

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.

Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία

Νέα Εποχή • Τεύχος 6 • Ιανουάριος – Ιούνιος 2020

Περιοδική Έκδοση

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιμελητής έκδοσης και διευθυντής του περιοδικού
Ευστράτιος Π. Παπάνης, Μόνιμος Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ευστράτιος Παπάνης, Μόνιμος Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής και Διευθυντής του Περιοδικού Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.

Αρετή Λάγιου, Καθηγήτρια, Τμήμα Δημόσιας και Κοινωνικής Υγείας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Πρόεδρος Τμήματος Δημόσιας και Κοινωνικής Υγείας

Παναγιώτης Γρηγορίου, Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Γεώργιος Κορρές, Καθηγητής, Τμήμα Γεωγραφίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κωνσταντίνα Σκαναθή, Καθηγήτρια, Τμήμα Δημόσιας και Κοινωνικής Υγείας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Χρήστος Καλλιονιάτης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρόεδρος Τμήματος Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας

Αικατερίνη Κόκκινου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Στρατιωτικής Σχολής Ευελπίδων

Σπύρος Αναγνώστου, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Γεωγραφίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Δημήτριος Καβρουδάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Γεωγραφίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μάρθα Κατσαρίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ευάγγελος Πεπές, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δρ. Αικατερίνη Νικολαρέα, ΕΕΠ Αγγλικής Γλώσσας, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Δρ. Αλέξανδρος Παπάνης, ΕΕΠ Αγγλικής Γλώσσας, Πολυτεχνική Σχολή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Δρ. Ανδρομάχη Μπούνα, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Τμήματος Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Δρ. Δήμητρα Ακριτίδου, Αντιδήμαρχος Παιδείας Δήμου Θεσσαλονίκης

Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμία διατύπωση και χωρίς την ανάγκη ρήτρας απαγορευτικής των προσβολών της. Κατά το Ν. 2387/20 (όπως έχει τροποποιηθεί με το Ν. 2121/93 και ισχύει σήμερα) και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Ν. 100/1975), απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αποθήκευση σε κάποιο σύστημα διάδοσης και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου με οποιονδήποτε τρόπο ή μορφή, τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς τη γραπτή άδεια του εκδότη.

ΠΑΡΑΓΩΓΗ: ΜΟΤΙΒΟ ΕΚΔΟΤΙΚΗ Α.Ε.

Πλαπούτα 2 και Καλλιδρομίου, 11473, Αθήνα

Τηλ.: 210 8222835-856, Fax: 210 8222684

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Σοφία Πακλατζόγλου, Υπ. Δρ. Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεολόγος, Κοινωνιολόγος
Ειρήνη Καραμπάση, Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Αιγαίου, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

Ελένη Πρασά, Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Αιγαίου, Κοινωνιολόγος

Μαρία Γιουμούκη, Εκπαιδευτικός – Ειδική Παιδαγωγός

Αικατερίνη Μπαλάσα, MBA, Κοινωνιολόγος

Τερέζα Ζωγοπούλου, MSc, Κοινωνιολόγος

Ελισάβετ Γκινάλα, MSc, Κοινωνιολόγος

Πηνελόπη Πουλερού, MSc, Καθηγήτρια Γαλλικών

Πηνελόπη Αλιάγα, Κοινωνιολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο αντικείμενο της Έρευνας για την τοπική κοινωνική ανάπτυξη και συνοχή

Σταματία Ιορδάνου, Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο αντικείμενο της Ειδικής Εκπαίδευσης

Μαρία Κουταλέλλη, Αρχαιολόγος – Ιστορικός Τέχνης, MSc Μουσειολογίας

Ιωάννης Σακαράκας, Απόφοιτος του Τμήματος Κοινωνικής Πολιτικής

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

Λόφος Πανεπιστημίου Αιγαίου, Μυτιλήνη, 81100

ΤΗΛΕΦΩΝΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

2251036520 - 2251036580 - 2251045006

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

ppy@aegean.gr και
ppy-director@aegean.gr

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

<http://psychologia.gr>,
<https://psychologiagr.com>,
<http://ppy.aegean.gr>

Σημείωμα σύνταξης

Το 6ο και το 7ο τεύχος (Νέα Εποχή) του επιστημονικού περιοδικού *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία* (Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.) είναι η συνέχεια μιας εκδοτικής προσπάθειας που ξεκίνησε πριν από αρκετά χρόνια υπό τη σκέπη του Συμβουλευτικού Σταθμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, της Ακαδημίας των Πολιτών και των Προγραμμάτων Ψυχικής Υγείας του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Λέσβο. Αν και στην πορεία άλλαξαν εκδοτικοί οίκοι και κάποια από τα στελέχη του περιοδικού, η αρχική φιλοδοξία υπήρξε και παραμένει η ίδια: Να δοθεί βήμα διαλόγου σε ερευνητές και συγγραφείς, ως επί το πλείστον στην ελληνική γλώσσα, χωρίς υπερβολικά κόστη, αλλά με έμφαση στη γλωσσική και επιστημονική αρτιότητα.

Η αгаστή συνεργασία με τις εκδόσεις Τόπος και η αρωγή πολλών πανεπιστημιακών καθηγητών έκανε εφικτή την έκδοση των δύο τευχών στη δύσκολη συγκυρία του 2020. Στις σελίδες τους φιλοξενούνται άρθρα Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής, Παιδαγωγικών, Εκπαίδευσης, Τέχνης, Οικονομίας και Διοίκησης. Αν και η πληθώρα των γνωστικών αντικειμένων ξενίζει αρκετούς, εντούτοις η φιλοσοφία του περιοδικού συνάδει με την πολυφωνία αυτή: Η αναζήτηση της αλήθειας είναι διεπιστημονική και η αποτύπωση των επιστημονικών προβληματισμών από κάθε τομέα, με τη χρήση κοινής μεθοδολογίας, οδηγεί στην ευχερέστερη κατανόηση και ερμηνεία τους. Εξειδικευμένοι τόμοι και αφιερώματα θα εκδοθούν μέσα στο 2021. Ευχαριστώ από καρδιάς όλους τους συνεργάτες και κυρίως την επιστημονική και οργανωτική επιτροπή, τους μεταφραστές και επιμελητές κειμένων και όλους τους συγγραφείς που συνέβαλαν στη δημιουργία των δύο αυτών τευχών.

Ο επιστημονικά υπεύθυνος Ευστράτιος Παπάνης,
Μόνιμος Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περιεχόμενα

Ασημίνα Αρ. Μπουχάγιερ, Ιουλία-Αθηνά Σπινθουράκη Η απόκτηση της ενσυναίσθησης και αποδοχής του «άλλου» μέσω δραστηριοτήτων αυτοεκτίμησης σε μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου.....	9
Ευστράτιος Παπάνης, Ανδρομάχη Μπούνα Update στις σχέσεις και τα συναισθήματα: Οι εφαρμογές γνωριμιών και οι κοινωνικές επιπτώσεις τους.....	22
Κυριακή Τουρατζίδου, Κατερίνα Λαρεντζάκη Ο ρόλος των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την προαγωγή της συμπερίληψης στο νηπιαγωγείο.....	34
Ιωάννης Παξινός, Ελπίδα-Ναταλία Παξινού Το στρες και οι αντιλήψεις ποιότητας ζωής μαθητών Γ΄ Λυκείου. Ένα πρόγραμμα παρέμβασης πριν τις πανελλαδικές εξετάσεις.....	44
Χαράλαμπος Σταχτιάς Προσδιορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	58
Δήμητρα Κατσαρού Σύγκριση επίδοσης μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών/τριών.....	68
Μιχάλης Τσάκαλος Servitium Amoris. Θεωρίες αισθητικού και κοινωνικού αποκλεισμού στα έργα των Paul Ricoeur, Michel Foucault και Pierre Bourdieu.....	81
Τριαντάφυλλος Μπαταργιάς Γνωστική ανάπτυξη: Οι θεωρίες των Piaget, Vygotsky και της επεξεργασίας πληροφοριών.....	92
Χαρίκλεια Πίτσου, Ευαγγελία Σάτκα Αποτύπωση του σχολικού εκφοβισμού από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών.....	110
Δημήτριος Αργύρης ΤΠΕ: Ένα εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών/τριών στα τμήματα ένταξης.....	121
Δημήτρης Στεφανίδης Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης για τις προϋποθέσεις μιας εποικοδομητικής συνεργασίας με τους γονείς.....	132
Κατερίνα Μιχαλοπούλου Ο σχολικός εκφοβισμός στο Γενικό Λύκειο και η στάση των εκπαιδευτικών.....	144

Δημήτριος Βαγενάς, Μαρία Ευαγγελίου, Κωνσταντίνα Θανασοπούλου, Καλλιόπη Κύτρου, Αθανασία Μείντση	
Ο/η διευθυντής/τρια ενός σχολείου ως καταλύτης στην επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων.....	153
Σοφία Κουτσιούρη	
Παιδαγωγικές πρακτικές στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε μειονεκτικά σχολικά περιβάλλοντα.....	166
Ιωάννης Νικ. Νοβάκος	
Η οπτική των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης για την αποτελεσματική αξιοποίηση του υπολογιστή στο έργο τους.....	178
Άννα-Ελένη (Ελεάνα) Πολύδωρα	
Πολιτική νεολαίας και απασχολησιμότητα.....	192
Πολύτιμος Γαλεράκης	
Η επίδραση της τηλεργασίας στην εργασιακή διαδικασία και στην ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, στο πλαίσιο του μοντέλου Harvard για τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού.....	200
Ιουλία Σάββα	
Η χρήση κοινωνικών ιστοριών και παιχνιδοθεραπείας στο σύνδρομο Asperger.....	211
Μαρία Μπουτζαρέλου	
Η Συνομιλική Διόρθωση στην «παρεούλα». Το φαινόμενο της αυτοδιόρθωσης των νηπίων ως μέσο διόρθωσης της νηπιαγωγού.....	228
Ευάγγελος Αγγελής	
Θεραπευτικές μέθοδοι αυτιστικών παιδιών.....	238
Κωνσταντίνα Τάλλου	
Διερεύνηση της γνωστικής επάρκειας και των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών του Ν. Ιωαννίνων στο παρόν πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.....	253
Μαρία-Παναγιώτα Μωραΐτη	
Εφαρμογή του οικοσυστημικού μοντέλου του Minuchin.....	266
Παρασκευή Φέσσα	
Εκφοβιστική συμπεριφορά.....	276
Λουίζα Νοβατσίδου	
Ολοήμερο δημοτικό σχολείο και διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.....	286
Μαρία Σωτηροπούλου	
Πώς εκφράζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς και πώς εξελίσσονται κατά την πορεία της ανάπτυξης: βρεφική, νηπιακή και εφηβική.....	298
Σοφία Μουτιάγκα	
Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών κατά τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	308

Θεοδώρα Τσιμπούρη

Κοινωνικές επιδράσεις της μουσικής 325

Δέσποινα Κουρέτσι

Πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο..... 335

Κλειώ Τζουμερκιώτη, Ζωγραφία Κολωνιάρη

Ψυχική ανθεκτικότητα στις σχολικές κρίσεις..... 347

Σπυρίδων Στάικος

Εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Ο καθοριστικός ρόλος του διευθυντή/ντριας 357

Βασιλεία Τσιώνη, Κωνσταντίνος Γκαραβέλας

Το Θεατρικό Παιχνίδι στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους..... 368

Νίκη Χαριστού, Ελευθερία Ζιούτα

Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση στο δημοτικό σχολείο 377

Η απόκτηση της ενσυναίσθησης και αποδοχής του «άλλου» μέσω δραστηριοτήτων αυτοεκτίμησης σε μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου

Ασημίνα Αρ. Μπουχάγιερ

MEdu, c. Phd ΤΕΠΕΚΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Δρ. Ιουλία-Αθηνά Σπινθουράκη

Αφ. Καθηγήτρια ΤΕΠΕΚΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Σκοπός του σχολείου πρέπει να είναι όχι μόνο η μετάδοση γνώσεων, αλλά και η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Αυτό γίνεται όταν ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση του/της μαθητή/τριας. Η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του/της μαθητή/τριας βοηθά στο να αποδεχθεί τον εαυτό του/της και κατ' επέκταση να τον κατανοήσουν και να τον αποδεχθούν και οι άλλοι (ενσυναίσθηση). Διενεργήθηκε πρακτική παρέμβαση σε μαθητές/τριες Α', Γ' & Δ' τάξης σε δημοτικό σχολείο του νομού Αχαΐας. Εργαλείο μας είναι βιωματικές ασκήσεις που έχουν ως σκοπό την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών μέσω της ανταλλαγής απόψεων, προκειμένου οι μαθητές/τριες να αποδεχθούν τον εαυτό τους αλλά και τον «άλλο». Η αυτοεκτίμηση οδήγησε τους/τις μαθητές/τριες στην ενσυναίσθηση, η οποία συμβάλλει στην αλληλοαποδοχή εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Παρουσιάζονται τα ευρήματα της

Λέξεις κλειδιά
αυτοεκτίμηση,
ενσυναίσθηση,
«άλλος», σχολείο
& μαθητές/τριες

έρευνας, με την ελπίδα να προβληματίσουν την ακαδημαϊκή κοινότητα και τους/ τις εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν την εικόνα του εαυτού μας και την αποδοχή του «άλλου».

Abstract

The purpose of the school should be not only the transmission of knowledge but also the emotional development of the students. This can be achieved when the teacher tries to reinforce the self-esteem of the student. The shaping of the student's self-esteem help him/her to better appreciate himself/herself, to accept and, consequently, to accept others (empathy). An intervention project was conducted with primary school pupils of 1st, 3d and 4th grade, in an area of Achaia. Our tool was experiential exercises aiming to enhance students' sense of self-esteem through self-expositions for students to accept themselves as well as the "other". In this presentation our findings will be presented with the hope that these can contribute to the academic discussion related to how we can engender a stronger sense of self of the other in our students as well as to strengthen their self-esteem.

Keywords

self-esteem,
empathy, "other",
school, students

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με την Ball (2000), οι σκέψεις δημιουργούν την πραγματικότητα της ζωής μας. Είναι η πηγή και η αιτία για οτιδήποτε δημιουργούμε και βιώνουμε στη ζωή μας. Στον νου όλων των ανθρώπων διεξάγεται ένας συνεχής μονόλογος. Οι σκέψεις αυτές συνηθίζεται να λέγονται «νοητική συζήτηση». Η «νοητική συζήτηση» αξιολογεί και γίνεται πηγή αρνητικών συναισθημάτων για τον εαυτό μας. Όταν είναι αρνητική για τον εαυτό μας από συνήθεια, γίνεται πηγή χαμηλής αυτοεκτίμησης. Οφείλουμε λοιπόν να εξετάσουμε κάθε σκέψη μας, να την αξιολογήσουμε, προκειμένου να γνωρίσουμε τον εαυτό μας και σιγά σιγά να αρχίζουμε να τον εκτιμούμε όπως ακριβώς είναι.

Συγκεκριμένα, οι σκέψεις μας επηρεάζουν άμεσα τα αισθήματα και τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τη ζωή μας. Μόνο οι καλές σκέψεις βοηθούν και επηρεάζουν θετικά τα αισθήματα και τις πράξεις όλων. Πέρα από τη θετική σκέψη, το άτομο μπορεί να διαμορφώσει μια ενιαία αντίληψη, όπου το μυαλό και τα συναι-

σθήματά του συνεργάζονται προς την επίτευξη των στόχων του (Cleghorn, 1998). Ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εκτίμηση για τον εαυτό μας δεν διαχωρίζεται σε επίπεδα. Όταν είναι ικανοποιητική σε κάποιον τομέα, θα συμπαρασύρει και τους υπολοίπους. Η αυτοεκτίμηση ισοδυναμεί με τη συνολική εικόνα του εαυτού μας. Όταν βλέπει κανείς τον εαυτό του θετικά τολμά και έτσι μπορεί να διορθωθεί ή να αποδυναμώσει τα ελαττώματά του και να ισχυροποιήσει τα δυνατά του σημεία, κάνοντας τους άλλους να τον αποδεχθούν (Κανέλλου, 2018).

Ο Goleman (1998) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) είναι πιο σημαντική από τη νοημοσύνη του νου (IQ) και θεωρεί ότι η καλλιέργειά της είναι απαραίτητη για τη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου και κυρίως του παιδιού. Συνιστά για τα σχολεία την εφαρμογή προγραμμάτων που αφορούν τη συναισθηματική ωρίμανση, καθώς θεωρεί ότι βελτιώνουν την ψυχική υγεία των παιδιών. Παραθέτει έρευνες που έχουν δείξει ότι τα προγράμματα συναισθηματικής μάθησης βελτίωσαν κατά πολύ τη συναισθηματική αντίληψη των παιδιών και ειδικότερα την αυτοεκτίμησή τους. Κατανοούμε λοιπόν πως η αναζήτηση της αυτοεκτίμησης συνδέεται άμεσα με τη συναισθηματική και κοινωνική ωρίμανση του ατόμου.

Οι Kallioruska (1990) και Σίμου (2008) ορίζουν την αυτοεκτίμηση ως την εκτίμηση της αξίας και της σημαντικότητάς μου αλλά και ως την ικανότητα να είμαι υπεύθυνος για τον εαυτό μου και προς τους άλλους.

Ο Maslow τόνισε ότι η πιο βασική συναισθηματική ανάγκη για έναν άνθρωπο είναι να νιώθει ότι τον αγαπούν και τον θέλουν. Μόνο αφού ικανοποιηθούν αυτές οι ανάγκες, ο άνθρωπος νιώθει καλά γι' αυτό που είναι και αποκτά αυτοεκτίμηση. Αυτές οι ανάγκες οδηγούν, μέσω της αυτοπραγμάτωσης που περιλαμβάνει την επιτυχία, την αυτοεκπλήρωση και τη δημιουργική έκφραση, στο ύστατο επίτευγμα: αυτό της αμερόληπτης κατανόησης της ικανότητας του ατόμου να βλέπει αντικειμενικά πέρα από τον εαυτό του και τον άλλο που βρίσκεται στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Σύμφωνα με τη θεωρία του, ακόμη και αν ένα σχολείο θεωρεί ότι πρέπει να ενδιαφέρεται αποκλειστικά και μόνο για τις διανοητικές ανάγκες, δεν είναι δυνατόν να παραβλέψει τις βασικότερες συναισθηματικές και φυσικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Οι συνομήλικοι είναι μια σημαντική πηγή ανατροφοδότησης που έχει σχέση με την αυτοεκτίμηση, την αποδοχή αξιών, την αμοιβαία υποστήριξη και την ευκαιρία άσκησης καθηκόντων (Weare & Gray, 2000).

Η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης βοηθά να εκτιμήσουμε καλύτερα τον εαυτό μας, να τον αποδεχθούμε και κατ' επέκταση να μας αποδεχθούν οι άλλοι και εμείς αυτούς (ενσυναίσθηση). Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα της κατανόησης του άλλου, η συνειδητοποίηση των συναισθημάτων του και των σκέψεών του. Αποδεχόμαστε τον άλλο και τον κατανοούμε βαθιά, όταν έχουμε ισχυρή αίσθηση προσωπικής αξίας. Η αίσθηση αυτή δημιουργείται μέσω της αποδοχής των άλλων, χωρίς όμως να εξαρτάται αποκλειστικά από αυτή. Ένας άνθρωπος που έχει ενσυναίσθηση νιώθει καλά με τον εαυτό του, κατανοεί καλύτερα τον άλλο,

γιατί βάζει στη θέση του τον εαυτό του. Αντιμετωπίζει με ψυχραιμία την αποτυχία, είναι κοινωνικός, σίγουρος και φιλόδοξος. Νιώθει καλά και αυτό είναι εμφανές, είναι αποτελεσματικός και δημιουργικός και ανταποκρίνεται με υγιή και θετικό τρόπο στους άλλους (Bolton, 2009· Campbell, 2014· Kallipourka, 1990).

2. Μεθοδολογία

2.1. Έρευνα-δράση

Προκειμένου να εντοπίσουμε τις αλλαγές των συμπεριφορών και των αντιλήψεων των μαθητών/τριών μας για την εικόνα τους, αλλά και το κατά πόσο ορισμένες τεχνικές ενισχύουν την εικόνα αυτή στο μυαλό τους, θεωρήσαμε ότι η παρέμβασή μας θα είχε ως βασικές αρχές τις αρχές της έρευνας-δράσης. Αυτό γιατί η έρευνα-δράση είναι κατάλληλη για τη διερεύνηση της επιστημονικής γνώσης, ενισχύει τις ικανότητες των συμμετεχόντων, είναι συνεργατική, είναι επιτόπια ως προς τη διεξαγωγή, αξιοποιεί την ανατροφοδότηση των δεδομένων, είναι συμμετοχική και επιτρέπει την αξιολόγηση και την επανεξέταση (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 388).

Επιπλέον, η έρευνα-δράση ασχολείται, από τη μία πλευρά, με την αλλαγή της συμπεριφοράς των ατόμων, ενώ, από την άλλη, με την κουλτούρα ομάδων, θεσμών και κοινωνιών, στις οποίες αυτές τα άτομα ανήκουν (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 388). Γίνεται κατανοητό λοιπόν ότι θα μας διευκολύνει ιδιαίτερα σε μια τάξη μαθητών/τριών που έχουν διαφορετικά ερείσματα και κοινωνικά ερεθίσματα, λαμβανομένου υπόψη ότι θα προσπαθήσουμε να ενισχύσουμε όσο πιο πολύ μπορούμε την αυτοεκτίμησή τους και να τους βοηθήσουμε να αποδεχθούν τους άλλους που βρίσκονται στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

3. Διαδικασία

Ως εκπαιδευτικοί θεωρούμε απαραίτητο να εφαρμόσουμε στην τάξη κάποιες από τις βιωματικές ασκήσεις ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και αποδοχής του άλλου. Αυτό έγινε το σχολικό έτος 2018-2019 στην Α΄, την Γ΄ και Δ΄ τάξη Δημοτικού σε ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο στον νομό Αχαΐας, καθώς οι μαθητές/τριες έχουν ανάγκη να ενισχύεται η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους, προκειμένου να τον αποδεχθούν και κατ'επέκταση να αποδεχθούν και τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Η τάξη αποτελείται από 11 μαθητές/τριες, αλλοδαπούς και ημεδαπούς.

3.1. Στόχοι παρέμβασης

Σκοπός:

Αποδοχή του «άλλου» μέσω της αποδοχής και εκτίμησης του εαυτού μου.

Γνωστικοί στόχοι:

Τα μέλη της ομάδας καλούνται να:

1. Αναγνωρίζουν την εικόνα του εαυτού τους αλλά και των άλλων.
2. Να κατανοούν και να αλλάζουν, όταν χρειάζεται, τις αντιλήψεις τους.

Στόχοι ικανοτήτων:

Τα μέλη της ομάδας καλούνται να:

1. Προβάλλουν την αυτοεικόνα τους.
2. Εκφράζουν τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους.
3. Καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να διευρύνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Στόχοι στάσεων:

Τα μέλη της ομάδας καλούνται να:

1. Ευαισθητοποιηθούν σχετικά με θέματα προσωπικών αξιών.
2. Αναπτύξουν την ικανότητα κατανόησης των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων.

3.2. Αξιολόγηση διαδικασίας

Η αξιολόγηση της ομάδας και της γενικότερης διαδικασίας είναι πάρα πολύ σημαντική, καθώς η ανατροφοδότηση χρειάζεται πάντα, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις. Η αξιολόγηση θα γίνει γύρω από τους παρακάτω άξονες:

- Τον σχεδιασμό της ομάδας, δηλαδή κατά πόσο διαμορφώθηκε η ομάδα.
- Τους στόχους της ομάδας, δηλαδή τον βαθμό υλοποίησής τους από την ομάδα.
- Την τήρηση του συμβολαίου τόσο από τους συντονιστές όσο και από τα μέλη της ομάδας.
- Τον βαθμό προσαρμογής των μελών σε διάφορους «τομείς».
- Τις μεθόδους δόμησης της διαδικασίας.
- Την αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων και τον βαθμό στον οποίο συμβαδίζουν με τους στόχους (Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

Μία από τις μεθόδους αξιολόγησης θα μπορούσε να είναι η παρατήρηση, δηλαδή η «προσεκτική παρακολούθηση και κατανόηση της εξέλιξης των φαινομένων χωρίς

πρόθεση τροποποίησής τους, που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας» (Βάμβουκας, 2000: 195) Η παρατήρηση θεωρείται ως η «απλούστερη» μέθοδος συλλογής δεδομένων ποιοτικού χαρακτήρα και αφορά την «οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών (Ιωσηφίδης, 2003: 50). Στη δική μας ομάδα, η παρατήρηση θα ήταν άκρως βοηθητική, προκειμένου να «ελέγχουμε» τις διαρκείς αντιδράσεις των μελών της, τόσο τις λεκτικές όσο και τις μη λεκτικές. Επίσης, παρείχαμε στους μαθητές/τριες ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης, προκειμένου οι ίδιοι/ες να αναφέρουν τις γνώμες, τις προτιμήσεις και γενικά τα χαρακτηριστικά όλων των όψεων της προσωπικότητάς τους μέσω αυτής της διαδικασίας.

4. Παρέμβαση

Η παρέμβαση έγινε κατά τη διάρκεια της Ευέλικτης Ζώνης. Όλη η διαδικασία εμφανίστηκε στους μικρούς/ες μαθητές/τριες με παιγνιώδη τρόπο. Οι δραστηριότητες ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης είναι καθαρά βιωματικές και έχουν παρθεί από το εκπαιδευτικό υλικό *Ταυτότητα και αυτοεκτίμηση: Στηρίζομαι στα πόδια μου* (1996). Τέλος, η δραστηριότητα της προσωπικής ασπίδας έχει παρθεί από το Μανούσου και Ταναϊνή (2010). *Αξίες ζωής στην εκπαίδευση*. Οι δραστηριότητες προσαρμόστηκαν ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών/τριών. Παρακάτω παρουσιάζεται ο πίνακας οργάνωσης της παρέμβασής μας.

Πίνακας 1

Θεματική ενότητα	Διάρκεια	Τίτλος δραστηριοτήτων
1. Συντονισμός ομάδας	Μία (1) δίωρη συνεδρία	A. Σχηματισμός ομάδων B. Σύναψη συμβολαίου
2. Τα θετικά μηνύματα από τους γύρω μας	Μία (1) δίωρη συνεδρία	A. Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης μέσω της επιβεβαίωσης των άλλων B. Η δύναμή μας για την τόνωση της δικής μας αυτοεκτίμησης αλλά και των άλλων
3. Θετικές σκέψεις	Μία (1) δίωρη συνεδρία	A. Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μέσω τεχνικών αυτοϋποστήριξης B. Αντικατάσταση της αρνητικής μας σκέψης Γ. Κλείσιμο ομάδας
	ΣΥΝΟΛΟ: Τρεις (3) δίωρες συνεδρίες	

5. Βιωματικές δραστηριότητες

Πριν τις βιωματικές δραστηριότητες έχει προηγηθεί δίωρο σχηματισμού μικρότερων ομάδων και σύναψης συμβολαίου, προκειμένου να διεκπεραιωθεί καλύτερα η διαδικασία.

5.1. Κάρτες θετικών μηνυμάτων

Κεντρική ιδέα: Η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται μέσω της επιβεβαίωσης των άλλων. Κάθε άνθρωπος έχει τη δύναμη να τονώσει τη δική του αυτοεκτίμηση, αλλά και την αυτοεκτίμηση των άλλων.

Υλικά: Χαρτιά για τη δημιουργία καρτέλας, μαρκαδόροι.

Διαδικασία: Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε μικρότερες ομάδες. Στην αρχή λέμε στους μαθητές/τριες να κοιτάξουν γύρω τους και να εντοπίσουν κάποια από τα χαρακτηριστικά των συμμαθητών/τριών τους που εκτιμούν. Τα καταγράφουμε σε ένα χαρτί. Μετά οι μαθητές/τριες, όντας στην ομάδα τους, φτιάχνουν, ο καθένας για τον εαυτό του, κάρτες. Σε κάθε κάρτα, ο κάθε μαθητής/τρια γράφει το όνομά του με μεγάλα γράμματα και τη διακοσμεί όπως αυτός/ή θέλει, προκειμένου να εκφράσει σε αυτή τη δική του προσωπικότητα. Στη συνέχεια θέτει το χαρτί αυτό στη διάθεση της ομάδας του και τα υπόλοιπα μέλη της γράφουν ένα θετικό στοιχείο του χαρακτήρα του/της.

Μετά ακολουθεί συζήτηση για το πώς ένιωθαν για τα σχόλια αυτά και στο τέλος τους δίνεται ένα φύλλο αξιολόγησης, προκειμένου να ελέγξουμε τι αποκόμισαν από τη διαδικασία οι μαθητές/τριες.

Φύλλο αξιολόγησης

Πώς ένιωθες όσο οι υπόλοιποι έγραφαν στην κάρτα σου;

Αποδέχεσαι τα σχόλια των συμμαθητών/τριών σου;

5.2. Θετική σκέψη

Κεντρική ιδέα: Η αυτοεκτίμηση ενισχύεται μέσω τεχνικών αυτοϋποστήριξης.

Υλικά: Χαρτί, μολύβια.

Ως εισαγωγή, λέγεται στις ομάδες ότι είναι πολύ σημαντικό όλοι να αγαπούν τον εαυτό τους και να είναι φίλοι μαζί του. Ζητάμε από τους μαθητές/τριες να κάνουν έναν κατάλογο με 5 αγαπημένες τους δραστηριότητες και 5 πράγματα τα οποία κάνουν καλά. Όταν τελειώσουν, τους ζητάμε να συζητήσουν με την ομάδα τους αν αυτά που θα γράψουν τους κάνουν να νιώθουν καλά για τον εαυτό τους και γιατί. Επίσης, συζητάμε για τις ασχολίες τους και τον τρόπο με τον οποίο τις κάνουν, π.χ. ομαδικά, ατομικά.

Ανά ομάδες, τους δίνεται ένα φύλλο εργασίας που έχει υποθετικές περιπτώσεις, οι οποίες θα έκαναν οποιονδήποτε να νιώσει άσχημα. Καλούνται οι μαθητές/τριες ανά ομάδα να αντικαταστήσουν την αρνητική σκέψη αυτού που θα τη βίωνε με μία θετική. Δείγμα των περιπτώσεων βλέπουμε παρακάτω:

Περιπτώσεις που οι μαθητές/τριες πρέπει να σκεφτούν πώς θα ένιωθαν καλύτερα:

- A. Κάποιος γνωστός σου σε αποκαλεί αυτιά, μαϊμού, σπόρο, χοντρέ/ή
 Αρνητική σκέψη: «Θα πρέπει να φαίνομαι απαίσιος-α»
 Θετική σκέψη: ...
- B. Πήρατε κακό βαθμό σε διαγώνισμα
 Αρνητική σκέψη: «Είμαι χαζός/ή»
 Θετική σκέψη: ...
- Γ. Το καινούργιο ρούχο δεν αρέσει στους φίλους/ες σας
 Αρνητική σκέψη: «Δεν θα μου πηγαίνει καθόλου, θα δείχνω χάλια με αυτό.
 Δεν έπρεπε να το αγοράσω»
 Θετική σκέψη: ...

Στο τέλος δημιουργείται ένας κύκλος και κάθε ομάδα συζητά με τις άλλες τις δικές τους προτάσεις. Επιπρόσθετα, συζητάμε γιατί είναι πάντα καλό να κάνουμε θετικές σκέψεις, αλλά και το κατά πόσο αυτές ενισχύουν την εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας. Στο τέλος γίνεται μια προφορική αξιολόγηση για το πώς τους φάνηκε η διαδικασία και πώς τους έκανε να νιώσουν. Ορίζεται από όλους ότι κάθε βδομάδα θα κάνουν κάτι που τους αρέσει και που τους κάνει να νιώθουν καλά. Την τελευταία ώρα αφιερώθηκε χρόνος για τη συνολική αξιολόγηση όλων των συνεδριών. Ο κάθε μαθητής/τρια δημιουργεί την προσωπική του ασπίδα. Ακολούθησε ανταλλαγή συναισθημάτων και απόψεων.

6. Παρουσίαση ευρημάτων από τις συνεδρίες

Οι συνεδρίες έγιναν κατά τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης και ήταν δίωρες, προκειμένου να υπάρχει μια φυσιολογική αλληλουχία στις δραστηριότητες και να υπάρχει άνεση χρόνου. Συμμετείχαν και οι 11 μαθητές/τριες της τάξης και χωρίστηκαν σε ομάδες. Ο σχεδιασμός των ομάδων δεν δυσκόλεψε ιδιαίτερα τους μαθητές/τριες, αντίθετα τους χαροποίησε. Όλη η διαδικασία εμφανίστηκε στους μαθητές/τριες με μορφή παιχνιδιού. Ειπώθηκε σε αυτούς/τες ότι είναι ένα πρόγραμμα που θα τους/τις βοηθήσει να αγαπήσουν τον εαυτό τους και να αποδεχθούν τους συμμαθητές/τριές τους.

Συνεδρία 1: Στην πρώτη συνάντηση συμμετείχαν και οι 11 μαθητές/τριες. Υπήρχε ενεργή συμμετοχή από όλους και θα έλεγα ένας ενθουσιασμός για όλο αυτό που

θα ακολουθήσει. Αν και οι μαθητές/τριες γνωρίζονταν μεταξύ τους, θεωρήσαμε απαραίτητο να πουν κάποια βασικά πράγματα για τον εαυτό τους, προκειμένου όλοι οι μαθητές/τριες να έρθουν πιο κοντά. Η διαδικασία κύλησε ομαλά και μάλιστα στο τέλος ειπώθηκε από τους μαθητές/τριες ότι έμαθαν πράγματα για τους/τις συμμαθητές/τριές τους που δεν ήξεραν πιο πριν. Μετά τους εξηγήθηκε ότι όπως στην τάξη έχουμε κανόνες, έτσι και σε αυτήν τη διαδικασία θα πρέπει να υπάρχει ένα συμβόλαιο το οποίο θα πρέπει να τηρείται από όλη την ομάδα.

Οι μαθητές/τριες ανά ομάδα σκέφτηκαν ορισμένους κανόνες, τους έγραψαν σε ένα χαρτί, έτσι ώστε να τους ανακοινώσουν και στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Η διαδικασία ολοκληρώθηκε, καθώς μετά την ανακοίνωση των κανόνων που σκέφτηκαν οι ομάδες, τους έγραψαν σε ένα χαρτόνι, το οποίο το διακόσμησαν και το κρέμασαν σε ένα σημείο της τάξης που ήταν ορατό σε όλους. Οι μαθητές/τριες ήταν αρκετά συνεργάσιμοι, αλληλεπίδρασαν σωστά, αν και κάποιες στιγμές μερικοί μαθητές/τριες εκδήλωσαν κάποιες εγωιστικές συμπεριφορές, που ξεπεράστηκαν γρήγορα με την παραίνεση της εκπαιδευτικού. Στο τέλος της συνεδρίας, οι μαθητές/τριες έδωσαν τίτλο σε όλη αυτή τη διαδικασία. Ο τίτλος που δόθηκε ήταν: «Μαθαίνω να αγαπώ τον εαυτό μου και τους άλλους».

Συνεδρία 2: Οι μαθητές/τριες ήταν ιδιαίτερα χαρούμενοι/ες, γιατί θα δούλευαν πάλι ως ομάδες. Στη συνεδρία, οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν σ' αυτή άρχισαν να εκφράζουν θετικά χαρακτηριστικά για κάποιους από τους/τις μαθητές/τριες που εκτιμούν. Τα θετικά χαρακτηριστικά που γράφτηκαν στον πίνακα ήταν: καλή, όμορφη, υπεύθυνος, αληθινή, διασκεδαστικός, κάνει ωραίες πλάκες, με κάνει και γελώ κ.λπ. Οι μαθητές/τριες αισθάνθηκαν χαρούμενοι, όπως είπαν μετά το πέρας της δραστηριότητας, γιατί για μια ακόμη φορά οι συμμαθητές/τριές τους είπαν τόσο καλά πράγματα γι' αυτούς.

Η διαδικασία μετά τους άρεσε ιδιαίτερα, γιατί ήταν η ώρα που θα έκαναν μια χειρωνακτική εργασία που θα αντικατόπτριζε ακριβώς τον εαυτό τους. Στη συνεδρία αυτή, όπως είπαμε και παραπάνω, έφτιαξαν την κάρτα θετικών μηνυμάτων. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν και ασχολήθηκαν, δίνοντας χώρο ο ένας στον άλλον και λειτούργησαν αρμονικά. Ο καθένας ζωγράφισε την κάρτα του με πολύ μεράκι, προσπαθώντας να βάλει στοιχεία της προσωπικότητάς του πάνω σε αυτήν, π.χ. αγαπημένα χρώματα, αγαπημένα παιχνίδια κ.λπ. Παρατηρώντας την όλη διαδικασία και ειδικότερα τη συμπεριφορά τους, έδειχναν να χαίρονται με αυτό που κάνουν. Δεν επιθυμούσαμε να τους πιέσουμε χρονικά, γιατί θέλαμε να φτιάξουν κάτι που πραγματικά θα το χαρούν και θα το κάνουν δικό τους. Συμπερασματικά, παρατηρήσαμε ότι μερικοί από τους/τις μαθητές/τριες καθ' όλη τη διάρκεια της εβδομάδας, μετά από τις βιωματικές ασκήσεις, άρχισαν να επαινούν και να σχολιάζουν θετικά τις προσπάθειες ορισμένων συμμαθητών, κάτι το οποίο δεν συνήθιζαν να κάνουν πιο παλιά.

Δείγμα κάρτας 1. Ο μαθητής δέχεται θετικά σχόλια από τους συμμαθητές του, όπως: Είσαι καλός φίλος και όχι διπρόσωπος, καλός στο ποδόσφαιρο και τέλειος ζωγράφος.



Δείγμα κάρτας 2. Η μαθήτρια δέχεται θετικά σχόλια, όπως: είσαι πολύ γλυκιά, είσαι καλή και είσαι καλή στην ιστορία.

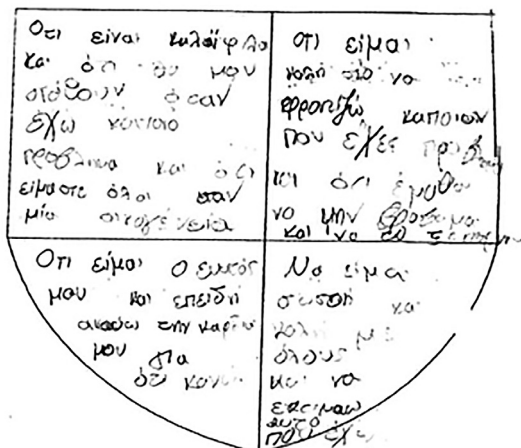


Συνεδρία 3: Στην αρχή έγινε συζήτηση μαζί τους και επισημάναμε ότι είναι σημαντικό να αγαπούν όλοι τον εαυτό τους. Με βάση αυτά, όλα τα μέλη της ομάδας έγραψαν σε ένα φύλλο χαρτί, όπως είπαμε και παραπάνω, πέντε (5) αγαπημένες δραστηριότητές τους και πέντε (5) πράγματα που κάνουν καλά. Παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές/τριες ανά ομάδα συμμετείχαν ενεργά και ότι ο/η κάθε μαθητής/τρια σχολίαζε τις εμπειρίες τους στους άλλους/ες, δηλαδή πότε έκαναν τελευταία φορά τη δραστηριότητα, με ποιους τους αρέσει να την κάνουν, πώς νιώθουν όταν κάνουν σε αυτή πράγματα που ξέρουν ότι είναι πολύ καλά. Η συνεδρία επίσης αφιερώθηκε στη δραστηριότητα Αντικατάσταση αρνητικής σκέψης και η άλλη ώρα στο κλείσιμο των συνεδριών. Εισαγωγικά, αναφέρθηκε ότι η αιτία μιας στενοχώριας δεν πηγάζει από το γεγονός που την προκάλεσε, αλλά από τις σκέψεις που κάνει το άτομο γι' αυτήν. Οι θετικές σκέψεις πάντα βοηθούν το άτομο να σκέφτεται θετικά για τον εαυτό του και τους άλλους. Δόθηκαν στους μαθητές/τριες μερικές περιπτώσεις άσχημων συμπεριφορών, ζητώντας τους να αντικαταστήσουν τις αρνητικές σκέψεις με θετικές. Ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα αυθόρμητα και η κάθε ομάδα έδωσε τον καλύτερο εαυτό της, προκειμένου να βρει τις καλύτερες θετικές σκέψεις. Πολλοί από τους μαθητές/τριες, όπως εκμυστηρεύονταν στις ομάδες τους, είχαν βιώσει τέτοιες περιπτώσεις, με αποτέλεσμα να τους είναι αρκετά οικείες. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών μάς κατέπληξαν, δηλαδή, για την περίπτωση που κάποιος κοροϊδεύει τον άλλον/η με χαρακτηρισμούς, οι ομάδες έδωσαν τις εξής θετικές σκέψεις: 1. Αφού δεν είμαι, δεν χρειάζεται να στενοχωριέμαι. 2. Όποιος το λέει είναι και σίγουρα με ζηλεύει. 3. Είμαι ο εαυτός μου και δεν με νοιάζει τι λένε οι άλλοι. 4. Μου αρέσει αυτό που είμαι. Για την περίπτωση που κάποιος κοροϊδεύει τον άλλο για τον κακό βαθμό που πήρε στο διαγώνισμα, οι θετικές σκέψεις που έγραψε η κάθε ομάδα είναι: 1. Την επόμενη φορά θα προσπαθήσω να πάρω καλύτερο βαθμό. 2. Θα προσπαθήσω περισσότερο στο άλλο διαγώνισμα. 3. Δεν είμαι χαζός επειδή πήρα κακό βαθμό, ξέρω ότι είμαι έξυπνος. Για την περίπτωση που κάποιο ρούχο μου δεν αρέσει στους φίλους μου, οι θετικές σκέψεις ήταν οι παρακάτω: 1. Δεν πειράζει, θα το φοράω και ας μην τους αρέσει. 2. Δεν θα τους άκουγα, γιατί μπορεί να με ζηλεύουν. 3. Εμένα μου αρέσει, αυτό μου φτάνει. 4. Αρκεί που αρέσει σε εμένα. Το μήνυμα από τη δραστηριότητα αυτή ήταν ότι τίποτα δεν πρέπει να αφήνουμε να μας καταβάλλει, αλλά ότι όλα πρέπει να τα αντιμετωπίζουμε θετικά και να εκτιμούμε τον εαυτό μας γι' αυτό που είναι.

Στο κλείσιμο των δραστηριοτήτων δίνεται ευκαιρία στο κάθε μέλος να εκφράσει ελεύθερα «τι πήρε», «τι έδωσε», «τι θα κρατήσει», «πώς ένιωσε». Οι μαθητές/τριες μέσω της διαδικασίας γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους αλλά και τους/τις συμμαθητές/τριές τους, με αποτέλεσμα να τους αποδεχθούν καλύτερα. Κάθε μαθητής/τρια έφτιαξε στο τέλος την προσωπική του ασπίδα. Η ασπίδα χωριζόταν σε τέσσερα μέρη. Τα μέρη περιείχαν ανολοκλήρωτες προτάσεις που έπρεπε να συμπληρωθούν, π.χ.: α) Δύο (2) πράγματα που έμαθα για τους συμμαθητές/τριές

μου και μου έκαναν εντύπωση. β) Τι έμαθα για τον εαυτό μου μετά τη διαδικασία. γ) Εκτιμώ και αγαπώ τον εαυτό μου γιατί... δ) Στο μέλλον θα ήθελα...

Στην ασπίδα, η μαθήτρια αναφέρει ότι αυτό που έμαθε για τους/τις συμμαθητές/τριές της είναι ότι είναι καλοί φίλοι και ότι αισθάνεται ότι έγιναν οικογένεια. Αυτό που έμαθε από τη διαδικασία είναι ότι όταν είναι εφικτό, παρέχει βοήθεια σε όποιον φίλο χρειαστεί. Αγαπά τον εαυτό της γιατί δεν υποκρίνεται, γιατί ακούει την καρδιά της. Στο μέλλον, εύχεται να βοηθήσει όποιον χρειαστεί.



7. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα μετά από τις συνεδρίες ήταν ενθαρρυντικά. Οι μαθητές/τριες πίστεψαν αρκετά στον εαυτό τους, δέχθηκαν και είπαν θετικά σχόλια, απέκτησαν αυτοπεποίθηση, ενίσχυσαν τον εαυτό τους και κυρίως εκτίμησαν και αποδέχθηκαν τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Μέσω των εμπειριών που αντάλλαξαν, κατάλαβαν ότι ακόμα και αν είναι διαφορετικοί, έχουν όλοι κάποια κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία αξίζουν να εκτιμηθούν από τους άλλους. Ενθουσιαστήκαμε αρκετά όταν οι μαθητές/τριες έλεγαν ότι δεν πίστευαν ότι θα άκουγαν ποτέ τόσο καλά λόγια για τον εαυτό τους, καθώς και ότι διασκεδάζαν αρκετά κατά τη διάρκεια των συνεδριών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bolton, J. (2009). *Raise Self Esteem with the Lifeblood of Empathy. Why is it so hard to give and get empathy?* (Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com>. στις 22/11/2018).
- Campbell, R. (2014). *Empathy and self esteem*. (Retrieved from: <https://radicalmentoring.com/empathy-selfesteem> στις 20/11/2018).
- Kalliopuska, M. (1990). *Self-esteem and empathy as related to participation in the art or sport activities*. L. Oppenheimer (ed.). *The Self-Concept* Springer-Verlag Berlin Heidelberg 1.

Ελληνόγλωσση

- Ball, C. (2000). *Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα, Δίοδος.
- Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Cleghorn, P. (1998). *Τα μυστικά της αυτοεκτίμησης*. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση*. Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωσφιδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα, Κριτική.
- Κανέλλου, Γ. (2018). *Το παιχνίδι της αυτοεκτίμησης*. (Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα www.iatronet.gr στις 20/11/2018).
- Μανούσου, Γ. και Ταναϊνή, Σ. (2010). *Αξίες ζωής στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Ωρίων.
- Ταυτότητα και Αυτοεκτίμηση: Στηρίζομαι στα πόδια μου* (1996). Αθήνα, Κέντρο Εκπαίδευσης και Προαγωγής υγείας. (Μτφ. Θ. Ιωσφιδης). Ireland: Departments of education and Health Mater Dei Counselling Centre.
- Σίμου, Β. (2008). *Ο ορισμός της αυτοεκτίμησης*. (Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα erapanis.blogspot.com. στις 23/11/2018).
- Πολέμπ-Τοδούλου, Μ. (2005). *Μεθοδολογία εκπαίδευσης ενηλίκων: Η αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Τόμος Γ'. Πάτρα, ΕΑΠ.
- Weare, K. & Gray, G. (2000). *Η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Update στις σχέσεις και τα συναισθήματα: Οι εφαρμογές γνωριμιών και οι κοινωνικές επιπτώσεις τους (Προκαταρκτική έρευνα)

Ευστράτιος Παπάνης

Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ανδρομάχη Μπούνα

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Οι εφαρμογές γνωριμιών είναι μια κατηγορία εφαρμογών που γίνονται όλο και πιο δημοφιλείς. Στις συγκεκριμένες εφαρμογές γίνεται κοινή χρήση προσωπικών πληροφοριών, οι οποίες κάποιες φορές δεν είναι αληθείς. Η εργασία αυτή μελετά τους λόγους χρήσης των συγκεκριμένων εφαρμογών και τις κοινωνικές τους επιπτώσεις, καθώς και τους κινδύνους ασφαλείας. Πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με online ερωτηματολόγιο, για να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά των ατόμων που χρησιμοποιούν εφαρμογές γνωριμίας. Από τα 177 άτομα που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, τα 49 δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν εφαρμογές γνωριμίας με αυτά στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι χρήστες θεωρούν πως είναι πιο εύκολες και πιο αποτελεσματικές οι γνωριμίες μέσω των εφαρμογών. Οι γυναίκες του δείγματος θεωρούν πως μπορείς να ερωτευτείς και να συνάψεις μία

Λέξεις κλειδιά

εφαρμογές
γνωριμιών,
κοινωνικές σχέσεις,
κοινωνική επιρροή,
απάτη

πραγματική σχέση ζωής, σε αντίθεση με τους άνδρες, που τις χρησιμοποιούν για σεξουαλική συνέντευξη. Τέλος, αναγνωρίζουν τους πιθανούς κινδύνους χρήσης των εφαρμογών και προσπαθούν να τις χρησιμοποιούν με ασφάλεια.

Abstract

Dating apps are a category of applications that are becoming more and more popular. These applications share personal information, which sometimes is not valid or true. This paper argues the reasons for using these applications and their social impact, as well as the security risks. A pilot survey was conducted during 2020 to the characteristics of individuals who use dating applications. The sample consisted of 177 respondents. 49 reported that they were using dating apps and they were then interviewed in person. Users think that dating through applications is easier and more effective. Women in the sample believe that you can fall in love and have a real life relationship, unlike men who use dating applications for sexual meeting. Both genders recognize the potential dangers of using the applications and the need for safety.

Keywords

Dating apps, social relationships, social impact, deception

1. Εισαγωγή

Οι εφαρμογές γνωριμιών είναι εφαρμογές που σκοπός τους είναι η γνωριμία ατόμων. Η χρήση τους μπορεί να είναι είτε απλή, με εφαρμογές που δείχνουν σε έναν χρήστη άλλους πιθανούς χρήστες που είναι σε κοντινή απόσταση μεταξύ τους, είτε πιο περίπλοκη, με εφαρμογές που μοιάζουν με social media, όπου ο κάθε χρήστης έχει ένα προφίλ με τις πληροφορίες του (Τσιρώνης, 2016). Πάνω από 91 εκατομμύρια άνθρωποι παγκοσμίως χρησιμοποιούν μία ή περισσότερες εφαρμογές γνωριμιών (Orchard, 2019). Οι εφαρμογές γνωριμιών εμφανίστηκαν το 2003, αλλά έγιναν δημοφιλείς μεταξύ του 2007-2008 (Quinoz, 2013). Οι πιο δημοφιλείς εφαρμογές παγκοσμίως είναι το Tinder, το Plenty of Fish, το Match.com και το OkCupid, και για ομοφυλόφιλα άτομα το Grindr και το Bumble. Οι εφαρμογές γνωριμιών προσφέρουν μια πληθώρα επιλογών και σε πολλαπλές σεξουαλικές ταυτότητες (non-binary, gender-neutral, polyamorous, pansexual). Τα στερεότυπα απέναντι στον γάμο, ιδιαίτερα για τις

γυναίκες, έχουν μειωθεί, συνεπώς οι εφαρμογές γνωριμίας χρησιμοποιούνται και από πολλές γυναίκες (Orchard, 2019). Οι εφαρμογές γνωριμιών φέρνουν μια «επανάσταση» στη δομή και τη μορφή των σχέσεων που επικρατούν ως κυρίαρχα πρότυπα στην κοινωνία. Εκατομμύρια χρήστες, ενώ είναι ενθουσιασμένοι με τη χρήση των εφαρμογών, προβληματίζονται για το απόρρητο και την ασφάλεια αυτών των εφαρμογών, αλλά και κάποιοι άλλοι χρήστες αισθάνονται ότι απέτυχαν μετά από τις κοινωνικο-σεξουαλικές εμπειρίες που είχαν με άλλους χρήστες (Orchard, 2019). Κατά τη χρήση των εφαρμογών, αρκετοί χρήστες έχουν δεχθεί αντικοινωνικές συμπεριφορές, οι οποίες περιλαμβάνουν την αποστολή μηνυμάτων μίσους, την αποστολή απειλών, τη διάδοση φημών και την παρενόχληση (Dehue, 2013).

2. Έρευνες

Οι μέχρι τώρα έρευνες σχετικά με τις εφαρμογές γνωριμιών αφορούν τους ετεροφυλόφιλους πληθυσμούς και τα επιβλαβή αποτελέσματα που έχει η χρήση τους. Μερικά από αυτά είναι, στη διά ζώσης επαφή, τα σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα, η αντικειμενοποίηση του σώματος της γυναίκας και το ψυχολογικό στρες (Albury, Burgess, Light, Race, & Wilken, 2017), όπως και οι απάτες γνωριμιών με ρομαντικό προφίλ, που αποσκοπούν στη σεξουαλική συνεύρεση (Buchanan & Whitty, 2014). Σχετικές έρευνες στο θέμα της απάτης υποστηρίζουν πως οι άνδρες εξαπατούν περισσότερο τις γυναίκες παρά το αντίθετο (Craker & March, 2016).

Στην Αμερική, η έρευνα των Smith & Duggan (2013) κατέδειξε πως ένας στους δέκα Αμερικανούς χρησιμοποιούν εφαρμογές γνωριμιών, με το 66% αυτών των χρηστών να συναντιούνται διά ζώσης με τον χρήστη που γνωρίζουν και το 23% καταλήγουν να παντρεύονται.

Η έρευνα των Farnden, Martini & Choo (2015) παρουσίασε τα αποτελέσματα έρευνας που αφορά την ανάλυση εννέα εφαρμογών γνωριμίας ως προς τις προσωπικές πληροφορίες που αποθηκεύονται στις εφαρμογές. Κατέδειξε πως αποθηκεύονται αποδεικτικά στοιχεία και τοποθεσία, τα οποία θα μπορούσαν να βοηθήσουν την υπηρεσία ηλεκτρονικού εγκλήματος.

Σύμφωνα με την έρευνα του Τσιρώνη (2016), βρέθηκαν σφάλματα στην ασφάλεια των περισσότερων εφαρμογών, σφάλματα που αφορούν τη διαρροή προσωπικών δεδομένων, αλλά και την πραγματική ακριβή τοποθεσία.

Άλλες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες που οδηγούν τα άτομα στη χρήση των εφαρμογών και στις εμπειρίες τους όσον αφορά τη χρήση τους (Mason, 2016).

Έρευνα των Hobbs et al. (2017) καταδεικνύει πως το 55% των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφεραν πως χρησιμοποιούν εφαρμογές γνωριμιών για να βγουν ραντεβού και μόνο το 25% απάντησε πως τις χρησιμοποιεί κυρίως για σεξουαλικές συνεντεύξεις.

3. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των λόγων που χρησιμοποιούνται οι εφαρμογές γνωριμιών και των κοινωνικών τους επιπτώσεων, όπως και των κινδύνων ασφαλείας που τίθενται με τη χρήση αυτών των εφαρμογών.

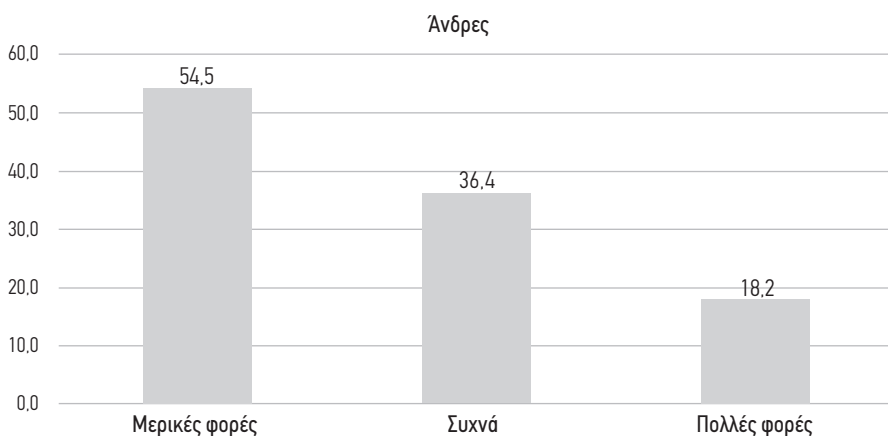
Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 49 άτομα, 12 άνδρες και 37 γυναίκες. Από τους 11 άνδρες, οι 3 αυτοπροσδιορίστηκαν ως ομοφυλόφιλοι, 1 άτομο ως αμφιφυλόφιλο και 8 ως ετεροφυλόφιλοι. Από τις 37 γυναίκες, οι 3 αυτοπροσδιορίστηκαν ως ομοφυλόφιλες, οι 3 ως αμφιφυλόφιλες και οι 31 ως ετεροφυλόφιλες. Οι ηλικίες των ανδρών του δείγματος κυμαίνονταν από 21-30 ετών και των γυναικών του δείγματος από 31-45 ετών.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των στοιχείων της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Πριν τις συνεντεύξεις, προηγήθηκε πιλοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο σε 177 άτομα (τυχαία δειγματοληψία), η οποία είχε ως στόχο τον εντοπισμό των ατόμων που χρησιμοποιούν εφαρμογές γνωριμιών. Από την πιλοτική διανομή του ερωτηματολογίου προέκυψαν 49 άτομα που χρησιμοποιούν εφαρμογές γνωριμιών και ήταν θετικά στην πραγματοποίηση συνέντευξης. Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική και ποιοτική μέθοδος στη συλλογή των δεδομένων. Τα τελευταία χρόνια, ενισχύθηκε η τάση χρησιμοποίησης «μεικτών» ή συνδυαστικών μεθόδων έρευνας και αποστασιοποίησης από τη διαμάχη ποσοτικού και ποιοτικού (Creswell, 2003· Creswell & Plano Clark, 2007). Οι μεικτές μέθοδοι έρευνας αναδύθηκαν κατά τα μέσα και προς το τέλος του 1990 (Tashakkori & Teddlie, 2003· Johnson & Onwuegbuzie, 2004)· οι μεικτές μέθοδοι λειτουργούν συμπληρωματικά, προσφέροντας στους ερευνητές μια πληρέστερη ερευνητική προσέγγιση κατά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων (Brannen, 2005· Johnson & Onwuegbuzie, 2004· Mingers & Brocklesby, 1997· Niglas, 2004· Onwuegbuzie & Leech, 2005· Sale, Lohfeld & Brazil, 2002).

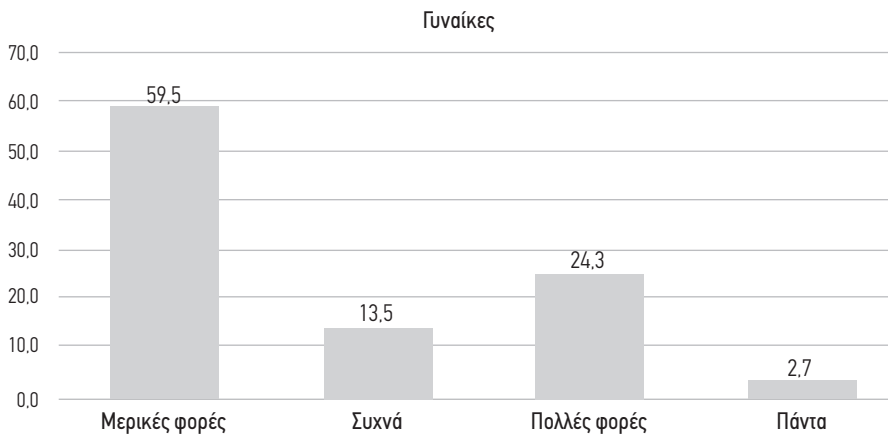
4. Αποτελέσματα της έρευνας

Ως προς την ερώτηση ποια εφαρμογή χρησιμοποιούν ή έχουν χρησιμοποιήσει, το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών απάντησε την Badoo και τη Romeo, αντίστοιχα οι γυναίκες του δείγματος χρησιμοποιούν τις εφαρμογές Tinder και Badoo. Στη συνέχεια, στην ερώτηση πόσο συχνά χρησιμοποιούν εφαρμογές γνωριμιών, το 54,5% των ανδρών απάντησε μερικές φορές, το 36,4% συχνά και το 18,2% πολλές φορές (Γράφημα 1α) αντίστοιχα, από τις γυναίκες το 59,5% απάντησε μερικές φορές, το 13,5% συχνά, το 24,3% πολλές φορές και το 2,7% πάντα (Γράφημα 1β).

Γράφημα 1α. Ποσοστά των ανδρών που αφορούν τη συχνότητα χρήσης εφαρμογών γνωριμιών

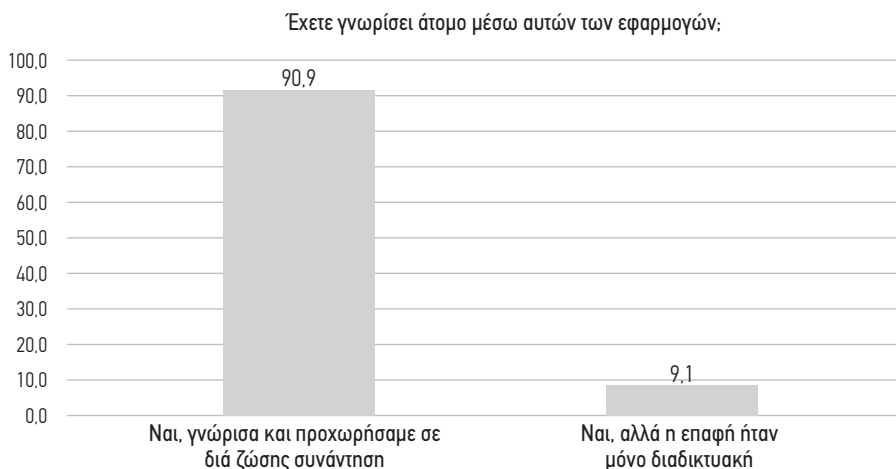


Γράφημα 1β. Ποσοστά των γυναικών που αφορούν τη συχνότητα χρήσης εφαρμογών γνωριμιών

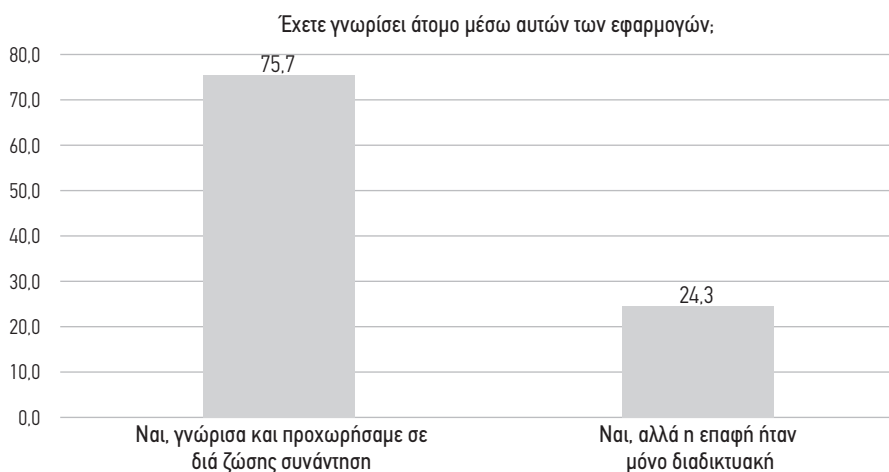


Στη συνέχεια ρωτήθηκαν εάν έχουν γνωρίσει άτομο μέσω αυτών των εφαρμογών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών και των γυναικών απάντησαν πως έχουν γνωρίσει άτομο και έχουν προχωρήσει σε διά ζώσης συνάντηση, ένα μικρότερο ποσοστό απάντησε πως η επαφή τους ήταν μόνο διαδικτυακή, με μεγαλύτερο ποσοστό σ' αυτό να αντιστοιχεί στις γυναίκες (Γράφημα 2α & 2β).

Γράφημα 2α. Ποσοστά των ανδρών που αφορούν το είδος της γνωριμίας τους με άλλα άτομα μέσω των εφαρμογών

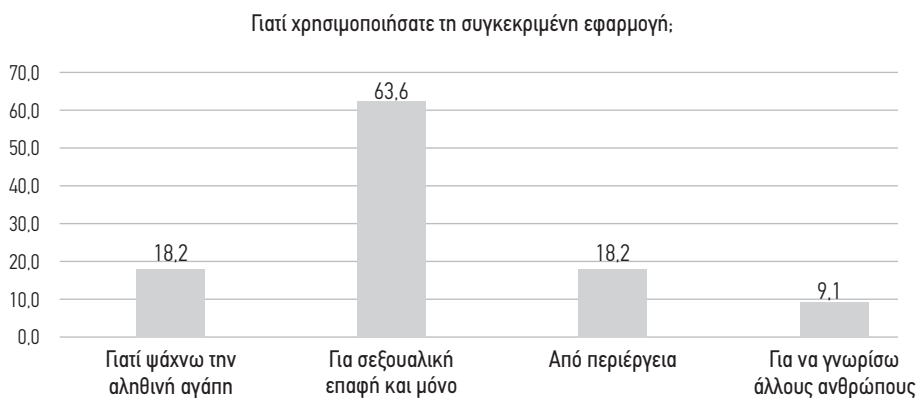


Γράφημα 2β. Ποσοστά των γυναικών που αφορούν το είδος της γνωριμίας τους με άλλα άτομα μέσω των εφαρμογών

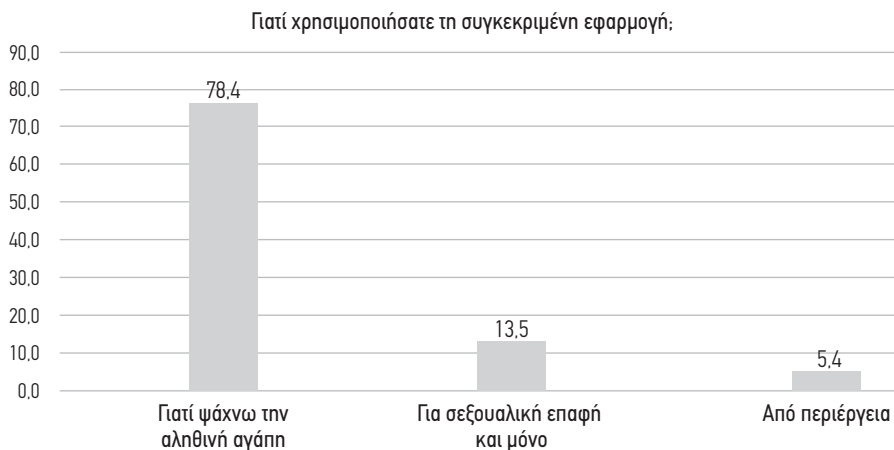


Στη συνέχεια συζητήθηκαν οι λόγοι που τα άτομα χρησιμοποιούν εφαρμογές γνωριμιών. Οι περισσότεροι άνδρες του δείγματος (63,6%) απάντησαν «για σεξουαλική επαφή και μόνο» (Γράφημα 3α). Χαρακτηριστικά, είπαν: «όταν νιώθω μοναξιά, μπαίνω στην εφαρμογή, λέω αυτό που θέλω και εάν θέλει, βρισκόμαστε» (Α, 5), «δεν μπορείς να πεις στην κοπέλα έλα να πάμε σπίτι μου, ενώ είναι πιο εύκολο να το γράψεις» (Α, 7). Αντίθετα, από τις γυναίκες το μεγαλύτερο ποσοστό (78,4%) απάντησε πως χρησιμοποιούν εφαρμογές γνωριμιών «γιατί ψάχνω την αληθινή αγάπη» (Γράφημα 3β), «νομίζω πως όταν μαθαίνεις για τον άλλον από την αρχή πράγματα για τη ζωή του, αφήνεται και μπορείς να αγαπήσεις αληθινά» (Γ, 25).

Γράφημα 3α. Ποσοστά των ανδρών που αφορούν τον λόγο που χρησιμοποιούν εφαρμογή γνωριμίας



Γράφημα 3β. Ποσοστά των γυναικών που αφορούν τον λόγο που χρησιμοποιούν εφαρμογή γνωριμίας



Στη συνέχεια ρωτήθηκαν για τους λόγους που προτιμούν την εφαρμογή γνωριμιών αντί τη γνωριμία στην «πραγματική» ζωή· το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών απάντησε πως είναι πιο εύκολο (45,5%), λιγότεροι άνδρες (27,3%) πως δεν έχουν χρόνο να βγουν έξω να γνωρίσουν άτομα (Γράφημα 4α). Αντίστοιχα, το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών απάντησε πως δεν έχουν χρόνο να βγουν έξω να γνωρίσουν άτομα, αλλά και πως είναι πιο εύκολο (40,5%) (Γράφημα 4β).

Γράφημα 4α. Ποσοστά των ανδρών που αφορούν τους λόγους που προτιμούν την εφαρμογή γνωριμιών αντί τη γνωριμία στην «πραγματική» ζωή

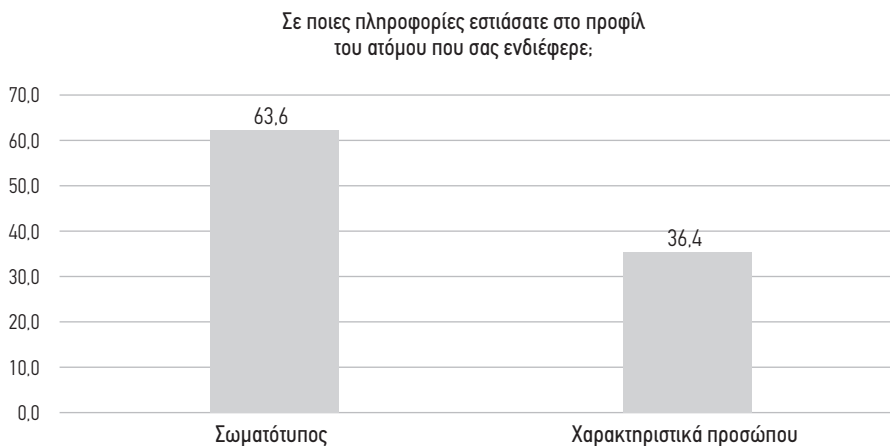


Γράφημα 4β. Ποσοστά των γυναικών που αφορούν τους λόγους που προτιμούν την εφαρμογή γνωριμιών αντί τη γνωριμία στην «πραγματική» ζωή

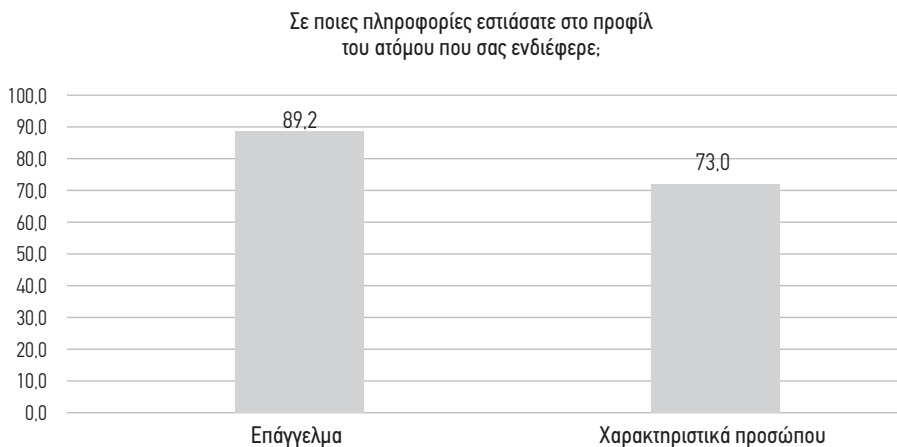


Ακολούθησε η ερώτηση σε ποιες πληροφορίες του προφίλ των ατόμων που τους ενδιέφεραν εστίασαν. Οι άνδρες σε μεγαλύτερο ποσοστό (63,6%) εστίασαν στον σωματότυπο του ατόμου που τους ενδιέφερε και λιγότερο ποσοστό (36,4%) στα χαρακτηριστικά του προσώπου (Γράφημα 5α). Το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών απάντησε πως εστιάζουν στο επάγγελμα του ατόμου που τους ενδιαφέρει (89,2%) και αμέσως μετά στα χαρακτηριστικά του προσώπου (73%) (Γράφημα 5β).

Γράφημα 5α. Ποσοστά των ανδρών που αφορούν τις πληροφορίες που εστιάζουν σε άτομα που τους ενδιαφέρουν



Γράφημα 5β. Ποσοστά των γυναικών που αφορούν τις πληροφορίες που εστιάζουν σε άτομα που τους ενδιαφέρουν

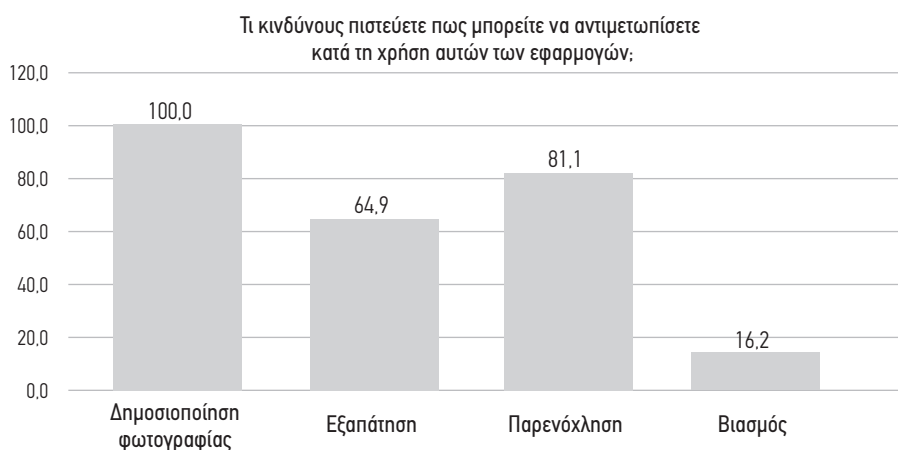


Τι κινδύνους πιστεύουν πως μπορούν να αντιμετωπίσουν, χρησιμοποιώντας τις εφαρμογές γνωριμιών, ρωτήθηκε το δείγμα· όλοι οι άνδρες του δείγματος απάντησαν ότι θεωρούν ως κίνδυνο τους ψεύτικους λογαριασμούς και το 54,5% του δείγματος απάντησε την ομοφοβία/ρατσισμό (Γράφημα 6α). Οι γυναίκες απάντησαν ότι θεωρούν ως κίνδυνο τη δημοσιοποίηση φωτογραφιών τους, το 81% των γυναικών την παρενόχληση και το 65% την εξαπάτηση (Γράφημα 6β).

Γράφημα 6α. Ποσοστά των ανδρών που αφορούν τους πιθανούς κινδύνους που αντιμετωπίζουν κατά τη χρήση



Γράφημα 6β. Ποσοστά των γυναικών που αφορούν τους πιθανούς κινδύνους που αντιμετωπίζουν κατά τη χρήση



Τέλος, στην ερώτηση εάν πιστεύουν στον έρωτα μέσω των εφαρμογών, το 100% των ανδρών απάντησε αρνητικά, ενώ οι 25 από τις 37 γυναίκες του δείγματος απάντησε θετικά.

5. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα για τα άτομα του δείγματος που χρησιμοποιούν εφαρμογές γνωριμιών, όσον αφορά τους λόγους, τα κίνητρα χρήσης τους και τους κινδύνους που πιθανόν θα αντιμετωπίσουν κατά τη χρήση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται ότι η πλειονότητα των ανδρών χρησιμοποιεί μερικές φορές έως και συχνά τέτοιου είδους εφαρμογές, πιο συχνά σε σχέση με τις γυναίκες. Οι λόγοι που χρησιμοποιούν οι άνδρες τις εφαρμογές είναι για σεξουαλική συνεύρεση με το άτομο που γνωρίζουν, ενώ οι γυναίκες γιατί θέλουν να βρουν την αληθινή αγάπη, όπως είπαν χαρακτηριστικά. Η Bauman (2003) υποστήριξε πως οι εφαρμογές γνωριμιών δεν είναι ιδανικές ως προς την εύρεση της ρομαντικής αγάπης, της μονογαμίας ή της δέσμευσης για μακροπρόθεσμες σχέσεις, αλλά για σεξουαλικές σχέσεις. Το σώμα είναι φορέας ιστορίας που μέσα του «εγγράφεται» ο κοινωνικός κόσμος (Καρατζά, 2020)· οι κοινωνικές δομές έχουν εγγραφεί στα σώματα και έτσι πράττουμε με βάση τις κυρίαρχες ιδέες. Αναπαράγουμε τις στερεοτυπικές αντιλήψεις ότι ο άνδρας συνδέεται περισσότερο με το σώμα / και η γυναίκα με την ψυχή, και επιβεβαιώνουμε με τις πρακτικές μας αυτές τις κανονικοποιήσεις (Παναγιωτόπουλος, 1999).

Οι τεχνολογίες δίνουν στους νέους μεγαλύτερη ελευθερία να επιδιώκουν να συναντούν δυνητικούς εραστές (Bauman, 2003). Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, το δείγμα της έρευνας θεωρεί πως είναι πιο εύκολη η χρήση της διαδικασίας των εφαρμογών γνωριμιών και ότι τους προσφέρουν και περισσότερες επιλογές. Στη συνέχεια προκύπτει πως οι άνδρες εστιάζουν στο σώμα του ατόμου που τους ενδιαφέρει ως κριτήριο επικοινωνίας μαζί του, ενώ οι γυναίκες στο επάγγελμα, κάτι που ενισχύει τα ήδη υπάρχοντα στερεότυπα της αντικειμενοποίησης του γυναικείου σώματος και της γυναικείας ομορφιάς και, αντίστοιχα, του άνδρα «κουβαλητή». Οι κίνδυνοι εξαπάτησης από ψεύτικους λογαριασμούς είναι κίνδυνοι που αντιμετωπίζουν οι άνδρες, ενώ οι γυναίκες εστίασαν στη σεξουαλική παρενόχληση και στη δημοσιοποίηση των φωτογραφιών τους. Φαίνεται ότι η αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων πραγματώνεται μέσω της διαμόρφωσης των έμφυλων κοινωνικών ταυτοτήτων, με το επικάλυμμα του βιολογικού.

Τέλος, οι άνδρες δεν θεωρούν πως μέσω των εφαρμογών θα ερωτευτούν, αντίθετα οι γυναίκες πιστεύουν και αναμένουν κάτι τέτοιο. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει πως οι εφαρμογές γνωριμιών διατηρούν και αναπαράγουν τις έμφυλες ανισότητες μέσω μη ορατών τρόπων χρήσης τους.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αφορούν τους/τις ενήλικους του δείγματος και δεν μπορούν να γενικευτούν. Προς αυτήν την κατεύθυνση, μεταξύ άλλων, θα ήταν δυνατόν να διερευνηθούν οι απόψεις σε μεγαλύτερο δείγμα, το οποίο θα επιλεγόταν με συστηματικό τρόπο, και η έρευνα να επεκταθεί και σε άλλες κοινωνικές ομάδες.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Albury, K., Burgess, J., Light, B., Race, K. & Wilken, R. (2017). "Data cultures of mobile dating and hook-up apps: Emerging issues for critical social science research", *Big Data & Society*, 4 (2), pp. 1-11. (Available in: <https://doi.org/10.1177/2053951717720950>).
- Bauman, Z. (2003). *Liquid Love: On the Frailty of Human Bonds*. Cambridge: Polity.
- Bobbs, M., Owen, St. & Gerber, L. (2017). "Liquid love? Dating apps, sex, relationships and the digital transformation of intimacy", *Journal of Sociology*, 2017, vol. 53 (2), pp. 271-284.
- Buchanan, T. & Whitty, M. (2014). "The online dating romance scam: Causes and consequences of victimhood", *Psychology, Crime & Law*, 20, pp. 261-283. (Available in: <http://dx.doi.org/10.1080/1068316X.2013.772180>).
- Craker, N. & March, E. (2016). "The dark side of Facebook®: The Dark Tetrad, negative social potency, and trolling behaviours", *Personality and Individual Differences*, 102, pp. 79-84. (Available in: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.043>).
- Dehue, F. (2013). "Cyberbullying research: New perspectives and alternative methodologies", *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23, pp. 1-6. (Available in: <http://dx.doi.org/10.1002/casp.2139>).
- Farneden, J., Martini, B. & Choo, K.-K. R. (2015). "Privacy Risks in Mobile Dating Apps", in *Proceedings of 21st Americas Conference on Information Systems (AMCIS 2015)*, 13-15 August 2015, Association for Information Systems.
- Mason, C. (2016). "Tinder and humanitarian hook-ups: The erotics of social media racism", *Feminist Media Review*, 16 (5), pp. 822-837. (Available in: <https://doi.org/10.1080/14680777.2015.1137339>).
- Orchard, T. (2019). *To be a man-eater: Embodied aspirations, tensions, and lessons from the bumble dating app*. Keynote address at *talking bodies: An international, interdisciplinary conference on identity, sexuality, and representation in Chester, UK (10-13/4/2019)*.
- Quinoz, P. (2013). "From finding the perfect love online to satellite dating and 'loving-the-one-You're near': A look at Grindr, Skout, plenty of fish, meet Moi, Zoosk and assisted serendipity", *Humanity & Society*, 37 (2), pp. 181-185. (Available in: <https://doi.org/10.1177/0160597613481727>).
- Smith, A., Duggan M. (2013). *Online Dating & Relationships*. Pew Research Center. 21.10.2013.

Ελληνόγλωσση

- Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ. και επίλ.), (1999) στο Pierre Bourdieu. *Η ανδρική κυριαρχία* (μτφ. Π. Γεωργίου, Α. Καπέλλα, Σ. Νάσαινα, Ε. Σταματέλου, Θ. Ψυχογιού), Αθήνα, Στάχυ.
- Τσιρώνης, Β. (2016). *Ανάλυση της ασφάλειας εφαρμογών γνωριμιών σε κινητά τηλέφωνα*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς: Μεταπτυχιακή διατριβή.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την προαγωγή της συμπερίληψης στο νηπιαγωγείο

Κυριακή Τουρατζίδου

Εκπαιδευτικός (ΠΕ 60), MEd

Κατερίνα Λαρεντζάκη

Λέκτορας – Καθηγήτρια Εφαρμογών, Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Σε διεθνές επίπεδο έχουν γίνει διάφορες έρευνες σχετικά με τις απόψεις ή τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) στις τάξεις του γενικού σχολείου. Από τις έρευνες αυτές προκύπτει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμος όσον αφορά το είδος και το επίπεδο της συμπερίληψης, καθώς είναι αυτός που βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει ως κύριο σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στη διαδικασία συμπερίληψης παιδιών με ε.ε.α. στις τάξεις του σύγχρονου νηπιαγωγείου, που αποτελεί ένα σχετικώς ανεξερεύνητο πεδίο στον ελλαδικό χώρο. Όπως καταδεικνύει η συγκεκριμένη μελέτη, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τη βασική τους εκπαίδευση, με εμβάθυνση και ευαισθητοποίηση σε ζητήματα ειδικής αγωγής και συμπερίληψης, μπορεί να αναβαθμίσει αυτό τον ρόλο, διευρύνοντας το πεδίο ευθύνης τους για τους μαθητές με ε.ε.α. στη γενική τάξη και αυξάνοντας το επίπεδο σχολικής ετοιμότητας των μαθητών με ε.ε.α. και όχι μόνο.

Λέξεις κλειδιά

συμπερίληψη,
προσχολική
εκπαίδευση,
εκπαιδευτικοί
προσχολικής
εκπαίδευσης, ρόλος,
παιδιά με ε.ε.α.

Abstract

Internationally there have been several studies related to the views or perceptions of teachers towards the inclusion of students with special educational needs in general education classrooms. Evidence from this research suggests that the role of the teacher remains crucial as far as the type and the level of inclusion is concerned, since she/he is at the very center of the educational procedure. The current study based on the relevant literature review basically aims at shading light in a less investigated dimension that is related to the particular role of early years' teachers in the inclusive procedure of children with special educational needs in the contemporary nursery classrooms. According to the findings of the study, teachers' training during their basic university studies and their awareness towards issues of special education and inclusion could upgrade their role by both expanding their responsibilities towards students with special educational needs in general classrooms and raising children's levels of learning readiness.

Keywords

inclusion, early years' education, nursery teachers, roles, children with special educational needs

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, σε παγκόσμιο επίπεδο υπάρχει μια εξέλιξη ως προς τον τρόπο που τα σχολεία αντιμετωπίζουν την ένταξη των παιδιών με ε.ε.α. (Ainscow et al., 2013), με έμφαση στις διαδικασίες συμπερίληψης (Avramidis & Norwich, 2002). Ο όρος «συμπερίληψη» ή «συνεκπαίδευση» εμφανίστηκε μετά την υπογραφή της διακήρυξης της Σαλαμάνκα το 1994, το πιο σημαντικό έγγραφο στην ιστορία της Ειδικής Εκπαίδευσης (Ainscow et al., 2013). Η διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), με κυρίαρχο θέμα τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, συνιστά την αρχή για την καταπολέμηση των διακρίσεων κατά των ατόμων με ειδικές ανάγκες και την οικοδόμηση μιας συναινετικής κοινωνίας για την επίτευξη του στόχου «Εκπαίδευση για Όλους». Η ορολογία αλλάζει μαζί με τη νοοτροπία και τις κοινωνικές στάσεις. Η διεθνής βιβλιογραφία περιγράφει τη συμπερίληψη ως μια νέα φιλοσοφία, έναν νέο παιδαγωγικό τρόπο σκέψης, μια «μετατόπιση στη σκέψη» σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Florian & Linklander, 2010· Petriwskyj, 2010). Απώτερος σκοπός είναι η εξασφάλιση του δικαιώματος κάθε παιδιού να λάβει έγκυρη διάγνωση ως προς τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του και να απολαμβάνει ίσες ευκαιρίες μέσα στη σχολική κοινότητα. Ταυτόχρονη

επιδίωξη είναι η πλήρης εξάλειψη κάθε είδους διάκρισης και η παροχή κατάλληλων εγκαταστάσεων και υπηρεσιών για μαθητές με ε.ε.α. (Ainscow et al., 2013· UNESCO, 2004· Petriwskyj, 2010). Υπό τις παραπάνω προϋποθέσεις, η συμπερίληψη μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην ανάπτυξη αλλά και στη διαδικασία μάθησης όλων των παιδιών, είτε έχουν ε.ε.α. είτε όχι (Soukakou et al., 2018). Είναι σημαντικό να κατανοηθεί ωστόσο ότι η επίτευξη αυτών των αλλαγών μπορεί να συμβεί αποτελεσματικά μόνο όταν αυτές πραγματοποιηθούν από μικρή ηλικία στη ζωή των παιδιών, στοιχείο που υπογραμμίζει τον ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο της διαδικασίας της συμπερίληψης κατά τα προσχολικά χρόνια.

2. Η συμπερίληψη στο νηπιαγωγείο

Η διαδικασία της συμπερίληψης κατά την προσχολική αγωγή, σύμφωνα με τους Φύσσα και συνεργάτες (2014), βασίζεται στη φιλοσοφία της δημιουργίας ίσων ευκαιριών για όλα τα νήπια, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής σε κοινές δραστηριότητες. Το πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής μπορεί να οριστεί ως ένα πρόγραμμα στο οποίο κάθε παιδί, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και το υπόβαθρό του, μπορεί να μάθει, να παίξει και να συμμετάσχει με τους συμμαθητές του σε καθημερινές δραστηριότητες, που σχεδιάζονται για να καλύψουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες (DEC/NAEYC, 2009). Για να μπορεί να συμβεί όμως αυτό, θα πρέπει να υπάρχει εκ των προτέρων αξιολόγηση των «δυνατοτήτων και αναγκών» κάθε παιδιού και ένας πολύ καλός σχεδιασμός και προετοιμασία του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ειδικότερα, οι μαθητές με ε.ε.α. χρειάζονται αλλαγές στις καθημερινές τους ρουτίνες, επαρκή ανατροφοδότηση και διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, προκειμένου να συμμετάσχουν και να αποκτήσουν γνώσεις στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Lundqvist et al., 2015).

Όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή της συμπερίληψης στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση, θετική εξέλιξη προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η θέσπιση νόμου το 2008, που καθιέρωσε για πρώτη φορά τον θεσμό της παράλληλης στήριξης στην προσχολική αγωγή, ενθαρρύνοντας τη φοίτηση νηπίων με ε.ε.α. σε νηπιαγωγεία γενικής εκπαίδευσης (νόμος 3699/2008) μέσω της υποστήριξης από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, της παρέμβασης στο περιβάλλον της τάξης, καθώς και στο πρόγραμμα σπουδών (Strogilos et al., 2018). Επιπλέον, η νομοθεσία που ξεκίνησε από το Υπουργείο Παιδείας (3699/2008) και το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας (116847/2002) προωθεί τη συμμετοχή των μαθητών σε κέντρα/αίθουσες διδασκαλίας πρώιμης παιδικής ηλικίας, σύμφωνα με το διεθνές κίνημα για την ενσωμάτωση αρχών της παιδικής ηλικίας, ενθαρρύνοντας την προαγωγή της ένταξης μέσω εξατομικευμένων οδηγιών και της χρήσης

τροποποιήσεων στο πρόγραμμα σπουδών γενικής εκπαίδευσης (Strogilos et al., 2018). Αυτόματα δημιουργείται η ανάγκη συνεργασίας μεταξύ νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας να αντιμετωπίζουν με επιτυχία πρόσθετες προκλήσεις, ενώ σχεδιάζουν και υλοποιούν μαθησιακές δραστηριότητες της γενικής εκπαίδευσης (Fyssa et al., 2014). Όπως έχει καταδειχθεί, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί, καθώς και ο τρόπος που θα ανταποκριθούν στις προκλήσεις αυτές, διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό και τις αντίστοιχες πεποιθήσεις τους γύρω από τη συμπερίληψη των μαθητών με ε.ε.α. στις γενικές τάξεις όπου διδάσκουν (Touratzidou, 2019).

3. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τον ρόλο τους ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με ε.ε.α.

Ο εκπαιδευτικός της προσχολικής ηλικίας, όπως και όλων των υπόλοιπων βαθμίδων της εκπαίδευσης, βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όλες οι αλλαγές και προσαρμογές στη ρουτίνα του νηπιαγωγείου πραγματοποιούνται από τον εκπαιδευτικό της προσχολικής ηλικίας. Αυτός είναι ο βασικός υπεύθυνος για τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος και τη διαμόρφωση ενός κλίματος συνεργασίας. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα σε μία σχολική τάξη γενικότερα, καθώς και ο τρόπος που εργάζονται, είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος εκπαίδευσης (Avramidis & Norwich, 2002· Fyssa et al., 2014). Πιο αναλυτικά, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την τάξη τους, χτίζουν τη σχέση τους με τους μαθητές και εφαρμόζουν στρατηγικές διδασκαλίας/μάθησης είναι παράγοντες που είτε θα υποστηρίξουν είτε θα υπονομεύσουν τη διαδικασία συμπερίληψης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται οι διαμεσολαβητές αυτής της πρακτικής (Ainscow et al., 2013) και ο ρόλος τους αξιολογείται ως πολύ κρίσιμος για την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών τους, όπως και για την προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών (Ainscow et al., 2013· Avramidis et al., 2000· Avramidis & Norwich, 2002· Coutsocostas & Albroz, 2010· Dias & Cadime, 2016· Tsakiridou & Polyzorouliou, 2014· Fyssa et al., 2014). Έρευνα της Τουρατζίδου (2019) σε 6 νηπιαγωγούς, όσον αφορά τις στάσεις τους απέναντι στη διαδικασία της συμπερίληψης, επιβεβαίωσε τα παραπάνω ευρήματα, καταδεικνύοντας ότι οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως ιδιαίτερα κρίσιμο και σημαντικό για την πρόοδο των νηπίων με ε.ε.α.

Καθώς ο βαθμός της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στον συμπεριληπτικό τους ρόλο εξαρτάται από τον τρόπο ανταπόκρισής τους στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους (Thornton & Underwood, 2013), ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και προσπαθούν να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες αυτές. Σε σχετική έρευνα της Τουρατζίδου (2019), οι νηπιαγωγοί παραδέχονται ότι οι απόψεις που έχει ο εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας και οι αποφάσεις που λαμβάνει μέσα στην τάξη μπορούν να προωθήσουν ένα κλίμα χωρίς αποκλεισμούς. Ωστόσο, όσον αφορά τον ρόλο τους, οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν προβληματισμό για τον βαθμό που μια πιθανή αποτυχία προώθησης της ένταξης μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο ετικετοποίησης του παιδιού με ε.ε.α. (Touratzidou, 2019). Παλαιότερη έρευνα των Μπάρμπα και Τζουριάδου (1999) εμφανίζει τους νηπιαγωγούς να υιοθετούν θετική στάση σχετικά με τη συμπερίληψη των μαθητών με ε.ε.α. στις τάξεις τους, ωστόσο να προτιμούν το ειδικό πρόγραμμα για τα συγκεκριμένα νήπια να εφαρμόζεται από ειδικούς παιδαγωγούς. Παρόμοια αντίληψη επιβεβαιώνεται και από τους συμμετέχοντες στην έρευνα της Τουρατζίδου (2019), στην οποία, είκοσι χρόνια μετά, οι νηπιαγωγοί αναφέρουν τις προσπάθειές τους για εφαρμογή προγράμματος κοινωνικοποίησης των νηπίων με ε.ε.α., ελλείψει παρουσίας ενός ειδικού παιδαγωγού σε κάθε τάξη του γενικού νηπιαγωγείου. Παρ' όλα αυτά, αναγνωρίζουν ότι ορισμένες φορές, λόγω ελλειψών εμπειριών ή γνώσεων, αυτά τα προγράμματα ενδέχεται να οδηγούν σε αύξηση του χάσματος μεταξύ ικανών και λιγότερο ικανών μαθητών και εν τέλει στην ετικετοποίηση των νηπίων (Μπάρμπα και Τζουριάδου, 1999· Τουρατζίδου, 2019).

Πρόκειται για μία αρνητική συνέπεια της εφαρμογής του μοντέλου συμπερίληψης, η οποία και χρειάζεται να αποφεύγεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, όσο και τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης (Πολυχρονοπούλου, 1995). Προς την κατεύθυνση αυτή, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες των νηπίων εμφανίζεται ως μια επιτυχής πρακτική. Ωστόσο, στην έρευνα των Στρογγυλού και συνεργατών (2018) φαίνεται να υπάρχει μία απόσταση μεταξύ ερευνητών και δασκάλων συνεκπαίδευσης, όταν μιλούν για διαφοροποιημένη διδασκαλία ως προς τον τρόπο και τον βαθμό που την εφαρμόζουν, αλλά και την επάρκεια που εμφανίζουν κατά την εφαρμογή της. Για παράδειγμα, εμφανίζονται αρκετές περιπτώσεις κατά τις οποίες οι ερευνητές αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή επάρκεια ως προς την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι περιορίζονται κυρίως σε διαφοροποίηση οδηγιών προς τους μαθητές τους, θεωρούν ότι το μάθημά τους προσαρμόζεται επιτυχώς στις απαιτήσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους. Η παραπάνω διάσταση των απόψεων προκαλεί ερωτηματικά όσον αφορά τις μεθόδους και τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται στο συμπεριληπτικό νηπιαγωγείο, όπως και όσον αφορά το επίπεδο της επιμόρ-

φωσης των νηπιαγωγών σε θέματα ειδικής αγωγής και συμπερίληψης, ώστε να ανταποκρίνονται με αποτελεσματικότητα στον ρόλο τους.

3.1. Εμπόδια και προκλήσεις του ρόλου

Η διευρυμένη αποδοχή της συμπερίληψης από τους νηπιαγωγούς ως ιδέα και φιλοσοφία, δεν τους εμποδίζει να εκφράζουν τη θέση ότι υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά των παιδιών με ε.ε.α. που είναι ανώτερα των δυνατοτήτων τους, ώστε να τα διαχειριστούν σε μία τάξη συμπερίληψης (Touratzidou, 2019). Το συγκεκριμένο εύρημα δεν εκπλήσσει, αφού όπως έχει φανεί και στη διεθνή έρευνα, μόνο οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν πρακτικές/στρατηγικές συμπερίληψης μπορούν να εκπαιδεύσουν σωστά και να χειρίζονται κάθε ανάγκη των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία με ωφέλιμο τρόπο (Barker et al., 2015). Για τον λόγο αυτό, όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες διδασκαλίας, για να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών και να διδάξουν παιδιά με ε.ε.α. Η έλλειψη αυτών των χαρακτηριστικών συνήθως κάνει τους δασκάλους να αισθάνονται άγχος και αδυναμία να διαχειριστούν επιτυχημένα μαθητές με αναπηρίες (Agbenyega & Klibthong, 2015). Επιπλέον, το γεγονός ότι ο παιδαγωγικός τους ρόλος απαιτεί μια συνεχή προσπάθεια επικοινωνίας με τους γονείς και την παροχή συμβουλευτικής σε όλους τους εμπλεκόμενους στην καθημερινή ζωή των νηπίων, αποτελεί ένα στοιχείο που φαίνεται από την έρευνα ότι επιφορτίζει με ακόμη μεγαλύτερο άγχος τους νηπιαγωγούς (Touratzidou, 2019). Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αντιλαμβάνονται τις παραπάνω υποχρεώσεις ως αναπόσπαστο κομμάτι του ρόλου τους, καθώς επίσης και στο επίπεδο εξωστρέφειας που επιδεικνύουν, ώστε να αναζητούν συνεργασίες για την υποστήριξη των μαθητών τους.

Η προσαρμογή των στρατηγικών διδασκαλίας εμφανίζεται ως βασικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους με ε.ε.α. (Barker et al., 2015). Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής υποστηρίζεται ότι οι προηγούμενες γνώσεις αλλά και μια σχετική με την ειδική αγωγή εκπαίδευση θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν τις σχετικές δεξιότητες διδασκαλίας και να δημιουργήσουν μαθησιακά περιβάλλοντα επωφελή για όλους τους μαθητές τους (Agbenyega & Klibthong, 2015· Barker et al., 2015· Park, et al., 2016). Όπως φαίνεται, υπό την προϋπόθεση αυτή, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν περισσότερο θετικά τη διαδικασία της συμπερίληψης αλλά και την εφαρμόζουν με μεγαλύτερη επιτυχία (Barker et al., 2015).

Βασικό ερώτημα που ανακύπτει είναι κατά πόσο οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται ως δική τους ευθύνη την εκπαίδευση ενός νηπίου με ε.ε.α., που βρίσκεται

στην τάξη τους. Ως προς το ερώτημα αυτό, οι νηπιαγωγοί φαίνεται να δηλώνουν ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. δεν θα έπρεπε να είναι δική τους ευθύνη αλλά των ειδικών, δείχνοντας μια μάλλον ουδέτερη στάση απέναντι στη συμπερίληψη και την αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και άλλοι ειδικοί, όπως ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, επαγγελματίες θεραπευτές είναι βασικά υπεύθυνοι για την εκπαίδευση και τη συμπερίληψη των μαθητών με ε.ε.α. στις τάξεις του γενικού νηπιαγωγείου (Τουρατζίδου, 2019). Παρομοίως, συναφείς έρευνες σε εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης διαφορετικών βαθμίδων δείχνουν ότι αυτοί τείνουν να αντιλαμβάνονται ως αποκλειστική ευθύνη των ειδικών εκπαιδευτικών την ένταξη των μαθητών με ε.ε.α., ακόμη και όταν λειτουργούν από κοινού στις τάξεις συμπερίληψης (Angelidis et al., 2006· Scruggs et al., 2007).

4. Συμπεράσματα

Στο σύγχρονο νηπιαγωγείο, η σημασία του ρόλου και της κατάλληλης προετοιμασίας των νηπιαγωγών τονίζονται ως οι βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της ένταξης, ενώ γενικότερα η στάση που υιοθετεί απέναντι στη συμπερίληψη το προσωπικό που εργάζεται σε ένα νηπιαγωγείο θα καθορίσει είτε την επιτυχία είτε την αποτυχία της υλοποίησης του θεσμού (Σούλης, 2010). Όπως έχει υποστηρίξει ο Loreman (2007), η υιοθέτηση θετικής στάσης των νηπιαγωγών έναντι της συμπερίληψης αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες από τους οποίους και εξαρτάται η επιτυχής εφαρμογή της. Σχετικό απόσπασμα αναφέρεται και από τον Σούλη (2010: 194), όπου διατυπώνεται η σκέψη ότι «οι απόψεις που εκφράζουν οι νηπιαγωγοί για τα προγράμματα συνεκπαίδευσης έχουν ιδιαίτερη σημασία, καθώς σε αυτές αντικατοπτρίζεται ο βαθμός δέσμευσης που αναλαμβάνουν σχετικά με την εφαρμογή τους». Για τον λόγο αυτό, προτείνεται αρχικά η αύξηση της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτή την πτυχή του εκπαιδευτικού ρόλου τους, η οποία ιδανικά θα πρέπει να ξεκινά από τις βασικές πανεπιστημιακές σπουδές τους, με περισσότερα μαθήματα και εξειδικευμένη κατάρτιση σχετικά με τις σύγχρονες πτυχές της διδασκαλίας και της μάθησης, τη φιλοσοφία της ειδικής εκπαίδευσης και την ιδέα της ένταξης. Απαιτείται ακόμη σχετική εξοικείωση με την αντίστοιχη νομοθεσία, την ορολογία στον τομέα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, τις διαφορετικές κατηγορίες της ειδικής αγωγής, καθώς και με τις μεθόδους ειδικής εκπαίδευσης διδασκαλίας και μάθησης, τον σχεδιασμό στόχων και την αξιολόγηση της εφαρμογής εξατομικευμένων προγραμμάτων μάθησης για μαθητές ε.ε.α. (Τουρατζίδου, 2019).

Παράλληλα, διαφορετικές πτυχές της εκπαιδευτικής ψυχολογίας θα πρέπει να συμπεριληφθούν αναλυτικά στη θεμελιώδη προετοιμασία των μελλοντικών

νηπιαγωγών, όπως η δυναμική της τάξης, η αποτελεσματική συνεργασία με διαφορετικές ομάδες μαθητών, η δημιουργία κινήτρων και πρωτοβουλιών για όλα τα νήπια, οι δεξιότητες επικοινωνίας και το θετικό μαθησιακό περιβάλλον μαζί με νέες διαστάσεις στον ρόλο των νηπιαγωγών, οι οποίες να ενισχύονται από πρακτικές συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Τουρατζίδου, 2019). Όπως προτείνεται και από τον Σούλη (2010), η πολιτεία πρέπει να αναλάβει την ευθύνη της διαρκούς επαγγελματικής αναβάθμισης του προσωπικού ενός νηπιαγωγείου, καθώς όσο βελτιώνεται η επαγγελματική ικανότητα του κάθε επαγγελματία τόσο οδηγείται σε επιτυχία η εφαρμογή της συμπερίληψης. Είναι σκόπιμο λοιπόν να σχεδιαστούν ενδοσχολικά σεμινάρια υποχρεωτικού χαρακτήρα, ομάδες εργασίας, μάθησης και ανταλλαγής καλών πρακτικών, ώστε μέσω της παρεχόμενης επιμόρφωσης, όχι μόνο οι νηπιαγωγοί, αλλά και όλο το προσωπικό ενός νηπιαγωγείου να αναπτύξει όλες εκείνες τις δεξιότητες, προκειμένου να αποδέχεται τη διαφορετικότητα, να εκδηλώνει ενσυναίσθηση, ευσυνειδησία αλλά και την ανάλογη υπευθυνότητα (Σούλης, 2010). Εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες χρειάζονται ακόμη, ώστε οι νηπιαγωγοί να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης που νιώθουν ότι υπάρχει από την πλευρά της εκπαιδευτικής και της κρατικής διοίκησης (Τουρατζίδου, 2019). Τη στιγμή που όλα τα εμπλεκόμενα πρόσωπα, αλλά κυρίως οι εκπαιδευτικοί, δεσμευτούν να υποστηρίξουν τη φιλοσοφία της συμπερίληψης, καθώς και να εφαρμόσουν ανάλογα τις σωστές πρακτικές, τα οφέλη θα είναι πολλαπλά και σε πολλά επίπεδα και σίγουρα το μέλλον και του ίδιου του παιδιού με ε.ε.α. αλλά και των συμμαθητών του θα είναι πιο φωτεινό. Τέλος, αυτό που απαιτείται αδιαμφισβήτητα από τον καθένα ξεχωριστά, για να γίνει πραγματικότητα η σπουδαία αυτή φιλοσοφία των ίσων δικαιωμάτων και ευκαιριών, είναι κυρίως «επιμονή και όραμα» (Σούλης, 2010).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσσον

- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. Centre for Equity in Education, University of Manchester.
- Agbenyega, J. & Klibthong, S. (2014). "Assessing Thai early childhood teachers' knowledge of inclusive education", *International Journal of Inclusive Education*, 18 (10).
- Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). "Preparing teachers for inclusive education in Cyprus", *Teaching and Teacher Education*, 22 (4), pp. 513-522.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). "Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature", *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp. 129-147.
- Barker, K., Lee, F., Yeung, A. & Tracey, D. (2015). "Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education", *Topics in Early Childhood Special Education*, 35 (10).
- Coutsocostas, G. G. & Alborz, A. (2010). "Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school", *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), pp. 149-164.
- DEC/NAEYC (2009). *Early childhood inclusion: A summary*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Dias, P. & Cadime, I. (2015). "Effects of personal and professional factors on teachers' attitudes towards inclusion in preschool", *European Journal of Special Needs Education*, 31 (1), pp. 111-123.
- Lorman, T. (2007). "Seven pillars of support for inclusive education. Moving from why to how", *International Journal of Whole Schooling*, 3 (2), pp. 22-38.
- Lundqvist, J., Westling, M. A. & Eva, S. (2015). "Inclusive Education, Support Provisions and Early Childhood Educational Pathways in the context of Sweden: A Longitudinal Study", *International Journal of Early Childhood Special Education*, 30 (3), p. 273.
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). "Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all", *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), pp. 369-386.
- Fyssa, A., Vlachou, A. & Avramidis, E. (2014). "Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece", *International Journal of Early Years Education*, 22 (2), pp. 223-237.
- Petriwskyj, A. (2010). "Diversity and inclusion in the early years", *International Journal of Inclusive Education*, 14 (2), pp. 195-212.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. & McDuffie, K. (2007). "Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research", *Council for Exceptional Children*, 73 (4), pp. 392-416.
- Soukakou, E., Evangelou, M. & Holbrooke, B. (2018). "Inclusive Classroom Profile: a pilot study of its use as a professional development tool", *International Journal of Inclusive Education*, 22 (10), pp. 1124-1135.
- 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*, 24 (4), pp. 443-461.
- Thornton, C. & Underwood, K. (2013). "Conceptualisations of disability and inclusion: perspectives of educators of young children", *Early Years*, 33 (1), pp. 59-73.

- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). "Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs", *American Journal of Educational Research*, 2 (4), pp. 208-218.
- Τουρατζίδου, Κ. (2019). *Preschool teachers' attitudes towards inclusive education in Athens, Greece*, Unpublished.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain: UN.

Ελληνόγλωσση

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα, Πεδίο.
- Νόμος 3699/2008. «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)», ΦΕΚ Α΄ 199/2.10.2008.
- Νόμος 2217/2014. «Ρύθμιση θεμάτων πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών στις δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης», ΦΕΚ 2217/13.08.2014.
- Νόμος Υ.Α. Πιβ/Γ.Π. οικ. 116847/2002. «Προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας Βρεφονηπιακών σταθμών Ολοκληρωμένης Φροντίδας από Δημοτικές επιχειρήσεις του άρθ. 277 και επόμενα του Δημοτικού και Κοινοτικού Κώδικα (ΔΚΚ), Διαδημοτικές Επιχειρήσεις, Ενώσεις Δημοτικών Επιχειρήσεων και φορείς ιδιωτικού δικαίου μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα», ΦΕΚ 1519/Β΄ 4.12.2002
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα, Σ. Πολυχρονόπουλος.
- Σούλης, Σ. Γ. (2010). «Το Νηπιαγωγείο για Όλους: διαστάσεις, προϋποθέσεις και χαρακτηριστικά γνωρίσματα», στο Α. Ν. Κορνηλάκη, Μ. Α. Κυπριωτάκη, Γ. Μανωλίτσος (επιμ.). *Πρώιμη παρέμβαση – Διεπιστημονική θεώρηση*. Αθήνα, Πεδίο.
- Τζουριάδου, Μ. και Μπάρμπας, Γ. (1999). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: οι απόψεις των νηπιαγωγών*. (Διαθέσιμο στο: https://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/amea_nHpeiagwgeio1.pdf).

Το στρες και οι αντιλήψεις ποιότητας ζωής μαθητών Γ΄ Λυκείου. Ένα πρόγραμμα παρέμβασης πριν τις πανελλαδικές εξετάσεις

Ιωάννης Παξινός

Δρ Κλ. Ψυχολογίας, διδάσκων με το ΠΔ 407/80

στο Τμήμα Λογοθεραπείας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Ελπίδα-Ναταλία Παξινού

Εκπαιδευτικός, MSc στη διαχείριση του στρες και στην προαγωγή υγείας

Περίληψη

Το στρες αποτελεί αδιαμφισβήτητα έναν από τους κυριότερους παράγοντες κινδύνου για την υγεία και τη ζωή των ανθρώπων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις ποιότητας ζωής και των επιπέδων στρες των μαθητών και μαθητριών της τελευταίας τάξης του Λυκείου και να συνεισφέρει στη διαχείριση αυτού μέσω εκμάθησης τεχνικών χαλάρωσης, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των μαθητών/τριών.

Το δείγμα αποτελείτο από 174 άτομα, μαθητές Γ΄ Λυκείου και των δύο φύλων. Τα δύο πρώτα σχολεία αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης (N = 84), όπου και εφαρμόστηκαν οι τεχνικές διαχείρισης του στρες, ενώ τα δύο επόμενα αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (N = 90). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες που διδάχθηκαν τεχνικές διαχείρισης του

Λέξεις κλειδιά
στρες, ποιότητα
ζωής, παρεμβατικό
πρόγραμμα,
μαθητές/τριες
Γ΄ Λυκείου,
πανελλαδικές
εξετάσεις

στρες ανέφεραν την καλύτερη σωματική υγεία ως μεταβλητή ποιότητας ζωής και κατάφεραν να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη επιτυχία απαιτητικές καταστάσεις, με χαμηλότερα επίπεδα στρες συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Abstract

It is well known that stress constitutes undoubtedly a serious phenomenon with dangerous effects on health and quality of life. The educational system in Greece, including high schools, runs final exams at the end of every year in order to assess the students' knowledge and evaluate their abilities.

This research is focused on the exam stress, and more specifically on the stress that the senior students of high school face before the final (pan-Hellenic) exams which their entrance to university is based on. 174 students of the third class of High School were evaluated a four-month-period before the final exams. The participants were divided into two different groups (N = 84 control group and N = 90 stress management group). Both groups completed the same questionnaires that assessed the perceived stress, anxiety and quality of life. Results showed that significant differences were marked among the participants. Although both groups marked high levels of stress at the beginning of the program due to the oncoming exams, at the final assessments the management group marked less stress and consequently had a better quality of life compared to the control group. On the contrary, the control group was defined by excessive amounts of stress and seemed to suffer more frequently from negative symptoms of stress, anxiety and less quality of life.

Keywords

stress, perceived quality of life, exams, high school, intervention

1. Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας έχει κατεξοχήν εξεταστικο-κεντρικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς να υπόκεινται σε πολλαπλές αξιολογήσεις, η σημαντικότερη από τις οποίες είναι αυτή των τελικών Πανελλαδικών εξετάσεων στην τελευταία τάξη του Λυκείου, μέσω των οποίων εξασφαλίζεται η εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η συμμετοχή στις Πανελλαδικές εξετάσεις συνιστά τη μοναδική επιλογή των Ελλήνων μαθητών για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση,

επομένως η πίεση που ασκούν σε αυτούς, είτε άμεσα ως μία ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία είτε έμμεσα ως αίτημα της οικογένειάς τους για ανώτατες σπουδές και πνευματική εξέλιξη, επηρεάζει καθοριστικά την ψυχολογική ευεξία τους. Υπολογίζεται πως ένας στους τρεις Έλληνες μαθητές υποφέρει από άγχος και ότι περίπου 220.000 μαθητές μεταξύ 12 και 18 ετών αντιμετωπίζουν κάποιας μορφής ψυχολογικά προβλήματα (Κοκκέβη, Φωτίου, 2010).

Η επίδοση και ο βαθμός επιτυχίας των μαθητών/τριών στις Πανελλαδικές επηρεάζουν καθοριστικά τη μελλοντική ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους πορεία, αλλά και τη μετέπειτα κοινωνική τους ζωή. Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με μεγάλη πίεση, η οποία, πέραν του εκπαιδευτικού συστήματος, προέρχεται τόσο από τους ίδιους όσο και από τους γονείς και το ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την ευαίσθητη περίοδο της εφηβείας, έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να βιώνουν έντονο στρες και άγχος.

Οι μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης του Λυκείου εμφανίζουν περισσότερο στρες και άγχος από τους μαθητές των δύο μικρότερων τάξεων (Κουφάκη, 2010). Οι εξετάσεις αποτελούν μία απαιτητική μορφή δοκιμασίας μέσω της οποίας το άτομο καλείται να αξιολογηθεί και να αποδείξει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες και την αξία του τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο (Wenz-Gross, Siperstein, 1998).

Οι εξετάσεις αποτελούν έναν ιδιαίτερα στρεσογόνο παράγοντα για την πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού. Επιπλέον, συνιστούν αναπόσπαστο κομμάτι κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης, είτε με τη μορφή προφορικών ερωτήσεων, τεστ, ωριαίων και τριμηνιαίων διαγωνισμάτων είτε και με πιο επίσημη μορφή, όπως είναι η περίπτωση των Πανελλαδικών εξετάσεων. Σε κάθε περίπτωση, αποτελούν μία όχι και τόσο ευχάριστη διαδικασία για την πλειονότητα των μαθητών, καθώς αυτή είναι συνδεδεμένη με έντονο στρες και αρνητικά συναισθήματα. Οι αιτίες αυτού του φαινομένου συνήθως αποδίδονται σε διάφορους παράγοντες: στις υπέρμετρες απαιτήσεις και προσδοκίες της οικογένειας αλλά και του ίδιου του ατόμου, στον φόβο για πιθανή αποτυχία, στη μη επαρκή προετοιμασία, στην έλλειψη υποστήριξης, στη χαμηλή αυτοεκτίμηση του εξεταζομένου κ.ά. (Χρήστου, 2015).

Σύμφωνα με τον Chrousos (2009), το στρες αποτελεί μία κατάσταση απειλής της ομοιόστασης, η οποία αποκαθίσταται μέσω ενός σύνθετου πλέγματος συμπεριφορικών και φυσιολογικών ανταποκρίσεων προσαρμογής του οργανισμού. Το στρες είναι αποτέλεσμα της αδυναμίας του ατόμου να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του, στηριζόμενο στις δικές του προσωπικές δυνάμεις και ικανότητες. Αντίθετα, η επιτυχής ανταπόκριση του οργανισμού σε ένα στρεσογόνο ερέθισμα συνεπάγεται τη διατήρηση της ομοιόστασης και τη μη πρόκληση δυσάρεστων συνεπειών στην υγεία του (Lazarus & Folkman, 1984). Σύμφωνα με τον Selye (1974), το στρες ορίζεται ως η μη συγκεκριμένη ανταπόκριση σε κάθε απαίτηση για αλλαγή και διακρίνεται σε δημιουργικό στρες, το οποίο αποτελεί την κινητήρια

δύναμη που ωθεί το άτομο στη δημιουργικότητα και την περαιτέρω προσπάθεια για επίτευξη στόχων, και σε αρνητικό στρες, το οποίο έχει αρνητικό αντίκτυπο στην υγεία του ατόμου. Το στρες αποτελεί μία φυσιολογική μορφή αντίδρασης του οργανισμού απέναντι σε κάθε απαίτηση, αλλαγή ή απειλή. Όλοι οι ζωντανοί οργανισμοί βιώνουν στρες, χωρίς αυτό να συνεπάγεται δυσάρεστες συνέπειες στην υγεία και τη ζωή τους. Όταν όμως το στρες ξεπερνάει τα επίπεδα του φυσιολογικού, προκαλεί δυσάρεστες συνέπειες στην υγεία (Lazarus, 1999). Σήμερα υπολογίζεται ότι το 50% των προβλημάτων υγείας σχετίζεται με το στρες είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο, ενώ αυτό αποτελεί ακόμα μία από τις κυριότερες αιτίες για την υιοθέτηση ανθυγιεινών συμπεριφορών και συνθηκών (Δαρβίρη, 2014).

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών θεωρεί τις εξετάσεις σαν μία μορφή απειλής και τις βιώνει εκδηλώνοντας αρνητικά συναισθήματα, όπως φόβο, νευρικότητα, ανησυχία και άγχος, τα οποία βέβαια διαφέρουν σε ένταση και συχνότητα από άτομο σε άτομο (Χάσκου, 2010). Μολονότι η εμφάνιση στρες πριν και κατά τη διάρκεια των εξετάσεων συνιστά μία φυσιολογική αντίδραση, το παρατεταμένο και έντονο στρες έχει αρνητικό αντίκτυπο, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό την απόδοση και την επιτυχία του διαγωνιζομένου. Το αυξημένο στρες προκαλεί δυσχέρεια στη λειτουργία της μνήμης και στην κριτική ικανότητα, παρεμποδίζει τη συγκέντρωση, ενώ επηρεάζει ακόμη την αποθήκευση, την κωδικοποίηση και την ανάκληση πληροφοριών. Αρκετά μεγάλος είναι ο αριθμός των ατόμων που εκδηλώνουν κρίσεις πανικού λόγω υπερβολικού στρες τόσο κατά το διάστημα πριν την εξέταση όσο και κατά τη διάρκεια αυτής (Βάρβογλη, 2006). Όταν οι εξετάσεις συνιστούν για το άτομο μία δοκιμασία η οποία του παρέχει την ευκαιρία να αποδείξει την αξία και τις ικανότητές του στον εαυτό του αλλά και στους γύρω του, τότε εμφανίζεται το στρες των εξετάσεων, ένα δυσάρεστο συναίσθημα που προκύπτει από τον φόβο απέναντι σε ένα επικείμενο γεγονός ή κατάσταση. Το στρες των εξετάσεων δεν πηγάζει μόνο από τις εξετάσεις αυτές καθ' αυτές, αλλά και από τις αρνητικές σκέψεις και τον φόβο του ατόμου όσον αφορά την απόδοσή του, τον βαθμό επιτυχίας του και τον βαθμό στον οποίο θα ικανοποιήσει τις φιλοδοξίες τόσο του ίδιου όσο και των στενών, σημαντικών γι' αυτό προσώπων (Oaten, Cherg, 2005· Χρήστου, 2015). Κάθε μαθητής βιώνει το στρες των εξετάσεων με διαφορετικό τρόπο και ένταση. Η αντίδραση ενός ατόμου καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το πώς νοηματοδοτεί το στρες, δηλαδή σαν απειλή ή πρόκληση, και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως ηλικία, φύλο, αυτοαντίληψη, κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες (Βάρβογλη, 2006· Strack, Esteves, 2014).

Σημαντική συνιστώσα της σχολικής εμπειρίας είναι και ο βαθμός ικανοποίησης από το σχολείο. Μια θετική σχολική εμπειρία αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για την υγεία, αποτρέποντας συμπεριφορές κινδύνου όπως το κάπνισμα, η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και η πρόωγη έναρξη της σεξουαλικής ζωής, ενώ αντίθετα η αρνητική σχολική εμπειρία συνιστά παράγοντα κινδύνου για την εκδήλωση

τέτοιων συμπεριφορών. Ο μεγάλος βαθμός ικανοποίησης από το σχολείο, ο οποίος είναι αποτέλεσμα της ύπαρξης ενός καλού επικοινωνιακού κλίματος και της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, έχει θετική επίδραση στην επίδοση, στην αυτοεκτίμηση καθώς και στην ικανοποίησή τους από τη ζωή. Μία εξίσου σημαντική συνιστώσα σχετίζεται με την προσωπική αντίληψη των μαθητών/τριών για την επίδοσή τους στις σχολικές απαιτήσεις. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, η προσωπική αντίληψη που έχουν οι έφηβοι για τη σχολική τους επίδοση συνδέεται με τη γενικότερη ικανοποίησή τους από τη ζωή και βασίζεται κυρίως σε αντικειμενικά κριτήρια, όπως είναι οι βαθμοί τους στα διαγωνίσματα και στις εξετάσεις (Κοκκέβη, Φωτίου, 2010).

Η ποιότητα ζωής είναι μία έννοια η οποία έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς από όλους τους επιστημονικούς κλάδους. Σύμφωνα με τον ΠΟΥ, «ποιότητα ζωής είναι η υποκειμενική αντίληψη των ατόμων για τη θέση τους στη ζωή, μέσα στα πολιτιστικά πλαίσια και στα συστήματα αξιών της κοινωνίας που ζουν, σε συνάρτηση με τους στόχους, τις προσδοκίες, τα πρότυπα και τις ανησυχίες τους». Οι ρίζες της έννοιας αυτής θα πρέπει να αναζητηθούν μετά το 1945, καθώς οι καλύτερες συνθήκες διαβίωσης που επικράτησαν κατά τη μεταπολεμική περίοδο στον Δυτικό κόσμο οδήγησαν αρκετές κοινωνίες στην αναζήτηση προσδοκιών, όπως η ψυχολογική ολοκλήρωση, η ευτυχία, η ικανοποίηση, η ευεξία. Τέτοιες εννοιολογικά ασαφείς αναφορές αποτέλεσαν αρχικά το πεδίο δράσης αρκετών κοινωνικών επιστημών, κατασκευάζοντας μ' αυτόν τον τρόπο «Κοινωνικούς Δείκτες» (Παξινός, 2000). Είναι μία ευρεία έννοια η οποία περιλαμβάνει πολλές ενδιάμεσες μεταβλητές (αντίληψη ποιότητας ζωής του ίδιου του ατόμου, αντικειμενικές συνθήκες, προσωπικά χαρακτηριστικά κ.λπ.) και επιπρόσθετα ορίζεται διαφορετικά από τα διάφορα επιστημονικά πεδία (ψυχολογία, κοινωνιολογία, οικονομικές επιστήμες κ.λπ.). Δεν υπάρχει παγκοσμίως ένας αποδεκτός ορισμός και η αλληλεπίδραση μεταξύ αντικειμενικών και υποκειμενικών μεταβλητών είναι υπό συζήτηση (Paxinos, Kalantzi-Azizi, 2009).

2. Υλικό και μέθοδος

2.1. Δείγμα

Ο σχεδιασμός της μελέτης έχει τα χαρακτηριστικά της τυχαιοποιημένης κλινικής μελέτης (Randomized Control Trial, RCT). Μαθητές και μαθήτριες της Γ' Λυκείου επιλέχθηκαν τυχαία, προκειμένου να διερευνηθεί το στρες που βιώνουν όταν έρχονται αντιμέτωποι με την πρόκληση των Πανελλαδικών εξετάσεων, καθώς και η επίδραση των τεχνικών διαχείρισης του στρες. Η έρευνα διεξήχθη σε τέσσερα

Λύκεια της Αττικής το χρονικό διάστημα από τον Οκτώβριο του 2019 έως και τον Ιανουάριο του 2020. Το δείγμα αποτελείται από 174 άτομα, μαθητές ηλικίας 17 χρονών και των δύο φύλων της Γ' τάξης του Λυκείου. Τα δύο πρώτα σχολεία αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης (N = 84), όπου και εφαρμόστηκαν οι τεχνικές διαχείρισης του στρες, ενώ τα δύο επόμενα σχολεία αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου (N = 90). Στα δύο πρώτα Λύκεια που αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης φοιτούσαν 98 μαθητές Γ' Λυκείου, ενώ στα άλλα δύο που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου φοιτούσαν 96 μαθητές. Από την ομάδα παρέμβασης, 14 άτομα αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, αφού ενημερώθηκαν γι' αυτό, είτε λόγω της έλλειψης διαθέσιμου χρόνου είτε μη συμμετοχής στις Πανελλαδικές, ενώ από την ομάδα ελέγχου δεν συμμετείχαν 6 άτομα. Μετά από την έναρξη της μελέτης δεν πραγματοποιήθηκε κάποια αλλαγή στο αρχικό πρωτόκολλο. Οι συναντήσεις με τους μαθητές του δείγματος διεξήχθησαν στον χώρο των σχολείων μετά το τέλος των μαθημάτων.

Και οι δύο ομάδες, αφού ενημερώθηκαν για τους σκοπούς του προγράμματος όσον αφορά το στρες και έλαβαν γενικές οδηγίες που περιλάμβαναν ενόπτες σχετικές με τη διατροφή, τη φυσική άσκηση, την αντιμετώπιση των καθημερινών στρεσογόνων παραγόντων, συμπλήρωσαν με τον ίδιο τρόπο τα ίδια ερωτηματολόγια στην αρχή και το τέλος της έρευνας. Η τελική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και των δύο ομάδων βασίστηκε στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια, η συμπλήρωση των οποίων πραγματοποιήθηκε κάθε φορά ενώπιόν μας.

Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης πραγματοποίησαν 8 συνεδρίες. Αναλυτικότερα, έγινε αρχικά ενημέρωση για την παθολογία και τη συμπτωματολογία του στρες και επεξήγηση της σημασίας του για την αλλαγή των συμπεριφορών. Παράλληλα με την εκμάθηση των τεχνικών χαλάρωσης, η ομάδα παρέμβασης έλαβε και έναν πρακτικό οδηγό όσον αφορά με το στρες, με τη μορφή CD, καθώς και ένα ημερολόγιο της εφαρμογής των τεχνικών χαλάρωσης και διαχείρισης του στρες. Στη συνέχεια παρακολούθησαν συμπληρωματικά προγράμματα ενημέρωσης και διαχείρισης του στρες, το οποίο περιλάμβανε την εκμάθηση τεχνικών μέσω επίδειξης, όπως το ημερολόγιο καταγραφής σκέψεων και συναισθημάτων, η διαφραγματική αναπνοή, η προοδευτική μυϊκή χαλάρωση, η απόσπαση της προσοχής και η οργάνωση χρόνου. Στην επόμενη συνεδρία συζητήθηκαν τυχόν δυσκολίες στην εφαρμογή των οδηγιών, δόθηκε ενθάρρυνση και ενδυνάμωση για τη συνέχιση της προσπάθειας και την επίλυση προβλημάτων στην κατεύθυνση της υποστήριξης του μακροπρόθεσμου οφέλους από την εφαρμογή των τεχνικών.

Εξαρχής κατέστη σαφές στους συμμετέχοντες πως στόχος του προγράμματος ενημέρωσης και εκμάθησης των τεχνικών διαχείρισης είναι η υιοθέτηση και η εφαρμογή αυτών σε καθημερινή βάση, προκειμένου να μειωθεί το στρες που τους προκαλούν οι εξετάσεις και να βελτιωθεί η υγεία και η ποιότητα ζωής τους.

2.2. Εργαλεία μέτρησης

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω ερωτηματολόγια, όλα σταθμισμένα στα ελληνικά.

Κλίμακα Αντιλαμβανόμενου Στρες – Perceived Stress Scale. Η κλίμακα σχεδιάστηκε για να μετρά τον βαθμό στον οποίο καταστάσεις στη ζωή του ατόμου εκτιμώνται ως στρεσογόνες. Οι ερωτήσεις σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να δείχνουν σε ποιο βαθμό τα άτομα βρίσκουν τη ζωή τους απρόβλεπτη, ανεξέλεγκτη και υπερφορτωμένη. Η αρχική μορφή της κλίμακας αποτελείται από 14 ερωτήσεις. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η πιο σύντομη μορφή της κλίμακας με 10 ερωτήσεις, χωρίς να χάνονται οι ψυχομετρικές της ιδιότητες. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων γίνεται από το 0-4 και αντιστρέφεται στις ερωτήσεις 4, 5, 7 και 8, που έχουν θετική διατύπωση. Χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση της κλίμακας σταθμισμένη για τον ελληνικό πληθυσμό. Η συγκεκριμένη κλίμακα δεν είναι διαγνωστικό εργαλείο και γι' αυτό τον λόγο δεν έχει τιμή-κατώφλι, επιτρέποντας τη σύγκριση μεταξύ ατόμων.

Ερωτηματολόγιο Άγχους Κατάστασης – Προδιάθεσης για παιδιά (State-Trait Anxiety Inventory for Children, STAIC (Spielberger et al., 2003). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο κλίμακες επί συνόλου 40 ερωτήσεων και διαχωρίζει το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (A-trait), διερευνώντας πώς αισθάνεται το άτομο γενικά από το άγχος ως κατάσταση (A-state) και αξιολογώντας την ψυχολογική του κατάσταση εκείνη τη στιγμή. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων δίνονται σε κλίμακα τύπου Likert. Η συνολική τιμή της κλίμακας κυμαίνεται μεταξύ 20-60, όπου οι υψηλότερες τιμές δηλώνουν υψηλότερο επίπεδο άγχους κατάστασης.

WHOQOL-BREF. Κατασκευάστηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) και αποτελείται από 26 ερωτήσεις διερευνά τέσσερις άξονες: σωματική υγεία, ψυχολογική υγεία, κοινωνικές σχέσεις και περιβάλλον. Αργότερα προστέθηκαν και 4 ερωτήσεις οι οποίες αφορούν τη διατροφή, την εργασιακή ικανοποίηση και την οικιακή και κοινωνική ζωή. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορες ερευνητικές αξιολογήσεις της ποιότητας ζωής.

2.3. Στατιστική ανάλυση

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το σύστημα λογισμικού μέγιστης παραγωγικότητας SPSS, έκδοση 24.0.

Η Ερευνητική Στρατηγική που εφαρμόστηκε επικεντρώθηκε στη Διερευνητική-περιγραφική και στη Συναφειακή στρατηγική.

Σε ό,τι αφορά τις Μεθόδους Ανάλυσης, μελετήθηκαν οι συχνότητες των υπό μελέτη μεταβλητών και εφαρμόστηκαν στατιστικοί έλεγχοι, με στόχο να ελεγχθεί πιθανή επίδραση μιας μεταβλητής σε άλλες. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας προκαθορίστηκε σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους να είναι $\alpha = 0,05$.

Οι μέσοι όροι των μεταβλητών ενδιαφέροντος προέκυψαν με τον ακόλουθο τρόπο: αθροίσαμε το σύνολο των βαθμολογιών από όλα τα θέματα κάθε παράγοντα και στη συνέχεια διαιρέσαμε το ολικό άθροισμα με τον αριθμό των θεμάτων κάθε παράγοντα. Η σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων βασίστηκε στην εφαρμογή του Independent T – Test. Για τον έλεγχο της σχέσης δύο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήσαμε τον συντελεστή συσχέτισης Pearson r .

2.4. Γενικά χαρακτηριστικά της έρευνας

Ως προς τον γενικό προβληματισμό και τη φιλοσοφία της, η έρευνά μας εντάσσεται στον επιστημονικό χώρο που περιγράφεται από την Κλινική Ψυχολογία. Η αξιολόγηση των μαθητών βασίστηκε στις αντιλήψεις ποιότητας ζωής και του αντιλαμβανόμενου στρες λίγους μήνες πριν τις Πανελλαδικές εξετάσεις. Μία τέτοια καταγραφή είναι νευραλγικής σημασίας, επειδή οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την ίδια τους τη ζωή και το στρες επηρεάζουν καθοριστικά τη συμπεριφορά τους και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους και τους άλλους. Οι μαθητές δεν αντιμετωπίστηκαν σαν απλές πηγές συλλογής πληροφοριών, αλλά έγινε προσπάθεια να ενταχθούν δυναμικά στην ερευνητική διαδικασία.

3. Ευρήματα

Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 1, η ομάδα παρέμβασης του δείγματος αποτελείται από 35 αγόρια και 49 κορίτσια με μέσο όρο ηλικίας 17,5, ενώ η ομάδα ελέγχου αποτελείται από 39 αγόρια και 51 κορίτσια με μέσο όρο ηλικίας 17,2.

Πίνακας 1. Βασικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

	Ομάδα παρέμβασης N = 84	Ομάδα ελέγχου N = 90
Ηλικία	17,57	17,24
ΦΥΛΟ		
Αγόρια	35 (41,6%)	39 (43,3%)
Κορίτσια	49 (58,4%)	51 (56,7%)

Στον παρακάτω πίνακα παραθέτουμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των δύο ομάδων πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις και T-test των εργαλείων μέτρησης των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου

Μεταβλητές ενδιαφέροντος	Ομάδα παρέμβασης N = 84		Ομάδα ελέγχου N = 90		Τιμή p
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	
	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)	
PSS min-max 0-40	19,3 (5,2)	17,2 (4,8)	19,7 (6,1)	19,9 (5,3)	0,05*
STAIc-S min-max 20-60	37,1 (3,6)	35,1 (3,9)	39,2 (4,2)	38,7 (3,8)	0,01*
STAIc-T min-max 20-60	36,9 (5,5)	35,6 (4,7)	37,7 (4,9)	37,1 (5,1)	ns**
WHOQOL - BREF min-max 0-100					
Σωματική υγεία	65,3 (17,3)	68,4 (15,2)	64,5 (16,7)	65,1 (17,1)	0,01*
Ψυχολογική υγεία	67,6 (16,2)	68,1 (18,6)	66,7 (15,8)	67,6 (14,6)	ns**
Κοινωνικές σχέσεις	64,2 (18,7)	64,8 (19,1)	63,6 (17,2)	64,1 (16,7)	ns**
Περιβάλλον	69,4 (14,3)	69,6 (12,5)	68,4 (15,6)	69,1 (14,3)	ns**
Συνολική ΠΖ	64,8 (13,7)	66,3 (12,6)	63,7 (14,2)	64,9 (13,7)	ns**

Independent T-test.

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο $p < 0,05$, $N = 174$.

**NS = Not significant.

Οι συγκρίσεις των μέσων όρων των δύο ομάδων δεν διέφεραν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μεταξύ τους στις μεταβλητές ενδιαφέροντος πριν την παρέμβαση.

Η αρχική μας πρόβλεψη ήταν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας θα δήλωναν λιγότερο στρες μετά την παρέμβαση. Για να διερευνήσουμε αυτή την υπόθεση, εκτελέσαμε ανάλυση διακύμανσης ANOVA.

Σε ό,τι αφορά την αντίληψη του στρες, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μετά την παρέμβαση μεταξύ των δύο ομάδων (Πίνακας 2). Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα ελέγχου παρουσιάζει μεγαλύτερα επίπεδα αντιλαμβανόμενου στρες ($t(54) = 7,38$, $p = 0,05$, $MO = 19,9$, $TA = 5,3$) από την ομάδα παρέμβασης ($MO = 17,2$, $TA = 4,8$).

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων σε ό,τι αφορά το Άγχος Κατάστασης: $t(58) = 7,65$, $p = 0,01$, επομένως η ομάδα ελέγχου παρουσιάζει υψηλότερα επίπεδα Άγχους Κατάστασης ($MO 38,7$, $TA 3,8$) από την ομάδα παρέμβασης ($MO 35,1$, $TA 3,9$).

Σε ό,τι αφορά τις μεταβλητές Ποιότητας Ζωής, μόνο η σωματική υγεία εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά μετά την παρέμβαση: $t(39) = 7,26$, $p = 0,01$ (Πίνακας 2).

Για τον έλεγχο των διαφυλικών διαφορών της ομάδας παρέμβασης του δείγματος ως προς τις μεταβλητές ενδιαφέροντος, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο ως προς το στρες $t(46) = 6,48$, $p = 0,02$ και το Άγχος Προδιάθεσης $t(46) = 5,31$, $p = 0,03$, όπου τα κορίτσια παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα άγχους.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της ομάδας παρέμβασης (t-κριτήριο) N = 84

Μεταβλητές ενδιαφέροντος	Αγόρια	Κορίτσια	p
PSS	17,26 (3,2)	19,74 (2,7)	0,05*
STAIC-S	36,5 (2,4)	36,9 (2,8)	ns**
STAIC-T	34,68 (4,2)	39,07 (4,9)	0,01*
WHOQOL-BREF			
Σωματική υγεία	66,1 (15,2)	65,6 (17,2)	ns**
Ψυχολογική υγεία	67,2 (15,6)	65,6 (16,7)	ns**
Κοινωνικές σχέσεις	64,1 (19,1)	64,6 (18,2)	ns**
Περιβάλλον	69,2 (14,5)	70,3 (13,6)	ns**

Independent T-test.

*Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο $p < 0,05$, N = 174.

**NS = Not significant.

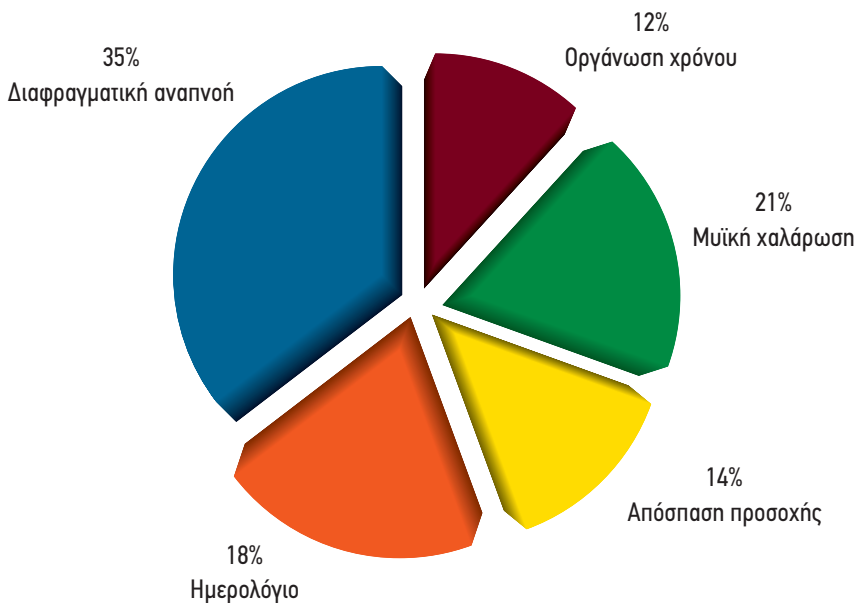
Θελήσαμε να διερευνήσουμε τον βαθμό συνάφειας μεταξύ των κλιμάκων που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας. Ο έλεγχος έγινε μέσω των δεικτών συνάφειας (Pearson r). Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4, υπάρχει υψηλή συνάφεια μεταξύ των ερωτηματολογίων. Η συσχέτιση μεταξύ Στρες και Άγχους Προδιάθεσης εντοπίζεται σε επίπεδο Pearson $r = 0,63$, Στρες και Συνολικής Ποιότητας Ζωής $r = -0,58$.

Όπως φαίνεται επιπλέον και από τον Πίνακα 4, υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της Συνολικής Ποιότητας Ζωής και των τριών μεταβλητών, Άγχους Προδιάθεσης, Άγχους Κατάστασης και Στρες.

Πίνακας 4. Συναφειακή προσέγγιση (Pearson r) μεταξύ των ερωτηματολογίων

	Συνολική Ποιότητα Ζωής	Στρες	Άγχος Κατάστασης	Άγχος Προδιάθεσης
Συνολική Ποιότητα Ζωής	—	-0,58**	-0,53**	-0,52**
Στρες		—	-0,52**	0,63**
Άγχος Κατάστασης			—	0,71**
Άγχος Προδιάθεσης				—

** $p = 0,01$.



Εικόνα 1. Μέθοδοι διαχείρισης στρες.

Από τις τεχνικές διαχείρισης του στρες, η διαφραγματική αναπνοή φαίνεται να έχει τη μεγαλύτερη συχνότητα στις επιλογές των μαθητών/τριών (35%), με την προοδευτική μουσική χαλάρωση να ακολουθεί.

4. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις ποιότητας ζωής και το στρες που βιώνουν οι μαθητές/τριες, όταν έρχονται αντιμέτωποι με τη δοκιμασία των Πανελλαδικών εξετάσεων και την επίδραση των τεχνικών διαχείρισης στρες σε αυτούς, προκειμένου να μειωθεί αυτό και οι δυσάρεστες επιπτώσεις του τόσο σε προσωπικό όσο και σε οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο.

Το στρες των εξετάσεων και η σχέση του με την απόδοση και την ποιότητα ζωής των διαγωνιζομένων σε σχολικό και σε ακαδημαϊκό επίπεδο αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος για πολλές ερευνητικές μελέτες παγκοσμίως (Pascoe et al., 2020· Assana et al., 2017). Αν και στη χώρα μας δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές σχετικές έρευνες όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα, είναι αδιαμφισβήτητα ένα θέμα μεγάλου ερευνητικού ενδιαφέροντος, που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και μελέτης. Το στρες που προκαλούν στους μαθητές οι σχολικές εξετάσεις είναι άμεσα συνυφασμένο πρωτίστως με την υγεία τους, με την απόδοσή τους και

τον βαθμό επιτυχίας τους στις εξετάσεις, αλλά και με την καθημερινή τους ζωή. Η ύπαρξη έντονου στρες έχει αποδεδειγμένα αρνητική επίδραση στην ποιότητα ζωής των διαγωνιζομένων – ποιότητα ύπνου, διατροφή, υιοθέτηση αρνητικών συνθηκών (Abdulmalic et al., 2019· Ribeiro et al., 2018).

Τα ερευνητικά μας αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου παρουσιάζουν σχετικά υψηλά επίπεδα στρες, δεδομένου ότι διανύουν την πιο κρίσιμη και απαιτητική περίοδο της σχολικής τους ζωής, ευρήματα αντίστοιχα με αυτά των Linmark (2010), Gomez (2018). Σε ό,τι αφορά τις διαφυλικές διαφορές, τα κορίτσια ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα στρες συγκριτικά με τα αγόρια $p < 0,05$, εύρημα παρόμοιο με των Gomez et al., 2018. Το άγχος, όπως αξιολογήθηκε από την κλίμακα STAI-C, κυμαίνεται σε σχετικά ακόμα χαμηλά επίπεδα, δεδομένου ότι η έρευνα διεξήχθη πέντε σχεδόν μήνες πριν την έναρξη των εξετάσεων.

Αξιολογώντας τα ευρήματα της έρευνας, παρατηρείται πως οι δύο ομάδες σημείωσαν διαφορετικά αποτελέσματα, κυρίως στο τέλος του προγράμματος. Είναι αξιοσημείωτο πως η ομάδα παρέμβασης σημείωσε καλύτερα αποτελέσματα σε όλες τις μετρήσεις στο τέλος του προγράμματος συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα της ομάδας παρέμβασης φαίνεται ότι έχουν χαμηλότερα επίπεδα στρες ($MO = 17,2$). Μετά το τέλος της παρέμβασης και εν όψει των Πανελλαδικών εξετάσεων, είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά το στρες και τα δυσάρεστα ψυχοσωματικά συμπτώματα που τους προκαλούν οι εξετάσεις, αξιοποιώντας τις τεχνικές διαχείρισης και χαλάρωσης είτε μονομερώς είτε συνδυαστικά. Συνεχίζοντας, παρατηρείται ότι τα άτομα της ίδιας ομάδας έχουν καλύτερη ποιότητα ύπνου (62,3%) χωρίς διακοπές από διάφορους παράγοντες, αισθάνονται ικανά για τις σχολικές εργασίες (71,3%), εκφράζουν ικανοποίηση από τις καθημερινές δραστηριότητες (56,1%), αναφέρουν ελάχιστα ποσοστά χρήσης φαρμακευτικών ουσιών (4,3%) και, τέλος, έχουν εντάξει την άσκηση (περπάτημα, τρέξιμο κ.ά.) στην καθημερινότητά τους με μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι στην αρχή του προγράμματος.

Σε αντίθεση με την ομάδα παρέμβασης, η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε κάποια αξιοσημείωτη διαφορά στις τελικές μετρήσεις. Τα επίπεδα στρες εν όψει των επικείμενων Πανελλαδικών εξετάσεων παρέμεναν υψηλά ($MO = 19,9$)

Σύμφωνα με τον Spielberg et al. (2003), οι συνθήκες που θεωρούνται από το άτομο επικίνδυνες ή απειλητικές προκαλούν υψηλότερα επίπεδα άγχους κατάστασης από τις συνθήκες που δεν εκλαμβάνονται ως τέτοιες. Οι Πανελλαδικές εξετάσεις κρίνονται ιδιαίτερα κρίσιμες για τους μαθητές/τριες, γιατί συντελούν στη μετέπειτα ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους εξέλιξη. Γι' αυτό τον λόγο, αναμένεται τα επίπεδα Άγχους Κατάστασης των υποψηφίων μαθητών/τριών να είναι υψηλότερα από τους μαθητές/τριες που είναι υποψήφιοι για τις προαγωγι-

κές εξετάσεις. Τα χαμηλότερα επίπεδα Άγχους Κατάστασης οδηγούν σε καλύτερη επίδοση στις εξετάσεις (Wang, 2000), γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η έγκαιρη πρόγνωση, πρόληψη και η δημιουργία υποστηρικτικού δικτύου γύρω από τον μαθητή.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Abdulmalic, A., Bustami, R., Abdulkareem, M. (2019). *Quality of life and stress level among health professional students*.
- Assana, S., Laohasiriwong, W., Rangseekajee, P. (2017). "Quality of life, Mental Health and educational stress of high School Students in the Northeast of Thailand", *Journal of clinical and diagnostic Research*, 11 (8): VC01-VC06.
- Chrousos, G. (2009). "Stress and Disorders of the Stress System", *Nature Reviews Endocrinology*, 5 (7), pp. 374-383.
- Gomez, M., Chiapas, J., Beryena, A., Cisneros, E., Perez, C., Novack, K. (2018). "Stress in High School Students: A Descriptive Study", *Journal of Cognitive Behavioral Therapy* 1 (1), pp. 1-10.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal and Coping*.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotions: a new synthesis*.
- Linmark, U., Stenstöm, U., Hugoson, A. (2010). "The distribution of sense of coherence among Swedish adults. Department of Natural Science and Biomedicine", Jönköping University, Sweden, *Public Health* 38 (1), pp. 1-8.
- Oaten, M. & Cheng, K. (2005). "Academic examination stress impairs self control", *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (2), pp. 254-279.
- Pascoe, M., Hetrick, S. & Parker, A. (2020). "The impact of stress on students in secondary school and higher education", *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. (25), pp. 104-112.
- Paxinos, I. & Kalantzi-Azizi, A. (2009). "Quality of life of residents of the community hostels of Leros-Greece. Clinical and social functioning profile", *The International Journal of Social Psychiatry*, vol. 55, No 6, pp. 483-495.
- Ribeiro, I., Pereira, R., Freire, I. & Boery, E. (2018). "Stress and Quality of Life Among University Students: A Systematic Literature Review", *Health Professionals Education*, vol. 4 (2), pp. 70-77.
- Psychountaki, M., Zervas, Y., Karteroliotis, K. & Spielberger, C. (2003). "Validity and reliability of the STAIC for children in Greek population", *European Journal of Psychological Assessment*, 29 (2), pp. 124-130.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*.
- Strack, J. & Esteves, F. (2014). "Exams? Why worry? Interpreting anxiety as facilitative and stress appraisals", *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 28 (2), pp. 205-214.
- Wang, C. K. (2000). "Correlation among trait anxiety, state anxiety and test anxiety", *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 8 (4), pp. 229-230.
- Wenz-Gross, M. & Siperstein, G. N. (1998). "Students with learning problems at risk in middle school: stress, social support and adjustment", *Exceptional Children*, 65 (1), pp. 91-100.
- WHOQL Group (2004). "The World Health Organization's WHOQOL-BREF quality of life assessment: Psychometric properties and results of the international field trial. A report from the WHOQOL Group", *Quality of Life Research*, 13, pp. 299-310.

Ελληνόγλωσσον

- Βάρβογλη, Λ. (2006). *Η Νευροψυχολογία του στρες στην καθημερινή ζωή*. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Δαρβίρη, Χ. (2014). *Προαγωγή Υγείας*. Αθήνα, Πασχαλίδης.
- Κοκκέβη, Α., Φωτίου, Α., Σταύρου, Μ., Καναβού, Ε. (2010). *Έφηβοι, συμπεριφορές και υγεία, Πανελλήνια Έρευνα*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Κουφάκη, Α., Χάσκου, Σ. (2010). *Αυτοεκτίμηση, άγχος και κατάθλιψη εφήβων μαθητών Λυκείου*. Ανακοίνωση με τη μορφή πλήρους κειμένου στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα, Συμυρνωτάκης.
- Παξινός, Ι. (2000). «Προβλήματα αξιολόγησης της Ποιότητας Ζωής χρόνιων ψυχιατρικών ασθενών», *Τετράδια Ψυχιατρικής*, Νο 70.
- Χάσκου, Σ. (2010). *Νοημοσύνη και δημιουργικότητα μαθητών σχολικής ηλικίας*.
- Χρήστου, Τ. (2015). *Το στρες των εξετάσεων: πώς μπορείτε να το διαχειριστείτε*.

Προσδιορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Δρ. Χαράλαμπος Σταχτέας

Διδάσκων ΑΣΠΑΙΤΕ

Περίληψη

Η ύπαρξη ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς αναβαθμίζει γενικά το πολυσύνθετο έργο τους. Ωστόσο, δεν έχει καθιερωθεί κάποια ενιαία κλίμακα καθολικής αξιολόγησής της. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο προσδιορισμός, σε ένα πρώτο επίπεδο, της ψυχικής ανθεκτικότητας των καθηγητών υπό συνθήκες κρίσης, ως ένδειξη προοπτικής να συμβάλλουν παιδαγωγικά στη διαμόρφωση ανθεκτικών στάσεων από τους μαθητές τους. Για τον προσδιορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας επιλέχθηκε αυτή να εκτιμηθεί στο πραγματικό πλαίσιο κρίσης που δημιουργήσε η εξάπλωση του νέου κορονοϊού. Γι' αυτό, συλλέχθηκαν, μέσα από μικρό ερωτηματολόγιο, δηλώσεις για τα συναισθήματα φόβου, κατάθλιψης και αισιοδοξίας που τους προκαλεί η εκδήλωση της πανδημίας. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια ενός απλού αλγορίθμου, καταλήγουμε σε μία αδρή αποτίμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σύντομο χρόνο. Αν και η προτεινόμενη μέθοδος τελεί υπό έλεγχο, από την αξιοποίησή της σε δείγμα καθηγητών του Δήμου Βόλου προέκυψε ότι η ψυχική ανθεκτικότητά τους βρίσκεται σε γενικά καλή κατάσταση, αλλά και με σημαντικά περιθώρια βελτίωσης, που μπορούν να καλυφθούν μέσω συστηματικής επιμόρφωσης.

Λέξεις κλειδιά
ψυχική
ανθεκτικότητα,
εκπαιδευτικοί,
φόβος, κατάθλιψη,
αισιοδοξία

Abstract

The existence of mental resilience in secondary schools' teachers, generally upgrades their complex work. However, no single scale of its universal assessment has been established. The purpose of this paper is to identify at a first level the mental resilience of teachers in crisis conditions, as a sign of the prospect of pedagogically contributing to the formation of resilient attitudes by their students. In order to determine this, it was chosen to assess the actual crisis created by the spread of the new coronavirus. For this reason, statements on the feelings of fear, depression and optimism, caused by the onset of the pandemic were collected through a small questionnaire. Then, with the help of a simple algorithm, we arrive at a rough assessment of mental resilience in a short time. Although the proposed method is under control, from its use in a sample of teachers of the Municipality of Volos, it has emerged that their mental resilience is, in general, good condition with significant frames for improvement that can be covered through systematic training.

Keywords

mental resilience, teachers, fear, depression, optimism

1. Εισαγωγή

Η ανθεκτικότητα (Resilience) είναι ένας γενικός όρος που συναντάται στον χώρο των φυσικών και κοινωνικών επιστημών και δεν προσδιορίζεται σαφώς. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι περιγράφει την ικανότητα ή τη διαδικασία αντίστασης σε μία μη ευπρόσδεκτη διαταραχή που τελικά, μέσω της γνωστικής ευστροφίας¹, οδηγεί στην επικράτηση ισορροπίας. Η ψυχική ανθεκτικότητα (Mental Resilience) είναι μια ειδικής μορφής ανθεκτικότητα. Αυτή προσεγγίζεται από διάφορους ερευνητές (Barrett, 2004· Cairns, 2011· Christman & McClellan, 2007· Higgins, 1994· Luthar et al., 2000· Luthar, 2006· Masten, 2001· Patterson & Kelleher, 2005· Richardson et al., 1990· Rutter, 1979· Tugade et al., 2004· Wolin & Wolin, 1993) με ποικιλία διατυπώσεων που, λιγότερο ή περισσότερο, συντείνουν στην άποψη ότι αποτελεί μια ιδιαίτερος δυναμική και απερίγραπτη εσωτερική διαδικασία, η οποία ενέχει την εποικοδομητική προσαρμογή στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων. Μέσα από όλες σχεδόν τις προσεγγίσεις, αναδύονται τα συναισθήματα του φόβου/άγχους, της κατάθλιψης και της αισιοδοξίας.

1. Μη προσχεδιασμένη χρηστική εφαρμογή της ευρετικής μεθοδολογίας για την αξιοποίηση θετικών και αρνητικών εμπειριών της ζωής.

Προφανώς, η ψυχική ανθεκτικότητα έχει σχέση με την προσωπική διαδικασία χειρισμού προκλητικών γεγονότων που προκύπτουν στη ζωή, με τρόπο που κατορθώνει αυτά να μην αποδιοργανώσουν το άτομο. Με άλλα λόγια, η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται με την απόδοση νοήματος σε μια εμπειρική, δύσκολη και πολυπαραγοντική κατάσταση (Antonovsky, 1979· Basoglu, 1994· Frankl, 2006· Werner, 1971· Werner, 1989). Ωστόσο, η επιστημονική κοινότητα δεν έχει καταλήξει στην αποδοχή μιας ενιαίας κλίμακας καθολικής αξιολόγησης (Windle, 2011) της ψυχικής ανθεκτικότητας. Όχι μόνο η ύπαρξη, αλλά και το επίπεδο επίτευξης ψυχικής ανθεκτικότητας ρυθμίζει με σημαίνοντα τρόπο την έκβαση μιας κρίσης², που συνήθως εμφανίζεται ξαφνικά (Edward et al., 2009).

Πέρα και πάνω από τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε κρίσης, οι οποίες επηρεάζουν τη διάρθρωση και τη μορφή της ψυχικής ανθεκτικότητας, υπάρχουν και κάποια ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωσή της. Εκτός από τα έμφυτα (Bonanno & Mancini, 2008· Werner & Smith, 1992), υπάρχουν και ορισμένα επίκτητα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά που σμιλεύτηκαν στο πέρασμα του χρόνου μέσα στον στίβο της ζωής, επειδή η ψυχική ανθεκτικότητα αναπτύσσεται και εδραιώνεται στη βάση της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το εγγύς ή/και το ευρύτερο περιβάλλον δράσης του (Henderson & Milstein, 2008· Masten, 1994· Masten, 2007). Τα δύο τελευταία, μεταξύ των άλλων, σχετίζονται με το μορφωτικό επίπεδο των ατόμων, αλλά και με το είδος εργασίας τους. Οι καθηγητές αποτελούν ίσως τον μοναδικό ομοιογενή, από πλευράς επιπέδου σπουδών, εργασιακό κλάδο, ο οποίος ενσυνείδητα θεωρεί ότι επιτελεί λειτουργήματα, με ό,τι μπορεί να συνεπάγονται τα προαναφερόμενα στη διαμόρφωση της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους.

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν όλο και πιο πολλές προκλήσεις σε ένα ευρύ φάσμα τομέων, που επηρεάζουν την προσωπική συναισθηματική κατάστασή τους (Κουρκούτας κ.ά., 2019), και για να βελτιστοποιήσουν το πολυσύνθετο έργο τους, χρειάζεται να έχουν αναπτύξει τη δεξιότητα να ασκούν έλεγχο στον εσωτερικό τους κόσμο (Gibbs, 2003). Οι καθηγητές με ψυχική ανθεκτικότητα καθίστανται περισσότερο αποτελεσματικοί, όχι μόνο στην προσωπική τους ζωή, αλλά και στην εργασία τους (Henderson & Milstein, 2003· Smith & Hollinger-Smith, 2015). Ειδικότερα, ενισχύεται ο συμβουλευτικός τους ρόλος, μιας και δυνητικά μπορούν να φανούν πιο χρήσιμοι στους μαθητές τους, επειδή είναι σε θέση να συμβάλλουν, τις περισσότερες φορές σε ανύποπτο χρόνο, ώστε τα παιδιά να μάθουν να νοσηματοδοτούν με θετικό τρόπο τις δυσχέρειες που τους επιφυλάσσει η ζωή (Van Deurzen, 2011), να τις αντιμετωπίζουν και τελικά να τις υπερβαίνουν. Στην ουσία, οι καθηγητές που διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα γίνονται περισσότερο ικανοί

2. Ως κρίση νοείται μία ανεπιθύμητη κατάσταση που ενέχει σημαντικό κίνδυνο, συνοδεύεται από μεγάλη αβεβαιότητα και παρότι συνδέεται με οδυνηρές επιπτώσεις, δεν αποκλείεται να οδηγήσει σε ανάκαμψη.

να ενισχύσουν την αυτοεικόνα των μαθητών τους, η οποία, όπως υποστηρίζεται (Cooper et al., 2004· Frankl, 2010), ενεργοποιεί το εσωτερικό κέντρο ελέγχου κι έτσι το άτομο αισθάνεται ότι είναι εφικτό να ελέγξει τη ζωή του και ότι μπορεί πιο εύκολα να ανακάμψει μετά από μια δυσκολία. Μπορούν δηλαδή να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν την αξία μιας αποτελεσματικής διαχείρισης των καθημερινών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν όλοι οι άνθρωποι, καθώς και στην υιοθέτηση μιας στρατηγικής προσέγγισης που στοχεύει τελικά στην ανίχνευση των ευκαιριών που κρύβονται πίσω από κάθε κρίση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο προσδιορισμός, σε ένα πρώτο επίπεδο, της ψυχικής ανθεκτικότητας των καθηγητών υπό συνθήκες κρίσης, ως ένδειξη προοπτικής να συμβάλλουν παιδαγωγικά στη διαμόρφωση ανθεκτικών στάσεων από τους μαθητές τους. Για τον προσδιορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας, επιλέχθηκε αυτή να εκτιμηθεί στο πραγματικό πλαίσιο κρίσης που δημιούργησε η εξάπλωση του νέου κορονοϊού. Ο χρονικός περιορισμός της έρευνας στις πρώτες ημέρες της κρίσης θεωρείται ότι μεγιστοποιεί την αξία του συγκεκριμένου πλαισίου διερεύνησης, διότι επιτυγχάνεται ανεπεξέργαστη και άρα γνησιότερη έκφραση και αποτύπωση των συναισθημάτων των καθηγητών.

2. Μεθοδολογία

Η έρευνα αφορούσε καθηγητές/τριες Γυμνασίων, ΓΕΛ και ΕΠΑΛ του Δήμου Βόλου και διεξήχθη με ερωτηματολόγιο. Εκτός από λίγα δημογραφικά στοιχεία που περιείχε, διατυπώθηκαν επιπλέον μόνο τρεις κλειστές ερωτήσεις, προκειμένου να μην αποθαρρυνθεί η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους καθηγητές, επειδή κρίθηκε σκόπιμο αυτό να διακινηθεί στην περίοδο που εμφανίστηκε η πανδημία στην Ελλάδα και αποφασίστηκε από την πολιτεία η αναστολή λειτουργίας των σχολείων και ο περιορισμός της κυκλοφορίας. Σκοπίμως αποφεύχθηκε η χρήση εκτενέστερου και πιο εξειδικευμένου ερωτηματολογίου, γιατί κάτι τέτοιο εκτιμήθηκε ότι θα δυσχέραινε την έρευνα, δεδομένου ότι στις πρώτες ημέρες εμφάνισης της κρίσης, αυτή χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ένταση, που συνεπάγεται αυξημένη δυσφορία.

Στο ερωτηματολόγιο υιοθετήθηκε η 6/βαθμη κλίμακα Likert (1→«καθόλου» έως 6→«πάρα πολύ»), με στόχο να αποτραπεί η συγκέντρωση των επιλογών στη μεσαία θέση, κάτι που αναφέρεται (Βάμβουκας, 2007) ότι παρατηρείται ορισμένες φορές, όταν χρησιμοποιείται κλίμακα με περιττό αριθμό επιλογών. Οι τρεις ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν αφορούσαν δηλώσεις α) για τον φόβο που προκαλεί η εξάπλωση του νέου κορονοϊού, β) για την εμφάνιση καταθλιπτικών αισθημάτων εξαιτίας της εξέλιξης της κατάστασης και γ) για την αισιοδοξία που

αισθάνονται ως προς την έκβαση της πανδημίας. Το ερωτηματολόγιο διακινήθηκε με διαδικτυακό τρόπο μέσω της εφαρμογής googleforms και εξασφαλίστηκε η δηλούμενη ανωνυμία. Η γνωστοποίηση της ηλεκτρονικής διεύθυνσης αναζήτησης του ερωτηματολογίου (URL) έγινε με αποστολή σχετικού μηνύματος (e-mail) στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία, χρησιμοποιώντας πίνακα τυχαίων αριθμών (Δαμιανού 1986· Μπένος, 1985· Συμεωνάκη, 2015).

Όπως είναι γνωστό, για όμι μικρούς πληθυσμούς, το μέγεθος του δείγματος είναι ανεξάρτητο απ' το μέγεθος του πληθυσμού (Ζαχαροπούλου, 2015· Μακράκης, 2001· Μπένος, 1985· Συμεωνάκη, 2015· Τσάντας κ.ά., 1999· Χάλκος, 2007· Ψωινός, 1989). Βασικό κριτήριο επιλογής του μεγέθους του δείγματος ήταν να εξασφαλιστεί, σε επίπεδο εμπιστοσύνης 5%, εκτίμηση ποσοστών με αναμενόμενη ακρίβεια $\pm 0,05$. Οπότε αρχικά επιδιώχθηκε να αποσταλούν και να συλλεγούν ερωτηματολόγια από 380 εκπαιδευτικούς. Καθώς η πανδημία εξελισσόταν με χαρακτηριστικά που φαίνονταν να διαφοροποιούνται, θεωρήθηκε ότι η συλλογή των απαντήσεων έπρεπε να γίνει υπό ίδιες περίπου συνθήκες κλιμάκωσης της πανδημίας. Γι' αυτό η έρευνα περιορίστηκε στο χρονικό διάστημα από 24 μέχρι και 29/03/2020 και έτσι συγκεντρώθηκαν 226 πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Με το συγκεκριμένο πλήθος ερωτηματολογίων, η αναμενόμενη ακρίβεια διαμορφώθηκε στο $\pm 0,06$, τιμή η οποία δεν κρίθηκε απογοητευτική για τη συνέχιση της έρευνας. Η επεξεργασία των στοιχείων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS (V21). Για την ισχυροποίηση της αλληλεμπλεκόμενης συνεισφοράς των συναισθημάτων φόβου, κατάθλιψης και αισιοδοξίας στη διαμόρφωση της ψυχικής ανθεκτικότητας, επιχειρήθηκε ο έλεγχος αλληλεξάρτησης με τη χρήση του Chi-Square τεστ³, σε επίπεδο σημαντικότητας 5% (Μακράκης, 2001· Συμεωνάκη, 2015· Τσάντας κ.ά., 1999· Χάλκος, 2007).

Θεωρούμε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αποκτά θετικά χαρακτηριστικά όταν το πλήθος χαρακτηρίζεται από χαμηλό φόβο, χαμηλή κατάθλιψη και υψηλή αισιοδοξία, ενώ στην αντίθετη περίπτωση η ψυχική ανθεκτικότητα αποκτά αρνητικά χαρακτηριστικά. Συμβατικά, αποδεχόμαστε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συντίθεται από την «κακή πλευρά», την οποία διαμορφώνουν τα συναισθήματα του φόβου και της κατάθλιψης, και την «καλή πλευρά», που τη διαμορφώνει το συναίσθημα της αισιοδοξίας. Είναι δυνατό να προσδιοριστεί συντελεστής βαρύτητας για τη συμμετοχή του καθενός από τα συναισθήματα φόβου και κατάθλιψης, με βάση θεωρητικές μελέτες ή/και εμπειρικές έρευνες.

Στη βάση του προαναφερόμενου σκεπτικού, για την αποτίμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, ακολουθούμε τον παρακάτω απλό αλγόριθμο: 1) Μετά από

3. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες το Chi-Square τεστ δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί με ασφάλεια, επειδή, στους πίνακες συνάφειας που προκύπτουν, το πλήθος των κελιών με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5 είναι μεγαλύτερο του 20%, αξιοποιείται η διαδικασία Monte Carlo του SPSS.

στάθμιση, προσθέτουμε τα ποσοστά που συγκέντρωσε η κάθε κλάση, κατά την ίδια φορά της κλίμακας, για τις δηλώσεις του φόβου και της κατάθλιψης. 2) Στα προηγούμενα ποσοστά προσθέτουμε τα ποσοστά που συγκέντρωσε η κάθε κλάση, κατά την αντίθετη φορά της κλίμακας, για τις δηλώσεις της αισιοδοξίας. 3) Το τελευταίο αποτέλεσμα, το διαιρούμε με το δύο για να προκύψουν εκατοστιαία ποσοστά. 4) Ομαδοποιούμε τις κλάσεις μόνο σε τρεις κατηγορίες (χαμηλή/μεσαία/υψηλή), λαμβάνοντας υπόψη την επιστημονικά αποδεκτή θέση ότι η αξία των ομαδοποιημένων κατηγοριών μειώνεται (χάνεται πληροφορία) όσο το πλήθος των κλάσεων που συγχωνεύονται αυξάνεται (Κατσίλης, 2000· Χάλκος, 2000). 5) Συγκρίνουμε και εξάγουμε συμπεράσματα.

3. Αποτελέσματα

Στο δείγμα της έρευνας συμμετείχαν 63% γυναίκες και 37% άντρες. Κατά 3% η ηλικία τους είναι μικρότερη των 40 ετών, κατά 86% είναι μεταξύ 40 και 60 ετών και κατά 11% είναι μεγαλύτερη από 60 έτη. Από τους ελέγχους που έγιναν διαπιστώθηκε συσχέτιση του άγχους/φόβου με την κατάθλιψη ($p = 0,001$), αλλά και την αισιοδοξία ($p = 0,001$) των καθηγητών. Όμως, η εφαρμογή του Chi-Square τεστ μεταξύ κατάθλιψης και αισιοδοξίας έδωσε τιμή p ίση με 0,001. Ωστόσο, βρέθηκε ότι το ποσοστό των κελιών του πίνακα συνάφειας με θεωρητικά μεγέθη που έχουν αναμενόμενη συχνότητα κάτω του 5 είναι 63,9%. Οπότε, μετά την εκτέλεση της διαδικασίας Monte Carlo προέκυψε $p' = 0,003$, γεγονός από το οποίο προκύπτει συσχέτιση μεταξύ κατάθλιψης και αισιοδοξίας.

Δεδομένου ότι δεν έχουμε διαθέσιμα στοιχεία που θα μας επέτρεπαν να σταθμίσουμε τεκμηριωμένα τις δηλώσεις των καθηγητών που αφορούν τα συναισθήματα φόβου και κατάθλιψης, θεωρούμε ότι αυτά συνεισφέρουν ισομερώς στη διαμόρφωση της «κακής πλευράς» της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα συλλεγμένα στοιχεία της παρούσας έρευνας και η επεξεργασία τους μέχρι και το δεύτερο βήμα του αλγορίθμου, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Τα υπόλοιπα βήματα του αλγορίθμου δίνουν αποτελέσματα που εμφανίζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 1. Η συμμετοχή των συναισθημάτων στον υπολογισμό

ΠΟΣΟΣΤΑ (%) ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ						
ΚΛΑΣΗ	ΦΟΒΟΣ(Φ)	ΚΑΤΑΘΛΙΨΗ(Κ)	Φ+Κ	(Φ+Κ)/2	ΑΙΣΙΟΔΟΞΙΑ(Α)	(Φ+Κ)/2 + Α↑
ΚΑΘΟΛΟΥ	2,7	27	29,7	14,85	3,1	20,55
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	7,1	28,8	35,9	17,95	4,8	43,65
ΛΙΓΟ	20,8	19	39,8	19,9	20,4	60,2
ΑΡΚΕΤΑ	35	16,8	51,8	25,9	40,3	46,3
ΠΟΛΥ	26	7,1	33,1	16,55	25,7	21,35
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	8,4	1,3	9,7	4,85	5,7	7,95
ΣΥΝΟΛΟ	100	100	200	100	100	200

Πίνακας 2. Αποτίμηση ψυχικής ανθεκτικότητας

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ (%)			
ΚΛΑΣΗ	6/ΒΑΘΜΗ ΚΛΙΜΑΚΑ	ΚΛΑΣΗ	3/ΒΑΘΜΗ ΚΛΙΜΑΚΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	10,275	ΥΨΗΛΗ	32,1
ΠΟΛΥ	21,825		
ΑΡΚΕΤΑ	30,1	ΜΕΤΡΙΑ	53,25
ΛΙΓΟ	23,15		
ΠΟΛΥ ΛΙΓΟ	10,675	ΧΑΜΗΛΗ	14,65
ΚΑΘΟΛΟΥ	3,975		
ΣΥΝΟΛΟ	100		

4. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η αλληλεξάρτηση μεταξύ α) φόβου, β) κατάθλιψης και γ) αισιοδοξίας, καταδεικνύει ότι αυτά τα συγκεκριμένα συναισθήματα συνυφάνονται με ακατάληπτο τρόπο και συνδιαμορφώνουν ένα μεικτό συναίσθημα, το οποίο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για να επιχειρηθεί μια αδρή αποτίμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας με απλό τρόπο, σε σύντομο χρόνο. Από τη σύγκριση των αριθμών στην τελευταία στήλη του Πίνακα 2, προκύπτει ότι περισσότεροι από τους μισούς καθηγητές χαρακτηρίζονται από μέτρια ψυχική ανθεκτικότητα. Σ' αυτή την περίπτωση, έχει ιδιαίτερη σημασία να κοιτάξουμε τα ποσοστά των άλλων δύο ακραίων κλάσεων, οπότε διαπιστώνουμε ότι η υψηλή κλάση συγκεντρώνει περίπου το 1/3 των καθηγητών. Άρα η ψυχική ανθεκτικότητά τους βρίσκεται σε γενικά καλή κατάσταση, ωστόσο χρήζει βελτίωσης.

Προφανώς, για να προσδιοριστεί η φορά και η ένταση της αλληλεπίδρασης των προαναφερόμενων τριών συναισθημάτων, επιβάλλεται η διεξαγωγή ειδικότερης έρευνας. Και στην περίπτωση που επιθυμούμε αναλυτικότερη και πληρέστερη αποτύπωση των τριών συναισθημάτων, απαιτείται η δημιουργία μεγαλύτερου σε μέγεθος ερωτηματολογίου, με προσαρμογή και ενσωμάτωση επιμέρους κατάλληλων εργαλείων ελέγχου για κάθε συναίσθημα. Η απόδοση συντελεστών βαρύτητας στη συμμετοχή των συναισθημάτων φόβου και κατάθλιψης («κακή πλευρά» της ψυχικής ανθεκτικότητας) μπορεί να γίνει ύστερα από ειδική προς τούτο δειγματοληψία. Αξίζει να σημειωθεί ότι, εάν τεκμηριωθεί η συμμετοχή και άλλων συναισθημάτων (π.χ. κόπωση, βίωση χαράς/ικανοποίησης κατά τη διάρκεια της κρίσης) σε μία αρχική αποτίμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, θα χρειαστεί αντίστοιχη τροποποίηση του προτεινόμενου αλγορίθμου.

Τονίζεται όμως ότι οποιαδήποτε προσπάθεια αύξησης του μεγέθους του ερωτηματολογίου, θα επιφέρει μείωση της ανταποκρισιμότητας, οπότε για να εξασφαλιστεί ικανοποιητικό μέγεθος δείγματος, δεν αποκλείεται να προκύψει νόθευση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, γεγονός που δεν θα επιτρέψει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον υπό διερεύνηση πληθυσμό. Σε κάθε περίπτωση, κρίνεται σκόπιμο να διεξαχθούν περισσότερες παρόμοιες έρευνες σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, με μεγαλύτερα δείγματα και υπό την επίδραση ποικίλων συμβάντων που διαμορφώνουν την κρίση, η οποία δυνητικά επηρεάζει το έργο τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά η αντιπαράβολή των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την αξιοποίηση του προτεινόμενου αλγορίθμου και των αποτελεσμάτων άλλων μεθόδων. Κάτι τέτοιο μπορεί να αναλυθεί με μεγαλύτερη ασφάλεια (εκτενέστερα) σε συνθήκες λιγότερο έντονων κρίσεων που εκτυλίσσονται σε περιορισμένο χωροχρόνο. Με βάση τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης, κρίνεται απολύτως απαραίτητο το Υπουργείο Παιδείας να διοργανώσει έγκαιρα, έγκυρα επιμορφωτικά προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης, με σκοπό την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των καθηγητών για να βοηθηθούν οι ίδιοι, αλλά και για να βοηθήσουν τους μαθητές τους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσσον

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Basoglu, M. (1994). "Psychological effects of torture: A comparison of tortured with non-tortured political activists in Turkey", *American Journal of Psychiatry*, 151 (1), pp. 76-81.
- Barrett, S. (2004). "Implementation Studies: Time for a Revival? Personal Reflections on 20 Years of Implementation Studies", *Public Administration*, 82 (2), pp. 249-262. (Available in: <https://doi.org/10.1111/j.0033-3298.2004.00393.x>, Retrieved at 11/04/2020).
- Bonanno, A. G. & Mancini, D. A. (2008). "Resilience in the face of potential trauma", *Journal of the American Academy*, 121, pp. 369-375.
- Cairns, K. (2011). *Attachment, Trauma and Resilience: Therapeutic Caring for Children*. G.B.: BAAF.
- Christman, D. & McClellan, R. (2007). "Living on barbed wire: Resilient women administrators in educational leadership programs", *Educational Administration Quarterly*, 44 (1), pp. 3-29.
- Cooper, N., Estes, C. A. & Allen, L. (2004). "Bouncing back: How to develop resiliency through outcome-based recreation programs", *Parks & Recreation*, 39 (4).
- Edward, K. L., Welch, A. & Chater, K. (2009). "The phenomenon of resilience as described by adults who have experienced mental illness", *Journal of Advanced Nursing*, 65 (3), pp. 587-595.
- Frankl, V. (2006). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press.
- Gibbs, C. (2003). "Explaining effective teaching: Self-efficacy and thought control of action", *Journal of Educational Enquiry*, 4, pp. 1-14.
- Higgins, G. O. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Luthar, S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). "The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work", *Child Development*, 71 (3), pp. 543-562.
- Luthar, S. (2006). "Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades", in D. Cicchetti & D. Cohen (eds.). *Developmental Psychopathology: Vol. Three: Risk, Disorder, and Adaptation*, Second Edition, New York: John Wiley & Sons, Inc. (Available in: <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>, Retrieved at 15/04/2020).
- Masten, A. S. (1994). "Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity", in M. Wang & E. Gordon (eds.). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*, pp. 3-25. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Masten, A. S. (2001). "Ordinary Magic: Resilience Process in Development", *American Psychologist*, 56, pp. 227-228. (Available in: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>, Retrieved at 11/04/2020).
- Masten, A.S. (2007). "Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises", *Development and Psychopathology*, 19 (3), pp. 921-930. (Available in: <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>, Retrieved at 11/04/2020).
- Patterson, J. & Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement*. (Available in: [http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=HxZvNgjUrVEC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Patterson,+J.,+%26+Kelleher,+P.+\(2005\).+Resilient+school+leaders:+Strategies+for+turning+adversity+into+achievement.&ots=Dg15tbmzbt&sig=ORn_8pV6-PX47g1NBOMfyzviTsc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=HxZvNgjUrVEC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Patterson,+J.,+%26+Kelleher,+P.+(2005).+Resilient+school+leaders:+Strategies+for+turning+adversity+into+achievement.&ots=Dg15tbmzbt&sig=ORn_8pV6-PX47g1NBOMfyzviTsc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false), Retrieved at 14/02/2020).
- Richardson, G., Neiger, B., Jensen, S. & Kumpfer, K. (1990). "The Resiliency Model", *Health Education*, 21 (6), pp. 33-39. (Available in: <https://doi.org/10.1080/00970050.1990.10614589>, Retrieved at 17/04/2020).

- Rutter, M. (1979). "Protective factors in children's responses to stress and disadvantage", in M. Kent & J. Rolf (eds.). *Primary prevention in psychopathology: Social Competence in Children*, 8, pp. 49-74. A. Hanover, NH: University Press of New England.
- Smith, J. & Hollinger-Smith, L. (2015). "Savoring, resilience, and psychological well-being in older adults", *Aging & Mental Health*, 19 (3), pp. 192-200.
- Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2004). "Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences", *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, pp. 320-333.
- Werner, E. (1971). *The children of Kauai: A longitudinal study from prenatal period to age ten*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Werner, E. (1989). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.
- Werner, E. & Smith, S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resiliency and recovery*. NY: Cornell University Press.
- Windle, G., Bennett, K. & Noyes, J. (2011). "A methodological review of resilience measurement scales", *Health and Quality of Life Outcomes*, 9 (1), p. 8.
- Wolin, S. J. & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families arise above adversity*. New York, NY: Villard.

Ελληνόγλωσση

- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Δαμιανού, Χ. (1986). *Εισαγωγή στη θεωρία Δειγματοληψίας*. Αθήνα, Ε.Κ. Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Frankl, V. (2010). *Το νόημα της ζωής*. Αθήνα, Ψυχογιός.
- Ζαχαροπούλου, Χ. (2015). *Στατιστική - μέθοδοι και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη, Σοφία.
- Henderson, N. & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Κατσιλλής, Ι. (2000). *Περιγραφική Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Κουρκούτας, Η., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Hart, A., Kassis, W. & Σταύρου, Π. (2019). «Συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο: Δεδομένα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης», *Ψυχολογία*, 24 (1), σσ. 9-31.
- Μακράκης, Β. (2001). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα, Gutenberg.
- Μπένος, Β. (1985). *Μεθοδολογία Αξιοποιήσεως των Αποτελεσμάτων της Δειγματοληψίας*. Πειραιάς, Σταμούλης.
- Συμεωνάκη, Μ. (2015). *Στατιστική για όλους με το SPSS*. Θεσσαλονίκη, Σοφία.
- Τσάντας, Ν., Μωυσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ντ. & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*. Θεσσαλονίκη, Ζήτη.
- Van Deurzen, E. (2011). *Η ψυχοθεραπεία και η αναζήτηση της ευτυχίας*. Αθήνα, Κοντύλι.
- Χάλκος, Γ. (2007). *Στατιστική - Θεωρία, εφαρμογές και χρήση στατιστικών προγραμμάτων σε Η/Υ*. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Ψωινός, Δ. (1989). *Εφαρμοσμένη Στατιστική*. Θεσσαλονίκη, Ζήτη.

Σύγκριση επίδοσης μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών/τριών

Δήμητρα Κατσαρού

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΕΑΠ

Περίληψη

Η ανάγκη διερεύνησης του φαινομένου της διαφορετικής γλωσσικής επίδοσης των μαθητών/τριών από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, της επίδοσης δηλαδή των μαθητών/τριών από άλλες χώρες σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές/τριες, αποτελεί καθημερινότητα για τις χώρες υποδοχής μεταναστών. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν αρχικά εννοιολογικοί ορισμοί και θα αναδειχθεί ανασκοπικά η επίδοση των μαθητών/τριών μονόγλωσσων-γηγενών και δίγλωσσων-αλλοδαπών. Επιπλέον, θα αναφερθούν οι πιθανοί παράγοντες που επιδρούν σε αυτήν, παράγοντες σχετικοί με τη γλώσσα, με τη χώρα υποδοχής, με την ψυχολογία του/της μαθητή/τριας και με τους γονείς του/της. Τέλος, θα εξαχθούν συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά

μονόγλωσσοι
μαθητές/τριες,
δίγλωσσοι,
προγράμματα,
επίδοση

Abstract

The need to investigate the phenomenon of students' different linguistic performance coming from different language backgrounds, for example students' performance from other countries in relation to native students' performance, is a daily occurrence in immigrant host countries. In this present work, firstly conceptual definitions will be presented and secondly the performance of the monolingual-native students and the performance of the bilingual-foreigners students will be thoroughly examined. In addition, possible factors that affect this performance will be mentioned, as well as factors related to linguistics, the host country, the student's psychology and their parents. Finally, conclusions will be drawn.

Keywords

monolingual,
bilingual students,
program,
performance

1. Εισαγωγή

Η πολιτισμική ετερότητα των σύγχρονων κοινωνιών δημιουργεί την ανάγκη και την υποχρέωση να διαμορφωθούν εθνικές πολιτικές που θα αναγνωρίζουν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των κοινωνιών τους και θα υιοθετούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις σε εκπαιδευτικό, κοινωνικο-οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Γεωργογιάννης, 2008). Ιδιαίτερα σήμερα, που οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι συνεχείς και αλληλοσυνδεόμενες με την ανθρωπογεωγραφία της σύγχρονης Ευρώπης, η τάση του ανθρώπου για βελτίωση της θέσης του σε επίπεδο οικονομικό και ποιότητας ζωής μέσω των συνεχών αλλαγών του τύπου παραμονής του, κάνει το φαινόμενο της ανθρώπινης αλλαγής ακόμη πιο ενδιαφέρον (Μουσουόρου, 1991).

Αυτό το φαινόμενο προϋποθέτει την ύπαρξη κυβερνήσεων που έχουν τη δύναμη και τη θέληση να διασφαλίζουν ότι όλοι οι πολίτες, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκουν, έχουν νόμιμα δικαιώματα και υποχρεώσεις, ένα εκ των οποίων είναι και η φοίτηση σε σχολείο (Μάρκου, 1996). Σύμφωνα με τον Villareal (1994), σε χώρες όπου ο πληθυσμός τους αυξάνεται λόγω της έλευσης μεταναστών, το σχολείο παίζει τον πρωταρχικό ρόλο ως θεσμός και φορέας κοινωνικοποίησης και εκμάθησης τρόπων και δεξιοτήτων της χώρας υποδοχής. Κατά συνέπεια, η επίδοση αυτών των μαθητών/τριών στο εν λόγω πλαίσιο καθίσταται θέμα μείζονος σημασίας, αφενός γιατί αποτελεί το κομβικό σημείο της συμπερίληψής τους σε ένα νέο πολιτισμικό πλαίσιο και αφετέρου γιατί η διαφορετικότητά τους στη γλώσσα (διγλωσσία) επηρεάζει το σχολικό κλίμα εν γένει.

Για τον λόγο αυτό, αναπτύχθηκαν διάφορα προγράμματα που έχουν ως στόχο τη μαθησιακή αξιολόγηση σε κάθε χώρα. Το πρόγραμμα PISA αφορά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών διεθνώς. Η διεθνής έκθεση PISA πραγματοποιήθηκε σε 32 χώρες, ανάμεσα σε μαθητές/τριες που βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το ζητούμενο της τελικής έκθεσης-αναφοράς είναι οι σχολικές επιδόσεις σε συγκεκριμένους τομείς, στις χώρες που επιλέχθηκαν. Οι επιδόσεις των μαθητών/τριών τοποθετούνται σε μια κλίμακα, με σκοπό να συγκριθούν μεταξύ τους οι χώρες που λαμβάνουν μέρος. Η κλίμακα διαμορφώθηκε με τους μέσους όρους των επιδόσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής (παιδιά μεταναστών) έχουν μειωμένη επίδοση σε σχέση με τους γηγενείς, αλλά καλύτερη σε σχέση με αυτούς που γεννήθηκαν σε άλλη χώρα και μετανάστευσαν εκεί. Για την Ελλάδα, την Αυστρία, το Βέλγιο, τη Γερμανία, τη Δανία, τις Κάτω Χώρες, τη Σουηδία και τη Νορβηγία, η απόκλιση που καταγράφεται μεταξύ των μαθητών/τριών κυμαίνεται από 60 μέχρι 100 μονάδες. Αντίθετα, οι κατεξοχήν μεταναστευτικές χώρες παρουσιάζουν μικρότερη απόκλιση (Καναδάς-27, Νέα Ζηλανδία-30 και ΗΠΑ-45 μονάδες).

Οι μαθητές/τριες που χρησιμοποιούν κυρίως τη γλώσσα στην οποία διατυπώνονται τα τεστ είχαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με όσους/ες μιλούσαν μια γλώσσα μειονότητας ή άλλη γλώσσα. Οι επιδόσεις τους ήταν κατά 66 μονάδες καλύτερες στη γλώσσα και στις φυσικές επιστήμες και κατά 49 μονάδες στα μαθηματικά (PISA, 2000).

Κατά συνέπεια, φαίνεται η ανάγκη διερεύνησης αυτού του φαινομένου, της επίδοσης δηλαδή των μαθητών/τριών από άλλες χώρες σε σχέση με τους/τις γηγενείς μαθητές/τριες. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν αρχικά εννοιολογικοί ορισμοί και θα αναδειχθεί ανασκοπικά η επίδοση των μαθητών/τριών μονόγλωσσων-γγενών και δίγλωσσων-αλλοδαπών μαθητών και θα αναφερθούν οι πιθανοί παράγοντες που επιδρούν σε αυτήν. Τέλος, θα συναχθούν συμπεράσματα.

2. Εννοιολογικοί ορισμοί

2.1. Μαθησιακή επίδοση

Ως μαθησιακή επίδοση χαρακτηρίζεται ο βαθμός επιτυχούς ή όχι πραγμάτωσης ενός έργου σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Ο βαθμός επίτευξης κρίνεται πάντα σε συνάρτηση με τη χρονολογική και νοητική ηλικία του παιδιού που εξετάζεται (Τζουριάδου, 2008). Κατά συνέπεια, ένας/μία μαθητής/τρια, προκειμένου να έχει κανονική μαθησιακή επίδοση, πρέπει να θεωρείται ότι έχει γενική νοητική λειτουργία στο πλαίσιο του φυσιολογικού, χωρίς εσωτερικές διακυμάν-

σεις μεταξύ λεκτικού-πρακτικού, σύμφωνα με το τεστ νοημοσύνης WISC (Daley & Nagle, 1996· Slate, 1995· Watkins, 1999). Σύμφωνα με τον Τουρτούρα (2010), η μαθησιακή επίδοση σχετίζεται με τα ζητούμενα των μαθησιακών αντικειμένων και με την προσπάθεια των μαθητών/τριών να ανταποκριθούν σε αυτά. Η τελική επίδοση ενός/μιας μαθητή/τριας είναι συνάρτηση των ανωτέρω και βρίσκεται υπό την κρίση του/της εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (1994), για την επιτυχημένη μαθησιακή επίδοση πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η σχολική ετοιμότητα του παιδιού και το κατάλληλο σχολικό κλίμα.

2.2. Μονόγλωσσοι μαθητές/τριες

Σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas (1984), ως μονόγλωσσος θεωρείται α) ο/η μαθητής/τρια που έχει μάθει να μιλάει και να χειρίζεται μία μόνο γλώσσα, β) ο/η μαθητής/τρια που τη χρησιμοποιεί ενεργά, ασχέτως με το αν παθητικά μπορεί να γνωρίζει και άλλες ή άλλες γλώσσες. Συνήθως, στις μαθησιακές ηλικίες η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο/η μαθητής/τρια είναι η κυρίαρχη γλώσσα της κοινωνίας στην οποία ανήκει το σχολείο.

2.3. Δίγλωσσοι μαθητές/τριες

Σύμφωνα με την Andreou (2007), δίγλωσσος/η μαθητής/τρια θεωρείται αυτός/ή που μπορεί να λειτουργεί στο ίδιο επίπεδο (σημασιολογικό, φωνητικό, συντακτικό) με τους/τις γηγενείς-μονόγλωσσους συμμαθητές/τριές του και πάντα σε συνάρτηση με τις κοινωνικοπολιτισμικές απαιτήσεις επικοινωνιακής και γνωστικής ικανότητας, έτσι όπως αυτές καθορίζονται από το μαθησιακό πλαίσιο. Ο συγκεκριμένος ορισμός συμπεριλαμβάνει και μαθητές/τριες που μιλούν διαλέκτους ή γλωσσικά ιδιώματα.

Στον ελληνικό χώρο, οι μαθητές/τριες που μιλούν διαφορετική γλώσσα αλλά διαμένουν μόνιμα σε αυτόν είναι οι Ρομά (που μιλούν τη γλώσσα Ρομανί) και οι μουσουλμάνοι της Θράκης (Τουρτούρας, 2010). Σύμφωνα με τους Γεωργογιάννη και Βασιλοπούλου (1997), υπάρχει και η κατηγορία των μαθητών/τριών που ήλθαν από ξένες χώρες για να κατοικήσουν μόνιμα στην Ελλάδα, αν και η καταγωγή τους είναι ελληνική. Τέτοιες κατηγορίες είναι οι παλιννοστούντες που προέρχονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση και οι ομογενείς της Βορείου Ηπείρου και του Πόντου.

2.4. Συμπεριληπτικό σχολείο

Ως συμπεριληπτική εκπαίδευση ή συνεκπαίδευση (inclusive education) ή ολική εκπαίδευση ορίζεται το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στον σεβασμό και στην αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας, στην άρση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και στην παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλους τους πολίτες για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Σούλης, 2002).

3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση παραγόντων διαφοράς επίδοσης

3.1. Παράγοντες σχετικοί με τη γλώσσα

Η αποτυχία στην εκμάθηση της γλώσσας της καθιερωμένης κουλτούρας είναι βασικός παράγοντας μαθησιακής αποτυχίας (Δεμίρογλου και Δεμίρογλου, 1999). Οι παλιννοστούντες μαθητές/τριες υστερούν στα γλωσσικά μαθήματα έναντι των συνομηλίκων τους γηγενών μαθητών/τριών τόσο στη γλωσσική έκφραση όσο και στη γλωσσική κατανόηση, λόγω αποτυχίας της σωστής εκμάθησης της γλώσσας της χώρας παραμονής τους.

Σύμφωνα με τον Baker (2001), η διγλωσσία αποτελεί λόγο γλωσσικής καθυστέρησης και κατά συνέπεια γλωσσικής αποτυχίας των μαθητών/τριών που προέρχονται από διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον. Γλωσσική καθυστέρηση είναι η αποτυχία κατάκτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων στο σύννηθες χρονοδιάγραμμα της ανάπτυξης, δηλαδή παρατηρείται μια διαφοροποίηση από τις φυσιολογικές παραλλαγές της ανάπτυξης (Genesee & Nicoladis, 2006). Σε κράτη κατεχοήν πολυεθνικά, πολυπολιτισμικά και πολύγλωσσα, έχουμε ευρήματα που στηρίζουν ή και απορρίπτουν αυτή την άποψη. Μελέτες στον Καναδά δείχνουν δίγλωσσα παιδιά να υπερέχουν των μονόγλωσσων σε διάφορους γλωσσικούς τομείς (Cummins, 1978· Hakuta, 1986), ενώ αναφορές από τη Σκανδιναβία δείχνουν ότι τα παιδιά μεταναστών και αλλόγλωσσων δεν κατορθώνουν να αναπτύξουν καμία από τις δύο γλώσσες σωστά και επαρκώς, με αποτέλεσμα να αποτυγχάνουν μαθησιακά, αυξάνοντας τα ποσοστά σχολικής διαρροής (Skutnabb-Kangas & Tukomaa, 1976).

Το ότι η γλώσσα αποτελεί βασικό παράγοντα μαθησιακής επίδοσης στηρίζεται και από δεδομένα στην Κίνα, όπου βρέθηκε ότι παιδιά που μιλούν την κυρίαρχη γλώσσα έχουν καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις έναντι παιδιών μεταναστών ή

παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Κοο, 2012). Οι έρευνες των Ogbu (1990) και Teunissen (1992) συμφωνούν ως προς αυτό το εύρημα.

Σε περιπτώσεις επίσης που επιβλήθηκε σε παιδιά μεταναστών η γλώσσα της χώρας υποδοχής, αντικαθιστώντας τη μητρική γλώσσα, παρουσιάστηκαν προβλήματα μαθησιακής επίδοσης. Οι συνέπειες στην ανάπτυξη των παιδιών αυτών ήταν όχι μόνο γλωσσικές, αλλά και συναισθηματικές, όπως απέδειξε η έρευνα της Τριάρχη-Heitmann (2000).

Νεότερες έρευνες όμως συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η διγλωσσία/τριγλωσσία/πολυγλωσσία μπορεί να έχει γνωστικά πλεονεκτήματα. Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με δύο, τρεις ή και περισσότερες ξένες γλώσσες παρουσιάζουν πνευματική οξύνοια (Brohy, 2001· Jessner, 1999), έχουν αυξημένες γλωσσικές ή μεταγλωσσικές δεξιότητες και παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες που απαιτούν προσήλωση προσοχής (Bialystok, 2001). Επίσης, επιδεικνύουν υψηλή ευαισθητοποίηση όσον αφορά τις φωνολογικές μονάδες των γλωσσών που μαθαίνουν (Andreou, 2007) και καλύτερες επικοινωνιακές στρατηγικές και τεχνικές απομνημόνευσης (Griessler, 2001).

3.2. Παράγοντες σχετικοί με τη χώρα υποδοχής

Ένα από τα πολλά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον είναι η χαμηλή τους σχολική επίδοση και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, πράγμα που επιδρά αρνητικά στη συμπερίληψή τους στη σύγχρονη κοινωνία (Cartledge & Johnson, 2004). Η ασυμβατότητα του πολιτισμικού τους κεφαλαίου με την κουλτούρα του σχολείου οδηγεί στη σχολική αποτυχία, που τροφοδοτείται από την επίσημη πολιτική, η οποία αντιμετωπίζει συνήθως την ετερότητα ως πρόβλημα παρά ως εμπλουτιστικό παράγοντα (Μανιάτης, 2010).

Επίσης, η πολιτιστική ομοιογένεια προωθείται και καλλιεργείται από το σχολικό σύστημα μέσω της υιοθέτησης εκείνων των στοιχείων που θεωρούνται κριτήρια της εθνικής ιδιαιτερότητας, όπως το γλωσσικό ιδίωμα, η εδαφική διάσταση της εθνικής ταυτότητας, οι μύθοι καταγωγής κ.λπ., με αποτέλεσμα όσοι/ες μαθητές/τριες δεν εντάσσονται σε αυτά τα κριτήρια να περιθωριοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συμμαθητές/τριές τους (Αβδελλά, 1997). Η διαμόρφωση της εθνικής ιδεολογίας, ταυτότητας-συνείδησης αποτελεί μια από τις πλέον σημαντικές μορφές της κυρίαρχης ιδεολογίας, από την οποία απορρέει κάθε μορφή θυματοποίησης και συμβάλλει σημαντικά στην καλλιέργεια ιδεολογημάτων, όπως η αντίληψη περί ίσων ευκαιριών για όλους ή περί ατομικής ευθύνης για σχολική επιτυχία, τα οποία εμποδίζουν κάθε προσπάθεια παρέμβασης (Παυλίδης, 2004).

Σύμφωνα με τη Δραγώνα (2004), ο σχολικός λόγος αξιολογεί συστηματικά τον εθνικό εαυτό με ιδιαίτερα θετικό τρόπο, ενώ συχνά χρωματίζει τους άλλους με αρνητικά χαρακτηριστικά, με άμεσους ή έμμεσους τρόπους. Η εθνική διαπαιδαγώγηση από το σχολείο, στον βαθμό που προβάλλει την πολιτισμική ομοιογένεια και την ιστορική συνέχεια ως βασικούς άξονες για την κατασκευή ενός αναλλοίωτου και συνεχούς εθνικού εαυτού, συμβάλλει στη διαμόρφωση ρατσιστικών στάσεων και αρνητικών προσδοκιών όσον αφορά τη μαθησιακή επίτευξη των ετεροπολιτισμικών μαθητών/τριών (Held, 2005).

Επιπλέον, οι Panayiotopoulos και Nicolaidou (2007) δηλώνουν ότι το σχολείο, αν και οφείλει να παρέχει ακαδημαϊκή και συναισθηματική στήριξη στις οικογένειες των μεταναστών που χαρακτηρίζονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό status, αδυνατεί να το πράξει, διαιωνίζοντας τη σχολική αποτυχία των μαθητών/τριών αυτών. Η συμπερίληψη των μαθητών/τριών αυτών, καθώς και η σχολική τους επιτυχία δυσχεραίνεται ακόμη περισσότερο από την ανύπαρκτη επικοινωνία και την απουσία δικτύων κοινωνικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Τέλος, οι δύο ερευνητές επισημαίνουν την έλλειψη πρωτοβουλιών για τη διατήρηση του πολιτισμού των μεταναστών μαθητών/τριών, καθώς και την πίεση για την αφομοίωση της κυρίαρχης σχολικής κουλτούρας.

Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας, καθώς και η έλλειψη επαρκούς προετοιμασίας σε θέματα πρακτικών καθιστά δύσκολη τη συμπερίληψη των μεταναστών μαθητών/τριών και την περαιτέρω σχολική τους επιτυχία (Angelides, Stylianou & Leigh, 2004). Επίσης, η έλλειψη πρόβλεψης προγραμμάτων για την καταπολέμηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και των διακρίσεων στα αναλυτικά προγράμματα μοιάζουν να επιτείνουν το πρόβλημα (Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007). Η μη ύπαρξη ικανών τάξεων υποδοχής και στήριξης, καθώς και η μη ύπαρξη δίγλωσσας εκπαίδευσης, δρουν επίσης εις βάρος των μεταναστών μαθητών/τριών σε σχέση με τη σχολική τους επίδοση (Βασιλείου, 2005).

3.3. Παράγοντες σχετικοί με την ψυχολογία του μαθητή

Οι δυσκολίες προσαρμογής σε νέες πραγματικότητες και σε άλλους κώδικες συμπεριφοράς από αυτούς που είναι μαθημένος ένας/μία μαθητής/τρια αποδεικνύεται δύσκολη υπόθεση για την ψυχοκοινωνική και μαθησιακή του/της πορεία (Fthenakis, Sonner, Thurl & Walbinger, 1985). Ειδικά σε μαθητές/τριες μεγαλύτερης ηλικίας που βρίσκονται αιφνιδίως σε νέο εθνοπολιτισμικό περιβάλλον δημιουργούνται συχνά φόβοι απώλειας της ταυτότητάς τους, που με τη σειρά τους οδηγούν σε απόρριψη των φορέων μεταβίβασης και εκμάθησης της νέας αυτής ταυτότητας, όπως είναι το σχολείο (Ogbu, 1992). Οι πολιτισμικές διαφορές

που έχουν σε σχέση με την πλειονότητα και ανάλογα με τον τρόπο που αυτές αξιολογούνται από το πληθυσμιακά και πολιτισμικά κυρίαρχο στοιχείο, οδηγούν σε ανάπτυξη στερεοτύπων και φυλετικών προκαταλήψεων, με αποτέλεσμα αυτοί οι μαθητές/τριες να υφίστανται πολιτισμικές διακρίσεις που επηρεάζουν την αυτοπεποίθησή τους, τους δημιουργούν αυξημένη ανασφάλεια και οδηγούν σε σχολική διαρροή (Cebolla Boado, 2011).

Επίσης, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο σε συνδυασμό με το χαμηλό κύρος της μητρικής τους γλώσσας έναντι της κυρίαρχης επηρεάζει την αυτοεικόνα των παιδιών και οδηγεί στην έλλειψη επικοινωνίας με τη δεύτερη ξένη γλώσσα (Belsky, Robins & Gamble, 1984· Fthenakis, Sonner, Thrul & Walbinger, 1985). Εφόσον η κατάκτηση της κυρίαρχης γλώσσας είναι βασική προϋπόθεση για την κοινωνική και σχολική ανάπτυξη του παιδιού, γίνεται κατανοητό ότι σε αντίθετη περίπτωση οι επιδόσεις των παιδιών είναι αρκετά πιο χαμηλές από ό,τι των συνομηλίκων τους (Hunter & Elias, 1999).

Τα παιδιά από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό πλαίσιο, όπως όλα τα παιδιά, έχουν ανάγκη να βρουν φίλους, να παίξουν και γενικά να γίνουν αποδεκτά. Ενδεχόμενη αποτυχία σε αυτές τις επιδιώξεις τους λόγω ρατσισμού, άλλης γλώσσας, χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένο άγχος, χαμηλή αυτοπεποίθηση και εχθρότητα (Thomson, 2000). Αυτές οι αντιδράσεις με τη σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν σε περαιτέρω σχολική απόρριψη (Damon & Hart, 1988). Παιδιά που δεν έχουν σχέσεις με ή αποσύρονται από την ομάδα των συνομηλίκων κινδυνεύουν να παρουσιάσουν προβλήματα τόσο στο κοινωνικογνωστικό όσο και στο επίπεδο της συμπεριφοράς (Rubin, Le Marc & Lollis, 1990). Οι συνομήλικοι της σχολικής ηλικίας λειτουργούν μέσω της αλληλεπίδρασής τους ως ρυθμιστές συμπεριφοράς, καθώς τιμωρούν ή αγνοούν συμπεριφορές που δεν ανταποκρίνονται στις κοινωνικές νόρμες ή ενισχύουν πολιτισμικά αποδεκτές συμπεριφορές (Hartup, 1983).

3.4. Παράγοντες σχετικοί με τους γονείς

Η ελληνική κοινωνία με την πάροδο του χρόνου αποκτά όλο και περισσότερα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά των πολιτισμικά διαφορετικών οικογενειών αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στο ελληνικό σχολείο, που οφείλονται κυρίως στο ότι μέσα στο σπίτι τους μεγαλώνουν με αξίες διαφορετικές από αυτές του/της μέσου Έλληνα/ίδας συμμαθητή/τριας τους (Δαμανάκης, 1998· Κοτσιώνης, 1997). Επιπλέον, οι οικογένειες που οδηγούνται στη μετανάστευση έχουν κατά κανόνα αντιμετωπίσει οικονομικές ή άλλου είδους δυσκολίες, που τους οδήγησαν σε αυτή την επιλογή. Στην ουσία, έχουν βιώσει τον αποκλεισμό από την αγορά εργασίας και τον βιώνουν εκ νέου στον τόπο που

ζητούν καλύτερη τύχη. Οι οικονομικοί μετανάστες έρχονται αντιμέτωποι με δυσμενείς πραγματικότητες, που έχουν άμεσο αντίκτυπο στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό τους περιβάλλον (Cummins, 1999). Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, η παροχή φτηνής εργασίας και τα πολιτισμικά στερεότυπα περί διαφορετικότητας επιδεινώνουν επίσης τις σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών (Fthenakis, Sonner, Thrul & Walbiner, 1985).

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες δεν είναι άσχετοι με την έλλειψη συναισθηματικής ασφάλειας των παιδιών των μεταναστών, καθώς και με τη σχολική τους επίδοση. Οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, όπως π.χ. η ανασφάλεια της εποχικής εργασίας και το πενιχρό εισόδημα, προκαλούν αισθήματα ενοχής και απογοήτευσης στο ευρύτερο οικογενειακό κλίμα, το οποίο επηρεάζει και τα παιδιά (Belsky, Robins & Gamble, 1984).

Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που στηρίζουν τη διαιώνιση των στερεοτύπων από γενιά σε γενιά (Mullard, 1984). Έτσι, τα παιδιά των μεταναστών συνεχίζουν το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών τους, δημιουργώντας φαύλο κύκλο. Αυτό γίνεται αντιληπτό εφόσον το ίδιο το σχολείο δεν καλύπτει τις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών/τριών του, διατηρώντας το έλλειμμα στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους διαμενόντες στην ίδια χώρα (Rong & Preisse, 1998). Πάντως, στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια οι μετρήσεις δείχνουν ότι πολλοί από τους/τις μετανάστες/τριες έχουν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βρίσκονται σε καλύτερη οικονομική κατάσταση από τους γονείς τους, αν και το επάγγελμά τους δεν συνάδει απαραίτητα με το επίπεδο σπουδών τους (Χλέτσος κ.ά., 2005).

4. Συμπεράσματα

Από τα ανωτέρω γίνεται σαφές ότι η επίδοση των γηγενών μαθητών/τριών διαφέρει σε σχέση με την επίδοση των αλλοδαπών συμμαθητών/τριών τους. Για τον λόγο αυτό, καθίσταται επιτακτική η συνεχής μέτρηση των επιδόσεών τους. Έχουν δημιουργηθεί ειδικά προγράμματα γι' αυτό τον σκοπό, όπως το πρόγραμμα PISA, και έχουν γίνει έρευνες επί του θέματος.

Συγκεκριμένα, έρευνες αποδεικνύουν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες μειονεκτούν από άποψη επίδοσης σε σχέση με τους/τις γηγενείς συμμαθητές/τριές τους σε θέματα γλώσσας. Νεότερες έρευνες όμως τείνουν να αποδεικνύουν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες που απαιτούν προσήλωση προσοχής, επιδεικνύουν υψηλή ευαισθητοποίηση όσον αφορά τις φωνολογικές μονάδες των γλωσσών που μαθαίνουν και καλύτερες επικοινωνιακές στρατηγικές και τεχνικές απομνημόνευσης.

Επίσης, μαθητές/τριες που αποτυγχάνουν να ενταχθούν στην κυρίαρχη κουλτούρα, όπως επιτάσσει το εκπαιδευτικό σύστημα που αναπαράγει εθνοκοινοπολιτισμικές ταυτότητες, αποτυγχάνουν μαθησιακά. Επιπλέον, το σχολείο καθίσταται υπεύθυνο για τη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών/τριών, μιας και δεν αναπτύσσει δίκτυο συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου και δεν επιμορφώνει-ενημερώνει τους/τις εκπαιδευτικούς για την ανάγκη εισαγωγής της διαπολιτισμικής κουλτούρας-παιδείας στο σχολείο.

Συγχρόνως, μαθητές/τριες από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο αναπτύσσουν φόβους απώλειας της ταυτότητάς τους, χαμηλή αυτοπεποίθηση, αυξημένη ανασφάλεια και τάση προς σχολική διαρροή. Επίσης, συχνά εμφανίζουν έλλειψη επικοινωνίας με τη δεύτερη ξένη γλώσσα, άγχος και κοινωνική απόσυρση λόγω της διαφορετικής πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Τέλος, τα παιδιά των μεταναστών μεγαλώνουν με αξίες διαφορετικές από αυτές του/της μέσου Έλληνα/ίδας συμμαθητή/τριας τους, αντιμετωπίζοντας προβλήματα προσαρμογής στο ελληνικό σχολείο. Επιπλέον, οι οικογένειες έχουν βιώσει τον αποκλεισμό από την αγορά εργασίας και τον βιώνουν εκ νέου στον τόπο που ζητούν καλύτερη τύχη· το γεγονός αυτό επηρεάζει την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό τους περιβάλλον και αυξάνει τη συναισθηματική ανασφάλειά τους, που σχετίζεται με τη σχολική τους επίδοση. Τα στερεότυπα διαιωνίζονται εφόσον τα παιδιά των μεταναστών συνεχίζουν το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων τους, δημιουργώντας φαύλο κύκλο, αφού, όπως επεξηγήθηκε, το ίδιο το σχολείο δεν καλύπτει τις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των μεταναστών μαθητών/τριών.

5. Επίλογος

Κλείνοντας, θα ήταν σωστό να αναφερθεί η ανάγκη προώθησης της κοινωνικής συμπερίληψης μέσω νέων εκπαιδευτικών πρακτικών, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής τους, τη γλώσσα τους, την εθνοπολιτική τους ταυτότητα. Το σχολείο καλείται να παίξει σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση της διαπολιτισμικότητας μέσω της ανάπτυξης συμπεριληπτικής καθημερινότητας σε κάθε συγκείμενο, εφόσον αποτελεί πυρήνα συλλογικής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσσον

- Andreou, G. (2007). "Phonological awareness in bilingual and trilingual schoolchildren", *The Linguistics Journal*, 3 (3), pp. 8-15.
- Angelides, P., Stylianou, T. & Leigh, J. (2004). "Multicultural education in Cyprus: a pot of multicultural assimilation?", *Intercultural Education*, 15 (3), pp. 307-315.
- Bialystok, E. (2001). "Metalinguistic aspect in bilingual processing", *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, pp. 169-121.
- Brohy, C. (2001). "Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official in L3 in the school of Samedan (Switzerland)", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (1), pp. 38-49.
- Cartledge, G. & Johnson, C. (2004). "School violence and cultural sensitivity", in J. C. Conoley & A. P. Goldstein (eds.). *School violence intervention: A practical handbook* (pp. 441-482). New York: The Guilford Press.
- Cebolla Boado, H. (2011). "Primary and secondary effects in the explanation of disadvantage in education: the children of immigrant families in France", *British Journal of Sociology of Education*, 32 (3), pp. 407-430.
- Cummins, J. (1978). "Cognitive development of children in immersion programs", *Canadian Modern Language Review*, 34, pp. 855-883.
- Daley, C. E. & Nagle, R. I. (1996). "Relevance of WISC-III indicators for assessment of learning disabilities", *Journal of Psychoeducational Assessment*, 14, pp. 320-333.
- Genesee, F. & Nicoladis, E. (2006). "Bilingual first language acquisition", in E. Hoff & M. Shatz (eds.). *Handbook of Language Development*. Oxford, England: Blackwell, pp. 324-342.
- Griessler, M. (2001). "The effect of third language learning on second language proficiency: An Australian example», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (1), pp. 50-60.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language: The debate of bilingualism*. New York: Basic.
- Jessner, U. (1999). "Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning", *Language Learning*, 8, pp. 201-209.
- Koo, A. (2012). "Is there any chance to get ahead? Education aspirations and expectations of migrant families in China", *British Journal of Sociology of Education*, 33 (4), pp. 547-564.
- Mullard, C. (1984). *Anti-racist Education: The three O's*. NAME.
- Ogbu, J. U. (1990). "Minority education in comparative perspective", *Journal of Negro Education*, 59 (1), pp. 47-57.
- Panayiotopoulos, C. & Nicolaidou, M. (2007). "At crossroads of civilizations: multicultural educational provision in Cyprus through the lens of a case study", *Intercultural Education*, 18 (1), pp. 65-79.
- PISA: *Knowledge and Skills for Life*. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment, 2000.
- Rong, X. L. & Preissle, J. (1998). *Educating Immigrant Students: What We Need to Know to Meet the Challenges*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Slate, J. R. (1995). "Discrepancies between IQ nad index scores for a clinical sample of students: Useful diagnostic indicators?", *Psychology in the Schools*, 32, pp. 103-108.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not? The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Skutnabb-Kangas, T. & Toukoma, P. (1976). "Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family", *Research Reports*, 15, p. 99.
- Teunissen, F. (1992). "Equality of educational opportunity for children from ethnic minority communities", in E. Reid & H. Reich (eds.). *Breaking the Boundaries: Migrant Workers' Children in EC*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 88-111.
- Vilarrreal, A. (1994). "A blueprint for an educational response to the needs of immigrant students", *IDRA Newsletter*, 21 (1), pp. 3-5, 15.
- Watkins, M. W. (1999). "Diagnostic utility of WISC-III subtest variability among students with learning disabilities", *Journal of School Psychology*, 15 (1), pp. 11-20.

Ελληνόγλωσση

- Αβδελλά, Ε. (1997). «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "εμείς" και "οι άλλοι"», στο Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα (επιμ.). «Τι είν' η πατρίδα μας;», *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, σσ. 27-45. Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Βασιλείου, Σ. (2005). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο*. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Cummins, J. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο. Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα, Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλινοσοτώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Δεμίρογλου, Δ. και Δεμίρογλου, Π., (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες ένταξης παλινοσοτώντων μαθητών από την Πρώην Σοβιετική Ένωση. Μια θεωρητική - ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα, Αφοί Κυριακίδη.
- Δραγώνα, Θ. (2004). «Εκπαιδεύοντας τον ανοίκειο "άλλο": Το παράδειγμα της μειονοτικής εκπαίδευσης», *Ψυχολογία*, 11, pp. 20-33.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμ. 7ος, Πάτρα, σ. 310.
- Γεωργογιάννης, Π. και Βασιλοπούλου, Π. (1997). «Παλινόσπηση και αλλοδαποί στην Ελλάδα, από το 1960 ως σήμερα. Αιτία και εξέλιξη», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gutenberg, σσ. 37-44.
- Held, J. (2005). «Βία μεταξύ κοινωνικών ομάδων - Δεδομένα και αιτίες», στο Δ. Κογκίδου (επιμ.). *Νεολαία και πολιτική: Συνθήκες ζωής και συστήματα προσανατολισμού των νέων στην Ευρώπη*. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Κοσιώνης, Π. (1997). «Η παλινόσπηση των Ποντίων ομογενών στη χώρα μας από εκπαιδευτική σκοπιά», στο Π. Μάρκου (επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, σσ. 337-377.
- Μανιάτης, Π. (2010). «Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», *Μέντορας*, 12, σσ. 118-138.
- Μάρκου, Γ. Π. (1995). «Η πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για τα παιδιά των μεταναστών και οι επιπτώσεις της για τον απόδημο ελληνισμό», στο Κ. Π. Χάρης και Ν. Π. Πετρουλάκης (επιμ.). *Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η ελληνική του παιδεία*. Πρακτικά του ΣΤ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 136-149.
- Μουσουρού, Α. Μ. (1991). *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα, Gutenberg.

- Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (1994). *Λεξικό της Ψυχολογίας με τετραγλωσσία όρων*. Αθήνα, σ. 215.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Τζουριάδου, Μ. (2008). «Νοπτική καθυστέρηση», στο *Επινόηση, Εξειδίκευση εκπαιδευτικών – Ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για ήπια νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Μια ψυχολογιστική προσέγγιση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός – Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Αθήνα, Επίκεντρο, σ. 50.
- Χλέτσος, Μ., Κόλλιας, Χ., Συρακούλης, Κ., Παλαιολόγου, Σ., Θαλασσοχώρη, Χ., Μπουρδουβάλη, Β. και Πούλιου, Α. (2005). *Οικονομικές διαστάσεις της μετανάστευσης. Επιπτώσεις στον αγροτικό τομέα*. Αθήνα, Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.

Servitium Amoris. Θεωρίες αισθητικού και κοινωνικού αποκλεισμού στα έργα των Paul Ricoeur, Michel Foucault και Pierre Bourdieu

Μιχάλης Τσάκαλος

Phd, Οργανωτικός Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου,
1ου ΠΕΚΕΣ Βορείου Αιγαίου

Περίληψη

Η μελέτη διεισδύει και αξιοποιεί όψεις της σύγχρονης αλλά και της ιστορικής κοινωνιολογικής θεωρίας και ιδιαίτερα πτυχές των έργων των Foucault, Lyotard, Butler, Douglas, Bourdieu, Ricoeur, Goffman, Mauss, προκειμένου να καταστήσει σαφές ότι η εμφάνιση των κοινωνικών υποκειμένων και η αισθητική των σωμάτων και των προσώπων διέρχεται από σύνθετες και διαμεσολαβημένες διεργασίες, όπως από τα εκάστοτε αισθητικά πρότυπα, την αφήγηση και την προβολή των κοινωνικών εξουσιαστικών παραμέτρων, την ιστορικότητα και την προσπάθεια «κατασκευής» του φαντασιακού και διαμεσολαβημένου προτύπου σώματος και προσώπου, με σκοπό την αυτοεπιβεβαίωση και την εξουσία της «αυτοκρατορίας των αισθήσεων και των θελγμάτων».

Λέξεις κλειδιά

κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνική θεωρία, αισθητική, βιοηθική, εξουσία, κοινωνικά πρότυπα

Abstract

This work examines the modern and historical sociological theory – and especially the theories of Foucault, Lyotard, Butler, Dougmanlas, Bourdieu, Ricoeur, Gofman and Maisonneuve, in order to make clear that the emergence of social subjects goes through complex processes such as the “methodology of the senses”, the narration of social authoritarian patterns, the historicity and the effort to “construct” the imaginary and mediated model body and face which can cause social exclusion and existential degradation.

Keywords

social exclusion, social theory, aesthetics, bioethics, power, social standards

Η συγκριτική μελέτη του κοινωνικού αποκλεισμού, λόγω φυσικής εμφάνισης αλλά και λόγω της υποκειμενικής και διαμεσολαβημένης αισθητικής αντίληψης του σώματος και της μορφής, όπως αποτυπώνεται στα έργα τριών κορυφαίων διανοητών με διαφορετικές αντιλήψεις, διαφορετικό φιλοσοφικό υπόβαθρο κι ενίοτε συγκρουσιακές ή αλληλοαναιρούμενες οπτικές στον δομικό χάρτη της κοινωνικής, εμπειρικής και αναπαραστατικής-φαντασιακής διαδικασίας, δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Θα λέγαμε πως η διερεύνηση των μηχανισμών αυτής καθαυτής της αισθητικής αντίληψης από μόνη της δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς εγκαθιδρύεται ή επιδρά επί των παραγόντων που συνδέονται με τη σεξουαλικότητα, την ατομική αυτοεπιβεβαίωση, την επίδρασή της στους κοινωνικούς μηχανισμούς και βεβαίως στη γέννηση ιδιαίτερων συναισθημάτων, στάσεων, ακραίων κοινωνικών πρακτικών ακόμα και ταυτοτήτων που στηρίζονται σε αυτή.

Η δυσκολία αυτή φαίνεται να ξεκινάει από τη στριφνή και δαιδαλώδη αναζήτηση σύνθετων και πολύπλοκων μηχανισμών, σκέψεων και εμπειριοκρατικών ή φαινομενολογικών τοποθετήσεων, όπως λόγου χάρη τη σχέση εξουσίας και λόγου στο έργο του Paul Ricoeur, τη σχέση της βιοηθικής με τη δικαιοσύνη, την επιλογή και την εξουσία στον Michel Foucault και τη σχέση των ρευστών και απροσδιόριστων ευκαιριών «κεφαλαιοποίησης» της εμπειρίας, της γνώσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, που προκαλεί «διάκριση» και διαφορά στον Pierre Bourdieu, με έμφαση στις διαφορές του πολιτισμικού κεφαλαίου που διαμορφώνει και τις αισθητικές ή τις συναισθηματικές επιλογές.

Και ίσως εδώ δεν θα πρέπει να μας διαφύγει η θεμέλια λεπτομέρεια ότι σε καιρούς διανοητικής αμέλειας ή μεταβολής των ανθρωπολογικών προσεγγίσεων του συλλογικού habitus, δηλαδή της συλλογικής κοινωνικής συνήθειας, όπως προ-

σεγγίστηκε από τον Bourdieu, το ζητούμενο, όπως θα έλεγε και ο Βέλτσος, είναι η αναζήτηση κοινού ή αναγνωστών, όχι τόσο στο επίπεδο της εγκυροποίησης ή της μετα-ερμηνείας των θεωριών αυτών, αλλά κυρίως για την αμιγή τους ανάγνωση και την αναγωγή τους στην κοινωνική πραγματικότητα ως αξία, γεγονός που ενδεχομένως θα καθιστούσε τους ανθρώπους περισσότερο ερωτεύσιμους ή ενδιαφέροντες, αν θα μπορούσαμε να δεχτούμε πως σήμερα η διανόηση αποτελεί κίνητρο και κριτήριο γοητείας και ελκυστικότητας.¹

Εδώ, λοιπόν, στο μικρό αυτό κείμενο, είναι σαν να επιχειρούμε, από τη μία, να διεισδύσουμε στις λόγιες προβληματικές του «ανθρωπολογικού ληθάργου» αξιακών προταγμάτων του παρελθόντος, που στις μέρες μας φαίνεται να έχουν έναν ιστορικό απλώς χαρακτήρα, για τον οποίο μίλησε ο Foucault, δείχνοντας ότι ακόμα και τα πιο οφθαλμοφανή συμβάντα παραμένουν για τον άνθρωπο έξω από τις προθέσεις, αλλά και τη δυνατότητα του πεδίου της γνώσης και της εμπειρίας του και από την άλλη, να προσεγγίσουμε τον σκοτεινό Baudelaire, που έγραφε ότι «ο μοντέρνος άνθρωπος δεν είναι ο άνθρωπος που ξεκινά να ανακαλύψει τον εαυτό του, τα μυστικά του και την κρυμμένη αλήθεια του· είναι ο άνθρωπος που προσπαθεί να επινοήσει τον εαυτό του».²

Το κοινωνικά δρων υποκείμενο, από τη μία, αποτελεί λειτουργικό στοιχείο που δομείται στα πρότυπα της κοινωνικής εμπειρίας, αλλά και στις ατομικές προθέσεις, και αποτελεί ένα περιπλεγμένο σύνολο βιολογικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και συνειδητών και υποσυνείδητων εκδοχών (σύμφωνα με τον Lacan) του κοινωνικού βίου και της συλλογικότητας, που καθορίζει τις αισθητικές προτιμήσεις των κοινωνικών υποκειμένων, διαμορφώνοντας εν τέλει τι μας αρέσει και τι όχι (Παντελαίου, 2012).

Ως κίνητρο, οι προθέσεις αυτές μπορεί να ξεκινούν από τον κοινωνικό πδονισμό (ζήν ήδews) όπως εκφράστηκε από τους επικούρειους –που ως ιδέα και αντίληψη έγινε αποδεκτός από πολλούς φιλοσόφους και κοινωνικούς επιστήμονες– ως κοινωνικό κίνητρο που ξεκινά από την οντολογική ατομικότητα και καταλήγει στις συνθήκες που πολυτελοποιούν – φαντασιοποιούν σημειολογικά τον καπιταλισμό και την προκαλούμενη από αυτόν κοινωνική κραιπάλη και ματαιοδοξία και στην οποία οι περισσότεροι επιθυμούν να συμμετάσχουν, πίνοντας espresso στους Zonars και παρκάροντας την καινούργια απαστράπτουσα Mercedes τους στη Βουκουρεστίου, πλαισιωμένοι από αιθέριες υπάρξεις που χαίρουν σχεδόν καθολικής αποδοχής από την αισθητική πολυτέλεια που εκπέμπουν.

Την ίδια όμως στιγμή, ο κοινωνικός δράστης κατά Turner ή το κοινωνικό υποκείμενο κατά Bourdieu, είναι πιθανό να βρεθεί στη δίνη της περιθωριοποίησης ή του αποκλεισμού, όταν το ίδιο (ψυχολογικοποιημένη εκδοχή) ή η κοινωνική

1. Γ. Βέλτσος, *Η διαμάχη. Κείμενα για τη νεωτερικότητα*. Αθήνα, Πλέθρον, σ. 27.

2. Περιέχεται στο βιβλίο του Μ. Φουκώ, *Τι είναι ο Διαφωτισμός*; Αθήνα, Έρασμος, 1988. Μτφ. Στ. Ροζάνης, σ. 29.

συναντίληψη (κοινωνικοποιημένη εκδοχή) θεωρεί ότι δεν πληροί τις προϋποθέσεις ατομικού και συλλογικού εξευγενισμού, ένα αμάλγαμα προϋποθέσεων που ξεκινούν από την αισθητική της μορφής και του σώματος σύμφωνα με την Butler³ και καταλήγουν στη σωματική μιαιρότητα ή πλημμελή υγιεινή κατά Duglas.

Από την άλλη πλευρά, είναι σημαντικό το εναλλακτικό αφήγημα που θέτει στα κείμενά του ο Turner και που αποτελεί επίσης αμφίσημο στοιχείο ως προς τη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει η εκάστοτε κοινωνική δομή στη διαμεσολάβηση της αισθητικής σύνθεσης, αλλά και της προαγωγής της αισθητικής διά της οποίας συντίθεται ο αξιακός χάρτης της συμμετοχής και του αποκλεισμού, είτε με τον ιστορικό όρο της κοινωνικής τάξης είτε με τη μεταμοντέρνα εμπειρική αποτύπωση του κοινωνικού *status* και των σημειολογικών στοιχείων της συμμετοχικότητας.

Υπάρχει βέβαια ακόμα μια εκδοχή, που ίσως να καταλαμβάνει χώρο στην επιστημολογική αυθαιρεσία της κλασικής κοινωνιολογικής εκδοχής και συνδέεται με τον έρωτα –κατά κανόνα ανεκπλήρωτο⁴– ως ακραίο και βασανιστικό στοιχείο απόρριψης και περιθωριοποίησης και φυσικά ως δυναμική δυνατότητα αισθητικού εύρους και αποδοχής του κοινωνικού υποκείμενου ατομικής ή κοινωνικής αυταξίας.

Για τον λόγο αυτό, στον τίτλο της μικρής αυτής μελέτης, χρησιμοποιήσαμε τον όρο *Servitium amoris*⁵, στα ελληνικά υποδούλωση στον έρωτα.

Νομίζουμε ότι είναι γνωστό ότι ο Ricoeur προσπάθησε να προσεγγίσει τα κοινωνικά τεκταινόμενα από το κύρος που αποκτά η ανθρώπινη μορφή του προσώπου και του σώματος, διά μέσου της διυποκειμενικής εκδοχής της εαυτότητας και του κοινωνικού περιεχομένου.

Αν μπορούμε να αποκωδικοποιήσουμε σωστά τον Ricoeur, η ύπαρξη δύο αισθητικών ταυτοτήτων, που η μία μιλάει στην αισθητική πραγματικότητα και η άλλη στην αφηγηματική, άρα στην πλαστικότητα που παρέχει η κοινωνική κατασκευή, αλλά και η πρόθεση των κοινωνικών υποκειμένων για συμμετοχή, αποδοχή και απόλαυση, βρίσκονται εκ των πραγμάτων σε μια σχιζοφρενική διάσταση.

Η ερμηνεία αυτή ίσως μας οδηγεί στο συμπέρασμα της κοινωνικής παράκρουσης πολλών ανθρώπων να κατακτήσουν μέσω της αλλαγής, είτε χειρουργικής είτε κοσμητικής, τον αφηγηματικό χαρακτήρα του φαντασιακού, όπως αυτό περιγράφεται στα δυναμικά πρότυπα, όπως το modeling, η τηλεόραση και η τρέχου-

3. «Η ψυχή καθίσταται ένα όργανο της εξουσίας μέσα από την οποία το σώμα καλλιεργείται και συγκροτείται. Με έναν τρόπο, η ψυχή λειτουργεί σαν ένα υπό το βάρος της εξουσίας σχήμα που παράγει και πραγματώνει το σώμα αυτό καθαυτό». J. Butler, *Σώματα με σημασία*. 2008. Μετάφραση στα ελληνικά Πελ. Μαρκέτου. Αθήνα, Εκφρεμές.

4. Γιατί ο εκπληρωμένος έρωτας διέρχεται από άλλες διαδικασίες, με κύριο στοιχείο την απομάγευση του φανταστικού και την επικοινωνία του με τον υπαρκτό κόσμο.

5. *Servitium amoris*. Υποδούλωση στον έρωτα. Αποτελεί τίτλο μοτίβου ρωμαϊκής ερωτικής ελεγείας, με το οποίο έχουν ασχοληθεί επισταμένως οι Χαρίλαος και Ανδρέας Μιχαλόπουλος. (Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/2218>).

σα επιταγή του αισθητικού δελεασμού, συμφωνώντας ακόμα και από άγνοια σε αυτό που δήλωνε ο Boris Vian: «ότι μια ντυμένη γυναίκα δεν έχει καμία σχέση με μια γδυτή γυναίκα».⁶

Ο φόβος της απόρριψης είναι αυτός ο ίδιος ο φόβος του θανάτου, όπως πιθανά να έλεγε ο Εμπειρικός στα κείμενα ψυχανάλυσης, που είναι σε θέση να οδηγήσει τους ανθρώπους σε αφάνταστες και ακατονόμαστες πράξεις προσπάθειας αποδοχής και συλλογικότητας (Θεολόγου, 2017).

Ο Ricoeur όμως, όπως σχεδόν πανομοιότυπα κάνει και ο Foucault, δεν αμελεί να προσδώσει υλικά χαρακτηριστικά ιστορικής χρονιότητας στη θεωρία του. Πιστεύει για παράδειγμα ότι ο χρόνος είναι εν μέρει αυτός που κατασκευάζει την αισθητική και αυτός που πανομοιότυπα την αποσύρει, αφήνοντας το κοινωνικό υποκείμενο με μια μορφή αντίστροφης επιβράβευσής του σε ένα περίβλημα μνήμης, άρα συμβολοποιημένο και φαντασιακό (Ricoeur, 2008).

Με απλά λόγια, το γήρας, που αποτελεί από μόνο του στοιχείο κοινωνικού αποκλεισμού, είτε συνδέεται με αισθητικά χαρακτηριστικά είτε όχι, αποτελεί το αντίστροφο του γνωσιοκεντρικού cogito για το οποίο μίλησε ο Ricoeur και έγινε αποδεκτό και από τον Bourdieu.

Κάνοντας μάλιστα αναφορά στο έργο του Nietzsche, ο ίδιος καταθέτει ότι υπάρχουν δύο εκδοχές σε αυτή την απρόσμενη αντιστροφή, όσον αφορά τη «λογικοποιημένη» κοινωνία, τους πιστούς στη βιολογική φθορά και τους είρωνες της (Ricoeur, 2008).

Φυσικά δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η «κατάθεση» της ειρωνείας, ως κυρίαρχος κοινωνικός και επικοινωνιακός μηχανισμός, προέρχεται από τους κοινωνικά, ταξικά και αισθητικά δυνατούς. Όμως όλοι το ξέρουν: «*Τα όμορφα χωριά όμορφα καίγονται*».⁷

Ο όρος αναφέρεται στην αναπόφευκτη φθορά και υπονοεί το δικαίωμα των ανθρώπων στην αυτοκτονία. Φυσική ή συμβολική, με τον ίδιο τρόπο που αποδόθηκε και από τον Καμύ στο *Μύθο του Σίσυφου*, όπου αναφέρεται πως το μέγιστο φιλοσοφικό πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι είναι το αν θέλουν να επιμείνουν στο κακέκτυπο της ζωής ή να βρουν τρόπο να αποσυρθούν από αυτή.⁸ Αν προσπαθήσουμε να το δούμε από τη δική μας οπτική και ξανα-

6. V. Borris, *Ο αφρός των ημερών*. Αθήνα, Νεφέλη, 2013. Μτφ. Μαρ. Λεοντάρη.

7. «Τα όμορφα χωριά όμορφα καίγονται», "Lepa sela lepo gore". Είναι ταινία του Σέρβου σκηνοθέτη Σριντιάν Ντραγκόγεβιτς (1995).

8. «*Η έννοια του παράλογου και η σχέση ανάμεσα στο παράλογο και την αυτοκτονία αποτελούν τα θέματα αυτού του δοκιμίου. Από τη στιγμή που ο άνθρωπος παραδέχεται τη διάσταση ανάμεσα στη λογική επιθυμία του για κατανόηση και ευτυχία και στη σιωπή του κόσμου, μπορεί άραγε να κρίνει αν η ζωή αξίζει τον κόπο να τη ζει κανείς; Τούτο είναι θεμελιώδες ερώτημα της φιλοσοφίας. Αν όμως το παράλογο μου φαίνεται πρόδηλο, οφείλω να το διατηρήσω με μια διαυγή προσπάθεια και να δεχτώ να ζήσω βιώνοντάς το. Η εξέγερσή μου, η ελευθερία, το πάθος μου, θα είναι οι συνέπειές του*». (Στο οπισθόφυλλο της έκδοσης: A. Camus, *Ο μύθος του Σίσυφου. Δοκίμιο για το παράλογο*. Αθήνα, Καστανιώτης, 2010. Μτφ. Ν. Καρακίτσου).

κοιτάζοντας τη θεωρία του Nietzsche, που έλεγε ότι στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν γεγονότα παρά μονάχα οι ερμηνείες τους, φαίνεται ότι ο κοινωνικός χάρτης της αναζητούμενης αισθητικής των προσώπων και των σωμάτων μπορεί να γίνει αντιληπτός μόνο ως υποκειμενικότητα και όχι ως αντικειμενοποίηση των συνθηκών που την παράγουν.

Εξάλλου, αυτό δεν θα έπρεπε να μας απασχολεί τόσο πολύ, μιας και ο Ricoeur φαίνεται να θέτει θεμέλια ερωτήματα κοινωνικού και φιλοσοφικού περιεχομένου, τόσο στον χώρο της κοινωνιολογικής όσο και της φιλοσοφικής ρητορικής: «Ποιος μιλά; ποιος πράττει; ποιος αφηγείται τον εαυτό του; ποιος είναι το ηθικό υποκείμενο του καταλογισμού;» (Ricoeur, 2008). Κι όμως, όλα αυτά υπάρχουν περισσότερο ως πραγματικότητα και λιγότερο ως θεωρία, δημιουργώντας το εποικοδόμημα του φαντασιακού, όπως το αντιλαμβάνεται ο Καστοριάδης (Καστοριάδης, 2010).

Διστάζουμε να πούμε εδώ ότι τελικά ο οντολογικός κάματος και η διάθεση για ατομική αυτοβελτίωση, ως κοινωνιολογική αίρεση και εξαίρεση –όπως στον απολωλότα της γνωστής παραβολής– μπορεί να συντριβεί μπροστά στο δέος των ψεύτικων νυχτερινών βλεφαρίδων, του δικτυωτού καλόν και της πλανεμένης υπόσχεσης για παράδοση θελγήτρων. Επίσης, θαρρούμε ότι η προσπάθεια της διανοητικής τελειοποίησης αποτελεί τετελεσμένη και υποβαθμισμένη αξία σε σχέση με τις προσδοκίες του κοινωνικού υποκειμένου, αλλά και της οντολογίας της ανθρώπινης φύσης και του προορισμού.

Ακούγεται λογικό, αφού είναι πολύ σπάνιο να πυροδοτήσει ηθική επιβράβευση για τα κοινωνικά σώματα που μοχθούν και ματαιοπονούν, αγνοώντας ή υποβαθμίζοντας την αισθητική εικόνα άλλων υποκειμένων περισσότερο αισθητικά ευνοημένων από τη φύση ή το ταλέντο του χειρουργού. Υπό αυτών την οπτική του Ricoeur –ο εαυτός ως άλλος– αποτελεί, από τη μια πλευρά, τη χειροποίητη και απτή πρακτική της τάσης των ανθρώπων για αισθητική βελτίωση, αλλά θα πρέπει να εξαιρεθεί σχεδόν σκόπιμα η ύπαρξη της ταξικής προέλευσης, που δίνει τη δυνατότητα αυτής της αισθητικής «επισκευής» σε κάποιους, ενώ σε κάποιους άλλους όχι. Από την άλλη πλευρά, η διάνοψη, ο κοινωνικός εμπειρισμός, η αγάπη στην τέχνη, τη μουσική, την ποίηση και η κοινωνική ευαισθησία φαίνεται να ανήκουν στον αδιόρατο και υποβαθμισμένο χάρτη της ατομικής και κοινωνικής αξίας, ειδικά στις όψεις και τις εκδοχές της μεταμοντερνικότητας. Θα πρέπει λοιπόν να βρεθεί ο θεωρητικός επιστήμονας για την αποτίμηση της κοινωνικής χυδαιότητας (Ricoeur, 2008).

Και φαίνεται πως ακόμα και οι πιο καλοπροαίρετες κοινωνικές πράξεις δομούν και αναπαράγουν τον ταξισμό, άρα και τις ανισότητες. Άρα, ακόμα και οι προθέσεις της ανθρώπινης αγαστής αβρότητας αποτελούν κατασκευή του κοινωνικού μοντέλου, της εξουσίας κι εν πολλοίς της παρακμάζουσας θρησκείας και των επιταγών της. Μιλήσαμε ήδη για την ιστορικότητα ή καλύτερα την ιστορικοποιημένη εκδοχή των αξιολογικών κοινωνικών κρίσεων, τόσο της αισθητικής

όσο και των προκαλούμενων ανισοτήτων και αποκλεισμών στο κοινωνικό πεδίο της διάδρασης. Ομολογουμένως, όμως, δεν υπήρξε κανείς άλλος –πέρα από τον Foucault– που να προσέδωσε μεγαλύτερο αναλυτικό και διορατικό κύρος στη σωματοποίηση της χρονιότητας, της εξουσίας και στο αδιάλειπτο της αρρητότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, με την οποία διεμβάλλεται η αισθητική στους μηχανισμούς κύρους και τιμωρίας.⁹

Ο Foucault έλεγε πως η φυλακή και το σεξ αποτελούν τα σημεία εκείνα στα οποία εγγράφεται η εξουσία στα σώματα. Και είναι απόλυτα λογικό το γεγονός ότι όση γόρδια σχέση μπορεί να έχει η φυλακή με τις διαστάσεις του αποκλεισμού και της απαγόρευσης της ελευθερίας από το ποινικό σύστημα, τόση σχέση έχει το σεξ με την αισθητική και βεβαίως τον έρωτα ως ερμηνεία και κίνητρο της αισθητικής, για τον οποίο μιλήσαμε λίγο στην αρχή. Το μεγάλο δίλημμα όμως παραμένει: Από πού μπορεί κανείς να ξεκινήσει τη συναρπαστική και καθηλωτική διείσδυση που μας έχει καταθέσει ο Foucault στα κείμενά του, που ως άλλος Σολωμός αναιρούσε και επανακατέθετε κάθε τόσο, προσεγγίζοντας ερμηνείες, συμβολισμούς και διαστάσεις της πραγματικής και της άδηλης εξουσίας;

Όπως έλεγε για παράδειγμα και ο Didier Eribon για κάποια από τα κείμενα του Foucault, αυτά δείχνουν να περιστοιχίζονται από την πολιτική της ιστορικής αλήθειας (Eribon, 2011). Και αυτή η αλήθεια είναι συνταρακτική, μιας και, σύμφωνα με τον Foucault, οι αλήθειες βρίσκονται καθηλωμένες στην εξουσία μέσα σε όλες σχεδόν τις φάσεις της ιστορίας, για την οποία η αισθητική των προσώπων και της αναπαράστασης διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο.

Ας πάρουμε για παράδειγμα τη σεξουαλικότητα, για την οποία, όπως είπαμε, εκτενώς μίλησε. Ο Foucault θεωρεί ότι ο ηδονισμός αλλά και το περιπλεγμένο και αισιόδοξο για την ανθρώπινη ιδιοσυστασία αίτιο του έρωτα, που λειτουργεί ανά εποχή και κοινωνικό πεδίο ως κινητήριος μοχλός σχεδόν επαναστατικός, στην ουσία αποτελεί το μόνο εύρος βιοηθικής απολαυστικότητας σε έναν κόσμο που περιχαράκωνεται από την εξουσία. Όμως, παρ' όλα αυτά, οι κλειστές κουρτίνες και τα ηδονικά *boudoir*, για τα οποία μίλησε και ο Μαρκχίσιος, υπόκεινται σε κοινωνικούς – ηθικούς περιορισμούς και αισθητικό έλεγχο (Foucault, 1997).

Στην πραγματικότητα όμως, ο Foucault θεωρεί ότι η αισθητική επιλογή, άρα και η απόρριψή της, στην ουσία είναι η ίδια η μορφή της υποτιθέμενης «ελευθερίας» που διαδραματίζεται ως υπόσταση μέσα στο ήθος (Foucault, 1997). Φαί-

9. Ο Φουκώ ασχολήθηκε εκτενώς με το σώμα και τη μορφή ως έκδοχα της κοινωνικής εξουσίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, χρησιμοποιώντας τρία στοιχεία: την ιστορικότητα, την κοινωνική ηθολογία και την εξουσία. Οι τοποθετήσεις του για το θέμα διατρέχουν όλα σχεδόν τα έργα του. Όμως σε δύο από αυτά, M. Foucault (1984). *The Use of Pleasure*. Harmondsworth. Penguin και M. Foucault (1984). *The Care of the Self*. Harmondsworth. Penguin, εστιάζει και διαφωτίζει για τους μηχανισμούς αποκλεισμού σε σχέση με την αισθητική του προσώπου και του συμβάντος, υπό το πρίσμα της κοινωνικο-φιλοσοφικής προσέγγισης.

νεται να έχει δίκιο. Ας δούμε για παράδειγμα, όπως είναι γνωστό, ότι αρκετές θρησκείες έχουν την «ηθική» τάση, διασφαλίζοντας την τάξη, να αποκρύπτουν την αισθητική –φυσικά της γυναίκας και σπανιότερα του άνδρα– ως ένα εν δυνάμει παράγωγο της σεξουαλικής απαγόρευσης, στο πλαίσιο όμως της εν δυνάμει ηθικής ανομίας. Όμως, σε όλα του τα έργα, ο Foucault μιλάει εκτενώς για τον κατακερματισμό του υποκειμένου. Αν για παράδειγμα εστιάσουμε περισσότερο στα θέματα που απασχολούν την παρούσα εργασία, βλέπουμε ότι στην κοινωνιολογία της αισθητικής ο Γάλλος διανοητής υπεισέρχεται σε λεπτές διαστάσεις του κοινωνικού υποκειμένου, όπως για παράδειγμα τις δομές της ομοιότητας και της αντιστοιχίας (Foucault, 1993).

Στις *Λέξεις και στα Πράγματα*, ο ίδιος έγραφε: «Όπως αυτά τα ρόδα του πένθους που βλέπουμε στις κηδείες, τα οποία, επειδή και μόνο γειτονεύουν με τον θάνατο, αναδίνουν, για όποιον τα μυρίσει, το θλιβερό και επιθανάτιο άρωμα», θέλοντας να διεμβάλει αυτή την αρχαιολογία της γνώσης με τη νοσηματοδότηση του συμβολικού στο παιχνίδι της ανθρώπινης τελεολογίας και των μηχανισμών της σκέψης (Foucault, 1993).

Αν μπορούσαμε λοιπόν να προσεγγίσουμε με έναν απόλυτα περιληπτικό τρόπο τη θέαση του κοινωνικού αποκλεισμού λόγω φυσικής εμφάνισης στον Foucault, θα λέγαμε πως δύο είναι τα βασικά κοινωνιολογικά στοιχεία που τη συνθέτουν: Η ιστορική εξέλιξη –που στο έργο του δεν συνιστά απόλυτα θετική ή προοδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα για τις μορφές του αποκλεισμού– και το δεύτερο αφορά την αισθητική υποκειμενοποίηση του σώματος και της μορφής μέσω των διαδικασιών της εξουσίας. Δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει εδώ, ότι ο Foucault θεωρούσε, και ως αντίληψη διατρέχει όλα του τα έργα, ότι η εξουσία δεν παράγεται και δεν εξωθείται αποκλειστικά από την κυρίαρχη τάξη, αλλά από τις κοινωνικές κατασκευές που διαμέσου της ιστορικότητας αποκτούν δομή εκλογίκευσης και φυσικής αποδοχής, κυρίως μέσω του λόγου και των κοινωνικών πρακτικών.

Ρίχνοντας μια ματιά σε ένα πρώιμο σχετικά έργο του, τη *Γέννηση της κλινικής*, που θα πρέπει να το θεωρήσουμε ως διανοητική και ετυμολογική προγραφή για την *Ιστορία της τρέλας*, και στο οποίο καταγράφει τη σχέση της εξουσίας και της κοινωνικής ιατροποίησης των καθημερινών συμβάντων και του τρόπου ζωής, είναι εντυπωσιακό πως ο Foucault κάνει εκτενή αναφορά στο «κλινικό βλέμμα» (Φουκώ, 2012).

Είδαμε για παράδειγμα σε προηγούμενες τοποθετήσεις μας την ιδεολογική συγγένεια –παρά τις όποιες διαφωνίες– των θεωριών του Foucault και του Elias (Παπαοικονόμου, 2016).

Όπως και να το δει λοιπόν κανείς, παρά το γεγονός ότι μας χωρίζουν αρκετά χρόνια από τις συμβουλές τόσο του Foucault όσο και του Ricoeur, η συμβολή τους στην ερμηνεία του κοινωνικού κόσμου αποτέλεσε καθοριστικό βήμα. Οι περισσότεροι άνθρωποι συνδέουν απόλυτα τη θεωρία του με το «κοινωνικό κεφάλαιο».

Αν και σε μεγάλο βαθμό, κυρίως οι σημερινοί πολέμιοι του έργου του ισχυρίζονται ότι η θεωρία του ήδη άρχισε να παρακμάζει και να αναχρονίζεται –κυρίως λόγω της αποτυχίας του να ερμηνεύσει πολύπλοκες διαδικασίες κοινωνικών σχέσεων και επιτελέσεων– κι ως εκ τούτου αποτελεί περισσότερο διανοητικό επινόημα, μιας και διαχειρίστηκε και επένδυσε στο αυτονόητο της ταξικής διαφοράς, για το οποίο είχαν μιλήσει πολλές δεκαετίες πριν τόσο ο ίδιος ο Μαρξ όσο και οι νεομαρξιστές που ακολούθησαν. Υπό αυτή την οπτική φαίνεται ότι έχουν δίκιο.

Όμως σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι ο Bourdieu, κατάφερε να διεισδύσει σε μύχιες πτυχές της κοινωνικής διαφοράς, της ταξικότητας και των καθημερινών συμβάντων, που αναγνωρίζονταν, μέχρι την εμφάνιση της θεωρίας του, ως λεπτομέρειες που δεν διαδραμάτιζαν σοβαρό ρόλο στα κοινωνικά και κοινωνιολογικά τεκταινόμενα (Bourdieu, 2002).

Αυτό που στην ουσία μάς ενδιαφέρει περισσότερο να εστιάσουμε σε αυτό το άρθρο είναι τα στοιχεία κοινωνιολογικής κατάτμησης των δομών και των στοιχείων που συνθέτουν το εν γένει περιγραφόμενο κοινωνικό κεφάλαιο. Μιλάμε βεβαίως για το συμβολικό και το σωματικό κεφάλαιο, όπως παρουσιάστηκε και αναλύθηκε από τον ίδιο. Ως εκ τούτου, οι κοινωνικές ανισότητες, είτε λόγω φυσικής εμφάνισης είτε λόγω δυνατοτήτων, αποτελούν μια αναμενόμενη κοινωνική διαδικασία που εμπεριέχει διακριτούς συμβολισμούς και αναγνώριση κατοχής και αξίας.

Στην παρατήρηση αυτή, που απ' ό,τι φαίνεται συμφωνεί απόλυτα και ο Chomsky, το πλαίσιο της αξίας ή της απαξίας του σώματος και της μορφής προκαλείται από τις κοινωνικές διαστάσεις κύρους και προσδιορισμού που εξεικονίζει το άτομο, η κοινωνική τάξη του και το πραγματικό ή το συμβολικό του κεφάλαιο. Στο έργο του, ο Bourdieu προχωρά ακόμα βαθύτερα, καταθέτοντας τις λεπτές αποχρώσεις του συμβολικού κεφαλαίου μέσω της αναλυτικής του κύρους του (Bourdieu, 2002).

Προφανώς, στη συνείδηση των περισσότερων, μια πιανίστρια με εξειδίκευση στα έργα του Rachmanīnov έχει υψηλότερο κοινωνικό κεφάλαιο ποιοτικής κοινωνικής και πολιτιστικής εξαγοράς από έναν μπουζουξή των νυχτερινών κέντρων διασκέδασης της εθνικής οδού. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Bourdieu, αυτό επιτελείται ακόμα και σε αυτούς που δεν θα μπορούσαν να θεωρηθούν λάτρεις της κλασικής μουσικής ή που δεν έχουν ιδέα από τις απόγειες μουσικές τεχνικές. Με την έννοια αυτή, το συμβολικό κεφάλαιο, κατά Bourdieu, αποτελεί ένα σύνθετο προϊόν κοινωνικής διαμεσολάβησης, που συντίθεται με τη λεγόμενη σωρευμένη κοινωνική αξία. Προσθέτει δε επίσης ότι η διαδικασία αυτή είναι αρκούντως σωματοποιημένη, αφού το σώμα τείνει να καταλαμβάνει θέση υλικότητας, διεκδίκησης και συμβολισμού (Bourdieu, 1999).

Ξεκινώντας για παράδειγμα από το στοιχείο της θεωρίας του που συνδέεται με τη λεγόμενη κοινωνική τοποθέτηση, ο Bourdieu θεωρεί ότι ο βασικότερος παράγοντας που καθορίζει τα σώματα και τις μορφές των ανθρώπων αποτελεί

στοιχείο ταξικής διαμεσολάβησης, που διαμορφώνει τόσο την καθημερινότητά τους όσο και τα στοιχεία κοινωνικής αποδοχής ή απόρριψης.

Αυτό φαίνεται και είναι μια κλασική κοινωνιολογική αντίληψη, που ο διανοπτής τη συμπληρώνει με το ασυνείδητο περιεχόμενο των δράσεων στα ταξικά σώματα που εξεικονίζουν τα χαρακτηριστικά των εκμαθημένων από την τάξη τους συμπεριφορών, καθώς και των επιλογών τους (Bourdieu, 2002).

Αλλά και γι' αυτό μίλησε ο Derrida στα κείμενά του για τον κοσμοπολιτισμό και αρκετά χρόνια πριν από αυτόν το είχε θίξει ο Kant.¹⁰ Άρα, η πραγματική του συμβολή βρίσκεται στη βασική παράμετρο της ταξικής σωματοποίησης και συνδέεται με την αισθητική των σωμάτων και τους τρόπους του κοινωνικού καταναγκασιού που οδηγούν τους ανθρώπους σε αυτό το παιχνίδι βελτίωσης και ενίοτε αποδόμησης και επανασύστασης προς χάρη της αισθητικής απόλαυσης.

Είναι αυτό άραγε ένα κοινωνικό παιχνίδι ρόλων; Από τη μια, υπάρχει ο κυνηγός που, προβάλλοντας κι ενίοτε σκηνοθετώντας διάφορα στοιχεία κοινωνικής και αισθητικής μαγείας, αναζητεί θήραμα, εντός των πολιτισμικά προκαθορισμένων πεδίων της ανοχής, του κοινωνικού αδιεξόδου και ενίοτε της μοναξιάς. Το θήραμα θα πρέπει να είναι έτοιμο προς αυτήν την κατεύθυνση που αποδέχεται ή απορρίπτει την πρόταση, αλλά που σε κάθε περίπτωση χαίρει της αποδοχής, της συμμετοχής και της αισθητικής εκτίμησης ενός ή περισσότερων κυνηγών. Και τέλος, είναι αυτός ή αυτή που είτε δεν θα μπει καν σε αυτήν τη διαδικασία ή θα αποτύχει, ενίοτε επανειλημμένα, να συμμετάσχει σε αυτό το παιχνίδι ερωτικών και κοινωνικών ρόλων.

Η δράση, μάλιστα, φαίνεται πως στον σημερινό κόσμο συντίθεται τόσο με στοιχεία ατομικής επιβεβαίωσης, όσο και με όρους κοινωνικού περιεχομένου και κοινωνικής αναγνώρισης (Bourdieu, 1999).

Και πράγματι θα πρέπει να συμφωνήσουμε πως η σημειολογία των καιρών, όσον αφορά τη σωματική εμφάνιση και την προσπάθεια των ανθρώπων να γίνουν αρεστοί προβάλλοντας στοιχεία, διαστάσεις, αισθητικές και προσθετικές ή αφαιρετικές επεμβάσεις στο πρόσωπο και το σώμα τους, και αν δεχθούμε την αφαίρεση της κοινωνικής λογικοποίησης, θα μας οδηγήσει σε αυτό που λέει ο ίδιος ο Bourdieu, ότι θα ήταν σαν «τον τρελό που νομίζει ότι είναι ο Ναπολέωντας» (Bourdieu, 1999).

10. Για τον κοσμοπολιτισμό, βλέπε: J. Derrida, *Πέραν του κοσμοπολιτισμού. Επτά αυτόνομα κείμενα*. Αθήνα, Κριτική, 2003. Ν. Αρβανιτάκης, *Η ιδέα του κοσμοπολιτισμού κατά τον Immanuel Kant*. 2014, Κέρκυρα. (Διαθέσιμο στο: <https://www.academia.com>).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bourdieu, P. (1997). *Méditations Pascaliennes*. Paris, Seuil Edition.
- Foucault, M. (1997). *Ethics. Essential works of Foucault 1954-1984*. London, Penguin.
- Goudsblom, J. & Mennell, S. (1998). *The Norbert Elias Reader: A biographical selection*. Oxford: Blackwell Edition, p. 339.
- Turner B. (1992). *Regulating Bodies*. New York: Routledge.

Ελληνόγλωσση

- Αλεξιάς, Γ. (2003). «Το ανθρώπινο σώμα. Από τη βιολογία στη δυνητικοποίηση», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, σσ. 327-357.
- Bourdieu, P. (1999). *Η ανδρική κυριαρχία*. Αθήνα, Στάχυ.
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Αθήνα, Πατάκης.
- Bourdieu, P. (2006). *Η προσέγγιση του άλλου. Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Eribon, D. (2011). «Το τοπικό και το παγκόσμιο. Μορφές εξουσίας και τρόποι αντίστασης. Αφιέρωμα στον Μισέλ Φουκώ», *Νέα Εστία*, τεύχ. 1.843, τόμ. 169ος.
- Θεολόγου, Κ. (2017). *Post modern*. (Ανάκτηση από: <https://www.postmodern.gr/o-fovos-tou-thanatou-ke-o-istros-tis-zois/>).
- Καμπουρίδης, Θ. (2008). *Η αισθητική της ύπαρξης ως κριτική του παρόντος στον Michel Foucault*. Αθήνα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. (Πτυχιακή εργασία). Αναφορά από το έργο *Οι λέξεις και τα πράγματα*.
- Καστοριάδης, Κ. (2010). *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας*. Αθήνα, Κέδρος.
- Μπέτζελος, Τ. και Σωτήρης, Π. (2004). «Σώματα, λόγοι, εξουσίες: Ξαναγυρνώντας στην “Περίπτωση Φουκώ”», *Θέσεις*, σσ. 1-22.
- Παντελαίου, Τ. (2012). *Το σώμα, ο λόγος και η γνώση στην προοπτική της Λακανικής Ψυχανάλυσης*. Πρακτικά συμποσίου.
- Παπασικονόμου, Α. (2016). «Η εξέλιξη του πολιτισμού και η Ιστορία της Σεξουαλικότητας. Απόπειρα σύγκρισης του Norbert Elias με τον Michel Foucault», *Φιλοσοφεῖν: ἐπιστήμη, εὐνοια, παρηγοσία*.
- Ricoeur, P. (2008). *Ο ίδιος ο εαυτός ως άλλος*. Αθήνα, Πόλις.
- Foucault, M. (1993). *Οι λέξεις και τα πράγματα. Μια αρχαιολογία των επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα, Γνώση.
- Φουκώ, Μ. (2012). *Γέννηση της κλινικής*. Αθήνα, Νήσος.

Γνωστική ανάπτυξη: Οι θεωρίες των Piaget, Vygotsky και της επεξεργασίας πληροφοριών

Τριαντάφυλλος Μπαταργιάς

Σύμβουλος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Διδάκτορας Φιλοσοφίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (τμήμα ΦΠΨ), Msc

Περίληψη

Οι εξελίξεις που έλαβαν χώρα στη δεκαετία του 1950, τόσο μέσα στους κόλπους της επιστημονικής ψυχολογίας όσο και σε άλλους επιστημονικούς κλάδους, δίνουν έναν γνωστικό προσανατολισμό στην Ψυχολογία (Cognitivism), βάσει του οποίου δρομολογούνται ερευνητικές μελέτες για τον ρόλο και τη σημασία των εσωτερικών γνωστικών διαδικασιών του ανθρώπου, όσον αφορά την ερμηνεία και την κατανόηση του κόσμου. Πολλές από τις θεωρήσεις αυτές ενσωματώθηκαν αργότερα στις ερευνητικές μελέτες των αποκαλούμενων «δομικών ψυχολόγων» (Structuralists), οι οποίοι, σε αντίθεση με τη σχολή του Συμπεριφορισμού (Behaviorism), δίνουν έμφαση στις γνωστικές δομές και στις εσωτερικές νοητικές διεργασίες, σύμφωνα με τις οποίες το άτομο αντιλαμβάνεται, κατανοεί τις σχέσεις πραγμάτων και γεγονότων, οικοδομεί νέες γνώσεις, σκέπτεται και αντιδρά.

Στο πλαίσιο αυτό εξετάζονται: η θεωρία του J. Piaget, η οποία δίνει έμφαση στην εσωτερική δύναμη και τη διανοητική ενεργητικότητα της παιδικής ψυχής, που μπορεί να ανυψώσει το άτομο στις ανώτερες μορφές διαγωγής και στην

Λέξεις κλειδιά

J. Piaget (1896-1980) – L. Vygotsky (1896-1934), θεωρία Επεξεργασίας Πληροφοριών (ΕΠ), γνωστική ανάπτυξη, παιδιά-ανάπτυξη

αφαιρετική σκέψη, η θεωρία του L. Vygotsky, η οποία βασίζεται στον ρόλο της γλώσσας και στη συνεργατική μάθηση για τη γνωστική ανάπτυξη («κοινωνικός» κονστρουκτιβισμός) και η θεωρία Επεξεργασίας Πληροφοριών, που αντιλαμβάνεται την ανάπτυξη της σκέψης ως σύνολο διεργασιών δεδομένων που κωδικοποιούνται, μετασχηματίζονται και αποθηκεύονται, δίνοντας κεντρικό ρόλο στη μνήμη.

Abstract

Evolutions having occurred in the 1950's in reference with Scientific Psychology and offer fields of study, give a cognitive orientation in Psychology (Cognitivism). Following this, research studies have been initiated, focusing on the role and importance of inner cognitive process as for the comprehension and interpretation of the world. Many of the above studies have later become part of the so-called School of "Structuralists". As opposed to the School of Behaviorism, Structuralists lay emphasis on the cognitive structures and mental functions according to which the individual comprehends the relations between things and facts, obtains new knowledge and interacts.

Keywords

J. Piaget (1896-1980), L. Vygotsky (1896-1934), Information Processing Theory, cognitive development, child-development

In this frame the following theories are being elaborated:

- J. Piaget's theory, which makes a point of the inner drive and mental strength of the child's soul. Those may elevate one to the highest level of behavior and abstract thought.
- L. Vygotsky's theory, which is based on the functional role of language and collaborative learning to cognitive development ("social" constructivism).
- The Information Processing Theory, which describes the development of thought as a data processing complement that is encoded, transformed and stored. Obviously, core of the above theory is the role of memory.

1. Βασικές αρχές της θεωρίας του Piaget

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget (Piaget, 1965), η γνωστική και κινητική ανάπτυξη αλληλεπιδρούν αδιαλείπτως. Η γνωστική ανάπτυξη εξαρτάται από τις κινητικές δεξιότητες των ατόμων και η κινητική ανάπτυξη βασίζεται στις νοητικές

τους δυνατότητες. Ένα ευρύ φάσμα αισθητικοκινητικών εμπειριών στα πρώτα στάδια της ζωής του ανθρώπου είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ανάπτυξη της νοημοσύνης στην παιδική ηλικία (Βλάχος, 2004).

Η ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών διατρέχει διαδοχικά στάδια ωρίμανσης μέσα από ποιοτικές αλλαγές των γνωστικών τους δομών, τα λεγόμενα *σχήματα* (schemes). «Τα σχήματα είναι ο καμβάς των δράσεων που έχουν ικανότητα επανάληψης» (Piaget, 1999: 16).¹ Όπως το σώμα έχει δομές προκειμένου να έρχεται σε επαφή με τον κόσμο, έτσι και το μυαλό έχει τέτοιες δομές, που γίνονται αντιληπτές μέσω της συμπεριφοράς. Ο Piaget θεωρεί ότι οι ποικίλες όψεις μιας δομής είναι συγγενικές και οργανωμένες και είναι αυτή η οργάνωση που στην πραγματικότητα ορίζει κάθε ιδιαίτερο επίπεδο της διανοητικής λειτουργίας.² Χαρακτηριστικό των σχημάτων είναι ότι αλλάζουν, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της ωριμότητας και της εμπειρίας.

1.1. Αφομοίωση – Συμμόρφωση – Εξισορρόπηση

Η ανάπτυξη της νοημοσύνης αποτελεί κατάκτηση που προκύπτει μέσω της διαρκούς διαδικασίας *εξισορρόπησης* μεταξύ δύο βασικών λειτουργιών, της *αφομοίωσης* (assimilation), με την οποία εξωτερικά δεδομένα του περιβάλλοντος ενσωματώνονται στα σχήματα συμπεριφοράς, και της *συμμόρφωσης* (accommodation), δηλαδή του αποτελέσματος των πιέσεων που ασκεί το περιβάλλον στον άνθρωπο.

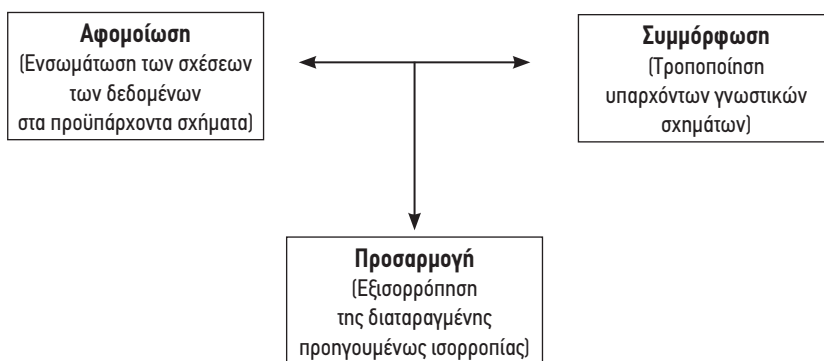
Με τον όρο *αφομοίωση*, ο Piaget υπονοεί τη δράση του οργανισμού πάνω στα αντικείμενα που τον περιβάλλουν, εφόσον η δράση αυτή εξαρτάται από προγενέστερες συμπεριφορές, που σχετίζονται με τα ίδια αντικείμενα ή άλλα ανάλογα (Ρήγας, 1988: 136). Ο οργανισμός απορροφά ουσίες και τις μετασχηματίζει σε σχέση με τις δικές του εσωτερικές δομές. Οι μετασχηματισμοί αυτοί στον ψυχολογικό τομέα δεν είναι υλικοί, αλλά διατάσσονται λειτουργικά.

Από την άλλη, το περιβάλλον αντιστέκεται, κινείται, πληγώνει, διαφεύγει, ανταμείβει και τιμωρεί, αναγκάζοντας το παιδί να συμμορφωθεί (Παπαϊωάννου,

1. Ονομάζουμε *σχήμα* μιας πράξης τη γενική της δομή, αυτό δηλαδή που διατηρείται αμετάβλητο διαμέσου των επαναλήψεων της ίδιας πράξης, που παγιποιείται με την εξάσκηση και που μπορεί να προσαρμόζεται σε περιστάσεις που ποικίλλουν, σε συνάρτηση με τις μεταβολές του περιβάλλοντος (Piaget, 1979a).

2. Το σχήμα γίνεται ίσως καλύτερα κατανοητό περιγράφοντας τι συμβαίνει όταν ένα παιδί έρχεται αντιμέτωπο με ένα ερέθισμα: το παιδί προσπαθεί να το ταξινομήσει, να του δώσει νόημα, με την έννοια του τι έχει διαθέσιμο για μια τέτοιου είδους ταξινόμηση. Ένα μωρό θα βάλει ένα αντικείμενο στο στόμα του και θα το βυζάζει, διότι σε αυτό το επίπεδο, το σχήμα που έχει διαθέσιμο να ανταποκριθεί σε αυτό το κίνητρο είναι το σχήμα «πάνω-βυζαίνω». Ένα παιδί βλέπει ένα κοπάδι πρόβατα και λέει: «Κοίτα τα χαριτωμένα σκυλάκια!» Καθώς έρχεται αντιμέτωπο με το ερέθισμα του προβάτου, προσπαθεί να το ταίριαξει στα διαθέσιμα σχήματα, βλέποντάς το με τους όρους εκείνου του τμήματος της διανοητικής του δομής (σχήμα) που ήταν διαθέσιμο για την περίπτωση (McNally, 1977: 6-7).

1992: 135). Ο οργανισμός και το περιβάλλον βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία δράσης και αντίδρασης του ενός επί του άλλου.³ Την επίδραση του περιβάλλοντος πάνω στον οργανισμό ονομάζει ο Piaget *συμμόρφωση*, δεδομένου ότι τα ζωντανά όντα δεν δέχονται παθητικά την αντίδραση των σωμάτων που τα περιβάλλουν, αλλά αντιδρούν και αυτά με τη σειρά τους, τροποποιώντας και συμμορφώνοντας τον αφομοιωτικό κύκλο. Με την αφομοίωση και τη συμμόρφωση επιτυγχάνεται η *εξισορρόπηση* του οργανισμού με το περιβάλλον και, αντιστρόφως, του περιβάλλοντος με τον οργανισμό, δηλαδή η *προσαρμογή*. Αναπτύσσεται έτσι κάποια ισορροπία, όπως φαίνεται στο παρακάτω Σχήμα 1 (Κολιάδης, 1997α: 114).



Σχήμα 1

Η ανάπτυξη της σκέψης ενός παιδιού ακολουθεί τα κατά Piaget *στάδια*⁴, στα οποία παρατηρούνται διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς και νοητικές αλλαγές (Piaget, 1999α: 21), ενώ η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο υποδηλώνει θεμελιακές αναδιοργανώσεις (Feldman, 2004: Piaget, 1975).

3. Ο Piaget, έχοντας θέσει στο επίκεντρο της θεωρίας του τη *δομή* (Structure), διακρίνει τρεις θεμελιώδεις επιδράσεις στην ανάλυση και διαμόρφωση των δομών: α) την ωρίμανση του νευρικού συστήματος, β) την πείρα, που αποκτήθηκε από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και γ) την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Κοινωνικοί παράγοντες ασκούν επίσης επίδραση, όπως: α) η γλώσσα, με το σύστημα των ιδεών, σχέσεων, ταξινομήσεων και εννοιών, β) οι πεποιθήσεις και οι αξίες μιας κοινωνίας, γ) οι συλλογιστικές διαδικασίες που αποδέχεται ως ορθές η κοινωνία και δ) το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνίας (Δανασής – Αφεντάκης, 1980: 163· Bringuier, 1977: 62).

4. Ο Piaget χωρίζει την αναπτυξιακή πορεία της νοημοσύνης σε περιόδους και στάδια, που ορίζονται με χρονολογικές αντιστοιχίες στην ανθρώπινη ηλικία, οι οποίες ωστόσο αποτελούν κατά προσέγγιση μέσους όρους για την ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων. Επίσης, επισημαίνονται καθυστερήσεις ή επιταχύνσεις στα στάδια ανάπτυξης, οι οποίες οφείλονται σε παράγοντες όπως η κληρονομικότητα, η εξωτερική φυσική εμπειρία, το κοινωνικό και το πολιτισμικό περιβάλλον κ.λπ. Μιλάμε για πνευματική ηλικία μάλλον παρά για πραγματική ηλικία (πρβ. και Rambert, 1958: 64).

1.2. Η σειρά των –κατά Piaget– σταδίων:⁵

α) Αισθησιοκινητικό στάδιο (από τη γέννηση μέχρι περίπου την ηλικία των 2 ετών)⁶

Το διανοητικό επίπεδο του παιδιού βρίσκεται στο στάδιο των μηχανικών αντανακλαστικών αντιδράσεων στους ερεθισμούς του περιβάλλοντος, χωρίς να υπάρχει επίγνωση της ύπαρξης του κόσμου ή του εαυτού του. Αναπτύσσει τα αρχικά γνωστικά σχήματα κυρίως μέσω των αισθητηριακών και κινητικών δραστηριοτήτων του, δεχόμενο ερεθίσματα από το περιβάλλον μέσω των αισθήσεων του και αρχίζει να αντιδρά, ενεργώντας πάνω στα αντικείμενα που το περιβάλλουν. Στην πορεία αποκτά μεγαλύτερη πείρα του περιβάλλοντος κόσμου και συντονίζει μερικά από τα «σχήματα» που μέσω των αισθήσεων έχει δομήσει. Πραγματοποιείται η κατανόηση της *μονιμότητας του αντικειμένου* (Κολιάδης, 1997α: 121).

Το παιδί παρουσιάζει μια εντυπωσιακή διανοητική πρόοδο, καθώς δημιουργεί αισθησιο-κινητικές παραστάσεις, ενώ προς το τέλος της περιόδου είναι ικανό για *μίμηση*.

β) Προ-λειτουργικό στάδιο (από 2 έως 6 ετών)

Σ' αυτό το στάδιο, το παιδί μαθαίνει να συντονίζει τις αισθησιοκινητικές δραστηριότητες και να ασκεί στοιχειώδη έλεγχο στο περιβάλλον του. Βαθμιαία, αποκτά την ικανότητα να *διατηρεί τα φυσικά μεγέθη*, ενώ προκύπτουν τα συμβολικά είδη αναπαραστάσεων, όπως η μίμηση, το συμβολικό παιχνίδι, η ζωγραφική και η ανάπτυξη του δημιουργικού προφορικού λόγου και της αφηγηματικής ικανότητας.

Αναπτύσσεται επομένως η *συμβολική σκέψη*: το παιδί είναι δηλαδή ικανό να θεωρήσει ένα όνομα σύμφυτο προς το ονομαζόμενο αντικείμενο. Γι' αυτό και παρουσιάζει θεαματική πρόοδο στην ικανότητα χρήσης της *γλώσσας*. Οι πράξεις του αρχίζουν να εσωτερικοποιούνται σε σκέψεις μέσω του παιχνιδιού φαντασίας και μέσω του πειράματος, ενώ εμφανίζονται και πνευματικοποιημένες μορφές του παιχνιδιού, όπως είναι η περιέργεια (Hubert, 1959: 168). Η σκέψη του παιδιού όμως είναι *εγωκεντρική*, έχει δηλαδή, σύμφωνα με τον Piaget, την ασύνειδη τάση να ερμηνεύει τον κόσμο σε σχέση με τον εαυτό του, χωρίς να επηρεάζεται από τις απόψεις των άλλων.

Ο εγωκεντρισμός υποχωρεί προς το τέλος αυτής της περιόδου και τείνει να αντικατασταθεί από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Μαζί με τη σκέψη, η γλώσσα περνάει από μια εγωκεντρική σε μια κοινωνικοκεντρική κατάσταση.⁷ Η γλώσσα

5. Ακολουθείται η ηλικιακή σειρά ως έχει στο (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 69).

6. Αναλόγως και της ατομικής περίπτωσης. Πρβ. και (Ράπτης, 1973: 29 κ.ε.), όπου και λεπτομερής ανάλυση για τις περιόδους και τα στάδια της διανοητικής ανάπτυξης.

7. Μονόλογος απλός > παράλληλοι μονόλογοι > συσχετιζόμενοι μονόλογοι > κυριολεκτικά διάλογος, με ανταπαντήσεις αμοιβαία προσαρμοσμένες (Piaget, 2007: 34-79). Για τον προσδιορισμό του βαθμού σύνδεσης λεκτικού και διανοητικού εγωκεντρισμού (βλ. Piaget, 2007: 114-115 κ.ε.).

παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο και το παιδί προσπαθεί να εκφράσει τις σκέψεις του, αλλά και να κατανοήσει τις σκέψεις των άλλων.⁸

γ) Στάδιο συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών (από 6 έως 12 ετών περίπου)

Κατά το έκτο έτος, το παιδί αρχίζει να δείχνει ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και τα πράγματα γύρω του και να κάνει χρήση του συμβολισμού, να καταφέρνει με τη σκέψη του ό,τι προηγουμένως κατάφερνε αποκλειστικά με τα χέρια του (Elkind, 1976). Μ' άλλα λόγια, η σκέψη αρχίζει συχνά να προηγείται της πράξης, συνεπώς το παιδί μπορεί να λύσει προβλήματα κάνοντας χρήση της φαντασίας του. Αναπτύσσονται τάσεις κοινωνικές και μάλιστα ηθικές (Hubert, 1959: 175) κοινωνικές, καθώς συμμετέχει στις συγκινήσεις της ομάδας και ηθικές, όταν για παράδειγμα διαμορφώνονται διαπροσωπικές σχέσεις βασιζόμενες σε ηθικές αξίες, όπως στον αμοιβαίο σεβασμό (Piaget, 1979b: 87), ή όταν αισθάνεται ότι οι ίδιες οι συγκινήσεις είναι συνδεδεμένες με κανονισμούς υποχρεώσεων ή αξιών (Piaget, 1954: 10-18).

δ) Στάδιο τυπικών νοητικών λειτουργιών (από 12-19 ετών)

Στο στάδιο αυτό αναπτύσσεται η ικανότητα της τυπικής λογικής σκέψης. Ο Piaget θεωρεί ότι το παιδί μπει στο στάδιο αυτό, μέσα από τη συνεργασία του με άλλους, την ανταλλαγή απόψεων και τη μέσα απ' αυτή αμοιβαία κατανόηση και τη δυνατότητα να παίρνει τη θέση των άλλων στην οπτική πραγμάτων και απόψεων. Έτσι, το παιδί ανεξαρτητοποιείται σταδιακά από τη συγκεκριμένη πραγματικότητα, εφαρμόζοντας λογικούς κανόνες και λογική σκέψη σε αφηρημένα προβλήματα και προτάσεις, ως δείγμα ώριμης διανοητικής ικανότητας. Ο έφηβος καθίσταται ικανός να κρίνει και να βγάξει συμπεράσματα για τη λύση προβλημάτων, στηριζόμενος σε υποθέσεις και διανοητικούς συλλογισμούς, χωρίς τη βοήθεια συγκεκριμένων αντικειμένων. Είναι ικανός για αφηρημένη σκέψη και χρήση συμβολισμών κατά τρόπο γενικό.⁹

8. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Piaget, η χρήση της γλώσσας από παιδιά ηλικίας 4 έως και 11 ετών είναι είτε εγωκεντρική είτε κοινωνικοποιημένη. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί στην παιδική ομιλία και επικοινωνία με άλλα πρόσωπα, και να καταδειχθεί σε ποιον βαθμό το παιδί καταβάλλει προσπάθεια να προσαρμόσει ό,τι λέει στις ανάγκες του ακροατή του. Γύρω στην ηλικία των 11 ετών, τα περισσότερα παιδιά δεν είναι πάντως εγωκεντρικά, αν και ο εγωκεντρισμός τους δεν εξαφανίζεται εντελώς.

9. Ο Piaget, για να διατυπώσει τα στάδια ανάπτυξης της νοημοσύνης, πραγματοποιεί πειράματα και έρευνες που αποσκοπούν στο να διαπιστώσουν πώς το παιδί ανακαλύπτει «νέα εργαλεία». Για τον σκοπό αυτό, οργανώνει ομάδες και ελεύθερες συζητήσεις με τα παιδιά, χωρίς ωστόσο να χρησιμοποιεί tests, τα οποία θεωρεί τυποποιημένα και ως ένα είδος εξέτασης (Bringuier, 1977: 44).

2. Βασικές αρχές της θεωρίας του Vygotsky

Ένα διαφορετικό θεωρητικό πλαίσιο θέτει για την ανάπτυξη η θεωρία του Lev Vygotski (2012 & 1993), η οποία, παρά τον γενικό χαρακτήρα της σε σχέση με εκείνη του Piaget, προσφέρει ωστόσο μια νέα προοπτική, αυτήν της κοινωνικο-ιστορικής προσέγγισης. Παράλληλα, εισάγονται έννοιες όπως νους, δράση και λόγος και καθιερώνεται ένα νέο λεξιλόγιο (Luria, 1995: 10), που υποδηλώνει ότι οι νοητικές διεργασίες δεν θεωρούνται πλέον αυτόνομες, αλλά συστατικά ενός οργανωμένου όλου, του νου, ο οποίος λειτουργεί και αναπτύσσεται μέσα σε ορισμένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον.

Οι αλλαγές στη σκέψη περνούν μέσα από τη γλώσσα και τις έννοιες που αυτή κωδικοποιεί και μέσα από τους τρόπους δράσης, τις σκόπιμες ακολουθίες ενεργειών που προσδιορίζονται, όχι μόνο από τον ατομικό στόχο, αλλά και από τα εργαλεία που διαθέτει η κοινωνία σε μια δεδομένη στιγμή.

2.1. Η γνωστική ανάπτυξη στον Vygotsky

Τα «στάδια» στον Vygotsky αποτελούν σχηματικά μέσα για να περιγραφούν οι παρατηρούμενες αλλαγές, οι οποίες αποτελούν μέρος μιας συνεχούς διαδικασίας και δεν σχετίζονται με τα καθορισμένα και προσδιορισμένα ηλικιακά στάδια νοητικής ανάπτυξης του Piaget.

Στο πρώτο στάδιο, οι λέξεις δεν αποτελούν παράγοντα οργάνωσης. Το παιδί αντιλαμβάνεται τα αντικείμενα ξεχωριστά και τα ομαδοποιεί άτακτα, χωρίς να διαθέτει κάποιο λογικό κριτήριο ομαδοποίησής τους.

Το στάδιο αυτό ακολουθείται από το στάδιο ταξινόμησης (Luria, 1995: 63), κατά το οποίο το παιδί αρχίζει να συγκρίνει τα αντικείμενα βασίζομενο στις καταγραφικές εντυπώσεις, στα φυσικά δηλαδή χαρακτηριστικά των αντικειμένων, το χρώμα, τη μορφή ή το μέγεθος. Καθώς το παιδί δεν έχει αναπτύξει ακόμα μία γενική, ενιαία αρχή λειτουργίας, οι ψυχολογικές διεργασίες που διέπουν τον τρόπο κωδικοποίησης σε αυτό το στάδιο δεν βασίζονται σε λέξεις, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν ανεξάρτητα μέσα ταξινόμησης. Η νοητική λειτουργία, στην οποία βασίζεται η ταξινόμηση, δεν έχει αποκτήσει ακόμη τη λεκτική-λογική ποιότητα της ώριμης σκέψης, αλλά παραμένει καταγραφική και βασισμένη στη μνήμη. Στην ηλικία περίπου των 2 ετών, αυτές οι χωριστά αναπτυσσόμενες λειτουργίες συναντώνται, πράγμα που διαπιστώνεται από το ενδιαφέρον του παιδιού για τα ονόματα και την αλματώδη διεύρυνση του λεξιλογίου του, και συμβάλλουν στην εμφάνιση μιας άλλης μορφής γνωστικής συμπεριφοράς και στην ανακάλυψη της συμβολικής λειτουργίας της γλώσσας (Vygotsky, 1993: 115).

Στο επόμενο όμως «στάδιο» του σχηματισμού εννοιών, το οποίο χαρακτηρίζει μεγαλύτερα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, ανιχνεύονται αυτές οι πιο ώριμες διεργασίες της σκέψης. Η μετάβαση σε αυτό επιτυγχάνεται με τη βαθμιαία αλλαγή σε ολόκληρο το φάσμα δραστηριοτήτων του παιδιού, όταν ξεκινά το σχολείο.

Όταν, τέλος, το παιδί φτάσει στην εφηβεία, είναι σε θέση να αναπτύξει ένα σύστημα ταξινόμησης και ιεράρχησης εννοιών, να εξαγάγει συμπεράσματα για τα διάφορα φαινόμενα, τοποθετώντας κάθε αντικείμενο στην κατηγορία του, συσχετίζοντάς το δηλαδή με μια αφηρημένη έννοια.¹⁰ Η διαδικασία μεταβολής της καταγραφικής σκέψης σε ένα σχήμα σημασιολογικών και λογικών λειτουργιών εξαρτάται από τα κοινωνικά κριτήρια, χρησιμοποιώντας τις λέξεις ως κύριο εργαλείο αφαίρεσης και γενίκευσης.

2.1.1. Ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (*Zone of Proximal Development*)

Ο Vygotsky υποστήριξε ότι οι γνωστικές ικανότητες του παιδιού αυξάνουν όταν το παιδί εκτίθεται σε πληροφορίες, άγνωστες μεν, για να είναι ενδιαφέρουσες, εύκολα κατανοητές δε, για να μπορεί να τις επεξεργαστεί. Θεώρησε ότι υπάρχουν λειτουργίες στο παιδί που δεν έχουν ακόμη ωριμάσει, αλλά βρίσκονται σε διαδικασία ωρίμανσης και όρισε το επίπεδο αυτό της εν δυνάμει ανάπτυξης ως *ζώνη επικείμενης ανάπτυξης*, μια σχηματική περιοχή δηλαδή, όπου το παιδί μπορεί να εκτελέσει κάποιο έργο, όχι όμως με τις δικές του απολύτως δυνάμεις, αλλά με τη βοήθεια κάποιου περισσότερο ικανού ή έμπειρου, «υπό την καθοδήγηση του ενπλίκου ή μέσω της συνεργασίας με συνομηλίκους» (Vygotsky, 1993: 86).

Έτσι, για να υπάρξει ανάπτυξη, πρέπει να δίνονται στα παιδιά νέα ερεθίσματα και πληροφορίες, από γονείς, δασκάλους ή εμπειρότερους συνομηλίκους, στο πλαίσιο των ορίων της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης.

2.1.2. Παροχή στήριξης (*Scaffolding*)

Οι οδηγίες ή η βοήθεια που προσφέρεται από τους άλλους ανθρώπους προς το παιδί έχει ονομαστεί *παροχή στήριξης* (*scaffolding*). Είναι η υποστήριξη για μάθηση και επίλυση προβλημάτων, που σκοπό έχει να ενθαρρύνει την ανεξαρτησία και να προωθήσει την ανάπτυξη. Η διαδικασία παροχής στήριξης, όχι μόνο βοηθά το παιδί να επιλύει συγκεκριμένα προβλήματα, αλλά ενισχύει επίσης τη συνολική γνωστική του ανάπτυξη. Επομένως, ο πολιτισμός συμβάλλει στην αναπτυξιακή αυτή πορεία, γιατί μέσω αυτού αλληλεπιδρούν οι βιολογικοί και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (Lightfoot, Cole & Cole, 2014: 72).

Η θεωρία αυτή παραβλέπει ίσως τις επιδράσεις των βιολογικών παραγόντων στην ανάπτυξη και φαίνεται να μειώνει τον ρόλο που μπορεί να παίξει το ίδιο το

10. Ορισμένοι ερευνητές ονομάζουν το σημείο αυτό «περίοδο ανάλυσης μέσω της σύνθεσης» (Luria, 1995: 63).

άτομο στη διαμόρφωση της προσωπικής του ανάπτυξης (DeVries, 2000). Είναι όμως περισσότερο ανοιχτή στον πλούτο και στην ποικιλία των παραγόντων που διαμορφώνουν την ανάπτυξη, ενώ δίνει δίοδο, στο πλαίσιο της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, σε τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς, τα οποία είναι συνήθως οι δευτερογενείς συνέπειες της πίεσης, του άγχους και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μαθητές και μαθήτριες, όταν αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στις μαθησιακές απαιτήσεις.

2.1.3. Σκέψη, παιχνίδι και γλώσσα

Η θεωρία του Vygotsky δίνει κυρίαρχο ρόλο στον λόγο, καθιστώντας τον εργαλείο για την οργάνωση και τον έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά, προτού καταφέρουν να ελέγξουν και να οργανώσουν τη συμπεριφορά τους, πρέπει να είναι σε θέση να ελέγχουν και να οργανώνουν το περιβάλλον τους με τη βοήθεια του λόγου (Duncan, 1995).

Η γλωσσική λειτουργία επομένως καθιστά δυνατή την επικοινωνία του παιδιού με τους άλλους και συμβάλλει στην εσωτερική τακτοποίηση των σκέψεών του.¹¹ Ακόμη περισσότερο, ο λόγος των παιδιών, όταν παίζουν μόνα τους, καθοδηγεί και οργανώνει τη σκέψη τους, αποτελώντας τη βάση για τη μετάβαση στον εξωτερικό επικοινωνιακό λόγο.

Παράλληλα, οι μορφές συμβολικού και κοινωνικού παιχνιδιού αποτελούν ένα σημαντικό πλαίσιο ενεργοποίησης της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (DeVries, 2000). Σε όλους τους πολιτισμούς, τα παιδιά εισάγονται σε αναρίθμητες δραστηριότητες μέσω της καθοδηγούμενης συμμετοχής (Craig & Baucum, 2007: 459). Το κοινωνικό παιχνίδι είναι σημαντικό εργαλείο προώθησης των παιδιών σε πιο ανεπτυγμένα επίπεδα κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων.

Η διαδικασία αυτή εμπεριέχει μια πολύ σημαντική λειτουργία, τη *βραχύχρονη μνήμη*, καθώς και την ικανότητα χειρισμού μνημονικών στρατηγικών (Schneider & Pressley, 1997), γεγονός που συνδέει άμεσα τη θεωρία του Vygotsky με τη θεωρία Επεξεργασίας Πληροφοριών.

11. Η γλώσσα του παιδιού μπορεί να εξυπηρετεί τόσο τον εξωτερικό σκοπό της (οπότε το παιδί έχει τη δυνατότητα να ανακοινώνει τις σκέψεις του στους άλλους), όσο και τον εσωτερικό σκοπό της (συμβάλλοντας δηλαδή στην τακτοποίηση των σκέψεων). Ωστόσο, το παιδί μέχρι το 7ο έτος της ηλικίας του περίπου δεν μπορεί να ελέγξει αποτελεσματικά τις δύο αυτές λειτουργίες της γλώσσας, με συνέπεια να μιλά για τις σκέψεις και τις εμπειρίες του χωρίς να διακρίνει καθαρά τον λόγο που απευθύνει στον εαυτό του από τον λόγο που απευθύνει στον συνομιλητή του. Στο γεγονός αυτό οφείλεται, σύμφωνα με τον Vygotsky (1993: 56), η *εγωκεντρική* μορφή της γλώσσας του παιδιού, που χαρακτηρίζει αυτή την ηλικία. Από την ηλικία των 7 ετών περίπου, το παιδί κατορθώνει να ελέγξει την εξωτερική και εσωτερική λειτουργία της γλώσσας και τότε, η *εγωκεντρική* γλώσσα μετατρέπεται σε *εσωτερική* γλώσσα, η οποία αποτελεί το θεμέλιο της λογικής σκέψης: «Οι γλωσσικές δομές που οικειοποιείται το παιδί γίνονται βασικές δομές της σκέψης του» (Vygotsky, 1993: 131).

3. Θεωρία Επεξεργασίας Πληροφοριών

Η θεωρία Επεξεργασίας Πληροφοριών (ΕΠ) αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση στην έρευνα για την ανάπτυξη της παιδικής σκέψης. Σύμφωνα με αυτή, τα παιδιά, όπως ακριβώς και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, έχουν δεδομένες ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών. Καθώς μάλιστα αναπτύσσονται, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν όλο και πιο βελτιωμένες τεχνικές, που τους επιτρέπουν να επεξεργάζονται τις πληροφορίες αποτελεσματικότερα και να αλλάζουν τις στρατηγικές τους. Εκπρόσωποι αυτής της θεωρίας είναι πολλοί, μεταξύ των οποίων οι Atkinson, Shiffrin, Gagné, Newell, Simon, Pascual-Leone, Case, Fischer, Miller, Bruner, Turing κ.ά.

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο παιδικός νους λειτουργεί κατ' αναλογία με έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, ως ένα σύστημα κωδικοποίησης και επεξεργασίας των πληροφοριών, του οποίου οι δυνατότητες και οι λειτουργίες μπορούν να διερευνηθούν και να υπολογιστούν με επιστημονική ακρίβεια και εγκυρότητα. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος, εν είδει μονάδας κεντρικής επεξεργασίας, ενεργοποιεί τις γνωστικές λειτουργίες, την προσοχή, την αντίληψη, τη μνήμη, τη λήψη αποφάσεων, τη γλώσσα κ.λπ., αλλά ελέγχει και αντιδράσεις, ανάλογες με τις μονάδες εξόδου του Η/Υ, όπως η κατανόηση κειμένων και η λύση προβλημάτων.

Καθοριστική ήταν η πρόταση ότι ο ανθρώπινος νους είναι ένα υπολογιστικό όργανο (Turing, 1963), βάσει της οποίας αναπτύχθηκε η ιδέα μιας μηχανής, η οποία μπορούσε να εκτελέσει οποιονδήποτε υπολογισμό, εφόσον εκφραστούν με σαφήνεια τα βήματα που είναι αναγκαία για την εκτέλεσή του, αν υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα της ακριβούς περιγραφής της διαδικασίας της σκέψης. Οι ιδέες αυτές βασίζονται στην παραδοχή ότι η σκέψη είναι ουσιαστικά λογικός χειρισμός συμβόλων (Βοσνιάδου, 2004: 35). Από τη στιγμή που η μηχανή μπορεί να χειρίζεται σύμβολα και οι χειρισμοί προσδιορίζονται ως λογικοί, έχουμε μια μηχανή που σκέφτεται.

Η διαδικασία επεξεργασίας αρχίζει με εξωτερικές πληροφορίες που μεταφέρονται μέσω των αισθητήριων οργάνων στο γνωστικό σύστημα, το οποίο ανταποκρίνεται, καθώς έχει υψηλού επιπέδου και καθορισμένες ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών.

3.1. Αναλογίες μεταξύ της σκέψης του ανθρώπου και της μηχανής

Οι ομοιότητες λειτουργίας υπολογιστή και ανθρώπινης σκέψης συνοψίζονται στις εξής θεωρήσεις (Κολιάδης, 2002):

- *Ο ανθρώπινος νους εκλαμβάνεται ως σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών. Ο δίσκος του υπολογιστή, στον οποίο αποθηκεύονται και από τον οποίο ανασύρονται οι πληροφορίες, παραλληλίζεται με τον μνημονικό χώρο στο ανθρώπινο μυαλό (βραχύχρονη μνήμη, μακρόχρονη μνήμη) και τις διαδικασίες ελέγχου, τις γνωστικές δηλαδή λειτουργίες για τη ροή και την επεξεργασία των πληροφοριών.*

- Οι γνωστικές λειτουργίες είναι δυνατόν να καθοδηγούν τον εγκέφαλο, όπως τα προγράμματα του υπολογιστή (software) καθοδηγούν τις ενέργειες του κεντρικού επεξεργαστή, χωρίς να σχετίζονται με τα μηχανικά του μέρη. Μείζονος σημασίας είναι επομένως η επιλογή του κατάλληλου προγράμματος.
- Οι νοητικές-συμβολικές αναπαραστάσεις στο μυαλό του ανθρώπου, που αποτελούνται από ξεχωριστές ενόττες πληροφοριών, ομοιάζουν με τις δομές δεδομένων ενός υπολογιστή. Έτσι, η μάθηση είναι η μεταβίβαση αυτών των συμβόλων, συνήθως σε λεκτική μορφή. Τα διαδοχικά στάδια μάθησης των πληροφοριών βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ενώ η επεξεργασία των πληροφοριών κατανέμεται σε ενόττες οι οποίες είναι δυνατόν να υφίστανται ταυτόχρονη επεξεργασία.

3.2. Δομή του συστήματος

Τα βασικά δομικά μέρη του συστήματος είναι η Αισθητηριακή καταγραφή (Sensory Register), η Βραχύχρονη μνήμη (Short-Term Memory) και η Μακρόχρονη μνήμη (Long-Term Memory). Η ποσότητα των πληροφοριών που μπορούν να επεξεργαστούν αυτά τα μέρη ποικίλλει, όπως και ο τρόπος και ο χρόνος κωδικοποίησης.

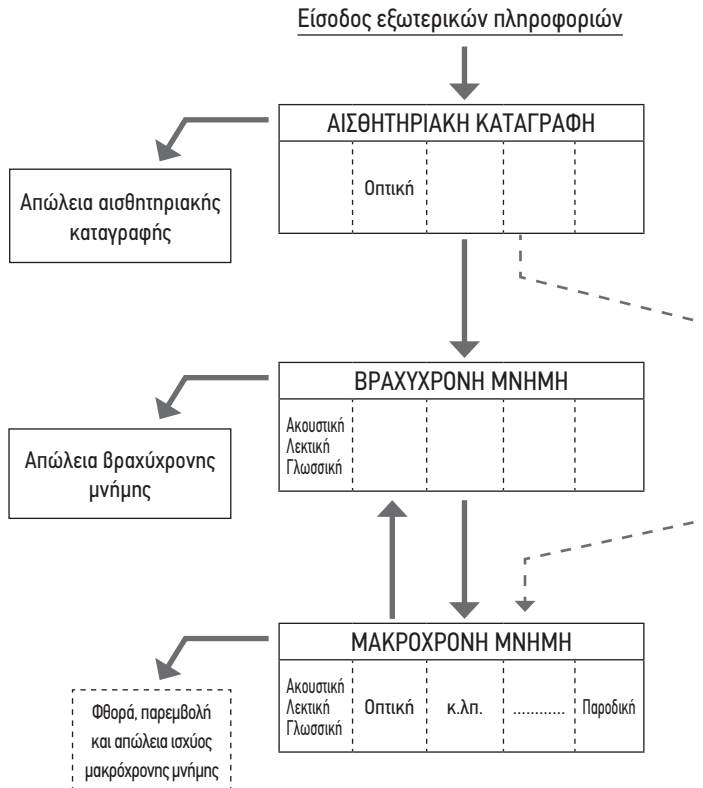
Η επιλογή των ερεθισμάτων που θα συγκρατηθούν στο πρώτο αυτό τμήμα του μοντέλου επεξεργασίας πληροφοριών, ώστε να υποστούν μεγαλύτερη επεξεργασία στη συνέχεια, καθορίζεται από δύο βασικές διαδικασίες ελέγχου: την αντίληψη και την προσοχή, σύμφωνα με την οποία το άτομο προσανατολίζεται επιλεκτικά σε ειδικά ερεθίσματα, σε συσχετισμό με τις υπάρχουσες πληροφορίες, επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες και επομένως μπορεί να εξασκηθεί (Κολιάδης, 1997b).

Τα ερεθίσματα που επιλέγονται από την αισθητηριακή συγκράτηση για περαιτέρω επεξεργασία, αφού κωδικοποιηθούν, εισέρχονται στο τμήμα της βραχύχρονης μνήμης¹², μέρος της οποίας είναι και η μνήμη εργασίας, που θεωρείται το κέντρο της συνείδησης. Στην ενεργό αυτή μνήμη εκτελούνται διαδικασίες, όπως η προσπάθεια να θυμηθούμε, να φανταστούμε ή να σκεφτούμε συνειδητά, ώστε στη συνέχεια να ρυθμίσουμε τη συμπεριφορά ή τη διάθεσή μας, να επιλύσουμε ένα πρόβλημα ή να κατανοήσουμε κάποιο κείμενο.

Το τελευταίο μέρος του συστήματος ΕΠ είναι η μακρόχρονη μνήμη, η οποία αποθηκεύει και καταχωρίζει απεριόριστο αριθμό πληροφοριών και για μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ σημαντικό ρόλο παίζει ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται αυτές οι πληροφορίες και συνδέονται νοηματικά με τις ήδη αρχειοθετημένες.

12. Η οποία έχει τη δυνατότητα να συγκρατεί μόνο επτά \pm 2 ενόττες πληροφοριών και για ένα σύντομο διάστημα, που κυμαίνεται μεταξύ 20 και 30 δευτερολέπτων.

Τα δομικά χαρακτηριστικά του συστήματος μνήμης είναι δυνατό να παρασταθούν σχηματικά ως εξής (Atkinson & Shiffrin, 1968, σ. 93):



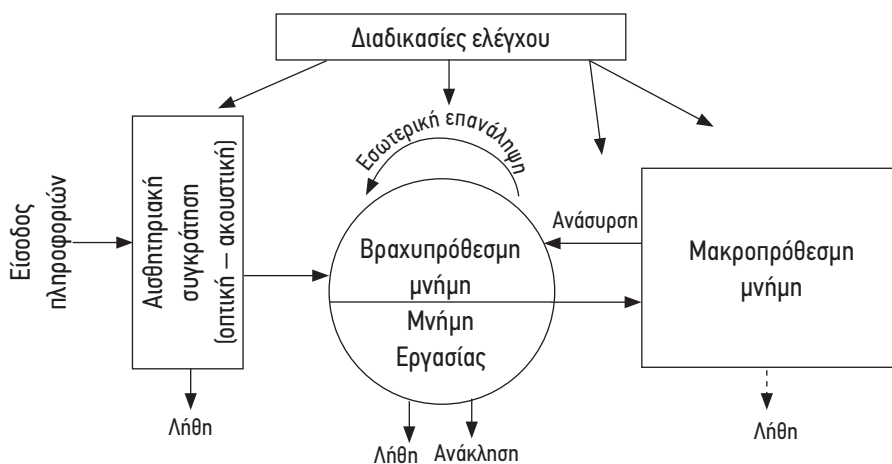
Σχήμα 2

Με την ολοκλήρωση των πιο πάνω λειτουργιών, έχουμε τα εξερχόμενα αποτελέσματα υπό τη μορφή απάντησης ή παραγωγής έργου. Οι γνώσεις νοηματοδοτούνται, καθώς αποτελούν όρο για περαιτέρω μάθηση, ενώ αποκτούν δομή μέσα στην οποία υπάρχουν μεταξύ τους συσχετισμοί. Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση αντιμετωπίζεται ως ενεργητικός μετασχηματισμός των νεοεισερχόμενων πληροφοριών και ορισμένων γνώσεων που είχαν αποκτηθεί προγενέστερα, «μία διαδικασία πρόσκτησης γενικών γνώσεων (βασικών εννοιών) μέσω επεξεργασίας επιμέρους ειδικών προβλημάτων, οι οποίες θα επιτρέψουν στους μαθητές ως δομημένα πλαίσια (κατηγορίες, έννοιες, αρχές, κανόνες) να λύσουν περαιτέρω προβλήματα ή, αναδιοργανώνοντας τις γενικές γνώσεις, να τις εφαρμόζουν σε νέες καταστάσεις» (Bruner, 1970: 72).

Η θεωρία Επεξεργασίας Πληροφοριών, από εξελικτική άποψη, δανείζεται (Πόρποδας, 1996: 166 κ.ε.) αρκετά στοιχεία της θεωρίας του Piaget: αφενός, χρησιμο-

ποιώντας την έννοια του γνωστικού σχήματος, αποδίδει την αυξανόμενη με την πάροδο της ηλικίας νοητική ικανότητα στην επέκταση τόσο του νοητικού χώρου (mental space)¹³ όσο και της εργαζόμενης μνήμης του ατόμου, αφετέρου, η δεξιότητα, το εύρος της οποίας είναι ανάλογο με την ωρίμανση του εγκεφάλου και το είδος του μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο εκτίθεται το εξελισσόμενο άτομο, θεωρείται και πάλι ως ένα σχήμα, το οποίο εφαρμόζεται σε ένα συγκεκριμένο έργο. Τέλος, οι γνωστικές διαδικασίες παίζουν διαμορφωτικό ρόλο στη συμπεριφορά, καθώς ο άνθρωπος δεν είναι παθητικός δέκτης των ερεθισμάτων, αλλά αντιδρά ενεργητικά στην πρόσκτηση, κωδικοποίηση και επεξεργασία των πληροφοριών.

Στο παρακάτω σχήμα (Πόρποδας, 1996: 168), επιχειρείται μια απεικόνιση της συνισταμένης των κυριότερων θεωρητικών τάσεων για τη λειτουργία της μνήμης.



Σχήμα 3

4. Συμπεράσματα - Παρατηρήσεις

Ο Piaget και ο Vygotsky γεννήθηκαν το ίδιο έτος (1896), κινούμενοι επίσης προς το ίδιο επίκεντρο. Βαδίζοντας όμως από διαφορετικά μονοπάτια, δεν έδωσαν έμφαση στους ίδιους τομείς της ανάπτυξης της σκέψης και με την ίδια ένταση, χωρίς αυτό να σημαίνει, όπως άλλωστε έχει υποστηριχθεί (Feldman & Fowler, 1997), ότι οι θεωρίες τους διαφέρουν ριζικά.

13. Συντελείται με την ωρίμανση του εγκεφάλου, τη μακρόχρονη άσκηση ανάπτυξης και χρήσης γνωστικών στρατηγικών και τη διαμόρφωση εννοιολογικών δικτύων και διασυνδέσεων που καθιστούν το άτομο ικανό για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων, ικανότητα που επίσης εξαρτάται και από τον αριθμό των μονάδων πληροφοριών που μπορούν να συγκρατηθούν από έναν κατάλογο σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Τόσο ο Piaget όσο και ο Vygotsky θεώρησαν τη γνώση ως προσαρμογή και ατομική δόμηση. Αντιμετώπισαν και οι δύο το παιδί που μαθαίνει ως ενεργητικό ον, αν και διαφώνησαν ως προς τη διαδικασία της δόμησης της γνώσης αυτής.

Συμφώνησαν ότι η μάθηση και η ανάπτυξη δεν είναι αυτόματες, αλλά επηρεάζονται από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Η μάθηση δεν είναι μια απολύτως μοναχική διαδικασία για τον Piaget. Η ανάπτυξη της γνώσης δεν αποτελεί μονόδρομο από το εσωτερικό προς το εξωτερικό για τον Piaget, ούτε κατευθύνεται μόνο και μόνο από έξω προς τα μέσα για τον Vygotsky.

Οι απόψεις τους συνδυάζονται, δεν ταυτίζονται όμως στον τρόπο που εννοούν ορισμένους μηχανισμούς νοητικής ανάπτυξης. Για τον Piaget, η ενεργητική μάθηση είναι ένα φυσιολογικό γεγονός που λαμβάνει χώρα σε ένα φυσικό περιβάλλον. Για τον Vygotsky, αποτελεί μια πλούσια και πολυσήμαντη ανθρώπινη ενέργεια, προερχόμενη και απευθυνόμενη, από και προς, την ιστορία και την κοινωνία.

Ο ρόλος του ατόμου κατέχει δεσπόζουσα θέση και στη θεωρία του Vygotsky, αλλά είναι ένας ρόλος ποιοτικά διαφοροποιημένος και άμεσα συνδεδεμένος με την υποστήριξη και την καθοδήγηση από τους «άλλους».

Η θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών, από την άλλη, επιχειρώντας να εξηγήσει τους μηχανισμούς ανάπτυξης της παιδικής σκέψης, των αντιδράσεων και των δικτύων του εγκεφάλου που αλληλεπιδρούν προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα και να ληφθούν αποφάσεις, εξομοιώνει την ανθρώπινη σκέψη με τη σκέψη μιας υπολογιστικής μηχανής, χωρίς ωστόσο να αγνοεί τις θεωρήσεις που προηγήθηκαν, σε ένα βαθμό, μάλιστα, καθοδηγείται από αυτές. Εστιάζοντας περισσότερο σε ποσοτικά δεδομένα, αντιμετωπίζει τη γνωστική διαδικασία ως μια σειρά αλληλεξαρτώμενων παραγόντων, που εξαρτώνται ωστόσο και από το επίπεδο ωρίμανσης και από τα βιώματα και την εμπειρία του παιδιού.

Ειδικότερα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι:

- Η εξέλιξη-ωρίμανση θεωρείται από τον Piaget ως προϋπόθεση για τη μάθηση, όχι όμως ως αποτέλεσμα αυτής.
- Η θέση του Piaget για την εξέλιξη του εγωκεντρικού λόγου του παιδιού διαφέρει από τη θέση του Vygotsky. Ο Piaget θεωρεί πως ο εγωκεντρικός λόγος υποχωρεί και δίνει τη θέση του στον επικοινωνιακό λόγο. Αντίθετα, ο Vygotsky ισχυρίζεται ότι ο εγωκεντρισμός δεν εξαλείφεται, αλλά μετατρέπεται στον ενήλικο σε «εσωτερικό λόγο», που λειτουργεί όπως η εγωκεντρική ομιλία του παιδιού κι έχει τα ίδια δομικά χαρακτηριστικά.
- Διαφορά εντοπίζεται στην αποδοχή της σπουδαιότητας του ρόλου των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στην *οικοδόμηση της γνώσης*. Piaget: Οι γνωστικές δομές παρέχουν τη βάση για τη διανοητική ανάπτυξη, οι κοινωνικοί παράγοντες συμβάλλουν, αλλά δεν είναι τόσο κρίσιμοι. Vygotsky: Η γνώση προκύπτει αρχικά σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, προτού ενσωματωθεί

στις γνωστικές δομές του ατόμου, γι' αυτό και σημαντική είναι η επιρροή της *κουλτούρας* στην ανάπτυξη της σκέψης (Glassman, 1995).

- Το συμβολικό παιχνίδι αποτελεί για τον Vygotsky μια κοινωνική δραστηριότητα και στοχεύει στην επικοινωνία, στη συνεργασία και στην κατανόηση του περιβάλλοντος κόσμου, ενώ για τον Piaget θεωρείται ως μια βιολογική λειτουργία (Kamii & DeVries, 1979: 25 κ.ε.) και αποτελεί μάλλον ατομική δραστηριότητα (Berk & Winsler, 1995), πρωταρχικής ωστόσο σημασίας (Piaget, 1999b: 167· Rambert, 1958:65).
- Τόσο η λήψη όσο και η παραγωγή της γλώσσας εδράζονται, σύμφωνα με τον Vygotsky, στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν μεταξύ του παιδιού και των ενηλίκων. Πρακτικά, κάθε είδους παιδική επικοινωνία, ακόμη και η βρεφική, ερμηνεύεται ως κοινωνική (Bodrona & Leong, 1996: 97). Η ερμηνεία αυτή διαφέρει από εκείνη του Piaget, που πίστευε ότι η γλώσσα ανακλά το τρέχον πνευματικό επίπεδο του παιδιού και βασίζεται στα σχήματα και τις εσωτερικές αναπαραστάσεις.
- Σύμφωνα με τον Piaget, η ανάπτυξη της σκέψης αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την εκμάθηση της γλώσσας (Νατσιοπούλου, 1996: 17). Ο Vygotsky θεωρεί ότι η γλώσσα του παιδιού συνδέεται με τις πράξεις του, ελέγχει ωστόσο τη συμπεριφορά του και κατευθύνει τη σκέψη του.
- Σύμφωνα με τη θεωρία της ΕΠ, η γλώσσα δεν αποτελεί τεχνική για την ανάπτυξη της σκέψης, αλλά –και σε συμφωνία με τον Piaget– έκφραση της σκέψης (output).
- Η στατική φύση των *σταδίων* ανάπτυξης στη θεωρία του Piaget επικρίθηκε, επειδή δίνει τη λανθασμένη εντύπωση ότι η ανάπτυξη δεν συμβαίνει ομαλά, αλλά περνάει μέσα από μια σειρά ξαφνικών αλλαγών και επίσης δεν προσδιορίζει το τέλος της όλης διαδικασίας (Brown & Desforges, 1979: 164).
- Η θεωρία ΕΠ βρίσκεται επί τα ίχνη του Piaget, όταν στρέφει κυρίως το ενδιαφέρον στο πώς δομείται η γνώση. Ο Piaget μιλά για συμβολικές δομές που αναπτύσσονται με τις διαδικασίες της αφομοίωσης και της προσαρμογής. Η θεωρία ΕΠ κάνει λόγο για λειτουργικές διαδικασίες της μνήμης με χρήση συμβόλων, κοινές για όλα τα φυσιολογικά άτομα με την ίδια σειρά και τους ίδιους περίπου ρυθμούς.
- Φαίνεται πως η θεωρία ΕΠ συμμαρμύζει τις βασικές αρχές και των δύο θεωριών (Piaget – Vygotsky), ταυτόχρονα όμως παρέχει ένα πληρέστερο πλαίσιο για την εκτίμηση της γνωστικής λειτουργίας, δίνοντας έμφαση στους ενδογενείς γνωστικούς παράγοντες περισσότερο και κυρίως στις επιμέρους λειτουργίες που υπεισέρχονται στη διαδικασία της μάθησης, στη μνήμη, στην αντίληψη, στις στρατηγικές οργάνωσης πληροφοριών.
- Οι σχέσεις των παιδιών με τους ενηλίκους θεωρούνται από τον Piaget ως εκ φύσεως ασύμμετρες, λόγω της διαφοράς στη δύναμη και στην κοινωνική θέση. Επιπροσθέτως, το παιδί προσπαθεί μόνο του να καταλάβει τον κόσμο,

ακριβώς όπως πράττει κάθε οργανισμός που πρέπει να προσαρμοστεί ενεργά στο περιβάλλον του. Για τον Vygotsky, τα παιδιά αναπτύσσουν πολύπλοκες γνωστικές ικανότητες, επειδή οι ενήλικες προσφέρονται ως δάσκαλοι ή πρότυπα για να τα καθοδηγήσουν. Η γνωστική βελτίωση του παιδιού εξαρτάται άμεσα από την υποστήριξη και την καθοδήγηση που θα έρθει από τον «άλλο».¹⁴

- Η θεωρία του Piaget παρέχει μια περιγραφική δομή της νοητικής αναδόμησης, όχι όμως και ικανοποιητικά μέσα για να γίνουν προβλέψεις δομικών αλλαγών. Η θεωρία ΕΠ ερευνά και φαίνεται να προσπαθεί να δώσει απάντηση και σε αυτό το ζήτημα. Ο υπολογιστής όμως, αν και έχει τη δυνατότητα πλήρους διαγραφής όλων των πληροφοριών από τη μνήμη του και αποθήκευσης νέων στοιχείων και προγραμμάτων, δεν μπορεί να εξηγήσει τον ρόλο που διαδραματίζει το περιβάλλον, δεν ασθενεί και δεν συγκινείται.

Η θεωρία ΕΠ, όπως και η θεωρία του Piaget, αναγνωρίζει στο υποκείμενο ρόλο ενεργητικό, καθώς σχηματίζει υποθέσεις τις οποίες μπορεί να αναθεωρεί. Η θέση επίσης της θεωρίας ΕΠ, ότι το γνωστικό σύστημα μπορεί να θέτει περιορισμούς στην επεξεργασία των εξωτερικών ερεθισμάτων, σχετίζεται με το όριο των δυνατοτήτων κατανόησης στα στάδια ανάπτυξης του Piaget. Βέβαια, υπάρχει κάποιον ανώτερο όριο των δυνατοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών και διαμόρφωσης σχημάτων. Ενδιαφέρον είναι όμως ότι στη θεωρία ΕΠ δεν υπάρχει ομοιογένεια στις ικανότητες των παιδιών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός έργου, αλλά η δυνατότητα αυτή ποικίλλει ανάλογα με τις προηγούμενες αποκτηθείσες δεξιότητες και την καθοδήγηση που έχει λάβει το παιδί, ώστε να τις συνδυάσει και να τις μετασχηματίσει σε αρχές γενικής ισχύος και συνδέεται άμεσα με τη μνήμη. Στο σημείο αυτό έρχεται στο προσκήνιο ο Vygotsky (1993: 251-252): «Η διανοητική εξέλιξη του παιδιού μάς διδάσκει ότι το πρώτο στάδιο της εξέλιξης της συνείδησης, που διακρίνεται από την έλλειψη διαφοροποίησης των μεμονωμένων λειτουργιών, το ακολουθούν δύο άλλα –η πρώιμη παιδική ηλικία και η προσχολική– από τα οποία στο πρώτο διαφοροποιείται η *αισθητήρια αντίληψη* και ανοίγει τον δρόμο της εξέλιξης».

Παρά τις διαφορές στους στόχους και τον σκοπό, στον τρόπο της ανάλυσης και στο κοινωνικό περίγραμμα, και ο Piaget και ο Vygotsky έφτασαν σε ένα παρόμοιο συμπέρασμα: η γνώση κατασκευάζεται μέσω ενός ιδιαίτερου υλικού και κοινωνικού πλαισίου. Υποστηρικτές, από την άλλη, της ΕΠ θεωρούν ότι τα παιδιά είναι ικανά για σύνθετες νοητικές διεργασίες σε πολύ μικρή ηλικία, ενώ

14. Ως προς τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών πάντως, η σύγχρονη προσέγγιση εναρμονίζεται με τις αντιλήψεις του Piaget, αφού ελαχιστοποιεί τον ρόλο των εξωγενών παραγόντων για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Donaldson, 1991: 173-195). Η άποψη επίσης ότι η σύντομη φοίτηση των παιδιών σε εκπαιδευτικά προγράμματα μπορεί να αλλάξει τον τρόπο σκέψης τους θεωρείται, με βάση τη σύγχρονη έρευνα, υπεραισιόδοξη (Goosens, 2016).

οι γνωστικές στρατηγικές τους διευρύνονται, συστηματοποιούνται και τελειοποιούνται καθώς αυτά μεγαλώνουν. Η συνδυαστική χρήση των τριών θεωριών δεν μπορεί παρά να φωτίσει περισσότερο τη σημασία της παιδικής ηλικίας, τη δομή της παιδικής σκέψης, τους νόμους που διέπουν την εξέλιξή της και τους μηχανισμούς της κοινωνικής παιδικής ζωής.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσσον

- Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). "Human memory: A proposed system and its control processes", in *The psychology of learning and motivation* (vol. 2). New York: Academic Press.
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Merrill Press.
- Brown, G. & Desforges, C. (1979). *Piaget's theory. A psychological critique*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Bruner, J. S. (1970). "The growth and Structure of Skill", in *Mechanisms of motor skill development*. London: Academic Press.
- DeVries, R. (2000). "Vygotsky, Piaget and education: a reciprocal assimilation of theories and educational practices", *New Ideas in Psychology*, (18), pp. 187-213.
- Duncan, R. M. (1995). "Piaget and Vygotsky Revisited: Dialogue or Assimilation?", *Developmental Review*, 15 (4), pp. 458-472.
- Elkind, D. (1976). *Child Development and Education* (1n ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Feldman, D. (2004). "Piaget Stages: the unfinished symphony of cognitive development", *New Ideas in Psychology*, (22), pp. 175-231.
- Feldman, D. H. & Fowler, R. C. (1997). "The nature(s) of developmental change: Piaget, Vygotsky, and the transition process", *New Ideas in Psychology*, 3 (15), pp. 195-210.
- Glassman, M. (1995). "The Difference between Piaget and Vygotsky: A Response to Duncan". *Developmental Review*, 15, pp. 473-482.
- Goosens, L. (2016). "Training scientific reasoning in children and adolescents: a critical commentary and quantitative integration", in *Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development: Implications and Applications for Education*. Routledge.
- McNally, D. W. (1977). *Piaget, Education and Teaching*. Gremrne, Sydney: The Harvester Press.
- Piaget, J. (1954). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Zürich: Rascher Verlag.
- Piaget, J. (1965). *The origins of intelligence in children* (3rd ed.). New York: International University Press.
- Piaget, J. (1975). *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures*. Oxford: Blackwell.
- Schneider, W. & Pressley, M. (1997). *Memory Development Between Two and Twenty*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Turing, A. M. (1963). «Computing Machinery and Intelligence», in *Computers and Thought*. New York: McGraw-Hill.

Ελληνόγλωσσον

- Βλάχος, Φ. (2004). «Η σχέση κινητικής και γνωστικής ανάπτυξης: μια νευροβιολογική προσέγγιση», *Hellenic Journal of Psychology*, (1), σσ. 80-96.
- Βοσνιάδου, Σ. (2004). «Εισαγωγή στη Γνωσιακή επιστήμη: Θέματα ορισμού και ιστορίας», στο *Γνωσιακή επιστήμη. Η νέα επιστήμη του νου*. Αθήνα, Gutenberg, σσ. 19-42.
- Bringuier, J.-C. (1977). *Ελεύθερες συζητήσεις με τον Ζαν Πιαζέ* (μτφ. Ν. Σιδέρης). Αθήνα, Καστανιώτης.
- Craig, G. J. & Baucum, D. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου* (μτφ. Α. Ιωαννίδου) (τ. Α). Αθήνα, Παπαζήσης.
- Δαναασής-Αφεντάκης, Α. (1980). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική* (2η έκδ., τ. 2). Αθήνα.
- Donaldson, M. (1991). *Η σκέψη των παιδιών* (μτφ. Α. Καλογιαννίδου και Α. Αρχοντίδου). Αθήνα, Gutenberg.
- Hubert, R. (1959). *Γενική Παιδαγωγική* (μτφ. Κ. Κίτσος & Β. Σκουλάτος) (τ. 1). Αθήνα, Κένταυρος.
- Kamii, C. και DeVries, R. (1979). *Η θεωρία του J. Piaget και η προσχολική αγωγή* (μτφ. Ε. Βασιλειάδου). Αθήνα, Δίπτυχο.
- Κίτσος, Κ. (1955). *Επιστημονικοί προσανατολισμοί της συγχρόνου Παιδαγωγικής*. Αθήνα, Σχολείο και Ζωή.
- Κολιάδης, Ε. (1997a). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* (4η έκδ., τ. Γ'). Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. (1997b). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* (4η έκδ., τ. Β'). Αθήνα.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα.
- Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα, Gutenberg.
- Luria, A. P. (1995). *Γνωστική ανάπτυξη* (μτφ. Μ. Τερζίδου) (2η έκδ.). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νατσιοπούλου, Τ. (1996). «Η σχέση γλώσσας και σκέψης κατά τον L. Vygotsky. Παιδαγωγικές προεκτάσεις», *Γλώσσα*, (39), σσ. 17-23.
- Παπαϊωάννου, Κ. (1992). «Σύντομη κριτική επισκόπηση της θεωρίας του Πιαζέ και των επιπτώσεών της στην εκπαιδευτική πραγματικότητα», *Τα Εκπαιδευτικά* (27-28), σσ. 131-142.
- Piaget, J. (1979a). *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας* (μτφ. Φ. Ψελλός). Αθήνα, Υποδομή.
- Piaget, J. (1979b). *Το μέλλον της εκπαίδευσης* (μτφ. Α. Κάντας). Αθήνα, Υποδομή.
- Piaget, J. (1999a). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης* (μτφ. Ε. Βέλτσου). Αθήνα, Καστανιώτης.
- Piaget, J. (1999b). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική* (μτφ. Α. Βερβερίδης). Αθήνα, Νέα Σύνορα – Α. Α. Λιβάνη.
- Piaget, J. (2007). *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού* (μτφ. Μ. Αβαρτσιωίτη). Αθήνα, Καστανιώτης.
- Πόρποδας, Κ. (1996). *Γνωστική Ψυχολογία. Τόμος 1: Η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα.
- Rambert, M. L. (1958). *Η συναισθηματική και ηθική ζωή του παιδιού* (μτφ. Γ. Βασδέκης). Αθήνα, Δίπτυχο.
- Ράπτης, Ν. (1973). *Η ανάπτυξη της διανοήσεως*. Αθήνα.
- Ρήγας, Α. Α. (1988). *Σύγχρονα ρεύματα στην επιστήμη της αγωγής* (1η έκδ.). Αθήνα.
- Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και γλώσσα* (μτφ. Α. Ρόδη) (2η έκδ.). Αθήνα, Γνώση.

Αποτύπωση του σχολικού εκφοβισμού από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών (Μελέτη περίπτωσης)

Δρ. Χαρίκλεια Πίτσου / Dr. Charikleia Pitsou

ΕΔΙΠ, Πανεπιστημίου Πατρών / EDIP, University of Patras
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας
Department of Education & Social Work Sciences

Ευαγγελία Σάτκα

TETEI, MSc

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που απα-
σχολεί την εκπαιδευτική και ακαδημαϊκή κοινότητα,
ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, καθώς προσλαμβάνει
αυξητική τάση. Τόσο οι μαθητές που βιώνουν εκφο-
βισμό όσο και αυτοί που τον ασκούν φαίνεται να
επηρεάζονται αρνητικά. Γ' αυτό, σκοπός της παρού-
σας έρευνας ήταν να αποτυπώσει από τη σκοπιά των
εκπαιδευτικών τα χαρακτηριστικά των θυτών, την ψυχική κατάσταση των θυμάτων,
καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την όλη κατάσταση. Τα αποτελέσματα
της έρευνας, από τις απαντήσεις 141 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθ-
μιας εκπαίδευσης, έδειξαν ότι οι θύτες διακρίνονται από αρνητικά χαρακτηριστικά και
ότι τα θύματα βιώνουν επίσης αρνητικά συναισθήματα. Ως καθοριστικοί παράγοντες
θεωρηθήκαν οι οικογενειακοί και οι κοινωνικοί, αλλά και η συμπεριφορά του μαθη-
τή. Από την παρούσα έρευνα αναδεικνύεται η ανάγκη για την ευαισθητοποίηση και
εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά

σχολικός
εκφοβισμός, θύτες,
θύματα, παράγοντες,
εκπαιδευτικοί

Abstract

School bullying is a phenomenon that preoccupies the educational and academic community, especially in recent years, as it has been on the rise. Both students who experience bullying and those who practice it seem to be negatively affected. For this reason, the aim of this study was to examine the teachers' point of view about the characteristics of the perpetrators, the mental state of the victims as well as the factors that affect the whole situation. The results of the research, from the answers of 141 primary and secondary school teachers, showed that the perpetrators are distinguished by negative characteristics and that the victims also experience negative emotions. Family and social factors as well as student behavior were considered to be determinants. This research highlights the need to raise awareness and educate teachers about the phenomenon of school bullying.

Keywords

school bullying, perpetrators, victims, factors, teachers

1. Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός, η σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία να βλάψουμε τον άλλον και να τον υποβάλουμε σε κατάσταση πίεσης (Tatum & Tatum, 1992), παρουσιάζει ανησυχητική αύξηση τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκοσμίως. Περιλαμβάνει ποικίλες εκδηλώσεις και μορφές: σωματικός, λεκτικός, ψυχολογικός, κοινωνικός, σεξουαλικός, ηλεκτρονικός, ρατσιστικός, έμφυλος, άμεσος, έμμεσος (Σαπουνά, 2010). Χαρακτηρίζεται από επανάληψη αρνητικών ενεργειών, ασύμμετρη σχέση δύναμης μεταξύ θύματος και θύτη και σκοπιμότητα. Επιπλέον, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, οικογενειακούς, κοινωνικούς, σχολικούς, καθώς και από τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή (Τρίγκα, 2015).

Ο σχολικός εκφοβισμός θεωρείται η βασική αιτία που προκαλεί προσωπική οδύνη και βλάπτει την υγεία του θύματος. Όταν είναι διαρκής, θεωρείται επιζήμιος για την ψυχική υγεία και την ευεξία των εύαλωτων ατόμων (Rigby, 2002). Η θυματοποίηση αποτελεί παράγοντα κινδύνου για τη δημιουργία συναισθημάτων φόβου και την πρόκληση παιδοψυχιατρικών συνεπειών, όπως αγχώδεις διαταραχές, μετατραυματική διαταραχή του στρες, κατάθλιψη και αυτοκτονικό ιδεασμό (Τρίγκα, 2015).

Τα παιδιά που θυματοποιούνται είναι περισσότερο αγχωτικά, ανασφαλή, επιφυλακτικά, ήσυχια και ευαίσθητα, με αρνητική στάση απέναντι στη βία. Δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλή, έχουν λίγους φίλους, δεν τα προσκαλούν σε πάρτι, επιλέγο-

νται τελευταία στην ομάδα, είναι απομονωμένα και μερικές φορές περιφρονημένα (Olleweus, 1993, όπως αναφέρεται στην Τρίγκα, 2015).

Μπορεί να κάθονται μόνα τους στα διαλείμματα ή μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους. Δεν υπερασπίζονται τον εαυτό τους, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, είναι σωματικά και φυσικά πιο αδύναμα, παρουσιάζουν υψηλό βαθμό στην κλίμακα νεύρωσης και εσωστρέφειας (Αρτινοπούλου, 2010). Η διαχρονική μελέτη των Ttofi et al. (2011) παρείχε στοιχεία σχετικά με τη συσχέτιση της θυματοποίησης στην εφηβεία με τα καταθλιπτικά συμπτώματα στην ενηλικίωση, κυρίως μεταξύ των γυναικών. Σύμφωνα με τους Schiltz & Houbre (2006), τα θύματα εκφοβισμού εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα μετατραυματικού στρες. Τα στοιχεία από διακρατική μελέτη συνολικά 113.200 μαθητών από 25 χώρες με μέσο όρο ηλικίας 11,5, 13,5 και 15,5 ετών υποδηλώνουν τον επιπολασμό των εξωτερικών συμπτωμάτων, όπως επιθετική συμπεριφορά και γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς.

Από την άλλη, οι θύτες, όπως αναφέρει η Αρτέμη (2014), τις περισσότερες φορές είναι αγόρια που δρουν μόνα τους ή σε ομάδες, είναι επιθετικά ακόμη και με τους μεγαλύτερους, στερούνται της ικανότητας ελέγχου του θυμού τους, τους αρέσει να εξουσιάζουν και να έχουν γύρω τους άτομα που τους φοβούνται. Δεν σημειώνουν καλές επιδόσεις στο σχολείο, πιθανότατα να έχουν υπάρξει και τα ίδια θύματα, είναι άτομα που αρέσκονται να γίνεται «πάντα το δικό τους» (Τρίγκα, 2015). Παραβαίνουν συχνά τους σχολικούς κανόνες, κάνουν διαρκώς φασαρία μέσα στην τάξη και μιλούν άσχημα στους συμμαθητές τους (Αρτέμη, 2014). Υπάρχουν στοιχεία που υποστηρίζουν τη διαπίστωση ότι τα άτομα που εκφοβίζουν άλλους έχουν αντιφατικές ιδιότητες. Μελέτες παρουσιάζουν ότι τα περισσότερα παιδιά και νέοι που εκφοβίζουν τους άλλους ασκούν σημαντική εξουσία στο δίκτυό τους και ότι οι δράστες υψηλής παραβατικότητας τείνουν να γίνονται δεκτοί από τους συμμαθητές τους ως δημοφιλείς, κοινωνικά καταρτισμένοι και ηγέτες (de Bruyn et al., 2010· Peeters et al., 2010). Οι εκφοβιστές «υψηλής κοινωνικής θέσης» έχει βρεθεί επίσης ότι κατατάσσονται σε υψηλά επίπεδα αποδοχής από τους συμμαθητές τους, όσον αφορά τα στοιχεία προσωπικότητας και τις ικανότητές τους, εμφάνιση ή αθλητικές επιδόσεις (Farmer et al., 2003). Παρ' όλη τη δημοτικότητά τους, η μελέτη κοόρτης του Wolke και των συνεργατών του (2013) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή με οποιονδήποτε ρόλο στην εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο εμφάνισης ψυχωσικών εμπειριών στην εφηβεία.

Ωστόσο, η ερμηνεία του φαινομένου αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό πρόβλημα, καθώς η αιτιολογία του αποδίδεται στη δυναμική αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων. Οι βασικότεροι παράγοντες που συντελούν στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού είναι η οικογένεια, η επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος, η επιρροή του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Bronfenbrenner, 1994), καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή (Rigby, 2002). Παρατηρείται ένα αιτιο-

λογικό πλέγμα που τροφοδοτεί τον σχολικό εκφοβισμό, με το σχολείο να είναι ένας παράγοντας που εντάσσεται στο συγκεκριμένο πλέγμα.

Γι' αυτό, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αποτυπώσει από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών τα χαρακτηριστικά των θυτών, την ψυχική κατάσταση των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την όλη κατάσταση.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Κατά το τέταρτο εξάμηνο του 2020 πραγματοποιήθηκε μια πρωτογενής ποσοτική έρευνα, περιγραφική και συσχέτισης, με χρήση ερωτηματολογίου, καθώς ο αριθμός του δείγματος ήταν μεγάλος. Αποτελούνταν από 141 εκπαιδευτικούς, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης, στην πλειοψηφία τους γυναίκες ηλικίας έως 40 ετών, που είχαν μέχρι 10 έτη προϋπηρεσίας. Το προς συμπλήρωση ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε για την παρούσα έρευνα βάσει των ερευνών των Βεργίδης κ.ά. (2014) Χριστακοπούλου και Αλεξανδρόπουλου (2019) Σαρούνα (2008) και Flannery et al. (2004), από τους οποίους ζητήθηκαν και δόθηκαν οι άδειες για τη χρήση των ερωτηματολογίων και τηρήθηκαν οι αρχές δεοντολογίας για τα υποκείμενα της έρευνας.

3. Αποτελέσματα

Τα αρνητικά χαρακτηριστικά των θυτών εμφάνισαν υψηλή αξιοπιστία ($\alpha = 0,854$), βαθμολογήθηκαν υψηλά ($MO = 3,75 \pm 0,72$), με άρνηση της υπόθεσης της κανονικότητας ($p = 0,023$). Αναφέρθηκε κυρίως ότι οι θύτες είναι επιθετικοί ($MO = 4,10 \pm 0,87$), έχουν έντονα προβλήματα συμπεριφοράς ($MO = 4,00 \pm 1,02$), είναι παρορμητικοί ($MO = 3,96 \pm 0,94$), δεν έχουν αίσθηση προσωπικής ευθύνης ($MO = 3,76 \pm 1,10$), είναι υπερδραστήριοι ($MO = 3,69 \pm 1,01$), δεν νιώθουν ντροπή ($MO = 3,69 \pm 1,00$) και είναι σκληροί ($MO = 3,64 \pm 1,04$).

Τα αρνητικά συναισθήματα των θυμάτων εμφάνισαν υψηλή αξιοπιστία ($\alpha = 0,924$), βαθμολογήθηκαν υψηλά ($MO = 4,25 \pm 0,77$), με άρνηση της υπόθεσης της κανονικότητας ($p < 0,001$). Αναφέρθηκε ότι οι μαθητές που δέχθηκαν σχολική βία αισθάνονται φόβο ($MO = 4,35 \pm 0,84$), αισθάνονται ανυπεράσπιστοι ($MO = 4,27 \pm 1,01$), ανασφάλεια ($MO = 4,21 \pm 1,00$), αποθάρρυνση ($MO = 4,20 \pm 0,86$), λύπη ($MO = 4,16 \pm 0,90$), μοναξιά ($MO = 4,13 \pm 1,00$), θυμό ($MO = 4,11 \pm 0,98$), ντροπή ($MO = 4,05 \pm 1,08$) και απελπισία ($MO = 3,86 \pm 1,09$).

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά θυτών και συναισθήματα θυμάτων μαθητών

Προτάσεις	ΜΟ	ΤΑ	Cronbach Alpha	Shapiro Wilk
Αρνητικά χαρακτηριστικά θυτών	3,75	0,72	0,854	0,023
Είναι επιθετικοί	4,10	0,87		
Έχουν έντονα προβλήματα συμπεριφοράς	4,00	1,02		
Είναι παρορμητικοί	3,96	0,94		
Δεν έχουν αίσθηση προσωπικής ευθύνης	3,76	1,10		
Είναι υπερδραστήριοι	3,69	1,01		
Δεν νιώθουν ντροπή	3,69	1,00		
Είναι σκληροί	3,64	1,04		
Αρνητικά συναισθήματα θυμάτων	4,15	0,77	0,924	< 0,001
Αισθάνονται φόβο	4,35	0,84		
Αισθάνονται ανυπεράσπιστοι	4,27	1,01		
Αισθάνονται ανασφάλεια	4,21	1,00		
Αισθάνονται αποθάρρυνση	4,20	0,86		
Αισθάνονται λύπη	4,16	0,90		
Αισθάνονται μοναξιά	4,13	1,00		
Αισθάνονται θυμό	4,11	0,98		
Αισθάνονται ντροπή	4,05	1,08		
Αισθάνονται απελπισία	3,86	1,09		

Μελετώντας τους παράγοντες της σχολικής βίας, προέκυψε ότι τα «Αρνητικά χαρακτηριστικά θυτών» συσχετίστηκαν θετικά με «Συχνότητα μορφών σχολικής βίας» ($r = 0,184$, $p < 0,05$), «Οικογενειακούς παράγοντες» ($r_{ho} = 0,176$, $p < 0,05$), «Κοινωνικούς παράγοντες» ($r = 0,216$, $p < 0,05$), «Παράγοντες συμπεριφοράς μαθητή» ($r_{ho} = 0,231$, $p < 0,01$) και «Στρατηγικές αντιμετώπισης» ($r_{ho} = 0,245$, $p < 0,01$). Η πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στα «Αρνητικά χαρακτηριστικά θυτών» ($F(5,134) = 3,965$, $p = 0,002$), με μικρό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2 = 0,096$). Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Στρατηγικές αντιμετώπισης» ($Beta = 0,217$, $p = 0,010$).

Τα αρνητικά χαρακτηριστικά μαθητών που είναι θύτες σχολικού εκφοβισμού φάνηκε να γίνονται εντονότερα, εξαιτίας της παρατηρούμενης συχνότητας των διαφόρων μορφών σχολικής βίας, αλλά και των οικογενειακών και κοινωνικών παραγόντων. Επιπλέον, τα αρνητικά χαρακτηριστικά επηρεάζονται και από τους παράγοντες συμπεριφοράς μαθητή.

Μελετώντας τους παράγοντες της σχολικής βίας, προέκυψε ότι τα «Αρνητικά συναισθήματα θυμάτων» συσχετίστηκαν θετικά με «Οικογενειακούς παράγοντες» ($r_{ho} = 0,174$, $p < 0,05$), «Κοινωνικούς παράγοντες» ($r_{ho} = 0,243$, $p < 0,01$), «Παράγοντες συμπεριφοράς μαθητή» ($r_{ho} = 0,191$, $p < 0,05$) και «Αναγκαιότητα κατάρτισης εκπαιδευτικών για την πρόληψη» ($r_{ho} = 0,322$, $p < 0,01$). Η

πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στα «Αρνητικά συναισθήματα θυμάτων» ($F(4,136) = 8,892$, $p < 0,001$), με μέτριο βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2 = 0,184$). Στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Αναγκαιότητα κατάρτισης εκπαιδευτικών για την πρόληψη» ($Beta = 0,264$, $p < 0,001$).

Τα αρνητικά συναισθήματα μαθητών που είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού παρατηρήθηκε πως εντείνονται από οικογενειακούς και περισσότερο από κοινωνικούς παράγοντες, αλλά και από εκείνους που αφορούν τη συμπεριφορά του μαθητή. Επίσης, έντονη επιρροή στην αρνητική ψυχική κατάσταση των θυμάτων φάνηκε να ασκεί και η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την πρόληψη τέτοιων φαινομένων. Ο συγκεκριμένος παράγοντας θεωρήθηκε ο πιο σημαντικός για την αρνητική ψυχολογία των θυμάτων.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης

Μοντέλα						
Αρνητικά χαρακτηριστικά θυτών	B	t	p	AdjR ²	F (5,134)	p-model
Σταθερά	1.912	4.431	< 0,001	0,096	3.965	0.002
Συχνότητα μορφών σχολικής βίας	0,145	1.537	0,127			
Οικογενειακοί παράγοντες	0.009	0.095	0.924			
Κοινωνικοί παράγοντες	0,074	0.761	0,448			
Παράγοντες συμπεριφοράς μαθητή	0,085	0.880	0,380			
Στρατηγικές αντιμετώπισης	0.225	2.615	0,010			
Αρνητικά συναισθήματα θυμάτων	B	t	p	AdjR ²	F (4,136)	p-model
Σταθερά	2.158	6.224	< 0,001	0.184	8.892	< 0,001
Οικογενειακοί παράγοντες	0.117	1.208	0,229			
Κοινωνικοί παράγοντες	0,066	0,643	0,521			
Παράγοντες συμπεριφοράς μαθητή	0,070	0.706	0,481			
Αναγκαιότητα κατάρτισης εκπαιδευτικών για την πρόληψη	0,264	3.782	< 0,001			

Μελετώντας άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τα «Αρνητικά χαρακτηριστικά θυτών», προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Εμπλοκή φύλων» ($H(2) = 9,406$, $p = 0,009$), «Θύματα σχολικής βίας» ($H(3) = 10,507$, $p = 0,015$), «Διαφορετικές αξίες μαθητών με βίαιη συμπεριφορά» ($H(3) = 9,310$, $p = 0,025$), «Σπουδές για διδακτορικό δίπλωμα» ($H(1) = 5,352$, $p = 0,021$), «Παρατήρηση κοινωνικής βίας» ($t_{ho} = 0,212$, $p < 0,05$), «Παρατήρηση σεξουαλικής βίας», ($t_{ho} = 0,226$, $p < 0,01$), «Παρατήρηση κλοπών-καταστροφή αντικειμένων» ($t_{ho} = 0,186$, $p < 0,05$).

Τα αρνητικά χαρακτηριστικά θυτών βαθμολογήθηκαν υψηλότερα από τους συμμετέχοντες που πιστεύουν ότι στο φαινόμενο της σχολικής βίας εμπλέκονται

τα αγόρια ($MB = 78,71$), μαθητές με μέτρια επίδοση ($MB = 109,72$), μαθητές με διαφορετικές αξίες ($MB = 84,87$) από ό,τι από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν σπουδές για διδακτορικό δίπλωμα ($MB = 71,45$) και από τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρατηρήσει συχνότερα κοινωνική βία, σεξουαλική βία και κλοπή-καταστροφή αντικειμένων.

Πίνακας 3. Αρνητικά χαρακτηριστικά θυτών

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	MB	df	H	p
Εμπλοκή φύλων	Αγόρια	78	78,71	2	9,406	0,009
	Κορίτσια	2	1,00			
	Και τα δύο φύλα	61	61,15			
Θύματα σχολικής βίας	Μαθητές με υψηλή επίδοση	12	79,96	3	10,507	0,015
	Μαθητές με μέτρια επίδοση	9	109,72			
	Μαθητές με χαμηλή επίδοση	13	60,88			
	Μαθητές ανεξαρτήτως επίδοσης	106	67,28			
Διαφορετικές αξίες μαθητών με βίαιη συμπεριφορά	Όχι	21	55,67	3	9,310	0,025
	Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ	20	70,85			
	Ίσως	56	64,90			
	Ναι	43	84,87			
Σπουδές για διδακτορικό δίπλωμα	Όχι	138	71,45	1	5,352	0,021
	Ναι	2	4,75			
Μεταβλητή	Συσχέτιση Spearman	p-value				
Παρατήρηση κοινωνικής βίας	0,212	< 0,05				
Παρατήρηση σεξουαλικής βίας	0,226	< 0,01				
Παρατήρηση κλοπών-καταστροφή αντικειμένων	0,186	< 0,05				

Μελετώντας άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τα «Αρνητικά συναισθήματα θυμάτων», προέκυψε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «Εμπλοκή φύλων» ($H(2) = 6,216$, $p = 0,045$), «Παρατήρηση κοινωνικής βίας» ($r_{ho} = 0,169$, $p < 0,05$), «Ευθύνη εκπαιδευτικών για την πρόληψη φαινομένων σχολικής βίας» ($r_{ho} = 0,194$, $p < 0,05$), «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση σχολικής βίας» ($r_{ho} = 0,332$, $p < 0,01$) και «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την πρόληψη φαινομένων σχολικής βίας» ($r_{ho} = 0,306$, $p < 0,01$).

Τα αρνητικά συναισθήματα θυμάτων υποστηρίχθηκαν περισσότερο από τους συμμετέχοντες που πιστεύουν ότι στο φαινόμενο της σχολικής βίας εμπλέκονται περισσότερο τα αγόρια ($MB = 73,62$), από τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρατηρήσει περισσότερο την κοινωνική βία, από αυτούς που πιστεύουν περισσότερο ότι υπάρχει ευθύνη των εκπαιδευτικών για την πρόληψή της, καθώς επίσης και από τους εκπαιδευτικούς που πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση και την πρόληψη της σχολικής βίας.

Πίνακας 4. Αρνητικά συναισθήματα θυμάτων

Μεταβλητή	Κατηγορίες	N	MB	df	H	p
Εμπλοκή φύλων	Αγόρια	78	73,62	2	6,216	0,045
	Κορίτσια	2	1,50			
	Και τα δύο φύλα	61	69,93			
Μεταβλητή	Συσχέτιση Spearman	p-value				
Παρατήρηση κοινωνικής βίας	0,169	< 0,05				
Ευθύνη εκπαιδευτικών για την πρόληψη φαινομένων σχολικής βίας	0,194	< 0,05				
Εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση σχολικής βίας	0,332	< 0,01				
Εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την πρόληψη φαινομένων σχολικής βίας	0,306	< 0,01				

4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων και συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αποτυπώσει από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών τα χαρακτηριστικά των θυτών, την ψυχική κατάσταση των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την όλη κατάσταση. Βρέθηκε ότι οι μαθητές που προκάλεσαν σχολική βία είναι επιθετικοί, έχουν έντονα προβλήματα συμπεριφοράς, είναι παρορμητικοί, δεν έχουν αίσθηση προσωπικής ευθύνης, είναι υπερδραστήριοι, δεν νιώθουν ντροπή και είναι σκληροί. Επίσης, τα θύματα αισθάνονται ιδιαίτερα φόβο, ανασφάλεια, αποθάρρυνση, λύπη, μοναξιά, θυμό, ντροπή, απελπισία και ότι είναι ανυπεράσπιστα.

Όσον αφορά τα αρνητικά συναισθήματα μαθητών που είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού, παρατηρήθηκε πως αυτά εντείνονται από οικογενειακούς και περισσότερο από κοινωνικούς παράγοντες, αλλά και από εκείνους που αφορούν τη συμπεριφορά του μαθητή. Συγκεκριμένα, κατά την άποψη των συμμετεχόντων, οι οικογενειακοί παράγοντες συμβάλλουν αρκετά. Η αδιαφορία των γονέων και η έλλειψη επίβλεψης συμβάλλουν σε φαινόμενα σχολικής βίας, ομοίως και η ενδοοικογενειακή βία και οι κακές σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και παιδιά ή ανάμεσα μόνο σε γονείς. Το εν λόγω συμπέρασμα συγκλίνει με την έρευνα των Georgiou & Stavrinides (2013), ότι η βία από συνομηλίκους συνδέεται με την αδύναμη γονική εποπτεία και την ανεπαρκή συμμετοχή στις δραστηριότητες του παιδιού. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι γονείς που δίνουν προσοχή στα παιδιά τους, τα παρακολουθούν και τα επιβραβεύουν για τα επιτεύγματά τους, κάνουν βήματα καθοριστικής σημασίας για τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς, τόσο εντός όσο και εκτός της οικογένειας.

Οι κοινωνικοί παράγοντες θεωρήθηκε ότι έχουν μέτρια συμβολή. Συμφωνία υπήρξε ως προς την άποψη ότι η παρέα με συνομηλικούς που έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά συμβάλλει ιδιαίτερα στη συμμετοχή σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Όμοια εικόνα παρατηρήθηκε και για τη συμπεριφορά μαθητή, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν μέτρια τη συμβολή αυτού του παράγοντα. Σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού είναι και αυτοί που εντοπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα αρνητικά χαρακτηριστικά του θύτη. Αναφέρθηκε ωστόσο ότι η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο μάλλον συμβάλλει σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Ομοίως, σύμφωνα τους Staff & Kreager (2008), οι θύτες του σχολικού εκφοβισμού αναφέρονται ως άτομα με τάση στη βίαιη και παραβατική συμπεριφορά, που προσπαθούν να επιβάλουν κάποια μορφή εξουσίας στους γύρω τους, αντιμετωπίζουν συχνά οικογενειακά ή οικονομικά προβλήματα και δεν θεωρούν το σχολείο ως μέσο άντλησης μελλοντικών ευκαιριών. Επίσης, έντονη επιρροή στην αρνητική ψυχική κατάσταση των θυμάτων φάνηκε να ασκεί και η έλλειψη κατάρτισης εκπαιδευτικών για την πρόληψη τέτοιων φαινομένων. Σχετικά με την αναγκαιότητα και την ευθύνη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, υπήρξε σαφής συμφωνία ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλη εκπαίδευση για να προλαμβάνουν, αλλά και να αντιμετωπίζουν φαινόμενα σχολικής βίας, πόρισμα που συγκλίνει με τον Θάνο (2012), ο οποίος τονίζει ότι είναι αναγκαία η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι ικανοί στον χειρισμό των παραβατικών συμπεριφορών.

Από τα προαναφερόμενα αναδύεται η ανάγκη ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να συμβάλλουν στην προσπάθεια κατά του σχολικού εκφοβισμού μέσω βιωματικών προγραμμάτων, καθώς ο ρόλος τους στην αντιμετώπιση του φαινομένου είναι καθοριστικός και καταλυτικός. Και τούτο διότι οφείλουν να βρίσκονται κοντά στους μαθητές, να επικοινωνούν μαζί τους και να αντιλαμβάνονται άμεσα οποιαδήποτε αλλαγή στη συμπεριφορά τους. Συγχρόνως, οφείλουν να αναγνωρίσουν, να αποδεχθούν το πρόβλημα και να βοηθήσουν τα παιδιά, θύματα και θύτες. Για την επίτευξη αυτού, είναι απαραίτητη η σχετική ευαισθητοποίηση και επιμόρφωσή τους. Με τον τρόπο αυτό, θα ενισχύσουν τις γνώσεις τους, θα αναστοχαστούν σχετικά με το τι συμβαίνει, θα αναδομήσουν πιθανόν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής βίας, και με τον τρόπο αυτό θα το κάνουν ορατό (Μωυσιδου και Βεργίδης, 2014). Τα αποτελέσματα των ερευνών επιβεβαιώνουν τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της απόκτησης κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων τόσο για τον περιορισμό της βίας όσο και για την υποστήριξη και ενδυνάμωση των θυμάτων, καθώς και για τη μετάδοση αξιών κατά των διακρίσεων (Hall, 2017).

Η παρούσα έρευνα εστίασε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που προέρχονται από μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή της Ελλάδας, με την

πλειοψηφία των συμμετεχόντων να ήταν γυναίκες ηλικίας έως 40 ετών και να μην έχει γίνει διαχωρισμός σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προτείνεται μελλοντική έρευνα με μεγαλύτερη ισορροπία ως προς το φύλο και την ηλικία, αλλά και με διαχωρισμό των εκπαιδευτικών σε αυτούς που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, με βάση τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, ο σχολικός εκφοβισμός επιδρά αρνητικά στους εμπλεκόμενους μαθητές, γι' αυτό η ευαισθητοποίηση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται καθοριστικής σημασίας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bronfenbrenner, U. (1994). "Ecological models of human development", *Readings on the development of children*, Ch. 5, pp. 37-43.
- de Bruyn, E., Cillessen, A. & Wissink, I. (2010). "Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence", *Journal of Early Adolescence*, 3 (4), pp. 543-566.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Bishop, J. L., O'Neal, K. K. & Cairns, B. D. (2003). "Rejected bullies or popular leaders? The social relations of aggressive subtypes of rural African American early adolescents", *Developmental Psychology*, 39 (6), pp. 992-1004.
- Flannery, D. J., Wester, K. L. & Singer, M. I. (2004). "Impact of Exposure to Violence in School on Child and Adolescent Mental Health and Behavior", *Journal of Community Psychology*, 32 (5), pp. 559-573.
- Georgiou, N. S. & Stavrinides, P. (2013). "Parenting at home and bullying at school", *Social Psychology of Education*, 16 (2), pp. 165-179.
- Hall, W. (2017). "The Effectiveness of Policy Interventions for School Bullying: A Systematic Review", *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8 (1), pp. 45-69.
- Peeters, M., Cillessen, A. H. & Scholte, R. H. (2010). "Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence", *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (9), pp. 1041-1052.
- Sapouna, M. (2008). "Bullying in Greek Primary and Secondary Schools", *School Psychology International*, 29 (2), pp. 199-213.
- Schiltz, L. & Houbre, B. (2006). "Multidimensional homogeneity analysis with small samples: comparison of different subgroups of people suffering from exclusion", *Bull. Soc. Sci. Med. Grand. Duché-Luxemb.*, (2), pp. 311-25.
- Staff, J. & Kreager, D. A. (2008). "Too cool for school? Violence, peer status and high school dropout". *Social forces; a scientific medium of social study and interpretation*, 87 (1), pp. 445-471.
- Tattum, D. & Tattum, E. (1992). *Social Education and Personal Development*. London: David Fulton.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. & Loeber, R. (2011). "Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies", *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3 (2), pp. 63-73.

- Wolke, D. L. (2014). "Bullying in elementary school and psychotic experiences at 18 years: A longitudinal, population-based cohort study", *Psychological Medicine*, 44 (10), pp. 2199-2211.
- Wolke, D., Copeland, W. E, Angold, A. & Costello, E. J. (2013). "Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes", *Psychol Sci*, 24 (10), pp. 1958-70.

Ελληνόγλωσση

- Αρτέμης, Ε. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός. Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε δράση και αντίδραση*. Αθήνα. (Διαθέσιμο στο: http://www.apostoliki-diakonia.gr/gr_main/catehism/simeioseis/bullying.pdf).
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση: Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα, Ελλάς: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Βεργίδης, Δ., Παναγιωτόπουλος, Γ. και Μωυσίδου, Ε. (επιμ.) (2014). *Η βία στο σχολικό περιβάλλον. Μια διαδρομή στα σχολεία της Δυτικής Ελλάδας*. Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας – Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας. Πάτρα, Πελοπόννησος.
- Θάνος, Θ. (2012). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μωυσίδου, Ε. και Βεργίδης, Δ. (2014). «Αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας. Οι διευθυντές προτείνουν», στο Δ. Βεργίδης, Γ. Παναγιωτόπουλος και Ε. Μωυσίδου (επιμ.). *Η βία στο σχολικό περιβάλλον. Μια διαδρομή στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας*. Πάτρα, Πελοπόννησος.
- Rigby, K. (2002). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*, μτφ. Β. Δόμπολα και Α. Γιοβατολιάς, Αθήνα, Τόπος.
- Σαπουνά, Μ. (2006). *Ο σχολικός εκφοβισμός στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών, Βιβλιοθήκη Επιστήμης και Τεχνολογίας του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης.
- Τρίγκα, Ε. (2015). *Ενδοσχολική βία και σχολικός εκφοβισμός: θεωρητικό πλαίσιο και εκπαιδευτική παρέμβαση*, Αθήνα, Παπαζήση.
- Χριστακοπούλου, Α. και Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). «Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον σχολικό εκφοβισμό και για τον ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή του», *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8 (1), σσ. 41-62.

ΤΠΕ: Ένα εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών/τριών στα τμήματα ένταξης

Δημήτριος Αργύρης

Απόφοιτος Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστήμιου Πάτρας, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στην Πληροφορική και Στατιστική της Σχολής Θετικών Επιστημών του ΕΚΠΑ και διδακτορικού τίτλου στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά και Διδακτική για μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ

Περίληψη

Το τεράστιο έλλειμμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ακόμα και σε ζητήματα αιχμής όπως η υποστήριξη των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την Ειδική Αγωγή, θεωρείται, δυστυχώς, θεσμικό φαινόμενο, παρά τις άοκνες προσπάθειες των Συντονιστών/στριών της Ειδικής Αγωγής. Στο παρόν άρθρο καταβάλλεται προσπάθεια να παρουσιαστεί ένα εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών και των μαθητριών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ). Αρχικά, παρουσιάζεται ο θεωρητικός σχεδιασμός του εργαλείου που θα χρησιμοποιηθεί και στη συνέχεια περιγράφεται η εφαρμογή του στα Μαθηματικά της Β΄ Γυμνασίου σε μαθήτριά που φοιτούσε σε ΤΕ σε Γυμνάσιο του Πειραιά.

Λέξεις κλειδιά

αξιολόγηση, Τμήμα Ένταξης, ανάλυση έργου, διαγνωστική αξιολόγηση, κλινική συνέντευξη

Abstract

The huge deficit of teacher training in the Greek Educational Reality, even in cutting-edge issues such as the support of Special Education teachers, is unfortunately now considered an institutional phenomenon, despite the tireless efforts of Special Education Coordinators. In this article, an attempt is made to present an assessment tool for students studying in the Integration Classes (IC). Initially, the theoretical part of the tool that will be used is presented and then its application in Mathematics of the 2nd Gymnasium is presented to four students who study at IC in Piraeus.

Keywords

assessment,
Integration
Classes, diagnostic
assessment, clinical
interview

1. Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τα τελευταία χρόνια πρόβλημα αιχμής τόσο για την ελληνική όσο και την παγκόσμια κοινότητα, το οποίο αφορά χιλιάδες μαθητές/τριες και απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους.

Το πρόβλημα της ασυνέχειας αλλά και της έλλειψης εμπειρίας είναι, κατά τη γνώμη μου, από τα περισσότερο σοβαρά που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί των ΤΕ, καθώς οι περισσότεροι/ες είναι αναπληρωτές/τριες που αλλάζουν κάθε χρόνο εκπαιδευτικές μονάδες, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις κάνουν μάθημα πρώτη φορά σε ΤΕ. Ο/η εκπαιδευτικός του ΤΕ σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της κανονικής τάξης θα πρέπει να παρεμβαίνει με τα κατάλληλα εργαλεία (αξιολόγηση των ελλείψεων του/της μαθητή/τριας, διαφοροποίηση διδασκαλίας), ώστε στοχευμένα και αποτελεσματικά να στηρίξει τον/τη μαθητή/τρια να αναπτύξει τις δικές του/της γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Η συνεχής αξιολόγηση των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι κρίσιμης σημασίας, αν θέλουμε να έχουν την εκπαιδευτική υποστήριξη που χρειάζονται (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Η παρούσα εργασία προτείνει ένα εργαλείο αξιολόγησης μαθητών των Τμημάτων Ένταξης στα Μαθηματικά. Παρουσιάζει τον θεωρητικό σχεδιασμό του και την εφαρμογή του σε μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου, που φοιτούσε σε ΤΕ. Η διαδικασία που θα προταθεί μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών στα ΤΕ για όλες τις τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου στα Μαθηματικά και όχι μόνο.

2. Εργαλεία αξιολόγησης

Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης που παρουσιάζεται περιλαμβάνει τα παρακάτω εργαλεία:

Πριν την παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού στο ΤΕ: α) Πρωτόκολλο διαγνωστικής-διδακτικής αξιολόγησης με ανάλυση έργου. β) Ανάλυση έργου από τις απαιτήσεις των μαθητών/τριών στο παραπάνω πρωτόκολλο. γ) Κλινική συνέντευξη κάθε μαθητή, που περιλαμβάνει γράφημα του γνωστικού προφίλ του/της κάθε μαθητή/τριας και διάγνωση της αιτίας (Παντελιάδου και Πατσιοδήμου, 2007).

Μετά την παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού στο ΤΕ: Αποδεικτική αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας, που περιλαμβάνει: 1) Πρωτόκολλο αποδεικτικής αξιολόγησης επίλυσης προβλήματος. 2) Πρωτόκολλο αξιολόγησης διατήρησης των γνωστικών στρατηγικών και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

3. Πρωτόκολλο διαγνωστικής-διδακτικής αξιολόγησης

Η διαγνωστική-διδακτική αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών, που έχει στόχο να εντοπίσει, να επιβεβαιώσει και να προσδιορίσει την ύπαρξη προβλημάτων και να καταλήξει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση του ατόμου που αξιολογείται.

Στόχος της διδακτικής αξιολόγησης είναι, αφενός, να αποτυπώνεται το προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο και αφετέρου, να προσδιορίζονται τα αίτια που επιδρούν ανασταλικά στη μάθηση, ώστε να σχηματιστούν τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων. Με την έννοια αυτή, ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές διαδικασίες στο επίπεδο, τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή/τριας, με σκοπό να οδηγήσει όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες στην επίτευξη των επιδιωκόμενων διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων.

4. Ανάλυση έργου

Η ανάλυση έργου περιλαμβάνει την ανάλυση μιας δραστηριότητας σε βήματα, στάδια ή δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να ολοκληρωθεί. Όταν ο/η μαθητής/τρια δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει ένα έργο που του/της έχουμε αναθέσει, καταδεικνύεται, με αυτή τη μέθοδο, σε ποιο ακριβώς σημείο δυσκολεύεται ή ποιες από τις προαπαιτούμενες δεξιότητες κατέχει και ποιες όχι. Μάλιστα, η ανάλυση

έργου δεν είναι μόνο μια μέθοδος αξιολόγησης, αλλά μια προσέγγιση που μπορεί να ενσωματωθεί στην καθημερινή διδασκαλία.

Ο στόχος της ανάλυσης έργου είναι η περιγραφή και η ιεραρχική ταξινόμηση των επιμέρους βημάτων με τη σειρά που πρέπει να εκτελεστούν, προκειμένου να ολοκληρωθεί μια σύνθετη δραστηριότητα ή έργο. Για την ανάλυση μιας σύνθετης δραστηριότητας σε βήματα, θα πρέπει αρχικά ο/η εκπαιδευτικός να ζητήσει από τον/τη μαθητή/τρια να κάνει τη δραστηριότητα ή ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να κάνει τη δραστηριότητα, έτσι ώστε να εντοπίσει τους απλούστερους τρόπους εκτέλεσης της δραστηριότητας, αλλά και τη σειρά εκτέλεσης των βημάτων. Η σειρά, καθώς επίσης και το πλήθος των επιμέρους βημάτων, τροποποιείται ανάλογα με το δυναμικό κάθε μαθητή/τριας. Ο βαθμός στον οποίο θα αναλυθεί μια σύνθετη δραστηριότητα συνδέεται άμεσα με τις δυνατότητες κάθε μαθητή/τριας (Maccini, Mulcahy & Wilson, 2007· Tomlinson, 2005· Παντελιάδου και Πατισοδήμου, 2007).

5. Κλινική συνέντευξη

Η συνέντευξη μπορεί να προσφέρει πλούσιες πληροφορίες για πολλές πλευρές του/της μαθητή/τριας και ιδιαίτερα για εκείνες που δεν δίνεται η δυνατότητα να παρατηρήσουν οι εκπαιδευτικοί. Οι λανθασμένοι κανόνες ή οι λανθασμένες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες κατά τη φάση π.χ. ενός αριθμητικού υπολογισμού, χρειάζεται να ανακαλυφθούν μέσα από τη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης ή, αλλιώς, της κλινικής (μαθηματικής) συνέντευξης (Ginsburg, 1998· Nettie-Bartel, 1995· Montague, 2003· Mercer & Pullen, 2005).

Η κλινική συνέντευξη προϋποθέτει την αξιολόγηση με πρωτόκολλο διαγνωστικής-διδακτικής αξιολόγησης, γεγονός το οποίο δείχνει το μέγεθος της μαθησιακής δυσκολίας και προϋποθέτει την ανάλυση έργου της γνωστικής περιοχής, για να αναδείξει τα δομικά στοιχεία της προαπαιτούμενης γνώσης. Πάνω τους στηρίζεται η κλινική συνέντευξη, για να προσδιορίσει την αιτία της μαθησιακής δυσκολίας (Σαλβαράς, Σαλβαρά, 2009). Η τεχνική της κλινικής συνέντευξης βασίζεται στην αποσαφήνιση του προβλήματος του/της μαθητή/τριας, έτσι όπως αυτό προσδιορίζεται μετά το πρωτόκολλο διαγνωστικής-διδακτικής αξιολόγησης και την ανάλυση έργου, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να κατασκευάσει, με τη βοήθεια γραφήματος, το γνωστικό προφίλ του/της μαθητή/τριας.

6. Αποδεικτική αξιολόγηση

Με την αποδεικτική αξιολόγηση εκτιμάται το επίπεδο κατάκτησης των μαθησιακών στόχων, μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων, και πιστοποιείται η επίδοσή τους (πόσο καλά το έμαθαν) με τη χρήση δεικτών (Σαλβαράς, Σαλβαρά, 2009). Πρόκειται για ανακεφαλαιωτική αλλά και ανατροφοδοτική διαδικασία, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με τους προκαθορισμένους ως τελικούς στόχους.

Τα πρωτόκολλα αποδεικτικής αξιολόγησης επίλυσης προβλήματος και τα πρωτόκολλα αξιολόγησης διατήρησης των γνωστικών στρατηγικών και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στηρίχθηκαν στον τρόπο με τον οποίο μεθοδεύουμε τη διαγνωστική αξιολόγηση και την κλινική συνέντευξη. Θέλουμε να εκτιμήσουμε όχι μόνο τις αλλαγές στο επίπεδο της γνωστικής λειτουργίας, αλλά και τις αλλαγές ακριβώς στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών.

7. Εφαρμογή αξιολόγησης

Η παρέμβασή μου αναφέρεται στην επίλυση αλγεβρικών προβλημάτων, με τη βοήθεια εξισώσεων, στα Μαθηματικά της Β΄ Γυμνασίου, η οποία υλοποιήθηκε σε ΤΕ σε Γυμνάσιο του Πειραιά. Εδώ δεν θα αναφερθώ στη μεθοδολογία της διδακτικής της παρέμβασης, αλλά θα παρουσιάσω μόνο την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, σύμφωνα με τα εργαλεία τα οποία παρουσίασα παραπάνω.

Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν ήταν δύο κορίτσια και δύο αγόρια. Αλλά στην παρούσα εργασία, λόγω του περιορισμένου χώρου, θα παρουσιάσω την αξιολόγηση για μία μαθήτριά, η οποία παρουσίαζε πρόβλημα δυσσαριθμψίας του 1ου υπο-τύπου, δεν υπήρχε ακριβής διάγνωση από το ΚΕΔΔΥ (Αργύρης, 2018). Επίσης, χρησιμοποιούσε και εφαρμόζε λανθασμένα τους αλγορίθμους των πράξεων, τις στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων και αργούσε χαρακτηριστικά να κατανοήσει τις διάφορες έννοιες.

7.1. Πρωτόκολλο διαγνωστικής αξιολόγησης επίλυσης αλγεβρικών προβλημάτων

Δόθηκε στη μαθήτριά ένα φύλλο εργασίας που περιλάμβανε πέντε απλά αλγεβρικά προβλήματα κλιμακούμενης δυσκολίας, τα οποία θα έπρεπε να επιλύσει με τη βοήθεια εξισώσεων που είχε ήδη διδαχθεί κατά τη διδακτική παρέμβαση. Ο χρόνος που είχε ήταν 45 λεπτά. Ο απαιτούμενος χρόνος που θα δινόταν για

την επίλυση σε ένα γενικό τμήμα για τις ίδιες ασκήσεις θα ήταν 15 ως 20 λεπτά. Η μαθήτρια μπορούσε να ζητήσει οποιαδήποτε βοήθεια σχετικά με τις πληροφορίες των προβλημάτων (δηλαδή για τα δεδομένα και τα ζητούμενα), όχι βέβαια τη λύση, αλλά την επιβεβαίωση των σκέψεών της. Μπορούσε επίσης να ζητήσει βοήθεια για την εκτέλεση των πράξεων και την επίλυση των εξισώσεων. Επίσης, αν έκρινε σκόπιμο, μπορούσε να χρησιμοποιήσει υπολογιστική μηχανή.

Το πρωτόκολλο αξιολόγησης περιλάμβανε τα εξής:

α) *Κατανόηση του προβλήματος*, δηλαδή διάκριση δεδομένων, ζητούμενων, εισαγωγή και ονομασία του αγνώστου. Χρησιμοποιήθηκε βαθμολογία επίδοσης για κάθε πρόβλημα που προέκυπτε από την παρακάτω πεντάβαθμη κλίμακα: • 4 βαθμοί για πλήρη κατανόηση του προβλήματος • 3 βαθμοί για ένα λάθος • 2 βαθμοί για περισσότερα από ένα λάθη • 1 βαθμός για την προσπάθεια κατανόησης • 0 βαθμός για την απουσία προσπάθειας.

Η κατασκευή του εργαλείου βαθμολόγησης βασίστηκε σε ανάλογο εργαλείο των Maccini & Hughes (2000), που χρησιμοποιούσαν για ανάλογη παρέμβαση. Μετά από προσομοίωση με πιλοτική έρευνα, κατέληξα στην κλίμακα: 0, 1, 2, 3, 4.

β) *Αναπαράσταση του προβλήματος σε εξίσωση*, δηλαδή η μαθήτρια θα πρέπει να μεταφράσει το πρόβλημα σε μαθηματική γλώσσα. Χρησιμοποιήθηκε η ίδια κλίμακα: • 4 βαθμοί για σωστή αναπαράσταση της εξίσωσης • 3 βαθμοί για ένα λάθος κ.λπ.

γ) *Επίλυση της εξίσωσης, καταγραφή της απάντησης, έλεγχος του αποτελέσματος*. Η κλίμακα επίσης ήταν: • 4 βαθμοί για σωστή επίλυση της εξίσωσης • 3 βαθμοί για ένα λάθος κ.λπ.

Η παραπάνω βαθμολόγηση δινόταν ανεξάρτητα από τη βοήθεια ως ανατροφοδότηση που είχε λάβει η μαθήτρια.

7.2. Αποτελέσματα διαγνωστικής αξιολόγησης

Ακολουθώντας την παραπάνω κλίμακα βαθμολόγησης, θα παρουσιάσω τα αποτελέσματα. Η σειρά των βαθμών ακολουθεί τα παραπάνω βήματα α, β, γ. Ο μέσος όρος προκύπτει από τη διαίρεση της βαθμολογίας με το σύνολο των βαθμολογήσεων, δηλαδή σε κάθε πρόβλημα έχουμε 3 βαθμολογίες επί 5 προβλήματα, άρα θα διαιρούμε διά του 15.

Μαθήτρια:

1ο πρόβλημα-βαθμοί: $2 + 1 + 1 = 4$,

2ο πρόβλημα-βαθμοί: $2 + 1 + 0 = 3$,

3ο πρόβλημα-βαθμοί: 0,

4ο πρόβλημα-βαθμοί: 0,

5ο πρόβλημα-βαθμοί: 0,

Σύνολο: 7 βαθμοί. Μέσος όρος επίδοσης για κάθε πρόβλημα: $7/15 = 0,46$.

7.3. Ανάλυση έργου

Η επίλυση ενός αλγεβρικού προβλήματος στηρίζεται σε μια σειρά από γνωστικές δραστηριότητες και στρατηγικές για την εύρεση της άγνωστης μεταβλητής, που συμβολίζει το ζητούμενο του προβλήματος. Τα λάθη των μαθητών/τριών οφείλονται στην ελλιπή ικανότητά τους να επιλέγουν αποτελεσματική μέθοδο επίλυσης και παράλληλα στη δυσκολία ελέγχου των βημάτων που ακολουθούν. Η γνωστική δραστηριότητα που θα πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες περιλαμβάνει: 1) Κατανόηση του προβλήματος, ώστε να μπορούν με δικά τους λόγια να πουν τα δεδομένα και τα ζητούμενα του προβλήματος. 2) Εντοπισμό του αγνώστου και εισαγωγή της άγνωστης μεταβλητής. 3) Μετάφραση του προβλήματος σε μαθηματική γλώσσα, δηλαδή κατάστρωση της εξίσωσης που θα λύνει το πρόβλημα. 4) Γνώση του αλγορίθμου της εξίσωσης, ώστε να μπορεί να επιλυθεί σωστά. 5) Έλεγχο του αποτελέσματος, αν δηλαδή είναι «συμβατό» με τα δεδομένα του προβλήματος. 6) Διατύπωση της απάντησης.

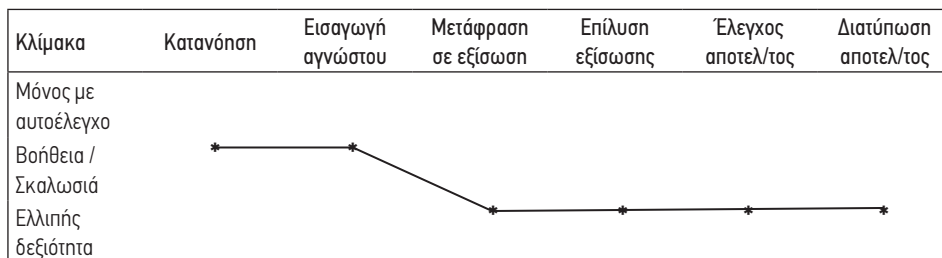
Τα παραπάνω θα πρέπει να «υποστηρίζονται» από ένα σύνολο μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αυτοπαρακολούθησης και αυτοελέγχου. Τέτοιες μεταγνωστικές δραστηριότητες είναι: «τι γνωρίζω και τι δεν γνωρίζω;», «σε ποιο μέλος της εξίσωσης να το γράψω», «ποια πράξη θα κάνω;», «πώς θα την κάνω;», «τι περίπου θα βρω;». Οι μαθητές/τριες που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά ασκούν αυτόματα μεταγνωστικό έλεγχο σε κάθε ενέργειά τους.

7.4. Κλινική συνέντευξη

Τη δεύτερη ημέρα δόθηκε στη μαθήτριά ένα απλό πρόβλημα με διατυπωμένα μόνο τα δεδομένα και της ζητήθηκε να διαβάσει καλά το πρόβλημα. Στη συνέχεια, της ζητήθηκε να πει φωναχτά με δικά της λόγια το πρόβλημα, να διατυπώσει το ζητούμενο ή τα ζητούμενα, να εισαγάγει τον άγνωστο, να μεταφράσει το πρόβλημα σε μαθηματική γλώσσα, να επιλύσει την εξίσωση, να ελέγξει το αποτέλεσμα και να το διατυπώσει. Με ερωτήσεις και κατάλληλες βοήθειες εντοπιζόταν η αιτία των λαθών και των λανθασμένων γνωστικών της επιλογών, σημειώνοντας σε γράφημα το αποτέλεσμα, ανακαλύπτοντας έτσι το γνωστικό προφίλ της μαθήτριάς.

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε το γράφημα του μαθησιακού προφίλ της μαθήτριας.

Γράφημα



Διάγνωση αιτίας: Η μαθήτρια δεν μπορεί να κατανοήσει εύκολα το πρόβλημα και χρειάζεται βοήθεια για να εντοπίσει το ζητούμενο και να εισαγάγει τον άγνωστο. Δεν μπορεί να καταστρώσει την εξίσωση και να την επιλύσει, γιατί δεν γνωρίζει πότε κάνουμε τις διάφορες πράξεις και δεν θυμάται τον αλγόριθμο της εξίσωσης. Της είναι αδύνατο να εκτιμήσει το συμβατό της λύσης που προκύπτει από την εξίσωση και δυσκολεύεται πολύ να διατυπώσει το αποτέλεσμα.

7.5. Αποτελέσματα αποδεικτικής αξιολόγησης

Μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης, ακολούθησε η αποδεικτική αξιολόγηση, την οποία και παρουσιάζω στη συνέχεια.

Η αποδεικτική αξιολόγηση στηρίχθηκε στον τρόπο που μεθοδεύθηκε η διαγνωστική αξιολόγηση και η κλινική συνέντευξη. Στόχος ήταν να εκτιμηθούν όχι μόνο οι αλλαγές στο επίπεδο της γνωστικής λειτουργίας, αλλά και οι αλλαγές ακριβώς στο μαθησιακό προφίλ της μαθήτριας, όσον αφορά βεβαίως την επίλυση αλγεβρικών προβλημάτων. Δόθηκε στη μαθήτρια φύλλο εργασίας, που περιείχε πέντε προβλήματα όλων των τύπων και ήταν κλιμακούμενης δυσκολίας. Είχε πάλι στη διάθεσή της 45 λεπτά, ενώ ο απαιτούμενος χρόνος στο γενικό τμήμα θα ήταν περίπου 20 λεπτά. Ακολουθώντας τη μέθοδο αξιολόγησης που επιλέχθηκε για τη διαγνωστική αξιολόγηση, διαπιστώθηκαν τα παρακάτω αποτελέσματα.

1ο πρόβλημα-βαθμοί: 11,

2ο πρόβλημα-βαθμοί: 10,

3ο πρόβλημα-βαθμοί: 10,

4ο πρόβλημα-βαθμοί: 9,

5ο πρόβλημα-βαθμοί: 9,

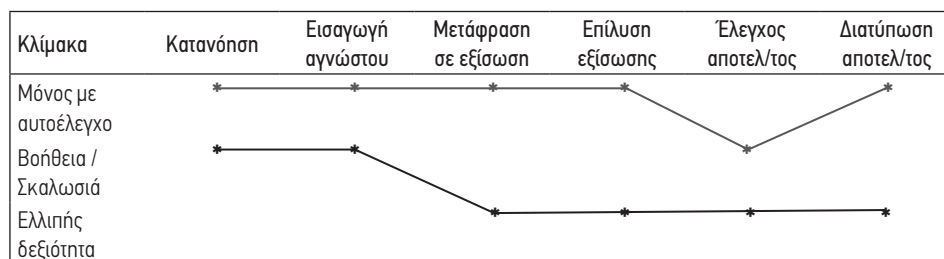
Σύνολο: 49 βαθμοί. Μέσος όρος επίδοσης για κάθε πρόβλημα: $49/5 = 9,8$.

Γενικά, παρατηρήθηκε ότι η μαθήτρια προσέγγισε τον στόχο σε ποσοστό 82% και πάνω, ενώ η βελτίωσή της ως προς την αρχική ξεπέρασε το 80%.

Την τελευταία μέρα της αποδεικτικής αξιολόγησης δόθηκε στη μαθήτριά φύλλο εργασίας που περιείχε ένα μόνο πρόβλημα μέτριας δυσκολίας και ζητήθηκε να το επιλύσει, λέγοντας φωναχτά τις ενέργειές της και τις σκέψεις της. Στόχος αυτής της αξιολόγησης ήταν να διαπιστωθεί η μεταβολή στο μαθησιακό προφίλ της μαθήτριάς σε κάθε βήμα της στρατηγικής επίλυσης των προβλημάτων, καθώς και της κατάκτησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων (όπως θα δηλωνόταν από τη φωναχτή σκέψη).

Παρουσιάζεται στη συνέχεια το γραφήμα του μαθησιακού προφίλ της μαθήτριάς συγκριτικά με το αρχικό.

Γράφημα



Από τα παραπάνω είναι φανερή η βελτίωση σε ολόκληρη τη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων, εκτός από το σημείο του ελέγχου και της επαλήθευσης του αποτελέσματος, γεγονός που έχει προκύψει και σε παρόμοια παρέμβαση των Maccini & Hughes (2000). Η μαθήτριά σε κάθε βήμα της επίλυσης του προβλήματος αναρωτιόταν για την ορθότητα των ενεργειών της, γεγονός που αποδείκνυε ότι είχε κατακτήσει ικανοποιητικά μεταγνωστικές δεξιότητες.

7.6. Αξιολόγηση διατήρησης γνωστικών στρατηγικών και μεταγνωστικών γνώσεων και δεξιοτήτων

Η αξιολόγηση για τη διατήρηση των γνωστικών στρατηγικών που διδάχθηκαν κατά την παρέμβαση έγινε έξι περίπου εβδομάδες μετά το πέρας της. Δόθηκε στη μαθήτριά φύλλο εργασίας με πέντε προβλήματα όμοια με αυτά της αποδεικτικής αξιολόγησης και παρατηρήθηκε ότι η διατήρηση των γνωστικών στρατηγικών και μεταγνωστικών γνώσεων και δεξιοτήτων που διδάχθηκαν κατά την παρέμβαση έχουν κατακτηθεί και διατηρούνται από τη μαθήτριά της ομάδας σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό, σε ποσοστά από 88% έως 92%.

8. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στόχος του παρόντος άρθρου δεν είναι να παρουσιάσει τη διδακτική παρέμβαση, η οποία πράγματι έδωσε εξαιρετικά αποτελέσματα. Επιδίωξή του είναι να παρουσιάσει όσο το δυνατόν καλύτερα το αξιολογικό εργαλείο το οποίο, παρά το μέγεθός του, λειτουργεί ιδιαιτέρως αξιόπιστα και προτείνεται να υλοποιείται από τις αρχικές παρεμβάσεις στο ΤΕ.

Η διδακτική αξιολόγηση δεν είναι μια διαδικασία που εφαρμόζεται μόνο μία φορά ή στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, αλλά θα πρέπει να επαναλαμβάνεται συχνά, καθώς με βάση τα στοιχεία της καθορίζονται τεκμηριωμένα όχι μόνο οι μακροπρόθεσμοι, αλλά και οι βραχυπρόθεσμοι διδακτικοί στόχοι, ώστε να διευκολυνθεί ο σχεδιασμός της διδασκαλίας.

Η διαφοροποιημένη και η εξατομικευμένη διδασκαλία, για να ανταποκρίνεται πράγματι στις εκπαιδευτικές ανάγκες του/της μαθητή/τριας, προϋποθέτει την αξιολόγηση ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας για την παροχή ανατροφοδότησης στο καθημερινό διδακτικό έργο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Maccini, P. & Hughes, C. (2000). "Effects of a problem – solving strategy on the introductory algebra performance of secondary students with learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities Research & Practice*, 15 (1), pp. 10-21.
- Maccini, P., Mulcahy, C. & Wilson, M. (2007). "A follow-up of mathematics interventions for secondary students with learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities Research & Practice*, 22 (1), pp. 58-74.
- Mercer, C. D. & Pullen, P. C. (2005). *Students with learning disabilities*. Pearson: Merrill Prentice Hall.
- Miller, S. P., Hudson, P. J. (2007). "Using Evidence-Based Practices to Build Mathematics Competence Related to Conceptual, Procedural, and Declarative Knowledge", *Journal of Learning Disabilities Research & Practice*, 22 (1), pp. 47-57.
- Nettie R. Bartel (1995). *Problems in mathematics achievement. In teaching students with learning and behavior problems*. Donald D. Hammil & Nettie Bartel (7th ed), 2004.
- Montague, M. (2003). *Solve It! A mathematical problem solving instructional program*. Reston, VA: Exceptional Innovations.
- Tomlinson, S. (2005). "Education and the middle classes", in S. Tomlinson (2005), *Education in a Post-Welfare Society* (pp. 164-181). McGraw-Hill: Open University Press.

Ελληνόγλωσση

- Αργύρης, Δ. (2008). «Μια κριτική ματιά στα βιβλία των μαθηματικών της Β΄ Γυμνασίου», στο Νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ – Αξιολόγηση και διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Άρτα: Διεθνές συνέδριο, επιμ. Παντελής Γεωργογιάννης (ηλεκτρονική έκδοση).
- Αργύρης, Δ. (2018). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Θεωρίες Μάθησης – Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Παντελιάδου, Σ. και Πατσιοδήμου, Α. (επιμ.) (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσ/νίκη, Γράφημα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Το αίνιγμα*. Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Σαλβαράς, Γ. και Σαλβαρά, Μ. (2009). *Διδακτικός σχεδιασμός*. Αθήνα, Ατραπός.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης για τις προϋποθέσεις μιας εποικοδομητικής συνεργασίας με τους γονείς

Δημήτρης Στεφανίδης

Κοινωνιολόγος (ΠΕ 78),

Διδάκτορας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης

Περίληψη

Η αποτελεσματική επικοινωνία και η ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και την οικογένεια αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση τόσο της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικών – γονέων όσο και της λειτουργίας των εν λόγω σχολικών μονάδων. Τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα ενίσχυσαν την τάση για συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες των μαθητών/τριών με αναπηρία και επέφεραν σημαντικές αλλαγές στις αντιλήψεις και πολιτικές για τη διαμόρφωση μιας νέας βάσης αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Στη χώρα μας, διαπιστώνεται ότι τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργασία ανάμεσα στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και τους γονείς παιδιών με αναπη-

Λέξεις κλειδιά

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, γονείς, εκπαιδευτικοί, αλληλεπίδραση, συνεργασία

ρία και η εν λόγω τάση αποτυπώνεται και στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο. Με βάση την παραπάνω προβληματική, η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μελέτη των απόψεων των δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικών στο σύνολο των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης, μέσω ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, όσον αφορά το σύνολο των χαρακτηριστικών που θα πρέπει να διαθέτουν οι γονείς, ώστε να ενισχυθεί η προοπτική μιας ποιοτικής επικοινωνίας και συνεργασίας με το σχολείο. Μέσω του αυθόρμητου λόγου των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους, η ανταπόκρισή τους στα καλέσματα του σχολείου, η αποδοχή της αναπηρίας από την πλευρά τους και το αυξημένο ενδιαφέρον τους για την κατ' οίκον μαθησιακή και κοινωνική πρόοδο των παιδιών τους, αποτελούν βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

Abstract

Effective communication and purposeful collaboration between Special Education schools and families appear to have positively affected the interaction between educational staff and parents, as well as the general function of Special Education schools. These findings reinforced the cooperation between schools and families of students with disabilities and special educational needs, leading to significant improvements in general beliefs and policies towards the establishment of a new foundation for their interaction.

Keywords

Special Education, parents, teachers, interaction, collaboration

This study focuses on the views of seventeen (17) teachers at Special Education primary schools in the region of Thrace, by use of individual semi-structured interviews, regarding the qualities parents should have to mediate improved communication and collaboration with schools. The words of interviewed teachers reveal that the parental involvement in their children's school life, their response to the school's invitations, the acceptance of disability, and their increasing interest in their children's educational and social progress at home are key factors that impact the quality of communication and collaboration between school and family.

1. Εισαγωγή

Οι σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αποτελούνται από διάφορα αλληλεξαρτώμενα μέρη (εκπαιδευτικό προσωπικό, γονείς, μαθητές/τριες, τοπική κοινωνία), τα οποία συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν για την επίτευξη του ίδιου σκοπού (εκπαίδευση των παιδιών). Η επικοινωνία, ως βασικός άξονας των εν λόγω αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί σημαντική ένδειξη για την ποιότητα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Από τη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο της επικοινωνίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, τόσο μεγαλύτερο είναι το όφελος του κοινού παρονομαστή, δηλαδή του/της μαθητή/τριας και συνακόλουθα βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Τσέτσος, 2015).

Σημείο αναφοράς στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία είναι οι μελέτες της Epstein (2004), που αναφέρονται στους τρόπους και τις μορφές επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Αναλυτικότερα, αναφέρεται τόσο στη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο όσο και στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας, οι οποίες συμβάλλουν στην πρόοδο των μαθητών/τριών. Διαπιστώνεται ότι η επιτυχία στην εκπαίδευση και τη σχολική πορεία των παιδιών εξαρτάται από την ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδαγωγών (οι γονείς ως φυσικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες) που ασκούν αγωγή.

Η σχέση οικογένειας και σχολείου αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που έχει εξελικτικό χαρακτήρα (Πεντέρη και Πετρογιάννης, 2013). Για τον λόγο αυτό, οποιαδήποτε προσπάθεια διερεύνησης της εν λόγω αλληλεπίδρασης είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη μια σειρά παραμέτρων που αφορούν τόσο το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο όσο και τα χαρακτηριστικά των ίδιων των εμπλεκόμενων φορέων (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές/τριες) (Ματσαγγούρας και Πούλου, 2009). Ως προς το τελευταίο ζήτημα, η Γώγου (2017) επισημαίνει ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις γονέων και εκπαιδευτικών εξαρτώνται από τις αμοιβαίες παραστάσεις τους. Αναλυτικότερα, διαπιστώνεται ότι οι κοινωνικοί δρώντες (εκπαιδευτικοί, γονείς) αποδίδουν σημασία στις πράξεις τους, αλλά και σε αυτές των άλλων και οικοδομούν κατ' αυτόν τον τρόπο την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό, φαίνεται ότι τα εμπλεκόμενα μέλη αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν με διαφορετικό τρόπο το περιεχόμενο της αλληλεπίδρασής τους.

Σε ό,τι αφορά το νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα, διαπιστώνεται ότι είναι επηρεασμένο τόσο από τις αρχές της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα (1994) για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, όσο και από τις εκθέσεις Plowden (1967) και Warnock (1978) για την ενεργή συμμετοχή των γονέων παιδιών με αναπηρία στη σχολική ζωή. Αναλυτικότερα, από το άρθρο 53 του ν. 1566/85 προβλέπεται η

συμμετοχή των γονέων σε διοικητικά ζητήματα (π.χ. σύσταση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων), ενώ στο ν. 3699/08 αναφέρεται η εμπλοκή των γονέων σε διαδικαστικά ζητήματα των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων επισημαίνεται εξίσου στο Προεδρικό Διάταγμα 201/98, το οποίο ορίζει ότι το πλαίσιο επικοινωνίας θα πρέπει να εφαρμόζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα (εκτός διδακτικού ωραρίου) κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Στη χώρα μας, οι έρευνες για την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή αφορούν κυρίως τον χώρο της γενικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με ορισμένους συγγραφείς, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, παρά το γεγονός ότι είναι ζωτικής σημασίας στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία, δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς (Γκικόκα και Σάλμοντ, 2015). Τονίζουν την έλλειψη επίσημων προγραμμάτων από τη μεριά της πολιτείας σχετικά με τους τρόπους και τις μεθόδους επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2005). Κατ' αυτόν τον τρόπο, διαπιστώνεται ότι το συγκεκριμένο πλαίσιο αλληλεπίδρασης καθορίζεται κατά βάση από τις διαθέσεις και πρωτοβουλίες είτε των γονέων, είτε των εκπαιδευτικών/διευθυντών-ντριών των σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Χαϊντούπη, Ρούσσοσ και Σταυρόπουλος, 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των προαναφερθεισών ερευνών, διαπιστώσαμε ότι η ανάπτυξη μιας ποιοτικής επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο προκύπτει μέσα από πολύπλοκες διαδικασίες. Με βάση την παραπάνω προβληματική, κρίθηκε αναγκαία μια επικαιροποιημένη και συστηματική διερεύνηση των συνθηκών λειτουργίας των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης. Για τον λόγο αυτό, εστιάσαμε στη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών των οχτώ (8) συνολικά δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης, οι οποίοι βιώνουν και ερμηνεύουν τη συγκεκριμένη σχολική πραγματικότητα όπου πραγματοποιείται η μάθηση και εκτυλίσσονται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των σχολικών δρώντων υποκειμένων (Κυρίδης, 1999).

Σκοπός της έρευνάς μας είναι, μέσω του λόγου των εκπαιδευτικών του συνόλου των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης, η διερεύνηση και η ανάδειξη των χαρακτηριστικών που θα πρέπει να διαθέτουν οι γονείς, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με το σχολείο.

2. Μεθοδολογία

2.1. Συμμετέχοντες/ουσες

Στην παρούσα έρευνα, απευθυνθήκαμε στους/στις δεκαεπτά (17) εκπαιδευτικούς των οκτώ (8) δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης. Από την επεξεργασία των ερευνητικών μας δεδομένων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματός μας είναι γυναίκες (14/17) (82,3%), ενώ μόνο το 17,7% (3/17) ήταν άντρες. Όσον αφορά τις ηλικιακές ομάδες που ανήκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (11/17) (64,6%) είναι ηλικίας 24-33 ετών, ενώ τρεις εκπαιδευτικοί (3/17) (17,7%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 34-43 ετών. Επιπλέον, τρεις εκπαιδευτικοί (3/17) (17,7%) του δείγματός μας ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 44-53 ετών. Επίσης, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (9/17) (52,9%) έχουν προϋπηρεσία 6-10 έτη, πέντε εκπαιδευτικοί (5/17) (29,4%) δηλώνουν προϋπηρεσία κάτω από 5 έτη, ένας/μία εκπαιδευτικός (1/17) (5,9%) εμφανίζει 11-15 έτη προϋπηρεσίας, ένας/μία εκπαιδευτικός (1/17) (5,9%) καταγράφεται με προϋπηρεσία 16-20 έτη και ένας/μία εκπαιδευτικός (1/17) (5,9%) του δείγματός μας δηλώνει ότι διαθέτει τη μεγαλύτερη σε χρονική διάρκεια προϋπηρεσία, η οποία ανέρχεται σε περισσότερα από 20 έτη.

Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (14/17) (82,3%) που διδάσκουν στα δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης είναι απόφοιτοι/ες είτε του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Βόλος), είτε του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με κατεύθυνση στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Δύο εκπαιδευτικοί (2/17) (11,8%) είναι απόφοιτοι/ες Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και ένας/μία εκπαιδευτικός (1/17) (5,9%) είναι πτυχιούχος Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΤΕΦΑΑ). Αμφότεροι/ες, δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα, όπως ορίζει η ισχύουσα νομοθεσία. Το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματός μας δεν έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές.

Σε ό,τι αφορά την εργασιακή σχέση με τον φορέα, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (14/17) (82,3%) του δείγματός μας είναι αναπληρωτές/τριες, με αποτέλεσμα να αλλάζουν σχολικό πλαίσιο σχεδόν σε ετήσια βάση. Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί (2/17) (11,8%) είναι μόνιμοι/ες ή με οργανική τοποθέτηση, ενώ ένας/μία εκπαιδευτικός (1/17) (5,9%) του δείγματός μας είναι μόνιμος/η ή με απόσπαση στο δημοτικό σχολείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης που διδάσκει. Σημειωτέον ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (14/17) (82,3%) του δείγματός μας δηλώνουν ότι είχαν επαγγελματική εμπειρία με μαθητές με αναπηρία, πριν την τοποθέτησή τους σε δημοτικό σχολείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

2.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων ακολουθήσαμε την ποιοτική μέθοδο και ειδικότερα την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, για να οργανωθεί με αυτό τον τρόπο μια αποτελεσματική προφορική επικοινωνία με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς (Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Ιωσηφίδης, 2008· Mason, 2011). Ο αυθόρμητος λόγος των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έχει πολύ μεγάλη σημασία, διότι με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει τις κοινωνικές τους παραστάσεις και να ερμηνεύσει σε βάθος τα λεγόμενά τους (Λυδάκη, 2001· Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016). Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα τηρούσαν τους γενικότερους κανόνες δεοντολογίας που διέπουν το σύνολο των επιστημονικών ερευνών (Ιωσηφίδης, 2008).

Οι δεκαεπτά (17) ημιδομημένες συνεντεύξεις, στο σύνολό τους, ήταν ατομικές και πραγματοποιήθηκαν στους χώρους των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην περιοχή της Θράκης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τις ώρες που οι εκπαιδευτικοί είχαν κενό, ενώ κάποιες άλλες πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου, με την εκ των προτέρων συναίνεσή τους, έτσι ώστε να παρέχεται άνεση στα υποκείμενα της έρευνας (Λυδάκη, 2001).

2.3. Ανάλυση των δεδομένων

Στη φάση της ανάλυσης, όπως αναφέρουν και οι Altrichter, Posch & Somekh (2001), προσπαθήσαμε να αποδώσουμε νόημα στα δεδομένα μας, αναζητώντας τον καλύτερο τρόπο αξιοποίησής τους. Για τον λόγο αυτό, αρχικά προβήκαμε στην απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και στη χρονική σειροθέτηση του μεγάλου όγκου των δεδομένων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση, επεξεργασία και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, διατηρώντας την αυθεντικότητα των λεγομένων τους (Mason, 2011). Η κωδικοποίηση και η ταξινόμηση των ερευνητικών δεδομένων αποτελούν το βασικό εργαλείο για την αποτελεσματική ανάλυσή τους (Λυδάκη, 2001). Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008), οι κατηγορίες αναδεικνύονται μέσα από τα δεδομένα και τις κοινές θεματικές τους συνδέσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα δεδομένα που συγκλίνουν ταξινομούνται σε κατηγορίες για την επικείμενη ανάλυση και ερμηνεία τους. Η οργάνωση και η κωδικοποίηση των ερευνητικών δεδομένων αποτελούν τα βασικά εργαλεία για τη μετέπειτα εννοιολογική επεξεργασία των γεγονότων (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

3. Ευρήματα – Συζήτηση

3.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις μιας εποικοδομητικής συνεργασίας με τους γονείς

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας και στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας κλήθηκαν να αναδείξουν τα χαρακτηριστικά που επιθυμούν να διαθέτουν οι γονείς των μαθητών/τριών τους, ώστε να ενισχυθεί η προοπτική μιας ποιοτικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους. Έτσι, μέσω των συνεντεύξεων αναδεικνύονται οι απόψεις των εν λόγω εκπαιδευτικών για τον «ιδανικό» γονέα.

3.2. Οι συνεργάσιμοι γονείς είναι οι «ιδανικοί» γονείς

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (12/17) του δείγματός μας χρησιμοποιεί τους όρους «συνεργάτης», «συμπαραστάτης», «σύμμαχος» και «φίλος», αναδεικνύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το προφίλ του «ιδανικού» γονέα. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, ο γονέας οφείλει να ανταποκρίνεται στα καλέσματα του σχολείου, επιδιώκοντας να αναπτύξει μια τακτική επικοινωνία βασισμένη στην εμπιστοσύνη και στον αλληλοσεβασμό και συνακόλουθα να είναι ιδιαίτερα συνεργάσιμος με τους/τις εκπαιδευτικούς. Η έννοια της συνεργασίας για τους/τις συγκεκριμένους/ες εκπαιδευτικούς αφορά τις σχέσεις συνεργασίας τόσο σε επίπεδο συλλογικών και κατ' ιδίαν συναντήσεων όσο και σε επίπεδο σχολείου, και σε καμία περίπτωση δεν εννοούν την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών/τριών τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, οι γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν τα όρια και τον βαθμό εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να ανακόπτουν το έργο των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, επισημαίνουν ότι οι γονείς θα πρέπει να εκφράζουν την άποψή τους για τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους, χωρίς ωστόσο να την επιβάλλουν και να παρεμβαίνουν με εντολές στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών.

«...Θα ήθελα ο γονέας να είναι δεκτικός στη συνεργασία και στην ανοιχτή συζήτηση. Να μου λέει την άποψή του, αλλά να μην ξεφεύγει και περνάει τα όρια του τύπου “γίνομαι εγώ δάσκαλος και σου μαθαίνω πώς να λειτουργείς με το παιδί μου”. Να είναι πρόθυμος γενικότερα και να έρχεται στις συναντήσεις, ώστε να συζητάμε διάφορα προβλήματα του παιδιού».

«...Ο ιδανικός γονέας είναι αυτός που μπορούμε να συνεργαστούμε μαζί του. Ο γονέας δηλαδή που είναι συνεργάσιμος και λέει τη γνώμη του, χωρίς να απαιτεί. Είναι αυτός που λέει τους προβληματισμούς του και τι θα ήθελε να κάνουμε πάνω στο εκπαιδευτικό κομμάτι, χωρίς να λέει “θέλω να κάνεις αυτό” και τέλος».

«...Κατ’ αρχάς, θα ήθελα από τον γονέα να έρχεται τακτικά στο σχολείο, ώστε να επικοινωνούμε για την εξέλιξη του παιδιού και να βλέπουμε λίγο τις δυσκολίες που υπάρχουν. Τον θέλω και φίλο μαζί μου, με όρια όμως, γιατί και στους φίλους σου βάζεις όρια. Δηλαδή δεν θέλω να το ισοπεδώσω, να πω “φιλαράκια”. Δεν ξέρω αν θα μου βγει σε κακό, αλλά θέλω τον γονέα συμπαραστάτη μου κι εκείνοι θέλω να με βλέπουν σαν σύμμαχό τους».

Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί, με βάση τις δικές τους εμπειρίες, τονίζουν τη σπουδαιότητα της αμοιβαίας ανατροφοδότησης/πληροφόρησης από την πλευρά των γονέων όσον αφορά την κατ’ οίκον μαθησιακή πορεία και συμπεριφορά των παιδιών, με σκοπό την ανάπτυξη μιας κοινής γραμμής ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Αναφέρουν ότι οι γονείς θα πρέπει να εστιάζουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους και να δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ποιοτικών κοινωνικών σχέσεων, αποσκοπώντας στη συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς. Επισημαίνουν ότι η ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς προϋποθέτει την αναγνώριση και την εμπιστοσύνη προς τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς και τον αμοιβαίο σεβασμό. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, μπορεί να βελτιωθεί η μαθησιακή πορεία των παιδιών με αναπηρία.

«...Αναγνώριση και εμπιστοσύνη ζητάω από τους γονείς. Θέλω να με εμπιστεύονται και να με ενημερώνουν τακτικά για τυχόν ζητήματα του παιδιού, όπως για παράδειγμα αν λαμβάνει κάποια φαρμακευτική αγωγή που μπορεί να το κάνει οξύθυμο ή να του φέρνει υπνηλία. Οι πληροφορίες αυτές που θα συλλέξω για το παιδί θα με βοηθήσουν πολύ στο σχολείο».

«...Ιδανικός είναι ένας γονέας ο οποίος φροντίζει να έχουμε μια καλή σχέση. Δεν γίνεται να συνεργαστούμε με κάποιον που δεν σεβόμαστε και δεν εκτιμούμε τη δουλειά του. Όπως κι εγώ αντίστοιχα με τους γονείς. Δεν μπορώ να υποβιβάζω έναν γονέα και μετά να του ζητάω βοήθεια. Αλληλοσεβασμό ο καθένας για το έργο του άλλου».

3.3. Γονείς που ενδιαφέρονται για τις εξωσχολικές δραστηριότητες και την κατ' οίκον φροντίδα των παιδιών

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτουν οι γονείς του δημοτικού σχολείου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, γι' αυτά τοποθετήθηκαν επιπλέον ορισμένοι εκπαιδευτικοί (9/17) του δείγματός μας. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο αυξημένο ενδιαφέρον που θα πρέπει να έχει ο γονέας τόσο για την κατ' οίκον φροντίδα (υγιεινή, διατροφή) και εκπαίδευση του παιδιού με αναπηρία όσο και για την κάλυψη των θεραπευτικών/μαθησιακών αναγκών του, παρακολουθώντας απογευματινές συνεδρίες σε ιδιώτες θεραπευτές (π.χ. εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, ειδικούς παιδαγωγούς, κ.ά.). Από τα λεγόμενά τους, προκύπτει ότι θα πρέπει οι γονείς να φροντίζουν εξίσου για τις εξωσχολικές αθλητικές/ψυχαγωγικές δραστηριότητες του παιδιού, με σκοπό την ενίσχυση της ισότιμης ένταξής του στην κοινωνία. Επισημαίνουν ότι η ανταπόκριση των γονέων στις ασκήσεις/συμβουλές των εκπαιδευτικών συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη μιας κοινής γραμμής ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών. Το γεγονός αυτό φαίνεται να ευνοεί την ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων και συνακόλουθα ενισχύει τη μαθησιακή και κοινωνική πρόοδο των παιδιών με αναπηρία.

«...Ιδανικός γονέας είναι αυτός που νοιάζεται και δείχνει ενδιαφέρον για το παιδί του, γιατί αν νοιάζεσαι πραγματικά για το παιδί σου, θα νοιαστείς και για την εκπαίδευσή του, θα νοιαστείς και για την κοινωνικοποίησή του, θα νοιαστείς για όλα».

«...Θα ήθελα ο γονέας να με βοηθάει και αυτός στο εκπαιδευτικό κομμάτι και να ακολουθεί τις οδηγίες που του δίνουμε, για να γίνεται η ίδια δουλειά και στο σπίτι. Εμένα με βοηθάει αυτός ο γονέας που μπορεί να εφαρμόσει στο σπίτι κάποιες οδηγίες σχετικά με το παιδί, ώστε να υπάρχει μια επανάληψη, γιατί ό,τι και να κάνουμε εμείς εδώ στο σχολείο δεν αρκεί. Θα πρέπει να ασχολείται πολύ με το παιδί στο σπίτι και επίσης να κάνει κάποιες εξωσχολικές δραστηριότητες στο παιδί, όπως για παράδειγμα λογοθεραπεία και γενικά ό,τι είναι αναγκαίο».

«...Ο ιδανικός γονέας για εμένα είναι εκείνος που φροντίζει να είναι σωστός απέναντι στις υποχρεώσεις προς το παιδί του, δηλαδή να καλύπτει τη διατροφή και την υγιεινή του παιδιού και φυσικά να δείχνει ενδιαφέρον για το σχολείο, ώστε το παιδί να πηγαίνει καθαρό και διαβασμένο».

3.4. Οι γονείς που αποδέχονται την αναπηρία είναι οι «ιδανικοί» γονείς

Άλλοι εκπαιδευτικοί (6/17) του δείγματός μας επισημαίνουν ότι οποιαδήποτε εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι σε άμεση εξάρτηση με τον βαθμό αποδοχής της αναπηρίας των παιδιών τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, ο «ιδανικός» γονέας θα πρέπει αρχικά να αναγνωρίσει τις πραγματικές δυνατότητες/ανάγκες του παιδιού του και να αποδεχθεί πλήρως την αναπηρία, ώστε μετέπειτα να εμπλακεί ουσιαστικά στη σχολική ζωή.

«...Ιδανικός γονέας είναι αυτός που αγαπάει το παιδί και έχει αποδεχθεί το πρόβλημά του. Δεν έχει παράλογες προσδοκίες, γνωρίζει τις δυνατότητες που υπάρχουν και είναι δίπλα στο παιδί για να το στηρίζει. Είναι πολύ σημαντικό αυτό, γιατί γνωρίζω γονείς που δεν έχουν αποδεχθεί και τόσο το πρόβλημα του παιδιού τους και το έχουν παραμελημένο».

«...Θα πρέπει πρώτα οι γονείς να αποδεχθούν το πρόβλημα των παιδιών τους και να δουν καθαρά την εικόνα, ώστε να μιλάμε στην ίδια βάση. Αυτό δεν ξέρω πόσο είναι εφικτό, γιατί είναι στη μέση και ο συναισθηματικός παράγοντας».

4. Συμπεράσματα

Η ενδεχόμενη επίτευξη μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας και ουσιαστικής συνεργασίας ανάμεσα στο δημοτικό σχολείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και τους γονείς έχει αποδειχθεί ότι προσφέρει ποικίλα οφέλη σε όλους τους παράγοντες της συνεργασίας: οικογένεια, παιδί με αναπηρία και σχολείο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι η δημιουργία και η διατήρηση μιας ποιοτικής αλληλεπίδρασης των σχολικών δρώντων υποκειμένων μπορεί να συναντήσει ορισμένα εμπόδια στην πορεία υλοποίησής της. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, τοποθετήθηκαν όσον αφορά τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι γονείς, ώστε να αναγνωριστούν ως σημαντικοί συνεργάτες στον τομέα της εκπαίδευσης.

Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί, με τον λόγο τους, επισημαίνουν ότι οι γονείς των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης θα πρέπει να έχουν αποδεχθεί πλήρως την αναπηρία των παιδιών τους, να είναι συνεργάσιμοι και να επιδιώκουν μια τακτική επικοινωνία με το σχολείο, να έχουν εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό προσωπικό, να γνωρίζουν τα όρια εμπλοκής τους στη σχολική

ζωή, να φροντίζουν την εξωσχολική κάλυψη των μαθησιακών/θεραπευτικών/ψυχαγωγικών αναγκών των παιδιών τους και να καταθέτουν τις προτάσεις τους σχετικά με τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών από την πλευρά του δημοτικού σχολείου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης προς τα παιδιά τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, ο «ιδανικός» γονέας θα πρέπει να διαθέτει τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ώστε να οικοδομηθεί μια ποιοτική επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες και συνακόλουθα να επιτευχθεί η γνωστική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών με αναπηρία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Education in England. *The Warnock Report: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. (Available in: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>).
- Epstein, J. & Salinas, K. (2004). "Partnering with Families and Communities", *Educational Leadership*, 61 (8), pp. 12-18.
- The Plowden Report (1967). *Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework For Action On Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Spain: Unesco and Ministry of Education and Science Spain.

Ελληνόγλωσση

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μτφ. Μ. Δελιγιάννη). Αθήνα, Μεταίχιμο.
- Γκικόκα, Α. και Σάλμοντ, Ε. (2015). «Συμβουλευτική γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης σε Σχολική Μονάδα της Πρωτο/θμιας Εκπαίδευσης». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, σσ. 373-381.
- Γκκλιού-Χριστοδούλου, Ν. (2005). «Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σσ. 74-83.
- Γώγου, Λ. (2017). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σχολείου – οικογένειας. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*; Αθήνα, Πορεία, Γ΄ έκδοση.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα, Κριτική.
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο. Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα, Gutenberg.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Μτφ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. και Πούλου, Μ. (2009). «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων», *Μέντορας*, 11, σσ. 27-41.

- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία, Καΐλας Τυπογραφεία & Λιθογραφεία, Γ΄ έκδοση.
- Πεντέρη, Ε. και Πετρογιάννης, Κ. (2013). «Σύνδεση σχολείου – οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων», *Έρευνα στην Εκπαίδευση / Hellenic Journal of Research in Education* 1. (Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8790>).
- Τσέτσος, Σ. (2015). «Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση». *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3 (2), σσ. 171-178.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (1985). *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις* (Ν. 1566/1985, ΦΕΚ 167 Α΄/1985). Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (1998). *Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων στο ΠΔ με αριθμ. 201/1998*. Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199 Α΄/2-10-2008). Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.
- Χαϊντούπη, Β., Ρούσσοσ, Π. και Σταυρόπουλος, Β. (2014). «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτο/θμιας Ειδικής και Γενικής Αγωγής σχετικά με την επικοινωνία τους με τους γονείς: το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, η ταύτιση με τον οργανισμό και η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου ως προβλεπτικοί παράγοντες», *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 65, σσ. 88-99.

Ο σχολικός εκφοβισμός στο Γενικό Λύκειο και η στάση των εκπαιδευτικών

Κατερίνα Μιχαλοπούλου

Φιλολόγος, ΜΑ, Διδάκτορας

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο που ταλαιπωρεί όλο και περισσότερο τη μαθητική κοινότητα στον ελλαδικό χώρο. Το σχολείο οφείλει να στηλιτεύει εκφοβιστικές συμπεριφορές και να υπερασπίζεται το θεμελιώδες δικαίωμα κάθε μαθητή/τριας για ένταξη και μάθηση στη σχολική τάξη. Το παρόν άρθρο αναφέρεται στον σχολικό εκφοβισμό, στις μορφές του και στις δυνατότητες που έχουν οι εκπαιδευτικοί του Γενικού Λυκείου να τον αναγνωρίζουν και να τον αντιμετωπίζουν. Επίσης, επισημαίνει το έλλειμμα ενημέρωσης και επιμόρφωσης που υπάρχει σε αυτή την κατεύθυνση και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο των εκπαιδευτικών όσον αφορά την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Τέλος, διατυπώνει προτάσεις για την αντιμετώπιση της κατάστασης και την εξασφάλιση ομαλού κλίματος στη σχολική μονάδα.

Λέξεις κλειδιά

σχολικός εκφοβισμός,
εκπαιδευτικός,
Γενικό Λύκειο,
αντιμετώπιση,
πρόληψη

Abstract

School bullying is a multidimensional social phenomenon which is increasingly afflicting the student community in Greece. School must stigmatize such behavior and defend the fundamental right of inclusion and learning in the class for every student. This article refers to school bullying, its forms, and the high school teachers' prospects to identify it and tackle with it. Also, it points out the lack of information and training in this field and it gives special emphasis to the role of teachers in terms of the prevention of school bullying. Finally, suggestions are made on how to deal with the situation and to ensure calmness at school.

Keywords

school bullying,
high school teacher,
General high school,
handling, prevention

1. Σχολικός εκφοβισμός

1.1. Ο σχολικός εκφοβισμός ως έννοια

Το κοινωνικό φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μελετήθηκε συστηματικά για πρώτη φορά στον ευρωπαϊκό χώρο τη δεκαετία του 1970 στη Νορβηγία, ενώ στην Ελλάδα άρχισε να αποτελεί αντικείμενο μελέτης από το 1990 (Νικολάου, 2013). Ο σχολικός εκφοβισμός είναι η εσκεμμένη και επαναλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά που στοχεύει στην πρόκληση βλάβης σε άτομα που εκλαμβάνονται από τους θύτες ως αδύναμα, είτε σωματικά είτε ψυχολογικά (Οίλβους, 2009). Οι όροι που επίσης χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το φαινόμενο είναι: ενδοσχολική βία και θυματοποίηση.

Στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο είναι πολυδιάστατο και δυναμικό, εμπλέκονται ο/η μαθητής/τρια που δέχεται τον εκφοβισμό, ο/η μαθητής/τρια ή ομάδα μαθητών/τριών που τον ασκεί, όσοι είναι παρόντες ή γνωρίζουν την ύπαρξή του, δηλαδή οι παρατηρητές, και, τέλος, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς.

1.2. Μορφές σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να είναι λεκτικός και να εκδηλώνεται με συστηματική χρησιμοποίηση υβριστικών εκφράσεων, φραστικών επιθέσεων, απειλών, ειρωνείας ή κοροϊδίας. Τη δράση του ενισχύει η χρήση της τεχνολογίας από τους/τις μαθητές/τριες (διαδίκτυο, κινητή τηλεφωνία), καθώς είναι εξοικειωμένοι με

αυτή και μπορούν να έχουν πρόσβαση σε προσωπικά στοιχεία (Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippett, 2006).

Όμως, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να είναι και σωματικός, οπότε η κατάσταση γίνεται πιο σοβαρή και επικίνδυνη, καθώς εμπεριέχει βία. Εκδηλώνεται με χειρονομίες, σπρωξίματα, ξυλοδαρμό, τραυματισμό, αλλά και ανεπιθύμητο άγγιγμα, μέχρι και σοβαρή σεξουαλική παρενόχληση (Ψάλτη και Κωνσταντίνου, 2007).

1.3. Ενδείξεις σχολικού εκφοβισμού

Στον χώρο του σχολείου υπάρχουν κάποιες ενδείξεις που μπορούν να οδηγήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς στη διαπίστωση ότι ο/η μαθητής/τρια έχει πέσει θύμα εκφοβισμού και βίας. Αυτές οι ενδείξεις σχετίζονται με την εξωτερική εμφάνιση του/της μαθητή/τριας και τη συμπεριφορά του/της. Σκισμένα και κατεστραμμένα ρούχα, σημάδια και μελανιές στο σώμα, κατεστραμμένα ή απολεσθέντα αντικείμενα ή χρήματα είναι ενδεικτικά στοιχεία σχολικού εκφοβισμού. Σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας, η ύπαρξη ψυχοσωματικών προβλημάτων, όπως μειωμένη διάθεση ή άρνηση για το σχολείο, αποφυγή παροχής εξηγήσεων και ξαφνικές αλλαγές στη διάθεση, αλλά επίσης και αδικαιολόγητες απουσίες, απροσδόκητα μαθησιακά προβλήματα που αποτυπώνονται και στη βαθμολογία, παραμονή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος κοντά στους/στις εκπαιδευτικούς και στα γραφεία, αργοπορημένη επιστροφή στο σπίτι μπορεί να είναι σημάδια που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό (Olweus, 1994).

Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι η ύπαρξη μίας μόνο ένδειξης ή περιορισμένων ενδείξεων δεν μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα για την ύπαρξη σχολικού εκφοβισμού. Γι' αυτό και είναι απαραίτητη η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και με τους ειδικούς επιστήμονες, ώστε να εκτιμηθεί η κατάσταση και να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες (Olweus & Limber, 2019).

2. Ο σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα

2.1. Πανελλαδική έρευνα

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων διεξήγαγε πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δεκέμβριος 2015-Ιανουάριος 2016), με σκοπό να γίνει συστηματική καταγραφή του φαινομένου (Ιστοσελίδα ΥΠΑΙΘ: 08/03/16. Τα αποτελέσματα της έρευνας για την ενδοσχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό). Σύμφωνα με τα

στοιχεία που προέκυψαν, η Ελλάδα δυστυχώς τοποθετείται στην τέταρτη θέση μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού.

Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν απογοητευτικά, καθώς ένας στους τρεις μαθητές (32,98%) έχει πέσει θύμα εκφοβισμού από συμμαθητές του, ενώ ανάλογο ποσοστό μαθητών (30,21%) έχει βρεθεί στη θέση του θύτη. Επίσης, είναι χαρακτηριστικό ότι περίπου ένας στους τρεις μαθητές εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς ή τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και αναφέρει το περιστατικό του σχολικού εκφοβισμού (29,87%), ενώ οι μαθητές σε μεγαλύτερο ποσοστό (35,68%) απευθύνονται στους συμμαθητές τους, σε μικρότερο ποσοστό (27,99%) στους γονείς τους και σε ακόμη μικρότερο ποσοστό (23,47%) σε εξωσχολικούς φίλους ή σε κάποιο άλλο πρόσωπο.

Σε ό,τι αφορά τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και βίας, αυτές στρέφονται προς την κατεύθυνση της παρέμβασης για την επίλυση του περιστατικού. Συγκεκριμένα, οι μισοί μαθητές (49,31%) απάντησαν ότι υπάρχει άμεση αντίδραση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπισή της. Ωστόσο, ένας στους πέντε μαθητές (20,06%) απάντησε ότι οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν αδιαφορία, φοβήθηκαν ή απομακρύνθηκαν σαν να μη συνέβη ποτέ το περιστατικό.

2.2. Νομοθεσία

Σύμφωνα με την πρόσφατη νομοθεσία, η αντιμετώπιση ακραίων περιστατικών σχολικού εκφοβισμού γίνεται από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), μετά από αίτημα του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών της σχολικής μονάδας (Υπουργική Απόφαση 211076/ΓΔ4/6/12/2018 (ΦΕΚ Β΄ 5614) ΥΠΠΕΘ). Τα ΚΕΣΥ υποστηρίζουν συμβουλευτικά, με ειδικούς επιστήμονες, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, το προσωπικό των σχολικών μονάδων ως προς τη δημιουργία ασφαλούς και υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας, προτείνοντας ολιστικές πολιτικές και στρατηγικές σχετικά με τη διαχείριση αυτών των περιστατικών.

Αξίζει να επισημανθεί ότι στα επαγγελματικά Λύκεια, στο πλαίσιο του Προγράμματος «Μια νέα αρχή στα ΕΠΑΛ – Υποστήριξη σχολικών μονάδων ΕΠΑΛ για το σχολικό έτος 2019-2020», εφαρμόζεται ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή. Αυτός ο θεσμός φαίνεται ότι λειτουργεί θετικά και συνεισφέρει στην αποτελεσματική διαχείριση θεμάτων που απασχολούν τους/τις μαθητές/τριες, όπως ο σχολικός εκφοβισμός (Υπουργική Απόφαση Φ25α/1563580/Δ4/18/10/2019 (ΦΕΚ Β΄ 3941) ΥΠΑΙΘ).

Τέλος, στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει αναρτηθεί μια σειρά μέτρων, τα οποία αποτελούν το Σχέδιο Δράσης που προγραμμα-

τίζεται να ισχύσει, με στόχο την πρόληψη και την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού (Ιστοσελίδα ΥΠΑΙΘ: 04/03/20, Πρωτοβουλίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για τον σχολικό εκφοβισμό). Μεταξύ άλλων, προβλέπεται διοργάνωση ειδικών συζητήσεων και προγραμμάτων για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών, εμπλουτισμός της ύλης με διδακτικές ενότητες σχετικές με τα δικαιώματα, τις ευθύνες και τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών/τριών. Επίσης, τα σχολεία θα έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν εκπαιδευτικούς με ειδικές γνώσεις, όπως διεπιστημονική ομάδα συνεργατών (π.χ. ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά.), ανάλογα με τις ανάγκες τους. Τέλος, προβλέπεται η εφαρμογή του θεσμού του «δασκάλου εμπιστοσύνης», στον οποίο θα μπορούν να απευθύνονται οι μαθητές/τριες ατομικά ή ομαδικά, συζητώντας προβλήματα που αντιμετωπίζουν, όπως θέματα σχολικού εκφοβισμού. Οι προτάσεις αυτές είναι καινοτόμες και προς τη σωστή κατεύθυνση, αρκεί να εφαρμοστούν ολιστικά και συστηματικά και να μην παραμείνουν μόνο ως έκφραση καλών προθέσεων. Κυρίως θα πρέπει να προβλέπουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών από ομάδα ειδικών επιστημόνων για θέματα εκφοβισμού, για τα οποία είναι αρμόδιοι.

3. Η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς στο Γενικό Λύκειο

Οι εκπαιδευτικοί του Γενικού Λυκείου καθημερινά καλούνται, όχι μόνο να αναγνωρίσουν, αλλά και να αντιμετωπίσουν τον σχολικό εκφοβισμό, καθώς συχνά οι μαθητές/τριες θύματα ή οι μαθητές/τριες παρατηρητές ή οι γονείς απευθύνονται στους/στις εκπαιδευτικούς που εμπιστεύονται για να καταγγείλουν τέτοια περιστατικά. Όπως έδειξε και η πανελλαδική έρευνα που αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο ποσοστό, περίπου οι μισοί, κινητοποιούνται και προβαίνουν σε δραστικές παρεμβάσεις.

Επιστρατεύοντας τις γνώσεις τους, που προέρχονται από τις παιδαγωγικές τους σπουδές και την προσωπική τους ενασχόληση, στηριγμένοι/ες στο ένστικτο και την ενσυναίσθησή τους, κυρίως όμως από αγάπη και ενδιαφέρον για τους/τις μαθητές/τριές τους, προσπαθούν να τους/τις βοηθήσουν. Έτσι, επωμίζονται τον ρόλο του ψυχολόγου ή του κοινωνικού λειτουργού, ρόλους για τους οποίους ούτε εκπαιδευμένοι είναι ούτε επιμορφωμένοι, και ξεφεύγουν από το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο. Μάλιστα, η κατάσταση γίνεται πιο δύσκολη, αν αναλογιστεί κανείς τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών του Γενικού Λυκείου και την πίεση χρόνου και συνθηκών που υπάρχει εξαιτίας της ανάγκης ολοκλήρωσης της ύλης των πανελλαδικών εξετάσεων.

Σύμφωνα με έρευνες, σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, η τακτική που αρχικά επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί είναι να ακολουθήσουν μια προσωπική, συμβουλευτικού τύπου προσέγγιση, που βασίζεται στην επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες. Οι προσπάθειές τους εστιάζουν στην ανάπτυξη εναλλακτικών στρατηγικών παρέμβασης, που καλλιεργούν τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις καταστροφικές συνέπειες του εκφοβισμού και να εξομαλυνθεί η κατάσταση, χωρίς να εμπλακεί ο διευθυντής, ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών, οι γονείς ή οι ειδικοί επιστήμονες (Λυμπεράτου, 2019).

Αν τα προβλήματα συνεχίζονται, οι εκπαιδευτικοί τα αναφέρουν στον διευθυντή της σχολικής μονάδας και συνεργάζονται με τους γονείς τόσο του μαθητή-θύτη όσο και του μαθητή-θύματος. Συνήθως, μετά από αυτό το στάδιο και σύμφωνα με τη νομοθεσία, ο διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών της σχολικής μονάδας απευθύνονται στις υποστηρικτικές δομές (ΚΕΣΥ) και ζητούν την παρέμβαση ειδικών, ώστε να βοηθηθούν όλοι όσοι εμπλέκονται στο περιστατικό εκφοβισμού. Είναι εμφανές ότι η βοήθεια από τους ειδικούς επιστήμονες δίνεται στη σχολική κοινότητα μόνο όταν πρόκειται για ακραίες περιπτώσεις. Αυτό το γεγονός ακριβώς καταδεικνύει το μεγάλο έλλειμμα του δημόσιου σχολείου στον τομέα της συμβουλευτικής και των υποστηρικτικών δομών. Το κενό καλύπτεται από το φιλότιμο και την ευαισθησία των εκπαιδευτικών του Γενικού Λυκείου, οι οποίοι αντιμετωπίζουν τα καθημερινά προβλήματα σχολικού εκφοβισμού μόνοι τους, χωρίς βοήθεια από την πολιτεία και χωρίς την καθοδήγηση ειδικών, σπριζόμενοι στην ευσυνειδησία και την ανθρωπιά τους.

Όμως, πρέπει να αναφερθεί ότι δίπλα σε αυτή τη γενικευμένη εικόνα και στάση των εκπαιδευτικών υπάρχουν δυστυχώς και περιπτώσεις κατά τις οποίες τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού αποσιωπούνται, γιατί θεωρείται ότι εκθέτουν και στιγματίζουν τους θύτες, τα θύματα και το κύρος του σχολείου. Τέλος, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που αδιαφορούν για τις περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού ή τις φοβούνται, επειδή δεν είναι ευαισθητοποιημένοι ή κατάλληλα ενημερωμένοι και νιώθουν αδύναμοι να τις αντιμετωπίσουν.

4. Συμπεράσματα – Προτάσεις

4.1. Συμπεράσματα

Είναι φανερό ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών του Γενικού Λυκείου είναι καθοριστικός στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, αφού είναι αυτοί που συνήθως ενημερώνονται πρώτοι/ες για τέτοια περιστατικά ή τα αντιλαμβάνονται και καλούνται να τα αντιμετωπίσουν, με στόχο την προστασία και την ασφάλεια

των μαθητών/τριών τους στον χώρο του σχολείου. Βέβαια, είναι επίσης γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δρουν ωθούμενοι/ες από την αγάπη και το ενδιαφέρον για τους μαθητές/τριές τους, χωρίς να έχουν την απαραίτητη εξειδικευμένη επιμόρφωση και οι ενéργειές τους είναι πέρα από τα διδακτικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα και συχνά εκτός ωραρίου.

Επομένως, είναι αναγκαία η ανάληψη δράσεων από τη μεριά του Υπουργείου Παιδείας για τη στήριξη των εκπαιδευτικών στο Γενικό Λύκειο στην προσπάθειά τους έναντι του σχολικού εκφοβισμού. Οι δράσεις αυτές θα πρέπει να είναι προσανατολισμένες κυρίως στον τομέα της πρόληψης και στην παρουσία στα σχολεία ειδικών επιστημόνων, ώστε να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στο αναμφισβήτητο δύσκολο έργο τους και στην άμεση και αποτελεσματική διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

4.2. Προτάσεις που αφορούν τους/τις εκπαιδευτικούς

Αρχικά, στο πλαίσιο της πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού, η απάντηση φαίνεται να είναι η ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες και η καλλιέργεια φιλίας και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών/τριών. Οι συζητήσεις στην τάξη για το θέμα αυτό, σε συνδυασμό με την εφαρμογή εκπαιδευτικών μεθόδων, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες έναντι των εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πάντα πρόθυμοι/ες να ακούσουν με προσοχή τον/τη μαθητή/τρια που θα καταγγείλει περιστατικό σχολικού εκφοβισμού, ώστε σε συνεργασία αρχικά με τον διευθυντή και στη συνέχεια με τον Σύλλογο Διδασκόντων/ουσών, τους γονείς και τέλος τους ειδικούς επιστήμονες να τον/την προστατεύσουν και να του/της εξασφαλίσουν ασφαλές σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, σε συνεννόηση με τα μαθητικά συμβούλια, θα πρέπει να φροντίσουν για την τήρηση του Πλαισίου Οργάνωσης Σχολικής Ζωής, που αποτελεί προϊόν συνεργασίας εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων/κηδεμόνων, ώστε να αποφεύγονται ή να ελέγχονται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

4.3. Προτάσεις που αφορούν την πολιτεία

Η αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα κάθε πολιτικής ηγεσίας, καθώς το σχολείο, στην εποχή της αδιαφορίας και του ατομικισμού, αναλαμβάνει να διαμορφώσει υπεύθυνους και συνειδητοποιημένους πολίτες που θα σέβονται τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Από τη μεριά της πολιτείας, απαραίτητη είναι η στήριξη του/της εκπαιδευτικού με ένα σαφές και αποτελεσματικό νομοθετικό πλαίσιο, που θα του/της εξασφαλίζει βοήθεια και συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες, για την άμεση και δραστική αντιμετώπιση του εκφοβισμού στον χώρο του σχολείου.

Παράλληλα, η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στη σύγχρονη πραγματικότητα και η ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών ενοτήτων και δραστηριοτήτων που αναφέρονται στον σχολικό εκφοβισμό, εξασφαλίζει την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των μαθητών/τριών για τα δικαιώματά τους και τις δυνατότητες προστασίας τους. Επίσης, η θετική έκφραση της ενεργητικότητας των μαθητών/τριών (π.χ. μέσω του αθλητισμού), η διεξαγωγή προγραμμάτων και βιωματικών εργαστηρίων και η παρακολούθηση καλλιτεχνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων (π.χ. θεατρικών παραστάσεων), σε συνεργασία και με την τοπική κοινότητα και τους ευρύτερους κοινωνικούς φορείς, βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες και τις σχέσεις συνύπαρξης και συνεργασίας ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες και δρα προληπτικά, μειώνοντας τον κίνδυνο εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Πολύ σημαντική είναι η συνεχής ενημέρωση και η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό από ειδικούς επιστήμονες, ώστε να είναι έτοιμοι να τον εντοπίζουν σε αρχικό στάδιο και να τον αντιμετωπίζουν, στον βαθμό που τους αναλογεί, με σιγουριά και αποτελεσματικότητα.

Τέλος, η πιο σημαντική πρόταση, που αφορά τις επιλογές της πολιτικής ηγεσίας και αποτελεί πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών, είναι η μόνιμη παρουσία ειδικών επιστημόνων ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων (ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών) στον χώρο του σχολείου. Άλλωστε, αυτοί είναι οι αρμόδιοι που, με στοχευμένες προσεγγίσεις και σε συνεργασία με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς/κηδεμόνες, είναι εξειδικευμένοι να παρέμβουν και να χειριστούν τέτοιες περιπτώσεις. Μόνο έτσι, στην εποχή της εξειδίκευσης, καθένας αναλαμβάνει τον ρόλο και τη δράση που του αναλογεί, με στόχο το όφελος των μαθητών/τριών στο δημόσιο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bauman, S., Rigby, K. & Hoppa, K. (2008). "US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents", *Educational Psychology*, 28, pp. 837-856.
- Olweus, D. (1994). "Bullying at schools: Basic facts and effects of a school-based intervention program", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, pp. 1171-1190.
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2019). "The Olweus Bullying Prevention Program", in *Making an Impact on School Bullying: Interventions and Recommendations*, edited by P. K. Smith. New York: Routledge, pp. 23-44.

- Rigby, K. (2004). "Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their implications", *School Psychology International*, 25, pp. 287-300.
- Rigby, K., (2005). "Why Do Some Children Bully at School? The Contributions of Negative Attitudes Towards Victims and the Perceived Expectations of Friends, Parents and Teachers", *School Psychology International*, 26, pp. 147-161.
- Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at school*. USA: Blackwell Publishing.
- Sapouna, M. (2008). "Bullying in Greek Primary and Secondary Schools", *School Psychology International*, 29 (2), pp. 199-213.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Research Brief No. RBX03-06. London: DfES, 6.

Ελληνόγλωσση

- Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ. και Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Ιστοσελίδα ΥΠΑΙΘ: 08/03/16. Τα αποτελέσματα της έρευνας για την ενδοσχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. (Διαθέσιμο στο: <https://www.minedu.gov.gr/eidiseis/18569-08-03-16-ti-deikhoun-ta-stoixeia-erevnas-gia-ton-sxoliko-ekfovismo>, 16/6/2020).
- Ιστοσελίδα ΥΠΑΙΘ: 04/03/20. Πρωτοβουλίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για τον σχολικό εκφοβισμό. (Διαθέσιμο στο: <https://www.minedu.gov.gr/news/44242-04-03-20-protounoulies-tou-ypourgeiou-paideias-kai-thriskoymaton-gia-ton-sxoliko-ekfovismo>, ανακτήθηκε στις 16/6/2020).
- Κογκούλης, Ι. (2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, σσ. 120-124.
- Κυριακίδης, Σ. (2009). «Θυματοποίηση στο σχολείο: ψυχοκοινωνικές συνέπειες στους μαθητές», *Ψυχολογία*, 16 (1), σσ. 77-98.
- Λυμπεράτου, Α. (2019). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό*. Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Αιγάλεω, σσ. 63-69.
- Νικολάου, Γ. (2013). «Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα», στο Η. Κουρκούτας και Θ. Θάνος (επιμ.). *Σχολική βία και παραβατικότητα*. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις. Αθήνα, Τόπος, σσ. 51-53.
- Οίweis, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Ι. Τσιάντης (επιστ. επιμ.), μτφ. Ε. Μαρκοζάνε. Αθήνα, Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (ΕΨΥΠΕ), σ. 29.
- Τσιάντης, Ι. (2008). *Ενδοσχολική βία*. 11ο Πρόγραμμα Προαγωγής Ψυχικής Υγείας. Αθήνα. Υπουργική Απόφαση 211076/ΓΔ4/6/12/2018 (ΦΕΚ Β' 5614) ΥΠΠΕΘ: Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους.
- Υπουργική Απόφαση Φ25α/1563580/Δ4/18-10-2019 (ΦΕΚ Β' 3941) ΥΠΑΙΘ: Οργάνωση και λειτουργία του θεσμού του «Συμβούλου Καθηγητή» στο πλαίσιο του Προγράμματος «Μια νέα αρχή στα ΕΠΑΛ – Υποστήριξη σχολικών μονάδων ΕΠΑΛ για το σχολικό έτος 2019-2020».
- Ψάλτη, Α., Κωνσταντίνου, Κ. (2007). «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνο-πολιτισμικής προέλευσης», *Ψυχολογία*, 14 (4), σσ. 329-345.

Ο/η διευθυντής/ντρια ενός σχολείου ως καταλύτης στην επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων

Δημήτριος Βαγενάς

Εκπ/κός (ΠΕ70), MEd

Μαρία Ευαγγελίου

Εκπ/κός (ΠΕ70), MEd

Κωνσταντίνα Θανασοπούλου

Εκπ/κός (ΠΕ02), MEd

Καλλιόπη Κύτρου

Εκπ/κός (ΠΕ70), MEd

Αθανασία Μείντση

(ΠΕ70), PhD

Περίληψη

Οι συγκρούσεις συνυπάρχουν με την ανθρώπινη φύση και προκύπτουν σε κάθε κοινωνική ενασχόληση και σε κάθε κοινότητα. Η εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαίρεση από αυτόν τον κανόνα. Αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ζωής συνιστούν οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον και ο τρόπος διαχείρισής τους επηρεάζει ζωτικές λειτουργίες της σχολικής μονάδας και καθορίζει την αποτελεσματική λειτουργία της, καθώς και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον καταλυτικό ρόλο του/της διευθυντή/ντριας τόσο στην πρόληψη όσο και στην αποτελεσματική διευθέτηση των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες, καθώς και στις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να διαθέτει, προκειμένου να τις διαχειριστεί προς όφελος του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Λέξεις κλειδιά

συγκρούσεις,
διαχείριση, σχολική
μονάδα, διευθυντής/
ντρια, ηγεσία

Abstract

Conflicts coexist in human nature and arise in every social activity and community. Education is no exception to this rule. Conflicts at school environment are part of its reality and their way of management affects the vital functions of the school and determines its effectiveness, functionality and quality of the provided education. Particular emphasis was given to determine the role of the Principal, not only in the prevention but also in the effective resolution of the conflicts at schools. In addition, we come into sight the knowledge, skills and abilities that he should possess in order to override or eliminate any kind of conflicts for the school benefit.

Keywords

conflicts,
management,
schools, director,
leadership

1. Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις αποτελούν ένα κοινωνικό φαινόμενο που λαμβάνει χώρα μεταξύ ατόμων, ομάδων, οργανώσεων και εθνών (Rubin, 1994). Είναι δε αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης και κοινωνικής ζωής. Είναι μια διαδικασία που συμβαίνει, όταν ένα άτομο ή μία ομάδα συνειδητοποιεί ότι τα ενδιαφέροντά τους παρεμποδίζονται ή επηρεάζονται αρνητικά από άλλους (Wall & Callester, 1995) και συχνά βιώνεται ως αποτέλεσμα διαφωνιών και ασυνεπειών κατά τη διάρκεια διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων (Göksoy & Argon, 2016). Οι συγκρούσεις όμως μπορεί να απορρέουν και από διάφορους άλλους λόγους-έριδες μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων ή μιας ομάδας και έτσι αντιτίθενται στον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό για την επίτευξη στόχων (Göksoy & Argon, 2016).

Η έννοια της σύγκρουσης αντιμετωπίζεται ως αρνητική κατάσταση και διαδικασία. Ταυτόχρονα, κατά τη διάρκεια συγκρουσιακών συμβάντων εμφανίζονται δυσκολίες στη στοχοθεσία και σημαντική ανεπάρκεια στους μηχανισμούς λήψης αποφάσεων (Göksoy & Argon, 2016).

Γενικά, η σύγκρουση είναι μια πολυδιάστατη δυναμική διαδικασία. Οι λόγοι που συμβαίνουν οι συγκρούσεις στις σχολικές δομές είναι συνθήκες διαφωνίες, τριβές και αποκλίσεις βάσει διαφορών που υπάρχουν στις απόψεις και τα ενδιαφέροντα (Göksoy & Argon, 2016). Είναι φανερό ότι οι συγκρούσεις συνδέονται με τις διαφορετικές προσεγγίσεις, στάσεις και οπτικές πάνω σε διάφορα ζητήματα, που αποτελούν αντικείμενο της καθημερινής επαφής μεταξύ των μελών της ομάδας. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι πολύ πιθανή η εμφάνισή τους, όταν διαμορφώνονται συνθήκες διάκρισης και ανταγωνισμού (π.χ. λόγω διάστασης συμ-

φερόντων ή προσπάθειας για διατήρηση ή εξύψωση της ατομικής ή κοινωνικής ταυτότητας (Hogg & Vaughan, 2010) ή όταν υπάρχει αποτυχία στον συντονισμό ανθρώπων (μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και μέσων στη σχολική μονάδα.

Το προσωπικό και γενικά το ανθρώπινο δυναμικό (διευθυντής/ντρια, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, παράγοντες τοπικής κοινωνίας) στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης συχνά έχουν αντίρροπες απόψεις, προσδοκίες και πρακτικές, που μπορεί να οδηγήσουν σε συγκρούσεις (Κουτούζης, 2008· Μπτσαρά και Ιορδανίδης, 2015). Στα σχολεία, τέτοιες συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν σε πολλά θέματα, όπως η κατανομή της εργασίας μεταξύ του προσωπικού, η διαχείριση των οικονομικών, οι εντός και εκτός του σχολείου διδακτικές δραστηριότητες, οι ανταμοιβές, οι τιμωρίες, οι πολιτικές απόψεις, οι αρνητικές προσωπικές συμπεριφορές, το σύστημα βαθμολόγησης, τα ζητήματα σχετικά με τη νομοθεσία, οι συμπεριφορές των μαθητών, ακόμη και ο ενδυματολογικός κώδικας (Karip, 2000). Πιθανόν να υπάρξουν συγκρούσεις μεταξύ διευθυντή/ντριας – εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών – γονέων ή και μεταξύ των μαθητών. Οφείλουμε να έχουμε κατά νου ότι ανεξάρτητα από το είδος της σύγκρουσης ή την ομάδα που συμμετέχει σε αυτήν, οι συγκρούσεις, όταν παραμένουν και δεν επιλύονται, θα οξύνονται, θα καθίστανται πιο περίπλοκες και οι άνθρωποι που εμπλέκονται σε αυτές θα βιώνουν αρνητικά και δυσάρεστα συναισθήματα (Argon, 2014). Αυτό θα επηρεάσει αρνητικά την εργασία, τις επιδόσεις του προσωπικού και θα μειώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στα σχολεία.

2. Σχολείο και συγκρούσεις

Οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες κατηγοριοποιούνται σε: α) *ενδοσχολικές*, που εκδηλώνονται στο εσωτερικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μεταξύ ατόμων ή ομάδων και β) *συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον* (Αντωνίου, 2018). Οι ενδοσχολικές συγκρούσεις μπορεί να είναι *ενδοπροσωπικές*, *διαπροσωπικές*, *ομαδικές* και *συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων*:

- Η *ενδοπροσωπική σύγκρουση* είναι η διαμάχη του ατόμου με τον εαυτό του και είναι γνωστή ως *εσωτερική σύγκρουση* ή *σύγκρουση ρόλων*. Οι συγκρούσεις ρόλων προκύπτουν κυρίως από την ανάληψη πολλών καθηκόντων σε έναν ρόλο.
- Οι *διαπροσωπικές συγκρούσεις* είναι οι συγκρούσεις που ξεσπούν μεταξύ ατόμων που ανήκουν στο ίδιο ή σε διαφορετικά επαγγελματικά επίπεδα, όπως για παράδειγμα μεταξύ των διδασκόντων, μεταξύ των διοικητικών στελεχών του σχολείου (διευθυντή/ντριας, υποδιευθυντή/ντριας) ή μεταξύ ενός διοικητικού

στελέχους και ενός εκπαιδευτικού (Μπουραντάς, 2002· Σαΐτη και Σαΐτης, 2012· Σαΐτης, 2007). Οι κυριότερες αιτίες των διαπροσωπικών συγκρούσεων είναι τα διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά των μελών ενός οργανισμού (π.χ. αντιλήψεις, προσωπικότητα, συναισθήματα, αξίες), καθώς και η χρησιμοποίηση διαφορετικών μεθόδων, τεχνικών, πρακτικών και πολιτικών (Stoner, 1989).

- Οι *ομαδικές συγκρούσεις* είναι οι συγκρούσεις που εμφανίζονται μεταξύ ατόμων διαφορετικών ομάδων μέσα στη σχολική μονάδα (π.χ. μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών) (Σαΐτης, 2014). Οι ομαδικές συγκρούσεις διακρίνονται σε *δια-ομαδικές* και σε *ενδο-ομαδικές*. Οι ομάδες μέσα στον σχολικό οργανισμό δημιουργούνται είτε από τη διοίκηση, με σαφή καθορισμό των αρμοδιοτήτων των μελών τους και καλούνται τυπικές, είτε προκύπτουν από τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων, για την ικανοποίηση των κοινωνικών ή ψυχολογικών αναγκών τους και καλούνται άτυπες (Αντωνίου, 2018). *Δια-ομαδικές* είναι οι συγκρούσεις μεταξύ ομάδων που συνυπάρχουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό είτε πρόκειται για τυπικές είτε πρόκειται για άτυπες. Οι συγκρούσεις αυτές μπορεί να οφείλονται στους διαφορετικούς στόχους των ομάδων ή στις διαφορετικές τακτικές που ακολουθούν για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. *Ενδο-ομαδικές* είναι οι συγκρούσεις μεταξύ ατόμων που ανήκουν στην ίδια ομάδα και εμφανίζονται όταν υπάρχουν διαφωνίες σχετικά με τους στόχους, τα καθήκοντα, τις διαδικασίες, αλλά και όταν κάποιο μέλος της εμφανίζει εγωιστική και αλαζονική συμπεριφορά, αδιαφορώντας για τις επιθυμίες των υπόλοιπων μελών της. Οι συνέπειες των ενδο-ομαδικών συγκρούσεων μπορεί να είναι ολέθριες τόσο για τη συνεργασία των μελών της ομάδας όσο και για την αποτελεσματικότητά της (Σαΐτης, 2007).
- *Συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων* που εκδηλώνονται ανάμεσα στον/στη διευθυντή/ντρια και τον σύλλογο διδασκόντων, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ενός τμήματος κ.λπ. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Σαΐτη και Σαΐτης, 2012· Σαΐτης, 2014· Χυτήρης, 2001).
- Οι συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον αφορούν ζητήματα ή συμβάντα που μπορεί να προκύψουν με φορείς, όπως είναι η τοπική αυτοδιοίκηση, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η τοπική κοινωνία, οι πολιτιστικοί οργανισμοί, κ.λπ.
- Σύμφωνα με τη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία, οι κυριότερες πηγές των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον είναι:
- *Οι συγκρουόμενοι στόχοι*. Το πρόβλημα δημιουργείται όταν ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες του σχολικού οργανισμού παρουσιάζονται συγκρουόμενοι, ασύμβατοι στόχοι (Μπουραντάς, 2002).
- *Η ύπαρξη τυπικών και άτυπων ομάδων και οι αντιπαράθεσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους* (Goksoy & Argon, 2016).
- *Οι περιορισμένοι πόροι* (Mullins, 2007· Πετρίδου, 2011).

- Το σύστημα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Σαϊτής, 2014).
- Οι επιβαλλόμενες αλλαγές στη σχολική μονάδα (Everard & Morris, 1999).
- Οι οργανωτικές αδυναμίες (Ghaffar, 2009).
- Τα ατομικά χαρακτηριστικά. Οι διαφορετικές αξίες και πεποιθήσεις, οι πολιτικές ιδεολογίες που μπορεί να έχουν τα άτομα ή οι ομάδες ανθρώπων φαίνεται ότι μπορεί να προκαλέσουν συγκρούσεις, οι οποίες επηρεάζουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2008· Μπουραντάς, 2002· Johdi & Aritree, 2012).
- Το στυλ ηγεσίας του διευθυντή/ντριας. Ο/η διευθυντής/ντρια-ηγέτης/τιδα αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Τόσο ο αυταρχικός τρόπος διοίκησης όσο και ο συμμετοχικός ελλοχεύουν κινδύνους για την εκδήλωση αντιδράσεων (Παρασκευόπουλος, 2008· Τέκος και Ιορδανίδης, 2011).
- Οι αποκλίσεις στα ενδιαφέροντα μεταξύ διοίκησης και εργαζομένων. Οι προϊστάμενοι αναζητούν βασικά την αποδοτικότητα, την παραγωγικότητα και την υπακοή των άλλων στην εξουσία τους (Σαϊτής, 2007).
- Το εξωτερικό περιβάλλον. Το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα που δεν περιορίζεται στο εσωτερικό του, αλλά δέχεται επιδράσεις και από τους εξωτερικούς παράγοντες που το περιβάλλουν (Σαϊτής, 2014). Οι ανατροφοδοτήσεις μέσω των συγκεκριμένων διαδράσεων μπορεί να δημιουργήσουν εντάσεις και συγκρούσεις μέσα σε μια σχολική μονάδα (Σπυροπούλου, 2010).
- Το εργασιακό καθεστώς. Η φύση του επαγγέλματος, με τις συχνές μετακινήσεις εκπαιδευτικού προσωπικού (αναπληρωτές, ωρομίσθιοι, αποσπασμένοι κ.ά.), προκαλεί έλλειψη συνοχής στον σύλλογο διδασκόντων (Παρασκευόπουλος, 2008· Σαϊτής, 2007· Τέκος και Ιορδανίδης, 2014).
- Οι αντιθέσεις των ομάδων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Ιορδανίδης, 2014· Rahim, 2002).
- Η διαπιστωμένη ανισότητα. Μπορεί να προκύψει, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την αίσθηση ότι ο/η διευθυντής/ντρια δεν ασκεί ισότιμη διαχείριση στη σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα να εγείρονται ακόμα και ζητήματα ανισοτήτων και διακρίσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, και στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιδράσουν, για να άρουν τις ανισότητες, με αποτέλεσμα η εκδήλωση των συγκρούσεων να είναι πια δεδομένη (March & Simon, 2003).
- Η αλληλεξάρτηση καθηκόντων και οι διαφορετικοί κεντρικοί στόχοι. Μία ενδεχόμενη αποτυχία σε ένα τμήμα θα επηρεάσει την αποτελεσματικότητα και σε ένα άλλο. Έτσι, η βάση για την κατανόηση του φαινομένου των συγκρούσεων παρομοιάζεται με μια μηχανή, η οποία χαρακτηρίζεται από είσοδο – διαδικασία και έξοδο (Μπουραντάς, 2001).
- Όσον αφορά τα ελληνικά σχολεία, σε έρευνα της Saiti (2015), ως συνήθεις πηγές συγκρούσεων αναφέρονται:

- Η έλλειψη συνεκτικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών.
- Η έλλειψη αποτελεσματικής ηγεσίας και επομένως ανάπτυξης αρμονικού κλίματος από τη σχολική διεύθυνση.
- Οι οργανωτικές ελλείψεις και οι αναποτελεσματικές δομές επικοινωνίας και διάχυσης της πληροφορίας.
- Οι περιορισμένοι υλικοί και οικονομικοί πόροι.
- Οι ατομικές διαφορές και οι διαφορές στις προτιμήσεις, στις στάσεις, στις πεποιθήσεις.

3. Η διαχείριση των συγκρούσεων και οι τεχνικές της

Η διαχείριση των συγκρούσεων δεν καθιστά απαραίτητη την επίλυση μιας σύγκρουσης, αλλά σχετίζεται με τον σχεδιασμό ενεργειών που στοχεύουν στον περιορισμό των δυσλειτουργιών της στα όρια του οργανισμού (Rahim, 2002). Ως εκ τούτου, η διαχείριση των συγκρούσεων αφορά μια διαδικασία που αποβλέπει στον περιορισμό της έντασης μιας συγκρουσιακής κατάστασης, ώστε να μην αναπτυχθεί περαιτέρω (Mayer, 1995).

Οι τρόποι ή μέθοδοι διευθέτησης μιας σύγκρουσης εξαρτώνται από δυο μεταβλητές: το ενδιαφέρον για τα δικά μας συμφέροντα και το ενδιαφέρον για τα συμφέροντα των άλλων ή της άλλης ομάδας. Σύμφωνα με τον Γιαννουλέα (1998, όπως αναφέρεται στο Καραγιάννη και Ρουσσάκη, 2015), υπάρχουν πέντε τρόποι διευθέτησης των συγκρούσεων:

- α) *Ο τρόπος της αποφυγής.* Σύμφωνα με τον τύπο αυτό, κάποιος αποφεύγει να επιλύσει τη σύγκρουση, υποχωρεί, απομονώνεται και προσπαθεί να υποβαθμίσει τη διαφορά, γιατί έχει χαμηλό προσωπικό ενδιαφέρον, και το ίδιο ισχύει και για τα συμφέροντα των άλλων. Συνήθως, το πρόβλημα επανέρχεται μελλοντικά μεγιστοποιημένο (Indelicato, 2005).
- β) *Ο συμβιβαστικός τρόπος.* Ο συμβιβασμός είναι μια στρατηγική για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, η οποία έχει ως στόχο να ικανοποιήσει ένα μέρος τουλάχιστον των θέσεων κάθε πλευράς. Αυτή η τεχνική δίνει μερική ικανοποίηση σε κάθε πλευρά και κανείς δεν θεωρείται ολοκληρωτικά νικητής ή ηττημένος (Ιορδανίδης, 2014· Παπουτσάκη και Πατσάλης, 2014). Θεωρείται όμως κατάλληλη τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες (Σαϊτη και Σαϊτης, 2011).
- γ) *Ο τρόπος της εξομάλυνσης.* Με τον τύπο αυτό ελαχιστοποιείται σταδιακά η σύγκρουση, η οποία χρησιμοποιείται ως μέσο εκτόνωσης. Κατά την εξομάλυνση, ο/η διευθυντής/ντρια προσπαθεί να υποβαθμίσει τις διαφορές, τονίζοντας ιδιαίτερα τα κοινά συμφέροντα. Ο συγκεκριμένος τύπος αναγνωρίζει

κατ' αρχάς ότι υπάρχει σύγκρουση, αλλά δίνει έμφαση στις αρμονικές και ειρηνικές σχέσεις μέσα στον οργανισμό.

- δ) *Ο πιεστικός τρόπος.* Η απλούστερη μέθοδος επίλυσης μιας σύγκρουσης είναι η διατήρηση ανταγωνιστικού κλίματος μέχρι να επικρατήσει ο ισχυρότερος. Η κυρίαρχη πλευρά προσπαθεί να διασφαλίσει τη δική της υπεροχή, χρησιμοποιώντας την εξουσία που διαθέτει και η οποία μπορεί να πηγάζει από: α) την εξουσία (θέση στην ιεραρχική κλίμακα), β) την αρχαιότητα και την εμπειρία και γ) την ειδικότητα. Σε αυτόν τον τρόπο διευθέτησης ανήκει η χαρακτηριστική αλλά και συνηθισμένη τακτική της διατύπωσης εντολών του προϊστάμενου προς τους υφισταμένους του για θέματα ρουτίνας ή για εργασίες που απαιτούν γρήγορη εκτέλεση (Σαΐτη και Σαΐτης, 2011).

Σύμφωνα με τον Farhangian (2014: 15) το κάθε στυλ ηγεσίας αντιστοιχεί ως έναν βαθμό σε κάθε τεχνική διαχείρισης των συγκρούσεων. Ερευνήσε τη συσχέτιση μεταξύ των δύο και βρήκε ότι η συναλλακτική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με την τεχνική του ανταγωνισμού και αρνητικά με την τεχνική της αποφυγής. Επιπλέον, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει μια θετική συσχέτιση με την τεχνική της συνεργασίας και μια αρνητική με την τεχνική της αποφυγής, ενώ η *laissez-faire* (μη παρεμβατική) ηγεσία σχετίζεται θετικά με την τεχνική της αποφυγής και αρνητικά με την τεχνική της συνεργασίας. Παρ' όλα αυτά, αυτές οι συσχετίσεις δεν αποδεικνύουν απαραίτητα και καθολικά τη σχέση των στυλ ηγεσίας και των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων, καθώς *«αυτή η σχέση μπορεί να είναι εξαιρετικά πολύπλοκη»* (2014: 155).

Ως διαχείριση των συγκρούσεων δεν νοείται απλώς η αποφυγή, η μείωση ή ο τερματισμός των συγκρούσεων, αλλά ο σχεδιασμός τέτοιων μακροπρόθεσμων στρατηγικών, ώστε να μειωθούν οι δυσλειτουργίες τους και να ενισχυθούν τα εποικοδομητικά τους αποτελέσματα, προκειμένου να καταστεί πιο αποτελεσματικός ο οργανισμός (Rahim, 2002). Έτσι ο/η διευθυντής/ντρια, όταν σχεδιάζει τις στρατηγικές του διαχείρισης των συγκρούσεων, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού, την ικανοποίηση των αναγκών των εμπλεκόμενων και φυσικά την εξεύρεση ηθικών λύσεων (Rahim, 2002).

Οι διευθυντές/ντριες που αναζητούν τις πηγές των συγκρούσεων μπορεί να ανακαλύψουν ότι αρκετές από αυτές σχετίζονται με τη δική τους συμπεριφορά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, η οποία μπορεί να απορρέει από τα ηγετικά τους γνωρίσματα (Johnson, 2003). Πρέπει να είναι ανοικτοί στις νέες πληροφορίες και να είναι πρόθυμοι, αν χρειαστεί βάσει των νέων στοιχείων, να αλλάξουν τις απόψεις τους για κάποιο θέμα (Rahim, 2002).

4. Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στη διαχείριση των συγκρούσεων

Ο/η διευθυντής/ντρια μιας σχολικής μονάδας διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διεύθυνση των προστριβών που δημιουργούνται σε αυτήν, καθώς είναι το πρόσωπο το οποίο διοικεί το σχολείο και είναι υπεύθυνο για την εύρυθμη λειτουργία του (Γουρναρόπουλος, 2007· Παρασκευόπουλος, 2008). Η σύγκρουση είναι αναπόφευκτο και καθημερινό φαινόμενο (Riasi & Asadzadeh, 2016). Η συχνότητα των συγκρούσεων στα σχολεία είναι ιδιαίτερα αυξημένη (Τέκος και Ιορδανίδης, 2011), καθώς έχει υπολογιστεί πως οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων δαπανούν περίπου το 20% του χρόνου τους για την αντιμετώπιση κάποιων συγκρούσεων (Κάντας, 1995).

Καθοριστικός για την εποικοδομητική τους αντιμετώπιση είναι ο τρόπος που γίνονται αντιληπτές οι συγκρούσεις από τον/τη διευθυντή/ντρια και κατά συνέπεια ο τρόπος διαχείρισής τους (Αντωνίου, 2018). Οι συγκρούσεις αποτελούν ένα εργαλείο που πρέπει να χρησιμοποιείται έντεχνα από τους/τις διευθυντές/ντριες για την επίτευξη επιτυχούς ηγεσίας σε έναν οργανισμό (Ponady, 1967). Απώτερος στόχος τους θα πρέπει να είναι η μείωση της έντασης και του αρνητικού κλίματος, συμβάλλοντας έτσι στην απρόσκοπτη και εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων, στη συνεργασία, στη συνεχή επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών και εν τέλει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας ως συμβούλου συμβάλλει στην προώθηση θετικού σχολικού κλίματος. Ο ρόλος αυτός άλλωστε προσιδιάζει στα χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/ντριας-ηγέτη/τιδος, ο οποίος πρέπει να εμπνέει, να δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης, να καθοδηγεί, να συνεργάζεται και να διαθέτει ικανότητες και δεξιότητες στην επικοινωνία και στις διαπροσωπικές σχέσεις, χαρακτηριστικά που ενυπάρχουν στη συμβουλευτική σχέση.

Για την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, ο/η διευθυντής/ντρια, μεταξύ άλλων, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα εξής (Medina et al., 2002):

- να γνωρίζει και να προβλέπει τις πιθανές πηγές σύγκρουσης και να αντιδρά εγκαίρως,
- να αναγνωρίζει αμέσως τον τύπο της σύγκρουσης,
- να ενθαρρύνει την ανοιχτή συζήτηση για θέματα καθήκοντος και να κατευνάζει ή να επιλύει θέματα συναισθηματικής φύσης,
- να γνωρίζει και να μπορεί να χρησιμοποιεί όλες τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων και τις συνέπειές τους,
- να παρακολουθεί τη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης και να μετατρέπει τα θέματα από συναισθηματικού τύπου (συναισθηματική σύγκρουση) σε θέματα καθήκοντος (γνωστική σύγκρουση),
- να ενισχύει τη λειτουργία της ομάδας.

Ο/η διευθυντής/ντρια πρέπει να αναπτύξει αρμονικές σχέσεις με όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις μεταξύ τους και με τον ίδιο, και να διαχειρίζεται τις κρίσεις και τα προβλήματα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών για να ευνοείται η συνεργασία μεταξύ τους. Στις περιπτώσεις εκείνες όπου εκδηλώνονται συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο/η διευθυντής/ντρια δεν πρέπει να δείξει αδιαφορία και να αγνοήσει τέτοια περιστατικά, γιατί υπάρχει κίνδυνος η κατάσταση να συνεχιστεί, προκαλώντας προβλήματα στη λειτουργία του οργανισμού και συναισθηματικές φορτίσεις στους εκπαιδευτικούς. Οι στάσεις και η συμπεριφορά του κάθε ατόμου είναι δυνατόν να αλλάξουν και να μετατραπεί μια σχέση αντιπάθειας σε σχέση συμπάθειας, μια σχέση δυσπιστίας σε σχέση εμπιστοσύνης, μια σχέση αρνητική σε θετική (Λιάντας, 2000).

Η αλλαγή αυτή είναι δυνατόν να συντελεστεί μέσω της συμβουλευτικής σχέσης που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στον/στη διευθυντή/ντρια-σύμβουλο και στους εκπαιδευτικούς. Για να παρέμβει συμβουλευτικά στη διαχείριση των διαφορετικών συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολείο, είναι απαραίτητο να διαθέτει μια σειρά από χαρακτηριστικά και δεξιότητες.

Τα χαρακτηριστικά αυτά, οι δεξιότητες που διακρίνουν τον/τη διευθυντή/ντρια-σύμβουλο από τον παραδοσιακό διευθυντή/ντρια που έχει γραφειοκρατική νοοτροπία, είναι αλληλένδετα και το ένα αποτελεί τη βάση του άλλου.

Ο/η διευθυντής/ντρια-ηγέτης/τιδα και σύμβουλος, είναι μια σύνθετη προσωπικότητα που διαθέτει ηγετικές, συμβουλευτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, τις οποίες μπορεί εύστροφα να τις χρησιμοποιήσει, για να προλάβει την εκδήλωση συγκρούσεων. Αλλά ακόμη κι αν εκδηλωθούν οι συγκρούσεις –μια και σε ορισμένες περιπτώσεις είναι φυσιολογικές και αναπόφευκτες μέσα στον οργανισμό– μπορεί να χρησιμοποιήσει τις δεξιότητές του για να τις αντιμετωπίσει, χωρίς να προκληθεί διακοπή στις σχέσεις των συγκρουόμενων μερών, δηλαδή στη μεταξύ τους επικοινωνία, και κατά συνέπεια στη δημιουργική και αποτελεσματική λειτουργία της υπηρεσίας.

Η ουσιαστική συζήτηση μαζί τους με τις τεχνικές της ενεργού ακρόασης του/της διευθυντή/ντριας, η έμπρακτη αποδοχή, η ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση, η ικανότητα της ενσυναίσθησης, η συναισθηματική ζεστασιά μπορεί να οδηγήσει τους εμπλεκομένους στην κατανόηση των συναισθημάτων τους, των αιτιών της σύγκρουσης και τελικά στην επίλυση του προβλήματος. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες του/της διευθυντή/ντριας συμβάλλουν σημαντικά στη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς του επιτρέπουν να αντιλαμβάνεται τα μη λεκτικά μηνύματα.

5. Συμπεράσματα

Η σύγκρουση στο σχολείο συμβαίνει, όταν ένα μέρος αντιλαμβάνεται τη δράση ενός άλλου μέρους ως ευκαιρία για την επίτευξη ενός στόχου. Οι συγκρούσεις στα σχολεία μπορεί να είναι αντικειμενικές ή υποκειμενικές, βίαιες ή μη βίαιες και θετικές ή αρνητικές (Schmidt & Kochan, 1972, στο NUCUP, 2006). Ως εκ τούτου, η διευθέτηση των συγκρούσεων έχει διπλό στόχο: αφενός τη μείωση των δυσλειτουργιών στον οργανισμό εντός του οποίου προκαλείται και αφετέρου την ενίσχυση των θετικών επιδράσεων της, ώστε να διατηρηθεί ή να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα και η δημιουργικότητα του οργανισμού και να προσδιοριστούν τρόποι για την καλύτερη πραγμάτωση των όποιων ατομικών στόχων υφίστανται στο πλαίσιο αυτό (Blake & Mouton, 1970· Rahim, 2002).

Η εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελεί εξαίρεση από αυτόν τον κανόνα, αφού φέρνει στον ίδιο χώρο άτομα και ομάδες ανθρώπων με διαφορετικό υπόβαθρο, συμφέροντα και στόχους. Παράλληλα, έξω και γύρω από το σχολείο δραστηριοποιούνται ομάδες πίεσης, όπως γονείς, παράγοντες τοπικής κοινωνίας, εκπρόσωποι τοπικής αυτοδιοίκησης, αλλά και ανώτερα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης (Φασουλής, 2006). Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε στρεσογόνες καταστάσεις εξαιτίας της υφής αυτού του περιβάλλοντος, αλλά και της φύσης της εργασίας τους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις και πολλές φορές να διατάσσεται η ισορροπία του συστήματος. Ο Ball υποστηρίζει ότι, όπως συμβαίνει με αντίστοιχες μορφές κοινωνικής οργάνωσης, τα σχολεία είναι «πεδία πάλης, που σπαράσσονται από πραγματικές ή ενδεχόμενες συγκρούσεις» και η κατανόηση της «φύσης των σχολείων ως οργανισμών» απαιτεί την «κατανόηση αυτών των συγκρούσεων» (Ball, 1987: 19). Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα που απασχολεί τη διοίκηση των σχολικών οργανισμών. Τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων φαίνεται ότι αναλώνουν αρκετό χρόνο στη διαχείριση των συγκρούσεων με το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς, τους μαθητές και όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία των σχολείων.

Η καλή γνώση των θεωρητικών προσεγγίσεων των συγκρούσεων και των μεθόδων διαχείρισής τους μπορεί να τους καταστήσει περισσότερο αποτελεσματικούς στην αντιμετώπιση και διαχείριση αυτού του φαινομένου, κερδίζοντας έτσι πολύτιμο χρόνο, που θα μπορούν να τον διαθέσουν αλλού και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στη σχολική τους μονάδα.

Καταλυτικό ρόλο στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων έχει ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας, ο οποίος ως ηγέτης/τιδα είναι ο βασικός παράγοντας διαχείρισης των συγκρούσεων. Ο τρόπος που θα επιχειρηθεί η πρόληψη και η αντιμετώπιση της σύγκρουσης διαδραματίζει σε μεγάλο βαθμό τον μετασχηματισμό της σε θετική δύναμη, που θα βελτιώσει την ποιότητα λύσης των προβλημάτων και θα οδηγήσει σε καινοτομίες και

αλλαγές. Για να καταστεί εφικτός ο μετασχηματισμός του/της διευθυντή/ντριας, πρέπει να διακρίνεται από υψηλές ικανότητες διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου και να είναι σε θέση να εφαρμόζει τις κατάλληλες στρατηγικές, ώστε να αντιμετωπίζει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις διαφωνίες που προκύπτουν. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση των διευθυντών/ντριών, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις δίκαια, διαμεσολαβητικά, αμερόληπτα και ουσιαστικά και να μετατρέπουν τη σύγκρουση σε πηγή ανασύνταξης και αναζωογόνησης της σχολικής ζωής.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Argon, T. (2014). *Conflicts between students and their solution*. Ed. Türkan Argon, Şenay S. Nartgün. Class Management. Ankara: Maya Akademi.
- Farhangian, A. E. (2014). "Leadership Styles and Conflict Management Styles: An Exploratory Study", *Journal of Social Issues & Humanities*, 2 (1), pp. 151-156.
- Ghaffar, A. (2009). "Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies", *Journal of Managerial Sciences*, 3 (2).
- Göksoy, S. & Argon, T. (2016). "Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers", *Journal of Education and Training Studies*, 4 (4), pp. 197-205.
- Hackney, H. & Nye, S. (1973). *Counseling strategies and objectives*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Hocker, J. L. & Wilmot, W. W. (1998). *Interpersonal conflict*. Madison, WI: Brown and Benchmark.
- Indelicato, G. (2005). "Essential people skills for project managers", *Project Management Journal*, 36 (1).
- Johdi, S. M & Apitree, A. (2012). "Causes of Conflict and Effective Methods to Conflict Management at Islamic Secondary Schools in Yala, Thailand", *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1 (1), pp. 15-21.
- Johnson, P. (2003). "Conflict and the school leader: Expert or novice", *Journal of Research for Educational Leaders*, 1 (3), pp. 28-45.
- Karip, E. (2000). *Conflict Management*. Ankara: Pegem.
- March, J. G. & Simon, H. A. (2003). *Organizations*, 2nd ed. Cambridge Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Mayer, B. S. (1995). "Conflict resolution", *Encyclopedia of social work*, pp. 613-622.
- Mullins, L. J. (2007). *Management and organisational behaviour*. 8th ed. Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Park, H. & Antonioni, D. (2007). "Personality, reciprocity, and strength of conflict resolution strategy", *Journal of research in personality*, 41 (1), pp. 110-125.
- Rahim, M. A. (1983). "A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict", *Academy of Management Journal*, 26, pp. 368-376 (Available in: <http://dx.doi.org/10.2307/255985>).
- Rahim, M. A. (2002). "Toward a theory of managing organizational conflict", *International journal of conflict management*, 13 (3), pp. 206-235.

- Riasi, A. & Asadzadeh, N. (2016). "How coercive and legitimate power relate to different conflict management styles: a case study of birjand high schools", *Journal of Studies in Education*, 6 (1), pp. 147-159.
- Rubin, J. Z. (1994). "Models of conflict in management", *Journal of Social Issues*, 50 (1), pp. 33-45. (Available in: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb02396.x>).
- Saiti, A. (2015). "Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators", *Educational Management Administration & Leadership*, 43 (4), pp. 582-609.
- Stoner, C. R. (1989). "The foundations of business ethics: Exploring the relations", *SAM Advanced Management Journal*, 54 (3), p. 38.
- Wall, J. A. & Callister, R. R. (1995). "Conflict and its management", *Journal of Management*, 21 (3), pp. 515-558. (Available in: <https://doi.org/10.1177/014920639502100306>).

Ελληνόγλωσση

- Αγγελόπουλος, Γ. (2017). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή/ντριας στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στους χώρους του σχολείου*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). (Διαθέσιμο στο: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39187> Ανακτήθηκε στις 7/1/2020).
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα, Έλλην.
- Αντωνίου, Φ. (2018). *Διαχείριση συγκρούσεων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ερευνητική Μεταπτυχιακή Εργασία Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων. ΠΜΣ. «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά (ΑΤΕΙ), Πειραιάς.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Μτφ. Ε. Βασιλικός, Αθήνα, Gutenberg.
- Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Καραγιάννη, Ε. και Ρουσσάκης, Ι. (2015). «Ανατομία και διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα: Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική», στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου και Α. Μπαστέα (επιμ.). *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστήμων Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή»* (σσ. 547-558), τόμ. (1), Αθήνα.
- Κουτούζης, Μ. (2008). «Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός», στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος και Δ. Χαλκιώτης (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων (τόμος Α')*, (σσ. 27-48). Πάτρα, ΕΑΠ.
- Λιάντας, Μ. (2000). *Ψυχολογία της εργασίας. Εφαρμογές της ψυχολογίας στον χώρο εργασίας*. Αθήνα, Ζήτη.
- Μητσαρά, Σ. και Ιορδανίδης, Γ. (2015). «Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας», *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, σσ. 57-96.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα, Γ. Μπένου.
- Πατσάλης, Χ. και Παπουτσάκη, Κ. (2014). *Διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ο ρόλος της διεύθυνσης των σχολικών μονάδων*. Ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ), Θεσσαλονίκη.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στον χώρο του σχολείου*. Αθήνα, Γρηγόρης.

- Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση – Management: Μία εισαγωγική προσέγγιση*.
- Σαΐτη, Α. και Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο διευθυντής/ντρια στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2007). «Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων για τη λειτουργικότητα της Δημοτικής και Κοινοτικής Επιτροπής Παιδείας (ΔΚΕΠ)», *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (150), σσ. 55-78.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας: Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Σπυροπούλου, Ε. Ι. (2010). *Η επιλογή διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.
- Τέκος, Γ. και Ιορδανίδης, Γ. (2011). «Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, σσ. 99-217.
- Τσιπλιτάρης, Α (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα, Ιδιωτική Έκδοση.
- Φασουλής, Κ. (2006). «Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διεύθετης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον». *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Χυτήρης, Λ. Σ. (2001). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*. Αθήνα, Interbooks.

Παιδαγωγικές πρακτικές στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε μειονεκτικά σχολικά περιβάλλοντα

Σοφία Κουτσιούρη

Υποψ. Διδάκτορας Τμήματος Κοινωνικής και
Εκπαιδευτικής Πολιτικής Παν/μίου Πελοποννήσου

Περίληψη

Η παρούσα δημοσίευση επιχειρεί να φωτίσει, από την οπτική της κριτικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, τις παιδαγωγικές πρακτικές με τις οποίες πραγματώνονται οι υπερεθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού και τα εθνικά αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε μειονεκτικά σχολικά πλαίσια. Τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται από μια εμπειρική μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα δημόσια Γυμνάσια υποβαθμισμένων περιοχών του κέντρου της Αθήνας, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και παρατηρήσεων στη σχολική τάξη. Για τη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας αξιοποιείται η «εννοιολογική γραμματική» της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein, με την οποία επιχειρείται μια νέα προσέγγιση της έννοιας του σχολικού πλαισίου. Από την έρευνα αναδεικνύεται ότι στα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τα αναλυτικά προγράμματα της νεοελληνικής γλώσσας με ποικίλες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής, τις οποίες νομιμοποιούν με τη συνεισφορά διαφόρων πόρων λόγου. Οι συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές αλληλεπιδρούν με τις άλλες διαστάσεις του σχολικού πλαισίου με τέτοιο τρόπο ώστε συχνά να αναπαράγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Λέξεις κλειδιά

παιδαγωγικές
πρακτικές, αναλυτικό
πρόγραμμα,
νεοελληνική γλώσσα,
σχολικό πλαίσιο,
εκπαιδευτικές
ανισότητες

Abstract

This paper focuses on the pedagogic practices through which global policies on linguistic literacy and national curricula on the Modern Greek Language teaching are enacted in disadvantaged school settings in Greece. The paper draws on Bernstein's theory of pedagogic device, through which a new approach to the notion of "school context" is attempted. The research data has been produced through a research study carried out in four lower secondary state schools, situated in disadvantaged areas of the inner city of Athens, using semi-structured interviews and classroom observations. The research findings indicate that the teachers develop a wide range of pedagogic practices, stemming from various discursive resources. The pedagogic practices are interacted with the other dimensions of the school contexts in ways that lead to the further marginalisation of disadvantaged students, (re)producing educational inequalities.

Keywords

pedagogic practices, curriculum, Greek Language, school context, educational inequalities

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρούνται σημαντικοί μετασχηματισμοί στο επιστημολογικό και οργανωτικό πλαίσιο κατασκευής των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων (στο εξής: ΑΠ) πολλών εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτές οι μεταβολές συχνά προκαλούνται από την αναπλαισίωση στα εθνικά πλαίσια διακινούμενων (travelling) υπερεθνικών πολιτικών, οι οποίες προβάλλουν συγκεκριμένες μορφές γνώσης, ικανότητες (competences) και δεξιότητες (skills) που πρέπει να καλλιεργούνται στους εκπαιδευόμενους του 21ου αι. (π.χ. Priestley & Philiprou, 2019; Yates & Young, 2010). Στον ευρωπαϊκό χώρο, αυτές οι πολιτικές διαχέονται κυρίως από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Ωστόσο, όπως επισημαίνουν πολλοί ερευνητές, ο τρόπος αναπλαισίωσης των (διεθνών) πολιτικών στα εθνικά και τοπικά πλαίσια δεν είναι ποτέ γραμμικός και προβλέψιμος, αλλά αντίθετα αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία αποκωδικοποίησης των πολιτικών, η οποία διαμεσολαβείται από ποικίλους παράγοντες και δρώντες (π.χ. Ball et al., 2012; Chen & Derewianka, 2009; Nordin & Sundberg, 2018).

Στην παρούσα δημοσίευση παρουσιάζονται κάποια από τα ευρήματα μιας εμπειρικής μελέτης, η οποία διερευνά τις παιδαγωγικές πρακτικές πραγμάτωσης των υπερεθνικών πολιτικών του γλωσσικού γραμματισμού και των εθνικών ΑΠ για

τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στα τοπικά πλαίσια δημόσιων Γυμνασίων υποβαθμισμένων αστικών περιοχών, από την οπτική της κοινωνιολογίας της εκπαιδευτικής γνώσης και των παιδαγωγικών πρακτικών. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα που παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο φωτίζουν: 1) τις μορφές της παιδαγωγικής πρακτικής με τις οποίες τα ΑΠ πραγματοποιούνται στα συγκεκριμένα σχολικά πλαίσια, 2) τον τρόπο με τον οποίο οι παιδαγωγικές πρακτικές διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν με τις άλλες διαστάσεις του σχολικού πλαισίου, και 3) τις συνέπειες αυτών των πρακτικών για τη μάθηση των εκπαιδευομένων.

2. Υπερεθνικές και εθνικές πολιτικές γλωσσικού γραμματισμού

Ο γλωσσικός γραμματισμός (linguistic literacy) θεωρείται μια από τις βασικές δεξιότητες του διά βίου εκπαιδευομένου του 21ου αι. Ο ηγεμονικός λόγος των διεθνών δρώντων συνδέει τις επικοινωνιακές δεξιότητες στην επίσημη γλώσσα με ατομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς στόχους: την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη του ατόμου, την παραγωγή εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, την ανάπτυξη της ενεργού πολιτεότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και ενσωμάτωσης, ιδιαίτερα των ομάδων που μειονεκτούν στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006, 2018· OECD, 2018β).

Πιο συγκεκριμένα, το 2006, στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας, η ΕΕ εγκαινίασε ένα Πλαίσιο Αναφοράς για τις ικανότητες-κλειδιά, προκειμένου να ορίσει ένα σύνολο ικανοτήτων απαραίτητων για την προσαρμογή των ατόμων στις κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις που αναδύονται στις παγκοσμιοποιημένες οικονομίες της γνώσης, στις οποίες η διά βίου μάθηση αποτελεί κυρίαρχο πρόσταγμα (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006). Η «επικοινωνία στη μητρική γλώσσα» («communication in the mother tongue»), ως μία από τις οκτώ ικανότητες-κλειδιά, αναφέρεται σε ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που καθιστούν το άτομο ικανό να χρησιμοποιεί τη γλώσσα προφορικά και γραπτά, με τρόπο αποτελεσματικό και δημιουργικό, σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια και με επίγνωση της κοινωνικής επίδρασης που ασκεί η επικοινωνία (ό.π.). Σε μια πρόσφατη επικαιροποίηση του Πλαισίου Αναφοράς, ο όρος «επικοινωνία στη μητρική γλώσσα» αντικαθίσταται από τον όρο «(εγ)γραμματισμός» («literacy»), ο οποίος υποδηλώνει ότι στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες η επικοινωνία μπορεί να αναπτυχθεί και σε άλλες γλώσσες εκτός από τη μητρική και να προσλάβει ποικίλες μορφές (π.χ. τη μορφή του ακαδημαϊκού γραμματισμού) (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018).

Ο ΟΟΣΑ, μέσω των προγραμμάτων PISA (Programme For International Student Assessment) και PIAAC (Project for the International Assessment

Adult Competencies), τα οποία αξιολογούν τις δεξιότητες γραμματισμού εφήβων και ενηλίκων αντίστοιχα, προωθεί ένα μοντέλο γλωσσικού γραμματισμού, προσανατολισμένο στις επικοινωνιακές ανάγκες της καθημερινής ζωής (OECD, 2018β). Έτσι, όπως έχει σημειωθεί από πολλούς ερευνητές που αντιμετωπίζουν κριτικά τις συγκεκριμένες προσεγγίσεις του γραμματισμού, τα μοντέλα γραμματισμού που προωθούνται από τους διεθνείς δρώντες προσανατολίζονται κυρίως σε μια εργαλειακή αντιμετώπιση της γνώσης, καθώς εστιάζονται σε δεξιότητες και ικανότητες πολυεπίπεδες και μεταβιβάσιμες σε διαφορετικά πλαίσια, οι οποίες καθιστούν τους εκπαιδευόμενους ικανούς να προσαρμόζονται στις ανάγκες της «ζωής» και της εργασίας (π.χ. Priestley & Φιλίππου, 2019· Yates & Young, 2010). Πρόκειται για μια νέα προσέγγιση της γνώσης, η οποία αποτελεί μια «αλλαγή παραδείγματος» στο πεδίο της εκπαίδευσης, καθώς απαιτεί διαθεματικές προσεγγίσεις των ΑΠ, ενεργητικούς τρόπους διδασκαλίας, μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών σε διευκολυντές της μάθησης των εκπαιδευόμενων, νέες πρακτικές αξιολόγησης κ.ά. (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, 2018). Ωστόσο, η αναπλαισίωση των συγκεκριμένων πολιτικών για τη γνώση στα εθνικά πλαίσια (Chen & Derewianka, 2009· Nordin & Sundberg, 2016) και η πραγμάτωσή τους στις σχολικές τάξεις (Wahlström, 2018) γίνεται μέσα από σύνθετες διαδικασίες αντίστασης, συναίνεσης, διαπραγμάτευσης ή/και δημιουργικής προσαρμογής.

Η αναπλαισίωση των υπερεθνικών πολιτικών γλωσσικού γραμματισμού και των σύγχρονων επιστημονικών προσεγγίσεων του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιήθηκε με τα δύο ΑΠ για την υποχρεωτική εκπαίδευση: το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του 2003 και το ΑΠ του 2011. Το ΑΠ του 2003 εδράζεται θεωρητικά στις αρχές της διαθεματικότητας και της βιωματικής μάθησης, στις επικοινωνιακές προσεγγίσεις της γλώσσας και την παιδαγωγική της πολυτροπικότητας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2011· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003· Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016). Ωστόσο, η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας εξακολουθεί να αποτελεί ένα διακριτό σχολικό αντικείμενο, καθώς η εισαγωγή της διαθεματικότητας δεν καταργεί την παραδοσιακή διάκριση μεταξύ των σχολικών αντικειμένων. Το ΑΠ του 2011 εισήχθη ως ένα πιλοτικό, ανοιχτού τύπου ΑΠ (δηλαδή συνδιαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό) και βασίζεται ρητά στις αρχές του κριτικού γραμματισμού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Την παρούσα στιγμή βρίσκεται σε ισχύ για όλα τα Γυμνάσια ως συμπληρωματικό του ΔΕΠΠΣ. Τα συγκεκριμένα ΑΠ αναπλαισιώνουν επίσης τους επίσημους λόγους σχετικά με την ανάγκη καλλιέργειας δεξιοτήτων επικοινωνίας, που θεωρούνται απαραίτητες στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό και τεχνολογικά αναπτυγμένο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, παράλληλα με την ανάπτυξη οριζόντιων δεξιοτήτων, όπως αυτές της σύνδεσης της γνώσης με την καθημερινή ζωή, της δημιουργικότητας, των ψηφιακών δεξιοτήτων κ.ά.

3. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Το σχολικό πλαίσιο περιγράφεται από κάποιους ερευνητές που μελετούν τις πραγματώσεις των πολιτικών στα τοπικά σχολικά πλαίσια ως ένα σύνολο ρευστών και αλληλοσυνδεδεμένων υλικών, δομικών, σχεσιακών και ρηματικών (discursive) διαστάσεων και παραγόντων (όπως είναι π.χ. η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, η κουλτούρα και οι αξίες των εκπαιδευτικών κ.ά.), που επιδρούν καθοριστικά στην πραγμάτωση των πολιτικών (Ball et al., 2012· Braun et al., 2011). Στην παρούσα μελέτη αξιοποιείται η συγκεκριμένη προσέγγιση του σχολικού πλαισίου ως αναλυτικής κατηγορίας, αλλά εμπλουτίζεται με εννοιολογικά εργαλεία της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein (1990, 1991, 2000). Σκοπός είναι να κατασκευαστεί μια «γλώσσα περιγραφής» κατάλληλη για την ανάλυση των διαδικασιών της οργάνωσης και κατανομής της γνώσης σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης: από το μακρο-επίπεδο του συμβολικού ελέγχου μέχρι το μικρο-επίπεδο των παιδαγωγικών πρακτικών και των αλληλεπιδράσεων στη σχολική τάξη.

Η έννοια της παιδαγωγικής πρακτικής ως μηχανισμού πολιτισμικής παραγωγής και αναπαραγωγής που καθορίζει το «τι» και το «πώς» της παιδαγωγικής επικοινωνίας είναι κεντρική στη θεωρία του Bernstein. Σύμφωνα με τον Bernstein (1990, 2000), οι μορφές (τροπές) της παιδαγωγικής πρακτικής διαμορφώνονται από τις διαφορετικές τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης, καθώς και από τον διαφορετικό νοηματικό προσανατολισμό. Η ταξινόμηση (classification) αναφέρεται στην ισχύ της μόνωσης των συνόρων μεταξύ κατηγοριών (π.χ. μεταξύ των σχολικών αντικειμένων, της σχολικής γνώσης και της γνώσης που προέρχεται από την καθημερινή ζωή) (σχέσεις εξουσίας), ενώ η περιχάραξη (framing) συνδέεται με τον έλεγχο της επικοινωνίας στη σχέση δασκάλου/μαθητή (κοινωνικός έλεγχος). Ο νοηματικός προσανατολισμός (orientation to meaning) ορίζεται «ως η επιλογή και η οργάνωση του νοήματος, ως το τι θεωρείται ως συναφές και ως το κέντρο της προσοχής σε κάθε περίπτωση, και ο τρόπος με τον οποίο αυτά τα νοήματα οργανώνονται σε πρακτικό λόγο» (Holland, 1981: 1). Νοήματα εξαρτημένα από το τοπικό και συγκεκριμένο πλαίσιο καλλιεργούν έναν εξωστρεφή νοηματικό προσανατολισμό που δεν επιτρέπει τη γενίκευση και την αφαίρεση. Αντίθετα, νοήματα ανεξάρτητα από το πλαίσιο δίνουν έμφαση στα γενικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων, σχέσεων, ανθρώπων και πρακτικών που απαντούν σε όλες τις καταστάσεις και καλλιεργούν έναν εσωστρεφή νοηματικό προσανατολισμό (Bernstein, 2000). Οι διαφορετικές μορφές των παιδαγωγικών πρακτικών κατανέμουν διαφορετικές μορφές γνώσης στις ποικίλες ομάδες μαθητών, διαμορφώνοντας γνωστικές και κοινωνικές ιεραρχίες εντός του σχολείου.

4. Ερευνητική μεθοδολογία

Η εμπειρική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 4 δημόσια Γυμνάσια του κέντρου της Αθήνας, με σημαντικό αριθμό μαθητών από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες (μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο ή/και από εργατικά στρώματα). Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή μιας ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου, με τη χρήση 26 ημι-δομημένων συνεντεύξεων (20 με φιλόλογους, 4 με τους διευθυντές των σχολείων και 2 με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους των φιλολόγων) και 25 παρατηρήσεων του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Τα ερευνητικά δεδομένα συγκεκριμένα καταγράφηκαν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2017-2018 και 2018-2019.

5. Παιδαγωγικές πρακτικές πραγμάτωσης των ΑΠ

Στα συγκεκριμένα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πραγματώσουν τα ΑΠ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε σχολικά περιβάλλοντα ιδιαίτερα ρευστά και απαιτητικά, τα οποία διαρκώς μετασχηματίζονται υπό την πίεση των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών, καθώς και των αλλαγών στις συνθήκες της εκπαιδευτικής διακυβέρνησης: μαθητικοί πληθυσμοί ιδιαίτερα ανομοιογενείς ως προς την εθνοτική, γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα, οι οποίοι απειλούνται από τη φτώχεια και την κοινωνική περιθωριοποίηση, ανεπαρκής εκπαιδευτική υποστήριξη από το κράτος των αλλόγλωσσων μαθητών και των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις, υποχρηματοδότηση των δημόσιων σχολείων ως συνέπεια των πολιτικών λιτότητας (βλ. και OECD, 2018α· Traianou & Jones, 2019), πρακτικές γονεϊκής επιλογής σχολείου κ.ά. Σε αυτά τα περιβάλλοντα, το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η γλωσσική και πολιτισμική ανομοιογένεια των μαθητών και οι αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες τους, οι οποίες κυρίως προέρχονται από τις περιορισμένες γλωσσικές και διανοητικές εμπειρίες τους. Ενδεικτική αυτής της πραγματικότητας είναι η ακόλουθη μαρτυρία μιας φιλόλογου:

«Αυτή τη στιγμή, στο δικό μου σχολείο, το μεγαλύτερο πρόβλημα που έχω σε σχέση με την ανομοιογένεια είναι ότι έχω παιδιά τα οποία μιλάνε Ελληνικά, αλλά δεν μπορούν να γράψουν καλά, γιατί η γλώσσα που έχουν μάθει είναι η γλώσσα της παρέας, του δρόμου. [...] Είναι πάρα πολύ δύσκολο. Θα πρέπει κάποια στιγμή να εξισορροπώ ανάμεσα στο να είμαι εντάξει στην ύλη, γιατί εγώ έχω και μαθητές οι οποίοι μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτό και θα

πρέπει να ανταποκριθούν, γιατί τα παιδιά θα πάνε στο Λύκειο και δεν πρέπει να έχουν κενά μεγάλα. Και από την άλλη, δεν μπορώ να πορεύομαι εγώ και άλλοι τρεις, και όλοι οι άλλοι να αδιαφορούν». (Φιλολόγος 1, Σχολείο Β)

Σε αυτόν τον χώρο, οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τα ΑΠ της νεοελληνικής γλώσσας με μια σειρά παιδαγωγικών πρακτικών, οι μορφές των οποίων διαμορφώνονται από τις διαφορετικές τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης, καθώς και από τους διαφορετικούς νοηματικούς προσανατολισμούς. Οι παρατηρήσεις στη σχολική τάξη αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνία στην τάξη (ισχυρή περιχάραξη) και ότι οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές είναι πολύ συχνές, όχι όμως και μεταξύ των μαθητών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συνήθως τηρούν ισχυρές ταξινομήσεις μεταξύ των σχολικών αντικειμένων, με εξαίρεση τα σχολικά αντικείμενα των Αρχαίων Ελληνικών, της Λογοτεχνίας και Ιστορίας, με τα οποία οι διασυνδέσεις είναι πιο συχνές. Αυτό το γεγονός μπορεί να αποδοθεί στις εσωστρεφείς επαγγελματικές ταυτότητες των φιλολόγων, οι οποίες υπαγορεύουν διασυνδέσεις μόνο με γνωστικούς τομείς στους οποίους είναι οι ίδιοι μυημένοι, αλλά και στην έλλειψη σχετικής επιμόρφωσής τους, γεγονός που τονίστηκε από τους ίδιους στο πλαίσιο των συνεντεύξεων. Οι παρατηρήσεις στη σχολική τάξη ανέδειξαν επίσης τη σημαντική προσπάθεια πολλών φιλολόγων να συνδέσουν τη σχολική γνώση με τις εμπειρίες και την καθημερινότητα των μαθητών, διατηρώντας συνήθως έναν εσωστρεφή νοηματικό προσανατολισμό. Ωστόσο, τα μαθησιακά αποτελέσματα αυτής της μορφής πρακτικής ποικίλλουν, επιβεβαιώνοντας ότι οι «συνδέσεις με νόημα» μεταξύ του καθημερινού κόσμου των μαθητών και της εσωτερικής γνώσης των «αναγκαστικά απόμακρων κόσμων των πειθαρχιών (disciplines)» είναι μια μακρά και απαιτητική διαδικασία μύησης των μαθητών στα πεδία των γνωστικών αντικειμένων (Beck, 2013: 187), η οποία προϋποθέτει ισχυρή διασύνδεση της παιδαγωγικής με το ΑΠ (Hoadley, 2015). Χαρακτηριστικό παράδειγμα προσπάθειας σύνδεσης του ΑΠ με την καθημερινή ζωή των μαθητών –και μέσω της χρήσης ενός λιγότερου επεξεργασμένου (καθημερινού) γλωσσικού κώδικα– είναι το ακόλουθο απόσπασμα από μια αλληλεπίδραση σε μια σχολική τάξη της Β΄ Γυμνασίου:

«Φιλολόγος: Το κείμενο λέει ότι αναθεωρούνται οι παραδοσιακοί ρόλοι. Τι σημαίνει “αναθεωρούνται”;

Μαθητής 1: “Διαλύονται”.

Φιλολόγος: “Διαλύονται, αλλάζουν”. Αλλάζουν οι ρόλοι. Δηλαδή εμείς μέσα στην οικογένεια τι παίζουμε όλοι; Έναν ρόλο... Εγώ τι ρόλο παίζω στην οικογένειά μου;

Μαθητές: Της μητέρας.

Φιλόλογος: Της μητέρας. Ο πατέρας τον ρόλο του πατέρα και τα παιδιά τον ρόλο των παιδιών. Ωραία, πολύ ωραία. Και πολύ δύσκολο αυτό τώρα. Παραδοσιακά, ο ρόλος της μητέρας ποιος είναι;

Μαθήτρια 1: Να κάθεται σπίτι, να σκουπίζει, να μαγειρεύει. Να κάνει τις δουλειές, να μαγειρεύει, να...

Φιλόλογος: Να πλένει, να κάνει το νοικοκυριό, να φρο...

Μαθητές: Να φροντίζει...

Φιλόλογος: Να φροντίζει τα οικιακά και τα παιδιά. Ο ρόλος του άντρα –θα το πούμε και σε ένα άλλο κείμενο που θα κάνουμε μετά– λέγε, Χ... (το όνομα ενός μαθητή)

Μαθητής 2: Να δουλεύει.

Φιλόλογος: Και τι να κάνει; Να τα τρώει τα λεφτά μόνος του;

Μαθητής 2: Όχι, να τα πηγαίνει στο σπίτι». (Φιλόλογος 1, Σχολείο Α)

Τα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν επίσης την προσκόλληση (ή υπανάκληση) αρκετών φιλολόγων σε πρακτικές διδασκαλίας παραδοσιακές ως προς τις μεθόδους (π.χ. χρήση της υπαγόρευσης) και το περιεχόμενο (π.χ. έμφαση στη διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων). Οι συγκεκριμένες πρακτικές φαίνεται να απορρέουν τόσο από τον υποκειμενικό τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους στα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα, όσο και από παραδοσιακές επαγγελματικές αντιλήψεις βαθιά εδραιωμένες στην κοινότητα των φιλολόγων. Το παρακάτω απόσπασμα φωτίζει τα επαγγελματικά διλήμματα σχετικά με την επιλογή της διδακτικής μεθοδολογίας, με τα οποία έρχονται συχνά αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί στα συγκεκριμένα σχολεία:

«Σκέφτομαι ότι παλιά, παλιά στα φροντιστήρια, όταν ένα παιδί ήταν πολύ κακό στην Έκθεση, τη διορθώναμε και το βάζαμε να το μάθει απέξω, μέχρι να αρχίσει η γλώσσα του να λύνεται. Το κόψαμε, εννοείται, αυτό το “απέξω”. Δεν ξέρω τελικά μήπως κάποιες παραδοσιακές μέθοδοι ήταν αποτελεσματικές. Έχω αρχίσει δηλαδή πολλά πράγματα να τα αναθεωρώ. Γιατί βλέπω ότι όταν κάνεις κάτι διαφορετικό, αυτός που θα κερδίσει επί της ουσίας θα είναι αυτός που είναι έτσι κι αλλιώς καλός. Οι άλλοι μπορεί να δραστηριοποιηθούν λίγο, θα τους κινήσει το ενδιαφέρον, θα μείνουν ήσυχoi, αλλά δεν θα πάει παρακάτω». (Φιλόλογος 2, Σχολείο Δ)

Ωστόσο, η διάκριση μεταξύ μεθόδων «κατάλληλων» και μη «κατάλληλων», για τα συγκεκριμένα σχολεία και τους μειονεκτικούς μαθητικούς πληθυσμούς

τους, από κάποιους εκπαιδευτικούς και από τους Σχολικούς Συμβούλους που συμμετέχουν στην έρευνα, υποκρύπτει μια άτυπη διαίρεση και ιεράρχηση των σχολείων (σχολείων του Κέντρου ή μη), με πιθανές δυσμενείς συνέπειες για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε αυτά.

Τέλος, τα δεδομένα που παρήχθησαν από τις συνεντεύξεις αναδεικνύουν ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές των περισσότερων εκπαιδευτικών ενσωματώνονται σε έναν ισχυρό ρυθμιστικό λόγο (Muller & Hoadley, 2010) με θεραπευτικό χαρακτήρα, ο οποίος δίνει έμφαση στη συμπερίληψη/ενσωμάτωση των μαθητών (τη συναισθηματική υποστήριξή τους, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους κ.ά.) (Ecclestone & Brunila, 2015). Οι συγκεκριμένοι λόγοι φαίνεται να έλκουν τις ρίζες τους από το πεδίο της προοδευτικής παιδαγωγικής, από τις πολιτικές της αναγνώρισης των ομάδων που απειλούνται από τον κοινωνικό αποκλεισμό (Power, 2012), αλλά και από τον ηγεμονικό λόγο περί συμπερίληψης (Duppe, 2009). Ωστόσο, ο συγκεκριμένος ρυθμιστικός λόγος, ως βασική διάσταση των διερευνώμενων σχολικών πλαισίων, φαίνεται να συμβάλλει καθοριστικά στην (ανα)διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας κάποιων εκπαιδευτικών και των παιδαγωγικών πρακτικών που αυτοί αναπτύσσουν, καθώς και της γενικότερης επαγγελματικής κουλτούρας και των μικρο-πολιτικών των σχολείων:

«Έχω την άποψη ότι είναι ένα σχολείο-πρόκληση. Έρχεσαι εδώ να παλέψεις για το καλό των παιδιών, όχι τόσο το μορφωτικό. Για να τους κάνεις ανθρώπους καλούς. Να τους δώσεις στήριξη συναισθηματική. Να σας πω την αλήθεια, δύσκολα πλέον φαντάζομαι τον εαυτό μου σε ένα σχολείο που δεν θα έχουν την ανάγκη να τα αγαπήσω και να τα αγκαλιάσω και να τους πω: “Τι έχεις σήμερα και είσαι στεναχωρημένο;”. Παρά να πηγαίνω και να ανοίγω τον Όμηρο και να κάνω ανάλυση». (Φιλόλογος 1, Σχολείο Γ)

«Επειδή είχαμε και μαθητικούς πληθυσμούς αρκετά δύσκολους, σαν σχολείο πιστεύω ότι αναπτύξαμε μια συγκεκριμένη κουλτούρα, μια συγκεκριμένη αντίληψη. Ανοικτοί προς τα έξω, (κουλτούρα) συνεργασίας σε μεγάλο βαθμό μεταξύ των συναδέλφων, μεταξύ των σχολείων, μια, έτσι, πιο φιλελεύθερη αντιμετώπιση των μαθητών. Κι αυτό μάς βοήθησε. Ούτως ή άλλως, όσοι δεν άντεξαν αυτό το σχολείο, έφυγαν. Όσοι έμειναν, νομίζω ότι σε μεγάλο βαθμό το έχουν επιλέξει. Όχι μόνο φυσικά για... Γιατί άντεχαν να δουλεύουν εδώ». (Διευθύντρια Σχολείου Β)

Ο ρυθμιστικός λόγος περί συμπερίληψης επιδρά και στην αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων, καθώς σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να

υιοθετούν διαφορετικά κριτήρια για τις διαφορετικές ομάδες μαθητών τους. Για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις εφαρμόζουν πρακτικές που προσιδιάζουν σε αυτό που ο Bernstein (1990, 1991, 2000) αποκαλεί «μοντέλο της ικανότητας» (σύγκριση του μαθητή με τον προηγούμενο εαυτό του). Αντίθετα, οι πρακτικές αξιολόγησης των «καλών» μαθητών αντανακλούν το «μοντέλο της επιτέλεσης», καθώς επικεντρώνονται περισσότερο στα αποτελέσματα της μάθησης, στο τι λείπει από το «κείμενο» του παιδιού.

«Με τα παιδιά που έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα είμαι λιγότερο αυστηρός. Θα τους βάλω λίγο παραπάνω, θα τους ενθαρρύνω. Είμαι περισσότερο αυστηρός με τους καλούς [...] Πιο πολύ προσπαθώ να τους δείξω τι έχουσε κάνει λάθος. Αλλά αν βλέπω και κάποια θετικά σημεία, το αναφέρω». (Φιλολόγος 4, Σχολείο Α)

6. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αναδεικνύει ότι σε αυτά τα ιδιαίτερα απαιτητικά σχολικά περιβάλλοντα οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια ποικιλία παιδαγωγικών πρακτικών εντός του χώρου της αυτονομίας που διαθέτουν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τη μεγάλη ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού τους και τις αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες του. Υποστηρίζεται ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών αποτελούν βασική διάσταση του σχολικού πλαισίου, η οποία βρίσκεται σε μια αλληλεπιδραστική σχέση με τις υπόλοιπες συνιστώσες του, που εντοπίζονται στο μικρο-επίπεδο: σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τοπικές συνθήκες εκπαιδευτικής διακυβέρνησης (π.χ. τη γονεϊκή επιλογή σχολείου που απογυμνώνει συγκεκριμένα σχολεία του Κέντρου από Έλληνες μαθητές), υποκειμενική κατανόηση των συγκεκριμένων σχολικών περιβαλλόντων από τους δρώντες, εδραιωμένες επαγγελματικές πρακτικές, μικρο-πολιτικές και κουλτούρα κάθε σχολείου κ.ά.. Ωστόσο, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αλληλεπιδρούν και με τις διαστάσεις του σχολικού πλαισίου που λειτουργούν στο μακρο-επίπεδο: υπερεθνικές πολιτικές γραμματισμού, εθνικά ΑΠ, βαθμός αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε ένα ιδιαίτερα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ωστόσο κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας δεν εφαρμόζε μηχανισμούς λογοδοσίας των σχολείων και των εκπαιδευτικών (OECD, 2018a).

Βασική διάσταση του σχολικού πλαισίου αποτελεί ακόμη ένας ρυθμιστικός λόγος, ο οποίος συναρθρώνεται τόσο στο μακρο- όσο και στο μικρο-επίπεδο και επικεντρώνεται στην ανάγκη για συμπερίληψη/ενσωμάτωση των ομάδων μαθητών που μειονεκτούν κοινωνικά. Ο συγκεκριμένος λόγος πηγάζει από ποικίλους

και συχνά ετερόκλητους πόρους λόγου περί συμπερίληψης (inclusion), που διακινούνται στο παιδαγωγικό, πολιτικό και δημόσιο πεδίο και αναπλαισιώνονται μέσω των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, παρατηρείται ότι, ελλείψει των απαραίτητων επαγγελματικών γνώσεων και εργαλείων, η εστίαση στη συμπερίληψη των μαθητών συχνά δεν συνοδεύεται από πραγματώσεις του ΑΠ που θα ενίσχυαν γνωστικά τους μαθητές με τρόπο αποτελεσματικό, καταπολεμώντας την εκπαιδευτική μειονεξία τους.

Τα ευρήματα της έρευνας λοιπόν επιβεβαιώνουν ότι, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης των εκπαιδευτικών ιδεών και μεταρρυθμίσεων, οι πραγματώσεις των τελευταίων στα τοπικά σχολικά περιβάλλοντα λαμβάνουν χώρα σε δυναμικά πεδία, στα οποία η εμπρόθετη δράση συνδιαλέγεται με τις ποικίλες διαστάσεις της δομής, με τρόπο δημιουργικό και απρόβλεπτο (Ball et al., 2012· Nordin & Sundberg, 2016). Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να φωτίσουν περισσότερο αυτές τις συγκρούσεις, εντάσεις και διαπραγματεύσεις που σημειώνονται στη σχολική εκπαίδευση, υπερβαίνοντας τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης, οι οποίοι οφείλονται κυρίως στο περιορισμένο ερευνητικό δείγμα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. New York: Routledge.
- Beck, J. (2013). "Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge. Cambridge", *Journal of Education*, 43 (2), pp. 177-193. (Available in: doi:10.1080/0305764X.2013.767880).
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, vol. 4: The structuring of Pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (Rev. ed.). New York: Rowman & Littlefield.
- Braun, A., Ball, J. S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). "Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), pp. 585-596.
- Chen, H. & Derewianka, B. (2009). "Binaries and beyond: a Bernsteinian perspective on change in literacy education", *Research Papers in Education*, 24 (2), pp. 223-245. (Available in: doi: 10.1080/02671520902867226).
- Dunne, L. (2009). "Discourses of Inclusion: a critique", *Power and Education*, 1 (1), pp. 42-56.
- Ecclestone, K. & Brunila, K. (2015). "Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapisation' of social justice", *Pedagogy, Culture & Society*, 23 (4), pp. 485-506. (Available in: <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>).
- Hoadley, U. (2015). "Michael Young and the curriculum field in South Africa", *Journal of Curriculum Studies*, 47 (6), pp. 733-749. (Available in: doi: 10.1080/00220272.2015.1065912).

- Holland, J. (1981). "Social class and changes in orientation to meaning", *Sociology*, 15 (1), pp. 1-18.
- Muller, J. & Hoadley, U. (2010). "Pedagogy and Moral Order", in P. Singh, A. Sadovnik & S. F. Semel (eds.). *Toolkits, translation devices and conceptual accounts. Essays on Basil Bernstein's sociology of knowledge*. New York: Peter Lang, pp. 161-175.
- Nordin, A. & Sundberg, D. (2016). "Travelling concepts in national curriculum policy-making: the example of competencies", *European Educational Research Journal*, 15 (3) pp. 314-328. (Available in: doi: 10.1177/1474904116641697).
- OECD (2018a). *Education for a Bright Future in Greece. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. (Available in: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>).
- OECD (2018β). *The future of Education and skills. Education 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Power, S. A. R. (2012). "From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of education", *Globalisation, Societies and Education*, 10 (4), pp. 473-492. (Available in: 10.1080/14767724.2012.735154).
- Priestley, M. & Philippou, S. (2019). "Curriculum is –or should be– at the heart of educational practice", *The Curriculum Journal*, 30 (1), pp. 1-7. (Available in: doi: 10.1080/09585176.2019.1598611).
- Traianou, A. & Jones, K. (eds) (2019). *Austerity and the remaking of European education policy*. Bloomsbury Publishing.
- Wahlström, N. (2018). "When transnational curriculum policy reaches classrooms – teaching as directed exploration", *Journal of Curriculum Studies*, 50 (5), pp. 654-668. (Available in: doi: 10.1080/00220272.2018.1502811).
- Yates, L. & Young, M. (2010). "Globalization, Knowledge and the Curriculum", *European Journal of Education*, 45 (1), pp. 4-10. (Available in: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01412.x>).

Ελληνόγλωσση

- Αναστασιάδης-Συμεωνίδη, Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Ι. και Τάντος, Α. (2011). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα*. Επετειακό – Επιστημονικό Συνέδριο «1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση». Δίον Πιερίας, 4-6 Νοεμβρίου.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες, και κοινωνικός έλεγχος* (εισ., – μφ., – σημ. Ι. Σολομών). Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης* (2006/962/ΕΚ).
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018). *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης* (2018/С 189/01).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο – Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*. (Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. (Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>).
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). Έγγραφο με αρ. πρωτ. 148083/Δ2/13-09-2016 με θέμα: *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2016-2017*.

Η οπτική των ειδικών παιδαγωγών των Τμημάτων Ένταξης για την αποτελεσματική αξιοποίηση του υπολογιστή στο έργο τους

Ιωάννης Νικ. Νοβάκος

Υποψ. Διδάκτορας – Ειδικός Παιδαγωγός – Κοινωνιολόγος

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, ο υπολογιστής συνιστά διαπιστωμένα ένα ισχυρά επικουρικό εργαλείο διδασκαλίας και εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με το συγκεκριμένο επιστημονικό-εμπειρικό πόνημα, διερευνάται η διδακτική υιοθέτηση και αξιοποίηση του υπολογιστή από τους ειδικούς παιδαγωγούς στη διαδικασία μάθησης των παιδιών αυτών. Ως εκ τούτου, επιχειρείται η καταγραφή και αποδελτίωση των γνώμων και απόψεων των ειδικών παιδαγωγών που υπηρετούν στα Τμήματα Ένταξης της εκπαιδευτικής περιφέρειας Λασιθίου, το σχολικό έτος 2019-20, όσον αφορά τους τρόπους με τους οποίους ενσωματώνουν τελεσφόρα την υπολογιστική τεχνολογία κατά την άσκηση του έργου τους.

Λέξεις κλειδιά

Τμήμα Ένταξης,
ειδικοί παιδαγωγοί,
υπολογιστής,
παιδιά με ειδικές
εκπαιδευτικές
ανάγκες, αξιοποίηση

Abstract

Lately, the computer is considered as a powerful auxiliary tool and teaching medium for this special group of students. This article investigates the scientific and educational use and exploitation of the computer by the special educators while teaching children with special needs in the inclusion class. In this sense, it is attempted to record and interpret the opinions and views of the in service special educators when conduct in inclusion class of Lasithi the school year 2019-20 about the ways they include the computer successfully in their work.

Keywords

Inclusion Class, special educators, computer, children with special needs, exploitation

1. Εισαγωγή

Η επικουρικά παιδαγωγικο-επιστημονική χρήση και εφαρμογή του υπολογιστή στη διαδικασία μάθησης των παιδιών αυτής της ιδιαίτερης ομάδας στο Τμήμα Ένταξης, ύστερα από στοχευμένη αξιοποίησή του από τους ειδικούς παιδαγωγούς, συμβάλλει στην απελευθέρωση των δημιουργικών τους δυνατοτήτων και στην ενεργοποίηση των μαθησιακών τους κινήτρων για απόκτηση γνώσης (Kirschner & Karpinski, 2010). Οι ειδικοί παιδαγωγοί, με άλλα λόγια, οφείλουν να αναθεωρούν τις απόψεις τους για την κλασική μορφή παράδοσης του περιεχομένου των αντικειμένων μάθησης προς τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, επειδή προκαλεί (Coobs, 1995) συναισθήματα ανάσχεσης των διδακτικών τους προσπαθειών. Η χρήση του συγκεκριμένου ψηφιακού μέσου, συνεπώς, συνιστά ελπίδα για την πολυποίκιλη και πολυτροπική πρόσβασή τους στην πληροφορία και τη γνώση. Γι' αυτό τον λόγο, οφείλουν να ενσωματώνουν με κάθε τρόπο τον υπολογιστή στη διαδικασία μάθησης των παιδιών αυτών (Papert, 1991). Σε κάθε περίπτωση, αναφάίνεται ότι η ένταξη του υπολογιστή στην εκπαιδευτική πράξη αυτής της ιδιαίτερης ομάδας μαθητών/τριών, εξασφαλίζει μια εναλλακτική μέθοδο κατάκτησης της παρεχόμενης γνώσης και συνάμα διευκολύνει στην ενίσχυση και τόνωση της μνήμης τους (Marzano, 1992).

2. Η εισαγωγή του υπολογιστή ως ρηξικέλευθου γνωστικού μέσου εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Υπό την ισχύ αυστηρών προϋποθέσεων, εφεξής διαπιστώνεται ότι η χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία των μαθητών αυτών οδηγεί σταδιακά και σταθερά στην αναβάθμιση των μεθόδων γνωστικής μάθησης και υποστήριξής τους (Wood, 1998). Πέραν των άλλων, αναπτύσσεται ο κριτικός τους συλλογισμός και η ικανότητά τους να αναζητούν, να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν πληροφοριακά μαθησιακά δεδομένα και οδηγίες (Ploetzner et al., 2009). Κοντολογίς, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη των ακαδημαϊκών τους δυνατοτήτων μέσω της συνετά επιστημονικής ένταξης του υπολογιστή στις διαδικασίες εκπαίδευσης των μαθητών αυτών (Mosaker, 2001). Στο εγγύς μέλλον, ως εκ τούτου, δύναται (Roblyer & Edwards, 2000) να αλλάξει προς το καλύτερο το γνωστικό προφίλ και *status* των μαθητών της ομάδας αυτής, εάν και εφόσον η εισαγωγή και αξιοποίηση του υπολογιστή στη διδασκαλία τους θεμελιωθεί σε επιστημονικά δεδομένα και πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί επιτυχώς σε άλλες χώρες στο σύστημα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Richardson, 2006).

Ωστόσο, ο υπολογιστής μπορεί να αποτελέσει ένα πρωτοποριακό διδακτικό εργαλείο, εφόσον οι ειδήμονες της πιστής εφαρμογής της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης λάβουν σοβαρά υπόψη τα εξής:

- Η παλαιότητα των σχολικών κτιρίων καθιστά ανέφικτη την οργάνωση των χώρων τους, με αποτέλεσμα να φαντάζει δυσχερής η εφαρμογή της υπολογιστικής τεχνολογίας στα περισσότερα Τμήματα Ένταξης (Nardini et al., 2009).
- Η αντίσταση του συνόλου των παιδαγωγών σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προκαλούν ρήξη και αλλαγή στην καθημερινή τους σχολική ρουτίνα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Vrasidas & McIsaac, 2001).
- Η εισαγωγή χρήσης του υπολογιστή –ειδικά στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών– παράλληλα με την συν-εφαρμογή των παραδοσιακών μοντέλων διδασκαλίας, δεν επιτρέπει την ανάδειξη των πλεονεκτημάτων που παρέχει το συγκεκριμένο γνωστικό μέσο (Tversky et al., 2002).
- Η απουσία δομικών και θεμελιωδών αλλαγών στα διδακτικά λογισμικά, στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στα αναλυτικά προγράμματα σε βραχύβιο χρονικό διάστημα, έχει ως αποτέλεσμα να παραμένει κενό γράμμα η αξιοποίηση του υπολογιστή στην εκπαίδευση αυτής της ιδιαίτερης ομάδας μαθητών.
- Η κρίσιμη περίοδος εφαρμογής της συγκεκριμένης αλλαγής, δυστυχώς, ακολουθείται από την απουσία εξειδικευμένης υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

Παρά ταύτα, δεν προχωράει με τους ρυθμούς που αναμενόταν η χρήση του υπολογιστή στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών στο Τμήμα Ένταξης από τους ειδικούς παιδαγωγούς (Warr & Downing, 2000). Η προηγούμενη συνθήκη οφείλεται στο ότι: α) ακόμη και σήμερα δεν υφίσταται αποδεδειγμένα μία κοινή εκπαιδευτικά πολιτική απόφαση για την υποχρεωτική χρήση του υπολογιστή στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, β) το υψηλότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (Γενικής και Ειδικής Αγωγής) δεν επιθυμούν τη χρήση του (υπολογιστή), επειδή δεν έχουν την αντίστοιχη επάρκεια και εξειδίκευση να εφαρμόζουν το εργαλείο αυτό ως μία συμπληρωματικά καινοφανή μέθοδο στη διδακτική πράξη (Παπανικολάου και Γρηγοριάδου, 2005). Εξ ου και στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί έως τώρα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν με διδακτική αποτελεσματικότητα τον υπολογιστή στη σχολική τους καθημερινότητα, λόγω ελλιπούς επιστημονικής συγκρότησης και κατάρτισης (Φεσάκης και Δημητρακοπούλου, 2006), γ) δεν καθίσταται δυνατή η εφαρμογή οποιασδήποτε ψηφιακά τεχνολογικής καινοτομίας στην καθημερινή εκπαιδευτική λειτουργία των σχολικών οργανισμών, διότι η κουλτούρα (Siegler & Araya, 2005) του δασκαλοκεντρικού ελληνικού συστήματος ορθώνει τείχη στην αναδόμηση και στον ψηφιακό εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος και στην αλλαγή του διδακτικού κλίματος (Lowe, 2003).

3. Ο υπολογιστής ως ένα επικουρικό εναλλακτικό εργαλείο διδασκαλίας των μαθητών/τριών της ομάδας αυτής

Το πιο κύριο και βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του συγκεκριμένου ψηφιακού εργαλείου είναι η εποικοδομητική χρήση του, όχι απλώς για την παρουσίαση και μετάδοση των σχετικών με τη διδασκαλία πληροφοριών προς τους μαθητές, αλλά και για την ενεργή και ουσιαστική διαμόρφωση της γνώσης (Hammond, 2000). Η υιοθέτηση του υπολογιστή από τους ειδικούς παιδαγωγούς στη διαδικασία εκπαίδευσης των μαθητών αυτών, εν ολίγοις (Clark, 2008), αποτελεί έναν μονόδρομο και μια αναγκαιότητα που:

- τους διευκολύνει να αξιοποιούν πολλαπλές γνωστικές πηγές πληροφοριών, βάσει των γνωστικών τους δυνατοτήτων και ενδιαφερόντων (Pelgrum, 2001),
- συμβάλλει στην τεχνητή διαμόρφωση ενός αλληλεπιδραστικού και διαδραστικού περιβάλλοντος, όπου χρησιμοποιείται περισσότερο η ακουστική εικόνα (Λάμνιας κ.ά., 2006),
- μετατρέπονται σε ένα ομοιογενές σύνολο γνώσεων οι διάφορες ετερόκλητες πληροφορίες (Κόμης, 2004),

- αυξάνεται το ποσοστό συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών αυτών με τους συμμαθητές τους και με τους ειδικούς παιδαγωγούς (HIT Lab, 2002),
- εξασφαλίζεται ήρεμο –αποδεδειγμένα– παιδαγωγικο-διδασκτικό κλίμα, που προκαλεί ψυχική σταθερότητα, ανθεκτικότητα και σιγουριά στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών (Moss, 2002),
- κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους για μάθηση, δημιουργώντας ταυτόχρονα αισθήματα απόλαυσης και ευχαρίστησης κατά την τέλεσή της (Μικρόπουλος, 2006),
- συμμετέχουν οι μαθητές απρόσκοπτα στη διδασκαλία, αφού τους ενεργοποιεί πολυδιάστατα και πολυπρισματικά (Παυλίδης, 2008),
- όσον αφορά τη διερεύνηση των πολλαπλών πληροφοριών, παρέχει μαθησιακή αυτονομία και αυτοτέλεια.

Η διασύνδεση του υπολογιστή με τη συνολική λειτουργία της διδασκαλίας και μάθησης πρέπει να είναι ουσιαστικά αποτελεσματική και ποιοτική (Bacca et al., 2014), προκειμένου να σχετίζεται άρρηκτα με το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων. Υπό το πρίσμα αυτό, υπογραμμίζεται ότι δύναται να επιφέρει αντίθετα του επιθυμητού και αναμενομένου αποτελέσματα η (α)-στόχαστη χρήση και αξιοποίηση του υπολογιστή (Carmigniani & Furht, 2011). Μολαταύτα, θεωρείται ότι η υπολογιστική τεχνολογία μπορεί να αναδιαμορφώνει επί τα βελτίω τον παραδοσιακό μηχανισμό μάθησης και λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης. Εντούτοις, δεν πρέπει να βαυκαλιζόμαστε ότι η επικουρική χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία των μαθητών αυτών αποτελεί ένα μέσο επίλυσης των εγγενώς γνωστικών τους προβλημάτων (Gorski, 2002).

Συνεπώς, κρίνεται κατανοητό ότι η ένταξη του υπολογιστή από τους ειδικούς παιδαγωγούς στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη των μαθητών αυτών, συνιστά μια καταλυτική, εμπροσθοβαρώς ανεξάρτητη μεταβλητή όσον αφορά την ορατή πρόδό τους (Παπαδόπουλος, 2006· Σμυρναίος, 2010). Επιπλέον, μετασχηματίζονται και διαμορφώνονται νέες μαθησιακές συνθήκες παρέμβασης προς όφελός τους, από τη χρήση του υπολογιστή στη διδασκαλία τους (Αλαχιώτης, 2002). Βάσει των παραπάνω, καταδεικνύεται ότι η καινοφανής αξιοποίηση του υπολογιστή στην εκπαίδευση των μαθητών αυτής της ιδιαίτερης ομάδας συνιστά μία ακόμη εναλλακτική λύση στη μεθοδολογική φαρέτρα των ειδικών παιδαγωγών του Τμήματος Ένταξης (Angus et al., 2004).

4. Ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με την τελεσφόρο χρήση του υπολογιστή στο Τμήμα Ένταξης

Οι ειδικοί παιδαγωγοί οφείλουν με ορθό διδακτικό τρόπο και μορφή να ενσωματώνουν τον υπολογιστή –ως συμπληρωματικό γνωστικά εργαλείο– σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας στο Τμήμα Ένταξης. Η επιτυχής ανταπόκριση των ειδικών παιδαγωγών στις επιστημονικο-διδακτικές τους υποχρεώσεις και καθήκοντα συνυφαίνεται αναπόδραστα με την ποιότητα του ψηφιακού τους εγγραμμιατισμού και οράματος (Νικολακάκη, 2003). Βάσει της συλλογιστικής αυτής, μεριμνούν για τον εμπλουτισμό των γνωστικών βιωμάτων και εμπειριών των μαθητών αυτών, χρησιμοποιώντας και αξιοποιώντας τον υπολογιστή με την πιο προσήκουσα επιστημονικά μέθοδο και στρατηγική. Με τον τρόπο αυτό, αναδιαμορφώνουν και αναδομούν επί τα βελτίω τη φιλοσοφία εκπαιδευτικής λειτουργίας του Τμήματος Ένταξης (Larose et al., 2009).

Δεδομένων τούτων, οι εκπαιδευτικοί συνιστούν το βασικό θεμέλιο εφαρμογής του υπολογιστή ως επικουρικού νοητικού εργαλείου διδακτικής υποστήριξης των μαθητών αυτών στο Τμήμα Ένταξης (Alghazo & Naggar-Gaad, 2004). Οι ειδικοί παιδαγωγοί, ως εξαρτημένη μεταβλητή εύρυθμης λειτουργίας του Τμήματος Ένταξης, αναγνωρίζεται ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ορθά επιστημονική ενσωμάτωση και χρήση του υπολογιστή στις διαδικασίες διδασκαλίας των μαθητών αυτών (Antramidis & Norwick, 2002). Μολαταύτα, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι δεν είναι επαρκής ο χρόνος τους, προκειμένου να διεξάγουν τη διδασκαλία τους μέσω χρήσης του υπολογιστή (BECTA, 2003).

Η δυναμική και ο διδακτικός μετασχηματισμός του Τμήματος Ένταξης, ωστόσο, αλλάζει ολιστικά διαμέσου του συνετού χειρισμού του υπολογιστή από τους ειδικούς παιδαγωγούς κατά την εκπαίδευση των μαθητών αυτών (Penuel, 2006). Όταν η διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας είναι πολυμεσική, εξάλλου, διευκολύνεται αποδεδειγμένα η ποικιλότητα και ποικιλόμορφη επεξεργασία και κατανόηση των ετερόκλητων γνωστικών πληροφοριών από τη μεριά των μαθητών αυτών (Christofides et al., 2009). Με άλλα λόγια, οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν τη δυνατότητα και ευκαιρία να ρυθμίζουν και να ελέγχουν μόνοι τους όλο τον μηχανισμό αναζήτησης και πρόσκτησης της γνώσης (Newhouse, 2001).

Προφανώς, η ταυτόχρονη λεκτική και οπτική παρουσίαση των γνωστικών δεδομένων (Mayer, 2003) φαίνεται να διευκολύνει την ανάλυση και ερμηνεία τους, μέσω της κωδικοποίησης και συσχέτισης αυτών των δύο ετερογενών μορφών αναπαράστασής τους. Όσον αφορά τους ειδικούς παιδαγωγούς (Bran

et al., 2011), οφείλουν να αξιοποιούν τον υπολογιστή, όχι μόνο ως ένα ψηφιακά μεθοδολογικό μέσο οικοδόμησης της μάθησης, αλλά και ως ένα εργαλείο πληροφόρησης των παιδιών που παρακολουθούν τη διδασκαλία στο Τμήμα Ένταξης (Lewalter, 2003). Η ενσωμάτωση του υπολογιστή σε όλα τα στάδια διδασκαλίας των μαθητών αυτών, ενισχύει το έργο των ειδικών παιδαγωγών, αφού έχουν την τεχνολογική δυνατότητα να οργανώνουν, να δομούν και να παρουσιάζουν την υπό παράδοση νέα ύλη διαμέσου της οπτικοποίησης (Hartman, 2002).

5. Αναγκαιότητα της έρευνας

5.1. Σκοπός της έρευνας

Με την έρευνα αυτή, επιχειρείται μία διεξοδική απόδοση και ερμηνεία των γνώμων και αντιλήψεων των ειδικών παιδαγωγών που εργάζονται στα Τμήματα Ένταξης της εκπαιδευτικής περιφέρειας Λασιθίου, σχετικά με την ικανότητα και δυνατότητά τους να αξιοποιούν αποτελεσματικά τον υπολογιστή στη διδακτική πράξη.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που πραγματεύτηκαν είναι τα εξής:

- Ποιος είναι ο βαθμός και το επίπεδο των ψηφιακών δεξιοτήτων των ειδικών παιδαγωγών, ούτως ώστε να αξιοποιούν τον υπολογιστή ως επικουρικό μέσο στη διδασκαλία;
- Κατά πόσο ο υπολογιστής διευκολύνει στην πραγματικότητα τους μαθητές που φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης να κατανοούν τη διδακτέα ύλη;
- Τι πιστεύουν οι ειδικοί παιδαγωγοί για τη χρησιμότητα του υπολογιστή ως συμπληρωματικού εργαλείου παράδοσης της διδακτέας ύλης και διεκπεραίωσης των εργασιών στο Τμήμα Ένταξης;
- Κατά πόσο μπορεί να επηρεάζει θετικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών του Τμήματος Ένταξης η ουσιαστική αξιοποίηση του υπολογιστή από τους ειδικούς παιδαγωγούς;

6. Μεθοδολογία της έρευνας

6.1. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελείται από δεκαέξι (16) ειδικούς παιδαγωγούς (ΠΕ71), που το σχολικό έτος 2019-20 διδάσκουν στα Τμήματα Ένταξης της εκπαιδευτικής περιφέρειας Λασιθίου. Οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με μοναδικό κριτήριο την πολύχρονη εμπειρία και εργασία τους αποκλειστικά και μόνο στα Τμήματα Ένταξης. Τέλος, αναφέρεται ότι οι δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι γυναίκες και ο ένας (1) άντρας.

6.2. Μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Το μέσο-εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα είναι οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Με το συγκεκριμένο εργαλείο, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αλλάζει τη σειρά, τη μορφή και τον τρόπο των ερωτήσεων, φυσικά, κάθε φορά που το κρίνει απαραίτητο και αναλόγως των συνθηκών που επικρατούν στην έρευνα (Schostak, 2006).

Οι ειδικοί παιδαγωγοί των Τμημάτων Ένταξης ρωτήθηκαν σχετικά: α) για τους λόγους χρήσης του υπολογιστή στο Τμήμα Ένταξης, β) για την τεχνολογικο-επιστημονική τους κατάρτιση και ετοιμότητα, ώστε να αξιοποιούν τον υπολογιστή τελεσφόρα στο Τμήμα Ένταξης, γ) με ποιον μεθοδολογικό τρόπο και πρακτική, ενσωματώνουν τον υπολογιστή στη διδασκαλία των μαθητών αυτών, δ) ποιες είναι οι δυσκολίες που επηρεάζουν την εφαρμογή του παραπάνω εγχειρήματος στο Τμήμα Ένταξης, ε) ποια είναι τα οφέλη που εισπράττουν/αποκομίζουν οι μαθητές του Τμήματος Ένταξης από την καθημερινή χρήση του υπολογιστή σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας.

6.3. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Το ερευνητικό υλικό εξετάστηκε διεξοδικά και ερμηνεύτηκε με την ποιοτική μέθοδο ανάλυσης του περιεχομένου. Με την προαναφερόμενη μέθοδο, δύναται ο ερευνητής να εξάγει αξιόπιστα συμπεράσματα, στηριζόμενος πάντα στις απόψεις και παραδοχές του δείγματος της έρευνας, που εν προκειμένω είναι οι ειδικοί παιδαγωγοί των Τμημάτων Ένταξης (Robson, 2002).

6.4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Βάσει των συνεντεύξεων των ειδικών παιδαγωγών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, προκύπτουν τα εξής δεδομένα:

6.4.1. *Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για τους λόγους χρήσης του υπολογιστή στο Τμήμα Ένταξης*

Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η χρήση του υπολογιστή ως συμπληρωματικού γνωστικού εργαλείου της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας συντελεί στην ενεργητική εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ, παράλληλα, διευκολύνει και ενισχύει τις μαθησιακές τους προσπάθειες για πιο ουσιαστική κατανόηση και κατάκτηση της γνώσης.

«Οι μαθησιακές δραστηριότητες γίνονται παιγνιώδεις και σίγουρα πιο ελκυστικές γι' αυτούς».

«Με τη χρήση του, έχουν κίνητρα για ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα».

«Ο υπολογιστής ως ψηφιακό εργαλείο μπορεί να προσαρμοστεί στις δυνατότητες των μαθητών αυτών».

6.4.2. *Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για την τεχνολογική τους κατάρτιση στην υπολογιστική τεχνολογία*

Σχετικά με την τεχνολογική/ψηφιακή τους κατάρτιση, δηλώνουν ανέτοιμοι να αξιοποιούν με θετικά αποτελεσματικό τρόπο τον υπολογιστή στο διδακτικό τους έργο. Όπως καταθέτουν/παραδέχονται επίσης, η εκπαίδευση που έλαβαν στο πανεπιστήμιο σχετικά με την ουσιαστική εφαρμογή του υπολογιστή στην εργασία τους είναι ελλιπής έως ανύπαρκτη. Γι' αυτούς τους λόγους, νιώθουν τεχνολογικά ανεπαρκείς να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή προς όφελος των μαθητών.

«Δεν έμαθα τίποτα για τη σωστή χρήση του υπολογιστή στο πανεπιστήμιο. Γι' αυτό τον λόγο, δεν νιώθω έτοιμη να τον αξιοποιήσω στη διδασκαλία τους».

«Το μόνο που μάθαμε κατά τις πανεπιστημιακές μας σπουδές ήταν να ψάχνουμε, με μεθοδικό τρόπο, υλικό για τη διδασκαλία των μαθητών αυτών στο διαδίκτυο».

«Αν περίμενα από τις πανεπιστημιακές μου σπουδές... μόνη μου αναζητώ τα πάντα, γιατί αγαπώ αυτό που κάνω».

6.4.3. Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για τον τρόπο και την πρακτική που αξιοποιούν τον υπολογιστή στη διδασκαλία των μαθητών αυτών

Κατά γενική ομολογία, όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ρητά και κατηγορηματικά ότι δεν διαθέτουν ψηφιακές ικανότητες και γνώσεις για να εισάγουν, με παιδαγωγικο-επιστημονικά διδακτική στρατηγική, τον υπολογιστή στη διαδικασία μάθησης της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών. Επομένως, θεωρούν ότι υπολείπονται εξειδικευμένων τεχνολογικών γνώσεων και δεξιοτήτων –λόγω ελλειπούς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στον συγκεκριμένο τομέα και αντικείμενο– ώστε να παρέχουν στους μαθητές αυτούς ολοκληρωμένες και άρτιες δραστηριότητες, με την αξιοποίηση του συγκεκριμένου τεχνολογικού εργαλείου.

«Δεν υπάρχει η ικανότητα στο συγκεκριμένο εργαλείο, ώστε να το χρησιμοποιήσω με τον επιστημονικό και μεθοδολογικό τρόπο που επιθυμώ εγώ».

«Όποιοι σας πουν ότι χρησιμοποιούν τον υπολογιστή, κατόπιν προετοιμασίας, με επιστημονική μεθοδολογία, τότε σίγουρα ψεύδονται τελείως».

«Δεν νιώθω σιγουριά και ετοιμότητα προκειμένου να χρησιμοποιήσω τον υπολογιστή στο Τμήμα Ένταξης».

6.4.4. Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν από τη χρήση του υπολογιστή στο Τμήμα Ένταξης

Κυριότερη παράμετρο-πρόσκομμα ενσωμάτωσης του υπολογιστή σε καθημερινή βάση στη λειτουργία του Τμήματος Ένταξης συνιστούν οι ανύπαρκτες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών αυτών σχετικά με το συγκεκριμένο ψηφιακό εργαλείο, τον υπολογιστή. Συνεπώς, αναλογιζόμενοι τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που φοιτούν στο γενικό σχολείο, όσον αφορά την επιστημονικο-μεθοδολογική χρήση του υπολογιστή στη σχολική πράξη, φαντάζει ακατόρθωτο έως αδύνατο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή μεθοδικά και τελεσφόρα κατά τις διεργασίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης.

«Οι μαθητές μας δεν διαθέτουν πολλές φορές ούτε τις στοιχειώδεις ψηφιακές ικανότητες για να ανοίξουν τον υπολογιστή».

«Πιο πολύ τα παιδιά βλέπουν τον υπολογιστή ως παιχνίδι παρά ως ένα διδακτικό εργαλείο παράδοσης των μαθημάτων».

«Καλύτερα να τους πούμε να ανέβουν ένα βουνό παρά να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή για τη μελέτη των μαθημάτων τους».

6.4.5. Απόψεις ειδικών παιδαγωγών για τα οφέλη χρήσης του υπολογιστή σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας

Όπως διατείνονται οι περισσότεροι από τους ειδικούς παιδαγωγούς, η χρήση του υπολογιστή αλλάζει και μετασχηματίζει ποικιλόμορφα και πολυτροπικά τη δομή του διδακτικού τους έργου και της παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας. Εξ ου και πιστεύουν ότι η αξιοποίηση του υπολογιστή στο Τμήμα Ένταξης βελτιώνει, έστω και ελάχιστα, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τους. Η στοχευμένη ενσωμάτωση του υπολογιστή –ως νοπτικά επικουρικού εργαλείου– από τους ειδικούς παιδαγωγούς στο καθημερινό τους έργο, ως εκ τούτου, δύναται να αναδιαμορφώνει και να αλλάζει επί τα βελτίω την κλασική μορφή και μέθοδο προσέγγισης και παράδοσης της διδακτέας ύλης και γνώσης.

«Μόνο με τη χρήση του υπολογιστή πείθονται να συμμετάσχουν στο μάθημα με την κλασική του μορφή».

«Με τον υπολογιστή ηρεμούν και ησυχάζουν, ενώ με την παραδοσιακή διδασκαλία δεν θέλουν να κάνουν μάθημα και δεν κατανοούν τίποτα».

«Ειδικά για τους μαθητές μας, θεωρώ ότι είναι το καλύτερο τεχνολογικό εργαλείο και μέσο διδασκαλίας τους».

7. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς λίγο-πολύ αποδέχονται ότι η ένταξη, η συνετή χρήση και η ορθή αξιοποίηση του υπολογιστή –ως επικουρικού διδακτικού εργαλείου στο Τμήμα Ένταξης– ενεργοποιεί τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών αυτών. Η προαναφερόμενη συνθήκη εδράζεται στο ότι ο υπολογιστής ως ψηφιακό μέσο έχει την ιδιότητα να προσαρμόζεται στο εξατομικευμένο μαθησιακό προφίλ, στα ενδιαφέροντα και στο γνωστικό επίπεδο ικανοτήτων των μαθητών της ομάδας αυτής. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται πιο ελκυστική, ουσιαστική και τελεσφόρος η τέλεση της διδακτικής πράξης, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η αλληλεπίδρασή τους τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές τους.

Στον αντίποδα, αναγνωρίζουν τις ψηφιακές τους αδυναμίες και ελλείψεις όσον αφορά την παιδαγωγικο-επιστημονική αξιοποίηση του υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γι' αυτό τον λόγο, άλλωστε, αποφεύγουν την ενσωμάτωση και χρήση του σε καθημερινά σταθερή βάση κατά τη διάρκεια επιτέλεσης του διδακτικού τους έργου, επικαλούμενοι τις ανύπαρκτες ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών, τις δικές τους και, τέλος, την έλλειψη επαρκούς διδακτικού χρόνου προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Alghazo, E. M. & Naggar-Gaad, E. E. (2004). "General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities", *British Journal of Special Education*, 31 (2), pp. 94-99.
- Angus, L., Snyder, I. & Sutherland-Smith, W. (2004). "ICT and educational (dis)advantage: families, computers and contemporary social and educational inequalities", *British Journal of Sociology of Education*, 25 (1), pp. 3-18.
- Avramidis, E. & Norwick, B. (2002). "Teachers attitudes towards integration/inclusion: A review of literature", *European Journal of Special Education*, 17 (2), pp. 129-147.
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S. & Kinshuk, B. (2014). "Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications", *Educational Technology and Society*, 17 (4), pp. 133-149.
- BECTA ICT Research (2003). *What the research says about barriers to the use ICT in teaching*.
- Bran, R., Grosbeck, G. & Tiru, L. (2011). "Dear teacher, what should I write on my wall? A case study on academic uses of Facebook", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 (1), pp. 1425-1430.
- Carnigniani, J. & Furht, B. (2011). "Augmented reality: An overview", in B. Furht (ed.), *Handbook of augmented reality* (pp. 3-46). USA: University Boca Raton Florida.
- Christofides, E., Muise, A. & Desmarais, S. (2009). "Information disclosure and control on Facebook: Are they two sides of the same coin or two different processes", *CyberPsychology & Behavior*, 12 (3), pp. 341-345.
- Clark, R. C. (2008). *Developing technical training* (3rd ed.). San Francisco: Pfeiffer.
- Coobs, S. (1995). "Designing of self-organized conversational learning environment", *Journal Educational Technology*, 38 (3), pp. 17-28.
- Gorski, P. (2002). "Dismantling the digital divide: A multicultural education framework", *Multicultural Education*, 10 (1), pp. 28-30.
- Hammond, M. (2000). "Communication within on-line forums: The opportunities, the constraints and the value of a communicative approach", *Computers and Education*, 35, pp. 251-262.
- Hartman, H. J. (2002). "Developing students' metacognitive knowledge and skills", in H. J. Hartman (ed.). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice. Neuropsychology and Cognition*, vol. 19 (pp. 17-27). Boston: Kluwer Academic Publisher.

- HIT Lab (2002). *Augmented reality and mixed reality*. ARToolKit, Seattle: University of Washington.
- Kirschner, P. A. & Karpinski, A.C. (2010). "Facebook and academic performance", *Computers in Human Behavior*, 26, pp. 1237-1245.
- Larose, F., Grenon, V., Morin, M. & Hansi, A. (2009). "The impact of pre-service field training sessions on the probability of future teachers using ICT in school", *European Journal of Teacher Education*, 32 (3), pp. 289-303.
- Lewalter, D. (2003). "Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals", *Learning and Instruction*, 13, pp. 227-237.
- Lowe, R. K. (2003). "Animation and learning: Selective processing of information in dynamic graphics", *Learning and Instruction*, 13 (2), pp. 157-176.
- Marzano, R. (1992). *Teaching with dimensions of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, R. M. (2003). "The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media", *Learning and Instruction*, 13, pp. 125-139.
- Mosaker, L. (2001). "Visualizing historical knowledge using VR technology", *Digital Creativity & 12* (1), pp. 15-26.
- Moss, J. (2002). "Power and the digital divide", *Ethics and Information Technology*, 4 (2), pp. 159-165.
- Nardini, M., Thomas, R. L., Knowland, V. C. P., Braddick, O. J. & Atkinson, J. (2009). "A view-point-independent process for spatial reorientation", *Cognition*, 112, pp. 241-248.
- Newhouse, P. (2001). "A follow-up study of students using portable computers at a secondary school", *British Journal of Educational Technology*, 32 (2), pp. 209-219.
- Pelgrum, W. J. (2001). "Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment", *Computers and Education*, 37, pp. 163-178.
- Penuel, W. R. (2006). "Implementation and effects of one-to-one computing initiatives: A research synthesis", *Journal of Research on Technology in Education*, 38 (3), pp. 329-348.
- Ploetzner, R., Lippitsch, S., Galmbacher, M., Heuer, D. & Scherrer, S. (2009). "Student's difficulties in learning from dynamic visualizations and how they may be overcome", *Computers in Human Behavior*, 25, pp. 56-65.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Roblyer, M. D. & Edwards, J. (2000). *Integrating educational technology into teaching* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Robson, C. (2002). *Real world research* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Schostak, J. (2006). *Interviewing and representation in qualitative research*. Buckingham: Open University Press.
- Siegler, R., & Araya, R. (2005). "A computational model of conscious and unconscious strategy discovery", *Advances in Child Development and Behavior*, 33, pp. 1-42.
- Tversky, B., Morrison, J. B. & Bétrancourt, M. (2002). "Animation: Can it facilitate?", *International Journal of Human-Computer Studies*, 57 (4), pp. 247-262.
- Vrasidas, C. & McIsaac, M. (2001). "Integrating technology in teaching and teacher education: Implications for policy and curriculum reform", *Educational Media International*, 38 (2/3), pp. 127-132.
- Warr, P. & Downing, J. (2000). "Learning strategies, learning anxiety and knowledge acquisition", *British Journal of Psychology*, 91, pp. 311-333.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn* (2nd ed.). London: Blackwell.

Ελληνόγλωσση

- Αλαχιώτης, Σ. (2002). «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, σσ. 7-19.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Λάμνιας, Κ., Καμαριανός, Ι. και Ντακούμης, Β. (2006). «Κοινωνιολογική διερεύνηση της νέας τεχνολογίας», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 48, σσ. 215-258.
- Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). «Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, σσ. 5-19.
- Παπαδόπουλος, Μ. (2006). «Η τεχνολογία στην εκπαίδευση», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 48, σσ. 139-143.
- Παπανικολάου, Κ. Α. και Γρηγοριάδου, Μ. (2005). «Προσαρμοστικά εκπαιδευτικά συστήματα υπερμέσων», στο Σ. Ρετάλης (επιμ.). *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης* (σσ. 204-236). Αθήνα, Καστανιώτης.
- Papert, S. (1991). *Νοητικές θύελλες, παιδιά-ηλεκτρονικοί υπολογιστές και δυναμικές ιδέες*. (Μτφ. Α. Σταματίου). Αθήνα, Οδυσσέας.
- Παυλίδης, Π. (2008). «Η παιδεία ως σκοπός του βίου», στο Κ. Βουδούρης (επιμ.). *Η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας* (σσ. 238-253). Αθήνα, Ιωνία.
- Postman, N. (1999). *Τεχνοπώλιο. Η υποταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία*. (Μτφ. Κ. Μεταξάς), Αθήνα, Καστανιώτης.
- Σμυρναίος, Α. (2010). *Λατρεία και νεύρωση στην παιδαγωγική της καινοτομίας. Σημειώσεις για μια μετανεωτερική φιλοσοφία της παιδείας*. Αθήνα, Εστία.
- Φεσάκης, Γ. και Δημητρακοπούλου, Α. (2006). «Επισκόπηση του χώρου των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων προγραμματισμού υπολογιστών: τεχνολογικές και παιδαγωγικές προβολές», *Εκπαιδευτικά Θέματα*, 7 (3), σσ. 279-304.

Πολιτική νεολαίας και απασχολησιμότητα

Άννα-Ελένη (Ελεάνα) Πολύδωρα

Υποψήφια Διδάκτορας στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Περίληψη

Το παρόν άρθρο προσεγγίζει την ευρωπαϊκή πολιτική νεολαίας και την απασχολησιμότητα των νέων σε θέσεις εργασίας του τεχνολογικού τομέα. Η σύνδεση της νεολαίας με τις θέσεις εργασίας στον τεχνολογικό τομέα προέκυψε έπειτα από τη μελέτη του επίσημου εγγράφου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ευρωπαϊκή πολιτική νεολαίας 2017-2027. Στη συγκεκριμένη πολιτική, γίνεται για πρώτη φορά αναφορά για την ανάγκη απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων από τους νέους. Το παρόν άρθρο διαρθρώνεται σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα θα παρουσιαστεί η επικρατούσα κατάσταση στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τους νέους, στη δεύτερη θα αναφερθεί και θα αναλυθεί η ευρωπαϊκή πολιτική νεολαίας 2017-2027 και στην τρίτη ενότητα θα πραγματοποιηθεί μια σύντομη, βασική έρευνα συγκέντρωσης νέων θέσεων εργασίας που προκύπτουν πάνω στον τεχνολογικό τομέα. Επιλογικά, μια δραστήρια και δημιουργική νεολαία, η οποία θα απασχολείται στον τομέα των νέων τεχνολογιών ή θα εισάγει τις νέες τεχνολογίες στις υπάρχουσες θέσεις εργασίας, είναι ικανή να οδηγήσει στην προσπέλαση της κρίσης.

Λέξεις κλειδιά

νεολαία, ευρωπαϊκή πολιτική, απασχολησιμότητα, ανεργία, νέες τεχνολογίες

Abstract

This article refers to the European Youth Policy and the employability of young people in technology jobs. The link between youth and technology jobs came after studying the European Commission's official document on European youth policy 2017-2027. This policy for the first time mentions the need for young people to acquire digital skills. This article is divided into three sections. The first section will present the prevailing situation of the European Union for young people, the second section will present and analyze European Youth Policy 2017-2027, and the third section will present a brief, basic survey of emerging technology jobs. In conclusion, an active and creative youth working in the technology sector or introducing new technologies into existing jobs is capable of leading to the crisis.

Keywords

youth, european policy, employability, unemployment, new technologies

1. Η επικρατούσα κατάσταση στην Ευρωπαϊκή Ένωση για τους νέους

Η επικρατούσα κατάσταση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, από τα μέχρι τώρα ευρήματα, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένας δρόμος γεμάτος αντιξοότητες. Η Ευρώπη καλείται να έρθει αντιμέτωπη με μεγάλης έκτασης και σοβαρά ζητήματα, τα οποία θα αναφερθούν λεπτομερώς στην επόμενη παράγραφο. Οι λύσεις αυτών των ζητημάτων δεν είναι δυνατόν να εξευρεθούν άμεσα, παρά μόνο σε βάθος χρόνου. Ωστόσο, πρόκειται για ένα οικοδόμημα που έχει διάρκεια 60 περίπου χρόνων, επομένως η διάλυσή του είναι σχεδόν ανέφικτη.

Μερικά από τα κρίσιμα ζητήματα, τα οποία είναι ανάγκη να διευθετήσει η Ευρώπη, είναι το μεταναστευτικό-προσφυγικό, η γήρανση του πληθυσμού της, ο μεγάλος αριθμός των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επίσης, υπάρχει η οικονομική κρίση και τα επακόλουθά της, όπως η ανεργία, η φτώχεια και η φυγή στο εξωτερικό μορφωμένων νέων (brain drain). Άλλα σοβαρά σύγχρονα φαινόμενα είναι οι τρομοκρατικές επιθέσεις, η πτώση των αξιών και των ιδανικών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη στροφή στον υλισμό και στον ατομικισμό. Ορισμένα επίσης διαχρονικά και εξίσου επίμαχα ζητήματα, που επίκειται η λύση τους, αφορούν τη μόλυνση του περιβάλλοντος, τις προκλήσεις που θέτει η παγκοσμιοποίηση, τον ταχύτατο ρυθμό διάδοσης των νέων τεχνολογιών και την ανάδειξη νέων,

διεθνών δυνάμεων. Το τελευταίο, αλλά εξαιρετικά σημαντικό ζήτημα, το οποίο κλόνισε τα θεμέλια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αποτέλεσε ένα αρκετά ισχυρό κτύπημα, ήταν η αποχώρηση της Μεγάλης Βρετανίας (European Commission, 2017: 6· Ζαχαρόπουλος, 2018).

Από τα παραπάνω ζητήματα, πιο άμεσα επηρεάζουν τους σύγχρονους νέους η οικονομική ανέχεια και η ανεργία, διότι έχουν σημειώσει πρωτόγνωρα ποσοστά. Οι λύσεις που δίνονται είναι πρόσκαιρες και επιφανειακές. Υπάρχουν νέοι οι οποίοι δεν θα καταφέρουν ποτέ να λάβουν μια θέση στην αγορά εργασίας, είτε έχουν χαρακτηριστεί ως NEETs (No Employment, Education, Training), δηλαδή οι νέοι που δεν βρίσκονται στην εργασία, στην εκπαίδευση ή στην κατάρτιση (European Commission, 2017). Η ανεργία των νέων (κάτω των 25 ετών) τον Δεκέμβριο του 2019 έφτασε τα 3.155 εκατομμύρια άτομα, δηλαδή σε ποσοστό έφτασε το 14,1%. Τα μικρότερα ποσοστά ανεργίας των νέων σημειώθηκαν στην Τσεχία (4,3%), στη Γερμανία (5,8%) και την Ολλανδία (6,7%), ενώ τα υψηλότερα στην Ελλάδα (35,6%), στην Ισπανία (30%) και την Ιταλία (28,9%) (Eurostat, 2020).

Οι νέοι είναι το μέλλον και οι άμεσα επηρεαζόμενοι από τα ευρωπαϊκά δρώμενα. Σε διεθνή κλίμακα, η επιστημονική συζήτηση για τη νεολαία ξεκίνησε στα τέλη της δεκαετίας του '60 και κινήθηκε γύρω από επιμέρους επίπεδα. Αυτά είναι το ιστορικό, το δημογραφικό, το κοινωνιολογικό, το ψυχολογικό, το εγκληματολογικό, το παιδαγωγικό, το πολιτικό και το ανθρωπολογικό (Δεμερτζής κ.ά., 2008: 15). Η κάθε κοινωνία ορίζει τη νεολαία βάσει των δικών της ιστορικών, κανονιστικών και γνωσιολογικών προκείμενων (Δεμερτζής κ.ά., 2008: 31). Στις δυτικές κοινωνίες θεωρείται αρκετά σημαντική η επίδραση ορισμένων συνθηκών – υπαίτιων για τη διαμόρφωση της ταυτότητας της νεολαίας. Αυτές οι συνθήκες είναι η δημογραφική εξέλιξη, η παράταση της νεανικής ηλικίας, η εγκατάλειψη μιας γραμμικής πορείας ζωής, η υποχώρηση των παραδοσιακών, συλλογικών μοντέλων, η άνοδος του βιοτικού της επιπέδου και η «νεανικοποίηση» της γενικής κουλτούρας (Δημόπουλος και Κουλαϊδής, 2006: 18-21).

Πέρα από αυτές τις συνθήκες όμως, έχουν κάνει την εμφάνισή τους και ορισμένες κοινωνικές συνθήκες – χρήσιμες για τη διαμόρφωση της νεανικής ταυτότητας. Αυτές οι κοινωνικές συνθήκες είναι η παγκοσμιοποίηση, η ραγδαία εισαγωγή και εξάπλωση των νέων τεχνολογιών της επικοινωνίας και της πληροφορικής, η ραγδαία μεταβολή πολλών κλειστών κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές και οι τεράστιες μεταναστευτικές, προσφυγικές ροές (Δημόπουλος και Κουλαϊδής, 2006: 23-26).

Όσον αφορά το μέλλον των νέων στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ως το 2025 θα έχουν δημιουργηθεί νέες θέσεις εργασίας, δεν θα επικρατεί μια γραμμική πορεία στον χώρο εργασίας, πιο πολλές νέες γυναίκες θα καταλαμβάνουν θέσεις, τα κοινωνικά δίκτυα και οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες θα χρησιμοποιηθούν για να διασφαλιστεί σε μεγάλο βαθμό ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η δημοκρατία

και η συμμετοχή των νέων στη λήψη αποφάσεων. Επιπροσθέτως, θα καταβληθεί προσπάθεια να προσελκυστούν οι χαρισματικοί νέοι στην Ευρωπαϊκή Ένωση και να δοθεί έμφαση στη νεανική επιχειρηματικότητα μέσω της ίδρυσης μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Η σημερινή νεολαία παρουσιάζεται πιο καταρτισμένη και εκπαιδευμένη, ωστόσο αυτό δεν συνιστά εξέγυιο για ένα καλύτερο μέλλον.

2. Ευρωπαϊκή πολιτική για τη νεολαία 2017-2027

Η νέα ευρωπαϊκή πολιτική για τη νεολαία στηρίχθηκε στους στόχους της προηγούμενης, ωστόσο τέθηκαν ορισμένα βήματα εφαρμογής τους με μεγαλύτερη σαφήνεια. Οι κοινοί στόχοι των δυο στρατηγικών νεολαίας αφορούν αλλαγές και βελτιώσεις στην απασχόληση και την κατάρτιση, στην επιχειρηματικότητα, στην υγεία και τον αθλητισμό, στη συμμετοχή, στην κοινωνική ένταξη, στον εθελοντισμό, στην άποψη των νέων για τον κόσμο, στη δημιουργικότητα και τον πολιτιστικό φορέα. Το καινούργιο στοιχείο στη νέα αυτή ευρωπαϊκή πολιτική αποτελεί η αναφορά, σε αρκετά σημεία του επίσημου νομοθετικού κειμένου, στην ανάγκη ενασχόλησης των νέων με τα ψηφιακά μέσα. Οι τομείς δράσης της νέας αυτής στρατηγικής είναι τρεις: η ενεργοποίηση, η σύνδεση και η ενίσχυση (European Commission, 2018).

Πάνω στους τομείς αυτούς, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει ορισμένους επιμέρους στόχους. Αυτοί οι στόχοι στον τομέα της ενεργοποίησης είναι η στήριξη των νέων, ώστε να συμμετέχουν στα κοινά, να συμμετέχουν στον δημοκρατικό βίο, να αισθάνονται ότι ορισμένες από τις απόψεις τους εφαρμόζονται και η έναρξη ενός νέου συμμετοχικού διαλόγου με τους νέους και ιδιαίτερα με αυτούς που έχουν τις λιγότερες ευκαιρίες. Στον τομέα της σύνδεσης, οι επιμέρους στόχοι είναι η πλήρης τήρηση της αρχής της επικουρικότητας, η βελτίωση της διατομεακής συνεργασίας σε όλους τους τομείς πολιτικής μέσω του καθορισμού ενός συντονιστή νεολαίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, προκειμένου να αποκτήσει η νεολαία λόγο στη διαμόρφωση των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και η εντατικοποίηση των ελέγχων των δαπανών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη νεολαία (European Commission, 2018).

Ο τομέας δράσης που αφορά την ενίσχυση των νέων περιλαμβάνει και τους περισσότερους επιμέρους στόχους. Αυτοί είναι η παροχή καλύτερης εκπαίδευσης, η άρση των εμποδίων και η διευκόλυνση της κινητικότητας για εθελοντισμό και για δράσεις αλληλεγγύης, η υλοποίηση θεματολογίου για την αναγνώριση της μη τυπικής μάθησης, η ενίσχυση των πολιτικών νεολαίας με συναφή ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus+ και Ευρωπαϊκό Σώμα Αλληλεγγύης). Ένας πρόσθετος στόχος είναι η απόκτηση από τους νέους κοινωνικοεκπαιδευτικών και κοινω-

νικομορφωτικών ικανοτήτων. Οι δυο αυτοί όροι περιλαμβάνουν την ικανότητα των νέων να είναι αυτόνομοι, την ανάπτυξη της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, την απόκτηση δεξιοτήτων ζωής, την πολιτική και κοινωνική τους ενεργοποίηση, την ικανότητά τους να επιφέρουν μια θετική κοινωνική αλλαγή και τον ψηφιακό τους γραμματισμό (European Commission, 2018).

Με αυτή τη νέα στρατηγική θα δοθεί έμφαση στην προσέγγιση όλων των νέων ανθρώπων, στη σύνδεση του τοπικού με το παγκόσμιο επίπεδο και στον εικονικό κόσμο. Όσον αφορά τον εικονικό κόσμο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με αυτή τη νέα στρατηγική, προβλέπει την παροχή εκπαίδευσης στους νέους σε θέματα που άπτονται των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Επίσης, θα αναζητηθούν οι ευκαιρίες, οι προκλήσεις, η καλύτερη αξιοποίηση της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από τους νέους, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του ψηφιακού γραμματισμού των νέων. Ο ψηφιακός κόσμος συνεπικουρεί μέσω της διοργάνωσης διαδικτυακών εκστρατειών και στις διαβουλεύσεις σε ψηφιακές πλατφόρμες συνδεδεμένες με την Ευρωπαϊκή Δικτυακή Πύλη Νεολαίας. Αρωγός του εγχειρήματος μπορεί να είναι και η ενθάρρυνση της συμμετοχής των νέων στο πρόγραμμα Erasmus^{*} Virtual Exchanges (European Commission, 2018).

Για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων, τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι η χάραξη και η παρακολούθηση της υλοποίησης της πολιτικής βάσει τεκμηριωμένων στοιχείων, η εστίαση και η ευελιξία, η συμμετοχική διακυβέρνηση, η εξορθολογισμένη υποβολή εκθέσεων και η αξιολόγηση, η αμοιβαία μάθηση και διάδοση, και η κινητοποίηση προγραμμάτων και ταμείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission, 2018).

3. Νέες θέσεις εργασίας στον τεχνολογικό τομέα

Σύμφωνα με τον Cedefop (2020), μέχρι το 2025 οι περισσότερες θέσεις εργασίας που θα προκύψουν θα αφορούν τον τεχνολογικό τομέα. Οι περισσότεροι νέοι θα έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν σε αυτές, όντας πιο εξοικειωμένοι με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Πέρα όμως από τις θέσεις εργασίας στον τεχνολογικό τομέα, είναι αρκετά λειτουργικό να γίνει αναφορά και σε άλλες θέσεις εργασίας, που απευθύνονται σε νέους και αφορούν άλλους τομείς. Αυτές οι θέσεις εργασίας καλύπτουν τους τομείς της φυσικοθεραπείας, της βοήθειας στο σπίτι, της οδοντιατρικής, της ιατρικής, του περιβάλλοντος και των χημικών αναλύσεων. Αυτές οι θέσεις εργασίας απευθύνονται σε νέους που διαθέτουν υψηλά προσόντα, ενώ οι θέσεις εργασίας στον τεχνολογικό τομέα καλύπτονται από νέους κατόχους προπτυχιακού τίτλου ή απολυτηρίου Λυκείου (Kiersz, 2019).

Οι θέσεις εργασίας που έχουν δημιουργηθεί στον τομέα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας καλύπτουν τέσσερις διαφορετικές παροχές. Με βάση αυτές, θα πραγματοποιηθεί ο διαχωρισμός των σύγχρονων και μελλοντικών θέσεων εργασίας στον τεχνολογικό τομέα. Αυτές είναι θέσεις εργασίας που αφορούν παροχές στην έρευνα και στην ανάπτυξη της πληροφορικής, θέσεις που εστιάζουν στην τεχνολογία της πληροφορίας, θέσεις τεχνολογικής διαφήμισης και επικοινωνίας και, τέλος, θέσεις που αφορούν τον τομέα των ηλεκτρονικών πωλήσεων (Gordon, 2013). Οι παραπομπές για τα συγκεκριμένα επαγγέλματα προέκυψαν από τη βιβλιογραφική μελέτη συγγραφικών έργων των Kiersz (2019), Premack (2018), Frey (2014), Gordon (2013) και του Καμπύλη (2016): σύμφωνα με μια σύντομη μελέτη που πραγματοποίησα από το φθινόπωρο έως τον χειμώνα του 2020 σε μηχανές αναζήτησης θέσεων εργασίας στην Ελλάδα και το εξωτερικό (χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης), κατέγραψα 45 νέα επαγγέλματα στον τομέα των νέων τεχνολογιών.

Ορισμένα από αυτά τα νέα επαγγέλματα στον τεχνολογικό τομέα, που είχαν παράλληλα και αυξημένες απολαβές, αφορούσαν την κατασκευή ιστοσελίδων και τη δημιουργία σκληρού ή μαλακού λογισμικού και εφαρμογών για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ή τα κινητά τηλέφωνα (Web Developer, Software Engineer and Developer, Hardware Engineer and Developer, Software Applications Developer, Mobile App Developer, Fiber Optic Technician, Cloud Engineer, Test Specialist). Ορισμένες θέσεις εργασίας επιζητούσαν άτομα με καλές γνώσεις προγραμματισμού (Javascript Developer, Computer Programmer, Technical Support Representative). Οι υπόλοιπες θέσεις εργασίας αφορούσαν τις πωλήσεις (E-shop worker, Locationist), τα δεδομένα (Data Engineer, Data Scientists), την προστασία στο διαδίκτυο, αλλά και των δεδομένων (Quality Assurance Manager, Cyber Security Engineer or Analyst, Ethical Hacker, Data Protection Officer), τα διάφορα δίκτυα – κοινωνικά, ψηφιακά (Network and Computer System Administrator, Social Sitter, Digital Media Specialist) και τη ρομποτική και τεχνητή νοημοσύνη (Artificial Intelligence Specialist, Robotics Engineer).

4. Συζήτηση

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξα με βάση την παραπάνω βιβλιογραφική και βασική έρευνα είναι ότι τα επαγγέλματα πάνω στον τομέα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας αποτελούν το μέλλον για τους νέους. Αυτό δεν σημαίνει ότι θα πάψουν να υπάρχουν τα υπόλοιπα επαγγέλματα, ωστόσο κρίνεται σημαντικός ο μετασχηματισμός τους. Οι νέοι θα απασχολούνται σε θέσεις που αφορούν τις νέες τεχνολογίες ή οφείλουν, με τη λήψη στοιχειώδους

επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, κυρίως ψηφιακές, ούτως ώστε να εισάγουν τις νέες τεχνολογίες στις υπάρχουσες θέσεις εργασίας τους.

Η βαρύτητα που αποκτούν οι νέες τεχνολογίες μπορεί να γίνει αντιληπτή από το ενδιαφέρον που έχει δείξει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στη νέα της ευρωπαϊκή πολιτική για τη νεολαία 2017-2027. Η συγκεκριμένη πολιτική μπορεί να θεωρηθεί και ως πρόδρομος για τη δημιουργία του προγράμματος Ψηφιακή Ευρώπη. Το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τη δημιουργία μιας «Ψηφιακής Ευρώπης», το οποίο προτάθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις 6 Ιουνίου του 2018 και έγινε αποδεκτό από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο την άνοιξη του 2019, πρόκειται να τεθεί σε εφαρμογή την πρώτη Ιανουαρίου του 2021. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί συμπλήρωση άλλων προγραμμάτων, όπως το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Ορίζοντας για την έρευνα και την καινοτομία και το ευρωπαϊκό πρόγραμμα για τη διευκόλυνση της σύνδεσης της Ευρώπης και των ψηφιακών υποδομών (European Commission, 2018).

Για το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα δοθούν 9,2 δισ. ευρώ από το 2021-2027. Στόχοι του συγκεκριμένου προγράμματος είναι να δημιουργηθούν ή να βελτιωθούν οι ψηφιακές στρατηγικές δυνατότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να διευκολυνθεί η ευρεία ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών, οι οποίες χρησιμοποιούνται από τους Ευρωπαίους πολίτες και τις επιχειρήσεις. Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος είναι ο ψηφιακός μετασχηματισμός της ευρωπαϊκής κοινωνίας και οικονομίας, η ενίσχυση της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας και η αύξηση της τεχνολογικής αυτονομίας της Ευρώπης. Οι δράσεις στις οποίες θα κατανεμηθούν τα κονδύλια αφορούν τον προγραμματισμό, την τεχνητή νοημοσύνη, την κυβερνοασφάλεια και την απόκτηση προηγμένων ψηφιακών δεξιοτήτων (European Commission, 2018).

Η ανεργία και η οικονομική ανέχεια των νέων έχει σημειώσει αρκετά υψηλά ποσοστά και είναι απαραίτητη η άμεση μείωσή τους. Η μείωσή τους πηγάζει από την υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών και την ανάγκη των νέων να εξελίσσονται συνεχώς και να γνωρίσουν πώς να μαθαίνουν. Η τεχνολογική αλλαγή επιτεύχθηκε αρκετά γρήγορα και τα νέα επαγγέλματα που προέκυψαν και συνεχώς προκύπτουν σε αρκετές χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έμειναν χωρίς το κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό. Για τα επόμενα χρόνια, τουλάχιστον μέχρι το 2027, η ζήτηση ανθρώπινου δυναμικού σε θέσεις που αφορούν τον τεχνολογικό τομέα θα είναι αυξημένη.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσσον

- Cedefop (2020). *Digitalization and the future of work*. (Retrieved on 20/04/2020, from <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/digitalisation-and-future-work/news?page=1>.)
- European Commission 2018/COM/434/final/EU. *The Digital Europe programme for the period 2021-2027* [2018] COM(2018)434final. Brussels, 06/06/2018.
- European Commission 2018/COM/269/final/EU. *Communication from the European Commission. Engaging, Connecting and Empowering young people: a new EU Youth Strategy* [2018]COM(2018) 269 final. Brussels 22/05/2018.
- European Commission 2017/COM/2025/final/EU. *White paper on the future of Europe. Reflections and scenarios for the EU27 by 2025* [2017] COM(2017)2025final. Brussels 1/03/2017.
- Eurostat (2020). *Euro area unemployment at 7,4%*. (Retrieved at 30/01/2020, from <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/10159296/3-30012020-AP-EN.pdf/b9a98100-6917-c3ea-a544-ce288ac09675>).
- Frey, T. (2014). "Fifty-five jobs of the future: part one", *Journal of Environmental Health*, 76(8), 38+.
- Gordon, E. (2013). *Future Jobs: Solving the Employment and Skills Crisis*. USA: Praeger.
- Kiersz, A. (2019). *The 30 best high-paying jobs of the future*. (Retrieved on 20/03/2019, from <https://www.businessinsider.com/best-jobs-future-growth-2019-3>).
- Premack, R. (2018). *Information technology is one of the fastest-growing industries in America – here are the 13 best IT jobs of the future*. (Retrieved on 10/07/2018, from <https://www.businessinsider.com/it-jobs-information-technology-2018-5>).

Ελληνόγλωσσον

- Δεμερτζής, Ν., Σταυρακάκης, Γ., Ντάβου, Μ., Αρμενάκης, Α., Χρηστάκης, Ν., Γεωργαράκης, Ν. και Μπουμπάρης, Ν. (2008). *Νεολαία. Ο αστάθμητος παράγοντας*. Αθήνα, Πολύτροπον.
- Δημόπουλος, Κ. και Κουλαϊδής, Β. (2006). *Ελληνική νεολαία. Όψεις κατακερματισμού*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *Ευρώπη: Το περιοδικό γνώσεων για τους νέους*. DOI:10.2775/25980.
- Ζαχαρόπουλος, Α. (2018). *Σκέψεις γύρω από το παρόν και το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. (Ανακτήθηκε στις 27/11/2018 από <http://www.capital.gr/me-apopsi/3329846/skepseis-guro-apo-to-paraon-kai-to-mellon-tis-europaikis-enosis>).
- Καμπύλης, Θ. (2016). *Τι είναι το «Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ψηφιακών Δεξιοτήτων» και τι υπόσχεται να αλλάξει στον χώρο της Πληροφορικής*. (Ανακτήθηκε στις 01/12/2016, από https://www.huffingtonpost.gr/2016/12/01/pliiforiki-epaggelmatismos-deksiotites_n_13345946.html).

Η επίδραση της τηλεργασίας στην εργασιακή διαδικασία και στην ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, στο πλαίσιο του μοντέλου Harvard για τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού

Πολύτιμος Γαλεράκης

Ακαδημαϊκό ID: Υποψ. Διδάκτορας (266721322714) Πανεπιστήμιο, Σχολή, Τμήμα:
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Γνωστικό Αντικείμενο: Αυθεντική ηγεσία, Management και Charity Shops στην Ελλάδα

Περίληψη

Σε μια εποχή συνεχών τεχνολογικών αλλαγών στον χώρο της εργασίας, η πρακτική της τηλεργασίας βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Σε αυτό το πλαίσιο, το άρθρο παρουσιάζει και αξιολογεί κριτικά τον τρόπο με τον οποίο η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (HRM) μπορεί να συμβάλει στην «προαγωγή της καλύτερης εργασίας και επαγγελματικής ζωής» (CIPD, 2013), εφαρμόζοντας την πρακτική της τηλεργασίας μέσω της χρήσης καινοτόμων τεχνολογιών. Το άρθρο αποτελεί μια ολοκληρωμένη επισκόπηση της θετικής και αρνητικής επίδρασης της τηλεργασίας στην εργασιακή διαδικασία και στην ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, και συμπεραίνει ότι και οι δύο πτυχές της τηλεργασίας επηρεάζουν ταυτόχρονα και σημαντικά την εργασία και την επαγγελματική ζωή των εργαζομένων.

Λέξεις κλειδιά

τηλεργασία, ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, μοντέλο Harvard

Abstract

In an age of constant technological changes in the workplace, the practice of teleworking is in the centre of research interest. In this context, the paper critically presents and evaluates how human resource management (HRM) can contribute to the “championing better work and working lives” (CIPD, 2013) by applying the practice of teleworking through the use of innovative technologies. The article is a comprehensive overview of the positive and negative effects of teleworking on work and WLB and concludes that both aspects of teleworking simultaneously and significantly affect the work and professional life of employees.

Keywords

teleworking, Work-Life Balance, HRM, Harvard model

1. Εισαγωγή

Σε μια εποχή συνεχών τεχνολογικών αλλαγών, το μέλλον της εργασίας είναι δύσκολο να προβλεφθεί με ακρίβεια. Περίπου 5.800.000 επιστημονικές μελέτες, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μηχανής αναζήτησης του Google Scholar, προσπάθησαν να αποκαλύψουν ορισμένες από τις πτυχές του μέλλοντος της εργασίας. Επιπλέον, διεθνείς οργανισμοί, όπως η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας (ΔΟΕ) και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, και εθνικές οργανώσεις προώθησης εργασιακών συμφερόντων, όπως το Trades Union Congress (TUC) και το Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD), έχουν πραγματοποιήσει έρευνες που σχετίζονται με το μέλλον της εργασίας και τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο οι επιχειρήσεις πρέπει να ανταποκρίνονται στις μελλοντικές προκλήσεις και τάσεις, προκειμένου να «προασπίσουν την καλύτερη εργασία και την επαγγελματική ζωή» (CIPD, 2013).

Εκτεταμένη είναι η βιβλιογραφία που απεικονίζει και αντικατοπτρίζει τις νέες αυτές προκλήσεις και τάσεις στην εργασιακή διαδικασία. Μερικές από τις πιο σημαντικές είναι η επίδραση της παγκοσμιοποίησης και της ψηφιοποίησης στα εργασιακά περιβάλλοντα, η μεταβαλλόμενη δημογραφία του εργατικού δυναμικού, οι ελλείψεις δεξιοτήτων (CIPD, 2015), η εφαρμογή ευέλικτων τύπων οργάνωσης και απασχόλησης μέσω της χρήσης καινοτόμων τεχνολογιών και η επιθυμία για βελτίωση της ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (Eurofound-ILO, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των μάντζερ του ανθρώπινου δυναμικού είναι ζωτικής σημασίας για τη μετατροπή μιας επιχείρησης σε βιώσιμη, που εύκολα ανταποκρίνεται στις προκλήσεις.

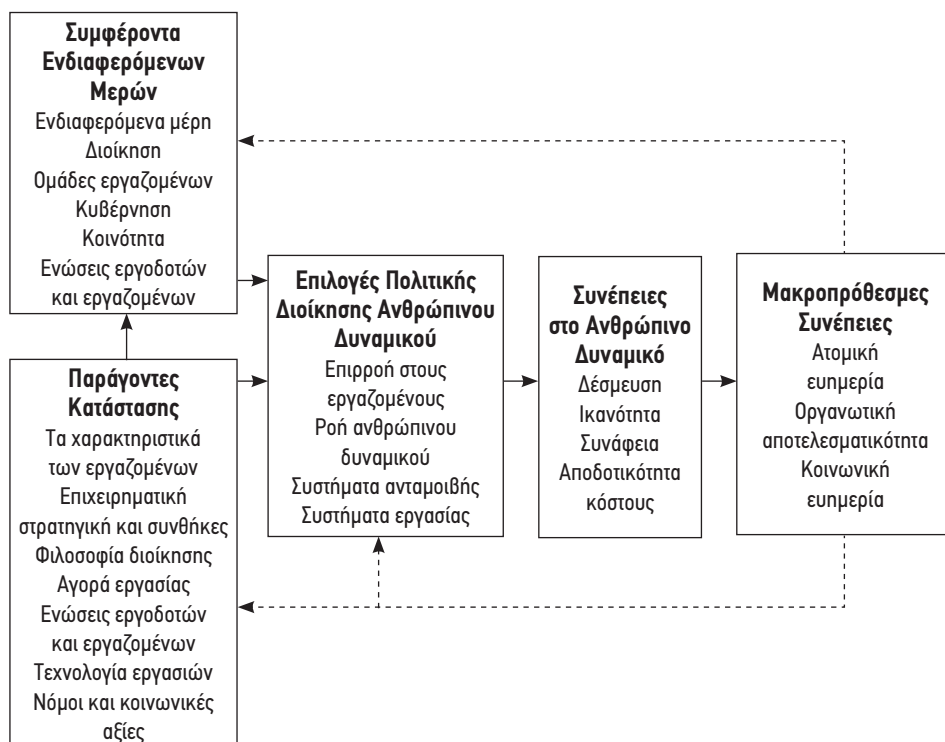
Αυτό το άρθρο θα αξιολογήσει κριτικά τον τρόπο με τον οποίο η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (HRM) μπορεί να συμβάλει στην «προαγωγή της καλύτερης εργασίας και επαγγελματικής ζωής» (CIPD, 2013), εφαρμόζοντας την πρακτική της τηλεργασίας μέσω της χρήσης καινοτόμων τεχνολογιών. Πρώτον, θα παρέχει μια σύντομη επισκόπηση του μοντέλου Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού (HRM) του Harvard και θα παρουσιάσει τα βασικά του στοιχεία. Με έμφαση στο τεχνολογικό επίπεδο, θα αναφερθεί στην τηλεργασία και την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (Work-Life Balance-WLB) και θα εξετάσει πρώτον, στηριζόμενο στη βιβλιογραφία και τα εμπειρικά ευρήματα, γιατί και πώς η τηλεργασία οδηγεί σε καλύτερη ισορροπία εργασίας και επαγγελματικής ζωής και δεύτερον, πώς το μοντέλο του Harvard εφαρμόζεται στην περίπτωσή μας. Τέλος, θα παρέχει μια κριτική ανάλυση του μοντέλου της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού (HRM) του Harvard και της σχέσης της τηλεργασίας-εργασίας-WLB, και θα ολοκληρώσει αξιολογώντας τις πρακτικές συνέπειες αυτής της σχέσης.

2. Θεωρητική προσέγγιση

Δύο αντίθετα και ευρέως χρησιμοποιούμενα μοντέλα Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού (HRM) είναι το Hard HRM και Soft HRM. Και τα δύο μοντέλα έχουν τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς τους, και η κύρια διαφορά τους σχετίζεται με την έννοια του «στενού στρατηγικού ελέγχου» (Hard HRM) και του «ελέγχου μέσω της δέσμευσης –commitment– εργαζομένων» (Soft HRM) (Truss et al., 1997). Η εργασία αυτή θα απαντήσει στο ερευνητικό της ερώτημα μέσω του εξαιρετικά σημαντικού μοντέλου Soft HRM, γνωστό, στους μελετητές και τις επιχειρηματικές κοινότητες διεθνώς, ως «μοντέλο Harvard» (Poole, 1990: 3· Blyton & Turnbull, 1992: 16). Το μοντέλο του Harvard αναπτύχθηκε από τον «χάρτη της περιοχής HRM» (Beer et al., 1984).

Το παρακάτω διάγραμμα απεικονίζει τον «Χάρτη της περιοχής HRM»:

Διάγραμμα 1. Χάρτης της περιοχής HRM.



Πηγή: Beer et al. (1984), p. 16.

Το μοντέλο του Harvard επικεντρώνεται στις επιλογές πολιτικής HRM και δείχνει ότι τα συμφέροντα των ενδιαφερόμενων μερών και οι παράγοντες κατάστασης –“situational factors”, όπως για παράδειγμα η φιλοσοφία διαχείρισης και η τεχνολογία εργασιών, επηρεάζουν και περιορίζουν τις αποφάσεις των μάνατζερ του ανθρώπινου δυναμικού.

Οι επιλογές πολιτικής HRM (επιρροή στους εργαζομένους, ροή ανθρώπινου δυναμικού, συστήματα ανταμοιβής και εργασίας) επιδρούν στο ανθρώπινο δυναμικό (δέσμευση, ικανότητα, συνάφεια και αποδοτικότητα κόστους) και με τη σειρά τους επηρεάζουν τις μακροπρόθεσμες συνέπειες (ατομική ευημερία, οργανωτική αποτελεσματικότητα και κοινωνική ευημερία). Τέλος, οι μακροπρόθεσμες συνέπειες «ανατροφοδοτούνται» για να επηρεάσουν τα συμφέροντα των ενδιαφερόμενων μερών, τους παράγοντες κατάστασης και τις επιλογές πολιτικής HRM. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει κανένα «κύκλωμα ανατροφοδότησης που να προτείνεται στο στάδιο της πολιτικής ή του αποτελέσματος, επομένως οι σχέσεις είναι μονής κατεύθυνσης» (Blyton & Turnbull, 1992: 18).

3. Ορολογία

Η τηλεργασία (telework) και η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (WLB) αποτέλεσαν αντικείμενο μεγάλης συζήτησης για δεκαετίες (Sullivan, 2003· Eurofound, 2018). Η τηλεργασία/ΤΠΕ-κινητή εργασία (T/ICTM) έκανε την πρώτη της εμφάνιση τη δεκαετία του 1970 (Eurofound-ILO, 2017: 3-5) και ορίζεται ως «η εργασία από απόσταση [μέσω] της χρήσης τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ)» (Gillespie et al., 1995· Huws et al., 1996· Wikström et al., 1997· Kerrin & Hone, 2001· Sullivan, 2003). Συνώνυμοι όροι που χρησιμοποιούνται για την τηλεργασία είναι το “telecommuting”, που χρησιμοποιείται ευρέως στις ΗΠΑ και το “work at home”-«εργασία στο σπίτι» (Kurland & Bailey, 1999· Qvortrup, 1998). Ομοίως, η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (WLB) είναι επίσης ένας «αφηρημένος όρος» (Eurofound, 2018: 7) με πολλούς διαφορετικούς ορισμούς στη βιβλιογραφία (Casper et al., 2018). Συγκεκριμένα, οι εργοδότες, για την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (employers for work-life balance-EfWLB), υποστηρίζουν ότι: «Η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής αφορά τα άτομα που έχουν ένα μέτρο ελέγχου του πότε, του πού και του τρόπου εργασίας τους, ένα μέτρο που τους δίνει τη δυνατότητα να μπορούν να απολαμβάνουν τη βέλτιστη ποιότητα ζωής... [αυτό] επιτυγχάνεται όταν το δικαίωμα ενός ατόμου για μια ολοκληρωμένη ζωή εντός και εκτός της αμειβόμενης εργασίας γίνεται αποδεκτό και σεβαστό ως κανόνας, προς αμοιβαίο όφελος του ατόμου, της επιχείρησης και της κοινωνίας» (McIntosh, 2003: 182), ενώ η Δρ. Linda Duxbury απλώς δηλώνει ότι «η ισορροπία επαγγελματικής ζωής υπάρχει όταν όλα αυτά τα πράγματα (οι κοινωνικοί μας ρόλοι, όπως για παράδειγμα οι ρόλοι του μέλους της οικογένειας, του επαγγελματία, του εθελοντή) που υπάρχουν και μας κάνουν να αισθανόμαστε ότι όλα λειτουργούν καλά» (K. & M. Productions, 2013). Είναι αξιοσημείωτο ότι αυτός ο όρος προήλθε από τη θεωρία των ρόλων, σχετίζεται με μια πληθώρα άλλων όρων, όπως το «work-life conflict, work-life enrichment, work-family balance, work-non-work balance, role balance, reconciling work and private life, work-life integration, work-life fit, work-life interference, work-family interface, spillover, work-life integration (η σύγκρουση εργασίας-προσωπικής ζωής, εμπλουτισμός εργασίας-προσωπικής ζωής, ισορροπία εργασίας-οικογένειας, ισορροπία εργασίας-εκτός εργασίας, ισορροπία ρόλων, συμφιλίωση επαγγελματικής και ιδιωτικής ζωής, ολοκλήρωση εργασίας-ζωής, προσαρμογή στην επαγγελματική ζωή, παρεμβολή εργασίας-ζωής, διασύνδεση εργασίας-οικογένειας, διαρροή, ολοκλήρωση εργασίας-ζωής) ή συνδυασμός αυτών των όρων» (Eurofound, 2018: 7).

4. Συζήτηση και κριτική ανάλυση

Μεγάλο μέρος της ακαδημαϊκής και ερευνητικής βιβλιογραφίας έχει ασχοληθεί με την εξήγηση των λόγων και των τρόπων με τους οποίους η τηλεργασία οδηγεί σε καλύτερη εργασία και ισορροπία μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής και με το κατά πόσο αυτό το αποτέλεσμα συμβαίνει σε κάθε περίπτωση.

Η ακόλουθη συζήτηση διαλευκαίνει περισσότερο το ερευνητικό ερώτημα. Σύμφωνα με τα ευρήματα εθνικών μελετών από 15 χώρες, συμπεριλαμβανομένου του Ηνωμένου Βασιλείου και μη ευρωπαϊκών χωρών, και της Ευρωπαϊκής Έρευνας για τις Συνθήκες Εργασίας (European Working Conditions Survey), οι περισσότερες χώρες στρέφονται στην τηλεργασία, καθώς έχει σημαντικό θετικό και αρνητικό αντίκτυπο στην εργασία και την επαγγελματική ζωή (Eurofound-ILO, 2017). Συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά, η τηλεργασία συμβάλλει στη «μείωση του χρόνου μετακίνησης, στη μεγαλύτερη αυτονομία του χρόνου εργασίας, στην καλύτερη συνολική ισορροπία εργασίας-ζωής και στην υψηλότερη παραγωγικότητα», αλλά, από την άλλη πλευρά, υπάρχει «η τάση να παρατείνεται το ωράριο εργασίας, να δημιουργούνται παρεμβάσεις μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής, να υπάρχει εντατικοποίηση της εργασίας, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα άγχους, με αρνητικές συνέπειες για την υγεία και την ευημερία των εργαζομένων». Ομοίως, οι Sarker et al. αναφέρουν ότι η χρήση των κινητών τεχνολογιών από τους εργαζομένους αυξάνει το επίπεδο παραγωγικότητας και μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής των εργαζομένων (WLB), αλλά και την υγεία, την ψυχολογική ευημερία και τη δέσμευση των εργαζομένων (commitment) (Sarker et al., 2012: 143). Όσον αφορά τις επιπτώσεις στο προσωπικό επίπεδο των εργαζομένων, η European Commission προσθέτει τις αρνητικές επιδράσεις στα συναισθήματα, όπως για παράδειγμα την αίσθηση της πίεσης του χρόνου και το σχετικό άγχος (European Commission, 1999: 15), ενώ ο Benschop (1997) επισημαίνει «τον κίνδυνο εξάντλησης από την εργασία (work overload burnout) λόγω της μόνιμης προσβασιμότητας-διαθεσιμότητας των τηλεεργαζομένων». Τέλος, η έρευνα των Peters et al. (2008), βασισμένη σε δεδομένα από δύο καταμετρήσεις (surveys) Ολλανδών υπαλλήλων, συμφωνεί με τα ευρήματα του Eurofound-ILO (2017) και επισημαίνει ότι «οι τηλεεργαζόμενοι φαίνεται να εργάζονται περισσότερες ώρες και κάνουν περισσότερες υπερωρίες από τους συναδέλφους τους που δεν εργάζονται με τηλεργασία».

Η εξήγηση όλων αυτών των συνεπειών της τηλεργασίας στην εργασία και στην ισορροπία της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής είναι περίπλοκη (Eurofound-ILO, 2017). Αναλυτικά, η τηλεργασία επιτρέπει ευέλικτα χρονοδιαγράμματα εργασίας που έχουν ως αποτέλεσμα την εκ των προτέρων απόδοση του ατόμου, αλλά οδηγεί και σε πιο πολύπλοκα ζητήματα διαχείρισης και εποπτείας, όπως είναι για παράδειγμα τα δαπανηρά και δύσκολα εφαρμόσιμα προγράμματα HR, ο προβλη-

ματικός έλεγχος των εργαζομένων που δουλεύουν από απόσταση και η έλλειψη της άμεσης επαφής με τους συναδέλφους (Eurofound-ILO, 2017: 27-28). Με τη σειρά της, η βελτίωση της απόδοσης της εργασίας οφείλεται στις περισσότερες ώρες εργασίας, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά την κατάσταση της υγείας των εργαζομένων και την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, αλλά και στη μεγαλύτερη επικέντρωση στην εργασία λόγω της μείωσης των καθημερινών διαλειμμάτων, όπως συνέβαινε για παράδειγμα με τις τηλεφωνικές κλήσεις στο περιβάλλον εργασίας. Όπως διαπιστώνει η μελέτη OBERGO, «το 84% των τηλεργαζομένων δήλωσε ότι η παραγωγικότητά τους αυξήθηκε λόγω της τηλεργασίας και το 81% ανέφερε ότι η εργασία τους ήταν πιο ποιοτική από την εργασία τους στο γραφείο της επιχείρησης που εργάζονται» (Lasfargue & Fauconnier, 2015).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η επίδραση της τηλεργασίας στην ισορροπία μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής είναι και θετική και αρνητική, και σχετίζεται με διαφορετικούς παράγοντες (Eurofound-ILO, 2017: 28), παρόλο που το μοντέλο του Harvard φαίνεται να δίνει έμφαση μόνο στον θετικό της αντίκτυπο. Τα πιο σημαντικά θετικά αποτελέσματα της τηλεργασίας στην ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής περιλαμβάνουν «περισσότερο χρόνο και οργανωτική αυτονομία, την καλύτερη ισορροπία εργασίας και ιδιωτικής ζωής, που έχει ως συνέπεια τη μείωση του επιπέδου άγχους» (Fundación Másfamilia, 2012) και την τάση των εργαζομένων «να είναι πιο ικανοποιημένοι με ζωή και την εργασία τους, και πιο ευτυχημένοι συνολικά» (Eurofound, 2018: 1). Από την άλλη πλευρά, η σημαντικά αρνητική επιρροή της τηλεργασίας στο WLB αφορά «τις περισσότερες ώρες εργασίας, την αίσθηση της διαρκούς διαθεσιμότητας για εργασία, την ασάφεια ρόλου και την αποσαφήνιση του ορίου μεταξύ αμειβόμενης εργασίας και προσωπικής ζωής» (Messenger & Gschwind, 2015), καθώς και «την κατάχρηση της εφαρμογής της τηλεργασίας από τους εργοδότες, για να κάνουν υπερωρίες οι εργαζόμενοι τους ή την παράβλεψη του δικαιώματος των τηλεργατών να έχουν χρόνο εκτός υπηρεσίας» (European Commission, 2000: 44). Και οι δύο πλευρές της επίδρασης της τηλεργασίας στην ισορροπία μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής καθορίζονται από κρίσιμους παράγοντες, όπως το κατά πόσον το έργο που εκτελείται «είναι υποκατάστατο της εργασίας του γραφείου ή συμπληρωματικό της» (Eurofound-ILO, 2017), «από την οργάνωση του χρόνου εργασίας – κανονικότητα και προβλεψιμότητα» (Eurofound, 2018: 1), «από την ποιότητα του συστήματος πληροφορικής και της χρήσης του» (Holland & Bardoe: 2580) – αυτοί οι τρεις παράγοντες είναι οι πιο σημαντικοί, επειδή σχετίζονται με τα συναισθήματα και τις απόψεις των εργαζομένων για μια δίκαιη εργασία, για τις μορφές των χώρων εργασίας και τα χαρακτηριστικά επαγγελμάτων.

Στο πλαίσιο του μοντέλου Harvard, η σχέση της τηλεργασίας ως πρακτικής HRM με την αποδοτικότερη εργασία και το καλύτερο WLB μπορεί να απεικονιστεί και να εξηγηθεί. Πιο συγκεκριμένα, παράγοντες κατάστασης, όπως η ανάπτυξη καινοτό-

μου τεχνολογίας –ασύρματη πρόσβαση στο διαδίκτυο, φορητοί υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα, PDA, καθώς και άλλες φορητές συσκευές–, δημιουργούν τα θεμέλια για την εφαρμογή της τηλεργασίας, ένα νέο σύστημα εργασίας σε οργανισμούς (Cox, 2011). Η απόφαση των στελεχών HR να εφαρμόσουν αυτό το νέο σύστημα εργασίας έχει ενδιαφέροντα αποτελέσματα για το ανθρώπινο δυναμικό, όπως για παράδειγμα τη δέσμευση των εργαζομένων, αφού οι εργαζόμενοι απολαμβάνουν περισσότερο την εργασία τους (Eurofound-ILO, 2017). Λόγω της εφαρμογής της πολιτικής της εξ αποστάσεως εργασίας, προκύπτουν μακροπρόθεσμες συνέπειες, όπως η οργανωτική αποτελεσματικότητα (ταχύτερη παραγωγή) και η ατομική και κοινωνική ευημερία (WLB). Με τη σειρά της, αυτή η αιτιατή σχέση επηρεάζει τα συμφέροντα των ενδιαφερόμενων μερών, όπως τις επιλογές των HR managers, τους παράγοντες κατάστασης, όπως τη φιλοσοφία διαχείρισης –εταιρική κουλτούρα– και τις επιλογές πολιτικής HRM, για παράδειγμα HRM για την εφαρμογή νέων καινοτόμων πρακτικών που οδηγούν σε καλύτερη ισορροπία εργασίας και επαγγελματικής ζωής. Ως αποτέλεσμα όλων αυτών, η HRM πρακτική της τηλεργασίας σχετίζεται με την αποδοτικότερη εργασία και την καλύτερη ισορροπία της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής των εργαζομένων.

Αν και δεν είναι σαφές από τη βιβλιογραφία εάν το μοντέλο του Harvard είναι ένας χάρτης, μια θεωρία ή ένα μοντέλο, υπάρχουν ενδιαφέροντα σημεία σχετικά με τους στόχους του (Blyton & Turnbull, 1992). Συγκεκριμένα, ο πρωταρχικός στόχος των Beer et al. (1984) είναι να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο για την εξέταση και τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, από το οποίο θα επωφελούνται οι γενικοί διευθυντές των επιχειρήσεων (CEO). Επιπλέον, για τους Blyton & Turnbull (1992), αυτό το μοντέλο αποτελεί το εργαλείο για «μια περιγραφική ανάλυση» ή «μια ρυθμιστική ατζέντα των διαχειριστών (managers)».

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το μοντέλο του Harvard χρησιμοποιείται για την περιγραφή, όπως ισχυρίζονται οι Blyton & Turnbull (1992), και την ερμηνεία των συσχετίσεων και των αιτιατών σχέσεων μεταξύ της HR πρακτικής της τηλεργασίας και της επίδρασής της στην εργασία, το μάντζμεντ και τους εργαζομένους. Εφαρμόζοντας το μοντέλο, αυτή η αιτιατή σχέση κατανοείται εύκολα και εξηγείται, αλλά παρουσιάζει μόνο τη μία πλευρά του νομίσματος – τη θετική, χωρίς καμία αναφορά στην αρνητική. Η τηλεργασία συμβάλλει σε αποδοτικότερη εργασία και καλύτερη εργασιακή ζωή όταν υπάρχουν συγκεκριμένες συνθήκες στον οργανισμό (Eurofound, 2018), όπως είναι η προθυμία των HR μάντζερ να εφαρμόσουν καινοτόμο τεχνολογία και η επιθυμία των εργαζομένων για αλλαγή. Ένα επιπλέον σημείο αυτής της αξιολόγησης είναι ότι η επιρροή της τηλεργασίας στις επιλογές των ενδιαφερόμενων μερών και στη φιλοσοφία διαχείρισης δεν είναι η πιο θετική, όπως δείχνουν τα στοιχεία (Eurofound-ILO, 2017).

Από την άλλη πλευρά, η βιβλιογραφία και ένας μεγάλος αριθμός εμπειρικών ευρημάτων, που βασίζονται κυρίως σε ποσοτική έρευνα, έδειξε ότι η σχέση τηλεργασίας-

εργασίας-WLB προκαλεί επίσης αρνητικά αποτελέσματα στην εργασιακή διαδικασία και στην εργασιακή ζωή-WLB. Συγκεκριμένα παραδείγματα είναι η αύξηση του οργανωτικού κόστους (Eurofound-ILO, 2017) και τα θέματα υγείας στους εργαζομένους, λόγω της εντατικοποίησης της εργασίας – περισσότερες ώρες εργασίας, ακόμη και εργασία τα σαββατοκύριακα (Benschop, 1997; European Commission, 1999).

Είναι αξιοσημείωτο ότι η βιβλιογραφία και τα εμπειρικά ευρήματα φαίνεται να είναι αμφισβητήσιμα όσον αφορά τη σχέση τηλεργασίας-εργασίας-WLB, για πολλούς λόγους. Πρώτον, οι συνέπειες της τηλεργασίας στην εργασία και το WLB είναι «πολύ διφορούμενες» λόγω της εξάρτησής τους από πολλούς παράγοντες και επίσης ίσως αντιφατικές (Eurofound-ILO, 2017), για παράδειγμα κάποια έρευνα καταλήγει μόνο σε θετική ή αρνητική σχέση μεταξύ τηλεργασίας και WLB, χωρίς καμία αναφορά στην άλλη πτυχή. Δεύτερον, η πλειονότητα των ερευνών που χρησιμοποιούνται για την εξήγηση της σχέσης τηλεργασίας-εργασίας-WLB είναι ποσοτικές, με επιλεγμένα δείγματα από συγκεκριμένες χώρες –Αργεντινή, Βραζιλία, Ινδία, Ιαπωνία, Ηνωμένες Πολιτείες, Βέλγιο, Φινλανδία, Γαλλία, Γερμανία, Ουγγαρία, Ιταλία, Ολλανδία, Ισπανία, Σουηδία και Ηνωμένο Βασίλειο–, παρουσιάζοντας κυρίως διερευνητικά και περιγραφικά ποσοτικά δεδομένα σχετικά με παρόμοιες και διαφορετικές πτυχές της σχέσης αυτής. Τρίτον, αυτές οι έρευνες παρουσιάζουν τα ευρήματά τους συνθετικά και, ως εκ τούτου, γενικεύουν τα αποτελέσματά τους, όπως για παράδειγμα ότι «οι εθνικές μελέτες δείχνουν γενικά θετικά αποτελέσματα της τηλεργασίας στην ατομική απόδοση» (Eurofound-ILO, 2017) και ότι η τηλεργασία έχει ταυτόχρονα θετικό και αρνητικό αντίκτυπο στην ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (Eurofound, 2018). Τέλος, δεν είναι εύκολο να καταλήξουμε σε συμπεράσματα σχετικά με το ερευνητικό μας ερώτημα λόγω «εννοιολογικών προκλήσεων και περιορισμών στα διαθέσιμα δεδομένα», όπως είναι η χρήση διάφορων ορολογιών και λειτουργικών ορισμών μεταξύ των κρατών (Eurofound, 2018).

5. Συμπεράσματα

Συνολικά, αυτό το άρθρο εξέτασε πώς η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (HRM) μπορεί να συμβάλει στην «προαγωγή της καλύτερης εργασίας και της επαγγελματικής ζωής» (CIPD, 2013), με την εφαρμογή της τηλεργασίας μέσω της χρήσης καινοτόμων τεχνολογιών. Συγκεκριμένα, η ανάλυση του μοντέλου HRM του Harvard αποτέλεσε μια επιτυχή επίδειξη της πρακτικής του χρησιμότητας, παρουσιάζοντας και εξηγώντας την αιτιατή σχέση της τηλεργασίας-εργασίας-WLB. Αν και τα ερευνητικά δεδομένα είναι διφορούμενα και αντιφατικά και εξαρτώνται από πολλές παραμέτρους, χωρίς να μας επιτρέπουν να καταλήξουμε σε οριστικά

συμπεράσματα, το άρθρο αυτό θεωρούμε ότι κατάφερε να παράσχει μια ολοκληρωμένη επισκόπηση της θετικής και αρνητικής επίδρασης της τηλεργασίας στην εργασία και το WLB, και να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι και οι δύο πτυχές της τηλεργασίας επηρεάζουν ταυτόχρονα και σημαντικά την εργασία και την επαγγελματική ζωή. Επιπλέον, υπάρχει μια διεθνής τάση για το HRM να εφαρμόζει καινοτόμο τεχνολογία στις επιχειρήσεις και να προσπαθεί να επωφεληθεί από τα πλεονεκτήματά της. Τέλος, οι ερευνητικές προσπάθειες θα ήταν πιο ωφέλιμο να είναι περισσότερο επεξηγηματικές και να επικεντρώνονται σε λιγότερες χώρες, ενώ παράλληλα να εμβαθύνουν πιο πολύ, ώστε να προκύπτουν καλύτερα ερευνητικά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Beer, M., Spector, B., Lawrence, P. R., Mills, D. Q. & Walton, R. E. (1984). *Managing Human Assets*, New York: The Free Press.
- Benschop, A. (1997). *Telewerk: Omwenteling van de tijd-ruimtelijke structurering van de arbeid*. Amsterdam: Vakgroep Sociologie.
- Blyton, P. & Turnbull, P. (1992). *Reassessing Human Resource Management*. London: Sage Publications.
- Casper, W. J., Vaziri, H., Wayne, J. H., DeHauw, S. & Greenhaus, J. (2018). "The jingle-jangle of work-nonwork balance: A comprehensive and meta-analytic review of its meaning and measurement", *Journal of Applied Psychology*, 103 (2), pp. 182-214.
- CIPD (2013). *Megatrends: The trends shaping work and working lives*. UK: Chartered Institute of Personnel and Development.
- CIPD (2015). *Changing HR Operating models, A collection of thought pieces*. UK: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Cox, S. (2011). "Assessing the Impact of Mobile Technologies on Work-Life Balance", in Information Resources Management Association (ed.). *Global Business: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*, UK: IGI Global.
- Eurofound and the International Labour Office (2017). *Working anytime, anywhere: The effects on the world of work*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, and Geneva: the International Labour Office.
- Eurofound (2018). *Striking a balance: Reconciling work and life in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (1999). *Status report on European telework: New methods of work 1999*. Brussels: European Commission.
- European Commission, (2000). *E Work 2000: Status Report on New Ways to Work in the Information Society*. Annual Report from the European Commission. Brussels: European Commission, DG Information Society.
- Fundación Másfamilia (2012). *El libro blanco del teletrabajo en España*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Gillespie, A., Richardson, R. & Cornford, J. (1995). *Review of Telework in Britain: Implications for Public Policy*. Report prepared for the Parliamentary Office of Science and Technology, University of Newcastle upon Tyne: Centre for Urban and Regional Development Studies.

- Holland, P. & Bardoel, A. (2016). "The impact of technology on work in the twenty-first century: exploring the smart and dark side", *The International Journal of Human Resource Management*, 27 (21), pp. 2579-2581.
- Huws, U., Podro, S., Gunnarsson, E., Weijers, T., Arvanitaki, K. & Trova, V. (1996). *Teleworking and Gender*. Brighton: Institute of Employment Studies.
- K & M Productions (2013). Dr. Linda Duxbury: *Human Resources & Work-Life Balance*. (Available in: <https://www.youtube.com/watch?v=CnmIX5H3uWE>).
- Kerrin, M. & Hone, K. (2001). "Job Seekers' Perceptions of Teleworking: A Cognitive Mapping Approach", *New Technology, Work and Employment*, 16 (2), pp. 130-143.
- Kurland, N. B. & Bailey, D. E. (1999). "Telework: The Advantages and Challenges of Working Here, There, Anywhere and Anytime", *Organizational Dynamics*, 28 (2), pp. 53-68.
- Lasfargue, Y. & Fauconnier, S. (2015). *Enquête 2015 sur les impacts du télétravail* [2015 Survey on the impacts of telework], Paris: OBERGO.
- McIntosh, S. (2003). "Work-Life Balance: How Life Coaching Can Help", *Business Information Review*, 20 (4), pp. 181-189.
- Messenger, J. & Gschwind, L. (2015). *Telework, new ICT and their effects on working time and work-life balance: Review of the literature*. Geneva: ILO, Unpublished.
- Peters, P., Wetzels, C. & Tijdens, K. (2008). "Telework: Timesaving or Time-Consuming? An investigation onto Actual Working Hours", *Journal of Interdisciplinary Economics*, 19 (4), pp. 421-442.
- Poole, M. (1990). "Human resource management in an international perspective", *International Journal of Human Resource Management*, 1 (1), pp. 1-15.
- Qvortrup, L. (1998). "From Telework to Networking: Definitions and Trends", in Jackson, P. & van der Wielen, J. (ed.), *Teleworking: International Perspectives from Telecommuting to the Virtual Organisation*. London: Routledge.
- Sarker, S., Sarker, S., Xiao, X. & Ahuja, M. (2012). "Managing Employees' Use of Mobile Technologies to Minimize Work-Life Balance Impacts", *MIS Quarterly Executive*, 11 (4), pp. 143-157.
- Sullivan, C. (2003). "What's in a name? Definitions and conceptualisations of teleworking and homeworking", *New Technology, Work and Employment*, 18 (3), pp. 158-165.
- Truss, G., Gratton, L., Hope-Hailey, V., McGovern, P. & Stiles, P. (1997). "Soft and Hard Models of Human Resource Management: a Reappraisal", *Journal of Management Studies*, 34 (1), pp. 53-73.
- Wikström, T., Lindén, K. P. & Michelson, W. (1997). *Hub of Events or Splendid Isolation: The Home as a Context for Teleworking*. Sweden: Lund University School of Architecture.

Η χρήση κοινωνικών ιστοριών και παιχνιδοθεραπείας στο σύνδρομο Asperger (Μελέτη περιπτώσης)

Ιουλία Σάββα

Υποψ. Διδάκτορας, MEd, Εκπαιδευτικός (ΠΕ06), (ΠΕ06.50)

Περίληψη

Το παρόν άρθρο περιγράφει το σύνολο των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα αγόρι 5,5 ετών που έχει διαγνωστεί με σύνδρομο Asperger, και επικεντρώνεται στις ουσιαστικές αδυναμίες που παρουσιάζει το παιδί σε κοινωνικό, επικοινωνιακό και συμπεριφορικό επίπεδο, και στον τρόπο που αυτές αναδεικνύονται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα του. Προτείνονται δύο εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ξεπερνούν τα όρια των στενών εκπαιδευτικών πλαισίων: η χρήση των κοινωνικών ιστοριών (social stories) και η εφαρμογή στην τάξη των βασικών αρχών της παιχνιδοθεραπείας (play therapy), μέσω των οποίων το παιδί ενθαρρύνεται να μάθει και να εφαρμόσει εκείνες τις συμπεριφορικές τακτικές που θα του επιτρέψουν να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες, να νιώσει λιγότερο ανήσυχο και φοβισμένο από τις απαιτήσεις της σχολικής ζωής και να αποκτήσει μια προοπτική ένταξης του παιχνιδιού του σε ένα κοινωνικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά
Asperger,
παιχνιδοθεραπεία,
κοινωνική ιστορία,
συμπεριφορά

Abstract

The present article describes the difficulties that a five-and-a-half year old boy with Asperger Syndrome faces, and focuses on the actual inadequacies of the child on a social, communicative and behavioral level, and on the way these inadequacies are reflected in his daily school reality. Two educational methods that surpass the daily school curriculum, are presented: social stories and play therapy, through which the child is encouraged to learn and apply these behavioral strategies which will help him develop his social abilities, feel less frightened at school and acquire a perspective of making his play more social.

Keywords

Asperger, play therapy, social story, behavior

1. Εισαγωγή

Οι επαγγελματίες που δουλεύουν με παιδιά με σύνδρομο Asperger γνωρίζουν ότι πρέπει να τους δίνουν την οργάνωση και τη σταθερότητα που εκείνα δεν έχουν, ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις κοινωνικές προκλήσεις. Το άρθρο λοιπόν αυτό έχει ως στόχο να παρουσιάσει δύο εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (social stories και play therapy) που μπορούν συνδυαστικά και συστηματικά να δουλέψουν, για να δώσουν στο αυτιστικό παιδί κατευθυντήριες γραμμές που θα το οδηγήσουν στη βελτίωση της κοινωνικότητάς του στο σχολείο. Στην αρχή, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Asperger. Έπειτα, δίνονται κάποιες πληροφορίες για το προφίλ του παιδιού που πρόκειται να μελετηθεί. Ακολουθεί η ανάλυση των δυσκολιών του παιδιού, με έμφαση στην αδυναμία κοινωνικοποίησης. Προτείνονται οι συγκεκριμένες προαναφερθείσες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, αναλύεται ο γενικός τρόπος χρήσης τους και δίνονται πρακτικές οδηγίες εφαρμογής των θεωριών στη σχολική πραγματικότητα του παιδιού.

2. Χαρακτηριστικά παιδιών με σύνδρομο Asperger

Το σύνδρομο Asperger είναι μια διαταραχή που επηρεάζει τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο, το πώς επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει και το πώς επικοινωνεί με άλλα άτομα (Heward, 2011). Είναι μια ήπια παραλλαγή του αυτισμού, αποτελεί δηλαδή μια «διαταραχή του φάσματος» που επηρεάζει κυρίως τις κοινωνικές σχέσεις και την ικανότητα επικοινωνίας του ατόμου και χαρακτηρίζεται

από την εκδήλωση επαναλαμβανόμενων μοτίβων συμπεριφοράς, προκαλώντας – σύμφωνα με τους Κουτσοκλένη, Θεοδωρίδου και Ευαγγελίου (2014)– αρνητικές επιπτώσεις στις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις, στη συμπεριφορά και την επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με σύνδρομο Asperger έχουν συνήθως μέτρια νοημοσύνη και αδυναμία έναρξης και διατήρησης μιας συζήτησης, καθώς και κατανόησης των εκφράσεων του προσώπου και των χειρονομιών. Πολλές φορές, τα παιδιά αυτά εμφανίζουν υπερευαίσθησία στο άγγιγμα, στην κίνηση ή στον θόρυβο, κουράζονται εύκολα, έχουν προβλήματα κινητικού συντονισμού και φτωχή οργάνωση συμπεριφοράς (Ghaziuddin, 2018). Έχουν ελλιπή κατανόηση των ανθρωπινων σχέσεων και των κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, και δεν συμμετέχουν αυθόρμητα σε ενδιαφέροντα που εμπλέκουν άλλα παιδιά. Η ανικανότητά τους να χειρίζονται τις αλλαγές, τους δημιουργεί συναισθηματική στενότητα, με πολλές συγκινησιακές μεταπτώσεις (Κρουσταλάκης, 1998). Συνήθως δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για σωματική και κοινωνική επαφή και συχνά χρησιμοποιούν με ιδιόρρυθμο τρόπο –σχεδόν εμμονικό– τα παιχνίδια. Το παιδί με Asperger φαίνεται πολλές φορές ότι αδιαφορεί για το ανθρώπινο περιβάλλον, κλείνεται στον εαυτό του και αποφεύγει να επικοινωνεί με τους συνομιλήκους αλλά και τους ενπλίκους, προκαλώντας στους γονείς του την πιο μεγάλη οδύνη (Wing, 1993).

Όμως, κάποια παιδιά με το σύνδρομο μπορεί να εμφανίσουν ανώτερη μηχανική μνήμη και ιδιαίτερη πρωτοτυπία στη σκέψη, χαρακτηριστικά που μπορεί να οδηγήσουν σε εξαιρετικά επιτεύγματα. Μερικά παιδιά έχουν φωτογραφική μνήμη και ανεπτυγμένη μαθηματική σκέψη, που τους δίνει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται μαθηματικές αλληλουχίες γρήγορα και εύκολα. Άλλα παιδιά έχουν ταλέντο σε κάποιον τομέα, όπως η περίπτωση του Albert Einstein, ο οποίος παρουσίαζε αρκετά χαρακτηριστικά του συνδρόμου και ταυτόχρονα είχε κλίση στη φυσική (Μπέη, 2016).

3. Προφίλ παιδιού

Ο Σάββας Κ. είναι ένα χαριτωμένο αγόρι, 5,5 ετών με σύνδρομο Asperger, που έχει διαγνωστεί από ιατροπαιδαγωγικό κέντρο. Μένει με τους γονείς του και τον μεγαλύτερο αδελφό του Βαγγέλη, 10 ετών, στο Π. Αττικής και φοιτά σε νηπιαγωγείο της περιοχής του. Παρακολουθείται συστηματικά, εδώ και 2 χρόνια, από το Ιατρείο Αναπτυξιακής Παιδιατρικής του νοσοκομείου Παίδων «Αγία Σοφία» και παρακολουθεί, εδώ και 2 χρόνια, ιδιωτικό θεραπευτικό πρόγραμμα εργοθεραπείας και λογοθεραπείας.

Ο Σάββας γεννήθηκε με φυσιολογικό τοκετό, μετά από εννιάμηνη κύηση και δεν παρουσίασε κανένα πρόβλημα ούτε στη διάρκεια του τοκετού ούτε μετά.

Μπουσούλησε στους 14 μήνες και περπάτησε στους 19. Στους 10 μήνες είπε τη λέξη μαμά και μετά σταμάτησε τελείως. Στα 2,5 χρόνια είπε κάποιες λέξεις και από τα 3,5 χρόνια άρχισε να λέει πολλές λέξεις, αλλά μπερδευόταν πολύ συχνά και δυσκολευόταν να κάνει προτάσεις. Ο έλεγχος των σφικτήρων επιτεύχθηκε στα 4 χρόνια.

Τα τυπικά συμπτώματα του συνδρόμου Asperger είναι δηλωτικά και στον Σάββα. Πιο συγκεκριμένα, ο Σάββας είναι ένα πολύ ήσυχο παιδάκι στο σπίτι του και του αρέσει να παρατηρεί και να επεξεργάζεται το περιβάλλον του. Χαίρεται να παίζει μόνος του με τα αυτοκινητάκια και τα τρενάκια του, να τα κουνάει στο πάτωμα πέρα-δώθε. Του αρέσει να παίζει με τον αδελφό του, αλλά όταν δεν γίνεται κάποια επιθυμία του, θυμώνει και αρχίζει να τον κλοτσάει. Στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον δυσκολεύεται να επικοινωνήσει με τα γνωστά σε αυτόν παιδιά, επειδή, ενώ χαίρεται που τα συναντά και παίζει μαζί τους, μετά από λίγο διαλύεται το παιχνίδι, γιατί ο Σάββας δεν είναι συνεπής στους όρους του παιχνιδιού.

Στο νηπιαγωγείο έρχεται με καλή διάθεση. Συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης, παρουσιάζει όμως διάσπαση προσοχής, ωστόσο προσπαθεί να ολοκληρώσει τις εργασίες του μετά από καθοδήγηση και παρότρυνση των υπευθύνων. Συγχύζεται εύκολα με τη μικρότερη αλλαγή, αναστατώνεται από την κούραση και την αισθητήρια υπερφόρτωση (πολλές νέες πληροφορίες και ερεθίσματα) και επικεντρώνει την προσοχή του σε άσχετη διέγερση (π.χ. στο κλαδί που μπορεί να κουνιέται έξω στο δέντρο). Ο κινητικός του συντονισμός είναι ανεπαρκής και αποτυγχάνει σε παιχνίδια που σχετίζονται με κινητικές ικανότητες. Έχει πάνω από τον μέσο όρο νοημοσύνη, αλλά αντιμετωπίζει σοβαρές ελλείψεις στην κατανόηση του παραμυθιού, καθώς και στη χρήση απλών μαθηματικών εννοιών. Η αυτοεκτίμησή του είναι χαμηλή και όταν κάνει λάθη, δεν μπορεί να το αντέξει, θυμώνει και βάζει τα κλάματα. Αν και είναι φιλικός με τα παιδιά, έχει μειωμένη ικανότητα στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Μιλάει σπάνια στις δασκάλες και στα άλλα παιδιά και όταν το κάνει, ο λόγος του είναι χαμηλόφωνος, κοφτός, με αρθρωτικές αλλοιώσεις, απαντά συνήθως μονολεκτικά, δείχνοντας μια ανικανότητα στην κατανόηση των κανόνων της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στα ομαδικά παιχνίδια στην τάξη θέλει να κερδίζει πάντα όταν χάνει αγχώνεται και επιδίδεται σε θυμικές εκρήξεις και άσκοπες κινήσεις, π.χ. αρχίζει να χτυπάει τα χέρια του στα μεγάλα μαξιλάρια καθίσματος που έχει η τάξη. Στο ελεύθερο παιχνίδι, παίζει πάντα σχεδόν μόνος του. Βρίσκει τα τρενάκια και τα αυτοκινητάκια και τα μετακινεί στο δάπεδο, άσκοπα και τυχαία. Στο διάλειμμα κάθεται συνήθως μόνος του, του αρέσει πολύ η τσουλήθρα και το «γύρω-γύρω όλοι» στην αυλή του νηπιαγωγείου, αλλά δυσκολεύεται πολύ να περιμένει τη σειρά του και μπορεί να θυμώσει, να γίνει υπερκινητικός, να φωνάξει και να αρχίσει να κλοτσά ή να σπρώχνει τα άλλα νήπια. Πολλές φορές παίζει κυνηγητό ή άλλα κινητικά παιχνίδια με τα άλλα παιδιά, αλλά στο τέλος, όταν δεν γίνονται τα πράγματα με τον

δικό του τρόπο, καταλήγει να χτυπάει τα άλλα παιδιά. Και ενώ δείχνει ότι έχει τη διάθεση να παίξει και να συνεργαστεί με τα παιδιά σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης, μειονεκτεί στον τρόπο προσέγγισής τους.

Η προβληματική και σοβαρή καθυστέρηση στην κοινωνική ανάπτυξη του Σάββα –ένα από τα πιο σημαντικά συμπτώματα του συνδρόμου Asperger, και του αυτισμού γενικότερα– τον εμποδίζει να αναπτύξει φιλίες, ενώ αναζητεί την κοινωνική επαφή. Είναι αδέξιος κοινωνικά και δεν τα καταφέρνει, δεν ξέρει τον τρόπο. Ο παιδαγωγός, από την πλευρά του, χρειάζεται να διευκολύνει την ενσωμάτωση του Σάββα σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία, και μέσα και έξω από την τάξη. Καλείται να διδάξει νέους τρόπους επικοινωνίας και συν-ταύτισης, για να μπορέσει ο Σάββας να αποκτήσει όλες εκείνες τις ικανότητες που απαιτούνται για την ενίσχυση των κοινωνικών του σχέσεων. Σε αυτό το σχολικό πλαίσιο και με αυτές τις εκφάνσεις των συμπτωμάτων, οι οποίες απαιτούν εξατομικευμένη αξιολόγηση και θεραπεία, ο Σάββας θα επωφελούνταν πάρα πολύ από τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών (social stories) και από την εφαρμογή στην τάξη των βασικών αρχών της παιχνιδοθεραπείας (play therapy)

4. Κοινωνικές ιστορίες

4.1. Θεωρία κοινωνικών ιστοριών

Τα παιδιά με αυτισμό αδυνατούν να αναπτυχθούν σωστά στον τομέα της κοινωνικής κατανόησης, δυσκολεύονται να ενεργήσουν με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να αναπτύξουν την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους άλλους, γεγονός που θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις. Συνεπώς, οι κοινωνικές καταστάσεις τους προκαλούν σύγχυση και τα οδηγούν σε κοινωνική απομόνωση (Γερασίμου, 2016), όπως ακριβώς συμβαίνει και στην περίπτωση του Σάββα, ο οποίος –λόγω των συμπτωμάτων του συνδρόμου– στερείται των ευκαιριών συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες. Ο στόχος λοιπόν της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η ενίσχυση της κοινωνικοποίησης και η βελτίωση της επικοινωνίας. Μια σύγχρονη προσέγγιση για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών αποτελούν οι κοινωνικές ιστορίες (social stories), που αναπτύχθηκαν από την Carol Gray. Σύμφωνα λοιπόν με την Gray (2016), μια κοινωνική ιστορία είναι ένα εκπαιδευτικό κοινωνικό εργαλείο που περιγράφει μια κοινωνική κατάσταση όπως την αντιλαμβάνεται το άτομο με αυτισμό, και έχει ως στόχο να το βοηθήσει να αναπτύξει τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες, που θα οδηγήσουν στην κοινωνική κατανόηση της εκάστοτε κατάστασης. Οι κοινωνικές ιστορίες παρέχουν κοινωνικές πληροφορίες σχετικά με το πώς πρέπει κάποιος να δράσει σε

μια κοινωνική κατάσταση και για ποιον λόγο, και έτσι μειώνεται η σύγχυση και η αδυναμία πρόβλεψης (Ali & Frederickson, 2006).

Οι κοινωνικές ιστορίες αποτελούν καταπληκτικά εργαλεία για τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων σε όλα τα παιδιά και τους ενπλίκους με ειδικές ανάγκες, ιδιαίτερος στα άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Όμως, αν ένα παιδί δυσκολεύεται να διαβάσει ή να καταλάβει την ομιλούμενη γλώσσα, δεν υπάρχει συνήθως λόγος να χρησιμοποιηθεί μια γραμμένη ιστορία σαν μέθοδος επεξήγησης κοινωνικών καταστάσεων. Αυτός είναι ένας λόγος που αμφισβητείται η αποτελεσματικότητα των κοινωνικών ιστοριών και τονίζεται το πόσο σπουδαίο είναι να λαμβάνει ο παιδαγωγός υπόψη του τα επίπεδα ανάγνωσης και κατανόησης του λόγου του παιδιού, πριν αποφασίσει να δημιουργήσει μια τέτοια ιστορία (Cosgrave, 2016). Επιπλέον, είναι αρκετά χρονοβόρο για τον εκπαιδευτικό-παιδαγωγό να φτιάξει μια κοινωνική ιστορία, αλλά και να τη διαβάσει-εξηγήσει σε κάποιο παιδί που ίσως να μην μπορεί ή να μην ξέρει ακόμα να διαβάζει, ιδιαίτερα αν πρέπει να το κάνει αυτό για πολλούς μαθητές στην τάξη (Crozier & Tincani, 2006). Παρ' όλα αυτά, οι κοινωνικές ιστορίες χρησιμοποιούνται ευρέως και παρέχουν στα άτομα με αυτισμό απτές κοινωνικές πληροφορίες που αφορούν κοινωνικά συνθήματα.

4.2. Κοινωνικές ιστορίες στην πράξη

Οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να ενθαρρύνουν την κοινωνικοποίηση του Σάββα. Επειδή παρουσιάζουν τις πληροφορίες με συγκεκριμένο και κυριολεκτικό τρόπο ("Social stories: their uses and benefits", 2016), θα δείξουν στον Σάββα μια πιο ξεκάθαρη εικόνα της κατάστασης και θα του δώσουν οδηγίες για την κατάλληλη και αποδεκτή κοινωνικά συμπεριφορά. Επιπλέον, η σειρά με την οποία εμφανίζονται οι δραστηριότητες στις κοινωνικές ιστορίες και η οργάνωσή τους, θα βοηθήσουν τον Σάββα να χαλαρώσει και να ξέρει ακριβώς πώς πρέπει να φερθεί για να διευκολύνει τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Σύμφωνα λοιπόν με το προφίλ του Σάββα και τη θεωρία που αφορά τη χρήση των κοινωνικών ιστοριών στην τάξη, μια κοινωνική ιστορία, που αναφέρεται π.χ. στην υιοθέτηση αποδεκτής κοινωνικά συμπεριφοράς στο διάλειμμα, θα βοηθούσε πολύ το παιδί να καταλάβει πώς πρέπει να φέρεται στους συμμαθητές του, για να είναι και εκείνοι, και αυτός ο ίδιος, ευχαριστημένοι (ενδεικτική κοινωνική ιστορία στο Παράρτημα).

5. Παιχνιδοθεραπεία (Play Therapy)

5.1. Αρχές παιχνιδοθεραπείας

Πολλές θεραπευτικές προσεγγίσεις για τον αυτισμό βασίζονται στο παιχνίδι. Τα παιδιά με αυτισμό παίζουν. Μπορεί να μην παίζουν με τον παραδοσιακό ή συμβατικό τρόπο, αλλά παίζουν, και πολλά από αυτά τα παιδιά επιθυμούν να παίζουν και ομαδικά παιχνίδια, απλώς δεν ξέρουν πώς να εμπλακούν στη διαδικασία (Bromfield, 1989). Η παιχνιδοθεραπεία, μια προσέγγιση που χρησιμοποιεί το παιχνίδι για να θεραπεύσει ποικίλες διαταραχές, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με αυτισμό να επεξεργαστούν τα συναισθηματικά και κοινωνικά ελλείμματά τους, σε συνεργασία με γονείς, δασκάλους αλλά και συμμαθητές τους (Hess, 2006), και να πετύχουν την κοινωνική ενσωμάτωσή τους μέσω του παιχνιδιού. Το παιχνίδι είναι ένα μέσο συνδιαλλαγής (Landreth, 2012). Τα παιδιά εκφράζουν την ψυχή τους, αλλά και προσπαθούν να οριοθετηθούν στον πραγματικό κόσμο του χώρου και του χρόνου. Η παιχνιδοθεραπεία που εφαρμόζεται στον αυτισμό συνήθως αναφέρεται σε μεθόδους όπως η μέθοδος “Floortime” και η μέθοδος “PLAY Project”, με πιο δημοφιλή την “Floortime”, το μοντέλο του Dr. Stanley I. Greenspan. Η μέθοδος επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του λόγου, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων (“About Floortime”, 2016). Βασίζεται στα ενδιαφέροντα ή τις εμμονές των παιδιών, που αποτελούν τελικά σκαλοπάτι για την ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων (Rudy, 2016). Με αυτόν τον τρόπο, ο παιδαγωγός εμπλέκει το παιδί σε δραστηριότητες που απολαμβάνει, και προσπαθεί να το βοηθήσει να εκμεταλλευτεί το δυναμικό του (“Floortime”, 2016). Σύμφωνα με τους Greenspan και Wieder (2009), η μέθοδος “Floortime” προάγει τη συναισθηματική, κοινωνική και συμπεριφορική ανάπτυξη των αυτιστικών παιδιών και μπορεί να εφαρμοστεί και σε πολύ μικρή ηλικία, εμποδίζοντας, με αυτόν τον τρόπο, την πλήρη ανάπτυξη των συμπτωμάτων του αυτισμού. Είναι εντυπωσιακό, σύμφωνα με την Axline (1993), το πώς τα απλά καθημερινά παιχνίδια του σπιτιού ή της τάξης, όπως ένα αυτοκινητάκι ή μία κούκλα, μπορούν να μεταμορφωθούν σε εκπαιδευτικά εργαλεία. Το ίδιο το παιχνίδι από φυσικό μέσο έκφρασης και επικοινωνίας του παιδιού γίνεται μέσο θεραπείας (Greenspan, Wieder & Simons, 1998), επιδεικνύοντας θεραπευτική δυναμική. Ο παιδαγωγός-δάσκαλος θα κάτσει στο πάτωμα με το παιδί, θα το αφήσει να πάρει όποιο παιχνίδι θέλει και να το χειριστεί όπως θέλει, και θα προσπαθήσει με κατάλληλες τεχνικές να δουλέψει μαζί με το παιδί, να μπει και αυτός στον κόσμο του, να γίνει ένα μαζί του, για να μπορέσει να δημιουργηθεί και να αναπτυχθεί δυαδική σχέση στην αρχή και μετά κοινωνική σχέση με άλλα παιδιά.

Το παιχνίδι είναι ένα θαυμάσιο μέσο να βοηθήσουμε τα παιδιά με αυτισμό να ξεφύγουν από την εμμονή στο «εγώ» τους και να αναπτύξουν επικοινωνία. Παρ’

όλα αυτά, σύμφωνα με τους Bratton, Ray, Rhine και Jones (2005), η παιχνιδιοθεραπεία στερείται επαρκούς επιστημονικής έρευνας που να δικαιολογεί την ολοένα αυξανόμενη χρήση της, συνεπώς πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί για το πώς και για ποιον λόγο θα τη χρησιμοποιήσουμε. Επίσης, πολλοί δάσκαλοι δεν μπορούν να συλλάβουν την ιδέα ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν και μέσω της ευχαρίστησης που λαμβάνουν από το παιχνίδι, και όχι μόνο με τη σχολαστική, κοπιαστική, σχολική εργασία.

5.2. Παιχνιδιοθεραπεία στην πράξη

Προσπαθώντας λοιπόν να βοηθήσουμε τον Σάββα, και σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες και τα ελλείμματα του παιδιού, οι βασικές αρχές της παιχνιδιοθεραπείας μπορούν να υιοθετηθούν από τη δασκάλα του Σάββα, έτσι ώστε να ενθαρρυνθεί το παιδί να εκφραστεί, να επικοινωνήσει και να ανακαλύψει και τον «άλλον άνθρωπο» μέσα από την πραγματικότητα του δικού του παιχνιδιού. Η δασκάλα, την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, θα κάτσει κάτω στο πάτωμα μαζί με τον Σάββα και θα τον αφήσει να διαλέξει ένα αυτοκινητάκι ή ένα τρενάκι, αυτά συνήθως παίρνει. Ο Σάββας θα αρχίσει να κουνά το μικρό όχημα πέρα-δώθε, χωρίς σκοπό. Τότε η δασκάλα θα πάρει και αυτή ένα όχημα και θα αρχίσει να το κουνά πέρα-δώθε, δίπλα από το όχημα του Σάββα. Ο Σάββας θα εκπλαγεί ευχάριστα, είναι παιδί που χαίρεται όταν οι άλλοι παίζουν τα παιχνίδια που του αρέσουν, και τότε η δασκάλα θα ξεκινήσει μια συζήτηση με τον Σάββα για το πού μπορεί να πηγαίνουν δύο οχήματα μαζί και για ποιον λόγο. Κάποια στιγμή, η δασκάλα μπορεί να βάλει κάποια εμπόδια μπροστά στα οχήματα και να ζητήσει από τον Σάββα να αναρωτηθεί γιατί και πού μπορούν να σταματήσουν τα οχήματα, κάνοντας, έτσι, το παιδί να σκεφτεί τις συνθήκες της πραγματικής ζωής (π.χ. το αυτοκίνητο μπορεί να σταματήσει σε ένα βενζινάδικο) και να συνδέσει το παιχνίδι του με έναν σκοπό. Σιγά σιγά, όταν ο Σάββας θα έχει δεχτεί την παρουσία της δασκάλας στο παιχνίδι του, μπορεί να μπουν στο παιχνίδι και άλλα παιδιά, και να φτιαχτεί, έτσι μια πολύ όμορφη ιστορία για το πώς και πού μπορούν να κινηθούν πολλά οχήματα μαζί. Από εκεί που ο Σάββας έπαιζε μόνος του άσκοπα και εμμονικά, τώρα θα παίζει με άλλους, θα λέει τη γνώμη του, θα έχει δώσει στο παιχνίδι του έναν στόχο και θα έχει αρχίσει να επικοινωνεί με τους άλλους, προσπαθώντας να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες, μειώνοντας –κατά αυτόν τον τρόπο– τις στερεότυπες συμπεριφορές, πράγμα πολύ σημαντικό για αυτόν, αλλά και για ένα παιδί με Asperger γενικά.

6. Συμπέρασμα

Το να δουλεύει κάποιος με παιδιά με σύνδρομο Asperger, μπορεί να γίνει μια πολύ συναρπαστική εμπειρία. Η χρήση εναλλακτικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, καθώς και η πιθανότητα τροποποιήσεων της καθημερινής σχολικής πρακτικής αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τους παιδαγωγούς να δουλεύουν με ενθουσιασμό. Μόνο τότε θα δημιουργηθεί στην τάξη ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον φιλικό σε παιδιά με Asperger, και με αυτισμό γενικά, σαν τον Σάββα, ώστε να μπορέσει το αυτιστικό παιδί να διδαχθεί νέους τρόπους επικοινωνίας και δημιουργίας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- About Floortime* (2016, December 28). (Retrieved from: <https://www.stanleygreenspan.com/about-floortime>).
- Ali, S. & Frederickson, N. (2006). "Investigating the Evidence Base of Social Stories", *Educational Psychology in Practice*, 22, pp. 355-377.
- Axline, V. M. (1993). *Play Therapy*, New York: Ballantine Books.
- Bratton, S., Ray, D., Rhine, T. & Jones, L. (2005). "The Efficacy of Play Therapy with Children: A Meta-Analytic Review of Treatment Outcomes", *Professional Psychology Research and Practice*, 36 (4), pp. 376-390.
- Bromfield, R. (1989). "Psychodynamic Play Therapy with a High-functioning Autistic Child", *Psychoanalytic Psychology*, 6 (4), pp. 439-453.
- Cosgrave, G. (2016). *Are Social Stories Effective?*, (Available in: <http://www.educateautism.com/social-stories/are-social-stories-effective.html>).
- Crozier, S. & Tincani, M. (2006). "Effects of Social Stories on Prosocial Behaviour of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, pp. 1803-1814.
- Floortime* (2016, December 28). (Available in: <https://www.autismspeaks.org/what-autism/treatment/floortime>).
- Ghaziuddin, M. (2018). *Medical aspects of Autism and Asperger Syndrome*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Gray, C. (2016). *What is a Social Story?* (Available in: <http://carolgraysocialstories.com/>).
- Greenspan, S. I., Wieder, S. & Simons, R. (1998). *The Child with Special Needs. Encouraging Intellectual and Emotional Growth*, Reading: Perseus Books.
- Greenspan, S. I. & Wieder, S. (2009). *Engaging Autism*, Philadelphia: Da Capo Lifelong Books.
- Hess, L. (2006). "I would like to play but I don't know how: a Case Study of Pretend Play in Autism", *Child Language Teaching and Therapy*, 22 (1), pp. 97-116.
- Landreth, G. L. (2012). *Play Therapy, The Art of the Relationship*, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Rudy, L. J. (2016). *Play Therapy and Autism: The Basics*, (Available in: <https://www.verywell.com/play-therapy-and-autism-the-basics-260059>).
- Social Stories: their Uses and Benefits* (2016, December 23). (Available in: <http://www.autism.org.uk/about/strategies/social-stories-comic-strips/uses-benefits.aspx>).

Ελληνόγλωσση

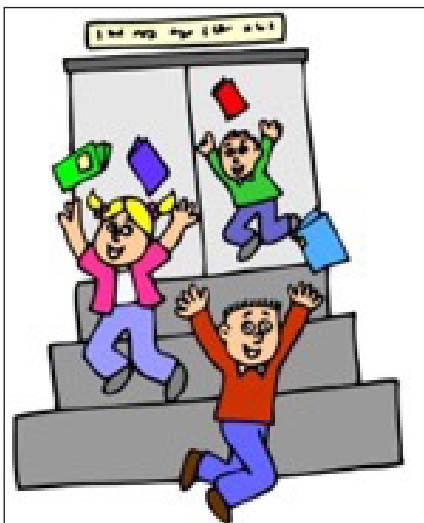
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Τόπος.
- Γερασίμου, Σ. (2016). *Μαθαίνοντας κοινωνικές δεξιότητες μέσα από κοινωνικές ιστορίες – παίρνοντας για παράδειγμα τα παιδιά με αυτισμό*. (Διαθέσιμο στο: <http://www.kindykids.gr/teachers/various-articles/841-koινωνikes-deksiotites.html>).
- Κουτσοκλένης, Α., Θεοδωρίδου, Ζ. και Ευαγγελίου, Α. (2014). «Το φαινόμενο της βέλτιστης έκβασης στις διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού», *Παιδιατρική*, 77 (4), σσ. 296-302.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1998). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο – Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Μπέη, Μ. (2016). *Ο αυτισμός είναι ταλέντο*. (Διαθέσιμο στο: <http://www.paidorama.com/paidoblog/gia-to-paidi/o-aftismos-einai-talento.html>).
- Wing, L. (1993). *Διαταραχές του φάσματος του αυτισμού – Οι αναπηρίες των αντιστικών παιδιών*. Μτφ. Σ. Μαυροπούλου – Β. Παπαγεωργίου. Αθήνα, ΕΕΠΑΑ.

Παράρτημα

Ενδεικτική κοινωνική ιστορία

Στο διάλειμμα

Μου αρέσει το διάλειμμα και το φαγητό μου.



(Διαθέσιμο στο: <http://tamathatetanea.blogspot.gr/>).

Μπορώ να φάω το φαγητό μου και μετά μπορώ να παίξω με τους φίλους μου.



(Διαθέσιμο στο: <https://sites.google.com/site/manouleskaimorakia/>).

Έχει πλάκα να παίζω με τους φίλους μου.



(Διαθέσιμο στο: <http://www.plasisworld.gr/>).

Μπορώ να ρωτήσω κάποιον αν θέλει να παίξει μαζί μου.



(Διαθέσιμο στο: <https://svourakorinthos.espivblogs.net/>).

Αν δεν θέλει, μπορώ να ρωτήσω κάποιον άλλον φίλο.



(Διαθέσιμο στο: www.earhealth.gr).

Μπορώ να επιλέξω το παιχνίδι ή οι φίλοι μου μπορούν να επιλέξουν το παιχνίδι.



(Διαθέσιμο στο: <http://blogs.sch.gr/2nipnaou/page/6/>).

Μπορεί να θέλουμε να παίξουμε διαφορετικά παιχνίδια. Δεν πειράζει.
Μπορώ να μάθω ένα καινούργιο παιχνίδι.



(Διαθέσιμο στο: <http://blogs.sch.gr/2nipnaou/page/6/>).

Στο παιχνίδι, μπορώ να περιμένω τη σειρά μου.
Μπορώ να αφήσω τον φίλο μου να παίξει πρώτος.



(Διαθέσιμο στο: <http://blogs.sch.gr/2nirpaou/>).

Μπορεί να λυπηθώ αν χάσω.



(Διαθέσιμο στο: <http://www.entertv.gr/>).

Δεν πειράζει. Μπορώ να προσπαθήσω ξανά την επόμενη φορά.
Μπορεί να αρχίσουμε καινούργιο παιχνίδι.



(Διαθέσιμο στο: <http://www.skai.gr/news/>).

Μπορώ να ακολουθήσω τους κανόνες του διαλείμματος.
Δεν χτυπάω, δεν κλοτσάω και δεν σπρώχνω τους φίλους μου, όταν είμαι λυπημένος.



(Διαθέσιμο στο: <https://emyseverchangingworld.wordpress.com>).

Στα παιδιά δεν αρέσει όταν τα χτυπάω, τα κλοτσάω και τα σπρώχνω.



(Διαθέσιμο στο: <http://www.kidsclub-kidskool.com.cy/>).

Δεν θέλουν μετά να παίζουν μαζί μου.



(Διαθέσιμο στο: <http://rethemnosnews.gr/>).

Όταν νιώθω λυπημένος, θα βρω τη δασκάλα μου και θα της πω γιατί νιώθω έτσι.



(Διαθέσιμο στο: <http://www.dromostoulogou.gr/>).

Η δασκάλα μου θα με βοηθήσει να νιώσω καλύτερα.



(Διαθέσιμο στο: <http://wiseandshinediary.blogspot.gr/>).

Οι φίλοι μου θα χαρούν πολύ αν δεν τους χτυπάω, κλοτσάω ή σπρώχνω.



(Διαθέσιμο στο: <http://www.ilovestyle.com/>).

Τα παιδιά περνάνε καλά στο διάλειμμα. Μπορώ και εγώ να περνάω καλά.



(Διαθέσιμο στο: <http://www.iatropedia.gr/>).

Η Συνομιλιακή Διόρθωση στην «παρεούλα». Το φαινόμενο της αυτοδιόρθωσης των νηπίων ως μέσο διόρθωσης της νηπιαγωγού

Μαρία Μπουτζαρέλου

Υποψ. Διδάκτορας, ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας
και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ06, ΠΕ60)

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προέρχεται από ευρύτερη μελέτη για τη Συνομιλιακή Διόρθωση σε ελληνικά νηπιαγωγεία, η οποία διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2017-2018 σε περιοχές του νομού της Αττικής. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην περιγραφή και ανάλυση των πρακτικών αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη, που χρησιμοποιούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 χρονών) στη συνομιλία τους με τους/τις νηπιαγωγούς κατά τη διάρκεια οργανωμένων προφορικών δραστηριοτήτων στην «παρεούλα». Εξετάζονται οι πρακτικές αυτοδιόρθωσης που χρησιμοποιούν τα παιδιά ως μέσο βελτίωσης της συνεισφοράς τους, αλλά και ως μέσο διόρθωσης του/της νηπιαγωγού. Ένα βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιτελούν διόρθωση του λόγου και της συμπεριφοράς τους, όχι μόνο για να αποδώσουν κατάλληλα το νόημα

Λέξεις κλειδιά

Συνομιλιακή
Διόρθωση, πρακτικές
αυτοδιόρθωσης
με αυτοέναρξη
και ετεροέναρξη,
Ανάλυση Συνομιλίας

των συνεισφορών τους και να πείσουν τους συνομιλητές τους, αλλά και για να διορθώσουν τις συνεισφορές ή/και τη συμπεριφορά των νηπιαγωγών. Για την εξαγωγή των συμπερασμάτων, αναλύθηκαν ηχογραφημένες συνομιλίες μεταξύ νηπιαγωγών και παιδιών διάρκειας 10 ωρών. Για την ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν τα μεθοδολογικά εργαλεία της Ανάλυσης Συνομιλίας (ΑΣ).

Abstract

This study draws on a conversation analytic project on Conversational Repair conducted in Greek Kindergarten schools during the school year of 2017-2018 in Athens. The present project focuses on the description and analysis of self-initiated, self-repair practices which are used by kindergarteners during circle-time conversations. An important finding is that kindergarteners use self-repair practices not only to convey the full meaning of their utterances but also to correct their teachers' turns and conduct. Conversation Analysis is used to analyse the data drawn from a collection of 10-hour recordings of conversations between teachers and children in Kindergarten schools.

Keywords

Conversational Repair, self-initiated, other-initiated self-repair practices, Conversation Analysis

1. Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η κατανόηση του φαινομένου της Συνομιλιακής Διόρθωσης στον θεσμικό χώρο του νηπιαγωγείου. Για τον σκοπό αυτό, θα αναλυθούν δεδομένα αυθεντικών συνομιλιών μεταξύ νηπιαγωγών και παιδιών στον χώρο του νηπιαγωγείου. Η έμφαση θα δοθεί στις πρακτικές αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη, που χρησιμοποιούν τα παιδιά ως όχημα για την αναπροσαρμογή των συνεισφορών τους αλλά και για τη διόρθωση των νηπιαγωγών.

1.1. Η Συνομιλιακή Διόρθωση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Η συστηματική έρευνα της Συνομιλιακής Διόρθωσης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι περιορισμένη (MacHoul, 1990· Αρχάκης, 1995· Macbeth, 2004). Όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία, ο Αρχάκης (1995) μελέτησε τον μηχανισμό της διόρθωσης στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου και κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Αρχαίων και της Ελληνικής Γλώσσας και εντόπισε τις ακόλουθες κατηγορίες διόρθωσης. 1. Αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη, στην οποία ο ομιλητής βρίσκει ότι κάτι στον λόγο του ή σε αυτό που πρόκειται να πει είναι προβληματικό και σπεύδει να το διορθώσει μέσα στην ίδια συνεισφορά. 2. Αυτοδιόρθωση με ετεροέναρξη, στην οποία ο ακροατής παίρνει την πρωτοβουλία και ενημερώνει τον ομιλητή ότι υπήρξε πρόβλημα με την πρόσληψη ή κατανόηση της συνεισφοράς του, προκειμένου εκείνος να διορθώσει τη συνεισφορά του. 3. Ετεροδιόρθωση με αυτοέναρξη, στην οποία εάν ο ομιλητής δεν καταφέρει να προσαρμόσει κατάλληλα το προβληματικό σημείο, αφήνει ή προσκαλεί τον συνομιλητή του να δώσει τη λύση του προβλήματος (π.χ. όταν ο ομιλητής ψάχνει την κατάλληλη λέξη και διστάζει να συνεχίσει ή όταν καθυστερεί τον λόγο του για να συμπληρώσει τη συνεισφορά του, ο συνομιλητής του κ.λπ.). 4. Ετεροδιόρθωση με ετεροέναρξη, στην οποία ο συνομιλητής παίρνει την πρωτοβουλία να εκκινήσει και να ολοκληρώσει τη διόρθωση της συνεισφοράς του συνομιλητή.

Για τον σκοπό της παρούσας εργασίας είναι σημαντική η διαπίστωσή του για τον διττό ρόλο σε δύο από αυτές, της αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη και της αυτοδιόρθωσης με ετεροέναρξη. Παρατήρησε ότι οι καθηγήτριες, επιτελώντας αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη, λύνουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην παραγωγή του λόγου τους, αλλά προλαμβάνουν επίσης προβλήματα κατανόησης που πιστεύουν ότι θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές τους. Επιπλέον, χρησιμοποιώντας ετεροενάρξεις διόρθωσης, επιλύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιες με την πρόσληψη και κατανόηση των συνεισφορών των μαθητών τους και ταυτόχρονα ελέγχουν την κατανόηση αυτών που έχουν ειπωθεί και παρακινούν τους μαθητές τους για την προσφορά δικών τους λύσεων και διορθώσεων σε προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Επίσης, ο McHoul (1990) περιέγραψε την οργάνωση της διόρθωσης σε τάξεις Γυμνασίου και σημείωσε ότι στη δασκαλοκεντρική τάξη η πρακτική διόρθωσης που επικρατεί είναι η αυτοδιόρθωση με ετεροέναρξη. Ο εκπαιδευτικός εκκινεί τη διόρθωση και ο μαθητής την πραγματοποιεί. Σύμφωνα με τον McHoul (1990), η οργάνωση συνομιλίας σε τριαδικές δομές (Ερώτηση – Απάντηση – Ανατροφοδότηση) δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εκκινήσει τη διόρθωση στην τρίτη σειρά της αλληλουχίας, όπου δίνεται η αξιολόγηση της συνεισφοράς του μαθητή. Έτσι, μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να εντοπίσει το πρόβλημα και να προχωρήσει σε αυτοδιόρθωση. Επιπλέον, στα δεδομένα του υπήρχαν περιπτώσεις

αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη και από εκπαιδευτικούς και από μαθητές. Όμως, όπως διαπίστωσε (1990: 353), οι εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι που πραγματοποιούσαν αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη πιο συχνά από τους μαθητές, πιθανώς λόγω του ότι κρατούσαν περισσότερο τον λόγο στη συνομιλία.

Στα δεδομένα της παρούσας μελέτης από τον χώρο του νηπιαγωγείου, η αυτοδιόρθωση των νηπίων με ετεροέναρξη είναι συχνότερη από την αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη, όπως διαπιστώθηκε και από τον McHoul. Ωστόσο, τα παιδιά πραγματοποιούν αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη συχνότερα από ό,τι ο εκπαιδευτικός. Αυτό πιθανώς συμβαίνει γιατί στις οργανωμένες δραστηριότητες προφορικού λόγου στην ολομέλεια ή «παρεούλα» οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως προτεραιότητά τους την προφορική συμμετοχή των νηπίων, την έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους. Συνεπώς, τους παρέχουν ευκαιρίες προφορικής συμμετοχής και τον απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωση ή αναδιατύπωση των συνεισφορών τους.

1.2. Αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη

Η αυτοδιόρθωση πραγματοποιείται σε οποιαδήποτε Μονάδα Κατασκευής της Συνεισφοράς¹ (ΜΚΣ) σε επίπεδο λέξης, φράσης, συνεισφοράς αλλά και επιτονισμού. Για την ολοκλήρωσή της χρησιμοποιούνται μηχανισμοί διόρθωσης, οι οποίοι αποτελούνται από πρακτικές μέσω των οποίων σημαδεύεται η εκκίνηση της διόρθωσης, εντοπίζεται το προβληματικό σημείο και πραγματοποιούνται μετατροπές. Η έναρξη της αυτοδιόρθωσης συνήθως εμφανίζεται με δυσρυθμία ή δυσχέρεια στη ροή του λόγου. Επίσης, μπορεί να εμφανιστεί με απότομες αυτοδιακοπές ή/και με παρατεταμένους φθόγγους ή/και παύσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις επίσης, η έναρξη της αυτοδιόρθωσης δεν είναι παρατηρήσιμη.

Όσον αφορά τη θέση που παρουσιάζεται η αυτοδιόρθωση, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αυτή προηγείται της θέσης που εμφανίζεται η ετεροδιόρθωση (Schegloff et al., 1977). Επειδή συνήθως το πρόβλημα παρουσιάζεται μέσα στην ίδια μονάδα κατασκευής της συνεισφοράς, η πρώτη ευκαιρία για εκκίνηση και εκτέλεση της διόρθωσης δίνεται στον ίδιο τον ομιλητή πριν ολοκληρώσει τη συνεισφορά του, πριν δηλαδή αυτή φτάσει στην πρώτη, κατάλληλη θέση μετάβασης σε επόμενη συνεισφορά.²

Στην παρούσα εργασία μελετώνται οι περιπτώσεις αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη που παρουσιάζονται στην τρίτη σειρά της ακολουθίας συνεισφορών και στην τρίτη θέση της ακολουθίας συνεισφορών. Η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στην

1. Είναι μία ή περισσότερες μικρότερες μονάδες μιας συνεισφοράς, δηλαδή μία ή περισσότερες λέξεις, φράσεις, πρόταση ή προτάσεις (Sacks et al., 1974).

2. Για ανάλυση αποσπασμάτων που αφορούν αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στην ίδια συνεισφορά και στην πιθανή θέση μετάβασης στην επόμενη συνεισφορά, βλέπε Μπουτζαρέλου (2020).

τρίτη σειρά επιτελείται εφόσον ο ακροατής έχει δείξει ότι άκουσε και κατανόησε τα λεγόμενα του ομιλητή και απάντησε χρησιμοποιώντας μια απλή μονάδα κατασκευής συνεισφοράς, όπως δείκτες αναγνώρισης αυτών που έχουν ειπωθεί (Ναι., Μμ., Α. κ.ά.). Δηλαδή, από την αντίδραση του ακροατή δεν φαίνεται να υπάρχει στην προηγούμενη συνεισφορά κάποιο πρόβλημα που χρειάζεται αντιμετώπιση. Η αυτοδιόρθωση του ομιλητή συντελείται με δική του πρωτοβουλία, ίσως επειδή θεωρεί ότι κάποιο σημείο στη συνεισφορά του πρέπει να αναπροσαρμοστεί κατάλληλα, για να υπάρξει καλύτερη κατανόηση από τον συνομιλητή. Η αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στην τρίτη θέση σημαίνει ότι ο ομιλητής παράγει μια συνεισφορά (πρώτη θέση) και ο ακροατής δείχνει με την απάντησή του ότι δεν την κατανόησε (δεύτερη θέση). Τότε ο ομιλητής αναλαμβάνει να αναπροσαρμόσει τη συνεισφορά του, έτσι ώστε να γίνει κατανοητή από τον συνομιλητή του (τρίτη θέση).

1.3. Αυτοδιόρθωση με ετεροέναρξη

Στην περίπτωση της αυτοδιόρθωσης με ετεροέναρξη, ο συνομιλητής εντοπίζει την πηγή του προβλήματος και εκφράζει ένσταση για την ορθότητα του εκφωνήματος ή διατυπώνει αίτημα για διόρθωση ή διευκρίνιση του προβληματικού στοιχείου. Ο ομιλητής είναι αυτός που αναμένεται και παρακινείται να δώσει τη λύση στο πρόβλημα και να επιτελέσει αυτοδιόρθωση. Η εκκίνηση της αυτοδιόρθωσης με ετεροέναρξη συνήθως βρίσκεται στην αμέσως επόμενη συνεισφορά από εκείνη στην οποία παρουσιάζεται το πρόβλημα και πριν από την ανταπόκριση σε αυτή.

2. Μεθοδολογία

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιούνται τα μεθοδολογικά εργαλεία της Ανάλυσης Συνομιλίας, με στόχο τη λεπτομερή εξέταση και κατανόηση της οργανωτικής δομής του φυσικού λόγου. Ο στόχος της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι ο εντοπισμός και η ανάλυση των πρακτικών με τις οποίες οι ίδιοι οι συνομιλητές επιτελούν και ερμηνεύουν κοινωνικές πράξεις, κυρίως μέσω της ανάδειξης επαναλαμβανόμενων μοτίβων της συμπεριφοράς τους κατά τη διάρκεια της συνομιλίας (Drew & Heritage, 2006). Γι' αυτό τον λόγο, τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται αποκλειστικά από ηχογραφήσεις/ βιντεοσκοπήσεις αυθεντικών συνομιλιών, εφόσον το ηχογραφημένο/ βιντεοσκοπημένο υλικό προσφέρεται για απομαγνητοφώνηση, ανάλυση ή επανεξέταση λόγω της μονιμότητάς του. Η απομαγνητοφώνηση του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις συμβάσεις απομαγνητοφώνησης της Jefferson (2004), όπως εμφανίζονται στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1. Συμβάσεις απομαγνητοφώνησης.
Προσαρμογή συμβόλων απομαγνητοφώνησης (Jefferson, 2004)**

Σύμβολο	Ερμηνεία
[Έναρξη επικάλυψης.
]	Λήξη επικάλυψης.
=	Συγκόλληση εκφωνημάτων-έλλειψη κενού μεταξύ τους.
(2.0)	Παύση με ακρίβεια δεκάτου του δευτερολέπτου.
(.)	Μικρή παύση – κάτω από μισό δευτερόλεπτο.
<u>λέξη</u>	Η υπογράμμιση δηλώνει αύξηση τόνου ή έντασης.
:	Η άνω και κάτω τελεία δείχνει την επιμήκυνση του φθόγγου.
-	Η παύλα δηλώνει απότομο κόψιμο του λόγου ή αυτοδιακοπή.
?	Το ερωτηματικό δηλώνει ανοδικό επιτονισμό.
{ }	Μέσα στις διπλές παρενθέσεις γράφονται σχόλια του αναλυτή.
→ Ψευδώνυμο	Δίπλα στα βέλος γράφεται το ψευδώνυμο του ομιλητή.

3. Ανάλυση

[1] Το φωτόσπαθο

1. Νηπιαγωγός Περίμενε, ο: ο Μπι Ουάν
2. έχει γαλάζιο σπαθί.
3. Σωστά?
4. Διομήδης Μμχ:
5. Νηπιαγωγός Μμ, Οκέι=
6. →Διομήδης =φωτόσπαθο.
7. Νηπιαγωγός Μμ, ναι είναι γαλάζιο
8. το δικό του
9. το [φωτόσπαθο.]
10. Διομήδης [ο Μπι ο Τζι]
11. έχει πράσινο.
12. Νηπιαγωγός Πράσινο. Ναι, ναι, ναι.
13. Το θυμάμαι και εγώ.
14. Αλέκος (με το σταρ γουορς)
15. Διομήδης Είχε με καφέ τάπες.
16. Νηπιαγωγός Και ο Νταρθ Μολ έχει
17. κόκκινο.
18. Διομήδης Ναι. Το διπλό.
19. Νηπιαγωγός Έτσι.
20. →Διομήδης Διπλό:
21. Νηπιαγωγός Διπλό ναι (.) Και
22. έχει και απ' τη
23. μία και απ' την άλλη.
24. Σωστά.

Στο απόσπασμα [1], ο Διομήδης περιγράφει το ηλεκτρονικό παιχνίδι «Λέγκο Σταρ Γουορς» που έπαιξε με τον μπαμπά του το Σάββατο. Η νηπιαγωγός έχει πρόσβαση στη γνώση του παιδιού για τους ήρωες του παιχνιδιού, επειδή έχει δει τις ταινίες «Σταρ Γουορς». Όμως, δεν θυμάται ακριβείς πληροφορίες για τον μαχητικό εξοπλισμό τους. Επομένως, στην αράδα 1 πραγματοποιεί ετεροέναρξη διόρθωσης με εντολή για παύση ομιλίας «περίμενε» και δήλωση που καταλήγει σε ερώτηση-προσθήκη «σωστά;», που προσκαλεί επιβεβαίωση. Στην αράδα 4, ο Διομήδης επιβεβαιώνει τη δήλωση ότι ο Μπι Ουάν έχει γαλάζιο σπαθί με τον δείκτη συμφωνίας Μμχ. Η νηπιαγωγός παραλαμβάνει την απάντηση με «Μμ» και «Οκέι», που δείχνουν τη συμφωνία της με την προηγούμενη συνεισφορά και τον προσανατολισμό της προς το κλείσιμο της ακολουθίας διόρθωσης που άνοιξε στην αράδα 1.

Ωστόσο, ο Διομήδης στην αράδα 6 επιτελεί αυτοδιόρθωση της προηγούμενης συνεισφοράς του. Χρησιμοποιεί τη λειτουργία της αντικατάστασης (Schegloff, 2013· Μπουτζαρέλου, 2020) και αντικαθιστά τη δήλωση συμφωνίας του με την εκφορά της λέξης «φωτόσπαθο». Η λέξη «φωτόσπαθο» με τη σειρά της αντικαθιστά τη λέξη «σπαθί», την οποία είχε χρησιμοποιήσει η νηπιαγωγός στην αράδα 2. Επομένως, ο Διομήδης, πραγματοποιώντας αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη, συγκεκριμενοποιεί το είδος του σπαθιού που κατέχει ο ήρωας του παιχνιδιού, αλλά ταυτόχρονα η αυτοδιόρθωσή του αποτελεί και μέσο ετεροδιόρθωσης της συνεισφοράς της νηπιαγωγού.

Στην αράδα 9, η νηπιαγωγός παραλαμβάνει και αποδέχεται τη διόρθωση του παιδιού. Αναγνωρίζει ότι το παιδί έχει άμεση πρόσβαση στη γνώση και έτσι του παραχωρεί τον έλεγχο της συνομιλίας. Επιτελεί αυτοδιόρθωση με αναδιατύπωση της προηγούμενης συνεισφοράς της, στην οποία ενσωματώνει τη διόρθωση του παιδιού «φωτόσπαθο». Ακολουθούν οι δηλώσεις του παιδιού για τα «φωτόσπαθα» που έχουν οι άλλοι ήρωες και η νηπιαγωγός τις αποδέχεται με επανάληψη του θετικού μορίου «ναι» και με δήλωση που δεικνύει ότι μοιράζεται την ίδια γνώση με το παιδί, «το θυμάμαι και εγώ». Στην αράδα 16, η νηπιαγωγός δηλώνει το χρώμα του σπαθιού του Νταρθ Μολ και το νήπιο παραλαμβάνει τη δήλωση ως ερώτηση που προσκαλεί επιβεβαίωση. Απαντά με «ναι» και προσθέτει πληροφορίες για το φωτόσπαθο «το διπλό». Η νηπιαγωγός απαντά με «έτσι», που δηλώνει συμφωνία.

Ωστόσο, στην αράδα 20, ο Διομήδης πραγματοποιεί αυτοδιόρθωση της προηγούμενης συνεισφοράς του, προφανώς επειδή ο ίδιος θεώρησε ότι η συνεισφορά της νηπιαγωγού δεν ήταν η κατάλληλη (παρότι αυτό δεν διακρινόταν στη συνεισφορά). Χρησιμοποιεί πάλι τη λειτουργία της αντικατάστασης και αντικαθιστά τη λέξη «διπλό» με την τονισμένη και εκτεταμένη εκδοχή της «διπλό». Με αυτό τον τρόπο, κατευθύνει την προσοχή της νηπιαγωγού στην ιδιότητα του φωτόσπαθου να βγάζει φως και από τις δυο πλευρές και τονίζει τη σημασία της. Ταυτόχρονα, η αυτοδιόρθωση του Διομήδη εξυπηρετεί και την ετεροέναρξη διόρθωσης της συνεισφοράς της νηπιαγωγού, η οποία πράγματι αυτοδιορθώνεται και αναδιατυπώνει

τη συνεισφορά της, δείχνοντας ότι κατανοεί και αποδέχεται τη συνεισφορά του παιδιού: «Σωστά». Επιπλέον, οι περιπτώσεις αυτές αποτελούν αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη που εκκινείται χωρίς ορατούς δείκτες και ολοκληρώνεται στην τρίτη σειρά από τη συνεισφορά που αποτελεί το πρόβλημα. Τέλος, και οι δύο εμφανίζονται αμέσως μετά το τέλος της τριαδικής δομής που έχει ξεκινήσει η εκπαιδευτικός.

[2] Ο αδερφός μου

1. Δανάη =Την Τρίτη το-το βράδυ με-
2. η μαμά μου πήγε στο υπόγειο
3. και πήρε τα στολιστικά για να
4. στολίσουμε το δέντρο.
5. Νηπιαγωγός ((Κοιτάζει όλα τα παιδιά))
6. Η-η Δανάη στόλισε το δέντρο.
7. Μπράβο.
8. →Δανάη Και με βοήθησε κι ο αδερφός μου.
9. Νηπιαγωγός Έγινε ωραίο?
10. Δανάη Ναι.
11. Νηπιαγωγός Μπράβο. Ήθελα όμως παιδιά να
12. ρωτήσω την Αντζελα, γιατί έλειπε
13. δυο μέρες απ' το σχολείο?

Στο απόσπασμα [2], η Δανάη περιγράφει στην «παρεούλα» πώς τα πέρασε στις διακοπές των Χριστουγέννων. Η νηπιαγωγός στην αράδα 5 απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, αναδιατυπώνει τη συνεισφορά της Δανάης και την αξιολογεί θετικά με «μπράβο». Ωστόσο, μετά το τέλος της τριαδικής δομής στην αράδα 8, η Δανάη επιτελεί αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη. Χρησιμοποιεί τη λειτουργία της ένθεσης με τη μορφή προσθήκης (increment) και προσθέτει νέες πληροφορίες στη συνεισφορά της, αμέσως μετά από τη θετική αξιολόγηση της νηπιαγωγού (Lerner, 2004). Εισάγει τη συνεισφορά της με τον σύνδεσμο «και», που δηλώνει στους συνομιλητές ότι η πρόταση αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης συνεισφοράς. Πρόκειται για αυτοδιόρθωση με αυτοέναρξη στην τρίτη θέση, η οποία πραγματοποιείται λόγω του ότι το παιδί κρίνει ότι υπάρχει πρόβλημα στη συνεισφορά του συνομιλητή του, το οποίο πρέπει να διορθωθεί. Η Δανάη προσθέτει πληροφορίες στη συνεισφορά της και έτσι κατορθώνει να διευκρινίσει ότι δεν στόλισε μόνη της το δέντρο, αλλά τη βοήθησε και ο αδερφός της, ο οποίος αξίζει και αυτός το «μπράβο» της νηπιαγωγού.

Σε αυτή την περίπτωση, η αυτοδιόρθωση του νηπίου διασαφηνίζει την προηγούμενη συνεισφορά του αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και το μέσο για την ετεροδιόρθωση της συνεισφοράς της νηπιαγωγού. Η εκπαιδευτικός με τη σειρά της φαίνεται να αποδέχεται τη διόρθωση του παιδιού, εφόσον πραγματοποιεί άμεση μετάβαση σε επόμενη ερώτηση (Margutti & Drew, 2014). Ανακτά τον έλεγχο στη

συνομιλία και ανοίγει ένα δεύτερο γειτνιαστικό ζεύγος³ ερώτηση – απάντηση, πραγματοποιώντας επέκταση της ακολουθίας «έγινε ωραίο;». Εδώ η νηπιαγωγός δεν γνωρίζει τις απαντήσεις των ερωτήσεων που κάνει στο παιδί. Επομένως, η ερώτηση στην αράδα 9 αποτελεί πραγματική ερώτηση (Hellerman, 2005), που καθιστά συναφή την απάντηση από το παιδί, η οποία έρχεται με τη χρήση του «ναι». Στην αράδα 11, η νηπιαγωγός κλείνει την ακολουθία με θετική αξιολόγηση, με «μπράβο» και πραγματοποιεί μετάβαση στον επόμενο ομιλητή, ανοίγοντας ένα νέο τμήμα δραστηριότητας.

4. Συμπεράσματα

Στον θεσμικό χώρο του νηπιαγωγείου, οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως αυτοί που ξεκινούν τις συζητήσεις και ορίζουν τη θεματολογία τους, ενώ οι μαθητές συμμορφώνονται στις επιλογές τους. Ο/η εκπαιδευτικός κατέχει τη γνώση αλλά και την ευθύνη να διασφαλίζει ανά πάσα στιγμή ότι η συζήτηση ανάμεσα σε πολλούς μαθητές θα συνεχιστεί ομαλά. Επομένως, διευθύνει και διευκολύνει τις συζητήσεις, φροντίζοντας όλοι οι μαθητές να συνεισφέρουν και να ωφεληθούν από αυτές. Με αυτό τον σκοπό, ζητά διευκρινίσεις και παραπάνω πληροφορίες από τους μαθητές, σχολιάζει, αξιολογεί και αναδιατυπώνει τις απαντήσεις τους.

Ωστόσο, στα αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα της παρούσας εργασίας είναι εμφανές ότι τα νήπια τείνουν να παρεμβαίνουν στη νόρμα εκπαιδευτικός/ερώτηση –μαθητής/απάντηση – εκπαιδευτικός/ανατροφοδότηση. Εδώ, τα νήπια είναι αυτά που έχουν άμεση πρόσβαση στη γνώση –οι δραστηριότητες αφορούν προσωπικές τους εμπειρίες– διακόπτουν τη συνομιλιακή ροή και διορθώνουν τα προβληματικά σημεία του λόγου τους με δική τους πρωτοβουλία. Η θέση της ακολουθίας που επιλέγουν για την παρέμβασή τους ακολουθεί αμέσως μετά τη θέση της ανατροφοδότησης από την εκπαιδευτικό, αναχαιτίζοντας έτσι το κλείσιμο της ακολουθίας, που συνήθως δηλώνεται με τη θετική αξιολόγηση των απαντήσεων από την ίδια. Τα παιδιά με την αυτοδιόρθωση καταφέρνουν να περάσουν στη νηπιαγωγό αλλά και στους συμμαθητές τους το ακριβές νόημα των συνεισφορών τους, αλλά ταυτόχρονα αναλαμβάνουν εκείνα τον έλεγχο εξέλιξης της συνομιλίας και διορθώνουν τις συνεισφορές του/της εκπαιδευτικού. Επομένως, μέσα στο δυναμικό περιβάλλον της συνομιλίας στην τάξη, που συνεχώς εξελίσσεται, είναι δυνατόν οι μαθητές να αναλάβουν τον ρόλο του ειδικού σε ένα θέμα ή τον ρόλο του καθοδηγητή σε μια δραστηριότητα και να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικές πρακτικές σε σχέση με τις συνηθισμένες, για να υπερασπιστούν τη γνώμη τους

3. Ζευγάρια εκφωνημάτων από διαφορετικούς ομιλητές που ακολουθούν ή αναμένεται να ακολουθούν το ένα το άλλο και αποτελούνται από δύο μέρη ή σκέλη.

και να πείσουν τον/την εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές τους για την ορθότητα των απόψεών τους. Τα νήπια αναδεικνύονται συνομιλητές ικανοί να εκφράσουν και να υποστηρίξουν τη δική τους γνώμη, να επηρεάσουν τις παρεμβάσεις των νηπιαγωγών και να αποφασίσουν εάν θα συμφωνήσουν ή θα διαφωνήσουν με τις απόψεις και εντολές τους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Drew, P. & Heritage, J. (2006). "Introduction", in P. Drew & J. Heritage (eds.). *Conversation analysis* (Volume 1). London: Sage.
- Hellermann, J. (2005). "Syntactic and prosodic practices for cohesion in series of three-part sequences in classroom talk", *Research on Language and Social Interaction*, vol. 38, no. 1, pp. 105-130.
- Jefferson, G. (2004). "Glossary of transcript symbols with an Introduction", in G. H. Lerner (ed.). *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-23). Philadelphia: John Benjamins.
- Lerner, G. (2004). "Collaborative turn sequences", in *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. USA: John Benjamins Publishing Company.
- Macbeth, D. (2004). "The relevance of repair for classroom correction", *Language in Society*, 33, pp. 703-736.
- Margutti, P. & Drew, P. (2014). "Positive evaluation of student answers in classroom instruction", *Language and Education*, 28 (5).
- McHoul, A. (1990). "The organization of repair in classroom talk", *Language in Society*, vol. 19, no. 3, pp. 349-377.
- Mehan H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). "The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation", *Language*, 53 (2), pp. 361-382.
- Schegloff, E. A. (2013). "Ten operations in self-initiated, same-turn repair", in M. Hayashi, G. Raymond, J. Sidnell (eds.). *Conversational repair and human understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 41-70.

Ελληνόγλωσση

- Αρχάκης, Α. (1995). «Παρατηρήσεις στη Χρήση της Διόρθωσης (repair) στη Συνομιλική Διεπίδραση στην τάξη», *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 15, σσ. 674-685.
- Μπουτζαρέλου, Μ. (2020). «Συνομιλική Διόρθωση στο ελληνικό νηπιαγωγείο: Οι πρακτικές αυτοδιόρθωσης με αυτοέναρξη των παιδιών», *International Journal of Educational Innovation*, vol. 2 (2020), is. 4, pp. 132-142.

Θεραπευτικές μέθοδοι αυτιστικών παιδιών

Ευάγγελος Αγγελής

Φυσικοθεραπευτής, Φυσικός – Περιβαλλοντολόγος,

MSc Περιβαλλοντικής και Οικολογικής Μηχανικής,

MSc Χημικής Μηχανικής (Περιβάλλον και Ενέργεια), Υπ. Διδάκτορας Μηχανικής

Περίληψη

Αυτισμός ή «Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος» είναι ένα ευρύ φάσμα νευροαναπτυξιακών διαταραχών με κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι τα ελλείμματα σε κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα και τα επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς. Ανάλογα με τη βαρύτητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εκδήλωσής του, γίνεται ταξινόμηση με βάση τις κλίμακες DMS και IDC. Οι θεραπευτικές μέθοδοι χρειάζεται να ξεκινούν αμέσως μόλις γίνει η διάγνωση. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μια ανασκόπηση των έως τώρα χρησιμοποιούμενων μεθόδων σε παγκόσμιο επίπεδο. Η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική, ωστόσο χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη όλα τα απαραίτητα εργαλεία που υπάρχουν έως σήμερα, για την καλύτερη ολιστική θεραπευτική αντιμετώπιση. Παρουσιάζονται και οι τελευταίες τάσεις της παγκόσμιας νευροχειρουργικής έρευνας.

Λέξεις κλειδιά

αυτισμός, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, ειδική αγωγή και εκπαίδευση, συμπληρωματικές και εναλλακτικές θεραπείες, φαρμακευτική αγωγή, άθληση, φυσικοθεραπεία, λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, ψυχολογική υποστήριξη, νευροχειρουργική

Abstract

Autism or “Autism Spectrum Disorder” is a wide range of neurodevelopmental disorders with some common features, such as deficits in social and communication skills, limited interest and repetitive behavioral patterns. Depending on the severity and the specific characteristics of the event, a classification is made based on the DMS and IDC scales. Therapeutic methods need to be started as soon as a diagnosis is made. This article provides an overview of the methods used so far globally. Each case is different, but all the necessary tools available to date for the best holistic treatment need to be considered. The latest trends in global neurosurgery are also emerging.

Keywords

autism, Autism Spectrum Disorder, special education and training, complementary and alternative therapies, medication, sports, physiotherapy, speech therapy, occupational therapy, psychological support, neurosurgery

1. Εισαγωγή

Ο αυτισμός ή «Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος», σύμφωνα με το Center of Disease Control (CDC, Κέντρο για τον έλεγχο και την πρόληψη των ασθενειών), το 2014 παρουσίαζε συχνότητα εμφάνισης στις ΗΠΑ 1/68 ή 14,7/1.000, ενώ το 2012 1/88 ή 11,3/1.000. Συνεπώς, δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία ως προς τα ποσοστά της συχνότητας εμφάνισης. Το σίγουρο, από τις έως τώρα στατιστικές αναλύσεις, είναι ότι ήταν μεγαλύτερο το ποσοστό αγοριών σε σχέση με το ποσοστό των κοριτσιών, περίπου 4 αγόρια προς 1 κορίτσι.

Επίσης, παρατηρείται συννοσηρότητα κατά 80% με γλωσσικές, γνωστικές, μαθησιακές, ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα). Επίσης, κατά 25% συνυπάρχει με επιληψία, 10% με χρωμοσωμικές ανωμαλίες και 10% με ψυχιατρικές παθήσεις (Μπουσοδούνης).

Ο αυτισμός έχει οργανική αιτιότητα και οφείλεται σε βλάβη μιας συγκεκριμένης περιοχής ή συστήματος του εγκεφάλου, σε μια κρίσιμη περίοδο για την ανάπτυξή του κατά τη διάρκεια της κύησης. Είναι ένα πολυ-παραγοντικό φαινόμενο, με κύριους επιβαρυντικούς παράγοντες τους κληρονομικούς (ύπαρξη και άλλου παιδιού με αυτισμό στην οικογένεια), ιατρικές παθήσεις (συνύπαρξη κάποιας γενετικής, χρωμοσωμικής ανωμαλίας, αλλά και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η προχωρημένη ηλικία των γονέων, η χρήση ουσιών από τη μητέρα και μολυσματικές ασθένειες κατά την περίοδο της κύησης, η πρωρότητα και το χαμηλό βάρος κατά τη γέννηση (Μπουσοδούνης).

Η διάγνωση γίνεται στην ηλικία των 2-3 ετών μέσω διαγνωστικών κριτηρίων (DSM-V, ICD-10). Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα ανίχνευσης από την ηλικία των 18 μηνών με το τεστ (M-CHAT). Προφανώς, όσο νωρίτερα γίνει η διάγνωση τόσο καλύτερα για την άμεση έναρξη του όποιου θεραπευτικού πλάνου παρέμβασης.

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η όποια θεραπευτική επέμβαση ξεκινά με ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Σε παγκόσμιες αναφορές, αρθρογραφικά έχουν αναφερθεί συμπληρωματικές και εναλλακτικές θεραπείες. Επίσης, αναφέρεται η φαρμακευτική αγωγή. Η άθληση είναι ένας καταπληκτικός τρόπος εξάσκησης των παιδιών με εκπαίδευση «έξω από το κουτί». Η φυσικοθεραπεία, η λογοθεραπεία, η εργοθεραπεία και η ψυχολογική υποστήριξη ολοκληρώνουν το μοτίβο των θεραπευτικών μεθόδων του αυτισμού. Τέλος, η νευροχειρουργική έρευνα έρχεται να θέσει νέα δεδομένα για τις θεραπείες του μέλλοντος με τη χρησιμοποίηση νανοτεχνολογίας, επεμβαίνοντας κατευθείαν στη ρίζα του προβλήματος και όχι στις εκδηλώσεις αυτού του φαινομένου.

Η παρούσα μελέτη σταχυολογεί όλο το φάσμα θεραπευτικής αντιμετώπισης και παράλληλα εστιάζει και στις θεραπείες του μέλλοντος για την καλύτερη δυνατή βελτίωση και αντιμετώπιση της εκδήλωσης αυτής της βλάβης στη ρίζα της.

2. Κυρίως θέμα

2.1. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση συντίθεται από ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και μεθόδων. Παρακάτω αναλύονται οι ευρέως χρησιμοποιούμενες τεχνικές σε παγκόσμιο επίπεδο.

2.2. ABA – Εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς

Η πειραματικά θεμελιωμένη ανάλυση συμπεριφοράς είναι η επιστήμη που μελετά την ανθρώπινη συμπεριφορά και βασίζεται στον συμπεριφορισμό (Μπουσδούνης).

Η εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς (ΕΑΣ) στοχεύει στη βελτίωση της ζωής του ανθρώπου μέσω της ανάλυσης, της κατανόησης και της πρόβλεψης της συμπεριφοράς του (Μπουσδούνης).

Σύμφωνα με τον Μπουσδούνη, σημαντικότερες τεχνικές είναι: ο κύκλος συστηματικής διδασκαλίας, όπου έχουμε συγκέντρωση προσοχής και κατόπιν παρουσίαση ερεθίσματος. Ανάλογα με το αν έχουμε σωστή ή λάθος αντίδραση, έχουμε επιβράβευση ή διόρθωση αντίστοιχα.

Έπειτα πάλι γίνεται ανατροφοδότηση στη συγκέντρωση προσοχής. Η τεχνική της κλιμακωτής διαμόρφωσης συμπεριφοράς στοχεύει στη συνεχή βελτίωση αντιδράσεων, ώστε να εκδηλώνονται με τον αρτιότερο τρόπο.

Η διδασκαλία των αλυσιδωτών αντιδράσεων στοχεύει στη διδασκαλία σύνθετων αντιδράσεων, αφού τις αναλύουμε σε μικρότερα και πιο ευπρόσληπτα, για το παιδί, βήματα.

Η τεχνική με τα προγράμματα αυτοαπασχόλησης (activity schedules) και αυτορύθμισης, τα οποία προάγουν την αυτονομία του παιδιού και τη δυνατότητά του να λαμβάνει από μόνο του αποφάσεις.

Επίσης, πολύ σημαντική είναι η παρατήρηση προτύπου προς μίμηση, η οποία γίνεται είτε με ζωντανά πρότυπα είτε με βιντεοσκοπημένα.

Έχουμε επίσης εναλλακτικά προγράμματα επικοινωνίας, όπως το PECS, που θα αναλυθεί παρακάτω.

Κάποιες άλλες τεχνικές, όπως η ευκαιριακή διδασκαλία, η συστηματική χρήση τμηματικής βοήθειας και η διδασκαλία σε ισοδύναμες τάξεις αντιδράσεων.

Τέλος, έχουμε τις νατουραλιστικές συμπεριφορικές παρεμβάσεις, όπου το βάρος της παρέμβασης μεταφέρεται στην αυθόρμητη πρωτοβουλία του παιδιού, την οποία ο εκπαιδευτής αξιοποιεί προκειμένου να του διδάξει νέες λεκτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (π.χ. διδασκαλία κατά περίπτωση).

2.3. TEACCH

Τα αρχικά TEACCH προέρχονται από το “Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children”, που σημαίνει «Θεραπεία και εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό και διαταραχές επικοινωνίας».

Χρησιμοποιεί τις διδακτικές τεχνικές ανάλυσης της συμπεριφοράς, κυρίως των νατουραλιστικών προσεγγίσεων, και υιοθετεί ευρήματα της γνωστικής ψυχολογίας. Στοχεύει στην τροποποίηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, ώστε να καταστεί «φιλικό» προς τη διαταραχή του αυτισμού, και δίνει έμφαση στις δεξιότητες επικοινωνίας και στην αυτόνομη εργασία. Στηρίζεται στη χρήση της δομημένης διδασκαλίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης διαφορετικών τύπων οπτικής βοήθειας, όπως τα προγράμματα αυτοαπασχόλησης, η φυσική δόμηση του χώρου της τάξης και η οπτική/φυσική δόμηση του χώρου εργασίας και δραστηριοτήτων (Μπουσοδούνης).

2.4. Κοινωνικές ιστορίες

Οι κοινωνικές ιστορίες είναι μικρές αφηγήσεις φτιαγμένες για να περιγράψουν μια συγκεκριμένη κατάσταση ή ένα συγκεκριμένο κοινωνικό γεγονός. Οι κοινωνικές ιστορίες περιέχουν οπτικοποιημένο υλικό, ώστε να γίνεται ευκολότερη η κατανόησή του από το άτομο στο οποίο απευθύνεται. Μέσω των ιστοριών, πραγματοποιείται ανταλλαγή πληροφοριών και εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ μέσω των ερωτημάτων ποιος, τι και γιατί, το άτομο προσπαθεί να αντιληφθεί και την οπτική ενός άλλου ατόμου για το γεγονός (Μπουσδούνης).

2.5. Makaton

Το Makaton είναι ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της επικοινωνίας για άτομα που εμφανίζουν ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών δυσκολιών, το οποίο βασίζεται στη χρησιμοποίηση νοημάτων ή και γραφικών συμβόλων που συνοδεύουν και υποστηρίζουν τον προφορικό λόγο. Φυσικά στοχεύει στην ανάπτυξη της κατανόησης και της χρήσης του λόγου (Μπουσδούνης).

Το Makaton μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα περιβάλλοντα, δηλαδή στο σπίτι, στο σχολείο, στον χώρο απασχόλησης και εργασίας, σε κέντρα αναψυχής και άθλησης, στο νοσοκομείο, οικοτροφείο κ.λπ. Η διδακτική του προσέγγιση εστιάζει, σε πρώτο επίπεδο, στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας και γλώσσας και, σε ένα υψηλότερο επίπεδο, στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Μπουσδούνης).

2.6. PECS

Το PECS προέρχεται από το “Picture Exchange Communication System”, δηλαδή «Σύστημα Επικοινωνίας μέσω Ανταλλαγής Εικόνων».

Το πρωτόκολλο διδασκαλίας του PECS βασίζεται στο βιβλίο του B. F. Skinner *Κατανόηση της λεκτικής συμπεριφοράς (Verbal Behavior)* και έχει ως στόχο να διδάσκονται συστηματικά λειτουργικοί «λεκτικοί» συντελεστές (verbal operants), χρησιμοποιώντας στρατηγικές βοήθειας (prompts) και ενίσχυσης, που καταλήγουν στην αυτόνομη επικοινωνία. Δεν χρησιμοποιούνται λεκτικές βοήθειες, επιτυγχάνοντας με αυτόν τον τρόπο την άμεση έναρξη επικοινωνίας και αποφεύγοντας την εξάρτηση από βοήθειες (Μπουσδούνης).

2.7. Παιχνίδι

«Παιχνίδι στο Πάτωμα» ή “Developmental, Individual Difference, Relationship-Based Model” ή “Floortime” ή “DIRFloortime”. Το Floortime είναι μια θεραπεία που βασίζεται στην επικοινωνία και εφαρμόζεται στα παιδιά με αυτισμό. Η παρέμβαση ονομάζεται Floortime, επειδή ο γονέας κατεβαίνει στο πάτωμα με το παιδί, για να παίξει και να αλληλεπιδράσει μ’ αυτό στο επίπεδό του. Το Floortime είναι μια εναλλακτική λύση για το ABA και μερικές φορές χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με θεραπείες ABA (Autism Speaks).

Το Floortime στοχεύει να βοηθήσει το παιδί να φτάσει σε έξι βασικά ορόσημα που συμβάλλουν στη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη: αυτορύθμιση και ενδιαφέρον για τον κόσμο, οικειότητα ή εμπλοκή σε σχέσεις, αμφίδρομη επικοινωνία, σύνθετη επικοινωνία, συναισθηματικές ιδέες, συναισθηματική σκέψη (Autism Speaks).

Σύμφωνα με τους Wieder & Greenspan (2003), τα βασικά στάδια του Floortime είναι τα εξής: αυτορύθμιση και κοινή προσοχή (ενδιαφέρον για τον κόσμο), ενασχόληση και σχέσεις, σκόπιμη αμφίδρομη επικοινωνία, σκόπιμη επικοινωνία για την επίλυση προβλημάτων, δημιουργία και επεξεργασία ιδεών, χτίσιμο διασυνδέσεων ανάμεσα στα σύμβολα – ιδέες.

Επίσης, έχουμε τα “Functional Emotional Developmental Levels (D)”, δηλαδή «Λειτουργικά επίπεδα συναισθηματικής ανάπτυξης (D)». Τα προγράμματα παρέμβασης DIR-FCD στοχεύουν συγκεκριμένους στόχους σε κάθε επίπεδο, αξιολογούν και παρακολουθούν, χρησιμοποιώντας τη συλλογή δεδομένων και τη δειγματοληψία βιντεοταινιών, και προσαρμόζουν τους στόχους και τις στρατηγικές θεραπείας, όσο το άτομο πραγματοποιεί την αναπτυξιακή πρόοδο. Το D (Developmental) ορίζει τις θεμελιώδεις ικανότητες (επίπεδα) για κοινή προσοχή και ρύθμιση, εμπλοκή σε ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, αμφίδρομη επικοινωνία και σύνθετη επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Autism Speaks).

2.8. Ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων

Η πρώτη προσέγγιση αφορά την «Παρέμβαση Ανάπτυξης Σχέσεων» ή “Relation development intervention (RDI)”. Η παρέμβαση ανάπτυξης σχέσεων (RDI) είναι μια συμπεριφορική θεραπεία που βασίζεται στην οικογένεια και αντιμετωπίζει τα βασικά συμπτώματα του αυτισμού. Επικεντρώνεται στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι γονείς εκπαιδεύονται ως ο πρωταρχικός θεραπευτής στα περισσότερα προγράμματα RDI. Το RDI βοηθά τα άτομα με αυτισμό να δημιουργήσουν προσωπικές σχέσεις, ενισχύοντας τα

δομικά στοιχεία των κοινωνικών συνδέσεων. Αυτό περιλαμβάνει την ικανότητα σχηματισμού συναισθηματικού δεσμού και ανταλλαγής εμπειριών με άλλους (Autism Speaks).

Η δεύτερη προσέγγιση αφορά την «Κοινωνική επικοινωνία, συναισθηματική ρύθμιση και υποστήριξη συναλλαγών (SCERTS)» ή “Social Communication, Emotional Regulation, and Transactional Support (SCERTS)”. Ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός για άτομα με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (ASD) μπορεί να περιγραφεί σε δύο διαφορετικά επίπεδα: εστιασμένες προσεγγίσεις και ολοκληρωμένες προσεγγίσεις. Οι εστιασμένες προσεγγίσεις χρησιμοποιούν τεκμηριωμένες στρατηγικές που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα συμπτώματα. Αυτές οι τεκμηριωμένες στρατηγικές είναι πράγματι απαραίτητες για την υποστήριξη ατόμων με ASD, όσον αφορά συγκεκριμένους τομείς ανάγκης. Αντίθετα, μια ολοκληρωμένη προσέγγιση παρέχει ένα πλαίσιο ευρείας εμβέλειας και έχει σχεδιαστεί για τη βελτίωση της συνολικής λειτουργίας και για την παραγωγή θετικών μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων την περίοδο της ενηλικίωσης. Το μοντέλο SCERTS είναι μια ολοκληρωμένη, διεπιστημονική εκπαιδευτική προσέγγιση, που αναπτύχθηκε για να μεγιστοποιήσει τα μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα για άτομα με ASD και τις οικογένειές τους, ενώ αγκαλιάζει ένα ευρύ φάσμα πιο εστιασμένων παρεμβάσεων βάσει αποδεικτικών στοιχείων (Prizant et al., 2006).

2.9. Αισθητηριακή παρέμβαση

«Θεραπεία Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης» ή “Sensory Integration Therapy (SIT)”. Μια παρέμβαση στην οποία ο συμμετέχων λαμβάνει αισθητήρια διέγερση, με στόχο τη βελτίωση της προσοχής και της γνωστικής λειτουργίας, ενώ μειώνει τις διαταραχές ή τις επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Παραδείγματα SIT περιλαμβάνουν το βούρτσισμα του σώματος, τη συμπίεση των αγκώνων και των γονάτων, την ταλάντευση σε μια αιώρα που αιωρείται από την οροφή και την περιστροφή γύρω γύρω από μια σανίδα σκέιτμπορντ. Παραδείγματα παρεμβάσεων αισθητηριακής ολοκλήρωσης περιλαμβάνουν τη χρήση ζυγισμένου γιλέκου ή βραχιολιών, τοποθέτηση κάλτσας σώματος στον συμμετέχοντα ή μασάζ στο στόμα ή σε άλλα μέρη του σώματος του παιδιού. Η Θεραπεία Αισθητηριακής Ολοκλήρωσης συχνά εποπτεύεται από έναν επαγγελματία θεραπευτή (ASAT – Real Science, Real Hope).

3. Συμπληρωματικές και εναλλακτικές ιατρικές θεραπείες

Οι γονείς παιδιών με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (ASD) μπορούν να επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν συμπληρωματικές και εναλλακτικές θεραπείες (CAM) με τα παιδιά τους, αντί για ή επιπλέον των συμβατικών θεραπειών. Οι θεραπείες CAM είναι αμφιλεγόμενες και μη μελετημένες και, για τους περισσότερους, η αποτελεσματικότητα δεν έχει τεκμηριωθεί. Πάνω από το 70% είχαν δοκιμάσει τουλάχιστον μία θεραπεία CAM με το παιδί τους και περίπου οι μισοί χρησιμοποιούν επί του παρόντος μία ή περισσότερες CAM. Οι αναλογίες αποδόσεων της αποτελεσματικότητας γονικής αξιολόγησης δίνουν μικρή κλίση για βελτίωση σε σχέση με την απουσία βελτίωσης για θεραπείες CAM (Christon et al., 2010).

3.1. Γιόγκα

Η μείωση του άγχους μέσω μη φαρμακολογικών τεχνικών είναι ελκυστική τόσο για τις οικογένειες όσο και για τους ιατρούς. Η γιόγκα είναι μια προσέγγιση μυαλού – σώματος που αποτελεί δημοφιλή πρακτική λόγω της αύξησης της αίσθησης ευεξίας και ελέγχου και της δυνατότητας μείωσης του άγχους. Η θεραπεία χαλάρωσης μείωσε τα συμπτώματα άγχους σε εσωτερικούς ασθενείς σε παιδιατρική ψυχιατρική υπηρεσία και σε παιδιά με διανοητική καθυστέρηση (Levy & Hyman, 2008).

3.2. Μουσικοθεραπεία

Η χρήση μουσικής για την ενίσχυση της επικοινωνίας εφαρμόζεται συχνά στο πλαίσιο εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η χρήση της μουσικής σε διακριτή θεραπευτική μορφή για την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας και της ανάπτυξης της επικοινωνίας σε παιδιά με αυτισμό έχει εξεταστεί σε μικρές δοκιμές, με πιθανότητες θετικών επιδράσεων στη διάδραση ομιλίας και χειρονομίας. Δεν αναφέρθηκε καμία επίδραση στη συνολική συμπεριφορά. Η κλινική πρακτική συνδυάζει συχνά τη μουσική με άλλες παρεμβάσεις, με υποκειμενικό όφελος. Η περαιτέρω μελέτη της νευροβιολογίας της μουσικής επεξεργασίας σε άτομα με αυτισμό μπορεί να προσφέρει περισσότερες γνώσεις για τη μουσική θεραπεία ως διακριτή θεραπεία ή ως μέρος άλλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Levy & Hyman, 2008).

3.3. Συμπληρώματα διατροφής

Η συμπληρωματική και εναλλακτική ιατρική χρησιμοποιείται ευρέως για παιδιά με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, παρά την αβεβαιότητα σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους. Τα κυριότερα συμπληρώματα είναι: Δίαιτα χωρίς γλουτένη/καζεΐνη, σεκρετίνη, υπερβαρική θεραπεία οξυγόνου (HBOT), Βιταμίνη Β6 – μαγνήσιο, απαραίτητα λιπαρά οξέα και ανοσοθεραπείες (Whitehouse, 2013).

3.4. Χειροπρακτική

Η χειροπρακτική φροντίδα είναι μια κοινή προσέγγιση που χρησιμοποιείται από πολλές οικογένειες για γενικά θέματα υγείας (Levy & Hyman, 2008).

3.5. Κρανιοϊερό μασάζ

Ο φυσικός χειρισμός του κρανίου και της σπονδυλικής στήλης έχει χρησιμοποιηθεί από χειροπράκτες, οστεοπαθτικούς γιατρούς, επαγγελματίες θεραπευτές και άλλους για συγκεκριμένους θεραπευτικούς σκοπούς. Παρά τους ισχυρισμούς ότι οι ασκούμενοι μπορούν να αλλάξουν και να αισθανθούν τη ροή του εγκεφαλονωτιαίου υγρού (CSF) ή το Cranial Rhythm Impulse, δεν μπορεί να αποδειχθεί η κίνηση οστών και η μεταβολή της πίεσης σε εργαστηριακό επίπεδο ή σε ανθρώπους. Είναι πιθανό ότι η αντιληπτή θεραπευτική απόκριση μπορεί να είναι δευτερεύον αποτέλεσμα σε μια άλλη πτυχή της θεραπείας, όπως η αφή (Levy & Hyman, 2008).

3.6. Θεραπείες μάλαξης – αφής

Οι θεραπευτικές προσεγγίσεις σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνουν μασάζ και Aroma Therapy (Levy & Hyman, 2008).

3.7. Ακουστική ολοκλήρωση

Ο στόχος της κατάρτισης ακουστικής ενοποίησης (Auditory integration training – AIT) είναι να βελτιώσει τα ακουστικά ελλείμματα επεξεργασίας και να βελτιώσει τη συγκέντρωση. Πολλοί γονείς αναφέρουν επίσης βελτιωμένες συμπεριφορές. Οι διάφορες μέθοδοι της AIT περιλαμβάνουν την ακρόαση μέσω ακουστικών ηλεκτρονικά τροποποιημένης μουσικής, φωνής ή ήχων, σε μια προσπάθεια βελτίωσης της λειτουργίας (Levy & Hyman, 2008).

3.8. Διακρανιακή μαγνητική διέγερση

Η διακρανιακή μαγνητική διέγερση (TMS) περιλαμβάνει την τοποθέτηση ενός ηλεκτρομαγνητικού πηνίου στο τριχωτό της κεφαλής και την παραγωγή ηλεκτρικών ρευμάτων χαμηλού επιπέδου στον φλοιό και δευτερογενώς τους ταχείς μαγνητικούς παλμούς, για την εξέταση της νευρολογικής λειτουργίας σε άλλες διαταραχές, όπως η ADHD. Βρίσκονται σε εξέλιξη οι δοκιμές θεραπείας για κατάθλιψη, σύνδρομο πόνου και κινητική λειτουργία σε άλλες καταστάσεις ασθένειας. Αυτή η τεχνολογία δεν σχετίζεται με τη χρήση μαγνητών που λαμβάνονται στο εμπόριο και εφαρμόζονται τοπικά ως τύπος ενεργειακής ιατρικής (Levy & Hyman, 2008).

4. Φαρμακευτική αγωγή

Η φαρμακευτική αγωγή στοχεύει σε συνυπάρχουσες παθήσεις του αυτισμού, όπως άγχος και κατάθλιψη. Επίσης, ανάλογα με διάφορες κλινικές εκδηλώσεις, επιλέγεται και η αντίστοιχη αγωγή. Ενδεικτικά παραδείγματα είναι η υπερκινητικότητα, η επιθετικότητα, τα επαναλαμβανόμενα στερεοτυπικά συμπεριφορικά μοτίβα, ο αυτοτραυματισμός, οι διαταραχές του ύπνου, η απροσεξία, και πιθανές ψυχαναγκαστικές συμπεριφορές.

4.1. Ψυχοτρόπα

Χρήση αντικαταθλιπτικών για την κατάθλιψη, αντιψυχωσικών για την επιθετικότητα, αλλά και φαρμάκων για την υπερκινητικότητα.

4.2. Μη ψυχοτρόπα φάρμακα

Φάρμακα για τον αυτοτραυματισμό και την απροσεξία.

5. Άθληση

Ο αθλητισμός είναι από τα πιο ευχάριστα κομμάτια ενός θεραπευτικού πλάνου, γιατί ψυχαγωγεί και παράλληλα εκπαιδεύει το παιδί. Στα παιδιά με ελλείμματα, συνήθως τα ατομικά αθλήματα προτιμώνται από τα ομαδικά. Παρ' όλα αυτά, ανά-

λογα με το ποιο άθλημα αγαπά κάποιο παιδί, χρειάζεται να γίνεται κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε αυτό να ασχοληθεί με κάτι που το ευχαριστεί, ξεπερνώντας τα όποια εμπόδια.

5.1. Θεραπευτική ιππασία

Η ιπποθεραπεία είναι ένα από τα καλύτερα αθλήματα, γιατί βοηθά στον νευρομυϊκό συντονισμό και την ισορροπία. Βελτιώνει τη βάρδιση, τη στάση του σώματος και της κεφαλής μέσω της παθητικής κίνησης και της προσπάθειας ισορροπίας. Είναι ένα άθλημα που λαμβάνει χώρα στη φύση και το οποίο βοηθά ψυχολογικά και αυξάνει την προσοχή και την παρατηρητικότητα. Είναι ένα «παιχνίδι» που γυμνάζει σώμα και πνεύμα.

5.2. Πολεμικές τέχνες

Η ενασχόληση με τις πολεμικές τέχνες βοηθά τόσο το πνεύμα όσο και το σώμα, δεδομένου ότι τα άτομα μαθαίνουν να ανεξαρτητοποιούνται και να κοινωνικοποιούνται. Μέσω του αθλήματος, γίνεται εκπαίδευση ισορροπίας και συντονισμού κινήσεων, κάτι το οποίο δίνει τεράστια αυτοπεποίθηση στα παιδιά και τα κάνει να νιώθουν και να είναι πιο δυνατά.

5.3. Κολύμβηση

Η κολύμβηση και οι ασκήσεις στο νερό είναι κάτι ενδυναμωτικό και συνάμα ψυχαγωγικό. Είναι ένα άθλημα επίσης έξω από τη συνηθισμένη καθημερινή ρουτίνα του παιδιού και αν προσεγγιστεί με σταδιακά βήματα εκπαίδευσης, μπορεί άνετα να ενταχθεί σε ένα θεραπευτικό πλάνο. Βελτιώνει το εύρος κίνησης και την ικανότητα αντίληψης του σώματος και των κινήσεων από το παιδί. Επίσης, η ισορροπία στο νερό είναι μία από τις καλύτερες ασκήσεις.

5.4. Στίβος

Ο στίβος περιλαμβάνει επίσης πολύ σημαντικά αθλήματα. Πολλά άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες κατάφεραν και πήραν μέρος στο τρέξιμο σε παραολυμπιακούς αγώνες. Τα αθλήματα ξηράς περιλαμβάνουν και ασκήσεις γυμναστικής για ενδυνάμωση μυϊκών ομάδων, ώστε να βοηθήσουν στη συμμετοχή στο άθλημα που θα επιλεγεί.

5.5. Ποδηλασία

Τελευταία, ένα «λίγο» πιο δύσκολο άθλημα είναι η ποδηλασία, που απαιτεί συντονισμό στα πόδια. Επομένως, μόλις αποκτηθεί αυτή η τεχνική, βοηθά στην αισθητηριακή ολοκλήρωση και στο αίσθημα κίνησης και ανεξαρτησίας.

6. Φυσικοθεραπεία

Η φυσικοθεραπεία έχει στόχο να εντοπίσει νευρομυϊκά ελλείμματα και να βοηθήσει στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να μπορούν να γίνονται σε πρώτο επίπεδο δραστηριότητες καθημερινής ζωής και σε δεύτερο επίπεδο πιο σύνθετες δραστηριότητες και κινήσεις. Παθητικές και ενεργητικές ασκήσεις, ενδυνάμωση μυών, πλεκτροθεραπεία, μάλαξη, κινησιοθεραπεία, νευρομυϊκή επανεκπαίδευση είναι ένα μικρό δείγμα των τεχνικών που εφαρμόζονται.

7. Λογοθεραπεία

Η λογοθεραπεία βοηθά να βελτιωθούν προβλήματα λόγου και άρθρωσης, με σκοπό την καλύτερη επικοινωνία με άλλα άτομα και την ανταπόκριση σε λεκτικά ερεθίσματα. Συνδυάζεται με εικόνες και ιδιαίτερες τεχνικές, που αναλύθηκαν νωρίτερα στην ειδική εκπαίδευση.

8. Εργοθεραπεία

Η εργοθεραπεία βοηθά πολύ τα παιδιά να γίνουν πιο παραγωγικά και να κάνουν δραστηριότητες καθημερινής ζωής, απλές εργασίες και να ψυχαγωγηθούν κάνοντας κάτι δημιουργικό. Εστιάζει στη δημιουργία και στην ψυχική και συναισθηματική ευτυχία μέσω της παραγωγής κάποιου έργου ή δουλειάς. Είναι επίσης ο πρόδρομος για την επιλογή μελλοντικής επαγγελματικής ενασχόλησης, δηλαδή βοηθά τα άτομα να βρουν κάτι ευχάριστο και δημιουργικό, το οποίο μπορούν να υλοποιήσουν.

9. Ψυχολογική υποστήριξη

Σε κάθε θεραπευτικό πλάνο είναι απαραίτητη η ψυχολογική υποστήριξη, για να βοηθήσει τα παιδιά να βρουν στόχους και ερεθίσματα. Επίσης, για να ενεργοποιήσει κίνητρα για δημιουργία, αλλά και να βοηθήσει σε απλές απορίες καθημερινής ζωής.

10. Νευροχειρουργική έρευνα

Οι τελευταίες τάσεις της νευροχειρουργικής έρευνας στοχεύουν στη βαθιά διέγερση του εγκεφάλου. Η ιδέα ενός βηματοδότη για τον εγκέφαλο μπορεί να φαίνεται περίεργη, αλλά ορισμένοι νευροχειρουργοί χρησιμοποιούν μια παρόμοια συσκευή για τη θεραπεία ψυχιατρικών διαταραχών. Έχετε πιθανώς ακούσει για βηματοδότες που τοποθετούνται στην καρδιά. Πρόκειται για μικρές συσκευές που λειτουργούν με μπαταρία και στέλνουν ηλεκτρικούς παλμούς στην καρδιά για ρύθμιση του καρδιακού παλμού (Columbia – Neurological Surgery).

Η βαθιά διέγερση του εγκεφάλου είναι μια τεχνική που περιλαμβάνει την εμφύτευση ηλεκτροδίων στον εγκέφαλο, τα οποία στέλνουν ηλεκτρικά ερεθίσματα για τη ρύθμιση του τρόπου λειτουργίας αυτού του τμήματος του εγκεφάλου. Ακριβώς όπως κάνει ένας βηματοδότης της καρδιάς, όπου η ποσότητα ηλεκτρικής διέγερσης ελέγχεται από μια συσκευή που εμφυτεύεται κάτω από το δέρμα στο άνω στήθος. Ένας νευροχειρουργός προσαρμόζει τη συσκευή για να δώσει τη σωστή ποσότητα διέγερσης στον εγκέφαλο (Columbia – Neurological Surgery).

Αυτή η τεχνική έχει χρησιμοποιηθεί για την επιτυχή αντιμετώπιση της νόσου του Πάρκινσον και της ιδεοψυχαναγκαστικής διαταραχής, και πιστεύεται ότι μπορεί επίσης να είναι χρήσιμη για τη θεραπεία του αυτισμού (Columbia – Neurological Surgery).

Η αμυγδαλή είναι μια ομάδα νευρώνων σε σχήμα αμυγδαλού, που βρίσκεται κοντά στο εγκεφαλικό στέλεχος και θεωρείται μέρος του «πρωτόγονου» εγκεφάλου, ο οποίος αναλαμβάνει τις ενστικτώδεις λειτουργίες. Σχετίζεται με τα συναισθήματα, και ειδικά με τον φόβο, και τις αντιδράσεις σε αυτά. Συνδέεται με αρκετά από τα υπόλοιπα μέρη του εγκεφάλου και σε αυτήν καταλήγουν πρώιμα και ανεπεξέργαστα ερεθίσματα των αισθήσεων, με σκοπό την ταχεία αντίδραση. Παίζει πρωτεύοντα ρόλο στη μνήμη, στη λήψη αποφάσεων και στις συναισθηματικές αντιδράσεις (Wikipedia – Αμυγδαλή).

Μεταξύ αυτών των διαταραχών του αυτισμού, φαίνεται ότι η αμυγδαλή είναι ένας βασικός κόμβος που εμπλέκεται στα κοινωνικο-συναισθηματικά ελλείμματα. Πρόσφατες μελέτες έχουν αρχίσει να χαρακτηρίζουν την αμυγδαλή ως ολοκλη-

ρωτή πολυαισθητηριακών πληροφοριών και ανιχνευτή βιολογικής συνάφειας και συναισθηματικής εκτίμησης. Επειδή η κοινωνική γνώση εξαρτάται από μια τέτοια ανίχνευση και εκτίμηση, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η αμυγδαλή εμφανίζει σταθερά ανωμαλίες σε άτομα με αυτισμό, φαίνεται ότι αυτή η δομή πρέπει να γίνει λογικός στόχος διερεύνησης για την αντιμετώπιση της σοβαρής νευροδιαμόρφωσης του αυτισμού (Sinha, McGovern, Sheth, 2015).

11. Συμπεράσματα

Ένα ολιστικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του αυτισμού χρειάζεται να περιλαμβάνει το σύνολο των προαναφερθέντων χειρισμών, που κρίνονται απαραίτητοι για τη βελτίωση του κάθε ατόμου. Κάθε περίπτωση είναι διαφορετική και συνεπώς, έπειτα από την κατηγοριοποίηση και τις ιδιαίτερες δυσκολίες που παρουσιάζονται, υπάρχει μεγάλη ευελιξία ανάμεσα στους απαραίτητους και προαιρετικούς χειρισμούς, ώστε να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα. Το παρόν άρθρο άθροισε το σύνολο του έως τώρα διαθέσιμου «οπλοστασίου» μας για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση του αυτισμού. Τονίζεται ότι όλα αυτά αποτελούν ένα δυναμικό σύστημα που συνεχώς ενημερώνεται και αναβαθμίζεται, οπότε συνιστάται διαρκής ενημέρωση για τις τελευταίες τάσεις της επιστήμης και εξέταση παραδειγμάτων επιτυχούς αντιμετώπισης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- ASAT – Real Science, Real Hope (n.d.). *Sensory Integrative Therapy (Sensory Integration, SI, or SIT)*. (Available in: <https://asatonline.org/for-parents/learn-more-about-specific-treatments/sensory-integrative-therapy-sensory-integration-si-or-sit>. Retrieved on 16/06/2020).
- Autism Speaks (n.d.). *What is Floortime?* (Available in: <https://www.autismspeaks.org/floortime-0>. Retrieved on 13/06/2020).
- Autism Speaks (n.d.). *What is Relationship Development Intervention (RDI)?* (Available in: <https://www.autismspeaks.org/relationship-development-intervention-rdi-0>. Retrieved on 16/06/2020).
- Christon, L. M., Mackintosh, V. H. & Myers, B. J. (2010). “Use of complementary and alternative medicine (CAM) treatments by parents of children with autism spectrum disorders”, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4 (2), pp. 249-259.
- Columbia – Neurological Surgery (n.d.). *Deep Brain Stimulation May Hold Promise for Autism*. (Available in: <https://www.columbianeurosurgery.org/news/deep-brain-stimulation-may-hold-promise-autism>. Retrieved on 18/06/2020).

- Dawson, G. & Watling, R. (2000). "Interventions to facilitate auditory, visual, and motor integration in autism: A review of the evidence", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, pp. 415-421.
- Esbensen, A. J., Greenberg, J. S., Seltzer, M. M. & Aman, M. G. (2009). "A Longitudinal Investigation of Psychotropic and Non-Psychotropic Medication Use Among Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorders", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (9), pp. 1339-1349.
- Hodgetts, S., Magill-Evans, J., Misiaszek, J. E. (2011). "Weighted Vests, Stereotyped Behaviors and Arousal in Children with Autism", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, pp. 805-814. (Available in: doi: 10.1007/s10803-010-1104-x).
- Levy, S. E. & Hyman, S. L. (2008). "Complementary and Alternative Medicine Treatments for Children with Autism Spectrum Disorders", *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17 (4), pp. 803-ix.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E. & Laurent, A. C. (2003). "The SCERTS Model: A Transactional, Family Centered Approach to Enhancing Communication and Socioemotional Abilities of Children With Autism Spectrum Disorder", *Infants & Young Children*, 16 (4), pp. 296-316.
- Sinha, S., McGovern, R. A. & Sheth, S. A. (2015). "Deep brain stimulation for severe autism: from pathophysiology to procedure", *Neurosurg Focus* 38 (6): p. E3.
- Smith, T., Mruzek, D. & Mazingo, D. (2016). "Sensory Integrative Therapy", in R. M. Foxx & J. A. Mulick (eds.). *Controversial Therapies for Autism and Intellectual Disabilities: Fads, Fashion and Science in Professional Practice* (pp. 247-269). New York, NY: Routledge.
- Smith, T., Mruzek, D. & Mazingo, D. (2005). "Sensory Integrative Therapy", in J. W. Jacobson & R. M. Foxx (eds.). *Fads, dubious and improbable treatments for developmental disabilities* (pp. 331-350). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Whitehouse, A. J. (2013). "Complementary and alternative medicine for autism spectrum disorders: Rationale, safety and efficacy", *Journal of paediatrics and child health*, 49 (9), pp. E438-E442.
- Wieder, S. & Greenspan, S. I. (2003). "Climbing the symbolic ladder in the DIR model through floor time/interactive play", *Autism*, 7 (4), pp. 425-435.
- Williames, L. D. & Erdie-Lalana, C. R. (2009). "Complementary, holistic, and integrative medicine: Sensory Integration", *Pediatrics in Review*, 30, pp. E91-E93.

Ελληνόγλωσση

- Μπουσδούνης, Ι. (χ.χ.). *Αναπτυξιακές διαταραχές – Αυτισμός. 1ο μέρος*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Προγράμματα Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας, Ειδική αγωγή και εκπαίδευση.
- Μπουσδούνης, Ι. (χ.χ.). *Αναπτυξιακές διαταραχές – Αυτισμός. 2ο μέρος*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Προγράμματα Ψυχικής και Κοινωνικής Υγείας, Ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Διερεύνηση της γνωστικής επάρκειας και των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών του Ν. Ιωαννίνων στο παρόν πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο

Κωνσταντίνα Τάλλου

Διευθύντρια Νηπιαγωγείου, (ΠΕ60) MEd «Οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων», Διεθνές Παν/μιο της Ελλάδος, MSc «Επιστήμες του Περιβάλλοντος και Εκπαίδευση για την Αειφορία», Παν/μιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της γνωστικής επάρκειας και διαπολιτισμικής ικανότητας των νηπιαγωγών του Ν. Ιωαννίνων στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε τα τελευταία χρόνια και της πολυφυλετικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και στην ανάδειξη των επιμορφωτικών τους αναγκών, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα και στις νέες απαιτήσεις του ρόλου τους. Η έρευνα διεξήχθη τον Φεβρουάριο του 2020 μέσω ποσοτικής προσέγγισης και χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Τα συμπεράσματα κατέδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί είναι θετικά προσκείμενοι απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές τους, με τις δυσκολίες να εστιάζουν κυρίως στο γλωσσικό επίπεδο, όμως οι πρακτικές που εφαρμόζουν για την αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων είναι αποσπασματικές,

Λέξεις κλειδιά
διαπολιτισμική
ικανότητα
νηπιαγωγών,
επιμορφωτικές
ανάγκες, γνωστική
επάρκεια,
διαπολιτισμική
παιδαγωγική

τυχαίες και αυτοσχέδιες. Οι νηπιαγωγοί έχουν συνείδηση της έλλειψης προσωπικής επάρκειας σε γνώσεις και ικανότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εμφανίζουν πλήθος επιμορφωτικών αναγκών μεγάλης έντασης, κυρίως μέσω βιωματικών μεθόδων, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη για επιμόρφωση και εκπαίδευση, στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Abstract

The aim of this study is to investigate the cognitive competence and intercultural competence of kindergarten teachers in the county of Ioannina in the multicultural context that has developed in recent years and the multiracial composition of the student population, as well as to highlight their educational needs in order to cope with the new situation and the new requirements of their role. The survey was conducted in February 2020 through a quantitative approach using data derived from a questionnaire. The results suggest that kindergarten teachers do not discriminate against their foreign students, however the techniques used to overcome some problems arising from the language barrier are random and improvised since the training they have on handling those problems is very basic. They are aware of the lack of personal knowledge and skills of intercultural education, presenting a variety of training needs, mainly through experiential methods, which makes the need for training and education to be based on the principles of intercultural education.

Keywords

intercultural competence of kindergarten teachers, training needs, cognitive competence, intercultural pedagogy

1. Προβληματισμός

Η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας έχει αλλάξει, το ίδιο και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Τα νέα δεδομένα βρήκαν την ελληνική κοινωνία αλλά και τον εκπαιδευτικό ανέτοιμους να αντιμετωπίσουν τη νέα πραγματικότητα. Το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης απαιτεί από τον εκπαιδευτικό, όχι απλώς να μεταδίδει τις γνώσεις, αλλά να έχει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Γρόλιος, 2001). Επιβάλλεται να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα με τέτοιο τρόπο, ώστε μέσα από αυτήν να αναδεικνύονται οι ικανότητες όλων των μαθητών,

οι δυνατότητες και τα ταλέντα τους. Είναι απαραίτητο να καλλιεργεί ένα θετικό σχολικό κλίμα και να διαμορφώνει ένα σχολείο στο οποίο όλοι οι μαθητές θα νιώθουν το συναίσθημα της αποδοχής και της ασφάλειας, ένα σχολείο όπου όλα τα παιδιά θα μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα και δημιουργικά (Κασούτας, 2007).

Δημιουργείται, έτσι, η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να ενσωματωθεί σε αυτήν και η νέα πολυπολιτισμική ανομοιογένεια και να αντιμετωπιστεί η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός συγκεκριμένων μαθητικών ομάδων από το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Παρά το γεγονός ότι η ελληνική πολιτεία καινοτόμησε σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι δυσκολίες και τα προβλήματα εξακολουθούν να υπάρχουν, με τον ρόλο του εκπαιδευτικού να κρίνεται καταλυτικός για τη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος σεβασμού και αποδοχής και για την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές.

Στα σημερινά νηπιαγωγεία παρατηρείται τα τελευταία χρόνια έντονη ανομοιογένεια, γλωσσική, πολιτισμική και φυλετική. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί ελάχιστα έχουν επιμορφωθεί στην αντιμετώπιση και την παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία που θα ακολουθήσουν, με αποτέλεσμα να επιλέγουν ακατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές, να παρέχουν λανθασμένες οδηγίες στις οικογένειες των μαθητών και οι προσδοκίες απόδοσης να κινούνται σε πολύ χαμηλά επίπεδα (Τριανταφυλλίδου, 2011). Θεωρείται λοιπόν επιτακτική ανάγκη η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που να απευθύνονται σε νηπιαγωγούς, τα οποία θα στοχεύουν στη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητά τους.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Με τον όρο πολυπολιτισμικότητα, εννοούμε την πολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού και την πολιτισμική ταυτότητα των σύγχρονων κοινωνιών (Μπλίγκου, 2007). Οι Banks & Banks (2016) θεωρούν ως πολυπολιτισμική εκπαίδευση «το πεδίο μελέτης που είναι σχεδιασμένο να αυξήσει την εκπαιδευτική ισότητα για όλους τους μαθητές». Με τον όρο μετανάστευση, ορίζουμε τη μετακίνηση ατόμου ή ομάδων από μια γεωγραφική περιοχή σε άλλη και αφορά είτε «εσωτερική μετανάστευση», όταν η μετακίνηση γίνεται εντός συνόρων, είτε «εξωτερική μετανάστευση», όταν η μετακίνηση γίνεται εκτός συνόρων (Θεοδοσιάδου, 2015). Πρόσφυγας είναι το άτομο το οποίο βρίσκεται έξω από την πατρίδα του και το οποίο διατρέχει βάσιμο φόβο δίωξης λόγω της φυλής, της θρησκείας, της εθνικότητας, της συμμετοχής του σε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα ή των πολιτικών του πεποιθήσεων και εξαιτίας αυτού του φόβου δεν μπορεί να γυρίσει εκεί. Με την έννοια «δίωξη», νοείται η παραβίαση θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου, όπως τα βασανιστήρια, η αυθαίρετη κράτηση, η διακριτική μεταχείριση που θέτει σε κίνδυνο την

επιβίωση του διωκομένου κ.ο.κ. (Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη, 2014). Το διαπολιτισμικό μοντέλο παιδαγωγικής, σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1997), συνυπολογίζει την ανάγκη αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών φυλών, με στόχο την αρμονική συνύπαρξη.

Οι κατηγορίες αλλοδαπών που ζουν σήμερα στην Ελλάδα συνοψίζονται στις εξής: α) υπήκοοι τρίτων χωρών, δηλαδή πολίτες κρατών τα οποία δεν είναι μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, β) πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο λόγω φυλής, θρησκείας, πολιτικών πεποιθήσεων ή αυτοί που κινδυνεύουν να υποστούν σοβαρή βλάβη (θανατική ποινή, βασανιστήρια, κ.ά.), γ) κοινοτικοί, δηλαδή έχουν ιθαγένεια χώρας-κράτους μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δ) ομογενείς, δηλαδή άτομα που δεν είναι Έλληνες πολίτες, αλλά διαθέτουν ελληνική εθνική καταγωγή και ε) μετανάστες χωρίς χαρτιά, δηλαδή αλλοδαποί που εισήλθαν και διαμένουν παράνομα στην Ελλάδα χωρίς να τους έχει αναγνωριστεί καθεστώς νόμιμης διαμονής ή εκείνοι που κάποτε πληρούσαν τους όρους νόμιμης παραμονής και πλέον δεν τους πληρούν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016· Νικολάου, 2008).

Η κατάσταση που δημιουργήθηκε μέσω της μετανάστευσης και του προσφυγικού ζητήματος, ανάγκασε τις χώρες υποδοχής να αναζητήσουν τρόπους διαχείρισης της νέας πραγματικότητας, τόσο σε εκπαιδευτικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο κοινωνικής πολιτικής. Τα κύρια εκπαιδευτικά μοντέλα που υιοθετήθηκαν για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών συνοψίζονται στα εξής πέντε: το μοντέλο της αφομοίωσης, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Γκόβαρης, 2004· Θεοδοσιάδου, 2015· Νικολάου, 2000).

Μετανάστες και πρόσφυγες στη χώρα μας καλούνται να αντιμετωπίσουν εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες και ποικίλα προβλήματα που σχετίζονται με τη γλώσσα, με την ανεύρεση εργασίας, με την προσαρμογή τους στην κυρίαρχη κουλτούρα, με την επιβίωσή τους, με τα ψυχολογικά προβλήματα των ίδιων και των παιδιών τους, την κατάθλιψη, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση κ.λπ. Τα προβλήματα αυτά μεταφέρονται και στο πλαίσιο του σχολείου, με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να παρουσιάζουν επιθετικότητα, έλλειψη κινήτρων για μάθηση, σχολική εγκατάλειψη κ.ά. (Θεοδοσιάδου, 2015).

Βασικός σκοπός του Συμβουλίου της Ευρώπης, ήδη από το 1970, είναι η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου, ώστε να δημιουργηθούν ισχυροί δεσμοί μεταξύ των κατοίκων της Ευρώπης στη βάση της ισότητας, της δικαιοσύνης και του αλληλοσεβασμού, πέρα από γλωσσικές, πολιτιστικές ή άλλες διαφορές (Νικολάου, 2008).

Η Λευκή Βίβλος για τον διαπολιτισμικό διάλογο, η οποία εγκρίθηκε τον Μάιο του 2008, αναγνωρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως έναν από τους πέντε βασικούς τομείς ανάγκης δράσης, ώστε να διασφαλιστούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δημοκρατία και το κράτος δικαίου, αλλά και να αναπτυχθεί η αμοιβαία

κατανόηση. Η εκπαίδευση θεωρείται ο απαραίτητος πυλώνας πάνω στον οποίο θα στηριχτούν οι πολίτες για να αναπτύξουν διαπολιτισμικές δεξιότητες και να συμβιώσουν στις ετερογενείς κοινωνίες. Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες αποτελούν βασική προϋπόθεση για όλους και, δεδομένου ότι δεν είναι έμφυτες, πρέπει να ενισχυθούν, να διδαχθούν αλλά και να διατηρηθούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Neuner, 2012).

Στη βάση αυτή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί πλέον να θεωρείται μία ακόμη απλή ενότητα στα προγράμματα σπουδών, αλλά πρέπει να επεκταθεί και να αντικαταστήσει τελικά τα μονοπολιτισμικά, μονόγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα. Βασικός στόχος της είναι η αλλαγή της νοοτροπίας της παραδοσιακής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα χρησιμεύει ως πλαίσιο για την ανάπτυξη νέων μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας και εκμάθησης στην τάξη (Jackson, 2016).

3. Οι διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο

Σε σχετικές εθνικές και διεθνείς έρευνες, έχει αναδειχθεί επανειλημμένα ο καταλυτικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση οποιασδήποτε στάσης και συμπεριφοράς από τον μαθητή. Η ουσιαστική προώθηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων αλλά και η αναγνώριση των αρνητικών συνεπειών που προκαλούν οι ρατσιστικές συμπεριφορές, εξαρτώνται πάρα πολύ από την επιστημονική κατάρτιση, τη γνώση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε τέτοια θέματα. Θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και να χρησιμοποιούν παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές ενδεδειγμένες, ώστε να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές τους και να προωθούν την έννοια της ισότητας των πολιτισμών, να αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο όλους τους μαθητές και να αποφεύγουν στερεοτυπικές εθνοκεντρικές προσεγγίσεις των αλλοδαπών μαθητών (Παπαχρήστος και Παλαιολόγου, 2002). Ο Μάγος (2005) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σε μεγάλο βαθμό ξενοφοβικές και εθνοκεντρικές απόψεις, θεωρούν τη διγλωσσία εμπόδιο στο έργο τους και παρακινούν τους αλλοδαπούς μαθητές να μιλούν μόνο τα Ελληνικά. Αναγνωρίζουν ότι αυτό επηρεάζει τη σχολική τους επίδοση κι ότι δεν είναι ικανοί να ανταποκριθούν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί με διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλουν να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές αξίες, να μπορούν να λειτουργούν σε πολλαπλά πολιτιστικά επίπεδα (Γεωργογιάννης, 2004) και να μειώνουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, χρησιμοποιώντας εναλλακτικά διδακτικά μοντέλα (Κοσσυβάκη, 2002).

4. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Σε πολλές έρευνες καταδεικνύεται ότι η βασική πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν επαρκεί για να καλύψει τις γνώσεις και ικανότητες που χρειάζονται στη διάρκεια της επαγγελματικής τους θητείας. Οι ταχύτατες επιστημονικές εξελίξεις, η εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών, οι σύγχρονες μεθοδολογικές τεχνικές καθιστούν τις αρχικές γνώσεις των εκπαιδευτικών παρωχημένες και απαιτούν διά βίου ενημέρωση και επιμόρφωση, ώστε να ανταποκριθούν στον νέο τους ρόλο από απλό φορέα γνώσεων σε καθοδηγητή (Gadusova & Mala, 2009).

Σε πολλές έρευνες (Caena, 2011) επισημαίνεται ότι η αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων στους εκπαιδευομένους. Σύμφωνα με τον Scheerens (2010), η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, που σχετίζονται με την επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού, όπως η ικανοποιητική γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, οι διδακτικές δεξιότητες, η ικανότητα αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των μαθητών, η ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, η ερευνητική διάθεση, η ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς, καθώς και η διάθεση για συνεχή επιμόρφωση (Παπαοικονόμου, 2015).

Οι σύγχρονες έρευνες σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρούν την επιμόρφωσή τους ως μια συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία, μια διά βίου εκπαίδευση, που αποτελεί βασικό συστατικό της βελτίωσης του σχολείου (Caena, 2011).

Ο Μαυρογιώργος (1999) επισημαίνει ότι σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα έχει αναπτυχθεί οργανωμένος θεσμός επιμόρφωσης για την επιστημονική υποστήριξη της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, επιμόρφωση η οποία δεν καλύπτεται αποκλειστικά μέσω προσωπικών αναζητήσεων και άτυπων μορφών επιμόρφωσης. Ορίζει την επιμόρφωση ως «το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών –θεωρητικών ή πρακτικών–, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της θητείας τους».

Μέσα σ' αυτό το πολυπολιτισμικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που προκύπτουν στην τάξη λόγω της πολιτισμικής ετερότητας, αλλά ταυτόχρονα καλείται να συμβάλει στην προετοιμασία όλων των μαθητών για τη μελλοντική συνύπαρξή τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, με τη δημιουργική αξιοποίηση της πολυπολιτισμικής σύνθεσης της τάξης του. Η

διαμεσολάβησή του είναι καθοριστικής σημασίας, γιατί είναι αυτός που θα επιλέξει και θα οργανώσει τις κατάλληλες για την τάξη του διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές (Λιακοπούλου, 2007).

Είναι λοιπόν απαραίτητη η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στην πολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, αν και γίνονται τέτοιες προσπάθειες, φαίνεται να είναι αποσπασματικές και αναποτελεσματικές, μιας και σε πολλές έρευνες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αμηχανία και έλλειψη εμπιστοσύνης στις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται. Απουσιάζει ο συστηματικός σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τα οποία θα στοχεύουν στην προετοιμασία τους, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις ενός σύγχρονου, πολυπολιτισμικού σχολείου (Ξενοφώντος και Χατζησωτηρίου, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να εργάζονται αποτελεσματικά με εθνικά πολύμορφες ομάδες μαθητών, χωρίς να είναι επαγγελματικά προετοιμασμένοι για το έργο αυτό. Αντίθετα, θα πρέπει η εκπαίδευσή τους πάνω στην ετερογένεια των μαθητικών τάξεων να αποτελεί βασική προτεραιότητα σπουδών τόσο προπτυχιακά όσο και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους θητείας (Roux & Möller, 2002). Ο Lynch (1997) επισημαίνει ότι όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δεν αρκεί η παροχή θεωρητικής και διδακτικής γνώσης, αλλά απαιτείται και η επεξεργασία αυτής της γνώσης σε ατομικές και ομαδικές μεθοδολογικές αλληλεπιδράσεις στην τάξη.

Η Sheets (2005) αναφέρεται στον φόβο που αισθάνονται πολλοί εκπαιδευτικοί σχετικά με την εθνική, φυλετική, γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα των τάξεών τους. Οι μη επαρκείς γνώσεις τους συχνά αποδυναμώνονται περισσότερο από προσωπικά στερεότυπα ή επιφανειακές προσεγγίσεις των εθνικών μειονοτήτων ή, ακόμη κι αν διαθέτουν ουσιαστική γνώση πάνω σε θέματα ετερότητας, δεν μπορούν να την αξιοποιήσουν επειδή τους λείπει η παιδαγωγική κατάρτιση. Απαιτείται ένα πλέγμα δραστηριοτήτων διαφοροποιημένης παιδαγωγικής που θα λειτουργήσουν ως κατάλληλες πρακτικές για τις πολυπολιτισμικές τάξεις, προκειμένου να εξαλειφθούν κοινές, προσωπικές και εσφαλμένες αντιλήψεις που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο Μάγος (2013) υποστηρίζει ότι η ουσιαστική κατάρτιση και η διαμόρφωση διαπολιτισμικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία και απαιτεί ουσιαστική επιμόρφωση και αναμόρφωση των προσωπικών στάσεων και αντιλήψεων των ιδίων, γιατί οι εκπαιδευτικοί, πολλές φορές ασυνείδητα, μεταφέρουν στερεότυπα, προκαταλήψεις και εθνικιστικές αντιλήψεις για τους αλλοδαπούς μαθητές τους, που διαιωνίζουν τον κύκλο της μη αποδοχής και της αρνητικής συμπεριφοράς.

Η αλήθεια είναι πως τα τελευταία χρόνια υλοποιείται ένας σημαντικός αριθμός επιμορφωτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων ευαισθητοποίησης των

εκπαιδευτικών και διακινείται πλούσιο παιδαγωγικό υλικό μέσω εκπαιδευτικών ιστοσελίδων που ασχολούνται ειδικά με θέματα αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμβουλευούνται «τον Συνήγορο του Πολίτη, τον Συνήγορο του Παιδιού, την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, το Δίκτυο για τα δικαιώματα του παιδιού, την Unicef, το Ελληνικό Τμήμα της Διεθνούς Αμνηστίας, το Υπουργείο Δικαιοσύνης, Διαφάνειας και Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, την Εθνική Επιτροπή και την Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, το Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας, τα Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Εργαλεία για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτών στα Ανθρώπινα Δικαιώματα-COMPASS, τον Οδηγό αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό του Ιδρύματος της Βουλής». Σημαντική είναι η βοήθεια από το Παρατηρητήριο για την πρόληψη της Βίας στο Σχολείο, που συγκροτήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας το 2013, και μέσα στους στόχους του είναι «αφενός να καταγράψει το εύρος της ασκούμενης βίας, περιλαμβανομένης της ρατσιστικής, στον χώρο του σχολείου, αφετέρου δε να εισηγηθεί οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς», τις οποίες στη συνέχεια διακινεί στα σχολεία με τη μορφή εγκυκλίων (ΥΑ, ΥΠΟΠΑΙΘ).

Παρ' όλα αυτά, κάθε αποτελεσματική παρέμβαση οφείλει να εμπλέκει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές, Φορείς Εκπαίδευσης) και ολόκληρη την τοπική κοινωνία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009· Γαλανάκη, 2010). Θα μπορούσαν να γίνονται συγκεντρώσεις στο σχολείο για ενημέρωση των γονέων, διανομή φυλλαδίων για ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας και παρακολούθηση της εφαρμογής με πραγματοποίηση στοχευμένων παρεμβάσεων όπου χρειάζεται, με τη συνεργασία και άλλων ειδικών, ψυχολόγων, ψυχιάτρων κ.λπ. (Αντωνίου, 2006· Γαλανάκη, 2010).

5. Μεθοδολογική προσέγγιση

Ως καταλληλότερη ερευνητική προσέγγιση επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, επειδή παρέχει τη δυνατότητα για συγκέντρωση, συστηματοποίηση αλλά και στατιστική επεξεργασία μεγάλου όγκου δεδομένων (Bell, 1997). Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση μας επιτρέπει να εξάγουμε συμπεράσματα για όλο τον πληθυσμό, μελετώντας ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα (Creswell, 2016). Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, ένα από τα ευρέως διαδεδομένα και εύχρηστα ερευνητικά εργαλεία για έρευνες επισκόπησης (Cohen, Manion & Morisson, 2007).

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2020. Πήραν μέρος 75 νηπιαγωγοί που εργάζονται στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Η αποστολή του εργαλείου έγινε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου

του πανελλήνιου σχολικού δικτύου και οι εκπαιδευτικοί απάντησαν εθελοντικά στην έρευνα. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS 22.0.

6. Συμπεράσματα της έρευνας

Από τα δεδομένα της έρευνας καταδεικνύεται ότι υπάρχουν πολλές και πολύ επείγουσες επιμορφωτικές ανάγκες, σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των νηπιαγωγών, τόσο όσον αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο όσο και τις ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται. Συγκεκριμένα:

Οι νηπιαγωγοί εργάζονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις χωρίς να έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση. Η διαπίστωση αυτή δεν μας προξενεί ιδιαίτερη εντύπωση, διότι είναι γνωστό ότι τα Παιδαγωγικά Τμήματα δεν είχαν συμπεριλάβει στα Προγράμματα Σπουδών τους μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πριν από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 (Καρατζιά-Σταυλιώτη, Σπινθουράκη και Ζωγράφου, 2005).

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δεν ενοχλούνται από την παρουσία αλλοδαπών νηπίων στην τάξη τους και μάλιστα δηλώνουν ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι/ες με την ετερογένεια αυτή. Επιθυμούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά την ένταξη των παιδιών αυτών στην κοινωνία, όμως αισθάνονται ανίκανοι/ες να παρέχουν αποτελεσματική βοήθεια λόγω έλλειψης γνώσεων σε βασικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Παρουσιάζονται συνειδητοποιημένοι/ες για την ανεπάρκειά τους και προβληματισμένοι/ες για τους τρόπους και τις πρακτικές που θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων. Ειδικότερα, αισθάνονται θεωρητικά ανεπαρκείς και αβόηθοι/ες να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που ανακύπτουν λόγω της πολυπολιτισμικής ποικιλομορφίας της τάξης τους.

Είναι φανερό η μονοπολιτισμική θεώρησή τους για την εκπαίδευση. Βλέπουν την πολιτισμική ετερογένεια κυρίως ως πηγή προβλημάτων παρά σαν ευκαιρία ανταλλαγής και συνδιαλλαγής των πολιτισμών, κάτι που δεν μας προκαλεί εντύπωση, γιατί είναι δύσκολο να είναι κανείς «πολυπολιτισμικός» και να αναγνωρίζει ότι το μονοπολιτισμικό σχολείο είναι πλέον ξεπερασμένο και δεν ανήκει στη σύγχρονη πραγματικότητα (Κεσίδου και Παπαδοπούλου, 2008).

Αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των νηπίων τους και τις αντιμετωπίζουν με τυχαίο τρόπο και αποσπασματικές πρακτικές εξαιτίας της έλλειψης διδακτικής τεχνογνωσίας και ενός οργανωμένου και συστηματοποιημένου σχεδιασμού διαπολιτισμικού χαρακτήρα.

Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών υιοθετεί πρακτικές που έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τα αλλοδαπά νήπια στην ένταξή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου, υπάρχει όμως κι ένα ποσοστό νηπιαγωγών που θεωρεί ότι δεν

χρειάζεται να κάνει κάτι ιδιαίτερο ή ότι τα νήπια θα προσαρμοστούν από μόνα τους με το πέρασμα του χρόνου, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν τους αλλοδαπούς και τους γηγενείς μαθητές με τον ίδιο τρόπο, θεωρώντας ότι έτσι διασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες για όλους, κάτι που δεν ισχύει, σύμφωνα με τον Γκόβαρντ (2005).

Η προσοχή τους εστιάζεται κυρίως στο θέμα της γλώσσας, ενώ ελάχιστα τους/τις ενδιαφέρουν οι ιδιαίτερες και δύσκολες συνθήκες στις οποίες ζουν και μεγάλωνουν καθημερινά τα αλλοδαπά παιδιά. Το πρόβλημα της γλώσσας το αντιμετωπίζουν τόσο ως δυσκολία να επικοινωνήσουν οι ίδιοι/ες με τα παιδιά και με τους γονείς τους, όσο και ως τη σημαντικότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα αλλοδαπά παιδιά στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, υποσκοιάζονται άλλα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα αλλοδαπά νήπια στο σχολείο, όπως είναι τα προβλήματα συναισθηματικής φύσης που έχει επιφέρει η αλλαγή πατρίδας και ο αποχωρισμός από αγαπημένα συγγενικά πρόσωπα, οι πολιτισμικές διαφορές, καθώς και τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ίδια και οι οικογένειές τους. Είναι ολοφάνερη η έλλειψη της θεωρητικής κατάρτισης των νηπιαγωγών πάνω στο ζήτημα της διγλωσσίας. Συγκεκριμένα, πιστεύουν ότι αν τα νήπια εκτεθούν περισσότερο στην ελληνική γλώσσα, θα αναπτύξουν πιο γρήγορα τη γνώση της γλώσσας (υπόθεση της μέγιστης δυνατής έκθεσης-*maximum exposure*) (Cummins, 2005) και προτείνουν στους γονείς τους να μιλούν στο σπίτι Ελληνικά όσο περισσότερο μπορούν και να λειτουργούν μονογλωσσικά. Δεν αναγνωρίζουν ότι η μητρική γλώσσα παίζει ουσιαστικό ρόλο στην εκμάθηση της ελληνικής και την αντιμετωπίζουν περισσότερο ως εμπόδιο ή ως ανεξάρτητη μονάδα, χρησιμοποιώντας ως θεωρητικό εργαλείο την υπόθεση της «χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας», σύμφωνα με την οποία οι γλώσσες λειτουργούν σαν αυτόνομα συστήματα και η οποιαδήποτε γνώση που έχει δομηθεί μέσω της πρώτης γλώσσας είναι ουσιαστικά άχρηστη για την εκμάθηση και κατάρτιση της δεύτερης γλώσσας (Cummins, 2005· Σκούρτου, υ.έ.). Αυτές οι απόψεις των νηπιαγωγών έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τα νέα επιστημονικά δεδομένα που θεωρούν ότι η επικοινωνία στο σπίτι δίγλωσσων παιδιών πρέπει να γίνεται στη γλώσσα που οι γονείς νιώθουν πιο άνετα και γνωρίζουν καλύτερα, ενώ το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών πρέπει να εστιαστεί στην ικανότητα οικοδόμησης και ανάπτυξης εννοιών, μέσα από την οποία το δίγλωσσο παιδί θα βοηθηθεί να μάθει νέες έννοιες στη γλώσσα-στόχο, στην ελληνική (Cummins, 2005· Σκούρτου, υ.έ.).

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι νηπιαγωγοί επιθυμούν επιτακτικά επιμόρφωση, αναγνωρίζοντας τις ελλείψεις τους σχετικά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική και εκπαίδευση. Ενδιαφέρονται για επιμόρφωση βιωματικού χαρακτήρα, με πρακτικές οδηγίες, προκειμένου να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα της καθημερινότητας, επιμόρφωση συνοδευόμενη με την απαραίτητη θεωρητική κατάρτιση. Προτείνουν αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του νηπιαγωγείου, με εισαγωγή δραστηριοτήτων διαπολι-

τισμικής εκπαίδευσης, οργάνωση κεντρικού σχεδιασμού διά βίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη βάση των σύγχρονων απαιτήσεων και ίδρυση υποστηρικτικών δομών, όπως συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης αλλοδαπών μαθητών και γονέων.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι υπάρχει πλήθος επιμορφωτικών αναγκών για τους νηπιαγωγούς όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευσή τους, που οφείλονται στη θεωρητική και πρακτική διαπολιτισμική υστέρησή τους και στην έλλειψη ενός οργανωμένου σχεδίου διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής από την ελληνική πολιτεία. Αν και παρουσιάζουν θετική στάση και μεγάλη προσπάθεια υποβοήθησης των αλλοδαπών μαθητών στο νηπιαγωγείο, η πολιτεία δεν δρα επικουρικά και ενισχυτικά, με αποτέλεσμα να θεωρείται επιβεβλημένος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα περιλαμβάνει την καλλιέργεια και ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των νηπιαγωγών.

Είναι αναγκαίο λοιπόν να εφαρμοστούν κατάλληλα πολιτικά μέτρα, με τα οποία θα εξασφαλιστούν ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους και ίσες ευκαιρίες αξιοποίησης των ικανοτήτων τους (EUMC, 2005). Όλες οι χώρες, και μαζί και η Ελλάδα, θα πρέπει να επανεξετάσουν την εκπαιδευτική πολιτική τους πάνω σε ζητήματα μειονοτήτων, ώστε να μην υπάρχουν σε καμιά βαθμίδα της Εκπαίδευσης φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Banks, J. & Banks, Ch. (2016). *Multicultural education: issues and perspectives*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Caena, F. (2011). *Education and Training 2020. Thematic Working Group. Professional Development of Teachers. Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. (Retrieved on 24/1/17 from http://ec.europa.eu/education/policy/strategicframework/doc/teacherdevelopment_en.pdf).
- Gadusova, Z. & Mala, E. (2009). *Is Mentor training a must?* Announcement in TEPE 3rd Annual Conference Teacher Education policy in Europe.
- Roux, J. & Möller, T. (2002). "No problem! Avoidance of cultural diversity in teacher training", *South African Journal of Education*. Vol 22 (3), pp. 184-187.
- Scheerens, J. (2010). *Teachers' Professional Development Europe in international comparison. A secondary analysis based on the TALIS. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey*. (Retrieved on 20/1/17 from file:///C:/Users/User/Downloads/NC8010244ENC_002%20(2).pdf).
- Sheets, R. H. (2005). *Diversity Pedagogy: Examining the role of culture in the teaching-learning process*. Boston: Pearson Education.

Ελληνόγλωσσον

- Αντωνίου, Α. Σ. (2006). *Επαγγελματίες υγείας στη διάγνωση και αντιμετώπιση θυμάτων ενδοοικογενειακής βίας*. Σεμινάριο στο Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης Γενικού Νοσοκομείου Ελευσίνας «Θριάσιο», στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Υγεία-Πρόνοια 2000-2006».
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. (Μτφ. Α. Β. Ρήγα). Αθήνα, Gutenberg.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μπτσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλιπούλου). Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα, Ίων.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση-εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα, Gutenberg.
- Γαλανάκη, Ε. (2010). «Βέλτιστες πρακτικές για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού: Τι δείχνει η σύγχρονη έρευνα», στον συλλογικό τόμο: *Η Ειδική Αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). «Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Άρτα, 50.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα, Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα»*. Πανεπιστήμιο Πατρών, ΚΕΔΕΚ, τόμ. Ι., σσ. 65-74.
- Γρόλιος, Γ. (2001). *Σύγχρονη εκπαίδευση. Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- EUMC (2005). *Ο ρατσισμός και η ξενοφοβία στα κράτη μέλη της ΕΕ. Τάσεις, εξελίξεις και καλές πρακτικές*, Ετήσια έκθεση 2005, Περίληψη, Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο των φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας, Ευρωπαϊκή Ένωση. (Ανακτήθηκε στις 12/12/2019 από http://www.minocp.gov.gr/index.php?option=ozo_content&lang=EN&perform=view&id=5055&Itemid=466&lang=GR).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016. (Ανακτήθηκε στις 16/12/2019 από <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52016PC0466&from=EN>).
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα. Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα, Μπατσιούλας.
- Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες – Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Council of Europe, 2016.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., Σπινθουράκη, Ι. Α και Ζωγράφου, Β. (2005). *Αξιολόγηση του βαθμού εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων με την εισαγωγή μαθημάτων με διαπολιτισμική διάσταση*. (Ανακτήθηκε στις 10/1/20 από www.elemedu.upatras.gr/.../karatzia_spinthouraki_zografou.htm).
- Κασούτας, Μ. (2007). *Ο στοχαστικός-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα». Αθήνα: 4-6 Μαΐου.
- Κεσίδου, Α. και Παπαδοπούλου, Β. (2008). «Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, σσ. 37-55.

- Κοσουβάκη, Φ. (2002). «Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης», *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 2, σσ. 37-45.
- Λιακοπούλου, Μ. (2007). «Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το πολυπολιτισμικό σχολείο: Ένα σχέδιο προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, αρ. 44, σσ. 63-82. Ατραπός.
- Lynch, J. (1997). «Μια αρχική τυπολογία των προοπτικών για την εξέλιξη του προσωπικού στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modge. *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές*. (Επιμ. Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη και Παύλος Χαραμής). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μάγος, Κ. (2005). *Εντυχώς εδώ δεν έχουμε ξένους. Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. 8ο Διεθνές συνέδριο με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (ΚΕΔΕΚ)-ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005.
- Μάγος, Κ. (2013). «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία», στο *Διασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. (Επιμ. Χρήστος Γκόβαρης). Αθήνα, Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα», στο Α. Κόκκος (επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Τόμ. Β΄, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, σσ. 93-135. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μηλίγκου, Ε. (2007). «Πολυπολιτισμικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και διαπολιτισμική εκπαίδευση», στο Α. Β. Ρήγα. *Οικονομικές μετανάστριες στην Ελλάδα. Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα, Παπαζήσης.
- Neuner, G. (2012). «Για τη δημιουργία ενός πλαισίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», στο *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σε έναν ετερογενή κόσμο*. Σειρά Pestalozzi 2. (Μτφ. Βίβιαν Χιονά και Βασίλης Καραβάλης).
- Νικολάου, Γ. (2008). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2008). *Οδηγός Επιμόρφωσης του έργου: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο – για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)*. Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ.
- Ξενοφώντος, Κ., Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα, Σαΐτα.
- Παπαϊκονόμου, Α. (2015). «Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού. Εμπειρική προσέγγιση», *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3, 1, σσ. 47-59.
- Παπαχρήστος, Κ. και Παλαιολόγου, Ν. (2002). «Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και αξιολόγησή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδακτικής», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). *Πρακτικά 3ου διεθνούς συνεδρίου με θέμα: Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, τόμ. 3ος, ΚΕΔΕΚ-Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2001, σσ. 125-142.
- Σκούρτου, Ε. (υπό έκδοση). «Η διγλωσσία στη σχολική τάξη: Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών», *Πρακτικά Συνεδρίου «Διγλωσσία και Εκπαίδευση»*, Αλεξανδρούπολη, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2008). *Συμβιώνοντας ως ίσοι με αξιοπρέπεια*. Council of Europe.
- Τριανταφυλλίδου, Α. (2011). *Διαφορετικότητα στα ελληνικά σχολεία*. (Ανακτήθηκε στις 15/11/19 από https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/20294/ACCEPT_PLURALISM_PB_2011_07_Greece_Education_GREEK.pdf?sequence=2).
- Υπουργική Απόφαση (2015). 21η Μαρτίου – *Διεθνής Ημέρα για την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων και του ρατσισμού*, Α.Π. 42681/ΓΔΑ/13-03-2015, ΥΠΟΠΑΙΘ.

Εφαρμογή του οικοσυστημικού μοντέλου του Minuchin (Μελέτη περίπτωσης)

Μαρία-Παναγιώτα Μωραΐτη
MSc-Κοινωνική Λειτουργός

Περίληψη

Η οικογένεια αποτελεί ένα σύστημα μέσα στο οποίο αλληλεπιδρούν και συνδιαλλάσσονται τα μέλη που την απαρτίζουν. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η ανάδειξη της συμβολής της οικογένειας στην ανάπτυξη των παιδιών, υπό το πρίσμα του οικοσυστημικού μοντέλου του Minuchin. Αξιοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία και πιο συγκεκριμένα η μελέτη περίπτωσης (case study). Η σύνδεση της μελέτης περίπτωσης και του οικοσυστημικού μοντέλου ανέδειξε τη σημαντικότητα της οικογένειας στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ένα δυσλειτουργικό οικογενειακό σύστημα μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τα παιδιά, πυροδοτώντας ψυχολογικές, συναισθηματικές και αναπτυξιακές δυσκολίες, όχι μόνο κατά την περίοδο της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, αλλά και κατά την ενηλικίωση. Η οικογένεια ουσιαστικά διαδραματίζει τον σημαντικότερο ρόλο στη ζωή των παιδιών, αφού αποτελεί το πρώτο σύστημα μέσα στο οποίο συνυπάρχει και συνδιαλέγεται το παιδί. Η λειτουργικότητα του οικογενειακού συστήματος συμβάλλει και στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά
οικοσυστημικό
μοντέλο Minuchin,
οικογένεια, ψυχική
ανθεκτικότητα

Abstract

The family is a system in which the members that make it up interact and reconcile. The purpose of this article is to highlight the contribution of the family to the development of children, in the light of the ecosystem model Minuchin. The quality methodology was used and more specifically the case study. The link between the case study and the ecosystem model has highlighted the importance of the family in children's psychoemotional development. A dysfunctional family system can negatively affect children, triggering psychological, emotional and developmental difficulties not only during childhood and adolescence but also during adulthood. The family essentially plays the most important role in children's lives, as it is the first system in which the child coexists and converses. The functionality of the family system also contributes to the development of children's mental resilience.

Keywords

ecosystem model of Minuchin, family, resilience

1. Εισαγωγή

Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης και αναπόδραστα επιδρά στην ανάπτυξη του ανθρώπου. Στο παρελθόν, οι έρευνες προσανατολιζόνταν κυρίως στην ψυχαναλυτική προσέγγιση και εστίαζαν αποκλειστικά στη σχέση μητέρας – παιδιού, αφήνοντας στο παρασκήνιο την επίδραση των υπόλοιπων μελών. Ωστόσο, η αναπτυξιακή ψυχολογία, που άνθισε πρόσφατα, ανέδειξε τις σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ όλων των μελών της οικογένειας, τα οποία με τη σειρά τους αποτελούν ένα ενιαίο σύστημα. Η οικογένεια οφείλει να εκπληρώνει τις βασικές ανάγκες των παιδιών, να προωθεί την κοινωνικοποίησή τους και να παρέχει ευκαιρίες εκπαίδευσης (Ackerman 1958, αναφέρεται στο Γιωσαφάτ, 1987). Η συστημική προσέγγιση έθεσε τα θεμέλια για τη μελέτη του οικογενειακού πλαισίου (Τάνταρος, 2011). Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας (resilience) λειτουργεί ως αντίβαρο σε περιπτώσεις στις οποίες τα παιδιά βιώνουν δυσκολίες και προβλήματα. Ουσιαστικά, δίνει έμφαση στην υποστήριξη των παιδιών, εστιάζοντας στους προστατευτικούς παράγοντες (Gano-Phillips & Fincham, 1995, αναφέρεται στο Τάνταρος, 2011).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η επίδραση της οικογένειας στην ανάπτυξη των παιδιών. Στόχος της είναι η ανάδειξη των στάσεων και των συμπεριφορών που ευνοούν την υγιή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και αυτών που

δημιουργούν δυσλειτουργίες, δημιουργώντας ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα. Επιμέρους στόχος είναι η συσχέτιση της οικοσυστημικής προσέγγισης του Minuchin με την παρουσιαζόμενη μελέτη περίπτωσης.

2. Μέθοδος

Εν προκειμένω, αξιολογήθηκαν η ποιοτική μεθοδολογία και πιο συγκεκριμένα η μελέτη περίπτωσης (case study). Στη συνέχεια παρατίθεται αναλυτικά η μελέτη περίπτωσης και στην επόμενη ενότητα πραγματοποιείται σύνδεση οικοσυστημικού μοντέλου και μελέτης περίπτωσης.

Ο Γ. από τη νηπιακή ηλικία εμφάνισε προβλήματα συμπεριφοράς (έντονες εκρήξεις θυμού και βίας). Ο πατέρας κακοποιούσε τη μητέρα και τα παιδιά. Η μητέρα επισκεπτόταν συχνά το σχολείο και κατηγορούσε τον πατέρα, ενώ ο πατέρας δεν είχε επισκεφτεί ποτέ το σχολείο, προβάλλοντας ως δικαιολογία την εργασία του. Η οικογένεια αντιμετώπιζε σοβαρά οικονομικά προβλήματα, καθώς το εισόδημά της ήταν εξαιρετικά χαμηλό. Ο πατέρας ασχολούνταν με γεωργικές εργασίες, στις οποίες βοηθούσε και η μητέρα, που δεν εργαζόταν. Ο σύζυγος δεν έδινε στη μητέρα χρήματα για να καλύψει τις βασικές ανάγκες των παιδιών και αναγκαζόταν να δανείζεται χρήματα. Ο Γ. ξεκίνησε την προσχολική εκπαίδευση συνεχίζοντας να είναι επιθετικός, όμως ήταν φιλότιμος και συμπονετικός, ιδιαίτερα με τα μικρότερης ηλικίας παιδιά. Το παιδί ήταν αφρόντιστο (ίδια περιβολή, βρόμικα ρούχα). Η μητέρα επισκεπτόταν το σχολείο με εμφανή σημάδια κακοποίησης. Προχωρούσε σε καταγγελίες, τις οποίες στη συνέχεια απέσυρε.

Η περίπτωση του παιδιού παραπέμφθηκε από τη διευθύντρια σε αρμόδια υπηρεσία. Σε συνάντηση με την ψυχολόγο εκμυστηρεύτηκε ότι δεν περνούσε καλά στο σπίτι, ότι δέχεται κακοποίηση και ότι τα παιδιά δεν έπαιζαν μαζί του. Δεν είχε μάθει να οικοδομεί υγιείς σχέσεις, είχε συναισθηματικά ελλείμματα και δραματοποιούσε τη βία που βίωνε στο σπίτι στο σχολείο. Επιπλέον, είχε αξιολογηθεί ως υπερκινητικός, εμφάνιζε προβλήματα συγκέντρωσης και πενιχρό λεξιλόγιο. Η φοίτηση του Γ. στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού δεν παρουσίασε ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις. Ήταν απομονωμένος, με έντονες συναισθηματικές διακυμάνσεις. Ο ίδιος αναλάμβανε ευθύνες ενήλικου στο σπίτι, χάνοντας έτσι την παιδικότητά του. Έκανε προσπάθειες αυτοτραυματισμού και είχε αυτοκαταστροφικές τάσεις. Από την ηλικία των 8 ετών και έπειτα οι εκρήξεις θυμού μειώθηκαν και ήταν περισσότερο συνεργάσιμος και ευγενικός. Περνούσε πολλές ώρες στις αγροτικές δουλειές και ήταν κουρασμένος και ατημέλητος. Έως ότου αποφοίτησε από το Δημοτικό ήταν θλιμμένος, είχε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτο-εικόνα λόγω του οικογενειακού περιβάλλοντος. Είχε χάσει ανεπιστρεπτή την παιδικότητά του, μιλούσε και φερόταν

σαν ενήλικος. Είχε αναλάβει τον ρόλο του προστάτη των μικρότερων αδερφών του και είχε μια επίπλαστη ωριμότητα. Απέφευγε ή δυσκολευόταν να μιλάει για τα συναισθήματά του. Η συναισθηματική φόρτιση παρεμπόδιζε την ανάπτυξή του σε άλλους τομείς. Τα γεγονότα στο σπίτι τον επηρέαζαν ψυχολογικά. Είχε δημιουργήσει ελάχιστες φιλίες στο σχολείο. Ο Γ. είχε άγχος για τη μετάβασή του στο Γυμνάσιο, καθώς αντιλαμβανόταν τα γνωστικά και κοινωνικά του ελλείμματα.

Παρ' όλα αυτά, στη διάρκεια της φοίτησής του στο Γυμνάσιο είχε πρόοδο στο μαθησιακό κομμάτι, καθώς είχε υποστήριξη. Ήταν μέτριος μαθητής αλλά είχε ελάχιστες απουσίες. Συνέχιζε να μην αναφέρεται στα οικογενειακά προβλήματα. Έδειχνε ότι κάτι τον απασχολούσε και είχε απομακρυνθεί από τους φίλους του. Σε ό,τι αφορά το μαθησιακό κομμάτι, αντιμετώπιζε δυσκολίες, όμως προσπαθούσε για την επίδοσή του και ήταν συνεπής στις σχολικές υποχρεώσεις, παρά τις συνθήκες διαβίωσης. Στο τέλος της Β' Λυκείου είχε μια ερωτική απογοήτευση και χρειάστηκε υποστήριξη για να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Θεωρούσε ότι δεν θα τα καταφέρει να τελειώσει το σχολείο και να φοιτήσει σε κάποιο Πανεπιστήμιο λόγω της χαμηλής αυτο-εικόνας και αυτοεκτίμησης. Εισήχθη μέσω Πανελλαδικών εξετάσεων σε ένα ΤΕΙ Γεωπονίας. Από το πρώτο έτος σύναψε σχέση με μια συμφοιτήτριά του, όμως έπειτα από τον χωρισμό, κλείστηκε στον εαυτό του. Λίγους μήνες μετά, έχασε τη ζωή του σε τροχαίο, οδηγώντας μεθυσμένος.

3. Συζήτηση – Ανάλυση

Σύμφωνα με τους Greif & Lynch (1983) και όπως αναφέρει ο Ungar (2002) στο άρθρο του, οι οικοσυστημικές προσεγγίσεις επεξηγούν την προσαρμογή των οργανισμών στο περιβάλλον. Ουσιαστικά, η οικοσυστημική προσέγγιση εστιάζει στην προσαρμοστικότητα του ατόμου και την ικανότητά του να παραισφρέει και κυρίως να προσαρμόζεται σε διαφορετικές συνθήκες, χωρίς να εμφανίζει κάποια σοβαρή δυσλειτουργία. Η προσέγγιση εστιάζει στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του περιβάλλοντος, των γονέων και των παιδιών. Τέτοιου είδους προσεγγίσεις (σε αντίθεση με τις παραδοσιακές) εστιάζουν σε όλα τα μέλη της οικογένειας, που απαρτίζουν ένα σύστημα.

Ο Minuchin παρουσίασε ένα οικοσυστημικό μοντέλο, εστιάζοντας στην επίδραση του στρες σε ολόκληρο το σύστημα της οικογένειας και κυρίως στα παιδιά. Στο μικροσκόπιο τίθενται η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και οι συνδιαλλαγές μεταξύ των μελών (Pardeck, 1989). Όπως κατέγραψε ο Burr (1970) και ανέφερε αργότερα ο Pardeck (1989), το οικογενειακό στρες δεν το δημιουργεί αυτό καθεαυτό ένα γεγονός που προκύπτει, αλλά ο τρόπος με τον οποίο θα το διαχειριστεί η οικογένεια. Το στρες «γεννιέται» όταν η οικογένεια δεν διαθέτει επαρκείς πόρους

ή δεν μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο γεγονός. Ως απόρροια της μη επαρκούς αντιμετώπισης του γεγονότος, εμφανίζεται διάχυτο στρες σε όλα τα μέλη της οικογένειας. Ορισμένες οικογένειες αντιμετωπίζουν με επάρκεια το γεγονός και επομένως θέτουν υπό έλεγχο το στρες, ενώ άλλες δεν μπορούν να το αντιμετωπίσουν και απειλούνται ακόμη και με κατάρρευση του οικογενειακού συστήματος (Hill, 1949, όπως αναφέρει και στο άρθρο του ο Pardeck, 1989).

Η εμφάνιση ενός στρεσογόνου παράγοντα πυροδοτεί κρίση στην οικογένεια. Η επιτυχής ανταπόκριση σε αυτή την κρίση σχετίζεται με την ύπαρξη διαθέσιμων πόρων. Η διαχείριση του στρες εξαρτάται από την αλληλεπίδραση, τις συνδιαλλαγές και την προσαρμοστικότητα της οικογένειας στις νέες συνθήκες (Kaplan, 1962). Ο Minuchin υποστηρίζει ότι οι οικογένειες που έχουν πολύ αυστηρά όρια και είναι άκαμπτες στις συνδιαλλαγές τους προσαρμόζονται με δυσκολία στις νέες συνθήκες. Το άγχος προέρχεται από τέσσερις πηγές, οι οποίες εντοπίζονται είτε εντός είτε εκτός του οικογενειακού συστήματος. Το άγχος μπορεί να ξεκινάει από το εξωγενές περιβάλλον και να επηρεάζει ένα συγκεκριμένο μέλος της οικογένειας. Η πίεση που βιώνει το ένα άτομο επηρεάζει και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, καθώς οι συνδιαλλαγές του με αυτά μεταβάλλονται λόγω του στρες. Για παράδειγμα, ο σύζυγος στρεσάρεται στην εργασία του και όταν επιστρέφει στην οικογένειά του, επικρίνει τη σύζυγό του, που με τη σειρά της επιστρέφει αυτή τη συμπεριφορά στον ίδιο.

Αξίζει να αναφερθεί ότι οι οικογενειακοί πόροι συμβάλλουν στην αποδοτικότερη αντιμετώπιση της εξωγενούς κρίσης. Όπως επισήμαναν οι Pearlin & Schooler (1978), οι πόροι αυτοί δεν είναι υλικοί, είναι ψυχοκοινωνικοί και σχετίζονται με την αυτο-εκτίμηση, τη στάση της οικογένειας ως προς το εξωτερικό περιβάλλον και τις διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Pardeck, 1989). Στην αντιμετώπιση της κρίσης συμβάλλουν και οι πρότεροι τρόποι αντιμετώπισης των κρίσεων. Στρατηγικές δηλαδή που έχει χρησιμοποιήσει η οικογένεια στο παρελθόν για την αντιμετώπιση των κρίσεων και ήταν αποδοτικές (Morris & Engle, 1981, αναφέρεται στο άρθρο του Pardeck, 1989).

Ως δεύτερη εξωγενή πηγή άγχους ο Minuchin όρισε την πίεση προς όλη την οικογένεια. Χαρακτηριστικότερη είναι η περίπτωση των δυσμενών οικονομικών συνθηκών και της ανεργίας, που προκαλούν αρνητικά συναισθήματα και αδυναμία ανταπόκρισης στις οικογενειακές υποχρεώσεις. Οι οικογένειες που αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσχέρειες απευθύνονται στις κοινωνικές δομές, με αποτέλεσμα τα αιτήματα να είναι ποικίλα και πολλαπλά και το σύστημα κοινωνικής πρόνοιας να είναι ξεπερασμένο (Pardeck, 1989). Σύμφωνα με τους Mederer & Hill (1983), το στρες πυροδοτείται από τα μεταβατικά γεγονότα που επιδρούν στην εξέλιξη της οικογένειας. Βέβαια, το στρες στις μεταβατικές περιόδους δεν οδηγεί απαραίτητα σε κατάρρευση του οικογενειακού συστήματος, αλλά σηματοδοτεί τη μετάβαση σε μια νέα πραγματικότητα (π.χ. διαζύγιο, γέννηση ενός παιδιού, μετάβαση του παιδιού στην εφηβεία) (Hamilton et., al., 1983). Σύμφωνα με τη

θεωρία του Minuchin, η δυσλειτουργία στην οικογένεια μπορεί να σχετίζεται με εξατομικευμένα για την οικογένεια ζητήματα, όπως η αναπηρία ή μια ασθένεια. Στην προαναφερθείσα περίπτωση, η αλληλεπίδραση και η συνδιαλλαγή με το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να επιφορτίσει το παιδί με άγχος, το οποίο μετέπειτα θα μεταφερθεί και στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας (Post-Kammer & Nickolai, 1985). Όπως κατέγραψε ο Colarinto (2017), οι αλλαγές στο εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον μπορούν να διαταράξουν τις σχέσεις μεταξύ των μελών. Οι λειτουργικές οικογένειες χαρακτηρίζονται από την ικανότητα να διαχειρίζονται τα προβλήματα με τρόπους που δεν διαταράσσουν την ευημερία και την ανάπτυξη των παιδιών. Σε αυτό συμβάλλει και η αλληλεπίδραση της οικογένειας με το κοινωνικό περιβάλλον. Οι οικογένειες αυτές διατηρούν την ταυτότητά τους, επιτρέποντας όμως στα μέλη τους να μη χάσουν τη δική τους. Αντιθέτως, οι δυσλειτουργικές οικογένειες δεν μπορούν να διαχειριστούν το άγχος τους και εμμένουν στα συννηθισμένα πρότυπα επίλυσης ενός προβλήματος, ακόμη κι αν δεν είναι λειτουργικά. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών είναι ανεπαρκής. Ένα τυπικό παράδειγμα είναι μια υπερπροστατευτική μητέρα και ένας απών πατέρας. Στο άλλο άκρο, υπάρχει υπερβολική εγγύτητα μεταξύ των μελών. Κατά την άποψη του Minuchin (1974), η οικογένεια είναι μια δομή με ποικιλία υποσυστημάτων ή συνασπισμών (π.χ. σύζυγοι, μητέρα-παιδιά, πατέρας-παιδιά, αδέρφια). Όταν το οικογενειακό σύστημα αντιμετωπίζει πιέσεις από εσωτερικές (αναπτυξιακές αλλαγές) ή εξωτερικές πηγές (οικονομικά προβλήματα), πρέπει να πραγματοποιήσει ορισμένες προσαρμογές, οι οποίες μπορεί να δημιουργήσουν δυσλειτουργία στην οικογένεια. Η θεραπεία στοχεύει στην αλλαγή της οργάνωσης ή και της δομής της οικογένειας μέσω της βελτίωσης των αλληλεπιδράσεων των μελών (Minuchin & Fishman, 1981, αναφέρεται στο άρθρο του Kassor, 1987). Σύμφωνα με τους Minuchin (1974) και Minuchin & Fishman (1981), η δομή της οικογένειας οργανώνει τους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν τα μέλη της, δημιουργώντας μοτίβα συνδιαλλαγών.

Περιορισμούς στις συνδιαλλαγές προκαλούν οι άκαμπτοι και μη ευέλικτοι κανόνες (Kassor, 1987). Οι Mapis & Meltzer (1978) αναφέρουν ότι οι κανόνες που διέπουν οποιοδήποτε σύστημα είναι δημιουργήματα των μελών που το απαρτίζουν. Επομένως, για να καταστεί κατανοητή η συμπεριφορά των μελών του κάθε υποσυστήματος, πρέπει να αποκαλυφθούν αυτοί οι κανόνες (Kassor, 1987). Ο Minuchin σημειώνει ότι το πρώτο και πιο σημαντικό υποσύστημα για τη δομή της οικογένειας είναι αυτό των συζύγων (Minuchin & Fishman, 1981· Minuchin, 1974, αναφέρεται στο Kassor, 1987). Τυχόν δυσλειτουργίες σε αυτό το υποσύστημα έχουν σημαντικές συνέπειες και στα υπόλοιπα υποσυστήματα της οικογένειας, καθώς τα παιδιά επηρεάζονται αρνητικά. Επιπλέον, το συζυγικό υποσύστημα συνήθως αποτελεί πρότυπο για τα παιδιά, τα οποία, όταν θα δημιουργήσουν τη δική τους οικογένεια στην ενήλικη ζωή, πιθανόν να το μιμηθούν. Το

δεύτερο υποσύστημα είναι το γονικό. Οι σύζυγοι πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά τους, υποστηρίζοντάς τα, χωρίς όμως να χάσουν την αμοιβαία υποστήριξη τους (Minuchin, 1974, αναφέρεται στο Kassop, 1987). Οι γονείς μιμούνται συμπεριφορές από την πατρική τους οικογένεια και το δικό τους υπόβαθρο (Hansen & L'Abate, 1982). Το τελευταίο υποσύστημα είναι το αδελφικό υποσύστημα, το οποίο μπορεί να αποτελείται από πολλά υποσυστήματα, αν η οικογένεια είναι μεγάλη. Οι Minuchin & Fishman (1981) επισήμαναν ότι τα αδέρφια μπορούν να χωριστούν σε υποομάδες που βρίσκονται σε κοντινά αναπτυξιακά στάδια (Kassop, 1987).

Οι παράγοντες επικινδυνότητας (οικονομική δυσχέρεια, θάνατος, κακοποίηση, αυτοκτονία κ.λπ.) δημιουργούν προβληματικές καταστάσεις και συνιστούν τροχοπέδη στην ανάπτυξη των παιδιών (Garnezy, 1994, αναφέρεται στο Πετρογιάννης, 2011). Οι συνθήκες διαβίωσης επηρεάζουν σημαντικά τα παιδιά. Ιδιαίτερως, η φτώχεια επιδρά αρνητικά στα παιδιά και τους γονείς, που με τη σειρά τους βιώνουν έντονο άγχος και ανεπάρκεια του ρόλου τους (Fraser, 1997). Η παιδική κακοποίηση και παραμέληση των παιδιών αποτελούν επαπειλητικούς παράγοντες, που συμβάλλουν στην εμφάνιση μαθησιακών, κοινωνικοσυναισθηματικών, σωματικών και αναπτυξιακών προβλημάτων και δυσκολιών σε μακροχρόνια βάση. Επιπρόσθετα, σχετίζονται με την ανάπτυξη του αποδιοργανωτικού συναισθηματικού δεσμού (Perez & Widom, 1994, αναφέρεται στο Πετρογιάννης, 2011). Οι πολλαπλοί απειλητικοί παράγοντες δρουν ταυτόχρονα και συσσωρευτικά αυξάνοντας τον κίνδυνο (Werner, 1997).

Αντισταθμιστικά λειτουργούν οι προστατευτικοί παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα (resilience). Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με την εμφάνιση ψυχικής διαταραχής και προβλημάτων στα παιδιά (Πετρογιάννης, 2003). Η κοινωνική επάρκεια, οι δεξιότητες επικοινωνίας και οι αποδεκτές κοινωνικά συμπεριφορές συνεισφέρουν στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων (Berndt & Ladd, 1989). Εξίσου σημαντικές είναι οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και η αυτονομία. Η αυτο-αποτελεσματικότητα και η αισιοδοξία για το μέλλον αποτελούν κίνητρο για τα παιδιά που βιώνουν δυσκολίες (Seligman, 1982). Η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα μπορούν να ενδυναμώσουν ή να δυσκολέψουν περισσότερο τα παιδιά (Masten & Coatsworth, 1998, αναφέρεται στο Πετρογιάννης, 2011). Η υποστήριξη της οικογένειας δημιουργεί ένα ασφαλές και σταθερό περιβάλλον για το παιδί, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται συναισθηματικά. Οι γονείς που θέτουν υψηλούς στόχους για τα παιδιά τους τους παρέχουν κίνητρα, εναύσματα και τα παρακινούν σε δραστηριότητες, ενώ παράλληλα θέτουν ασφαλή όρια ώστε να μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους (Πετρογιάννης, 2011).

Εφαρμόζοντας την προσέγγιση του Minuchin στη μελέτη περίπτωσης, συμπεραίνουμε ότι η οικογένεια δεν είχε καλλιεργήσει αποδοτικούς τρόπους διαχείρισης των κρίσεων, μεταβιβάζοντας με τον τρόπο αυτό το στρες και στα παιδιά. Ο Γ., εξαιτίας των ζητημάτων που απασχολούσαν την οικογένεια, είχε εμφανίσει προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες και ψυχοσυναισθηματικές

διαταραχές. Επίσης, η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταξύ των μελών της εξέλειπαν, τα όρια ήταν αυστηρά και άκαμπτα, καθιστώντας την οικογένεια πλήρως δυσλειτουργική. Το οικογενειακό σύστημα βρισκόταν υπό κατάρρευση. Στην οικογένεια του Γ. εντοπίζονται πολλαπλοί παράγοντες επικινδυνότητας, προερχόμενοι τόσο από εξωτερικές όσο και από εσωτερικές πηγές. Ειδικότερα, οι δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης, το εξαιρετικά χαμηλό εισόδημα και η κακοποίηση είχαν ως απόρροια την εμφάνιση αναπτυξιακών, συναισθηματικών και μαθησιακών διαταραχών στο παιδί (πενιχρό λεξιλόγιο, χαμηλή σχολική επίδοση). Πράγματι, ο Γ. είχε ελάχιστες κοινωνικές επαφές στο σχολείο, αντιμετώπιζε σοβαρά μαθησιακά και αναπτυξιακά προβλήματα λόγω των συνθηκών, των περιορισμένων ερεθισμάτων και εμπειριών. Επίσης, εξίσου επιβαρυντικό ρόλο διαδραμάτιζε η κακοποίηση και η παραμέληση των παιδιών της οικογένειας.

Οι παράγοντες που προαναφέρθηκαν συνέβαλαν στην εμφάνιση και την ανάπτυξη των ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών στο παιδί (κοινωνική απομόνωση, εκρήξεις θυμού, επιθετικότητα, έλλειψη έκφρασης συναισθημάτων κ.λπ.), τα οποία μάλιστα είχαν και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (ξεκίνησαν από τη νηπιακή ηλικία και συνεχίστηκαν έως το τέλος της ζωής του). Όπως κατέγραψε ο Fraser (1997), οι οικονομικές δυσκολίες και τα προβλήματα διαβίωσης στην οικογένεια, εκτός από πρακτικής φύσης προβλήματα, πυροδοτούν και προβλήματα στην ψυχοσύνθεση. Στην παρούσα περίπτωση, η αμφίθυμη στάση της μητέρας στο ζήτημα της εγκατάλειψης ή όχι του πατέρα οδήγησε στη μεταβολή της συμπεριφοράς του παιδιού προς αυτήν. Υπήρξε δηλαδή μεταβολή της σχέσης τους και κατάρρευση του υπο-συστήματος αυτού. Επίσης, το άγχος της μητέρας μεταβιβάστηκε και στον Γ. και τα υπόλοιπα παιδιά της οικογένειας, αφού η ίδια δεν είχε ούτε τους απαραίτητους συναισθηματικούς πόρους (υποστηρικτικό περιβάλλον) ούτε ήταν σε θέση να διαχειριστεί την κρίση που βίωνε λόγω της κακοποίησης. Ο Γ., μεγαλώνοντας, είχε ενεργό ρόλο στο αδερφικό υπο-σύστημα. Φρόντιζε και νοιαζόταν τα μικρότερα αδέρφια του και λειτουργούσε σαν προστάτης τους.

Ο Minuchin εστίασε στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών (Pardeck, 1989). Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της οικογένειας ήταν ελάχιστη έως και μηδαμινή. Ο πατέρας ήταν αδιάφορος για την πρόοδο του γιου του στο σχολείο και έθετε ως πρόσχημα την εργασία του. Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση εξέλειπαν και από το συζυγικό και από το γονικό υποσύστημα και ως εκ τούτου η οικογένεια χαρακτηριζόταν ως δυσλειτουργική. Το συζυγικό υποσύστημα είχε καταρρεύσει εξαιτίας της απουσίας της επικοινωνίας. Εν προκειμένω, το άγχος στην οικογένεια προερχόταν τόσο από εξωτερικές πηγές (οικονομικά προβλήματα) όσο και από εσωτερικές (κακοποίηση, παραμέληση) και αφορούσε όλα τα μέλη, αφού, όπως προαναφέρθηκε, η οικογένεια δεν μπορούσε να διαχειριστεί τις δυσκολίες. Οι οικονομικές δυσχέρειες προκαλούσαν αδυναμία ανταπόκρισης στον γονικό ρόλο. Ο Γ., εξαιτίας της κατάστασης αυτής, δεν είχε τη

δυνατότητα πρόσβασης όχι μόνο σε υλικά αγαθά, αλλά και σε δραστηριότητες που άπτονταν στα ενδιαφέροντά του. Γίνεται αντιληπτό ότι οι διαταραχές μεταξύ των υπο-συστημάτων και η ακαμψία ολόκληρης της οικογένειας εξαιτίας της απουσίας αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας επηρέασαν σημαντικά τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Ο ίδιος δεν είχε υποστηρικτικό δίκτυο, πέραν μερικών φίλων του. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι προστατευτικοί παράγοντες να είναι λίγοι και η ζυγαριά να γέρνει προς τους παράγοντες επικινδυνότητας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ψυχική ανθεκτικότητα. Το παιδί λόγω του περιβάλλοντός του δεν είχε αναπτύξει επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, είχε μειωμένη αυτο-εκτίμηση και στρεβλή αυτο-εικόνα. Εξαιτίας της ακαμψίας και της έλλειψης προσαρμοστικότητας και αλληλεπίδρασης, είχε αποδεχτεί την κατάσταση και προσπαθούσε να προσαρμοστεί ο ίδιος σε αυτήν. Οι συνδιαλλαγές της οικογένειας με το κοινωνικό περιβάλλον (εξωγενές σύστημα) ήταν λιγοστές.

Στο ίδιο μήκος κύματος ήταν και οι κοινωνικές επαφές του Γ. στο σχολείο. Στο οικοσυστημικό μοντέλο του Minuchin, όλα τα χαρακτηριστικά της οικογένειας που προαναφέρθηκαν προσδιορίζουν μια δυσλειτουργική οικογένεια. Οι πολλοί επαπειλητικοί παράγοντες, η απουσία αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των μελών και η έλλειψη πόρων και κοινωνικών συναναστροφών επηρέασαν την ψυχосύνθεση του παιδιού, δημιούργησαν μειωμένα αυτο-εκτίμηση και στρεβλή αυτο-εικόνα.

4. Συμπεράσματα

Η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των παιδιών είναι μέγιστης σημασίας. Εν προκειμένω, αποδεικνύεται η αρνητική επίδραση της οικογένειας στα παιδιά λόγω της απουσίας λειτουργικότητας και ευελιξίας. Υπό το πρίσμα του οικοσυστημικού μοντέλου του Minuchin, τέθηκαν στο μικροσκόπιο οι σχέσεις και οι συνδιαλλαγές μεταξύ όλων των υπο-συστημάτων της οικογένειας, οι οποίες ήταν διαταραγμένες. Το άγχος ήταν διάχυτο σε όλα τα μέλη της οικογένειας. Η κακοποίηση, η δύσκολη οικονομική κατάσταση και οι δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης επηρέαζαν σε μεγάλο βαθμό το παιδί. Επιπρόσθετα, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση εξέλειπαν από την οικογένεια. Σε ό,τι αφορά τα εξωτερικά υποσυστήματα, οι επαφές με την κοινότητα ήταν ελάχιστες. Η δυσλειτουργία και η ανεπαρκής διαχείριση των κρίσεων μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα στην ψυχολογική ανάπτυξη και την αυτο-εικόνα του παιδιού. Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι μια δυσλειτουργική οικογένεια επιδρά αρνητικά στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού και τα αποτελέσματα της αρνητικής αυτής επίδρασης είναι μακροπρόθεσμα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσσον

- Berndt, T. & Ladd, G. (1989). *Peer relationships in child development*. New York: J. Wiley.
- Colapinto, J. (2017). "Family Function and Dysfunction in Structural Family Therapy", in book *Encyclopedia of Couple and Family Therapy*. USA: Springer Publishing.
- Fraser, M. W. (1997). *Risk and resilience in childhood*. Washington: NASW Press.
- Hansen, J. & L' Abate, L. (1982). *Approaches to Family Therapy*. University of Michigan: Macmillan.
- Kaplan, D. (1962). "A Concept of Acute Situational Disorders", *Social Work, Volume 7*, Iss. 2, pp. 15-23. (Available in: doi.org/10.1093/sw/7.2.15).
- Kassop, M. (1987). "Salvador Minuchin: A Sociological Analysis of His Family Therapy Theory". *Clinical Sociology Review*, Vol. 5, Iss. 1. (Available in: <https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1103&context=csr> – Retrieved on: 12/6/2020).
- Mederer, H., Hill, R. (1983). "Critical Transitions Over the Family Life-Span: Theory and Research", in M. Hamilton, M. Sussman, J. Paterson. *Social Stress and the Family. Advances and Developments In Family Theory and Research*. New York: The Haworth Press.
- Pardeck, J. (1989). "The Minuchin Family Stress Model: A Guide for Assessing and Treating the Impact of Marital Disruption on Children and Families", *International Journal of Adolescence and Youth 1* (4), pp. 367-377. (Available in: [doi:10.1080/02673843.1989.9747650](https://doi.org/10.1080/02673843.1989.9747650)).
- Pearlin, L., Schooler, C. (1978). "The Structure of Coping", *Journal of Health and Social Behavior 19* (1), pp. 2-2. (Available in [doi: 10.2307/2136319](https://doi.org/10.2307/2136319)).
- Post-Kammer, P., Nickolai, S. (1985). "Counseling Services for the Siblings of the Handicapped", *Elementary School Guidance & Counseling*, Vol. 20, No. 2, pp. 115-120. New York: Sage Publications Inc.
- Seligman, M. (1982). "Learned Helplessness", *Annual Review of Medicine*, 23, pp. 407-412. (Available in: [doi:10.1146/annurev.me.23.020172.002203](https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203)).
- Ungar., M. (2002). "A Deeper, More Social, Ecological Social Work Practice", *Social Service Review*. (Available in: <https://dalspace.library.dal.ca/bitstream/handle/10222/46245/Ungar341185.pdf?sequence=1&isAllowed=y> – Retrieved on: 12/6/2020).
- Werner, E. E (1997). "Vulnerable but Invincible: High-Risk Children from Birth to Adulthood", *Acta Paediatrica Supplement*, 422, pp. 103-105.

Ελληνόγλωσσον

- Γιωσαφάτ, Μ. (1987). «Ο κύκλος ζωής της οικογένειας και η ανάπτυξη του παιδιού», στο Γ. Τσιάντης και Σ. Μανωλόπουλος (επιμ.). *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής: Ανάπτυξη*. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ύπαρξης. Παρουσίαση της οικοσυστημικής θεωρίας του Urie Bronfenbrenner με βάση ευρήματα από τη διεθνή έρευνα*. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Πετρογιάννης, Κ. (2011). «Η ενδυνάμωση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού – ψυχική ανθεκτικότητα», στο Σ. Τάνταρος (επιστ. επιμ.). *Ανθρώπινη ανάπτυξη και οικογένεια*. Αθήνα, Πεδίο.
- Τάνταρος, Σ. (2011) (επιστ. επιμ.). *Ανθρώπινη ανάπτυξη και οικογένεια*. Αθήνα, Πεδίο.

Εκφοβιστική συμπεριφορά

(Μελέτη περίπτωσης μαθητή με εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο)

Παρασκευή Φέσσα

MSc, Εκπαιδευτικός (ΠΕ70), Ψυχολόγος

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης, με τίτλο «Εκφοβιστική συμπεριφορά», είναι να έρθουμε σε επαφή με ένα παιδί που εκδηλώνει εκφοβιστική συμπεριφορά, μελετώντας το κλινικό του προφίλ, αλλά και μια ενδεχόμενη παρέμβαση, με στόχο την επιτυχή αντιμετώπιση και γενικότερα την πρόληψη και αποφυγή του φαινομένου. Θα επικεντρωθούμε επίσης στη συλλογή πληροφοριών, προκειμένου να συνθέσουμε τη συνολική εικόνα του παιδιού, κυρίως στο σχολικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια της φοίτησής του. Συνεπώς, θα εστιάσουμε τη μελέτη μας στην προετοιμασία, αλλά και στη διαδικασία υλοποίησης δράσεων και στρατηγικών παρέμβασης, παρέχοντας χρήσιμες πληροφορίες και σαφείς οδηγίες σε εκπαιδευτικό και ειδικό προσωπικό και γενικότερα σε κάθε εμπλεκόμενο στη μαθησιακή διαδικασία φορέα.

Εκτός λοιπόν από το θεωρητικό υπόβαθρο, θα επιδοθούμε στην ανάπτυξη στρατηγικών και δράσεων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο σχολείου. Συμπερασματικά, θα επιτύχουμε την υλοποίηση γνωστικών και συναισθηματικών επιδιώξεων για την αυτοβελτίωση του μαθητή που εκδηλώνει εκφοβιστική συμπεριφορά στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά

εκφοβιστική συμπεριφορά, θύτης, παράγοντες παρέμβασης

Abstract

The aim of the present study, entitled “Bullying Behavior”, is to get in touch with a child who exhibits bullying behavior, by studying his clinical profile and possible intervention aimed at successful treatment and avoidance and prevention of the phenomenon in general. We will also focus on gathering information in order to compose the overall picture of the child, especially in the school environment during his studies. Consequently, we will focus our study on the preparation and the process of implementing actions and intervention strategies, providing useful information and clear instructions to educational and special staff and in general to each involved body in the learning process.

Keywords

bullying behavior,
perpetrator,
interfering factors

So in addition to the theoretical background, we will focus on developing strategies and actions to effectively address school bullying and improve teaching practices both at the classroom and school level. In conclusion, we will achieve the realization of cognitive and emotional pursuits for the self-improvement of the student with bullying behavior at school.

1. Τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα ζήτημα διεθνές και διαχρονικό. Η συστηματική του μελέτη προϋποθέτει τον ακριβή προσδιορισμό του εννοιολογικού του πεδίου, παρόλο που αναφέρεται σε μια ποικιλία επιθετικών ενεργειών και συνεπώς δεν μπορεί να επαναπροσδιοριστεί συνοπτικά. Η εκδήλωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς δεν αφορά μόνο τα άτομα που συμμετέχουν στο περιστατικό, αλλά και τα άτομα που είναι αυτόπτες μάρτυρες. Καθένας από τους παραπάνω βιώνει τον εκφοβισμό με διαφορετικό τρόπο, μιας και αυτός μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορες μορφές και σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Την έναρξη της συστηματικής μελέτης του φαινομένου σήμανε η έκδοση του βιβλίου του Dan Olweus *Aggression in the school: Bullies and the whipping boys*, ο οποίος ορίζει ως εξής τον εκφοβισμό:

«Ένα άτομο είναι θύμα εκφοβιστικής συμπεριφοράς ή θυματοποίησης, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε αρνητικές πράξεις εκ μέρους ενός ή περισσότερων μαθητών. Τέτοιες αρνητικές πράξεις χαρακτηρίζονται από προσπάθειες εκούσιας

ή εσκεμμένης επιβολής, ενόχλησης ή πρόκλησης σωματικής βλάβης σε κάποιο άλλο άτομο. Προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ο όρος εκφοβισμός, πρέπει να υπάρχει ανισορροπία στη δύναμη: το άτομο το οποίο εκτίθεται σε αρνητικές ενέργειες έχει δυσκολία να υπερασπιστεί τον εαυτό του και είναι αβοήθητο απέναντι στο πρόσωπο ή στα πρόσωπα που το ενοχλούν»¹ (Olweus, 1994: 98).

Με βάση τα παραπάνω, κατανοούμε πως η εκφοβιστική συμπεριφορά ασκείται εκούσια και θεωρείται ως μια μορφή κατάχρησης δύναμης που χαρακτηρίζεται από επιθυμία εκφοβισμού – τρομοκρατίας (Sharp & Smith, 1994). Η εκφοβιστική συμπεριφορά απεικονίζει στην ουσία την ύπαρξη μιας δυσαναλογίας μεταξύ δύο μερών σε επίπεδο άσκησης δύναμης και εξουσίας και περιλαμβάνει αρνητικές συμπεριφορές βίας, με σκοπό την πρόκληση συναισθημάτων φόβου, ψυχικής έντασης ή ψυχολογικής βλάβης στην αντίπαλη πλευρά (Στασινός, 2013).

2. Παράγοντες σχολικού εκφοβισμού

Η συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού ποικίλλει και καθορίζεται από πολλούς παράγοντες. Το γενικό κλίμα του σχολείου επηρεάζει σημαντικά την ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα του ατόμου (μαθητή ή μαθήτριας) και γενικότερα την ανάμειξή του σε εκφοβιστικά επεισόδια. Επίσης, η ποιότητα των ενδοοικογενειακών σχέσεων και ο τρόπος διαπαιδαγώγησης από τους γονείς ή τους κηδεμόνες είναι συνάρτηση της επιθετικότητας των νέων (Espelage & Swearer, 2003· Whitney & Smith, 1993). Επιπλέον, ο βαθμός ανάμειξης των μαθητών σε επεισόδια εκφοβισμού σχετίζεται και με τις στάσεις που κρατούν ως προς την επιθετικότητα. Τέλος, παράγοντες όπως η ιδιοσυγκρασία του παιδιού (Olweus, 1993), η φυλή και η εθνικότητα (Espelage & Swearer, 2003) αλλά και το φύλο του παιδιού, μιας και τα αγόρια εκτίθενται περισσότερο σε άμεσες εκδηλώσεις εκφοβιστικής συμπεριφοράς (Στασινός, 2013), εντείνουν το φαινόμενο.

1. Από εδώ και στο εξής, όποια μετάφραση αποσπάσματος παρουσιάζεται είναι δική μου, εκτός και αν υπάρχει άλλη ένδειξη (σημ. τ. συγγρ.).

3. Κλινικό προφίλ μαθητή

Γενικά, τον ρόλο θύτη διαδραματίζουν συχνότερα αγόρια, είτε μεμονωμένα είτε σε ομάδες, που αρέσκονται σε καβγάδες και διακρίνονται από επιθετικότητα (Sharp & Smith, 1994). Το αγόρι της δικής μας ιστορίας είναι ο Κωνσταντίνος, ένα αγόρι ηλικίας 10 ετών, ο μικρότερος από τα τρία αγόρια της οικογένειας. Φοιτά στην Δ΄ Δημοτικού σχολείου πόλης.

Χαρακτηρίζεται από επιθετικές αντιδράσεις τόσο απέναντι στους συνομηλίκους όσο και σε ενήλικους του σχολικού και μη περιβάλλοντος (Olweus, 1993· Sharp & Smith, 1994). Αποδέχεται τη βία και τη χρήση της, λειτουργεί παρορμητικά και επιθυμεί να κυριαρχεί στους άλλους (Olweus, 1993). Ο ίδιος πιστεύει ότι μέσω της εκφοβιστικής συμπεριφοράς του μπορεί να αποκτήσει ό,τι επιθυμεί (Besag, 1989) και καταφεύγει σε ακραίες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς, που ίσως στο μέλλον πολλαπλασιαστούν (Sharp & Smith, 1994). Ως προς τη σωματική του διάπλαση, υπερέχει αναπτυξιακά σε σχέση με τους συνομηλίκους του και πολύ περισσότερο από τα άτομα που επιλέγει ως στόχους της επιθετικής του συμπεριφοράς.

Η ποιότητα των σχέσεών του με την οικογένειά του, από πληροφορίες που αντλήσαμε τόσο από το σχολικό περιβάλλον όσο και από τον κοινωνικό του περίγυρο, είναι χαμηλής αξίας, αφού ο ίδιος ο πατέρας του είναι ένα άτομο οξύθυμο και εριστικό προς τον περίγυρό του και επικροτεί τη χρήση βίας εκ μέρους των παιδιών του. Ανάλογη στάση έχει και η μητέρα, η οποία συχνά βρίσκεται έξω από το σχολείο στα διαλείμματα και ενθαρρύνει τα αγόρια της να χρησιμοποιούν βία στις διενέξεις τους με τους άλλους μαθητές του σχολείου. Έτσι, ο Κωνσταντίνος εκδηλώνει επιθετική και βίαιη συμπεριφορά προς τους συνομηλίκους του και μη, μεταφέροντας τον θυμό του στις σχέσεις του με τους άλλους (Hollway, 1998· Parker, 1995), παγιδευμένος από τις απαιτήσεις των γονιών του. Διακρίνεται από παρορμητικότητα, χαμηλή ενσυναίσθηση αλλά θετική αυτο-εικόνα.

Οι παρέες του περιορίζονται σε άτομα ίδιας ηθικής ποιότητας και υποστάθμης που ενστερνίζονται τις ιδέες για τη βία (Coie et al., 1999· Roulin et al., 2000). Ο ίδιος θέλει να νιώθει ηγέτης, αρχηγός, απολαμβάνοντας από τις παρέες του συναισθηματική ανταμοιβή (Sandstrom et al., 1999). Αρέσκεται να έχει αποδοχή από άτομα που αποπνέουν γενικότερα ανεξαρτησία και ανυπακοή, με στόχο να δημιουργήσει μια φήμη για τον εαυτό του (Saltmivalli et al., 1996).

Η συνολική εικόνα λοιπόν που αποκομίσαμε από την άμεση, αλλά και την έμμεση γνωριμία μας με τον Κωνσταντίνο, ήταν ότι πρόκειται για ένα άτομο με αυτοπεποίθηση και παρορμητικότητα, έντονα αγχώδες και ανασφαλές, με χαμηλή σχολική επίδοση και περιορισμένη συγκέντρωση. Η ψυχρότητά του γίνεται εμφανής στα θύματά του, στα οποία έχει την ανάγκη να κυριαρχεί, χωρίς ποτέ να αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του, ισχυριζόμενος ότι το θύμα-στόχος τον προκάλεσε.

4. Προτάσεις παρέμβασης

Η εκφοβιστική συμπεριφορά δεν αποτελεί μόνο πράξη επιθετικότητας ανάμεσα στον θύτη και το θύμα, αλλά είναι περισσότερο ένα δυναμικό πρόβλημα κοινωνικών σχέσεων (Sweare et al., 1998). Επηρεάζεται από τον κοινωνικό και οικογενειακό περίγυρο και γι' αυτό η επίλυσή του θα πρέπει να απασχολήσει όλους τους παράγοντες που έχουν την ευθύνη για την ποιότητα της παιδείας γενικότερα (Espelage & Swearer, 2004). Καλούμαστε λοιπόν μέσα από μια σειρά δράσεων και στρατηγικών να αντιμετωπίσουμε την εκφοβιστική συμπεριφορά, θέτοντας ξεκάθαρους στόχους για την αντιμετώπισή της όπως:

- Άμεση παρέμβαση στον θύτη.
- Συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Συνεργασία σχολείου και γονέων.
- Παροχή κινήτρων μάθησης.

Συνεπώς, θα εστιάσουμε στους τέσσερις παράγοντες παρέμβασης για την επιτυχή αντιμετώπιση του φαινομένου.

5. Άμεση παρέμβαση στον θύτη

Το πρώτο πρόσωπο στο οποίο πρέπει να εστιάσουμε και να επικεντρωθεί η παρέμβασή μας είναι ο θύτης, δηλαδή ο Κωνσταντίνος, ο οποίος πρέπει άμεσα να υποστεί τις συνέπειες των παραβατικών πράξεων και συμπεριφορών του (Maclem, 2003). Μετά την επιβολή των άμεσων κυρώσεων, δεν θα βρίσκει πια κίνητρο να συνεχίζει τις καθιερωμένες εκφοβιστικές συμπεριφορές. Οφείλουμε όμως να προσέξουμε και τον τρόπο επιβολής της τιμωρίας, καθώς, σύμφωνα με τον Olweus (1993: 97), μέσω της αξίας του διαλόγου ο δάσκαλος θα περάσει το μήνυμα στον θύτη ότι «δεν αποδεχόμαστε στην τάξη ή στο σχολείο τον εκφοβισμό, στον οποίο καλείται να βάλει τέλος». Οι συζητήσεις αυτές καλό θα ήταν να πραγματοποιηθούν παρουσία των γονέων του, για να βοηθήσουν σε μια γόνιμη συνεργασία μεταξύ τους.

Προτείνεται επίσης η εκπαίδευση του θύτη σε δεξιότητες ασύμβατες με την άσκηση του εκφοβισμού, όπως η ενσυναίσθηση-εμπαθητική κατανόηση της θέσης του άλλου, οι τεχνικές διαχείρισης θυμού, η κοινωνική συμπεριφορά, η ανάληψη ευθυνών και η συμπόνια προς τον συνάνθρωπο που πάσχει (Espelage & Swearer, 2003· Maclem, 2003). Με τη βοήθεια ειδικών σχολικών συμβούλων και ψυχολόγων μέσα από ένα παιχνίδι υιοθέτησης ρόλων, ίσως ο θύτης, υποδύομενος το θύμα, να βοηθιόταν άμεσα ώστε να εξασκηθεί σε προ-κοινωνικές μορφές συμπεριφοράς.

Επιπλέον, ο δάσκαλος θα μπορούσε να αναθέσει στον Κωνσταντίνο περισσότερες ευθύνες, όπως η επιμέλεια της αίθουσας διδασκαλίας ή η συμμετοχή στη

λήψη αποφάσεων για θέματα τάξης ή σχολείου, προκειμένου να διοχετεύσει την ενέργειά του, αφού, αντί να επιδιώκει πλέον μια θέση κυριαρχίας, θα μάθει να μοχθεί για να κερδίσει τη θέση του καλού ηγέτη, δίνοντας το καλό παράδειγμα σε φίλους και συμμαθητές, αυξάνοντας το γόητρό του και την κοινωνική αναγνώριση που έχει ανάγκη να νιώσει για να τονίσει τη φιλαυτία του.

Τέλος, μέσα στην εξελικτική αυτή διαδικασία, καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός να επιβραβεύει τον μαθητή σε κάθε κίνησή του, προκειμένου ο ίδιος να αναπροσαρμόσει τη συμπεριφορά του. Άλλωστε, σύμφωνα με τις αρχές της συντελεστικής μάθησης, θεμιτό είναι κάθε βήμα που οδηγεί στη βελτίωση να ανταμείβεται.

Οι συμμαθητές του Κωνσταντίνου μπορεί να λειτουργήσουν αποτρεπτικά σε τέτοια περιστατικά, αποτελώντας πρότυπα μίμησης, υποστηρίζοντας τον συμμαθητή που έπεσε θύμα εκφοβισμού, συζητώντας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς τα αίτια σύγκρουσης και προτείνοντας την ποινή του δράστη, αναλαμβάνοντας τις ευθύνες τους, σε περίπτωση που ήταν μάρτυρες του επεισοδίου.

Σ' αυτό το σημείο, δεν θα μπορούσαμε να μην κάνουμε αναφορά στην ατομική συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη που θα πρέπει να παρέχουν στον Κωνσταντίνο οι σχολικοί σύμβουλοι και ψυχολόγοι. Μέσω τακτών συναντήσεων και συζητήσεων, το παιδί καλείται να κατανοήσει τη σοβαρότητα της κατάστασης, προκειμένου να υιοθετήσει μια διαφορετική συμπεριφορά, όταν έρθει αντιμέτωπο με τις αρνητικές συνέπειες που προκαλεί. Μέσω της ψυχολογικής υποστήριξης, θα αναζητήσει την ταυτότητά του, θα ψάξει τρόπους να διοχετεύσει εποικοδομητικά την ενέργειά του και θα διευκολυνθεί στη μάθηση, αλλά και στην ένταξή του στο σύνολο.

6. Συνεργασία εκπαιδευτικού προσωπικού

Η συνεργασία εκπαιδευτικών και ειδικού βοηθητικού εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, είναι σημαντική, αφού μπορεί να συνεισφέρει στη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων και πρακτικών που χρησιμοποιούν, επιφέροντας θετικές συνέπειες στα μαθησιακά αποτελέσματα (γνωστικά και συναισθηματικά).

Και στη δική μας περίπτωση παρέμβασης, η συνεργασία των εκπαιδευτικών του Κωνσταντίνου με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου θα φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη και αποτελεσματική. Ένας εκπαιδευτικός με πείρα σχετικά με προβλήματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς θα μπορούσε να μεταδώσει τις γνώσεις του και στον εκπαιδευτικό του «θύτη» μας, αλλά και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, εισηγούμενος την εφαρμογή πειθαρχίας.

Οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους μπορούν να μοιραστούν κοινές εμπειρίες, ανακαλώντας στη μνήμη τους επιτυχείς και αποτυχημένες περιπτώσεις, ώστε να αποφύγουν λάθη στο μέλλον. Κλίμα εμπιστοσύνης θα αναπτυχθεί μεταξύ τους, χρήσιμο για συνεργατικές προσπάθειες. Μπορούν να γίνονται τακτικές συνεδριάσεις, όπου ο εκπαιδευτικός του Κωνσταντίνου θα παραθέτει τις εμπειρίες του και όλοι μαζί οργανωμένα θα αναπροσαρμόζουν τις στρατηγικές που θα ακολουθεί. Καλό θα ήταν επίσης ο εκπαιδευτικός του τμήματος, καθώς και οι υπόλοιποι που διδάσκουν κάποιες ώρες, σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν παρόμοια περιστατικά, να αναλάβουν μια παρουσίαση εργασίας για ολόκληρο το σχολείο, που να αφορά στρατηγικές καταστολής του εκφοβισμού.

Τέλος, το σχολείο θα μπορούσε να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στην τάξη του Κωνσταντίνου, στηρίζοντας τον εκπαιδευτικό της τάξης, αν διαπιστωθεί ότι υπάρχουν και άλλα περιστατικά εντός αυτής, μειώνοντας για παράδειγμα τον αριθμό των μαθητών ή με την προσθήκη βοηθητικού ατόμου για τον αποτελεσματικότερο έλεγχο και διαχείριση της τάξης.

Πολύτιμη σ' αυτό το σημείο είναι και η προσφορά του ψυχολόγου, τόσο σε συνεργασία με τον θύτη όσο και με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την οικογένειά του. Το σχολείο θα πρέπει να αποταθεί για βοήθεια σε λειτουργούς ψυχικής υγείας ή κλινικούς ψυχολόγους. Οι ίδιοι μπορούν να συνεργαστούν αρχικά με τους εκπαιδευτικούς του θύτη, επεξηγώντας την πολυπλοκότητα των μη κανονικών – φυσιολογικών συμπεριφορών και προσφέροντας πληροφορίες για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς του μαθητή.

Η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού από ψυχολόγους μπορεί να τον κάνει αποτελεσματικό στον χειρισμό εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Σεμινάρια σε επίπεδο σχολείου που να σχετίζονται με θέματα διαχείρισης θυμού, ελέγχου συναισθημάτων, δεξιότητες επικοινωνίας, στάση αποδοχής, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, θα αποτελέσουν όπλο στα χέρια του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση και καταστολή του φαινομένου.

7. Συνεργασία σχολείου – γονέων

Βήμα καθοριστικής σημασίας θα αποτελέσει και η συνεργασία του σχολείου στο σύνολό του, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, με τους γονείς του Κωνσταντίνου. Η συνεργασία τους θα φανεί χρήσιμη για τον μαθητή, την επίδοσή του και την αύξηση των κινήτρων μάθησης (Γεωργίου, 2000).

Οι δάσκαλοι της τάξης θα πρέπει να συνεργαστούν με τους γονείς του, να ανταλλάξουν πληροφορίες και να αναλάβουν στρατηγικές εντός και εκτός του σχολείου για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Το σχολείο θα πρέπει να ανακοι-

νώσει την πολιτική που θα ακολουθήσει για την αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, τονίζοντάς τους ιδιαίτερα ότι η παροχή συγκεκριμένης ανατροφοδότησης προς και από αυτούς θα βοηθήσει σημαντικά, ενθαρρύνοντας και την τακτική τους επικοινωνία.

Η οργάνωση εκπαιδευτικών εργαστηρίων για τους γονείς του μαθητή μας είναι χρήσιμη, γιατί εκεί θα τους παρέχονται συμβουλευτικές υπηρεσίες και θα αναπτύσσονται ειδικές στρατηγικές για τη διαχείριση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, τις οποίες μπορούν να επαναλάβουν και στο σπίτι. Η εντατική συμβουλευτική του μαθητή και της οικογένειάς του καθίσταται απαραίτητη προϋπόθεση γι' αυτούς, προσφέροντάς τους γνώσεις, νέες προσεγγίσεις πειθαρχίας, επικοινωνίας και θετικών αλληλεπιδράσεων με το παιδί.

Το σχολείο ίσως θα μπορούσε να καλέσει τους γονείς του μαθητή να επισκεφτούν και να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία στην τάξη του παιδιού τους. Έτσι, οι γονείς θα μάθουν πώς να στηρίζουν τις προσπάθειες του σχολείου και πώς να βοηθούν αποτελεσματικά το παιδί αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο. Κάθε τέτοια κίνηση πρέπει να επαινείται από το σχολείο.

Τέλος, η οργάνωση συναντήσεων γονέων σε τακτά διαστήματα θα βοηθήσει τους γονείς του θύτη και τους γονείς των θυμάτων να αναπτύξουν μια υγιή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους. Οι κανόνες της οικογένειας, του σχολείου, ο έπαινος και η τιμωρία και οι συνέπειες που τις συνοδεύουν είναι θέματα που θα αναπτυχθούν, προκειμένου να περιοριστούν αντίστοιχα φαινόμενα.

8. Παροχή μαθησιακών κινήτρων

Αποτελεσματικά σχολεία αντιμετώπισης εκφοβιστικής συμπεριφοράς είναι εκείνα στα οποία «οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούν τους μαθητές τους παρέχοντας κατάλληλες και καλά σχεδιασμένες μαθησιακές ευκαιρίες, που αποσκοπούν στην επίτευξη σχετικών γνωστικών και συναισθηματικών στόχων» (Creemers & Kyriakides, 2008). Πρέπει να τεθούν στόχοι γνωστικοί και συναισθηματικοί, προκειμένου το σχολείο να αναπτύξει πολιτική αντιμετώπισης του εκφοβισμού, βοηθώντας τον μαθητή με δεξιότητες όπως α) ακρόασης, β) διαχείρισης θυμού, γ) ελέγχου συναισθημάτων, δ) εκπαίδευσης θετικής συμπεριφοράς.

Συνεπώς, ο δάσκαλος μπορεί να εμπλουτίσει το μάθημα της Γλώσσας επιλέγοντας να διδάξει ένα κείμενο σχετικό με τον σχολικό εκφοβισμό, βελτιώνοντας έτσι και την εκφραστική-γλωσσική ικανότητα του μαθητή. Στο μάθημα της Μουσικής να κληθεί να εκφράσει τα συναισθήματά του, να συνθέσει ποίηση και να προαχθούν μηνύματα κατά του εκφοβισμού. Στα Καλλιτεχνικά να δημιουργήσει αφίσες, δημιουργήματα με συναφή μηνύματα. Στα Μαθηματικά να αναζητήσει

δεδομένα ερευνών σχετικά με τον εκφοβισμό και να τα αναπαραστήσει σε γραφήματα. Να διοργανώσει επίσης θεατρικές παραστάσεις με θέμα τον εκφοβισμό, από όπου θα απορρέουν μηνύματα για τη σωστή συναισθηματική του ανάπτυξη. Πέραν του αναλυτικού προγράμματος, διοργάνωση εκδηλώσεων με θέμα τον εκφοβισμό θα οδηγήσει τον μαθητή μας να συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς και μαθητές, δημιουργώντας γόνιμο κλίμα μεταξύ τους.

9. Συμπέρασμα

Από την επαφή μας λοιπόν με τον μαθητή που μελετάμε και την περίπτωση του, κατανοήσαμε επαρκώς το φαινόμενο του εκφοβισμού, μαθαίνοντας για το κλινικό προφίλ του θύτη και οργανώνοντας πρόγραμμα παρέμβασης, σε συνεργασία και αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων φορέων, όπως οι εκπαιδευτικοί, το σχολείο, οι ψυχολόγοι και η οικογένειά του.

Η διεξοδική μας μελέτη μάς επισήμανε ότι ο σχολικός εκφοβισμός χρήζει άμεσης αντιμετώπισης από το σχολικό σύστημα σε συνεργασία με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινωνία, με απώτερο στόχο την ασφάλεια και το υγιές κλίμα στο σχολείο. Η κινητοποίηση του σχολείου είναι το σημαντικότερο μέσο καταστολής του σχολικού εκφοβισμού. Οι Pepler, Rigby και Smith (2004) έχουν συμπεράνει ότι δεν μαθαίνουμε μόνο από τις επιτυχίες, αλλά και τις αποτυχίες. Συνεπώς, κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης του εκφοβισμού, εφόσον σέβεται τις επιταγές της επιστήμης και του ανθρωπισμού, είναι θεμιτή. Το μόνο που δεν συγχωρείται είναι η απραξία και η αδιαφορία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- Coie, J. D., Cillessen, A. H. N., Dodge, K. A., Hubbard, J. A., Schwartz, D., Lamerise, E. & Bateman, H. (1999). "It takes two to fight; a test of relative factors and a method for accessing aggressive dyads", *Developmental Psychology*, 35 (5), pp. 1179-1188.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). "Research on school bullying and victimization: What we learned and where do we go from here?", *School Psychology Review*, 32 (3), pp. 365-383.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American Schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, N.J: Erlbaum.

- Hollway, W. (1999). "Take the violent toys from the boys? Desire of containment and the containment of desire", *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 4, pp. 275-280.
- Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: Social Power in children's groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). "Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention programme", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, pp. 1171-1190.
- Parker, R. (1995). *Torn in two: The experience of maternal ambivalence*. London: Virago, p. 115.
- Paoulin, F. & Boivin, M. (2000). "The role of proactive and reactive aggression in the formation and the development of boys' friendship", *Developmental Psychology*, 36, pp. 233-240.
- Rigby, K., Smith, P. K. & Pepler, D. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Cagerspectz, K. M. J., Bjorkqvist, K., Ostermann & Kaukiaianen, A. (1996). "Bullying as a group process. Participant roles and their relations to social status within a group", *Aggressive Behaviour*, 22, pp. 1-15.
- Sandstrom, M. J. & Coie, J. D. (1999). "A developmental perspective of Peer Rejection: Mechanisms of stability and change", *Child Development*, 70, pp. 955-966.
- Sharp, S., Smith P. K. (eds.) (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London: Routledge.
- Smith, P. K. & Brain, P. (2000). "Bullying in schools: Lessons from two decades of research", *Aggressive Behavior*, 26, pp. 1-9.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L. & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying preventions and intervention Realistic strategies for schools*. New York, NY: Guilford Press.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). "A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools", *Educational Research*, 35 (1), pp. 3-25.

Ελληνόγλωσσον

- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020, για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα, Παπαζήση.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου οικογένειας και ανάπτυξη παιδιού*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ολοήμερο δημοτικό σχολείο και διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Λουίζα Νοβατίδου

MEd, MSc, Εκπαιδευτικός (ΠΕ60)

Περίληψη

Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο λειτουργεί στην Ελλάδα από το 1998. Παρουσιάστηκε σαν ένας νέος θεσμός για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα και, αφού έχει διανύσει μια αρκετά μακρά πορεία, φαίνεται να έχει εδραιωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις αρχικές επιφυλάξεις.

Η παρούσα μελέτη, η οποία από θεματική άποψη εντάσσεται στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής και από μεθοδολογική στις ποιοτικές κοινωνικές έρευνες, μελετά ζητήματα που αφορούν τον προγραμματισμό-σχεδιασμό, τις διαδικασίες με τις οποίες λαμβάνονται οι αποφάσεις, την ανίχνευση της σχετικής αυτονομίας των εργαζομένων στο ολοήμερο πρόγραμμα, την ενεργοποίησή τους για την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων και γενικότερα τα πεδία άσκησης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι εργαζόμενοι/ες έχουν κατανοήσει ότι η επιτυχία του ολοήμερου σχολείου σχετίζεται άμεσα με τον ρόλο των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής τους μονάδας.

Λέξεις κλειδιά
εσωτερική
εκπαιδευτική
πολιτική, ολοήμερο
πρόγραμμα,
προγραμματισμός,
λήψη αποφάσεων

Abstract

The full-time elementary school has been operating in Greece, even as an expanded school, since 1998. It was presented as a new institution for Greek educational data and, having gone on a fairly long course, seems to have been consolidated in the educational system despite the initial reservations.

The present study, which from the thematic point of view is in the field of educational policy and from methodological view to qualitative social research, focused on issues related to scheduling-planning, decision making processes, the detection of the relative autonomy of the employees, their activation for the implementation of innovative actions and the fields of exercising the internal educational policy.

The results have shown that employees have understood that the success of a full-time school is directly related to the role of teachers and their involvement in the planning and implementation of the education policy of their school unit.

Keywords

internal education policy, full-time program, planning, decision making

1. Εισαγωγή

Η θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου (ΟΣ), ως φυσική συνέπεια των νέων κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, μπορεί να εκτιμηθεί ως αναγκαίο μέτρο αντιμετώπισης των προβλημάτων που ανέκυψαν από αυτές (Κυρίδης, Τσακίριδου και Αρβανίτη, 2013). Το «όλο» βέβαια δεν είναι ποτέ μόνο μια απλή συνάθροιση των «επιμέρους» που το απαρτίζουν, είναι κάτι πέρα και πάνω από αυτό. Έτσι, το σχολείο δεν αποτελεί μια απλή αθροιστική συνύπαρξη του παραδοσιακού σχολείου και των νέων διδακτικών αντικειμένων με τις επιπλέον ώρες διδασκαλίας (Πυργιωτάκης, 2001). Είναι κάτι πολύ περισσότερο από αυτό. Αποτελεί μια εκ βαθέων προσπάθεια αναδιάρθρωσης και εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών και μια πραγματική ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας, παράλληλα με την εκρίζωση του παραδοσιακού παιδαγωγικού κλίματος και τη στήριξη των συνεργατικών σχέσεων που υλοποιούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Πυργιωτάκης, 2001).

Για να μπορέσει όμως το ΟΣ να συνεχίσει να έχει τη συνειδητή υποστήριξη εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικής κοινότητας (ΤΚ), χρειάζεται να γίνεται επαρκής επιστημονικός διάλογος πάνω σε θέματα που άπτονται της λειτουργίας και της αυτονομίας του. Θέματα που σχετίζονται με τον ρόλο και την προσφορά των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτό, τις πρωτοβουλίες που αναπτύσσουν, τις

πρακτικές που επιδιώκουν και τη συνεργασία που υλοποιείται μεταξύ πρωινού και απογευματινού προγράμματος. Όλα τα παραπάνω συνάδουν με τη διερεύνηση του τρόπου οργάνωσης της σχολικής μονάδας, στην οποία πρέπει να κυριαρχεί πνεύμα συλλογικότητας, συμμετοχικής λήψης αποφάσεων και ανοίγματος του σχολείου στην ΤΚ. Πρέπει δηλαδή να γίνει η ανάλυση του τρόπου που υλοποιείται η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική σε έναν σχολικό οργανισμό και πιο συγκεκριμένα ποιος είναι ο ρόλος που διαδραματίζει το ολοήμερο πρόγραμμα (ΟΠ) στην υλοποίησή της, ο οποίος κρίνεται αναγκαίος, διότι η πλειοψηφία των ερευνητικών προσπαθειών αφορούσαν μέχρι τώρα το πρωινό πρόγραμμα του σχολείου.

Ως εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με τον Σαϊτη (2003), ορίζεται το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων που χαράσσονται και υλοποιούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει και να αξιολογήσει τον ρόλο του ΟΠ στη διαμόρφωση και άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που υλοποιεί η σχολική μονάδα και να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη δυνατότητα συμμετοχής τους στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της πολιτικής αυτής στη σχολική μονάδα, στην οποία υπηρετούν. Επιμέρους στόχοι είναι να αναφερθούν οι συνθήκες υπό τις οποίες το ΟΠ συνδράμει στον σχεδιασμό της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολικού οργανισμού, να αποτυπωθεί η υπάρχουσα κατάσταση όσον αφορά τον βαθμό συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παραγόντων που την επηρεάζουν, καθώς και το προφίλ του ΟΣ στην ΤΚ.

1.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η διερεύνηση και η επίτευξη των στόχων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της επιτόπιας έρευνας. Με την περιγραφική αυτή μέθοδο, συλλέχθηκαν δεδομένα σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, ώστε να περιγραφεί η φύση των συνθηκών που επικρατούν (Howard & Sharp, 1994). Ως τεχνική συγκέντρωσης δεδομένων επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη με είκοσι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, το περιεχόμενο και η διαδικασία των οποίων ήταν σχεδιασμένα εκ των προτέρων.

1.2. Δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανεξαρτήτως φύλου, που εργάζονται σε ΟΠ της περιοχής Δ. Μακεδονίας και πιο συγκεκριμένα της Φλώρινας. Στην περιοχή αυτή

λειτουργούν 39 ολοήμερα δημοτικά σχολεία (ΟΔΣ) και το δείγμα αποτέλεσαν 12 εργαζόμενοι/ες (2 άτομα από 3/θέσια, 7 άτομα από 4/θέσια και 6/θέσια σχολεία και 3 άτομα από 8/θέσια και 12/θέσια). Η διαδικασία των συνεντεύξεων διήρκεσε δύο περίπου μήνες, από τον Νοέμβριο έως και τον Δεκέμβριο του 2019. Οι σχολικές μονάδες της έρευνας εδρεύουν σε αστική, πεδινή και ορεινή περιοχή.

Πίνακας 1. Διερευνώμενες θεματικές περιοχές και δείκτες ποιότητας

Θεματικές περιοχές	Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου
Προϋποθέσεις διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής	1. Υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο 2. Σύλλογος Διδασκόντων 3. Συλλογικές διεργασίες
Διαδικασία λήψης αποφάσεων	1. Διαμόρφωση σχεδιασμού – προγραμματισμού 2. Συνεδριάσεις Συλλόγου Διδασκόντων 3. Συντονισμός σχολικής ζωής
Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων	1. Λειτουργία διαδικασίας λήψης αποφάσεων 2. Σχέσεις Διευθυντή – εκπαιδευτικών 3. Σχέσεις εκπαιδευτικών πρωινού – απογευματινού προγράμματος
Κλίμα συνεργασίας	1. Συνεργασία εκπαιδευτικών ολοήμερου προγράμματος 2. Ποιότητα μάθησης 3. Ανάπτυξη πρωτοβουλιών 4. Πρόκληση εντάσεων
Παράγοντες που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο ΟΠ	1. Ανάπτυξη πρωτοβουλιών 2. Πρωτοβουλίες για την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη πρωτοβουλιών 3. Πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών
Προφίλ του ολοήμερου προγράμματος στην κοινότητα	1. Σχέσεις εκπαιδευτικών – γονέων 2. Σχέσεις σχολείου με φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης

1.3. Διερευνώμενες θεματικές περιοχές

Η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας ανά φύλο είναι 3 άνδρες και 9 γυναίκες. Η ηλικία τους κυμαίνεται από 35 έως 45 έτη, τρία άτομα και από 45 έως 65 ετών, εννέα. Από αυτά, τα 10 διαθέτουν τον βασικό τίτλο σπουδών και τα 2 διαθέτουν και μεταπτυχιακό.

2. Αποτελέσματα

2.1. Προϋποθέσεις διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται άμεσα με την εσωτερική αποκεντρωτική λειτουργία της σχολικής μονάδας, η οποία διαμορφώνεται υπό δύο συντεταγμένες: την αποκεντρωτική διοικητική λειτουργία του σχολικού οργανισμού και την αποκέντρωση του περιεχομένου της εργασίας των ατόμων που το απαρτίζουν.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συντελείται διάχυση εξουσίας στα συλλογικά όργανα του σχολείου (9 συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν θετικά), καθώς το ισχύον νομικό καθεστώς τους/τις δίνει την απαιτούμενη ελευθερία να σχεδιάσουν συλλογικά και να υλοποιήσουν την εργασία τους, να συνεργαστούν με γονείς, με φορείς της τοπικής κοινότητας και να εφαρμόσουν τις επιστημονικές γνώσεις και τη διδακτική εμπειρία τους, με τον τρόπο που οι ίδιοι/ες κρίνουν σωστό: «Σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό θα έλεγα πως ναι. Η κάθε εκπαιδευτική μονάδα διαμορφώνει τη δική της εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική» (Δ.4).

Ωστόσο, το αυστηρά δομημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών, η χρήση ενός και μόνο σχολικού εγχειριδίου, το κυλιόμενο ωράριο, η ύπαρξη μικρού αριθμού υποστηρικτικών δομών και ο αυταρχισμός της ηγεσίας του Υπουργείου, που δεν λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αποτελούν παράγοντες που δεν βοηθούν στη χάραξη εσωτερικής πολιτικής στις σχολικές μονάδες: «Υπάρχει αυτονομία σε κάποια θέματα, αλλά στο σύνολο ακολουθείται η βασική πολιτική των ολοήμερων σχολείων. Δεν λαμβάνει υπόψη το Υπουργείο τις προτάσεις που καταθέτουμε κατά καιρούς για αλλαγή π.χ. πεπαλαιωμένων σχολικών εγχειριδίων και για βοήθεια στην υποστήριξη μαθητών/τριών με προβλήματα» (Δ.6).

Ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει ο/η διευθυντής/ντρια – προϊστάμενος/νη των σχολικών μονάδων, ο/η οποίος/α, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, στο μεγαλύτερο ποσοστό των σχολικών μονάδων, σέβεται τη γνώμη, την εργασιακή ελευθερία και τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών, αξιοποιεί τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και προβαίνει στις νόμιμες συγκλήσεις συνεδριάσεων για τον σχεδιασμό και προγραμματισμό της πολιτικής του σχολείου: «Ναι, είναι σε θέση να διαμορφώσει ο ΣΔ τη δική του εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Απαραίτητη όμως παράμετρος είναι η συνεργασία με τον/τη διευθυντή/ντρια του σχολείου, ο/η οποίος/α πρέπει να έχει όραμα για το σχολείο του και να μπορεί να το μεταδώσει στους εκπαιδευτικούς» (Δ.7).

Σημαντικές επίσης παράμετροι για τους/τις εκπαιδευτικούς αποτελούν η συλλογικότητα και το πνεύμα συνεργασίας/συνυπευθυνότητας που κυριαρχεί σε κάθε είδος αναπτυξιακού σχεδίου: «Η συλλογικότητα, η συζήτηση και ο διάλογος μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας είναι βασική προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία...» (Δ.8).

Όσον αφορά την αποκέντρωση του περιεχομένου της εργασίας τους, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι προωθείται με τις δράσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιεί ξεχωριστά το κάθε σχολείο. Βέβαια, θεωρούν ότι κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάζει την εργασία του/της και να την προσαρμόζει στις ιδιαίτερες ανάγκες της ΤΚ: *«Οποιοδήποτε αναπτυξιακό σχέδιο οργανώνεται, αυτό θα πρέπει να γίνεται συλλογικά, αλλά να εξειδικεύεται αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου»* (Δ.5).

2.2. Διαδικασία λήψης αποφάσεων

Στη λήψη αποφάσεων, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη σημασία του Συλλόγου Διδασκόντων (ΣΔ). Οι αποφάσεις λαμβάνονται κατόπιν εισήγησης του διευθυντή/ντριας – προϊσταμένου/νης ύστερα από διάλογο και ακολουθώντας την αρχή της πλειοψηφίας. Η διεύθυνση του σχολείου στις περισσότερες των περιπτώσεων δεν προαποφασίζει και δεν προκαταλαμβάνει τις αποφάσεις του ΣΔ. *«Πάντοτε υπάρχει μια σχετική εισήγηση από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας για ένα ζήτημα που αντιμετωπίζουμε είτε είναι θέμα λειτουργικό, είτε οργάνωσης, είτε εκπαιδευτικό»* (Δ.11). Επίσης, δεν παρατηρούνται επανειλημμένες απουσίες μελών του συλλόγου και οι συνεδριάσεις έχουν τακτικό χαρακτήρα. Οι συζητήσεις χαρακτηρίζονται από σοβαρότητα, ομαδικό πνεύμα και δεν πραγματοποιούνται μόνο επειδή το επιβάλλει το νομικό πλαίσιο, αλλά επαναλαμβάνονται μέχρι να δοθεί η ενδεδειγμένη για το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών λύση: *«Ο προγραμματισμός γίνεται με συνεχείς, εκτενείς και διεξοδικές συζητήσεις του ΣΔ... και επαναλαμβάνεται μέχρι να βρεθεί η σωστή λύση»* (Δ9). Κυριαρχούν όμως τα θέματα του πρωινού προγράμματος, μιας και δεσπόζει η άποψη ότι το κυρίως μέρος του εκπαιδευτικού και διδακτικού προγράμματος λαμβάνει χώρα το πρωί: *«Για οτιδήποτε σχετίζεται με την αντιμετώπιση εκπαιδευτικών ζητημάτων που αφορούν το ΟΠ, κατά κανόνα, δεν υπάρχει αρκετός χρόνος, καθώς υπάρχουν θέματα πιο άμεσα και επείγοντα στο πρωινό τμήμα»* (Δ.4).

Τα έκτακτα ζητήματα με τα οποία απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί του ΟΠ αφορούν κυρίως θέματα λειτουργίας του, καθώς και θέματα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωινού και απογευματινού ωραρίου, μιας και θεωρούν ότι αντιμετωπίζονται σαν εκπαιδευτικοί δεύτερης διαλογής όταν εργάζονται στο ΟΠ: *«Αφορούν θέματα σίτισης, πρόωρης αποχώρησης από το σχολείο και μετακίνησης μαθητών»* (Δ.5), *«Ενώ γίνεται εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών για το πρωινό πρόγραμμα, απουσιάζει ο διάλογος για θέματα προγραμματισμού και πολιτικών για το ολοήμερο»* (Δ6).

Η συγκεκριμένη πορεία έχει αντανάκλαση στον προγραμματισμό – σχεδιασμό, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική

που εσωκλείει την ιδιοτυπία κάθε σχολικής μονάδας. Ο συγκεκριμένος όμως προγραμματισμός δεν λειτουργεί με σκοπό τη χάραξη βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων, αλλά με στόχο να προλαμβάνονται και να επιλύονται, γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα, εκπαιδευτικά και καθημερινά λειτουργικά θέματα, όπως *οι απουσίες των μαθητών, η θέρμανση του σχολείου, τα ατυχήματα* (6 συμμετέχοντες/ουσες). Με τον τρόπο αυτό βέβαια, οι μέτοχοι της σχολικής μονάδας αντιλαμβάνονται ότι οι στόχοι δεν τίθενται για να πραγματοποιηθούν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και διδακτικές πρακτικές, αλλά κυρίως για να δοθεί μια επίπλαστα καλή έξωθεν μαρτυρία.

2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων

Στους παράγοντες που υποστηρίζουν τη σχολική μονάδα, με σκοπό να ξεδιπλώσει τις δυνατότητές της για τη χάραξη της εσωτερικής πολιτικής της, συγκαταλέγονται η πλειοψηφική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συνεδριάσεις κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ο ρόλος της διεύθυνσης και η ένδειξη ενδιαφέροντος για τη λειτουργία του ΟΠ.

Αναλυτικότερα, ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας – προϊσταμένου/νης είναι καταλυτικός κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνηγορούν υπέρ του ότι ο διευθυντής/ντρια παρουσιάζεται ως εισηγητής/τρια των συζητήσεων στις συνεδριάσεις, ενημερώνει για τα τακτικά και έκτακτα ζητήματα του σχολείου, προετοιμάζει τη θεματολογία και διευθύνει τη συζήτηση: *«Πάντοτε υπάρχει μια σχετική εισήγηση από την πλευρά του/της διευθυντή/ντριας για ένα ζήτημα που αντιμετωπίζουμε είτε είναι θέμα λειτουργικό, είτε οργάνωσης, είτε εκπαιδευτικό»* (Δ.11). Είναι ενήμερος/η για το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και εγγυάται την ελεύθερη έκφραση των απόψεων όλων των συμμετεχόντων/ουσών. Από την άλλη, προσπαθεί να διευθετήσει ορισμένες, γραφειοκρατικές κυρίως, εκκρεμότητες, που ο/η ίδιος/ια τις έχει διαβαθμίσει ως δευτερεύουσες και να τις επιλύσει μόνος/η του/της. Σε κάθε όμως περίπτωση εμφανίζεται ως ο/η πρωτεργάτης και ο/η εγγυητής/τρια της πραγμάτωσης των αποφάσεων του Συλλόγου: *«Πραγματοποιείται ολομέλεια, συζητείται το θέμα, εκφράζονται οι ενστάσεις και λαμβάνονται πλειοψηφικά οι αποφάσεις»* (Δ.7).

Η ύπαρξη άτυπων ομάδων εργαζομένων, είτε λόγω φιλικών σχέσεων είτε λόγω χρόνων υπηρεσίας, αποτελούν παράγοντες που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν, αντίστοιχα, τη συμμετοχή των εργαζομένων στις συνεδριάσεις του ΣΔ για τη λήψη αποφάσεων.

Ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του ΟΠ και εκείνων του πρωινού λαμβάνει το ίδιο ποσοστό, καθώς υπάρχει η μερίδα αυτών που είναι ικανοποιημένοι/ες (5 ερωτώμενοι/ες) από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, μιας και νομο-

θετικά πλέον ισχύει το κυλιόμενο ωράριο και συμμετέχει σε αυτό ικανός αριθμός εργαζομένων από το πρωινό πρόγραμμα: *«Εμείς οι εργαζόμενοι στο ολοήμερο πολλές φορές αυτενεργούμε. Βέβαια, πάντοτε σε συμφωνία με τους συναδέλφους μας του πρωινού τμήματος. Βρίσκουμε τρόπους να υπερπηδάμε τα εμπόδια και λαμβάνουμε πρωτοβουλίες που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών, τη βοήθεια στη μελέτη των μαθημάτων τους με διαφοροποιημένη διδασκαλία, για να καλύψουμε και τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες»* (Δ.6). Υπάρχει όμως και η άλλη μερίδα εργαζομένων (5 άτομα) που πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί του πρωινού προγράμματος εμφανίζονται αποστασιοποιημένοι/ες και δείχνουν περιορισμένο ενδιαφέρον για τη λειτουργία του απογευματινού τμήματος: *«Δυστυχώς, οι συνάδελφοι/σες δεν ενδιαφέρονται για το πρόγραμμα του ΟΣ ούτε και για τα προβλήματα που προκύπτουν»* (Δ.2). Σε ό,τι αφορά θέματα συνέργειας των εκπαιδευτικών και των δύο προγραμμάτων, είναι χαρακτηριστικό ότι αυτή περιορίζεται σε ζητήματα της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Δεν δημιουργούνται πάντως οι προϋποθέσεις εκείνες που θα αποδώσουν μια διαφορετική διάσταση στην παραδοσιακή μορφή του σχολείου: *«Η συνεργασία-επικοινωνία είναι ικανοποιητική για τη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας και την προετοιμασία για την επόμενη ημέρα, καθώς και για την επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Για την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, υπάρχει ο χρονικός περιορισμός* (Δ.7). Οι νέες ιδέες, τα καινοτόμα προγράμματα και οι διαφοροποιημένες διδακτικές μέθοδοι, που αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του νέου σχολείου και το ωθούν στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν διαφαίνεται να καταλαμβάνουν περίοπτη θέση στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται η ανάγκη για επανεξέταση του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου οργάνωσης και διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας γενικότερα και του ολοήμερου ειδικότερα.

2.4. Κλίμα συνεργασίας

Οι εκπαιδευτικοί συνηγορούν με την άποψη ότι το καλό κλίμα και η κουλτούρα συνεργασίας και συνυπευθυνότητας αποτελούν παράγοντες που οδηγούν τον σχολικό οργανισμό στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων και πρακτικών. Το θετικό αυτό κλίμα διακόπτεται στις περιπτώσεις εκείνες που αναφέρεται άρνηση συνεργασίας και έλλειψη αλληλεπίδρασης. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αποτίμησαν θετικά την ομαδικότητα, που όμως συμβαδίζει με το διαφορετικό επίπεδο σπουδών των εργαζομένων, το οποίο τούς παρέχει μια ξεχωριστή οπτική και έναν διαφορετικό τρόπο παρέμβασης στα δρώμενα της σχολικής πραγματικότητας: *«Μια συνηθισμένη αιτία διαφωνίας, που όμως δεν φτάνει στη σύγκρουση, είναι το διαφορετικό υπόβαθρο σπουδών του κάθε εκπαιδευτικού, δηλαδή οι διαφορετικές οπτικές από τις οποίες έχουν συνηθίσει να εξετάζουν ένα θέμα...»* (Δ.8).

Οι ερωτώμενοι/ες αναφέρονται σε συμμαχίες για την υποστήριξη των καθημερινών δράσεων, ανάλογα με τον χαρακτήρα τους, γεγονός που υπογραμμίζει τη δραστηριοποίηση των άτυπων ομάδων και την αναζήτηση δράσεων πραγμάτωσης μέσω δυναμικών μειοψηφιών, που στόχο έχουν να επιδράσουν καταλυτικά στην υλοποίηση συγκεκριμένων αποφάσεων και στη διεκδίκηση καλύτερων συνθηκών επαγγελματικής καταξίωσης: «...*αλλά υπάρχουν και συναδέλφοι/σες οι οποίοι/ες υπονομεύουν τους/τις άλλους/ες και συμμαχούν με κάποιους/ες, με σκοπό τη δική τους προώθηση και προβολή*» (Δ.10). Καταλυτικό ρόλο και στο σημείο αυτό διαδραματίζει ο/η διευθυντής/ντρια – προϊστάμενος/νη του σχολικού οργανισμού, που χρειάζεται να είναι ηγέτης/τιδα με όραμα και διάθεση συνεργασίας με όλους/ες ανεξαιρέτως, τους/τις εκπαιδευτικούς, διαθέτοντας σύγχρονες γνώσεις διοίκησης και οργάνωσης: «...*ένας/μία ενημερωμένος/νη διευθυντής/ντρια που έχει όραμα για το σχολείο και δεν αναλώνεται σε κουτσομπολιά και κριτικές*» (Δ.3).

2.5. Παράγοντες που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στο ΟΠ

Παράλληλα, η έρευνα κατάδειξε πως οι εργαζόμενοι/ες θεωρούν ότι η ομαδική προσπάθεια που αποκαλύπτεται από τις συλλογικές διαδικασίες και τις ομόφωνες αποφάσεις, τους/τις παρωθεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών, με σκοπό το γενικό συμφέρον μαθητών/τριών, γονέων, εκπαιδευτικών. Οι συλλογικές όμως αποφάσεις προκύπτουν μόνο μέσω της ανάπτυξης ειλικρινών σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων: «...*Είμαστε συνεργάτες, συνοδοιπόροι. Αγαπάμε αυτό που κάνουμε και θέλουμε το ολοήμερο να βγει από την απομόνωση... Αυτό θα το καταφέρουμε φυσικά με την ανάληψη καινοτόμων δράσεων και πρωτοβουλιών, με συλλογική προσπάθεια*» (Δ.5). Σε αντίθετη περίπτωση, όταν κυριαρχεί καχυποψία και επιφυλακτικότητα, δεν είναι δυνατή η διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας.

Σχετικά με την εκτίμηση για το ενδιαφέρον που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί του πρωινού προγράμματος προς τους/τις συναδέλφους του ολοήμερου, για τον σκοπό και την εργασία τους, η έρευνα υπογραμμίζει ότι οι απόψεις είναι μοιρασμένες, καθώς υπάρχουν αυτοί/τες που πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί του πρωινού προγράμματος δείχνουν περιορισμένο ενδιαφέρον για τη λειτουργία του απογευματινού και για τα προβλήματα εφαρμογής του: «*Η συνεργασία δεν είναι ικανοποιητική. Τώρα πλέον δεν υπάρχει ένας υπεύθυνος για το ολοήμερο και δεν υπάρχει κάποιος/α να ενημερώνει για τα προβλήματα...*» (Δ.6). Βέβαια, η έλλειψη ενδιαφέροντος αποτελεί χαρακτηριστικό μιας νοοτροπίας που διακατέχεται από έλλειψη παρακίνησης, στήριξης και επιμόρφωσης (Ανθοπούλου, 1999) και δημιουργεί μια διάθεση ρουτίνας και γραφειοκρατικού τύπου εργασίας, που επιδρά στο έργο του/της εκπαιδευτικού. Υπάρχουν όμως και οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν

ότι η λειτουργία του ΟΣ αφορά όλους/ες: «Οπωσδήποτε ναι, αφού πιστεύω πως έχει πια παγιωθεί στη συνείδηση των περισσότερων συναδέλφων η άποψη πως το σχολείο λειτουργεί και δρα σε ένα ενιαίο πρόγραμμα» (Δ.12).

Ως επακόλουθο, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ολοήμερο θεωρούν ότι υποβιβάζεται ο ρόλος τους και ότι εργάζονται σε ένα πρόγραμμα που δεν υπάρχει ικανοποιητική συνεργασία: «Απαιτούν να “συμμορφωθεί” το ΟΠ με το πρωινό, ενώ θα έπρεπε να υπάρχει συνεργατική οργάνωση αποκλειστικά προς όφελος των μαθητών/τριών» (Δ.3). Μελετώντας ανά θεματική κατηγορία τη συνεργασία που αναπτύσσεται, αποκαλύπτεται ότι υλοποιείται κυρίως σε ζητήματα που σχετίζονται με τις εργασίες της επόμενης ημέρας, την επίδοση των μαθητών/τριών και τα προβλήματα λειτουργίας του ολοήμερου.

Παρ’ όλα αυτά, το κυλιόμενο πρόγραμμα και οι εναλλαγές των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ολοήμερο χαρακτηρίζονται ως θετικές, διότι αποτελούν ένα σημαντικό συνδυαστικό κρίκο στη συνεργασία των δύο προγραμμάτων: «Δουλεύω και εγώ στο ολοήμερο μία φορά την εβδομάδα (κυλιόμενο πρόγραμμα) και συνεργάζομαι με όλους/ες...» (Δ.12).

Όσον αφορά την ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους/τις συναδέλφους του ΟΠ, διαπιστώνεται ότι συνεπικουρούν ο ένας/η μία τον/την άλλον/η, σε όλα τα θέματα του απογευματινού ωραρίου. Η συνεργασία τους όμως σε ζητήματα καινοτόμων δράσεων και νέων διδακτικών τεχνικών, καθώς και σε προγράμματα τοπικού ενδιαφέροντος εμφανίζεται περιορισμένη: «Όχι. Δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος για την ανάπτυξη δράσεων και πρωτοβουλιών. Μόλις μας φτάνει ο χρόνος για την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας...» (Δ.3).

2.6. Προφίλ του ολοήμερου προγράμματος στην κοινότητα

Σύμφωνα με την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας για ζητήματα που αναφέρονται στη συνεργασία του ΟΠ με γονείς και φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΤΑ), η έρευνα έδειξε ότι οι εργαζόμενοι/ες τη θεωρούν από ελάχιστη έως ανύπαρκτη.

Όσον αφορά τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί, αν και πιστεύουν ότι η συνεργασία μαζί τους αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την αποδοτική λειτουργία του ολοήμερου, θεωρούν ότι αυτή περιχαράκωνεται στην προετοιμασία για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας και σε θέματα υγείας και συμπεριφοράς: «Η συνεργασία με τους γονείς αναφέρεται κυρίως σε θέματα μαθησιακά και συμπεριφοράς των παιδιών τους. Σπάνια συνεργαζόμαστε για κάτι άλλο...» (Δ.9).

Συνεκδοχικά, στη συνεργασία με την ΤΑ η έλλειψή της μπορεί να ερμηνευθεί και ως αποτέλεσμα της αδυναμίας του σχολείου να καταστεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός ανοιχτός, που να μπορεί προσβλέπει στη βοήθεια των κοινωνικών

φορέων. Αποτελεί πεποίθηση των συμμετεχόντων/ουσών ότι η ΤΑ μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στην εξελικτική πορεία του σχολείου, αλλά δυστυχώς αυτή περιορίζεται στην καταβολή οικονομικών πόρων ή κάποιων απλών κτιριακών επισκευών: «Θα μπορούσε να υπάρχει συνεργασία με φορείς της ΤΑ, αλλά προς το παρόν δεν έχει γίνει κάτι τέτοιο. Οποιαδήποτε είδους συνεργασία περιορίζεται σε κτιριακά θέματα και θέματα θέρμανσης» (Δ.2).

3. Συμπεράσματα

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων διαφαίνεται ότι η γνώμη των εκπαιδευτικών για το ΟΠ είναι αρκετά θετική. Υπάρχουν βέβαια αδυναμίες τις οποίες και υπογραμμίζουν οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, αλλά τονίζουν και τα θετικά σημεία της λειτουργίας του, τα οποία και πρέπει να υποστηριχθούν.

Για να μπορέσει το ΟΠ να καταστεί φορέας αποτελεσματικότερης διαμόρφωσης και άσκησης της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι αναγκαίο να γίνει νέος σχεδιασμός που να εστιάζει τόσο στους οργανωτικούς φορείς (συλλογικά όργανα διοίκησης, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) όσο και στη μεγαλύτερη απορρόφηση ανθρώπινων και υλικών πόρων (οικονομικοί πόροι, σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό).

Αποτελεσματικό κρίνεται να γίνουν ευρύτερες οι αρμοδιότητες του ΣΔ, με τακτικότερες συνεδριάσεις και μεγαλύτερο εύρος καθηκόντων. Οι εισηγήσεις να μην πραγματοποιούνται αποκλειστικά από τον/τη διευθυντή/ντρια – προϊστάμενο/νη, αλλά και από εκπαιδευτικούς που δείχνουν ενδιαφέρον και έχουν αυξημένα προσόντα ή ομάδες εκπαιδευτικών και από τα δύο προγράμματα, που θα αναλαμβάνουν τις εισηγήσεις εκ περιτροπής.

Επίσης, κρίνεται σκόπιμο να δίνεται βαρύτητα σε ζητήματα συνεργασίας και συνυπευθυνότητας των εκπαιδευτικών των δύο προγραμμάτων μέσω του υπαλληλικού καθηκοντολογίου, να παρέχονται κίνητρα για την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, καθώς και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να σχετίζονται με τη διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία. Η ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών και δράσεων είναι ενδεδειγμένο να συνοδεύεται από ηθική και επαγγελματική ανταμοιβή. Να επιδιώκεται η υποστήριξη της σχολικής μονάδας και του ΟΠ από την ΤΚ μέσω των εκπροσώπων των συλλογικών οργάνων και να στηρίζεται οικονομικά.

Αναγκαίο επίσης είναι να πραγματοποιείται συνεχής και επισταμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ΟΠ για τον σκοπό και τους στόχους που αυτό εξυπηρετεί, δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να ξεπεράσουν τα στεγανά της γραφειοκρατικής εργασίας και παρέχοντάς τους κίνητρα για ιεραρχική αναβάθμιση.

Τέλος, αυτό που προκύπτει είναι ότι η κεντρική εξουσία και οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές οφείλουν να υποστηρίξουν το ΟΣ και να το βοηθήσουν να βγει από την αφάνεια στην οποία έχει, τα τελευταία κυρίως χρόνια, περιέλθει. Και αυτό γιατί το ολοήμερο βοηθάει τον/τη μαθητή/τρια να δραστηριοποιηθεί ολόπλευρα, γνωστικά, συναισθηματικά, ψυχοκινητικά, να αναπτύξει την κριτική και δημιουργική του/της σκέψη. Του/της δίνει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με τομείς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να αναλάβει ρόλους και να δημιουργήσει κοινές αξίες που στόχο έχουν την οικοδόμηση μιας πλουραλιστικής, οικουμενικής κοινωνίας.

Πίνακας 2. Πίνακας συντομογραφιών

Συντομογραφίες	
ΟΣ	Ολοήμερο Σχολείο
ΤΚ	Τοπική Κοινότητα
ΤΑ	Τοπική Αυτοδιοίκηση
ΟΠ	Ολοήμερο Πρόγραμμα
ΟΔΣ	Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο
ΣΔ	Σύλλογος Διδασκόντων

Βιβλιογραφία

- Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). «Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού», στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Σ. Ανθοπούλου, Μ. Κουτούζης και Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική*, τόμος Β΄. Πάτρα, ΕΑΠ, σσ. 65-72.
- Howard, K. & Sharp, J. (1994). *Η επιστημονική μελέτη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρισης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών*. Μτφ. Β. Νταλάκου. Αθήνα, Gutenberg, σσ. 123-134.
- Κυρίδης, Α., Τσακίριδου, Ε. και Αρβανίτη, Ι. (2006). *Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα. Ερευνητικές και Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2001). *Ολοήμερο Σχολείο: Η περιπέτεια ενός νέου θεσμού*. Αθήνα, Π.Ι.
- Σαϊτής, Χ. (2003). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Ατραπός.

Πώς εκφράζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς και πώς εξελίσσονται κατά την πορεία της ανάπτυξης: βρεφική, νηπιακή και εφηβική

Μαρία Σωτηροπούλου

Φιλολόγος (ΠΕ02) και MSc Educational Psychology

Περίληψη

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα βρίθει περιπτώσεων παιδιών που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα στον τομέα της συμπεριφοράς. Τέτοια προβλήματα επηρεάζουν τη γενική συναισθηματική και κοινωνική λειτουργικότητα του ατόμου, καθώς και τις επιδόσεις του στο σχολικό περιβάλλον. Έμφαση δίνεται στα ακόλουθα προβλήματα συμπεριφοράς: εναντιωματική προκλητική συμπεριφορά, διαταραχή διαγωγής, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα. Καθένα από αυτά τα προβλήματα είναι παρόντα σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο. Απαραίτητη κρίνεται η διεξαγωγή νέων μελετών, σε μια προσπάθεια να εμπλουτιστούν τα υπάρχοντα ερευνητικά ευρήματα.

Λέξεις κλειδιά

στάδια ανάπτυξης, εναντιωματική προκλητική διαταραχή, διαταραχή διαγωγής, ΔΕΠ-Υ, ψυχοπαθολογία

Abstract

The educational reality is full of cases of children who attend all levels of education and who are called to face various problems in the field of behavior. Such problems affect the general emotional and social functioning of the individual, as well as his performance in the school environment. Emphasis is placed on the following behavioral problems, confrontational provocative behavior, conduct disorder, attention deficit-hyperactivity disorder. Each of these problems is present at every stage of development. New studies are considered necessary in an effort to enrich existing research findings.

Keywords

stages of development, antisense provocative disorder, conduct disorder, attention deficit-hyperactivity disorder, psychopathology

1. Εισαγωγή

Πληθώρα ερευνητών και θεωρητικών, όπως η Ρουλου (2015) και ο Ξωχέλλης (2007), αναφέρονται στα προβλήματα συμπεριφοράς, τόσο μέσω της εσωτερικευμένης συμπεριφοράς όσο και μέσω της εξωτερικευμένης. Ταυτόχρονα, οι Zahn-Waxler, Klimes-Dougan & Slattery (2000) επισημαίνουν ότι δεν πρέπει να αποκλείεται η πιθανότητα να συνυπάρχουν η εσωτερικευμένη και η εξωτερικευμένη συμπεριφορά. Στη συγκεκριμένη εργασία γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν συνοπτικά και με επιτυχία οι τρόποι με τους οποίους πραγματοποιείται η έκφραση και η εξέλιξη των προβλημάτων συμπεριφοράς με το πέρασμα του χρόνου. Ειδικότερα, επικεντρωνόμαστε στις ακόλουθες διαταραχές: α) στη διαταραχή της διαγωγής, β) στην εναντιωματική προκλητική διαταραχή και γ) στη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Καθεμία από τις δυσκολίες αυτές προσδιορίζονται μέσω του DSM-5, παρουσιάζοντας τα σπουδαιότερα συμπτώματα. Το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας ασχολείται με την παρουσίαση του θέματος μέσω μιας εξελικτικής πορείας για τα προβλήματα συμπεριφοράς, στα οποία εστιάζουμε. Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο να παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένη η εργασία. Το κύριο μέρος αποτελείται από 3 κεφάλαια. Το κάθε κεφάλαιο εστιάζει σε πληροφορίες που αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη διαταραχή. Στο τέλος της εργασίας, παρατίθενται τα συμπεράσματα και οι βιβλιογραφικές αναφορές.

2. Προβλήματα συμπεριφοράς

2.1. Εναντιωματική προκλητική διαταραχή

Στη συνέχεια προβάλλονται τα σπουδαιότερα σημεία που είναι άξια λόγου, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, για την εναντιωματική προκλητική διαταραχή. Τα διαγνωστικά κριτήρια που είναι σημαντικά για τον προσδιορισμό της εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής και ορίζονται από το DSM-5 (APA, 2015) είναι τα παρακάτω: α) Το άτομο είναι σε γενικές γραμμές κακόβουλο και εκδικητικό. β) Το άτομο δεν μπορεί να διατηρήσει τις περισσότερες φορές την ψυχραιμία του. γ) Το άτομο είναι εύθικτο. δ) Το άτομο είναι συχνά θυμωμένο. ε) Το άτομο συχνά ενοχλεί άλλους. στ) Το άτομο δεν συμμορφώνεται σε αρχές και κανόνες που υπάρχουν. ζ) Το άτομο μαλώνει συχνά με άλλα άτομα. η) Το άτομο κατηγορεί άλλους για πράξεις για τις οποίες είναι υπαίτιο.

Έχει ενδιαφέρον να επικεντρωθούμε σε όσα αναφέρονται από τους Thomas & Chess (1980) για την εικόνα των βρεφών, η οποία ενδέχεται να προϊδεάσει για τη μετέπειτα παρουσία προβλημάτων συμπεριφοράς. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με όσα υποστηρίζει ο Feldman (2009) και οι Rothbart & Derryberry (2002), ο διαχωρισμός που γίνεται για τα βρέφη είναι: εύκολα, δύσκολα και βραδυψυχικά βρέφη. Στην περίπτωση των δύσκολων βρεφών, αυτά φαίνεται να μην έχουν διάθεση, τα συμπτώματά τους προβάλλονται με μεγάλη ένταση, οι σωματικές λειτουργίες δεν είναι σταθερές και η προσαρμογή των ατόμων σ' αυτά δεν είναι εύκολη, ενώ συχνά έχουν την τάση απόσυρσης, όταν πιστεύουν ότι δεν θα τα καταφέρουν. Αξίζει να επισημανθεί ότι η κατηγοριοποίηση του βρέφους σε εύκολο ή σε δύσκολο δεν αρκεί για να ερμηνευθεί μια μελλοντική συμπεριφορά αποκλίνουσα από την τυπική στη συνέχεια της ζωής του (Thomas & Chess, 1986). Παραμένοντας στο στάδιο της βρεφικής ηλικίας, δίνεται έμφαση και στη θεωρία της προσκόλλησης. Αυτή αφορά την έντονη επιθυμία που έχει το βρέφος να έχει κοντά του το πρόσωπο στο οποίο προσκολλάται. Ο Weiss (1982, 1991) επικεντρώνεται στα βασικά χαρακτηριστικά που είναι εμφανή στην προσκόλληση. Ο Bowlby (1982, 1988) σπεύδει να τονίσει ότι, όταν το βρέφος έχει ανασφαλή προσκόλληση, τότε αυτό αποτελεί βασικό παράγοντα κινδύνου, ώστε να αναπτύξει έπειτα το άτομο ψυχοπαθολογική συμπεριφορά. Ειδικότερα, η παρουσία ανασφαλούς προσκόλλησης κάνει το άτομο περισσότερο ευάλωτο σε αρνητικά συναισθήματα και σε αγχογόνες καταστάσεις.

Προχωρώντας στη νηπιακή ηλικία, είναι σημαντικό να σταθούμε σε όσα αναφέρει ο Carr (1999). Αναλυτικότερα, ο ίδιος θεωρεί ότι η εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα παρουσιάζεται μέσω μιας συχνής εμφάνισης δυσλειτουργίας, όσον αφορά στις αναπτυσσόμενες κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου. Επιπλέον, τονίζεται ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς που ενδεχομένως να έχει το παιδί κατά τη νηπιακή του ηλικία

παρουσιάζονται συχνά ως μια στάση άρνησης για το σχολείο, αδυναμία συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες και άσχημες σχέσεις μεταξύ του παιδιού και του/της εκπαιδευτικού (Birch & Ladd, 1997). Ταυτόχρονα, παρατηρείται αδυναμία αποτελεσματικής συνεργασίας και συχνές συγκρούσεις. Συχνά επίσης ένα παιδί στη νηπιακή ηλικία εκφράζει τα προβλήματα συμπεριφοράς του με επιθετικό τρόπο απέναντι σε συνομήλικα άτομα και έχει μειωμένη προκοινωνική συμπεριφορά. Σύμφωνα με όσα υποστηρίζει ο Campbell (2002), ο κλάδος των προβλημάτων συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία έχει μεγάλο ενδιαφέρον, δεδομένου ότι αναγνωρίζεται η παρουσία τέτοιων προβλημάτων σε όλο το ηλικιακό φάσμα και όχι μόνο σε ένα συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης. Ο Sprafkin και οι συνεργάτες του (2002) αναφέρονται στην απόκλιση από την τυπική συμπεριφορά μέσω της προβολής συναισθήματος φόβου, συστολής, υιοθέτησης επιθετικής συμπεριφοράς και παραβίασης των ορίων από παιδιά νηπιακής ηλικίας.

2.2. Διαταραχή της διαγωγής

Εδώ επικεντρωνόμαστε σε ένα πρόβλημα συμπεριφοράς, το οποίο είναι γνωστό με τον όρο διαταραχή διαγωγής. Αυτό προσεγγίζεται σε ποικίλα στάδια ανάπτυξης του ατόμου. Με τον συγκεκριμένο όρο, αναφερόμαστε στις ποικίλες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς που είναι έντονες και επίμονες. Ο όρος αυτός διακρίνεται από μεγάλο εύρος. Ο Lipsey (1992) χαρακτηρίζει τη διαταραχή αυτή ως σύνθετη, για την κατανόηση της οποίας απαιτείται σε βάθος διερεύνηση των παραγόντων με τους οποίους φαίνεται να συνδέεται. Ανάμεσα στους ορισμούς που έχουν δοθεί για τη διαταραχή της διαγωγής, επιλέγεται αυτός που δόθηκε από το DSM-5 (APA, 2015). Το άτομο με διαταραχή διαγωγής έχει αντιφατική συμπεριφορά, όσον αφορά την τήρηση κανόνων που υπάρχουν στην κοινωνία, στο νομικό πλαίσιο και στον τομέα της ηθικής. Συχνές και έντονες είναι οι εκδηλώσεις επιθετικότητας. Για παράδειγμα, ενδέχεται το άτομο να συμμετέχει σε βασανισμούς ζώων, σε ξυλοδαρμούς, σε εκφοβισμό συνομηλίκων, σε εξαπάτηση συνομηλίκων, σε βανδαλισμό, σε εμπρησμό, σε απάτη, σε κλοπή, σε καταστροφή ιδιωτικής ή και δημόσιας περιουσίας. Ταυτόχρονα, ένα άτομο που έχει διαταραχή διαγωγής ενδέχεται να εξαφανίζεται από το σπίτι χωρίς να προβάλλει κάποια δικαιολογία ή αποφεύγει να παρουσιάζεται στο περιβάλλον του σχολείου.

Κατά το στάδιο της σχολικής ηλικίας επισημαίνεται ότι, εντός της σχολικής τάξης, παρατηρούνται συχνά συμπεριφορές, όπως οι ακόλουθες: α) απειλές, β) πειράγματα με στόχο τη γελοιοποίηση άλλων ατόμων, γ) σωματικές ενοχλήσεις, δ) διασπαστική συμπεριφορά, ε) αντιδραστικότητα απέναντι στον εκπαιδευτικό, στ) επιθετικά ξεσπάσματα, ζ) άρνηση για συμμετοχή και συνεργασία κ.ά. (Farrington, 1993· Olweus, 1991). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Παντελιάδου

και Μπότσα (2007), υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της παρουσίας προβλημάτων συμπεριφοράς και της εμφάνισης προβλημάτων στον τομέα της μάθησης. Εκτός από τον μαθησιακό τομέα, τα άτομα με προβλήματα συμπεριφοράς δυσκολεύονται και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη δημιουργία και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων (Kavale & Forness, 1996).

Προχωρώντας στο στάδιο της εφηβείας, η πορεία των ατόμων με προβλήματα συμπεριφοράς ακολουθεί έναν φαύλο κύκλο. Με άλλα λόγια, ένας έφηβος που έχει προβλήματα συμπεριφοράς εισπράττει απόρριψη από το σχολικό περιβάλλον εξαιτίας της συμπεριφοράς του και καταλήγει στην αναζήτηση παρέας από άτομα μεγαλύτερα από την ηλικία του, διαπράττοντας αξιόποινες πράξεις, σε μια προσπάθεια να αισθανθεί αποδεκτός και μέλος μιας κοινωνικής ομάδας (Δήμου, 1996· Δόικου-Αυλίδου, 2002). Όσον αφορά τη διαταραχή διαγωγής, επισημαίνεται ότι πολλές φορές αυτή είναι παρούσα στην εφηβεία, μια μεταβατική περίοδο, κατά τη διάρκεια της οποίας ο/η έφηβος/η υφίσταται σημαντικές αλλαγές ως άτομο. Επιπλέον, η στάση που υιοθετείται από τους εφήβους με διαταραχή διαγωγής είναι διαφορετική από αυτή που υιοθετούν τα άτομα του περιβάλλοντός τους. Ειδικότερα, οι Nelson, Finch & Hart (2006) αναφέρουν ότι τα άτομα αυτά εκδηλώνουν συχνά άσχημη και σκληρή συμπεριφορά σε διάφορες καταστάσεις, για τις οποίες ευθύνονται, χωρίς, ωστόσο, να αισθάνονται τύψεις. Ταυτόχρονα, αναφέρεται ότι τα άτομα αυτής της ηλικίας με διαταραχή διαγωγής, δεν έχουν αναστολές για τις πράξεις τους (Blair, 2001· Τσόπελας και Αρμενάκα, 2012). Επιπλέον, όσον αφορά την επίδοσή τους στον ακαδημαϊκό τομέα, φαίνεται ότι τα άτομα αυτά δεν σημειώνουν σημαντική πρόοδο, ενώ μερικές φορές φτάνουν μέχρι το στάδιο της αποβολής ή της διακοπής της φοίτησης. Επίσης, τα άτομα δεν μπορούν να αναπτύξουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις διάφορες διαπροσωπικές σχέσεις που έχουν με άτομα της ίδιας ηλικίας ή και διαφορετικής. Ο Kazdin (1997) αναφέρει ότι τα άτομα αυτά είναι συχνά εχθρικά και καχύποπτα απέναντι σε άλλα.

Σύμφωνα με όσα υποστηρίζονται από τον Loeber (1990), η διαταραχή της διαγωγής δεν αποτελεί μια διαταραχή η οποία παρουσιάζεται ξαφνικά, ενώ αποτελεί αποτέλεσμα ποικίλων παραγόντων που πρέπει να συνυπολογιστούν. Ένα σημείο που χρήζει προσοχής είναι αυτό που αφορά τον προσδιορισμό της ηλικίας έναρξης της διαταραχής, η οποία χρονολογείται κατά βάση είτε στο τέλος της παιδικής ηλικίας είτε στις αρχές της εφηβείας (Lahey et al., 2000· Nock, Kazdin, Hiripi & Kessler, 2006). Οι Frick και Dickens (2006) αναφέρουν ότι ενδέχεται μια τέτοια διαταραχή να εμφανιστεί σπανιότερα και σε πολύ πιο ήπια μορφή κατά τη νηπιακή ηλικία του ατόμου ή την πρώιμη σχολική ηλικία. Η Moffit (2003) θεωρεί ότι ένα παιδί νηπιακής ηλικίας δυσκολεύεται περισσότερο στο κοινωνικό επίπεδο, ενώ ένας έφηβος υιοθετεί συχνότερα αντικοινωνικές συμπεριφορές. Σύμφωνα με τον Frick και τους συνεργάτες του (2005), η διαταραχή διαγωγής διακρίνεται σε επιμέρους κατηγορίες, ανάλογα με την ηλικία έναρξης και την παρουσία και άλλων δυσκολιών.

2.3. Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα

Το τρίτο κατά σειρά κεφάλαιο του κύριου μέρους της εργασίας αφορά την ανάδειξη πληροφοριών για τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα. Αναλυτικότερα, η διαταραχή αυτή προσεγγίζεται ως προς τους τρόπους έκφρασής της, καθώς και ως προς την εξελικτική πορεία που παρουσιάζεται, ξεκινώντας από τη βρεφική ηλικία και καταλήγοντας στην εφηβική ηλικία. Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, γνωστή και ως ΔΕΠ-Υ, είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή με νευροφυσιολογικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2012), σχεδόν 1 στα 3 άτομα σχολικής ηλικίας παρουσιάζουν μεμονωμένα κλινικά χαρακτηριστικά ΔΕΠ-Υ. Η προβολή δε τέτοιων χαρακτηριστικών γίνεται υποχρεωτικά με ταυτόχρονη παρουσία άλλων δυσκολιών που συνθέτουν το κλινικό προφίλ του παιδιού. Οι Κάκουρος και Μανιαδάκη (2012) αναφέρονται στη ΔΕΠ-Υ υπό την έννοια μιας αναπτυξιακής διαταραχής βασισμένης σε οργανικά αίτια, η οποία έχει σημαντικές επιδράσεις σε ποικίλες κατηγορίες λειτουργικότητας του ατόμου, δυσχεραίνοντας την παρουσία του στο κοινωνικό και στο οικογενειακό περιβάλλον του. Στο DSM-5 (APA, 2015), οι τύποι της ΔΕΠ-Υ είναι τρεις. Ορισμένοι από αυτούς είναι η ΔΕΠ-Υ που αντιστοιχεί στον προεξάρχοντα υπερκινητικό-παρορμητικό τύπο, στον προεξάρχοντα-απρόσεκτο τύπο και στον συνδυασμένο τύπο. Ένα σημαντικό στοιχείο που εισήχθη στο DSM-5 (APA, 2015) είναι ότι τα κλινικά χαρακτηριστικά πρωτοεμφανίστηκαν πριν φτάσει το παιδί σε ηλικία 12 χρονών.

Σε μια προσπάθεια να επικεντρωθούμε στην εξελικτική πορεία εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ, επιχειρείται να διασαφηνιστούν τα βασικά σημεία που παρατηρούνται ανά στάδιο ανάπτυξης. Αναλυτικότερα, κατά τη βρεφική ηλικία, επισημαίνεται από την Παπαγεωργίου (2005) ότι τα βρέφη με ΔΕΠ-Υ είναι υπερδραστήρια, με βάση όσα αναφέρουν οι μητέρες των παιδιών, ήδη από τη στιγμή που το έμβρυο είναι στην κοιλιά της μητέρας. Οι κλοτσιές του εμβρύου θεωρούνται εντονότερες από ό,τι σε άλλες περιπτώσεις παιδιών. Όταν γεννιέται το έμβρυο, οι γονείς συχνά αναφέρονται σε αυτό χαρακτηρίζοντάς το ως ένα «δύσκολο βρέφος», με πολύ μεγάλη κινητικότητα και όχι σταθερά και συνεχόμενα διαστήματα ύπνου. Επίσης, αυτά τα βρέφη συνηθίζουν να κλαίνε περισσότερο από τα υπόλοιπα, για μεγαλύτερη διάρκεια και με μεγαλύτερη ένταση. Παραμένοντας στη βρεφική ηλικία, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις και σε επίπεδο διατροφής. Σύμφωνα με τις Βάρβογλη και Γαλάνη (2007), η διαδικασία μετάβασης του βρέφους με ΔΕΠ-Υ από το γάλα σε περισσότερο στέρεες τροφές είναι μια δύσκολη διαδικασία.

Βάσει όσων αναφέρονται από τις Βάρβογλη και Γαλάνη (2007), τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, όταν είναι στο στάδιο της νηπιακής ηλικίας, διακρίνονται συχνά από παρορμητικότητα και δεν ανταποκρίνονται στις οδηγίες και εντολές των ενηλίκων. Ενδεχομένως να εκφράσουν τον θυμό τους με επιθετικότητα και άρνηση

για συνεργασία. Οι αντιδράσεις των νηπίων είναι πιο αργές, ενώ παρατηρούνται και δυσκολίες ως προς τον συντονισμό δραστηριοτήτων, στις οποίες πρέπει να ελεγχθούν οι κινητικές αντιδράσεις και να χρησιμοποιηθεί λεπτή κινητικότητα. Η Βάρβογλη (2005) τονίζει ότι το δέσιμο των κορδονιών, το κούμπωμα κουμπιών, η κατάλληλη λαβή στο μολύβι, η ζωγραφική και άλλα είναι κάποιες από τις συχνότερες δυσκολίες παιδιών με ΔΕΠ-Υ σε επίπεδο κινητικότητας. Ο Hillenbrand (2011) υποστηρίζει ότι οι γονείς αναφέρονται στη ΔΕΠ-Υ, υποστηρίζοντας ότι η παρουσία αυτής προβάλλεται στη δύσκολη ιδιοσυγκρασία των παιδιών τους και στον μη δικαιολογημένο εκνευρισμό που έχουν. Συχνά, τα παιδιά, σε αυτή την ηλικία παραλείπουν γεύματα και υποφέρουν από αιϋπνίες εξαιτίας ποικίλων εξωτερικών ερεθισμάτων. Είναι σημαντικό να αναφερθούμε και στο πώς αισθάνονται τα παιδιά που είναι στην ευαίσθητη ηλικία των νηπίων. Συχνά, τα παιδιά νηπιακής ηλικίας απογοητεύονται, γιατί δεν μπορούν να φέρουν σε πέρας διάφορες δραστηριότητες, συχνά γίνονται επιθετικά, απορρίπτουν τα συνομήλικα παιδιά, ενώ συχνά δημιουργούνται δυσκολίες στην επικοινωνία τους με τους γονείς τους, δυσκολίες που παραμένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα (Μαλεγιαννάκη, Μεσσήνης, Παπαθανασόπουλος, 2012).

Έχει ενδιαφέρον να δούμε αν και τι αλλάζει, όταν το παιδί πηγαίνει από τη νηπιακή ηλικία στη σχολική. Ο Παπαγεωργίου (2005) καθιστά σαφές ότι η ένταξη του παιδιού στο σχολείο, δηλαδή η είσοδος του παιδιού στη σχολική ηλικία, δείχνει την παρουσία καινούργιων συμπεριφορικών συμπτωμάτων, αλλά οι απαιτήσεις αυξάνονται με γρήγορο ρυθμό, ζητώντας τη συμμόρφωση, αλλά και τη συγκέντρωση της προσοχής. Σύμφωνα με τους Μαλεγιαννάκη, Μεσσήνη και Παπαθανασόπουλο (2012), τα παιδιά με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα είναι περισσότερο επιρρεπή από άλλα παιδιά, όσον αφορά τις διάφορες παρορμητικές αντιδράσεις και τα λάθη παρεμβολής που συνθιζούν να κάνουν. Η Μαλεγιαννάκη και οι συνεργάτες της (2012) σπεύδουν να τονίσουν ότι διαδικασίες, όπως η αυτο-παρακολούθηση, η συμμόρφωση σε κανόνες και οδηγίες και ο αποτελεσματικός έλεγχος των συναισθημάτων αποτελούν μεταγνωστικού τύπου δεξιότητες, οι οποίες συσχετίζονται άμεσα με το εάν υπάρχει ή όχι ΔΕΠ-Υ. Όσον αφορά το κατά πόσο ανταποκρίνονται τα παιδιά αυτά στις διάφορες σχολικές εργασίες και δραστηριότητες, διαφαίνεται ότι οι εργασίες αυτές συχνά δεν είναι ολοκληρωμένες και επιχειρείται αυτές να αποφευχθούν (Βάρβογλη και Γαλάνη, 2007).

Κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας, υπάρχει διατήρηση της διαταραχής ως προς τη διάσπαση της προσοχής και μείωση όσον αφορά την παρορμητικότητα-υπερκινητικότητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη θέση της υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας που φθίνει, εμφανίζεται ένα εσωτερικό αίσθημα ανησυχίας ή η υιοθέτηση επικίνδυνων συμπεριφορών. Το ζήτημα της χαμηλής επίδοσης των μαθητών στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα δεν προβληματίζει ιδιαίτερα τα

άτομα με ΔΕΠ-Υ. Με βάση όσα υποστηρίζουν οι Βάρβογλη και Γαλάνη (2007), το ενδιαφέρον των ατόμων αυτών εστιάζει περισσότερο προς το συναισθηματικό και κοινωνικό κομμάτι. Σε ορισμένες περιπτώσεις, είναι πιθανό η ΔΕΠ-Υ να έχει τόσο σημαντικό αντίκτυπο στην επίδοση των παιδιών, με αποτέλεσμα αυτά να διακόπτουν τη φοίτησή τους. Συνδέεται επίσης στενά και με την εμφάνιση νεανικής παραβατικότητας και συμπεριφορών που οδηγούν σε ρήξη με την εξουσία. Σύμφωνα με όσα αναφέρουν η Μαλεγιαννάκη και οι συνεργάτες της (2012), τα συμπτώματα της διαταραχής οδηγούν σε άσχημες συμπεριφορές, όπως η παραβίαση των κανόνων, το κάπνισμα και άλλα. Επιπλέον, η ίδια ερευνητική ομάδα επισημαίνει και τις περιπτώσεις που έφηβοι με ΔΕΠ-Υ εντάσσονται σε διάφορες ομάδες του περιθωρίου, ώστε να απωθούν το γεγονός ότι αισθάνονται ανάξιοι να διαχειριστούν τις διάφορες αποτυχίες που επαναλαμβάνονται στα διάφορα περιβάλλοντα.

3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, επισημαίνεται ότι η εργασία αυτή ασχολείται με την προβολή προβλημάτων συμπεριφοράς σε διάφορες φάσεις της ζωής του ατόμου. Ως τέτοια προβλήματα συμπεριφοράς θεωρούνται η εναντιωματική προκλητική διαταραχή, η διαταραχή διαγωγής και η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα. Όσον αφορά τη διαταραχή διαγωγής, επισημαίνεται ότι αυτή είναι εντονότερη, όταν το άτομο διανύει το στάδιο της εφηβείας. Αντίστοιχα, η νηπιακή και η σχολική ηλικία αντιστοιχούν σε δύο στάδια ανάπτυξης του ατόμου, τα οποία είναι ιδιαίτερα κρίσιμα για την εμφάνιση εναντιωματικής προκλητικής διαταραχής. Ταυτόχρονα, καθίσταται σαφές ότι η βρεφική ηλικία μπορεί να λειτουργήσει κυρίως με τη μορφή προβλεπτικών παραγόντων για την ενδεχόμενη ανάπτυξη τέτοιων συμπεριφορών. Τα συμπτώματα των προαναφερόμενων προβλημάτων συμπεριφοράς είναι εμφανή σε αρκετές περιπτώσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής. Η συχνή εμφάνισή τους συνηγείται στην ανάδειξη της σπουδαιότητάς τους και στην παρουσίαση αυτών, διατηρώντας μια συνέχεια, όσον αφορά την πορεία που ακολουθείται από τη βρεφική ηλικία μέχρι και την εφηβική. Η σημασία του θέματος αυτού φαίνεται, εκτός των άλλων, και από τον ζήλο που παρουσιάζει η ερευνητική κοινότητα, για να ασχοληθεί σε βάθος με το θέμα αυτό. Για τους παραπάνω λόγους, προτείνεται η διεξαγωγή πληθώρας ερευνητικών μελετών στο μέλλον, ώστε να αναδειχθούν νέα δεδομένα και να εμπλουτιστούν τα υπάρχοντα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσσον

- APA (American Psychiatric Association) (2015). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Birch, S. & Ladd, G. (1997). "The teacher-child relationship and children's early school adjustment", *Journal of School Psychology*, 35 (1), pp. 61-79.
- Blair, R. J. R. (2001). "Neuro-cognitive models of aggression, the Antisocial Personality Disorders and Psychopathy", *Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry*, 71 (6), pp. 727-731.
- Bowlby, J. (1982). "Attachment and loss: Retrospect and Prospect", *American Journal of Orthopsychiatry*, 52 (4), pp. 664-678.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Campbell, S. (2002). *Behavior problems in preschool children: clinical and developmental issues*. New York: The Guilford Press.
- Carr, A. (1999). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology*. London: Routledge.
- Farrington, D. (1993). "Understanding and preventing bullying", in M. Torny (ed.). *Crime and justice*, 17, pp. 381-458. Chicago: University of Chicago Press.
- Frick, P. & Dickens, C. (2006). "Current Perspectives on Conduct Disorder", *Current Psychiatry Reports*, 8, pp. 59-72.
- Frick, P., Stickler, T., Dandreaux, D., Farrell, J. & Kimonis, E. (2005). "Callosum and emotional traits in predicting severity and stability of conduct problems and delinquency", *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, pp. 471-487.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). "Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis", *Journal of Learning Disabilities*, 29, pp. 226-257.
- Kazdin, A. (1997). "Practitioner review: Psychological treatments for conduct disorder in children", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (2), pp. 161-178.
- Lahey, B., Schwab-Stone, M., Goodman, S., Waldman, I., Canino, G. & Rathouz, P. (2000). "Age and gender differences in oppositional behaviour and conduct problems: a cross-sectional household study of middle childhood and adolescence", *Journal Abnormal Psychology*, 109, pp. 488-503.
- Lipsey, M. W. (1992). "The effect of treatment on juvenile delinquents: Results from meta-analysis", in F. Lösel, D. Bender & T. Bliesener (eds.). *Psychology and law: International perspectives* (pp. 131-143). Berlin: Walter De Gruyter.
- Loeber, R. (1990). "Disruptive and antisocial behaviour in childhood and adolescence: Development and risk factors", in K. Hurrelmann & F. Leesel (eds.). *Health hazard in adolescence. Prevention and intervention in Childhood and adolescence* (pp. 233-257). Berlin: Walter De Gruyter.
- Moffitt, T. (2003). "Life-course persistent and adolescence-limited antisocial behaviour: A 10-year research review and research agenda", in B. Lahey, T. Moffitt & A. Caspi (eds.). *Causes of conduct Disorder and Juvenile Delinquency* (pp. 49-75). New York: Guilford.
- Nelson, W., Finch, A. & Hart, K. (2006). *Conduct disorders: A practitioner's guide to comparative treatments*. New York: Springer Publishing Company.
- Nock, M., Kazdin, A., Hiripi, E. & Kessler, R. C. (2006). "Prevalence, subtypes, and correlates of DSM-IV Conduct Disorder in the National Comorbidity Survey Replication", *Psychological Medicine*, 36, pp. 699-710.

- Olweus, D. (1991). "Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention programme", in D. Pepler & K. Rubin (eds.). *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Poulou, M. (2005). "The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions", *Educational Psychology in Practice*, 21 (1), pp. 37-52.
- Rothbart, M. K. & Derryberry, D. (2002). "Temperament in children", in C. von Hofsten & L. Bäckman (eds.). *Psychology at the turn of the millennium* (vol. 2) (pp. 17-35). United Kingdom: Taylor & Francis/Routledge.
- Sprafkin, J., Gadow, K. D., Salisbury, H., Schneider, J. & Loney, J. (2002). "Further evidence of reliability and validity of the Child Symptom Inventory-4: Parent checklist in clinically referred boys", *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31 (4), pp. 513-524.
- Thomas, A. & Chess, St. (1980). *The Dynamics of Psychological Development*. New York: Brunner/Mazel.
- Thomas, A. & Chess, St. (1986). *Temperament in clinical practice*. New York: Guilford.
- Zahn-Waxler, C., Klimes-Dougan, B. & Slattery, M. (2000). "Internalizing problems of childhood and adolescence: Prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression", *Development and Psychopathology*, 12 (3), pp. 443-466.

Ελληνόγλωσση

- Βάρβογλη, Λ. (2005). *Τι συμβαίνει στο παιδί*; Αθήνα, Καστανιώτης.
- Βάρβογλη, Λ. και Γαλάνη, Μ. (2007). *Η διάγνωση της διάσπασης της προσοχής*. Αθήνα, Καστανιώτης.
- Δήμιου, Γ. (1996). *Απόκλιση, στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση των αποκλίσεων στο σχολείο*. Αθήνα, Gutenberg.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία, συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Hillenbrand, C. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική των διαταραχών συμπεριφοράς*. Αθήνα, Έλλην.
- Κάκουρος, Ε. και Μανιαδάκη, Κ. (2012). *Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – Υπερκινητικότητα*. Αθήνα, Gutenberg.
- Μαλεγιαννάκη, Α., Μεσοπίνης, Λ. και Παπαθανασόπουλος, Π. (2012). *Κλινική Παιδονευροψυχολογία*. Αθήνα, Gotsis.
- Ξωκέλλης, Π. (2007). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Παντελιάδου, Σ. και Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη, Γράφημα.
- Παπαγεωργίου, Β. (2005). *Ψυχιατρική παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Τσόπτελας, Χ. και Αρμενάκα, Μ. (2012). «Από τη διαταραχή διαγωγής της παιδικής ηλικίας στην ψυχοπαθητικότητα στην ενήλικη ζωή», *Ψυχιατρική*, 23, σσ. 107-116.

Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών κατά τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Σοφία Μουτιάγκα

MSc Εκπαίδευσης Ενηλίκων,

MSc Σχολική Ψυχολόγος, Εκπαιδευτικός, υποψ. Διδάκτορας ΠΑΜΑΚ

Περίληψη

Εξετάζοντας ελληνικά και διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα που καταδεικνύουν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών, από τη μια μεριά και τη δυσaréσκεια από τα παρεχόμενα επιμορφωτικά προγράμματα, από την άλλη, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να εντοπίσει την αναγκαιότητα και τις προδιαγραφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο και τις συγκεκριμένες ανάγκες που αυτή η επιμόρφωση οφείλει να καλύψει.

Συμμετείχαν 706 εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα, απαντώντας σε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο φτιαγμένο για τις ανάγκες της έρευνας. Τα αποτελέσματα μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: (α) Παρόλο που οι εξεταζόμενοι δηλώνουν μικρή ικανοποίηση από τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν προηγουμένως, πιστεύουν ότι ο κατάλληλος σχεδιασμός παρόμοιων προγραμμάτων θα τα καθιστούσε χρήσιμα.

Λέξεις κλειδιά

ανίχνευση
επιμορφωτικών
αναγκών,
προβληματική
συμπεριφορά,
επαγγελματική
ανάπτυξη
εκπαιδευτικών,
δευτεροβάθμια
εκπαίδευση

(β) Οι βασικές προδιαγραφές που προτείνονται είναι η ενδοσχολική μορφή, η μικρή διάρκεια και η υλοποίηση εντός ωραρίου εργασίας, από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ειδικευμένους στη Σχολική Ψυχολογία. (γ) Οι ρητές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τη μορφή της προβληματικής συμπεριφοράς, τον αυτοπροσδιορισμό του επαγγελματικού ρόλου και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Συζητείται η δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας στον σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο.

Abstract

Based on Greek and international research findings which show the necessity of teacher training in student behavior management on the one hand and the dissatisfaction from existing training programs on the other, this survey aims to identify the need and specifications of a teacher training program in behavior management and the specific needs which a teacher training program in behavior management should cover. 706 teachers from Greece participated in the survey answering a customized questionnaire. The main results are summarized as following: a) Although teachers are dissatisfied from their previous participation in behavior management training programs, they believe that such programs would be useful if they could be appropriately designed. b) Appropriate designing includes in-school implementation, short duration and an educator who is experienced teacher and has a degree in school psychology. c) Teachers training needs in managing student behavior depend on the kind of behavior problems they meet, the role they consider to play in schools and their demographics. Implications on designing of successful teacher professional education programs are discussed.

Keywords

teacher professional development, teacher needs, designing reeducation, secondary schools

1. Εισαγωγή

Λαμβάνοντας υπόψη την καταγεγραμμένη στη βιβλιογραφία ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς μαθητών και τη δυσaréσκεια από τα ως τώρα παρεχόμενα προγράμματα, η παρούσα εργασία

επιχειρεί να εντοπίσει τις προδιαγραφές αποτελεσματικότητας σχετικών προγραμμάτων και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αρχικά, ανιχνεύεται η γνώμη των εκπαιδευτικών για τις παραμέτρους ενός τέτοιου προγράμματος και στη συνέχεια οι επιμορφωτικές τους ανάγκες και οι μεταβλητές που τις επηρεάζουν. Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν κατά τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών

Με τον όρο «επιμόρφωση εκπαιδευτικών», εννοούμε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, θεσμοθετημένες ή μη, που στοχεύουν στην επαγγελματική ή/και προσωπική βελτίωση των εκπαιδευτικών μέσω της συμπλήρωσης γνώσεων, της τελειοποίησης δεξιοτήτων και του αναστοχασμού στάσεων (Bullough, 2009· Κόκκος, 2005· Λιγνός, 2006). Η επιμόρφωση αποτελεί βασικό τμήμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και συνδέει την πανεπιστημιακή εκπαίδευση με τη συνταξιοδότηση, απαντώντας σε συγκεκριμένες ανάγκες είτε των εκπαιδευτικών είτε του εκπαιδευτικού συστήματος (Βεργίδης, 2012· Bullough, 2009· Collinson, Cook & Conley, 2006· Παπαναούμ, 2005). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών διακρίνονται στη βιβλιογραφία σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) στις συνειδητές, ρητές ή άρρητες και β) τις μη συνειδητές, οι οποίες αναδύονται υπό συγκεκριμένες περιβαλλοντικές συνθήκες (Ayers, 2011· Βεργίδης, 2008).

2.2. Διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο

Με τον όρο «προβληματική συμπεριφορά μαθητή», νοείται η ακατάλληλη, αναποτελεσματική ή/και αποτυχημένη προσπάθεια του μαθητή/της μαθήτριας να προσαρμοστεί ομαλά στις απαιτήσεις του σχολείου (Γαλανάκη, 2004). Στη βιβλιογραφία, η προβληματική συμπεριφορά διακρίνεται από τη μη προβληματική με βάση δύο γενικές κατηγορίες κριτηρίων: τα στατιστικά, δηλαδή την απόκλιση από τον μέσο όρο και τα λειτουργικά, δηλαδή την παρεμπόδιση της λειτουργικότητας του μαθητή/της μαθήτριας. Οι συνήθεις ορισμοί περιλαμβάνουν συνδυασμό κριτηρίων και από τις δύο κατηγορίες και κατά κανόνα λαμβάνουν υπόψη: α) τις στάσεις και τους κανόνες αναφοράς της κοινότητας στην οποία εμφανίζεται η συμπεριφορά, π.χ. κανόνες ενδυμασίας μαθητών, β) τις συνθήκες εκδήλωσης της συμπεριφοράς, π.χ. απρόκλητη επιθετικότητα ή αυτοάμυνα, γ) την προσωπι-

κότητα του παρατηρητή που αποφαινεται για τη συμπεριφορά, δ) τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς στον μαθητή/στη μαθήτρια ή το περιβάλλον του/της, ε) την ευκολία διακοπής της συμπεριφοράς και στ) τη συχνότητα, ένταση και διάρκεια της συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2012).

Σύμφωνα με τον Walker (1997), η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να διακριθεί σε δύο μεγάλες κατηγορίες, την εξωτερικευμένη και την εσωτερικευμένη. Στην ελληνική βιβλιογραφία, ο Ματσαγγούρας (2000), υιοθετώντας τη διάκριση του Walker (1997), προχωρά στην περιγραφή κατηγοριών για εξωτερικευμένες και εσωτερικευμένες προβληματικές συμπεριφορές. Στις εξωτερικευμένες εντάσσει προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, προβλήματα σχετικά με το μάθημα και προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ στις εσωτερικευμένες, συμπεριφορές απόσυρσης τέτοιες που παρεμποδίζουν τη συμμετοχή, τη μάθηση και την εξέλιξη του μαθητή.

2.3. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Σύμφωνα με ευρήματα ερευνών, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει αποτέλεσαν ευκαιρίες ανταλλαγής απόψεων με τους/τις συναδέλφους τους, αλλά δεν συνέβαλαν στην επίλυση καθημερινών σχολικών προβλημάτων. Επίσης, δηλώνουν ότι προτιμούν ενδοσχολική, εντός ωραρίου μεσαίας ή μικρής διάρκειας επιμόρφωση, η οποία θα στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων καθημερινότητας, θα συνδυάζει θεωρία με πράξη και θα υλοποιείται από εξειδικευμένο/η στην ψυχολογία εν ενεργεία εκπαιδευτικό (Γιαννοπούλου, 2005· MacBeath, 2005· Livingston, 2017· ΟΕΠΕΚ, 2008α, β· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στο σχολείο περιγράφεται ως πολυδιάστατος και περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (Βεργίδης, 2012· Machin, Hindmarch, Murray & Richardson, 2015· Φιλόκωστα, 2010). Ως ενοχλητικότερη συμπεριφορά μαθητών καταγράφεται η διασπαστικότητα (Beaman, 2006· DES, 1989· Maggin, Pustejovsky & Johnson, 2017· Πούλου, 2000· Sun & Shek, 2012· Thanos, Kourkoutas & Vitalaki, 2006), ενώ ως βασικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αναφέρονται ο εμπλουτισμός των γνώσεων ψυχολογίας, η σύνδεση θεωρίας/πράξης και η διαχείριση προκλήσεων που προκύπτουν λόγω μαθησιακών δυσκολιών, πολιτισμικών ή/και κοινωνικοοικονομικών διαφορών (Donaldson, 2010· Ηλιοπούλου και Αναστασιάδου, 2015· ΟΕΠΕΚ, 2008α, β).

3. Έρευνα

3.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των ρητών αναγκών των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο και των παραμέτρων σχετικού επιμορφωτικού προγράμματος. Στους επί μέρους στόχους περιλήφθηκαν: α) η διερεύνηση της αναγκαιότητας και των προδιαγραφών επιμόρφωσης για τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο, β) η διερεύνηση του αντιληπτού ρόλου του/της εκπαιδευτικού, των μορφών προβληματικής συμπεριφοράς που εκδηλώνονται στο σχολείο και των ρητών επιμορφωτικών αναγκών, γ) η ανίχνευση πιθανής συσχέτισης μεταξύ των ρητών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών με τις μορφές προβληματικής συμπεριφοράς που συναντούν, τον επαγγελματικό τους ρόλο και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

- Ποια είναι η αναγκαιότητα και οι προδιαγραφές επιμόρφωσης για τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους στο σχολείο;
- Ποια είναι η ενοχλητικότερη μορφή προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών;
- Ποιες είναι οι ανάγκες και οι παράμετροι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;
- Διαφοροποιούνται οι ρητές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ανάλογα με τον επαγγελματικό ρόλο, τη μορφή προβληματικής συμπεριφοράς και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά;

3.3. Μεθοδολογία

3.3.1. Δείγμα της έρευνας

Ως μέθοδος δειγματοληψίας χρησιμοποιήθηκε η «δειγματοληψία κατά στρώματα». Επιλέχθηκε τυχαία μια Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από κάθε γεωγραφικό διαμέρισμα της Ελλάδας και στη συνέχεια μια Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ερευνητικό εργαλείο στάλθηκε ηλεκτρονικά σε όλα τα σχολεία των επιλεγμένων Διευθύνσεων, με την παράκληση να συμπληρωθεί από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, συλλέχθηκαν 723

ερωτηματολόγια από τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ροδόπης, Δ' Αθήνας, Μαγνησίας, Ιωαννίνων, Δυτικής Θεσσαλονίκης, Ηρακλείου και Λακωνίας. Από αυτά, τα 17 είχαν ελλείψεις στη συμπλήρωση και απορρίφθηκαν, ενώ τα υπόλοιπα 706 ήταν έγκυρα (ποσοστό 97,7%). Η κατανομή και τα χαρακτηριστικά του δείγματος φαίνονται στον Πίνακα 1. Η αναλογία Γυμνασίων, Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων, καθώς και η γεωγραφική αντιπροσώπευση των σχολείων ήταν παρόμοια στο δείγμα και τον γενικό πληθυσμό αυτής της έρευνας (βλ. Κορδής, 2016).

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Χαρακτηριστικά	N	%
Φύλο		
Άνδρες	267	37,8
Γυναίκες	439	62,2
Σύνολο	706	
Ηλικία	M0 = 48,2	
Οικογενειακή κατάσταση		
Έγγαμοι	556	78,9
Άγαμοι	105	14,9
Χήροι, διαζευγμένοι, σε διάσταση, σε σχέση	44	6,2
Σύνολο	706	
Ειδικότητα		
Θετικών μαθημάτων	196	27,8
Φιλολογοί – Θεολόγοι	280	39,7
Μαθημάτων ειδικότητας	153	21,7
Καλλιτεχνικών μαθημάτων	77	10,9
Χρόνια υπηρεσίας	M0 = 18,4	
Είδος σχολείου		
Γυμνάσιο	368	52,1
Ενιαίο Λύκειο	244	34,6
Επαγγελματικό Λύκειο	94	13,3
Περιοχή σχολείου		
Θράκη	74	10,5
Κεντρική Μακεδονία	198	28
Ήπειρος	91	12,9
Θεσσαλία	76	10,8
Αττική	104	14,7
Πελοπόννησος	84	11,9
Νησιά	79	11,2

3.3.2. *Ερευνητικό εργαλείο*

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ανιχνεύει στο πρώτο μέρος δημογραφικά χαρακτηριστικά και στο δεύτερο τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών κατά την αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Οι επιμορφωτικές ανάγκες διερευνήθηκαν με τη βοήθεια 15 κλειστών ερωτήσεων (2-6 υποερωτήματα σε καθμία), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί σημείωναν κατά πόσο συμφωνούσαν ή όχι σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1 (διαφωνώ τελείως) ως το 5 (συμφωνώ απόλυτα), ενώ σε κάθε υποερώτημα περιλήφθηκε εναλλακτική ανοιχτή απάντηση «άλλο». Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου έγινε με βάση: α) τη σχετική ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Κυριάκη και Παρδάλη, 2012· ΟΕΠΕΚ, 2008α, β, γ· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· TALIS, 2013), β) τα συμπεράσματα ομάδας εστίασης που διενεργήθηκε, με στόχο την επιλογή των ερωτήσεων του παρόντος ερωτηματολογίου. Στην ομάδα εστίασης συμμετείχαν 11 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε διαφορετικά σχολεία της Θεσσαλονίκης. Οι άξονες της συζήτησης αφορούσαν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης για τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο, τον προσδιορισμό των κύριων μορφών προβληματικής συμπεριφοράς και των ρόλων που καλούνται να παίξουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών και των επιθυμητών παραμέτρων σχετικού επιμορφωτικού προγράμματος.

Αφού συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο, έγινε πιλοτική εφαρμογή του σε μια ομάδα 15 εκπαιδευτικών, με στόχο τη δοκιμή της καταλληλότητας και τη βελτίωσή του. Έπειτα, αφού έγιναν οι διορθώσεις, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στο επιλεγμένο δείγμα.

3.4. Αποτελέσματα

3.4.1. *Αναγκαιότητα και προδιαγραφές επιμόρφωσης για τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς*

Από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μελέτης προέκυψε ότι περισσότεροι από τους/τις μισούς/μισές συμμετέχοντες/συμμετέχουσες είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο (391 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 55,4%). Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, τα προγράμματα αυτά συνέβαλαν μέτρια στην επαγγελματική τους εξέλιξη τόσο όσον αφορά την «υποστήριξη του πολυδιάστατου ρόλου τους στο σχολείο» (ΜΟ 3,35, ΤΑ 1) και τη «συμπλήρωση των θεωρητικών τους γνώσεων» (ΜΟ 3,34, ΤΑ 0,92), όσο και σε σχέση με την «επίλυση καθημερινών σχολικών προβλημάτων» (ΜΟ 3,2, ΤΑ 1) και τη «βελτίωση της διδακτικής τους επάρκειας» (ΜΟ 3, ΤΑ 0,97). Όσον αφορά την αναγκαιότητα μελλοντικής επιμόρφωσης για

τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι «πολύ αναγκαία» (ΜΟ 3,98, ΤΑ 0,74).

Σχετικά με τις παραμέτρους επιμόρφωσης, οι εξεταζόμενοι δήλωσαν ότι οι μέθοδοι που προτιμούν είναι κατά σειρά συχνότητας: α) η «συζήτηση προβλημάτων σχολικής καθημερινότητας» (ΜΟ 4,2, ΤΑ 0,84), β) οι «βιωματικές ασκήσεις» (ΜΟ 4,14, ΤΑ 0,94), γ) η «μελέτη περιπτώσεων καλών πρακτικών» (ΜΟ 4,1, ΤΑ 0,83), δ) η «πιλοτική εφαρμογή των δραστηριοτήτων επιμόρφωσης στο σχολείο με την υποστήριξη του επιμορφωτή» (ΜΟ 3,76, ΤΑ 0,92), ε) ο «σχεδιασμός εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ατομικά ή από ομάδα εκπαιδευτικών» (ΜΟ 3,74, ΤΑ 0,89) και στ) η «εισήγηση από τον επιμορφωτή» (ΜΟ 3, ΤΑ 0,91).

Η *μορφή* που θεωρούν ότι πρέπει να έχει ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι κατά σειρά συχνότητας προτίμησης: α) «ενδοσχολική επιμόρφωση» (ΜΟ 4,3, ΤΑ 0,88), β) «εκτός σχολείου επιμόρφωση» (ΜΟ 3, 6, ΤΑ 1), γ) «εξ αποστάσεως επιμόρφωση» (ΜΟ 3, ΤΑ 1,1).

Η *διάρκεια* που προτιμάται κατά σειρά συχνότητας είναι: α) «μικρή, ως 60 ώρες» (49%), β) μεσαία, 61-150 ώρες (37%), γ) μεγάλη, 151-300 ώρες (14%).

Η *χρονική περίοδος* που θεωρείται κατάλληλη για την υλοποίηση τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι: α) «κατά την απουσία των μαθητών από το σχολείο» (ΜΟ 3,5, ΤΑ 1,3), β) «κατά τις ώρες λειτουργίας του σχολείου» (ΜΟ 3,4, ΤΑ 1,2), γ) «εκτός ωραρίου λειτουργίας του σχολείου» (ΜΟ 3,3, ΤΑ 1,1).

Ο καταλληλότερος *επιμορφωτής* θεωρείται κατά σειρά προτίμησης: α) «Ο/η ειδικευμένος/η στη Σχολική Ψυχολογία εκπαιδευτικός» (ΜΟ 4,5, ΤΑ 0,75), β) «Ο/η ψυχολόγος» (ΜΟ 4, ΤΑ 0,87), γ) «Ο/η σχολικός/η σύμβουλος» (ΜΟ 2,66, ΤΑ 1), δ) «Ο/η καθηγητής/τρια Πανεπιστημίου» (ΜΟ 2,63, ΤΑ 1,1) ε) «Το στέλεχος Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» (ΜΟ 2,5, ΤΑ 1).

3.4.2. Ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο, σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, είναι κατά σειρά συχνότητας: η «έμπνευση, καθοδήγηση, διευκόλυνση μαθητών στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων» (ΜΟ 4,4, ΤΑ 0,67), η «προώθηση της ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών» (ΜΟ 4,3, ΤΑ 0,71), η «συνεργασία με γονείς, συναδέλφους, εξωσχολικούς φορείς προς όφελος των μαθητών» (ΜΟ 4,17, ΤΑ 0,85), η «παροχή προτύπου στους μαθητές» (ΜΟ 4,13, ΤΑ 0,87), η «ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, προσωπικά ή κοινωνικά θέματα» (ΜΟ 4,11, ΤΑ 0,81), η «προάσπιση των δικαιωμάτων των μαθητών» (ΜΟ 3,9, ΤΑ 0,95), η «αξιολόγηση των μαθητών» (ΜΟ 3,7, ΤΑ 0,1) και η «υποστήριξη, συμπλήρωση ή/και αντιστάθμιση του γονεϊκού ρόλου» (ΜΟ 3,1, ΤΑ 1).

3.4.3. Μορφές προβληματικής συμπεριφοράς

Οι μορφές προβληματικής συμπεριφοράς, που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι συναντούν στο σχολείο, είναι κατά σειρά συχνότητας οι «συμπεριφορές που αποσκοπούν σε προσέγκυση της προσοχής με αρνητικό τρόπο» (ΜΟ 3,57, ΤΑ 0,96), οι «επιθετικές συμπεριφορές» (ΜΟ 3, ΤΑ 1), οι «συμπεριφορές αντίστασης» (ΜΟ 2,89, ΤΑ 0,95), οι «συμπεριφορές που φανερώνουν ακραίες συναισθηματικές καταστάσεις» (ΜΟ 2,74, ΤΑ 1), οι «συμπεριφορές που είναι αποτέλεσμα διαγνωσμένων ειδικών αναγκών» (ΜΟ 2,728, ΤΑ 1), οι «συμπεριφορές απόσυρσης» (ΜΟ 2,726, ΤΑ 0,94), οι «παραβατικές συμπεριφορές» (ΜΟ 2,725, ΤΑ 1) και οι «συμπεριφορές που οφείλονται σε πολιτισμικές ή κοινωνικοοικονομικές διαφορές των μαθητών» (ΜΟ 2,70, ΤΑ 1).

Παραγοντική ανάλυση στα δεδομένα εμφάνισε δύο παράγοντες, ο πρώτος εκ των οποίων περιλαμβάνει εμπρόθετες προβληματικές συμπεριφορές, που είναι και οι συχνότερες και ο δεύτερος μη εμπρόθετες προβληματικές συμπεριφορές (βλ Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Κατηγοριοποίηση μορφών προβληματικής συμπεριφοράς

Δηλώσεις	Παράγοντες	
	Εμπρόθετες ΠΣ	Μη εμπρόθετες ΠΣ
1. Συμπεριφορές που αφορούν επιθετικότητα	0,78	
2. Συμπεριφορές που αφορούν απόσυρση	0,63	
3. Συμπεριφορές που αφορούν αντίσταση	0,83	
4. Συμπεριφορές που αφορούν παραβατικότητα	0,63	
5. Συμπεριφορές που αφορούν αρνητική προσέγκυση προσοχής	0,47	0,49
6. Ακραίες συναισθηματικές καταστάσεις		0,77
7. Συμπεριφορές που αφορούν διαγνωσμένες ειδικές ανάγκες		0,82
8. Συμπεριφορές που αφορούν πολιτισμικές ή κοινωνικές διαφορές μαθητών		0,65
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης κάθε παράγοντα	30,63	27,24
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης συνολικά	57,87	

3.4.4. Ρητές επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο είναι, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στο δείγμα μας, η «συμπλήρωση γνώσεων και πρακτικών στη στήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες» (ΜΟ 3,8, ΤΑ 0,97), η «εποπτεία και ανατροφοδότηση πρακτικών διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς» (ΜΟ 3,7, ΤΑ 1), η «συμπλήρωση γνώ-

σεων και πρακτική εξάσκηση διαχείρισης ομάδας» (ΜΟ 3,63, ΤΑ 1), η «βελτίωση της ικανότητας πρόβλεψης προβληματικής συμπεριφοράς» (ΜΟ 3,61, ΤΑ 1), η «εξάσκηση κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική επικοινωνία/συνεργασία με μαθητές/γονείς/συναδέλφους» (ΜΟ 3,5, ΤΑ 1,2), η «συμπλήρωση γνώσεων Ψυχολογίας» (ΜΟ 3,3, ΤΑ 0,99), η «συμπλήρωση γνώσεων και πρακτική εξάσκηση προσαρμογής του μαθήματος στις δυνατότητες των μαθητών» (ΜΟ 3,2, ΤΑ 1), η «συμπλήρωση γνώσεων και πρακτική εξάσκηση μεθόδευσης διδασκαλίας» (ΜΟ 3,1, ΤΑ 1), η «συμπλήρωση γνώσεων Παιδαγωγικής» (ΜΟ 3, ΤΑ 1) και η «συμπλήρωση γνώσεων Κοινωνιολογίας» (ΜΟ 2,8, ΤΑ 1).

Η παραγοντική ανάλυση κατέδειξε δύο κατηγορίες επιμορφωτικών αναγκών. Στην πρώτη περιλαμβάνονται ανάγκες εμπλουτισμού θεωρητικών γνώσεων και στη δεύτερη, ανάγκες πρακτικής εξάσκησης δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών, που ήταν και συχνότερες (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Παραγοντική ανάλυση των «επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών»

Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών	Παράγοντες	
	Ανάπτυξη δεξιοτήτων	Εμπλουτισμός θεωρητικών γνώσεων
Στήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες	0,49	
Εποπτεία χρησιμοποιούμενων πρακτικών	0,80	
Διαχείριση ομάδας (Θ/Π)	0,79	
Πρώθηση ικανότητας πρόβλεψης ΠΣ	0,78	
Εξάσκηση δεξιοτήτων επικοινωνίας	0,84	
Συμπλήρωση γνώσεων Ψυχολογίας		0,81
Προσαρμογή μαθήματος στις δυνατότητες των μαθητών	0,65	
Μεθόδευση διδασκαλίας (Θ/Π)	0,50	0,55
Συμπλήρωση γνώσεων Παιδαγωγικής		0,87
Συμπλήρωση γνώσεων Κοινωνιολογίας		0,87
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης κάθε παράγοντα	35,07	29,3
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης συνολικά	64,04	

3.4.5. Συσχέτιση επιμορφωτικών αναγκών με τον ρόλο του εκπαιδευτικού

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τον ρόλο που θεωρεί ο εκπαιδευτικός ότι έχει στο σχολείο, εφαρμόστηκε συσχέτιση Pearson μεταξύ των μεταβλητών «Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών» και «Ρόλοι εκπαιδευτικού». Όπως φαίνεται στον

Πίνακα 4, οι επιμορφωτικές ανάγκες αλλάζουν ανάλογα με τον ρόλο που ο/η εκπαιδευτικός υιοθετεί στο σχολείο. Όταν π.χ. ο ρόλος που προτάσσεται είναι «η υποστήριξη των μαθητών στην απόκτηση γνώσεων», οι ανάγκες επιμόρφωσης που δηλώνονται είναι η «στήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες», η «διαχείριση ομάδας», η «μεθόδευση της διδασκαλίας», η «αποτελεσματική επικοινωνία», η «πρόβλεψη προβληματικής συμπεριφοράς», η «προσαρμογή του μαθήματος στους μαθητές», οι «γνώσεις ψυχολογίας» και η «παροχή εποπτείας». Αντίθετα, όταν ο ρόλος που προτάσσεται είναι η «αξιολόγηση των μαθητών», οι ανάγκες επιμόρφωσης περιορίζονται στην «εποπτεία» και (λιγότερο) στην «αποτελεσματική επικοινωνία».

Πίνακας 4. Συσχέτιση επιμορφωτικών αναγκών με τον ρόλο του εκπαιδευτικού

Επιμορφ. ανάγκες Ρόλοι	Στήριξη μαθ. με ειδικές ανάγκες	Εποπτεία πρακτικών	Διαχείριση ομάδας	Ικανότητα πρόβλεψης ΠΣ	Αποτελεσματική επικοινωνία	Γνώσεις ψυχολογίας	Προσαρμογή μαθήματος	Μεθόδευση διδασκαλίας	Γνώσεις Παιδαγωγικής	Γνώσεις Κοινωνιολογίας
Συμπλήρωση ρόλου γονέων	0,181**	0,172**	0,087*	0,114**	0,135**	0,210**	0,142**	0,178**	0,185*	0,205**
Απόκτηση γνώσεων (μαθ.)	0,241**	0,236**	0,201**	0,188**	0,176**	0,131**	0,114**	0,121**	0,061	0,057
Πρώθηση προσωπικότητας	0,247**	0,233**	0,147**	0,144**	0,183**	0,154**	0,088*	0,107**	0,116**	0,101**
Επαγγελματικός προσανατολισμός	0,210**	0,252**	0,152**	0,191**	0,243**	0,190**	0,140**	0,164**	0,134**	0,106**
Πρόσπιση δικαιωμάτων	0,192**	0,221**	0,092*	0,119**	0,188**	0,210**	0,110**	0,125**	0,112**	0,167**
Συνεργασίες προς όφελος μαθητών	0,221**	0,271**	0,160**	0,155**	0,217**	0,202**	0,106**	0,106**	0,133**	0,113**
Παροχή προτύπου	0,152**	0,195**	0,101**	0,086*	0,103**	0,196**	0,122**	0,130**	0,157**	0,173**
Αξιολόγηση	0,083	0,144**	0,027	0,055	0,084*	0,036	0,019	0,035	0,011	-0,041

3.4.6. Συσχέτιση επιμορφωτικών αναγκών με τη μορφή προβληματικής συμπεριφοράς

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τη μορφή προβληματικής συμπεριφοράς που συναντούν στο σχολείο, εφαρμόστηκε συσχέτιση Pearson μεταξύ των μεταβλητών «Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών» και «Προβληματική συμπεριφορά μαθητών». Όπως γίνεται φανερό στον Πίνακα 5, οι επιμορφωτικές ανάγκες αλλάζουν

ανάλογα με την προβληματική συμπεριφορά. Όταν π.χ. η προβληματική συμπεριφορά είναι η «επιθετικότητα» και η «αντίσταση», οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν χρειάζονται «γνώσεις Ψυχολογίας, Παιδαγωγικής και Κοινωνιολογίας», ενώ όταν η προβληματική συμπεριφορά είναι η «παραβατικότητα», δηλώνουν ότι δεν χρειάζονται επιμόρφωση στη «στήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες».

Πίνακας 5. Συσχέτιση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών με προβληματική συμπεριφορά μαθητών

Προβληματική συμπεριφορά Ανάγκες	Επιθετικότητα	Απόσυρση	Αντίσταση	Παραβατικότητα	Αρνητική προσέκλυση προσοχής	Ακρατές συναισθηματικές καταστάσεις	Ειδικές ανάγκες	Πολιτιστικές και κοινωνικές διαφορές
Γνώσεις Ψυχολογίας	0,083*	0,116**	0,048	0,095*	0,138**	0,136**	0,116**	0,096*
Γνώσεις Παιδαγωγικής	0,057	0,152**	0,009	0,118**	0,107**	0,092*	0,157**	0,074*
Γνώσεις Κοινωνιολογίας	0,017	0,141**	-0,008	0,134**	0,134**	0,159**	0,243**	0,111**
Μεθόδευση διδασκαλίας	0,158**	0,163**	0,162**	0,099**	0,175**	0,145**	0,199**	0,172**
Προσαρμογή μαθήματος	0,161**	0,126**	0,166**	0,138**	0,174**	0,136**	0,168**	0,174**
Διαχείριση ομάδας	0,216**	0,180**	0,220**	0,121**	0,203**	0,117**	0,145**	0,136**
Στήριξη μαθ. με ειδικές ανάγκες	0,155**	0,146**	0,117**	0,054	0,153**	0,160**	0,195**	0,154**
Ικανότητα πρόβλεψης ΠΣ	0,233**	0,182**	0,212**	0,112**	0,195**	0,156**	0,115**	0,162**
Αποτελεσματική επικοινωνία	0,224**	0,101**	0,213**	0,087*	0,155**	0,119**	0,082*	0,138**
Εποπτεία	0,229**	0,118**	0,226**	0,084*	0,174**	0,126**	0,148**	0,136**

3.4.7. Συσχέτιση επιμορφωτικών αναγκών με δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, εφαρμόστηκε συσχέτιση Pearson μεταξύ των μεταβλητών «Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών» και «Δημογραφικά χαρακτηριστικά». Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, όσο

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση για τη διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο πολύ αναγκαία, παρόλο που δηλώνουν ότι παρόμοια επιμορφωτικά προγράμματα στο παρελθόν αποδείχθηκαν μέτριας αποτελεσματικότητας. Θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης μπορεί να βελτιωθεί αν τηρηθούν βασικές προδιαγραφές, όπως μικρή διάρκεια, ενδοσχολική μορφή, εμπύχωση από εκπαιδευτικό αυξημένων προσόντων και ενασχόληση με προβλήματα καθημερινότητας, αξιοποιώντας μελέτες περίπτωσης, βιωματικές ασκήσεις και εποπτεία. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών (Γιαννοπούλου, 2005· MacBeath, 2005· ΟΕΠΕΚ, 2008α, β· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν επίσης ότι ο ρόλος τους στο σχολείο είναι πολυδιάστατος, περιλαμβάνει την αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς, συνήθως εμπρόθετης (συμφωνία με Βεργίδης, 2012· Κυριάκη, 2005· Machin et al., 2015· ΟΕΠΕΚ, 2008α· Φιλόκωστα, 2010) και έχουν ανάγκη πρακτικής εξάσκησης σε δεξιότητες αντιμετώπισής της (συμφωνία με Donaldson, 2010· Ηλιοπούλου και Αναστασιάδου, 2015· ΟΕΠΕΚ, 2008α, β· Φιλόκωστα, 2010). Παρατηρείται, τέλος, ότι οι ρητές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με τη μορφή προβληματικής συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν, τον επαγγελματικό ρόλο που θεωρούν ότι έχουν και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Συμπεραίνουμε δηλαδή ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επιμόρφωση και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες παραμένουν σταθερές στον χρόνο, παρά τις κοινωνικοοικονομικές και εκπαιδευτικές αλλαγές που σημειώθηκαν τη δεκαετία που μεσολάβησε από την τελευταία παρόμοια διερεύνηση σε ελληνικό πληθυσμό (βλ. 2005· ΟΕΠΕΚ, 2008α, β· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Συμπεραίνουμε επίσης ότι η σταθερότητα των απόψεων για την επιμόρφωση και η προσεκτική διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών δεν μπόρεσαν να εγγυηθούν τον σχεδιασμό αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σε αυτό φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο το γεγονός ότι τόσο η διερεύνηση αναγκών όσο και ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων γίνεται ενιαία για όλους τους εκπαιδευτικούς του τύπου μας και όχι ξεχωριστά για κάθε σχολείο. Είναι γεγονός ότι εκτός από παράγοντες που ήδη περιγράφηκαν (μορφή προβληματικής συμπεριφοράς, ρόλος εκπαιδευτικού, δημογραφικά χαρακτηριστικά), κάθε σχολείο έχει ιδιαιτερότητες που σχετίζονται με τη σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων και τα χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούν. Οι ιδιαιτερότητες αυτές επιδρούν και διαμορφώνουν/καθορίζουν τις επιμορφωτικές ανάγκες, δεν είναι δυνατόν όμως να ληφθούν υπόψη από κεντρικά σχεδιασμένα επιμορφωτικά προγράμματα. Επίσης, προγράμματα που σχεδιάζονται για να απευθυνθούν στο

σύνολο των εκπαιδευτικών, δεν είναι δυνατόν να διαθέτουν την ευελιξία που απαιτείται για την ανταπόκριση σε μεταβαλλόμενες ανάγκες, που απορρέουν από μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Μια πρόταση για την αντιμετώπιση των αδυναμιών της επιμόρφωσης που παρέχεται κεντρικά είναι η υιοθέτηση πρακτικών ενδοσχολικής επιμόρφωσης, οι οποίες μάλιστα, στην έρευνά μας, βρέθηκε ότι προτιμώνται από τους εκπαιδευτικούς. Οι εστιασμένες στο σχολείο επιμορφωτικές δράσεις μπορούν να σχεδιαστούν με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών, να εφαρμοστούν στοχευμένα και να αναπροσαρμοστούν ταχύτητα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες. Έτσι, η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να συμβάλει τόσο στην αποτελεσματικότητα/βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου όσο και στην ανάπτυξη της αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ayers, D. (2011). "A Critical Orientation Lerner needs", *Adult Education Quarterly*, 61 (4), pp. 341-357.
- Beaman, R. (2006). *Behavioral interactions in the secondary school between teachers and students: What they say, what they do* (Unpublished dissertation). Australia: Macquarie University.
- Bullough, R. V. (2009). "The Continuing Education of Teachers: In-Service Training and Workshops", in L. J. Saha., A. G. Dworkin (eds.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, New York: Springer.
- Collinson, V., Cook, T. F. & Conley, S. (2006). "Organizational learning in schools and school systems: Improving learning, teaching, and leading", *Theory into Practice*, 45 (2), pp. 107-116.
- DES (1989). *Discipline in Schools* (The Elton Report). London: HMSO Committee of enquire in Discipline in Schools.
- Donaldson, G. (2010). *Teaching: Scotland's Future. A Report of a Review of Teacher Education in Scotland*. Edinburgh: The Scottish Government.
- Livingston, K. (2017). "The complexity of learning and teaching: challenges for teacher education", *European Journal of Teacher Education*, 40: 2, pp. 141-143.
- Machin, L., Hindmarch, D., Murray, S. & Richardson, T. (2015). *A Complete Guide to the Level 4 Certificate in Education and Training*, 2nd ed. Northwich: Critical Publishing.
- Maggin, D., Pustejovsky, J. & Johnson, A. (2017). "A Meta-Analysis of School-Based Group Contingency Interventions for Students With Challenging Behavior: An Update", *Remedial and Special Education*, 38 (6), pp. 353-370.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). *Teaching and Learning International Survey*. (Retrieved from: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/523128/TALIS_2013_England_Teacher_Questionnaire.pdf).

- Sun, R. C. F. & Shek, D. T. L. (2012). "Student Classroom Misbehavior: An Exploratory Study Based on Teachers' Perceptions", *The Scientific World Journal*. (Retrieved from: <https://hub.hku.hk/bitstream/10722/175535/1/Content.pdf>).
- Thanos, T., Kourkoutas, E. & Vitalaki, E. (2006). *Burnout reactions and stressful situations of Greek teachers within mainstream school settings*. Paper presented at the International Conference of the Stress and Anxiety Research Society, 13th-15th July, Rethymno, Crete, Greece.

Ελληνόγλωσση

- Βεργίδης, Δ. (2008). «Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων», στο Δ. Βεργίδης και Θ. Καραλής (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*, τόμ. Γ'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 29, 97-126. (Ανακτήθηκε από: <http://epublishing.ekt.gr>).
- Γαλανάκη, Ε. (2004). «Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά», στο Α. Καλαντζή-Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 137-151). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννοπούλου, Ε. (2005). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδριατική διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Ηλιοπούλου, Κ. και Αναστασιάδου, Α. (2015). «Οι σπουδές ως παράγοντας διαμόρφωσης των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητικά πορίσματα», *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 3 (3), σσ. 69-82.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων*. Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Κορδής, (2016). Η κατανομή των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Ανακτήθηκε από: <http://www.alfavita.gr/arhtron/ekpaideysi/i-katanomi-ton-sholikon-monadon->).
- Κυριάκη, Β. (2005). *Η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων και της εμπέδωσης νέων ρόλων στο ολοήμερο σχολείο*. Αθήνα, Ατραπός.
- Κυριάκη, Σ. και Παρδάλη, Μ. (2012). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Αχαρνών*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Λιγνός, Δ. (2006). «Σκέψεις και διαπιστώσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», *Virtual School*, 3 (3), 1-9. (Ανακτήθηκε από: <http://virtualschool.web.auth.gr/3.3/Praxis/LignosTrainingEducators.html>).
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- ΟΕΠΕΚ (2008α). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.
- ΟΕΠΕΚ (2008β). *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*. Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.
- ΟΕΠΕΚ (2008γ). *Μελέτη: Αποκλίνουσες συμπεριφορές-Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα, ΟΕΠΕΚ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπανασούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

- Παπαναούμ, Ζ. (2005). «Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς», στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 82-91). Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Πούλου, Μ. (2000). «Συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες: μια “ειδική” κατηγορία ειδικής αγωγής», στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.). *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής* (σσ. 692-698). Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Φιλόκωστα, Θ. (2010). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Χρυστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα, Γρηγόρης.

Κοινωνικές επιδράσεις της μουσικής

(Μελέτη περίπτωσης ορχήστρας μουσικού σχολείου)

Θεοδώρα Τιμπούρη

ΜΑ, ΜΜus Εκπαιδευτικός Μουσικής (ΠΕ79.01)

(ΣΕΕ Μουσικής Νοτίου Αιγαίου)

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετάται η κοινωνική επίδραση της μουσικής μέσω της συμμετοχής μαθητών και μαθητριών σε ένα ορχηστρικό σύνολο. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι: «Πώς η συμμετοχή σε ορχήστρα του μουσικού σχολείου επηρεάζει κοινωνικά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες;».

Η έρευνα είναι ποιοτική, μια μελέτη περίπτωσης, και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι η ημιδομημένη συνέντευξη και η συμμετοχική παρατήρηση. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πολλαπλή επίδραση, από τη συμμετοχή αυτή, για τους/τις μαθητές/τριες, όπως οικοδόμηση αυτοεκτίμησης, καλλιέργεια αυταξίας, αυτοπεποίθησης και της αίσθησης του «ανήκειν». Υπάρχει επίσης ουσιαστική ανάπτυξη της συνεργατικότητας, αυτοπειθαρχίας και αυτοελέγχου.

Λέξεις κλειδιά
μουσικά σύνολα,
κοινωνικές
δεξιότητες, ορχήστρα

Abstract

The present study examines the social impact of music through the participation of students in an orchestral ensemble. The main research question is “How does the participation in a music school orchestra socially affect participating students?” A case study was implemented to explore the research question, outlined above. The researcher conducted interviews with the participants and observations during a school year. Preliminary data analysis showed that students’ participation in orchestra enhanced their social life, helped them release tension, improved their sense of self-esteem, self-confidence and discipline, and gave them a sense of social responsibility.

Keywords

musical ensembles,
social skills,
orchestra

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι ερευνητικές μελέτες επισημαίνουν ότι η σημαντικότερη προσφορά της μουσικής είναι η ικανοποίηση που αντλούν τα παιδιά μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης (Reimer, 1970, 2003).

Επισημαίνεται επίσης ότι η ψυχοκοινωνική επίδραση της μουσικής επιτυγχάνεται και μέσω της συμμετοχής σε μουσικά σύνολα (Adderley, Kennedy & Berz, 2003· Ebie, 2005· Hallam, 2010, 2015). Η συμμετοχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά, καθώς εξασφαλίζει την επιτυχή συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης, τη θετική στάση τους απέναντι στο σχολείο, την αποδοτικότητα τους, την αποδοχή του εαυτού τους, αλλά και τη θετική μελλοντική τους συμπεριφορά σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο (CDC, 2009· Kuntz, 2011· Miksza, 2010· Rawlings & Stoddard, 2017).

Στην παρούσα εργασία, στόχος είναι να διερευνηθεί αν και με ποιον τρόπο η συμμετοχή μαθητών/τριών σε ορχηστρικό σύνολο επιδρά στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Η έρευνα είναι μια μελέτη περίπτωσης που αφορά τους μαθητές/τριες της ευρωπαϊκής ορχήστρας του Μουσικού Σχολείου Ρόδου και χρησιμοποιεί ως εργαλεία την παρατήρηση και την ημιδομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη θετική επίδραση της συμμετοχής σε ορχήστρα, όσον αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τη Hoffman (2008), η συμμετοχή σε μπάντα βοηθά τα παιδιά να αυτοπροσδιορίσουν την ταυτότητά τους πολύ περισσότερο από ό,τι ένα κλασικό μάθημα. Ο Kinney (2008) υποστηρίζει ότι οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε μπάντα, έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις σε όλους τους τομείς. Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες/ουσες νιώθουν την απόλαυση του να παίζουν τα μουσικά τους όργανα και να μοιράζονται τη μουσική με άλλους ανθρώπους (Kuntz, 2011).

Η χρήση της μεθόδου «Sistema» σε ορχηστρικό μαθητικό σύνολο έχει θετικές συνέπειες, τόσο στην κοινωνική όσο και στην πολιτιστική ταυτότητα των συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών, ενώ παράλληλα τους καλλιεργεί ένα αέναο ενδιαφέρον για τη μουσική. Ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα έχει για τους/τις μαθητές/τριες που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα (Mota & Figueiredo, 2012· Creech et al., 2013· Hallam, 2015).

Σε έρευνες τονίζεται ότι η συμμετοχή τους σε οργανικό σύνολο αποτελεί «ένα σπίτι μακριά από το σπίτι τους» (Adderley, Kennedy & Berz, 2003: 108), καλλιεργώντας την αίσθηση του «ανήκειν» στους/στις συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες, αλλά και τη στενότερη σύνδεση με τους/τις υπόλοιπους/ες συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες και τον καθηγητή (Abril, 2013· Adderley, 2009· Laine, 2007· Miksza, 2010· Rawlings & Stoddard, 2017). Επιπλέον, η συμμετοχή αυτή έχει σημαντικά θετική επίδραση στη δέσμευση του/της μαθητή/τριας στο σχολείο, με συνέπεια τη μείωση του ποσοστού απουσιών και την αποφυγή της πιθανότητας εγκατάλειψης του σχολείου (CDC, 2009).

Υπάρχουν όμως και μελέτες σύμφωνα με τις οποίες δεν προκύπτουν θετικά αποτελέσματα από τη συμμετοχή μαθητών/τριών σε μουσικά σύνολα. Στις έρευνες των Lynch (1994) και Zimmerman (2001), δεν επιβεβαιώθηκε η επίδραση της συμμετοχής σε σχολική μπάντα μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον παράγοντα αυτοεκτίμηση. Στις έρευνες της Κολιάδη-Τηλιακού (2007, 2009), οι μαθητές/τριες των μουσικών σχολείων φαίνεται να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και αρνητικότερη αυτοεικόνα σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριές τους που φοιτούν σε γενικά σχολεία.

Επιπροσθέτως, οι έρευνες που αφορούν τη συμμετοχή μαθητών/τριών μουσικών σχολείων σε μουσικά σύνολα, ειδικά στον ελλαδικό χώρο, είναι ελάχιστες (Κολιάδη-Τηλιακού, 2007, 2009· Μπέλλος, 2016), ενώ δεν υπάρχουν εργασίες που να εστιάζουν ειδικά στην επίδραση που έχει η μουσική στους μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε μουσικά σύνολα των ελληνικών μουσικών σχολείων.

3. Η έρευνα

Κατόπιν της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, τίθεται το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας: Πώς η συμμετοχή σε ορχήστρα του μουσικού σχολείου επηρεάζει κοινωνικά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες;

Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση του ανωτέρω ερωτήματος, με τη χρήση της συνέντευξης και παρατήρησης ως εργαλείων συλλογής πληροφοριών, θεωρήθηκε η καταλληλότερη στη συγκεκριμένη περίπτωση, καθώς στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων (Ιωσιφίδης, 2008). Επιπλέον, αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο για τη σε βάθος κατανόηση της οπτικής του συμμετέχοντος/ουσας για οποιοδήποτε θέμα (Κυριαζή, 1999).

Ως εργαλεία επιλέχθηκαν η συνέντευξη και η παρατήρηση. Η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει σκέψεις, αξίες, προκαταλήψεις, στάσεις, συναισθήματα, εμπειρίες, απόψεις και αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων/ουσών ελεύθερα και σε βάθος (Wellington, 2000· Αβραμίδης και Καλυβά, 2006). Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία (Cohen et al., 2008) και η συμμετοχική παρατήρηση, καθώς είναι ο μόνος τρόπος παρατήρησης όσον αφορά φαινόμενα τα οποία πρέπει να καταγραφούν την ώρα που συμβαίνουν στο περιβάλλον τους (Bird et al., 1999). Ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης αποτελεί μια από τις γνωστότερες μορφές τριγωνοποίησης (Bird et al., 1999) για την ενίσχυση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας (Anisimova & Thomson, 2012).

Ως πληθυσμός της έρευνας (με συνακόλουθο δείγμα) ορίστηκε το σύνολο των μαθητών/τριών του Μουσικού Σχολείου Ρόδου που συμμετέχει στην ευρωπαϊκή ορχήστρα (30 παιδιά). Τις συνεντεύξεις πήρε η ερευνήτρια, ενώ η παρατήρηση έγινε από τον διδάσκοντα καθηγητή και από την ερευνήτρια τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και κατά τη διάρκεια εκδηλώσεων. Η χρονική διάρκεια της έρευνας ήταν ένα σχολικό έτος, κατά τη διάρκεια του οποίου η ερευνήτρια υπηρέτουσε ως μόνιμη καθηγήτρια μουσικής στο μουσικό σχολείο και πανίστα στο σύνολο της ευρωπαϊκής ορχήστρας του Μουσικού Σχολείου Ρόδου. Η συμμετοχή στην έρευνα μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού ήταν ελεύθερη και συναινετική και τηρήθηκαν όλοι οι δεοντολογικοί κανόνες (χρήση ψευδωνύμων, ενημέρωση συμμετεχόντων/ουσών για τις διαδικασίες, δικαίωμα απόσυρσης κ.λπ.).

4. Αποτελέσματα

Από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν, διαφαίνεται πως η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε μουσικό σύνολο τους/τις επηρεάζει κοινωνικά και ψυχολογικά. Πιο συγκεκριμένα, από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις προέκυψαν τα ακόλουθα στοιχεία.

Ο Δημήτρης (16 ετών), που συμμετέχει στην ορχήστρα, δηλώνει πως η συμμετοχή του αυτή τον επηρέασε κοινωνικά: «Λόγω της μουσικής, άλλαξαν οι παρέες μου και επικοινωνώ με αυτούς που ξέρω από την ορχήστρα. Είμαι πιο ώριμος». Η ορχήστρα, σύμφωνα με τα λεγόμενά του, με μια φράση είναι: «Έκφραση, ελευθερία αλλά και υποχρέωση». Δεν θεωρεί επίσης ότι υπάρχουν φαινόμενα εκφοβισμού ή καταπίεσης στο σύνολο: «Όχι, δεν υπάρχουν ακραία θέματα με τα βιολιά ή με τα άλλα όργανα». Θεωρεί επίσης ότι η ορχήστρα επηρέασε τις μελλοντικές επαγγελματικές του βλέψεις: «Ναι, με επηρέασε. Πολλές φορές σκέφτομαι να συνεχίσω να ασχολούμαι, ίσως και επαγγελματικά, ίσως μόνο στον ελεύθερο χρόνο μου». Σημαντικά στοιχεία της ζωής του στην ορχήστρα θεωρεί ότι είναι: «Η κλασική παιδεία, τα ακούσματα, οι συναυλίες, οι πλάκες στις πρόβες, κάποια παιδιά με τα οποία έγινα κολλητός. Όλο το κλίμα της ορχήστρας».

Ο Γιάννης (14 ετών), που επίσης παίζει στην ορχήστρα, αναφέρει ότι του αρέσει η ορχήστρα: «Γιατί παίζω και με άλλα άτομα και έχεις τη δυνατότητα να πας και ταξίδια, ίσως και στο εξωτερικό». Επίσης, σχετικά με τις σχέσεις του με τα άλλα μέλη της ορχήστρας, λέει: «Κάποια μικρά δεν τα πολυξέρω, αλλά με άλλους και τους πιο μεγάλους μιλάμε. Οι περισσότεροι είναι αρχάριοι αλλά και με τους προχωρημένους δεν υπάρχει ανταγωνισμός από την πρώτη χρονιά. Τα χρόνια που είμαι στο σχολείο δημιουργήσα φίλιες στην ορχήστρα. Ειδικά με τον κολλητό μου, που παίζουμε μαζί, και έχουμε και κοινά ενδιαφέροντα. Είναι σημαντικό αυτό, που είμαστε καλά μαζί, για να υπάρχει συνεργασία και αποτέλεσμα», ενώ συμπληρώνει ότι η ορχήστρα επηρέασε τόσο τις επαγγελματικές του προοπτικές όσο και την κοινωνική του ζωή: «Μέσω της ορχήστρας, γνώρισα παιδιά από άλλα σχολεία και κάναμε καινούργιες φιλιές. Μεγάλη εμπειρία. Μουσικά επίσης παίξαμε μαζί τους και ήταν πολύ καλά. Ήταν πολύ καλοί και αυτό για εμάς είναι κίνητρο για να γίνουμε καλύτεροι και να πετύχουμε τον στόχο μας. Σκέφτομαι να τελειώσω και να συνεχίσω σπουδές μουσικής στο πανεπιστήμιο». Τη συμμετοχή του στην ορχήστρα, όπως αναφέρει, τη θεωρεί «εμπειρία», καθώς όπως λέει: «Γνώρισα άλλους νέους ανθρώπους, με άλλη κουλτούρα, καλούς μουσικούς», ενώ η ορχήστρα για εκείνον περικλείεται στη φράση: «Δεν τα παρατάμε. Όπως και να είμαστε, συνεχίζουμε και πάμε μπροστά».

Η Κλεοπάτρα (14 ετών), για την πρώτη της επαφή με την ορχήστρα, λέει ότι: «Μου άφησε θετικά συναισθήματα. Φυσικά, φαινόταν δύσκολο. Ένιωθα δέος γιατί ο μαέστρος ήταν λίγο αυστηρός, αλλά μου άρεσε και ήθελα και εγώ να συμμετέχω».

Θεωρεί ότι υπάρχει θετική σχέση με τα άλλα μέλη: «Υπάρχει λόγος που βρισκόμαστε εκεί. Συνεργαζόμαστε, έχουμε κοινό στόχο. Δεν είναι καθόλου ανταγωνιστικές οι σχέσεις μας. Μου αρέσει να είμαι στις πρόβες. Στην ορχήστρα δεν μαλώνουμε». Επίσης, τονίζει πως υπάρχει συνεργασία και ομαδικότητα: «Όταν έχουμε παράσταση, είμαστε ομάδα και όλοι είμαστε αγχωμένοι, γιατί οποιοδήποτε λάθος για εμάς είναι λάθος της ομάδας, όχι ατομικό. Ο ένας βοηθά τον άλλο, συνεργαζόμαστε, άλλος βάζει τα θεμέλια, άλλος χτίζει από πάνω, σαν να χτίζεις ένα σπίτι, άρα όλοι συμμετέχουμε». Επίσης, και αυτή υπογραμμίζει τη δημιουργία φιλικών σχέσεων λόγω της συμμετοχής στην ορχήστρα: «Έχουμε δημιουργήσει φιλικές σχέσεις με παιδιά από άλλες ορχήστρες. Ναι, σίγουρα η ορχήστρα έχει βοηθήσει σε αυτό». Ενώ θεωρεί ότι της έχει προσφέρει πειθαρχία και συνεργατικότητα: «Θα θυμάμαι κάτι που λέει ο μαέστρος: Πειθαρχία, να ακούμε και τη γνώμη του άλλου, να σεβόμαστε. Δεν έχει συμβεί κάτι αρνητικό. Θα θυμάμαι επίσης το ταξίδι στη Γερμανία, γιατί γινόμαστε πιο πολύ ομάδα».

Η Αριάδνη (17 ετών) θεωρεί πολύ σημαντικό το κλίμα της ορχήστρας: «Πολύ ωραία ατμόσφαιρα. Τα μεγαλύτερα παιδιά βοηθούσαν τα μικρότερα, ειδικά στο φλάουτο». Επίσης, αναφέρει ότι την επηρεάζει η συμμετοχή της στην ορχήστρα γιατί: «Δεν είμαι ανοικτός άνθρωπος. Δεν είμαι σνομπ. Μιλώ με άτομα με τα ίδια ενδιαφέροντα και αυτό συμβαίνει στην ορχήστρα. Στην ορχήστρα δεν είμαι κλειστή. Έχουμε ίδια ενδιαφέροντα, κοινό σκοπό. Βρίσκεις ανθρώπους που μπορείς να συνεννοηθείς. Η συμμετοχή με επηρέασε θετικά. Με έκανε επίσης να θέλω να λειτουργώ θετικά στα μικρά παιδιά. Να τα ενθαρρύνω, όχι να τα αποτρέψω». Θεωρεί επίσης κέρδος τη συμμετοχή της καθώς: «Μόνο μου έχει προσφέρει η συμμετοχή, δεν μου έχει πάρει κάτι. Ωραίες εμπειρίες, γνώρισα πολλούς ανθρώπους. Εμπειρία ως μουσικός, παίζοντας σε πολλά μέρη και με καλλιτέχνες όπως οι καθηγητές μου». Μια φράση που δείχνει πόσο σημαντική θεωρεί την ορχήστρα είναι αυτή που λέει ότι: «Η ορχήστρα είναι οικογένεια. Ακόμα κι αν τα μέλη αλλάζουν, πάντα έχεις την αίσθηση ότι σου προσφέρει ασφάλεια». Επιπροσθέτως, την έχει επηρεάσει στην επαγγελματική της σταδιοδρομία καθώς: «Έχω παίξει σε πολλές συναυλίες, σε πολλά μέρη και πολλά και διαφορετικά είδη μουσικής. Αυτό είναι σημαντικό για την καλλιτεχνική μου πορεία, γιατί δοκιμάζομαι σε διάφορα είδη και με διαφορετικούς ανθρώπους».

Ο Νίκος (15 ετών) αναφέρει ότι η συμμετοχή του στην ορχήστρα τον έχει επηρεάσει με διάφορους τρόπους: «Έμαθα πράγματα. Να ακούω, να συνεργάζομαι. Μουσικά παίζω πιο σωστά, δυνατά, σιγά, ρυθμικά. Γνώρισα παιδιά, πολλά παιδιά και εντός και εκτός σχολείου... Και εκτός Ελλάδας, και ναι, είναι και ένα μέσο κοινωνικοποίησης... Όταν παίζω καλά, νιώθω, πώς να το πω, ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση που έκανα κάτι μόνος μου και έχω ανέβει και μουσικά και ψυχολογικά. Αφού παίζω τα κομμάτια μόνος μου, αισθάνομαι ότι μπορώ να το κάνω. Με βοήθησε να αντιμετωπίσω πολλές περιστάσεις. Πώς να αντιμετωπίσω την ένταση με κάποιον που μπορεί να είναι και καθηγητής. Και αυτό θα μου χρησιμεύσει στο μέλλον». Επίσης, επηρέασε και τις επαγγελματικές του επιλογές:

«Ό,τι και να κάνω, όπου και να πάω να σπουδάσω, δεν πρόκειται να αφήσω τη μουσική. Αν τύχει και μπορώ να ασχοληθώ επαγγελματικά, εννοείται πως θα το κάνω, γιατί είναι και δύσκολες εποχές οικονομικά».

Όλα όσα προαναφέρθηκαν, σημειώθηκαν και κατά τη διαδικασία της παρατήρησης. Τα παιδιά λειτουργούσαν περισσότερο ως οργανωμένη ομάδα, σε πολλές περιπτώσεις σαν οικογένεια. Γιόρταζαν με τούρτες και κεράκια τα γενέθλια όλων των μελών, τραγουδώντας ή παίζοντας με τα όργανα, ανάλογα με την περίπτωση, και κάποιο τραγούδι (πέρα από τα γνωστά τραγούδια γενεθλίων) που να ταιριάζει στο κάθε παιδί. Επίσης, αν κάποιο μέλος της ομάδας ήταν στενοχωρημένο επειδή αντιμετώπιζε κάποιο προσωπικό πρόβλημα, τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούσαν να το στηρίξουν με αστεία, χαμόγελα, αγκαλιές. Σε κάποια περίπτωση που η πρόβα δεν πήγε καλά, μερικοί/ές μαθητές/τριες έβαλαν τα κλάματα, γιατί αισθάνθηκαν ότι απογοητεύουν τον μαέστρο τους. Επίσης, κάποια παιδιά, με διαγνωσμένη διάσπαση προσοχής και υπερ-κινητικότητα, έκαναν τόσο φιλότιμες προσπάθειες να είναι πειθαρχημένα και να μην κουνιούνται συνέχεια, ώστε ακόμα και συμμαθητές τους σχολίαζαν πόσο διαφορετικά συμπεριφέρονται από ό,τι στη σχολική τάξη. Επίσης, έχουν δημιουργήσει κλειστές ομάδες για να επικοινωνούν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και το κάθε νέο διαδιδόταν αστραπαία σε όλη την ομάδα.

Ο μαέστρος της ορχήστρας αναλύει με τη σειρά του τα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή ενός παιδιού σε ένα ορχηστρικό σύνολο: «Μπορεί να του δώσει φτερά. Προσφέρει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, που αισθάνεται μέλος ενός ευρύτερου συνόλου. Τελειοποίηση μουσικών δεξιοτήτων, καθώς γίνεται όχι μόνο καλύτερος μουσικός αλλά και καλύτερος ακροατής. Μπορεί επίσης μελλοντικά να εμπνεύσει τα παιδιά να συμμετέχουν επαγγελματικά σε σύνολα ή στη δημιουργία δικών τους συνόλων». Επίσης, υπογραμμίζει σχετικά με το κλίμα που υπάρχει στο σύνολο: «Είμαι ευχαριστημένος γιατί υπάρχει κλίμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού, πειθαρχίας αλλά και αυτοπειθαρχίας με τους μαθητές. Επίσης, δεν υπάρχει καταναγκασμός. Η πειθαρχία προκύπτει από εσωτερικά κίνητρα. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν επιδέχεται βελτίωσης. Επίσης, είναι πάρα πολύ σημαντικός ο διάλογος που υπάρχει μεταξύ των παιδιών που συμμετέχουν, ώστε να αναζητηθούν τρόποι βελτίωσης τόσο του κλίματος όσο και του αποτελέσματος. Πάντα πρέπει να δουλεύουμε και να μην επαναπαυόμαστε». Ενώ επίσης τονίζει πως δεν υπάρχουν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού: «Όχι, καθόλου, ούτε καν στο σχολείο. Ο ρόλος του μαέστρου στο συγκεκριμένο θέμα είναι καταλυτικός». Η συμμετοχή στην ορχήστρα διαδραματίζει όμως σημαντικό ρόλο και για τον ίδιο τον μαέστρο, καθώς χαρακτηριστικά αναφέρει: «Είναι η ζωή μου και γενικά νομίζω πως είναι η τελείωση της μουσικής έκφρασης για τον οποιονδήποτε που ασχολείται με την ευρωπαϊκή μουσική. Ίσως παίζει μεγάλο ρόλο και η επαφή με τα συγκεκριμένα παιδιά, που τα βρίσκω εξαιρετικά και με εμπνέουν. Η συμμετοχή μου με γεμίζει ψυχική ευφορία και με την ικανοποίηση ότι προσφέρω στα παιδιά, ότι εκπλη-

ρώνω τον ρόλο μου ως παιδαγωγός». Ως βασικότερη ωφέλεια της συμμετοχής των παιδιών θεωρεί την ακόλουθη: «Τα παιδιά μέσω της ορχήστρας μαθαίνουν την αυτοπειθαρχία, βάζουν το “εμείς” πάνω από το “εγώ”».

5. Συμπεράσματα της έρευνας

Ο γενικός σκοπός της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, ήταν να διερευνηθεί η επίδραση της συμμετοχής σε ορχηστρικό μουσικό σύνολο από τη σκοπιά των ίδιων των παιδιών που συμμετέχουν, αλλά και από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού-μαέστρου του συνόλου.

Όπως προέκυψε, υπάρχει πολλαπλή επίδραση από τη συμμετοχή αυτή για τους/τις μαθητές/τριες. Η συμμετοχή βοηθά τα παιδιά να οικοδομήσουν την αυτοεκτίμησή τους, αλλά και να καλλιεργήσουν θετικά συναισθήματα αυταξίας και αυτοπεποίθησης για την ικανότητά τους να συμμετάσχουν επιτυχώς στη δραστηριότητα. Η αλληλεπίδραση και η συνεργασία με τους συνομηλίκους και τους φίλους τους σε ένα μουσικό σύνολο συμβάλλει επιπροσθέτως στη μουσική τους εξέλιξη, ενώ οι εμπειρίες που αποκτούν μπορεί να ενισχύσουν την πρόθεσή τους για μελλοντική μουσική ενασχόληση.

Οι έφηβοι/ες μαθητές/τριες αναφέρθηκαν επίσης στην αίσθηση του να ανήκουν σε ένα μουσικό σύνολο, καθώς και στις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του συνόλου. Τα μέλη ενός μουσικού συνόλου καλλιεργούν ισχυρούς δεσμούς, δημιουργώντας μια κοινωνική ομάδα που τα μέλη της αλληλοϋποστηρίζονται, ενώ ως ομάδα αντιδρούν απέναντι στους άλλους ενωμένοι, καθώς η μουσική, μέσω των συνόλων, αποτελεί έναν πολυπολιτισμικό κώδικα επικοινωνίας, έναν επικοινωνιακό δίαυλο για ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών και κοινωνιών.

Υπάρχει ακόμα ουσιαστική ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και θετικών ανθρώπινων σχέσεων, όπως είναι η συνεργατικότητα, η αυτοπειθαρχία, ο αυτοέλεγχος, το αίσθημα συλλογικής ευθύνης. Οι μαθητές/τριες έτυχαν επίσης αποδοχής από τους/τις συμμαθητές/τριές τους, ενώ δεν φαίνεται να υπάρχουν κοινωνικά απομονωμένοι/ες μαθητές/τριες. Σχετικά με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως τα ποσοστά αυτά είναι πολύ χαμηλά για τους/τις μαθητές/τριες που συμμετέχουν στα μουσικά σύνολα.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με όσα διαπιστώνει ο μαέστρος του μουσικού συνόλου, η ένταξη σε κάποιο μουσικό σύνολο προσφέρει σημαντικά οφέλη, όπως η καλλιέργεια της πειθαρχίας, της ομαδικής εργασίας και του συντονισμού, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της επικοινωνίας, της έκφρασης και κοινωνικών δεξιοτήτων, η αίσθηση της συντροφικότητας, της φιλίας, της ομαδικότητας και της υπευθυνότητας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσσον

- Abril, C. R. (2013). "Perspectives on the school band from hardcore American band kids", in P. S. Campbell & T. Wiggins (eds.). *The Oxford handbook of children's musical cultures* (pp. 435-448). New York: Oxford University Press.
- Adderley, C., Kennedy, M. & Berz, W. (2003). "A home away from home: The world of the high school music classroom", *Journal of Research in Music Education* 51(3), pp. 190-205.
- Adderley, C. (2009). "Music in motion: An overture to the student experience in the high school marching band", in J. Kerchner & C. R. Abril (eds.). *Musical experience in our lives: Things we learn and meanings we make* (pp. 239-253). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Anisimova, T. & Thomson, S. B. (2012). "Using multi-method research methodologies for more informed decision making", *JOAAG*, 7 (1), pp. 96-104.
- Centers for Disease Control and Prevention – CDC (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. Atlanta, GA: US Department of Health and Human Services.
- Creech, A., Gonzales-Moreno, P., Lorenzino, L., Waitman, G., Bates, L., Swan, A., De Jesus Carillo Mendez, R., Naveli Cohetero Hernandez, D. & Calleros Gonzalez, P. (2013). *El Sistema and Sistema-inspired programs: a Literature Review of research, evaluation, and critical debates*. San Diego: Sistema Global.
- Ebie, B. D. (2005). "An investigation of secondary school Students' self-reported reasons for participation in extracurricular musical and athletic activities", *Research and Issues in Music education*, 3 (1), pp. 1-13. (Retrieved from: <https://commons.lib.jmu.edu/rime/vol3/iss1/> at 20/4/2020).
- Hallam, R. (2015). *Teacher reflections on their values and approaches to teaching in instrumental music education and Sistema-inspired programmes in England and around the world*. Εισήγηση στο 7ο Συνέδριο της ΕΕΜΕ, 27-29 Νοεμβρίου 2015, Θεσσαλονίκη: «Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας-μάθησης».
- Hallam, S. (2010). "The power of music: its impact of the intellectual, personal and social development of children and young people", *International Journal of Music Education*, 38 (3), pp. 269-289.
- Hoffman, A. R. (2008). "Gender, identity and the sixth grade band classroom", *GEMS – Gender, Education, Music & Society*, 4.
- Kinney, D. W. (2008). "Selected demographic variables, school music participation, and achievement test scores of urban middle school students", *Journal of Research in Music Education*, 56 (2), pp. 145-161.
- Kuntz, T. L. (2011). "High school students' participation in music activities beyond the school day", *National Association for Music Education*, 30 (1), pp. 23-31.
- Laine, K (2007). *American band: Music, dreams, and coming of age in the Heartland*. New York: Gotham Books.
- Linch, S. A. (1994). "Differences in academic achievement and level of self-esteem among high school participants in instrumental music, non participants and students who discontinue instrumental music Education", *Dissertation Abstracts International*, 54 (9), pp. 3362A.
- Miksza, P. (2010). "Investigating relationships between participation in high school music ensembles and extra-musical outcomes: An analysis of the Education Longitudinal Study of 2002 using a bioecological development model", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 186, pp. 7-25.

- Mota, G. & Figueiredo, S. (2012). "Initiating music programs in new contexts: in search of a democratic music education", στο G. McPherson & G. Welch (eds.). *The Oxford Handbook of Music Education*, 1, pp. 187-204. Oxford: Oxford University Press.
- Rawlings, J. R. & Stoddard, S. A. (2017). "Peer connectedness in the middle school band classroom", *Research Studies in Music Education*, 39 (1), pp. 121-135.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Wellington, J. (2000). *Educational Research. Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.
- Zimmerman, P. B. (2001). "Playing in the school band: Its effect on the self-esteem of elementary students in at-risk environments". (Doctoral Dissertation, The Union Institute). *Dissertation Abstracts International*, 62, (02), 505A.

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Η. και Καλυβά, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα, Παπαζήσης.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Hallam, S. (2015). *Η επίδραση της ενεργητικής ενασχόλησης με τη μουσική στις διανοητικές δεξιότητες των παιδιών και τις σχολικές τους επιδόσεις*. Ομιλία στο 7ο Συνέδριο της ΕΕΜΕ, 27-29 Νοεμβρίου 2015, Θεσσαλονίκη, «Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και άτυπες μορφές μουσικής διδασκαλίας-μάθησης».
- Ιωσφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα, Κριτική.
- Κολιάδη-Τηλιακού, Α. (2007). «Η σχέση της μουσικής αυτοαντίληψης με την αυτοεκτίμηση μαθητών μουσικών γυμνασίων», *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 5, σσ. 50-75.
- Κολιάδη-Τηλιακού, Α. (2009). *Η μουσική αγωγή ως παράγοντας διαμόρφωσης κοινωνικής συμπεριφοράς στην εφηβική ηλικία: αποτελέσματα έρευνας αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων*. 6ο Διεθνές Συνέδριο της ΕΕΜΕ (σσ. 26-27). Αθήνα, ΕΕΜΕ.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μπέλλος, Π. Α. (2016). *Ανάπτυξη σχολικού κλίματος. Το παράδειγμα της σχολικής βίας. Μια συγκριτική μελέτη*. Εισήγηση στη διημερίδα του Πανεπιστημίου Αιγαίου: «Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα». Ρόδος, 27 και 28/5/2016.

Πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο

Δέσποινα Κουρέση

Δασκάλα γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, MEd Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το ζήτημα των παραγόντων που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο, όπως προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αρχικά, υπογραμμίζεται η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για την επιτυχημένη εφαρμογή προγραμμάτων. Επίσης, περιγράφονται η σημασία της ύπαρξης κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο, ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας και η σημασία δημιουργίας θετικού κλίματος. Τέλος, άλλοι παράγοντες επιτυχίας των προγραμμάτων αυτών είναι η μακρόχρονη εφαρμογή τους, η ύπαρξη ορισμένων κριτηρίων που πρέπει να πληρούν, η ύπαρξη οδηγιών για τη σωστή εφαρμογή τους, καθώς και η συνεχής αξιολόγηση και προσαρμογή τους στην εκάστοτε σχολική μονάδα και τις ανάγκες της.

Λέξεις κλειδιά

σχολικός εκφοβισμός,
προγράμματα
πρόληψης/
παρέμβασης,
παράγοντες,
αποτελεσματική
εφαρμογή

Abstract

In this study, the issue presented concerns the factors that contribute to the effective application of prevention and intervention anti-bullying programs in the school environment, as they emerged from the review of recent studies. In the first place, the importance of educating the teachers of the school unit is noticed, so as to implement successfully these programs. Additionally, other issues are described, such as the existence of collaborative culture in school, the role of the head teacher of the school unit and the significance of creating a positive atmosphere. Finally, other factors of the success of these programs are their long-lived application, the existence of certain criteria that they must pay, the existence of guidelines for their proper implementation and their continuous evaluation and adaptation to each school unit and its needs.

Keywords

school bullying, prevention/intervention programs, factors, effective implementation

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Olweus (2011), ως «σχολικός εκφοβισμός» ορίζεται η σκόπιμη και επανειλημμένη έκθεση ενός/μιας μαθητή/τριας σε αρνητικές ενέργειες άλλου ή άλλων μαθητών/τριών για μεγάλο χρονικό διάστημα. Μάλιστα, επισημαίνεται πως οι θύτες έχουν μεγαλύτερη σωματική ή ψυχολογική δύναμη, ενώ το θύμα δυσκολεύεται να αμυνθεί. Ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται άμεσα με επιθέσεις προς το θύμα ή έμμεσα με κάποια μορφή κοινωνικής απομόνωσης ή αποκλεισμού. Ο Dan Olweus, καθηγητής ψυχολογίας από τη Νορβηγία, από τη δεκαετία του 1970 ήδη ερευνούσε τις αιτίες και τις συνέπειες του φαινομένου, προσπαθώντας, παράλληλα, να εφαρμόσει προγράμματα που θα προλάβαιναν ή θα περιόριζαν τον σχολικό εκφοβισμό (Olweus, 2011).

Μέχρι σήμερα, ένας μεγάλος αριθμός προγραμμάτων πρόληψης και δράσεων παρέμβασης έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί στα σχολεία πολλών χωρών ανά τον κόσμο. Η έρευνα των Ttofi και Farrington εντόπισε 30 διαφορετικούς τύπους δράσεων κατά του σχολικού εκφοβισμού παγκοσμίως (2011). Γνωστό είναι το πρόγραμμα του Olweus *Bullying Prevention Program (OBPP)* (Olweus & Limber, 2010), το πρόγραμμα *Resolving Conflict Creatively* της Linda Lantieri (Brown, Roderick, Lantieri & Aber, 2004), που στοχεύει στη δημιουργική λύση των διαφωνιών των μαθητών/τριών, το *KiVa program*, που αναπτύχθηκε από το Πανεπιστήμιο Turku της Φινλανδίας και εφαρμόζεται διεθνώς (Salmivalli,

Kärnä & Poskiparta, 2011), το πρόγραμμα *Bully Proofing Your School (BPYS)*, που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά σε σχολεία των ΗΠΑ και του Καναδά (Menard & Grotper, 2014) και πολλά ακόμη, ορισμένα από τα οποία αναφέρονται παρακάτω.

2. Παράγοντες αποτελεσματικής εφαρμογής των προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο

2.1. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Ένας παράγοντας υψίστης σημασίας που επηρεάζει θετικά την εφαρμογή των προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Πολλά προγράμματα πρόληψης που εφαρμόστηκαν σε διάφορες χώρες του κόσμου τονίζουν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, συστατικό των επιτυχημένων προγραμμάτων *KiVa* και *OBPP*, που εφαρμόστηκαν στη Φινλανδία και τη Νορβηγία αντίστοιχα και σημείωσαν μείωση του εκφοβισμού της τάξεως του 40%-50%, ήταν η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η ενημέρωσή τους σε θέματα που αφορούν το φαινόμενο αυτό, την πρόληψη και την αντιμετώπισή του (Salmivalli et al., 2011· Smith, 2011· Ttofi & Farrington, 2011).

Ειδικότερα, η αξιολόγηση οκτώ προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού, που εφαρμόστηκαν σε σχολεία της Σουηδίας, έδειξε πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τη μείωση της θυματοποίησης στο σχολείο, καθώς στα συγκεκριμένα σχολεία η πιθανότητα εκδήλωσης εκφοβιστικών φαινομένων ελαττώθηκε κατά 25% σε σύγκριση με τα σχολεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ανάλογη κατάρτιση (Flygare, Gill & Johanson, 2013). Σε μια άλλη έρευνα, στην οποία μελετήθηκαν οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος πρόληψης *Second Step* σε δημοτικά σχολεία των ΗΠΑ, διαπιστώθηκε πως η απουσία εκπαίδευσης του προσωπικού είχε επίπτωση στην επιτυχία του προγράμματος, καθώς τα παιδιά δεν μπορούσαν να εφαρμόσουν τις δεξιότητες που έμαθαν σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν κατανοούσαν το πρόγραμμα αρκετά καλά, ώστε να είναι σε θέση να μεταδώσουν στους/στις μαθητές/τριες τα νοήματα που έπρεπε να επεξεργαστούν στο πλαίσιο του προγράμματος (Ableser, 2003). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και άλλες έρευνες. Στις έρευνες που παρατίθενται, 235 και 400 εκπαιδευτικοί, αντίστοιχα, δήλωσαν ότι η εκπαίδευσή τους δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες τους και ότι χρειάζονταν περισσότερη εκπαίδευση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και δη για την αναγνώριση των μορφών του έμμεσου εκφοβισμού (Barnes et al., 2012· Blain-Arcaro, Smith, Cunningham, Vaillancourt & Rimas, 2012· Menard & Grotper, 2014).

Επιπλέον, από διάφορους ερευνητές μελετήθηκε το θέμα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Μια πρόσφατη έρευνα μελέτησε την επίδραση της εκπαίδευσης στην αυτοαποτελεσματικότητα 124 δασκάλων από 18 σχολεία της Αγγλίας. Οι εκπαιδευτικοί που συγκροτούσαν την πειραματική ομάδα συμμετείχαν σε εργαστήρια διάρκειας από μισή μέρα έως τρεις ημέρες, για να εκπαιδευτούν στο πρόγραμμα *I DECIDE*, που βασίζεται στη γνωστική-συμπεριφορική προσέγγιση για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και απευθύνεται σε παιδιά άνω των 7 ετών. Μετά την εκπαίδευσή τους, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο, κάτι το οποίο έκανε και η ομάδα ελέγχου 125 δασκάλων που δεν συμμετείχαν στα εργαστήρια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είχε πολύ θετική επίδραση στην ικανότητά τους να εφαρμόσουν το πρόγραμμα στο οποίο εκπαιδεύτηκαν (Boulton, 2014). Τα πορίσματα της έρευνας αυτής επιβεβαιώνονται από προγενέστερη έρευνα σε 147 εκπαιδευτικούς δημοτικών και γυμνασίων, η οποία έδειξε πως η αυτοαποτελεσματικότητα εκείνων που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού κυμαινόταν σε σημαντικά υψηλότερα επίπεδα από την αυτοαποτελεσματικότητα εκείνων που δεν εκπαιδεύτηκαν (Sela-Shayonitz, 2009).

2.2. Η κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας

Ένας άλλος παράγοντας που αξίζει να αναφερθεί είναι η κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Ο Rigby (2008) τονίζει πως αν δεν συμφωνήσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους για την πορεία που θα ακολουθήσουν, είναι απίθανο να τελεσφορήσουν οποιοσδήποτε προσπάθειες πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Πρόκειται για ένα βασικό συστατικό του πετυχημένου προγράμματος *OBPP* του Olweus (2011), καθώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα προτιρόπονταν να σχηματίζουν ομάδες συζήτησης, ώστε να αξιολογούν την πορεία του προγράμματος. Μάλιστα, οι συναντήσεις των ομάδων περιλάμβαναν όχι μόνο το εκπαιδευτικό, αλλά και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, καθώς επίσης και ειδικούς, όπως ψυχολόγοι, σύμβουλοι ή κοινωνικοί λειτουργοί. Επιπλέον, σε μια μελέτη οκτώ προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού, που εφαρμόστηκαν στη Σουηδία, βρέθηκε πως στα σχολεία στα οποία υπήρχαν ομάδες συνεργασίας με εκπαιδευτικούς, εξειδικευμένο προσωπικό και μαθητές, η πιθανότητα εμφάνισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού μειώθηκε κατά 40% σε σύγκριση με τα σχολεία στα οποία δεν υπήρχαν ομάδες συνεργασίας (Flygare et al., 2013).

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης των Ttofi et al. (2011), τα αποτελεσματικά προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού

δίνουν έμφαση στην ευαισθητοποίηση των γονέων σχετικά με το φαινόμενο αυτό, μέσω παρουσιάσεων, ενημέρωσης, συναντήσεων με τους γονείς, ακόμη και με εκπαίδευση των γονέων. Οι συναντήσεις με τους γονείς προτείνονται και από τον Olweus (Olweus, 2010· Limber, 2011), ώστε να ενημερωθούν και να ενισχυθεί η κοινή αντιμετώπιση του προβλήματος, όχι μόνο από τους διδάσκοντες, αλλά και από τους ίδιους. Ο σχολικός εκφοβισμός θεωρείται ένα συστημικό πρόβλημα, διότι πρέπει να μελετηθούν οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων και του περιβάλλοντός τους και ο τρόπος που τα χαρακτηριστικά του συστήματος επηρεάζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και τους οδηγούν σε επιθετική συμπεριφορά (Hong & Espelage, 2012). Μάλιστα, τα προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού που βασίζονται στην οικοσυστημική θεώρηση και εμπλέκουν ενεργά όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, αλλά και μέλη εκτός αυτής, όπως οι γονείς, έχουν πολύ μεγάλη επιτυχία συγκριτικά με προγράμματα που έχουν ως πεδίο εφαρμογής το άτομο και την κάθε περίπτωση θυματοποίησης ξεχωριστά (Ttofi et al., 2011).

Ένα πολύ γνωστό πρόγραμμα πρόληψης, που βασίστηκε στην παραπάνω θεώρηση και σημείωσε πολύ σημαντικά αποτελέσματα σε 33 δημοτικά σχολεία της Καλιφόρνιας, ήταν το *Steps to Respect: A Bullying Prevention Program*. Το εν λόγω πρόγραμμα είχε ως βάση το οικολογικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο ο σχολικός εκφοβισμός είναι ουσιαστικά διαμορφωμένες συμπεριφορές, επηρεασμένες από πολλαπλούς παράγοντες στο σύστημα του σχολείου. Επίσης, πρεσβεύει ότι η πρόληψη είναι πιο αποτελεσματική, όταν η παρέμβαση πραγματοποιείται σε πολλαπλά επίπεδα, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών, των συνομηλίκων τους και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος (Brown, Low, Smith & Haggerty, 2011).

2.3. Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας

Πολλά οφέλη δύνανται να προκύψουν από την αποτελεσματική ηγεσία και τη σωστή καθοδήγηση ενός/μιας διευθυντή/ντριας στη σχολική μονάδα που διοικεί. Σύμφωνα με τους Pearce, Cross, Monks, Waters και Falconer (2011), η ύπαρξη ικανής ηγεσίας στη σχολική μονάδα μπορεί να αυξήσει τη δέσμευση του υπόλοιπου προσωπικού στην εφαρμογή στρατηγικών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, εφόσον ένας δραστήριος διευθυντής και μια δραστήρια διευθύντρια μπορεί να κινητοποιήσει αναλόγως και τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι βρέθηκε σε έρευνα των Gregory, Henry & Schoney (2007, όπως παρατίθεται στους Nickerson, Cornell, Smith & Furlong, 2013), πως οι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν τους/τις διευθυντές/ντρίες τους συνεργάσιμους/συνεργάσιμες και δεκτικούς/δεκτικές, εφάρμοζαν το πρόγραμμα πρόληψης σε μεγαλύτερο βαθμό.

Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται ότι οι διευθυντές/ντρίες διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στην αποδοτική διαχείριση του φαινομένου, καθώς συμβάλλουν στην επιτυχημένη υιοθέτηση, εφαρμογή και διατήρηση των προγραμμάτων αυτών, κυρίως με το να αποφασίζουν για τα μέσα και το προσωπικό που θα χρησιμοποιηθούν για αυτό τον σκοπό. Μάλιστα, αναφέρεται ότι οι αποφάσεις του/της διευθυντή/ντριας μπορεί να είναι τόσο καθοριστικές, ώστε ενδέχεται να επηρεάσουν το αν θα τηρηθεί ή όχι ο αρχικός σχεδιασμός του προγράμματος (Nickerson, Cornell, Smith & Furlong, 2013). Συνιστάται δε η εμπλοκή των εκπαιδευτικών από τον/τη διευθυντή/ντρια, όχι μόνο στη φάση εφαρμογής του προγράμματος, αλλά και στην αρχική φάση επιλογής του κατάλληλου προγράμματος και σε διάφορες ακόμα διαδικασίες, όπως αυτή της αξιολόγησης. Αυτή η πρακτική οδηγεί στη δημιουργία οράματος στο σχολείο και κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα οποία ενισχύουν την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, αφού συνδέουν το πρόγραμμα με τις αξίες και τους στόχους του σχολείου (Nickerson et al., 2013).

Αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Ahtola, Haataja, Karna, Poskipatra & Salmivalli (2013), που μελέτησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο η υποστήριξη εκ μέρους του/της διευθυντή/ντριας τους βοηθά να εφαρμόσουν πιστά το πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Πιο αναλυτικά, έγινε έρευνα σε 27 δημοτικά σχολεία της Φινλανδίας, όπου 93 εκπαιδευτικοί μαθητών/τριών ηλικίας από 7 έως 9 ετών εφαρμόζαν το πρόγραμμα πρόληψης και παρέμβασης *KiVa*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δέσμευση και η βοήθεια του/της διευθυντή/ντριας ώθησε τους εκπαιδευτικούς κατά 66,7% να εφαρμόσουν το μεγαλύτερο μέρος των μαθημάτων του προγράμματος σε συχνή βάση.

2.4. Το θετικό σχολικό κλίμα

Ανάμεσα στους παράγοντες που βοηθούν τα προγράμματα να ευδοκιμήσουν συγκαταλέγεται και το θετικό σχολικό κλίμα. Μάλιστα, αυτό ισχύει και αντίστροφα, καθώς ένα επιτυχημένο πρόγραμμα πρόληψης συμβάλλει στο να υπάρχει θετικό κλίμα στο σχολείο (Flygare et al., 2013). Η αναγκαιότητα ύπαρξης θετικού σχολικού κλίματος υπογραμμίζεται από το γεγονός ότι η κοινωνικοποίηση και η συνύπαρξη με επιθετικά και βίαια παιδιά στον σχολικό χώρο ενισχύεται από την ανάλογη συμπεριφορά (Nickerson & Brock, 2011). Επίσης, ο σχολικός εκφοβισμός συνήθως λαμβάνει χώρα σε πλαίσια που ευνοούν την εκδήλωσή του, όπως σχολικά περιβάλλοντα με σκληρές και τιμωρητικές μεθόδους πειθαρχίας, έλλειψη οργάνωσης και εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών (Allen, 2010).

Αντίθετα, το υποστηρικτικό περιβάλλον στη σχολική κοινότητα δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας και συνεργασίας μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, καθώς οι μαθητές/τριες νιώθουν πιο πρόθυμοι να ζητήσουν βοήθεια, εάν εκφοβίζονται. Σε έρευνα που έγινε σε 291 λύκεια στη Βιρτζίνια των ΗΠΑ βρέθηκε πως στα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί ήταν ανοιχτοί και υποστηρικτικοί προς τους/τις μαθητές/τριες και ενίσχυαν το θετικό σχολικό κλίμα, οι μαθητές/τριες στρέφονταν στους/στις εκπαιδευτικούς όταν εκφοβίζονταν, πρακτική που συνιστά πολύτιμη στρατηγική για την αντιμετώπιση του φαινομένου (Eliot, Cornell, Gregory & Fan, 2010).

Μια άλλη έρευνα που διεξήχθη σε 478 γυμνάσια της Γαλλίας, με τη συμμετοχή 18.222 μαθητών, ερεύνησε τις πτυχές του σχολικού κλίματος που συνδέονται με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ένα συμπέρασμα που προέκυψε ήταν ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ του θετικού κλίματος στο σχολείο και των μειωμένων περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, καθώς και ότι το υποστηρικτικό κλίμα είναι ένας σημαντικός προστατευτικός παράγοντας. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως τα πιο ασφαλή σχολεία διέπονταν από υψηλές επιδόσεις, αλλά και από θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Richard, Schneider & Mallet, 2011).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί πως το ζεστό σχολικό περιβάλλον και οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών ήταν ένα από τα βασικά στοιχεία του πολύ πετυχημένου προγράμματος πρόληψης OBPP του Olweus (Olweus, 2011· Limber, 2011). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έδινε έμφαση σε έναν ακόμα παράγοντα, που συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία υποστηρικτικού σχολικού κλίματος. Πρόκειται για τη σωστή διαχείριση της τάξης και την ύπαρξη καλού κλίματος μέσα σ' αυτήν. Το δημοκρατικό στυλ του/της εκπαιδευτικού, οι ξεκάθαροι κανόνες για τον σχολικό εκφοβισμό, οι συνελεύσεις της τάξης, η συνεργατική μάθηση, το ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον, τα παιχνίδια ρόλων και η διδασκαλία τεχνικών για την επίλυση των συγκρούσεων είναι μερικά μόνο από τα στοιχεία μιας σχολικής τάξης με υποστηρικτικό κλίμα, το οποίο ενισχύει με τη σειρά του το γενικό κλίμα του σχολείου (Olweus, 2009· Allen, 2010).

2.5. Άλλοι παράγοντες

2.5.1. Η διατήρηση της εφαρμογής των προγραμμάτων

Η σύντομη εφαρμογή των προγραμμάτων ενδέχεται να έχει άμεσο αποτέλεσμα, αλλά δεν θα έχει μακροχρόνια επίπτωση στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Η έρευνα των Jenson, Dieterich, Brisson, Bender & Powell (2010) σχετικά με το πρόγραμμα πρόληψης YM (*Youth Matters*), που εφαρμόστηκε σε 28 δημόσια δημοτικά σχολεία στο Denver του Colorado στις ΗΠΑ, έδειξε ότι υπήρχε μικρή διαφορά στη μείωση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού μεταξύ της

χρονιάς που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα και της χρονιάς που ακολούθησε, κατά την οποία δεν συνεχίστηκε η εφαρμογή του προγράμματος. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται πως τα προγράμματα πρόληψης που διαρκούν 9 μήνες και άνω, καθώς και όσα διαρκούν αρκετά χρόνια, είναι πιο αποδοτικά από τα προγράμματα που διαρκούν λιγότερο από έναν χρόνο. Η ανάγκη για τη συνέχιση των προγραμμάτων υπογραμμίζεται και στη μετα-ανάλυση των Ttofi et al. (2011), όπου αναφέρεται ότι η εντατικότητα και η διάρκεια των προγραμμάτων σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητά τους, εφόσον χρειάζεται εύλογο χρονικό διάστημα για να «χτιστεί» το κατάλληλο σχολικό κλίμα, ώστε να ευδοκιμήσει ένα πρόγραμμα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού.

2.5.2. Η ύπαρξη συστήματος κριτηρίων

Στην παραπάνω μετα-ανάλυση (Ttofi et al. 2011), προτείνεται η ύπαρξη ενός συστήματος κριτηρίων, τα οποία πρέπει να πληρούν τα προγράμματα που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την πρόληψη του φαινομένου. Αυτό το σύστημα προτείνεται να οργανώνεται από έναν διεθνή οργανισμό, όπως το Διεθνές Παρατηρητήριο για τη Βία στο Σχολείο. Κάτι παρόμοιο αναφέρεται στην εισαγωγική αξιολόγηση για την πρόληψη της βίας στο σχολείο, των Nickerson και Brock (2011), στο περιοδικό *Journal of School Violence*. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για κάποια «προσχέδια» προγραμμάτων που ανέπτυξε το Κέντρο για τη μελέτη της Πρόληψης της Βίας των ΗΠΑ και εφάρμοσε σε μικρό αριθμών σχολείων για να ελέγξει την αποτελεσματικότητά τους. Ανάμεσα στα κριτήρια που έπρεπε να πληρούν ήταν η αποδοτικότητα, η διάρκεια των αποτελεσμάτων μετά το πέρας ενός έτους και η ανάλυση των παραγόντων που μεσολαβούν και επηρεάζουν το πρόγραμμα πρόληψης. Στην ίδια δημοσίευση αναφέρεται επίσης ότι ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει εγχειρίδιο με οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς και τεχνική υποστήριξη, αλλά και να αξιολογείται σε πραγματικές συνθήκες, να έχει πρακτικά αποτελέσματα και να συγκεκριμενοποιεί σε ποιον μαθητικό πληθυσμό μπορεί να γενικευτεί η χρήση του προγράμματος (Nickerson & Brock, 2011). Επίσης, έχει ιδιαίτερη σημασία οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν ένα πρόγραμμα πρόληψης καλά σχεδιασμένο, το οποίο θα είναι αποδεκτό από όλους, θα έχει την υποστήριξη της ηγεσίας του σχολείου και θα είναι εφικτή η εφαρμογή του στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον (Nickerson et al., 2013).

2.5.3. Προσαρμογή στις ανάγκες της σχολικής μονάδας

Σημασία έχει επίσης να λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών/τριών, ώστε να διαλέγουν ένα πρόγραμμα που να ταιριάζει και να ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της ηλικίας τους. Στη μετα-ανάλυση των Ttofi et al. (2011), βρέθηκε πως τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε παιδιά μεγάλων τάξεων είχαν καλύτερα αποτελέσματα από εκεί-

να που εφαρμόστηκαν σε παιδιά μικρότερων ηλικιών. Αυτό ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν πιο ανεπτυγμένες γνωστικές ικανότητες, μειωμένο αυθορμητισμό και καλύτερη ικανότητα να σκέφτονται λογικά.

Ωστόσο, πέρα από την προσαρμογή στην ηλικία και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών, υπάρχουν κι άλλες παράμετροι στις οποίες πρέπει να προσαρμόζονται τα προγράμματα πρόληψης, όπως είναι το γλωσσικό επίπεδο και οι πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, σε μια έρευνα, για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος πρόληψης *Second Step* που διεξήχθη στις ΗΠΑ, διαπιστώθηκε πως το πρόγραμμα δεν ήταν προσαρμοσμένο στα δεδομένα του σχολικού πλαισίου όπου εφαρμόζονταν. Για παράδειγμα, αρκετοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δήλωσαν πως το πρόγραμμα δεν σχετιζόταν με τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών, καθώς γλωσσικοί όροι που περιλάμβανε, όπως «ενσυναίσθηση», δεν ήταν οικείοι στα παιδιά και δεν ανταποκρίνονταν στα καθημερινά τους βιώματα. Επιπλέον, υποστήριξαν πως το πρόγραμμα δίδασκε στα παιδιά κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων μέσω πρακτικών που αντιστοιχούσαν στις εμπειρίες των λευκών μαθητών/τριών, αλλά δεν είχαν καμία συσχέτιση με τα βιώματα μαθητών/τριών αφροαμερικανικής και μουσουλμανικής προέλευσης (Ableser, 2008). Κάτι παρόμοιο συνέβη και με το πρόγραμμα *Olweus Bullying Prevention Program (OBPP)*, του οποίου η επιτυχία στη Νορβηγία, όπου αναπτύχθηκε, ήταν πολύ σημαντική (Olweus & Limber, 2010). Αντίθετα, όταν εφαρμόστηκε σε σχολεία των ΗΠΑ, δεν είχε τόση επιτυχία, διότι το μέγεθος των σχολείων αυτών, αλλά και ο πολυπολιτισμικός τους χαρακτήρας διέφεραν από τον ομογενή μαθητικό πληθυσμό της Νορβηγίας και απαιτούσε προσαρμογή του προγράμματος (Olweus & Limber, 2010· Limber, 2011).

2.5.4. Η συνεχής αξιολόγηση των προγραμμάτων

Μια σημαντική πτυχή για την επιτυχημένη εφαρμογή προγραμμάτων κατά του σχολικού εκφοβισμού είναι η συνεχής αξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών από τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι Bedell & Horne (2005) εξάγουν το συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων πρέπει να αξιολογείται και να γίνονται κοινωνικοί των αποτελεσμάτων όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, αλλά και όλοι/όλες όσοι/όσες ανήκουν στην ευρύτερη κοινότητα του σχολείου, γεγονός που παραπέμπει στη θεωρία της οικοσυστημικής προσέγγισης. Τέτοια είναι η περίπτωση ενός προγράμματος παρέμβασης που εφαρμόστηκε στην Αγγλία υπό το όνομα *Don't suffer in silence pack*. Σε αυτό το πρόγραμμα περιλαμβάνονταν συγκεκριμένες οδηγίες προς τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς την εφαρμογή του, ανάμεσα στις οποίες αναφερόταν η ανάγκη διαρκούς παρακολούθησης και αξιολόγησης του προγράμματος, καθώς επίσης και η διατήρηση ή αναθεώρηση της πολιτικής του προγράμματος, ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Smith, Smith, Osborn & Samara, 2008). Προτεινόταν μάλιστα

στους/στις εκπαιδευτικούς να συλλέγουν οι ίδιοι δεδομένα, παρατηρώντας και ανιχνεύοντας επιθετικές συμπεριφορές και την επίδραση του προγράμματος σε αυτές, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογούν συνεχώς το πρόγραμμα.

3. Συμπεράσματα

Το θέμα του σχολικού εκφοβισμού έχει υπάρξει πολλές φορές αντικείμενο συζήτησης ανάμεσα σε ειδικούς, εκπαιδευτικούς και γονείς τις τελευταίες δεκαετίες. Η έξαρση του φαινομένου οδήγησε στη δημιουργία διαφόρων προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης για την αντιμετώπισή του, κάποια από τα οποία κρίθηκαν αποδοτικά και κάποια άλλα όχι. Η αποτελεσματικότητα ή μη των προγραμμάτων αυτών σχετίζεται άμεσα με διάφορους παράγοντες, οι οποίοι μελετήθηκαν για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε πως η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η σωστή ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό είναι υψίστης σημασίας και συνδέεται με την αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπισή του. Επιπλέον, η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, αλλά και η συνεργασία με ειδικούς εκτός σχολείου, καθώς και με τους γονείς, συμβάλλουν όχι μόνο στην επιτυχημένη πρόληψη, αλλά και στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, που ενισχύει την αντιμετώπιση του φαινομένου. Στην κουλτούρα συνεργασίας σαφώς προστίθεται και ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας, ο/η οποίος/α δύναται με τη στάση του/της να δημιουργήσει ένα ζεστό, συνεργατικό κλίμα.

Τέλος, αναφέρθηκαν διάφοροι άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοτικότητα των προγραμμάτων πρόληψης, όπως η ανάγκη προσαρμογής των προγραμμάτων στην ηλικία, στη γλώσσα και γενικότερα στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών/τριών της σχολικής κοινότητας, η ύπαρξη οδηγιών για τους εκπαιδευτικούς και κριτηρίων για την επιλογή ενός προγράμματος, η συνεχής αξιολόγηση των προγραμμάτων και η διατήρηση της εφαρμογής τους για μεγάλο χρονικό διάστημα, όταν αυτά κρίνονται επιτυχημένα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσσον

- Ableser, J. (2003). "Elementary Teacher's Attitudes, Perceptions and Practices towards the Implementation of a Violence-Prevention Curriculum", *Journal of School Violence*, 2 (4), pp. 81-100.
- Ahtola, A., Haataja, A., Karna, A., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2013). "Implementation of anti-bullying lessons in primary classroom: how important is head teacher support?", *Educational Research*, 55 (4), pp. 376-392.
- Allen, P. K. (2010). "Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices", *The Professional Educator*, 34 (1).
- Barnes, A., Cross, D., Lester, L., Hearn, L., Epstein, M. & Monks, H. (2012). "The Invisibility of Covert Bullying Among Students: Challenges for School Intervention", *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22 (2), pp. 206-226.
- Bedell, R. & Horne, M. A. (2005). "Bully Prevention in Schools: A United States Experience", *Journal of Social Sciences*, 8 (1), pp. 59-69.
- Blain-Arcaro, C., Smith, J. D., Cunningham, E. C., Vaillancourt, T. & Rima, H. (2012). "Contextual Attributes of Indirect Bullying Situations That Influence Teachers' Decisions to Intervene", *Journal of School Violence*, 11 (3), pp. 226-245.
- Boulton, J. M. (2014). "Teachers' Self-Efficacy, Perceived Effectiveness Beliefs, and Reported Use of Cognitive-Behavioral Approaches to Bullying among Pupils: Effects of in-Service Training with the I DECIDE Program", *Behavior Therapy*, 45 (3), pp. 328-343.
- Brown, C. E., Low, S., Smith, H. B. & Haggerty, P. K. (2011). "Outcomes from a School-Randomized Controlled Trial of Steps to Respect: A Bullying Prevention Program", *School Psychology Review*, 40 (3), pp. 423-443.
- Brown, J. L., Roderick, T., Lantieri, L. I. N. D. A. & Aber, J. L. (2004). "The Resolving Conflict Creatively Program: A school-based social and emotional learning program", *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*, pp. 151-169.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. & Fan, X. (2010). "Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence", *Journal of School Psychology*, 48 (6), pp. 533-553.
- Flygare, E., Gill, E. P. & Johansson, B. (2013). "Lessons from a Concurrent Evaluation of Eight Antibullying Programs Used in Sweden", *American Journal of Evaluation*, 34 (2), pp. 170-189.
- Hong, S. J. & Espelage, L. D. (2012). "A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis", *Aggressive and Violent Behavior*, 17 (4), pp. 311-322.
- Jenson, M. J., Dietrerich, A. W., Brisson, D., Bender, A. K. & Powell, A. (2010). "Preventing Childhood Bullying: Findings and Lessons from the Denver Public Schools Trial", *Research on Social Work Practice*, 20 (5), pp. 509-517.
- Limber, P. S. (2011). "Development, Evaluation, and Future Directions of the Olweus Bullying Prevention Program", *Journal of School Violence*, 10 (1), pp. 71-87.
- Menard, S. & Grotmeter, J. K. (2014). "Evaluation of Bully-Proofing Your School as an Elementary School Antibullying Intervention", *Journal of School Violence*, 13 (2), pp. 188-209.
- Nickerson, B. A. & Brock, E. S. (2011). "Measurement and Evaluation of School Crisis Prevention and Intervention: Introduction to Special Issue", *Journal of School Violence*, 10 (1), pp. 1-15.

- Nickerson, B. A., Cornell, G. D., Smith, J. D. & Furlong, J. M. (2013). "School Antibullying Efforts: Advice for Education Policymakers", *Journal of School Violence*, 12 (3), pp. 268-282.
- Olweus, D. & Limber, P. S. (2010). "Bullying in School: Evaluating and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program", *American Journal of Orthopsychiatry*, 80 (1), pp. 124-134.
- Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S. & Falconer, S. (2011). "Current Evidence of Best Practice in Whole-School Bullying Intervention and Its Potential to Inform Cyberbullying Interventions", *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21 (1), pp. 1-21.
- Richard, F. J., Schneider, H. B. & Mallet, P. (2011). "Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school", *School Psychology International*, 33 (3), pp. 263-284.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. (2011). "Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied", *International Journal of Behavioral Development*, 35 (5), pp. 405-411.
- Sela-Shayovitz, R. (2009). "Dealing with school violence: The effect of school violence prevention training on teachers' perceived self-efficacy in dealing with violent events", *Teaching and Teacher Education*, 25 (8), pp. 1061-1066.
- Smith, K. P. (2011). "Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section", *International Journal of Behavioral Development*, 35 (5), pp. 419-423.
- Smith, K. P., Smith, C., Osborn, R. & Samara, M. (2008). "A content analysis of school anti-bullying policies: progress and limitations", *Educational Psychology in practice: theory, research and practice in educational psychology*, 24 (1), pp. 1-12.
- Ttofi, M. M. & Farrington, P. D. (2011). "Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review", *Journal of Experimental Criminology*, 7 (1), pp. 27-56.

Ελληνόγλωσσον

- Olweus, D. (2011). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Μτφ. Ε. Μαρκοζάνε). Αθήνα, Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου ΕΨΥΠΕ.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις* (Μτφ. Β. Δόμπολα). Αθήνα, Τόπος.

Ψυχική ανθεκτικότητα στις σχολικές κρίσεις

Κλειώ Τζουμερκιώτη

MEd (ΠΕ70)

Ζωγραφία Κολωνιάρη

MEd (ΠΕ01)

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάλυση της δυνατότητας ύπαρξης της ψυχικής ανθεκτικότητας στο πρόσωπο του/της μαθητή/τριας, του/της εκπαιδευτικού και οποιουδήποτε άλλου εμπλέκεται στη σχολική διαδικασία. Στην εισαγωγή γίνεται μία προσπάθεια να κατανοηθεί το φαινόμενο της παραβατικότητας και δη της σχολικής παραβατικότητας. Στο πρώτο κεφάλαιο δίδονται οι ορισμοί της σχολικής κρίσης και της ψυχικής ανθεκτικότητας και αναφέρονται οι προστατευτικοί παράγοντες και οι παράγοντες επικινδυνότητας που ευνοούν ή παρακωλύουν, αντίστοιχα, τη δυνατότητα ύπαρξής της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα ύπαρξης της ψυχικής ανθεκτικότητας στον μαθητή/τρια και καταγράφονται τα χαρακτηριστικά ενός ψυχικά ανθεκτικού παιδιού, αλλά και η σημασία της γόνιμης γονικής εμπλοκής στη συναισθηματική ανάπτυξή του. Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην προσωπικότητα του/της δασκάλου/ας. Παρουσιάζονται τα ιδεώδη γνωρίσματα που πρέπει να έχει και παρατίθενται δύο παραδείγματα από την ορθόδοξη παράδοση, που αποτελούν πρότυπα μίμησης της σχέσης παιδαγωγού – παιδαγωγουμέ-

Λέξεις κλειδιά

ψυχική
ανθεκτικότητα,
σχολική
παραβατικότητα,
συναισθηματική
ανάπτυξη
του παιδιού,
χριστιανοπαιδαγωγική
θεώρηση

νου. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση του θέματος, που βασίζεται στους Τρεις Ιεράρχες. Τέλος, παρατίθεται ο επίλογος που ανακεφαλαιώνει τα ήδη γραφέντα και εύχεται να έχει συμβάλει ουσιαστικά στην πλήρη κατανόηση του θέματος.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the possibility of mental resistance of students, teachers and everyone who is involved in the school process. The introduction attempts to present the phenomenon of delinquency, particularly the phenomenon of school delinquency. The first chapter defines what school crisis and mental resistance is and mentions the protective and risk factors which define their existence. The second chapter presents the need for mental resistance for the students and records the characteristics of mentally resistant children, as well as the importance of parental involvement in the emotional development of their child. The third chapter focuses on the teacher's personality. In this chapter, the ideals the teacher must have, are presented along with two examples from the Orthodox tradition, about the model of imitation the relationship between teacher and student is based on. The fourth chapter presents a theory based on the Christian pedagogy of the Three Hierarchies. In the conclusion is summarized what has already been presented with the hope that everything has been understood and is under of concern.

Keywords

mental resistance,
school delinquency,
child's emotional
development,
christian
pedagogical theory

1. Εισαγωγή

Είναι οφθαλμοφανές ότι στη σημερινή εποχή η επιθετικότητα αποτελεί στοιχείο της καθημερινής ζωής και είναι εκείνη η οποία επιβαρύνει συχνά τις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων, είτε είναι φυσική και εκφράζεται με πράξεις βίας είτε λεκτική και εκφράζεται με τη γλώσσα. Αν μάλιστα γίνει αποδεκτός ο ορισμός της επιθετικότητας ως «της πρόθεσης ενός ατόμου να προκαλέσει βλάβη ή πόνο σε κάποιον άλλο» (Γεωργάς, 1990), τότε είναι ευνόητο ότι στο σχολείο προκύπτουν πολύ συχνά περιστάσεις, οι οποίες γεννούν τέτοιες προθέσεις.

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνονται προσπάθειες, τόσο από παιδαγωγούς όσο και από ψυχολόγους, να διατυπωθεί η ορθότερη θεωρία για την επιθετικότητα. Έτσι, μέσα από πλήθος θεωριών που προέκυψαν, οι κυριότερες είναι οι εξής:

- Η επιθετικότητα ως ενστικτώδης προδιάθεση (εκ φύσεως).
- Η επιθετικότητα ως συνέπεια της ματαίωσης (αντίδραση).
- Η επιθετικότητα ως αποτέλεσμα της μάθησης (πρότυπο – μίμηση – ταύτιση) (Βουϊδάσκης, 1987).

Μια νεότερη ερμηνεία, που την εισηγείται ο καθηγητής G. H. Neumann (1982), ονομάζεται βιο-κοινωνικό μοντέλο και προσπαθεί να ερμηνεύσει την επιθετικότητα μέσα στα πλαίσια γενικότερων περιβαλλοντικών συνθηκών (Καψάλης, 2013). Έτσι, η ερμηνεία της επιθετικότητας των μαθητών/τριών εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του οικοσυστήματος του σχολείου, το οποίο δεν λειτουργεί σωστά και δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ανάλογες μορφές συμπεριφοράς.

Ωστόσο, η σχολική παραβατικότητα έχει δύο όψεις, μία όψη είναι η παραβατικότητα των μαθητών/τριών που προαναφέρθηκε και η άλλη όψη είναι η παραβατικότητα των εκπαιδευτικών, που αποτελεί μία από τις κυριότερες αιτίες μαθητικής παραβατικότητας (Ρεράκης, 2008). Θα μπορούσε να σημειωθεί ότι οι παράγοντες που ευνοούν και οδηγούν στην «παραβατική» συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι οι παιδαγωγικές προϋποθέσεις που έχει ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός, τα πρότυπα που έχει υιοθετήσει και έχουν διαπλάσει τον χαρακτήρα του/της, αλλά και η λανθάνουσα λειτουργία ενός απρόσωπου σχολικού συστήματος.

Για να αποφευχθούν όμως οι ασυμβίβαστες συμπεριφορές που προαναφέρθηκαν, και να μπορέσει να υπάρξει μια ομαλή και καρποφόρα σχέση μαθητών/τριών – εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη η από κοινού υπέρβαση κάθε δυσκολίας που έχουν να αντιμετωπίσουν. Αυτό ασφαλώς επιτυγχάνεται μέσω μιας αρετής που καλείται ψυχική ανθεκτικότητα, ενός ιδιαίτερου γνωρίσματος που πρέπει να διακρίνει τόσο τους/τις μαθητές/τριες όσο και τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά και όσους εμπλέκονται έμμεσα ή άμεσα στη σχολική κοινότητα.

2. Ορίζοντας τις έννοιες

Με τον όρο *σχολική κρίση* εννοούνται τα γεγονότα και τα επεισόδια της σχολικής ζωής, τα οποία δημιουργούν εντάσεις και δυσκολίες σε διαπροσωπικό, συναισθηματικό ή μαθησιακό επίπεδο. Ασφαλώς, εκτός από τα εμφανή επεισόδια κρίσεων, μπορεί να περιλαμβάνει και συγκαλυμμένα ή αφανή φαινόμενα, που ενδέχεται να επηρεάσουν σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό τις διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές σχέσεις (Κουρκούτας, 2011). Όταν λοιπόν ο μαθητής και η μαθήτρια, αλλά και

ο/η εκπαιδευτικός βρίσκονται στη δύσκολη θέση να διαχειριστούν την οποιασδήποτε μορφής και έκτασης σχολική κρίση που τους επηρεάζει, καλούνται να είναι εφοδιασμένοι με αρκετά ψυχικά εφόδια για να αντεπεξέλθουν. Ο επιστημονικός όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την παραπάνω διαδικασία καλείται *ψυχική ανθεκτικότητα (ΨΑ)*.

Το επιστημονικό ενδιαφέρον γι' αυτήν ξεκίνησε μόλις τη δεκαετία του 1970, όταν ορισμένοι ψυχολόγοι και παιδοψυχίατροι άρχισαν να εφιστούν την προσοχή των επιστημόνων στην παρατήρηση ότι ένας αξιοσημείωτος αριθμός παιδιών, παρά το γεγονός ότι ζουν κάτω από αντίξοες συνθήκες, λειτουργούν με επάρκεια και δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα ψυχολογικά προβλήματα. Η μελέτη αυτού του φαινομένου ονομάστηκε για πρώτη φορά ψυχική ανθεκτικότητα και έχει προκαλέσει το έντονο ενδιαφέρον των επιστημόνων (Luthan, 2006).

Θέλοντας, λοιπόν, κανείς να ορίσει την ψυχική ανθεκτικότητα, θα έλεγε ότι είναι μια σειρά ικανοτήτων του ατόμου που του δίνουν τη δυνατότητα να προσαρμοστεί επιτυχώς στο περιβάλλον, παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια που εμφανίζονται στη ζωή του (Masten, 1994).

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι, λόγω του ορισμού της, έχει τρεις διαστάσεις. Η πρώτη αναφέρεται στις αντίξοες συνθήκες στις οποίες ζει κάποιος, η δεύτερη στο γεγονός ότι παρά το ότι ζει κάτω από αντίξοες συνθήκες είναι καλά προσαρμοσμένος σ' αυτές και ψυχολογικά επαρκής και η τρίτη αναφέρεται στους προστατευτικούς παράγοντες και στις διεργασίες που φαίνεται να προστατεύουν τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα από τις αρνητικές επιπτώσεις που προκαλούν οι παράγοντες επικινδυνότητας.

Όσον αφορά τους προστατευτικούς παράγοντες, περιλαμβάνουν οποιαδήποτε εμπειρία συμβάλλει στη φυσιολογική ανάπτυξη και προσαρμογή του παιδιού και διακρίνονται σε οικογενειακούς, όπου υπάρχει η παρουσία σταθερών και επιδέξιων γονέων που εμπλέκονται γόνιμα στην εκπαίδευση και ενθαρρύνουν το παιδί τους στην απόκτηση δεξιοτήτων, σε κοινωνικούς, όπως τα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης που παρέχουν την αίσθηση του «ανήκειν», και στα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού (Καλαντζή-Αζίζι και Ζαφειροπούλου (2004).

Ασφαλώς, υπάρχουν και οι παράγοντες επικινδυνότητας, που περιλαμβάνουν οποιαδήποτε στρεσογόνα εμπειρία ή αρνητική κατάσταση αυξάνει σημαντικά την πιθανότητα να παρουσιάσει το παιδί δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική του προσαρμογή ή πάσης φύσεως προβλήματα. Πρέπει να σημειωθεί ότι πολλοί από τους παράγοντες επικινδυνότητας έχουν δύο πλευρές. Από τη μία πλευρά αποτελούν παράγοντα επικινδυνότητας και από την άλλη προστατευτικό παράγοντα (Καλαντζή-Αζίζι και Ζαφειροπούλου (2004). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η γονεϊκή φροντίδα, η οργάνωση και συνοχή του σχολείου, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η συμπεριφορά του/της δασκάλου/ας.

3. Παιδιά – Μαθητές/τρια και ψυχική ανθεκτικότητα

Αρχικά, βάση του ορισμού της ψυχικής ανθεκτικότητας, για να θεωρηθεί ένα παιδί ως ψυχικά ανθεκτικό, θα πρέπει να πληρούνται δύο βασικές προϋποθέσεις: Πρώτον, θα πρέπει να ζει κάτω από αντίξοες συνθήκες, οι οποίες θέτουν σε κίνδυνο την ψυχική του υγεία και δεύτερον, θα πρέπει να είναι καλά προσαρμοσμένο σ' αυτές και ψυχολογικά επαρκές, παρά το γεγονός ότι ζει κάτω από αυτές τις συνθήκες.

Από έρευνες που έγιναν τις δεκαετίες του 1960 και 1970, διαπιστώθηκε ότι η εικόνα που σχηματίζει το άτομο για τον εαυτό του (αυτοαντίληψη) και η αποτίμησή της (αυτοεκτίμηση) εξαρτώνται από το είδος των εμπειριών που αποκτά το άτομο από την επαφή του τόσο με ενήλικες (γονείς και εκπαιδευτικούς) όσο και με συνομηλίκους (συμμαθητές/τριες). Έτσι, αν οι εμπειρίες είναι θετικές, τότε και η αυτοεκτίμηση που αναπτύσσει το άτομο είναι θετική, ενώ, αντίθετα, αν οι εμπειρίες είναι αρνητικές και η αυτοεκτίμηση είναι αρνητική (Ματσαγγούρας, 2003).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο βαθμός αποδοχής που τυγχάνουν τα παιδιά από τους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς, και άρα το είδος των εμπειριών που αποκτούν, εξαρτώνται από τις σχολικές τους επιδόσεις. Έτσι, οι σχολικές επιδόσεις θετικοποιούν ή αρνητικοποιούν τον παραπάνω μηχανισμό συμπεριφοράς. Επιπλέον, η αυτοαντίληψη συνδέεται και με την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών και τους οδηγεί, ανάλογα, σε θετικές ή αρνητικές μορφές συμπεριφοράς.

Από την ορθόδοξη χριστιανική οπτική, για να χαρακτηριστεί ένα παιδί ψυχικά ανθεκτικό θα πρέπει να διακρίνεται για την ηρεμία, τη γαλήνη, την ψυχραιμία και την πίστη του ότι όσο δύσκολη περίσταση και αν κληθεί να αντιμετωπίσει, θα μπορέσει να ανταποκριθεί. Έτσι, ένα παιδί που χαρακτηρίζεται για τα εν λόγω γνωρίσματά του, δείχνει σεβασμό, ενσυναίσθηση, κατανόηση και προπαντός αγάπη σε όλους ανεξαιρέτως, διότι μόνο αυτή μπορεί «έξω βάλλει τὸν φόβον» (Α΄ Ιω. 4, 18).

3.1. Γονείς και ψυχική ανθεκτικότητα

Αναμφισβήτητα, δεν είναι ανάξια λόγου η παρατήρηση ότι το παιδί ξεπερνά την πρωταρχική του αδυναμία, όταν από το οικογενειακό περιβάλλον δέχεται στοργή, ζεστασιά και αγάπη. Αν οι γονείς διακρίνονται για την ψυχική τους ισορροπία, την υπομονή και την επιμονή τους, τη θετική τους στάση απέναντι στη ζωή και την απόλυτη εμπιστοσύνη στη Θεία Πρόνοια, με μια τέτοια στάση συμπεριφοράς και ζωής θα επηρεάσουν και θα γαλουχήσουν τα παιδιά τους (Κογκούλης, 2014).

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, θα πρέπει η αγωγή που προσφέρεται εντός της οικογενειακής εστίας να είναι σύμφωνη με τις προτροπές και τα διδάγματα της ορθόδοξης χριστιανικής πίστης. Έτσι, εκτός από τη σωματική ανάπτυξη των παιδιών, οι γονείς οφείλουν να ενδιαφέρονται και για την ψυχική τους καθα-

ρότητα και ανάπτυξη, θα πρέπει να ανατρέφουν τα παιδιά τους «έν παιδεία και νουθεσία Κυρίου» (Εφ. 6, 4). Μόνο μέσω αυτής της αγωγής το παιδί θα μάθει να σέβεται, να εκτιμά και να αγαπά όλους όσους βρίσκονται γύρω του «ώς σεαυτόν». Η διάκριση ανάμεσα στο «έμόν» και το «σόν» δεν έχει θέση σε μια εν Χριστώ αδελφική κοινωνία και φυσικά ούτε σε μια σχολική ομάδα. Βέβαια, η ταπείνωση ή η αυταπάρνηση δεν συνεπάγεται την εξάλειψη της προσωπικότητας, αλλά την αληθινή ολοκλήρωσή της μέσα σε έναν καθολικό διάλογο με τους «άλλους» (Ρεράκης, 2007).

Μολονότι η εκπαίδευση του παιδιού ξεκινάει από την οικογένεια και συνεχίζεται στο σχολείο, οι γονείς θα πρέπει να εμπλέκονται γόνιμα και αρμονικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε, αφενός, να μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στη διευθέτηση ζητημάτων εύρυθμης λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και να δημιουργήσουν ένα κλίμα συνεργασίας, εκτίμησης και σεβασμού με την εκπαιδευτική κοινότητα. Με τον τρόπο αυτό, θα συμβάλλουν στην ενίσχυση των σχέσεων οικογένειας – σχολείου – μαθητών/τριών – εκπαιδευτικών, μειώνοντας σημαντικά τους παράγοντες επικινδυνότητας και αυξάνοντας θεαματικά τους προστατευτικούς παράγοντες (Καλαντζή-Αζίζι και Ζαφειροπούλου (2004).

4. Εκπαιδευτικός και ψυχική ανθεκτικότητα

Σύμφωνα με την ιστορική μας παράδοση, γνωρίζουμε πως ο/η εκπαιδευτικός είναι οι διδάχοι. Είναι δηλαδή αυτοί που διδάσκουν στα παιδιά όχι απλώς γνώσεις, αλλά ποιότητα ψυχής, γαλουκώντας τα με τα σωτήρια νάματα της πίστης μας. Για να καταφέρουν όμως να ανταποκριθούν στην αποστολή τους, πρώτα αυτοί θα πρέπει να διακρίνονται για το ήθος και τις αρετές τους, αποτελώντας το κατάλληλο πρότυπο που θα μιμηθεί ο/η μαθητής/τρια στην παρούσα αλλά και στη μετέπειτα ζωή τους.

Αρχικά, πρέπει να διακατέχονται από την αγάπη προς το λειτούργημά τους, αλλά και από την αγάπη προς τον/τη μαθητή/ριά τους, τα οποία είναι αλληλένδετα και δεν είναι δυνατόν να υπάρχουν ξεχωριστά το ένα από το άλλο (Καλιάφας, 1958). Γνήσια αγάπη, αληθινή, θυσιαστική, ανιδιοτελής, που δίνει απλόχερα, χωρίς να περιμένει να λάβει ανταπόδοση, γιατί ο γνήσιος παιδαγωγός αγαπά τον παιδαγωγούμενο και δεν αποβλέπει στην αποκόμιση κάποιου οφέλους. Άλλη αρετή που πρέπει να χαρακτηρίζει τον σωστό παιδαγωγό είναι η ικανότητά του να τηρεί ο ίδιος και να συμβάλλει στη διατήρηση της σχολικής πειθαρχίας. Όταν γίνεται ο ίδιος πρότυπο αυτοκυριαρχίας, υπομονής, συνέπειας και σταθερότητας, διδάσκει και στους/στις μαθητές/τριές του τον τρόπο για να επιτευχθεί η αρμονική λειτουργία της τάξης ειδικότερα και του σχολείου γενικότερα. Τέλος, αν και

αποτελεί πρώτιστο καθήκον του, στόχος του είναι να βελτιώνει αδιαλείπτως τον εαυτό του με αυτοέλεγχο και αυτοδιδασχία, ώστε να γίνεται συνεχώς καλύτερος και να ανέρχεται σε ύψη πνευματικά, αποτελώντας παράδειγμα άξιο προς μίμηση.

Εφοδιασμένοι, λοιπόν, με όλα αυτά τα εφόδια, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν οποιαδήποτε κρίση δημιουργείται στο σχολικό περιβάλλον με σύνεση και πραότητα. Αποφεύγοντας τη χρήση τιμωριών, ποινών και οποιωνδήποτε άλλων μέσων καταστρατηγούν την προσωπικότητα του μαθητή και χρησιμοποιώντας ευρέως αποδεκτές παιδαγωγικές μεθόδους, που σέβονται την προσωπικότητα του μαθητή και της μαθήτριας. Έτσι, ο παιδαγωγός και ο παιδαγωγούμενος μπορούν να πορεύονται σε μια αέναη κατεύθυνση ανεύρεσης του τρόπου και της δυνατότητας να αναδεικνύονται ως πρόσωπα, διατηρώντας ταυτόχρονα την ταυτότητα της κοινής φύσης και την ετερότητα του προσώπου. Τον τρόπο τον έδειξε ο ίδιος ο Χριστός με τη σταυρική Του θυσία και δεν είναι άλλος από την αγάπη, που αποτελεί την κορωνίδα αλλά και το κέντρο όλων των αρετών.

Εντύπωση προκαλεί το ρηθέν υπό του Αποστόλου Παύλου «μιμπαί μου γίνεσθε, καθώς κάγω Χριστού» (Α΄ Κορ. 1, 11). Προτρέπει, λοιπόν, ο Απόστολος των Εθνών τους χριστιανούς να μιμηθούν όχι τον ίδιο, αλλά τον Κύριο ημών Ιησούν Χριστόν. Έτσι και οι παιδαγωγοί, που πρώτιστο μέλημά τους είναι να μεταλαμπαδεύσουν ήθος και αξίες, πρέπει να μιμηθούν τον Μέγα Διδάσκαλο και στον τρόπο αλλά και στα μέσα διδασκαλίας, για να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Υπάρχουν δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα, μέσα στην ορθόδοξη παράδοση, για το πώς πρέπει να είναι μια υγιής και ορθή σχέση διδασκάλου – διδασκομένου. Πρώτο παράδειγμα είναι η σχέση Χριστού – μαθητών/Αποστόλων. Ο Χριστός είναι ο κατεξοχόν Διδάσκαλος των ανθρώπων. Η διδασκαλία Του αναφέρεται στη Βασιλεία των Ουρανών και η βασική της προϋπόθεση είναι η ελευθερία του μαθητή, ο οποίος, «ἀπαρνησάσθω έαυτόν καί άράτω τόν σταυρόν αυτού» (Μαρκ. 8, 34). Ως μέθοδό της έχει την αξιοποίηση καθημερινών παραστάσεων με απλή και κατανοητή χρήση της γλώσσας, με βαθιά όμως και επίκαιρα βιώματα. Με τον παραπάνω τρόπο, ο Χριστός συν-κινεί τους μαθητές Του, τους γοητεύει και τους παρακινεί να ζήσουν μια νέα, αναστάσιμη ζωή κοντά Του, εντός της Εκκλησίας, που επισφραγίζεται με την κοινωνία του ακράντου σώματος και του τιμίου αίματός Του. Έτσι και ο διδάσκαλος, μιμούμενος τον Κύριο, πρέπει να προσπαθήσει με νηφάλιο και συνάμα πειστικό τρόπο να απομακρύνει οποιαδήποτε διασπαστική συμπεριφορά ελλοχεύει και να παρακινήσει τους μαθητές και τις μαθήτριές του να συνοδοιπορήσουν το δύσκολο μονοπάτι της γνώσης και της σοφίας.

Δεύτερο παράδειγμα είναι η σχέση γέροντα και υποτακτικού στο ασκητικό βιβλίο του *Γεροντικού*. Ο γέροντας είναι ο διδάσκαλος της πνευματικής ζωής στον υποτακτικό, που γίνεται μαθητής. Δεν του διδάσκει γνώσεις για τον κόσμο, αλλά το πώς θα εξαλείψει το θέλημά του, για να αγαπήσει τον Θεό μέχρι θανάτου. Αν και πολλές φορές είναι σκληρός ο τρόπος διδασκαλίας, προϋποθέτει την απόλυτα

ελεύθερη μαθητεία του υποτακτικού. Όταν κάποτε τελειώνει η μαθητεία, ο πρώην υποτακτικός έχει βρει τον κατά Θεόν εαυτό του, δηλαδή τον τρόπο της αγάπης, της εμπιστοσύνης, της εξάλειψης του ίδιου θελήματος, της ταπείνωσης και είναι έτοιμος να παραδοθεί πλήρως στον Θεό, αφήνοντάς Τον να μεταμορφώσει την καρδιά του σε ναό και κατοικητήριο του Αγίου Πνεύματος.

5. Η ψυχική ανθεκτικότητα στη διδασκαλία των Πατέρων της Εκκλησίας

Αναμφισβήτητα, η Θεολογία των Πατέρων είναι μια ζωντανή μαρτυρία της πίστης και της πνευματικής ζωής. Οι εκκλησιαστικοί Πατέρες ως διδάσκαλοι, όπως και οι Απόστολοι, αποτελούν μιμητές του Ιησού Χριστού και δείχνουν σ' όλους τους διδασκάλους ανά τους αιώνες τον τρόπο που συνδέεται στη Θεολογία ο άνθρωπος με τον κόσμο αλλά και με την εν Χριστώ ζωή. Αξιοποιώντας το παράδειγμά τους, η ορθόδοξη σχολική αγωγή δεν είναι μια μάταιη πολυλογία, αλλά μία διαφορετική, ουσιαστική και καινοτόμος πρόταση ζωής, που έχει ως κεντρική επιδίωξή της την προσωπική κοινωνία των ανθρώπων και την εν αληθεία και αγάπη υπαρκτική ενότητά τους σε ένα σώμα. Ασφαλώς, όλοι οι Πατέρες κηρύττουν την αγάπη, την ταπείνωση, τη συγχώρεση, την επιμονή, την υπομονή, την εγκράτεια και όλες τις άλλες αρετές του χριστιανισμού. Ιδιαίτερως οι Τρεις Ιεράρχες, που λόγω της σοφίας τους είναι οι προστάτες άγιοι της παιδείας και των γραμμάτων, σε πλήθος λόγων τους αναφέρονται στην ορθή διαπαιδαγώγηση των παιδιών, αλλά και τις αρετές που πρέπει να χαρακτηρίζουν τους παιδαγωγούς και τους παιδαγωγούμενους.

Ο *Μέγας Βασίλειος*, μιλώντας για τον σκοπό της παιδείας, αλλά και την υπομονή και επιμονή που πρέπει να έχει ο παιδαγωγός, τονίζει: «Εστί δὲ ἡ παιδεία ἀγωγή τις ὠφέλιμος τῆ ψυχῆ, ἐπιπόνως, πολλακίς τῶν ἀπὸ κακὰς κηλίδων αὐτὴν ἐκκαθαίρουσα» (PG 31, 389). Δηλαδή, η παιδεία είναι η ωφέλιμη αγωγή που δίδεται στην ψυχή του παιδιού και προσπαθεί με πολύ υπομονή, επιμονή και κόπο να την καθαρίσει από τις κηλίδες της αμαρτίας.

Ο *Άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος*, αναφερόμενος στους γονείς, αλλά και στους διδασκάλους, τους πνευματικούς γονείς των μαθητών, τονίζει: «Μὴ τοίνυν, παρακαλῶ τοῦτου προτιμώτερον τι ἠγοῦμεθα, ἀλλὰ πάντα ποιῶμεν καὶ πραγματευόμεθα, ὥστε γαλήνην καὶ εἰρήνην εἶναι μεταξὺ τῆς συνοικίσεως. Τότε γὰρ οἱ τικτόμενοι παῖδες τῆ τῶν γεγεννηκότων ἀρετῆ κατακολουθήσουσι...» (PG 53, 360).

Τέλος, σύμφωνα με τον *Άγιο Γρηγόριο τον Θεολόγο*, η καταλληλότερη οδός διαπαιδαγώγησης είναι η πειθώ, καθότι με αυτή ενεργοποιείται και λειτουργεί η προαίρεση του νέου και με αυτόν τον τρόπο άγεται ο νέος στην επίτευξη ενός

θετικού, νόμιμου και ασφαλούς αποτελέσματος. Για τον λόγο αυτό, τονίζει «Μη βία κατάρξιν, αλλά πειθοῖ προσάξεσθα» (Σωτηρόπουλος, 2005). Έτσι, η βία απορρίπτεται και δε συνιστάται, διότι ο νέος είναι ελεύθερο ον, με προσωπικότητα που χρήζει της ανάλογης συμπεριφοράς και του προσήκοντος σεβασμού.

6. Επίλογος

Συνοψίζοντας, βασιζόμενοι σε βιβλιογραφικά δεδομένα, η ψυχική ανθεκτικότητα οικοδομείται, καλλιεργείται και μαθαίνεται, χωρίς να αποτελεί έμφυτη δυνατότητα του ανθρώπου. Για τον λόγο αυτό, όλοι οι εμπλεκόμενοι καθ' οιονδήποτε τρόπο στη σχολική κοινότητα μπορούν να συμβάλλουν στην απόκτηση και στη διατήρησή της. Ο μόνος τρόπος όμως για να υπάρξει αληθινά είναι να πηγάζει από τη μαθητεία της αγάπης Θεού και ανθρώπων. Μιας μαθητείας που είναι ικανή να γίνει υπόδειγμα παιδείας μέσα στη σύγχυση που επικρατεί σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και να μεταμορφώσει εν Χριστώ όλη την οικουμένη. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, πρέπει να ανατρέξουμε στους Πατέρες της Εκκλησίας, οι οποίοι υπήρξαν διδάσκαλοι, και με τους λόγους τους να μας ωθήσουν να αναζητήσουμε τον χαμένο δάσκαλο-πρότυπο μέσα στην παράδοσή μας, όχι σαν μια απλή ανάμνηση, αλλά ως πρόσωπο που θα προσφέρει την όντως Ζωή σε όλους.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Luthar, S., Sawyer, J. & Brown, J. (2006). "Conceptual issues in studies of resilience: Past, present, and future research", *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, p. 105.
- Masten, A. S. (1994). "Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity: Challenges and prospects", in: *Educational resilience in inner city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Lawrence Erlbaum.

Ελληνόγλωσση

- Βουϊδάσκης, Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο. Συμβολή στην Κοινωνιολογία της παιδείας*, έκδ. Β'. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Γεωργιάς, Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τ. Α'. Αθήνα, Gutenberg.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Καλλιάφα, Σ. (1958). *Επίτομος Γενική Παιδαγωγική*, Αθήνα.
- «Κατά Ιωάννην», 4, 18, *Αγία Γραφή*, Αδελφότης Θεολόγων «Η Ζωή», 2008.
- «Κατά Λουκάν», 18, 27, *Αγία Γραφή*, Αδελφότης Θεολόγων «Η Ζωή», 2008.
- «Κατά Μάρκον», 8, 34, *Αγία Γραφή*, Αδελφότης Θεολόγων «Η Ζωή», 2008.
- Καψάλη, Α. (2013). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλη, Ι. (2014). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. ΣΤ' έκδ. Θεσσαλονίκη, Δέσποινα Κυριακίδη.
- Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά – Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα, Τόπος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*, τόμ. Α', έκδ. Γ', Αθήνα.
- PG 31, 389. Μ. Βασιλείου, *Ομιλία ΙΒ', Εις την αρχήν των Παροιμιών*.
- PG 53, 360. Ι. Χρυσόστομος.
- «Πράξεις Αποστόλων», Α' Κορ. 1, 11, *Αγία Γραφή*, Αδελφότης Θεολόγων «Η Ζωή», 2008.
- «Πράξεις Αποστόλων», Εφεσ. 6, 4, *Αγία Γραφή*, Αδελφότης Θεολόγων «Η Ζωή», 2008.
- Ρεράκης, Η. (2007). *Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο. Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη, Πουρνάρα.
- Ρεράκης, Η. (2008). *Η παραβατικότητα των εκπαιδευτικών και η μαθητική παραβατικότητα*. Κρήτη, Ιερά Μητρόπολη Κισσάμου και Σελίνου.
- Σωτηρόπουλος, Χ. (2005). «Η αγωγή των νέων κατά τους Τρεις Ιεράρχες», *Κοινωνία*, (1), σσ. 33-46.

Εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Ο καθοριστικός ρόλος του διευθυντή/ντριας

Σπυρίδων Στάικος

Εκπαιδευτικός (ΠΕ70), MSc στη Δημόσια Διοίκηση
με κατεύθυνση στην Εκπαιδευτική Διοίκηση

Περίληψη

Η σημερινή κοινωνία απαιτεί αυξημένες γνώσεις και επαγγελματισμό μέσα σε ένα πολύ απαιτητικό περιβάλλον. Οι σύγχρονες επιχειρήσεις παραμένουν βιώσιμες και ανταγωνιστικές επενδύοντας στην καινοτομία. Τα εκπαιδευτικά συστήματα, προετοιμάζοντας τους αυριανούς πολίτες, καλούνται να ανταποκριθούν σε αυτές τις απαιτήσεις, δίνοντας μεγάλη σημασία στην προώθηση και εφαρμογή των καινοτομιών. Με το παρόν άρθρο αναδεικνύονται η αναγκαιότητα της εισαγωγής καινοτομιών στα σχολεία, τα εμπόδια που παρουσιάζονται, τα οφέλη που προκύπτουν και ο καθοριστικός ρόλος του διευθυντή/ντριας, ώστε το σχολείο να μετασχηματιστεί σε έναν ζωντανό οργανισμό μάθησης και να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας και της διεθνούς κοινότητας. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι κομβικός στη διαμόρφωση του κατάλληλου συνεργατικού κλίματος και της απαιτούμενης κουλτούρας αλλαγής για την εφαρμογή των καινοτομιών. Η σχολική μονάδα μπορεί να μετασχηματιστεί σε ένα δημιουργικό εργαστήρι. Σε ένα σχολείο ποιότητας, στο οποίο η μάθηση αποτελεί μια απολαυστική πρόκληση και μια συναρπαστική εμπειρία για τον μαθητή.

Λέξεις κλειδιά

καινοτομία,
κουλτούρα αλλαγής,
διευθυντής, σχολείο
ποιότητας

Abstract

Increased knowledge and professionalism in a demanding environment is required by today's society. Modern businesses remain viable and competitive by investing in innovation. Educational systems, preparing tomorrow's citizens, are called upon to meet these requirements, emphasizing the importance of promoting and implementing innovations. This article highlights the need to introduce innovation in schools, the barriers to benefits and the crucial role of the principal so that the school can then be formed into a living learning organization and adapted to the new demands of society and the international community. The role of the school director (principal) is key to shaping the right cooperative climate and the required culture of change to implement innovations. The school unit can then be set up in a creative workshop. In a quality school in which learning is an enjoyable challenge and exciting experience for the student.

Keywords

innovation, change culture, school director, quality school

1. Αλλαγή – καινοτομία. Ορισμοί και διαφορές

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από καταγιστικές αλλαγές στην τεχνολογία και στην ίδια την κοινωνία. Σε μια προσπάθεια για συνεχή βελτίωση των προϊόντων και των παρεχόμενων υπηρεσιών, οι καινοτομίες ενσωματώνονται ταχύτατα σε κάθε κλάδο. Έτσι, μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, η εκπαίδευση αντιμετωπίζει την πρόκληση της αλλαγής των παραδοσιακών πρακτικών με τη διάχυση νέων, που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των καιρών.

Η καινοτομία χρησιμοποιήθηκε αρχικά στην οικονομία και στις επιχειρήσεις και αργότερα σε άλλους τομείς και κλάδους. Γι' αυτό υπάρχουν και πολλοί ορισμοί. Ως συνισταμένη όλων μπορεί να δοθεί ο εξής ορισμός: Ως καινοτομία ορίζεται μια αξιοσημείωτη μεταβολή της οργάνωσης και του περιεχομένου, ασυνήθιστη και μη συνεχής, η οποία περιλαμβάνει μια νέα ιδέα, διαφορετική από την υπάρχουσα φιλοσοφία λειτουργίας του οργανισμού και συνεπάγεται οργανωσιακή ευφυΐα, γιατί οι αλλαγές που ακολουθούν αφορούν τις νυν ικανότητες οργάνωσης, τα υπάρχοντα γνωστικά πρότυπα, καθώς και τα μοντέλα των εννοιών και τις θεωρίες που εφαρμόζονται (Ρεκλείτης, 2002).

Η εκπαιδευτική καινοτομία αφορά «*μια ουσιαστική και ριζική τροποποίηση και προϋποθέτει μια ενέργεια, μια παρέμβαση, ένα πρόγραμμα ή μια δραστηριότητα που εφαρμόζεται και δοκιμάζεται για πρώτη φορά στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό*

πλαίσιο» (Δακοπούλου, 2008). Έτσι, δεν πρέπει να συγχέεται με την αλλαγή, αφού η καινοτομία επιφέρει οπωσδήποτε αλλαγή, ενώ δεν ισχύει το αντίστροφο. Στην καινοτομία υπάρχει στοχοθεσία, σαφές πλαίσιο και σχεδιασμός, ενώ δεν ισχύει το ίδιο απαραίτητα για κάθε αλλαγή (Κυθραιώτης, αναφέρεται στο Πασιαρδής, 2010).

Ως «εκπαιδευτική αλλαγή, θα χαρακτηρίζαμε κάθε εκπαιδευτικό μετασχηματισμό ο οποίος άλλοτε θεσμοθετείται με ρυθμίσεις μικρότερης εμβέλειας, όπως υπουργικές αποφάσεις, προεδρικά διατάγματα κ.λπ. και άλλοτε επέρχεται απλά, χωρίς απαραίτητα να θεσμοθετηθεί» (Δακοπούλου, 2008).

Άλλοι μελετητές διακρίνουν τις καινοτομίες σε αυτές που αφορούν τις υποδομές ή τα μέσα διδασκαλίας (Kamal, Singh, 2013), ενώ άλλοι κάνουν αναφορά για καινοτομίες που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα, τη μάθηση και τη διδασκαλία (Stukalenko, Zhakhina, Kukubaeva, Smagulova & Kazhibaeva, 2016).

Επίσης, μερικοί διακρίνουν δύο άλλες κατηγορίες: την εκπαιδευτική-παιδαγωγική καινοτομία και τη διοικητική-οργανωτική καινοτομία (Ellison, 2009) (Διαθέσιμο στο: <http://epri.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2018/2018/06/09/2293/>).

Η καινοτομία άλλες φορές επιβάλλεται υποχρεωτικά από το ΥΠΕΘ ή άλλους αρμόδιους φορείς (εξωτερικό περιβάλλον) και άλλες φορές αποτελεί προαιρετική σύσταση από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους διευθυντές/ντριες (εσωτερικό περιβάλλον).

2. Αναγκαιότητα, είδη και οφέλη καινοτόμων δράσεων

Οι επιχειρήσεις σήμερα αναζητούν φθινό εργατικό κόστος παραγωγής σε συνδυασμό με εργατικό δυναμικό που διαθέτει άριστες ικανότητες. Οι προκλήσεις της νέας εποχής λοιπόν πρέπει να βρουν τον μαθητή κατάλληλα προετοιμασμένο να τις αντιμετωπίσει, αξιοποιώντας τα νέα τεχνολογικά επιτεύγματα. Η εφαρμογή καινοτομιών θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει η σχολική μονάδα να επιβιώσει, να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, της οποίας αποτελεί μέρος, και ταυτόχρονα να αναπτυχθεί μέσα στα πλαίσια των νέων συνθηκών (Hoy & Miskel, 2001).

Είδη καινοτόμων δράσεων αποτελούν: η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας, η ευέλικτη ζώνη, η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom), οι ερευνητικές εργασίες, τα περιβάλλοντα του Web 2.0, η εκπαιδευτική ρομποτική, η παιχνιδιοποίηση (gamification) κ.λπ. Επίσης, υπάρχουν ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το Comenius, το Erasmus, το eTwinning, το Teachers4Europe.

Η εφαρμογή των καινοτομιών στις σχολικές μονάδες επιφέρει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και για τη σχολική μονάδα στο σύνολό της. Οι μαθητές συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμα-

θητές τους, διαχειρίζονται ορθά μια επιτυχία ή αποτυχία, ανακαλύπτουν ταλέντα και δεξιότητες, αποκτούν μεγαλύτερη υπευθυνότητα, αυτοπεποίθηση και αυτοέλεγχο, εκπαιδεύονται στη χρήση των ΤΠΕ, αποκτούν αναλυτική, συνθετική και κριτική σκέψη και αναπτύσσουν διαδικασίες και τεχνικές επίλυσης προβλημάτων.

Εκτός όμως από τους μαθητές ωφελούνται και οι εκπαιδευτικοί, αφού μέσω της καινοτομίας έχουν τη δυνατότητα να βελτιώνουν τις διδακτικές μεθόδους, να αποκτούν κριτική στάση, να συμμετέχουν ενεργά, να επιμορφώνονται συνεχώς, να έχουν αυθεντική πληροφόρηση, να αναστοχάζονται και να ανατροφοδοτούνται. (Διαθέσιμο στο: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP445/Chatzipanagioutou_EKPA_22.4.13.pdf).

Σημαντικά οφέλη όμως προκύπτουν και για όλο το σχολικό περιβάλλον. Η καινοτομία προάγει τη μεταβολή, την καλλιέργεια καινούργιων στάσεων, αξιών και συμπεριφορών, υιοθετώντας νέες διδακτικές προσεγγίσεις και μέσα διδασκαλίας. Καλλιεργείται η βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Επίσης, αναπτύσσεται η συνέργεια και η συμμετοχή σε ομάδες. Πολλοί εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέρος σε καινοτόμα προγράμματα και το σχολείο αποκτά τη δική του ταυτότητα, επιτυγχάνοντας πολλές φορές διακρίσεις.

Η εφαρμογή καινοτομιών αποτελεί λοιπόν, όχι μόνο αναγκαιότητα, αλλά και προτεραιότητα για πολλά εκπαιδευτικά συστήματα.

3. Παράγοντες άσκησης πιέσεων για εισαγωγή καινοτομιών

Παράγοντες που ασκούν πιέσεις για την εισαγωγή καινοτομιών αποτελούν: η αλματώδης και συνεχής πρόοδος στις ΤΠΕ και στην τεχνολογία, η συνεχής παραγωγή νέας γνώσης, οι νέες διδακτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις, οι εξελίξεις σε επιστήμες, όπως η ψυχολογία και η παιδαγωγική, οι πολιτικές της ΕΕ, του Υπουργείου Παιδείας και οι αποφάσεις του ΙΕΠ, οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου που είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη προγραμμάτων, τα νέα διδακτικά εγχειρίδια, η ενσωμάτωση νέων γνωστικών αντικειμένων στα Αναλυτικά Προγράμματα, το νέο νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας, τα νέα προγράμματα σπουδών, οι κοινωνικοί, πολιτικοί και οικονομικοί παράγοντες, η μεταναστευτική βιογραφία με επιπτώσεις στη δημογραφία, οι λανθασμένες διαδικασίες στο σχολείο, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι επιδόσεις των μαθητών (Πανταζή, 2014). (Διαθέσιμο στο: <https://www.slideshare.net/pantazi/ss-36356837>).

4. Αντιδράσεις στην αλλαγή και την καινοτομία

Η εισαγωγή μιας καινοτομίας επιχειρεί να αλλάξει τις παραμέτρους του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, προκαλώντας ανατροπή σε παγιωμένες καθημερινές πρακτικές. Έτσι, παρατηρούνται αντιδράσεις ώστε να διατηρηθούν η προϋπάρχουσα κατάσταση και τα οφέλη από αυτήν (Χυτήρης, 2001).

Οι σημαντικότεροι παράγοντες από όπου προέρχονται οι αντιδράσεις είναι: ο φόβος που πηγάζει από την αβεβαιότητα, η αίσθηση της απώλειας σημαντικών ωφελημάτων, η δύναμη της συνήθειας, η κατανόηση αδυναμίας της χρησιμότητας της αλλαγής, οι διαφορετικές αντιλήψεις, οι αντιδράσεις προς τον φορέα που επιφέρει την αλλαγή και οι ενδεχόμενες αρνητικές επιπτώσεις από μια αποτυχημένη εφαρμογή της καινοτομίας (Μπουραντάς, Παπαλεξανδρή, 2016).

Η στάση των εργαζομένων απέναντι στις αλλαγές παρουσιάζει ποικιλία. Ξεκινά από την ενεργητική ή παθητική υποστήριξη και φτάνει μέχρι την αδιαφορία ή ακόμα και την άρνηση, είτε ενεργητική είτε παθητική (Μπουραντάς, Παπαλεξανδρή, 2016). Οι καινοτομίες που επιχειρούν να αλλάξουν στάσεις και συμπεριφορές εισάγονται πιο δύσκολα, αφού η σύγκρουση με ένα συγκεκριμένο αξιολογικό σύστημα που δεν μεταβάλλεται εύκολα πρέπει να θεωρείται δεδομένη (Fullan, 2001).

5. Στρατηγικές του διευθυντή/ντριας για την αντιμετώπιση των αντιδράσεων

Για να υπάρξουν οι κατάλληλες συνθήκες για την εισαγωγή κι εφαρμογή των καινοτομιών στο σχολείο, απαιτείται η αποδοχή τους από όλους τους εκπαιδευτικούς. Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη μιας υποστηρικτικής κουλτούρας αλλαγής, ώστε να περιορίζονται οι αντιδράσεις.

Η διαχείριση του μετασχηματισμού της κουλτούρας που υπάρχει αποτελεί ίσως το σοβαρότερο εμπόδιο για την εφαρμογή των καινοτομιών. Ο μετασχηματισμός της πρέπει να στηρίζεται σε ένα όραμα του διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας, που θα ελκύει και θα κινητοποιεί όλους σε μια επιθυμητή μελλοντική κατάσταση. Η εφαρμογή του οράματος οδηγεί σε μεταβολές στη στρατηγική, στις δομές, στα συστήματα, στις διεργασίες και στην ίδια την κουλτούρα.

Η διαδικασία της αλλαγής της κουλτούρας, με ευθύνη και πρωτοβουλία του διευθυντή/ντριας, πρέπει να περάσει από 4 στάδια:

- Ενημέρωση όλων για τον ρόλο του θετικού κλίματος ως σημαντικού παράγοντα αποτελεσματικότητας.
- Αξιολόγηση του κλίματος που υπάρχει με στόχο τη βελτίωσή του.
- Επιλογή των προς βελτίωση παραμέτρων και σαφής καθορισμός στόχων.
- Ανάπτυξη σχεδίου δράσης με σκοπό τη βελτίωση (Πασιαρδής, 2004).

Για αλλαγές μεγάλης εμβέλειας, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας οφείλει να εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη δυνατή θετική ανταπόκριση και στήριξη των κέντρων ισχύος. Για να αυξηθούν οι πιθανότητες επιτυχίας της εφαρμογής μιας καινοτομίας πρέπει, όχι μόνο να αναζητήσει τους ευνοϊκούς παράγοντες, αλλά και να προβλέψει τις δυνάμεις που θα αντισταθούν σε κάτι νεωτερικό.

Ο διευθυντής/ντρια, στην προσπάθειά του/της να πείσει τους εκπαιδευτικούς για την αναγκαιότητα της εφαρμογής της καινοτομίας, πρέπει να κάνει σαφές ότι αυτή θα είναι προς όφελος όλων. Μεγάλη σημασία πρέπει να δώσει και στον χρόνο εφαρμογής της αλλαγής. Σε μια περίοδο που οι εργαζόμενοι πιέζονται από τον φόρτο εργασίας τους, δεν πρέπει να επιχειρούνται αλλαγές, γιατί η πιθανότερη κατάληξη είναι η δημιουργία αρνητικών αντιδράσεων.

Ο διευθυντής/ντρια οφείλει ακόμα να διαμορφώνει μια αίσθηση εγρήγορσης στους εργαζομένους, να θέτει κίνητρα και να τους παρακινεί να συμμετέχουν στην όλη διαδικασία. Να βρίσκει μεθόδους να επικοινωνεί τις αλλαγές με γενικευμένο τρόπο, προσέχοντας πιθανές κρίσεις ή θέματα που απαιτούν χρόνο (Kotter, 2007).

6. Ηγεσία και εφαρμογή αρχών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)

Βασική επιδίωξη του διευθυντή/ντριας πρέπει να αποτελεί η εφαρμογή ενός συνεργατικού μοντέλου μέσω ενός δημοκρατικού συλλ ηγεσίας, λαμβάνοντας υπόψη τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας πρέπει να οργανώνει και να συντονίζει τις αλλαγές και τις καινοτομίες που θα εφαρμοστούν, αξιοποιώντας με τον βέλτιστο τρόπο τους πόρους και τις ικανότητες του προσωπικού του μέσω του κτισίματος μιας κουλτούρας ολικής ποιότητας (Edmonds, 1979· Καψάλης, 2005· Σαϊτης, 2014).

Ο διευθυντής/ντρια οφείλει να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή της ΔΟΠ και των αξιωματών της, που αφορούν:

- Τη δέσμευση όλων για συνεχή βελτίωση, αλλαγή κουλτούρας και εφαρμογή καινοτομιών.
- Την επιστημονική γνώση των αναγκαίων εργαλείων και τεχνικών της ΔΟΠ.
- Τη συμμετοχή όλου του προσωπικού ως μία ομάδα που συνεργάζεται για την εφαρμογή των αλλαγών (Λογοθέτης, 2005).

Οφείλει ακόμα να καλλιεργήσει ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ώστε να ενδυναμώνει διαρκώς το προσωπικό και να επιλύει τα προβλήματα που εμποδίζουν την εφαρμογή της απόφασης για συνεχή βελτίωση του σχολείου. Πρέπει να βλέπει το σχολείο ως σύστημα και να αντιλαμβάνεται τις αιτίες που οδηγούν σε αποτυχία, ώστε να βελτιώσει τις λειτουργίες του και τις διαδικασίες μάθησης (Ζαβλανός, 2003).

7. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην εφαρμογή της καινοτομίας

Η κεφαλή του σχολείου είναι ο διευθυντής, «η καρδιά της εκπαίδευσης», ο οποίος οφείλει να γνωρίζει καθετί νεωτερικό και καινοτόμο. Ένας αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να εφαρμόζει στη σχολική μονάδα αλλαγές και καινοτομίες, ώστε αυτή να προσαρμόζεται στις σύγχρονες συνθήκες (Yan Piao & Lay Ting, 2014). Ο ρόλος του διευθυντή αποτελεί θέση κλειδί για την πορεία των αλλαγών, αφού αυτός επιβλέπει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς του στην εφαρμογή των καινοτομιών. Φροντίζει για τη διαρκή ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών και τους βοηθά σε ό,τι χρειαστούν κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους (Δήμου, 2003).

Σκοπός της εκπαιδευτικής διοίκησης δεν είναι μόνο η αποτελεσματική διαχείριση της υφιστάμενης κατάστασης από τον διευθυντή, αλλά και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του, ώστε να διαχειρίζεται και να κατευθύνει τις αλλαγές (Everard, Morris & Wilson, 2004). Ο σχολικός ηγέτης οφείλει να αντιλαμβάνεται τα ζητήματα που απασχολούν τη μαθητική κοινότητα και να βρίσκει τις σωστές λύσεις (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007). Επίσης, πρέπει να στηρίζει, να ανταμείβει τις αντισυμβατικές ιδέες σχετικά με τις αλλαγές και να προσπαθεί να αντιμετωπίσει τυχόν εμπόδια στη δομή του οργανισμού ή στη διαδικασία της αλλαγής (Kotter, 2007).

Ο διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας θα χρειαστεί να πείσει το προσωπικό για την αναγκαιότητα και τον τρόπο εφαρμογής μιας καινοτομίας. Γι' αυτό πρέπει να είναι διορατικός/ή, να εκτιμά σωστά τις συνθήκες και να προβλέπει μια πιθανή βελτίωση από την υλοποίηση μιας αλλαγής. Επίσης, να έχει ανοιχτούς διαύλους επικοινωνίας με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, να υποκινεί και να θέτει ρεαλιστικούς αλλά και φιλόδοξους στόχους (Κουτούζης, 1999).

Οφείλει να φροντίζει για την κατανομή αρμοδιοτήτων, γεγονός που αποτελεί τον καθοριστικότερο ίσως παράγοντα για την επιτυχία της αλλαγής (Everard & Morris, 1999). Επίσης, να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να νιώθουν πιο ενεργοί στις εξελίξεις, δίνοντάς τους βήμα να αποφασίζουν για το πώς θα εφαρμοζονται οι αλλαγές και οι καινοτομίες. Έτσι, μέσω της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, ικανοποιείται η ανάγκη για αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με τη θεωρία ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow. Κάθε άνθρωπος θέλει να νιώθει σημαντικός, να εκτιμώνται η προσωπικότητα και οι ενέργειές του από όλα τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας (Κουτούζης, 1999). Το σχολείο πρέπει να αποτελεί μια κοινότητα συνεργασίας, η οποία αξιοποιεί τις δεξιότητες και τις ιδέες όλων των μελών της (Πασιαρδής, 2004). Ο διευθυντής/ντρια έχει την ευθύνη για την καλλιέργεια συνεργατικού κλίματος, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταλλάσσουν ιδέες για τις δυσκολίες που παρουσιάζονται, αλλά και για τους τρόπους που αυτές θα ξεπερνιούνται (Goddard et al., 2010).

Ο διευθυντής/ντρια πρέπει να έχει επίσης δημιουργικότητα, ειλικρίνεια, επικοινωνιακό χάρισμα, να ακούει και να αποδέχεται τις ιδέες των άλλων και να εμπνέει εμπιστοσύνη (Αγγελόπουλος, et al., 2002). Πρέπει ακόμα να αναγνωρίζει, να ανταμείβει, να ανατροφοδοτεί και να ενισχύει συνεχώς τους εκπαιδευτικούς. Να εφαρμόζει, κατά τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων, «τον καταγιγισμό ιδεών» για την παραγωγή νέων ιδεών (Ζαβλανός, 2003). Πρέπει να καλλιεργεί την εμπιστοσύνη, την καλύτερη κατανόηση, τη βαθιά γνώση των ανθρώπινων σχέσεων, τα συναισθήματα και τις ανάγκες του προσωπικού, με την ικανότητα της συναισθηματικής ευφυΐας (Saiti, 2015).

Σημαντικό μέρος του ρόλου του σχολικού ηγέτη είναι η ενδυνάμωση του προσωπικού. Οφείλει να γίνεται ο συντονιστής των δράσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και ο πιο στενός συνεργάτης τους. Επίσης, να μεριμνά για τη διασύνδεση του σχολείου με τους τοπικούς φορείς. Οφείλει να διακρίνει τις ευκαιρίες, να βρίσκει πόρους, να τους αξιοποιεί παράλληλα με το ανθρώπινο δυναμικό και να διαπραγματεύεται αποτελεσματικά με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (Mintzberg, αναφέρεται στο Λαΐνας, 2004).

Μεγάλη σημασία για την επιτυχημένη έκβαση ενός σχεδίου αλλαγής έχει η επικοινωνία. Οι σκοποί στους οποίους αποβλέπει ένας οργανισμός μέσω της επικοινωνιακής του πολιτικής, κατά τη διάρκεια ενός μετασχηματισμού, είναι: η παροχή πληροφοριών, η δημιουργία αίσθησης του «ανήκουν» και η καλλιέργεια του αισθήματος ασφάλειας (Elving, 2005). Για τους λόγους αυτούς, ο διευθυντής/ντρια συγκεντρώνει, διαχειρίζεται, αξιοποιεί και μεταφέρει σωστά τις πληροφορίες.

Για να εισαχθούν καινοτομίες, απαιτούνται ηγέτες που να διαθέτουν την ευελιξία να αλλάζουν το ηγετικό στυλ ανάλογα με το πλαίσιο και το είδος της εκάστοτε καινοτομίας (Hunter et al., 2011). Ο διευθυντής/ντρια πρέπει να γνωρίζει τις νέες εξελίξεις, τους τρόπους που καθιστούν τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς αποτελεσματική και να συμμετέχει ο ίδιος ενεργά σε κάθε δράση (Ιορδανίδης, 2006).

Επίσης, η συνεργασία με τους γονείς αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία της καινοτομίας. Ο διευθυντής/ντρια οφείλει να αναπτύξει μια πολιτική ανοιχτών θυρών, αφού πρώτα γίνει σαφής διάκριση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και στη γονεϊκή συμμετοχή. Η συμβολή των γονέων δεν πρέπει να ολοκληρώνεται μόνο με τυπικές παρουσίες στο σχολείο, αλλά πρέπει να είναι ουσιαστική, μια και οι γονείς είναι οι διαμεσολαβητές ανάμεσα στην οικογενειακή και τη σχολική ζωή. Η συμβολή του σχολικού ηγέτη στη διαμόρφωση καλών σχέσεων μεταξύ σχολείου και γονέων είναι καθοριστική, ώστε οι τελευταίοι να υποστηρίζουν και να ενισχύουν τις καινοτομίες. Όταν οι γονείς είναι αντίθετοι με την καινοτομία, αποθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά και εμπλέκονται συχνά σε διαμάχη με τους εκπαιδευτικούς, δυσχεραίνοντας και πολλές φορές ακυρώνοντας στην πράξη την αλλαγή που επιχειρείται (Fullan, 1988).

Ο διευθυντής/ντρια επηρεάζει τη δράση των συνεργατών του, όσον αφορά την εκπλήρωση του σκοπού και των στόχων του οργανισμού, με την προσωπικότητά του, τη συμπεριφορά του, με τη διαμόρφωση σχέσεων με τα μέλη της σχολικής κοινότητας αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ασκείται η ηγεσία (Αργυροπούλου, 2018). Αναλαμβάνει τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου θέτοντας ξεκάθαρους στόχους, αναλαμβάνοντας αποφάσεις και διαμορφώνοντας την πορεία που θα ακολουθήσει ο οργανισμός. Επιπρόσθετα, κατανέμει αρμοδιότητες και ρόλους στους συνεργάτες του, συντονίζει τις δράσεις και ελέγχει την αποτελεσματικότητά τους για την επίτευξη των στόχων, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως μέντορας (Kugelmass, 2004). Θα μπορούσαμε τελικά να πούμε ότι ένας διευθυντής-ηγέτης κάνει σωστά πράγματα, ενώ ο διευθυντής διοικητής-διαχειριστής κάνει τα πράγματα σωστά (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007).

8. Συμπεράσματα

Οι καινοτομίες σήμερα αποτελούν πρόκληση για κάθε τομέα. Ενσωματώνονται ταχύτατα σε κάθε κλάδο, αποβλέποντας στη συνεχή βελτίωση των προϊόντων και των παρεχόμενων υπηρεσιών. Κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να μείνει αμέτοχο, παρακολουθώντας απλώς τον κόσμο να αλλάζει. Η εφαρμογή των καινοτομιών αποτελεί αναγκαιότητα, ώστε το σχολείο να μην αποτελεί ουραγό των διεθνών εξελίξεων, είτε στον εκπαιδευτικό είτε στον διοικητικό τομέα. Πολλές φορές εφαρμόζονται με δυσκολία λόγω των αντιδράσεων που υπάρχουν, αλλά συμβάλλουν καθοριστικά στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στη βελτίωση των διαδικασιών και λειτουργιών του σχολείου.

Άλλες φορές επιβάλλονται στις σχολικές μονάδες υποχρεωτικά από το αρμόδιο Υπουργείο ή άλλους φορείς και άλλες φορές εφαρμόζονται προαιρετικά μέσα στα πλαίσια της παιδαγωγικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, και μάλιστα με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Από όπου όμως και να προέρχονται, απαιτείται η στήριξη και η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων, ώστε να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα και επιτυχίες. Μέσα από ένα δημοκρατικό και συνεργατικό διοικητικό μοντέλο, η σχολική μονάδα αποκτά σιγά σιγά τη δική της ξεχωριστή ταυτότητα.

Με την εφαρμογή των καινοτομιών, μπαίνουν σε λειτουργία και κινητοποιούνται όλα τα υποσυστήματα της σχολικής μονάδας, καλλιεργούνται σχέσεις συνεργασίας, ενισχύεται ο ρόλος του διευθυντή/ντριας και του εκπαιδευτικού προσωπικού και υπάρχει βελτίωση της απόδοσης των μαθητών. Μέσω των εκπαιδευτικών αλλαγών, μπορεί να αλλάξει η κουλτούρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και από συντηρητικές προσεγγίσεις και κλειστές δομές σχολικών μονάδων να περάσουμε σε προσεγγίσεις βιωματικής και μακροπρόθεσμης μάθησης.

Ο ρόλος του ηγέτη της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός στην έκβαση των αλλαγών και των καινοτομιών. Το σημείο κλειδί είναι περισσότερο ο τρόπος που ηγείται και όχι το πρόσωπο. Κερδίζοντας την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών, αλλάζει την κουλτούρα στο σχολείο και όλοι μαζί, ως δημιουργική και συνεργατική ομάδα, αναλαμβάνουν το ρίσκο των αλλαγών. Αλλαγές που βοηθούν σημαντικά στον μετασχηματισμό του σχολείου σε ένα σχολείο ποιότητας. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, κάθε σχολική μονάδα προσαρμόζεται στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας και της διεθνούς κοινότητας στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης και της μεταναστευτικής βιογραφίας και προετοιμάζει κατάλληλα τον αυριανό πολίτη που θα είναι ενεργός, αποτελεσματικός και έτοιμος απέναντι στις προκλήσεις των καιρών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Edmonds, R. (1979). *A discussion of the Literature and Issues Related to Effective Schooling*.
- Ellison, S. (2009). "Hard-wired for innovation? Comparing two policy paths toward innovative schooling", *International Education*, 39 (1), pp. 30-48.
- Elving, W. L. (2005). "The role of communication in organisational change", *Corporate Communications: An International Journal*.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, ΕΑΠ. Πάτρα.
- Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*, 4th ed.
- Fullan, M. (2001a). *Leading in a Culture of Change*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001b). *Whole School Reform: Problems and Promises*. Ontario: Institute for Studies in Education of Toronto.
- Fullan, M. (1988). "Research into educational innovation", in R. Glattera (eds.). *Understanding school management*. London: Open University Press, pp. 195-211.
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Jacob, R., Madsen, J. & Schroeder, P. (2010). *Connecting principal leadership, teacher collaboration and student achievement with a student*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Denver, CO, Apr. 30-May 4, 2010.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, 6th ed., McGraw-Hill, New York, NY.
- Hunter, S. T., Thoroughgood, C. N., Myer, A. T. & Ligon, G. S. (2011). "Paradoxes of Leading Innovative Endeavors: Summary, Solutions, and Future Directions", *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5 (1), pp. 54-66.
- Kamal, M. P. & Singh, K. (2013). *Innovations: an action towards internationalization in higher education*. Challenge.
- Kotter, J. (2007). "Leading Change. Why Transformation Efforts Fail", *Harvard Business Review*, pp. 1-10.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). "Leadership for inclusion: a comparison of international practices", *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 4, No. 3, pp. 133-141.

- Saiti, A. (2015). "Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators", *Educational Management Administration & Leadership*. Vol. 43 (No 4), pp. 582-609.
- Stukalenko, N. M., Zhakhina, B. B., Kukubaeva, A. K., Smagulova, N. K. & Kazhibaeva, G. K. (2016). "Studying innovation technologies in modern education", *International Journal of Environmental and Science Education*.
- Yan Piaw, C., Lay Ting, L. (2014). "Are school leaders borrowmade?" *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, pp. 5120-5124.

Ελληνόγλωσσον

- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Φωκάς, Ε. (2002). «Αντιλήψεις Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Ν. Αχαΐας για τον ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ. 33, σσ. 72-94.
- Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση – Σχολική ηγεσία*. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Ρέππα, Α. & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. (Τόμ. Α΄). Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δήμιου Ν. (2003). *Διοίκηση προσωπικού*. Αθήνα, Έλλην.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Σταμούλης.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). «Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής», στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ. 90-97.
- Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα, Ελληνικό Πανεπιστήμιο.
- Κυθραιώτης, Α. (2010). «Ο σχεδιασμός της αλλαγής», στο Π. Πασιαρδής (επιμ.). *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός*. Τόμ. Ι: *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση*. Λευκωσία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Λαϊνας, Α. (2004). *Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου*. Επιστημονική Επετηρίδα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Λογοθέτης, Ν. (2005). *Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας*. TQM Hellas AE. Αθήνα, INTERBOOKS.
- Παπαλεξανδρή, Ν. και Μπουραντάς, Δ. (2016). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα, Εκδόσεις Μπένου.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Ράπτης, Ν. και Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδελφοί Κυριακίδη.
- Ρεκλείτης, Π., «Η καινοτομία ως "κρίσιμη" διάσταση στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων», *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχ. 23, Μάιος 2002.
- Σαϊτής, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Χυτήρης, Λ. (2001). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα, INTERBOOKS.
- (Ανακτήθηκε από <http://eprl.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2018/2018/06/09/2293/>, στις 12/6/2020).
- (Ανακτήθηκε από https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP445/Chatzipanagioutou_EKPA_22.4.13.pdf, στις 14/6/2020).
- (Ανακτήθηκε από <https://www.slideshare.net/pantazi/ss-36356837>, στις 16/6/2020).

Το Θεατρικό Παιχνίδι στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους

Βασιλεία Τσιώνη

ΜΔΕ στην Ειδική Αγωγή, Εκπαιδευτικός (ΠΕ02)

Κωνσταντίνος Γκαρβέλας

Δρ., Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας

Περίληψη

Το Θεατρικό Παιχνίδι στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση μέσω της οποίας αντανακλώνται οι αναπτυξιακές δραστηριότητες των μαθητών, ενώ συμβάλλει και στην ανάπτυξη, κατάκτηση και οργάνωση των δεξιοτήτων τους. Το εν λόγω άρθρο αποτελεί μέρος έρευνας που διεξήχθη με σκοπό την καταγραφή της άποψης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά το Θεατρικό Παιχνίδι ως εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία, με προβλήματα συμπεριφοράς και με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσα από τα

Λέξεις κλειδιά

επιμόρφωση
εκπαιδευτικών,
θεατρική αγωγή,
πρωτοβάθμια
εκπαίδευση

ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί, μεταξύ άλλων, κατέγραψαν τις απόψεις τους για την κατάρτιση και εξειδίκευσή τους, ώστε να συμπεριλάβουν τα θεατρικά εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν ελλειπείς γνώσεις και επαφές με την προτεινόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση, εντούτοις πιστεύουν στην υποχρεωτική και επίσημη μορφή επιμόρφωσης και την αποδέχονται ως εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας.

Abstract

In the modern educational system, Theatrical Play is a teaching approach which reflects the developmental activities of the students while it also contributes to the development, conquering and organizing of their skills. This article is part of research conducted to register the aspect of primary education teachers regarding Theatrical Play as an alternative educational approach. Especially, in teaching children with educational needs such as dyslexia, behavioral problems, and attention-deficit/ hyperactivity disorder. The quantitative method was used to collect the data from primary education teachers. The data showed teachers views about their training and specialization. Furthermore, it showed that teachers included theatrical tools in the educational process. Results showed the that teachers recognized their knowledge and exposure to the suggested educational approach as incomplete. However, the teacher believe in the mandatory and official educational form and accept it as an alterntive way of teaching.

Keywords

teacher training,
theatrical education,
primary school

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τον Απρίλιο του 1963 από τον ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό Samuel Kirk, σε ένα συνέδριο επαγγελματιών ειδικής αγωγής και γονέων με παιδιά που είχαν προβλήματα μάθησης. Οι μαθησιακές δυσκολίες περιγράφουν τις διαταραχές που έχει μια ομάδα παιδιών στη γλώσσα, τον λόγο, την ανάγνωση και τις σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση δεξιότητες (Παντελιάδου και Αργυρόπουλος, 2011). Οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται με μια σειρά από χαρακτηριστικά που δεν είναι κοινά σε όλο τον πληθυσμό και αποτελούν τη συνηθέστερη κατηγορία

ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η έντονη διαφοροποίηση των χαρακτηριστικών οδήγησε στις εξής υποκατηγορίες: δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμωσία, δυσπραξία, δυσφασία (Παπαδομαρκάκης κ.ά., 2011).

Δύο είναι και οι κύριες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με την τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων. Η πρώτη προσέγγιση αφορά την απλούστευση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, δηλαδή την παροχή βασικής γνώσης, και η δεύτερη προσέγγιση τον εμπλουτισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, όπου δεν περιορίζεται στην αφαίρεση διδακτέας ύλης, αλλά εμπλουτίζει τη γνώση και τις μεθόδους διδασκαλίας του μαθητή, π.χ. στρατηγικές μάθησης (Παντελιάδου και Αργυρόπουλος, 2011).

Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία νευροβιολογικής βάσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή ή/και ευχερή αναγνώριση λέξεων και από φτωχές δεξιότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης (Παντελιάδου και Αργυρόπουλος, 2011). Ο Αναστασίου (2008: 393) αναφέρει ότι *«για να οριστεί ένα άτομο ως δυσλεκτικό πρέπει να υστερεί στην ανάγνωση και την ορθογραφία, να έχει μέση ή ανώτερη νοημοσύνη, επαρκείς ευκαιρίες για να μάθει να διαβάζει και να γράφει, να μην έχει αισθητηριακές ή σοβαρές νευρολογικές βλάβες, ούτε ακόμα ψυχιατρικά ή σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα»*. Διακρίνονται τα παρακάτω είδη δυσλεξίας, η ειδική και η επίκτητη (Γαργαλιάνος, 2011).

Στην προβληματική συμπεριφορά ή αλλιώς συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, συναισθηματικές, κοινωνικές και συμπεριφορικές διαταραχές, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς, παρουσιάζεται έλλειψη έγκυρων και αξιόπιστων κριτηρίων για την ακριβή μέτρηση της προσωπικότητας, της προσαρμογής, του άγχους ή άλλων ψυχολογικών εννοιών σχετικών με τον ορισμό του προβλήματος. Δεδομένα ερευνών δείχνουν ότι οι αποκλίσεις και οι διαταραχές στη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο αποτελούν βασικές πηγές άγχους και ανησυχίας για τους δασκάλους (Κυργιάκου, 1996). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι, για να αντιμετωπίσουν τους μαθητές τους που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Ο ρόλος του δασκάλου, όχι μόνο στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, καθίσταται σημαντικός.

Μία από τις πιο συχνές συμπεριφορικές διαταραχές είναι η ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα). Ο όρος αναφέρεται σε παιδιά και ενήλικες που αντιμετωπίζουν σοβαρές συμπεριφορικές και γνωστικές δυσκολίες σε σημαντικούς τομείς της ζωής τους: στις διαπροσωπικές σχέσεις, στο σχολείο, στην εργασία και την οικογένεια, εξαιτίας υπερβολικής κινητικής δραστηριότητας και προβλημάτων στον έλεγχο της προσοχής και των παρορμήσεων (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2000). Σύμφωνα με τους Βλασσοπούλου κ.ά., τα κύρια συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ είναι: η *ελλειμματική προσοχή*, η *παρορμητικότητα* και η *υπερκινητικότητα* (Βλασσοπούλου κ.ά., 2007).

Η θεατρική πράξη προσδιορίζεται από μια διπλή ανάγκη: έκφρασης και επικοινωνίας. Άρα, υπάρχει Θεατρικό Παιχνίδι από τη στιγμή που κάποιος εκφράζεται για τους άλλους με την κίνηση και/ή τον λόγο, με ευχαρίστηση (Faure & Lascar, 2001). Είναι παιχνίδι, που οι βασικές τεχνικές του έχουν ως αποτέλεσμα τη χαρά του παιξίματος, της έκφρασης και της επικοινωνίας. Τη συμβολή του Θεάτρου με τη μορφή της θεατρικής εμπύκωσης στη διδακτική διαδικασία υποστηρίζουν πολλές μελέτες, ανεξάρτητα από τη μέθοδο και τις πρακτικές που προτείνουν (Κεφαλάκη, 2012). Σε πολλές χώρες εφαρμόζεται ως μέσο μάθησης και συνδέεται με δραστηριότητες, όπως η ανάπτυξη σχεδίων εργασίας, προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, κ.ά. (Κοντογιάννη, 2000). Στην Ελλάδα, πολλοί ειδικοί τονίζουν ότι με την εφαρμογή τέτοιων μεθόδων στη διδασκαλία των μαθημάτων προκύπτει η ενδυνάμωση και ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η αλλαγή στην επικοινωνιακή σχέση δασκάλου – μαθητή (Γραμματάς, 1997), η δυνατότητα αισθητικής διαμόρφωσης του μαθήματος, η συμβολή στην αποσαφήνιση, κατανόηση και ανακάλυψη της γνώσης, η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού (Κουρετζής, 1997), καθώς και η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Γκόβας, 2001). Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να καταγράψει τις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο Θεατρικό Παιχνίδι.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο δημιουργήθηκε αποκλειστικά για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της παρούσας έρευνας. Πέντε από τα ερωτήματα του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου αφορούσαν ζητήματα επιμόρφωσης, και αυτά παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία. Το επιλεγμένο δείγμα αποτέλεσαν 70 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής, με το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών να είναι γυναίκες. Το μέγεθος του δείγματος επιλέχθηκε σε αναλογία με άλλες αντίστοιχες έρευνες (Γιαβρίμης, Παπάνης, Νεοφώτιστος και Βαλκάνος, 2010· Τσιάρας, 2004· Καλαϊτζίδης, Μπλίτσας, 2012). Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε τυχαία και αμερόληπτα (Ζαφειρόπουλος, 2005). Κριτήριο αποτέλεσε η εμπειρία. Πιο συγκεκριμένα, οι επιλεγμένοι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν την εμπειρία της διδασκαλίας τουλάχιστον ενός/μίας μαθητή/τριας με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία ή με προβλήματα συμπεριφοράς ή με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητα, κατά τη διάρκεια απάντησης του ερωτηματολογίου. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε 25 δημοτικά σχολεία του Νομού

Αττικής, εκ των οποίων τα 5 ήταν ιδιωτικά. Από τα 20 δημόσια, τα 3 ήταν ειδικά σχολεία. Η επιλογή των σχολείων ήταν συνειδητή, καθώς οι περισσότερες από τις μελετώμενες μαθησιακές δυσκολίες, λόγω των χαρακτηριστικών τους, συναντώνται σε όλο το φάσμα των σχολείων και όχι αποκλειστικά σε ειδικά σχολεία. Γι' αυτό τον λόγο επιλέχθηκαν κυρίως δημόσια και ιδιωτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, επιλέχθηκαν και εκπαιδευτικοί ειδικών σχολείων, ωστόσο σε μικρότερη αναλογία με τα γενικά, ούτως ώστε να γίνει μια πλήρης καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε όλους τους τύπους σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισημαίνεται ωστόσο ότι οι μελετώμενες μαθησιακές δυσκολίες οδηγούν τους/τις μαθητές/τριες σε σχολεία γενικής παιδείας και ακολουθούν τη γενική τάση για ενιαία εκπαίδευση. Οι περιοχές στις οποίες βρίσκονται τα σχολεία καλύπτουν τον Βόρειο, Νότιο, Δυτικό και Κεντρικό τομέα Αθηνών, τον Πειραιά, την Ανατολική και Δυτική Αττική, εκτός του νησιωτικού συμπλέγματος του Αργοσαρωνικού, της Τροιζήνας και των Κυθήρων, λόγω αδυναμίας προσέγγισης των εκπαιδευτικών τών εν λόγω περιοχών. Σκοπός τής εν λόγω επιλογής είναι η καταγραφή της διαφορετικής κοινωνικής και οικονομικής διαστρωμάτωσης του πληθυσμού, καθώς και ο διαφορετικός βαθμός αστικοποίησής του. Δηλαδή ο βαθμός που αποτυπώνει την αστικοποίηση του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν, εκπαιδεύονται και εργάζονται όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα παιδιά που προέρχονται από αστικό περιβάλλον, έχουν έρθει σε επαφή ως θεατές ή ως συντελεστές με την επίσημη θεατρική πράξη ή με παράλληλες μορφές θεατρικής αγωγής. Η έρευνα διήρκεσε συνολικά ενάμιση μήνα, ξεκινώντας στις 23/10/2016 και ολοκληρώθηκε στις 10/12/2016. Η συμπλήρωση και η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων έγινε με τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας στις σχολικές μονάδες που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί.

3. Ανάλυση των δεδομένων

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο Θεατρικό Παιχνίδι εξετάστηκε μέσω ερωτήσεων που σχετίζονται με τη βασική εκπαίδευση, τον τρόπο απόκτησης και το επίπεδο των γνώσεων, την αναγκαιότητα ή μη της επιμόρφωσης, καθώς και την επάρκεια των γνώσεων με σκοπό την εφαρμογή τους.

Στον πρώτο πίνακα καταγράφεται αν οι γνώσεις στο Θεατρικό Παιχνίδι κατκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της βασικής παιδαγωγικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 1

Αποκτήσατε επιμόρφωση για το Θεατρικό Παιχνίδι μέσα στη βασική εκπαίδευσή σας;	Ποσοστό
Όχι	40 (57,1%)
Ναι	30 (42,9%)

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει πως το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος δεν έχει αποκτήσει θεατρική εκπαίδευση στο βασικό πρόγραμμα σπουδών του, αφού 40 εκπαιδευτικοί απαντούν πως δεν έχουν λάβει αντίστοιχη επιμόρφωση στα πλαίσια των βασικών τους σπουδών (57,1%).

Σχετικά με τη διερεύνηση του τρόπου απόκτησης των γνώσεων για το Θεατρικό Παιχνίδι, η απάντηση του δείγματος φαίνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2

Πώς αποκτήσατε γνώσεις για το θεατρικό Παιχνίδι;	Ποσοστό
Από προσωπική ενημέρωση και εμπειρία	32 (45,7%)
Από συμμετοχή σε αντίστοιχα σεμινάρια	25 (35,7%)
Από συμμετοχή σε θεατρική ομάδα	7 (10%)
Από σπουδές στην παιδαγωγική του θεάτρου	6 (8,6%)

Ο κύριος τρόπος απόκτησης των θεατρικών γνώσεων προέρχεται από τον εξωπανεπιστημιακό χώρο. Συγκεκριμένα, το 45,7% των ερωτηθέντων/θεισών απάντησαν ότι τις απέκτησαν μέσω προσωπικής ενημέρωσης και εμπειρίας και το 35,7% από συμμετοχή σε σεμινάρια, ενώ το 10% δηλώνουν ότι συμμετείχαν οι ίδιοι/ίδιες σε θεατρικές ομάδες και μόνο ένα 8,6% έχουν επίσημες σχετικές σπουδές στην παιδαγωγική του Θεάτρου.

Ως προς τον αυτοχαρακτηρισμό του επιπέδου γνώσεων, αναφέρονται οι αξιολογήσεις στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3

Χαρακτήριστε το επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων σας στο θεατρικό Παιχνίδι	Ποσοστό
Μέτριο	30 (42,9%)
Χαμηλό	24 (34,3%)
Πολύ καλό	9 (12,9%)
Δεν διαθέτω γνώσεις	6 (8,6%)
Άριστο	1 (1,4%)

Στην αυτοαξιολόγησή τους για το επίπεδο γνώσεων, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες απαντούν ότι αυτές βρίσκονται είτε σε μέτριο (42,9%) είτε σε χαμηλό επίπεδο (34,3%). Λίγοι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι έχουν πολύ καλό ή άριστο επίπεδο γνώσεων (12,9% και 1,4% αντίστοιχα), ενώ κάποιοι/ες απαντούν ότι δεν έχουν καθόλου σχετικές γνώσεις (8,6%).

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στις θεατρικές γνώσεις.

Πίνακας 4

Πρέπει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο θεατρικό Παιχνίδι να είναι υποχρεωτική;	Ποσοστό
Ναι	58 (82,9%)
Όχι	12 (17,1%)

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (82,9%) πιστεύει πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο Θεατρικό Παιχνίδι πρέπει να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Ο αυτοχαρακτηρισμός των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό επάρκειας φαίνεται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5

Οι γνώσεις σας πάνω στο θεατρικό Παιχνίδι είναι επαρκείς, ώστε να το εφαρμόσετε;	Ποσοστό
Καθόλου	8 (11,4%)
Ελάχιστα	21 (30%)
Λίγο	25 (35,7%)
Πολύ	12 (17,1%)
Πάρα πολύ	4 (5,7%)

Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι γνώσεις τους επαρκούν λίγο έως καθόλου για να εφαρμόσουν το Θεατρικό Παιχνίδι (συνολικά 77,1% του δείγματος) και μόλις το 22,8% θεωρεί ότι οι γνώσεις τους επαρκούν πολύ και πάρα πολύ.

Τα σχετικά ευρήματα για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν μέτρια επαφή με το Θεατρικό Παιχνίδι και οι γνώσεις τους δεν φτάνουν σε βάθος. Ένα αρκετά μεγάλο πλήθος του δείγματος δεν έχει λάβει καμία εκπαίδευση σχετική με το Θεατρικό Παιχνίδι από τις βασικές παιδαγωγικές σπουδές του. Αυτό αποτελεί δείκτη του αποσπασματικού και ελλιπούς τρόπου ενσωμάτωσης των θεατρικών εκπαιδευτικών εργαλείων στις προσφερόμενες θεματικές των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Ιδρυμάτων της χώρας ή και του χαμηλού βαθμού επιλογής των πιθανών προσφερόμενων μαθημάτων από τους/τις φοιτητές/τριες. Οι πηγές γνώσης για το Θεατρικό Παι-

χνίδι ποικίλλουν. Είναι κυρίως ανεπίσημη γνώση και μάθηση, αφού πάνω από το μισό μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος απαντούν ότι η βασική πηγή γνώσης ήταν η προσωπική προσπάθεια για ενημέρωση και η συμμετοχή τους σε κάποια θεατρική ομάδα. Ενθαρρυντικό είναι ότι ένας αρκετά σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών έχουν συμμετοχή σε σχετικά σεμινάρια. Το πιθανότερο είναι ότι η συμμετοχή τους γίνεται στον προσωπικό τους χρόνο και το κόστος καλύπτεται από τους/τις ίδιους/ες, καθώς μάλλον πρόκειται για ιδιωτικά σεμινάρια. Αυτό σημαίνει ότι μάλλον ως ενεργοί/ές εκπαιδευτικοί, με εμπειρία στη διδασκαλία, συνειδητοποιούν τη σημασία των θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση και δεν διστάζουν να επενδύσουν με προσωπικό τους κόστος για την ενημέρωσή τους στο αντικείμενο. Άρα, μια εκπαίδευση παρεχόμενη δωρεάν ως μέρος των βασικών σπουδών (Τμήματα Παιδαγωγικών Σπουδών), συνδυασμένη με τη σχετική παράλληλη γενική αισθητική παιδεία τόσο από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο και από την κοινωνική άτυπη καλλιέργεια, μάλλον θα ενεργοποιήσει τους δυνητικούς εκπαιδευτικούς και θα ελκύσει το ενδιαφέρον τους. Η παρεχόμενη εκπαίδευση ενδείκνυται να συνεχιστεί και κατά τη διάρκεια του εργασιακού βίου των εκπαιδευτικών, μέσω προγραμμάτων μετεκπαίδευσης σύντομης διάρκειας, παρεχόμενα από τις κρατικές δομές.

Επιπλέον, το επίπεδο των γνώσεών τους κινείται κυρίως μεταξύ χαμηλού και μετρίου, με λίγους μόνο εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ότι έχουν *πολύ καλό* ή *άριστο* επίπεδο γνώσεων. Περισσότερο ανησυχητικό είναι ίσως το ότι ένας αρκετά σημαντικός αριθμός των ερωτώμενων απαντά πως δεν διαθέτουν καθόλου γνώσεις. Οι περισσότεροι/ες άλλωστε αναφέρουν ότι οι γνώσεις τους είναι λίγο ως καθόλου επαρκείς για να εφαρμόσουν το Θεατρικό Παιχνίδι. Έχουν θετική όμως άποψη για την υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο Θεατρικό Παιχνίδι, όπως αποδεικνύεται μέσω της ποσοτικής ανάλυσης των απαντήσεών τους, στις οποίες επισημαίνουν πως κάτι τέτοιο θα πρέπει να ισχύει. Ενδέχεται λοιπόν, λόγω της πείρας που κατέχουν πλέον ως εκπαιδευτικοί, να νιώθουν ότι ως εκπαιδευόμενοι/ες στις βασικές σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο θα πρέπει να λαμβάνουν μια σχετική θεατρική παιδεία εστιασμένη στην εκπαίδευση, που θα τους βοηθάει να αντιμετωπίσουν το διδακτικό τους έργο σήμερα. Επιπλέον, η έλλειψη επιμόρφωσης, είναι *πολύ* ή *πάρα πολύ* μεγάλο εμπόδιο για τους περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς όσον αφορά την εφαρμογή του Θεατρικού Παιχνιδιού.

Συμπερασματικά, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν ελλιπείς γνώσεις και επαφές με την προτεινόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση, εντούτοις πιστεύουν στην υποχρεωτική κι επίσημη μορφή επιμόρφωσης και την αποδέχονται ως εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Kyriacou, C. (1996). «Teacher stress: A review of some international comparisons», *Education Section Review*, 20, pp. 17-20.

Ελληνόγλωσση

- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Αναστασίου, Δ. (2008). «Διαγνωστική προσέγγιση της δυσλεξίας: Προβλήματα με τα κριτήρια και τις διαδικασίες ταυτοποίησης», *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 4, σσ. 387-410.
- Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντί, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντί, Ε., Λευτέρη, Κ., Σακελλαρίου, Γ. (2007). *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Γαργαλιάνος, Ι. (2011). «Η Δυσλεξία», *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 97-98, σσ. 32-42.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β. και Βαλκάνος Ε. (2010). «Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση», στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.). *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, τόμ. Β', σσ. 633-640. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία. Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα, Κριτική.
- Faure, G. & Lascar, S. (2001). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα, Gutenberg.
- Κάκουρος, Ε. και Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα*. Β' έκδοση. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κεφαλάκη, Μ. (2012). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στη διδασκαλία ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*, αδημοσίευτο.
- Κουρετζής, Λ. (1997). «Το Θεατρικό Παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία», *Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας*. ΜΕΛΙΝΑ. Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Περιφερειακή Ανάπτυξη. Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, σσ. 38-44.
- Παντελιάδου, Σ. και Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα, Πεδίο.
- Παπαδομαρκάκης, Γ., Γκονέλα, Ε. και Παπαδοπούλου, Β. (2011). *Οδηγός ανίχνευσης, διάγνωσης και αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, αδημοσίευτο.

Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση στο δημοτικό σχολείο

Νίκη Χαριστού

Εκπαιδευτικός δημοτικής εκπαίδευσης με ειδίκευση
στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ελευθερία Ζιούτα

Καθηγήτρια φυσικής αγωγής με ειδίκευση στην Προπονητική
Πετοσφαίρισης κοριτσιών (Δημοτικό – Γυμνάσιο)

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα έχει ως θέμα τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση στο σχολείο. Παρατίθενται με σαφήνεια οι γνώσεις και οι απόψεις μεγάλων σύγχρονων, αλλά και παλαιών φιλοσόφων και ερευνητών. Σκοπός της εργασίας είναι, μέσω της ανάλυσης των γνώσεων και των απόψεων αυτών, να τονιστεί η σημασία και η αναγκαιότητα των δύο εννοιών για τα παιδιά και για το σχολικό περιβάλλον. Επίσης, έγινε προσπάθεια να δοθούν τρόποι καλλιέργειας των δύο παραπάνω «αρετών» σε δασκάλους και μαθητές, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη όσο και εκτός. Συμπερασματικά, είναι ολοφάνερη η αναγκαιότητα ύπαρξης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης στους ανθρώπους γενικά και ειδικότερα σε μαθητές-εκπαιδευτικούς. Μικροί και μεγάλοι έχουμε πολλές και πρωτοφανείς δυσκολίες να αντιμετωπίσουμε στην εποχή που βιώνουμε, με αποτέλεσμα να ξεχνάμε τα πιο ουσιαστικά, την καρδιά, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά μας προς τους άλλους.

Λέξεις κλειδιά
συναισθηματική
νοημοσύνη,
ενσυναίσθηση,
συναισθήματα,
συμπεριφορά

Abstract

The present study examines the emotional intelligence and empathy at school. Readings clarify the readers and users from the chronicles of modern, alternative and old philosophers and researchers. The purpose of the training is, from the beginning, the characteristics of the users and the required views, to make use of the appearance and of the elements of the emotional intelligence and empathy for the children and for the school color. Efforts were also made to provide additional aids, to cultivate the “virtues” to teachers and students who can use them during the lesson in class, or out. In conclusion, the necessity of the emotional intelligence and empathy to people in general and to student-teachers, is obvious. All this in the age we are experiencing, being young or old, we have many and unprecedented difficulties to face, as a result of which we forget the most essential, our heart, our emotions and our behaviour towards others.

Keywords

emotional intelligence, empathy, emotions, behaviour

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό της να διερευνήσει τη σημασία της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση και να προτείνει δραστηριότητες για την ανάπτυξή της. Αρχικά, γίνεται μια εννοιολογική αποσαφήνιση τόσο της έννοιας της ενσυναίσθησης όσο και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια να αναλυθεί η σημασία της στον χώρο της εκπαίδευσης, αποτυπώνοντας ταυτόχρονα και την ελληνική πραγματικότητα.

1.1. Συναισθημα και νόηση

Στον 20ό αιώνα, πολλοί ψυχολόγοι υποστήριξαν ότι οι άνθρωποι μπορούν να είναι έξυπνοι με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Πιο συγκεκριμένα, ο γνωστός σε όλους Gardner (1983) ανέφερε ότι κάθε άνθρωπος διαθέτει διαφορετικές μορφές νοημοσύνης. Αυτό φανερώνει την ιδιαιτερότητα της νοημοσύνης στους ανθρώπους, αλλά και το βάθος της διάστασής της. Παρ' όλα αυτά, ήδη από την αρχαιότητα, οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι αναφέρθηκαν και εξέτασαν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία, όπως είναι φανερό, περιέχει άλλες δύο έννοιες, την έννοια του συναισθήματος και της νόησης.

Στο βιβλίο του, ο Goleman (2011) ορίζει το συναίσθημα ως εξής: «Ως συναίσθημα στο εξής θα εννοούμε μια σύνθετη κατάσταση, η οποία αφορά την αυξημένη αντίληψη ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης, σωματικές αλλαγές μεγάλης διάρκειας, εκτίμηση που κατευθύνεται προς την προσέγγιση ή την αποφυγή. Επιπλέον, η ανάγκη για πράξη είναι μια από τις ισχυρότερες υποκειμενικές εμπειρίες του συναισθήματος, η οποία μάλιστα αποτελεί την ετυμολογική πηγή του αγγλικού όρου».

Για πολλά χρόνια, οι ειδήμονες πίστευαν πως η νοημοσύνη είναι καθαρά και μόνο κληρονομική, δίνοντας έμφαση στα νοητικά επιτεύγματα των ανθρώπων. Αργότερα, ο Wechsler είπε: «Η νοημοσύνη είναι η συνολική ή σφαιρική ικανότητα του ατόμου να ενεργήσει σκόπιμα, να σκεφτεί λογικά και να ασχοληθεί αποτελεσματικά με το περιβάλλον του».

Σταδιακά, από τη δεκαετία του '70 και έπειτα άρχισε να αποκτά περισσότερους υποστηρικτές η άποψη ότι η νοημοσύνη ενός ατόμου δεν μετριέται μόνο με βάση τα νοητικά κριτήρια, αλλά και με βάση τις λοιπές ικανότητες-δεξιότητες του.

2. Συναισθηματική νοημοσύνη

Για την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, πρώτος όλων μίλησε ο αρχαίος Έλληνας φιλόσοφος Αριστοτέλης, λέγοντας ότι το σωστό είναι να συναισθανόμαστε σε μέτριο βαθμό, δηλαδή να νιώθουμε ότι βρισκόμαστε στην κατάσταση της μεσότητας. Το να νιώθουμε έντονα ή ελάχιστα συναισθήματα, δεν είναι καλό. Η μεσότητα των συναισθημάτων τα συνδέει με τον ορθολογισμό, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη ($IQ = EQ$). Ο όρος μεσότητα δεν πρέπει να συγχέεται με τη μετριότητα, καθώς η δεύτερη έννοια αναφέρεται στην ενδιάμεση κατάσταση ανάμεσα στο κακό και στο άριστο, ενώ η μεσότητα αναφέρεται μόνο στο άριστο. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, το μέσο και το άριστο είναι να αισθάνεται κανείς τη στιγμή που πρέπει, με αφορμή τα πράγματα που πρέπει, σε σχέση με τους ανθρώπους που πρέπει, για τον λόγο που πρέπει και με τον τρόπο που πρέπει.

Αρκετά χρόνια μετά τον Αριστοτέλη, ο H. Gardner (1983) ασχολήθηκε με τις πολλαπλές νοημοσύνες. Υποστήριξε ότι οι άνθρωποι μπορεί να είναι ευφυείς πέρα από τα αποτελέσματα των τεστ νοημοσύνης (IQ). Στη συνέχεια, ο Gardner παρουσίασε μια λίστα που αποτελούνταν από οκτώ είδη νοημοσύνης. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1995, ο D. Goleman αναφέρθηκε στη συναισθηματική νοημοσύνη, λέγοντας ότι είναι μια επίκτητη δεξιότητα και την ταξινόμησε σε πέντε κατηγορίες. Μετά από μερικά χρόνια, οι J. Mayer, P. Salovey τονίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι: «η ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί τα δικά του συναισθήματα και εκείνα των άλλων, να κάνει τη διάκρισή τους και να χρησιμοποιεί

αυτή την πληροφορία για να καθοδηγήσει τη σκέψη και τις πράξεις του». Το 2006, ο Reuven Bar-On εισήγαγε τον όρο EQ (Emotional Quotient) και επισήμανε την κοινωνική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αναλυτικά, θα δούμε τα μοντέλα που εισήγαξαν ο Αριστοτέλης, ο Goleman και ο Gardner.

1. Μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Αριστοτέλη

- «Το γνώθι σ' αυτόν».
- Κάθαρση εαυτού, δηλαδή η κάθαρση του νου.
- Διαλεκτική κάθαρση των άλλων.
- Συνήθεια να πράττεις το καλό – καλή επικοινωνία.

2. Μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman

- Γνώση του εαυτού μου (πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα).
- Διαχείριση του εαυτού μου.
- Κατανόηση των άλλων – ενσυναίσθηση.
- Λειτουργικές συμπεριφορές (διαχειρίζομαι τα συναισθήματα – στόχος η μεσότητα).
- Διαχείριση σχέσεων (αρμονική επικοινωνία).

3. Τα είδη νοημοσύνης του Gardner που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη

- Ενδοπροσωπική νοημοσύνη.
- Διαπροσωπική νοημοσύνη.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Goleman και τα είδη νοημοσύνης του Gardner, παρατηρείται ότι οι τρεις πρώτοι τομείς του μοντέλου συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman θα μπορούσαν να ταξινομηθούν ως «ενδοπροσωπική νοημοσύνη», σύμφωνα με τα είδη του Gardner. Οι δύο τελευταίοι τομείς του μοντέλου του Goleman θα μπορούσαν να ανήκουν στη «διαπροσωπική νοημοσύνη» του Gardner.

3. Ενσυναίσθηση

Ένα από τα κοινά χαρακτηριστικά που συναντάμε στα δύο μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης, του Αριστοτέλη και του Goleman, είναι η ενσυναίσθηση. Η εμπάθεια, στην ελληνική γλώσσα, δηλώνει την έντονη αντιπάθεια προς ένα πρόσωπο, ωστόσο η ίδια λέξη στη γερμανική και στην αγγλική γλώσσα έχει τη σημασία της ικανότητας ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του άλλου. Η λέξη empathy έχει συνώνυμή της στην ελληνική γλώσσα την ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση δεν προϋποθέτει τη συναισθηματική και διανοητική συμφωνία με τον συνομιλητή, αλλά την ευγενή στάση αντιμετώπισης, με καλοσύνη και σεβασμό, παρά τις πιθανές διαφωνίες.

Συνεπώς, η λέξη *empathy* δεν είναι συνώνυμη με την εμπάθεια, ούτε με τη συμπάθεια. Η ταύτιση των δύο λέξεων είναι λανθασμένη, διότι εμπάθεια σημαίνει εχθρότητα, το να έχει κανείς αρνητικά συναισθήματα, ενώ συμπάθεια είναι το ενδιαφέρον προς κάποιον για τον οποίο τρέφουμε θετικά συναισθήματα. Επιπλέον, με την έννοια της ενσυναίσθησης συνδέεται η ταύτιση και η προβολή. Αρχικά, το να ταυτίζεται ένα άτομο με κάποιο άλλο σημαίνει ότι μπαίνει στη θέση του άλλου, υιοθετώντας τα στοιχεία του, ενώ η προβολή των συναισθημάτων είναι η έκφρασή τους στο άλλο άτομο. Στη συνέχεια, πολλές φορές συγχέεται η ενσυναίσθηση με την καλοσύνη και την κατανόηση, η ενσυναίσθηση όμως είναι κάτι παραπάνω.

3.1. Κύρια χαρακτηριστικά του ατόμου με ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση μπορεί να καλλιεργηθεί, όταν το άτομο εκπαιδευθεί το μυαλό του με τέτοιο τρόπο, ώστε να αντιδρά ενστικτωδώς προς τους άλλους, έχοντας την αίσθηση ότι ο απέναντί του μοιάζει με τον ίδιο. Έτσι λοιπόν, ένας καλός άνθρωπος μπορεί ευκολότερα να διακατέχεται από ενσυναίσθηση, διότι ο κινητήριος μοχλός της είναι η καλοσύνη.

Στο βιβλίο του Chade-Meng Tan *Ψάξε μέσα σου*, αναφέρεται η σχέση ενσυναίσθησης και αυτογνωσίας. Σύμφωνα με το βιβλίο αυτό, εάν ένα άτομο έχει ως χαρακτηριστικό του την ενσυναίσθηση, είναι επόμενο να διακατέχεται και από αυτογνωσία. Αυτό συμβαίνει γιατί και οι δύο αυτές ικανότητες χρησιμοποιούνται από τον ίδιο μηχανισμό του εγκεφάλου, τη λεγόμενη «νήσο». Από την άλλη μεριά, εάν σε κάποιον λείπει το χαρακτηριστικό της αυτογνωσίας, θα λείπει και η ενσυναίσθηση. Συνεπώς, οι ασκήσεις που αναπτύσσουν την αυτογνωσία, βελτιώνουν ταυτόχρονα και την ενσυναίσθηση.

Από το 1930, ο Piaget αναφέρεται στη σκέψη και τα συναισθήματα των μικρών παιδιών. Πίστευε πως η ικανότητα της ενσυναίσθησης αναπτύσσεται από τα 7 έως τα 12 χρόνια του παιδιού. Ο ίδιος αναφέρεται στην ενσυναίσθηση, λέγοντας πως είναι η απελευθέρωση του ανθρώπου από τις δικές του σκέψεις-απόψεις. Συνεπώς, είναι η ικανότητά του να έρθει πιο εύκολα στη θέση του άλλου ατόμου.

Το 1957, ο Rogers ήταν ο πρώτος ο οποίος αναφέρθηκε στην ενσυναίσθηση και στον ρόλο του θεραπευτή. Τα συναισθήματα του πελάτη του, ο θεραπευτής θα πρέπει να τα κάνει κτήμα του εκείνη τη δεδομένη στιγμή, «σαν να» ήταν δικά του, χωρίς όμως να συμπορεύεται με αυτά.

Το 1975, ο Hoffman μίλησε για την επίγνωση της βαθιάς ψυχολογικής κατάστασης του άλλου και τον αυθορμητισμό της αποδοχής του. Την ίδια χρονιά, ο Rogers αναφέρεται ξανά στην ενσυναίσθηση, λέγοντας πως ο θεραπευτής μπαίνει στη διαδικασία να ανακαλύψει τα βιώματα και τα συναισθήματα του πελάτη του, ενώ μεταφέρεται για λίγο στην κατάστασή του.

Το 1992, οι Levenson και Ruef αποσαφηνίζουν τη γνώμη τους σχετικά με την έννοια της ενσυναίσθησης, πιστεύοντας πως είναι η συμμετοχή στα συναισθήματα του άλλου, η οποία αναφέρεται σε τρεις κατηγορίες:

1. Η γνώση τού να αντιλαμβάνεται κάποιος τον συναισθηματικό κόσμο του άλλου.
2. Το να αισθάνεται τι νιώθει το άτομο που έχει μπροστά του.
3. Το να συμπονά τον άλλον για αυτά που βιώνει.

Το 2000, ο Α. Δημητρόπουλος λέει για την ενσυναίσθηση: «Η ικανότητα του συμβούλου να ακούει με ακρίβεια, να αισθάνεται τον εμπειρικό κόσμο του άλλου ατόμου και να αντιλαμβάνεται το πρόβλημα του συμβουλευομένου, ανακόπτοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα που πηγάζουν από το δικό του γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικοοικονομικό και ψυχικό περιβάλλον. Πρόκειται για μια διαδικασία που εμπειριέχει αρκετές δυσκολίες, αφού αφορά τον φαινομενολογικό κόσμο κάθε ανθρώπου». Την ίδια χρονιά, ο Hoffman εμπλουτίζει τις απόψεις του περί συναισθηματικής ανταπόκρισης και αναφέρει πως η ανταπόκριση ωφελεί περισσότερο τον άλλον, παρά το άτομο που δέχεται τα συναισθήματα της απέναντι πλευράς.

Το 2003, η Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου, διδάκτορας της συμβουλευτικής ψυχολογίας, αναφέρει: «Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα της εμπίωσης (εμβίω = ζω εν τίνι) της κατάστασης του άλλου, είναι η ικανότητα της κατανόησης και του μοιράσματος των συγκινήσεων, των σκέψεων και της συμπεριφοράς του άλλου ατόμου» και προσθέτει ότι «δηλώνει συναισθηματική συμμετοχή», ενώ η ίδια προσθέτει ότι γενικά ενσυναίσθηση είναι η στάση που επιδεικνύει κάποιος προς το πρόσωπο κάποιου άλλου. Στη συνέχεια, τονίζει: «Η επίγνωση και η διορατικότητα για τα αισθήματα, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου, καθώς και για το νόημα και τη σημασία τους. Δεν είναι το ίδιο με τη συμπάθεια, η οποία συνήθως είναι μη αντικειμενική και μη κριτική».

Το 2006, ο Baron αναφέρει πιο περιληπτικά πως η ενσυναίσθηση είναι να κατανοεί ο ένας τι αισθάνεται ο άλλος.

Το 2011, ο Goleman επεξηγεί τον όρο ενσυναίσθηση ως «ανθρώπινη δεξιότητα», σύμφωνα με τον οποίο ο ένας καταλαβαίνει τα αισθήματα του άλλου, αλλά και το τι χρειάζεται ο άλλος συμπεριφερόμενος με βάση τα παραπάνω αισθήματα. Σύμφωνα με τον Goleman, η ηρεμία θα πρέπει να χαρακτηρίζει τον ακροατή, έτσι ώστε ο ίδιος να έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί όλα τα μηνύματα που μεταφέρονται (λεκτικά και μη).

3.2. Οι κύριες διαστάσεις της ενσυναίσθησης

Όπως είναι αντιληπτό, οι ορισμοί της ενσυναίσθησης ποικίλλουν, ακόμη και όταν δίνονται από τον ίδιο μελετητή, καθώς με το πέρασμα των χρόνων οι απόψεις

αλλάζουν ή συμπληρώνονται. Ο μεγαλύτερος αριθμός των ερευνητών αναφέρουν δύο διαστάσεις για την ενσυναίσθηση. Αυτές είναι η γνωστική και η συναισθηματική. Η πρώτη αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να καταλαβαίνει τα συναισθήματα του πάσχοντος, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στη δυνατότητά του να τα διαχειρίζεται. Μερικοί μελετητές αναφέρουν και μία επιπλέον διάσταση, την επικοινωνιακή. Κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι υπάρχουν και άλλες διαστάσεις, όπως το μοντέλο του Davis (1980, 1983).

4. Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση ως μάθημα στο σχολείο

Οι δύο μελετητές, Goleman, και Gottman, πιστεύουν ότι όλη η ψυχολογική εκπαίδευση του ατόμου πρέπει να ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής, δηλαδή από την παιδική ηλικία και τους ίδιους τους γονείς του και μετέπειτα να συνεχίζεται και στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς. Την ίδια χρονολογική περίοδο, ο Gottman αναφέρεται στα πέντε βασικά στάδια της συναισθηματικής αγωγής. Αυτά, σύμφωνα με τον ίδιο, είναι τα παρακάτω:

1. «Η συναισθηματική επίγνωση»· όταν τα συναισθήματα του ατόμου δεν εξωτερικεύονται απαραίτητα και δεν εκδηλώνονται έντονα στο περιβάλλον, αλλά ελέγχονται απολύτως. Η συναισθηματική επίγνωση διαφοροποιείται σε κάθε φύλο.
2. «Η εκδήλωση του συναισθήματος ως ευκαιρία για οικειότητα και καθοδήγηση»· όπως τονίζεται στο βιβλίο του Gottman, καλό θα είναι να αναγνωρίζει ο καθένας τα συναισθήματά του και να προσπαθεί να τα εκδηλώνει, όταν πρωτοεμφανίζονται και έχουν χαμηλή ένταση.
3. «Η ενσυναίσθητική ακρόαση και η αναγνώριση των συναισθημάτων»· ο δάσκαλος που καταλαβαίνει τα παιδιά και αντιλαμβάνεται το πώς αισθάνονται, κατέχει την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Αφού λοιπόν τα καταλάβουν, για να δείξουν στα παιδιά ότι ενδιαφέρονται για τα συναισθήματά τους, χρησιμοποιούν τη λεγόμενη «ενσυναίσθητική ακρόαση». Στην τεχνική αυτή, ο δάσκαλος, πρώτον, αντιλαμβάνεται τι αισθάνονται οι μαθητές και, δεύτερον, υποβάλλει μία λύση. Στο βιβλίο του Δ. Χατζόπουλου (2012), περιγράφεται ένα παράδειγμα σχετικό με αυτήν την τεχνική ανάμεσα σε έναν δάσκαλο και έναν μαθητή, στη διδακτική ώρα της φυσικής αγωγής. Ο εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά να εκτελέσουν ξανά την ίδια άσκηση έξι φορές ακόμη. Μόλις οι μαθητές το άκουσαν, φώναξαν δυνατά λέγοντας πως είναι πολύ κουρασμένοι και θέλουν να παίξουν. Αμέσως μετά την απάντηση των παιδιών σειρά έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος, ανάλογα με το πώς θα χειριστεί την απάντηση των παιδιών, θα κερδίσει την εκτίμησή

τους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την ενσυναισθητική ακρόαση και απαντά πως καταλαβαίνει την κούρασή τους, όμως η άσκηση είναι σημαντική, γι' αυτό τους βάζει να κάνουν 3 προσπάθειες αντί για έξι και μετά ακολουθεί το παιχνίδι. Συνεπώς, αυτή η τεχνική προϋποθέτει αμοιβαίες υποχωρήσεις με μέτρο, έτσι ώστε ο δάσκαλος να μη χάσει τον ρόλο του.

4. «Η βοήθεια στο παιδί προκειμένου να εκφράσει λεκτικά τα συναισθήματά του» με αυτό τον τρόπο, το συναίσθημα γίνεται πιο συγκεκριμένο στα μάτια των παιδιών και γίνεται κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Η έκφραση των συναισθημάτων ταιριάζει με την ενσυναίσθηση, γιατί όταν το παιδί εκφράζει τα συναισθήματα με λέξεις, είναι πιο εύκολο ο εκπαιδευτικός από τη μεριά του να τα κατανοήσει.
5. «Ο καθορισμός ορίων και η βοήθεια για την επίλυση προβλημάτων». «Θέτω όρια, καθορίζω τους στόχους, σκέφτομαι τις πιθανές λύσεις σε συνάρτηση με τις οικογενειακές μας αξίες και βοηθώ το παιδί μου να επιλέξει μία λύση».

Ο Goleman (2011) δεν θεωρεί απαραίτητο να υπάρχει ένα μάθημα αφιερωμένο αποκλειστικά στη συναισθηματική νοημοσύνη, επομένως και στην ενσυναίσθηση. Αυτό όμως που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι τα μαθήματα να διδάσκονται με διαφορετικό τρόπο. Στη συνέχεια προσθέτει ότι η συναισθηματική επάρκεια ενός εκπαιδευτικού φανερώνεται ακόμη και από τον τρόπο που διευθύνει το μάθημα. Εξάλλου, αναφέρει ότι ακόμα κι αν υπάρχει ένα συγκεκριμένο μάθημα, η αποτελεσματικότητά του θα εξαρτάται από την ποιότητα του εκπαιδευτικού.

Ο Goleman (2011) θεωρεί ότι οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι δυνατό να διδαχθούν. Μάλιστα, αναφέρει πολύ χαρακτηριστικά: «Οι καίριες συναισθηματικές ικανότητες μπορούν πράγματι να διδαχθούν και να βελτιωθούν στα παιδιά, αν βέβαια μπορούμε στον κόπο να τις διδάξουμε». Τα τελευταία χρόνια, είναι ευρέως παραδεκτό ότι η διαμόρφωση των συναισθηματικών δεξιοτήτων γίνεται ευκολότερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, στη διάρκεια των οποίων διαμορφώνεται η προσωπικότητά του. Οι συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, μπορούν να βοηθήσουν αποφασιστικά, όχι μόνο στη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά ουσιαστικά στη συγκρότηση μιας άρτιας ψυχοκοινωνικής ταυτότητας.

Σημαντικές δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας είναι:

- η επίγνωση των συναισθημάτων
- ο έλεγχος των συναισθημάτων
- ο χειρισμός των συναισθημάτων
- η αυτο-επίγνωση,
- η αποδοχή του εαυτού,
- ο αυτοέλεγχος,
- η προσωπική υπευθυνότητα,

- η ποιοτική επικοινωνία,
- η διεκδικητική στάση και
- η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων.

Επιπρόσθετα, η επίγνωση των πολιτισμικών κανόνων που είναι υπεύθυνη για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς, η χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου έκφρασης των συναισθημάτων του εκάστοτε ατόμου, ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς του, βοηθά στην εκδήλωση ενσυναίσθησης για τις συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων.

5. Πρακτικοί τρόποι καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης στο σχολείο

Η μάθηση καθώς και η διδασκαλία είναι κατεξοχήν συναισθηματικές διαδικασίες. Τα οφέλη της εφαρμογής των αρχών της συναισθηματικής νοημοσύνης στο πλαίσιο του σχολείου είναι σημαντικά σε όλα τα επίπεδα. Ο Gottman (2011) τονίζει ότι: «Η ενσυναίσθηση δεν είναι απλώς σημαντική· είναι η βάση της αποτελεσματικής διαπαιδαγώγησης». Ο Goleman (2011) αναφέρει ότι: «Ένα από τα πιο ουσιώδη οφέλη που μπορεί να αποκομίσει κανείς από το σχολείο, είναι η ικανότητα να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία για την ανταμοιβή του, να είναι κοινωνικά υπεύθυνος με τον κατάλληλο τρόπο, να διατηρεί τον έλεγχο πάνω στα συναισθήματά του και να έχει μια αισιόδοξη άποψη για τα πράγματα – με άλλα λόγια, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη».

Επιπλέον, οι μαθητές είναι πιο πιθανό να αποκτήσουν κριτική σκέψη, να μάθουν πώς να μαθαίνουν και να αγαπήσουν τη γνώση. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που αναφέρει ο Goleman (2011) είναι ότι η επίδοση των μαθητών φαίνεται να αυξάνεται και οι πιθανότητες εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς λιγοστεύουν. Οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, άρα και η ενσυναίσθηση, αποτελούν αναγκαία εφόδια για τον κάθε άνθρωπο, όχι μόνο για την ακαδημαϊκή του επιτυχία, αλλά και γενικότερα για τη ζωή του. Το σημαντικότερο ίσως όφελος είναι ότι οι μαθητές εφοδιάζονται με τα απαραίτητα εφόδια που θα χρειαστούν στο υπόλοιπο της ζωής τους, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις μελλοντικές προκλήσεις. Εκτός από την προσωπική εξέλιξη των μαθητών, σημαντικό όφελος από την απόκτηση των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας των μαθητών, η οποία αργότερα θα τους βοηθήσει να διαδραματίσουν ουσιαστικούς και υπεύθυνους ρόλους στην κοινωνία.

Πέρα από τους μαθητές όμως, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, τότε είναι περισσότερο έτοιμοι να αντιμετωπίσουν

τη συναισθηματική επιβάρυνση που δέχονται από τις αυξημένες υποχρεώσεις του «δύσκολου» ρόλου τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλή ενσυναίσθηση έχουν περισσότερες πιθανότητες να πετύχουν τη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, καλλιεργώντας ένα φιλικό κλίμα συνεργασίας μέσα στη σχολική τάξη. Εκτός των άλλων, είναι πολύ πιθανό να μπορούν να κατανοούν και να αντιλαμβάνονται τις απλές και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους. Με τον τρόπο αυτό, καταφέρνουν να «μπαίνουν» στη θέση τους και έτσι μπορούν να δημιουργήσουν σχέσεις που να διέπονται από εμπιστοσύνη.

Ο Goleman (2011) τονίζει χαρακτηριστικά: «Με λίγα λόγια, τα ιδανικά προγράμματα συναισθηματικής αγωγής πρέπει να ξεκινούν νωρίς, να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα στην εκάστοτε ηλικία, να συνεχίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής και να συνδυάζουν τις προσπάθειες στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινωνία». Ένα πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες και να χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές.

Ο Θεοδοσάκης (2011) αναφέρει μερικές τεχνικές, όπως τη δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων, τη γραπτή έκφραση, την προβολή ταινίας, τα ομαδικά παιχνίδια, την καλλιτεχνική έκφραση, τη συζήτηση ή και τον συνδυασμό διαφορετικών τεχνικών.

Σύμφωνα με τον Κανίδη (2005), ιδιαίτερα τα παιχνίδια ρόλων είναι αποτελεσματικότερη μέθοδος, καθώς παρέχει τη δυνατότητα άμεσης εμπλοκής των μαθητών, και με τον τρόπο αυτό γίνεται προώθηση μιας ενσυναίσθητης συμπεριφοράς ανάμεσά τους. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, οι μαθητές αποκτούν ενσυναίσθηση, καθώς μπαίνουν στη θέση των «άλλων» και έτσι αντιλαμβάνονται την οπτική των προσώπων της ιστορίας, αλλά και τη θέση τους σε αυτή. Επομένως, με τα παραπάνω, οι μαθητές ευαισθητοποιούνται ως προς τις σκέψεις και τις αντιλήψεις των άλλων και είναι πιθανό να μεταβάλουν τις αρχικές απόψεις τους. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές σκέφτονται με ποιους τρόπους μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και τις καταστάσεις που προκύπτουν για τα πρόσωπα της ιστορίας. Τα παιχνίδια ρόλων περιλαμβάνουν τρία βασικά στάδια:

1. Προετοιμασία της δραστηριότητας.
2. Εκτέλεση της δραστηριότητας.
3. Συζήτηση και αξιολόγηση της δραστηριότητας.

Ένας πρακτικός τρόπος ανάπτυξης της ενσυναίσθησης ανάμεσα στους μαθητές μιας τάξης είναι ο διάλογος. Μέσα από το βιβλίο του Δ. Χατζόπουλου (2012), μαθαίνουμε για το «παγκάκι της ειρήνης». Θεωρείται ένα από τα μοντέλα επίλυσης προβλημάτων μεταξύ των συμμαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Το παγκάκι τοποθετείται έτσι ώστε οι μαθητές να μην αποσπώνται από τα υπόλοιπα παιδιά, συνεπώς κάθονται με πλάτη στους συμμαθητές τους, ο ένας δίπλα στον άλλον. Οι μαθητές, όταν θα επιστρέψουν στο μάθημα, θα πρέπει γραπτώς ή προ-

φορικός να ενημερώσουν τον δάσκαλό τους για την αντιπαράθεση που είχαν μεταξύ τους τονίζοντας:

- Ποιο είναι το πρόβλημα;
- Πού έγινε;
- Τι έκανε ο καθένας ξεχωριστά για να το αποφύγει;
- Οι συμπεριφορές τους επηρέασαν τους συμμαθητές και τον δάσκαλο;

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός, αφού ακούσει και τους δύο μαθητές και αφού προτείνουν και οι ίδιοι τρόπους αποφυγής μελλοντικών παρόμοιων συμπεριφορών, ο ίδιος κάνει τη δική του πρόταση. Τα παραπάνω ερωτήματα, μαζί με τις αναφορές του δασκάλου, θα πρέπει να βρίσκονται σε σημείο εμφανές μέσα στη σχολική αίθουσα, ώστε οι μαθητές να έχουν εύκολη πρόσβαση σε περίπτωση διαφωνίας.

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, έχουν δοκιμαστεί και εφαρμοστεί διάφορα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και υπάρχει ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον προς αυτά. Θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να γίνουν ακόμα περισσότερες έρευνες στον ελλαδικό χώρο σε αυτόν τον τόσο σημαντικό τομέα, καθώς η αξία της ενσυναίσθησης είναι ύψιστης σημασίας. Με την καλλιέργεια και την ενεργοποίησή της, ο άνθρωπος οδηγείται σε πιο ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις. Συνεπώς, είναι μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες που είναι αναγκαίο να έχει ένας αυριανός πολίτης της κοινωνίας. Ο Goleman αναφέρει αισιόδοξα ότι η δεξιότητα αυτή μπορεί, αλλά και χρειάζεται να διδαχθεί στα σχολεία, ως κύριο μέρος μιας κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής. Είναι φανερό λοιπόν ότι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή πρέπει να αποτελέσουν μέρος μιας ολιστικής εκπαίδευσης, η οποία θα έχει ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και θα είναι προσαρμοσμένη στην εκάστοτε ηλικία τους.

6. Επίλογος – Συμπεράσματα

Η εργασία αυτή έχει ως θέμα της τη σημασία της ενσυναίσθησης ως κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Αρχικά, κρίθηκε αναγκαίο να αποσαφηνίσουμε τις έννοιες της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης μέσω μιας βιβλιογραφικής ανασκόπησης εστιασμένης στην εκπαίδευση, αλλά και σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση.

Η ενσυναίσθηση είναι μια δεξιότητα που άλλοι την έχουν λιγότερο και άλλοι περισσότερο. Οι δεξιότητες όμως καλλιεργούνται. Ο πιο σύντομος και αποτελεσματικός δρόμος είναι ο εαυτός μας! Συνειδητοποιώντας τις λειτουργίες μας, τις τωρινές, αλλά και του παρελθόντος, αποδεχόμαστε και αγαπάμε τα αρνητικά και

θετικά μας στοιχεία, αγαπώντας τελικά τον εαυτό μας. Η αυτεπίγνωση είναι ο πιο σύντομος και σημαντικός δρόμος. Αρχίζουμε λοιπόν σιγά σιγά να αντιλαμβανόμαστε το τι αισθάνονται οι άλλοι, με την ενεργητική ακρόαση, την κατανόηση και την καλλιέργεια της δεξιότητας της ενσυναίσθησης.

Πολλά βήματα έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση τα τελευταία χρόνια και διαρκώς γίνονται περισσότερα, ιδιαίτερα στο εξωτερικό. Στην Ελλάδα όμως, χρειάζεται και μπορούν να γίνουν πολλά ακόμα. Μάλιστα, δεν είναι αρκετή η ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Χρειάζεται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να ενστερνιστούν τη σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, να ανακαλύψουν τον συναισθηματικό τους κόσμο και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους. Μόνο τότε, θα γίνει εφικτή η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική, οι οποίες θα προάγουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών τους. Είναι επιτακτική ανάγκη να συμβεί μια τέτοια μετάβαση, από ένα σχολείο που δίνει έμφαση μόνο στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, σε ένα «ελεύθερο» σχολείο που θα προάγει παράλληλα τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξή τους. Για τους ανθρώπους που θα δημιουργήσουν τη ζωή τους με γνώμονα τη συνειδητοποίηση του εαυτού τους και τη βελτίωση της κοινωνίας, είναι, αν μη τι άλλο, μοναδικός μας στόχος η παροχή των πολύτιμων εφοδίων για αυτή τη σημαντική αλλαγή.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. Psicothema.
Lavay, B., French, R., Henderson, H. (2006). *Positive behavior management in physical activity settings-second edition*. (Available in: <https://books.google.gr>).

Ελληνόγλωσση

- Chad-Meng, Tan (2018). *Ψάξε μέσα σου. Ενσυνειδητότητα και συναισθηματική νοημοσύνη*. Μτφ. Χρύσα Ξενάκη. Αθήνα, Πεδίο.
Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο εργασίας*. Μτφ. Φωτεινή Μεγαλούδη. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Μτφ. Χρύσα Ξενάκη, Μπελικά Κουμπάρη. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Μτφ. Χρύσα Ξενάκη. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά*

- με συναισθηματική νοημοσύνη – Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς. Μτφ. Χρύσα Ξενάκη. Αθήνα, Πεδίο.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2006). *Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση*, ΕΣΠΑΙΤΕ –πτυχιακή εργασία– με σπουδαστές τους Δημήτριο Καπετανάκη και Αικατερίνη Σεπετζή.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2014). *Η ενσυναίσθητική συμπεριφορά σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη και η διάσταση του φύλου*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Πάτρα.
- Κανίδης, Ε. (2005). *Η τεχνική διδασκαλίας «παιχνίδι ρόλων» και η εφαρμογή της στη διδασκαλία του αλγορίθμου ταξινόμησης των στοιχείων ενός πίνακα*. (Ανακτήθηκε στις 19/05/20 από: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe808.pdf>).
- Κωστούλας, Γ. (2007). ΕΚ.: *Με τα λόγια των Αριστοτέλη και Μ. Αυρήλιου*. (Διαθέσιμο στο: <https://www.capital.gr/me-apopsi/411903/e-q-me-ta-logia-ton-aristoteli-kai-m-auriliou>).
- Λιθαδιώτη, Α. (2008). *Ενσυναίσθηση και συναισθηματική αντίληψη σε παιδιά 10-12 ετών*, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ανέκδοτη Πτυχιακή Διπλωματική Εργασία).
- Λυπουρλής, Δ. και Μωραΐτου, Δ. (2003). *Αρχαία ελληνικά και φιλοσοφικός λόγος*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Λυπουρλής, Δ. (2006). *Αριστοτέλης: Ηθικά Νικομάχεια*. Θεσσαλονίκη, Ζήτρος.
- Μπίλλης, Λ. (2019). *Αριστοτέλης και συναισθηματική νοημοσύνη*. (Διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watxh?v=OAWMr5gHLE>).
- Σταλίκας, Α. και Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- ΦΕΚ 1566/85, 167/30-09-1985, τ. Α': «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- ΦΕΚ 577/23-9-1992, Υ.Α. Γ1/377/865 με θέμα: «Ένταξη των Σχολικών Δραστηριοτήτων στην Α/θμια Εκπαίδευση».
- ΦΕΚ 629/23-10-1992, Υ.Α. Γ2/4867 με θέμα: «Σχολικές δραστηριότητες».
- Χατζόπουλος, Δ. (2012). *Διδακτική φυσικής αγωγής. Για ένα μάθημα με συναισθήματα*. Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

