγήσουν έναν συμμαθητή τους να φθάσει το πρωί στο σχολείο. Στην πράξη διεπίστωσαν πως όταν δεν έδιναν τις σωστές εντολές ο συμμαθητής τους πήγαινε άλλες φορές χωρίς παπούτσια, άλλες με πιτζάμες οπότε τον προγραμματίζαν ξανά. (ΤΠΕ, Αλγοριθμική σκέψη, Μαθηματικά). Οι μαθητές διδάχθηκαν τις βασικές έννοιες της γλώσσας του προγραμματισμού με παιγνιώδη τρόπο, κεντρίστηκε το ενδιαφέρον τους και η περιέργειά τους και έκαναν συνδέσεις του προγραμματισμού με την καθημερινή πραγματική ζωή.

Γνωριμία με το BEEBOT

Στόχος να διεγερθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με την λειτουργία του BEEBOT ώστε να εισαχθούν με παιγνιώδη τρόπο στην ρομποτική. Παρουσιάστηκε το ρομπότ στους μαθητές, συζητήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας τους και ακολούθησε παιχνίδι παντομίμας καθώς οι μαθητές μιμήθηκαν τις κινήσεις του ρομπότ (εντοπίστηκαν δυσκολίες ειδικά από τα προνήπια στον διαχωρισμό αριστερής και δεξιάς κατεύθυνσης, τα δε νήπια δεν είχαν πρόβλημα). Ακολούθησε η γνωριμία, εξοικείωση και ο πειραματισμός με τα σύμβολα / πλήκτρα του BEEBOT ώστε οι μαθητές να δίνουν τις σωστές εντολές και να προγραμματίζεται σωστά το ρομπότ καθώς και η κατανόηση του μήκους που εκτελεί και είναι σταθερή (απόσταση που διανύει σε κάθε κίνηση του είναι 15 εκατοστά). Στην συνέχεια πειραματίστηκαν ελεύθερα σε μια έτοιμη πίστα για BEEBOT. Η στροφή ήταν η μεγαλύτερη πρόκληση, έπρεπε να καταλάβουν ότι το "στρίψτε δεξιά ή αριστερά" σημαίνει κυριολεκτικά να περιστρέφετε δεξιά ή αριστερά, καμία κίνηση προς τα εμπρός ή προς τα πλάγια (Μάθηση με δοκιμές και λάθη). Για να βοηθηθούν περισσότερο, σε χαρτί αποτύπωσαν γραφικά την διαδρομή ώστε να καταγράψουν την σκέψη τους και στην συνέχεια στην πράξη να διαπιστωθεί εάν κατανόησαν την διαδρομή που σχεδίασαν. Στον διαδραστικό πίνακα σε ειδικό application (BEE-BOT emulator) οι μαθητές προγραμματίσαν το ρομπότ. Στόχος στο τέλος αφού έχουν αφιερώσει χρόνο διερευνώντας πως λειτουργεί το ρομπότ να μπορούν να επιλύουν προβλήματα μέσω προγραμματισμένων λύσεων καταγράφοντας τις εντολές και την σωστή ακολουθία των εντολών (αλγόριθμοι). Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι οι αλγόριθμοι (ακολουθία εντολών) είναι τα βήματα για να κάνουν κάτι να συμβεί (ΓΛΩΣΣΑ, ΤΠΕ,ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ). Μαθησιακοί στόχοι να γνωρίσουν τα ρομποτικά συστήματα να κατανοήσουν την έννοια προγράμματος καθώς και να εκτελέσουν το πρόγραμμα.

STEM δραστηριότητες με το παραδοσιακό ΙΣΤΟΡΙΚΟ τραγούδι το Φεγγαράκι

Αξιοποιώντας το παραδοσιακό τραγούδι έγινε αναφορά στην Ελληνική Ιστορική Λαϊκή Παράδοση. Το παιδικό αυτό τραγούδι ταυτίστηκε με τον λαϊκό θρύλο για το «κρυφό σχολειό» που αρθρώθηκε από τους Έλληνες λόγιους μετά την Επανάσταση του 1821. Η προφορική παράδοση αναφέρει ότι το τραγουδούσαν τα παιδιά βαδίζοντας μέσα στη νύχτα για να πάνε στο απαγορευμένο απ' την οθωμανική εξουσία σχολειό, εικόνα που θεωρήθηκε ότι συνέβαλλε στην ευαισθητοποίηση των παιδιών για τα ελληνικά γράμματα. Τερζοπούλου Μ (2007). Οι μαθητές τραγούδησαν το τραγούδι, έδωσαν την δική τους ερμηνεία στα λόγια του τραγουδιού ,τα περισσότερα παιδιά έδωσαν ερμηνεία ίδια με τον λαϊκό θρύλο, έπαιξαν παντομίμα μιμούμενα τα παιδιά που πήγαιναν την νύχτα στο κρυφό σχολειό, στην συνέχεια προτάθηκε από την εκπαιδευτικό να προσπαθήσουν να εμπλέξουν το BEEBOT (οι μαθητές το ονόμασαν Μελλού) στο παιχνίδι αυτό. Από τους μαθητές προτάθηκε η δημιουργία δικού τους δαπέδου /πίστα με την ιστορία του τραγουδιού για να «περπατήσει» η Μελλού αφού θα της δώσουν τις σωστές εντολές (κατανόηση της σωστής ακολουθίας των εντολών). (Γλώσσα ,Περιβάλλον, Δημιουργία- Έκφραση, Μαθηματικά, ΤΠΕ).

Δημιουργία πίστας / δαπέδου με την ιστορία του κρυφού σχολειού

Οι μαθητές στην αρχή με την βοήθεια της εκπαιδευτικού σχεδίασαν το πρώτο τετράγωνο της πίστας και ακολούθως δημιούργησαν μια εύκολη γι αυτά πίστα στην οποία κόλλησαν εικόνες που είχαν επιλέξει καθώς έψαχναν στο (Μαθηματικά) .

Διαδρομές

Στην συνέχεια προσπαθώντας να δώσουν τις σωστές εντολές επιδίωξαν να οδηγήσουν την Μελλού στο κρυφό σχολειό επιλέγοντας την πιο κατάλληλη διαδρομή προσπαθώντας να αποφύγουν τους κινδύνους και τα εμπόδια. Κάθε μαθητής επέλεγε την δική του διαδρομή προσπαθώντας όμως να δώσει τις σωστές εντολές, η δε βοήθεια των συμμαθητών και η συνεργασία μεταξύ τους ήταν καταπληκτική. Έπειτα από κάποιες προσπάθειες κατάφεραν να προγραμματίζουν σωστά το ρομπότ έχοντας κατανοήσει τον προσανατολισμό και την περιστροφή δεξιά-αριστερά δίνοντας τις σωστές εντολές (κατανόηση του προγραμματισμού, της ακολουθίας, της πρόβλεψης που οδηγούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων αλλά και βελτίωσης της κριτικής τους σκέψης). Μαθησιακοί στόχοι να γνωρίσουν τα ρομποτικά συστήματα να κατανοήσουν την έννοια προγράμματος να εκτελέσουν το πρόγραμμα και να επιλέξουν την καλύτερη διαδρομή.

Παίζοντας μουσική με boomwhackers

Τα Boomwhackers είναι χρωματιστοί ηχητικοί πλαστικοί σωλήνες που οδηγούν στην εκμάθηση του πενταγράμμου με πολύ εύκολο τρόπο. Είναι κουρδισμένοι και ανθεκτικοί. Ο ήχος κάθε σωλήνα αντιστοιχεί σε μία νότα όταν τον χτυπήσουμε σε κάποιο σταθερό σημείο όπως καρέκλα, πάτωμα, το γόνατό μας και άλλα. Οι μαθητές με τους ηχητικούς σωλήνες μαθαίνουν τις νότες πάρα πολύ εύκολα, παίζουν ρυθμούς μελωδίες, μπορούν να συνοδεύουν ένα τραγούδι. Μαθαίνουν να δημιουργούν και νιώθουν τη μουσική μέσα από το παιχνίδι. Στις δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν οι μουσικοί αυτοί σωλήνες για να εισαχθούν οι μαθητές στα μουσικά όργανα, να μάθουν τις νότες, να ενισχυθεί η μνήμη τους, να οδηγηθούν στην κωδικοποίηση (με τις νότες) και φυσικά να κατανοήσουν τους αλγόριθμους. (Δημιουργία – Έκφραση, Γλώσσα, Μαθηματικά). Οι μαθητές έμαθαν πολύ εύκολα, λόγω των χρωμάτων, τις μουσικές νότες ακολούθως τις νότες του τραγουδιού οπότε στην συνέχεια τραγουδούσαν το Φεγγαράκι με τις νότες. Ακολούθως έπαιζαν το τραγούδι με τα Boomwhackers κρατώντας κάθε μαθητής από έναν σωλήνα και προσπαθώντας να παίζουν στην σωστή σειρά (ακολουθία).

Δημιουργία κωδικοποιημένου δαπέδου και διαδρομές ακολουθώντας τις νότες του τραγουδιού

Οι μαθητές δημιούργησαν κωδικοποιημένο δάπεδο με τις νότες στα χρώματα των ηχητικών σωλήνων. Η διάταξη των χρωμάτων με τις νότες ήταν δική τους. Στην συνέχεια τραγουδούσαν και έδειχναν τις αντίστοιχες νότες στο κωδικοποιημένο δάπεδο. Στον

διαδραστικό πίνακα σχεδίασαν τις νότες του τραγουδιού σύμφωνα με τα χρώματα των μουσικών σωλήνων. (Αναγνώριση χρωμάτων εκμάθηση σχημάτων). Αποτύπωσαν σε χαρτί τις νότες του τραγουδιού σύμφωνα με τα χρώματα των μουσικών σωλήνων. Σχεδίασαν την διαδρομή που θα ακολουθούσε το BEEBOT σύμφωνα με τις νότες του τραγουδιού σε χαρτί και ακολούθως προγραμματίσαν το ρομπότ (Μελλού) να κινείται στο δάπεδο ακολουθώντας τις νότες (Μουσική, Εκπαιδευτική Ρομποτική). Ξεκίνησαν με τις πιο απλές εντολές, προγραμματίζοντας το ρομπότ να προχωρά στις νότες και στο τέλος κατάφεραν να το προγραμματίσουν να προχωρά ακολουθώντας και παίζοντας τις νότες ολόκληρου του τραγουδιού.



Εικόνα 2 : Προγραμματισμός της διαδρομής σύμφωνα τις νότες του τραγουδιού

Οι μαθητές ανέπτυξαν την φαντασία τους, την δημιουργικότητά τους την κριτική τους σκέψη, έμαθαν να οδηγούν το ρομπότ στις νότες του τραγουδιού (ΤΠΕ Αλγοριθμική σκέψη, Μαθηματικά ,Μουσική).

Συμπεράσματα

Η εκμάθηση της Ιστορίας με την χρήση του ρομπότ ήταν επιτυχημένη, διαπιστώθηκε πως το ενδιαφέρον των μαθητών ήταν αμείωτο και η ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής ρομποτικής στην διδασκαλία της Ιστορίας βοήθησε στην βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών καθώς εφάρμοζαν και δοκίμαζαν τον προγραμματισμό μέσα σ ένα δημιουργικό περιβάλλον το οποίο προάγει και τις μαθηματικές δεξιότητες και την υπολογιστική σκέψη. Αφορμή για την μελέτη αυτή ήταν και το Πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών για την πληροφορική στην προσχολική ηλικία και οι σχετικές έρευνες στην διεθνή βιβλιογραφία όπου παρουσιάζεται η δυνατότητα σύνδεσης της εκπαιδευτικής ρομποτικής με τα γνωστικά αντικείμενα του Νηπιαγωγείου (Bers, Ponte, Juelich, Viera & Schenker, 2002). Η χρήση του εκπαιδευτικό ρομπότ για την εκμάθηση μουσικής αποτέλεσε ένα αποτελεσματικό εργαλείο όχι μόνο για την ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών αλλά και τους διευκόλυνε στην εκμάθηση των νοτών και στο παίξιμο του τραγουδιού καθώς με παιγνιώδη τρόπο δόθηκε κίνητρο και ενθουσιασμός στην διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές έμαθαν

μουσική παίζοντας το τραγούδι οδηγώντας το εκπαιδευτικό ρομπότ στις νότες του τραγουδιού. Συνοπτικά έχοντας μια καλά σχεδιασμένη εκπαιδευτική δράση που στηρίζεται σε σύγχρονες θεωρίες μάθηση τότε το εκπαιδευτικό ρομπότ είναι ένα πολύ εύχρηστο εκπαιδευτικό εργαλείο στην τάξη του Νηπιαγωγείου.

Τα BEEBOT είναι ιδανικά για την πρώτη επαφή των μαθητών με τον κόσμο της εκπαιδευτικής ρομποτικής και αποτελούν το τέλειο μέσο για να δείξουμε στους μαθητές, πως και η μηχανική και η πληροφορική μπορούν να είναι πολύ διασκεδαστικές. Από την αρχή ο ενθουσιασμός τους ήταν μεγάλος και έδειξαν τεράστιο ενδιαφέρον για την ρομποτική. Η εργασία σε μικρές ομάδες ήταν ιδανική ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με την ρομποτική με παιγνιώδη τρόπο και ήταν πολύ εύκολο να πειραματιστούν, να εξερευνήσουν και τα αγόρια και τα κορίτσια και να ενισχυθεί η διερευνητική τους στάση. Μεγάλη σημασία είχε η βιωματική προσέγγιση των κινήσεων του ρομπότ πριν να έρθουν σε επαφή μαζί του. Στην αρχή οι μαθητές αντιμετώπισαν προβλήματα στην κατανόηση της αλλαγής κατεύθυνσης αλλά στην συνέχεια κατανόησαν πως οι ίδιοι είναι που ελέγχουν τις κινήσεις του ρομπότ. Εκφράστηκαν ελεύθερα, ανέπτυξαν τις απόψεις τους, ενεπλάκησαν ενεργά, είχαν οπτική ανατροφοδότηση και βελτιώθηκε η φαντασία και η δημιουργικότητά τους. Κατανόησαν μαθηματικές έννοιες, ανέπτυξαν κινητικές δεξιότητες και καλλιεργήθηκε η <υπολογιστική σκέψη> δηλαδή η αναλυτική ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Προγραμματίζοντας το ρομπότ ήρθαν σε επαφή με την τεχνολογία, την επιστήμη, τα μαθηματικά την μηχανική (STEM) ενώ παράλληλα εκφράστηκαν δημιουργικά. Και όπως αναφέρει και ο Papert S (1993) ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργεί κατάλληλες καταστάσεις ώστε ο μαθητής να εξερευνά παρά να του δίδεται έτοιμη γνώση , και αυτό οφείλουμε ως εκπαιδευτικοί να κάνουμε.

Αναφορές

Alimisis D. (2013). Educational Robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63-71.

Alimisis D., Boulougaris G. (2014). Robotics in physics education: fostering graphing abilities in kinematics. Proceedings of 4th International Workshop Teaching Robotics, Teaching with Robotics & 5th International Conference Robotics in Education, 2-10. Ανακτήθηκε από το http://www.terecop.eu/trtwrie2014/files/00_wfr1/00_wfr1_01.pdf

Benniti (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: *A systematic review*. *Computers & Education*. 58. 978-988.

Eguchi A, (2010). What is Educational Robotics? Theories behind it and practical implementation. In: *Society for information technology and teacher education international conference*, San Diego USA (2010) <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000193932/5000178991>

McNamara S., Cyr M., Rogers C., Bratzel B. (2014). LEGO Brick Sculptures and Robotics in Education. *Proceedings of the ASEE Annual Conference. Session #3353*, 1999.

Papert, S. (1980) *Mindstorms - Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books. <http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>

Papert, S. (1993b) *The Children's Machine - Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1972) *The Principles of Genetic Epistemology*, (Trans. W. Mays) London: Routledge and Kegan Paul.

ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του Νηπιαγωγείου

Τερζοπούλου Μ (2007). Ελληνο-τουρκικό Πρόγραμμα «Discussing Europe on the Banks of Maritza River: Thrace as a European Cultural Space [Συζητώντας στις Όχθες του Έβρου: η Θράκη ως Ευρωπαϊκός πολιτισμικός χώρος] (2007-2008).

«Άκου ένα όνειρο ψυχή μου...»: Διδακτική πρόταση αξιοποίησης του περιβάλλοντος Δημόδης Γραμματεία του Κ.Ε.Γ.

Γαλανός Ανδρέας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, ΜΔΕ, galandreas3012@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση παρουσιάζει μια διδακτική πρόταση που επιχειρεί να φέρει σε επαφή τους μαθητές με τους ποικίλους τρόπους αναπαράστασης των ονείρων σε παλαιότερα κυρίως λογοτεχνικά κείμενα, αξιοποιώντας το περιβάλλον Δημόδης Γραμματεία του Κ.Ε.Γ. Αρχικά, οι μαθητές αφηγούνται δικά τους σχετικά βιώματα χαρτογραφώντας τα χαρακτηριστικά των ονείρων, συζητούν διαφορετικές απόψεις για την ερμηνεία τους και προβληματίζονται για τον τρόπο κατασκευής και αναπαράστασης της ονειρικής εμπειρίας στο πλαίσιο ενός λογοτεχνικού κειμένου. Στη συνέχεια, διερευνούν τη λειτουργία ονείρων που ενσωματώνονται στην πλοκή του κειμένου μελετώντας τον *Ερωτόκριτο*, την *Ερωφίλη* και τη «Φόνισσα». Κατόπιν, περνούν σε αφηγήσεις που τοποθετούνται ολόκληρες εντός ονειρικού πλαισίου διαβάζοντας την *Ιστορία και Όνειρο* και το *Ερωτικόν Ενόπνιον* του Φαλιέρου.

Λέξεις-Κλειδιά: δημόδης γραμματεία, όνειρα, λογοτεχνία

Εισαγωγή

Το περιβάλλον «Δημόδης Γραμματεία (από τον *Διγενή Ακρίτη* έως την πτώση της Κρήτης)» αποτελεί μία από τις Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Προσφέρει σε ψηφιακή μορφή κείμενα της δημόδους μεσαιωνικής γραμματείας, εμπολουτισμένα με αρχεία ήχου, εικόνες και βίντεο, που υπηρετούν τον πραγματολογικό σχολιασμό του κάθε έργου. Το 2015, στο πλαίσιο της πράξης «Διαμόρφωση Μεθοδολογίας Ψηφιακής Διαμόρφωσης των σχολικών βιβλίων και έντυπου εκπαιδευτικού υλικού για τα Γλωσσικά μαθήματα, Ψηφιακή Διαμόρφωση των σχολικών βιβλίων για τα Γλωσσικά μαθήματα, Αναζήτηση και Προσαρμογή πρόσθετου Εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας» - Οριζόντια Πράξη στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», που υλοποιήθηκε από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και το Ελληνικό Δημόσιο (ΕΣΠΑ 2007-2013), συντάχθηκε από τον συντάκτη της παρούσας εισήγησης διδακτική πρόταση με τίτλο «*Άκου ένα όνειρο, ψυχή μου...: Τα όνειρα στη λογοτεχνία*» σε μια προσπάθεια να αξιοποιηθεί το εν λόγω υλικό. Τμήμα αυτής της πρότασης αποτελεί η παρούσα εισήγηση. Ολόκληρη η διδακτική πρόταση, μαζί και με άλλες ανάλογες, βρίσκεται αναρτημένη στο αντίστοιχο τμήμα του συγκεκριμένου περιβάλλοντος.

Σύλληψη και θεωρητικό πλαίσιο

Τα όνειρα αποτελούν βασικό στοιχείο της ανθρώπινης εμπειρίας και ανέκαθεν

αποτελούσαν πηγή μυστηρίου για τους ανθρώπους. Ήδη από την αρχαιότητα θεοποιήθηκαν στο πρόσωπο του Ονείρου και θεωρήθηκαν «θεόπνευστες» εμπειρίες. Αξιοποιήθηκαν επίσης στον χώρο της ιατρικής είτε ως διαγνωστικά εργαλεία είτε ως ιαματικές θεραπείες. Σε όλη την ιστορία της ανθρωπότητας δεν έπαψαν ποτέ να θεωρούνται δείκτες που προλέγουν το μέλλον και οι ονειροκριτικές απόπειρες είναι σταθερά παρούσες από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Η μεγάλη τομή στην ερμηνεία των ονείρων έγινε με την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud που αντιμετώπισε τα όνειρα ως διάυλο επικοινωνίας με το ψυχικό ασυνείδητο (Φρόντ, 1995).

Στην παρούσα διδακτική πρόταση μας ενδιαφέρει κυρίως ο τρόπος αξιοποίησης των ονείρων στη λογοτεχνία. Ήδη από τα ομηρικά έπη και τις αρχαίες τραγωδίες εντοπίζεται συχνή παρουσία ονειρικών αφηγήσεων (Μαρωνίτης, 1993). Ανάλογες αφηγήσεις θα συναντήσουμε και στα μεσαιωνικά και αναγεννησιακά χρόνια. Η σχέση ονείρου-λογοτεχνίας συνεχίστηκε σταθερά και στα χρόνια της νεοτερικότητας.

Βασικός πυρήνας της συγκεκριμένης πρότασης είναι η παρατήρηση πως οι αναπαραστάσεις ονείρων στα έργα τέχνης δεν αποτελούν καταγραφές συγκεκριμένων ονείρων που είδε κάποιο πρόσωπο, αλλά κατασκευασμένες αφηγήσεις. Απηχούν την ιστορική στιγμή που γράφονται, προϋποθέτουν μια συγκεκριμένη θεώρηση του ονείρου και εξυπηρετούν συγκεκριμένες λειτουργίες στο πλαίσιο της αφηγηματικής πλοκής. Έτσι, θα συναντήσουμε όνειρα που προωθούν την πλοκή, όνειρα που προοικονομούν την τελική έκβαση, όνειρα που ψυχογραφούν τους ήρωες. Έχουμε όμως και κείμενα όπου το όνειρο λειτουργεί ως πλαίσιο εντός του οποίου ξετυλίγεται όλη η πλοκή.

Η παρακάτω πρόταση θα μπορούσε να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της ενότητας “Τα φύλα στη λογοτεχνία” της Α΄ Λυκείου, καθώς σχετίζεται στενά με αυτή τη θεματική (όπως θα φανεί παρακάτω) ή να αποτελέσει ένα ανεξάρτητο πρότζεκτ.

Διδακτική πορεία

1^η -2^η ώρα: Εισαγωγή

Στην αρχή του δίωρου ο διδάσκων προσκαλεί τους μαθητές να αφηγηθούν κάποιο όνειρό τους και να συζητήσουν τα χαρακτηριστικά των ονείρων (παράλογο στοιχείο, παραμόρφωση της πραγματικότητας κτλ.) Στη συνέχεια, ρωτάμε τους μαθητές πώς ερμηνεύουν οι ίδιοι τα όνειρά τους. Σκοπός είναι να διερευνηθεί η θεωρία των ονείρων που συνειδητά ή ανεπίγνωστα έχουν υιοθετήσει. Κατόπιν τους ενημερώνουμε για τους διαφορετικές θεωρίες περί ονείρου που διατυπώθηκαν σε διαφορετικές εποχές και προκαλούμε μια συζήτηση σχετικά με την ορθότητα αυτών των θεωριών: την αντιμετώπιση του ονείρου ως δείκτη της σωματικής κατάστασης του ονειρευόμενου από τον Γαληνό, την φροϋδική αντιμετώπιση του ονείρου ως εκπλήρωσης ασυνείδητων επιθυμιών και την ονειροκριτική πίστη του Αρτεμίδωρου στην προφητική ικανότητα του ονείρου (Χρυσανθόπουλος, 2005). Στη συνέχεια, οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, αναζητούν τη λέξη «όνειρο» στη μηχανή αναζήτησης της Google, για να διαπιστώσουν

ότι η μεγάλη πλειοψηφία των αποτελεσμάτων αφορά ονειροκριτικές ερμηνείες ονείρων και ότι πολύ συχνά, ακόμα και σήμερα, τα όνειρα επενδύονται με μεταφυσική σημασία.

Στο τελευταίο τμήμα της εισαγωγικής αυτής φάσης στρεφόμαστε στην αναπαράσταση των ονείρων στα λογοτεχνικά κείμενα. Συγκεκριμένα, διαβάζουμε το απόσπασμα από τη δεύτερη ραψωδία της Ιλιάδας όπου παρουσιάζεται το όνειρο που είδε ο Αγαμέμνων σταλμένο από τον Δία με σκοπό να τον παρακινήσει σε δράση (Β 1-34). Ζητάμε από τους μαθητές να σχολιάσουν τον τρόπο αναπαράστασης του ονείρου. Πόσο ρεαλιστικός τους φαίνεται; Κατά πόσο θα μπορούσε να σταθεί ένα τέτοιο όνειρο σε ένα σύγχρονο λογοτεχνικό κείμενο; Ποιον ρόλο εξυπηρετεί το όνειρο στην πλοκή της Ιλιάδας;

Ενημερώνουμε την τάξη ότι στο επόμενο διάστημα θα υλοποιήσουμε ένα σχέδιο εργασίας κατά το οποίο θα μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούνται τα όνειρα σε διάφορα λογοτεχνικά κείμενα. Για τον σκοπό αυτό οι μαθητές θα πρέπει να έχουν διαβάσει τα κείμενα που τους ανατίθενται. Οι δραστηριότητες θα γίνονται κατά κανόνα με την τάξη χωρισμένη σε ομάδες. Προτείνεται η διδασκαλία να γίνεται στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου σε όλη τη διδακτική πορεία προκειμένου οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στα περιβάλλοντα που αξιοποιούνται.

3^η-8^η ώρα: Όνειρα εντός της πλοκής

Στην πρώτη φάση της διδακτικής πορείας θα μελετηθούν όνειρα που εντάσσονται μέσα στην πλοκή μιας αφήγησης. Συγκεκριμένα θα μελετηθούν όνειρα που προλέγουν την έκβαση της υπόθεσης (*Ερωτόκριτος-Ερωφίλη*) και όνειρα που αποτυπώνουν την ψυχολογική κατάσταση του κεντρικού ήρωα («Φόνισσα»).

Ερωτόκριτος- Ερωφίλη: προφητικά(;) όνειρα (2-3 ώρες)

Στο μεσοδιάστημα έχει ζητηθεί από τους μαθητές να μεταβούν στη σελίδα του περιβάλλοντος για τη Δημόδη Γραμματεία και να διαβάσουν την υπόθεση του Ερωτόκριτου έως την τέταρτη πράξη. Τους έχει ζητηθεί επίσης να ενημερωθούν για την υπόθεση της πρώτης πράξης της Ερωφίλης και να εντοπίσουν αναλογίες ανάμεσα στα δύο έργα.

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες διαβάζουν τους στίχους 49-94 της τέταρτης πράξης του Ερωτόκριτου που αναφέρονται στο όνειρο της Αρετούσας και τους στίχους 109-124 και 143-162 από την δεύτερη πράξη της Ερωφίλης. Τους ζητείται να συγκρίνουν τα δύο όνειρα ως προς την εικονοποιία τους και ως προς τα συναισθήματα που φανερώνουν. Για να το κάνουν θα πρέπει πρώτα να προβληματιστούν σχετικά με τη σχέση του κάθε ονείρου με την υπόθεση του συγκεκριμένου έργου και με την ψυχολογική κατάσταση των ηρώων τη δεδομένη στιγμή. Τα όνειρα και στις 2 περιπτώσεις σχετίζονται με την αγωνία των ονειρευόμενων για την έκβαση της σχέσης τους με το αγαπημένο τους πρόσωπο και χαρακτηρίζονται από ένα αίσθημα θανάσιμης απειλής.

Οι μαθητές προτρέπονται στη συνέχεια να διαβάσουν από το περιβάλλον της

Δημόδους Γραμματείας την υπόθεση των υπόλοιπων πράξεων των δύο έργων. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το αν τελικά επιβεβαιώνονται οι προβλέψεις των ηρωίδων και αν επιβεβαιώνεται ή όχι η προφητική δύναμη των ονείρων τους.

Συνοψίζοντας, σε αυτό το δίωρο οι μαθητές μελέτησαν τα όνειρα σε δύο έργα της κρητικής λογοτεχνίας και διαπίστωσαν ότι ο αναγνώστης μπορεί να εκλάβει τα όνειρα των ηρωίδων ως προσημάνσεις του τέλους ή/και ως αποτελέσματα της ταραγμένης ψυχολογίας και των υποσυνείδητων φόβων τους (Γεωργούλα, 2010).

«Η Φόνισσα»: ψυχολογικά όνειρα (3-4 ώρες)

Στο μεσοδιάστημα έχει ζητηθεί από τους μαθητές να μεταβούν στην ιστοσελίδα «Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης», να διατρέξουν τη «Φόνισσα» και να καταγράψουν όλα τα όνειρα που βλέπει η Φραγκογιαννού. Στο ξεκίνημα του επόμενου δίωρου τα μέλη των ομάδων συγκρίνουν τον αριθμό των ονείρων της ηρωίδας που εντόπισαν. Συνολικά πρόκειται για επτά όνειρα διάσπαρτα μέσα στην εξέλιξη της πλοκής (Κοκόλης, 1993). Αφού επισημανθούν τα αντίστοιχα χωρία, ανατίθεται στις ομάδες η εργασία που πρέπει να υλοποιήσουν: «Φανταστείτε ότι είστε μια ομάδα ψυχολόγων στην οποία καταφεύγει η αστυνομία ζητώντας τη βοήθειά σας για την σκιαγράφηση του ψυχολογικού προφίλ της Φραγκογιαννούς. Συντάξτε ένα κείμενο στο οποίο θα καταγράψετε τα πορίσματά σας, βασισμένοι κυρίως στα όνειρα που τη βασανίζουν.»

Προκειμένου να υλοποιήσουν την παραπάνω εργασία οι ομάδες προβαίνουν στη μελέτη των υπό εξέταση αποσπασμάτων, με βάση τους παρακάτω άξονες, οι οποίοι θα αποτελούν και τον σκελετό του κειμένου που θα συντάξουν:

- A. Η στιγμή της πλοκής που εμφανίζονται τα όνειρα.
- B. Ο χρόνος των ονείρων
- Γ. Η Εικονοποιία των ονείρων
- Δ. Τα συναισθήματα που συνοδεύουν τα όνειρα

Στη διάρκεια αυτού του δίωρου οι μαθητές κρατούν σημειώσεις για όλα τα παραπάνω ζητήματα. Οι παρατηρήσεις τους επ' αυτών θα αποτελέσουν τη βάση του κειμένου που θα συντάξουν μέχρι την επόμενη συνάντηση. Στο επόμενο δίωρο οι ομάδες παρουσιάζουν τα κείμενα που συνέταξαν.

9η-11η ώρα: Όνειρο-πλαίσιο: *Ερωτικόν Ενύπνιον* και *Ιστορία και Όνειρο* (3 ώρες)

Σε αυτή τη φάση θα εξεταστούν 2 κείμενα στα οποία η ονειρική εμπειρία πλαισιώνει ολόκληρη την ιστορία. Κείμενα δηλαδή που η πλοκή τους ισοδυναμεί με το περιεχόμενο του ονείρου.

Ως αφορμή για το πρώτο δίωρο μπορεί να λειτουργήσει το τραγούδι του Αλκίνοου Ιωαννίδη “Όνειρο ήτανε” από τον δίσκο *Ανεμοδείκτης* (1999). Στους στίχους του τραγουδιού αποτυπώνεται το όνειρο ως μοναδική δυνατότητα συνάντησης του προσώπου

που μιλάει με το αντικείμενο του πόθου του. Ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν αν έχει συμβεί και στους ίδιους να δουν στο όνειρό τους την πραγματοποίηση κάποιας επιθυμίας τους.

Αφού έχουμε προετοιμάσει κατάλληλα το έδαφος προχωράμε στα κείμενα που θα αποτελέσουν το κέντρο του συγκεκριμένου δώρου, το *Ερωτικόν Ενύπνιον* και την *Ιστορία και Όνειρο* του Μαρίνου Φαλιέρου. Ήδη έχει ζητηθεί από τους μαθητές να έχουν επισκεφτεί από το σπίτι το περιβάλλον της Δημόδους Γραμματείας και να διαβάσουν τα αποσπάσματα από την *Ιστορία και Όνειρο*. Εκεί θα διαβάσουν ότι «ο ήρωας ονειρεύεται μια ερωτική συνάντηση με την αγαπημένη του και πυρήνας του έργου είναι ο διάλογος των δύο ερωτευμένων στο παράθυρο. Τα κύρια (αφηγητής, Αθούσα) και τα δευτερεύοντα (Μοίρα, Ποθούλα) πρόσωπα του έργου διαλέγονται μέχρι να διακοπεί το όνειρο την αυγή από το τσίμπημα ενός ψύλλου.»

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου δώρου ζητάμε από τους μαθητές να μεταβούν και πάλι στο περιβάλλον της Δημόδους Γραμματείας και να διαβάσουν αυτή τη φορά το κατά πολύ συντομότερο *Ερωτικόν Ενύπνιον*. Διαβάζοντας και μόνο το σύντομο εισαγωγικό που συνοδεύει το ποίημα, μπορούν να διαπιστώσουν ότι έχουμε να κάνουμε με κείμενα που παρουσιάζουν αρκετές αναλογίες μεταξύ τους: «στο ποίημα αυτό των 130 στίχων ο ήρωας/αφηγητής ονειρεύεται την αγαπημένη του, που συνοδεύεται από τον προσωποποιημένο Έρωτα. [...] Το όνειρο εντέλει θα διακόψει την αυγή το λάλημα ενός κόκορα.»

Οι μαθητές αναλαμβάνουν να ετοιμάσουν μια παρουσίαση σε PowerPoint στην οποία θα συγκρίνουν τα δύο κείμενα μεταξύ τους και θα αναδεικνύουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσά τους. Προκειμένου να διευκολυνθούν στη μελέτη τους, τους προτείνουμε τους παρακάτω άξονες προς διερεύνηση: α) θέμα, β) πρόσωπα, γ) σχέση ονείρου-πραγματικότητας ήρωα, δ) σχέση ονείρου-πλοκής, ε) τέλος κειμένων.

Η επόμενη συνάντηση αφιερώνεται στην παρουσίαση των εργασιών των ομάδων και στη συνακόλουθη συζήτηση. Η συζήτηση επικεντρώνεται κυρίως στο γεγονός ότι στα εν λόγω κείμενα το σύνολο σχεδόν της ιστορίας που αφηγούνται ταυτίζεται με το περιεχόμενο του ονείρου (Van Gemert, 2006). Με άλλα λόγια το όνειρο αποτελεί το αφηγηματικό πλαίσιο. Ζητάμε από τους μαθητές να διατυπώσουν τις σκέψεις τους σχετικά με αυτή την επιλογή. Θα μπορούσε να συνδεθεί για παράδειγμα με την αφόρμηση του προηγούμενου δώρου και το τραγούδι του Αλκίνοου Ιωαννίδη: η ιστορία αποτελεί μια φανταστική εκπλήρωση μιας επιθυμίας του αφηγητή η οποία μόνο στο πλαίσιο ενός ονείρου μπορεί να πραγματοποιηθεί.

12^η ώρα: Σύνοψη

Σε αυτή την ώρα μπορεί να γίνει μια σύνοψη των όσων διερευνήθηκαν στα προηγούμενα στάδια, επιμένοντας κυρίως στον τρόπο αξιοποίησης των ονείρων από τους λογοτέχνες, στις ερμηνείες των ονείρων που υπόκεινται και στον τρόπο με τον οποίο

λειτουργούν τα όνειρα στο πλαίσιο του κάθε λογοτεχνικού κειμένου. Για να γίνει αυτό μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να συντάξουν έναν εννοιολογικό χάρτη όπου να καταγράφουν όλες τις παραπάνω παρατηρήσεις (ψηφιακά με κάποιο ανάλογο λογισμικό όπως το cmap, ή χειρόγραφα).

Προτάσεις - Συμπεράσματα

Σκοπός της συγκεκριμένης πρότασης είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τις διαφορετικές λειτουργίες των ονείρων στο πλαίσιο ενός κειμένου: τα όνειρα ως στοιχεία που προλέγουν την εξέλιξη της υπόθεσης, τα όνειρα ως δείκτες της συναισθηματικής κατάστασης του ήρωα, τα όνειρα ως εκπλήρωση μιας επιθυμίας. Και από την άλλη, όνειρα που εντάσσονται μέσα στην πλοκή ενός λογοτεχνικού έργου, αλλά τα όνειρα που ταυτίζονται με το περιεχόμενο ολόκληρου του λογοτεχνικού κειμένου αποτελώντας το πλαίσιο της αφήγησης. Καθώς η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση δεν έχει ακόμα εφαρμοστεί στο σύνολο της στη πράξη, δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα ως προς την επιτυχία ή όχι των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Πιθανές δυσκολίες που ενδέχεται να προκύψουν έχουν να κάνουν με τη δυσκολία των υπό εξέταση κειμένων, την πίεση του διδακτικού χρόνου, καθώς και την απροθυμία ορισμένων μαθητών να προετοιμαστούν κατάλληλα πριν από το μάθημα, διαβάζοντας τα κείμενα που υποδεικνύεται. Από την άλλη, εάν επαρκεί ο διδακτικός χρόνος και υπάρχει ανάλογο ενδιαφέρον από τους μαθητές, η πρόταση μπορεί να επεκταθεί και σε άλλα κείμενα καθώς και να προβληθούν σχετικά αποσπάσματα από κινηματογραφικές ταινίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γεωργούλα, Α. (2010). Τα όνειρα στην κρητική λογοτεχνία. Όνειρο και ποιητική στην πρώιμη και αναγεννησιακή κρητική λογοτεχνία. Μεταπτυχιακή εργασία στο τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. (Διαθέσιμο online: <http://ikee.lib.auth.gr/record/115813/files/georgoula.pdf>, προσπελάστηκε στις 31/8/2018)

Κοκόλης, Ξ. Α. (1993). Όνειρα και άλλα στη «Φόνισσα». Στο *Για τη «Φόνισσα» του Παπαδιαμάντη. Δύο μελετήματα*, 45-61. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μαρωνίτης, Δ. (1993). Ύπνος – αγρυπνία – όνειρα στα ομηρικά έπη. Στο Κυρτάτας, Δ. (επιμ.), *Οψις ενυπνίου. Η χρήση των ονείρων στην ελληνική και ρωμαϊκή αρχαιότητα*, 1-22. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Φρόντ, Σ. (1995). *Η ερμηνεία των ονείρων*. Αθήνα: Επίκουρος.

Χρυσανθόπουλος, Μ. (2005). *Αρτεμίδωρος και Φρόντ: Ερμηνευτικές θεωρίες και λογοτεχνικά όνειρα*. Αθήνα: Εξάντας.

Van Gemert, A. (επιμ.) (2006). *Μαρίνου Φαλιέρου. Ερωτικά όνειρα*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Γνωριμία με τα μνημεία της Ακρόπολης των Αθηνών

Λογοθέτη Σταματούλα

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
tlogotheti@yahoo.com*

Περίληψη

Το σενάριο αποτελεί πρόταση διδασκαλίας στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου με τη βοήθεια του διαδικτύου, καθώς και πρόταση για την προετοιμασία σχολικής εκδρομής στην Ακρόπολη, αξιοποιώντας τις άτυπες σχολικές πρακτικές γλωσσικού γραμματισμού. Προτείνεται ένας εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας για να γνωρίσουν οι μαθητές μέσα από οπτικό ή άλλο υλικό, που θα αναζητήσουν στο διαδίκτυο, τα επιτεύγματα της ανθρώπινης δραστηριότητας στην αρχιτεκτονική, γλυπτική, ιδιαίτερα κατά την κλασική περίοδο, και τον απόηχό τους στη νεότερη εποχή. Ειδικότερα, ως περιεχόμενο του σεναρίου ορίζεται η ενημέρωση και γνωριμία των μαθητών με τα μνημεία της Ακρόπολης των Αθηνών, η οποία θα συνδυάζει γνώσεις από την Ιστορία, το γλωσσικό μάθημα (παραγωγή κειμένου), την Πληροφορική. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες, να πλοηγηθούν στο διαδίκτυο, να χρησιμοποιήσουν λογισμικά, να διερευνήσουν, να ανακαλύψουν, να οικοδομήσουν τη γνώση, να παρουσιάσουν με τη βοήθεια power point τις εργασίες, και μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες να αναδείξουν την αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας ως εναλλακτικού μοντέλου γνωστικής προσέγγισης και ενδοσχολικής συνεργασίας στη διαδικασία της μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ακρόπολη των Αθηνών, άτυπες πρακτικές γραμματισμού, ΤΠΕ

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Δ/θμια εκπαίδευση, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003), επιδιώκει εκτός από την απόκτηση των απαραίτητων ιστορικών γνώσεων, την οικείωση με το ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης, την πολύπλευρη προσέγγιση και κριτική επεξεργασία των ιστορικών πηγών, τη διαμόρφωση πνεύματος μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό, καθώς επίσης και τη συνειδητοποίηση της προσωπικής ευθύνης του μαθητή για την πορεία της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει. Αυτό σημαίνει ότι με τη διδασκαλία της Ιστορίας ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Η σύγχρονη διδακτική του μαθήματος επομένως, για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς αυτούς είναι σκόπιμο να εφαρμόζει σύνθετες μεθόδους οι οποίες συνδυάζουν και απαιτούν πλουραλιστικές προσεγγίσεις του αντικειμένου (Κουτσογιάννης, 2008). Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι απαιτείται, παράλληλα με την αφήγηση, η χρήση μεθόδων οι οποίες προάγουν την διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση, με τη χρησιμοποίηση μέσω της ευρείας αξιοποίησης του γραπτού (κείμενο χάρτης, εικόνα, πίνακας) και του ηλεκτρονικού (πλοήγηση στο διαδίκτυο, λογισμικό ιστορίας) υποστηρικτικού υλικού.

Προς την κατεύθυνση αυτή, η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την τεχνολογία των πολυμέσων (συνδυασμός κειμένου - εικόνας - ήχου) δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να προσεγγίσει και να επεξεργασθεί σύνθετες πληροφορίες με ποικίλους συνδυασμούς και δυνατότητες (Κουτσογιάννης & Παυλίδου, 2012). Με τον τρόπο αυτόν, τα πολιτισμικά ή εθνικά μαθήματα του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας μπορούν να διδαχθούν με νέους, ελκυστικούς και ανανεωμένους τρόπους, οι οποίοι αναδεικνύουν το γνωστικό αντικείμενο στη συνείδηση του μαθητή και παράλληλα, επιτρέπουν την άμεση προσωπική συνεργασία του (διαδραστική λειτουργία) με το πρόγραμμα (Μαυροσκούφης, 2008). Συνεπώς, διδάσκοντας την ιστορία μιας περιόδου, μαζί με τις πληροφορίες για τα γεγονότα και τα πρόσωπα είναι χρήσιμο να παρουσιάζονται χάρτες, πορείες, σχέσεις, παράλληλα γεγονότα της ιστορίας γειτονικών χωρών, καθώς και πληροφορίες για τη λογοτεχνία, τις επιστήμες, τις τέχνες, την παράδοση, τη θρησκεία, τη γλώσσα ενός λαού, με εικόνα, ήχο και κείμενο (Μαυροσκούφης, 2008). Επιπρόσθετα, πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να περιηγούνται εικονικά σε μουσεία και μνημεία της παγκόσμιας ιστορίας, να έρχονται σε επαφή με την ειδική ορολογία που αφορά στα μουσεία, ώστε να υιοθετούν θετική στάση στην παγκόσμια και εθνική τους πολιτιστική κληρονομιά και να αναπτύσσουν συγκριτική και κριτική σκέψη (Νικολαΐδου & Γιακουμάτου, 2001). Έτσι, δημιουργείται ένα βιωματικό μαθησιακό περιβάλλον, μέσω του οποίου η διδασκαλία καθίσταται πιο ελκυστική και διαδραστική, και η διεργασία της μάθησης αποτελεσματικότερη (Σολωμονίδου, 2006).

Επιπλέον, αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, τα περιθώρια δημιουργικότερων προσεγγίσεων είναι ακόμη περισσότερα στις άτυπες πρακτικές γραμματισμού. Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν οι πρακτικές της ευρύτερης σχολικής ζωής που δεν οριοθετούνται από τις διδακτικές ώρες των γνωστικών αντικειμένων, όπως π.χ. είναι οι σχολικές εκδρομές και η υλοποίηση σχολικών εορτών και εκδηλώσεων. Πρόκειται για τις πρακτικές στις οποίες συχνά, δίνεται ελάχιστη βαρύτητα, μολονότι λαμβάνουν μεγάλο μέρος από το σύνολο του σχολικού χρόνου, αλλά και οι μαθητές συνήθως, συμμετέχουν σε αυτές με μεγαλύτερο ενδιαφέρον και περισσότερη διάθεση, καθώς εμπλέκονται σε διαδικασίες με λανθάνον μαθησιακό φορτίο (Μαυροσκούφης, 2008). Ωστόσο, οι ΤΠΕ αποτελούν βασική παράμετρο οργάνωσης και σχεδιασμού των εν λόγω διδακτικών πρακτικών, καθώς παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα για ουσιαστική παρέμβαση προς δημιουργικότερες διδακτικές προσεγγίσεις (Μικρόπουλος, 2006).

Παρουσίαση της διδακτικής πρότασης

Στόχοι: Επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν τους ακόλουθους στόχους:

- **Γνωστικοί:** Να κατανοήσουν την επιτακτική ανάγκη να γνωρίζουν την ιστορία των μνημείων της χώρας τους, τα οποία συγχρόνως, είναι μνημεία του πανανθρώπινου πολιτισμού.
- Να οικοδομήσουν μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα.
- Να κατανοήσουν βασικούς όρους της αρχιτεκτονικής του αρχαίου ελληνικού ναού.

- Να παρακολουθήσουν την πορεία και τις “περιπέτειες” ενός μνημείου στον χρόνο (διαφορετικές χρήσεις, φθορές, αρπαγές).
- Να γνωρίσουν το Νέο Μουσείο της Ακρόπολης και να συσχετίσουν τη δημιουργία του με την προβολή του ελληνικού πολιτισμού εν γένει.
- Να ενημερωθούν σχετικά με το θέμα της επιστροφής των μαρμάρων και να κατανοήσουν την ανάγκη ευαισθητοποίησης της αγγλικής κοινής γνώμης.
- Να παράγουν γραπτό λόγο σε μια διαθεματική προσέγγιση με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες σε σχέση με τη χρήση των Η/Υ και των Νέων Τεχνολογιών (τεχνολογικός γραμματισμός).
- **Παιδαγωγικοί:** Να εμπλακούν σε δραστηριότητες, προκειμένου να συνδυαστεί η προϋπάρχουσα γνώση με τη νέα (γνωστική-εποικοδομιστική μάθηση).
- Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία διερεύνησης, ερμηνείας και αξιολόγησης ιστορικών πληροφοριών (διερευνητική/ανακαλυπτική μάθηση).
- Να συσχετίσουν το γραπτό κείμενο με την εικόνα και να αντιληφθούν τους πολλούς και συμπληρωματικούς τρόπους (πολυτροπικότητα), με τους οποίους μπορεί να δοθεί ένα περιεχόμενο.
- Να μάθουν να εργάζονται ομαδικά, συνειδητοποιώντας την αξία αυτής της συνεργασίας (ομαδοσυνεργατική μάθηση).
- Να καλλιεργήσουν αναλυτική και συνθετική ικανότητα στο να παρουσιάζουν με τρόπο ολοκληρωμένο και διεξοδικό ιστορικά θέματα.
- Να διαμορφώσουν ιστορική συνείδηση, ώστε να είναι σε θέση να διεκδικήσουν ως αυριανοί πολίτες το δικαίωμα στην προστασία των μνημείων του πολιτισμού.
- Να καλλιεργήσουν την αισθητική τους από την επαφή με την τέχνη.

Μεθοδολογία: Η διδασκαλία στηρίζεται στις αρχές της διερευνητικής/ ανακαλυπτικής μεθόδου, κατά την οποία καθοδηγούνται οι μαθητές να οδηγηθούν στους επιδιωκόμενους στόχους, χωρίς όμως να δεσμεύεται η αυτενέργειά τους. Παράλληλα, εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες, χωρισμένοι σε ομάδες αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους, ενώ ο εκπαιδευτικός συντονίζει και καθοδηγεί τη διαδικασία (Ματσαγγούρας, 1990).

Πορεία υλοποίησης διδακτικής παρέμβασης: Προτείνεται μια ενδεικτική πορεία υλοποίησης του σεναρίου, η οποία ακολουθεί τις ακόλουθες φάσεις:

1η Φάση: Προετοιμασία – προεργασία: 1η διδακτική ώρα: Αρχικά, ο εκπαιδευτικός θα ανακοινώσει στους μαθητές το αντικείμενο της διδασκαλίας. Θα εστιάσει την προσοχή τους σε αυτό, θα το περιγράψει σύντομα, προσπαθώντας να τους προϋδεάσει θετικά. Θα αναφέρει, επίσης, τον τρόπο που θα το επεξεργαστούν, τον χρόνο που απαιτείται και θα προκαλέσει συζήτηση για τυχόν απορίες. Ένας σύντομος διάλογος με τους μαθητές/τριες σχετικά με τα μνημεία που βρίσκονται πάνω στην Ακρόπολη και την πορεία των μνημείων στον χρόνο θα συμβάλει σημαντικά στην αποτελεσματικότητα

της εργασίας. Στη συνέχεια, η τάξη χωρίζεται σε 4 ομάδες εργασίας με 4 μαθητές/τριες η κάθε μία, για να εργαστεί στο εργαστήριο πληροφορικής 8 διδακτικές ώρες.

2η Φάση: Γνωριμία με την Ακρόπολη των Μυκηναϊκών, Αρχαϊκών και Κλασικών χρόνων: 2η διδακτική ώρα:

Η πρώτη ομάδα: Φύλλο εργασίας 1: Στόχος της ομάδας είναι να μελετήσει την ερμηνεία της λέξης «Ακρόπολη» και τον σκοπό δημιουργίας των Ακροπόλεων στην Αρχαιότητα.

- Καλούνται οι μαθητές/τριες να επισκεφτούν την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα → Νέα Ελληνική → Εργαλεία → Ηλεκτρονικά Λεξικά → Λεξικό της Κοινής Νοσοελληνικής (Τριανταφυλλίδη) και να πληκτρολογήσουν τη λέξη «Ακρόπολη», για να διερευνήσουν τις διαφορετικές σημασίες της λέξης και αντιγράψουν στο φύλλο εργασίας τις σημασίες που έχει το λήμμα «Ακρόπολη».
- Επισκέπτονται τον δικτυακό χώρο της Ελληνικής Ελεύθερης Εγκυκλοπαίδειας και αναζητούν πληροφορίες για το σκοπό που εξυπηρετούσε στην Αρχαιότητα η δημιουργία των Ακροπόλεων. Αναζητούν, επίσης, άλλες σημαντικές Ακροπόλεις εκτός από την Ακρόπολη των Αθηνών.
- Πλοηγούνται με τη βοήθεια του προγράμματος περιήγησης Google Earth, για να δουν από κοντά τα μνημεία της Ακρόπολης. Η χρήση του προγράμματος Google Earth στο μάθημα της Ιστορίας δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να κατακτήσουν τον χώρο στον οποίο έλαβαν χώρα τα γεγονότα και να εδραιωθεί η νέα γνώση (Μαυροσκούφης, 2008).

Η δεύτερη ομάδα: Φύλλο εργασίας 2: Στόχος της ομάδας είναι να μελετήσει την ιστορία της Ακρόπολης των Μυκηναϊκών χρόνων. Καλούνται οι μαθητές/τριες να επισκεφτούν την ιστοσελίδα <http://www.ancientathens3d.com/myk.htm>, να αναζητήσουν πληροφορίες για την Ακρόπολη των Μυκηναϊκών χρόνων και στη συνέχεια, να απαντήσουν στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας:

- Συμπληρώνουν σε κείμενο, που αναφέρει τους σημαντικότερους σταθμούς της ιστορίας της Ακρόπολης των Μυκηναϊκών, κενά με λέξεις που δίνονται σε παρένθεση.
- Περιγράφουν την κατάσταση που επικρατούσε στον λόφο της Ακρόπολης τα γεωμετρικά χρόνια με τη βοήθεια της εικόνας 1, του φύλλου εργασίας 2, η οποία απεικονίζει την άποψη της Ακρόπολης γύρω στα 1200 π.Χ.
- Πλοηγούνται με τη βοήθεια του προγράμματος περιήγησης Google Earth για να δουν από κοντά τα μνημεία της Ακρόπολης στη σημερινή τους μορφή.

Η τρίτη ομάδα: Φύλλο εργασίας 3: Στόχος της ομάδας είναι να μελετήσει την ιστορία της Ακρόπολης των Αρχαϊκών χρόνων. Καλούνται οι μαθητές/τριες να επισκεφτούν την ιστοσελίδα <http://www.ancientathens3d.com/archaic.htm>, να αναζητήσουν πληροφορίες για την Ακρόπολη των Αρχαϊκών χρόνων και στη συνέχεια να απαντήσουν στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας:

- Συμπληρώνουν σε κείμενο, που αναφέρει τους σημαντικότερους σταθμούς της ιστορίας της Ακρόπολης των Αρχαϊκών χρόνων, κενά με λέξεις που δίνονται σε παρένθεση. Στο κείμενο επισημαίνεται η πληροφορία, ότι στα Αρχαϊκά χρόνια οι Αθηναίοι χτίζουν στον βράχο της Ακρόπολης τον πρώτο ναό και τον αφιερώνουν στην προστάτιδα θεά τους.
- Προσθέτουν τα ονόματα των κτηρίων της Ακρόπολης κατά την Αρχαϊκή περίοδο (ναός Αθηνάς Παλλάδας, πρώτος Παρθενώνας, Προπύλαια, ναός Αθηνάς Νίκης), στην εικόνα 2 (φύλλο εργασίας 3).
- Πλοηγούνται με τη βοήθεια του προγράμματος περιήγησης Google Earth για να δουν από κοντά τα μνημεία της Ακρόπολης στη σημερινή τους μορφή.

Η τέταρτη ομάδα: Φύλλο εργασίας 4: Στόχος της ομάδας είναι να μελετήσει την ιστορία της Ακρόπολης των Κλασσικών χρόνων. Καλούνται οι μαθητές/τριες να επισκεφτούν την ιστοσελίδα <http://www.ancientathens3d.com/classicathens.htm>, να αναζητήσουν πληροφορίες για την Ακρόπολη των Κλασσικών χρόνων και στη συνέχεια να απαντήσουν στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας:

- Συμπληρώνουν σε κείμενο, που αναφέρει τους σημαντικότερους σταθμούς της ιστορίας της Ακρόπολης των Κλασσικών χρόνων, κενά με λέξεις που δίνονται σε παρένθεση. Στο κείμενο επισημαίνεται η βασική πληροφορία που θα πρέπει να αντλήσουν οι μαθητές, ότι ο βράχος στα Κλασσικά χρόνια με οραματιστή και πρωτεργάτη τον Περικλή φτάνει στο αποκορύφωμα της ανάπτυξής του.
- Επισκέπτονται τον δικτυακό χώρο “Νέα Ακρόπολη” και διαβάζουν πληροφορίες για τη Βιογραφία του Περικλή. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του προγράμματος επεξεργαστή κειμένου οργανώνουν τις πληροφορίες σε ένα κείμενο στο οποίο παρουσιάζουν τη ζωή του Περικλή δίνοντας έμφαση στον χαρακτήρα και τη σταδιοδρομία του.
- Προσθέτουν τα ονόματα των κτηρίων της Ακρόπολης κατά την Κλασσική περίοδο (*Ερέχθειο, Παρθενώνας, Προπύλαια, Ναός της Αθηνάς Παλλάδας, Χαλκοθήκη, Ναός Βραυρωνίας Αρτέμιδος*), στην εικόνα 3 (φύλλο εργασίας 4).
- Πλοηγούνται με τη βοήθεια του προγράμματος περιήγησης Google Earth, για να δουν από κοντά τα μνημεία της Ακρόπολης στη σημερινή τους μορφή.

3η Φάση: Μελέτη ιστορίας του Παρθενώνα: 3η - 4η -5η διδακτική ώρα

Η πρώτη ομάδα: Φύλλο εργασίας 5: Στόχος της ομάδας είναι να γνωρίσει το σημαντικότερο από τα μνημεία της Ακρόπολης των Αθηνών, τον Παρθενώνα, και ειδικότερα, να αναζητήσει πληροφορίες και να μελετήσει τη Ζωφόρο του Παρθενώνα. Ως αφορμή, παρακολουθεί το video «Η Ιστορία του Παρθενώνα» του Κ. Γαβρά. Στη συνέχεια, περιηγείται στο λογισμικό “Δημόσιος και Ιδιωτικός βίος στην Αρχαία Ελλάδα” Δημόσιος βίος → Τέχνη → Αρχιτεκτονική → Παρθενώνας καθώς και στις προτεινόμενες ιστοσελίδες, για να συλλέξει πληροφορίες και να απαντήσει στα ερωτήματα του φύλλου εργασίας. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες,

- Επισκέπτονται την ιστοσελίδα <http://odysseus.culture.gr/h/2/gh21.html>, επιλέγουν Αρχαιολογικοί χώροι → Ακρόπολη των Αθηνών και αναζητούν πληροφορίες για τον χρόνο οικοδόμησης του Παρθενώνα και τα πρόσωπα που εμπλέκονται στην ανέγερσή του.
- Περιηγούνται στο ηλεκτρονικό περιβάλλον του Νέου Μουσείου της Ακρόπολης και αναζητούν πληροφορίες για τη Ζωφόρο. Περιγράφουν σε ένα σύντομο κείμενο τη Ζωφόρο του Παρθενώνα, δίνοντας έμφαση στις λέξεις, *Φειδίας, Παναθήναια, πομπή, παράδοση του πέπλου, συντήρηση της Ζωφόρου, λίθοι της Ζωφόρου, Βρετανικό Μουσείο*.
- Επισκέπτονται τον δικτυακό τόπο του Υπουργείου πολιτισμού, αναζητούν πληροφορίες για την ιστορία της Ζωφόρου, και δημιουργούν χρονογραμμή με τις χρονολογίες εκείνες που θεωρούν ως πιο σημαντικές στην ιστορία της.
- Διασκεδάζουν και παίζουν με τα παιχνίδια της Ζωφόρου πατώντας τον υπερσύνδεσμο: <http://www.parthenonfrieze.gr/#/play/introduction>

Η δεύτερη ομάδα: Φύλλο εργασίας 6: Στόχος της ομάδας είναι να γνωρίσει και να καταγράψει σημαντικές πτυχές της ιστορίας του Παρθενώνα. Ως αφορμή, η ομάδα παρακολουθεί το video «Η Ιστορία του Παρθενώνα» του Κ. Γαβρά. Στη συνέχεια, περιηγείται στο λογισμικό “Δημόσιος και Ιδιωτικός βίος στην Αρχαία Ελλάδα” Δημόσιος βίος → Τέχνη → Γλυπτική → Ναός Αθηνάς Παρθένου καθώς και στις προτεινόμενες ιστοσελίδες για να συλλέξει πληροφορίες και να απαντήσει στα ερωτήματα του φύλλου εργασίας. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες,

- Επισκέπτονται την ιστοσελίδα <http://www.fhw.gr/chronos/05/gr/culture/> και αναζητούν πληροφορίες σχετικά με τον χρόνο που κτίστηκε ο Παρθενώνας και τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στην κατασκευή του.
- Περιηγούνται στον δικτυακό τόπο του Υπουργείου Πολιτισμού, μελετούν πληροφορίες για την αρχιτεκτονική και τη γλυπτή διακόσμηση του ναού και συμπληρώνουν προτάσεις που αφορούν στη διακόσμηση, τις Μετόπες και τα Αετώματα.
- Αναζητούν στην ιστοσελίδα της ΟΥΝΕΣΚΟ πληροφορίες για την παγκοσμιότητα του μνημείου.
- Διασκεδάζουν με τον Παρθενώνα και παίζουν με τα παιχνίδια της Ζωφόρου πατώντας τον υπερσύνδεσμο: <http://www.parthenonfrieze.gr/#/play/introduction>

Η τρίτη ομάδα: Φύλλο εργασίας 7: Στόχος της ομάδας είναι να μελετήσει τη φθορά του Παρθενώνα στον χρόνο και ειδικότερα, το χρονικό της λεηλασίας των μαρμάρων του από τον Λόρδο του Έλγιν και την έκθεσή τους στο Βρετανικό Μουσείο. Ως αφορμή, η ομάδα παρακολουθεί το video “Η κλοπή των Γλυπτών του Παρθενώνα”. Στη συνέχεια, καλείται, αφού περιηγηθεί στις προτεινόμενες ιστοσελίδες και συλλέξει πληροφορίες, να απαντήσει στα ερωτήματα του φύλλου εργασίας. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες,

- Επισκέπτονται τον δικτυακό τόπο του Υπουργείου Πολιτισμού “ΟΔΥΣΣΕΥΣ”, και αντλούν πληροφορίες για τις φθορές που έχει υποστεί το μνημείο στο πέρασμα του χρόνου.
- Διαβάζουν το άρθρο με τίτλο “Τόμας Μπρους, 7^{ος} κόμης του Έλγιν” στην ηλεκτρονική σελίδα της Εφημερίδας Ελευθεροτυπία. Επισκέπτονται, επίσης, την ιστοσελίδα του Υπουργείου πολιτισμού, για να αναζητήσουν πληροφορίες για τον Λόρδο του Έλγιν. Στη συνέχεια, καλούνται να γράψουν κείμενο με τη βοήθεια του προγράμματος επεξεργαστή κειμένου, στο οποίο να παρουσιάζουν τον Λόρδο του Έλγιν στους συμμαθητές τους.
- Επισκέπτονται τον δικτυακό χώρο της Βικιπαίδεια και αναζητούν πληροφορίες για τη συλλογή των γλυπτών που φέρει τον τίτλο “Ελγίνεια Μάρμαρα”.
- Διασκεδάζουν με τον Παρθενώνα και παίζουν με τα παιχνίδια της Ζωφόρου πατώντας τον υπερσύνδεσμο: <http://www.parthenonfrieze.gr/#/play/introduction>

Η τέταρτη ομάδα: Φύλλο εργασίας 8: Στόχος της ομάδας είναι να μελετήσει το αίτημα της επιστροφής των μαρμάρων του Παρθενώνα στη χώρα μας. Ως αφορμή, η ομάδα παρακολουθεί ένα απόσπασμα από την εκπομπή «Η Μηχανή του Χρόνου» με τίτλο Μελίνα Μερκούρη - Αγώνας Μαρμάρων και διαβάζει τον λόγο της Μελίνας Μερκούρη στην OXFORD UNION. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας υλικό από τις προτεινόμενες ιστοσελίδες καλείται να απαντήσει στα ερωτήματα του φύλλου εργασίας. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες,

- Επισκέπτονται την ιστοσελίδα του Υπουργείου Πολιτισμού → Τα γλυπτά που λείπουν από τον Παρθενώνα και γράφουν για τα γλυπτά του Παρθενώνα που βρίσκονται στο Βρετανικό Μουσείο.
- Αντλούν πληροφορίες από την ιστοσελίδα <http://www.damon.gr/marmara/> για τις θέσεις των αντίπαλων πλευρών και καταγράφουν σε πίνακα συνοπτικά τα επιχειρήματα της κάθε πλευράς.
- Σημειώνουν τα δικά τους επιχειρήματα για την επιστροφή των μαρμάρων σε ένα email που θα έστειλαν στο Βρετανικό Μουσείο.
- Διασκεδάζουν με τα παιχνίδια της Ζωφόρου του Παρθενώνα, πατώντας τον υπερσύνδεσμο: <http://www.parthenonfrieze.gr/#/play/introduction>.

4η Φάση: Γνωριμία με το Νέο Μουσείο της Ακρόπολης 6η -7η διδακτική ώρα:

Οι μαθητές/τριες συνεχίζουν τη γνωριμία με τα μνημεία της Ακρόπολης επισκεπτόμενοι το Νέο Μουσείο της Ακρόπολης. Ως αφορμή, περιηγούνται στις αίθουσες του Μουσείου μέσα από τον επίσημο ιστότοπο της Εφημερίδας «Ναυτεμπορική».

Στη συνέχεια, επισκέπτονται τις προτεινόμενες ιστοσελίδες:

Φωτογραφικό αφιέρωμα στο Νέο Μουσείο της Ακρόπολης (1), από τον ιστότοπο των New York Times

Φωτογραφικό αφιέρωμα στο Νέο Μουσείο της Ακρόπολης (2), από τον ιστότοπο των New York Times

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

Μουσείο Ακρόπολης- Βικιπαίδεια

συλλέγουν εικόνες και κείμενα που αφορούν στο Νέο Μουσείο της Ακρόπολης και εκπονούν τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας.

5η Φάση: Παρουσίαση του σεναρίου –Αξιολόγηση: 8η διδακτική ώρα: Οι μαθητές/τριες ανακοινώνουν τα κείμενα και το υλικό που συνέθεσαν στην τάξη και τα παραδίδουν στον εκπαιδευτικό σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή. Όσο διαρκεί η παρουσίαση της εργασίας της κάθε ομάδας, οι υπόλοιποι μαθητές καλούνται να διατυπώνουν απορίες και να ζητούν διευκρινήσεις για τα θέματα που παρουσιάστηκαν. Την εργασία τους αυτή οι μαθητές πρόκειται να τη δημοσιεύσουν στο ιστολόγιο του σχολείου, αλλά και να την παρουσιάσουν με το λογισμικό δημιουργίας παρουσιάσεων (power-point) στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου σε ειδική εκδήλωση, που θα πραγματοποιηθεί με θέμα τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό. Με τον τρόπο αυτόν, δημιουργούνται κίνητρα για τη συμμετοχή και κινητοποίηση των μαθητών, που εξυπηρετούν βασικούς διδακτικούς στόχους της ενεργητικής –βιωματικής μάθησης, όπως είναι η ανάληψη ρόλων και η σύνθεση κειμένου, ενταγμένου σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

Τα φύλλα εργασίας βρίσκονται αναρτημένα στην ακόλουθη διεύθυνση: <https://drive.google.com/file/d/0B4KbX5iRIBAccTFJeS1LOGpTSXM/edit?usp=sharing>

Επέκταση σεναρίου

Η επέκταση του σεναρίου θα μπορούσε να περιλαμβάνει:

- Τη μελέτη της κατάστασης του Βράχου της Ακρόπολης στα ελληνιστικά και ρωμαϊκά χρόνια.
- Τη διεύρυνση του σεναρίου με τη διασχολική συνεργασία μέσω προγραμμάτων εξωδιδασκικών δραστηριοτήτων (π.χ. etwinning. Teachers4Europe).

Συμπεράσματα

Οι μαθητές/τριες, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, κατάφεραν να ταξιδέψουν στο χθες, να το συνδέσουν με το παρόν, απόλαυσαν τη διαδικασία και μάλιστα φάνηκε ότι κατανόησαν τη διδακτέα ύλη. Οι διδακτικοί στόχοι επιτεύχθηκαν σχεδόν στο σύνολό τους. Χρησιμοποιήθηκαν διδακτικές μέθοδοι, όπως η διερευνητική και η ομαδοσυνεργατική και δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές/τριες να παράγουν οι ίδιοι γνώση μέσα από ένα πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές/τριες ενθουσιάστηκαν με την πλοήγησή τους στις ιστοσελίδες που αξιοποιήθηκαν, και ιδιαίτερα, με το λογισμικό “Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Αρχαία Ελλάδα” και την εφαρμογή με τα παιχνίδια της Ζωφόρου του Παρθενώνα. Επιπρόσθετα, το διδακτικό σενάριο αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο της προετοιμασίας των μαθητών για την εκδρομή τους στην

Ακρόπολη των Αθηνών και στο Νέο Μουσείο της Ακρόπολης, προσφέροντας τις απαιτούμενες γνώσεις σε συνθήκες ψυχαγωγίας και διασκέδασης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2003). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Κουτσογιάννης, Δ. (2008). Διδακτική των Φιλολογικών Μαθημάτων και ΤΠΕ. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* Τεύχος 3 (κλάδος ΠΕ02), ΕΑΙΤΥ-Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ), σσ. 53-80, Πάτρα.

Κουτσογιάννης, Δ., & Παυλίδου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 5 Ιανουαρίου 2019 από http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/melete_gia_ta_diathematika_s

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* Τεύχος 3 (κλάδος ΠΕ02), ΕΑΙΤΥ-Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ), σσ. 113-148, Πάτρα.

Ματσαγγούρας, Η. (1990). *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και Μάθηση: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας κατά Ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μικρόπουλος, Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολαΐδου, Σ., & Γιακουμάτου, Τ. (2001). *Διαδίκτυο και Διδασκαλία, Ένας οδηγός για κάθε ενδιαφερόμενο και πολλές προτάσεις για τους φιλολόγους*. Αθήνα: Κέδρος.

Σολωμονίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Το μοντέλο του πήλινου δοχείου

Κυριακόπουλος Νικόλαος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.04, M.Sc., nkyriak@gmail.com

Περίληψη

Η χρήση μοντέλων είναι οργανικό στοιχείο της επιστημονικής σκέψης και ένα από τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματα των Φυσικών Επιστημών. Στην παρούσα εργασία προτείνεται ένα διδακτικό σενάριο το οποίο φιλοδοξεί να εισάγει τους μαθητές στη «φιλοσοφία» της μοντελοποίησης με σκοπό να επινοήσουν, να κατασκευάσουν και να χρησιμοποιήσουν ένα μοντέλο μέσα από το οποίο θα μελετήσουν τον ομοιοστατικό μηχανισμό θερμορύθμισης στον ανθρώπινο οργανισμό. Η πορεία προς την κατασκευή του μοντέλου και τη μελέτη του φαινομένου συμπεριλαμβάνει και συνδυάζει τις Φυσικές Επιστήμες, την Τεχνολογία, την Εφαρμοσμένη Μηχανική και τα Μαθηματικά. Η δομή του διδακτικού σεναρίου βασίζεται στις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης, όπου οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες καθοδηγούνται ώστε να ανακαλύψουν τη νέα γνώση. Το διδακτικό σενάριο δύναται να εφαρμοστεί στα πλαίσια του μαθήματος της Βιολογίας Γενικής Παιδείας τη Γ' τάξης του Γενικού Λυκείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Μοντέλο, ομοιόσταση, STEM, ανακαλυπτική μάθηση.

Εισαγωγή

Στην καθημερινή τους ζωή οι μαθητές αισθάνονται αρκετές φορές να ιδρώνουν ή και να έχουν ρίγος αγνοώντας ίσως ότι πίσω από αυτή τη φυσιολογική εκδήλωση είναι κρυμμένος ο τελειότερος θερμορυθμιστικός μηχανισμός, που ανήκει στους ομοιοστατικούς μηχανισμούς. Στο διδακτικό σενάριο που προτείνεται στην παρούσα εργασία οι μαθητές ακολουθώντας διαδικασίες STEM επιχειρούν να μοντελοποιήσουν και να μελετήσουν τον ομοιοστατικό μηχανισμό θερμορύθμισης μέσω εφίδρωσης. Το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών της Γ' Λυκείου στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες είναι ικανό για να παρακολουθήσουν τη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική. Με το STEM ακολουθείται μια ολιστική προσέγγιση της νέας γνώσης σύμφωνα την οποία οι μαθητές εμπλέκοντας και αξιοποιώντας τις Φυσικές Επιστήμες (Science), την Τεχνολογία (Technology), την Εφαρμοσμένη Μηχανική (Engineering) και τα Μαθηματικά (Mathematics) προσπαθούν να ανακαλύψουν τη νέα γνώση (Moon et. al., 2012). Άλλωστε η στοχοθεσία μια διδακτικής πρακτικής με βάση το STEM περιλαμβάνει και τους τρεις τομείς συμπεριφοράς, τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό, όπως επίσης και τη μεθοδολογία των φυσικών επιστημών (Ζησιμόπουλος κ.α., 2002).

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι Φυσικές Επιστήμες στην ιστορική τους εξέλιξη χρησιμοποίησαν μοντέλα αφενός για τη μελέτη διαφόρων φαινομένων και αφετέρου για τη διδασκαλία των αντίστοιχων μαθημάτων. Σύμφωνα με τη Drouin (1988) μοντέλο είναι «κάτι» (συγκεκριμένο

αντικείμενο, σχηματική αναπαράσταση, σύστημα εξισώσεων...) που παίζει το ρόλο υποκατάστατου μιας πραγματικότητας πολύ σύνθετης ή απρόσιτης στην εμπειρία και που επιτρέπει να κατανοήσουμε αυτήν την πραγματικότητα με τη βοήθεια κάποιου ενδιάμεσου πιο γνωστού ή πιο προσιτού στη γνώση. Με βάση τον παραπάνω ορισμό, απορρέουν και οι λειτουργίες που μπορούν να επιτελέσουν τα διάφορα μοντέλα (Σταυρίδη, 1995) που είναι α) η αναπαράσταση ενός συστήματος, β) η ερμηνεία ενός φαινομένου, μιας δομής ή μιας διαδικασίας και γ) η πρόβλεψη της εξέλιξης ενός συστήματος και των μεταβολών του. Ένα μοντέλο μπορεί να επιτελεί μια ή περισσότερες από τις παραπάνω λειτουργίες. Ο Parkinson (2002) διακρίνει τέσσερα είδη μοντέλων α) τα μοντέλα κλίμακας, β) τα μοντέλα αναλογίας ή φυσικά μοντέλα, γ) τα θεωρητικά μοντέλα και δ) τα μαθηματικά μοντέλα. Κατά τη μελέτη ή διδασκαλία ενός φαινομένου, μιας δομής κλπ. μπορούν να συνυπάρχουν κάποια από τα παραπάνω μοντέλα. Η πιο συχνή και ενδιαφέρουσα συνύπαρξη μοντέλων είναι του φυσικού και μαθηματικού μοντέλου.

Ο ανθρώπινος οργανισμός είναι ομοιόθερμος και προκειμένου να διατηρείται στη ζωή και να λειτουργεί σωστά το ανθρώπινο σώμα (όπως και των ανώτερων ζώων) πρέπει η θερμοκρασία του να διατηρείται σταθερή στους $37^{\circ}\text{C} \pm 0,4^{\circ}\text{C}$ περίπου, ανεξάρτητα από τη θερμοκρασία του περιβάλλοντος και τις διακυμάνσεις της, καθώς και ανεξάρτητα από το συνεχώς μεταβαλλόμενο ρυθμό παραγωγής θερμότητας μέσα στο ίδιο το σώμα, με τις ποικίλες διεργασίες του μεταβολισμού. Για τους λόγους αυτούς θα πρέπει ο οργανισμός να είναι ικανός και να αποβάλλει και να «παράγει» θερμότητα με τέτοιο τρόπο, ώστε ο ρυθμός παραγωγής θερμότητας να είναι ίσος με το ρυθμό αποβολής θερμότητας (Mader, 1994).

Η αποβολή θερμότητας από το ανθρώπινο σώμα γίνεται με αγωγή, με μεταφορά, με ακτινοβολία και με εξάτμιση του ιδρώτα σε ποσοστό 3%, 34%, 39% και 24% αντίστοιχα (Ζαμπούρη, 2010 · Τζαφέστας, 1965). Η «παραγωγή» θερμότητας επιτυγχάνεται με εκούσια μυϊκή δραστηριότητα, με ακούσια μυϊκή δραστηριότητα (ρίγος) και με την κυτταρική αναπνοή (χωρίς ρίγος θερμογένεση) (Ζαμπούρη, 2010). Για παράδειγμα αν η παραγωγή της θερμότητας στο σώμα είναι εξαιρετικά μεγάλη λόγω έντονης μυϊκής δραστηριότητας ή η θερμοκρασία του περιβάλλοντος είναι πάνω από 32°C ώστε να μη μπορεί να αποβάλλεται η θερμότητα με το ρυθμό που παράγεται τότε διεγείρονται οι ιδρωτοποιοί αδένες και εκκρίνουν ιδρώτα, ενώ παράλληλα διαστέλλονται τα αιμοφόρα αγγεία. Με την εξάτμιση του ιδρώτα η θερμοκρασία του δέρματος διατηρείται σε χαμηλό επίπεδο, και έτσι το αίμα που κυκλοφορεί άφθονο μέσα από τα αγγεία του δέρματος, εξαιτίας της αγγειοδιαστολής τους, ψύχεται και γυρίζει στο εσωτερικό του σώματος μέσω των φλεβών σε θερμοκρασία αρκετά χαμηλότερη από εκείνη που έχει όταν φτάνει στο δέρμα. Με τον τρόπο αυτό αποτρέπεται η αύξηση της θερμοκρασίας (Αδαμαντίδου κ.α., 2006).

Περιγραφή του διδακτικού σεναρίου

Χωρίς να επιμείνουμε στην παρουσίαση μιας αυστηρής δομής διδακτικού σεναρίου οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται στην παρούσα διδακτική πρακτική, είναι οι μαθητές να προσπαθήσουν:

1. Να επινοήσουν και να κατασκευάσουν ένα φυσικό μοντέλο.
2. Να καθορίσουν με ακρίβεια τις σχέσεις ισομορφισμού μεταξύ του μοντέλου και του συστήματος.
3. Να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν το μηχανισμό θερμορύθμισης μέσω του φυσικού μοντέλου.
4. Να λάβουν πειραματικές μετρήσεις, να τις επεξεργαστούν μαθηματικά και να καταστρώσουν την εξίσωση που περιγράφει το φαινόμενο (μαθηματικό μοντέλο).
5. Να προβλέπουν τη συμπεριφορά του ανθρώπινου οργανισμού μέσω του μοντέλου.
6. Να καθορίσουν τα όρια εγκυρότητας του μοντέλου.

Η διδασκαλία εκτιμάται να διαρκέσει 3 διδακτικές ώρες. Η διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται είναι η καθοδηγούμενη ανακάλυψη (Χαλκιά, 2012 · Ζησιμόπουλος κ.α., 2002). Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων (Ματσαγούρας, 2000) καθοδηγούνται μέσω ενός φύλλου εργασίας να χειριστούν κατάλληλη πειραματική διάταξη και κατάλληλο λογισμικό, να λάβουν πειραματικές μετρήσεις, να τις επεξεργαστούν και να εξάγουν τα συμπεράσματά τους. Στη συνέχεια αναλύονται οι δραστηριότητες του φύλλου εργασίας.

1^η Δραστηριότητα:

Στην παρούσα εργασία θα μελετηθεί ένα μέρος του ομοιοστατικού μηχανισμού θερμορύθμισης, που αφορά στην αποβολή θερμότητας από το ανθρώπινο σώμα μέσω αγωγής, μεταφοράς, ακτινοβολίας και εξάτμισης ιδρώτα. Οι μαθητές έχοντας υπόψη τις νοητικές παραστάσεις από το εμπειρικό τους πεδίο, γνωρίζοντας από τη θεωρία τον ομοιοστατικό μηχανισμό θερμορύθμισης και καθοδηγούμενοι από τον διδάσκοντα θα προσπαθήσουν να επινοήσουν και να κατασκευάσουν ένα μοντέλο που θα αναπαριστά το συγκεκριμένο μόνο κομμάτι της ομοιόστασης. Η καθοδήγηση του διδάσκοντα θα στοχεύει στην όσο το δυνατό μεγαλύτερη αναλογία μεταξύ μοντέλου και πραγματικότητας. Η δυσκολία στην επιλογή του μοντέλου εστιάζεται κυρίως στο πως θα αναπαρασταθεί η εφίδρωση μέσα από το μοντέλο. Με μια μικρή έρευνα στη βιβλιογραφία οι μαθητές μπορούν να διαπιστώσουν ότι ο πηλός (ένυδρο πυριτικό αργίλιο $Al_2O_3 \cdot 2SiO_3 \cdot 2H_2O$) είναι διαπερατός από νερό. Έτσι το μοντέλο που προκρίνεται είναι ένα πήλινο δοχείο που εμπεριέχει νερό με τις εξής σχέσεις ισομορφισμού μεταξύ μοντέλου και ανθρώπινου σώματος (πίνακας 1):

ΜΟΝΤΕΛΟ	ΑΝΘΡΩΠΙΝΟ ΣΩΜΑ
Τοιχώματα πήλινου δοχείου	Δέρμα
Νερό που διαπερνά τα τοιχώματα του πήλινου δοχείου και εμφανίζεται στην εξωτερική του επιφάνειά	Ιδρώτας
Νερό που απομένει στο εσωτερικό του πήλινου δοχείου	Το αίμα που κυκλοφορεί άφθονο μέσα στα αγγεία του δέρματος

Πίνακας 1: Σχέσεις ισομορφισμού μεταξύ μοντέλου και ανθρώπινου σώματος

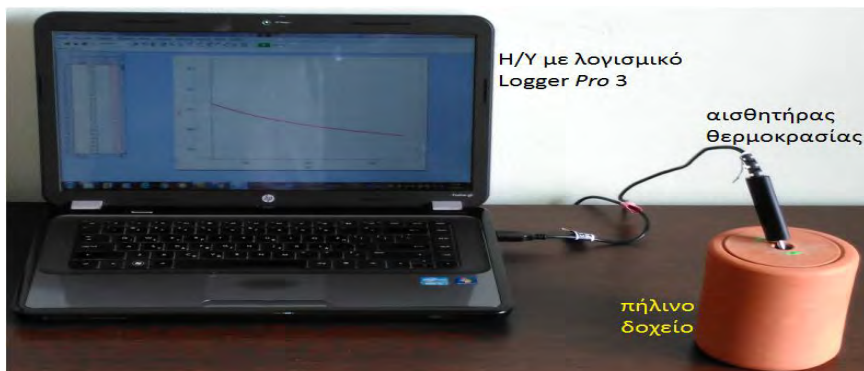
Ο ιδρώτας έχει περίπου την ίδια σύσταση με το πλάσμα του αίματος, δηλ. περιέχει σε αντίστοιχες αναλογίες νερό, ηλεκτρολύτες (κάλιο [K], νάτριο [Na]), ουρία, γαλακτικό οξύ, αλλά καθόλου πρωτεΐνες. Επομένως η επιλογή του νερού στο μοντέλο να αντιστοιχεί και στον ιδρώτα αλλά και στο «επιφανειακό» αίμα είναι πολύ κοντά στην πραγματικότητα.

2^η Δραστηριότητα:

Σε αυτή τη δραστηριότητα θα παρουσιαστεί στους μαθητές ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει η λήψη και επεξεργασία των πειραματικών μετρήσεων. Στα πειράματα που θα ακολουθήσουν επιθυμούμε να γνωρίζουμε τη θερμοκρασία του νερού εντός του πήλινου δοχείου, κάθε χρονική στιγμή. Για τη λήψη των μετρήσεων θα χρησιμοποιήσουμε το Σύστημα Συγχρονικής Λήψης και Απεικόνισης (ΣΣΛΑ) της Vernier (<https://www.vernier.com>). Συγκεκριμένα θα χρησιμοποιήσουμε έναν αισθητήρα θερμοκρασίας (Go!Temp) ο οποίος συνδέεται απευθείας στη θύρα USB ενός φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή. Ο αισθητήρας επικοινωνεί με τον υπολογιστή μέσω του λογισμικού Logger Pro 3. Έτσι τα πειραματικά ζεύγη τιμών (χρόνου t , θερμοκρασίας θ) απεικονίζονται σε πραγματικό χρόνο σε αντίστοιχη γραφική παράσταση. Επίσης η συγκεκριμένη έκδοση του λογισμικού προσφέρει εξειδικευμένα μαθηματικά εργαλεία για περαιτέρω ανάλυση και επεξεργασία των πειραματικών δεδομένων και των γραφικών παραστάσεων.

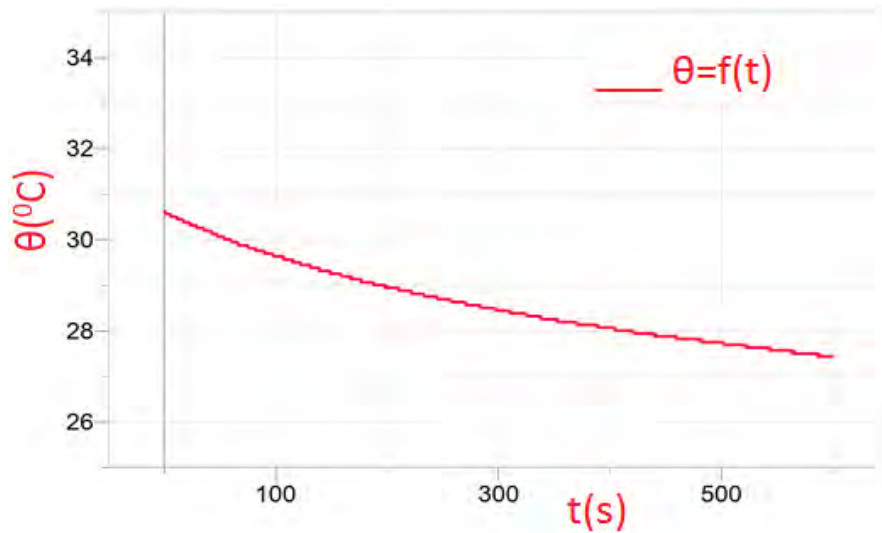
3^η Δραστηριότητα:

Εισάγουμε στο πήλινο δοχείο 100ml νερού θερμοκρασίας περίπου 30°C. Κλείνουμε το δοχείο με πήλινο καπάκι και από μια μικρή οπή που υπάρχει στο καπάκι, εισάγουμε τον αισθητήρα θερμοκρασίας. Ο αισθητήρας θερμοκρασίας μετράει τη θερμοκρασία θ του νερού εντός του δοχείου που θεωρούμε ότι είναι ίδια με τη θερμοκρασία του δοχείου (εικόνα 1).



Εικόνα 1: Πειραματική διάταξη με το ΣΣΛΑ

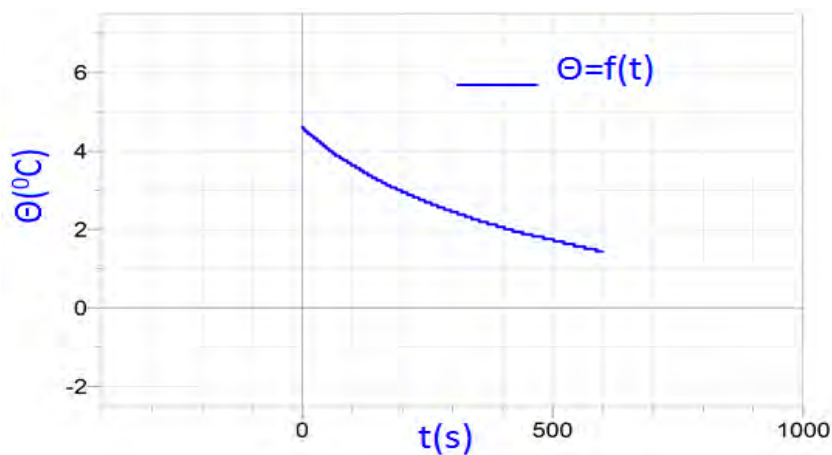
Με ένα θερμόμετρο μετρούμε τη θερμοκρασία του περιβάλλοντος που είναι $\theta_{\pi}=26^{\circ}\text{C}$ η οποία και παραμένει πρακτικά σταθερή καθόλη τη διάρκεια της λήψης μετρήσεων. Ο ρυθμός δειγματοληψίας ρυθμίζεται σε 2 μετρήσεις ανά δευτερόλεπτο και η διάρκεια δειγματοληψίας σε 10min. Λαμβάνονται συνολικά 1201 μετρήσεις. Η λήψη μετρήσεων ξεκινάει και ταυτόχρονα απεικονίζονται τα ζεύγη των πειραματικών τιμών (χρόνου t , θερμοκρασίας θ) στο διάγραμμα θ - t (διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Απεικόνιση πειραματικών ζευγών (t, θ) στο διάγραμμα $\theta-t$

4^η Δραστηριότητα:

Ορίζουμε ως θερμοκρασία Θ τη διαφορά μεταξύ της θερμοκρασίας θ του νερού εντός του δοχείου και της θερμοκρασίας θ_{π} του περιβάλλοντος, δηλαδή $\Theta = \theta - \theta_{\pi}$. Στηριζόμενοι στα πειραματικά ζεύγη τιμών (t, θ) , το λογισμικό Logger Pro 3 προσφέρει τη δυνατότητα να απεικονίσουμε σχετικά γρήγορα τα ζεύγη τιμών (t, Θ) σε στο αντίστοιχο διάγραμμα $\Theta-t$ (διάγραμμα 2).



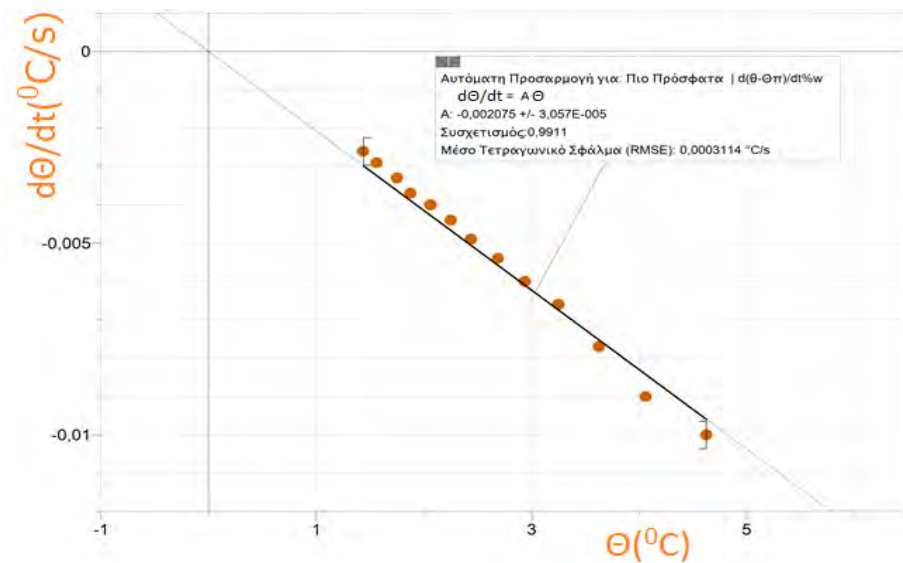
Διάγραμμα 2: Απεικόνιση πειραματικών ζευγών (t, Θ) στο διάγραμμα $\Theta-t$

5^η Δραστηριότητα.

Το λογισμικό Logger Pro 3 προσφέρει τα κατάλληλα μαθηματικά εργαλεία για να υπολογίσουμε την κλίση της εφαπτομένης σε ορισμένα σημεία της καμπύλης $\Theta = f(t)$ όπως αυτή σχηματίζεται από τα πειραματικά δεδομένα. Από θέμα φυσικής σημασίας με αυτή την τεχνική υπολογίζουμε το ρυθμό μεταβολής της θερμοκρασίας Θ σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές. Αποδίδοντας τα ζεύγη τιμών $(\Theta, \frac{d\Theta}{dt})$ σε κατάλληλο σύστημα

αξόνων και με τα μαθηματικά εργαλεία που προσφέρει το λογισμικό χαράσσουμε την “καλύτερη” ευθεία που διέρχεται από τα πειραματικά σημεία (διάγραμμα 3) και

προσδιορίζουμε την εξίσωσή της.



Διάγραμμα 3: Γραφική παράσταση $\frac{d\Theta}{dt} = f(\Theta)$

Από τη μαθηματική ανάλυση προκύπτει ότι η εξίσωση της ευθείας είναι:

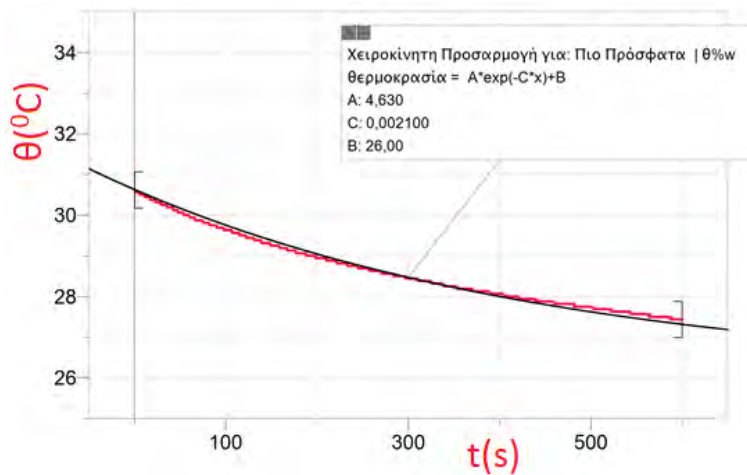
$$\frac{d\Theta}{dt} = -0,0021 \cdot \Theta \quad (\text{S.I.}) \quad (1)$$

Από τις παραπάνω δραστηριότητες και με την κατάλληλη καθοδήγηση οι μαθητές φθάνουν σε ένα κομβικό σημείο καθώς η σχέση (1) αποτελεί τη διαφορική εξίσωση του φαινομένου. Βέβαια αυτό που πρέπει να μας ενδιαφέρει σε αυτό το σημείο δεν είναι τόσο η ορολογία αλλά το ότι θα πρέπει να αναδείξουμε στους μαθητές την αξία που έχει στη μελέτη ενός φαινομένου ο προσδιορισμός της εξίσωσης που το περιγράφει. Η λύση της εξίσωσης (1) θα οδηγήσει σε μια συναρτησιακή σχέση μεταξύ θερμοκρασίας και χρόνου η οποία θα αποτελεί πλέον και το μαθηματικό μοντέλο περιγραφής και πρόβλεψης της εξέλιξης του φαινομένου.

$$\Theta = 4,63 \cdot e^{-0,0021t} + 26 \quad (\text{S.I.}) \quad (2)$$

6^η Δραστηριότητα:

Η δραστηριότητα αυτή ίσως είναι η πιο ενδιαφέρουσα, αφού θα ζητηθεί από τους μαθητές να σχεδιάσουν τη γραφική παράσταση της συνάρτησης (2) και να διαπιστώσουν κατά πόσο “ταιριάζει” με τα πειραματικά αποτελέσματα (διάγραμμα 4). Η σχεδίαση γίνεται στο περιβάλλον του λογισμικού Logger Pro 3 που διαθέτει τη δυνατότητα σχεδίασης της συνάρτησης (2).



Διάγραμμα 4: «Ταίριασμα» γραφικής παράστασης $\theta=f(t)$ με τα πειραματικά ζεύγη τιμών (t, θ)

Με βάση το διάγραμμα 4 οι μαθητές θα μπορούν πλέον να αισθάνονται επιτυχείς, αφού η ταύτιση μεταξύ των πειραματικών σημείων και του μαθηματικού μοντέλου είναι αρκετά καλή.

7^η Δραστηριότητα:

Η σχέση (2) μπορεί να γενικευθεί ώστε «να μπει και η τελική πινελιά» στο μαθηματικό μοντέλο που είναι μια γενική συναρτησιακή σχέση μεταξύ θερμοκρασίας και χρόνου.

$$\theta(t) = (\theta_0 - \theta_\pi) \cdot e^{-bt} + \theta_\pi \quad (3)$$

Μάλιστα επειδή ένα από τα στοιχεία του καλού μοντελιστή είναι να αποδίδει τη σωστή φυσική σημασία στις σταθερές μιας εξίσωσης, μπορούμε να προβληματίσουμε τους μαθητές σε σχέση με το τι εκφράζει η σταθερά b στη σχέση (3). Με βάση τα χαρακτηριστικά του φυσικού μοντέλου και τις παραμέτρους που το επηρεάζουν, η τιμή της σταθεράς b εξαρτάται από τη θερμοχωρητικότητα του συστήματος, από τη γεωμετρία και τη φύση της επιφάνειας του πήλινου δοχείου καθώς και από το πόσο συνεισφέρει ο κάθε τρόπος μεταφοράς θερμότητας από το σύστημα προς το περιβάλλον.

Μια διαδικασία μοντελοποίησης συνήθως κλείνει δίνοντας ένα όνομα στο μοντέλο. Ιστορικά τα ονόματα στα μοντέλα δίνονται ή με βάση το όνομα του εμπνευστή τους, ή στηριζόμενα στη δομή που μοντελοποιούν ή στη δομή του υποκατάστατου που αναπαριστά την πραγματικότητα. Αφήνοντας χώρο στη φαντασία των μαθητών θα συλλέξουμε σίγουρα αρκετές διατυπώσεις, ενώ μια δόκιμη ονομασία θα μπορούσε να ήταν «Το μοντέλο του πήλινου δοχείου»!

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η περιγραφή και η ερμηνεία της ομοιόστασης με το παραπάνω μοντέλο, απαιτεί γνώσεις από όλο το φάσμα των Φυσικών Επιστημών. Επίσης η κατασκευή του μοντέλου και η μαθηματική του ανάλυση καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες σε σχέση με τη Μηχανολογία, την Τεχνολογία και τα Μαθηματικά. Η προσπάθεια επομένως των μαθητών να μοντελοποιήσουν και να μελετήσουν το φαινόμενο αναδεικνύει και έναν

τρόπο με τον οποίο μπορούν να ενταχθούν οι διαδικασίες STEM στη διδακτική πράξη.

Το παραπάνω μοντέλο μπορεί να εξηγεί ένα μέρος της πραγματικότητας αλλά δεν παύει να έχει και αδυναμίες. Έτσι η σχέση (3) προβλέπει ότι η θερμοκρασία θα μειώνεται μέχρι να εξισωθεί (ασυμπτωτικά) με αυτή του περιβάλλοντος. Αυτό μπορεί να ισχύει για το νερό εντός του πήλινου δοχείου αλλά δεν συμβαίνει και στον ανθρώπινο οργανισμό. Η σχέση (3) επομένως προβλέπει σωστά τη μείωση της θερμοκρασίας στο ανθρώπινο σώμα αλλά μέχρι τη στιγμή που η θερμοκρασία θα αγγίξει το όριο της φυσιολογικής τιμής για τον άνθρωπο. Επίσης το συγκεκριμένο μοντέλο δεν μπορεί να εφαρμοστεί στον ομοιοστατικό μηχανισμό θερμορύθμισης όπου ένας άνθρωπος βρίσκεται σε ψυχρό περιβάλλον και η «παραγωγή» θερμότητας γίνεται με ακούσια μυϊκή δραστηριότητα (ρίγος). Τα όρια εγκυρότητας του παραπάνω μοντέλου πρέπει να τονιστούν στους μαθητές διότι αυτό θα τους βοηθήσει να κάνουν διάκριση μεταξύ του μοντέλου και της πραγματικότητας. Έτσι στα πλαίσια των δυνατοτήτων του μοντέλου, το επόμενο βήμα είναι να μελετήσουμε πως ένα υγρό περιβάλλον ή ένα ρεύμα αέρα μπορούν να επηρεάσουν τον ομοιοστατικό μηχανισμό θερμορύθμισης μέσω εφίδρωσης.

Επίλογος

Η μοντελοποίηση πέρα από ερευνητική μεθοδολογία συνιστά και ένα σπουδαίο διδακτικό εργαλείο. Ως διδακτικό εργαλείο χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές είτε με λανθασμένο είτε με συγκεκριμένο τρόπο (Σταυρίδη, 1995). Το παραπάνω διδακτικό σενάριο θα εφαρμοστεί στη σχολική τάξη αφενός για να αξιολογηθούν τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα αυτής της διδακτικής πρακτικής και αφετέρου για αποτελέσει έναυσμα για την εφαρμογή παρόμοιων διδακτικών πρακτικών. Άλλωστε σε ένα νέο σχολείο με σύγχρονη διδακτική και παιδαγωγική φιλοσοφία θα πρέπει να αναδεικνύονται όλες οι καινοτόμες προσπάθειες που λαμβάνουν υπόψη τους τα σύγχρονα διδακτικά εργαλεία και τις αρχές της παιδαγωγικής και διδακτικής επιστήμης.

Βιβλιογραφία

- Αδαμαντίδου, Σ., Γεωργάτου, Μ., Γιαπιτζάκης, Χ., Λέκκα, Α., Νοταράς, Δ., Φλωρεντίν, Ν., Χατζηγεωργίου, Γ., Χαντηκώντη Ο. (2006). *Βιολογία Γενικής Παιδείας Γ' Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ανδρεαδάκης, Σ., Κατσαργύρης, Β., Μέτης, Σ., Μπρουχούτας, Κ., Παπασταυρίδης, Σ., Πολύζος, Γ. (2008). *Μαθηματικά Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου Θετικής και Τεχνολογικής Κατεύθυνσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Ζαμπούρη, Α. (2010). Φυσιολογική Θερμορύθμιση στα Βρέφη και Παιδιά. Επίδραση της Αναισθησίας. Περιεγχειρητική Αντιμετώπιση της Υποθερμίας. *Θέματα αναισθησίας και εντατικής ιατρικής, 11*, 154-162.
- Ζησιμόπουλος, Γ., Καφετζόπουλος, Κ., Μουτζούρη-Μανούσου, Ε., Παπασταματίου, Ν. (2002). *Θέματα διδακτικής για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Πατάκης.

- Ματσαγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σταυρίδη, Ε. (1995). *Μοντέλα Φυσικών Επιστημών και διαδικασίες μάθησης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Τζαφέστας, Σ. (1965). *Ειδικά κεφάλαια Φυσικής Τόμος Β΄*. Αθήνα: Πολυγραφίες.
- Χαλκιά, Κ. (2012). *Διδάσκοντας Φυσικές Επιστήμες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Drouin, A.-M. (1988). Le modèle en questions. *ASTER* 7, 1-20.
- Host, V. (1989). Systèmes et modèles: quelques repères bibliographiques. *ASTER*, 8, 187-209.
- Mader, S. (1994). *Introduction to Biology*. WCB Publishers.
- Moon, J., Rundell, S., (2012). Bringing STEM into Focus, Education Week, vol. 31. no. 19 (February 1, 2012), pp. 32, 24. Ανάκτηση 2017, από: <http://www.fas.org/sgp/crs/misc/R42642.pdf>
- Parkinson, J. (2002). *Reflective Teaching of Science*. London: Continuum.

Σε αναθεώρηση

Σε αναθεώρηση

Σε αναθεώρηση

Σε αναθεώρηση

Σε αναθεώρηση

Σε αναθεώρηση

Σε αναθεώρηση

Σε αναθεώρηση

Σε αναθεώρηση

Σχεδιασμός πολυτροπικών κειμένων στο δημοτικό σχολείο: Μια διδακτική παρέμβαση

Ζάγουρας Θεοφάνης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας
fzagouras@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συνδυάσει τη θεωρία των πολυγραμματισμών με την εκπαιδευτική πράξη στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Αφετηρία της αποτέλεσε η διαπίστωση ότι η πολυτροπικότητα είναι ένα υπόρρητο ζήτημα για το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της γλώσσας. Βασισμένοι σε πρότερες έρευνες σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε μια παρέμβαση που στόχευε στη διδασκαλία μιας απλής μεταγλώσσας της εικόνας, του χρώματος και της τυπογραφίας. Στο τέλος της παρέμβασης οι μαθητές ανέλυσαν τα εικονιστικά μέρη των κειμένων που κατασκεύασαν χρησιμοποιώντας τη μεταγλώσσα που διδάχτηκαν.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολυτροπικότητα, πολυγραμματισμοί, Γλώσσα

Εισαγωγή

Η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας για δεκαετίες εστίαζε αποκλειστικά στον τρόπο του γραπτού λόγου. Αυτή η πρακτική έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά εξαιτίας της ραγδαίας τεχνολογικής προόδου στην επικοινωνία κι αναπαράσταση που είχε ως αποτέλεσμα την εύκολη και φθηνή παραγωγή κειμένων στα οποία συνυπάρχουν διάφοροι τρόποι (κινούμενη και στατική εικόνα, χρώμα, κ.ά.) μαζί με τον γραπτό τρόπο. Μια ομάδα ακαδημαϊκών, η ομάδα του Νέου Λονδίνου, το 1996, έκανε λόγο για την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών που αφορούσε τους πολλαπλούς γραμματισμούς που εστίαζαν: α) στον συνδυασμό της γλώσσας με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας, β) στην πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα.

Σύμφωνα με το μανιφέστο της ομάδας του Νέου Λονδίνου (1996) οι δάσκαλοι και οι μαθητές μπορούν να έχουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική αλλαγή. Αυτό συνεπάγεται την αναγκαιότητα να κατανοήσουν τον ρόλο τους στη δόμηση και αποδόμηση των πολυγραμματισμών στα κείμενα. Κατά συνέπεια, ο όρος πολυτροπικότητα είναι κεντρικός στη θεωρία κι ο σχεδιασμός πολυτροπικών κειμένων στο δημοτικό σχολείο είναι ένα σύνθετο έργο που απαιτεί γνώση των πολλών τρόπων που παίρνουν μέρος στην ενορχήστρωση του νοήματος. Η πολυτροπικότητα ορίζεται ως η χρήση διαφορετικών σημειωτικών τρόπων στον σχεδιασμό ενός σημειωτικού προϊόντος ή γεγονότος (Kress & Van Leeuwen, 2001: 20), όπου κάθε τρόπος επιτελεί έναν συγκεκριμένο ρόλο στην απόδοση του νοήματος κι επεκτείνει την έννοια των μεταλειτουργιών του Halliday από την γλώσσα σε άλλους τρόπους.

Στο εγχώριο εκπαιδευτικό σκηνικό και στο αναλυτικό πρόγραμμα της γλώσσας (ΑΠΣ & ΔΕΙΠΣ, 2003) δίνεται έμφαση στη διδασκαλία των συμβάσεων των κειμενικών ειδών, μέσα από τη ρητή διδασκαλία του γραπτού λόγου. Παρά την αυξημένη παρουσία

των πολυτροπικών κειμένων στα βιβλία της γλώσσας η πολυτροπικότητα είναι υπόρρητο ζήτημα της ελληνικής εκπαίδευσης (Φτερνιάτη, 2011).

Η συγκεκριμένη παρατήρηση αποτέλεσε τον κύριο λόγο για να σχεδιαστεί η διδακτική παρέμβαση, ώστε να διδαχθούν οι μαθητές κάποια στοιχεία πολυτροπικότητας και να βοηθηθούν στην κατανόηση και τον σχεδιασμό αυτών των κειμένων. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε τρεις δραστηριότητες (αφίσες, διαφημιστικό κείμενο) του μαθήματος της γλώσσας.

Η έρευνα

Σκοπός μας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας αρχών της πολυτροπικότητας σε μαθητές. Για τις ανάγκες μιας έρευνας αυτού του είδους χρησιμοποιήσαμε μια ποιοτική προσέγγιση.

Από μεθοδολογικής απόψεως υπήρχε η δυσκολία της ταυτόχρονης διεξαγωγής της έρευνας και της διδασκαλίας των μαθητών που ξεπεράστηκε σε κάποιο βαθμό με τη συλλογή δεδομένων μέσα από συνεντεύξεις μετά το τέλος των μαθημάτων. Συνεπώς, η έρευνα έχει ομοιότητες με την έρευνα δράσης που μπορεί να περιγραφεί ως μια συστηματική μελέτη που συνδυάζει δράση και αναστοχασμό με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής (Ebbutt, 1985).

Στην έρευνά μας σχεδιάστηκε ένας κύκλος δράσης που περιλάμβανε τέσσερα στάδια:

1. *Τον σχεδιασμό τριών διδακτικών σεναρίων και τεσσάρων φύλλων εργασίας*
2. *Την υλοποίηση της παρέμβασης με την εφαρμογή των σεναρίων σε τρία μαθήματα σε καθεμία από τις δύο τάξεις της έρευνας*
3. *Τη συλλογή δεδομένων κυρίως μέσα από συνεντεύξεις*
4. *Το στάδιο του αναστοχασμού πάνω στις διδακτικές πρακτικές και την αποτελεσματικότητα των φύλλων εργασίας.*

Το δείγμα της έρευνας προήλθε από επιλογή. Επιλέξαμε δύο σχολεία αστικής περιοχής κι έπειτα δύο τάξεις με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά (δεκαπέντε έως είκοσι μαθητές σε κάθε τάξη, ηλικίας έντεκα με δώδεκα ετών).

Η έρευνα είχε διάρκεια τριών μηνών κι επισκεφθήκαμε κάθε σχολείο τρεις φορές για να υλοποιήσουμε τις παρεμβάσεις μας. Κάθε παρέμβαση είχε διάρκεια ενενήντα λεπτών. Στο τέλος όλων των παρεμβάσεων πήραμε συνεντεύξεις από τους μαθητές και συλλέξαμε τα πολυτροπικά κείμενα.

Η διδακτική παρέμβαση

Για να σχεδιάσουμε την παρέμβαση αξιοποιήσαμε τα τέσσερα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (τοποθετημένη πρακτική, ανοικτή διδασκαλία, κριτική πλαισίωση, μετασχηματισμένη πρακτική) και τα εφαρμόσαμε στα διδακτικά σεναρία και τα φύλλα εργασίας που περιλάμβαναν εργασίες με αρχές της πολυτροπικότητας. Χρησιμοποιήσαμε το σχολικό βιβλίο της γλώσσας της έκτης δημοτικού, ώστε

να βρούμε δραστηριότητες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων και τοποθετήσαμε μέρη τους στα φύλλα εργασίας. Συγκεκριμένα, στα κεφάλαια 4, 6 και 17 βρήκαμε κατάλληλες ασκήσεις που απαιτούσαν την κατασκευή των παρακάτω κειμενικών ειδών:

- Διαφημιστικό κείμενο για ένα προϊόν
- Αφίσα θεατρικής παράστασης
- Αντιπολεμική αφίσα

Στη συνέχεια δώσαμε ρητές οδηγίες για τους τρόπους της εικόνας, του χρώματος και της τυπογραφίας με τη χρήση μιας απλής μεταγλώσσας στα φύλλα εργασίας. Προσπαθήσαμε να βοηθήσουμε τους μαθητές να κατανοήσουν τις διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση και να αποκτήσουν κριτική στάση απέναντι στην εικόνα, αφού γνωρίσουν τον ρόλο που επιτελεί και τις λειτουργίες της μέσα στο κείμενο.

Τέλος, βοηθήσαμε τους μαθητές να μετασχηματίσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν από τα φύλλα εργασίας στα πολυτροπικά κείμενα που κατασκεύαζαν.

Έπειτα, προχωρήσαμε στον σχεδιασμό των διδακτικών στόχων, των στάσεων και των δεξιοτήτων κάθε σεναρίου. Οι γνωστικοί στόχοι περιλάμβαναν τη διδασκαλία απλών μεταγλωσσών της εικόνας, του χρώματος, της τυπογραφίας και τη σχέση εικόνας-γραπτού λόγου, με τρόπο που να μην «εξαναγκάζει» τους μαθητές να μάθουν δύσκολη τεχνική ορολογία.

Κάθε σενάριο είχε διαφορετικούς διδακτικούς στόχους. Για παράδειγμα, ετοιμάσαμε δύο διαφορετικά φύλλα εργασίας για το κειμενικό είδος της διαφήμισης, εξαιτίας των δύο διαφορετικών εικόνων που θέλαμε να αναλύσουμε: η πρώτη αφορούσε μια αφηγηματική και η δεύτερη μια αναλυτική διαδικασία (όροι των Kress & Van Leeuwen, 2006). Άλλοι διδακτικοί στόχοι των φύλλων εργασίας για τη διαφήμιση ήταν:

- Ο τρόπος πραγμάτωσης της κοινωνικής απόστασης (κοντινό, μέτριο, μακρινό πλάνο) στις εικόνες (διαπροσωπική μεταλειτουργία)
- Η σχέση εικόνας – γραπτού λόγου
- Μοτίβα τυπογραφίας
- Παραδείγματα χρωματικής χρήσης σε σχέση με το νόημα που αποδίδουν

Με τον ίδιο τρόπο εργαστήκαμε και στα φύλλα εργασίας που ασχολούνταν με τις αφίσες, ώστε να διδάξουμε δεξιότητες σχετικές με το συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Στο τέλος του φύλλου εργασίας υπήρχε άσκηση παραγωγής ενός κειμενικού είδους που ήταν αντιγραμμένη από το σχολικό βιβλίο. Σε αυτή την άσκηση προσθέσαμε ένα πλαίσιο με οδηγίες για την πολυτροπικότητα που συμπλήρωνε τις οδηγίες για τον γραπτό λόγο που ήδη υπήρχαν στην άσκηση.

Συνοψίζοντας, η παρέμβαση ασχολούνταν με την ανάλυση του εικονιστικού μέρους του κειμένου στο φύλλο εργασίας και κυρίως των σημαντικών χαρακτηριστικών του με βάση τις τρεις μεταλειτουργίες που αναφέρονται στην Γραμματική του Οπτικού

Σχεδίου (Kress & Van Leeuwen, 2006). Μέσα από αυτή προσπαθήσαμε να φέρουμε στο προσκήνιο την έννοια του σχεδιασμού, για να συνηθίσουν οι μαθητές να λειτουργούν ως σχεδιαστές που χρησιμοποιούν πόρους από διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους, οι οποίοι και συνεισφέρουν διαφορετικά στο νόημα ενός κειμένου.

Ανάλυση δεδομένων

Για να αναλύσουμε τα δεδομένα προχωρήσαμε σε μια κατηγοριοποίηση πέντε θεμάτων:

1. *Οι απαιτήσεις σχεδιασμού των πολυτροπικών κειμένων*
2. *Οι πρότερες γνώσεις πολυτροπικού γραμματισμού (από τα σχολικά βιβλία της γλώσσας)*
3. *Οι πρακτικές των μαθητών κατά την κατασκευή των κειμένων*
4. *Η κατανόηση από τους μαθητές των πολυτροπικών αρχών που διδάχτηκαν*
5. *Η χρήση των αρχών στα μαθητικά κείμενα*

Το πρώτο θέμα ασχολούνταν με τις απαιτήσεις σχεδιασμού των κειμένων. Γνωρίζαμε ότι ο όρος σχεδιασμός δεν χρησιμοποιείται στο ελληνικό σχολείο και θελήσαμε να τον εισαγάγουμε μέσα από τις παρεμβάσεις. Άποψή μας ήταν ότι η συζήτηση του όρου θα μπορούσε να ξεκινήσει μια διαδικασία εξοικείωσης μαζί του. Μετά τις παρεμβάσεις αρχίσαμε να ρωτάμε τους μαθητές τις σκέψεις τους για τη διαδικασία σχεδιασμού ενός πολυτροπικού κειμένου.

Οι μαθητές του δείγματος μετά την παρέμβαση επιχειρηματολόγησαν υπέρ της δυσκολίας σχεδιασμού ενός πολυτροπικού κειμένου εξαιτίας της γνώσης που απαιτείται για τον σκοπό αυτό. Αυτές οι απόψεις αποτελούν ένδειξη της κατανόησης της πολυπλοκότητας των κειμένων. Τέτοιες απόψεις αποτυπώνονται στις απαντήσεις του Μάριου και της Βάνας:

Ερευνητής: *πόσο απλό είναι να κατασκευάσεις μια καλή διαφήμιση ή αφίσα;*

Μάριος: *όχι τόσο απλό...*

Βάνα: *απαιτεί γνώσεις για να το φτιάξεις καλό και για να τραβήξει την προσοχή.*

Το δεύτερο θέμα της ανάλυσης αφορούσε το επίπεδο του πολυτροπικού γραμματισμού που είχαν αποκτήσει οι μαθητές μέσα από το μάθημα της Γλώσσας. Η εμπειρία του ερευνητή στη διδασκαλία της γλώσσας ήταν χρήσιμη στην κατανόηση των απαντήσεων των μαθητών σε σχέση με τις γνώσεις πολυτροπικότητας που είχαν αποκομίσει από το μάθημα της γλώσσας. Οι απαντήσεις των μαθητών (Ανδρέας, Σάρα) φανερώνουν και μια προσπάθεια αναστοχασμού πάνω στις πρακτικές κατασκευής κειμένων.

Για παράδειγμα, η απάντηση του Ανδρέα μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη επίγνωσης της «απουσίας» πολυτροπικού γραμματισμού:

Ερευνητής: πώς μπορούσες να κατασκευάζεις παλιότερα τέτοια κείμενα αφού δεν είχες διδαχτεί αρχές πολυτροπικότητας;

Ανδρέας: δεν κατασκεύαζα.

Ερευνητής: ποτέ; Δεν τα έχεις κάνει αυτά στο σχολείο; Τις έχεις κάνει τις ενότητες. Δεν κατασκεύασες διαφημιστικό κείμενο;

Ανδρέας: ε, ναι. Αλλά δεν είχαμε να ζωγραφίσουμε και να...

Ερευνητής: έκανες μόνο το γραπτό κείμενο;

Ανδρέας: ναι.

Ερευνητής: τι ήταν ενδιαφέρον στην παρέμβαση;

Σάρα: εντυπωσιάστηκα με όσα έμαθα για τη διάταξη των εικόνων και του γραπτού λόγου γιατί πάντα κοίταζα αφίσες και ήταν φτιαγμένες με αυτόν τον τρόπο και δεν ήξερα το γιατί.

Το τρίτο θέμα είχε σχέση με τις μαθητικές πρακτικές στην κατασκευή πολυτροπικών κειμένων. Όπως ανέφεραν, δανείστηκαν ιδέες από το εικονιστικό μέρος άλλων κειμένων για το δικό τους. Πρόκειται, συνεπώς, για θέμα εικονιστικής διακειμενικότητας που αναδύθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις, καθώς ανέφεραν την εμπειρία τους με κείμενα και εικονιστικούς πόρους που λειτούργησαν ως οδηγοί για να κατασκευάσουν τα δικά τους πολυτροπικά κείμενα στο σχολείο.

Ερευνητής: έχεις διδαχτεί κάτι στο παρελθόν για την εικόνα, το χρώμα, την τυπογραφία, κτλ.;

Χρύσα: όχι.

Ερευνητής: πώς κατάφερνες να ολοκληρώσεις τις ασκήσεις που είχαν αυτές τις απαιτήσεις;

Χρύσα: περισσότερο προσπαθούσα να μιμηθώ αυτά που έδειχναν οι αφίσες και να ακολουθήσω τις οδηγίες.

Ερευνητής: πώς κατάφερνες να ολοκληρώσεις τις ασκήσεις που είχαν αυτές τις απαιτήσεις;

Τζένη: από εξωσχολικά πράγματα, διαφημίσεις γνωστές σε όλους...

Το τέταρτο θέμα της ανάλυσης αφορούσε την κατανόηση των πολυτροπικών αρχών από τους μαθητές. Ως ένδειξη κατανόησης πήραμε τη χρήση μιας απλής μεταγλώσσας για το εικονιστικό μέρος των κειμένων που περιλαμβανόταν στα φύλλα εργασίας:

Ερευνητής: τι καινούριο έμαθες μέσα από τα φύλλα εργασίας;

Μάριος: πώς να σχεδιάζω μια διαφήμιση, για τα πλάνα στις φωτογραφίες, για τις εικόνες, πώς να τις φτιάχνω, πώς να βάζω τα γράμματα, τα χρώματα που είπατε, φωτεινό, σκούρο, θερμό...

Χρύσα: για το ιδεώδες, πραγματικό, δεδομένο, νέο.

Αλεξάνδρα: να αναγνωρίζω σε μια διαφήμιση, για παράδειγμα, κρυμμένα μηνύματα.

Στις συνεντεύξεις κάποιοι μαθητές παραδέχτηκαν ότι στο τέλος του τρίτου μαθήματος οι αρχές ήταν πιο κατανοητές και ότι μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη γλώσσα για να μιλήσουν για το εικονιστικό μέρος των κειμένων ευκολότερα:

Αλεξάνδρα: μου άρεσε το ιδεώδες και πραγματικό, το δεδομένο και νέο...

Ερευνητής: χρησιμοποίησες στα κείμενά σου αυτές τις αρχές;

Αλεξάνδρα: περισσότερο στην τελευταία αφίσα, γιατί γνωρίζαμε περισσότερα πράγματα. Ήταν η τελευταία και τις ξέραμε καλύτερα.

Το πέμπτο θέμα αφορούσε την χρησιμότητα των πολυτροπικών αρχών που διδάχτηκαν οι μαθητές. Για την ανάλυση χρησιμοποιήσαμε συνδυαστικά τις απαντήσεις των μαθητών από τις συνεντεύξεις και τις αναλύσεις των κειμένων τους.

Ειδικότερα, η Αλεξάνδρα σχολίασε τη διάταξη του κειμένου της και αναφέρθηκε στη σκόπιμη τοποθέτηση των εικονιστικών στοιχείων της. Πρόθεσή της ήταν να δώσει έμφαση και αξία στην πληροφορία της αφίσας αλλά και να επιτύχει κειμενική συνοχή μέσα από συγκεκριμένες τοποθετήσεις.

Ερευνητής: τι τοποθέτησες στην αφίσα;

Αλεξάνδρα: το ιδεώδες «σταματήστε τον πόλεμο», το πραγματικό «17 Σεπτέμβρη», τον χρόνο και τον χώρο, το νέο «πανελλήνιο συλλαλητήριο κατά του πολέμου» και το δεδομένο «όλοι θέλουν να σταματήσει ο πόλεμος».

Ερευνητής: και γιατί έβαλες την εικόνα στο κέντρο;

Αλεξάνδρα: για να δώσω έμφαση, γιατί είναι σημαντικό.

Η Βάνα αναφέρθηκε στη σημασία της τυπογραφίας στην απόδοση του νοήματος και ειδικότερα στο μέγεθος των γραμμάτων. Επίσης, στάθηκε στη σημασία της εικόνας σε σχέση με το μέγεθός της και την τοποθέτησή της στον χώρο.

Ερευνητής: χρησιμοποίησες στα κείμενά σου κάτι από όσα έμαθες;

Βάνα: ναι, έγραψα με κεφαλαία γράμματα, χρωμάτισα τις εικόνες, τέτοια πράγματα...

Ερευνητής: νομίζεις ότι η εικόνα παίζει σημαντικό ρόλο στο κείμενό σου;

Βάνα: ναι, γιατί αναφέρεται στο προϊόν.

Ερευνητής: έκανες την εικόνα τόσο μεγάλη που κατέλαβε όλο τον χώρο. Ήταν η πρόθεσή σου να την σχεδιάσεις έτσι; ;

Βάνα: ναι.

Τέλος, η Σάρα χρησιμοποίησε αρκετούς όρους από αυτούς που έμαθε για να περιγράψει και να αναλύσει τα κείμενά της. Κατά την συνέντευξη είχε τα κείμενα μπροστά της και μπορούσε να τα αναλύει με άνεση:

Ερευνητής: *χρησιμοποίησες στα κείμενά σου κάτι από όσα έμαθες;*

Σάρα: *ναι, πολλά.*

Ερευνητής: *όπως;*

Σάρα: *αυτό (δείχνει στο κείμενο) είναι το δεδομένο κι αυτό είναι το νέο, αυτό στο κέντρο είναι το γραπτό κείμενο (όπως στο παράδειγμα του φύλλου εργασίας), έχει επίσης πολλά σύμβολα (όπως στο φύλλο εργασίας με τις συμβολικές διαδικασίες).*

Αποτελέσματα

Η διδακτική παρέμβαση αρχικά παρακίνησε τους μαθητές να σκεφτούν τι είναι πολυτροπικό κείμενο και να καταλάβουν τη συνεισφορά των σημειωτικών τρόπων στο συνολικό νόημα. Η ρητή διδασκαλία της εικόνας, του χρώματος και της τυπογραφίας βοήθησε τους μαθητές να αναγνωρίσουν τον τρόπο που αυτά λειτουργούν στο κείμενο και τις δυνατότητες (αλλά και τους περιορισμούς) για την απόδοση του νοήματος.

Η νέα γνώση για τους τρόπους συνοδεύτηκε από τη διαπίστωση ότι ένα κείμενο αποτελεί ένα πολυτροπικό κειμενικό είδος. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι μαθητές άρχισαν να αναγνωρίζουν τις διαφημίσεις και τις αφίσες ως σύνθετα κείμενα που απαιτούν ειδικές γνώσεις για να κατασκευαστούν.

Η παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις πρότερες πρακτικές τους στον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων. Μέσα από τις συνεντεύξεις προέκυψε αφενός η «απουσία» πολυτροπικού γραμματισμού των μαθητών κι αφετέρου η σημασία της εικονιστικής διακειμενικότητας, δηλαδή της τοποθέτησης εικονιστικών στοιχείων από το ένα κείμενο στο άλλο. Μετά το τέλος της παρέμβασης οι μαθητές διαπίστωσαν ότι η ρητή διδασκαλία και καθοδήγηση είναι χρήσιμη γενικά αλλά και για την αξιοποίηση των διακειμενικών πρακτικών τους.

Σημαντικό εύρημα ήταν η χρήση μιας απλής μεταγλώσσας για το εικονιστικό μέρος των κειμένων και προέκυψε στις συνεντεύξεις, όταν οι μαθητές ανέλυναν τα κείμενά τους. Άρχισαν να χρησιμοποιούν όρους, όπως *δεδομένο*, *νέο*, *ιδεώδες*, *πραγματικό* που σχετίζονται με την κειμενική μεταλειτουργία και την αξία της πληροφορίας. Επίσης, αναφέρθηκαν στα χαρακτηριστικά του χρώματος μέσα από λέξεις, όπως *θερμό*, *ψυχρό*, *φωτεινό*, *σκούρο*, στην κοινωνική απόσταση, όπως απεικονίζεται μέσα από τα πλάνα (*μακρινό*, *μεσαίο*, *κοντινό*), κ.ά. Γενικά, η χρήση απλών όρων, κατάλληλων για παιδιά έντεκα – δώδεκα ετών, φάνηκε να απέδωσε αφού οι μαθητές χρησιμοποίησαν αρκετές από τις λέξεις των φύλλων εργασίας.

Η παραπάνω παρατήρηση συνδέεται με τον τρόπο που αιτιολόγησαν οι μαθητές τις σχεδιαστικές επιλογές τους στα κείμενα. Το συγκεκριμένο εύρημα αποδεικνύει ότι παρακινήθηκαν οι μαθητές στην αξιοποίηση όσων έμαθαν, κάτι που φάνηκε τόσο στο

σχεδιασμό των κειμένων τους όσο και στις συνεντεύξεις που εξήγησαν το τι έκαναν αλλά και το γιατί.

Συμπεράσματα

Μετά την παρέμβαση οι μαθητές έδειξαν στοιχεία πολυτροπικού γραμματισμού. Βέβαια, αναγνωρίζουμε ότι η παρέμβαση ήταν σε μικρό επίπεδο, όμως πιστεύουμε ότι επειδή εστίαζε σε συγκεκριμένα οπτικά χαρακτηριστικά και μέσα από επαναλήψεις, βοήθησε τους μαθητές να μάθουν κάποια εικονιστικά μοτίβα και μια απλή μεταγλώσσα για τα πολυτροπικά κείμενα.

Όπως ισχυρίζονται οι Kress & Van Leeuwen (2001), ο σχεδιασμός πολυτροπικών κειμένων είναι ο σκόπιμος συνδυασμός των διαθέσιμων πόρων με σκοπό τη σύνθεση του μηνύματος για ένα ακροατήριο. Από τα ευρήματα συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές άρχισαν να ενεργούν ως σχεδιαστές που χρησιμοποίησαν με πρόθεση διάφορους σημειωτικούς τρόπους στα κείμενα τους και με επίγνωση των διαφορετικών δυνατοτήτων των πόρων κάθε τρόπου στην απόδοση των νοημάτων τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Α.Π.Σ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Τόμος Α'. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ).

Φτερνιάτη, Α. (2011). Τα πολυτροπικά κείμενα και η επεξεργασία τους στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Νησίδες.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

Ebbutt, D. (1985) Educational Action Research: some general concerns and specific quibbles. In R. Burgess (ed.) *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. Lewes: Falmer, 152-74.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.

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

New London Group, (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, vol. 66 (1), 1-49.

Κλινικό προφίλ παιδιού με αυτισμό- Προτάσεις παρέμβασης**Γρέντζελου Ευγενία***Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ. «Επιστήμες Αγωγής-Ειδική Εκπαίδευση»
evigrentzel@yahoo.gr***Ζαβιτσανάκης Παναγιώτης***Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ «Διοίκηση Εκπαίδευσης»
agnosto3@gmail.gr***Ιωάννου Χρήστος***Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Μ.Εδ «Διοίκηση Εκπαίδευσης»
hioannou1964@gmail.com***Εισαγωγή**

Πολλές αναπτυξιακές διαταραχές παρατηρούνται στην παιδική και εφηβική ηλικία του ατόμου, κάποιες αναφερόμενες σε μια μόνο περιοχή της ανάπτυξης (π.χ. διαταραχές ύπνου, γλώσσας κ.α.) και κάποιες εμφανίζοντας ανεπάρκειες εκτεινόμενες σε περισσότερες από μία περιοχές ανάπτυξης (π.χ. στη νόηση, τη γλώσσα, την κοινωνική συναλλαγή, τη συναισθηματική ανάπτυξη κ.α.), γνωστές ως διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Στασινός, 2013). Μία τέτοια διαταραχή, από τις πιο αιγιματικές, είναι αυτή του αυτισμού, με αναλογία εμφάνισης περιστατικών 3-4/10.000, με συχνότητα μεγαλύτερη στα αγόρια και εκδήλωση χαρακτηριστικής συμπεριφοράς από τους 30 πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού (Κυπριωτάκης, 1995. Στασινός, 2013).

Οι δύο πρώτοι ερευνητές του φαινομένου του αυτισμού είναι ο L. Kanner και ο H. Asperger. Και οι δύο επισημαίνουν την μοναχικότητα και κοινωνική απομόνωση των ατόμων με αυτισμό, την ελλειμματική οπτική επαφή, τα στερεότυπα λέξεων και κινήσεων, τη σαφή αντίσταση στην αλλαγή (Harpe, 2003). Επειδή η κλινική εικόνα των ατόμων με αυτισμό ποικίλλει και παραλλάσσει ακόμα και στα ίδια τα άτομα, ανάλογα με τη νοητική ικανότητα και ηλικία τους, η Wing (1988) εισήγαγε την έννοια του φάσματος στις διαταραχές του αυτισμού, για να αποδώσει την έννοια της διακύμανσης ακόμη και στις εκδηλώσεις του ίδιου ελλείμματος (όπως αναφέρεται στη Harpe, 2003). Επίσης από την ίδια ερευνήτρια γίνεται λόγος για τη γνωστή τριάδα γνωστικών και επικοινωνιακών ελλειμμάτων του φάσματος του αυτισμού σε επίπεδο συμπεριφοράς, την τριάδα Wing, που συμπεριλαμβάνει τα σοβαρά ελλείμματα της επικοινωνίας, της κοινωνικοποίησης και της δημιουργικής φαντασίας (Frith, 1996. Harpe, 2003). Πλέον βέβαια η τριάδα των δυσκολιών περιορίστηκε σε δύο ομάδες, την κοινωνική επικοινωνία-αλληλεπίδραση και τις στερεοτυπικές συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες (Τσιμπιδάκη, 2015).

Η αιτιολογία του φαινομένου του αυτισμού παραμένει άγνωστη, με τάση των ερευνητών να υποστηρίζουν το βιολογικό μοντέλο (Gillberg, 1988, όπως παρατίθεται στο Στασινό, 2013). Ο αυτισμός, αν και παρατηρείται κατ' αρχήν στην παιδική ηλικία, ωστόσο δεν είναι μια διαταραχή της παιδικής ηλικίας, αλλά μια διαταραχή της

ανάπτυξης. Επιπλέον δεν είναι μια στατική κατάσταση, αλλά τα συμπτώματά της διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου (Frith, 1996, Τσιμπιδάκη, 2015). Η έγκαιρη διάγνωση οδηγεί στην πρόωμη παρέμβαση, γεγονός που αυξάνει τις ευκαιρίες για την αξιοποίηση του δυναμικού των παιδιών, την αποφυγή συνοδών διαταραχών μάθησης ή συμπεριφοράς, και τη διαμόρφωση στρατηγικών αντιμετώπισης των προβλημάτων τους (Ζαχαρόγεωργα, χ.η.) Έχει άλλωστε αποδειχθεί ότι, ανάλογα με την περίπτωση, οι πρώιμες παρεμβάσεις μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευεργετικές και να ανατρέψουν την πορεία και την πρόγνωση της σοβαρής αυτής διαταραχής (Γενά και Μπαλαμώτης, 2013).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας συγκεκριμένης περίπτωσης παιδιού με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού. Το παιδί ανήκει στο φιλικό μου περιβάλλον. Τα στοιχεία που αναφέρονται στο κλινικό προφίλ και στις προτάσεις παρέμβασης έχουν συγκεντρωθεί είτε άμεσα, με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης (Στασινός, 2013), εφόσον η ίδια έχω παρατηρήσει πολλές από τις αναφερόμενες συμπεριφορές του παιδιού, είτε έμμεσα, από αναλυτικές συζητήσεις με τους γονείς του. Αφού παρουσιαστεί το κλινικό προφίλ του εν λόγω παιδιού, θα ακολουθήσει αναφορά στην προτεινόμενη παρέμβαση και στους επιδιωκόμενους μέσω αυτής στόχους.

Κλινικό προφίλ παιδιού με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού

Ο Α., ηλικίας 5 ετών, είναι το δεύτερο και τελευταίο παιδί της οικογένειάς του. Ο πατέρας του Τ.Ε., 42 ετών, και η μητέρα του Μ.Ρ., 39 ετών, είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι. Έχει μια μεγαλύτερη αδελφή, τη Ν., 9 ετών. Η οικογένειά του θεωρείται αρκετά εύπορη και εξασφαλίζει ένα άνετο και ασφαλές περιβάλλον διαβίωσης στα παιδιά. Λόγω των πολλών ωρών εργασίας των γονέων, ο Α. παραμένει πολλές ώρες (8-9) στον ιδιωτικό παιδικό σταθμό όπου φοιτά. Με την αδελφή του δεν περνά πολύ χρόνο, αφού αυτή παρακολουθεί αρκετές εξωσχολικές δραστηριότητες ή κάνει παρέα με παιδιά της ηλικίας της. Οι γονείς του δεν προλαβαίνουν να ασχοληθούν ουσιαστικά μαζί του αυτές τις τρεις-τέσσερις ώρες του απογεύματος που το παιδί βρίσκεται στο σπίτι. Πρόσφατα οι γονείς ανακάλυψαν, κατόπιν επισκέψεως σε παιδοψυχολόγο, ότι το παιδί παρουσιάζει διαταραχή εντασσόμενη στο φάσμα του αυτισμού.

Ο Α. έχει την τυπική σωματική ανάπτυξη του μέσου όρου ενός παιδιού της ηλικίας του στο ύψος, αλλά είναι αισθητά λιποβαρής. Παρουσιάζει μεγάλη ιδιορρυθμία στο θέμα της λήψης τροφής. Προτιμά τις «υγρές» τροφές (π.χ. γάλα) παρά τις στερεές, και έχει εμμονή με το τυποποιημένο ψωμί και τα ζυμαρικά (στα οποία δε θέλει αλλαγή ούτε ως προς το σχήμα). Επίσης δεν αναζητά το φαγητό, ακόμη κι αν πεινάει. Αυτές οι παρατηρήσεις για τις ιδιαιτερότητες στη λήψη της τροφής συνάδουν και με τη βιβλιογραφία για τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών με στοιχεία αυτισμού (.Harpe, 2003. Κυπριωτάκης 1995. Σταμάτης, 1987). Ανάλογες δυσκολίες παρουσιάζει σε θέματα ενδυμασίας, αφού επιμένει να φορά μόνο συγκεκριμένα ρούχα, από μαλακό ύφασμα, και δυσκολεύεται πολύ να αποχωριστεί αγαπημένα ρούχα που πάλιωσαν ή να φορέσει καινούρια. Αυτό επίσης έρχεται να επιβεβαιώσει τη βιβλιογραφία (Σταμάτης, 1987). Στον ύπνο ο Α. δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες, πέραν μιας ανησυχίας στη αλλαγή

περιβάλλοντος (π.χ. σε ξενοδοχείο στις διακοπές), παρά τις σχετικές επισημάνσεις της βιβλιογραφίας (Σταμάτης, 1987).

Τις ώρες που ο Α. βρίσκεται στο σπίτι του, δεν ασχολείται ιδιαίτερα με τα παιχνίδια του. Γενικά ή δεν παίζει ή παίζει μόνος του και ο τρόπος με τον οποίο επιδίδεται στο παιχνίδι είναι αξιοσημείωτος. Αποφεύγει τις παρέες παιδιών της ηλικίας του και αρκείται στο να παρακολουθεί στην αρχή από μακριά. Μετά από αρκετή παρακολούθηση μπορεί να πλησιάσει για λίγο ή να μιμηθεί κάτι που είδε σε άλλο παιδί. Ενοχλείται από τα θορυβώδη παιχνίδια και συχνά κλείνει τα αυτιά του, ενώ προτιμά παιχνίδια που τον φέρνουν σε επαφή με το νερό. Οι παρατηρήσεις αυτές επιβεβαιώνουν την ιδιόρρυθμη σχέση του παιδιού με αυτιστικά στοιχεία με το παιχνίδι (Σταμάτης, 1987).

Αξίζει να επισημανθεί ότι στον Α. δεν αρέσει καθόλου η ζωγραφική ή οι χειροτεχνίες, και δυσκολεύεται να ολοκληρώσει μια σχετική δραστηριότητα. Προτιμά να κινείται επαναλαμβανόμενα δεξιά-αριστερά παρακολουθώντας την τηλεόραση ή ακούγοντας συγκεκριμένα τραγούδια. Πολλές φορές κρατά στο χέρι ένα αγαπημένο του αντικείμενο, που δεν αποχωρίζεται εύκολα, συνήθως ένα κλειδί αυτοκινήτου, το οποίο πολλές φορές το περνά από τη μύτη και το μυρίζει. Οι στερεοτυπικές κινήσεις, το δέσιμο με ορισμένα αντικείμενα και η δυσκολία αποχωρισμού τους επιβεβαιώνονται και βιβλιογραφικά (Frith, 1996. Harpe, 2003. Κυπριωτάκης, 1995. Σταμάτης, 1987.).

Ο Α. δεν αναπτύσσει συχνά με δική του πρωτοβουλία διάλογο με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς του και δε γυρνά εύκολα στο άκουσμα του ονόματός του. Εντούτοις επιδιώκει να βρίσκεται κοντά τους ή να ηρεμεί στην αγκαλιά των γονιών του. Δεν αποφεύγει τη βλεμματική επαφή, παρά τις ανάλογες διαπιστώσεις στην πλειοψηφία της βιβλιογραφίας (Κυπριωτάκης, 1995. Σταμάτης, 1987. Στασινός, 2013.). [Ας σημειωθεί βέβαια ότι η Frith (1996) κάνει λόγο για το μύθο της βλεμματικής αποφυγής των ατόμων με αυτισμό]. Του αρέσει πολύ να παρατηρεί τα αυτοκίνητα φίλων και γνωστών και συγκρατεί στη μνήμη του πολλές απίθανες λεπτομέρειες γι' αυτά. Η ύπαρξη ειδικού μοναχικού ενδιαφέροντος σε άτομα με αυτισμό συνάδει με τα βιβλιογραφικά δεδομένα (Frith, 1996. Harpe, 2003. Σταμάτης, 1987. Στασινός, 2013).

Η λεκτική επικοινωνία του Α. είναι ικανοποιητική για την ηλικία του. Δε χρησιμοποιεί ευρύ λεξιλόγιο, αλλά κάνει σωστή χρήση του λόγου. Η άρθρωσή του δεν είναι απόλυτα καθαρή και παραπέμπει σε παιδί μικρότερο της ηλικίας του. Του αρέσει να κουβεντιάζει πολύ μόνος του, κάποιες φορές ακατάπαυστα, σαν να απευθύνεται σε ένα φανταστικό αντικείμενο. Δεν επιδιώκει την επαφή με συνομήλικα παιδιά, ωστόσο αρκετές φορές τα παρατηρεί. Πιο συχνά προτιμά τη συναναστροφή με μεγάλους. Πολλές φορές εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι πλησιάζει πολύ κοντά τους άλλους. Τα προηγούμενα επιβεβαιώνονται και από τη βιβλιογραφία, καθώς αποτελούν χαρακτηριστικά παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού (Harpe, 2003. Σταμάτης, 1987.)

Στο σχολείο οι ιδιαιτερότητες της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας του Α. έγιναν από τον πρώτο καιρό αντιληπτές. Επέλεξε να κάθεται σε μια συγκεκριμένη θέση, την οποία δεν αλλάζει χωρίς αντίδραση. Αποφεύγει τις ομαδικές δραστηριότητες, οι οποίες

δείχνουν να τον αφήνουν αδιάφορο, και επιλέγει συνήθως να απομονώνεται σε μια άκρη της αίθουσας, όσο αυτές διαρκούν. Δεν αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις με τα άλλα παιδιά και υπεραντιδρά σε πιθανές διαφωνίες ή αν του αποσπάσουν παιχνίδι ή αντικείμενο που κρατά. Όταν είναι αγχωμένος για κάτι, κάθεται στην καρέκλα του και κινείται με ταλάντωση. Δείχνει συμπάθεια σε μια από τις δασκάλες του, χωρίς δείγματα προσκόλλησης, και ενοχλείται από ενδεχόμενες αλλαγές στην εξωτερική της εμφάνιση. Αυτή η τάση για απομόνωση και διατήρηση της ομοιομορφίας, καθώς και οι στερεοτυπικές κινήσεις συνάδουν και με τη βιβλιογραφία (Harpe, 2003. Κυπριωτάκης, 1996. Σταμάτης, 1987. Στασινός, 2014).

Έπειτα από συζήτηση των γονέων με τις εκπαιδευτικούς του παιδιού αποφασίστηκε η εξέτασή του από παιδοψυχολόγο και ακολούθησε η διάγνωση για τον Α. της διάχυτης αναπτυξιακής διαταραχής του αυτισμού, υψηλής λειτουργικότητας.

Προτάσεις παρέμβασης

Η προσεκτική και διεξοδική αξιολόγηση του κλινικού προφίλ του παιδιού και η ταυτόχρονη μελέτη της προσωπικότητας του ίδιου και του οικογενειακού του περιβάλλοντος είναι απαραίτητες για τη σωστή αντιμετώπιση του παιδιού με αυτισμό (Στασινός, 2013). Έμπειροι επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων (παιδοψυχίατρος, αναπτυξιολόγος, ψυχολόγος, ψυχαναλυτής, κοινωνικός λειτουργός, ειδικός παιδαγωγός κ.α.) συνεργάζονται στο έργο αυτό. Η ουσιαστική και πλήρης διάγνωση επισημαίνει όχι μόνο το μέγεθος και τις περιοχές της ανεπάρκειας, αλλά και τις «νησίδες», τα υπολείμματα των ικανοτήτων που υπάρχουν και θα χρησιμεύσουν ως αφετηρία για την ανάπτυξη άλλων ή των ίδιων ικανοτήτων (Κυπριωτάκης, 1996). Γι' αυτούς τους λόγους συνήθως σχεδιάζεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αντιμετώπισης των δυσκολιών του παιδιού τόσο στο σπίτι, με συμβουλές προς τους γονείς, όσο και στο σχολείο, βασιζόμενο στις αρχές της δομημένης διδασκαλίας (Στασινός, 2013).

Στην περίπτωση του Α., όπως και σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, η θεραπευτική ομάδα (παιδοψυχολόγος, κοινωνική λειτουργός και ειδικός παιδαγωγός) δίνει έμφαση στο ρόλο και τη συμβολή της οικογένειας (Τσιμπιδάκη, 2015). Οι γονείς θα πρέπει να κρατήσουν ενιαία συμπεριφορά απέναντι στο παιδί, ενεργώντας σύμφωνα με τη λογική και τις οδηγίες των ειδικών, με υπομονή, επιμονή, διακριτικότητα και αισιοδοξία, πρακτικές που επιβεβαιώνονται και βιβλιογραφικά (Κυπριωτάκης, 1995. Σταμάτης, 1987). Απαιτείται σταθερότητα στη συμπεριφορά τους, ενθάρρυνση, στοργή και αγάπη προς το παιδί, χωρίς υπερπροστατευτικότητα (Frith, 1996).

Πιο συγκεκριμένα, στις ιδιορρυθμίες λήψης τροφής οι γονείς του Α., σύμφωνα με την καθοδήγηση των ειδικών, προσπαθούν να επιτύχουν περισσότερη ποσότητα και ποικιλία στις τροφές. Αυτό το επιδιώκουν με υπομονή, με το να κάθονται όλοι μαζί στο τραπέζι, χωρίς να τον ταΐζουν οι ίδιοι και αποφεύγοντας να του δώσουν πολτοποιημένη τροφή. Με εξίσου σταθερό τρόπο αντιμετωπίζουν τις ιδιοτροπίες του στην ενδυμασία, εξηγώντας του κάθε φορά γιατί πρέπει να αυτενεργεί και να ακολουθεί τις προτροπές

των γονιών του στον τομέα αυτό. Οι μέθοδοι αυτές προτείνονται και βιβλιογραφικά (Σταμάτης, 1987).

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στις προτάσεις παρέμβασης στο παιχνίδι. Το παιδί με στοιχειά αυτισμού μόνο του δεν μπορεί να παίξει, αλλά πρέπει να βοηθηθεί. Οι γονείς του Α. τον ενθαρρύνουν να συμμετέχει μαζί τους ενεργητικά σε παιχνίδια, και φροντίζουν να συνυπάρχει με παιδιά που δραστηριοποιούνται σε ομαδικά παιχνίδια. Αυτό επιφέρει περισσότερη ενεργητική εμπλοκή του ίδιου, μίμηση συμπεριφορών και κοινωνική εξέλιξη, όπως σωστά έχει επισημανθεί και βιβλιογραφικά (Σταμάτης, 1987). Η παρουσία της αδελφής του λειτουργεί ευεργετικά, αφενός ως πρότυπο συμπεριφοράς, αφετέρου ως καθοδηγητής και σύντροφος του παιδιού.

Καλό επίσης είναι να περιορίζονται οι στερεοτυπικές κινήσεις του παιδιού, για να μην κουράζεται το ίδιο και για να γίνεται καλύτερα αποδεκτό από το περιβάλλον. Αυτό επιτυγχάνεται όχι με φωνές και τιμωρίες, αλλά με ήρεμες εξηγήσεις και στροφή του ενδιαφέροντός του σε άλλες δραστηριότητες που του τραβούν την προσοχή. Η συστηματική ενασχόληση με τη μουσική πιστεύεται ότι θα επιδράσει θετικά στην περίπτωση του Α., καθώς δείχνει να τον ηρεμεί και να τον ευχαριστεί. Με τη μουσική μπορούν να ξεπεραστούν ιδιορρυθμίες, να βελτιωθεί η επικοινωνία του με άλλα παιδιά μέσω αυτής και να ενδυναμωθεί η επαφή με την πραγματικότητα (Σταμάτης, 1987). Επίσης προτείνεται η ενασχόληση του Α. με την κολύμβηση, αφού η επαφή με το νερό τον ηρεμεί και τον χαλαρώνει.

Όπως έχει προαναφερθεί, δεν είναι εύκολο στον Α. να αποδεχθεί τις αλλαγές. Η διατάραξη της ρουτίνας του προκαλεί άγχος. Οι γονείς του δε δέχονται αβασάνιστα όλες τις προσκολλησεις του παιδιού στο αμετάβλητο, αλλά προχωρούν σε σταδιακές μεταβολές, οι οποίες είναι ανεπαίσθητες και γίνονται δεκτές χωρίς δυσαρέσκεια. Η τακτική αυτή επικυρώνεται και βιβλιογραφικά (Σταμάτης, 1987).

Καθοριστικής σημασίας είναι η συμβολή των εκπαιδευτικών και η εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο του Α. Η παρέμβαση στο σχολείο για λίγο καιρό έχει τεθεί σε εφαρμογή, αφού η διάγνωση είναι πρόσφατη. Πιο εύστοχη ενέργεια θεωρήθηκε να πραγματοποιηθεί παρέμβαση εντός της κανονικής του τάξης, εφόσον το παιδί θεωρείται περίπτωση υψηλής λειτουργικότητας, στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής-ολικής εκπαίδευσης, με παράλληλη στήριξη από ειδική παιδαγωγό, κυρίως με βάση τις αρχές του προγράμματος TEACCH. Στόχος του εξατομικευμένου προγράμματος είναι να αξιοποιηθούν τα ισχυρά σημεία του παιδιού και να ενισχυθούν οι δεξιότητές του (χωρίς να στερηθεί τα οφέλη του γενικού σχολείου) (Τσιμπιδάκη, 2015).

Κατ' αρχάς προτιμάται φυσική οργάνωση του χώρου της τάξης, με σαφή και προκαθορισμένα όρια. Ο Α., όπως και άλλα παιδιά με αυτιστική διαταραχή, έχει ανάγκη από δομημένη τάξη, στην οποία με την πρώτη ματιά γίνεται κατανοητό ποια δραστηριότητα φιλοξενείται και σε ποιο σημείο, και να εξασφαλίζεται χώρος και για ομαδικές και για ατομικές δραστηριότητες (Τσιμπιδάκη, 2015). Στόχος των παιδαγωγών είναι να παρακολουθεί ο Α. το πρόγραμμα της κανονικής τάξης με παρουσία και της εκπαιδευτικού

της παράλληλης στήριξης και για ένα μικρό διάστημα περίπου μισής ώρας καθημερινά να ακολουθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας μέσω σχημάτων, φωτογραφιών, καρτών ή κοινωνικών ιστοριών (Κουτουμάνος, χ.η., Τσιμπιδάκη, 2015). Δίνεται έμφαση σε ατομικές δραστηριότητες, στις οποίες το παιδί καταφέρνει να ανταποκρίνεται και εξασκείται στην περιγραφή των δραστηριοτήτων του σε κάποιον άλλο (Κουτουμάνος, χ.η.), καθώς και στην οπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων αυτών με οπτική οργάνωση, οπτικές οδηγίες και οπτική σαφήνεια (Τσιμπιδάκη, 2015). Ούτως ή άλλως η καλλιέργεια της επικοινωνίας, των δεξιοτήτων και των αισθήσεων είναι προαπαιτούμενα των σχολικών γνώσεων για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (Σταμάτης, 1987). Και ο Α. με αυτή τη μορφή παρέμβασης θα ωφεληθεί το να συναναστρέφεται άλλα παιδιά, να επικοινωνεί, να υπακούει σε κανόνες και να συνηθίζει τη ρουτίνα της σχολικής εργασίας για την ομαλή μετάβαση και φοίτηση στο δημοτικό σχολείο (Σταμάτης, 1987).

Γενικά ο ειδικός παιδαγωγός οφείλει να προσαρμόζει τις ενέργειές του στις διαφορές και στις αλλαγές του παιδιού. Η παρέμβαση να γίνεται μέχρι εκεί που δεν προκαλούνται στο παιδί αρνητικά συναισθήματα και αγχώδεις εκδηλώσεις σύμφωνα και με τις επισημάνσεις της βιβλιογραφίας (Σταμάτης, 1987). Είναι ευτυχής η διαπίστωση ότι τα πρώτα δείγματα ανταπόκρισης του Α. στο πρόγραμμα παρέμβασης είναι πολύ ενθαρρυντικά.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με το κλινικό προφίλ που προαναφέρθηκε, ο Α., παιδί το οποίο παρουσιάζει διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού, ανήκει στις υψηλές λειτουργικά περιπτώσεις αυτιστικού φάσματος. Αυτό σημαίνει ότι τα περιθώρια βελτίωσής του μέσω των προτάσεων παρέμβασης είναι σημαντικά. Η εξασφάλιση σταθερού, δομημένου οικογενειακού περιβάλλοντος και η συστηματική, εξατομικευμένη διδακτική προσέγγιση θα δράσουν ευεργετικά στον Α. με την πάροδο του χρόνου και το παιδί θα διδαχθεί πολλά μέσα στα όρια των δυνατοτήτων του (π.χ. γλωσσικές, κοινωνικές, καλλιτεχνικές και σχολικές δεξιότητες) (Frith, 1996). Άλλωστε για την οικογένειά του και τους παιδαγωγούς του, η θετικότερη ανοιχτή προοπτική είναι, χωρίς να περιμένουν «μαγικές» λύσεις, να συνεχίσουν με υπομονή και θέληση τις προτεινόμενες και διαθέσιμες κάθε φορά μεθόδους εκπαίδευσης και φροντίδας για τον Α., όπως και για όλα τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Frith, 1996).

Βιβλιογραφία

- Γενά, Α., Μπαλαμώτης, Γ. (2013). *Η οικογένεια του παιδιού με αυτισμό*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Frith, U. (1992). *Αυτισμός*. Μετάφραση Γ. Καλομοίρη, 1996. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Happe, F. (2003). *Αυτισμός. Σύγχρονη ψυχολογική θεώρηση*. (Μετάφραση, εισαγωγή, επιμέλεια Στασινός Δ.) Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Ζαχαρόγεωργα, Τ. *Αυτισμός και η σημασία της έγκαιρης παρέμβασης*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 18/4/2015 από το <https://www.mothersblog.gr/paidi/ygeia/story/22477/aytismos>.

Κουτουμάνος, Α. *Τα τέσσερα βασικά σημεία του TEACCH*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 18/4/2015 από το <http://www.noesi.gr/node/246>.

Κυπριωτάκης, Α.(1995). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο.

Σταμάτης, Σ.(1987). *Οχρωμένη σιωπή. Γέφυρες επικοινωνίας με το αυτιστικό παιδί: εικόνα-αντιμετώπιση- αποκατάσταση*. Αθήνα: εκδόσεις Γλάρος.

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.

Τσιμπιδάκη, Α. (2015). *Διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Διεπιστημονική προσέγγιση αντιμετώπισης. Πανεπιστημιακές σημειώσεις στο πλαίσιο του μαθήματος «Νοητική Υστέρηση-Αυτισμός»*.⁷

Δραστηριότητες με εικονογραφημένα παιδικά βιβλία στο Νηπιαγωγείο

Δημητριάδου Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.81, M.Sc.

e.dimitriadi1983@gmail.com

Περίληψη

Για πολλούς αιώνες τα βιβλία με τα ομοιόμορφα μελανά τυπογραφικά τους κείμενα και γενικά ο γραπτός κώδικας κυριαρχούσαν. Τις τελευταίες δεκαετίες όμως, οι νέες τεχνολογίες έχουν επιφέρει δραματικές αλλαγές στον κόσμο μας και η γνώση εξαρτάται όλο και περισσότερο από την οπτική αντίληψη. Έχει αναπτυχθεί, λοιπόν, προβληματισμός γύρω από το θέμα του οπτικού γραμματισμού (visual literacy). Στα πλαίσια αυτού του προβληματισμού, το άρθρο αυτό αποτελεί μια πρόταση δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, με στόχο την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού. Για τις δραστηριότητες αυτές προτείνονται δύο εικονογραφημένα παιδικά βιβλία και μια επιλογή γραπτών κειμένων με οπτικά χαρακτηριστικά, (τυπογραφικών εικόνων και σχηματικών ποιημάτων). Και στα δύο βιβλία, τα κείμενα ξεφεύγουν από την μελανή ομοιομορφία της σελίδας και συνδυάζουν τον λεκτικό με τον οπτικό κώδικα, τον λόγο με την εκφραστική δύναμη της εικόνας. Οι δραστηριότητες αυτές υλοποιήθηκαν σε ένα Νηπιαγωγείο στα περίχωρα της Θεσσαλονίκης, με διεπιδραστική αφήγηση (interactive readaloud) και ταυτόχρονη προβολή παρουσίασης (power point) των βιβλίων και των κειμένων.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολυτροπικά κείμενα, οπτική αντίληψη, δημιουργική μάθηση

Εισαγωγή

Το άρθρο αυτό αποτελεί μια πρόταση δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο, με στόχο την ενίσχυση της ανάπτυξης του οπτικού γραμματισμού.

Για αιώνες τα βιβλία με τα ομοιόμορφα μελανά τυπογραφικά τους κείμενα και ο γραπτός κώδικας κυριαρχούσαν. Τις τελευταίες δεκαετίες, όμως, οι νέες τεχνολογίες έχουν επιφέρει δραματικές αλλαγές στον κόσμο μας και η γνώση εξαρτάται όλο και περισσότερο από την οπτική αντίληψη. Έχει αναπτυχθεί, λοιπόν, προβληματισμός γύρω από το θέμα του οπτικού γραμματισμού στο σχολείο.

Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία παίζουν σημαντικό ρόλο στο νηπιαγωγείο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν από πληθώρα εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων κάθε λογής. Δεδομένου ότι τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία συνδυάζουν τον λεκτικό και τον οπτικό κώδικα, αποτελούν ένα εξαιρετικό όχημα που προσφέρει πάρα πολλές δυνατότητες για την ανάπτυξη όχι μόνο του γλωσσικού, αλλά και του οπτικού γραμματισμού.

Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία

Τι ονομάζουμε, όμως, εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο; Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2008), ο ελληνικός όρος *εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο* χρησιμοποιείται και για το βιβλίο που στα αγγλικά ονομάζεται *illustrated book* και για το βιβλίο που ονομάζεται *picture book* ή *picturebook*, παρόλο που υπάρχουν θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ τους. Ο αγγλικός όρος *illustrated book* αναφέρεται σε εκείνα τα βιβλία όπου το κείμενο προηγείται της εικονογράφησης, η οποία έρχεται δεύτερη, με στόχο να αποδώσει με τον οπτικό κώδικα κάποιες από τις πληροφορίες του λεκτικού κειμένου. Ο όρος *picture book* ή *picturebook*, που μπορεί να μεταφραστεί και ως εικονοβιβλίο, αναφέρεται στα βιβλία εκείνα όπου το κείμενο και η εικόνα συνεργάζονται για να αποδώσουν μια εκδοχή της ιστορίας «που δεν είναι ούτε εκείνη που καταγράφουν οι λέξεις ούτε αυτή που φιλοτεχνούν οι εικόνες, αλλά μία τρίτη, που προκύπτει από την αλληλεπίδραση και συν-ανάγνωση αυτών των δύο (Γιαννικοπούλου, 2008:20).

Ο Sipe (2001), στο άρθρο του *Picturebooks as Aesthetic Objects*, χρησιμοποιεί τον όρο *picturebook* (ως μια λέξη), θέλοντας να τονίσει τη στενή σχέση μεταξύ λέξεων και εικόνων, που αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Στο άρθρο αυτό, αναφέρει ότι τα σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία (*picturebooks*) αναγνωρίζονται σήμερα ως σύνθετα αισθητικά αντικείμενα, που συνδυάζουν με μοναδικό τρόπο τη λογοτεχνία και τις οπτικές τέχνες.

Στο άρθρο αυτό χρησιμοποιείται ο όρος εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, καθώς, όπως σημειώνει η Γιαννικοπούλου (2008:20), «τα όρια ανάμεσα στο εικονογραφημένο (*illustrated*) και το εικονοβιβλίο (*picture book*, *picturebook*) δεν είναι διακριτά».

Στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία συνδυάζονται η οπτική και η λεκτική τροπικότητα. Για την αποκωδικοποίηση των εικόνων απαιτείται οπτικός γραμματισμός, ενώ για την αποκωδικοποίηση των λεκτικών κειμένων, τα οποία συνήθως είναι γραμμένα σύμφωνα με τις τυπογραφικές συμβάσεις, απαιτείται γλωσσικός γραμματισμός (Yannicopoulou, 2002). Στην περίπτωση των *picturebooks*, ο λεκτικός και ο οπτικός κώδικας δεν είναι απομονωμένοι, αλλά «αναμειγνύονται». Συχνά η εικόνα καταλαμβάνει όλο το χώρο της σελίδας ή των δύο ανοικτών σελίδων, ενώ τα κείμενα φιλοξενούνται μέσα στις εικόνες. Πολλές φορές τα κείμενα είναι γραμμένα με ιδιαίτερο τρόπο και αποκτούν την επικοινωνιακή δύναμη της εικόνας.

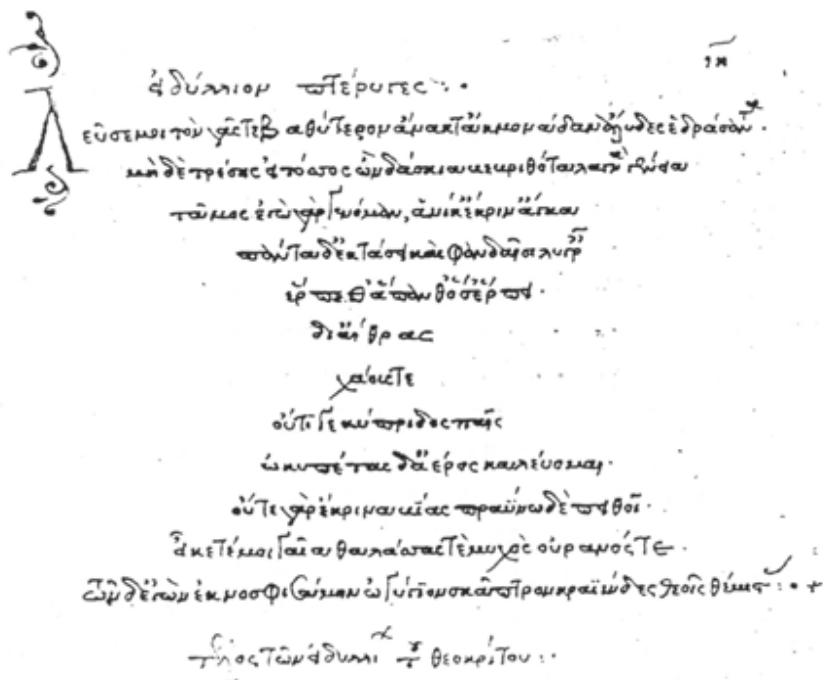
Επομένως, τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία είναι σύνθετα αισθητικά αντικείμενα και, καθώς συνδυάζουν την οπτική και τη λεκτική τροπικότητα, είναι πολυτροπικά κείμενα. Επιπλέον, δεδομένου ότι τα παιδιά στη νηπιακή ηλικία δεν ξέρουν ακόμη να διαβάσουν, έχουμε «το γραπτό κείμενο του συγγραφέα, το οπτικό κείμενο του εικονογράφου και το προφορικό κείμενο του εκπαιδευτικού/αφηγητή που περιλαμβάνει την αφήγηση, καθώς και διαμεσολάβηση μέσω επιπρόσθετης συζήτησης» (Golden & Gerber, 1990 στο Ghiso & McGuire, 2007:342).

Όταν το κείμενο αποκτά οπτικά χαρακτηριστικά

Στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία χρησιμοποιούνται πολλοί διαφορετικοί επικοινωνιακοί κώδικες. Ένας επικοινωνιακός κώδικας, που πολλές φορές περνά απαρατήρητος, είναι ο τρόπος γραφής του λεκτικού κειμένου που προσδίδει στις λέξεις διττή υπόσταση, μια εικονιστική και μια σημασιολογική. Όταν οι λέξεις, δηλαδή, δεν αποκτούν σημασία μόνο ως προς το τι σημαίνουν, αλλά και ως προς το πώς τις βλέπουμε τυπωμένες στο κείμενο. (Σακελλαριάδη, 2005· Γιαννικοπούλου, 2008).

Λεκτικά κείμενα με εκφραστικά οπτικά χαρακτηριστικά έχουμε από πολύ παλιά. Τα σχηματικά ποιήματα ή σχηματοποιημένα (shape ή concrete ή visual poems) είναι τυπογραφικές εικόνες, ποιήματα που τα τυπογραφικά στοιχεία σχηματίζουν τη μορφή αντικειμένων ή θρησκευτικών συμβόλων. Σχηματικά ποιήματα έχουμε τουλάχιστον από την εποχή του Σιμίου του Ρόδιου τον 3^ο αιώνα π.Χ. (εικ.1) (Meggs, 1998).

Τυπογραφική εικόνα σε παιδικό βιβλίο πρωτοεμφανίστηκε το 1866, στο βιβλίο του Lewis Carroll *Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων* (εικ.2) (Meggs, 1998). Η σελίδα-τυπογραφική εικόνα, αποτέλεσμα αναζήτησης ενός επικοινωνιακού κώδικα ασυνήθιστου για την εποχή εκείνη που δεν συναντάται σε άλλο σημείο του βιβλίου, κάνει χρήση τυπογραφικών στοιχείων με φθίνουσες διαστάσεις που αποκτούν το σχήμα της ουράς ποντικού (mouse's tail) για να διηγηθεί το παραμύθι του ποντικού (mouse's tale). Στα αγγλικά οι δύο φράσεις είναι ομόηχες.



Εικόνα 1



Εικόνα 2

Στον εικοστό αιώνα έχουμε πολλά παραδείγματα κειμένων που αγνοούν τις τυπογραφικές συμβάσεις. Το 1917, ο Γάλλος ποιητής Apollinaire δημοσιεύει την ποιητική συλλογή *Calligrammes*, το πρώτο συστηματικό βιβλίο με σχηματοποιήματα.. Την ίδια περίοδο, στην Ιταλία, ο φουτουριστής Marinetti αρχίζει «μια τυπογραφική επανάσταση» και πειραματίζεται με χρώματα, με ποικιλία χαρακτήρων, με τις ονοματοποιημένες λέξεις (λέξεις που συμβολίζουν ήχους), με την «ελεύθερη εκφραστική ορθογραφία» και επιχειρεί να «διπλασιάσει την εκφραστική δύναμη των λέξεων» (Μαρινέτι, 1987:88-96). Οι φουτουριστές, καθώς και άλλα πρωτοποριακά κινήματα της Τέχνης των αρχών του 20^{ου} αιώνα, επηρέασαν πολύ τη γραφική επικοινωνία.

Στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, έχουμε πολλές περιπτώσεις όπου το κείμενο αποκτά διττή υπόσταση, μια σημασιολογική και μια εικονιστική, και τότε “η λέξη συναντά την εικόνα.” (Υαννικοπούλου, 2002:3). Σε αυτές τις περιπτώσεις η ίδια η μορφή του κειμένου πολλαπλασιάζει την εκφραστική δύναμη των λέξεων. Το κείμενο των παιδικών βιβλίων σήμερα, με την τοποθέτησή του στο χώρο της/των σελίδας/ων, με τη χρήση έντονων ή πλάγιων γραμμάτων, κεφαλαίων ή πεζών, με ποικιλία

γραμματοσειρών, χρωμάτων και μεγεθών, με παρεκκλίσεις και υπερβάσεις των κανόνων γραφής, αναζητά να αποκτήσει μεγαλύτερη επικοινωνιακή δύναμη, συνδυάζοντας τη λεκτική και την οπτική τροπικότητα. Στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία συχνά απαντώνται στοιχεία των κόμικς, όπως ονοματοποιημένες λέξεις ή/και μπαλονάκια διαλόγων.

Στη γραφική επικοινωνία, τα γράμματα και οι λέξεις συχνά απελευθερώνονται από την κυριαρχία των τυπογραφικών κανόνων, και αποδίδονται καλλιτεχνικά. Υπάρχουν γράμματα με κάθε λογής οπτικό χαρακτηριστικό, με χρώμα, με ιδιαίτερη υφή, σχεδιασμένα τρισδιάστατα, κλπ. Το ίδιο συμβαίνει και στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. Σε μερικές περιπτώσεις το λεκτικό κείμενο είναι χειρόγραφο.

Τα οπτικά χαρακτηριστικά του λεκτικού κειμένου εμπλουτίζουν το νόημά του. Το καθιστούν πιο αποτελεσματικό, πιο πυκνό. Σήμερα με την εξέλιξη της τεχνολογίας, το λεκτικό κείμενο δεν περιορίζεται στη στατικότητα. Μπορεί να αποκτήσει δυναμικά χαρακτηριστικά και να γίνει κινούμενο, είτε δισδιάστατο, είτε τρισδιάστατο.

Πώς διαβάζουμε τα κείμενα και πώς τις εικόνες;

Στο άρθρο του Kress (2005) *Imagination, the world of image and the new media*, εγείρονται τα εξής ερωτήματα: Ποιες είναι οι δυνατότητες και ποια τα όρια της κάθε τροπικότητας; Τι μπορεί να επιτευχθεί με την κάθε τροπικότητα, τι αποκλείεται, τι απαιτεί περισσότερη προσπάθεια για να αποδοθεί με τη μία τροπικότητα ή την άλλη;

Η τροπικότητα του λόγου, προφορικού και γραπτού, κυριαρχείται από τη λογική του χρόνου και της ακολουθίας: το ένα στοιχείο πρέπει να ακολουθήσει το άλλο στο χρόνο· η τροπικότητα των εικόνων κυριαρχείται από τη λογική του χώρου και της ταυτόχρονης ανάγνωσης: όλα τα στοιχεία είναι συγχρόνως παρόντα στο χώρο της εικόνας, με συγκεκριμένες χωρικές σχέσεις. (Kress 2005)

Οι εικόνες οργανώνονται με τη λογική του χώρου, ενώ τα κείμενα οργανώνονται με τη λογική του χρόνου. Επομένως, οι εικόνες προσλαμβάνονται ως σύνολο, όλα τα στοιχεία της εικόνας συγχρόνως, ενώ οι λέξεις προσλαμβάνονται μία-μία καθώς διαβάζονται. Στην περίπτωση των κειμένων που έχουν και εικονιστική διάσταση, η προσοχή μας ταλαντεύεται μεταξύ της ανάγνωσης των λέξεων και της ανάγνωσης των οπτικών χαρακτηριστικών.

Η μέθοδος και το υλικό

Η έρευνα διεξήχθη σε ένα νηπιαγωγείο στα περίχωρα της Θεσσαλονίκης. Συμμετείχαν τα 12 κορίτσια και τα 8 αγόρια του πρωινού τμήματος. Από τα 20 παιδιά, τα 8 δεν είναι ελληνικής εθνικότητας, αλλά όλα έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα. Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, προηγήθηκε διερευνητική συνέντευξη-συζήτηση με τη νηπιαγωγό για την προοπτική υλοποίησης των δραστηριοτήτων στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο. Η νηπιαγωγός είχε 14 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας, αλλά ήταν καινούργια στην περιοχή και στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο. Θεωρεί τα εικονογραφημένα βιβλία πολύ σημαντικά

για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και τα χρησιμοποιεί για αφήγηση σε όλη την τάξη.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε τρεις ημέρες της ίδιας εβδομάδας (Δευτέρα, Τρίτη και Πέμπτη). Τις πρώτες δύο ημέρες, τα 20 παιδιά παρακολούθησαν την αφήγηση βιβλίων με ταυτόχρονη προβολή παρουσίασης (power point), της οποίας κάθε διαφάνεια περιλάμβανε δύο ανοικτές σελίδες του βιβλίου. Τα βιβλία που επιλέχθηκαν ήταν *ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΜΕ ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ* του Αλέξη Κυριτσόπουλου (τη Δευτέρα) και *το τρίγωνο που έγινε παραμύθι* με κείμενο του Παναγιώτη Ιωσηφέλη και εικονογράφηση της Rhianna Wilkinson (την Τρίτη). Κανένα από τα παιδιά δεν είχε ξαναδεί αυτά τα βιβλία. Την τρίτη ημέρα, τα νήπια παρακολούθησαν προβολή παρουσίασης μιας επιλογής κειμένων με οπτικά χαρακτηριστικά.

Οι δραστηριότητες μαγνητοφωνήθηκαν όλες και καταγράφηκαν σχόλια και εντυπώσεις σχετικά με την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και την ανταπόκριση των νηπίων, καθώς και με τις δραστηριότητες που αναδύθηκαν.

Πρώτη ημέρα - ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΜΕ ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ

Πρόκειται για εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο 58 σελίδων με 380 λέξεις. Το σχήμα του είναι τετράγωνο και έχει διαστάσεις 240X240 χιλ.

Ξεκινώντας από το εξώφυλλο διακρίνουμε σημεία που προϊδεάζουν τον αναγνώστη για το θέμα της ιστορίας που συνεχίζονται στο εσώφυλλο και στο άνοιγμα με τον ψευδοτίτλο. Μετά τη σελίδα του ψευδοτίτλου και πριν την αρχή της ιστορίας, έχουμε δύο σελίδες, που η αριστερή φιλοξενεί κείμενο που μας εισάγει στο θέμα, ενώ η δεξιά τη φράση ΑΡΧΙΖΟΥΜΕ. Και το παραμύθι αρχίζει στην επόμενη σελίδα.

Το ουράνιο τόξο, απογοητευμένο που κανείς δεν το πρόσεχε, έφυγε και πήρε μαζί του όλα τα χρώματα, αφήνοντας τον κόσμο ασπρόμαυρο, μέχρι που τρία αγόρια, μαζί με ένα κορίτσι, αποφάσισαν να πάνε να το φέρουν πίσω. Μετά από καιρό, το ουράνιο τόξο εμφανίστηκε ξανά, όταν το κορίτσι κοκκίνισε από ντροπή που την κοροΐδευαν τα αγόρια. Τα παιδιά έπεισαν το ουράνιο τόξο να φέρει πίσω τα χρώματα και ζήτησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα.

Συμμετρικά, μετά το τέλος της ιστορίας, το βιβλίο συνεχίζει με ένα άνοιγμα δύο σελίδων με εικονογράφηση που καταλαμβάνει όλο το χώρο της κάθε σελίδας. Στην εικονογράφηση της δεξιάς σελίδας ενσωματώνεται το κείμενο: τι ωραία, τι καλά, μπράβο, εύγε.

Η σχεδίαση όλου του βιβλίου διακρίνεται από συνέπεια. Το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο, καθώς και η σχεδίαση και η εικονογράφηση όλου του βιβλίου έχουν την ίδια αισθητική.

Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2008:316), υπάρχει ένα σαφές περιβαλλοντικό μήνυμα που αποδίδεται και με τον λεκτικό και με τον οπτικό κώδικα, π.χ. η απουσία

χρώματος σε μεγάλο μέρος της εικονογράφησης συμβολίζει τη μαύρη εποχή της ατμοσφαιρικής ρύπανσης.

Η εικονογράφηση καταλαμβάνει όλο το χώρο της σελίδας ή και των δύο σελίδων του ανοίγματος του βιβλίου. Κομμένα χαρτιά, τα απομεινάρια σελίδων που κόπηκαν από κάποιο τετράδιο με σπирάλ, και απλά ζωγραφικά υλικά είναι τα μέσα που χρησιμοποιεί για να δημιουργήσει αυτό το βιβλίο.

Σε όλο το βιβλίο, το λεκτικό κείμενο είναι χειρόγραφο του συγγραφέα-εικονογράφου Αλέξη Κυριτσόπουλου. Το λεκτικό κείμενο δεν είναι πυκνό και δεν ενσωματώνεται απλώς στην εικονογράφηση, αλλά αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της. Ο Κυριτσόπουλος φιλοτεχνεί τα αλφαβητικά σύμβολα, χρωματίζει τον αρνητικό χώρο των γραμμμάτων ή τα διαστήματα μεταξύ τους, παίζει με τα κεφαλαία και τα πεζά, παίζει με το μέγεθος των γραμμμάτων, σχεδιάζει πρωτογράμματα. Άλλες φορές αντί να γράψει, κάνει κολλάζ για να αποδώσει τον αρνητικό χώρο των γραμμμάτων. Κάνοντας κολλάζ ή χρωματίζοντας τον εσωτερικό χώρο των γραμμμάτων, αναδεικνύεται το σχήμα τους, π.χ. ποια γράμματα έχουν καμπύλες, ποια έχουν γωνίες. Σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί μεταφερόμενα γράμματα (Ietraset), χωρίς όμως να υπακούει στους κανόνες της γραφής (αποστάσεις μεταξύ γραμμμάτων, ευθυγράμμιση του κειμένου).

Η γραφή του λεκτικού κειμένου, καθώς και η εικονογράφηση, διακρίνονται για το προσωπικό ύφος του καλλιτέχνη και παραπέμπουν στον τρόπο γραφής και ζωγραφικής των παιδιών. Και το βιβλίο, παραπέμπει σε βιβλίο που έχει δημιουργηθεί από παιδιά.

Δεύτερη ημέρα - το τρίγωνο που έγινε παραμύθι

Είναι ένα μικρό τετράγωνο εικονογραφημένο βιβλίο 58 σελίδων με κείμενο 186 λέξεων. Οι διαστάσεις του είναι 145X145 χιλ. και το έχουν κατατάξει στα βιβλία-μινιατούρες. Καθώς είναι μικρών διαστάσεων, αναπτύσσεται μια σχέση ιδιαίτερα οικεία μεταξύ του βιβλίου και του αναγνώστη-θεατή. Πρόκειται για μια πολύ προσεγμένη έκδοση. Η επιλογή του χαρτιού επιτρέπει την καλή απόδοση των χρωμάτων και της υφής και μας προσκαλεί να το αγγίζουμε.

Το παραμύθι αναφέρεται στα βασικά στοιχεία του σχεδιασμού (design): σημείο, γραμμή, επίπεδο. Τα βασικά γεωμετρικά σχήματα και η γραμμή είναι οι χαρακτήρες της ιστορίας. Τα χαρακτηριστικά των γεωμετρικών σχημάτων επισημαίνονται και με τη λεκτική και με την οπτική αφήγηση. Το χρώμα και η υφή δεν αναφέρονται στο κείμενο, αλλά κάνουν την εμφάνισή τους μέσα από τις εικόνες.

Στο βιβλίο αυτό, τα κείμενα και οι εικόνες δεν αναμειγνύονται, αλλά είναι ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Σε όλο το βιβλίο υπάρχει συμμετρική σχέση μεταξύ εικόνων και κειμένων. Κείμενα και εικόνες καταλαμβάνουν περίπου την ίδια έκταση στο άνοιγμα του βιβλίου. Τα κείμενα τοποθετούνται στην αριστερή σελίδα του ανοίγματος, ενώ οι εικόνες στη δεξιά. Κείμενα και εικόνες βρίσκονται σε συνεχή διάλογο μεταξύ τους. Όλες οι εικόνες περικλείονται σε περίτεχνα πλαίσια. Τα κείμενα δε, διεκδικούν την

προσοχή μας και ως εικόνες. Άλλοτε οι γραμμές του λεκτικού κειμένου, παραβιάζοντας τις τυπογραφικές συμβάσεις, αλλάζουν προσανατολισμό και κατεύθυνση και μορφοποιούνται σε συμφωνία με την εικονογράφηση και άλλοτε το κείμενο αποκτά οπτικά χαρακτηριστικά, που πολλαπλασιάζουν την επικοινωνιακή δύναμη και του λεκτικού κειμένου και της εικόνας.

Στο σημείο της αφήγησης όπου το τρίγωνο μεγάλωνε και μεγάλωνε, τα τυπογραφικά στοιχεία του κειμένου, αποκτούν αύξουσες διαστάσεις για να αποδώσουν οπτικά το μήνυμα του τριγώνου που μεγαλώνει, το οποίο αποκτά και στην εικονογράφηση αύξουσες διαστάσεις. Στο ενδέκατο άνοιγμα του βιβλίου, μεγαλώνει τόσο που ξεφεύγει από τα όρια του πλαισίου της εικόνας, ενώ τα γράμματα ασφυκτιούν στην αριστερή σελίδα (εικ. 3).



Εικόνα 3

Εικόνα 4

Εικόνα 5

Σε όλο το βιβλίο, υπάρχει μόνο μια εξαίρεση στη συμμετρική τοποθέτηση κειμένου – εικόνας που αναφέρθηκε πιο πάνω. Στο δέκατο έβδομο άνοιγμα (εικ. 5), η τοποθέτηση του κειμένου και της εικόνας σχεδιάστηκε διαφορετικά, σε συμφωνία με το επίμηκες σχήμα του όπλου που δημιουργήθηκε. Αυτή η διαφορά στο σχεδιασμό της τοποθέτησης της εικόνας και του κειμένου (layout), σε συνδυασμό με τον εύστοχο σχεδιασμό του γυρίσματος σελίδας από το δέκατο έκτο (εικ.4) στο δέκατο έβδομο άνοιγμα (εικ. 5), αντιπροσωπεύει το ζενίθ της οπτικής αφήγησης που συμπίπτει και με ένα σημείο έντασης της λεκτικής αφήγησης. Όσον αφορά την οπτική διακειμενικότητα, υπάρχουν πολλές αναφορές στο έργο του Klee, ενώ στο πέμπτο άνοιγμα του βιβλίου, υπάρχει σαφής αναφορά στην αφίσα του El Lissitzky, *Χτυπήστε τους λευκούς με την κόκκινη λόγχη* (1919-20).

Καθώς τα παιδιά δεν ήταν συνηθισμένα να γίνεται προβολή στην αίθουσα του νηπιαγωγείου, η «ατμόσφαιρα» που δημιουργήθηκε σβήνοντας τα φώτα στην περιοχή που επιλέχτηκε για την προβολή, τα εντυπωσίασε.

Κατά τη διάρκεια των προβολών-αφηγήσεων, με κατάλληλες ερωτήσεις, τα νήπια ενθαρρύνονταν να μιλούν. Μετά τη διαδικασία της αφήγησης, το κάθε νήπιο ξεχωριστά ξεφύλλισε το βιβλίο και συζήτησε μαζί μου για τα οπτικά του χαρακτηριστικά. Στο βιβλίο του Κυριτσόπουλου, τα παιδιά παρατήρησαν την απουσία χρώματος στην εικονογράφηση όταν έφυγε το ουράνιο τόξο «εδώ δεν έχει χρώματα» και ότι μερικές εικόνες δεν είναι ζωγραφισμένες, αλλά «έχουν χαρτιά». Σχολίασαν τη χρήση χρώματος στα γράμματα σε μεγάλο μέρος του κειμένου και τους άρεσαν τα χρώματα του βιβλίου. Στο βιβλίο του Ιωσηφέλη, παρατήρησαν τις μικρές διαστάσεις του βιβλίου, τη συνέπεια στο

layout «εδώ έχει γράμματα εδώ ζωγραφιά», ότι «έχει ωραία χρώματα», το διαφορετικό μέγεθος των τυπογραφικών στοιχείων «μεγαλώνουν τα γράμματα», την παραβίαση των κανόνων γραφής «κάνουν γύρο (τα γράμματα)» «είναι γραμμένα αλλιώς».

Την πρώτη ημέρα, αμέσως μετά τη συζήτηση για τα οπτικά χαρακτηριστικά του βιβλίου, ζητήθηκε από κάθε νήπιο να ζωγραφίσει ελεύθερα και στο τέλος να περιγράψει τι ζωγράφησε. Τη δεύτερη ημέρα, μετά τη συζήτηση, ζητήθηκε από τα νήπια να γράψουν το όνομά τους σε συνδυασμό με ένα από τα βασικά γεωμετρικά σχήματα της επιλογής τους.

Τρίτη ημέρα – Επιλογή κειμένων με οπτικά χαρακτηριστικά – εικόνων

Η επιλογή περιλαμβάνει το κείμενο-τυπογραφική εικόνα του Lewis Carroll από την *Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων* (εικ. 2), το καλλιγράφημα *IL PLEUT* του Apollinaire, 3 σχηματικά ποιήματα (*Της Μαρώς* του Γ.Σεφέρη, *Καράβι, παραβάκι* της Γ.Κούγιαλη και *Το επαναστατημένο μπαλόνι* της Μ.Τόκα-Καραχάλιου), σχηματικό κείμενο του F.D.K. Ching και εικόνα του Βασίλη Παπατσαρούχα για το κλασικό παραμύθι *Η Κοκκινοσκουφίτσα* (εικ.6).

Τα κείμενα με οπτικά χαρακτηριστικά – τυπογραφικές εικόνες, κίνησαν την περιέργεια των παιδιών. Παρατήρησαν ότι βλέπουμε εικόνες που είναι φτιαγμένες με γράμματα και διατύπωσαν εικασίες για το τι αναπαριστούν τα κείμενα.

Όσον αφορά στην τελευταία εικόνα της παρουσίασης (εικ.6), σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2008:145), στην εικονογράφιση του Παπατσαρούχα, η ζωγραφική απόδοση της Κοκκινοσκουφίτσας χαρακτηρίζεται από αυτοαναφορικότητα, «καθώς το φουστάνι της, μια σελίδα από την ιστορία της, αποτελεί την απτή οπτικοποίηση της ίδιας της αφηγηματικής διαδικασίας της επαναφήγησης». Παρακάτω, η Γιαννικοπούλου σχολιάζει ότι η εικονογράφιση αναδεικνύει αυτό που πραγματικά είναι ο χαρακτήρας της Κοκκινοσκουφίτσας, «μια λογοτεχνική κατασκευή, ένας “άνθρωπος” όχι από σάρκα και οστά αλλά από λέξεις και προτάσεις».

Βεβαίως, τέτοια μηνύματα απευθύνονται σε μεγαλύτερες ηλικίες από αυτή των νηπίων της έρευνας. Τα παιδιά, όμως, παρατήρησαν το κείμενο στο φουστάνι. Κατά τη προβολή της εικόνας, ένα από τα κορίτσια, μετά το σχόλιο ενός συμμαθητή της «Φοράει αστείο καπέλο», πρόσθεσε: «Το φουστάνι της έχει γράμματα». Μετά την προβολή της εικόνας, υλοποιήθηκε δραστηριότητα βιωματικής προσέγγισης με την κατασκευή φουστανιού από φωτοαντίγραφα σελίδας του βιβλίου (εικ.7 και 8).



Εικόνα 6



Εικόνα 7



Εικόνα 8

Κατά την υλοποίηση των σχεδιασμένων δραστηριοτήτων αναδύθηκαν ενδιαφέρουσες δραστηριότητες με το φως και τη σκιά. Τη δεύτερη ημέρα που τα νήπια ήταν εξοικειωμένα με το περιβάλλον της προβολής παρουσίασης, άρχισαν αυθόρμητα να παίζουν με το φως και τη σκιά. Η νηπιαγωγός, αφού τα παρατήρησε για λίγο, πήρε μέρος και αυτή στο παιχνίδι.

Το παιχνίδι αυτό οδήγησε σε μια άλλη δραστηριότητα την τρίτη ημέρα. Μετά την παρουσίαση των σχηματικών κειμένων και το αυθόρμητο παιχνίδι με το φως και τη σκιά, τα νήπια παρακινήθηκαν να δημιουργήσουν, με την κατάλληλη στάση του σώματος, σκιές στο σχήμα των γραμμάτων του αλφαβήτου.

Το παιχνίδι με το φως και τη σκιά της τελευταίας ημέρας, θα μπορούσε να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για συνέχιση των δραστηριοτήτων τις επόμενες ημέρες με προβολή παρουσίασης εικόνων αλφαβήτων που σχηματίζονται με ανθρώπινα σώματα και διάφορα αντικείμενα, καθώς και ανθρώπων που οι φιγούρες τους σχηματίζονται με τυπογραφικά στοιχεία.

Η παρέμβαση θα μπορούσε να καταλήξει σε δραστηριότητα αναγνώρισης της φόρμας γραμμάτων σε αντικείμενα καθημερινής χρήσης ή στο περιβάλλον και σε δραστηριότητες κατασκευής γραμμάτων με διάφορα υλικά και τεχνικές.

Ευρήματα και σχολιασμός

Κατά τη διάρκεια των προβολών-αφηγήσεων διαπιστώθηκε μεγάλη συμμετοχή των νηπίων. Τα νήπια σχολίαζαν, έθεταν ερωτήσεις, αντάλασσαν απόψεις. Θεωρώ ότι σημαντικό ρόλο έπαιξαν αφενός η επιλογή του υλικού, αφετέρου η ρύθμιση του φωτισμού του χώρου, καθώς και η δημιουργία κατάλληλης κοινωνικής ατμόσφαιρας.

Στη συνέχεια τα περισσότερα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον να πιάσουν και να ξεφυλλίσουν τα βιβλία και να συνομιλήσουν μαζί μου για τα οπτικά τους χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τους Ghiso και McGuire (2007), επισημαίνοντας λεπτομέρειες ή ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εικονογράφησης ενισχύεται το ενδιαφέρον των παιδιών και μαθαίνουν να παρατηρούν τις εικόνες περισσότερο.

Την τρίτη ημέρα που έγινε προβολή των κειμένων με οπτικά χαρακτηριστικά, παρατηρήθηκε ότι ήταν ιδιαίτερα μεγάλο το ενδιαφέρον των παιδιών κατά την προβολή του κειμένου από την *Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων*. Η τυπογραφική εικόνα της

ποντικοουράς που δεν έχει μορφή εύκολα αναγνωρίσιμη, έγινε αφορμή έκφρασης της φαντασίας των παιδιών και διατύπωσαν πολλές ιδέες προσπαθώντας να μαντέψουν «τι είναι». Μεγάλο ενδιαφέρον έδειξαν τα νήπια και για τη δραστηριότητα βιοματικής προσέγγισης με την κατασκευή χάρτινου φορέματος για την Κοκκινοσκουφίτσα με φωτοαντίγραφα σελίδας του βιβλίου.

Όσον αφορά στα οπτικά κείμενα που παρήγαγαν (20 ζωγραφιές την πρώτη ημέρα και 18 λεκτικά κείμενα σε συνδυασμό με γεωμετρικά σχήματα τη δεύτερη), δεν διακρίθηκαν ευρήματα που να μας επιτρέπουν να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για την επίδραση που είχε στα παιδιά η σύντομη διάρκεια εμπειρία με αυτά τα κείμενα. Απαιτείται μεγαλύτερη χρονική διάρκεια για να είναι περισσότερο αποτελεσματική και εμφανής η επίδραση της παρέμβασης.

Στις ζωγραφιές της πρώτης ημέρας, αρχικά παρατηρήθηκε ότι πολλά παιδιά (τα 8 από τα 20) επέλεξαν θέμα σχετικό με το θέμα του βιβλίου. Τα 7 από αυτά, όλα κορίτσια, ζωγράρισαν το ουράνιο τόξο, ενώ η ζωγραφιά του αγοριού παραπέμπει σε εικόνα-σελίδα του βιβλίου που αναφέρεται στη φυγή του ουράνιου τόξου. Στη συνέχεια, σε συνδυασμό με τις απαντήσεις που έδωσαν τα νήπια όταν ρωτήθηκαν «τι ζωγράφισες;», διαπιστώθηκε ότι 10 από τα 12 κορίτσια αναφέρθηκαν στο βιβλίο: «(ζωγράφισα) το ουράνιο τόξο», «που έφερε το ουράνιο τόξο τα χρώματα», «που είχε πολλά χρώματα», ενώ από τα αγόρια, μόνο 2 από τα 8 αναφέρθηκαν στο βιβλίο: «εδώ θα φύγουν τα χρώματα», «έφυγαν τα χρώματα». Τα υπόλοιπα αγόρια επέλεξαν θέματα που δεν έχουν σχέση με το θέμα του βιβλίου (δράση, όπλα, μάχη) και δεν αναφέρθηκαν καθόλου στο βιβλίο. Αν και η διαφοροποίηση της επιλογής θέματος ως προς το φύλο παρουσιάζει ενδιαφέρον, δεν θα επιχειρήσω την ερμηνεία των δεδομένων, καθώς μια τέτοια προσέγγιση βρίσκεται έξω από τα πλαίσια αυτής της μελέτης.

Όσον αφορά στη χρήση λεκτικού κειμένου στις ζωγραφιές της πρώτης ημέρας, τα περισσότερα παιδιά έγραψαν το όνομά τους χωρίς αυτό να έχει ζητηθεί. Από τα κορίτσια, σχεδόν όλα έγραψαν το όνομά τους πάνω στη ζωγραφιά και μάλιστα πολλά σε κεντρικό σημείο της σύνθεσης, εκτός από ένα που το έγραψε στο πίσω μέρος του φύλου. Ξεχωρίζουν η ζωγραφιά της Μέγκης που συνδύασε το όνομα με το ουράνιο τόξο και χρησιμοποίησε διαφορετικά χρώματα για κάθε γράμμα, καθώς και της Νικολέτας που τα γράμματά της σχηματίζουν καμπύλη. Από τα αγόρια, τα 3 δεν έγραψαν τίποτα, τα 4 έγραψαν το όνομά τους σε μεγάλες διαστάσεις ή σε κεντρικό σημείο της σύνθεσης, ενώ ο Αναστάσιος το έγραψε στο περιθώριο.

Στα οπτικά κείμενα της δεύτερης ημέρας παρατηρείται ότι τα περισσότερα παιδιά τοποθέτησαν το όνομα μέσα στο γεωμετρικό σχήμα και προσπάθησαν να μην ξεφύγουν από τα όριά του. Στην περίπτωση που δεν επαρκούσε ο χώρος του σχήματος για να γραφούν όλα τα γράμματα σε μια σειρά, τα περισσότερα παιδιά συνέχισαν σε δεύτερη σειρά από κάτω. Κανένα παιδί δεν άλλαξε κατεύθυνση ή προσανατολισμό ούτε ακολούθησε το περίγραμμα του σχήματος για να γράψει. Διαφοροποιούνται από το σύνολο το οπτικό κείμενο του Νίκου που ενέγραψε κάθε αλφαβητικό σύμβολο σε διαφορετικό γεωμετρικό σχήμα (ρόμβο, κύκλο, τρίγωνο, ορθογώνιο, τετράγωνο) και του

Αλέξανδρου που, αφού έγραψε το όνομά του με μεγάλα πολύχρωμα γράμματα στο μεγαλύτερο μέρος του χώρου της σελίδας, επιχείρησε να το ξαναγράψει σε δύο γεωμετρικά σχήματα λόγω έλλειψης επαρκούς χώρου στο σχήμα από το οποίο άρχισε.

Όσον αφορά στις δραστηριότητες που αναδύθηκαν με το φως και τη σκιά, όλα τα παιδιά συμμετείχαν με μεγάλο ενθουσιασμό. Όπως επισημαίνει η Craft (2007), είναι σημαντικό να κάνουμε διάκριση μεταξύ των δημιουργικών πρακτικών και των πρακτικών που ενθαρρύνουν και προωθούν τη δημιουργικότητα. Δημιουργικές είναι οι πρακτικές όταν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με ευφάνταστο τρόπο για να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τις δραστηριότητές τους. Πρακτικές που ενθαρρύνουν και προωθούν τη δημιουργικότητα έχουμε, αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στο να ενθαρρύνουν και να υποστηρίξουν τις ιδέες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η επιλογή του υλικού και η μέθοδος που περιγράφηκε ανήκουν στις δημιουργικές πρακτικές. Οι δραστηριότητες με το φως και τη σκιά που αναδύθηκαν, αντίθετα, ανήκουν στις πρακτικές που ενθαρρύνουν και προωθούν τη δημιουργικότητα των παιδιών.

Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια οι νέες τεχνολογίες έχουν επιφέρει δραματικές αλλαγές στον κόσμο μας και η γνώση εξαρτάται όλο και περισσότερο από την οπτική αντίληψη. Τα εικονογραφημένα βιβλία, δεδομένου ότι είναι σύνθετα αισθητικά αντικείμενα, αποτελούν ένα εξαιρετικό όχημα για την ενίσχυση της ανάπτυξης του οπτικού γραμματισμού.

Η δημιουργικότητα και η καινοτομία αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία στο σημερινό σχολείο. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν δημιουργικά για να επιλέγουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και να σχεδιάζουν ευφάνταστες και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες που παρέχουν πολλές ευκαιρίες για την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού.

Είναι επίσης σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να «ακούν τις φωνές των παιδιών» και να αφήνουν χώρο στις ιδέες και τις δυνατότητές τους, υιοθετώντας πρακτικές που ενθαρρύνουν και προωθούν τη δημιουργικότητα.

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίηση δραστηριοτήτων είναι η ύπαρξη του απαραίτητου εξοπλισμού, καθώς και η δημιουργία κατάλληλης «ατμόσφαιρας», με τη ρύθμιση του φωτισμού του χώρου.

Κατά τη διάρκεια των διεπιδραστικών αφηγήσεων/παρουσιάσεων των βιβλίων και των πολυτροπικών κειμένων, τα νήπια ενθαρρύνονταν να μιλούν και συμμετείχαν ενεργά. Στη διαδικασία αυτή, σημαντικό ρόλο κατέχει ο/η εκπαιδευτικός, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλης κοινωνικής ατμόσφαιρας για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bika, A. (2000). *Structures that help shape kindergarten interiors*. Paper presented in the 10th EECERA Conference “Complexity, Diversity and Multiple Perspectives in Early Childhood”.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων. ΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Craft, A. (2007). Creativity and Possibility in the Early Years. *Reflecting on Early Years Issues*. (διαθέσιμο online: <http://www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-craft.pdf> προσπελάστηκε στις 29/1/2018).
- Ghiso, M.P. & McGuire C.E. (2007). «I talk them through it»: Teacher Mediation of Picturebooks with Sparse Verbal Text during Whole-Class Readalouds. *Literacy Research and Instruction*, V. 46, Issue 4, 341-346.
- Golden, J.M., & Gerber, A. (1990). A semiotic perspective of text: The picture story book event. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 203-219.
- Kress, G. (2005). Imagination, the world of image and the new media. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί (Icon and Child)*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Μαρινέτι, Φ.Τ. (1987). *ΜΑΝΙΦΕΣΤΑ ΤΟΥ ΦΟΥΤΟΥΡΙΣΜΟΥ*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Meggs, P.B. (1998). *A History of Graphic Design*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Papadopoulou, M. (2001). Multimodality as an Access to Writing for Pre-School Children. B.Cope and M.Kalantzis (eds.) *Proceedings of the Eighth International Conference*. (διαθέσιμο online: https://www.researchgate.net/publication/288000442_Multimodality_as_an_Access_to_Writing_for_Pre-School_Children, προσπελάστηκε στις 2/2/2019)
- Σακελλαριάδη, Ε. (2005). *Το παιδί-αναγνώστης, γνώστης των μέσων, στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου Ο. (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*, Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Sipe L.R. (2001). Picturebooks as Aesthetic Objects. *Literacy Teaching and Learning*, vol. 6, n.1, pp. 23-42. (διαθέσιμο online: https://readingrecovery.org/wp-content/uploads/2017/03/LTL_6.1-Sipe.pdf προσπελάστηκε στις 2/2/2019).
- Yannicopoulou, A. (2002). When the Word Meets the Picture: The Phenomenology of Written Text in Children’s Picture Books. Cope B. & Kalantzis M. (eds.). *Learning for the Future. Proceedings of the Learning Conference 2001*. (<http://ijl.cgpublisher.com/product/pub.30/prod.8.96> προσπελάστηκε στις 10/4/2010).

Εικονογραφημένα βιβλία

Κυριτσόπουλος, Α. (1994). *ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΜΕ ΤΑ ΧΡΩΜΑΤΑ*. Αθήνα: εκδόσεις Κέδρος.

Ιωσηφέλης, Π. (κείμενο) & Wilkinson R. (εικονογράφιση) (1996). *το τρίγωνο που έγινε παραμύθι*. Θεσσαλονίκη: kapani studios.

Πηγές σχηματικών κειμένων - εικόνων

Εικόνα 2. Carroll L.(1965). *Alice in Wonderland*. London: The Caxton Publishing Company Ltd. (σελ. 35).

Εικόνα 11. F.D.Ching (1990). *DRAWING A CREATIVE PROCESS*, New York: Van Nostrand Reinhold. (σελ. 77).

Εικόνες 12, 14 και 15. Γρόσδος Σ. και Ντάγιου Ε. (2003). *γλώσσα και τέχνη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. (σελ. 227-228)

Εικόνα 13. Hollis, R. (1994). *Graphic Design. A Concise History*. London: Thames and Hudson. (σελ. 37).

Εικόνα 16. *Η Κοκκινοσκουφίτσα* (2003), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Συγκριτική εξέταση της διδασκαλίας Βίβλου και Κορανίου σχετικά με την πτώση του ανθρώπου και τις συνέπειές της.

Κοριακουλόπουλος Ευάγγελος, Εκπ/κός Π.Ε.01, M.Sc, vaggeliskyriak@yahoo.gr
Καννά Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc., elenikanna@gmail.com

Περίληψη

Ορθοδοξία και Ισλάμ. Αν και η θεολογική υποδομή των δύο μεγεθών είναι παντελώς διαφορετική, φαίνεται ότι η ορθόδοξη ανατολική παράδοση επηρέασε τις βασικές διδασκαλίες της νεοσύστατης ισλαμικής θεολογίας. Στην παρούσα εργασία καταγράφεται η χριστιανική και ισλαμική εκδοχή για την πτώση του ανθρώπου. Παρουσιάζονται οι ομοιότητες των δύο διηγήσεων και αποδεικνύεται ότι κάθε τι νέο δεν αναπτύσσεται μόνο του στο κενό, αλλά είναι οργανικά ενταγμένο μέσα σε ένα ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο. Οπωσδήποτε δεν μπορούν να μη διαφανούν οι αντιθέσεις των δύο μεγεθών αλλά και η διαφορετικότητα τόσο στη χρήση εικόνων όσο και στη μετάδοση μηνυμάτων και τους στόχους που το καθένα υπηρετεί. Πέρα από αυτά όμως μέσα από την αλληλογνωριμία των δύο κόσμων θα μπορούσε να προκύψει πολιτισμική και πνευματική προσέγγιση η οποία θα συνέβαλε στην ειρηνική συνύπαρξή τους.

Λέξεις -Κλειδιά: Ορθοδοξία, Ισλάμ, Πτώση, συγκριτική θεώρηση.

Εισαγωγή

Οι χριστιανοί μπορεί να έχουν σοβαρές επιφυλάξεις για τις άλλες θρησκείες ως συστήματα, αλλά τους ανθρώπους που κινούνται μέσα σε αυτές είναι υποχρεωμένοι να τους αντιμετωπίζουν με σεβασμό και αγάπη. Τούτο υπαγορεύεται από τους δύο θεμελιακούς άξονες της χριστιανικής πίστης που είναι η αγάπη προς όλους αδιάκριτα και η απόλυτη ελευθερία. Ο άνθρωπος που έχει ένα άλλο πιστεύω δεν χάνει ποτέ την βασική του ιδιότητα, την πνευματική του ιθαγένεια. Δεν παύει να είναι τέκνο Θεού, εικόνα Θεού και επομένως αδελφός μας. Η αυθόρμητη, ανυστερόβουλη διακονία όλων των ανθρώπων, χωρίς προσδοκία κάποιου ανταλλάγματος, είναι το μέτρο εκτίμησης και γνησιότητας κάθε χριστιανού.

Ο ίδιος ο Χριστός ήταν εκείνος που μίλησε για την χωρίς όρια έμπρακτη αγάπη, προβάλλοντας τον αιρετικό Σαμαρείτη. Με την παραβολή αυτή γκρέμισε κάθε φυλετική και θρησκευτική αντίληψη περί πλησίων και αντέστρεψε το αρχικό στατικό ερώτημα «τις εστιν ο πλησίον;» με το δυναμικό «τις δοκεί σοι πλησίον γεγονένα;» (Λουκ 10,36). Το χρέος του χριστιανού είναι να γίνεται πλησίον στον κάθε άνθρωπο, ανεξάρτητα φυλής, θρησκείας, γλώσσας, αρετής ή ενοχής, ιδιαίτερα σε κρίσιμες περιπτώσεις. Η αυθόρμητη αδελφική αγάπη προς όλους τους ανθρώπους αναγνωρίστηκε ως η πεμπουσία του χριστιανικού μηνύματος. Συνεπώς οι χριστιανοί δεν δυσκολεύονται να συνεργαστούν με ανθρώπους άλλων θρησκειών και ιδεολογιών, όταν πρόκειται για την εξυπηρέτηση του συνόλου της ανθρωπότητας, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της

ειρήνης, του σεβασμού της ανθρώπινης προσωπικότητας, που είναι βασικά στοιχεία του χριστιανικού ιδεώδους.

Μια τέτοια στάση κατανόησης, ελευθερίας και άνεσης έναντι ανθρώπων άλλου «πιστεύω» δεν σημαίνει σχετικοποίηση ή νωθροποίηση της προσωπικής πίστης κάθε χριστιανού. Η αίσθηση του πιστού χριστιανού ότι είναι ενωμένος με όλη την ανθρωπότητα, η αυθόρμητη αγάπη του για τον συγκεκριμένο άνθρωπο που η ζωή του φέρνει κοντά του, τον παρακινούν να ενδιαφέρεται να τον πληροφορήσει σχετικά με αυτό που προσωπικά βιώνει ως μέγιστο αγαθό.

Οι χριστιανοί είναι υποχρεωμένοι να μιλούν «περί της εν αυτοίς ελπίδος». Ένας αδιάφορος για τους άλλους λαούς, παθητικός χριστιανισμός, θα ήταν εξίσου άρνηση. Αν υποστηρίζει κανείς το δικαίωμα όλων των ανθρώπων σε όλα τα αγαθά, αλλά κάνει εξαίρεση για τη θρησκευτική εμπειρία, αντιφάσκει φοβερά. Η βαθύτερη πνευματική ανησυχία που συνέχει τον άνθρωπο δεν μπορεί να αγνοηθεί. Ό,τι κατέχει το ανθρώπινο γένος, πρέπει να αξιοποιηθεί, να γνωστοποιηθεί σε όλους και κάθε άνθρωπος να μείνει απόλυτα ελεύθερος για την τελική εκλογή.

Αν η σύγχρονη Ευρώπη είναι μετα-χριστιανική ή απλώς μετα-εκκοσμικευμένη κοινωνία παραμένει ζήτημα ανοικτό. Το βέβαιο είναι, πάντως, ότι αποτελεί μια ελεύθερη πολυθρησκευτική, πλουραλιστική και πολυπολιτισμική κοινωνία. Αρχές και αξίες όπως η ανοικτότητα, η ανεκτικότητα, η νηφαλιότητα, η οικουμενικότητα, η αποδοχή και ο σεβασμός του άλλου, της θρησκευτικής ετερότητας και του διαφορετικού πολιτισμού, η ειρηνική συνύπαρξη, ο διάλογος, η ελευθερία κ.ά., είναι ανάγκη να προκύψουν εσωτερικά μέσα από τις ίδιες τις θρησκευτικές παραδόσεις και κοινότητες, ως δική τους έκφραση και αναζήτηση. Όταν η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, ως συνάντηση, διάλογος και όσμωση όλων των γνωστικών αντικειμένων, εισάγεται πλέον στα εκπαιδευτικά μας συστήματα, όταν η διαπολιτισμική εκπαίδευση πραγματοποιεί ήδη τα πρώτα βήματά της, η θρησκευτική αγωγή δεν πρέπει να αυτοπεριορίζεται στην αποκλειστικότητα της δικής της περικλειστης και αυτάρεσκης αλήθειας, θριαμβολώντας απλώς για το παρελθόν της, την παράδοσή της, την ορθότητά της.

Υφίσταται, όντως, η ανάγκη για μία θεολογική και διαθρησκευτική θεώρηση της πολυπολιτισμικότητας και θρησκευτικής ετερότητας. Ως εκ τούτου το θρησκευτικό μάθημα δεν πρέπει απλώς να συνδεθεί, σχεδόν αθέλητα υπό την πίεση εξωτερικών παραγόντων, αλλά αυτό το ίδιο να γίνει πρωτοπόρο στη διαπολιτισμική αγωγή, κομίζοντας μian άλλη μαρτυρία για την αξία και ποιότητα της ζωής του ανθρώπου και του κόσμου. Μπορούμε να ξεκινήσουμε παροτρύνοντας τους μαθητές μας μέσα από τα υφιστάμενα μαθήματα ή με την ανάπτυξη διαπολιτισμικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων να γνωρίσουν τις τυχόν διαφορετικές θρησκείες των συμμαθητών τους, να ενημερωθούν για τις θρησκείες των γειτονικών χωρών, να μάθουν για τις διάφορες θρησκευτικές κοινότητες που υφίστανται στη χώρα τους, να συνδεθούν και αμοιβαία να γνωρίσουν μέσα από κοινά προγράμματα και συνεργασίες μian άλλη τάξη ή σχολείο από διαφορετική χώρα και θρησκεία. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η διαπολιτισμική διάσταση της

θρησκευτικής ετερότητας μπορεί να εστιάσει κριτικά και διαλεκτικά στις θέσεις των θρησκείων για τα μεγάλα και υπαρξιακά προβλήματα του ανθρώπου και του κόσμου όπως είναι η φτώχεια, η κοινωνική δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ειρήνη, το φυσικό περιβάλλον και η κοινωνική συνοχή. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι απαραίτητα ειδικά και καινοτόμα επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής και διαθρησκευτικής αγωγής για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία θα αξιοποιήσουν ποικίλες παιδαγωγικές προϋποθέσεις και διδακτικές μεθόδους.

Με «οδικό χάρτη» το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο μπορούμε και πρέπει να προχωρήσουμε σε ένα «διάλογο» με τις άλλες θρησκείες. Αυτό εξάλλου επιχειρεί να πραγματοποιήσει και η παρούσα εργασία η οποία παρουσιάζει το πώς και το γιατί είναι δυνατό να επιτευχθεί η διαθρησκευτική προσέγγιση ενός ζητήματος, όπως αυτό της πτώσης του ανθρώπου και των συνεπειών που αυτή επέφερε στον κόσμο. Παράλληλα αποτελεί και μια διδακτική πρόταση σχετική με την καλλιέργεια διαπολιτισμικής αγωγής και σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας.

Θέσεις

α. Βιβλική διδασκαλία.

Σύμφωνα με το πρώτο βιβλίο της Αγίας Γραφής, τη «Γένεση» ο άνθρωπος δημιουργείται από το Θεό βάσει σχεδίου και με συγκεκριμένες προδιαγραφές. Έτσι λοιπόν εμφανίζεται ως κατ' εικόνα Θεού δημιούργημα που έχει διπλό σκοπό. Αφενός να φτάσει στη θέωση, αφετέρου να γίνει κυρίαρχος σε όλη την υλική δημιουργία (Γεν. 1,26). Ο Θεός πλάθει με ιδιαίτερη φροντίδα το τελευταίο δημιούργημά του, τον άνθρωπο, από χώμα προσδίδοντάς του έτσι υλική υπόσταση. Ταυτόχρονα όμως, εμφυσώντας σε αυτόν την πνοή Του, τον αναβιβάζει σε συγγενή Του και τον καθιστά θεοειδή (Γεν. 2,7). Η ανωτερότητα του ανθρώπου έναντι των άλλων δημιουργημάτων έγκειται αρχικά στην κατ'εικόνα και καθ'ομοίωσιν οντολογική του ταυτότητα, αλλά και στο ρόλο που πρέπει να διαδραματίσει μέσα στον κήπο της Εδέμ: «Πήρε, λοιπόν, ο Κύριος ο Θεός τον άνθρωπο και τον έβαλε μέσα στον κήπο για να τον καλλιεργεί και να τον φροντίζει» (Γεν.2,15). Η ονοματοδοσία των ζώων από τον Αδάμ έρχεται να επισφραγίσει αυτό το ρόλο της κυριαρχικότητας του ανθρώπου και να υπογραμμίσει το καθήκον της προστασίας και της σωστής διαχείρισης της υλικής δημιουργίας. Ο άνθρωπος καλείται, έχοντας αφετηρία του το κατ'εικόνα, να πραγματώσει τη δυνατότητα τελειοποίησής του, δηλαδή να θεωθεί. Ταυτόχρονα να συμπαρασύρει και τον «λίαν καλό» κόσμο, αφού αποτελεί μέρος του, στην αριστοποίησή του. Το καθ'ομοίωσιν αποτελεί για τον άνθρωπο μια πρόκληση για μόνιμη ένωσή του –παραμονή του στη Ζωή και το Αγαθό που εκ φύσεως είναι μόνο ο Θεός.

Η απαγορευτική εντολή του Θεού, «από το δέντρο όμως της γνώσης του καλού και του κακού να μη φας γιατί την ίδια μέρα που θα φας από αυτό, εξάπαντος θα πεθάνεις» (Γεν. 2,16), αποτελεί άσκηση της ελευθερίας του ανθρώπου αλλά και το σημείο στο οποίο θα κριθεί η εξέλιξη της υλικοπνευματικής του ύπαρξης. Κάτω από ένα δέντρο

που βρίσκεται στη μέση του Παραδείσου ο Αδάμ αποφασίζει να δείξει ανυπακοή στη θεϊκή εντολή και έτσι να αρνηθεί ουσιαστικά την εμπειρία της Εδέμ, αψηφώντας την προειδοποιημένη για αυτόν συνέπεια του θανάτου. Εδώ παρεμβάλλεται και ένας εξωτερικός παράγοντας με μορφή φιδιού ως εμπνευστής της ανθρώπινης αποστασίας από τη θεϊκή θέληση. Η διαβεβαίωση που λαμβάνουν οι πρωτόπλαστοι, «δε θα πεθάνετε ξέρει όμως ο Θεός ότι την ημέρα που θα φάτε από αυτό, θα ανοιχτούν τα μάτια σας και θα γίνετε σαν θεοί» (Γεν. 3,5), είναι ο προσωπικός τους πειρασμός: Θα αρκεστούν στον Παράδεισο και στη «γεύση» του Θεού που αυτός τους προσφέρει ή θα αναζητήσουν την ισοθεΐα με άλλο δικό τους τρόπο;

Στο κείμενο της Γένεσης φαίνεται απλοϊκά αλλά ταυτόχρονα πολύ ξεκάθαρα ότι ο πειρασμός έγινε επιθυμία και η επιθυμία κατέληξε σε πράξη: «η γυναίκα είδε ότι οι καρποί του δέντρου ήταν εύγεστοι και ελκυστικοί ... πήρε λοιπόν, από τους καρπούς του έφαγε και έδωσε στον άντρα της και έφαγε κι αυτός» (Γεν. 3,6). Η πράξη αυτή σηματοδοτεί την πτώση του ανθρώπου από το αρχέγονο κάλλος του. Ο πτωτικός Αδάμ συνειδητοποιεί ξαφνικά τη γυμνότητά του και αναζητά ενδύματα προκειμένου να καλύψει τη ντροπή του και την ενοχή του έναντι του Θεού. Η αμεσότητα επικοινωνίας που είχε με το Θεό φαίνεται να χάνεται κάτω από το κράτος του φόβου: «σε άκουσα στο κήπο, φοβήθηκα και κρύφτηκα» (Γεν. 3,10). Ο φόβος θα διαταράξει τη σχέση του ανθρώπου με το Θεό, αφού ο πρώτος αποκομμένος θα ξεχάσει την πραγματική φύση του Θεού και θα τον φανταστεί φοβερό και τιμωρό (τερατομορφισμός και ζωομορφισμός).

Μολονότι οι πρωτόπλαστοι στην εδεμική ζωή τους πορεύονται προς την θέωση ως κοινωνία προσώπων, τώρα παρουσιάζεται διάσπαση της ενότητάς τους και έρχονται κόντρα στο κοινωνικό Τριαδικό αρχέτυπό τους. Ο ατομικισμός και η αδιαφορία του ενός για τον άλλο βρίσκουν την απόλυτη έκφρασή τους στη φράση: «η γυναίκα που μου έδωσες, εκείνη μου πρόσφερε» (Γεν. 3,12). Η έλλειψη υπευθυνότητας και η αμετανοησία, «το φίδι με εξαπάτησε» (Γεν. 3,13), φέρνουν τον άνθρωπο μπροστά σε μια σειρά πρωτόγνωρων εμπειριών. Ο κόπος, ο πόνος, η θλίψη, η αγωνία της επιβίωσης, η κυριαρχία του άντρα πάνω στη γυναίκα είναι οι συνέπειες της εμπειρίας του κακού και πιο συγκεκριμένα της άρνηση του καλού –Αγαθού, το οποίο εκφράζει ο Θεός. Η παρεμβολή του φυσικού κακού, «καταραμένη θα είναι η γη εξαιτίας σου... αγκάθια και τριβόλια θα σου βλασταίνουν» (Γεν. 3,17-18), παρουσιάζεται ως μια επιπλέον συνέπεια της πτώσης, αλλά ωχριά οπωσδήποτε μπροστά στην οδυνηρή εμπειρία του θανάτου: «χώμα είσαι, και στο χώμα θα επιστρέψεις» (Γεν. 3,19).

Η ένδυση των πρωτόπλαστων με δερμάτινους χιτώνες αλλά και η έξωσή τους από τον Παράδεισο αποτελούν μέτρα προστασίας του Θεού ώστε το κακό, του οποίου πλέον ο άνθρωπος είναι φορέας, να μη γίνει αθάνατο: «Υπάρχει κίνδυνος να απλώσει το χέρι του και να φάει από το δέντρο της ζωής και να ζήσει αιώνια. Έτσι ο Θεός έδωσε τον άνθρωπο από τον κήπο» (Γεν. 3,22-23). Είναι αξιοσημείωτη ωστόσο μια φράση του Θεού προς το φίδι: «Εχθρα θα βάλω ανάμεσα σε σένα και τη γυναίκα, κι ανάμεσα στο σπέρμα σου και το σπέρμα της. Εκείνος θα σου συντρίψει το κεφάλι και συ θα του

πληγώσεις τη φτέρνα» (Γεν. 3,15). Πάνω σε αυτή την υπόσχεση οικοδομείται όλο το έργο της Θείας Οικονομίας, δηλαδή της θεϊκής μέριμνας για την ανόρθωση και αποκατάσταση του ανθρώπου. Έτσι θα δούμε πλέον στην Καινή Διαθήκη ότι «όπως ο θάνατος ήρθε από έναν άνθρωπο, έτσι από έναν άνθρωπο ήρθε και η ανάσταση». (Κορ. Α΄15,21). Και αν ο Αδάμ με την παρακοή έφερε την αμαρτία στον κόσμο και έγινε αιτία καταδίκης, ο Νέος Αδάμ –δηλαδή ο Χριστός- με την υπακοή του στο θεϊκό σχέδιο έγινε αιτία λύτρωσης όλων(Ρωμ. 5,12-19). Στο πρόσωπο του Νέου Αδάμ φαίνεται να ξεκινά ο προσωπικός αγώνας ενάντια στο κακό (αμαρτία και θάνατος) με βασικό οπλισμό την πίστη, την αγάπη, την άγια ζωή (Τιμ.Α΄2,15).

β. Κορανική διδασκαλία.

Όπως στη Βίβλο έτσι και στο Κοράνι ο Θεός –εν προκειμένω ο Αλλάχ- παρουσιάζεται ως ο δημιουργός του ανθρώπου. Είναι αυτός που ορίζει την αρχή και το τέλος του ανθρώπου, αλλά ταυτόχρονα χορηγεί και την ανάσταση: «ήσασταν μηδέν και σας έδωσε ζωή. Έπειτα, θα επιφέρει το θάνατό σας και μετά θα σας ξαναπροσφέρει τη ζωή»(2,28). Όλη η υλική δημιουργία καταλήγει στον άνθρωπο, ο οποίος παρουσιάζεται ως τοποτηρητής της γης: «εγώ θα δημιουργήσω έναν τοποτηρητή στη γη»(2,30). Εξάλλου, η εκ μέρους του θεού διδαχή των ονομάτων όλων των πραγμάτων στον Αδάμ, «και δίδαξε στον Αδάμ τα ονόματα όλων των πραγμάτων»(2,31), δείχνει αφενός αυτόν τον ιδιαίτερο ρόλο που έχει να εκτελέσει πάνω στη γη, αφετέρου την ανωτερότητά του έναντι όλων των άλλων όντων. Ακόμα και οι άγγελοι πρέπει να δεχτούν αυτή την ανωτερότητα υποχρεούμενοι να υπακούσουν στη θεία εντολή: «Υποκλιθείτε στον Αδάμ»(2,34). Ο άνθρωπος επωμίζεται μια ιδιαίτερη τιμή: «κατοίκησε συ και η γυναίκα σου στον Παράδεισο και τρώτε από τα άφθονα πράγματά του» (2,35). Ο τόπος κατοικίας του Αδάμ παρουσιάζεται ως κήπος χαράς, η οποία προκύπτει εκ των υλικών απολαύσεων που ο κήπος αυτός προσφέρει: «Υπάρχουν για σένα (αρκετές προμήθειες) για να μη πεινάσεις κι ούτε να ξεγυμνωθείς, κι ούτε να υποφέρεις από τη δίψα κι ούτε από τη ζέστη του ήλιου»(20,118-119). Η παραμονή του ανθρώπου στην τιμητική αυτή θέση εξαρτάται από την υπακοή του στο πρόσταγμα του Αλλάχ: «μην πλησιάζεις αυτό το δέντρο, γιατί θα 'στε άδικοι»(2,35). Και επιπλέον «μην πλησιάζεις αυτό το δέντρο γιατί θα κυλήσετε στην πλάνη και την παρανομία»(7,19). Πρόκειται ουσιαστικά για μια φιλόδοξη προειδοποίηση του Θεού, αφού Αυτός γνωρίζει ότι ο Ιμπλίσ ως μισάνθρωπος (36,60) μπορεί να εξαπατήσει τον άνθρωπο: «Αυτός είναι εχθρός σε σένα και στη σύζυγό σου. Μην αφήσετε να σας εκδιώξει από τον κήπο» (20,117).

Στο σημείο αυτό έχει παρεμβληθεί ένας εξωτερικός παράγοντας, ο Ιμπλίσ- σατανάς, που ξέπεσε από την αγγελική του φύση λόγω της άρνησής του να αναγνωρίσει την ανωτερότητα του Αδάμ (2,34). Ο σατανάς εμφανίζεται στους ανθρώπους με δόλο και «κατάφερε να τους κάνει να αμαρτήσουν» (2,326), αφού ως σύμβουλος πονηρός υπόσχεται να τους οδηγήσει «στο δέντρο της αιωνιότητας και σε βασιλεία που δεν παρακμάζει» (20,120).

Στο κείμενο του Κορανίου φαίνεται ο Αδάμ να ξέχασε ή να μην σπουδαιολόγησε την θεϊκή προειδοποίηση: «είχαμε πάρει προκαταβολικά τη συμφωνία του Αδάμ, αλλά την ξέχασε και δεν βρήκαμε να έχει σταθερή απόφαση» (20,115). Αφού λοιπόν «ο Αδάμ παράκουσε τον Κύριο και άφησε τον εαυτό του να εξαπατηθεί» (20,125) συνειδητοποιεί τη σωματική του γυμνότητα και για την κάλυψη της ντροπής «συγκολλούν πάνω στα σώματά τους τα φύλλα του κήπου» (7,22).

Όσο και αν οι πρωτόπλαστοι αναγνωρίζουν την ενοχή τους και ζητούν μετανιωμένοι τη θεία ευσπλαχνία (7,23) ακούνε την προσταγή: «κατεβείτε όλοι από εδώ, αφού είστε εχθροί ο ένας με τον άλλο. Η γη θα είναι για σας (προσωρινή) εγκατάσταση και απόλαυση για ένα διάστημα» (2,36). Οι συνέπειες της πτώσης είναι προφανείς. Η τοπική μετάβαση του ανθρώπου από τον ουρανό στη γη, η οποία παρουσιάζεται ως τόπος αθλιότητας και τιμωρίας (20,117) για τον άνθρωπο. Η απώλεια των υλικών απολαύσεων του Παραδείσου και η γεμάτη υλικές στερήσεις διαβίωση, η έχθρα μεταξύ των ανθρώπων, η προσωρινή εγκατάσταση πάνω στη γη που διακόπτεται από το γεγονός του θανάτου.

Μία φράση του Κορανίου έρχεται σαν απειλή αλλά ταυτόχρονα και σαν ελπίδα: «σε αυτή θα ζείτε, σε αυτή θα πεθάνετε, κι από αυτή θα αναστηθείτε (μετά θάνατο)» (7,25). Η υπόσχεση του Αλλάχ για τη μελλοντική ανάσταση αποτελεί την ελπίδα του ανθρώπου για την επαναφορά του στον Παράδεισο και την οριστική απαλλαγή του από τις συνέπειες της πτώσης. Αν και ο Αλλάχ, όπως προείπαμε, είναι αυτός που θα ξαναπροσφέρει τη ζωή, ο άνθρωπος καλείται «να ενδυθεί τα θεόσταλτα ενδύματα και στολίδια» προκειμένου καλύψει τη γύμνια του και την ασχήμια του, κυρίως όμως το ένδυμα της ευσέβειας που «είναι το καλύτερο. Αυτή είναι μια από τις Εντολές του Αλλάχ» (7,26). Βέβαια εξυπακούεται ότι η τήρηση της ευσέβειας, δηλαδή των ιερών νόμων-εντολών, σε συνδυασμό με την αποστροφή των σατανικών υποδείξεων (7,26) αποτελούν τον προσωπικό αγώνα του Μουσουλμάνου με απώτερο στόχο την επάνοδό του στον κήπο της χαράς.

Σύγκριση

«Αναμφίβολα το Κοράνι έχει απορροφήσει ένα πλήθος χριστιανικών αντιλήψεων, τις οποίες πήρε και διαμόρφωσε, αντιλήψεις όπως τις διαμόρφωσε ο Μωάμεθ με την έμμεση συναναστροφή του με τον ανατολικό Χριστιανισμό... Όταν μελετάμε τις βασικές θεολογικές γραμμές του Κορανίου, διαπιστώνουμε ένα συνεχή μυστικό διάλογο του συγγραφέα με χριστιανικές απόψεις» (Μόσχος & Ράγκος, 2002). Η χαρακτηριστική αυτή τοποθέτηση του Αρχιεπισκόπου Αλβανίας Αναστασίου, νομίζω ότι αποτελεί την πυξίδα προσανατολισμού μου σε αυτή την ενότητα.

Είναι γεγονός ότι η ύπαρξη χριστιανικών κοινοτήτων στη Βόρεια και Νότια Αραβία έδωσε τη δυνατότητα στο Μωάμεθ να γνωρίσει διδασκαλίες και παραδόσεις της Ορθοδοξίας, τις οποίες δανείστηκε ώστε να μεταφέρει στους συμπατριώτες του τη δική του διδασκαλία (Μόσχος & Ράγκος, 2002). Έτσι φαίνεται ότι τίποτα δεν δημιουργείται

στο κενό αλλά τα πάντα είναι ενταγμένα μέσα στο ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται.

Μια ανάγνωση των δύο ιερών κειμένων, Βίβλου και Κορανίου, μας δίνει εξ αρχής τις ομοιότητές τους. και στα δύο κείμενα ο Θεός παρουσιάζεται ως δημιουργός του ανθρώπου, τον οποίο τοποθετεί μέσα στο σύμπαν ως κυρίαρχο ή τοποτηρητή. Η ανωτερότητα του ανθρώπου έναντι της υπόλοιπης υλικής δημιουργίας αποτελεί κοινή πεποίθηση και επισφραγίζεται από την εκ του Αδάμ ονοματοδοσία των ζώων. Η εικόνα του Παραδείσου, τόπου κατοικίας του ανθρώπου, ως κήπου και η ύπαρξη σε αυτόν του απαγορευμένου δέντρου αποτελεί μια επιπλέον απόδειξη για την επιρροή του Ισλάμ από την Ορθόδοξη θεολογία. Βέβαια, οι ομοιότητες συνεχίζουν διότι σε αμφοτέρους τις διηγήσεις παρουσιάζεται ο Θεός να δίνει εντολή στους πρωτόπλαστους να μη φάνε από τον καρπό ενός απαγορευμένου δέντρου και στη συνέχεια οι πρωτόπλαστοι να δείχνουν ανυπακοή στη θεϊκή εντολή, γεγονός που προκαλεί την αιτία της πτώσης και έξωσής τους από τον παράδεισο. Η παρουσία του σατανά αλλά κυρίως ο ρόλος που διαδραματίζει στη ζωή των πρωτόπλαστων αποτελεί ένα ακόμη κοινό σημείο, έστω και αν η μορφή με την οποία παρουσιάζεται στα δύο κείμενα είναι διαφορετική.

Όσο για τις συνέπειες της πτώσης οι ομοιότητες των κειμένων αφορούν στη συνειδητοποίηση της γυμνότητάς τους, την ένδυσή τους με φύλλα του κήπου, την έξωσή τους από τον Παράδεισο, την είσοδο του θανάτου στο ανθρώπινο γένος. Τέλος, κοινό τόπο αποτελεί και η εξαγγελία –υπόσχεση του Θεού για επάνοδο του ανθρώπου στον Παράδεισο.

Θα τολμούσα να χαρακτηρίσω τις πιο πάνω ομοιότητες σαν εξωτερικές ομοιότητες, αφού πιστεύω ότι αφορούν σε δάνεια εικόνων και ρήσεων τα οποία είναι όμως ξεκομμένα από το αλληγορικό νόημα που αυτά εκφράζουν μέσα στη θεόπνευστη Βίβλο. Εξάλλου ας μη ξεχνάμε ότι πολύ νωρίς αναπτύχθηκε η βυζαντινή αντιϊσλαμική γραμματεία η οποία έθεσε ως σκοπό της την ανάδειξη της πλάνης που εξέφρασε το Κοράνι και προσπάθησε να ελέγξει αν ο Μωάμεθ αποδίδει σωστά ότι δανείζεται από τη Βίβλο καθώς επίσης να εντοπίσει κάθε τι που αλλοιώθηκε ή αποδόθηκε από τον προφήτη εσφαλμένα (Μόσχος & Ράγκος, 2002).

Με μια προσεκτικότερη ματιά διαπιστώνει κανείς ότι στο Κοράνι ο Παράδεισος είναι ένας κήπος, τόπος υλικών απολαύσεων. Η χαρά και η ευτυχία που βιώνουν οι πρωτόπλαστοι στον Παράδεισο προκύπτει από την αφθονία των υλικών αγαθών που αυτός παρέχει, από την αφθονία νερού, την έλλειψη του καυτερού ήλιου. Προκαλεί ενδιαφέρον ότι στις συνέπειες της έξωσης αναφέρονται η εχθρότητα, η στέρηση αγαθών και η προσωρινή εγκατάσταση στη γη (2,26). Είναι φανερό λοιπόν ότι η εικόνα του Παραδείσου εκπληρώνει όλες τις επιθυμίες ενός Βεδουΐνου του 7ου αιώνα μ.Χ ο οποίος για την αναζήτηση τροφής βρίσκεται δε διαρκή μετακίνηση κάτω από τον καυτερό ήλιο της ερήμου και συχνά σε εμφύλιες διαμάχες για εγκατάστασή του σε ένα τόπο.

Η εικόνα του Παραδείσου ως κήπου αποτελεί βέβαια δάνειο του Μωάμεθ από τη Γένεση αλλά με αλλοιωμένο περιεχόμενο. Και τούτο διότι ο Παράδεισος στην ορθόδοξη παράδοση δεν είναι τόπος αλλά κατάσταση που εκφράζει τη σχέση –κοινωνία του Θεού με τον άνθρωπο. Εδώ η χαρά και η ευτυχία του ανθρώπου δεν απορρέουν από υλικές απολαύσεις αλλά από τη θεϊκή παρουσία. Η πληρότητα των πρωτόπλαστων προκύπτει από τη σχέση τους με τη Ζωή ή το Αγαθό που είναι ο ίδιος ο Θεός. Έτσι, συνδεδεμένοι με τη Ζωή έχουν δυνατότητα αθανασίας και συνδεδεμένοι με το Αγαθό έχουν δυνατότητα αναμαρτησίας. Επομένως η διατήρηση και διαφύλαξη της κοινωνίας του Παραδείσου σημαίνει τη στέρηση της ζωής (θνητότητα) και την απομάκρυνση από το αγαθό (αμαρτία). Φαίνεται λοιπόν ότι η απώλεια του Παραδείσου δεν είναι απώλεια υλικών αγαθών, αλλά απώλεια του Θεού και απώλεια της δυνατότητας για θέωση.

Η πτώση με τον τρόπο που παρουσιάζεται μέσα στο Κοράνι εμφανίζεται περισσότερο ως κατόρθωμα του διαβόλου παρά ως ευθύνη του ανθρώπου. Μπορεί να αναγνωρίζεται κάποια προσωπική ευθύνη στον Αδάμ για την πτώση, αλλά κύριος υπεύθυνος είναι ο κακός σύμβουλος Ιμπλίσ. Βέβαια ο Αδάμ μετανιωμένος ζητά συγχώρηση από το Θεό, αλλά είναι πολύ έντονα διατυπωμένη η εικόνα του ψιθυριστή διαβόλου που όχι απλά ψιθύρισε αλλά κατάφερε την πτώση.

Ανεξάρτητα από αυτό πάντως η πτώση στο Κοράνι συνδέεται με την παραβατικότητα της θείας εντολής αλλά και τη συνέπεια που προκύπτει εξ αυτής: «μην πλησιάζετε αυτό το δέντρο, γιατί θα 'στε άδικοι» (2,35). Η αδικία οπωσδήποτε αποτελεί την παράβαση του νόμου και επισείει την τιμωρία στον παραβάτη. Στο σημείο αυτό μάλλον το Κοράνι παρουσιάζει ένα νομικίστικο χαρακτήρα. Η πτώση συνεπάγεται την τοπική μετάβαση από τον ουρανό στη γη που είναι τόπος τιμωρίας και ως εκ τούτου ο Αλλάχ εμφανίζεται ως θεός –τιμωρός.

Η βιβλική διήγηση παρά τα εμφανή κοινά σημεία που προαναφέρθηκαν συνδέει την παράβαση της εντολής του Θεού με τον ψυχοσωματικό θάνατο του ανθρώπου και το αυτεξούσιό του. Εδώ ο Αδάμ δέχεται τον πειρασμό: «θα γίνεται σαν θεοί» και καλείται να αποφασίσει αν θα παραμείνει σε κοινωνία με το Θεό ή θα ακολουθήσει δικό του αυτόνομο τρόπο προς την ισοθεΐα. Έτσι η πτώση καθίσταται αποτέλεσμα της κακής χρήσης της ελευθερίας του ανθρώπου και όχι θεϊκή τιμωρία. Επίσης ο πτωτικός Αδάμ δεν παραβιάζει απλά μια εντολή αλλά πολύ περισσότερο αρνείται το Θεό με ότι αυτό συνεπάγεται.

Η έξωση του Αδάμ από τον Παράδεισο στο Κοράνι γίνεται για να τιμωρηθεί ο παραβάτης της θείας εντολής, επειδή «υπάρχει κίνδυνος να απλώσει το χέρι του και να φάει από το δέντρο της ζωής και να ζήσει αιώνια» (3,22). Ενώ ο Αλλάχ παρουσιάζεται εύσπλαχνος, αφού οικονομεί την ανόρθωση του ανθρώπου και φροντίζει ώστε να μη γίνει το κακό θάνατο. Βέβαια το θέμα της επανόδου του ανθρώπου στον Παράδεισο αποτελεί κοινό θέμα των δύο θρησκείων αλλά ταυτόχρονα και την ουσιαστικότερη διαφορά τους.

Ο Αλλάχ είναι αυτός που θα ξαναπροσφέρει τη ζωή σε όσους «ανυθύν το ένδυμα της ευσεβείας» (7,26). Η ευσεβεία προκύπτει από την τήρηση των εντολών και κατά συνέπεια η επιστροφή στον Παράδεισο αποτελεί τη δικαίωση των ευσεβών για τον προσωπικό αγώνα που κατέβαλαν. Αντίθετα στην Ορθόδοξη πίστη η σωτηρία έρχεται ως δωρεά εκ της σταυρικής θυσίας του Χριστού. Εδώ ο άνθρωπος δεν σώζεται μόνος του αλλά τον σώζει η φιλόανθρωπη αγάπη του Θεού Πατέρα που θυσιάζει το μονογενή Του Υιό για να αποκτήσει ο άνθρωπος ζωή αιώνια. Ο Υιός του Θεού γίνεται η αιτία σωτηρίας αφού σαρκώνεται και κομίζει στον άνθρωπο τα μέσα σωτηρίας του. Αφενός το λόγο Του ως τρόπο ζωής και εξόδου από το αδιέξοδο της αμαρτίας, αφετέρου την Ανάτασή Του ως νίκη του σωματικού θανάτου γενόμενος η απαρχή των κεκοιμημένων. Έτσι η επάνοδος στον Παράδεισο έχει χριστοκεντρικό χαρακτήρα και αποτελεί έργο της αγάπης του Θεού για το κατ'είκόνα δημιούργημά Του.

Είναι αξιοπρόσεκτη η παντελής απουσία της Εύας από τις σούρες του Κορανίου, σε αντίθεση με τον πρωταγωνιστικό ρόλο που παίζει η γυναίκα στη Γένεση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση της παραπάνω εικόνας θα εξηγούσε ότι: α) στο Ισλάμ η γενικότερη αντίληψη περί της κατωτερότητας των γυναικών δε θα επέτρεπε στην Εύα να παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο και β) ότι από κάποιους χριστιανούς μεμονωμένα, η γυναίκα θεωρήθηκε ως αιτία του κακού (πρόκειται για μια εσφαλμένη θεώρηση που προέκυψε μάλλον από ασκητικές υπερβολές) γι' αυτό περιθωριοποιήθηκε και υποτιμήθηκε έναντι των ανδρών.

Συμπεράσματα

Είναι γεγονός ότι το Ισλάμ στην επαφή του με την Ορθόδοξη χριστιανική πίστη δέχτηκε άμεση και έμμεση επίδραση. Ο Μωάμεθ δανείστηκε διδασκαλίες αλλά και παραδόσεις της Ορθόδοξης εκκλησίας προκειμένου να μεταφέρει στους νομάδες συμπατριώτες του τις δικές του θέσεις για τη μοναδικότητα του θεού, για την πτώση του ανθρώπου, για τους προφήτες, για την ανάσταση των νεκρών κ.α.

Αυτά τα δάνεια αποτελούν σημεία ομοιότητας των δύο θρησκειών, γι' αυτό πολύ νωρίς η βυζαντινή αντιϊσλαμική γραμματεία προσπάθησε να αποκαλύψει την αλλοίωση που υπέστησαν από τον προφήτη. Έτσι παρατηρούμε ότι υπάρχουν ομοιότητες με εικόνες και ρήσεις της Βίβλου οι οποίες δεν αφορούν το ουσιαστικό πνευματικό περιεχόμενο που αυτές περικλείουν λόγω του αλληγορικού τους χαρακτήρα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πτώση και οι συνέπειές της, που είναι κοινό θέμα των ιερών βιβλίων, αλλά η προσεκτική εξέτασή τους μας δίνει τις θεμελιακές διαφορές των δύο πνευματικών μεγεθών, τόσο στην έννοια του Παραδείσου όσο και στην έξωση από αυτόν, τόσο στην αιτία της πτώσης όσο και στη δυνατότητα –τρόπο επιστροφής στον Παράδεισο.

Η γειννίαση Ορθοδοξίας και Ισλάμ επιβάλλει την ανάγκη προσέγγισης με ένα διαφορετικό τρόπο από ότι στο παρελθόν. Εξάλλου όταν οι λαοί προβαίνουν σε ανοίγματα θα πρέπει να νιώθουν την ανάγκη του διαλόγου και επικοινωνίας για την αντιμετώπιση

βασικών κοινών προβλημάτων που αντιμετωπίζει η παγκόσμια κοινότητα, αλλά και ουσιαστικών ερωτημάτων που ανακύπτουν στον σύγχρονο άνθρωπο.

Στην πολυπολιτισμική Ευρώπη καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για μία θεολογική και διαθρησκευτική θεώρηση της πολυπολιτισμικότητας και θρησκευτικής ετερότητας. Ως εκ τούτου αρχές όπως η ανεκτικότητα, η οικουμενικότητα, η αποδοχή και ο σεβασμός του άλλου, η ειρηνική συνύπαρξη, ο διάλογος, η ελευθερία, μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από το θρησκευτικό μάθημα το οποίο πρέπει να γίνει πρωτοπόρο στη διαπολιτισμική αγωγή, κομίζοντας μιαν άλλη μαρτυρία για την αξία και ποιότητα της ζωής του ανθρώπου και του κόσμου.

Βιβλιογραφία

Η Αγία Γραφή (Παλαιά και Καινή Διαθήκη), μετάφραση από τα πρωτότυπα κείμενα, Ελληνική Βιβλική Εταιρεία, Αθήνα.

Το Ιερό Κοράνιο και μετάφραση των Εννοιών του στην Ελληνική Γλώσσα, Συγκρότημα του βασιλιά Φάχγτ για την έκδοση του Ιερού Κορανίου, Μεδίνα.

Αναστασίου, αρχιεπισκόπου Τυράνων, *Ισλάμ θρησκευτολογική επισκόπηση*, Αθήνα, Ακρίτας, 2006

Μόσχος, Δ. και Ράγκος, Σ. *Οι πρώτες ιστορικές καταβολές της Ορθόδοξης Εκκλησίας*. Πάτρα 2002.

Eliade, M. & Couliano, I. *Λεξικό των θρησκειών*, μτφ Γαζής, Ε, Αθήνα, 1992.

Ucko, H. Διαθρησκευτικός διάλογος, στο *Ιστορία της Ορθοδοξίας*, τομ. 8, Αθήνα.

Ο όμιλος θεάτρου ως επιμορφωτικό εργαλείο

Κοριακουλόπουλος Ευάγγελος, Εκπ/κός, Π.Ε.01, M.Sc., vaggeliskyriak@yahoo.gr

Καννά Ελένη, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.02, M.Sc., elenikanna@gmail.com

Περίληψη

Η Ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση», που στοχεύει στην κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στη δυνατότητα αξιοποίησης, κατά τη διδασκαλία, των τεχνικών που εφαρμόστηκαν στον Θεατρικό Όμιλο ενδιαφέροντος που υλοποιείται στο Σχολείο μας. Στην κατεύθυνση αυτή κρίνεται απαραίτητη η ενδοσχολική επιμόρφωση (μικροδιδασκαλίες, μικρομαθήματα) των συναδέλφων, ώστε να γνωρίσουν τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος και να τις εφαρμόσουν στην τάξη «με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο».

Λέξεις-Κλειδιά: όμιλος θεάτρου, ενδοσχολική επιμόρφωση, διδακτικές πρακτικές.

Εισαγωγή

Οι συνθήκες της Μπολόνια (1999) και της Λισαβόνας (2000) φιλοτεχνούν το προφίλ του ευρωπαϊού εκπαιδευτικού εστιάζοντας κατά κύριο λόγο στις βασικές του σπουδές, την εισαγωγική επιμόρφωση, τη δια βίου μάθηση και το κοινωνικό status του επαγγέλματός του. Αναφορικά με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η σύγχρονη τάση αφορά την επιμόρφωσή τους σε συνθήκες δια βίου ανάπτυξης. Στην τάση αυτή πρωτεύουσα θέση, σύμφωνα με την Πρόταση για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών που κατέθεσε η Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, κατέχει η ενδοσχολική επιμόρφωση.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι καινοτόμος και ευέλικτη, καθώς υλοποιείται με γνώμονα τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας. Μεταξύ των στόχων της είναι η υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, αλλά και η εφαρμογή σύγχρονων τρόπων εκπαίδευσης ενηλίκων σε θέματα όπως η εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων (ομαδικές εργασίες, «projects», παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, debates).

Η παρούσα εισήγηση αφορά αυτό το τελευταίο, δηλαδή την αξιοποίηση των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Όμιλος Θεάτρου

Αφορμή για την ενασχόλησή μας με το θέμα υπήρξε η υλοποίηση από μέρους μας ενός Θεατρικού Ομίλου Δημιουργικότητας στο Σχολείο μας. Το σχολείο, ως εκ της πειραματικής φύσεώς του, επιτρέπει και επιζητεί την καινοτομία και προσβλέπει στη

δημιουργικότητα. Μπορεί να είναι συνδεδεμένο με το Πανεπιστήμιο της (πόλη) που είναι θετικοκρατούμενο ίδρυμα, ωστόσο δίνει τη δυνατότητα στους υπηρετούντες και φοιτώντες σε αυτό να αναπτύξουν και την ανθρωπιστική διάσταση της εκπαίδευσης. Προμετωπίδα του αποτελούν οι όμιλοι αριστείας και δημιουργικότητας (τους οποίους οι μαθητές επιλέγουν ελεύθερα και προαιρετικά, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους), ενώ ο χαρακτηρισμός του ως Πειραματικού επιτρέπει τον πειραματισμό με νέες μεθόδους, ενδεχομένως και τις μικρές παρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα. Κι ενώ πολλά από τα υπόλοιπα σχολεία παλεύουν με τις συμπληγάδες της διττής -και αντιφατικής; - αποστολής τους (να συνταιριάσουν την επιτακτική απαίτηση των καιρών για μετρήσιμη αποτελεσματικότητα με το διαχρονικό αλλά ασαφώς προσδιορισμένο αίτημα για ανθρώπινη, δημιουργική, ανθρωπιστική παιδεία), στο δικό μας σχολείο η ευελιξία του προγράμματος επιτρέπει την προσπάθεια για επιδίωξη και των δύο στόχων.

Στο πλαίσιο αυτών των δυνατοτήτων μπορέσαμε να υλοποιήσουμε θεατρικό όμιλο που συγκέντρωσε αρκετά μεγάλο αριθμό μαθητών δεδομένης της μικρής μαθητικής δύναμης του Σχολείου. Και φυσικά στόχος της παρούσας εισήγησης δεν είναι να επιχειρηματολογήσουμε πάνω στην αυταπόδεικτη αξία της θεατρικής αγωγής στο Σχολείο, όσο να την αντιμετωπίσουμε ως εργαλείο επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών μέσα από την παρουσίασή της ως εναλλακτικής δυνατότητας διδασκαλίας με την αξιοποίηση διαφόρων πρακτικών και τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος, ενός σχετικά νέου αλλά πολλά υποσχόμενου όρου. Επίσης να κοινωνήσουμε στους συναδέλφους και άλλες πρακτικές που εφαρμόσαμε (διαθεματική ανάλυση του έργου, έρευνα πεδίου, δημιουργική γραφή με τη μορφή της παρέμβασης στο σενάριο, δημιουργία ιστολογίου).

Στην εισήγηση θα παρουσιάσουμε αυτές τις τεχνικές που, μεταφερόμενες στην τάξη, επιτρέπουν μια διαφορετική προσέγγιση ποικίλων γνωστικών αντικειμένων (Κοσσυβάκη, 2003). Αρκεί οι εκπαιδευτικοί να τις γνωρίσουν – με την κατάλληλη επιμόρφωση - και να τις εντάξουν στη διδακτική τους πρακτική. Εμείς έχουμε χρησιμοποιήσει τις περισσότερες από αυτές στη ΦΟΝΙΣΣΑ του Παπαδιαμάντη, αλλά το σημαντικό είναι ότι τις υιοθετήσαμε και στα μαθήματά μας, επιδιώκοντας και συχνά επιτυγχάνοντας την ενσυναίσθηση των μαθητών και την ανάδειξη της δημιουργικότητάς τους, με άλλα λόγια την ενεργητική βίωση των μαθημάτων. Και φυσικά η ενδοσχολική επιμόρφωση των συναδέλφων πάνω στις μεθόδους αυτές και στο εκπαιδευτικό δράμα είναι και ευκαταία, αλλά προπάντων και εφικτή (Σαλτερής, 2006), γιατί δεν απαιτεί οικονομική δαπάνη και στηρίζεται στο μεράκι τους.

Ειδικότερα, οι άξονες στους οποίους κινηθήκαμε και μπορούν να λειτουργήσουν ως επιμορφωτικό εργαλείο είναι:

Διαθεματικότητα

Ο όρος «διαθεματικότητα» (cross-thematic integration), σημαίνει την πολύπλευρη μελέτη θεμάτων και εννοιών, στα πλαίσια της διαχρονίας και της συγχρονίας και τη σύνδεση των επιστημονικών πεδίων (διεπιστημονικότητα) μεταξύ τους, ώστε πέρα από την

ειδική γνώση, να αντιληφθεί ο μαθητής τη «συνομιλία» των επιστημών και τη συμβολή τους σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής (Ματσαγγούρας, 2003).

Για την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης χρησιμοποιούνται μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, όπως είναι τα σχέδια εργασίας (projects) και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Dawley, 2009), καθώς προσφέρονται για συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να ερευνήσουν τα θέματα στα οποία τους οδηγούν τα ενδιαφέροντά τους, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βοηθητικός αλλά συνάμα καθοριστικός, εφόσον είναι αυτός που εξασφαλίζει την ποιότητα και τη μεθοδολογία της έρευνας.

Η ΦΟΝΙΣΣΑ του Παπαδιαμάντη αποτελεί κοινωνικό μυθιστόρημα με πληθώρα μηνυμάτων. Αυτά ανιχνεύσαμε με τη λογοτεχνική – φιλολογική ανάλυση και τη θεολογική, κοινωνιολογική και νομική προσέγγιση του έργου. Συγκεκριμένα μαζί με τους μαθητές μας ξεκινήσαμε από μία «μετ' ήθους» ανάγνωση του κειμένου με τρόπο ενεργητικό – δημιουργικό μέσα από την οποία επισημάνθηκαν ήδη από την αρχή οι βασικές παράμετροι του έργου. Ακολούθως πραγματοποιήθηκε συζήτηση, όπου κατατέθηκαν οι προβληματισμοί των μαθητών. Η συζήτηση προσέγγισε το μυθιστόρημα φιλολογικά, κοινωνιολογικά, θεολογικά και νομικά. Μια τέτοιου είδους διαθεματική προσέγγιση ενός γνωστικού αντικειμένου, αποτελεί πλέον ζητούμενο για όλα τα διδασκόμενα μαθήματα, άρα η πρακτική αυτή μπορεί να μεταφερθεί και στην τάξη.

Τα οφέλη από τη διαθεματική προσέγγιση του έργου μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Καλλιέργεια διαμαθητικών σχέσεων μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο
- Κάλυψη του έργου σε μεγάλο εύρος και με την εμπλοκή εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζονται και οι διεκπαιδευτικές σχέσεις.
- Υπέρβαση των ενδοκλαδικών ορίων της γνώσης και σύνθεση της υπερκλαδικής γνώσης. Περιορισμός του διαμερισματοποιημένου και αποσπασματικού χαρακτήρα της γνώσης.
- Δυνατότητα στο μαθητή να διερευνήσει τις πολιτικές παραμέτρους του θέματος, συνδυάζοντάς το με την τωρινή πολιτική κατάσταση και έτσι να σταθεί κριτικά απέναντι σ' αυτήν. Μπορεί να εξετάσει στοιχεία της καθημερινής ζωής της εποχής, της τέχνης, της επιστήμης, της γλώσσας, της λογοτεχνίας κ.λπ. ώστε μέσα από μια συνθετική διαδικασία να οικοδομήσει κριτικά την εικόνα της συγκεκριμένης ιστορικής εποχής, αλλά ταυτόχρονα να δει και με μια άλλη ματιά την δική του σύγχρονη εποχή (Ματσαγγούρας, 1999). Σ' αυτή την διαδικασία σημαντική συμβολή μπορεί να έχουν οι ειδικοί επιστήμονες ή οι σχετικοί με το θέμα καθηγητές, που πιθανόν να κληθούν να δώσουν τα φώτα τους για κάθε επιμέρους θέμα. Έτσι, καλλιεργείται στο σχολείο ένα περιβάλλον μάθησης που ελκύει τον μαθητή, δίνοντάς του άλλου είδους βιώματα και ερεθίσματα.
- Αξιοποίηση του περιεχομένου με στόχο την ανάπτυξη γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικο-συναισθηματικών και κινητικών δεξιοτήτων.

Η διαθεματικότητα αποτελεί σταθερό ζητούμενο όλων των αναλυτικών προγραμμάτων (Κύρδη, 2011), που ωστόσο δεν έχει προχωρήσει σε βαθμό τόσο ικανοποιητικό στην παρουσίαση και αξιολόγηση των σχολικών μαθημάτων, όσο στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και στο μάθημα της ερευνητικής εργασίας (Chard, 1989). Οποσδήποτε η εξοικείωση των συναδέλφων μαζί της μέσα από τα τελευταία μπορεί να οδηγήσει σε εξακτίνωση της χρήσης της και στα πρώτα.

Ερευνητικές εργασίες

Οι μαθητές εκπόνησαν ομαδοσυνεργατικά ερευνητικές εργασίες που άπτονται της διαθεματικής ανάλυσης. Οι εργασίες αφορούσαν ζητήματα, όπως:

- *Ο θεσμός της προίκας. Μια διαχρονική προσέγγιση*
- *Η θέση της γυναίκας στην ελληνική και παγκόσμια κοινωνία*
- *Το ψυχόγραμμα της Φόνισσας*
- *Ο ρόλος της φύσης στη Φόνισσα*
- *Η ανθρώπινη δικαιοσύνη και η θεία Δίκη*
- *Η γλώσσα του Παπαδιαμάντη*
- *Στοιχεία του ύφους του Παπαδιαμάντη*

Η εκπόνηση από τους μαθητές ερευνητικών εργασιών πέραν της καθαρά γνωστικής της αποτελεσματικότητας, έχει και ένα πρόσθετο κέρδος: καθιστά το μαθητή ερευνητή και τον διδάσκοντα μέντορα-εμπυχωτή, γεγονός που συνιστά σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο (Ματσαγγούρας, 1999). Οι μαθητές ασκούνται στην ερμηνευτική (αναφορά στις πηγές, ερμηνεία και αξιολόγηση των πληροφοριών), δημοσκοπική (δημιουργία και επεξεργασία ερωτηματολογίων) και περιγραφική (παρατήρηση και ανάλυση στοιχείων) μέθοδο (Καγιαβή, 2007). Παράλληλα βοηθά στη σύσφιγξη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και στην δημιουργία κινήτρων για την καλλιέργεια υψηλότερων προσδοκιών (Ματσαγγούρας, 1999), ενώ ενισχύει και το ενδιαφέρον τους. Τα βήματα που ακολουθήσαμε είναι εκείνα που προτείνονται από τη βιβλιογραφία (Σχίζα, 2012):

- *Στοχασμός γύρω από το θέμα*
- *Έκφραση των προβληματισμών των μαθητών στην ομάδα και σύνθεση μιας ενιαίας περιγραφής*
- *Παρουσίαση του προβληματισμού της κάθε ομάδας στην ολομέλεια*
- *Αναστοχασμός και ανασύνθεση των προβληματισμών των μαθητών, μετασχηματισμός τους σε ερωτήματα και διαμόρφωση κριτικού και αυτοκριτικού λόγου για το θέμα μας με επιχειρήματα*

Εργαζόμενοι με τον τρόπο αυτό οι μαθητές οικοδομούν τη μετάβαση από το αυτάρεσκο «εγώ» στο ποθούμενο «εμείς», μετάβαση που αποτελεί κυρίαρχο ζητούμενο της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης σε έναν κόσμο που προκρίνει τον ανταγωνισμό μεταξύ προσώπων ή την ανταγωνιστικότητα μεταξύ κρατών (Γιανουλέας, 2011). Είναι αυτονόητο ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπλακούν στη διαδικασία συντονισμού ερευνητικών εργασιών δεδομένου ότι η εκπαιδευτική πολιτική για το Νέο Λύκειο (βλ. Η Καινοτομία

των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο) επενδύει στις παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών, συγκεκριμένα στις αρχές:

- της Διερευνητικής Προσέγγισης στη Μάθηση
- της Διεπιστημονικής Συνεργασίας των Καθηγητών
- της Διαφοροποιημένης Προσέγγισης στη Μάθηση
- της Ομαδικής Συνεργασίας των Μαθητών.

Επομένως και από την άποψη αυτή ο Όμιλος Θεάτρου είναι δυνατό να λειτουργήσει ως επιμορφωτικό εργαλείο.

Έρευνα πεδίου

Οι μαθητές στην προσπάθειά τους να ανιχνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο η σύγχρονη κοινωνία εισπράττει τα μηνύματα του συγγραφέα, διενήργησαν έρευνα πεδίου. Πρόκειται για σημαντικό εργαλείο εξωστρέφειας του σχολείου αφού τα ερωτηματολόγια απευθύνονται στην εξωσχολική κοινότητα ενώ αποτυπώνονται και οι σύγχρονοι κοινωνικοί προβληματισμοί (Μπουραντάς, 1992). Με την έρευνα πεδίου οι μαθητές ανιχνεύουν την απήχηση των προς έρευνα ζητημάτων στην κοινωνική πραγματικότητα, μια πραγματικότητα παλλόμενη, η οποία από αυτό και μόνο το λόγο αποτελεί αξιοποιήσιμη πρώτη ύλη. Χρησιμοποιήθηκε αντιπροσωπευτικό δείγμα σχολικών μονάδων ως προς τον τύπο των σχολείων (Γυμνάσιο – Λύκειο) και το βαθμό αστικότητας (αστικές – ημιαστικές – αγροτικές περιοχές), ενώ ενεπλάκησαν όχι μόνο οι μαθητές, αλλά και οι γονείς τους, καθώς και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που συμμετείχαν στην έρευνα. Η εμπειρία μας από την έρευνα πεδίου μάς επιτρέπει να την θεωρούμε ως σπουδαίο εργαλείο συλλογής δεδομένων για διάφορα γνωστικά αντικείμενα και επομένως η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με αυτή είναι παραπάνω από απαραίτητη, κυρίως σε αντικείμενα όπως η ερευνητική εργασία ή τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων .

Δημιουργική γραφή

Δημιουργική παρέμβαση στο σενάριο: Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα ΔΕΠΠΣ και στα ΑΠΣ (2002) γίνεται λόγος για προαγωγή της δημιουργικότητας, ανάπτυξη της ατομικής έκφρασης, απόλαυση της ανάγνωσης. Στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο (2011) προτάσσεται η καθιέρωση και ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξής του. Για πρώτη φορά εμφανίζεται επίσημα η δημιουργική γραφή στο ελληνικό σχολείο με προτεινόμενες δραστηριότητες.

Οι μαθητές «πειράζαν» το σενάριο του Παπαδιαμάντη, δίνοντας τη δική τους οπτική σε αυτό, παρέμβαση που αποτελεί άσκηση στη δημιουργική γραφή, η οποία εξάλλου επικροτείται σε όλα τα γλωσσικά μαθήματα. Δημιουργική είναι κάθε γραφή, που ξεφεύγει από τα όρια της τυπικής, ακαδημαϊκής γραφής. Μπορεί να λειτουργεί εκπαιδευτικά, για ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, μέσα στη θεσμική εκπαίδευση, για ανάπτυξη της φαντασίας και δημιουργικότητας και για καλλιέργεια των συγγραφικών

δεξιοτήτων των διδασκομένων (Ροντάρι, 2003). Με τη δημιουργική γραφή ο γραπτός λόγος απελευθερώνεται και αναγνωρίζεται ως δικαίωμα κάθε δυνητικού συγγραφέα, συνάμα εργαλείο κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας και λύτρωσης (Jacowska, 1997). Επιπλέον η δημιουργική γραφή είναι ένα αντίδοτο στην απουσία νέων, πρωτότυπων ιδεών και θετικών πεποιθήσεων της σύγχρονης εποχής: Μεγάλες περιοχές της ανθρωπίνης φύσης θυσιάζονται στον αγώνα του να κάνεις πράγματα στο λιγότερο δυνατό χρόνο. Η δημιουργική γραφή, από την άλλη πλευρά, σχετίζεται με το να εκτυλίσσεσαι, να ανακαλύπτεις σε αργή κίνηση τον εαυτό σου και να αφήνεσαι στις ζωογόνες δυνάμεις της δημιουργικής σου φαντασίας, οι οποίες σε τελική ανάλυση λειτουργούν και θεραπευτικά (Jacowska, 1997)

Πέρα από την παρέμβαση στο σενάριο οι μαθητές που συμμετείχαν στον όμιλο ασκήθηκαν σε φανταστικούς διαλόγους, σε αφηγήσεις από ποικίλες οπτικές γωνίες, σε ανατιλοδοσία του έργου (σοβαρή, δραματική, ειρωνική), σε ποιητική απόδοση του κειμένου με αυτόματη γραφή, σε καταγραφή ημερολογιακών σελίδων των πρωταγωνιστών του μυθιστορήματος. Τα παραπάνω αποτελούν πρακτικές που προτείνονται για τα γλωσσικά μαθήματα και ιδιαίτερα για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, αλλά και για τα υπόλοιπα ανθρωπιστικά μαθήματα, καθιστώντας τα πιο ελκυστικά.

Σύνδεση με το Πανεπιστήμιο – Εξωτερικοί συνεργάτες

Το Τμήμα Θεατρικών σπουδών και ο Τομέας Κοινωνιολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών υπήρξαν συνεργάτες, που μετέφεραν τη γνώση και εμπειρία τους στους μαθητές, εξυπηρετώντας πρακτικές ανάγκες και καταδεικνύοντας τη δημιουργική αλληλεπίδραση με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία είναι καλό να αξιοποιείται σε πλήθος άλλων μαθημάτων. Για το Σχολείο μας η σχέση με το πανεπιστημιακό ίδρυμα της πόλης είναι σχέση ομφάλιου λώρου και υποστασιακό χαρακτηριστικό του, ωστόσο της δυνατότητας αυτής μπορούν να επωφεληθούν και άλλα σχολεία στις πόλεις τουλάχιστον όπου λειτουργούν πανεπιστημιακά τμήματα. Ας μην ξεχνάμε εξάλλου ότι τα Λύκεια έχουν από πολλούς χαρακτηριστεί ως ο προθάλαμος του Πανεπιστημίου.

Δημιουργία ιστολογίου

Η δημιουργία ιστολογίου εξασφάλισε τη διάχυση του παραγόμενου έργου. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκε ως μέσο κοινωνικής δικτύωσης: επέτρεπε στους μαθητές να επικοινωνούν μεταξύ τους και με τους συντονιστές για την εκπόνηση των ομαδικών εργασιών. Η επικοινωνία αυτού του τύπου είναι ιδιαίτερα εποικοδομητική (Παπαστεργίου & Σολομωνίδου, 2002), καθ' όσον μάλιστα το σχολείο μας από άποψη θέσης είναι απομονωμένο και δεν ευνοείται η μετά το σχολείο δια ζώσης επικοινωνία των μαθητών, οι οποίοι κατοικούν σε διάφορα σημεία της Πάτρας και όχι σε μια γειτονιά, όπως συμβαίνει στα περισσότερα Δημόσια Σχολεία. Αντίστοιχα ιστολόγια σε πολλά σχολικά μαθήματα επιτρέπουν την επικοινωνία των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και μεταξύ τους και διευκολύνουν σημαντικά τη γνωστική διαδικασία (Καρατράντου, & Σπηλιωτοπούλου, 2002), αποτελώντας συνάμα ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό

υπολογιστή, ένα μέσο με το οποίο οι μαθητές είναι απόλυτα εξοικειωμένοι και επομένως προθυμότετοι να το αξιοποιήσουν δημιουργικά. Εξυπακούεται ότι η εξοικείωση και των εκπαιδευτικών με τον υπολογιστή και η δημιουργία ιστολογίου για διάφορα μαθήματα διευκολύνει το παραγόμενο έργο.

Εκπαιδευτικό δράμα

Περιλαμβάνει μικρές δραματοποιήσεις που εμπλουτίζουν τη διδασκαλία και της επιτρέπουν να αποδράσει από την νοησιαρχική μονομέρεια. Πρόκειται για «ένα ψέμα που μας βοηθά να δούμε την πραγματικότητα» (Αλκρηστis, 1998) Τα μέλη της ομάδας δραματοποίησης έχουν τη δυνατότητα αναλαμβάνοντας ρόλους να βιώσουν και να διερευνήσουν πλήθος ανθρώπινων καταστάσεων, να αισθανθούν όπως αισθάνονται οι θύτες ή τα θύματα, να υποστούν επιπτώσεις που όμως δεν συνιστούν πραγματικές απειλές ή επώδυνες καταστάσεις, γιατί λειτουργούν σε μια no penalty zone, σε μια περιοχή χωρίς πραγματικές κυρώσεις ή σοβαρές συναισθηματικές πιέσεις. Αυτή η ιδιομορφία του εκπαιδευτικού δράματος το καθιστά μοναδικό παιδαγωγικό εργαλείο (Αλκρηστis, 2002).

Οι τεχνικές ενός ομίλου θεάτρου (σύνθετο ερέθισμα, παγωμένες εικόνες, διάδρομος συνείδησης, θέατρο αγοράς, συμβούλια, αντιπαράθεση απόψεων) αποτελούν τεχνικές και του εκπαιδευτικού δράματος (Αλκρηστis, 2002) που στο μάθημα ενθαρρύνει τη συλλογική συμμετοχή, τη βιωματική μάθηση, την έκφραση και την τόνωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Αμοιρόπουλος, 2001). Απότοκο αυτής της πρακτικής αποτέλεσε και η προσέγγιση επιλεγμένων ενοτήτων του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών ή της Νεοελληνικής Γλώσσας με τις μεθόδους του εκπαιδευτικού δράματος, μια βιωματική προσέγγιση από την οποία εισπράξαμε εξαιρετικά θετική ανατροφοδότηση από τους μαθητές. Μικρές δραματοποιήσεις (τουλάχιστον μέχρι την Α' Λυκείου) είναι καλό να ενθαρρύνονται από τους εκπαιδευτικούς ώστε να επιτυγχάνεται η ενσυναίσθηση μέσα από τη βίωση καταστάσεων που προσομοιάζουν με την πραγματικότητα.

Επιλογικά

Από τα προαναφερθέντα γίνεται κατανοητό ότι οι προοπτικές ενός ομίλου δημιουργικότητας, όπως αυτός του θεάτρου που περιγράφηκε πιο πάνω, είναι πολύ σημαντικές και ελπιδοφόρες, αφού ο όμιλος εστιάζει αφενός στην αυτενέργεια και πρωτοβουλία του μαθητή και την εμπλοκή του σε ερευνητικές εργασίες και αφετέρου οριοθετεί εκ νέου το ρόλο του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή – συντονιστή, ενώ παράλληλα επενδύει σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Οι τελευταίες είναι και το πιο απτό παράδειγμα αλληλοεπιμόρφωσης στο ελληνικό σχολείο, που πραγματοποιείται με την παρουσίαση των παραγομένων αποτελεσμάτων των ομίλων και με τη διάχυση των καλών πρακτικών. Το διακύβευμα είναι να μην στραγγαλιστούν αυτές οι ανοιχτές διαδικασίες μάθησης μέσα στον ασφυκτικό χρόνο ενός εξετασιοκεντρικού Λυκείου. Σημειωτέο δε είναι ότι τα κυρίαρχα στερεότυπα που εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς διαιώνίζουν, στέκονται με επιφύλαξη απέναντι σε τέτοιες πρακτικές. Τελικά φαίνεται πως μόνο η διάχυση καινοτόμων πρακτικών μέσα και από τη διαδικασία της ενδοσχολικής

επιμόρφωσης θα κάνει πράξη τη δημιουργική ώσμωση όλων των εμπλεκομένων και θα οδηγήσει σε ένα ανοιχτό συνεργατικό σχολείο, που θα εξοικειώνει με νέες διδακτικές πρακτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, με μια νέα σχολική κουλτούρα.

Βιβλιογραφία

- ΑΛΚΗΣΤΙΣ (1998), *«Το βιβλίο της δραματοποίησης»*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- ΑΛΚΗΣΤΙΣ (2000), *«Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση»*, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών – Φιλοσοφική Σχολή. Κέντρο Ανάπτυξης Δημιουργικότητας, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Αμοιρόπουλος, Κ., στο ΓΚΟΒΑΣ.Ν. (2001) *«Το θέατρο στην εκπαίδευση – μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης»*, πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο
- Γιαννουλέας, Μ. (2011), *«Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο»*, εκδ. Πεδίο
- Καγιαβή, Μ., (2007) *«Η Τεχνική του Εκπαιδευτικού Δράματος στην Εκπαίδευση Ενηλίκων»*, Εισήγηση στο ΠΤΔΕ Αθηνών από το old.primedu.uoa.gr/
- Καρατράντου, Α., Σπηλιωτοπούλου Β. (2002), *«Το Διαδίκτυο στη Μάθηση και στη Διδασκαλία: Η περίπτωση της ιστοσελίδας»* στο Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή Τόμος Β, Ρόδος, εκδ. Καστανιώτη, σελ. 497-504
- Κοσσυβάκη, Α. (2003), *«Εναλλακτική Διδακτική: προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου»*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg
- Κύρδη, Κ., (2011) *«Η επιμορφωτική δυναμική των Προαιρετικών Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων»* στο «Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών» (επιμέλεια Γ. Μπαγάκης)
- Ματσαγγούρας, Η. (1999), *«Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας»*, εκδ. Γρηγόρης Ματσαγγούρας, Η. (2003), *«Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση»*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη
- Μπουραντάς Δ. (1992), *«Μάνατζμεντ: Οργανωτική Θεωρία και συμπεριφορά»*, εκδ. Team
- Παπαστεργίου, Μ., Σολομωνίδου, Χ. (2002), *«Αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών σε σχέση με το Διαδίκτυο: μια πιλοτική διερεύνηση»* στα Θέματα στην Εκπαίδευση Τόμος 3 Τεύχος 2-3, Αθήνα, Leader Books A.E. , 269-297

Ροντάρι, Τζ ., (2003) «*Η Γραμματική της φαντασίας*», μετ. Γ. Κασαπίδης , Μεταίχμιο, Αθήνα

Σαλτερής, Ν. (2006) «*Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*», Αθήνα, εκδ. Ταξιδευτής.

Σχίζα, Κ., (2012) «*Οι Ερευνητικές Εργασίες στο Λύκειο: Ας Μιλήσουμε γι' αυτές ως Εκπαιδευτικοί*», Αθήνα.

Chard,S.C. (1989), «*The Project Approach: A practical guide for teachers*», Edmonton, Alberta, University of Alberta Printing Services

Dawley, L. (2009), «*Social network knowledge construction: Emerging virtual worldpedagogy*», On the Horizon 17(2), 109-121

Jacowska, N., «*Write for Life Element*», New York: Oxford University Press,1997.

**«Lab break», δραπετεύοντας από το εργαστήριο:
Μια καινοτόμος δημιουργική εργασία.**

*Γρηγοριάδου Κυριακή, Εκπ/κός Π.Ε.0404, M.Sc, kgrigoriad@gmail.com
Μιχαηλίδου Χριστίνα, Εκπ/κός Π.Ε.03 M.Sc, M.Ed, Phd, chrismichailidou@gmail.com*

Περίληψη

Το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 στο πλαίσιο των δημιουργικών εργασιών μια ομάδα 5 μαθητών της Α΄ Λυκείου, του 1^{ου} Πειραματικού ΓΕΛ Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος», αποφάσισε να δημιουργήσει ένα παιχνίδι ενταγμένο στο θετικό πυλώνα Π, φυσικές επιστήμες και μαθηματικά. Δημιούργησαν ένα δωμάτιο απόδρασης με τίτλο «lab break». Για την υλοποίηση του παιχνιδιού αξιοποιήθηκαν 4 χώροι του σχολείου, η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, η βιβλιοθήκη, τα παρασκήνια και η σκηνή του θεάτρου. Οι μαθητές που σχεδίασαν το παιχνίδι συμμετείχαν σε αυτό και ως ηθοποιοί-βοηθοί. Οι παίκτες έπρεπε σε διάστημα μιας ώρας να επιλύσουν γρίφους λογικής, μαθηματικών, χημείας και βιολογίας. Οι πόροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ελάχιστοι χάρη στην ευρηματικότητα των μαθητών. Το escape room λειτούργησε για 2 μέρες και συμμετείχαν-έπαιζαν 60 μαθητές και καθηγητές του σχολείου σε ομάδες των 5-6 ατόμων. Η εμπειρία όλων των συμμετεχόντων ήταν θετική και τα σχόλια ενθουσιώδη.

Λέξεις-Κλειδιά: δημιουργικές εργασίες, δωμάτιο απόδρασης, γρίφοι λογικής, θετικές επιστήμες.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν βασικά και θεμελιώδη χαρακτηριστικά του ανθρωπίνου πολιτισμού, είναι μια σχέση αμφίδρομη μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου που περιλαμβάνει ανταλλαγή γνώσεων, πληροφοριών και συναισθημάτων. Τα εργαλεία που αξιοποιούνται για την μάθηση διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία του μαθητή. Στην προσχολική αγωγή κυριαρχεί το παιχνίδι ως μέσο μάθησης και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Στην εκπαιδευτική βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η χρήση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικού μέσου σταδιακά μειώνεται καθώς ο μαθητής προχωρά από τάξη σε τάξη. Στην δευτεροβάθμια ο ρόλος και η σπουδαιότητά του παιχνιδιού ελαχιστοποιείται, με εξαίρεση το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, σποραδικά μόνο κάποιοι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν στη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικείμενου σύντομες δραστηριότητες όπως γρίφους ή σταυρόλεξα προκειμένου να εμπλουτίσουν την διδασκαλία τους. Συχνά οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι οι μαθητές τους δεν συμμερίζονται τον ενθουσιασμό τους, αντιθέτως υπάρχει έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων για μάθηση (Borrego et al, 2017).

Επιπλέον, το σύγχρονο σχολείο οφείλει, πέρα από τη γενική παιδεία που προσφέρει, να συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός ευρέως φάσματος δεξιοτήτων στους σημερινούς μαθητές, απαραίτητων τόσο για την σταδιοδρομία τους στον επαγγελματικό τομέα, όσο και για την προσωπική τους εξέλιξη και ευημερία. Ανάμεσα στις δεξιότητες αυτές συναντώνται δεξιότητες επικοινωνίας και διαχείρισης της πληροφορίας, κριτικής σκέψης και επίλυσης

προβλημάτων καθώς και διαπροσωπικών σχέσεων και αυτοδιαχείρισης. Η συμμετοχή σε μία διαδικασία όπως η δημιουργία ενός δωματίου απόδρασης μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, σεβασμού και ανταλλαγής ιδεών διαπιστώθηκε ότι συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων.

Η ταυτότητα της δημιουργικής εργασίας

Σύμφωνα με τον νόμο 4521/2018, άρθρο 8: *“Οι δημιουργικές εργασίες είναι υποχρεωτικές για τους μαθητές της Α΄ και Β΄ Λυκείου. Οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν με τρόπο δημιουργικό ένα πρόβλημα/ ερώτημα το οποίο σχετίζεται με ένα ή περισσότερα μαθήματα, ή να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από ένα δικό τους έργο”*. Αυτή η διατύπωση ήταν η αφορμή για να σχεδιαστεί ένα παιχνίδι, ένα δωμάτιο απόδρασης ενταγμένο στον θεματικό πυλώνα II.

Γιατί παιχνίδι;

Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι τα οφέλη από την ένταξη παιχνιδιών στην τάξη είναι πολλαπλά. Η δυνατότητα αξιοποίησης των παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία συνεπάγεται κινητοποίηση των μαθητών και αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με ευχάριστο και ελκυστικό τρόπο (Ματσαγγούρας, 2003). Η ομαδική συνεργασία δημιουργεί μια δυναμική που επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να ξεπεράσουν τα όρια της ατομικής τους σκέψης και πράξης, τα οποία κάθε μεμονωμένο μέλος, εκτός της ομάδας δεν θα μπορούσε να αναπτύξει (Ματσαγγούρας 2000). Επίσης τα παιχνίδια ευνοούν την άμεση αντίδραση παρέχοντας υψηλότερα κίνητρα και ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή προσφέροντας άμεση ανατροφοδότηση (Βοσνιάδου, 2006).

Ιδιαίτερος τα δωμάτια απόδρασης είναι πολύ δημοφιλή μεταξύ των εφήβων, θεωρήσαμε λοιπόν ότι έπρεπε να προσπαθήσουμε να δημιουργήσουμε ένα «εκπαιδευτικού περιεχομένου» δωμάτιο που θα καλλιεργούσε εκτός από τους γνωστικούς στόχους, την συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας και ταυτόχρονα την ανάδειξη των ιδιαίτερων δεξιοτήτων του κάθε ατόμου, οι μαθητές θα πρέπει να συνεργαστούν με τελικό στόχο να νικήσει η ομάδα. Οι παίκτες μοιράζονται το ίδιο περιβάλλον, εστιάζουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα και τίθενται οι βάσεις για ενεργητική και εποικοδομητική μάθηση. Το ενδιαφέρον και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι σημαντικότερα όταν οι μαθητές καλούνται αντί να παίξουν σε ένα δωμάτιο απόδρασης, να δημιουργήσουν ένα που να αξιοποιεί τις γνώσεις τους σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Nicholson, 2018). Ένας άλλος παράγοντας είναι ο συγκεκριμένος χρόνος μέσα στον οποίο πρέπει να ολοκληρωθεί η απόδραση, μπορεί ως μέγιστος χρόνος υλοποίησης να οριστεί η διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, 45 λεπτά. Ο ήχος της αντίστροφης μέτρησης του χρόνου στην διάρκεια του παιχνιδιού κρατά την ομάδα σε εγρήγορση.

Στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης η διδασκαλία και η μάθηση έχουν καλύτερα αποτελέσματα και γίνονται ευχάριστες και δημιουργικές όταν οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και μεταξύ διδασκόντων–μαθητών είναι ομαλές και υπάρχει αμοιβαία αποδοχή. Η

αποδοχή πρέπει να εκδηλώνεται ενεργητικά τόσο μέσω λεκτικής όσο και μη λεκτικής επικοινωνίας, ώστε να γίνει αντιληπτή από τον μαθητή και να αποτελέσει για αυτόν μια θετική δύναμη. Η συναισθηματική στήριξη των μαθητών δημιουργεί θετικό κλίμα και βελτιώνει τις μαθησιακές επιδόσεις τους (Allen et al, 2013). Στο πλαίσιο της βελτιστοποίησης των σχέσεων μας με τους μαθητές αποφασίσαμε να εμπιστευτούμε μια ομάδα 5 μαθητών της Α΄ Λυκείου που ήθελαν να σχεδιάσουν ένα δωμάτιο απόδρασης με γρίφους βασισμένους στο πεδίο των θετικών επιστημών. Ενημερώθηκαν για τις ημερομηνίες εκπόνησης των δημιουργικών εργασιών και ανέλαβαν την προετοιμασία των γρίφων και των χώρων του παιχνιδιού. Οι μαθητές εκτός από την οργάνωση του δωματίου απόδρασης συμμετείχαν σε αυτό και ως ηθοποιοί-βοηθοί. Αξιοποιήθηκαν 4 χώροι του υπογείου του σχολείου, η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, η βιβλιοθήκη, τα παρασκήνια και η σκηνή του θεάτρου. Ο χρόνος που είχε στη διάθεση της κάθε ομάδα για να επιλύσει τους γρίφους και να διαφύγει από το δωμάτιο απόδρασης ήταν 50 λεπτά.

Σενάριο lab break










Βρίσκεστε στο Όσλο στο διασημότερο ερευνητικό κέντρο βοτανολογίας στον κόσμο. Η επιστημονική ομάδα του εργαστηρίου έχει απομονώσει από ένα ενδημικό φυτό του Ολύμπου μια δραστική ουσία που εμποδίζει τον ανεξέλεγκτο κυτταρικό πολλαπλασιασμό. Η ανακάλυψη δίνει ελπίδες για την οριστική θεραπεία του καρκίνου και υπάρχει έντονο ενδιαφέρον από την ιατρική κοινότητα. Πριν από την επίσημη ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της έρευνας, όλοι οι επιστήμονες του εργαστηρίου δολοφονούνται μυστηριωδώς. Κυκλοφορούν φήμες για την εμπλοκή μεγάλων φαρμακευτικών εταιρειών στις δολοφονίες με σκοπό την κλοπή της φόρμουλας για τον περαιτέρω πλουτισμό τους. Σκοπός σας είναι να τρυπώσετε στο εργαστήριο, να ανακαλύψετε το βότανο και την ιατρική φόρμουλα για να την διαθέσετε σε όλους τους ασθενείς δωρεάν. Προσοχή όμως! Το βότανο δεν το ψάχνετε μόνο εσείς. Έχετε 50 λεπτά για να μπειτε στο εργαστήριο, να πάρετε το βότανο και να δραπετεύσετε πριν σας δολοφονήσουν κι εσάς.

Γρίφοι 1^{ου} χώρου (αίθουσα πολλαπλών χρήσεων)

Μπαίνοντας στον 1^ο χώρο, οι παίκτες αντικρίζουν το γραφείο του δολοφονημένου διευθυντή και τον γραμματέα του, ο ρόλος του γραμματέα είναι να ελέγχει και καθοδηγεί την ομάδα στον συγκεκριμένο χώρο. Ξεκινώντας η ομάδα πρέπει να βρει διάφορα στοιχεία στον χώρο, για να προχωρήσει στους επόμενους χώρους του εργαστηρίου.

Αρχικά βρίσκουν ένα κλειδί, στην τσέπη του παλτού του διευθυντή, ένα κλειδωμένο κουτί στο συρτάρι του γραφείου, έναν δοκιμαστικό σωλήνα με μία χημική ένωση γραμμένη πάνω σε αυτόν και ένα ντοσιέ. Με το κλειδί ανοίγουν το κουτί και βρίσκουν γραμμένο ένα γρίφο: Η μητέρα είναι 21 χρόνια μεγαλύτερη από το παιδί της. Σε 6 χρόνια η μητέρα θα έχει την πενταπλάσια ηλικία από την ηλικία που θα έχει τότε το παιδί της. Πού βρίσκεται τώρα ο πατέρας; Η λύση του γρίφου δίνεται από την εξίσωση: $x+21+6=5(x+6) \Leftrightarrow x+27=5x+30 \Leftrightarrow 4x=-3 \Leftrightarrow x=-\frac{3}{4}$. Αφού τα τρία τέταρτα του χρόνου είναι οι εννιά μήνες, τότε βρισκόμαστε ακριβώς στην σύλληψη, συνεπώς ο πατέρας βρίσκεται μαζί με την μητέρα. Στο χώρο

υπάρχει μία φωτογραφία της Μητέρας Τερέζας, αυτό το στοιχείο οδηγεί τον παίκτη να ψάξει πίσω από την φωτογραφία και να ανακαλύψει ένα κλειδί για να συνεχίσει. Με το κλειδί αυτό ανοίγουν τον υπολογιστή του διευθυντή ο οποίος έχει όμως κωδικό. Για να τον ανοίξουν παίρνουν βοήθεια από τον γραμματέα, ο οποίος τους λέει τον παρακάτω γρίφο: Ο Διευθυντής είχε αποφασίσει να κάνει μία επένδυση για τον γιό του. Κάθε επέτειο των γενεθλίων του, κάνει γι' αυτόν μία κατάθεση στην τράπεζα 10.000 €. Όταν ο νεαρός έγινε είκοσι χρονών πήγε στην τράπεζα να εισπράξει το ποσό, προς έκπληξή του όμως διαπιστώνει ότι στον λογαριασμό του έχουν κατατεθεί μόνο 50.000 €. Πως γίνεται αυτό; Η λύση του γρίφου είναι η ημερομηνία γέννησης του παιδιού, στις 29 Φεβρουαρίου, δηλαδή σε δίσεκτο έτος, τα είκοσι χρόνια περιέχουν 5 δίσεκτα έτη, άρα: $5 \times 10.000 = 50.000$ €. Ο υπολογιστής ανοίγει με τον κωδικό 2902, και τους αποκαλύπτει τρεις φωτογραφίες με καρπούς δέντρων. Οι τρεις αυτοί καρποί αντιστοιχούν σε ένα δέντρο-φυτό από το ντοσιέ που έχουν προηγουμένως βρει στο γραφείο του διευθυντή. Όπως φαίνεται στην εικόνα 1, σε κάθε δέντρο αντιστοιχεί ένα διαφορετικό φύλλο. Τα φύλλα βρίσκονται κρεμασμένα στο πίσω μέρος του γραφείου και ο αριθμός των φύλλων του κάθε φυτού, με την σειρά που τους δίνονται από τον υπολογιστή είναι και η απάντηση του γρίφου.

	Καστανιά	Φράξος	Κόκκινο τριφύλλι
Καρπός - Άνθος			
Δέντρο - Φυτό			
Φύλλο			
Κωδικός	7	9	3

Εικόνα 1: Φωτογραφίες καρπών, φυτών και φύλλων του γρίφου του 1^{ου} χώρου

Γρίφοι 2^{ου} χώρου (βιβλιοθήκη)

Ένα ντοσιέ με τίτλους βιβλίων, τους οδηγεί στον επόμενο χώρο, την βιβλιοθήκη. Εκεί η ομάδα πρέπει να βρει τρία βιβλία και να τα αντιστοιχίσει με τρεις εικόνες οι οποίες βρίσκονται σε αυτά. Ο κωδικός είναι ο αριθμός στην λεζάντα της κάθε εικόνας με την σειρά που εμφανίζονταν οι τίτλοι των βιβλίων στο ντοσιέ. Για να πάρουν όμως τις εικόνες πρέπει να λύσουν τους γρίφους που έλεγε ο βιβλιοθηκάριος. Αυτοί ήταν οι εξής:

Είναι κάτι που το έχει ο Πάπας, αλλά δεν το χρησιμοποιεί. Οι καλόγριες δεν το χρειάζονται. Το έχει ο πατέρας σου αλλά το χρησιμοποιεί και η μητέρα σου. Του Άρνολντ

Σβαρτσενέγκερ είναι μεγάλο, της Μέγκαν Φοξ μικρό. Τι είναι; Απάντηση: Το επώνυμο.

Πότε η Παρασκευή είναι πριν από την Πέμπτη; Απάντηση: Όταν τις ψάχνεις στο λεξικό

Ένας άντρας από την Αθήνα έχει κάνει ως τώρα 43 γάμους με 43 διαφορετικές γυναίκες. Μόνο μια απ' αυτές έχει πεθάνει και μόνο 3 απ' αυτές έχουν πάρει διαζύγιο. Ο άντρας αυτός εν τούτοις δεν έχει παραβεί κανέναν νόμο. Πως γίνεται; Απάντηση: Είναι ιερέας











Γρίφοι 3^{ου} χώρου (παρασκήνια)

Με τον κωδικό ανοίγουν ένα κουτί, βρίσκουν το κλειδί του εργαστηρίου και έναν ακόμη δοκιμαστικό σωλήνα που περιέχει μία έγχρωμη χημική ένωση. Η ομάδα επιστρέφει στο γραφείο και συναντά τον επιστήμονα που τους οδηγεί στο εργαστήριο. Στο εργαστήριο βρίσκουν άλλους δύο δοκιμαστικούς σωλήνες με έγχρωμες χημικές ενώσεις. Σε μία γωνιά τους εργαστηρίου υπάρχει μία αλυσίδα με χρωματιστές κλειδαριές που υποδηλώνουν την σειρά των δοκιμαστικών σωλήνων. Οι δοκιμαστικοί σωλήνες στην σωστή σειρά έχουν ετικέτες με τις χημικές ενώσεις: H_3XO_4 , X_2O , CX_2 , H_2XO_4 . Για κάθε μία από τις χημικές ενώσεις οι παίκτες καλούνται να βρουν το X, το οποίο είναι αντίστοιχα P - H - O - S. Ο κωδικός αυτός ανοίγει μία κλειδαριά με γράμματα και τους δίνει άλλο ένα κλειδί, με αυτό ανοίγουν ένα κουτί το οποίο περιέχει μαγειρική σόδα σε ένα μπαλόκι και ζύδι σε ένα μπουκαλάκι. Η χημική αντίδραση της σόδας με το ζύδι σκάει το μπαλόκι και το κλειδί που περιέχει ανοίγει την πόρτα του μουσείου.

Γρίφοι 4^{ου} χώρου (σκηνή του θεάτρου)

Ο επιστάτης του μουσείου τους καλωσορίζει στον επόμενο χώρο. Οι παίκτες καλούνται να συμπληρώσουν μία δήλωση, η οποία μεταξύ άλλων περιέχει και ένα κενό για να συμπληρώσουν οι παίκτες τον κωδικό της ημέρας. Ο κωδικός της ημέρας δίνεται από τον γρίφο: Δευτέρα=718, Τρίτη=527, Τετάρτη=?, Πέμπτη=6410, Παρασκευή=9514, Σάββατο=7613, Κυριακή=7714.

Η ομάδα πρέπει να καταλάβει ότι ο πρώτος αριθμός είναι ο αριθμός των γραμμάτων της κάθε ημέρας, ο δεύτερος είναι η σειρά της μέρας μέσα στην εβδομάδα (1^η, 2^η, 3^η, ...) και ο τρίτος το άθροισμα των δύο προηγούμενων. Βρίσκοντας τον κωδικό της ημέρας και συμπληρώνοντας την δήλωση ο επιστάτης του μουσείου τους παραδίδει ένα φακό blacklight. Σέ έναν σκοτεινό τοίχο του μουσείου βρίσκονται κρεμασμένα 10 φύλλα διαφόρων φυτών με τις επιστημονικές τους ονομασίες, όπως φαίνονται στη εικόνα 2. Πάνω σε τρία από τα φύλλα, όταν φωτίζονται με blacklight, εμφανίζονται κάποια βελη τα οποία δείχνουν προς συγκεκριμένα γράμματα της ονομασίας του φυτού. Τα γράμματα αυτά, με αναγραμματισμό δίνουν αριθμούς. Η σειρά με την οποία θα πρέπει να τοποθετηθούν οι αριθμοί δίνεται από ένα ηχητικό μήνυμα το οποίο λέει τις επιστημονικές ονομασίες φυτών με μία συγκεκριμένη σειρά. Μεταξύ αυτών λέει και τα τρία φυτά που ενδιαφέρουν τους παίκτες, βάζοντας τον κωδικό στο τελευταίο κουτί, βρίσκουν το βότανο και την πατέντα του φαρμάκου μαζί με το κλειδί της εξόδου και αποδρούν.

				
Platanus Orientalis	Ficus carica	Eucalyptus globulus	Mentha spicata	Quercus frainetto
				
Cannabis sativa	Rosmarinus Officinalis	Pinus Halepensis	Vitis Vinifera	Pittosporum tobira

Εικόνα 2: Φωτογραφίες των φυτών του γρίφου του 4^{ου} χώρου

Υλοποίηση δραστηριότητας

Στο σχολείο φοιτούν συνολικά 168 μαθητές, κάθε τάξη έχει 2 τμήματα με 28 μαθητές. Στο ίδιο κτίριο στεγάζεται και το όμορο Γυμνάσιο με αντίστοιχο αριθμό μαθητών και τμημάτων. Οι διαθέσιμοι χώροι είναι ελάχιστοι και μετά βίας καλύπτουν τις ανάγκες των δύο σχολείων. Για τις δραστηριότητες του σχολείου πολύ συχνά αξιοποιούνται οι χώροι του υπογείου, όπου υπάρχει μια αίθουσα πολλαπλών χρήσεων η σκηνή του θεάτρου τα παρασκήνια και η βιβλιοθήκη. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν τους 4 διαφορετικούς χώρους του υπογείου για να στήσουν το παιχνίδι.

Για την υλοποίηση των δημιουργικών εργασιών διατέθηκαν δυο συνεχόμενες μέρες στις αρχές Μαΐου. Το δωμάτιο απόδρασης επισκέφθηκαν και έπαιξαν περίπου 60 άτομα σε μεικτές ομάδες μαθητών-καθηγητών, κάθε ομάδα αποτελείτο από 5-6 άτομα. Στην διάρκεια των δυο ημερών οι 5 μαθητές ήταν συνεχώς στο χώρο και συμμετείχαν στο παιχνίδι ως ηθοποιοί-βοηθοί. Ένας μαθητής ήταν υπεύθυνος για κάθε χώρο και ο πέμπτος ήταν υπεύθυνος για τον συντονισμό των ηχητικών εφέ, όπως να λέει τα επιστημονικά ονόματα των φυτών του 4^{ου} χώρου ή να μετρά αντίστροφα το τελευταίο λεπτό του χρόνου για να παρατείνει την αγωνία των παικτών. Δυστυχώς δεν υπήρχε μεγαλύτερο χρονικό περιθώριο παρά το γεγονός ότι υπήρχε λίστα ομάδων σε αναμονή.

Οι πόροι που χρησιμοποιήθηκαν για το παιχνίδι ήταν ελάχιστοι, κλειδαριές, δοκιμαστικοί σωλήνες και φιάλες από το εργαστήριο φυσικών επιστημών, laptop του σχολείου, και πολύ φαντασία και δουλειά. Οι μαθητές ήταν αυστηρά προσηλωμένοι στο ρόλο τους, δεν συμμετείχαν στα πειράγματα και τα σχόλια των παικτών και όταν το απαιτούσε ο ρόλος τους φερόντουσαν αυστηρά και επιθετικά.

Αποτελέσματα

Οι δυο καθηγήτριες-συγγραφείς υπεύθυνες για την δραστηριότητα, επισκεφθήκαμε πρώτες

το δωμάτιο απόδρασης και είδαμε το πλήρες σενάριο, μέχρι τότε υπήρχε μόνο αποσπασματική ενημέρωση και εποπτεία κυρίως στο επίπεδο της επίλυσης κάποιων μικροπροβλημάτων που προέκυπταν. Διαπιστώσαμε ότι η προετοιμασία των πέντε μαθητών για την δημιουργία του δωματίου ήταν σχολαστική και ευρηματική, κατασκεύασαν ένα περιβάλλον πρωτότυπο και έντονα διαδραστικό. Η πλειονότητα των γρίφων ήταν ενταγμένη στην θεματική ενότητα των θετικών επιστημών.

Η συνεργασία με στόχο την αποτελεσματική λύση του μυστηρίου έκανε το παιχνίδι ιδανικό για την ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος μεταξύ των ομάδων (team building). Υπήρχε έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των ομάδων, ενθουσιασμός, ευχάριστη διάθεση και πάθος για την επίλυση των γρίφων, δεν υπήρξε κανένα απαθές ή αμέτοχο άτομο. Αμέσως μετά την απόδραση της πρώτης ομάδας η είδηση ότι λειτουργεί στο υπόγειο escape room εξαπλώθηκε σε όλο το σχολείο, μαθητές όλων των άλλων τμημάτων διεκδίκησαν την συμμετοχή τους παιχνίδι. Οι οργανωτές του παιχνιδιού δημιούργησαν ένα χρονοδιάγραμμα για τις ομάδες που ήταν σε αναμονή. Κανείς δεν μπορούσε να μπει στον χώρο πριν να οργανωθεί ξανά από τους δημιουργούς του. Οι μαθητές ήταν απόλυτα εναρμονισμένοι με τον ρόλο τους και υπήρχε άψογος συντονισμός των ηχητικών εφέ με τους χώρους δράσης.

Συμπεράσματα –Συζήτηση

Τα Δωμάτια Απόδρασης (Escape Rooms) είναι χώροι με ζωντανά βιωματικά παιχνίδια με στόχο οι παίκτες να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, να συγκεντρώσουν και να συνδυάσουν όλα τα απαραίτητα στοιχεία, όπως αντικείμενα, κλειδιά, κωδικούς, γρίφους προκειμένου να διαλευκάνουν την υπόθεση και να προλάβουν να δραπετεύσουν στην ώρα τους. Η εκπαίδευση μετατράπηκε σε μία διασκεδαστική δραστηριότητα όπου η μάθηση επιτυγχάνεται ευκολότερα, ταχύτερα και ουσιαστικότερα (Lund & Nielsen, 2002). Δίνεται η δυνατότητα να δοκιμάσουν τις γνώσεις τους, να τις εφαρμόσουν, ακόμη να μάθουν πράγματα που δεν γνωρίζουν ή να εμποδίσουν νέες έννοιες (Malone, 1980). Τα παιχνίδια προσφέρουν τη δυνατότητα για απόκτηση γνώσεων μέσα από την πράξη (learning by doing), παρά ως αποτέλεσμα απομνημόνευσης πληροφοριών. Επιπλέον, η παιγνιώδης δραστηριότητα μπορεί να οδηγήσει σε μαθησιακά αποτελέσματα που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερο βάθος και διάρκεια. Η επιστημονική λογική σκέψη, η συνεργασία, η ανάπτυξη στρατηγικής για την κατανόηση και επίλυση των προβλημάτων, η ψυχραιμία και ο αυτοέλεγχος είναι κάποια από τα απαραίτητα στοιχεία για την επιτυχή απόδραση.

Στις συζητήσεις που ακολούθησαν μετά το διήμερο, τα σχόλια ήταν πολύ θετικά και δεν υπήρχε καμιά αρνητική κριτική από τους συμμετέχοντες. Οι οργανωτές ήταν εμφανώς ικανοποιημένοι από την συμμετοχή και τα ενθουσιώδη σχόλια και δεν παραπονέθηκαν για την κούραση του συνεχούς ωραρίου 8.15 π.μ-2.10 μ.μ για δυο συνεχόμενες μέρες. Ήταν μια δημιουργική εργασία που ο αντίκτυπός της ήταν εμφανής τόσο μεταξύ των μαθητών που συμμετείχαν όσο και μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε τους 5 μαθητές της Α΄ τάξης, Δημήτριο Οικονόμου, Αθανάσιο Ρίτσα, Αναστάσιο Ταχτατζή, Απόστολο Φιδάνη και Παναγιώτη Χονδρό που βοήθησαν στην οργάνωση και υλοποίηση αυτής της πρωτότυπης δραστηριότητας και του υπόλοιπους μαθητές που συμμετείχαν με θέρμη στο παιχνίδι επαινώντας τους δημιουργούς του.

Βιβλιογραφία

- Βοσνιάδου, Σ. (2006) Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές. *Αθήνα: Gutenberg*.
- Κλεφταράς, Γ. (1997) Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης: Πρακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές βελτίωσης της. *Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg*, 275-302.
- Ματσαγγούρας Η. (2000) Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. *Αθήνα Εκδόσεις Γρηγόρης*.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003) Η Σχολική Τάξη, 107, *Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης*
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013) Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement with the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psychology Review*, 42(1): 76–98. Available online at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5602545/>
- Borrego, C., Fernández, C., Blanes & I., Robles, S. (2017) Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *Journal of Technology and Science Education*, 7(2): 162-171.
- Lund, H. & Nielsen, J. (2002). An Edutainment Robotics Survey. In Proceedings of the Third International Symposium on Human and Artificial Intelligence Systems: The Dynamic Systems Approach for Embodiment and Sociality, Fukui.
- Malone, T. W. (1980), What make things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games, *Cognitive and Instructional Science Series, CIS-7*, Xerox Palo Alto Research Center, Palo Alto
- Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education*, 94(1): 44-49. Available online at: <http://scottnicholson.com/pubs/escapegamesclassroom.pdf>

Βιωματικές, ερευνητικές ή δημιουργικές εργασίες για τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας

Σαμίου Αντιγόνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Διδάκτορας, a_samiou@otenet.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναδεικνύει την κοινή φιλοσοφία των βιωματικών, ερευνητικών, συνθετικών και δημιουργικών εργασιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παρά τις δυσκολίες εφαρμογής τους στη σχολική πραγματικότητα, η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού συνέβαλλε σημαντικά στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην καλλιέργεια του κριτικού τους πνεύματος. Τα πολλαπλά και ποικίλα οφέλη για τους μαθητές δύνανται να επεκταθούν και στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας στο πλαίσιο των συνθετικών (Γυμνάσιο) και των δημιουργικών (Λύκειο) εργασιών. Ο εκπαιδευτικός καλείται διαμέσου της υλοποίησης διαθεματικών και διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων να προάγει την καλλιέργεια της φιλομάθειας, τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών σε συνάρτηση με την προώθηση της συλλογικής εργασίας, της αλληλεγγύης και του αλληλοσεβασμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Γαλλική γλώσσα, διαπολιτισμικότητα, διαθεματικότητα, δημιουργική εργασία

Εισαγωγή

Η ένταξη των ερευνητικών (ΥΠΔΒΜΘ, 2011) και των βιωματικών (ΥΠΘ, 2013) εργασιών στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποτέλεσε αναμφισβήτητα μια καινοτομία τόσο στο περιεχόμενο όσο και στον τρόπο διδασκαλίας. Αρχικά, η υλοποίηση των ερευνητικών εργασιών στο Λύκειο και, στη συνέχεια, η βραχύχρονη εφαρμογή των βιωματικών δράσεων στο Γυμνάσιο μετέβαλλαν τα δεδομένα της παραδοσιακής διδασκαλίας και, κατά συνέπεια, τις συνθήκες εργασίας για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Οι δυσκολίες, πρακτικές, μεθοδολογικές ή παιδαγωγικές, που προέκυψαν κατά την εφαρμογή τους δεν αναιρούν τα πολλαπλά οφέλη που προσέφεραν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου, συν τω χρόνω, παρατηρείται αισθητή βελτίωση στην υλοποίηση των ερευνητικών εργασιών και επιπλέον, εισήχθησαν δύο νέα είδη εργασίας, η δημιουργική (ΥΠΕΘ, 2016) στο Λύκειο και η συνθετική (ΥΠΕΘ, 2017) στο Γυμνάσιο με παραπλήσια φιλοσοφία και στοχοθεσία. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών, συχνά αυτών των ξένων γλωσσών, που εφάρμοσαν σε τακτική βάση το μάθημα των βιωματικών και ερευνητικών εργασιών, μπορεί και πρέπει να αξιοποιηθεί και στο δικό τους μάθημα πλέον μέσα από την εφαρμογή των συνθετικών και των δημιουργικών εργασιών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η φιλοσοφία των βιωματικών, ερευνητικών και δημιουργικών εργασιών είναι στο μεγαλύτερο μέρος της κοινή. Το παιδαγωγικό υπόβαθρο που στηρίζει την εισαγωγή τους στο «Νέο Σχολείο» (ΥΠΔΜΘ, 2010) είναι η αντιμετώπιση των μαθητών ως μικρών διανοούμενων, επιστημόνων κι ερευνητών. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις είναι οι βασικές παιδαγωγικές αρχές που διέπουν αυτήν την καινοτομία: 1) της διεπιστημονικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών, 2) της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης, 3) της ομαδικής συνεργασίας των μαθητών και 4) της διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2012) Ως πλαίσιο έρευνας, δράσης και ανάπτυξης ορίζεται η ομάδα προσφέροντας παράλληλα τη δυνατότητα στο μαθητή να αξιοποιήσει τις ιδιαίτερες δεξιότητές του σε συνάρτηση με τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και από διαφορετικά επιστημονικά πρίσματα. Εξάλλου, οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν είναι ενδεικτικοί των στόχων που θέτουν αυτά τα νέα «μαθήματα».

Η «ερευνητική εργασία» (Ματσαγγούρας, 2011) παραπέμπει αφενός στην έννοια της έρευνας, της αναζήτησης, συνεπώς και της αμφισβήτησης, της ανάληψης πρωτοβουλίας, της κριτικής ανάγνωσης, της αφαίρεσης, της σύνθεσης και της σύγκρισης κι αφετέρου στην έννοια της εργασίας, της κατηγοριοποίησης, της επεξεργασίας, της αξιολόγησης, της διατύπωσης άποψης και της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου. Η «βιωματική δράση» απευθυνόμενη σε μαθητές Γυμνασίου αποτέλεσε μια μικρή ερευνητική εργασία στηριζόμενη όμως σε παρόμοια φιλοσοφία (Ματσαγγούρας, 2011-2012). Η λέξη «δράση» παραπέμπει στον ενεργητικό ρόλο των μαθητών, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν αντικείμενο έρευνας και δράσης σε συνάρτηση με τα ενδιαφέροντά τους, να αυτενεργήσουν, να εργαστούν ατομικά και ομαδικά, όπως άλλωστε συμβαίνει και στις ερευνητικές εργασίες. Από την άλλη, το επίθετο «βιωματική» προσδίδει μια πρακτική κι εμπειρική διάσταση στη διαδικασία της μάθησης, ενώ διαφοροποιείται μερικώς από την ερευνητική, η οποία απαιτεί περισσότερο τη συμμετοχή του μαθητή σε αναζήτηση κι έλεγχο κάποιων δεδομένων. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η «βιωματική δράση» του Γυμνασίου ήταν σαφέστατα μια μικρή «ερευνητική εργασία» του Λυκείου, εφόσον ο μαθητής εργαζόταν σε μια ομάδα, αναζητούσε, συνέλεγε και επεξεργαζόταν πληροφορίες, εξέφραζε προσωπική άποψη, διεξήγαγε συμπεράσματα και συνέθετε ένα τελικό κείμενο ή και πραγματοποιούσε μια κατασκευή, ένα τέχνημα. Επίσης, η ερευνητική εργασία αποτελεί μια βιωματική δράση, όταν ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την παρατήρηση στα επιμέρους πεδία και τη συμμετοχή σε μια ομαδική, φυσική, αθλητική και κοινωνική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα μέσα κι έξω από το σχολικό περιβάλλον. Δεν παραπέμπω εδώ, γιατί πρόκειται για προσωπικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγω με βάση τους προηγούμενους συλλογισμούς.

Παρατηρείται λοιπόν ότι οι εργασίες αυτές υλοποιούνται σε ένα ευρύ χωροταξικό πλαίσιο με τη χρήση διαφορετικών από τα παραδοσιακά μοντέλα τρόπων διδασκαλίας και με επίκεντρο την ενεργό έρευνα. Κατά την υλοποίηση των βιωματικών δράσεων και των ερευνητικών εργασιών, από τα έξι είδη έρευνας που υπάρχουν (Ματσαγγούρας,

2011-2012) ως εκπαιδευτικός γαλλικής γλώσσας αξιοποιήσαμε κυρίως τη βιβλιογραφική και τη δημοσκοπική έρευνα καταφεύγοντας σε κάποιες περιπτώσεις και στη συνέντευξη. Η βιβλιογραφική έρευνα μπορεί να διενεργείται τόσο στη σχολική ή κοινοτική-δημοτική βιβλιοθήκη όσο και στο διαδίκτυο. Προσφέρει δε τη δυνατότητα εξοικείωσης με την αναζήτηση και ερμηνεία λέξεων, εγκυκλοπαιδικών λημμάτων κλπ., δεξιότητα άκρως αναγκαία προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί ο μαθητής στις απαιτήσεις της δια βίου μάθησης (το και πρέπει να μείνει γιατί το «την» αναφέρεται στη δεξιότητα κι όχι στη δια βίου μάθηση) και την οποία δεν έχει συνήθως καλλιεργήσει προγενέστερα. Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο ή στη συνέντευξη, αμφότερα αποτελούν δυο πολύ χρήσιμα εργαλεία έρευνας για τη συλλογή πληροφοριών και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων επιτρέποντας παράλληλα την επαφή του μαθητικού κοινού με τη σύγχρονη, εξωσχολική, καθημερινή, κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα.

Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας ερευνητικής διαδικασίας είναι η ενεργός μάθηση, η οποία αποτελεί ατομικό επίτευγμα, αλλά συντελείται μέσα σε συνθήκες συνεργασίας και αλληλεπικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2011-2012). Πρόκειται για την ομαδοσυνεργατική μάθηση, η οποία συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου σε πρόσωπο, ένα ατομικό επίτευγμα μεν, που όμως συντελείται σε πλαίσια κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν γλωσσική ικανότητα και επικοινωνία ικανότητες γλώσσας, τη σκέψη, ικανότητες λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, την εγω-ταυτότητα και την αυτο-αντίληψή τους, κοινωνικοποιούνται και καλλιεργούν στάσεις αποδοχής του “άλλου”. Επιπλέον, μέσα από τη συλλογική μάθηση και τη συνεργασία οι μαθητές καθίστανται δημιουργικοί επιλέγοντας ανάμεσα σε τρεις εναλλακτικές, α) την επίλυση προβλήματος, κυρίως στις θετικές επιστήμες β) την ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση και γ) την υλοποίηση κατασκευής ή τεχνήματος, όπως συμβαίνει στις εργασίες που εντάσσονται στον πυλώνα των ανθρωπιστικών επιστημών. Η δημιουργική εργασία με την ευρύτερη έννοια του όρου ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, ευνοεί την κριτική και δημιουργική σκέψη μέσα σε ένα κλίμα ισότητας, ελεύθερης επικοινωνίας, αλλά και αμοιβαίας δέσμευσης, όσον αφορά στην ομαδοσυνεργατική μάθηση. Επίσης, δύναται να αποβεί εξαιρετικά δημιουργική, όταν λαμβάνεται υπόψη η αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε κάθε μαθητής να αξιοποιεί τις ιδιαίτερες δεξιότητές του και να αξιοποιεί εποικοδομητικά τις ευκαιρίες για μάθηση. (ΥΠΕΘ, 2017)

Μεθοδολογία

Η υλοποίηση των δημιουργικών και συνθετικών εργασιών προσφέρει στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας την ευκαιρία να αποκτήσει διαπολιτισμική διάσταση προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις νέες κοινωνικές, πολιτισμικές και επαγγελματικές απαιτήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Οι μαθητές μιας τάξης, οι οποίοι είναι συχνά διαφορετικής καταγωγής, καλούνται να προετοιμαστούν για να εργαστούν στη χώρα τους ή σε άλλη χώρα με ανθρώπους άλλων εθνικοτήτων. Δεν επικοινωνούν απλά με τον Άλλον, αλλά δρουν συλλογικά σε μια διαφορετική γλώσσα και μοιράζονται αρχές, σκέψεις, σχέδια, στόχους, προσδοκίες και αξίες (Puren, 2009).

Δεδομένου του διαφορετικού γλωσσολογικού επιπέδου των μαθητών τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο (αρχάριοι ή σχεδόν αρχάριοι, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κλπ.), είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να τους προσφέρει το αίσθημα της ασφάλειας διασκεδάζοντας τη στερεότυπη εντύπωση που συχνά αιωρείται στο μαθητικό κοινό, καθώς και στο κοινωνικό του περιβάλλον, ότι η γαλλική είναι μια άγνωστη και δύσκολη γλώσσα. Συγκριτικά με την αγγλική γλώσσα, οι μαθητές νομίζουν ότι δεν έχουν αντίστοιχα ακούσματα της γαλλικής στην καθημερινή τους ζωή. Όμως, πρόκειται ασφαλώς για έναν μύθο που ο εκπαιδευτικός καλείται να καταρρίψει μέσα από την ανάδειξη κοινών λέξεων καθημερινής χρήσης ευαισθητοποιώντας τους ταυτόχρονα στην έννοια του δανείου ανάμεσα στις γλώσσες, αλλά και στη διαχρονική αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Είναι σημαντικό στη σύγχρονη πραγματικότητα να κατανοούμε και να σεβόμαστε τον Άλλον και τον διαφορετικό πολιτισμό του εστιάζοντας στα κοινά μας σημεία προκειμένου να εξασφαλίσουμε μια εποικοδομητική συνεργασία σε κοινωνικό κι επαγγελματικό επίπεδο. Η απόκτηση δεξιοτήτων στην τάξη της γλώσσας-πολιτισμού στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο νέο κοινωνικό, ευρωπαϊκό και ελληνικό τοπίο συνδέεται άμεσα με το δίπολο σχολικής δράσης-κοινωνικής δράσης (Calliabetsoy, 2013). Οι παρακάτω δραστηριότητες υλοποιούμενες μέσα στο πλαίσιο των δημιουργικών και συνθετικών εργασιών συμβάλλουν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών και τους προετοιμάζουν να ζήσουν και να εργαστούν μέσα σε μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία. Επιλέχθηκαν σε συνάρτηση με τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου και μπορούν να προσαρμοστούν στο πλαίσιο των συνθετικών ή των δημιουργικών εργασιών αντίστοιχα. Ενδεικτικές θεματικές ενότητες αποτελούν αυτές των χρωμάτων, των επίπλων-οικιακών αντικειμένων, των χώρων του σπιτιού, των ρούχων, των αθλημάτων-ασχολιών, των τμημάτων-ειδών του αυτοκινήτου, των τροφίμων και ποτών.

Όσον αφορά στους στόχους των δραστηριοτήτων που θα υλοποιηθούν (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο,), οι μαθητές πρέπει α) να αντιληφθούν ότι η γαλλική γλώσσα δεν είναι τόσο απομακρυσμένη από το γλωσσικό και κοινωνικο-μορφωτικό τους υπόβαθρο (Επιμένω στη λέξη, είναι σωστή. Εξάλλου, δεν καταλαβαίνω τι πρέπει να αλλάξω.) κι ότι κατέχουν ήδη ένα βασικό λεξιλόγιο (savoir 5.1.1.) υπόβαθρο, β) να είναι ικανοί να επικοινωνήσουν σε πολλές καταστάσεις της καθημερινής ζωής διαμεσολαβώντας επιτυχώς μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (savoir-faire 5.1.2.) γ) να συνεργάζονται αρμονικά και εποικοδομητικά δημιουργώντας και διασκεδάζοντας μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινότητα (savoir-être 5.1.3.) και δ) να αναπτύξουν κίνητρα προκειμένου να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους για ενδιαφέροντα θέματα της ηλικίας τους (savoir-apprendre 5.1.4.)

Κριτήρια επιλογής της θεματικής ενότητας που θα επεξεργασθούν αποτελούν πρωτίστως τα ενδιαφέροντα των μαθητών και, κατά δεύτερον, το γλωσσικό τους επίπεδο. Οι εντελώς αρχάριοι μαθητές μπορούν να επιλέξουν τα χρώματα, ενώ οι πιο προχωρημένοι την ενότητα των ενδυμάτων κι υποδημάτων ή ακόμα και να συνδυάσουν τα χρώματα με τα ρούχα, τα υποδήματα και τα αξεσουάρ. Εν συνεχεία, σημαντικό ρόλο παίζουν στην επιλογή οι δυνατότητες που σχετίζονται με τα υλικοτεχνικά μέσα

διδασκαλίας (υλικά όπως χρώματα, χαρτόνια, μαρκαδόροι, κόλλες, ψαλίδι, υφάσματα, αίθουσα υπολογιστών, εργαστήριο εικαστικών/ τεχνολογίας κλπ). Τέλος, εξίσου καθοριστική της επιλογής είναι η ενδεχόμενη συνεργασία με τον καθηγητή των εικαστικών ή της τεχνολογίας, κατά την οποία διασφαλίζεται επιπλέον η αρχή της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας.

Στην προκειμένη περίπτωση προτείνεται η δημιουργία της γκαρνταρόμπας των εφήβων με τη δυνατότητα προσθήκης χρωμάτων. Όσον αφορά στη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων και στην οργάνωση του μαθήματος, αυτές καθορίζονται από τον καθηγητή σε συνάρτηση με το παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το όλο εγχείρημα (πχ. άτυπο σχέδιο εργασίας σύμφωνα με την ύλη του αναλυτικού προγράμματος, συνθετική δημιουργική εργασία στο Γυμνάσιο ή μια δημιουργική εργασία στο Λύκειο). Σε περίπτωση συνεργασίας με τους καθηγητές των εικαστικών και της τεχνολογίας, όπου οι εργασίες αποκτούν διεπιστημονική και διαθεματική διάσταση, απαιτείται κι ανάλογη διαμόρφωση του μαθήματος και των δραστηριοτήτων.

Η εργασία των μαθητών πάντοτε πραγματοποιείται σε ομάδες 2-3 ατόμων, οι οποίες εστιάζουν η καθεμιά σε ένα διαφορετικό υποθέμα. Στην περίπτωση των χρωμάτων, πρόκειται για διάφορες κατηγορίες χρωμάτων που απαντώνται και στα ελληνικά σχεδόν με την ίδια λέξη: λουλούδια (violette, rose, mimosa etc.), λαχανικά ή φρούτα (carotte, tomate, banane, mandarine etc.), φαγητά ή ποτά (crème, café, cacao, chocolat, bordeaux, saumon, cannelle, caramel etc.), υλικά (perle, argent, argile, améthyste etc.). Στη θεματική ενότητα των ρούχων, η κατηγοριοποίηση συνίσταται στα αντρικά (pantalon, gilet, cravate, costume etc.), γυναικεία (jupe, robe, jacquette, tailleurs, deux-pièces etc.), τα εσώρουχα (caleçon, soutien-gorge, collant etc.), τα αξεσουάρ (écharpe, cache-col, gant, collier, bracelet etc.), τα υποδήματα (bottes, escarpins, sabots, pantoufles, espadrilles etc.), αλλά μπορεί να επεκταθεί και στην κοντινή θεματική ενότητα των σχεδίων (carreaux, pois, imprimé, rillé, etc.) και των υφασμάτων (lin, satin, coton, dentelle, cachemire, mousseline, velours, popeline etc.). Στην περίπτωση αυτή, δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι υπάρχει μια ευρεία χρήση λέξεων που προέρχονται από τη γαλλική και που απαντώνται στα ελληνικά, αλλά και σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, καταλήγοντας ότι η γαλλική είναι μια διαμεσολαβητική γλώσσα στην πολυγλωσσία και στη διαπολιτισμικότητα.

Η διαδικασία υλοποίησης ξεκινά με τη φάση της ευαισθητοποίησης (étape de sensibilisation) στα χρώματα ή και στα ρούχα αξιοποιώντας το χωροταξικό περιβάλλον, όπως τα έπιπλα, τα αντικείμενα της τάξης, τα ρούχα των μαθητών, αλλά και ένα οπτικό ερέθισμα, μια φωτογραφία-εικόνα, μια έντυπη ή ηλεκτρονική διαφήμιση. Στη συνέχεια, προχωράμε στη φάση της επεξεργασίας (étape de traitement). Ορμώμενοι οι μαθητές από τη γαλλική λέξη της γκαρνταρόμπας, την ετυμολογία και τη χρήση της, επιχειρούν με τη βοήθεια του διαδικτύου να εντοπίσουν τα χρώματα ή/και τα ρούχα κλπ. που αποκαλούνται στα ελληνικά με την αντίστοιχη γαλλική λέξη. Οι μαθητές γράφουν τη λέξη του χρώματος ή/και του ρούχου και ακριβώς δίπλα φτιάχνουν ένα τετραγωνάκι με το αντίστοιχο χρώμα ή σχεδιάζουν και χρωματίζουν το αντίστοιχο ρούχο.. Είναι

γεγονός ότι εντυπωσιάζονται από τις πολλές ομοιότητες που υπάρχουν και επιθυμούν να μάθουν περισσότερα χρώματα ή ρούχα. Εάν συνεργαστούμε με τον εκπαιδευτικό των καλλιτεχνικών, τα παιδιά μαθαίνουν τις αποχρώσεις, πώς αυτές δημιουργούνται από την ανάμειξη των βασικών χρωμάτων. Αν, εναλλακτικά, συνεργαστούμε με τον εκπαιδευτικό της τεχνολογίας, τότε τα παιδιά μπορούν να ντύσουν κούκλες με ρούχα, παπούτσια κι αξεσουάρ.

Σε υψηλότερο επίπεδο, υποστηρικτικό υπόβαθρο μπορεί να αποτελέσει κι ένα κείμενο κατανόησης, έντυπο ή προβαλλόμενο σε οθόνη, προκειμένου να διαμορφώσουν τις αντίστοιχες έννοιες οι μαθητές πριν χωριστούν σε ομάδες εργασίας. Στην πορεία, μπορεί να προστεθεί επιπλέον λεξιλόγιο ανάλογα με την κατηγορία που θα δουλέψει κάθε ομάδα και να προχωρήσει σε κάποια κατασκευή ή στην ανάρτηση μιας διαφήμισης ή αφίσας ως τελικό αποτέλεσμα, παραδοτέο καλλιτεργώντας επικοινωνιακές δεξιότητες τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο.

Όσον αφορά στη συστηματοποίηση της γνώσης (*étape de systématisation*) υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες αφομοίωσης που δύνανται να υλοποιηθούν (σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, περιγραφές προσώπων κι αντικειμένων μέσα στο χώρο κλπ. ανάλογα με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών. Σε συνάρτηση με τους εκάστοτε παιδαγωγικούς στόχους, όπως την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της εφευρετικότητας, τη δημιουργικότητας, αλλά και του αλληλοσεβασμού και της συνεργασίας με τον «Άλλον» μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, μπορούν να υλοποιηθούν γραμματικοσυντακτικές ασκήσεις, όπως συμπλήρωση κενών πολλαπλής επιλογής με λέξεις σχετικές με την παραπάνω θεματολογία υποβοηθούμενη από αντίστοιχες εικόνες, αντιστοίχιση περιγραφικών προτάσεων ή λέξεων με εικόνες διάσημων προσώπων, δημιουργία διαλόγου μετά από ταξινόμηση διάσπαρτων φράσεων για επικοινωνιακό σκοπό σε μια περίπτωση της καθημερινής ζωής. Είναι, εξάλλου, σημαντική η εκμάθηση της γλώσσας για να επιλύσουμε ποικίλα ρεαλιστικά ζητήματα της καθημερινής μας ζωής ευνοώντας την κοινωνική και διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (Proscoli, 2014). Οι μαθητές προετοιμάζονται κατάλληλα ούτως ώστε να μπορούν να περιγράψουν ή να αναγνωρίσουν αντικείμενα και ανθρώπους κατά την επικοινωνία τους με συνομιλητές τους στη γαλλική γλώσσα και, επιπλέον, μαθαίνουν να συμμετέχουν σε μια ομαδική εργασία αντιδρώντας σε ποικίλα κοινωνικά ερεθίσματα και συνεργαζόμενοι με διαφορετικής καταγωγής άτομα.

Επίσης, συνεχίζοντας με τη φάση παραγωγής (*étape de production*), οι μαθητές μπορούν να υλοποιήσουν προφορικές δραστηριότητες παιγνιώδους μορφής με τη βοήθεια φωτογραφιών και αντίστοιχων καρτών με λέξεις. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες λαμβάνοντας η μία τις φωτογραφίες, ενώ η άλλη τις κάρτες με τις λέξεις. Στη συνέχεια, ένας μαθητής από τη μια ομάδα δείχνει στην άλλη ομάδα τη φωτογραφία και η αντίπαλη ομάδα πρέπει να σηκώσει την αντίστοιχη κάρτα ή, εναλλακτικά, μπορεί να συμβεί το αντίστροφο. Μια παρόμοια δραστηριότητα χρησιμοποίησης του λεξιλογίου με επικοινωνιακό και ψυχαγωγικό στόχο αποτελεί η περιγραφή

ενός παρευρισκόμενου στο χώρο μαθητή από έναν άλλον της ολομέλειας προκειμένου να μαντέψουν οι μαθητές την ταυτότητά του.

Όμως, μέσα από αυτές τις δραστηριότητες ο τελικός κι ο πιο ουσιαστικός στόχος της διδασκαλίας της Γαλλικής συνίσταται στην ενεργοποίηση της δημιουργικότητας και της συνεργατικότητας των μαθητών μέσα σε μια διαπολιτισμική κοινότητα σύμφωνα με την *approche actionnelle* (Puren, 2011). Για παράδειγμα, προτείνεται η δημιουργία μιας βαλίτσας με τα απαραίτητα ρούχα-υποδήματα ανάλογα με την κατάσταση για άτομα συγκεκριμένης ηλικίας και με συγκεκριμένο ενδυματολογικό στυλ. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να υλοποιηθεί με μορφή διαλόγου ανάμεσα σε δύο φίλους που ο ένας εκ των δύο θέλει να ταξιδέψει κάπου και ζητάει τη γνώμη του άλλου. Πρόκειται για μια κοινωνική δραστηριότητα (*tâche*) της καθημερινής ζωής, στην οποία οι μαθητές διαδραματίζουν έναν ενεργητικό ρόλο μεστόχο την καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνιακής και της συνεργατικής δεξιότητας. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να συντάξουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με τις προτιμήσεις τους σε χρώματα, ρούχα, σχέδια και να το διανείμουν στους συμμαθητές τους για να το συμπληρώσουν και στη συνέχεια να σχολιάσουν τα αποτελέσματα. Στην περίπτωση αυτή, οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν δράση, επινοούν τις ερωτήσεις σύμφωνα με τα κριτήρια που εκείνοι θέτουν, διενεργούν τη δημοσκόπηση και τέλος, συνεργάζονται αρμονικά για την έκδοση των αποτελεσμάτων της καλλιεργώντας τη γραπτή επικοινωνιακή δεξιότητα και αναπαράγοντας έναν συνήθη κοινωνικό ρόλο (*acteur social*) μέσα στο σύγχρονο διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον τους. Εναλλακτικά, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν μια διαφήμιση αναλόγων ενδυματολογικών προϊόντων συνεργαζόμενοι με τον εκπαιδευτικό των εικαστικών ή να ντύσουν κούκλες με ρούχα που θα φτιάξουν μόνοι τους πάνω στα οποία θα έχουν γράψει την αντίστοιχη γαλλική λέξη. Μέσα από αυτή τους την πρωτότυπη κατασκευή μαθαίνουν να εκφράζονται ελεύθερα και να δημιουργούν συνδυάζοντας ποικίλες ενδυματολογικές τάσεις ανάλογα με τις προτιμήσεις των διαφορετικής καταγωγής συμμαθητών τους.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η χρήση τόσο διαφορετικών όσο και παραπλήσιων όρων, ερευνητικές, βιωματικές, δημιουργικές, συνθετικές εργασίες, για τον καθορισμό ενός κοινού πλαισίου δράσης, στο οποίο ευνοούνται ατομικές και συλλογικές μαθησιακές διαδικασίες ενεργούς έρευνας και δράσης, δε μεταβάλλει την ουσία. Οι εκπαιδευτικοί στο «Νέο Σχολείο» καλούνται να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Από την πλευρά τους οι μαθητές συχνά διαφορετικής καταγωγής, ενεργοποιούνται, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, δρουν και τολμούν να εκφράζονται, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν εποικοδομητικά, να επικοινωνούν ουσιαστικά μεταξύ τους, να συνεργάζονται αρμονικά με τον «Άλλον» σεβόμενοι τον διαφορετικό τρόπο σκέψης και κρίσης του, τις διαφορετικές καθημερινές συνήθειές του και, εν γένει, τον διαφορετικό πολιτισμό του και, τέλος, καταφέρνουν να δημιουργούν ευχάριστα κι αποτελεσματικά μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Κατά συνέπεια, η δημιουργική και

συνεργατική μάθηση επιτυγχάνεται παράλληλα με την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης.

Αναφορές-Βιβλιογραφία

Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Στρασβούργο (διαθέσιμο on line: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf)

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*, βιβλίο εκπαιδευτικού Α΄ Γενικού Λυκείου, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Ματσαγγούρας, Η. (2011-2012). «Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων» στο *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή, Οριζόντια Πράξη MIS: 295379*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (διαθέσιμο on line: <http://ebooks.edu.gr>)

Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Οι Ερευνητικές Εργασίες: Παιδαγωγικές Αρχές, Πρακτικές, Προβλήματα, Προτάσεις*, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου.

ΥΠΑΜΘ *Το Νέο Σχολείο 2010:10-11* (διαθέσιμο on line: <http://www.ekpaideyo.gr/ekpaideytika-nea/1661-2010-10-11-06-24-19>)

ΥΠΑΜΘ (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων) (2011). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2011-2012* (διαθέσιμο on line: <http://www.minedu.gov.gr/dioikitika-eggrafa/59-eggrafa-deyterobathmias-ekpaideysis/3171-30-08-11-odigies-gia-ti-didaskalia-tis-ereynitikis-ergasias-tis-a-taksis-genikoy-lykeioy-gia-to-sx-etos-2011-2012>)

ΥΠΘ (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων) (2013). *Οδηγίες για τις Βιωματικές Δράσεις της Α΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το 2013-2014* (διαθέσιμο on line: <http://www.minedu.gov.gr/dioikitika-eggrafa/59-eggrafa-deyterobathmias-ekpaideysis/10183-01-10-13-2013-2014-2013-2014>)

ΥΠΕΘ (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων) (2016). *Οδηγίες για την εκπόνηση των Δημιουργικών Εργασιών στο Γενικό Λύκειο (άρθρο 8 του Π.Δ. 46/2016) για το σχολικό έτος 2016-2017* (διαθέσιμο on line: http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/odhgies_lykeio.pdf)

ΥΠΕΘ (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων) (2017). *Οδηγίες για την εκπόνηση Συνθετικών Δημιουργικών Εργασιών στο Γυμνάσιο (άρθρο 3 του Π.Δ. 126/2016) για το σχολικό έτος 2016-2017* (διαθέσιμο on line: <http://www.minedu.gov.gr/news/26441-19-01-17-odigies-gia-tin-ekponisi-ton-synthetikon-dimiourgikon-ergasion-sto-gymnasio>)

Calliabetso Coraca, P. (2013). L'influence du contexte social sur le triangle pédagogique: apprenant, enseignant, savoirs. *Contact+*, 63, 23-26.

Proscoli, A. (2014). L'influence du contexte sur la culture didactique et la pratique professionnelle de l'enseignant FLE. *Contact+*, 64, 28-37.

Puren, C.C.. (2009). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Contact+*, 44, 50-54.

Puren, C. C (mai 2011). Mises au pont de/sur la perspective actionnelle (διαθέσιμο on line: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/>)

Δημιουργώντας έναν «φανταστικό» κήπο

Γιαννακοπούλου Πολυξένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας, giannakp@windowlive.com

Ξυδάκης Ιωάννης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Διδάκτορας, 1996jxk@gmail.com

Περίληψη

Στόχος του άρθρου είναι η παρουσίαση διαθεματικής διδακτικής πρακτικής για το επιλεγόμενο μάθημα «Τοπική Ιστορία», σε συνδυασμό με τα διαδραστικά εργαλεία που προσφέρει ένα ψηφιακό περιβάλλον. Με άξονα τις προϋποθέσεις μίας διαθεματικού τύπου διδασκαλίας, υλοποιήθηκε το πλαίσιο για τη δημιουργία ενός εφαρμοσμένου-εκπαιδευτικού παιχνιδιού (serious game). Κατά τη διάρκεια του project, οι μαθητές κλήθηκαν να ερευνήσουν τον Εθνικό Κήπο, ώστε να τον αναγνωρίσουν ως φυσικό και αστικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, τρεις ομάδες δημιουργήθηκαν με διαφορετικούς ρόλους η καθεμία: των «σχεδιαστών», των «αρχιτεκτόνων», των «διακοσμητών». Εντός αυτών, οι μαθητές σχεδίασαν πρώτα την κάτοψη του Εθνικού Κήπου και έπειτα ενός μη πραγματικού, πιθανού και πιστευτού κήπου. Μετέφεραν τα στοιχεία της κάτοψης του νέου Κήπου σε περιβάλλον υπολογιστή και δημιούργησαν ένα τρισδιάστατο μοντέλο. Έτσι, μέσω ενός «παιχνιδιού ρόλων», ο υπολογιστής χρησιμοποιήθηκε από τις μαθητικές ομάδες ως εκπαιδευτικό εργαλείο, για να προσεγγιστεί βιωματικά ένα στοιχείο του πολιτισμού και να προβληθεί μια διαφορετική εκδοχή του.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαθεματικότητα, ιστορία, games, διδασκαλία, καινοτομία

Η διαθεματικότητα ως γνωσιακή οπτική και διδακτική προσέγγιση

Η διαθεματικότητα αφορά σε συγκεκριμένη γνωσιακή οπτική και διδακτική προσέγγιση, η οποία εφαρμόζεται εντός ή παράλληλα του αναλυτικού προγράμματος. Στο διαθεματικό πλαίσιο εξετάζεται ένα συγκεκριμένο θέμα ή μία εμπειρική κατάσταση με τη μεθοδολογία και ορολογία περισσότερων του ενός γνωσιακών αντικειμένων.

Ήδη από τον 19^ο αιώνα, ο Γιόχαν Φρίντριχ Χέρμπαρτ κάνει λόγο για τη χρησιμότητα στην εκπαίδευση της διασύνδεσης των γνωσιακών πεδίων. Τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αι., στις Η.Π.Α., έγιναν σοβαρές προσπάθειες να αναπτυχθεί ένα διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών (Drake & Burns, 2004, 27). Με το προοδευτικό κίνημα όμως του Τζον Ντιούι και το κονστρουκτιβιστικό του Ζαν Πιαζέ, τέθηκαν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των θεωρητικών της εκπαίδευσης, για πρώτη φορά, τα προσωπικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα του μαθητή και η ανάγκη για έναν δημοκρατικό τύπο εκπαίδευσης. Αναγνωρίστηκε δηλαδή ότι το σχολικό σύστημα θα πρέπει να δίνει έμφαση στις ενέργειες και στη σκέψη των μαθητών, μέσα από μεθόδους συνεργασίας και σύμπραξης. Από τη μία, έγινε αντιληπτό ότι η μάθηση ολοκληρώνεται, όταν συνδέεται η γνώση με την εμπειρία και όταν συσχετίζονται τα γνωσιακά δεδομένα με την καθημερινότητα των παιδιών και με το γενικότερο πλαίσιο του πολιτισμικού περιβάλλοντός

τους (Dewey, 1997· Caine & Caine, 1993), ενώ από την άλλη, οι μαθητές έπαψαν να αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες του μαθητικού προϊόντος (Piaget, 2007· Vygotsky, 1979· Caine & Caine, 1993).

Αυτές οι θέσεις αναφορικά με τον ρόλο και με τη σημασία της εμπειρίας, της αυτενέργειας και της συνεργασίας χαρακτηρίζουν τη διδακτική προσέγγιση που προσδιορίστηκε ως διαθεματική ή διεπιστημονική. Πολλές φορές, και κυρίως στην αγγλική βιβλιογραφία, οι δύο όροι, ως *integrated curriculum* και *interdisciplinary teaching* ή *interdisciplinary curriculum*, ή ακόμη και άλλοι με παρόμοιο περιεχόμενο, όπως *thematic teaching*, *synergistic teaching*, χρησιμοποιούνται παράλληλα, χωρίς διαφορά. Ωστόσο, οι θεωρητικοί κάνουν συχνά χρήση των όρων «*integrated*» και «*interdisciplinary*», για να εκφράσουν ανάλογα με την παιδαγωγική θεώρησή τους περισσότερο ή λιγότερο παραλλαγμένες και διαφορετικές όψεις της διαθεματικότητας.

Έτσι, ο Gordon F. Vans κάνει λόγο για *interdisciplinary*, αλλά και για *correlation* ή *fusion*, για να τονίσει τη συσχέτιση γνωστικών περιεχομένων και τον σχηματισμό μικρομάδων μαθητών, καθώς και τη δυνατότητα να διαμορφωθεί ένα νέο μάθημα εντός του αναλυτικού προγράμματος ως συνδυασμός περιεχομένων άλλων μαθημάτων (Vans, 1991).

Οι Susan Drake και Rebecca Burns διακρίνουν ανάμεσα στην *Interdisciplinary Integration* και την *Transdisciplinary Integration*. Η πρώτη δηλώνει τη διεπιστημονική προσέγγιση κοινών επιστημονικών θεμάτων και την επίτευξη κοινών ικανοτήτων, όπως της αντιληπτικής ικανότητας και του διερευνητικού πνεύματος (Drake & Burns, 2004, 12). Η δεύτερη την ενσωμάτωση από τους διδάσκοντες στο πρόγραμμα σπουδών των αποριών και ανησυχιών των μαθητών (στο ίδιο, 13).

Ο James A. Beane, μιλώντας για τις πτυχές του διαθεματικού μαθήματος αναφέρεται και στην κοινωνική διάστασή του, στη λεγόμενη *social integration*, δηλαδή σε εκείνο το μάθημα, στο οποίο οι μαθητές με διαφορετικές ικανότητες επιτυγχάνουν να διαμορφώσουν και να ολοκληρώσουν ένα σχέδιο (Beane, 1997, 4 κ. εξ.).

Παράλληλα με τη διατύπωση και με τον προσδιορισμό του περιεχομένου της διαθεματικής προσέγγισης, εκπρόσωποι και θεωρητικοί της εκφράζουν προβληματισμούς σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης και την αποτελεσματικότητά της. Αρκετές μάλιστα φορές οι προβληματισμοί αφορούν στην ουσία της διεπιστημονικής οπτικής και προσφοράς του μαθήματος. Έτσι, διατυπώνονται ερωτήματα αναφορικά με το πώς θα συνδεθεί αρμονικά το ένα γνωστικό αντικείμενο με το άλλο, ώστε να επιτευχθεί γνωσική ενότητα μέσα στην ποικιλομορφία (Ingram, 1979, 2) ή με το πώς θα αποφευχθεί ο κίνδυνος της επιδερμικότητας (*superficiality*). Ειδικά το τελευταίο ζήτημα έχει να κάνει με εκείνη την περίπτωση, κατά την οποία το διαθεματικό μάθημα μπορεί να καταλήξει σε ανοργάνωτες και ασύνδετες μεταξύ τους δραστηριότητες, οι οποίες τελικά δεν θα επικεντρώνονται προς έναν κεντρικό και βασικό σκοπό (Drake & Burns, 2004, 21).

Βέβαια, παρά τις όποιες επιφυλάξεις, κοινή είναι η συμφωνία για την αναγκαιότητά της. Η διαθεματικότητα αναγνωρίζεται, ανεξάρτητα από το πώς εννοιολογείται, ως χρήσιμο εργαλείο για λόγους κοινωνικούς, που συνδέονται με τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (*The integration of general and technical and vocational education*, 1986, 307)· ακαδημαϊκούς, όπως η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ των γνωσιακών πεδίων και η απομάκρυνση του κινδύνου της πολυδιασπαστικότητας και της στεγανοποίησής τους (στο ίδιο, 316)· σχολικής πολιτικής και σχολικής ζωής, καθώς με τη διαθεματική πρακτική επιτυγχάνεται η επιδιωκόμενη ώσμωση της μαθητικής σκέψης και ματιάς με την κοινωνία (Lake, 1994) και η διαμόρφωση κλίματος πολύτροπης συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των καθηγητών μίας σχολικής μονάδας (Beane, 1997, 97)· κυρίως, παιδαγωγικούς και μαθησιακούς, εφόσον από τη μία πλευρά μέσω της διαθεματικής προσέγγισης οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους και με τον δικό τους ρυθμό, συσχετίζοντας τη νέα γνώση με ό,τι έχουν ήδη μάθει (Tucker et al., 1997), ενώ από την άλλη, το μάθημα μπορεί να γίνει συναρπαστικό, συνδεδεμένο με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Lake, 1994· Drake & Burns, 2004, 7).

Με βάση αυτές ακριβώς τις διαπιστώσεις για την αποτελεσματικότητα της διαθεματικής διδασκαλίας, εντός μάλιστα ενός κανονιστικού και τελεολογικού πλαισίου, υιοθετήθηκε από τους διδάσκοντες του επιλεγόμενου μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας, για τη Γ' τάξη του 1ου Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών, η διαθεματική προσέγγιση του γνωσιακού αντικειμένου.

Με άξονα τις προϋποθέσεις μίας διαθεματικού τύπου διδασκαλίας υλοποιήθηκε το πλαίσιο για τη δημιουργία ενός serious game. Ο σκοπός ήταν, μέσω αυτού του διαθεματικού project-διδακτικού παιχνιδιού, να γνωριστεί και να αναγνωριστεί ολόπλευρα το αντικείμενο που καλείται «Εθνικός Κήπος-Ζάππειο».

Τα serious games ως εργαλεία πειραματικής-διαθεματικής διδασκαλίας

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούν την πιο δημοφιλή πτυχή της σύγχρονης πολιτισμικής ζωής. Είναι προορισμένα για διασκέδαση, όπως τα παραδοσιακά παιχνίδια, και απαιτούν για τη λειτουργία τους υπολογιστή, παίκτη-χειριστή και μέσο διεπαφής με τον ηλεκτρονικό κόσμο, δηλαδή χειριστήριο.

Ένα είδος ηλεκτρονικών παιχνιδιών αποτελούν και τα serious games. Η διαφορά τους από τα υπόλοιπα βιντεοπαιχνίδια είναι ότι εμπεριέχουν τη χωρίς ανταγωνισμό διασκέδαση, και κυρίως επιτελούν παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους.

Ο όρος serious games χρησιμοποιείται ευρέως για να δηλώσει μια ελκυστική και προσιτή μορφή πειραματικής-διαθεματικής διδασκαλίας, για την οποία συχνά δεν υφίσταται μια επίσημη εκπαιδευτική θεωρία (Ruskov & Seager, 2011, 49). Τα «σοβαρά παιχνίδια» δομούνται και αποκτούν τα χαρακτηριστικά τους από γνώσεις σχετικά με τη

θεωρία της εκπαίδευσης (theory), με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (content), καθώς και με τον σχεδιασμό του παιχνιδιού (game design) (Winn, 2009, 4).

Η ιδέα εξάλλου να χρησιμοποιούμε τα σύγχρονα ηλεκτρονικά παιχνίδια έτσι ώστε να επιτύχουμε σοβαρούς εκπαιδευτικούς στόχους συγκινεί διδάσκοντες, ερευνητές και προγραμματιστές, αφού αυτά καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο της ψυχο-παιδαγωγικής έρευνας και τελικά θα έχουν έναν σημαντικό ρόλο στο εκπαιδευτικό τοπίο του μέλλοντος. Σε αυτήν τη βάση, τα «σοβαρά παιχνίδια» μπορούν να μετατρέψουν τη μάθηση σε μια ευχάριστη δραστηριότητα, πιο αποτελεσματική από τους συμβατικούς εκπαιδευτικούς τρόπους (Kickmeier-Rust, Augustin & Albert, 2011, 13).

Όπως αναφέρεται από την Deborah Lieberman (2006), τα διαδραστικά παιχνίδια συμβάλλουν στη μαθησιακή διαδικασία σε εννέα σημεία: κινητοποιούν για τη μάθηση, βοηθούν στην αντίληψη και τη συνεργασία, διευρύνουν τη γνώση, καλλιεργούν ικανότητες, συμβάλλουν στην αυτορρύθμιση, οδηγούν στην αυτογνωσία, προάγουν κοινωνικές σχέσεις, καθορίζουν στάσεις και αξίες.

Το εκπαιδευτικό/μαθησιακό παιχνίδι λοιπόν είναι μια οργανωμένη δραστηριότητα με μορφή παιχνιδιού, που επιδιώκει να συνδυάσει την ψυχαγωγία με τη μάθηση (Michael & Chen, 2006). Επομένως, έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά: πλοκή και μηχανισμό παιχνιδιού (gameplay scenario), που εμπλέκουν τον μαθητή, και μηχανισμό μάθησης (learning mechanism), που ενεργοποιεί τις γνωστικές διεργασίες του μαθητή-παίκτη, ώστε να επεξεργαστεί πληροφορίες, για να επιτευχθεί ο μαθησιακός στόχος (Δημητριάδης, 2015).

Είναι δεδομένο ότι το «σοβαρό παιχνίδι» τονίζει το στοιχείο της αμεσότητας με το γνωστικό αντικείμενο· γι' αυτόν τον λόγο, υπάρχει ειδικά για να βοηθήσει στη διαδικασία της διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον Σ. Δημητριάδη (2015), στις μέρες μας γίνεται μια προσπάθεια στοχευμένης αξιοποίησης του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαίδευση και διερεύνησης των θετικών/αρνητικών επιπτώσεων που αυτό συνεπάγεται. Η προσέγγιση αυτή (παιχνιδοκεντρική μάθηση, game-based learning, GBL) θέτει ως στόχο τη δημιουργία εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που συνδυάζει ισορροπημένα τη μάθηση με την ψυχαγωγία και την ικανοποίηση που εισπράττει ο παίκτης ενός καλοσχεδιασμένου παιχνιδιού. Για τον σκοπό αυτόν, γίνεται χρήση καινοτόμων τεχνολογιών που περιλαμβάνουν φορητές συσκευές, εργαλεία Web2.0, τρισδιάστατους εικονικούς κόσμους (3D virtual worlds), εκπαιδευτική ρομποτική και απτικές διεπαφές (tangible user interfaces).

Για τον Domínguez, αυτή η τυποποίηση σε πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης έχει τη δυνατότητα αύξησης των κινήτρων των μαθητών. Όπως ο ίδιος επισημαίνει, απαιτείται μεγάλη προσπάθεια στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή της εμπειρίας, για να υπάρχει ανταπόκριση από τους συμμετέχοντες. Η ποιοτική ανάλυση της μελέτης υποδηλώνει ότι η παιχνιδοκεντρική μάθηση (gamification) μπορεί να έχει μεγάλο συναισθηματικό

και κοινωνικό αντίκτυπο στους μαθητές. Ο λόγος είναι ότι τα συστήματα επιβράβευσης και οι ανταγωνιστικοί κοινωνικοί μηχανισμοί εμφανίζονται να αποτελούν κίνητρο γι' αυτούς. Από την ποσοτική βέβαια ανάλυση φαίνεται ότι τα αποτελέσματα στο γνωστικό πεδίο μπορεί να μην είναι πολύ σημαντικά (Domínguez et al., 2013).

Στο συγκεκριμένο λοιπόν άρθρο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός ενός serious game, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στη διαθεματική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης. Το διακύβευμα εδώ ήταν από τη μία πλευρά οι μαθητές να κινητοποιηθούν, ώστε να διερευνήσουν στοιχεία της ιστορίας του Εθνικού Κήπου, ο οποίος αποτελεί «κομμάτι» της Τοπικής Ιστορίας και του χώρου στον οποίο κινούνται, ενώ από την άλλη να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία, για να τον αποτυπώσουν ως πραγματικό αλλά και φαντασικό γεγονός.

Ένας «φανταστικός» κήπος»: σενάριο και στάδια

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, στο πλαίσιο του επιλεγόμενου μαθήματος «Τοπική Ιστορία», το οποίο διδάσκεται ως επιλεγόμενο μάθημα-project στη Γ' τάξη του 1^{ου} Πειραματικού Γυμνασίου Αθηνών, διερευνήθηκε, κατά το σχολικό έτος 2017-18, ο Εθνικός Κήπος και το Ζάππειο.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να αναζητήσουν στοιχεία της ιστορίας του συγκεκριμένου χώρου από τη στιγμή της δημιουργίας του, να τον αναγνωρίσουν ως τμήμα της πόλης και να τον εντάξουν σε αυτήν, να τον μελετήσουν ως χώρο με μνημειακά οικοδομήματα και ως περιβάλλον με χλωρίδα και πανίδα. Ήρθαν επίσης σε επαφή με την ιστορική πραγματικότητα και με τα στοιχεία ενός αστικού κήπου, αλλά και διασκέδασαν, ιδιαίτερα μέσα από τη δυναμική των ομάδων και τον αυθορμητισμό των μελών τους.

Στην πορεία της υλοποίησης της διαθεματικής διδασκαλίας, προτάθηκε από τους διδάσκοντες, πέρα από τη μελέτη και με βάση τα στοιχεία της έρευνάς τους, να γίνει από τους μαθητές και αναπαράσταση ενός δικού τους Εθνικού Κήπου, με άξονα τον πραγματικό του Ζαππείου.

Τα στάδια του project ήταν τα εξής: Έγινε έρευνα αναφορικά με τον Εθνικό Κήπο και πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στον χώρο. Ακολούθησε καταγραφή των στοιχείων της ιστορικής έρευνας, συλλογή φωτογραφικού υλικού και παρουσίαση αυτών σε powerpoint. Στη συνέχεια, κατανεμήθηκαν οι ρόλοι μεταξύ τριών ομάδων -των «αρχιτεκτόνων», των «σχεδιαστών», των «διακοσμητών»- στο πλαίσιο ενός «παιχνιδιού ρόλων». Από την ομάδα των «σχεδιαστών», σχεδιάστηκε η κάτοψη του χώρου αλλά και η κάτοψη ενός φαντασικού-πιθανού και πιστευτού κήπου. Η ομάδα των «αρχιτεκτόνων» ανέλαβε να μεταφέρει τα στοιχεία της κάτοψης σε περιβάλλον υπολογιστή. Ο υπολογιστής εδώ χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο, για να σχεδιαστεί ένας φανταστικός κήπος και να γίνει κατανοητό το πώς αυτός δημιουργήθηκε. Από την ίδια ομάδα, δημιουργήθηκε ένα τρισδιάστατο μοντέλο -επί της οθόνης και σε τρισδιάστατο εκτυπωτή. Έγινε

προβολή σε υπολογιστή του τρόπου της κατασκευής. Η ομάδα των «διακοσμητών» ανέλαβε τη δημιουργία μακέτας με βάση το τρισδιάστατο μοντέλο. Ως προς το τελευταίο βήμα, η μακέτα, φτιαγμένη από μακετόχαρτο, χρώμα και πλαστικό, βασίστηκε στα δομικά στοιχεία του τρισδιάστατου μοντέλου, αλλά άφησε στους μαθητές και στις μαθήτριες το περιθώριο της διάδρασης με το πρωτότυπο μοντέλο –για παράδειγμα, κάποια σημεία που απεικονίστηκαν στη μακέτα εμπλουτίστηκαν με λεπτομέρειες χρώματος.

Με αυτόν τον τρόπο, το τελικό δημιούργημα, ως σύνδεση υπολογιστή-τρειςδιάστατης μακέτας-χάρτινης μακέτας, μπορεί να αποτελέσει παιχνίδι (game). Είναι δεδομένο ότι το serious game προϋποθέτει τη μεσολάβηση ενός είδους προγραμματισμού σε υπολογιστικό περιβάλλον, όπως και κάποιου είδους λογισμικό. Το συγκεκριμένο project εντάσσεται σε αυτό το πλαίσιο, έστω και με διεύρυνση του όρου «serious game», λόγω του ότι, από τη μία πλευρά, το τελικό προϊόν είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας που τη διακρίνει ο ψυχαγωγικός παράγοντας -από τη συγκέντρωση του υλικού έως τη σύσταση των ομάδων και την ολοκλήρωσή του. Από την άλλη πλευρά, η σκοποθεσία της διαδικασίας είναι σαφώς εκπαιδευτική, αφού αποβλέπει με συστηματικό τρόπο να διδάχτούν οι μαθητές και οι μαθήτριες της τάξης τα στοιχεία του Κήπου στο πλαίσιο μιας διαθεματικής διδασκαλίας.

Μαθησιακοί και παιδαγωγικοί στόχοι

Η συγκεκριμένη διαθεματική διδασκαλία που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας έδωσε την ευκαιρία να αντιληφθούν με βιωματικό τρόπο οι μαθητές και οι μαθήτριες τι σημαίνει ιστορική έρευνα, λειτουργώντας και βιωματικά στην εμπειρική αναγνώριση ενός χώρου με τη συλλογή στοιχείων από το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον, τα οποία κλήθηκαν να ανασυνθέσουν. Οι ομάδες εργασίας σχεδίασαν την κάτοψη ενός εθνικού κήπου σε ρεαλιστική αλλά και σε φαντασική μορφή με ρεαλιστικά στοιχεία και αναπαρέστησαν το σχέδιο που δημιούργησαν σε μακέτα, κάνοντας χρήση των κατάλληλων υλικών γι' αυτήν την αναπαράσταση. Τελικά, δημιούργησαν ένα τρισδιάστατο μοντέλο, μαθαίνοντας στην ουσία να χρησιμοποιούν το κατάλληλο λογισμικό και εκτυπωτή.

Μέσω αυτής της διδασκαλίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλλιέργησαν τις διαπροσωπικές σχέσεις, την επικοινωνία, το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία, ενώ ανέπτυξαν ικανότητες και βασικές δεξιότητες μάθησης, όπως τη γνωστική επεξεργασία, τη λογική σκέψη και την ανεξάρτητη λήψη αποφάσεων. Επέδειξαν υπευθυνότητα και πρωτοβουλία και συνέβαλαν στην επίλυση προβλημάτων. Είχαν τέλος τη δυνατότητα να αντιληφθούν με εμπειρικό τρόπο πώς συνδέονται οι δραστηριότητες εντός τάξης με τον εξωτερικό-πραγματικό κόσμο.

Αποτελέσματα του project

Ποσοτική Αξιολόγηση: Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες: την ομάδα των «αρχιτεκτόνων», των «σχεδιαστών» και των «διακοσμητών». Στα στάδια 1, 2, 3 της διαδικασίας, ανταποκρίθηκαν σε ποσοστό 77%. Στα στάδια 4-8, η ομάδα των «αρχιτεκτόνων», η οποία αποτελούνταν από αγόρια, κινητοποιήθηκε σε ποσοστό 50% και δημιούργησε την 3D μακέτα. Η ομάδα των «σχεδιαστών», μεικτή από αγόρια και κορίτσια, η οποία σχεδίασε τον «φανταστικό» κήπο, ανταποκρίθηκε κατά 80%. Η ομάδα των «διακοσμητών», στην οποία συμμετείχαν κορίτσια, επιμελήθηκε αισθητικά τη μακέτα σε ποσοστό 100%.

Ποιοτική Αξιολόγηση: Στο project συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί του κλάδου των ανθρωπιστικών επιστημών. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν τη γνώμη των μαθητών και μαθητριών σχετικά με το project, η οποία ήταν θετική, αφού, πέρα από την ιστορική έρευνα και μελέτη του χώρου, δημιούργησαν μία καινοτόμο κατασκευή μέσω του υπολογιστικού προγράμματος Autocad. Οι συμμετέχοντες στις ομάδες εργασίας αναγνώρισαν ότι το παιχνίδι τούς έδωσε το κίνητρο να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προβλήματα λειτουργικά παρουσιάστηκαν κυρίως στην ομάδα των «αρχιτεκτόνων» και ειδικά με εκείνους τους μαθητές που δεν γνώριζαν επαρκώς τη χρήση του υπολογιστικού περιβάλλοντος.

Συμπεράσματα

Το παιχνίδι αποτελεί το πιο σύγχρονο και δημοφιλές εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα serious game πρέπει βέβαια να είναι ελκυστικό, αλλά και με το κανονιστικό του πλαίσιο να βοηθά το υποκείμενο (μαθητή) να ανακαλύπτει και να αναπαριστά εικονικά και καινοτομικά το αντικείμενο (πραγματικότητα). Με αυτόν τον τρόπο, οι στόχοι της διδασκαλίας επιτυγχάνονται μέσω της προσέγγισης περισσότερων του ενός μαθησιακών αντικειμένων, πρακτική που βοηθά τους μαθητές να ξεπερνούν το στάδιο της απομνημόνευσης και να φθάνουν σε εκείνο της σύνθεσης και της παραγωγής της γνώσης.

Στην περίπτωση της διαθεματικής διδασκαλίας του επιλεγόμενου μαθήματος «Τοπική Ιστορία» σε συνδυασμό με την τεχνολογία, η δημιουργία ενός serious game έδωσε τη δυνατότητα σε μαθητές και καθηγητές να ξεφύγουν από τα στενά όρια μίας συμβατικής διδακτικής πρακτικής. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν απέκτησαν απλώς γνώση του αντικειμένου, αλλά, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, αυτενέργησαν και οδηγήθηκαν στη δημιουργία ενός δικού τους επιτεύγματος, το οποίο μάλιστα ήταν τολμηρά πρωτότυπο.

Βιβλιογραφία

Δημητριάδης, Στ. (2015) Παιχνίδια Μάθησης. *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*, 9.2.1., Τμήμα Πληροφορικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, (Διαθέσιμο [online](#))

https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3405/1/247_chapter09.pdf, προσπελάστηκε στις 19-8-2018

Κυριαζής, Ν., Ζαχαριάς, Π. (2015). Ανάπτυξη Ενός Εκπαιδευτικού Ψηφιακού Παιχνιδιού για Εκμάθηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων και Anti-Bullying Συμπεριφορών σε Σχολεία. Στο *Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, *Θεσσαλονίκη* : Ελληνική Επιστημονική Ένωση ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ)

Beane, James A. (1997). *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education-Teachers*. New York: Teachers College Press.

Caine, Renate Nummela, Caine, Geoffrey (1994). *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. Menlo Park: Innovative Learning Publications.

Dewey, John (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.

Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., Martínez-Herráiz, J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63 , 380–392.

Drake, Susan & Burns Rebecca (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ingram, James B. (1979). *Curriculum integration and lifelong education*. Oxford: UNESCO Institute for Education, Pergamon Press.

Kickmeier-Rust, D. Michael, Augustin, Thomas, & Albert, Dietrich (2011). Personalized Storytelling for Educational Computer Games. *Proceedings in Second International Conference, Serious Games Development and Applications*, Lisbon , 13-22.

Lake, Kathy (1994) Integrated Curriculum.(Διαθέσιμο on line: <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/integrated-curriculum.pdf>, προσπελάστηκε στις 11/1/2019

Lieberman, D. A. (2006). What can we learn from playing interactive games?. In P. Vordener & J. Bryant (Eds), *Playing video games: motives, responses, and consequences*. New York : Routledge, Taylor & Francis Group

Michael, D.R. & Chen, S. (2006). *Serious games: Games that educate, train and inform*. Boston: Thomson Course Technology.

Piaget, Jean (2007 3rd ed.). *The Construction of Reality in the Child*. Abingdon: Routledge.

Ruskov, Martin & Seager, William (2011). What Can Bits Teach about Leadership: A Study of the Application of Variation Theory in Serious Games. In *Proceedings in Second International Conference, Serious Games Development and Applications*, Lisbon , 49-60.

The integration of general and technical and vocational education: Trends and issues in technical and vocational education (1986). Paris: Unesco.

Tucker Brooke, Hafenstein Norma Lu, Jones Shannon, Bernick Rivian, Haines Kim (1997). An integrated-thematic curriculum for gifted learners.(Διαθέσιμο on line: <http://dx.doi.org/10.1080/02783199709553828>, προσπελάστηκε στις 18/12/2018

Vans Gordon F. (1991). Integrated Curriculum in Historical Perspective. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 14-15.(Διαθέσιμο on line: <http://middlegradescurriculum.yolasite.com/resources/Int.%20Curr.%20VARS.pdf>, προσπελάστηκε στις 12/12/2018

Vygotsky, Lev Semenovich (1979 2nd ed.). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Winn, M. Brian (2009) The Design, Play and Experience Framework. Michigan State University,1-19.(Διαθέσιμο on line: <http://ksuweb.kennesaw.edu/~jprest20/cgdd4303/winn-dpe-chapter.pdf>, προσπελάστηκε στις 9/1/2019

Κινηματογραφική παιδεία στο ελληνικό σχολείο

Δημητριάδου Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.81, M.Sc. e.dimitriadi1983@gmail.com

Περίληψη

Τα παιδιά σήμερα μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον στο οποίο κυριαρχούν αφενός η εικόνα, στατική ή κινούμενη, αφετέρου διευρυμένοι κώδικες επικοινωνίας μέσα από τις νέες ψηφιακές μορφές έκφρασης. Είναι όμως το σχολείο στην Ελλάδα προσαρμοσμένο σε αυτά τα δεδομένα; Υπάρχει η δυνατότητα παιδείας στα μέσα (media literacy) στο σημερινό σχολείο; Εδώ και μερικά χρόνια άρχισαν να αναπτύσσονται προβληματικές που αφορούν στην ενσωμάτωση της παιδείας στα μέσα, καθώς και της Κινηματογραφικής Παιδείας στο σχολείο. Στα πλαίσια μιας τέτοιας προβληματικής, η παρούσα εργασία αποτελεί μια απόπειρα εφαρμογής της Κινηματογραφικής Παιδείας στην εκπαίδευση που περιλαμβάνει τη συνεργασία μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνασίου) με παιδιά του νηπιαγωγείου, για τη δημιουργία κινηματογραφικού προϊόντος μικρού μήκους. Μέσα από αυτή την πρόταση, ο κινηματογράφος αναδεικνύεται ένα όχημα που προσφέρει ποικίλες δυνατότητες δημιουργικής μάθησης και έκφρασης.

Λέξεις-Κλειδιά: Κινηματογραφική Παιδεία, συνεργασία μεταξύ διαφορετικών βαθμίδων, δημιουργικότητα

Εισαγωγή

Σήμερα ζούμε σε ένα περιβάλλον που κατακλύζεται από εικόνες, στατικές ή κινούμενες και διευρυμένους κώδικες επικοινωνίας μέσα από τις νέες ψηφιακές μορφές έκφρασης (βίντεο, πολυμέσα, διαδίκτυο). Είναι, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη να προσαρμοστεί το σχολείο σε αυτά τα δεδομένα και να διευρυνθεί η παιδεία που παρέχεται, έτσι ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν ποικίλες δεξιότητες.

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να αναπτύσσονται προβληματικές που αφορούν στην ενσωμάτωση της παιδείας στα μέσα, καθώς και της Κινηματογραφικής Παιδείας στο σχολείο. Όμως, η αξιοποίηση κειμένων κινούμενης εικόνας στη διδασκαλία είναι ακόμη περιορισμένη και ο κινηματογράφος ή άλλες μορφές οπτικοακουστικής δημιουργίας δεν διδάσκονται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο παρά μόνον στα καλλιτεχνικά σχολεία. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν αρκετά παραδείγματα αξιόλογων δράσεων Κινηματογραφικής Παιδείας που υλοποιούνται στα ελληνικά σχολεία, είτε στο πλαίσιο εγκεκριμένων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, είτε στο πλαίσιο ερευνητικών ή δημιουργικών εργασιών. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια τέτοια προσπάθεια εισαγωγής της Κινηματογραφικής Παιδείας στο ελληνικό σχολείο.

Γιατί είναι σημαντική η Κινηματογραφική Παιδεία;

Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή του αφιερώματος *Παιδική ηλικία και κινηματογράφος* της περιοδικής έκδοσης της ΟΜΕΡ (Κούρτη, Σιδηροπούλου, Τσίγκρα, 2009) «...από τις πρώτες ταινίες του κινηματογράφου, ..., τα παιδιά αποτελούν μέρος της κινηματογραφικής παραγωγής ως πρωταγωνιστές ταινιών. Επίσης, ιστορικές μελέτες ανέδειξαν την έντονη παρουσία των παιδιών ως θεατών στις κινηματογραφικές αίθουσες από την αρχή του κινηματογράφου, ...».

Ο κινηματογράφος, λοιπόν, ήταν και είναι ιδιαίτερα προσφιλής στα παιδιά δεδομένου ότι έχει το πλεονέκτημα του οπτικοακουστικού περιεχομένου. Τα παιδιά, βέβαια, είναι εξοικειωμένα με την κινούμενη εικόνα από πολύ νωρίς μέσω της τηλεόρασης. Ο κινηματογράφος, όμως, αν και χρησιμοποιεί οπτικοακουστικούς κώδικες όμοιους με τους κώδικες της τηλεόρασης, έχει πιο υψηλές αισθητικές απαιτήσεις και περισσότερα καλλιτεχνικά κριτήρια που συμβάλλουν στην πολιτισμική ενηλικίωση του ανήλικου θεατή. Επιπλέον, ο κινηματογράφος μπορεί να διευρύνει τους γνωστικούς ορίζοντες των παιδιών με το κοινωνικό γίνεσθαι και να συμβάλλει σε μια ρεαλιστικότερη πρόσληψη της πραγματικότητας, σε μια κοινωνική νοημοσύνη. (Ανδριοπούλου, 2010)

Η Κινηματογραφική Παιδεία είναι ένας από τους βασικούς άξονες της παιδείας στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Και δεδομένου ότι «Στην Ευρωπαϊκή Ένωση τα ΜΜΕ αποτελούν παράγοντα καθοριστικής σημασίας για μια καλύτερη αντίληψη του κόσμου και τη συμμετοχή στη δημοκρατική και πολιτιστική ζωή, ...και η εκπαίδευση στα ΜΜΕ θεωρείται προαπαιτούμενο για την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στη δημόσια ζωή» (Κούρτη, 2008), η ένταξη της Κινηματογραφικής Παιδείας στο πρόγραμμα του σχολείου κρίνεται ότι είναι απαραίτητη (“προαπαιτούμενο”) για τη διαμόρφωση αυριανών ενεργών πολιτών.

Η εκπαίδευση στα ΜΜΕ ανήκει στα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, ορίζεται ως προετοιμασία του ατόμου για την ιδιότητα του πολίτη και στοχεύει στην κριτική κατανόηση των ΜΜΕ (Κούρτη, 2008). Όμως, δεν πρέπει να θεωρηθεί απλή γνωστική υπόθεση, καθώς εμπεριέχει και άλλες διαστάσεις, συναισθηματικές αντιδράσεις, ευχαρίστηση και πολιτιστική αξιολόγηση (Buckingham et al., 2005 στο Κούρτη, 2008).

Στόχος της εκπαίδευσης στα ΜΜΕ είναι η «κριτική εγρήγορση» και η «δημοκρατική συμμετοχή». Μια τέτοια προσέγγιση, όμως, πιθανά οδηγεί σε αμφισβήτηση της αυθεντίας των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και σε ένα συνεχή επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός αποκτά νέα ταυτότητα που έχει τη διάσταση του παιδαγωγού που συνοδεύει και καθοδηγεί τον μαθητή να ανακαλύψει μόνος του τη γνώση (Κούρτη, 2008).

Επιπλέον, οι μεγάλες τεχνολογικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων ετών, καθιστούν ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη για εκπαίδευση στα ΜΜΕ. Η εκπαίδευση στα ΜΜΕ μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στον περιορισμό των ανισοτήτων στην πρόσβαση στα διάφορα μέσα και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης

τους με στόχο την ανάπτυξη κριτικής κατανόησης, και συγχρόνως οφείλει να ενθαρρύνει τη διαπολιτισμική κατανόηση και το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. (Buckingham, ομιλία στο συνέδριο της UNESCO 2007, στο Κούρτη, 2008).

Ένα ερώτημα που εγείρεται είναι: Ποια είναι η κατάλληλη βαθμίδα εκπαίδευσης για να ξεκινήσει η Κινηματογραφική Παιδεία; Σύμφωνα με την Ανδριοπούλου (2010), «η Κινηματογραφική Παιδεία είναι εφικτό να ξεκινήσει από την προσχολική ηλικία». Επίσης, στον οδηγό για τη διδασκαλία και τη χρήση ταινιών και τηλεόρασης με παιδιά 3-11 ετών *Look again! A teaching guide to using film and television with 3-11 year-olds* του Βρετανικού Ινστιτούτου Κινηματογράφου (BFI Education, 2003) υποστηρίζεται ότι είναι σημαντική η συμπερίληψη της εκπαίδευσης στην κινούμενη εικόνα από την ηλικία των 3ετών, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη πολλών δημιουργικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων κατανόησης σε βαθύτερο επίπεδο και κριτικής ικανότητας.

Περιγραφή της δράσης - Μεθοδολογία

Η δράση αυτή υλοποιήθηκε με τη συνεργασία του Γυμνασίου με το Νηπιαγωγείο Τρικάλων Ημαθίας στα πλαίσια του μαθήματος της Τεχνολογίας Β΄ Γυμνασίου το σχολικό έτος 2010-11. Το μάθημα της Τεχνολογίας Β΄ Γυμνασίου είναι μονόωρο μάθημα που διδάσκεται παράλληλα με το μάθημα της Πληροφορικής, μετά από χωρισμό του τμήματος σε δύο ισάριθμες ομάδες στην αρχή του σχολικού έτους. Για την υλοποίηση της δράσης αυτής, χρειάστηκε να γίνει ενοποίηση των διδακτικών ωρών των δύο ομάδων, ώστε κάθε ομάδα να έχει ένα συνεχόμενο διδακτικό δίωρο κάθε δεκαπέντε ημέρες. Η δύναμη της Β΄ τάξης του Γυμνασίου ήταν 18 παιδιά, ενώ η δύναμη του Νηπιαγωγείου 20 νήπια.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, το αντικείμενο του μαθήματος της Τεχνολογίας Β΄ Γυμνασίου είναι η παραγωγή και ο τρόπος λειτουργίας των παραγωγικών μονάδων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναλαμβάνουν να εκπονήσουν μια ομαδική εργασία που περιλαμβάνει τρισδιάστατη κατασκευή και γραπτό κείμενο για μια παραγωγική μονάδα. Θέτοντας τα ερωτήματα που αναφέρει η Anna Craft (2007) στο άρθρο της *Creativity and Possibility Thinking in the Early Years*, «What if?», «What can I/we do with this?», προτάθηκε στα παιδιά της Β΄ Γυμνασίου να ασχοληθούν με την βιομηχανία του κινηματογράφου και την παραγωγή κινηματογραφικού προϊόντος και να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές που όλα διέθεταν, καθώς η αγορά των υπολογιστών είχε χρηματοδοτηθεί από το Υπουργείο Παιδείας την προηγούμενη σχολική χρονιά. Η ιδέα έγινε αμέσως αποδεκτή και, μετά από συζήτηση των μελών των ομάδων, αποφασίστηκε να δημιουργήσουν ταινίες μικρού μήκους με τεχνικές κινούμενης εικόνας (stop motion animation). Συμπεριλαμβάνοντας στους στόχους και τον στόχο «σχολείο ανοικτό και εξωστρεφές», αποφασίστηκε η συνεργασία με σχολείο διαφορετικής βαθμίδας, συγκεκριμένα με το Νηπιαγωγείο.

Κάθε ομάδα παιδιών του Γυμνασίου συνεργάστηκε με την ίδια νηπιαγωγό, καθώς στο νηπιαγωγείο υπηρετούσαν δύο εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρωινό και στο

ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου εναλλάξ. Η αναλογία αγοριών και κοριτσιών ήταν ίδια στις δυο ομάδες.

Ο εξοπλισμός που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων ήταν: δύο ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές (Pentax S5I και Olympus E420 με φακό 14-42mm), κασετόφωνο δημοσιογραφικό αναλογικό, ψηφιοποιητής αναλογικού ήχου TerraTec phono PreAmp Studio USB με λογισμικό Sound Rescue TerraTec edition algorithmix, υπολογιστής (laptop, Intel Core 2-duo με 2GB RAM, HDD 250GB), βιντεοκάμερα (Canon MV900), τρίποδας. Για την παραγωγή των κινηματογραφικών προϊόντων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό εργαλείο windows moviemaker 2.6.

Η δράση διήρκεσε από τις 27 Ιανουαρίου έως τις 7 Απριλίου. Τα τελικά προϊόντα της δράσης είναι εννέα ταινίες μικρού μήκους. Οι περισσότερες ταινίες είναι διάρκειας λίγων δευτερολέπτων, ενώ η μεγαλύτερη διαρκεί περισσότερο από δύο λεπτά.

Περιγραφή των δραστηριοτήτων

Α΄ φάση

Αρχικά πραγματοποιήθηκε διερευνητική επίσκεψη της καθηγήτριας Τεχνολογίας στο νηπιαγωγείο για την αναζήτηση ενδείξεων ως προς την προοπτική ανάπτυξης της δράσης. Η πρόταση για συνεργασία έγινε αμέσως αποδεκτή από τις δύο νηπιαγωγούς. Αποφασίστηκε οι δραστηριότητες να μην αλλάξουν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αλλά να ενσωματωθούν σε αυτό και να το εμπλουτίσουν. Στο Γυμνάσιο πραγματοποιήθηκε συζήτηση με στόχο την καταγραφή των προσδοκιών και επιθυμιών των παιδιών.

Β΄ φάση - Προετοιμασία των παιδιών και των δύο σχολείων για τις κοινές δραστηριότητες της επόμενης φάσης.

Στο Γυμνάσιο έγινε ενημέρωση των παιδιών για την ιδιότητα του ματιού να διατηρεί την οπτική εικόνα για 1/12 του δευτερολέπτου (μετείκασμα) στην οποία βασίζεται η κινούμενη εικόνα και ο κινηματογράφος. Έγινε ενημέρωση επίσης για τις τεχνικές κινούμενης εικόνας (σχέδια που απεικονίζουν διαδοχικές φάσεις κίνησης - κινούμενο σχέδιο, stop motion animation με κινούμενη πλαστελίνη, κινούμενο κολλάζ, κινούμενα αντικείμενα, κινούμενη άμμο/αλεύρι κλπ.), καθώς και για το λογισμικό windows moviemaker 2.6 και τις δυνατότητές του. Παράλληλα, στο Νηπιαγωγείο, έγινε ενημέρωση των νηπίων για την κινούμενη εικόνα, την ψευδαίσθηση της κίνησης και τον κινηματογράφο με τη χρήση flip books (*tiny movies, μικρά σινεμά*). Και στις δύο βαθμίδες αξιοποιήθηκε η προβολή οπτικοακουστικών κειμένων / κινηματογραφικής ταινίας (βλ. Προβολή ταινιών στο τέλος αυτής της ενότητας) για την καλλιέργεια δεξιοτήτων «οπτικοακουστικού γραμματισμού», αλλά και αισθητικού κριτηρίου.

Τα παιδιά του Γυμνασίου εξοικειώθηκαν με τον τεχνολογικό εξοπλισμό (φωτογραφικές μηχανές, βιντεοκάμερα κλπ.) και ανέλαβαν ρόλο στην ομάδα τους για

την ομαδική εργασία της τρίτης φάσης. Στο τέλος της Β' φάσης προγραμματίστηκαν οι επισκέψεις για τις κοινές δραστηριότητες.

Γ' φάση

Συνολικά, η μία ομάδα των παιδιών του Γυμνασίου πραγματοποίησε τρεις, ενώ η άλλη ομάδα δύο επισκέψεις στο Νηπιαγωγείο. Τα νήπια πραγματοποίησαν μια επίσκεψη στο Γυμνάσιο.

Συνεργασία της 1^{ης} ομάδας των παιδιών του Γυμνασίου με τα νήπια. Τα νήπια, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού, δημιούργησαν ζωάκια με πλαστελίνη και τρισδιάστατη κατασκευή για το δάσος με άχρηστα, ως επί το πλείστον, υλικά. Έγινε φωτογράφιση από τα παιδιά και την εκπαιδευτικό του Γυμνασίου στο Νηπιαγωγείο. Μετά από αξιολόγηση και επιλογή του φωτογραφικού υλικού, δημιουργήθηκαν ταινίες μικρού μήκους χωρίς ήχο από τα παιδιά του Γυμνασίου, με στόχο να επενδυθούν ηχητικά με τις φωνές των νηπίων. Οι ταινίες που δημιουργήθηκαν προβλήθηκαν στο Νηπιαγωγείο. Επίσης, έγινε προβολή στατικών εικόνων με διαφορετική ταχύτητα με στόχο την προσέγγιση των εννοιών της διαδοχής, της μεταβολής, της κίνησης και της ψευδαίσθησης της κίνησης.

Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός, μαζί με τα νήπια, έγραψαν ιστορία βασισμένη στις ταινίες μικρού μήκους που είχαν παραχθεί. Τα νήπια αφηγήθηκαν την ιστορία που έγραψαν και πραγματοποιήθηκε ηχογράφιση από τα παιδιά του Γυμνασίου. Μία από τις ταινίες επενδύθηκε ηχητικά από τα παιδιά του Γυμνασίου. Οι ταινίες προβλήθηκαν ξανά στο Νηπιαγωγείο και αποτέλεσαν ερέθισμα για παραγωγή λόγου (συζήτηση, περιγραφή της ιστορίας της ταινίας).

Έγινε ενημέρωση των νηπίων για τις συμβάσεις των κινηματογραφικών ταινιών. Στην τελευταία επίσκεψη της ομάδας, δημιουργήθηκε τίτλος με τη συμμετοχή των νηπίων για την μεγάλη ταινία της ομάδας.

Συνεργασία της 2^{ης} ομάδας των παιδιών του Γυμνασίου με τα νήπια. Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων τα νήπια εξοικειώθηκαν με τη φωτογραφική μηχανή και τη χρησιμοποίησαν. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια της πρώτης επίσκεψης της 2^{ης} ομάδας, έγινε φωτογράφιση χάρτινης κατασκευής πιγκουΐνου με τη συμμετοχή νηπίου και οι φωτογραφίες χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία μιας από τις ταινίες.

Η ζωγραφική των νηπίων που είχε πραγματοποιηθεί μετά την αφήγηση ιστορίας αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τα παιδιά του Γυμνασίου και την χρησιμοποίησαν ως storyboard (εικονογραφημένο σενάριο) για τη δημιουργία της μεγαλύτερης ταινίας animation που παρήγαγαν (διάρκεια ταινίας: περισσότερο από δύο λεπτά). Για την ταινία αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η μορφή των ταινιών του βωβού κινηματογράφου. Δηλαδή, να δημιουργηθούν κείμενα κινούμενης εικόνας που θα συνδέονταν με διαφάνειες που περιέχουν σύντομο γραπτό κείμενο. Για τις διαφάνειες αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν οι ζωγραφιές των νηπίων στις οποίες είχε

προσθεθεί γραπτό κείμενο για να τις συνδέσει ώστε να συνθέτουν την ιστορία που αποτέλεσε το εικονογραφημένο σενάριο. Για τα κείμενα κινούμενης εικόνας, αποφασίστηκε να δημιουργηθούν άλλα με την τεχνική της κινούμενης πλαστελίνης και άλλα με την τεχνική του κινούμενου κολλάζ.

Πραγματοποιήθηκε επαναφήγηση της ιστορίας. Μετά την αφήγηση δημιουργήθηκαν δύο μεικτές ομάδες με μικρά και μεγάλα παιδιά: η ομάδα της πλαστελίνης και η ομάδα της ζωγραφικής με στόχο να παραχθεί το υλικό για την ταινία. Η νηπιαγωγός δημιούργησε τρισδιάστατη κατασκευή για να χρησιμοποιηθεί ως σκηνικό.

Στη συνέχεια, στο Γυμνάσιο, τα παιδιά έστησαν το σκηνικό και το φωτισμό για τη φωτογράφιση. Μετά από αξιολόγηση του φωτογραφικού υλικού αποφασίστηκε να γίνει διόρθωση του φωτισμού και επανάληψη της φωτογράφισης.

Στην τελευταία επίσκεψη δημιουργήθηκαν οι τίτλοι για την μεγάλη ταινία με τη συνεργασία των νηπίων με τα παιδιά του Γυμνασίου.

Προβολή ταινιών

Κατά τη διάρκεια της δράσης έγινε προβολή ταινιών στο χώρο του Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, προβλήθηκε η βωβή ταινία *Μοντέρνοι Καιροί* (1936) του Charlie Chaplin για την Β΄ Γυμνασίου και η ταινία κινουμένων σχεδίων *Ο Κιρικού και η μάγισσα Καραμπά* (1998) του Michel Ocelot για τα παιδιά και των δύο σχολείων.

Παρουσίαση της δράσης

Η δράση παρουσιάστηκε στην εκδήλωση παρουσίασης των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων στο χώρο του Γυμνασίου στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Ευρήματα

Κατά τη διάρκεια της δράσης παρατηρήθηκε υψηλός βαθμός συμμετοχής των παιδιών και των δύο βαθμίδων. Η κινούμενη εικόνα, καθώς και ο τεχνικός εξοπλισμός, κίνησαν το ενδιαφέρον των νηπίων, το οποίο διατηρήθηκε αμείωτο μέχρι το τέλος της δράσης. Όσον αφορά τα παιδιά του Γυμνασίου, όλα τα κορίτσια συμμετείχαν ενεργά και με ενδιαφέρον μέχρι το τέλος, ενώ στα τρία από τα εννέα αγόρια παρατηρήθηκε μείωση του ενδιαφέροντός τους.

Τα νήπια δέχτηκαν με ενθουσιασμό τη συνεργασία με τα μεγαλύτερα παιδιά. Αξίζει να σημειωθεί, μάλιστα, ότι η παρουσία του ανδρικού φύλου, που δεν είναι καθόλου συνηθισμένη στο ελληνικό Νηπιαγωγείο, είχε θετική επίδραση.

Στην τελική αξιολόγηση της δράσης τα δέκα από τα δεκαεπτά παιδιά του Γυμνασίου που απάντησαν σε ερωτηματολόγιο, δήλωσαν πολύ ικανοποιημένα από την εμπειρία, τα έξι αρκετά και το ένα λίγο. Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, τα οκτώ από τα δεκαεπτά παιδιά ανέφεραν ότι αυτό που τους άρεσε περισσότερο ήταν η συνεργασία

με το νηπιαγωγείο, τα τέσσερα ανέφεραν τη διαδικασία παραγωγής ταινίας, τα τρία τη δυνατότητα πρωτοβουλίας και την ελευθερία επιλογής, ενώ δύο παιδιά ανέφεραν την αναζήτηση και τη σύνθεση πληροφοριών για τη συγγραφή εργασίας. Γενικά έκαναν λίγα αρνητικά σχόλια: δύο παιδιά για την αλλαγή του ωρολογίου προγράμματος, δύο για την διαφορά ηλικίας με τα νήπια «θα ήταν καλύτερα με παιδιά του Δημοτικού», ένα παιδί για το χωρισμό του τμήματος σε ομάδες και ένα για την έλλειψη επαρκούς χρόνου για την ολοκλήρωση της δράσης.

Κατά την επίσκεψη στο Γυμνάσιο, τα νήπια έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το σχολείο των μεγάλων παιδιών. Στην αίθουσα της Β΄ Γυμνασίου, παρατήρησαν τη διαφορετική κλίμακα και τον διαφορετικό εξοπλισμό και προβληματίστηκαν για τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των αιθουσών διδασκαλίας των διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης. Αντίστοιχα τα παιδιά του Γυμνασίου μετά τις επισκέψεις στο Νηπιαγωγείο, σχολίασαν τον διαφορετικό εξοπλισμό και τη διάταξή του και προβληματίστηκαν για τη σχέση οργάνωσης της αίθουσας και των εκπαιδευτικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται στην κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα

Μέσα από αυτή την εμπειρία, τα παιδιά του Γυμνασίου είχαν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τις κλίσεις τους και τα προσωπικά τους ταλέντα, να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και να εκφραστούν. Ασκήθηκαν στη χρήση ψηφιακών μέσων και λογισμικού, βίωσαν τις συνθήκες δημιουργίας κινηματογραφικών προϊόντων και έμαθαν για τη βιομηχανία και τα επαγγέλματα του κινηματογράφου, καθώς και για την ιστορία και την εξέλιξή του, με ευχάριστο τρόπο. Εργάστηκαν ομαδικά, που ούτως ή άλλως προβλεπόταν από το μάθημα της Τεχνολογίας Β΄ Γυμνασίου, η ενασχόληση όμως με ένα πιο ελκυστικό θέμα, όπως ο κινηματογράφος και η παραγωγή κινηματογραφικών προϊόντων, κίνησε περισσότερο το ενδιαφέρον τους, συνέβαλε στην ενεργητικότερη συμμετοχή τους και βοήθησε στη διαμόρφωση πιο θετικού κλίματος συνεργασίας.

Τα νήπια, από την άλλη μεριά, εκτέθηκαν σε πολλά και ποικίλα ερεθίσματα, έμαθαν για την κινούμενη εικόνα και την ψευδαίσθηση της κίνησης, ήρθαν σε επαφή με τεχνικές κειμένων κινούμενης εικόνας και καλλιέργησαν δεξιότητες «οπτικοακουστικού γραμματισμού». Η χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού συνέβαλε στην ενεργοποίησή τους και συμμετείχαν στις δραστηριότητες για την παραγωγή ταινίας ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές τους. Παράλληλα απέκτησαν γνώσεις με βιωματικό τρόπο, καθώς προσέγγισαν γνωστικά αντικείμενα ως αναγκαιότητα για τη δημιουργία των ταινιών (π.χ. εξοικειώθηκαν με την ανάγνωση και τη γραφή δημιουργώντας τίτλους για τις ταινίες).

Η εισαγωγή της Κινηματογραφικής Παιδείας στο σημερινό σχολείο είναι εφικτή, αφού ο τεχνολογικός εξοπλισμός που απαιτείται είναι στοιχειώδης και είναι εύκολο να βρεθεί σε κάθε σχολείο. Είναι επίσης και αποτελεσματική, δεδομένου ότι προάγει τη μάθηση με βιωματικό και ελκυστικό τρόπο. Η Κινηματογραφική Παιδεία μπορεί να

δώσει μια άλλη, πιο δημιουργική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική καθημερινότητα και να προωθήσει την καινοτομία, γιατί καλλιεργεί δεξιότητες οπτικοακουστικού γραμματισμού, αναπτύσσει καλλιτεχνικές ευαισθησίες, ενεργοποιεί τη φαντασία και την κριτική σκέψη των παιδιών.

Επισημαίνεται ότι πολύ σημαντικό στοιχείο αυτής της δράσης ήταν η δημιουργική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών των δύο σχολείων διαφορετικής βαθμίδας καθώς έδωσε άλλες διαστάσεις και προοπτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι στην εποχή μας, με την εκρηκτικά αναπτυσσόμενη τεχνολογία και τους διευρυμένους κώδικες επικοινωνίας να κυριαρχούν στη ζωή μας, η δημιουργικότητα και η καινοτομία αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία στο σημερινό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λειτουργούν δημιουργικά, αλλά και να υιοθετούν πρακτικές που ενθαρρύνουν και προωθούν τη δημιουργικότητα των παιδιών. Ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός αφενός για τη δημιουργία κατάλληλης κοινωνικής ατμόσφαιρας για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, αφετέρου για τη δημιουργία ενός σχολείου «ανοικτού» που προωθεί την αλληλεπίδραση με άλλα σχολεία, με άλλες ηλικίες και βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς και με το ευρύτερο περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Ανδριοπούλου, Ε. (2010), Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση. *Συχνότητες*, 10, 15-20.

BFI Education, (2003), *Look again! A teaching guide to using film and television with three- to eleven-year-olds*. (διαθέσιμο online:

<http://www.bfi.org.uk/education/teaching/lookagain>, προσπελάστηκε στις 02/01/2011).

Buckingham, D. (2008), *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ*, Εισαγωγή-Επιστημονική επιμέλεια: Κούρτη, Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Craft, A. (2007). Creativity and Possibility in the Early Years. *Reflecting on Early Years Issues*. (διαθέσιμο online: <http://www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-craft.pdf> προσπελάστηκε στις 20/3/2018).

Κουλούρη, Π. (2010). *Το animation σε τάξεις μικρών παιδιών*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Κούρτη, Ε., Σιδηροπούλου Χ., Τσίγκρα Μ. (επιμ.), *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Αφιέρωμα: Παιδική ηλικία και Κινηματογράφος*, επιστημονική έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής της OMEP, τεύχος αρ.9, 2009.

Καινοτομία στην Εκπαίδευση: Όταν η επιστήμη συναντά την τέχνη.

Καπάτου Αναστασία

*Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Εκπαιδευτικός Πειραματικού Δημοτικού Φλώρινας
natassakf@hotmail.com*

Περίληψη

Ένα από τα πολλά στερεότυπα από τα οποία κατακλύζεται ο εκπαιδευτικός χώρος είναι ότι οι δεν υπάρχει σημείο σύγκλισης ανάμεσα στις έννοιες της επιστήμης και της τέχνης. Οι εκπαιδευτικοί και κατά συνέπεια οι μαθητές τείνουν να αντιμετωπίζουν τις δυο αυτές έννοιες ως αγεφύρωτες και για το λόγο αυτό αποφεύγουν να τις εντάξουν σε ένα κοινό πλάνο διδασκαλίας. Επιχειρώντας να καταρρίψουμε τη στερεοτυπική αυτή αντίληψη αποπειραθήκαμε να ενσωματώσουμε την τέχνη σε δυο δίωρες συναντήσεις του Ομίλου Καινοτομίας « Μικροί Επιστήμονες εν δράσει». Ο συγκεκριμένος Όμιλος Καινοτομίας, ο οποίος λειτούργησε κατά το απογευματινό πρόγραμμα σπουδών των Ομίλων Καινοτομίας του Πειραματικού Δημοτικού Φλώρινας στο σχολικό έτος 2017-2018, είχε ως βασικό του σκοπό την εξοικείωση των «μικρών επιστημόνων» με τα εργαλεία και τη μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθείται στην διερεύνηση του φυσικού αλλά και του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος.

Λέξεις-Κλειδιά: επιστήμη, τέχνη, Όμιλος Καινοτομίας

Εισαγωγή

Σε μια πρώτη προσέγγιση, η λέξη Επιστήμη παραπέμπει συνήθως στη λογική, την αντικειμενική γνώση, τους αυστηρούς ορισμούς και τους νόμους. Η Τέχνη, από την άλλη πλευρά, συνδέεται με τη φαντασία και τα συναισθήματα, την ελευθερία της έκφρασης και την ομορφιά. Επιστήμη και Τέχνη φαίνεται λοιπόν να ορίζουν δύο κόσμους με διαφορετικές συντεταγμένες, ασύμπτωτους και ξένους. Σε αυτή τη σύνδεση έχει αναφερθεί και ο διάσημος συγγραφέας, Arthur I. Miller: «Οι επιστήμονες και οι καλλιτέχνες είναι εξίσου δημιουργικοί. Προσπαθούν να κάνουν ορατό το αόρατο, κοιτάζουν πέρα από παγιωμένες αντιλήψεις και αναζητούν ενδιαφέροντες τρόπους για να αναπαραστήσουν τη φύση» (Miller, A.,2014).

Το ότι η πολιτιστική διάσταση της επιστήμης δεν έχει με επάρκεια εκτιμηθεί από τους ανθρώπους της κουλτούρας, οφείλεται αφ' ενός μεν στην περιχαράκωση της κουλτούρας αυτής, αφετέρου στην αδυναμία των ανθρώπων της επιστήμης να επικοινωνήσουν. Στο κλασικό βιβλίο του «Οι δύο κουλτούρες», που διερευνά αυτό το χάσμα, ο φυσικός και μυθιστοριογράφος C.P.Snow παρατηρεί δηκτικά ότι οι άνθρωποι της διάνοησης κοροϊδεύουν έναν επιστήμονα, αν αγνοεί τον Σαίξπηρ (C. P. Snow, 2012). Εκείνοι όμως αγνοούν συνήθως το δεύτερο νόμο της θερμοδυναμικής, που έχει ισοδύναμη αξία. «Ο κόσμος που αποκαλύπτει η Επιστήμη», διαμαρτύρεται ο R.Feynman «είναι πιο αξιοθαύμαστος από ό,τι φαντάστηκαν ποτέ οι καλλιτέχνες» (Feynman, R., 1963).

Ο Άρθουρ Κάιζλερ, τονίζει: «Ο χώρος, όπως τον εννοεί ο Αϊνστάιν, δεν βρίσκεται πιο κοντά στην πραγματικότητα από τον ουρανό του Βαν Γκονγκ. Το μεγαλείο της επιστήμης έγκειται, όχι σε μια αλήθεια πιο απόλυτη από την αλήθεια του Μπαχ ή του Τολστόι, αλλά σε αυτήν καθ' εαυτήν την πράξη της δημιουργίας της.» (Γραμματικάκης, Γ, 2014).

Η απόπειρα σύζευξης των αντικειμένων της επιστήμης και της τέχνης ενέχει σπουδαία παιδαγωγικά οφέλη για τους μαθητές. Ειδικότερα, η τέχνη δεν δεσμεύεται από αντικειμενικά αισθητικά κριτήρια, γεγονός το οποίο της επιτρέπει να διατηρεί τον ανθρωποκεντρικό της προσανατολισμό. Η επιστήμη συνιστά ένα κλειστό κύκλωμα, καθώς αποσκοπεί στην διερεύνηση ολοένα και πιο πολύπλοκων ζητημάτων και στοχεύει στην παροχή εξειδικευμένης γνώσης προς τους μαθητές. Από την άλλη πλευρά η τέχνη αποτελεί ένα πεδίο ανοικτής διερεύνησης γεγονός που σημαίνει ότι ο καθένας σήμερα δικαιούται να δοκιμαστεί στην καλλιτεχνική δημιουργία, άσχετα από το αποτέλεσμα, ακόμη και εκεί όπου δεν υπάρχει ταλέντο. Στην επιστήμη, αντιθέτως, μόνο οι ειδήμονες μπορούν να μετρηθούν με το επιστημονικό επίτευγμα. Άλλωστε η επιστήμη, σήμερα τουλάχιστον, στον ευρύτερο τομέα, λόγω της πολυδιάστατης προβληματικής που αντιμετωπίζει, τείνει να γίνει έργο ομαδικό (των εργαστηριακών ερευνητών), αντίθετα με την τέχνη που, παρά τη συνεργασία καλλιτεχνών στα διάφορα «ateliers» και τη δημιουργία σχολών, είναι και θα μείνει ένα αυστηρά προσωπικό κατόρθωμα. Αυτό είναι άλλωστε το στοιχείο που κάνει κάθε έργο τέχνης να είναι ανεπανάληπτο και μοναδικό, αντίθετα από την επιστημονική παραγωγή που μπορεί είτε να επαναλαμβάνεται ως πειραματική αποδεικτική εμπειρία, είτε να παρουσιάζεται σε πολυπληθή αντίγραφα ως προϊόν της εφαρμοσμένης τεχνολογίας. Χάρη άλλωστε στην τεχνολογία είμαστε όλοι σήμερα καταναλωτές επιστήμης, χωρίς να κατέχουμε τα επιστημονικά μυστικά.

Διάγραμμα συναντήσεων Ομίλου με θέμα «το νερό»

Στο πλαίσιο των απογευματινών συναντήσεων των μαθητών του Ομίλου Καινοτομίας «Μικροί Επιστήμονες εν δράσει», αφιερώθηκαν συνολικά 6 δίωρες συναντήσεις με γνωστικό αντικείμενο τη μελέτη του νερού. Διαγραμματικά το περιεχόμενο των συναντήσεων αυτών υπήρξε το ακόλουθο:

Συνάντηση 8^η : Φυσική κατάσταση νερού

Στο πρώτο μέρος της συνάντησης οι μαθητές μέσα από μια κατασκευή με εικόνες καλούνταν να αναγνωρίσουν τις φυσικές καταστάσεις του νερού (υγρό, στερεό και αέριο) και να ταξινομήσουν στις σωστές κατηγορίες τις εικόνες.

Κόψτε και κολλήστε τις εικόνες στο σωστό τετράγωνο ανάλογα με τη φυσική κατάσταση του νερού

ΥΓΡΟ	ΣΤΕΡΕΟ	ΑΕΡΙΟ



Εικόνα 1: Φύλλο εργασίας για το νερό



Εικόνα 2: Ο κύκλος του νερού

Στο δεύτερο μέρος της συνάντησης έγινε λόγος για τον κύκλο του νερού και το ρόλο του ως βασικό συστατικό δημιουργίας και διατήρησης της ζωής στη γη (Μεσόγειος S.O.S, 2009).

Συνάντηση 9^η : Κατασκευή αυτοσχέδιου θερμόμετρου

Οι μαθητές χρησιμοποιώντας υλικά που τους δόθηκαν επινόησαν και κατασκεύασαν αυτοσχέδια θερμόμετρα, ενώ έμαθαν για το φαινόμενο της ανώμαλης διαστολής του νερού και τη σημασία του για τη διατήρηση της υδρόβιας ζωής.



Εικόνα 3: Κατασκευή αυτοσχέδιου θερμομέτρου

Συνάντηση 10^η : Ιδιοτροπίες του νερού

Έγινε αναφορά στα ακόλουθα θέματα:

- *Ανώμαλη διαστολή νερού*
- *Πώς επιπλέει στην επιφάνεια του νερού ένα αεροπλανοφόρο που ζυγίζει εκατό χιλιάδες τόνους;*
- *Γιατί κολυμπούν τα ψάρια;*

Συνάντηση 11^η: Λειψυδρία

Οι μαθητές μελέτησαν σε ομάδες εργασίας κείμενα από διεθνείς οργανισμούς και ερευνητικά δεδομένα που αναφέρονται στο πρόβλημα της λειψυδρίας και τις επιπτώσεις που αυτό έχει στη ζωή του ανθρώπου, όπως και τους τρόπους εξοικονόμησης νερού (Κατσαρέλη, Σ., 2015).

Συνάντηση 12^η : Εκπαιδευτική επίσκεψη στο ποτάμι

Έλαβε χώρα εκπαιδευτικός περίπατος και δειγματοληψία νερού και βλάστησης από τις εκβολές του ποταμού Σακουλέβα που διατρέχει την πόλη της Φλώρινας. Επίσης

μελετήθηκε η ιστορία του ποταμού, της βλάστησης που έχει και το ρόλο που διαδραματίζει στην περιοχή.



Εικόνα 4: Εκπαιδευτική επίσκεψη στο ποτάμι

Συνάντηση 13^η : Διαχωρισμός μιγμάτων-διήθηση

Συζήτηση εντυπώσεων από την περιήγηση μας στο ποτάμι της Φλώρινας το Σακουλέβα. Έλαβε χώρα συζήτηση για την ιστορία του ποταμού. Στη συνέχεια, μελετήθηκαν τα δείγματα χλωρίδας που συλλέχθηκαν από τη βόλτα στο ποτάμι με τη βοήθεια του μικροσκοπίου. Ακολούθησε πείραμα διήθησης ή φιλτράρισμα νερού από το ποτάμι που είχαν συγκεντρώσει οι μαθητές. Επίσης, έγινε παραγωγή και διαχωρισμός διαφόρων μιγμάτων και διαλυμάτων.

Έπειτα από το πέρας των συναντήσεων αυτών και αφού οι μαθητές του ομίλου είχαν σχηματίσει μια αρκετά καλή επιστημονικά ολοκληρωμένη εικόνα για το νερό κρίναμε ότι ήταν η κατάλληλη στιγμή να επιχειρήσουμε το σύμπλεγμα επιστήμης και τέχνης.

Σύζευξη επιστήμης-τέχνης (η περίπτωση της τεχνικής της ζωγραφικής στο νερό)

Η ζωγραφική σε νερό (marbling) είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται εδώ και αιώνες για να διακοσμήσει το χαρτί. Την χρησιμοποιούσαν για να διακοσμήσουν τα εσώφυλλα παλαιών βιβλίων, δηλ. πάνω σε χαρτί και αργότερα ακόμα και σε υφάσματα, όπως μαντήλια κτλ ή σε κεραμικές επιφάνειες.

Τα “μαρμάρια χαρτιά” (marbled paper) εισήχθησαν στην Ευρώπη από την Εγγύς Ανατολή γύρω στο 1600. Η παράδοση πιθανώς ξεκίνησε στην Τουρκία ή Περσία το 1100. Από το 1600 η Γαλλία ήταν γνωστή για την παραγωγή χαρτιών μαρμάρου υψηλής ποιότητας. Εφαρμογές στη ζωή της τεχνικής αυτής βρίσκουμε στην

αυτοκινητοβιομηχανία (ζωγραφική όλων των τμημάτων του αυτοκινήτου), στην βιοτεχνία ρούχων, στην ξυλογλυπτική, στην μαρμαρογραφία και στην τυπογραφία (kallitexnikesdimiourgies.gr). Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία μέσα από την επίδειξη ειδικά διαμορφωμένων βιντεοπαρουσιάσεων (<https://www.crashonline.gr>), να γνωρίσουν την παραπάνω τεχνική και να αποκτήσουν κίνητρο για την εκμάθησή της, συμπληρώνοντας το παρακάτω φύλλο εργασίας.

Φύλλο εργασίας προς τις ομάδες

Αφού παρακολουθήσετε τα βίντεο που δείχνουν την τεχνική της ζωγραφικής στο νερό να σκεφτείτε με την ομάδα σας τα παρακάτω θέματα:

1. Ποιες αρχές της Φυσικής βλέπετε να εφαρμόζονται στη ζωγραφική με το νερό. Πώς εξηγείτε με βάση τους νόμους της Φυσικής την τεχνική αυτή;

Σε ποιους τομείς της ζωής μας χρησιμοποιούμε τη ζωγραφική στο νερό;

2. Σκεφτείτε άλλες περιπτώσεις που θα μπορούσατε να εφαρμόσετε τη ζωγραφική στο νερό.

Σκεφτείτε δυο παραδείγματα που μπορούμε να δημιουργήσουμε τέχνη με βάση τις γνώσεις μας για τη Φυσική.

3. Ας πειραματιστούμε στην τεχνική του marbling.

Τεχνική της ζωγραφικής στο νερό

Όπως είπαμε και νωρίτερα οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους με την έννοια του νερού από επιστημονικής άποψης είχαν την ευκαιρία να μελετήσουν τα φαινόμενα της διάθλιξης, δηλ. το διαχωρισμό ενός υγρού από ένα στερεό με τη βοήθεια ενός διηθητικού χαρτιού αλλά και τη φιλοσοφία που διέπει τα διαλύματα, δηλ. ότι κάποια υγρά δε διαλύονται στο νερό. Αυτό συμβαίνει ακριβώς με τα χρώματα που χρησιμοποιούνται στην τεχνική marbling. Πρόκειται για χρώματα τα οποία έχουν στη σύστασή τους μεγαλύτερη περιεκτικότητα σε λάδι με αποτέλεσμα όταν έρχονται σε

επαφή με το νερό να μην διαλύονται σε αυτό αλλά να σχηματίζουν τα υπέροχα σχέδια πάνω σε αυτό.

Ειδικότερα οι ομάδες των μαθητών πειραματίστηκαν με την τεχνική marbling ως εξής: σε ένα αλουμινένιο σκεύος τοποθέτησαν ένα βρεγμένο χαρτόνι και στη συνέχεια με τη βοήθεια των ειδικών χρωμάτων έσταζαν σταγόνες πάνω στο χαρτόνι, δημιουργώντας τα έργα που θα δούμε στη συνέχεια. Επίσης, δοκίμασαν την τεχνική αυτή και σε ύφασμα, δημιουργώντας μόνοι τους τις δικές τους μπλούζες.



Εικόνα 4: Marbling



Εικόνα 5: Marbling



Εικόνα 6: Marbling

Αξιολόγηση project

Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από την επίδειξη της τεχνικής του marbling. Σύμφωνα με τα παιδιά, ήταν η πρώτη φορά που ήρθαν σε επαφή με την τεχνική αυτή με αποτέλεσμα να αποκομίσουν μόνο θετικές εντυπώσεις. Όταν ενημερώθηκαν για το ευρύ πεδίο εφαρμογών που έχει η τεχνική αυτή στην καθημερινή ζωή και συνειδητοποίησαν την πληθώρα των αντικειμένων που έχουν δημιουργηθεί με την τεχνική αυτή (<https://www.crashonline.gr>), η ενίσχυση του ενδιαφέροντος τους υπήρξε ακόμη πιο έντονη. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο τελικό ερωτηματολόγιο που τους διανεμήθηκε με ζητούμενο την καταγραφή των πλέον ενδιαφερουσών συναντήσεων στο πλαίσιο του Ομίλου, όλοι οι μαθητές ανέφεραν ότι οι συναντήσεις που έγιναν με αντικείμενο τη ζωγραφική στο νερό υπήρξαν οι πλέον ενδιαφέρουσες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Δίκτυο ΜΕΣΟΓΕΙΟΣ SOS, (2009). Εξοικονόμηση νερού: Ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα σχολεία της Νότιας Ευρώπης.

Ξενόγλωσσες

Feynman R., P., et al., (1963). *The Feynman Lectures on Physics*, vol. I. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing.

Miller, A., (2014). *Colliding Worlds: How Cutting-Edge Science is Redefining Contemporary Art*, W. W. London: Norton & Company.

Miura, E., (1991). *The Art of Marbled Paper: Marbled Patterns and How to Make Them*, USA: Kodansha International.

Snow, C. P., (2013). *The two cultures and the Scientific Revolution*, London: Martino Fine Books.

Wolf, R., (1991). *Marbled Paper: Its History, Techniques, and Patterns*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Δικτυογραφία

Γραμματικάκης, Γ., (2014) *Επιστήμη και Τέχνη, μια παράδοξη σχέση*, (διαθέσιμο on line: <https://grammatikakis.gr/> προσπελάστηκε στις 11/1/2019

Περιοδικό Crash on Line. (2014). *Εφαρμογές της ζωγραφικής στο νερό στην αυτοκινητοβιομηχανία*, (διαθέσιμο on line: <https://www.crashonline.gr/videos/> , προσπελάστηκε στις 11/1/2019

Καραβίτη, Α., (2015) *Ζωγραφική στο νερό*, (διαθέσιμο on line: <https://kallitexnikesdimiourgies.gr>, προσπελάστηκε στις 11/1/2019

Κατσαρέλη Σ., *Ο επόμενος πόλεμος θα γίνει για το νερό και δεν είναι σενάριο ταινίας*, (διαθέσιμο on line: www.news247.gr, προσπελάστηκε στις 11/1/2019

Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Φλώρινας, Όμιλος Καινοτομίας «Μικροί Επιστήμονες εν δράσει», ανακτήθηκε από <http://ppf.edu.gr/clubs/science>, προσπελάστηκε στις 11/1/2019

Τα μαθηματικά αλλιώς...παίζουμε;

*Μιχαηλίδου Χριστίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Msc, M.Ed, Phd
chrismichailidou@gmail.com*

Περίληψη

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας πενταετίας στο 1^ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μανόλης Ανδρόνικος» λειτουργεί ο όμιλος μαθηματικών $M^{αθλούμαι}$ με αντικείμενο τα μαθηματικά και τη λογική, τη προετοιμασία για τη συμμετοχή σε μαθηματικούς διαγωνισμούς και συνέδρια καθώς και τη διενέργεια σε ετήσια βάση του διαγωνισμού λογικής. Σκοπός του ομίλου είναι οι μαθητές να αγαπήσουν τα μαθηματικά και να τα αντιμετωπίσουν ως μια ευχάριστη και δημιουργική ενασχόληση. Η καλλιέργεια θετικού κλίματος απέναντι στα μαθηματικά οδήγησε στην παραγωγή ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού, δυο εφαρμογών για κινητές συσκευές, δυο δωματίων απόδρασης, παρουσίαση εργασιών γεωμετρίας στα πλαίσια μιας ημερίδας που πραγματοποιήθηκε άτυπα από τους μαθητές της Α' Λυκείου, δημιουργία μιας ποιητικής συλλογής μέσω τεχνικών δημιουργικής γραφής με κεντρικό άξονα τις μαθηματικές έννοιες και την οργάνωση του διαγωνισμού λογικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Όμιλος μαθηματικών, εφαρμογές, επιτραπέζιο, δημιουργική γραφή, διαγωνισμός λογικής

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική σκέψη χαρακτηρίζεται από σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με τη διδασκαλία ενώ παρατηρείται μια μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία σε μια νέα με στόχο την ανακάλυψη της γνώσης με βιωματικό τρόπο ή/και μέσα από το παιχνίδι. Η σχολική καινοτομία, συνίσταται στη χρήση νέων διδακτικών μέσων, στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων καθώς και στην αλλαγή των αρχών και πεποιθήσεων (Fullan, 1991). Η εξέλιξη της τεχνολογίας δημιουργεί νέα εργαλεία μάθησης προσανατολισμένα στο μαθητή τα οποία προσφέρουν εκπαιδευτικές εμπειρίες που μεταβάλλουν τον μαθητή από απλό δέκτη γνώσης σε άτομο με ενεργό συμμετοχή στην εκπαίδευσή του. Οι καινοτόμες δράσεις, όπως και η λειτουργία των Ομίλων, στόχο έχουν την ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας (ΦΕΚ 629/23/10/1992). Σκοπός των ομίλων είναι η ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας πενταετίας (2013-2018) λειτουργεί σταθερά ο όμιλος μαθηματικών « $M^{αθλούμαι}$ » σε συνεργασία των μαθηματικών του σχολείου.

«Παίζοντας μαθηματικά»: Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στη διδασκαλία των μαθηματικών

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να διευκολύνει τη μάθηση μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών (πρακτική εργασία, βιωματική μάθηση), είναι σύμβουλος

και καθοδηγητής και ταυτόχρονα δρα ως μέλος μίας ομάδας που μαθαίνει, μοιράζεται με τους μαθητές τη γνώση ως συνεργάτης και αναπτύσσει μεγαλύτερη ευαισθησία στις μαθησιακές προτιμήσεις και ιδιαιτερότητες των μαθητών (Osborne και Freyberg, 1991; Κόκκοτας, 2004).

Η μάθηση επιτυγχάνεται ευκολότερα, ταχύτερα και ουσιαστικότερα όταν συνδυάζεται με το παιχνίδι (Lund και Nielsen, 2002). Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια δίνουν κίνητρα στους μαθητές και τη δυνατότητα να δοκιμάσουν τις γνώσεις τους, να τις εφαρμόσουν και να μάθουν πράγματα που δεν γνωρίζουν ή να εμποδίσουν νέες έννοιες ενώ ταυτόχρονα διασκεδάζουν (Malone, 1980). Η ψυχική ευφορία που προκαλεί το συνεργατικό παιχνίδι στο παιδί του δίνει ώθηση για νέα δράση και συντελεί στην ομαλή συναισθηματική του ανάπτυξη μέσω της κοινωνικής και επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους (Κωνσταντινόπουλος, 2007). Παράλληλα οι εκπαιδευτές τονίζουν στους μαθητές τη σημαντικότητα της ομαδικής δουλειάς και της συνεργασίας. Η ομαδική συνεργασία δημιουργεί μια δυναμική που επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να ξεπεράσουν τα ατομικά τους όρια σκέψης και πράξης, τα οποία κάθε μέλος ατομικά εκτός ομάδας δεν θα μπορούσε να αναπτύξει (Ματσαγγούρας, 2000). Ο Gee (2007) επισημαίνει πως ένας επιπλέον λόγος έγερσης ερευνητικού ενδιαφέροντος γύρω από την εκπαιδευτική αξιοποίηση των παιχνιδιών έχει να κάνει με την παραδοχή ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια συνιστούν δυναμικά περιβάλλοντα, ικανά να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των παικτών εμπλέκοντάς τους σε διαδικασίες μάθησης, η οποία συντελείται σε βάθος και με ευχάριστο τρόπο.

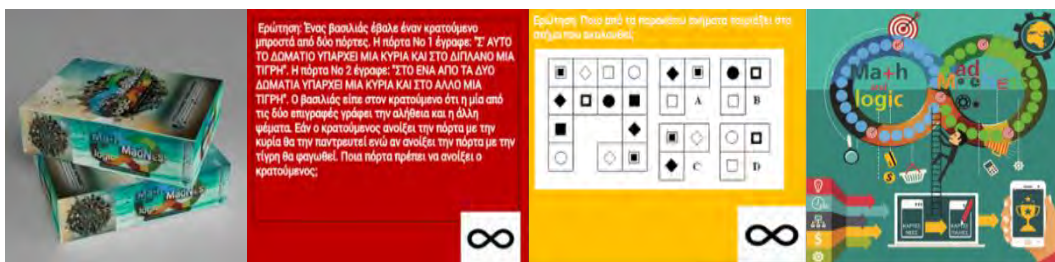
Σκοπός του ομίλου μαθηματικών είναι οι μαθητές να αγαπήσουν τα μαθηματικά και να τα αντιμετωπίσουν ως μια ευχάριστη και δημιουργική ενασχόληση που ξεφεύγει από τα πλαίσια του μαθήματος. Η καλλιέργεια θετικού κλίματος απέναντι στα μαθηματικά οδήγησε στην παραγωγή ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού, δυο εφαρμογών για κινητές συσκευές, δυο δωματίων απόδρασης, παρουσίαση εργασιών γεωμετρίας στα πλαίσια μιας ημερίδας που πραγματοποιήθηκε άτυπα από τους μαθητές της Α' Λυκείου, δημιουργία μιας ποιητικής συλλογής μέσω τεχνικών δημιουργικής γραφής με κεντρικό άξονα τις μαθηματικές έννοιες και τέλος, την οργάνωση, διενέργεια και αξιολόγηση σε ετήσια βάση του διαγωνισμού λογικής.

Τα παιχνίδια, σε όλες τους τις μορφές, πάντοτε έβρισκαν εφαρμογή ως μέσο εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης των παιδιών. Το συμπέρασμα που εξάγει ο Crawford, όπως αναφέρει η Γαβριηλίδου (2008), είναι ότι το «παιχνίδι είναι το αρχαιότερο εκπαιδευτικό όχημα και αποτελεί ζωτική μαθησιακή λειτουργία και σημαντικό συστατικό της ανάπτυξης των ανώτερων νοητικά όντων. Τα παιχνίδια σύμφωνα με τον Crawford συνιστούν την αυθεντική, τη «φυσική» εκπαιδευτική τεχνολογία. Η ερώτηση για το αν τα παιχνίδια μπορούν να έχουν εκπαιδευτική αξία είναι παράλογη. Δεν είναι το παιχνίδι, αλλά το σχολείο αυτό το οποίο αποτελεί την νεότευκτη ιδέα, την αδοκίμαστη ιδιοτυπία και τον παραβάτη της παράδοσης».

Επιτραπέζιο Παιχνίδι

Οι μαθητές της Α΄ Λυκείου του σχολικού έτους 2014-2015 συμμετείχαν ενεργά στη δημιουργία ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού λογικής και μαθηματικών προκειμένου να δηλώσουν συμμετοχή σε έναν μαθητικό διαγωνισμό. Με το παιχνίδι αυτό συμμετείχαν στο μαθητικό διαγωνισμό "γρίφοι και μαθηματικά" στο οποίο και κέρδισαν το πρώτο βραβείο. Για την κατασκευή του παιχνιδιού χρησιμοποιήθηκαν πέρα από τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου και παρουσίασης, το πρόγραμμα issuu, προγράμματα γραφιστικής επεξεργασίας και τέλος η ανταλλαγή των αρχείων καθώς και η διαδικασία της ταυτόχρονης επεξεργασίας επιτευχθεί με χρήση των Google docs. Οι μαθητές ασχολήθηκαν με το σχεδιασμό του παιχνιδιού (ταμπλό, κουτί και κάρτες ερωτήσεων), επέλεξαν τις ερωτήσεις, κατασκεύασαν τις κάρτες, δούλεψαν σε ομάδες. Το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών για τους γρίφους μαθηματικών και λογικής τους ώθησε στη συλλογή ερωτήσεων συναφών με το αντικείμενο ενώ με την προτροπή της καθηγήτρια που τους συντόνισε ενσωματώθηκαν και ερωτήσεις από το αντικείμενο των μαθηματικών. Σημαντική ήταν η βοήθεια ενός ακόμη εκπαιδευτικού αναφορικά με την ψηφιακή επεξεργασία τόσο του κουτιού όσο και του ταμπλό του επιτραπέζιου.

Από τα πιο θετικά αποτελέσματα της ενασχόλησης των μαθητών με τη συγκεκριμένη διαδικασία ήταν η ενεργητική συμμετοχή τους σε όλα τα στάδια, η δημιουργία ομάδων και ο καταμερισμός των δραστηριοτήτων, η συνεργασία μεταξύ τους, η δημιουργικότητα, οι πρωτοβουλίες που αναπτύχθηκαν από την μεριά τους και ο αυξημένος βαθμός αυτενέργειας που παρουσίασαν σε όλα τα βήματα της παραγωγής. Από την άλλη πλευρά, τα παιχνίδια συγκεντρώνουν ένα σημαντικό πλήθος χαρακτηριστικών, τα οποία αν αξιοποιηθούν κατάλληλα μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία πλούσιων μαθησιακών εμπειριών και αφετέρου στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων και τη διαμόρφωση περισσότερο θετικής στάσης προς το μάθημα των Μαθηματικών και τη διδασκαλία τους.



Εικόνα 1: Το επιτραπέζιο παιχνίδι Math and Logic Madness, το ταμπλό, κάρτα με ενδεικτική ερώτηση γρίφου αφηρημένης λογικής και κάρτα με ενδεικτική ερώτηση γρίφου λογικής.

Δωμάτια Απόδρασης

Τα Δωμάτια Απόδρασης (Escape Rooms) είναι χώροι με ζωντανά βιωματικά παιχνίδια με στόχο οι μαθητές / παίκτες να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να συγκεντρώσουν, να συνδυάσουν όλα τα απαραίτητα στοιχεία, αντικείμενα, κλειδιά,

κωδικούς, γρίφους προκειμένου να διαλευκάνουν την υπόθεση και να προλάβουν να δραπετεύσουν στην ώρα τους. Η επιστημονική λογική σκέψη, η συνεργασία και η ψυχραιμία είναι κάποια από τα απαραίτητα στοιχεία για την επιτυχή δραπέτευση. Η συνεργασία με στόχο την αποτελεσματική λύση του μυστηρίου καθιστά το παιχνίδι ιδανικό για δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος ανάμεσα σε ομάδες (team building). Δύο δωμάτια απόδρασης δημιουργήθηκαν από τους μαθητές του ομίλου μαθηματικών Μ^{αθλούμαι}, κατά το σχολικό έτος 2014-2015, στα οποία έλαβε μέρος ένας μεγάλος αριθμός μαθητών του σχολείου. Λόγω περιορισμού χώρου θα παρουσιαστεί εν μέρει ένα από τα δυο δωμάτια απόδρασης. **Υπόθεση:** Ο Μανώλης Ανδρόνικος έχει δολοφονηθεί. Σκοπός της ομάδας είναι λύνοντας τους απαιτούμενους γρίφους να βρουν τον δολοφόνο, ο οποίος είναι ένας από τους game master και κατέχει το κλειδί της εξόδου, μέσα σε 70 λεπτά. **Γρίφοι:** Υπάρχουν 5 γρίφοι από τους οποίους οι 4 πρώτοι μπορούν να επιλυθούν με οποιαδήποτε σειρά. Ο γρίφος 5, όμως, απαιτεί τη λύση του γρίφου 4. **Γρίφος 1:** Η ομάδα πρέπει να βρει το βιβλίο με τον σελιδοδείκτη στη βιβλιοθήκη (Λογοτεχνία Β' Λυκείου). Ο σελιδοδείκτης περιέχει τα εξής: 122, 2, 1 / 19, 7, 13 / 328, 2, 2 / 288, 34, 2. Κάθε τριάδα αριθμών δίνει τις συντεταγμένες μίας λέξης μέσα στο βιβλίο. Έτσι, ο αριστερός αριθμός δείχνει τη σελίδα όπου βρίσκεται η λέξη, ο μεσαίος τη σειρά και ο δεξιός τη θέση της λέξης στη σειρά της. Έτσι, προκύπτει το πρώτο στοιχείο «Ο δολοφόνος είναι αδύνατος». **Γρίφος 2:** Οι παίκτες πρέπει να παρατηρήσουν 4 καλυμμένα εν μέρει τραπουλόχαρτα στο περβάζι έξω από το παράθυρο. Χωρίς να ανοίξουν το παράθυρο, πρέπει να καταλάβουν ποια φύλλα είναι. Αυτός είναι και ο κωδικός του tablet, που υπάρχει κάπου κρυμμένο μέσα στο χώρο και θα πρέπει να έχουν βρει οι παίκτες. Ανοίγοντας το tablet εμφανίζεται μια εικόνα με το δεύτερο στοιχείο «Ένα στοιχείο λέει ψέματα». **Γρίφος 3Α:** Μέσα στον χώρο υπάρχει ένα φύλλο Α4 που απεικονίζει δύο ενωμένες σκακιέρες. Η όλη εικόνα ταξινομείται από το 1 μέχρι το 16 κατακόρυφα και από το a μέχρι το h οριζοντίως. Δίνονται κάποιες συντεταγμένες. Αποκωδικοποιώντας τις συντεταγμένες και στρέφοντας το χαρτί οριζόντια, φανερώνεται ο αριθμός 765. Με αυτόν τον κωδικό ανοίγει μια μαύρη βαλίτσα που υπάρχει μέσα στον χώρο. **Γρίφος 3Β:** Με την βαλίτσα υπάρχει ένα κρυπτογραφημένο κείμενο. Παράλληλα δίνονται 3 γράμματα (Φ→Ι, Ο→Ο, Χ→Ε) και η συχνότητα εμφάνισης των γραμμάτων της ελληνικής γλώσσας, ώστε η ομάδα να αποκρυπτογραφήσει το μήνυμα. Αυτό είναι το τρίτο στοιχείο. «Ο δολοφόνος είναι μέσα στο δωμάτιο και έχει το κλειδί». **Γρίφος 5:** Από τον τέταρτο γρίφο οι μαθητές έχουν βρει τη λέξη «κλειδί» η οποία ανοίγει ένα κλειδωμένο αρχείο στον υπολογιστή της τάξης. Εκεί η ομάδα θα βρει ένα ακόμα στοιχείο «ο ένοχος έχει καστανά μαλλιά» και ένα μαγικό τετράγωνο 4x4. Λύνοντας το τετράγωνο θα πρέπει να πάρουν τους σωστούς αριθμούς (894) από τις συντεταγμένες που θα βρουν στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης.

Εφαρμογές για κινητές συσκευές

Η ανάπτυξη της βιομηχανίας ψηφιακών παιχνιδιών, η τεράστια απήχυσή τους στη νέα γενιά και η ύπαρξη ορισμένων χαρακτηριστικών τους πιθανά αξιοποιήσιμων για εκπαιδευτικούς σκοπούς, έχουν οδηγήσει σε αύξηση του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας, κυρίως την τελευταία δεκαετία για τη χρήση τους στην εκπαίδευση

(Michael and Chen, 2006). Ένας από τους μαθητές του ομίλου δημιούργησε δυο εφαρμογές για κινητές συσκευές, η μια συγκεντρώνει το σύνολο των γρίφων του διαγωνισμού λογικής και η άλλη αποτελεί ένα ψηφιακό παιχνίδι σε βήματα που στηρίζονται στην επίλυση γρίφων.

Δημιουργική Γραφή και Μαθηματικά

Κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018 στα πλαίσια της δημιουργικής εργασίας, η οποία σύμφωνα με τον νόμο 4521/2018, άρθρο 8 ήταν υποχρεωτική για τους μαθητές της Α΄ και Β΄ Λυκείου, επιχειρήθηκε μια σύνδεση των μαθηματικών με ένα κλάδο ιδιαίτερο και φαινομενικά ασύνδετο, τη δημιουργική γραφή. Στόχος της δημιουργικής εργασίας είναι οι μαθητές «να επιλύσουν με τρόπο δημιουργικό ένα πρόβλημα/ ερώτημα το οποίο σχετίζεται με ένα ή περισσότερα μαθήματα, ή να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από ένα δικό τους έργο». Η δημιουργική έκφραση οδήγησε τους εφτά μαθητές που δούλεψαν σε ένα κλίμα ομαδικό τις ατομικές τους εργασίες και τη δημιουργία τελικά μιας ιδιαίτερης μαθηματικής ποιητικής συλλογής. Στην παρουσίαση της δουλειάς τους οι ίδιοι αναφέρουν τα ακόλουθα: «Μέσα από ποικίλες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής επιχειρήσαμε να παραγάγουμε δικό μας ποιητικό λόγο διανθισμένο με έννοιες της γεωμετρίας. Αποπειραθήκαμε να μεταπλάσουμε ποιητικά υπό το πρίσμα των μαθηματικών εννοιών, ποιήματα γνωστά ενώ εμπλουτίσαμε την εργασία μας με ζωγραφικούς πίνακες (άμεσα ή έμμεσα συνδεδεμένους με τα μαθηματικά) και την επενδύσαμε με μουσική υπόκρουση». Κάποιες από αυτές τις απόπειρες δίδονται στη συνέχεια.

α) *Οι σχέσεις είναι δυναμικές καταστάσεις του παρόντος -ορθές και μη- / Τις ντύνουμε με αισθήματα, λέξεις, πράξεις / Είμαστε πολύπλοκα σχήματα / Που ψάχνουμε απεγνωσμένα για ένα σημείο επαφής / για έναν κοινόχρηστο καμβά να μπλέξουμε τα χρώματά μας / ένα ατέρμονο κυνήγι ευτυχίας*

β) *Η ευτυχία ένα πουλί που φτερουγίζει στο άπειρο. / Το άπειρο υποσύνολο του κόσμου / Ο κόσμος ένα τετράγωνο με χρώματα χωρίς ορθές γωνίες / Οι άνθρωποι σχέσεις δυναμικές με σχήματα και αισθήματα / Αναζητούν στο άπειρο την ευτυχία*

Το ενδιαφέρον των μαθητών διατηρήθηκε αμείωτο και τις δυο ημέρες ενασχόλησης τους με τη δημιουργική εργασία ενώ η ενσωμάτωση στοιχείων μουσικής και ζωγραφικής μεγιστοποίησε τα προσδοκόμενα αποτελέσματα και κέρδισε το σύνολο των υπολοίπων μαθητών κατά την παρουσίαση αυτής στην τάξη.

Ημέρα Γεωμετρίας

Κατά το σχολικό έτος 2016-17 το σύνολο των μαθητών της Α΄ Λυκείου, λίγο πριν από τα Χριστούγεννα, χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο (χρήση της συνάρτησης randomize του excel) σε τριμελείς ομάδες με στόχο τη συγγραφή μιας μικρής εργασίας 5-6 σελίδων με κύριο άξονα την Ευκλείδεια Γεωμετρία. Οι εργασίες συμμετείχαν στη βαθμολογία και στα δύο τετράμηνα. Το θέμα επιλέχθηκε από τους μαθητές κάθε ομάδας το οποίο στείλανε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μέσα στις γιορτές (σε μια –δυο περιπτώσεις η

καθηγήτρια πρότεινε θέματα τα οποία στη συνέχεια τα παιδιά επικυρώσανε με την επιλογή τους). Δόθηκε στους μαθητές κατάλληλο πρότυπο συγγραφής (συνεδριακό) και οι μαθητές έπρεπε πριν την ολοκλήρωση του 1^{ου} τετραμήνου να αποστείλουν ηλεκτρονικά τις εργασίες τους. Στην αξιολόγηση των εργασιών λήφθηκε υπόψη η συμμόρφωση στο πρότυπο συγγραφής, η ενσωμάτωση των πηγών της βιβλιογραφίας, η ικανή σε πλήθος και συνοχή με το θέμα βιβλιογραφία, η ικανότητα σύνθεσης της βιβλιογραφίας, η ελαχιστοποίηση της αντιγραφής αυτούσιων πηγών από το διαδίκτυο και η σωστή λειτουργία και συνεργασία της ομάδας. Κάποια από τα θέματα είχαν ιστορικό χαρακτήρα όπως η γεωμετρία στην Αίγυπτο, στην Αρχαία Ελλάδα ή το πείραμα του Ερατοσθένη και οι εφαρμογές της Χρυσής Τομής στην καθημερινότητα. Άλλες ασχολήθηκαν με την γεωμετρία και την τέχνη όπως τη ζωγραφική, την αρχιτεκτονική, τη μουσική και το χορό. Κάποιες ασχολήθηκαν με τη συμμετρία στη φύση ή τη γεωμετρία των Fractals ενώ έγινε μια προσπάθεια σύνδεσης τους με αντικείμενα άλλων επιστημών όπως η χημεία μέσω της μοριακής στερεομετρίας ή ειδική θεωρία της σχετικότητας. Αφού έγινε διόρθωση των εργασιών από την καθηγήτρια και αποστολή σχολίων και επιστημάτων στις ομάδες, αποφασίστηκε από το σύνολο των δυο τμημάτων η παρουσίαση των εργασιών σε μια άτυπη ημερίδα που διοργανώθηκε εντός της σχολικής μονάδας και πραγματοποιήθηκε την Τετάρτη 26/4/2017 τις ώρες 16:00-20:00. Το ενδιαφέρον το μαθητών ήταν ιδιαίτερα έντονο ενώ στο τέλος, ψηφίστηκε και η καλύτερη παρουσίαση. Οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχιστεί η ημέρα Γεωμετρίας και την επόμενη σχολική χρονιά ωστόσο για τυχαίους λόγους δεν ήταν εφικτό.

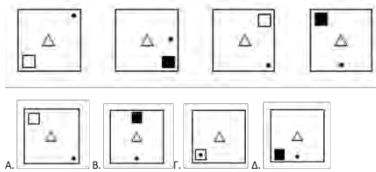
Διαγωνισμός Λογικής και Μαθηματικών

Η χρήση γρίφων και ερωτημάτων που θυμίζουν περισσότερο παιχνίδι από μαθηματικά και οδηγούν μέσω της ανακάλυψης και διερεύνησης στους διδακτικούς στόχους αμβλύνει συχνά τις αρνητικές στάσεις που έχουν οι μαθητές στο μάθημα των μαθηματικών καθώς και στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Απέναντι σ' ένα λογικό πρόβλημα, χωρίς προαπαιτούμενες γνώσεις ή πληροφορίες, οι μαθητές ξεκινούν από κοινή αφετηρία για ένα ταξίδι στο άπειρο της ανθρώπινης λογικής. Στην αναζήτηση της λύσης όλοι εργάζονται, συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν, καλλιεργούν την κριτική σκέψη, δημιουργούν και, εν τέλει, μαθαίνουν. Ο διαγωνισμός περιλαμβάνει προβλήματα γρίφων, αφηρημένων συλλογισμών, λεκτικών συλλογισμών και αριθμητικών συλλογισμών. Όλες οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και συγκεκριμένα πολλαπλής επιλογής με εξαίρεση τους γρίφους του τελικού γύρου που τα τελευταία δυο χρόνια αποφασίστηκε να είναι ανοιχτού τύπου. Ο νικητής αναδεικνύεται μέσω ενός συστήματος βαθμολόγησης λαμβάνοντας υπόψη και τον χρόνο απόκρισης.

Τα προβλήματα γρίφων έχουν ως σκοπό να αναδείξουν την ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται δημιουργικά, να κατανοούν και να κάνουν λογική χρήση εννοιών πλαισιωμένες με λέξεις. Ακολουθεί ενδεικτικό παράδειγμα από τον 5^ο Διαγωνισμό του 2018: *Ένας βαφέας ανέλαβε να ζαναβάψει όλα τα νούμερα των πολυκατοικιών ενός δρόμου με 100 σπίτια. Για να μοιράσει τη δουλειά, τη μία μέρα έβαψε τα σπίτια της μιας πλευράς του δρόμου, και την επόμενη τα σπίτια της άλλης πλευράς. Ξεκινώντας όπως είναι φυσικό*

με τον αριθμό 1, πόσες φορές έγραψε τον αριθμό 3 την πρώτη μέρα; Α) 14, Β) 15, Γ) 19 Δ) 20. Απάντηση: Β) 15 φορές. Η πλευρά του δρόμου με τον αριθμό 1, ως είθισται, περιλαμβάνει μόνο τους περιττούς αριθμούς από το 1 μέχρι και το 99. Το ψηφίο 3 γράφεται στα: “3, 13, 23, 31, 33, 35, 37, 39, 43, 53, 63, 73, 83, 93”, σύνολο 15 φορές.

Τα παραδείγματα αφηρημένης λογικής έχουν ως σκοπό να αναδείξουν την δυνατότητα ανάπτυξης συλλογισμών των μαθητών αποφορτισμένες από κοινωνικές ιδέες. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο παράδειγμα από τον 5^ο Διαγωνισμό: «Ποιο σχήμα συμπληρώνει την παρακάτω ακολουθία;»



Απάντηση: Γ) Παρατηρούμε ότι εμφανίζονται εναλλάξ τα άσπρα τετραγωνάκια με τα μαύρα τετραγωνάκια και έχουν τις θέσεις στις γωνίες του τετραγώνου. Η τελεία κινείται σύμφωνα με τη φορά των δεικτών του ρολογιού κατά 90 μοίρες.

Ο διαγωνισμός Λογικής κέρδισε το ενδιαφέρον των μαθητών αφού από την πρώτη κιόλας χρονιά έλαβαν μέρος 26 σχολικές μονάδες κυρίως Λυκείων αλλά και ορισμένων Γυμνασίων του Νομού Θεσσαλονίκης και της Χαλκιδικής. Κατά τη διάρκεια των επόμενων ετών κατά μέσο όρο συμμετέχουν 35 σχολεία με σταθερή συμμετοχή κάθε χρόνο. Οι τριμελείς ομάδες έχουν κατά περίπτωση ξεπεράσει τις 100 ενώ μια χρονιά υπήρξε και συνεργασία με ένα άλλο Λύκειο. Από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του διαγωνισμού που δίδεται στους συμμετέχοντες διαπιστώνεται πως στους μαθητές αρέσει η ενασχόληση με γρίφους και για αυτό προετοιμάζονται για το διαγωνισμό. Η συντριπτική πλειοψηφία δείχνει να προτιμά τη διεξαγωγή του διαγωνισμού σε ομαδικό επίπεδο και όχι ατομικό ενώ οι ίδιοι τόνισαν πόσο σημαντική είναι η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας τους εκτιμώντας πως αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την πρόκριση τους στις επόμενες φάσεις.

Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτού του Παιχνιδιού – Διαγωνισμού Λογικής είναι οι μαθητές – εθελοντές που συμμετέχουν σε αυτόν τόσο για τη διενέργειά του όσο και στην πλαισίωση της επιστημονικής επιτροπής τα τελευταία δύο χρόνια από μαθητές αποφοίτους τους σχολείου. Ο διαγωνισμός πραγματοποιείται πλέον από παιδιά για παιδιά. Σε κάθε αίθουσα υπάρχουν τρεις μαθητές που οργάνωναν το διαγωνισμό. Ο ενθουσιασμός των μαθητών ήταν έντονος και το ενδιαφέρον τους για την ενεργό συμμετοχή στην διεξαγωγή του δεν ατόνησε όλα αυτά τα πέντε έτη που διεξάγεται.

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η ενεργητική ενασχόληση, η κοινωνική συμμετοχή, οι εποικοδομητικές δραστηριότητες, η ανάπτυξη στρατηγικής για την κατανόηση και επίλυση προβλημάτων, ο αυτοέλεγχος, η αναδόμηση της προϋπάρχουσας γνώσης είναι ανάμεσα στα αποτελέσματα εφαρμογής των καινοτόμων πρακτικών που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία. Σύμφωνα με την Pelletier (2005), τα παιχνίδια μπορούν να γίνουν εκπαιδευτικά αν συσχετιστούν με κοινωνικά ενδιαφέροντα που η εκπαίδευση εξυπηρετεί. Επιπλέον, ένα

προσεκτικά σχεδιασμένο παιχνίδι μπορεί να καταφέρει να παρουσιάσει πλαίσια πολύ οικεία με την πραγματική ζωή ώστε οι μαθητές να αποκτούν γνώσεις και ικανότητες ασυνείδητα και αυθόρμητα. Τα παιχνίδια προσφέρουν τη δυνατότητα για απόκτηση γνώσεων μέσα από την πράξη (learning by doing), παρά ως αποτέλεσμα απομνημόνευσης πληροφοριών. Επιπλέον, η παιγνιώδης δραστηριότητα μπορεί να οδηγήσει σε μαθησιακά αποτελέσματα που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερο βάθος και διάρκεια. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί και μαθητές θεωρούν ότι η εμπειρία της συνεργασίας αλλά και του συναγωνισμού μέσω παιχνιδιού στην τάξη δημιουργεί θετικά συναισθήματα και βοηθά τους μαθητές να μαθαίνουν ευκολότερα παίζοντας. Τέλος, η μάθηση δεν είναι απλά μια διαδικασία κατάκτησης γεγονότων, αλλά συμμετοχής σε κοινωνικο-πολιτισμικές πρακτικές. Η μάθηση που συντελείται στους κόλπους ενός παιχνιδιού έχει ενεργητικό και συμμετοχικό χαρακτήρα και χαρακτηρίζεται από τις εξής τρεις συνιστώσες: α) εξερεύνηση του κόσμου με νέους τρόπους, β) δυνατότητα συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες και αλληλεπίδραση με ανθρώπους έχουν κοινές επιδιώξεις και γ) απόκτηση εφοδίων απαραίτητων για την επίλυση προβλημάτων.

Βιβλιογραφία

Γαβριηλίδου, Ε. Μ., 2008. Αρχές Σχεδίασης Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών. Πτυχιακή Εργασία. Τμήμα Πληροφορικής, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 2008. <http://ikee.lib.auth.gr/record/114472/files/ptuxiaki1.pdf> Προσπελάστηκε: 06/12/2017

Κόκκοτας Π. (2004) *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Μέρος II: η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα

Κωνσταντινόπουλος, Σ. (2007). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού: Εισαγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας Η. (2000) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell

Gee, JP 2007a, *Good Video Games and Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*, Palgrave MacMillan, New York.

Lund, H. H. and Nielsen, J. (2002). An Edutainment Robotics Survey. In Proceedings of the Third International Symposium on Human and Artificial Intelligence Systems: The Dynamic Systems Approach for Embodiment and Sociality, Fukui.

Malone, T. W. (1980), *What make things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games*, Cognitive and Instructional Science Series, CIS-7, Xerox Palo Alto Research Center, Palo Alto

Michael D., Chen S. (2006), *Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform*, εκδ. CourseTechnology PTR Osborne R., Freyberg P., (1991). *El aprendizaje de las ciencias*. Narcea, Madrid.

Pelletier. C (2005), *Reconfiguring Interactivity, Agency and Pleasure in the Education*

and Computer Games Debate – using Žižek’s concept of interpassivity to analyse educational play, *Learning*, Volume 2, Number 4, 2005.

Το Πρόγραμμα Erasmus και η συνεισφορά του στην οικοδόμηση της Ευρώπης, της Γνώσης και των Πολιτών

Γρηγόρα Αθηνά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., athinagrigora@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι η ανάδειξη της συμβολής του Προγράμματος Erasmus, ως Σχεδίου Δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, για την ενίσχυση της κινητικότητας των φοιτητών/φοιτητριών, στο πλαίσιο διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΧΑΕ), στην οικοδόμηση της Ευρώπης, της Γνώσης και των Πολιτών. Υπό αυτή την οπτική, το Πρόγραμμα προσεγγίζεται σε αναφορά με μια ενιαία ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, βασισμένη στη συνεργασία των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με πρόταγμά της την εναρμόνιση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων για τη δημιουργία μιας οικονομικά ανταγωνιστικής και κοινωνικά συνεκτικής Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην πορεία της προς την ολοκλήρωση και την ανάδειξή της σε προηγμένη Κοινωνία της Γνώσης. Στη βάση αυτής της πολιτικής, εξετάζεται ο ρόλος και η σημασία του Προγράμματος στη δόμηση συνεργασιών μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο και προοπτική τη βελτίωση της ποιότητας και της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του Ευρωπαϊκού Συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρόγραμμα Erasmus, Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική πολιτική, Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης, Ευρώπη της Γνώσης και των Πολιτών

Εισαγωγή

Το Πρόγραμμα Erasmus θεσπίστηκε και άρχισε να υλοποιείται τον Ιούνιο του 1987, στα Πανεπιστήμια των κρατών - μελών της τότε Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας. Πρόκειται για ένα κοινοτικό πρόγραμμα δράσης, ενταγμένο σε μια ενιαία ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, στοχευμένη στη δημιουργία μιας ισχυρής και συνεκτικής ευρωπαϊκής κοινωνίας, ικανής να ανταποκριθεί, αποτελεσματικά, στις συνθήκες της νέας οικουμενικής κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία αναδύεται στα τέλη της δεκαετίας του '80, στο πλαίσιο των δραστικών ανακατατάξεων, οι οποίες λαμβάνουν χώρα διεθνώς, υπό την καταλυτική δυναμική της παγκοσμιοποίησης (Βεργόπουλος, 1999).

Στο νέο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό σκηνικό, το οποίο δημιουργείται με την πτώση του λεγόμενου υπαρκτού σοσιαλισμού και την αναδιάταξη του διεθνούς συσχετισμού των δυνάμεων, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα, μετεξελισσόμενη σε υπερκρατική οντότητα, με αρμοδιότητες υπερεθνικής διακυβέρνησης, μεταφέρει το κέντρο της προσοχής της από την οικονομική ενοποίηση, που αποτελούσε μέχρι τότε διακύβευμά της, στην κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική της ολοκλήρωση, μέσω της δημιουργίας μιας «Ευρώπης των Πολιτών», που ο χαρακτήρας της δεν θα είναι

μονοδιάστατα οικονομικός (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008, 14). Η μεταστροφή του ενδιαφέροντός της, αντανακλά την πιεστική πραγματιστική ανάγκη για βελτίωση και ενδυνάμωση του κοινωνικού προτύπου της ενωμένης Ευρώπης, προκειμένου να αποτραπεί ο ενδεχόμενος κίνδυνος αποδόμησης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας που εγκυμονούν οι δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης. Σ' αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική συνεργασία αναγνωρίζονται ως «υψίστης σημασίας μεταβλητές» για την οικονομική και κοινωνική κατίσχυση της Ε.Ε. σ' ένα διεθνές ανταγωνιστικό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων, την έλευση της Κοινωνίας της Γνώσης και τη ραγδαία ανάπτυξη της τεχνοεπιστήμης (Παπαδάκης, 2003; Πασιάς & Ρουσσάκης, 2003).

Η αναγνώριση των δυνατοτήτων των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων να συνεισφέρουν στην οικονομική ανάπτυξη και την ενίσχυση της συνοχής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, στην πορεία της προς την ολοκλήρωση (Πασιάς, 2006, 429) και την ανάδειξή της σε προηγμένη Κοινωνία της Γνώσης, μέσα από την εναρμόνισή τους και την ανάληψη κοινών δράσεων, εκφράστηκε στη δοσμένη συγκυρία με την προώθηση μιας σειράς κοινοτικών προγραμμάτων δράσης, σε διαφορετικές περιοχές της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Lowe, 1992), αλλά με κοινό στρατηγικό στόχο: τη διαμόρφωση ενός ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, ανοιχτού και δυναμικού, και τη δημιουργία μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης, εστιασμένης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με βασικές διαστάσεις της τη γνώση, τον πολίτη και την απασχόληση, ως μέσου για τη μετεξέλιξη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, σε μια οικονομικά υπολογίσιμη, σε διεθνές επίπεδο, ευρωπαϊκή «πολιτεία» (Τσαούσης, 2000). Υπό αυτή την οπτική, τα προγράμματα που προωθούνται, στο πλαίσιο προσαρμογής των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο της εποχής, με προοπτική την οικοδόμηση της «Ευρώπης της Γνώσης και των Πολιτών», είναι προσανατολισμένα στην ικανοποίηση συγκεκριμένων στρατηγικών στόχων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας: την ολοκλήρωση της Ενιαίας Εσωτερικής Αγοράς της και τη διάπλαση του επαρκώς και κατάλληλα εφοδιασμένου με υψηλού επιπέδου εκπαίδευση και κατάρτιση Ευρωπαίου πολίτη, ο οποίος θα συνεισφέρει στη συσσώρευση ευρωπαϊκής προστιθέμενης αξίας, μέσω της ενεργής συμμετοχής του στα διεθνή τεκταινόμενα (Πασιάς – Ρουσσάκης, 2003).

Ανάμεσα στα προγράμματα δράσης, τα οποία εισάγονται και εφαρμόζονται στο τέλος της δεκαετίας του '80 στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης των κρατών-μελών της Κοινότητας, στο πλαίσιο ενός ευρωπαϊκού διαπανεπιστημιακού δικτύου ανταλλαγών και σπουδών, με στόχο την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, τη διακοινοτική συνεργασία και την ενίσχυση των σχέσεων εκπαίδευσης – οικονομίας και κοινωνίας, ως καθοριστικής σημασίας εκτιμάται το Πρόγραμμα Erasmus.

Ταυτότητα του Προγράμματος Erasmus

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αποτελεί το πρώτο διευρωπαϊκό διαπανεπιστημιακό πρόγραμμα κινητικότητας των φοιτητών και φοιτητριών, με χρονολογία γέννησης το

1987. Το όνομά του συνιστά συγκερασμό κυριολεκτικής και μεταφορικής σύλληψης, νοηματοδότησης και ερμηνείας της ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην οποία εντάσσεται και των ρητών και άρρητων στρατηγικών στόχων που καλείται να υπηρετήσει. Σε επίπεδο κυριολεξίας, το Erasmus συνιστά ακρωνύμιο της αγγλικής φράσης *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* (Ευρωπαϊκό Σχέδιο Δράσης για την Κινητικότητα των Φοιτητών). Σε συμβολικό, πάλι, επίπεδο, παραπέμπει στον Ολλανδό φιλόσοφο της Αναγέννησης Έρασμο, γνωστό για την ανθρωπιστική του κοσμοθεωρία, την προσήλωσή του στη μάθηση και τις συνεχείς μετακινήσεις του σε διάφορα μέρη της Ευρώπης, όπου έζησε και εργάστηκε ως εκπαιδευτικός, διευρύνοντας τις γνώσεις και εμπλουτίζοντας τις εμπειρίες του, από την επαφή του με τις χώρες αυτές. Υπό αυτή την άποψη, ο Έρασμος αποτελεί το αρχετυπικό πρότυπο του μετακινούμενου, χάριν της μόρφωσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, Ευρωπαίου πολίτη.

Το Πρόγραμμα Erasmus, θα πρέπει να το δούμε ως έκφραση της διττής νοηματοδότησης της εκπαίδευσης, στη δοσμένη συγκυρία, στο πλαίσιο του κοινοτικού κεκτημένου: αφενός, ως επένδυσης σε ανθρώπινο κεφάλαιο, εγγεγραμμένης στη διαδικασία της οικονομικής ανάπτυξης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, στη βάση της λογικής της αγοράς, για την αποτελεσματική ανταπόκρισή της στα δεδομένα της «νέας τάξης πραγμάτων», μέσω της βελτίωσης των δεικτών απασχολησιμότητας, αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας (Τσαούσης, 2000, 15)· αφετέρου, ως κρίσιμου παράγοντα πολιτικής ολοκλήρωσής της, μέσω της καλλιέργειας της συνείδησης του Ευρωπαίου πολίτη και της ενθάρρυνσης της δράσης και της κινητικότητας των Ευρωπαίων πολιτών στον ενιαίο χώρο της Ε.Ε., για την προσαρμογή τους στις νέες απαιτήσεις που θέτει η οικονομία της γνώσης (Castells, 1996, 277-8). Από αυτή την άποψη, το Πρόγραμμα, ως «δράση ενθάρρυνσης» της κινητικότητας των σπουδαστών/σπουδαστριών, του ακαδημαϊκού, διοικητικού και ερευνητικού προσωπικού, και της ανάπτυξης δικτύων και συνεργασιών των Πανεπιστημίων και του δυναμικού τους σε ευρωπαϊκό επίπεδο, συνιστά σταθμό στην ιστορία της ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς στις επιμέρους δράσεις του συνοψίζονται η φιλοσοφία και οι προτεραιότητές της, όπως και τα αναμενόμενα από την εφαρμογή του αποτελέσματα, με κριτήριο την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων της.

Συγκεκριμένα, το Erasmus, στην πρώτη φάση ανάπτυξής, του έδωσε έμφαση στη δημιουργία δικτύου Πανεπιστημίων, για την προώθηση της διαπανεπιστημιακής συνεργασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, μέσω της οργάνωσης προγραμμάτων ανταλλαγής φοιτητών/φοιτητριών και διδακτικού προσωπικού και της λήψης συμπληρωματικών μέτρων, με πρωτοβουλίες για την ενίσχυση και τη διεύρυνσή της. Οι ανταλλαγές του φοιτητικού πληθυσμού, επιδιώχθηκε να διευκολυνθούν με την υπέρβαση πάσης φύσεως εμποδίων που τις δυσχέραιναν, μηδέ των οικονομικών εξαιρουμένων, τα οποία καταβλήθηκε προσπάθεια να αρθούν, μέσω της χορήγησης υποτροφιών στους μετακινούμενους φοιτητές/φοιτήτριες. Ως πρόσθετος παράγοντας ενθάρρυνσης της φοιτητικής κινητικότητας, επιλέχθηκε το μέτρο της ακαδημαϊκής αναγνώρισης των διπλωμάτων και των περιόδων σπουδών στην αλλοδαπή, μέσω της πιλοτικής

εφαρμογής ενός Ευρωπαϊκού Συστήματος Μεταφοράς Πιστωτικών Μονάδων μεταξύ των συνδεδεμένων στο πλαίσιο του Προγράμματος Πανεπιστημίων (Ασδεράκη, 2008)

Σ' αυτή τη βάση, το Ευρωπαϊκό Σχέδιο Δράσης για την Κινητικότητα των Φοιτητών φαίνεται να εφαρμόστηκε στην πρώτη φάση του ως πιλοτικό πρόγραμμα για τη διαμόρφωση και παγίωση της Ευρωπαϊκής Ζώνης Ανώτατης Εκπαίδευσης, στην οποία έδωσε «σάρκα και οστά» η Διακήρυξη της Μπολόνιας, το 1999. Σ' αυτό το συμπέρασμα, τουλάχιστον, οδηγεί ο εντοπισμός των βασικών αξόνων του προγράμματος στον λόγο του ευρωπαϊκού αυτού κειμένου, με τον οποίο εγκαινιάστηκε επίσημα η μακροχρόνια διαδικασία για την οικοδόμηση του ενιαίου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης ως *«κλειδιού για την προώθηση της κινητικότητας και της απασχολησιμότητας των Ευρωπαίων πολιτών, αλλά και για τη συνολική ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ηπείρου»* (Κλάδης, 2000, 2). Απώτερος σκοπός της όλης διαδικασίας, *«η βελτίωση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του Ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης»*, ώστε *«να ασκεί σε ολόκληρο τον κόσμο έλξη ανάλογη με αυτή που ασκούν οι εξαιρετές πολιτισμικές και επιστημονικές [ευρωπαϊκές] παραδόσεις»* (ό.π., 3). Στην πραγμάτωση αυτού του σκοπού, το Πρόγραμμα Erasmus κλήθηκε να συνεισφέρει, συντασσόμενο στη διασφάλιση της ποιότητας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής της διάστασης, μέσω της ενθάρρυνσης της διακρατικής συνεργασίας των Τριτοβάθμιων Ιδρυμάτων, της προώθησης της κινητικότητας σπουδαστών/σπουδαστριών και διδακτικού προσωπικού, της ενίσχυσης της διαφάνειας και της βελτίωσης της ακαδημαϊκής αναγνώρισης σπουδών και ακαδημαϊκών τίτλων σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η εφαρμογή του Προγράμματος ξεκίνησε δυναμικά, καθώς ένα μήνα μετά τη θέσπισή του, και ενώ συγκέντρωνε τη συμμετοχή έντεκα μόλις ευρωπαϊκών κρατών, , ανάμεσα στα οποία και η Ελλάδα, ενεργοποίησε τη μετακίνηση 3244 φοιτητών/φοιτητριών, στο πλαίσιο των υλοποιούμενων ανταλλαγών. Ακόμη δυναμικότερη αποδείχθηκε η εξέλιξή του, αφού στο σημερινό του σχήμα εντάσσονται 33 χώρες (I.K.Y., 2015), πολλές εκ των οποίων ήταν αρχικά αρνητικά διακεείμενες απέναντί του. Στο διάστημα από το ξεκίνημά του μέχρι σήμερα, υπολογίζεται ότι έχουν μετακινηθεί για σπουδές ή πρακτική άσκηση σε χώρες, εκτός της έδρας του Πανεπιστημίου τους, τρία περίπου εκατομμύρια σπουδαστές/σπουδάστριες και εκπαιδευτικοί (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015), επωφελούμενοι/ες των χορηγούμενων στο πλαίσιο του υποτροφιών και χρηματοδοτήσεων, προκειμένου να αποκτήσουν επαρκή προσόντα και να αναπτύξουν τις κατάλληλες ικανότητες/δεξιότητες για την αποτελεσματική ανταπόκρισή τους στις ανάγκες της αγοράς εργασίας ή τη βελτίωση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους. Στην εξελικτική πορεία του, επωφελήθηκε των εμπειριών, από τα αποτελέσματα των υλοποιημένων, στο πλαίσιο του δράσεων, και των επιτευγμάτων ανάλογων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εμπλούτισε τους τομείς δράσης του, διεύρυνε τις πληθυσμιακές ομάδες αναφοράς του και προσάρμοσε τους στόχους και τις προτεραιότητές του στις προκλήσεις που απευθύνει ο 21^{ος} αιώνας στις ευρωπαϊκές κοινωνίες της ύστερης νεωτερικότητας, προσβλέποντας στο όραμα μιας οικονομικά αναπτυγμένης και δυναμικής ευρωπαϊκής κοινότητας, ικανής να διασφαλίσει την

ισότητα, τη δικαιοσύνη και την κοινωνική ευημερία, εντός των ορίων της, με θετικές προεκτάσεις σε οικουμενικό επίπεδο (European Commission, 2017, 7-8).

Από το Erasmus στο Erasmus+. Μια ιστορία 30 χρόνων

Το Πρόγραμμα Erasmus ενσωματώθηκε τη δεκαετία του 1990 στο Πρόγραμμα «Σωκράτης», που άρχισε να εφαρμόζεται, σε πρώτη φάση, το 1995, επεκτείνοντας τη διακρατική ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης σε όλα τα ιδρύματα και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, μέσα από διάφορες μορφές δράσης, οι οποίες προωθούσαν την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, με έμφαση στη διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, στοχεύοντας στην ενίσχυση της συνοχής της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε καθεστώς εντεινόμενης παγκοσμιοποίησης και διευρυνόμενης πολυπολιτισμικότητας. Στην πορεία του, παρακολούθησε τα στάδια εξέλιξης του «Σωκράτη» σε «Σωκράτης II», που η δράση του κάλυψε το χρονικό διάστημα 2000-2006 για να αντικατασταθεί το 2007 από το αντίστοιχο «Διά Βίου Μάθησης» (Lifelong Learning Programme), το οποίο σχεδιάστηκε στην προοπτική επίτευξης του φιλόδοξου στρατηγικού στόχου της Λισαβόνας: να αναδειχθεί η ενωμένη Ευρώπη μέχρι το 2010 *«στην πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για αειφόρο οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»* (European Council, 2000).

Στο Πρόγραμμα «Διά Βίου Μάθησης» ήταν ενσωματωμένο το Πρόγραμμα Erasmus μέχρι το 2013, οπότε και το αντικατέστησε μετονομασμένο σε Erasmus+. Η μετονομασία του εκφράζει συμβολικά τον φιλόδοξο στόχο του αναβαθμισμένου Προγράμματος, το οποίο έχει ορίζοντα ζωής μέχρι το 2020, να προωθήσει περαιτέρω *«τις συνέργειες και τη γόνιμη αλληλεπίδραση στα διάφορα πεδία της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας»* αξιοποιώντας τα επιτεύγματα 25 και πλέον ετών ευρωπαϊκών προγραμμάτων, αίροντας τα τεχνητά εμπόδια μεταξύ των διαφόρων δράσεων και των διαφόρων μορφών σχεδίων, προάγοντας νέες ιδέες, προσελκύοντας νέους φορείς από τον κόσμο της εργασίας και την κοινωνία των πολιτών και ενθαρρύνοντας νέες μορφές συνεργασίας (European Commission, 2017, 9). Σ' αυτό το πλαίσιο, συνενώνει στην ομπρέλα του επτά επί μέρους προγράμματα (Διά Βίου Μάθησης / «Νεολαία σε Δράση» / Erasmus Mundus / Tempus / Alfa / Edulink και Προγράμματα συνεργασίας με βιομηχανικές χώρες στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης), τα οποία υλοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 2007-2013 και καλύπτουν τόσο την ενδοευρωπαϊκή όσο και τη διεθνή διάσταση της συνεργασίας στους τομείς της ανώτατης εκπαίδευσης, της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, της σχολικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και της νεολαίας.

Το Erasmus+ στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020»

Ως σύγχρονη Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Δράση, το Erasmus+ συντάσσεται στην προώθηση του στρατηγικού στόχου της Λισαβόνας στην πορεία μετάβασης της Ευρώπης από Κοινωνία της Γνώσης σε Οικονομία της Γνώσης, εστιάζοντας για την

περίοδο 2014-2020 στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού, που αναγνωρίζεται ότι «μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, των κύριων προκλήσεων, στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί η Ευρώπη ως το τέλος της δεκαετίας» (European Commission, 2017, 7). Πιο συγκεκριμένα, των προκλήσεων που απευθύνουν στην Κοινότητα η παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων, η ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας και η εξέλιξη της τεχνοεπιστήμης, για την ανταπόκριση στις οποίες, καθοριστικός εκτιμάται ο ρόλος της εκπαίδευσης προς διττή κατεύθυνση: αφενός, στην προετοιμασία αποδοτικών και παραγωγικών εργαζομένων, επαρκώς και κατάλληλα εφοδιασμένων με υψηλού επιπέδου εκπαίδευση και κατάρτιση, για την ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς εργασίας, σε συνθήκες νεοφιλελεύθερης οικονομίας, και αφετέρου, στον εκσυγχρονισμό της ευρωπαϊκής κοινωνίας, σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, εν όψει, ιδίως, της διεύρυνσης της Ε.Ε. με χώρες της Κεντρικής και της Ανατολικής Ευρώπης (Ραφτοπούλου, 2014, 163).

Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι το Πρόγραμμα Erasmus+ σχεδιάστηκε και εφαρμόζεται ως ευρωπαϊκή εκπαιδευτική δράση υποστηρικτική της ανανεωμένης στη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα Ευρωπαϊκής Πολιτικής Ατζέντας για την ανάπτυξη, την απασχόληση, την ισότητα και την κοινωνική ένταξη (European Commission, 2017, 7). Σύμφωνα με τον επίσημο ευρωπαϊκό πολιτικό λόγο, πρόκειται για μια φιλόδοξη κοινωνική ατζέντα, με άξονές της τις προτεραιότητες της Ε.Ε. στη σύγχρονη συγκυρία και στόχο την εξασφάλιση της αποτελεσματικής ανταπόκρισης των πολιτικών της ευρωπαϊκής κοινότητας στις σημερινές οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις, μέσω της προσαρμογής των Ευρωπαίων πολιτών στους μετασχηματισμούς που υφίστανται οι κοινωνίες τους, εξαιτίας των δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης, των τεχνολογικών αλλαγών και της γήρανσης του πληθυσμού τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008).

Αυτές τις προτεραιότητες υπηρετεί το Erasmus+, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στη νεολαία, η οποία αποτελεί την Ευρώπη του αύριο, και υποστηρίζοντας δράσεις, συνεργασίες και εργαλεία που συνάδουν με τους στόχους της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» (European Commission, 2017, 7), όσον αφορά στην προώθηση της έξυπνης, βασισμένης στη γνώση και την καινοτομία, βιώσιμης και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξης και της απασχόλησης, ως μέσων αντιμετώπισης των διαρθρωτικών αδυναμιών της ευρωπαϊκής οικονομίας, βελτίωσης της ανταγωνιστικότητας και της παραγωγικότητάς της και ενίσχυσης μιας διατηρήσιμης κοινωνικής οικονομίας της αγοράς (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Παράλληλα, συντάσσεται στην προώθηση των στόχων του Στρατηγικού πλαισίου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, με ορίζοντα το 2020 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010), όπως ορίζονται στη βάση των κατευθυντήριων αρχών της διαδικασίας της Κοπεγχάγης σχετικά με την ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και των προτεραιοτήτων της διαδικασίας της Μπολόνιας, όσον αφορά στη μεγαλύτερη συνοχή των πανεπιστημιακών σπουδών και την εδραίωση του ευρωπαϊκού χώρου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

--να επεκταθεί η διά βίου μάθηση για όλους, ώστε η εκπαίδευση να πάψει να είναι εν δυνάμει παράγοντας κοινωνικού αποκλεισμού, και να ενισχυθεί η κινητικότητα.

--να βελτιωθούν η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, μέσω της ανάπτυξης του γλωσσικού, του μαθηματικού και του τεχνολογικού «εγγραμματισμού» και της έμφασης στις θετικές επιστήμες.

--να προωθηθούν η ισότητα, η κοινωνική συνοχή και η ενεργός συμμετοχή των πολιτών στα κοινά

--να ενισχυθούν, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η δημιουργικότητα και η καινοτομία, όπως και το επιχειρηματικό πνεύμα, και να καλλιεργηθεί η πολιτισμική συνείδηση του Ευρωπαίου πολίτη.

Συγκεκριλαιωτικά, το Πρόγραμμα Erasmus+, ως σύγχρονο Ευρωπαϊκό Σχέδιο Δράσης για την Κινητικότητα των Φοιτητών/Φοιτητριών, υπόσχεται πολλαπλά οφέλη, τόσο στα άτομα όσο και στις ευρωπαϊκές κοινωνίες. Σε ατομικό επίπεδο, παρέχει ευκαιρίες και δυνατότητες για ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική ανταπόκριση στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και της οικονομίας, την ίδια στιγμή κατά την οποία ευνοεί την ισότιμη και ενεργή συμμετοχή όλων στα κοινωνικά δρώμενα, με συνέπεια την επίτευξη προσωπικής ολοκλήρωσης. Σε επίπεδο κοινωνικό, εξάλλου, συνεισφέροντας στην καταπολέμηση της ανεργίας, των νέων κυρίως, και της περιθωριοποίησής τους, συμβάλλει αφενός, στην οικονομική ενδυνάμωση και την τόνωση της ανταγωνιστικότητας της Ε.Ε. και αφετέρου, στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και την ισχυροποίηση του κοινωνικού προτύπου κοινωνίας. Παρά ταύτα, ωστόσο, και σε πείσμα του γεγονότος ότι η Ελλάδα ήταν από τα πρώτα κράτη που συμμετείχαν στην υλοποίησή του, τα τελευταία στατιστικά δεδομένα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2015) δείχνουν υστέρηση της χώρας μας, όσον αφορά στην εφαρμογή του. Η αναζήτηση των λόγων αυτής της υστέρησης, αποτελεί, θεωρούμε, ενδιαφέρον πεδίο μελέτης και έρευνας, καθώς, μάλιστα, ο ορίζοντας εφαρμογής του πλησιάζει στο τέλος του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ασδεράκη Φ. (2008). *Ευρώπη και Παιδεία. Ο ευρωπαϊκός χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης

Βεργόπουλος, Κ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση, η Μεγάλη Χίμαιρα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.

Castells, M. (1996). *The Information Age. Economy, Society and Culture, Vol.1, The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.

Γκόβαρης, Χρ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008). *Ανανεωμένη κοινωνική ατζέντα*. (Διαθέσιμο on line: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=el&catId=89&newsId=984&furtherNews=yes,προσπελάστηκε στις 17/12/2018>)

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. (Διαθέσιμο on line: https://ec.europa.eu/info/topics/education-and-training_el, προσπελάστηκε στις 18/12/2018)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). *Ευρώπη 2020*. (Διαθέσιμο on line: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52010DC2020:EL:HTML>, προσπελάστηκε στις 18/12/2018)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *Erasmus+: Πρόγραμμα της ΕΕ για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό*. (Διαθέσιμο on line: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_el.htm, προσπελάστηκε στις 17/12/2018)
- European Council, (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon: European Council 23 and 24 March 2000.
- European Commission (2017). *Erasmus+ Οδηγός Προγράμματος*. (Διαθέσιμο on line: <https://www.iky.gr/el/eggrafa-erplus/odigos-erplus>, προσπελάστηκε στις 17/12/2018)
- Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) (2015). *Επιλέξιμες Χώρες*. (Διαθέσιμο on line: <http://www.iky.gr/eggrafa-erplus/epileximesxores>, προσπελάστηκε στις 17/12/2018)
- Κλάδης, Δ. (2000). *Η Διακήρυξη της Μπολόνιας και η πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα. Κείμενα – Σχόλια – Ανάλυση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Lowe J. (1992). Education and European integration. *International Review of Education*, Vol.38, No 6, 579-590
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg (τ. 2).
- Πασιάς, Γ. – Ρουσσάκης, Ι. (2003). Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη Περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001. Ανακοίνωση στο Β' Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα: *Η Παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα*.
- Ραφτοπούλου, Κ. (2014). *Η ανάδυση μιας πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την παιδεία*. Διατριβή επί διδακτορία. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης – Τμήμα Νομικής – Τομέας Διεθνών Σπουδών.
- Τσαούσης, Δ. (επ.). (2000). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική πολιτική. Βασικά Κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση*. Αθήνα: ΚΕΚΜΟΚΟΠ.

Ανάλυση περιστατικού διάκρισης σε σχολικό περιβάλλον

Γκουγκουλίτσας Θεοχάρης

*Δημοσιογράφος, Σπουδές στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό ΕΑΠ. Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό ΑΠΚΥ. Msc Επικοινωνία ΑΠΚΥ Msc ΔΤΕ ΕΑΠ.
gougoulitsas@yahoo.gr*

Κασάπη Εντυχία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής ΤΕΦΑ Αθηνών. Σπουδές στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό ΕΑΠ. Φοιτήτρια Μ.Εδ Ειδική Αγωγή ΕΑΠ
effie_kasapi@yahoo.gr*

Περίληψη

Τα τελευταία τρία χρόνια η έκρυθμη κατάσταση σε χώρες της Μέσης Ανατολής έφερε έναν μεγάλο αριθμό προσφύγων στην Ελλάδα που προστέθηκε στον ήδη τεράστιο όγκο των μεταναστών από χώρες της βαλκανικής που είχαν εγκατασταθεί τα τελευταία εικοσιπέντε χρόνια. Φαινόμενα διακρίσεων, ρατσισμού και εθνικισμού είναι όλο και πιο συχνά στη κοινωνία γενικότερα και στα σχολεία ειδικότερα. Η περιγραφή ενός περιστατικού διάκρισης εναντίον προσφύγων σε σχολείο της Θεσσαλονίκης αναδεικνύει πως οδηγήθηκαν οι εμπλεκόμενοι στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις μέσα από την κατηγοριοποίηση και επεδίωξαν την ενίσχυση της κοινωνικής τους ταυτότητας. Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας και του ψυχολογικού λόγου χρησιμοποιήθηκαν για να εξηγηθεί το φαινόμενο της διάκρισης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρόσφυγες, Ελλάδα, ρατσισμός, κοινωνική ταυτότητα, ψυχολογικός λόγος

Εισαγωγή

Η μεγάλη εισροή μεταναστών και προσφύγων τις τελευταίες δεκαετίες βρήκε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απροετοίμαστο ως προς την ομαλή ένταξη τους στην εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό σύστημα παρέμεινε, σύμφωνα με έρευνες εθνοκεντρικό και αφομοιωτικό (Dragonas, Fragoudaki, & Inglessi, 1996, όπ. ανάφ. στο Sarafidou, Govaris, & Loumakou, 2013) και οι Έλληνες μαθητές διατηρούν αρνητικές απόψεις για τους μετανάστες συμμαθητές τους (Dimakos & Tasiopoulou, 2003). Η ύπαρξη διακρίσεων από τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση είναι γεγονός και η εξάλειψη τους είναι αναγκαία προκειμένου να εκπληρωθεί ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης που είναι η προετοιμασία των μελλοντικών ενηλίκων για μια αρμονική συνύπαρξη σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία που συνεχώς αλλάζει (Sarafidou et al., 2013).

Η αποδυνάμωση των αιτιών που οδηγούν σε διακρίσεις προϋποθέτει τη σωστή ερμηνεία και κατανόηση από τις εκπαιδευτικές αρχές. Στόχος της εργασίας είναι η σε βάθος

μελέτη ενός περιστατικού διάκρισης στο σχολικό περιβάλλον ώστε να τεκμηριωθούν θεωρητικά τα αίτια που οδήγησαν σε αυτό.

Παρουσίαση ενός περιστατικού διάκρισης στο σχολικό περιβάλλον

Σε ένα τμήμα της δευτέρας τάξης γυμνασίου μιας υποβαθμισμένης περιοχής της Θεσσαλονίκης κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς ξεκίνησαν να παρακολουθούν μαθήματα δύο αγόρια, πρόσφυγες, συριακής καταγωγής. Οι μαθητές στο συγκεκριμένο τμήμα είναι κυρίως παιδιά Ελλήνων της εργατικής τάξης καθώς και πέντε παιδιά αλβανικής καταγωγής που γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Οι παρέες των παιδιών έχουν διαμορφωθεί ήδη από την προηγούμενη χρονιά και σε γενικές γραμμές οι Έλληνες κάνουν μεταξύ τους παρέα όπως και οι Αλβανοί αντίστοιχα. Οι σχέσεις των δύο ομάδων είναι τυπικές με περιστασιακές προστριβές μεταξύ τους.

Μόλις οι μαθητές έμαθαν την εθνικότητα των νέων συμμαθητών τους υπήρξε αντίδραση από την ομάδα των μαθητών αλβανικής καταγωγής. Απομακρύνθηκαν από τα θρανία κοντά τους και άρχισαν να τους φωνάζουν τρομοκράτες. Ο καθηγητής που ήταν παρών ζήτησε να ηρεμήσουν αλλιώς θα τους βγάλει έξω από τη τάξη.

Οι γονείς δυο παιδιών ελληνικής καταγωγής πήγαν στον γυμνασιάρχη και ζήτησαν να φύγουν από το σχολείο ο νέος μαθητής καθώς όπως είπαν «δεν ξέρουν τι αρρώστιες μπορεί να κουβαλάνε επάνω τους» γιατί ζουν σαν νομάδες χωρίς σπίτια και με ανύπαρκτες συνθήκες υγιεινής.

Βαθύτερη ανάλυση των αιτιών της διάκρισης

Οι μαθητές αλβανικής καταγωγής και οι γονείς των Ελλήνων μαθητών αντέδρασαν στην έλευση των μαθητών από τη Συρία προβαίνοντας στη χρήση στερεοτύπων δηλαδή νοητικών αναπαραστάσεων της ομάδας των προσφύγων από χώρες της Μέσης Ανατολής όπου τους απέδωσαν την ιδιότητα του τρομοκράτη και του βρωμιάρη αντίστοιχα (Δραγώνα, Σκούρτου, & Φραγκουδάκη, 2001). Στηριζόμενοι στο στερεότυπο, οι πρόσφυγες είναι τρομοκράτες ή είναι βρώμικοι οδηγήθηκαν στην προκατάληψη δηλαδή στην αντιπάθεια και την αντίδραση προς όλους τους πρόσφυγες. Οι μαθητές απομακρύνονται από κοντά τους καθώς φοβούνται για την ασφάλεια τους και οι γονείς ζητούν την απομάκρυνση τους από το σχολείο γιατί αποτελούν απειλή για τη υγεία των παιδιών.

Στα στερεότυπα αυτά οι Αλβανοί μαθητές οδηγήθηκαν από τη διεργασία της κατηγοριοποίησης με βάση την εθνικότητα. Καθώς η εθνικότητα ήδη χρησιμοποιήθηκε στις σχέσεις με τους Έλληνες συμμαθητές τους προκειμένου να καταταγούν σε ομάδες και να ορίσουν τη ταυτότητα τους με βάση αυτή, οι Αλβανοί μαθητές θεωρούν ότι η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση έχει μεγάλη σημασία γι' αυτούς. Αντίστοιχα η κατηγοριοποίηση που προβαίνουν οι γονείς τονίζει τις διαφορές μεταξύ των κατηγοριών Έλληνες και πρόσφυγες όπου οι Έλληνες ζουν σε σπίτια και είναι καθαροί και οι

πρόσφυγες ζουν σε κέντρα φιλοξενίας (hot spot) με κακές συνθήκες υγιεινής. Τονίζουν έτσι τις ομοιότητες μέσα στη δική τους ομάδα καθώς και τις διαφορές από την άλλη ομάδα. Οι Αλβανοί μαθητές και οι Έλληνες γονείς χρησιμοποιούν στερεότυπα, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, καθώς λόγω της μεταβαλλόμενης κοινωνικής κατάστασης, νιώθουν να απειλείται η κοινωνική τους ταυτότητα (Tajfel, 1981, όπ.ανάφ. στο Δραγώνα κ. συν., 2001). Επομένως προκειμένου να διατηρήσουν ή να αποκτήσουν θετική κοινωνική ταυτότητα υποτιμούν την κοινωνική ομάδα των προσφύγων (έξω-ομάδα) και ενισχύουν τη δική τους ομάδα (έσω-ομάδα) (Δραγώνα κ. συν., 2001).

Η διαρκής σύγκριση με άλλες ομάδες σκοπεύει στην εδραίωση της ταυτότητας μιας ομάδας και αυτό είναι εφικτό μέσα από την αναζήτηση των διαφορών ανάμεσα τους (Tajfel, 1972 όπ.ανάφ. στο Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Όταν αυτή η σύγκριση έγινε με την ομάδα των Ελλήνων είχε αρνητικά αποτελέσματα για την ομάδα των Αλβανών. Για να ενισχύσουν το κύρος της έσω-ομάδας τους, και δεδομένου ότι η μετακίνηση στην έξω-ομάδα των Ελλήνων δεν είναι δυνατή (διαφορετική εθνικότητα) προσέφυγαν στη στρατηγική της κοινωνικής δημιουργικότητας επιλέγοντας να συγκριθούν με μια ομάδα χαμηλότερου κύρους από τη δική τους (Δραγώνα κ. συν., 2001).

Ανάλογα οι γονείς προκειμένου να ενισχύσουν το κύρος της έσω-ομάδας τους (μέλη της εργατικής τάξης) επιλέγουν μια άλλη έξω-ομάδα, χαμηλότερου κύρους, για να συγκριθούν και μια διάσταση (κατοικία, καθαριότητα), που θα τους οδηγήσει να εξασφαλίσουν θετική κοινωνική ταυτότητα (Δραγώνα κ. συν., 2001). Δεν προσέφυγαν στον κοινωνικό ανταγωνισμό καθώς θεωρούν το χαμηλό κύρος της ομάδας τους νόμιμο και σταθερό, επομένως η σύγκριση με την υποδεέστερη έξω-ομάδα των προσφύγων θα εξυψώσει την κοινωνική τους ταυτότητα (Βοσνιάδου, 1999).

Η αντίδραση των μαθητών και των γονέων προς τους Σύριους μαθητές οφείλεται και στη φορτισμένη ατμόσφαιρα που επικρατεί τη δεδομένη χρονική στιγμή στην Ελλάδα. Τα Μ.Μ.Ε βομβαρδίζουν το κοινό με ειδήσεις για την άθλια κατάσταση διαβίωσης των προσφύγων. Συνεχείς είναι οι αναφορές για τρομοκρατικά χτυπήματα σε χώρες του δυτικού κόσμου όπου εμπλέκονται σε αυτά πρόσφυγες. Σύμφωνα με την ψυχολογία του λόγου «*η ταυτότητα κατασκευάζεται μέσα από τον λόγο*» (Δραγώνα κ. συν., 2001, σ.67), αφού οι άνθρωποι υιοθετούν τις ειδήσεις και τις αφηγήσεις ως προσωπικές τους θέσεις. Τα στερεότυπα που εκφράζουν τα υποκείμενα στην παραπάνω αφήγηση δεν είναι αποτέλεσμα λανθασμένων λογισμών, απλοποιήσεων ή προκαταλήψεων αλλά κατασκευάζονται κοινωνικά και εκφράζουν θεσμικό ή ατομικό συμφέρον (Δραγώνα κ. συν., 2001).

Η αντίδραση του καθηγητή στη συμπεριφορά των μαθητών, επιβολή της πειθαρχίας με απειλές για αποβολή, μπορεί να ερμηνευθεί από τους Αλβανούς μαθητές ως μια προσπάθεια της κυρίαρχης έξω-ομάδας των Ελλήνων να υποτιμήσει την έσω-ομάδα τους. Επιπλέον με αυτή του την αντίδραση δυναμιτίζει παραπάνω την ατμόσφαιρα και διογκώνει το πρόβλημα της διάκρισης.

Συμπεράσματα

Η απόκτηση θετικής κοινωνικής ταυτότητας συνεπάγεται τη βελτίωση του κύρους της ομάδας και την αύξηση της αυτοεκτίμησης των μελών της έχοντας όμως αρνητικές συνέπειες τόσο για την ίδια την ομάδα όσο και για την υποτιμημένη ομάδα. Η υποτιμημένη ομάδα μπορεί να εσωτερικεύσει την υποτίμηση και μοιρολατρικά να αποδεχτεί τη θέση της χωρίς καμιά προσπάθεια για δράση ώστε να τη βελτιώσει (Δραγώνα κ. συν., 2001). Η κυρίαρχη ομάδα απορροφημένη από τη προκατάληψη προς την υποτιμημένη ομάδα ως φορέα των προβλημάτων της παραβλέπει τις πραγματικές αιτίες αυτών (Simpson & Yinger, 1985, όπ. ανάφ. στο Δραγώνα κ. συν., 2001).

Η εκπαιδευτική κοινότητα είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις θεωρίες της κοινωνικής ταυτότητας και της ψυχολογίας του λόγου προκειμένου να ερμηνεύσει και να απαλείψει τα φαινόμενα διάκρισης μέσα στο σχολείο και να προετοιμάσει τους αυριανούς ενήλικες απαλλαγμένους από προκαταλήψεις που οδηγούν σε διχασμό της κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βοσνιάδου, Σ. (Επιμ.) (1999). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Κοινωνική Ψυχολογία, Κλινική Ψυχολογία* (1^η εκδ., Τομ. Β). Αθήνα: Gutenberg.

Dimakos, I.C., & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14(3), 307-316.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (Τομ. Α). Πάτρα: ΕΑΠ.

Sarafidou, J.O., Govaris, C., & Loumakou, M. (2013). The subtle-blatant distinction of ethnic prejudice among ethnic majority children. *Intercultural Education*, 24(3), 264-276.

Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) (1997). *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ένταξη και αποδοχή προσφύγων μαθητών

Βιτσικάνου Φωτεινή, M.sc fvitsika@gmail.com

Γκιουνζελίδου Κωνσταντίνα, Stud. nadja.gkiouzelidou@yahoo.com

Περίληψη

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσδίδει ιδιαίτερη αξία στη διαφορετικότητα και στις θετικές προοπτικές της πολιτισμικής ποικιλότητας. Σκοπός της είναι να αυξάνει την επίγνωση της έκτασης των σκέψεων, αξιών και της συμπεριφοράς μας ως προϊόν του δικού μας πολιτισμού, την ικανότητα και δεξιότητα για αλληλεπίδραση με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές αξίες, σκέψεις και συμπεριφορές και την ικανότητά μας στον έλεγχο της συμπεριφοράς μας, μεγιστοποιώντας έτσι την αποτελεσματικότητα στις σχέσεις μεταξύ ατόμων με διαφορετική κουλτούρα. Η εκπαίδευση είναι θεμελιώδες δικαίωμα για κάθε παιδί και η μόνη του ελπίδα να ξαναχτίσει το μέλλον του. Στην περίπτωση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών, θα πρέπει να τα οδηγήσουμε στο σχολείο. Αυτό είναι ζωτικής σημασίας για την ψυχική υγεία και την ψυχοκοινωνική ευημερία τους, θα ενεργοποιήσει εκ νέου την αναπτυξιακή τους πορεία και θα επαναφέρει ένα αίσθημα σταθερότητας. Στόχος του σχολείου ήταν η διαμόρφωση θετικής στάσης και αποδοχής της διαφορετικότητας, η γνωριμία, η ανάδειξη και ο σεβασμός της πολιτισμικής κληρονομιάς. Οι ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στο σχολείο φάνηκε να συμβάλουν στην ένταξη, την προσαρμογή και στην ομαλή και συντονισμένη εκπαίδευση των ξένων μαθητών καθώς βοηθούν στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στο σεβασμό της πολιτισμικής κληρονομιάς.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφορετικότητα, Σεβασμός, Ισότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση,

Εισαγωγή – Θεωρητική τεκμηρίωση

Η συνύπαρξη διαφορετικών λαών είναι πλέον γεγονός και επιπλέον επιβάλλεται η αρμονική ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο. Η παρουσία και διαβίωση μεγάλου αριθμού μεταναστών στην Ελλάδα έχει αλλάξει το τοπίο σε πολλές περιοχές της χώρας και έχει επηρεάσει τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Ένα οποιοδήποτε δημόσιο ελληνικό σχολείο στο κέντρο ή στην περιφέρεια φιλοξενεί τυχαίο αριθμό μεταναστών μαθητών και τις γλώσσες τους. Η πολυπολιτισμική / πολυγλωσσική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού δεν είναι αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο. Στα μισά του 20ου αιώνα, η ανθρωπότητα έγινε μάρτυρας μαζικών μετακινήσεων σε παγκόσμιο επίπεδο, για οικονομικούς, πολιτικούς και θρησκευτικούς λόγους οι οποίες προκάλεσαν διεθνώς μία μεγάλη αναδιάρθρωση του δημογραφικού χάρτη (Tomlinson, 2003). Πρόκειται για ένα παγκόσμιο φαινόμενο που συναρτάται με τα μεγάλα μεταναστευτικά κινήματα προς τις χώρες που κλασικά αποκαλούμε «μεταναστευτικές χώρες» (π.χ., Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, Αυστραλία, Γερμανία, Βέλγιο) ή προς τις πρώην αποικιακές μητροπόλεις (π.χ. Λονδίνο). Στις παραπάνω χώρες προστίθενται νέες χώρες υποδοχής

μεταναστών. Ιδιαίτερα στην Ευρώπη, όπου λόγω της κατάρρευσης μεγάλων κρατικών συνασπισμών, των σοσιαλιστικών καθεστώτων ή των ανακατατάξεων των συνόρων (π.χ. ΕΣΣΔ, Βαλκάνια, Γιουγκοσλαβία) καθώς επίσης και λόγω των εμπόλεμων χωρών της Μέσης Ανατολής, (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004) παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα ανθρώπων ελπίζοντας σε ένα καλύτερο μέλλον.

Η μετακίνηση αυτή μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών και περισσότερο από τρίτες χώρες προς την Ευρώπη, έχει οδηγήσει σε μεταβολές των πολιτισμικών αξιών. Ειδικά στη χώρα μας το τελευταίο διάστημα οι εισροές προσφύγων και μεταναστών είναι τεράστιες. Η συνύπαρξη διαφορετικών λαών είναι πλέον γεγονός και επιπλέον επιβάλλεται η αρμονική ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο. Για το λόγο αυτό χρειάζονται τακτικές και μέθοδοι που θα δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για την ομαλή προσαρμογή και των δύο πλευρών.

Στην περίπτωση αυτή ο ρόλος του σχολείου είναι σημαντικός διότι αποτελεί έναν από τους πρώτους φορείς της κοινωνικοποίησης των παιδιών και οφείλει να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα για τη μείωση των φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού. Μέσα από την οργάνωση και το περιεχόμενο του προγράμματός του καθώς και των σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών, διδάσκει στάσεις και προσδοκίες. Οι εκπαιδευτικοί, ως διαμορφωτές χαρακτήρα, οφείλουν να ελευθερώνουν τα παιδιά από τα μορφωτικά τους σύνορα και να τους προσφέρουν ένα μη προκατειλημμένο μορφωτικό περιβάλλον, συμβάλλοντας έτσι στην κατανόηση και εκτίμηση των διαφορών κουλτούρας μέσα σε μία πλουραλιστική κοινωνία (Κούλη, Παπαϊωάννου, 2006).

Η μετεξέλιξη του ελληνικού σχολείου σε πολυπολιτισμικό σχολείο στην διάρκεια της δεκαετίας του 1990 και κατά συνέπεια, η πρόκληση της σχολικής ένταξης ενός διαρκώς αυξανόμενου πληθυσμού αλλοδαπών μαθητών αποτέλεσαν το έναυσμα για την νομοθέτηση του νόμου περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νόμος 2413/96, άρθρο 34) αναφέρεται «η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες».

Ορίζεται ότι στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία θα προσαρμόζονται στις ιδιαίτερα ανάγκες των «διαφορετικών» μαθητών. Σύμφωνα με το νόμο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές. Στην πραγματικότητα όμως, και αυτό αποτελεί σήμερα κοινό παρονομαστή όλων των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων, η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να απευθύνεται τόσο τους γηγενείς όσο και τους αλλοδαπούς μαθητές και αυτό επειδή οι προκλήσεις και τα σημαντικότερα προβλήματα ένταξης των αλλοδαπών μαθητών σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των δύο αυτών ομάδων. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αφυπνίσει και να καλλιεργήσει τη συνείδηση και τον αναστοχασμό σε όλους τους μαθητές για τον κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προσδίδει ιδιαίτερη αξία στη διαφορετικότητα και στις θετικές προοπτικές της πολιτισμικής ποικιλότητας. Σκοπός της διαπολιτισμικής είναι να αυξάνει: α) την επίγνωση της έκτασης των σκέψεων, αξιών και της συμπεριφοράς μας ως προϊόν του δικού μας πολιτισμού, β) την ικανότητα και δεξιότητα για αλληλεπίδραση με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές αξίες, σκέψεις και συμπεριφορές και γ) την ικανότητά μας στον έλεγχο της συμπεριφοράς μας, μεγιστοποιώντας έτσι την αποτελεσματικότητα στις σχέσεις μεταξύ ατόμων με διαφορετική κουλτούρα (Triandis, 1986 Santrock, 2001).

Περιγραφή

Στην παρούσα εργασία θα σας περιγράψω το σχολείο μου που είναι ήδη ένα σχολείο μεταναστών (Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Αλσούπολης) στο οποίο παλιότερα φοιτούσαν περισσότερα παιδιά υπαλλήλων Πρεσβειών και Διπλωματών σήμερα έχουν αντιστραφεί οι όροι και τα περισσότερα παοδιά, είναι παιδιά οικονομικών μεταναστών. Από πέρυσι ήδη άρχισαν και φοιτούν και παιδιά προσφύγων. Οι εκπαιδευτικοί είναι ειδικά εκπαιδευμένοι και καταρτισμένοι να διδάσκουν σε τέτοιο μαθητικό δυναμικό. Παιδιών από χώρες της Αφρικής, της Ανατολικής Ευρώπης, Αραβικές χώρες, Πακιστάν, Μπαγκλαντές, προσφυγόπουλα από τη Συρία. Είναι όλοι τους με ειδικά προσό-ντα όπως γνώση ξένων γλωσσών, εξειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις ιδιαιτερότητές της, Επίσης η κοινωνία της περιοχής και οι γείτονες του σχολείου μας είναι εξοικειωμένοι με την ύπαρξη αυτών των διαφορετικών παιδιών που δίνουν «άλλο» χρώμα στη γειτονιά με τις φωνές και την παρουσία τους. Παρακάτω παραθέτω τις ενέργειες που πραγματοποιούνται για την καλύτερη ένταξη και προσαρμογή κυρίως των νέο-αφιχθέντων μαθητών αλλά και φυσικά την καλύτερη εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών του σχολείου.

Προσαρμογή

Για το συγκεκριμένο σχολείο, δεν υπάρχει πλέον σχεδιασμός ενός πλάνου για την υποδοχή τέτοιων μαθητών γιατί αυτό αποτελεί καθημερινότητα και ρουτίνα. Αυτό που πρέπει να γίνει είναι να συνεχιστεί ο ζήλος και η αγάπη που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί γι' αυτά τα παιδιά και ο τρόπος που τα αγκαλιάζουν σαν να είναι δικά τους παιδιά. Όλοι τους είναι συνηθισμένοι και εξοικειωμένοι σε πονεμένες ιστορίες παιδιών που ήρθαν στη χώρα μας για ένα καλύτερο αύριο. Τα περισσότερα από αυτά είναι αποφασισμένα να μείνουν εδώ, κάποια ήδη στα μέσα κάθε χρονιάς αναχωρούσαν με τους δικούς τους για χώρες της Βόρειας Ευρώπης να βρουν συγγενείς και να εξασφαλίσουν ένα καλύτερο αύριο για όλους τους. Κάποια γεννήθηκαν εδώ και νιώθουν πιο άνετα με το περιβάλλον, δεν παύουν όμως να νιώθουν βαθιά μέσα τους «ξένα» λόγω χρώματος, θρησκείας και καταγωγής.

Οπότε το μεταναστευτικό θέμα δεν είναι κάτι πρωτόγνωρο για το σχολείο μας. Ούτε έγινε γνωστό μέσα από τα ΜΜΕ που προβάλλουν καθημερινά τον πόνο τόσων ψυχών. Για εμάς πάντα υπήρχε και θα υπάρχει φροντίδα αυτά τα παιδιά να πάρουν τα καλύτερα

εφόδια για το αύριο από την φοίτησή τους. Αυτό που δημιουργεί προβληματισμό πλέον είναι η ιδιαιτερότητα των τελευταίων προσφυγικών εισροών που τα παιδιά αυτά ζουν στην αβεβαιότητα, την ανασφάλεια και την πείνα και το φόβο της απέλασης, ίσως της βιαιότητας και όλων όσων συνεπάγονται αυτά. Η ένταξη στο σχολικό περιβάλλον, η εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, η κοινωνικοποίηση των παιδιών και να νιώσουν αποδεκτά και ασφαλή είναι τα πιο ουσιαστικά βήματα

Τα περισσότερα παιδιά στην αρχή είναι «κλειστά», αλλά προσαρμόζονται εύκολα, σε 2- 3 μήνες έχουν κιόλας μπει στο «κλίμα», αρχίζουν να μιλάνε τη γλώσσα και να χαμογελούν. Η ανάγκη των παιδιών να επικοινωνήσουν είναι τεράστια και για αυτό μαθαίνουν πολύ γρήγορα.

Οι συμμαθητές εδώ υποστηρίζουν τους νέο-αφιχθέντες παρότι είναι σύνηθες τα παιδιά στις ηλικίες κάτω των 12 ετών να είναι σκληρά, τα δικά μας παιδιά αγκαλιάζουν πάντα τους καινούργιους, ανεξαρτήτως χρώματος και φυλής, ίσως γιατί έχουν περάσει από την ίδια θέση.

Ένταξη

Επειδή η ιδιαιτερότητα των τελευταίων παιδιών προσφύγων που έχουν έρθει είναι περισσότερο έντονη σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου:

- 1) Θα πρέπει αμέσως να σταθούμε δίπλα τους μαθητές και εκπαιδευτικοί ώστε να νιώσουν ότι βρίσκονται σε ένα ασφαλές περιβάλλον.
- 2) Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διοργανώσουν με την έναρξη της σχολικής χρονιάς μία εκδήλωση καλωσορίσματος για τους μαθητές, όσο και για τους γονείς τους με τη βοήθεια των μαθητών που ήδη φοιτούν.
- 3) Να μάθουν όσα περισσότερα μπορούν για την «ιστορία» του κάθε παιδιού και ανάλογα δημιουργώντας ένα Bazaar με είδη πρώτης ανάγκης να εφοδιάσουν τα παιδιά με όσα χρειάζονται για αρχή στο νέο τους σχολικό ξεκίνημα.
- 3) Τα παιδιά που ήδη φοιτούν και τα περισσότερα κατάγονται από κοινές χώρες με τα προσφυγόπουλα, ή έχουν ήδη γεννηθεί τη χώρα μας και μιλούν τη γλώσσα μας, ν' αναλάβουν το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στα παιδιά ώστε να γνωριστούν μεταξύ τους.
- 4) Οι εκπαιδευτικοί λόγω της γνώσης, της κατάστασης και λόγω της εμπειρίας τους και της εξειδίκευσής τους να συνομιλήσουν με τους γονείς για να μάθουν το «είναι» της κάθε οικογένειας.
- 5) Εύρεση στέγης εάν δεν υπάρχει, καθότι τα περισσότερα ήδη φιλοξενούνται σε γνωστούς, μένουν σε «Στέγες Ανηλίκων» ή μένουν σε καταυλισμούς.

6) Συνεργασία με κοινωνικούς λειτουργούς και Ψυχολόγους τόσο των παιδιών όσο και των γονέων ή κηδεμόνων τους, για την ομαλή ένταξή τους και να νιώσουν πιο άνετα και οικεία. Να συζητάνε και να βρίσκουν λύσεις σε θέματα που υπάρχουν ή προκύπτουν και να στηρίζουν τα παιδιά. Να υπάρχουν σε μόνιμη βάση στο σχολείο. Προς το παρόν έχουν έρθει μόνο σε ελάχιστες χρονικές περιόδους.

7) Συνεργασία με τον Ελληνικό Ερυθρό Σταυρό, την Ελληνική Ομάδα Διάσωσης, τους Καλούς Σαμαρείτες και το ΚΕΛΠΝΟ για θέματα Α' Βοηθειών και αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών καθώς επίσης και θέματα υγείας και πρόληψης τους.

8) Γνωριμία με τη γειτονιά του σχολείου καθώς εδώ θα περνάνε αρκετές ώρες της ημέρας και με τους γείτονες που μας γνωρίζουν σαν σχολείο. Έχουμε άριστες σχέσεις με τη γειτονιά- ο Δήμος Νέας Ιωνίας μας υποστηρίζει διαχρονικά και αποκαλεί το σχολείο μας «στολίδι όλου του Δήμου». Καταβάλλουμε μεγάλη προσπάθεια να κτίζουμε σχέσεις εμπιστοσύνης, όχι μόνο με τα παιδιά και την τοπική κοινωνία αλλά και με τους γονείς- επισκεπτόμαστε τις διάφορες μεταναστευτικές κοινότητες, συμμετέχουμε στις γιορτές τους και σίγουρα εκτιμούν αυτή την προσέγγιση. Εμείς, προσπαθούμε να τους φέρουμε (και τους γονείς) κοντά στο σχολείο μας.

9) Ήδη υπάρχει μέριμνα από την Περιφέρεια Αττικής για τη μεταφορά των μαθητών από κ προς το σχολείο από όλες της περιοχές της Αθήνας. Υπάρχουν μισθωμένα λεωφορεία και ταξί που μεταφέρουν τους μαθητές.

10) Ο Δήμος Ν. Ιωνίας έχει δίκτυο εθελοντών για τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών αυτών τα απογεύματα (εκμάθηση Ελληνικής Γλώσσας και ξένων γλωσσών, Τραγούδι, Χορό και αθλητικές Δραστηριότητες). Ήδη υπάρχουν Αθλητικοί Σύλλογοι που με τη μεσολάβησή μας σαν Σχολείο δέχονται δωρεάν την εκγύμναση των παιδιών αυτών που τα περισσότερα είναι και ταλέντα.

11) Ο φούρνος της γειτονιάς καθώς και αλυσίδες γνωστών φούρνων, φροντίζουν καθημερινά για το πρωινό, προσφέροντας ψωμί, τυρόπιτες και ότι άλλο χρειάζεται.

12) Τα Διαπολιτισμικά Σχολεία εντάχθηκαν σε πρόγραμμα που «τρέχουν» από κοινού τα υπουργεία Εργασίας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης και Παιδείας. Το σχολείο μας έχει ήδη μπει στο πρόγραμμα «Σίτιση Σχολείων» όπου καθημερινά υπάρχει μεσημεριανό γεύμα για κάθε παιδί.

13) Η προσφορά σε ρούχα, παιχνίδια, βιβλία και τρόφιμα γίνεται σχεδόν κάθε μέρα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, από γνωστούς και φίλους και από ιδιώτες που θέλουν να προσφέρουν.

14) Επίσης υπάρχει προσφορά από Θέατρα για τη δωρεάν παρακολούθηση παιδικών παραστάσεων, καθώς επίσης και ιδιωτική και συλλογική προσφορά για την επίσκεψη και την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών.

Εμπειρίες – Συμπεράσματα

Η ενασχόληση με παιδιά διαφορετικής κουλτούρας και διαφορετικών εθνοκοινοτήτων αποτελεί μεγάλη πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό. Θα πρέπει να βρει τρόπους και διδακτικές μεθόδους, έτσι ώστε να προσεγγίσει και να κινήσει το ενδιαφέρον αυτών των παιδιών ώστε να νιώσουν ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και κατ' επέκταση της κοινωνίας. Για να γίνει όμως αυτό θα πρέπει να οπλιστούν κυρίως οι εκπαιδευτικοί με ζήλο, υπομονή κι επιμονή ώστε τα παιδιά αυτά να ενταχθούν ομαλά στο νέο τους περιβάλλον, να νιώσουν ασφάλεια, αποδοχή και κυρίως αγάπη.

Βέβαια όλα όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω ίσως για κάποιους να φαντάζουν εντελώς ξένα όμως όλα αυτά είναι δουλειά πολλών ετών των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολείου γιατί αυτοί ζουν την καθημερινότητα και τα προβλήματα των παιδιών αυτών. Τα αγαπούν και τα νιώθουν δικά τους παιδιά γιατί είναι παιδιά ταλαιπωρημένα και με ιδιαιτερότητες.

Είναι μεγάλο κατόρθωμα να κάνεις αποδεκτό ένα σχολείο εντελώς «διαφορετικό». Θέλει υπομονή και πείσμα για να τα καταφέρεις. Ίσως εκεί έξω να φαντάζει σαν ένα σχολείο «Πρότυπο» όμως δεν είναι γιατί στεγάζεται σε ένα πάρα πολύ μικρό χώρο με ελλείψεις και πολλές ατέλειες σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία. Δεν έχει σχεδόν καθόλου αυλή, ούτε αθλητικούς χώρους και υλικά. Όλα όμως λειτουργούν όταν υπάρχει αγάπη και αλληλεγγύη.

Ναι, όταν μια τάξη λειτουργεί αρμονικά σαν παρέα που μαθαίνει από κοινού, η ενοποιητική της δύναμη υπερβαίνει φραγμούς των «μεγάλων» - εθνικότητες, θρησκείες ή χρώματα. Λίγοι εκπαιδευτικοί είμαστε τελικά τόσο τυχεροί, μέσα σε μία ημέρα να ταξιδεύουμε μέσω των μαθητών μας από την Αθήνα σε όλον τον κόσμο και στο τέλος της (σχολικής) ημέρας, να επιστρέφουμε σπίτι με μια «βαλίτσα» γεμάτη εικόνες, χρώματα, ιστορίες, ανθρώπους, μουσικές.

Βιβλιογραφία

Gallahue, D.L., (1996). *Developmental physical for today's students. Dubuque, IA: Brown & Luchmark.*

NASPE (1995). *Moving into the future: national standards for Physical Education. St. Louis, MO: Mosby.*

Sandrock, J. (2001). *Educational psychology. New York: Mc Graw Hill.*

Tomlinson, S. (2003). *Globalization, race and education: continuity and change. Journal of Educational Change, 4, 213-230.*

Triandis, C.H.(1986). Towards pluralism in education. In S.Modgil, G. Vema, J. Mallick, & C. Modgil. *Multicultural Education:the interminable debate (130-166)*. London:Falmer Press.

Κούλη Ο., Παπαϊωάννου Α. (2006) Διαπολιτισμική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4(2), 168-181

Σίσκος, Β. & Παπαϊωάννου, Α.(2009). Κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνηκαι αντιλαμβανόμενο κλίμα φροντίδας της τάξης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Πρακτικά του 16ου Διεθνές Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Κομοτηνή*

Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004) Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση:Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης Πρόγραμμα 5 Εμπειρογνωμοσύνη. *Πανεπιστήμιο Αιγαίου*. Διαθέσιμο οη: <https://bit.ly/2H4zEu3> (Προσπελάστηκε 24/02/2019)

Όψεις της «γονεϊκής» αγάπης προς «ξένα» παιδιά στο έργο του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη

Μπαλούση Στυλιανή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Διδάκτωρ Θεολογίας Α.Π.Θ.

stellousi39@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να παρουσιάσει μια ιδιαίτερη πτυχή της γονεϊκής αγάπης, ενός από τους βασικούς πυλώνες της συναισθηματικής εξέλιξης και ολοκλήρωσης των νέων ανθρώπων που τους συνοδεύει καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους. Πρόκειται για την παρουσίαση περιπτώσεων ηρώων και ηρωίδων από τα διηγήματα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, οι οποίοι προσέφεραν ανιδιοτελώς πατρική και μητρική αγάπη προς παιδιά που δεν ήταν δικά τους. Μέσα από τις πέντε αυτές διαφορετικές περιπτώσεις ανθρώπων αναδεικνύεται η δύναμη της γονεϊκής αγάπης και στοργής ως διαχρονικό παράδειγμα ζωής και πρακτική έκφραση του χριστιανικού ήθους. Ενόσ ήθους όπου η αυταπάρνηση, η καταπολέμηση της φιλαυτίας και η ανιδιοτελής αγάπη προς τον πλησίον είναι διαρκής πραγματικότητα.

Λέξεις- Κλειδιά: αγάπη, στοργή, γονείς, «ξένα» παιδιά.

Εισαγωγή

Η αγάπη που θα δεχθεί ένα παιδί από τους γονείς του παίζει καθοριστικό ρόλο στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του και συμβάλλει τα μέγιστα στη συναισθηματική ολοκλήρωσή του. Η πλειοψηφία των γονέων εκφράζει ποικιλοτρόπως την αγάπη αυτή προς το παιδί ή τα παιδιά τους. Ωστόσο, διαχρονικά άξιοι θαυμασμού παραμένουν εκείνοι οι γονείς που, χωρίς να έχουν κανενός είδους συγγένεια, επιλέγουν ελεύθερα να προσφέρουν πατρική και μητρική στοργή σε φτωχά, ορφανά παιδιά ή παιδιά των οποίων οι γονείς για ποικίλους λόγους αδυνατούν ή δεν επιθυμούν να τους προσφέρουν τη φροντίδα που χρειάζονται. Μερικές από αυτές τις περιπτώσεις γονέων θα μελετήσουμε στα πάντοτε επίκαιρα κείμενα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη.

Η περίπτωση των «Φιλόστοργων».

Στο διήγημα οι «Φιλόστοργοι» βλέπουμε κάτι ασυνήθιστο για την εποχή εκείνη: δύο οικογένειες υιοθετούν μικρά παιδιά από το «*Νηπιακόν Όρφανοτροφείον*» - για το οποίο γράφει χαρακτηριστικά ο Παπαδιαμάντης ότι πολλοί «*φοβοῦνται νὰ διέλθωσιν ἔξωθεν τοῦ ἰδρύματος ἐκείνου, καὶ δὲν ἠξέϋρουν ποῦ τῶν Ἀθηνῶν κεῖται*» (Τ.Γ.σ.101,11-12) καυτηριάζοντας την κοινωνική αναισθησία - και τα μεγαλώνουν με τόση αγάπη σαν να είναι πραγματικά παιδιά τους. Πρόκειται για φτωχές οικογένειες, οι οποίες με δυσκολία ανταπεξέρχονταν στις ανάγκες της καθημερινότητας. Ωστόσο, η οικονομική δυσπραγία τους και η έλλειψη πραγματικής συγγένειας δε στάθηκε εμπόδιο, ώστε να μεγαλώνουν τα παιδιά αυτά με τον καλύτερο τρόπο. Ο ένας από αυτούς, ο μαστρο-

Δημήτρης ο Χωριανός *«ήγάπα τὰ δύο παιδιὰ του μὲ τόσον ἔνθερμον ἀγάπην, ὅσον ὀλίγοι γονεῖς εἰς τὸν κόσμον. Τόσον, ὥστε ὁ ἴδιος τοὺς ἔκαμνε τὴν μητέρα, καὶ τοῦτο ὄχι δι' ἔλλειψιν μητρὸς, ὅποτε τὸ πρᾶγμα θὰ ἦτο εὐεξήγητον, ἀλλὰ διότι ἡ μήτηρ τοὺς ἔκαμνε... τὸν ἄγγελον τῆς ἐστίας»* (Τ.Γ.σ.98, 14-18). Έχοντας χάσει τα δύο δικά του παιδιά, δεν προσπάθησε - αν και ήταν νέος ακόμα - να αποκτήσει άλλα, ούτε επέτρεψε στη λύπη και την οργή να δηλητηριάσουν την ψυχή του και να τον ωθήσουν στην απέχθεια προς τα άλλα παιδιά, όπως συμβαίνει κάποιες φορές στους χαροκαμένους γονεῖς. Αντιθέτως, έχοντας αληθινά ορθόδοξο φρόνημα, αντιμετώπισε με θετικό τρόπο τη συμφορά που βρήκε τον ίδιο και τη σύζυγό του και μεταστοιχείωσε τον πόνο του σε αγάπη προς δύο «ξένα» παιδιά, τα οποία είχαν χάσει ή είχαν εγκαταλειφθεί από τους βιολογικούς γονεῖς τους και χρειάζονταν περισσότερο από οτιδήποτε άλλο την πατρική και μητρική στοργή και ζεστασιά. Ο θάνατος, επομένως, των δικών του παιδιών στάθηκε η αφορμή για να αποκτήσουν μια εξαιρετική οικογένεια δύο παιδιά που έως τότε ήταν μόνα. Τα ονόμαζε μάλιστα «ψέματα», διότι δεν μπορούσε να πιστέψει ότι μετά από την ατυχία του θα μπορούσε να βιώσει εκ νέου πατρικά συναισθήματα.

Η παραδειγματική αυτή έκφραση ανυπόκριτης και ανιδιοτελούς αγάπης φανερώνεται και από το περιστατικό που αναφέρεται στο διήγημα. Το αγοράκι που είχε υιοθετήσει χάθηκε, λόγω μιας στιγμιαίας απροσεξίας της μητέρας του, και βρέθηκε από μια γειτόνισσα. Ευτυχώς, το παιδί αναγνωρίστηκε από τον περαστικό αφηγητή και παραδόθηκε στους γονεῖς του. Αξίζει να στρέψουμε την προσοχή μας στην αντίδραση του θετού πατέρα μετά την ανεύρεση του παιδιού. Γεμάτος χαρά πήγε την επόμενη κιόλας μέρα να βρει τον αφηγητή, για να τον ευχαριστήσει και να του περιγράψει *«τὸν πόνον καὶ τὸν καημὸν καὶ τὸν φόβον καὶ τὴν τρεμούλαν τῆς καρδιᾶς ὅπου εἶχαν λάβει, αὐτὸς καὶ ἡ φαμίλια του, ἡ Γιακουμίνα, τὴν προτεραίαν τὸ ἀπομεσήμερον, ὅταν ἐκ λυπηρᾶς ἀπροσεξίας τῆς μητρὸς εἶχεν ἐξέλθει καὶ εἶχεν ἀποπλανηθῆ τὸ παιδίον· καθὼς καὶ τὴν χαρὰν καὶ ἀγαλλίασιν καὶ τὸ ζαναγέννημα ὅπου ἠσθάνθησαν, τῶρα ποῦ ἔρχονται τὰ Γεννητούρια τοῦ Χριστοῦ μας, ὅπου ἐκαταδέχθη νὰ γεννηθῆ ὡς παιδίον, καὶ ἀγαπᾷ καὶ φυλάγει καὶ μαζώνει πλησίον του ὅλα τὰ παιδιά, ὅπου ἠσθάνθησαν, λέγω, χύνοντες δάκρυα ἀκράτητα, κλαίοντες ὡς μικρὰ παιδιά, ἅμα ἀνευρέθη τὸ μικρόν, οἱ δύο τους, μὲ τὴν Γιακουμίναν, τὴν φαμίλια του»* (Τ.Γ.σ.102,24-30 και σ.103,1-3). Οι δύο πρώην χαροκαμένοι γονεῖς γεύονται λίγο πριν τα Χριστούγεννα τη μεγαλύτερη χαρά ξαναβρίσκοντας το χαμένο αγοράκι τους και βιώνοντας με την επανεύρεση και την επιστροφή του στην οικογενειακή εστία το πραγματικό νόημα των Χριστουγέννων.

Το συγκινητικό αυτό απόσπασμα φανερώνει το μέγεθος της αληθινής αγάπης αυτού του πατέρα, που έχασε τα δικά του παιδιά και αποφάσισε μαζί με τη γυναίκα του να προσφέρουν όλη τους την αγάπη, *«ἀγάπην διπλὴν»* σε δύο ορφανά. Η αγάπη αυτή θα μπορούσε επάξια να συγκριθεί με την αγάπη του Κυρίου μας και πλησιάζει σε μεγάλο βαθμό την *τέλεια αγάπη «ἣν ἀμήχανον ἔχειν τὸν μὴ πάντας ἀνθρώπους ἐξ' ἴσου ἀγαπῶντα κατὰ μίμησιν Θεοῦ, τοῦ πάντας ἀνθρώπους, ἐξ' ἴσου ἀγαπῶντος ...»*(Μάξιμος Ομολογητής, Φιλοκαλία, Τ.Β'.σ.9, ξα'). Η αγάπη τους αυτή εκδηλώνεται όχι με λόγια και υποσχέσεις, αλλά έμπρακτα - όπως ακριβώς θέλει και ο Χριστός- για αυτό και έχει τόσο μεγάλη αξία. Καταπολεμώντας εκ βάθρων οποιοδήποτε ίχνος φιλαυτίας και

εγωισμού, μετατρέπουν τον πόνο τους για την απώλεια των δικών τους παιδιών σε χαρά, αφού δίνουν χαρά σε δύο παιδιά που στερήθηκαν τους γονείς τους. Με αυτόν τον τρόπο οι γονείς αυτοί, που βιώνουν την πεμπουσία της χριστιανικής πίστης, την ανιδιοτελή αγάπη, γεύονται ήδη - και επ' αφορμή του ερχομού των Χριστουγέννων- τη Βασιλεία του Θεού, αφού «*ὁ οὖν κτησάμενος τὴν ἀγάπην, αὐτὸν τὸν Θεὸ ἐκτήσατο ἐπειδὴ ὁ Θεός, ἀγάπη ἐστίν*» (Μάξιμος Ομολογητής, Φιλοκαλία, Τ.Β'.σ.51, ρ').

Την ίδια ακριβώς αγάπη προσέφερε όχι σε δύο, αλλά σε πέντε παιδιά και ένας άλλος ήρωας, ο μπαρμπα Στέργιος ο Παρκιώτης. Αν και ήταν προχωρημένης ηλικίας και είχε υιοθετήσει από το «*ἐκθετοτροφεῖον*» ήδη τρία, αποφάσισε να υιοθετήσει άλλα δύο. Ήταν τόσο φτωχός, ώστε είχε ανάγκη ακόμη και τις 15 δραχμές που του πρόσφεραν ως βοήθημα. Η ένδειά του, όμως, δεν τον εμπόδιζε να τα υπεραγαπά και να τα πονάει ως δικά του παιδιά μαζί με τη σύζυγό του που δεν ήθελε με τίποτα να τα αποχωρισθεί. Γι' αυτό και εργαζόταν σκληρά κουβαλώντας στις πλάτες του υπέρογκο σάκο με λάχανα ή χόρτα που πουλούσε στο Νικόλα το Μανάβη, προκειμένου να θρέψει την πολυμελή πλέον οικογένειά του. Η αξιοθαύμαστη αυτή εκδήλωση αγάπης και αυτοθυσίας, που κύρωσε το σώμα του αλλά «*ίσιασε*» για πάντα την ψυχή του, προσφέρει στο συγγραφέα την πεποίθηση ότι ο αγαθός αυτός γέροντας, ο οποίος πλέον αναπαύθηκε, γεύεται τη χαρά της ουράνιας Βασιλείας.

Διαπιστώνουμε, επομένως, ότι παρά την τότε αυστηρή και πατριαρχική δομή της οικογένειας που προέβαλε την αποστασιοποίηση του πατέρα από τα παιδιά του- τα δικά του παιδιά, πόσο μάλλον τα υιοθετημένα- οι δύο αυτοί πατέρες ξεφεύγουν πέρα για πέρα από τα στεία κοινωνικά ταμπού και εκφράζουν στα υιοθετημένα τους παιδιά ανιδιοτελή αγάπη και ευσπλαχνία κατά το πρότυπο του Ιησού Χριστού (Μκ.10, 13-16).

Η περίπτωση της Χριστίνας της δασκάλας

Μια ηρωίδα, η οποία έχει αρκετές ομοιότητες με το μαστρο- Δημήτρη το Χωριανό και το μπαρμπα- Στέργιο ως προς την ποιότητα της αγάπης της, είναι η ταλαιπωρημένη Χριστίνα στο «Χωρίς στεφάνι». Η γυναίκα αυτή, αν και δεν υιοθέτησε κάποιο παιδί, έκανε κάτι που φανερώνει ακόμη μεγαλύτερη αγάπη και μεγαλείο ψυχής: ανέθρεψε και αγαπούσε σαν δικά της τα νόθα παιδιά του αστεφάνωτου ανδρός της. Παρόλο που η ίδια δεν μπόρεσε να γευθεί τη χαρά της βιολογικής μητρότητας, έδωσε όλη της την αγάπη στα «ξένα» αυτά παιδιά. Όπως αναφέρεται και στο διήγημα, παρά τις αρχικές διαμαρτυρίες της κάθε φορά που πληροφορούνταν τα «κατορθώματα» του συζύγου της, στη συνέχεια: «*ἔπαιρνε τὰ νόθα τοῦ ἀστεφανώτου ἀνδρός της εἰς τὸ σπίτι, τὰ ἐθέρμαιεν εἰς τὴν ἀγκαλιάν της, ἀνέπτυσσε μητρικὴν στοργήν, τὰ ἐπονοῦσε. Καὶ τὰ ἀνέσταινε, κ' ἐπάσχιζε νὰ τὰ μεγαλώσῃ. Καὶ ὅταν ἐγίνοντο δύο ἢ τριῶν ἐτῶν, καὶ τὰ εἶχε πονέσει πλέον ὡς τέκνα της, τότε ἤρχετο ὁ Χάρος, συνοδευόμενος ἀπὸ τὴν ὄστρακιάν, τὴν εὐλογιάν, καὶ ἄλλας δυσμόρφους συντρόφους... καὶ τῆς τὰ ἔπαιρνε ἀπὸ τὴν ἀγκαλιάν της. Τρία ἢ τέσσαρα παιδιά τῆς εἶχαν ἀποθάνει οὕτω ἐντὸς ἐπτὰ ἢ ὀκτὼ ἐτῶν*» (Τ.Γ.σ.136,15-24). Όχι απλά δεχόταν τα, ούτως ή άλλως, αθώα αυτά παιδάκια, αλλά κατέβαλε κάθε δυνατή προσπάθεια να τα μεγαλώσει ως δικά της παιδιά. Η αγάπη αυτή

ξεπερνάει κατά πολύ τη φυσιολογική και αναμενόμενη αγάπη των βιολογικών γονέων προς τα παιδιά τους και νικάει κατά κράτος τον πειρασμό της ζήλειας και του φθόνου που θα μπορούσε να την προσβάλλει (γέροντας Παΐσιος, 2002). Η αγάπη της, μάλιστα, ήταν τόσο γνήσια και ανιδιοτελής, ώστε «*ἔκλαιε τὰ νόθα τοῦ ἀνδρός της ὡς νὰ ἦσαν γνήσια ἰδικά της*» (Τ.Γ.σ.136,25-26).

Εκτός όμως από περισσή αγάπη, η αγαθή αυτή γυναίκα επιδεικνύει και αξιοθαύμαστη ταπείνωση, μια αρετή που λίγες ηρωίδες του Παπαδιαμάντη διαθέτουν σε τέτοιο βαθμό. Στερείται σχεδόν τα πάντα: εργασία (διότι δεν μπορούσε πλέον να εργασθεί ως δασκάλα λόγω «αλλαγής» υπουργείου), σύζυγο (αφού ο αστεφάνωτος άνδρας της την εκμεταλλεύτηκε και την απατά συνεχώς) και παιδιά. Ωστόσο, τα υπομένει όλα με καρτερία και υποφέρει «σιωπηρά» προσπαθώντας να είναι άψογη σε όλες τις υποχρεώσεις του σπιτιού και υποβιβάζοντας τον εαυτό της στην τάξη των «δούλων», θέλοντας να αποφύγει τα επικριτικά βλέμματα των «κυριών» στην εκκλησία. Έτσι, χωρίς να το γνωρίζει, εφαρμόζει τα λόγια του Αγίου Μακάριου του Αιγύπτιου «*οἱ δὲ Χριστιανοὶ οὐκ ἔχουσι παρ' ἑαυτοῖς τιμίαν τὴν ἴδιαν ψυχὴν, ἀλλ' ὡς τινες τῶν ἀκριβῶς ἐξουδενωμένων μᾶλλον παρὰ Θεῶν διάκεινται, δούλους τὲ πάντων ἀνθρώπων ἑαυτοὺς εἶναι λογίζονται. Ἐπὶ ταύτῃ πολλὰ χαίρει ὁ Θεὸς καὶ ἐπαναπαύεται τῇ ψυχῇ, διὰ τὴν ἑαυτῆς ταπείνωσιν*» (Φιλοκαλία, Τ.Γ.σ.206,πς').

Αυτή ακριβώς η ταπείνωσή της, που είναι διάσπαρτη σε όλο το διήγημα και ο σιωπηρός της πόνος, σε συνδυασμό με την ανυπόκριτη αγάπη που δείχνει όχι μόνο στα νόθα παιδιά του «συζύγου» της, αλλά σε όλα τα παιδιά μας χαρίζουν έντονη την ελπίδα, αν όχι τη βεβαιότητα, για τη σωτηρία της ψυχής της (Δάκα, 2000). Γιατί, όπως γράφει και ο όσιος Θεόγνωστος «*σφρζόμενος δωρεάν, εὐχαρίσται τῷ σωτήρι Θεῷ· εἰδὲ βούλει καὶ δῶρα προσενεγκεῖν, πρόσφερε ἀπὸ τῆς χηρευούσης ψυχῆς σου τὰ δυὸ λεπτὰ εὐγνωμόνως, ταπείνωσιν, φημί, καὶ ἀγάπην· καὶ προσδέξεται ταύτας, εὖ οἶδα, ὑπὲρ ἀρετῶν πληθυσμὸν καταβαλλομένων πάρα πολλῶν, εἰς τὸ τῆς σωτηρίας γαζοφυλάκιον. Εἰδὲ καὶ ὡς Λάζαρος δέη ἀναζωώσεως, τεθνήξας ὑπὸ τῶν παθῶν, αὐτὰς ταύτας ὡς ἀδελφάς γνησίας προβαλοῦ μεσίτιδας πρὸς αὐτόν, καὶ τεύξῃ πάντως τοῦ ζητουμένου*» (Φιλοκαλία, Τ.Β'.σ.263-264,με'). Για αυτό, παρόλο που ντρεπόταν και δεν τολμούσε να πάει στην εκκλησία κατά τις άγιες ημέρες της Μεγάλης Εβδομάδας, η προσέλευσή της το απόγευμα του Πάσχα «*εἰς τὴν ἀκολουθίαν τῆς Ἀγάπης*» μα ζί με τα βρέφη και τα νήπια αποκτάει σημαίνον νόημα. Οι «ουράνιοι φθόγγοι», που ψελλίζουν τα επίγεια αγγελούδια κατά τη διάρκεια της ακολουθίας και η επιθυμία τους να εναγκαλιστούν εισάγουν τη διαρκώς μετανοούσα Χριστίνα στο κλίμα της ουράνιας Αναστάσιμης Λειτουργίας· εκεί όπου η αγάπη και η κοινωνία με το Θεό και τους συνανθρώπους μας είναι πλέον μια διαρκής πραγματικότητα. Εκεί, σύμφωνα με την πεποίθηση του συγγραφέα, ο φιλεύσπλαχνος Θεός θα της ανταποδώσει αυτή την αγάπη δεχόμενος την μετάνοιά της, αυτής που γνωρίζει την αδυναμία και την αμαρτωλότητά της και επιζητεί διαρκώς τη συγχώρηση και την ευσπλαχνία Του (Μαυρόπουλος, 1996). Πέραν αυτού, με τη βαθιά ταπείνωσή της μιμείται τη μακαρία ταπείνωση του Χριστού κατά την ένσάρκη παρουσία του στη γη (Ισαάκ Σύρος, 2012, σ.301-302) και εντάσσεται στη

χορεία εκείνων των ανθρώπων για τους οποίους ο Κύριος είπε «*ὅστις ταπεινώσει ἑαυτὸν ὑψωθήσεται*» (Μτ.23,12).

Μια αγαθή νονά: η περίπτωση της θειας- Σοφούλας στην «Τελευταία βαπτιστική».

Αληθινή αγάπη και στοργή προς τα πνευματικά παιδιά της έδειχνε και η θεια- Σοφούλα Κωνσταντινιά στην «Τελευταία βαπτιστική». Αν και δεν είχε ιδιαίτερη οικονομική άνεση, έφτασε στο σημείο να βαπτίσει σαράντα νήπια, μόνο και μόνο για να μη στεναχωρήσει τους γείτονες και συγγενείς που την παρακαλούσαν. Η αιτία ήταν ότι «*ὅτι εἶχε καλὸ χέρι*» και «*εἶχε πάρει καλὸ ὄνομα, ὅτι τῆς ἐζούσαν τὰ παιδιά, ὅσα ἀνεδέχτο ἐκ τῆς κολυμβήθρας*», γεγονός σπάνιο για την εποχή εκείνη. Σε αυτό φυσικά συνέβαλε και η αγαθή της διάθεση, αφού, παρ'όλες τις διαμαρτυρίες του συζύγου της, εκείνη εξακολουθούσε με χαρά να βαπτίζει. Αν και το οικονομικό βάρος δεν ήταν διόλου ευκαταφρόνητο, εκείνη όχι μόνο βάπτισε τα παιδιά, αλλά τα φρόντιζε σαν δεύτερη μητέρα τους: «*ὡμοίαζε μὲ τὴν ἐπιμελῆ ἀνθοκόμον, ἣτις δὲν ἀρκεῖται νὰ φυτεῖ μόνον τὰ ἄνθη τῆς, ἀλλὰ τὰ περιθάλλει καὶ τὰ καταρδεύει. Ἠγάπα τὰ πνευματικά τῆς τέκνα ὡς τέκνα τῆς ἐγκαρδιακά, τὰ ἐθώπευε, τὰ ἐφίλευε, καὶ τὰ ἐπαιδαγωγεῖ*» (Τ.Β. σ.90, 1-4). Η αληθής αγάπη της απέναντι στα πνευματικά παιδιά της φανερώνεται έμπρακτα. Φροντίζει να καλύψει σχεδόν όλες τις ανάγκες τους: τις συναισθηματικές, χαρίζοντάς τους ένα δεύτερο μητρικό χάδι, τις υλικές, προσφέροντάς τους διάφορα καλούδια και δωράκια, και τις πνευματικές, συμβουλευόντας και παιδαγωγώντας τα με την πολύτιμη εμπειρία της. Μαζί με την αγάπη και τη φροντίδα της αφιέρωνε και αρκετό από το χρόνο της για χάρη τους. Ως παράδειγμα αναφέρεται το γεγονός ότι κάθε Πάσχα ζύμωνε μόνη της «*αὐγόκουλούρας*» για όλους τους βαπτιστικούς και τις βαπτιστικές της πέρα από τα αμέτρητα εγγόνια και δισέγγονά της. Με αυτή τη στάση της αναδεικνύεται σε πρότυπο αναδόχου για κάθε εποχή.

Ωστόσο, η αγαθή και φρόνιμη αυτή νονά διέπραξε ένα σφάλμα: παρά τη γενναιοδωρία και την αληθινή αγάπη που έτρεφε προς όλα τα βαπτισίμια της, ανέπτυξε ιδιαίτερη αδυναμία στην τελευταία της βαπτιστική: μια αδυναμία που άγγιζε τα όρια της «*παρὰ φροσύνης*». Οι λόγοι διάφοροι: ήταν η τεσσαρακοστή της βαπτιστική -κάτι που αποτελούσε ευγενή της επιθυμία κατά τα προηγούμενα χρόνια- ήταν νήπιο ακόμη και, ως κοριτσάκι, είχε όλη τη γλυκύτητα της τρυφερής αυτής ηλικίας. Τέλος, έφερε το όνομά της. Ακόμη και ο σύζυγός της, που σε γενικές γραμμές δε συμπαθούσε τα βαπτισίμια της, λόγω των οικονομικών εξόδων και της φροντίδας που έδειχνε σε αυτά, φαίνεται πως ήταν ευνοϊκά διακείμενος απέναντι στο μικρό αυτό κοριτσάκι. Εξαιτίας αυτών των συναισθημάτων της για τη μικρή Σοφούλα, ο πειρασμός της φιλοδοξίας άρχισε να την τίπτει: «*ἔτρεφε φιλοδόξους σκοποὺς ὡς πρὸς τὸ μέλλον τοῦ θυγατρίου τούτου*» (Τ.Β.σ.91,25-26).

Αποτέλεσμα αυτού ήταν η, κατά τα άλλα, «*χρηστή γυνή*» να αρχίσει να κάνει μια κακή διάκριση μεταξύ των βαπτισιμιών της, ενώ στο παρελθόν τα έβλεπε όλα «*ὡς τέκνα τῆς ἐγκαρδιακά*». Από τη μια, είχε την «εκλεκτή» αναδεξιμιά της και από την άλλη όλα τα υπόλοιπα πνευματικά της τέκνα. Με τον ατυχή θάνατο της μικράς Σοφούλας τέθηκε

σε δεινό πειρασμό, μέσω της υπερβάλλουσας λύπης της για το δυστύχημα αυτό. Από όλα τα βαφτισίμια της έχασε την πιο μικρή και την πιο αγαπημένη. Ουδέποτε μπόρεσε να παρηγορηθεί για την απώλειά της, ενώ η υπόλοιπη ζωή της κύλησε με αυτόν τον μόνιμο ψυχικό πόνο. Ωστόσο, η θλίψη αυτή δε δηλητηρίασε την ψυχή της, δεν την έκανε να χάσει την πίστη της. Αν και αισθάνεται συντετριμμένη ψυχικά από την ένσαρκη απουσία της, δεν παύει να πιστεύει σθεναρά στην ένταξη της αθώας Σοφούλας στη χορεία των μικρών αγγέλων του Παραδείσου. Κατασκεύαζε «άνελλιπώς» κάθε χρόνο την Μεγάλη Πέμπτη την *κοκκώνα* (πασχαλινή κουλούρα) της και την έριχνε ανήμερα της Αναστάσεως στο πηγάδι που άφησε την τελευταία της πνοή.

Αν και προκαλείται στους αναγνώστες μια θλίψη για τη φοβερή- κατά κόσμον- ατυχία της καλοκάγαθης νονάς και της μικρής βαπτιστικής της, η αναφορά στην τιμή με την οποία περιέβαλε την ανάμνηση της αθώας μικρής δημιουργεί την αίσθηση ότι το δυστύχημα αυτό συνέβη κατά θεία παραχώρηση προκειμένου να κρατήσει η γραία - Σοφούλα μέσω της μνήμης της αγαπημένης αναδεξιμιάς της τη σωτήρια μνήμη θανάτου σε όλη την υπόλοιπη ζωή της. Η, δια της μικράς Σοφούλας, αναγωγή της πλησιέστερα στον Θεό τη βοηθά να συνειδητοποιεί καθημερινά την ασύγκριτη αξία της σωτηρίας της ανθρώπινης ψυχής. Ως απόδειξη αυτού αναφέρεται και η «*άνεξήγητος εύωδία*», που ανέβαινε ως θυμίαμα από τον τόπο του πνιγμού της βεβαιώνοντας την αγαθή νονά της για την παρουσία της Σοφούλας στην αγκαλιά του Θεού.

Μια ξεχωριστή νταντά: η γραία-Φωτεινή στο «Θέρος- Έρος».

Μια ξεχωριστή θέση στη χορεία των γυναικών που εξετάζουμε έχει και η γραία- Φωτεινή στο «Θέρος- Έρος». Η «οικογενής» αυτή «δούλη», που βιώνει την εν Χριστώ ελευθερία της ανιδιοτελούς αγάπης, υπηρέτησε τρεις γενιές μιας πλούσιας οικογένειας. Παρόλο που ποτέ δεν εκτιμήθηκε ως έπρεπε από την κυρία της, ανέθρεψε «*μετά στοργής και άφοσιώσεως*» τα παιδιά της επιδεικνύοντας μια θαυμαστή αυτοθυσία. Αν και είχε αρραβωνιασθεί, όταν ήταν νέα, αποφάσισε μετά τον πρόωρο χαμό του αρραβωνιαστικού της να μην παντρευτεί κρατώντας ακόμη και μετά από σαράντα χρόνια το πένθος του. Έστρεψε όλη την αγάπη και το ενδιαφέρον της στα παιδιά της κυρίας της, τα οποία μεγάλωσε σαν να ήταν δικά της. Θυσίασε την προσωπική ζωή και ευτυχία της για να φροντίσει την κυρία και την οικογένειά της κάνοντας το καλύτερο δυνατό ως μια απλή «θεραπαινίδα». Όταν μάλιστα η μεγαλύτερη κόρη της οικογένειας, η αγαπημένη της Ματή, άρχισε να κρατάει μυστικά, στεναχωρέθηκε ιδιαίτερος αναρωτώμενη εάν στο μέλλον και τα υπόλοιπα αδέρφια της «*τάχα θὰ τὴν ἀγαποῦν ἕως τέλους καὶ αὐτά, τάχα θὰ ἐξακολουθοῦν νὰ ἔχουν πάντοτε ἐμπιστοσύνην πρὸς τὴν γηραιὰν καὶ ἀφωσιωμένην θεραπαινίδα, τὴν ἄγευστον πάσης χαρᾶς καὶ ἡδονῆς ἐν τῷ κόσμῳ, πλὴν τῆς ἐκ τῆς αὐτοθυσίας καὶ ἀφοσιώσεως*» (Τ.Γ.σ.204,10-13). Η αγωνία της, δηλαδή, είναι μήπως χάσει την εμπιστοσύνη των παιδιών, για την οποία πάσχισε τόσα χρόνια όπως ακριβώς και μια αληθινή μητέρα.

Πρόκειται για μια γυναίκα απόλυτα αφοσιωμένη σε παιδιά που δεν είναι δικά της, αλλά ευρίσκονται μέσα στην καρδιά της. Είναι μάλιστα αξιοσημείωτο ότι η πραγματική μητέρα τους, «*πάσχουσα διαρκῶς χωρὶς νὰ εἶναι ἀσθενής*», δεν ασχολείται σχεδόν

καθόλου μαζί τους επαναπαυόμενη στις αδιάλειπτες υπηρεσίες της γραίας Φωτεινής. Επιδεικνύοντας τη συνήθη φιλαυτία ορισμένων ευκατάστατων γυναικών, φαίνεται πως ασχολούνταν περισσότερο με τον εαυτό της παρά με τα παιδιά της. Έτσι, τη θέση της διαδέχεται η πτωχή θεραπευίδα της, η οποία, αν και στερήθηκε τη χαρά του γάμου και της οικογένειας, αναλαμβάνει ανιδιοτελώς και χωρίς ίχνος ζηλοτυπίας την ανατροφή των τέκνων της. Αυτή η αξιοθαύμαστη αυταπάρνησή της κατά κόσμον μοναχής Φωτεινής θα μπορούσε να συγκριθεί με την αντίστοιχη αυταπάρνηση που συστήνεται στους κανονικούς μοναχούς: *«Τὸ ἀπαρνήσασθαι ἑαυτὸν, τοῦτο νόμιζε εἶναι τὸ ἔκδοτον εἰς ἅπαν τῇ ἀδελφότητι παρασχεῖν καὶ θελήματι ἰδίῳ παντάπασι μὴ στοιχεῖν, μήτε τινὸς κύριον εἶναι, ὅτι μὴ τοῦ ἐνδύματος μόνου ἵνα πάντοθεν ἄνετος ὢν, τῶν ἐπιταττομένων αὐτῷ μόνων μετὰ χαρᾶς ἔχηται (...) μὴ δόξαν, μὴ τιμὴν, μὴ ἔπαινον τό γε ἐκείνου, ἐπὶ τῇ διακονίᾳ ἢ πολιτείᾳ, παρὰ τῶν ἀδελφῶν ποριζόμενος (...) ἀλλ' ὀφειλέτην ἑαυτὸν διὰ παντὸς ἠγούμενος τῆς ἐν ἀγάπῃ τέ καὶ ἀπλότῃ πρὸς τοὺς ἀδελφοὺς διακονίας»* (Συμεῶν Μεταφραστής, Φιλοκαλία, Τ.Γ, σ.173-174,ή). Κατ' αντιστοιχία, και η Φωτεινή διακο- νεί ανιδιοτελώς ὄλη την οικογένεια με αγάπη και απλότητα.

Η ἔμμεση «αντικατάσταση» της μητέρας των παιδιών από τη Φωτεινή, η οποία τα αναθρέφει με περισσή αγάπη, ἔχει πολλαπλά οφέλη για τα παιδιά. Από τις λίγες αναφορές που ἔχουμε στη συμπεριφορά τους φαίνεται πως είναι χαρούμενα και ευτυχι- σμένα. Αν και δεν το αναφέρουν ξεκάθαρα, μέσα στην ψυχή τους τρέφουν βαθιά εκτί- μηση για τη φιλόστοργη κυβερνάντα τους. Εξωτερική ἔκφραση αυτής της εκτίμησης είναι το στεφάνωμα της με ένα ὄμορφο στεφάνι *«ἐξ ἀγραμπελιᾶς καὶ με ρόδα καὶ με ἄγρια ἄνθη πεπλεγμένα»*. Αυτό το στεφάνι, που παρομοιάζεται με παρθενικό στέφανο, είναι ἴσως η καλύτερη επιβράβευση για τη στοργή και την αφοσίωση που επέδειξε ὄλα αυτά τα χρόνια, ενώ ταυτόχρονα είναι και μια πρόγευση του αιώσιου στεφάνου που της αρμόζει. Παρόλο που θα το στερηθεί κατά την κηδεία της (λόγω της προχωρημέ- νης) ηλικίας της, καλλιεργείται η βεβαιότητα ὅτι θα το λάβει ως πραγματικά ἄξια και ταπεινή δούλη του Κυρίου στη Βασιλεία Του.

Μια «διαφορετική» μητριά.

Αν και στο ἔργο του Παπαδιαμάντη οι κακές μητριές πλεονάζουν, δεν απουσιάζουν και οι καλές μητριές, που καθίστανται τελικά αληθινές μητέρες για τα παιδιά των συ- ζύγων τους. Μια τέτοια μητριά με αισθήματα γνήσιας μητέρας, ἦταν η *«ἀπλοϊκὴ καὶ ἀφωσιωμένη καὶ τόσον ἀμνησίκακος»* ἀδελφή του μπαρμπα Γιαννιού στη *«Μαυρομα- ντηλοῦ»*. Ανέλαβε ὑπό την προστασία της την οκταετή κόρη του συζύγου της από τον πρώτο γάμο του και, ὅταν εκείνος τους εγκατέλειψε για να εργασθεῖ σε ἄλλη πόλη, εκείνη την ανέθρεψε ως δικό της παιδί. Με τις τέσσερις λίρες που της ἔστειλε μια και μόνη φορά ο ἄνδρας της ἔζησε για τρία ολόκληρα χρόνια. Το γεγονός ὅτι δεν απέκτησε δικὰ της παιδιά την ἔκανε να δεθεῖ τόσο με το μικρό κορίτσι, ὥστε *«τὴν ἠγάπησεν ὡς τέκνον της»*. Η ειλκρινής αγάπη της αποδείχθηκε και μετὰ το θάνατό της, ὅταν *«ἐκκλη- ροδότησεν ἐκ τῆς πτωχικῆς προικός της εἰς τὴν προγονὴν τὸν οἰκίσκον καὶ τὴν ἄμπελον, ἀφήσασα τὸν ἐλαιῶνα μόνον εἰς τὰς ὄρφανὰς ἀνεψιάς της»*(Τ.Β.σ.158,2-4) .

Πραγματικά, λίγοι άνθρωποι έχουν το ψυχικό μεγαλείο να αγαπήσουν πραγματικά ένα παιδί που δεν είναι δικό τους και το οποίο αρχικά δεν είχαν επιλέξει να υιοθετήσουν ή – όπως στο διήγημα- να αναθρέψουν. Αρκετοί, ίσως, να το θεωρούσαν φόρτωμα ή να εκδήλωναν ενδόμυχα ένα είδος ζήλειας. Αυτό όμως δεν συνέβη στην ταπεινή αυτή γυναίκα – πρότυπο χριστιανικού ήθους. Αφού συνέτριψε κάθε είδος εγωισμού, αφοσιώθηκε αληθινά στο κορίτσι αυτό. Παραμέρισε ακόμη και τις εξίσου πτωχές και ορφανές ανιψιές της θεωρώντας μεγαλύτερη αδικία να αφήσει χωρίς κάποιο οικονομικό στήριγμα την πρόγονή της. Η συμπεριφορά της αυτή παραμένει ένα διαχρονικό παράδειγμα ευσπλαχνικής και καλοκάγαθης μητρικής, μιας πραγματικής μητέρας.

Αντί Επιλόγου

Ως εκπαιδευτικοί ερχόμαστε καθημερινά σε επαφή με δεκάδες παιδιά, παιδιά που αρχικά δεν είναι «δικά» μας, αλλά γίνονται δικά μας μέσα από την καθημερινή αγάπη που προσφέρουμε και εισπράττουμε από αυτά. Οι παραπάνω διαφορετικές, αλλά και τόσο όμοιες μεταξύ τους ιστορίες μας επισημαίνουν πόσο σημαντικό είναι να προσφέρουμε αγάπη και να μην κρατούμε κλειστή την καρδιά μας προς όλα τα παιδιά που μας περιβάλλουν: είτε αυτά είναι τα δικά μας παιδιά, είτε οι μαθητές μας, είτε τα παιδιά της γειτονιάς. Πολλές από τις γνώσεις που με τόσο κόπο πασχίζουμε να τους μεταδώσουμε γρήγορα θα ξεχαστούν · η αγάπη όμως που θα λάβουν από εμάς, μικρή ή μεγάλη, σε συνδυασμό με την αγάπη των γονιών τους, ή των ανθρώπων που αναλαμβάνουν το ρόλο των γονιών τους, είναι ένα συναισθηματικό στήριγμα που θα τους ακολουθεί σε όλη τους τη ζωή και θα τους βοηθήσει να γίνουν πραγματικά ολοκληρωμένοι άνθρωποι.

Βιβλιογραφία

- Berdiaeff, N.A. (1972) Για τη σεξουαλικότητα, τον έρωτα και την αγάπη. Στο *Έρωτα και Γάμος, δοκίμια* (σ.160-161). Επιμέλεια Χ. Γιανναρά. Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Βουλγαράκης, Η. (1999) *Για τον έρωτα στους Πατέρες, Χριστιανισμός και κόσμος. Αναζητώντας ένα σύγχρονο χριστιανικό λόγο*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.
- Γέροντας Παΐσιος, Αγιορείτης. (2002). *Οικογενειακή Ζωή*. Τόμος Δ'. Ι. Ησυχαστήριο «Ευαγγελιστής Ιωάννης ο Θεολόγος», Σουρωτή Θεσσαλονίκης
- Δάκα, Ε. (2000). Από την κοινωνία των ανθρώπων στην κοινωνία των αγγέλων. Στο *Η κοινωνική διάσταση του έργου του Α. Παπαδιαμάντη* (σ.97-104). Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Δημητρίου, Ε. (2002). Χαρακτηρισμός και κοινωνική συμπεριφορά των γυναικών στο έργο του Παπαδιαμάντη. Στο *Πρακτικά Β' Διεθνούς Συνεδρίου για τον Α. Παπαδιαμάντη* (σ.121-133). Εταιρεία Παπαδιαμαντικών Σπουδών. Αθήνα: Εκδόσεις Δόμος.
- Θεόγνωστος, όσιος. (1958). Περὶ πράξεως καὶ θεωρίας καὶ περὶ ἱερωσύνης. Στο *Φιλοκαλία τῶν ἱερῶν Νηπτικῶν*. Τ. Β'. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Αστήρ.

Ισαάκ ο Σύρος, επίσκοπος Νινευί (2012). *Άσκητικοί Λόγοι*. Επιμέλεια: Μ. Πιράρ. Άγιον Όρος : Ι.Μ. Ιβήρων.

Μάξιμος ο Ομολογητής. *Περί διαφορών άποριών*. PG91, 1031-1418.

Μάξιμος ο Ομολογητής (1960). *Περί άγάπης κεφαλαίων έκατοντάς πρώτη*. Στο *Φιλοκαλία τών ιερών Νηπτικών*, Τ. Β'. Αθήνα: εκδοτικός οίκος Αστήρ.

Μαυρόπουλος Δ. (1996). *Αμαρτία και μετάνοια*. Στο *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τον Α. Παπαδιαμάντη* (σ.581- 589). Εταιρεία Ευβοϊκών Σπουδών. Αθήνα: Εκδόσεις Δόμος, .

Παπαδιαμάντης Α. (1981, 1982, 1984, 1985 και 1988 αντιστοίχως). *Άπαντα*, Τ. Α'-Ε'. Επιμέλεια- κριτική έκδοση: Ν.Δ.Τριανταφυλλόπουλος. Αθήνα: Εκδόσεις Δόμος.

π. Στύλιος Ε.Κ. επίσκοπος (1994) *Η αγάπη: προσεγγίσεις στο μυστήριο του Θεού*, Αθήνα: Εκδόσεις Αποστολική Διακονία.

Συμεών Μεταφραστής. (1960). *Εις τους Ν' Λόγους του Αγίου Μακαρίου*. Στο *Φιλοκαλία τών ιερών Νηπτικών*, Τ.Γ'. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Αστήρ.