

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

2020: Εικόνες από ελληνικά σχολεία
Βενετόκλειο Γυμνάσιο - Λύκειο Ρόδου



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

18ο Τεύχος, Μάιος 2020

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

Αξιότιμοι, αξιότιμες, αναγνώστες, αναγνώστριες του περιοδικού:

2020 - Έτος αφιερωμένο στα Ελληνικά σχολεία!

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

Αρχίσαμε με το 1^ο Πειραματικό Δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης. Συνεχίσαμε με το με το 26^ο Γυμνάσιο και Λύκειο Αθηνών. Στο παρόν τεύχος, φιλοξενούμε άρθρο, με την ιστορία του Βενετόκλειου Γυμνασίου Ρόδου.

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

Το επόμενο τεύχος του περιοδικού του Ν.Π. αναμένεται να αναρτηθεί στο web, στο τέλος Ιουλίου 2020, με την ιστορία του 6^{ου} Σχολείου Λαμίας. Περιμένουμε και το δικό σας κείμενο με την ιστορία και την παράδοση του Σχολείου σας!

Ο εκδότης

<http://neospaidagogos.online>

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

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

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

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

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

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

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

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Φ. Γούσιας (M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ)

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

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

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

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

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

Κατσαδώρας Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

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

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

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

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

από 1-5-2020 ως και 30-6-2020, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 19ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 19ου τεύχους:

- Ως 30-6-2020, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 10-7-2020, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-πρώτησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 20-7-2020, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 31-7-2020, ανάρτηση του 19ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (<http://neospaidagogos.online>).

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

Με εκτίμηση

**Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online***

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - Πίνακας Περιεχομένων - 18^ο Τεύχος -Μάιος 2020

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

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

Σελ. 17	00.Θ.Ε. Βενετόκλειο Ρόδου. Με όνομα βαρύ σαν ιστορία
Σελ. 31	01.Θ.Ε. Διεξαγωγή ενδοσχολικών εξετάσεων και αξιοποίηση Τράπεζας Θεμάτων
Σελ. 45	01.Θ.Ε. Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική ζωή. Προσεγγίσεις, διαστάσεις και ζητήματα άρσης εμποδίων μεταξύ σχολείου και σπιτιού
Σελ. 54	01.Θ.Ε. Η εικόνα των Ελλήνων/Ρωμίων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας
Σελ. 63	01.Θ.Ε. Η «αντιλαμβανόμενη ικανότητα», η «αυτονομία» και οι προσωπικοί προσανατολισμοί ως παράγοντες παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής
Σελ. 74	01.Θ.Ε. Η επίδραση του επιπέδου σπουδών εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων στη διαχείριση τάξης
Σελ. 85	01.Θ.Ε. Η οικογένεια και το σχολείο ως βασικοί παράγοντες της έμφυλης ταυτότητας
Σελ. 94	01.Θ.Ε. Η υποκειμενική ευεξία στην Εκπαίδευση. Σύγκριση με την ικανοποίηση και το συναίσθημα από την εργασία των εκπαιδευτικών
Σελ. 102	01.Θ.Ε. Οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες. Η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών
Σελ. 110	02.Θ.Ε. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων από τους μαθητές στο σπίτι
Σελ. 122	02.Θ.Ε. Η Φιλοσοφία για παιδιά Νηπιαγωγείου
Σελ. 130	02.Θ.Ε. Οι αντιλήψεις έξι νηπιαγωγών σχετικά με την συμπερίληψη στο γενικό σχολείο
Σελ. 137	02.Θ.Ε. Το μάθημα της Ιστορίας. Προτάσεις διδασκαλίας για ένα σύγχρονο σχολείο
Σελ. 145	03.Θ.Ε. The Importance of Word Building In Learning English or French as a Second Language

Σελ. 165	03.Θ.Ε. Απόψεις μαθητών Γυμνασίου για την εφαρμογή των ψηφιακών παιχνιδιών
Σελ. 175	03.Θ.Ε. Στάσεις και αντιλήψεις Νηπιαγωγών για την ένταξη και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Προσχολική Εκπαίδευση
Σελ. 184	03.Θ.Ε. Υπολογιστική Σκέψη. Μαθησιακά οφέλη και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
Σελ. 192	05.Θ.Ε. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας
Σελ. 201	07.Θ.Ε. Διαταραχές πληροφόρησης, fake news και πληροφοριακός γραμματισμός. Εκπαιδύοντας τους μαθητές του 21ου αιώνα
Σελ. 210	08.Θ.Ε. Η αντιμετώπιση της επιλεκτικής αλαλίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο
Σελ. 225	08.Θ.Ε. Ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Σελ. 233	08.Θ.Ε. Αποδοχή της Νοηματικής Γλώσσας, ως δείκτης αυτοεκτίμησης και συντροφικότητας
Σελ. 233	08.Θ.Ε. Απόψεις εκπαιδευτικών για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού
Σελ. 249	08.Θ.Ε. Επιδράσεις προγραμμάτων Φυσικής Δραστηριότητας σε παιδιά με Αναπτυξιακή Διαταραχή του Κινητικού Συντονισμού
Σελ. 256	08.Θ.Ε. Εργονομικοί παράγοντες κινδύνου και μυοσκελετικές διαταραχές των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής.
Σελ. 262	08.Θ.Ε. Κοινωνικές δεξιότητες, Διαμεσολάβηση
Σελ. 270	08.Θ.Ε. Μαθησιακές δυσκολίες: Ορισμοί, κατηγορίες, αίτια, Χαρακτηριστικά και στρατηγικές παρέμβασης
Σελ. 278	08.Θ.Ε. Οργάνωση παρέμβασης σε μαθητή με Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος στο Ειδικό Σχολείο.
Σελ. 292	08.Θ.Ε. Συμβουλευτική γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία

Σελ. 298	08.Θ.Ε. Συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές και Μουσικο-θεραπεία στην Π.Ε.
Σελ. 304	08.Θ.Ε. Σχολικός εκφοβισμός. Τρόποι αντιμετώπισης.
Σελ. 310	08.Θ.Ε. Χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών και αιτίες εμφάνισής τους
Σελ. 315	09.Θ.Ε. Βιωματική μάθηση με την αξιοποίηση ερευνητικών εργασιών για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο πανεπιστήμιο
Σελ. 322	10.Θ.Ε. Αντιλήψεις των Νηπιαγωγών για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της αποτελεσματικής μετάβασης των νηπίων στο Δημοτικό σχολείο
Σελ. 332	10.Θ.Ε. Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση
Σελ. 340	10.Θ.Ε. Επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση Εκπαιδευτικών στις Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης
Σελ. 351	12.Θ.Ε. Culture learning. Meaning and identity in intercultural communities of practice
Σελ. 359	12.Θ.Ε. Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και αλλοδαποί μαθητές
Σελ. 364	12.Θ.Ε. Έρευνα δράσης σε εκπαιδευτική παρέμβαση για τη βελτίωση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών Ρομά. Μελέτη περίπτωσης.
Σελ. 374	12.Θ.Ε. Κριτική προσέγγιση των μοντέλων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Σελ. 382	13.Θ.Ε. Albert Camus. Pedagogical absurdities in the field of adult education
Σελ. 391	13.Θ.Ε. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.
Σελ. 401	13.Θ.Ε. Έρευνα για την καινοτομία στα Ευρωπαϊκά Σχολεία
Σελ. 408	13.Θ.Ε. Η οπτική μνήμη στην ορθογραφημένη γραφή

Σελ. 414	14.Θ.Ε. Η μεντορεία ως εκπαιδευτική διαδικασία στη Δια Βίου Μάθηση των εκπαιδευτικών συμβούλων
Σελ. 423	14.Θ.Ε. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτών και εκπαιδευτριών του ΔΙΕΚ Πάτρας σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση
Σελ. 432	14.Θ.Ε. Στερεότυπα του συναισθήματος στη μουσική και κριτικός συναισθηματικός στοχασμός στον μουσικό γραμματισμό στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
Σελ. 441	14.Θ.Ε. Το μέντορινγκ στην εκπαίδευση και η συμβολή του στην επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών
Σελ. 447	14.Θ.Ε. Το πλαίσιο ενδοσχολικής επιμόρφωσης και ο ρόλος του διευθυντή
Σελ. 456	15.Θ.Ε. Εκπαιδευτική πολιτική και παγκοσμιοποίηση. Μελλοντικές τάσεις και ανταπόκριση εκπαιδευτικών ηγετών.
Σελ. 465	15.Θ.Ε. Εφαρμογή θεωριών υποκίνησης και κινήτρων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη
Σελ. 475	15.Θ.Ε. Η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
Σελ. 484	15.Θ.Ε. Η πανδημία ως πρόκληση για αναστοχασμό στη σχολική κοινότητα και σχετικές υποκείμενες θεωρίες
Σελ. 496	15.Θ.Ε. Κατηγορίες σχολικού κλίματος και παράγοντες που το επηρεάζουν.
Σελ. 502	15.Θ.Ε. Συναισθηματική νοημοσύνη και αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
Σελ. 513	15.Θ.Ε. Σχολικός διευθυντής και συμπερίληψη. Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων
Σελ. 518	15.Θ.Ε. Το σχολικό κλίμα και η σημασία του για τη σχολική μονάδα
Σελ. 527	15.Θ.Ε. Το σχολικό κλίμα και οι μορφές του

Σελ. 536	16.Θ.Ε. Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Οριοθέτηση της σχέσης εργασίας στη σφαίρα της επισφάλειας
Σελ. 546	16.Θ.Ε. Η ανώτατη εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των Σκοτεινών αιώνων - τέλη του 6ου μ.Χ.-αρχές του 9ου μ.Χ. αιώνα
Σελ. 555	16.Θ.Ε. Η αξιολόγηση των νηπιαγωγών από τους επιθεωρητές
Σελ. 563	16.Θ.Ε. Η εκπαίδευση των Σλαβομακεδόνων στον εμφύλιο 1947-1949
Σελ. 575	16.Θ.Ε. Η θέση της λογοτεχνίας στις προσεγγίσεις και μεθόδους για τη διδασκαλία της δεύτερης-ξένης γλώσσας. Ιστορική αναδρομή.
Σελ. 585	16.Θ.Ε. Σχολείο Εργασίας και Georg Kerschensteiner
Σελ. 591	17.Θ.Ε. The use and the teaching of the major languages around the Mediterranean area between 300bc and 1000AD. Causes and effects.
Σελ. 599	17.Θ.Ε. Η Αντινομία μεταξύ Εθνοφυλετισμού και Εκκλησίας. Μία μελέτη περίπτωσης.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 610	01.Θ.Ε. Μια Νέα Παιδαγωγική μέσα από το θεατρικό παιχνίδι
Σελ. 616	02.Θ.Ε. Διαθεματική προσέγγιση των Αρχαίων Ελληνικών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής για την κοινωνική ευθύνη και τον κοινωνικό έλεγχο.
Σελ. 625	03.Θ.Ε. Διδασκαλία πειραματικής βελτιστοποίησης στήλης προσρόφησης σε εργαστηριακή και ημιβιομηχανική κλίμακα μέσω διαδραστικού πίνακα.
Σελ. 631	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο. Μελέτη και αποτίμηση του Κοινωνικού Κεφαλαίου με εργαλεία Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο Ερευνητικής Εργασίας
Σελ. 638	06.Θ.Ε. Εκπαιδευτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε. Πνευματικά δικαιώματα και λογοκλοπή κατά την ανάθεση εργασιών στο μάθημα της βιολογίας.
Σελ. 645	06.Θ.Ε. Ζακ Πρεβέρ, Βγαίνοντας από το σχολειό. Σενάριο διδασκαλίας με Τ.Π.Ε. στη Λογοτεχνία Β Γυμνασίου

Σελ. 657	06.Θ.Ε. Μια μέρα στην εξοχή. Διδακτικό σενάριο για το Νηπιαγωγείο
Σελ. 664	08.Θ.Ε. Το αστικό υλικό σε νήπια με σοβαρές δυσκολίες όρασης
Σελ. 669	09.Θ.Ε. Από την εικόνα στον λόγο και το πολυτροπικό κείμενο μέσα από τους πίνακες του Βάλια Σεμερτζίδη. Πρόταση διδακτικής επίσκεψης σε Μουσείο.
Σελ. 678	09.Θ.Ε. Υλικός πολιτισμός και διδακτική πράξη. Ένας σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ένα Σχολείο για Όλους
Σελ. 688	09.Θ.Ε. Χορεύουμε... 'Κάτω;' Μια προσέγγιση παραδοσιακού χορού στο νηπιαγωγείο.
Σελ. 697	10.Θ.Ε. 1,5°C Lo Cambia Todo Καλλιέργεια του «Κριτικού γραμματισμού» των μαθητών μέσω της Οπτικής Ρητορικής [Rhetoric of Visual Arts]
Σελ. 703	10.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για την εκμάθηση ορθογραφίας με βάση τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο
Σελ. 711	10.Θ.Ε. Μοντελοποίηση, STEM και θερμική αγωγιμότητα. Μια ενδιαφέρουσα συνύπαρξη
Σελ. 720	10.Θ.Ε. Φεστιβάλ Σχολικού Πολιτισμού 3ου Δημοτικού Σχολείου Άμφισσας
Σελ. 730	11.Θ.Ε. Totalitarian Past and Democratic Present. Lessons for Our Future. Τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ KA2 ως μοχλός προώθησης της δημοκρατικής συνείδησης
Σελ. 738	16.Θ.Ε. Η Αγωγή στην αρχαία Ρώμη Δημοκρατική και Αυτοκρατορική περίοδος.
Σελ. 743	16.Θ.Ε. Σκιαγράφηση της εκπαίδευσης στην κλασική Αθήνα
Σελ. 750	17.Θ.Ε. Μια διδακτική πρόταση για τη σχέση του Θεού-Πατέρα με τον Υιό, σύμφωνα με τον Μέγα Αθανάσιο και τον Άρειο.
Σελ. 758	17.Θ.Ε. Οι μαθητές του «Γ4» συνομιλούν με το τηλεοπτικό κοινό. Μία προτεινόμενη μελέτη για την αναπαράσταση του μαθητικού ρόλου στην ελληνική ιδιωτική τηλεόραση.

Βενετόκλειο Ρόδου
Με όνομα βαρύ σαν ιστορία

Ευαγγελία Μουλά, Διδάκτορας, moulaevang@gmail.com



Μια φορά κι έναν καιρό στη Ρόδο ζούσαν δύο αδέρφια, ο Δημήτριος και ο Μίνως Βενετοκλής και σε μια άλλη οικογένεια άλλα δύο αδέρφια, ο Παύλος και ο Νικόλαος Καζούλλης. Κατάγονταν από δύο σημαντικές οικογένειες που έμελλε να αφήσουν ανεξίτηλο το στίγμα τους στην τοπική κοινωνία και ιστορία. Οι ομοιότητες στην πορεία της ζωής τους είναι εντυπωσιακές και ακόμα περισσότερο επεισοδιακή και απρόβλεπτη η εξέλιξη των πραγμάτων μετά τον θάνατό τους, που διασταύρωσε τα ονόματά τους για πάντα σε ένα αζεδιάλυτο κράμα μεταξύ μύθου και πραγματικότητας. Βενετόκλειο ή Καζούλλειο Γυμνάσιο Ρόδου; Ιδού η απορία.

Αν σήμερα επιχειρήσει κανείς να αναζητήσει στο διαδίκτυο πληροφορίες για το Βενετόκλειο Γυμνάσιο- Λύκειο Ρόδου, θα συναντήσει αμφιλεγόμενα και άλλοτε, ακόμα και συγκρουόμενα αποτελέσματα, τα οποία αποτελούν τα ίχνη της συναρπαστικής διαδρομής του ιστορικού αυτού σχολείου στον χρόνο. Αναρωτιέται λοιπόν εύλογα κανείς: Υπάρχουν δύο σχολεία με το ίδιο όνομα ή ένα σχολείο με δύο ονόματα; Οι συνειδήσεις και οι γνώμες είναι διχασμένες, όπως συνήθως συμβαίνει με όλες εκείνες τις περιπτώσεις που διακυβεύεται η πατρότητα ιερών κειμηλίων και συμβόλων, με αυξημένη πολιτιστική και εθνική βαρύτητα. Η διεκδίκηση του ονόματος εν προκειμένω σημαίνει και την αυτοδίκαιη αναγνώριση και νομή από τον κάτοχό του των δικαιωμάτων, ως νόμιμου κληρονόμου, επί της σημαίνουσας παρουσίας του στον χρόνο, καθώς το

Βενετόκλειο συμβολίζει το ένδοξο και πολυτάραχο παρελθόν, αλλά και σημαντικό μέρος από το παρόν της πνευματικής - και όχι μόνο- ιστορίας της Δωδεκανήσου.

Έτσι, όταν το Υπουργείο Παιδείας, διά σχετικής Εγκυκλίου τού Υπουργού (ΑΠ. 20521/Γ1/15.02.08), η οποία επικαιροποιούσε παλιότερη (ΑΠ. 8378/9.11.95, Υ-ΠΕΠΘ), παρήγγειλε προς τους Περιφερειακούς Διευθυντές και τους Διευθυντές Μέσης Εκπαίδευσης της χώρας, να κινήσουν τις διαδικασίες, ώστε ο Σύλλογος Καθηγητών κάθε Γυμνασίου και Λυκείου, να αποφασίσει και να εισηγηθεί προς τις Περιφερειακές Διευθύνσεις προσθήκη προσωνυμίας σε κάθε σχολείο, εις αντικατάσταση του τυχόν αριθμητικού προσδιορισμού του σχολείου ή προσθετικώς προς αυτό, τέτοια που να είναι "δηλωτική της ιστορικής και πολιτιστικής παράδοσης της περιοχής ή τού τύπου γενικότερα, και θα αναφέρεται σε ονόματα ευεργετών, προσωπικοτήτων των γραμμάτων και των τεχνών, καλλιτεχνών, ατόμων της ιστορικής και θρησκευτικής ζωής τού τύπου και γενικότερα προσώπων, που πρόσφεραν αναγνωρισμένες και αξιόλογες υπηρεσίες στον τόπο και στο έθνος, και αποτελούν πρότυπα", η λανθάνουσα και κατασιγασμένη μες στην αχλή του χρόνου διχογνωμία, βγήκε ξανά στην επιφάνεια. Αυτό, γιατί την προσωνυμία "Βενετόκλειο" διεκδικούσαν δύο σχολικές μονάδες, και οι δύο εξίσου δικαιολογημένα. Ο επισκέπτης του νησιού, αγνοών το ιστορικό υπόβαθρο των εξελίξεων, περιηγούμενος στον χώρο θα συναντήσει δύο εντυπωσιακά οικοδομήματα με ενδείξεις που παραπέμπουν στην ίδρυσή τους από τους αείμνηστους Βενετοκλήδες, ενώ το ένα εξ αυτών καθώς και ένα τρίτο παραπέμπουν στους Καζούλληδες.

Ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή. Η συμβολή της οικογένειας Καζούλλη στην παιδεία της Ρόδου υπήρξε σημαντική. Ήδη από τα έτη 1873 – 1874 η Μαρουλίτσα Καζούλλη με δωρεά οικοπέδου στην Ορθόδοξη Κοινότητα, συνέβαλε στην ανέγερση της Αστικής Σχολής. Η ουσιαστική προσπάθεια αναγέννησης των γραμμάτων στη Ρόδο αρχίζει με τον Παύλο Καζούλλη. Γεννήθηκε στα 1832 και πέθανε στα 1888. Με το πέρας των βασικών σπουδών του αναχώρησε για την Αίγυπτο με τον αδελφό του Νικόλαο, όπου δημιούργησαν έναν ανθηρότατο εμπορικό οίκο. Συντάσσοντας τη διαθήκη του, το έτος 1887, ένα χρόνο πριν τον θάνατό του, παράγγειλε στην κόρη του Χρυσάνθη, που ήταν και η κληρονόμος του, να ιδρυθεί στη Ρόδο σχολείο – Παρθεναγωγείο με το όνομα ΚΑΖΟΥΛΛΕΙΟ ΠΑΡΘΕΝΑΓΩΓΕΙΟΝ, υπέρ των απόρων κορασίδων. Όπερ και εγένετο, το 1889. Αρχικά χτίστηκε το ισόγειο, παραπλεύρως του μητροπολιτικού ναού των Εισοδίων της Θεοτόκου. Η οικογένεια Καζούλλη, ύστερα από τις δωρεές των αδελφών Παύλου και Νικολάου, συνεχίζει με τους Ιωάννη Καζούλλη και Μιχαήλ Σταμ. Καζούλλη την ενίσχυση των Σχολών της Ρόδου. Ο Ιωάννης Καζούλλης, γιος του Νικολάου, ήταν ο πρώτος ο οποίος έστειλε χρήματα για να συντηρηθούν οι δάσκαλοι και οι καθηγητές που παύθηκαν επί Ιταλοκρατίας στη Ρόδο και την Κάλυμνο. Αργότερα, στα 1930, ο Μιχ. Καζούλλης για την κάλυψη των αυξημένων αναγκών του Παρθεναγωγείου, ανοικοδόμησε έναν επιπλέον όροφο στο υπάρχον κτίριο, το οποίο πλέον χρησιμοποιήθηκε για τη στέγαση του Ανώτερου Παρθεναγωγείου.



Εικόνα 1: Το Καζούλλειον Παρθεναγωγείο

Τα ίδια περίπου χρόνια, με τον Παύλο και τον Νικόλαο Καζούλλη, έζησαν και οι γιοι του Βασιλείου και της Δέσποινας Βενετοκλή, Μίνως και Δημήτριος. Γεννήθηκαν στη Ρόδο (1836 και 1837 αντίστοιχα). Τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα πέρασαν στο νησί, από όπου μετέβηκαν στη Αθήνα για να συνεχίσουν τις γυμνασιακές και μετέπειτα πανεπιστημιακές σπουδές τους, ελλείψει εδώ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ανάλογης βαθμίδας. Ο Δημήτριος φοίτησε στη Φιλοσοφική Σχολή και ο Μίνως στη Νομική.

Όταν ο Δημήτριος ολοκλήρωσε τις σπουδές του, πήγε στην Κύπρο για να εργαστεί ως δάσκαλος και να συντηρεί έτσι τον μικρό του αδελφό Μίνω, που ακόμα σπούδαζε νομικά. Ο Μίνως αναγορεύθηκε διδάκτωρ της Νομικής το 1869 και ήταν μάλιστα και ο πρώτος Ρόδιος που πήρε δίπλωμα από Πανεπιστήμιο. Προτίμησε όμως να σταδιοδρομήσει ως δικηγόρος στην Αίγυπτο, όπου τότε υπήρχε εκεί μια ακμαία ελληνική κοινότητα. Κατά τη διάρκεια τη μακράς σταδιοδρομίας του στη Αλεξάνδρεια κατόρθωσε να αποκτήσει πολύ καλή φήμη στη ελληνική παροικία και όχι μόνο και να δημιουργήσει μεγάλη περιουσία. Ο Δημήτριος μετά από πολλά χρόνια υπηρεσίας του στην Αστική Σχολή Λευκωσίας, ήρθε κι αυτός στην Αλεξάνδρεια κοντά στον αδελφό του, όπου το 1875 η ελληνική κοινότητα του ανέθεσε τη διεύθυνση των σχολών της, ενώ το 1878 έγινε ο πρώτος γυμνασιάρχης του Αβερώφειου Γυμνασίου, που είχε ιδρυθεί από τον Γεώργιο Αβέρωφ. Η ικανότητα και η αφοσίωσή του στο έργο του γρήγορα αναγνωρίστηκε πέρα από την ελληνική κοινότητα Αλεξάνδρειας καθώς τόσο το ελληνικό κράτος όσο και η Γαλλική δημοκρατία τον τίμησαν για τις πολύτιμες υπηρεσίες.

Το 1905, μετά από 25 χρόνια υπηρεσίας ως Γυμνασιάρχης του Αβερώφειου και διανύοντας το 68ο έτος της ηλικίας του, ο Δημήτριος παραιτήθηκε από το λειτούργημα του και επέστρεψε στη γενέτειρα του Ρόδο, όπου είχε ήδη μεταβεί και ο αδελφός του

Μίνως. Αν και είχε τερματίσει τη διδασκαλική του σταδιοδρομία, ανέλαβε αφιλοκερδώς την διδασκαλία στις δύο ανώτερες τάξεις της Αστικής Σχολής.

Η αγάπη τους για την πατρίδα τους και η διάθεσή τους για προσφορά ήταν τέτοια, ώστε έκαναν διάφορες ευεργεσίες. Έφτιαξαν κρήνες και μετέφεραν το νερό στις ροδίτικες συνοικίες της Μητρόπολης και της Αγίας Αναστασίας, οι οποίες στέκουν μέχρι σήμερα, σεμνά κατάλοιπα μιας εποχής που τίποτα δεν ήταν αυτονόητο και που μια τέτοια παροχή ισοδυναμούσε με ένα τεράστιο βήμα προς την πρόοδο.



Εικόνα 2: Οι κρήνες όπως διατηρούνται σήμερα

Επίσης, ανήγειραν το ναό του Αγίου Δημητρίου στον χώρο του νεκροταφείου της πόλης. Η ίδρυση όμως του Βενετοκλείου Γυμνασίου αποτελεί το κορύφωμα των ευεργετικών τους δραστηριοτήτων. Αφιέρωσαν την περιουσία τους δημιουργώντας όχι απλά ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα στην πατρίδα τους, αλλά έχοντας όραμα την πνευματική αναγέννηση της Ρόδου, η οποία είχε ατονήσει μετά από τόσους αιώνες Τουρκοκρατίας.

Ιδρύοντας το Γυμνάσιο οι δωρητές του δεν το θεώρησαν ως ευεργεσία, αλλά ως ανταπόδοση προς την πατρίδα για όσα της όφειλαν. Έλεγε ο Μίνως Βενετοκλής: «Εκπληρώ απλούστατα το ιερό μου καθήκον όπερ πας πολίτης έχει προς την γενέτειρα αυτού, αποτίνω ελάχιστον φόρο ευγνωμοσύνης ή μάλλον καταβάλλω μέρος των τροφείων και διδάκτωρ εις την πόλιν εν η ανετράφην και εν ήντλησα τα πρώτα νοήματα της παιδείας».

Αυτά ήταν τα μεγαλεπήβολα σχέδια και η πηγή της γενναιοδωρίας των δύο ευεργετών.

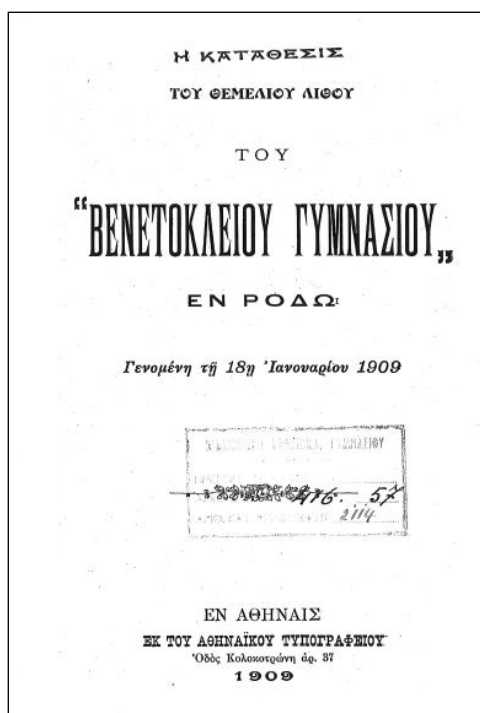
Μετά τις απαραίτητες ενέργειες, η Δημογεροντία και η Μητρόπολη πήραν τη σχετική άδεια από την Οθωμανική Κυβέρνηση και ορίστηκε σαν ημέρα κατάθεσης του θεμέλιου λίθου η Κυριακή της 18ης Ιανουαρίου 1909 στο οικόπεδο που δώρισαν γι' αυτόν τον σκοπό, τα ξαδέλφια Νικόλαος και Πέτρος Δρακίδης.

Παρόντες ήταν ο μητροπολίτης Ιωακείμ, ο Μίνως Βενετοκλής και η σύζυγος του Μαρουλίτσα, ο Δημήτριος Βενετοκλής, η Δημογεροντία, ο δήμαρχος Σάββας Παυλίδης, πολλοί άλλοι επίσημοι και εκπρόσωποι σωματείων όπως και εκπρόσωποι των Οθωμανικών Αρχών. Αφού έγινε ο αγιασμός, ο Δημήτριος Βενετοκλής με τον αρχιτέκτων Χρυσάνθο Θεοχάρη, έβαλαν τον θεμέλιο λίθο, μ' έναν μολύβδινο σωλήνα μέσα στον οποίο ήταν μια μεμβράνη που έλεγε:

Ανάσσοντος Αβδούλ Χαμίτ Χαν του Β
Πατριαρχεύοντος Ιωακείμ του Γ

Αρχιερατεύοντος Ιωακείμ Βαλασιάδου
Χορηγούνοντος Μίνως Β. Βενετοκλέους- Δημητρίου Β. Βενετοκλέους
Σήμερα δεκάτην ογδόην μηνός Ιανουαρίου
Έτους σωτηρίου χιλιοστού εννεακοσιοστού ενάτου
Κατέθηκε τόνδε τον θεμελίον λίθον
Του Βενετοκλείου Γυμνασίου
Αρχιτεκτονούντος Χρυσάνθου Γ. Θεοχάρους
Και εποπτευόντων Χριστοφή Μαλιάκα,
Παναγή Χ. Παρασκευά, Αναστασίου Θυμανάκη
Δημητρίου Τσουβαλά, Ελευθερίου Κωνσταντίνου

Σε σχισμή ενός λίθου στο θεμέλιο, μπήκε μια πλάκα μαρμάρινη ανάποδα με το σχέδιο του κτιρίου.



Εικόνα 3: Το ιδρυτικό κείμενο από το αρχείο του σχολείου

Ο δε μέλλων να χρησθεί Γυμνασιάρχης του, Δημήτριος Αναστασιάδης μεταξύ άλλων την ημέρα των εγκαινίων του (07/20 Ιουλίου 1910) αναφώνησε στο ενθουσιώδες συγκεντρωμένο πλήθος: "Το Γυμνάσιό μας έσται ο φωτοβόλος πυρσός, όστις θα παράσχη το αείζων και θαλπερόν της παιδείας φως εις την επί αιώνας εν τω σκότῳ της αμαθείας καθεύδουσαν νύμφη του Ηλίου...».

Στο αρχικό Γυμνάσιο κλασσικής μόρφωσης οι ιδρυτές του σκόπευαν να προσθέσουν παραρτήματα εμπορικής και πρακτικής μόρφωσης αφού ζώντας στη εμπορική πόλη της Αλεξάνδρειας γνώριζαν την αξία της εμπορικής μόρφωσης και των ξένων γλωσσών. Είχαν σκοπό να διδάσκεται εκτός της Ελληνικής, η Οθωμανική γλώσσα, χρήσιμη για όλους τους κατοίκους της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, αλλά και η Γαλλική ως διεθνής γλώσσα, αργότερα δε ίσως και μια ή δύο άλλες χρήσιμες ευρωπαϊκές. Παράλληλα θα διδάσκονταν και εμπορικά μαθήματα .."ούτως ώστε να καταστεί όχι μόνον τέλειον Γυμνάσιον, αλλά συνάμα και Σχολή Γλωσσών και Εμπορίας κατά τα νεωτέρας μεθόδους και σημερινάς ανάγκας των πολιτών".



Εικόνα 4: Σκίτσο το σχολείου από τον Νίκο Γιαμαλλάκη- Malk

Η πρώτη περίοδος 1911-1937

Το Βενετόκλειο Γυμνάσιο άρχισε τη λειτουργία του από το σχολικό έτος 1911-1912 σαν τετρατάξιο Γυμνάσιο. Από το σχολικό έτος 1912-1913, αφού αναγνωρίστηκε το Γυμνάσιο από την ελληνική κυβέρνηση, λειτούργησε με πέντε τάξεις και διορίστηκε γυμνασιάρχης. Έτσι η εκπαίδευση στη Ρόδο έγινε 11χρονη, 6 χρόνια στο Δημοτικό και 5 στο Γυμνάσιο, ενώ στην άλλη Ελλάδα ήταν 4 χρόνια στο Δημοτικό, 3 στο Ελληνικό και 4 στο Γυμνάσιο, στο σύνολο δηλαδή πάλι 11 χρόνια. Με την επιβλητική ελληνική

εμφάνιση του αρχαίου ελληνικού ναού, με το αέτωμα του, που έφερε την επιγραφή «Βενετόκλειον Γυμνάσιον της Ελληνικής Ορθοδόξου Κοινότητος » και τις ιωνικού ρυθμού κολώνες του, το σχολείο ήταν ο εκπρόσωπος του ελληνικού πολιτισμού στη Ρόδο.



Εικόνα 5: Το Βενετόκλειο (1909-1947)

Το σχολικό έτος 1911-1912 το Βενετόκλειο λειτουργεί ως τετρατάξιο Γυμνάσιο χωρίς να έχει αναγνωριστεί από το ελληνικό κράτος με διευθυντή τον Δημήτριο Αναστασιάδη.

Ενάμιση χρόνο μετά την έναρξη λειτουργίας του, το 1912, οι Ιταλοί κατέλαβαν τη Ρόδο μαζί με τα άλλα Δωδεκάνησα. Αν το Βενετόκλειο Γυμνάσιο δεν είχε ήδη ιδρυθεί, είναι σίγουρο ότι οι κατακτητές με την πολιτική γραμμή του εξιταλισμού των νησιών που ακολουθούσαν, δεν θα επέτρεπαν τη ίδρυσή του. Το 1912-1913 αναγνωρίζεται πλέον από το Ελληνικό κράτος ως Γυμνάσιο της αλλοδαπής, ισότιμο των υπόλοιπων Γυμνασίων του κράτους, απόφαση που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της κυβερνήσεως, στον αριθμό 255 στις 17 Αυγούστου 1912 με υπογραφή του Διαδόχου Κωνσταντίνου. Τότε διορίστηκε ως γυμνασιάρχης ο Γεώργιος Σάκκαρης.

Το Βενετόκλειο Γυμνάσιο συνέχιζε τη λειτουργία του μέχρι το 1937, οπότε με διάταγμα της Ιταλικής, φασιστικής πλέον κυβέρνησης, στις 21 Ιουλίου, έκλεισε μαζί με όλα τα ελληνικά σχολεία τα οποία μετατράπηκαν σε κρατικά ιταλικά. Το Βενετόκλειο κλείνει μετά από διαταγή του ιταλικού διοικητή De Vecchi και τα κλειδιά παραδίδονται στον Κομισάριο της Ρόδου. Στην αρχή το προόριζαν για Αστική Σχολή, αργότερα όμως οι Ιταλοί προτίμησαν να εγκαταστήσουν εκεί το Γραφείο του Πυροβολικού. Στο

διάστημα των 26 χρόνων της πρώτης περιόδου λειτουργίας του, αποφοίτησαν συνολικά 528 μαθητές και μαθήτριες.

Από το 1937 και εξής, καταστράφηκαν πολλά από τα βιβλία της Βιβλιοθήκης του, κυρίως λογοτεχνικά, ενώ βρέθηκε ένα μόνο μέρος από το αρχείο του Γυμνασίου. Οι καθηγητές απολύθηκαν, κάποιοι εκ των οποίων κατέφυγαν στη Αίγυπτο και υπηρέτησαν στα εκεί ελληνικά σχολεία. Οι λίγοι που απέμειναν, μαζί με άλλους δασκάλους παρέδιδαν κρυφά μαθήματα στα σπίτια για να μη ξεχαστεί η ελληνική γλώσσα, αφού στα κρατικά σχολεία διδασκόταν μόνο η ιταλική.

Μετά τη συνθηκολόγηση των Ιταλών στις 3 Σεπτεμβρίου του 1943 και την άφιξη των Γερμανών, την κατάσταση πήρε στα χέρια του ο Πρωτοσύγκελος Απόστολος, όπου την Κυριακή 4 Οκτωβρίου 1943 έκανε στην εκκλησία την ακόλουθη δήλωση: «Φέρομεν εις γνώσιν των γονέων και κηδεμόνων ότι από της προσεχούς Δευτέρας θα αρχίσουν αι εγγραφαί εις τα Κατηχητικά, τα οποία εφέτος θα λειτουργήσουν με ευρύτερο πρόγραμμα». Αυτό σήμαινε την αποκατάσταση της Δημοτικής Εκπαίδευσης κάτω από την κάλυψη των Κατηχητικών Σχολείων. Με επόμενη δήλωσή του στις 3 Δεκεμβρίου απηύθυνε κάλεσμα για συμμετοχή στο Ανώτερο Κατηχητικόν, που θα λειτουργούσε το υπόγειο του Μητροπολιτικού ναού.

Η διαχείριση του Βενετοκλείου ανήκε στον Γερμανό λοχαγό Grumann. Σ' αυτόν ο Πρωτοσύγκελος Απόστολος, που είχε αναλάβει τη διεύθυνση του Ανώτερου Κατηχητικού απευθύνει στις 4 Φεβρουαρίου 1944 μια επιστολή και ζητά να παραχωρηθούν στη διεύθυνση των Ελληνικών Ορθοδόξων Σχολών μερικά δωμάτια από το κτίριο του Βενετοκλείου για να λειτουργήσουν οι Σχολές καλύτερα. Το αίτημα έγινε δεκτό και παραχωρήθηκαν δύο δωμάτια. Το Βενετόκλειο άρχισε να παίρνει την παλιά του όψη. Οι μαθητές με την καθοδήγηση του Πρωτοσύγκελου Αποστόλου καθάρισαν τους χώρους του σχολείου και μέσα σε λίγο καιρό το κτίριο στέγαζε όλες τις τάξεις του Ανωτέρου Κατηχητικού.

Β' περίοδος

Με την ιδιότητα του Ανωτέρου Κατηχητικού το Βενετόκλειο Γυμνάσιο μπαίνει στη β' περίοδο λειτουργίας του, μέχρι που τον Αύγουστο του 1944 απολύθηκαν και οι πρώτοι του μαθητές συνολικά 12, μετά την διακοπή του 1937. Το σχολικό έτος 1946- 1947 οι δύο τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου χωρίστηκαν σε κλασικό και πρακτικό τμήμα, ενώ παράλληλα διδάσκονταν η αγγλική και η γαλλική γλώσσα, υλοποιώντας έτσι την επιθυμία των ιδρυτών του σχολείου να προσφέρεται και εμπορική κατάρτιση στους μαθητές. Μέχρι το σχολικό έτος 1946-1947 το σχολείο λειτούργησε ως μεικτό, εξατάξιο πλέον Γυμνάσιο στο ίδιο κτίριο. Ο Γυμνασιάρχης του Βενετόκλειου, κος Δημήτριος Αναστασιάδης, με την επανακυκλοφορία της Εφημερίδας Ροδιακής, στις 22 Μαρτίου 1948 και αφού είχε επιτευχθεί η πολυπόθητη ένωση με την Ελλάδα, αρθρογράφησε παροτρύνοντας όλους τους ξενιτεμένους Ρόδιους να συνεισφέρουν στην ανόρθωση του τόπου και την ενίσχυση του πολιτισμικού του κεφαλαίου.

ΕΚΚΛΗΣΙΣ ΤΟΥ Κ. Δ. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΞΕΝΗΤΕΥΜΕΝΟΥΣ

Ἀγαπητοὶ πατρίδοι,
Τώρα πὺ ἐξεπληρώθη-
σαν τὰ ὄνειρά μας, τώρα πὺ
ὕπερα ἀπὸ τόσα χρόνια
σκληρῆς σκλαβιάς, ἔλαμψε
τὸ γλυκύτατο φῶς τῆς
Θεᾶς Ἐλευθερίας, τώρα
πὺ ἦλθεν ὁ ἀναμενόμενος
Μαρμαρωμένος Βασιλιάς
καὶ ἐπισφράγισε τὴν ἐνσω-
μάτωσιν τῆς Δωδεκανήσου
μετὰ τῆς Μεγάλης μας
Μητρός, τῆς αἰωνίας Ἑλ-
λάδος, τώρα δὲν πρέπει νὰ
ἐσθυσχάσωμεν καὶ νὰ ἐπα-
ναπαυθῶμεν ἀρχούμενοι εἰς
τὸ μέγα καὶ ἀνεκτίμητον
ἀληθὺς κέρδος πὺ μᾶς ἔ-
στειλεν ἡ Θεῖα Πρόνοια. Τὸ
δένδρον αὐτὸ τῆς Θεᾶς Ἐ-
λευθερίας διὰ νὰ διατηρῇ-
ται ἀσπερὸν αἰῶνα καὶ

σθῆσαν, ἡ ἀρμονία τῆς οἰκο-
γενείας, ἐπὶ τῆς ὁποίας ἐ-
στηρίζοντο αἱ κοινωνίαι, ἐ-
χαλαρώθη καὶ νέα καὶ ὀλέ-
θρια διδάγματα ἐδηλητηρί-
σταν τὰς ψυχὰς τῶν νέων,
Διὰ τοῦτο, ὅσοι διετήρησαν
ἀγνήν, καθαρὰν καὶ ἀλώ-
βητον τὴν ψυχὴν των, καὶ
δὲν ἀμφισβόλλουν ποσῶς ὅτι
ἡ Ροδιακὴ ψυχὴ διαπνέεται
ἀπὸ τὰ ὑψηλὰ ἰδανικὰ τῆς
ἀθανάτου Φυλῆς μας, πρέ-
πει, ὅπουδῆποτε καὶ ἂν εὑ-
ρίσκωνται νὰ σπεύσωσι νὰ
ἐπισυλῶσωσι τὰς πληγὰς,
τὰς ὁποίας, αἰώνων σκληρὰ
σκλαβία ἐπροξένησεν εἰς
τὴν ἀγαπητὴν μας πατρί-
δα, τὴν ὡραίαν Ρόδον. Διὰ
νὰ μὴ σθύσῃ ὁ λύχνος, πρέ-
πει τακτικὰ νὰ ρίπτωμεν

Εικόνα 6: Ροδιακὴ εφημερίδα, 22-03-1948

Και πάλι, για μια φορά ακόμα διασταυρώνονται οι δρόμοι των Βενετοκλέων και των Καζούλληδων. Στην εφημερίδα *Ελληνική Σημαία*, στις 04/06/1947, διαβάζουμε: «Φροντίδι του προέδρου της Σχολικής Εφορίας κ. Αθανασίου Καζούλλη εγένετο κατ' αυτὰς η αναστήλωση των επιγραφών πλακών εις το Βενετόκλειον Γυμνάσιον και εις το Καζούλλειον Παρθεναγωγεῖον. Ταύτας εἶχον αφαιρέσει και καταστρέψει οι Ιταλοί κατά το 1937».

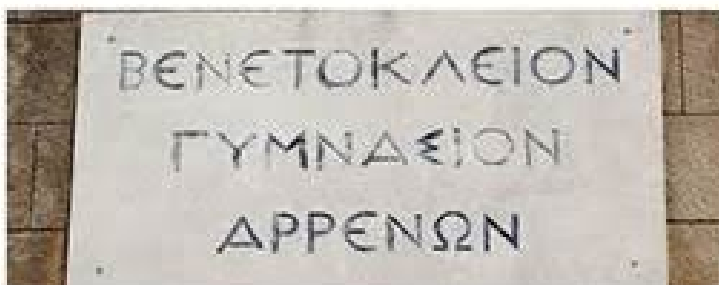
Ἦδη το σχολικὸ ἔτος 1947- 1948 ο αριθμὸς των μαθητῶν τοῦ σχολείου ἦταν 350, με ανοδικὴ πορεία κάθε χρόνο. Εξ ου, λόγω του πλήθους των μαθητῶν και επειδὴ το ἡδη υπάρχον κτίριο του Βενετόκλειου Γυμνασίου δεν επαρκούσε να καλύψει τις ἀνάγκες τους, το Συμβούλιο της Μέσης Εκπαίδευσης ἔκρινε σκόπιμο το χωρισμὸ του σχολείου σε Ἀρρένων και Θηλέων. Μαζί όμως με το χωρισμὸ των αγοριῶν ἀπὸ τα κορίτσια, ἔγινε και μεταστέγαση των αρχείων του σχολείου σε ἄλλο χώρο.



Εικόνα 7: Το σημερινό Βενετόκλειο- πρώην Ιταλικοί στρατώνες

Και εδώ βρίσκεται η άκρη του νήματος της διαμάχης επί του ονόματος. Έτσι, το μεν Γυμνάσιο Θηλέων παρέμεινε στο αρχικό κτίριο του Βενετόκλειου Γυμνασίου, στο οποίο τότε προστέθηκε μια νέα διώροφη πτέρυγα στη νότια πλευρά του παλαιού κτιρίου, δωρεά - κατά το ήμισυ της οικογένειας Ιωάννη Καζούλλη, που δώρισε το ποσό των 4.500 λιρών Αιγύπτου. Αυτό δε, το παρέλαβε το 1956 ο τότε Μητροπολίτης Ρόδου Σπυρίδων, ο οποίος ταξίδευσε στην Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου για να το παραλάβει. Το άλλο μισό της δαπάνης καλύφθηκε από το Δημόσιο. Το 1958, όταν τελείωσε το έργο, προστέθηκαν ακόμα οκτώ αίθουσες διδασκαλίας και έκτοτε το ιστορικό κτίριο του Βενετόκλειου μετονομάστηκε σε Καζούλλειο.

Γ' περίοδος: 1948- σήμερα



Εικόνα 8: Επιγραφή στην είσοδο των κτιρίων

Το νέο κτίριο στο οποίο μεταστεγάστηκε το Βενετόκλειο Γυμνάσιο, μετά το χωρισμό του σχολείου σε Αρρένων και Θηλέων ήταν οι στρατώνες του Ιταλικού στρατού και

είχαν ανεγερθεί το 1939. Συγκεκριμένα επρόκειτο για τον Στρατώνα Πυροβολικού και διοίκησης Caserma d' Artiglieria e comando που είχε χτιστεί σε κτήματα της οικογένειας Βενετοκλή, τα οποία είχαν επιταχθεί από τους Ιταλούς, το 1938. Η διαρρύθμιση του κτιρίου αυτού και η μετατροπή του σε σχολείο έγινε με έξοδα της Νομαρχίας και λειτούργησε με πρώτο γυμνασιάρχη τον Αλέξανδρο Καρανικόλα. Φυσικά, το νέο κτίριο δεν έχει την εξωτερική ομορφιά και την αίγλη του ελληνικού ρυθμού που χαρακτηρίζει το αρχικό. Αντιθέτως υπήρξε αντιπροσωπευτικό δείγμα της πολιτικής του λίθου κατά την περίοδο του εξαγνισμού των κτιρίων, όπως επικράτησε να λέγεται η περίοδος από την άνοδο του Ιταλικού φασισμού και εξής, όπου επιχειρήθηκαν εκτεταμένες αισθητικές παρεμβάσεις σε όλα τα ιταλικά κτίρια που προϋπήρχαν στην πόλη της Ρόδου, με σκοπό την επίδειξη δύναμης και την προβολή των αξιών του φασιστικού καθεστώτος.

Στον περίβολο του νέου κτιρίου ανεγέρθησαν οι προτομές των δύο ιδρυτών του Βενετοκλείου Γυμνασίου. Από το 1947-1948 μέχρι το σχολικό έτος 1964-1965 το σχολείο λειτουργεί σαν εξατάξιο Γυμνάσιο Αρρένων και Θηλέων πάντοτε σε διαφορετικά κτίρια. Εκείνο το σχολικό έτος, κατά την περίοδο της σύντομης διακυβέρνησης Γ. Παπανδρέου, γίνεται ο πρώτος χωρισμός του σε μικτό Γυμνάσιο και μικτό Λύκειο που διαρκεί μέχρι το 1967 κι έτσι παύει η διάκριση σε αρρένων - θηλέων. Το Γυμνάσιο τότε παίρνει την ονομασία 3ο Γυμνάσιο Βενετόκλειο. Από το 1967 μέχρι την 1/9/1976, κατά την περίοδο της Δικτατορίας, έχουμε για ακόμα μια φορά την ενοποίηση του σχολείου σε εξατάξιο αρρένων - θηλέων με τίτλο «Εξατάξιο Βενετόκλειο Γυμνάσιο». Το 1976 έχουμε τον δεύτερο και τελικό του χωρισμό σε μικτό Γυμνάσιο και Λύκειο με την ονομασία 3ο Γυμνάσιο-Βενετόκλειο, κάτι που ισχύει μέχρι και σήμερα.

Σήμερα το 3ο Γυμνάσιο-Βενετόκλειο λειτουργεί στο ίδιο κτιριακό συγκρότημα μετά την αλλαγή του κτιρίου, το 1947, όπου και συστεγάζεται με το 1ο Λύκειο Ρόδου. Στο 1ο Λύκειο βρίσκεται και το ιστορικό αρχείο του σχολείου από το σχολικό έτος 1947-1948 μέχρι σήμερα. Έχει δε πάνω από 500 μαθητές. Στο κτίριο διατηρείται επίσης μέρος της πολύτιμης συλλογής βιβλίων του σχολείου που σώθηκε.

Στην είσοδο ανεγέρθηκε αναμνηστική μαρμάρινη πλάκα που αναγράφει τα ονόματα των μαθητών του Βενετοκλείου Γυμνασίου, οι οποίοι θυσιάστηκαν υπηρετώντας την πατρίδα, κάνοντας μ' αυτόν τον τρόπο πράξη τα υψηλά ιδανικά που τους καλλιεργήσε το σχολείο τους.

ΔΙΑΚΟΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ
ΦΑΝΟΥΡΑΚΗΣ ΔΙΟΓΕΝΗΣ
ΛΗΜΠΕΡΑΚΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ
ΛΕΟΝΤΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ
ΣΚΑΡΟΣ ΜΙΧΑΗΛ
ΚΩΣΤΑΡΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΒΡΟΥΧΟΣ ΜΙΧΑΗΛ
ΜΑΝΩΛΑΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ
ΦΑΝΟΥΡΑΚΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ
ΜΠΙΛΙΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

Φτάνοντας στο σήμερα, στη Ρόδο μπορεί κανείς να δει το πάλαι ποτέ κτίριο του Καζούλλειου Παρθεναγωγείου, το οποίο τώρα στεγάζει το Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο - Λύκειο Ρόδου, το αρχικό κτίριο των Βενετοκλέων, που στεγάζει το 2ο ΓΕΛ Ρόδου- Καζούλλειο και το 1ο ΓΕΛ Ρόδου-πρώην ιταλικοί στρατώνες που στεγάζει το 1ο ΓΕΛ Ρόδου - Βενετόκλειο.

Και τα δύο λύκεια της πόλης, 1ο και 2ο ΓΕΛ μοιράζονται κοινές απαρχές και ιστορική διαδρομή μέχρι πρόσφατα. Αποτελούν δε, πολύ σημαντικά εκπαιδευτικά ιδρύματα για τη Ρόδο, με επιβλητική παρουσία των μαθητών τους, στην πνευματική, πολιτιστική και αθλητική ζωή του τόπου και πολλές επιτυχίες. Κι επειδή τα σχολεία είναι ζωντανοί οργανισμοί και όχι απλά κτίρια, όσο επιβλητικά ή αρχιτεκτονικά ενδιαφέροντα κι αν είναι, αυτό που διακυβεύεται ανάμεσα στα δύο σημερινά σχολεία είναι προφανώς τα σημαντικά εκείνα γεγονότα που συνδέθηκαν με την μακρά ιστορία του και διαμόρφωσαν το στίγμα του, ως ενός πνευματικού ιδρύματος, που απετέλεσε κυριολεκτικά φάρο γραμμάτων, εστία πατριωτισμού καθώς και όλων εκείνων των υψηλών αξιών και ιδανικών με τα οποία το έθνος μας γαλουχείται και ταυτίζεται.

Κάποια ενδεικτικά χαρακτηριστικά είναι ιδιαίτερα εύγλωττα. Το 1919 οι μαθητές το Βενετοκλείου, κάψανε τα Ιταλικά βιβλία μέσα στις βιβλιοθήκες του σχολείου ως ένδειξη αντίστασης στον κατακτητή, ενώ όταν το 1926 οι Ιταλοί ύψωσαν την ιταλική σημαία στο κοντάρι του Βενετοκλείου, οι μαθητές αντέδρασαν ηρωικά. Τρία παιδιά, ο Γαβριήλ Χαρίτος, ο Γιώργος Χαλκιάς και ο Νικήτας Παχωπός, την κατέβασαν κάτω και αφού έφτιαξαν από κάτι υφασμάτινες λωρίδες μια πρόχειρη ελληνική σημαία, ο Χαρίτος σκαρφάλωσε στο κοντάρι και ύψωσε τη γαλανόλευκη. Φυσικά τα τρία παιδιά διώχθηκαν και υπέστησαν σκληρές συνέπειες για την τολμηρή αυτή τους πράξη, αλλά έγιναν έτσι σύμβολα αγωνιστικότητας και παραδείγματα προς μίμηση. Επίσης, λίγους μήνες πριν κλείσει το Βενετόκλειο, στις 21 Απριλίου του 1937, ημέρα που εορταζόταν η επέτειος της κτήσεως της Ρώμης, οι τελειόφοιτοι αρνήθηκαν να πάρουν την ιταλική σημαία και να παρελάσουν στο κέντρο της πόλης, όπως συνηθιζόταν. Για την διαμαρτυρία τους, κατηγορήθηκε ως υπεύθυνος ο Δημήτριος Αναστασιάδης, ο γυμνασιάρχης τους, τον οποίο οι Ιταλοί απέλυσαν.

Ρίχνοντας δε μια γρήγορα ματιά στους υπέρ πατρίδας πεσόντες μαθητές του Βενετοκλείου, θα αναγνωρίσουμε σ' αυτήν την μακάβρια λίστα ονόματα ηρώων του τόπου, των οποίων η θυσία υπομνησέεται μέχρι σήμερα σε οδούς και πλατείες της πόλης της Ρόδου και συνθέτουν ένα ιδιαίτερο τοπικό πάνθεο, ανυπέρβλητης υπεροχής.

Ο Αλέξανδρος Διάκος, ο πρώτος Έλληνας στρατιώτης που έπεσε στο πεδίο της μάχης το 1940, ο Λοχαγός Διογένης Φανουράκης που παραδόθηκε στους Γερμανούς για να μην υποστούν αντίποινα οι συμπατριώτες του οι Χαλκίτες και στο τέλος αυτοκτόνησε για να μη συλληφθεί, ο Γιώργος ο Κωσταρίδης και ο Μιχάλης ο Βρούχος, που ήταν οι πρωτεργάτες του κατασκοπευτικού δικτύου στο Λημέρι της Ρόδου και εκτελέστηκαν από γερμανικό απόσπασμα στο Ροδί, λίγο πριν από την οριστική λήξη του πολέμου. Όσο για το αποχαιρετιστήριο γράμμα του Βρούχου προς τους γονείς του, που έγραψε στην Καζέρμα Ρεγκίνα την παραμονή της εκτέλεσής του, αυτό συνοψίζει τα υψηλότερα ιδανικά της Ελλάδας διαχρονικά: την αγάπη στους γονείς, την αφοσίωση στην πατρίδα και την θυσία για το γενικό καλό.

Και ακολουθούν πολλοί ακόμα, που με το παράδειγμά τους εμπνέουν μέχρι σήμερα: Ο Γεώργιος Λέοντος που εξελίχθηκε σε γραμματέα του Έλληνα πρόξενου και συμμετείχε στο κατασκοπευτικό δίκτυο του νησιού συνεργαζόμενος με άλλους πατριώτες, ή ακόμα ο Σκάρος ο Μιχαήλ ο ήρωας της μικρής Σύμης, με τη σημαντική συνεισφορά στον απελευθερωτικό αγώνα.

Δεν ήταν όμως, μόνο οι μαθητές του Βενετόκλειου που άφησαν ανεξίτηλο το ίχνος τους με το πέρασμά τους στην ιστορία του τόπου, αλλά και πλήθος εξαιρετών εκπαιδευτικών που άλλοτε με το ήθος τους και άλλοτε με την αφοσίωσή τους στη διδασκαλία και την έρευνα διέπρεψαν αναλόγως. Ο κατάλογος είναι μακρύς, αλλά ενδεικτικά αναφέρω μερικούς: τον Εμμανουήλ Μανωλά, που διετέλεσε γυμνασιάρχης, με ενεργό δράση στην αντίσταση, συνεχείς διώξεις για τα αριστερά του φρονήματα και ένα σημαντικό έργο πάνω στην ιστορία της Ρόδου και την αστρονομία. Τον Γιάννη Κωνσταντάκη που συνεργάστηκε με τον διάσημο φιλέλληνα Ελβετό Samuel Baud Bovy στη συλλογή του υλικού των παραδοσιακών Δωδεκανησιακών τραγουδιών, αλλά και τον Δημήτριο Αναστασιάδη, εξάρετο φιλόλογο και επί σειρά ετών γυμνασιάρχη, που απολύθηκε από τους Ιταλούς ως υπεύθυνος του στασιασμού των μαθητών την 21 Απριλίου 1937.

Αυτά είναι λίγα, αλλά χαρακτηριστικά γεγονότα που φανερώνουν τη βαριά ιστορία και το υψηλό φρόνημα των μαθητών και των εκπαιδευτικών του Βενετοκλείου, εξαιτίας των οποίων η προσωνυμία αποτελεί το μήλο της Έριδος ανάμεσα σε δύο σύγχρονες, εμβληματικές σχολικές μονάδες. Στον αναγνώστη απομένει να αποφασίσει, μέσα από όσα τουλάχιστον η ιστορία μάς παραδίδει, ποιο από τα δύο σχολεία δικαιούται τον βαρύτιμο τίτλο του Βενετοκλείου. Η γνώμη μας είναι ότι.... και τα δύο έχουν εξίσου νόμιμο δικαίωμα στη διεκδίκησή του, αλλά και τα δύο ακολουθούν πλέον τη δική τους, ξεχωριστή ιστορική πορεία, που αποτελεί τη νέα πολύτιμη παρακαταθήκη για τον τόπο.

Πηγές

Καρανάσος Κωνσταντίνος. 2010. *Η πολιτική για το σχεδιασμό του χώρου και τη διαχείριση των μνημείων στην πόλη της Ρόδου κατά την Ιταλική κατοχή 1912-1947*.

Διδακτορική Διατριβή. Ε.Μ.Π. Σχολή Αρχιτεκτόνων. Τομέας Ι Αρχιτεκτονικού Σχεδιασμού.

Μακρής Μανόλης. 1996. *Η πνευματική κίνηση στα αλύτρωτα Δωδεκάνησα*. Ρόδος.

Νικολάου Νίκος Μ. 1998. *Οδοιπορικό στην ιστορία της πόλης της Ρόδου μέσα από τα ονόματα των δρόμων της. Ιστορική Αναδρομή στο Δωδεκανησιακό Ζήτημα στην Τοπική Αυτοδιοίκηση και στο Δήμο Ροδίων* (από την Ιταλοκρατία μέχρι σήμερα), Ρόδος: Δήμος Ροδίων.

Νικολάου Νίκος- Αγγελής Αντώνης. 2009. *Η Ρόδος του εικοστού αιώνα*. Ρόδος. Εκδόσεις Δέντρο.

Τσιρπανλής Ζαχαρίας. 1998. *Ιταλοκρατία στα Δωδεκάνησα*, Ρόδος: Γραφείο Μεσαιωνικής Πόλης Ρόδου – Προγραμματική Σύμβαση Υπ. Πο. – Τ.Α.Π.Α. – Δήμου Ρόδου.

<https://www.rodiki.gr/article/34322/ekato-xronia-prosforas> (29-04-10)

http://1lyk-rodou.dod.sch.gr/_Sitebefore2019/index.php/2013-11-14-08-23-57/i-istoria-tou-venetokleiou

<http://2lyk-rodou.dod.sch.gr/site/index.php/istoria-tou-sxoleiou>

Σκίτσο από τον Νίκο Γιαμαλλάκη- Malk

Ψηφιακό αρχείο εφημερίδων Δημόσιας βιβλιοθήκης Ρόδου:
<http://81.186.40.120/main.html>

Διεξαγωγή ενδοσχολικών εξετάσεων με αξιοποίηση Τράπεζας Θεμάτων

Δρ. Αριστείδης Βαγγελάτος, Ερευνητής, ΙΤΥΕ «Διόφαντος», vagelat@cti.gr

Περίληψη

Το σχολικό έτος 2013-14, εφαρμόστηκε στην Ελληνική εκπαίδευση η διεξαγωγή προαγωγικών εξετάσεων με την αξιοποίηση Τράπεζας Θεμάτων για την τότε Α' Λυκείου των σχολείων της χώρας. Οι Τράπεζες θεμάτων αποτελούν διεθνώς μια συνήθη πρακτική για την υποστήριξη της αξιολόγησης των μαθητών (αλλά και των εκπαιδευόμενων γενικότερα), υποβοηθώντας αφενός τον εκπαιδευτικό και διασφαλίζοντας αφετέρου την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του συστήματος. Στην εργασία αυτή περιγράφεται η διαδικασία κληρώσεως των θεμάτων την περίοδο των εξετάσεων, καθώς και όλες οι υποστηρικτικές και παράλληλες δράσεις που υλοποιήθηκαν για το σκοπό αυτό. Το όλο εγχείρημα είχε πολλές διαχειριστικές, οργανωτικές και τεχνικές δυσκολίες, οι οποίες έγινε δυνατό να επιλυθούν με τεράστια προσπάθεια, ώστε η τελική πραγμάτωση να είναι κατά γενική ομολογία επιτυχημένη. Δεν θα μπορούσε να πει κανείς το ίδιο και για την αποδοχή της ίδιας της διαδικασίας, μιας που τελικά η ΤΘ ξέφυγε από την επιστημονική διαμάχη και αντιπαράθεση, πολιτικοποιήθηκε και ως αποτέλεσμα έγινε σύνθημα και μπήκε σε κομματική αντιπαράθεση – πρακτική που διαχρονικά πληγώνει την εκπαίδευση στη χώρα μας και όχι μόνο.

Λέξεις-Κλειδιά: Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας (ΤΘΔΔ), ΤΠΕ στην εκπαίδευση, πληροφοριακό σύστημα εξετάσεων, κληρώσεις θεμάτων

Εισαγωγή

Το 2013, το Υπουργείο Παιδείας, στο πλαίσιο μεταρρύθμισης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ν. 4186: «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»), πρότεινε τη δημιουργία και λειτουργία μιας «Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας» (ΤΘΔΔ, ΤΘ για τη συνέχεια), για χρήση στις εξετάσεις των Λυκείων όλης της χώρας. Πιο συγκεκριμένα με τα Άρθρα 3 και 11 προβλεπόταν ότι οι γραπτές προαγωγικές εξετάσεις της Α' και Β' Τάξης όλων των Λυκείων καθώς και οι απολυτήριες εξετάσεις της Γ' Τάξης των Λυκείων, θα διεξάγονταν ενδοσχολικά, με κοινά θέματα για όλα τα τμήματα του ίδιου σχολείου, τα οποία θα ορίζονταν σε ποσοστό 50%, με ηλεκτρονική κλήρωση ανά σχολείο από ΤΘ, και σε ποσοστό 50% από τον διδάσκοντα ή τους διδάσκοντες, οι οποίοι και θα διόρθωναν τα γραπτά των μαθητών τους.

Την ευθύνη δημιουργίας και λειτουργίας αυτής της ΤΘ ανέλαβε με σχετική υπουργική απόφαση το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), ενώ η ευθύνη ανάπτυξης, λειτουργίας και υποστήριξης του Πληροφοριακού Συστήματος της ΤΘ ανατέθηκε στο Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ΙΤΥΕ - «Διόφαντος»).

Σε προηγούμενες αναφορές (Βαγγελάτος & Ρουσάκης, 2018; Βαγγελάτος, 2019) πε-

ριεγράφηκαν τόσο η υλοποίηση της δράσης όσο και κάποια ειδικότερα χαρακτηριστικά. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διαδικασία των κληρώσεων, που υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πρώτης εξεταστικής περιόδου που λειτούργησε η ΤΘ (Μάιος - Ιούνιος του 2014). Η διαδικασία αυτή έπρεπε να είναι άρτια από όλες τις πλευρές μιας και όλη η εκπαιδευτική κοινότητα περίμενε με αγωνία να αξιολογήσει την επιχειρησιακή ετοιμότητα που μπορούσαν να επιδείξουν οι δύο οργανισμοί υλοποίησης, ώστε το εγχείρημα να είναι επιτυχές. Συνολικά ήταν ένα δύσκολο και πολυσύνθετο έργο, που έκαναν ακόμα πιο δύσκολο οι ασφυκτικοί χρόνοι που επιβλήθηκαν για την ολοκλήρωσή και την εφαρμογή της.

Στην παρούσα εργασία, αρχικά περιγράφεται η διαδικασία εξετάσεων και τα δύο βασικά βήματα που περιλάμβανε: τον προγραμματισμό των εξετάσεων και τις κληρώσεις, στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην υποστήριξη που απαιτήθηκε, έπειτα δίνονται σημαντικά ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία και η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα.

Στόχος της εργασίας είναι να καταγραφεί το διαχειριστικό σχήμα και οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν κατά την υλοποίηση των εξετάσεων με τη χρήση της ΤΘ, ως «επιτυχημένη πρακτική» ενός συνεργατικού και καινοτόμου εκπαιδευτικού εγχειρήματος που απαίτησε την κινητοποίηση σημαντικών επιστημονικών, ανθρώπινων αλλά και υλικών πόρων σε ιδιαίτερα σύντομο χρονικό διάστημα.

Εισαγωγή

Με βάση την υπουργική απόφαση 4703/7-5-2014, τα Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΛ, Ημερήσια και Εσπερινά, τα Εκκλησιαστικά, τα Μουσικά και τα Καλλιτεχνικά Λύκεια στα οποία για τις προαγωγικές εξετάσεις μαθημάτων της Α' Τάξης Λυκείου (και της Β' Τάξης Εσπερινού ΓΕΛ), το 50% των θεμάτων αντλούνται από την Τράπεζα Θεμάτων (ΤΘ). Για το σκοπό αυτό, ορίστηκε η διαδικασία, να περιλαμβάνει δύο βήματα:

Α) τη διαδικασία καταχώρησης του προγράμματος εξετάσεων από κάθε σχολείο (στο σχετικό πληροφοριακό σύστημα) και

Β) τη διαδικασία κλήρωσης (την μέρα των εξετάσεων) μέσω της οποίας κάθε σχολείο λάμβανε τα θέματα.

Για την υποστήριξη της διαδικασίας, αναπτύχθηκε φυσικά τόσο η απαραίτητη υποδομή πληροφορικής όσο και η κατάλληλη υποστηρικτική δομή για την υποστήριξη της ορθής λειτουργίας της.

Προγραμματισμός Εξετάσεων

Η καταχώριση του Προγράμματος Εξετάσεων ήταν απαραίτητη για να προγραμματιστεί το χρονικό διάστημα στο οποίο η Τράπεζα Θεμάτων θα είναι «ανοικτή» για την κλήρωση των θεμάτων για κάθε μάθημα σε κάθε Λύκειο.

Στο πληροφοριακό σύστημα Προγραμματισμού εξετάσεων (MIS) η είσοδος γινόταν από την επιλογή: «Είσοδος Σχολείου». Στην επιλογή αυτή υπήρχαν δύο δυνατότητες:

- για το σύνολο των δημόσιων σχολείων ή/και τα ιδιωτικά που είχαν κωδικούς εισόδου στο myschool (πληροφοριακό σύστημα μηχανογραφικής υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των διοικητικών δομών της εκπαίδευσης στην Ελληνική επικράτεια), έπρεπε να επιλέξουν την πρώτη επιλογή: “Είσοδος Σχολείου μέσω myschool”,
- για τα ιδιωτικά ή τυχόν άλλα σχολεία που δεν είχαν κωδικούς στο myschool, θα έπρεπε να επιλέξουν την δεύτερη επιλογή: «Είσοδος Σχολείου (Τοπικό)». Για να λάβουν κωδικούς, την πρώτη φορά που θα προσπελάσουν το σύστημα, τα σχολεία έρχονταν σε επαφή με την τεχνική υποστήριξη.

Η περίοδος καταχώρισης των προγραμμάτων ήταν συγκεκριμένη και μετά τη λήξη της, το σύστημα δεν επέτρεπε άλλες καταχωρήσεις. Από τη μέρα που έκλεινε το σύστημα, τα σχολεία μπορούσαν μέσω της επιλογής «Πρόσθετες Ενέργειες» να καταχωρίζουν:

- *Αίτημα Αναβολής Εξέτασης*: Επαναπροσδιορισμός της ημερομηνίας και της ώρας εξέτασης ενός μαθήματος με τη σχετική αιτιολόγηση.
- *Συμπληρωματικές Εξετάσεις*: Ορισμός επαναληπτικών εξετάσεων για τις περιπτώσεις όπου απαιτείτο.
- *Εξέταση Αναβαθμολόγησης*: Ορισμός εξετάσεων αναβαθμολόγησης για τις περιπτώσεις όπου απαιτείτο.

Διαδικασία κληρώσεων

Τις μέρες που τα σχολεία είχαν προγραμματίσει τις εξετάσεις τους τα σχολεία έπρεπε να κληρώνουν το 50% των θεμάτων των εξεταζόμενων μαθημάτων μέσω του σχετικού πληροφορικού συστήματος.

Η είσοδος στο Πληροφοριακό Σύστημα γινόταν, όπως ακριβώς και με τον προγραμματισμό των εξετάσεων που προηγήθηκε: για το σύνολο των σχολείων υπήρχε ισχυρή πιστοποίηση ταυτότητας μέσω των κωδικών του myschool, εκτός από τα λίγα ιδιωτικά σχολεία που δεν είχαν κωδικούς στο myschool, και τους είχαν δοθεί ειδικοί κωδικοί.

Στη συνέχεια το σχολείο έπρεπε να επιλέξει το μενού «Κλήρωση»: Το σύστημα εμφάνιζε τότε το πρόγραμμα των εξετάσεών του, με ενεργοποιημένη τη δυνατότητα κλήρωσης στο/στα μάθημα/μαθήματα που είχε προγραμματιστεί να εξεταστούν την συγκεκριμένη ημερομηνία και ώρα. Πατώντας στη συνέχεια πάνω στο σχετικό εικονίδιο, γινόταν η κλήρωση: ανάλογα αν το μάθημα περιλάμβανε κλήρωση ενός διαγωνίσματος (το οποίο περιείχε το σύνολο των θεμάτων που προβλεπόταν να τεθούν από την Τράπεζα Θεμάτων), κληρώνονταν ένα διαγώνισμα (ένα αρχείο), ενώ αν περιλάμβανε κλήρωση δύο θεμάτων, κληρώνονταν δύο θέματα – δύο αρχεία. Το αποτέλεσμα της κλήρωσης ήταν ένας ή δύο σύνδεσμοι (link) προς τα θέματα που κληρώθηκαν (Εικόνα 1).

Τα σχολεία μεταφόρτωναν («κατέβαζαν») τα θέματα, πρόσθεταν και αυτά που είχε ορίσει (ετοιμάσει) ο καθηγητής και στη συνέχεια τα έδιναν στους μαθητές.

Αποτελέσματα κλήρωσης

Η κλήρωση πραγματοποιήθηκε. Ακολουθούν οι σύνδεσμοι (links) των θεμάτων που κληρώθηκαν. Πατήστε πάνω τους για να ανοίξετε το θέμα/τα θέματα ή και να τα κατεβάσετε στον υπολογιστή σας

Μάθημα : Γεωμετρία

- [GI_A_GEO_2_5167.pdf](#)
- [GI_A_GEO_4_4583.pdf](#)

Κλείσιμο παραθύρου

Εικόνα 1. Η οθόνη των αποτελεσμάτων κλήρωσης

Για καλύτερη διασφάλιση των χρηστών, ακόμα και αν ο υπεύθυνος της κλήρωσης έβγαινε από τη σελίδα, ή έσβηνε τον υπολογιστή του, ξαναμπαίνοντας στο σύστημα μπορούσε να δει τα θέματα που είχαν κληρωθεί και να τα μεταφορτώσει στον υπολογιστή του (Εικόνα 2) (επισημαίνεται ότι τα θέματα που είχε κληρώσει κάθε σχολείο, ήταν συνεχώς διαθέσιμα από τη στιγμή που κληρώθηκαν και μετά).

Λήψη Θεμάτων Κληρώσεων

Ακολουθούν οι σύνδεσμοι (links) των θεμάτων που κληρώθηκαν. Πατήστε πάνω τους για να ανοίξετε το θέμα/τα θέματα ή και να τα κατεβάσετε στον υπολογιστή σας

1η κλήρωση

Μάθημα : Άλγεβρα

- [GI_A_ALG_2_1529.pdf](#)
- [GI_A_ALG_4_4857.pdf](#)

Κλείσιμο παραθύρου

Εικόνα 2. Η σελίδα για την λήψη των θεμάτων που κληρώθηκαν

Ειδική μέριμνα είχε ληφθεί, κατόπιν πολλών συζητήσεων, για το χρόνο πριν την προγραμματισμένη έναρξη της εξέτασης, που θα μπορούσε ένα σχολείο να πραγματοποιήσει την κλήρωση. Τελικά επιλέχθηκε να ξεκινά δύο ώρες προ της έναρξης της εξέτασης για όλα τα άλλα μαθήματα και τρεις ώρες για τα μαθήματα των Ξένων Γλωσσών, της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας.

Επί πλέον δινόταν η δυνατότητα στα σχολεία και για δεύτερη κλήρωση, (εκτός των μαθημάτων των Ξένων Γλωσσών και της Νέας Ελληνικής Γλώσσας) με αντίστοιχη διαδικασία, στην οποία όμως παρεμβαλλόταν ένα στάδιο όπου ζητείτο η τεκμηρίωση

του λόγου (αιτίας) για τον οποίο το σχολείο ζητούσε να πραγματοποιήσει τη δεύτερη κλήρωση. Επιπλέον σημειώνεται ότι αυτή η δεύτερη κλήρωση μπορούσε να γίνει εντός διαστήματος μισής ώρας από την πρώτη.

Μέριμνα είχε ληφθεί και για τις ακόλουθες «εξαιρετικές» καταστάσεις που θα μπορούσαν να παρουσιαστούν:

Α) Σε περίπτωση που για τεχνικούς λόγους κάποιο λύκειο δεν γινόταν δυνατό να κληρώσει θέματα, ενημερωνόταν ο οικείος Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η σχετική κλήρωση πραγματοποιούνταν από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην οποία είχε δοθεί σχετική λειτουργικότητα. Στη συνέχεια, τα θέματα αποστέλλονταν στο σχολείο με τον προσφορότερο τρόπο.

Β) Καθ' όλη τη διάρκεια των εξετάσεων, τα σχολεία μπορούσαν να αναβάλουν μια προγραμματισμένη εξέταση (εφόσον δεν είχε προηγηθεί κλήρωση θεμάτων για το συγκεκριμένο εξεταζόμενο μάθημα), ή/και προγραμματίσουν μια επαναληπτική εξέταση (Εικόνα 3).

Γ) Τέλος, μέσω του συστήματος, είχαν τη δυνατότητα να δουν όλες τις κληρώσεις που είχαν πραγματοποιήσει αλλά και να προγραμματίσουν εξέταση αναβαθμολόγησης για μαθητή/μαθήτρια που έπρεπε να εξεταστεί προφορικά (στην περίπτωση αυτή η εξέταση γινόταν ενώπιον επιτροπής).

Τράπεζα Θεμάτων
Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Συνδεδεμένος χρήστης: MANATZER TEST - Ομάδα Χρήστη: Διευθυντής Σχολικής Μονάδας
Σχολική Μονάδα: Δοκιμαστικό Λύκειο E-SCHOOL (επ)

Κεντρική σελίδα | Πρόγραμμα Εξετάσεων | Πρόσθετες Ενέργειες | Κλήρωση | Τεχνική Υποστήριξη | Έξοδος

Αρχική > Πρόσθετες Ενέργειες > Αίτημα αναβολής εξέτασης

Οδηγίες: Για να καταχωρίσετε αίτημα αναβολής για την εξέταση ενός μαθήματος αρχικά επιλέγετε το μάθημα κάνοντας κλικ στην αντίστοιχη γραμμή στον πίνακα. Συνεχίζετε πατώντας το κουμπί "Καταχώριση αιτήματος αναβολής" και συμπληρώνετε τα απαραίτητα στοιχεία για την καταχώριση του αιτήματος: Απολόγηση, Αρ. πρωτοκόλλου, Νέα ημερομηνία και ώρα. Η διαδικασία ολοκληρώνεται πατώντας "Καταχώριση" για την υποβολή του αιτήματος.

Α' ΤΑΞΗ | Β' ΤΑΞΗ | Γ' ΤΑΞΗ

Μάθημα	Ημερομηνία	Ωρα	Παρατηρήσεις
Νέα Ελληνική Γλώσσα	26/05/2014	08:30	
Αγγλικά	26/05/2014	12:00	
Ποιητική Παράδει	26/05/2014	08:00	
Θρησκευτικά	26/05/2014	15:30	
Βιολογία	26/05/2014	12:00	
Χημεία	26/05/2014	08:00	
Φυσική	26/05/2014	13:30	
Γεωμετρία	26/05/2014	11:00	
Λογιστική	26/05/2014	10:45	
Ιστορία	26/05/2014	14:45	
Νέα Ελληνική Λογοτεχνία	28/05/2014	12:30	Αίτημα αναβολής
Ποιητική Παράδει	10/06/2014	14:41	

Καταχώριση αιτήματος αναβολής

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
"ΥΠΟΒΟΛΗ ΑΙΤΗΜΑΤΟΣ ΑΝΑΒΟΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ"

ΕΠΙ

Πληροφοριακό Σύστημα Ανάπτυξη & Λειτουργία και Υποστήριξη: ITYE - «Διόφαντος»

Εικόνα 3. Η διαδικασία δήλωσης αιτήματος αναβολής εξέτασης

Υποστήριξη διαδικασίας (HelpDesk)

Με δεδομένο ότι στις προαγωγικές εξετάσεις της πρώτης χρονιάς (Μάιος – Ιούνιος 2014) με την αξιοποίηση ΤΘ, συμμετείχαν περίπου 1.800 σχολεία ανά την Ελλάδα, αλλά και το γεγονός ότι η προσπάθεια ήταν κάτι πρωτόγνωρο αλλά και μαζικό για τα Λύκεια της χώρας, που υλοποιήθηκε μάλιστα σε στενά χρονικά πλαίσια (Βαγγελάτος & Ρουσσάκης, 2018), οργανώθηκε ένα γραφείο υποστήριξης (helpdesk) για να υποστηρίξει/βοηθήσει την εύρυθμη επιχειρησιακή λειτουργία των συστημάτων.

Στο γραφείο αυτό συμπεριλαμβάνονταν:

Α) Μια ομάδα δέκα εργαζομένων (στις περιόδους εξετάσεων, όπου υπήρχε και η μεγάλη ανάγκη άμεσης ανταπόκρισης) που περιλάμβανε τεχνικούς, διαχειριστές, αλλά και τους υπευθύνους του έργου από την πλευρά των δύο φορέων (ΙΕΠ – ΙΤΥΕ),

Β) Μια πληροφοριακή υποδομή (πλατφόρμα ερωτήσεων – ticketing) όπου οποιοσδήποτε είχε κάποιο ερώτημα, είτε τεχνικό, είτε σε σχέση με τη διαδικασία, μπορούσε να το καταγράψει/αποστείλει στην τεχνική υποστήριξη,

Γ) Ένα τηλεφωνικό κέντρο για τις περιπτώσεις άμεσης ανάγκης.

Ποσοτικά και Ποιοτικά στοιχεία

Στο σημείο αυτό, έχει ενδιαφέρον να καταγραφούν κάποια ποσοτικά αλλά και ποιοτικά στοιχεία, για την περίοδο πρώτης λειτουργίας της ΤΘ, ειδικά την περίοδο της πραγματικής (επιχειρησιακής) λειτουργίας της.

Ο κόμβος διάθεσης των θεμάτων δημοσιοποιήθηκε στο ευρύ κοινό στις 26/5/2014. Την ημέρα εκείνη, χιλιάδες ενδιαφερομένων «συνέρρευσαν» για να αναγνώσουν ή για να μεταφορτώσουν τα θέματα, δημιουργώντας έτσι μια εξαιρετικά μεγάλη ζήτηση, που κατάφερε να υποστηριχτεί μόνο επειδή είχε προβλεφθεί η συνεργασία με φορέα διάθεσης περιεχομένου (CDN – Content Delivery Network). Πιο συγκεκριμένα, τις πρώτες εκείνες ώρες υπήρξαν πάνω από ένα εκατομμύριο προσπελάσεις (hits) που οδήγησαν στην αποστολή πάνω από 1.1 TB δεδομένων (Εικόνα 4). Στη συνέχεια, η κίνηση απεικονίζεται στον ακόλουθο πίνακα:

Περίοδος Λειτουργίας	Όγκος Δεδομένων που διακινήθηκαν σε GB	Επισκεψιμότητα σε Hits
25/5/2014 - 31/5/2014	18.123	14.714.021
1/6/2014 - 30/6/2014	11.641	10.451.099

Σημειώνεται ότι στην έναρξη της διάθεσης των θεμάτων, υπήρχαν στην τράπεζα 8.399 θέματα που καταλάμβαναν αποθηκευτικό χώρο (μαζί με τα συμπιεσμένα αρχεία που υπήρχαν ανά μάθημα) της τάξης των 2,9GB.

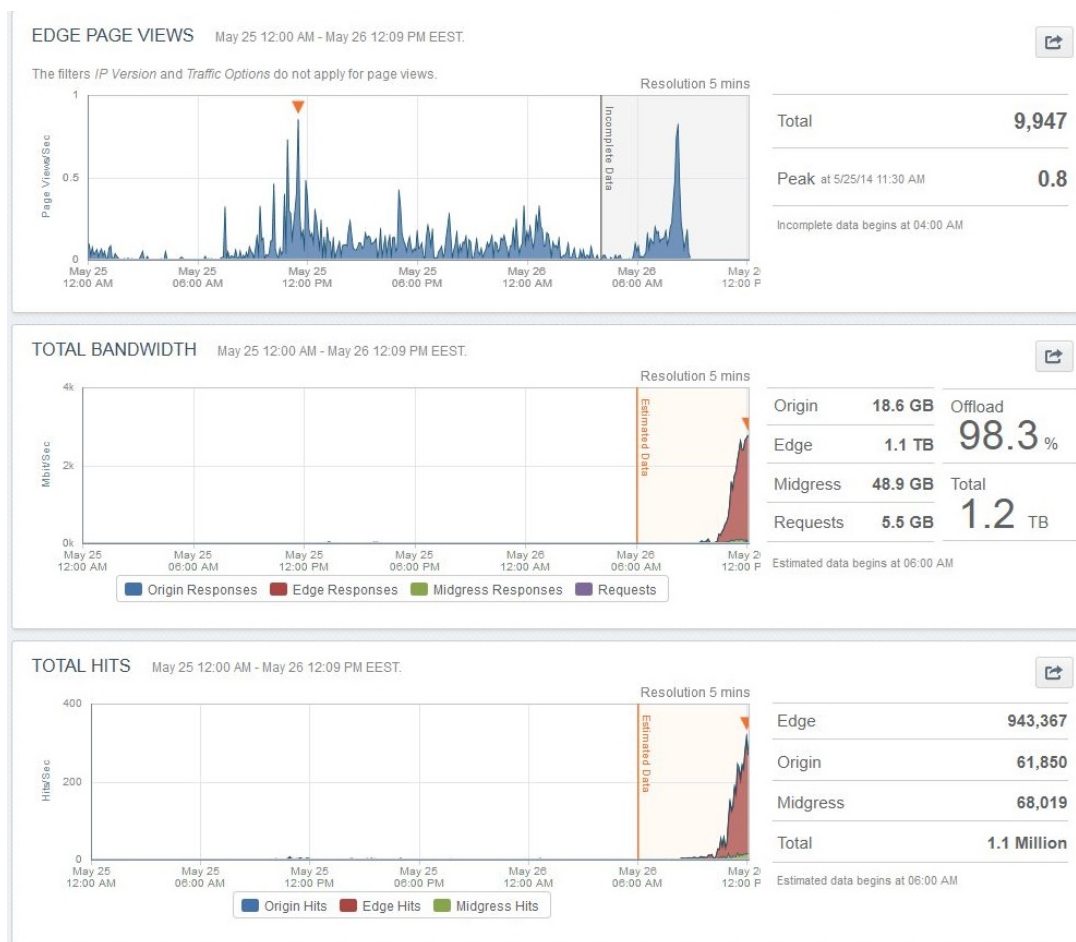
Ο προγραμματισμός των εξετάσεων για τα σχολεία, «άνοιξε» στις 14/5/2014, ημερομηνία η οποία ήταν και η έναρξη της επιχειρησιακής λειτουργίας των υποδομών και «έκλεισε» (για τον αρχικό προγραμματισμό) στις 23/5/2015 (βλέπε και <http://meleagros.iep.edu.gr/?p=370>).

Στις 28/5/2014 έγινε μια συνολική δοκιμαστική λειτουργία του συστήματος κληρώσεων (prova generale): από τις 12.00 έως τις 18.00 της μέρας εκείνης, τα σχολεία μπορούσαν να μπουν στο σύστημα, να το λειτουργήσουν, να κάνουν κληρώσεις αλλά και να έρθουν σε επαφή με την υποστήριξη για πιθανά ερωτήματα. Η δοκιμή αυτή βοήθησε πολύ να λυθούν προβλήματα, αλλά δημιούργησε και μεγάλο άγχος μιας που οι υποδομές έφτασαν στα όριά τους και υπήρξαν καθυστερήσεις, λόγω της μαζικής εισόδου των σχολείων. Σημειώνεται ότι η κορύφωση ταυτόχρονων χρηστών (σχολείων) σημειώθηκε στις 12.00 όπου το σύστημα εξυπηρέτησε 1.468 σχολεία (με αρκετή καθυστέρηση!) (Εικόνα 5). Τελικά τις ημέρες της πραγματικής λειτουργίας, όπου δεν έμπαιναν όλα τα σχολεία ταυτόχρονα, όλα λειτούργησαν σωστά.

Η περίοδος εξετάσεων ξεκίνησε στις 29/5/2014 και ολοκληρώθηκε στις 4/7/2014. Προφανώς η πλέον απαιτητική και δύσκολη ήταν η πρώτη εβδομάδα, όταν όλοι ακόμα μάθαιναν! Τις μέρες εκείνες, εναλλάσσονταν σε εξετάσεις σχεδόν μέρα με τη μέρα τα γενικά με τα επαγγελματικά λύκεια. Ο συνήθης αριθμός κληρώσεων (τις πρώτες μέρες που ήταν σχεδόν πλήρη τα προγράμματα) ήταν περίπου 1.700 την μια μέρα (γενικά Λύκεια) και 400 την άλλη (ΕΠΑΛ).

Την περίοδο του προγραμματισμού των εξετάσεων και των δοκιμών (έως την 28^η Μαΐου) το HelpDesk απάντησε σε 460 ερωτήματα που κατατέθηκαν στο σύστημα, με μέσο χρόνο απάντησης λιγότερο από μία ώρα. Την περίοδο των εξετάσεων (κληρώσεων), απαντήθηκαν αντίστοιχα πάνω από 900 ερωτήματα, με μέσο χρόνο απόκρισης τα 15 λεπτά. Παράλληλα υπήρξε και ικανή τηλεφωνική επικοινωνία για επείγοντα θέματα, που δεν έχει καταγραφεί.

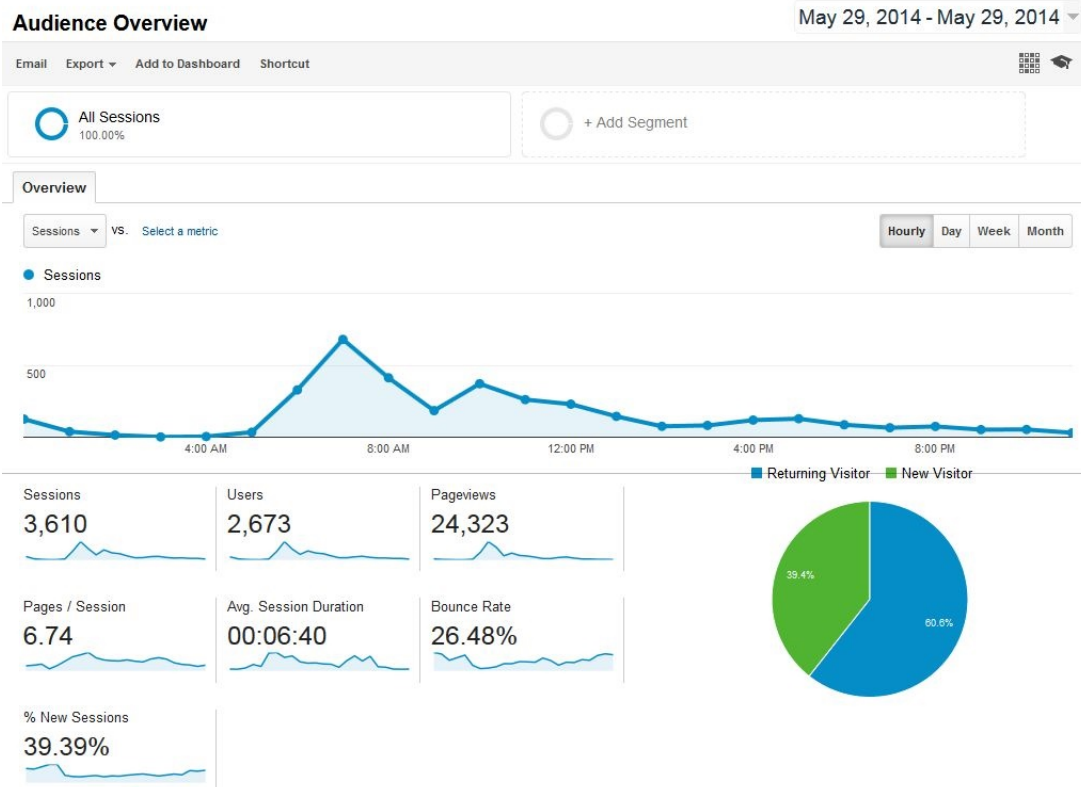
Κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, υπήρχε καθημερινή αναφορά αποτελεσμάτων κληρώσεων και τυχόν προβλημάτων από τους φορείς υλοποίησης (ΙΕΠ – ΙΤΥΕ) προς το Υπ. Παιδείας.



Εικόνα 4. Στατιστικά στοιχεία εξυπηρέτησης χρηστών

Κάποια σχολεία, χρειάστηκε να κάνουν δεύτερες κληρώσεις θεμάτων σε εξετάσεις ορισμένων μαθημάτων. Για το σκοπό αυτό αιτιολόγησαν (όπως είχαν υποχρέωση) την επιλογή τους. Τα στατιστικά για την περίοδο 29/5 έως και 25/6 μας δείχνουν ότι απαιτήθηκαν 185 «δεύτερες» κληρώσεις, αριθμός μικρός για το σύνολο των περίπου 20.000 κληρώσεων που πραγματοποιήθηκαν συνολικά.

Από αυτές τις δεύτερες κληρώσεις, 47 έγιναν στην Άλγεβρα, 4 στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, 21 στη Βιολογία, 19 στη Γεωμετρία, 14 στα Θρησκευτικά, 16 στην Ιστορία, 7 στη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία, 24 στην Πολιτική Παιδεία, 16 στη Φυσική και 7 στη Χημεία. Οι αιτιολογίες για τη δεύτερη κλήρωση αναφέρουν στο μεγαλύτερο ποσοστό ότι κληρώθηκαν θέματα «εκτός ύλης», ή ότι δεν είχαν διδαχθεί τα συγκεκριμένα θέματα (ύλη). Τέλος, εντοπίζουν και κάποια λάθη, είτε τεχνικά π.χ. λάθος βαθμολογία είτε ουσιαστικά (στην ουσία των θεμάτων). Στο παράρτημα της εργασίας υπάρχει ένας κατάλογος και άλλων αιτιολογήσεων, που παρουσιάζουν ένα ενδιαφέρον.



Εικόνα 5. Στατιστικά στοιχεία εξυπηρέτησης χρηστών MIS την μέρα της δοκιμαστικής λειτουργίας

Συμπεράσματα

Η ΤΘ που θεσμοθετήθηκε στην Ελληνική εκπαίδευση με το νόμο 4186/2013, υλοποιήθηκε με επιτυχία και εφαρμόστηκε κατά κύριο λόγο την εξεταστική περίοδο Μαΐου – Ιουνίου 2014, στην Α' τάξη Λυκείου. Οι αρχικές προκλήσεις που είχαν να κάνουν με το συντονισμό πολλών εμπλεκόμενων φορέων, με τη δυνατότητα πληθυσμώσης του περιεχομένου (θεμάτων) αλλά και με την ικανότητα να υλοποιηθούν οι απαραίτητες υποδομές πληροφορικής που θα στήριζαν το εγχείρημα, και όλα αυτά σε ασφυκτικές χρονικές διορίες, αποδείχτηκε εκ του αποτελέσματος ότι μπόρεσαν να αντιμετωπιστούν με επιτυχία.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε το επιχειρησιακό τμήμα της ΤΘ που είχε να κάνει με τις κληρώσεις κατά την εξεταστική περίοδο. Πέρα από την περιγραφή της διαδικασίας, δόθηκαν και κάποια ποσοτικά αλλά και ενδιαφέροντα ποιοτικά στοιχεία.

Όλοι οι εμπλεκόμενοι, συνεργάστηκαν αρμονικά και έφεραν σε πέρας ένα πρωτόγνωρο για την Ελληνική εκπαίδευση έργο. Τα προβλήματα και τα λάθη ήταν ελάχιστα και όλα αντιμετωπίστηκαν άμεσα κάτι που αποδεικνύεται τόσο από την επιτυχή διεξαγωγή των εξετάσεων, όσο και από τις απαντήσεις, σχόλια και ευχαριστίες από όλες τις σχολικές μονάδες προς τους φορείς υλοποίησης.

Η προσπάθεια όμως αυτή για τη διαμόρφωσης μιας ΤΘ για χρήση στις εξετάσεις του Λυκείου (ΓΕΛ και ΕΠΑΛ) στην Ελλάδα, έγινε σε μια καθόλου ευνοϊκή κοινωνικο-πολιτική συγκυρία για ένα τέτοιου μεγέθους εγχείρημα. Η ΤΘ μετατράπηκε σε πολιτικό σύνθημα και η υλοποίησή της υπονομεύτηκε απογυμνώνοντας τα επιστημονικά δεδομένα και συμβάλλοντας στην απονομιμοποίησή της απέναντι στην εκπαιδευτική κοινότητα και ως εκ τούτου επιβάλλοντας εντέλει την μετέπειτα κατάργησή της.

Αναφορές

Βαγγελάτος, Α. (2019). Δημιουργία ψηφιακού αποθετηρίου εξεταστικών αντικειμένων ως βάσης για τη λειτουργία Τράπεζας Θεμάτων. Περιοδικό *Νέος Παιδαγωγός*. τ. 14, σσ. 380-389, Σεπτέμβριος 2019.

Βαγγελάτος, Α. & Ρουσσάκης, Ι. (2018) *Επιτυγχάνοντας την απαιτούμενη συνεργασία στην υλοποίηση Τράπεζας Θεμάτων για χρήση στις εξετάσεις των λυκείων της χώρας*: Πρακτικά 12^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής: «Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Διδακτικές Μεθοδολογίες και Τεχνικές», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2018.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2013). Νόμος υπ' αριθ. 4186: *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις* (ΦΕΚ 193Α'/17-9-2013). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Παράρτημα

Αιτιολογίες δεύτερων κληρώσεων

Στον πίνακα που ακολουθεί, περιλαμβάνονται οι αιτιολογίες που καταγράφηκαν στις περιπτώσεις που χρειάστηκε δεύτερη κλήρωση (εκτός από τις πλέον συνηθισμένες που ήταν «εκτός ύλης» και «δεν έχει διδαχτεί», όπως και από κάποια λάθη σε θέματα που εντοπίστηκαν). Επιλέχτηκε να διατηρηθεί το κείμενο στη μορφή (format) ακριβώς που αναρτήθηκε από τα ίδια τα σχολεία.

Δυσκολία στον προσδιορισμό του ερωτήματος γ' που πρέπει να διατυπωθεί απο τους διδάσκοντες
Αιτούμαι επανάληψη της κλήρωσης στο μάθημα της Ιστορίας, διότι στην πρώτη κλήρωση το θέμα 1β αφορά προχωρημένη ενότητα που διδάχθηκε μεν, αλλά θεωρώ πως δεν έχει αφομοιωθεί σε βαθμό που να καθιστά αξιόπιστη και δίκαιη την εξέταση των μαθητών, καθόσον δεν έγινε εφικτή η εξέτασή της και η εμπέδωσή της λόγω έλλειψης χρόνου ένεκα του όγκου της διδακτέας ύλης. Πράξη 5/29-05-2014
Λόγω του εξαιρετικά χαμηλού επιπέδου των μαθητών, βασικές έννοιες (προπαίδεια-πραξεις μεταξύ ετερόσημων αριθμών-δυνάμεις-παραγοντοποίηση) που θεωρούνται

γνωστές στους μαθητές και δεδομένες για να τηρηθεί το χρονοδιάγραμμα στο αναλυτικό πρόγραμμα, έπρεπε να διδαχθούν από το μηδέν, ώστε να τηρηθεί η διδακτική πορεία του βιβλίου.
ΑΠΟ ΤΑ ΕΞΙ ΤΜΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΑΣ, ΣΕ ΕΝΑ ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΟΛΟΚΛΗΡΩΘΕΙ Η ΥΛΗ.ΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΤΜΗΜΑ ΕΧΕΙ ΦΤΑΣΕΙ ΜΕΧΡΙ ΤΟ ΚΕΦ. 76 ΤΟΥ ΘΟΥΚΥΔΙΔΗ.
Επειδή η τάξη ήταν ολιγομελής και οι μαθητές απουσίαζαν συνήθως τις πρώτες ώρες, διδάχτηκαν μόνο τα κεφάλαια 2ο ,3ο, και 4ο.
Είναι λάθος το θέμα 1 από την Ομάδα Α. Από τις προτεινόμενες λέξεις για την συμπλήρωση των κενών λείπει η λέξη "Κωνσταντίνο" για να συμπληρωθεί το πέμπτο κενό.
αιτούμεθα δεύτερης κλήρωσης διότι το θέμα Βι αφορά στην ενότητα 37 η οποία δεν έχει διδαχθεί λόγω μη έγκαιρης πρόσληψης αναπληρωτή καθηγητή. (επίσης οι ενότητες 38,41 δεν έχουν διδαχθεί)
Δεν κατέστη εφικτή η διδασκαλία των προόδων.
Δεν έχει γίνει επεξεργασία του θέματος Β2 (υπολογισμός έργου μεταβλητής δύναμης) από κανέναν διδάσκοντα στην Α΄ τάξη
Δυσνόητα με πολλές ανούσιες λεπτομέρειες, οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με τη γενική αρχή της μη έμφασης σε λεπτομέρειες.
Το επίπεδο δυσκολίας των ερωτημάτων Δ3 και Δ4 δεν επιτρέπουν στους πολύ καλά προετοιμασμένους μαθητές να πλησιάσουν το άριστα.
το συγκεκριμένο θέμα απέχει ουσιαστικά απο τον προσανατολισμό που είχε η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο σχολείο μας
Η απάντηση του Β1α ερωτήματος βρίσκεται αυτούσια στην Α5 ερώτηση της πρώτης ομάδας θεμάτων.
Στην ομάδα πρώτη, θέμα Α, το Α1 έχει βαθμολογηθεί με 25 μονάδες αντί για 5 μονάδες
Αμέσως μετά την 1η κλήρωση υπήρξε ανώνυμη τηλεφωνική καταγγελία ότι διέρρευσαν τα θέματα. Επειδή είναι πιθανό η καταγγελία να παρουσιαστεί ως αληθινή και προκειμένου να διαφυλαχθεί η αξιοπιστία του σχολείου θέλουμε να προβούμε σε 2η κλήρωση ώστε να αποδείξουμε ότι ανάλογες καταγγελίες είναι αβάσιμες και δεν αφορούν το σχολείο μας.
Στα εσπερινά ΕΠΑΛ η Χημεία είναι μάθημα μονόωρο. Τα θέματα θεωρήθηκαν ι-διαίτερα δύσκολα για τους μαθητές μας επειδή είναι από τις τελευταίες παραγράφους της ύλης.
δεν ανοίγουν τα αρχεία. Απέτυχε η λήψη
Ζητούμε β΄ κλήρωση για τους ακόλουθους λόγους:
1. Ενώ στις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος αναφερόταν σαφώς να μη δοθεί έμφαση στις λεπτομέρειες της δομής των οργάνων, το θέμα Δ ζητά τη λεπτομερή περιγραφή του έσω ωτός. 2. Ενώ το σχολείο μας χρειαζόταν 2ο βιολόγο για κάλυψη των ωρών, η καθηγήτρια

ορίστηκε στις 13 Δεκεμβρίου.
Για το επίπεδο των μαθητών μας είναι πολύ δύσκολα τα θέματα της 1ης κλήρωσης και για καθαρά παιδαγωγικούς λόγους χρειαζόμαστε τη 2η κλήρωση.
Το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών της τάξης είναι χαμηλό και παράλληλα το ενδιαφέρον τους για το εν λόγω μάθημα μειωμένο.
Όταν διδάχθηκε το κείμενο αυτό πολλά παιδιά συμμετείχαν στο διαγωνισμό PISA και κάποια έδιναν το γαλλικό δίπλωμα C2. Τα δεχόμαστε με επίφυλαξη θέλουμε να δούμε και τα θέματα της δεύτερης κλήρωσης.
Στο ερώτημα β3 δεν είναι ολοκληρωμένη η εκφώνηση
Στο θέμα Α1 τα ερωτήματα β)-2. και β)-3. είναι ίδια.
Παρόμοιο λάθος υπήρχε στο 4ο θέμα στο β) ερώτημα στην 'αλγεβρα Β' Εσπερινού Λυκείου.
Στο ερώτημα Β2 για να ισχύει η σχέση για την δύναμη που υπονοεί το θέμα $F=B$ σημαίνει ότι η τριβή που αναπτύσσεται είναι ίση με το B σύμφωνα με την σχέση $\Sigma F=F-T=0 \Rightarrow T=F=B$ άρα καταλήγουμε σε συντελεστή τριβής μονάδα το οποίο είναι από πλευράς φυσικής μη αποδεκτό.
Ζητάμε δεύτερη κλήρωση γιατί τα θέματα 2 και 4 προέρχονται από την ίδια διδακτική ενότητα(αριθμητική πρόοδος).
Το δεύτερο θέμα της πρώτης κλήρωσης είναι εκτός πνεύματος διδακτικών οδηγιών υπουργείου Παιδείας για τη διερεύνηση της παραμετρικής πρωτοβάθμιας εξίσωσης. Στο 4ο θέμα δεν υπάρχει εμπειρία μαθητών σε αντίστοιχα προβλήματα, σύμφωνα και με τη γνώμη του συμβούλου.
Λόγω αυξημένης δυσκολίας σε σχέση με το επίπεδο της τάξης.
Στο Α1 ερώτημα αναφέρεται όνομα Φαραώ που δεν υπάρχει στο σχολικό βιβλίο.
Το Θέμα Β ΙΙ, περιέχει ερωτήματα από περιοχή της ύλης που είναι δυσνόητη για τους μαθητές, περιέχει λεπτομέρειες που είναι δύσκολο να απομνημονευθούν και που με τις αρχικές οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος δεν είχε δοθεί πολύ έμφαση.
Αιτούμαστε δεύτερη κλήρωση, γιατί το σχολείο είναι Εσπερινό, οι μαθητές εργαζόμενοι, οι διδακτικές ώρες είναι σαραντάλεπτες ή τριαντάλεπτες και για τους σοβαρούς αυτούς λόγους δεν ήταν δυνατόν να διδαχθούν διεξοδικά τα κεφάλαια της ελληνιστικής Τέχνης (σελ. 140-151) και της Ρωμαϊκής Περιόδου (σελ. 170 έως τέλος)
Ζητάμε δεύτερη κλήρωση γιατί τα θέματα 2 και 4 προέρχονται από την ίδια διδακτική ενότητα(αριθμητική πρόοδος).
Διαπιστώθηκε πρόβλημα στη διατύπωση του 4ου θέματος που έδωσε η 1η κλήρωση
Λόγω της ευρύτητας της ύλης στο μάθημα της Γεωμετρίας, η συγκεκριμένη ενότητα δεν διδάχτηκε στο βάθος που καλούνται τα παιδιά να εξεταστούν στα συγκεκριμένα θέματα.
Απεστάλησαν από το Υπουργείο, κατά την 1η κλήρωση, δυο θέματα της Α ομάδας (κωδ. 2_2007 και 4_112).
Το θέμα είναι εκτός ύλης, η στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικούς έγινε με μεγάλη καθυστέρηση και μέχρι 27-01-2014 η διδασκαλία του μαθήματος γινόταν με μειωμένο ωράριο.

κληρώθηκαν δύο θέματα από την ίδια ενότητα (συναρτήσεις) και αφορούσαν και τα δύο σε λύση προβλημάτων, γεγονός που δεν συνάδει με τη διαβάθμιση που πρέπει να έχουν τα 4 θέματα και την απαίτηση να καλύπτουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος της εξεταστέας ύλης.
Το 4ο θέμα με κωδικό "GLA_ALG_4_1955.pdf" είναι άσκηση - πρόβλημα, το οποίο εμφανίζει μεγάλη δυσκολία κατανόησης για τα παιδιά και δεδομένου ότι τέτοιου είδους προβλήματα δεν έχουν διδαχτεί επαρκώς λόγω χρονικών περιορισμών και δεν υπάρχει αντίστοιχο πρόβλημα στο σχολικό εγχειρίδιο, προβαίνουμε σε 2η κλήρωση θέματος.
Ο ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΚΛΗΡΩΣΗΣ ΔΙΝΕΙ ΑΘΡΟΙΣΜΑ 70 ΑΝΤΙ ΓΙΑ 50 ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΣΩΣΤΟ.
Η ΕΡΩΤΗΣΗ Α5 ΤΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΡΟΛ 2 1660 ΚΑΙ Η ΕΡΩΤΗΣΗ Β1β ΤΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΡΟΛ 4 90 ΕΙΝΑΙ ΤΑΥΤΟΣΗΜΕΣ
Οι μονάδες των κληρωθέντων θεμάτων είναι και 40 και όχι 50 , όπως προβλέπεται από τις διαταγές του Υπουργείου.
Το θέμα Δ δεν έχει διδαχθεί. Η Βιολόγος ανέλαβε υπηρεσία στις 18/12/2013 και ξεκίνησε τα μαθήματα στις 9/1/2014 μ' αποτέλεσμα να μην ολοκληρώσει την εξεταστέα ύλη.
Την περίοδο κατά την οποία διδάχθηκε η συγκεκριμένη παράγραφος Ξεν. Ελληνικά 2, 4, 22-23 το σχολείο μας πραγματοποιούσε εκπαιδευτική εκδρομή στο εξωτερικό (Ιταλία) και σημαντικός αριθμός της Α τάξης συμμετείχε σ αυτήν.
ΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΜΠΗΠΤΟΥΝ ΜΕ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΟΣ
Η ερώτηση Β1 του Β ζητήματος αναφέρεται στην παράγραφο 1.3.6. του Σχολικού Βιβλίου, η οποία σύμφωνα με την εγκύκλιο 139606/Γ2/01/10/2013 και την εγκύκλιο 20895/Γ2/13/02/2014, δεν αποτελεί μέρος της διδακτέας και εξεταστέας ύλης αντίστοιχα, και κατόπιν τούτου επαναλαμβάνουμε την κλήρωση.
ΟΤΑΝ ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΑΜΕ ΝΑ ΚΑΤΕΒΑΣΟΥΜΕ ΤΟ 2ο ΘΕΜΑ ΕΠΕΣΕ ΤΟ ΔΙΚΤΥΟ
Το 4ο θέμα που κληρώθηκε έχει ελλιπή στοιχεία και επομένως δεν είναι δυνατόν να απαντηθεί
κληρώθηκαν δύο θέματα από την ίδια ενότητα (συναρτήσεις) και αφορούσαν και τα δύο σε λύση προβλημάτων, γεγονός που δεν συνάδει με τη διαβάθμιση που πρέπει να έχουν τα 4 θέματα και την απαίτηση να καλύπτουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος της εξεταστέας ύλης.
Καθώς το μάθημα της λογοτεχνίας στο ΕΠΑ.Λ. είναι μονόωρο και κατά την διάρκεια του χρόνου χάθηκαν πολλές διδακτικές ώρες δεν κατέστη δυνατό να γίνει ενδεδειγμένη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας "παράδοση - μοντερνισμός".
Από το σύνολο των διδασκόντων καθηγητών τα θέματα θεωρήθηκαν υπερβολικά αυξημένης δυσκολίας για το επίπεδο των μαθητών της Α λυκείου.
Υπάρχει πρόβλημα στην εκφώνηση του Α1ε θέματος όπου ζητείται να συμπληρωθεί ερώτημα που δεν υπάρχει
Στην πρώτη ομάδα θεμάτων και συγκεκριμένα στην άσκηση ε λείπει η δεύτερη πρόταση με τις πολλαπλές απαντήσεις της

Το θέμα Β2 και το θέμα Δ αναφέρονται στην ίδια θεματική ενότητα-ελεύθερη πτώση.
Το Θέμα 4.γ. αντιστοιχεί σε στοιχειομετρικούς υπολογισμούς που δεν αντιστοιχούν στη διδακτέα ύλη της Χημείας Α' ημερήσιου ΓΕΛ σύμφωνα με την εγκύκλιο με αρ. πρωτ. 139606/Γ2/01-10-13.
Τα θέματα της 1ης κλήρωσης αναφέρονται σε ενότητες που δεν έγιναν πλήρως καταννοητές από τους μαθητές στο χρόνο που διατέθηκε για αυτές, λαμβάνοντας υπόψη και την μεγάλη έκταση της ύλης.
Παρακαλούμε να μας επιτρέψετε να κάνουμε δεύτερη κλήρωση, διότι τα θέματα της Α' κλήρωσης ανήκουν και τα δύο στην Α ΟΜΑΔΑ.
Το ΘΕΜΑ Δ και ειδικά τα ερωτήματα Δ3 και Δ4 είναι πάνω από το μέσο επίπεδο ασκησιολογίας του σχολικού βιβλίου και θα δυσκολέψει υπερβολικά τους μαθητές.
Στην πρώτη κλήρωση προέκυψε η ενότητα "Παράδοση και μοντερνισμός στην ποίηση". Η σωστή ενότητα είναι "Τα φύλα στη λογοτεχνία" για την Α τάξη Εσπερινού ΓΕΛ.
Διότι τα θέματα της κλήρωσης .σε μεγάλο ποσοστό είναι ίδια με τα δικά μου!!
Το 4ο θέμα είναι δυσνόητο και θεωρείται ότι δεν αντιστοιχεί στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών.
για το 4ο θέμα από το κεφάλαιο "πιθανότητες" θεωρήθηκε ότι σε κάποια τμήματα δεν επέτρεπε ο βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων που έγιναν να αντιμετωπιστεί επαρκώς
ΣΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΖΗΤΟΥΝΤΑΙ ΛΕΠΤΟΜΕΡΕΙΕΣ ΠΟΥ ΣΤΙΣ ΑΡΧΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ Η ΕΝΤΟΛΗ ΗΤΑΝ ΝΑ ΜΗ ΔΟΘΕΙ ΣΗΜΑΣΙΑ ΣΤΙΣ ΛΕΠΤΟΜΕΡΕΙΕΣ ΑΥΤΕΣ.
Εκτός διδακτέας ύλης τα ερωτήματα γ και δ (δίνουν 5 και 2 μόρια αντίστοιχα) του Θέματος Β, ενότητα ΙΙ.
Υπάρχει λάθος στη Β1.
Ζητούμε β' κλήρωση γιατί το θέμα Β1α αφορά τμήμα της εξεταστέας ύλης, που αναφέρεται σε ζητήματα που δεν ισχύουν σήμερα ή έχουν μεταβληθεί και σύμφωνα με τις Προδιαγραφές-Οδηγίες διαμόρφωσης θεμάτων του Ι.Ε.Π. (επισήμανση β'), τέτοιες ερωτήσεις πρέπει να αποφεύγονται στις εξετάσεις.
Το θέμα Β1β δεν έχει ανλυθεί διεξοδικά στην τάξη, δεδομένης και της μεγάλης έκτασης της διδακτέας ύλης.
Στο θέμα 2.2. σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό- εισηγητή του μαθήματος της Χημείας για να απαντήσουν οι μαθητές θα πρέπει να δίνονται οι σχετικές ατομικές μάζες του αζώτου (N) και του Υδρογόνου (H). Με τα δεδομένα της άσκησης οι μαθητές δεν μπορούν να βρουν τη λύση.
αντί για τέταρτο θέμα κληρώθηκε ξανά δεύτερο θέμα όμοιο με το πρώτο
Μία ερώτηση στα Σωστό - Λάθος η Θεμα 1ο, 1α. 4 είναι εκτός ύλης
Στο θέμα Α το άθροισμα των μονάδων είναι 45 μονάδες αντί 25 που προβλέπεται. (Αρχείο GI_A_POL_2_320.pdf)

Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική ζωή. Προσεγγίσεις, διαστάσεις και ζητήματα άρσης εμποδίων μεταξύ σχολείου και σπιτιού

Ποιμενίδης Δημήτριος

Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Παν/μιο Αιγαίο, poimenidis@aegean.gr

Ιωαννίδου Γεωργία

Υποψ. Διδάκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, gina.ioannidou@gmail.com

Ποιμενίδου Σοφία

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Φ.Κ.Σ., Πανεπιστήμιο Κρήτης, sofia_poim@hotmail.com

Περίληψη

Το σχολείο αποτελεί τον σημαντικότερο κοινωνικοποιητικό και εκπαιδευτικό θεσμό στη ζωή του παιδιού. Διέπεται από κανονισμούς και συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Παρά την αρτιότητα και την πολύσυνθετικότητα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, η συνεργασία σχολείου και σπιτιού θεωρείται πολύ σημαντική για τους προαναφερόμενους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς στόχους. Συχνά προκύπτουν ζητήματα διαφορετικών προσεγγίσεων αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών, ζητήματα προβληματικής επικοινωνίας και ελλειπούς ή μη συνεργασίας των εμπλεκόμενων μερών. Αυτό καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία προβληματική με αρνητικά αποτελέσματα για τον μαθητή/τρια. Χρειάζεται, λοιπόν, αποσαφήνιση των ρόλων των εμπλεκόμενων μερών και καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών στο επίπεδο της συνεργατικής μάθησης, καθώς η μάθηση επεκτείνεται και στον προσωπικό χώρο των μαθητών/ριών με τους γονείς να αποτελούν συνεργάτη της σχολικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολείο, γονεϊκή εμπλοκή, συνεργασία, συμμετοχή

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί πολιτιστικό και κοινωνικοποιητικό θεσμό για την ανάπτυξη του παιδιού μέσω παροχής πολυδιάστατης αγωγής σε ηθικό, πνευματικό, κοινωνικό, θρησκευτικό, εθνικό, ψυχικό, φυσικό, πολιτικό, πολιτιστικό και διαπολιτισμικό επίπεδο (Παπαλούκας, 2002). Οι σχολικές τάξεις είναι δυναμικά και κοινωνικο-πολιτισμικά συστήματα, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί δημιουργούν πεδία κοινών αντιλήψεων, δομούν και αναπτύσσουν νέες γνώσεις, ενώ η ενθάρρυνση και η ενίσχυση ανάληψης ενεργητικού ρόλου από παιδιά δημιουργεί ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα και ενισχύει την ανάπτυξη και την ικανότητα μάθησής τους (Mercer, 1995). Τα συνεργαζόμενα εκπαιδευτικά και κοινωνικά συστήματα, σχολείο, σπίτι, συμμαθητές, γειτονιά, φίλοι, επηρεάζουν σημαντικά την ακαδημαϊκή, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού όταν δημιουργούν κλίμα ασφάλειας, ως απαραίτητο στοιχείο υποστήριξης του περιβάλλοντος μάθησης, και ενδοσχολικά και στο οικιακό περιβάλλον (Κατσαρού, Πιτσιάβας & Κάκκος, 2016).

Η γονεϊκή εμπλοκή ή αλλιώς συμμετοχή είναι ένα όρος κάπως ανακριβής (Redding, 2002). Συμπεριλαμβάνει πρακτικές ανατροφής, συμμετοχής στη σχολική ζωή και στις σχολικές δραστηριότητες, εμπλοκή των γονέων μεταξύ τους και με το σχολείο. Όντας πολυδιάστατος, περιλαμβάνει ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων στο σπίτι και στο σχολείο με στόχο την υποστήριξη του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Σύμφωνα με έρευνες, αποφέρει θετικά (Cotton & Wiklund, 1989. Brough & Irvin, 2001,) αλλά και αρνητικά αποτελέσματα (Crozier, 2000. Vincent & Martin, 2000) στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών, στη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων και στην αντίληψη της ως έννοια και στην καλλιέργεια κλίματος συμμετοχικότητας. Εντός της οικογένειας αναπτύσσονται αλληλεπιδράσεις που επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής πορείας. Ταυτόχρονα δέχεται τις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται. Το ενδιαφέρον και η υποστήριξη των γονέων προς το παιδί αποτελεί σημαντικό παράγοντα σχολικής επιτυχίας ή και αποτυχίας (Berger, 1995). Η επίδραση της στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών είναι ζήτημα που απασχολεί γονείς, εκπαιδευτικούς, αλλά και αρκετούς ερευνητές (Catsambis & Beveridge 2001. Simon 2004. Epstein & Sheldon 2006).

Η σχολική ζωή εμπεριέχει μια πληθώρα παραγόντων/δεικτών οι οποίοι αλληλεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνονται στοχεύοντας στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης και της μάθησης, μέσα σε ένα κλίμα συνεργατικό, δημιουργικό και αποτελεσματικό.

Η σχολική επιτυχία και οι παράγοντες ενίσχυσής της

Η σχολική επίδοση, η παιδαγωγική προσέγγιση και διαμόρφωση των μαθητών αποτελεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αγωγής και εξαρτάται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες όπως η σταθερότητα, η αιτιότητα και ο έλεγχος (Weiner, 1985). Κάποιοι λειτουργούν σε σταθερό/ελεγχόμενο πλαίσιο, (λ.χ. η διδακτική ύλη) και κάποιοι τυχαία, (στάσεις εκπαιδευτικών/γονέων). Η συμμετοχή του γονέα ως σημαντικός παράγοντας (Jeynes 2018), ενισχύει την ομαλή ανάπτυξη και αγωγή του παιδιού και προσδίδει υψηλότερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Διαφοροποιείται από την γονεϊκή εμπλοκή που υπερβαίνει τα όρια της συμμετοχής (Ferlazzo, 2013).

Άλλοι παράγοντες (λ.χ. διδακτικό προσωπικό, υποδομή του σχολείου, είδος κριτηρίων αξιολόγησης μαθητών/τριών) επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000). Ως σχολική επίδοση στην Ελλάδα θεωρείται η κατάκτηση των γνωστικών αντικειμένων και της ύλης (σκοποί των διάφορων γνωστικών αντικειμένων) του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Θεοδοσιάδου, 2013) και αποδίδεται με κλίμακες. Έτσι, επιτυχημένος/ικανός μαθητής/τρια θεωρείται αυτός/ή που κατακτά τη γνώση, χωρίς να συνυπολογίζονται ενδιαφέροντα -ικανότητες του που δεν αναπτύσσονται (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Οι προσδοκίες εκπαιδευτικών και γονέων

Η προσδοκίες συνδέονται με τα μελλοντικά αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα που πρόκειται να αποκομίσει ο εκπαιδευόμενος από την εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση, τα οποία αποτελούν σημαντικό στοιχείο για την συνολική συμπεριφορά του ατόμου, επηρεάζοντάς την μαζί με τις γνώσεις και τις εμπειρίες κατά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άλλους (Russell, 2003). Πηγάζουν από τις υποκειμενικές πεποιθήσεις του ίδιου του ατόμου. Διαμορφώνονται και επηρεάζονται από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Honneth, 2014). Ενίοτε είναι στερεοτυπικές/ευρέως διαδεδομένες (Χατζηχρήστου, 2004) και μεταβάλλονται εξελισσόμενες κατά τη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι. Ταυτίζονται συχνά με «ρεαλιστικές πεποιθήσεις, κρίσεις» η αντιλήψεις εδραζόμενες στη σχολική επίδοση και στην εκπαιδευτική εξέλιξη των παιδιών (Glick & White, 2004). Ταυτίζονται ακόμη με αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με προβλέψεις για τις επιδόσεις παιδιών (Rubie-Davies, 2008) και την προσμονή επαλήθευσής τους.

Οι παράγοντες οι οποίοι τις επηρεάζουν αφορούν στο ίδιο το παιδί, την οικογένειά του, σε στοιχεία οικονομικής και κοινωνικής θέσης του παιδιού, το φύλο, την ηλικία, την εμφάνιση (Madon, Willard, Guyl & Scherr, 2011). Αφορούν σε προβλήματα υγείας, σε μαθησιακές δυσκολίες (Hornstra, Denessen, Bakker, Van den Bergh & Voeten, 2010), στη θρησκεία, στην εθνικότητα-καταγωγή (Λυκίδη, 2012), στην προγενέστερη σχολική επιτυχία ή επίδοση του παιδιού (Zhang, 2012), στην προσωπικότητα, στο όνομα κ.ά. Αφορούν ακόμη σε άλλα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όπως το φύλο, την ηλικία, την εμπειρία, την προσωπικότητα, την επάρκεια, τη βαθμίδα, την ατομική επαγγελματική ικανοποίηση, την προσπάθεια που καταβάλει, τον σχεδιασμό στόχων που θέτει κ.ά. (Rubie-Davies, 2008. Duckworth, Quinn, & Seligman, 2009).

Παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα συνεργασίας

Η γονεϊκή εμπλοκή επιφέρει θετικά αποτελέσματα επηρεάζοντας σημαντικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μπρούζος, 2009), την σχολική επίδοση/επιτυχία, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τη μείωση της σχολικής διαρροής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Κατά την Νόβα-Καλτσούνη (2004), είναι εκείνες οι δραστηριότητες στις οποίες οι γονείς συμμετέχουν με διάφορους τρόπους, είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι και συνδέονται με τις διαδικασίες μάθησης. Εδώ ο ρόλος του γονέα καθίσταται τυπικός, συμμετέχει ως επισκέπτης ή ως παρατηρητής στα σχολικά δρώμενα με στόχο την ενημέρωση προόδου του παιδιού του με οριοθετημένη/καθοδηγημένη συμμετοχή του γονέα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η γονεϊκή συμμετοχή παραπέμπει σε διαδικασίες ευρύτερου φάσματος σχέσεων και δραστηριοτήτων γονέα και σχολείου ως προς το σκοπό και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα σε ένα διαμορφωμένο πλαίσιο ίσης διανομής ευθυνών και καθηκόντων (Συμεού, 2003. Τσέτσος, 2015) με διαμοιρασμό των ευθυνών και της δικαιοδοσίας χειρισμού των ζητημάτων διακριτά και ισότιμα.

Η γονεϊκή συνεργασία παραπέμπει σε αμοιβαία συνεργασία σχολείου και σπιτιού με στόχο την πρόοδο όλων των μαθητών. Επικεντρώνεται, στην ισότιμη εμπλοκή και ανάληψη ευθυνών, μεγιστοποιώντας τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ένας μαθητής (Συμεού, 2003). Οι παράγοντες θετικής ή αρνητικής συνεργασίας σχολείου και οικογένειας αφορούν σε ένα φάσμα επιμέρους περιοχών (χαρακτηριστικά μαθητή/τριας, προσδοκίες/στάσεις γονέων/εκπαιδευτικών, εξωτερικές συνθήκες, χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας κ.ά.) (Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008).

Πιθανά οικογενειακά βιοποριστικά ζητήματα και απουσία ελεύθερου χρόνου για τα παιδιά επιδρούν αρνητικά στη συνεργασία με το σχολείο (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Διαφορές πολιτισμικού και γλωσσικού επίπεδου γονέων και εκπαιδευτικών θεωρούνται μια ακόμη παράμετρος δυσλειτουργικής συνύπαρξης και μπορούν να επιτείνουν διαφορές και συγκρούσεις (Μπούζος, 2009). Σε γονείς με χαμηλό εισόδημα, η χαμηλή σχολική επίδοση πιστώνεται στη σχολική μονάδα (αισθάνονται μη ικανότητα υποστήριξης των παιδιών τους). Στις περιπτώσεις υψηλής επίδοσης, αυτή πιστώνεται ενίοτε στη οικογενειακή δυναμική και στην υψηλή κοινωνικοοικονομική οικογενειακή θέση (Πνευματικός, Παπακανάκης, & Γάκη, 2008). Το ζήτημα «διαχείρισης εξουσίας» μεταξύ του γονέα και του σχολικού περιβάλλοντος θεωρείται η επέμβαση γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καταστρατηγώντας την, λόγω πεποιθήσεων και προσωπικών απόψεων. Ζητήματα εμπιστοσύνης στον εκπαιδευτικό και στο ίδιο το παιδί από τους γονείς είναι μια ακόμη παράμετρος ενίσχυσης της προβληματικής επικοινωνίας και συνεργασίας, καθώς αμφισβητείται το έργο που υλοποιεί ο εκπαιδευτικός και το παιδί. Οι υψηλές απαιτήσεις των γονέων από το σχολείο και ο ενδεχόμενος άκομψος τρόπος απαίτησης για σχολική επίδοση, ειδικά σε παιδιά με χαμηλή επίδοση, αποτελεί ένα ακόμη παράγοντα δυσλειτουργικής συνεργασίας. Η επισημάνση αδυναμιών και ζητημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί αποτελεί ένα ακόμη σημείο τριβής, καθώς αρκετοί γονείς αδυνατούν να αποδεχτούν μια πραγματικότητα, η οποία αποκλίνει από τις πεποιθήσεις που έχουν οι ίδιοι για το παιδί και τις σχολικές του επιδόσεις.

Αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί αποθαρρύνουν τη γονεϊκή συμμετοχή/εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρούν ότι έχουν το απόλυτα νομοκατεστημένο δικαίωμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η γονεϊκή συμμετοχή αμφισβητεί το κύρος του εκπαιδευτικού. Έχουν, ακόμη, την πεποίθηση ότι επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα και παρεμβατισμό στο έργο τους και ότι οι γονείς ενδιαφέρονται κυρίως για τη σχολική επίδοση του παιδιού, παραβλέποντας ζητήματα διαπαιδαγώγησης, ανάπτυξης και ολοκλήρωσής του μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, συνδέουν την καλή σχολική επίδοση με την δική τους ικανότητα για παροχή εκπαίδευσης και την κακή σχολική επίδοση σε εξωγενείς παράγοντες (στους γονείς, «στην αδιαφορία τους» ή σε ανεπαρκείς δεξιότητες των παιδιών). Ενίοτε αντιμετωπίζουν το μάθημα τεχνοκρατικά, αποστασιοποιούμενοι από τα προβλήματα της οικογένειας, θεωρώντας ότι δεν τους αφορούν και δεν τα λαμβάνουν υπόψη (Μπούζος, 2009). Δεν αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές και οι οικογένειές τους έχουν ιδιαιτερότητες, πεποιθήσεις, αξίες, πλεονεκτήματα και ότι κάθε μια οικογένεια είναι μοναδική (Collier, Keefe, & Hirrel, 2015).

Συχνά αυτά αποτελούν πολυσύνθετο πεδίο συγκρούσεων ή στοιχεία πολύ περιορισμένης συνεργασίας. Η προσπάθεια όμως για βελτίωση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αποτελεί βασική ευθύνη των εκπαιδευτικών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009) μετά από συνεκτίμηση όσων προαναφέρθηκαν, με στόχο εύρεση κατάλληλων μέσων αντιμετώπισης των εμποδίων.

Τρόποι αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου, εκπαιδευτικών και γονέων

Τα οφέλη της αποτελεσματικής συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων ενισχύουν την κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007). Για την επίτευξη αυτών, ο εκπαιδευτικός, ως ειδικός, πρέπει να υιοθετήσει ποικιλία στρατηγικών, συμπεριφορών και πρακτικών. Μεταξύ αυτών είναι η γνωριμία με τους γονείς από την έναρξη του σχολικού έτους, η αποσαφήνιση και η πληροφόρηση για θέματα συνεργασίας, η τακτική ενημέρωση σε ζήτημα προόδου των παιδιών αναλυτικά με εμπεριστατωμένο τρόπο και η καθοδήγηση γονέων για ανάληψη ρόλου βοηθού/επιβλέποντα στο σπίτι και του τρόπου να το πράξουν. Να αναφέρει τη γενική εικόνα και τις επιδόσεις του παιδιού, αλλά κυρίως, να επικεντρώνεται στα θετικά του στοιχεία και να προτείνει παιδαγωγικούς τρόπους ενίσχυσης στον γονέα. Η ενημέρωση να γίνεται με ποικιλία τρόπων, καθιστώντας τον γονέα σύμμαχο και συνεργάτη, αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα συμβολής του στην εκπαίδευση του παιδιού του. Έτσι, η επικοινωνία καθίσταται ανατροφοδοτική αμφίδρομη διεργασία με στόχο την αποκάλυψη πτυχών που διαφεύγουν στα εμπλεκόμενα μέρη και μπορεί να γίνεται με σημειώματα, e mail, τηλέφωνο, με επίσκεψη του εκπαιδευτικού (ειδικές περιπτώσεις) στο σπίτι, με πίνακα ανακοινώσεων σε ειδικό σχολικό χώρο, χρήση ιστολογίου της σχολικής μονάδας κ.ά.

Σημαντικός άξονας είναι η συνεργασία/συμμετοχή των γονέων σε διάφορες φάσεις της σχολικής ζωής όπως εκδηλώσεις, δραστηριότητες που αφορούν ζητήματα υγείας και ασφάλειας, εορταστικές φιλανθρωπικές εκδηλώσεις, συλλογικές εθελοντικές δράσεις για το περιβάλλον κ.ά, εμπλοκή δηλαδή, σε συμμετοχικές διεργασίες και διαδικασίες που αφορούν στο σχολείο και στους μαθητές (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009).

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να υιοθετεί επικοινωνιακό στυλ, αναπτύσσοντας δεξιότητες επικοινωνίας και εμπιστοσύνης. Σε περιπτώσεις άσχημης συμπεριφοράς να διατυπώνει με σαφήνεια την παραβατική συμπεριφορά, χωρίς ιδιοτελή κριτήρια και προσωπική θέση εναντίον παιδιού/γονέα στοχεύοντας στη συλλογή πληροφοριών για ενίσχυση της συνεργασίας και της δέουσας αντιμετώπισης του ζητήματος (Dowling & Osborne, 2001). Η ανάπτυξη τεχνικών ενεργητικής ακρόασης από τον εκπαιδευτικό, η αναδιατύπωση/ανακεφαλαίωση των λεγομένων του γονέα σύντομα, περιεκτικά, διακριτικά, με πράο τρόπο και η εγκαθίδρυση αμοιβαίας εμπιστοσύνης προς το γονέα ενισχύει τη συνεργασία, προλαμβάνει συγκρούσεις και επιλύει προβλήματα. Γενικά να τείνει σε ένα κοινά αποδεκτό πρωτόκολλο συνεργασίας και επικοινωνίας και να είναι δεσμευτικό και για τα δύο μέρη.

Η ορθή μη λεκτική επικοινωνία (στάση σώματος, ύψος, μορφασμοί, κινήσεις) να παραπέμπουν σε αποδοχή και σεβασμό του συνομιλούντα και να λειτουργούν κατασταλτικά. Μειώνουν εμπόδια και δυσχέρειες, επιλύουν ζητήματα επικοινωνίας ή διαφορετικών απόψεων και εγκαθιδρύουν κλίμα αποδοχής. Είναι μια διεργασία που απαιτεί προσπάθεια στο διηλεκές αλλά έχει σημαντικά θετικά αποτελέσματα. Τα δε κέρδη αυτών επιστρέφουν στο παιδί, στην οικογένεια, στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, διευκολύνοντας περισσότερο το έργο του. Η γενικότερη στάση του χρειάζεται να διακατέχεται από ενσυναίσθηση, σεβασμό και αποδοχή του απέναντι ως διαφορετική οντότητα (και γνησιότητα/αρμονία των σκέψεων και συναισθημάτων), των εμπειριών και της στάσης του ακροατή κατά την επικοινωνία (Μπρούζος 2004).

Βιβλιογραφία

- Brough, J. & Irvin, J. (2001). Parental involvement supports academic improvement among middle schoolers. *Middle School Journal*, 32(5), 56-61.
- Catsambis, S. & Garland, J.E. (1997). *Parental involvement in students' education during middle school and high school*. Report #18. Baltimore, MD: CRESPAR, Johns Hopkins University.
- Collier, M., Keefe, B.E. & Hirrel, A.L. (2015). Preparing Special Education Teachers to Collaborate With Families. *School Community Journal*, 2015, Vol. 25, No. 1, 117-135.
- Cotton, K. & Wikelund, K, (1989). *Parent involvement in education*. (School Improvement Research Series SIRS Close-up No. 6). Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Crozier, G. (2000). *Parents and Schools. Partners or protagonists?* Stoke on Trent: Trentham Books.
- Dowling, E. & Osborne, E. (eds.) (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο: μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα*, μτφ. Ι. Μπίμπου. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Duckworth, A., Quinn, P. & Seligman, M. (2009). Positive Predictors of Teacher Effectiveness. *The journal of Positive Psychology*, 4(6), 540-547.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.), *SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*, pp. 117-137.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder Co.: Westview Press.

- Ferlazzo, L. (2013). "The Differences Between Parental Involvement and Parental Engagement. *Library Media Connection*, 31 (5), 28.
- Glick, J.E. & White, M.J. (2004). Post-secondary School Participation of Immigrant and Native Youth: The Role of Familial Resources and Educational Expectations. *Social Science Research*, 33(2), 272-99.
- Green, C.L, Walker, K.V., Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (2007). Parents' motivation for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parent involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 531-544.
- Honneth, A. (2004). Organized Self-Realization: Some Paradoxes of Individualization. *European Journal of Social Theory*, 7(4), 463-478.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1997). Why do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67 (1), 3-42.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, L., Van den Bergh, L. & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects of Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515-529.
- Jeynes, W.H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38:2, 147-163.
- Madon, S., Willard, J., Guyll, M. & Scherr, K.C. (2011). Self-fulfilling prophecies: Mechanism, Power and Links to Social Problems. *Social and Personal Psychology Compass*, 5(8), 578-590.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Redding, S. (2002). *Parents and Learning*. Geneva, Switzerland: UNESCO. Educational Practices Series-2.
- Rubie-Davies, C. (2008). Teacher expectations, in T. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Russell, F. (2003). The expectations of parents of disabled children. *British Journal of Special Education*, 30 (3).
- Simon, B. (2004). High School Outreach and Family Involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185-209.

- Vincent, C. & Martin, J. (2000). Schoolbased parents' groups—a politics of voice and representation? *Journal of Education Policy*, 15(5), 459–480.
- Weiner, B. (1985). An Attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Zhang, Y. (2012). Educational Expectations, School Experiences and Academic Achievements: A Longitudinal Examination. *An International Journal*. 12, 43-65.
- Θεοδοσιάδου, Σ.Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, Τεύχος 105-106.
- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 4, Τεύχος 3, ISSN: 2241-4576.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ.Κ. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση—Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λυκίδη, Σ.Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους Μαθητές και οι Προσδοκίες τους για τη Σχολική Επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6(69-95).
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33.
- Παλούκας, Π. (2002). Ο άνθρωπος, εκτός από το βιολογικό του οργανισμό, έχει μέσα του και ψυχικό κόσμο; *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, Τεύχος 1, Ιανουάριος–Απρίλιος 2002.

- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π. & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 6, 203-206.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Τσέτσος, Σ. (2015), Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2, 167-191.
- Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (επιμ.) (2004). *Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τάξεις Δ', Ε' & Στ'-Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση*. Τεύχος 3, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδάνος.

Η εικόνα των Ελλήνων/Ρωμιών της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας

Ευάγγελος Τσιανάκας, Διδάκτορας Φιλοσοφ. Σχολής Α.Π.Θ., etsianakas@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να ερευνήσει την εικόνα του Έλληνα/Ρωμιού της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Στο υλικό της έρευνας περιλαμβάνονται τουρκικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, τα οποία εκδόθηκαν από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας της Τουρκικής Δημοκρατίας και διδάχθηκαν κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Αναφορικά με τους Έλληνες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας μέχρι την Επανάσταση του 1821 σπάνια γίνεται λόγος στα ερευνηθέντα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Οι Έλληνες παρουσιάζονται ως «προδότες» που προδίδουν την εμπιστοσύνη των Οθωμανών και επαναστατούν το 1821 με σκοπό να δημιουργήσουν ελληνικό κράτος με τη βοήθεια των Μεγάλων Δυνάμεων.

Λέξεις - Κλειδιά: Έλληνες, Ρωμιοί, Οθωμανική Αυτοκρατορία, τουρκικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας

Εισαγωγή

Η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων μιας χώρας μπορεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις επικρατούσες στάσεις και αντιλήψεις μιας κοινωνίας καθώς και τις τάσεις και τις εξελίξεις στην εθνική ακαδημαϊκή ιστοριογραφία. Επομένως, τα σχολικά εγχειρίδια έχουν μεγάλη σημασία για τη διαμόρφωση προσωπικών και συλλογικών αντιλήψεων σε κοινωνίες στις οποίες οι περισσότεροι άνθρωποι περιορίζονται σε ό,τι έχουν μάθει αποκλειστικά από τα σχολικά εγχειρίδια. Ιδιαίτερα, τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, τα οποία θεωρούνται ως τα κύρια εργαλεία για τη δημιουργία πολιτιστικών και εθνικών ταυτοτήτων, διαδραματίζουν αποτελεσματικό ρόλο στην αναπαραγωγή και παγίωση των υπαρχόντων στερεοτύπων. Από αυτή την άποψη τα σχολικά εγχειρίδια και η διδασκαλία της Ιστορίας δεν μπορούν να θεωρηθούν απλώς ως μέσα μετάδοσης της γνώσης, αλλά ως ο καθρέφτης που αντανακλά τη συλλογική αντίληψη που δημιουργείται από την εκάστοτε σχολική πραγματικότητα. Κατά συνέπεια δεν αποτελεί υπερβολή ο ισχυρισμός ότι η ιστορική αφήγηση κυρίως μέσω του σχολείου και των σχολικών εγχειριδίων ειδικότερα μπορεί να λειτουργήσει ως ένας από τους βασικούς παράγοντες της ποιότητας των διακρατικών σχέσεων μεταξύ γειτονικών κρατών και κοινωνιών. Οι αφηγήσεις που προάγουν τις συγκρούσεις μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία μονολιθικών εθνικιστικών ταυτοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να οδηγούν σε ανταγωνιστικές και εχθρικές ενέργειες και πράξεις απέναντι σε ομάδες και κοινότητες που θεωρούνται ως «άλλοι».

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να ερευνήσει την εικόνα του Έλληνα/Ρωμιού της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, όπως παρουσιάζεται στα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Ο σκοπός αυτός επιδιώκεται με την ανάλυση ικανοποιητικού δείγματος τουρκικών σχολικών εγχειριδίων, τα οποία διδάχθηκαν στα σχολεία της υποχρεωτικής και

της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία. Στο υλικό της έρευνας περιλαμβάνονται τουρκικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, τα οποία εκδόθηκαν από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας της Τουρκικής Δημοκρατίας και διδάχθηκαν κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Συνολικά, τα ερευνηθέντα σχολικά εγχειρίδια είναι τα εξής:

α) Komisyon (2012), *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7* [Κοινωνικές Γνώσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 7], Ders kitabı, M.E.B. - Devlet Kitapları.

β) V. Cazgır, İ. Genç, M. Çelik, C. Genç, Ş. Türedi (2012), *Ortaöğretim Tarih 10* [Ιστορία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 10], M.E.B. - Devlet Kitapları.

γ) Y. Okur, M. Aksoy, H. Kızıltan, A. Sever, M. Öztürk, M. Karaman (2012), *Ortaöğretim Tarih 11* [Ιστορία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 11], M.E.B. - Devlet Kitapları.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην Τουρκία

Η Ιστορία δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία. Μαζί με τη Γεωγραφία και την Αγωγή του Πολίτη η Ιστορία διδάσκεται στο πλαίσιο του μαθήματος των «Κοινωνικών Γνώσεων». Το μάθημα των «Κοινωνικών Γνώσεων» αποτελεί υποχρεωτικό μάθημα της 4^{ης}, 5^{ης}, 6^{ης}, 7^{ης} τάξης, το οποίο ως διεπιστημονικό μάθημα περιλαμβάνει θέματα από την Ιστορία, τη Γεωγραφία, την Οικονομία, την Κοινωνιολογία, την Ανθρωπολογία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Στην 8^η τάξη υπάρχει επίσης ένα υποχρεωτικό μάθημα σχετικό με την «Επαναστατική Ιστορία της Τουρκικής Δημοκρατίας και του Ατατουρκισμού».

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην 9^η, την 10^η και την 11^η τάξη οι μαθητές παρακολουθούν υποχρεωτικά το μάθημα της Ιστορίας επί δύο ώρες την εβδομάδα και συνολικά επί 72 ώρες καθ' όλο το σχολικό έτος (Στην Τουρκία το σχολικό έτος διαρκεί κατά μέσο όρο 34 εβδομάδες - 180 σχολικές ημέρες - και η διδακτική ώρα ισούται με 40-45 λεπτά). Στην 11^η τάξη οι μαθητές μπορούν επίσης να επιλέξουν να παρακολουθήσουν ένα επιπλέον μάθημα Ιστορίας (επί τέσσερις ώρες την εβδομάδα με συνολικά επί 144 ώρες καθ' όλο το σχολικό έτος). Τέλος, στην 12^η τάξη προσφέρεται ως μάθημα επιλογής η «Σύγχρονη Τουρκική και Παγκόσμια Ιστορία» επί τέσσερις ώρες την εβδομάδα και συνολικά επί 144 ώρες καθ' όλο το σχολικό έτος. Αυτή η πρακτική ισχύει περισσότερο ή λιγότερο για όλα τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με εξαίρεση τα Λύκεια Κοινωνικών Επιστημών, στα οποία το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται ως υποχρεωτικό στην 9^η τάξη για δύο ώρες την εβδομάδα, στην 10^η τάξη για τέσσερις ώρες την εβδομάδα και στην 11^η τάξη για τρεις ώρες την εβδομάδα. Επιπλέον, το μάθημα «Επαναστατική Ιστορία της Τουρκικής Δημοκρατίας και του Ατατουρκισμού» είναι υποχρεωτικό στην 11^η τάξη (επί δύο ώρες την εβδομάδα) και το μάθημα «Σύγχρονη Τουρκική και Παγκόσμια Ιστορία» είναι υποχρεωτικό στην 12^η τάξη (επί τέσσερις ώρες την εβδομάδα). Πρόσθετες ώρες για το μάθημα της Ιστορίας είναι επίσης διαθέσιμες στην 9^η και 12^η τάξη για δύο ώρες την εβδομάδα.

Στη δεκαετία του 2000 στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα έγινε μια σημαντική αλλαγή όσον αφορά στις φιλοσοφικές βάσεις του. Σύμφωνα με την αλλαγή αυτή, η οποία εφαρμόστηκε το 2005 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 2007 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προτιμήθηκε μια κονστрукτιβιστική προσέγγιση βασισμένη στις μεταμοντέρνες αρχές της Διδακτικής αντί μιας συμπεριφοριστικής προσέγγισης που πηγάζει από την θετική φιλοσοφία. Ενώ στη συμπεριφοριστική προσέγγιση η πληροφορία μεταφέρεται στον μαθητή από το εγχειρίδιο και από τον εκπαιδευτικό, στην κονστрукτιβιστική προσέγγιση η γνώση μπορεί να δομηθεί στο μυαλό του μαθητή μέσα από δραστηριότητες στο περιβάλλον της τάξης και οι διαφορετικές πληροφορίες μπορούν να αποκτηθούν από τον μαθητή με διαφορετικούς τρόπους. Έτσι, η κονστрукτιβιστική προσέγγιση θέτει τον μαθητή στο κέντρο της διδασκαλίας αντί του εκπαιδευτικού και δεν ενδιαφέρεται τόσο για τη μετάδοση της γνώσης, όσο κυρίως για την αυτενέργο πρόσκτησή της από τον μαθητή, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων (Yazıcı & Şimşek, 2012).

Μία από τις σημαντικότερες εσωσχολικές μεταβολές που επέφερε στο αναλυτικό πρόγραμμα Ιστορίας το 2007 η αλλαγή αυτή ήταν η κατάργηση μαθημάτων όπως *Γενική Τουρκική Ιστορία* και *Ιστορία του Ισλάμ και Οθωμανική Ιστορία*, τα οποία είχαν εισαχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα το 1993, και η προσθήκη του μαθήματος *Σύγχρονη Τουρκική και Παγκόσμια Ιστορία* στο αναλυτικό πρόγραμμα το 2007. Το γεγονός ότι η παγκόσμια ιστορία καταλαμβάνει πλέον ένα σημαντικό μέρος του αναλυτικού προγράμματος της Ιστορίας με θεματολογία από τον 20^ο αιώνα και ότι η σύγχρονη τουρκική ιστορία εξετάζει αμφιλεγόμενα θέματα και διαμφισβητούμενες περιόδους μπορεί να θεωρηθεί ως ένα θετικό στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος της Ιστορίας και των σχολικών εγχειριδίων (Dinç, 2011).

Παρ' όλα τα θετικά στοιχεία διαπιστώνεται ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του 2007 παρουσιάζει μια σειρά χρόνιων προβλημάτων των προηγούμενων αναλυτικών προγραμμάτων Ιστορίας της Τουρκίας. Το πρώτο από αυτά τα προβλήματα, το οποίο παρατηρείται και σε προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα και εξακολουθεί να έρχεται σε αντίθεση με τις βασικές αρχές της φιλοσοφίας του νέου προγράμματος, είναι η διατήρηση της εγκυκλοπαιδικής προσέγγισης αναφορικά με τα περιεχόμενα διδασκαλίας. Αν και η ύλη στα προγράμματα της Ιστορίας έχει μειωθεί, εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να αποτελεί πρόβλημα κατά τη διδασκαλία. Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός οδηγείται στη χρήση της αφήγησης ως μέθοδο διδασκαλίας για την κάλυψη της ύλης, χωρίς να υπάρχουν χρονικά περιθώρια για δραστηριότητες και πρακτικές αυτενέργειας των μαθητών, οι οποίες θα έπρεπε, σύμφωνα με το πνεύμα της αλλαγής που αναφέραμε, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών (Öztürk, 2009; Dinç, 2011).

Οι Ρωμιοί της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας από την οπτική της τουρκικής ιστοριογραφίας

Η λέξη Ρωμιός (Rum) αναφέρεται στους υπηκόους που ζούσαν εντός των ορίων της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας και είχαν τα δικαιώματα των Ρωμαίων πολιτών. Παρόλο που αρχικά η λέξη Ρωμιός αναφερόταν σε άτομα διαφόρων εθνικοτήτων, αργότερα κατέληξε να χαρακτηρίζει αποκλειστικά άτομα ελληνικής καταγωγής, που ζούσαν σε μουσουλμανικές χώρες. Μετά από την Άλωση της Κωνσταντινούπολης οι Ρωμιοί ανέλαβαν σημαντικές θέσεις στην οθωμανική διοίκηση. Ο κύριος λόγος για αυτό ήταν το γεγονός ότι οι μορφωμένοι Οθωμανοί γνώριζαν μεν αραβικά και περσικά, δεν μιλούσαν όμως καθόλου τις γλώσσες των λαών της Δύσης και οι πιο κατάλληλοι για αυτό κρίθηκαν οι Ρωμιοί της Κωνσταντινούπολης. Η κατάληψη από τους Ρωμιούς σημαντικών θέσεων στην οθωμανική διοίκηση οδήγησε στη γέννηση μιας ελληνικής ελίτ στην Κωνσταντινούπολη, η οποία διαβιούσε στην περιοχή του Φαναρίου (Fenerli Rumlar). Οι Ρωμιοί αυτοί χρησιμοποίησαν τη δύναμη που πήγαζε από τη θέση τους, για να διασφαλίσουν την εξουσία και την κοινωνική τους θέση τόσο μεταξύ των Ορθόδοξων όσο και εντός του οθωμανικού κυβερνητικού συστήματος (Demirağ, 2003).

Οι Ρωμιοί της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας διατήρησαν τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμά τους. Πέραν τούτων απόδειξη της ανοχής των Οθωμανών απέναντι στους Ρωμιούς και τις άλλες κοινότητες αποτελούσε το γεγονός ότι το οθωμανικό κράτος δεν εμπόδιζε ποτέ την μόρφωση και τις οικονομικές δραστηριότητες των Ρωμιών με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να πλουτίσουν από το εμπόριο και να ιδρύσουν πολλά σχολεία όχι μόνο στην μετέπειτα κυρίως Ελλάδα, αλλά και στις ακτές της Μαύρης Θάλασσας και στη Δυτική Μικρά Ασία (Toprak, 2015).

Ειδικά οι Φαναριώτες, που είχαν επαφές με την Ευρώπη, επηρεάστηκαν από τη Γαλλική Επανάσταση του 1789 και μερικοί από αυτούς συμμετείχαν στον αγώνα ανεξαρτησίας κατά της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Μετά από την αναγνώριση της ανεξαρτησίας της Ελλάδας το 1830, πολλοί Ρωμιοί Φαναριώτες κατέφυγαν στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος μεταφέροντας τη διοικητική εμπειρία που απέκτησαν στην Οθωμανική Αυτοκρατορία. Ύστερα από όλα αυτά βέβαια κλονίστηκε σοβαρά η εμπιστοσύνη των Οθωμανών απέναντι στους Ρωμιούς (Seyitdanlioğlu, 2004).

Στο πλαίσιο του συστήματος των μιλλέτ το Πατριαρχείο και ο κλήρος έπαιζαν πάντα ενεργό ρόλο στις υποθέσεις που αφορούσαν στην κοινότητα των Ρωμιών και ιδιαίτερα στις σχέσεις της με την οθωμανική διοίκηση. Το Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως, ωστόσο, δεν αποβλέπει σύμφωνα με την τουρκική ιστοριογραφία απλά στην προστασία και την υποστήριξη των Ρωμιών της αυτοκρατορίας· σχεδίαζε επίσης να επιβάλλει τον πλήρη έλεγχο του και στους άλλους ορθόδοξους πληθυσμούς των Βαλκανίων (Ortaylı, 2005: 63). Ιδιαίτερα, επισημαίνεται ο ύποπτος ρόλος του Πατριάρχη στην εξέγερση των Ελλήνων το 1821 (Armaoğlu, 1999: 167).

Υπό αυτήν την έννοια οι Ρωμιοί εμφανίζονται ως «προδότες» που προδίδουν την εμπιστοσύνη των Οθωμανών και επαναστατούν με σκοπό να δημιουργήσουν ελληνικό κράτος με την ανοχή πάντα αλλά και πολλές φορές με την βοήθεια των Μεγάλων Δυνάμεων. Άλλωστε, οι Ρωμιοί, εμφανιζόμενοι ως απόγονοι των Αρχαίων Ελλήνων, προσελκύουν το ενδιαφέρον των Ευρωπαίων και ως περαιτέρω συνέπεια αναπτύσσεται το κίνημα του φιλελληνισμού. Η τουρκική ιστοριογραφία αναφέρεται συχνά στις εξελίξεις, οι οποίες οδήγησαν σε αυτή της κατάσταση, δηλαδή στον αντίκτυπο της Γαλλικής Επανάστασης στη γέννηση της εθνικιστικής ιδεολογίας, στην αποτελεσματικότητα της προπαγάνδας των Ρωμιών στην Ευρώπη, στην άνοδο του φιλελληνισμού στη Δύση, στην κινητοποίηση της ρωσικής διπλωματίας και στην άμεση βοήθεια της ρωσικής στρατιωτικής δύναμης υπέρ των Ρωμιών και τέλος στην ήττα του οθωμανικού στόλου στο Ναβαρίνο (Eldem, 2010).

Τα ευρήματα της έρευνας

Ερευνώντας τα τουρκικά εγχειρίδια Ιστορίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε ότι αναφορές σχετικά με τους Ρωμιούς της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας εντοπίζονται στο εγχειρίδιο των Κοινωνικών Γνώσεων της 7^{ης} τάξης:

α) Γίνεται αναφορά στο παιδομάζωμα που εφαρμόστηκε από τους Οθωμανούς κατά τους πρώτους αιώνες μετά από την οθωμανική κατάκτηση:

«Με την επέκταση των κατακτήσεων στη Ρούμελη [Βαλκάνια] έπρεπε να καλυφθεί η ανάγκη για "πεζικό» και "ιππικό". Για αυτό το λόγο άρχισαν [οι Οθωμανοί] να συγκεντρώνουν αγόρια χριστιανικών οικογενειών, προκειμένου να εκπαιδευτούν ως στρατιώτες. Με τους στρατιώτες που εξασφαλίζονταν με το "σύστημα του παιδομαζώματος", δημιουργήθηκε ο στρατός των "Καρίκου" [δούλων της Πύλης]» (Κοινωνικές Γνώσεις 7, σ. 67).

β) Γίνεται ιδιαίτερη μνεία στη θρησκευτική ανοχή που επικρατούσε στην Οθωμανική Αυτοκρατορία:

«Ταυτόχρονα με τα πολλά τζαμιά στην Κωνσταντινούπολη υπήρχαν ρωμαίικες, αρμένικες και καθολικές εκκλησίες και [εβραϊκές] συναγωγές» (Κοινωνικές Γνώσεις 7, σ. 76).

γ) Επισημαίνεται ότι χάρη στην ανεκτικότητα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας διατηρήθηκαν τα διαφορετικά πολιτιστικά στοιχεία των εθνοτικών κοινοτήτων, οι διαφορετικές γλώσσες και θρησκείες στα Βαλκάνια και στη Μέση Ανατολή:

«Ας υποθέσουμε ότι η Οθωμανική Αυτοκρατορία συνεχίζει να κατέχει τα εδάφη της. Είναι ένα κράτος που συνεχίζει να κυριαρχεί για περισσότερα από 600 χρόνια σε τρεις ηπείρους. Διαφορετικά έθνη (Τούρκοι, Αραβες, Ρωμιοί, Βούλγαροι κ.λπ.) και άνθρωποι που πιστεύουν σε διαφορετικές θρησκείες και δόγματα (μουσουλμανική, χριστιανική, εβραϊκή), έζησαν μαζί. Παρά τις διαφορές αυτές η Οθωμανική Αυτοκρατορία κυβέρνησε αρμονικά τους λαούς. Αλλά πώς; Έκανε βασικές αρχές της διοίκησης την ανοχή και τη

δικαιοσύνη. Μεταξύ των ανθρώπων, όποια και αν ήταν η γλώσσα, η θρησκεία, ο πολιτισμός και οι αξίες, δεν έκανε διαχωρισμούς. Με τον τρόπο αυτό οι άνθρωποι διατήρησαν την πίστη, τη γλώσσα, τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής τους. Σήμερα στα Βαλκάνια [και] στη Μέση Ανατολή, λόγω της ανεκτικότητας οι άνθρωποι μιλούν τη δική τους γλώσσα [και] διατηρούν αμετάβλητες τις πολιτιστικές αξίες» (Κοινωνικές Γνώσεις 7, σ. 76).

δ) Γίνεται επίσης σύντομη αναφορά στα προνόμια του Πορθητή προς τον ορθόδοξο κλήρο:

«Ο Πορθητής στο γραπτό κείμενο που έδωσε στον Πατριάρχη, τον οποίο όρισε εκπρόσωπο των Χριστιανών, περιλαμβάνονταν τα εξής: "Κανείς δεν μπορεί να καταδυναστεύσει τον Πατριάρχη. Ο ίδιος και ο ανώτερος κλήρος που αποτελεί τη συνοδεία του να απαλλάσσονται διά παντός από κάθε είδους γενική υπηρεσία. Οι εκκλησίες δεν θα μετατραπούν σε τζαμιά. Οι γάμοι και οι ταφές και άλλες τελετές θα γίνονται όπως παλιά σύμφωνα με τις αρχές και τους κανόνες της ρωμαϊκής εκκλησίας"» (Κοινωνικές Γνώσεις 7, σ. 77).

Και στα τουρκικά εγχειρίδια Ιστορίας του Λυκείου οι αναφορές στη διαβίωση των μη μουσουλμάνων κατά την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας είναι ελάχιστες. Ιδιαίτερα για τη θέση των Ρωμιών στην Οθωμανική Αυτοκρατορία εντοπίζονται συγκεκριμένες αναφορές στο εγχειρίδιο Ιστορίας της 10^{ης} τάξης (*Ortaöğretim Tarih 10*, M.E.B. - Devlet Kitapları), το οποίο εκδόθηκε από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας της Τουρκίας. Το εν λόγω εγχειρίδιο πραγματεύεται την Ιστορία του οθωμανικού κράτους από την ίδρυση μέχρι την κατάλυσή του (1300-1923).

α) Οι Ρωμιοί εμφανίζονται να έχουν τα περισσότερα προνόμια στην Οθωμανική Αυτοκρατορία από όλες τις μειονότητες:

«Μεταξύ των μειονοτήτων οι Ρωμιοί κατείχαν την πιο προνομιακή θέση. Ήδη από την εποχή του Πορθητή οι Ρωμιοί του οθωμανικού κράτους απολάμβαναν ελευθερία γλώσσας και θρησκείας» (Ιστορία Λυκείου, 10^η τάξη, σ. 164).

β) Γίνεται αναφορά στα αξιώματα τα οποία καταλάμβαναν οι Ρωμιοί στο οθωμανικό κράτος:

«Τους Ρωμιούς που γνώριζαν ξένες γλώσσες το οθωμανικό κράτος τους τοποθετούσε σε κρατικές υπηρεσίες, όπως τη μεταφραστική [υπηρεσία]» (Ιστορία Λυκείου, 10^η τάξη, σ. 164).

Στο εγχειρίδιο Ιστορίας της 11^{ης} τάξης (*Ortaöğretim Tarih 11*, M.E.B. - Devlet Kitapları) εξετάζονται οι κοινωνικοί, πολιτικοί, οικονομικοί και στρατιωτικοί θεσμοί της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Και στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο εντοπίζονται ελάχιστες αναφορές σχετικές με το θέμα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα:

α) Γίνεται αναφορά στη θρησκευτική ανοχή που επιδείκνυε η Οθωμανική Αυτοκρατορία:

«Όπως στα πρώτα τουρκο-ισλαμικά κράτη, έτσι και στη δομή του οθωμανικού κράτους υπήρχε η ανοχή για κάθε είδους πίστη. Οι μη μουσουλμάνοι της αυτοκρατορίας είχαν το δικαίωμα να κρατούν ζωντανό εντός του συστήματος των κοινοτήτων τον πολιτισμό τους μαζί με τη θρησκεία, το δόγμα, την ελεύθερη συνείδηση. Ο Σουλτάνος Μεχμέτ ο Πορθητής επέτρεψε στους Ρωμιούς, τους Εβραίους και τους Αρμένιους να ιδρύσουν τα δικά τους θρησκευτικά ιδρύματα χωρίς κρατική παρέμβαση. Ωστόσο, δεν επιτρεπόταν να αντανakλώνται στη λειτουργία και στη γενική δομή του κράτους τα δικαιώματα και τα προνόμια που αποκτούσαν» (Ιστορία Λυκείου, 11^η τάξη, σ. 30-31).

Σε άλλο σημείο του βιβλίου:

«Μετά από την κατάληψη της Κωνσταντινούπολης από τον Σουλτάνο Μεχμέτ τον Πορθητή, οι Ρωμιοί και οι Λατίνοι του Γαλατά διευκολύνθηκαν στη συνέχιση της θρησκευτικής τους πίστης και λατρείας» (Ιστορία Λυκείου, 11^η τάξη, σ. 183).

β) Αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκαν οι Ρωμιοί ως επίσημοι διερμηνείς του οθωμανικού κράτους:

«Τον 17^ο αιώνα στις συμφωνίες που έκανε το οθωμανικό κράτος, υπήρχε ανάγκη από πολύγλωσσους διπλωμάτες. Μέχρι εκείνη την περίοδο οι Οθωμανοί διοικητές και οι ουλεμάδες, βλέποντας υποτιμητικά τα κράτη της Ευρώπης, αδιαφορούσαν για τις ξένες γλώσσες. Στις αρχές του 18^{ου} αιώνα οι Ρωμιοί Φαναριώτες που μάθαιναν εύκολα τις παραδόσεις και τις γλώσσες της Ευρώπης λόγω των εμπορικών δραστηριοτήτων, ανέλαβαν καθήκοντα στην οθωμανική διπλωματία ως διερμηνείς. [Όταν] οι Ρωμιοί διερμηνείς ενδιαφέρθηκαν για την Επανάσταση της Πελοποννήσου το 1821, κλονίστηκε η εμπιστοσύνη του κράτους προς τους Ρωμιούς υπαλλήλους. Μετά από αυτό ο Μαχμούτ Β' εξασφάλισε την εκπαίδευση και την πρόσληψη μουσουλμάνων στις θέσεις των διερμηνέων με το «γραφείο διερμηνείας» που ίδρυσε στα ανάκτορα. Μερικοί διανοούμενοι της περιόδου του Τανζιμάτ εκπαιδεύτηκαν εδώ. Οι Ρωμιοί απομακρύνθηκαν από τις θέσεις των διερμηνέων....» (Ιστορία Λυκείου, 11^η τάξη, σ. 43).

γ) Τέλος, γίνεται λόγος για την ενασχόληση των Ρωμιών και των άλλων εθνοτήτων της αυτοκρατορίας με το εμπόριο:

«Ρωμιοί, Εβραίοι και Αρμένιοι καθώς και Τούρκοι ασχολούνταν με το εμπόριο» (Ιστορία Λυκείου, 11^η τάξη, σ. 82).

Συμπέρασμα

Αναφορικά με την παρουσία των Ρωμιών στην Οθωμανική Αυτοκρατορία μέχρι την Επανάσταση του 1821 σπάνια γίνεται λόγος στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας πέρα από ορισμένες αόριστες αναφορές στην ανοχή και την ανεξιθρησκία που απολαμβάνουν

όλες οι μη μουσουλμανικές κοινότητες υπό τους Οθωμανούς. Ειδικότερα, τα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας επικεντρώνονται κυρίως στις εμπορικές δραστηριότητες των Ρωμιών υπηκόων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Ο Έλληνας Πατριάρχης και ο ανώτερος κλήρος βρίσκονται στο επίκεντρο της ιστορικής αφήγησης. Οι Ρωμιοί τοποθετούνται στην κατηγορία των εσωτερικών απειλών, ιδιαίτερα μετά από την Επανάσταση του 1821, διαταράσσοντας την εθνική ενότητα και ασφάλεια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Γενικότερα απουσιάζουν αναφορές στον καθημερινό βίο, στις σχέσεις μεταξύ μουσουλμάνων και μη μουσουλμάνων, στην πολυπολιτισμική ταυτότητα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Παρά τις αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα Ιστορίας στη δεκαετία του 2000, η εθνοκεντρική προσέγγιση κυριαρχεί, καθώς η ευρωπαϊκή και η παγκόσμια ιστορία καλύπτουν μόνο ένα μικρό ποσοστό του αναλυτικού προγράμματος και οι «άλλοι» λάμπουν δια της απουσίας τους, εφόσον εμφανίζονται περιστασιακά και επιπλέον αντιμετωπίζονται με καχυποψία.

Τουρκικά Σχολικά Εγχειρίδια

Komisyon (2012). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 7*, Ders kitabı, M.E.B. - Devlet Kitapları.

Cazgır, Vicdan, Genç, İlhan, Çelik, Mehmet, Genç, Celal & Türedi, Şenol (2012). *Ortaöğretim Tarih 10*, M.E.B. - Devlet Kitapları.

Okur, Yasemin, Aksoy, Mehmet, Kızıltan, Hakan, Sever, Akın, Öztürk, Mehmet & Karaman, Mülver (2012). *Ortaöğretim Tarih 11*, M.E.B. - Devlet Kitapları.

Βιβλιογραφία

Akşit, Necmi (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27, 129–137.

Armaoğlu, Fahir (1999). *19. Yüzyıl Siyasi Tarihi*, Ankara: T.T.K. Yayınları.

Demirağ, Yelda (2003). Osmanlı İmparatorluğu'nda yaşayan azınlıkların sosyal ve ekonomik durumları. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 13, 15-33.

Dinç, Erkan (2011). Eski ve yeni ortaöğretim tarih programının amaç ve içerik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (4).

Eldem, Edhem (2010). Greece and the Greeks in Ottoman History and Turkish Historiography. *The Historical Review/La Revue Historique*, 6, 27-40.

Ortaylı, İlber (2005). *Osmanlı İmparatorluğu'nun En Uzun Yüzyılı*. İstanbul: İletişim Yayınları (ελληνική μετάφραση της Κατερίνας Στάθη: *Ο πιο μακρύς αιώνας της αυτοκρατορίας*, Αθήνα, εκδόσεις Παπαζήση, 2004).

- Öztürk, İbrahim Hakkı (2009). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme. *The First International Congress of Educational Research*, 1-3 May, Çanakkale.
- Seyitdanlioğlu, Mehmet (2004). Yunan İhtilali ve II Mahmud'un politikaları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (12), 49-56.
- Toprak, Serap (2015). 19. yüzyıl milliyetçilik çıkmazında Rumlar. *Yeni Türkiye Dergisi*, 68, 2841-2864.
- Yazıcı, Fatih & Şimşek, Ahmet (2012). Tarih öğretiminde nesnellik sorunu. *Tarih Okulu Dergisi*, 11, 13-32.

Η «αντιλαμβανόμενη ικανότητα», η «αυτονομία» και οι προσωπικοί προσανατολισμοί ως παράγοντες παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Ρηγογιάννης Ορέστης Μάριος

*Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
orerigo13@gmail.com*

Ρηγογιάννης Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Δ/ντής Δημοτικού Σχολείου, dirigogiannis@gmail.com

Περίληψη

Τα κίνητρα, που ενεργοποιούνται για την εκδήλωση μιας συμπεριφοράς, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συμμετοχή του ατόμου σε αθλητικές δραστηριότητες. Μάλιστα, εξαιτίας της μείωσης της φυσικής δραστηριότητας στην αρχή της εφηβείας, γεγονός που καταγράφεται σε πολλές έρευνες, η ανάδειξη των κινήτρων που συμβάλλουν σε ένα θετικό κλίμα παρακίνησης καθίσταται πρωταρχικής σημασίας. Η «αυτονομία» που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς, η «αντιλαμβανόμενη ικανότητα» των μαθητών και οι προσωπικοί τους προσανατολισμοί αποτελούν σημαντικούς και κρίσιμους παράγοντες ενεργοποίησης κινήτρων. Η αιτιολόγηση της εμπλοκής σε μία άσκηση, η ενσυναίσθηση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί και η παροχή επιλογών στους μαθητές ενισχύει το αίσθημα αυτονομίας τους. Η υποστήριξη της ικανότητας με ανατροφοδότηση και με κατάλληλες προκλήσεις ενισχύει την εσωτερική τους κίνηση των κινήτρων και βοηθά τους μαθητές να αισθάνονται ικανοί, με αποτέλεσμα τη συμμετοχή στις δραστηριότητες. Τέλος, οι προσωπικοί προσανατολισμοί των μαθητών είναι σπουδαίας σημασίας για τη συμμετοχή τους στην άσκηση. Η καθοδήγηση από πλευράς εκπαιδευτικών, ώστε οι μαθητές να προσεγγίζουν την επίτευξη προσανατολισμένοι στο «έργο» και όχι στο «εγώ», έχει θετική επίδραση στην «αντιλαμβανόμενη ικανότητα», στην καταβολή προσπάθειας και στην εφαρμογή σχετικών στρατηγικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Αντιλαμβανόμενη ικανότητα, παρακίνηση, αυτονομία, Φυσική Αγωγή, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το ερώτημα που απασχολεί πολλούς ερευνητές, είναι γιατί κάποιοι μαθητές προσπαθούν και συμμετέχουν με διάθεση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ενώ κάποιοι άλλοι, όχι. Το πρόβλημα δηλώνεται ως αναφορά στα κίνητρα συμμετοχής. Σύμφωνα με έρευνες (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003), κατά τη μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συνεχώς μειώνεται η συμμετοχή στο μάθημα Φυσικής Αγωγής. Γενικά, είναι αδιαμφισβήτητη και πολλαπλώς καταγεγραμμένη η ελάττωση των επιπέδων σωματικής δραστηριότητας στην αρχή της εφηβείας (Demetriou, et al., 2019; Polet et al., 2019).

Έρευνες έχουν δείξει (Καλογιάννης, 2006) ότι οι στάσεις των παιδιών προς την άσκηση διαμορφώνονται κυρίως στο Δημοτικό Σχολείο (10-12 χρόνων) και αλλάζουν, λίγο,

στα κατοπινά χρόνια. Η σωματική αυτοαντίληψη, ανά φύλο, αποκρυσταλλώνεται, τότε, και δεν παρουσιάζει μεγάλες μεταβολές στη συνέχεια (Chatterjee, 2013). Έχει αποδειχθεί ότι η στάση των μαθητών στη φυσική και αθλητική εκπαίδευση διαφοροποιείται από την άποψη της ηλικίας, όσον αφορά το επίπεδο του αθλητισμού, αλλά δε μεταβάλλεται από την άποψη του φύλου (Balga, Antala & Argajóna, 2019). Γενικά, έχειδειχθεί ότι η στάση των μαθητών στη φυσική και αθλητική εκπαίδευση διαφοροποιείται από την άποψη της ηλικίας αλλά όχι από την άποψη του φύλου. Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι οι στάσεις απέναντι στη Φυσική Αγωγή αλλάζουν ανάλογα και με το φύλο (Arabaci, 2009). Σε κάθε περίπτωση, όμως, με βάση τα παραπάνω στοιχεία, συμπεραίνεται η σημαντικότητα, η κρισιμότητα και ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής, ειδικά στο Δημοτικό Σχολείο, αν και έρευνες δείχνουν ότι σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου υπάρχει μια σχετική κυριαρχία αδιάφορης στάσης απέναντι στη Φυσική Αγωγή (Adamčák & Bartík, 2014).

Υπό αυτό το σκεπτικό η ύπαρξη κινήτρων, για συμμετοχή σε φυσική άσκηση θεωρείται ως μια εκ των ων ουκ άνευ εκπαιδευτική προτεραιότητα. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει και προσυπογράφει τους δύο τύπους κινήτρων (Cheng, Mukhopadhyay & Williams, 2020; Coccia, 2019; Reiss, 2012; Benabou & Tirole, 2003): α) τα εσωτερικά κίνητρα, τα οποία χωρίζονται σε κίνητρα για μάθηση, κίνητρα για επίτευξη και κίνητρα για διέγερση (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003) και β) τα εξωτερικά κίνητρα, που παρακινούν, όχι από την ίδια τη δραστηριότητα, αλλά από εξωτερικές δράσεις, δηλαδή από άλλους ανθρώπους (Διγγελίδης κ.ά., 2006).

Έρευνες των Papaioannou et al. (2006) έδειξαν ότι η «αντιλαμβανόμενη ικανότητα», η «αυτονομία» και ο προσανατολισμός στο «έργο» ενεργοποιούν τα εσωτερικά κίνητρα, που είναι κομβικός παράγοντας συμμετοχής στον αθλητισμό και την άσκηση, κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Οι προσπάθειες να καλλιεργηθούν αυτά τα χαρακτηριστικά θα πρέπει να αποτυπώνονται στα σχολικά προγράμματα και στο κλίμα της τάξης

Όταν, λοιπόν, οι μαθητές αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν και δέχονται τις ανάλογες επιβραβεύσεις, παρακινούνται εσωτερικά. Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να ασκούνται και μετά την αποφοίτηση από το σχολείο (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Στη συνέχεια, η παρούσα εργασία θα εστιάσει στους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι φαίνεται ότι ενεργοποιούν τα εσωτερικά κίνητρα. Ειδικότερα, θα αποπειραθεί να αναδείξει τα εσωτερικά κίνητρα και τον τρόπο, που αυτά επηρεάζουν την απόφαση των ατόμων για φυσική δραστηριότητα. Επίσης, θα δείξει πώς επιτυγχάνεται κλίμα υποστήριξης «αυτονομίας» και πώς η «αντιλαμβανόμενη ικανότητα» των ατόμων είναι βασικός παράγοντας παρακίνησης, σε χώρους επίτευξης. Τέλος, θα επισημάνει τη σημαντική συνεισφορά των προσωπικών προσανατολισμών, ως παραγόντων παρακίνησης και συμμετοχής στον αθλητισμό.

Κλίμα παρακίνησης-ψυχολογικοί παράγοντες

Η παρακίνηση αποτελεί θεμελιώδη παράμετρο για κάθε επίτευγμα. Είναι η εστίαση της προσοχής και ο ενθουσιασμός, ώστε να κάνει κάποιος πράγματα και να εκπληρώσει τους στόχους που έχει θέσει και να διευθύνει οτιδήποτε τείνει να επηρεάσει την πρόοδό του (Locke & Latham, 1990). Από την άλλη μεριά, ο καθορισμός στόχων ενεργοποιεί και κινητοποιεί το άτομο, το κάνει να προσπαθεί περισσότερο, αυξάνει την επιμονή του, καθώς και την προσοχή και την αυτοσυγκέντρωσή του. Οι πράξεις των ατόμων που προέρχονται από εσωτερική παρακίνηση, είναι αυτές οι οποίες εκδηλώνονται για την ευχαρίστηση και για την ικανοποίηση που πηγάζει από την εκτέλεσή τους και όχι για κάποιο εξωτερικό αντάλλαγμα. Αντίθετα, οι συμπεριφορές οι οποίες εκδηλώνονται για να κερδηθεί κάποια εξωτερική αμοιβή ή να αποφευχθεί κάποια ποινή θεωρούνται ότι προέρχονται από εξωτερική παρακίνηση (Locke et al., 1981).

Έρευνες δείχνουν (Οικονομόπουλος, Τζέτζης & Κιουμουρτζόγλου, 2006; Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003) πως, όταν οι μαθητές επιλέγουν θέματα που τους ενδιαφέρουν, επιμένουν και προσπαθούν περισσότερο. Οι εσωτερικά παρακινημένοι μαθητές αποκτούν ουσιαστικότερη και βαθύτερη γνώση και συνεχίζουν την ενασχόληση με τη δραστηριότητα. Επίσης, αναπτύσσουν πιο θετικά συναισθήματα και έχουν λιγότερο στρες. Μάλιστα, οι παράγοντες που καθορίζουν την εσωτερική παρακίνηση είναι ο βαθμός αυτονομίας που νιώθουν για τις πράξεις τους, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και η ανάγκη σύναψης.

Στους εσωτερικούς παρακινητικούς παράγοντες περιλαμβάνονται, επίσης, το προσωπικό επίπεδο προσδοκιών και οι προσανατολισμοί του ατόμου. Η προσδοκώμενη απόδοση διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, την ανάγκη του ατόμου για επίτευξη και τις εμπειρίες επιτυχίας και αποτυχίας του (Σταύρου, 2014).

Σημαντικοί παράγοντες παρακίνησης είναι οι προσωπικοί προσανατολισμοί. Τα παιδιά μετά την ηλικία των 11 χρόνων έχουν πλήρως ανεπτυγμένους δυο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνουν τις ικανότητές τους. Οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στη «μάθηση», αντιλαμβάνονται την επιτυχία σε σχέση με τη δική τους βελτίωση και όχι σε σχέση με την απόδοση των άλλων. Βλέπουν την προσπάθεια ως απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχία (Τζέτζης, Γούδας & Κυρατσού, 2005). Για τους μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στην «επίδοση», ο στόχος της απόδοσης είναι κυρίαρχος. Η προσπάθειά τους είναι να κερδίζουν τους άλλους και η ικανότητά τους διαμορφώνεται μέσα από τη σύγκριση (Τζέτζης, Γούδας & Κυρατσού, 2005).

Κλίμα «αυτονομίας» - «αντιλαμβανόμενη αυτονομία»

Στη διαμόρφωση της παρακίνησης των μαθητών, μεγάλο ρόλο παίζει η αίσθηση συμμετοχής στο γίνεσθαι της διδασκαλίας. Αυτό είναι σε απόλυτη συνάρτηση με τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων, όπως η προετοιμασία, η διεξαγωγή και η αξιολόγηση. Η αίσθηση της συμμετοχής αυξάνει την «αυτονομία» των μαθητών στις

επιλογές τους (Θεοδοσίου & Παπαϊωάννου, 2006).

Οι μαθητές έχουν την ανάγκη να νιώσουν ότι παίρνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων για το μάθημα, διαλέγοντας, για παράδειγμα, κάποιες δραστηριότητες. Επίσης, αν τους δοθεί συγκεκριμένος παιδαγωγικός στόχος και πολλαπλές επιλογές ασκήσεων, θα μπορούσαν να διαλέξουν οι ίδιοι τη σειρά και τον τρόπο που θα τις εκτελέσουν. Τότε, έχουν θετικότερη άποψη για τον εαυτό τους, νιώθουν ότι αποφασίζουν οι ίδιοι για τη συμπεριφορά τους και όχι ότι απλά υπακούουν στις εντολές κάποιου. Αυτή η υποστήριξη της αυτονομίας με την παροχή επιλογών στους μαθητές, κατέχει κεντρικό ρόλο στην προώθηση της εσωτερίκευσης και των αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης (Κολοβελώνης, 2008).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, οι κοινωνικοί φορείς, όπως οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να προωθήσουν τα αυτόνομα κίνητρα, μέσω της δημιουργίας ανάλογου περιβάλλοντος. Έρευνες, από παλιά, είχαν αποκαλύψει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν υψηλότερα επίπεδα αυτόνομων κινήτρων και μεγαλύτερη επιμονή στη συμπεριφορά, με την παροχή ανατροφοδότησης που εστιάζει στην αυτόνομη μάθηση, δίνοντας επιλογή και σκεπτικό στους μαθητές, για τις ενέργειές τους (Deci et al., 1982).

Η παροχή μιας λογικής εξήγησης για την εκτέλεση μιας μη ενδιαφέρουσας δραστηριότητας, η οποία δίνεται σ' ένα υποστηρικτικό περιβάλλον αυτονομίας, διευκολύνει τη διαδικασία εσωτερίκευσης (Reeve, 2002). Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα όχι ιδιαίτερα πειστικό περιβάλλον, παρέχοντας όμως τις απαραίτητες πληροφορίες, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να επιλύσουν το οποιοδήποτε πρόβλημα με τον δικό τους τρόπο. Παρουσιάζει ευαισθησία και ανταπόκριση, δίνει σχετικές επεξηγήσεις και είναι περισσότερο υποστηρικτικός στη διαδικασία μάθησης.

Το κλίμα υποστήριξης «αυτονομίας» μπορεί να διαμορφωθεί από τον εκπαιδευτικό με τρεις τρόπους (Deci & Ryan 1995): α) εξηγώντας και αιτιολογώντας την εμπλοκή σε άσκηση, β) αναγνωρίζοντας τα συναισθήματα των μαθητών (ενσυναίσθηση) και γ) υποστηρίζοντας την παροχή επιλογών τους. Η σχέση μεταξύ της στήριξης αυτονομίας και του βαθμού που οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν την αυτονομία τους είναι πολύ μεγάλη (Deci et al., 1991). Τέτοιες αντιλήψεις απεικονίζουν τον βασικό ρόλο που έχει ο εκπαιδευτικός στην προώθηση της αυτόνομης μάθησης. Μια τέτοια εκπαιδευτική δείχνει ότι η ενίσχυση της αυτονομίας από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να ενισχύσει τα αυτόνομα κίνητρα των μαθητών και δείχνει τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένες παρεμβάσεις στη Φυσική Αγωγή μπορούν να ενεργοποιήσουν τα κίνητρα (Hagger 2014).

Πολλές μελέτες έρχονται να επιβεβαιώσουν ότι η «αντιλαμβανόμενη αυτονομία», είναι ισχυρός δείκτης εσωτερικής παρακίνησης. Οι Goudas et al. (1995) έδειξαν ότι η «αντιλαμβανόμενη αυτονομία» στην αρχή του κύκλου μιας σειράς μαθητών, σχετιζόταν θετικά με την εσωτερική παρακίνηση που επέδειξαν οι φοιτητές στο τέλος του κύκλου μαθημάτων. Το ίδιο επιβεβαίωσαν οι συγκεκριμένοι μελετητές και σε έρευνα που

πραγματοποιήθηκε σε μαθητές 12 -14 ετών. Τέλος, σε μελέτη 224 κοριτσιών, 13 ετών με υψηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, που φοιτούσαν σε αγγλικό σχολείο, βρήκαν ότι η διδασκαλία με βάση το δικαίωμα λήψης αποφάσεων από τις μαθήτριες, είχε θετική επίδραση στα εσωτερικά κίνητρα. Ένιωθαν ικανές, αυτόνομες και προσανατολισμένες στο έργο.

Άλλες πρακτικές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση κλίματος «αυτονομίας» αποτελούν η δομή του μαθήματος και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Η δομή αναφέρεται στο βαθμό που ο εκπαιδευτικός βάζει ξεκάθαρους στόχους, είναι σαφής με τους κανόνες της τάξης και τις προσδοκίες του και προσφέρει βοήθεια και καθοδήγηση. Η δομή του μαθήματος βρέθηκε να είναι ανάλογη με το επίπεδο της «αντιλαμβανόμενης υποστήριξης αυτονομίας» (Ryan & Deci, 2000).

Η διαπροσωπική σχέση αφορά στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, την ενσυναίσθηση και την κατανόηση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, την αναγνώριση της προσπάθειας, την αποδοχή του λάθους, ως αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, την προώθηση της συνέργειας και την κατάλληλη επιλογή του στυλ διδασκαλίας. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση της ανάγκης των μαθητών για συναναστροφή (Ryan & Deci, 2000).

Η «αντιλαμβανόμενη ικανότητα»

Η αντίληψη ικανότητας και η επιτυχία στις φυσικές δραστηριότητες είναι βασικοί παράγοντες παρακίνησης σε χώρους επίτευξης (Roberts, 1992). Οι άνθρωποι αναπτύσσουν πεποιθήσεις για τις ικανότητές τους και αυτές καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους αλλά και την ποσότητα της προσπάθειας που καταβάλλουν. Η «αντιλαμβανόμενη ικανότητα» αντανακλάται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αξιολογεί την επάρκειά του για την ολοκλήρωση ενός εγχειρήματος ή την ικανότητά του σε σχέση με τους άλλους (Roberts, 1992).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, τα παιδιά που αισθάνονται πιο ικανά σε χώρους άθλησης, παρουσιάζουν υψηλότερη παρακίνηση, ενώ η μειωμένη αντίληψη ικανότητας είναι ανασταλτικός παράγοντας παρακίνησης. Η εκτίμηση του πόσο δύσκολη μπορεί να είναι μια άσκηση αρχίζει από την ηλικία των 6-7 χρόνων, ενώ η πλήρης διαφοροποίηση των εννοιών ικανότητα - προσπάθεια παρατηρείται στην ηλικία των 11-12 ετών (Walling, 1994). Η αξία των παραπάνω παρατηρήσεων έχει άμεση σχέση με την παρακίνηση. Τα μικρά παιδιά (π.χ. της Β' Δημοτικού), συνεχίζουν να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια, ακόμη και όταν έχουν αποτύχει επανειλημμένα. Αυτό δε συμβαίνει στα μεγαλύτερα παιδιά (π.χ. της Στ' τάξης), που μειώνουν την προσπάθειά τους, επειδή νιώθουν ότι δεν είναι ικανά (Miller, 1985).

Τα παιδιά αποκτούν πλήρως αυτές τις διακριτές έννοιες της ικανότητας, στην ηλικία των 11-12 ετών και αναπτύσσουν δύο διαφορετικούς τρόπους για να την κρίνουν, ανάλογα με τους προσωπικούς τους προσανατολισμούς (Nicholls, 1989). Η κρισιμότητα

αυτού του σταδίου γίνεται ιδιαίτερα σημαντική, αφού παρατηρείται ότι τα προβλήματα παρακίνησης αρχίζουν σε αυτή την ηλικία και μεγεθύνονται αργότερα στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ως αποτέλεσμα αυτού του γεγονότος, παιδιά 12 ετών και πάνω αποφασίζουν να σταματήσουν τον αθλητισμό (Roberts, 1992).

Η υποστήριξη της «ικανότητας», με ανατροφοδότηση και κατάλληλες προκλήσεις, ενισχύει την εσωτερική ευθυμία, καθώς τα άτομα είναι πιθανότερο να εκτελέσουν δραστηριότητες, όταν αισθάνονται ικανά (Κολοβελώνης, 2008). Η αίσθηση ικανότητας των μαθητών εξαρτάται από τις επιτυχίες που έχουν ή από τις επιβραβεύσεις που δέχονται (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003). Η ανάπτυξη της «αντίληψης ικανότητας» και οι δύο τρόποι με τους οποίους τα παιδιά ορίζουν και κρίνουν την ικανότητά τους, δημιουργούν αντίστοιχα και δύο τρόπους προσέγγισης, σε καταστάσεις επίτευξης. Ο πρώτος τρόπος είναι προσανατολισμένος στην επίδοση. Συγκρίνουν τον εαυτό τους με τον άλλο και ανάλογα τον κατατάσσουν. Ο δεύτερος τρόπος είναι προσανατολισμένος στη βελτίωση της απόδοσης σε σχέση με τον προηγούμενο εαυτό τους (Διγγελίδης κ.ά., 2006). Και οι δύο τρόποι σχετίζονται με τους προσωπικούς προσανατολισμούς.

Προσωπικοί προσανατολισμοί

Η θεωρία προσανατολισμού στόχων, η οποία αναπτύχθηκε από τον Nicholls (1989) και εξετάζει κατά πόσο οι πράξεις των ατόμων κατευθύνονται από τους στόχους και τις προθέσεις τους, υποστηρίζει ότι οι προσωπικοί προσανατολισμοί παίζουν σπουδαίο ρόλο στην παρακίνηση των ατόμων. Αποτελούν κρίσιμους και πρωταρχικούς παράγοντες στη διακύμανση της διαδικασίας της παρακίνησης για επίτευξη.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Nicholls, στόχος επίτευξης είναι η επίδειξη υψηλής ικανότητας ή η αποφυγή επίδειξης χαμηλής ικανότητας ενός ατόμου στον εαυτό του ή τους άλλους. Τα άτομα αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο την επιτυχία ή την αποτυχία και αναπτύσσουν δύο διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης των ικανοτήτων τους. Αναπτύσσουν τον στόχο στο «έργο» και τον στόχο στο «εγώ». Τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο «έργο», έχουν σαν κύριο σκοπό την προσωπική βελτίωση, συνεργάζονται και παρακινούνται εσωτερικά. Αντιλαμβάνονται τα λάθη τους, ως μέρος της μάθησης. Η αξιολόγηση της επίδοσης γίνεται πάντα με κριτήριο τον εαυτό τους. Απεναντίας, τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο «εγώ», επιδιώκουν την επίτευξη υπεροχής και υψηλής ικανότητας, έναντι άλλων ατόμων. Συγκρίνουν τις επιδόσεις τους, όχι με ατομικά κριτήρια, αλλά με τις επιδόσεις των άλλων. Η συμπεριφορά των ατόμων, που είναι προσανατολισμένα στο «έργο», θεωρείται εσωτερικά παρακινούμενη, ενώ αυτών που είναι προσανατολισμένα στο «εγώ» είναι εξωτερικά παρακινούμενη (Nicholls, 1989).

Έρευνες στον χώρο της Φυσικής Αγωγής έχουν δείξει ότι ο προσανατολισμός στο «έργο» έχει θετική επίδραση στην «αντιλαμβανόμενη ικανότητα», στην καταβολή προσπάθειας και στην εφαρμογή στρατηγικών. Οι προσανατολισμένοι στο «έργο» μαθητές, αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην προσπάθεια και όχι στην επίδειξη των

ικανοτήτων τους (Καγιάογλου κ. ά. 2010). Οι προσανατολισμένοι στο «έργο» μαθητές, όταν έχουν προσπαθήσει και εργαστεί για μια δραστηριότητα, παρακινούνται για το μάθημα, άσχετα με το αν τα έχουν καταφέρει ή όχι. Έτσι, όταν παίρνουν ικανοποίηση από τη βελτίωση των προσωπικών τους επιδόσεων και ικανοτήτων, ωθούνται σε μια νέα προσπάθεια (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003). Σε έρευνα ατόμων προσανατολισμένα στο «έργο», αποδείχθηκε ότι τα άτομα αυτά βιώνουν την αποτυχία ως ελλιπή προσπάθεια, είτε έχουν υψηλή είτε χαμηλή «αντιλαμβανόμενη ικανότητα». Δε φοβούνται να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες καταστάσεις και νιώθουν ότι ελέγχουν περισσότερο το περιβάλλον τους (Θεοδοσίου & Παπαϊωάννου, 2006).

Αντίθετα, για τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο «εγώ», κριτήριο επιτυχίας ή αποτυχίας είναι η σύγκριση με τις νόρμες, τις ικανότητες ή τις επιδόσεις του ατόμου σε σχέση με τα άλλα άτομα. Προσπαθούν να φέρουν αποτελέσματα, καταβάλλοντας την ελάχιστη προσπάθεια και νιώθουν μειονεκτικά, όταν κάνουν λάθη. Η χαμηλή απόδοση είναι αποτρεπτικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην άθληση και είναι πολύ πιθανό να σταματήσουν να προσπαθούν μετά από συνεχείς αποτυχίες (Διγγελίδης κ.ά., 2006). Τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο «εγώ», με χαμηλή «αντιλαμβανόμενη ικανότητα», βιώνουν την αποτυχία πολύ οδυνηρά και οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούν να πετύχουν τίποτα, όσο και αν προσπαθήσουν (Θεοδοσίου & Παπαϊωάννου, 2006).

Οι Papaioannou, et al. (2006) εξέτασαν τα αποτελέσματα της «αντιλαμβανόμενης ικανότητας» και του προσανατολισμού στο «έργο», με την εσωτερική παρακίνηση. Η διεξαχθείσα μελέτη τους αφορούσε 882 μαθητές. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η αντίληψη της αθλητικής ικανότητας, ο προσανατολισμός στο «έργο» και τα «εσωτερικά κίνητρα» στη Φυσική Αγωγή είναι καθοριστικοί παράγοντες συμμετοχής στον αθλητισμό. Γενικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο στόχος για μια αύξηση του προσανατολισμού στο «έργο», της προσπάθειας και της απόλαυσης στη Φυσική Αγωγή, καθώς επίσης, η «αντιλαμβανόμενη αυτονομία» και η «αντιλαμβανόμενη ικανότητα» θα ενισχύσουν τη συμμετοχή των νέων στην άσκηση. Τα άτομα προσανατολισμένα στο «εγώ», εμφανίζουν αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις και ως επακόλουθο καταλήγουν να έχουν μείωση της απόδοσής τους (Dweck & Leggett, 2000; 1988).

Συμπεράσματα, συζήτηση, προτάσεις

Από τα αποτελέσματα των ερευνών γίνεται εμφανές ότι, όταν η μέθοδος διδασκαλίας ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους τις δυνατότητές τους, να θέσουν προσωπικούς στόχους και να αυτοξιολογηθούν, συμμετέχοντας ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τότε αυξάνεται η εσωτερική τους παρακίνηση. Σε ένα κλίμα διδασκαλίας προσανατολισμένο στη «μάθηση», οι μαθητές ενισχύουν την «αυτονομία» τους και την «αντιλαμβανόμενη ικανότητά» τους, η οποία δεν κρίνεται σε σχέση με τους άλλους, αλλά σε σχέση με την προσωπική τους βελτίωση.

Οι προσωπικοί προσανατολισμοί δρομολογούνται και κατευθύνονται ανάλογα, προσαρμόζονται στις συνθήκες μάθησης, ενισχύοντας τα εσωτερικά κίνητρα και τη

συμμετοχή στην άσκηση, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Έτσι, μπορεί να επιτευχθεί ευκολότερα ο στόχος του αναλυτικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής για «δια βίου άσκηση» των μαθητών. Μάλιστα, μαζί εκπαιδευτικοί και γονείς χρειάζεται να διασφαλίσουν ότι η Φυσική Αγωγή πρέπει να παραμένει προτεραιότητα στην εκπαίδευση, συνεχίζοντας να είναι μια διασκεδαστική και συναρπαστική μαθησιακή εμπειρία, που ενθαρρύνει τα παιδιά να είναι δια βίου συμμετέχοντες (Daley, 2016).

Ευρήματα πολύ πρόσφατων ερευνών, όπως παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία, δείχνουν ότι, παγκοσμίως, η σωματική δραστηριότητα σε παιδιά και εφήβους παραμένει αναιμική και άτονη. Για αυτό, απαιτούνται παρακινητικές παρεμβάσεις από το σχολείο, ώστε να αντισταθμιστεί αυτό το έλλειμμα. Τελικά, η συμμετοχή των μαθητών σε γνωστικές και αθλητικές δραστηριότητες είναι καθοριστικές και μάλλον ισοβαρείς, κατά την οικοδόμηση μια υγιούς και πλήρους προσωπικότητας. Χωρίς αμφιβολία, και οι δύο αυτές «δράσεις» μπορούν να στηριχθούν και να πυροδοτηθούν, σε ένα μεγάλο μέρος, από τις κατάλληλες διεγερτικές παρακινήσεις του εκπαιδευτικού. Μάλιστα, τα οφέλη θα είναι ακόμη πλουσιότερα, όταν αυτές οι νοητικές και σωματικές δραστηριότητες είναι συγχρονικές, αφού ο ποιητής Γιουβενάλης, πριν 2.000 χρόνια, «πρόδωσε» το μυστικό: «Νους υγιής εν σώματι υγιεί».

Βιβλιογραφία

- Adamčák, Š. & Bartík, P. (2014). Attitudes of primary school pupils towards physical education in the city of Žilina and surroundings. *Journal of Health Sciences*, 4(13), pp. 11-16.
- Arabaci, R. (2009). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish secondary and high school students. *Ilkogretim Online*, 8(1), pp. 2-8.
- Balga, T., Antala, B. & Argajová, J. (2019). Attitudes of elementary school pupils towards physical education and their differentiation from the point of view of age, sporting level and gender. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(1), pp. 552-559.
- Benabou, R., & Tirole, J. (2003). Intrinsic and extrinsic motivation. *The review of economic studies*, 70(3), pp. 489-520.
- Chatterjee, S. (2013). Attitudes toward physical education of school going adolescents in West Bengal. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 2(11), pp. 6068-6073.
- Coccia, M. (2019). Intrinsic and extrinsic incentives to support motivation and performance of public organizations. *Journal of Economics Bibliography*, 6(1), pp. 20-29.
- Cheng, Y., Mukhopadhyay, A., & Williams, P. (2020). Smiling Signals Intrinsic

- Motivation. *Journal of Consumer Research*, 46(5), pp. 915-935.
- Daley, S. C. (2016). *The position of Physical Education within the primary school curriculum: perceptions, attitudes and realities*. Doctor of Philosophy thesis. School of Health and Society, University of Wollongong.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and Self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), pp. 852-859.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), pp. 325-346.
- Demetriou, Y., Reimers, A. K., Alesi, M., Scifo, L., Chicau Borrego C., Monteiro, D. & Kelso, A. (2019). Effects of school-based interventions on motivation towards physical activity in children and adolescents: protocol for a systematic review. *Systematic reviews*, 8(1), 113.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (2000). A social-cognitive approach to motivation and personality. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Key reading in social psychology. Motivational science: Social and personality perspectives* (p. 394-415). Psychology Press.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivational personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Διγγελίδης, Ν., Μπογιατζή, Α., Χατζηγεωργιάδης, Α. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Επιθετικότητα, προσωπικοί προσανατολισμοί και εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, σσ. 57-67.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9(3), pp. 254-264.
- Hagger, M. (2014). The trans-contextual model of motivation: an integrated multi-theory model to explain the processes of motivational transfer across context. *Studies in sport, physical education and health*, (203). University of Jyväskylä.
- Polet, J., Hassandra, M., Lintunen, T., Laukkanen, A., Hankonen, N., Hirvensalo, M.,

- Tammelin, T. & Hagger, M. S. (2019). Using physical education to promote out-of school physical activity in lower secondary school students—a randomized controlled trial protocol. *BMC public health*, 19(1), 157.
- Θεοδοσίου, Α. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Μεταγνώση και προσωπικοί προσανατολισμοί. Ο Ρόλος τους στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), σσ. 148 – 167.
- Καγιάογλου, Α., Τσαμίλης, Β., Σπυριδοπούλου, Ε., Υφαντίδου, Γ. & Τύμβιου, Ε. (2010). Τα κίνητρα στο χώρο της αναψυχής και των υπαίθριων αθλητικών δραστηριοτήτων: Εφαρμογή του ιεραρχικού μοντέλου και του μοντέλου των στόχων επίτευξης σε παιδιά ηλικίας 12-16 ετών. *Περιοδικό Αθλητικού Τουρισμού και Αναψυχής*, 3, σσ. 20-49.
- Καλογιάννης, Π. (2006). Ο ρόλος της άσκησης και της Φυσικής Αγωγής στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης στην παιδική και εφηβική ηλικία. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), σσ. 292 - 310.
- Κολοβελώνης, Α. (2008). Ο ρόλος του αυτοκαθορισμού του μαθητή στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Μια βιβλιογραφική προσέγγιση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 14, σσ. 60-73.
- Locke, E. A. & Latham, G. P (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M. & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), pp. 125-152.
- Miller, A. T. (1985). A developmental study of the cognitive basis of performance impairment after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(2), pp. 529-538.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge. M.A.: Harvard University Press.
- Οικονομόπουλος, Γ., Τζέτζης, Γ., & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Η Αξιολόγηση των μαθητών στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), σσ. 260 – 277.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., & Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 24(4), pp. 367 – 382.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική*

Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

- Reeve, J. (2002). *Self-determination theory applied to educational settings*. In E. L. Ryan (Ed.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of Psychology*, 39(2), pp. 152-156.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: conceptual constraints and convergence. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78.
- Σταύρου, Ν. (2014). *Σημειώσεις στην Αθλητική Ψυχολογία*. Διαθέσιμο on line: http://www.gymnastics.gr/sxoli/phycology_simeioseis.pdf.
- Τζέτζης, Γ., Γούδας, Μ., & Κυρατσού, Ε. (2005). Σύγκριση των επιπέδων φυσικής δραστηριότητας, των στόχων επίτευξης και της Αντιλαμβανομένης Ικανότητας σε Παιδιά Ε' και Στ' Δημοτικού στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3(1), σσ. 1-12.
- Walling, M. D. (1994). *Children's conceptions of effort and ability in the physical and academic domain*. Doctoral dissertation, Purdue University, Indiana.

Η επίδραση του επιπέδου σπουδών εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων στη διαχείριση τάξης

Μπαντούνα Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μ.Εδ Σπουδές στην Εκπαίδευση, Μ.Σc Διοίκηση Εκπαίδευσης, mabad4250@yahoo.gr

Περίληψη

Η διαχείριση της σχολικής τάξης αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, ζήτημα κυρίως αρχο και ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για τους εκπαιδευτικούς καθώς επηρεάζει την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της τάξης και την ποιότητα διδασκαλίας. Η επικράτηση της τάξης στη σχολική αίθουσα και η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του διδακτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν διαφορετικές τεχνικές προοδευτικά για να προκαλέσουν τη συνεργασία των μαθητών, να διαχειριστούν μαθητές με αποκλίνουσες συμπεριφορές και να επαναφέρουν το ήρεμο μαθησιακό κλίμα. Σκοπός της παρούσας έρευνας, η οποία αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας, είναι να εξετάσει την επίδραση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων Ηλείας στις διάφορες τεχνικές διδασκαλίας που επιλέγουν για να διαχειρίζονται την τάξη. Η έρευνα διεξήχθη σε δείγμα 313 εκπαιδευτικών με την ποσοτική μέθοδο. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέγραψαν σημαντικά στατιστικά ευρήματα για την επίδραση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος στην επιλογή διαφορετικών τεχνικών για τη διαχείριση της τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Επίπεδο σπουδών, εκπαιδευτικοί, Δημοτικά σχολεία, διαχείριση τάξης

Εισαγωγή

Η αποτελεσματικότητα στο έργο του εκπαιδευτικού προϋποθέτει αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Duke, 1979 οπ. αναφ. στο Bouie, 2018), δεδομένου ότι η αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση λαμβάνει χώρα μόνο σε τάξη που είναι καλά οργανωμένη (Marzano, Marzano & Pickering, 2003). Στη βιβλιογραφία καταγράφεται ποικιλία ορισμών για τη διαχείριση της τάξης, οι οποίοι συνοπτικά αναφέρονται στις ενέργειες του εκπαιδευτικού για να εδραιώσει την τάξη, να εμπλέξει τους μαθητές σε δραστηριότητες ή να προκαλέσει τη συνεργασία τους (Emmer & Stough, 2001). Πρόκειται για μια πολύπλευρη προσπάθεια του εκπαιδευτικού (Evertson & Weinstein, 2006) η οποία περιλαμβάνει διαχείριση διδασκαλίας και συμπεριφοράς (Egeberg, McConney & Price, 2016).

Διαχείριση τάξης

Ο όρος διαχείριση της σχολικής τάξης περιγράφει τις ενέργειες που κάνει ο εκπαιδευτικός για να αναπτύσσει πνεύμα κοινότητας στην τάξη και να δημιουργεί περιβάλλον υποστηρικτικό για τη διαδικασία της μάθησης και ως εκ τούτου ο όρος δεν περιορίζεται σε πειθαρχικές πρακτικές (Evertson & Harris, 1999). Επίσης, σχετίζεται με τις

ενέργειες που κάνει για να οργανώνει και να παρακολουθεί την τάξη πριν την εκδήλωση περιστατικών άσχημης συμπεριφοράς (Doyle, 1990). Αν ο εκπαιδευτικός δεν έχει οργανώσει σωστά τη διαδικασία που ακολουθεί για τη διδασκαλία του προκαλείται ατμόσφαιρα χάους στην τάξη, αναστάτωσης, σύγχυσης των μαθητών και έλλειψης ενδιαφέροντος με αποτέλεσμα την εμφάνιση περιστατικών μη αποδεκτής συμπεριφοράς που αναστατώνουν και διασπούν το ήρεμο κλίμα της τάξης και αποσυντονίζουν την αποτελεσματική εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Σύμφωνα με τους Evertson και Weinstein (2006:4) η διαχείριση της τάξης ικανοποιεί δύο διαφορετικούς σκοπούς: *«Δεν επιδιώκει μόνο να διαμορφώσει και να διατηρήσει ένα περιβάλλον σε τάξη ώστε οι μαθητές να μπορούν να συμμετάσχουν σε σημαντική ακαδημαϊκή μάθηση, στοχεύει επίσης στην ενίσχυση της κοινωνικής και ηθικής ανάπτυξης των μαθητών»*. Για τον Henley (2010:4) η διαχείριση τάξης αποτελεί *«βασική διδακτική δεξιότητα»*, αναδεικνύεται σε σημαντικό ζήτημα και κυριαρχεί στο ενδιαφέρον εκπαιδευτικών, σχολικής διοίκησης και γονέων (Egeberg, McConney & Price, 2016). Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010) που αφορά στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, η διαχείριση προβλημάτων τάξης αξιολογήθηκε από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ως θεματική ιδιαίτερα σημαντική που θα πρέπει να ενταχθεί και να αναπτυχθεί σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Οι Emmer και Stough (2001) επισημαίνουν ότι στη βιβλιογραφία αναδεικνύονται δύο κυρίαρχες αρχές για την αποτελεσματική διαχείριση τάξης: α) η πρόληψη και όχι η αντιμετώπιση καταστάσεων και β) η αναγνώριση και διδασκαλία των επιθυμητών συμπεριφορών στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς. Στο πνεύμα αυτό καταγράφεται ποικιλία τεχνικών που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για τη διαχείριση της τάξης όπως: το να κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα, να προάγει μέσα από τη διδασκαλία τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες που χρειάζονται για την ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας, να αναπτύσσει δυνατές σχέσεις με τους μαθητές και ανάμεσα στους μαθητές της τάξης, να θέτει κανόνες που υποστηρίζουν την τάξη, να χρησιμοποιεί επαίνους και ανταμοιβές ή ακόμα και απειλές και τιμωρίες (Bear, 2015). Η Landau (2001) υποστηρίζει ότι είναι επιβεβλημένο οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδεύονται να αναπτύσσουν δεξιότητες διαχείρισης τάξης που βασίζονται στον σεβασμό και ενδιαφέρον για τους μαθητές. Επίσης, ας ληφθεί υπόψη ότι η εκδήλωση μη αποδεκτής συμπεριφοράς μπορεί να λειτουργήσει στον εκπαιδευτικό ως ευκαιρία για να διδάξει τη σωστή συμπεριφορά και όχι να τιμωρήσει (Harlacher, 2015). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τεχνικές πρόληψης δεν αποδίδουν πάντα γι' αυτό χρειάζονται και τεχνικές για την αντιμετώπιση καταστάσεων που απορρυθμίζουν τη μαθησιακή διαδικασία (Emmer & Stough, 2008).

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικός σκοπός

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης του επιπέδου σπουδών εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων Ηλείας στην επιλογή τεχνικών

(πρόληψης, ενίσχυσης, αντιμετώπισης) για τη διαχείριση προβλημάτων τάξης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους.

Ερευνητικό ερώτημα

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε και κατεύθυνε την πορεία της έρευνας για την εξαγωγή συμπερασμάτων ήταν: Επίδρά το επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων Ηλείας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, στις τεχνικές που επιλέγουν για τη διαχείριση προβλημάτων τάξης (τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης, τεχνικές αντιμετώπισης);

Δομή ερευνητικού εργαλείου

Η παρούσα έρευνα αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων για τις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις για να αναδειχθούν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος αποτελείτο από μέρος των δηλώσεων-ερωτήσεων του ερωτηματολογίου «*Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire*» διαμορφωμένο από την ιδρύτρια του προγράμματος The Incredible Years, parent teachers and children training series, Webster-Stratton και ερευνητές για τις ανάγκες αξιολόγησής του, προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα. Πρόκειται για 29 ερωτήσεις-δηλώσεις που αφορούν τη συχνότητα και χρησιμότητα γενικών στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για τη διαχείριση της τάξης. Ακολούθησε ομαδοποίηση των ερωτήσεων σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες τεχνικών διαχείρισης τάξης: τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς και τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για τη συχνότητα χρήσης διαφορετικών τεχνικών δόθηκαν σε 5θμια κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 (1= σπάνια/ποτέ, 2= μερικές φορές, 3=τις μισές φορές, 4= συχνά, 5=πολύ συχνά).

Δείγμα Έρευνας

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται αποτελέσματα από την έρευνα που διεξήχθη την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2019 με τη μέθοδο του δείγματος ευκαιρίας. Το ερωτηματολόγιο εστάλη σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της Ηλείας σε μορφή google forms. Στην έρευνα πήραν μέρος 313 εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανταποκρίθηκαν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Από αυτούς οι 83 (26,5%) ήταν άνδρες και οι 230 (73,5%) γυναίκες. Ως προς το επίπεδο σπουδών, οι 148 (47,3%) είχαν βασικό πτυχίο, οι 25 (8%) είχαν κάνει Διδασκαλείο /μετεκπαίδευση, 21 (6,7%) είχαν 2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, 112 (35,8%) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και 7 (2,2%) είχαν διδακτορικό.

Ανάλυση Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τους εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων Ηλείας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό λογισμικό πακέτο SPSS 25.0 for Windows. Ο έλεγχος του δείκτη Cronbach's alpha των ερωτήσεων για τις τεχνικές

διαχείρισης τάξης ήταν πολύ ικανοποιητικός (Cronbach's alpha =0,897). Στη συνέχεια έγινε ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση περιγραφικής στατιστικής και ακολούθησαν συσχετίσεις (μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis H και Mann-Whitney U) του παράγοντα επιπέδου σπουδών με τις τεχνικές διαχείρισης τάξης.

Αποτελέσματα έρευνας

Για τον έλεγχο της συσχέτισης του επιπέδου σπουδών των συμμετεχόντων με τις απαντήσεις τους στις τεχνικές διαχείρισης της τάξης (τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς) πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Kruskal-Wallis H, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,05$ (5%). Σχετικά με τις ερωτήσεις-δηλώσεις για τις τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές του επιπέδου σπουδών με 4 από τις συνολικά 15.

1) «Δίνω σαφείς θετικές οδηγίες» (Ερώτηση B1) (χ^2 (4)=10,189, $p=0,007<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 1) για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών: α) Βασικού πτυχίου και μεταπτυχιακού (U(148, 112)=6745,500, $p=0,004<0,05$). Όσοι έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών συμφωνούν περισσότερο (mean rank=144,27) σε σχέση με όσους έχουν το βασικό πτυχίο (mean rank=120,08) με την ερώτηση-δήλωση αυτή. β) Βασικού πτυχίου και 2^{ου} πτυχίου AEI/TEI (U(148, 21)=1019,500, $p=0,005<0,05$). Όσοι έχουν 2^ο πτυχίο AEI/TEI συμφωνούν περισσότερο (mean rank=110,45) σε σχέση με όσους έχουν βασικό πτυχίο (mean rank=81,39) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Χρησιμοποιώ διάφορες τεχνικές για την επίλυση προβλημάτων» (Ερώτηση B2) (χ^2 (4)=15,637 $p=0,004<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 1) για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών: α) Βασικού πτυχίου και μεταπτυχιακού (U(148, 112)=18109,50 $p=0,035<0,05$). Όσοι έχουν μεταπτυχιακό συμφωνούν περισσότερο (mean rank=141,25) σε σχέση με όσους έχουν μόνο το βασικό πτυχίο (mean rank=122,36) με την ερώτηση-δήλωση αυτή β) Βασικού πτυχίου και Διδασκαλείου /μετεκπαίδευσης (U(148, 25)=1214,000 $p=0,004<0,05$). Όσοι έχουν βασικό πτυχίο συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό (mean rank=82,70) σε σχέση με όσους έχουν Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση (mean rank=112,44) με την ερώτηση-δήλωση αυτή. γ) Βασικού πτυχίου και 2^{ου} πτυχίου AEI/TEI (U(148, 21)=959,000 $p=0,003<0,05$). Όσοι έχουν βασικό πτυχίο συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό (mean rank=80,98) σε σχέση με όσους έχουν 2^ο πτυχίο AEI/TEI (mean rank=113,33) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

3) «Διερευνώ τα ενδιαφέροντα του μαθητή» (Ερώτηση B3) (χ^2 (4)=11,016, $p=0,026<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 1) για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ

των κατηγοριών βασικού πτυχίου και μεταπτυχιακού ($U(148, 112)=6435,500$, $p=0,001<0.05$). Όσοι έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών συμφωνούν περισσότερο (mean rank=147,04) σε σχέση με όσους έχουν βασικό πτυχίο (mean rank=117,98) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

4) «Διδάσκω ειδικές κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων» (Ερώτηση B4) ($\chi^2 (4)=10,856$, $p=0,021<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 1) για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών βασικού πτυχίου και 2^{ου} πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ ($U(148, 21)=999,500$, $p=0,006<0.05$). Όσοι έχουν 2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ συμφωνούν περισσότερο (mean rank=111,40) σε σχέση με όσους έχουν μόνο το βασικό πτυχίο (mean rank=81,25) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

A/A	Ερώτηση -Δήλωση	Επίπεδο σπουδών	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
B1	Δίνω σαφείς θετικές οδηγίες.	Βασικό πτυχίο	148	120,08	6745,500	0,004
		Μεταπτυχιακό	112	144,27		
		Βασικό πτυχίο	148	81,39	1019,500	0,005
		2 ^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	21	110,45		
B2	Χρησιμοποιώ διάφορες τεχνικές για την επίλυση προβλημάτων.	Βασικό πτυχίο	148	122,36	18109,50	0,035
		Μεταπτυχιακό	112	141,25		
		Βασικό πτυχίο	148	82,70	1214,000	0,004
		Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση	25	112,44		
		Βασικό πτυχίο	148	80,98	959,000	0,003
		2 ^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	21	113,44		
B3	Διερευνώ τα ενδιαφέροντα του μαθητή.	Βασικό πτυχίο	148	117,98	6435,500	0,001
		Μεταπτυχιακό	112	147,04		
B4	Διδάσκω ειδικές κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων.	Βασικό πτυχίο	148	81,25	999,500	0,006
		2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	21	111,40		

Πίνακας 1: Συσχετίσεις επιπέδου σπουδών με τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης

Όσον αφορά τις ερωτήσεις-δηλώσεις για τις τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές του επιπέδου σπουδών με 2 από τις συνολικά 4.

1) «Επαινώ τη θετική συμπεριφορά» (Ερώτηση B5) ($\chi^2(3)=10,041$, $p=0,040<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 2) για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών βασικού πτυχίου και Διδασκαλείου/μετεκπαίδευση ($U(148, 25)=1326,500$, $p=0,007<0,05$). Όσοι έχουν κάνει Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση συμφωνούν περισσότερο (mean rank=107,94) σε σχέση με όσους έχουν μόνο το βασικό πτυχίο (mean rank=83,46) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Καλώ τους γονείς για να αναφέρω καλή συμπεριφορά» (Ερώτηση B6) ($\chi^2(4)=18,273$, $p=0,001<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 2) για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών: α) Βασικού πτυχίου και μεταπτυχιακού ($U(148, 112)=6314,000$, $p=0,001<0,05$). Όσοι έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών συμφωνούν περισσότερο (mean rank=148,13) σε σχέση με όσους έχουν το βασικό πτυχίο (mean rank=117,16) με την ερώτηση-δήλωση αυτή. β) Βασικού πτυχίου και 2^ο πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ ($U(148, 21)=920,000$ $p=0,001<0,05$). Όσοι έχουν 2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ συμφωνούν περισσότερο (mean rank=115,19) σε σχέση με όσους έχουν μόνο το βασικό πτυχίο (mean rank=80,72) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

A/A	Ερώτηση - Δήλωση	Επίπεδο σπουδών	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
B5	Επαινώ τη θετική συμπεριφορά.	Βασικό πτυχίο	148	83,46	1326,500	0,007
		Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση	25	107,94		
B6	Καλώ τους γονείς για να αναφέρω καλή συμπεριφορά.	Βασικό πτυχίο	148	117,16	6314,000	0,001
		Μεταπτυχιακό	112	148,13		
		Βασικό πτυχίο	148	80,72	920,000	0,001
		2ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	21	115,19		

Πίνακας 2: Συσχετίσεις επιπέδου σπουδών με τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς

Αναφορικά με τις ερωτήσεις-δηλώσεις για τις τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς, η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές του επιπέδου σπουδών με 3 από τις συνολικά 10.

1) «Ξεχωρίζω ένα παιδί ή μια ομάδα μαθητών για άσχημη συμπεριφορά» (Ερώτηση B7) ($\chi^2(4)=10,150$, $p=0,038<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών: α) *Βασικού πτυχίου* και *Διδασκαλείου/μετεκπαίδευση* ($U(148, 25)=1361,000$, $p=0,025<0,05$). Όσοι έχουν μόνο το *βασικό πτυχίο* συμφωνούν περισσότερο (mean rank=90,30) σε σχέση με όσους έχουν κάνει το *Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση* (mean rank=67,44) με την ερώτηση-δήλωση αυτή. β) *Διδασκαλείου/μετεκπαίδευση* και *μεταπτυχιακού* ($U(25, 112)=948,000$, $p=0,008<0,05$). Όσοι έχουν κάνει *Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση* συμφωνούν περισσότερο (mean rank=73,04) σε σχέση με όσους διαθέτουν *μεταπτυχιακό* (mean rank=50,92) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Καλώ τους γονείς για να αναφέρω άσχημη συμπεριφορά» (Ερώτηση B8) ($\chi^2(4)=12,226$, $p=0,016<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών: α) *2^ο πτυχίου AEI/TEI* και *Διδασκαλείου/μετεκπαίδευση* ($U(21, 25)=135,500$, $p=0,003<0,05$). Όσοι έχουν κάνει *Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση* συμφωνούν περισσότερο (mean rank=28,58) σε σχέση με όσους έχουν το *2^ο πτυχίο AEI/TEI* (mean rank=17,45) με την ερώτηση-δήλωση αυτή. β) *Βασικού πτυχίου* και *2^ο πτυχίου AEI/TEI* ($U(148, 21)=1126,500$, $p=0,030<0,05$). Όσοι έχουν *βασικό πτυχίο* συμφωνούν περισσότερο (mean rank=87,89) σε σχέση με όσους έχουν το *2^ο πτυχίο AEI/TEI* (mean rank=64,64) με την ερώτηση-δήλωση αυτή. γ) *Διδασκαλείου/μετεκπαίδευση* και *μεταπτυχιακού* ($U(25, 112)=1010,000$, $p=0,021<0,05$). Όσοι έχουν κάνει *Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση* συμφωνούν περισσότερο (mean rank=84,60) σε σχέση με όσους διαθέτουν *μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών* (mean rank=65,52) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

3) «Αγνοώ την άτακτη συμπεριφορά η οποία δεν προκαλεί αναστάτωση στην τάξη» (Ερώτηση B9) ($\chi^2(4)=15,663$, $p=0,004<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση του επιπέδου σπουδών δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών: α) *Βασικού πτυχίου* και *μεταπτυχιακού* ($U(148, 112)=6274,500$, $p=0,000<0,05$). Όσοι έχουν *μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών* συμφωνούν περισσότερο (mean rank=148,48) σε σχέση με όσους έχουν μόνο το *βασικό πτυχίο* (mean rank=116,90) με την ερώτηση-δήλωση αυτή. β) *Βασικού πτυχίου* και *2^ο πτυχίου AEI/TEI* ($U(148, 21)=1174,500$, $p=0,047<0,05$). Όσοι έχουν *2^ο πτυχίο AEI/TEI* συμφωνούν περισσότερο (mean rank=103,07) σε σχέση με όσους έχουν μόνο το *βασικό πτυχίο* (mean rank=82,44) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

A/A	Ερώτηση - Δήλωση	Επίπεδο σπουδών	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
B7		Βασικό πτυχίο	148	90,30	1361,000	0,025

	Ξεχωρίζω ένα παιδί ή μια ομάδα μαθητών για άσχημη συμπεριφορά.	Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση	25	67,44		
		Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση	25	73,04	948,000	0,008
		Μεταπτυχιακό	112	50,92		
B8	Καλώ τους γονείς για να αναφέρω άσχημη συμπεριφορά.	2 ^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	21	17,45		
		Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση	25	28,58	135,500	0,003
		2 ^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	21	64,64		
		Βασικό πτυχίο	148	87,89	1126,500	0,030
		Μεταπτυχιακό	112	65,52		
		Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση	25	84,60	1010,000	0,021
B9	Αγνοώ την άτακτη συμπεριφορά η οποία δεν προκαλεί αναστάτωση στην τάξη.	Βασικό πτυχίο	148	116,90		
		Μεταπτυχιακό	112	148,48	6274,500	0,000
		Βασικό πτυχίο	148	82,44		
		2 ^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	21	103,07	1174,500	0,047

Πίνακας 3: Συσχετίσεις επιπέδου σπουδών με τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς

Συμπεράσματα

Σχετικά με τις τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης, οι συμμετέχοντες που διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή 2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ δίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό σαφείς θετικές οδηγίες σε σχέση με όσους έχουν μόνο το βασικό πτυχίο. Επίσης, όσοι έχουν μεταπτυχιακό, 2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ και Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές για την επίλυση προβλημάτων σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με αυτούς που έχουν μόνο το βασικό πτυχίο. Επιπλέον, όσοι διαθέτουν μεταπτυχιακό διερρευνούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα ενδιαφέροντα των μαθητών συγκριτικά με όσους έχουν μόνο το βασικό πτυχίο. Τέλος, όσοι έχουν 2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ διδάσκουν σε μεγαλύτερο βαθμό ειδικές κοινωνικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων συγκριτικά με όσους έχουν μόνο το βασικό πτυχίο. Συμπερασματικά, αναφορικά με τις τεχνικές πρόληψης διαχείρισης της τάξης οι συμμετέχοντες που έχουν επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακό, 2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση) χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις σαφείς θετικές οδηγίες, τις διάφορες τεχνικές για

την επίλυση προβλημάτων, τη διερεύνηση των ενδιαφερόντων των μαθητών και τη διδασκαλία ειδικών κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων.

Όσον αφορά τις τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν μόνο το βασικό πτυχίο εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό: α) τον έπαινο θετικής συμπεριφοράς σε σχέση με όσους έχουν κάνει *Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση* και β) την πρόσκληση των γονέων στο σχολείο για να αναφέρουν θετική συμπεριφορά σε σχέση με όσους διαθέτουν μεταπτυχιακό ή έχουν 2^ο πτυχίο *AEI/TEI*. Συμπερασματικά, σχετικά με τις τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς οι συμμετέχοντες που διαθέτουν επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακό, 2^ο πτυχίο *AEI/TEI*, *Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση*) εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον έπαινο θετικής συμπεριφοράς και την πρόσκληση γονέων για να αναφέρουν θετική συμπεριφορά.

Όσον αφορά τις τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς, οι ερωτώμενοι που διαθέτουν μόνο το βασικό πτυχίο χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους έχουν κάνει *Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση* τη διάκριση ενός παιδιού ή μιας ομάδας για απρεπή συμπεριφορά. Όσοι έχουν κάνει *Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση* εφαρμόζουν περισσότερο σε σχέση με όσους διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών τη διάκριση ενός παιδιού ή μιας ομάδας για απρεπή συμπεριφορά. Οι ερωτώμενοι που έχουν 2^ο πτυχίο *AEI/TEI* χρησιμοποιούν λιγότερο σε σχέση με τους ερωτώμενους που έχουν κάνει *Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση* ή έχουν μόνο το βασικό πτυχίο την πρόσκληση των γονέων στο σχολείο για να αναφέρουν άσχημη συμπεριφορά. Οι συμμετέχοντες οι οποίοι διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με όσους έχουν κάνει *Διδασκαλείο/μετεκπαίδευση* την πρόσκληση των γονέων στο σχολείο για να αναφέρουν άσχημη συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν μόνο το βασικό πτυχίο αγνοούν σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με όσους διαθέτουν μεταπτυχιακό ή έχουν 2^ο πτυχίο *AEI/TEI* την άτακτη συμπεριφορά η οποία δεν προκαλεί αναστάτωση και αποδιοργάνωση στην τάξη. Συμπερασματικά, αναφορικά με τις τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς οι συμμετέχοντες με επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακό, 2^ο πτυχίο *AEI/TEI*): α) ξεχωρίζουν σε μικρότερο βαθμό ένα παιδί ή μια ομάδα μαθητών για απρεπή συμπεριφορά, β) προσκαλούν λιγότερο τους γονείς για να αναφέρουν άσχημη συμπεριφορά και γ) αγνοούν σε μεγαλύτερο βαθμό την άτακτη συμπεριφορά η οποία δεν προκαλεί αναστάτωση και αποδιοργάνωση στην τάξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bear, G. G. (2015). Preventive and classroom based strategies. In E. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management 2nd edition*. New York: Routledge.

- Bouie, A. M. (2018). *A.T.A.P How to achieve a workable classroom environment: In a core curriculum classroom (Grades Pre-K Through 8th and Special Education) (A Book of Strategies and Research)*. Xlibris Corp.
- Doyle W. (1990). Classroom management techniques. In O. C. Moles (Ed.) *Student discipline strategies: Research and practice*. Albany: State University of New York Press.
- Egeberg, H. M., McConney, A., & Price, A. (2016). Classroom management and national professional standards for teachers: A review of the literature on theory and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7).
- Emmer, T. E. & Stough, M. L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36:2, 103-112.
- Emmer, T. E. & Stough, M. L. (2008). Responsive classroom management. In T. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook*. (131-140). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Evertson, C. M., & Harris, A. H. (1999). Support for managing learning-centered classrooms: The classroom organization and management program. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 59-74). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harlacher E. J. (2015). *Designing effective classroom management. The Classroom Strategies Series*. Bloomington: Marzano Research.
- Henley, M. (2010). *Classroom management: A proactive approach* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Landau, B. M. (2001). *Teaching classroom management: A stand-alone necessity for preparing new teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher* Alexandria. VA: ASCD.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί, μέρος 1ο*. Αθήνα.

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη τη εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η οικογένεια και το σχολείο ως βασικοί παράγοντες της έμφυλης ταυτότητας

Στεφανίδου Φανή

Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, fanoulastefanidou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρουσίαση της έμφυλης ταυτότητας καθώς και των παραγόντων που την επηρεάζουν όπως η οικογένεια και το σχολείο. Αρχικά παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την έμφυλη ταυτότητα, η έννοια του φύλου και της έμφυλης ταυτότητας καθώς και τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που οδηγούν σε αυτές. Στο δεύτερο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί ο παράγοντας οικογένεια στην δημιουργία της έμφυλης ταυτότητας. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η έμφυλη διάσταση μέσα στην εκπαίδευση. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των περιορισμών της έρευνας καθώς και των συμπερασμάτων που απορρέουν από αυτήν. Στο τέλος ακολουθεί η βιβλιογραφία.

Λέξεις-Κλειδιά: Έμφυλες ταυτότητες, οικογένεια, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Καθώς το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα της διαμόρφωσης της προσωπικότητας του παιδιού και κατ' επέκταση των διαπροσωπικών του σχέσεων, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει τόσο η διαδικασία ανάπτυξης και διαμόρφωσης του ρόλου του φύλου όσο και το πώς ή το πότε ένα άτομο μπορεί να κατανοήσει τη φυλετική του ταυτότητα (Παρασκευόπουλος, 1985). Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (APA, 2011) υπάρχουν 3 έννοιες για τον ορισμό του Φύλου: Το Βιολογικό Φύλο (Sex) αφορά τη γενετική-ανατομική κατασκευή του ατόμου, που το ορίζει ως αρσενικό ή θηλυκό. Το Κοινωνικό Φύλο (Gender) σχετίζεται με τις στάσεις και τις συμπεριφορές που προσδίδει ένας πολιτισμός σε κάθε βιολογικό φύλο. Ταυτότητα του Φύλου (Gender Identity) που ορίζεται η αυτοαντίληψη του ατόμου για το φύλο του δηλαδή το εάν το άτομο αισθάνεται θηλυκό ή αρσενικό. Το βιολογικό φύλο ενός ατόμου διαφέρει από το κοινωνικό καθώς είναι γενετικά καθορισμένο, ενώ η έννοια του κοινωνικού φύλου σηματοδοτεί πολιτικοκοινωνικούς και σεξουαλικούς τρόπους συμπεριφορών κατάλληλα για το ένα ή το άλλο φύλο, όπως για παράδειγμα το ντύσιμο, ο τρόπος ομιλίας, ή η κίνηση του σώματος, τα οποία και «πρέπει» να έχει το πρόσωπο που δηλώνει αγόρι-άνδρας ή κορίτσι- γυναίκα (Money, 1955). Σύμφωνα με την Acker (2000) η κοινωνική διάκριση του φύλου και τα στοιχεία της ατομικής ταυτότητας ως προς το φύλο, αφομοιώνονται από το παιδί μέσω κοινωνικο-πολιτισμικών κωδίκων και συμβάσεων και καθορίζονται μέσα από την οικογένεια, την προβολή συμβόλων, εικόνων και ενδυματολογικής γλώσσας των ΜΜΕ και την επικοινωνιακή υπάρχουσα αλληλεπίδραση των δύο φύλων. Η Butler (2008) αμφισβητεί την οριζόντια ταύτιση του βιολογικού με το κοινωνικό φύλο και υποστηρίζει πως «η υποκειμενικότητα δεν κατανοείται πια ως ένα φαινόμενο έκφρασης του ουσιαστικού, εσωτερικού εαυτού, αλλά ως αποτέλεσμα της

εξουσίας, η οποία έχει εγγραφεί σε αυτή την επιφάνεια επιτελεστικά» (Butler 2009:38). Οι Brewer και Gardner (1996, όπ.αν. στους Hogg & Vaughan, 2010) κατηγοριοποιούν τις μορφές του εαυτού σε: 1. Ατομικό εαυτό. Οι ενδιάμεσες κατηγορίες είναι: Ο πραγματικός, ο ιδανικός εαυτός και ο «πρέπων» εαυτός (Hogg, & Vaughan, 2010). 2. Συλλογικό εαυτό ή Κοινωνικό εαυτό. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν τέσσερις ψυχοκοινωνικοί τύποι: η πλήρη υιοθέτηση του κοινωνικού ρόλου, επιλογή έκφρασης ενός ιδεώδους ή μιας φιλοδοξίας, η υιοθέτηση ενός προσώπου ή η «αλλοτρίωση», με την έννοια της καταφυγής αποκλειστικά σε μυθικό κόσμο (Maisonneuve, 2001).

Θεωρητικές προσεγγίσεις για την έμφυλη ταυτότητα

Η βιολογική προσέγγιση του Eysenck (2017) βασιζόμενη σε πειραματικές μελέτες πα-
ραγοντικής ανάλυσης, ταπεραμέντου, κληρονομικότητας και πυρήνα τη λειτουργικό-
τητα του εγκεφαλικού νευρικού συστήματος και του DNA, αξιολογεί τις ατομικές δια-
φορές ως απόρροια προδιάθεσης κληροδοτημένων γονιδίων και γνωστικής, ψυχολογι-
κής, νευροφυσιολογικής ανάπτυξης. Ο Freud (2008) στην πρώτη τοπική θεωρία, δίνον-
τας βάση στην παιδική ηλικία θεωρεί πως οι αιτίες των συμπεριφορών βρίσκονται στο
ασυνείδητο το οποίο επιδρά στην συνειδητή σκέψη χωρίς όμως αυτή να μπορεί να έχει
πρόσβαση. Στην ομαλή κοινωνική ανάπτυξη και συμπεριφορά του ατόμου βάσει αρ-
χών των βιολογικών ορμών και της ηδονής καθορίζει, σύμφωνα με τις φεμινιστικές
επικρίσεις, την γυναικεία ανάπτυξη στην ασυνείδητη επίδραση, αντίδραση και συνει-
δητοποίηση της έλλειψης του πέους (Horney, 1973; Ewen, 2009). Ο Jung (1970), βα-
σίζει τη θεωρία του στα αρχέτυπα του συλλογικού ασυνείδητου διαχωρίζοντάς τις ιδιό-
τητες τους σύμφωνα με το φύλο αλλά και την αμφισεξουαλικότητα που μπορεί να έχει
ο κάθε άνθρωπος (Pervin & Cervoni, 2013). Βέβαια, στα Ενεργά Μοντέλα Δεσμού της
θεωρίας του Bowlby (1988), παντρεύονται η κληρονομικότητα με το περιβάλλον κα-
θώς αφενός πιστεύεται πως τα παιδιά γεννιούνται προγραμματισμένα με συγκεκριμένη
συμπεριφορά και αφετέρου επιβεβαιώνεται πως οι πρωταρχικές ασφαλείς ή ανασφα-
λείς σχέσεις δεσμού μητέρας και παιδιού οικοδομούν εσωτερικευμένο διαδραστικό
χάρτη αναπαραστάσεων με δρόμους συμπεριφορών εν ώρα αλληλεπιδράσεων με το
στενό ή ευρύτερο περιβάλλον (Parkes et al., 1991). Σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική
θεωρία μάθησης του Bandura η μοντελοποίηση συμπεριφορών, χαρακτηριστικών προ-
σωπικότητας και στάσεων που γίνεται μέσα από την μίμηση προτύπων (του ίδιου φύ-
λου) και η άμεση ή έμμεση καθοδήγηση των γονέων που ενισχύουν ή αποθαρρύνουν,
δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την υιοθέτηση μια πρότυπης ομόφυλης
συμπεριφοράς (Κουλαϊδής, 2007). Κατά αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με την θεωρία της
κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977) τα παιδιά υιοθετούν από τους γονείς του ίδιου
φύλλου στάσεις και πεποιθήσεις, για τους ρόλους των δύο φύλων. Τα παιδιά από την
ηλικία των 4-6 ετών μέσα από την ενίσχυση του περιβάλλοντός τους δίνουν έμφαση
ακόμη και στα πιο λεπτά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του φύλου τους (Μαζη-
ρίδου, 2007) παίζοντας μόνο με «τυπικά» παιχνίδια του φύλου τους καθώς σε αντίθετη
περίπτωση αισθάνονται άβολα (Cole & Cole, 2001). Οι Maccoby & Jacklin (1974) μέσα
από έρευνες παρατήρησαν πως στη «διαμόρφωση του εαυτού» και της προσωπικότη-
τας συμβάλουν σημαντικά τα μοντέλα του ίδιου φύλου, καθώς τα παιδιά προσπαθούν

να μάθουν τους κοινωνικούς κανόνες που τους ταιριάζουν. Τα στερεοτυπικά πρότυπα χαρακτηριστικών προσωπικότητας αποδεικνύουν έρευνες (Williamys, at al.,1978) μέσα από την προτίμηση των πατεράδων στην ενθάρρυνση των αγοριών για πιο «σκληρά» παιχνίδια έναντι των κοριτσιών καθώς τα θεωρούσαν δυνατότερα αντιδρώντας αρνητικά στην περίπτωση που κάποιο αγόρι έπαιζε με κούκλες (Siegal 1987). Σύμφωνα με τον Kohut (1968) ακόμη και οι ψυχολόγοι της θεωρίας του Εαυτού, με την έννοια «εαυτοαντικείμενα», υποστηρίζουν πως τα άτομα που υπάρχουν στην ζωή ενός παιδιού, θεωρούνται παράγοντες που επηρεάζουν, τροφοδοτούν ή επιβεβαιώνουν την αίσθηση της ταυτότητάς και της αποδοχής ή μη αποδοχής του «ψευδή εαυτού». Οι εκπρόσωποι των συμπεριφοριστικών θεωριών υποστηρίζουν πως η προσωπικότητα του παιδιού χτίζεται από το περιβάλλον του μέσα από διαδικασίες μάθησης (Μέλλον, 2002). Μελέτη περίπτωσης του Money (1975) απέδειξε το ρόλο των γονέων στα φυλετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας καθώς μητέρα διδύμων αγοριών έπειτα από ιατρικό λάθος πεοεκτομής του ενός καθόρισε με τόση επιτυχία τα θηλυκά χαρακτηριστικά σε αυτό ανατρέφοντάς το ως κορίτσι που κανείς δεν μπορούσε να καταλάβει πως αυτό το παιδί προερχόταν από μονογενή δίδυμη κύηση με ίδιο γενετικό και ορμονικό υπόστρωμα (Νασιάκου, 1979). Αρκετές από τις προαναφερόμενες θεωρίες βρίσκουν σύμφωνους πολλούς κοινωνιολόγους όπως οι Durchein, Marx και Bourdieu που διαπίστωσαν πως το σχολικό περιβάλλον μέσα από την μάθηση μεταβιβάζει στο παιδί αρχές, αξίες και κανόνες συνεισφέροντας σημαντικά στην δομή της προσωπικότητάς του (Θάνος, 2015).

Η έννοια του φύλου

Σύμφωνα με την Γκατσούκα (2004:14) «το περιεχόμενο της έννοιας του Φύλου (gender) αποτελεί επομένως και αυτό κοινωνική κατασκευή με ιστορική διάσταση και συγκροτείται και αναπαράγεται από ένα πλέγμα σχέσεων στα Φύλα και στο εσωτερικό των Φύλων». Σύμφωνα με τον Doise (1986) αναλύουμε την έννοια του φύλου μέσα από 3 επίπεδα (Χρυσόχοου, 2004): Α. Το Ενδοατομικό: που προσεγγίζει τις εσωτερικές διεργασίες και ανάγκες του ατόμου ως προς την συνεκτική ερμηνεία της κοινωνίας και του έλεγχου του περιβάλλοντός τους (Heider, 1958). Β. Διατομικό ή ενδοπεριστασιακό: πρόκειται για τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ ατόμων και στο τρόπο που αυτές επηρεάζουν την συμπεριφορά μέσω της γνωστικής ασυμφωνίας, της κοινωνικής απόδοσης, του σχηματισμού αντιλήψεων για τα πρόσωπα καθώς και τις στάσεις. Διομαδικό ή της κοινωνικής θέσης: η προσέγγιση αυτή επικεντρώνεται στο βαθμό «αρχή του σχετίζεσθαι» όπου η κοινωνική θέση των ατόμων ή των ομάδων επηρεάζει τις νοητικές διεργασίες και τη συμπεριφορά τους μέσω στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Παπαταξιάρχη, 1998). Ιδεολογικό: η προσέγγιση αυτή αφορά τις γενικές κοινωνικές πεποιθήσεις και σχέσεις στο βαθμό που αυτές επηρεάζουν την συμπεριφορά των κοινωνικών ομάδων μέσω της συλλογικής πόλωση και του φαινομένου groupthink

Ορισμός και έννοια της έμφυλης ταυτότητας

Η κοινωνική ταυτότητα αποτελείται “από εκείνες τις όψεις της αυτο-εικόνας ενός ατόμου που προέρχονται από τις κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες το άτομο θεωρεί ότι ανήκει” (Tajfel & Turner, 1979). Το φύλο, λοιπόν, «εκφράζει κοινωνικές διαφορές, αποτελεί έναν τρόπο σχηματοποίησης της εμπειρίας και αναπαράστασης ιδεών και είναι ένα σύνολο ιδιοτήτων που σχετίζονται με τις δύο όψεις της ανθρώπινης φύσης. Απηχεί και αναπαριστά το περίπλοκο φαινόμενο της πολλαπλότητας των σχέσεων αρσενικού και θηλυκού, σχέσεων οι οποίες υπόκεινται σε αλλαγές κατά τη διάρκεια της ιστορικής πορείας, λειτουργεί ως όρος ανάλυσης πολιτισμικών δομών και, τέλος, αποτελεί μια σύγχρονη έννοια για την ερμηνεία των φαινομένων του παρελθόντος» (Ρεντεντζή, 2006:40).

Στερεότυπα, στάσεις και προκαταλήψεις της έμφυλης ταυτότητας

«Το στερεότυπο φύλου ορίζεται ως το σύνολο των πεποιθήσεων αναφορικά με το τι σημαίνει άνδρας και γυναίκα. Τα στερεότυπα φύλου περιλαμβάνουν πληροφορίες για την εξωτερική εμφάνιση, τις αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντα, τα ψυχολογικά γνωρίσματα και τις ιδιαιτερότητες, τις κοινωνικές σχέσεις και την επαγγελματική απασχόληση» (Golombok & Fivush 1994:18). Όταν ένα άτομο ανήκει σε μία ομάδα όπως είναι η οικογένεια, οι φίλοι, το σχολείο αισθάνεται ότι έχει την υποχρέωση να μοιραστεί κάποια στερεότυπα τα οποία είναι οι ελεγχόμενες γνωστικές διεργασίες που είναι σκόπιμες και συνειδητές ή οι αυτόματες γνωστικές διεργασίες που είναι ασυνειδητές καθώς το φύλο σχετίζεται με πολλές διαστάσεις της προσωπικής και δημόσιας ζωής (Osmond & Thorne 1993). Ο Kohlberg (1966) στο στάδιο του προηθικού συλλογισμού και αφελοδύς συντελεστικού ηδονισμού επισημαίνει πως η διαμόρφωση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας όσον αφορά το φύλο αναπτύσσεται μέσω σταδίων, του προσδιορισμού βασικής ταυτότητας, της σταθερότητας στο ρόλο αυτής και στην μονιμότητα, τα οποία συμφωνούν με τις κοινωνικές προσδοκίες (Τάτσης, 1991). Το παιδί προσπαθεί να ικανοποιήσει την ανάγκη του εαυτού για επικοινωνία, αγάπη, αποδοχή άνευ όρων και αναγνώριση από τα άτομα του περιβάλλοντός του καθώς σε αντίθετη περίπτωση η αγχώδης και ανασφαλής κατάσταση που θα βρεθεί θα επηρεάσει την κοινωνική του συμπεριφορά και κατ' επέκταση και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Rogers 1977). Ο Goffman (2001) στην θεωρία του κοινωνικού στίγματος, ορίζει τη λέξη «στίγμα» ως αρνητικό χαρακτηριστικό ή μία ανεπιθύμητη διαφορετικότητα από τις προσδοκίες που τρέφει κάποιος από ένα άτομο

Το φύλο μέσα από την οικογένεια

Μελέτες απέδειξαν την κυριαρχική ιεραρχία και διατήρηση του φύλου μέσα από καθημερινές πρακτικές εντός ή εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος και οι οποίες δίνουν νόημα στο φύλο (Chodorow 1994) Η οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον αποτελούν δύο από τους σημαντικούς παράγοντες εδραίωσής του καθώς ερευνητές παρατήρησαν πως έως την ηλικία των τεσσάρων χρονών τα παιδιά μιμούνται τους ρόλους του φύλου που τους έχει αποδοθεί ενώ φτάνοντας στην ηλικία των 5-6 ετών μέσα από

ρόλους, ευθύνες, περιορισμούς και εμπειρίες κατανοούν και τα στερεότυπα που ισχύουν για το φύλο τους. Το οικογενειακό περιβάλλον προετοιμάζει το παιδί μέσα από την ενίσχυση ή την αποδοκιμασία για την ταυτότητά του ως αγόρι ή κορίτσι μέσω δραστηριοτήτων και συμπεριφορών που είναι αποδεκτές για το κάθε φύλο, έτσι ώστε το παιδί να τις μιμηθεί και σταδιακά να αντιληφθεί το φύλο του και να δράσει ανάλογα. (Δεληγιάννη, Κουιμτζή, 1999).

Η Έμφυλη διάσταση στην εκπαίδευση

Σχετικές έρευνες (Κανταρτζή, 1991/2003) που μελέτησαν τα σχολικά εγχειρίδια κατέληξαν σε συμπεράσματα πως το αντρικό στοιχείο υπερείχε ποσοτικά και ποιοτικά φέρνοντας σε μειονεκτική θέση το γυναικείο φύλο. Παρόμοια έρευνα στην εκπαίδευση καταλήγει στο συμπέρασμα πως το σχολείο λειτουργεί ως έμφυλα προσδιορισμένο περιβάλλον, που οδηγεί στην ανάπτυξη των ταυτοτήτων, σε χρονικά, χωρικά και πολιτισμικά πλαίσια (Φρόση, 2005). Σύμφωνα με την Deem (1978: 141): «*η επίτευξη μιας εκπαίδευσης που θα απευθύνεται και στους άνδρες και τις γυναίκες και που δεν θα περιορίζει με τεχνητό και λανθασμένο τρόπο τις σκέψεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους στη βάση των διαφορών των φύλων δεν είναι εύκολος στόχος σε μια κοινωνία, το να μην το επιχειρήσει, όμως, κάποιος, επειδή είναι δύσκολο, αποτελεί πράξη δειλίας*».

Συμπεράσματα

Μελέτες απέδειξαν την κυριαρχική ιεραρχία και διατήρηση του φύλου μέσα από καθημερινές πρακτικές εντός ή εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος και οι οποίες δίνουν νόημα στο φύλο (Butler 1990b; Chodorow 1994). Ωστόσο, αρσενικοί και θηλυκοί έμφυλοι ρόλοι μέσω της επιστημονικής προόδου, έχουν πια αμφισβητηθεί στις σύγχρονες κοινωνίες (Schroeder, 2010). Μελετώντας τις παραπάνω θεωρίες θα μπορούσαμε να πούμε πως στην κοινή λέξη «φύλο» διαφορές ορισμών πηγάζουν από ασυμφωνία θεωρητικών ως προς το γιατί, πώς και τι συνιστά δομή ή χαρακτηριστικά του καθότι προσέγγισαν από διαφορετικό σημείο αναφοράς με αποτέλεσμα να μην δύνανται η δυνατότητα μιας ολιστικής και κοινώς αποδεκτής θεωρίας. Τα ερεθίσματα και οι εμπειρίες του κάθε ατόμου το καθιστούν διαφορετικό και συνάμα του δίνουν τα κοινά χαρακτηριστικά της κοινωνικοπολιτικής του ομάδας. Εξάλλου η έμφυλη προσωπικότητα αποτελεί ένα δομημένο σύνολο τόσο έμφυτων όσο και επίκτητων στοιχείων που θα μπορούσε να αποτελέσει μία επόμενη εργασία προκειμένου να εξετάσουμε σε βάθος τις διαφορές ή τα κοινά χαρακτηριστικά των ατόμων με παρονομαστή τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν στην εργασία βασισμένοι στις κοινωνικοπολιτικές τους ομάδες σε όλη την εξέλιξη του ανθρώπινου είδους

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Acker, J., (2000). *'Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations'*, στο M Kimmel & A Aronson (eds), *The Gendered Society Reader*, Oxford University Press, New York.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Separation: Anxiety and Anger* (Vol.2). NY Basic Books.
- Butler, J. (1990b). "Gender Trouble, feminist theory, and psychoanalytic discourse", στο L. J. Nicholson (ed.) *Feminism / Postmodernism*. New York: Routledge, pp. 324-40.
- Cole, M., Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία* (τ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος.
- Deem, R. (1978). *Women and schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ewen, R. B. (2009). *An introduction to Theories of Personality* (7th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Eysenck, H. (2017). *Η βιολογική βάση της προσωπικότητας*. Routledge.
- Freud S.(2008). *Το Εγώ και το Αυτό* (μετάφραση Παναγιωτοπούλου Δανάη) Αθήνα: Πλέθρον
- Jung, C. G. (1970). *The structure and dynamics of the psyche* (G. Adler & RFC Hull, Trans.)
- Chodorow, N. J. (1994). *Femininities, Masculinities, Sensualities. Freud and Beyond*. London: Free Association Books.
- Goffman, E., (2001), *Στίγμα-Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Ανάπτυξη των φύλων*. Cambridge University Press.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. USA: Wiley & Sons Inc
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). *Άνθρωποι σε ομάδες*. Στην Α. Χαντζή (Επιμ.), *Κοινωνική Ψυχολογία* (σσ. 344- 391). Αθήνα: Gutenberg.

- Hogg, M.A., & Vaughan, G. M. (2010). *Εαυτός και ταυτότητα*. Στην Α. Χαντζή (Επιμ.), Κοινωνική Ψυχολογία (σσ. 162- 198). Αθήνα: Gutenberg
- Horney, K. (1973). *Feminine psychology*. New York: Norton.
- Maccoby, EE, & Jacklin, CN (1974). *Η ψυχολογία των διαφορών φύλου*. Stanford University Press.
- Money J., (1955). "Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: *Psychologic findings*", Bulletin of the Johns Hopkins Hospital 96 : 253–264.
- Maisonneuve, J. (2001), *Εισαγωγή στην ψυχοκοινωνιολογία*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω. Γιώργος Δάρδανος.
- Parkes, C. M., Hinde, J. S., & Marris, P. (1991). *Attachment Across the Life Cycle*. London Routledge.
- Siegal, M. (1987) Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? *Developmental Review*, 7, 183-209
- Osmond, M. W. & Thorne, B. (1993). "*Feminist Theories: The Social Construction of Gender in Families and Society*." , στο P. G. Boss, W. J. Doherty, R. LaRossa, W. R. Schumm & S. K. Steinmetz (eds) Sourcebook of Family Theories and Methods: A Contextual Approach. New York: Plenum.
- Rogers, C. R. (1977). *Carl Rogers on personal power*. Delacorte.
- Scholte, R. H., & De Bruyn, E. E. (2001). The revised Junior Eysenck Personality Questionnaire (JERQ-R). Dutch replications of the fulllength, short, and abbreviated forms., *Personality and Individual Differences*, 31(4), 615-625.
- Pervin, L.A. & Cervon, D. (2013). *Θεωρίες προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές*, Αθήνα: Gutenberg - Δαρδανός.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of inter-group behavior*. In S. Worchel & L. W. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Williamys, J., Bennet & Best D.. (1978). Awareness and expression of sex stereotypes in young children. *Developmental Psychology*, 11, 1975, pp. 635-642.

Ελληνόγλωσση

- Γκασούκα, Μ. (2004). *Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις του Φύλου. Ζητήματα Εξουσίας και Ιεραρχίας* (Β' Έκδοση). Αθήνα: Δελφοί.)

- Δεληγιάνη-Κουϊμτζή, Β. (1999). «Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων», στο Β. Δεληγιάνη και Σ. Ζιώγου (επιμ) Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και Σύγχρονος προβληματισμός. Θεσσαλονίκη, Βάνιας.
- Θάνος Θ. (2015). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Σημειώσεις Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Γιάννενα: ακαδημαϊκό έτος: 2015-2016.
- Κουλαϊδής, Β. (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ
- Κανταρτζή, Ε. (1991). Η εικόνα της γυναίκας στα βιβλία των Μαθηματικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 118, 56-67.
- Κανταρτζή, Ε., (2003). *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. .
- Μαζηρίδου, Ε. (2007). *Ταυτότητες φύλου στην οικογένεια: γονεϊκές πεποιθήσεις και πρακτικές και η υποκειμενική εμπειρία του ανδρισμού και της θηλυκότητας εκ μέρους των εφήβων* (Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ.). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (κωδ. 15528).
- Μέλλον, Ρ. (2002). *Συμπεριφορισμός: Η φιλοσοφία και η επιστήμη της προσωπικότητας ως συμπεριφορά*. Στο Γ. Ποταμιάνος και συν., *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*, σελ. 157-195. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νασιάκου, Μ., Χαντζή, Α. & Φατούρου- Χαρίτου, Μ. (επιμ. Βοσνιάδου, Σ.)(1999). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαταξιάρχης, Ε., (1998). «Εισαγωγή. Από τη σκοπιά του φύλου: ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας», στο Ε. Παπαταξιάρχης, Θ. Παραδέλλης, Ταυτότητες και Φύλο στη Σύγχρονη Ελλάδα, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Αθήνα, σ. 11-98.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία 3, Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση: Προσχολική ηλικία* (Τομ β') Ιδιωτ. Έκδοση.
- Πεντετζή, Μ. (2006). «Εισαγωγή». Στο L., Schiebinger. *Ο νους δεν έχει φύλο: Οι γυναίκες στις απαρχές της νεωτερικής επιστήμης*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Τάτσης Ι., (1991), *Κοινωνιολογία*, τόμος Β, Αθήνα: Οδυσσέας
- Φρόση, Α. (2005). *Η κοινωνική κατασκευή της αντρικής ταυτότητας: Απόψεις εκπαιδευτικών για τα αγόρια (και τα κορίτσια) στο σχολείο*. Στο: Δεληγιάνη-Κουϊμτζή Β.

και Σακκά Δ., Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της αντρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσόχου, Ξ. (2004) *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: οι κοινωνικοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πραγματικότητας*. Ελληνικά Γράμματα

Διαδικτυακή

APA (2011). *Definition of Terms: Sex, Gender, Gender Identity, Sexual Orientation*, online at <https://www.apa.org/pi/lgbt/resources/sexuality-definitions.pdf>,. Ανακτήθηκε 23/2/2020.

Η υποκειμενική ευεξία στην Εκπαίδευση: Σύγκριση με την ικανοποίηση και το συναίσθημα από την εργασία των εκπαιδευτικών

Δραγατογιάννη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Ed., padragat@sch.gr

Περίληψη

Η έρευνα αυτή αποτελεί μια πιλοτική και αρχική μελέτη της υποκειμενικής ευεξίας στην εκπαίδευση και μια σφυγμομέτρηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βλέπουν και αισθάνονται γενικότερα τη ζωή και πόσο αυτό συνδέεται με την ικανοποίηση και το συναίσθημα από την εργασία. Στην έρευνα συμμετείχαν 90 εκπαιδευτικοί (29 άνδρες και 61 γυναίκες) από 24 έως 60 ετών. Αξιολογώντας οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τη ζωή τους, διαπιστώθηκε ότι το πλήθος των εκπαιδευτικών παρουσιάζει σχετικά υψηλό αίσθημα υποκειμενικής ευεξίας κάτι που αντανακλά και στην εργασία τους, όπου τους βλέπουμε ικανοποιημένους και ευχαριστημένους. Αλλά και από την αντίθετη πλευρά, η όλη ευχαρίστηση που υπάρχει στην εργασία τους έχει αντίκτυπο και στην υπόλοιπη, εκτός εργασίας, ζωή τους. Όπως κατέδειξε η έρευνα, η υποκειμενική ευεξία είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο με κεντρικότερη πτυχή της την ικανοποίηση από τη ζωή και εξίσου σημαντική την αυτοαξιολόγηση της φυσικής υγείας. Επίσης, από την έρευνα συνάγεται ότι η προσωπικότητα είναι ένας από τους ισχυρότερους και πιο σταθερούς προάγγελους της υποκειμενικής ευεξίας. Επιπλέον, υπάρχουν πράγματι παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος και κλίματος, που επηρεάζουν την ευεξία των εκπαιδευτικών και που μπορούν να βελτιστοποιηθούν σε σχολικό επίπεδο.

Λέξεις-Κλειδιά: Υποκειμενική Ευεξία, Ικανοποίηση από την εργασία, Συναίσθημα από την εργασία, Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Το επίπεδο του πολιτισμού ενός λαού έχει άμεση σχέση με το εύρος και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ο θεσμός του σχολείου και αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς. Η εργασία των εκπαιδευτικών είναι σήμερα πολύπλευρη δεδομένου ότι αναλαμβάνουν όχι μόνο τη διδασκαλία αλλά και άλλα θέματα που έχουν σχέση με το πρόγραμμα σπουδών, τους μαθητές, τους γονείς, τη σχολική κοινότητα και υπηρεσιακές ασχολίες. Αυτό μπορεί να έχει επιπτώσεις στη φυσική και πνευματική τους υγεία καθώς και στην επαγγελματική τους ικανότητα ως εκπαιδευτικούς.

Υπάρχει μια μεγάλη εστίαση στην έρευνα της υγείας και της ευεξίας των ατόμων καθώς επίσης και των οργανωτικών δομών μέσα στις κοινωνίες, σε μια προσπάθεια να αναπτυχθεί και να διατηρηθεί η γενικότερη κοινωνική ευημερία. Παντού στην Ευρώπη τα θέματα της υγείας και ευεξίας, έχουν καταλήξει να είναι η μεγαλύτερη ανησυχία στον σύγχρονο εργασιακό χώρο. Διεθνώς, η έρευνα έχει εστιάσει στις διάφορες πτυχές της ευεξίας, είτε μετρώντας με αντικειμενικούς δείκτες, είτε από την πλευρά της υποκειμενικής ευεξίας, που εξετάζει η μελέτη αυτή, η οποία περιλαμβάνει τις συγκριτικές

προσωπικές εμπειρίες του καθενός, όσον αφορά την αντίληψή του για την ποιότητα ζωής του.

Ο όρος «υποκειμενική ευεξία» (Subjective Well-Being) αναφέρεται στις αξιολογήσεις της ζωής του κάθε ανθρώπου, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών κρίσεων, όπως η ικανοποίηση από τη ζωή, και των συναισθηματικών αντιδράσεων (διαθέσεις και αισθήματα), όπως τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα (Diener, 1984). Οι άνθρωποι μπορούν να έχουν υψηλή υποκειμενική ευεξία εάν νιώθουν ικανοποίηση συνολικά από τις καταστάσεις και τις συνθήκες της ζωής τους και αφορά την ικανοποίηση με την τρέχουσα ζωή, την ικανοποίηση από το παρελθόν, το μέλλον καθώς και την επιθυμία του κάθε ατόμου να αλλάξει τη ζωή του αλλά και από διάφορους τομείς της ζωής τους συμπεριλαμβανομένης της εργασίας, του γάμου, της φιλίας, της οικογένειας, του ελεύθερου χρόνου. Επιπλέον συστατικά της υποκειμενικής ευεξίας, η οποία είναι δομημένη έτσι ώστε τα συστατικά αυτά να διαμορφώνουν έναν σφαιρικό παράγοντα των αλληλένδετων μεταβλητών και κάθε ένα από αυτά να μπορεί στη συνέχεια να σπάσει σε υποδιαίρεσεις είναι η παρουσία συχνού θετικού συναισθήματος και μια σχετική απουσία αρνητικού συναισθήματος.

Βασικά χαρακτηριστικά της υποκειμενικής ευεξίας, στα οποία σταθήκαμε και εμείς εξετάζοντας από την δική μας οπτική γωνία την ευεξία στη μελέτη αυτή, είναι πρώτον ότι είναι υποκειμενική, στηρίζεται δηλαδή στην αξιολόγηση των ίδιων των ατόμων. Ως εκ τούτου, σημασία έχει η προσωπική άποψη του κάθε ατόμου για τη ζωή του. Δεύτερον, συνθέτεται από διάφορες ενότητες οι οποίες έχουν διαφορετική σημασία για τον κάθε άνθρωπο ξεχωριστά, όπως η φυσική και σωματική ευεξία, η συναισθηματική ευεξία, η πνευματική ευεξία κ.α. θέματα τα οποία εξετάζει και η έρευνα αυτή όπως θα δούμε. Τρίτον, περιέχει θετικές μετρήσεις. Η επίτευξη της υποκειμενικής ευεξίας περιλαμβάνει όχι μόνο την αποφυγή της θλίψης, αλλά και τη βίωση της ικανοποίησης της ζωής και των ευχάριστων συναισθημάτων.

Βασισμένη σε όλα αυτά, η ψυχολογία της υγείας στην εργασία και η θετική ψυχολογία, σήμερα ενδιαφέρεται να μάθει όχι μόνο αν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αποδώσουν στο διδακτικό τους έργο, λόγω της πίεσης ή της επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά και κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από τη ζωή τους και κατά πόσο αισθάνονται ευτυχισμένοι.

Αντικείμενο, λοιπόν, της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση της υποκειμενικής ευεξίας των εκπαιδευτικών, δηλαδή η προσωπική τους αξιολόγηση για τα οποιαδήποτε επιτεύγματά τους, η ικανοποίησή από τη ζωή τους, η απόλαυση και η ευχαρίστηση που νιώθουν στην καθημερινότητα τους, δηλαδή η γενικότερη θετική τους στάση και σκέψη και τέλος η σωματική και η πνευματική τους υγεία και ενεργητικότητα.

Μεθοδολογία

Στην έρευνα συμμετείχαν 90 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (29 άνδρες και 61 γυναίκες) από 24 έως 60 ετών, με μέση ηλικία τα 40 έτη.

Στα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε για την Υποκειμενική Ευεξία, το Oxford Happiness Scale (Hills & Argyle, 2001), η κλίμακα 12 προτάσεων Brayfield & Rothe (1951) για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης καθώς και η κλίμακα 20 επιθέτων (Job Affect Scale, Brief et al, 1988) για τη μέτρηση των συναισθημάτων στην εργασία. Παράλληλα προκειμένου να ελεγχθούν οι παράγοντες ευεξίας δημιουργήθηκαν τρεις υποκατηγορίες (Furnham & Brewin, 1990): «Επίτευγμα και Ικανοποίηση», «Απόλαυση και ευχαρίστηση» και «Σθένος και υγεία».

Αποτελέσματα

Όπως κατέδειξε η έρευνα το πλήθος των εκπαιδευτικών παρουσιάζει σχετικά υψηλό αίσθημα υποκειμενικής ευεξίας ($M=2,936$). Υψηλές τιμές παρουσιάστηκαν και στις υποκατηγορίες της υποκειμενικής ευεξίας κάτι που δείχνει ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τη ζωή τους γενικότερα και από τα επιτεύγματά τους, νιώθουν σωματικά και πνευματικά υγιείς και ευτυχισμένοι ως επί το πλείστον. Βρέθηκε επίσης θετική συσχέτιση της υποκειμενικής ευεξίας με την ικανοποίηση από την εργασία ($r=0,434$) και το θετικό συναίσθημα από την εργασία ($r=0,466$) καθώς με τις επιμέρους μεταβλητές της υποκειμενικής ευεξίας και αντιστοίχως το αρνητικό συναίσθημα είχε αρνητική συσχέτιση.

Συζήτηση των αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα – Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Αξιολογώντας οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τη ζωή τους, διαπιστώθηκε ότι γενικότερα το πλήθος των εκπαιδευτικών παρουσιάζει σχετικά υψηλό αίσθημα υποκειμενικής ευεξίας κάτι που αντανακλά και στην εργασία τους. Μελετώντας τις υποκατηγορίες της υποκειμενικής ευεξίας οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν και εκεί υψηλές τιμές κάτι που δείχνει ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τη ζωή τους γενικότερα και από τα επιτεύγματά τους, κάτι που πηγάζει και μέσα από το ίδιο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εφόσον το εκπαιδευτικό έργο είναι ένας κοινωνικός ρόλος (Ξωχέλλης, 1989).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όλες οι υποκατηγορίες της υποκειμενικής ευεξίας, είχαν θετική συσχέτιση με την γενική υποκειμενική ευεξία αλλά και μεταξύ τους, με την μεταβλητή της ικανοποίησης από τη ζωή να εμφανίζει υψηλότερες τιμές σε σχέση με τις υπόλοιπες μεταβλητές. Αυτό επιβεβαιώνει τους ερευνητές που καθορίζουν την ικανοποίηση από τη ζωή ως μία από τις γνωστικές και άξια κρίσεων πτυχές της υποκειμενικής ευεξίας (Seligson et al, 2005) και ως μια αξιολόγηση για τη γενικότερη ζωή του ατόμου η οποία περιλαμβάνει τις συγκριτικές ατομικές εμπειρίες του καθενός, όσον αφορά την αντίληψη του για την ποιότητα ζωής του (Dunn, 2002) ή για μερικές πτυχές της ζωής του (π.χ. οικογένεια, υγεία, εργασία, ελεύθερος χρόνος) (Diener, 1984) στην προκειμένη περίπτωση το σχολείο. Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε βέβαια ακριβώς τα συστατικά της «καλής ζωής» των εκπαιδευτικών, γιατί τα άτομα συνηθίζουν να δίνουν διαφορετική βαρύτητα ο καθένας σε αυτά τα συστατικά (Diener et al, 1985) και να έχουν μοναδικά κριτήρια για την καλή ζωή τα οποία μερικές φορές

μπορεί να μην συμφωνούν με την κοινή σημαντικότητα (Pavot & Diener, 1993; Diener, Suh, Lucas και Smith, 1999).

Μετά την «ικανοποίηση και το επίτευγμα», μεγαλύτερη είναι η μέση τιμή της μεταβλητής «σθένος και υγεία» και μας δείχνει ότι το επίπεδο του σθένους των εκπαιδευτικών, μπορεί να θεωρηθεί ως δείκτης της βέλτιστης ψυχολογικής τους λειτουργίας και συμπεριλαμβάνεται στη γενικότερη περιοχή της σχετικής με την υγεία ποιότητας ζωής τους (WHOQOL Group, 1994). Αν και οι ερευνητές, λοιπόν, έχουν ερευνήσει ποικίλες πτυχές της υποκειμενικής ευεξίας, συμπεριλαμβανομένης της υγείας, της ευτυχίας και της ικανοποίησης από τη ζωή (Strack et al, 1991), μόνο ένας μικρός αριθμός μελετών έχει πραγματοποιηθεί που να εξέτασε τη σχέση μεταξύ της σωματικής ικανότητας, της σωματικής δραστηριότητας και της ευεξίας. Αυτό είναι ίσως εκπληκτικό λαμβάνοντας υπόψη και τη σημασία που αποδίδουν μερικοί ερευνητές στα χαμηλά επίπεδα ψυχολογικής ευεξίας ως πιθανό δείκτη της πίεσης και έναν πρόδρομο της ασθένειας (Kerr & Vos, 1993). Οι βιολογικοί μηχανισμοί που κρύβονται κάτω από αυτά τα αποτελέσματα των θετικών συναισθημάτων αρχίζουν πλέον να γίνονται κατανοητοί (Edwards & Cooper, 1988; Fredrickson et al, 2000) και η καλύτερη στάση είναι η υιοθέτηση των υγιών συνηθειών τρόπου ζωής.

Τα θετικά συναισθήματα, λοιπόν, όπως βλέπουμε, σχετίζονται με τις υπόλοιπες μεταβλητές και στην βιβλιογραφία αλλά και στη δική μας έρευνα. Άλλωστε η έννοια της υποκειμενικής ευεξίας εμπεριέχει την έννοια της απόλαυσης και της ευχαρίστησης, της χαράς και της ευτυχίας, (Diener, 1984, 1993; Argyle, 1996) και η ευτυχία θεωρείται μια υποκειμενική εμπειρία (Diener, 1994; Diener et al, 1993; Parducci, 1995). Οι άνθρωποι είναι ευτυχισμένοι από το σημείο που οι ίδιοι θεωρούν ή αντιλαμβάνονται την ευτυχία. Κατά συνέπεια, η ευτυχία περιλαμβάνει κάποιο τύπο κρίσης στα θετικά και αρνητικά της ζωής κάποιου με την ύπαρξη πολλών θετικών και σχετικά λίγων αρνητικών συναισθημάτων (Parducci, 1995). Η αναζήτηση της ευτυχίας που συνδέεται με μια αποφυγή της στεναχώριας, θεωρείται θεμελιώδης στο ανθρώπινο κίνητρο. Εξάλλου οι άνθρωποι επιδιώκουν αυτό που είναι ευχάριστο και αποφεύγουν αυτό που είναι επίπονο, κάτι που καθιστά την ευτυχία έναν πολύτιμο, αν και μερικές φορές λιγοστό πόρο, προσωπικό χαρακτηριστικό ή κατάσταση (Myers & Diener, 1997) κυρίως για τους εκπαιδευτικούς που διαδραματίζουν έναν πολύτιμο ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών (Evers, Tomic & Brouwers, 2004).

Συνολικά, κάποιος μπορεί γενικά να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τη ζωή τους, είναι ευτυχισμένοι και αισθάνονται δυνατοί και υγιείς. Όλα αυτά έχουν επίδραση μεταξύ τους και στο σύνολό τους αντανakλούν στην γενικότερη ευεξία που έχουν οι εκπαιδευτικοί και αυτά με τη σειρά τους όπως θα δούμε στη συνέχεια έχουν επίδραση στην εργασία τους.

Επίλογος

Παρά τους όποιους περιορισμούς πιστεύουμε ότι αυτή η μελέτη ενισχύει την κατανόηση της υποκειμενικής ευεξίας στην εκπαίδευση από διάφορες απόψεις. Κατά αρχάς η

παρούσα μελέτη αποκάλυψε ότι η υποκειμενική ευεξία και συγκεκριμένα εδώ στην εκπαίδευση όπως και η γενική ευεξία μπορεί να γίνει κατανοητή ως πολυδιάστατο φαινόμενο. Κατά συνέπεια, η ευεξία συγκρινόμενη περισσότερο σαν συναίσθημα και από την αυτό-αξιολόγηση των ίδιων των εκπαιδευτικών, φανερώνεται στην γνώμη των ίδιων για τα επιτεύγματά τους, στα κίνητρα και στις συμπεριφορές τους, στα θετικά κυρίως συναισθήματα και τη γενικότερη ευτυχία τους και την αναφερόμενη από τους ίδιους πνευματική και σωματική υγεία.

Δεύτερον, εφόσον μπορεί να αναλυθεί ως πολυδιάστατο φαινόμενο, η παρούσα μελέτη αποκάλυψε ότι η κεντρικότερη πτυχή της υποκειμενικής ευεξίας είναι η ικανοποίηση από τη ζωή, η οποία αναφέρεται σε μία διαδικασία κρίσεως στην οποία τα άτομα προσεγγίζουν την ποιότητα της ζωής τους βασιζόμενοι στα δικά τους μοναδικά κριτήρια και πρότυπα (Shin & Johnson, 1978; Pavot & Diener, 1993). Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι η αυτοαξιολόγηση της φυσικής υγείας συσχετίζεται σημαντικά με την υποκειμενική ευεξία (Pinquart, 2001). Το συναίσθημα του σθένους αντιπροσωπεύει ένα από τους αναδυόμενους τομείς της μελέτης των θετικών αισθημάτων (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), τα οποία σύμφωνα με τις έρευνες έχουν επίδραση στη φυσιολογική προστασία της υγείας (Lazarus & Cohen-Charash, 2001), συμπεριλαμβανομένης της χαμηλής αυτόνομης ικανότητας των αρνητικών συγκινήσεων (Fredrickson, 1998) και ενισχύουν τα αποτελέσματα των θετικών αισθημάτων στην φυσική υγεία και τη μακροζωία.

Τέλος, η μελέτη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τη ζωή τους και από όσα έχουν κάνει στην πορεία τους, είναι ευτυχισμένοι και αυτό αντανακλά και στην δουλειά τους, όπου τους βλέπουμε ικανοποιημένους και ευχαριστημένους. Αλλά και από την αντίθετη πλευρά, η όλη ευχαρίστηση που υπάρχει στην εργασία τους, που μπορεί να προέρχεται από την απόλαυση της ανάπτυξης των νέων, την ευχαρίστηση στη διανομή της γνώσης κ.α., ή ακόμα και από άλλους υποκειμενικούς και προσωπικούς για τον καθένα παράγοντες, έχει αντίκτυπο και στην υπόλοιπη, εκτός εργασίας, ζωή τους.

Αναμφισβήτητα η εργασία έχει έναν πρωταρχικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων. Εκτός από το γεγονός ότι καταλαμβάνει πολύ χρόνο, τους παρέχει επίσης την οικονομική βάση του τρόπου ζωής τους. Κατά συνέπεια, το πλαίσιο της εργασίας των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ευχάριστο και ελκυστικό για διδασκαλία και μάθηση και για επιτυχή πραγμάτωση των στόχων της σχολικής μονάδας, καθώς και να συμβάλει προς την ικανοποίησή τους. Η ικανοποίηση στην εργασία, όπως είδαμε, μπορεί να επηρεάσει τις διάφορες πτυχές της εργασίας όπως η αποδοτικότητα, η παραγωγικότητα, η συστηματική αποχή από την εργασία (Baron, 1986) και τελικά την ευεξία των εκπαιδευτικών. Πράγματι, η ευεξία των εκπαιδευτικών έχει σοβαρή επίπτωση στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν (Fenech, 2006). Οι ικανοποιημένοι από τη ζωή και από την εργασία εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να συμμετέχουν σε περισσότερο απαιτητική, θετική και συνεπής αλληλεπίδραση με τα παιδιά και να επηρεάσουν θετικά την απόδοση των μαθητών (Maslach & Leiter, 1999).

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υπογραμμίζουν την ανάγκη μιας πιο εκτενούς έρευνας σε αυτήν την περιοχή εξετάζοντας τις μεταβλητές σε διαφορετικά επίπεδα με όλους τους σχολικούς παράγοντες, τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους, τους γονείς των μαθητών, τους διευθυντές, υποδιευθυντές, προϊστάμενους κ.τ.λ. καθώς και το ρόλο των διευθυντών και της ηγεσίας στο ρόλο της ευεξίας των εκπαιδευτικών και γενικότερα στην εκπαίδευση. Επιπλέον, αναγκαίο θα ήταν ένα ερωτηματολόγιο για τους ίδιους τους μαθητές όπως έχει γίνει σε πολλές χώρες κάτι που θα έδινε στην έρευνα μια νέα ώθηση και θα μπορούσε να βοηθήσει στην εκπαιδευτική πράξη να χειριστούν τα συναισθήματα των μαθητών και να δημιουργηθεί ένα κλίμα που να προάγει τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών κάτι ανάλογο που προτείνει η έρευνα αυτή για τους εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα της ευεξίας των εκπαιδευτικών ως ποιοτικός δείκτης εγκαθιστά μια πολιτική ελέγχου της ποιότητας της εκπαίδευσης, ένα όργανο για τη μέτρηση της ευεξίας των εκπαιδευτικών και μια αξιολόγηση εάν τα σχολεία αντιμετωπίζουν σοβαρά την ευθύνη τους σχετικά με την ευεξία του προσωπικού τους και των μαθητών τους στοιχεία που απαιτούν όχι μόνο περαιτέρω εμβάθυνση αλλά και την έμπρακτη στήριξη της Πολιτείας, η οποία θα πρέπει να εξασφαλίσει μια καλύτερη ποιότητα ζωής ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, που θα οδηγούσε και στον εμπλουτισμό, τη βελτίωση και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Τελικά, εάν η ευτυχία προωθεί την καλύτερη απόδοση και η παρούσα μελέτη προτείνει ότι κάτι τέτοιο όντως συμβαίνει, άρα όσο περισσότερο ευεξία έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο καλύτερα. Επιπλέον, η ευεξία παραμένει πολύτιμη και από μόνη της. Κλείνοντας, με τη σημείωση ότι κατά προσέγγιση δύο χιλιάδες πεντακόσια έτη πριν, ο Αριστοτέλης έθεσε το θέμα του τι αποτελεί την «καλή ζωή», παρόμοια, προτείνουμε εδώ ότι η αναζήτηση της «ευδαιμονίας» και δη στις μέρες μας της ευεξίας, στα πλαίσια του σωστού καθορισμού της όπως αναπτύξαμε, είναι ένα κεντρικό βήμα σε οποιαδήποτε προσπάθεια γίνεται με σκοπό να εξετάσει αυτήν την ιστορική ερώτηση.

Βιβλιογραφία

- Ξωχέλλης, Π. (1989). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα: προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Argyle, M. (1996). *Subjective well-being. In pursuit of the quality of life, edited by Avner Offer, 18-45*. New York: Oxford University Press.
- Baron, R. A. (1986). *Behavior in organizations*. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Brayfield, A., Rothe, H. (1951). An index of job satisfaction, *Journal of Applied Psychology*, 35, 301–311.
- Brief, A., Weiss, H. (2002). Organizational behaviour: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279–307.

- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities, *Social Indicators Research* 31, 103–157.
- Diener, E. (2000). Subjective well being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34–43.
- Diener, E., Larson, R., Levine, S., Emmons, R. (1985). Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1253-1265.
- Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L., Diener, M. (1993). The relationship between income and subjective well being: Relative or absolute? *Social Indicators Research*, 28, 195–223.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., Smith, H., (1999), Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Dunn, D. (2002). Teaching about the good life: Culture and subjective well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(2), 218-220.
- Edwards, J., Cooper, C. (1988). The impact of positive psychological states on physical health: A review and theoretical framework. *Social Science and Medicine*, 27, 1447–1459.
- Evers, W.J., Tomic, W., Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Fenech, M. (2006). The impact of regulatory environments on early childhood professional practice and job satisfaction: A review of conflicting discourses. *Australian Journal of Early Childhood* 31(2), 49-57.
- Furnham, A., Brewin, C. (1990). Personality and happiness. *Personality and Individual Differences*, 11, 1093–1096.
- Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319.
- Fredrickson, B., Mancuso, R., Branigan, C., Tugade, M. (2000). The undoing effects of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24, 237–257.

- Hills P., Argyle M., (2002), The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being, *Personality and Individual Differences*, 33, 1073–1082
- Kerr, J., Vos, M. (1993) Employee fitness programmes, absenteeism and general well-being, *Work & Stress*, 7, (2), 179-190.
- Lazarus, R., Cohen-Charash, Y. (2001). Discrete emotions in organizational life. In: L. Payne & C. L. Cooper (Eds), *Emotions at Work* (pp. 21–45). Chichester, UK: Wiley.
- Maslach, C., Leiter, M. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In: Vandenberghe R, Huberman AM (eds) *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, Cambridge University Press: Cambridge UK, pp. 295-303.
- Myers, D., Diener, E. (1997). The new pursuit of happiness. *The Harvard Medical Health Letter*, 14, 4–7.
- Parducci, A. (1995). *Happiness, pleasure, and judgment: The contextual theory and its applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pavot, W., Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Pinquart, M. (2001a). Correlates of subjective health in older adults: a meta-analysis. *Psychology and Aging*, 16, 414–426.
- Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–15.
- Seligson, J., Huebner, S., Valois, R. (2005) An investigation of a brief life satisfaction scale with elementary school children, *Social Indicators Research* 73, 355–374
- Shin, D., Johnson, D. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life, *Social Indicators Research*, 5, 475–492.
- Strack, E., Argyle, M., Schwarz, N., (1991), *Subjective well-being: An Interdisciplinary perspective*, Pergamon Press: New York.
- WHOQOL Group. (1994). Development of the WHOQOL: Rationale and current status. *International Journal of Mental Health*, 23, 24–56.

Οι συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες: Η διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών

Σταματία Βλάχου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., stvlahou@sch.gr

Περίληψη

Οι συγκρούσεις εμφανίζονται σε όποιο περιβάλλον συνυπάρχουν, αλληλοεξαρτώνται και συνεργάζονται άνθρωποι ατομικά ή ομαδικά. Οφείλονται στις ανθρώπινες ατομικές διαφορές σε επίπεδο εμπειριών, βιωμάτων, αναγκών, αντιλήψεων, αξιών στάσεων και συμπεριφορών. Παρά την αρνητική τους έννοια, οι συγκρούσεις θεωρούνται καθημερινό, αναπόφευκτο και κατά πολλούς αναγκαίο φαινόμενο της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων. Το ενδιαφέρον των σύγχρονων ερευνών και μελετών εστιάζεται όχι στην εξάλειψη αλλά στην ορθή διαχείριση των συγκρούσεων, έτσι ώστε μέσα από αυτές να λαμβάνονται εποικοδομητικές και δημιουργικές αποφάσεις, οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν τόσο τις ανθρώπινες σχέσεις όσο και την αποτελεσματικότητα των ανθρώπινων ομάδων και οργανισμών. Μέσα στο σχολικό περιβάλλον και με δεδομένο τον κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η διαχείριση των συγκρούσεων σε επίπεδο πρόληψης και αντιμετώπισης και ειδικά αυτών μεταξύ των μαθητών, αναδεικνύεται ως μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Σημαντικός επίσης είναι και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ως διαμεσολαβητών και διαχειριστών των μαθητικών συγκρούσεων.

Λέξεις–Κλειδιά: διαχείριση συγκρούσεων, πρόληψη, αντιμετώπιση, σχολικό περιβάλλον, μαθητές

Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις αποτελούν ένα συνηθισμένο φαινόμενο μεταξύ ατόμων ή ομάδων λόγω της συνύπαρξής τους σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής, όπως το οικογενειακό, το κοινωνικό ή το εργασιακό περιβάλλον, κατά συνέπεια και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Οι έρευνες και οι μελέτες που διενεργούνται σε διεθνές επίπεδο, αποδέχονται ως δεδομένη την ύπαρξη συγκρούσεων και εστιάζονται στην ανάδειξη τρόπων διαχείρισής τους, τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο αντιμετώπισης.

Οι συγκρούσεις μπορεί να είναι καταστροφικές ή εποικοδομητικές. Ως έννοια έχουν αρνητικό περιεχόμενο, διότι συνδέονται με βίαιες και στενάχωρες καταστάσεις. Ο Μπαμπινιώτης (2001) ορίζει στο λεξικό του τη σύγκρουση ως «*συμπλοκή σε μάχη ή σε βίαιη αντιπαράθεση, έντονη αντίθεση, έκφραση εσωτερικών έντονα αντίθετων ψυχικών τάσεων, κινήτρων ή απαιτήσεων*». Είναι όμως δυνατό με σωστή διαχείριση να δημιουργήσουν ευκαιρίες για δίκαιη συμφωνία και ειρηνική επίλυση και να αποβούν ωφέλιμες στην προσωπική ανάπτυξη των ατόμων και στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των ομάδων ή των οργανισμών (Ανδρέου, κ.ά., 2016).

Στην κινέζικη φιλοσοφία η λέξη «σύγκρουση» σημαίνει «κρίση» ή «ευκαιρία» (Κόζυβα, 2007 · Τσαπατσάρης, 2015). Η διαλεκτική των αρχαίων Ελλήνων και η υιοθέτησή της από νεότερους εκπρόσωπους της φιλοσοφικής σκέψης, ως *«θέση-αντίθεση-σύνθεση»* καθώς και η άποψη του Ηράκλειτου *«το αντίζοον συμφέρον και εκ των διαφερόντων καλλίστην αρμονίαν και πάντα κατ' έριν γίνεσθαι»*, αναδεικνύουν τη διαχείριση των συγκρούσεων ως το υπόβαθρο για την εποικοδομητική και ορθή λήψη αποφάσεων και κατ' επέκταση για τη δημιουργική εξέλιξη και την ευημερία όλων των εμπλεκομένων και του περιβάλλοντός τους. Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση οι συγκρούσεις αποτελούν πρόκληση για αλλαγή στα πλαίσια των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών ενός συστήματος, η οποία επαναδιαπραγματεύεται την εφαρμογή ορίων και κανόνων (Molnar et all, 1999 · Ψαρρά, 2007). Η εννοιολόγηση της σύγκρουσης ως αντιπαράθεσης απόψεων που στοχεύει ή έχει ως αποτέλεσμα τη συμφωνία και τη λήψη κοινών αποφάσεων για τον τρόπο δράσης μιας ομάδας ή ενός οργανισμού είναι ζωτικής σημασίας για την πρόοδό τους. Αντίθετα, η αποφυγή ή η απουσία της σύγκρουσης είναι δυνατό να ερμηνευτεί και ως ανευθυνότητα, αδιαφορία, αποξένωση, καταπίεση ή νωθρότητα (Everard & Morris, 1999 · Καραμήνας, 2010 · Χηνάς κ.ά, 2000).

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, και συγκεκριμένα στα Δημοτικά Σχολεία, όπου συνυπάρχουν και αλληλοεξαρτώνται εκπαιδευτικοί που οφείλουν να συνεργαστούν και μαθητές που, παράλληλα με τις γνωστικές δεξιότητες, είναι παιδαγωγικά αναγκαίο να αναπτύξουν συναισθηματικές και κοινωνικές, η διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί απαραίτητο στοιχείο του προγραμματισμού και της οργάνωσης του σχολείου (Τριλίβα κ.ά, 1998 · Goleman, 1998). Ο Σαΐτης (2002) αναφέρει ότι οι συγκρούσεις εμφανίζονται στο εργασιακό περιβάλλον και ιδιαίτερα εκεί που υπάρχουν σχέσεις συνεργασίας και αλληλεξάρτησης και ταυτόχρονα υπάρχουν ατομικές διαφορές θέσεων, απόψεων, αναγκών, αξιών και προσεγγίσεων. Επομένως οι συγκρούσεις έχουν γίνει ένα γενικό φαινόμενο της σχολικής ζωής και είναι δύσκολο να βρεθεί σχολείο χωρίς αυτές. Συγκρούσεις είναι πιθανό να εμφανιστούν μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία: μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, κ.ά.

Για κάθε περίπτωση σύγκρουσης οι σύγχρονες μελέτες και έρευνες έχουν να δώσουν χρήσιμες πληροφορίες, οδηγίες και γνώσεις, ωστόσο η παρούσα εργασία θα εστιάστεί στη διαχείριση συγκρούσεων εξαιτίας της συμπεριφοράς των μαθητών του δημοτικού σχολείου (αταξία ή και παραβατικότητα) και στον ρόλο των εκπαιδευτικών στην ειρηνική επίλυσή τους, με γνώμονα αφενός την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την ομαλή διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου, αφετέρου την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές, ώστε να αποφεύγουν τις εντάσεις, τις βίαιες αντιπαραθέσεις και τις καταστροφικές συνέπειές τους και να επιλύουν ειρηνικά και εποικοδομητικά τις διαφορές τους.

Οι συγκρούσεις και οι συνέπειές τους στο δημοτικό σχολείο

Οι συγκρούσεις εξαιτίας της αταξίας ή και παραβατικότητας των μαθητών εκδηλώνονται συνήθως με βίαιους τρόπους ή με ανεπιθύμητες συμπεριφορές γενικότερα, τόσο απέναντι στους συμμαθητές όσο και απέναντι στους εκπαιδευτικούς και στη σχολική περιουσία. Επίσης παρουσιάζουν διαβαθμίσεις σοβαρότητας. Υπάρχουν οι καθημερινές περιπτώσεις των ήπιων συγκρούσεων λόγω διαφωνιών και διεκδίκησης δικαιωμάτων, στα πλαίσια των κοινωνικών-διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες συνήθως διευθετούνται άμεσα με την παρέμβαση των εκπαιδευτικών ή από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους μαθητές. Υπάρχουν όμως και βίαιες συγκρούσεις που δεν πρέπει να θεωρηθούν ασήμαντες και να αγνοηθούν, διότι μπορούν να οδηγήσουν σε ανεξέλεγκτες καταστάσεις με κόστος στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως είναι η ενδοσχολική βία. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να προλάβουν και να εμποδίσουν τις αρνητικές εξελίξεις των συγκρούσεων αυτών (Ρασιδάκη, 2015 · Δενδάκη, 2007).

Οι κυριότερες συμπεριφορές που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και διαχείρισης, διότι πολύ συχνά καταλήγουν σε σοβαρές συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές του δημοτικού σχολείου είναι οι παρακάτω (Ανδρέου κ.ά., 2016 · Ματσαγγούρας, 2003):

- *εχθρική προκατάληψη και απόδοση εχθρικών προθέσεων στους άλλους*
- *ανυπακοή στους εκπαιδευτικούς και κακή σχολική επίδοση*
- *σωματική, λεκτική και ψυχολογική βία: βιαιοπραγίες, ύβρεις, κοροϊδευτικά σχόλια, δυσφήμιση, απειλές, εκβιασμοί, κλοπές, ψέματα, βανδαλισμοί*
- *άρνηση εφαρμογής των σχολικών κανόνων και χαμηλό επίπεδο ενδιαφέροντος για το σχολείο*
- *προκλητική στάση: ενοχλήσεις, πειράγματα, ενέργειες που διακόπτουν τη ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας*
- *άρνηση συνεργασίας*

Οι συμπεριφορές αυτές και οι συγκρούσεις που προκαλούν έχουν αρνητικές συνέπειες στα ίδια τα άτομα, στη μαθητική ομάδα – τάξη και στο σχολείο. Αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα με εξειδικευμένες διαχειριστικές παρεμβάσεις μπορεί να επιδεινωθούν και να δημιουργήσουν έναν φαύλο κύκλο αρνητικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών ή μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, οι οποίες προκαλούν ψυχικό πόνο, παγιοποιούν τις διαταρακτικές συμπεριφορές και κατά συνέπεια προκαλούν την απομόνωση των μαθητών που τις παρουσιάζουν. Οι σχετικές έρευνες αναφέρουν μείωση της παραγωγικότητας των μαθητών, αντιπαλότητες, διατάραξη της ομαλής λειτουργίας της τάξης, δυσχέρεια στις σχέσεις των μαθητών, δημιουργία αλυσιδωτών εντάσεων και συγκρούσεων (Κουρκούτας, 2007 · Δαμάλα, 2019). Συχνά επίσης δημιουργείται αναστάτωση στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και επιπρόσθετες συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, ιδιαίτερα όταν οι γονείς των μαθητών που προκαλούν συγκρουσιακές καταστάσεις αρνούνται να συνεργαστούν με το σχολείο και οι γονείς των υπόλοιπων μαθητών διαμαρτύρονται.

Ωστόσο οι συγκρούσεις μπορεί και να σηματοδοτούν την ύπαρξη κάποιου προβλήματος που πρέπει να διευθετηθεί προς όφελος της εύρυθμης λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού. Η έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων μπορεί να έχει και θετικές συνέπειες: προώθηση σημαντικών και απαραίτητων αλλαγών, δημιουργικότητα, ενίσχυση κινήτρων και ηθικού των μαθητών, αύξηση επίδοσης, εκτίμηση και βελτίωση των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων των μαθητών, αναδιαμόρφωση και βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων, ηθική-κοινωνική-συναισθηματική ωρίμανση, βιωματική εμπειρία και ευκαιρία σχετικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς (Δαμάλα, 2019 · Τσαπατσάρης, 2015).

Αίτια των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών

Οι συγκρούσεις εμφανίζονται όταν υπάρχει απειλή, πραγματική ή φανταστική-υποκειμενική, στα συμφέροντα και στις ανάγκες δύο ή περισσότερων ατόμων. Το στοιχείο της απειλής διαφοροποιεί τη σύγκρουση από την απλή αντιπαράθεση λόγω διαφωνίας (Δενδάκη, 2007).

Στα σχολεία συγκεντρώνονται μαθητές με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες, συναισθήματα, βιώματα, αντιλήψεις και απόψεις, οι οποίοι προέρχονται και από διαφορετικά κοινωνικο-ταξικά, πολιτισμικά και ιδεολογικά περιβάλλοντα. Επιπλέον στο σημερινό σχολείο συνυπάρχουν και μαθητές με αναπηρίες, συναισθηματικές και αναπτυξιακές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες, πράγμα το οποίο τους εμποδίζει να ενταχθούν και να συμμετάσχουν ομαλά στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Όλες αυτές οι διαφορές μπορούν να προκαλέσουν συγκρούσεις, διότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα ως απειλή για τα δικά τους δικαιώματα (Δαμάλα, 2015 · Χηνάς, κ.ά., 2000).

Ο Ματσαγγούρας (2003) αναφέρει ότι ένα παιδί παρουσιάζει παραβατική συμπεριφορά η οποία προκαλεί συγκρούσεις, σε δύο περιπτώσεις: α) Όταν, εξαιτίας του χαμηλού επιπέδου ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, δεν είναι σε θέση να οργανώσει και να εκφράσει αποτελεσματικά τη συμπεριφορά του (θεωρία της ελλειμματικότητας), και β) Όταν στο άμεσο περιβάλλον δεν ικανοποιούνται οι ανάγκες του, οπότε η παραβατική συμπεριφορά αποτελεί άστοχη προσπάθεια ικανοποίησής τους ή τρόπο διαμαρτυρίας (θεωρία ικανοποίησης των αναγκών). Επισημαίνει επίσης πως τα παιδιά του δημοτικού σχολείου αναπτυξιακά δεν έχουν τη δυνατότητα συγκροτημένης κριτικής σκέψης, η οποία συνεπάγεται και την ηθική κρίση που με τη σειρά της αποτελεί το υπόβαθρο της αυτόνομης κοινωνικο-ηθικής συμπεριφοράς.

Επομένως, η διεκδίκηση ικανοποίησης των αναγκών σε συνδυασμό με τις ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες, την απουσία επαρκών κοινωνικο-ηθικών στάσεων και συμπεριφορών και τις ατομικές και περιβαλλοντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών, αποτελούν τις βασικές αιτίες των συγκρούσεων μεταξύ τους.

Πρόληψη και αντιμετώπιση των συγκρούσεων

Η πρόληψη των συγκρούσεων αποτελεί το υπόβαθρο των όποιων παρεμβάσεων διαχείρισής τους και θα πρέπει να εντάσσεται σε έναν ευρύτερο σχεδιασμό του σχολείου. Αυτό προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση και την ενεργό συμμετοχή αρχικά των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, φορείς). Είναι δύσκολο να ελεγχθούν και να αντιμετωπιστούν σοβαρές κρίσεις που προέρχονται από συγκρούσεις, αν δεν υπάρχει ένα σχέδιο παρέμβασης το οποίο θα περιλαμβάνει μηχανισμούς πρόληψης αλλά και αντιμετώπισης (Χηνάς, κ.ά., 2000). Ο σχεδιασμός αυτός μπορεί να πάρει τη μορφή ενός πρωτοκόλλου ενεργειών, το οποίο θα αξιολογείται σε τακτά διαστήματα και θα αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες του κάθε σχολείου.

Βασικό στοιχείο ενός τέτοιου σχεδίου – πρωτοκόλλου πρέπει να είναι αφενός η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο, αφετέρου η οργάνωση και η υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές, όπως η αυτοσυνειδητότητα, η επεξεργασία και ο έλεγχος των συναισθημάτων – κυρίως η διαχείριση του θυμού και του άγχους, η λήψη αποφάσεων, η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η διεκδικητική στάση, και οι διαπροσωπικές σχέσεις (Τριλίβα κ. ά., 1998 · Goleman, 1998).

Η ενεργή συνεργασία των μαθητών είναι επίσης απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της διαχείρισης των συγκρούσεων, γι' αυτό και οποιαδήποτε παρέμβαση θα πρέπει να οικοδομείται σε σχέσεις ασφάλειας, αλληλοαποδοχής και εμπιστοσύνης. Στο πλαίσιο αυτό, σημαντικές και αποτελεσματικές ενέργειες ενός οργανωμένου σχολικού σχεδίου-πρωτοκόλλου προτείνονται να είναι η καθιέρωση κανόνων και συνεπειών σε περίπτωση παραβίασής τους, με τη συμμετοχή των μαθητών, η συχνή επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής εποπτείας και τεχνικών διαχείρισης συγκρούσεων και τροποποίησης συμπεριφοράς, η χρήση χιούμορ και η χρήση επιβραβεύσεων (Παναγάκος, 2016 · Κουρκούτας, 2007).

Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς γίνεται με διάφορους τρόπους και ανάλογα με την κάθε περίπτωση. Συνήθεις τρόποι είναι η αυταρχική και τιμωρητική στάση (εντολή να σταματήσει η σύγκρουση και επιβολή τιμωρίας σε όσους δεν υπακούουν), η διδακτική και συμβιβαστική στάση (παρέμβαση, υπενθύμιση σχολικών κανόνων και υπόδειξη του τι πρέπει να γίνει), η στάση κατευνασμού (καθησυχασμός και οδηγία να μην επαναληφθεί η σύγκρουση), η διαμεσολάβηση με στόχο την επίλυση του προβλήματος (διαπίστωση των αιτιών της σύγκρουσης και των αναγκών των συγκρουομένων, προσδιορισμός του προβλήματος και αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων που ικανοποιούν και τα δυο μέρη, αξιολόγηση των εναλλακτικών επιλογών και αναζήτηση συμφωνίας).

Αν και όλοι οι τρόποι μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά, π.χ. ο αυταρχικός τρόπος είναι χρήσιμος σε περίπτωση σοβαρής απειλής σωματικής βίας, προτείνεται ως βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελεσματική η διαμεσολάβηση με στόχο την επίλυση του προβλήματος που προκάλεσε τη σύγκρουση. Ο εν λόγω τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων προέρχεται από τις θεωρίες της ψυχοδυναμικής και ανθρωπιστικής σχολής, οι οποίες προτάσσουν τις δυνατότητες αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς των παιδιών με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού και της μαθητικής ομάδας (Ματσαγγούρας, 2003). Οι συγκρουόμενοι έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε μια συζήτηση με προσυμφωνημένους διαδικαστικούς κανόνες, εκφράζουν τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους, προσδιορίζουν τις αιτίες και τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους, ακούνε και τις αντίστοιχες θέσεις των άλλων, προτείνουν και επιλέγουν κοινά αποδεκτές λύσεις. Η διαδικασία αυτή επιφέρει αλλαγές στις στάσεις και στις συμπεριφορές των μαθητών και αποβαίνει μακροχρόνια θετική (Χηνάς κ. ά., 2000 · Δενδάκη, 2007 · Ματσαγγούρας, 2003).

Σημεία σκέψης και λήψης αποφάσεων για την επιτυχία μιας τέτοιου είδους παρέμβασης θα μπορούσαν να αναζητηθούν στον χώρο της οικοσυστημικής προσέγγισης. Το σχολείο είναι ένα σύστημα που αποτελείται από υποσυστήματα-μέρη (εκπαιδευτικοί και μαθητές), τα οποία διασυνδέονται και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Το σχολείο ως σύστημα έχει τους δικούς του κανόνες, χρειάζεται όμως να είναι ευέλικτο για να προσαρμόζεται στις αλλαγές. Η συστημική αλλαγή δεν αφορά μόνο τους εμπλεκόμενους μαθητές σε μία σύγκρουση αλλά και τον εκπαιδευτικό που τη διαχειρίζεται και όλο το σχολικό και εξωσχολικό πλαίσιο: κλίμα της σχολικής τάξης, στιλ ηγεσίας, φιλοσοφία και αρχές του σχολείου, σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, σχέσεις σχολείου οικογένειας, γενικότερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και φυσικό περιβάλλον. Το εξωσχολικό πλαίσιο αποτελείται από άλλα συστήματα που αλληλεπιδρούν με το σύστημα του σχολείου. Επομένως για να υπάρξει μακροπρόθεσμη λύση, χρειάζεται να μελετηθούν όλες οι παράμετροι εντός και εκτός σχολικού συστήματος και να γίνουν αλλαγές όπου κριθεί πως χρειάζεται (Ψαρρά, 2007 · Molnar et all, 1999).

Συμπέρασμα

Οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς του και προέρχονται από τις ατομικές και περιβαλλοντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών, από τις ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητές τους, από την αναπτυξιακή αδυναμία ηθικής κρίσης και αυτόνομης ηθικο-κοινωνικής συμπεριφοράς και από την αδυναμία ικανοποίησης των αναγκών τους. Αν και οι συγκρούσεις χαρακτηρίζονται με αρνητική σημασία, μπορούν να αποτελέσουν μια θετική εμπειρία και να συμβάλλουν στη μακροπρόθεσμη αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών των εμπλεκόμενων και ταυτόχρονα στη βελτίωση και τη αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, εφόσον τύχουν εποικοδομητικής και συστημικής διαχείρισης.

Το σχολείο οφείλει να έχει ένα σχέδιο παρέμβασης για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των συγκρούσεων, το οποίο να συμπεριλαμβάνει προγράμματα ανάπτυξης

κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές και σχετική επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως διαμεσολαβητών της σύγκρουσης σε μια συμμετοχική διαδικασία επίλυσης προβλήματος, στην οποία λαμβάνονται υπόψη τόσο οι ανάγκες και οι θέσεις των εμπλεκομένων όσο και οι περιβαλλοντικές παράμετροι που συντελούν στη σύγκρουση, είναι καθοριστικός για την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και την καλλιέργεια των κοινωνικών, συναισθηματικών και ηθικών δεξιοτήτων τους, καθώς και για την πρόοδο, την ευημερία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, ως οργανισμού γενικότερα.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου Α., κ.ά. (2016). Επίλυση συγκρούσεων στο Δημοτικό Σχολείο. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Δαμάλα, Π. (2019). Επικοινωνία και διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Εκπαιδευτικό υλικό επιμορφωτικού προγράμματος της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.). Λάρισα.
- Δενδάκη, Α. (2007). Διαχείριση συγκρούσεων: Η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού. Στο : Ε. Μακρή -Μπότσαρη (επιμ.), Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης (τ. Α΄, σελ. 307-314). Αθήνα :ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.
- Καράμηνas, Ι. (2010). Επίλυση Συγκρούσεων στον Εργασιακό Χώρο των Εκπαιδευτικών με την Αξιοποίηση της Εκπαιδευτικής Τεχνικής Παιχνίδι Ρόλων. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, (50), 25-36.
- Κόζυβα, Π. (2007). Διαχείριση συγκρούσεων- Θεωρητική & Βιωματική Προσέγγιση. Στο : Ε. Μακρή -Μπότσαρη (επιμ.), Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης (τ. Α΄, σελ. 277-289). Αθήνα :ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.
- Κουρκούτας, Η. (2007). Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Στο : Ε. Μακρή -Μπότσαρη (επιμ.), Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης (τ. Α΄, σελ. 171-186). Αθήνα:ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η Σχολική Τάξη (τ. Α΄). Αθήνα.
- Παναγάκος, Ι. (2016). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονόπουλου, Α. Μπαστέα (επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης* (τ. 2014/2:σελ.350-365). Αθήνα.
- Ρασιδάκη Χ. (2015). Σχολικός Εκφοβισμός - Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας - Τρόποι αντιμετώπισης. Αθήνα: Πατάκης.

- Σαΐτης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα.
- Τριλίβα Σ., Chimienti G. (1998). Πρόγραμμα ελέγχου συγκρούσεων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσαπατσάρης, Π. (2015). Η σύγκρουση σε μια σχολική μονάδα δεν είναι πάντα καταστροφική. Προσπέλαση 15/1/2020. (Διαθέσιμο Online: <https://xenesglosses.eu/2015/05/i-syngkrousi-se-mia-sxoliki-monada-den-e/>, προσπελάστηκε στις 8/1/2020)
- Χηνάς, Π., Χρυσοφίδης, Κ. (2000). Επιθετικότητα στο σχολείο – Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.
- Ψαρρά, Γ. (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο με την οικοσυστημική προσέγγιση. Στο : Ε. Μακρή -Μπότσαρη (επιμ.), Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης (τ. Α΄, σελ. 315-335). Αθήνα:ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.
- Everard, B. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Ε.Α.Π (μτφ). Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Α. Παπασταύρου (μτφ), Ι. Νέστορος, Χ. Ξενάκη (επιμ). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Molnar, A., Lindquist, B. (1999). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο - Οικοσυστημική προσέγγιση*. Α. Καλαντζή – Αζίζι (επιμ.-μτφ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων από τους μαθητές στο σπίτι

Σίμος Βασίλειος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 , Μ.Σc. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, billsimos@hotmail.gr

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό υλικό έχει μεγάλη εκπαιδευτική αξία γιατί διεγείρει το ενδιαφέρον για μάθηση με αποτέλεσμα οι μαθητές να μεταβαίνουν από μια κατάσταση παθητικής δεκτικότητας σε μια κατάσταση ενεργητικής συμμετοχής (Anderson, 1989) και διεγείρει την προσοχή και συμβάλλει στην κατανόηση αυτών που διδάσκονται (Bending, 1970). Η έως τώρα μελέτη εμπειρικών ερευνών έδειξε ότι το θέμα του Εκπαιδευτικού Υλικού και της Διαχείρισής του είναι αρκετά ευρύ. Μια νέα αναζήτηση εμπειρικών μελετών που εστιάζει σε ορισμένο εκπαιδευτικό υλικό, και συγκεκριμένα στην αξιοποίηση των Σχολικών Εγχειριδίων, οδηγεί στη διαπίστωση ότι υπάρχει μια πληθώρα ερευνών (Ξωχέλλης 2000, Αβδελά 1998, Παπαχρήστος 2001, Fritzschech, Μαδεμλής 2008). Η μελέτη αυτών των ερευνών δείχνει ότι υπάρχει ένα κενό όσον αφορά την έρευνα που σχετίζεται με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων (βιβλίο μαθητή) στο σπίτι. Ένα νέο ερευνητικό θέμα λοιπόν θα μπορούσε να είναι «Η αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων κατά τη μελέτη στο σπίτι». Ως σχολικά εγχειρίδια ορίζονται «όλα τα βιβλία, με αποκλειόμενα τα περιοδικά, τα οποία άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση» (Choppin, 1993).

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικό υλικό, σχολικά εγχειρίδια, μελέτη στο σπίτι.

Εισαγωγή

Η υλοποίηση της προτεινόμενης έρευνας φαίνεται να μην παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες αφού προκαλεί το ενδιαφέρον τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, το δείγμα μπορεί να είναι αρκετά μεγάλο και να αποτελείται τόσο από μαθητές και εκπαιδευτικούς όσο και από γονείς, η επεξεργασία των δεδομένων που θα συγκεντρωθούν θα αναλυθεί με εφικτούς τρόπους, ενώ παράλληλα φαίνεται να συμπληρώνει ερευνητικά κενά που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία και έχει πρακτική σημασία αφού τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα είναι χρήσιμα στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων από το μαθητή στο σπίτι.

Ερευνητικά ερωτήματα

Δύο ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων από το μαθητή στο σπίτι;
2. Σε τι ποσοστό οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι;

Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ποσοτική προσέγγισης με χρήση ερωτηματολογίου, καθώς και ποσοτική ανάλυση για την επεξεργασία των δεδομένων.

Ερευνητικό Σχέδιο

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε η και ποσοτικής μεθόδου έρευνας για την καλύτερη διερεύνηση του θέματος. Δίνει τη δυνατότητα χρήσης στατιστικών μεγεθών για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και στο υπό εξέταση θέμα διευκολύνει τον υπολογισμό του ποσοστού των εκπαιδευτικών που ενθαρρύνουν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι.

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε και συμπληρώθηκε ανώνυμα από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν (το ερωτηματολόγιο επισυνάπτεται στο Παράρτημα). Θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη ερευνητική μεθοδολογία εξαιτίας της χρονικής του οικονομίας, της παρακίνησης και της αποτελεσματικότητας που προσφέρει (Cohen&Manion, 1994). Επιπλέον τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν είναι δυνατόν να ποσοτικοποιηθούν και να εξαχθούν με στατιστικές μεθόδους συμπεράσματα, που είναι γενικεύσιμα σε ευρύτερα πληθυσμιακά σύνολα, ενώ η ανωνυμία των απαντήσεων ενδεχομένως να συμβάλει στην ειλικρίνεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Φραγκούλης, 2003).

Διαδικασίες

Για την εύστοχη πραγματοποίηση της μεθοδολογίας της έρευνας χρησιμοποιήθηκε, όπως ήδη αναφέρθηκε, η συλλογή δεδομένων μέσω της χρησιμοποίησης των ερωτηματολογίων, τα οποία αφού σχεδιάστηκαν επιδόθηκαν ιδιοχείρως ώστε να εξασφαλιστεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό η «συνειδητή συναίνεση» των συμμετεχόντων αλλά και να υπάρχουν οι απολύτως αναγκαίες διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία, τη μη ανιχνευσιμότητα και τη μη αναγνωρισιμότητα των συμμετεχόντων (Cohen, et.al., 2007).

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά τον Ιανουάριο του 2012 και τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων της Λάρισας. Για την προσέγγιση των συμμετεχόντων πάρθηκε τυπικά άδεια απ' το διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας και στη συνέχεια υπήρξε επαφή με το σύλλογο διδασκόντων του κάθε σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας, τους δόθηκε η διαβεβαίωση ότι θα διασφαλισθεί η ανωνυμία τους και πήραν τα ερωτηματολόγια. Τους δόθηκε περιθώριο μία εβδομάδα για να απαντήσουν

σ' αυτά και στη συνέχεια έγινε η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων απ' τον ίδιο τον ερευνητή.

Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο σχεδιάστηκε δίνοντας ιδιαίτερη σημασία τόσο στο περιεχόμενό του όσο και στη μορφή του (Jevenau, 1996). Σχεδιάστηκε επίσης με τέτοιο τρόπο ώστε να κεντρίζει το ενδιαφέρον και να ενθαρρύνει τη συνεργασία (Cohen&Manion, 1994).

Η δομή του ερωτηματολογίου (το ερωτηματολόγιο επισυνάπτεται στο Παράρτημα) διαμορφώθηκε ως εξής:

Στην αρχή και στο τέλος του ερωτηματολογίου αναγράφονται οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις Ανοικτού Τύπου, Κλειστού Τύπου και Διχοτομικές Ερωτήσεις και είναι χωρισμένο σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις σχετικά με το προφίλ των συμμετεχόντων οι οποίες περιλαμβάνουν ερωτήσεις που αφορούν τα προσωπικά τους στοιχεία και στοιχεία που αφορούν τις σπουδές τους και τα έτη υπηρεσίας τους. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων από τους μαθητές στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις: 1) Με ποιο τρόπο νομίζετε ότι οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι; 2) Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του γονιού στη χρήση των σχολικών εγχειριδίων στο σπίτι; 3) Ποια στοιχεία πιστεύετε πως υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια που να αυξάνουν τη χρήση τους από το μαθητή στο σπίτι; και 4) Πιστεύετε ότι αυξάνεται η επίδοση των μαθητών στο σχολείο με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων στο σπίτι; Τέλος, στο τρίτο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις που σκοπό έχουν να συγκεντρώσουν στοιχεία που να ανιχνεύουν σε τι ποσοστό οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι. Οι ερωτήσεις αυτές είναι του τύπου «Ναι – Όχι» και «Συμφωνώ – Διαφωνώ» και είναι οι ακόλουθες: 1) Θεωρείτε ότι ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιεί τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι χωρίς καθοδήγηση; 2) Ενθαρρύνετε τους μαθητές να χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι; 3) Οι εργασίες που δίνετε στους μαθητές για το σπίτι στηρίζονται στα σχολικά εγχειρίδια; 4) Η δομή των σχολικών εγχειριδίων διευκολύνει τους μαθητές να τα χρησιμοποιούν στο σπίτι, και 5) Είναι αρκετή η χρήση των σχολικών εγχειριδίων στο σπίτι και οι μαθητές δεν χρειάζονται άλλα βοηθήματα.

Οι παραπάνω ερωτήσεις δίνουν τη δυνατότητα διεξαγωγής συμπερασμάτων που αφορούν τα δύο ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν 45 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 25 ήταν γυναίκες και οι 20 άνδρες. Ωστόσο, δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα καθώς δεν αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς όλης της χώρας αλλά έχει επιλεγεί για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας. Κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου όλοι οι συμμετέχοντες δίδασκαν σε δημοτικά σχολεία της Λάρισας και είχαν ηλικία από 23 έως 50 ετών. Αυτό επιτρέπει στο να ληφθούν οι καλύτερες δυνατές αποφασίσεις οι οποίες προκύπτουν τόσο μέσα από τα χρόνια εμπειρίας όσο και μέσα από το πρίσμα με το οποίο βλέπει το υπό μελέτη θέμα ο κάθε εκπαιδευτικός.

Υπήρξε πλήρης πληροφόρηση των συμμετεχόντων για τους σκοπούς της έρευνας, έλαβαν διαβεβαίωση για την διασφάλιση της ανωνυμίας τους καθώς και για την ελευθερία που είχαν να αποχωρήσουν απ' την έρευνα σε περίπτωση που άλλαζαν γνώμη.

Διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Η εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην ερευνητική διαδικασία (Birdetal., 1999).

Η παρούσα έρευνα καλύπτει και την εγκυρότητα και την αξιοπιστία, αφού τόσο η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, όσο και η μέθοδος ανάλυσης και επεξεργασίας αυτών έχουν επιλεγεί εκ των προτέρων, με γνώμονα τον σκοπό και τις απαιτήσεις των ερευνητικών προβλημάτων της έρευνας. Επιπλέον η ποσοτική προσέγγιση μεγιστοποιεί τόσο την αξιοπιστία όσο και την εγκυρότητα της έρευνας (Σωτηρούδας, 2011).

Για να επιτευχθεί η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας έγινε δειγματοληψία ώστε τα δεδομένα να ανιχνεύουν και να ερμηνεύουν πράγματι τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων από το μαθητή στο σπίτι. Ωστόσο, η εξωτερική εγκυρότητα δεν επιτυγχάνεται πλήρως αφού το δείγμα, όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν είναι αντιπροσωπευτικό, αλλά έχει επιλεγεί μόνο από μια συγκεκριμένη περιοχή για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Έγινε επίσης προσπάθεια να επιτευχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ζητώντας από τους συμμετέχοντες να το συμπληρώσουν με ακρίβεια και ειλικρίνεια και περιλαμβάνοντας σ' αυτό ερωτήσεις που δεν ήταν απειλητικές ή ευαίσθητες.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι κατά τη διεξαγωγή της έρευνας έγιναν προσπάθειες ώστε να τηρηθούν οι κανόνες δεοντολογικής έρευνας στην πράξη όπως αυτοί έχουν καταγραφεί από τους Cohen&Manion (1994) και οι οποίοι είναι, ο σεβασμός των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία, η συγκατάθεσή τους για τη διεξαγωγή της έρευνας, η τήρηση εχεμύθειας και η εντιμότητα από την πλευρά του ερευνητή όσον αφορά τους σκοπούς και τη διεξαγωγή της έρευνας.

Ανάλυση των δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με την συλλογή, την κατηγοριοποίηση και την αξιολόγηση τους.

Τα δεδομένα των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων στα οποία έγινε ποσοτική ανάλυση ποσοτικοποιήθηκαν και παρουσιάστηκαν με τη μορφή γραφικών παραστάσεων ώστε να είναι δυνατή η εξαγωγή ανάλογων συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν με γραφικές παραστάσεις τα ποσοστά που α) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιεί τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι χωρίς καθοδήγηση, β) οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι, γ) οι εργασίες που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές για το σπίτι στηρίζονται στα σχολικά εγχειρίδια, δ) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η δομή των σχολικών εγχειριδίων διευκολύνει τους μαθητές να τα χρησιμοποιούν στο σπίτι και ε) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η χρήση των σχολικών εγχειριδίων στο σπίτι είναι αρκετή και οι μαθητές δεν χρειάζονται άλλα βοηθήματα.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
0,637	0,657

Πίνακας 1: Έλεγχος Αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής των Κλιμάκων εκτιμήθηκε με το συντελεστή Cronbach's Alpha. Τιμή του συντελεστή α μεγαλύτερη του 0,70 χαρακτηρίζει ως πολύ καλή την αξιοπιστία των ερωτήσεων μιας κλίμακας. Η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha για το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας είναι 0,654 ελαφρώς μικρότερη από 0,7 χαρακτηρίζοντας ως καλή την αξιοπιστία και την συνοχή των επιμέρους ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	n	%
ΦΥΛΟ		
ΑΝΤΡΑΣ	10	32,3
ΓΥΝΑΙΚΑ	21	67,7
ΗΛΙΚΙΑ	M.O±T.A=42,58±6,874 MIN-MAX=26-55	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ		
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΑΕΙ	18	58,1

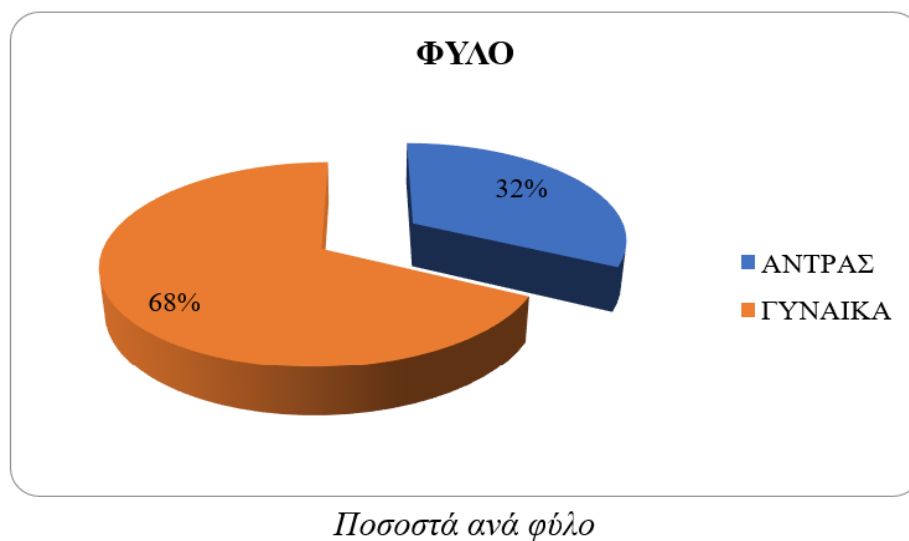
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	3	9,7
ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ (MASTER)	4	12,9
ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ ΔΙΠΛΩΜΑΤΟΣ	3	9,7
ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	3	9,7
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	M.O±T.A=15, 74 ±7,971 MIN- MAX=5-32	
ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΝΤΑΙ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ		
Γ1) Θεωρείτε ότι ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιεί τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι χωρίς καθοδήγηση;		
ΟΧΙ	11	35,5
ΝΑΙ	20	64,5
Γ2) Ενθαρρύνετε τους μαθητές να χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι;		
ΟΧΙ	2	6,5
ΝΑΙ	29	93,5
Γ3) Οι εργασίες που δίνετε στους μαθητές για το σπίτι στηρίζονται στα σχολικά εγχειρίδια;		
ΟΧΙ	8	25,8
ΝΑΙ	23	74,2
Γ4) Η δομή των σχολικών εγχειριδίων διευκολύνει τους μαθητές να τα χρησιμοποιήσουν στο σπίτι.		
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		
ΔΙΑΦΩΝΩ	10	32,3
ΣΥΜΦΩΝΩ	19	61,3
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2	6,5
Γ5) Είναι αρκετή η χρήση των σχολικών εγχειριδίων στο σπίτι και οι μαθητές δεν χρειάζονται άλλα βοηθήματα.		
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3	9,7
ΔΙΑΦΩΝΩ	20	64,5
ΣΥΜΦΩΝΩ	8	25,8
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ		

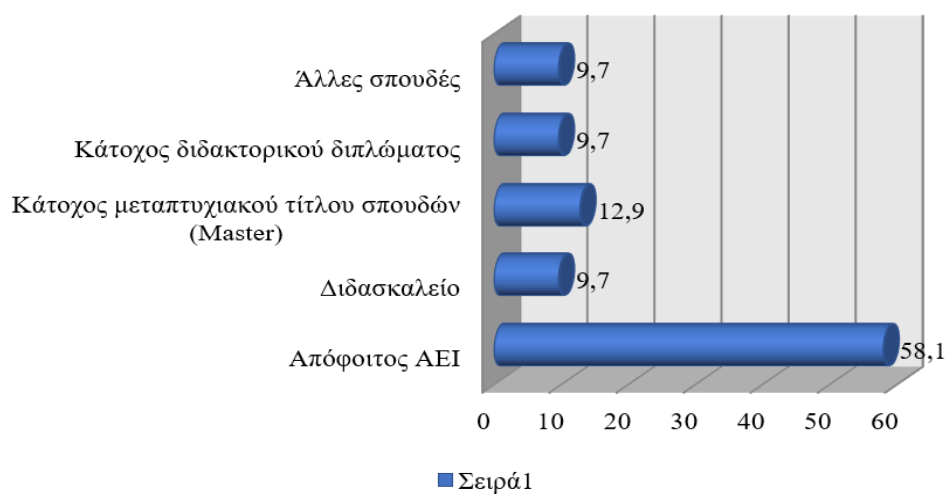
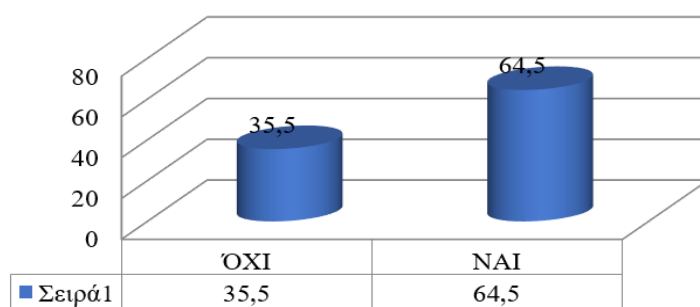
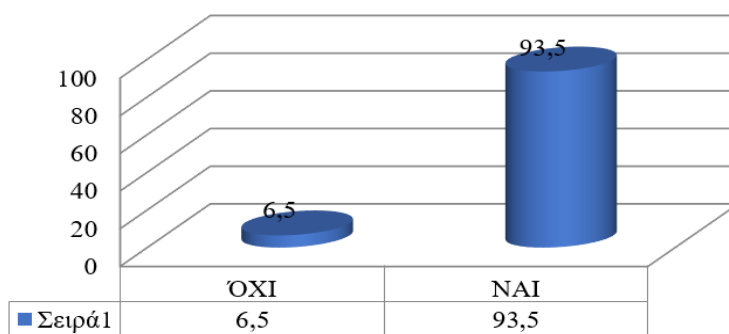
Πίνακας 2: Επιμέρους ερωτήματα

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 και την ανάλυση συχνοτήτων και ποσοστών των επιμέρους ερωτημάτων της έρευνας προκύπτει ότι η πλειοψηφία του δείγματος με 67,7% ήτα γυναίκες και 32,3% άντρες. Η μέση ηλικία του δείγματος ανέρχεται στα 42,58 έτη (σταθερή απόκλιση=6,874) και εύρος από τα 26 έως τα 55 έτη. Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο η πλειοψηφία με 58,1% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, το 12,9% δήλωσαν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και από 9,7% αντίστοιχα απόφοιτοι διδασκαλείου, κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος και άλλες σπουδές. Σχετικά με τα έτη εργασίας, η μέση τιμή ανέρχεται στα 15,74 έτη (σταθερή απόκλιση=7,971) και εύρος από 5 έως 32 έτη.

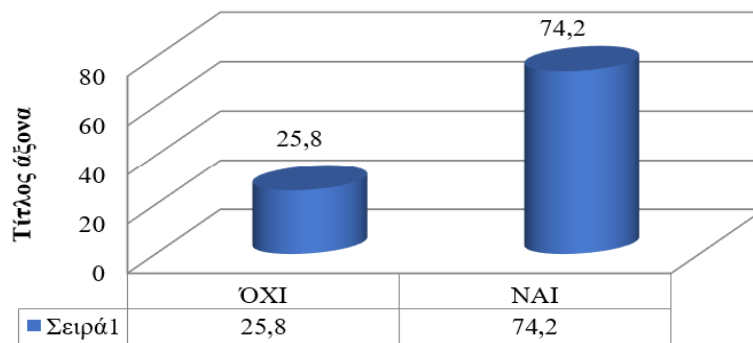
Αναλύοντας τις απαντήσεις της ενότητας "Ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο οι μαθητές ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι" διαπιστώθηκαν τα εξής: 1) Στην ερώτηση "Θεωρείτε ότι ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιεί τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι χωρίς καθοδήγηση;" η πλειοψηφία με 64,5% απάντησε "ναι" ενώ το 35,5% εξέφρασε τη διαφωνία του δηλώνοντας "όχι". 2) Στην ερώτηση "Ενθαρρύνετε τους μαθητές να χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι;" η συντριπτική πλειοψηφία δήλωσε "ναι" με 93,5% ενώ το 6,5% απάντησε "όχι". 3) Στην ερώτηση "Οι εργασίες που δίνετε στους μαθητές για το σπίτι στηρίζονται στα σχολικά εγχειρίδια;" η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με 74,2% δήλωσε "ναι" ενώ το 25,8% απάντησε "όχι". 4) Στην πρόταση "Η δομή των σχολικών εγχειριδίων διευκολύνει τους μαθητές να τα χρησιμοποιήσουν στο σπίτι" το 61,3% συμφώνησε, το 32,3% των εκπαιδευτικών διαφώνησε και το 6,5% συμφώνησε απόλυτα. 5) Τέλος, στην πρόταση "Είναι αρκετή η χρήση των σχολικών εγχειριδίων στο σπίτι και οι μαθητές δεν χρειάζονται άλλα βοηθήματα" το 64,5% των εκπαιδευτικών διαφώνησε, το 25,8% συμφώνησε και το 9,7% διαφώνησε απόλυτα.

Ακολούθως, δίνονται διαγραμματικά οι ποσοστιαίες απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τις απαντήσεις της ενότητας «Ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο οι μαθητές ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι».



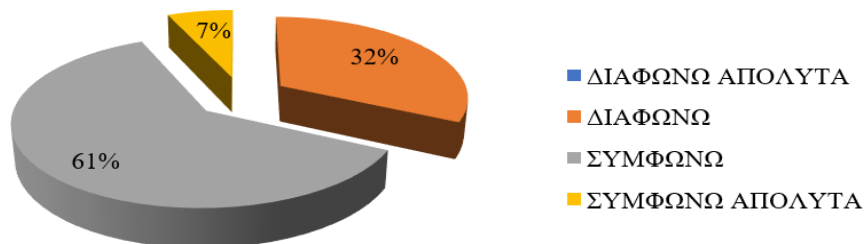
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ*Εκπαιδευτικό υλικό***ΘΕΩΡΕΙΤΑΙ ΟΤΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΧΩΡΙΣ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ;***Χρήση σχολικών εγχειριδίων στο σπίτι***ΕΝΘΑΡΡΥΝΕΤΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΑ ΧΡΗΣΙΟΠΟΙΟΥΝ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ;***Ενθάρρυνση χρήσης σχ. εγχειριδίων στο σπίτι*

**ΟΙ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΠΟΥ ΔΙΝΕΤΕ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΣΤΗΡΙΖΟΝΤΑΙ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ
ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ;**



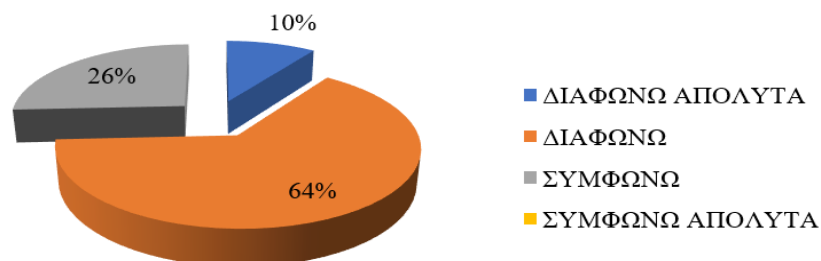
Εργασίες και σχολικά εγχειρίδια

**Η ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ
ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΕΙ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΑ ΤΑ
ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΟΥΝ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ**



Δομή και διευκόλυνση και χρήσης

**ΕΙΝΑΙ ΑΡΚΕΤΗ Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ
ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΚΑΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ
ΔΕΝ ΧΡΕΙΑΖΟΝΤΑΙ ΑΛΛΑ ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ**



Επάρκεια σχ. εγχειριδίων και άλλα βοηθήματα

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ						
		Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5
Γ1	r	1				
	p					
Γ2	r	0,080	1			
	p	0,670				
Γ3	r	0,025	0,445*	1		
	p	0,894	0,012			
Γ4	r	0,376*	0,112	-0,008	1	
	p	0,037	0,548	0,964		
Γ5	r	0,326	0,532**	0,552**	0,327	1
	p	0,073	0,002	0,001	0,073	
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						

Πίνακας 3: Συσχετίσεις ερωτήσεων της ενότητας "Ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο οι μαθητές ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι"

Σύμφωνα με τον πίνακα 3 και τον έλεγχο των συσχετίσεων των ερωτήσεων της ενότητας "Ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο οι μαθητές ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι" διαπιστώνουμε ότι: 1) Διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση του παράγοντα Γ1= Θεωρείτε ότι ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιεί τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι χωρίς καθοδήγηση; με τον παράγοντα Γ4= Η δομή των σχολικών εγχειριδίων διευκολύνει τους μαθητές να τα χρησιμοποιήσουν στο σπίτι ($p=0,037$). 2) Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση του παράγοντα Γ2= Ενθαρρύνετε τους μαθητές να χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι; με τους παράγοντες Γ3= Οι εργασίες που δίνετε στους μαθητές για το σπίτι στηρίζονται στα σχολικά εγχειρίδια; ($p=0,012$) και Γ5= Είναι αρκετή η χρήση των σχολικών εγχειριδίων στο σπίτι και οι μαθητές δεν χρειάζονται άλλα βοηθήματα ($p=0,002$). 3) Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση του παράγοντα Γ3 με τον παράγοντα Γ5 ($p=0,001$).

Συζήτηση

Με την παρούσα έρευνα στόχος μας ήταν η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι και στους μαθητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν η πλειονοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι τους χωρίς να έχουν κάποια καθοδήγηση και οι ίδιοι ενθαρρύνουν ιδιαίτερα τους μαθητές να τα χρησιμοποιούν στο σπίτι. Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών επίσης στηρίζουν τη διδασκαλία τους και δίνουν εργασίες στους μαθητές για το σπίτι σε υλικό που προέρχεται από τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς πιστεύουν ότι η δομή των εγχειριδίων διευκολύνει τους μαθητές ώστε να τα χρησιμοποιήσουν στο σπίτι. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ακόμη ότι η χρήση των σχολικών εγχειριδίων στο σπίτι είναι αρκετή και οι μαθητές δεν χρειάζονται

άλλα βοηθήματα. Τέλος, από τα αποτελέσματα που προέκυψαν διαπιστώθηκε ότι οι απαντήσεις που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς στην ενότητα "Ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο οι μαθητές ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τα σχολικά εγχειρίδια στο σπίτι" καταγράφουν σημαντικές θετικές συσχετίσεις.

Τα στοιχεία που προέκυψαν από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιτρέπουν τη διατύπωση προτάσεων και προσφέρουν προοπτικές για περαιτέρω έρευνα μέσω της αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων οι οποίες μπορούν να αποδειχθούν χρήσιμες για τη διδασκαλία των μαθητών. Μία σημαντική πρόταση αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των μαθητών και η σύγκριση αυτών με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ακόμη, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αξιολόγηση της λειτουργικότητας των σχολικών εγχειριδίων από πανεπιστημιακούς παιδαγωγικών σχολών με βάση τα κριτήρια της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και σύγκριση των απόψεων τους με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ευελπιστούμε, λοιπόν, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να αποτελέσουν το έναυσμα για συνεχή διερεύνηση και αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας και χρηστικότητάς τους ή ακόμη και η αναθεώρησή τους προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, Rl, & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη*, Εγχειρίδιο μελέτης, (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jevreau, C. (1996). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
- Κεδράκα, Κ. (2010). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2012 από <http://edu4adults.blogspot.com/>
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE publications.
- Moser C. A., & Kalton, G. (1986). *Survey methods in Social investigation*. London: Gower.
- Σωτηρούδας, Β. (2011). *Εγχειρίδιο Ερευνητικής Εργασίας*. Θεσσαλονίκη: iWrite.gr.

Τσουρβάκας, Τ. Ε. (1997). *Ποιοτική έρευνα: Οι εφαρμογές της στη μελέτη των μέσων μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

Φραγκούλης, Ι. (2003). *Δια βίου Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Αγωγή: Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Η Φιλοσοφία για παιδιά Νηπιαγωγείου

Νταμάνη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Sc., katerinadamani@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες του εξωτερικού, αναπτύσσεται ένα κίνημα φιλοσοφίας για παιδιά και έχει ήδη ενταχθεί στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα. Παρόλα αυτά υφίσταται έντονος σκεπτικισμός αναφορικά με το αν και κατά πόσο κάτι τέτοιο είναι χρήσιμο παιδαγωγικά. Το κίνημα αυτό έχει ένθερμους υποστηρικτές που υποστηρίζουν πως η φιλοσοφία ως εκπαιδευτική δραστηριότητα μπορεί να προβληματίσει και να προωθήσει την κριτική σκέψη αλλά και να εφοδιάσει το παιδί με τις απαραίτητες δεξιότητες που θα το βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και οι επικριτές, που ισχυρίζονται πως τα μικρότερα παιδιά, ιδιαίτερα του νηπιαγωγείου, δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν, να μελετήσουν και να συλλογισθούν τα φιλοσοφικά κείμενα. Βασική επιδίωξη του άρθρου είναι να παρουσιαστεί το κίνημα αυτό, το πρόγραμμά του, οι δράσεις, οι στόχοι και τα αποτελέσματά του, αλλά και να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο είναι εφικτή και ωφέλιμη η υλοποίησή του στην ηλικία αυτή.

Λέξεις-Κλειδιά: φιλοσοφία, προβληματισμός, έλεγχος, κριτική ανάλυση, εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Εισαγωγή

Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα είναι εξαιρετικά δύσκολο να δοθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του τι είναι «φιλοσοφία». Η φιλοσοφία συνδέεται με τη σκέψη, την απορία, την αναζήτηση και την αμφιβολία. Από τα έργα ακόμη του Ομήρου και του Ησιόδου εντοπίζουμε την έννοια «σοφία» ως την επιδέξια διαχείριση θεμάτων κυρίως πρακτικής φύσεως ενώ νοούνταν ως σοφός εκείνος ο οποίος διακρινόταν για την ευφυΐα του σε πρακτικά ζητήματα της καθημερινής ζωής και κυρίως της πολιτικής, αλλά και αυτός που είχε την εμπειρία σε μια τέχνη (Αυγελής, 2005). Στη συνέχεια ο Αριστοτέλης χρησιμοποιεί τον όρο *φιλοσοφία* για τις επιστήμες, αλλά διαχωρίζει την «*πρώτη φιλοσοφία*» ως την ελεύθερη επιστήμη που αφορά τις πρώτες αρχές των όντων, εξετάζει τις πρώτες αρχές και αιτίες, και ξεκινά με την αναζήτηση. Ο Kant την ορίζει ως την επιστήμη των ανώτατων αρχών η οποία επιδιώκει να απαντήσει σε ερωτήματα όπως τι είναι ο άνθρωπος, τι μπορώ να ελπίζω, τι μπορώ να γνωρίσω και τι οφείλω να πράττω, ενώ ως *φιλοσοφείν* ορίζει την άσκηση και χρήση του λόγου και όχι απλώς τη γνώση των φιλοσοφικών κειμένων. Ο Kierkegaard ορίζει τη φιλοσοφία ως την αποκάλυψη της ύπαρξης, ενώ ο Nietzsche ως την τέχνη της δυσπιστίας. Ο Wittgenstein ως την κριτική της γλώσσας, τη δραστηριότητα, και όχι θεωρία, η οποία οφείλει να αποσαφηνίζει τις σκέψεις (Αυγελής, 2005).

Είναι βέβαιο ότι κοινά αποδεκτός ορισμός της φιλοσοφίας δεν υπάρχει, ούτε αντικειμενικές απαντήσεις. Σήμερα η φιλοσοφία αντιμετωπίζεται ως ένα πεδίο με το οποίο

ασχολούνται μόνο οι ειδικοί, ενώ θα μπορούσε να αποτελεί δραστηριότητα στην οποία μετέχουν όλοι ανεξαιρέτως, καθώς συνιστά ένα εργαλείο κριτικής σκέψης και προβληματισμού. Μια προσπάθεια ένταξης της φιλοσοφίας στην καθημερινότητα των ανθρώπων από την προσχολική ακόμη ηλικία αποτελεί και η Φιλοσοφία για Παιδιά, ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό κίνημα το οποίο εισηγείται τη διδασκαλία της φιλοσοφίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όχι απλώς ως μάθημα το οποίο θα πληροφορεί τα παιδιά για τα φιλοσοφικά συστήματα και τις φιλοσοφικές θεωρίες από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα, αλλά ως εκπαιδευτική δραστηριότητα με στόχο τον προβληματισμό, την καλλιέργεια και προώθηση της κριτικής σκέψης και των απαραίτητων δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων.

Τα τελευταία χρόνια σε Αναλυτικά Προγράμματα πολλών χωρών έχει ενταχθεί το κίνημα της φιλοσοφίας για παιδιά, με αρκετούς υποστηρικτές αλλά και πολέμιους της ιδέας αυτής. Οι υποστηρικτές του κινήματος τονίζουν πως η αμφιβολία δεν αποτελεί τον μοναδικό τρόπο εισαγωγής στη φιλοσοφία και πως στο φιλοσοφείν, τον ίδιο ρόλο έχει και η βεβαιότητα η οποία ωστόσο είναι συστατικό στοιχείο της αμφιβολίας και της σκέψης (Γασπαράτου, 2007). Οι επικριτές διατυπώνουν ερωτήματα αν και κατά πόσο είναι ικανά τα μικρότερα παιδιά να εμπλακούν σε μια φιλοσοφική συζήτηση, να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες και αν είναι θεμιτό να θέτουμε τα παιδιά σε διαρκή αμφισβήτηση θεμελιωδών εννοιών.

Η φιλοσοφία για παιδιά

Την απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα έρχεται να δώσει ο Matthew Lipman, πρόδρομος και θεμελιωτής του κινήματος φιλοσοφίας για παιδιά. Το κίνημα εμφανίστηκε στην Αμερική στα τέλη της δεκαετίας του '60 ως αντίδραση στο τότε εκπαιδευτικό σύστημα που πίστευε ότι η φιλοσοφία δεν μπορούσε να διδαχθεί στα μικρότερα παιδιά (Fisher, 2003). Ο Lipman έχοντας την πεποίθηση ότι η λογική μπορεί να καλλιεργηθεί από πολύ μικρή ηλικία, καθώς τα παιδιά έχουν έμφυτη την τάση για εξερεύνηση, απορία, ερωτήματα και διατύπωση συμπερασμάτων, θεώρησε ότι η διδασκαλία της φιλοσοφίας θα έπρεπε να ξεκινά από την προσχολική κιόλας βαθμίδα.

Ο ίδιος δημιούργησε εκπαιδευτικό υλικό εκδίδοντας το 1974 το πρώτο φιλοσοφικο-λογοτεχνικό έργο (νουβέλα) για παιδιά, με τίτλο Harry Stottlemeier's Discovery (Η ανακάλυψη του Χάρυ Στότελμάιερ), το οποίο διηγείται τις περιπέτειες του Χάρυ και των φίλων του, και τις συζητήσεις που κάνουν για τον κόσμο, τη γνώση και τον νου (Γασπαράτου, 2007). Χρησιμοποιήθηκε αρχικά για παιδιά δημοτικού, τα οποία εξετάστηκαν με διάφορα τεστ ως προς τις ικανότητές τους να συμμετέχουν παραγωγικά και ενεργά σε μια συζήτηση, αλλά και αν βελτιώθηκε ή όχι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούσαν τα διάφορα επιχειρήματα, αν το όλο εγχείρημα ήταν αποτελεσματικό για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης. Το πρόγραμμα του Lipman, που προέκυψε, περιλάμβανε τα παρακάτω μυθιστορήματα ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα που απευθυνόταν: Elfie, το οποίο απευθυνόταν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, Kio & Augustine, Pixie και Harry Stottlemeier's Discovery τα οποία απευθύνονταν σε

μαθητές δημοτικού σχολείου, Liza και Suki, που απευθυνόταν σε μαθητές Γυμνασίου και το μυθιστόρημα Mark που ήταν για μαθητές Λυκείου.

Το ζητούμενο ήταν αν ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να προάγει την πολύπλοκη σκέψη καλλιεργώντας την κριτική, τη δημιουργική και τη σκέψη φροντίδας (φιλόστοργη σκέψη), οι οποίες την απαρτίζουν (Lipman, 2004,). Κατέληξε στο συμπέρασμα πως ήταν η φιλοσοφία ο καλύτερος τρόπος, να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί ο τρόπος σκέψης των μικρών παιδιών, διότι τα ενθαρρύνει να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, τους δημιουργεί απορίες και προβληματισμούς αλλά εγείρει συζητήσεις και βοηθά στην ανάπτυξη της φαντασίας τους. Ο ίδιος ασχολήθηκε κυρίως με μικρά παιδιά και μέσω μικρών ιστοριών τα εισήγαγε σε φιλοσοφικά θέματα και προβληματισμούς. Τέτοιες ιστορίες αποτελούν τη βάση των μαθημάτων, με την έννοια ότι χρησιμοποιούνται ως αφορμή για φιλοσοφικές συζητήσεις στοχεύοντας μακροπρόθεσμα στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν και στη συνέχεια να χρησιμοποιούν έννοιες και όρους, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της κοινωνικοποίησής τους, της ικανότητας να συνεργάζονται με τους άλλους. Αυτό μπορεί εύκολα και αβίαστα να γίνει καθημερινά στον χώρο του νηπιαγωγείου.

Η λογική του προγράμματος αυτού ανιχνεύεται στις αρχές του Σωκράτη που αποδέχεται τη φιλοσοφία ως τρόπο ζωής, ο οποίος στοχεύει στην απόκτηση αυτογνωσίας. Η φιλοσοφία, κατά τον Σωκράτη, δεν είναι διατύπωση θεωριών, ούτε κατάκτηση γνώσης, ούτε επάγγελμα αλλά ένας τρόπος για να ζούμε καλύτερα (Vlastos, 1996).

Οι στόχοι του Αναλυτικού προγράμματος, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, εστιάζουν στην ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης (Lipman et all, 1980, Νικολιδάκη 2005). Αναλυτικότερα: α) *Βελτίωση της ικανότητας του συλλογίζεσθαι*, λαμβάνοντας υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά της ηλικίας αυτής ως προς την εξαγωγή συμπερασμάτων, το πρόγραμμα ενθαρρύνει τα παιδιά μέσα από την ανάγνωση ιστοριών και τον διάλογο μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό, να αναγνωρίζουν τότε ένα συμπέρασμα είναι αληθές ή ψευδές ανακαλύπτοντας τις σχέσεις που το διέπουν. β) *Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας*, μέσα από ένα πλήθος δημιουργικών ενασχολήσεων και μορφών τέχνης επιχειρείται η ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να εκφράζουν τις εμπειρίες τους και να εξετάζουν μέσα από συζητήσεις, τις συνέπειες του νοήματος και των χρησιμοποιούμενων εκφράσεων. γ) *Προσωπική και Διαπροσωπική Ωρίμανση*, μέσα από την ανάγνωση ιστοριών και τη φιλοσοφική ανάλυση που έπεται είτε σε μικρές ομάδες είτε στην ολομέλεια, τα παιδιά έχουν την ικανότητα να ανακαλύψουν τον εαυτό τους αλλά και να παρακολουθήσουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και επιχειρηματολογούν οι συμμαθητές τους. δ) *Ανάπτυξη της Ηθικής Κατανόησης*, το πρόγραμμα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη μέθοδο της ηθικής έρευνας δηλαδή στην εφαρμογή της λογικής συναγωγής σε προβλήματα-διλλήματα που αντιμετωπίζει ο άνθρωπος συμπεριλαμβανομένων και των ηθικών. ε) *Ανάπτυξη της Ικανότητας Έρευνας Νοήματος μέσα από την Εμπειρία*, σε αντίθεση με τον μηχανιστικό και μονότονο τρόπο προσέγγισης της ύλης, το πρόγραμμα βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους το νόημα στις εμπειρίες που τους προσφέρει η εκπαιδευτική καθημερινότητα.

Σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του προγράμματος κατέχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να προωθήσει και να αναπτύξει τον φιλοσοφικό διάλογο, εστιάζοντας όχι στην αυστηρά δομημένη μορφή του αλλά στην τεχνική της συνομιλίας, ως τρόπου αποδοχής της συνάλληλης ύπαρξης εντός και εκτός του χώρου της τάξης (Θεοδωροπούλου, 2011). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι καταρτισμένος κατάλληλα για μια τέτοια διαδικασία. Αυτό συνεπάγεται να γνωρίζει φιλοσοφία και να είναι σε θέση να διεξαγάγει έναν εποικοδομητικό φιλοσοφικό διάλογο, να μπορεί ο ίδιος να σκεφτεί κριτικά, να χρησιμοποιεί τη λογική, επιχειρήματα, εναλλακτικές σκέψεις-τρόπους επίλυσης ζητημάτων, και βέβαια, να είναι εξοικειωμένος με φιλοσοφικά ζητήματα, όπως αυτό του θανάτου, της απώλειας, του δικαίου ή της ελευθερίας, ώστε να μπορεί να συντονίσει μια σχετική συζήτηση. Το μέσο που χρησιμοποιείται είναι ο προφορικός λόγος και τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα μιλώντας έλλογα, διερευνώντας έννοιες και λεπτές αποχρώσεις και συμμετέχοντας στον διάλογο. Τους δίνεται ο χρόνος που απαιτείται να σκεφτούν, να εκφράσουν την άποψή τους και να οδηγήσουν την εμπειρία τους στην επίτευξη ενοράσεων και στη διατύπωση κρίσεων. Εμπλέκονται σε μια δημοκρατική συζήτηση, μαθαίνουν να ακούνε προβλήματα και καταστάσεις και βοηθούν στην επίτευξη λύσης (Haynes, 2011). Ο εκπαιδευτικός με τις κατάλληλες ερωτήσεις βοηθά τα παιδιά να εκφράσουν με σαφήνεια τις σκέψεις τους και τα υποστηρίζει στην προσπάθειά τους να συσχετίσουν τα φιλοσοφικά θέματα που συζητούν με την προσωπική τους εμπειρία. Επίσης υποβοηθά στην εύρεση εναλλακτικών λύσεων, ξεδιπλώνοντας έτσι τη σκέψη τους (Νικολιάκη, 2005).

Μετά την ολοκλήρωση του φιλοσοφικού διαλόγου ο εκπαιδευτικός συνοψίζει τα βασικά σημεία και συμπεράσματα και στη συνέχεια αξιολογεί τη διαδικασία. Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο για το πρόγραμμα και πραγματοποιείται σε συνεργασία με τα παιδιά. Για να είναι χρήσιμη μια αξιολόγηση, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στον έλεγχο της θεματολογίας, τις ερωτήσεις που διατυπώθηκαν και την αιτιολόγηση αυτών, τα συμπεράσματα που προέκυψαν, το αν λειτούργησαν τα ερεθίσματα της ιστορίας-αφόρμησης, η ενεργός συμμετοχή των παιδιών, ο λόγος με τον οποίο εξέφρασαν τις απορίες και τις απόψεις τους.

Κατά τον Lipman σημαντικός είναι και ο ρόλος των γονέων, ειδικότερα σε παιδιά προσχολικής και πρώτης παιδικής ηλικίας. Η φιλοσοφία, ο φιλοσοφικός στοχασμός και διάλογος, η κριτική σκέψη, αποτελούν δύσκολες διαδικασίες οι οποίες χρειάζονται την εξάσκηση και την εξοικείωση με έννοιες, όρους, τρόπους σκέψης. Καλό θα ήταν, εκτός από τις ώρες που τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα παραπάνω, να συμμετέχουν και οι γονείς σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να υπάρξει η σχετική ενημέρωση και κατάρτιση των γονέων, ώστε να είναι σε θέση να κάνουν με τη σειρά τους έναν φιλοσοφικό διάλογο ή έστω να μπορούν με απλό και σαφή τρόπο να απαντήσουν σε ερωτήσεις των παιδιών σχετικά με φιλοσοφικά ζητήματα ή και να έχουν σχετικές δραστηριότητες στο σπίτι με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας, της κριτικής σκέψης, της ικανότητας διεξαγωγής συμπερασμάτων.

Κριτική και καταλληλότητα του προγράμματος φιλοσοφίας για παιδιά.

Παρόλο που η φιλοσοφία για παιδιά εφαρμόστηκε σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και έχει ενταχθεί, ως πρόγραμμα στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών, συνεχίζει να υφίσταται έντονος σκεπτικισμός αν κάτι τέτοιο είναι τελικά χρήσιμο παιδαγωγικά. Οι επικριτές του συστήματος αυτού υποστηρίζουν πως η φιλοσοφία δεν μπορεί να έχει εφαρμογή σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, διότι η φιλοσοφία και το φιλοσοφείν αποτελούν ιδιαίτερα δύσκολα εγχειρήματα. Ο Murris (2000) αναφέρει πως ακόμη κι αν φαινομενικά τα παιδιά διατυπώνουν φιλοσοφικά ερωτήματα και φαίνεται να έχουν φιλοσοφική σκέψη, δεν υπάρχει δυνατότητα να ελέγξουμε αν και κατά πόσο διατηρούν τον φιλοσοφικό τρόπο σκέψης. Ο ίδιος αναφέρει πως ακόμη και η χρήση της θεωρίας του Wittgenstein από τον Lipman είναι άτοπη, καθώς δεν τη χρησιμοποιεί όπως ορίζει ο φιλόσοφος.

Παρόμοιες απόψεις έχουν εκφράσει και άλλοι, μεταξύ των οποίων ο Wilson (1992) και ο Kitchener (Murris, 2000). Αμφότεροι υποστήριζαν ότι στη φιλοσοφία για παιδιά δεν ορίζεται με σαφήνεια η φιλοσοφία και η σημασία της για την εκπαιδευτική διαδικασία και πως οι απαντήσεις των μικρών παιδιών αποτελούν απλές προτάσεις οι οποίες δεν στηρίζονται απαραίτητα σε κανόνες λογικής και σε κανόνες ορθού-λογικού συλλογισμού. Επιπλέον, δεν έχουν την ικανότητα και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να είναι σε θέση να στοχάζονται, να βγάζουν συμπεράσματα, να συνδυάζουν δεδομένα και να σχηματοποιούν τη γνώση που τελικά παράγεται.

Εκτός από τους επικριτές του προγράμματος αυτού, υπάρχουν και οι υποστηρικτές του. Πλήθος θεωρητικών υποστηρίζουν το πρόγραμμα του Lipman, όπως οι Fisher, ο Matthews, ο Wartenberg και η Haynes. Ο Fisher (2001) υποστηρίζει πως η φιλοσοφία συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη των παιδιών, καθώς αναπτύσσει τον τρόπο με τον οποίο σκέπτονται, τη δημιουργική και κριτική σκέψη και παράλληλα ενισχύει την αλληλεγγύη και τη συνεργασία μεταξύ τους. Αναφέρει πως, παρά τις δυσκολίες που μπορεί να υπάρχουν (αδυναμία συγκέντρωσης ή αδυναμία συνδυασμού δεδομένων), λόγω της μικρής ηλικίας, είναι δυνατό με την κατάλληλη εξάσκηση και τα κατάλληλα ερεθίσματα αυτή να υλοποιηθεί. Τα παιδιά μέσω της φιλοσοφίας και του φιλοσοφικού τρόπου σκέψης, έστω και σε μια πρώτη στοιχειώδη μορφή, μαθαίνουν να σκέπτονται διαφορετικά, αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους, ενισχύουν τη γλωσσική τους ικανότητα, σκέφτονται περισσότερο δημιουργικά. Ομοίως, ο Matthews (1994) υποστηρίζει πως τα παιδιά είναι φύσει φιλόσοφοι διότι δεν έχουν επηρεαστεί ακόμη από κοινωνικούς και ηθικούς κανόνες, από προκαταλήψεις και, κυρίως, διότι έχουν διαρκώς αμφιβολίες και απορίες για τον κόσμο ο οποίος τα περιβάλλει. Έτσι για να καταφέρουν να δώσουν λύσεις και απαντήσεις στα ερωτήματα που τα απασχολούν, διατυπώνουν γνήσια ερωτήματα για διάφορα θέματα και τις περισσότερες φορές σχετικά με αφηρημένες έννοιες. Αντίστοιχα, ο Wartenberg (2009) αναφέρει πως η φιλοσοφία και ο φιλοσοφικός τρόπος σκέψης μπορεί να λειτουργήσει θετικά τόσο στους ενήλικες όσο και στα παιδιά, αρκεί να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, όπως η κατάλληλη

εκπαίδευση, τα κατάλληλα ερεθίσματα, οι σωστά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί και διαφοροποιημένα αναλυτικά προγράμματα και υλικό διδασκαλίας.

Η Haynes (2008) υποστηρίζει πως η φιλοσοφία έχει πολλά οφέλη για τα παιδιά: ανάπτυξη της σκέψης και του στοχασμού, κοινωνική και πολιτική αγωγή ώστε να γνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους εντός μιας δημοκρατικής κοινωνίας, ψυχική προσωπική ανάπτυξη. Μέσω της φιλοσοφίας μπορεί να αναπτυχθεί η σκέψη και ο στοχασμός, πράγμα απαραίτητο για την μετέπειτα εξέλιξή τους. Αυτό μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω των ερεθισμάτων και του φιλοσοφικού διαλόγου, και ενόσω ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει ως στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Haynes, 2008). Η διδασκαλία της κριτικής σκέψης κατά την Haynes δημιουργεί τον «ήπιο επαναστάτη», ο οποίος είναι δημιουργικός, παραγωγικός, υπεύθυνος και μη αυταρχικός. Ο φιλοσοφικός διάλογος για την Haynes (2008) συμβάλλει ουσιαστικά στη μετάδοση και μεταβίβαση κοινωνικών αξιών και πρακτικών και ωθεί τα παιδιά σε μια περισσότερο ενεργητική ζωή όσο αφορά στη συμμετοχή στα κοινά. Άλλωστε, εντός της κοινότητας έρευνας ή διερεύνησης τα παιδιά ήδη εξοικειώνονται με την έννοια του πλουραλισμού, του σεβασμού προς τον άλλο, την κριτική σκέψη, την ελευθερία έκφρασης και της εποικοδομητικής αμφισβήτησης των όσων ακούν.

Παρά την έντονη αμφισβήτηση του προγράμματος της φιλοσοφίας σε παιδιά μικρής ηλικίας και τη δυσκολία της διαπίστωσης των ωφελειών του, αφού οι μεταβολές στη σκέψη του παιδιού δεν είναι μετρήσιμες (M. Goucha, 2007) από Χατζηστεφανίδου, 2011), μόνο θετικές μεταβολές βρέθηκαν από έρευνες που έγιναν. Μετα-αναλύσεις των δεδομένων, όπως αυτή των Trickey και Topping, έδειξαν θετικές επιδράσεις στους τομείς της λογικής και δημιουργικής σκέψης, της κατανόησης κειμένου, των μαθηματικών, της αυτοεκτίμησης, της γλωσσικής έκφρασης, της γνωστικής ικανότητας και της συναισθηματικής ευφυΐας (Χατζηστεφανίδου, 2001). Έρευνες, επίσης, πραγματοποιήθηκαν και στην Ελλάδα από μεταπτυχιακούς φοιτητές, οι οποίοι εφάρμοσαν πιλοτικά το πρόγραμμα σε νηπιαγωγεία της χώρας, επιτυγχάνοντας σε μεγάλο βαθμό τους στόχους που εξ αρχής είχαν τεθεί, και συμπέραναν πως με τις κατάλληλες προϋποθέσεις, τόσο μικρής ηλικίας παιδιά είναι ικανά να παρακολουθήσουν μαθήματα φιλοσοφίας (βλ. Εξαδακτύλου, 2012, και Καρέλου & Σταματοπούλου, 2012).

Η φιλοσοφία για παιδιά αποτελεί ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα, το οποίο κατά την εφαρμογή του, μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει, αφού συμβάλλει πολύπλευρα στην ανάπτυξη των παιδιών. Βοηθάει ιδιαίτερα στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στην ενίσχυση του «συλλογίζεσθαι», της δημιουργικής σκέψης, της ηθικής των παιδιών, στην ενίσχυση και βελτίωση της νοηματοδότησης του κόσμου εντός του οποίου ζουν και αναπτύσσονται. Ακόμα και αν δεν πρόκειται για καθαρή φιλοσοφία, εντούτοις δεν υπάρχει καμία αρνητική συνέπεια για τα παιδιά κατά τη διαδικασία εξέλιξης του προγράμματος. Σημαντικό ρόλο βέβαια στην επιτυχία του προγράμματος κατέχει ο κατάλληλα καταρτισμένος εκπαιδευτικός, που θα οδηγήσει τους μικρούς μαθητές στην κατανόηση του τρόπου σκέψης.

Η φιλοσοφία θα πρέπει να ενταχθεί στο Αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, όπως έχουν ενταχθεί και άλλα αντικείμενα, αφού μπορεί να βοηθήσει και να βελτιώσει τον τρόπο σκέψης των μικρών μαθητών. Μπορεί να μεταδοθεί και να καλλιεργηθεί με διάφορους τρόπους ώστε να γίνει κατανοητή από παιδιά αυτών των ηλικιών, ακόμα και μέσω των ίδιων των φιλοσοφικών κειμένων, και, μέσα από διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες, παιχνίδια, έργα τέχνης, ιστορίες, μουσική κ.ά. Για να μπορέσει να ενταχθεί στο Αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, θα πρέπει να γίνουν καινοτόμες αλλαγές σχετικά με τη δομή των προγραμμάτων, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να το εφαρμόσουν αλλά και ως προς τη συσχέτιση της φιλοσοφίας με επιμέρους επιστημονικούς τομείς.

Στόχος και σκοπός της φιλοσοφίας δε θα πρέπει να είναι μόνο η γνώση, αλλά τα παιδιά να είναι σε θέση να εφαρμόζουν πρακτικά αυτά τα οποία αποκόμισαν κατά την άσκηση αυτής. Με αυτόν τον τρόπο θα ασκηθούν στη λογική σκέψη, που θα τους προσφέρει εφόδια στη συγκρότηση μια ολοκληρωμένης προσωπικότητας με πολύπλευρη ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

- Αυγελής, Ν., 2005, Εισαγωγή στη Φιλοσοφία, πέμπτη έκδοση. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Γασπαράτου, Ρ., 2007, «Φιλοσοφία του κοινού νου και φιλοσοφία για παιδιά: Δύο αντικρουόμενα φιλοσοφικά εγχειρήματα», Παιδαγωγικός Λόγος 2.
- Εξαδακτύλου Νίκη-Αθηνά, 2012, Φιλοσοφία για παιδιά - Βασικές έννοιες : Άνθρωπος - ζώο (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Fisher, R., 2001, Philosophy in primary schools: fostering thinking skills and literacy. Reading, July 2001
- Fisher, R., 2003, Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom. Λονδίνο-Νέα Υόρκη: Continuum.
- Haynes, J., 2008, Τα Παιδιά ως φιλόσοφοι. Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μτφρ. Γιάννης Τζαβάρας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- (Haynes, 2011).
- Καρέλου, Μαρία-Άννα & Σταματοπούλου, Μάρθα, 2012, Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός προγράμματος Φιλοσοφίας για Παιδιά στο νηπιαγωγείο (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Lipman, M., 2004, Η Σκέψη στην Εκπαίδευση, μτφρ. Σαλαμάς. Αθήνα: Πατάκης.

vlastos 1996

Lipman, M., Sharp, A., Oscanyan, F., 1980, *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

Matthews, G., 1994, «The philosophy of Childhood», στο: Murris, K. (επιμ.), *Can Children do Philosophy?* *Journal of Philosophy of Education* 34/2 (2000).

Νικολιδάκη, Σοφία, 2005, *Φιλοσοφία για παιδιά-κριτική προσέγγιση του προγράμματος του Matthew Lipman* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης.

(Θεοδωροπούλου, 2011).

Murris, K., 2000, «Can Children do Philosophy?», *Journal of Philosophy of Education* 34/2.

Trickey, S. & Topping, K. J. (2004): «Philosophy for Children: A systematic Review», *Research Papers in Education*, 19 (3).

Χατζηστεφανίδου, Σ. , 2011, Η κίνηση «Φιλοσοφία για Παιδιά» (P4C, PfC) ως μελέτη περίπτωσης διεθνούς διάχυσης μιας καινοτομικής σχολικής πρακτικής (Πανεπιστήμιο Κρήτης).

Wartenberg, T. E., 2009, *Big ideas for little kids*. Αγγλία: Rowman & Littlefield Education.

Οι αντιλήψεις έξι νηπιαγωγών σχετικά με την συμπερίληψη στο γενικό νηπιαγωγείο

Τουρατζίδου Κυριακή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed., touratzidou.k@gmail.com

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

*Δρ. Τριανταφυλλάκη Αγγελική, Ακαδημαϊκή υπεύθυνη Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων
των Mediterranean College Athens, PhD University of Cambridge,
a.triantafyllaki@medcollege.edu.gr*

Περίληψη

Με την εφαρμογή του Νόμου 3699/2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ολοένα και περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α) φοιτούν στις τάξεις του γενικού σχολείου και στα νηπιαγωγεία. Μέχρι σήμερα, η ελληνική έρευνα γύρω από το συγκεκριμένο θέμα είναι αρκετά περιορισμένη. Το αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής μελέτης σκοπεύει να διερευνήσει τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης των παιδιών με την ε.ε.α σε δομές προσχολικής αγωγής σε σχολεία της Αθήνας. Η έρευνα ακολουθεί την ποιοτική μεθοδολογία, καθώς πραγματοποιήθηκαν έξι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς που εργάζονται σε σχολεία της Αθήνας. Ακόμη, οι νηπιαγωγοί επιλέχθηκαν βάσει της προηγούμενης ή της τρέχουσας εργασιακής τους εμπειρίας σε τάξεις συμπερίληψης, όπου οι σπουδαστές με ε.ε.α συν-εκπαιδεύονται με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους. Τα ευρήματα αποκάλυψαν πολύτιμες πληροφορίες. Οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν μια θετική στάση σχετικά με τον θεσμό της συμπερίληψης. Ωστόσο, υπήρχαν έντονες ανησυχίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται, την έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης και την έλλειψη γνώσης που είχαν οι ίδιοι σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, προσχολική αγωγή, αντιλήψεις νηπιαγωγών, παιδιά με ε.ε.α,

Εισαγωγή – Θεωρητικό Υπόβαθρο

Ένα από τα τρία ερευνητικά ερώτημα της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες/ίδες δάσκαλοι/ες προσχολικής αγωγής σε αίθουσες συμπερίληψης. Σύμφωνα με τον Παντελιάδου (2000, 2008), ορισμένες από τις δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν σε μια τάξη συμπερίληψης στην Ελλάδα είναι: η ποικιλία των διαφορετικών περιπτώσεων μαθητών με ειδικές ανάγκες, η μερική παρακολούθηση και η πρόσβαση σε πληροφορίες που αφορούν τους μαθητές με ε.ε.α, η περιορισμένη βοήθεια ή / και καθοδήγηση - επιπλέον, με την έλλειψη γνώσης και/ή προθυμία εκ μέρους των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης. Τέλος, η αίσθηση της μεγάλης ευθύνης του να έχεις μαθητές με ε.ε.α στην τάξη τους και οι υπερβολικές ευθύνες που συνεπάγεται η συμπερίληψη είναι κάποιες ακόμη δυσκολίες/προκλήσεις που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης ότι υπάρχουν.

Αντιστοίχως, σε διεθνές επίπεδο, μια μελέτη των Lindsay και συνεργατών (2013) σχετικά με τις προκλήσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος συμπερίληψης καταδεικνύει ότι οι κύριες δυσκολίες των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στην κατανόηση και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών με ε.ε.α. Η δυσκολία αυτή οφείλεται στην έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και γνώσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις διάφορες κατηγορίες των αναπηριών. Σε παρόμοιες μελέτες, οι συνεντευξαζόμενοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης τους «κοινωνικο-διαρθρωτικούς» φραγμούς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τόνισαν τη σημασία του επαρκούς εξοπλισμού υπέρ της ένταξης (Lindsay, 2013, Τσακίριδου & Πολυζοπούλου, 2014, Mitiku et al., 2014). Ένα κρίσιμο τρίτο βασικό εμπόδιο που αναφέρθηκε στις υπάρχουσες έρευνες ήταν αδυναμία στη δημιουργία περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς και η έλλειψη συμπάθειας από πλευράς άλλων συναδέλφων, από τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές σε συμμαθητές με ε.ε.α και επίσης από τους γονείς τυπικά ανεπτυγμένων μαθητών προς τους μαθητές που αντιμετωπίζουν τις ε.ε.α. (Lindsay, 2013, Τσακίριδου & Πολυζοπούλου, 2014). Αυτό συμβαίνει ως αποτέλεσμα της σύγχυσης που επικρατεί σχετικά με τις ε.ε.α ή λόγω έλλειψης ευαισθητοποίησης των άλλων εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο απευθύνονται στους μαθητές με ε.ε.α (Lindsay et al., 2013).

Περαιτέρω, βασικά ευρήματα που προκύπτουν από τη μελέτη της Day και Pruntry (2015), έρευνα των οποίων εξέτασε τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί έξι σχολείων στην Ιρλανδία μετά την εφαρμογή του μοντέλου της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Οι συγγραφείς ανέφεραν τρία βασικά επίπεδα προκλήσεων τα οποία συνάντησαν στη μελέτη τους. Πρώτον, έγινε φανερό ότι όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί, αλλά και τα σχολεία σαν πλαίσια αλλά και η ίδια η κοινότητα γενικά, δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν με επιτυχία στην φιλοσοφία και εφαρμογή της συμπερίληψης στα σχολεία. Παρόμοια με τους Lindsay και συν. (2013), οι Ιρλανδοί δάσκαλοι δήλωσαν ότι αγωνίστηκαν για την κάλυψη των ποικίλων αναγκών των μαθητών λόγω ανεπαρκούς γνώσης/κατάρτισης και περιορισμένου χρόνου που διαθέτουν εντός και εκτός τάξης για να αφιερώσουν. Δεύτερον, όσον αφορά το σχολείο αναφέρθηκε μια σημαντική δυσκολία στην παροχή της κατάλληλης υλικής υποστήριξης (επιπλέον υλικά, υποστήριξη ψυχολόγων, ειδικός εξοπλισμός) λόγω του υψηλού κόστους που ενέχουν οι παροχές αυτές. Τρίτον, τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου, δήλωσαν προβληματισμό αναφορικά με την συμπερίληψη στο γενικό σχολείο λόγω των προβλημάτων συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές (Day & Prunty, 2015).

Αναφορικά με το τελευταίο, σε ελληνικές μελέτες έχει αναφερθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η πρόσθετη κατάρτιση είναι εκείνη που θα τους εξοπλίσει σωστά ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών θεμάτων (Τσακίριδου & Πολυζοπούλου, 2014). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεώρησαν πως κατόπιν επιμόρφωσης θα μπορούσαν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί για τους μαθητές με ε.ε.α στις τάξεις τους (Lindsay et al., 2013, Day & Pruntry, 2015, Molbaek, 2018).

Συμπερασματικά, ο ερευνητής διαπίστωσε ότι οι δυσκολίες στην υλοποίηση της ένταξης περιλαμβάνουν πολλές διαφορετικές διαστάσεις αναφορικά με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με το επίπεδο των σχολείων, το υπόλοιπο προσωπικό και τους διαθέσιμους πόρους, αλλά και την έλλειψη κατάρτισης εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω ευρήματα είναι που οδήγησαν τον ερευνητή στο να εντοπίσει και να προσδιορίσει τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στο δικό του δείγμα.

Μεθοδολογία

Στο σημείο αυτό περιγράφεται η ερευνητική προσέγγιση που επιλέχθηκε, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων. Με βάση το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, το οποίο ήταν η περαιτέρω διερεύνηση των στάσεων των νηπιαγωγών κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στο σχολείο τους, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, η οποία επέτρεψε την εις βάθος αναζήτηση των προσωπικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων (Creswell, 2014). Στόχος των ερωτήσεων ήταν να αποκαλύψουν σε βάθος τη γνώση και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων στα πλαίσια ενός ερμηνευτικού παραδείγματος που επικεντρώνεται στο πώς καταλαβαίνουν οι συμμετέχοντες ένα συγκεκριμένο φαινόμενο (Berkeley, 2014). Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή έδωσε τη δυνατότητα στις νηπιαγωγούς να εκφράσουν τις σκέψεις τους ή τα συναισθήματά τους και να αξιολογήσουν τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις που αντιμετωπίζουν στα νηπιαγωγεία. Τέλος, η ποιοτική προσέγγιση επιλέχθηκε επίσης καθώς ο ερευνητής θεώρησε ότι οι δάσκαλοι που αντιμετωπίζουν καθημερινά διάφορες προκλήσεις στις τάξεις τους σχετικά με την ένταξη θα αισθάνονταν πιο άνετα να μεταδώσουν λεπτομέρειες στο πλαίσιο μιας σχέσης εμπιστοσύνης (Κουρκούτας & συν., 2017).

Το ερευνητικό εργαλείο

Δεδομένου ότι ο ερευνητής ενδιαφερόταν για τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα που αντιμετωπίζουν οι προσχολικοί εκπαιδευτικοί στις γενικές τάξεις τους, ο καλύτερος τρόπος συλλογής αυτών των δεδομένων ήταν με τη χρήση συνεντεύξεων (Ary et al., 2010). Αφού εξέτασε τις παραπάνω πληροφορίες σχετικά με το εργαλείο συλλογής δεδομένων, ο ερευνητής κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο τύπος της ημι-δομημένης συνέντευξης θα ήταν ο καταλληλότερος για αυτή την ερευνητική προσπάθεια. Η ημι-δομημένη συνέντευξη είναι ένας τύπος συνέντευξης που πολλοί νέοι ερευνητές επιλέγουν για να έχουν έναν οδηγό στα θέματα που θεωρούν σημαντικά (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Για την παρούσα μελέτη μικρής κλίμακας, κάθε συνέντευξη διήρκεσε 30-50 λεπτά και διεξήχθη σε ένα ασφαλές και φιλικό περιβάλλον (Φύσσα & συν., 2014). Χρησιμοποιώντας την ημι-δομημένη συνέντευξη και τις ανοικτού-τύπου ερωτήσεις, δόθηκε στον ερωτώμενο η ευκαιρία να δώσει πιο λεπτομερείς απαντήσεις.

Το δείγμα της έρευνας

Καθώς η μελέτη ήταν μικρής κλίμακας, το δείγμα της αποτέλεσαν έξι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε νηπιαγωγεία στο νομό Αττικής. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι πτυχίου κρατικού πανεπιστημίου. Επιπλέον, στην παρούσα μελέτη, το δείγμα συλλέχθηκε

με μη τυχαίο τρόπο μέσω της τεχνικής χιονοστιβάδας. Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, ο πρώτος συμμετέχων προτείνει έναν άλλο που θεωρεί ότι έχει παρόμοιες γνώσεις και δεξιότητες και είναι πρόθυμος να συμμετάσχει στη μελέτη (Cohen, et al., 2008). Αναλυτικότερα, τα συγκεκριμένα κριτήρια ένταξης για το δείγμα που επιλέχθηκε ήταν τα εξής: α) ήταν εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, β) είχαν τουλάχιστον 5 χρόνια εργασιακής εμπειρίας (ώστε να είναι πιο πιθανό ότι έχουν ενσωματώσει στην καθημερινότητά τους διαφορετικές εμπειρίες/τεχνικές) και γ) είχαν ιδιαίτερη εμπειρία εργασίας με διαφορετικούς μαθητές με ε.ε.α στις τάξεις τους. Τέλος, δεν υπήρχαν κριτήρια αποκλεισμού σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, την εθνικότητα, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και τον σεξουαλικό προσανατολισμό.

Αποτελέσματα

Όλοι οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν σε αυτή τη μελέτη είχαν συνολικά θετική άποψη για τη συνεκπαίδευση γεγονός που αντικατοπτρίστηκε στη στάση και τις καθημερινές πρακτικές τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν κατά πλειοψηφία με προηγούμενες σχετικές έρευνες. Η ισότητα και η εκπαιδευτική ευκαιρία για όλους τους μαθητές σε ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον έχουν μεταφερθεί επιτυχώς στις αντιλήψεις και στάσεις αυτών των Ελλήνων εκπαιδευτικών και αυτό θα πρέπει να θεωρηθεί ως ένα πρώτο υποσχόμενο βήμα για τη σταδιακή εφαρμογή της ένταξης στα νηπιαγωγεία.

Παρ' όλα αυτά, η προσχολική αγωγή στην Ελλάδα, υποφέρει από μια σειρά περιορισμών οι οποίοι δεν επιτρέπουν την συμπερίληψη να εφαρμοστεί πλήρως. Για παράδειγμα, η διάρθρωση του καθημερινού προγράμματος σπουδών που στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και όχι των παιδιών με ε.ε.α είναι ένας από αυτούς. Επίσης, οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στην έλλειψη απαραίτητου εξοπλισμού και εκπαιδευτικού υλικού καθώς και στις αναγκαίες προσαρμογές στο φυσικό περιβάλλον της τάξης. Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός για τη σωστή εφαρμογή της συμπερίληψης αποτελεί η απουσία έγκαιρης και συστηματικής αξιολόγησης και παρέμβασης για τους μαθητές που έχουν ανάγκη. Κατά συνέπεια, η καθημερινή εμπλοκή των εκπαιδευτικών με μαθητές με ε.ε.α αντιμετωπίζει δυσκολίες όταν προσπαθούν να αναπροσαρμόσουν το καθημερινό πρόγραμμα, να χειριστούν δύσκολες καταστάσεις στις τάξεις τους ή να ικανοποιήσουν τις ατομικές ανάγκες αυτών των παιδιών. Ως εκ τούτου, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι παρά τις καλές προθέσεις των νηπιαγωγών, πολλά σχολεία στην Ελλάδα παραμένουν στο παλιό μοντέλο «ενσωμάτωσης» των μαθητών και όχι στην εφαρμογή του «σχολείου για όλους».

Η σπουδαιότητα του ρόλου ενός εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης μέσα σε μια σύγχρονη τάξη ένταξης επισημαίνεται ως απολύτως απαραίτητη βάση για την επιτυχία της ένταξης. Προτείνεται ότι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, σχετικά με αυτή την πτυχή του διδακτικού τους ρόλου, θα πρέπει να ξεκινά από τις βασικές πανεπιστημιακές σπουδές τους όπου θα πρέπει να πραγματοποιούνται περισσότερα μαθήματα και

εξειδικευμένη κατάρτιση σχετικά με σύγχρονες πτυχές της διδασκαλίας και της μάθησης, όπως η φιλοσοφία της ειδικής εκπαίδευσης και η ιδέα της ένταξης, εξοικείωση με τον πιο πρόσφατο ελληνικό νόμο και τρέχοντες όρους ή / και ιδέες στον τομέα της συνεκπαίδευσης. Επιπλέον, προτείνεται να προσφέρεται επιπρόσθετη ενημέρωση για κάθε διαφορετική κατηγορία ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και ενημέρωση για νέες ειδικές εκπαιδευτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, εκμάθηση του προγραμματισμού εξατομικευμένων στόχων και μαθησιακών αποτελεσμάτων και εφαρμογή εξατομικευμένων μαθησιακών προγραμμάτων για τους σπουδαστές με ε.ε.α.. Πτυχές της εκπαιδευτικής ψυχολογίας θα πρέπει επίσης να συμπεριληφθούν στα προπτυχιακά προγράμματα των μελλοντικών εκπαιδευτικών όπως η δυναμική της τάξης, η αποτελεσματική εργασία με διαφορετικές ομάδες μαθητών, η δημιουργία κινήτρων και πρωτοβουλιών για όλα τα παιδιά, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και το θετικό μαθησιακό περιβάλλον μαζί με νέες διαστάσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών και των συνεχών επαγγελματικών πρακτικών ανάπτυξης.

Ως εκ τούτου, ένα ενδιαφέρον και σημαντικό εύρημα αυτής της μελέτης, ήταν ότι οι περισσότεροι νηπιαγωγοί συμφώνησαν για το ακόλουθο θέμα: περιπτώσεις όπου η ένταξη φάνηκε να έχει θετικά αποτελέσματα στο προσχολικό περιβάλλον, συνέβη κυρίως με την ύπαρξη δασκάλας παράλληλης στήριξης. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη ανέφεραν για το σχηματισμό της θετικής τους στάσης απέναντι στη συμπερίληψη, την επέκταση των γνώσεων τους και των διδακτικών τους πρακτικών βοήθησε στις περιπτώσεις όπου υπήρχε συνεργασία με έναν ειδικό εκπαιδευτικό στις τάξεις τους. Τέτοια ευρήματα τονίζουν τη σημασία της συνεχιζόμενης κατάρτισης και το άνοιγμα των σχολείων στην τοπική κοινωνία έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν ιδέες και πρακτικές με ένα ευρύ φάσμα επαγγελματιών εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Θα μπορούσε να θεωρηθεί αρκετά σημαντικό ότι τα ποιοτικά ευρήματα της μελέτης έδειξαν τις ειδικές συνθήκες υπό τις οποίες οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών προς την συμπερίληψη παρέμεναν σε υψηλό επίπεδο. Οι συνθήκες αυτές περιλάμβαναν την παρουσία ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, την κατάλληλη υποστήριξη για την ικανοποίηση των απαιτήσεων της διαδικασίας συμπερίληψης, τη συνεργασία και την κατανόηση από τους γονείς και τη σχολική διοίκηση. Κατά την ερευνητήρια, η κρατική στήριξη θα πρέπει να επικεντρώνεται σε αυτούς τους παράγοντες προκειμένου να επιφέρει θετικές αλλαγές στο γενικό σχολείο. Από την άλλη πλευρά, όταν οι παραπάνω συνθήκες απουσίαζαν, η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη φαινόταν να επηρεάζεται αρνητικά ή ουδέτερα, καθώς δεν είχαν υψηλές προσδοκίες για την συμπερίληψη και δεν ήταν πρόθυμοι να εφαρμόσουν συμπεριφορές εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς.

Επίλογος

Ενώ ο αριθμός συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ήταν αρκετά χαμηλός, τα σχόλια των συμμετεχόντων αντανakλούν μερικές πτυχές της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρα-

κτικής στην προσχολική εκπαίδευση: Οι πρόσθετες ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τα νήπια με ε.ε.α., τον ρόλο του νηπιαγωγού και του προσχολικού χώρου για αυτούς τους μαθητές και τις οικογένειές τους καθώς και για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη αυτών των παιδιών, με στόχο την ευημερία όλων των μαθητών τους - τυπικά και μη τυπικά αναπτυσσόμενους. Αυτές οι πτυχές παραμένουν ευρέως "ανοιχτές" και αναπάντητες για το σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο και ως εκ τούτου προτείνεται να ενσωματωθούν στο πεδίο περαιτέρω έρευνας και πρόνοιας εκ μέρους του ελληνικού κράτους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ary, D., Jacobs, L. and Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. 8th ed. Wadsworth: Cengage Learning.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008). *Research methods in education*. London & New York: Routledge.
- Creswell, J. (2014). *Educational research*. Frenchs Forest, Sydney: Pearson Australia
- Berkeley, B. 2014. Exploring Structured Thematic Inquiry in Social Research. *Open Access Library Journal*, 1 , 1-7.
- Kourkoutas, E., Stavrou, P.-D, & Loizidou, N. (2017). Exploring Teachers' Views on Including Children with Special Educational Needs in Greece: Implication for Inclusive Counseling. *American Journal of Educational Research*, 5, 124-130.
- Kvale, S. (1996). *Interview Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Robson, C. (2010). *Real world research*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.
- 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, 223-237.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύλλογος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- NOMOS 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α702.10.2008. *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ε.ε.α.*
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Το μάθημα της Ιστορίας: Προτάσεις διδασκαλίας για ένα σύγχρονο σχολείο

Υφαντής Διονύσιος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, MSc Διοίκηση και οργάνωση εκπαιδευτικών Μονάδων. PhD
Νεότερη Ιστορία, d_yfantis@yahoo.gr*

Περίληψη

Στόχος πολλών εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία είναι να κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον, πιο οικείο και πιο προσιτό για τους μαθητές τους. Για να γίνει όμως αυτό πρέπει να αλλάξει ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης στο σχολείο. Ειδικότερα στο μάθημα της ιστορίας προέχει η αλλαγή από το δασκαλοκεντρικό στηριζόμενο στη διδασκαλία του σχολικού εγχειριδίου μάθημα, σε μάθημα ανοιχτό, ερευνητικό και μαθητοκεντρικό. Η εργασία αυτή έχει στόχο να αναλύσει τις νέες οδηγίες/τάσεις διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, προσπαθεί να προτείνει τρόπους ώστε να πραγματοποιούν από τους σημερινούς εκπαιδευτικούς και τέλος προτείνονται βασικά γνωστικά εργαλεία- διδακτικοί στόχοι, που προκύπτουν από τις νέες οδηγίες, τους οποίους θα πρέπει να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός της ιστορίας ώστε να ανταποκριθεί επαρκώς στη διδασκαλία που του ζητείται, σε συνδυασμό με την πραγματικότητα των σχολείων σ' αυτόν τον τομέα. Τέλος καταλήγει σε κάποια γενικά συμπεράσματα που απορρέουν από τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος βασιζόμενο στις νέες μεθόδους διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιστορία, διδασκαλία, νέες μέθοδοι διδασκαλίας

Εισαγωγή

Οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος από το μάθημα της ιστορίας στα σχολεία είναι: α) η απόκτηση ιστορικών γνώσεων γενικά και β) η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης, η οποία απαιτεί εμβάθυνση στο ιστορικό γίνεσθαι, ώστε να είναι σε θέση το άτομο να αντιμετωπίσει υπεύθυνα το μέλλον (Ιερεμιάδου, 2008, 18). Από την άποψη όμως πολλών μαθητών το μάθημα της Ιστορίας χαρακτηρίζεται δύσκολο, ίσως και το δυσκολότερο του αναλυτικού προγράμματος (Sebba, 2000, 135-136). Ένας από τους λόγους που χαρακτηρίζεται έτσι έχει να κάνει με τον τρόπο που διδάσκεται. Σύμφωνα με τη Μαλτέζου οι δυσκολίες στη διδασκαλία της Ιστορίας έχει πολλές αιτίες (Μαλτέζου, 2016, 19- 20): α) Η ελληνική ιστορία σε σχέση με την ιστορία άλλων κρατών, παρουσιάζει μία χαρακτηριστική ιδιομορφία: Καλύπτει μία εκτενή περίοδο αιώνων για την εξέταση της οποίας έχουμε στη διάθεσή μας πολλά στοιχεία από διάφορες πηγές που εμπλουτίζουν τις γνώσεις μας. β) Ο χρόνος που διατίθεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία αυτού του εκτενέστατου ιστορικού υλικού δεν είναι επαρκής, ώστε ο μαθητής να σχηματίσει μία σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα για το ιστορικό παρελθόν της χώρας του. γ) Οι εκπαιδευτικοί παραμένουν εγκλωβισμένοι σε παρωχημένα σχήματα διδασκαλίας δίνοντας προτεραιότητα στην διδακτέα ύλη παρά στις ιδιαιτερότητες των μαθητών και στην ενθάρρυνσή τους για ενεργό συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία. δ) Τα ανελαστικά αναλυτικά προγράμματα που δεν αφήνουν περιθώρια στον εκπαιδευτικό για αυτενέργεια και εδράζονται στη λογική της επανάληψης των ίδιων περίπου θεματικών ενοτήτων στο Δημοτικό, Γυμνάσιο και το

Λύκειο. ε) Η παραγωγή φωτοαντιγράφων, η χρήση νέων τεχνολογιών, ακόμα και του παραδοσιακού χάρτη, είναι σε πολλά σχολεία απαγορευτική, οπότε η διδασκαλία ακολουθεί αναγκαστικά παρωχημένες διδακτικές πρακτικές, καθώς περιορίζεται στις δυνατότητες που παρέχει αποκλειστικά το σχολικό εγχειρίδιο παραμένοντας αυστηρά παραδοσιακή και δασκαλοκεντρική. στ) Επίσης η κατανόηση του λεξιλογίου της Ιστορίας είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της κατανόησης του παρελθόντος. Η γλώσσα των ανθρώπων του παρελθόντος δεν είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούμε σήμερα. Δεδομένης της γλωσσικής αδυναμίας των μαθητών, είναι δύσκολο να αντιληφθούν τη σύνθετη ή τη μεταβαλλόμενη σημασία κάποιων ιστορικών όρων. Όλα τα παραπάνω ενισχύουν την εκδήλωση χαμηλού ενδιαφέροντος για το μάθημα της Ιστορίας και το μετατρέπει για τους περισσότερους μαθητές ως μία βαρετή, άχρηστη ή έστω αριστοκρατική ενασχόληση με ένα νεκρό παρελθόν (Μαλτέζου, 21).

Οργάνωση της διδασκαλίας

Για να μπορέσουμε να αλλάξουμε την αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας πρέπει να κάνουμε το μάθημα πιο ελκυστικό, πρέπει η ιστορία κατά τον Κόκκινο να: *«διευρύνει το οπτικό μας πεδίο και να μας προσφέρει ένα νέο τρόπο θέασης των πραγμάτων»* (Κόκκινος, 1998, 435). Βεβαίως τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κατά την διδασκαλία δεν είναι λίγα. Ο Μαϊστρέλλης, καταγράφει ορισμένα προβλήματα, που είναι πιθανό να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θα διδάξει ιστορία: α) ο αφηγηματικός τρόπος διδασκαλίας κουράζει τα παιδιά, β) τα παιδιά δεν αφομοιώνουν την ιστορία που διδάσκονται, αλλά αποκτούν συγκεχυμένες γνώσεις, γ) δεν προβληματίζονται καθόλου σχετικά με τη σημασία της μάθησης της ιστορίας (στεγνή γνώση του μαθήματος της ημέρας), δ) τα σχολικά βιβλία μόνα τους είναι ανεπαρκή να βοηθήσουν και να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές σε θέματα του πολιτιστικού τους παρελθόντος, ε) οι μαθητές δεν έχουν οπτικές παραστάσεις από αρχαιολογικούς χώρους ή μουσεία, στ) δεν έχουν συνδέσει την ιστορία με το μουσείο, ζ) φαντάζονται τα μουσεία σαν κτίρια με αγάλματα, «ακαταλαβίστικα» για τα ίδια και, συνεπώς πολλές φορές δείχνουν αδιαφορία να τα επισκεφτούν, κλπ. (Μαϊστρέλλης, 1994: 70). Επίσης συχνά οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες να κατανοήσουν έννοιες όπως ο ιστορικός χρόνος, η αλλαγή, η συνέχεια, η αιτιότητα, οι συνέπειες καθώς και τα γεγονότα (Κάββουρα, 2004, 608-609, Ράπτης & Ράπτη., 2000, 16). Γι αυτό το λόγο η διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο απαιτεί ανασχεδιασμό σε βάθος, απαιτεί νέες διδακτικές προσεγγίσεις, αλλαγή της υπάρχουσας νοοτροπίας, έναν πιο σύγχρονο και μοντέρνο προσανατολισμό και την υιοθέτηση της άποψης ότι ο μαθητής είναι πάνω από όλα. Δηλαδή:

1. *Ελεύθερος ή κατευθυνόμενος διάλογος σε συνδυασμό με την αφήγηση που προσφέρεται για να ενεργοποιηθεί το σύνολο της τάξης ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές τη σύνδεση των ιστορικών στοιχείων συγχρονικά και διαχρονικά (Φαρμάκης, 2008, ο.π. Μπίφσα, 2016, 12).*

2. *Ομαδοσυνεργατική μέθοδος, έναν τρόπο δηλαδή ομαδικής διδασκαλίας στον οποίο ουσιαστικά συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι, οι οποίοι σχεδιάζουν, παίρνουν αποφάσεις, βελτιώνουν ή και αναμορφώνουν την εργασία τους, στην οποία οι μαθητές σχηματίζουν ομάδες και συνεργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού μαθησιακού σκοπού, τον οποίο βέβαια, έχει θέσει ο εκπαιδευτικός όπως και τα σχέδια εργασίας (project) (Μπίφσα, 2016, 12).*
3. *Μαθητοκεντρικός–ερευνητικός ρόλος του μαθήματος όπου ο μαθητής με τη χρήση πηγών να μπορεί να κρίνει, να αμφισβητεί, να θέτει ερωτήματα αλλά και ευελιξία από την πλευρά του διδάσκοντα, ο οποίος οφείλει να υιοθετήσει μεθόδους που να εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών.*

Στόχοι της διδασκαλίας

Κατά την διάρκεια του μαθήματος ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καθορίσει τους στόχους της διδασκαλίας για να γίνει κατανοητός από τους μαθητές του και να αποκτήσει το μάθημα το ενδιαφέρον και την προσοχή που επιθυμεί. Άρα σε ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την Ιστορία σύμφωνα και με την Στριφτόμπολα θα πρέπει να θέσουμε ορισμένα ερωτήματα-στόχους διδασκαλίας (Στριφτόμπολα, 2017)::

A. Τι θέλουμε να μάθουν οι μαθητές πχ.:

1. *Να γνωρίζουν την ιστορία του τόπου τους (εθνικός χώρος /όρια κράτους, χωριό/ τοπικότητα, ευρύτερη περιοχή: ηπειρωτική/ νησιωτική Ελλάδα, κλπ). Άρα, θέλουμε να ξέρουν ελληνική ιστορία, σε συνδυασμό με την ιστορία της Ευρώπης, του κόσμου στα νεότερα χρόνια.*
2. *Να γνωρίζουν ότι η Ιστορία είναι μια κοινωνική επιστήμη, η οποία εμπεριέχει την υποκειμενικότητα και τον υποκειμενισμό. Άρα, προσπαθούμε να ανασυστήσουμε και να κατανοήσουμε εποχές και δεν είμαστε ποτέ σίγουροι για το «τι ακριβώς έγινε».*
3. *Να γνωρίζουν ότι η Ιστορία έχει τα δικά της επιστημονικά εργαλεία, ορολογία, μεθόδους έρευνας και διδασκαλίας, τα οποία πρέπει τα παιδιά να μάθουν να χρησιμοποιούν, πρωτίστως στο πώς να σκέφτονται.*

B. Πώς θέλουμε να το μάθουν:

1. *Μαθαίνοντας τα γεγονότα, όπως τα ξέρουμε από τις πηγές, και τις αιτίες τους (από διαφορετικές οπτικές γωνίες).*
2. *Μαθαίνοντας τι σήμαιναν για την ανθρώπινη ζωή τότε και τι στο πέρασμα των αιώνων. Άρα, πώς αξιολογείται το ιστορικό γεγονός συγχρονικά και διαχρονικά.*
3. *Μαθαίνοντας τη Μικροϊστορία και τη Μακροϊστορία, διότι τα γεγονότα παράγονται από κοινωνικές διεργασίες οι οποίες συνήθως δεν φωτίζονται από τη στρατιωτική και πολιτική Ιστορία, οι οποίες διεργασίες συχνά είναι πολύ πιο σημαντικές από τα ίδια τα γεγονότα.*

Γ. Με τι τρόπους και μεθοδολογία θα βοηθηθούν οι μαθητές να καλλιεργήσουν την κατανόηση της ιστορίας :

1. Χρήση πηγών όπως: Πίνακες, διαγράμματα, γραφήματα και γενικά σχηματικές παραστάσεις ιστορικών δεδομένων (ΦΕΚ - ΔΕΠΠΣ, 303/13/3/2003,3959-3960).
2. Η κατανόηση για την διάσταση του χώρου, όσο και του χρόνου, που επιτρέπει στους μαθητές να ταξινομούν τα γεγονότα.
3. Η εμπειρία διδασκαλίας «ζωντανής βίωσης» από επισκέψεις σε αρχαιολογικούς, ιστορικούς χώρους, σε χώρους μουσείων, μνημείων και άλλων πολιτιστικών δημιουργιών (Βερτσέτης, 2003, σ. 114).
4. Η χρήση εποπτικών μέσων όπως χάρτες, CD,DVD, είναι παρά πολύ ενισχυτική (ΦΕΚ-ΔΕΠΠΣ,303/13/3/2003,3959, ο.π. Παπαντώνη, 2011, 54). Με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού στη διδασκαλία της Ιστορίας, παρατηρούνται και αξιόλογα, όπως θα δούμε παιδαγωγικά και μαθησιακά πλεονεκτήματα, όπως είναι:
 - α. Ενίσχυση της παρατηρητικότητας.
 - β. Αίσθηση αμεσότητας, λόγω της άμεσης επαφής με το ιστορικό υλικό.
 - γ. Ανάπτυξη ενσυναισθητικής ικανότητας.
 - δ. Ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας.
 - ε. Κινητοποίηση του ενδιαφέροντος, προώθηση διερευνητικής μάθησης και μάθησης με επίλυση προβλημάτων.
 - στ. Ουσιαστική συμβολή (με την αρχή της εποπτείας-αισθητοποίηση) στην κατανόηση των γεγονότων και των αφηρημένων εννοιών.
 - ζ. Θετική επίδραση μνημονική ικανότητα.
 - η. Καλλιέργεια της ικανότητας για άντληση πληροφοριών.
 - θ. Διευκόλυνση μαθητών με μειωμένες αναγνωστικές ικανότητες (Μαυροσκούφης, 2005, 228-229).
5. Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και διαδικτύου. Ο Βερτσέτης αναφέρει ότι: «Οι υπολογιστές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να παρακινήσουν μαθητές να διερευνήσουν ιστορικές έννοιες, εκεί όπου άλλες μέθοδοι δεν προκαλούν το ενδιαφέρον» (Βερτσέτης, 2003, 169). Πρόσφατες έρευνες αποδεικνύουν ότι «διδασκτικές τεχνικές με ηλεκτρονικό υπολογιστή, που χρησιμοποιούνται συμπληρωτικά στη διδασκαλία, επιφέρουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, αρκεί η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών να γίνεται συμπληρωματικά προς τη διδασκαλία και να μην την υποκαθιστά» (Βερτσέτης, 2003, 168, ο.π. Παπαντώνη, 2011, 86). Το διαδίκτυο προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα πρόσβασης σε μια ευρεία ποικιλία πηγών, που θα ήταν δύσκολο ή και αδιανόητο να έχουν πρωτότερα. Τεχνολογίες όπως βάσεις δεδομένων, διαδίκτυο, περιβάλλοντα προσομοίωσης ιστορικών καταστάσεων, αποτελούν ένα ευρύ φάσμα πιθανών εφαρμογών, που μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, που προωθούν την ιστορική αναζήτηση και σκέψη. Επίσης η χρήση των νέων τεχνολογιών συμβάλει στην αναβάθμιση του ρόλου του δασκάλου, από αναμεταδότη της γνώσης σε συντονιστή, οργανωτή και υποστηρικτή της μάθησης. Οι δάσκαλοι όσο πιο σύντονα απαντήσουν στην πρόκληση της χρήσης των ηλεκτρονικών μέσων, τόσο πιο εύκολα θα κατορθώσουν να προσεγγίσουν τους σημερινούς μαθητές και να τους ενεργοποιήσουν (Αγραφιώτου, 2003, 87, ο.π. Παπαντώνη, 2011, 56).

Συμπεράσματα

Με το μάθημα της ιστορίας συνδέεται το παρόν με το παρελθόν και το μέλλον και είναι καθήκον του δασκάλου να μη στερήσει από του μαθητές τη γνώση για το παρελθόν, αφού αυτή η γνώση αποτελεί εφόδιο για το μέλλον. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Ιστορία μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την ηλικία, το πολιτισμικό υπόβαθρο, να έχουν αποκλίνουσες αντιλήψεις αναφορικά με τους σκοπούς της σχολικής ιστορίας, τη μεθοδολογία του μαθήματος, όλοι όμως σχεδόν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η Ιστορία είναι ένα ιδιαίτερο σύνθετο γνωστικό αντικείμενο τόσο στο θέμα της διδασκαλίας όσο και της μάθησης. Γι αυτό το λόγο θα πρέπει να συμφωνήσουμε πως το πρώτο μέτρο στη βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος είναι η αλλαγή της νοοτροπίας των δασκάλων, ώστε να είναι πιο δεκτικοί σε καινοτόμες δράσεις και στους νέους τρόπους διδασκαλίας. Ως δεύτερο μέτρο είναι η αλλαγή της κεντρικής πολιτικής του υπουργείου παιδείας διαμέσου ενός ελαστικού αναλυτικού προγράμματος το οποίο θα στηρίζεται σε μια πιο ελεύθερη αντίληψη για το περιεχόμενο της ύλης. Προγράμματα δηλαδή που θα δίνουν περιθώρια επιλογής της διδακτέας ύλης, καθώς και εναλλακτικής μορφοποίησής της. Στην περίπτωση αυτή μαθητές και εκπαιδευτικοί θα είναι ικανοί να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και θα δίνεται βαρύτητα στην άσκηση της κριτικής ικανότητας.

Ως τρίτο μέτρο είναι η κατανόηση των ιδιαίτερων δυσκολιών που αφορούν τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας οι οποίες απορρέουν από τη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού, των μαθητών και του ίδιου του παρελθόντος. Ο δάσκαλος της ιστορίας δεν πρέπει να αποτελεί αυθεντία στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών είναι μια σημαντική εγγύηση ενάντια στη διαστρέβλωση της ιστορίας. Ο Δάσκαλος καθοδηγεί τα παιδιά, χωρίς να επιβάλλει την άποψή του. Ενθαρρύνει, εμπνέει και αφήνει περιθώρια στα παιδιά να αυτενεργήσουν, μεταδίδει την γνώση όσο πιο αντικειμενικά και σφαιρικά γίνεται αξιοποιώντας τα βιβλία, τις πηγές και τα εποπτικά μέσα ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να έχει και το ρόλο του καθοδηγητή προκειμένου ο μαθητής να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, να συνδέει όσα μαθαίνει με αυτά που ήξερε και εν τέλει να φτάνει γνώση.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Moniot, H. (2002). Η διδακτική της ιστορίας (μεταφρ. Ε. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mattozzi Ivo (2006). Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sebba, J. (2000). Ιστορία για όλους. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ελληνόγλωσση

- Αγραφιώτου, Π. (2003). Διδάσκοντας ιστορία μέσω Διαδικτύου. Χρησιμότητα η αναγκαιότητα νέες προκλήσεις. Στο: Αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην διδακτική πράξη. Αθήνα: εκδόσεις νέων τεχνολογιών.
- Βερτσέτης, Β.Α. (2003). Διδακτική της Ιστορίας (5η έκδοση). Αθήνα.
- Ιερεμιάδου, Φ. (2008) Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητική και εμπειρική Προσέγγιση. Θεσσαλονίκη
- Κάββουρα, Θ. (2011). Διδακτική της ιστορίας: Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάββουρα, Θ. (2002). «Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Υπηρετούν τη Μάθηση; Το Παράδειγμα της Ιστορίας», στο: Σήφης Μπουζάκης (επιμέλεια), Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης, (Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000, Πάτρα), Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Gutenberg. Αθήνα.
- Κόκκινος Γ., Αθανασιάδης Η., Βούρη Σ., Γατσωτής Π., Τραντάς Π. & Στέφος Ε. (2005). Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ιστορία. Αθήνα: Ναόγραμμα.
- Κόκκινος, Γ. (2003). Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2006) Αρχική κατάρτιση, στάσεις και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία. Στο: Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, τ.2.
- Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών. Αθήνα.
- Κουτρούμπα, Κ. (2002). Η διδακτική της Ιστορίας της νεότερης Ελλάδας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπό το πρίσμα της ευρωπαϊκής διάστασης. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαλτέζου, Α. (2016). Η αξιοποίηση της Τέχνης και της Τεχνολογίας στη διδακτική της Ιστορίας: Η περίπτωση της Βυζαντινής περιόδου. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυροσκούφης, Δ., (2009), Η διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών του Λυκείου: από τη σχολική στη δημόσια ιστορία, Νέα Παιδεία, 30, 38-50.

- Μπίρσα, Έ. (2016). Απόψεις μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της Ιστορίας. ΑΣΠΑΙΤΕ. ΕΠΠΑΙΚ 2015-2016.
- Μπούντα Ε. (2006). Η Ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη των μαθητών. Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, τμήμα Κοινωνιολογίας.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1987). Η διδασκαλία της ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη διδακτική της ιστορίας. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αθήνα.
- Παπαγρηγορίου, Γ. (2005). Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο με βάση τα ΔΕΠΠΣ, τα Α.Π.Σ και τα νέα βιβλία Ιστορίας για το Δημοτικό, Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας και Σχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Παπαντώνη, Μ. (2011). Η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού. Θεσσαλονίκη.
- Στασινός, Δ. (2009). Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία – Δυσλεξία και λογοθεραπεία. Αθήνα: Gutenberg.
- Στριφτόμπολα, Α. (2017). Στο https://www.alfavita.gr/koinonia/221245_giati-na-mathoyn-oi-neoi-anthropoi-istoria
- Συμεωνίδη, Ε. (2010). Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Σχολική Εκπαίδευση, «Εμπειρική Προσέγγιση των μαθητών με θεμέλιο τη Θεωρία». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2012). Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Προσχολική και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>.
- Φαρμάκης, Δ. (2008) Μεθοδολογία και διδακτικές στρατηγικές στο μάθημα της ιστορίας. στο: Ελληνική πύλη παιδείας. (<https://www.eduportal.gr/istoria-did/>)

Ηλεκτρονικές Πηγές

ΦΕΚ - ΔΕΠΠΣ, 303/13/3/2003,3958-3959

ΦΕΚ - ΔΕΠΠΣ, 303/13/3/2003,3959-3960

<http://www.epyna.eu/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=202>

http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/foreign/studies/compare_org/pop01.html

http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf

http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=8

https://www.alfavita.gr/koinonia/221245_giati-na-mathoyn-oi-neoi-anthropoi-istoria

The Importance of Word Building In Learning English or French as a Second Language

Elizabeth Hatziolou (Ph.D)

Associate Professor, English Language and Literature, Hellenic Army Academy, savoula@otenet.gr

Stamatia Sofiou (Ph.D)

Associate Professor, French Language and Literature, Hellenic Army Academy, dr.sofioustamatia@gmail.com

Abstract

Word Building, i.e. building on the vocabulary that students already know, is important in learning a foreign language like English or French. The importance lies not only in enriching the vocabulary of students but also in making them more proficient readers, speakers and writers. Word Building involves the understanding of word roots, prefixes and suffixes and how they transform the meaning of the words that they are affixed to. Making new words can aid both beginners and advanced students in using them correctly when writing and speaking English or French. Understanding the meaning of word roots, prefixes and suffixes provides students with the ability to determine the meaning of an unknown word without having to consult a reference book. English and French are composed, in part, of ancient languages like Greek and Latin and many word roots, prefixes and suffixes come from them. Students do not have to know where word roots, prefixes and suffixes come from. They only need to remember what they mean, as the information will help them to make an intelligent guess concerning the meaning of an unknown word. The study will attempt to help students to delve into the subject of Word Building by providing tables of word roots, prefixes and suffixes as well as a great deal of examples and exercises in the hope of expanding their knowledge of English or French. This improvement will help them to obtain an English or French language certificate, attend a higher education institution abroad and launch a successful career. (252 words)

Keywords: Teaching, learning, Greek roots, Latin roots, meaning.

Introduction

The study comprises three parts: Part One, "Greek word roots, prefixes and suffixes," contains a list of the most common Greek word roots, their basic meanings, examples and exercises, a list of prefixes, which come at the beginning of a word, and a list of suffixes that are affixed at the end. They will aid students in building new words and understanding their meaning. Part Two, "Latin word roots, prefixes and suffixes," includes a list of the most common Latin word roots plus examples that explain their meaning and how they are used in the English language. Part Three, "French word

roots, prefixes and suffixes,” explains, among other things, the conversion of a word from one word class to another after word formation.

By using prefixes and suffixes instead of multi-word phrases, speakers conserve time and energy in communication. It takes far less brainpower to attach the prefix ‘a-’ to the beginning of the word ‘typical’ in order to form a new word, i.e. ‘atypical,’ than it does to express the equivalent meaning in the multi-word phrase ‘the opposite of typical’. So teaching word building does not only help students to understand the meaning of words that they are not familiar with, by breaking them down into segments, but it also aids them in communicating fast and clearly.

Main body

Part One, “Greek word roots, prefixes and suffixes,” includes some of the most frequently used Greek word roots and *Table 1* contains the most common Greek roots, their basic meanings and example words.

Greek word roots	Basic meaning	Example words
-anthrop-	human	misanthrope, philanthropy, anthropomorphic
-chron-	time	anachronism, chronic, chronicle, synchronize, chronometer
-dem-	people	democracy, demography, demagogue, endemic, pandemic
dis-	do the opposite	disagree, disconnect, dishonest, dislike, disobey
-morph-	form	amorphous, metamorphic, morphology
-path-	feeling, suffering	apathy, apathetic, empathy, sympathy, psychopathic
-pedo- ped-	child, children	paediatrician, pedagogue
-philo- -phil-	having an attraction to someone	philanthropy, philharmonic, philosophy
-phon-	sound	polyphonic, cacophony, phonetics
tele-	operating at a distance	tele-banking, tele-education

Table 1. Greek word roots, basic meaning and example words.

To aid students in recollecting the information, the study cites examples that provide them with the ability to retain the data and retrieve it when necessary. The examples reveal the meaning of the Greek root and how it is used in written or spoken English. For instance, in sentence number one, ‘anthropoid,’ from the Greek root ‘-anthrop-,’ human, means “the group of animals that physically resemble human beings”. By memorizing the meaning of the word, students can recognize it in scientific articles. The sentences in the following exercise contain Greek roots that students can identify and use whenever or wherever the opportunity arises:

1. Man evolved from the **anthropoid** ape.
2. Man evolved from *physically resembling human beings*.
3. **Telemarketing** involves selling by telephone rather than by direct physical contact.
4. *Telephone selling* involves selling by telephone rather than by direct physical contact.
5. It is known that there is a **chronic** shortage of teachers in Greek schools.
6. It is known that there is a *long-lasting* shortage of teachers in Greek schools.
7. The article relates the results of a research study on refugee **displacement**.
8. The article relates the results of a research study on refugee *migration*.
9. Suddenly, a peculiar, **amorphous** shadow entered the room.
10. Suddenly, a peculiar, *formless* shadow entered the room.
11. After the divorce, he became a **pathetic** man, a shadow of his former self.
12. After the divorce, he became a *pitiful* man, a shadow of his former self.
13. The duty of a **pedagogue** is to teach students how to contribute to society.
14. The duty of a teacher is to teach students how to contribute to society.
15. The four musicians produced the most **cacophonous** beat of rock music.
16. The four musicians produced the most *discordant* beat of rock music.

In Part One, *Table 2*, students acquire knowledge of the meaning of Greek prefixes and how they alter the meaning of words. The new words, called compound, are composed of two parts: the prefix, i.e. ‘-a-,’ ‘hyper-,’ ‘neo-,’ etc., and the ending,

Greek prefixes	Basic meaning	Example words
-a-, an-	without; not	achromatic, amoral, anaerobic
-anti-, ant-	opposite	anticrime, antipollution, antacid
auto	same	autobiography, automatic, autopilot
bio-, bi-	living organism; life	biology, biophysics, biotechnology, biopsy
geo-	Earth	geography, geophysics, geopolitics
hyper-	excessive; excessively	hyperactive, hypercritical, hyper sensitive
micro-	small	microcosm, microscope micronucleus
mono-	one; single; alone	monochrome, monosyllable, monox- ide
neo-	new; recent	neo-fascism, neo-conservatism
pan-	all	panorama, pandemic, pantheism
thermo-, therm-	heat	thermometer, thermostat, thermal

Table 2. Greek prefixes, basic meaning and example words.

If the Greek prefix ‘a’ is placed in front of the word ‘typical,’ it changes the meaning of the word. So, if ‘typical’ means “having all or most of the characteristics shared by others of the same kind and therefore suitable as an example of it,” ‘atypical’ means “not conforming to the usual type or expected pattern”. In “What was *atypical* about the city was the large number of refugees,” the word ‘atypical’ means ‘different’ because ‘a’ means ‘without,’ according to *Table 2*.

In the sentence “Giving every patient an annual *anti-flu* injection would be expensive,” ‘anti-flu’ means ‘opposed to,’ in the example “The built-in *thermostat* guarantees that the water remains at the same temperature all the time” the word ‘thermostat’ indicates that there is a ‘temperature regulator’ in the device and “*Pandemonium* reigned in the hall as the election results were read out,” means that the hall was the ‘home of all demons’ because the Greek prefix ‘pan’ means ‘all’.

This type of material provides students with the opportunity to expand their knowledge. The practice that follows aids students in acquiring the necessary skill to guess the meaning of some of the most common Greek prefixes.

1. The company has *bilingual* free booklets to distribute suggests that....
2. *Geometric* designs were popular wall decorations in antiquity implies that....
3. The doctor's *hypersensitive* patient ceased taking his pills on the advice of an Internet chat room implies that....
4. The sentence "Many *microchip* manufacturing companies prospered at that time" suggests that....
5. The recording was available in *mono* or stereo indicates that....

Teachers need to make certain that the key concepts of the lesson stick in the minds of their students. By providing them with exercises like the next one, they strengthen their powers of recalling the meaning of the prefix.

1. ... *genesis* is the principle that living organisms develop only from other living organisms and not from nonliving matter.
2. He is overweight but a medical examination showed no signs of ... *tension*.
3. In the 18th century, Rococo was largely supplanted by the ... *classic* style.
4. Even large books can be put on a single ... *chip*.
5. Important questions on military strategy and ... *politics* have to be answered.
6. I strongly disagree with this ... *moral* approach to politics.
7. Five people were arrested under ... *-terrorism* laws but were released without charge.

In Part One, *Table 3*, students learn to identify suffixes that come from Greek word roots.

Greek suffixes	Basic meaning	Example words
-ism	forms nouns and means ‘the theory of’	criticism, optimism, capitalism
-ist	forms nouns ending in –ism and is used like -er	conformist, idealist, racist, socialist, psychologist
-ize	forms verbs from nouns and adjectives	legalize, modernize, hospitalize, industrialize
-gram	something written, a record	cardiogram, telegram
-graph-	something written, an instrument for writing, drawing or recording	monograph, phonograph, seismograph
-logue	speech, discourse, speak	dialogue, monologue, travelogue
-logy	discourse, expression, science, theory, study	biology, dermatology, phraseology
-metre, -metry	measure, measuring device	geometry, kilometre, parameter
-oid	forms adjectives and nouns and means ‘resembling,’ ‘shape,’ ‘form’	humanoid, paranoid, spheroid, trapezoid
-phile	one that loves, loving	audiophile, Francophile
-phobe, -phobia	one that fears a specified thing; an intense fear of a specified thing	agoraphobia, xenophobe, xenophobia
-phone	device that receives or emits sound; speaker of a language	homophone, telephone

Table 3. Greek suffixes, basic meaning and example words.

Understanding the meaning of suffixes enables students to determine the sense of the words that they are not familiar with, prevents them from making mistakes and makes certain that their examinations flow smoothly.

As many words in European languages share the same word roots, prefixes and suffixes, identifying them reduces the amount of time students need to spend to expand their knowledge of the English language. Learning Greek word roots or prefixes and suffixes,

enables students to delve into difficult subjects like medicine or science. Students that intend to study medicine or embark on a career in science will benefit if they memorize Greek roots early in life. By acquiring a rich vocabulary that is based on Greek stems, they will enjoy greater university success.

Suffixes added to the stem of a word (the part that indicates the essential meaning) alter the sense of the word and the part of speech it belongs to. Most suffixes are in common use in English but some are mostly used in medicine. The suffixes most commonly used to indicate disease are ‘-itis,’ i.e. bronchitis, meaning inflammation; ‘-oma,’ as in ‘melanoma,’ meaning tumor; and ‘-osis,’ for example, ‘tuberculosis,’ an infectious disease especially of the human lungs. These suffixes occur in medical terminology but they are also in use in ordinary language. Suffixes like ‘-ism’ (belief), ‘-ist’ (one who believes), ‘-ology’ (the study of) and ‘-ologist’ (one who studies) indicate abstract nouns as well as concrete ones. To learn Greek suffixes, students need to remember that compound words are made from combining a root and a suffix.

In the following example the noun ‘angel,’ attached to the Greek suffix ‘-ic,’ changes into ‘angelic,’ an adjective that means ‘like an angel’ or ‘sweet and well-behaved’; the noun ‘asterisk’ via the Greek word ‘astēr,’ star, and the suffix ‘-isk,’ small, give ‘asterisk,’ a little star: “The asterisk next to the student’s name means that he is set to graduate with honours” is a mark to draw attention to the student’s name and success. Teachers could ask students to identify the rest of the nouns in the box to enhance their vocabulary in English.

*baptize, catastrophe, crisis, despotism,
enthusiasm, poesy, methodologist*

Tutors need to explain how the Greek suffixes in the box, below, are used in spoken and written language. By supplying students with examples like the following, *agnostic, obelisk, patriotism, phantasm, personalize, oasis, apostasy* and *catastrophe*, they familiarize them with suffixes such as the following:

-ic -isk, -ism, -asm, -ize, -sis, -sy, -e

The next exercise teaches students the purpose of Greek suffixes in English. All the students need to do is complete the meaning of the sentences with the correct suffix:

1. The secretary will *tele*... the customer to arrange a meeting.
2. Dislike of snakes is a common *ph*....
3. A *biblio*... likes books and an oenophile enjoys wine.
4. Social *anthrop*... is concerned with the diversity of culture.
5. The comedian gave a long *mono*... of jokes.
6. The *tele*... was delivered early this morning.
7. Researchers *theor*... that there was once a common language for all humanity.

8. Amongst other things, the *sociol...* is interested in how and why some things come to be seen as social problems.

In Part Two, “Latin Word Roots, Prefixes, and Suffixes,” *Table 4* lists some common affixes, i.e. forms added to the beginning, middle and end of words, in order to create a derivative word and inflection.

Latin word roots	Basic Meaning	Example words
dict-	to say	edict, contradict, predict
-duc-	to lead, bring, take	deduce, produce, reduce
-gress-	to walk	digress, progress, transgress
-ject-	to throw	eject, inject, interject, project, reject, subject
-pel-	to drive	compel, dispel, impel, repel
-pend-	to hang	append, depend, impend, pendant, pendulum
-port-	to carry	comport, deport, export, import, report, support
-scrib-, -script-	to write	describe, description, prescribe, prescription, subscribe, subscription, transcribe, transcription
-tract-	to pull, drag, draw	attract, contract, detract, extract, protract, retract, traction
-vert-	to turn	convert, divert, invert, revert

Table 4. Latin roots, basic meaning and example words.

With the help of the example words in *Table 4*, students learn how Latin roots combine with prefixes to form new words. For instance, the root *-tract-*, meaning “to pull,” combining with a number of prefixes, like *de-* and *re-*, give the verbs ‘detract,’ which means ‘to pull away’ (*de-*, ‘away, off’), and ‘retract’ that means ‘to pull back’ (*re-*, ‘again, back’). In the example in which the root of the word ‘vocabulary’ is *voc*, a Latin root meaning ‘word or ‘name,’ students need to remember that the root appears in words like ‘advocacy,’ support, ‘convocation,’ formal assembly, ‘evocative,’ reminiscent, ‘vocal,’ spoken and ‘vowel,’ a speech sound.

By dissecting compound words, etymologists show how Latin roots are used in the English language. From ‘spectare’ that means ‘to watch,’ we get words such as *aspect*, *inspect*, *prospect*, *spectacle*, *suspect*, etc. What is more, ‘audire’ that means ‘to hear,’ gives *audible*, *audience*, *audio*, *audition*, *auditorium*, *inaudible*, etc., and ‘tangere,’ meaning ‘to touch,’ gives *attain*, *intangible*, *tangible*, *unattainable*, etc. The list does not end here. There is a great deal of directories with Latin stems in grammar books and in sites on the Internet.

In *Table 5*, the reader can see a list of Latin prefixes as well as their basic meanings and examples.

Latin prefixes	Basic Meaning	Example words
co-	together	co-author, co-edit
de-	indicates reversal or removal	deactivate, defrost, decompress
dis-	not any	disbelief, discomfort, disrespect
inter-	between, among	international, interfaith, intertwine, intercellular
non-	not	non essential, non-metallic, non-resident, non-violence
post-	after	postdate, post-war
pre-	before	preconceive, pre-exist, premeditate, prepossess, prepay
re-	again; back, backward	rebuild, recall, remake, rerun, rewrite
sub-	under	submarine, subsoil, subway, subhuman
trans-	across, beyond, through	transatlantic, transpolar

Table 5. Latin prefixes, basic meaning and example words.

A careful study of the table will enable students to spot the Latin prefixes in the exercise. The first compound word in the exercise that includes a Latin prefix serves as an example:

1. A person who inherits jointly with another is a *co-heir*.

2. Would all passengers please **deplane** by the rear doors?
3. The photographs were taken to **discredit** the prime minister.
4. If I may **interject** a note of caution into the discussion.
5. The minister took a **nonstop** flight to Athens.
6. **Postnatal** depression is due to hormonal imbalance.
7. The politician's good manners **predispose** people to like him.
8. Why didn't the secretary **rearrange** the appointment?
9. Too many families live in **substantial** housing.
10. During solar storms, **transpolar** flights are diverted to avoid them.

Latin word roots can combine with suffixes. *Table 6* shows the exact spelling and meaning of the compound words that students can form with Greek, Latin and English bases.

Latin suffixes	Basic Meaning	Example words
-able, -ible	forms adjectives and means 'capable or worthy of'	likable, flexible
-ation	forms nouns from verbs	creation, civilization, automation, speculation
-fy, -ify	forms verbs and means "to make or cause to become"	purify, acidify, humidify
-ment	forms nouns from verbs	entertainment, amazement, statement, banishment
-ty, -ity	forms nouns from adjectives	certainty, cruelty, loyalty, royalty; eccentricity, peculiarity, similarity, technicality

Table 6. Latin prefixes, basic meaning and example words.

Understanding the meaning of a common root aids students in deducing the meaning of unfamiliar words that they encounter when reading literature or scientific journals. Students need to remember that roots can have more than one meaning as well as various shades of meaning and that words that look similar may derive from different roots.

An easy method to guess the meaning of words that have been formed by Latin prefixes or suffixes is to dissect them. For instance, the adjective ‘formidable’ is composed of the Latin verb ‘formidare,’ meaning ‘to fear,’ or ‘formido,’ ‘terror’. If a student adds the suffix ‘-able’ to the root, he/she can form a new word that means ‘awe inspiring’.

In the next exercise students dissect the meaning of the words in bold to find the root (base) and prefixes and suffixes that are attached to them, and acquire the skill and experience that is required in word formation.

1. The scientists watched a **preview** of the documentary.

Root: _____ Prefix: _____

2. The experiment was watched by many **viewers**.

Root: _____ Suffix: _____

3. The **teacher** complimented the students who had done extra work.

Root: _____ Suffix: _____

4. The man made the girl **disappear**.

Root: _____ Prefix: _____

5. The singer made a **graceful** bow to the audience.

Root: _____ Suffix: _____

6. The fans asked the rock star for an **autograph**.

Root: _____ Prefix: _____

7. Because of the **lightness** of the wind, the boat moved slowly.

Root: _____ Suffix: _____

8. Despite the **heaviness** of the backpack, the climber climbed up the hill.

Root: _____ Suffix: _____

9. Animals can be **unfriendly** and bite if they are afraid.

Root: _____ Prefix: _____ Suffix: _____

10. The teacher **reopened** the door to the students.

Root: _____ Prefix: _____ Suffix: _____

11. The people stood on the beach **overlooking** the ocean.

Root: _____ Prefix: _____ Suffix: _____

12. Nowadays no part of the globe is **unreachable**.

Root: _____ Prefix: _____ Suffix: _____

13. Unfortunately for him, he was dressed **informally**.

Root: _____ Prefix: _____ Suffix: _____

14. Fans thought that the star was the most **disagreeable** man in the world.

Root: _____ Prefix: _____ Suffix: _____

15. **Preschoolers** should have plenty of opportunities to play and listen to

stories. Root: _____ Prefix: _____ Suffix: _____

Like English, French is a language that is rich in prefixes and suffixes that are derived primarily from Greek and Latin. If students want to learn French with precision and save time and energy, it is necessary to learn how prefixes and suffixes are used in written or spoken French.

The study provides students with a reference to the most commonly used French word roots, prefixes and suffixes so that they can master French with ease or, as the French say, 'à l'aise'. *Table 7* introduces students to the most common French roots and their basic meaning and example words.

French word roots	Basic Meaning	Example words
-ade	act, action	malade
-age	action, process	bricolage
-ard	one who does	clochard
-e	wooded	boisé
bon-	good	bonheur
-elle	diminutive	bagatelle
em-, en-	in	embrasser, encadrer
entre-	enter, insert	entrelacer, entreprendre
-ette	diminutive	maisonnette
-eur	one who does	entrepreneur

Table 7. French word root, basic meaning and example words.

The first step is to read the French roots, memorize them, learn what they mean and attempt to form compound words, like 'affichette,' a small poster or flyer, 'camionnette,' a van, 'epaulette,' decoration on the shoulder of a garment, (the English use the same word), and 'statuette,' a small statue, and attempt to make sentences to show how to use them. For instance, they can create examples like the following:

1. A leur arrivée, les mandataires reçoivent une nouvelle **affichette**, Avec Séguin, c'est reparti ! *LE MONDE* (1998)
2. Il y avait une **camionnette** qui appartenait à une fromagerie allemande.

3. L'Armée *épaulette* pilote USB conçu peut également nommer: Armée rang pilote USB.
4. Une *statuette* de bronze représentant un homme du Sud-Est asiatique jouant d'un instrument de musique.
5. Chaque *maisonnette* possède son propre parking couvert, salle de stockage et utilisation de la piscine communale.

All four parts of speech are not found with all word roots. In the exercise that follows, students should read the table with the common nouns and corresponding verbs, adjectives and adverbs:

Noun	Verb	Adjective	Adverb
un commentaire, une commentateur	commenter	commenté(e)	comment
une commode, la commodité	(s') accommoder	commode	commodément
l'enthousiasme, un enthousiaste	enthousiasmer	enthousiasmant enthousiaste	avec enthousiasme
une généralité, une généralisation	généraliser	general(e)	généralement
une manifestation, un manifestant(e)	manifester	manifeste	manifestement
la ponctualité	ponctuer	ponctuel(le)	ponctuellement
une rationalisa- tion, le rationalisme, la rationalité	rationaliser	rationnel(le), rationaliste	rationnellement
un scandale	scandaliser	scandaleux(euse)	scandaleusement

To learn more vocabulary, students should make their own French sentences and then share them with their teacher. See, for example, the following examples:

1. Agir sans craindre le *scandale*.
2. Les deux régimes seront rapprochés d'ici au 31 décembre 2019 pour *ra-tionaliser* leur fonctionnement.
3. Le gouvernement exprime sa «grande inquiétude» et *manifeste* sa «con-ster-na-tion».
4. Après la guerre, elle s'est jointe *avec enthousiasme* au mouvement gaull-iste.
5. L'avocat d'Emmanuelle Macron s'est refusé à tout *commentaire*.

As all four parts of speech are not found with all French roots, completion of the table, below, could give students an advantage in identifying the stem of the French verbs below and supply the missing parts of speech.

Noun	Verb	Adjective	Adverb
un appel une appellation	appeler	appelé (e)	-----
la considération	considérer	considérable	considérablement
la levée le lever	lever	levant	-----
la netteté le nettoyage le nettoyage	nettoyer	net, nette	nettement
la paie ou la paye le paiement	payer	payable payant, payante	-----
la promenade, le promenoir, le promeneur, la promeneuse	promener	-----	-----
le rejet	rejeter	rejeté(e)	-----
la répétition	répéter	répétitif, répétitive	répétitivement

An easy and fast way to recall the most common French prefixes is to study *Table 8* and decide if the examples fall into the noun, verb, adjective or adverb category. This is vital to learn because in French vocabulary words have rules for which suffixes or prefixes can combine with each of the three categories.

French prefixes	Basic Meaning	Example words
a-, an-	without; opposite of	atypique, analgésique
ante-	before; in front of	antérieure, antenatal
anti-	opposite of; against	anti-terrorisme
auto-	by itself; auto	autobiographique
bene-, bien-	good; worthy	bénéfique, bienfaisant
contra-, contre-	not; opposite	contraception; con- trefaçon
de-, des-, dis-	not; separate from	débrancher; désobéir; disculper
dys-	difficult; have trouble with	dyslexie
en- em-	into; in	enfuir, embarquer
ex-, ef-, e-	outside of	exhumer, effeuiller, épiler
in-, im-,	into, in	insérer, immigrer
in-, mes-, mal-, mau-	bad,	méconnaître, mécontente, malheureux, maudit
pre-	before	préhistoire
re-, re-, ra-, r-	repeatedly; multiple times	refaire, redire, réviser, recompter
super-, sur-	above, over, on top of	superposer, surface

Table 8. French prefixes, basic meaning and example words.

Studying the French prefixes above enables students to understand the meaning of the words in the box, spot the affixes and underline them.

*supérieure, malformé, antifatigue, postnatal, bienvenue,
contremesure, autostoppeur, excommunié*

In the next exercise, students are advised to separate the prefixes from the stems.

*refroidir, maladroite, emporté, automobile,
recompter, parvenir, inexact, surélever, illégal, anormal*

These exercises help students to understand how compound words can be segmented. This segmentation reveals the meaning of the different parts of the compound word and assists students in understanding their meaning.

Advanced students could attempt to use more prefixes with the same stem of the words in the box to understand the different meanings produced. To form a derivative, students add a prefix to a stem and produce a new word: i.e., *prudent/imprudent*, *content/mécontent*, *connu/inconnu*, *méconnu*, *reconnu*, *paraître/apparaître*, *disparaître*, *régulier/irrégulier*, *prendre/apprendre*, *comprendre*. Alternatively, they can use a prefix to produce an opposite, as in *utile/inutile*, *visser/dévisser*, *chanceux/malchanceux*, *attendu/inattendu*, *recupérable/irrecupérable*.

Table 9 contains the most common French suffixes, what they mean and some examples of the compound words they form.

French suffixes	Basic Meaning	Example words
-able -ible	able to be, capable of	agréable, pregnable, lisible
-ail	instrument for, type of object	épouvantail
-ain, -aine	person, collection, nationality appreciation	châtelain, châtelaine, dizaine, Américain, Américaine, vilain, vilaine
-ais, -aise, -ois, -oïse, -een, -eenne	nationality	Français, Française, Hon- grois, Hongroise, Coréen, Coréenne

Table 9. French suffixes, basic meaning and example words.

For example, the suffix ‘-able’ in French may only attach to some verbs. Students cannot merely attach ‘-able’ to any word in English and the same rule applies in French. In many ways, English and French are close relatives because their usage of prefixes and suffixes are historically linked. The examples that follow reveal how the most common French suffixes are used.

1. Cette chemise est **lavable** à l’eau chaude.
2. L’**esclavage** est horrible.
3. Il y a un nouveau restaurant **jamaïcain** dans le quartier.
4. La professeure est **française**.
5. J’ai besoin d’un **ventilateur** pour cette pièce.
6. La société stocke ses données sur un **serveur**.
7. Il a acheté un cadeau pour sa femme dans une **bijouterie**.

It appears that French, not unlike English, is composed of individual “building blocks” that combine in order to modify and create meaningful new words. Students need to remember that these new words can be written as open compounds (spelled as two

words, e.g., bon Marché, post war), closed compounds (joined to form a single word, for example, posttraumatic, antéhistorique) and hyphenated compounds (two words joined by a hyphen, as in anti-war or anti-bactirien). The study of Word Formation, i.e., the use of affixes in sentences, allows students of English and French to understand compound words of the two European languages better than they think or assimilate the linguistic characteristics more easily and develop their ability to spell. Word building reveals the historical authenticity of English and French terms as well as the common bonds between the two European languages and their connection with ancient Greek and Latin.

Conclusion

That language is composed of words which continually evolve was known aeons ago. Epictetus (c. 55 – 135 AD), the Greek Stoic philosopher, writes that “Education begins with the understanding of the word,” a wise saying that the Greek scholar Adamantius Coraes (1748 – 1833), credited with laying the foundations of Contemporary Greek literature and the introduction of the Greek Enlightenment which was invoked in the late eighteenth century to emphasize the importance of words in shaping civilization.

Every human society is based on language and language is the basis of every community. The present study that comprises the theory of Word Building and the method of acquiring the skills necessary to use it in English or French (méthode inductive) motivates students to become active partners in the evolution of modern languages or membres actifs du processus d'apprentissage. Teachers need to remind their students that the stems or affixes of modern languages have to be replaced by training in order to sharpen their communicative skills.

References

- Bryant, Alice and Jill Robbins. (2017), “Grow Your Vocabulary by Learning Root Words.” Voice of America News.com, 28 November.
- “Trésor de la langue française informatisé (atilf).” <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>. “FluentU.” <https://www.fluentu.com/blog/french/french-suffixes/>.
- Κοραής, Α. (1934), *Χρυσά Έπη*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- “Learn French.” <https://www.tolearnfrench.com/exercises/exercise-french-2/exercise-french-11887.php>.
- McCammon, E. (2017), “50 GRE Words You Should Know.” PrepScholar.com., 8 February .
- Marcellesi, I. P. and L. Guespin. (1986), «La Glottopolitique» in *Langages*. No 83. Paris.

Dictionnaire Le Petit Robert de la langue française. (2012), Paris: Dictionnaires le Robert.

Le Robert Electronique. (2015), Paris.

“Why You Should Learn Roots.” (2016), Grammarly.com. 6 February.

Prefixes and Suffixes – Answers

Page 3

1. written in 2 languages, 2. using lines, circles or squares, 3. easily upset, 4. electronics, 5. one-track.

Page 4

1. biogenesis, 2. hypertension, 3. neoclassic, 4. microchip, 5. geopolitics, 6. amoral, 7. anti-terrorism.

Page 5

1. *baptize*: Via French *baptiser* and ecclesiastical Latin *baptizare* < Greek *baptizein* ‘baptize’ < *battein* ‘dip’.
2. *catastrophe*: Via Latin *catastrophā* < Greek *katastrophē* ‘overturning’ < *katastrechein* ‘overturn’ < *strephein* ‘turn’.
3. *crisis*: Via Latin < Greek *krisis* ‘decisive moment’ < *krinein* ‘decide’.
4. *despotism*: Via Italian < Greek *despotes* ‘absolute ruler’.
5. *enthusiasm*: Via late Latin < Greek *enthousiasmos* ‘possession by (a) god’ < *enthous* ‘inspired’ < *theos* ‘god’.
6. *poesy*: Via French *poésie* and Latin *poesis* < Greek *poiēsis* ‘making poiesis’.
7. *methodologist*: Via Latin *methodus* < Greek *methodos*, systematic course, equivalent to *met-* meta + *hodós* way, road.

Page 6

1. telephone 2. phobia 3. bibliophile 4. anthropoid 5. monologue 6. telegram 7. theorize 8. sociologist.

Page 7

1. A person who inherits jointly with another is a *co-heir*.
2. Would all passengers please *deplane* by the rear doors? (To disembark)
3. The photographs were taken to *discredit* the prime minister. (To harm the reputation of someone)
4. If I may *interject* a note of caution into the discussion. (To interrupt with a comment)
5. The minister took a *nonstop* flight to Athens. (Without stop)
6. *Postnatal* depression is due to hormonal imbalance. (After birth)
7. The politician’s good manners *predispose* people to like him. (To incline)

8. Why didn't the secretary *rearrange* the appointment? (To change the order of something)
9. Too many families live in *substantial* housing. (Considerable)
10. During solar storms, *transpolar* flights are diverted to avoid them. (Crossing poles)

Page 8

1. *Root*: view *Prefix*: pre-
2. *Root*: view *Suffix*: -er
3. *Root*: teach *Suffix*: -er
4. *Root*: appear *Prefix*: dis-
5. *Root*: grace *Suffix*: -ful
6. *Root*: graph *Prefix*: auto-
7. *Root*: light *Suffix*: -ness
8. *Root*: heavy *Suffix*: -ness
9. *Root*: friend *Prefix*: un- *Suffix*: -ly
10. *Root*: open *Prefix*: re- *Suffix*: -ed
11. *Root*: look *Prefix*: over- *Suffix*: -ing
12. *Root*: reach *Prefix*: un- *Suffix*: -able
13. *Root*: form *Prefix*: in- *Suffix*: -ly
14. *Root*: agree *Prefix*: dis- *Suffix*: -able
15. *Root*: school *Prefix*: pre- *Suffix*: -er

Απόψεις μαθητών Γυμνασίου για την εφαρμογή των ψηφιακών παιχνιδιών στη διαδικασία της μάθησης

Καρκαμάνης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc., gkarkaman@gmail.com

Περίληψη

Επειδή η διδασκαλία με τις παραδοσιακές μεθόδους αφήνει πολλά ερωτήματα για το πόσο αποδοτική μπορεί να είναι στη σύγχρονη εποχή των νέων τεχνολογιών, υπάρχει μια τάση αναζήτησης εναλλακτικών μορφών μάθησης που κεντρίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών. Μέσα στο γενικότερο πλαίσιο χρήσης της τεχνολογίας για μαθησιακούς σκοπούς, εντάσσεται και η εμπλοκή των ψηφιακών παιχνιδιών στον χώρο της εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το πλαίσιο, τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα έρευνας που διενεργήθηκε με σκοπό να καταγράψει τις απόψεις μαθητών της Β' και Γ' Γυμνασίου, σχετικά με την εφαρμογή των ψηφιακών παιχνιδιών στο μάθημα της Πληροφορικής ως ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό εργαλείο, με σκοπό να διδαχτούν μέσα από αυτά τις έννοιες του προγραμματισμού Η/Υ και των αλγοριθμικών δομών. Στο τέλος της δράσης διατύπωσαν τις απόψεις τους από τη συμμετοχής τους σε αυτήν, με ένα ανώνυμο διαδικτυακό ερωτηματολόγιο ολίγων ερωτήσεων, με τα αποτελέσματα να δείχνουν το θετικό αντίκτυπο που είχε η εφαρμογή των ψηφιακών παιχνιδιών στη διαδικασία της μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακά παιχνίδια, προγραμματισμός Η/Υ, διδασκαλία, εργαλείο μάθησης

Εισαγωγή

Τα ψηφιακά μέσα έχουν γίνει μέρος της καθημερινότητάς των παιδιών και των νέων οι οποίοι είναι εξαιρετικοί γνώστες της τεχνολογίας και τη θεωρούν κυρίαρχο στοιχείο της ταυτότητάς τους (Φωκίδης, 2017). Οι νέοι αντιλαμβάνονται καλύτερα τις έννοιες που σχετίζονται με την τεχνολογία καθώς την έχουν ενσωματώσει στη ζωή τους από τη στιγμή που γεννήθηκαν, με αποτέλεσμα να χειρίζονται και να αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα με εξαιρετική άνεση σε βαθμό τέτοιο ώστε ο Marc Prensky αναφέρεται σε αυτούς με τον όρο «Ψηφιακούς Αυτόχθονες-Digital Natives» (Prensky, 2001a). Αυτή η καινούργια πραγματικότητα επηρέασε και τον τρόπο ψυχαγωγίας της νέας γενιάς, με τις παραδοσιακές μορφές παιχνιδιού να αντικαθίστανται από νέες. Το παίξιμο ψηφιακών παιχνιδιών σε υπολογιστές, smartphone, tablet, παιχνιδιομηχανές, η εγγραφή σε φόρουμ συνομιλιών, η χρήση κοινωνικών δικτύων και η συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα με ενσωματωμένα παιχνίδια είναι συνήθειες δραστηριότητες της καθημερινής ζωής των νέων. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Veriki και Chronaki (2008) σε μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου, διαπιστώθηκε πως το παίξιμο ψηφιακών παιχνιδιών ήταν η πιο δημοφιλής δραστηριότητα τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια. Αντίστοιχη έρευνα έδειξε ότι και σε μαθητές 13 έως 17 ετών τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν την πιο δημοφιλή δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου τους (Μητσάκη & Σολομωνίδου, 2008). Με τον όρο «ψηφιακό παιχνίδι» (ΨΠ)

ορίζονται όλες οι κατηγορίες παιχνιδιών που υλοποιούνται με τη ψηφιακή τεχνολογία (Μοιρασγέτη και Καρασσαβίδης, 2007) συμπεριλαμβάνοντας και αυτά τα οποία παίζονται σε υπολογιστές είτε σε διάφορες άλλες συσκευές (Willoughby, 2008). Επίσης ο όρος ΨΠ χρησιμοποιείται για να περιγράψει εφαρμογές λογισμικού οι οποίες έχουν τα τυπικά χαρακτηριστικά παιχνιδιού όπως, συγκεκριμένη κατάσταση έναρξης, καθορισμένους κανόνες, στόχο, τελική κατάσταση νίκης/ήττας, γεννούν στους χρήστες κίνητρο εμπλοκής και προσφέρουν άμεση διαδραστική εμπειρία που δημιουργεί το αίσθημα της ψυχαγωγίας (Salen & Zimmerman, 2003).

Αρκετοί ερευνητές τα τελευταία χρόνια έχουν ασχοληθεί με τον τρόπο που μπορούν να συνδεθούν τα ψηφιακά παιχνίδια με τη διαδικασία της μάθησης. Ο Παπαδάκης και οι συνεργάτες του (2015) αναφέρουν ότι όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση έχουν κατανοήσει το ρόλο των ψηφιακών παιχνιδιών ως ένα βοηθητικό εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης, ενώ ο Prensky (2001a) υποστηρίζει ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, σε όλες τους τις μορφές, μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση και να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία πολλών γνωστικών αντικειμένων καθώς είναι χρήσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία. Σύμφωνα με τις Νικηφορίδου και Παγγέ, (2011), το ψηφιακό παιχνίδι αποτελεί ένα σύγχρονο μέσο και εργαλείο μάθησης που αν αξιοποιηθεί σωστά μπορεί και μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες να οδηγήσει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων και να υποστηρίξει τη μάθηση ακόμα και σε μικρές ηλικίες. Οι Rosas και συνεργάτες (2003), σε μία έρευνα τους μελέτησαν την εφαρμογή ψηφιακών παιχνιδιών ως διδακτικά εργαλεία και κατέληξαν ότι τα παιχνίδια μπορούν να υποστηρίξουν τους τέσσερις βασικούς παράγοντες της μάθησης, δηλαδή τη σχολική επίδοση, τη συγκέντρωση τις γνωστικές ικανότητες, το ενδιαφέρον του μαθητή για μάθηση και προσοχή. Έκθεση της Ένωσης Αμερικανών Επιστημόνων (FAS) αναφέρει ότι η ενσωμάτωση των ψηφιακών παιχνιδιών στο σχολικό περιβάλλον θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Kebritchia et al., 2010). Άλλοι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι τα παιχνίδια μπορούν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν στην επίλυση προβλημάτων (Garris et al., 2002) να συμβάλλουν σε πιο ουσιαστική μάθηση (Kiili, 2005), να προωθήσουν την ενεργό μάθηση και την συνεργασία μεταξύ των μαθητών, να ενίσχυσουν τη διαδικασία της μάθησης σε πολύπλοκα ή δυσνόητα θέματα (Ke, 2008).

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν επίσης να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να επικεντρώσουν τις προσπάθειές τους στη διδασκαλία με τρόπους που υποστηρίζουν κάθε μαθητή (Allen et al., 2013). Περιληπτικά ο Gredler (2003) υποστηρίζει ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικά παιχνίδια, ενθαρρύνονται να εφαρμόσουν γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές για να ανταπεξέλθουν στον ρόλο που τους έχει ανατεθεί μέσα στο παιχνίδι. Τα σοβαρά παιχνίδια (serious games) μπορούν να είναι πολύ αποτελεσματικά ως ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να βοηθήσει στη μάθηση παρέχοντας έναν εναλλακτικό τρόπο παρουσίασης των εκπαιδευτικών οδηγιών (Protopsaltis, et al., 2011). Επίσης μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές ανεξαρτήτως ηλικίας ή μαθησιακού επιπέδου, και να προσφέρουν το κατάλληλο περιβάλλον για διαφορετικές ομάδες μαθητών, ώστε να συνεργαστούν για να πετύχουν κοινούς μαθησιακούς

στόχους (Παπαδάκης κ.ά., 2015).

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε στο 1ο Γυμνάσιο Αλεξάνδρειας κατά το σχολικό έτος 2018-2019 στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Πληροφορικής Β' και Γ' Γυμνασίου και διήρκησε τέσσερις μήνες, από αρχές Φεβρουαρίου μέχρι τέλος Μαΐου. Για τις ανάγκες της έρευνας, 73 μαθητές της Β' Τάξης και 48 μαθητές της Γ' τάξης, με διαφορετικό γνωστικό επίπεδο και με το σύνολό τους να αποτελεί το δείγμα της έρευνας (N=121), συμμετείχαν σε μια δράση στην οποία εργάστηκαν σε ομάδες και με την καθοδήγηση του καθηγητή τους, χρησιμοποίησαν και δημιούργησαν ψηφιακά παιχνίδια με το προγραμματιστικό εργαλείο Scratch.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να αποτυπώσει τις απόψεις των μαθητών Γυμνασίου για την εφαρμογή (χρήση και δημιουργία) ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα ως εργαλεία για εκμάθηση προγραμματισμού Η/Υ στο μάθημα της Πληροφορικής Γυμνασίου.

Εργαλείο έρευνας

Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή το οποίο δημιουργήθηκε με την εφαρμογή Google Forms. Ήταν ανώνυμο, δεν χρησιμοποιούσε κανένα προσωπικό δεδομένο και περιλάμβανε τις παρακάτω δέκα ερωτήσεις:

- E1: Τάξη
- E2: Φύλο
- E3: Χρησιμοποιείται Η/Υ στο σπίτι;
- E4: Η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών με βοήθησε να καταλάβω τι είναι ο προγραμματισμός Η/Υ.
- E5: Η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών με βοήθησε να καταλάβω πώς συντάσσεται ένα πρόγραμμα.
- E6: Η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών με βοήθησε να κατανοήσω τις αλγοριθμικές δομές (ακολουθίας, επιλογής, επανάληψης).
- E7: Η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών αύξησε το ενδιαφέρον μου για το μάθημα της Πληροφορικής.
- E8: Η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών βελτίωσε τη συμμετοχή μου στο μάθημα της Πληροφορικής.
- E9: Η δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών με έκανε να αισθανθώ δημιουργικός.
- E10: Η δράση στην οποία συμμετείχα ήταν ενδιαφέρουσα.

Οι ερωτήσεις E1, E2 και E3 ήταν ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ενώ οι ερωτήσεις E4 έως E10 ήταν ερωτήσεις της κλίμακας Likert με τρεις τιμές απαντήσεων: «Συμφωνώ»,

«Διαφωνώ», «Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ». Ο έλεγχος του ερωτηματολογίου είναι επιβεβλημένος για την εξάλειψη λαθών διαφόρων τύπων αλλά και την εξασφάλιση ενός ικανοποιητικού επιπέδου του υπό σχεδιασμό «εργαλείου» (Cohen et al., 2008). Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε ελέγχθηκε με το σύστημα QAS-99 των Willis και Lessler (1999) για ορθογραφικά, συντακτικά και νοηματικά λάθη, ασαφείς ή δυσνόητες οδηγίες, ασαφείς ή δυσνόητες ερωτήσεις, ενοχλητικές ερωτήσεις και ερωτήσεις με προσβλητικό περιεχόμενο. Η αξιοπιστία της ερευνητικής διαδικασίας διασφαλίστηκε με την προσωπική εμπλοκή του ερευνητή στην παρουσίαση της έρευνας στους μαθητές, αλλά και την ταυτόχρονη εποπτεία κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, για να διασφαλιστεί η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου ανά μαθητή, αλλά και να απαντηθούν πιθανά ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο ήταν διαθέσιμο μόνο κατά τα διαστήματα που γινόταν η συμπλήρωσή του υπό την εποπτεία του ερευνητή, για να αποφευχθεί το φαινόμενο της συμπλήρωσης πλέον του ενός ερωτηματολογίου.

Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Με τη συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκαν δύο κεντρικές υποθέσεις. Με την πρώτη εξετάστηκε το γνωστικό κομμάτι: «Η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών βοήθησε τους μαθητές να καταλάβουν τι είναι ο προγραμματισμός H/Y και οι αλγοριθμικές δομές, αλλά και πώς συντάσσεται ένα πρόγραμμα». Η δεύτερη υπόθεση ήταν αυτή που εξέταζε το συναισθηματικό ενδιαφέρον των μαθητών: «Η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών αν μπορεί να επιδράσει θετικά στους μαθητές βελτιώνοντας τόσο το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της Πληροφορικής, όσο και την ενεργή συμμετοχή τους σε αυτό».

Βάσει των κύριων υποθέσεων προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- H1: Η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών βοήθησε στην κατανόηση των εννοιών του προγραμματισμού H/Y και τον τρόπο σύνταξης ενός προγράμματος;
 H2: Η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών βοήθησε στην κατανόηση των αλγοριθμικών δομών;
 H3: Η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών βελτίωσε το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Πληροφορικής;
 H4: Η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών βελτίωσε τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Πληροφορικής;

Αποτελέσματα

Η τάξη και το φύλο των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον πίνακα 1, στον οποίο βλέπουμε ότι συμμετείχαν 73 μαθητές της Β΄ Γυμνασίου, 35 αγόρια και 38 κορίτσια και αντίστοιχα 48 μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, 27 αγόρια και 21 κορίτσια.

Τάξη Μαθητών	Φύλο	Συχνότητα
Β΄ Γυμνασίου	Αγόρι	35

	Κορίτσι	38
Γ' Γυμνασίου	Αγόρι	27
	Κορίτσι	21
Σύνολο		121

Πίνακας 1: Τάξη και φύλο συμμετεχόντων

Στον πίνακα 2 παρατηρούμε ότι το ποσοστό των μαθητών του δείγματος που χρησιμοποιεί Η/Υ στο σπίτι είναι αρκετό υψηλό, καθώς, 100 στους 121 μαθητές που αντιστοιχεί σε ποσοστό 82,6% διαθέτει και χρησιμοποιεί Η/Υ στο σπίτι, ενώ μόλις 21 μαθητές, ποσοστό 17,4% δεν διαθέτει. Από αυτό μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές έχουν καλή εξοικείωση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΝΑΙ	100	82.6
ΟΧΙ	21	17.4
Σύνολο	121	100.0

Πίνακας 2: Χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή στο σπίτι

Η αξιολόγηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος H1 αποτυπώνεται στον πίνακα 3. Προέκυψε από τις απαντήσεις των ερωτημάτων E4 και E5 του ερωτηματολογίου, δηλαδή «Η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών με βοήθησε να καταλάβω τι είναι ο προγραμματισμός Η/Υ» και «Η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών με βοήθησε να καταλάβω πως συντάσσεται ένα πρόγραμμα». Από τον πίνακα 3, παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος, 98 μαθητές που αντιστοιχεί σε ποσοστό 80,9% επί του συνόλου, απάντησαν ότι συμφωνούν στο ότι η χρήση και η δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών τους βοήθησε να καταλάβουν τι είναι ο προγραμματισμός Η/Υ, ενώ το ποσοστό των μαθητών που διαφωνούν είναι μικρό και ανέρχεται σε 8,3%. Επίσης διαπιστώνουμε ότι υψηλό είναι και το ποσοστό των μαθητών, 81,8%, που συμφωνεί στο ότι η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών τους βοήθησε να κατανοήσουν τη σύνταξη ενός προγράμματος. Την αντίθετη άποψη εξέφρασαν 10 μαθητές, ποσοστό 8,3% ενώ 12 μαθητές, ποσοστό 9,9% κράτησαν ουδέτερη στάση καθώς δήλωσαν πως ούτε συμφώνησαν ούτε διαφώνησαν.

	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ	Σύνολο
Η χρήση/δημιουργία Ψ.Π. με βοήθησε να καταλάβω τι είναι ο προγραμματισμός Η/Υ				
Συχνότητα	98	10	13	121
Ποσοστό %	80.9	8.3	10.8	100%
Η χρήση/δημιουργία Ψ.Π. με βοήθησε να καταλάβω τη σύνταξη ενός προγράμματος				
Συχνότητα	99	10	12	121
Ποσοστό %	81.8	8.3	9.9	100%

Πίνακας 3: Αποτύπωση απαντήσεων για το ερευνητικό ερώτημα H1

Η αξιολόγηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος H2 προέκυψε από τις απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα Ε6, «Η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών με βοήθησε να κατανοήσω τις αλγοριθμικές δομές (ακολουθίας, επιλογής, επανάληψης)» και αποτυπώνεται στον πίνακα 4. Βλέπουμε ότι, 73 στους 121 μαθητές, ποσοστό 60,3%, συμφωνεί με την πρόταση του ερωτήματος, αντίστοιχα 15 μαθητές διαφωνούν, ενώ 33 μαθητές, ποσοστό 27,3% κράτησαν ουδέτερη στάση καθώς ούτε συμφωνούν αλλά ούτε και διαφωνούν.

	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε Διαφωνώ	Σύνολο
Η χρήση/δημιουργία Ψ.Π. με βοήθησε να κατανοήσω τις αλγοριθμικές δομές				
Συχνότητα	73	15	33	121
Ποσοστό %	60.3	12.4	27.3	100%

Πίνακας 4: Αποτύπωση απαντήσεων για το ερευνητικό ερώτημα H2

Ακολουθώντας, για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα H3 εξετάστηκαν οι απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα Ε7 του ερωτηματολογίου που αφορά τη βελτίωση της συμμετοχής τους στο εμπλεκόμενο μάθημα με τις απαντήσεις των εμπλεκόμενων να παρουσιάζονται στον πίνακα 5. Από αυτόν, διαπιστώνουμε ότι η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών είχε ως αποτέλεσμα την αισθητή βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα της Πληροφορικής. Συγκεκριμένα, 105 μαθητές, ποσοστό 86,8%, δήλωσαν ότι συμφωνούν στην πρόταση για το ότι βελτιώθηκε η συμμετοχή τους στο μάθημα και μόλις 8 μαθητές, ποσοστό 6,6%, δήλωσαν ότι διαφωνούν. Ουδέτερη στάση κράτησαν 8 μαθητές, καθώς ούτε συμφώνησαν αλλά ούτε διαφώνησαν.

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό %
Συμφωνώ	105	86.8
Διαφωνώ	8	6.6
Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	8	6.6
Σύνολο	121	100.0

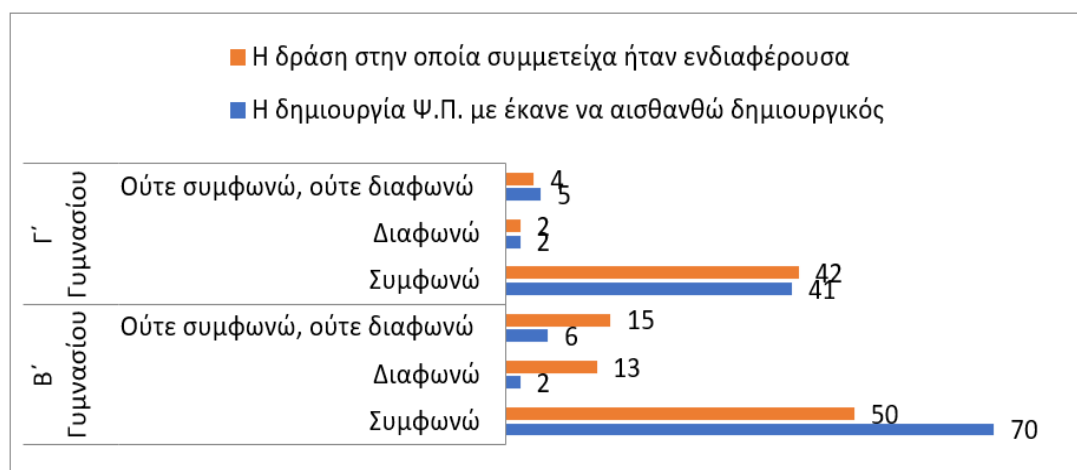
Πίνακας 5: Αποτύπωση απαντήσεων για το ερευνητικό ερώτημα H3

Η αξιολόγηση του τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος H4 προήρθε από την απάντηση του ερωτήματος Ε8 του ερωτηματολογίου που αφορούσε στην αύξηση ή όχι του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα της Πληροφορικής. Ο πίνακας 6 περιέχει τις απαντήσεις των μαθητών για το συγκεκριμένο ερώτημα και παρατηρώντας τον, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές του δείγματος, δηλαδή 71 μαθητές, ποσοστό 56,7%, συμφωνούν με την πρόταση, ότι η χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση του ενδιαφέροντος για το εμπλεκόμενο μάθημα. Επίσης 27 μαθητές, ποσοστό 22,3%, κράτησαν ουδέτερη στάση, καθώς δήλωσαν «ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ», ενώ 23 μαθητές, ποσοστό 19,1% διατύπωσαν αρνητική στάση.

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό %
Συμφωνώ	71	56.7
Διαφωνώ	23	19,1
Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ	27	22.3
Σύνολο	121	100.0

Πίνακας 6: Αποτύπωση απαντήσεων για το ερευνητικό ερώτημα Η4

Μια άλλη διάσταση που διερευνήθηκε είναι κατά πόσο οι μαθητές αισθάνθηκαν δημιουργικοί κατασκευάζοντας ψηφιακά παιχνίδια και κατά πόσο βρήκαν ενδιαφέρουσα τη δράση στην οποία συμμετείχαν, οπότε σημαντικό είναι να αναφερθούν οι απόψεις των μαθητών για αυτό το σκέλος της έρευνας. Τα αποτελέσματα προέκυψαν από τις απαντήσεις στην ερώτηση Ε9 «Η δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών με έκανε να αισθανθώ δημιουργικός» και στην ερώτηση Ε10 «Η δράση στην οποία συμμετείχα ήταν ενδιαφέρουσα» του ερωτηματολογίου και αποτυπώνονται στο γράφημα 1.



Γράφημα 1: Απόψεις μαθητών για τη χρήση/δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών

Μελετώντας το γράφημα 1 παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των μαθητών και των δύο τάξεων (Β' και Γ' Γυμνασίου) που συμμετείχαν στην έρευνα βρήκαν ενδιαφέρουσα τη χρήση και την κατασκευή ψηφιακών παιχνιδιών. Συγκεκριμένα, 50 μαθητές της Β' Γυμνασίου από το σύνολο των 78 μαθητών, ποσοστό 64,1%, και αντίστοιχα 42 μαθητές από το σύνολο των 48 μαθητών της Γ' Γυμνασίου, ποσοστό 87,5%, συνολικά 92 μαθητές που αντιστοιχεί σε ποσοστό 76% του δείγματος συμφώνησαν ότι η δράση στην οποία συμμετείχαν ήταν ενδιαφέρουσα. Επίσης διαπιστώνουμε το υψηλό ποσοστό μαθητών που αισθάνθηκαν δημιουργικοί κατά την ενασχόληση τους με τα ψηφιακά παιχνίδια ως εργαλείο μάθησης. Οι 70 μαθητές της Β' Γυμνασίου, ποσοστό 89,7%, συμφώνησαν με την πρόταση «Η δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών με έκανε να αισθανθώ δημιουργικός» και αντίστοιχα 41 μαθητές της Γ' Γυμνασίου, ποσοστό 85,4%, συμφώνησαν με την παραπάνω πρόταση. Στο σύνολο του δείγματος της έρευνας, οι 111 μαθητές, δηλαδή ποσοστό 91,7% συμφώνησαν ότι αισθάνθηκαν δημιουργικοί ενώ διαφώνησαν μόνο 4 μαθητές, ποσοστό 3,3% και 11 μαθητές, ποσοστό 9% κράτησαν ουδέτερη στάση.

Συμπεράσματα

Η εκμάθηση του προγραμματισμού Η/Υ από τους μαθητές είναι ένα δύσκολο εγχείρημα καθώς είναι μια πολύπλοκη διανοητική δραστηριότητα στην οποία οι μαθητές δεν κατανοούν εύκολα βασικές έννοιες του προγραμματισμού ενώ δυσκολεύονται να επιλύσουν και τα πιο απλά προβλήματα (Εφόπουλος κ.ά., 2005). Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι η χρήση και η δημιουργία ψηφιακών παιχνιδιών στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν τη διαδικασία του προγραμματισμού Η/Υ (ποσοστό δείγματος που συμφωνεί 80,9%), να καταλάβουν πως συντάσσεται ένα πρόγραμμα (ποσοστό δείγματος που συμφωνεί 81,8%) αλλά και να βελτιώσουν τις γνώσεις τους για τις αλγοριθμικές δομές της ακολουθίας, επιλογής και επανάληψης (ποσοστό δείγματος που συμφωνεί 60,3%). Επίσης παρατηρήθηκε αισθητή βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών του δείγματος στο μάθημα της Πληροφορικής (ποσοστό δείγματος που συμφωνεί 86,7%) άλλα και τη βελτίωση του ενδιαφέροντος για το μάθημα (ποσοστό δείγματος που συμφωνεί 56,6%). Η εμπειρική έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές έχουν τη διάθεση να έρθουν σε επαφή με νέες μεθόδους διδασκαλίας και να ασχοληθούν με πράγματα που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και παράλληλα να αξιοποιήσουν τις τεχνολογίες αιχμής καθώς το 76% του δείγματος δήλωσε ότι βρήκε ενδιαφέρουσα την ενασχόληση με τα ψηφιακά παιχνίδια, όπως και το 91,7% του δείγματος δήλωσε ότι αισθάνθηκαν δημιουργικοί. Επίσης σημαντικό είναι να αναφέρουμε και το γεγονός ότι το δείγμα μας, διαθέτει σε υψηλό ποσοστό (82,6%, N=100) ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι.

Η υλοποίηση της δράσης στο μάθημα της Πληροφορικής έχει ως στόχο να αξιοποιηθούν τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής τεχνολογίας για τη βελτίωση της μάθησης. Κατά τη διάρκεια όλης αυτής της δράσης ενεπλάκη η διασκέδαση στη διδασκαλία και παρατηρήθηκε ότι η μάθηση έγινε πιο ευχάριστη, πιο ενδιαφέρουσα αλλά και πιο ελκυστική για τους μαθητές. Τα παιχνίδια δώσανε κίνητρα στους μαθητές να εμπλακούν προσωπικά με συναισθηματικό αλλά και γνωστικό τρόπο στην όλη πορεία της διδασκαλίας. Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι το ψηφιακό παιχνίδι αποτελεί ένα εργαλείο της σημερινής εποχής που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα νέο μαθησιακό μέσο στην εκπαιδευτική πρακτική για να παρακινεί τους μαθητές, να αυξάνει τα κίνητρα τους ενισχύοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Αν και η εφαρμογή των ψηφιακών παιχνιδιών στο μάθημα της Πληροφορικής του Γυμνασίου ως εργαλείο μάθησης αποδείχθηκε επιτυχής σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο, ωστόσο, γίνεται σαφές πως η εισαγωγή ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση δεν μπορεί να γίνει ανεξέλικτα και χωρίς προετοιμασία. Απαιτείται σωστός εκπαιδευτικός σχεδιασμός από τη πλευρά του διδάσκοντα καθώς αυτός είναι που θα έχει το βασικό ρόλο για να φροντίσει ώστε να υπάρχει μια καλή ισορροπία μεταξύ διασκέδασης και εκμάθησης.

Βιβλιογραφία

- Allen, G., Sosnik, E., Swanson, K., White, C. (2013). Achievement unlocked digital games as a key for learning. *A Whitepaper for K-12 Parents, Guardians, Family Members. Bright Bytes Labs & co. Lab*, San Francisco.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Εφόπουλος, Β., Δαγδιλέλης, Β., & Ευαγγελίδης, Γ. (2005). Η επιλογή της κατάλληλης εισαγωγικής γλώσσας προγραμματισμού για αρχαρίους. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνέδριου για την «Αξιοποίηση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»*, Σύρος.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: a research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441–467.
- Gredler, M. E. (2003). Games and simulations and their relationships to learning. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 571–581). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Inc.
- Ke, F. (2008). A case study of computer gaming for math: Engaged learning from gameplay? *Computers & Education*, 51(4), 1609-1620.
- Prensky, M. (2001a). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Prensky, M., (2005). Computer games and learning: digital game-based learning. In Joost R., Goldstein J. (eds.), *Handbook of Computer Game Studies* (pp. 97-122). Cambridge, London: The MIT Press.
- Protopsaltis A., Pannese L. , Pappa D., Hetzner S. (2011). *Serious Games and Formal and Informal Learning*. Elearning Papers 25.
- Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: towards an experiential gaming model. *Internet and Higher Education*, 8(1), 13–24.
- Kebritchia, M., Hirumi, A., Bai, H. (2010). The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement and class motivation. *Computers & Education*, 55, 427-443.
- Μοιρασγέτη, Α., Καρασσαβίδης, Η. (2007). Η ανταπόκριση νηπίων σε καθοδηγούμενη και συνεργατική αξιοποίηση ψηφιακού με θέμα την κυκλοφοριακή αγωγή: μια μελέτη περίπτωση. *4^ο Συνέδριο ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Σύρος.
- Μητσάκη, Α., & Σολομωνίδου, Χ. (2008). Τι κάνουν τα αγόρια και τα κορίτσια στα

- Internet Cafès; Μια έρευνα πεδίου. Στο Χ. Αγγελή & Ν. Βαλανίδης (επιμ.) *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*, Τόμος 2 (σ. 31-38), ΕΤΠΕ, Κύπρος.
- Νικηφορίδου, Ζ., & Παγγέ, Τ. (2011). Ψηφιακό παιχνίδι στην Προσχολική Ηλικία. *6th International Conference in Open & Distance Learning - November 2011*, Loutraki.
- Παπαδάκης, Σ., Ορφανάκης, Β., Καλογιαννάκης, Μ. (2015) Τα ψηφιακά παιχνίδια στην υπηρεσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΙΑΚΕ - «Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική»*, Ηράκλειο, 24-26 Απριλίου 2015.
- Rosas, R., et al. (2003). Beyond Nintendo: A design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computers & Education*, 40, 71-94.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2003). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: The MIT Press
- Veriki, I., & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: perceived social support, computer selfefficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computers and Education*, 51(3), 1392-1404.
- Willis, G. B., & Lessler, J. T. (1999). *Question appraisal system BRFSS-QAS: A guide for systematically evaluating survey question wording* (Report prepared for CDC/NCCDPHP/Division of Adult and Community Health Behavioral Surveillance Branch). Rockville, MD: Research Triangle Institute. Retrieved Jan 15, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/267938670_Question_Appraisal_System_QAS-99_By "
- Willoughby, T. (2008). 'A short-term longitudinal study of internet and computer game use by adolescent boys and girls: Prevalence, frequency of use, and psychosocial predictors'. *Developmental Psychology*, 44(1), 195-204
- Φωκίδης, Ε. (2017). *Εκπαίδευση με χρήση Νέων Τεχνολογιών. Παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Στάσεις και αντιλήψεις Νηπιαγωγών για την ένταξη και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Προσχολική Εκπαίδευση

Σκαρμούτσου Ειρήνη Χρυσοβαλάντου

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed., eiskarmou@sch.gr

Περίληψη

Η διαρκής ανάπτυξη της τεχνολογίας, σαφέστατα επηρεάζει όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ακόμη και την Προσχολική, φέρνοντας στο προσκήνιο, τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό, νέες ευέλικτες μεθόδους εκμάθησης στηριζόμενες στη χρήση των Τ.Π.Ε. με εμφανή θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Σκοπός της παρούσης έρευνας τίθεται να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις που έχουν οι Νηπιαγωγοί σχετικά με την ένταξη και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Προσχολική Εκπαίδευση, με στόχο να αντλήσουμε πληροφορίες για το βαθμό εξοικειώσής τους με τα ψηφιακά μέσα στην διδακτική τους πρακτική, με την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες, με την παροχή ή όχι κατάλληλου ψηφιακού εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες και τέλος αν οι υπηρεσίες των νέων τεχνολογιών επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Η μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόστηκε στην έρευνα ήταν η ποιοτική, ενώ ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε σε SPSS. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότερες Νηπιαγωγοί του δείγματος έχουν λάβει τη δέουσα επιμόρφωση σχετικά με τις Τ.Π.Ε και μπορούν και εντάσσουν νέα τεχνολογικά εργαλεία στο μάθημά τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην προσχολική εκπαίδευση, απόψεις εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Τα σημερινά παιδιά μεγαλώνουν σε έναν κόσμο, όπου η τεχνολογική εξέλιξη αυξάνεται ραγδαία και κυριαρχεί σε κάθε πλευρά της ζωής, αφού από τα πρώτα κιόλας χρόνια τους έρχονται σε επαφή με τον κόσμο της τεχνολογίας. Φθάνοντας στην ηλικία των 4 ετών το παιδί έχει πλέον εξοικειωθεί με τη χρήση διαφόρων ψηφιακών μέσων αφού η νέα γνώση κατακτάται με τη βοήθεια πλήθους εικόνων, αναπαραστάσεων, ήχων, video που παρέχεται από τους γονείς στο ίδιο τους το σπίτι μέσα από καθημερινές καταστάσεις. Βέβαια όλα τα παιδιά δεν έχουν τις ίδιες οικονομικο-κοινωνικές δυνατότητες λόγω της πολυπολιτισμικότητας, ωστόσο με την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα τους παρέχονται ποικίλες εμπειρίες.

Ένταξη και αξιοποίηση των Τ.Π. Ε. στη λειτουργία του Νηπιαγωγείου

Το ίδιο το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου είναι έτσι σχεδιασμένο, ώστε το παιδί να έρχεται σε επαφή καθημερινά με τα εργαλεία τεχνολογίας, μιας και κύριοι στόχοι ορίζονται η μάθηση μέσω της αναζήτησης πληροφοριών, της επικοινωνίας, της

συνεργασίας, του πειραματισμού και της ανακάλυψης. Σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών με βάση τη διαθεματικότητα που το χαρακτηρίζει, η Νηπιαγωγός προσπαθεί στη διδακτική πρακτική να εμπλέξει όλα τα γνωστικά αντικείμενα με τις Νέες Τεχνολογίες, προσφέροντας ολόπλευρη γνώση στους μαθητές. Επιτακτική ανάγκη όμως για να πετύχει το σκοπό αυτό, κρίνεται η παροχή κατάλληλου ψηφιακού εξοπλισμού που θα εφαρμόσει η ίδια ως εποπτικό υλικό στη διδασκαλία της, για να κάνει το μάθημά της πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον. Εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιηθούν μέσα στη σχολική τάξη δύναται να είναι ο υπολογιστής, η ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, προγραμματιζόμενα παιχνίδια, οι διαδραστικοί πίνακες, ο εκτυπωτής, το φαξ, η κάμερα, το τηλέφωνο, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ακόμη και στον αύλειο χώρο. Καθοριστικός βέβαια είναι και ο ρόλος του/της Νηπιαγωγού, η οποία θα πρέπει διαρκώς να αναζητά την επιμόρφωσή της πάνω στις νέες Τεχνολογίες για να μπορεί να εφαρμόζει στη σχολική τάξη κάθε είδους μέσου και εφαρμογών.

Χρήση διαθέσιμου εξοπλισμού και μέσων από εκπαιδευτικούς και μαθητές

Τα εργαλεία τεχνολογίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα ίδια τα παιδιά είτε ως μέσα αυτοαξιολόγησης από τους συμμαθητές τους, παράδειγμα με τη λήψη φωτογραφιών, βίντεο, ηχογράφηση ιστοριών είτε ως μέσο αξιολόγησης των παιδιών από τον εκπαιδευτικό. Με τη χρήση των ψηφιακών μέσων παρέχεται η δυνατότητα από την πλευρά των εκπαιδευτικών να αξιολογηθούν οι μαθητές πιο αποτελεσματικά και γρήγορα, ενώ παράλληλα υπάρχει και η δυνατότητα καλύτερης οργάνωσης του χρόνου και ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. "Παρέχεται ακόμα η δυνατότητα να σχεδιαστούν νέες δραστηριότητες πέρα από τις συμβατικές, με τις οποίες οι μαθητές μπορούν να πειραματίζονται με αυτές και έξω από τα αυστηρά όρια μιας παραδοσιακής σχολικής δραστηριότητας" (Κόμης, 2011). Τέλος η Νηπιαγωγός δημιουργεί όλες εκείνες τις ευκαιρίες για τυχόν εμπλοκή ακόμη και των γονέων στη χρήση των Τ.Π.Ε., κάνοντας έτσι ενεργούς συμμετόχους στη γνώση και τους γονείς στα πλαίσια συνεργασίας οικογένειας-σχολείου.

Κλίμα και σχέσεις οικογένειας - Νηπιαγωγείου

Οι γονείς είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στον κόσμο των παιδιών. Ειδικά στο χώρο του Νηπιαγωγείου ο ρόλος τους κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με την προσωπικότητα του παιδιού, τις εμπειρίες του, τις ανησυχίες του, τις επιθυμίες του, συντελούν οριστικά μέσα στη σχολική τάξη και βοηθούν ακόμα πιο αποτελεσματικά το παιδί αλλά και το έργο της Νηπιαγωγού. Οι επισκέψεις και η τακτική επικοινωνία κρίνονται επιτακτικές και σε καμία περίπτωση δεν νοείται συνεργασία, όταν ο γονιός έχει επισκεφθεί μία, δύο φορές το χρόνο το σχολείο του παιδιού του. Οι άνθρωποι που είναι υπεύθυνοι για τη ζωή του στο σχολείο και στο σπίτι θα πρέπει να συνεργάζονται για να κάνουν το παιδί χαρούμενο, ευτυχισμένο και δημιουργικό.

Θετικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία

Έρευνες των (Nir-Gal & Klein, 2004; McKenney & Voogt, 2012) έχουν επισημάνει το

σημαντικό ρόλο των νηπιαγωγών στην υποστήριξη και τον εμπλουτισμό της μάθησης των νηπίων, κατά τη διαδικασία ένταξης - χρήσης υπολογιστή στην τάξη. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού τα παιδιά, μέσα σε ένα κατάλληλα οργανωμένο παιδαγωγικό περιβάλλον μαθαίνουν πιο καλά και πιο σωστά να χειρίζονται υπολογιστικά περιβάλλοντα και ψηφιακές συσκευές, με αποτέλεσμα να αναζητούν, να οργανώνουν και να διαχειρίζονται πληροφορίες από ψηφιακές πηγές όπως επίσης και να παράγουν νέες πληροφορίες, να δημιουργούν, να αναπτύσσουν τις ιδέες τους, να παίζουν και να εκφράζονται με ποικίλους τρόπους.

Αρνητικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία

Παρόλο τις προσπάθειες που γίνονται για τον εκσυγχρονισμό της παιδείας, δεν παύουν να υπάρχουν και ανασταλτικοί παράγοντες από τη πλευρά των εκπαιδευτικών όπως ο φόβος, το άγχος, η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας, ο χρόνος προετοιμασίας που απαιτείται για το εκπαιδευτικό υλικό από το σπίτι, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, χρηματοδότησης που ωθούν τους εκπαιδευτικούς στην αποβολή της σκέψης να κάνουν χρήση των τεχνολογικών μέσων και να συνεχίζουν το έργο τους με την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας.

Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να απεικονίσουμε κατά πόσο οι Νηπιαγωγοί κάνουν χρήση των ψηφιακών μέσων στο μάθημά τους, τι αποτελέσματα έχουν στη παιδαγωγική διαδικασία και κατά πόσο η χρήση υπηρεσιών που παρέχονται από τις νέες τεχνολογίες (blogs, facebook, chat-rooms, e-mail...) επηρεάζει τη συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών τους.

Μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την υλοποίηση της δικής μας έρευνας και της συλλογής δεδομένων ήταν η δειγματοληπτική έρευνα (CRESWELL, 2011) ,η οποία κρίθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος μιας και συνδέεται με το στόχο και τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Το δείγμα και η δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας, ήταν 25 εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από Νηπιαγωγεία της Λαμίας. Οι ηλικίες 40-50 ήταν οι επικρατούσες. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία ή τυχαία δειγματοληψία όπως ονομάζεται (Cohen & Manion,1994). Επιλέχθηκαν συμμετέχοντες που ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν και βρίσκονταν πλησιέστερα της ερευνήτριας. (Cohen & Manion, 1994,Creswell, 2011,Robson, 2010).

Μέσο συλλογής δεδομένων

Ως ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Στα σχολεία που στάλθηκε το ερωτηματολόγιο τον Δεκέμβριο του 2019, για να συμπληρωθεί από τους εκπαιδευτικούς, ζητήθηκε προφορική άδεια από τις προϊσταμένες των Νηπιαγωγείων. Τους γνωστοποιήθηκαν τηλεφωνικώς οι στόχοι της

έρευνας και επιπλέον στάλθηκε συνοδευτική επιστολή με την αποστολή του ερωτηματολογίου.

Περιγραφή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που στάλθηκε ήταν απλό και η συμπλήρωση εύκολη ώστε να μην είναι κουραστική η διαδικασία για το υποκείμενο της έρευνας. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κλειστού τύπου. Έτσι δόθηκε η δυνατότητα να γίνει εύκολα η ανάλυση των δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 10 ερωτήσεις, στην αρχή περιλαμβάνει 2 ερωτήσεις δημογραφικές που απεικονίζει το φύλο, την ηλικία των ερωτηθέντων, στη συνέχεια περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου, διχοτομικές, που δείχνουν τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στο τέλος εμπεριέχονται 2 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που επιτρέπει να διατυπωθούν προσωπικές απόψεις και σχόλια των υποκειμένων, ώστε να μπορέσουμε να αντλήσουμε τις απαραίτητες πληροφορίες για την έρευνά μας.

Μέθοδος Ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων και η στατιστική επεξεργασία έγινε σε ένα SPSS αρχείο. Χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική ανάλυση, επειδή εξετάζονται τάσεις του δείγματος.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν όλες γυναίκες, το 48% του δείγματος έχει ηλικία 41- 50 ετών και έχουν πτυχίο ΑΕΙ, ενώ το 40% είναι ηλικίας 31- 40 και έχουν λάβει επίσης την αντίστοιχη μόρφωση.

Πίνακας 1.

Κατανομή του δείγματος των εκπ/κών κατά ηλικιακή ομάδα.

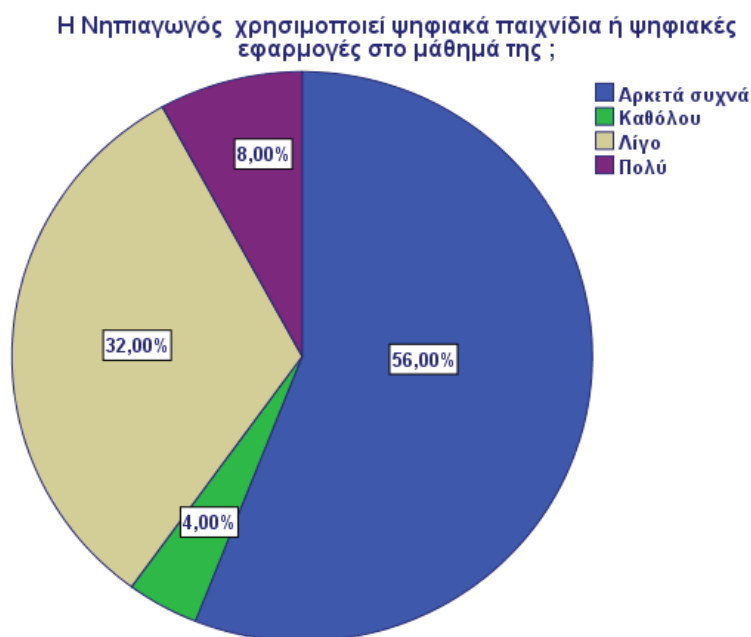
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 20-30	1	4,0	4,0	4,0
31-40	10	40,0	40,0	44,0
41-50	12	48,0	48,0	92,0
51 & above	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Το 76% του δείγματος έχουν 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας και το 12% 21 χρόνια και άνω. Το 60% του δείγματος έχουν αποκτήσει τίτλο πιστοποίησης Β Επιπέδου, ενώ το 36% έχουν μόνο Α Επιπέδου.

Πίνακας 2.*Έχετε αποκτήσει Τίτλο πιστοποίησης στις Νέες Τεχνολογίες;*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πιστοποίηση Β Επίπεδο	15	60,0	60,0	60,0
	Πιστοποίηση Α Επίπεδο	9	36,0	36,0	96,0
	E.C.D.L.	1	4,0	4,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Το 56% από τις Νηπιαγωγούς χρησιμοποιεί ψηφιακά παιχνίδια και εφαρμογές στο μάθημά τους, εμπλέκοντας γνωστικά αντικείμενα όπως ορίζει το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών με τις νέες τεχνολογίες κάνοντας πιο ελκυστικό και πιο ενδιαφέρον το μάθημα για τους μαθητές, ενώ το 32% προτιμάει την παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης και χρησιμοποιεί κατά περίπτωση τις Νέες τεχνολογίες.

**Γράφημα 1. Ποσοστά χρήσης Τ.Π.Ε. στο μάθημα.**

Το 60% του δείγματος απαντάει ότι το διδακτικό προσωπικό του Νηπιαγωγείου εκδηλώνει ενδιαφέρον και συμμετέχει σε επιμορφωτικά προγράμματα - ημερίδες με θεματολογία τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ το 32% παρουσιάζεται να μην εκδηλώνει το ίδιο ενδιαφέρον.

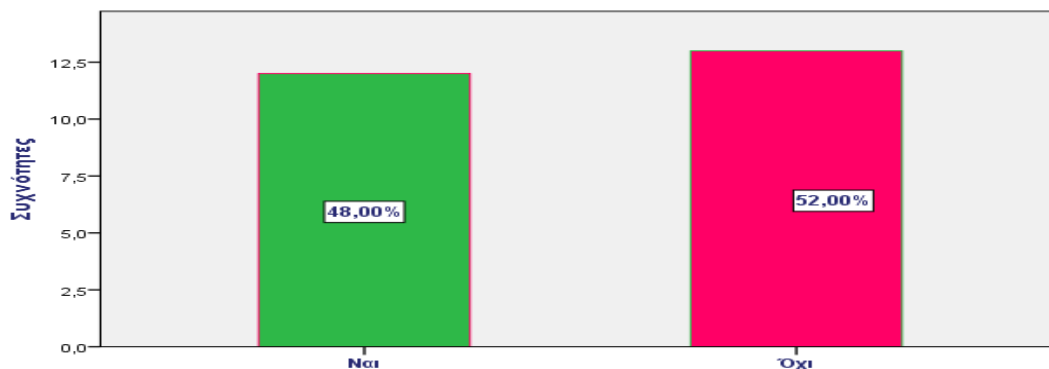
Πίνακας 3. <i>Εκδήλωση ενδιαφέροντος για συμμετέχει σε επιμορφωτικά προγράμματα - ημερίδες για τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη προσχολική εκπαίδευση</i>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά συχνά	15	60,0	60,0	60,0
	Λίγο	2	8,0	8,0	68,0
	Πολύ	8	32,0	32,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Σε ποσοστό 68% οι Νηπιαγωγοί απαντούν ότι δεν έχουν ξοδέψει χρήματα για την αγορά εξοπλισμού ψηφιακών μέσων. Μόλις το 16% απαντούν ότι έχουν ξοδέψει 50-100Ε.

Πίνακας 4. <i>Τί ποσό έχετε διαθέσει για την αγορά εξοπλισμού ψηφιακών μέσων;</i>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 -100	17	68,0	68,0	68,0
	120 - 200	2	8,0	8,0	76,0
	220 - 500	1	4,0	4,0	80,0
	50 -100	4	16,0	16,0	96,0
	500 και άνω	1	4,0	4,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Το 48% απάντησαν ότι η σχολική τους μονάδα διαθέτει ιστολόγιο, ενώ 52% ότι δεν έχουν δημιουργήσει.

Το Νηπιαγωγείο σας διαθέτει ιστοσελίδα προς ενημέρωση των σχολικών δραστηριοτήτων που διεξάγετε;



Γράφημα 2. Ποσοστά χρήσης ιστοσελίδας από το Νηπιαγωγείο.

Η δημιουργία ιστοσελίδας και η παροχή υπηρεσιών μέσα από τον υπολογιστή φαίνεται ότι δεν σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τη καλή συνεργασία ανάμεσα σε οικογένεια και σχολείο.

Πίνακας 5.

Η κατασκευή ιστοσελίδας στο σχολείο σας βοήθησε στη καλή συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	12	48,0	48,0	48,0
	Όχι	13	52,0	52,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Σε ερώτηση που τέθηκε στο δείγμα αν πιστεύουν ότι το σχολείο μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε μπορεί να ανοίξει τις πύλες του στη ευρύτερη κοινωνία οι περισσότερες Νηπιαγωγοί απάντησαν θετικά.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας στα Νηπιαγωγεία του νομού Φθιώτιδας επιβεβαιώνουν ότι:

Οι Νηπιαγωγοί στη Φθιώτιδα έχουν λάβει τη δέουσα επιμόρφωση αναφορικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε και μπορούν με κατάλληλες δραστηριότητες να υποβοηθήσουν τα παιδιά να γνωρίσουν τον κόσμο της τεχνολογίας προσφέροντας τις απαραίτητες για το στάδιο ηλικίας τους γνώσεις, δημιουργώντας νέα πρότυπα μάθησης που ξεφεύγουν από τον παραδοσιακό τρόπο της απλής φωτοτυπίας. Η δημιουργία blog του σχολείου, οι ψηφιακές παρουσιάσεις ομαδικών εργασιών και δράσεων του σχολείου, τα ηλεκτρονικά φύλλα αξιολόγησης για την εξέλιξη και πρόοδο των μαθητών είναι κάποιοι νέοι τρόποι που σταδιακά οι Νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι περισσότερες από αυτές συμφωνούν με άλλους ερευνητές ότι η εφαρμογή των Τ.Π.Ε. μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία μιας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως υποστηρικτικό εργαλείο στη διδακτική πράξη.(Jonassen et al., 2003, Jonassen 2006, Webb, 2005 Κυνηγός & Δημαράκη, 2002, Adelsbergetal.,2002, Ράπτης & Ράπη, 2001, Haldane, 2007, Lewin et al. 2008, Lee & Winzenried, 2009).Ο φόβος ή η ανασφάλεια που ενδεχομένως είχαν τα προηγούμενα έτη αρχίζει να ελαχιστοποιείται. Επιπλέον αναγνωρίζεται από τη κοινωνία το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στο χώρο του Νηπιαγωγείου και ταυτόχρονα αλλάζει η νοοτροπία που υπάρχει από τον κόσμο γενικότερα για τα δημόσια Νηπιαγωγεία.

Ερευνητές (Parette et al., 2010; Keengwe & Onchwari, 2009) έχουν επισημάνει το βασικό ρόλο της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών αναφορικά με την κατάλληλη ένταξη

των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση. Οι τεχνολογικές δεξιότητες των νηπιαγωγών, οι ικανότητές τους να ενσωματώσουν αποτελεσματικά την τεχνολογία στην τάξη καθώς και οι πεποιθήσεις τους αποτελούν όλα σημαντικοί παράγοντες στην αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στις τάξεις (Judge et al., 2006). Ωστόσο ένας αρνητικός παράγοντας είναι η υλικοτεχνική υποδομή και η έλλειψη επιμόρφωσης. Επειδή όμως το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, οπότε υπάρχουν μόνο ενδείξεις. Λόγω όμως του έντονου ενδιαφέροντος που υπάρχει για την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος για να φωτιστούν ίσως σημεία που έως τώρα δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cohen, L., Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου, . & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- Judge, S., Puckett, K. & Bell, S. (2006). *Closing the digital divide: update from the early childhood longitudinal study. The Journal of Educational Research*, 100(1), 52-60.
- Keengwe, J. & Onchwari, G. (2009). *Τεχνολογία και προσχολική εκπαίδευση: Ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης τεχνολογικής ολοκλήρωσης για εξάσκηση εκπαιδευτικών*. *Early Childhood Education Journal*, 37 (3), 209-218.
- Κόμης, Β. (2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ
- Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στη διδακτική της πληροφορικής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- McKenney, S. & Voogt, J. (2012). *Teacher design of technology for emergent literacy: An explorative feasibility study*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 4-12
- Nir-Gal, O. & Klein, P. (2004). *Computers for cognitive development in early childhood - the teachers' role in the computer learning environment*. *Information Technology in Childhood Education*, 1(1), 97-119
- Parette, H., Quesenberry, A. & Blum, C. (2010). *Missing the boat with technology usage in early childhood settings: A 21st century view of developmentally appropriate practice*. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 335-343.

- Πεσματζόγλου, Ε., & Παπαδοπούλου, Α. (2013). Η πρόθεση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ένταξη των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία: ερευνητικά δεδομένα. Στο: Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ.Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σαμψών, Ν. Φαχαντίδης, & Α. Χαλκίδης (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου πανελληνίου συνεδρίου Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*". Πειραιάς: ΕΤΠΕ, Τμήμα Ψ/κών Συστημάτων, Παν/μιο Πειραιώς, Πειραιάς, 10-12/5/2013.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού). Αθήνα :Gutenberg.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου 2019 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2012). *Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Προσχολική και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2019 από <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>

Υπολογιστική σκέψη: Μαθησιακά οφέλη και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Κακαβάς Παναγιώτης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 , Υποψ. Διδάκτορας, ranoskakavas86@gmail.com

Περίληψη

Η εκμάθηση και καλλιέργεια της υπολογιστικής σκέψης (ΥΣ) στους μαθητές όλων των βαθμίδων έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών και εκπαιδευτικών σε διεθνές επίπεδο, αφού οι σημερινοί μαθητές θα ζήσουν σε έναν ψηφιακό κόσμο και θα εργαστούν σε πεδία που σχετίζονται ή επηρεάζονται από τον τομέα της πληροφορικής. Πρόκειται για μια θεμελιώδη δεξιότητα σκέψης η οποία θα πρέπει να καλλιεργηθεί σε όλους τους μαθητές από τα πρώτα χρόνια φοίτησής τους στην τυπική εκπαίδευση. Συνεπώς, κατάλληλα σχεδιασμένες πρακτικές διδασκαλίας ΥΣ από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς διάφορων γνωστικών αντικειμένων θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν μεγαλύτερα γνωστικά οφέλη στους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει τα οφέλη της καλλιέργειας δεξιοτήτων της ΥΣ από όλους τους μαθητές, καθώς και να αναδείξει την αναγκαιότητα ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αλλαγή της στάσης τους και της ενσωμάτωσης της ΥΣ στη διδασκαλία τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Υπολογιστική σκέψη, μαθησιακά οφέλη, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Σήμερα, η ομαλή διαβίωση και η εργασία σε μια ψηφιοποιημένη κοινωνία απαιτεί πολλές φορές δεξιότητες που συχνά αναφέρονται ως “δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα” (Mäkitalo et al., 2019). Μία από αυτές τις θεμελιώδεις δεξιότητες αποτελεί και η ΥΣ, έννοια η οποία αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τη Jeannette Wing το 2006 στο δημοσίευσμά της με τίτλο "Computational Thinking". Η Wing με το άρθρο της αυτό ανέδειξε τη σημασία της επιστήμης των υπολογιστών η οποία, εκτός από χρήσιμα αντικείμενα λογισμικού και υλικού, προσφέρει και ένα ξεχωριστό πνευματικό πλαίσιο σκέψης, αυτό που αποκάλεσε «υπολογιστική σκέψη» (Wing, 2006; 2014).

Το άρθρο της αυτό προκάλεσε το ευρύ ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας (Kafai, 2016) και αποτέλεσε το σημείο εκκίνησης για τους μετέπειτα ερευνητές από διάφορους επιστημονικούς κλάδους –όχι μόνο της εκπαίδευσης- ώστε να εντάξουν την ΥΣ στα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα (Grover & Pea, 2013). Έτσι, τα τελευταία χρόνια η Υ.Σ. έχει θεωρηθεί ως μια βασική δεξιότητα σκέψης για τους πολίτες του αύριο (Kakavas, 2019), αφού επηρεάζει την έρευνα σε όλους σχεδόν τους κλάδους, επιτρέπει την επεξεργασία μεγαλύτερων ποσών δεδομένων καθώς και την εξαγωγή νέων δεδομένων και εννοιών (Bundy, 2007).

Συγκεκριμένα, στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ευρέως αποδεκτό πως η ΥΣ θα πρέπει να προστεθεί στην αναλυτική ικανότητα κάθε παιδιού ως ζωτικής σημασίας συστατικό

της σχολικής μάθησης (Voogt et al., 2015) και να θεωρηθεί εξίσου σημαντική με την ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική (ISTE 2015; Wing 2008).

Αρκετοί ερευνητές -τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και σε επίπεδο διδασκόντων- έχουν προσπαθήσει να παράσχουν έναν λειτουργικό ορισμό για την ΥΣ ώστε να γίνουν αντιληπτά τα στοιχεία και οι δεξιότητες που τη συνθέτουν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η ΥΣ: (α) αποτελεί μια προσέγγιση για την επίλυση των προβλημάτων με τρόπο τέτοιο που να μπορούν να υλοποιηθούν από έναν υπολογιστή (Barr & Stephenson, 2011; 2014), (β) περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων, την αλγοριθμική σκέψη, την κριτική σκέψη, τη συνεργατική μάθηση και επικοινωνία, καθώς και τη δημιουργική σκέψη (ISTE 2015), (γ) αναφέρεται στη μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων που μπορεί να αυτοματοποιηθεί, να μεταφερθεί και να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και σε μια ευρεία ποικιλία προβλημάτων, όπου οι μαθητές είναι δημιουργοί εργαλείων (Voogt et al., 2015), (δ) βασίζεται στην κατανόηση των εννοιών των αλγορίθμων και της κωδικοποίησης (Ferragina και Luccio, 2018), (ε) άπτεται στον τρόπο σκέψης που καλλιεργείται μέσω της πρακτικής και αναφέρεται στις νοητικές ικανότητες που αφορούν το σχεδιασμό υπολογισμών με σκοπό την επίλυση διάφορων καθημερινών μας προβλημάτων, καθώς και στην εξήγηση και ερμηνεία του κόσμου ως ένα σύνολο διαδικασιών πληροφόρησης (Denning & Tedre, 2019).

Βάσει των προαναφερθέντων, φαίνεται ότι η ΥΣ αποτελείται από διάφορες δεξιότητες σκέψης που έχουν έναν διαδικασιακό προσανατολισμό, δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες και τις στρατηγικές για την επίλυση υπολογιστικών προβλημάτων, όπου ο υπολογιστής έχει κεντρικό ρόλο (Kakavas, 2019).

Για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ΥΣ στους μαθητές όλων των βαθμίδων ακόμα και μέσω μαθημάτων που δεν σχετίζονται με την Πληροφορική (Hennessey et al., 2017), κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν κατάλληλες δραστηριότητες και επιτυχημένες διδασκαλίες που θα εξυπηρετούν τον παραπάνω σκοπό. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να αποκομίζουν τα μέγιστα οφέλη στον υπολογιστικό τρόπο σκέψης και να είναι ικανοί να επιλύουν καθημερινά υπολογιστικά προβλήματα.

Στις ενότητες που ακολουθούν θα γίνει μία προσπάθεια παρουσίασης της σημασίας της απόκτησης δεξιοτήτων ΥΣ από τους μαθητές για τη μετέπειτα ζωή τους, καθώς και της ανάδειξης της αναγκαιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση της ΥΣ στη διδασκαλία τους.

Μαθησιακά οφέλη

Σήμερα, λόγω της ύπαρξης πολυπληθούς πληροφοριακού υλικού και ψηφιακών δεδομένων, ερευνητές από διάφορους επιστημονικούς κλάδους -συμπεριλαμβανομένων των τεχνών, των ανθρωπιστικών επιστημών και των κοινωνικών επιστημών- ανακαλύπτουν νέα γνώση χρησιμοποιώντας υπολογιστικές μεθόδους και εργαλεία (Wing, 2016; Google, n.d.). Μέσω της ΥΣ δίνεται η δυνατότητα σε κάποιον να χρησιμοποιήσει τον

υπολογιστή και τις αρχές της πληροφορικής ευρύτερα, με βάση τις ανάγκες του για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής του ζωής (Wing, 2011; Csizmadia, et al., 2015).

Οι Cuny, Snyder and Wing (2010, όπ. αν. στο Wing, 2011) αναδεικνύουν τα οφέλη της καλλιέργειας δεξιοτήτων της ΥΣ, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών και των ενηλίκων, τα οποία αφορούν στην:

- *Κατανόηση εκείνων των πτυχών ενός προβλήματος που μπορούν να υπολογιστούν (επιδεκτικές σε υπολογισμό)*
- *Αξιολόγηση της σύνδεσης μεταξύ των υπολογιστικών εργαλείων και τεχνικών ενός προβλήματος*
- *Κατανόηση των περιορισμών και των δυνατοτήτων των υπολογιστικών εργαλείων και τεχνικών*
- *Εφαρμογή ή προσαρμογή ενός υπολογιστικού εργαλείου ή τεχνικής για μια νέα χρήση*
- *Αναγνώριση ευκαιριών της χρήσης της πληροφορικής με έναν νέο τρόπο, και*
- *Εφαρμογή υπολογιστικών στρατηγικών σε κάθε τομέα.*

Είναι σημαντικό, συνεπώς, να γίνεται κατανοητό πώς, πότε και πού οι υπολογιστές και άλλα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να μας βοηθήσουν να λύσουμε προβλήματα και πώς επιτυγχάνεται η επικοινωνία με άλλους που μπορούν να μας βοηθήσουν με λύσεις που υποστηρίζονται από υπολογιστή (Barr et al., 2011). Έτσι, η ΥΣ συμβάλλει στη συστηματική και αποτελεσματική επεξεργασία των πληροφοριών και των διάφορων εργασιών (Fletcher & Lu, 2009).

Οι οργανισμοί ISTE και CSTA σε συνεργασία με ειδικούς γνωστικών επιστημών οραματίστηκαν τους μαθητές της α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης, να ασχολούνται με τη χρήση υπολογιστικών εργαλείων για την επίλυση προβλημάτων, να εργάζονται εύκολα μέσω της διαδικασίας δοκιμής και λάθους, να συνεργάζονται σε υπολογιστικά περιβάλλοντα για να ανακαλύπτουν τη νέα γνώση από κοινού, να χρησιμοποιούν βασικές υπολογιστικές έννοιες και να μιλάνε για ακολουθίες, εισροές, εξόδους, αποθηκευτική αξία (*saved value*), πολυπλοκότητα λύσεων (Barr & Stephenson, 2011). Έτσι, θα έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την πληροφορική και τις υπολογιστικές τους δεξιότητες, έχοντας πλεονεκτήματα στην επίλυση προβλημάτων σε σύγκριση με ένα άτομο χωρίς αυτή τη δυνατότητα (Wing, 2016). Οι μαθητές αυτοί, συνεπώς, θα μπορούν να καταλάβουν ότι «τα προβλήματα μπορούν να επιλυθούν με πολλαπλούς τρόπους», θα έχουν «ανοχή και ευελιξία στην ασάφεια των προβλημάτων» καθώς και «εύλογες προσδοκίες για την προοπτική της εύρεσης μιας λύσης στην εργασία τους» (Barr & Stephenson, 2011; 2014).

Οι Fletcher and Lu (2009) αναφέρουν πως η εκμάθηση δεξιοτήτων της ΥΣ θα έχει σημαντικό αντίκτυπο τόσο στους μαθητές που θα ακολουθήσουν τομείς της πληροφορικής όσο και στους μαθητές που δε θα συνεχίσουν να ασχολούνται περισσότερο με την επιστήμη των υπολογιστών, αφού το υπόβαθρό τους στον υπολογιστικό τρόπο σκέψης θα αποφέρει σημαντικά οφέλη στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία και στην

καθημερινή τους ζωή.

Η Wing (2016) αναφέρει ότι ήδη έχει σημειωθεί μεγάλη πρόοδος για την επίτευξη αυτού του οράματος. Μακροπρόθεσμος στόχος είναι να προταθούν τρόποι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να μάθουν αυτές τις δεξιότητες και να εξασφαλιστεί ότι μπορούν να τις μεταβιβάζουν και να τις χρησιμοποιούν σε διαφορετικά προβλήματα και πλαίσια (Barr et al., 2011).

Έτσι, τέλος, τα εκπαιδευτικά οφέλη της ΥΣ θα συμβάλουν αποτελεσματικά στην επιστήμη, στην κοινωνία και στην οικονομία από τις ανακαλύψεις και τις καινοτομίες που θα παράγουν μελλοντικά οι σημερινοί μαθητές που θα είναι εκπαιδευμένοι να σκέφτονται υπολογιστικά (Wing, 2014).

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα για τη διδασκαλία της ΥΣ στους μαθητές είναι η προσεκτική προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση της ΥΣ στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους (Wing, 2016).

Για τους εκπαιδευτικούς της Πληροφορικής, αυτό συνεπάγεται ότι πρέπει να γνωρίζουν πώς να συνδέσουν τον πυρήνα των εννοιών της επιστήμης των υπολογιστών με την υπολογιστική σκέψη και με άλλους τομείς σπουδών. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα αποτελέσουν τους συντελεστές της σύνδεσης αυτής και, υιοθετώντας τις δεξιότητες διδασκαλίας της ΥΣ (Czerkowski & Xu, 2012), θα διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς από άλλα γνωστικά αντικείμενα να εξοικειωθούν με τις βασικές έννοιες της υπολογιστικής σκέψης ώστε να βοηθήσουν στην αποτελεσματική εκμάθησή της τους μαθητές τους (Voogt et al., 2015). Η αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δύναται να παρέχει μια ευκαιρία που θα μπορούσε να εμπνεύσει τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης να διερευνήσουν τις υπολογιστικές επιστήμες (*computing*) με ανανεωμένο ενδιαφέρον (Qualls & Sherrell, 2010).

Οι Hoskey και Zhang (2016) σημειώνουν πως αν τα συστατικά μέρη της ΥΣ μπορούν να προσδιοριστούν και να αναγνωριστούν με σαφήνεια από τους «ειδικούς» στον χώρο της εκπαίδευσης, τότε θα υπάρξει μια πιο ουσιαστική υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα είναι σε θέση να αναπτύξουν αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους ώστε να διδάξουν την ΥΣ στο σωστό ηλικιακό επίπεδο των μαθητών (Hoskey & Zhang, 2016), πραγματοποιώντας, παράλληλα, τις απαραίτητες αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, όπου ενδείκνυται (Qualls & Sherrell, 2010).

Για να μπορέσει να καταστεί εφικτή η ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αλλαγή της στάσης τους και της ενσωμάτωσης της ΥΣ στη διδασκαλία τους, χρειάζεται μια σειρά από δραστηριότητες οι οποίες, σύμφωνα με τους Barr and Stephenson, αφορούν στην (2011; 2014):

- *Ενίσχυση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, καθώς είναι κρίσιμη για την επιτυχή εκπαιδευτική αλλαγή, π.χ. επιμορφώσεις σε θερινά σχολεία με σκοπό την*

ανάδειξη του ρόλου της ΥΣ ακόμα και σε κλάδους πέρα από την Πληροφορική, και την παροχή χρήσιμου σχετικού διδακτικού υλικού.

- *Ενθάρρυνση των διευθυντών των σχολείων να παρέχουν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς K-12 να τροποποιήσουν τα μαθήματά τους ενσωματώνοντας την ΥΣ στις διδακτικές τους.*
- *Παροχή κατάλληλων πόρων στους εκπαιδευτικούς για να υποστηρίξουν αυτές τις αλλαγές, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων σπουδών, χρήση διαθέσιμων μοντέλων και προσομοιώσεων καθώς και χρήσιμων ιστοσελίδων για ανεξάρτητες δραστηριότητες των μαθητών.*
- *Υποστήριξη του έργου των επιμορφωτών εκπαιδευτικών μέσα από την οργάνωση μαθησιακών κοινοτήτων, θερινών ιδρυμάτων/σχολείων κ.τ.λ.*
- *Παροχή εργαλείων ανοικτού κώδικα (blogs, wikis, φόρουμ), κοινωνικών δικτύων και συστημάτων διανομής περιεχομένου μέσω του διαδικτύου, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς και μαθητές.*
- *Ενθάρρυνση των τρεχουσών κοινοτήτων επαγγελματικής εκπαίδευσης να δείξουν πώς η υπολογιστική σκέψη εμπλέκεται στις τρέχουσες εργασίες τους (standards/work).*
- *Οργάνωση συνεδρίων, εργαστηρίων και εκδηλώσεων από αρμόδιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με έμφαση στην αξία της καλλιέργειας της ΥΣ για τον/την κάθε μαθητή/τρια (Barr & Stephenson, 2011; 2014).*

Οι Hoskey & Zhang (2016), τέλος, τονίζουν την αξία της βελτίωσης και της ιεραρχίας των δεξιοτήτων της ΥΣ και της παροχής μιας λίστας ασκήσεων στους εκπαιδευτικούς κάθε γνωστικού αντικειμένου σχετικά με τη διδασκαλία της κάθε δεξιότητας. Οι εμπειρικές μελέτες που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν τις διάφορες δεξιότητες της ΥΣ θα ήταν μια αξιόλογη προσπάθεια σε αυτό το εγχείρημα (Hoskey & Zhang, 2016). Τα αποτελέσματα από την έρευνα για την εκπαίδευση στον τομέα της πληροφορικής επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να μετρήσουν τα επίπεδα μάθησης, ώστε να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών και να διευρύνουν την πρόσβαση στην ΥΣ σε όλους τους μαθητές (Qualls & Sherrell, 2010). Τα στοιχεία που θα προκύψουν, επίσης, μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία προσεγγίσεων, οι οποίες θα είναι χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την επιτυχή εφαρμογή τους στο εκπαιδευτικό έργο (Lee et al., 2014).

Συζήτηση

Το άρθρο αυτό αποτελεί μία θεωρητική μελέτη που έχει απώτερο στόχο την ανάδειξη των πλεονεκτημάτων της καλλιέργειας της ΥΣ στους μαθητές όλων των ηλικιών, καθώς και την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διάφορων γνωστικών αντικειμένων από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Αρχικά, είδαμε πως η ΥΣ σχετίζεται με τη νοητική εκείνη δραστηριότητα που αφορά τη διαμόρφωση και επίλυση υπολογιστικών προβλημάτων της καθημερινής ζωής και αξιοποιεί παράλληλα τη δύναμη και τις δυνατότητες ενός υπολογιστή ή άλλου

υπολογιστικού μέσου.

Ακολουθώντας, παρουσιάσαμε τα οφέλη της διδασκαλίας του υπολογιστικού τρόπου σκέψης σε όλους τους μαθητές, διαπιστώνοντας ότι με τον τρόπο αυτό εξοπλίζουμε τους αυριανούς πολίτες με έναν νέο τρόπο σκέψης που θα τους είναι αναγκαίος για την επαγγελματική τους πορεία και σταδιοδρομία, την αποτελεσματική τους βελτίωση και συνεισφορά σε επίπεδο προσωπικό, κοινωνικό, επιστημονικό και οικονομικό, αφού θα έχουν τα απαραίτητα εφόδια ώστε να επινοήσουν νέες μεθόδους και λύσεις σε διάφορα υπολογιστικά προβλήματα της καθημερινής ζωής, να παράξουν νέα γνώση και να δώσουν εξηγήσεις σε ερωτήματα που μέχρι τώρα δεν έχουν δοθεί απαντήσεις ή δεν έχουν καν προσεγγιστεί.

Φυσικά, σε όλο αυτό το εγχείρημα, καταλυτικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα πρέπει αρχικά να γνωρίσουν και στη συνέχεια να δεχτούν να ενσωματώσουν την ΥΣ στις πρακτικές διδασκαλίας τους. Για να καταστεί αυτό εφικτό, κρίνεται απαραίτητη η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών όλων των γνωστικών αντικειμένων και βαθμίδων παρέχοντας: (α) ένα επαρκές θεωρητικό πλαίσιο για την ΥΣ, (β) συγκεκριμένα παραδείγματα για τις διάφορες έννοιες που θα προσεγγιστούν, (γ) τεχνικές, δειγματικές, μεθόδους διδασκαλίας και υλικό που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με την έννοια και τις πρακτικές της ΥΣ, ώστε να την ενσωματώσουν αποτελεσματικά στη διδασκαλία τους.

Αν και αυτή η εργασία αποτελεί μια θεωρητική μελέτη, ωστόσο μπορεί να αποτελέσει σημαντική πηγή σκέψης για περαιτέρω έρευνα. Θα μπορούσε να προταθεί αρχικά η διερεύνηση της στάσης, της αποδοχής και της υιοθέτησης της ΥΣ από τους εκπαιδευτικούς σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον θα είχε η μελέτη των εκπαιδευτικών πρακτικών που έχουν εφαρμοστεί στα διάφορα μαθήματα και σε κάθε ηλικιακή ομάδα των μαθητών έτσι ώστε να εξεταστούν οι έννοιες και το επίπεδο δυσκολίας των εννοιών που μπορούν να διδαχθούν σε κάθε ηλικία. Επιπλέον, χρήσιμο θα ήταν να αναδειχθούν ή και να σχεδιαστούν διάφορες «καλές πρακτικές» που σκοπό έχουν την καλλιέργεια της ΥΣ στους μαθητές μέσω διαθεματικών προτάσεων διδασκαλίας καθώς και πρακτικών σε μαθήματα που δεν σχετίζονται με την Πληροφορική. Τέλος, θα ήταν απαραίτητη η μελέτη των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε κάθε γνωστικό αντικείμενο στην προσπάθειά τους να υιοθετήσουν την ΥΣ στη διδασκαλία τους. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαμε να εντάξουμε αποτελεσματικά την ΥΣ στα προγράμματα σπουδών των διάφορων γνωστικών αντικειμένων και να μεγιστοποιήσουμε τα γνωστικά οφέλη για όλους τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Barr, S., & Stephenson, V. (2011). Bringing Computational Thinking to K-12: What is Involved and What is the Role of the Computer Science Education Community? *Acm Inroads*, 2(1), 48-54.

- Barr, S., & Stephenson, V. (2014). Bringing Computational Thinking to K-12: What is Involved and What is the Role of the Computer Science Education Community? *ACM Transactions on Computational Logic*, 111-122.
- Barr, D. Harrison, J. & Conery, L. (2011). Computational Thinking: A Digital Age Skill for Everyone. *Learning & Leading with Technology*, 20-23.
- Bundy, A. (2007). *Computational thinking is pervasive*. Retrieved from: <http://www.inf.ed.ac.uk/publications/online/1245.pdf>. Retrieved 23 March 2020.
- Csizmadia, A., Curzon, P., Dorling, M., Humphreys, S., Ng, Th., Selby, C., & Woollard, J. (2015). *Computational thinking: A guide for teachers*. Available at: file:///C:/Users/techer/Downloads/ComputationalThinking_P.pdf. Retrieved 23 March 2020.
- Czerkawski, B. C., & Xu, L. (2012). Computational Thinking and Educational Technology. In *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 26-29 June 2012. Denver, Colorado, USA.
- Denning P., & Dedre M. (2019). *Computational thinking*. United States: Mit Press Ltd.
- Ferragina Paolo, Luccio Fabrizio (2018), *Computational Thinking: First Algorithms, Then Code*, Switzerland, Springer International Publishing, Available at: <https://www.libreriauniversitaria.it/computational-thinking-ferragina-paolo-springer/book-uk/9783319979397>. Retrieved 23 March 2020.
- Fletcher, G.H.L., & Lu, J.J. (2009). Human Computing Skills: Rethinking the K-12 Experience. *Communications of the ACM*, 52(2), 23-25.
- Google, (n.d.) Computational Thinking for Educators. Available at: <https://computationalthinkingcourse.withgoogle.com/unit?lesson=8&unit=1>. Retrieved 23 March 2020.
- Grover, Sh., & Pea, R. (2013). Computational Thinking in K-12: A Review of the State of the Field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.
- Hennessey, E, Mueller, J., Beckett, D., & Fischer, P. (2017). Hiding in Plain Sight: Identifying Computational Thinking in the Ontario Elementary School Curriculum. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), 79-96.
- Hoskey, A., & Zhang, S. (2016). Computational Thinking: What does it really mean for the K-16 Computer Science Education Community? *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 32(3), 129-135.

- International Society for Technology in Education (ISTE) (2015). Computational thinking leadership toolkit (First Edition). Available at: <https://www.iste.org/explore/articleDetail?articleid=152&category=Solutions&article=Computational-thinking-for-all>. Retrieved 23 March 2020.
- Kafai, Y. (2016). From Computational Thinking to Computational Participation in K–12 Education. *Communications of the ACM*, 59(8), 26-27.
- Kakavas, P. (2019). Computational thinking and Creativity in K-6 Education. *Formamente*, 14(2), 93-108.
- Lee, I., Martin, F., & Apone, K. (2014). Integrating Computational Thinking Across the K-8 Curriculum. *ACM Inroads*, 5(4), 64-71.
- Mäkitalo, K. H., Tedre M., Laru, J., & Valtonen T. (2019). Computational Thinking in Finnish Pre-Service Teacher Education. In *Proceedings of International Conference on Computational Thinking Education 2019*, (pp. 105-108). Hong Kong, China.
- Qualls, J. A., & Sherrell, L. B. (2010). Why computational thinking should be integrated into the curriculum? *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 25(5), 66-71.
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 715–728.
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33–35.
- Wing, J. M. (2008). *Computational thinking and thinking about computing*. Available at: <https://www.cs.cmu.edu/afs/cs/usr/wing/www/talks/ct-and-tc-long.pdf>. Retrieved 23 March 2020.
- Wing, J. (2011). *Research Notebook: Computational Thinking - What and Why?* In the Link Magazine of Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA. Available at: <https://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why>. Retrieved 23 March 2020.
- Wing, J. (2014). *Computational Thinking Benefits Society*. Social Issues in Computing. New York: Academic Press. Available at: <http://socialissues.cs.toronto.edu/index.html%3Fp=279.html>. Retrieved 23 March 2020.
- Wing, J. (2016). Progress in Computational Thinking and Expanding the HPC Community. *Communications of the ACM*, 59(7), 10-11.

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Χριστόπουλος Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Ed., k_christ@otenet.gr
Κουρκούτα Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., vasilikikourkouta@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τη δυνατότητα υιοθέτησης της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της εφαρμογής του μοντέλου αριστείας EFQM, ενός εργαλείου που εξετάζει τις τωρινές συνθήκες και τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες μπορεί να είναι εφαρμόσιμο και αποτελεσματικό στην ελληνική πραγματικότητα. Επιχειρείται η διερεύνηση των δυνατοτήτων ανάπτυξης χαρακτηριστικών ποιότητας στα κριτήρια του μοντέλου EFQM «Ηγεσία» και «Ανθρώπινο δυναμικό» σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διερευνώνται, λοιπόν, αφενός η ύπαρξη χαρακτηριστικών ποιότητας στα κριτήρια «Ηγεσία» και «Ανθρώπινο δυναμικό» της σχολικής μονάδας σήμερα και αφετέρου οι δυνατότητες ανάπτυξης αυτών των ποιοτικών χαρακτηριστικών στο μέλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Μοντέλο Αριστείας EFQM, Ποιότητα, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε, εντοπίστηκαν πολλά συγγράμματα που προσδιόριζαν το περιεχόμενο και τις διαστάσεις που συνθέτουν την ποιότητα στην εκπαίδευση. Αυτό όμως που μας απασχόλησε ιδιαίτερα και αποτέλεσε και πεδίο έρευνας είναι αν υπάρχουν ποιοτικά χαρακτηριστικά σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αν αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να βελτιωθούν προκειμένου ένας εκπαιδευτικός οργανισμός να τα εφαρμόσει προς όφελος όλων των κοινωνικών ομάδων που εμπλέκονται στη λειτουργία του.

Μια βασική παραδοχή στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι ότι βασίζεται στους ανθρώπους και αυτούς υπηρετεί (Τσιότρας, 2002, σ.133). Τα βασικά χαρακτηριστικά του νέου τρόπου διοίκησης κάθε οργανισμού προκειμένου να επιβιώσει στη διαρκώς και με ραγδαίο τρόπο μεταβαλλόμενη εποχή, στηρίζονται στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας, στη συνέπεια της ικανοποίησης του αποδέκτη των υπηρεσιών, στην εφαρμογή νέων επιστημονικών τεχνικών και μεθόδων, στην ουσιαστική συμμετοχή του ανθρώπινου παράγοντα και στην ομαδικότητα. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω χρειάζεται οράμα, στρατηγική και οργάνωση από τους διοικούντες του κάθε οργανισμού.

Ένα εργαλείο που ταυτίζεται με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι το ευρωπαϊκό μοντέλο αριστείας European Foundation for Quality Management (EFQM), το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς γίνεται περιεκτική, συστηματική και τακτική επισκόπηση των δραστηριοτήτων που αναπτύσσει και των αποτελεσμάτων που παράγει. Μέσω της διαδικασίας αυτής ο

οργανισμός μπορεί να εντοπίσει τα δυνατά του σημεία αλλά και εκείνα τα οποία χρήζουν βελτίωσης με γνώμονα εννέα κριτήρια προϋποθέσεων και αποτελεσμάτων. Η διαδικασία αυτή αναφέρεται σε μια σειρά από συστηματικές ενέργειες που πραγματοποιεί ο ίδιος ο οργανισμός προκειμένου να διαμορφωθεί μια σαφή εικόνα της εκπαίδευσης που παρέχει, των δυνατοτήτων ανάπτυξης της καθώς και της εισαγωγής δραστηριοτήτων με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη (Koulaidis & Kotsira, 2004). Μέσα από αυτή την διαδικασία επιχειρείται η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να είναι οργανισμοί μάθησης και να μην παραμένουν στατικοί (Sallis, 2002).

Το ευρωπαϊκό Μοντέλο και το Βραβείο Αριστεία EFQM

Το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας είναι το πιο διαδεδομένο επιχειρησιακό πλαίσιο στην Ευρώπη. Το έναυσμα για τη σύστασή του δόθηκε από την πρωτοβουλία ορισμένων μεγάλων επιχειρήσεων και την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που τον Οκτώβριο του 1989 ίδρυσε έναν οργανισμό υπεύθυνο για θέματα ποιότητας με την επωνυμία Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Διοίκησης της Ποιότητας - European Foundation for Quality Management (EFQM). Το Ίδρυμα αυτό, το οποίο εδρεύει στις Βρυξέλλες, ιδρύθηκε με στόχο τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των Ευρωπαϊκών οργανισμών. Σύμφωνα με το ίδρυμα, η ποιοτική διαχείριση πρέπει να στραφεί προς όλες τις δραστηριότητες, σε όλα τα επίπεδα ενός οργανισμού και πρέπει να είναι μια συνεχής διαδικασία προς βελτίωση.

Το Μοντέλο είχε στόχο να λειτουργήσει ως πλαίσιο αναφοράς βάσει του οποίου οι υποψήφιοι για το Ευρωπαϊκό Βραβείο Αριστείας (EFQM Excellence Award) θα ελέγχονται και θα κρίνονται (Hakes, 2007). Το Βραβείο αποτελεί την πλέον αναγνωρισμένη διάκριση επιχειρηματικής αριστείας προσδίδοντας ιδιαίτερο κύρος στους φέροντες αυτό και υπήρξε η απάντηση στο Ιαπωνικό «Βραβείο Deming» (1950) και το Αμερικανικό Εθνικό Βραβείο Ποιότητας «Malcolm Baldrige» (1987) για εταιρείες, επιχειρήσεις και οργανισμούς που επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα ποιοτικής επίδοσης.

Για την επίτευξη της επιτυχίας, ενός οργανισμού χρειάζεται ισχυρή ηγεσία και σαφή στρατηγική κατεύθυνση. Πρέπει να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί το ανθρώπινο δυναμικό, οι σχέσεις και οι διαδικασίες, με σκοπό να προσφέρουν προϊόντα και υπηρεσίες προστιθέμενης αξίας στους πελάτες τους. Τα εννέα κριτήρια του EFQM, έχουν ως στόχο την αυτοβελτίωση ενός οργανισμού ή την συμμετοχή του στην διαδικασία απονομής βραβείου Αριστείας.

Η πρώτη ομάδα κριτηρίων αποτελείται από τις πέντε βασικές προϋποθέσεις (key enablers) (50%) της αριστείας, παρέχοντας τρόπους αξιολόγησης των διαδικασιών και λειτουργιών ενός οργανισμού: Ηγεσία (Leadership - 10%), Ανθρώπινο Δυναμικό (People - 9%), Πολιτική και στρατηγική (Policy and Strategy - 8%), Συνεργασίες και πόροι (Partnerships and Resources - 9%) και Διαδικασίες (Processes - 14%).

Η δεύτερη ομάδα κριτηρίων αποτελείται από τέσσερα αποτελέσματα (results) (50%), τα οποία παρέχουν τρόπους αξιολόγησης των επιτευγμάτων του οργανισμού, και είναι τα εξής: αποτελέσματα πελατών (Customer Results - 20%), αποτελέσματα εργαζομένων (People Results - 9%), αποτελέσματα κοινωνικού συνόλου (Society Results - 6%) και κρίσιμα αποτελέσματα (Key Performance) (15%). Η καινοτομία και η αξιοποίηση της εμπειρίας είναι αναπόσπαστα στοιχεία του συστήματος που οδηγούν στη βελτίωση των προϋποθέσεων οι οποίες με τη σειρά τους είναι πιθανό να οδηγήσουν σε μελλοντικά βελτιωμένα αποτελέσματα (Hakes, 2007).

Αναλυτικότερα, για τα κριτήρια της πρώτης ομάδας που θα ασχοληθούμε έχουμε τα εξής: Ηγεσία. Με το κριτήριο αυτό διερευνούμε τον τρόπο που η διοίκηση εμπνέει και διευκολύνει την επίτευξη της αποστολής και του οράματος του οργανισμού, παρακινώντας, εμπλέκοντας, κατευθύνοντας και ενδυναμώνοντας το προσωπικό.

Ανθρώπινο δυναμικό. Εδώ καθορίζεται το αν αξιοποιούνται οι ικανότητες και δεξιότητες των εργαζομένων με τον κατάλληλο τρόπο, αν τηρούνται βασικές αρχές ισότητας και δικαιοσύνης και αν αναγνωρίζεται και επιβραβεύεται η συμβολή των εργαζομένων κάτι που οδηγεί σε δέσμευση προς όφελος του συνόλου.

Το μοντέλο EFQM στην εκπαίδευση

Κάτι το οποίο έχει ιδιαίτερη σημασία είναι να διερευνηθεί κατά πόσο είναι εφικτό να εφαρμοστεί το μοντέλο αυτό στο χώρο της εκπαίδευσης και εάν ναι, ποια είναι τα οφέλη της υιοθέτησής του. Ερωτήματα που αναδύονται με αφορμή τον παραπάνω προβληματισμό είναι, αν οι αρχές αριστείας θα βοηθούσαν να αλλάξουν παλιές νοοτροπίες στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων; Κατά πόσο κάτι που σχεδιάστηκε για επιχειρήσεις και περιέχει λογικές μάνατζμεντ, μπορεί να εφαρμοστεί στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης;

Ταυτόχρονα όμως υπάρχει η ανάγκη για μια διοικητική θεωρία στην εκπαίδευση, πάνω στην οποία θα βασιστεί η λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών απαντώντας σε θέματα όπως η οργάνωση της μονάδας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο ρόλος των γονέων και της τοπικής κοινωνίας, δημιουργώντας συνθήκες που θα οδηγήσουν στην εκπλήρωση των στόχων. Η θεωρία αυτή θα πρέπει να περιέχει επιστημονική και ηθική βάση (Tribus, 1994).

Το EFQM εφαρμόστηκε πιλοτικά το 1993 σε σεμινάριο στο Aarhus School of Business με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην εκπαίδευση (Ζαβλανός, 2003). Η παραδοχή αυτή άνοιξε τον δρόμο για την εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ στα σχολεία με ότι αυτό συνεπαγόταν για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος των κρατών-μελών της Ένωσης. Η όλη φιλοσοφία του EFQM αφορά την ισορροπία ανάμεσα στις προϋποθέσεις (enablers) και στα αποτελέσματα (results), ώστε να βρεθούν οι προϋποθέσεις που πρέπει να ληφθούν υπόψη και να προγραμματιστούν κατάλληλα για να επιτευχθούν τα επιθυμητά

αποτελέσματα τα οποία ουσιαστικά συγκρίνονται με τους αρχικούς στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός οργανισμός.

Κάποια από τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι: 1) Αναγνώριση και αξιολόγηση δυνατών και αδύνατων σημείων μέσω συγκεκριμένης τεχνικής 2) Βελτίωση της ανάπτυξης και σχεδιασμού της στρατηγικής του 3) Εκπαίδευση του προσωπικού στις αρχές της Αριστείας 4) Ανταλλαγή καλών πρακτικών εντός του οργανισμού 5) Σύγκριση με άλλους οργανισμούς πάνω σε πλαίσιο κριτηρίων κοινά αποδεκτό και 6) Παροχή ευκαιριών για εξέλιξη και εσωτερική επιβράβευση.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός έρευνας

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων Διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, αποτυπώνοντας την υπάρχουσα κατάσταση αλλά και τα περιθώρια βελτίωσης στο μέλλον.

Στόχοι έρευνας

Η καταγραφή των απόψεων των Διευθυντών δημοτικών σχολείων στο κατά πόσο εφαρμόζονται αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο μέσω της εφαρμογής του ευρωπαϊκού μοντέλου EFQM και στο κατά πόσο θα υιοθετήσουν μελλοντικά τις αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο μέσω της εφαρμογής του ευρωπαϊκού μοντέλου EFQM.

Ερευνητικά ερωτήματα

Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι Διευθυντές δημοτικών σχολείων πως υπάρχουν χαρακτηριστικά ποιότητας στο πεδίο Ηγεσία και Ανθρώπινο δυναμικό, του EFQM στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν στην παρούσα χρονική στιγμή;

Σε ποιο βαθμό πιστεύουν οι Διευθυντές δημοτικών σχολείων ότι τα χαρακτηριστικά αυτά θα μπορούσαν να αναπτυχθούν στην υπό έρευνα σχολική μονάδα;

Πληθυσμός – Δείγμα έρευνας

Ο πληθυσμός της ερευνάς μας αποτελείται από 261 Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Η επίδοση του ερωτηματολογίου στους Διευθυντές έγινε μέσω συμπλήρωσης συνδέσμου google form, μαζί με ένα συνοδευτικό κείμενο που εξηγούσε το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, και διαβεβαίωνε για απόλυτη εμπιστευτικότητα. Στο δείγμα της έρευνας μας δεν συμπεριελήφθησαν οι πέντε (5) εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο πιλοτικό ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της ερευνάς μας αποτελείται από 86 υποκείμενα (33.0%), Διευθυντές δημοτικών σχολείων των Νομών

Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας και Ηλείας.

Συλλογή των δεδομένων

Σχετικά με τη συλλογή των δεδομένων κατά την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου καθώς είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις που παρέχει δομημένα συχνά αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύκολο και εύληπτο στην ανάλυση (Wilson & McLean, 1994).

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Αρχικά αναφέρουμε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος τα οποία είναι αντιπροσωπευτικά του προφίλ του πληθυσμού των Διευθυντών δημοτικών σχολείων των Νομών Αχαΐας, Ηλείας και Αιτωλοακαρνανίας. Το δείγμα της ερευνάς μας ως προς το φύλο αποτελείται από 86 υποκείμενα, 53 άνδρες (61,6%) και 33 γυναίκες (38,4%).

Από τον συγκεντρωτικό πίνακα (2), που παραθέτουμε μπορούμε να συμπεράνουμε πως σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών, παρατηρούνται χαρακτηριστικά ποιότητας και στα δύο κριτήρια του πλαισίου αξιολόγησης σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Ταυτόχρονα, και σύμφωνα με τους μέσους όρους των δύο κριτηρίων, παρατηρείτε δυναμική που θα μπορούσε να εξελιχθεί περαιτέρω με διακυμάνσεις ανά τομέα. Υπάρχει λοιπόν ξεκάθαρα μεταβολή της οπτικής των διευθυντών, οι οποίοι αξιολογούν τα χαρακτηριστικά ποιότητας του οργανισμού αναφορικά με το παρόν ως αρκετά, με συνολική μέση τιμή 3,73, σε σύγκριση με το μέλλον, που διαγράφεται καλύτερο, αφού θεωρούν πως υπάρχει η δυνατότητα να αποκτήσει σε μεγαλύτερο βαθμό χαρακτηριστικά ποιότητας, όπως αποτυπώνει η συνολική μέση τιμή 4,16.

Πίνακας 2
Μέσοι όροι των δύο κριτηρίων

Οι Μέσες Τιμές στα δύο κριτήρια		
Συγκεντρωτικός πίνακας	Παρόν	Μέλλον
Μέσος όρος και των 2 κριτηρίων	3,73	4,16
Κριτήριο 1 ^ο - Ηγεσία	3,68	4,09
Κριτήριο 2 ^ο - Ανθρώπινο δυναμικό	3,78	4,22

Με το Wilcoxon Signed Ranks Test διαπιστώθηκε ότι και για τα δύο κριτήρια $p = 0,000$ το οποίο είναι μικρότερο από το $p < 0,05$ άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο κριτήρια για το παρόν και για το μέλλον.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των δύο κριτηρίων στο παρόν και στο μέλλον πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ των υποερωτημάτων του κάθε κριτηρίου, υπολογίζοντας τον συντελεστή Cronbach α . Όπως καταγράφεται στον (πίνακα 4). Οι τιμές κυμαίνονται από 0,733 έως 0,896, κάτι που αποδεικνύει την αξιοπιστία τους και

την υψηλή εσωτερική τους συνοχή. Σύμφωνα με τον Field (2005), η κατώτερη αποδεκτή τιμή του συντελεστή Cronbach α είναι το 0,70.

Πίνακας 4

Έλεγχος αξιοπιστίας με τον συντελεστή Cronbach α

Reliability Statistics

	Cronbach's Alpha	N of Items
Ηγεσία	,859	16
Ηγεσία στο Μέλλον	,896	16
Ανθρώπινο δυναμικό	,733	14
Ανθρώπινο δυναμικό στο Μέλλον	,829	14

Παρακάτω θα υπολογιστεί το μοντέλο παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την Ηγεσία και ανεξάρτητη μεταβλητή το Ανθρώπινο δυναμικό. Θα γίνει έλεγχος καλής προσαρμογής (goodness of fit) του μοντέλου. Θα γίνει ανάλυση των Beta και ανάλυση σημαντικότητας των συντελεστών της ανεξάρτητης μεταβλητής.

Πίνακας 5

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,859 ^a	,739	,726	,22633

a. Predictors: (Constant), Ανθρώπινο δυναμικό

Στον παραπάνω πίνακα δηλώνουμε ότι το $R^2 = 0,739$, που σημαίνει ότι η μεταβλητότητα του κριτηρίου της ηγεσίας (Εξαρτημένη μεταβλητή), εξαρτάται σε ποσοστό 73,9 % από την ανεξάρτητη μεταβλητή Ανθρώπινο δυναμικό.

Πίνακας 6

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	11,730	4	2,933	57,247	,000 ^a
	Residual	4,149	81	,051		
	Total	15,880	85			

a. Predictors: (Constant) Ανθρώπινο δυναμικό

b. Dependent Variable: Ηγεσία

Στον πίνακα ANOVA δηλώνουμε ότι το $F = 57.247$ και το $p = 0,000$. Επειδή $p < 0,05$, αυτό σημαίνει ότι το F είναι μεγάλο και άρα η γραμμική παλινδρόμηση είναι

στατιστικά σημαντική. Το R^2 και το F είναι οι δείκτες καλής προσαρμογής. Το γεγονός ότι το R^2 είναι υψηλό και το $p < 0,05$ σημαίνει ότι το μοντέλο μας έχει καλή προσαρμογή.

Πίνακας 7
Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,642	,235		2,734	,008
	Ανθρωποι	,306	,090	,287	3,418	,001

a. Dependent Variable: Ηγεσία

Στον πίνακα Coefficients αρχικά μας ενδιαφέρει η τιμή B, η οποία μας δίνει την εξίσωση της παλινδρόμησης: $y = b_0 + b_1 x$ | $y = b_0 + b_1 x_1 + b_2 x_2 + b_3 x_3$. Στην περίπτωση μας: $y = 0.642 + (0.306 * x_1)$. Το επόμενο που μας ενδιαφέρει είναι τα Beta, που χρησιμεύουν στο να ταξινομήσουμε την ανεξάρτητη μεταβλητή ως προς την ερμηνευτική της ικανότητα. Έτσι, σε ερμηνευτική ικανότητα το ανθρώπινο δυναμικό είναι (Beta = 0,287). Τέλος, μας ενδιαφέρουν τα t και το Sig, τα οποία συνιστούν τον έλεγχο σημαντικότητας της ανεξάρτητης μεταβλητής. $t_1 = 3,418$ και $p_1 = 0,01 < 0,05$ άρα ο συντελεστής της X_1 (Ανθρώπινο δυναμικό) είναι στατιστικά σημαντικός.

Παρουσίαση Συμπερασμάτων

Σύμφωνα με το 1ο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι τα υποκείμενα θεωρούν ότι σε ικανοποιητικό βαθμό τα κριτήρια της Ηγεσίας και του Ανθρώπινου δυναμικού εμφανίζουν σημαντικά ποιοτικά χαρακτηριστικά στο παρόν.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει πως η εκπαιδευτική μονάδα μέχρι την παρούσα χρονική στιγμή λειτουργεί κατά κύριο λόγο βάσει του γραφειοκρατικού μοντέλου. Διακρίνεται για την ιεραρχική δομή της εξουσίας, τη μερική συμμετοχή των εμπλεκόμενων μερών στη λήψη αποφάσεων, τη νοοτροπία ανάθεσης μιας συγκεκριμένης εργασίας και την απουσία ελέγχου, αξιολόγησης και επανακαθορισμού στόχων και σκοπών (Ηργης & Μακρή, 2009).

Σύμφωνα με το 2ο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης στο μέλλον και στα δύο κριτήρια που αναλύθηκαν. Πιο συγκεκριμένα παρατηρούνται αυξημένες προσδοκίες ανάπτυξης και βελτίωσης των ποιοτικών χαρακτηριστικών στο κριτήριο του Ανθρώπινου δυναμικού, ενώ ακολουθεί κατά σειρά δυναμικής όπως αποτυπώθηκε από τις απαντήσεις των υποκειμένων, το κριτήριο της Ηγεσίας. Από τις απαντήσεις των υποκειμένων φαίνεται να υπάρχει η τάση υιοθέτησης μιας ποιοτικής αναδιάρθρωσης των διοικητικών λειτουργιών ώστε το σχολείο να προσεγγίσει την Αριστεία. Συγκλίνουν υπέρ της εφαρμογής κάποιων από τις βασικές αρχές της

Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, όπως είναι η ενεργός συμμετοχή της διοίκησης με προτεραιότητα στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας, η συστηματικότητα της προσέγγισης της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Evans & Lindsay, 2002), η καθολική συμμετοχή των εργαζομένων, ενώ απορρίπτουν κάποιες άλλες, όπως τον καθορισμό της ποιότητας ως ικανοποίηση του «πελάτη» (Δερβιτσιώτης, 2001).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bell, J. (2001). Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Ματράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Δερβιτσιώτης, Κ. (2001). Ανταγωνιστικότητα με διοίκηση ολικής ποιότητας. Αθήνα: Interbooks.
- Evans, J., & Lindsay, W. (2002). The Management and Control of Quality. Ohio: Southwestern.
- EFQM, ([χ.χ.]). *EFQM Excellence Model*. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου, 2018, από <http://www.eede.gr/uploads/files/Overview%20EFQM%202013%20v1.pdf>.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Hakes, C. (2007). The EFQM Excellence Model to Assess Organizational Performance: A Management Guide. Zaltbommel: Van Haren Publishing.
- Ήργης, Α., & Μακρή, Ο. (2009, Σεπτέμβριος). Ολική Ποιότητα και Ποιότητα Εκπαίδευσης στα Ελληνικά Δημόσια Σχολεία. Ανακοίνωση στο Εθνικό Συνέδριο Διοίκησης και Οικονομίας, Φλώρινα.
- Koulaidis, V., & Kotsira, A. (2004). Quality Assurance in Education: Self-evaluation process at the level of the school unit. In Quality of Education: Teachers Professional Training and Development. Conference Proceedings, Education Research Centre of Greece.
- Sallis, E. (2002). Total quality management in education (3rd.). London: Kogan Page Limited
- Tribus, M. (1994). The application of quality management principles in education at Mt Edgecumbe High School, Sitka, Alaska. In G. Doherty (Ed.), Developing quality systems in education. London, Routledge.

Τσιότρας, Γ. (2002). *Βελτίωση Ποιότητας*. Αθήνα: Μπένος.

Wilson, N. McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: a Practical Introduction*. Newtown Abbey, Co. Antrim: University of Ulster Press

Διαταραχές πληροφόρησης, fake news και πληροφοριακός γραμματισμός. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές του 21ου αιώνα

Κυρμανίδου Έλλη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μ.Α., Υποψ. Διδάκτωρ, ellikyrmanidou@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται την έννοια του πληροφοριακού γραμματισμού που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχωρίζει και να εξετάζει την πληροφορία με κριτική σκέψη. Με τον τεράστιο όγκο πληροφοριών διαθέσιμο στο διαδίκτυο ελλοχεύει ο κίνδυνος παραπληροφόρησης καθώς εγείρονται ερωτήματα για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της πληροφορίας. Έπειτα εξετάζεται η συμβολή του σχολείου στην καλλιέργεια του πληροφοριακού γραμματισμού, η οποία συντελείται με τη χάραξη μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής με κέντρο τον μαθητή του 21ου αιώνα ως αυτόνομο διαχειριστή της πληροφορίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται διάφορες στρατηγικές μάθησης διαθεματικής προσέγγισης της πληροφορίας και τονίζεται ότι η συμμετοχή σε δράσεις μέσω των οποίων οι μαθητές εξασκούνται στην ανάλυση και αξιολόγηση της πληροφορίας συμβάλλει στην προώθηση του πληροφοριακού γραμματισμού στο σύγχρονο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Πληροφοριακός γραμματισμός, διαταραχές πληροφόρησης, παραπληροφόρηση, fake news

Abstract

This article seeks to investigate the concept of information literacy which refers to the ability of evaluating and examining information critically. As the danger of different kinds of disinformation emerges due to the vast volume of information that is available online, questions about the validity and truthfulness of web information are being raised. Issues about how schools can contribute towards the development of information literacy are being examined and the design of a new, student-oriented educational policy where students will manage information independently is being explored. This paper also presents various learning strategies based on a multidisciplinary approach and it suggests that a pedagogy of information and media literacy education can be responsive if schools take part in actions where students are able to assess the credibility of web information.

Εισαγωγή

Η ψηφιακή τεχνολογία και η ραγδαία ανάπτυξή της στα κοινωνικά και στα εκπαιδευτικά πλαίσια καθιστά πλέον τους σημερινούς μαθητές έμπειρους χρήστες των περισσότερων ηλεκτρονικών μέσων. Οι ολοένα αυξανόμενες και εξελισσόμενες τεχνολογίες δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να έχει συνεχή πρόσβαση στην πληροφορία και συμβάλλει στη διαμόρφωση νέων μορφών διάχυσης της πληροφορίας. Ωστόσο, από τις

εκατομμύρια ιστοσελίδες στο διαδίκτυο, ποιες ή πόσες προβάλουν εμπειριστατωμένες, διασταυρωμένες και έγκυρες πληροφορίες; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό συνήθως δεν απασχολεί τους μαθητές της σχολικής εκπαίδευσης και έτσι συχνά η λήψη αποφάσεων, που οφείλει να βασίζεται σε συνειδητές επιλογές, γίνεται απερίσκεπτα.

Ζητήματα προκύπτουν καθώς, ενώ οι σημερινοί ‘digital natives’ μαθητές (‘ψηφιακά γηγενείς’) (Prensky, 2001) έχουν άμεση πρόσβαση στην πληροφορία, δεν γνωρίζουν πως να διαχειριστούν αυτήν την πληροφορία και πως να εξετάσουν την εγκυρότητά της. Η αποκαλούμενη και ‘smartphone society’ (‘κοινωνία του έξυπνου κινητού’) (Aschoff, 2020) έχει αυξήσει την έκθεση των μαθητών σε έναν όγκο πληροφοριών που συνήθως καταναλώνεται απερίσκεπτα και χωρίς κριτική σκέψη. Παράλληλα, οι νέοι κάνουν εκτεταμένη χρήση των έξυπνων κινητών τους και ενημερώνονται για τα νέα ως επί το πλείστον από το διαδίκτυο. Ωστόσο, η πληθώρα πληροφοριών στο διαδίκτυο συμβαδίζει με τη δυσκολία διαχωρισμού ανάμεσα στην έγκυρη και στη μη έγκυρη πληροφορία. Το παράδοξο της ψηφιακής εποχής του 21ου αιώνα σε σχέση με το παρελθόν είναι ότι πλέον υπάρχει άπλετη πληροφόρηση χωρίς όμως να γίνεται κανένα είδος φιλτράρισμά της. Το διαδίκτυο αποτελεί σχεδόν αποκλειστικά τη βασική πηγή πληροφόρησης των μαθητών, οι οποίοι προσφεύγουν σε διαδικτυακή αναζήτηση πληροφοριών όχι μόνο για τα σχολικά αλλά και για κοινωνικά και προσωπικά θέματα. Ωστόσο, καθώς η πληροφορία δεν είναι φιλτραρισμένη καλούνται πλέον οι μαθητές να ανακαλύψουν με κριτική διάθεση και σκέψη ποια πληροφορία είναι βάσιμη και ποια όχι.

Επιπλέον, το θέμα της παραπληροφόρησης είναι πιο επίκαιρο από ποτέ εν μέσω της πανδημίας του Covid-19. Εξαιτίας της τεράστιας και ταχύτατης ροής πληροφοριών που είναι αδύνατον να ελεγχθεί και να διασταυρωθεί, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας εφηύρε τον όρο ‘infodemic’, ετυμολογικά προερχόμενο από τις λέξεις ‘information’ και ‘pandemic’, για να περιγράψει την παραπληροφόρηση σχετικά με την πανδημία (WHO, 2020). Ένα είδος παραπληροφόρησης που εξαπλώνεται τόσο γρήγορα όσο μια πανδημία. Το σχολείο καλείται, λοιπόν, να παίξει ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας αυτενέργειας των μαθητών εξασκώντας τους στο να αντιλαμβάνονται την πραγματική διάσταση οποιαδήποτε πληροφορίας εντοπίζουν.

Το Τμήμα Εκπαίδευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης (Education Department, Council of Europe), αναγνωρίζοντας τη σημασία του πληροφοριακού γραμματισμού επισημαίνει ότι η κριτική ανάλυση και αξιολόγηση πληροφοριών αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία επιβίωσης για τον 21ο αιώνα. Ανταποκρινόμενο στην ανάγκη συμμετοχής του σχολείου στην ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας, πραγματοποίησε το 2019 ένα εντατικό σεμινάριο (Masterclass) με θέμα: «Διαταραχές στα Μέσα Ενημέρωσης και στην Πληροφόρηση» (Media and Information Disorder). Σκοπός του εντατικού σεμιναρίου αυτού ήταν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί στον πληροφοριακό και μιντιακό γραμματισμό και να εκπαιδευτούν σε θέματα παραπληροφόρησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των 950 δηλώσεων συμμετοχής των Ευρωπαίων εκπαιδευτικών προέρχονταν από την Ελλάδα, γεγονός που αποτυπώνει την ανάγκη επιμόρφωσης και τη έντονη επιθυμία για εξέλιξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση

των εκπαιδευτικών σε θέματα πληροφοριακού γραμματισμού αποτελεί ένα σημαντικό πρώτο βήμα για την εφαρμογή προγραμμάτων πληροφοριακού γραμματισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση προκειμένου να αναπτύξουν οι μαθητές τις απαραίτητες δεξιότητες πληροφοριακής παιδείας.

Αποτελεί λοιπόν ζητούμενο της εποχής η εξοικείωση σε θέματα πληροφοριακού γραμματισμού και το σχολείο μπορεί να συνδράμει ουσιαστικά στην προετοιμασία των μαθητών να διαχειρίζονται τους πληροφοριακούς πόρους με μεγαλύτερη αυτονομία.

Πληροφοριακός γραμματισμός (Information literacy)

Οι πολλές διαστάσεις του ψηφιακού γραμματισμού επιτρέπουν την διασταύρωσή του με άλλα είδη γραμματισμού όπως είναι ο μιντιακός, ο πληροφοριακός, ο γραμματισμός στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης κ.α. Ο όρος ‘πληροφοριακός γραμματισμός’ ή ‘πληροφοριακή παιδεία’ ή ‘πληροφοριακός αλφαριθμητισμός’ πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970 και αρχικά συσχετιζόταν με τους όρους χρήσης των βιβλιοθηκών, τον εκπαιδευτικό τους ρόλο και την ποιότητα της πληροφόρησης που προσφέρουν. Η διαχείριση των πληροφοριακών πόρων και το σωστό φιλτράρισμά τους αποτέλεσε την ανάγκη για τον πληροφοριακό γραμματισμό ούτως ώστε ο χρήστης της πληροφορίας να είναι σε θέση να την αξιολογεί με κριτική σκέψη και να αποτιμά την αξιοπιστία της. Έκτοτε έχει χαρακτηριστεί ως μια από τις απαραίτητες δεξιότητες του σύγχρονου πολίτη και έχει συνδεθεί με την Κοινωνία της Πληροφορίας. Ένας από τους πιο ευρέως αποδεκτούς ορισμούς του πληροφοριακού γραμματισμού προέρχεται από την American Library Association (1998) και συνοψίζεται ως εξής:

Για να είναι ένα άτομο πληροφοριακά εγγράμματο, πρέπει να είναι ικανό να αναγνωρίζει πότε η πληροφορία είναι απαραίτητη και να έχει την ικανότητα να εντοπίζει, να αξιολογεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά την αναγκαία πληροφορία. Τα πληροφοριακά εγγράμματα άτομα είναι εκείνα που έχουν μάθει πώς να μαθαίνουν. Είναι προετοιμασμένα για μια δια βίου εκπαίδευση επειδή μπορούν να βρουν πάντα την πληροφορία που χρειάζονται για οποιοδήποτε έργο. (σ. 55-56)

Έχει υποστηριχθεί ότι ο πληροφοριακός γραμματισμός είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για να μπορεί ο αναγνώστης να αναγνωρίζει την παραπληροφόρηση και την λανθασμένη πληροφόρηση (Floridi, 2010). Καλλιεργώντας δεξιότητες κριτικής αξιολόγησης της πληροφορίας μπορεί ο δέκτης της να εξετάζει πολύπλευρα το περιεχόμενο της πληροφορίας και να αποφεύγει να πέφτει θύμα οποιασδήποτε μορφής διαταραχών πληροφόρησης. Επιπλέον, ο πληροφοριακός γραμματισμός μετατρέπει την έρευνα σε προσωπική διαδικασία μάθησης που απαιτεί στρατηγική, ανάπτυξη τακτικής και σαφή καθορισμό στόχου (Κορομπίλη & Τόγια, 2015). Ειδικά στο σημερινό ψηφιακό περιβάλλον, ο πληροφοριακός γραμματισμός συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων που επιτρέπουν τη διατήρηση και επικαιροποίηση της πρόσβασης στα ταχύτατα μεταβαλλόμενα πληροφοριακά συστήματα (Jones-Jang, Mortensen & Liu, 2019). Επομένως, όσο πιο πληροφοριακά εγγράμματος είναι ένας πολίτης, τόσο πιο αποτελεσματικά

μπορεί να εντοπίζει και να αξιοποιεί τις πληροφορίες που χρειάζεται αναδιαμορφώνοντας τη στάση του αναλόγως με το είδος της πληροφορίας που αναζητά.

Ο πληροφοριακός γραμματισμός συνδέεται επίσης άμεσα με τον μιντιακό γραμματισμό καθώς η συνεχής έκθεση στα Μέσα αυξάνει τον κίνδυνο παραπλάνησης από τα είδη της πληροφορίας που είναι διαθέσιμα. Με τη σύγκλιση των δύο γραμματισμών προκύπτει ο όρος 'γραμματισμός στα μέσα και την πληροφορία' (Media and Information Literacy) ο οποίος αναφέρεται «σε όλες εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες που χρειάζονται οι πολίτες του 21ου αιώνα, ώστε να μπορούν να αξιοποιούν αποτελεσματικά τα μέσα και τις πληροφορίες, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και διά βίου μαθησιακές ικανότητες, ώστε να κοινωνικοποιούνται και να καθίστανται ενεργοί πολίτες» (Μπουγατζέλη, Σουλιώτη & Τόγια, 2015, σ.17). Στόχος του είναι ο πολίτης να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τη διαφορά ανάμεσα σε έναν ισχυρισμό και μια επαληθευμένη πληροφορία και να διακρίνει τα συμπεράσματα από τις αποδείξεις (MLI, 2017).

Διαταραχές πληροφόρησης

Οι διαταραχές πληροφόρησης είναι εκείνες οι δυσλειτουργίες της πληροφόρησης που κατά βάση εσκεμμένα υπονομεύουν την προοπτική αξιοπιστίας της πληροφορίας. Υπάρχουν τρία είδη διαταραχής της πληροφόρησης. Πρώτον, η παραπληροφόρηση (disinformation), η οποία αποτελεί λανθασμένη πληροφορία που έχει δημιουργηθεί με σκοπό να βλάψει ένα άτομο, μια κοινωνική ομάδα, έναν οργανισμό ή μια χώρα και αποκαλείται κοινώς 'fake news'. Δεύτερον, η λανθασμένη πληροφόρηση (misinformation), η οποία είναι εσφαλμένη αλλά δεν είναι σκόπιμη καθώς μπορεί να βασίζεται σε ξεπερασμένες, συγκεχυμένες ή ελλιπείς πληροφορίες (Calvert, 1999) και τρίτον η κακή πληροφόρηση (malinformation), η οποία ενώ βασίζεται σε πραγματικά γεγονότα χρησιμοποιείται για να προκαλέσει βλάβες σε ένα άτομο, έναν οργανισμό ή μια χώρα (Wardle & Derakhshan, 2017).

Ολοένα και πιο συχνά γίνεται λόγος για τα fake news, τα οποία βρέθηκαν στο επίκεντρο του πολιτικού λόγου κυρίως κατά τη διάρκεια της αμερικανικής προεκλογικής καμπάνιας του 2016. Έκτοτε έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι οι περισσότεροι ενήλικες δεν μπορούν να εκτιμήσουν αν μια διαδικτυακή πληροφορία είναι έγκυρη επειδή θεωρούν ότι αν το περιεχόμενό της συμβαδίζει με τα δικά τους πιστεύω, τότε είναι αυτόματα και αξιόπιστο (Hobbs, 2017). Στην Κοινωνία της Πληροφορίας τα διάφορα είδη διαταραχών πληροφόρησης μπορούν ακόμα και να υποσκάψουν τις έννοιες της δημοκρατίας και της ισονομίας παραπλανώντας τον πολίτη μέσω ψευδών ειδήσεων και ανακριβών γεγονότων.

Η αξιολόγηση της πληροφορίας και η διαπίστωση της ακρίβειάς της βασίζεται σύμφωνα με τους Wardle και Derakhshan σε τρεις πυλώνες: το μέσο, το μήνυμα και τον ερμηνευτή της πληροφορίας (2017). Ο πληροφοριακός γραμματισμός στοχεύει στο να μειώσει τον κίνδυνο παραπληροφόρησης επενδύοντας στις δεξιότητες του ερμηνευτή του μηνύματος, μετατρέποντάς τον σε κριτικό επεξεργαστή της πληροφορίας. Από την

άλλη, η αξιοπιστία του διαδικτύου μπορεί να διαπιστωθεί κατά την αξιολόγηση του διαδικτύου ως μέσο, την αξιολόγηση των ιστοσελίδων και την αξιολόγηση της πληροφορίας (Rieh & Danielson, 2007). Στην εποχή της μετα-αλήθειας και καθώς διαπιστώνεται ότι οι μαθητές έχουν ανεπάρκεια στις δεξιότητες αξιολόγησης της πληροφορίας, αυξάνεται η ανάγκη συμμετοχής του σχολείου στην ενίσχυση της κριτικής στάσης τους απέναντι στον εκτενή όγκο πληροφόρησης που λαμβάνουν καθημερινά από το διαδίκτυο. Έτσι αυξάνεται η δυνατότητα του ατόμου να αξιολογεί την υποκειμενικότητα της πληροφορίας που εντοπίζει.

Πληροφοριακός γραμματισμός στο σχολείο

Το σχολείο της σημερινής ψηφιακής εποχής οφείλει να εξοπλίζει τους μαθητές με δεξιότητες χρήσιμες στον εντοπισμό της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των πληροφοριών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή των κοινωνικών μέσων δικτύωσης μεταβάλλεται συνεχώς και βασίζεται πλέον στη δυνατότητά του να καλλιεργεί τη διαπολιτισμική κουλτούρα με βάση την ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα και παράλληλα να εμπνέει στους μαθητές την επαγρύπνηση απέναντι στα διάφορα είδη διαταραχών πληροφόρησης. Σύμφωνα με τις Κορομπίλη και Τόγια «ο εντοπισμός, η ερμηνεία, η ανάλυση, η σύνθεση, η αξιολόγηση και η μετάδοση της πληροφορίας θα πρέπει να αναχθούν σε βασικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (2015, σ. 25). Η κριτική αντιμετώπιση της πληροφορίας αποτελεί ζητούμενο για τον σύγχρονο μαθητή καθώς του προσφέρει τα εχέγγυα για τη δόμηση του προσωπικού του πλαισίου μάθησης.

Η δυνατότητα διασταύρωσης πληροφοριών αποδεικνύεται ότι είναι μια δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί και να βοηθήσει τον μαθητή να εντοπίζει στρατηγικές χειραγώγησης της κοινής γνώμης. Η πληροφορία που φέρει ο ίδιος ο μαθητής στην τάξη οφείλει να είναι έγκυρη και διασταυρωμένη. Υπάρχουν πολλά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, είτε ως μέρος μιας διδακτικής ενότητας είτε ως ξεχωριστό πρότζεκτ, είτε ως μέρος διαθεματικών δραστηριοτήτων ούτως ώστε να εξασκηθούν οι μαθητές σε κατάλληλες τεχνικές αναζήτησης και διαχείρισης της πληροφορίας. Εξάλλου, ο πληροφοριακός γραμματισμός δεν αποτελεί αντικείμενο ενός μοναδικού μαθήματος. Αντιθέτως, είναι μια δεξιότητα που θα πρέπει να εντάσσεται διαθεματικά στη διδασκαλία και να καλλιεργείται από εκπαιδευτικούς όσο το δυνατόν περισσότερων ειδικοτήτων. Συνεπώς η συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας του πληροφοριακού γραμματισμού οφείλει να οδηγήσει στην ένταξή του στα προγράμματα σπουδών για να μπορούν να αντιλαμβάνονται οι μαθητές τους κινδύνους της παραπληροφόρησης.

Ένας εναλλακτικός τρόπος καλλιέργειας του πληροφοριακού γραμματισμού είναι η παροχή ενός πλαισίου αξιολόγησης της πληροφορίας μέσω της ‘ψηφιακής ευχέρειας’ (digital fluency). Η ψηφιακή ευχέρεια αποτελεί έναν συνδυασμό κριτικής σκέψης, αξιολογητικής δεξιότητας και γνώσης για τις βασικές λειτουργίες του διαδικτύου και βασίζεται σε τρεις βασικές δεξιότητες: την αντίληψη των βασικών διαδικτυακών λειτουργιών, την εξάσκηση σε τεχνικές κριτικής αξιολόγησης της πληροφορίας και την ποικιλία στις πηγές άντλησης πληροφοριών (Bartlett & Miller, 2011). Μέσω

στρατηγικών εξακρίβωσης της εγκυρότητας μιας πηγής ή μιας ιστοσελίδας οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ευκολία με την οποία δημιουργούνται οι πλαστές ειδήσεις καθώς το συναισθηματικό αποτύπωμα που αφήνουν είναι πιο μεγάλο από την ίδια την είδηση (Lazer et al., 2018).

Επιπλέον, η European Association for Viewers' Interests (EAVI) έχει δημιουργήσει μια γραφική αναπαράσταση δεδομένων όπου αποτυπώνονται τα 10 είδη της παραπληροφόρησης όπως προπαγάνδα, ψευδο-επιστήμη, απάτη, χορηγούμενο περιεχόμενο, clickbait κ.α. (EAVI, 2017). Με βάση το διάγραμμα αυτό και συγκεκριμένα παραδείγματα από έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές πληροφόρησης μπορεί ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές να αναλύσουν και να αξιολογήσουν το περιεχόμενο της κάθε πληροφορίας και να αναστοχαστούν πάνω στους λόγους της δημιουργίας της. Έτσι, οι μαθητές μετατρέπονται σε επεξεργαστές αυθεντικών μηνυμάτων και αντιλαμβάνονται τους πολλαπλούς τρόπους επιρροής της κοινής γνώμης μέσω της πληροφόρησης (Κυρμανίδου, Αδαλοπούλου & Γριβάκου, 2019). Αναγνωρίζουν τι μπορεί να κρύβεται πίσω από κάθε πληροφορία, διαδικτυακή ή μη, και μαθαίνουν να κινούνται υποψιασμένοι μέσα στον λαβύρινθο της πληροφορίας.

Επιπροσθέτως, τα ακρωνύμια R.A.D.A.R. και C.R.A.A.P. αντιστοιχούν στις ομώνυμες μεθόδους που έχουν δημιουργηθεί για να διευκολύνουν τους αναγνώστες στην απομνημόνευση βασικών ερωτήσεων που πρέπει να τίθενται όταν εξετάζεται η εγκυρότητα και η ποιότητα μιας πληροφορίας. Και οι δύο μέθοδοι αποτελούν μια λίστα από ερωτήσεις και κριτήρια που διευκολύνουν την αξιολόγηση της πληροφορίας. Τα αρχικά R.A.D.A.R. παραπέμπουν στις έννοιες Relevance (Σχετικότητα), Authority (Αυθεντία), Date (Ημερομηνία), Appearance (Εμφάνιση), Reason for Writing (Σκοπός συγγραφής) ενώ τα αρχικά C.R.A.A.P. στις έννοιες Currency (Επικαιρότητα), Relevance (Σχετικότητα), Authority (Αυθεντία), Accuracy (Ακρίβεια) και Purpose (Σκοπός) (Mandalios, 2013; Meriam Library, 2010). Θέτοντας ερωτήσεις όπως 'Είναι η πηγή επίκαιρη;', 'Έχει ανανεωθεί το περιεχόμενο αυτό πρόσφατα;', 'Πως προσελκύεται η προσοχή μου στο μήνυμα;', 'Ποια είναι η πηγή της πληροφορίας;', 'Είναι αξιόπιστη αυτή η πληροφορία;', 'Ποιος είναι ο σκοπός της πληροφορίας αυτής;' και άλλες μαθαίνουν οι μαθητές να αντιμετωπίζουν κριτικά και να αναστοχάζονται πάνω σε διάφορα είδη πληροφορίας. Εφαρμόζοντας τις τεχνικές αυτές, που απομνημονεύονται εύκολα γιατί παραπέμπουν σε αγγλικές λέξεις, μπορούν οι μαθητές να εξασκηθούν στην εξακρίβωση της γνησιότητας μιας πληροφορίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Ένας ακόμη τρόπος καλλιέργειας του πληροφοριακού γραμματισμού των μαθητών είναι η προσωποποίηση της πληροφορίας μέσω της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης. Εφιστώντας την προσοχή των μαθητών στα προσωπικά τους κοινωνικά δίκτυα και αντλώντας παραδείγματα από τα μηνύματα και τις ειδοποιήσεις που λαμβάνουν, μπορούν σταδιακά να μάθουν να αναγνωρίζουν στρατηγικές παραπληροφόρησης των μέσων και υποκινούμενα πληροφοριακά συστήματα. Εναλλακτικά, μπορούν οι ίδιοι να μετατρέψουν μια έγκυρη είδηση σε ψευδή και μέσω συνεργασίας στην τάξη να γίνει αντιληπτό το είδος της παραπληροφόρησης και τα βήματα που ακολουθήθηκαν για τη δημιουργία

της ψευδούς είδησης. Επιπλέον, αυτή η άσκηση διευκολύνει την αναγνώριση των προσωπικών στερεοτύπων και πεποιθήσεων του καθενός καθώς αυτά έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί για την τεχνητή διαστρέβλωση του μηνύματος. Έτσι, μέσω κριτικής σκέψης και ανάλυσης δεδομένων των έντυπων και ηλεκτρονικών πηγών πληροφόρησης εξασκούνται οι μαθητές στο να αξιολογούν την πολυεπίπεδη διαδικασία μετάδοσης και αναπαραγωγής της πληροφορίας.

Τέλος, το 2017 ιδρύθηκε το Media Literacy Institute (MLI) στην Ελλάδα με σκοπό την ενδυνάμωση και διάδοση της παιδείας στα Μέσα ή του μιντιακού γραμματισμού ως αντίδοτο στη ρητορική μίσους και την προπαγάνδα και την υπεράσπιση των δημοκρατικών αξιών. Καθώς ο μιντιακός γραμματισμός είναι άμεσα συνδεδεμένος με το πληροφοριακό, οι δράσεις του MLI συμβαδίζουν με την κυρίαρχη αξία του πληροφοριακού γραμματισμού που είναι η αξιολόγηση και η αξιοπιστία του περιεχομένου κάθε διαδικτυακής πηγής. Η συμμετοχή σε δράσεις όπως η Ελληνική Εβδομάδα για την Παιδεία στα Μέσα, την Πληροφορία και την Ειδησεογραφική Παιδεία (Media, Information and News Literacy) μπορεί να συμβάλει στην εξοικείωση των μαθητών με νέους τρόπους ερμηνείας και εξακρίβωσης της πληροφορίας στα ψηφιακά μέσα (MLI, 2019).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά η σπουδαιότητα του πληροφοριακού γραμματισμού έγκειται στο γεγονός ότι καλλιεργεί δεξιότητες κριτικής σκέψης που είναι απολύτως απαραίτητες για τους μαθητές. Οποσδήποτε ο πληροφοριακός γραμματισμός δεν θα πρέπει να αποτελεί θέμα διδασκαλίας μόνο στα πλαίσια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας αλλά αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα πλαίσια της πολύπλευρης ανάπτυξης των μαθητών του 21ου αιώνα. Το σχολείο πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργεί κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης όπου οι μαθητές θα μπορούν να εξοικειώνονται με διάφορες μορφές πληροφόρησης και να ερμηνεύουν πολλά είδη πληροφορίας. Συνεπώς θα οδηγούνται στην ικανότητα λήψης ενημερωμένων αποφάσεων μετά από κριτική επεξεργασία του όγκου των πληροφοριών που δέχονται καθημερινά και από απλοί καταναλωτές της πληροφορίας θα μετατραπούν σε ερευνητές της πληροφορίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

American Library Association. (1998). *A progress report on information literacy: an update on the American library association presidential committee on information literacy: Final report*. Chicago: American Library Association.
Ανακτήθηκε από
<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/progressreport>

Aschoff, N. (2020). *The Smartphone Society. Technology, Power and Resistance in the New Gilded Age*. Boston: Beacon Press.

- Bartlett, J. & Miller, C. (2011). *Truth, Lies and the Internet. A report into young people's digital fluency*. London: DEMOS.
- Calvert, P.J. 1999. Web-based Misinformation in the context of higher education. *Asian Libraries*, 8(3), pp. 83-91.
- Council of Europe (2020). *Teaching and Learning Resources. Masterclass Media and Information Disorder*. Ανακτήθηκε από <https://www.coe.int/en/web/learning-resources/master-classes>
- European Association for Viewers' Interests. (2017). Beyond fake news: Ten types of misleading information. Ανακτήθηκε από <https://eavi.eu/beyond-fake-news-10-types-misleading-info>
- Floridi, L. (2010). *The Cambridge handbook of information and computer ethics*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hobbs, R. (2017). Teaching and Learning in a Post-Truth World. *Citizens in the Making*, 75(3), pp. 26-31.
- Jones-Jang, M., Mortensen, T. & Liu, J. (2019). Does Media Literacy Help Identification of Fake News? Information Literacy Helps, but Other Literacies Don't. *American Behavioral Scientist*, pp. 1-18.
- Κορομπίλη, Σ. & Τόγια, Α. (2015). *Πληροφοριακός Γραμματισμός*. ΣΕΑΒ: Αθήνα.
- Κυρμανίδου, Ε., Αδαλοπούλου, Ε. & Γριβάκου, Ε. (2019). Καλλιέργεια μιντιακού γραμματισμού. Διαφημίσεις μέσω e-Twinning. *Νέος Παιδαγωγός*, 10, σσ. 304-311. Ανακτήθηκε από http://neospaidagogos.online/files/10_Teyxos_Neou_Paidagogou_Fevrouarios_2019.pdf
- Lazer, M. J. et al. (2018). The science of fake news. *Science*, 359 (6380), pp. 1094-1096.
- Mandalios, J. (2013). RADAR: An approach for helping students evaluate Internet sources. *Journal of Information Science*, 39 (4), pp. 470-478.
- Media Literacy Institute (2019). Ευρωπαϊκή Εβδομάδα Παιδείας στα Μέσα. Ανακτήθηκε από <https://medialiteracyinstitute.gr/draseis/eyropaiki-evdomada-paideias-sta-mesa-eumedialiteracyweek-18-22-martioy/>
- Media Literacy Institute (2017). Τι είναι News Literacy? Τι σημαίνει Παιδεία στα Μέσα. Ανακτήθηκε από <https://medialiteracyinstitute.gr/oi-stochoi-mas/ti-ine-news-literacy-ti-simeni-pedia-sta-mesa/>

- Meriam Library at California State University, Chico (2010). *Evaluating information-Applying the CRAAP test*. Ανακτήθηκε από http://www.csuchico.edu/lins/handouts/eval_websites.pdf
- Μπουγατζέλη, Ε., Σουλιώτη, Α. & Τόγια, Α. (2015). Πληροφοριακός Γραμματισμός και εκπαίδευση φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων: η περίπτωση του ΠΤΔΕ1 της Παιδαγωγικής Σχολής του ΑΠΘ. *HEAL Journal*, 1 (2), σσ.15-27.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9, 1-6. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rieh, S. Y. & Danielson, D. (2007). Credibility: A Multidisciplinary Framework, στο *Annual Review of Information Science and Technology*, pp. 307-364.
- Wardle, C. & Derakhshan, H. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe, Ανακτήθηκε από <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>
- World Health Organization (2020). *Novel Coronavirus(2019-nCoV) Situation Report – 13*. Ανακτήθηκε από https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200202-sitrep-13-ncov-v3.pdf?sfvrsn=195f4010_6

Η αντιμετώπιση της επιλεκτικής αλαλίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Παπανθύμου Αναστασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτωρ an2005pap@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά την παιδική διαταραχή της επιλεκτικής αλαλίας και προτείνει τρόπους αντιμετώπισής της εστιάζοντας κυρίως στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τα κυριότερα συμπεράσματα, οι γνωστικές συμπεριφοριστικές θεωρίες αποτελούν τους πλέον αποτελεσματικούς τρόπους προκειμένου να αντιμετωπιστεί η επιλεκτική αλαλία, ενώ θεραπείες όπως είναι η φαρμακοθεραπεία και η αυτομοντελοποίηση δεν φαίνεται να χρησιμοποιούνται συχνά παρά το γεγονός ότι επιφέρουν καλά αποτελέσματα. Επιπλέον, ο συνδυασμός διαφόρων τεχνικών αποδεικνύεται ως η πιο ολοκληρωμένη πρακτική για την θεραπεία της συγκεκριμένης διαταραχής. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η γνωστική αναδόμηση και διάφορες διεπιστημονικές παρεμβάσεις και στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να μειώσουν το άγχος που παρουσιάζουν τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία, να ενισχύσουν τη λεκτική και μη λεκτική τους επικοινωνία καθώς και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση.

Λέξεις-Κλειδιά: επιλεκτική αλαλία, παιδική διαταραχή, εκπαιδευτικό πλαίσιο

Εισαγωγή

Η επιλεκτική αλαλία είναι μια ψυχιατρική διαταραχή που είναι συνήθως-αν και όχι απαραίτητα διαγνωσμένη κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Driessen, Blom, Muris, Blashfield, & Molendijk, 2019). Το παιδί με εκλεκτική αλαλία συνήθως αδυνατεί να μιλήσει σε συγκεκριμένες καταστάσεις παρά το γεγονός ότι μιλάει σε άλλες (Gensthaler, Khalaf, Ligges, Kaess, Freitag, & Schwenck, 2016; Muris, Hendriks & Bot 2016; Oerbeck, Overgaard, Stein, Pripp, & Kristensen, 2018), δηλαδή ένα παιδί με επιλεκτική αλαλία μπορεί να μη μιλάει στους δασκάλους του ή τους συμμαθητές τους στο σχολείο, αλλά όμως να μιλάει με άνεση στους γονείς και στα αδέρφια του στο σπίτι (Viana, Beidel, & Rabian, 2009). Το περιβάλλον των παιδιών με επιλεκτική αλαλία (οικογενειακό και σχολικό) επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη σιωπηλή συμπεριφορά του καθώς και από τις δυσκολίες που πηγάζουν από τη συγκεκριμένη διαταραχή (Μελετιάδου, 2018). Η υπάρχουσα βιβλιογραφία για τη διαταραχή της επιλεκτικής αλαλίας περιορίζεται σε λίγες δημοσιευμένες εργασίες, μικρά μεγέθη δείγματος και υπερβολική εξάρτηση από τις περιγραφές μεμονωμένων υποκειμένων (Shumka, 2019).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τη διαταραχή της επιλεκτικής αλαλίας και να κάνει προτάσεις για την αντιμετώπισή της εστιάζοντας κυρίως στο χώρο του σχολείου. Αρχικά, δίνεται ένας ορισμός της επιλεκτικής αλαλίας, στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα αίτια της επιλεκτικής αλαλίας, στη συννοσηρότητα της επιλεκτικής αλαλίας με άλλες διαταραχές, σε θέματα που αφορούν στη διάγνωση και αξιολόγηση της επιλεκτικής αλαλίας, και ακολουθεί μια περιγραφή των χαρακτηριστικών και των

δυσκολιών των παιδιών με επιλεκτική αλαλία, ενώ γίνεται μια αναφορά στις θεραπευτικές προσεγγίσεις της επιλεκτικής αλαλίας, καθώς και στις στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αποτελεσματική διαχείριση της επιλεκτικής αλαλίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο τέλος, παρουσιάζονται τα κυριότερα συμπεράσματα της συγκεκριμένης εργασίας.

Ορισμός της επιλεκτικής αλαλίας

Η επιλεκτική αλαλία ορίζεται ως μια περίπλοκη παιδική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από την αδυναμία του παιδιού να μιλήσει σε ορισμένες κοινωνικές περιστάσεις, παρά την προσδοκία να μιλήσει και την ικανότητα να το κάνει. Άλλο χαρακτηριστικό της επιλεκτικής αλαλίας είναι ότι η αδυναμία του παιδιού να μιλήσει έχει επίδραση στην εκπαιδευτική επίδοση ή την κοινωνική επικοινωνία, για περισσότερο από ένα μήνα, χωρίς να συμπεριλαμβάνεται ο πρώτος μήνας στο σχολείο όπου το παιδί προσπαθεί να εγκλιματιστεί στο νέο περιβάλλον. Ακόμη, η αδυναμία του παιδιού να μιλήσει δεν μπορεί να είναι αποτέλεσμα έλλειψης γνώσης ή άνεσης με τον προφορικό λόγο που απαιτείται στην κάθε περίπτωση, ενώ τέλος, η έλλειψη ομιλίας δεν μπορεί να οφείλεται σε γλωσσική ή/και ψυχολογική διαταραχή (American Psychiatric Association, 2013; Bergman, 2013; Martinez, Tannock, Manassis, Garland, Clark, & McInnes, 2015). Τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία δε μιλάνε σε ένα τουλάχιστον δημόσιο χώρο, ενώ τις περισσότερες φορές αυτός ο χώρος αφορά το σχολείο, παρά το γεγονός ότι μπορούν να μιλάνε κανονικά σε διάφορες άλλες περιστάσεις και χώρους όπως είναι για παράδειγμα στο σπίτι (Watson & Kramer, 1992; Shipon-Blum, 2002; Ψάλτη, 2015; Oerbeck, Stein, Pripp, & Kristensen, 2015; Muris et al., 2016; Oerbeck et al., 2018).

Αίτια της επιλεκτικής αλαλίας

Η αιτιολογία της επιλεκτικής αλαλίας είναι ακόμα ασαφής, αλλά πιστεύεται ευρέως ότι είναι πολυπαραγοντική (Cohan, Chavira, & Stein, 2006; Capozzi, Manti, Di Trani, Romani, Vigliante, & Sogos, 2018), ενώ αναφέρεται ως σύνθετη και ετερογενής κατάσταση (Viana et al., 2009; Capozzi et al., 2018) που καθορίζεται από γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η Ψάλτη (2015) αναφέρει ότι με βάση την ψυχοδυναμική προσέγγιση η επιλεκτική αλαλία έχει τις ρίζες της στην παθολογία της οικογένειας. Συγκεκριμένα, οι οικογένειες παιδιών με επιλεκτική αλαλία έχουν περιγραφεί ως συγκρουσιακές, απομονώνονται και αποφεύγουν την κοινωνική επαφή, ενώ η μητέρα μπορεί να είναι υπερπροστατευτική φιγούρα (Remschmidt, Poller, Herpertz-Dahlmann, Hennighausen, & Gutenbrunner, 2001; Viana et al., 2009) και ο πατέρας να είναι είτε απόμακρος είτε αυταρχικός, με αποτέλεσμα το παιδί να χρησιμοποιεί την αλαλία ως προστατευτικό μηχανισμό, αλλά και για να προσελκύει την προσοχή της οικογένειάς του (Ψάλτη, 2015).

Επιπρόσθετα, κάποιοι αναφέρουν ως αίτια της συγκεκριμένης διαταραχής, τραυματικές εμπειρίες κατά την περίοδο γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς και γεγονότα όπως ο θά-

νατος, το διαζύγιο και οι συνεχείς μετακινήσεις (Dow, Sonies, Scheib, Moss, & Leonard, 1995; Ψάλτη, 2015). Από την άλλη υπάρχουν ερευνητές που δεν συμφωνούν με την άποψη ότι η επιλεκτική αλαλία οφείλεται σε τραυματικές εμπειρίες (Black & Uhde, 1995; Steinhausen & Juzi, 1996; Dummit, Klein, Tancer, Asche, Martin, & Fairbanks, 1997; Kopp & Gillberg, 1997).

Συννοσηρότητα της επιλεκτικής αλαλίας με άλλες διαταραχές

Η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών με επιλεκτική αλαλία είναι αγχώδη, ενώ πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν συνδέσει την επιλεκτική αλαλία με τις αγχώδεις διαταραχές (Anstendig, 1999; Cohan et al., 2006; Carbone, Schmidt, Cunningham, McHolm, Edison, Pierre, & Boyle, 2010; Muris & Ollendick, 2015; Shumka, 2019), ιδιαίτερα την κοινωνική φοβία και τις νευροαναπτυξιακές διαταραχές (Kolvin & Fundudis, 1981; Steinhausen & Juzi, 1996; Kristensen, 2000; Cohan, Chavira, Shipon-Blum, Hitchcock, Roesch, & Stein, 2008; Oerbeck et al., 2015).

Επιπρόσθετα, η μετα-ανάλυση των Driessen et al. (2019) έδειξε ότι η επιλεκτική αλαλία έχει σχετικά υψηλή συσχέτιση με συναισθηματικές διαταραχές άγχους. Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι η παρουσία αυτών των διαταραχών δεν επιβεβαιώνει την ύπαρξη πρόσθετης αγχώδους διαταραχής σε όλες τις περιπτώσεις της επιλεκτικής αλαλίας. Ακόμη, η επιλεκτική αλαλία συσχετίζεται με την παρουσία διαφόρων εσωτερικών προβλημάτων, όπως είναι η κοινωνική αγχώδης διαταραχή, η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων και η λειτουργική μειονεξία (Carbone et al., 2010; Scott & Beidel, 2011; Cornacchio, Furr, Sanchez, Hong, Feinberg, Tenenbaum, & Ollendick, 2019).

Στη βιβλιογραφία έχει διαπιστωθεί η ύπαρξη συννοσηρότητας μεταξύ της επιλεκτικής αλαλίας και της κοινωνικής φοβίας εξαιτίας της ύπαρξης κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ αυτών των δύο αγχώδων διαταραχών (Vecchio & Kearney, 2005; Nowakowski, Cunningham, McHolm, Evans, Edison, Pierre, Boyle, & Schmidt, 2009; Carbone et al., 2010). Όπως υποστηρίζεται άλλωστε από τους Muris και Ollendick (2015) και τους Gensthaler et al. (2016) είναι ευρέως αναγνωρισμένη η στενή σχέση μεταξύ της επιλεκτικής αλαλίας και της παιδικής κοινωνικής φοβίας. Επιπλέον, η κοινωνική φοβία ή η αποφευκτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας (American Psychiatric Association, 1987; Gensthaler et al., 2016), αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της επιλεκτικής αλαλίας με ποσοστά συννοσηρότητας 97-100% (Black & Uhde, 1995; Dummit et al., 1997; Vecchio & Kearney, 2005; Yeganeh, Beidel, & Turner, 2006; Oerbeck, Stein, Wentzel-Larsen, Langsrud, & Kristensen, 2014).

Οι διαταραχές επικοινωνίας συσχετίζονται συχνά (38-50%) (Steinhausen, & Juzi, 1996; Kristensen, 2000; Gensthaler et al., 2016) και τα γλωσσικά ελλείμματα είναι κοινά σε ένα υποσύνολο παιδιών με επιλεκτική αλαλία (McInnes, Fung, Manassis, Fiksenbaum, & Tannock, 2004; Manassis, Tannock, Garland, Minde, McInnes, &

Clark, 2007; Nowakowski et al., 2009). Τέλος, έχει εντοπιστεί πώς υπάρχει συννοσηρότητα της επιλεκτικής αλαλίας με αναπτυξιακές διαταραχές (Kristensen, 1997; Viana et al., 2009).

Διάγνωση και αξιολόγησης της επιλεκτικής αλαλίας

Η επιλεκτική αλαλία είναι σχετικά σπάνια, συμβαίνει περίπου στο 1 ανά 1.000 παιδιά (Kaplan-Tancer, 1992; Kehle, Madaus, Baratta, & Bray, 1998). Η ετερογένεια που εμφανίζει η ομάδα των παιδιών με επιλεκτική αλαλία οδηγεί στη δυσκολία διάγνωσης της συγκεκριμένης διαταραχής (Dow et al., 1995; Ψάλτη, 2015). Η επιλεκτική αλαλία εμφανίζεται συνήθως πριν από την ηλικία των 5 ετών (Black & Uhde, 1995; Cunningham, McHolm, Boyle, & Patel, 2004; Oerbeck et al., 2015), είναι σχετικά σπάνια, με επιπολασμό περίπου 0,7-0,8% στην παιδική ηλικία, ενώ είναι πιο συχνή στα κορίτσια (Bergman, Piacentini, & McCracken, 2002; Oerbeck et al., 2015; Oerbeck et al., 2018) και τα δίγλωσσα παιδιά (Cohan, Price, & Stein, 2006; Oerbeck et al., 2015; Oerbeck et al., 2018). Τα αρχικά συμπτώματα της επιλεκτικής αλαλίας τείνουν να συμπίπτουν με τη μετάβαση του παιδιού στην επίσημη εκπαίδευση (American Psychiatric Association, 2013; Siroky, Carlson, & Kotrba, 2017; Capozzi et al., 2018).

Η μέση ηλικία για να διαγνωσθεί ένα παιδί με επιλεκτική αλαλία και για έγκαιρη θεραπευτική παρέμβαση συνήθως είναι μεταξύ 6 και 8 ετών (Kolvin & Fundudis, 1981; Black & Uhde, 1992; Bergman et al., 2002), η οποία είναι σχετικά αργή αν λάβουμε υπόψη ότι οι μελέτες παρακολούθησης στην ενηλικίωση δείχνουν ότι τα συμπτώματα μπορεί να γίνουν χρόνια σε ποσοστό 50-60% των περιπτώσεων (Remschmidt et al., 2001; Steinhausen, Wachter, Laimböck, & Metzke, 2006).

Για την αξιολόγηση της επιλεκτικής αλαλίας πέραν από τις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και γονείς σημαντικό είναι να υπάρχει άμεση επαφή του παιδιού με διάφορες ειδικότητες όπως είναι μεταξύ άλλων ο λογοθεραπευτής, ο ψυχολόγος, ο ακουολόγος κ.ά. προκειμένου να καταγραφούν όλα τα απαραίτητα στοιχεία ώστε να οδηγήσουν σε μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση (Μελετιάδου 2018). Ακόμη, η συνέντευξη με το παιδί αποτελεί βασικό μέρος της αξιολόγησης καθώς επιτρέπει τον κλινικό να παρατηρήσει τη σοβαρότητα και τη φύση της αλαλίας του παιδιού. Συγκεκριμένα, η ιδιοσυγκρασία, η ποιότητα της διάδρασης και η ικανότητα επικοινωνίας λεκτικής και μη λεκτικής αποτελούν σημαντικά στοιχεία που μπορούν να παρατηρηθούν κατά τη διάρκεια συνέντευξης με το παιδί. Καθώς τα περισσότερα παιδιά με επιλεκτική αλαλία δε μιλάνε στον κλινικό, μπορούν να χρησιμοποιούν άλλες φόρμες μη λεκτικής επικοινωνίας όπως είναι η ζωγραφική και το παιχνίδι για να αξιολογηθεί το άγχος ή η ντροπαλότητα στις κοινωνικές περιστάσεις (Dow et al., 1995).

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιούνται και ψυχομετρικά εργαλεία για τα οποία όμως υπάρχουν διφορούμενες απόψεις καθώς κάποιοι θεωρούν ότι δεν είναι τα πλέον κατάλληλα για την επιλεκτική αλαλία απλά θα πρέπει να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά (Klein, Arsmstrong & Shipon-Blum, 2013; Μελετιάδου 2018), όπως είναι το Social

Behavior Scale που εξετάζει το επίπεδο κοινωνικότητας του παιδιού, το Preabody Picture Vocabulary Test, που στόχο έχει να αξιολογήσει το λεξιλόγιο στα αγγλικά και τέλος, το Wechler Intelligence Scale for Children, που μελετά και αξιολογεί τη γνωστική ικανότητα. Υπάρχουν όμως και πιο εξειδικευμένα εργαλεία ειδικά σχεδιασμένα για τη διαταραχή της επιλεκτικής αλαλίας όπως είναι το School Speech Questionnaire το οποίο συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό και το Selective Mutism Questionnaire που συμπληρώνεται από τους γονείς (Bergman, Keller Piacentini & Bergman, 2008; Letamendi, Chavira, Hitchcock, Roesch, Shipon-Blum, & Stein 2008; Μελετιάδου 2018).

Χαρακτηριστικά και δυσκολίες παιδιών με επιλεκτική αλαλία

Τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία μπορεί να περιλαμβάνουν υπερβολική συστολή, κοινωνική απομόνωση και απόσυρση, αρνητικότητα, έκρηξη θυμού, άγχος, ενούρηση και χειριστική ή εναντιωματική συμπεριφορά, ιδιαίτερα στο περιβάλλον του σπιτιού (Barlow, Strother, & Landreth, 1986; American Psychiatric Association, 1994; Kehle et al., 1998).

Τα παιδιά που εμφανίζουν την διαταραχή της επιλεκτικής αλαλίας εμφανίζουν διάφορες δυσκολίες που αφορούν στη μάθηση, στη γλώσσα καθώς και δυσκολίες που συνδέονται με τον κοινωνικό τομέα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους (Μοκαϊτή, Ρεκαλίδου, & Καρούσου, 2017). Συγκεκριμένα, εμφανίζουν πιο χαμηλή βαθμολογία σε δεξιότητες που συνδέονται με τη γλώσσα (Manassis, Tannock, Garland, Minde, McInnes, & Clark, 2007; Μοκαϊτή και συν., 2017), ενώ οι ιστορίες που αφηγούνται είναι πιο απλές και μικρότερες σε έκταση από ότι τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με κοινωνική φοβία (McInnes et al., 2004; Μοκαϊτή και συν., 2017).

Μαζί με τη σιωπηρή συμπεριφορά, τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία μπορεί επίσης να εμφανιστούν αμήχανα, ντροπαλά ή παγωμένα και ανενεργά σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Lesser-Katz, 1988; Shreeve 1991; Klin & Volkmar, 1993; Wright & Cuccaro, 1994), και αυτό αποτελεί το λόγο για τον οποίο το φαινόμενο αυτό περιγράφηκε επίσης ως "επιλεκτική αδράνεια" (Hill & Scull, 1985; Gensthaler et al., 2016). Αυτή η αδράνεια εμφανίζεται στο παιδί όταν βρίσκεται σε νέες καταστάσεις ή όταν είναι στο επίκεντρο της προσοχής του άλλου.

Εν ολίγοις, τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία εμφανίζουν διάφορα συμπτώματα που υποδηλώνουν την αναστολή της συμπεριφοράς, η οποία αποτελεί σημαντικό αιτιολογικό πρόδρομο της επιλεκτικής αλαλίας (Gensthaler et al., 2016).

Θεραπευτικές προσεγγίσεις της επιλεκτικής αλαλίας

Η θεραπεία της επιλεκτικής αλαλίας θεωρούνταν για πολύ καιρό δύσκολη (Dow et al., 1995; Oerbeck et al., 2015). Κάποιοι περιέγραφαν τη διαταραχή ως «αθεράπευτη» (Dow et al., 1995), ενώ οι Kolvin και Fundudis (1981) σημειώνουν ότι η επιλεκτική

αλαλία είναι εξαιρετικά ανθεκτική στη θεραπεία. Αυτό μπορεί να οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία ενισχύονται συχνά αρνητικά μέσω της ανάκλησης επανειλημμένων αιτήσεων συμμόρφωσης. Για παράδειγμα, όταν ένας εκπαιδευτικός ζητά από ένα παιδί να απαντήσει και το παιδί επανειλημμένα δεν απαντά, ο δάσκαλος συνήθως αποσύρει το αίτημα. Αυτή η απόσυρση ενισχύει αρνητικά την αλαλία του παιδιού. Επιπρόσθετα, αυτά τα παιδιά ενισχύονται συχνά από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους στη μη λεκτική επικοινωνία. Κατά συνέπεια, όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια της επιλεκτικής αλαλίας, τόσο πιο ανθεκτική είναι στην παρέμβαση (Kehle et al., 1998). Ο κύριος στόχος της παρέμβασης σε ένα παιδί με επιλεκτική αλαλία είναι η ενίσχυση της λεκτικής επικοινωνίας, η ενίσχυση της λειτουργικότητας του παιδιού σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο και η μείωση της αποφυγής και της δυσφορίας που σχετίζεται με την ομιλία (Bergman 2013; Kovac & Furr, 2019).

Για την αντιμετώπισή της έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες προσεγγίσεις, συμπεριλαμβανομένου των συμπεριφοριστικών τεχνικών, των ψυχοδυναμικών προσεγγίσεων, της οικογενειακής θεραπείας, της θεραπείας του λόγου και της φαρμακοθεραπείας (Tancer, 1992; Cline & Baldwin, 1994; Dow et al., 1995).

Ιστορικά, η πλειονοψηφία των επιτυχημένων διαδικασιών θεραπείας αφορούν συμπεριφοριστικές τεχνικές, στις οποίες περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων η ενίσχυση και η διαμόρφωση ή η προτροπή (Sheridan, Kratochwill & Ramirez, 1995). Πράγματι, οι συμπεριφοριστικές ή γνωσιακές συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς για την αντιμετώπιση της επιλεκτικής αλαλίας (Viana et al., 2009; Kehle, Bray, Byer-Alcorace, Theodore, & Kovac, 2011; Muris & Ollendick 2015; Oerbeck, Stein, Pripp, & Kristensen, 2015; Kovac, & Furr, 2019), αλλά όμως υπάρχουν λίγα προγράμματα που απευθύνονται συγκεκριμένα σε παιδιά με επιλεκτική αλαλία. Μία από αυτές είναι η ολοκληρωμένη θεραπεία συμπεριφοράς για την επιλεκτική αλαλία του Bergman (2013) η οποία είναι μια εβδομαδιαία θεραπεία 20 συνεδριών, που χρησιμοποιεί κοινές στρατηγικές συμπεριφοράς για την απόκτηση ομιλίας σε διάφορα περιβάλλοντα (Muris & Ollendick, 2015; Siroky, Carlson, & Kotrba, 2017).

Άλλες λιγότερο συχνά χρησιμοποιούμενες, αλλά παρόλα αυτά επιτυχείς θεραπείες, είναι η αυτο-μοντελοποίηση (Kehle, Owen, & Cressy, 1990; Dow, Sonies, Scheib, Moss, & Leonard, 1995; Kehle, Madaus, Baratta, & Bray, 1998) και οι παρεμβάσεις με φάρμακα (Black & Uhde, 1994). Η αυτο-μοντελοποίηση ορίζεται ως το συμπεριφορικό κέρδος και προκύπτει ως αποτέλεσμα επανειλημμένων και διαχωρισμένων προβολών του εαυτού κάποιου σε επεξεργασμένες βιντεοκασέτες που απεικονίζουν μόνο κατάλληλες ή παραδειγματικές συμπεριφορές (Kehle, Owen, & Cressy, 1990; Kehle et al., 1998). Η πιο αποτελεσματική θεραπεία πάντως ενσωματώνει ένα συνδυασμό τεχνικών καθώς η συνδυασμένη προσέγγιση θεραπείας έχει ως αποτέλεσμα την πιο γρήγορη απόκτηση ομιλίας με τη μεγαλύτερη γενικότητα (Watson & Kramer, 1992; Kehle et al., 1998).

Η αντιμετώπιση της επιλεκτικής αλαλίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Μια τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς είναι η γνωστική αναδόμηση, όπου μέσα από εικόνες το παιδί συνειδητοποιεί ότι ανασταλτικός παράγοντας στο να μιλήσει και να επικοινωνήσει με τους γύρω του είναι η σκέψη η οποία δημιουργεί φόβο και άγχος. Συγκεκριμένα, στο παιδί προβάλλονται εικόνες που αναπαριστούν παιδιά σαν αυτό, δηλαδή παιδιά που κάθονται μόνα τους, ενώ δίπλα τους υπάρχουν παιδιά που παίζουν. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να κάνει το παιδί να συναισθανθεί την κατάσταση που βιώνει το παιδί στην εικόνα, εξηγώντας τη φοβία του παιδιού που απεικονίζεται και σημειώνοντας όλα τα θετικά πράγματα τα οποία χάνει από τη μη συμμετοχή του στο παιχνίδι (Stallard, 2006; Μελετιάδου, 2018). Στον πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι στόχοι και οι αντίστοιχες διεπιστημονικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της επιλεκτικής αλαλίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Πίνακας 1: Διεπιστημονικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της επιλεκτικής αλαλίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Στόχοι	Συγκεκριμένες παρεμβάσεις
Μείωση του άγχους	Μη εξαναγκασμός του παιδιού για να μιλήσει. Λιγότερη έμφαση στη λεκτική επίδοση (παίξιμο με μη λεκτικά παιχνίδια). Ενθάρρυνση σχέσεων με συμμαθητές. Φοίτηση του παιδιού σε κανονική τάξη εκτός και αν υπάρχουν ειδικές ανάγκες πέραν από την επιλεκτική αλαλία. Γνωστικές-συμπεριφορικές παρεμβάσεις. Συνδυασμός προγράμματος σχολείου με παρεμβάσεις εκτός σχολείου (ψυχοθεραπεία οικογένειας παιδιού, φαρμακοθεραπεία).
Ενίσχυση της μη λεκτικής επικοινωνίας	Δημιουργία συστήματος για εναλλακτικά μέσα επικοινωνίας (σύμβολα, κάρτες, χειρονομίες). Δημιουργία μικρών ομάδων περιστάσεων. Διευκόλυνση των σχέσεων με τους συμμαθητές.
Ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης	Δημιουργία μικρών ομάδων περιστάσεων. Δραστηριότητες που δεν απαιτούν δεξιότητες λεκτικής επικοινωνίας. Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τις κοινωνικές δεξιότητες. Καθορισμός συμμαθητών που ταιριάζουν με το παιδί για παιχνίδι εντός και εκτός σχολείου.
Ενίσχυση της λεκτικής επικοινωνίας	Θεραπεία λόγου και γλώσσας για την ανάπτυξη γλωσσολογικών δεξιοτήτων. Γλωσσική πρακτική. Θετική ενίσχυση για διαδραστικές και επικοινωνιακές συμπεριφορές, σταδιακή ενίσχυση για ομιλία.

Πηγή: Προσαρμογή από Dow et al. (1995)

Επιπρόσθετα, οι Κονας και Furr (2019) αναφέρουν διάφορες στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη σχολική τάξη προκειμένου να μειωθεί το άγχος των παιδιών με επιλεκτική αλαλία και να ενισχυθεί η λεκτική τους επικοινωνία. Μεταξύ αυτών είναι η φροντίδα από τη μεριά των εκπαιδευτικών στο να διασφαλίσουν ένα οικείο και ζεστό μαθησιακό περιβάλλον για τα παιδιά αυτά. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναθέτουν στο παιδί διάφορες εργασίες, όπως το να μοιράζει χαρτιά ή να διακοσμεί τον πίνακα ανακοινώσεων και σταδιακά οι εργασίες θα εντάσσουν και τη λεκτική συμπεριφορά. Επιπλέον, σημαντικό είναι να τηρείται μια ιεράρχηση στην επικοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι στην αρχή οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη μη λεκτική επικοινωνία και σταδιακά να προωθούν και να ενισχύουν και τη λεκτική επικοινωνία. Ακόμη, θα πρέπει να επιβραβεύουν τα παιδιά, να τα ενθαρρύνουν και να τους δίνουν θετική προσοχή (Eyberg & Funderburk, 2011; Carpenter, Puliafico, Kurtz, Pincus, & Comer, 2014).

Μια άλλη στρατηγική που μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί είναι να ταιριάξουν το παιδί με ένα φίλο όπου αυτός θα αποτελεί μια μορφή υποστήριξης και θα μπορούσε να είναι ένας αρχικός συνεργάτης για τη γενίκευση της συμπεριφοράς ομιλίας σε άλλους, αλλά όμως δεν πρέπει να χρησιμοποιείται για να μιλήσει στη θέση του παιδιού με επιλεκτική αλαλία. Επιπλέον, σημαντικό είναι όταν τεθεί μια ερώτηση σε ένα παιδί με επιλεκτική αλαλία να περιμένει ο εκπαιδευτικός πέντε δευτερόλεπτα ώστε το παιδί να έχει την ευκαιρία να σκεφτεί προτού απαντήσει, ενώ οι ερωτήσεις που θα του γίνονται θα πρέπει να είναι στην αρχή σύντομης απάντησης «ναι», «όχι» και όχι ανοιχτές ερωτήσεις. Ακόμη, καλό είναι το παιδί να κάθεται κοντά στον εκπαιδευτικό έτσι ώστε όταν μιλήσει ή ψιθυρίσει να μπορεί ο εκπαιδευτικός να το ακούσει. Τέλος, δεν θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να δείξει υπέρμετρο ενθουσιασμό όταν το παιδί μιλήσει αλλά θα πρέπει να παραμείνει ήρεμος (Κονας & Furr, 2019).

Συμπεράσματα

Η επιλεκτική αλαλία αποτελεί μια σπάνια διαταραχή, η οποία εμφανίζεται κυρίως στα κορίτσια και στα δίγλωσσα παιδιά, ενώ παρουσιάζεται συνήθως πριν την ηλικία των 5 ετών. Το παιδί που έχει διαγνωστεί με επιλεκτική αλαλία, δε μιλά σε διάφορες περιστάσεις, όπως για παράδειγμα στο σχολείο, ενώ στο σπίτι μιλάει κανονικά και η αδυναμία αυτή δεν οφείλεται σε προβλήματα με το λόγο ή/και ψυχολογικά ζητήματα. Τα αίτια της επιλεκτικής αλαλίας οφείλονται σε γενετικούς, περιβαλλοντικούς παράγοντες, ενώ αίτια εντοπίζονται επίσης στην παθολογία της οικογένειας, και σε τραυματικές εμπειρίες αν και υπάρχουν διαφορούμενες απόψεις για το αν η επιλεκτική αλαλία μπορεί να οφείλεται σε τραυματικά γεγονότα που έχει βιώσει το παιδί. Η επιλεκτική αλαλία συνυπάρχει με διάφορες άλλες αγχώδεις διαταραχές όπως είναι η κοινωνική φοβία καθώς και με αναπτυξιακές διαταραχές, ενώ συσχετίζεται και με διάφορα γλωσσικά ελλείματα. Για την αξιολόγηση της επιλεκτικής αλαλίας χρησιμοποιείται η συνέντευξη των ειδικών με γονείς, εκπαιδευτικούς και με το ίδιο το παιδί, ενώ γίνεται και χρήση ψυχομετρικών εργαλείων. Τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία αντιμετωπίζουν δυσκολίες που αφορούν στον κοινωνικό τομέα και τις επιδόσεις κυρίως στη γλώσσα, ενώ

εμφανίζουν χαρακτηριστικά όπως η ντροπαλότητα, η αμηχανία και η αδράνεια. Οι γνωστικές συμπεριφοριστικές τεχνικές θεωρούνται ως ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης της επιλεκτικής αλαλίας. Επιπλέον, θεραπείες όπως η αυτο-μοντελοποίηση και η φαρμακοθεραπεία, είναι επιτυχείς αν και δεν χρησιμοποιούνται τόσο συχνά, ενώ ο συνδυασμός διαφόρων τεχνικών θεωρείται ως η πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη θεραπεία της επιλεκτικής αλαλίας. Εστιάζοντας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μπορεί να χρησιμοποιηθούν η γνωστική αναδόμηση καθώς και διάφορες παρεμβάσεις διεπιστημονικές και στρατηγικές που στόχο έχουν να μειώσουν το άγχος που εμφανίζουν τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία, να ενισχύσουν τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία καθώς και την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών αυτών.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. doi: 10.1176/appi.books.9780890425596
- Anstendig, K. D. (1999). Is selective mutism an anxiety disorder? Rethinking its DSM-IV classification. *Journal of Anxiety Disorders*, 13(4), 417-434.
- Barlow, K., Strother, J., & Landreth, G. (1986). Sibling group play therapy: An effective alternative with an elective mute child. *The School Counselor*, 34(1), 44-50.
- Bergman, R. L., Piacentini, J., & McCracken, J. T. (2002). Prevalence and description of selective mutism in a school-based sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(8), 938-946.
- Bergman, R. L., Keller, M. L., Piacentini, J., & Bergman, A. J. (2008). The development and psychometric properties of the selective mutism questionnaire. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(2), 456-464.
- Bergman, R. L. (2013). *Treatment for children with selective mutism: An integrative behavioral approach*. New York: Oxford University Press.
- Black, B., & Uhde, T. W. (1992). Case study: elective mutism as a variant of social phobia. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31(6), 1090-1094.

- Black, B., & Uhde, T. W. (1994). Treatment of elective mutism with fluoxetine: a double-blind, placebo-controlled study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(7), 1000-1006.
- Black, B., & Uhde, T. W. (1995). Psychiatric characteristics of children with selective mutism: a pilot study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(7), 847-856. doi:10.1097/00004583-199507000-00007
- Capozzi, F., Manti, F., Di Trani, M., Romani, M., Vigliante, M., & Sogos, C. (2018). Children's and parent's psychological profiles in selective mutism and generalized anxiety disorder: a clinical study. *European child & adolescent psychiatry*, 27(6), 775-783.
- Carbone, D., Schmidt, L. A., Cunningham, C. C., McHolm, A. E., Edison, S., Pierre, J. St. & Boyle, M. H. (2010). Behavioral and Socio-emotional Functioning in Children with Selective Mutism: A Comparison with Anxious and Typically Developing Children Across Multiple Informants. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1057-1067.
- Carpenter, A. L., Puliafico, A. C., Kurtz, S. M. S., Pincus, D. B., & Comer, J. S. (2014). Extending parent-child interaction therapy for early childhood internalizing problems: New advances for an overlooked population. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17, 340-356. doi: 10.1007/s10567-014-0172-4
- Cline, T., & Baldwin, S. (1994). *Selective mutism in children*. London: Whurr Pub Limited.
- Cohan, S.L., Chavira, D.A., & Stein, M.B. (2006). Practitioner review: psychosocial interventions for children with selective mutism: a critical evaluation of the literature from 1990 to 2005. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47(11), 1085-1097. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01662.x
- Cohan, S. L., Price, J. M., & Stein, M. B. (2006). Suffering in silence: Why a developmental psychopathology perspective on selective mutism is needed. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(4), 341-355.
- Cohan, S. L., Chavira, D. A., Shipon-Blum, E., Hitchcock, C., Roesch, S. C., & Stein, M. B. (2008). Refining the classification of children with selective mutism: A latent profile analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(4), 770-784.
- Cornacchio, D., Furr, J. M., Sanchez, A. L., Hong, N., Feinberg, L. K., Tenenbaum, R., & Ollendick, T. H. (2019). Intensive group behavioral treatment (IGBT) for children with selective mutism: A preliminary randomized clinical trial. *Journal of consulting and clinical psychology*, 87(8), 720-733. doi:10.1037/ccp0000422

- Cunningham, C. E., McHolm, A., Boyle, M. H., & Patel, S. (2004). Behavioral and emotional adjustment, family functioning, academic performance, and social relationships in children with selective mutism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1363-1372.
- Dow, S. P., Sonies, B. C., Scheib, D., Moss, S. E., & Leonard, H. L. (1995). Practical guidelines for the assessment and treatment of selective mutism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(7), 836-846.
- Driessen, J., Blom, J. D., Muris, P., Blashfield, R. K., & Molendijk, M. L. (2019). Anxiety in Children with Selective Mutism: A Meta-analysis. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-12. doi:10.1007/s10578-019-00933-1
- Dummit, E. S., Klein, R. G., Tancer, N. K., Asche, B., Martin, J., & Fairbanks, J. A. (1997). Systematic assessment of 50 children with selective mutism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(5), 653-660. doi:10.1097/00004583-199705000-00016
- Eyberg, S. M., & Funderburk, B. (2011). *Parent-child interaction therapy protocol*. Gainesville: PCIT International.
- Gensthaler, A., Khalaf, S., Ligges, M., Kaess, M., Freitag, C. M., & Schwenck, C. (2016). Selective mutism and temperament: the silence and behavioral inhibition to the unfamiliar. *European child & adolescent psychiatry*, 25(10), 1113-1120. doi:10.1007/s00787-016-0835-4
- Hill, L., & Scull, J. (1985). Elective mutism associated with selective inactivity. *Journal of communication disorders*, 18(3), 161-167. doi:10.1016/0021-9924(85)90018-8
- Kaplan-Tancer, N. (1992). *Elective mutism: A review of the literature*. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology* (Vol. 14, pp. 265–288). New York: Plenum Press.
- Kehle, T. J., Owen, S. V., & Cressy, E. T. (1990). The use of self-modeling as an intervention in school psychology: A case study of an elective mute. *School Psychology Review*, 19(1), 115-121.
- Kehle, T. J., Madaus, M. R., Baratta, V. S., & Bray, M. A. (1998). Augmented self-modeling as a treatment for children with selective mutism. *Journal of School Psychology*, 36(3), 247-260.
- Kehle, T. J., Bray, M. A., Byer-Alcorace, G. F., Theodore, L. A., & Kovac, L. M. (2011). Augmented self-modeling as an intervention for selective mutism. *Psychology in the Schools*, 49(1), 93–103. doi:10.1002/pits.21589.

- Klein, E. R., Armstrong, S. L., & Shipon-Blum, E. (2013). Assessing spoken language competence in children with selective mutism: Using parents as test presenters. *Communication Disorders Quarterly*, 34(3), 184-195.
- Klin, A., & Volkmar, F. R. (1993). Elective mutism and mental retardation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(4), 860-864.
- Kolvin, I., & Fundudis, T. (1981). Elective mute children: Psychological development and background factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(3), 219-232.
- Kopp, S., & Gillberg, C. (1997). Selective Mutism: A Population-based Study: A Research Note. *Journal of Child psychology and Psychiatry*, 38(2), 257-262.
- Kovac, L. M., & Furr, J. M. (2019). What Teachers Should Know About Selective Mutism in Early Childhood. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 107-114.
- Kristensen, H. (1997). Elective mutism – associated with developmental disorder / delay. Two case studies. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 6(4), 234-239. doi:10.1007/s007870050035
- Kristensen, H. (2000). Selective mutism and comorbidity with developmental disorder/delay, anxiety disorder, and elimination disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(2), 249-256. doi:10.1097/00004583-200002000-00026
- Lesser-Katz, M. (1988). The treatment of elective mutism as stranger reaction. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 25(2), 305-313.
- Letamendi, A. M., Chavira, D. A., Hitchcock, C. A., Roesch, S. C., Shipon-Blum, E., & Stein, M. B. (2008). The Selective Mutism Questionnaire: Measurement Structure and Validity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(10), 1197-1204. doi:10.1097/CHI.0b013e3181825a7
- Μελετιάδου Ε. (2018). *Σύγχρονες μέθοδοι εκπαιδευτικής παρέμβασης σε παιδιά με επιλεκτική αλαλία* (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Μοκαϊτη, Φ., Ρεκαλίδου, Γ., & Καρούσου, Α. (2017). Επιλεκτική αλαλία στο σχολείο. Σχέσεις και αντιλήψεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο: μία μελέτη περίπτωσης. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 5(2), 27-64.
- McInnes, A., Fung, D., Manassis, K., Fiksenbaum, L., & Tannock, R. (2004). Narrative Skills in Children With Selective Mutism. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13, 304-315. doi:10.1044/1058-0360.

- Manassis, K., Tannock, R., Garland, E. J., Minde, K., McInnes, & Clark, S. (2007). The sounds of silence: Language, cognition, and anxiety in selective mutism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(9), 1187-1195. doi:10.1097/CHI.0b013e318076b7ab
- Martinez, Y. J., Tannock, R., Manassis, K., Garland, E. J., Clark, S., & McInnes, A. (2015). The teachers' role in the assessment of selective mutism and anxiety disorders. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(2), 83-101.
- Muris, P., & Ollendick, T. H. (2015). Children who are anxious in silence: a review on selective mutism, the new anxiety disorder in DSM-5. *Clinical child and family psychology review*, 18(2), 151-169.
- Muris, P., Hendriks, E., & Bot, S. (2016). Children of few words: relations among selective mutism, behavioral inhibition, and (social) anxiety symptoms in 3-to 6-year-olds. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(1), 94-101.
- Nowakowski, M. E., Cunningham, C. C., McHolm, A. E., Evans, M. A., Edison, S., Pierre, J. St., Boyle, M. H., & Schmidt, A. (2009). Language and academic abilities in children with selective mutism. *Infant and Child Development*, 18, 271-290. doi:10.1002/icd.624
- Oerbeck, B., Stein, M. B., Wentzel-Larsen, T., Langsrud, Ø., & Kristensen, H. (2014). A randomized controlled trial of a home and school-based intervention for selective mutism—defocused communication and behavioural techniques. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(3), 192-198. doi:10.1111/camh.12045
- Oerbeck, B., Stein, M. B., Pripp, A. H., & Kristensen, H. (2015). Selective mutism: follow-up study 1 year after end of treatment. *European child & adolescent psychiatry*, 24(7), 757-766.
- Oerbeck, B., Overgaard, K. R., Stein, M. B., Pripp, A. H., & Kristensen, H. (2018). Treatment of selective mutism: a 5-year follow-up study. *European child & adolescent psychiatry*, 27(8), 997-1009.
- Remschmidt, H., Poller, M., Herpertz-Dahlmann, B., Hennighausen, K., & Gutenbrunner, C. (2001). A follow-up study of 45 patients with elective mutism. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 251(6), 284-296.
- Scott, S., & Beidel, D. C. (2011). Selective mutism: An update and suggestions for future research. *Current Psychiatry Reports*, 13(4), 251– 257. doi: 10.1007/s11920-011-0201-7

- Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., & Ramirez, S. Z. (1995). Assessment and treatment of selective mutism: Recommendations and a case study. *Special services in the schools, 10*(1), 55-77.
- Shipon-Blum, E. (2002). When the words just won't come out. Understanding Selective Mutism. *NASP Communique 30*(5), 2-4.
- Shumka, E. M. (2019). *Multimethod assessment of social-emotional competence in children with selective mutism* (Doctoral dissertation). University of British Columbia, Vancouver.
- Siroky, A. K., Carlson, J. S., & Kotrba, A. (2017). Investigation of integrated behavior therapy for selective mutism: a replicated single-case study design. *International Journal of Psychological Studies, 9*, 82-88. doi: 10.5539/ijps.v9n2p82
- Shreeve, D. F. (1991). Elective mutism: Origins in stranger anxiety and selective attention. *Bulletin of the Menninger Clinic, 55*(4), 491-504.
- Stallard, P. (2006). Psychological interventions for post-traumatic reactions in children and young people: A review of randomised controlled trials. *Clinical Psychology Review, 26*(7), 895-911.
- Steinhausen, H. C., & Juzi, C. (1996). Elective mutism: an analysis of 100 cases. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 35*(5), 606-614. doi:10.1097/00004583-199605000-00015
- Steinhausen, H. C., Wachter, M., Laimböck, K., & Metzke, C. W. (2006). A long-term outcome study of selective mutism in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(7), 751-756.
- Tancer, N. K. (1992). Elective mutism. In *Advances in clinical child psychology* (pp. 265-288). Boston: Springer.
- Vecchio, J. L., & Kearney, A. (2005). Selective mutism in children: Comparison to youths with and without anxiety disorders. *Journal of psychopathology and Behavioral Assessment, 27*, 31-37. doi: 10.1007/s10862-005-3263-1
- Viana, A. G., Beidel, D. C., & Rabian, B. (2009). Selective mutism: A review and integration of the last 15 years. *Clinical Psychology Review, 29*, 57-67. doi: 10.1016/j.cpr.2008.09.009
- Ψάλτη, Α. (2015). Παιδιά με εκλεκτική αλαλία: η σιωπηλή μειονότητα της σχολικής τάξης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 37*, 86-102.

- Watson, T. S., & Kramer, J. J. (1992). Multimethod behavioral treatment of long-term selective mutism. *Psychology in the Schools*, 29(4), 359-366.
- Wright, H. H., & Cuccaro, M. L. (1994). Selective mutism continued. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33, 593-594. doi:10.1097/00004583-199405000-00024
- Yeganeh, R., Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2006). Selective mutism: more than social anxiety?. *Depression and Anxiety*, 23(3), 117-123. doi:10.1002/da.20139

Ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Ατταλιώτου Κυριακή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Π.Ε.06, Συντονίστρια Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης στο 5ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, kyrattall1@gmail.com

Περίληψη

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΣ ΕΑΕ) λειτούργησε, επί τρανταέξι χρόνια στη χώρα μας, συνδράμοντας καθοριστικά όχι μόνο τα ειδικά σχολεία, αλλά και τα σχολεία μαθητών τυπικής ανάπτυξης, όλων των βαθμίδων. Μέσω της επιμόρφωσης, της παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης και της υποστηρικτικής τους δράσης, οι ΣΣ ΕΑΕ βοήθησαν το σύνολο της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, παρά το γεγονός ότι όφειλαν να ανταποκριθούν σε πολυάριθμες υποχρεώσεις, δυβάστακτου βάρους, σε αρκετές περιπτώσεις. Ο θεσμός καταργήθηκε το 2018 και οι ΣΣ ΕΑΕ αντικαταστάθηκαν από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, χωρίς ποτέ η πολιτεία να αξιολογήσει επίσημα το θεσμό.

Λέξεις-Κλειδιά: ΣΣ ΕΑΕ, ΣΜΕΑΕ, Τμήματα Ένταξης, Παράλληλη Στηριξη-Συνεκπαίδευση

Εισαγωγή

Το 1982 (Ν. 1304), επί κυβερνήσης ΠΑΣΟΚ, καταργείται ο θεσμός του Επιθεωρητή καθώς και του Επιθεωρητή Ειδικών Σχολείων, ένας από τους σημαντικότερους και μακροβιότερους θεσμούς στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2016, Καραμητόπουλος, 2017, Ιορδανίδης, 2004). Εισάγεται ο θεσμός του ΣΣ, τόσο στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση όσο και στην Ειδική Αγωγή, με οκτώ (8) θέσεις ΣΣ ΕΑ (Γούπος & Βρυώνης, 2017). Έργο των ΣΣ είναι «η επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης» (Ν.1304, άρθρο 1, παράγραφος 1). Στα χρόνια που ακολούθησαν ψηφίστηκαν αρκετά νομοθετήματα, με άρθρα που αφορούσαν το θεσμό των ΣΣ (Παναγόπουλος, 2012). Το 2002 δημοσιεύεται η Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1/, ΦΕΚ 1340) στην οποία περιγράφεται τόσο το έργο των ΣΣ όσο και, αναλυτικά, οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα τους σε σχέση με όλους τους λοιπούς εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως εύκολα μπορεί να διαπιστώσει κανείς πρόκειται για ένα τεράστιο εύρος αρμοδιοτήτων, τόσο σε επίπεδο παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης όσο και σε επίπεδο συνεργασιών και υποστηρικτικών δράσεων.

Το έργο των Σχολικών Συμβούλων

Το έργο του ΣΣ αφορούσε πέντε κύριες λειτουργίες: α) **διαχείριση** στον τομέα της ευθύνης του της εκπαιδευτικής πολιτικής και υποστήριξη της εφαρμογής των εκπαιδευτικών καινοτομιών οι οποίες εισάγονται στην εκπαίδευση, β) **προγραμματισμός** του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή ευθύνης του, γ) **επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών, καθώς αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του, δ) **αξιολόγηση** του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως ορίζει η κείμενη νομοθεσία, ε) **διαπίστωση αδυναμίας άσκησης εκπαιδευτικού έργου**, σύνταξη της υπηρεσιακής έκθεσης για τους εν λόγω εκπαιδευτικούς και υποχρέωσή του να «*προτείνει να εφαρμοστεί πρόγραμμα επιμόρφωσης, αναλυτικά σε κάθε έναν από αυτούς*» (ό.π. άρθρο 8).

Από τις πέντε βασικές λειτουργίες του έργου των ΣΣ ουδέποτε ασκήθηκε, με επίσημη διαδικασία, η πέμπτη, δηλαδή η διαπίστωση αδυναμίας άσκησης εκπαιδευτικού έργου και η σύνταξη της υπηρεσιακής έκθεσης για τους εν λόγω εκπαιδευτικούς, λειτουργία στενά συνδεδεμένη με την αξιολόγηση. Η πολιτεία επέλεξε να μην εφοδιάσει τους ΣΣ με εργαλεία που θα νομιμοποιούσαν την ανωτέρω διαδικασία, με αποτέλεσμα η αρχική πρόθεση του νομοθέτη να μην υλοποιηθεί ποτέ στην πράξη. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις, τα όργανα διοίκησης μετακύλισαν το πρόβλημα, καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί της ανωτέρω κατηγορίας ετοποθετούντο στα γραφεία των ΣΣ (γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την προσωπική μας μαρτυρία), ενισχύοντας έτσι τριβές που δημιουργούνται μεταξύ διοίκησης και ΣΣ.

Έλλειψη εργαλείων υπήρξε και για τη λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Όπως πολύ εύστοχα έχει διατυπώσει ο Κασσωτάκης (2016), αναφερόμενος στο θέμα της αξιολόγησης «στην *Ελληνική Εκπαίδευση τα τελευταία τριάντα πέντε και πλέον χρόνια πρέπει να περιληφθούν: α) η απουσία πολιτικής συναίνεσης στο ζήτημα αυτό και β) η έλλειψη συνέχειας και συνέπειας στην εκτέλεση όσων αποφασίζονταν κατά καιρούς*». Έτσι, για έντεκα (11) χρόνια η λειτουργία αυτή δεν ενεργοποιήθηκε, παρά μόνο το 2013, όταν η πολιτεία, ψήφισε το Π.Δ. 152, ΦΕΚ 240. Για πρώτη φορά στην ιστορία τους, οι ΣΣ προχώρησαν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά όχι του εκπαιδευτικού έργου, αξιολογώντας τους Δ/ντές των σχολείων ευθύνης τους, εν μέσω τεραστίων αντιδράσεων (Καραμητόπουλος, 2020). Επιπλέον, συμμετείχαν και στο πιλοτικό πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Λίγο πριν την ολοκλήρωση των ατομικών αξιολογήσεων των Δ/ντων, με την αλλαγή της κυβέρνησης, το 2015, ακυρώθηκε η όλη διαδικασία.

Το έργο των Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Το 2007, πέραν των όσων προβλέπονταν στην υπουργική απόφαση του 2002, στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των ΣΣ ΕΑΕ, έρχονται να προστεθούν, επιπλέον καθήκοντα, με την Υ.Α 27922/Γ6, ΦΕΚ 449. Τα καθήκοντα αυτά σχετίζονται με τη λειτουργία των αυτοτελών Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑΕ), των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε), του θεσμού Παράλληλη Στήριξη-Συνεκπαίδευση και του θεσμού Διδασκαλίας στο Σπίτι (ΔΣΣ). Με εξαίρεση ένα μικρό χρονικό διάστημα, όπου και οι ΣΣ ΕΑΕ προχώρησαν κι αυτοί στην αξιολόγηση των Δ/ντών των αυτοτελών ΣΜΕΑΕ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, το έργο τους αφορούσε αποκλειστικά τις τρεις από τις πέντε λειτουργίες: τη **διαχείριση** της εκπαιδευτικής πολιτικής, τον **προγραμματισμό** του εκπαιδευτικού έργου και την **επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών. Λειτουργίες που από μόνες τους απαιτούσαν τεράστιο μόχθο, ενέργεια και εργατοώρες. Σε αυτό το έργο, θα προσθέταμε και τον «πυροσβεστικό» τους ρόλο (Καραμητόπουλος, 2016), καθώς οι ΣΣ ΕΑΕ ήταν οι τελικοί αποδέκτες των παραπόνων γονέων ή κηδεμόνων, εκπαιδευτικών, συλλογικών φορέων (π.χ. συλλόγων γονέων) όλων των γενικών σχολείων, όταν οι συνθήκες καθίσταντο «εμπόλεμες» και οι ΣΣ ΕΑΕ καλούντο να διαχειριστούν την κρίση. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η ευρεία εφαρμογή του θεσμού Π.ΣΤ.-Συνεκπαίδευση πυροδότησε σωρεία αντιδράσεων και προβλημάτων και στις δύο βαθμίδες, ακόμα και αναφορές και μηνύσεις γονέων (Ατταλιώτου, 2013).

Στον **προγραμματισμό** του εκπαιδευτικού έργου μπορούμε να εντάξουμε αρμοδιότητες/υποχρεώσεις των ΣΣ ΕΑΕ όπως οι ακόλουθες:

α) έγκριση/θεώρηση Εβδομαδιαίων Ωρολογίων Προγραμμάτων Διδασκαλίας (ΕΩΠΔ) αυτοτελών ΣΜΕΑΕ: Οι ΣΣ ΕΑΕ είχαν στην ευθύνη τους ΣΜΕΑΕ, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας: ειδικά νηπιαγωγεία, ειδικά δημοτικά, ειδικά σχολεία Β/θμιας εκπαίδευσης τριών διαφορετικών τύπων (ειδικά γυμνάσια και ειδικά λύκεια, ενιαία ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια-λύκεια (ΕΝΕΕΓΥΛ), Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ). Αυτό πρακτικά σήμαινε ότι θα έπρεπε να ελέγχουν και να εγκρίνουν Ε.Ω.Π.Δ πέντε διαφορετικών δομών, που συχνά άλλαζαν ονομασία, ωρολόγιο πρόγραμμα και θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας (π.χ. τα ΤΕΕ α' και β' βαθμίδας μετασχηματίστηκαν σε επαγγελματικά γυμνάσια και λύκεια και στη συνέχεια σε ενιαία ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια-λύκεια). Η πράξη απέδειξε ότι η έγκριση των Ε.Ω.Π.Δ όλων αυτών των τόσο διαφορετικών δομών, ήταν εξαιρετικά χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία. Ένας λόγος ήταν ότι μαζί με το πρόγραμμα των τμημάτων του ειδικού σχολείου λειτουργούν παράλληλα τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού-ΕΕΠ (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές) καθώς και τα μέλη του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού-ΕΒΠ, με το υποστηρικτικό τους πρόγραμμα, επομένως εκτός από το ωρολόγιο των τμημάτων θα έπρεπε να ελεγχθούν και τα ατομικά ωρολόγια του προσωπικού. Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με το γεγονός ότι ένα ειδικό σχολείο μπορούσε να αλλάξει 7-8 φορές ωρολόγιο πρόγραμμα μέσα στη σχ. χρονιά, με ταυτόχρονες αλλαγές των ατομικών προγραμμάτων του προσωπικού, καθώς οι προσλήψεις αναπληρωτών γίνονταν καθ' όλη τη διάρκεια της σχ. χρονιάς.

β) έγκριση/θεώρηση ΕΩΠΑ Τμημάτων ένταξης (ΤΕ): οι ΣΣ ΕΑΕ είχαν στην ευθύνη τους τα Τ.Ε. των νηπιαγωγείων, δημοτικών και των γυμνασίων. Ομοίως, θα έπρεπε να ελέγχουν και να εγκρίνουν τα Ε.Ω.Π.Δ, όχι μία αλλά πολλές φορές, καθώς τα ωρολόγια προγράμματα δεν παρέμεναν σταθερά κατά τη διάρκεια της σχ. χρονιάς, για ποικίλους λόγους. Για τα Τ.Ε. υπήρχε, κατ'ελάχιστον, θεώρηση ωρολογίου προγράμματος τουλάχιστον δύο φορές ετησίως, (ωρολόγια του α' και του β' και γ' τριμήνου), λόγω ένταξης-υποστήριξης νέων μαθητών π.χ. μαθητών της α' τάξης.

γ) έγκριση/θεώρηση ΕΩΠΑ μαθητών σε Π.ΣΤ-Συνεκπαίδευση: Οι ΣΣ ΕΑΕ έχοντας στην ευθύνη τους το θεσμό της Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης σε νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια έπρεπε να ελέγχουν και να εγκρίνουν τα Ε.Ω.Π.Δ, όχι μία αλλά πολλές φορές, καθώς και αυτά τα ωρολόγια προγράμματα δεν παρέμεναν σταθερά κατά τη διάρκεια της σχ. χρονιάς. Τα συγκεκριμένα προγράμματα μεταβάλλονταν εξαιρετικά συχνά, καθώς ακολουθούσαν τις διαρκείς αλλαγές του προσωπικού του σχολείου.

δ) έγκριση/θεώρηση ΕΩΠΑ μαθητών σε Διδασκαλία Στο Σπίτι (ΔΣΣ) σε νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια. Και εδώ ισχύει ό,τι και για τα άλλα ωρολόγια. Θα πρέπει δε να επισημάνουμε ότι, αν κατά τον έλεγχο του ΕΩΠΑ, κρίνονταν ότι υπάρχουν παραλείψεις, ασάφειες ή/και λάθη, έπρεπε αυτά να επιστραφούν στα σχολεία με τις απαραίτητες γραπτές παρατηρήσεις, για να ακολουθήσει εκ νέου η διαδικασία του ελέγχου, όταν οι δ/ντές τα υποβάλλουν ξανά, διορθωμένα. Εύκολα μπορεί να γίνει κατανοητή τόσο η καταπόνηση, όσο και η απίστευτη απώλεια χρόνου και ενέργειας. Όμως, αυτή η τόσο χρονοβόρα αρμοδιότητα των ΣΣ είχε διπλή διάσταση: τόσο διοικητική, καθώς χωρίς ωρολόγια προγράμματα δεν μπορούσαν να πληρωθούν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ΕΣΠΑ, όσο και παιδαγωγική-επιστημονική, αφού η πλήρης αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού (η εξάντληση του υποχρεωτικού ωραρίου από όλους) αφενός αποτελεί νομική υποχρέωση, αφετέρου συνεπάγεται μεγαλύτερη κάλυψη των ατομικών εκπαιδευτικών αναγκών όσο το δυνατόν περισσότερων μαθητών. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί η επιλογή της πολιτείας να μην υπάρχει σταθερή και μόνιμη γραμματειακή υποστήριξη των ΣΣ, αλλά ευκαιριακή και, συχνά, με πρόσωπα «μη δυνάμενα» να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί τάξης, όπως ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω.

Στην **επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών μπορούμε να εντάξουμε αρμοδιότητες/υποχρεώσεις των ΣΣ ΕΑΕ όπως οι ακόλουθες: α) ημερίδες, δίωρες επιμορφωτικές συναντήσεις και σεμινάρια περισσότερων ωρών για ένα μεγάλο αριθμό προσωπικού, που όμως υπηρετούσε τους εντελώς διαφορετικούς θεσμούς που αναφέρθηκαν ανωτέρω και επομένως οι επιμορφωτικές τους ανάγκες ήταν διαφορετικές. Στο γεγονός αυτό να προστεθεί ότι από το 2010 άρχισαν να υπηρετούν στους θεσμούς της ΕΑΕ εκπαιδευτικοί με εντελώς διαφορετικό υπόβαθρο βασικών σπουδών (π.χ. εκπαιδευτικοί χωρίς ειδικευση-γνωστικό υπόβαθρο στην ειδική αγωγή). Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί του θεσμού Π.ΣΤ-Συνεκπαίδευση κλήθηκαν να υποστηρίξουν κατηγορίες μαθητών π.χ. μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, μαθητές με γνωμάτευση «σύνθετες γνωστικές

και συναισθηματικές δυσκολίες» για τις οποίες δεν γνώριζαν βασικές πληροφορίες, β) ημερίδες κατά επιταγή του Π.Ι. ή του ΙΕΠ (που αντικατέστησε το Π.Ι.), υποχρεωτικά, και πολλές φορές με ασφυκτικές ημερομηνίες.

Τέλος, για την υλοποίηση του **υποστηρικτικού** του έργου, ο ΣΣ ΕΑΕ έπρεπε: α) να επισκέπτεται σχολεία, τόσο ΣΜΕΑΕ όσο και σχολεία μαθητών τυπικής ανάπτυξης και να τα συνδράμει στις καθημερινές τους ανάγκες. (το 2016, μετά από επιπλέον αναθέσεις λόγω συνταξιοδοτήσεων ΣΣ, πάνω από 500 σχολεία γενικής αγωγής αναλογούσαν στους ΣΣ ΕΑΕ της Αττικής), β) να πραγματοποιεί συναντήσεις με γονείς ή εκπαιδευτικούς στα γραφεία ή στα σχολεία, στο πλαίσιο του συμβουλευτικού του ρόλου, γ) να χειρίζεται θέματα διαφορετικών ομάδων εκπαιδευτικών π.χ. ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, ΕΒΠ κλπ., δ) να απαντά, προφορικά ή γραπτά, ηλεκτρονικά, τηλεφωνικά ή δια ζώσης σε οποιοδήποτε ερώτημα ετίθετο από γονέα, σύλλογο γονέων, φορέα, εκπαιδευτικό, σχολείο (προσχολικής, δημοτικής εκπαίδευσης, Β/θμιας εκπαίδευσης) και αφορούσε σε μαθητή αμεα, που φοιτούσε όχι μόνο στην ειδική αλλά και στη γενική εκπαίδευση, δ) να συνεργάζεται με υπηρεσίες και φορείς (διοίκηση, ΚΕΔΔΥ, περιφέρεια, άλλους ΣΣ, Συνήγορο του παιδιού, Χαμόγελο του παιδιού) για θέματα όπως κακοποίηση, σχολικός εκφοβισμός μαθητών με ειδικές ανάγκες αλλά και περιπτώσεις καταγγελιών για εκφοβισμό που έχει ασκηθεί από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ε) να συντάσσει απαντήσεις σε αιτήματα, κατόπιν και γραπτής εντολής της υπηρεσίας, στ) να στέλνει εγκυκλίους στα σχολεία, ζ) να προετοιμάζει τις επιμορφώσεις που οργανώνονταν από το ΙΕΠ, που πάντα απαιτούσαν παραδοτέα με βαριά γραφειοκρατία, η) να εμπλέκεται ενεργά στην λειτουργία των νέων θεσμών των ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ που ξεκίνησαν να λειτουργούν το σχ. έτος 2013-2014, εν μέσω ποικίλων αντιδράσεων και σε αυτήν την περίπτωση (Ατταλιώτου, 2016). Επιπρόσθετα, κάποιοι ΣΣ ΕΑΕ συμμετείχαν, με απόφαση του Περιφερειακού Δ/ντή, σε όργανα όπως το ΠΥΣΕΕΠ και η ΔΕΔΕΑ, με επιπλέον αρμοδιότητες. Αρκετοί δε δημιούργησαν και υποστήριζαν τους υπηρεσιακούς τους ιστότοπους, σημαντικά αποθετήρια εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού. Στο πολυσχιδές, πολυδύναμο και σύνθετο έργο τους (σε συνδυασμό με την παρακολούθηση των συνεχών τροποποιήσεων της ισχύουσας νομοθεσίας) ήρθαν να προστεθούν εντολές της πολιτείας για συμμετοχή τους στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της Π.ΣΤ-Συνεκπαίδευσης (Εγκύκλιος 161134/Γ6/2014), καθώς και για έκδοση εισηγήσεων σχετικά με το χωρισμό τμημάτων γενικών σχολείων, στα οποία φοιτούν μαθητές αμεα (Ν. 4452/2017, άρθρο 11, ΦΕΚ 17).

Συμπεράσματα

Ο θεσμός των ΣΣ και ειδικότερα των ΣΣ ΕΑΕ όχι μόνο δεν υποστηρίχθηκε από την πολιτεία αλλά υπονομεύτηκε και υποσκάφτηκε. Όπως τονίζει ο Καραμητόπουλος (2017) «είναι αξιοσημείωτο πως πολύ συχνά τα νομοθετήματα που αφορούσαν τόσο τον *Επιθεωρητή* όσο και τον *Σχολικό Σύμβουλο* εμφανίζουν διαχρονικά (ήδη από το 1895) την τάση οι θεσμοί να επιφορτίζονται με έργο που πρακτικά αδυνατούν να φέρουν σε πέρας». Αυτό ίσχυε ακόμη περισσότερο στην περίπτωση των ΣΣ ΕΑΕ, με

αποκορύφωση το 2016, όπου μετά από συνταξιοδοτήσεις, οι περιφέρειες των εν λόγω ΣΣ ανατέθηκαν στους «τυχερούς» εναπομείναντες. Επιπρόσθετα, παρά το γεγονός ότι οι ΣΣ λογοδοτούσαν προς την πολιτεία (κατάθεταν ετήσιο προγραμματισμό, τριμηνιαίους προγραμματισμούς και έκθεση του έργου τους στο τέλος κάθε σχολικού έτους), ουδέποτε δημοσιοποιήθηκαν οι εκθέσεις τους καθώς και οι προτάσεις τους για βελτίωση, τόσο του έργου τους όσο και του έργου των σχολικών μονάδων ευθύνης τους (Καραμητόπουλος, 2016). Στις λίγες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, πριν από το Π.Δ. 152, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι είχαν καταγράψει τον Σ.Σ. ως συνεργάτη τους και ως πρόσωπο αποδεκτό σε όλα τα πεδία συνεργασίας μαζί τους (Λίβερη - Καντερέ, 2018). Σε ποσοστό 80,6% δηλώνουν γενικά ευχαριστημένοι και «αυτό οφείλεται στον μεγάλο αγώνα των ΣΣ, που με ελάχιστη συμπαράσταση από την πολιτεία προσπάθησαν να σταθούν στο ύψος που η επιστημονική τους κατάρτιση απαιτούσε. Φανερώνει επίσης τις ιδιαίτερες επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούσε η επιβίωση και η εργασία με ποιότητα, σε ένα περιβάλλον που κάθε άλλο από φιλικό υπήρξε λόγω της επικείμενης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που είχε προαναγγελθεί και αναμενόταν η εφαρμογή της» (ό.π. σελ. 164). Υπάρχουν και άλλες ερευνητικές προσπάθειες (Καραμητόπουλος, 2020), όμως το αποτύπωμα στη συνείδηση των εκπαιδευτικών τόσο του θεσμού του ΣΣ όσο και ειδικότερα του θεσμού του ΣΣ ΕΑΕ μένει να διερευνηθεί περαιτέρω. Το 2018 ο θεσμός καταργήθηκε, χωρίς ποτέ η πολιτεία να αναγνωρίσει το σύνθετο, πολυδιάστατο και πολυδύναμο έργο του, καθώς και τη συνεισφορά του. Ελπίζουμε κι ευχόμαστε ο νέος θεσμός των ΣΕΕ Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης να έχει καλύτερη τύχη!

Βιβλιογραφία

- Ατταλιώτου. Κ, (2016). Οι θεσμοί ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ: το παρόν, το παρελθόν και το μέλλον τους. Στο *Πρακτικά του 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής (ΠΕΣΕΑ)*, Στο *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τεύχος 77, σελίδες 96-101.
- Ατταλιώτου. Κ, (2013). Παράλληλη Στήριξη-Συνεκπαίδευση-ένας θεσμός που χρειάζεται ο ίδιος στήριξη. Στο *Πρακτικά του 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής (ΠΕΣΕΑ)*, Στο *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τεύχος 63, σελίδες 100-109.
- Βοζαϊτης. Γ, (2015). *Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (Ανακτήθηκε στις 26 Απριλίου, 2020 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/37478>)
- Γούπος. Θ, & Βρυώνης. Κ, (2017). Η Παιδαγωγική και Επιστημονική Καθοδήγηση στην Εκπαίδευση: Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο. Μια Ιστορική αναδρομή και νέες... διαφαινόμενες τάσεις. Στο *Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του ΕΚΕΔΙΣΥ «Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: θεωρία και πράξη*,

αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο», τόμος Α, σελ. 326-339. ISBN: 978-618-83517-0-7 (Τόμος Α) (Ανακτήθηκε στις 26 Απριλίου, 2020 από

<http://www.ekedisy.gr/wp-content/uploads/2018/03/1-%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-v6.pdf>

Λίβερη - Καντερέ, Α. (2018). *Απόψεις δασκάλων για τον θεσμό του σχολικού συμβούλου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. (Ανακτήθηκε στις 26 Απριλίου, 2020 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/44068>

Ιορδανίδης, Γ. (2004). Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού. (Ανακτήθηκε στις 26 Απριλίου, 2020 από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/iordanidis.htm>

Καραμητόπουλος, Θ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μετάβαση από τον Σχολικό Σύμβουλο στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου: προς μία νέα κατεύθυνση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ*, Τεύχος 5, σσ. 36-57. (Ανακτήθηκε στις 26 Απριλίου, 2020 από

<https://www.researchgate.net/publication/340000225>

Καραμητόπουλος, Θ. (2017). *Ο θεσμός του Επιθεωρητή στο εκπαιδευτικό σύστημα του νεοελληνικού κράτους*. (Ανακτήθηκε στις 26 Απριλίου, 2020 από

https://www.researchgate.net/publication/329020117_O_thesmos_tou_Epitheorete_st_o_ekpaideutiko_systema_tou_neoellenikou_kratous)

Καραμητόπουλος, Θ. Γ. (2016). *Οι Σχολικοί Σύμβουλοι μιλούν για τον ρόλο, το έργο τους και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: iWrite.gr.

Κασσωτάκης, Μ. (2016). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας, Στο *Πρακτικά του 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης «Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλλήματα και προοπτικές»*, σελ. 43-76. (Ανακτήθηκε στις 26 Απριλίου, 2020 από

<https://kakkosg.files.wordpress.com/2018/02/cf80cf81ceb1cebacf84ceb9cebaceac.pdf>

Παναγόπουλος, Α. (2013). *Το σύστημα της εποπτείας και ελέγχου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση : Η περίπτωση του Σχολικού Συμβούλου και οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για το θεσμό*. (Ανακτήθηκε στις 26 Απριλίου, 2020

https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5403/3/Nimertis_Panagopoulos%28teapi%29.pdf

Αποδοχή της Νοηματικής Γλώσσας ως δείκτης αυτοεκτίμησης και συντροφικότητας

Νυφίδου Αικατερίνη

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. Early Childhood Education with Special needs,
CCCU, M.A.E Επιστήμες της Αγωγής, ΕΑΠ,
aikaterininyfidou@acadimia.com*

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Μουρτζιάπη Μελπομένη

*Ψυχοπαιδαγωγός, MSc Επιστήμες Αγωγής, Υποψ. Διδάκτωρ στις Επιστήμες της Αγωγής,
Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και Πιστοποιημένη Εκπαιδύτρια Ενηλίκων
m.mourtziapi@aegeancollege.gr*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει τον τρόπο που επιδρά η αποδοχή ή μη της νοηματικής γλώσσας από πλευράς του οικογενειακού περιβάλλοντος του προγλωσσικά (εκ γενετής επί της παρούσης) κωφού/ βαρήκοου παιδιού στην ενήλικη ζωή του. Υπάρχουν γονείς που δεν αποδέχονται την αξία και την χρησιμότητα της νοηματικής γλώσσας, με αποτέλεσμα να μην προτρέπουν στα κωφά/βαρήκοα παιδιά τους να την διδαχθούν και να την κατακτήσουν. Σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες υπάρχουν συνέπειες στην αυτοεκτίμηση και στην μοναξιά που οι ενήλικοι πλέον κωφοί και βαρήκοοι βιώνουν, ανάλογα με το αν διδάχθηκαν ή όχι την νοηματική γλώσσα. Διενεργήθηκε ποσοτικού τύπου συσχετιστική έρευνα, σε δείγμα 96 κωφών και βαρήκων ατόμων. Χρησιμοποιήθηκε αυτο-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο 38 κλειστών ερωτήσεων, εύρους ίσων διαστημάτων (κλίμακας Likert) και τα αποτελέσματα αναλύθηκαν μέσω του SPSS προγράμματος. Ελέγχθη ο βαθμός συσχέτισης των μεταβλητών (στάση των γονέων απέναντι στην Ν.Γ.), έτσι όπως βιώθηκε από τους κωφούς/βαρήκοους ως παιδιά με την αυτοεκτίμηση και την μοναξιά που βιώνουν κατά την ενήλικη ζωή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Κώφωση/ Βαρηκοΐα, Νοηματική γλώσσα, Αυτοεκτίμηση, Μοναξιά

Εισαγωγή

Η ομιλία οποιασδήποτε γλώσσας θεμελιώνει μια ξεχωριστή πολιτισμική ταυτότητα για τους ομιλούντες της. Συγκροτεί μια αντίστοιχη κοσμοεικόνα για τα μέλη αυτής της κοινωνίας τα οποία καθίστανται φορείς και θεματοφύλακες ενός συγκεκριμένου πολιτισμού (Παπασπύρου, 2009).

Οι κωφοί/βαρήκοοι δεν θεωρούν την κώφωση ως αναπηρία, αλλά ως έναν διαφορετικό τρόπο να βλέπει κανείς τον κόσμο, μάλλον, ως πλεονέκτημα. «Ορίζουν τους εαυτούς τους με βάση το ποιοι είναι και όχι το ποιοι δεν είναι» (Μακρή, 2013, σελ.1). Άτομα που αντιμετωπίζουν την κώφωση ως αναπηρία αντιμετωπίζονται με εχθρότητα από τις κοινότητες των κωφών (Μακρή, 2013). Οι περισσότεροι κωφοί/βαρήκοοι γονείς

επιθυμούν τα παιδιά τους να γεννηθούν κι εκείνα κωφά/βαρήκοα, ώστε να κοινωνικοποιηθούν εύκολα, διδάσκοντάς τους την μητρική τους γλώσσα, την νοηματική, από πρώτο χέρι (Μάντζιου, 2015· Μακρή, 2013· Παπαδοπούλου, 2013). Δεν είναι παράλογο κάτι τέτοιο, καθώς όσο δύσκολο είναι ένας ακούων γονιός να μεγαλώσει ένα κωφό/βαρήκοο παιδί το ίδιο ισχύει και αντίστροφα. Οι κωφοί/βαρήκοοι γνωρίζουν ότι τα κωφά/βαρήκοα παιδιά τους, μπορούν να έχουν μία παραγωγική και ικανοποιητική ζωή χωρίς να υπολείπονται από τους ακούοντες.

Όπως τονίσθηκε, προϋπόθεση για την ανάπτυξη ταυτότητας, γνώσεων και κινήτρων για κοινωνική ένταξη είναι η εκμάθηση από βρεφικής/παιδικής ηλικίας της Νοηματικής Γλώσσας (Ν.Γ. από τούδε) από τους κωφούς/βαρηκούς (Παπασπύρου, 2009). Η Ν.Γ. κατέχει κεντρική θέση στην κουλτούρα των κωφών/βαρηκών και χαίρει βαθιάς εκτίμησης (Μακρή, 2013). Όσοι γνωρίζουν την Ν.Γ. και αναγνωρίζουν πως ανήκουν στην κοινότητα των κωφών/βαρηκών ατόμων, θεωρούν τους εαυτούς τους ολοκληρωμένους ανθρώπους. Διαθέτουν αυξημένη υπερηφάνεια και αυτοεκτίμηση που πηγάζει από την προσκόλληση στην κουλτούρα της Ν.Γ., στα πιστεύω και στις συνήθειες της κοινότητας (Παπαδοπούλου, 2013· Παπάνης κ.ά., 2009).

Σαφώς η διγλωσσία, η οποία οδηγεί σταδιακά στην ταυτόχρονη κατάκτηση και της Ν.Γ. και της ομιλούμενης, είναι ο καλύτερος συνδυασμός ώστε το άτομο όσο το δυνατόν γρηγορότερα να μπορεί να επικοινωνεί και με τους δύο πολιτισμούς (κωφών και ακούντων) (Grosjean, 2008). Ωστόσο, πρώτα πρέπει να κατακτηθεί η μητρική γλώσσα, η νοηματική, και έπειτα η φθογογλώσσα, ως δεύτερη γλώσσα, ώστε να γίνει πιο εύκολα οικεία και γνώριμη, μιας και θα οικοδομηθεί πάνω στην μητρική γλώσσα.

Δυστυχώς στα γενικά σχολεία, συνήθως ο δάσκαλος εξειδικευμένης παράλληλης στήριξης σπάνια γνωρίζει την Ν.Γ. Όπως τονίζει η Λαμπροπούλου (2007) οι δάσκαλοι των κωφών/ βαρηκων παιδιών θα έπρεπε να είναι κωφοί δάσκαλοι, μέλη της Κοινότητας Κωφών με ειδική εκπαίδευση στην διδασκαλία της ελληνικής Ν.Γ. Κάτι επιπλέον που υπογραμμίζει το ίδιο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2019) είναι ότι «η μεγαλύτερη εκπαιδευτική ανωμαλία» του εθνικού μας συστήματος εκπαίδευσης, είναι ότι οι ακούοντες εκπαιδευτικοί μαθαίνουν την Ν.Γ. από τα παιδιά αντί να συμβαίνει το αντίθετο.

Πολλοί γονείς για να αποφύγουν τον «στιγματισμό» επιλέγουν τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης για τα παιδιά τους. Ωστόσο, ακόμη και στα σχολεία κωφών οι δάσκαλοι δεν είναι κωφοί ώστε να έχουν μητρική τους την Ν.Γ. και εφαρμόζουν την ολική επικοινωνία δηλαδή την ταυτόχρονη χρήση Ν.Γ. και φθογογλώσσας. Όμως, όπως παραπάνω τονίσθηκε, η διγλωσσία επιτυγχάνεται αποτελεσματικά εφόσον πρώτα κατακτηθεί η Ν.Γ. και έπειτα η φθογογλώσσα. Με την ολική επικοινωνία (ταυτόχρονη διδασκαλία στην Ν.Γ. και στην γλώσσα των ακούντων) ούτε η μία γλώσσα κατακτιέται επαρκώς από τους μαθητές ούτε η άλλη (Κυριαφίνης κ.ά., 2007). Τα παιδιά συγχέονται διανοητικά με την ολική επικοινωνία, καθώς γίνεται ταυτόχρονη προς εκείνα μεταβίβαση μηνυμάτων, ετερογενών συγκερασμένων πληροφοριών, καθένα από τα οποία εκπέμπεται με διαφορετική τροπικότητα (Παπασπύρου, 2009).

Η αρνητική διάθεση απέναντι στην Ν.Γ. από τους γονείς και η απουσία κατάλληλων εκπαιδευτικών συστημάτων που να διδάσκουν την Ν.Γ. στους κωφούς/βαρηκούς, συνεπάγεται την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Στην περίπτωση αυτή τα παιδιά αποκτούν δυσκολίες στην επικοινωνία, περιορισμένες διανοητικές, κοινωνικές και ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες. Νιώθουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και δεν είναι σε θέση να κοινωνικοποιηθούν ομαλά. Αιτία είναι η μη συμμετοχή τους στις κοινωνικές δραστηριότητες ούτε των κωφών ούτε των ακουόντων (Γρουμπός, 2013). Στόχος της κοινωνίας δεν θα έπρεπε να είναι, τα κωφά/βαρήκοα άτομα να αρθρώνουν τέλεια, ως «καρικατούρες (= ανεπιτυχής απομίμηση ενός προτύπου el.wiktionary, 2019) των ακουόντων» (Παπασπύρου, 2009, σ. 174), αλλά να αποφύγουν την αδράνεια, τον πόνο, την μοναξιά και την κοινωνική απομόνωση. Η προφορική ομιλία με «έντονη έμφαση στην άρθρωση θεωρείται ασέβεια στην κοινότητα των κωφών» (Παπάνης κ.ά. 2009, σ.53).

Η περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση επιφέρει το αίσθημα της μοναξιάς, της υποτίμησης και της απόρριψης από το ίδιο το άτομο, πράγμα το οποίο λειτουργεί και στην ενήλικη ζωή κατασταλτικά αναφορικά με την αυτοπεποίθηση που νιώθει και την ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων (Μάντζιου, 2015). Διότι, ένα κωφό/βαρήκοο άτομο που γνωρίζει μόνο την φθογογλώσσα θεωρείται «κωφό» από την κοινωνία των ακουόντων και «ακούον» από την κοινότητα των κωφών, με αποτέλεσμα να μην έχει ενσωματωθεί σε καμία από τις δύο κοινότητες (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2010).

Ερευνητικά ερωτήματα

Απαντήθηκαν τα δύο παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνας:

1. Εμφανίζονται διαφορές στο επίπεδο αυτοεκτίμησης που νιώθει ένα κωφό/βαρήκοο άτομο ανάλογα με την στάση που τηρούσαν οι γονείς του απέναντι στην εκμάθηση της Ν.Γ.;
2. Εμφανίζονται διαφορές στο επίπεδο μοναξιάς που νιώθει ένα κωφό/βαρήκοο άτομο ανάλογα με την στάση που τηρούσαν οι γονείς του απέναντι στην εκμάθηση της Ν.Γ.;

Στάση γονέων απέναντι στη Νοηματική Γλώσσα και συνέπειες

Σημαντικός αριθμός ερευνών δείχνει ότι τα κωφά/βαρήκοα παιδιά των κωφών/βαρηκών γονέων έχουν πλεονεκτήματα στην ανάπτυξη, επικοινωνία, κοινωνικοποίηση, ψυχολογία (Παπαδοπούλου, 2013). Ωστόσο, οι ακούοντες γονείς, που έχουν παιδιά με κώφωση/βαρηκοΐα αποτελούν το 90% των γονέων, οπότε σε αυτούς θα εστιάσουμε. Οι γονείς αυτοί, δεν θέλουν να συνειδητοποιήσουν ότι το παιδί τους έχει πρόβλημα ακοής. Αισθάνονται φόβο, πανικό, άρνηση, βαθιά λύπη και αισθήματα ενοχής. Τρέφουν ελπίδες ότι κάποια στιγμή θα αποκατασταθεί η ακοή του παιδιού τους (Κυπριωτάκης, 2008), περνώντας έτσι οι μήνες και τα χρόνια χωρίς κατάλληλη εκπαίδευση της Ν.Γ. .

Αποφεύγουν μάλιστα συζητήσεις που αφορούν σε αυτό το θέμα με την ευρύτερη οικογένειά τους (Κοτσάνη & Δόικου-Αυλίδου, 2015).

Πολλοί ακούντες γονείς δεν επιτρέπουν στα παιδιά τους να έρχονται σε επαφή με άλλους κωφούς/βαρηκόους ούτε να διδάσκονται την Ν.Γ. (Παπαδοπούλου, 2013), ως «συνήγοροι της δικής τους γλώσσας και του πολιτισμού τους» και όχι των παιδιών τους (Κουρμπέτης κ.ά., 2007, σ. 21). Φοβούμενοι τον «κοινωνικό στιγματισμό» αναζητούν ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2010· Theunissen, κ.ά., 2014), το οποίο πολλές φορές στερείται του ειδικού παιδαγωγού, γνώστη της Ν.Γ. ή δεν ενδιαφέρονται καν για το αν ο παιδαγωγός είναι γνώστης της Ν.Γ. . Επιμένουν πως το παιδί τους, σιγά-σιγά θα γίνει ακούων, και θα ενταχθεί αποκλειστικά στην κοινωνία των ακούντων, παραβλέποντας τα ιδιοσυγκρασιακά του χαρακτηριστικά (Παπάνης κ.ά., 2009). Του ομιλούν προφορικά και απαιτούν κι από εκείνο να τους απαντήσει ομοίως (Κατσανού & Πολύζου, 2011). Ωστόσο η καταπίεση της Ν.Γ. μπορεί να αποβεί καταστροφική για τη ζωή του κωφού/βαρήκοου ατόμου (Μακρή, 2013). Το παιδί καταβάλλει υπερπροσπάθεια για να συμμορφωθεί στους πόθους τους, αποκτώντας χαμηλή αυτοεκτίμηση και υψηλό δείκτη μοναξιάς (Παπάνης κ.ά., 2009).

Αποτελέσματα-Συμπεράσματα

Είναι γεγονός πως η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα είναι γυναίκες (70%). Επιπλέον οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (67%). Πάνω από το 80% είχαν γονείς ακούντες. Οι μισοί (50%) από αυτούς έμαθαν την Ν.Γ. κατά την βρεφική και παιδική ηλικία ενώ οι υπόλοιποι κατά την εφηβική ή ενήλικη ζωή τους. Μόνο το 7% των ερωτηθέντων δεν γνωρίζει καθόλου να ομιλεί την Ν.Γ.

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε πως η επιμονή των γονέων στην κατάκτηση της προφορικής γλώσσας των ακούντων έναντι της νοηματικής (1) επιδρά σημαντικά στα επίπεδα μοναξιάς και αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, η στάση αυτή των γονέων οδηγεί τους ερωτώμενους στο να πιστεύουν λιγότερο στον εαυτό τους (16), μειώνοντας το επίπεδο αυτοπεποίθησής τους (θετική συσχέτιση με συντελεστή 0,331), ενώ παρόμοια εικόνα εμφανίζεται και στα επίπεδα μοναξιάς, με τους ερωτώμενους να μην θεωρούν ότι έχουν πολλά κοινά στοιχεία με τους φίλους τους (24) και μην πιστεύουν ότι υπάρχουν άτομα στα οποία μπορούν να στραφούν (38) (αρνητική συσχέτιση).

Correlations

		1. Οι γονείς μου επέμεναν να κατακτήσω την προφορική Γλώσσα των Ακουόντων και όχι την Νοηματική.	16. Μακάρι να μπορούσα να εκτιμώ περισσότερο τον εαυτό μου.	24. Έχω πολλά κοινά στοιχεία με τους φίλους στην παρέα μου.	38. Υπάρχουν άτομα στα οποία μπορώ να στραφώ.
1. Οι γονείς μου επέμεναν να κατακτήσω την προφορική Γλώσσα των Ακουόντων και όχι την Νοηματική.	Pearson Correlation	1	,331**	-,264**	-,271**
	Sig. (2-tailed)		,001	,009	,008
	N	96	96	96	96
16. Μακάρι να μπορούσα να εκτιμώ περισσότερο τον εαυτό μου.	Pearson Correlation	,331**	1	-,247**	-,300**
	Sig. (2-tailed)	,001		,015	,003
	N	96	96	96	96
24. Έχω πολλά κοινά στοιχεία με τους φίλους στην παρέα μου.	Pearson Correlation	-,264**	-,247**	1	,388**
	Sig. (2-tailed)	,009	,015		,000
	N	96	96	96	96
38. Υπάρχουν άτομα στα οποία μπορώ να στραφώ.	Pearson Correlation	-,271**	-,300**	,388**	1
	Sig. (2-tailed)	,008	,003	,000	
	N	96	96	96	96
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					

Επιβεβαιώθηκαν πλήρως όλες οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας πως η υποτίμηση της Ν.Γ. από πλευράς των γονέων, επιδρά αρνητικά στην αυτοπεποίθηση και στην συντροφικότητα των παιδιών και μετέπειτα ενηλίκων. Η έρευνα έρχεται σε συμφωνία με πολλές προγενέστερες που θεωρούν πλήρως ισότιμη την Ν.Γ. με τις υπόλοιπες γλώσσες (Ανδρικοπούλου, 2015· Κατσανού & Πολύζου, 2011· Κυπριωτάκης, 2008· Κουρμπέτης κ.ά., 2007· Κυριαφίνης κ.ά., 2007· Μάντζιου, 2015· Μακρή, 2013· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2010· Παπάνης κ.ά., 2009· Παπασπύρου, 2009), και πως η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας επιφέρει υψηλή αυτοπεποίθηση και υψηλή αίσθηση συντροφικότητας (χαμηλή μοναξιά).

Αξιοσημείωτο είναι πως οι μισοί συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει την γενική εκπαίδευση, άρα δεν είχαν την δυνατότητα να μάθουν την Ν.Γ. από μικρή ηλικία. Επιπλέον, όπως ήδη αναφέρθηκε μόνο οι μισοί συμμετέχοντες γνώριζαν την Ν.Γ. από μικρή ηλικία ενώ οι υπόλοιποι, είτε την επικροτούσαν οι γονείς τους είτε όχι, τελικά την έμαθαν στην εφηβική ή ενήλικη ζωή. Προφανώς τους φάνηκε χρήσιμη και καθοριστικής σημαντικότητας στην ζωή τους. Η πλειοψηφία αυτών παραδέχεται πως η διγλωσσία είναι ωφέλιμη και καθοριστική στη ζωή και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του κωφού/βαρήκοου ατόμου.

Η μελλοντική εξέλιξη και η ζωή του εκ γενετής κωφού/βαρήκοου παιδιού έχει άμεση εξάρτηση με το ψυχοπαιδαγωγικό έργο των γονέων του και κατά πόσον επικοινωνεί μαζί τους από την βρεφική ηλικία (Πράττου, 2012). Εάν το παιδί εισπράξει θυμό ή απογοήτευση από τους γονείς του στην προσπάθειά του να μιλήσει, θα αποκτήσει επιφυλακτική και φοβισμένη συμπεριφορά με αντίκτυπο στην αυτοεκτίμησή του

(Μαροπούλου & Μούλα 2017). Τότε ο κωφός/βαρήκοος θα νιώσει ψυχική απομάκρυνση από τα οικεία του πρόσωπα (Πράττου, 2012) και θα δηλώνει πως ανήκει «σε καμία κοινότητα», ούτε κωφών ούτε ακουόντων.

Αντίθετα υπάρχουν γονείς που οι ίδιοι μαθαίνουν και προωθούν ευχαρίστως την επικοινωνία μέσω της Ν.Γ., της φυσικής γλώσσας του παιδιού τους, επικοινωνούν ουσιαστικά με αυτά, τα αποδέχονται, είναι στοργικοί και τα δίνουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε οικογενειακές συζητήσεις λαμβάνοντας αποφάσεις (Μαροπούλου & Μούλα 2017). Δηλαδή, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση του μελλοντικού ενήλικα ο οποίος στη συνέχεια θα δημιουργήσει και αυτός ομαλές κοινωνικές σχέσεις, χωρίς να βιώνει μοναξιά και απομόνωση.

Ολοκληρώνοντας, τα κωφά/βαρήκοα παιδιά που λαμβάνουν υποστήριξη από τους οικείους τους και επικοινωνούν δίγλωσσα, έχουν υγιέστατη εξέλιξη χωρίς δυσμενείς ψυχοπαθολογικές προεκτάσεις. Όταν τα παιδιά αισθάνονται αποδεκτά από την οικογένειά τους, κοινωνικοποιούνται εύκολα, διαμορφώνουν την ταυτότητα και την ανεξάρτητη προσωπικότητά τους, η οποία διαφοροποιείται, ελεύθερα, από τα «πρέπει» των γονέων (Κοκκώνη, 2009).

Η παρούσα έρευνα συμφωνεί με τον Moores, (1996, όπ. αναφ. στο Πράττου, 2012) πως το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό των κωφών/βαρηκόων ατόμων έχουν και τους δύο γονείς τους ακούοντες. Πράγμα που σημαίνει πως επιβάλλεται η επιμόρφωση των γονέων αναφορικά με την διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους και την εκμάθηση εκ μέρους τους της Ν.Γ.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ανδρικοπούλου, Ε. (2015). *Νοηματική γλώσσα, μύθοι-πραγματικότητα*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/68009843-Noimatiki-glossa-mythoi-pragmatikotita.html>
- Γρουμπός, Ε. (2013). *Η ακαδημαϊκή και κοινωνική συμμετοχή των κωφών παιδιών στα σχολεία γενικής αγωγής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε 29/03/2020, από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6579/1/Nemertes_Groubos_%28ptde%29.pdf
- Crowe, T. V. (2003). 'Self-esteem scores among deaf college students: an examination of gender and parents' hearing status and signing ability' *Journal of deaf studies and deaf education*, 8(2), 199-206. Ανακτήθηκε από <https://academic.oup.com/jdsde/article/8/2/199/530371>
- Grosjean, F. (2008 [2006]). *Το δικαίωμα του κωφού παιδιού να μεγαλώσει δίγλωσσο* (μτφ. Α.-Μ. Κώστα). Switzerland: University of Neuchâtel. Ανακτήθηκε 29/03/2020, από https://www.francoisgrosjean.ch/Greek_Grec.pdf

- Κατσανού, Μ. & Πολύζου, Λ. (2011). *Απόψεις και εμπειρίες κωφών για την επαγγελματική τους αποκατάσταση* (Δημοσιευμένη πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Κρήτης, Ηράκλειο. Ανακτήθηκε 29/03/2020, από https://apothesis.lib.teicrete.gr/bitstream/handle/11713/1203/Polizou_Katsanou.2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Κοκκώνη, Σ. (2009) *Η τυπολογία των γονέων με βάση το συναισθηματικό δεσμό με το παιδί τους (από την πλευρά των εφήβων)* (Δημοσιευμένη πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Κρήτης, Ηράκλειο. Ανακτήθηκε 29/03/2020, από <https://apothesis.lib.teicrete.gr/handle/11713/1037>
- Κοτσάνη, Ι. & Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2015). 'Κοινωνικές σχέσεις των ατόμων με κώφωση με ακούοντες συνομηλίκους τους κατά τη σχολική φοίτηση ' *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 60 (5), 91-109. Ανακτήθηκε από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8609/8659>
- Κουρμπέτης, Β., Χατζοπούλου, Μ., Σαβαλίδου, Φ. & Σίμψα, Θ. (2007). 'Προσεγγίζοντας την Κώφωση' στο Κουρμπέτης, Β. (Επιμ.), *Διαναπηρικός οδηγός επιμόρφωσης* (μέρος Α', σελ 5-91). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, Κοινωνικών και Πολιτικών επιστημών. Ανακτήθηκε από http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-kwfwsu/Kwfwsu_1.pdf
- Κυπριωτάκης, Α. (2008). 'Σχολική ένταξη: γενικές προϋποθέσεις και ο ειδικός ρόλος των γονιών' στο Τάφα, Ε. (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (μέρος 16, σελ 378-397). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαφίνης, Γ., Αηδόνα, Σ., Καραχάλιος, Δ. & Βιτάλ, Β. (2007). Ηθικά διλήμματα στην κοχλιακή εμφύτευση. *Ωτορινολαρυγγολογία - Χειρουργική Κεφαλής & Τραχήλου*, 28, σελ. 32-37. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/10816836-Ithika-dilimmata-stin-kohliaki-emfyteysi.html>
- Λαμπροπούλου, Β. (2007). *Η Κοινωνία και οι κωφοί. Κοινότητα και κουλτούρα κωφών*. Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ/ΥΠ. ΕΠ Θ, Ανακτήθηκε 29/03/2020, από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1375/Koinotita%20kai%20koulтура%20kofon.pdf>
- Μακρή, (2013). *Μια ψυχολογική προσέγγιση της κώφωσης*. Θεσσαλονίκη: Αμφιθέατρο Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ Ανακτήθηκε 29/03/2020, από http://thessaloniki-psychologos.gr/var/m_8/82/82d/7535/171140-kofosh.pdf
- Μάντζιου, Α. (2015). *Η αντίληψη της κοινωνικής και συναισθηματικής διάστασης της μοναξιάς σε κωφά και βαρήκοα άτομα* (Δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε 29/03/2020, από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/45372/14076.pdf?sequence=1>

- Μαροπούλου, Β., & Μούλα, Φ. (2017) *Η αυτοεκτίμηση του παιδιού και του εφήβου* (Δημοσιευμένη πτυχιακή εργασία). ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα. Ανακτήθηκε 29/03/2020, από <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/6277>
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2010). 'Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με αισθητηριακές διαταραχές (κώφωση-τύφλωση)' στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις, πράξη* (Β' τόμος, μέρος 9, σελ 151-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2019). *Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα. Ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/ekp_yliko/kofosi.htm
- Παπαδοπούλου, Ε. (2013). *Αυτοεκτίμηση και ικανοποίηση ζωής σε κωφούς και βαρήκοους ενήλικες* (Δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 29/03/2020, από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15932/6/PapadopoulouEleniMsc2013.pdf>
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2009). *Καινοτόμες προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή – Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Σιδέρη.
- Παπασπύρου, Χ. (2009). 'Ένταξη κωφών στη γενική εκπαίδευση: επίλυση του γλωσσικού προβλήματος' στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις, θεωρία* (Α' τόμος, μέρος Β', σελ 139-182) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πράττου, Χ. (2012) *Ψυχολογικά χαρακτηριστικά γονέων παιδιών με προβλήματα ακοής*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Λάρισα.
- Theunissen, S. C., Rieffe, C., Netten, A. P., Briare, J. J., Soede, W., Kouwenberg, M. & Frijns, J. H. (2014). 'Self-esteem in hearing-impaired children: the influence of communication, education, and audiological characteristics' *PloS one*, 9(4), e94521. Ανακτήθηκε 29/03/2020 από <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0094521>

Απόψεις εκπαιδευτικών για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού

Καβαλλάρη Ισμήνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, ΜΑ Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και Διδακτική της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας, ΜΑ Σπουδές στην Εκπαίδευση, ikaval@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Διεξήχθη πρωτογενής ποσοτική έρευνα σε δείγμα ευκολίας 11 εκπαιδευτικών από ένα (1) Γυμνάσιο στην Πάτρα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας όλοι οι καθηγητές είναι ενημερωμένοι για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Παρόλη την ενημέρωση όμως διακρίνεται μια αβεβαιότητα όσον αφορά στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Αναφορικά με τα προγράμματα πρόληψης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα ότι για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού απαιτείται συνεργασία με όλα τα μέλη που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα, δηλαδή με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, με τους γονείς των μαθητών και με τους ίδιους τους μαθητές. Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα για το σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στα οποία θα εμπλέκεται ολόκληρη η σχολική κοινότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικοί, πρόληψη, σχολικός εκφοβισμός

Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός είναι μία μορφή επιθετικότητας κατά την οποία ένα ή περισσότερα παιδιά σκόπιμα και κατ' επανάληψη εκφοβίζουν, παρενοχλούν ή βλάπτουν σωματικά ένα θύμα (Seals & Young, 2003). Τα θύματα του εκφοβισμού αναγνωρίζονται από τους συνομήλικούς τους ως σωματικά ή ψυχολογικά πιο αδύναμοι από τον θύτη (τους θύτες) και τα θύματα αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ανίκανους να αντεκδικηθούν (Veenstra, Lindenberg, Winter, Oldehinkel & Verhulst, 2005).

Αν και ο εκφοβισμός, η παρενόχληση και η θυματοποίηση μπορεί να πάρει πολλές μορφές, τα βασικά στοιχεία αυτής της συμπεριφοράς είναι η επιθετικότητα, η επανάληψη και το πλαίσιο μίας σχέσης με έλλειψη ισορροπίας στην εξουσία (Rigby, 2002). Ο εκφοβισμός μπορεί να επιδράσει στη σωματική, συναισθηματική και κοινωνική υγεία των παιδιών που εμπλέκονται (Woods & Wolke, 2004). Τα θύματα εκφοβισμού αναφέρουν διαταραχές ύπνου, ενούρηση, κοιλιακό άλγος, πονοκέφαλο και αίσθημα θλίψης συχνότερα από ό,τι τα παιδιά που δεν αποτελούν θύματα. Οι θύτες, τα θύματα και αυτοί που είναι και θύτες και θύματα ενέχουν σημαντικά αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης συμπτωμάτων κατάθλιψης και ιδεών αυτοκτονίας (Kyriakides, Kaloyirou & Lindsay, 2006). Μαθητές που αναφέρουν θυματοποίηση είναι 3 με 4 φορές πιθανότερο να αναφέρουν συμπτώματα άγχους από τα μη εμπλεκόμενα παιδιά. Τα αποτελέσματα του εκφοβισμού στη συναισθηματική υγεία ενδέχεται να επιμείνουν με

την πάροδο του χρόνου. Μία μελέτη έδειξε ότι τα παιδιά που εκφοβίζονταν κατ' επανάληψη κατά τη μέση εφηβεία, είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης ως ενήλικες (Holt, Finkelhor & Kantor, 2006). Τα θύματα εκφοβισμού έχουν περισσότερες πιθανότητες να νιώσουν κοινωνική απόρριψη ή απομόνωση και να δοκιμάσουν μεγαλύτερη κοινωνική περιθωριοποίηση και χαμηλότερη κοινωνική θέση. Ο εκφοβισμός επιδρά στη σχολική εμπειρία του παιδιού σε πολυάριθμα επίπεδα. Ο εκφοβισμός προκαλεί προβλήματα στην προσαρμογή και στη σύνδεση με το σχολείο, επηρεάζει την ολοκλήρωση των σχολικών καθηκόντων του θύματος ή την επιθυμία του να τα πάει καλά στο σχολείο (Arseneault, Walsh, Trzesniewski, Newcombe, Caspi & Moffitt, 2006).

Προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού

Οι παρεμβάσεις κατά του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να αφορούν σε διδακτικό υλικό (Stevens, De Bourdeaudhuij & Van Oost, 2000), σε ολιστικές – πολυτομεακές σχολικές παρεμβάσεις (Alsaker & Valkanover, 2001) και σε παρεμβάσεις εκπαίδευσης ομάδων σε κοινωνικές και συμπεριφορικές ικανότητες (Meyer & Lesch, 2000).

Οι παρεμβάσεις στο διδακτικό υλικό σύμφωνα με τους Stevens et al (2000), δεν φαίνεται να μειώνουν τον εκφοβισμό, αλλά το αντίθετο, ο εκφοβισμός αυξάνεται εντός της ομάδας παρέμβασης. Οι Teglasi και Rothman (2001) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μειωμένη αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών που δεν χαρακτηρίζονταν ως επιθετικά και αυξημένη επιθετική συμπεριφορά σε παιδιά που ήδη ήταν γνωστά ως επιθετικά. Οι διδακτικές παρεμβάσεις σχεδιάζονται γενικά για να προάγουν μία συμπεριφορά κατά του εκφοβισμού μέσα στην τάξη και να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν προκοινωνικές ικανότητες επίλυσης συγκρούσεων. Οι περισσότερες από αυτές τις παρεμβάσεις ενισχύουν τις κοινωνικές γνωστικές αρχές της συμπεριφορικής αλλαγής, εστιάζοντας στη μεταβολή των συμπεριφορών των μαθητών, αλλάζοντας τα πρότυπα της ομάδας και αυξάνοντας την αυτοαποτελεσματικότητα. Οι αλλαγές στο διδακτικό υλικό είναι συχνά ελκυστικές επειδή συνήθως απαιτούν μικρότερη δέσμευση πόρων, προσωπικού και προσπάθειας. Ωστόσο, οι παρεμβάσεις που περιορίζονταν μόνο στο διδακτικό υλικό της τάξης σπάνια βελτίωσαν τον εκφοβισμό.

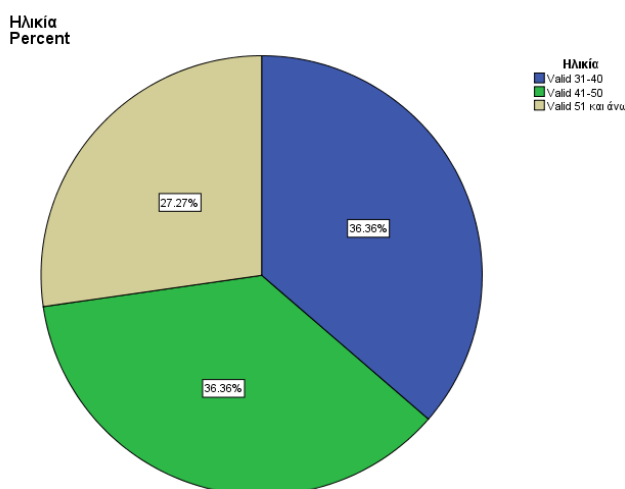
Οι ολιστικές – πολυτομεακές σχολικές παρεμβάσεις περιλαμβάνουν συνδυασμό σχολικών κανονισμών και τιμωριών, εκπαίδευση δασκάλων, διδασκαλία στην τάξη, εκπαίδευση στην επίλυση συγκρούσεων και προσωπική νουθεσία. Οι ολιστικές σχολικές μελέτες εμπλέκουν περισσότερα υποκείμενα από ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις. Το Πρόγραμμα Πρόληψης Εκφοβισμού του Olweus είναι πρωτοπόρο στην ολιστική σχολική παρέμβαση για την πρόληψη και μείωση του εκφοβισμού, με ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο Bergen της Νορβηγίας που περιλάμβανε εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου, υλικό για γονείς, μαγνητοσκοπημένη διδακτέα ύλη τάξης και αξιολόγηση μέσω ερωτηματολογίου εκφοβισμού που συνέταξε ο ίδιος ο Olweus (Kyriakides, Kaloyirou & Lindsay, 2006). Γενικά, αυτές οι ολιστικές σχολικές παρεμβάσεις είχαν θετική επίδραση στον εκφοβισμό.

Μεθοδολογία

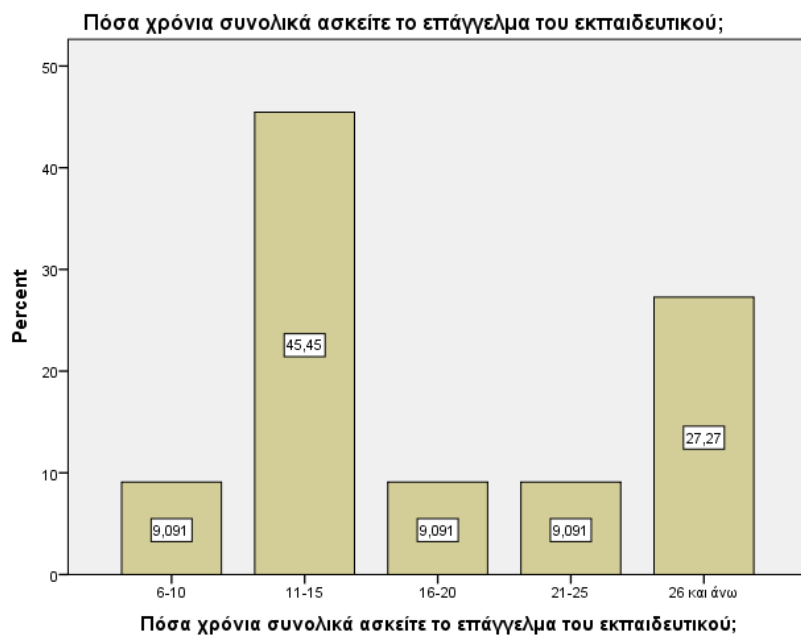
Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ποσοτική περιγραφική έρευνα, η οποία έχει βασικά χαρακτηριστικά τη διενέργειά της στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων και περιορίζεται στην παρατήρηση και την καταγραφή των διαφορών εκφάνσεων του φαινομένου (Αθανασίου, 2000). Ο πληθυσμός της συγκεκριμένης μελέτης είναι το σύνολο των εκπαιδευτικών στα γυμνάσια της Πάτρας που γνωρίζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στην παρούσα έρευνα λήφθηκε δείγμα ευκολίας 11 εκπαιδευτικών από ένα (1) Γυμνάσιο στην Πάτρα (Παρασκευόπουλος, 1993). Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε κατάλληλα διαμορφωμένο και δομημένο, ανώνυμο ερωτηματολόγιο, που αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής δεδομένων (Roland, 2002). Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από την ίδια την ερευνήτρια για να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού. Οι ερωτώμενοι χρειάστηκαν περίπου 5 λεπτά για να απαντήσουν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, το οποίο ήταν πολύ σύντομο για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας. Μετά την ολοκλήρωση και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, έγινε καταχώρηση των δεδομένων στο SPSS version 17.0 (Κατσίλης, 2006)

Παρουσίαση ερευνητικών αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, έτσι όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων. Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, όπως φαίνεται στα κάτωθι σχήματα, στο σύνολο των 11 εκπαιδευτικών, 6 εκπαιδευτικοί είναι γυναίκες και 5 άνδρες. Το 36,36% είναι 31-40 ετών, επίσης το 36,36% είναι 41-50 ετών και τέλος το 27,27% είναι άνω των 51 ετών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 45,45% ασκεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για 11-15 έτη και ακολουθεί το 27,27% των εκπαιδευτικών που ασκεί το επάγγελμα για πάνω από 26 έτη.



Σχήμα 1-1 Φύλο εκπαιδευτικών



Σχήμα 1-2. Έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	11	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 1-1 Είστε ενημερωμένος/η για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (school bullying);

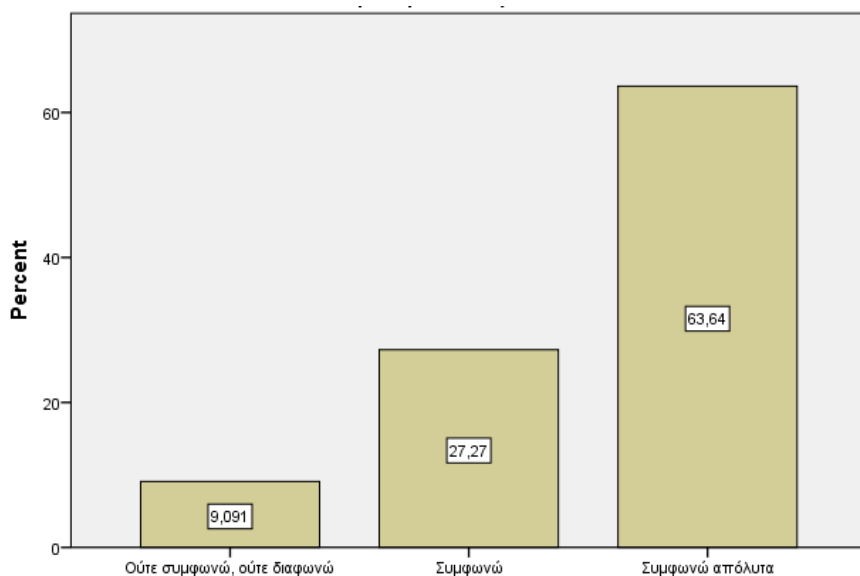
Από τον πίνακα 1-1 συμπεραίνεται ότι όλοι οι καθηγητές είναι ενημερωμένοι για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου είμαι	1	9,1	9,1	9,1
Δεν σίγουρος/η	8	72,7	72,7	81,8
Αρκετά	2	18,2	18,2	100,0
Total	11	100,0	100,0	

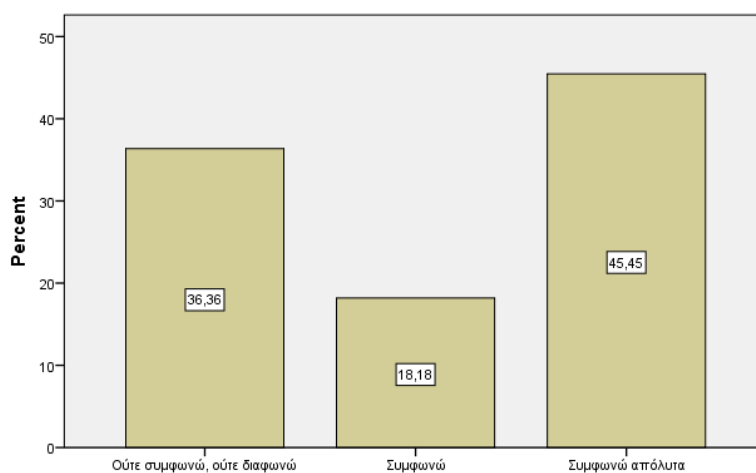
Πίνακας 1-2. Με τα μέσα που διαθέτετε (γνώσεις, επιμόρφωση, χρόνο κλπ) μπορείτε να διαχειριστείτε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (school bullying);

Δυστυχώς, από τον πίνακα 1-2 διακρίνεται μια αβεβαιότητα στους εκπαιδευτικούς όσο αφορά τη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Παρόλα αυτά, οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα ότι για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού απαιτείται συνεργασία με όλα τα μέλη που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα (σχήμα 1-3). Τέλος όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα για το σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στα οποία θα εμπλέκεται ολόκληρη η σχολική κοινότητα (σχήμα 1-4).



Σχήμα 1-3 Συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας



Σχήμα 1-4 Προγράμματα πρόληψης

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Από την παρούσα έρευνα συμπεραίνεται ότι όλοι οι καθηγητές είναι ενημερωμένοι για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Παρόλη την ενημέρωση όμως διακρίνεται μια αβεβαιότητα όσον αφορά στη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού

εκφοβισμού. Αναφορικά με τα προγράμματα πρόληψης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα ότι για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού απαιτείται συνεργασία με όλα τα μέλη που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα, δηλαδή με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, με τους γονείς των μαθητών και με τους ίδιους τους μαθητές. Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα για το σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στα οποία θα εμπλέκεται ολόκληρη η σχολική κοινότητα. Τα πορίσματα της παρούσης μελέτης συμφωνούν με τις έρευνες των Alsaker & Valkanover (2001), Metzler et al. (2001), Rahey & Criag, (2002), Menesini et al. (2003), οι οποίοι υποστηρίζουν τις ολιστικές παρεμβάσεις πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού. Οι ολιστικές σχολικές παρεμβάσεις αντιμετωπίζουν τον εκφοβισμό ως πρόβλημα του συστήματος που αξίζει μία συστηματική λύση. Επιδιώκουν να αλλάξουν ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον και να εμπλέξουν άτομα, ομάδες συνομήλικων, τάξεις, δασκάλους και διεύθυνση. Η επιτυχία των ολιστικών σχολικών παρεμβάσεων προτείνει ότι ο εκφοβισμός όντως πηγάζει από παράγοντες εξωτερικούς ως προς τα προσωπικά ψυχοκοινωνικά προβλήματα των παιδιών μεταξύ των οποίων μία πολύπλοκη διαδικασία κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

Εν κατακλείδι, η συμπεριφορά εκφοβισμού των παιδιών μπορεί να μειωθεί δραστικά με καλά οργανωμένες παρεμβάσεις. Η πιθανότητα επιτυχίας είναι μεγαλύτερη αν η παρέμβαση ενσωματώνει μία ολιστική σχολική παρέμβαση που αφορά πολλούς τομείς και ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Η δέσμευση του προσωπικού του σχολείου στην εφαρμογή της παρέμβασης, μπορεί επίσης να παίξει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της. Μόνο η χρήση διδακτικού υλικού ή ομάδων που στοχεύουν σε κοινωνικές δεξιότητες έχουν λιγότερο συχνά ως αποτέλεσμα τη μείωση του εκφοβισμού και κάποιες φορές επιδεινώνουν τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση.

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει περαιτέρω συγκεκριμένα προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα, προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των ολιστικών προγραμμάτων πρόληψης σε ποικίλα σχολικά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου Α. (2000). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα
- Alsaker, FD & Valkanover, S 2001 'Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten', in J Juvonen & S Graham (eds), *Peer harassment in school*, Guilford Press, New York, 175–195
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in

- young children: A nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118(1), 130–138
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 30, 1–15.
- Holt, M. K., Finkelhor, D., & Kantor, K. G. (2006). Multiple victimization experiences of urban elementary school students: Associations with psychosocial functioning and academic performance. *Child Abuse & Neglect*, 31, 503–515.
- Kaiser-Ulrey, C. (2003). *Bullying in middle schools: A study of B.E.S.T. —Bullying Eliminated from Schools Together— an anti-bullying programme for seventh grade students*. PhD Thesis. Tallahassee: Florida State University, College of Education.
- Κατσίλης, Ι. (2006) *Επαγωγική στατιστική*. Αθήνα : Gutenberg
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the revised Olweus bully/victim questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 781–801
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 1–14.
- Metzler, C. W., Biglan, A., Rusby, J. C., & Sprague, J. R. (2001). Evaluation of a comprehensive behavior management program to improve school-wide positive behavior support. *Education and Treatment of Children*, 24, 448–479.
- Meyer, N. & Lesch, E. (2000). An analysis of the limitations of a behavioral programme for bullying boys from a subeconomic environment. *Southern African Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 12, 59–69.
- Παρασκευόπουλος Ι. (1993). *Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας, τόμος 2*, Αθήνα
- Rahey, L., & Craig, W. M. (2002). Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools. *Canadian Journal of Counselling*, 36, 281–296.
- Rigby, K. (2002). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος
- Roland, E. (2002). Aggression, depression and bullying others. *Aggressive Behaviour*, 28, 198–206.

- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence*, 38(152), 735–747.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. D., & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195–210.
- Teglasi, H., & Rothman, L. (2001). STORIES. A classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 39, 71–94
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Winter, A., Oldehinkel, A. J., & Verhulst, F. C. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–682
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135–155

Επιδράσεις προγραμμάτων Φυσικής Δραστηριότητας σε παιδιά με Αναπτυξιακή Διαταραχή του Κινητικού Συντονισμού

Καραπαναγιώτου Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, M.Sc. "Άσκηση και ποιότητα ζωής", M.Sc. "Ειδική Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή", Υποψ. Δδάκτορας ΔΠΘ, akarapan22@gmail.com

Περίληψη

Η αναπτυξιακή διαταραχή του κινητικού συντονισμού (ΑΔΚΣ) ορίζεται σύνδρομο συμπεριφορών, που σχετίζονται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στην απόκτηση και εκτέλεση κινητικών δεξιοτήτων. Είναι επικρατούσα κατάσταση που συνήθως χαρακτηρίζεται από κακή κινητική επάρκεια που παρεμβαίνει στις καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού. Μπορεί να συνυπάρξει με άλλες Αναπτυξιακές Διαταραχές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, και κάποιες φορές είναι υπεύθυνη για την εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων (υγείας, ψυχοκοινωνικά, σχολική επίδοση). Είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία με το πέρασμα του χρόνου δεν θεραπεύεται, ωστόσο, μετά από την εφαρμογή κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων το παιδί μπορεί να βελτιώσει την σχολική του επίδοση, να εισπράξει κοινωνική αποδοχή, να συμμετέχει σε κινητικές δραστηριότητες και να βελτιώσει τις κοινωνικές του σχέσεις. Τα παιδιά με ΑΔΚΣ εμφανίζουν συχνά συμβάντα που σχετίζονται με την επιδείνωση της υγείας τους, και της ποιότητας ζωής τους. Σκοπός της εργασίας ήταν μια μικρής έκτασης ανασκόπηση, σχετικά με τα παρεμβατικά προγράμματα φυσικής δραστηριότητας που εφαρμόστηκαν τα τελευταία χρόνια, και τις βελτιώσεις που πιθανόν να παρατηρήθηκαν στην καθημερινότητά τους αλλά και στην κινητική τους επάρκεια. Συμπερασματικά προτείνεται πολλαπλού τύπου παρέμβαση καθώς κάθε παρέμβαση στην κινητική επίδοση παιδιού με ΑΔΚΣ είναι καλύτερη από την καθόλου παρέμβαση, όμως χρειάζεται προσοχή και ευελιξία από τους επαγγελματίες, στην σχεδίαση και τη μεθοδολογία ώστε να συμβαδίζει με τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού και σημαντική είναι η διατήρηση των αποτελεσμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Φυσική Δραστηριότητα, παρέμβαση, παιδιά με ΑΔΚΣ

Εισαγωγή

Η ΑΔΚΣ είναι μια χρόνια νευροαναπτυξιακή κινητική διαταραχή που επηρεάζει 5-6% των παιδιών σύμφωνα με το Στατιστικό Εγχειρίδιο των Διανοητικών Δυσλειτουργιών (DSM-IV, Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, APA, 2003) Η ΑΔΚΣ είναι συνήθης σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία τα παιδιά με ΑΔΚΣ παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα φυσικής κατάστασης (Faught Hay, Cairney & Flouris, 2005) και είναι πολύ πιθανό να γίνουν υπέρβαρα (Schott, Aloff, Hultsch & Meermann, 2007) και παχύσαρκα (Cairney Hay & Veldhuizen, 2010.)

Σε έρευνα που έγινε από τους Green, D., Lingam, R., Mattocks, C., Riddoch, C., Ness, A., και Emond, A.(2011) σε σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν τα παιδιά

με ΑΔΚΣ, βρέθηκε ότι έχουν μειωμένη φυσική δραστηριότητα, είναι περισσότερο υπέρβαρα. Οι Ferguson, Aertssen, Rameckers, Jelsma, Smits-Engelsman (2014) μελέτησαν παραμέτρους της Φυσικής Κατάστασης παιδιών με ΑΔΚΣ. Η αεροβική ικανότητα ήταν μικρότερη για παιδιά με ΑΔΚΣ ενώ η αναερόβια απόδοση κατά τη διάρκεια της δοκιμής σπριντ δεν ήταν. Οι Poulsen, Ziviani, Cuskelly και Smith (2007), μελέτησαν το σημαντικό και διαμεσολαβητικό ρόλο της συμμετοχής σε ομαδικά αθλήματα στη σχέση μεταξύ κινητικού συντονισμού και μοναξιάς φάνηκε ότι η συμμετοχή σε δομημένες δραστηριότητες συσχετίζεται με χαμηλά επίπεδα κατάθλιψης και μοναξιάς. Οι Cairney, Hay, Veldhuizen, Missiuna και Faught (2010), μελετώντας τη συμμετοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου και οργανωμένου παιχνιδιού, σε διάστημα 3 χρόνων (από τετάρτη τάξη μέχρι έκτη τάξη του δημοτικού), βρήκαν ότι υπάρχει ένα συνεχές έλλειμμα δραστηριότητας των παιδιών με ΑΔΚΣ συγκριτικά με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά.

Τα παιδιά με ΑΔΚΣ καθώς εμφανίζουν χαμηλές κινητικές ικανότητες, αντιμετωπίζουν δύσκολες κινητικές και ψυχοκοινωνικές, με περαιτέρω εμφανείς επιπτώσεις, και ανέφεραν ότι δεν απολάμβαναν αρκετά σωματικές δραστηριότητες και ψυχολογικά δεν αισθάνονταν ότι ήταν σε θέση να ασκούνται τακτικά. Ως αποτέλεσμα, συχνά νοιώθουν να γελοιοποιούνται και είναι εκφοβισμένα, και εμφανίζονται απρόθυμα να συμμετέχουν σε σωματικές δραστηριότητες, σε κοινωνικά συναφή πλαίσια (σχολείο, παιδική χαρά, αθλητικές εγκαταστάσεις) (Kwan et al. 2009). Τα παιδιά γενικά θέλουν να παίζουν παιχνίδια, καθώς συχνά προσφέρεται κάποιο είδος ανταμοιβής όταν αποδίδουν καλά. Τα παραπάνω ευρήματα οδηγούν την επιστημονική κοινότητα στην διερεύνηση τρόπων βελτίωσης της ποιότητας ζωής των παιδιών με ΑΔΚΣ, με την πεποίθηση ότι η φυσική δραστηριότητα θα βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Προγράμματα Φυσικής Δραστηριότητας

Οι Farhat, Masmoudi, Hsairi, Smits-Engelsman, Mehrgui, Triki, και Moalla (2015), σε μελέτη, προσπάθησαν να διερευνήσουν τις επιδράσεις μιας παρέμβαση διάρκειας 8 εβδομάδων στην καρδιοαναπνευστική ικανότητα και την αντοχή σε παιδιά με ΑΔΚΣ. Το πρόγραμμα ήταν διάρκειας 60 λεπτών, τρεις φορές την εβδομάδα για 8 εβδομάδες και περιελάμβανε 10' προθέρμανσης, 35-45' φυσική δραστηριότητα με κινητική εκπαίδευση και ασκήσεις επιδεξιότητας, ευκινησίας και 5 λεπτά αποθεραπεία. Οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν με την βοήθεια σπειρομέτρησης σε καρδιοπνευμονική άσκηση, και σε δοκιμές πνευμονικής λειτουργίας και δοκιμή βάρδισης 6 λεπτών. Η μέγιστη παροχή ισχύος αυξήθηκε σημαντικά για την ομάδα παιδιών με ΑΔΚΣ στο αναερόβιο κατώφλι, και η μέγιστη πρόσληψη οξυγόνου και βελτίωσαν την απόδοση στο τεστ βάρδισης.

Οι Fong., Tsang, και Ng, (2012) εφάρμοσαν πρόγραμμα για βελτιώσεις στην αισθητηριακή οργάνωση, στον συντονισμό και την ισορροπία των παιδιών με ΑΔΚΣ.

Αυτή η μελέτη τους είχε ως στόχο στην αξιολόγηση των επιπτώσεων της εκπαίδευσης τριών μηνών με μαθήματα-συνεδρίες του αθλήματος Taekwondo (TKD). Συμμετείχαν 44 παιδιά ηλικίας 7ετών. Η ανάλυση έδειξε ότι η μυϊκή δύναμη ισοτονικής γόνατος των παιδιών ΑΔΚΣ-TKD, ήταν τόσο υψηλή όσο αυτή των παιδιών με φυσιολογικό έλεγχο μετά την προπόνηση TKD. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε τέτοια βελτίωση στην ισορροπία. Εκπαίδευση TKD μπορεί να βελτιώσουν την αισθητηριακή οργάνωση και την ισορροπία και κλινικοί γιατροί μπορούν να προτείνουν την TKD ως θεραπευτική δραστηριότητα.

Η Dunford C. (2011), σε παρέμβαση που αφορούσε στην επίδραση μιας ομαδικής παρέμβασης προσανατολισμένης σε επίτευξη στόχων σε οχτώ παιδιά, ηλικίας 7-11 ετών. Φάνηκε βελτίωση στα εργαλεία COPM και M-ABC, όχι όμως ως προς την κλίμακα PSPCSA που μετρά την αντιλαμβανόμενη επίδοση και αποδοχή. Συμπερασματικά μια ομαδική παρέμβαση προσανατολισμού στόχων θεωρήθηκε αποτελεσματική.

Σε μελέτη τους οι Kane και Bell (2009) με παιδιά 9-11 ετών εφαρμόστηκε πρόγραμμα παρέμβασης ομαδικής εξάσκησης. Κάθε παιδί βελτιώθηκε σε μία ή περισσότερες περιοχές της κινητικής ικανότητας, της αυτο-αποτελεσματικότητας για τη σωματική άσκηση και των βασικών μέτρων για την έκβαση της σταθερότητας. Οι ερευνητές επισήμαναν βελτίωση στα παιδιά. Σημαντικότερη όμως βελτίωση σημείωσε το παιδί που επέδειξε την περισσότερο θετική στάση απέναντι στη φυσική αγωγή την κίνηση γενικότερα. Αυτό το παιδί διέθετε και την υψηλότερη παρακίνηση για ενεργή συμμετοχή στο ομαδικό πρόγραμμα της παρέμβασης όπως και στο πρόγραμμα γυμναστικής που είχε για εφαρμογή στο σπίτι, σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες οι οποίοι δεν διέθεταν τα χαρακτηριστικά αυτά και χαρακτηρίζονταν από υποτονικότητα και υποκινητικότητα, σημείο που αυτομάτως δείχνει την σημασία της κίνησης κι της παρέμβασης γενικότερα.

Σε έρευνα των Kaufman και Schilling (2007), σκοπός της οποίας ήταν η μελέτη της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος μυϊκής ενδυνάμωσης στην μυϊκή ισχύ, την κινητική λειτουργία και την ιδιοδεκτική αίσθηση της θέσης (κιναίσθηση) σε ένα πεντάχρονο παιδί με φτωχή αντίληψη σώματος και διάγνωση ΑΔΚΣ. Παρά το γεγονός πως και τα άνω άκρα εμφάνισαν βελτίωση, παρέμειναν πιο αδύναμα από τα κάτω. Οι συγγραφείς θεώρησαν πως τα λειτουργικά επιτεύγματα ήταν πολύ ουσιαστικά σύμφωνα με το BOTMP.

Οι Farhat et all (2014) σε μελέτη με σκοπό να εξετάσουν την εκτίμηση της καρδιοαναπνευστικής και νευροκινητικής ικανότητας, χρησιμοποιώντας εργαστηριακές εξετάσεις κατά τη διάρκεια ενός αυξητικού πρωτοκόλλου διαδρόμων, σε 20 υγιή παιδιά με και χωρίς ΑΔΚΣ ηλικίας 6-9 ετών. Διαπιστώθηκε ότι, η μειωμένη αερόβια ικανότητα των παιδιών με ΑΔΚΣ συσχετίστηκε με μειωμένη πνευμονική λειτουργία, καθώς και με αλλοίωση των αποκρίσεων των περιφερικών μυών και

δημιούργησε ανησυχίες σχετικά με το επίπεδο αεροβικής ικανότητας και πνευμονικής λειτουργίας τους.

Στη Ελλάδα οι ερευνητές Giagazoglou, Sidiropoulou, Mitsiou Arabatzi, και Kellis (2015) διερεύνησαν την επίδραση ενός προγράμματος εξάσκησης ισορροπίας σε τραμπολίνο στον κινητικό συντονισμό και στην ισορροπία. Αρχικά εξετάσθηκαν συνολικά 200 παιδιά 8-9 ετών από ένα σχολείο της Θεσσαλονίκης. Από τα αποτελέσματα και μέσω της παρατήρησης φάνηκε στην πειραματική ομάδα, γενικότερη βελτίωση του Νευρομυϊκού συντονισμού, με στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την εμφάνιση 'επιπλέον κινήσεων', όπου υπήρξε μειωμένη. Συμπερασματικά, μια παρέμβαση με τη χρήση ελκυστικού εξοπλισμού, όπως το τραμπολίνο, μπορεί να αποτελέσει μια αποτελεσματική παρέμβαση για τη βελτίωση των λειτουργικών αποτελεσμάτων και μπορεί να συνιστάται ως εναλλακτικός τρόπος σωματικής άσκησης.

Παρεμβατικά προγράμματα φυσικής δραστηριότητα με ψηφιακά παιχνίδια

Τα Ψηφιακά Διαδραστικά Παιχνίδια (ΨΔΠ), αποτελούν καινοτόμες τεχνολογίες, παρέχουν διαδραστικό περιβάλλον ψηφιακού παιχνιδιού που απαιτεί από το χρήστη να εκτελεί κινήσεις. Στην προσπάθεια για βελτίωση της φυσικής δραστηριότητας παιδιών έχουν επιστρατευθεί και τα ψηφιακά παιχνίδια τύπου Wii, καθώς είναι απαραίτητο να εντοπιστούν νέες μέθοδοι βελτίωσης της φυσικής κατάστασης. Τα ΨΔΠ έχουν αποδειχθεί ότι βελτιώνουν την απόδοση του κινητήρα, ωστόσο οι έρευνες για τον αντίκτυπο του στη φυσική κατάσταση είναι περιορισμένες. Στα παιδιά με ΑΔΚΣ ενεργές παρεμβάσεις με ΨΔΠ αποδείχθηκε ότι ενισχύουν τις κινητικές δεξιότητες τους.

Οι Smits-Engelsman, B., Jelsma D., Ferguson, G. (2017) έρευνα εξέτασαν την επίδραση του ψηφιακού παιχνιδιού Nintendo Wii Fit. Οι συμμετέχοντες εξετάσθηκαν στην λειτουργική δύναμη, την αναερόβια ικανότητα, την ισορροπία και την ευελιξία. Το δείγμα αποτελούνταν από παιδιά με και χωρίς ΑΔΚΣ που ζουν σε περιοχή χαμηλού εισοδήματος, που φοιτούν σε δημοτικό σχολείο σε μια κοινότητα χαμηλού εισοδήματος στη Νότια Αφρική. Τα παιδιά με ΑΔΚΣ φάνηκαν να επωφελούνται περισσότερο στις δεξιότητες ισορροπίας σύμφωνα με το τεστ του BOT-2, ενώ τα παιδιά χωρίς ΑΔΚΣ βελτιώθηκαν περισσότερο στην συνολική ταχύτητα και ευκινησία του BOT-2. Καθώς η συμμετοχή και η συνέπεια των συμμετεχόντων ήταν ισχυρή μπορεί να διεξαχθεί το συμπέρασμα του ασφαλούς συμπεράσματος για τα αποτελέσματα της παρέμβασης.

Οι Bonney, Rameckers, Ferguson, Smits-Engelsman (2018) σε μια πιλοτική μελέτη, ερεύνησαν την δυνατότητα αύξησης της κινητικής ικανότητας σε κορίτσια εφήβικης ηλικίας με πιθανή ΑΔΚΣ (πΑΔΚΣ) με την χρήση ψηφιακού παιχνιδιού. Ο στόχος μελέτης που αναφέρουμε ήταν να εξετάσει τον αντίκτυπο του κλιμακωμένου πρωτοκόλλου Wii σε κορίτσια εφηβικής ηλικίας με πΑΔΚΣ. Σημαντικές βελτιώσεις στην αεροβική και αναερόβια ικανότητα παρατηρήθηκαν. Τα ευρήματα παρέχουν

προκαταρκτικές αποδείξεις για τη στήριξη της χρήσης του διαβαθμισμένου πρωτοκόλλου Wii για την προαγωγή της φυσικής άσκησης. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι απαιτούνται περαιτέρω μελέτες για την επιβεβαίωση.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η ετερογένεια των παιδιών με ΑΔΚΣ στα πλαίσια της αξιολόγησης και ταξινόμησης δημιουργεί έντονες δυσκολίες στο πως να συνδυάσει κανείς την περίπλοκη φύση των προβλημάτων τους με την καταλληλότερη παρέμβαση και τις τεχνικές εκπαίδευσης. Αρκετές μελέτες έχουν ήδη αποδείξει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης για τα παιδιά με ΑΔΚΣ. Κατά την επιλογή της παρεμβατικής στρατηγικής ο σχετικός επαγγελματίας χρειάζεται να είναι ευέλικτος αρκετά ώστε να λάβει υπόψη του τις ατομικές διαφορές των παιδιών και υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες στην εκτελεστική λειτουργία του σχεδιασμού. Λόγω περιορισμών και διαφορών μεταξύ των υιοθετηθέντων πρωτοκόλλων, ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά πρέπει να ερμηνεύονται προσεκτικά. Οι δυσκολίες ενδέχεται να επηρεάσουν τις καθημερινές δραστηριότητες και την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Naglieri, Salter & Edwards, 2004). Υπάρχει πληθώρα διαφορετικών παρεμβάσεων και αυτό καθιστά την επιλογή της καλύτερης παρέμβασης, δυσκολότερη. Από την άλλη πλευρά, από τα αποτελέσματα των ερευνών φάνηκε ότι η άσκηση και η ενασχόληση με Φυσική Δραστηριότητα είχε επιπροσθέτως ψυχοκοινωνικές και γνωστικές επιδράσεις στα άτομα, όπως αύξηση της αυτοεκτίμησης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της παρακίνησης. Η προώθηση της φυσικής δραστηριότητας στα παιδιά με ΑΔΚΣ, έχει την δυνατότητα να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής και να μειώσει τα ρίσκα υγείας που σχετίζονται με καθιστικούς τρόπους ζωής (Kane & Bell, 2009) και λόγω των ιδιοτήτων της, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση περεταίρω των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΑΔΚΣ. Υπάρχει περιθώριο για περαιτέρω διερεύνηση, ιδίως δε των κινητικών δεξιοτήτων του συντονισμού και της ειδικής Φυσικής κατάστασης, καθώς και ανάπτυξη διαφορετικών πρωτοκόλλων για την κατάρτιση πιο ειδικών και συγκεκριμένων κινητικών μοτίβων των παιδιών. Απαιτείται περισσότερη μελλοντική έρευνα για ασφαλέστερα συμπεράσματα.

Βιβλιογραφία

- Bonney, E., Rameckers E., Ferguson G., Smits-Engelsman B. (2018)"Not just another Wii training": a graded Wii protocol to increase physical fitness in adolescent girls with probable developmental coordination disorder-a pilot study. *BMC Pediatr.* 22;18(1):78. doi: 10.1186/s12887-018-1029-7
- Cairney, J., Veldhuizen, S., Szatmari, P. (2010). Motor coordination and emotionalbehavioral problems in children. *Current Opinion in Psychiatry*, 23, 324-9.

- Dunford, C. (2011). Goal-Orientated Group Intervention for Children with Developmental Coordination Disorder. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 31(3), 288-300
- Green, D., Lingam, R., Mattocks, C., Riddoch, C., Ness, A., & Emond, A. (2011). The risk of reduced physical activity in children with probable Developmental Coordination Disorder: A prospective longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities*, 32(4), 1332-1342. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.040>
- Giagazoglou P. Sidiropoulou M., Mitsiou M., Arabatzi F., Kellis E. (2015) Can balance trampoline training promote motor coordination and balance performance in children with developmental coordination disorder? *Research in Developmental Disabilities* 36 , 13–19
- Kane K, Bell A.(2009) A core stability group program for children with developmental coordination disorder: 3 clinical case reports. *Pediatr Phys Ther. Winter*;21(4):375-82.
- Kaufman, L. & Schilling, D. (2007). Implementation of a Strength Training Program for a 5-Year-Old Child With Poor Body Awareness and Developmental Coordination Disorder. *Physical Therapy*, 87, 455—467
- Silman, A., Cairney, J., Hay, J., Klentrou, P., & Faught, B. E. (2011). Role of physical activity and perceived adequacy on peak aerobic power in children with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*
- Fong, S., Tsang, W., Ng, G. (2012). Taekwondo training improves sensory organization and balance control in children with developmental coordination disorder: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 85-95.
- Farhat F., Masmoudi K., Hsairi I., Smits-Engelsman B., Mchirgui R., Triki C., Moalla W. (2015) The effects of 8 weeks of motor skill training on cardiorespiratory fitness and endurance performance in children with developmental coordination disorder. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 40(12): 1269-1278, <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0154> .
- Farhat F, Masmoudi K, Cairney J, Hsairi I, Triki C, Moalla W (2014). Assessment of cardiorespiratory and neuromotor fitness in children with developmental coordination disorder. *Res Dev Disabil.*, 35(12):3554-61.
- Ferguson G.D, Aertssen W.F., Rameckers E.A., Jelsma J., Smits-Engelsman B.C. (2014). Physical fitness in children with developmental coordination disorder: measurement matters. *Res Dev Disabil.*, 35(5):1087-97.

- Faught, BE., Hay, JA., Cairney, J., Flouris A. (2005). Increased risk for coronary vascular disease in children with developmental coordination disorder *Journal of Adolescent Health*, 37, 376-80
- Poulsen, A.A., Ziviani, J.M., Cuskelly, M., Smith, R. (2007). Boys with developmental coordination disorder: Loneliness and team sports participation. *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 451 – 462
- Schott, N., Aloff, V., Hultsch, D., Meermann, D. (2007). Physical fitness in children with developmental coordination disorder. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 78, 438-50.
- Smits-Engelsmanan, B., Jelsmab D., Ferguson, G.(2017) The effect of exergames on functional strength, anaerobic fitness, balance and agility in children with and without motor coordination difficulties living in low-income communities *Human Movement Science Volume 55, October 2017*

Εργονομικοί παράγοντες κινδύνου και μυοσκελετικές διαταραχές των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής.

Γραμματικού Γεώργιος

Ειδικός Εκπαιδευτικός Π.Ε.28, Παιδιατρικός Φυσ/της Μ.Σc., georgeretyl@gmail.com

Περίληψη

Οι μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία παρουσιάζουν αυξημένες ανάγκες στην αυτοεξυπηρέτηση τους και στην εκτέλεση των καθημερινών τους δραστηριοτήτων. Το εκπαιδευτικό προσωπικό της ειδικής αγωγής, πέρα από τη συμβατική διδασκαλία έχει ως καθήκον του να βοηθάει στην εκτέλεση και των άλλων αναγκών των μαθητών. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την συγγραφή της εργασίας είναι η αρθρογραφική ανασκόπηση. Η χρήση της τουαλέτας, η αλλαγή πάνας, η περιποίηση, η μεταφορά, η σωματική υποστήριξη, το τάισμα, το σήκωμα βάρους είναι κάποιες δραστηριότητες που οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων διευθετούν. Σύμφωνα με την διεθνή αρθρογραφία, οι δραστηριότητες αυτές σε συνδυασμό και με άλλους εργονομικούς παράγοντες κινδύνου, όπως η μη χρήση κατάλληλων υποστηρικτικών συσκευών, το ακατάλληλο εργονομικό περιβάλλον κ.α., προκαλούν καταπονήσεις και μυοσκελετικές διαταραχές στους εκπαιδευτικούς. Οι δραστηριότητες εξυπηρέτησης των μαθητών των ειδικών σχολείων επιβαρύνουν σε μεγάλο ποσοστό το μυοσκελετικό σύστημα των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα την μειωμένη εργασιακή απόδοση και ποιότητα ζωής. Με την τήρηση των εργονομικών κανόνων ελαττώνονται οι πιθανότητες για μυοσκελετικές διαταραχές. Προτείνεται τήρηση των κανόνων και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επί του θέματος. Τέλος, προτείνεται μελέτη των εργονομικών κινδύνων στα ελληνικά ειδικά σχολεία.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, μυοσκελετικές διαταραχές, εργονομικοί παράγοντες κινδύνου

Εισαγωγή

Μυοσκελετικές διαταραχές που σχετίζονται με την εργασία ορίζονται οι διαταραχές είναι εκείνες που προκαλούνται στο μυοσκελετικό σύστημα του ανθρώπου και έχουν ως κύριο αίτιο την εργασιακή καταπόνηση. Οι διαταραχές αυτές περιλαμβάνουν φλεγμονώδεις διεργασίες και εκφυλιστικές καταστάσεις που συμβαίνουν στους μύες και στα οστά και συνήθως προκαλούνται είτε από κάποιο στιγμιαίο τραυματισμό είτε από μακροπρόθεσμες μυοσκελετικές καταπονήσεις οι οποίες συσσωρεύονται αθροιστικά στο σώμα. (Erick & Smith, 2011) Αυτή η κατηγορία διαταραχών αντιπροσωπεύει τα πιο κοινά προβλήματα στους πληθυσμούς των εργαζομένων οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα ζωή τους με αποτέλεσμα την αύξηση των ασθενειών ή την πρόωρη συνταξιοδότηση επιβάλλοντας έτσι ένα σημαντικό οικονομικό βάρος εξαιτίας των εξόδων αποζημίωσης και των χαμένων μισθών. (Cheng et al., 2013)

Όσον αφορά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, έχουν γίνει συστηματικές μελέτες από ερευνητές. (Erick & Smith, 2011) Σύμφωνα με συστηματική ανασκόπηση, ο επιπολασμός των μυοσκελετικών διαταραχών στους εκπαιδευτικούς κυμαίνεται από 39% έως 95%, με την περιοχή της πλάτης, του αυχένα και των άνω άκρων να είναι οι πιο συχνές περιοχές εμφάνισης των συμπτωμάτων. Η εργασία του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει την διδασκαλία των μαθητών, την γραφή στον πίνακα, την προετοιμασία των μαθημάτων, καθώς και πιθανόν διοικητικές σχολικές εργασίες. Όλες αυτές οι εργασίες μπορεί να προκαλέσουν διανοητικές αλλά και σωματικές καταπονήσεις. (Yue et al., 2012; Chan et al., 2010; Chong & Chan, 2010) Επιπλέον το φύλο, η ηλικία, η διάρκεια της εργασίας αλλά και η υιοθέτηση λανθασμένων εργονομικών θέσεων, συμβάλλουν στον επιπολασμό των μυοσκελετικών διαταραχών.

Εκτός από τη συμβατική διδασκαλία, η φροντίδα και η εκτέλεση των καθημερινών αναγκών των μαθητών, είναι σημαντικό κομμάτι στην εργασία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Οι περισσότεροι εκ των μαθητών των ειδικών σχολείων, δεν έχουν την δυνατότητα να αυτοεξυπηρετούνται να ελέγχουν τον κινητικό συντονισμό τους, ή να ελέγχουν τον εαυτό τους, (Sagiran et al., 2013) ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι υπεύθυνο για την εξυπηρέτηση των αναγκών των μαθητών. Οι σωματικές απαιτήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν την ανύψωση και το κουβάλημα μαθητών, την μεταφορά από ένα μέρος στο άλλο, υποστήριξη για την σωστή θέση του μαθητή, την αλλαγή πάνας, το τάισμα, την ώθηση (π.χ. αναπηρικό αμαξίδιο), και το τράβηγμα. (Cheng et al., 2013) Συνήθως οι μαθητές των ειδικών σχολείων παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξή τους, έτσι απαιτείται περισσότερη βοήθεια για τις καθημερινές τους συνήθειες. Επιπλέον οι μαθητές αυτοί τείνουν να είναι υπέρβαροι αλλά και να έχουν μη φυσιολογικό μυϊκό τόνο. Εξαιτίας των παραπάνω οι εκπαιδευτικοί είναι πιο επιρρεπείς στους μυοσκελετικούς τραυματισμούς.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί αρθρογραφικά και να παρουσιαστούν οι εργονομικοί παράγοντες κινδύνου και μυοσκελετικών διαταραχών, δηλαδή τα ανατομικά, ανθρωπομετρικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη σωματική του δραστηριότητα, μέσα στο εργασιακό περιβάλλον του ειδικού σχολείου. Υπάρχει μια πληθώρα ερευνητικών άρθρων που αφορούν τις καταπονήσεις των εκπαιδευτικών σε τυπικά σχολικά περιβάλλοντα, από την άλλη μεριά η αρθρογραφία που αφορά τους εκπαιδευτικούς σε σχολικά περιβάλλοντα ειδικής αγωγής είναι ελάχιστα. Στην Ελληνική επικράτεια δε, τα ερευνητικά δεδομένα είναι μηδαμικά. Μια τέτοια μελέτη θα ήταν χρήσιμη για να διερευνηθούν τα ποσοστά μυοσκελετικών διαταραχών στους εκπαιδευτικούς αλλά η χρησιμότητα έγκειται και σε πρακτικό επίπεδο όσον αφορά την υγεία και απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και το οικονομικό κόστος σε τέτοιες περιπτώσεις.

Κυρίως θέμα

Εργονομικοί παράγοντες κινδύνου κατά την εργασία

Τις περισσότερες φορές η φύση της εργασίας ενός ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση διαφόρων παθήσεων, κακώσεων, τραυματισμών και πόνων. Οι συνηθέστεροι παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία και πιθανώς να προκαλέσουν προβλήματα είναι οι παρακάτω:

- *Κακή στάση σώματος κατά την εκτέλεση του έργου*
- *Παρατεταμένη διάρκεια εκτέλεσης έργου σε συγκεκριμένες θέσεις.*
- *Επαναλαμβανόμενες κινήσεις.*
- *Υπερβολική καταβολή δύναμης.*
- *Συμπίεση από επαφή.*
- *Περιβαλλοντικές συνθήκες, όπως θερμότητα, κρύο, έντονος θόρυβος και κακή ορατότητα.*
- *Επαναλαμβανόμενες δονήσεις.*

Κακή στάση σώματος κατά την εκτέλεση του έργου: Κακή στάση σώματος θεωρείται η άβολη στάση που λαμβάνει το σώμα όταν εργάζεται ή όταν τα μέρη του τίθενται σε μηχανική καταπόνηση κατά την εργασία. Οι μύες και οι αρθρώσεις λειτουργούν πιο αποτελεσματικά σε συγκεκριμένες θέσεις, συνήθως στο μέσο του εύρους κίνησης της άρθρωσης.

Παρατεταμένες θέσεις: Οι θέσεις που κρατούνται για μεγάλες χρονικές περιόδους μπορούν να προκαλέσουν κόπωση στους εμπλεκόμενους μύες. Η κόπωση αυτή έχει ως αποτέλεσμα την δυσφορία. Συχνά επίσης οι κουρασμένοι μύες μπορεί να οδηγηθούν σε τραυματισμό.

Επαναλαμβανόμενες κινήσεις: Επαναλαμβανόμενες κινήσεις μπορεί να οδηγήσουν σε σύνδρομα υπέρχρησης μυών και τενόντων.

Συμπίεση από επαφή: Η τάση επαφής εμφανίζεται όταν ασκείται πίεση σε ένα τμήμα του σώματος. Για παράδειγμα, όταν κάποιος γονατίζει στο πάτωμα για μεγάλο χρονικό διάστημα, υπάρχει τάση επαφής στα γόνατα.

Περιβαλλοντικές συνθήκες: Μυϊκή κόπωση επέρχεται πιο γρήγορα σε δύσκολες συνθήκες εργασίας. Όταν υπάρχει υπερβολική ζέστη, είναι δύσκολο να κρατά κάποιος με τις ιδρωμένες παλάμες του τα αντικείμενα ή τα εργαλεία που χρησιμοποιεί.

Επαναλαμβανόμενες Δονήσεις: Η παροχή αίματος στις περιοχές του σώματος που δονούνται μειώνεται. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μειώνεται επίσης η ικανότητα των μυών να συστέλλονται και προκαλείται πιο γρήγορη κόπωση. (Μαρμαράς & Ναθαναήλ, 2015)

Ανασκόπηση ερευνών

Το 2016 μια ομάδα ερευνητών από την Ταιβάν μελέτησε τους εργονομικούς κινδύνους και τις μυοσκελετικές διαταραχές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής 21 ειδικών σχολείων με δείγμα 588 ατόμων με τη μέθοδο των ερωτηματολογίων. Οι παράμετροι που μελετήθηκαν χωρίζονταν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, δείκτη μάζας σώματος και εκπαιδευτική ειδικότητα), πληροφορίες σχετικά με την εργασία τους (χρόνια προϋπηρεσίας σε ειδικά σχολεία, εργάσιμες μέρες ανά εβδομάδα, ώρες εργασίας ανά ημέρα, διαλλείματα μεταξύ των μαθημάτων, αν έχουν σωματική δραστηριότητα εκτός σχολείου, ποιες οι διαγνώσεις των μαθητών τους, αν συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς και αν χρησιμοποιούν υποστηρικτικές συσκευές). Επίσης περιελάμβανε πληροφορίες σχετικά με το αν είχαν στο παρελθόν κάποια μυοσκελετική διαταραχή λόγω της εργασίας τους (ιστορικό τραυματισμών, περιοχές τραυματισμού, την διάρκεια, το ιστορικό της θεραπείας και αποκατάστασης). Η δεύτερη κατηγορία περιελάμβανε χαρακτηριστικά των μυοσκελετικών διαταραχών που είχαν λόγω της εργασίας (συμπτώματα, πληροφορίες επιπολασμού των διαταραχών, εργασιακή απόδοση σχετικά με τις διαταραχές που είχαν, περιοχές τραυματισμού κ.α.). Η τρίτη κατηγορία μελέτης περιελάμβανε πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο αλλαγής πánας, τη χρήση τουαλέτας, την περιποίηση, την μεταφορά, το τάισμα, την σωματική υποστήριξη καθώς και πληροφορίες σχετικά με τις περιβαλλοντικές προσαρμογές του χώρου, τη χρήση υποστηρικτικών εργονομικών συσκευών, την εκμάθηση του σωστού εργονομικού χειρισμού, την ύπαρξη διαλλειμάτων και τη σωματική διάπλαση (μυική δύναμη) των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι 333 εκπαιδευτικοί από τους 588 ανέφεραν συμπτώματα μυοσκελετικών διαταραχών. Η περιοχή της μέσης (32,7%), ο ώμος και ο καρπός (10,6%) και το γόνατο (5,4%) ήταν οι πιο επηρεαζόμενες περιοχές. Ενώ το 17,8% των συμμετεχόντων δήλωσε πάνω από μία επηρεαζόμενες περιοχές.

Τα πιο συχνά καθήκοντα που εκτελούν οι εκπαιδευτικοί ήταν η χρήση τουαλέτας (82,2%), η περιποίηση (80,7), η αλλαγή της πánας (78,1%), το τάισμα (76,3%), η μεταφορά (72,7%), η σωματική υποστήριξη (66,8%) και η είσοδος και έξοδος από όχημα (92%). Επιπλέον, στις μεταβλητές που αφορούν, το πόσο εκπαιδευμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί στις σωστές εργονομικές στάσεις του σώματός τους, στη χρήση υποστηρικτικών συσκευών, στην μυική δύναμη, στην προσαρμογή του χρόνου εργασίας και στις αλλαγές του περιβάλλοντος εργασίας έχουμε τα εξής ποσοστά 73,7%, 72,6%, 67,5%, 63,2%, 54,3%. (Hsin et al., 2016)

Στην Ιαπωνία το 2003 είχε πραγματοποιηθεί παρόμοια μελέτη με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου σε 1663 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που εργάζονταν σε ειδικά σχολεία. Τα ερευνητικά δεδομένα σε ότι αφορά τις περιοχές των τραυματισμών και των συμπτωμάτων ήταν παρόμοια με την προηγούμενη μελέτη, δηλαδή το μεγαλύτερο

μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού παρουσίαζε καταπονήσεις στην μέση και στην ώμο-βραχιόνιο-καρπική περιοχή. (Yamamoto et al., 2003)

Στην αντίπερα όχθη της υφελίου, στην Ευρώπη και συγκεκριμένα στην Γερμανία, το 2014 δημοσιεύθηκε έρευνα που πραγματευόταν τους εργονομικούς παράγοντες κινδύνου των εκπαιδευτικών 13 ειδικών σχολείων, σε ότι αφορά την καταπόνηση της μέσης. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε ήταν τα ερωτηματολόγια τα οποία απάντησαν 395 εκπαιδευτικοί μεταξύ του Αυγούστου 2010 και του Αυγούστου 2012. Και σε αυτή την έρευνα το ποσοστό των συμμετεχόντων που ανέφεραν καταπόνηση και συγκεκριμένα συμπτώματα χρόνιου πόνου στην μέση, ήταν μεγάλο (38,7%) καθώς μεγαλύτερο από το 40% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι πραγματοποιεί συχνά ανύψωση βάρους άνω των 20 κιλών. (Claus et al., 2014)

Συμπεράσματα

Κάνοντας μια εκτενή ανασκόπηση της διεθνούς αρθρογραφίας, παρατηρήσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής είναι επιρρεπείς σε καταπονήσεις, τραυματισμούς και μυοσκελετικές διαταραχές. Αυτό συμβαίνει διότι η φύση της εργασίας τους είναι τέτοια που έρχονται καθημερινά σε επαφή με δραστηριότητες που αποτελούν εργονομικούς παράγοντες κινδύνου. Οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής εργασίας στην ειδική αγωγή. Από τα αποτελέσματα των ερευνών φαίνεται ότι δεν τηρούνται επαρκώς οι σωστοί εργονομικοί κανόνες για την αποφυγή καταπονήσεων, οι οποία αν τηρούνται τα ποσοστά των μυοσκελετικών τραυματισμών θα ήταν σαφώς μικρότερα.

Προτάσεις

Εκ των αποτελεσμάτων προτείνεται εκμάθηση και τήρηση των εργονομικών κανόνων στους χώρους εργασίας των εκπαιδευτικών για καλύτερη ποιότητα ζωής και καλύτερη εκπαιδευτική απόδοση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω σεμιναρίων και επιμορφώσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον από εκπαιδευτικές ειδικότητες συναφής με το αντικείμενο όπως είναι οι φυσικοθεραπευτές των ειδικών σχολείων, όπου αυτό το κομμάτι είναι και μέσα στο καθηκοντολόγιο τους. Επίσης προτείνεται η περαιτέρω έρευνα διαφορετικών μεταβλητών και στον Ελλαδικό χώρο, όπου δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία παρόμοια μελέτη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Erick, PN. & Smith, DR. (2011). A systematic review of musculoskeletal disorders among school teachers. *BMC Musculoskelet Disord*, 12, 260. Ανακτήθηκε από: US National Library of Medicine National Institutes of Health
- Cheng, HYK., Cheng, CY., Ju, YY. (2013). Work-related musculoskeletal disorders and ergonomic risk factors in early intervention educators. *Appl Ergon*, 44(1),

- 134–41. Ανακτήθηκε από: US National Library of Medicine National Institutes of Health
- Sagirani, T., Ferdiana, R., Kumara, A. (2013). The framework of learning media development for the children with special need. Innovation and Technology in Education. *IEEE International Conference in MOOC*. Ανακτήθηκε από: US National Library of Medicine National Institutes of Health
- Yue, P., Liu, F., Li, L. (2012). Neck/shoulder pain and low back pain among school teachers in China, prevalence and risk factors. *BMC Public Health*, 12, 1. Ανακτήθηκε από: US National Library of Medicine National Institutes of Health
- Chan, AHS., Chen, K., Chong, EYL., (2010). Work Stress of Teachers from Primary and Secondary Schools in Hong Kong. *Proceedings of the International Multi-Conference of Engineers and Computer Scientists*, 3, 17–9. Ανακτήθηκε από: US National Library of Medicine National Institutes of Health
- Chong, EYL. & Chan, AHS. (2010). Subjective health complaints of teachers from primary and secondary schools in Hong Kong. *Int J Occup Saf Ergon*, 16(1), 23–39. Ανακτήθηκε από: US National Library of Medicine National Institutes of Health
- Yamamoto, N., Saeki, K., Kurumatani, N. (2003). Work-related musculoskeletal disorders and associated factors in teachers of physically and intellectually disabled pupils: A self-administered questionnaire study. *J Nara Medical Association*, 54(2), 83–101. Ανακτήθηκε από: US National Library of Medicine National Institutes of Health
- Claus, M., Kimbel, R., Spahn, D., Dudenhöffer, S., Rose, DM., Letzel, S. (2014). Prevalence and influencing factors of chronic back pain among staff at special schools with multiple and severely handicapped children in Germany: Results of a cross-sectional study. *BMC Musculoskelet Disord*, 15, 1. Ανακτήθηκε από: US National Library of Medicine National Institutes of Health
- Hsin-Yi, Kathy, C., Man-Ting, W., Yu-Chung, Y., Yan-Ying, J. (2016). Work-related musculoskeletal disorders and ergonomic risk factors in special education teachers and teacher's aides. *BMC Public Health*, 16, 137. Ανακτήθηκε από: US National Library of Medicine National Institutes of Health
- Μαρμαράς, Ν. & Ναθαναήλ, Δ. (2015). *Εισαγωγή στην εργονομία*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελλήνων Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Κοινωνικές δεξιότητες, Διαμεσολάβηση

Μπαμπαλώνα Ελένη, M.Sc., ebabalona19@yahoo.gr

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι το κλειδί για την επιτυχία στο σχολείο και είναι εξίσου σημαντικές με τις ακαδημαϊκές δυνατότητες των παιδιών. Πολλές φορές μπορεί να είναι ακόμη πιο σημαντικές. Η διαπροσωπική αναφέρεται κυρίως σε κοινωνικές δεξιότητες (ενσυναίσθηση, ηγεσία) και η ενδοπροσωπική νοημοσύνη στη διαχείριση του εαυτού μας, όπως αυτοαξιολόγηση, αυτογνωσία, να δίνουμε κίνητρα στον εαυτό μας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός στη διαχείριση κρίσεων μέσα στην τάξη. Οι άνθρωποι σε σύγκρουση μπορεί να έχουν τις ίδιες αξίες αλλά διαφορετικά ενδιαφέροντα. Η διαμεσολάβηση επιχειρεί να τους υπενθυμίσει τις κοινές τους αξίες, όπως το ότι είναι τμήμα της ίδιας ομάδας, τη φιλία, την αλληλεγγύη, την κοινή αίσθηση δικαιοσύνης. Οι διαμεσολαβητές πρέπει να βοηθούν τους ανθρώπους σε κατάσταση σύγκρουσης να βρουν τις δικές τους λύσεις. Το να απευθύνονται στις αξίες και τους κοινούς στόχους που τους έφεραν μαζί μπορεί να είναι το κλειδί για τη λύση που αναζητούν.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινωνικές δεξιότητες, διαμεσολάβηση, ενσυναίσθηση, αυτοεκτίμηση

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι το κλειδί για την επιτυχία στο σχολείο και πολλές φορές είναι σημαντικές όσο και οι ακαδημαϊκές δυνατότητες των παιδιών. Τα συναισθήματα εδρεύουν στον εγκέφαλο και επικοινωνούν με τον «σκεπτόμενο» νου μας. Εφόσον όμως υπάρχει νοημοσύνη στο σκεπτόμενο, γνωστικό κομμάτι του εγκεφάλου μας, υπάρχει νοημοσύνη και στο συναισθηματικό μας εγκέφαλο.

Τρόποι ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Υπομονή: Στην τάξη, υπομονή σημαίνει να περιμένεις τη σειρά σου και να δίνεις σημασία χωρίς καμία νευρικότητα. Ένα παιδί που δίνει την πλήρη προσοχή του, θα ακούσει και θα μάθει πολύ περισσότερα από το δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Η ανάγνωση είναι επίσης ένας πολύ καλός τρόπος για τη βελτίωση της συγκέντρωσης των παιδιών.

Διεκδικητικότητα: Τα παιδιά χρειάζεται να διεκδικούν, χρησιμοποιώντας ακόμη και τη λέξη «εγώ». Θα πρέπει να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και την απογοήτευσή τους. Τα διεκδικητικά παιδιά υπερέχουν επειδή δεν φοβούνται να κάνουν ερωτήσεις. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να βοηθάει τον μαθητή όχι μόνο να γίνει

περισσότερο διεκδικητικός, αλλά επίσης να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή του και να μην φοβάται να αντιδράσει εάν αργότερα στο σχολείο πέσει, για παράδειγμα, θύμα εκφοβισμού.

Ανεκτικότητα: Πολλά παιδιά χρειάζεται να διδαχθούν ότι δεν πειράζει να κάνει κανείς ένα λάθος, γιατί έτσι μαθαίνουμε. Όταν όλη η τάξη αισθάνεται ασφαλής, τα παιδιά αφήνονται και ρισκάρουν. Σκέφτονται: «Τι πειράζει κι αν κάνω λάθος;». Εάν κατακτήσουν αυτή την ικανότητα τώρα - που τα λάθη είναι ακόμη μικρά - θα ανταμειφθούν λίγα χρόνια αργότερα, όταν, για παράδειγμα, κάνουν λάθος υπολογισμό σε ένα πρόβλημα των μαθηματικών

Ευρύτητα πνεύματος: Στα παιδιά αρέσει να δουλεύουν σε ομάδες όπου η άποψή τους είναι αποδοκίμη. Τα κάνει να νιώθουν καλά. Μαθαίνοντας την ικανότητα του σεβασμού στις απόψεις των άλλων, ενισχύονται οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Ευθύνη: Καθώς αυξάνεται το διάβασμα και οι εξωσχολικές δραστηριότητες, ο μαθητής θα πρέπει να γίνει πιο υπεύθυνος και οργανωτικός. Είναι σημαντικό να επιβάλουμε τρόπους που θα του μάθουν να μπορεί να ξεκινήσει να διαχειρίζεται μόνος του τα πράγματά.

Αυτοδυναμία: Τα παιδιά θα πρέπει να ξέρουν πώς να εκφράσουν τα πραγματικά συναισθήματά τους στους φίλους τους, έτσι ώστε να μπορούν να λύσουν τις διαμάχες τους.

Συναίσθημα: Η έννοια του συναισθήματος αναφέρεται σύμφωνα με τις:

- φιλοσοφικές θεωρήσεις
- θρησκευτικές θεωρήσεις
- ψυχαναλυτικές θεωρήσεις

Ωστόσο, τα συναισθήματα είναι απαραίτητα στην επιβίωσή μας αλλά και στην απόλαυση της ζωής. Γιατί έχουμε συναισθήματα; (επιβίωση απέναντι σε κινδύνους, ποικιλία, τέχνες, κίνητρα, κοινωνική επικοινωνία, πολιτισμική διαφοροποίηση). Τα συναισθήματα δεν εδρεύουν φυσικά στην καρδιά, αλλά η επεξεργασία τους γίνεται σε τμήμα του εγκεφάλου μας. Πιο συγκεκριμένα, η βιολογία του συναισθήματος έχει ως εξής: στον εγκέφαλο υπάρχει ο νεοφλοιός (σκεπτόμενος, ακαδημαϊκός, γνωσιακός εγκέφαλος) και η αμυγδαλή (συναισθηματικός, συγκινησιακός εγκέφαλος). Ο θάλαμος είναι ένα τμήμα που στέλνει την πληροφορία και στο νεοφλοιό και στην αμυγδαλή- ταχύτερη ωστόσο είναι η απόκριση της αμυγδαλής (έρευνες του LeDoux).

Ποια όμως είναι τα βασικά μας συναισθήματα; Διάφοροι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την ταξινόμησή τους:

- Ταξινόμηση του Robert Plutchik's

- Ταξινόμηση Paul Ekman
- Θεωρία του Lazarus
- Θεωρία του Συναισθήματος των James-Lange
- Θεωρία του Συναισθήματος Cannon-Bard
- Θεωρία Συναισθήματος των Δύο Παραγόντων (Two-Factor).

Τα συναισθήματα λοιπόν εδρεύουν στον εγκέφαλο και επικοινωνούν με τον 'σκεπτόμενο' νου μας. Εφόσον όμως υπάρχει νοημοσύνη στο σκεπτόμενο, γνωστικό κομμάτι του εγκεφάλου μας, υπάρχει νοημοσύνη και στο συναισθηματικό μας εγκέφαλο;

Ιστορία της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ)

Οι πρώτες ρίζες αυτής της θεώρησης της νοημοσύνης βρίσκονται στη θεωρία του Thorndike (κοινωνική νοημοσύνη). Ο δημιουργός των τεστ νοημοσύνης, Wechsler, αναγνώρισε στο έπακρο τη βαρύτητα των μη γνωσιακών δεξιοτήτων στην έννοια της νοημοσύνης.

Στις επόμενες δεκαετίες, δεν ασχολήθηκαν ιδιαίτερα οι θεωρητικοί και ερευνητές με αυτές τις πτυχές της νοημοσύνης. Ήταν η Θεωρία Πολλαπλών Νοημοσυνών του Howard Gardner που τις επανέφερε στο προσκήνιο:

Τύποι νοημοσύνης:

1. Γλωσσική,
2. λογικο-μαθηματική,
3. μουσική,
4. χωρική,
5. σωματικο-κινησθητική,
6. ενδοπροσωπική,
7. διαπροσωπική,
8. [νατουραλιστική νοημοσύνη],
9. [υπαρξιστική νοημοσύνη].

Ο Gardner υποστήριξε (με βάση νευροβιολογικές μελέτες) ότι αυτοί οι τύποι νοημοσύνης μπορούν να είναι και ανεξάρτητοι μεταξύ τους. Η διαπροσωπική αναφέρεται κυρίως σε κοινωνικές δεξιότητες (ενσυναίσθηση, ηγεσία, κτλ.) και η ενδοπροσωπική νοημοσύνη στη διαχείριση του εαυτού μας (π.χ. αυτοαξιολόγηση, αυτογνωσία, να δίνουμε κίνητρα στον εαυτό μας, κτλ.).

Οι πρώτες ακαδημαϊκές έρευνες σχετικά με τον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη» έγιναν από τους: Mayer, Salovey, Caruso. Ωστόσο η έννοια έγινε ευρύτερα γνωστή με το βιβλίο του Daniel Goleman. Ακολούθησαν έρευνες άλλων επιστημόνων, όπως οι Bar-On, Palmer, Petrides, Parker, Schulte, Shutte, Trinidad, κτλ.

Ένα παράδειγμα του τι ακριβώς είναι η Σ.Ν.: Ο Goleman θεωρεί ότι συναισθηματική νοημοσύνη είναι: «...η ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματά μας και αυτά των άλλων, η ικανότητα να δίνουμε κίνητρα στον εαυτό μας και να διαχειριζόμαστε αποτελεσματικά τα συναισθήματα σε εμάς και τους άλλους»

Όπως σε όλους τους τύπους νοημοσύνης, έτσι και για τη ΣΝ είναι απαραίτητο να βρεθεί ένας τρόπος αξιολόγησης/ καταμέτρησής της. Πώς αξιολογείται η ΣΝ; Έχουν κατασκευαστεί διάφορες δοκιμασίες (τεστ), οι πιο γνωστές από τις οποίες είναι οι ακόλουθες:

- *Bar-On's EQ-I*
- *Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)*
- *Emotional Competence Inventory*
- *EQ Map.*

Πώς αναπτύσσεται η συναισθηματική μας νοημοσύνη; Η συναισθηματική ανάπτυξη ξεκινά από τη γέννησή μας και φτάνει μέχρι το θάνατο. Φυσικά ιδιαίτερη σημασία έχουν τα παιδικά και εφηβικά χρόνια.

Υπάρχουν κάποιες βασικές έννοιες στο χώρο της συναισθηματικής αγωγής (ΣΑ) που αξίζει να δούμε ξεχωριστά:

- *Άγχος*
- *Αυτοεκτίμηση/αυτοπεποίθηση*
- *Ενσυναίσθηση*
- *Δεξιότητες ακρόασης (listening skills)*
- *Γέλιο*
- *Αλεξιθυμία.*

Άγχος είναι το αποτέλεσμα της αντίδρασής μας σε ένα ερέθισμα που εκλαμβάνουμε ως απειλή. (οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει πηγή άγχους). Υπάρχει το καλό άγχος, που μας κρατά δημιουργικούς και σε εγρήγορση, όταν όμως ξεπερνά κάποια όρια, μπορεί να γίνει καταστροφικό.

Οι επιπτώσεις του άγχους είναι σε: σωματικό επίπεδο, νοητικό επίπεδο, επίπεδο συμπεριφοράς. Επίσης, άλλοι εσωτερικεύουν το άγχος τους (πχ σωματοποίηση) και άλλοι το εξωτερικεύουν (πχ. συμπεριφορά). Φυσικά υπάρχουν διάφορες στρατηγικές για την αντιμετώπισή του.

Αυτοεκτίμηση είναι η εντύπωση- εκτίμηση που έχουμε για την προσωπική μας αξία. Απορρέει από τη σχέση μεταξύ πραγματικού εαυτού-ιδανικού εαυτού (αλλά και του εαυτού όπως τον αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο). Παρεμφερείς έννοιες: αυτοπεποίθηση (πίστη στην αξία του εαυτού), αυτοεικόνα (εντύπωση για την εξωτερική μας

εμφάνιση). Οι τρόποι ενίσχυσης αφορούν κυρίως τον έπαινο και την επιβράβευση από γονείς και εκπαιδευτικούς.

Ενδείξεις χαμηλής αυτοεκτίμησης:

- Αποφυγή κοιτάγματος στα μάτια, χαμηλωμένο βλέμμα, απομόνωση στα διαλείμματα/ εκδρομές.
- Η: χρήση βίας ή επιθετική συμπεριφορά για προσοχή.
- Αποφυγή συμμετοχής σε δραστηριότητες με πιθανότητα απόρριψης (εκλογές, διαγωνισμοί)
- Απόδοση επιτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες (πχ. εύκολα θέματα)/ αποτυχίας σε εσωτερικούς (πχ. χαμηλή ευφυΐα). Αντίδραση σε αποτελέσματα.
- Διαπίστωση χαμηλής αυτοπεποίθησης μαθητή μέσα από δραστηριότητες ή συζήτηση.
- Υπερβολικά απαιτητικός γονιός, διαμαρτύρεται για χαμηλές βαθμολογίες, υπερβολικές προσδοκίες ή αδιαφορία για το πώς τα πάει το παιδί του.
- Φράσεις που δείχνουν σύγκριση με άλλους: με συμμαθητές, οικογενειακούς φίλους, αδέρφια.

Ενίσχυση αυτοεκτίμησης:

- Έπαινος από δάσκαλο
- Έπαινος από συμμαθητές
- Εσωτερική ενίσχυση
- Γονείς
- Ψυχολόγος
- Ασκήσεις αυτογνωσίας

Ενσυναίσθηση είναι να μπορείς να μπαίνεις στη θέση του άλλου. Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη καλής θεραπευτικής σχέσης στη συμβουλευτική (προσωποκεντρική θεωρία, Carl Rogers).

Απαραίτητες είναι στην επικοινωνία και συγκεκριμένες δεξιότητες ακρόασης, όπως είναι οι εξής (προέρχονται από τις δεξιότητες που χρειάζονται στη συμβουλευτική διαδικασία αλλά διευκολύνουν και κάθε μορφής διαπροσωπική επικοινωνία): Γλώσσα σώματος (νεύματα, εκφράσεις). Ανακεφαλαίωση, παράφραση. Τόνος φωνής. Χρήση σιωπής.

Είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε τη μεγάλη αξία που έχει το γέλιο: ενισχύεται το ανοσοποιητικό σύστημα, αυξάνεται η αντοχή στον πόνο, και λειτουργεί και ως αγχολυτικό.

Η έννοια της αλεξιθυμίας επίσης αξίζει να αναφερθεί: πρόκειται για την ανικανότητα να εκφράσει κανείς τα συναισθήματά του με λέξεις (Πέτρος Σιφναίος, 1972).

Πώς εφαρμόζεται η συναισθηματική αγωγή στην πράξη, για να ενισχυθούν οι κοινωνικές δεξιότητες:

Παράδειγμα διετούς προγράμματος συναισθηματικής αγωγής που εφαρμόστηκε στην Κύπρο με τις εξής θεματικές ενότητες:

- I. Επικοινωνία
- II. Αυτοαντίληψη
- III. Αναγνώριση, έκφραση, χειρισμός συναισθημάτων
- IV. Επίλυση συγκρούσεων
- V. Στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.

Τα συμπεράσματα και στόχοι που επιτεύχθηκαν στο πρόγραμμα αυτό ήταν:

1. Η αναγνώριση της ποικιλομορφίας και της διαφορετικότητας, των εναλλακτικών τρόπων και μέσων επικοινωνίας (πχ. μη λεκτική επικοινωνία).
2. Η αναγνώριση παραγόντων που διευκολύνουν την επικοινωνία (π.χ. ειλικρίνεια, έκφραση των συναισθημάτων, εκμάθηση ξένων γλωσσών) ή φραγμών σε αυτή (πχ. άσχημη συμπεριφορά).
3. Η συνειδητοποίηση των διαστάσεων που απαρτίζουν την αυτοαντίληψή μας (με έμφαση σε πιο σταθερά και θεμελιώδη στοιχεία όπως στοιχεία του χαρακτήρα και της εξωτερικής εμφάνισης).
4. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών για τα συναισθήματα, η αναγνώριση και αποδοχή όλων των συναισθημάτων μας, θετικών και αρνητικών.
5. Η συνειδητοποίηση ότι είναι καλύτερα να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας και ότι δε βιώνουμε όλοι την ίδια κατάσταση με τον ίδιο τρόπο ή την ίδια ένταση.
6. Η αναγνώριση της λεκτικής ή σωματικής βίας ως αναποτελεσματικού τρόπου επίλυσης συγκρούσεων.
7. Η αποδοχή των αδυναμιών ή των αρνητικών στοιχείων του εαυτού και η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών.

Η συναισθηματική αγωγή αφορά και τη διαπαιδαγώγηση από τους γονείς. Σύμφωνα με τη θεωρία του Gottman, υπάρχουν οι ακόλουθοι τύποι γονέων:

1. Αποστασιοποιημένοι γονείς.
2. Επικριτικοί- αποδοκιμαστικοί γονείς.
3. Επιτρεπτικοί- παραχωρητικοί γονείς.

Ο διαμεσολαβητής στη διαχείριση συγκρούσεων:

Διαμεσολάβηση

Οι άνθρωποι σε σύγκρουση μπορεί να έχουν τις ίδιες αξίες αλλά διαφορετικά ενδιαφέροντα. Η διαμεσολάβηση επιχειρεί να τους υπενθυμίσει τις κοινές τους αξίες, π.χ., το

ότι είναι τμήμα της ίδιας ομάδας, τη φιλία, την αλληλεγγύη, την κοινή αίσθηση δικαιοσύνης κτλ.

Το να απευθύνονται στις αξίες και τους κοινούς στόχους που τους έφεραν μαζί μπορεί να είναι το κλειδί για τη λύση που αναζητούν.

Οι διαμεσολαβητές πρέπει να βοηθούν τους ανθρώπους σε κατάσταση σύγκρουσης να βρουν τις δικές τους λύσεις.

Ο διαμεσολαβητής θα πρέπει:

- να βρει τον κατάλληλο για όλους τόπο και χρόνο ώστε να μιλήσουν: αυτό σημαίνει να επιλέξει μια χρονική στιγμή όταν όλες οι μεριές θα είναι ήρεμες και έτοιμες να μιλήσουν και να βρεθούν σε ένα ήσυχο και απομονωμένο μέρος.
- να αφήσει κάθε άτομο να πει τι έγινε,
- να εστιάσει στο πρόβλημα, όχι στις προσωπικότητες,
- να χρησιμοποιήσει ικανότητες ενεργητικής ακρόασης,
- να αποφύγει επικοινωνιακά εμπόδια (βλέπε επίσης «ενεργητική ακρόαση»).
- να φροντίσει να γίνει καταγισμός ιδεών για λύσεις:
- να αφήσει κάθε άτομο να προτείνει τρόπους να λυθεί το πρόβλημα ή να απευθυνθεί το ζήτημα,
- να ακούσει τον καθένα χωρίς να εκφράζει κρίση, μόνο γεγονότα
- να τους ενθαρρύνει να αναζητήσουν λύση.
- να λάβει υπόψη όλες τις επιλογές, να εκτιμήσει τα θετικά και τα αρνητικά σημεία,
- να καταλήξει μαζί τους σε μια επιλογή με την οποία όλοι μπορούν να συμφωνήσουν, ακόμα κι αν τους δυσχεραστεί.
- Να ζητήσει να δεσμευτούν στην προσπάθεια ορίζοντας χρονικό όριο για να αξιολογηθεί το αποτέλεσμα και για τους δύο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Gottman, J. (2000). *Συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*.

Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη*.

Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι., Χένρι, Τ., Όσμπορν, Ε. (2002). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*.

Ξενόγλωσση

- Cox, B.J., Kuch, K., Parker, J.D.A., Shulman, I.D., Evans, R.J. (1994). Alexithymia in somatoform disorder patients with chronic pain. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 523 - 527.
- Marty, P., de Uzan, M., David, C. *L'Investigation Psychosomatique*. Paris, Presses Universitaires de France, (1963).
- Sifneos, P.E. (1972). *Short-Term Psychotherapy and Emotional Crisis*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Μαθησιακές Δυσκολίες: Ορισμοί, Κατηγορίες, Αίτια, Χαρακτηριστικά και Στρατηγικές Παρέμβασης

Κωφίδου Χριστίνα

Φιλολόγος, Υποψήφια Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, christy_kof@hotmail.com

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν δυσκολίες σύμφωνα με τις οποίες ένα άτομο δυσκολεύεται να μάθει με τον καθιερωμένο-συμβατικό τρόπο, αλλά, αντίθετα, μαθαίνει με έναν διαφορετικό τρόπο και συχνά αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις και δυσκολίες που παραμένουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Τζιβινίκου, 2015). Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2004) οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ουσιαστικά όμως χρησιμοποιούνται με μεγάλη ελαστικότητα και ευκολία, με αποτέλεσμα την λανθασμένη χρήση του όρου. Σύμφωνα με την Ματιάκη (2013, σελ. 172), το μαθησιακό «προφίλ» των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνει «δυσκολίες στην επεξεργασία των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, μειωμένη μνημονική και οργανωτική ικανότητα, σημαντική έκπτωση της λειτουργίας της διατήρησης προσοχής, προβλήματα μεταγνωστικού τύπου, αδύναμα κίνητρα για μάθηση, παθητικό προφίλ μαθητή με χαμηλές αυτο-προσδοκίες και αυτοεκτίμηση». Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αποτυπώσει τους βασικούς ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών, τις κατηγορίες και τα αίτιά τους. Επίσης, στόχος είναι να επισημάνει τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και βασικές στρατηγικές παρέμβασης, ανάλογα πάντα με τις ικανότητες και δυσκολίες του ατόμου.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, ορισμοί, χαρακτηριστικά, στρατηγικές παρέμβασης.

Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν δυσκολίες σύμφωνα με τις οποίες ένα άτομο δυσκολεύεται να μάθει με τον καθιερωμένο-συμβατικό τρόπο, αλλά, αντίθετα, μαθαίνει με έναν διαφορετικό τρόπο και συχνά αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις και δυσκολίες που παραμένουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Τζιβινίκου, 2015). Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2004), οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ουσιαστικά όμως χρησιμοποιούνται με μεγάλη ελαστικότητα και ευκολία, με αποτέλεσμα την λανθασμένη χρήση του όρου υπό δύο άξονες:

α) Γονείς παιδιών με άλλες ειδικές ανάγκες (νοητική υστέρηση), οικειοποιούνται τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες για το παιδί τους, επειδή είναι κοινωνικά αποδεκτός και επίσης διασφαλίζει τη δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας, ενώ και οι εκπαιδευτικοί τον οικειοποιούνται, καθώς δεν έχει αρνητική χροιά και βοηθά την συνδιαλλαγή με τους γονείς.

β) Ενώ οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν ενδογενή φύση και παραπέμπουν σε ανάγκη παροχής εκπαιδευτικής υποστήριξης, στην ουσία πολλά παιδιά χαρακτηρίζονται ως

έχοντα Μαθησιακές Δυσκολίες, χωρίς να έχουν, τα οποία έχουν κοινωνικά ή οικογενειακά προβλήματα, διαφορετική μητρική γλώσσα, προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής και ελαφρά νοητική υστέρηση.

Ορισμοί Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν γενικό όρο-όρο ομπρέλα, ο οποίος περιλαμβάνει μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που παρουσιάζονται μέσω σημαντικών δυσχερειών στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, στην επιχειρηματολογία ή τις μαθηματικές δεξιότητες (Τζιβινίκου, 2015). Παρακάτω ακολουθούν ορισμένοι ορισμοί:

Ορισμοί	Υποκατηγορίες
Kirk (1962)	«Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στον λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κλπ. Στις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρωση.»
Hammil (1990)	Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι: «Μια ετερογενής ομάδα διαταραχών που παρουσιάζεται με σημαντικές δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, στον συλλογισμό και στις μαθηματικές δεξιότητες. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο και θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να προκύπτει ως επακόλουθο άλλων αναπηριών (π.χ. αισθητηριακή αναπηρία, νοητική αναπηρία, κοινωνική και συναισθηματική διαταραχή) ή περιβαλλοντικών παραγόντων (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενετικοί παράγοντες), δεν αποτελεί το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών.»
Εθνική Συλλογική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών	«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) είναι ένας γενικευμένος όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα προβλημάτων που σχετίζονται με τη λειτουργία της μάθησης και της κατανόησης της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Αυτά τα προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο, θεωρούνται ότι υπάρχουν

των ΗΠΑ (NJCLD), 1998	εξαιτίας της δυσλειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και είναι δυνατό να εκδηλώνονται σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις ΜΔ είναι δυνατό να συνυπάρχουν προβλήματα αυτορρύθμισης και συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία όμως από μόνα τους δεν προσδιορίζουν μια ΜΔ. Αν και η ΜΔ μπορεί να παρατηρείται ταυτόχρονα με άλλα προβλήματα (π.χ. λειτουργική αδυναμία αισθήσεων, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωγενείς επιρροές (όπως οι πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών.» (NJCLD, όπ. αναφ. στο Θανόπουλος, 2005, σελ. 33)
Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (APA), 2013	«Η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής διαταραχής, προϋποθέτει συστηματικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή σε μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά μπορεί να περιλαμβάνουν ανακριβή ή αργή και επίμοχθη ανάγνωση, φτωχή γραπτή έκφραση που δεν έχει σαφήνεια, δυσκολίες στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία. Οι τρέχουσες ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να είναι πολύ κάτω από τον μέσο όρο της βαθμολογίας σε πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλα τεστ ανάγνωσης, γραφής ή μαθηματικών. Η ειδική μαθησιακή διαταραχή μπορεί να διαγνωσθεί μέσω μιας κλινικής επισκόπησης του αναπτυξιακού, ιατρικού, εκπαιδευτικού και οικογενειακού ιστορικού του ατόμου, τις αναφορές των βαθμολογιών σε τεστ και τις παρατηρήσεις του δασκάλου, καθώς και με βάση την ανταπόκριση του ατόμου σε ακαδημαϊκές παρεμβάσεις.» (American Psychiatric Association [APA], 2013)

Κατηγορίες και Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών

Σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νόμος 3699/2008), στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνονται:

- η δυσλεξία,
- η δυσαριθμησία,
- η δυσγραφία,
- η δυσαναγνωσία και
- η δυσορθογραφία.

Ο Τομαράς (2008) αναφέρεται σε δύο κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών:

1. Τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (τα παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, μπορεί να παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές, συναισθηματικές διαταραχές, νοητική υστέρηση ή Διαταραχή Ελλειμματικής

Προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, μπορεί να διαβιούν υπό ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης) και

2. Τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (τα παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα σε ορισμένα μαθήματα και σε άλλα πολύ καλές επιδόσεις, υπάρχει ασυμμετρία στο νοητικό τους δυναμικό και τις σχολικές τους επιδόσεις, οι δυσκολίες τους οφείλονται σε νευρολογικούς και κληρονομικούς παράγοντες).

Οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε οργανικές βλάβες, στο οικογενειακό περιβάλλον, στο ευρύτερο κοινωνικό - πολιτιστικό περιβάλλον, στο σχολείο (Καυκούλα, 2010). Αποτελούν κατάσταση πολυκαθοριζόμενη αιτιολογικά, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαφωνίες σχετικά με το ποια αίτια έχουν πρωτεύουσα και δευτερεύουσα σημασία (Ζακοπούλου, Ζωσιμίδου, Γεωργίου, & Μυλωνά, 2013).

Χαρακτηριστικά Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Η Καυκούλα (2010) αναφέρεται στα βασικά και συνήθη συνοδευτικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες:

«α. Βασικά χαρακτηριστικά: Διαταραχές σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες (π.χ. αντιληπτικές – μνημονικές λειτουργίες, γλωσσική επεξεργασία). Διαταραχές μάθησης που δεν οφείλονται σε αισθητηριακές ανεπάρκειες, νοητική καθυστέρηση και συναισθηματικές διαταραχές. Ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων και δυνατοτήτων και της αναμενόμενης επίδοσης. Φυσιολογική νοημοσύνη.

β. Συνήθη συνοδευτικά χαρακτηριστικά: Υπερκινητικότητα. Διαταραχές συγκέντρωσης και προσοχής. Αντιληπτικοκινητικές δυσκολίες και αδυναμία γενικού συντονισμού. Ειδικές δυσκολίες σε σχολικά μαθήματα. Συναισθηματική αστάθεια. Αταξία μνήμης και σκέψης. Προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης. Προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς. Αποκλίσεις στη σωματική σφαίρα, π.χ. πιπίλισμα δαχτύλων, δάγκωμα νυχιών, tics, στερεοτυπίες, δημιουργία θορύβου κ.α. Βλάβες του ΕΓΩ του παιδιού όπως φοβίες, δυσφορία, μελαγχολία, κ.α. Ψέματα, κλοπές, παραμέληση ή αλητεία, προβλήματα με τη σεξουαλικότητα».

Σύμφωνα με τους Παντελιάδου και Μπότσα (2004), οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν προβλήματα:

- στην αντίληψη και επεξεργασία των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων,
- στη βραχύχρονη, μακρόχρονη και εργαζόμενη μνήμη,
- στην απόδοση προσοχής στο γνωστικό έργο με το οποίο εμπλέκονται,
- στις μεταγνωστικές δεξιότητες (π.χ. αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου, επιλογής και εφαρμογής στρατηγικών, στην παρακολούθηση και ρύθμιση της απόδοσης στο έργο, στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γνωστικής λειτουργίας),

- στην ανάπτυξη κινήτρων (αποδίδουν την αποτυχία στην ελλειμματική τους ικανότητα και την επιτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες),
- στη συμπεριφορά (π.χ. επιθετικότητα, νεανική παραβατικότητα, χρήση ουσιών, απάθεια, εσωστρέφεια),
- στην κοινωνική τους εξέλιξη (π.χ. δεν γίνονται κοινωνικά αποδεκτοί από τους συνομήλικους τους, διαθέτουν ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες και πιο «άκομψη» κοινωνική συμπεριφορά σε σχέση με τους συνομήλικους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολεύονται να προσλάβουν και να ερμηνεύσουν ορθά τα κοινωνικά ερεθίσματα, αλλά και να λειτουργήσουν ορθά ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση),
- στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων με τους συνομήλικούς τους,
- στη συναισθηματική τους εξέλιξη (εμφανίζουν συχνά άγχος, ενώ έχουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη, αλλά και αυξημένες πιθανότητες κατάθλιψης),
- στη σχολική μάθηση (π.χ. στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική κατανόηση, στην ορθογραφία, στην παραγωγή του γραπτού λόγου).

Δυσλεξία: Ορισμοί και Αίτια

Η δυσλεξία είναι η διαταραχή που εμφανίζεται σε παιδιά, τα οποία δυσκολεύονται ν' αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες, τις σχετιζόμενες με την ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή, παρά το γεγονός πως φοιτούν σε κανονικές σχολικές τάξεις (Κολτσίδας, χ.χ.). Αποτελεί την πιο διαδεδομένη μαθησιακή δυσκολία, αφού ένα 70%-80% των μαθητών παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση [π.χ. δυσκολία με την ακριβή ή ευχερή αναγνώριση λέξεων, την αποκωδικοποίηση λέξεων, το ρυθμό ανάγνωσης, την προσωδία (την προφορική ανάγνωση με νόημα) και την αναγνωστική κατανόηση] (Τζιβνίκου, 2015).

Σύμφωνα με τη Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας: «Δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση και είναι έμφυτη. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλές περιοχές μάθησης και λειτουργίας και μπορεί να περιγράφεται ως μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, ορθογραφία και στο γραπτό λόγο. Μια ή και περισσότερες από αυτές τις περιοχές μπορούν να επηρεαστούν. Αρίθμηση, σημειογραφικές δεξιότητες (μουσική), κινητική λειτουργία και δεξιότητες οργάνωσης, μπορούν επίσης να αναμειχθούν. Παρ' όλ' αυτά, έχει ιδιαίτερη σχέση με το χειρισμό του γραπτού λόγου, ενώ και ο προφορικός μπορεί να επηρεαστεί αρκετά». (Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας, όπ. α-ναφ. Ζακοπούλου, 2001, σσ. 30–31)

Η δυσλεξία αποτελεί τη σημαντικότερη και σοβαρότερη μαθησιακή δυσκολία, αφού επηρεάζει τη ζωή εκατομμυρίων ανθρώπων σε όλο τον κόσμο, και απασχολεί πολλές ερευνητικές περιοχές και επαγγελματικές ομάδες, οι οποίες συχνά έρχονται σε αντιπαράθεση σχετικά με τον ορισμό, τη διάγνωση και την αντιμετώπιση της δυσλεξίας (Ταμπάκη, Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2016). Αποτελεί μια διαταραχή με οργανική βάση που μπορεί να οφείλεται σε ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία, νευρολογική υπολειτουργία, γενετικές ανωμαλίες και λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία (Κολτσίδας, χ.χ.)

Στρατηγικές Παρέμβασης και Προτάσεις για τη Διδασκαλία Μαθητών με ΕΜΔ

Οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε κάθε άτομο με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να είναι εξατομικευμένες, ανάλογα πάντα με τις ικανότητες και δυσκολίες του μαθητή.

Σύμφωνα με τους Τσούγη, Κατζόλη, και Γιαννέλου (2015), διαδεδομένες είναι οι παρακάτω στρατηγικές παρέμβασης:

1. Η εικονογραφική μέθοδος της Δώρας Μαυρομάτη (στοχεύει στη διδασκαλία της ορθογραφίας με εικονογραφήματα).
2. Η Πολυαισθητηριακή Μέθοδος (οι αισθήσεις έχουν τον κυρίαρχο ρόλο).
3. Η Μέθοδος Παυλίδη (μέσω Η/Υ εφαρμόζονται ασκήσεις ανάγνωσης, ορθογραφίας, τονισμού, μαθηματικών, καλλιγραφίας, αλλά και πραγματοποιείται το οφθαλμοκινητικό Biofeedback).
4. Η Μέθοδος Irlen (αντιμετωπίζει τα προβλήματα ανάγνωσης μέσω της χρήσης έγχρωμων φίλτρων, προκειμένου να βελτιωθεί η ικανότητα του εγκεφάλου να επεξεργάζεται οπτικές πληροφορίες).
5. Φωνολογική Ενημερότητα (ενίσχυση ικανότητας παιδιού να αναγνωρίζει συλλαβές και φωνήματα).
6. Άλλες παρεμβάσεις (π.χ. χρήση εικόνων, φωτογραφιών, γραφικών, πινάκων και παραστάσεων, χρήση καρτελών-οδηγών, χρήση σελιδοδεικτών, χρήση μαγνητοφώνου και τεχνολογίας).

Οι Κατζόλη, Τσούγη, Γιαννέλου και Λυκοτραφίτη (2016) προτείνουν τις παρακάτω τεχνικές για τη διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες:

- χρήση εξατομικευμένης διδασκαλίας, βασισμένης στα ενδιαφέροντα, τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες, τις κλίσεις και τις επιθυμίες των μαθητών,
- έμφαση στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων,
- εφαρμογή της μεθόδου Overlearning (δίνεται έμφαση στη συνεχή μελέτη και εξάσκηση μέσω τεχνολογικών μέσων),
- χρήση μνημονικών τεχνικών (π.χ. ακροστιχίδα, ρίμα, συμπλήρωση κενών με λέξεις-κλειδιά, περίληψη, τραγούδι κ.ά.), προκειμένου να ανακωδικοποιηθούν τα δεδομένα και να απομνημονευθούν πιο εύκολα,
- χρήση νοητικών χαρτών, προκειμένου να οργανωθούν οι διάφορες ιδέες και πληροφορίες.

Τέλος, οι καλές και τελεσφόρες τεχνικές διδασκαλίας παρέχουν ποικίλες μαθησιακές ευκαιρίες στους μαθητές με στόχο την κατανόηση των εννοιών, ενεργοποιούν τους μαθητές, ώστε να προβληματιστούν, να δράσουν και να εφαρμόσουν τις ιδέες τους, βασίζονται σε διαλεκτικές μεθόδους που ευνοούν και ενισχύουν την αλληλεπίδραση και συνεργασία των μαθητών (Μαντζανά & Νικολόπουλος, 2016).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington DC: Author. https://www.psychiatry.org/File%20Library/Psychiatrists/Practice/DSM/APA_DSM-5-Specific-Learning-Disorder.pdf
- Ζακοπούλου, Β. (2001). Πρώιμη ανίχνευση τάσεων προς εμφάνιση συμπτωμάτων δυσλεξικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. <https://doi.org/10.12681/eadd/12599>
- Ζακοπούλου, Β., Ζωσιμίδου, Ο., Γεωργίου, Γ., & Μυλωνά, Α. (2013). Συννοσηρότητα μαθησιακών δυσκολιών και κοινωνικών/ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 5(4), 190–198.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74–84. <https://doi.org/10.1177%2F002221949002300201>
- Θανόπουλος, Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κατζόλη, Δ.-Ε., Τσούγη, Φ.-Β., Γιαννέλου, Π., & Λυκοτραφίτη, Κ. (2016). Μαθησιακές δυσκολίες και ξένες γλώσσες: Δυσκολίες μαθητών και τεχνικές παρέμβασης. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα, *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, 24-26 Ιουνίου 2016* (Τόμος Α', 410–427). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://doi.org/10.12681/edusc.964>
- Καυκούλα, Ε. (2010). Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Στο, *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010, Αθήνα*. Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). Διαθέσιμο στο http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Kaykoula.pdf
- Κολτσίδας, Π. (χ.χ.). Ειδική μαθησιακή δυσκολία – δυσλεξία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106, 119–132. Διαθέσιμο στο <http://blogs.sch.gr/dimibol/files/2016/11/Δυσλεξία.pdf>
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ματζανά, Α. & Νικολόπουλος, Γ. (2016). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ψηφιακό παιχνίδι. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα, *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών*

Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, 24-26 Ιουνίου 2016 (Τόμος Α', 565–591). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://doi.org/10.12681/edusc.1347>

- Ματιάκη, Β. (2013). Ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Χριστιανοπαιδαγωγική προσέγγιση (Πτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο <http://ikee.lib.auth.gr/record/132808>
- Ν. 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Παντελιάδου, Σ. (2004). Ορισμός και περιεχόμενο των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου, & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 19–29). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου, & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 31–52). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ταμπάκη, Θ., Χατζηγεωργίου, Σ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2016). Γνωστικά ελλείμματα των παιδιών με δυσλεξία. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα, *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, 24-26 Ιουνίου 2016* (Τόμος Β', 1256–1274). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://doi.org/10.12681/edusc.882>
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές δυσκολίες: Ορισμοί και βασικές έννοιες. Στο, *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις* (14–47). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Τσούγη, Φ.-Β., Κατζόλη, Δ.-Ε., & Γιαννέλου, Π. (2015). Μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα, *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης για τις Λειτουργίες της Νόησης και Λόγου στη Συμπεριφορά, στην Εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή, 19-21 Ιουνίου 2015* (Τόμος Β', 1468–1477). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://doi.org/10.12681/edusc.374>

Οργάνωση παρέμβασης σε μαθητή με Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος στο Ειδικό Σχολείο.

Ζερζεμπόκου Ευθαλία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 ΕΑΕ, Μ.Εδ. Ειδική Εκπαίδευση, thaliazk@windowsslive.com

Περίληψη

Οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος αποτελούν τα τελευταία χρόνια αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών κλάδων. Οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, γνωστά ως η τριάδα των διαταραχών. Η παρέμβαση στο σχολικό περιβάλλον γίνεται με βάση το ατομικό προφίλ κάθε μαθητή, ώστε να επιλεγούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές παρέμβασης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Μέσα από μία συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή στο φάσμα του αυτισμού γίνεται προσπάθεια οργάνωσης μίας ατομικής παρέμβασης.

Λέξεις-Κλειδιά: φάσμα αυτισμού, τριάδα των διαταραχών, μέθοδοι παρέμβασης, τεχνικές παρέμβασης.

Εισαγωγή

Στην βιβλιογραφία συναντάμε τους όρους «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ)» και «Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού» οι οποίοι περιγράφουν ένα ευρύ φάσμα νευροαναπτυξιακών διαταραχών που χαρακτηρίζεται από τρία κοινά στοιχεία: διαταραγμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, διαταραγμένη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς (Wetherby & Prizant, 2000).

Η αυτιστική διαταραχή ή αυτισμός έχει χαρακτηριστεί ως διαταραχή φάσματος καθώς δεν μπορούμε να μιλήσουμε για μία συγκεκριμένη κλινική εικόνα του αυτιστικού ατόμου αλλά για μία κλινική εικόνα που κυμαίνεται μεταξύ ηπιότερων μορφών (λίγα και ήπια αυτιστικά στοιχεία και φυσιολογική νοημοσύνη) ως βαρύτερες περιπτώσεις (με πολλά αυτιστικά στοιχεία και βαριά νοητική υστέρηση) (Γενά, 2002).

Με βάση τα πιο αξιόπιστα και διαδεδομένα ταξινομικά κριτήρια διεθνώς, το DSM-IV, της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (1996) και ICD-10 του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (1997), οι Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές περιλαμβάνουν την Αυτιστική Διαταραχή, την Διαταραχή Rett, την Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, την Διαταραχή Asperger, και την Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς (Άτυπος Αυτισμός) (Γαλάνης, 2009). Η διαφοροποίηση μεταξύ των παραπάνω διαταραχών του αυτιστικού φάσματος γίνεται με βάση την ηλικία εμφάνισης και την σοβαρότητα των συμπτωμάτων (Heward, 2011).

Τα συμπτώματα του αυτισμού είναι ποικίλα και διαφέρουν ως προς την μορφή τους, την ένταση και την συχνότητα που εμφανίζονται. Οι παράγοντες όπως το νοητικό

δυναμικό και το επίπεδο λόγου επηρεάζουν καθοριστικά τη μορφή, την ένταση και τη συχνότητα των συμπτωμάτων. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί πως τα αυτιστικά χαρακτηριστικά δεν μένουν πάντα ίδια αλλά αντίθετα εξελίσσονται και αλλάζουν. Αυτό συμβαίνει καθώς μεγαλώνοντας το άτομο ωριμάζει νευρολογικά αλλά καθοριστικές είναι και οι περιβαλλοντικές επιδράσεις και η εκπαίδευση που δέχεται (Γαλάνης, 2009).

Τριάδα διαταραχών

Ο αυτισμός χαρακτηρίζεται ως μία «τριάδα διαταραχών» καθώς οι διαταραχές εμφανίζονται κυρίως σε τρεις τομείς, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στη φαντασία (Frith, 1989). Παρακάτω θα γίνει περιγραφή των κύριων ελλειμμάτων σε καθένα από τους τρεις τομείς, καθώς και άλλες ιδιαιτερότητες των αυτιστικών παιδιών και ατόμων.

Η τριάδα αυτή των διαταραχών δεν αναφέρεται πια μόνο στις περιπτώσεις των αυτιστικών ατόμων που θέλουν να είναι απομονωμένα, δεν έχουν επαρκή λόγο και επικοινωνία, και έχουν πολλές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Πλέον το φάσμα αναφέρεται και στα άτομα με αυτισμό και υψηλή λειτουργικότητα, τα οποία έχουν πολύ καλό λόγο και έντονη επιθυμία δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων, που όμως έχουν δυσκολίες στη δημιουργία και διατήρηση των σχέσεων αυτών εξαιτίας της ιδιόρρυθμης και εκκεντρικής συμπεριφοράς τους (Fullerton, 1996· Wing, 1996).

Στην κοινωνική αλληλεπίδραση εντοπίζονται τέσσερα κύρια χαρακτηριστικά-κριτήρια (Mesibov, Adams & Klinger, 1997). Το πρώτο χαρακτηριστικό αναφέρεται στο ότι τα άτομα με αυτισμό δεν γνωρίζουν πώς να χρησιμοποιήσουν την βλεμματική επαφή, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις προσώπου και την στάση του σώματος στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Το δεύτερο κριτήριο αναφέρεται στο ότι δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν την κοινωνική συμπεριφορά των άλλων και δεν μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις ανάλογες του αναπτυξιακού επιπέδου τους. Το τρίτο κριτήριο είναι ότι δεν υπάρχει αυθόρμητη διάθεση και πρόθεση να μοιραστούν τα ενδιαφέροντα τους με τους άλλους. Το τέταρτο κριτήριο είναι ότι δεν δείχνουν συναισθηματική και κοινωνική αμοιβαιότητα, από την άποψη ότι δεν μπορούν με ευκολία να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις σκέψεις των άλλων ατόμων (Μαυροπούλου, 2006).

Σύμφωνα με το Γαλάνη (2009), οι μειονεξίες αυτές που αφορούν την διαταραχή του αυτισμού στο τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι πρωταρχικής σημασίας (Γαλάνης, 2009).

Ο δεύτερος τομέας που παρουσιάζονται μειονεξίες είναι η επικοινωνία. Πολύ συχνά στα παιδιά με αυτισμό απουσιάζει η ομιλία καθώς είναι ανάλογη με την νοητική τους ηλικία. Επίσης, μπορεί να παρουσιάζουν καθυστέρηση στην κατάκτηση του λόγου ενώ από την άλλη η κατάκτηση των φθόγγων γίνεται κατά την φυσιολογική περίοδο (Μαυροπούλου, 2007).

Γενικότερα, τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται και έχουν προβλήματα στην κατανόηση και στην χρήση κάθε μορφής επικοινωνίας, μη-λεκτικής και λεκτικής. Στην μη-λεκτική επικοινωνία παρατηρείται μη επαρκής κατανόηση των πληροφοριών που μεταδίδονται με χειρονομίες, τη στάση του σώματος, έκφραση του προσώπου και τον τόνο της φωνής (Νότας, 2006). Επίσης, συχνά έχουν μία μόνο κυριολεκτική κατανόηση όσων ακούν καθώς αδυνατούν να αντιληφθούν το πλαίσιο του λόγου (Μαυροπούλου, 2007).

Ένα άλλο επίσης πολύ συχνό χαρακτηριστικό είναι η ηχολαλία. Σύμφωνα με τους Pizant & Duchan (1981), η ηχολαλία εμφανίζεται όταν τα άτομα με αυτισμό βρίσκονται σε καταστάσεις άγχους και υποδεικνύει την προσπάθεια που κάνουν να διαχειριστούν το άγχος τους όταν επικοινωνούν με άλλους. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι η αντιστροφή των αντωνυμιών. Όχι σπάνια τα άτομα με αυτισμό χρησιμοποιούν το «εσύ» αντί του «εγώ» (Lee, Hobson & Chiat, 1994).

Η τρίτη διαταραχή της τριάδας αφορά τον τομέα της φαντασίας και αναφέρεται κυρίως στα περιορισμένα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες των αυτιστικών ατόμων (Howlin, 1999). Αν και τα παιδιά με αυτισμό έχουν φαντασία, αυτή φαίνεται να διαφοροποιείται και ποιοτικά και ποσοτικά από των άλλων παιδιών.

Τα άτομα με αυτισμό λόγω της διαρκής ανάγκης που έχουν για οργάνωση και σταθερότητα έχουν φτωχό ρεπερτόριο ενεργειών, που βοηθούν στην μείωση του άγχους, οδηγούν όμως στις τελετουργίες και στην εμμονική ενασχόληση με αντικείμενα και πράξεις (Νότας, 2006) συχνά ανεξάρτητα από το γνωστικό τους επίπεδο (Μαυροπούλου, 2006). Οι στερεοτυπικές κινήσεις των παιδιών με αυτισμό συνδέονται με καταστάσεις άγχους, αμηχανία, αναστάτωσης ή και ενθουσιασμού (Wing, 1996) και συχνά σχετίζονται με την αισθητηριακή υπερδιέγερση (Γαλάνης, 2009). Αντίθετα όταν είναι αφοσιωμένα σε κάτι που τα ενδιαφέρει δεν παρατηρούνται οι συμπεριφορές αυτές (Wing, 1996).

Επιπλέον, τα παιδιά με αυτισμό προσκολλώνται σε μέρη των αντικειμένων, όπως για παράδειγμα, να γυρίζουν τις ρόδες στα αυτοκινητάκια, να μυρίζουν τα παιχνίδια τους και να παρακολουθούν την περιστροφική κίνηση σε κάποια αντικείμενα (π.χ. πλυντήριο) (Νότας, 2006).

Το παιχνίδι των παιδιών με αυτισμό είναι ασυνήθιστο, γιατί σε αυτούς τους τομείς παρουσιάζουν εγγενείς δυσλειτουργίες (Λουκρέζη, 2013). Έρευνες καταδεικνύουν ότι το παιχνίδι στα παιδιά με αυτισμό δε βρίσκεται απλώς σε κατώτερο αναπτυξιακό στάδιο από αυτό των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, αλλά είναι και ποιοτικά διαφορετικό. Η αδυναμία των παιδιών με αυτισμό να ασχοληθούν με το συμβολικό παιχνίδι αποτελεί ένα σοβαρό σύμπτωμα και αποτελεί κριτήριο διάγνωσης του αυτισμού (Κυπριωτάκης, 1997). Στο παιχνίδι τους επίσης, τα παιδιά με αυτισμό δεν εμπλέκονται σε δραστηριότητες που έχουν σχέση με τη φαντασία, όπως την υπόδυση του ρόλου κάποιου ενήλικα, φανταστικών ηρώων ή ζώων και δε δείχνουν ενδιαφέρον για ιστορίες που αφορούν

φανταστικά γεγονότα(Λουκρέζη,2013).Το παιχνίδι τους γενικά δεν βασίζεται στην λειτουργική χρήση των παιχνιδιών και αντικειμένων αλλά χαρακτηρίζεται από επαναληπτική, στερεοτυπική και γενικώς ιδιόρρυθμη χρήση(Γαλάνης,2009).

Σε κάθε αυτιστικό παιδί η ένταση και η φύση της διαταραχής σε αυτούς τους τρεις τομείς διαφέρει και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους έχει ως αποτέλεσμα την εκδήλωση ποικίλων κλινικών εικόνων (Ζακολίκου, χ.χ.).

Πέρα από το τριπλό φάσμα των διαταραχών υπάρχουν και άλλα χαρακτηριστικά που συνδέονται με την διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Πολλές είναι οι φορές που τα παιδιά με αυτισμό εκπλήσσουν και προκαλούν θαυμασμό με τις ιδιαίτερες ικανότητες τους σε κάποιους τομείς όπως τα μαθηματικά , η απομνημόνευση πληροφοριών , η ανάγνωση , οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και οι κατασκευές . Οι ικανότητες αυτές συχνά γίνονται αγαπημένες ρουτίνες στην καθημερινή τους ζωή (Hermelin & O'Connor, 1991). Συχνά επιπλέον, η ικανότητα τους στην αναγνώριση ακουστικών μοτίβων είναι εξαιρετική, ακόμη και αν δεν έχουν διδαχθεί μουσική (Motttron, Peretz & Menard, 2000). Η ιδιαίτερη ικανότητα τους στις κατασκευές συνδέεται με τον καλό οπτικοκινητικό συντονισμό που διαθέτουν.

Πολύ σημαντικές είναι επίσης οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν σε γνωστικούς μηχανισμούς όπως η αντίληψη, η προσοχή, η μνήμη και η σκέψη και κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση προϋποθέτει την κατανόηση τους. Ενδεικτικά ,τα παιδιά έχουν οξύτατη οπτική αντίληψη(Μαυροπούλου,2004) .Όταν κάτι τα ενδιαφέρει έχουν την ικανότητα να εστιάζουν την όραση τους παρόλο που μπορεί να έχουν διάσπαση προσοχής. Η προσοχή τους άρα στηρίζεται στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. (Burack, 1994). Τέλος, η μνήμη τους είναι εξαιρετική καθώς μπορούν να κωδικοποιήσουν και να αποθηκεύσουν πολλές οπτικές πληροφορίες (Prior & Ozonoff, 1998).

Τα παιδιά με αυτισμό, εμφανίζουν επιπλέον ασυνήθιστες, ακατάλληλες, υπερβολικές ή ανεπαρκείς συναισθηματικές αντιδράσεις. Η συμπεριφορά τους δείχνει πως δεν αναγνωρίζουν ή δεν νοιάζονται για τα συναισθήματα των άλλων. Αυτό συμβαίνει καθώς δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των άλλων και πιο συγκεκριμένα δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τις συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου άλλων ανθρώπων, καθώς και το μήνυμα που κάθε έκφραση μεταφέρει για τη συναισθηματική κατάσταση των ανθρώπων. Τα ίδια τα άτομα με αυτισμό σπάνια εκφράζουν αυθόρμητα τα συναισθήματά τους (Gena, Krantz, McClannahan & Poulson,1996).

Πολύ συχνά είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία εκδηλώνονται ως εκρήξεις θυμού, ανυπακοής, επιθετικότητας, αλλά ακόμα και με αυτοτραυματισμούς (Γενά, 2002). Δεν πρόκειται για πρωτογενή χαρακτηριστικά του αυτισμού, αλλά απορρέουν από διαταραχές σε σημαντικούς τομείς της ανάπτυξης.

Τα παιδιά με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές τέλος, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις. Οι διαφορετικού βαθμού μειονεξίες των παιδιών με

αυτισμό οδηγούν στην εμφάνιση δυσκολιών στις σχολικές δεξιότητες, οι οποίες διαφέρουν σε βαθμό και είδος. Ακόμα και παιδιά που διαθέτουν πολύ καλές μη-λεκτικές δεξιότητες, δεν μπορούν να τις εκμεταλλευτούν, λόγω των αυξημένων λεκτικών απαιτήσεων που τίθενται στη σχολική τάξη. (Γαλάνης, 2009)

Αναγνώριση των χαρακτηριστικών του αυτιστικού φάσματος σε περίπτωση μαθητή

Στην περίπτωση του Κ, ο οποίος είναι 10 ετών, όσο αφορά την περιοχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, παρατηρείται αδυναμία έναρξης, διατήρησης και κλεισίματος μίας συζήτησης με τους συμμαθητές του. Ο Κ. δεν δημιουργεί και δεν διατηρεί κοινωνικές σχέσεις ανάλογες του αναπτυξιακού του επιπέδου. Συζητήσεις ξεκινά κυρίως μόνο με την εκπαιδευτικό του όμως πάντα σε σχέση με τα ενδιαφέροντα του, τις οποίες δεν μπορεί να τις διατηρήσει για αρκετή ώρα και συχνά τις παρατά. Είναι φανερό η αδυναμία του να επικοινωνήσει και να διαμορφώσει κοινωνικές σχέσεις.

Όσο αφορά τη δεύτερη διαταραχή της τριάδας παρά το χαμηλό του νοητικό δυναμικό ο λόγος του είναι σχετικά καλός. Ο Κ. επιπλέον, παρουσιάζει το χαρακτηριστικό της ηχολαλίας. Γενικά η λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία του δεν είναι ανάλογη του αναπτυξιακού του επιπέδου και αυτό διαφαίνεται στην αδυναμία του να ξεκινήσει και να διατηρήσει μία συζήτηση καθώς και να αφηγηθεί μία ιστορία.

Αναφορικά με την περιοχή της φαντασίας ο Κ. παρουσιάζει περιορισμένα ενδιαφέροντα. Ενδιαφέρεται μόνο για αυτοκίνητα, ήρωες παραμυθιών, μυθολογίας και κινηματογραφικών ταινιών. Επίσης, έχει αδυναμίες στις δεξιότητες παιχνιδιού. Εκδηλώνει συμβολικό παιχνίδι μόνο όταν εμπλέκονται κατασκευές και υποδύεται μόνο αγαπημένους του ήρωες ακόμη και αν δεν ταιριάζουν στην υπόθεση και όχι με σύνθετο τρόπο. Ο Κ. επιπρόσθετα παρουσιάζει στερεοτυπικές συμπεριφορές. Στα διαλείμματα που γίνονται στο γυμναστήριο μπαίνει στην κόχη που δημιουργούν τα όργανα γυμναστικής κλείνει τα μάτια και τα αυτιά του και τραγουδά το τραγούδι του αγαπημένου του ήρωα.

Κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά του Κ., που εμφανίζονται σε παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, είναι η ιδιαίτερη ικανότητα στις κατασκευές και ο οπτικοκινητικός του συντονισμός, ο οποίος είναι πολύ καλός. Επίσης, παρουσιάζει παρά το χαμηλό του γνωστικό δυναμικό κάποιες αναπάντεχες δεξιότητες που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα του.

Οργάνωση παρέμβασης

Στοχοθεσία

Έπειτα από τον εντοπισμό των δυσκολιών του Κ. στη τριάδα των διαταραχών του φάσματος και με βάση το ατομικό προφίλ του θα θέσουμε τους εξής γενικούς και επιμέρους στόχους που αφορούν όλη την τριάδα διαταραχών.

Ένας πρώτος γενικός στόχος είναι να αναπτύξει ο Κ. λεκτικές δεξιότητες συζήτησης με επιμέρους στόχους να αφηγείται μία ιστορία και όχι μόνο να του αφηγούνται, να παίρνει πρωτοβουλία για συζήτηση, να συνεχίζει μία συζήτηση κάνοντας αυθόρμητα σχόλια, να συνεχίζει μία συζήτηση παρέχοντας πληροφορίες, να συνεχίζει μία συζήτηση κάνοντας ερωτήσεις και να κλείνει μία συζήτηση. Ένας δεύτερος γενικός στόχος είναι να αναπτύξει μη-λεκτικές δεξιότητες συζήτησης με επιμέρους στόχους να διατηρεί φυσική εγγύτητα με τον συνομιλητή και να περιμένει την σειρά του στην συζήτηση. Ένας τρίτος γενικός στόχος είναι να αναπτύξει δεξιότητες παιχνιδιού με επιμέρους στόχους να αναπτύξει σύνθετο συμβολικό παιχνίδι που δεν σχετίζεται μόνο με τα ενδιαφέροντα του μαθαίνοντας να προσποιείται ότι κάνει μία ενέργεια χρησιμοποιώντας μόνος του αντικείμενα καθημερινής ζωής ή παιχνίδια που μοιάζουν με πραγματικά αντικείμενα και να παίζει το ρόλο ενός άλλου ανθρώπου αναπτύσσοντας σύνθετο φανταστικό παιχνίδι.

Θεωρητικά στοιχεία μεθόδου και τεχνικών

Μέχρι και σήμερα δεν μπορούμε να μιλήσουμε για θεραπεία του αυτισμού. Η αντιμετώπιση του αυτισμού είναι εκπαιδευτική και στοχεύει στην βελτίωση των συμπτωμάτων που απορρέουν από την διαταραχή και όχι στην θεραπεία της. Με την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση, την συνεργασία ειδικών και την συμμετοχή της οικογένειας μπορεί κάθε παιδί με αυτισμό να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του (Ζακολίκου,χ.χ.).

Η επιλογή των τεχνικών είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της παρέμβασης που επηρεάζει τα αποτελέσματα. Η επιλογή πρέπει να γίνει βάσει πολλών παραμέτρων όπως οι δεξιότητες που θα διδαχθούν, το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής και άλλοι διδακτικοί παράμετροι.

Μία από τις πιο διαδεδομένες και ολοκληρωμένες μεθόδους παρέμβασης για τον αυτισμό προσφέρει το πρόγραμμα TEACCH (Θεραπεία και Εκπαίδευση Παιδιών με Αυτισμό και Διαταραχές Επικοινωνίας). Η μέθοδος αυτή σχεδιάστηκε με τρόπο ώστε να παρέχει προβλεψιμότητα και σταθερότητα μέσω της δόμησης και οργάνωσης του περιβάλλοντος καθώς και του χρόνου, έτσι ώστε σταδιακά να μπορεί το παιδί να λειτουργεί με αυτονομία. Στις βασικότερες αρχές του TEACCH ανήκει η εξατομίκευση, η αξιολόγηση, η δομή αλλά και η συμμετοχή και συνεργασία των γονέων (Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2009).

Η Δομημένη Διδασκαλία (Structured Teaching) είναι η κύρια τεχνική που χρησιμοποιείται από το πρόγραμμα T.E.A.C.C.H. Η τεχνική αυτή συμβάλλει στο να καταστήσει το περιβάλλον προβλέψιμο και σταθερό. Ένα προβλέψιμο περιβάλλον για το παιδί με αυτισμό το βοηθά να καταλάβει το περιβάλλον και να λειτουργήσει μέσα σε αυτό νιώθοντας περισσότερη ασφάλεια (Μαυροπούλου, 2006).

Η δομημένη διδασκαλία έχει κάποιους κύριους στόχους. Ο πρώτος στόχος της είναι η κατανόηση του περιβάλλοντος. Τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να ανταποκριθούν

καλύτερα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος όταν αυτές είναι σαφείς. Το δομημένο περιβάλλον αξιοποιεί τον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης των ατόμων με αυτισμό (Μαυροπούλου, 2006).

Ο δεύτερος στόχος αφορά την αυθόρμητη επικοινωνία. Σε ένα οργανωμένο περιβάλλον τα άτομα με αυτισμό μπορούν να τις ακολουθήσουν πιο εύκολα τις ρουτίνες που ενσωματώνονται. Όταν τα παιδιά με αυτισμό γνωρίζουν τις απαιτήσεις και τις δραστηριότητες που συνδέονται με διαφορετικούς χώρους και μάθουν να ακολουθούν ρουτίνες, μπορούν να συμμετέχουν αυτόνομα σε περισσότερες δραστηριότητες (Μαυροπούλου, 2006).

Στη δομημένη διδασκαλία η δόμηση σχετίζεται με τη δόμηση του χώρου, τη δόμηση του ημερήσιου προγράμματος, τη δόμηση του ατομικού συστήματος εργασίας και τη δόμηση των δραστηριοτήτων (Schopler, Mesibov & Hearshey, 1995).

Η δόμηση του χώρου αναφέρεται στην οριοθέτηση της κάθε περιοχής διδασκαλίας ώστε να γίνεται οπτικά σαφής. Η οριοθέτηση αυτή μπορεί πραγματοποιηθεί με χρήση διάφορων μέσων όπως έπιπλα και κολλημένες λωρίδες από χαρτί. Με αυτόν τον τρόπο, ο χώρος κάθε δραστηριότητας μπορεί εύκολα οπτικά να γίνει αντιληπτός από τον μαθητή με αυτισμό. Αυτό βοηθά τον μαθητή να συνδέει συγκεκριμένες δραστηριότητες με χώρους της τάξης. (Μαυροπούλου, 2006). Πολύ σημαντικό στοιχείο είναι να περιοριστούν όσο γίνεται τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα τα οποία φέρνουν σε αναστάτωση το μαθητή. (Faherty, 2003).

Σε μία τάξη μαθητών με αυτισμό οι βασικοί χώροι που υπάρχουν είναι, ο χώρος αυτόνομης εργασίας όπου ο μαθητής δουλεύει μόνος του, ο χώρος για διδασκαλία (άμεση διδασκαλία), ο χώρος για ομαδικές δραστηριότητες, ο χώρος για ελεύθερο ή δομημένο παιχνίδι και ο χώρος μετάβασης από μία δραστηριότητα σε άλλη. (Μαγαλιού Τσακίνη, 2016)

Η δόμηση του ημερήσιου προγράμματος, αφορά το προγραμματισμό των δραστηριοτήτων της τάξης. Το ημερήσιο πρόγραμμα του μαθητή με αυτισμό είναι εξατομικευμένο. Βασικός στόχος του είναι να βοηθήσει το μαθητή να καταλάβει πως οργανώνεται η σχολική ζωή και να συμμετέχει σε αυτήν. Με ένα τέτοιο πρόγραμμα τα παιδιά με αυτισμό γνωρίζουν πληροφορίες που αφορούν τι προηγείται και τι ακολουθεί των δραστηριοτήτων τις σχολικής ημέρας (Μαυροπούλου, 2006).

Η δόμηση του ατομικού συστήματος εργασίας συνδέεται με το σύστημα εργασίας του μαθητή με αυτισμό. Το πρόγραμμα αυτό βρίσκεται στον χώρο της αυτόνομης εργασίας και όταν το κρίνει ο εκπαιδευτικός και σε άλλους χώρους της τάξης. Μέσω του συστήματος εργασίας ο μαθητής δομεί σταδιακά ένα τρόπο εργασίας βασισμένο στην αυτονομία. Ένα κατάλληλο σύστημα εργασίας πρέπει να περιλαμβάνει πληροφορίες για το ποιες δραστηριότητες πρέπει να κάνει ο μαθητής, πόσες θα κάνει, πως θα ξέρει ότι τις έχει ολοκληρώσει και τέλος τι θα ακολουθήσει (Μαγαλιού, Τσακίνη, 2016).

Το δομημένο εκπαιδευτικό υλικό αναφέρεται στην δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού το οποίο να χαρακτηρίζεται από οπτική σαφήνεια και να έχει οπτικές οδηγίες ώστε ένα παιδί με αυτισμό να μπορεί εύκολα να κατανοήσει τις απαιτήσεις κάθε δραστηριότητας που του δίνεται. Η χρήση οπτικοποιημένου υλικού αξιοποιεί τις ιδιαίτερες ικανότητες των ατόμων με αυτισμό στην οπτική αντίληψη και σκέψη και δημιουργεί κίνητρα για να ασχοληθεί με την δραστηριότητα. Οι δραστηριότητες που βασίζονται μόνο σε προφορικές οδηγίες μπορεί να έχουν λιγότερα μαθησιακά οφέλη ακόμη και σε μαθητές με υψηλή λειτουργικότητα (Μαυροπούλου, 2006). Συνοπτικά, ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να περιλαμβάνει οπτική οργάνωση οπτικές οδηγίες και οπτική σαφήνεια. (Mesibov, Shea, & Schopler, 2005; Schopler, Mesibov, & Hearsey, 1995).

Εκτός από την δομημένη διδασκαλία, οι κοινωνικές ιστορίες είναι μία τεχνική που συμβάλει κυρίως στην αντιμετώπιση των προβλημάτων στον κοινωνικό και επικοινωνιακό τομέα των παιδιών με αυτισμό. Η κοινωνική ιστορία είναι ένα κοινωνικό σενάριο, το οποίο μελετά το παιδί και στοχεύει να του διδάξει πώς να αντιδρά σε καταστάσεις ανασφάλειας, άγχους ή και επιθετικότητας. Κάθε μαθητής έχει ξεχωριστή εικόνα διαταραχών γι' αυτό συνίσταται οι ιστορίες να είναι εξατομικευμένες και προσαρμοσμένες στο γνωστικό του επίπεδο (Αλευρά, 2007).

Η άμεση διδασκαλία είναι μία ακόμη τεχνική όπου ο εκπαιδευτικός διδάσκει ένας-προς-ένα στο μαθητή συγκεκριμένες δεξιότητες χρησιμοποιώντας φυσική ή οπτική καθοδήγηση και μίμηση προτύπου. Η τεχνική θεωρείται κατάλληλη για την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας (Μαυροπούλου, 2004). Οι στόχοι στην τεχνική αυτή προκαθορίζονται ή ορίζονται αφού γίνει αξιολόγηση του μαθητή και αφορούν διδασκαλία δεξιοτήτων με σαφή και συστηματικό τρόπο (Friend & Bursuck, 2002). Πρόκειται ακριβώς για ένα δομημένο πρόγραμμα διδασκαλίας με ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες οι οποίες επαναλαμβάνονται σε μεγάλη συχνότητα για εξάσκηση των μαθητών (Κακλαμανάκη & Μαγαλιού, 2007).

Η τεχνική της διδασκαλίας κατά περίπτωση, αναφέρεται στη διδασκαλία που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια φυσικών περιστατικών της ημέρας. Μέσα από την αξιοποίηση φυσικών ευκαιριών μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες στον μαθητή με αυτισμό. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως την χρησιμοποιούν αυτόματα και σε συνδυασμό με άμεση διδασκαλία (Μαυροπούλου, 2004). Αυτές οι ευκαιρίες/περιστάσεις για να είναι αποτελεσματικές δεν πρέπει να είναι προβλέψιμες από τους μαθητές με αυτισμό και να δίνουν τη δυνατότητα γενίκευσης σε νέα πλαίσια.

Περιγραφή της παρέμβασης

Στην περίπτωση του Κ. ο οποίος φοιτά σε ειδικό σχολείο θα εφαρμοστεί η μέθοδος T.E.A.C.C.H. Καταρχήν, θα χρησιμοποιηθεί η τεχνική της δομημένης διδασκαλίας. Η ειδική τάξη θα δομηθεί κατάλληλα ώστε να γίνεται κατανοητό ποια δραστηριότητα φιλοξενείται σε ποιο σημείο με κάθε χώρος να έχει την ιδιαίτερη σημασία του. Θα υπάρχει ο χώρος της διδασκαλίας, ο χώρος του φαγητού, της ανεξάρτητης εργασίας,

της ομαδικής εργασίας, του ελεύθερου παιχνιδιού και δομημένου παιχνιδιού, η μεταβατική περιοχή. Θα δημιουργείται κάθε μέρα ατομικό ημερήσιο πρόγραμμα για τον μαθητή γραπτό στην περίπτωση του Κ. που ξέρει να διαβάζει αλλά παράλληλα και με εικόνες που αξιοποιούν την οπτική του αντίληψη και του δίνουν κίνητρο. Επίσης, θα υπάρχει γραπτό και με εικόνες σύστημα ατομικής εργασίας για τις δραστηριότητες που θα κάνει ο Κ. μέσα στην ημέρα ώστε να ξέρει πως θα κάνει κάθε δραστηριότητα, πόση θα κάνει και πότε θα ξέρει ότι τελείωσε. Στη περιοχή μετάβασης ο Κ. θα βρίσκει γραπτά και σε εικόνες την επόμενη δραστηριότητα που θα κάνει όταν ολοκληρώνει μία άλλη δραστηριότητα, ώστε να μεταβαίνει και στον κατάλληλο χώρο.

Αρχικά στις λεκτικές δεξιότητες του μαθητή θα προσπαθήσουμε να διδάξουμε να αφηγείται μία ιστορία, καθώς μέχρι τώρα απλά του αφηγούνται άλλοι. Θα πραγματοποιηθεί άμεση διδασκαλία στο χώρο διδασκαλίας, αλλά και δομημένη ατομική εργασία στον αντίστοιχο χώρο. Ένα παράδειγμα δραστηριότητας είναι το εξής : Αρχικά, ο εκπαιδευτικός δείχνει εικόνες στον μαθητή και του αφηγείται σταδιακά μία ιστορία. Έπειτα, αφαιρεί την τελευταία εικόνα και ζητάει από τον μαθητή να του αφηγηθεί την τελευταία εικόνα. Σταδιακά αφαιρεί και άλλες εικόνες μέχρι ο μαθητής να αφηγηθεί όλη την ιστορία. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται συχνά και σταδιακά μειώνεται η προτροπή. Στο χώρο ατομικής εργασίας του μαθητή θα υπάρχει το οπτικοποιημένο υλικό και οι οδηγίες ώστε ο μαθητής να καταφέρει να βάλει στην σειρά τις εικόνες της ιστορίας όπως την αφηγήθηκε ο εκπαιδευτικός και ο ίδιος. Μετά από την δραστηριότητα ο μαθητής πηγαίνει πάντα στο χώρο μετάβασης για να δει στις οπτικοποιημένες και γραπτές οδηγίες του ατομικού του προγράμματος εργασίας τι ακολουθεί και σε ποιο χώρο πρέπει να μεταβεί.

Όσο αφορά την κοινωνική δεξιότητα έναρξης μίας συζήτησης ο Κ. κατέχει την δεξιότητα να ξεκινήσει μία συζήτηση μόνο με την δασκάλα του, αυτό όμως το οποίο δεν κατέχει είναι η έναρξη μίας συζήτησης με τους συνομηλίκους του και αυτό πρέπει να ενισχυθεί. Για την επίτευξη αυτού του στόχου θα χρησιμοποιηθούν κοινωνικές ιστορίες. Ο εκπαιδευτικός στο χώρο διδασκαλίας της αίθουσας θα διαβάζει και θα δείχνει οπτικοποιημένες κοινωνικές ιστορίες όπου δύο συμμαθητές ξεκινούν μία συζήτηση την ώρα του διαλείμματος. Στο διάλειμμα η εκπαιδευτικός θα προτρέπει τον μαθητή και θα τον καθοδηγεί να ξεκινά μία συζήτηση με τους τρόπους που διδάχθηκε(διδασκαλία κατά περίπτωση). Η δεξιότητα μπορεί να γενικευθεί σταδιακά και σε άλλες περιστάσεις και δραστηριότητες.

Ο μαθητής πρέπει να μάθει να διατηρεί φυσική εγγύτητα με τους συνομιλητές του. Για να διδάξουμε αυτό στον Κ. θα χρησιμοποιήσουμε βίντεο τα οποία δείχνουν ενήλικες και παιδιά να συζητούν θέλοντας να καταλάβει την απόσταση που πρέπει να διατηρεί. Το βίντεο θα επαναληφθεί πολλές φορές και είναι καλό οι συζητήσεις που θα κάνουν οι ήρωες να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα του για να το παρακολουθεί πιο ευχάριστα και προσεκτικά. Θα γίνει προσπάθεια να γενικευθεί η δεξιότητα σε πραγματικές περιστάσεις και διάφορα πλαίσια.

Για να διδάξουμε στον Κ. να περιμένει την σειρά του για να μιλήσει θα χρησιμοποιήσουμε βίντεο όπου παρουσιάζονται ενήλικες και παιδιά να συζητούν περιμένοντας ο καθένας την σειρά του. Το βίντεο προβάλλεται αρκετές φορές και εφιστούμε την προσοχή του μαθητή στο πότε μιλά ο καθένας. Σε ομαδική δραστηριότητα ο μαθητής παίρνει οδηγίες οπτικές και γραπτές για το πότε πρέπει να μιλήσει. Για παράδειγμα όταν ο συμμαθητής του δώσει σε αυτόν την καρτέλα που απεικονίζει ένα στόμα αυτός μπορεί να μιλήσει. Η δεξιότητα σταδιακά γενικεύεται και σε άλλα πλαίσια και δραστηριότητες.

Ο Κ. επιπλέον πρέπει να διδαχθεί να διατηρεί μία συζήτηση, γι' αυτό θα προσπαθήσουμε να του διδάξουμε να συνεχίζει μία συνομιλία κάνοντας αυθόρμητα σχόλια, παρέχοντας πληροφορίες και απαντώντας σε ερωτήσεις. Στο χώρο της διδασκαλίας, η δασκάλα ξεκινά μία συζήτηση με τον Κ. για μία αγαπημένη του κινηματογραφική ταινία κάνοντας σχόλια όπως <<τι ωραία!>> σε πολλά σημεία. Η συζήτηση βιντεοσκοπείται. Έπειτα η δασκάλα βλέπει την βιντεοσκόπηση με τον μαθητή αρκετές φορές και επισημαίνει τα σημεία του σχολιασμού. Στη συνέχεια συζητά μαζί του το ίδιο θέμα περιμένοντας να σχολιάσει, εδώ χρησιμοποιεί και χειρονομίες και εικόνες για να γίνει πιο κατανοητό. Προτρέπει τον μαθητή και η διαδικασία επαναλαμβάνεται πολλές φορές. Γίνεται έπειτα προσπάθεια γενίκευσης σταδιακά σε πραγματικές περιστάσεις την ώρα του φαγητού, στο διάλειμμα, σε ομαδικές δραστηριότητες, όπου συζητά η δασκάλα τον προτρέπει να σχολιάσει (διδασκαλία κατά περίπτωση).

Ο Κ. για να μάθει να διατηρεί μία συζήτηση πρέπει να μάθει να δίνει πληροφορίες. Ένα παράδειγμα δραστηριότητας για να διδαχθεί κάτι τέτοιο είναι κατά την διάρκεια μίας δομημένης ομαδικής δραστηριότητας. Οι μαθητές πρέπει να συναρμολογήσουν ένα αυτοκινητάκι. Κάθε μαθητής κάνει ένα συγκεκριμένο κομμάτι του αυτοκινήτου γι' αυτό ο καθένας έχει διαφορετική κάρτα οδηγίας. Μετά το τέλος της ομαδικής δραστηριότητας, η δασκάλα χρησιμοποιεί τις κάρτες για να δομήσει μία δραστηριότητα. Βάζει τους μαθητές να πουν τι έκαναν. Για παράδειγμα ένας μαθητής λέει «Εγώ έβαλα τις ρόδες» άλλος «Εγώ έβαλα τα φώτα» κτλ. Όταν δεν υπάρχει ανταπόκριση η δασκάλα προτρέπει. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται πολλές φορές. Γίνεται προσπάθεια γενίκευσης και σε πραγματικές περιστάσεις.

Για την διδασκαλία της διατήρησης μίας συζήτησης απαντώντας σε ερωτήσεις και κάνοντας ερωτήσεις, θα χρησιμοποιηθούν κοινωνικές ιστορίες και βίντεο όπου ο εκπαιδευτικός θα επικεντρωθεί στις ερωτήσεις που γίνονται. Η διαδικασία θα επαναληφθεί πολλές φορές. Σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να εκμεταλλεύεται κάθε φυσική ευκαιρία του μαθητή για αλληλεπίδραση προτρέποντας τον να απάντα κατάλληλα σε ερωτήσεις όταν του γίνονται και να θέτει και ο ίδιος.

Ο Κ. επίσης, στην περιοχή της επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης πρέπει να διδαχθεί να κλείνει κατάλληλα μία συνομιλία. Για την επίτευξη αυτού του στόχου θα γίνει το εξής. Ο εκπαιδευτικός φτιάχνει κάρτες οι οποίες περιέχουν κάποιες πληροφορίες για το πώς τελειώνουν οι συζητήσεις. Σε αλληλεπιδράσεις του εκπαιδευτικού με

τον μαθητή, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις κάρτες για να θυμίσει στο μαθητή τι πρέπει να πει. Έπειτα από πολλές επαναλήψεις, ο εκπαιδευτικός μπορεί να γενικεύσει τη χρήση τους και σε ομαδικές δραστηριότητες και σταδιακά και σε άλλες πραγματικές περιστάσεις και πλαίσια.

Τέλος, στόχο αποτελεί ο Κ. να αναπτύσσει συμβολικό παιχνίδι πέρα από τα ενδιαφέροντα του και πιο σύνθετο. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός θα διδάξει να προσποιείται ότι κάνει μία ενέργεια και ακόμη περισσότερο να προσποιείται μία σειρά ενεργειών χρησιμοποιώντας αντικείμενα καθημερινής ζωής ή παιχνίδια που μοιάζουν με πραγματικά αντικείμενα. Σε ένας προς ένα δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός ζητά από τον μαθητή να μιμηθεί τις ενέργειες που κάνει ο ίδιος για παράδειγμα πίνει νερό από το ποτήρι. Η δραστηριότητα επαναλαμβάνεται και με άλλες ενέργειες πολλές φορές. Σε επόμενη φάση ο εκπαιδευτικός οργανώνει δομημένο ομαδικό παιχνίδι. Σε κάθε μαθητή δίνει ένα ρόλο χρησιμοποιώντας οπτικές ενδείξεις για παράδειγμα αυτός που φορά το καπέλο είναι ο μανάβης. Μία μαθήτρια θα είναι η μαμά που πηγαίνει να ψωνίσει, ένας μαθητής ο μανάβης, ένας ο ταμίας και θα υπάρχουν και πολλά παιχνίδια φρούτα και λαχανικά. Η δασκάλα έχει δώσει οπτικές και γραπτές οδηγίες τι να αγοράσει από μανάβικο. Οι ρόλοι αλλάζουν. Η δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί και με άλλες ενέργειες της καθημερινής ζωής, πρόσωπα και πράγματα.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν παραδείγματα δραστηριοτήτων, ενώ μπορεί να υπάρξει ακόμη πληθώρα δραστηριοτήτων που να βασίζεται στην μέθοδο teach και στις τεχνικές που επιλέχθηκαν. Οι δραστηριότητες και οι στόχοι παρέμβασης μπορεί να αλλάξουν κατά την υλοποίηση της καθώς βασική αρχή της Teacch, όπως αναφέρθηκε, είναι η συνεχής αξιολόγηση της προόδου του μαθητή για ανατροφοδότηση των στόχων και τεχνικών. Σε αυτό το σημείο πρέπει να υπογραμμιστεί πως στη μέθοδο teacch καθοριστικής σημασίας είναι και η συνεργασία με την οικογένεια. Οι αρχές του προγράμματος teacch πρέπει να εφαρμόζονται και στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι γονείς θεωρούνται ως συνθεραπευτές, δηλαδή πρέπει να συμμετέχουν και αυτοί στην εκπαίδευση του παιδιού τους, ώστε να μπορούν να γενικευτούν οι δεξιότητές του στο περιβάλλον του σπιτιού και της κοινότητας (Μαυροπούλου, 2006).

Επίλογος – Συμπεράσματα

Μαθητές που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν μία σειρά από ποιοτικές και ποσοτικές ελλείψεις στις περιοχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της φαντασίας. Πέραν όμως από τις μειονεξίες, τα παιδιά του αυτιστικού φάσματος έχουν και ιδιαίτερες δεξιότητες. Τα παιδιά με αυτισμό πρέπει να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως παιδιά που αντιλαμβάνονται τον κόσμο διαφορετικά από εμάς, ως μία διαφορετική κουλτούρα. Ένας εκπαιδευτικός για να δημιουργήσει μία παρέμβαση για τον μαθητή με αυτισμό αρχικά θα πρέπει να έχει κατανοήσει τις διαφορές που έχει ο μαθητής του στην κατανόηση του περιβάλλοντος και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

Μία παρέμβαση είναι αποτελεσματική όταν είναι εξατομικευμένη. Στην περίπτωση του Κ. έγινε προσπάθεια εντοπισμού των κυριότερων ελλείψεων του και έπειτα τέθηκαν οι κατάλληλοι στόχοι της παρέμβασης. Η παρέμβαση εστιάζει πέραν από τις δυσκολίες του Κ. στα ενδιαφέροντα και στις δεξιότητες που ήδη κατέχει, καθώς και στο αναπτυξιακό του επίπεδο. Πολύ σημαντική κρίνεται και η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου και τεχνικών για την επίτευξη των στόχων της παρέμβασης. Στην περίπτωση του Κ. η παρέμβαση βασίστηκε στο ολοκληρωμένο πρόγραμμα TEACCH με τη δόμηση του χώρου, του υλικού, του ατομικού σχεδίου εργασίας και του ημερήσιου προγράμματος.

Η μέθοδος αυτή δίνει στο μαθητή με αυτισμό την σταθερότητα που ζητά και αξιοποιεί τις οπτικές του ικανότητες. Ένας παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας που βασίζεται σε προφορικές οδηγίες δεν μπορεί να ανταποκριθεί κατάλληλα στις εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερους τρόπους διεργασίας πληροφοριών των μαθητών με αυτισμό. Τέλος, για μία πιο σφαιρική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν αρκετές τεχνικές όπως η δομημένη διδασκαλία, άμεση διδασκαλία, διδασκαλία κατά περίπτωση και κοινωνικές ιστορίες.

Βιβλιογραφία

- Αλευρά, Ο. (2007). Κοινωνικές ιστορίες. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σσ. 153-161). Θεσσαλονίκη: Γράφημα .
- Burack, J.A. (1994). Selective attention deficits in persons with autism: Preliminary evidence of an inefficient attentional lens. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 535-543.
- Γαλάνης, Π. (2009). *Εκπαίδευση παιδιών με αυτισμό στην αυτοδιαχείριση: Μια Συμπεριφορικοαναλυτική παρέμβαση για την ένταξη τους στο σχολείο* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση-διάγνωση- αντιμετώπιση*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέως.
- Ζακολίκου, Α. (χ.χ.). *Οδηγός για Δασκάλους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην στήριξη και εκπαίδευση Μαθητών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές – Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*, ΕΠΕΑΕΚ.
- Faherty, C. (2003). *Τι σημαίνει για μένα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Friend, M., & Bursuck, W.D. (2002). *Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford, England: Blackwell.

- Fullerton, A. (1996). Who are higher functioning young adults with autism? Στο A. Fullerton, J. Stratton, P. Coyne, & C. Gray (Επιμ.), *Higher functioning adolescents and young adults with autism. A Teacher's Guide* (σελ. 1-20). Austin, Texas: Pro-Ed.
- Gena, A., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (1996). Training and generalization of affective behavior displayed by youth with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 291-304.
- Hermelin, B., & O'Connor, N. (1991). Talents and preoccupations in idiots savants. *Psychological Medicine*, 21, 959-964.
- Heward, L. W. (2011). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες: μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*, (Χ. Λυμπεροπούλου μτφ.). Αθήνα: Τόπος.
- Howlin, P. (1999). *Children with autism and Asperger syndrome. A guide for practitioners and carers*. London: Wiley.
- Κακλαμανάκη, Ε., Μαγαλιού, Ε. (2007) Άμεση διδασκαλία. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σσ. 161-167). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Κυπριωτάκης, Β. Α. (1997). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους* (2η έκδοση). Ηράκλειο (αυτοέκδοση).
- Lee, A., Hobson, R.P., & Chiat, S. (1994). I, you, me, and autism: an experimental study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 155-176.
- Λουκρέζη, Σ. (2013). Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβολικού παιχνιδιού σε παιδιά με αυτισμό. (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Μαγαλιού, Ε. & Τσακπίνη, Κ. (2016). *Η δομημένη διδασκαλία*. Ανακτήθηκε Δεκέμβριο 13, 2016 από <https://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=874&cid=72>.
- Μαυροπούλου, Σ. (2004) (επιμ.). *Αναλυτικά προγράμματα για μαθητές με αυτισμό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠΕΠΘ.
- Μαυροπούλου, Σ. (2006). Προσέγγιση Teacch. Στο Σ. Νότας & Μ. Νικολαΐδου (επιμ.), *Διημερίδα Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση*, (σσ. 73-83). Εκδόσεις Βήτα.

- Μαυροπούλου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά των μαθητών στο αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σσ. 37-53). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Mesibov, G.B., Adams, L., & Klinger, L.G. (1997). *Autism. Understanding the disorder*. New York: Plenum Press.
- Mottron, L., Peretz, I., & Menard, E. (2000). Local and global processing of music in high-functioning persons with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 1057-1068.
- Νότας, Σ. (2006). Γενική εισαγωγή. Στο Σ. Νότας & Μ. Νικολαΐδου (επιμ.), *Διημερίδα Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση*, (σσ. 02-26). Εκδόσεις Βήτα.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης Ε., Βίκη, Α. (2009). *Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή: Εκπαιδευτική έρευνα για τις εύαλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Prizant, B., & Duchan, J. (1981). The functions of immediate echolalia in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 241-249.
- Prior, M., & Ozonoff, S. (1998). Psychological factors in autism. Στο D.J.
- Cohen & F.R. Volkmar (Επιμ.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 64 -108). New York: Wiley.
- Schopler, E., Mesibov, G., & Harsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler & G. Mesibov (eds.) *Learning and Cognition in Autism* (pp. 243-292). New York: Plenum Press.
- Wetherby, A. M., & Prizant, B. M. (2000). Introduction to autism spectrum disorders. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.), *Autism Spectrum Disorders: A transactional developmental perspective* (pp. 1-7). Baltimore: Paulh Brookes Publishing.
- Wing, L. (1996). *The autistic spectrum. A guide for parents and professionals*. London: Constable.

Συμβουλευτική γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία

Κωφίδου Χριστίνα

Φιλόλογος, Υποψήφια Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, christy_kof@hotmail.com

Περίληψη

Ο όρος συμβουλευτική «συμπεριλαμβάνει την εργασία με άτομα και με σχέσεις, η οποία μπορεί να συνδέεται με την ανάπτυξη, την υποστήριξη κρίσεων, να είναι ψυχοθεραπευτική, καθοδηγητική ή να έχει στόχο την επίλυση προβλημάτων» (Αρτεμάκη, 2014). Κατά τη διαδικασία της συμβουλευτικής, ιδιαίτερη σημασία έχει η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σύμβουλο και στο συμβουλευόμενο. Για να επιτευχθεί μια υγιής σχέση ανάμεσά τους, θα πρέπει ο σύμβουλος να διαθέτει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά (π.χ. διάθεση αυτοαποκάλυψης, θετική εκτίμηση, ζεστασιά, γνησιότητα-ειλικρίνεια, ενσυναίσθηση, χωρίς κριτική ή επιβολή των προσωπικών του πεποιθήσεων), αλλά και ορισμένες δεξιότητες (π.χ. προσεκτική παρατήρηση, ενεργητική ακρόαση, χρήση κατάλληλων ερωτήσεων, αναδιατύπωση φράσεων του συμβουλευόμενου, αντανάκλαση συναισθημάτων, αμεσότητα κ.ά.) (Περσίδου, 2010). Σύμφωνα με την Kübler-Ross (1997) οι γονείς που έχουν παιδί με αναπηρία περνούν από 5 στάδια μέχρι να αποδεχτούν την αναπηρία του παιδιού τους: α) το στάδιο της άρνησης (denial), β) το στάδιο του θυμού (anger), γ) το στάδιο της διαπραγμάτευσης (bargaining), δ) το στάδιο της κατάθλιψης (depression) και ε) το στάδιο της αποδοχής (acceptance). Στόχος της εργασίας αυτής είναι να επικοινωνήσει το ρόλο της συμβουλευτικής στη διαχείριση των καταστάσεων που βιώνουν οι γονείς (και γενικά οι οικογένειες) που έχουν παιδιά με αναπηρία.

Λέξεις-Κλειδιά: συμβουλευτική, οφέλη, στάδια, χαρακτηριστικά συμβούλου, οικογενειακές σχέσεις.

Ορισμός συμβουλευτικής και οι στόχοι της

Η συμβουλευτική είναι μια συγκροτημένη διαδικασία επικοινωνίας-επαφής με άτομο-άτομα για ζητήματα, τα οποία δυσκολεύονται να διαχειριστούν μόνοι τους. Ζητήματα που αφορούν τον εαυτό τους, το επάγγελμά τους, τις διαπροσωπικές τους επαφές. Είναι ένας κοινωνικός θεσμός που σχετίζεται άμεσα με την κουλτούρα των σύγχρονων κοινωνιών, εμπλέκει πολλές ανθρωπιστικές επιστήμες στο εύρος της και έχει τις ρίζες της στη φιλοσοφία, τη θρησκεία, την τέχνη, την ψυχολογία και την ψυχιατρική (Γαστουνιώτου & Λάκκα, 2016).

Ο όρος συμβουλευτική «συμπεριλαμβάνει την εργασία με άτομα και με σχέσεις, η οποία μπορεί να συνδέεται με την ανάπτυξη, την υποστήριξη κρίσεων, να είναι ψυχοθεραπευτική, καθοδηγητική ή να έχει στόχο την επίλυση προβλημάτων... Ο όρος συμβουλευτική έχει σκοπό να δίνει στον πελάτη μια ευκαιρία να εξερευνήσει, να

ανακαλύψει και να αποσαφηνίσει τους τρόπους που θα παράσχουν μια ζωή πιο ικανοποιητική και δημιουργική» (Βαc, όπ. αναφ. στο Αρτεμάκη, 2014, σελ.7).

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τη συμβουλευτική (Νικολάου, 2016· Περσίδου, 2010), ανάλογα με τα χαρακτηριστικά στα οποία δίνεται έμφαση κάθε φορά (Γαστουνιώτου & Λάκκα, 2016).

Η Αρτεμάκη (2014) αναφέρθηκε στους στόχους της συμβουλευτικής, όπως διατυπώθηκαν το 2003 από τον McLeod:

- η οξυδέρκεια,
- η αυτεπίγνωση,
- η αποδοχή του εαυτού,
- η αυτοεπιβεβαίωση,
- η επίτευξη εσωτερικής ισορροπίας,
- η διαφώτιση,
- η επίλυση προβληματικών καταστάσεων,
- η ψυχολογική και συναισθηματική εκπαίδευση,
- η καλλιέργεια και ενίσχυση σε κοινωνικές δεξιότητες,
- η γνωστική, συμπεριφορική και συστημική αλλαγή,
- η ενδυνάμωση,
- η αποκατάσταση.

Συμβουλευτική σχέση και χαρακτηριστικά συμβούλου

Κατά τη διαδικασία της συμβουλευτικής, ιδιαίτερη σημασία έχει η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σύμβουλο και στο συμβουλευόμενο. Για να επιτευχθεί μια υγιής σχέση ανάμεσά τους, θα πρέπει ο σύμβουλος να διαθέτει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά (π.χ. διάθεση αυτοαποκάλυψης, θετική εκτίμηση, ζεστασιά, γνησιότητα-ειλικρίνεια, ενσυναίσθηση, χωρίς κριτική ή επιβολή των προσωπικών του πεποιθήσεων), αλλά και ορισμένες δεξιότητες (π.χ. προσεκτική παρατήρηση, ενεργητική ακρόαση, χρήση κατάλληλων ερωτήσεων, αναδιατύπωση φράσεων του συμβουλευόμενου, αντανάκλαση συναισθημάτων, αμεσότητα κ.ά.) (Περσίδου, 2010).

Η Νικολάου (2016) αναφέρεται στα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο σύμβουλος, ώστε να αναπτύσσει μια γόνιμη σχέση με το συμβουλευόμενο:

«...ευκαμψία όσον αφορά στη χρήση τεχνικών, εμπάθεια, δηλαδή να μπορεί να συναισθάνεται το συμβουλευόμενο, κρατώντας ταυτόχρονα σε απόσταση τα δικά του συναισθήματα, συμμετοχή, κατά την οποία να συνυπάρχουν η υποκειμενικότητα με την επιστημονική αντικειμενικότητα, αποδοχή όχι μόνο ρόλων, αλλά και ατόμων, ακρόαση, ενθάρρυνση, αυθορμησία, ανεκτικότητα στην αποτυχία, προσωπική ανάπτυξη» (Μάνος, όπ. αναφ. στη Νικολάου 2016).

Οφέλη συμβουλευτικής γονέων

Η συμβουλευτική γονέων έχει αρκετά οφέλη:

- αποτελεί αποτελεσματική και γόνιμη μέθοδο συνεργασίας με τους επαγγελματίες,
- βοηθάει τους γονείς να αποκτήσουν γνώσεις ώστε να δράσουν άμεσα για το παιδί τους με αναπηρία, αλλά και να κινητοποιούν το ίδιο,
- εφοδιάζει τους γονείς με σημαντικά εργαλεία, ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την καθημερινότητά τους με ένα παιδί με αναπηρία,
- βοηθάει τους γονείς να συνειδητοποιήσουν την αναπηρία του παιδιού τους, το μέγεθός της, τους περιορισμούς που προκύπτουν από αυτήν και τις δυνατότητες ανάπτυξης του παιδιού,
- ανοίγει το δρόμο για μια πιο εύκολη διαδικασία λήψης αποφάσεων εκ μέρους των γονέων (Πατσιαούρα, 2002).

Χαρακτηριστικά οικογένειας με παιδί με αναπηρία

Σύμφωνα με την Τσιμπιδάκη (2008), οι οικογένειες με ένα παιδί με ειδικές ανάγκες παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- είναι το ίδιο λειτουργικές με τις οικογένειες χωρίς παιδί με ειδικές ανάγκες, αλλά έχουν τη δική τους ιδιοσυγκρασία,
- οι οικογενειακοί ρόλοι καθορίζονται από την ειδική ανάγκη του παιδιού,
- η σχέση του ζευγαριού μεταξύ τους, αλλά και με τα υγιή παιδιά επηρεάζεται από την ύπαρξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες,
- η ύπαρξη του παιδιού με ειδικές ανάγκες αυξάνει το άγχος,
- θέτουν στο επίκεντρο τα παιδιά τους και, κυρίως, το παιδί με ειδικές ανάγκες,
- όλα τα μέλη αλληλεπιδρούν έντονα μεταξύ τους,
- όλα τα μέλη παρουσιάζουν ευκαμψία, υψηλή συνοχή, μεγάλη διάθεση επικοινωνίας, συνεργασίας, αλλά και δυνατότητα ανοιχτής διαφωνίας, μεγάλο βαθμό ενσυναισθηματικής ικανότητας, ξεκάθαρα όρια,
- όλα τα μέλη νιώθουν έντονα τους ισχυρούς οικογενειακούς δεσμούς και το χρέος τους να προστατεύσουν το παιδί με ειδικές ανάγκες,
- η μητέρα διατηρεί εξέχων ρόλο στην οικογένεια και επιδεικνύει ιδιαίτερη προσήλωση στο παιδί με ειδικές ανάγκες,
- οι σύζυγοι έχουν ενεργητικό ρόλο στη φροντίδα των παιδιών.

Στάδια γονέων παιδιών με αναπηρία

Σύμφωνα με την Kübler-Ross (1997), οι γονείς που έχουν παιδί με αναπηρία περνούν από πέντε στάδια μέχρι να αποδεχτούν την αναπηρία του παιδιού τους:

- το στάδιο της άρνησης (*denial*),
- το στάδιο του θυμού (*anger*),
- το στάδιο της διαπραγμάτευσης (*bargaining*),

- το στάδιο της κατάθλιψης (*depression*) και
- το στάδιο της αποδοχής (*acceptance*).

Άλλοι ερευνητές αναφέρονται σε έξι στάδια που περνούν οι γονείς, όταν έρχεται στη ζωή τους ένα παιδί με ειδικές ανάγκες:

1. το στάδιο της αρχικής ενημερότητας (*initial awareness*) (οι γονείς έρχονται σε πρώτη επαφή με την αναπηρία και τη διάγνωσή της, νιώθουν σοκ, ενοχές και έντονο στρες),
2. το στάδιο της αναζήτησης στρατηγικών (*strategies to overcome*), (οι γονείς αναζητούν τρόπους προκειμένου να ξεπεράσουν την απώλεια του ιδανικού ονειρικού παιδιού και να συνειδητοποιήσουν την αληθινή εικόνα του παιδιού),
3. το τρίτο στάδιο (*awareness of loss*) (οι γονείς αρχίζουν να συνειδητοποιούν την απώλεια του ιδανικού ονειρικού παιδιού, να μελετούν τις συνέπειές της και νιώθουν οργή, κυνικότητα, μοναχικότητα),
4. το τέταρτο στάδιο της ολοκλήρωσης (*completions*) (οι γονείς αποδέχονται πλήρως το παιδί με ειδικές ανάγκες και προσπαθούν να δημιουργήσουν συναισθηματικό δέσιμο μαζί του),
5. το πέμπτο στάδιο της λύσης (*resolution and reformulations*) (οι γονείς αρχίζουν να παίρνουν τη ζωή στα χέρια τους, να οργανώνουν τη ζωή τους, να δραστηριοποιούνται, έχοντας πάντα ως επίκεντρο τη φροντίδα του παιδιού με ειδικές ανάγκες) και
6. το έκτο στάδιο (*transcending loss*) (οι γονείς ξεπερνούν την απώλεια του ιδανικού παιδιού και αρχίζουν να σχεδιάζουν το μέλλον του παιδιού τους και της οικογένειάς τους, έχοντας θετική σκοπιά) (Χατζηγεωργίου, 2009).

Οι γονείς που έχουν παιδί με αναπηρία συχνά βιώνουν τραυματικές εμπειρίες και επιβαρύνονται συναισθηματικά λόγω:

- των δύσκολων αποφάσεων που θα κληθούν να πάρουν,
- της δυσκολίας διαχείρισης των αρνητικών τους συναισθημάτων,
- του άγχους, της άγνοιας και της ελλιπούς ενημέρωσης σχετικά με την κατάσταση του παιδιού τους,
- της δυσκολίας χειρισμού των υπόλοιπων μελών της οικογένειας (κυρίως τα αδέρφια των παιδιών με ειδικές ανάγκες), αλλά και
- της αδυναμίας διατήρησης της συζυγικής αρμονίας (Αποστολίδου, 2015).

Όλα αυτά προκαλούν άγχος και εξάντληση ψυχική και σωματική στους γονείς, οι οποίοι είναι απαραίτητο να επιδείξουν ικανότητες προσαρμογής και ευελιξίας, προκειμένου να τα καταφέρουν (Χατζηγεωργιάδου, 2009). Η οικογένεια έχει ανάγκη από καθοδήγηση, υποστήριξη και συμβουλευτική, ώστε να βοηθηθεί να ανακαλύψει τις δικές της απαντήσεις στα προβλήματα και τις δικές της στρατηγικές επίλυσης κρίσεων (Αρτεμάκη, 2014).

Η Σχέση του παιδιού με ειδικές ανάγκες με τα άλλα αδέρφια

Η ύπαρξη όμως ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες έχει συνέπειες και στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας και, συγκεκριμένα, στα αδέρφια των παιδιών με ειδικές ανάγκες, τα οποία:

- συχνά έχουν συναισθηματικά ελλείμματα και ελάχιστες κοινωνικές επαφές,
- πολλές φορές παραμελούνται από τους γονείς, οι οποίοι δίνουν όλο τους τον ε-αυτό στη φροντίδα του παιδιού με ειδικές ανάγκες,
- άλλες φορές αποτελούν τον καθρέπτη ικανοποίησης των φιλοδοξιών των γονιών τους, λόγω των ανικανοποίητων και ανεκπλήρωτων στόχων που νιώθουν για το παιδί τους με ειδικές ανάγκες,
- μπορεί να διακατέχονται από κυκλοθυμικά συναισθήματα, καθώς τότε νιώθουν τυχερά που δεν γεννήθηκαν τα ίδια με κάποια αναπηρία και τότε νιώθουν λύπη και απογοήτευση, που γεννήθηκαν υγιή,
- συχνά έχουν χαμηλή αυτοεικόνα και εκφράζουν τις ανησυχίες τους για το μέλλον το δικό τους και των αδερφών τους,
- πολλές φορές γίνονται αντικείμενο χλευασμού και εμπαιγμού, ιδίως στις νεαρές ηλικίες (Πατσιαούρα, 2002).

Συμπεράσματα

Η παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης και η ενδυνάμωση των γονέων θεωρείται πρωταρχική για την αποτελεσματική λειτουργία της οικογένειας, καθώς μέσω αυτής οι γονείς μαθαίνουν πώς να αντιμετωπίζουν προβληματικές καταστάσεις και να έχουν πρόσβαση σε δίκτυα υποστήριξης, όπως η κοινότητα (Νικολάου, 2016). Οι σύγχρονες τάσεις στην προσέγγιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δίνουν έμφαση στα κοινωνικά ελλείμματα και όχι στις ατομικές μειονεξίες, ενώ οι σύγχρονες τάσεις στη συμβουλευτική των οικογενειών αποσκοπούν στην ανεύρεση λύσεων και στρατηγικών προσαρμοσμένων στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες κάθε οικογένειας (Αρτεμάκη, 2014).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αποστολίδου, Μ. (2015). Οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες: Οι επιπτώσεις της γέννησης ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες στο ζευγάρι και η συμβολή του κράτους πρόνοιας (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αρτεμάκη, Α. (2014). Συμβουλευτική γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες (Διπλωματική εργασία). Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α-ΣΠΑΙΤΕ), Θεσσαλονίκη.
- Γαστουνιώτου, Ε., & Λάκκα, Ε. (2016). Συμβουλευτική, δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης, ειδική αγωγή. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα

(Επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 24-26 Ιουνίου 2016* (Τόμος Α', σσ. 202-225). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://doi.org/10.12681/edusc.949>

Kübler-Ross, E. (1997). *On death and dying*. New York, NY: Scribner Classics.

Νικολάου, Ο. (2016). ΔΕΠΥ και συμβουλευτική γονέων. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 24-26 Ιουνίου 2016* (Τόμος Β', σσ. 860–874). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://doi.org/10.12681/edusc.991>

Πατσιαούρα, Κ. (2002). *Οικογενειακό περιβάλλον και παιδί με ειδικές ανάγκες* (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Τρικάλων.

Περσίδου, Α. (2010). Ο ειδικός παιδαγωγός στο πλαίσιο της εφαρμογής της ένταξης: Διερεύνηση της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου του (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τσιμπιδάκη, Α. (2008). Η οικογένεια με ένα παιδί προσχολικής και σχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 3, 118–120. Διαθέσιμο online: http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue3/1_ΠΡΟΣΚΗΝΙΟΤΣΙΜΠΙ-ΔΑΚΗ_ΡΕΥ_3.pdf, προσπελάστηκε στις 20/3/2020.

Χατζηγεωργιάδου, Μ. (2009). *Διερεύνηση των αναγκών των γονέων με παιδιά με αναπηρίες – μια πιλοτική έρευνα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές και Μουσικοθεραπεία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σισμανίδου Θεοδώρα

Κοινωνική Λειτουργός Π.Ε.30, M.Sc., theodora_sismanidou@hotmail.com

Περίληψη

Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές στην παιδική ηλικία αποτελούν ένα σύνθετο φαινόμενο και τις περισσότερες φορές υπάρχει δυσκολία στην επίλυση της κατάστασης για τα παιδιά που φοιτούν στη δημοτική εκπαίδευση. Ο ρόλος του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος όπως και η συνεργασία μεταξύ τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού, καθώς μέσα σε αυτά τα δύο περιβάλλοντα το παιδί περνά τον περισσότερο χρόνο του και λαμβάνει τα περισσότερα ερεθίσματα. Το συγκεκριμένο άρθρο επιχειρεί να προσεγγίσει την αποτελεσματικότητα της τέχνης της μουσικοθεραπείας, με σκοπό την αντιμετώπιση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών στα παιδιά που ανήκουν στη δημοτική εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, μουσικοθεραπεία

Εισαγωγή

Η έννοια «συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές» κάνει αναφορά σε αγχώδεις/ φοβικές διαταραχές στην παιδική ηλικία, στον καταναγκασμό και στον ιδεοψυχαναγκασμό, στις δυσθυμικές/ καταθλιπτικές διαταραχές, σε σωματικές εκφράσεις του άγχους και στις μορφές έκφρασης των συναισθηματικών διαταραχών, όπως είναι οι σοβαρές καταθλιπτικές τάσεις, οι αυτοκτονικές τάσεις ή μετατραυματικές διαταραχές (Campo, 2012).

Πολλές μορφές συμπεριφορών που ορίζονται ως προβληματικές από τους επιστήμονες στην παιδική ηλικία, η οποία αποτελεί μία περίοδο ανάπτυξης, εξέλιξης, αυτοελέγχου, αυτονομίας και αυτορρύθμισης μιας συμπεριφοράς καθώς και της έναρξης ανάληψη πρωτοβουλιών. Οι μαθητές που εμφανίζουν συμπεριφορικές διαταραχές και συναισθηματικές δυσκολίες χαρακτηρίζονται μέσα από την εκδήλωση επιθετικότητας και απείθειας. Τις περισσότερες φορές τέτοιου είδους συμπεριφορές ελαττώνονται με την πάροδο του χρόνου (Kochaska et al., 2001).

Μέσα στο σχολικό πλαίσιο η εκπαιδευτική κοινότητα έχει έρθει αντιμέτωπη με τέτοιου είδους συμπεριφορές και αντιδράσεις ή έχουν παρατηρήσει απομονωμένους μαθητές. Οι συμπεριφορές θεωρούνται τυπικές και απέρχονται με την ένταξη των μαθητών αυτών με δραστηριότητες ομαδικού χαρακτήρα σταδιακά και μεθοδικά. Η αξιολόγηση των συμπεριφορών αυτών και της γενικότερης εικόνας των μαθητών διαφοροποιείται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των οικογενειών, καθώς τα περιβάλλοντα είναι διαφορετικά (Bloomquist & Schnell, 2002).

Ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την αξιολόγηση των συμπεριφορών, πέρα από το περιβάλλον, αποτελεί οι επιχειρήσεις και οι αντιλήψεις του παρατηρητή, προσδίδοντας κατά αυτό τον τρόπο διαφορετική ερμηνεία και σημασία στην κάθε περίπτωση (Campbell & Ewing, 1990).

Η μουσικοθεραπεία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει ως στόχο την θεραπευτική παρέμβαση των μαθητών που το έχουν ανάγκη και οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος επηρεάζουν τη θεραπευτική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, η μουσικοθεραπεία, όταν απευθύνεται σε παιδιά σχολικής ηλικίας, μπορεί να σχεδιαστεί, έτσι ώστε να ενισχύσει και να υποστηρίξει τη μαθησιακή τους ανάπτυξη. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί, στηρίζοντας τις πολλαπλές ικανότητες καθώς και το δυναμικό των μαθητών, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Επομένως, ενώ η εκπαίδευση και η μουσικοθεραπεία αποτελούν δύο ξεχωριστά πεδία, είναι εφικτό να συμπληρώσει το ένα το άλλο με κοινό στόχο την υποστήριξη και την ανάπτυξη των μαθητών (Καρτασίδου, 2004).

Εννοιολογική προσέγγιση της συναισθηματικής και συμπεριφορικής διαταραχής

Η έννοια συναισθηματική και συμπεριφορική διαταραχή αναφέρεται σε μία μορφή αναπηρίας, η οποία χαρακτηρίζεται από συμπεριφορικές ή συναισθηματικές αντιδράσεις, οι οποίες είναι διαφορετικές μεταξύ τους και επηρεάζουν την εκπαιδευτική και την ακαδημαϊκή επίδοση συμπεριλαμβανομένων των προσωπικό και των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου. Τα συμπτώματα και οι αντιδράσεις εκδηλώνονται με συνέπεια και σταθερότητα σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα, όπου το ένα περιβάλλον αποτελεί το σχολικό. Έχει παρατηρηθεί η αντίσταση σχετικά με την παρέμβαση στη γενική εκπαίδευση' συγκεκριμένα η ισχύουσα κατάσταση του παιδιού έχει τέτοια εικόνα που η ιδέα και η εφαρμογή της παρέμβασης στη γενική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια (Campo, 2012).

Μία συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί ανησυχητική, ανάλογα με τη συχνότητα έντασης, αν συνυπάρχει με άλλες δυσκολίες, η χρονική διάρκεια εμφάνισης και οι δυσκολίες που δημιουργούνται στο παιδί αλλά και στα άτομα του περιβάλλοντος του (Κανδαράκης, 2004).

Οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές στις περισσότερες περιπτώσεις έχουν την αφετηρία τους κατά την προσχολική και σχολική περίοδο. Τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από συναισθηματικές διαταραχές συγκαταλέγονται στο πεδίο της ειδικής αγωγής. Στο σχολικό περιβάλλον είναι πιθανόν να εκδηλωθούν προβλήματα, τα οποία μπορεί να μην είναι αντιληπτά σε άλλο περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να παρατηρεί τους μαθητές, τη συμπεριφορά τους, τις αντιδράσεις τους, να επισημαίνει τομείς δημιουργικότητας τους, οι όποιοι πιθανόν να μην είναι γνωστοί από τις οικογένειές τους (NICHCY, 2010).

Ο/ οι παράγοντας/ ες που οδηγεί/ ούν στην εμφάνιση συναισθηματικών ή συμπεριφορικών διαταραχών δεν είναι γνωστός. Έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες κατά καιρούς από τους ερευνητές και έχει προταθεί, ότι ως παράγοντες της εν λόγω διαταραχής αποτελούν η εγκεφαλική διαταραχή, η κληρονομικότητα, το άγχος, η διατροφή και λειτουργία και η δυναμική της οικογένειας (NICHCY, 2010).

Χαρακτηριστικά συναισθηματικής και συμπεριφορικής διαταραχής

Τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές είναι δυνατό να παρουσιάσουν μία σειρά από συμπτώματα, τα οποία είναι η ανωριμότητα (ανάρμοστο κλάμα και εκρήξεις θυμού), αδυναμία μίμησης, μαθησιακές δυσκολίες, η επιθετικότητα, οι αυτοκαταστροφικές τάσεις, η απόσυρση (μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και παράλληλο αίσθημα φόβου και άγχους) και διάσπαση προσοχής- μικρή σε ένταση- υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα (NICHCY, 2010).

Είδη συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών

Διαταραχή άγχους: επίμονο και υπερβολικό άγχος σε σημείο που το άτομο αδυνατεί να το διαχειριστεί.

Διπολική διαταραχή (εναλλακτικά μανιοκατάθλιψη): έντονες αλλαγές στη διάθεση του ατόμου. Υπάρχουν χρονικοί περίοδοι όπου το συναίσθημα εξισορροπείται, αλλά διαρκεί συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Διαταραχή της διαγωγής: εδώ πρόκειται για μία αδυναμία τήρησης των κανόνων καθώς και η χρήση της αρμόζουσας συμπεριφοράς, ανάλογα με το πλαίσιο που βρίσκεται το άτομο.

Διαταραχή της διατροφής: συγκεκριμένα η διαταραχή αυτή αφορά άτομα, τα οποία παρουσιάζουν υπερβολικές διατροφικές αντιδράσεις. Άλλοτε καταναλώνουν υπερβολικές ποσότητες τροφής και άλλοτε εξαιρετικά μικρές ποσότητες.

Ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή: το άτομο με την ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή παρουσιάζει έντονες επαναλαμβανόμενες ανεπιθύμητες σκέψεις ή ακόμη και συμπεριφορές. Οι επαναληπτικές συμπεριφορές εφαρμόζονται, ώστε να μειωθούν οι εμμονές σκέψεις.

Ψυχωτικές διαταραχές: στην τελευταία περίπτωση γίνεται αναφορά σε σοβαρές νοητικές διαταραχές, οι οποίες προκαλούν ασυνήθιστες σκέψεις αλλά και αντιλήψεις. Δύο βασικά συμπτώματα της ψυχωτικής διαταραχής είναι οι παραισθήσεις και ψευδαισθήσεις (NICHCY, 2010).

Πρώιμη παρέμβαση συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών

Σχετικά με την πρώιμη παρέμβαση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών το πρόγραμμα Early Childhood Mental Health ακολουθεί ορισμένες στρατηγικές, οι οποίες βελτιώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των γονέων καθώς και τυχόν φροντιστών που υπάρχουνε για το άτομο και παράλληλα ενδυναμώνει τον τρόπο με τον οποίον τα άτομα αυτά σχετίζονται με το παιδί στο οικογενειακό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Οι συγκεκριμένες στρατηγικές αποτελούνται από τρία στάδια με σκοπό να διαχειριστούν τις κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών έως πέντε ετών. Τα στάδια αυτά χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία όσον αφορά τη σκοπιμότητα αλλά και την ένταση, ακολουθώντας ένα συνεχές με το αρχικό στάδιο να είναι η προώθηση, στη συνέχεια ακολουθεί η πρόληψη και ολοκληρώνεται με αυτό της δημιουργίας της στοχευμένης παρέμβασης (Casas, 2001).

Μετά την οικογένεια το σχολικό περιβάλλον είναι το πιο σημαντικό περιβάλλον στη ζωή ενός παιδιού. Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων του μαθητή με τον εκπαιδευτικό ασκεί μεγάλη επιρροή τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση όσο και στη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Έρευνες υποστηρίζουν πως η ποιότητα του σχολικού κλίματος εντός της τάξης επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή περισσότερο από τον τρόπο και το είδος διδασκαλίας (Σουσαμίδου- Καραμπέρη, 2001).

Μουσικοθεραπεία



Η μουσική και η γλώσσα της, αποτελεί ένα ειδικό μέσο επικοινωνίας. Η μουσική θα πρέπει να θεωρείται συστατικό της επικοινωνιακής διαδικασίας (Schaff. 1973).

Η μουσική κατά τη μουσικοθεραπεία μετατρέπεται σε ένα μέσο διαπροσωπικών σχέσεων. Η μουσική ως ένα σύστημα επικοινωνίας μεταφέρει πληροφορίες της συναισθηματικής φύσεως καθώς και ευαίσθητων και ευπαθών νοημάτων (Schwabe, 1977).

Η μουσικοθεραπεία έχει χρησιμοποιηθεί με ποικίλους τρόπους για να ωφεληθούν οι μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, παρόλο που έχουν γραφτεί ελάχιστες πληροφορίες για τις ιδιαιτερότητες που σχετίζονται με την εφαρμογή μουσικοθεραπείας σε αυτόν τον πληθυσμό. Με το σωστό σχεδιασμό των μουσικών δραστηριοτήτων και των συνεδριών, οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από ένα πρόγραμμα μουσικοθεραπείας δομημένο για την επιτυχία κάθε ατόμου (Paul & Edith, 2006).

Οι στόχοι της μουσικοθεραπείας διαφοροποιούνται σε κάθε περίπτωση, ωστόσο έχει ως γενικό στόχο να αναπτύξει τις δυνατότητες και να αποκαταστήσει τις λειτουργίες του παιδιού, έτσι ώστε να αποκτήσει μία καλύτερη ποιότητα ζωής μέσα από τη διαδικασία της πρόληψης, της αποκατάστασης ή και θεραπείας. Ακόμη, μπορεί να αναπτύξει τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, να αναπτύξει την ικανότητα συγκέντρωσης, να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση καθώς και την αυτοέκφραση, να αναπτύσσει λόγο και ομιλία, αυτοπεποίθηση και επίγνωση του εαυτού, να εκφράσει και να επεξεργαστεί διαφορετικά συναισθήματα, να αναπτύσσει την ακρόαση, την εναλλαγή σειράς, την ικανότητά του να μοιράζεται, να αναπτύσσει αδρή και λεπτή κινητικότητα, να ενδυναμώνει και να ενισχύει τη χρήση της φωνής και της ανάπτυξης του λόγου, να διευρύνει δεξιότητες του συντονισμού της κίνησης και τέλος παρέχει συναισθηματική στήριξη. Η μουσικοθεραπεία μπορεί να συμβάλλει σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του ατόμου, παρέχοντάς του τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να ανταπεξέλθει όσο καλύτερα μπορεί στην καθημερινή ζωή του (<https://www.mousikotherapie.com/mousikotherapie-plirofories>).

Βιβλιογραφία

- Bloomquist, M. L. & Schnell, S. V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention*. New York: Guilford Press.
- Campbell, S., B. & Ewing, L., J. (1990). *Hard- to- manage- Preschoolers: Adjustment at Age Nine of predictors of continuing symptoms*. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 31: 871-89
- Casas, P. (2001). *Toward the ABCs: Building a healthy social and emotional foundation for learning and living. Ounce of Prevention Fund, 1- 12*. Στο: <http://www.ounceofprevention.org>
- Kochanska, G., Coy, K.C., & Murray, K.T. (2001). *The development of self-regulation in the first four years of life*. Child Development, 72, 1091– 1111

National Dissemination Center for Children with Disabilities (NICHCY) (2010). Στο: <https://www.washington.edu/doit/national-information-center-children-and-youth-disabilities-nichcy-0>

Paul, J., Fink & Edith, W. (2006). *The art in Psychotherapy*, (33) 1, p. 1- 10.

Schaff, A. (1973). *Das Versehen der Verbalen Sprache und das "Verstehen" in der Musik*. Από το: Faltin/ Reinecke: Musik und Verstehen Arno Volk Verlag, Koln.

Schwabe, C. (1977). *Methodik der Musiktherapie und deren theoretische Grundlagen*. Johann Ambrosius Barth, Leipzig 1980.

Ιστοσελίδα: <https://www.mousikotherapia.com/mousikotherapeia-plirofories>

Κανδαράκης Α. Γ. (2004). *Διδασκαλία και έρευνα, Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση- πρακτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Καρτασίδου, Α. (2004). *Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κουρκούτας, Η. (2017). *Συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές στα παιδιά*. Αθήνα: Τόπος.

Σουσαμίδου- Καραμπέρη, Α., & Βαβέτση - Τσιβίκη, Σ. (2011). *Γονείς και εκπαιδευτικοί αντιμετώποι με την επιθετικότητα των παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Σουσαμίδου- Καραμπέρη, Α., & Βαβέτση- Τσιβίκη, Σ. (2011). *Γονείς και εκπαιδευτικοί αντιμετώποι με την επιθετικότητα των παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Στάθης. Φ.(1994). *Θέματα ειδικής αγωγής*. Αθήνα: Έλλην.

Σχολικός εκφοβισμός. Τρόποι αντιμετώπισης.

Μπαμπαλώνα Ελένη, M.Sc., ebabalona19@yahoo.gr

Περίληψη

Καθημερινά γινόμαστε μάρτυρες ή θύματα όλο και περισσότερο μιας επιθετικής συμπεριφοράς που μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία μορφή λεκτικής ή συναισθηματικής επιθετικότητας. Τα φαινόμενα βίαιης συμπεριφοράς εκδηλώνονται όλο και πιο συχνά στον χώρο του σχολείου. Ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία στη μελέτη της επιθετικότητας είναι το αίτιο που την προκαλεί. Σύμφωνα με έρευνες έχουν εντοπιστεί δύο βασικές προσεγγίσεις. Οι Ψυχοβιολογικές προσεγγίσεις που θεωρούν ότι η επιθετικότητα είναι γενετικά προδιαγεγραμμένη συμπεριφορά και οι Ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στους κοινωνικούς παράγοντες που ευνοούν ή προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά. Παράγοντες που συντελούν στην επιθετική συμπεριφορά μέσα στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να έχουν σχέση με την οικογένεια, την προσωπικότητα του μαθητή αλλά και με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ο σχολικός εκφοβισμός έχει αρνητικές συνέπειες στις ζωές των παιδιών που τον υφίστανται. Για τον λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας και των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, επιθετικότητα, βίαιη συμπεριφορά

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή γινόμαστε μάρτυρες ή θύματα όλο και περισσότερο μιας επιθετικής συμπεριφοράς που μπορεί να κυμαίνεται από τη μαζική βία ενός πολέμου ως και καθημερινά περιστατικά λεκτικής ή συναισθηματικής επιθετικότητας. Μία συμπεριφορά χαρακτηρίζεται επιθετική όταν συνυπάρχουν δύο βασικά στοιχεία, από τη μια πλευρά η πρόθεση, δηλαδή, το άτομο σκόπιμα εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά και από την άλλη πλευρά αυτή συμπεριφορά έχει ως αποτέλεσμα την πρόκληση βλάβης, αρνητικές συνέπειες για τον αποδέκτη της. Επιθετικότητα λοιπόν ορίζεται η σκόπιμη πρόκληση βλάβης κάποιας μορφής σε άλλους (Baron & Byrne, 1994), υπό την έννοια ότι η τελευταία περιλαμβάνει κάθε μορφή της, όπως τη σωματική, την ψυχολογική, την υλική και άλλες.

Παράγοντες που επηρεάζουν την επιθετικότητα

Το πιο σημαντικό στη μελέτη της επιθετικότητας είναι το αίτιο που την προκαλεί. Οι Κοινωνικοί ψυχολόγοι προσπαθούν να κατανοήσουν το λόγο για τον οποίο οι άνθρωποι φέρονται επιθετικά και επιπλέον αν αυτή η επιθετική συμπεριφορά τους είναι αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης φύσης ή είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης και της έκθεσης σε επιθετικά πρότυπα. Σε έρευνες που έχουν γίνει έχουν εντοπιστεί δύο βασικές προσεγγίσεις. Από τη μια οι Ψυχοβιολογικές προσεγγίσεις θεωρούν ότι η επιθετικότητα είναι γενετικά προδιαγεγραμμένη συμπεριφορά και από την άλλη οι

Ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται στους κοινωνικούς παράγοντες που ευνοούν ή προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά. Καθημερινά όμως βρισκόμαστε μπροστά σε γεγονότα βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς που εκδηλώνονται στο χώρο του σχολείου, αλλά και εκτός αυτού. Η επιθετική αυτή συμπεριφορά εκδηλώνεται βέβαια από τους μαθητές με θύματα τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς, αλλά ακόμα και τη σχολική περιουσία. Βέβαια παρόμοια φαινόμενα συμπεριφοράς συναντάμε πολύ συχνά στην Κεντρική Ευρώπη και στην Βόρεια Αμερική σε σχέση με την Ελλάδα. Στην Ευρώπη η σχολική βία και επιθετικότητα προέκυψε κατά την δεκαετία του 1990 σε αντίθεση με τη Αμερική που τη απασχόλησε κατά την δεκαετία του 1970 (Αρτινοπούλου 2001). Τα ζητήματα Σχολικής επιθετικότητας τέθηκαν σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην Τριήμερη διάσκεψη της Ουτρέχτης τον Φεβρουάριο του 1997.

Για να ερμηνευτεί μια μαθητική συμπεριφορά στο σχολείο και να αποκαλυφθούν οι παράγοντες που την προκαλούν σύμφωνα με το Χρηστάκη (2001) θα πρέπει να διερευνηθεί:

- *Η σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό και το σχολικό περιβάλλον.*
- *Η σχέση του μαθητή με τους άλλους μαθητές.*
- *Οι συνθήκες στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή.*
- *Το ιατρικό ιστορικό του μαθητή.*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η κοινωνική προσέγγιση του θέματος σύμφωνα με την οποία η κοινωνία ευθύνεται για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών καθώς δημιουργεί μία ετικέτα για όσα αποκλίνουν από την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά.

Η θεωρία της ελλειμματικότητας αποδίδει τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στην αδυναμία τους να οργανώσουν και να εκφράσουν αποτελεσματικά τη συμπεριφορά τους.

Η θεωρία της ικανοποίησης των αναγκών υποστηρίζει ότι η προβληματική συμπεριφορά είναι ένα είδος διαμαρτυρίας του παιδιού προς το άμεσο περιβάλλον του, το οποίο αδυνατεί να ικανοποιήσει τις ζωτικές του ανάγκες και να του παρέχει την κατάλληλη στήριξη (Ματσαγγούρας, 2006).

Αιτιώδεις παράγοντες εκδήλωσης επιθετικότητας

Πολλοί επιστήμονες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η οικογένεια παίζει έναν σημαντικό ρόλο στην συμπεριφορά των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Η οργάνωση, η δομή, οι σχέσεις μέσα στην οικογένεια και γενικά η λειτουργία της οικογένειας καθώς επίσης και η αγωγή που δέχεται από αυτήν (Fondana, 1996, Ματσαγγούρας, 2006), αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά το όλο κλίμα της οικογένειας, την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού και γενικά την όλη συμπεριφορά του. Ο θάνατος του γονέα, η εγκατάλειψη, το διαζύγιο και γενικά

η αποδιοργάνωση της οικογένειας, με ενδεχόμενη κακοποίηση και παραμέληση παιδιών, ο αλκοολισμός, η χρήση ναρκωτικών οδηγούν στην αποκλίνουσα συμπεριφορά. (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Σε αυταρχικές και τιμωρικές οικογένειες όπου τα παιδιά στερούνται τη προσοχή και την αγάπη από τα πρόσωπα της οικογένειάς τους και βασικά από τους γονείς, τα παιδιά αναπτύσσουν αρνητική αυτοαντίληψη και εκδηλώνουν διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς (Edwards, 1997, Ματσαγγούρας, 2006). Οι αρνητικές εμπειρίες λοιπόν που βιώνει το παιδί μέσα στην οικογένεια ως αποτέλεσμα της δυσλειτουργίας της, ενδεχομένως να ευνοήσουν την εμφάνιση αποκλίνουσας συμπεριφοράς σε οποιαδήποτε αναπτυξιακή φάση βρίσκεται το παιδί (Νόβα-Καλτσούνη, 2005).

Άλλα αίτια στα οποία οφείλεται η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών είναι: η προσπάθειά τους για την απόσπαση της προσοχής του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών του, η επιζήτηση δύναμης και η εκδικητική διάθεση του μαθητή απέναντι στον καθηγητή (Dreikurs 1976). Ο εκπαιδευτικός δηλαδή πρέπει να δίνει ευκαιρίες αυτενέργειας και εμπλοκής των μαθητών μέσα στην τάξη σε δημιουργικές δραστηριότητες γιατί σε διαφορετική περίπτωση οι μαθητές καταφεύγουν σε μη αποδεκτές συμπεριφορές προκειμένου να αποσπάσουν την προσοχή του εκπαιδευτικού αλλά και όλης της τάξης. Έτσι με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θεωρούν ότι αποσπών ένα κομμάτι της εξουσίας του εκπαιδευτικού. Η επιζήτηση δύναμης μπορεί να εκδηλωθεί με την παρεμπόδιση της ομαλής διεξαγωγής του μαθήματος, οδηγώντας έτσι σε συνεχείς διακοπές της διδασκαλίας. Όσον αφορά την εκδικητική διάθεση των μαθητών μπορεί να οφείλεται σε απογοητεύσεις που προκαλούνται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ή από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που μπορεί να είναι εξαιρετικά καταπιεστική ή μειωτική απέναντι στην προσωπικότητα του μαθητή. Σύμφωνα με μελέτες των (Silverman, 1993a, Σούλης 2006), ένα ευφυές παιδί, με υψηλό δείκτη πρωτοτυπίας και δημιουργικότητας είναι δυνατόν να παρουσιάζει μια σειρά από προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό του περιβάλλον. Το πρόωρο της ανάπτυξης ενός παιδιού στο γνωστικό τομέα, δημιουργεί μία ιδιαίτερη κατάσταση την οποία βιώνει το παιδί και δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα. Σύμφωνα με τους (Silverman, 1993a, Σούλη, 2006), Το να έχει κανείς τη λογική ενός ενήλικα και τα συναισθήματα ενός παιδιού συνδυασμένα σε ένα παιδικό σώμα δεν είναι εύκολη κατάσταση και οδηγεί στην δημιουργία προβλημάτων.

Σύμφωνα με τον Dreikurs (1976), άλλα αίτια στα οποία μπορεί να αποδοθεί η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών είναι η προσπάθειά τους να αποσπάσουν την προσοχή του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους, η επιζήτηση δύναμης και η εκδικητική διάθεση απέναντι στον καθηγητή. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να μειώνει τις ευκαιρίες αυτενέργειας αλλά να προσπαθεί να εμπλέξει τους μαθητές σε δημιουργικές δραστηριότητες. Σε περίπτωση που συμβεί το αντίθετο οι μαθητές προκειμένου να αποσπάσουν την προσοχή όλων καταφεύγουν σε μη αποδεκτές αντιδράσεις. Με τον τρόπο αυτό νομίζουν ότι αφαιρούν ένα μέρος από την δύναμη και εξουσία του εκπαιδευτικού. Η επιζήτηση δύναμης μπορεί να εκδηλωθεί με την παρεμπόδιση της ομαλής διδασκαλίας και ενόχληση των συμμαθητών τους.

Επιπλέον η εκδικητική διάθεση μπορεί να οφείλεται στην καταπιεστική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που έχει σχέση με την προσωπικότητα του μαθητή. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ως ένα πάρα πολύ σημαντικό παράγοντα που μπορεί να διαμορφώσει το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική τάξη (Fontana, 1996). Όπως υποστηρίζει ο Fontana (1996), τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που παίζουν σημαντικό ρόλο και συντελούν στον έλεγχο της τάξης είναι η οργανωτική ικανότητα, η ικανότητα να προκαλεί το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών, να έχει κατανόηση για τους μαθητές του, να γνωρίζει ακριβώς τι συμβαίνει μέσα στην τάξη κάθε στιγμή.

Επιπλέον καθοριστικό ρόλο στην συμπεριφορά των μαθητών παίζει το εκπαιδευτικό σύστημα, τα αναλυτικά προγράμματα, τα ωρολόγια προγράμματα, η τακτική και οι πρακτικές που εφαρμόζει το σχολείο. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006), το σχολείο, όπως παραδοσιακά έχει διαμορφωθεί, δεν αποτελεί ιδανικό χώρο ανάπτυξης του παιδιού. Οι συνθήκες συνωστισμού, ο περιορισμός στην κίνηση και ελεύθερη επιλογή, η ενασχόληση με θέματα που δεν έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα της σχολικής ηλικίας, οι παραδοσιακοί τρόποι παθητικής μάθησης, ο ανταγωνισμός των μαθητών, όλα μαζί αποτελούν παράγοντες που ενισχύουν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών. Σύμφωνα με μελέτες που έχουν γίνει τα Μέσα Μαζικής συμπεριφοράς επιδρούν σημαντικά στην διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών με τα πρότυπα κοινωνικής αλληλεπίδρασης που προβάλλονται και προωθούνται (Καλλιώτης, Καϊσερόγλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταούλας, 2002).

Πρόληψη εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολείο.

Κάθε επιθετική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο αντιμετωπίζεται ως στοιχείο διαταρακτικό της σχολικής λειτουργίας. Ο Olweus (1991) με τις έρευνές του ευαισθητοποίησε τη σχολική κοινότητα και τις κοινωνίες διεθνώς, τονίζοντας ότι ο πιο αποτελεσματικός παράγοντας αποτροπής της θυματοποίησης είναι ο ενήλικας. Αν ο εκπαιδευτικός σταθεί απέναντι στα παιδιά ως ενήλικας, με ικανότητες και εμπειρία στην αντιμετώπιση συγκρούσεων, μπορεί τότε να διασφαλίσει εποικοδομητικά αποτελέσματα. Με τον τρόπο αυτό θα είναι σε θέση να διακρίνει πότε τα εμπλεκόμενα άτομα μπορούν να χειριστούν μόνα τους μία σύγκρουση και πότε απαιτείται η παρέμβασή του. Επιπλέον θα μπορεί να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές παρέμβασης ώστε να πετύχει την αντιμετώπιση, καθώς επίσης και τις βασικές αρχές επίλυσης όπως είναι ο σεβασμός, η ανοχή και η κατανόηση των διαφορών. Η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής αντιμετώπισης είναι σημαντικός παιδαγωγικός παράγοντας, που παραδειγματίζει τους μαθητές και οδηγεί έτσι στην αποτελεσματική επίλυση και στο καλό σχολικό κλίμα. Αντιδράσεις όπως τιμωρίες με μείωση βαθμού, αποβολή από την τάξη ή το σχολείο, κράτηση στην τάξη στο διάλειμμα, διαγραφή από το σχολείο, δεν προκαλούν υπακοή, ούτε βοηθούν σε περιπτώσεις παιδιών που μεγάλωσαν σε περιβάλλον βίας και αποτελούν αρνητικό παράδειγμα για άλλους. Σε αντίθετη περίπτωση όταν υπάρχουν αντιδράσεις με διαδικασίες επίλυσης, προκαλούν αλλαγές στις στάσεις και στις συμπεριφορές των παιδιών με μακροχρόνιες συνέπειες,

διότι προσφέρουν ευκαιρίες συμμετοχής και προσαρμογής σε θετικές συμπεριφορές (Χηνάς & Χρυσafίδης, 2000).

Σύμφωνα με τους Charlton και David (1993), ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης της μαθητικής απειθαρχίας και πιο γενικά των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, είναι αναμφισβήτητα η πρόληψή τους και η προσπάθεια μείωσης της συχνότητας εκδηλώσεων τέτοιου είδους συμπεριφορών. Επιπλέον η αποτελεσματική και εποικοδομητική παρέμβαση σε κρίσεις δημιουργεί και διασφαλίζει μακροχρόνια στο σχολείο θετικό κλίμα και αίσθηση ασφάλειας και φροντίδας στους μαθητές, (Χηνάς & Χρυσafίδης, 2000). Στρατηγικές πρόληψης της εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς στη σχολική τάξη, περιλαμβάνουν πρακτικές που έχουν σχέση με τη διοίκηση της σχολικής τάξης, την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους. (Κυρίδης, 1999, Καψάλης, 2000). Πρέπει να σημειωθεί ότι η ποικιλία στις διδακτικές μεθόδους που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός και η διαφοροποίηση των ερεθισμάτων που προσφέρει στους μαθητές του, καθώς επίσης και η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή, ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών που σε συνδυασμό με την επινόηση από τον εκπαιδευτικό διαφόρων μορφών ενίσχυσης της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών συμβάλλει στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς στην σχολική τάξη. (Τριλιανός, 1991/92). Η συμπεριφορά λοιπόν του εκπαιδευτικού και η προσωπικότητά του αποτελούν κεντρικά στοιχεία που συμβάλλουν καθοριστικά στην πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη.

Συμπεράσματα

Η σχολική βία-επιθετικότητα που συναντιέται συχνά στο ελληνικό σχολείο δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία ασήμαντη κατάσταση που μπορούμε να την αγνοήσουμε γιατί δεν γνωρίζουμε εκ των προτέρων τις εξελίξεις, ώστε να προδιαγράψουμε την πορεία εκδήλωσης του φαινομένου και την δυνατότητα εξέλιξης του ή μη σε ανεξέλεγκτες καταστάσεις. Το σχολείο με ποικίλες εξωδιδακτικές δραστηριότητες, καλλιεργώντας στους μαθητές την ικανότητα να δρούν υπεύθυνα, μπορεί να διδάξει εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς και διαχείρισης συγκρούσεων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη.

Καλλιώτης, Καϊσερόγλου, Κολοβός, Μπαμπανίκας & Ταούλας, (2002). Η φύση και η έκταση της Σχολικής Επιθετικότητας και «Κακοποίησης».

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η σχολική τάξη.

Νόβα-Καλτσούνη, (2004). Η βία / παραβατική συμπεριφορά των μαθητών και ο ρόλος του σχολείου στην πρόληψη.

Νόβα-Καλτσούνη, (2005). Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία, ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα. Gutenberg.

Τριλιανός, (1991/92). Σύγχρονη αντίληψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία.

Χηνάς, Π. & Χρυσafίδης, Κ (2000). Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- ΕΠΕΑΕΚ.

Χρηστάκης, Κ. (2001). Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Εκτίμηση – Πρόληψη – Καταγραφή – Αντιμετώπιση.

Ξενόγλωσση

Olweus , D. (1991). Bully/victim problems among school children Basic facts and effects of a school-based intervention program.

Olweus , D. (1993). Bullying at school: What We know and What WE Can Do. Oxford: Blackwell.

Olweus , D. (2009). Εκφοβισμός και βία το σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε.

Young, J. (2004). Νέοι, βία και ρατσισμός.

Χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών και αιτίες εμφάνισής τους.

Λαμπρόπουλος Αντώνιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 , M.Ed, lampropoulosa@gmail.com

Περίληψη

Το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών έχει γίνει αντικείμενο έρευνας από πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Στην εργασία γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης των μαθησιακών δυσκολιών διαχωρίζοντας τις γενικές από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι δύο αυτές κατηγορίες παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά. Επίσης γίνεται αναφορά στις θέσεις της νευροψυχολογίας και στις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη σχέση του εγκεφάλου με τη γλώσσα. Σημαντική είναι επίσης και η έρευνα η οποία ασχολείται με το ρόλο της μουσικής στη βελτίωση των ικανοτήτων της αντίληψης. Σε όλες τις μελέτες και τις έρευνες που έχουν γίνει στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών είναι κοινός τόπος ότι δεν υπάρχει πλήρης συμφωνία. Διατυπώνονται για κάθε θέμα θεωρίες με εκπροσώπους και υποστηρικτές οι οποίες εξετάζουν το θέμα από τη σκοπιά τους. Η βελτίωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα άτομα που ταλαιπωρούνται από τις μαθησιακές δυσκολίες θα επέλθει όταν μελετηθεί το θέμα ολιστικά από όλους τους επιστημονικούς κλάδους.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθησιακές δυσκολίες, νευροψυχολογία, Mozart effect

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνονται πολλές έρευνες με σκοπό να μελετηθούν οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κυρίως τα παιδιά στο σχολείο και δυσκολεύονται στη μαθησιακή διαδικασία. Έρευνες γίνονται από πολλούς επιστημονικούς κλάδους όπως η ψυχολογία, νευροψυχολογία, ιατρική, παιδαγωγική. Οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί είναι πολλές καθώς κάθε επιστήμη μελετά και ερευνά τις αιτίες των μαθησιακών προβλημάτων από τη σκοπιά της. Υπάρχουν πολλές θεωρίες οι οποίες εξηγούν τις αιτίες σε μεγάλο βαθμό. Όμως ακόμη δεν έχει επέλθει η πλήρης συμφωνία μεταξύ των εκπροσώπων των θεωριών γι' αυτό και η παρέμβαση και η θεραπεία είναι ακόμη προβληματική.

Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιος ο οποίος παρουσιάζει και κάποιο αισθητηριακό ή γνωστικό έλλειμμα. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται στις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιος στην ανάγνωση, γραφή ή μαθηματικά. (Τρίγκα- Μέρτικα, 2010). Ως προς την αιτία εκδήλωσης των μαθησιακών δυσκολιών δεν υπάρχει σύμπνοια απόψεων μεταξύ των ειδικών. Έχουν διατυπωθεί θεωρίες για παράγοντες που επηρέασαν κατά την προγεννητική περίοδο όπως οι ναρκωτικές ουσίες, αλκοόλ, για παράγοντες που επηρέασαν κατά την περιγεννητική περίοδο όπως ο πρόωρος τοκετός. Επίσης έχουν αναφερθεί

νευροβιολογικοί, κληρονομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες αλλά και συνδυασμοί αυτών (Σακκάς, 2002).

Όσον αφορά στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οι μελέτες για την αιτιολογία αναφέρουν κάποια δυσλειτουργία στις περιοχές του εγκεφάλου, προβλήματα στην σύνδεση των δύο ημισφαιρίων, οφθαλμοκινητική δυσλειτουργία και γενετικές ανωμαλίες (Παπαδάτος, 2005).

Χαρακτηριστικά παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ).

Τα άτομα με ΜΔ παρουσιάζουν προβλήματα ως προς την αντίληψη τους, τη μνήμη, την προσοχή, τη συγκέντρωση, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους. Συγκεκριμένα δηλαδή ως προς την αντίληψη δυσκολεύονται στην αντίληψη του χώρου, στην οπτική διάκριση, στην οπτική και ακουστική μνήμη, στην αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών (Παπαδάτος, 2005). Ως προς τη μνήμη παρουσιάζουν έλλειμμα στην βραχύχρονη, μακρόχρονη αλλά και στην εργαζόμενη μνήμη (Τανός, 2004). Τα άτομα δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν, νιώθουν συχνά απογοήτευση και εκδηλώνουν επιθετικότητα, εσωστρέφεια (Παντελιάδου, 2000).

Τα χαρακτηριστικά των ΕΜΔ είναι ανάλογα τη μορφή της μαθησιακής δυσκολίας, καθώς χωρίζονται στις εξής μορφές: Δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσγραφία. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά για κάθε μια μορφή είναι:

- α. Δυσλεξία: Αργή ανάγνωση, δυσκολία στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων, ελλιπής κατανόηση, λάθος προφορά γραμμάτων, υπερβολικά ορθογραφικά λάθη, κακογραφία, αδυναμία συγκέντρωσης, υπερκινητικότητα (Τανός, 2004 & Μαριδάκη & Κασσωτάκη, 2005 & Τρίγκα-Μέρτικα, 2010).
- β. Δυσορθογραφία: Παράλειψη γραμμάτων, αντικατάσταση γραμμάτων, απουσία απόστασης μεταξύ λέξεων, αντιστροφή συλλαβών.
- γ. Δυσαριθμησία: Δυσκολία στην έννοια του χρόνου και του προσανατολισμού, στην εκμάθηση πράξεων, στις μαθηματικές έννοιες, αδυναμία αίσθησης χρόνου (Παπαδάτος, 2005).
- δ. Δυσαναγνωσία: Αργοπορία στην εκμάθηση του μηχανισμού ανάγνωσης, συλλαβιστικό διάβασμα, μειωμένη κατανόηση κειμένου, παρατονισμός.
- ε. Δυσγραφία: Δυσανάγνωστο κείμενο, αργός ρυθμός γραφής, μη ολοκληρωμένες λέξεις (Τρίγκα-Μέρτικα, 2010).

Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)

Πολύ συχνά όταν γίνεται λόγος ή έρευνα για τις μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται και ο όρος ΔΕΠ ή ΔΕΠΥ. Στον ορισμό μπορεί να εκληφθεί ότι είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή στην εκδήλωση της οποίας συμβάλουν περιβαλλοντικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Η έρευνα έχει καταλήξει σε τρεις τύπους: Ο πρώτος είναι αυτός που κυριαρχείται από διαταραχές προσοχής, ο

δεύτερος αυτός που κυριαρχείται από υπερκινητικότητα και ο τρίτος είναι ο μεικτός τύπος. Η μελέτη του συνδρόμου αυτού είναι σημαντική καθώς επηρεάζει την ικανότητα μάθησης ακόμα και τις δραστηριότητες του παιχνιδιού. Το κύριο χαρακτηριστικό των ατόμων με ΔΕΠΥ είναι η υπερδραστηριότητα. Αυτή η συμπεριφορά συχνά οδηγεί σε ενοχλητικές συμπεριφορές για το περιβάλλον (Παπαδάτος, 2005).

Θέσεις της νευροψυχολογίας και προσεγγίσεις που εξηγούν τη σχέση του εγκεφάλου με τη γλώσσα

Νευροψυχολογία είναι ο κλάδος της ψυχολογίας που μελετά τους νευρωνικούς μηχανισμούς που καθορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Κλάδος της είναι η εξελικτική νευροψυχολογία που ασχολείται με τις διαταραχές που εμφανίζουν στην πορεία απόκτησης μια γνωστικής διαδικασίας (Leikin, 2018). Μελέτες και έρευνες έχουν καταλήξει στην χαρτογράφηση του εγκεφάλου και στον διαχωρισμό και καθορισμό πεδίων. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι η περιοχή Broca που ελέγχει την εκφραστική ικανότητα στον άνθρωπο και βρίσκεται στον μετωπικό λοβό του αριστερού ημισφαιρίου. Η περιοχή Wernicke που περικλείεται σε μέρος του κροταφικού και βρεγματικού λοβού. Η ικανότητα γραφής εντοπίζεται στην κινητική περιοχή του εγκεφαλικού φλοιού και στο πίσω μέρος του κροταφικού λοβού (Springer and Deutsch, 1981). Βέβαια υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις που εξηγούν τη σχέση του εγκεφάλου με τη γλώσσα.

Μία θεωρία που ονομάζεται εντοπισμός υποστηρίζει ότι οι γνωστικές λειτουργίες εδράζονται σε διάφορα κέντρα του εγκεφάλου. Κακώσεις στα εγκεφαλικά κέντρα ευθύνονται για μαθησιακές δυσκολίες (Brown, 1980). Η θεωρία των συσχετισμών προτείνει ότι οι γνωστικές λειτουργίες εξαρτώνται από τις συνδέσεις των διαφόρων κέντρων του εγκεφάλου. Η εξελικτική θεωρία υπογραμμίζει τη σημασία της δομής του εγκεφάλου. Οι στοιβάδες του εγκεφάλου ευθύνονται για την ανάπτυξη της γλώσσας και της επικοινωνίας. Τέλος η ολιστική θεωρία γνωστή και ως γνωστικισμός υποστηρίζει ότι ο εγκέφαλος λειτουργεί ως όλο (Brown, 1980).

Πέρα από τις θεωρίες και τις διαφορές τους είναι δυνατό ένα άτομο να διαγνωστεί ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες ήδη από την προσχολική ηλικία και στην σχολική ηλικία. Στην προσχολική ηλικία θα πρέπει να υπάρχει επαγρύπνηση αλλά και κινητοποίηση όταν το άτομο διστάζει να μιλήσει στην προσπάθεια του να βρει τη σωστή λέξη και δείχνει φτωχή γλωσσική έκφραση. Δυσκολεύεται σε απλές κατασκευές ακόμη και σε δεξιότητες όπως το ψαλίδι, το κούμπωμα, το δέσιμο. Επίσης συχνά απομονώνεται και παίζει μόνο του. Στην σχολική ηλικία αναστρέφει γράμματα κάνει λάθη αντιγραφής, συγχέει τα κεφαλαία με τα μικρά, κάνει επαναλήψεις, παραλείπει χρησιμοποιεί τα δάχτυλα για να δείχνει τις λέξεις και ως προς τη συμπεριφορά δείχνει αυταρχικότητα, χάνει πράγματα, είναι αργό και άκομψο (Καραπέτσας, 2008).

Η επίδραση της μουσικής.

Ενδιαφέρουσα είναι η έρευνα που ασχολείται με την επίδραση της μουσικής στην βελτίωση των ικανοτήτων της αντίληψης. Συγκεκριμένα έχει εφευρεθεί ο όρος Mozart effect. Ο Rauscher σε έρευνα του σε παιδιά που είχαν ακούσει τη σονάτα K448 σε ρε μείζονα του Mozart και σε παιδιά που δεν είχαν ακούσει διαπίστωσε καλύτερες επιδόσεις στο Stanford-Binet-Intelligence scale (Rauscher et al., 1995). Επιστημονικές έρευνες έχουν δείξει ότι η ενασχόληση με τη μουσική βελτιώνει σε σημαντικό βαθμό τις διανοητικές, κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες. Μεγαλύτερη μάλιστα ωφέλεια προκύπτει και από την εκμάθηση μουσικού οργάνου κατά την παιδική ηλικία (Bangerter, 2004).

Συγκεκριμένα η μουσική εκπαίδευση βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας, στην ακουστική και οπτική αντίληψη, στη μνήμη και την προσοχή (Καραπέτσας, Λασκαράκη, 2009). Εντυπωσιακό είναι το αποτέλεσμα έρευνας που δείχνει ότι σε άτομα που ασχολήθηκαν από πολύ μικρή ηλικία με τη μουσική εμφανίζουν διαφορές στην ποσότητα της φαιάς ουσίας του εγκεφάλου. Άλλη έρευνα αποδεικνύει διαφορές στο μεσολόβιο των μουσικών και μη. Το μεσολόβιο είναι μια δεσμίδα νευρικών ινών που συνδέει το δεξί με το αριστερό ημισφαίριο και ευθύνεται για τη μεταφορά πληροφοριών από το ένα ημισφαίριο στο άλλο. Η έρευνα απέδειξε ότι είναι 15-20 % μεγαλύτερο στους μουσικούς έναντι των μη μουσικών (Schlaug, 2001). Η μουσική λοιπόν δεν αποτελεί απλά ένα μέσο ψυχαγωγίας αλλά παίζει σημαντικό ρόλο στις διεργασίες που συντελούνται στον εγκέφαλο (Sarkamo et al., 2016).

Βιβλιογραφία

- Bangerter, A. (2004). Using pointing and describing to achieve joint focus of attention in dialogue. *Psychological Science* 15(6): 415–19.
- Brown, J. (1980). Language, brain and the problem of localization. In D. Caplan (Ed.), *Biological studies of mental processes*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Chamberlain, R., McManus, J., Brunswick, N., Rankin, Q., Rilley, H., & Kanak, R. (2014).
- Καραπέτσας Α., Λασκαράκη Ε. (2009), *Μουσική και Γνωστική ανάπτυξη*, 12^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της ΕΛΨΕ, 14-17 Μαΐου, 2009, Βόλος.
- Καραπέτσας Α., (2008). *Η δυσλεξία στο παιδί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Leikin, M. (2018). *What Do We Learn from Neurolinguistics and Language*. UK: Palgrave Macmillan
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παπαδάτος , Γ. (2005).*Θέματα Μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας*. Αθήνα :Αθηνά.
- Παντελειάδου ,Σ. (2000).*Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη :τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rauscher, F.H., Shaw ,G.L., & Ky ,K.N (1995).Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning : towards a neurophysiological basis. *Neuroscience letters*, 185(1),44-47.
- Σακκάς, Β.(2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια*. Αθήνα :Ατραπός.
- Springer, S.P. and Deutsch, G.C.(1981). *Left brain, Right Brain*. Oxford: Freeman.
- Sarkamo,T., Altenmuller, E.,Rodriguez-Fornells,a.,& Peretz, I. (2016)Editorial :music, brain and rehabilitation : emerging therapeutic applications and potential neural mechanisms. *Frontiers in human neuroscience*, 10.
- Schlaug, G. (2001). The brain of musicians. *Annals of the NEW York Academy of Sciences*, 930(1),281-299.
- Τανός, Χ.Γ. (2004). *Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Τρίγκα-Μέρτικα, Ε. Δ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Γνωστικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βιωματική μάθηση με την αξιοποίηση ερευνητικών εργασιών για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο πανεπιστήμιο

Τσιπλακίδης Ιάκωβος, PhD

Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.), Τμήμα Εικαστικών Τεχνών και Επιστημών της Τέχνης, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, itsiplak@uoi.gr

Περίληψη

Αντικείμενο της εργασίας αυτή αποτελεί η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο πανεπιστήμιο. Στο πρώτο μέρος της εργασίας επιχειρείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση του πεδίου της βιωματικής μάθησης με τη χρησιμοποίηση ερευνητικών εργασιών (projects) στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές αρχές, τα θετικά αποτελέσματα της βιωματικής μάθησης στη διδασκαλία και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, καθώς και οι πρακτικοί τρόποι αξιοποίησης των ερευνητικών εργασιών. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας επιχειρούμε σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Ειδικότερα, παρουσιάζουμε το σχεδιασμό και υλοποίηση μιας ερευνητικής εργασίας, με βάση τις θεωρητικές αρχές που παρουσιάστηκαν με στόχο την ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Περιγράφονται τα στάδια που θα ακολουθηθούν, οι ομάδες εργασίας, η διαδικασία συλλογής και οργάνωσης των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Τέλος, παρουσιάζονται τα οφέλη από την υλοποίηση της ερευνητικής εργασίας και προτείνονται πιθανές επεκτάσεις της.

Λέξεις-Κλειδιά: βιωματική μάθηση, ερευνητικές εργασίες, πανεπιστήμιο

Εισαγωγή

Η διδασκαλία στο πανεπιστήμιο αποτελεί για τον καθηγητή μια πολύπλοκη, διανοητικά και κοινωνικά διαδικασία. Απαιτεί σωστό προγραμματισμό σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό, τις στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας (Brown & Atkins, 1988). Τις τελευταίες δεκαετίες στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας οι εξελίξεις στον τομέα της παιδαγωγικής φέρνουν στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας τον μαθητή και τις ανάγκες του (Hedge, 1993· Beckett, 2006). Η βιωματική μάθηση, για την υλοποίηση της οποίας χρησιμοποιούνται ποικίλες διδακτικές τεχνικές, κερδίζει συνεχώς έδαφος στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Η βιωματική μάθηση συχνά εδράζεται στις βασικές παραδοχές του εποικοδομισμού (κονστрукτιβισμού), όπως το γεγονός ότι η γνώση δεν είναι κάτι που επιβάλλεται στους μαθητές, αλλά κάτι που αυτοί οικοδομούν με την ενεργητική τους συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Taber, 2006· Sjøberg, 2010).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της βιωματικής μάθησης είναι η το στοιχείο έρευνα και εμπειρίες «πεδίου», οι οποίες δεν συμβαίνουν μέσα στην τάξη (Wurdinger, 2005). Με άλλα λόγια η βιωματική μάθηση αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, καθώς οι μαθητές, μαζί με τον εκπαιδευτικό,

σχεδιάζουν, υλοποιούν και παρουσιάζουν μια έρευνα, η οποία δεν είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται μέσα στην τάξη. Εκτός από το στοιχείο της έρευνας, η βιωματική μάθηση περιλαμβάνει εκπαιδευτικές προσεγγίσεις μέσα στην τάξη, όπως για παράδειγμα η συνεργατική μάθηση, η μέθοδος project και μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων (problem-based learning). Η θεωρητική της αφετηρία είναι οι εξής βασικές παιδαγωγικές αρχές: (α) η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως μια διαρκής και ολιστική διαδικασία, η οποία βασίζεται στην παιδαγωγική αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008· Φραγκούλης & Φραντζή, 2010· Kolb, 2015), (β) στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το επίκεντρο της μάθησης πρέπει να αποτελεί η ενεργητική εμπλοκή των φοιτητών σε μια διαδικασία που ενισχύει την μάθηση, αναπόσπαστο μέρος της οποίας αποτελεί το feedback σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών τους για μάθηση (Kolb & Kolb, 2008), (γ) η βιωματική μάθηση αποτελεί μια διαδικασία παραγωγής γνώσης, μέσα σε μια κονστрукτιβιστική θεωρία μάθησης, σύμφωνα με την οποία η κοινωνική γνώση αναπαράγεται με βάση τις προσωπικές γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών (Sjöberg, 2010), σε αντίθεση με τη θεωρία ότι η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία «μεταφοράς» της γνώσης από τον καθηγητή στους μαθητές (Kolb & Kolb, 2008), (δ) η μάθηση αποτελεί μια ολιστική διαδικασία προσαρμογής στον κόσμο, και δεν αποτελεί απλά το αποτέλεσμα της γνώσης, αλλά περιλαμβάνει και προϋποθέτει την ολοκληρωμένη λειτουργία του ατόμου, δηλαδή, τη σκέψη, τα αισθήματα, την αντίληψη και τη συμπεριφορά (Kolb & Kolb, 2005).

Για την υλοποίηση της βιωματικής μάθησης χρησιμοποιούνται ποικίλες διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι, όπως για παράδειγμα, η μέθοδος project (ερευνητικές εργασίες) (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010). Η θεωρητική της αφετηρία βασίζεται στις θεωρητικές παραδοχές πολλών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών, όπως ο Kilpatrick (1918) και ο Dewey με τη μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων (Beckett, 2006· Musk, 2014), οι οποίοι τονίζουν τη σπουδαιότητα της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και της πρακτικής αξιοποίησης καθημερινών γεγονότων ως αφετηρίες για την οικοδόμηση της γνώσης (Φραγκούλης & Φραντζή, 2010). Η υιοθέτησή της στη μαθησιακή διαδικασία αντανακλά το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία που έχει στο επίκεντρό της τον μαθητή, τα ενδιαφέροντα, το στυλ μάθησής του και τις ανάγκες του (Hedge, 1993).

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρονται πολλά πλεονεκτήματα από την παιδαγωγική αξιοποίηση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας με τη χρήση ερευνητικών εργασιών. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ερευνητικών εργασιών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας βοηθάει τους μαθητές να εμπλακούν με ενεργητικό τρόπο με την ξένη γλώσσα και να εκτεθούν σε αυθεντικά κείμενα (Musk, 2014) αλλά και να τη χρησιμοποιήσουν για αυθεντικούς επικοινωνιακούς στόχους (Gu, 2002). Η συμμετοχή σε ερευνητικές εργασίες αυξάνει, επίσης, τα κίνητρα για ενεργητική συμμετοχή, τη δημιουργικότητα και την ευχαρίστηση που αντλούν οι μαθητές από τις μαθησιακές δραστηριότητες και καταπολεμά την αδιαφορία (Stoller, 1997· Levine, 2004). Η αύξηση των κινήτρων για μάθηση αποτελεί μια σημαντική παράμετρο, καθώς συχνά οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας επισημαίνουν ότι η παραδοσιακή διδασκαλία που δίνει έμφαση στην

απομνημόνευση και την εκμάθηση κανόνων της γραμματικής αφενός δεν αυξάνει το ενδιαφέρον και την αυτονομία των μαθητών και αφετέρου δεν αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη (Niño & Dolores, 2013). Εκτός από τα παραπάνω, στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται το γεγονός ότι οι μαθητές βελτιώνουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, καθώς χρησιμοποιούν όλες τις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου) σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον (Lee, 2002). Τέλος, η υλοποίηση ερευνητικών εργασιών στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες για συνεργασία με τους συμμαθητές τους (Coleman, 1992· Fragoulis & Tsiplakides, 2009), αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους (Padgett, 1994) και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Allen, 2004).

Η ταυτότητα της ερευνητικής εργασίας και η διαδικασία υλοποίησής της

Η προτεινόμενη ερευνητική εργασία έχει σχεδιαστεί για να υλοποιηθεί από φοιτητές που φοιτούν σε Σχολές Καλών Τεχνών και έχει διάρκεια ένα ακαδημαϊκό εξάμηνο. Η χρονική διάρκεια απορρέει αφενός από τη φύση της ερευνητικής εργασίας, η οποία εμπεριέχει αρκετές εργασίες (συλλογή, επεξεργασία δεδομένων, παρουσίαση των αποτελεσμάτων και καλλιτεχνική έκφραση) και αφετέρου επειδή ερευνητικές εργασίες με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια μεγιστοποιούν τα οφέλη για τους συμμετέχοντες (Alan & Stoller, 2005).

Ο σχεδιασμός, το περιεχόμενο και ο σκοπός της ερευνητικής εργασίας προσδιορίζεται από δύο αλληλοσυνδεδεμένους παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας είναι το γνωστικό αντικείμενο και η αποστολή των Σχολών Καλών Τεχνών, ενώ ο δεύτερος παράγοντας είναι ο στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας σε αυτές τις Σχολές. Ειδικότερα, αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα, αποστολή των Σχολών Καλών Τεχνών αποτελεί η καλλιέργεια των εικαστικών τεχνών και η παροχή δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την καλλιτεχνική και επαγγελματική σταδιοδρομία. Σε σχέση με τον δεύτερο παράγοντα, στόχος της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε αυτές τις Σχολές συχνά αποτελεί να εξοπλίσει τους φοιτητές με τις γνώσεις οι οποίες θα βοηθήσουν τους μελλοντικούς εικαστικούς και επιστήμονες να χρησιμοποιούν την ξένη γλώσσα σε ένα εξειδικευμένο ακαδημαϊκό περιβάλλον. Επίσης, η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, η ανάπτυξη στρατηγικών για αυτόνομη μελέτη, αλλά και της συνεργασίας με τους συμμαθητές τους.

Με βάση τα παραπάνω, ο σκοπός της ημιδομημένης ερευνητικής εργασίας σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης (όπου η παρέμβαση του καθηγητή γίνεται μόνο όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο) αποτελεί η αξιολόγηση ιστοσελίδων μουσείων τέχνης, η υποβολή προτάσεων για τη βελτίωσή τους και η καλλιτεχνική έκφραση των φοιτητών με έναυσμα την εικονική περιήγηση στα μουσεία. Αναλυτικότερα, οι φοιτητές, -τριες που συμμετέχουν στην ερευνητική εργασία επισκέπτονται ιστότοπους διάσημων μουσείων τέχνης στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Οι φοιτητές εργάζονται σε ένα ζήτημα που εμπίπτει στο αντικείμενο των σπουδών τους και προϋποθέτει τη συνεργασία, την

αξιοποίηση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Τα τελικά αποτελέσματα (final outcomes) της ερευνητικής εργασίας είναι: (α) επιστολή στους υπεύθυνους του μουσείου, (β) η συγγραφή ερευνητικής έκθεσης με τα ευρήματα, και (γ) η δημιουργία εικαστικού έργου (ζωγραφικής, γλυπτικής, χαρακτηριστικής, φωτογραφία, εγκατάσταση, κλπ.), το οποίο θα μπορούσε να εμπλουτίσει τη συλλογή και την ιστοσελίδα του μουσείου. Σε σχέση με τις ομάδες εργασίας, οι φοιτητές,-τριες θα εργαστούν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Αναφορικά με την πορεία υλοποίησης, αυτή θα ακολουθήσει τα στάδια που περιγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία, προσαρμοσμένα στη συγκεκριμένη περίπτωση διδασκαλίας (Stoller, 1997· Sheppard & Stoller, 1995· Allan & Stoller, 2005). Στο πρώτο στάδιο ο καθηγητής διοργανώνει ένα μάθημα για να ευαισθητοποιήσει τους φοιτητές σχετικά με το ζήτημα και να τους ενθαρρύνει να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα μουσεία τέχνης και τις πληροφορίες που περιέχονται στις ιστοσελίδες. Στη συνέχεια ο καθηγητής ανακοινώνει την ερευνητική εργασία, αφήνοντάς τους το περιθώριο να διευθετήσουν τις λεπτομέρειες. Στο δεύτερο στάδιο ο καθηγητής και οι φοιτητές καθορίζουν το τελικό αποτέλεσμα (final outcome) της ερευνητικής εργασίας, σύμφωνα με τις βασικές αρχές που περιεγράφηκαν παραπάνω. Στο τρίτο στάδιο ο καθηγητής και οι φοιτητές σχεδιάζουν την ερευνητική εργασία, απαντώντας, κυρίως, σε ερωτήματα όπως τους τρόπους με τους οποίους θα γίνει η συλλογή, η ανάλυση και η ανάλυση των δεδομένων. Στο στάδιο αυτό γίνεται, επίσης, η επιλογή των ομάδων εργασίας και η κατανομή των ρόλων μέσα σε αυτές. Στο επόμενο στάδιο οι φοιτητές συλλέγουν τα δεδομένα από τις ιστοσελίδες των μουσείων τέχνης που έχουν επιλέξει να εξετάσουν. Στο πέμπτο στάδιο οι φοιτητές αναλύουν τα δεδομένα, συγκρίνοντας τις ιστοσελίδες και εξετάζοντας τα θετικά στοιχεία τους, αλλά και αυτά που επιδέχονται βελτίωση. Στο έκτο στάδιο, οι φοιτητές ετοιμάζουν την παρουσίαση των δεδομένων, ενώ το έβδομο στάδιο αφορά την παρουσίαση της ερευνητικής εργασίας, η οποία μπορεί να παρουσιαστεί σε μια εκδήλωση ή στην ιστοσελίδα του Τμήματος. Το τελευταίο στάδιο είναι η αξιολόγηση της διαδικασίας της ερευνητικής εργασίας. Στο στάδιο αυτό οι φοιτητές μπορούν να αναστοχαστούν σχετικά με τα οφέλη από την υλοποίηση της ερευνητικής εργασίας και να κάνουν προτάσεις για τη βελτίωση της διαδικασίας εκπόνησης μελλοντικών ερευνητικών εργασιών και ο καθηγητής να κάνει την ανατροφοδότηση αναφορικά με τη χρήση της αγγλικής γλώσσας (Alan & Stoller, 2005).

Σε όλα τα στάδια υλοποίησης της ερευνητικής εργασίας οι φοιτητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), καθώς αυτή αφενός διευκολύνει την υλοποίηση του project, αλλά και προσελκύει το ενδιαφέρον τους με τη δυνατότητα για έκθεση σε πρωτογενές πολυτροπικό υλικό που παρέχουν (Τσιπλακίδης & Κεραμίδα, 2019). Τέλος, η ερευνητική εργασία που παρουσιάσαμε μπορεί να επεκταθεί και να περιλαμβάνει τη συνεργασία με καθηγητές που διδάσκουν άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Συμπέρασμα

Η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, συχνά κυριαρχείται από το μοντέλο στο οποίο ο διδάσκων βρίσκεται στο επίπεδο της

μαθησιακής διαδικασίας και ο στόχος της εκπαίδευσης είναι αποκλειστικά η ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων. Πολύ συχνά η μαθησιακή διαδικασία δεν θέτει ως προτεραιότητα την ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών δεξιοτήτων (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008), την προώθηση της ομαδοσυνεργατικότητας, παρότι ερευνητικά δεδομένα παρέχουν ισχυρές ενδείξεις ότι οι καθηγητές αγγλικής γλώσσας αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα για την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Fragkoulis, Valkanos & Keramida, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας με τη χρησιμοποίηση ερευνητικών εργασιών παρέχει τη δυνατότητα για σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και της ακαδημαϊκής γνώσης με καθημερινές καταστάσεις και εμπειρίες (Καλδή & Κόνσολας, 2018) οι οποίες δημιουργούν κίνητρα για ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές ενεργητικά οικοδομούν τη γνώση (Taber, 2006), σύμφωνα με τις βασικές αρχές του εποικοδομισμού. Στην εργασία αυτή ο στόχος δεν ήταν να περιγράψουμε διεξοδικά όλες τις πτυχές που αφορούν τον σχεδιασμό και υλοποίηση μια ερευνητικής εργασίας, καθώς η κάθε περίπτωση διδασκαλίας είναι διαφορετική (π.χ. οι στόχοι της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, το επίπεδο γλωσσομάθειας των φοιτητών, το γνωστικό τους αντικείμενο, κλπ.) και δεν μπορούν να υπάρχουν «έτοιμες λύσεις» που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι διδάσκοντες σε όλες τις περιπτώσεις. Κατά συνέπεια, σε αυτή την εργασία περιγράψαμε τις βασικές αρχές για την εφαρμογή της μεθόδου *project* στη διδασκαλία και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο πανεπιστήμιο. Οι βασικές αυτές αρχές και ο τρόπος υλοποίησης ερευνητικών εργασιών μπορούν να αξιοποιηθούν από αυτούς που επιθυμούν να βοηθήσουν και να κινητοποιήσουν τους φοιτητές να υλοποιήσουν ερευνητικές εργασίες και να αποκομίσουν πολλαπλά οφέλη από αυτή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Καλδή, Σ. Ε., & Κόνσολας, Μ. Ν. (2018). *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα: Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τριλίβα, Σ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Τσιπλακίδης, Ι., & Κεραμίδα, Α. (2019). *Διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας με χρήση Τ.Π.Ε.* Στο Φ. Γούσιας (επιμ.) Πρακτικά του 6ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός» (σελ. 1828-1834). Αθήνα, 11-12 Μαΐου 2019.
- Φραγκούλης, Ι., & Φραντζή, Φ. (2010). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις της Τοπικής Ιστορίας στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα. Εκδόσεις Πικραμένους.

Ξενόγλωσση

- Allan, B. & Stoller, F. (2005). Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms. *English Teaching Forum*, 43(4), 10-21.

- Allen, L.Q. (2004). Implementing a culture portfolio project within a constructivist paradigm. *Foreign Language Annals*, 37, 232-239. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02196.x>
- Beckett, G. H. (2006). Project-Based Second and Foreign Language Education: Theory, Research and Practice. In G. H. Beckett and P.C. Miller *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present and Future* (pp. 3-16). Information Age Publishing: Greenwich, Connecticut.
- Brown, G., & Atkins, M. (1988). Effective teaching in higher education. Routledge: London and New York.
- Coleman, J.A. (1992). Project-based learning, transferable skills, information technology and video. *Language Learning Journal*, 5, 35-37.
- Fragoulis, I. & Tsiplakides, I. (2009). Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: from theory to practice. *English Language Teaching*, 2 (3), 113-119.
- Fragkoulis, I., Valkanos, E. & Keramida, A. (2019). English Teachers' Views and Attitudes toward Training Programmes in Innovative Teaching Practices and ICT: An Empirical Research, *International Journal of Sciences*, 8(2), 25-31. DOI: 10.18483/ijSci.1894;
- Gu, P. (2002). Effects of project-based CALL on Chinese EFL learners. *Asian Journal of English Language Teaching*, 12, 195-210.
- Hedge, T. (1993). Project work. *English Language Teaching Journal*, 47(3), 276-277.
- Kilpatrick W.H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319-335.
- Kolb, D.A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (second edition). Pearson Education: Upper Saddle River, New Jersey.
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Kolb, A. & Kolb, D. (2008). Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development. In S.J. Armstrong, & C. Fukami (Eds.) *Handbook of management learning, education and development* (pp. 42-68). London: Sage.
- Lee, I. (2002). Project work made easy in the English classroom. *Canadian Modern*

Language Review, 59, 282-290.

- Levine, G.S. (2004). Global simulation: A student-centered, task-based format for intermediate foreign language courses. *Foreign Language Annals*, 37, 26-36.
- Musk, N. (2014). Avoiding the Target Language with the Help of Google: Managing Language Choices in Gathering Information for EFL Project Work. *TESOL Quarterly*, 48 (1), 110–135.
- Niño, R. & Dolores, S. (2013). Working by projects: A way to enrich critical thinking and the writing process in a third grade EFL classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15 (2), 205-220.
- Padgett, G.S. (1994). An experiential approach: Field trips, book publication, video production, *TESOL Journal*, 3(3), 8-11.
- Sheppard, K., & Stoller, F.L. (1995). Guidelines for the integration of student projects in ESP classrooms. *English Teaching Forum*, 33(2), 10–15.
- Sjøberg S (2010). Constructivism and Learning. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw, (Eds.) *International Encyclopedia of Education*, Volume 5, (pp. 485-490). Oxford: Elsevier.
- Stoller, F.L. (1997). Project work: A means to promote language and content. *English Teaching Forum*, 35(4), 2-9.
- Taber, K.S. (2006). Beyond Constructivism: the Research Programme into Learning Science. *Studies in Science Education*, 42, 125-184.
- Wurdinger, S.D. (2005). *Using Experiential Learning in the Classroom: Practical Ideas for all Educators*. Scarecrow Education: Oxford, UK.

Αντιλήψεις των Νηπιαγωγών για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της αποτελεσματικής μετάβασής των νηπίων στο Δημοτικό σχολείο

Αμφιλοχίου Ευθυμία, Εκπαιδευτικός Π.Ε. std109630@ac.eap.gr

Μπεαζίδου Ελευθερία (Msc, Phd), Διδάσκουσα στο Ε.Α.Π., μάθημα "Η ανάπτυξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον", liliabe@uth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται ο ρόλος των κοινωνικών και συναισθηματικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η σύνδεσή τους με την ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της μετάβασης των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και αν επιλέγουν την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων στην τάξη τους. Για την ερευνητική διαδικασία κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από 104 εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης και όπως προέκυψε από τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα των κοινωνικών – συναισθηματικών προγραμμάτων. Επιπλέον, θεωρούν πως οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι αυτές που πρέπει να έχει κατακτήσει το παιδί για να είναι αποτελεσματική και χωρίς προβλήματα η μετάβασή του στην επόμενη βαθμίδα. Το σημαντικό στα αποτελέσματα είναι το μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που εφαρμόζει προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής εκπαίδευσης στο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνικοσυναισθηματικά προγράμματα, μετάβαση, αντιλήψεις εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Ένα από τα προβλήματα για τα οποία πρέπει να προετοιμαστεί και να αντιμετωπίσει το παιδί του νηπιαγωγείου είναι η μετάβασή του στη δομή του δημοτικού. Η μετάβαση θεωρείται «κρίσιμη περίοδος» στη ζωή ενός παιδιού (Sink, Edwards, & Weir, 2007) και σύμφωνα με τους Διδάχου, (2016)· Μαρσαγγούρας (2012) ξεκινά από την οικογένεια και έχει αντίκτυπο στη μετέπειτα ζωή του ατόμου. Αποτελεί δε, το «κλειδί για τη ζωή μέσα και έξω από το σχολείο» (Γουργιώτου, 2012). Το Νηπιαγωγείο καλείται να βοηθήσει το νήπιο ν' αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες για μια επιτυχημένη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, οι οποίες όμως θα πρέπει να έχουν μακροπρόθεσμα οφέλη για το ίδιο (Kienig, 2012). Είναι γνωστό, πως η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων συνιστά βασικό κοινωνικοπαιδαγωγικό στόχο και αφετηρία για την πρόληψη και την αντιμετώπιση ποικίλων ζητημάτων (Κυριάκου, 2009. Μυλωνάκου – Κεκέ, 2012. Μυλωνάκου – Κεκέ, 2003, 2013) γι' αυτό η εφαρμογή του στο σχολείο καθίσταται αναγκαία (Κούτρας, 2014). Επιπλέον, η βιβλιογραφία ανέδειξε πως βασικό αναπτυξιακό χαρακτηριστικό της προσχολικής ηλικίας είναι η κοινωνικο-συναισθηματική (κ/σ) ανάπτυξη του νηπίου (Δώνη, & Γιώτσα, 2017). Επομένως,

λογικό είναι η πολιτική της προσχολικής εκπαίδευσης να προσανατολίζεται σε αυτή την κατεύθυνση (Γκόβαρης, & Μπατσούτσα, 2012). Το περιεχόμενο της μάθησης σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης προσφέρει ευκαιρίες για ολιστικές απαντήσεις στα προβλήματα της καθημερινής πραγματικότητας των παιδιών. Σύμφωνα με το Α.Π.Σ. του 2003 (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2003) η κ/σ ανάπτυξη περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα σχεδιασμού «Παιδί και Ανθρωπογενές περιβάλλον». Δεν αποτελεί ένα αυτοτελές πρόγραμμα (Καζέλα & Κοντοπούλου, 2014). Ενώ, στο αναθεωρημένο Π.Σ (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2014) του νηπιαγωγείου, περιλαμβάνεται η μαθησιακή περιοχή «προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη» αλλά, παρόλο που αποτελεί ξεχωριστή περιοχή μάθησης, διατρέχει ολόκληρο το πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει τις προτεινόμενες δεξιότητες, όχι μεθοδευμένα αλλά ορμώμενος από τις εκάστοτε ανάγκες που προκύπτουν στην τάξη. Επιπλέον, η ανάπτυξη κοινωνικοπαιδαγωγικών σχεδίων -ενισχύουν την ανάπτυξη στάσεων και στρατηγικών παραγωγικής σκέψης που επιτρέπουν στο παιδί να παράγει νέα γνώση, η οποία θα δίνει λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις που καλείται να αντιμετωπίσει. Γιαντό πολλοί Νηπιαγωγοί επιλέγουν να εφαρμόσουν κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα με συγκεκριμένη δομή και οδηγίες εφαρμογής τους, εντάσσοντάς τα στα πλαίσια καινοτόμων δράσεων στον τομέα Αγωγής υγείας (Δώνη & Γιώτσα, 2017) προκειμένου να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις στην τάξη τους. Επι παραδείγματι, προγράμματα κ./σ ανάπτυξης που εφαρμόστηκαν σε ελληνικά Νηπιαγωγεία είναι το πρόγραμμα «Play with me» (Μπεαζίδου, 2014) που επιδιώκει την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων για να αντιμετωπιστούν οι αντικοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών, η διαφορετικότητα και άλλες καταστάσεις που μπορούν να στιγματίσουν τον μαθητή και να βιώσει τον αποκλεισμό στη σχολική τάξη, το πρόγραμμα ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων «Βήματα για τη ζωή» (Κουρμούση, 2012), το πρόγραμμα «Μπορώ να λύσω το πρόβλημα» (Χίου, Ζήση, Ξανθάκου, Σαπουνά, & Καϊλα, 2013) κ.α. Από την μια πλευρά, όσες Νηπιαγωγοί υλοποιούν στις τάξεις τους προγράμματα ανάλογα στα πλαίσια των καινοτόμων προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, έχουν συνήθως επιλεγεί με κλήρωση από τους διοργανωτές των προγραμμάτων αυτών, επιμορφώθηκαν και είχαν συνεχή υποστήριξη μέχρι την ολοκλήρωση του προγράμματος (Δώνη 2015). Από την άλλη, πολλοί νηπιαγωγοί δεν εφαρμόζουν δομημένα προγράμματα κ/σ ανάπτυξης στα σχολεία τους, λόγω ελλιπούς ενημέρωσής τους σχετικά με την ύπαρξη και τον τρόπο υλοποίησής τους (Δώνη & Γιώτσα 2017), οι γνώσεις τους σε θέματα κ/σ αγωγής αποδεικνύονται αρκετά συγκεκριμένες γιαυτό και δεν αισθάνονται επαρκώς εφοδιασμένες και ενημερωμένες για την εφαρμογή ανάλογου προγράμματος και (Διδάχου, 2016). Παρότι, οι νηπιαγωγοί προτάσσουν την κοινωνική -συναισθηματική μάθηση έναντι την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Διδάχου, 2016) και θεωρούν πως τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο είναι αναγκαίες μια σειρά από κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που θα πρέπει τα παιδιά να εκπαιδευτούν (Διδάχου, 2016· Παπαδήμα 2017· Σακελλαρίου & Μπέση, 2014) συμφωνώντας και με τις επιστημονικές απόψεις ότι καλλιεργώντας τις ατομικές και τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, το βοηθάμε να αντιμετωπίσει τις μελλοντικές αλλαγές περιβαλλόντων με επιτυχία (Ματσαγγούρας, 2012· Kienig, 2012). Εντούτοις, δεν γνωρίζουμε κατά πόσο θεωρούν αναγκαίο να εφαρμόσουν ένα οργανωμένο

πρόγραμμα κοινωνικο συναισθηματικής ανάπτυξης στα πλαίσια της μετάβασης, που να το προωθεί το Υπουργείο μέσω των Π.Σ του Νηπιαγωγείου (Αντωνιάδου, 2008· Δώνη, 2015· Κουρμούση, 2012).

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της αντίληψης των νηπιαγωγών για την ανάγκη συμπερίληψης προγράμματος κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του Νηπιαγωγείου, με στόχο την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα θα διερευνηθούν:

1. *οι απόψεις των εκπ/κών για τη σημασία των προγραμμάτων Κ/Σ Αγωγής στο ΠΣ του νηπιαγωγείου*
2. *ποιες είναι οι δεξιότητες – ικανότητες που πρέπει να έχει το νήπιο για να έχει επιτυχή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο*
3. *ποια η εξοικείωση των εκπ/κών με τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής*

Μεθοδολογία

Δείγμα και Διαδικασία της έρευνας

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας (Creswell, 2011· Robson, 2010) και πριν την αποστολή των ερωτηματολογίων, προηγήθηκε ο τυπικός προέλεγχος (Robson, 2010). Στη συνέχεια και αφού ολοκληρώθηκαν οι προτεινόμενες βελτιώσεις, το ερωτηματολόγιο μαζί με συνοδευτική επιστολή εστάλη ηλεκτρονικά στα Νηπιαγωγεία όλου του νομού, ζητώντας από τις προϊσταμένες να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και μαζί με τη συνοδευτική επιστολή να το προωθήσουν στις υπόλοιπες Νηπιαγωγούς της σχολικής τους μονάδας. Η επιστολή αρχικά εξηγούσε το σκοπό της έρευνας, τη σημασία της για τα Νηπιαγωγεία, δίνονταν διαβεβαιώσεις για την διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, ορίζονταν χρόνος επιστροφής των ερωτηματολογίων και τέλος παρέχονταν τα στοιχεία και δυνατότητες επικοινωνίας με την ερευνήτρια (Cohen & Manion, 1994). Επειδή πολλά ερωτηματολόγια δεν επιστράφηκαν, έγινε και δεύτερη προσπάθεια αποστολής υπομνηστικής επιστολής και ερωτηματολογίων. Τη δεύτερη φορά ζητήθηκε από τους δύο συλλόγους εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού να τα αναρτήσουν στην ιστοσελίδα τους, διευκρινίζοντας ότι αφορά μόνο τις Νηπιαγωγούς του νομού. Από δύο σχολεία ζητήθηκε να μοιραστούν τα ερωτηματολόγια σε έντυπη μορφή, όπως και έγινε. Από τις 118 Νηπιαγωγούς του νομού, ανταποκρίθηκαν οι 104. Στο δείγμα μας ένας ήταν άντρας, οι περισσότεροι είχαν ηλικία μεγαλύτερη των 36 χρόνων, 23 είχαν σπουδές μεταπτυχιακού επιπέδου και 2 διδακτορικού. Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει από 10-20 χρόνια υπηρεσίας.

Εργαλείο της έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα υιοθετήθηκε η ποσοτική μέθοδος και χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ερωτηματολόγιο. Η σύνταξη του βασίστηκε σε ερωτηματολόγια προηγούμενων ερευνών (Αθανασίου, 2017· Κουρμούση, 2012· Λεπτοκαρύδη, 2011· Παπαδήμα (2017). Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήσαμε περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου και αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος εστιάζει αρχικά στα δημογραφικά στοιχεία του συμμετέχοντα- φύλλο, ηλικία και σπουδές- και στα υπηρεσιακά του στοιχεία-θέση και χρόνια υπηρεσίας. Το δεύτερο μέρος δομείται σε 3 άξονες. Όλες οι απαντήσεις βασίζονται στην 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (Creswell,2011). Πιο συγκεκριμένα:

- *Ο 1^{ος} άξονας διερευνά τη σημασία ενός προγράμματος κ/σ ανάπτυξης για την θετική στάση του νηπίου απέναντι στο Νηπιαγωγείο και την βελτίωση του σχολικού κλίματος. Περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις*
- *Ο 2^{ος} άξονας μελετά τις κοινωνικές και ατομικές δεξιότητες που θεωρούν οι Νηπιαγωγοί απαραίτητες για τη μετάβαση του νηπίου στο Δημοτικό σχολείο. Περιέχει 20 ερωτήσεις.*
- *Ο 3^{ος} άξονας αναζητά την εκπαίδευση των Νηπιαγωγών σε προγράμματα κ/σ ανάπτυξης. Περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις.*

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο 2019 μέχρι και τον Μάρτιο 2020. Η ανάλυσή τους έγινε βάση του στατιστικού πακέτου SPSS. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης τα παρουσιάζουμε παρακάτω.

Αποτελέσματα

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο), οι Διάμεσοι (Μ.), οι Τυπικές Αποκλίσεις(Τ.Α.) και το Εύρος των στοιχείων του δείγματος (N=104) με βάση τις απαντήσεις που συλλέχθηκαν για τις υποθέσεις της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα:

1^η υπόθεση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (πίνακας 1) οι Νηπιαγωγοί συμφωνούν ότι ένα πρόγραμμα Κ/Σ Αγωγής συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής στάσης των νηπίων απέναντι στο Νηπιαγωγείο και αυξάνει τη διάθεσή τους για προσέλευση σε αυτό και υποστηρίζουν ότι έχει μακροπρόθεσμα οφέλη στην ακαδημαϊκή, προσωπική και κοινωνική ζωή του νηπίου. Επιπλέον, συμφωνούν απόλυτα ότι ένα ανάλογο πρόγραμμα βελτιώνει την ποιότητα της καθημερινότητας του νηπίου και των σχέσεων Νηπιαγωγού και νηπίων όπως και των σχέσεων των νηπίων μεταξύ τους.

Πίνακας 1

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των απόψεων των εκπ/κών για τη σημασία του προγράμματος Κ/Σ Αγωγής στο ΠΣ του νηπιαγωγείου

Μεταβλητές	Μ.Ο.	Μ.	Τ.Α.	Εύ- ρος
Συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στο Νηπιαγωγείο	4.4	4.0	.70	4
Συμβάλλει στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος (στη βελτίωση της καθημερινής ποιότητας ζωής του νηπίου)	4.4	5.0	.69	4
Συμβάλλει στη βελτίωση της σχέσης Νηπιαγωγού και νηπίων	4.5	5.0	.69	4
Συμβάλλει στη βελτίωση της σχέσης των νηπίων μεταξύ τους	4.5	5.0	.70	4
Ωφελεί μακροπρόθεσμα τα νήπια στην ακαδημαϊκή, προσωπική και κοινωνική τους ζωή	4.3	4.0	.76	4
Αυξάνει τη διάθεση του παιδιού για προσέλευση στο Νηπιαγωγείο.	4.3	4.00	.70	4

2^η υπόθεση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (πίνακας 2), οι Νηπιαγωγοί θεωρούν πολύ σημαντική έως και πάρα πολύ σημαντική την κατάκτηση τόσο των ατομικών όσο και των κοινωνικών δεξιοτήτων από τα νήπια, προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή τους μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο.

Πίνακας 2

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των απόψεων των εκπ/κών για τις Ατομικές και Κοινωνικές δεξιότητες που είναι κατάλληλες για τη μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό Σχολείο

Μεταβλητές	Μ.Ο.	Μ.	Τ. Α.	Εύ-ρος
Να ελέγχει τα συναισθήματά του	4.4	5.0	.68	3-5
Να μην είναι υπερβολικά ντροπαλό ή πολύ μοναχικό	4.0	4.0	.73	3-5
Να ελέγχει τα συναισθήματά του	4.3	4.0	.69	3-5
Να μπορεί να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων παιδιών	4.3	4.0	.72	3-5
Ανταπόκριση Να μπορεί ν' ανταποκριθεί στα συναισθήματα των άλλων παιδιών	4.1	4.0	.74	2-5
Στη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων να προσέχει και να συγκεντρώνεται	4.2	4.0	.72	2-5
Να μπορεί να περιμένει τη σειρά του	4.3	5.0	.71	2-5
Να μπορεί να ολοκληρώνει τις εργασίες που του αναθέτουν.	4.2	4.0	.73	2-5
Να δείχνει υπομονή κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων	3.9	4.0	.79	2-5
Να συμμετέχει στις νέες δραστηριότητες με ενθουσιασμό και περιέργεια	4.0	4.0	.74	2-5
Να τακτοποιεί τα πράγματά του μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων	4.2	4.0	.76	1-5
Να καταφέρνει μόνο του να ντύνεται	4.3	4.5	.79	1-5
Να αυτοεξυπηρετείται	4.4	5.0	.68	2-5
Να τηρεί τους Κανόνες	4.4	5.0	.62	3-5
Να προτείνει λύσεις και Προτάσεις	4.1	4.0	.78	2-5
Να λαμβάνει υπόψη του τα συναισθήματα και τις επιθυμίες των άλλων παιδιών	4.2	4.0	.71	3-5
Να μπορεί να σκεφτεί τις συνέπειες που ακολουθούν μια πράξη	4.2	4.0	.70	3-5
Να αναπτύσσει φιλικές σχέσεις με τ' άλλα παιδιά	4.3	4.0	.61	3-5
Να μπορεί να δουλεύει ως μέλος μιας ομάδας	4.4	4.5	.60	3-5
Να μπορεί να επιλύει προβληματισμούς σε συνεργασία με την ομάδα	4.2	4.0	.73	2-5

3^η υπόθεση. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ο μέσος όρος των Νηπιαγωγών φαίνεται ότι είναι εξοικειωμένοι με την κ/σ εκπαίδευση των νηπίων και ότι έχουν εκπαιδευτεί στη διδασκαλία κ/σ δεξιοτήτων των νηπίων. Μάλιστα υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση που δέχτηκαν συνέβαλε καθοριστικά στην απόφασή τους για υλοποίηση προγραμμάτων κ/σ ανάπτυξης στα νήπια του τμήματός τους.

Πίνακας 3

Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης για την Εκπαίδευση των Νηπιαγωγών στην εφαρμογή προγραμμάτων κ/σ ανάπτυξης

Μεταβλητές	M.O.	M.	T. A.	Εύρος
Να δηλώσετε πόσο εξοικειωμένοι είστε με την κ/σ εκπαίδευση	3.41	3.38	.81	1-5
Έχετε εκπαιδευτεί από τα Προγράμματα Σπουδών της σχολής που φοιτήσατε	2.12	2.00	1.0	1-4
Έχετε εφαρμόσει πρόγραμμα κ/σ εκπαίδευσης με την υποστήριξη κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος (ΠΕΚ, Σεμινάρια, κλπ)	4.18	4.0	1.0	2-6

Συζήτηση και συμπεράσματα:

Η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνει τη διαπίστωση της Διδάχου (2016) ότι οι Νηπιαγωγοί θεωρούν την κ/σ ανάπτυξη βασική επιδίωξη της προσχολικής εκπαίδευσης. Συμφωνεί επίσης με τις έρευνες των Παπαδήμα (2017), και Σακελλαρίου & Μπέση, (2014) που υποστηρίζουν ότι οι ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες που οι Νηπιαγωγοί θεωρούν σημαντικές για τη μετάβαση του νηπίου στο Δημοτικό σχολείο είναι η κατάκτηση της αυτονομίας τους, του σεβασμού στους κανόνες και της τήρησής τους, της ικανότητας αναμονής της σειράς τους όπως και της συνεργασίας με την ομάδα και της ικανότητας επίλυσης των συγκρούσεων. Επιπλέον, συμφωνεί με την έρευνα της Δώνη και Γιώτσα (2017) ότι οι Νηπιαγωγοί εφαρμόζουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς διάφορες τεχνικές προώθησης της κ/σ νοημοσύνης. Όμως, στη συγκεκριμένη έρευνα δεν έγινε σαφές αν οι τεχνικές αυτές εντάσσονται σε οργανωμένα προγράμματα που εφαρμόζουν οι Νηπιαγωγοί του δείγματος ή είναι διάχυτες στο ημερήσιο πρόγραμμα, ανάλογα με τις περιστάσεις. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν συμφωνούν με την έρευνα της Διδάχου (2016), που υποστηρίζει ότι οι Νηπιαγωγοί δεν αισθάνονται επαρκείς στην εφαρμογή προγραμμάτων κ/σ αγωγής. Οι Νηπιαγωγοί στην παρούσα έρευνα δηλώνουν εξοικειωμένοι με την κ/σ εκπαίδευση των νηπίων και έχουν εφαρμόσει ανάλογα προγράμματα. Ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι το δείγμα των συγκεκριμένων ερευνών διαφέρει ως προς το γεωγραφικό προσδιορισμό (Αχαΐα-Βοιωτία) και επειδή η χώρα μας δεν έχει ενιαίο σύστημα επιμόρφωσης κάθε σχολική περιφέρεια διαφοροποιείται από την άλλη.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θεωρούν πολύ σημαντικά τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και επιπρόσθετα, πολλές από τις δεξιότητες που θεωρούν απαραίτητες για την μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο εμπίπτουν σε αυτά. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος μας είναι εξοικειωμένοι με την εφαρμογή κ/σ προγραμμάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι μια πρόταση για την σύνταξη των ΑΠΣ να συμπεριληφθούν πέρα από τους στόχους στους τομείς ανάπτυξης των ΑΠ, οργανωμένα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα και πιο συγκεκριμένα κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης.

Η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί στο μέλλον, σε ένα μεγαλύτερο δείγμα από διάφορες περιοχές της χώρας. Επίσης, η διερεύνηση θα μπορούσε να αφορά και άλλα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα του σχολείου και την αντιμετώπισή τους μέσα από την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή. Επίσης, θα μπορούσε να αφιερωθεί ένας άξονας που να διερευνά ποια οργανωμένα προγράμματα κ/σ ανάπτυξης γνωρίζουν οι Νηπιαγωγοί, το ποσοστό των Νηπιαγωγών που υλοποιούν τα προγράμματα αυτά στις τάξεις τους και τα ποσοστά εφαρμογής καθενός από αυτά τα προγράμματα στα πλαίσια της μετάβασης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αντωνιάδου, Ε. (2008). *Προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας με έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών: μια κριτική προσέγγιση* (Διδακτορική διατριβή, Α. Π. Θ.). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 18887)
- Γκόβαρης, Χ., & Μπατσούτα, Μ. (2012). Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό: αντιλήψεις Νηπιαγωγών για τα νήπια με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (423-433). Αθήνα: On demand Α.Ε
- Γουργιώτου, Ε. (2012). Αξιολόγηση σχολικής ετοιμότητας ή ετοιμότητα για σχολική αξιολόγηση; Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (215-229). Αθήνα: On demand Α.Ε
- Διδάχου, Ε. (2016). Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου).
- Δώνη, Ε. (2015). *Αντιλήψεις Νηπιαγωγών για την πρόωγη ανίχνευση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: μια πανελλαδική έρευνα* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 36872).

- Δώνη, Ε., & Γιώτσα, Α. (2017). Επισκόπηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών*, 10(1), 68-97. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.10225>
- Καζέλα, Κ., & Κοντοπούλου, Φ. (2014). Συναισθηματική αγωγή: «μια προσέγγιση που μιλάει στην καρδιά των παιδιών». *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 134-143. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icw.1793>
- Kienig, A. (2012). Transitions in childhood: chances and challenges. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (101-106). Αθήνα: On demand A.E
- Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε κοινωνικές και ατομικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 31671).
- Κούτρας, Β. (2014). Προγράμματα πρόληψης ψυχοκοινωνικής υγείας: φορέας αλλαγής για άτομα και κοινωνίες; *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 241-246. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icw.17952>
- Kyriacou, C. (2014). Bullying interventions in schools: six basic approaches. In K. Rigby, *British Journal of Educational Studies*, 62(1), 74-75. Doi: 10.1080/00071005.2013.877622.
- Mylonakou - Keke, I. (2012). Social and emotional education through sociopedagogical practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 169 – 176. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.396.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι.: συνέχεια ή/και ασυνέχεια; Κοινωνικοσυναισθηματική ή/και γλωσσικο-γνωστική ετοιμότητα; Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ.39-54). Αθήνα: On demand A.E
- Μπεαζίδου Ε. (2014). *Ο ρόλος της κοινωνικής συμπεριφοράς, της συμμετοχής στο παιχνίδι και των δεξιοτήτων φιλίας στο πλαίσιο της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων στο Νηπιαγωγείο* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 41064).
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013). Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών- Οριζόντια Πράξη». MIS:295450 (2^η εκδ.). Ανακτήθηκε από <https://www.openbook.gr/odigos-ekpaideytikou-gia-to-programma-spoudwn-tou-nipiagwgeiou/>
- Παπαδήμα, Α. (2017). *Αντιλήψεις γονέων, νηπιαγωγών, δασκάλων και ειδικών ψυχικής υγείας για τη σχολική ετοιμότητα* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 41490).
- Σακελλαρίου, Μ., & Μπέση, Μ. (2014). Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: μια ερευνητική προσέγγιση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 453-463 doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icw.17995>
- Sink, C.A., Edwards, C. N., & Weir, S. J. (2007). Helping children transition from kindergarten to first grade. *Professional School Counseling*, 10(3), 233-237. doi: 10.5330/prsc.10.3.9111g7633859n2w1.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD151/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf
- Χίου, Β., Ζήση, Α., Ξανθάκου, Γ., Σαπουνά, Μ., & Καΐλα Μ. (2013). Η εφαρμογή του προγράμματος προαγωγής ψυχικής υγείας «Μπορώ να λύσω το πρόβλημα» σε δημόσια νηπιαγωγεία στην Ελλάδα: αποτελέσματα του πρώτου χρόνου». *Ψυχολογία*, 20(1), 54-67. Ανακτήθηκε από https://elpse.com/JournalPsychology/archive_el.html

Εισαγωγή Καινοτομιών στην εκπαίδευση

Κοντού Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 M.Sc., vasilikikontou@gmail.com

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Μαρμαρά Χριστιάνα, PhD University of Nicosia, marmara.c@unic.ac.cy

Περίληψη

Το σχολείο, για να μπορέσει να επιβιώσει και να αναπτυχθεί, πρέπει να εισάγει συνεχώς καινοτομίες, οι οποίες θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας, στην οποία λειτουργεί και αναπτύσσεται. Η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση επιβάλλει αλλαγές στάσεων και προσεγγίσεων. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε την προσπάθεια εισαγωγής διαδραστικού πίνακα ως καινοτομία σε δημόσιο Νηπιαγωγείο προκειμένου να ενισχυθεί και να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά, επιχειρείται να καταδειχθεί με ποιους τρόπους μπορεί η σχολική ηγεσία να συμβάλλει στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών. Κατόπιν περιγράφεται το σχέδιο δράσης που συγκροτείται από τη σχολική ηγεσία ώστε να εφαρμοστεί επιτυχώς η συγκεκριμένη καινοτομία καθώς και τα φαινόμενα αντίστασης που παρατηρήθηκαν και τον τρόπο αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους. Από τη μελέτη περίπτωσης διαπιστώνεται ότι η εισαγωγή διαδραστικού πίνακα στην προσχολική εκπαίδευση δεν είναι ουτοπία, αντιθέτως μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς, αρκεί προηγουμένως να συγκροτηθεί σχέδιο δράσης, το οποίο να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της προσχολικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: καινοτομία, εκπαιδευτική ηγεσία, προσχολική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις που έχουν πραγματοποιηθεί τις τελευταίες δεκαετίες στις κοινωνικές δομές καθιστούν τις εκπαιδευτικές αλλαγές απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Σε μια κοινωνία λοιπόν, που συνεχώς μεταβάλλεται, το σχολείο που αποτελεί τη βασική μονάδα μόρφωσης και τον συνδετικό ιστό ανάμεσα στον άνθρωπο, την κοινωνία και την παγκόσμια κοινότητα, δεν είναι δυνατόν να είναι στατικό και αμετάβλητο στο πέρασμα του χρόνου, στα νέα δεδομένα και στις προκλήσεις του μέλλοντος (Μαναριώτης, Ζευγίτη & Δελέγκος, 2006. ; Fullan, 2007). Είναι, θα λέγαμε, μείζονος σημασίας στο χώρο της εκπαίδευσης μια ουσιαστική αναδιάρθρωση και ένας εμπλουτισμός των προγραμμάτων, μια ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη ριζική αλλαγή της σχολικής κουλτούρας καθώς και των επικοινωνιακών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Καράμπελας, Kelly & Φώκιαλη, 2006). Για να μπορεί, λοιπόν, το σχολείο να είναι φορέας εξελίξεων στη σύγχρονη πραγματικότητα είναι αναγκαία η ορθή διαχείριση της καινοτομίας (Μπελαδάκης, 2007).

Η εκπαιδευτική καινοτομία βρίσκεται πολύ κοντά εννοιολογικά στην εκπαιδευτική αλλαγή και πολλές φορές ταυτίζεται με αυτή. Πρόκειται για μια συνολική δράση, όχι

απαραίτητα θεσμοθετημένη, που στηρίζεται σε πρωτοποριακές και κατά συνέπεια πρωτότυπες ιδέες (Κωνσταντίνου, 2005), μια νέα ιδέα ή πρακτική, σκόπιμα σχεδιασμένη, για να οδηγήσει στη βελτίωση των επιθυμητών στόχων (Πασιαρδής, 2008α).

Στην εργασία αυτή θα παρουσιάσουμε την προσπάθεια εισαγωγής διαδραστικού πίνακα ως καινοτομία σε δημόσιο Νηπιαγωγείο, προκειμένου να ενισχυθεί και να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τα φαινόμενα αντίστασης που παρατηρήθηκαν και τον τρόπο αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους.

Σχολική ηγεσία και διαχείριση εκπαιδευτικών καινοτομιών

Η διαδικασία εισαγωγής μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, όπως αυτή του διαδραστικού πίνακα, σε επίπεδο σχολικής μονάδας δεν γίνεται «εν μία νυχτί», αλλά απαιτεί στρατηγικό σχέδιο εφαρμογής από την πλευρά της διοίκησης του σχολείου. Επίσης η επιτυχής αλλαγή απαιτεί την εμπλοκή και συμμετοχή των ατόμων που επηρεάζονται από αυτή (Θεοφιλίδης, 2012). Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999), οι οποίοι επιχείρησαν μια συστηματική προσέγγιση της αλλαγής, υπάρχουν έξι βασικά στάδια που έχουν εφαρμογή σε εκπαιδευτικές καινοτομίες και με γνώμονα τα στάδια αυτά η Προϊσταμένη Νηπιαγωγείου ακολούθησε μια σαφή διαδικασία προγραμματισμού και λήψης απόφασης προκειμένου να θέσει σε εφαρμογή την καινοτομία.

Κατά το πρώτο στάδιο η Προϊσταμένη του νηπιαγωγείου έκανε μια προκαταρκτική διάγνωση πριν πάρει την απόφαση της εισαγωγής της καινοτομίας. Για τη λήψη της απόφασης αυτής δόθηκε απάντηση σε ερωτήματα τα οποία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη αυτού του εγχειρήματος. Είναι αναγκαία η αλλαγή;. Είναι εφικτή και βιώσιμη;. Σε αυτό το στάδιο υπολόγισε και τους εξωτερικούς παράγοντες, στάση γονέων και τοπικής κοινωνίας απέναντι στη χρήση διαδραστικού πίνακα από παιδιά μικρής ηλικίας, έτσι ώστε να μη θεωρήσουν ότι η καινοτομία αυτή αποσκοπεί στον ενθουσιασμό. Σε δεύτερο στάδιο έγινε προσπάθεια να οριστεί ο επιδιωκόμενος στόχος. Η Προϊσταμένη κάνει γνωστό το όραμά της στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στη συνέχεια τους ενημερώνει για τα παιδαγωγικά οφέλη του διαδραστικού πίνακα και το ενδεχόμενο βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων από τη χρήση του. Κατόπιν εξέτασε προσεχτικά τις παρούσες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα και όρισε τις ενέργειες εκείνες που απαιτούνται για να γίνει η μετάβαση από την υπάρχουσα κατάσταση στην αλλαγή. Εδώ έγινε και χαρτογράφηση του περιβάλλοντος για να εξετάσει τις πιέσεις που ενδεχομένως θα συναντήσει. Σε επόμενη φάση προσδιόρισε τα κενά μεταξύ του παρόντος και του μέλλοντος ώστε να καθοριστεί ο τρόπος κάλυψής τους. Εδώ συνάντησε τους συμμάχους αλλά και τους επικριτές της. Σε πέμπτο στάδιο έγινε προσέγγιση του τρόπου μετάβασης από το παρόν στο μέλλον. Έγινε καταμερισμός αρμοδιοτήτων και ευθυνών έτσι ώστε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη να έχουν καθορισμένους ρόλους. Αυτό αποτελεί ένα πολύ κρίσιμο σημείο της όλης πορείας, καθώς από αυτό θα εξαρτηθεί το αν η πορεία του οργανωτικού σχεδιασμού θα καταλήξει σε πράξη. Το τελικό στάδιο ήταν αυτό της παρακολούθησης και της αξιολόγησης και εδώ επιδιώχθηκε η εδραίωση και σταθεροποίηση της καινοτομίας.

Αντιδράσεις στην εισαγωγή καινοτομιών

Αξίζει να σημειώσουμε ότι η επιτυχής εισαγωγή μιας καινοτομίας δεν είναι ποτέ εξασφαλισμένη αλλά εξαρτάται από διάφορες παραμέτρους κάθε φορά. Αναμφισβήτητα κάθε καινοτομία που έρχεται να αλλάξει τις ισορροπίες έστω και πρόσκαιρα δημιουργεί αντιδράσεις, αντιπαραθέσεις και διαμάχες καθιστώντας το ρόλο του εκάστοτε διευθυντή μιας σχολικής μονάδας κρίσιμο και σημαντικό καθώς πρέπει να τις διαχειριστεί έτσι ώστε να μην λάβουν εκρηκτικές διαστάσεις (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Ειδικότερα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα δεν έλειψαν φαινόμενα αντίστασης κυρίως στο εσωτερικό περιβάλλον από το εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς θεωρούσαν την υπάρχουσα κατάσταση ικανοποιητική (σε κάθε τάξη υπήρχε γωνιά υπολογιστή). Ανασταλτικοί παράγοντες υπήρξαν η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών ότι ενδεχομένως δεν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, ο φόβος για το καινούριο και τυχόν αποτυχίας, η απροθυμία για πειραματισμό και η αντιμετώπιση της αλλαγής ως απειλή για τις ικανότητες των ανθρώπων. Πηγή αντίδρασης υπήρξε και η άποψη ορισμένων εκπαιδευτικών ότι θα υπήρχε αύξηση του φόρτου εργασίας και του απαιτούμενου χρόνου προετοιμασίας της διδασκαλίας καθώς και για την καταλληλότητα της καινοτομίας σε σχέση με την ηλικία των μαθητών. Στην προσπάθεια μας να ερμηνεύσουμε τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών θα λέγαμε ότι υπήρξε αντίδραση στην αλλαγή στερεοτυπικά (Young, 1999), μόνο και μόνο επειδή είναι αλλαγή (παθητική αντίδραση). Εδώ διακρίναμε την απουσία οράματος από κάποιους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι αντιδράσεις θεωρούμε ότι οφειλόταν και στην ανησυχία ορισμένων εκπαιδευτικών για το αν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις νέες απαιτήσεις καθώς και για τα μαθησιακά οφέλη που θα αποκόμιζαν οι μαθητές από την εισαγωγή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής καινοτομίας (θετική αντίσταση).

Για να μειωθούν οι πιθανότητες αποτυχίας της εφαρμογής αυτής της καινοτομίας η Προϊσταμένη του Νηπιαγωγείου, ως όφειλε, κατέστρωσε μια στρατηγική για την αντιμετώπιση των δυνάμεων που αντιδρούσαν προκειμένου να πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι η εισαγωγή του διαδραστικού πίνακα θα αποβεί προς όφελος των ιδίων και των μαθητών. Αξιοποιώντας κατάλληλα τις διαπροσωπικές της ικανότητες προσπάθησε να δημιουργήσει κλίμα συνεργασίας και κατέβαλε προσπάθεια για να κινητοποιήσει με πειθώ το εκπαιδευτικό προσωπικό και όχι με εξαναγκασμό. Έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τη δική τους θεώρηση για την εισαγωγή της αλλαγής και κίνητρα για να εφαρμόσουν την καινοτομία. Πέτυχε μια εποικοδομητική συνεργασία, δημιουργώντας θετικό κλίμα για την ανάπτυξη των καινοτόμων δράσεων με αποτέλεσμα οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί να νιώσουν την ικανοποίηση της συμμετοχής στη λήψη της απόφασης και να εργαστούν περισσότερο δημιουργικά και ομαδικά (Everard & Morris, 1999). Επίσης αξιοποίησε τα επαγγελματικά προσόντα και τις ικανότητες του προσωπικού καθώς τρεις από τους τέσσερες εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας είχαν ήδη επιμορφωθεί στις Νέες Τεχνολογίες και ήταν γνώστες εκπαιδευτικών λογισμικών που χρησιμοποιούνται σε έναν διαδραστικό πίνακα. Ο παράγοντας

αυτός συνέβαλε θετικά στην εισαγωγή της καινοτομίας καθώς υπήρχε το επιστημονικό υπόβαθρο από την πλευρά των εκπαιδευτικών για τη χρήση και την παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα.

Το μοντέλο των τριών σταδίων του Lewin

Η διαδικασία υιοθέτησης, θεμελίωσης και εγκαθίδρυσης μιας αλλαγής είναι μια διαδικασία δύσκολη και πολύπλοκη, και αυτό γιατί περνάει από διάφορα στάδια προκειμένου να ολοκληρωθεί, σε καθένα από τα οποία εμφανίζονται διαφορετικά προβλήματα τα οποία απαιτούν ξεχωριστή αντιμετώπιση (Bridges & Mitchell, 2000, Elrod II & Tippet, 2002). Ένα πρώιμο μοντέλο αλλαγής αναπτύχθηκε από τον Kurt Lewin και περιγράφεται ως «διαδικασία αλλαγής σε τρία στάδια» (Θεοφιλίδης, 2012). Όπως αναφέρει ο Θεοφιλίδης (2012), η αποτελεσματική πορεία της αλλαγής, σύμφωνα με τον Lewin, ακολουθεί τρία στάδια για να είναι μόνιμη:

- *Το ξεπάγωμα (unfreeze) από την υπάρχουσα κατάσταση και τη δημιουργία ανάγκης για αλλαγή*
- *Τη μετακίνηση (moving) σε μια νέα κατάσταση, ταύτιση προς τη νέα κατάσταση, εσωτερίκευση νέας συμπεριφοράς που απαιτείται και απόκτηση νέας εμπειρογνομosύνης.*
- *Το πάγωμα (refreeze) της νέας κατάστασης, ώστε να γίνει μόνιμη, σταθεροποίηση της νέας κατάστασης και αποφυγή παλινδρόμησης στην παλιά κατάσταση.*

Το συγκεκριμένο μοντέλο μπορεί να λειτουργήσει ως πυξίδα σε όλη τη διαδικασία εισαγωγής και εδραίωσης της αλλαγής. Υιοθετεί την ανθρωποκεντρική προσέγγιση στην αλλαγή, στοιχείο σημαντικό καθώς ο βασικός παράγοντας που επηρεάζει τη λειτουργία ενός οργανισμού είναι ο ανθρώπινος παράγοντας (Bovey & Hede, 2001). Στο στάδιο του ξεπαγώματος η ηγεσία του σχολείου και το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλουν να κάνουν μια διάγνωση για να εξετάσουν την αναγκαιότητα και τη σκοπιμότητα της αλλαγής (διαγνωστική αξιολόγηση). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία από το αρχικό αυτό στάδιο, κάτι που δεν έγινε στην αρχική αξιολόγηση από την Προϊσταμένη του νηπιαγωγείου στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης. Είναι το στάδιο της ψυχολογικής προετοιμασίας των ανθρώπων που θα επηρεαστούν από την αλλαγή (Θεοφιλίδης, 2012). Χρειάζεται στο στάδιο αυτό να συγκροτηθεί ένα κοινό όραμα και σε αυτό συντελεί η ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας και ομαδικής εργασίας (Everard & Morris 1999). Ο ρόλος της Προϊσταμένης είναι καταλυτικός σε αυτό το στάδιο. Χρειάζεται να επιδιώξει τη δημιουργία ηθικής βάσης για την αλλαγή και να προβεί σε ενέργειες για τη δημιουργία θετικού κλίματος που ευνοεί την ανάπτυξη των καινοτόμων δράσεων. Είναι ο άνθρωπος που θα μεταδώσει στους εκπαιδευτικούς τον ενθουσιασμό του για την εισαγωγή της καινοτομίας και την αισιοδοξία για τα αποτελέσματα της εφαρμογής της (Θεοφιλίδης, 2012). Σε αυτή τη φάση είναι που πρέπει να γίνει και διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την προοπτική της αλλαγής.

Στο δεύτερο στάδιο, το στάδιο της αποδοχής της αναγκαιότητας της καινοτομίας, θα πρέπει να προσδιοριστεί η παρούσα κατάσταση και να οριστούν οι ενέργειες που απαιτούνται για να γίνει η μετάβαση από την παρούσα κατάσταση στην νέα (Ράπτης, 2006). Με γνώμονα τα όσα αναφέραμε για το πρώτο στάδιο, η Προϊσταμένη του σχολείου θα πρέπει να λειτουργήσει ως καθοδηγήτρια και εμπνευστή των δράσεων, διατηρώντας το θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης μπορεί να εμπνεύσει με το όραμά της και να πείσει ότι με την εισαγωγή του διαδραστικού πίνακα στη σχολική μονάδα θα βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα σε ένα πλαίσιο δημιουργίας συνθηκών που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν και να δημιουργήσουν, μέσα σε ένα δεκτικό περιβάλλον που ενθαρρύνονται τα άτομα να θέσουν σε εφαρμογή ιδέες, η Προϊσταμένη της σχολικής μονάδας μπορεί εφόσον έχει δημιουργήσει αυτό το κλίμα να ενθαρρύνει το προσωπικό προς την εφαρμογή της αλλαγής (Ιορδανίδης, 2006). Στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι σύμφωνα με την προσέγγιση της επαγγελματικής αυτονομίας στη διαχείριση της αλλαγής, είναι περισσότερο πιθανό οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί να αποδεχτούν μια καινοτομία εάν αυτή σέβεται την «αυτονομία» τους στην τάξη και ταυτόχρονα εξυψώνει το επαγγελματικό τους κύρος (Αθανασούλα - Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος, Χαλκιώτης, 2008). Μια καινοτομία όπως η εισαγωγή του διαδραστικού πίνακα μέσα στη σχολική τάξη, μπορεί να αφήνει περιθώρια αυτονομίας, καθώς κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί τον πίνακα σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες της τάξης του και μέσα στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος. Στο στάδιο αυτό θα πρέπει να γίνει και η στοχοθέτηση. Η Προϊσταμένη και οι εκπαιδευτικοί σε σύλλογο διδασκόντων συζητούν και αποφασίζουν τον καλύτερο τρόπο εισαγωγής του διαδραστικού πίνακα στο νηπιαγωγείο. Θα ήταν θεμιτό να κατασκευάσουν το ιδεώδες σενάριο (νοητική, ψυχοκινητική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων), και να αναλύσουν την κατάσταση που θα προκύψει από μια πιθανή αδράνεια, ώστε να διευκολυνθούν στην αναζήτηση καλύτερων λύσεων (Ράπτης, 2006). Στη συνέχεια να προχωρήσουν στη δημιουργία ομάδων εργασίας και να γίνει καταμερισμός αρμοδιοτήτων και ευθυνών. Όλα τα εμπλεκόμενα μέλη οφείλουν να υποστηρίζουν την παρούσα κατάσταση και να έχουν καθορισμένους ρόλους (π.χ. ποιος θα είναι υπεύθυνος για το τεχνικό κομμάτι- επικοινωνία με την εταιρεία εγκατάστασης του διαδραστικού πίνακα-, ποιοι θα αναλάβουν να επιλέξουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά, κ.α.).

Στο τρίτο στάδιο βασική επιδίωξη είναι η εδραίωση της καινοτομίας, η σταθεροποίηση στη νέα κατάσταση και η αποφυγή παλινδρόμησης στην πρότερη κατάσταση (Θεοφιλίδης, 2012). Η οριστική οικειοποίηση και αποδοχή της νέας ιδέας θα εδραιωθεί όταν οι εμπλεκόμενοι αλλάξουν ιδέες και αντιλήψεις (Everard & Morris 1999). Χρειάζεται μεγάλη προσπάθεια για την αποδοχή της καινοτομίας από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς πράγμα που σημαίνει ότι πρώτα οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους, υιοθετώντας το νέο τρόπο διδασκαλίας στην Προσχολική Αγωγή (Ντολιοπούλου, 2006). Η Προϊσταμένη είναι αυτή που πρέπει να λειτουργήσει ως πρότυπο για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Ράπτης, 2006). Κατά τη διάρκεια του τρίτου σταδίου, οι όποιες μικρές ή μεγάλες αλλαγές δύναται να επεκταθούν σε όλο το σχολείο, αλλά και να μεταφερθούν

σε γειτονικές σχολικές μονάδες. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται στην αξιοποίηση των τεχνικών διαχείρισης και μεταφοράς της γνώσης (διαμοιράζεται ό,τι είναι οικείο και τεκμηριωμένο στους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση), με στόχο την αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν ψηφιακό περιεχόμενο και καινοτόμες πρακτικές.

Συμπεράσματα

Η αποτελεσματική εισαγωγή, εφαρμογή και εδραίωση μιας καινοτομίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας δεν είναι εύκολα επιτεύξιμη. Χρειάζεται να έχει επιστημονική εγκυρότητα που να συνάδει με τα πορίσματα σύγχρονων θεωριών που στηρίζουν τη διαδικασία της αλλαγής (McLaughlin & Mitra, 2001) και να ακολουθεί τα οργανωτικά μοντέλα αλλαγής τα οποία μας βοηθούν να χαρτογραφήσουμε την αλλαγή σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό από άποψη περιεχομένου (π.χ. η αποστολή και ο σκοπός της αλλαγής) και από άποψη διαδικασίας (π.χ. πώς θα προωθηθεί η προσπάθεια μιας σχεδιασμένης αλλαγής) που θα συνεισφέρει στην κατανόηση της εφαρμογής της αλλαγής (Πασιαρδής, 2008β). Η ομαλή ένταξη και υλοποίηση μιας καινοτομίας προϋποθέτει την κατανόηση και αποδοχή της αναγκαιότητας της καινοτομίας (Fullan, Cuttress, & Kilcher, 2005) από τους φορείς που συμμετέχουν στη διαδικασία εφαρμογής της (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία). Βασικές προϋποθέσεις είναι επίσης, η εμπλοκή και συμμετοχή των ατόμων που επηρεάζονται από αυτή – σημαντικός ο ρόλος του ατόμου ως η καρδιά της προόδου (Roettger, 2006), η άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας και η επιτυχημένη διαχείριση της αντίστασης στην αλλαγή (Πασιαρδής, 2008α). Αναμφισβήτητα βασικός συντελεστής της εισαγωγής μιας καινοτομίας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής της. Ο ηγέτης της κάθε σχολικής μονάδας μπορεί να μεταδώσει το όραμά του για αλλαγή στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, να τους εμπνεύσει, να τους καθοδηγήσει. Να διευκολύνει την μεταξύ τους επικοινωνία και με τη σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού να πετύχει τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού έργου μέσα στην σχολική κοινότητα. Πρόκειται για μια διαδικασία όχι πάντα εύκολη καθώς πολύ συχνά εμφανίζονται φαινόμενα αντίστασης στις αλλαγές αυτές, φαινόμενα που με την κατάλληλη στρατηγική μπορούν ίσως κάποιες φορές να προβλεφθούν αλλά και να αντιμετωπιστούν έγκαιρα. Κύριο μέλημά της σχολικής ηγεσίας πρέπει να αποτελεί η διαμόρφωση κουλτούρας του σχολείου που προΐσταται και παράλληλα να στοχεύει και στο ανθρώπινο δυναμικό δημιουργώντας κλίμα συνεργασίας και χαράς μέσα σε αυτό.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Διακοπούλου Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Τομ. Α΄ Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική. Πάτρα: Ε. Α. Π.

- Bovey, W.H. & Hede, A. (2001), «Resistance to organizational change: The role of the defence mechanisms». *Journal of managerial psychology*, Vol 16, No 7, pp.534-548.
- Bridges, W. & Mitchell, S. (2000). "A new model for change", *Leader to leader*, No 16. 10.
- Everard K. B, Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Elrod II, D.P. & Tippet, D.P. (2002). "The "death valley" of change". *Journal of organizational change management*, Vol 15, No 3, pp. 273-291.
- Fullan, M., Cuttress, C., & Kilcher, A. (2005). Eight forces for leaders of change. *National Staff Development Council*, 26 (4), 54-64.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (4th edition)*. London: Routledge
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ιορδανίδης, Γ.Δ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Καράμπελας, Κ., Kelly, A. & Φώκιαλη, Π. (2006). Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στο σχολικό χώρο ως ουσιώδης προϋπόθεση για επιτυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή». Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 56-65.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρης.
- Μαναριώτης, Χ, Ζευγίτη, Ε. & Δελέγκος, Ν. (2006). Εκπαιδευτικές αλλαγές και ολόημερο Σχολείο- «Κοσμογονία» ή «ένα όνειρο που κήκε»; Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 256-264.
- McLaughlin, M., & Mitra, D. (2001). Theory –based change and change – based: Theory going deeper, going broader. *Journal of Education Change*, (2),301-323
- Μπελαδάκης, Μ. (2007). *Καινοτομίες στην Εκπαίδευση. Έννοια- Εφαρμογή-Διαχείριση- Αξιολόγηση*. Εμπειρική προσέγγιση: «Η περίπτωση του Ολοήμερου Σχολείου». Αθήνα: Μετασπουδή.

- Ντολιοπούλου, Ε. (2006). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008) *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή, 4.2, Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Πασιαρδής, Π. (2008). *Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Τόμος Ι., Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π. (2008). *Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Τόμος ΙΙ., Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*. Αθήνα.
- Roettger, C. (2006). Change From the Heart. *The Journal for Quality and Participation*, 29 (2), 18-20.
- Young, A.P. (1999), "I'm just me, a study of managerial resistance". *Journal of organizational change management*, Vol 13, No 4, pp. 375-388.

Επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

Γιουμούκη Ε. Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. "Ειδική Αγωγή" Ε.Κ.Π.Α., M.Sc. "Εκπαιδευτική ηγεσία & Διοίκηση" Παν. Λευκωσίας, mariayioumouki@hotmail.com

Περίληψη

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι να παρουσιαστεί η διαχείριση της σταδιοδρομίας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσω των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Αρχικά, αναλύονται οι έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης και ενδυνάμωσης, πώς αυτές πραγματώνονται στο σχολικό περιβάλλον και ποιες είναι οι κυρίαρχες προσεγγίσεις αυτών. Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, απαριθμούνται οι προϋποθέσεις για να γίνει ένα σχολείο επαγγελματική κοινότητα μάθησης και αναλύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Τέλος, αναφέρεται η σχέση της σχολικής βελτίωσης και της επαγγελματικής ενδυνάμωσης με τη διαχείριση της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων, οι οποίες μπορεί να ενισχύσουν το ρόλο του, ώστε ο ίδιος να επιτελεί αποτελεσματικότερα το έργο του, ως βασικός πρωταγωνιστής της διδασκαλίας και της μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: *επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, σχολικό περιβάλλον, εκπαιδευτικός, διευθυντής, σχολική ενδυνάμωση, σχολική βελτίωση, επαγγελματική σταδιοδρομία.*

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια συνεχή διαδικασία η οποία ξεκινάει από την αφετηρία των σπουδών τους και διαρκεί έως την αφυπηρέτησή τους. Σύμφωνα με την κανονιστική προσέγγιση η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια σταδιακή βελτίωση της επαγγελματικής τους συμπεριφοράς (Imants, 2002). Για το λόγο αυτό, η επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αλληλένδετες σε τέτοιο βαθμό που συχνά οι όροι στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Ωστόσο, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία έννοια ευρύτερη και απορρέει όχι μόνο από τις εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών, αλλά και από βιογραφικά στοιχεία, καθώς και από τις συνθήκες του ευρύτερου πλαισίου εργασίας.

Η επαγγελματική ενδυνάμωση (professional empowerment) προσεγγίζεται από πλήθος ερευνητών, θεωρούμενη ως συνισταμένη επιμέρους παραγόντων που συγκροτούν το πλέγμα του ρόλου του εκπαιδευτικού και των διεκδικήσεων του. Κεντρική θέση στη θεώρηση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης κατέχει τόσο η σύνδεση του εκπαιδευτικού με διεργασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν σημαντικά ζητήματα του σχολείου όσο και το σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον αυτών, η θετική αυτοαντίληψη σε συνάρτηση με την αποτελεσματική εξάσκηση του έργου του, με άλλα λόγια η αυτοαποτελεσματικότητά του και η επίδραση που αυτή ασκεί στο σχολείο και τη λειτουργία του ενισχύουν την επαγγελματική ενδυνάμωση του. Ως εκ τούτου, η προσπάθεια για την

ενδυνάμωση των σχολείων είναι ζωτικής σημασίας και αποτελεί σημαντικό συστατικό στοιχείο για τη σχολική βελτίωσης και αποτελεσματικότητα.

Η διαχείριση της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων προϋποθέτει την ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον, ώστε ο ίδιος να επιτελεί αποτελεσματικότερα το έργο του, ως βασικός πρωταγωνιστής της διδασκαλίας και της μάθησης. Καθώς η ενδυνάμωση του σχολείου, όπως και του εκπαιδευτικού, απορρέουν και καταλήγουν στη βελτίωση του σχολείου, η αξιοποίηση των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας από τους εκπαιδευτικούς συνεισφέρει στην προοδευτική αλλαγή της νοοτροπίας τους και την ουσιαστική αλληλεπίδρασή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον συμβάλλοντας έτσι, στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Επαγγελματική ενδυνάμωση εκπαιδευτικών

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η ανάγκη για επαγγελματική ενδυνάμωση αναδύθηκε ως απόρροια των αλληπάληλων αιτημάτων που διατυπώθηκαν από εκπαιδευτικούς και τους συλλόγους τους, καθώς και από ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης αναφορικά με την αναδιάρθρωση της δημόσιας εκπαίδευσης, μέσω της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και του ίδιου του σχολείου (Gaziel, 2009). Παραδοσιακά, το εκπαιδευτικό προσωπικό εξαιρείται από κρίσιμες αποφάσεις που αφορούν στην πρόσληψη και κατανομή του προσωπικού, το πρόγραμμα σπουδών, τις δαπάνες, τον προϋπολογισμό και τον προγραμματισμό σε σχέση με τον διδακτικό χρόνο. Τα καθήκοντα αυτά ως επί το πλείστον εκτελούνται από τους διευθυντές των σχολείων και τις ομάδες διαχείρισης. Κάτι τέτοιο σηματοδοτεί την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί και ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά να έχουν ρόλο στη λήψη αποφάσεων με την αύξηση των ευκαιριών για την ουσιαστική και συλλογική συμμετοχή σε κρίσιμους τομείς δραστηριότητας των σχολείων, ενώ δεν παραγνωρίζονται οι οργανωτικοί στόχοι σε κάθε απόπειρα βελτίωσης του σχολείου.

Οίκυρίαρχες προσεγγίσεις για την επαγγελματική ενδυνάμωση είναι δύο: η *κοινωνική-δομική* και η *ψυχολογική-συναισθηματική* (Lee & Nie, 2014). Η κοινωνική-δομική διάσταση της ενδυνάμωσης εστιάζει στην ύπαρξη και τη λειτουργία παραγόντων που προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον, το σχολείο και άμεσα ή έμμεσα επηρεάζουν το πώς οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την εργασία τους, τον ρόλο τους και τα καθήκοντά τους. Υπό αυτή την προοπτική, η επαγγελματική ενδυνάμωση προκύπτει ως αποτέλεσμα ενεργειών της σχολικής ηγεσίας ή τη λειτουργία συγκεκριμένης σχολικής κουλτούρας, που συνοψίζονται στην χορήγηση εξουσίας στον εκπαιδευτικό ή τη συμμετοχή του στην ηγεσία (Sagnak, 2012; Vecchio, Justin, & Pearce, 2010). Από την άλλη, η ψυχολογική-συναισθηματική προοπτική της επαγγελματικής ενδυνάμωσης εμπλέκει την απόδοση νοήματος, την επαγγελματική αποτελεσματικότητα, την αυτονομία και τον αντίκτυπο που συγκροτούν τις αντιλήψεις του ίδιου του εκπαιδευτικού (Spreitzer, 1995; 1996). Με την αίσθηση του νοήματος ο εκπαιδευτικός βρίσκει προσωπικό νόημα στη δουλειά του καθώς αισθάνεται ότι αυτή είναι σημαντική και ταιριάζει με τις

ανάγκες του, τα πιστεύω του και τις αξίες του, νιώθει ότι διαθέτει την αυτονομία, να παίρνει τις ανάλογες πρωτοβουλίες για να κάνει αποτελεσματικά την εργασία του. Επίσης, υπάρχουν προσεγγίσεις που συνδυάζουν στοιχεία των δύο προηγούμενων, προσφέροντας μια πιο ολιστική εικόνα για την επαγγελματική ενδυνάμωση, εφόσον το σχολείο ως δομή ενισχύει την επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού, δεν αρκεί όμως για να την εξηγήσει εξ ολοκλήρου. Η αντίληψη του ίδιου του εκπαιδευτικού για το επάγγελμά του και η ψυχολογική αλλά και συναισθηματική του κατάσταση συνεισφέρουν εξίσου στην επαγγελματική του ενδυνάμωση (Teague, 2012).

Όσον αφορά στη διαχείριση της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η ψυχολογική και συναισθηματική διάσταση της επαγγελματικής τους ενδυνάμωσης μπορεί να ενισχύσει την προσπάθειά τους να παρουσιάσουν ένα πρότυπο που ο μαθητής επιθυμεί να μιμηθεί, αλλά και μία επιστημονική ειδικότητα που προσδίδει επαγγελματική κατεύθυνση (Κασσωτάκης, 2003). Κατά ανάλογο τρόπο, η επαγγελματική ενδυνάμωση τους δίνει τη δυνατότητα να αισθάνονται υπεύθυνοι επαγγελματίες που μπορούν να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα για την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης. Οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, γίνονται αποφασιστικοί, δημιουργικοί, καινοτόμοι, ξέρουν να επιχειρηματολογούν και διακρίνονται από υψηλή υπευθυνότητα και δέσμευση στον οργανισμό. Έχουν θετική στάση και επιζητούν την κριτική και την εκπαίδευση να βελτιωθούν. Συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους συναδέλφους και προσαρμόζονται έγκαιρα στις εξελίξεις, ενώ έχουν θετική στάση απέναντι στις αλλαγές. Θέτουν σαφείς στόχους και αισθάνονται κυρίαρχοι του εαυτού τους και της εργασίας τους (Μπουραντάς, 2005). Υπό το πρίσμα αυτό, η επαγγελματική ενδυνάμωση μπορεί να ενθαρρύνει τη διαρκή απόκτηση νέων γνώσεων –πέρα των επιστημονικών ή τεχνικών– και τη βελτίωση των αντίστοιχων δεξιοτήτων (Καλίρης κ.ά., 2013) συμβάλλοντας έτσι, στη βέλτιστη λειτουργία του επαγγελματικού τους ρόλου σε ενδοπροσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο. Από πρακτικής άποψης, αυτό σημαίνει ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον φαίνεται ότι ενισχύει όχι μόνο την αίσθηση ολοκλήρωσης και ικανοποίησης από την εργασία τους αλλά και την αποτελεσματική διαχείριση των προσωπικών τους πόρων στην εξέλιξη του επαγγελματικού τους ρόλου και της αντίστοιχης επαγγελματικής τους πορείας.

Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

Οι εκπαιδευτικοί όλο και περισσότερο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον ρόλο τους να υφίσταται περιορισμό λειτουργώντας σε ένα περιβάλλον, όπου οι σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται από πρόσωπα που απέχουν πολύ από τις πραγματικές δραστηριότητες του σχολείου (Lieberman, 2000). Οι αποφάσεις που λαμβάνονται θέτουν τροχοπέδη στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να συναντήσουν και να αποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, ικανοποιώντας και τη δική τους ανάγκη να αισθανθούν σημαντικοί και αξιόλογοι. Από την άλλη πλευρά, σχολεία που λειτουργούν υπό άλλους όρους δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τον επαγγελματισμό τους και να ασκήσουν ικανοποιητικά το έργο τους. Τέτοια σχολεία

υποδέχονται την επαγγελματική μάθηση και επιφυλάσσουν ενισχυμένο ρόλο στους εκπαιδευτικούς τους (LeFevre, Timperley, & Ell, 2015). Το νέο σχολείο του 21^{ου} αιώνα για να είναι αποτελεσματικό χρειάζεται να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης που αναδεικνύει μια κουλτούρα συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης, όπου αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα ως πηγή εμπλουτισμού και καλλιεργείται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών με την παροχή κινήτρων και επιλογών (Αρβανίτη, 2013).

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας κοινότητας οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ρίσκα και είναι σε θέση να εφευρίσκουν νέους τρόπους συνεργασίας με τους μαθητές τους, καθώς σκέφτονται τρόπους να βελτιώσουν την αλληλεπίδραση μαζί τους (McLaughlin & Talbert, 1993). Επιπλέον, μοιράζονται τις ιδέες τους με τους συναδέλφους τους και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον στην ανάληψη δράσης, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Έχοντας συγκροτήσει έναν οργανισμό μάθησης εντός του οποίου υλοποιούν μια συνολική εκπαιδευτική παρέμβαση εργάζονται για να αλλάξουν την κουλτούρα του σχολείου και της τάξης, σχεδιάζουν και συν-δημιουργούν, γίνονται ερευνητές δράσης, ενώ νιώθουν να διαφοροποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είτε δοκιμάζουν μόνοι τους νέες ιδέες είτε επικρίνουν τους μαθητές τους ότι δεν επιδέχονται μάθηση (Buttram & Farley-Ripple, 2016).

Υπό το πρίσμα αυτό, οι επαγγελματικές κοινότητες που αναδύονται στο σχολείο είναι το κατάλληλο οργανωτικό πλαίσιο που καθιστά δυνατή τη δια βίου μάθηση. Μια τέτοια κοινότητα τείνει να ισορροπεί μεταξύ της εξωτερικής και εσωτερικής γνώσης, με την πρώτη να παράγεται μέσα από έρευνα και θεωρητικοποίηση και τη δεύτερη να αντλεί από την εμπειρική γνώση των εκπαιδευτικών (Lieberman, 2000). Καθώς δεν υπάρχει γενικά αποδεκτός ορισμός για τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, η έννοια αποκτά ποικίλες αποχρώσεις στα διάφορα πλαίσια ερμηνείας και χρήσης της. Παρόλα αυτά, φαίνεται να υπάρχει ευρεία συναίνεση στο ό, τι υποδηλώνει μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται, αλλά και θέτουν υπό κριτική εξέταση την πρακτική τους σε μια συνεχή, αναστοχαστική, συνεργατική, συμπεριληπτική διαδικασία που προσανατολίζεται στην επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση (Toole & Louis, 2002).

Στόχος της δράσης τους είναι να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητά τους ως επαγγελματίες προς όφελος των μαθητών μέσα σε ένα καθεστώς που δύναται να χαρακτηριστεί κοινότητα της συνεχούς έρευνας και βελτίωσης. Για το λόγο αυτό, ο όρος κοινότητα υποδηλώνει την αμοιβαία συμμετοχή σε ένα σύνολο κοινών πεποιθήσεων και αντιλήψεων, την αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση και την οικοδόμηση σχέσεων που φέρουν νόημα για τους εμπλεκόμενους. Η έμφαση δίδεται στην αμοιβαία υποστήριξη και την ανάπτυξη κοινών προτύπων και αξιών, ενώ ο επαγγελματισμός οδηγεί στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, τη μάθηση και την επαγγελματική αυτονομία (Robbins & Judge, 2011). Έτσι, το σχολείο λειτουργεί ως ενδυναμωμένος οργανισμός, η ενδυνάμωση του οποίου εμπεδώνεται με σχέσεις συνεργασίας και συλλογικότητας. Συνακόλουθα, βελτιώνονται οι συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση της θέσης και του ρόλου του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα η σύνδεση σχολείου και εκπαιδευτικού να είναι αναπόφευκτη.

Προκειμένου όμως τα σχολεία να μπορέσουν να λειτουργήσουν ως αυτόνομοι οργανισμοί παραγωγής γνώσης απαιτείται εκτός των άλλων αλλαγή στον τρόπο που γίνεται κατανοητή η διαδικασία κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και στον τρόπο που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το ρόλο του. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε συνεργατικά πλαίσια μάθησης στο χώρο της δουλειάς τους και ο μετασχηματισμός των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης συμβάλλει θετικά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας, καθώς παρέχει ένα κοινωνικό πλαίσιο για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους διασφαλίζοντας την επικοινωνία, το σχεδιασμό, τον πειραματισμό και την κοινή εμπειρία με άλλα άτομα που κάνουν το ίδιο πράγμα και δίνοντας ταυτόχρονα, τη δυνατότητα παραγωγής, διαχείρισης και αποτίμησης της γνώσης (Αρβανίτη, 2013). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης μπορεί να λειτουργήσουν ως όχημα για την αλλαγή, την αναβάθμιση, τη δημιουργία νέας γνώσης και την ανταλλαγή καλών πρακτικών σε ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης των μαθητών σύμφωνα με τις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες (Admiraal, 2019), αλλά και να ενισχύσουντα προσωπικά χαρακτηριστικά που ενδυναμώνουν την αλληλεπίδρασή του ατόμου με το εργασιακό και κοινωνικό του περιβάλλον ή την ανάπτυξη πολυεπίπεδων δεξιοτήτων που αποκτώνται μέσω της συμμετοχής σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Cedefop, 2008).

Συνεπώς, οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης μπορεί να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν ως δυνάμεις αλλαγής και ως συνδετικοί κρίκοι μεταξύ της κοινωνίας και του σχολείου ως προς τη γνώση και κατανόηση ζητημάτων επαγγελματικής μάθησης και να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός πλαισίου άνθισης και αξιοποίησης νέων δεξιοτήτων που εμπεριέχει ευελιξία και δυνατότητα ανάπτυξης μεταβιβάσιμων ικανοτήτων, αυτόνομη και αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, συνεργατική παραγωγή της μάθησης, διαπολιτισμική ικανότητα και ικανότητα πολυτροπικής μάθησης (Αρβανίτη, 2013). Υπό το πρίσμα αυτό, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν αναστοχαστική δράση, ενώ αξιοποιούν ένα εύρος πολύπλευρων δεξιοτήτων που προϋποθέτει αλλαγές στον τρόπο με το οποίο το επάγγελμα γίνεται αντιληπτό και οριοθετείται. Τέτοιου είδους μαθησιακά περιβάλλοντα μπορεί να αποτελέσουν καινοτόμες πρωτοβουλίες στις υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού και να μετουσιώσουν τις πολιτικές για τη διά βίου μάθηση και την απασχόληση.

Σχολική ενδυνάμωση και αποτελεσματικότητα

Η έννοια της ενδυνάμωσης αποτελεί μια πολυδιάστατη κοινωνική διαδικασία η οποία βοηθά τους ανθρώπους να αποκτήσουν έλεγχο της προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής (Fandiño, 2010). Αναδύεται μέσα από και σε σχέση με τους άλλους και δίδει τη δυνατότητα στα άτομα να ασκήσουν εξουσία πάνω τις δικές τους πρακτικές και συνθήκες και να ανακαλύψουν τις δυνατότητες και τους περιορισμούς τους σε μια προσπάθεια να αναζητήσουν και να διεκδικήσουν ένα καλύτερο μέλλον (Ανδρικόπουλος, 2016). Η σχολική ενδυνάμωση σηματοδοτεί τη σχολική βελτίωση, η οποία εμπλέκει δυναμικά τοζήτημα της σχολικής κουλτούρας (αρχές, αξίες, αντιλήψεις, ερμηνείες και συναισθήματα) και τον μετασχηματισμό των σχολείων σε επαγγελματικές κοινότητες

μάθησης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η σχολική ενδυνάμωση απαντά στην πρόκληση για την αλλαγή, αναδημιουργώντας το όραμα του σχολείου, επαναπροσδιορίζοντας την ανάγκη για διοίκηση που υποστηρίζει την αλλαγή και αποδεσμεύοντας ενέργεια και εμπιστοσύνη, ώστε να τεθούν σε εφαρμογή ιδέες, που θα οδηγήσουν στην επίτευξη του τελικού σκοπού, δηλαδή στην ίδια τη βελτίωσή του. Έτσι, το αποτελεσματικό, αλλά και ενδυναμωμένο σχολείο, όπου η αποτελεσματικότητα πηγάζει από την ίδια την ενδυνάμωση του σχολικού οργανισμού και των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στη διεκδίκηση αυξημένου επαγγελματικού κύρους και επαγγελματικής αναγνώρισης (Bell & Aldridge, 2014) ανταποκρινόμενοι οι ίδιοι στις απαιτήσεις της αλλαγής, δουλεύοντας εξυπνότερα και όχι σκληρότερα (Hargreaves, 2003). Ο εκπαιδευτικός συνεισφέρει τα μέγιστα και έχει κεντρική θέση στην ενδυνάμωση του σχολείου, ενώ αποτελεί βασικό πρωταγωνιστή της δημιουργίας και ανάπτυξης κοινοτήτων μάθησης.

Υπό το πρίσμα αυτό, τα ενδυναμωμένα σχολεία αποτελούν οργανισμούς που δημιουργούν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, λειτουργώντας ως κοινότητες μάθησης. Η κουλτούρα ενός σχολείου αλλάζει σημαντικά όταν έμπειροι εκπαιδευτικοί παύουν να λειτουργούν σε απομόνωση και αρχίζουν να επιλύουν προβλήματα που σχετίζονται με τους μαθητές και τη μάθηση συλλογικά. Όταν ένα σχολείο αναγνωρίζει τα επιτεύγματα, δίνει αξία στην προσπάθεια και ενισχύει τη δέσμευση, το προσωπικό και οι μαθητές αισθάνονται πιο πρόθυμοι να εργαστούν σκληρά, καινοτομούν και επιθυμούν την αλλαγή και τη βελτίωση. Έτσι, η επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού θεωρείται κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Muijs & Harris, 2003), καθώς ενισχύει την αποτελεσματική διδασκαλία και την προσπάθεια για βελτίωση της ποιότητας του έργου που παράγεται εντός της τάξης (Katzenmeyer & Moller, 2001). Επιπλέον, ένα ενδυναμωμένο σχολείο «μαθαίνει» πώς να αναγνωρίζεται να εφαρμόζει αποτελεσματικές και αποδοτικές καινοτόμες επαγγελματικές πρακτικές και στρατηγικές, βασιζόμενες στις μαρτυρίες του «τι επιτυγχάνεται», ώστε να εμπλουτίζει το πνευματικό και το κοινωνικό του κεφάλαιο και να επιτυγχάνει εκπαιδευτικά αποτελέσματα πνευματικής και διανοητικής υπεροχής (Hargreaves, 2003).

Σε ένα ενδυναμωμένο σχολείο, η αυτονομία του εκπαιδευτικού θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να αναπτύξει τον επαγγελματισμό του και να δημιουργήσει το κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών για διαφορετικές ανάγκες μαθητών, εμπλεκόμενος ενεργά σε διαδικασίες σχεδιασμού και εφαρμογής (Tam, 2015). Έτσι, η ενδυνάμωση παραπέμπει σε δομικό μετασχηματισμό του σχολείου, σε αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και σε συλλογική συνεργατική δράση από μέρους των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, προϋποθέτει ένα πρόγραμμα σπουδών που έχει ως βάση εκπαιδευτικούς που μαθαίνουν και επιδιώκουν τη μάθηση ως εργαλείο του επαγγελματισμού τους, μέσα από τον διάλογο, τη συζήτηση, τον πειραματισμό και τον αναστοχασμό. Υπό το πρίσμα αυτό, η αύξηση της συμμετοχής, της αίσθησης του ανήκειν, η καινοτομία και η εξουσία που απορρέουν από την ενδυνάμωση του σχολείου, συνθήκες που ικανοποιούνται από τον μετασχηματισμό του σε κοινότητα μάθησης συνεπάγονται ενεργότερο ρόλο, ενδεικτικό της πεποίθησης των

εκπαιδευτικών για διαρκή βελτίωση, εφόσον οι ιδιοιεγγώνονται τους κανόνες και τις συνθήκες που συνιστούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και έχουν την ευθύνη της υλοποίησής της.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η επαγγελματική ενδυνάμωση μπορεί να λεχθεί ότι είναι μια διαδικασία όπου οι συμμετέχοντες στη σχολική κοινότητα αναλαμβάνουν την ευθύνη της δικής τους ανάπτυξης και ως προς αυτό αναπτύσσουν μηχανισμούς για να αντιμετωπίσουν ή να επιλύσουν τα προβλήματά τους (Kimwarey, Chirure, & Omondi, 2014). Βασικό ρόλο στη διαδικασία ενδυνάμωσης διαδραματίζει ο ίδιος εκπαιδευτικός με την επίγνωση του επαγγελματισμού του και την αντίληψή του για τον επαγγελματικό εαυτό του, καθώς και για το πόσο ενδυναμωμένος αισθάνεται (Muijs & Harris, 2003). Συνεπώς, επαγγελματική ενδυνάμωση συνδέεται με τις προσπάθειες για σχολική ενδυνάμωση, καθώς η δράση του εκπαιδευτικού υποβοηθείται από την επαγγελματική κοινότητα μάθησης που προωθεί τη συνεργασία, τον σεβασμό, την αυτενέργεια και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η ενδυνάμωση και βελτίωση του σχολείου προϋποθέτει την ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσω της επαγγελματικής του ανάπτυξης και επιμόρφωσης, καθώς και της ενεργού συμμετοχής του στις αποφάσεις της διοίκησης του σχολείου, ενώ ο ενδυναμωμένος εκπαιδευτικός με τη σειρά του εργάζεται απρόσκοπτα για τη σχολική ενδυνάμωση και την ουσιαστική βελτίωση αναπτύσσοντας κατάλληλη δράση και αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες (Ifanti, 2009).

Ωστόσο, πολλά σχολεία δε γνωρίζουν πώς να εμπλουτίσουν τις στρατηγικές τους, δηλαδή να είναι δραστήρια, εξαιτίας της έλλειψης της κουλτούρας και της συλλογικής επαγγελματικής μάθησης. Υπό το πρίσμα αυτό, η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας στο πλαίσιο της επαγγελματικής ενδυνάμωσης μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται από κοινού υλικά και ιδέες, να συγχαίρουν και να γιορτάζουν τις καινοτόμες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καθώς και τα διδακτικά – μαθησιακά επιτεύγματα (Peterson & Deal, 2011), να επιδεικνύουν αφοσίωση στο αξιακό σχολικό ήθος, να ασπάζονται τη συλλογικότητα και τη συνεργασία, να ενισχύουν τις ικανότητές τους (π.χ. διαχείριση χρόνου, δημιουργικότητα, ευελιξία, ανθεκτικότητα, κριτική στάση) για παραγωγική εργασία και ουσιαστική εμπλοκή στις εκπαιδευτικές αλλαγές και να αναπτύσσουν ένα όραμα (ελπίδα και σκοπό) ως κινητήριο δύναμη για τη δημιουργία ενός υγιούς σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν πολυεπίπεδες δεξιότητες σε ένα αποτελεσματικό σχολείο ενισχύουν την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση και επιδίωξη, ώστε να αναλάβουν ενεργό δράση για τα ζητήματα που αφορούν το σχολείο και την εκπαίδευση, δημιουργούν στο σχολείο την επαγγελματική νοοτροπία που επιθυμούν και βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους, αλλά και του κάθε μαθητή ξεχωριστά αναπτύσσοντας αίσθηση χρονικής προοπτικής και οραματισμό για το μέλλον. Συνεπώς, η διαχείριση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών αναδεικνύει μια προσπάθεια που έχει αξία «διαδικαστική», «διαλογική» και «δημοκρατική» όπου ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να λειτουργεί ως μέλος μιας επαγγελματικής συλλογικότητας με όραμα, (Αρβανίτη & Κατσαρός, 2016) επωφελούμενος από ένα εύρος εγκάρσιων δεξιοτήτων που αποτελούν

απαραίτητη προϋπόθεση για την προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου σε μία σύγχρονη κοινωνία της γνώσης

Υπό το πρίσμα αυτό, η επαγγελματική ενδυνάμωση συμβάλλει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας και στη μετατροπή της επαγγελματικής κουλτούρας σε επαγγελματική κοινότηταμάθησης που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη και τη δια βίου μάθηση, ενώ η σχολική ενδυνάμωση συνεισφέρει στην προοδευτική αλλαγή της νοοτροπίας και των νοητικώνσυνθηθειών των εκπαιδευτικών κάθε φορά που εισέρχονται στη σχολική τάξη αναδεικνύοντας μέσω της αξιοποίησης των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίαςστηνουςιαστική αλληλεπίδραση τους με το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Επίλογος

Οι δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας μπορεί να συμβάλλουν σε ένα ταξίδι επαγγελματικού μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν και οικοδομούν μιας κουλτούρα επαγγελματικής μάθησης και δράσης στον ίδιο τον εργασιακό τους χώρο. Η επαγγελματική ενδυνάμωση, ως μια έννοια πολύπλοκη, που εστιάζει τόσο στο έργο του εκπαιδευτικού όσο και στην άσκηση του έργου του με αποτελεσματικό τρόποεμπλέκειιδυναμικά τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία, το σχολείο ως κοινότητα μάθησης στη σχολική βελτίωση. Η αυτονομία, η αυτοαποτελεσματικότητα, το επαγγελματικόκύρος, ο αντίκτυπος, η διαχείριση της λήψης αποφάσεων και η επαγγελματική ανάπτυξη (δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας) συναρτώνται με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονααποτελούν διαστάσεις της. Οι ενδυναμωμένοιεκπαιδευτικοί συμβάλλουν με τη σειρά τους στην πραγμάτωση των αιτημάτων γιασχολική βελτίωση, ενώ η τελευταία τροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς με τις κατάλληλες συνθήκες και περιβάλλον, εντός του οποίου μπορούν ναεπιτελέσουν το έργο τους με εύστοχο και αποτελεσματικό τρόπο, συνεργώντας τόσο στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων όσο και οριζόντιων ή πολυεπίπεδων.Έτσι, οι επαγγελματικές κοινότητες που αναδύονται στο σχολείο είναι το κατάλληλο οργανωτικό πλαίσιο πουκαθιστά δυνατή τη δια βίου μάθηση, στοιχείο απαραίτητο για τη σχολική ενδυνάμωση και αποτελεσματικότητα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ανδρικόπουλος, Β. (2103). *Η επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού: αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Αγωγής (Κατεύθυνση: Κοινωνική Θεωρία, Πολιτική και Πρακτικές στην Εκπαίδευση) Πανεπιστήμιο Πατρών.

Admiraal, W.,Schenke, W., DeJong, L., Emmelot, Y., &Sligte, H. (2019). School-sasprofessionallearningcommunities: whatcan schools do to support professional

development of their teachers? *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2019.1665573

- Αρβανίτη, Ε., & Κατσαρός, Γ. (2016). Ενδοσχολική επαγγελματική μάθηση και διαφοροποίηση του διδακτικού σχεδιασμού. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 138-156.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Κοινότητες μάθησης στο νέο ελληνικό Σχολείο: Ένα πλαίσιο διαβίου και διευρυμένης επαγγελματικής μάθησης. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1(1), 8-29.
- Bell, L. M., & Aldridge, J. M. (2014). *Student Voice, Teacher Action Research and Classroom Improvement*. Dordrecht, The Netherlands: Sense Publishers.
- Buttram, J. L., & Farley-Ripple, E. N. (2016). The Role of Principals in Professional Learning Communities. *Leadership and Policy in Schools*, 1-29.
- Cedefop (2008). *Skill needs in Europe. Focus on 2020*. Cedefop Panorama series; 160. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fandiño, Y. J. (2010). Research as a means of empowering teachers in the 21st century. *Educación y Educadores*, 13(1), 109-124.
- Gaziel, H. (2009). Teachers' empowerment and commitment at school-based and non-school-based sites. In *Decentralisation, school-based management, and quality* (pp. 217-229). Netherlands: Springer.
- Hargreaves, D. H. (2003). *Education epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos
- Ifanti, A. A. (2009). Attempts to empower schools in the Greek educational system. In A. Nir (Ed.). *Centralization and school empowerment. From rhetoric to practice* (pp. 107-119). New York: Nova Biomedical Books.
- Καλίρης, Α., Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., & Φακιολάς Ν. (2013). Πεποιθήσεις Αυτοαποτελεσματικότητας και Δεξιότητες Επαγγελματικών Συμβούλων σε μεγάλες επιχειρήσεις και συμβουλευτικές εταιρείες. *Ψυχολογία*, 20(2), 230- 246.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). «Η Πληροφόρηση για τις Σπουδές και τα Επαγγέλματα και η Μεθοδολογία της», στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω– Γ. Δαρδανός, σ.σ. 279-312.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). California: Thousand Oaks.

- Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.
- Kimwari M.C., Chirure, H.N., & Omondi M. (2014). Teacher Empowerment in Education Practice: Strategies, Constraints and Suggestions. *Journal of Research & Method in Education*, 4(2), 51-56.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.
- Le Fevre, D., Timperley, H., & Ell, F. (2015). Curriculum and Pedagogy: The Future of Teacher Professional Learning and the Development of Adaptive Expertise. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*, 309-324.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. W. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning*. Palo Alto, CA: Context Center on Secondary School Teaching.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership-Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(4), 437-448.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Newmann, F., & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring*. Madison: Center on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin Madison.
- Robbins, S.P., & Judge, T. A. (2011) *Organizational Behaviour*. 15th Edition New Jersey: Prentice Hall.
- Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: the mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management*, 6(4), 1635-1641.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.

- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39(2), 483-504.
- Tam, A. C. F. (2010). Understanding the shaping of teachers' teaching beliefs and behaviours through their learning experiences: Case studies. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 18, 71-111.
- Toole, J. C., & Louis, K. S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 245-279). Netherlands: Springer
- Vecchio, R. P., Justin, J. E., & Pearce, C. L. (2010). Empowering leadership: an examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *The Leadership Quarterly*, 21, 530-542.

Culture learning. Meaning and identity in intercultural communities of practice
A review of E.W. Taylor's "A learning model for becoming interculturally competent"

Chousos Velissarios

Χούσος Ν. Βελισσάριος

Εκπαιδευτικός κλάδου Π.Ε.06 & Π.Ε.34 Αγγλικής & Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, houvel@gmail.com

Abstract

This article probes into Taylor's learning model for becoming interculturally competent and aspires to link it to Mezirow's transformative learning theory in order to delineate the main constituents of culture learning for classroom practitioners today.

Key words: culture learning, transformative learning, interculturally competent, communities of practice

Introduction

Taylor's learning model for becoming interculturally competent (1994) is an investigation into the potential synergy between theories concerned with the development of cultural competence and Mezirow's transformative learning theory (1978, 1981, 1991), which focuses on learning as making meaning from experience interpreted through an individual's worldview.

The purpose of this article is to consider the same issue from a different learning theory perspective. Wenger's "Communities of Practice" (1998) approach offers a broad conceptual framework for learning founded on the inter-relationship between communities, social practice, meaning and identity. The significance of his model is in the way that it offers a theoretical approach that simultaneously integrates competency of intercultural practice within intercultural communities alongside identity formation through intercultural learning and determination of meaning. Where Taylor sets out to investigate and demonstrate the links between intercultural competence and transformation learning, communities of practice offer up front an integrated framework where the two are the same.

Linking intercultural competence and transformative learning theory-Taylor's Model

Culture learning theory can at best be described as a "*broad church*" - represented by a wide range of significantly divergent theoretical approaches around a common theme. By way of illustration, consider Ward, Bochner and Furnham (2001) who represent the whole theoretical framework of culture learning as representing the '*behavioural*' component of culture shock, with stress and coping representing the '*affective*', and theories

of shared meanings the ‘*cognitive*’ components. In contrast, we find Kim (1988) using the affective, behavioural and cognitive concept to describe the outputs of transformational change - a small part of culture learning theory.

It is within this context that Taylor goes to some length to position his debate in the area of culture learning, and specifically on the process of gaining intercultural competence, as distinct from the traditional predictive attributes approach, and the problem approach typified by stress and coping research. The intercultural transformation process is reflected in the work of Adler (1975), Bennett (1986), Mansell (1981), Yoshikawa (1987) and Kim and Ruben (1988), who all, Taylor summarises, “*define a successful intercultural experience / intercultural competence as being inclusive of a higher state of consciousness and a more discriminating and integrative world view*” (p.392). He is dissatisfied, however, with their account of learning theory and research within their definitions, and lack of recognition of the intricacies of the learning process, and he looks to transformational learning theory to fill the gaps. Mezirow (1978, 1981, 1991) combines a cognitive perspective of meaning formation with research on women returning from college after a long break from school to determine 10 phases of **perspective transformation**.

Taylor synthesizes a learning model for becoming interculturally competent which matches Mezirow’s (1991) 10 phases against the processes involved in developing intercultural competence represented by Adler, Bennett, Mansell, Yoshikawa, Kim and Ruben across three dimensions: precondition to change, process and outcome (Figure 1). In this model, perspective transformation appears to provide a clearer understanding of how a person gains competence through new cultural experiences, at the same time as integrating this into a broader view of the world.

Dimensions	Intercultural Competency		Perspective Transformation	
	Precondition	Culture shock	1. A disorienting dilemma	
Process		Lower to higher levels of transformation: Alienation, Denial Testing new habits and assumptions Duality and interdependence Integration (Adler, 1975; Bennett, 1986; Mansell, 1981; Yoshikawa, 1987	2. Self-examination with feelings of guilt or shame 3. A critical assessment of epistemic, sociocultural, or psychic assumptions 4. Recognition that one’s discontent and process of transformation are shared and that others have negotiated a similar change. 5. Exploration of options for new roles, relationships, and actions 6. Planning of a course of action 7. Acquisition of knowledge and skills for implementing one’s plans 8. Provisional trying of new roles	
			9. Building of competence and self-confidence in new roles and relationships and 10. A reintegration into one’s life on the basis of conditions dictated by one’s new perspective (Mezirow, 1991, 168-169)	
Outcome		As the ‘old’ person breaks up, the intercultural knowledge, attitudes and behavioral capacities construct a ‘new person’ at a higher level of integration (Kim & Ruben, 1988, p. 314)		

Figure 1. A learning model for becoming interculturally competent (Taylor, 1994, p.398)

Taylor draws attention to three key limitations related to the particularly Westernised view of learning not matched in non-Western settings, the ‘universal’ approach to learning that does not reflect cultural differences, and the narrow basis of prior research which may not translate into an everyday context. Even so, Taylor asserts, “*Mezirow's transformative learning theory begins to provide a window into the learning process of intercultural competency and improving the practice of intercultural education*” (1994, p.406). In contrast to Taylor’s conclusion, these limitations provide significant warning bells. In a theory of cultural competence and transformation, a cultural-compatible approach would be considered of critical importance. The resulting models and theory would typically be complex, and afford cultural differentiation. With this in mind, my intention at this point is to introduce the core concepts of communities of practice, and outline the overall framework to facilitate a more detailed discussion, and to establish the case for their relevance to culture learning.

Communities of Practice

Communities of practice evolved from a study of apprenticeship where Lave and Wenger (1991) introduced the concept legitimate peripheral participation to describe the process by which non-competent apprentices are given legitimate access to participate in a community of practice, and the subsequent changing levels of participation and associated identity transformation. It is in considering the person who experiences participation in a new culture as someone experiencing a new community of practice that suggests that Wenger’s theoretical approach may offer a relevant, alternative perspective on cultural learning and intercultural competence.

In Wenger’s framework, **Communities** are groups of people with a particular coherence defined by their practices along three dimensions: joint enterprise, mutual engagement and shared repertoire. These dimensions describe the boundaries within which each community operates. They are all around us, each with their own specific set of practices — a family, a group of friends, a project team, a football team, a board of directors. **Practices** reflect the ways in which people operate together in the pursuit of a wide variety of enterprises, providing **meaning** for individuals as they experience every day life. Practices also represent a history of what the community has learned over time, evolving continually through the interplay of experience and competence, each driving the other, and the learning process. **Learning** transforms who we are and what we can do, and is therefore more than learning information, it is an experience of identity and who we become. We all belong to many communities of practice: some past, many current; some as full members, some peripheral; some are central to our identity, others incidental; we comprise multiple identities that require us constantly to reconcile them to maintain a single sense of self at any particular time. The work of identity is always taking place — we constantly renegotiate identity during our life.

This means that to represent individuals fully, we need to consider not only relationships with new cultural communities, but also those communities left behind and those that may be returned to in the future, since these all drive identities within the whole. New communities may be encountered in new work environments, new localities, new friends, and new colleagues. In a new cultural setting, it is the new practices that provide the experiences that redefine concepts of competence, presenting opportunities to learn and renegotiate meaning and identity. Within this broad framework we can now reconsider Taylor's model for becoming inter-culturally competent, focusing first on transformative learning and secondly on perspective transformation and cultural competence.

A different perspective on transformative learning

Whilst there are two different levels of analysis, with Mezirow focusing on internal cognitive structures and processing in his theoretical approach to transformative learning, and Wenger on external social processes, there are three principal assertions made by Mezirow which share common ground with communities of practice concepts.

Firstly, where Wenger asserts that "*learning is first and foremost the ability to negotiate new meanings*" (1998, p.226), he is, in effect, mirroring Mezirow who establishes learning as a function of how we revise the way we interpret the meaning of experiences, dependent on our expectations and presumptions. Secondly, both Mezirow and Taylor assert that reflective assessment — identifying and judging our presuppositions — is the key to transformation, with Taylor also identifying the importance of ensuring that reflection is linked to action and discourse to have an effect. In a similar vein, Wenger highlights engagement, imagination and alignment as important ingredients of learning. It is the combination of engagement and imagination in particular that results in a reflective practice: imagination as the source not only of reflection, but of a wider sense of creative possibility, and engagement as the source of participation that serves to ground new potentialities. Finally, in describing how experiences may be either assimilated within our perspectives, or stretch our boundaries, Mezirow asserts that radical experiences may either be rejected, or require our core meaning perspective to be transformed leading us to develop a more discriminating view. Wenger describes this process as the negotiation of meaning, "*in a new situation we produce meanings that extend, redirect, dismiss, reinterpret, modify or confirm — in a word, negotiate anew*" (1998, p.52). And as we negotiate meaning, we negotiate the self.

We have seen here that there is broad agreement with respect to Mezirow, Taylor and Wenger's assertions with respect to learning, meaning and experience or practice. However, two divergent issues become clear. The first issue relates to Taylor's description of an endpoint where there is a transformation of old assumptions into a more discriminating view, whereas in Wenger's perspective there is no such end, rather, there is a natural progression where meaning change leads to identity change, as we constantly revise practices, communities, meaning, identities. This gains more significance when

we look at the outcome of cultural transformation, and we will come back to this discussion later when we consider the three dimensions. The second issue relates to the factors that drive the process of meaning negotiation. Both Mezirow and Wenger refer to the assimilation and rejection of experiences, but each locates the process in quite different places, resulting in significantly different influences affecting the outcome.

On this second question, both Mezirow and Taylor place the process squarely within the individual within what they term '*meaning structures*', representing this as a purely cognitive process. Turning to Wenger, we can describe influences by considering participation in terms of identities forming trajectories within and across communities of practice. These trajectories connect the past, present and future, in the sense that our identities negotiate the present by incorporating the past and anticipate the future. Wenger describes four possible trajectories: peripheral, never leading to full participation, but providing access; inbound, with the prospect of full participation; boundary, linking communities; and outbound, leaving a community, but perhaps sustaining relationships. There is also insider status, with full participation and involvement in ongoing evolution of the community; and outsider status, where non-participation in a community may be equally significant to identity.

It is in understanding the trajectory in relation to a community that we find a way of sorting out what matters and what does not. Trajectories help us to define our perspective, and when we are able to link this view alongside an understanding of which communities are central to our identity and which are incidental we can understand better the impacts of intercultural contact.

Perspective transformation and intercultural competence

There are three dimensions for considering intercultural competence (figure 1 above), and in this section we will consider each of these, starting with the **precondition to change**, within which Taylor includes both a disorienting dilemma or culture shock as the precipitator of change. This may be the result of difficult living conditions in terms of meeting the basic needs, unfamiliar language, and significant differences in cultural norms, where there is little or no common basis for mutual understanding. This description equally reflects the experience of joining a new community of practice. The key difference in perspectives is that in Taylor's example this is represented as a singular event, whereas we have seen how an individual identity reflects simultaneously trajectories in relation to all the communities of practice with which they are associated. This latter view affords greater continuity, not only in terms of the past and the present, but significantly also in relation to the future, since future trajectories will affect the nature of participation with each practice. We can see then, that from a community of practice perspective, it is insufficient to describe only the nature of the experience, it is necessary to situate the experience in relation to engagement in a community of practice, and to understand the experience in the context of the individual's trajectories across many different aspects of identity.

The second dimension, **the process**, comprises two types of activity, inward and externally focused activity. We have already discussed the first, which includes self-examination, critical assessment of assumptions and recognition. Next, we will consider externally focused activity - exploration of options, planning, acquisition of skills and trying new roles. A community of practice acts as a locally negotiated regime of competence, and it is through its practice that it establishes what it is to be a competent participant, to be peripheral or an outsider. The best that a newcomer operating in a new cultural community can hope for is for legitimate participation — a potential member of the community with space to learn and make mistakes. It is in this context that their externally focused activity takes place, although it will require time and effort to make progress, since they do not immediately possess the capability and legitimacy to determine the value and appropriateness of their actions. Earlier we touched on the importance of engagement, imagination and alignment in learning, and this stage is reflected by the combination of engagement with others along with alignment to the community forcing us to view our own positions in a new way, and deriving new criteria of competence. Combining imagination and alignment enables us to direct our wider vision, facilitating adaptation, which is a key element of this stage.

The third dimension, **the outcome**, is typified by role and relationship competence and self-confidence, and reintegration — becoming a new person. From Wenger's perspective, we need to revisit our earlier explanation of identity, where identity is seen as a construction of multi-membership of many communities of practice, that is to say that we are many identities in one, we are not a unity, but neither are we simply fragmented. Identity can be seen as a reconciliation of this multi-membership, it is not necessarily harmonious, it is ongoing, and as trajectories change, so identity needs to be renegotiated and reconciled. *'The work of reconciliation may be the most significant challenge faced by learners who move from one community of practice to another. For instance, . . . when an immigrant moves from one culture to another. . . learners must often deal with conflicting forms of individuality and competence. . .'* (Wenger, 1998, p.160). There is a clear difference between these two perspectives; the former appears to reach an end point, the outcome, whereas the latter sees points on a never-ending process of change, the current identity is a snapshot on a series of trajectories linking the past to the future.

What has emerged through this review is the significance of the concept of an individual as a multiple identity, with each identity defined in terms of a trajectory in relation to multiple communities of practice, in particular in relation to the *'precondition for change'* and the outcome.

Opportunities and conclusions

The purpose of this review has been to explore how a different perspective on learning might identify some new ideas in considering the phenomenon of culture learning. We have been able to identify some significant overlaps, some constructive alternative

perspectives, and two fundamental differences. The main overlaps appear in relation to the link between learning and meaning, reflective processes and the negotiation of meaning. Alternative perspectives are afforded in the different concepts of the processes at play. Taylor and Mezirow place great store in the cognitive processes, for example of reflection, whereas Wenger focuses on the interplay between imagination and engagement to define a form of reflective activity, grounded though interaction with others, and these differences serve to widen our perspective.

We will focus here on the two fundamental differences that have emerged so see how they inform our understanding of cultural competence. Firstly, there is a difference that can be described between the linear progression described by Taylor, and the circular, simultaneous process of becoming described by Wenger. There is a natural appeal in the former, which reflects the westernised fairytale narrative ingrained in us, how we face and overcome a trauma and live happily ever after. Wenger offers a more pragmatic reality reflecting the continuity that links past and future in the present — no single happy ending, but a continuation of change. The difficulty is not Mezirow's perspective transformation process, which appears to provide a more generic description that could easily be applied within Wenger's concept of identity negotiation in a self that comprises multiple identities. Rather it is Taylor's "*grossing up*" to apply this approach to describe a single process from culture shock to cultural competence that seems to stretch the point too far, a significant oversimplification of what has emerged as a far more complex process.

The second difference relates to the unit of analysis. Both Mezirow and Taylor clearly set their focus on the individual. Cultural competence is an issue of how an individual experiences the event, how they reflect and transform to a wider perspective. Wenger does not define the individual outside of communities and their practices, and it is in understanding the relationship between an individual (multiple identities) and the community (multiple communities) that we are able to understand the process of individual transformation (transformation of many identities and reconciliation within one individual). In this view, the relationship between individuals and communities is defined in terms of trajectory, and it is this perspective that may offer a different approach within the field of culture training. This suggests a proposition for future research:

'individuals who reflect on their current communities and community-related identities, on their future new communities and identities, framing their reflections in terms of the longer term trajectories in relation to each of these, will be better prepared for the cultural experience'.

Wenger's framework represents a thoroughly integrated and comprehensive approach to learning in the social world, and we have only touched on some of his ideas here. What we have seen is that there is a benefit in considering a relatively narrow subject-identity transformation — from this wider view, and it suggests that communities of

practice may provide a unifying perspective across many aspects of cross-cultural research, for example the concept of trajectories in relation to acculturation theory.

Bibliography

- Adler, P. S. (1975). *The transitional experience: an alternative view of culture shock*. Journal of Humanistic Psychology. Vol. 15, pp. 13-23.
- Bennett, M. J. (1986). *A developmental approach to training for intercultural sensitivity*. International Journal of Intercultural Relations. Vol. 10, pp. 179-196.
- Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Kim, Y. Y., and Ruben, B. D. (1988). *Intercultural transformation*. In Y. Y. Kim and W. B. Gudykunst (Eds.), *Theories in intercultural communication* (pp. 299-321). London: Sage
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mansell, M. (1981). *Transcultural experience and expressive response*. Communication Education. Vol. 30, pp. 93-108.
- Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation*. New York: Centre for Adult Education, Columbia University.
- Mezirow, J. (1981). *A critical theory of adult learning and education*. Adult Education Quarterly. Vol. 32, pp. 3-24.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, E. W., (1994). *A learning model for becoming interculturally competent*. International Journal of Intercultural Relations. Vol. 18, No. 3, pp. 389-408.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Hove, UK: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yoshikawa, M. J. (1987). *Cross-cultural adaptation and perceptual development*. In Y. Y. Kim and W. B. Gudykunst (Eds.), *Theories in intercultural communication* (pp. 140-148). London: Sage.

Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και αλλοδαποί μαθητές

Μπατσής Ευάγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc., vaggelisbatsis@gmail.com

Περίληψη

Η εγκατάσταση προσφύγων και οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα διαμορφώνει νέα κοινωνικά τεκταινόμενα και νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στο Ελληνικό σχολείο αλλάζει λόγω πολυπολιτισμικότητας και αποτελεί πλέον ένα νέο στοιχείο της σύγχρονης σχολικής τάξης. Το Ελληνικό κράτος αντιμετωπίζει την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών με τη δημιουργία τάξεων υποδοχής ή τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας μέσα στο σχολείο, θεωρώντας ότι βοηθούν στη γρήγορη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στις κανονικές τάξεις. Η αγωγή των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο δεν πρέπει, όμως, να νοείται ούτε ως εξέλιξη μεθόδων αφομοίωσης, με στόχο την ενσωμάτωση των ξένων, ούτε ως μέθοδος χάραξης πολιτισμικών ορίων, με την έννοια της γκετοποίησής τους. Η υλοποίηση προγραμμάτων διαπολιτισμικού περιεχομένου και η εφαρμογή καινοτόμων στρατηγικών, αποτελούν ενδεδειγμένες και αποδεκτές μεθόδους και καθιστούν αναγκαία τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα, τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, ώστε στο μέλλον το διαφορετικό να γίνεται αποδεκτό και σεβαστό όχι μόνο από το σχολικό περιβάλλον αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, εκπαίδευση, αλλοδαποί μαθητές

Εισαγωγή

Το τελευταίο χρονικό διάστημα η Ελλάδα έχει μεταβληθεί σε χώρα υποδοχής προσφύγων και οικονομικών μεταναστών, η εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά από οικογένειες αλλοδαπών ή παλιννοστούντων είναι ημι-ανεπτυγμένη και ανεπαρκής. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι ο βασικός πυλώνας χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, η αβεβαιότητα του καθεστώτος διαμονής των γονέων έχει ως επακόλουθο την αρνητική ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον είτε λόγω προβλημάτων εγγραφής, είτε λόγω άγνοιας στην επένδυση συναισθηματικών και γνωστικών στοιχείων στο νέο περιβάλλον, αφού βρίσκονται υπό καθεστώς ημιδιαμονής στη χώρα υποδοχής (Δαμανάκης, 2007). Παράλληλα, η έλλειψη δεδομένων τόσο για το σύνολο του μεταναστευτικού πληθυσμού όσο και για τον μαθητικό πληθυσμό επιτείνουν το πρόβλημα.

Ελληνική πραγματικότητα και σημεία βελτίωσης

Η εγκατάσταση προσφύγων και οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και της Ασίας τα τελευταία χρόνια, διαμορφώνει νέα κοινωνικά τεκταινόμενα και νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στο Ελληνικό σχολείο αλλάζει λόγω πολυπολιτισμικότητας και αποτελεί πλέον

ένα νέο στοιχείο της σύγχρονης σχολικής τάξης. Η εκπαιδευτική πολιτική και το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να αγνοούν τις κοινωνικό-πολιτισμικές μεταβολές που πραγματοποιούνται, αλλά πρέπει να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και να εισηγούνται τρόπους αποτελεσματικής προσαρμογής. Στο δημόσιο σχολείο η ύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών στις κανονικές τάξεις αρκετές φορές δημιουργεί προβλήματα και δημιουργεί συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, εξαιτίας της έλλειψης σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και της ανεπαρκούς επιμόρφωσης των λειτουργών του σχολείου.

Η επίλυση των προβλημάτων και η διευθέτηση των συγκρούσεων επιτυγχάνονται με τη στροφή του σχολείου και των εκπαιδευτικών σε προγράμματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα, με την υιοθέτηση μεθόδων και στρατηγικών, όπως η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, η βιωματική μέθοδος project κ.α.. Η πραγματοποίηση προγραμμάτων διαπολιτισμικού περιεχομένου και η εφαρμογή καινοτόμων στρατηγικών προς αυτή τη κατεύθυνση καθιστούν αναγκαία τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα, τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, ώστε στο μέλλον το διαφορετικό να γίνεται αποδεκτό και σεβαστό όχι μόνο από το σχολικό περιβάλλον αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Στο δημόσιο σχολείο τα παιδιά των αλλοδαπών εμφανίζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, εφόσον βρίσκονται ανάμεσα σε δύο κουλτούρες και δύο ή περισσότερες γλώσσες (Δαμανάκης, 2007). Η γλώσσα όμως των αλλοδαπών, η κουλτούρα και το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας τους σε πολλές περιπτώσεις δεν αναγνωρίζονται, τόσο από τους υπόλοιπους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να τους αποδίδεται πολλές φορές του απαίδευτου και λιγότερο ικανού στα γράμματα. Οι συγκρούσεις μεταξύ μαθητών είναι αναπόφευκτες και εντείνονται ακόμα περισσότερο με την εμπλοκή των οικογενειών τους, οι οποίες θεωρούν επιζήμια την ύπαρξη των αλλοδαπών παιδιών στο σχολείο εξαιτίας του γλωσσικού και πολιτισμικού τους ελλείμματος. Ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού προσδοκά χαμηλές επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, σχολική αποτυχία και επιπλέον συνδέει τους αλλοδαπούς μαθητές με την περιθωριοποίηση, την αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007). Ακολουθώντας, τους αποδίδουν την κατηγορία ότι ευθύνονται για το συνολικό χαμηλό επίπεδο της τάξης και την χαμηλή επίδοση των δικών τους παιδιών και απαιτούν από το σχολείο την ένταξη των αλλοδαπών σε ξεχωριστές τάξεις (Ανδρούσου κ.α., 2001). Η αρνητική στάση των γηγενών μαθητών και των οικογενειών τους εντείνεται ακόμα περισσότερο από τη μη θετική ορισμένων εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Βασιζόμενοι στα δικά τους στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, αντιμετωπίζουν τη γλωσσική και πολιτισμική ανεπάρκεια των αλλόγλωσσων μαθητών πολλές φορές με αρνητικά σχόλια, αδιαφορούν για τη βελτίωση της επίδοσής τους, ακολουθώντας το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης σύμφωνα με το οποίο οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζονται ως ίσοι με τους γηγενείς, επιταχύνοντας έτσι την περιθωριοποίησή τους από το μαθητικό πληθυσμό. Στο όνομα της ισότητας στην εκπαίδευση, τα παιδιά των μειονοτήτων φοιτούν στο δημόσιο σχολείο με την υποχρέωση να προσαρμόζονται στο μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό αναλυτικό

εκπαιδευτικό πρόγραμμα καταβάλλοντας προσπάθειες σε ατομικό επίπεδο, αφήνοντας έξω από το χώρο του σχολείου το δικό τους γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο θεωρείται απειλή για την ομοιογένεια της σχολικής τάξης. Έτσι δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο να γίνονται δέκτες αρνητικών εκδηλώσεων από τους συμμαθητές τους και δεν εντάσσονται με επιτυχία στη μαθησιακή διαδικασία παραμένοντας στο περιθώριο.

Γεγονός αποτελεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπηρετεί σε μεγάλο βαθμό την ομοιογένεια και αντιμετωπίζει το μαθητικό πληθυσμό με κοινά πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά αδυνατώντας πολλές φορές να εντάξει τα παιδιά με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στη μαθησιακή διαδικασία. Το ελληνικό κράτος αντιμετωπίζει την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών με τη δημιουργία τάξεων υποδοχής ή τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας μέσα στο σχολείο, θεωρώντας ότι βοηθούν στη γρήγορη ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στις κανονικές τάξεις (Ανδρούσου κ.α., 2001). Ωστόσο, η παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας όσο και η συγκέντρωση των αλλοδαπών μαθητών σε τάξεις υποδοχής αποδεικνύονται ανεπαρκείς μέθοδοι ένταξης και κοινωνικοποίησης διότι γκετοποιούνται και τους διαχωρίζουν από το υπόλοιπο μαθητικό δυναμικό του σχολείου ως προβληματικούς. Η αγωγή των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο δεν πρέπει να νοείται ως εξέλιξη μεθόδων αφομοίωσης με στόχο την ενσωμάτωση των ξένων, ούτε ως μέθοδος χάραξης πολιτισμικών ορίων, με την έννοια της γκετοποίησής τους (Κανακίδου @ Παπαγιάννη, 1998). Άρα μπορεί στις χωριστές τάξεις οι αλλόγλωσσοι μαθητές να βελτιώνονται γλωσσικά, αλλά δεν κοινωνικοποιούνται μέσα στο ίδιο περιβάλλον με τους γηγενείς μαθητές. Η ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στην κανονική τάξη σε αρκετές περιπτώσεις εξακολουθεί να αποτελεί πρόβλημα και να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα, αφού δεν επιτυγχάνεται η αποδοχή τους από τους υπόλοιπους μαθητές και την κοινωνικοποίησή τους.

Τα προβλήματα που προκύπτουν από την αδυναμία της ένταξης και αποδοχής των από διαφορετικούς πολιτισμούς στις μεικτές τάξεις λύνονται με την στροφή του σχολείου στη διαπολιτισμική αγωγή με στόχο την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συμπεριφοράς στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και στην ευρύτερη κοινότητα. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα και οφείλει να αναδειχθεί σε εργαλείο ατομικής και πολιτισμικής αλλαγής, αλλάζοντας ταυτόχρονα το βασικό τρόπο κατανόησης των πραγμάτων, των συνδέσεων και των δεσμεύσεων (Καρακατσάνη, 2003) προωθώντας παράλληλα τη συνάντηση, την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία συνεργασία ανάμεσα στα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος διαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης (Καρακατσάνη, 2003). Απαραίτητη είναι η απόκτηση από το σύγχρονο εκπαιδευτικό της πολιτισμικής αυτογνωσίας, η οποία είναι μια δυναμική και εξελισσόμενη διαδικασία που περιλαμβάνει τον αυτοστοχασμό (Μυλωνάς, 1982). Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει ένα δημιουργικό και ανοιχτό εκπαιδευτικό περιβάλλον με μεγαλύτερη αυτονομία, αυτενέργεια, καινοτόμο διάθεση και δημιουργικότητα. Απαραίτητο θεωρείται η εφαρμογή σύγχρονων

εκπαιδευτικών μεθόδων όπως η συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, βιωματικές ασκήσεις, μελέτες περίπτωσης, σχέδια εργασίας, παιχνίδια ρόλων, τεχνικές διαλόγου, εκπαίδευση μέσα από την τέχνη. Λαμβάνοντας υπόψη του ο σημερινός εκπαιδευτικός τις δυναμικές που αναπτύσσονται ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, το οποίο αποτελεί μικρόκοσμο της ευρύτερης κοινωνίας, πρέπει να διαφοροποιήσει τη στάση και τις μεθόδους του, οι οποίες είναι αναγκαίο να προσαρμοστούν στις συνθήκες του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος.

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών και ο τρόπος που αυτοί έχουν δομήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους αναφορικά με την πολιτισμική ετερότητα συνδέεται με την προσέγγιση στους αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη και τις αιτίες που τους οδηγούν στις ανάλογες επιδόσεις. Η αδυναμία ανταπόκρισης στις σχολικές απαιτήσεις συνηθίζεται να αποδίδεται στα διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα από τα αντίστοιχα της κυρίαρχης ομάδας, σε μειωμένες ικανότητες και δυνατότητες, καθώς και στις θεωρούμενες χαμηλές προσδοκίες για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανέλιξή τους (Δαμανάκης, 2007). Επιπροσθέτως, τα παιδιά των μεταναστών συχνά αντιμετωπίζουν ρατσιστικές και ξενοφοβικές αντιλήψεις και στάσεις από μέρους των εκπαιδευτικών, των υπόλοιπων παιδιών, των γονέων και των υπόλοιπων εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων (Δαμανάκης, 2007). Πολλοί αλλοδαποί μαθητές στιγματίζονται λόγω της διαφορετικότητας από τους γηγενείς συμμαθητές τους, εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και συχνά οδηγούνται στην περιθωριοποίηση και την αλληλεπίδραση αποκλειστικά με παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η ανάγκη της ισότιμης μεταχείρισης όλων των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου αναγνωρίζεται από ένα μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο κινείται στην αντίθετη κατεύθυνση από τις επικρατούσες αντιλήψεις και στάσεις. Σύμφωνα με τη Δραγώνα (2003) σε αυτό το μοτίβο, δημιουργούνται πρωτοβουλίες για την ικανοποίηση των αναγκών του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού και αναπτύσσονται ουσιαστικές και πρόσφορες αλληλεπιδράσεις.

Συμπεράσματα

Οι σχολικές μονάδες λειτουργώντας σαν κοινωνικοί και πολιτισμικοί μηχανισμοί επηρεάζονται από τις ραγδαίες κοινωνικοπολιτισμικές μεταβολές, με αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού του και την ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων. Αυτή η ανομοιογένεια έχει ως απορροή συγκρούσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, με αποτέλεσμα την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του ρόλου των εκπαιδευτικών. Οι σχολικοί θεσμοί και οι λειτουργοί τους υπό το πρίσμα ένταξης και αποδοχής των αλλοδαπών μαθητών στις κανονικές τάξεις παρέχουν γλωσσική και ψυχολογική στήριξη μέσα από παιδαγωγικά μοντέλα, στρατηγικές διδασκαλίας και επικοινωνίας που διαμορφώνουν για το σύνολο των μαθητών ευνοϊκές παιδαγωγικές συνθήκες και αναπτύσσουν ανάμεσα στους μαθητές διαπολιτισμικές συμπεριφορές με σκοπό τη βελτίωση επίδοσής τους. Η εσωτερική και εξωτερική διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική από το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων αίρει τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις,

διαμορφώνει συνεργασίες αναπτύσσοντας διαύλους επικοινωνίας, ανάμεσα στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα με αποτέλεσμα το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, την αποδοχή του διαφορετικού και τη φιλειρηνική συνύπαρξη αλλοδαπών και γηγενών στο σχολείο (Γεραρής, 2014). Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία ανθρώπων με ανοικτό τρόπο σκέψης, όπου θα διακατέχονται από πνεύμα αλληλεγγύης, συνεργασίας, αναγνώρισης της διαφορετικότητας, σεβασμού των άλλων πολιτισμών και θα τους προετοιμάζει για ένταξη στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*, Πάτρα.
- Γεραρής, Η. (2014), “Περιστατικά σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Πρόληψη και παρέμβαση”, Διαθέσιμο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/401/363>, [προσπελάστηκε 10/2/2020].
- Δαμανάκης, Μ. (2007), *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*, Αθήνα: Gutenberg, ISBN13: 9789789601110.
- Δραγώνα, Θ. (2007), “Στερεότυπα και προκαταλήψεις”, στο: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, Κλειδιά και αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ & Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διαθέσιμο: <http://bit.ly/1cP1ghJ> [προσπελάστηκε 11/2/2020].
- Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2007), *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική-Ερευνητικά δεδομένα*, Αθήνα: Ατραπός.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998), *Διαπολιτισμική αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, ISBN: 960-344-020-5.
- Καρακατσάνη, Δ. (2003), *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μυλωνάς, Θ. (1982), *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Έρευνα δράσης σε εκπαιδευτική παρέμβαση για τη βελτίωση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών Ρομά: Μελέτη περίπτωσης.

Μπαζίδου Ελευθερία

Εκπ/κός Π.Ε.70, Msc, Phd, Συμβασ. Διδάσκουσα στο Ε.Α.Π., μάθημα "Η ανάπτυξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον", liliabe@uth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα ερευνητική εργασία παρουσιάζεται η εφαρμογή και τα αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης με χαρακτηριστικά έρευνας δράσης σε μια μεικτή τάξη νηπιαγωγείου με μαθητές ρομά. Η δομή της έρευνας αφορά τον εντοπισμό εκείνων των σημείων του ισχύοντος προγράμματος που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα, τα οποία επιδέχονται αλλαγών και συμπληρώσεων και την εφαρμογή δραστηριοτήτων που θα ενίσχυαν τη συνεργασία σε ομάδες και θα βελτίωναν το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ρομά. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η διδασκαλία και αξιοποίηση των στρατηγικών μάθησης της παρέμβασης βελτίωσαν τις επιδόσεις των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην ομαδική συμπεριφορά τους και λιγότερο στη γλωσσική τους ικανότητα. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης θα εμπλουτίσουν την πρακτική γνώση που είναι χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση Ρομά, διαπολιτισμικά προγράμματα, έρευνα δράσης.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την εκπαίδευση ρομά συνδέονται με το ατομικό και οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών και με την υπάρχουσα εκπαιδευτική διαδικασία (Μπαρής & Αλεξόπουλος, 2015). Το σχολείο δεν δίνει σημασία στις κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές των ρομά και δεν έχει τις ίδιες προσδοκίες με αυτές που έχουν οι ρομά από το σχολείο. Οι αξίες του καθενός διαφοροποιούνται σημαντικά, εμποδίζοντας την κατάκτηση της γνώσης (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2009). Στο σχολείο παρατηρούνται περιστατικά διάκρισης και διαχωρισμού σε βάρος των μαθητών ρομά. Ο ρόλος του σχολείου δεν είναι υποστηρικτικός αλλά, προσπαθεί να εξαλείψει και να αποδυναμώσει τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν και διαφοροποιούν τους ρομά από τους γηγενείς μαθητές. Επιπρόσθετα, θεωρεί πως, ο αποκλεισμός τους από την εκπαίδευση και τα μαθησιακά τους κενά οφείλονται αποκλειστικά σε δικές τους ελλείψεις, γλωσσικές, κοινωνικές, πολιτισμικές (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007). Μάλιστα, η Παπαχριστοπούλου (2016) στην έρευνά της για τη διαρροή των μαθητών ρομά, μιλά και για εχθρικό κλίμα μέσα στο σχολικό πλαίσιο και για συχνές διαμάχες με τους γηγενείς συμμαθητές τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Την αντίληψη των εκπαιδευτικών - ή καλύτερα το στερεότυπο - ότι

τα παιδιά Ρομά είναι «προβληματικά» ή «επικίνδυνα» επιβεβαιώνουν και οι Μαυρουλή και Πανταζής στην έρευνά τους (Μαυρουλή & Πανταζής, 2011, σελ. 123-125). Παρατηρούμε πως οι μαθητές ρομα σύμφωνα με τον Μάρκου (2018, σελ. 77) *«έχουν να αντιμετωπίσουν εκτός από τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές διαφορές τους και θεσμικά προβλήματα, ένα από τα οποία είναι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών»*. Η Ασκούνη, τονίζει πως υπάρχει κοινωνική και πολιτισμική απόσταση που χωρίζει τους εκπαιδευτικούς από τους μαθητές και λειτουργεί ως εμπόδιο στην εκπαιδευτική πράξη (Ασκούνη, 2001, σελ. 35). Βέβαια, η χωροταξική οργάνωση του σχολείου, το είδος των μαθημάτων και οι γνωστικές περιοχές που καλύπτονται από το αναλυτικό πρόγραμμα, οι διδακτικές μέθοδοι (ατομικές εργασίες), τα διδακτικά υλικά (βιβλίο), η γλώσσα, το σύστημα αμοιβών, ποινών και αξιολόγησης δεν αποτελούν παράγοντες βοηθητικούς για μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Βασιλειάδου και Παυλή – Κορρέ, 2011, σελ. 14- 18). Ενώ, ο Αρχάκης (2013, σελ. 168) προσθέτει πως, το σχολείο δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις παραστάσεις τους. Είναι εμφανές πως το σχολικό μας σύστημα φαίνεται να συμβαδίζει σύμφωνα με τις πολιτισμικές επιταγές της κυρίαρχης ομάδας.

Από την άλλη, εδώ και αρκετά χρόνια η εκπαίδευση των ρομά έχει δημιουργήσει όχι μόνο προβληματισμούς αλλά και προσπάθειες (Χαλκιώτης, 2000). Κοινός τόπος των περισσότερων δράσεων αποτελεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, προκειμένου να αρθούν οι ανισότητες που υφίστανται στην εκπαίδευση. Μέσα από τη συγκεκριμένη προσέγγιση, η έννοια πολιτισμός αποκτά ιδιαίτερο χαρακτήρα *«η προαναφερόμενη πολιτισμική συνύπαρξη πραγματοποιείται μέσα από μια διαδικασία διαλεκτικής, δυναμικής αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης της κουλτούρας, του τρόπου ζωής, των πολλαπλών κοινωνικών συστημάτων, των πεποιθήσεων, των εμπειριών των ατόμων διαφόρων εθνικών ομάδων»* (Γεωργογιάννης, 2008 σελ. 79). Η αμοιβαία αποδοχή της κυρίαρχης και της μειονοτικής κουλτούρας, αλλά και ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας του άλλου αποτελούν προϋπόθεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παπαδοπούλου, 2008, σελ.. 59-62). Κεντρικό στοιχείο της διαπολιτισμικής διδασκαλίας είναι η μεγάλη ποικιλία βιωμάτων που διαθέτουν οι μαθητές κάθε πολυπολιτισμικής τάξης (Nieto, 2004). Η βελτίωση του τρόπου που ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους μαθητές ρομά απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να εντοπίσουν τις αναγκαίες αλλαγές και να τις εφαρμόσουν. Σε αυτή την κατεύθυνση συνεισφέρει η έρευνα δράσης: *«Η έρευνα δράσης είναι ένα πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει»* (McNiff, 1995 σελ. 3). Η έρευνα-δράση διαφοροποιείται από την παραδοσιακή έρευνα, καθώς αντιλαμβάνεται την τάξη ως ένα «εργαστήριο» δοκιμών εκπαιδευτικών πρακτικών, όπου οι εκπαιδευτικοί αυτενεργούν με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (Kincheloe, 2003). Η έρευνα – δράσης δομείται κυκλικά σε αλληλοσχετιζόμενες φάσεις: σχεδιασμού- δράσης- παρατήρησης- αναστοχασμού. Ο προβληματισμός

της παρούσης έρευνας αφορά τα παιδιά ρομά, δηλ. πως επιδρά η διαφορετικότητα τους στις μαθησιακές τους ικανότητες και πως μπορεί το σχολείο να βοηθήσει σε αυτήν την κατεύθυνση. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποφάσισαν να πραγματοποιήσουν δράσεις μέσα από τις οποίες θα καθόριζαν, ακριβώς, το πρόβλημα και θα έθεταν στόχους σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα. Με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας αυτές οι ανάγκες εντοπίστηκαν κυρίως στο γνωστικό τομέα της γλώσσας (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007· Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004) και στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους (Μπεαζίδου, 2014· Καρακίτσιος, 2015).

Στόχος της έρευνας

Βασικός στόχος της παρούσης έρευνας ήταν: η βελτίωση των μαθησιακών αναγκών των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών της τάξης δηλ. των ρομά μέσα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης. Έτσι, οι υποθέσεις της έρευνας είναι:

- *Να αναδειχθούν από την έρευνα δράσεις οι σημαντικότερες διδακτικές αλλαγές που εφαρμόστηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης.*
- *Εάν η εφαρμογή της σχεδιασμένης παρέμβασης μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη την αλληλεπίδρασης των μαθητών ρομά με τους συμμαθητές τους.*
- *Εάν η εφαρμογή της σχεδιασμένης παρέμβασης μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ρομά.*

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετέχουν η διορισμένη εκπαιδευτικός της τάξης, η οποία είχε 22 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και η ερευνήτρια που έχει πάρει και αυτή το ρόλο εκπαιδευτικού τάξης. Επιπλέον, η ερευνήτρια είχε την κύρια ευθύνη του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων που δοκιμάστηκαν, το ρόλο της συντονίστριας στις ομαδικές συναντήσεις και την ευθύνη για να συλλέξει τις πληροφορίες για το κάθε παιδί μέσω της συστηματικής παρατήρησης και της συνέντευξης. Στο πρόγραμμα συμμετέχει και ένας κριτικός φίλος, ο οποίος βοηθά ουσιαστικά στην ανάλυση των δεδομένων και συμμετέχει στις ομαδικές συναντήσεις του προγράμματος. Ο κριτικός φίλος γνωρίζει το πλαίσιο της έρευνας, γνωρίζει κάθε φορά τους στόχους, είναι παρών στην δράση, συζητά μαζί με τους άλλους συμμετέχοντες και μπορεί να τους βοηθήσει με τα διάφορα θέματα που μπορεί να προκύψουν (Lomax, 2003). Δείγμα της έρευνας είναι οι μαθητές ρομά της τάξης (6 καταγωγής ρομά σε σύνολο 23 μαθητών στην τάξη).

Εργαλεία αξιολόγησης

Ημερολόγιο καταγραφής της καθημερινότητας της τάξης με ιδιαίτερη έμφαση σε κάποια στοιχεία-μοτίβα τα οποία επαναλαμβάνονται τακτικά και έχουν σαν αποτέλεσμα να χαρακτηρίζουν την συγκεκριμένη τάξη. Οι καταγραφές συνοδεύονται από την ημερομηνία του συμβάντος και μια μικρή περιγραφή σχετικά με τις συνθήκες που πραγματοποιήθηκε το κάθε συμβάν (Altrichter, Posch, Somekh, 2001). Το ημερολόγιο τηρείται σε όλες τις φάσεις της έρευνας και χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία πριν και μετά την παρέμβαση.

Δομημένο πρωτόκολλο παρατήρησης για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας. Το πρωτόκολλο παρατήρησης συμπληρώνεται με «ναι» αν κάτι παρατηρείται και με «όχι» αν δεν παρατηρείται ενώ, υπάρχει πεδίο που καταγράφονται σχόλια και παρατηρήσεις. Η παρατήρηση αφορά πέντε εικοσάλεπτες παρατηρήσεις για τον κάθε μαθητή ρομά.

Οι άξονες που παρατηρήθηκαν αφορούν:

A) η παραγωγή λόγου των μαθητών ρομά σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο στην τάξη: 1. Παίρνει πρωτοβουλίες για να μιλήσει; 2. Απαντά σε ερωτήσεις; 3. Απαντά μονολεκτικά, 4. το λεξιλόγιο είναι ιδιότυπο, 5. είναι ρομανί,)

B) η ανταπόκριση στις οδηγίες: 1. κατανοεί οδηγίες για τις ρουτίνες της τάξης, 2. για τις δραστηριότητες, 3. πολλές εντολές συγχρόνως

Γ) η ανταπόκριση σε συνεχή λόγο: 1. κατανοεί τα δομικά στοιχεία της ιστορίας, 2. μπορεί να βγάλει συμπεράσματα, 3. κάνει υποθέσεις

Δ) οι δεξιότητες του αναδυόμενου γραμματισμού: 1. γράφει το όνομά του, 2. γράφει το όνομά του με αντιγραφή, 3. γράφει από αριστερά προς τα δεξιά, 4. μπορεί να σχεδιάζει γράμματα και ποια, 5. γράφει για κάποιο σκοπό.

Συνεντεύξεις για την αποτύπωση της ομαδικής συμπεριφοράς. Η συνέντευξη με τα παιδιά, κάλυπτε ερωτήσεις που έδειχναν την ομαδική συμπεριφορά τους στο παιχνίδι. Κατά τον Rubin (2001) το ομαδικό παιχνίδι ορίζεται όταν το παιδί παίζει με άλλα παιδιά και υπάρχει ένας κοινός στόχος ή ένας σκοπός στη δραστηριότητά τους.

Εφαρμογή της παρέμβασης

Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν δύο θέματα για τα σχέδια εργασίας που επιθυμούσαν να εφαρμόσουν: 1. Ο εαυτός μου και οι άλλοι και 2. «..αν όλα τα παιδιά της γης». Το

πρόγραμμα περιείχε δραστηριότητες για όλη την τάξη και κάποιες διαφοροποιημένες για τις ανάγκες των μαθητών ρομά. Όλες οι δραστηριότητες είχαν ομαδοσυνεργατικό προσανατολισμό, βιωματικό χαρακτήρα και αξιοποιούσαν την προσωπικότητα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών ρομά. Οι δραστηριότητες καλλιεργούσαν τη φαντασία των παιδιών, έδιναν πολλές ευκαιρίες και παραδείγματα που αφορούν την συνεργασία, την ομαδικότητα και την φιλία και είχαν ξεκάθαρο στόχο την ενεργητική εμπλοκή των παιδιών σε συνθήκες διερεύνησης και δοκιμής – πειραματισμού. Βασική επιδίωξη μέσα από τις δραστηριότητες ήταν να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση, η καλосύνη, η ανεκτικότητα, η δικαιοσύνη, ευγένεια. Καθόλη τη διάρκεια της εφαρμογής των θεματικών πραγματοποιούνταν ομαδικές συναντήσεις με σκοπό την ανατροφοδότηση και την επισήμανση των καλών πρακτικών. Σε αυτές τις συναντήσεις οι γραπτές αναφορές των εφαρμογών των δραστηριοτήτων και της αξιολόγησής τους, τα portfolio των μαθητών ρομά και καταγραφές από το ημερολόγιο βοήθησαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα δράσης, να αναστοχαστούν και να προετοιμάζουν κάθε φορά νέες δραστηριότητες και δράσεις. Επίσης, συζητήθηκαν λύσεις στα προβλήματα που προέκυπταν, π.χ. μη τακτική φοίτηση μαθητών ρομά, κ.α με σκοπό τον συνεχή αναστοχασμό. Η όλη διαδικασία είχε κυκλικότητα επειδή οι εκπαιδευτικοί όσο αποκτούσαν γνώση και αντιλαμβάνονταν τα λάθη τους για την εφαρμογή της προσέγγισης, τόσο επιχειρούσαν πιο κατάλληλες δραστηριότητες.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Η ερευνήτρια με τη βοήθεια του κριτικού φίλου, κωδικοποίησε τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από το ημερολόγιο. Στην έρευνα-δράση μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τρεις τύπους ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων: την ανάλυση περιεχομένου, την θεματική ανάλυση και την ανάλυση λόγου (Κατσαρού, 2016). Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Αρχικά, η ερευνήτρια ξεκίνησε να κατηγοριοποιεί τα δεδομένα με σκοπό να ξεχωρίσει τα πιο σημαντικά από αυτά σε κάθε φάση της έρευνας. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια ομαδοποίησε όσα αφορούν πιο συνηθισμένα συμβάντα στην τάξη. Τα αποτελέσματα αφορούν την αρχική φάση της έρευνας πριν την παρέμβαση και την τελική φάση της έρευνας. Εντοπίζουν τις πρακτικές και τις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούταν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, πριν την εφαρμογή του προγράμματος τα πιο σημαντικά αποτελέσματα έδειξαν πως οι παρέες των παιδιών ήταν ίδιες κάθε μέρα, η νηπιαγωγός ξεχώριζε τις έννοιες μάθημα και παιχνίδι, στην παρουσίαση ενός θέματος στον «κύκλο» έδινε αρκετές πληροφορίες και στη συνέχεια έκανε ερωτήσεις σχεδόν στους ίδιους μαθητές χωρίς κανένα κίνητρο να συμμετέχουν και οι πιο απομονωμένοι μαθητές, η ρομανί δεν μιλούσαν μέσα στην τάξη και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών ρομά ήταν σχεδόν ανύπαρκτο, σε καθημερινή βάση δίνονταν «φύλλα εργασίας», την περισσότερη ώρα τα παιδιά δούλευαν ατομικά. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που δείχνει τις μεθόδους και το κλίμα της τάξης ήταν

απόδοση της δικαιοσύνης στις συγκρούσεις των παιδιών από την ίδια τη νηπιαγωγό και μάλιστα οι μαθητές ρομά φαινόταν να κρίνονται πιο συχνά από τους γηγενής μαθητές. Τα αποτελέσματα με την ολοκλήρωση της παρέμβασης έδειξαν πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία πιο κοντά στις πρακτικές της διαπολιτισμικής προσέγγισης όπως π.χ η ρομανί ενθαρρύνεται να ακούγεται στην τάξη και μαθητές γηγενής μαθαίνουν ρομανί και άλλα στοιχεία για τον πολιτισμό των συμμαθητών τους. οι δραστηριότητες δεν περιλαμβάνουν φύλλα εργασίας με ατομική δουλειά αλλά διερεύνηση προβληματισμών μέσα από ομαδικό παιχνίδι. Στον πίνακα 1. Παρουσιάζουμε τις πιο σημαντικές αλλαγές όπως αποτυπώθηκαν στην καταγραφή στο ημερολόγιο. Τα αποτελέσματα από τη συνέντευξη των μαθητών ρομά κωδικοποιήθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου σε μία από τις παρακάτω κατηγορίες ομαδικής συμπεριφοράς του παιδιού σύμφωνα με τον Rubin (2001): 1. Δημιουργικό παιχνίδι-όταν τα χρησιμοποιούνται αντικείμενα για το σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκαν. 2. Εξερεύνησης δηλ. συμμετέχει με εξερευνητική συμπεριφορά. 3. Λειτουργικό δηλ. γίνεται απλά για την απόλαυση της φυσικής αίσθησης. 4. Δραματικό δηλ. το παιδί μπορεί να πάρει έναν ρόλο κάποιου άλλου. 5. Παιχνίδια (games) δηλ. το παιδί ή/και ο συμπαίκτης του μπορεί να έχουν αποφασίσει για τους κανόνες του παιχνιδιού και υποβλήθηκαν σε μια ποσοστιαία ανάλυση των θετικών και αρνητικών απαντήσεων. Σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές ρομά στη συνέντευξη πριν και μετά την παρέμβαση παρατηρούμε πως υπάρχει βελτίωση ειδικά σε δράσεις που σχετίζονται με δημιουργικό παιχνίδι, εξερεύνησης και με το λειτουργικό παιχνίδι. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 1: εκπαιδευτικές πρακτικές πριν και μετά την παρέμβαση

<u>πριν την παρέμβαση</u>	<u>μετά την παρέμβαση</u>
<i>Οι δραστηριότητες δεν έχουν σαφές νόημα ή διασύνδεση με την καθημερινή ζωή και με τα ερωτήματα των ίδιων των παιδιών</i>	<i>Αξιοποιούνται εξωσχολικές εμπειρίες προϋπάρχουσες γνώσεις, οι δραστηριότητες απαντούν στα ενδιαφέροντα των παιδιών</i>
<i>Η προσέγγιση που κυριαρχεί είναι κυρίως ατομοκεντρική</i>	<i>Συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια και ομαδοσυνεργατικές εργασίες</i>
<i>Η κατανόηση του κειμένου διερευνάται μέσα από ερωτήσεις που περιορίζονται στην επιφανειακή δομή του κειμένου και έχουν ως στόχο τον εντοπισμό κάποιων πληροφοριών.</i>	<i>Στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου δεν μας ενδιαφέρει το τελικό προϊόν αλλά οι διαδικασίες και οι συνεργατικές πρακτικές μέσα από τις οποίες παράγονται</i>
<i>Για να δηλωθεί η ολοκλήρωση της δραστηριότητας επιχειρείται διεύρυνση σε εικαστικές, δραματικές δραστηριότητες κλπ</i>	<i>Σύμφωνα με το πρόγραμμα από τη δραματοποίηση, την κίνηση, τα εικαστικά κλπ αναπτύξαμε την κατανόηση και παραγωγή του λόγου των μαθητών</i>

Οι δραστηριότητες δεν λαμβάνουν υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών ρομά. Η λέξεις ακούγονται μόνο στα Ελληνικά.

Δεν πραγματοποιούνταν δραστηριότητες εξερεύνησης και προβληματισμού

Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να πάρουν συνέντευξη από τη γιαγιά τους και να αναφέρουν πολιτισμικά στοιχεία των ρομά και να τα μεταφέρουν στην τάξη. Οι μαθητές αναφέρουν λέξεις και στα ρομανί.

Οι περισσότερες δραστηριότητες στο σχέδιο εργασίας απαιτούν διερεύνηση από τους μαθητές ρομά.

Πίνακας 2: Η Αλληλεπίδραση των μαθητών ρομά στα ομαδικά παιχνίδια σύμφωνα με τη δική τους εκτίμηση

Ομαδική συμπεριφορά	Ναι		Όχι		Δεν ξέρω	
	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά	Πριν	Μετά
Δημιουργικό παιχνίδι	4	6	2	-	-	-
Εξερεύνησης	-	6	6	-	-	-
λειτουργικό	3	6	3	-	-	-
Δραματικό	-	2	5	-	1	-
Παιχνίδια (games)	4	5	2	1	-	-
Σύνολο	11(36,6%) 25(83,3%)		18(60%) 1(3,3%)		1(3,3%) -	

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα για την *γλωσσική ικανότητα των μαθητών ρομά* η ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως σε όλους τους άξονες όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, στο υποκεφάλαιο «εργαλεία», μετρήθηκε Σύνολο 150 (50%) θετικών παρατηρήσεων ενώ στην τελική αξιολόγηση μετρήθηκε Σύνολο 190 (63,3%) θετικών παρατηρήσεων. Η μεγαλύτερη βελτίωση παρατηρήθηκε στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου και πιο συγκεκριμένα στο να εκφράζονται με διάφορους τρόπους, να κατανοούν απλές οδηγίες και να αφηγούνται μικρό μέρος μιας ιστορίας. Ενώ στο πεδίο του αναδυόμενου γραμματισμού δεν σημειώθηκε καμία βελτίωση.

Διατύπωση συμπερασμάτων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της εργασίας έδειξε ότι η παρέμβαση ήταν επιτυχημένη. Πιο συγκεκριμένα, ως προς την πρώτη υπόθεση της έρευνας τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές αλλαγές στη μεθοδολογία, στις πρακτικές στο είδος των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν. Η έρευνα δράσης ήταν σημαντική στην εφαρμογή της παρέμβασης γιατί βοήθησε κάθε φορά οι δραστηριότητες να αναθεωρούνται και να

προσαρμόζονται καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών. Ο προσανατολισμός στη διαπολιτισμική εκπαίδευση βοήθησε να αναπτύξουν καλύτερες σχέσεις οι μαθητές και να γνωριστούν καλύτερα οι γηγενής και οι ρομά μαθητές. Οι δραστηριότητες του προγράμματος παρέμβασης στην εφαρμογή του σχεδίου εργασίας παρείχαν ευκαιρίες στα παιδιά να δηλώσουν την κουλτούρα τους μέσα στην τάξη, γιατί με αυτή την πρακτική ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν στην κοινότητα της τάξης (Κωστούλη, 2016). Πολλές από τις δραστηριότητες στόχευαν στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων χωρίς όμως τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Στο πεδίο του αναδυόμενου γραμματισμού δεν σημειώθηκαν διαφορές στην αρχική και τελική αξιολόγηση. Στη διάρκεια της παρέμβασης οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με διάφορα είδη κειμένου και παροτρύνθηκαν να γράψουν όπως μπορούν, ακόμη και τα πιο διστακτικά παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν περιορισμένο αριθμό μαθητών ρομά που μπορεί να «γράψει» το όνομά του και να αντιγράψει λέξεις. τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά στην κατανόηση και παραγωγή λόγου. Συμπερασματικά, το πρόγραμμα παρέμβασης καλλιέργησε στοχευμένα τις κοινωνικές στάσεις των παιδιών και μέρους των γλωσσικών τους ικανοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης*, μετ. Μ. Δελιγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as Researchers: Qualitative Paths to Empowerment*. New York: Falmer.
- Lomax, P. (2003). Ο κριτικός φίλος. Στο Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα : Σαββάλας.
- McNiff, 1995 σελ. 3 McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: An Action Research Approach*. London: Routledge
- Nieto, S. 2004. *Affirming diversity*. New York: Pearson.
- Rubin, K. H. (2001). *The Play Observation Scale. Center for Children, Relationships, and Culture*. University of Maryland.
- Αρχάκης, Α. (2013). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης
- Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης στο Φραγκουδάκη, Ά. & Δραγώνα,

- Θ, (επιμελ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, Β τόμος, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 2002, (σελ. 67-103)
- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα: "Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει"*. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ. 7ος . Πάτρα: Αυτοέκδοση
- Καρακίτσιος, Α. (2015). *Καλές πρακτικές παρέμβασης για την ένταξη παιδιών Ρομά στην προσχολική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου, 2020, από <http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/kalespraktikesnipiagwgeio.pdf>
- Κωστούλη, Τ. (2016). Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου, 2020, από <http://www.roma-ekka.gr/>
- Μάρκου, Γ. (2018). Η ένταξη των Τσιγγάνων στην ελληνική κοινωνία: Μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής μιας ανομίας. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός*. (σελ. 37 - 129) Αθήνα: Γρηγόρη
- Μαυρουλή, Δ. & Πανταζής, Β. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το ΒΗΜΑ των κοινωνικών επιστημών*, τ. ΙΕ, 121- 136.
- Μητακίδου, Δ. & Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα: Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο
- Μπαρής, Θ. & Αλεξόπουλος, Χ. (2015). *Το εκπαιδευτικό πρόβλημα των Τσιγγανοπαίδων. Πραγματικότητα και διαφαινόμενες προοπτικές*. Ανακτήθηκε στις 12/01/2019 από: http://6dimdiapelfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon//to_ekpaideftiko_provlima_ton_tsiganon.pdf
- Μπεαζίδου, (2014). *Διδασκαλία και διαμαθητικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Εκδόσεις: Ζήτη, Θεσσαλονίκη.

- Παπαδοπούλου, 2008, σσ. 59-62 Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*. Θεσσαλονίκη: ΛΙΘΟΓΡΑΦΙΑ, 53-66.
- Παπαχριστοπούλου, Ε. (2016). *Σχολική διαρροή, γενεσιουργά αίτια και συμβολή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των φοιτούντων*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2009). Η μετάβαση των παιδιών ρόμικης καταγωγής στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών και τσιγγάνων μητέρων για την κοινωνική και γνωστική λειτουργικότητά τους. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 91-104.
- Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*, ΙΜΕΠΟ, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2004
- Χαλκιώτης, Δ. (2000). Η πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων. Στα Πρακτικά Συνεδρίου Γ. Γ. Α. Ε.: *Ο Ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων*, Αθήνα.

Κριτική προσέγγιση των μοντέλων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Νικολάτος Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ioannisnikolatos@gmail.com

Καλτσή Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed, eirinik16@gmail.com

Περίληψη

Η είσοδος μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει συντελέσει στη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Όροι, όπως, ρατσισμός και ξеноφοβία, έρχονται στο προσκήνιο και επιβάλλουν την ανάγκη για εύρεση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες για την αρμονική συμβίωση και την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην κοινωνία. Σε αυτή τη διαδικασία κομβικός κρίνεται ο ρόλος του σχολείου, μέσω του οποίου οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα μετουσιωθούν σε πράξη, οδηγώντας τους μαθητές στο να γίνουν κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες και να διαπνέονται από τις αρχές του σεβασμού, της κατανόησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναλύσουμε τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να τα συγκρίνουμε με βάση τις κριτικές που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς από ερευνητές. Το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι ιδανικό, αφού προωθεί όχι μόνο τη συνύπαρξη, αλλά και την αλληλεπίδραση των γηγενών μαθητών με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους.

Λέξεις-Κλειδιά: κριτική, μοντέλα, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες έχει μετατραπεί από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων, γεγονός που την έχει μετατρέψει σε μια χώρα με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα.

Στο ελληνικό σχολείο εκτός από τα παιδιά με ελληνική καταγωγή φοιτούν και παιδιά μεταναστών, αλλά και προσφύγων από διάφορες χώρες. Υπολογίζεται ότι φοιτούν αλλοδαποί μαθητές σε ποσοστό μεγαλύτερο του 10%, από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Σκλάβος, 2016).

Τα τελευταία χρόνια, στο χώρο της εκπαίδευσης, σημαντική στροφή θεωρείται η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Ως πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας με σεβασμό στις αρχές της ισότητας και της ισονομίας απαιτείται να διασφαλίσουμε την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη όλων, με σκοπό την αποδοχή και το σεβασμό κάθε ετερότητας ως προς την εθνικότητα, τη θρησκεία, το φύλο, τη γλώσσα, κ.λπ. (Ανδρούσου, 2000: 15-16).

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναλύσουμε τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να τα συγκρίνουμε με βάση τις κριτικές που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς από ερευνητές και επιστήμονες που ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο θέμα.

Αρχικά, γίνεται αποσαφήνιση κάποιων όρων που σχετίζονται με την παιδαγωγική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, κάνουμε μια ιστορική αναδρομή, παρουσιάζουμε τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναφερόμαστε με λίγα λόγια στην ελληνική πραγματικότητα. Έπειτα, διατυπώνουμε με αναλυτικό τρόπο τα πέντε μοντέλα που δημιουργήθηκαν για την διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και προχωρούμε σε μία κριτική προσέγγιση, στο τέλος, παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα και τις προτάσεις μας, προκειμένου ο αναγνώστης να έχει μια συνολική εικόνα για το υπό διαπραγμάτευση θέμα.

Αποσαφήνιση Όρων

Πολιτισμός - Πολυπολιτισμικότητα

Ο όρος πολιτισμός προέρχεται από το λατινικό «cultura» (Γκόβαρης, 2001: 132). Η γλώσσα, η θρησκεία, τα ήθη, τα έθιμα, οι παραδόσεις και η ιστορία συνθέτουν τον πολιτισμό μιας χώρας ή ενός έθνους (Δαμανάκης, 2003: 30).

Ο όρος πολυπολιτισμικότητα δηλώνει τη συνύπαρξη σε μια κοινωνία ποικίλων κοινωνικών ομάδων με διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά στοιχεία (Banks, 2006: 83).

Διαπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Πολύ συχνά ο όρος διαπολιτισμικότητα συγχέεται με τον όρο πολυπολιτισμικότητα, χωρίς όμως οι δύο έννοιες να είναι ταυτόσημες ή συνώνυμες. Η διαπολιτισμικότητα υποδηλώνει ότι το άτομο, το σύνολο των ατόμων, το έθνος θα πρέπει να έχει συγκεράσει στην πολιτισμική του ταυτότητα χαρακτηριστικά δύο πολιτισμών και να έχει δημιουργήσει μια νέα πολιτισμική ταυτότητα (Γεωργογιάννης, 2008: 30).

Όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη και απευθύνονται τόσο στους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς όσο και στον εθνικό πληθυσμό της χώρας υποδοχής, συνιστούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 74).

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ιστορική Εξέλιξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται για πρώτη φορά στις Η.Π.Α. τη δεκαετία του 1960. Στην Ευρώπη η διαπολιτισμική προοπτική στην εκπαιδευτική διαδικασία εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Στην Ελλάδα άργησε ακόμη περισσότερο, αφού για πρώτη φορά γίνεται αναφορά τη δεκαετία του 1980 με την έναρξη της παλιννόστησης και την ένταξη των παιδιών των παλιννοστούντων στα ελληνικά σχολεία (Δαρόπουλος, 2005: 180-185).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, αρχικά, χαρακτηριζόταν από έντονα αφομοιωτικές τάσεις και πιέσεις για συμμόρφωση. Στη συνέχεια, ωστόσο, και ιδιαίτερα από το 1995 και ύστερα, γίνεται μια συστηματική προσπάθεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών και προσαρμογής στα νέα δεδομένα (Μάρκου, 1996: 29).

Μέσα από τη νομοθεσία για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθιερώνονται Τάξεις Υποδοχής και Φροντηστηριακά Τμήματα. Οι θεσμοί αυτοί παρέχουν τη δυνατότητα για μια από κοινού με τα γηγενή παιδιά αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργήσε η ύπαρξη παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, στο σχολείο. Στόχο έχουν την ομαλή ένταξη των μειονοτικών ομάδων και την εξάλειψη των φαινομένων του κοινωνικού στιγματισμού (Μάρκου, 1997: 224).

Μοντέλα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές, κυρίως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, δημιούργησαν πολλά προβλήματα στις χώρες υποδοχής (Παναγίδης & Χατζησωτηρίου, 2014: 154). Τα προβλήματα αυτά προσπάθησαν να τα επιλύσουν οι χώρες αυτές με εκπαιδευτικές πολιτικές διαφορετικών προσεγγίσεων, οι οποίες συνοψίζονται στα παρακάτω πέντε μοντέλα εκπαίδευσης.

Αφομοιωτικό Μοντέλο

Το πρώτο μοντέλο το οποίο κυριάρχησε μέχρι τα μέσα του 1960 ήταν αυτό της αφομοίωσης. Με τον όρο αφομοίωση εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική ή η φυλετική τους προέλευση (Νικολάου, 2010: 120).

Στόχος είναι η απορρόφηση των ξένων πολιτισμών από τον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής και επικρατεί η αντίληψη ότι ο μετανάστης ή ο πρόσφυγας είναι ο υπαίτιος για την ενσωμάτωσή του ή μη στην κοινωνία (Γκόβαρης, 2011: 50). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, πρέπει οι μετανάστες ή οι πρόσφυγες να θυσιάσουν την πολιτιστική τους κληρονομιά, την γλώσσα, τις παραδόσεις τους και να υιοθετήσουν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας που τους φιλοξενεί (Baker, 2001: 535).

Η υλοποίηση του μοντέλου αυτού προκάλεσε σοβαρές ενστάσεις από τους επιστήμονες τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η μεταναστευτική ομάδα, ερχόμενη σε επαφή με την επικρατούσα κοινωνική ομάδα, χάνει τα δικά της πολιτισμικά στοιχεία και αναμειγνύεται σε τέτοιο βαθμό με την άλλη, ώστε να μην μπορεί πλέον να διακριθεί ως ξεχωριστή (Γεωργογιάννης, 1999²: 51).

Ο Taylor χαρακτηρίζει την αφομοίωση ως «θανάσιμη αμαρτία» ενάντια στο ιδανικό της αυθεντικότητας (Γκόβαρης, 2011: 150). Διότι, όπως περιγράφει η Bennett, τα μέλη των μειονοτικών ομάδων υποχρεώνονται να εγκαταλείψουν την κουλτούρα τους και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους για να συμμετάσχουν πιο εύκολα στα κοινωνικά υποσυστήματα, αλλιώς είναι αδύνατο να ενταχθούν (Bennett, 2007: 57).

Μοντέλο Ενσωμάτωσης

Το δεύτερο μοντέλο που υιοθετήθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 έως τις αρχές του 1970 ήταν αυτό της ενσωμάτωσης. Εφαρμόστηκε ως συμπληρωματική φιλοσοφία του αφομοιωτικού μοντέλου, αν και βασική επιδίωξή του ήταν να αναγνωρίσει και να νομιμοποιήσει τη διαφορετικότητα (Νικολάου, 2010: 122).

Ο όρος ενσωμάτωση υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα όμως, ασκεί επίδραση και σ' αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της (Νικολάου, 2010: 123).

Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δε θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Ο σεβασμός και η ανοχή αυτής της πολιτισμικής ετερότητας αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, μουσική, γιορτές κ.λπ. που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 2008: 209). Παρατηρείται, όμως, μια αφομοιωτική προσέγγιση σε χαρακτηριστικά, όπως η γλώσσα που αποτελεί βασικό πολιτισμικό γνώρισμα μιας κοινωνίας (Kivisto, 2005: 197).

Αναφέρει πολύ συχνά τον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων. Τις περισσότερες φορές όμως γίνεται απλή παρουσίαση του διαφορετικού πολιτισμού, χωρίς να προσδοκάται η αλληλεπίδραση και μάθηση μέσω της ανταλλαγής ερεθισμάτων από τους μαθητές (Γκόβαρης, 2011: 51). Απ' ότι φαίνεται μόνο θεωρητικά λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των μεταναστών - προσφύγων. Στην πράξη οι μειονοτικές ομάδες διατηρούν κάποια στοιχεία του πολιτισμού τους, αποτελώντας μέρος του νέου πολιτισμού, αλλά κάποια άλλα παραμερίζονται ή γίνεται προσπάθεια να αλλιάξουν (Νικολάου, 2010: 124).

Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Μετά την αποτυχία των προηγούμενων μοντέλων να προωθήσουν την ενσωμάτωση των μεταναστών - προσφύγων στην κοινωνία, κατά τη δεκαετία του 1970, παρουσιάστηκε το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας, που φιλοδοξούσε να φέρει τις απαραίτητες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές στη συνύπαρξη γηγενών πληθυσμών – μεταναστών και προσφύγων.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό για να μπορέσουν να συνυπάρξουν οι διάφοροι πολιτισμοί θα πρέπει να αναγνωριστούν και να διατηρηθούν οι ιδιαιτερότητες του καθενός (Γεωργογιάννης, 1999¹: 125). Η προώθηση των πολιτισμών των μεταναστών - προσφύγων, η καλλιέργεια του σεβασμού, της ανεκτικότητας και της κατανόησης προς αυτούς, είναι οι κύριοι άξονες του πολυπολιτισμικού μοντέλου (Παπαχρήστος, 2011: 68).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, στόχος είναι να διαμορφωθούν μαθητές οι οποίοι γνωρίζουν μεν το εθνικό τους υπόβαθρο, αλλά σέβονται και τους άλλους πολιτισμούς

(Νικολάου, 2010: 126). Για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση η τάξη είναι στην πραγματικότητα μια ουδέτερη αρένα στην οποία η ανοχή μπορεί να προωθηθεί από την αλληλοκατανόηση και η ισότητα από την ευκαιρία να προωθηθεί μέσω της προσωπικής μάθησης και θέλησης (Osler, 2005: 161-162).

Έχει δεχτεί κριτικές τόσο από τους συντηρητικούς όσο και από τους ριζοσπαστικούς. Οι συντηρητικοί εστιάζουν στον κίνδυνο κατακερματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και του έθνους, διότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θα εμποδίσει τα διαφορετικά παιδιά να αναπτύξουν τις αναγκαίες δεξιότητες για τη συμμετοχή τους στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Οι ριζοσπαστικοί επικεντρώνονται στον ιδεολογικό χαρακτήρα του πολυπολιτισμικού μοντέλου, διότι αδυνατεί να αναζητήσει τους λόγους που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό των μειονοτήτων και κατηγορούν το συγκεκριμένο μοντέλο ως μια εκλεπτυσμένη μορφή κοινωνικού ελέγχου που οδηγεί στην αναχαίτιση της αντίστασης των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Γκόβαρης, 2011: 65).

Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε από τα μέσα προς τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και άσκησε κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο και την τάση του να επικεντρώνεται περισσότερο στις ατομικές στάσεις παρά στις κοινωνικές δυνάμεις. Οι υπερασπιστές του αντιρατσιστικού μοντέλου υποστηρίζουν ότι ο θεσμικός ρατσισμός γεννιέται και αναπαράγεται μέσα από τους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, με αποτέλεσμα να διαχωρίζει τους μετανάστες και τους πρόσφυγες από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο (Νικολάου, 2010: 128).

Το μοντέλο αυτό προτείνει για την εξάλειψη του ρατσισμού προγράμματα σε επίπεδο κοινωνίας και εκπαίδευσης που περιγράφουν αναλυτικά το περιεχόμενο, τους σκοπούς μάθησης αλλά και τις στρατηγικές διδασκαλίας. Συγκεκριμένα αναφέρει:

- α) Την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική τους προέλευση.
- β) Τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να παρέχει, δίνοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους.
- γ) Τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα (Γεωργογιάννης, 2008: 210).

Οι επικριτές του αντιρατσιστικού μοντέλου επιμένουν ότι η υλοποίησή του μπορεί να μετατρέψει το σχολείο σε χώρο πολιτικής διαμάχης, αφού περικλείει τον κίνδυνο πολιτικής εκμετάλλευσης των μαθητών. Παράλληλα υποστηρίζουν ότι το μοντέλο αυτό εστιάζει την προσοχή του στις ομάδες των μεταναστών και των προσφύγων και όχι σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό (Γεωργογιάννης, 1999²: 52-53).

Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Πρωτοεμφανίστηκε στην Ευρώπη τη δεκαετία του 1980. Εμπεριέχει στην θεωρία του αξίες τόσο του πολυπολιτισμικού όσο και του αντιρατσιστικού μοντέλου. Από την

ετυμολογική ανάλυση της λέξης φανερώνεται πως μέσα από την ανταλλαγή και επαφή των διαφορετικών (πρόθεση δια) θα αναγνωρίσουν οι λαοί, διαφορετικούς πολιτισμούς, με αποτέλεσμα να επιτευχθεί μια ισότιμη και γόνιμη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και σχέση (Γκόβαρης, 2011: 78).

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger το διαπολιτισμικό μοντέλο διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές:

- α) Την ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα κατανόησης και τοποθέτησης του εαυτού μας στη θέση του άλλου, καλλιεργώντας τη συμπάθειά μας για αυτούς.
- β) Την αλληλεγγύη, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και την αδικία.
- γ) Τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα, ο οποίος μπορεί να εκφραστεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς, πράγμα το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα και μία πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στον δικό μας πολιτισμό.
- δ) Τον αγώνα εναντίον του εθνικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Κεσίδου, 2004: 78-79).

Ο Γεωργογιάννης (2008: 212) θεωρεί το μοντέλο αυτό εξαιρετικό και υπογραμμίζει ότι αν αποδεχτούμε, σεβαστούμε, αλληλεπιδράσουμε και συνεργαστούμε ισότιμα με το διαφορετικό συμμαθητή μας θα αποτελέσει το σχολείο «χωνευτήρι όλων των πολιτισμών», λαμβάνοντας, όμως, υπόψη και τις ιδιαιτερότητες κάθε πολιτισμού.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Οι σύγχρονες οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές μεταβολές ευνόησαν την ανάπτυξη ενός πολυπολιτισμικού κόσμου. Οι χώρες υποδοχής μεταναστών και προσφύγων, για να διαχειριστούν αυτή την κατάσταση, εφάρμοσαν πέντε σημαντικά μοντέλα για την ομαλή ένταξή τους.

Το πρώτο μοντέλο, το αφομοιωτικό, αποβλέπει στην ολοκληρωτική απορρόφηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μεταναστών και των προσφύγων από την κοινωνία. Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης ο αλλοδαπός μαθητής δικαιούται να διατηρήσει ορισμένα χαρακτηριστικά από τον πολιτισμό του, γιατί αποτελούν στοιχεία της προσωπικότητάς του. Ωστόσο, δέχεται έντονες επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής του. Σύμφωνα με το πολυπολιτισμικό μοντέλο η αποδοχή της διαφορετικότητας θα πρέπει να είναι αμφίπλευρη και να προέρχεται τόσο από τη μειονοτική ομάδα όσο και από τη χώρα υποδοχής. Σαν απάντηση στο παραπάνω μοντέλο έρχεται το αντιρατσιστικό. Βασική του επιδίωξη είναι η πάταξη ρατσιστικών φαινομένων και οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Τέλος, εμφανίζεται το διαπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο προωθεί όχι μόνο τη συνύπαρξη, αλλά και την αλληλεπίδραση των γηγενών μαθητών με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Είναι ιδανικό για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα (Νικολάου, 2020: 248), προτείνουμε, την καθολική εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου σε όλες τις

δομές της εκπαίδευσης, τη διάχυση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, ώστε να είναι καταρτισμένοι και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ανδρούσου, Α. (2000). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο Α. Βαφέα (Επιμ.), *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη* (σσ. 12-18). Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης Σχεδία.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J. (2006). *Race, culture and education*. New York: Routledge.
- Bennett, C. (2007). *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. New York: Allyn & Bacon.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999)¹. *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Κοινωνικοψυχολογικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση - Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999)². *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμος 7. Πάτρα: ΤΥΡΟCENTER.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαρόπουλος, Α. (2005). Διδακτικές Προτάσεις Αντιρατσιστικής Αγωγής. *Τα εκπαιδευτικά*, τεύχος 77-78, 180-185.
- Κεσίδου, Α. (2004). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (Επιμ.), *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών* (σσ.75-83). Πρακτικά 1ου Βαλκανικού Συνεδρίου.
- Kivisto, P. (2005). *Incorporating diversity: rethinking assimilation in a multicultural age*. London: Paradigm Publishers.

- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών – Μια Εναλλακτική Πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Νικολάου, Α. (2020). Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Νέος Παιδαγωγός*, τεύχος 17, 244-249. Ανακτήθηκε 27 Απριλίου, 2020, από http://neospaidagogos.online/files/17_Teyxos_Neou_Paidagogou_Martios_2020.pdf
- Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Osler, A. (2005). *Teachers, human rights and diversity: educating citizens in multicultural societies*. Sterling: Trentham Books.
- Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παναγίδης, Π., Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από την παροικιακή και μειονοτική εκπαίδευση στον λόγο της διαπολιτισμικότητας: πολιτική, προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 153-172). Αθήνα: Σαΐτα.
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σκλάβος, Τ. (2016, Μάρτιος 28). Πάνω από το 10% των μαθητών στα ελληνικά σχολεία είναι μετανάστες. *Dikaiologitika News*. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου, 2020, από <https://www.dikaiologitika.gr/eidhseis/paideia/100268/pano-apo-to-10-ton-mathiton-sta-ellinika-sxoleia-einai-metanastes>

Albert Camus: Pedagogical *absurdities* in the field of adult education

Μαντζανάρης Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Δρ. Θεολογίας, mantzanaris@gmail.com

Camus's existential queries form an outcome which is considered with regards to the concerns in force of the Adult Education, proposing further questions concerning the meaning of the absurd. Both the postmodern dynamic, as a rupture of the regulatory boundaries, and the methodological doubt of the absurd constitute a new demand for the search for truth, which goes through the refutation of the current regularity and the multiple forms of randomness, as well. In this context, the demands of freedom in the light of Critical Pedagogy raise issues concerning the alienation of man from its true nature. Therefore, the issue at stake of the Adult Education proposal is the reflection on the conditions of our lives in order to constantly re-examine the way we perceive the world forming an open path between the experience of life and the approach of the educational process.

Key Words: absurdities, adult education, Camus, philosophy.

Introduction

Camus's thinking and work have been extensively studied from individual scientific perspectives forming a wide field of interdisciplinary challenge, discussing the aspects and the particular dimensions of his work. From philosophy to literature (Roberts, 2008), and from pedagogy (Curzon-Hobson, 2013 · Weddington, 2007) to politics, Camus's thinking constantly raises questions concerning the small and the big world acting as a premise of our reflections. In this writing proposal we attempt to broaden the particular perspectives in the light of adult education, primarily raising questions about its theoretical proposal. More specifically, the central aspect of this study is the concept of *absurdity* oriented towards adult education according to its transformative conceptual burden. In view of the foregoing specifications, we may raise some questions that constitute central questions of the authoring advent. Thus, how does Critical Pedagogy make sense according to Camus? How can criticism in the field of adult education be defined? How is the postmodern viewed according to Camus's pedagogical proposal?

The above questions could form a dialectic in the context of the academic debate in force on the aspects of Critical Pedagogy, raising particular questions on how we perceive the freedom of existence. Thus, within these delimitations, issues of existential meaning are raised according to the projections of our social specifications. On the other hand, the construction of a criticism on the existential differences goes through their understanding according to the impulses of their truth. With these turns, the adult learner walks in, realizing each time their life premises.

Finally, the question that remains is whether we will change our textual specifications in force by drawing “from the nihilistic world a strength” (Camus, 1955:40) or we will allow ourselves to the conventions of the established clauses of the world by capitulating to its limits. This is the same question that an adult learner may consider if they are to realize the *sin* of their life. As Camus emphatically points out “If there is a sin against life it consists perhaps not so much in despairing of life as in hoping for another life and in eluding the implacable grandeur of this life” (Camus, 1955:113).

Camus’ absurdity premises in a postmodern era

The *absurdity* as “a tension between nihilism and the impulse to resist it at the heart of human experience” (Skrimshire, 2006: 286) of Camus forms a so called proposition of our lives that transcends the limits of our classified perception. Therefore, we cannot perceive our world except its meaning, observing vividly both the man inner limits and the philosophical interpretation of their stories. It is a meaning which is not discovered in the absolute, as in the Aristotelian *essence*, but in the resistance of the man to defend the domination of their existence. Thus, we cannot perceive the absurd, but we can be aware of the way we live with it.

In this world the man does not belong to his destiny, but to the way he realizes what is happening which is the damaged state they experience. So, it is important to know “whether I can live with what I know and with that alone” (Camus, 1955: 40).

Sisyphus situation, for example, forms an image of human tragedy, according to the vain of the existence, however, attributing the management of fate to the man, since it is not in vain to turn from scratch the rock into a world that remains irrational (Eaton, 1990). Therefore, the man draws power from the absurd of the world, following the act according to their conscious understanding. Ultimately, what matters is, “the point is not to be cured but to live with one’s ailments” (Camus, 1955: 29). It is the Kierkegaard belief itself that faith, which does not require a constant struggle, is “a dead faith” (Kierkegaard, 1967, 2:1140).

On the other hand, the embedded in the urban culture of social compatibility self, constitutes a *purity* of the success in the light of an ideal ethical representation. In this fragmented world of social norm (Foucault, 1991), the existential tearing to shreds forms the beginning of the realization of the man’s true nature. The absurd self in this case, “is strange, uncertain, and unknowable, it at least still *is*” (Wolken, 2016:74). In other words it is about the dynamic the dynamic of the alertness of a successful professional who surpasses the social appearances and refutes the very existence, projecting a new world that rises in the light of the absurd (Viggiani, 1960).

What is there as experience to the human except for an ignorance of his rights and a complacency about the course of his life? What is his concern, for instance, about

whether other people will die from *The Plague* (Camus, 1962)? Who is the winner of the six types of modern society (Camus, 1962)... finally who is the man of Camus?

The man of Camus is a tragic person, experiencing the crash of his fall; however, reflecting on the meaning of a new world upon leaving the wreckage of his struggle. As he emphatically points out “the first and, after all, the only condition of my inquiry is to preserve the very thing that crushes me, consequently to respect what I consider essential in it. I have just defined it as a confrontation and unceasing struggle” (Camus, 1955:34). He is who “suffers because of his understanding of what has, is, and will happen to humanity until it fully understands and consciously combats the plague in whatever form it may appear” (Oliver, 1973:227). However, which is the human world?

It is the “irrational silence of the world” (Camus, 1955:21), which *surpasses* the values of values of honesty, decency and integrity and *leads* you to the absurd, as a methodological doubt. However, absurdity, as a methodological doubt, “can, by returning itself, open up a new field of investigation” (Camus, 1956:10). Therefore, it is important to what the man can resist and reject “this is what counts” (Camus, 1955:51) being “the master of his days” (Camus, 1955:91). In this way, the absurd as a “peculiar fate”, as noted by Kant (Kant, 1965: Avii), assumes its phenomenological existence according to the specifications of the Heidegger’s consciousness, which “directs the *dasein* to the possibility of authentic existence manifest in the transience of the ontological-existential structure...” (Sagi, 1994:280).

In the light of the above interpretative acknowledgments, postmodernity as a so-called constructive aversion to continuity over time (Nola, 2003), involves the place of Camus’ absurd, suggesting the consciousness of an alienated self. The confrontation with the unpredictable ideas that encroach the regulatory speech, form new islets of truth seeking, in so far as the existing dominant form is refuted, creating meanings from the acting subject. In other words, a new identity is given to the search, tending to a multiple form of randomness.

Furthermore, the way in which resistance to social assumptions in the world of absurdity and modernity is proposed is goes through “non-identity and hostage being” (Bowker, 2014:8), forming new places of critical reflection and meaning in human actions. But with which meaning categories could someone define absurdity and postmodernity? Our world will always remain silent no matter how many questions we pose (Camus, 1956) tending to the eternal truth of death (Camus, 1955). This “unintelligible universe” (Camus, 1955: 15) makes you feel stranger even to yourself “divested of illusions and lights” (Camus, 1955: 5) realizing, though “that life is absurd cannot be an end, but only a beginning” (Camus, 1968: 201).

The more someone attempts to define the above concepts, the more they are led to undefined terms of ambiguous ways of thinking, distancing from their familiar places of foundation, even from the concepts of modernism as negative conceptual forms

(Peters, 2006). It is the semantics of a potential illusion, which undermines the current reasoning according to the basic terms interchanges of the regulatory thought and at the same time adopts a process of resonance. What remains in the postmodern thought, instead of seeking the truth and the demand for the abolition of any regulatory expression of speech?

The above question in a distinct way raises the dynamics of the two conceptual loads (absurdity and modernity), referring both to the dialectical course of thought and to the escapes of the conceptual signifiers from their reflective readings. Therefore, their encounter is involved in the liberation of the man from the surrendered establishments and the construction of a new way of reading the world.

Camus' percepts and challenges in the field of adult education

Camus' vision of the world is "always expressly political" (Skrimshire, 2006:286) to the terms of social perception, posing crucial questions with regards to the authoritarian domineering of a regulated establishment. The man's struggle is a struggle for the transformation of the society, even if there are no values. It is a revolutionary proviso, founded on the moving away from any nihilistic approach of the absurd, rather than on the realizing of the citizen's social act; an act that derives its revolutionary dynamics from "Sisyphus's stubbornness" (Hjorth, 2003:643) against the perception of the futile efforts of our lives.

To the extent that one can debate with the demands of Critical Pedagogy, the dynamic reference of (McArthur, 2013) is involved in the political approaches of Critical Theory projecting the educational practice as a political, moral and social proposition embedded in the field of social justice according to the demands for the freedom of the oppressed (Freire, 2000). However, what is the fundamental question-stake in the field of adult education?

This is the question of existence, as expressed by the "Existential Moment in each of our lives" (Morris, 1961:59). A moment that gives revolutionary liberation from the bonds of our fragility, as it takes place in the alienation of the man from his true nature. Living in the shadow of yourself or "under that stifling sky" (Camus, 1955:32) forms a foreign life condition that leads the man to the Platonic cave of a foreign country. An exile derived from the meaning of the terms of our life, the realization of which forms "the most harrowing of all" (Camus, 1955:27). However, what does revolutionary liberation in the field of adult education mean?

Liberation from the stranger of our existence takes place when we give meaning to every moment of our lives, learning from its details and how we fight against the stranger of our existence. This struggle is achieved, when we find the air to breathe between the certainties of the world and the ambiguity of the absurd, between the

promise and the doubt. In these places we attempt to turn the rock “but in full consciousness that our efforts will be overcome” (Hobson, 2017:15).

In this way, in adult education too, we transform our earlier perceptions leaving room to uncertainty concerning the refutation of our existing perceptions. We constantly doubt, reflecting the conditions of our lives and the regularities imposed upon us as well, placing uncertainty as a condition between “freedom and rigor, license and direction” (Hobson, 2017:39). We live truly, in our oddities, constantly re-examining the way in which “this mind and this world straining against each other without being able to embrace each other” (Camus, 1955:42). So, the fragility of our vision is interwoven with critical alert and a new perception of the world forming “open the existential tensions between school’s knowledge and student’s experience of life” (Hobson, 2017:39).

In other words, the absurd, enables us to know ourselves when we confront with a moment of confusion a Sisyphus moment. In this way, in the field of adult education although the “universe suddenly restored to its silence, the myriad wondering little voices” (Camus, 1955:110), we reconstruct our experiences on a journey of life and regain its terms in order to give meaning to the course of our movement in the history of knowledge and life.

Thus, the meaning marks each act of freedom, redefining how the world is read. After all, it is, a transformation of the way we encounter the truth of ourselves. Furthermore, the awareness of existence “gives meaning to life and makes our way in a seemingly absurd world” (Roberts et al, 2013: 1087). In this way we regain the prudence of our limits between freedom and justice. The awareness of our limits pushes us to find a balance between our dreams and our mistakes. As Camus notes: “In our wildest aberrations we dream of an equilibrium we have left behind and which we naively expect to find at the end of our errors” (Camus, 1955:168). In this way, the instructor can redefine the limits of both his purpose and his role, balancing between the limits of group discovery of knowledge and its constant completion. In this way, the opportunity is given to perceive “a way of awakening a sleeping world and of making it vivid to the mind’ and that it has a ‘modesty of thought that limits itself to describing what it declines to explain” (Camus, 1955:45). There is not only one way of approaching the teaching course but the realization that “in that magic lantern all the pictures are privileged” (Camus, 1955:45), since because the trainer belongs to a world where he is dominant, having the illusion of another world. And this *ambiguity* enables him to create a wealth of options for his teaching approach.

Therefore, the trainer can choose, on the one hand, from the *exile* of an objective world, where objectification leads to stillness, to an existential sadness and silence, a withdrawal from every moment of encounter with the other, as Janine experiences it (Camus, 1948:48) and Yvars (Camus, 1958:64), on the other hand, in the *kingdom*, where “the free exchange of conversation” (Camus, 1956:282) it enables us to rebel

against the loneliness both of the world's *exile* and of ourselves. Additionally, the *kingdom* is the place one feels a "sensation of trust and belonging that brings together possibility and potentiality, care and projection" (Curzon-Hobson, 2003:368).

Contrary to Yvars' "calamity" (Camus, 1958:64), who plunges into the isolation and solitude of his *exile*, at the same time there is somewhere out there a world waiting for us, a world that loves us beyond all futility and solitude. As Camus notes: "The world was still there, young and lovable. Jonas listened to the welcome murmur rising from mankind ... Louise too now, and he hadn't heard her laugh for so long. He loved them! How he loved them!" (Camus, 1958:118). It is about the world we discover in our encounters with others, setting at the same time the doubt and fragility as a key condition of existential insight. This encounter shows the way to the trainer's relationship with his students as he (the trainer) constantly forms a relationship of solidarity going hand in hand, constantly questioning "whether it remains faithful to its first noble promise" (Camus, 1956:22). What is the meaning of fragility in adult education? After all, what is the meaning of their relationship?

Camus proposes as a condition of true relationship the preservation of a fleeting and uncertain moment, where students and the trainer can experience the feeling of being part of it, transforming and redefining it in the light of that feeling. It is a moment which "is one that overlaps exile and the kingdom, for it is fraught with a complex milieu of expectations and actions within the learning environment" (Curzon-Hobson, 2003:379). Therefore, the issue at stake is how learners will seize that fragile moment in which they can transform their perception, under the challenge of a critical reading of the socio-political contexts. In other words, it is a revolutionary proviso surpassing the acquired perception, in order to form together a world that has not yet been completed by participating together in the sense of that unique moment.

Conclusions

Camus's life proposition involves an existential tragicality that is based on the stranger of our existence. The tragedy nature is the only true and "honest way to move through it" (White, 2006: 556). The way in which we will discover our true nature goes through our revolution against the dominant perceptions of our world and life. In the same way in adult education the learner will form a different perception of life and of their world when they *emigrate* to a foreign place, to another time of interpretation and transformation. In this place, at this moment they will discover another way of reading their existence, experiencing the absurd.

In other words, the absurd, constitutes the exact moment in which the learner is between a sense of certainty and a sense of a foreign place. In this call-challenge, the learners sometimes discover a way out of their acquired perceptions, others come to terms with this call-challenge, and others transform everything in their lives. In other words, they escape from the dominant aspects of social and political structure and regularity, and

take the risk of uncertainty holding a knife towards the sun. As Camus notes: “And because I couldn’t stand this burning feeling any longer, I moved forward. I knew it was stupid and I wouldn’t get out of the sun with one step. But I took a step, just one step forward. And this time, without sitting up, the Arab drew his knife and held it out towards the sun” (Camus, 1982:60).

With this knife we can oppose the rampant power that shapes “an attitude towards it and its effects” (Marshall, 2008:392). With this knife we struggle against the “benign indifference of the universe” (Camus, 1982:117) understanding the doubt as the creative way of reversing the unbearable strange with our own selves. It is the same doubt which forms the demand for a true life, a revolutionary life, where the revolutionary “does not ask for life, but for reasons of living” (Camus, 1956:101). Under these conditions, both the trainer and the learner can distance themselves from their certainties in force, escaping from the absolute entrenchments wondering with Camus about that irrational moment in which “something exploded inside me... He seemed so certain of everything, didn't he? And yet none of his certainties was worth a hair of a woman's head” (Camus, 1982:115).

References

- Camus, A. (1948). *The plague* (S. Gilbert, Trans.). London: Penguin.
- Camus, A. (1955). *The myth of Sisyphus*. (J. O'Brien, trans.). London: Penguin.
- Camus, A. (1956). *The rebel*. (A. Bower, trans.). New York, NY: Vintage Books.
- Camus, A. (1958). *Exile and the kingdom* (J. O'Brien, Trans.). London: Hamish Hamilton.
- Camus, A. (1962). *The Plague*. New York: Alfred A. Knopf.
- Camus, A. (1968). On Jean-Paul Sartre’s la nausea. Alger républicain, 20 Octobre 1938. In, P. Thody (Ed.), *Albert Camus: Lyrical and critical essays* (E. C. Kennedy, Trans.) (pp. 199-202). New York: Random House.
- Camus, A. (1982). *The outsider* (J. Laredo, Trans.). London: Penguin.
- Camus, A. (1989). *The stranger*. (M. Ward, trans.). New York, NY: Vintage International. (Original work published 1942).
- Curzon-Hobson, A. (2013). Confronting the absurd: An educational reading of Camus’ *The stranger*. *Educational Philosophy and Theory*, 45(4), 461-474.

- Hjorth, D. (2003). In the Tribe of Sisyphus: Rethinking Management Education from an “Entrepreneurial” Perspective. *Journal of Management Education*, 27(6), 637-653.
- Hobson, A. (2017). *Albert Camus and Education*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Eaton Muelder Marcia (1990). Context, Criticism, and Art Education: Putting Meaning into the Life of Sisyphus. *The Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 97-110.
- Foucault, M. (1991). What is enlightenment? In, P. Rabinow (Ed.). *The foucault reader* (pp. 32–50). Harmondsworth, UK: Penguin.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Kant, I. (1965). *The critique of pure reason* (N. K. Smith, Trans.). New York: St. Martin. References are to the standard pagination of the Prussian Academy edition of Kant’s works.
- Kierkegaard, S. (1967). *Søren Kierkegaard’s journals and papers (1967–1978)* (6 Vols, Ed. and Trans. H. Hong and E. Hong). Bloomington: Indiana University Press.
- Lyotard, Fr. J. (1989). The Tensor, *The Lyotard Reader*. A. Benjamin (Ed.). (pp. 1-18). Oxford: Basil Blackwell.
- Marshall, J. (2008). Philosophy as Literature. *Educational Philosophy and Theory*, 40(3), 383-393.
- Morris, Van Cleve (1961). Existentialism and the Education of Twentieth Century Man. *Educational Theory*, 11(1), 52-60.
- Nola, R., Irzik, G. (2003). Incredulity towards Lyotard: a critique of a postmodernist account of science and knowledge. *Studies in History and Philosophy of Science*, 34(2), 391-421.
- Oliver, Th. (1973). Camus, Man, and Education. *Educational Theory*. 23(3), 224-229.
- Peters, M. (2006). Lyotard, nihilism and education. *Studies Philosophy of Education*, 25(4), 407-410.
- Roberts, P. (2008). Bridging literary and philosophical genres: judgment, reflection and education in Camus’ *The Fall*. *Educational Philosophy and Theory*, 40(7), 873-887.
- Roberts, P., Gibbons, A. & Heraud, R. (2013). Introduction: Camus and education. *Educational Philosophy and Theory*, 45, 1085–1091.

- Sagi, A. (1994). Is the Absurd the Problem or the Solution? "The Myth of Sisyphus" Reconsidered. *Philosophy Today*, 38(3), 278-284.
- Skrimshire, S. (2006). A political theology of the absurd? Albert Camus and Simone Weil on social transformation. *Literature & Theology*, 20(3), 286-300.
- Strauss, W. (1962). "Albert Camus, Stone-Mason". *Modern Language Notes*, 77(3), 268-281.
- Viggiani, C. (1960). Camus and the Fall from Innocence. *Yale French Studies*, 25, 65-71.
- Weddington, H. (2007). The education of Sisyphus. *Journal of Transformative Education*, 5(2), 119-133.
- White, H. (2006). Practicing Camus: the art of engagement. *Cross Currents*, 55(4), 554-563.
- Wolken, J. D. (2016). Toward a Pedagogy of the Absurd: Constitutive Ambiguity, Tension, and the Postmodern Academy. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 7(1), 64-79.

Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

*Βουλγαράκη Κυριακή, Π.Ε.02, Μ.Εδ., kvoul009@yahoo.gr
Παπαστεφανάκη Σοφία, Μ.Εδ., Ph.D., sofiaapastefanaki@hotmail.com*

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη διερευνώνται οι επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) Νομού Ηρακλείου αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη. Κατά την ερευνητική διαδικασία επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, για τη συλλογή δεδομένων το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, ενώ η ανάλυσή τους έγινε με περιγραφική κι επαγωγική στατιστική. Από τα ευρήματα, προκύπτει ότι οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκείς ως προς το υπό διερεύνηση ζήτημα, για αυτό και η ανάγκη για σχετική επιμόρφωση εμφανίζεται καθολική. Επίσης, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων, εμφανής είναι η προτίμηση των εκπαιδευτικών στη θεματική ενότητα «Παιδαγωγική/Σχολική Ψυχολογία», στον υποχρεωτικό χαρακτήρα των προγραμμάτων με δυνατότητα επιλογής του χρόνου, στο μεικτό μοντέλο παρακολούθησης, δηλαδή συνδυασμό δια ζώσης κι εξ αποστάσεως συναντήσεων, και στην αξιοποίηση τεχνικών βιωματικού κι ευρετικού χαρακτήρα, καθώς και της εισήγησης.

Λέξεις–Κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εμπλουτίζουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους για ακαδημαϊκά ή παιδαγωγικά ζητήματα με ποικίλους τρόπους (Day, 2003), μεταξύ των οποίων είναι και η επιμόρφωση (Χατζηπαναγιώτου, 2001· Νάσαινας, 2010). Βέβαια, για την ανάπτυξη επιτυχημένων επιμορφωτικών προγραμμάτων πρωτίστως απαιτείται η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών του πληθυσμού–στόχου (Βεργίδης, 2008), δηλαδή των εκπαιδευτικών στην προκειμένη περίπτωση.

Αναμφισβήτητα, η προβληματική συμπεριφορά μαθητών αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη διδακτική καθημερινότητά τους οι εκπαιδευτικοί (Χρηστάκης, 2011· Παναγάκος, 2014) όλων των βαθμίδων (Πουρσανίδου, 2016). Στη σύγχρονη εποχή μάλιστα παρατηρείται αυξητική τάση στη συχνότητα, ποικιλία κι ένταση των προβλημάτων αυτών (Δρούλια, 2015· Πουρσανίδου, 2016· Stampoltzis et al., 2016).

Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη κι αντιμετώπισή τους

Η συμπεριφορά ενός παιδιού αξιολογείται ως προβληματική, όταν επιφέρει σοβαρές αρνητικές συνέπειες στο ίδιο ή σε άτομα του περιβάλλοντός του. Στην παρούσα μελέτη υιοθετείται η ταξινόμηση, κατά Walker (1997), σε εξωτερικευμένες κι εσωτερικευμένες μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη. Αναλυτικότερα, στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές ενοχλούν τους άλλους, εκπαιδευτικούς και συμμαθητές (γελούν, αντιμιλούν κ.ά.), ενώ οι μορφές της δεύτερης κατηγορίας (υπερβολική αδιαφορία για το μάθημα, αποφυγή δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων με συμμαθητές κ.ά.) απασχολούν τον ίδιο τον μαθητή, καθώς παρεμποδίζουν την περαιτέρω εξέλιξή του.

Αναμφισβήτητα, η έγκαιρη κι αποτελεσματική αντιμετώπισή τους κρίνεται απαραίτητη, καθώς διαταράσσουν την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας κι επιδρούν αρνητικά στη μάθηση, αφού ένα σημαντικό μέρος του διδακτικού χρόνου αφιερώνεται στη διαχείρισή τους, με αποτέλεσμα να πλήττεται το κλίμα της τάξης και να φθείρονται οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών (Okunola & Ocheho, 2017). Επίσης, αποτελούν σοβαρή πηγή άγχους για τον εκπαιδευτικό (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017), κυρίως όμως παρεμποδίζουν την πρόοδο του ίδιου του μαθητή που εκδηλώνει τέτοιες συμπεριφορές (Χρηστάκης, 2011).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην πρόληψη (Okunola & Ocheho, 2017), για την οποία καίριας σημασίας θεωρείται η εδραίωση θετικού ψυχολογικού κλίματος κι ασφαλούς οργανωτικού πλαισίου στην τάξη από τον εκπαιδευτικό. Αναμφίβολα, σπουδαίο ρόλο επιτελούν η ικανότητά του να προσελκύει και να διατηρεί αμείωτη την προσοχή των μαθητών, καθώς και η ποιότητα και μέθοδος της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2003· Τριλιανός, 2004). Για την αντιμετώπιση επίμονων/σοβαρών προβλημάτων απαιτείται δυναμική παρέμβαση (Τριλιανός, 2004). Σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να τηρούνται οι αρχές της ελάχιστης και προοδευτικής παρέμβασης. Σύμφωνα με την πρώτη, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει τόσο όσο είναι απαραίτητο, ενώ κατά τη δεύτερη ξεκινά από τις έμμεσες/μη λεκτικές παρεμβάσεις και προχωρά σε αμεσότερες/λεκτικές (Ματσαγγούρας, 2003).

Όταν τα παραπάνω αποτυγχάνουν, χρειάζεται βαθιά προσέγγιση του προβλήματος. Στη βιβλιογραφία καταγράφονται ποικίλες ψυχολογικές σχολές και διάφορα θεωρητικά μοντέλα, όπως τα μοντέλα εξωτερικού κι εσωτερικού ελέγχου. Τα πρώτα υποστηρίζουν ότι η σχολική πειθαρχία επέρχεται με άσκηση εξωτερικού ελέγχου στους μαθητές, ενώ τα δεύτερα στηρίζονται στις δυνατότητες αυτορρύθμισης κι αυτοβελτίωσής των (Ματσαγγούρας, 2003). Συχνή αναφορά γίνεται και στην οικοσυστημική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στις ποικίλες σχέσεις που συνάπτει ένα παιδί σε ένα κοινωνικό περιβάλλον και με βάση αυτές προτείνει έναν τρόπο ερμηνείας της συμπεριφοράς του (Molnar & Lindquist, 2013). Τέλος, καθοριστική είναι η συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας των μαθητών (Πουρσανίδου, 2016).

Αναμφίβολα, χρειάζεται επαρκής γνώση κι επιδέξια εφαρμογή των κατάλληλων για κάθε περίπτωση στρατηγικών, εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Siedentop, 2002· Slavin, 2003). Προς αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλει θετικά η υλοποίηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, για την επιτυχία των οποίων απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η χαρτογράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη

Με τη διερεύνηση και καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών εξασφαλίζεται η αντιστοίχιση των πραγματικών αναγκών των επιμορφούμενων με τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους των προγραμμάτων (Κόκκος, 2005). Βέβαια, αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία, καθώς αυτές δεν είναι μόνο συνειδητές ή λανθάνουσες ούτε αποκλειστικά ρητές ή μη (Βεργίδης, 2008).

Ειδικότερα, οι επιμορφωτικές ανάγκες των καθηγητών σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη έχουν απασχολήσει την τρέχουσα βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανεπάρκεια των βασικών σπουδών τους στο ζήτημα αυτό (Σαγρή, 2007· Δούκα, 2008· Κοκολινάκη, 2009· Δρούλια, 2015), για αυτό σε πολλές εμπειρικές έρευνες για τις επιμορφωτικές ανάγκες τους η επιμόρφωση σε τέτοια θέματα αποτελεί την πρώτη ή από τις πρώτες επιλογές τους (Ζαβού, 2007· Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008β· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Φιλοκώστα, 2010· Κρυπώτου, 2018).

Επίσης, ως προς τις θεματικές ενότητες τέτοιων προγραμμάτων, προτιμώνται η πρακτική εξάσκηση στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών, η Σχολική Συμβουλευτική και η Παιδαγωγική/Σχολική Ψυχολογία (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008α· Μουστακλή, 2009), ενώ οι περισσότεροι δηλώνουν υπέρ του υποχρεωτικού χαρακτήρα των προγραμμάτων (Μουστακλή, 2009). Ακόμη, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιλέγει το μεικτό μοντέλο παρακολούθησης (συνδυασμό δια ζώσης κι εξ αποστάσεως συναντήσεων) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010) και την αξιοποίηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών (Φιλοκώστα, 2010).

Η μέθοδος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Δ.Δ.Ε. Ν. Ηρακλείου στην αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. *Είναι αναγκαία η επιμόρφωση σε θέματα αποτελεσματικής διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στη σχολική τάξη σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της Δ.Δ.Ε. Ν. Ηρακλείου;*

2. Ποιες είναι οι απόψεις τους για το περιεχόμενο, τη μορφή, τον υποχρεωτικό χαρακτήρα και τις εκπαιδευτικές τεχνικές τέτοιων προγραμμάτων επιμόρφωσης;
3. Πώς διαφοροποιούνται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα προσωπικά/επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους;

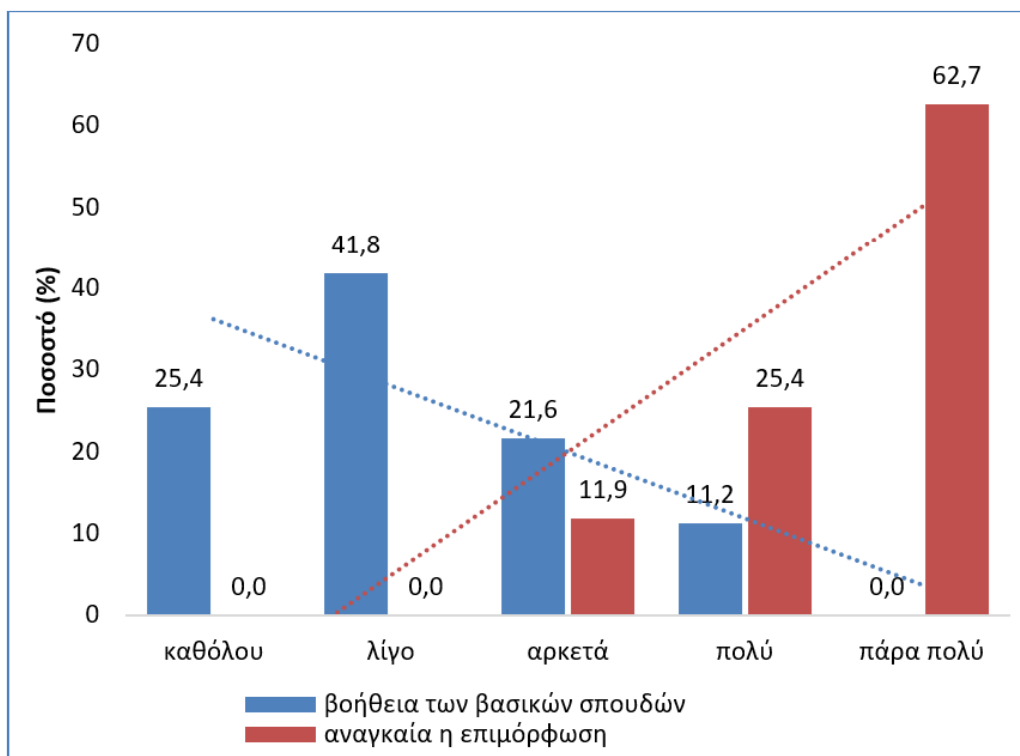
Για την έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση με εργαλείο συλλογής δεδομένων ερωτηματολόγιο, το οποίο απεστάλη ηλεκτρονικά στις Διευθύνσεις 7 Γυμνασίων και 4 ΓΕ.Λ. του Ν. Ηρακλείου, που προέκυψαν από τυχαία δειγματοληψία. Σε αυτό απάντησαν 134 εκπαιδευτικοί από τους 293 που υπηρετούσαν σε αυτά κατά το σχολικό έτος 2018-2019.

Σημαντική προσπάθεια καταβλήθηκε, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα κι αξιοπιστία των μετρήσεων. Τέλος, η μελέτη υπόκειται σε περιορισμούς. Πιο συγκεκριμένα, χρήσιμο θα ήταν να διερευνηθεί το ζήτημα αυτό στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας, καθώς και να υλοποιηθεί μία ερευνητική προσέγγιση με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου (τριγωνοποίηση).

Αποτελέσματα ανάλυσης ευρημάτων

Για την επεξεργασία των δεδομένων έγινε περιγραφική κι επαγωγική στατιστική ανάλυση με αξιοποίηση του προγράμματος IBM SPSS 24.0, ενώ στην ανοικτή ερώτηση ανάλυση περιεχομένου. Αρχικά, προσδιορίστηκαν τα προσωπικά/επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, υπερτερούν οι γυναίκες (67,2%), όσοι είναι 41-50 ετών (54,5%) και οι Φιλόλογοι (41,7%). Επίσης, το 46,3% έχει κάνει επιπλέον σπουδές, ενώ το 60,1% εργάζεται στη δημόσια εκπαίδευση 11-20 έτη. Από αυτούς το 41,7% υπηρετεί σε ΓΕ.Λ. και το 65,2% σε σχολεία αστικής περιοχής.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους στο υπό μελέτη θέμα (1^ο ερευνητικό ερώτημα). Πρωτίστως, εξετάστηκε η άποψή τους για την επάρκεια των βασικών σπουδών σε αυτό το ζήτημα. Σύμφωνα με τα ευρήματα, το 41,8% δήλωσε ότι τους έχουν βοηθήσει λίγο, το 25,4% καθόλου, το 21,6% αρκετά, το 11,2% πολύ, ενώ κανέναν πάρα πολύ (Σχήμα 1). Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα της σχετικής επιμόρφωσης. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι περισσότεροι (62,7%) θεωρούν πάρα πολύ απαραίτητη την επιμόρφωση, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (25,4%) πολύ, το 11,9% αρκετά και, τέλος, αξίζει να τονιστεί ότι κανένας δεν τη χαρακτηρίζει λίγο/καθόλου απαραίτητη (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Κατανομή συχνοτήτων στις αποκρίσεις που αφορούν στον βαθμό της βοήθειας που έχουν από τις βασικές τους σπουδές, και στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στο θέμα.

Ένα θέμα που εξετάστηκε, είναι οι μορφές προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη που απασχολούν τους συμμετέχοντες. Ως προς τις εξωτερικευμένες μορφές, προέκυψε ότι συναντούν τις περισσότερες σε μέση συχνότητα (αρκετά/λίγο). Ειδικότερα, την υψηλότερη Μ.Τ. (3,3) συγκέντρωσε η μορφή συμπεριφοράς ««πετάγεται» και διακόπτει τους άλλους, όταν μιλούν», ενώ ακολουθούν συμπεριφορές όπως «δε φέρνει ό,τι είναι απαραίτητο για το μάθημα» και «ενοχλεί τους διπλανούς του» (Μ.Τ.=3,0 αντίστοιχως). Αναφορικά με τις εσωτερικευμένες μορφές, παρατηρείται ότι τις συναντούν «λίγο»/«αρκετά». Ειδικότερα, την υψηλότερη Μ.Τ. (3,1) συγκέντρωσε η μορφή συμπεριφοράς «δεν προσέχει την ώρα του μαθήματος, αλλά “χαζεύει”» κι ακολουθεί ότι «επιδεικνύει υπερβολική τεμπελιά/αδιαφορία για το μάθημα» (Μ.Τ.=3,0).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των σχετικών προγραμμάτων (2^ο ερευνητικό ερώτημα), ως προς το περιεχόμενο το 72,4% προτιμά τη θεματική ενότητα «Παιδαγωγική/Σχολική Ψυχολογία», το 52,2% τη Σχολική Συμβουλευτική και το 45,5% την Κοινωνική Ψυχολογία. Ως προς την υποχρέωση συμμετοχής τους σε αυτά, το 64,2% θεωρεί ότι πρέπει να συμμετέχουν υποχρεωτικά αλλά με δυνατότητα επιλογής του χρόνου. Προτιμώμενη μορφή παρακολούθησης τέτοιων προγραμμάτων, εμφανίζεται το μεικτό μοντέλο, δηλαδή ο συνδυασμός των δια ζώσης συναντήσεων με τις εξ αποστάσεως (63,6%), ενώ το 68,7% επιλέγει την αξιοποίηση ποικίλων εκπαιδευτικών τεχνικών,

τόσο ενεργητικών (για παράδειγμα, βιωματικές κι ευρετικές) όσο και παραδοσιακών, όπως η εισήγηση.

Από την επαγωγική ανάλυση (3^ο ερευνητικό ερώτημα) προέκυψε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στη διαβάθμιση της αναγκαιότητας των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση ως προς τα προσωπικά/επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, με εξαίρεση τον τύπο σχολείου/-ων, όπου εργάζονται. Πιο συγκεκριμένα, το 72% όσων υπηρετούν ταυτόχρονα σε Γυμνάσιο και ΓΕ.Λ. θεωρούν πάρα πολύ αναγκαία την επιμόρφωση.

Τέλος, στην τελευταία - μοναδική ανοικτού τύπου - ερώτηση που προέτρεπε τους συμμετέχοντες να σημειώσουν οποιαδήποτε άλλη παρατήρηση είχαν ως προς το υπό εξέταση θέμα, σημειώθηκαν 13 απαντήσεις, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν στις εξής κατηγορίες: α. ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, β. μόνιμη/τακτική παρουσία σχολικών ψυχολόγων γ. ολιγομελή τμήματα, δ. ενέργειες εκπαιδευτικών/Διεύθυνσης σχολείου και ε. στάση μαθητών ή οικογενειών τους.

Συζήτηση

Η ανάλυση των ευρημάτων οδηγεί σε ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των καθηγητών στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών μαθητών στην τάξη και τις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ειδικότερα, οι βασικές σπουδές χαρακτηρίζονται ανεπαρκείς ως προς αυτό το ζήτημα, χαρακτηρισμός που συμβαδίζει με προγενέστερες μελέτες (Σαγρή, 2007· Δούκα, 2008· Κοκολινάκη, 2009· Χατζηδήμου, 2012· Δρούλια, 2015). Συνεπώς, εύλογα η πλειονότητα χαρακτηρίζει «πολύ»/«πάρα πολύ» απαραίτητη τη σχετική επιμόρφωση, στοιχείο που συμφωνεί με ευρήματα προηγούμενων εμπειρικών ερευνών (Ζαβού, 2007· Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008α· Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008β· Μουστακλή, 2009· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Φιλοκώστα, 2010· Κρυπώτου, 2018).

Αναφορικά με το περιεχόμενο τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων, καταδεικνύεται σαφέστατη προτίμηση στη θεματική ενότητα «Παιδαγωγική/Σχολική Ψυχολογία» κι ακολουθεί η «Σχολική Συμβουλευτική». Αυτό συνάδει με τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Ζαβού, 2007· Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008α· Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008β· Μουστακλή, 2009· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Κρυπώτου, 2018). Ως προς την υποχρέωση συμμετοχής τους σε αυτά, οι περισσότεροι ζητούν υποχρεωτική συμμετοχή αλλά με δυνατότητα επιλογής του χρόνου παρακολούθησης. Αυτό ενδεχομένως σημαίνει ότι πιστεύουν πως η σχετική επιμόρφωση αποτελεί αναπόδραστη και καθολική αναγκαιότητα. Ωστόσο, χρειάζεται να έχουν δικαίωμα επιλογής χρόνου, στοιχείο που συνάδει με βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κόκκος, 2008).

Αναφορικά με τη μορφή παρακολούθησης, προτιμάται το μεικτό μοντέλο (συνδυασμός εξ αποστάσεως και διά ζώσης συνεδριών), στοιχείο που ενδεχομένως ερμηνεύεται από τα μεγάλα περιθώρια ευελιξίας που αυτό παρέχει (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Τέλος, για τις προτιμώμενες εκπαιδευτικές τεχνικές φαίνεται σαφής τοποθέτηση της

πλειονότητας υπέρ του συνδυασμού βιωματικών κι ευρετικών τεχνικών με την εισήγηση. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να αποκλείουν τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές, ωστόσο επιλέγουν κι άλλες, περισσότερο ενεργητικές (Φιλοκώστα, 2010).

Τέλος, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στη διαβάθμιση της αναγκαιότητας για σχετική επιμόρφωση ως προς τα προσωπικά/επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, στοιχείο θετικό, καθώς όλοι έχουν ομοιογενή πεποίθηση για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης. Αντίθετα, σε άλλες έρευνες η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας διαφοροποιούν τη στάση τους (Κοκολινάκη, 2009· Μουστακλή, 2009). Ωστόσο, από στατιστικής άποψης σημαντικά διαφορετική στάση έχουν όσοι υπηρετούν ταυτόχρονα σε Γυμνάσιο και ΓΕ.Λ., καθώς η πλειονότητά τους τη θεωρεί πάρα πολύ αναγκαία, ενδεχομένως εξαιτίας του μεγάλου αριθμού τμημάτων και των μαθητών με διαφορετικά αναπτυξιακά επίπεδα. Όμως δεν εντοπίστηκαν ανάλογα ευρήματα στη βιβλιογραφία, ώστε να υπάρξει σύγκριση.

Συμπεράσματα

Αναγκαία, λοιπόν, θεωρείται η επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη, κατά τους εκπαιδευτικούς της Δ.Δ.Ε.Ν. Ηρακλείου. Εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων, προκρίνεται η θεματική ενότητα «Παιδαγωγική/Σχολική Ψυχολογία», ο υποχρεωτικός χαρακτήρας τους με δυνατότητα επιλογής του χρόνου, το μεικτό μοντέλο (δια ζώσης κι εξ αποστάσεως συναντήσεις) κι ο συνδυασμός συμμετοχικών κι ευρετικών εκπαιδευτικών τεχνικών με την εισήγηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βεργίδης, Δ. (2008). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Καραλής (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (Τόμος Γ', σελ. 15-66). Πάτρα: Ε.Α.Π
- Δούκα, Μ. (2008). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική τάξη: απόψεις και τρόποι αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 20/4/2018 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18805>
- Δρούλια, Γ. (2015). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμπεριφορά των μαθητών στη σχολική τάξη και τις τεχνικές πρόληψης και τροποποίησης της διαταρακτικής συμπεριφοράς τους* (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου: Κόρινθος.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1999)

- Ζαβού, Β. (2007). *Διερεύνηση αναγκών επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 9/2/2019 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20855>
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: θεωρητικές προσεγγίσεις* (Τόμος Α'). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κοκολινάκη, Ε. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα οργάνωσης και διαχείρισης της σχολικής τάξης: η περίπτωση ενός Λυκείου του αστικού κέντρου της Θεσσαλονίκης* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 20/4/2018 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19235>
- Κρυπώτου, Α. (2018). *Διερεύνηση των Επιμορφωτικών Αναγκών των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της πρόκλησης για το «Νέο Σχολείο» του 21^{ου} αιώνα* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 9/2/2019 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39800>
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μουστακλή, Α. (2009). *Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον Ν. Άρτας για την αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας στο Γυμνάσιο* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 28/4/2018 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19238>
- Molnar, A., & Lindquist, B. (2013). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση* (Επιμ./Μτφ. Καλαντζή-Αζίζι, Α.). Αθήνα: Πεδίο
- Νάσαινας, Γ. (2010). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπατσιούλας
- Ο.ΕΠ.Ε.Κ. (2008α). *Αποκλίνουσες συμπεριφορές – Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Φάκελος μελέτης*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 24/4/2018 από repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3792/1132.pdf
- Ο.ΕΠ.Ε.Κ. (2008β). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. ΕΚΚΕ, Κέδρος Α.Ε. Ανακτήθηκε στις 10/10/2018 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1158>
- Okunola, J.L., & Ocheho, T.U. (2017). Teachers' and Students' Attitudes Toward Disruptive Behaviour and Disciplinary Styles: A Comparative Analysis of England and Nigeria. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(24), 54-66.

Ανακτήθηκε στις 30/12/2018 από <https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/40144/41291>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων, μέρος 8ο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 18/11/2018 από https://www.edivea.org/uploads/4/1/3/8/41385385/8_sysxetisi.pdf

Παναγάκος, Ι. (2014). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 350-365. Ανακτήθηκε στις 19/9/2018 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/.../122>

Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75. Ανακτήθηκε στις 19/9/2018 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/.../9380>

Σαγρή, Γ. (2007). *Η αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα στη σχολική τάξη: αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της Λάρισας* (Διπλωματική εργασία), Ε.Α.Π.: Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 28/4/2018 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20261>

Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 142-186.

Siedentop, D. (2002). Ecological perspectives in teaching research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 427-440 Stampoltzis, A., Ioannou, S., & Georgiou, V. (2016). Emotional and behavioral difficulties of pupils in secondary schools: Teachers' views and perceptions. *International Society of communication and Development among universities*, 52-60.

Τριλιανός, Θ. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη (Β' Τόμος)*. Αθήνα

Φιλοκώστα, Θ. (2010). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.

Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Διάδραση

Έρευνα για την καινοτομία στα Ευρωπαϊκά Σχολεία

Μαριάνθη Πλατσή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, PhD, mplatsi@outlook.com

Περίληψη

Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία αποτελούν ένα τυπικό παράδειγμα της τρέχουσας κοινωνικής πραγματικότητας στην Ευρώπη, λόγω της ετερογένειας και της πολιτισμικής πολυμορφίας των μαθητών τους. Στην σημερινή εποχή της αυξανόμενης ζήτησης για αποτελεσματικότητα και ευελιξία στις συνεχείς και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της οικονομίας, της αγοράς, της τεχνολογίας και των κοινωνικών τάσεων, τα σχολεία αυτά προκειμένου να επιβιώσουν θα πρέπει να είναι σε θέση να βελτιώνονται και να καινοτομούν. Η συγκεκριμένη έρευνα που ακολουθεί, και είναι μοναδική στο είδος της για τα σχολεία αυτά, εστιάζει στην τρέχουσα κατάσταση όσον αφορά την καινοτομία στα Ευρωπαϊκά Σχολεία καθώς και την στάση των επίσημων ηγετών (Διευθυντές και Υποδιευθυντές) απέναντι σ' αυτήν (προσανατολισμός καινοτομίας).

Εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που αφορά τα Ευρωπαϊκά Σχολεία και πραγματοποιήθηκε από την Δρ. Μαριάνθη Πλατσή στα πλαίσια της διατριβής της στο Vrije Universiteit Brusel το 2018 (Platsi, 2018). Σκοπός της έρευνας ήταν να δώσει απάντηση στο ερώτημα: «Σε ποιο βαθμό καινοτομούν τα Ευρωπαϊκά Σχολεία».

Το θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας βασίστηκε στη σχετική με την καινοτομία βιβλιογραφία και συγκεκριμένα στην ύπαρξη ή μη στοιχείων που διευκολύνουν, υποστηρίζουν και προάγουν την καινοτομία όπως πόροι, υποστηρικτικό περιβάλλον, ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών και την ηγεσία:

α) Πόροι

Η επιτυχία μιας καινοτομίας εξαρτάται από τους πόρους και την υπάρχουσα πρακτική που ακολουθεί ένας οργανισμός απέναντι σε αυτήν. Η κατηγορία πόροι είναι μια ευρεία κατηγορία. Περιλαμβάνει τους τεχνικούς πόρους, όπως εξοπλισμός και πρόσβαση στο διαδίκτυο, τους ανθρώπινους πόρους, όπως επιπλέον προσωπικό για τη στήριξη δραστηριοτήτων και προγραμματισμός, αλλά και τους φυσικούς πόρους, όπως ο χώρος στην τάξη. Όσο λιγότεροι πόροι απαιτούνται για μια καινοτομία, τόσο πιο πιθανό είναι να επιτύχει (Zhao & Frank 2003).

β) Υποστηρικτικό περιβάλλον

Σε επίπεδο σχολείου, η καινοτομία επωφελείται από ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Fullan and Senge, in Tondeur, Devos, Van Houtte, Van Braak & Valcke 2009) που

λειτουργεί ως ισχυρό πλαίσιο αναφοράς για τις σκέψεις και τις δράσεις που προκύπτουν από την εισαγωγή καινοτομιών (Jassawalla & Sashittal, 2002). Ερευνητικές μελέτες έδειξαν ότι τα σχολεία με υψηλό καινοτόμο δυναμικό είναι σε θέση να ενσωματώσουν επιτυχείς καινοτομίες στην δική τους οργάνωτική δομή και να κρατήσουν τα εμπόδια μακριά από τους εκπαιδευτικούς, όπως εξηγεί ο Rikkerink et al. (2015).

γ) Ενεργός Συμμετοχή

Κεντρικό ρόλο στην καινοτομία διαδραματίζει η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην καινοτομία, όταν μάλιστα αυτή συνοδεύεται από την ενεργό συμμετοχή τους και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εφαρμογή καινοτομιών (Bouckenpooghe & Devos, 2007; Fullan, 2007; Kogut & Zander, 1992). Οι Harris (2005), Spillane (2005) και Timperley (2005) υπογράμμισαν την ανάγκη να διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών διότι οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται, κινητοποιούν και καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αλλαγής, η οποία είναι πολύτιμη ως καινοτόμος πρακτική για την βελτίωση του σχολείου. Έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με την έρευνα και την καινοτομία είναι πιο πιθανό να δοκιμάσουν νέες ιδέες, να αναλάβουν κινδύνους και να επιμείνουν παρά τους αυξανόμενους κόπους που αναπόφευκτα συνοδεύουν την καινοτομία (Butler, Schnellert & MacNeil, 2015).

δ) Ηγεσία

Οι ηγέτες, επίσημοι και ανεπίσημοι, είναι σημαντικοί για τη διαδικασία καινοτομίας. Ο ρόλος τους είναι να δημιουργήσουν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των φορέων και να «δοκιμαστούν δημιουργικές ιδέες σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον», όπως αναφέρεται στο Moolenaar, Daly and Sleegers (2010). Δρουν ως διευκολυντές στη διαδικασία αλλαγής, αναζητώντας ευκαιρίες για ανάθεση, προκειμένου να εμπλακεί το προσωπικό τους στη διαδικασία της καινοτομίας. (Fullan, 2007).

Μεθοδολογία

Προκειμένου να δοθεί περισσότερη αντικειμενικότητα στην έρευνα, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση για την παρουσίαση του θέματος της καινοτομίας στα Ευρωπαϊκά Σχολεία. Η έρευνα διεξήχθη στα Ευρωπαϊκά Σχολεία της Κεντρικής Ευρώπης (5 στο Βέλγιο, 2 στο Λουξεμβούργο και 1 στο Μπέργκεν της Ολλανδίας) και είναι η μοναδική στο είδος της. Αφού λάβαμε άδεια από τον Γενικό Γραμματέα των Ευρωπαϊκών Σχολείων στις 10 Δεκεμβρίου 2013 (7 Ευρωπαϊκά Σχολεία: 5 στο Βέλγιο, 2 στο Λουξεμβούργο) και στις 23 Ιουνίου 2014 (Ευρωπαϊκό Σχολείο του Μπέργκεν, Ολλανδία) επικοινωνήσαμε με τους διευθυντές μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για να τους ενημερώσουμε για το σκοπό της έρευνας.

Οι συνεντεύξεις με τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές έλαβαν χώρα μεταξύ Μαρτίου 2014 και Νοεμβρίου 2014. Έγιναν πέντε συνεντεύξεις με διευθυντές (τρεις στο

γραφείο τους, μία μέσω Skype και μία τηλεφωνικά) και εννέα συνεντεύξεις με τους υποδιευθυντές (τρεις μέσω Skype και οι υπόλοιπες στο γραφείο τους) για να διευκολυνθούν λόγω φόρτου εργασίας.

Ενημερώθηκαν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι για τα ερωτήματα της συνέντευξης και βεβαιώθηκαν ότι θα κρατηθεί η ανωνυμία τους. Κάθε συνέντευξη ηχογραφήθηκε, καταγράφηκε και στάλθηκε στους ίδιους για διορθώσεις, για να επιστραφούν διορθωμένες και με την τελική τους έγκριση.

Επιλέχθηκε το είδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων με ανοιχτές ερωτήσεις, επειδή δίνει την ευκαιρία σε αυτούς που παίρνουν την συνέντευξη να ελιχτούν, και στους συνεντευξιαζόμενους να εκφράσουν τις σκέψεις, τις εμπειρίες και τις στάσεις τους (Cohen L., Manion L., Morrison K., 2008; Patton, M. 1987).

Το ερευνητικό εργαλείο

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων βασίστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο μελετητών και ερευνητών όπως οι Leithwood (2010), Hopkins (2001), Spillane (2003), Fullan (2001), Kotter (2004), Lakshman (2004) καθώς και Tondeur, Devos, Van Houtte, Van Braak & Valcke (2009), Bouckennooghe & Devos (2007). Σημαντική βοήθεια προσέφερε η ερευνητική εργασία “Examining School Culture in Flemish and Chinese Primary Schools” που πραγματοποίησαν οι Chang Zhu, Geert Devos and Jo Tondeur (2013) καθώς και μέρη της “School Culture Scale” (SCS) αναφορικά με την υποστηρικτική ηγεσία, την συμμετοχική λήψη αποφάσεων και τον προσανατολισμό της καινοτομίας, προσαρμοσμένα από το έργο των Devos et al. (2007).

Θέσαμε τις ίδιες ερωτήσεις στους διευθυντές και τους υποδιευθυντές, διότι και οι δύο αποτελούν τη διοικητική ομάδα του σχολείου. Γνωρίζοντας ότι ο διευθυντής έχει την απόλυτη εξουσία στα σχολεία αυτά και το γεγονός ότι δεν υπάρχει επίσημο κατηγονητολόγιο για τους υποδιευθυντές, μια επιπλέον ερώτηση συμπεριλήφθηκε επίσης στη συνέντευξη μόνο των υποδιευθυντών, προκειμένου να εξετάσουμε την άποψή τους επί του θέματος.

Αποτελέσματα της έρευνας

Ερευνητική ερώτηση: Σε ποιο βαθμό καινοτομούν τα Ευρωπαϊκά Σχολεία;

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας έδειξαν ότι:

α) Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία καινοτομούν.

Η παρούσα μελέτη έδειξε έναν σαφή προσανατολισμό των Ευρωπαϊκών Σχολείων προς την καινοτομία, παρά την υψηλή γραφειοκρατία και τον ασφυκτικό έλεγχο από το Central Office.

Παράδειγμα καινοτομίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί η ύπαρξη ενός ανεπίσημου middle management αποτελούμενο από τον διευθυντή, τους υποδιευθυντές και εκπαιδευτικούς με διοικητικές ικανότητες, σε ένα σύστημα, όπως αυτό των Ευρωπαϊκών Σχολείων, όπου επισήμως τον απόλυτο έλεγχο της διοίκησης τον έχει μόνο ο διευθυντής. Το middle management έχει δημιουργηθεί άτυπα μεταξύ του διευθυντή και εκπαιδευτικών του σχολείου με αυξημένα προσόντα. Σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς έχουν ανατεθεί επιπλέον καθήκοντα, πέρα από αυτό της διδασκαλίας, με σκοπό την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και έχουν συμβουλευτικό και συντονιστικό χαρακτήρα. Τέτοιες θέσεις είναι για παράδειγμα ο «school development plan coordinator» (συντονιστής του σχολικού αναπτυξιακού σχεδίου) και το «curriculum development unit» (μονάδα ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών).

Είναι γεγονός ότι τα Ευρωπαϊκά Σχολεία εφηύραν νέες θέσεις και αυτό δείχνει ότι προσπαθούν εσκεμμένα να αναδιαρθρωθούν για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Έχουν αναδιαμορφώσει ρόλους και ευθύνες δημιουργώντας νέες ομάδες, πεπλατυσμένες δομές και κυρίως έδωσαν μεγαλύτερη ευθύνη στους εκπαιδευτικούς.

Καινοτομία επίσης μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι στα ανώτερα κλιμάκια (Central Office) γίνεται ευρεία συζήτηση για αλλαγή του τρόπου πρόσληψης των θεολόγων εκπαιδευτικών. Αν δηλαδή θα πρέπει να συνεχίσουν να επιλέγονται από τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας ή θα πρέπει να επιλέγονται από τις σχολικές μονάδες, όπως γίνεται με όλους τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

β) Πόροι

Σε αυτή τη μελέτη, είχαμε συναίνεση μεταξύ διευθυντών και υποδιευθυντών σχετικά με την υποστήριξη και τη διαθεσιμότητα των πόρων (ανθρώπινων και τεχνικών) που παρέχονται σε αυτά τα σχολεία. Για παράδειγμα, υπάρχει το ανθρώπινο κεφάλαιο. Οι καθηγητές που εργάζονται στα Ευρωπαϊκά Σχολεία διαθέτουν υψηλά εκπαιδευτικά προσόντα και εμπειρία αφού επιλέγονται οι καλύτεροι από το Υπουργείο Παιδείας του εθνικού τους συστήματος. Επιπλέον, η τεχνική υποστήριξη θεωρείται αρκετά καλή σε αυτά τα σχολεία, γεγονός που μας δίνει ένα επιπλέον θετικό μήνυμα σχετικά με την καινοτομία που λαμβάνει χώρα σε αυτά τα σχολεία και την υποστήριξη που παρέχεται. Ωστόσο, η γραφειοκρατία παραμένει ένας σημαντικός αρνητικός παράγοντας στην εφαρμογή καινοτομιών. Ο λόγος είναι ότι όλη η διαδικασία, από την αρχική σύλληψη της ιδέας μέχρι την υλοποίησή της από το Central Office, παίρνει πολύ χρόνο λόγω μακρόχρονων συζητήσεων για να παρθεί οριστική απόφαση.

Εντούτοις, καινοτομίες που σχετίζονται με σημαντικές αλλαγές, όπως τα Προγράμματα Σπουδών ή αλλαγές στη διδακτική πρακτική και στην αύξηση των πόρων, δεν μπορούν να εφαρμοστούν, εκτός εάν υπάρχει συμφωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στο Ανώτατο Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

γ) Η ηγεσία διευκολύνει, προωθεί και υποστηρίζει την καινοτομία

Τα αποτελέσματα της μελέτης μας έδειξαν ότι οι ηγέτες, μέσω των ηγετικών πρακτικών τους - υποστηρίζοντας την επικοινωνία των εκπαιδευτικών, ανταλλάσσοντας πληροφορίες και ιδέες, αναπτύσσοντας κοινό όραμα και στόχους, επιτρέποντας τη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τη συνεργασία, - παρέχουν στήριξη ώστε οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, η αποτυχία γίνεται δεκτή, ενώ οι ηγέτες «... θεωρούνται ότι υποστηρίζουν το γόνιμο έδαφος της καινοτομίας για ανάπτυξη» (Moolenaar, Sleeger & Daly, 2010). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και είναι πιο πιθανό να αγκαλιάσουν νέες ιδέες και να καινοτομήσουν.

Επιπλέον, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών, η οποία συνδέεται με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και τη συνεργασία σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την επιτυχή εφαρμογή πρωτοβουλιών, διότι δημιουργεί ένα αίσθημα ψυχολογικής ιδιοκτησίας και ικανοποίησης από τις επιπτώσεις που έχει το έργο τους (Armenakis & Harris, 2002; Haris et al., 2003; Humphreys, 2010).

Ωστόσο, όλα τα παραπάνω δεν μπορούν να επιτευχθούν χωρίς την κατάλληλη ηγεσία για να διευκολυνθεί η προώθηση και η υποστήριξή τους. Στη έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι ευρωπαίοι ηγέτες, επίσημοι (διευθυντές και υποδιευθυντές) και ανεπίσημοι (εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα), ακολουθούν έναν υποστηρικτικό τρόπο ηγεσίας, είναι διαθέσιμοι για να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους καθηγητές παρέχοντας εποικοδομητική κριτική, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας πειραματισμούς και νέες πρακτικές στη διδασκαλία (Zhu, Devos & Tondeur, 2013).

Οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές ωστόσο πρότειναν διάφορα σημεία στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα που πρέπει να τροποποιηθούν, δείχνοντας την υποστηρικτική στάση τους απέναντι στην καινοτομία. Υποστηρίζουν μάλιστα ότι αυτή τους η στάση δεν είναι δυστυχώς εμφανής στους εκπαιδευτικούς. Ο λόγος αυτής της απόκλισης μπορεί να αποδοθεί σε διάφορους παράγοντες. Αν και οι επίσημοι ηγέτες υποστηρίζουν την καινοτομία με διάφορους τρόπους και παίρνουν πρωτοβουλίες, ωστόσο τα υψηλά επίπεδα γραφειοκρατίας, η αυστηρή λογοδοσία για τις ενέργειές τους και η απαιτούμενη προέγκρισή τους από το Central Office δημιουργεί λάθος εντυπώσεις. Τα Ευρωπαϊκά Σχολεία πρέπει να είναι αυτόνομα, ευέλικτα και λιγότερο γραφειοκρατικά ώστε να είναι πιο ανταγωνιστικά και να βελτιώνονται, σύμφωνα με τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές.

Βιβλιογραφία

- Armenakis, A. A., & Harris, S. G. (2002). Crafting a change message to create transformational readiness. *Journal of Organizational Change Management*, 15(Νumber 2), 169-183.

- Bogdan, R. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative Research for Education: An introduction to the theories and Methods*. US:Pearson/Allyn and Bacon.
- Bouckenooghe, D. & Devos, G. (2007). *The Role of process, Context And individual Characteristics In Explaining Readiness To Change: A Multilevel Analysis*. [Online]. Available from: <https://public.vlerick.com/Publications/d2bf3325-6aa9-e011-8a89-005056a635ed.pdf> [Downloaded: 2016-2-2].
- Butler, L. D., Schnellert, L. & MacNeil, K. (2015). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry. *Journal of educational Change*, 16(1): 1-26.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Davidson, C. & Tolich, M. (1999). *Getting Started : An Introduction to Research methods*. New Zealand: Pearson.
- Devos, G., Van De Woestyne, M. & Van De Broeck, H. (2007). *A Contingency Approach to Innovation Management: A Cross-Case Comparison*. [Online] Available from <https://public.vlerick.com/Publications/afcf3931-6aa9-e011-8a89-005056a635ed.pdf> [Downloaded: 2012-1-7].
- Fullan, M (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (2nd e.d.). New York:Teachers' College Press.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2005). *Distributed Leadership. The Essentials of School Leadership*. B. Davies. London, Paul Chapman Publishing and Corwin Press
- Humphreys, E. (2010). *Distributed Leadership and its Impact on Teaching and Learning*. Education Doctorate. NUI Maynooth. [Online] Available from: [http://eprints.maynoothuniversity.ie/2041/1/Distributed_Leadership_Ed_D_Thesis_\(EH\)_May_2010~2.doc.pdf](http://eprints.maynoothuniversity.ie/2041/1/Distributed_Leadership_Ed_D_Thesis_(EH)_May_2010~2.doc.pdf) [Downloaded: 2016-5-17].
- Jassawalla, A.R., & Sashittal. H.C. (2002). Cultures that support product innovation processes. *Academy of Management Executive*, 16: 42-53.
- Kogut, B., & Zander, U. (1992). Knowledge of the firm, combinative capabilities and the replication of technology. *Organization Studies*, 3, 383-397.

- Moolenaar, N. M., Daly, A. L. & Slegers P.J.C. Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 2010.
- Mulford, W., Silins, H., Halia & Leithwood, K. (2003) *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Murphy, J. (1998). 'The characteristics of instructionally effective school districts'. *Journal of educational Research*. 81 (3), 176-181.
- Patton M. (1987), *How to use Qualitative Methods in Evaluation*, Thousand-Oaks. London: New Delhi, Sage Publications
- Platsi, M. 2018. *Distributed Leadership Practice in European Schools: Perceived Influences on Educational Innovation School Policy*. PhD thesis. Brussels: Vrije Universiteit Brussel.
- Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simmons, R., & Ritzen, H. (2015). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership and digital technologies. *Journal of Educational Change*. 17 (2): 223-249.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 149-150.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.
- Tondeur, J., Devos, G. Van Houtte, M., Van Braak, J. & Valcke M. (2009). Understanding structural and cultural school characteristics in relation to educational change : the case of ICT integration. *Educational Studies*, 35 (2), 223-235.
- Zhao, Y. & Frank, K. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40 (4), 807-840.

Η οπτική μνήμη στην ορθογραφημένη γραφή

Προδρομάκη Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02. Μ.Εδ., katerinaprodromaki@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη συμβολή της οπτικής μνήμης στην ορθογραφημένη γραφή ανάμεσα σε φοιτητές που έχουν ως μητρική γλώσσα τα ελληνικά και σε φοιτητές που διδάσκονται την ελληνική ως ξένη γλώσσα. Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε συμμετείχαν συνολικά εξήντα (60) φοιτητές ηλικίας 18-20 ετών από την Ελλάδα και τη Ρωσία. Έγινε προσπάθεια να διεξαχθεί ποιοτικός έλεγχος των ευρημάτων σε επίπεδο λάθους και παράλληλη κατηγοριοποίησή τους. Τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν δεδομένα για περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης ορθογραφημένης γραφής και οπτικής μνήμης, αφού αποδείχτηκε μια συσχέτιση λαθών των δύο ομάδων στο ετυμολογικό μέρος των λέξεων το οποίο αποτελεί προϊόν οπτικής κωδικοποίησης και επεξεργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: λειτουργία μνήμης εργασίας, οπτική μνήμη, ορθογραφία

Summary

The present study investigates the contribution of visual memory to spelled writing between students who are native speakers of Greek and students who learn Greek as a foreign language. In the study there was a participation of sixty (60) students aged 18-20 years old. An attempt was made to check the quality of the findings at the error level and to categorize them concurrently. The results can be used as data to further investigate the relationship between spelling and visual memory, as a correlation between the two groups' errors in the etymological part of the words, which is a product of visual coding and processing, has been shown.

Key words: working memory, visual memory, spelling

Εισαγωγή

Η μνήμη εργασίας αποτελεί ένα γνωστικό μηχανισμό, καθόλα υπεύθυνο για τη σύντομη διατήρηση και την επεξεργασία πληροφοριών (Baddeley, 2007), βοηθώντας με τον τρόπο αυτό, την απόκτηση λεξιλογίου (Baddeley, Gathercole, & Papagno, 1998) αλλά και την κατάκτηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής (Gathercole et al., 2006. Gathercole & Pickering, 2000) όσο και την εκτέλεση ανώτερων διεργασιών οι οποίες απαιτούνται για την κατανόηση κειμένου (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004).

Εμπεριέχει έναν κεντρικό επεξεργαστή, το αρθρωτικό ή φωνολογικό κύκλωμα και το οπτικο-χωρικό σημειωματάριο. Το αρθρωτικό κύκλωμα (articulatory loop) αποτελεί το πρώτο βοηθητικό σύστημα της μνήμης εργασίας και είναι εξειδικευμένο για τη συγκράτηση φωνολογικών πληροφοριών βασιζόμενο στην εσωτερική επανάληψη και την

αρθρωτική επεξεργασία (Πόρποδας, 2011). Το οπτικο-χωρικό σημειωματάριο σχετίζεται με την δημιουργία οπτικών νοερών εικόνων όταν το φυσικό ερέθισμα απουσιάζει, ενώ ο κεντρικός επεξεργαστής συντονίζει τα δύο προηγούμενα εστιάζοντας τη προσοχή σε ένα έργο ή κατανέμοντας την σε δύο άλλα (Goldstein, 2018).

Η ορθογραφημένη γραφή αποτελεί μια σύνθετη και επίκτητη ικανότητα, στην οποία εμπλέκεται σημαντικά η μνήμη ως γνωστική λειτουργία, αφού ο “συγγραφέας” χρειάζεται να ανακαλέσει μορφοσυντακτικούς και φωνολογικούς κανόνες, για να προβεί στην ορθή γραφή των λέξεων (Ehri, 2002). Πιο συγκεκριμένα, η μνήμη εργασίας (working memory) είναι εκείνη που, σε πρώτο στάδιο, συγκρατεί και επεξεργάζεται πληροφορίες για μικρό χρονικό διάστημα, ώστε να διεκπεραιωθεί το γνωστικό έργο, αλλά και επιτελεί διεργασίες με τις οποίες γίνεται μια ενσυνείδητη επεξεργασία εμπειριών (Παπανικολάου, 2007). Για έναν αρχάριο ορθογράφο, η διαδικασία ανάκλησης έγκειται στην φωνογραφημική μετατροπή και τη σειριακή, γράμμα-γράμμα, αποκωδικοποίηση του εισρεόμενου ακουστικού ερεθίσματος (input). Αυτό είναι δυνατό να συμβαίνει εξ’ ολοκλήρου σε γλώσσες με διαφανή ορθογραφία, όπως τα ιταλικά, όπου η αντιστοίχιση φωνήματος-γραφήματος είναι σταθερή ανεξάρτητα από τη θέση των γραφημάτων μέσα στη λέξη (Seymour, Aro, & Erskine, 2003; Byrne & Fielding-Barnsley, 1989). Σε άλλες περιπτώσεις, όσο ο “συγγραφέας” αποκτά εμπειρία, η επιλογή του ορθά γραμμένου λεξικού τύπου συμβαίνει μέσω της ενεργοποίησης του σημασιολογικού λεξικού. Επομένως, η σημασιολογική δομή της λέξης βοηθά στην επιλογή του επικρατέστερου ορθογραφικού τύπου από το ορθογραφικό λεξικό, ώστε αυτός να φτάσει στο σημείο εκροής (output) (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, 2010). Σύμφωνα με τα παραπάνω, προκύπτει ότι, οποιαδήποτε αδυναμία στη μάθηση γραφημικών και φωνολογικών αντιστοιχιών επηρεάζουν τη σύσταση και την ανάπτυξη του φάσματος και της ποιότητας του ορθογραφικού λεξικού σε επίπεδο ορθογραφικών αναπαραστάσεων (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, 2010). Αντίστοιχα, έλλειμμα στη μνήμη εργασίας μπορεί επίσης να επηρεάσει την ανάσυρση των ορθογραφικών ταυτοτήτων των λέξεων.

Η έρευνα

Η έρευνα που παρουσιάζεται εξετάζει τη σχέση της οπτικής μνήμης με την ορθογραφημένη γραφή σε φοιτητές φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας και σε φοιτητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες ομάδες, αφού παρουσιάζει ενδιαφέρον η ποιότητα των λαθών των φυσικών και μη ομιλητών της ελληνικής και η σχέση τους με το οπτικό μνημονικό κομμάτι.

Επομένως, σκοπός της έρευνας είναι να διαθέσει νέα δεδομένα σχετικά με την ποιότητα των λαθών των φοιτητών ηλικίας 18-20 ετών, αλλά και να τα κατηγοριοποιήσει ώστε να επισημανθεί η σημασία ή όχι της οπτικής μνήμης στην ορθογραφία. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση απευθύνεται σε φοιτητές τυπικής ανάπτυξης χωρίς γνωμάτευση μαθησιακών ή άλλων δυσκολιών.

Για την διερεύνηση των παραπάνω ζητημάτων αξιολογήθηκε η ορθογραφημένη γραφή δύο ομάδων σε λέξεις καθ’ υπαγόρευση και υπολογίστηκε α) ο μέσος όρος σωστών

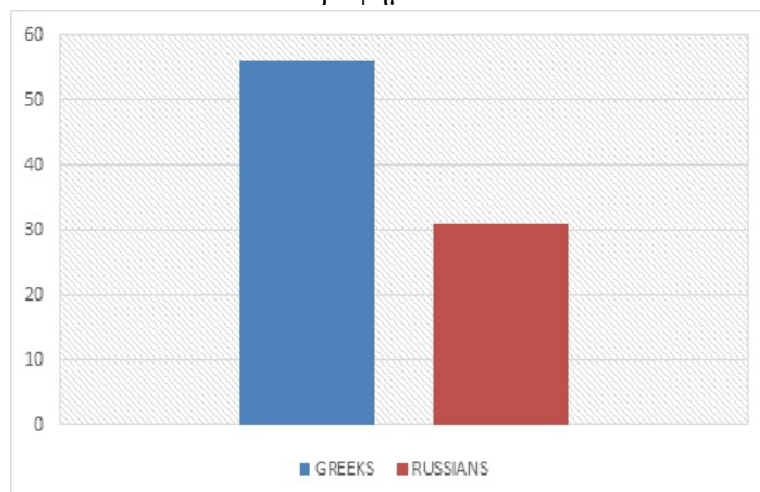
λέξεων (ποσοτικός έλεγχος) και β) τα ποσοστά λάθους ανά κατηγορία σε σύνολο λαθών (ποιοτικός έλεγχος) με ταυτόχρονο προσδιορισμό των λανθασμένων τύπων. Χρησιμοποιήθηκαν εξήντα λέξεις (60), διαβαθμισμένης δυσκολίας από τη δοκιμασία ορθογραφικής επίδοσης των Σιδερίδη, Μουζάκη, Πρωτόπαπα και Σίμου (2008), οι οποίες εκφωνήθηκαν, αρχικά κατά μόνας κι έπειτα μέσα σε πρόταση, ώστε να γίνει σαφής η σημασιολογική τους δομή. Έπειτα, τα λάθη κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με την «Κλείδα καταγραφής και ανάλυσης ορθογραφικών σφαλμάτων» των προαναφερθέντων. Για την εκτέλεσή της δοκιμασίας, οι φοιτητές ανακαλούν πληροφορίες από τη μνήμη τους σχετικές με τη φωνολογική, γραμματική (μορφολογική) ή ιστορική (οπτική) ταυτότητα των λέξεων. Στη δοκιμασία πήραν μέρος τριάντα (30) Έλληνες φοιτητές και τριάντα (30) Ρώσοι φοιτητές που διδάσκονται την ελληνική για περίπου έναν χρόνο.

Αποτελέσματα

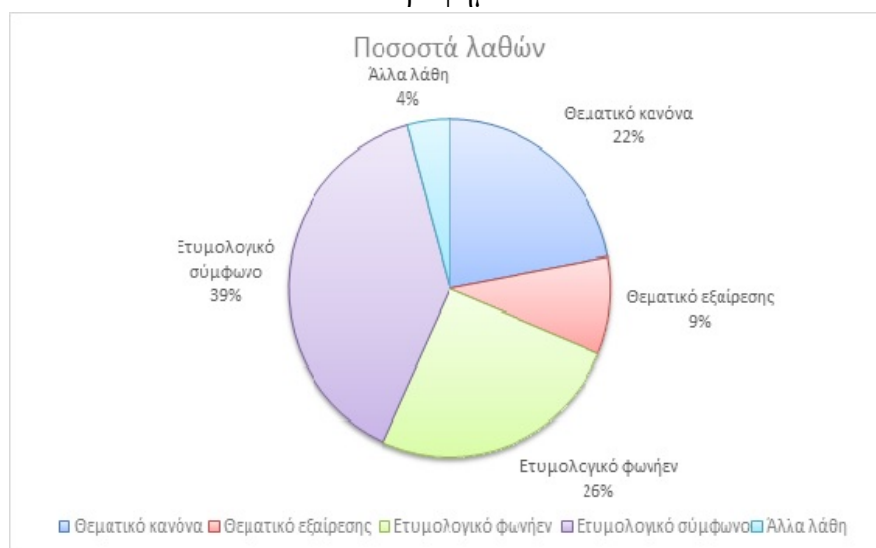
Σύμφωνα με την ποσοτική ανάλυση που έγινε για το σύνολο των εξήντα (60) λέξεων, οι Έλληνες φοιτητές έχουν κατά μέσο όρο 56 σωστές, ενώ οι Ρώσοι φοιτητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα, στον ίδιο αριθμό λέξεων, έχουν μέσο όρο σωστές 31 λέξεις. Τα δεδομένα παρουσιάζονται στο γράφημα 1) που ακολουθεί. Η μέτρηση αυτή είναι δικαιολογημένη, αφού πρόκειται για δύο ομάδες, όπου η μεν πρώτη αποτελείται από φυσικούς ομιλητές της ελληνικής. Ποιοτικά, ωστόσο, παρατηρείται το φαινόμενο της λανθασμένης γραφής κυρίως σε ετυμολογικά σημεία των λέξεων (γράφημα 2)). Σε σύνολο 118 λαθών (N=118), στα οποία υπέπεσαν οι Έλληνες φοιτητές, τα λάθη στα ετυμολογικά σύμφωνα ανέρχονται σε ποσοστό 39% («χείμαρος/ χείμαρρος», «ξεφυλίζοντα/ξεφυλλίζοντα», «εκατομύριο/εκατομμύριο») ενώ ακολουθούν τα λάθη σε ετυμολογικά φωνήεντα με ποσοστό 26% («αποδυνκνείω/αποδεικνύω», «αποχερέτησα/αποχαιρέτησα», «αλλοιώτικός/αλλιιώτικός») και στο θεματικό κανόνα με ποσοστό 22% («πρακτορίο/πρακτορείο», «χαρακτηριστικό/ χαρακτηριστικό»). Ένα μικρό ποσοστό λαθών (9%) παρατηρήθηκε στο θεματικό εξάρτησης («δανίζω/ δανείζω») ενώ ελάχιστα λάθη παρατηρήθηκαν στη μορφολογία, κλιτές καταλήξεις καθώς και στη φωνολογία (γραφοφωνημική αντιστοίχιση).

Στο γράφημα 3) παρουσιάζονται τα λάθη των Ρώσων φοιτητών, αναφέροντας μόνο το πρώτο λάθος σε κάθε λέξη. Για παράδειγμα, στη λέξη «χίμαρος» ως λάθος επισημαίνεται το ετυμολογικό φωνήεν «ει» και όχι το διπλό «ρρ». Επομένως, σε πλήθος 775 λαθών (N=775), το 63% επισημαίνεται σε ετυμολογικό φωνήεν («εικονιμοκότερος/οικονομικότερος», «αποδυνκνείω/αποδεικνύω» «ειθοποιός/ηθοποιός», «κινηγητό/ κνηγητό»), το 16% αφορά λάθη θεματικού κανόνα («πρακτορίο/πρακτορείο», «χαρακτηριστικό/χαρακτηριστικό», «αλλιιώτικός/αλλιιώτικός», «πεχτών/παιχτών», «ζογραφική/ζωγραφική»), αθροιστικά το 9% αφορά μορφολογικά λάθη (φιλί/ φιλεί, πετάνε/ πετάναι) ενώ ένα 8% απευθύνεται σε λάθη φωνολογικού περιεχομένου, όπως αντικατάσταση φωνήματος (αισθήσεις / αισφήςσεις, δανείζω/ βανείζω).

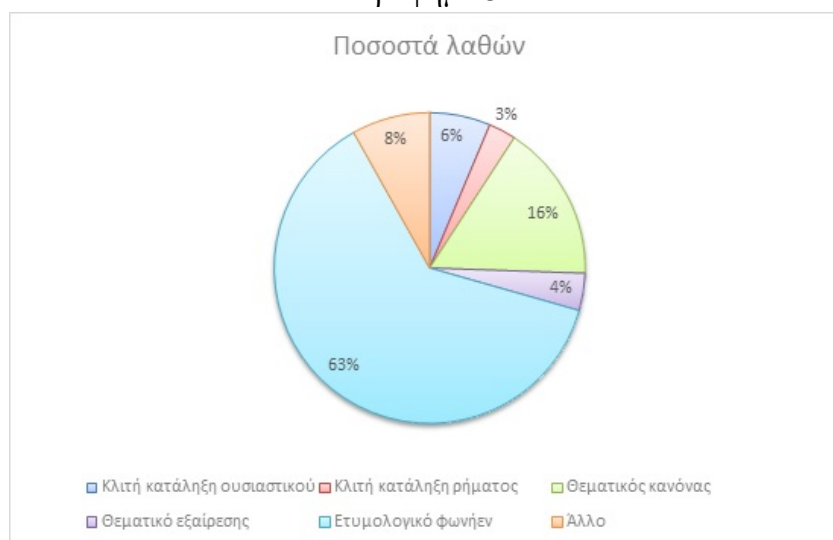
Γράφημα 1



Γράφημα 2



Γράφημα 3



Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της μελέτης αναδεικνύουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών και για τις δύο ομάδες εντοπίζεται στα ετυμολογικά σημεία, είτε πρόκειται για σύμφωνο είτε για φωνήεν. Σύμφωνα με μελέτες που έχουν διενεργηθεί στο Δημοτικό σχολείο, τα παιδιά κάνουν περισσότερα μορφολογικά λάθη. Θα περιμέναμε λοιπόν, ότι οι Ρώσοι φοιτητές, που θεωρούνται πρακτικά αρχάριοι ορθογράφοι, θα έκαναν περισσότερα λάθη στη μορφολογία των λέξεων (Protopapas et al., 2013). Ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε, η πλειοψηφία των λαθών εντοπίστηκε στο ετυμολογικό φωνήεν, δηλαδή αφορούσε σε λάθη οπτικά όπως ακριβώς και τα λάθη των φυσικών ομιλητών της ελληνικής γλώσσας. Επιπλέον, τα σφάλματα αυτά ανήκουν στο κομμάτι της ιστορικής ορθογραφίας, όπου οι λέξεις διδάσκονται σχεδόν αυτούσιες, κάνοντας τη μνημονική ανάκληση και επεξεργασία σημαντικούς παράγοντες για την επιλογή σωστού λεξικού τύπου. Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η οπτική μνήμη στις ηλικίες που μελετήθηκαν, παίζει κάποιο ρόλο για την επιλογή σωστού ορθογραφικού τύπου λέξης, αφού τα εντοπισμένα λάθη μπορούν να οφείλονται είτε στη χαμηλή συχνότητα στο οπτικό λεξιλόγιο, είτε στις ελλειπείς νοητικές αναπαραστάσεις λόγω περιορισμένης έκθεσης στο γραπτό λόγο. Όσο πιο σπάνια χρησιμοποιείται ή απαντάται ένας λεξικός τύπος, τόσο δυσκολότερη είναι η διαδικασία ανάσυρσής του από τη μνήμη. Το παραπάνω δύναται να οδηγήσει σε δημιουργία σύγχρονων διδακτικών προγραμμάτων για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής.

Παρόλα αυτά, για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων, ενδείκνυται η περαιτέρω μελέτη, ώστε να αποδειχθεί ο βαθμός στον οποίο εμπλέκεται η οπτική μνήμη και αν αυτή χρησιμοποιείται διαφορετικά με την πάροδο του χρόνου και την αύξηση της ηλικίας, όσον αφορά το κομμάτι της ορθογραφίας.

Βιβλιογραφία

- Baddeley A. (2007). *Working Memory, Thought, and Action*. Oxford: Oxford University Press
- Baddeley, A. D., Gathercole, S. E., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105, 158-173.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*, 81, 313-321.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42

- Ehri, L.C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology*, Monograph Series II, 1, 7-28.
- Gathercole, S. E. (2006). Nonword repetition and word learning: The nature of the relationship. *Applied Psycholinguistics*, 27, 513-543.
- Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2000). Working memory deficits in children with low achievements in the national curriculum at 7 years of age. *British Journal of Educational Psychology*, 70
- Goldstein, B. (2018). *Γνωστική Ψυχολογία: Σύνδεση Νου, Έρευνας & Καθημερινής Ζωής*. Επιμ. Μακρής, Ν. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπανικολάου. (2007). Φαινόμενα και εννοιολογικές κατασκευές. Στο Α. Παπανικολάου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Πόρποδας, Κ.(2011). *Μάθηση & Γνώση στην Εκπαίδευση*: Γνωστική ανάλυση- Δυσκολίες-Εφαρμογές. Πάτρα
- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 26 (5), 615-646.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Σιδερίδης, Γ. Δ., Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., & Σίμος, Α. (2008). Ψυχομετρική διερεύνηση μιας ορθογραφικής δοκιμασίας για μαθητές Δημοτικού σχολείου. *Ψυχολογία*, 15, 290-315

Η μεντορεία ως εκπαιδευτική διαδικασία στη Δια Βίου Μάθηση των εκπαιδευτικών συμβούλων

Τσάρπα Ιωάννα

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, tsarpa@aegean.gr

Σοφός Αλιβίζος (Λοΐζος)

Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Lsofos@aegean.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται οι παραδοχές δεκατεσσάρων εκπαιδευτικών συμβούλων/μεντόρων για τη μεντορεία ως εκπαιδευτική διαδικασία, όπως διαμορφώθηκαν μετά από την εμπλοκή τους σε πρόγραμμα με τη μέθοδο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Στόχος είναι να εξεταστεί αν η εφαρμογή της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στη Δια Βίου Μάθηση των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια ως μέντορες στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών, με διδακτικά εργαλεία, μεθόδους και τεχνικές της παραπάνω θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, συμβάλλει στο πώς αντιλαμβάνονται και οριοθετούν οι εκπαιδευόμενοι τη μεντορεία ως εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο 2/2018 – 6/2019 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Η συλλογή των δεδομένων διεξήχθη μέσω προσωπικών συνεντεύξεων, αλλά και μέσω ερωτηματολογίων με ανοικτές ερωτήσεις. Η ανάλυση των δεδομένων διεξήχθη μέσω της ανάλυσης της άποψης κάθε συμμετέχοντα και εν συνεχεία η ομαδοποίηση των απαντήσεων προκειμένου να καταδειχθούν ομοιότητες και διαφορές.

Λέξεις-Κλειδιά: Μεντορεία, εκπαιδευτική διαδικασία, Δια Βίου Μάθηση, Μετασχηματίζουσα Μάθηση

Εισαγωγή

Ο «Μέντωρ» στη μυθολογία ήταν πιστός φίλος του Οδυσσέα, του οποίου τη μορφή έπαιρνε η θεά Αθηνά, για να βοηθήσει τον Οδυσσέα ή το γιο του Τηλέμαχο. Η ορολογία αυτή συνηθίζεται σήμερα να χρησιμοποιείται για πρόσωπο που καθοδηγεί και συμβουλεύει κάποιον, ώστε να κάνει σωστές επιλογές. Η ετυμολογία της λέξης «Μέντωρ» είναι από το «μεν», που σχετίζεται με διάφορες πνευματικές δραστηριότητες, όπως μένος, μνήμη, μανία, μάντης και την κατάληξη «τωρ», που δείχνει ότι κάποιος δρα συμβουλεύοντας, λειτουργεί ως πρότυπο, υποβοηθεί στην εξεύρεση μονοπατιών στην επίλυση προβλημάτων (Σοφός, 2015).

Η Μεντορική ως καθοδήγηση είναι σήμερα δημοφιλής σε πολλά διαφορετικά πεδία: στην ιατρική, στις κοινωνικές επιστήμες, στη βιομηχανία, στις τράπεζες, στο στρατό, στις τέχνες, κλπ. Στην εκπαίδευση η Μεντορική χρησιμεύει κυρίως στην καθοδήγηση μαθητευομένων – ωφελούμενων. Η καθοδήγηση λαμβάνει τη μορφή διάδρασης μεταξύ του μέντορα και του ωφελούμενου. Με τη διάδραση μεταξύ τους παράγονται μορφές και τρόποι επικοινωνίας και εργασίας, με πρόθεση και σχέδιο, προσανατολισμούς σε

αποτελέσματα. Το να μαθαίνεις να διδάσκεις υπό καθοδήγηση, σημαίνει να διαδράς πρόσωπο με πρόσωπο για τις ανάγκες της διδασκαλίας. Σε αυτή τη σχέση επίκεντρο είναι η εξέλιξη και ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων των εμπλεκομένων, μέντορα και ωφελούμενου (Σαλβαράς, 2013).

Μεντορεία ως εκπαιδευτική διαδικασία

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεσμοθετήθηκε το 1985 με τον Νόμο 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» η Εισαγωγική Επιμόρφωση των νεοδιόριστων στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), με στόχο τη θεωρητική επικαιροποίηση, την πρακτική εξάσκηση, τη γνωστική και μεθοδολογική εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες. Η μεντορεία θεσμοθετήθηκε σχετικά πρόσφατα, με τον Νόμο 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» από την ελληνική Πολιτεία, όπου επικροτεί την αυξανόμενη σημασία της η οποία καταδεικνύεται και από τη διεθνώς τεκμηριωμένη επιστημονική έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 4, παρ. 6 αναφέρεται χαρακτηριστικά πως, «για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων». Στην επόμενη παράγραφο του ίδιου άρθρου επισημαίνεται πως «το περιεχόμενο και η διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα ειδικότερα προσόντα των μεντόρων, ο τρόπος επιλογής τους, τα ειδικότερα καθήκοντά τους, καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, ΔΒΜ και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως».

Σύμφωνα με το νόμο 3848 του 2010 που αναφέρεται στην «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» για την «κάλυψη θέσεων και λειτουργικών αναγκών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» γίνεται μνεία στο θεσμό του mentoring και στο μέντορα. Ειδικότερα, το άρθρο 4 που αφορά το «διορισμό και τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών» περιλαμβάνει:

Άρθρο 4: Διορισμός και τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών

1. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται το αργότερο εντός του πρώτου δεκαπενθημέρου του Ιουλίου κάθε έτους και αναρτάται στην ιστοσελίδα του Υπουργείου, ανακοινώνονται οι κενές θέσεις που πρόκειται να καλυφθούν, ο αριθμός κατά κλάδο και ειδικότητα, κατά περιοχή διορισμού και δυσπρόσιτο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που είναι εγγεγραμμένοι στους τελικούς πίνακες κατάταξης εκπαιδευτικών, με την ίδια απόφαση καλούνται να υποβάλουν δήλωση προτίμησης μέσα σε

συγκεκριμένη προθεσμία.

2. Ο διορισμός των εκπαιδευτικών διενεργείται με βάση τη σειρά τους στον τελικό πίνακα κατάταξης εκπαιδευτικών και τις δηλωθείσες προτιμήσεις.

3. Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τοποθετείται σε κενή θέση σχολικής μονάδας με απόφαση του οικείου διευθυντή εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του οικείου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου.

4. Ο χρόνος πραγματικής υπηρεσίας στη σχολική μονάδα της πρώτης τοποθέτησης μετά το διορισμό δεν μπορεί να είναι μικρότερος των τριών ετών. Ο τρίτος χρόνος της υπηρεσίας μοριοδοτείται με το διπλάσιο του αριθμού μονάδων μετάθεσης της σχολικής μονάδας όπου υπηρετεί ο νεοδιοριζόμενος. Κάθε διάταξη που ρυθμίζει διαφορετικά το θέμα αυτό καταργείται.

5. Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί επί δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η προετοιμασία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την εξοικείωση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση.

6. Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων.

7. Το περιεχόμενο και η διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα ειδικότερα προσόντα των μεντόρων, ο τρόπος επιλογής τους, τα ειδικότερα καθήκοντά τους, καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, ΔΒΜ & Θρησκευμάτων που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα Κυβερνήσεως.

8. Στο τέλος του δεύτερου έτους ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός αξιολογείται ώστε να κριθεί αν είναι κατάλληλος να μονιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικός. Τα όργανα, η διαδικασία και τα ειδικότερα κριτήρια μονιμοποίησης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, καθώς και τυχόν αναγκαίες λεπτομέρειες καθορίζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. 9. Αν ο νεοδιοριζόμενος δεν κριθεί κατάλληλος να μονιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικός εφαρμόζονται αναλόγως οι διατάξεις των παραγράφων 5 και 6 του Κεφαλαίου Α' του άρθρου 16 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α').

Σύμφωνα με το άρθρο 4 που παρουσιάστηκε παραπάνω αναφέρεται ότι ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός για να μπορέσει να προετοιμασθεί πλήρως για τη θέση του εκπαιδευτικού. Κατά τη διάρκεια των δυο χρόνων ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός έχει δίπλα του έναν έμπειρο εκπαιδευτικό ο

οποίος βρίσκεται στο χώρο του ίδιο σχολείο και που αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορά του.

Στην αρχή ο μέντορας συμβουλεύει, στηρίζει, καθοδηγεί και βοηθάει τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, ώστε να μπορέσει να εξοικειωθεί με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και σιγά σιγά να αρχίσει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια, ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός αρχίζει να παίρνει μόνος του ορισμένες πρωτοβουλίες και να σχεδιάζει δραστηριότητες για τους μαθητές, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, ύστερα και από συζήτηση με τον μέντορα. Στόχος είναι στο τέλος ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός μαζί με τον μέντορά του να συνδιαλέγονται, να σχεδιάζουν από κοινού, και να συναποφασίζουν για τις δράσεις και ενέργειες που υλοποιούνται μέσα στην τάξη και στο σχολικό περιβάλλον μέχρι ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός να είναι έτοιμος ώστε να κινείται αυτόνομα και ανεξάρτητα, σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολικού περιβάλλοντος (Σοφός, 2015). Όμως, σύμφωνα με τους Παππά και Ιορδανίδη (2017) ο θεσμός του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ανενεργός.

Μεθοδολογία

Η ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο 2/2018 – 6/2019 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, όπου οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν κάθε βδομάδα μια τριώρη συνάντηση στο Πανεπιστήμιο. Η συλλογή των δεδομένων διεξήχθη μέσω προσωπικών συνεντεύξεων, αλλά και μέσω ερωτηματολογίων με ανοικτές ερωτήσεις που δημιούργησε η ερευνήτρια σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Η ανάλυση των δεδομένων διεξήχθη μέσω της ανάλυσης της άποψης κάθε συμμετέχοντα και εν συνεχεία η ομαδοποίηση των απαντήσεων προκειμένου να καταδειχθούν ομοιότητες και διαφορές.

Ερευνητικό ερώτημα: είναι να εξεταστεί αν η εφαρμογή της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στη Δια Βίου Μάθηση των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια ως μέντορες στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών, με διδακτικά εργαλεία, μεθόδους και τεχνικές της παραπάνω θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, συμβάλλει στο πώς αντιλαμβάνονται και οριοθετούν οι εκπαιδευόμενοι τη μεντορεία ως εκπαιδευτική διαδικασία.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 14 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας της Ρόδου που στο παρελθόν είχαν φιλοξενήσει φοιτητές για την πρακτική τους άσκηση. Οι συμμετέχοντες αποτελούνται από έναν εκπαιδευτικό από κάθε σχολική μονάδα, ώστε έπειτα οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές μεντόρων για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας.

Αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται και οριοθετούν τη μεντορεία ως

εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέντορας Α: Σχετικά με τη μεντορεία, ο σκοπός της είναι να καθοδηγεί ο μέντορας τον φοιτητή για το πώς θα 'σταθεί' μέσα στην τάξη. Επομένως, ο ρόλος του μέντορα είναι αφενός η καθοδήγηση και αφετέρου να ξαναθυμηθεί τα 'σωστά' της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για τον λόγο αυτό, ο μέντορας θα πρέπει να νοιάζεται για την εκπαίδευση και τη σωστή βάση που πρέπει να έχει ο κάθε εκπαιδευτικός στη δουλειά του. Συνολικά, ο μέντορας χαρακτηρίζεται ως καθοδηγητής.

Μέντορας Β: Σχετικά με τη μεντορεία, ο σκοπός της είναι η δημιουργική και παιδαγωγικά επωφελής συσχέτιση ενός πιο έμπειρου επιστήμονα με έναν νεοεισερχόμενο του ιδίου εργασιακού πεδίου. Επομένως, ο ρόλος του μέντορα είναι του ένσαρκου παραδείγματος, από ποικίλες σκοπιές και επωφελούς για τον νεοεισερχόμενο. Για τον λόγο αυτό, ο μέντορας θα πρέπει καταρχήν να έχει βαθιά γνώση και μακρά εμπειρία στο αντικείμενό του. Επίσης, θα πρέπει να διαθέτει κριτική και αναστοχαστική επισκόπηση των θεμάτων που αφορούν την εργασία του, υψηλή αναλυτική και συνθετική ικανότητα, συνεργατική κουλτούρα, διαθεσιμότητα, καθώς και υψηλό δείκτη δημιουργικότητας. Συνολικά, ο μέντορας χαρακτηρίζεται ως ο έμπειρος, επαγγελματίας, πολυδύναμος εκπαιδευτικός που συσχετίζεται παιδαγωγικά με έναν ασκούμενο, είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών του τελευταίου, είτε στα πρώτα χρόνια μετά την είσοδό του στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Μέντορας Γ: Σχετικά με τη μεντορεία, ο σκοπός της είναι η διευκόλυνση της εκπαιδευτικής πράξης, τόσο για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, όσο και για τους εν ενεργεία. Επομένως, ο ρόλος του μέντορα είναι να μεταδώσει καλές εκπαιδευτικές πρακτικές στους συναδέλφους του και να αποτελέσει ένα πρότυπο προς μίμηση. Για τον λόγο αυτό, ο μέντορας θα πρέπει να διακρίνεται από συναδελφικότητα, διάθεση να εμπνεύσει, να δημιουργήσει, αλλά και να βελτιωθεί. Συνολικά, ο μέντορας χαρακτηρίζεται ως αρκετά σημαντικός θεσμός.

Μέντορας Δ: Σχετικά με τη μεντορεία, ο σκοπός της είναι η επιτυχία της πρακτικής άσκησης. Επομένως, ο ρόλος του μέντορα είναι να βοηθάει τους φοιτητές μέσω της καθοδήγησης. Δηλαδή ο μέντορας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από οργάνωση, γνώση και υπομονή. Συνολικά, ο μέντορας χαρακτηρίζεται ως καθοδηγητής.

Μέντορας Ε: Σχετικά με τη μεντορεία, ο σκοπός της είναι να τοποθετήσει νέους ανθρώπους που πρόκειται να ασχοληθούν με κάποιο αντικείμενο δίπλα σε ανθρώπους που ασχολούνται για πολλά χρόνια με το ίδιο αντικείμενο, έχουν αποκτήσει πείρα, άνεση και σιγουριά όταν ασχολούνται με αυτό, και που θα μπορούν με ωραίο τρόπο να μεταδώσουν λίγες από τις γνώσεις τους ή μπορούν να προειδοποιήσουν τους νέους πώς να αποφύγουν κακοτοπιές ή να κάνουν αστοχίες στα πρώτα τους βήματα, ή να επιβραβεύσουν τους νέους για μια καλή πρακτική που χρησιμοποιούν. Επομένως, ο ρόλος του μέντορα είναι να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις, το απόσταγμα της εμπειρίας του μέντορα σε νέους που έχουν μικρή ή καθόλου πείρα σε κάποιο αντικείμενο. Για τον λόγο αυτό, ο μέντορας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μεταδοτικότητα και επικοινωνία,

από αγάπη για το αντικείμενό του, εμπειρία, γνώσεις υπομονή και σιγουριά. Συνολικά, ο μέντορας χαρακτηρίζεται ως ο εκπαιδευτικός που μπορεί να μεταδώσει τις γνώσεις και την εμπειρία του σε κάποιον νέο συνάδελφο όταν αυτό του ζητηθεί.

Μέντορας ΣΤ: Σχετικά με τη μεντορεία, ο σκοπός της είναι να δώσει βοήθεια τεχνικές και 'οδηγίες χρήσης' σε θέματα στα οποία ο ασκούμενος δεν έχει αρκετή εμπειρία και γνώσεις. Αναφορικά με τον ρόλο του μέντορα χαρακτηρίζεται ως υποστηρικτής, βοηθός, δημιουργός 'ευκαιριών' και θετικού κλίματος, ώστε να υπάρχει διάθεση για μάθηση και εξάσκηση και τέλος να υπάρχει δημιουργία νέων ιδεών και πραγμάτων. Για τον λόγο αυτό, ο μέντορας θα πρέπει να είναι υποστηρικτής, βοηθός, εμπνευστής, αλλά και να έχει καλό υπόβαθρο θεωρίας ώστε να μπορεί να μεταδώσει τις γνώσεις του. Συνολικά, ο μέντορας χαρακτηρίζεται ως βοηθός, καθοδηγητής και εμπνευστής.

Μέντορας Ζ: Σχετικά με τη μεντορεία, ο σκοπός της είναι η ύπαρξη μίας υποστηρικτικής δομής μέσα στη σχολική μονάδα για την υποδοχή και την υποστήριξη τόσο των νέων συναδέλφων, όσο και των φοιτητών που έρχονται για πρακτική άσκηση. Επομένως, ο ρόλος του μέντορα είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός και εμπνευστικός, διαμεσολαβητικός και τέλος ενισχυτικός. Για τον λόγο αυτό, ο μέντορας θα πρέπει να είναι εμπνευστής ιδεών, καλός συζητητής, υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός, ενισχυτής και μετασχηματιστικός. Συνολικά, ο μέντορας χαρακτηρίζεται ως ο διαμεσολαβητής μεταξύ εκπαιδευτικού, φοιτητή και μαθητή.

Μέντορας Η: Σχετικά με τη μεντορεία, ο μέντορας Η αναφέρθηκε στο ότι είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης. Ο μέντορας λειτουργεί ως εκπαιδευτικός σύμβουλος έχοντας ως βάση την εμπειρία του και τη βιωμένη πρακτική γνώση, ενώ ο φοιτητής έχει το θεωρητικό υπόβαθρο το οποίο είναι βασισμένο στις σύγχρονες θεωρητικές αρχές. Έτσι, μέσα από την αλληλεπίδραση του μέντορα και του εκπαιδευόμενου υπάρχει εξέλιξη και κατάκτηση του στόχου. Επομένως, ο μέντορας έχει έναν πολύ σημαντικό ρόλο: καθοδηγεί και μεταλαμπαδεύει γνώσεις και πράξεις, βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να περάσει από τη θεωρία στην πράξη. Οι φοιτητές, όπως δήλωσε, είναι εφοδιασμένοι με ένα πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο. Η δυσκολία τους έγκειται στο πώς όλα αυτά που μαθαίνουν στη θεωρία θα μπορέσουν να εφαρμοστούν στην πράξη και σε αυτό ακριβώς το σημείο βρίσκεται ο μέντορας. Για τον λόγο αυτό, ο μέντορας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από καλή διάθεση, καλή προαίρεση, εμπειρία και γνώση. Συνολικά, ο μέντορας χαρακτηρίζεται ως εκπαιδευτικός σύμβουλος.

Μέντορας Θ: Σχετικά με τη μεντορεία, ο σκοπός της είναι η μεταλαμπαδέυση των γνώσεων και η καθοδήγηση των εκπαιδευομένων. Επομένως, ο ρόλος του μέντορα είναι να καθοδηγεί και να συμβουλευεί τους εκπαιδευομένους. Για τον λόγο αυτό, ο μέντορας θα πρέπει να διέπεται από τα εξής χαρακτηριστικά: να διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις, δεξιότητες, ευχέρεια στην επικοινωνία, υπομονή και άνεση χρόνου. Συνολικά, χαρακτηρίστηκε ως πολύ σημαντική η ύπαρξη του μέντορα στην εκπαίδευση, ως σύμβουλος και καθοδηγητής των φοιτητών.

Μέντορας Ι: Σχετικά με τη μεντορεία, ο μέντορας δήλωσε πως έχει τρεις σκοπούς: α)

αναβάθμιση των σχέσεων εκπαιδευτικών και πανεπιστημίων, β) μετάδοση μεθόδων διδασκαλίας και γ) παροχή βοήθειας στους φοιτητές. Επομένως, ο ρόλος του μέντορα είναι συμβουλευτικός, πρακτικός και η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης. Για τον λόγο αυτό, ο μέντορας θα πρέπει να είναι έμπειρος και φιλικός. Συνολικά, ο μέντορας χαρακτηρίζεται ως βοήθεια, καινούργιες γνώσεις και μετάδοση γνώσεων.

Μέντορας Κ: Σχετικά με τη μεντορεία, ο σκοπός της είναι η καθοδήγηση του νέου εκπαιδευτικού από κάποιον πιο έμπειρο εκπαιδευτικό και η μετάδοση γνώσεων, εμπειριών και πρακτικών. Επομένως, ο ρόλος του μέντορα είναι η καθοδήγηση, η μεταλαμπάδευση γνώσεων και πρακτικών διδασκαλίας και η υποστήριξη του φοιτητή ή του νέου εκπαιδευτικού. Για τον λόγο αυτό, ο μέντορας θα πρέπει να νοιάζεται για την εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη συναδέλφων, να χαρακτηρίζεται από προθυμία διαλόγου, από επικοινωνιακές δεξιότητες και από κατάρτιση. Συνολικά, ο μέντορας χαρακτηρίζεται ως καθοδηγητής, σύμβουλος και υποστηρικτής των νέων εκπαιδευτικών.

Μέντορας Λ: Σχετικά με τη μεντορεία, ο σκοπός της είναι να δώσει βοήθεια και τεχνικές σε θέματα που δεν έχει ο ασκούμενος αρκετή εμπειρία και γνώσεις. Επομένως, ο ρόλος του μέντορα είναι η καθοδήγηση, η υποστήριξη και η δημιουργία ευκαιριών για απόκτηση γνώσεων και εξάσκηση. Για τον λόγο αυτό, ο μέντορας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από θεωρητική κατάρτιση, υπομονή, χρόνο, φιλικότητα και επικοινωνιακές δεξιότητες. Συνολικά, ο μέντορας χαρακτηρίζεται ως καθοδηγητής, υποστηρικτής και εμπνευστής.

Μέντορας Μ: Σχετικά με τη μεντορεία, ο συγκεκριμένος μέντορας δήλωσε πως έχει να κάνει με την ενθάρρυνση, την συμβουλευτική, την υποστήριξη, την εμπύχωση, και την καθοδήγηση. Επομένως, ο ρόλος του μέντορα είναι να δίνει συμβουλευτική στήριξη και να εμπνέει ενώ θα πρέπει να παρακολουθεί με ιδιαίτερη προσοχή τη διδασκαλία των φοιτητών ώστε να παρέχει την πιο αντικειμενική ανατροφοδότηση. Για τον λόγο αυτό, ο μέντορας θα πρέπει να επικεντρώνεται σε θετική ανατροφοδότηση και να είναι ενθουσιώδης, να γνωρίζει τη θεωρία, να είναι προσιτός και φιλικός, να διαθέτει ενεργό ακρόαση και επικοινωνιακές δεξιότητες και να γνωρίζει την παιδαγωγική θεωρία. Συνολικά, ο μέντορας χαρακτηρίζεται ως ο βοηθός που στοχεύει μέσω των ενεργειών του να οδηγήσει τον ασκούμενο σε ανεξάρτητο συνάδελφο και επαναπροσδιορίζεται μέσα από τη σχέση αυτή.

Μέντορας Ν: Σχετικά με τη μεντορεία, ο σκοπός της είναι να μεταδοθούν γνώσεις και εμπειρίες σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, ώστε στο μέλλον να μπορέσουν να τις χρησιμοποιήσουν στη δική τους διδακτική πρακτική. Επομένως, ο μέντορας θα πρέπει να μεταφέρει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του, να προωθεί την επικοινωνία και τη συνεργασία με στόχο την ανάπτυξη διαπροσωπικής σχέσης, και τέλος να παρέχει στους εκπαιδευόμενους ελευθερία για τη διαμόρφωση προσωπικού πλαισίου. Για τον λόγο αυτό, ο μέντορας θα πρέπει να προωθεί την επικοινωνία και την συνεργασία, να παρέχει ελευθερία για τη διαμόρφωση προσωπικού πλαισίου, να εξωτερικεύει την εμπειρία και τη γνώση του, να αναπτύσσει παιδαγωγικές δεξιότητες, να ανατροφοδοτεί, να

δημιουργεί ένα κλίμα ευχάριστο που χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη, να σέβεται και ακούει τον ασκούμενο και τέλος γνωρίζει πολύ καλά το σχολείο και τη σχολική κουλτούρα. Συνολικά, ο μέντορας χαρακτηρίζεται ως καθοδηγητής, υποστηρικτής, βοηθός και εμπνευστής.

Συμπεράσματα

Μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η μεντορεία αποτελεί μία διαδικασία που συμβάλει στη μεταβίβαση γνώσεων και εμπειριών, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο τόσο στην προσωπική, όσο και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Όπως ανέφεραν και οι συμμετέχοντες η σχέση που δημιουργήθηκε μέσα από το mentoring, αποτέλεσε έναν μοχλό για την επαγγελματική αλλά και την προσωπική τους ανάπτυξη. Μέσω της διαδικασίας τους mentoring δόθηκε η ευκαιρία να ανακαλύψουν νέες πτυχές των δεξιοτήτων τους, όπως διαλλακτικότητα, προσαρμοστικότητα, αύξηση της αυτοπεποίθησής τους, αποδοτικότητα καθώς και διεύρυνση των προσωπικών και επαγγελματικών τους δικτύων. Η μεταβίβαση γνώσεων που προκλήθηκε βοήθησε σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχία των επαγγελματικών στόχων που έχουν θέσει. Ανάλογα κατανόησαν την συμβολή και την αξία μικρών projects τα οποία μπορούν να χρησιμοποιούν και αυτοί μελλοντικά και να αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν σε άλλες περιπτώσεις. Επιπλέον, αποτέλεσε ένα εργαλείο υποβοήθησης του life management, το οποίο μεταφράζεται σε υποστήριξη για τον σχεδιασμό και τη δημιουργική διαχείριση των σταδίων ζωής καθώς και της μετάβασης σε νέους ρόλους που όλοι καλούνται να αναλάβουν κατά τη διάρκεια της εργασιακής ζωής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Νόμος 1566/1985. «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».
- Νόμος 3848/2010. «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».
- Παππά, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), 112-130.
- Σαλβαράς, Γ. (2013). Μεντορική. Παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σοφός, Α. (2015). Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας, Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσάρπα, Ι. (2020). Η συμβολή της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης (Δ.Β.Μ.) των εκπαιδευτικών ως μέντορες για την Πρακτική Άσκηση των φοιτητών/τριών. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Αδημοσίευτα στοιχεία από Μεταδιδακτορική έρευνα.

Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτών και εκπαιδευτριών του ΔΙΕΚ Πάτρας σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Γιωτόπουλος Γεώργιος

Υποδιευθυντής στο ΔΙΕΚ Πάτρας, Π.Ε.84 , ggiotop@gmail.com

Κατσώνης Νικόλαος

Διευθυντής στο ΔΙΕΚ Πάτρας, Π.Ε.84, nikoskatsonis@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτών του ΔΙΕΚ (Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης) Πάτρας. Αρχικά δίνονται οι ορισμοί που αφορούν στα ΔΙΕΚ, στην εκπαίδευση ενηλίκων, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ειδικά στη σύγχρονη και στην ασύγχρονη εκπαίδευση. Κατόπιν παρουσιάζεται η έρευνα και παρατίθενται τα αποτελέσματά της. Σύμφωνα με αυτήν, κατέχουν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα, στην πλειοψηφία τους είναι ωρομίσθιοι, γνωρίζουν γενικά για τη σύγχρονη και την ασύγχρονη εκπαίδευση, αλλά μόνο μέρος τους χρησιμοποιεί το eclass, καθώς το email και οι ομάδες στο Facebook/Messenger χρησιμοποιούνται με μεγαλύτερη συχνότητα. Θεωρούν ότι χρειάζεται να υπάρχει ένα ebook - οδηγός για κάθε μάθημα, ενώ θα πρέπει να γίνεται εξίσου χρήση ασύγχρονης και σύγχρονης πλατφόρμας εκπαίδευσης. Επίσης, προτείνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτών στη χρήση και των δύο τύπων πλατφορμών. Τέλος, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σχετικά με την εργασιακή σχέση, το μορφωτικό επίπεδο, την ειδικότητα και το φύλο των συμμετεχόντων.

Λέξεις-Κλειδιά: ασύγχρονη, σύγχρονη, εξ αποστάσεως, κατάρτιση, ΔΙΕΚ

Εισαγωγή

Τα προγράμματα των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) είναι αρκετά επαγγελματοποιημένα, προσανατολισμένα σε συγκεκριμένες δεξιότητες που αποκτούνται για κάποια ειδικότητα, συνδυάζουν θεωρητική και πρακτική γνώση, εμπλέκουν τους κοινωνικούς εταίρους στη λειτουργία τους και έχουν προσφέρει ευκαιρίες κατάρτισης και σταδιοδρομίας σε πάρα πολλούς νέους που αποκλείονταν από κάποια άλλη μορφή κατάρτισης (Δαμποπούλου, 2003, σ.165). Επιπρόσθετα τα ΙΕΚ μπορούν να συνεισφέρουν στην αντιμετώπιση της ανεργίας αφού οδηγούν στην εισαγωγή ενός ευρέος φάσματος προγραμμάτων για επανακατάρτιση και απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (Κωτσίκη, 2000, σ.99).

Σύμφωνα με τον Βούτσινο (1994), στην Ελλάδα τα ΙΕΚ επιβεβαίωσαν τις προσδοκίες υπαρχής τους καθώς απορρόφησαν ένα σημαντικό μέρος των απόφοιτων των γενικών λυκείων που δεν μπορούσαν ή δεν επιθυμούσαν να συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς τους έδωσαν μια επαγγελματική διέξοδο. Επιπρόσθετα, τόσο οι απόφοιτοι των Τ.Ε.Λ. (Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων) και των ΕΠΑ.Λ

(Επαγγελματικών Λυκείων), όσο και γενικότερα οι άνεργοι ή εργαζόμενοι ενήλικες έχουν την ευκαιρία να συμπληρώσουν και να εκσυγχρονίσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους ή να αποκτήσουν νέες, ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Βούτσινος και συν., 1994). Συνεπακόλουθα, τα ΙΕΚ παρέχουν συγχρόνως στους καταρτιζόμενους μια επαγγελματική κατοχύρωση και αναγνώριση όχι μόνο στην ελληνική αλλά και στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας (Κωτσίκης, 2000, σ.275). Επίσης οι ίδιοι οι καταρτιζόμενοι είναι ικανοποιημένοι σε μεγάλο ποσοστό από το επίπεδο σπουδών τους σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στα ΔΙΕΚ του νομού Αχαΐας (Πάτρας, Αιγίου και Δυτικής Αχαΐας) (Γιωτόπουλος, 2017α; 2017β; 2017γ).

Σύμφωνα με την UNESCO «Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Με τον τρόπο αυτό επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (Unesco, στο Rogers, 1999).

Η απομόνωση στην οποία οδηγήθηκε η χώρα μας αρχικά, μαζί με τη συντριπτική πλειοψηφία των χωρών εξαιτίας του κορονοϊού (covid19) έχει επιπτώσεις σε αρκετούς τομείς της δημόσιας και της ιδιωτικής σφαίρας (Girón-Pérez M.I. et al., 2020; Barnouin, 2020). Η δημόσια εκπαίδευση οδηγήθηκε στην απότομη προσαρμογή της στα νέα δεδομένα. Ο όρος βάσει διεθνούς βιβλιογραφίας είναι Emergency Remote Teaching (Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία). Επειδή τίθενται έκτακτες περιστάσεις κρίσης, ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας μετατρέπεται σε εξ αποστάσεως διδασκαλία (CRLT, 2020; Hodges et al., 2020; McMurtrie, 2020; Unesco, 2020). Κατά συνέπεια, έννοιες όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ασύγχρονη και η σύγχρονη εκπαίδευση έγιναν ευρέως γνωστές, ενώ έχουν ξεκινήσει σε μεγάλη κλίμακα υλοποιήσεις και στις δύο πλατφόρμες.

Οι ορισμοί που αφορούν στη εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι αρκετοί, ωστόσο έχουν δύο κοινά σημεία: την απόσταση διδάσκοντος - διδασκόμενου και τη δόμηση του διδακτικού υλικού (Σοφός και συν., 2015, σ.41). Επίσης μεταγενέστεροι ορισμοί αναφέρονται στη συμβολή της τεχνολογίας στη διάδραση μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων (Keegan, 2001).

Η ασύγχρονη επικοινωνία απαλλάσσει τα εμπλεκόμενα μέρη από χωροχρονικούς περιορισμούς και προσφέρει ευελιξία στη διαχείριση της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας, ενώ η σύγχρονη επικοινωνία επιτρέπει διάδραση σε πραγματικό χρόνο

οπότε και η διδασκαλία έχει το πλεονέκτημα της αμεσότητας, γεγονός όμως που συνεπάγεται την ανάγκη τα εμπλεκόμενα μέρη να βρίσκονται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο («φυσική» παρουσία των εμπλεκόμενων μερών, π.χ. αίθουσα τηλεκαίτευσης Skype) (Σοφός και συν., 2015, σ.150). Η κάθε μάθηση - ασύγχρονη και σύγχρονη - έχει τα θετικά και τα αρνητικά της χαρακτηριστικά (Σοφός και συν., 2015, σσ.151-152), επαφίεται λοιπόν στις γνώσεις και στην εμπειρία του εκπαιδευτή να επιλέξει τη βέλτιστη κάθε φορά μέθοδο μάθησης. Πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης αποτελεί το eTwinning, το οποίο παρέχει εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση (Γιωτόπουλος και συν., 2017) ενώ συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Γιωτόπουλος, 2018).

Μεθοδολογία - Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών σχετικά με τη σύγχρονη και την ασύγχρονη εκπαίδευση, στο ΔΙΕΚ Πάτρας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη διανομή και συλλογή ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων, από τις 20 έως και τις 24 Μαρτίου 2020.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν στις απόψεις των εκπαιδευτών και των εκπαιδευτριών σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και συγκεκριμένα:

1. *Ποιες είναι οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτών/τριών σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;*
2. *Με ποιον τρόπο επικοινωνούν από απόσταση με τους καταρτιζόμενούς τους;*
3. *Παίζει κάποιο ρόλο η εργασιακή σχέση, το μορφωτικό επίπεδο, η ειδικότητα και το φύλο των συμμετεχόντων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;*

Το δείγμα της έρευνας, το μεθοδολογικό εργαλείο, η διανομή και η συλλογή του

Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτών αποτελείτο από 16 ερωτήσεις σε δύο ενότητες. Εξ' αυτών, η πρώτη ενότητα με τα δημογραφικά στοιχεία είχε 7 ερωτήσεις, ενώ η δεύτερη ενότητα που αφορούσε στην έρευνα, είχε 9 ερωτήσεις. Από τις 9 ερωτήσεις οι 3 ήταν πολλαπλής επιλογής, οι 4 ερωτήσεις τύπου Ναι/Όχι, ενώ οι δύο τελευταίες ήταν ελεύθερου κειμένου προκειμένου οι ερωτώμενοι να καταθέσουν την προσωπική τους άποψη. Από το σύνολο των 111 εκπαιδευτών/τριων απάντησαν 63, ποσοστό συμμετοχής: 56,76%.

Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν εν ενεργεία εκπαιδευτές/τριες κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου 2020Α. Το ερωτηματολόγιο ήταν ηλεκτρονικό και δημιουργήθηκε με το πρόγραμμα Google forms. Κατόπιν έγινε η αποστολή και συλλογή μέσω συγκεκριμένου σύνδεσμου συμπλήρωσης. Τα δεδομένα έτυχαν επεξεργασία από το στατιστικό πακέτο SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Αποτελέσματα της Έρευνας

Στην έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο (Cohen και συν., 2008, σ.418), αποτελούμενο από 2 ενότητες με 16 ερωτήσεις, ενώ οι δύο τελευταίες ήταν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, με σκοπό οι συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους (Cohen και συν., 2008, σ.419).

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτών

Όσον αφορά στο φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτών, το 33,3% ήταν άνδρες, ενώ το 66,7% ήταν γυναίκες. Ως τόπο κατοικίας δήλωσαν την Πάτρα σε ποσοστό 85,7%, “Άλλο, εκτός νομού Αχαΐας” δήλωσε το 7,9% και “Περίχωρα Πάτρας - εκτός Δήμου Πατρέων” δήλωσε το 3,2%. Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτών, υπάρχει αναλογία σύμφωνα με τις ηλικίες τους, όπως φαίνεται στον κάτωθι πίνακα.

Ηλικία	N	Ποσοστό
20-25	-	
26-30	6	9,5%
31-35	10	15,9%
36-40	9	14,3%
41-45	12	19,0%
46-50	12	19,0%
51-55	8	12,7%
56-60	6	9,5%
65+	-	

Εικόνα 1: Κατανομή ηλικιών εκπαιδευτών

Το 38,09% δήλωσε κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 47,61% δήλωσε κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ το 14,30% δήλωσε κάτοχος διδακτορικού ή/και μεταδιδακτορικού τίτλου. Στην εργασιακή σχέση, το 71,4% δήλωσε ωρομίσθιος, το 11,1% μόνιμος, το 9,5% αναπληρωτής πλήρους ωραρίου, το 3,2% μερικής απασχόλησης στον ιδιωτικό τομέα, το 1,6% αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου και τέλος το 1,6% δήλωσε άνεργος. Τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έκαναν οι θετικές ειδικότητες (φυσικοί, χημικοί, μαθηματικοί) σε ποσοστό 36,5%, οι θεωρητικές ειδικότητες σε ποσοστό 30,2%, οι ειδικότητες οικονομολόγων, λογιστικής και συναφείς σε ποσοστό 23,8% και οι ειδικότητες πληροφορικής, ηλεκτρολογίας, ηλεκτρονικής και συναφείς σε ποσοστό 9,5%.

Ο τρόπος επικοινωνίας των εκπαιδευτών με τους καταρτιζόμενους τους γινόταν μέχρι τώρα μέσω email (52%), ομάδας στο Facebook/Messenger (28,5%), eclass (25%), ομάδας στο Viber (17,5%) και edmodo (6%). Όσον αφορά στην πιστοποίηση στις ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών) το 44,4% κατέχει πιστοποίηση τύπου ECDL, το 25,4% κατέχει πιστοποίηση ΤΠΕ Α' Επιπέδου, το 22,2% δεν κατέχει

πιστοποίηση και το 7,9% κατέχει και των δύο τύπων πιστοποιήσεις (ECDL και ΤΠΕ Α' Επιπέδου). Σε ποσοστό 85,7% και 87,3% γνωρίζουν για την ασύγχρονη και τη σύγχρονη εκπαίδευση αντίστοιχα, ενώ σε ποσοστό 77,8% γνωρίζουν τη μεταξύ τους διαφορά.

Οι εκπαιδευτές θεωρούν ότι μπορούν να υποστηρίξουν τις πλατφόρμες eclass σε ποσοστό 47,6%, και τις δύο πλατφόρμες (eclass και moodle) σε ποσοστό 42,9%, την πλατφόρμα moodle (4,8%), ενώ ένα ποσοστό 4,8% δεν μπορεί να υποστηρίξει καμία.

Στην ερώτηση εάν θα πρέπει να υπάρχει ένα ebook για κάθε μάθημα και να λειτουργεί ως οδηγός το 82,5% απαντά καταφατικά, έναντι του 17,5% που απαντά αρνητικά.

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις ήταν ελεύθερου κειμένου, με σκοπό να καταγραφεί προαιρετικά και πληρέστερα η άποψη των συμμετεχόντων. Στην ερώτηση “Πως θεωρείτε ότι θα έπρεπε να γίνεται το εξ' αποστάσεως μάθημα; Γράψτε ελεύθερα την άποψή σας.” απάντησαν 42 άτομα από το σύνολο των 63 συμμετεχόντων. Ποσοστό συμμετοχής ατόμων που απάντησαν: 59,52%. Τα 25 άτομα ή αλλιώς το 59,52% απάντησαν μέσα από πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης και συγκεκριμένα τύπου eclass. Ομοίως, το 59,52% απάντησε μέσω σύγχρονης πλατφόρμας εκπαίδευσης, χωρίς όμως να προσδιορίσει κάποια. Τέλος, ένα ποσοστό 7,14% απάντησε μέσω ερωτηματολογίων και ερωταπαντήσεων, ενώ επίσης ένα ποσοστό 7,14% απάντησε μέσω εργασιών σε ομάδες και μέσω projects.

Στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου που ήταν κι αυτή ελεύθερου κειμένου με τίτλο “Προτάσεις Βελτίωσης - Σχολιασμοί” απάντησαν 22 άτομα από το σύνολο των 63 συμμετεχόντων. Ποσοστό συμμετοχής ατόμων που απάντησαν: 34,92%. Σε ποσοστό 31,81% από το σύνολο των ατόμων που απάντησαν, θεωρούν ότι θα πρέπει να υπάρξει εκπαίδευση εκπαιδευτών τόσο στις ασύγχρονες όσο και στις σύγχρονες πλατφόρμες εκπαίδευσης. Το 22,73% θεωρεί ότι θα πρέπει να γίνουν ενέργειες ώστε όλοι οι εκπαιδευτές και οι σπουδαστές να αποκτήσουν τον απαραίτητο εξοπλισμό και τα λογισμικά της ειδικότητας για την εφαρμογή της (στην αντίθετη περίπτωση δημιουργείται κατάρτιση διαφορετικών ταχυτήτων). Τέλος, σε ποσοστό 18,18% οι εκπαιδευτές θεωρούν ότι θα πρέπει να λειτουργήσει πλατφόρμα σύγχρονης εκπαίδευσης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατατεθειμένη άποψη ενός εκπαιδευτή η οποία παρουσιάζεται αυτούσια: “Δε θεωρώ πως το εξ' αποστάσεως μάθημα μπορεί να υποκαταστήσει τη διαζώσης διδασκαλία και θα πρέπει να επιλέγεται μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Αυτό γιατί δεν δίνεται η δυνατότητα να εφαρμοστούν εξ' αποστάσεως το σύνολο των εκπαιδευτικών τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν δια ζώσης, π.χ. πόσο στρεβλά μπορεί να αναπτυχθεί ένα παιχνίδι ρόλων εξ' αποστάσεως! Επιπλέον, υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες που οφείλονται σε κοινωνιολογικούς παράγοντες (οι σπουδαστές των ΙΕΚ προέρχονται από χαμηλές κοινωνικές τάξεις, με ασθενές εκπαιδευτικό προφίλ και χωρίς να διαθέτουν απαραίτητο εξοπλισμό Η/Υ) τους οποίους δεν μπορεί να υπερβεί η εξ' αποστάσεως διδασκαλία”.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και μεσούσης της κρίσης που έχει ενσκύψει στον πλανήτη (Girón-Pérez M.I. et al., 2020; Barnouin, 2020) ο παραδοσιακός τρόπος της διδασκαλίας μετατοπίστηκε απότομα και εκτάκτως σε εναλλακτικούς τρόπους που αφορούν τόσο στη σύγχρονη, όσο και στην ασύγχρονη εκπαίδευση. Ο διεθνής όρος είναι “Emergency Remote Teaching - Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία” (CRLT, 2020; Hodges et al., 2020; McMurtrie, 2020; Unesco, 2020). Όπως συνέβη με όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα, έτσι και το ΔΙΕΚ Πάτρας παρέμεινε κλειστό. Η δημιουργία αυτού του ερωτηματολογίου στοχεύει στην άμεση ανάδραση από τους εκπαιδευτές προκειμένου να γίνει η καταγραφή στάσεων και απόψεων που αφορούν στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα με σκοπό να προταθούν και ανάλογες λύσεις. Στην έρευνα συμμετείχαν 63 εκπαιδευτές από το σύνολο των 111 εκπαιδευτών με ποσοστό συμμετοχής το 57,76%. Το 66,7% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες, ενώ ως τόπο κατοικίας δήλωσαν την Πάτρα (85,7%). Είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (47,61%), ενώ το 71,4% όσον αφορά στην εργασιακή σχέση, είναι ωρομίσθιος. Φαίνεται από την έρευνα ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτές/τριες είναι ανώτερου μορφωτικού επιπέδου (κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου), ενώ η πλειοψηφία τους έχει ως αποκλειστική απασχόληση την ωρομίσθια κατάρτιση.

Παρόλο που γνωρίζουν την ασύγχρονη και τη σύγχρονη εκπαίδευση σε ποσοστό 85,7% και 87,3%, το eclass ως τρόπο επικοινωνίας με τους καταρτιζόμενους το χρησιμοποιεί μόλις το 25%. Στρέφονται σε εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας π.χ. μέσω email (52%), ή μέσω Facebook/Messenger (28,5%). Θεωρούν ότι μπορούν να υποστηρίξουν την πλατφόρμα eclass σε ποσοστό 47,6%, ενώ την πλατφόρμα moodle σε ποσοστό 4,8%, κάτι που είναι λογικό καθώς το ΔΙΕΚ Πάτρας από το 2016 υποστηρίζει μόνο την πλατφόρμα eclass. Θεωρούν ότι θα πρέπει να υπάρχει ένα ebook για κάθε μάθημα και να λειτουργεί ως οδηγός (82,5%). Επιπρόσθετα, με το ίδιο ποσοστό (59,52%) θεωρούν ότι το εξ αποστάσεως μάθημα θα πρέπει να γίνεται μέσω και των δύο πλατφορμών. Ακόμη, ως προτάσεις βελτίωσης - σχολιασμού θεωρούν ότι θα πρέπει να επιμορφωθούν στη λειτουργία και των δύο τύπων πλατφορμών (31,81%) και ότι για λόγους ίσης διαχείρισης μεταξύ εκπαιδευτών και καταρτιζόμενων θα πρέπει να αποκτήσουν τον απαραίτητο εξοπλισμό και τα λογισμικά της ειδικότητας. Άλλωστε, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά θέματα προς διερεύνηση στην εκπαίδευση. Εξετάζοντας τη διεθνή βιβλιογραφία, παρατηρείται ότι η επιμόρφωση αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συνόλου, αυτού της επαγγελματικής ανάπτυξης (Evans, 2002). Επιπροσθέτως, όπως σημειώνουν οι Κατσαρού & Δεδούλη (2008:8) «η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθίσταται ένας πολύ σημαντικός παράγοντας της ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης. Βασικό μοχλό αυτής της ανάπτυξης αποτελεί η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού».

Τέλος, στη σύγκριση που έγινε με χρήση του SPSS μεταξύ των εκπαιδευτών, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά α) την εργασιακή σχέση β) το μορφωτικό επίπεδο γ) την ειδικότητα και δ) το φύλο.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Αντικείμενο μελλοντικής έρευνας θα μπορούσαν να είναι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτών/τριών αφού θα έχει μεσολαβήσει ένα κρίσιμο χρονικά διάστημα επιμόρφωσης και εξοικείωσης με τις πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα υπάρξει αξιολόγηση σχετικά με την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων και τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναφορές

- Barnouin, J. (2020). Essai de décryptage des premiers temps de l'épidémie de COVID-19 en France : faits et leçons à tirer de l'émergence virale. DOI: [10.13140/RG.2.2.18809.62561](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18809.62561)
- CRLT. (2020). Getting Started with Teaching Remotely in an Emergency, *CRLT and the Center for Academic Innovation*. Retrieved on 7 April 2020, by <http://crlt.umich.edu/getting-started-teaching-remotely-emergency>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28 (1), 123-136.
- Girón-Pérez M.I, Barrón-Arreola K.S, Rojas-Mayorquín A.E. (2020). La Pandemia de COVID-19, repercusiones en la Salud y en la Economía. *Revista Bio Ciencias* (7): e963. <https://doi.org/10.15741/revbio.07.e963>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, *EDUCAUSE Review*, Retrieved on 7 April 2020 by <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?fbclid=IwAR0xvkRTj98K-15uOnt1n1Jr5IJfW-IJIoF7dQh4pIZlqqVitYH4m12rUEc>
- Keegan, D., (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McMurtrie, B. (2020). Preparing for Emergency Online Teaching. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved on 7 April 2020, by <https://www.chronicle.com/article/Preparing-for-Emergency-Online/248230>
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Unesco. (2020). Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Retrieved on 7 April 2020. Available [here](#)
- Βούτσινος, Γ., Παλαιοκρασάς, Σ., Σταύρου, Σ., Λαμπρόπουλος, Χ., Ιθακήσιος, Κ. (1994). *Πολιτική Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: ΙΩΝ
- Γιωτόπουλος, Γ. (2018). eTwinning και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας, *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο eTwinning «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα στην Π/θμια και Δ/θμια Εκπ/ση»*, Ιωάννινα.
- Γιωτόπουλος, Γ. (2017α). ΔΙΕΚ Πάτρας: Ποσοτική έρευνα σχετικά με τη φοίτηση κατάρτιζόμενων, *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, (1), 1234–1245. Λάρισα: ΕΕΠΕΚ.
- Γιωτόπουλος, Γ. (2017β). Στάσεις και απόψεις κατάρτιζόμενων του ΔΙΕΚ Αιγίου σχετικά με τη φοίτηση τους, *5ο Φοιτητικό Συνέδριο, Ελληνική Εταιρία Επιχειρησιακών Ερευνών (ΕΕΕΕ), Λήψη Επιχειρηματικών Αποφάσεων, ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας*. Πάτρα: ΕΕΕΕ.
- Γιωτόπουλος, Γ. (2017γ). Στάσεις και απόψεις κατάρτιζόμενων του ΔΙΕΚ Δυτικής Αχαΐας σχετικά με την επαγγελματική τους αποκατάσταση, *4ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός*, (1), 1285-1295. Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός.
- Γιωτόπουλος, Γ., Δημακόπουλος, Ν., Παγανιά, Γ., Πέττα, Ε. (2017). eTwinning και ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Πλεονεκτήματα και οφέλη. Στο Γλέζου, Κ., Κολτσάκης, Β., Τζιμόπουλος, Ν., και Λούβρης, Α., (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»*, 24 - 26 Νοεμβρίου, (σσ. 74-81). DOI: 10.5281/zenodo.3459701. Ανακτήθηκε 29 Μαρτίου 2020. Διαθέσιμο [εδώ](#).
- Δαμποπούλου, Ε., (2003). *Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης: ένας νέος θεσμός επαγγελματικής εκπαίδευσης. Εμπειρική Διερεύνηση των απόψεων των σπουδαστών*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κωτσίκης, Β. (2000). *Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β., (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/182>

Στερεότυπα του συναισθήματος στη μουσική και κριτικός συναισθηματικός στοχασμός στον μουσικό γραμματισμό στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Κοτσοπούλου Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.79, Διδάκτορας, mkotsopoulou@yahoo.com

Περίληψη

Η επεξεργασία της συναισθηματικής εμπειρίας των ενηλίκων έχει τεθεί στο επίκεντρο της συζήτησης για τη μάθηση και την αναπτυξιακή τους πορεία. Σημαντικοί μελετητές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων (Boyd, 1989, Dirx, 1998, 2001) αναζητούν τις αντανakλάσεις των συναισθηματικών εκδηλώσεων στην αναθεώρηση της ατομικότητας του ενήλικου. Η μουσική αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης που διευκολύνει την επικοινωνία με τον εσωτερικό, αθέατο κόσμο του ατόμου. Σύμφωνα με τη θεωρία των στερεοτύπων στη μουσική τα συναισθήματα που διεγείρονται από τα μουσικά ακούσματα πολλές φορές αποτελούν τον απόηχο των πολιτισμικών και κοινωνικών στερεοτυπικών συλλογισμών που ο ενήλικος έχει υιοθετήσει. Στον μουσικό γραμματισμό, που διδάσκεται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, δίνεται έμφαση στην αποκατάσταση της αντίληψης στην πράξη «ακούω» και στη διαμόρφωση ενός υπόβαθρου αισθητικής διαλογής. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να νοηματοδοτηθεί η έννοια του κριτικού συναισθηματικού στοχασμού και να αναδειχθεί η αναγκαιότητα της ενδυνάμωσής του στον μουσικό γραμματισμό στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, επικαλούμενοι τη θεωρία των στερεοτύπων στη μουσική.

Λέξεις-Κλειδιά: στερεότυπα του συναισθήματος στη μουσική, κριτικός συναισθηματικός στοχασμός, μουσικός γραμματισμός, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη των ενηλίκων είναι μία διαδικασία που συμβαίνει όταν το άτομο οδηγείται σε πιο συνειδητές επιλογές, αναβαθμίζοντας τον ψυχικό, συναισθηματικό και διανοητικό του κόσμο. Προκειμένου να αποκτήσει υποκειμενική συνείδηση σχετικής διαύγειας, σε επίπεδο εγρήγορσης θα πρέπει να είναι σε θέση να αναθεωρεί τα συναισθήματά του και να τα μετεξελίσσει. Ειδικότερα στον μουσικό γραμματισμό που διδάσκεται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ένας πρωταρχικός στόχος είναι η δημιουργία ατομικών κριτηρίων αισθητικού κάλλους και η ενδυνάμωση των συλλογισμών με ενεργητική συνειδητή στάση επεξεργασίας των μουσικών ακουσμάτων, με τελική επιδίωξη να φωτιστεί περισσότερο το κεντρικό σημείο προσήλωσης της ακοής. Ο μουσικός συλλογισμός πολλές φορές είναι κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένος και οδηγεί σε συναισθηματική έκφραση που καθοδηγείται από στερεοτυπικά συναισθήματα, παραγκωνίζοντας άλλους ψυχοακουστικούς μηχανισμούς που πυροδοτούνται από τη μουσική. Στη συγκεκριμένη εργασία θα στοιχειοθετηθεί η αναγκαιότητα ενίσχυσης του κριτικού συναισθηματικού στοχασμού στον μουσικό γραμματισμό στα ΣΔΕ, που επιβάλλει η επεξεργασία της θεωρίας των στερεοτύπων του συναισθήματος στη μουσική.

Νοηματοδότηση του κριτικού συναισθηματικού στοχασμού

Την έννοια του συναισθηματικού στοχασμού χρησιμοποίησε για πρώτη φορά ο Mezirow (1981), ως συστατικό στοιχείο της μεθόδου του που αναφέρεται στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Την όρισε ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του για τον τρόπο που συλλογίζεται και πράττει και την χρησιμοποίησε μάλλον με εργαλειακό τρόπο, προκειμένου να επιτευχθεί η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η έμφαση στον συναισθηματικό τόνο που εμπεριέχεται στην εμπειρία του ατόμου δόθηκε από τον Dirx (1998, 2001, 2006), ο οποίος ασκώντας κριτική στο έργο του Mezirow τόνισε την αξία της μάθησης μέσω της ψυχής και ανέδειξε τη σημασία της συναισθηματικής έκφρασης του υποκειμένου για την επίτευξη των επιδιώξεων μιας κριτικοστοχαστικής διδασκαλίας. Ένα σχετικό μοντέλο που αναφέρεται στην επεξεργασία των συναισθημάτων για την επίτευξη του κριτικού στοχασμού είναι των Boud, Keogh & Walker (1985, όπως αναφέρεται στο Ζαρίφης, 2009, 2014) που αξιοποιεί τα ευχάριστα συναισθήματα που προκύπτουν κατά την επεξεργασία της εμπειρίας.

Θέλοντας να επεκτείνουμε την ιδέα των παραπάνω τολμάμε να δώσουμε τη δική μας έμφαση στη συναισθηματική εμπειρία εισάγοντας την έννοια του κριτικού συναισθηματικού στοχασμού, που φωτίζει τον στερεοτυπικό τρόπο της συναισθηματικής αντίδρασης απέναντι σε ζητήματα που μας απασχολούν ή τίθενται προς επεξεργασία σε μία αίθουσα διδασκαλίας. Με άλλα λόγια ο κριτικός συναισθηματικός στοχασμός αναφέρεται στην ανακάλυψη, συνειδητοποίηση και στον επαναπροσδιορισμό των διαστρεβλωμένων συναισθημάτων του ατόμου, που υποκινούν τον τρόπο που αντιδρά και εκφράζεται. Η αποκωδικοποίηση του κριτικού συναισθηματικού στοχασμού προσεγγίζεται σε τρία επίπεδα. Αρχικά σχετίζεται με τον διάλογο του ενήλικου με τον εσωτερικό αθέατο εαυτό και με τα βαθύτερα επίπεδα της ψυχής και ειδικότερα με τα συναισθήματα και τους συναισθηματικούς συνειρμούς του υποσυνείδητου. Η κατάσταση αυτή έχει να κάνει με την αυτεπίγνωση και την αυτογνωσία του ατόμου και με τα κρυμμένα στο ασυνείδητο απωθημένα συναισθήματα. Το δεύτερο επίπεδο προσέγγισής του είναι η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και η δημιουργία κοινών συναισθηματικών μοτίβων που συνενώνουν τις ανθρώπινες ψυχές. Στο δεύτερο στάδιο εμπεριέχεται η έννοια της ενσυναίσθησης, κομβική έννοια στην επίτευξη του κριτικού συναισθηματικού στοχασμού. Η συναισθηματική κατανόηση και η ικανότητα συνειδητοποίησης των συναισθημάτων των άλλων ευνοεί την επαφή με εναλλακτικές εκφάνσεις συναισθηματικών νοημάτων. Το τελευταίο στάδιο αφορά στην επεξεργασία των συναισθηματικών κωδίκων του ενήλικου και στην αναβάθμιση του ψυχικού και συναισθηματικού του κόσμου. Σε αυτό το στάδιο ο λόγος έχει σπουδαίο ρόλο στη διαδικασία, διότι ενώνει το συναίσθημα με τη διατύπωσή του. Η μετατροπή της διαίσθησης σε ενσυναίσθηση, του συναισθήματος σε συναισθηματολογική διατύπωση είναι απόρροια του διαλογισμού του ατόμου. Σε αυτό το σημείο ο συναισθηματικός στοχασμός γίνεται συμπλήρωμα του διανοητικού στοχασμού που συναισθηματοποιείται. Η διαφορά του λογικού και διανοητικού στοχασμού από τον συναισθηματικό στοχασμό έγκειται στη διαφορετική φύση των δύο ψυχικών κέντρων του ανθρώπου. Πάντως, στο επίπεδο των

καθηλωμένων συναισθημάτων και της βραδύνοιας δεν υπάρχει καν στοχασμός. Αυτός αναπτύσσεται όταν ο άνθρωπος μετασχηματίζει τα βιώματά του σε ουσιαστική επίγνωση της πραγματικότητας και έχει πλήρη λειτουργία της κριτικής λογικής και συναισθηματικής νόησης.

Κριτικός συναισθηματικός στοχασμός και μουσική

Η βαθιά εσωτερική συγγένεια που συνδέει τον φιλοσοφικό στοχασμό με τη μουσική είναι ήδη γνωστή από την αρχαιότητα, από τους Πυθαγορείους, τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη. Έχει αποκαλυφθεί η μουσική που αναδύεται μέσα από τις φιλοσοφικές αναζητήσεις και η πηγή έμπνευσης που έχει προσφέρει ο φιλοσοφικός στοχασμός στη δημιουργία μουσικών αριστουργημάτων κατά την ιστορική πορεία του ανθρώπου προς μορφές ανώτερης πνευματικής δημιουργίας, αλλά και η σπουδαιότητα της μουσικής παιδείας για τη διαμόρφωση του ήθους του ανθρώπου και του πολίτη. Η έννοια του στοχασμού είναι επομένως συνδεδεμένη με τη μουσική από την αρχαιότητα και αποτελεί το υπόβαθρο για την ανάπτυξη θεωριών που αναδεικνύουν τον κριτικό στοχασμό.

Η μουσική μπορεί να συνδεθεί με τον συναισθηματικό κριτικό στοχασμό, διότι εμπεριέχει πολλές ιδιότητες που παρακινούν τα άτομα να εκφραστούν μέσα από αυτήν, να ταυτιστούν ή και να αποταυτιστούν, είτε προσπαθώντας να αποφύγουν τη συναισθηματική διέγερση που τους προκαλεί, είτε γιατί την αξιολογούν με αρνητικό πρόσημο, περνώντας την από τον φακό των πολιτισμικών και κοινωνικών υιοθετημένων αξιολογικών κρίσεων και συλλογισμών. Και στις δύο περιπτώσεις η μουσική αποκαλύπτει συναισθηματικές συνισταμένες και δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να εμβαθύνουν στην εμπειρία τους, προκαλώντας τα να εκφράσουν και να εξερευνήσουν τα επίπεδα συνειδητότητας και να οδηγηθούν στην αυτογνωσία. Η μουσική είναι ένας τρόπος για να μάθουν τα άτομα μέσα από σημαντικές πτυχές της εμπειρίας τους. Οι Dirckx & Lavin (2003) επιβεβαιώνουν τα παραπάνω, υποστηρίζοντας ότι η μουσική αποτελεί μία μορφή δημιουργικής έκφρασης, που καθοδηγείται περισσότερο από τη συναισθηματική και λιγότερο από τη λογική έκφραση. Η μουσική προκαλεί τα άτομα να αποκαλύψουν αναμνήσεις και βιώματα, κάνοντας ορατό τον εσωτερικό τους εαυτό και δίνοντας την ευκαιρία να επεξεργαστούν και να επαναδιαμορφώσουν το προσωπικό τους νόημα (Dirckx, 2001).

Τα παραπάνω θα προσπαθήσουμε να τα εξηγήσουμε στηριζόμενοι στην επιστήμη της ψυχολογίας της μουσικής. Σύμφωνα με τους Juslin & Västfjäll, 2008, Juslin, Liljeström, Västfjäll, & Lars-Olov, 2010, Juslin, 2013 η μουσική ενεργοποιεί εννέα ψυχολογικούς μηχανισμούς (BRECHEMA), οι οποίοι αφορούν στη διέγερση των αντανακλαστικών του εγκεφάλου (Brain Stem Reflex), στη ρυθμική ενεργοποίηση (Rhythmic Entrainment), στην αξιολόγηση των ερεθισμάτων (Evaluative Conditioning), στην οπτική απεικόνιση (Visual Imagery), στην επεισοδιακή μνήμη (Episodic Memory), στη μουσική προσδοκία (Musical Expectancy) και στην αισθητική κρίση (Aesthetic Judgment). Τα ακούσματα των μουσικών ήχων προκαλούν συναισθήματα που εκδηλώνουν τα άτομα με τη γλώσσα του σώματος και πολλές φορές με

σωματική διέγερση και σωματική κίνηση, διεγείρουν αναμνήσεις και μνήμες ζωής, βυθισμένες συναισθηματικές δομές, όνειρα που βρίσκονται στο υποσυνείδητο και συνειρμούς του συνειδητού κόσμου. Η Κοτσοπούλου (2020) επισημαίνει ότι η μουσική λειτουργεί ως συναισθηματική εργαλειοθήκη, παρέχοντας πρόσβαση στις εσωτερικές εμπειρίες, στην αυτογνωσία και κατανόηση του εαυτού, απελευθερώνει καταπνιγμένα συναισθήματα και ενισχύσει ενσυναισθηματικές διαθέσεις.

Ομοίως, ο Gabrielsson (2011) στο βιβλίο του «Strong Experiences with Music» εξετάζει τις αντιδράσεις που επιφέρει η μουσική στους ανθρώπους και περιγράφει δυνατές εμπειρίες αλληλεπίδρασης των ατόμων με τη μουσική. Διακρίνει επτά κατηγορίες απάντησης που προκαλεί η μουσική ακρόαση, τις φυσιολογικές, τις ψυχολογικές και συναισθηματικές, τις υπαρξιακές και υπερβατικές, τις προσωπικές και κοινωνικές αντιδράσεις.

Η μουσική συνδέεται και με άλλες συνιστώσες του συναισθηματικού κριτικού στοχασμού και συγκεκριμένα με τη δημιουργία ενσυναισθηματικών διαθέσεων. Οι κοινές μουσικές εμπειρίες ή η κοινή εστίαση σε μία μουσική πηγή προάγουν τους κοινωνικούς δεσμούς, προκαλούν ενσυναίσθηση με συνέπεια τη συναισθηματική αφύπνιση (Launay, 2015). Την ενσυναίσθηση ενθαρρύνει και η ιδιότητα της μουσικής να επηρεάζει την τάση των ατόμων να βοηθήσουν άλλους ανθρώπους (Fried & Berkowitz, 1979, North et al., 2004). Το ζήτημα της πυροδότησης της ενσυναίσθησης δεν θα αποτελέσει αντικείμενο της παρούσης εργασίας, ωστόσο αποτελεί αναγκαία συνθήκη συνάντησης των εξωτερικών και των εσωτερικών κραδασμών της ψυχής.

Οι αξιολογικές κρίσεις, η αισθητική εκτίμηση και η αισθητική εμπειρία είναι ένα ακόμα προϊόν της αλληλεπίδρασης του ατόμου με τη μουσική. Ο Juslin (2013) στα τελευταία του συγγράμματα την προσθέτει στο μοντέλο των ψυχολογικών διεργασιών που προκαλεί η μουσική (BRECHEMA) και τη συνδέει με τις συναισθηματικές απαντήσεις των υποκειμένων στη μουσική, δίνοντάς μας μία επιπλέον συναισθηματική συνιστώμενη που μπορεί να υποκινήσει τον κριτικό συναισθηματικό στοχασμό. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολογική κρίση και οι απόψεις για την αισθητική αξία της μουσικής επηρεάζουν τα συναισθήματα και τη συναισθηματική αντίδραση στη μουσική. Εδώ είναι σημαντικό να προσθέσουμε έρευνες, που σημειώνουν ότι η αισθητική στάση στη μουσική νοηματοδοτείται μέσα από τη λογική της κοινωνικής τάξης και της οικονομικής κατάστασης του ατόμου (Bourdieu, 2002, Reeves, Gilbert, & Holman, 2015, Prieto-Rodriguez, Fernandez-Blanco, 2000). Η οδύσσεια του εσωτερικού κόσμου που οδηγεί σε ένα άγνωστο πεδίο ανακαλύψεων μας παρακινεί να την εξερευνήσουμε μέσα από τον κριτικό συναισθηματικό στοχασμό, προσπαθώντας να νοηματοδοτήσουμε το συναίσθημα που αναδύεται από την επιλογή και προτίμηση της μουσικής.

Αναγκαιότητα της ενδυνάμωσης του κριτικού συναισθηματικού στοχασμού στον μουσικό γραμματισμό στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Ο κριτικός συναισθηματικός στοχασμός αποτελεί ένα υπόβαθρο πάνω στο οποίο μπορεί να στηριχθεί η μάθηση και η ανάπτυξη του ενήλικου. Όπως σημειώνει ο Ζαρίφης (2009) τα συναισθήματα αποτελούν θεμελιώδους σημασίας παράγοντα για την προώθηση της γνώσης και τον επαναπροδιορισμό της εμπειρία του ατόμου. Παράλληλα, η συγκεκριμένη διαδικασία χωρίς να αποτελεί μία ψυχαναλυτική τεχνική, ενισχύει τη διανυγή αυτεπίγνωση, ώστε η συναισθηματική νοημοσύνη να μετεξελιχθεί σε κριτικό συναισθηματικό στοχασμό. Στο πεδίο του μουσικού γραμματισμού στα ΣΔΕ, που κάποια από τα ζητούμενα αφορούν στην ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων για διερεύνηση και αμφισβήτηση των δεδομένων, ο προβληματισμός για τον τρόπο που τα άτομα νοηματοδοτούν τη μουσική, μέσα από την προβολή συναισθηματικών διεργασιών καθίσταται θεμελιώδους σημασίας. Μας ενδιαφέρει η εκπαίδευση να λειτουργήσει ως βασικός μοχλός χειραφέτησης και ενδυνάμωσης μέσω της κατανόησης των μουσικών διαστρεβλώσεων, δηλαδή μέσω της αποκατάστασης της αντίληψης στην πράξη «ακούω». Για να γίνει αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευόμενος να αποκτήσει νέα αντίληψη των δυνάμεων επηρεασμού που του επιβάλλουν τι θα ακούσει, αλλά και πώς θα ακούσει, υποδηλώνοντας ότι η μουσική αποτελεί ένα μέσο χωρίς ιδιαίτερη σημασία. Κανένα τομέας μουσικής αισθητικής δεν μπορεί να εξαιρεθεί του δικαιώματος του δέκτη του μουσικών ακουσμάτων στο να κρίνει, να ταυτίζεται, να αποταυτίζεται, να συγχρονίζεται και να αποσυγχρονίζεται από τα μουσικά πρότυπα, ώστε να διαμορφώσει ένα υπόβαθρο αισθητικής διαλογής. Μία εκπαιδευτική πρακτική που βασίζεται στην ενδυνάμωση του κριτικού συναισθηματικού στοχασμού στο μουσικό πεδίο στοχεύει στο να ταξινομήσει ο ενήλικος διαθέσεις, επιθυμίες, ανάγκες και να αποκτήσει προσωπικούς συγκριτικούς κώδικες αντίληψης. Επιδίωξη πρέπει να αποτελεί η απελευθέρωση από δυσλειτουργικά συναισθήματα και η ανάδειξη της γνησιότερης και αμεσότερης μουσικής έκφρασης.

Όπως θα διατυπώσουμε παρακάτω ολοένα και περισσότερο κερδίζει έδαφος η θεωρία των στερεοτύπων του συναισθήματος στη μουσική. Επομένως στον μουσικό γραμματισμό μας ενδιαφέρει να ανιχνεύσουμε συναισθήματα και διαφορετικά συναισθηματικά μοτίβα, απόρροια των στρεβλωμένων αξιολογικών κρίσεων για τη μουσική και μέσω της διαλογικής επεξεργασίας να στοχαστούν οι ενήλικοι κριτικά πάνω στις συναισθηματικές τους αντιδράσεις. Εξάλλου στον οδηγό σπουδών της πολιτισμικής αισθητικής αγωγής, μέρος της οποίας είναι ο μουσικός γραμματισμός, υπογραμμίζεται ότι η ανάπτυξη της κριτικής και συνθετικής σκέψης είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα των μεθοδολογικών προσεγγίσεων του προγράμματος σπουδών των ΣΔΕ (Ζιώγας & Ξεπαπαδάκου, 2012). Στο σημείο αυτό αξίζει να επικαλεστούμε την άποψη του Brookfield (2007), ο οποίος διατείνεται ότι η κριτικοστοχαστική μάθηση αφορά στην προσέγγιση με κριτικό τρόπο και της μουσικής, διότι το άτομο μαθαίνει να αναγνωρίζει και να διερευνά τα κριτήρια που προσδιορίζουν τον τρόπο που θα κριθεί η καλή μουσική ή ακόμα και τους παράγοντες και τις κυρίαρχες επιρροές που παρεισφρεύουν στο τρόπο που διαμορφώνεται η μουσική προτίμηση και το μουσικό γούστο.

Προεκτείνοντας την άποψή του θεωρούμε ότι μία κριτικοστοχαστική διδασκαλία μπορεί να στοχεύσει στη διερεύνηση των συναισθηματικών αντιδράσεων στα μουσικά ακούσματα και οι συναισθηματικοί συνειρμοί στο μουσικό πεδίο να μετεξελιχτούν κάνοντας τα υποκείμενα άλματα στα επίπεδα συνειδητότητας. Σε αυτό βέβαια θα βοηθούσε η επιβεβαίωση και ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης, που είναι μία συναισθηματική συνθήκη που θα θέλαμε να επιτευχθεί στη μαθησιακή διεργασία.

Σtereότυπα του συναισθήματος στη μουσική

Έρευνες στη μουσική ψυχολογία έχουν δείξει ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις που προκύπτουν στο άκουσμα ενός μουσικού έργου συνδέονται με κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα. Τα στερεότυπα φαίνεται ότι επηρεάζουν την αισθητική κρίση, τις προτιμήσεις, τη συγκίνηση και τις συναισθηματικές απαντήσεις στη μουσική. Η θεωρία των στερεοτύπων στη μουσική βασίζεται στην υπόθεση ότι οι ακροατές έχοντας υιοθετήσει στρεβλωμένες αντιλήψεις για τη μουσική φιλτράρουν άλλα προκαλούμενα συναισθήματα και μηχανισμούς που ενεργοποιούνται κατά την ακρόαση μουσικής και πυροδοτούν τα στερεοτυπικά συναισθήματα (Susino & Schubert, 2017, 2018). Οι Susino & Schubert προσπαθούν να προσεγγίσουν τη θεωρία των στερεοτύπων του συναισθήματος στη μουσική και καταδεικνύουν ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις απέχουν σε ένα είδος μουσικής καθοδηγούνται από τα πολιτισμικά στερεότυπα με τα οποία συνδέεται το μουσικό είδος. Οι ίδιοι καταλήγουν ότι τα στερεότυπα μπορούν να ανταγωνιστούν ψυχοακουστικά ερεθίσματα, όπως π.χ. το τέμπο στην έκφραση του συναισθήματος. Τα πολιτισμικά στερεότυπα πυροδοτούν συναισθηματικές ανταποκρίσεις που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη κουλτούρα του πολιτισμού που ενυπάρχει η μουσική και αυτές μπορούν να παραγκωνίσουν συναισθήματα που δημιουργούνται από τα ψυχοακουστικά χαρακτηριστικά του ήχου ή από αυτοβιογραφικές εμπειρίες.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν οι Zentner, Grandjean & Scherer (2008), οι οποίοι μελετούν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των υποκειμένων απέναντι στην κλασική, τζαζ, ποπ, ροκ, λατινοαμερικάνικη και τέκνο μουσική. Οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι η τζαζ και η κλασική μουσική συνδέονται με λαχτάρα, έκπληξη, πνευματικότητα και γαλήνη. Η techno και λατινοαμερικάνικη μουσική θεωρούνται φλογερές μουσικές εξαιτίας της καταγωγής τους, ενώ η ποπ και ροκ, επιθετικές, θυμωμένες, εξοργισμένες.

Οι Neguț & Sârbescu (2014) σε σχετική έρευνα ζητούν από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τη ροκ και χιπ χοπ μουσική. Η μια ομάδα συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν ενημερωμένη ότι τα τραγούδια περιείχαν άσεμνους και βίαιους στίχους, ενώ η άλλη ομάδα δεν το γνώριζε. Οι συμμετέχοντες που γνώριζαν σχετικά με τους στίχους των τραγουδιών αξιολόγησαν τη μουσική ροκ και χιπ χοπ ως αρνητική, υποκινούμενη από τα στερεότυπα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, της κατάχρησης ουσιών και της σεξουαλικής κακομεταχείρισης. Στην έρευνά τους κατέληξαν ότι οι αρνητικές πεποιθήσεις για μουσικά είδη οφείλονται στα αρνητικά στερεότυπα που συνδέονται με τα εν λόγω είδη, παρά στην ίδια τη μουσική (Neguț & Sârbescu, 2014).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι οι πράξεις νοηματοδότησης των ηχητικών αντιλήψεων και των συναισθηματικών αντιδράσεων απέναντι σε μουσικά είδη είναι ο προσωπικός τρόπος κάθε ατόμου να επεξεργάζεται το μουσικό γεγονός. Η νοηματοδότηση της μουσικής σχετίζεται με τα στερεότυπα που ενυπάρχουν στη μουσική συνείδηση των υποκειμένων και είναι πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένη. Δηλαδή οι συναισθηματικές αντιδράσεις υποκινούνται από κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα και η στερεοτυπική σκέψη των ακροατών για ένα μουσικό είδος συμβάλλει στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει τη μουσική και προκαλεί στρεβλωμένες συμπεριφορές και για άλλα έργα μουσικής του ίδιου είδους.

Συμπερασματικά

Η μουσική είναι ο ήχος που διαπερνά όλο τον ψυχικό κόσμο του ανθρώπου. Αρνήσεις και αποδοχές, ταύτιση και αποταύτιση, συνείδηση και συνεχής εγρήγορση, ομολογούν πως η μουσική είναι μία διαχρονική παγκόσμια γλώσσα που γράφεται με τα ρεπερτόρια της. Η μουσική διεγείρει συναισθήματα, συγκινήσεις, διαθέσεις, εσωτερικές εικόνες, προκαλεί τη φαντασία και την αυτοβιογραφική μνήμη των ατόμων. Επίσης, προκαλεί μία υποκειμενική εκτίμηση για την αισθητική της αξία με βάση ένα προσωπικό σύνολο κριτηρίων, καθοδηγούμενα από πολιτισμικούς και κοινωνικούς στερεοτυπικούς συνειρμούς. Οι αξιολογικές κρίσεις για μουσικά είδη γεννούν συναισθήματα υποκινούμενα από προκαταλήψεις και αγκυλώσεις σύμφωνα με τις αντιλήψεις που έχουν υιοθετηθεί. Στον μουσικό γραμματισμό η συμβολή του εκπαιδευτή έγκειται στο να δώσει στους ενήλικους φως, προσανατολισμό ανοιχτών οριζόντων και να τους δείξει τον ευρύ χάρτη της πραγματικότητας, του πολιτισμού και της αισθητικής που εμείς έχουμε ως Έλληνες και ταυτόχρονα που η παγκόσμια κοινωνία αποδέχεται. Τα μουσικά μοτίβα μπορούν να αποτελέσουν κινητήρα συναισθηματικού μετασχηματισμού και σάλπιγγα αναχώρησης από τα «κακώς» κείμενα. Ο συνδυασμός μουσική, συναίσθημα και λόγος αποτελεί το υπόβαθρο για την ολοκλήρωση του συναισθηματικού κριτικού στοχασμού και την ανάδειξη της πολύπλευρης προσωπικότητας των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Boyd, R. D. (1989). Facilitating personal transformation in small groups: Part 1. *Small Group Behavior*, 20(4), 459-474.
- Bourdieu, P. (2002). *Η διάκριση: Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (Κ. Καψαμπέλη, μετ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Dirkx, J. M. (1998). *Knowing the Self Through Fantasy: Toward a Mytho-poetic View of Transformative Learning*. Adult Education Research Conference.
- Dirkx, J. M. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1(89), 63-72.

- Dirkx, J. M. (2006). Engaging Emotions in Adult Learning: A Jungian Perspective on Emotion and Transformative Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 15-26.
- Dirkx, J. M. & Lavin, R. (2003). *Understanding and Facilitating Experience-Based Learning in Adult Education: The Fourthought model*.
- Fried, R. & Berkowitz, L. (1979). Music that charms and can influence helpfulness. *Journal of Applied Social Psychology*, 9 (3), 199–208.
- Gabrielsson, A. (2011). *Strong Experiences with Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. (2013). From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, 10(3), 235–266.
- Juslin, P. N., Liljeström, S., Västfjäll, D. & Lars-Olov, L. (2010). How does music evoke emotions? Exploring the underlying mechanisms. In P. Juslin, J. A. Sloboda (Eds.), *The handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (pp. 605–642). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. & Västfjäll, D. (2008). Emotional Responses to Music: The Need to Consider Underlying Mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559-621.
- Κοτσοπούλου, Μ. (2020). *Η αξιοποίηση της μουσικής ακρόασης στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού: Μία εφαρμογή στον μουσικό γραμματισμό στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΕΚΠΑ.
- Launay, J. (2015). Music as a technology for social bonding: Comment on “Music, empathy, and cultural understanding” by E. Clarke et al. *Physics of life reviews*, 15, 94-95.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), 3–24.
- Neguț A. & Sârbescu, P. (2013). Problem music or problem stereotypes? The dynamics of stereotype activation in rock and hip-hop music. *Musicae Scientiae*, 18(1), 3–16.
- North, A. C., Tarrant, M. & Hargreaves, D. J. (2004). The effects of music on helping behavior: A field study. *Environment and Behavior*, 36 (2), 266–75.

- Reeves A., Gilbert E. & Holman, D. (2015). Class dis-identification, cultural stereotypes, and music preferences: Experimental evidence from the UK. *Poetics*, 50, 44–61.
- Prieto-Rodriguez, J. & Fernandez-Blanco, V. (2000). Are Popular and Classical Music Listeners the Same People? *Journal of Cultural Economics*, 24(2), 147-164.
- Susino, M. & Schubert, E. (2018). Cultural stereotyping of emotional responses to music genre. *Psychology of music*, 47(3), 342-357.
- Ζαρίφης, Γ. Κ. (2009). Ο κριτικός στοχασμός ως “ex facto” συνθήκη μάθησης και ανάπτυξης στους ενήλικους. Στο Γ. Κ. Ζαρίφης (επιμ.). *Ο κριτικός στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σσ. 47-75). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ζαρίφης, Γ. Κ. (2014). *Ο ρόλος του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων: Ζητήματα νοηματοδότησης και μετασχηματισμού της ανθρώπινης εμπειρίας και ο ρόλος του κριτικοστοχαστικού εκπαιδευτή. Διδακτικές σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Zentner, M., Grandjean, D. & Scherer, K. R. (2008). Emotions evoked by the sound of music: Characterization, classification, and measurement. *Emotion*, 8(4), 494–521.
- Ζιώγας, Γ. & Ξεπαπαδάκου, Α. (2012). *Οδηγός Σπουδών- Καλές Πρακτικές- Εκπαιδευτικό Υλικό*.

Το μέντορινγκ στην εκπαίδευση και η συμβολή του στην επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών

Παναγιώτου Νικόλαος

Εκπαιδευτικός Π.Ε 70, Med. In Special Education, nikolaspanagiwttoy@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η θεωρητική διερεύνηση των κύριων αξόνων που σχετίζονται με το μέντορινγκ. Αρχικά, επιχειρείται να πραγματοποιηθεί μια αποσαφήνιση του όρου μέντορινγκ καθώς και να αναδειχθούν οι κύριες διαστάσεις και τα βασικά μοντέλα εφαρμογής της οικείας διαδικασίας. Έπειτα, η εργασία εστιάζει αφενός στις προϋποθέσεις που χρειάζεται να συντρέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, ώστε να καθίσταται επιτυχής η διαδικασία του μέντορινγκ και αφετέρου στις θετικές επιδράσεις που ενέχει ο θεσμός του μέντορα για τα εμπλεκόμενα μέρη αλλά και την ίδια την σχολική μονάδα. Από την μελέτη της βιβλιογραφίας αναδύεται πως η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας καθώς και στην καλλιέργεια της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με πολλαπλά οφέλη να απορρέουν από την υιοθέτηση του συγκεκριμένου θεσμού.

Λέξεις-Κλειδιά: μέντορινγκ, εκπαίδευση, νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός

Εισαγωγή

Η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη εποχή, οι πολυεπίπεδοι μετασχηματισμοί, η τεχνολογική και επιστημονική πρόοδος, οι νέες και αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν διαρκώς, όπως και ο πολυσύνθετος ρόλος των εκπαιδευτικών δεν δύνανται να αφήσουν ανεπηρέαστα την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Χρειάζονται όραμα και ανάλογη οργανωμένη δραστηριοποίηση, ώστε μια σχολική μονάδα να πληροί τους στόχους της και να επιτύχει τους σκοπούς που έχει θεσπίσει. Άρρηκτα συνδεδεμένα με τα παραπάνω είναι η ετοιμότητα και οι επαγγελματικές δυνατότητες των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι, ακόμα και σε μη αποκεντρωμένα συστήματα επέχουν κεντρικό ρόλο στην παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης, στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού πλαισίου λειτουργίας καθώς και στον αντίκτυπο που ενέχουν οι μονάδες στους μαθητές τους (Παπαναούμ, 2003).

Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες που αφορούν την προσαρμογή, την αποδοτικότητα και την εξέλιξή τους και οι οικείες δυσκολίες εδράζονται σε δύο άξονες, σε εκείνον του χώρου εργασίας τους και σε εκείνον της ευρύτερης επαγγελματικής τους κοινότητας (Μυλόρδου & Αγγελίδης, 2011). Είναι απαραίτητη η καθοδήγηση και η παροχή υποστήριξης στον νέο εκπαιδευτικό για την ομαλή ένταξη και ανάπτυξή του (Moscowitz & Stephens, 1997). Τα τελευταία χρόνια πολλές χώρες του εξωτερικού έχουν υιοθετήσει τον θεσμό του μέντορα με στόχο την ανταπόκριση των νέων εκπαιδευτικών στον διευρυμένο ρόλο τους, αφενός εξαιτίας της

έκρηξης των γνώσεων και αφετέρου λόγω των θετικών επιδράσεων που απορρέουν από μια μεντορική σχέση για τις μονάδες και τα μέλη τους (Παππά & Ιορδανίδης, 2017). Αντίθετα, στον ελληνικό χώρο δεν υπάρχει καμία θεσμοθετημένη διαδικασία υποδοχής, «εκπαίδευσης» και ενσωμάτωσης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών που να εφαρμόζεται (Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου, 2017).

Ορισμός και διαστάσεις του μέντορινγκ

Η δράση του μέντορα άπτεται ενός ευρέος φάσματος θεμάτων και μέσω της καθοδήγησής του επιχειρεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση του νέου εκπαιδευτικού και να προάγει την επαγγελματική του ετοιμότητα (Fletcher, 2000). Επιπρόσθετα, η Στραβάκου (2007) διασαφηνίζει πως ο μέντορας συμβάλλει στην πνευματική ανεξαρτησία, την εργασιακή κοινωνικοποίηση και την εκμάθηση της εργασίας από τον μαθητευόμενο. Οι Παππά και Ιορδανίδης (2017) αναφέρουν πως η μεντορική σχέση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία που κραταιώνεται και ωριμάζει με το πέρασ του χρόνου και τις κοινές εμπειρίες που οι εμπλεκόμενοι μοιράζονται, αν και η συγκεκριμένη σχέση δεν κρατάει για πάντα. Την ίδια στιγμή η σχέση αυτή στηρίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη-σεβασμό που προοδευτικά τονώνουν την παραγωγικότητα του νέου εκπαιδευτικού αλλά και την αφοσίωση του απέναντι στον μέντορά του. Ο μέντορας, κατά τους Παρασκευά και Παπαγιάννη (2008), στην αλληλεπίδρασή του με τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό δύναται να αναλάβει διάφορους ρόλους για να τον εισάγει ορθά και έγκαιρα στη νέα κατάσταση και να λειτουργήσει ως ειδήμονας, καθοδηγητής, σύμβουλος, «σύντροφος», αξιολογητής κ.τ.λ.

Το μέντορινγκ εμπερικλείει πολλές εκφάνσεις και με βάση την πολύπλοκη δομή του όρου είναι δύσκολο να αποδοθεί μονομερώς. Σε μια προσπάθεια αποσαφήνισής της, η οικεία έννοια λογίζεται σαν μια ευεργετική και επιτυχημένη πρακτική, η οποία εστιάζει στην συγκεκριμένη σχέση μεταξύ δύο ατόμων (μέντορας και μαθητευόμενος) που στοχεύει στην αποδοτική ένταξη του μαθητευόμενου στο εργασιακό του περιβάλλον και ταυτόχρονα στην μετάδοση γνώσεων, εμπειριών, αξιών και δεξιοτήτων σε αυτόν από τον μέντορά του (Μπαρμποπούλου & Οικονόμου, 2017). Με άλλα λόγια, ο μέντορας λειτουργεί σαν ένα πρότυπο δράσης για τον νέο εκπαιδευτικό, προσφέροντάς του ενθάρρυνση, έμπρακτη βοήθεια και δυνατότητα συνεργασίας, παράλληλα με την πρόσκλησή του σε νέες προκλήσεις, ανοίγοντας τον δρόμο στον νέο εκπαιδευτικό για την επαγγελματική ανέλιξη, καταξίωση και εξέλιξή του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2017). Οι Μυλόρδου και Αγγελίδης (2011) τονίζουν πως νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει προϋπηρεσία από μηδέν έως δύο έτη, ο μέντορας είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, ενώ η μεταξύ τους μεντορική σχέση στηρίζεται στην στενή συνεργασία και χαρακτηρίζεται από τον συμβουλευτικό της χαρακτήρα.

Όσον αφορά τα στάδια μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας μέντορινγκ αυτά συνοψίζονται, σύμφωνα με τους Abney και Gallacher (Αθανασούλα-Ρέππα, 2017), στα εξής: i) διασύνδεση των δύο μερών, ii) στήριξη-καθοδήγηση μαθητευόμενου από μέντορα, ώστε να αναπτύξει τις κατάλληλες τεχνικές, γνώσεις και αξίες «επιβίωσης»,

iii) ενίσχυση της επαγγελματικής πορείας του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού και iv) σταδιακή απεμπλοκή μέντορα από την εποπτεία του μαθητευόμενου, δίχως να σημαίνει πως χάνονται ολοκληρωτικά οι όποιοι δεσμοί και κώδικες έχουν διαμορφώσει μεταξύ τους (Στραβάκου, 2007). Επιπρόσθετα, η αλληλεπίδραση του μέντορα με τον μαθητευόμενο μπορεί να λάβει τρεις διαστάσεις, είτε ως αντιπροσωπευτική καθοδήγηση (διαμορφώνει την «ατζέντα» θεμάτων ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός), είτε ως διαδραστική καθοδήγηση (από κοινού καθορίζεται με τον μέντορα) αλλά και ως οδηγική (όπου ο μέντορας καθορίζει την ατζέντα) (Παππά & Ιορδανίδης, 2017).

Ο μέντορας αναλαμβάνοντας την εξέλιξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού επιτελεί μια σειρά από διαφορετικές και απαιτητικές λειτουργίες για να επιτύχει την πολυσχιδή και κρίσιμη αποστολή του. Οι Μπαρμποπούλου και Οικονόμου (2017) αναφέρουν πως αυτές είναι η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων-γνώσεων, η παροχή ευκαιριών ανάδειξης των δυνατοτήτων του μαθητευόμενου, η προστασία του που αποτρέπει την έκθεση του σε αντίξοες καταστάσεις ή λάθη, η προώθηση του νέου εκπαιδευτικού στους «κύκλους» του μέντορα, η καλλιέργεια προκλήσεων οι οποίες στοχεύουν στην κινητοποίηση, η παροχή πρότυπου δράσης, η ενθάρρυνση μέσα σε ένα ασφαλές, φιλικό και δημιουργικό κλίμα εργασίας καθώς και η συνολική του καθοδήγηση που θα επιφέρει τη βελτίωσή του.

Ωστόσο, ποικίλα είναι και τα μοντέλα μέντορινγκ που μπορούν να εφαρμοστούν. Ειδικότερα, εντοπίζονται ως κύρια μοντέλα, α) το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας, β) το μοντέλο δεξιοτήτων-επάρκειας και γ) το αναστοχαστικό μοντέλο (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014). Αναλυτικότερα, στο μοντέλο γνωστικής μαθητείας (αφορά κυρίως τις πρώτες φάσεις της συνεργασίας) ο μέντορας λειτουργεί σαν ένα επιδέξιο πρότυπο που είτε δείχνει ο ίδιος είτε επεξηγεί αναλυτικά στον μαθητευόμενο πώς να χειριστεί διάφορες καταστάσεις και να επιτύχει κάποιον στόχο ή πώς να εφαρμόσει κάποια στρατηγική (Αρβανιτίδου & Παπαδοπούλου, 2017). Στο μοντέλο δεξιοτήτων-επάρκειας, οι μαθητευόμενοι ασκούνται ενεργά και προσπαθούν να μιμηθούν επιτυχώς τον μέντορά τους, ο οποίος έχει θέσει ορισμένα κριτήρια, παρατηρώντας και προσφέροντας ανατροφοδότηση (Θεοδώρου & Πετρίδου, 2014). Τέλος, στο αναστοχαστικό μοντέλο ο μέντορας διαφαίνεται ως ένας φίλος-σύμβουλος που παρέχει υποστήριξη και το πλαίσιο στοχασμού, μέσα στο οποίο ο νέος εκπαιδευτικός αναπτύσσει ανώτερες δεξιότητες, καλλιεργεί τη κριτική του σκέψη, κατανοεί εις βάθος τη μαθησιακή διαδικασία και διερευνά την ουσία και τις συνέπειες των μεθόδων και των στρατηγικών που χρησιμοποιεί στην τάξη του (Μπαρμποπούλου & Οικονόμου, 2017).

Προϋποθέσεις Επιτυχούς Εφαρμογής και Οφέλη του Μέντορινγκ

Οι Αρβανιτίδου και Παπαδοπούλου (2017) αναφέρουν πως οι προϋποθέσεις που καταστούν μια μεντορική σχέση επιτυχής σχετίζονται με το προφίλ των συμμετεχόντων, τις εκάστοτε συνθήκες που επικρατούν στη μονάδα, τις επιταγές του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και τη νοοτροπία αλλά και τα ποιοτικά

χαρακτηριστικά που διέπουν τους έμπειρους και τους νέους εκπαιδευτικούς. Για μια win-win μεντορική σχέση χρειάζεται συνοπτικά να συντρέχουν οι ακόλουθες προϋποθέσεις: α) η στήριξη του θεσμού από το σχολείο, β) η ορθή αντιστοιχία μεταξύ μέντορα και μαθητευόμενου, γ) η ισοτιμία και το συνεργατικό πνεύμα στις σχέσεις των δύο μελών, δ) η προηγούμενη επιμόρφωση του ίδιου του μέντορα, ε) η προθυμία του μέντορα να συμμετέχει σε ένα τέτοιο πρόγραμμα μέντορινγκ και στ) η καλή προετοιμασία-εφαρμογή-αξιολόγηση του προγράμματος, συνδυαστικά με την επιλογή κατάλληλων μεθόδων μέντορινγκ (Αθανασούλα-Ρέππα, 2017).

Επιπλέον, ο Hudson εστιάζει στην ανατροφοδότηση ως είδος επικοινωνίας, στην παιδαγωγική κατάρτιση των εμπλεκόμενων καθώς και στα προσωπικά γνωρίσματα με πρωτεύοντα τον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη (Παπαθεοδώρου και Πετρίδου, 2014). Η Παπαναούμ (2003) τονίζει την ανάγκη το μέντορινγκ να προσδιορίζεται από μια φιλοσοφία, να σχεδιάζεται με επιστημονικά κριτήρια αλλά και να είναι οργανικά ενταγμένο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Από την άλλη πλευρά, τροχοπέδη δύνανται να αποτελέσουν μια σειρά παραγόντων και πεποιθήσεων που συνοψίζονται στην έλλειψη κατάρτισης του μέντορα, στο ήδη φορτωμένο πρόγραμμα των συμμετεχόντων, στην απροθυμία συνεργασίας και στην απουσία σχέσεων σεβασμού (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Στα θετικά του θεσμού του μέντορινγκ, οι Μυλόρδου και Αγγελίδης (2011) προκρίνουν την βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών, την τόνωση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και τη μεταστροφή της σχολικής κουλτούρας σε ένα πιο συνεργατικό πλαίσιο, ενισχύοντας τους δεσμούς εμπιστοσύνης στη κοινότητα αλλά και τη μάθηση των μαθητευόμενων εκπαιδευτικών.

Οι Αρβανιτίδου και Παπαδόπουλος (2017) αναφέρουν τις πολύπλευρες ευεργεσίες που αποτυπώνονται στη δράση όλων των εμπλεκόμενων. Πιο συγκεκριμένα, οι μέντορες αναπτύσσονται και οι ίδιοι περεταίρω επαγγελματικά, ενώ παράλληλα λαμβάνουν και ηθική ικανοποίηση για την ανιδιοτελή και καθοριστική συμβολή τους. Από εκεί και πέρα, ακόμα και η ίδια η σχολική μονάδα ωφελείται καθώς καθίσταται πιο αποτελεσματική, δημοκρατική και καινοτόμα. Όμως, πρώτιστα ωφελούνται οι νέοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιμορφώνονται και ενισχύονται σε όλη τη διάρκεια των πρώτων ετών της επαγγελματικής τους πορείας.

Οι Παπαθεοδώρου και Πετρίδου (2014) εστιάζουν στα οφέλη για τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, αφού ο μέντορας λειτουργεί σαν ειδήμονας, σαν Παιδαγωγός αλλά και σαν καθοδηγητής. Σαν ειδήμονας συμμετέχει σε συνδιδασκαλίες, βοηθάει στην οργάνωση του μαθήματος, παρέχει ανατροφοδότηση και ανταλλάσει με τον νέο εκπαιδευτικό πληροφορίες και απόψεις. Ως Παιδαγωγός, ο μέντορας «μυεί» τον μαθητευόμενο σε νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και τον υποστηρίζει έμπρακτα, ώστε να ανακαλύψει τις δυνατότητές του αλλά και για να ερμηνεύει κατάλληλα τις διάφορες καταστάσεις που συμβαίνουν στην σχολική μονάδα. Ως καθοδηγητής, ο μέντορας διαμεσολαβεί για να καθίσταται ικανός ο νέος εκπαιδευτικός να διαχειρίζεται και να

προγραμματίζει κάθε τι που αφορά την τάξη του αλλά και για να επικοινωνεί αποδοτικά με τους μαθητές του.

Στο ίδιο ύφος οι Μπαρμποπούλου και Οικονόμου (2017) σχολιάζουν πως πέρα από τους νέους εκπαιδευτικούς, πολυεπίπεδα οφέλη δύναται να αποκομίσει από την διαδικασία του μέντορινγκ και όλο το εκπαιδευτικό σύστημα από την αλληλεπίδραση της ορμής και του ενθουσιασμού των νέων από τη μια και της εμπειρίας και των πολύτιμων γνώσεων-δεξιοτήτων των παλαιότερων εκπαιδευτικών από την άλλη. Έτσι, ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός, μέσω της οικείας διαδικασίας κοινωνικοποιείται αλλά και γίνεται όλο και πιο ανεξάρτητος-υπεύθυνος και παράλληλα διαμορφώνει μια στέρεα επαγγελματική ταυτότητα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2017).

Τέλος, το μέντορινγκ συμβάλλει στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας που καλείται να διαμορφώσει ο νέος εκπαιδευτικός και η οποία θεωρείται σημαίνουσα γιατί στην ουσία καθορίζεται από το σύνολο των πεποιθήσεων, των εμπειριών και των γνώσεων του και είναι η κοσμοθεωρία του που σχετίζεται με το πώς αντιλαμβάνεται τη θέση του και τη θέση των άλλων μέσα στο εργασιακό του περιβάλλον, είτε στο στάδιο της εκπαίδευσής του, είτε στο στάδιο της ενσωμάτωσής του, είτε σε εκείνο της αυτόνομης πορείας και άσκησης των καθηκόντων του.

Συμπεράσματα

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που πραγματοποιήθηκε φαίνεται πως το μέντορινγκ είναι ένας θεσμός με πολλαπλά οφέλη για όλους τους συμμετέχοντες. Αν και μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές, να εμπεριέχεται σε διαφορετικά μοντέλα και να υιοθετείται με εναλλακτικά κριτήρια για κάθε σύστημα, εντούτοις διαφαίνεται η ουσία του που είναι η επιμόρφωση και η ασφαλής καθοδήγηση ενός νέου εκπαιδευτικού από έναν ειδικό και πιο έμπειρο εκπαιδευτικό. Στόχος είναι ο μαθητευόμενος εκπαιδευτικός να λάβει όλα τα εφόδια, τις τεχνικές και τις εμπειρίες που θα τον μετατρέψουν σε έναν ολοκληρωμένο, ανεξάρτητο και ικανό επαγγελματία που θα πορευτεί με όραμα, σχέδιο, αξίες και σύνεση στη δύσκολή πορεία πλήρωσης του κρίσιμου και απαιτητικού ρόλου του στον σημερινό κόσμο της γνώσης, του μετασχηματισμού, της εξέλιξης και της τεχνολογίας.

Αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2017). Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης. Στο: *European Conference "Mentoring between teachers in secondary and high schools"*, 22 Ιουνίου 2017, 9-18. Λαμία: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας .
- Αρβανιτίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2017). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό του μέντορα

νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: εμπειρική διερεύνηση και συγκριτική αποτίμηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, σ. 28-45.

Θεοδώρου, Π. & Πετρίδου, Ε. (2014). Η συμβολή της καθοδήγησης (μέντορινγκ) στην επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 141-161.

Μπαρμποπούλου, Β. & Οικονόμου, Α. (2017). Το μέντορινγκ στη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού. Στο: Σ. Γκιώση, Ε. Βαλκάνος & Α. Οικονόμου (Επιμ.), *1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαιδευτικής Ηγεσίας, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. Τόμος Β', Σχολική Ηγεσία και Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μυλόρδου, Α. & Αγγελίδης, Π. (2011). *Ο ρόλος της μεντορικής σχέσης στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παππά, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 112-130.

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές δεξιότητες για στελέχη εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στραβάκου, Π. 2007. Μέντορας (Πρακτική Άσκηση εκπαιδευτικών), στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 440- 442.

Fletcher, S. (2000). *Mentoring in Schools*. London: Kogan Page.

Moskowitz, J., & Stephens, M. (1997). From student of teacher to teacher of students—teacher induction around the Pacific rim: Asia-Pacific economic cooperation Washington, DC, US Department of Education.

Το πλαίσιο ενδοσχολικής επιμόρφωσης και ο ρόλος του διευθυντή

Βέτσιος Ελευθέριος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.02 , Ph.D , M.Sc., vetsios@gmail.com

Περίληψη

Η συμβολή, ο ρόλος και η συμμετοχή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην εισαγωγή, στην οργάνωση και στην υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο πλαίσιο του μικρόκοσμου της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα κοινωνικά, φυλετικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά της, είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Αφετηρία της εργασίας αυτής στάθηκε η καινοτόμα, ευέλικτη και αποκεντρωμένη πρακτική της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η οποία είναι σε θέση να καλύψει τις εξειδικευμένες επιμορφωτικές ανάγκες της σχολικής μονάδας, καθώς και ο σύνθετος, πολυπαραγοντικός και σημαντικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η σχολική ηγεσία και ο τρόπος διοίκησης στην εισαγωγή και στην προώθηση αυτού του είδους επιμόρφωσης. Προς επίρρωση της θέσης αυτής παρουσιάζεται το πλαίσιο ενδοσχολικής επιμόρφωσης που εφαρμόστηκε στο Πειραματικό σχολείο του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης τη διετία 2017-2019.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενδοσχολική Επιμόρφωση, Διευθυντής Σχολικής Μονάδας

Εισαγωγή

Ζούμε σε μία εποχή που η έννοια της επιμόρφωσης είναι συνυφασμένη με την έννοια της δια βίου μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να μπορούν να συμβαδίσουν με τις ταχύτατες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις θα πρέπει να ανανεώνουν τις γνώσεις που αφορούν τόσο στο γνωστικό τους αντικείμενο αλλά και σε θέματα παιδαγωγικής, διδακτικής μεθοδολογίας, ψυχολογίας και ψηφιακού γραμματισμού. Η ανανέωση ή η συμπλήρωση των γνώσεων αυτών δεν είναι πολυτέλεια, αλλά ανάγκη που μπορεί να καλυφθεί μέσω της επιμορφωτικής διαδικασίας. Η σχολική μονάδα ανταποκρινόμενη σε αυτές τις ανάγκες μπορεί να αποτελέσει φορέα επιμόρφωσης για το εκπαιδευτικό προσωπικό της, εντάσσοντας στον ετήσιο προγραμματισμό την ενδοσχολική επιμόρφωση. Έτσι, η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί μέρος μιας συνεχούς πορείας ανάπτυξης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, με συνέπεια την ποιοτική ανάπτυξη του σχολείου.

Η παρούσα εργασία μελετά την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στο ρόλο του διευθυντή για την υλοποίηση της και παρουσιάζει το πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης που δημιουργήθηκε στο Πειραματικό Σχολείο του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης την τελευταία διετία. Η κεντρική θέση που κατέχει ο διευθυντής συνοψίζεται εύστοχα στα λόγια του Γερμανού Ludwig Haring, διευθυντή της Ακαδημίας για την επιμόρφωση του προσωπικού διοίκησης της εκπαίδευσης στο Dilligen της Βαυαρίας: «*Τίποτα δεν έχει τόσο καθοριστική σημασία για την πορεία*

και την απόδοση της εργασίας του σχολείου, για το κλίμα της σχολικής ζωής και για τη διαμόρφωση της συνολικής εικόνας του σχολείου όσο το πρόσωπο και ο ρόλος του διευθυντή» (Λυμπέρης, 2006).

Η έννοια της «ενδοσχολικής επιμόρφωσης»

Με βάση τη σχετική, κυρίως ξενόγλωσση, βιβλιογραφία εντοπίζεται, κατά βάση, μία διμερής διάκριση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, σε επιμόρφωση *με βάση τη σχολική μονάδα* (“school-based training”) και σε επιμόρφωση *με επίκεντρο τη σχολική μονάδα* (“school-focus(s)ed training”) (Burgess et al, 1993; Hewton, 1988; Henderson & Perry, 1980). Αυτό δεν σημαίνει πως δεν υπάρχουν και άλλα μοντέλα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, αλλά αυτά που θα παρουσιαστούν έχουν γίνει αποδεκτά από τους περισσότερους μελετητές.

α) Με τον όρο επιμόρφωση *με βάση τη σχολική μονάδα* (“school-based training”) εννοείται εκείνο το μοντέλο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης που υιοθετήθηκε στις δεκαετίες του 1970 και 1980 κυρίως σε αμερικανικά και βρετανικά σχολεία. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες με βάση τη σχολική μονάδα πραγματοποιούνται εξολοκλήρου μέσα στη σχολική μονάδα και στοχεύουν στον καλύτερο έλεγχό της. Η σχολική μονάδα, λειτουργώντας ως κοινότητα, προσδιορίζει τις ανάγκες της και υλοποιεί τις επιμορφωτικές της δραστηριότητες μέσα στους χώρους της και με την αποκλειστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών της (Hewton, 1988).

β) Το άλλο μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι η επιμόρφωση *με επίκεντρο τη σχολική μονάδα* (“school-focus(s)ed training”) (Bell & Day, 1991). Ο Perry, δίνει τον εξής ορισμό: «η επιμόρφωση με επίκεντρο τη σχολική μονάδα περιλαμβάνει όλες εκείνες τις στρατηγικές που υιοθετούνται από επιμορφωτές και εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με σκοπό τα ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα να καλύπτουν τις διαπιστωμένες ανάγκες του σχολείου και να βελτιώνεται το επίπεδο της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα στη σχολική τάξη» (Henderson & Perry, 1980: 12). Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι Ξωχέλλης και Παπαναούμ, οι οποίοι ορίζουν την ενδοσχολική επιμόρφωση με επίκεντρο τη σχολική μονάδα ως «μία αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, που αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και στην ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού» (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000: 8).

Το Δίκτυο επιμόρφωσης στο Πειραματικό Σχολείο του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Το δίκτυο επιμόρφωσης του Πειραματικού Σχολείου του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης αποτελεί προσπάθεια ενδοσχολικής επιμόρφωσης που υλοποιείται σε ένα δημόσιο σχολείο και, ταυτόχρονα, πρόταση επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας θεωρεί ότι η οργάνωση της επιμόρφωσης με αφετηρία το σχολικό οργανισμό αποτελεί προτεραιότητα και ότι οποιαδήποτε πρωτοβουλία σχολικής βελτίωσης είναι αναγκαίο

να ξεκινά από τη βάση, τη σχολική μονάδα, που έχει συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες και ανάγκες, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη. Επιβεβαιώνεται, έτσι, ότι ο εκπαιδευτικός και η επιμόρφωση του πρέπει να βρίσκονται στο κέντρο των εκπαιδευτικών εξελίξεων στο σχολείο του σήμερα και του αύριο. Τότε, και μόνο τότε, θα μπορέσει απερίσπαστος να προωθήσει καινοτόμες δράσεις και να γίνει ενσυνείδητος φορέας της υλοποίησής τους στα ελληνικά σχολεία.

Στόχος των επιμορφωτικών πρωτοβουλιών είναι να ενισχυθούν οι επαγγελματικές γνώσεις και η επαγγελματική θέση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, με τον εμπλουτισμό των επιστημονικών γνώσεων κάθε ειδικότητας σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών με νέες τεχνικές. Συγχρόνως, στόχο αποτελεί και ο προβληματισμός και η ανταλλαγή απόψεων σε βασικά εκπαιδευτικά θέματα. Γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η υποστήριξη των προσπαθειών αυτών μέσω της δημιουργίας «γεφυρών», με απώτερο σκοπό τη δικτύωση των εκπαιδευτικών του σχολείου και τη δικτύωση με άλλα σχολεία, με Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, Πανεπιστήμια, Δημοτικές αρχές και άλλους φορείς (Γκούφας & Βασιλείου, 2011).

Συγκεκριμένα, μια ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να βασίζεται στους παρακάτω άξονες:

A) Ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια

Τα σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης οργανώνονται σε δύο φάσεις, κατά την έναρξη και προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Τον προγραμματισμό τους αναλαμβάνει ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου, υπό την εποπτεία της διεύθυνσης, από το προηγούμενο έτος. Στο πρώτο στάδιο, κατά το μήνα Μάιο, η ομάδα επιλέγει τα θέματα των εισηγήσεων, αναζητεί εισηγητές, συντάσσει το πρόγραμμα των σεμιναρίων και το υποβάλλει για έγκριση στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο δεύτερο στάδιο, κατά το μήνα Ιούνιο, οργανώνεται η γραμματειακή υποστήριξη των σεμιναρίων και συγκεντρώνεται το υλικό των παρουσιάσεων.

Τα σεμινάρια πραγματοποιούνται στην αρχική τους φάση το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου και στη δεύτερη φάση το τελευταίο τρίμηνο του διδακτικού έτους. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά και σε συναδέλφους της ευρύτερης περιφέρειας. Οι εισηγητές είναι Πανεπιστημιακοί, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, υπεύθυνοι των Γραφείων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων, άνθρωποι του πνεύματος, εκπαιδευτικοί με καινοτόμες δράσεις. Τα θέματα των εισηγήσεων αφορούν παιδαγωγικά ζητήματα ή συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, αφού όμως προηγηθεί η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Ορισμένες φορές οργανώνονται και εργαστήρια βιωματικού χαρακτήρα.

Με το τέλος των σεμιναρίων ακολουθεί η διαδικασία αξιολόγησης τους. Η αξιολόγηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στο μοντέλο του

Guskey (2000) για την αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ένα μοντέλο πέντε επιπέδων, το καθένα από τα οποία προϋποθέτει τη διερεύνηση όλων των προηγούμενων. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στις αντιδράσεις των συμμετεχόντων και η διερεύνηση αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο. Το επόμενο επίπεδο αναφέρεται στη μάθηση των συμμετεχόντων και περιλαμβάνει την αξιολόγηση των γνώσεων που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες από την επιμορφωτική διαδικασία. Το τρίτο επίπεδο σχετίζεται με τη στήριξη που παρέχεται σε επίπεδο σχολείου για την εφαρμογή και αξιοποίηση της γνώσης και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από την επιμόρφωση. Το τέταρτο επίπεδο αναφέρεται στην εφαρμογή από την πλευρά των συμμετεχόντων της νέας γνώσης και των δεξιοτήτων. Το πέμπτο και τελευταίο επίπεδο αναφέρεται στις επιδράσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα. Πρόκειται για την επίδραση της επιμόρφωσης στους τελικούς αποδέκτες που είναι οι μαθητές.

Β) Δειγματικές διδασκαλίες

Ο δεύτερος άξονας επιμόρφωσης στηρίζεται σε δειγματικές διδασκαλίες που γίνονται από πανεπιστημιακούς καθηγητές ή Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου. Οι δειγματικές διδασκαλίες πραγματοποιούνται μετά από οικειοθελή προσφορά εκπαιδευτικών του σχολείου ή μετά από πρόσκλησή των επιμορφωτών και την αποδοχή της από συνάδελφο. Στόχο έχουν την εξοικείωση με τη διαδικασία της δειγματικής σε κανονική μαθητική τάξη με διακριτική παρουσία στο βάθος της αίθουσας του συναδέλφου ή και συναδέλφων από τα όμορα σχολεία. Τα θέματα των δειγματικών διδασκαλιών προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς και μετά από συνεργασία με το Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου παρέχονται στον εκπαιδευτικό προτάσεις και το υπόδειγμα του σχεδίου διδασκαλίας. Μετά τις δειγματικές ακολουθεί συζήτηση για την αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση των δειγματικών βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (στόχοι διδασκαλίας, έναρξη διδασκαλίας, επίτευξη των στόχων, επιλογή υλικών και μέσων διδασκαλίας).

Γ) Παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφου ως εργαλείο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Ο σχολικός οργανισμός ως σύστημα καλείται να είναι ευέλικτος, αποτελεσματικός, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής. Η πρακτική της παρατήρησης της διδασκαλίας συναδέλφου (ΠΔΣ) εφαρμόστηκε στο Πειραματικό του ΑΠΘ ως μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, εφόσον η βελτίωση της διδασκαλίας συντελείται μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Η εφαρμογή της βασίστηκε στην εισήγηση του Li (2004) ότι η συναδελφικότητα (collegiality) εκδηλώνεται κάθε φορά που οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν απόψεις για την εργασία τους και συνεπώς, δεν ταυτίζεται με φιλικές συνομιλίες μεταξύ συναδέλφων, αλλά αφορά στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής (Καραγιώργη, 2013). Η συναδελφικότητα καθιστά τη διδασκαλία μη ιδιωτική δραστηριότητα και διευκολύνει τη διάχυση

καλών πρακτικών και ειλικρινούς διαλόγου μεταξύ επαγγελματιών (Bell, 2005; Hammersley-Fletcher & Osmond, 2004).

Ως παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφου (ΠΔΣ) ορίζεται η διαδικασία, όπου ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τη διδασκαλία άλλου εκπαιδευτικού, με στόχο την παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης (Swinglehurst et al., 2008). Σύμφωνα με τον Bell (2005:3), η ΠΔΣ αποτελεί συλλογική, αναπτυξιακή δραστηριότητα στην οποία οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν *«αμοιβαία στήριξη [...], επεξήγηση και συζήτηση του τι έχει παρατηρηθεί, μοίρασμα ιδεών για τη διδασκαλία, ανατροφοδότηση σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, αναστοχασμό σε σχέση με τα νοήματα, τα συναισθήματα, τις δράσεις και τη δοκιμή νέων ιδεών»*.

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται στη βάση διαπιστωμένων επιμορφωτικών αναγκών του προσωπικού και περιλαμβάνει τα εξής στάδια, όπως καθορίζονται από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου: (α) πρόσκληση εκπαιδευτικού σε συνάδελφο να παρακολουθήσει διδασκαλία ή παράκληση εκπαιδευτικού σε συνάδελφο να παρακολουθήσει διδασκαλία μαθήματος (β) παρατήρηση μαθήματος στην τάξη (η χρήση εργαλείου παρατήρησης κρίθηκε ως μη απαραίτητη από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς) και (γ) ανταλλαγή απόψεων για το μάθημα σε σχέση με το τι πήγε καλά, τι δεν πήγε καλά και τι θα μπορούσε να βελτιωθεί. Οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν ότι θα επέλεγαν από μόνοι τους ποιον συνάδελφο θα παρατηρούσαν, αλλά ήταν υποχρεωμένοι να προχωρούν σε ΠΔΣ μία φορά το τρίμηνο για μια σχολική χρονιά.

Αν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στην προαγωγή της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, τα προγράμματα ΠΔΣ μπορούν να δημιουργήσουν μοναδικές ευκαιρίες μάθησης για το προσωπικό (Fullan, 1995). Η μετατροπή των σχολείων σε περιβάλλοντα όπου οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε ΠΔΣ χρειάζεται κουλτούρα συνεργασίας και αναστοχασμού, καθώς και υποστηρικτικές δομές. Κυρίως, ωστόσο χρειάζεται όραμα ηγεσίας. Όπως τονίζει σχετικά και ο Eisner (1978: 622), *«θα ήθελα μια μέρα να δω σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως επαγγελματίες και όπου μέρος του επαγγελματικού τους ρόλου είναι να επισκέπτονται την τάξη των συναδέλφων τους και να παρατηρούν και μοιράζονται μαζί τους με υποστηρικτικό και χρήσιμο τρόπο ό,τι έχουν δει»*.

Δ) Συμμετοχή σε προγράμματα Κινητικότητας Εκπαιδευτικών στα πλαίσια του ERASMUS+ KA1

Μέσα από τη συμμετοχή του προσωπικού του Σχολείου σε δραστηριότητες Erasmus+ KA1, ενισχύονται σημαντικά οι διαπροσωπικές και κοινωνικές του δεξιότητες. Σε αυτό συμβάλλει το γεγονός ότι οι κινητικότητες είναι διακρατικές και ότι σε αυτές εμπλέκονται εκπαιδευτικοί που μιλούν διαφορετικές γλώσσες/προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες και διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Γι' αυτό το λόγο, ενισχύεται σημαντικά η πολιτιστική συνειδητοποίηση και έκφραση των συμμετεχόντων, παρέχοντας στον καθένα τη δυνατότητα να ορίσει το δικό του πολιτισμό σε σχέση με άλλους

και να αναπτύξει αισθήματα σεβασμού, ανεκτικότητας και εκτίμησης προς αυτούς. Σημαντική είναι, επίσης, η ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων του προσωπικού που συμμετείχε και η ενίσχυση των πρακτικών δεξιοτήτων του, κυρίως ως προς τη διαχείριση σχεδίων. Αυτό συνεπάγεται την αποτελεσματική και επιτυχή εμπλοκή του σε περισσότερα σχέδια που υποστηρίζονται από ευρωπαϊκά κονδύλια προς όφελος του σχολείου και των μαθητών του. Μέσω των σχεδίων κινητικότητας, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν νέες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες με στόχο την προσωπική τους ανάπτυξη, βελτιώνουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, έρχονται σε επαφή με μια νέα κουλτούρα και πολιτισμό και αναπτύσσουν το αίσθημα της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Ενισχύεται η συνέργεια και διασύνδεση των δομών της τυπικής, άτυπης εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης και προωθείται η αναγνώριση και πιστοποίηση των δεξιοτήτων που αποκτώνται κατά τις περιόδους κατάρτισης στο εξωτερικό.

Το Πειραματικό σχολείο συμμετείχε στα παρακάτω προγράμματα κινητικότητας εκπαιδευτικών:

- Integrated curriculum – Teaching global skills – Helsinki, Finland
- ICT for Teaching
- WatEdu – Water Education

E) Εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα

Οι σύγχρονες ανάγκες για κατάργηση των χωροχρονικών περιορισμών, για ευελιξία στον ρυθμό της μαθησιακής διαδικασίας και για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση οδήγησαν το Πειραματικό Σχολείο του ΑΠΘ στο να εμπλουτίσει τη συμβατική εκπαίδευση με νέες αποτελεσματικές εκπαιδευτικές διαδικασίες όπως είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Κόκκινος, 2005). Έτσι τα τελευταία χρόνια η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βρίσκεται σε μια πορεία συνεχούς ανάπτυξης και χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτική πρακτική και φιλοσοφία σε όλους τους κλάδους της εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης και της κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας διαμορφώνει καθημερινά νέα δεδομένα στο πεδίο πρακτικής εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς καθιστά ταχύτατη τη διανομή του εκπαιδευτικού υλικού και διευκολύνει την άμεση επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων ανεξάρτητα από την απόσταση που τους χωρίζει (Μουζάκης, 2006: 18).

Φορείς που παρείχαν εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μέσω Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης (MOODLE), στο εκπαιδευτικό προσωπικό ήταν:

- Πανεπιστήμια, τα οποία παράλληλα με τις συμβατικές σπουδές παρέχουν και προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Κρατικοί οργανισμοί εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν σεμινάρια επιμόρφωσης όπως «Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο», «Διδακτική σε μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες» κ.ά.

ΣΤ) Ο ρόλος της βιβλιοθήκης

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της βιβλιοθήκης του σχολείου μας στην υλοποίηση του δικτύου ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Η βιβλιοθήκη αποτελεί αρωγό του εκπαιδευτικού στην επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Χάρη στην ποικιλία των πηγών της και τις δυνατότητες του χώρου της ευνοεί εναλλακτικές προσεγγίσεις των γνωστικών αντικειμένων βασισμένες σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, όπως: η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, η διερευνητική μορφή προσέγγισης της γνώσης, η διαθεματική προσέγγιση, τα σχέδια εργασίας. Με αυτό τον τρόπο το εκπαιδευτικό περιβάλλον θα ανταποκρίνεται στο διαφορετικό στυλ μάθησης του κάθε παιδιού καθώς και στην ομαλή ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον.

Η βιβλιοθήκη του Πειραματικού Σχολείου, προσφέρει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες σε όλη την εκπαιδευτική/ερευνητική κοινότητα. Εκατοντάδες τίτλοι εκπαιδευτικών -επιστημονικών συγγραμμάτων και εκπαιδευτικών περιοδικών, έρευνες, μελέτες, καθώς και μια αξιολογή Συλλογή αρχαιακού υλικού όπως οι Φάκελοι του Βασιλείου Τατάκη, Κωνσταντίνου Μπότζογλου, Αθανάσιου Καλογιαννίδη, ο Φάκελος Θεατρικών Έργων σχολικών βιβλίων και ο Φάκελος με το Αρχείο των Αποφοίτων. Στόχος μας η ανατροφοδότηση, η επιμόρφωση και η διά βίου μάθηση των Λειτουργών της Εκπαίδευσης, αλλά και του ευρύτερου αναγνωστικού κοινού.

ΣΤ) Αξιοποίηση Ψηφιακών Συνεργατικών εργαλείων

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με την αξιοποίηση των ψηφιακών συνεργατικών εργαλείων (Pbworks, Diigo κ.ά.) μπορεί να δημιουργήσει μια διαδικτυακή κοινότητα όπου θα συμμετέχουν όλα τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων. Η έννοια της κοινότητας αφορά στη διαδικασία ανάπτυξης αμοιβαίας συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, που έχουν κοινά ενδιαφέροντα για κάποιο θέμα, προκειμένου να ανταλλάξουν πληροφορίες, να λάβουν απαντήσεις σε προσωπικές ερωτήσεις ή προβλήματα, να βελτιώσουν την κατανόησή τους σε ένα θέμα, να μοιραστούν προβληματισμούς και ανησυχίες, να βρουν λύσεις και να αναπτύξουν καινοτόμες δραστηριότητες (Wegner et al., 2002). Σε αυτό το πλαίσιο, οι κοινότητες μπορούν να λειτουργήσουν ως όχημα για την αλλαγή, την αναβάθμιση της εκπαίδευσης μέσα από την δημιουργία καινοτόμων σχέσεων επικοινωνίας, την ανταλλαγή καλών πρακτικών, τη διαρκή ανατροφοδότηση, τη δράση και τον αναστοχασμό. Κατά συνέπεια, μια θεμελιώδης πρόκληση για τη σχολική διοίκηση είναι να δημιουργηθούν οι συνθήκες που θα διευκολύνουν τη δημιουργία ψηφιακών κοινοτήτων και μέσω αυτών την άψογη συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Z) Ο ρόλος της Διεύθυνσης

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας και το ύψος ηγεσίας είναι καθοριστικής σημασίας για να λειτουργήσει κάποιο πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Όσο στενά συνδεδεμένη είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ενδοσχολική επιμόρφωση τόσο καθοριστικής σημασίας είναι ο τρόπος άσκησης της εξουσίας από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας στην εισαγωγή καινοτομιών στον χώρο του σχολείου. Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο με πρωτοβουλία του οποίου μπορούν να οργανωθούν πολλές και ποικίλες δράσεις μέσα στα όρια της σχολικής μονάδας πιο στοχευμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής κοινότητας και χωρίς πολλά γραφειοκρατικά εμπόδια (Τριανταφύλλου, 2010).

Επίλογος

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση για τη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα, αλλά και για την εισαγωγή καινοτομιών και την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Σε αυτό το πλαίσιο, η επιμόρφωση αποτελεί αναγκαιότητα και η ενδοσχολική επιμόρφωση αφετηρία. Για να πραγματοποιούνται όλα τα παραπάνω, καταλυτική είναι η συνδρομή της διεύθυνσης του σχολείου και η άσκηση μιας κάθε άλλο παρά διεκπεραιωτικής ηγεσίας. Μιας ηγεσίας με όραμα και συνάμα δημοκρατικό και αποκεντρωτικό προφίλ. Με αυτόν τον τρόπο, η ηγεσία δίνει την ώθηση για την επίτευξη κοινά σχεδιασμένων στόχων και εμπλέκει όλους σε αυτή τη διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Bell, L. & Day, C. (1991). *Managing the professional development of teachers*. London: Open University Press.
- Bell, M. (2005). *Peer observation partnerships in higher education*. NSW, Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc.
- Burgess, R.G., Connor, J., Galloway, S., Morison, M. & Malcolm, N. (1993). *Implementing In-service Education and Training*. London: Falmer Press.
- Γκούφας Κ., Βασιλείου Δ., (2011). Ενδοσχολικά Δίκτυα Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του Πειραματικού Λυκείου Ιλίου, στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης – Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, ΑΘΗΝΑ, ΟΕΠΕΚ, σσ. 83-87.
- Eisner, E. (1978). The impoverished mind. *Educational Leadership*, 35 (8), 615-623.
- Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. R. Guskey, and M. Huberman (Eds.) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press, 253-268.

- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Hammersley-Fletcher, L., and Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: Is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29 (4), 489-503.
- Henderson, E. & Perry, G. (1980). *Change and development in schools. Case studies in the management of school-focused in-service education*. London: McGRAW-HILL Book Company.
- Hewton, E. (1988). *School Focused Staff Development*. London. Falmer Press.
- Καραγιώργη, Γ. (2013). Συναδελφικός Αναστοχασμός μέσω Παρατήρησης Διδασκαλίας Συναδέλφου, *15ο Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 59-64. Διαθέσιμο on <https://bit.ly/2OKhIZA> , προσπελάστηκε στις 13/10/2019.
- Κόκκινος, Δ. (2005). *Πολιτικές παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες στον Ευρωπαϊκό χώρο*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Λυμπέρης, Λ. (2006). Ο Διευθυντής του σχολείου στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας, *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 81/82, 134-143.
- Li, L. Y. (2004). A school-based project in five kindergartens: The case of teacher development and school development, *International Journal of Early Years Education*, 12 (2), 143-155.
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων - Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών- ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Action.
- Swinglehurst, D., Russell, J. and Greenhalgh, T. (2008). Peer observation of teaching in the online environment: An action research approach, *Journal of Computer Assisted Learning*, 24 (5), 383-393.
- Τριανταφύλλου Ε., (2010). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ενδοσχολική επιμόρφωση: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Εκπαιδευτική πολιτική και παγκοσμιοποίηση. Μελλοντικές τάσεις και ανταπόκριση εκπαιδευτικών ηγετών

Μαργαρώνης Θεοφάνης

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

Περίληψη

Ο σφοδρός ανταγωνισμός για την καπιταλιστική αναδιανομή παραγωγικών δυνάμεων και αγορών σε διεθνές επίπεδο, δημιουργεί σήμερα μια επιτακτική επιταγή που ακούει στο όνομα *παγκοσμιοποίηση* και επηρεάζει κάθε τομέα ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, μεταξύ αυτών και την εκπαίδευση. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνήσει τις σχέσεις ανάμεσα στη διεθνή ανάπτυξη του καπιταλισμού και την προώθηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό επίπεδο. Παράλληλα, να επισημάνει τα ιστορικά διλήμματα σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο και να επεξεργαστεί το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη συναρτήσει της εκπαιδευτικής πολιτικής στο παρόν και στο μέλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική πολιτική, παγκοσμιοποίηση, μελλοντικές τάσεις στην εκπαίδευση, πολιτική διάσταση εκπαιδευτικού ηγέτη.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της καπιταλιστικής οικονομίας απαιτεί τη διεθνοποίηση της παραγωγής και την κίνηση του κεφαλαίου στο πλαίσιο της παγκόσμιας καπιταλιστικής αγοράς με σκοπό το κέρδος. Αυτό το χαρακτηριστικό είναι που έχει ανέλθει στην εποχή μας σε ανώτατο στάδιο, με προεκτάσεις όχι μόνο οικονομικές μα και ιδεολογικές, πολιτικές κ.α., το οποίο σύντομα καλούμε *παγκοσμιοποίηση* και στην πραγματικότητα δεν είναι παρά η ανάπτυξη του καπιταλισμού στο ανώτερο στάδιό του, το ιμπεριαλιστικό. Όπως αναφέρουν οι McLaren και Farahmandpur (2013, σ. 236), «ίσως φανεί υπερβολή το να αποκαλούμε την παγκοσμιοποίηση μορφή του ιμπεριαλισμού. Αλλά πιστεύουμε ότι αυτός ο προσδιορισμός είναι απαραίτητος, επειδή ο όρος *παγκοσμιοποίηση* υπολογίζεται από τους αστούς κριτικούς να καταστήσει ακραία οποιαδήποτε ριζική πολιτικοποίησή του».

Σκοπός του κεφαλαίου (ως οικονομική κατηγορία του καπιταλισμού) είναι μέσω του σχολείου να επέρχεται η αναπαραγωγή του συστήματος (και κατ' επέκταση των κοινωνικών ανισοτήτων) (Apple, 1993). Από την άλλη, αφενός ισχύει ο νόμος της ανισόμετρης ανάπτυξης για τον καπιταλισμό (Marx, 2008), αφετέρου το βασικό μέρος της αναπαραγωγής του κοινωνικού κεφαλαίου λαμβάνει χώρα σε ένα εθνοκεντρικό πλαίσιο, το οποίο ως γεγονός προκαλεί ακόμα μια αντίθεση αλλά και δυσκολία στην εφαρμογή των υπερεθνικών στρατηγικών.

Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική

Ο Ζμας (2007) αντιλαμβάνεται τις σχέσεις παγκοσμιοποίησης ως ένα υπερεθνικό δίκτυο εθνών- κρατών, όπου το καθένα από αυτά παίζει το δικό του ρόλο ως κόμβος. Η διοχέτευση των πολιτικών αποφάσεων γίνεται με κανονιστικό τρόπο (συγκλίνουσα στοχοθέτηση, πίνακες κατάταξης κ.α.) αλλά και μέσω μιας τρόπων τινά «δωροδοκίας», με τα κοινοτικά και άλλα προγράμματα επιδοτήσεων και χορηγιών (πολιτική των «χρυσών χαλιναριών»).

Μια πλευρά είναι πράγματι η ανισόμετρη επίδραση του κάθε κόμβου. Από την άλλη, η θεώρηση της επιβολής πολιτικών από τις ισχυρές οικονομικά χώρες στις λιγότερο ισχυρές εν μέρει παραβλέπει την ανάγκη του κεφαλαίου για διεθνοποίηση και ότι η ίδια η αστική τάξη κάθε κράτους- κόμβου επιδιώκει τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, συμβάλλει σε αυτή και επωφελείται, εις βάρος των λαϊκών στρωμάτων της χώρας της, συχνά δε και άλλων χωρών, εξαιτίας των πολιτικών ντόμινο. Εκείνο που μάλλον καθορίζεται και διαφοροποιείται από τη θέση της κάθε χώρας στο παγκόσμιο καπιταλιστικό σύστημα, είναι το εσωτερικό (ανάμεσα στα εθνικά κεφάλαια) μοίρασμα ρόλων και αγορών. Επομένως οι δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης που επιδρούν, επί της ουσίας παίζουν το ρόλο μιας άνωθεν επιβολής όσων οι αστικές τάξεις έχουν με απόλυτη ταξική συνείδηση προηγουμένως συναποφασίσει.

Στο σημείο αυτό θα διαχωρίσουμε την έννοια της δύναμης σε δύο κατηγορίες: Πρώτον, θεωρούμε τη δύναμη ως θεσμό, δεύτερον, τη δύναμη ως εξουσία τάξης. Οι παγκοσμιολογικοί / υπερεθνικοί θεσμοί δύναμης που επιδρούν στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας είναι κυρίως η Ευρωπαϊκή Ένωση (με διάφορους άξονες) και ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ). Παράλληλα, θεσμικές δυνάμεις όπως ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου (ΠΟΕ), η Παγκόσμια Τράπεζα και η UNESCO, αν και δεν επιδρούν με την ίδια αμεσότητα στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, σκοπό έχουν την καπιταλιστική ανάπτυξη σε παγκόσμιο επίπεδο, «ενώ παράλληλα προκαλούν κοινωνική πολιτική, πολιτιστική και περιβαλλοντική υποβάθμιση» (Διερωνίτου & Ιωαννίδου, 2014, σ. 31).

Η δύναμη είναι λειτουργική επειδή εξυπηρετεί τις στρατηγικές (Foucault, 2005). Η αληθινή δύναμη, λοιπόν, είναι εκείνη της οικονομικής εξουσίας, της ιδιοκτησίας των μέσων παραγωγής. Αυτή είναι η δύναμη που καθορίζει το περιεχόμενο της στρατηγικής το οποίο προωθούν οι θεσμοί δύναμης. Και αυτή η δύναμη δεν είναι άλλη, από το κεφάλαιο, διεθνές και εγχώριο, σε μια διαπλοκή που οπωσδήποτε περιέχει αντιφάσεις και αντιθέσεις, όπως εξάλλου ανάγλυφα αποδεικνύεται τις μέρες αυτές, με την παγκόσμια διαχείριση της πανδημίας: Την ενοποίηση διαδέχεται ο εθνοκεντρισμός και το δόγμα «ο σώζων εαυτόν σωθήτω».

Συμπερασματικά, θέση της παρούσας εργασίας είναι ότι από το κράτος απορρέουν όλες οι μορφές εξουσίας και κατ' επέκταση εκείνη η εξουσία που «οργανώνει, διευθύνει και διαχειρίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 31). Η κάθε χώρα έχει τη δική της εκπαιδευτική πολιτική, βασισμένη στα συμφέροντα του εθνικού της κεφαλαίου, όμως το ίδιο αυτό κεφάλαιο επιδιώκει μια κάποια σύγκλιση σε διεθνές επίπεδο, προκειμένου να συντηρεί και να αναπτύσσει τη θέση του στον διεθνή ανταγωνισμό. Από την επιδίωξη αυτή προκύπτει και η εμπλοκή στους υπερεθνικούς οργανισμούς και κατ' επέκταση η διαμόρφωση της πολιτικής κάθε χώρας, η οποία όμως αναπροσαρμόζεται και διαφοροποιείται –ως και διαρρηγνύεται- εφόσον αυτό κριθεί απαραίτητο.

Μελλοντικές τάσεις

Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2007), οι τάσεις αποτελούν νοητικές κατασκευές και, ως τέτοιες, έχουν εξ ορισμού υποκειμενικό και διαπιστωτικό χαρακτήρα. Επομένως η ανίχνευση των τάσεων δεν μπορεί να είναι αντικειμενική, ούτε και αναπόδραστη. «Μπορούν, αντίθετα, να αλλάξουν κατεύθυνση ή και να αναστραφούν τελείως» (Ματθαίου, 2007). Ο Chomsky (2000, σ. 83) επισημαίνει ότι «είναι δυνατόν να ελεγχθούν, να διαμορφωθούν, ακόμα και να εξαλειφθούν οι, υποτίθεται, ανεξέλεγκτες δυνάμεις που μας σέρνουν προς μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία, ακόμα και χωρίς ουσιαστικές θεσμικές αλλαγές».

Ιστορικά ανοίγονται μπροστά στην ελληνική κοινωνία δύο εναλλακτικές τάσεις-σενάρια για τον 21ο αιώνα. Στο πρώτο σενάριο διατηρείται η ηγεμονία (πολιτική, ιδεολογική και πρωταρχικά οικονομική) του καπιταλισμού. Στο άλλο σενάριο ο καπιταλισμός οδηγείται στο ιστορικό του τέλος και η κοινωνία οδηγείται στο σοσιαλιστικό της μετασχηματισμό. Παρά τον ιστορικά νομοτελειακό χαρακτήρα του δεύτερου σεναρίου, στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στο πρώτο, ως πιο συναφές με την επιβλεπόμενη οπτική του «εφικτού» σε βάρος της αποκαλούμενης «ουτοπίας», κρατώντας ως δεδομένο ότι η εκάστοτε κοινωνική αντίληψη για την ουτοπία εξαρτάται από τις υλικές συνθήκες της αντίστοιχης κοινωνίας (Levitas, 1979).

Οι κυκλικές κρίσεις του καπιταλισμού ωθούν στην ένταση της εκμετάλλευσης εργατικής δύναμης και παράλληλα της καταστολής απέναντι σε κάθε φωνή αντίστασης. Ακολουθώντας αυτή την τάση ηγεμονίας των χαρακτηριστικών της παγκοσμιοποίησης και στην ελληνική πραγματικότητα, η εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί παρά να ακολουθήσει τη γενική στρατηγική της οικονομικής βάσης. Η στρατηγική σύγκλισης τίθεται πλέον επιβεβλημένα, εντείνοντας κοινωνικές ανισότητες και αποκλεισμούς (Πανούσης, 2005). Ποια θα είναι λοιπόν, με βάση το σενάριο που ακολουθούμε, η μελλοντική εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος; Απάντηση στο παραπάνω ερώτημα μπορεί να δοθεί αν εστιάσουμε στα εκπαιδευτικά συστήματα-οδηγούς, εκείνων των «κόμβων» του δικτύου που «πρωτοπορούν» στις εφαρμογές των στρατηγικών.

Στις ΗΠΑ υλοποιείται το σύστημα των κουπονιών, τα σχολεία- μαγνήτες, τα κατ' οίκον σχολεία, η διαχείριση των σχολείων από επιχειρήσεις, η αυξημένη αυτονομία της σχολικής μονάδας.

Οι παραπάνω «νέοι» προσανατολισμοί, που, ουσιαστικά, τείνουν να μετατρέψουν το σχολείο σε *σχολείο που εκπαιδεύει τον πελάτη- καταναλωτή* μιας ανταγωνιστικής αγοράς αντί για ένα σχολείο που διαπαιδαγωγεί τον πολίτη της *πολιτικής κοινωνίας*, έχουν το κυρίαρχο οικονομικό παράδειγμα με ιδεολογικά σημαίνοντα: τον *οικονομισμό*, την *παραγωγικότητα*, την *ανταγωνιστικότητα*, την *αγοραιοποίηση*, την *αποτελεσματικότητα*, την *αποδοτικότητα* και την *απασχολησιμότητα* (Μπουζάκης, 2005, σ. 145).

Στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας δίνεται βάρος στον οικονομικό παράγοντα και το σχολικό σύστημα είναι σε διαπλοκή με την εκκλησιαστική και κοινοτική εξουσία. Στην 4η δημοτικού γίνεται διαλογή των «χαρισματικών» παιδιών και διοχέτευση –ανάλογα με την κατάταξη- στις βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ουσιαστικά αποκλείοντας τα παιδιά της εργατικής τάξης, επιβεβαιώνοντας τον πολιτικό χαρακτήρα του συστήματος εκπαίδευσης. Η επικράτηση συντηρητικών δυνάμεων καθιστά το σχολείο «χώρο διατήρησης και ενίσχυσης των αδικιών της κοινωνίας» (Χρυσαφίδης, 2007, σ. 155).

Ειδικά σε σχέση με την αυτονομία στις σχολικές μονάδες, οι υπαρκτές πλευρές της σχολικής ζωής που απαιτούν ειδική αντιμετώπιση, αντί να οδηγήσουν σε ενδυνάμωση του σχολικού συγκειμένου και παροχή ελευθεριών προς τους εκπαιδευτικούς, γίνονται άλλοθι ώστε να καθιερωθεί η απεμπόληση της κεντρικής υποστήριξης από το κράτος. Στο Ηνωμένο Βασίλειο η αυτονομία, περνώντας από την τοπική αυτοδιοίκηση στη σχολική μονάδα, τελικά οδήγησε στην πιο άμεση σχέση του σχολείου με την κεντρική κυβερνητική διοίκηση, οπότε η «αποκέντρωση» είχε ως επακόλουθο μια εκ νέου συγκέντρωση σε ιδεολογικό επίπεδο, όπου όμως το οικονομικό βάρος σηκώνει η σχολική μονάδα. (Fitz, Davies, & Evans, 2006, σ. 96). Επί της ουσίας το σχολείο καλείται να αναπαράγει όσα κεντρικά επιβάλλονται, αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα την ευθύνη της οικονομικής του επιβίωσης. Παρεμπιπτόντως, σε αυτό το σημείο αξίζει να αναδειχθεί ο κομβικός ρόλος της κρατικής διοίκησης, υπερθεματίζοντας την προσέγγισή μας σε σχέση με τη διαλεκτική σχέση υπερεθνικών οργανισμών και κρατών- μελών.

Άλλες πλευρές είναι οι συμπράξεις ιδιωτικού και δημόσιου τομέα αλλά και η συνεργασία με Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ). Η σύγκλιση των αστικών κομμάτων στην εκπαιδευτική πολιτική, η δημιουργία ποικιλίας σχολείων με αποτέλεσμα την πολυδιάσπαση της εκπαίδευσης, η εφαρμογή μέτρων με πρόσχημα την καταπολέμηση των ανισοτήτων, τα οποία επί της ουσίας τις ενισχύουν, η αξιολόγηση και αυτό-αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολείων με τεχνοκρατικά κριτήρια, η πιο άμεση εμπλοκή της αγοράς στα σχολεία και το πρόγραμμα σπουδών, συνολικά στο

θέμα της εκπαίδευσης («τι θα πρέπει να είναι διαθέσιμο, σε ποιον και με ποιους όρους») (Fitz, Davies, & Evans, 2006, σ. 103).

Εκ των πραγμάτων, το περιεχόμενο του σχολείου οδηγείται σε πιο ατομιστικά πλαίσια, ενισχύεται η ημιμόρφωση, όπως την διατύπωσε ο Adorno (2000), παραγκωνίζεται η εις βάθος Παιδεία και η ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού. Επικρατεί η δεξιότητα και η δια βίου ελαστικοποίηση και πιο εντατική εκμετάλλευση της εργατικής δύναμης.

Αξίζει, τέλος, να παρατηρηθεί ότι η αγοραιοποίηση της Παιδείας συμβαίνει με δύο μορφές: μια «εξωγενή» και μια «ενδογενή». Κατά την εξωγενή μορφή, ο ιδιωτικός τομέας διεισδύει στη δημόσια εκπαίδευση και αναλαμβάνει μέχρι πρότινος δικούς της ρόλους, ενώ κατά την ενδογενή μορφή ο δημόσιος τομέας μεταλλάσσεται σε μορφή και περιεχόμενο ώστε να προσομοιάζει τις επιχειρήσεις (Διερωνίτου, 2016).

Η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική πολιτική έχουν κυριαρχηθεί από την οικονομική αντίληψη. Αυτή καθορίζει το ρόλο της εκπαίδευσης ως παραγωγού εργασίας και βασικών και «υψηλών δεξιοτήτων» και από υποκείμενα και υποκειμενικότητες, όπως οι επιχειρήσεις και η επιχειρηματικότητα. Όσον αφορά στην πολιτική, η εκπαίδευση πλέον θεωρείται από μια οικονομική οπτική. Οι κοινωνικοί και οικονομικοί σκοποί της εκπαίδευσης έχουν καταρρεύσει και υποβιβαστεί σε μια αποκλειστική έμφαση στην εφαρμογή πολιτικής με στόχο την οικονομική ανταγωνιστικότητα και σε μια αυξανόμενη απαξίωση ή παραγκωνισμό (πέρα από τη ρητορική) των ευρύτερων κοινωνικών σκοπών της εκπαίδευσης (Ball, 2017, σ. 13).

Τα λόγια του Ball συμπυκνώνουν τις προοπτικές που περιγράφονται και σχηματίζουν έτσι μια εικόνα από το μέλλον της ελληνικής εκπαίδευσης, όπου η δυστοπία επικρατεί της ουτοπίας.

Ανταπόκριση εκπαιδευτικών ηγετών

Η Παιδεία είναι μια πολιτική πράξη (Apple, 1993· Τσιαντής, 2008), τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί γίνονται υποκείμενα και αντικείμενα πολιτικών εφαρμογών (Ball, Maguire, & Braun, 2012). Αναπόφευκτα η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ηγετών είναι διαποτισμένη από πολιτικό περιεχόμενο, είτε αυτό συμβαίνει συνειδητά, είτε ασυνειδητά, εφόσον επηρεάζονται από τις απαιτήσεις της αγοράς, σε διεθνές, κρατικό αλλά και τοπικό επίπεδο (Fitz, Davies, & Evans, 2006).

Η πολιτική διάσταση στο ρόλο των εκπαιδευτικών ηγετών δεν έχει απασχολήσει σε βάθος την ακαδημαϊκή έρευνα. Ο Owen (2009) διαφοροποιείται σε ένα βαθμό, θεωρώντας την πολιτική διάσταση στο ρόλο του ηγέτη σημαντική, όμως ταυτίζει τον ηγέτη με τον manager και αντιλαμβάνεται την πολιτική ως ένα σύνολο τακτικών και μεθόδων προσωπικής ανέλιξης και επικράτησης εντός ενός πλέγματος ανταγωνισμών στο περιβάλλον των μεγάλων καπιταλιστικών επιχειρήσεων. Από την άλλη, η

Διερωνίτου (2016) προτείνει πέραν των παραδοσιακών δύο διαστάσεων στην ηγεσία (εργατοκεντρική- εργοκεντρική) και μια τρίτη διάσταση, στην οποία το βλέμμα του ηγέτη είναι στραμμένο στις πολιτικές πιέσεις και τάσεις εντός των οποίων υφίσταται το σχολικό συγκείμενο.

Επομένως μάλλον θεωρείται όρος *sine qua non* η αναγνώριση εκ μέρους του εκπαιδευτικού ηγέτη όλων εκείνων των κοινωνικών διεργασιών που παρεμβαίνουν στο έργο του. Ένα πρώτο ερώτημα είναι: Η αναγνώριση των διεργασιών είναι αρκετή; Μπορεί ο εκπαιδευτικός ηγέτης να παρέμβει σε αυτές;

Στο μακρο-επίπεδο δεν μπορεί να υπάρξει άμεση παρέμβαση. Η παρέμβαση μπορεί όμως να είναι έμμεση: (α) μέσω των εκροών του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο κοινωνικών δυνάμεων, ιδεολογικά και πολιτικά, (β) με τη συμμετοχή του ίδιου του ηγέτη σε εκείνους τους οργανωμένους κοινωνικούς φορείς που σε συλλογικό επίπεδο μπορούν να αντισταθούν ή και να αποτρέψουν τις τάσεις και να τις καταστήσουν ανενεργές. Από την άλλη, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού ηγέτη μπορεί να είναι αισθητή στο μικρο-επίπεδο της σχολικής μονάδας, αξιοποιώντας τις εσωτερικές αντιφάσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος ως μέρος του κρατικού σχηματισμού (Apple, 1993).

Η μετασχηματίζουσα ηγεσία (ή ηγεσία για την κοινωνική δικαιοσύνη) έχει ως αρχή την ενδυνάμωση εκπαιδευτικών και μαθητών, με απώτερο σκοπό την «ανατροπή του κοινωνικού status quo» (Διερωνίτου, 2016, σ. 124). Αυτό, βέβαια, σε ένα θεωρητικό και μάλλον ασαφές πλαίσιο, καθώς δεν συνυπολογίζονται οι κοινωνικοί και πολιτικοί όροι (σε ιστορικό επίπεδο) που κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί. Για παράδειγμα, πώς νοείται η ανατροπή μιας κοινωνικής κατάστασης χωρίς να προσδιορίζονται: (α) οι κοινωνικές δυνάμεις που θα συμμετέχουν στην ανατροπή αυτή (β) οι στρατηγικές επιδιώξεις μιας τέτοιας ανατροπής;

Σε κάθε περίπτωση (και πέραν των κοινωνικών προεκτάσεων των παραπάνω) το κεντρικό ερώτημα που οφείλει να θέσει ο εκπαιδευτικός ηγέτης είναι πρώτα το *γιατί*. Γιατί αναλαμβάνει τον συγκεκριμένο ρόλο, ποιον εξυπηρετεί. Είναι άνθρωπος της Παιδείας ή της Αγοράς; Είναι εκπαιδευτικός ηγέτης ή manager; Από την αφετηρία αυτή θα μπορέσει να αποδομήσει κάθε του απόφαση και ενέργεια. Θέση της παρούσας εργασίας είναι ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να τοποθετήσει στο επίκεντρο της προσοχής του όχι μόνο την απόδοση του σχολικού οργανισμού και την επιτυχία των μαθητών, αλλά κυρίως την ανάπτυξη νέων ανθρώπων με κριτική σκέψη και ευσυνειδησία απέναντι στα διεθνή δρώμενα, κατανοώντας ότι η εκπαίδευση είναι δύναμη αλλαγής. Τι σημαίνει αυτό όμως και πώς συνδέεται με την πολιτική;

Ο Τσιαντής (2008) προτείνει την επαναφορά του πολιτικού λόγου στα εκπαιδευτικά δρώμενα ως προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη της Παιδείας. Η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών κατά τον Vygotsky συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική πείρα (Vygotsky, 2008). Κοινωνική πείρα ασφαλώς σημαίνει αναγνώριση των δυνάμεων που

διαμορφώνουν την ιστορική συγκυρία και συμμετοχή στις κοινωνικές διεργασίες. Κι αν ο Τσιαντής θεωρεί αναγκαία την ανάδειξη του πολιτικού χαρακτήρα της Παιδείας, «που κατ' αρχήν σημαίνει: παιδεία και εκπαίδευση στη συλλογικότητα υπό το πρίσμα της δικαιοσύνης», οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, με γνώμονα τα παραπάνω, θα πρέπει να επεκτείνουν το πλαίσιο της παροχής ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, στο επίπεδο της συλλογικής διεκδίκησης ίσων δικαιωμάτων μαζί με τους μαθητές. Έτσι η ηγεσία περιπλέκει την παιδαγωγική και την πολιτική διάσταση και αντιμετωπίζει διαλεκτικά τόσο την εξωγενή, όσο και την ενδογενή αγοραιοποίηση της Παιδείας.

Επίλογος

Ο ρεαλισμός είναι σύμμαχος στη λήψη ορθών αποφάσεων. Όμως λανθασμένα κάποιες φορές ταυτίζεται με την πρόσφατη πείρα και ξεκόβεται από την επιστημονική διαδικασία της ανάλυσης. Αυτή η διολίσθηση στον εμπειρισμό είναι που αναιρείται μέσω της νόησης, σε σύνδεση με την κοινωνική πείρα. Τότε η αλήθεια γίνεται αντανάκλαση της αντικειμενικής πραγματικότητας και φανερώνει το μέλλον όχι ως τάση, αλλά ως μονόδρομο. Επίκαιρο είναι τα λόγια του Freire (όπως αναφέρεται στο Griffiths & Imre, 2013, σ. 73): «Πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε αυτό το νεοφιλελεύθερο λόγο που κηρύττουν σα να ήταν αληθινός και ταυτόχρονα να κρατήσουμε τα όνειρά μας ζωντανά; Ένας τρόπος να το επιτύχουμε, είναι να ξυπνήσουμε την πολιτική συνείδηση στους δασκάλους».

Βιβλιογραφία

- Adorno. (2000). *Θεωρία της ημιμόρφωσης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Ball, S. J. (2017). *The education debate (3rd edition)*. Bristol: Policy press.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Chomsky, N. (2000). *Το κοινό καλό*. Αθήνα: Scripta.
- Fitz, J., Davies, B., & Evans, J. (2006). *Educational policy and social reproduction*. New York: Routledge.
- Foucault, M. (2005). *Επιτήρηση και τιμωρία, Η γέννηση της φυλακής*. (μτφ) Καίτη Χατζηδήμου & Ιουλιέττα Ράλλη. Αθήνα: Ράππας.
- Griffiths, T., & Imre, R. (2013). *Mass education, global capital and the world. The theoretical lenses of István Mészáros and Immanuel Wallerstein*. New York: Palgrave Macmillan.

- Levitas, R. (1979, January). Sociology and Utopia. *Sociology, Vol. 13*, σσ. 19-33.
- Marx, K. (2008). *Το Κεφάλαιο*. (μτφ) Π. Μαυρομάτη. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2013). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης, Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό*. (επ.) Κώστας Σκορδούλης. (μτφ) Κώστας Θεριανός. Αθήνα: Τόπος.
- Owen, J. (2009). *How to manage. The art of making things happen. (2nd ed)*. Pearson.
- Vygotsky, L. (2008). *Σκέψη και γλώσσα*. (μτφ. Αντζελίνα Ρόδη). Αθήνα: Γνώση.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνη.
- Διεωνίτου, Ε. (2016). Τάσεις στη σύγχρονη σχολική ηγεσία: η ηγεσία μετά τη μετασχηματιστική. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης (επ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία. Επιστημολογική Βάση, Ερευνητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές* (σσ. 101-144). Αθήνα: Διάδραση.
- Διεωνίτου, Ε., & Ιωαννίδου, Κ. (2014). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη σχέση δημοκρατίας και παγκοσμιοποίησης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 58, σσ. 27-38.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Τάσεις στη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν, παρόν, μέλλον* (σσ. 301-310). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση. Στο Δ. Ν. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 135-149). Αθήνα: Σαββάλας.
- Πανούσης, Γ. (2005). Από την κοινωνία της αγοράς στην αγοραία εκπαίδευση. Στο Δ. Ν. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 162-173). Αθήνα: Σαββάλας.
- Τσιαντής, Γ. (2008). Παιδεία χωρίς παιδιά, πολιτική χωρίς πολίτες: Εκπαιδεύοντας κοσμοπολίτες ή "υπηκόους" μιας μεταμοντέρνας οικουμενικής συνθήκης;. Στο Κ. Βουδούρης (επιμ.), *Παιδεία: Η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας* (σσ. 362-380). Αθήνα.

Χρυσafίδης, Κ. (2007). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας (ΟΔΓ). Στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική, τόμος Ι* (σσ. 119-158). Αθήνα: Gutenberg.

Εφαρμογή θεωριών υποκίνησης και κινήτρων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη

Μαρνέρη Ευγενία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc., eugemarneri@yahoo.gr
Χαντόγλου Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc., panagiotis327@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι μία βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία πραγματεύεται τις θεωρίες υποκίνησης και κινήτρων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Το κίνητρο, ως ψυχολογικός παράγοντας, ασκεί αξιοσημείωτη επιρροή στις αποφάσεις και στις δράσεις του ατόμου για την εκπλήρωση των στόχων που θέτει. Από την άλλη η υποκίνηση βοηθά το άτομο, ώστε να υιοθετήσει το κατάλληλο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του ατόμου, ώστε να διασφαλιστεί η πραγματοποίηση ενός τιθέμενου στόχου. Οι θεωρίες υποκίνησης χωρίζονται σε τρεις κύριες ομάδες: α) αναγκών – κινήτρων – αξιών β) γνωστικές θεωρίες και γ) θεωρίες αυτορρύθμισης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη σε μία σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα μέσω της παρακίνησης να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν με ορισμένο τρόπο στο λειτούργημά τους και γενικότερα στη μάθηση. Αυτό προκύπτει με τον εντοπισμό σε πρώτη φάση των κινήτρων που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, τα κίνητρα και η διαδικασία της υποκίνησης συνιστούν βασικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διεργασίας καθώς συνδράμουν ευεργετικά στο επίπεδο της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Θεωρίες υποκίνησης – κινήτρων, εκπαιδευτική ηγεσία, επαγγελματική ικανοποίηση, μέθοδοι παρακίνησης.

Εισαγωγή

Οι μεταβολές σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής που πραγματοποιούνται ταχύτατα ανά τον κόσμο, απαιτούν διαρκή εξειδίκευση, καθιστώντας τη προσφορά υψηλού επιπέδου ποιότητας εκπαιδευτικού έργου ως ανάγκη επιτακτική. Σύμφωνα με τους Ingvarson & Rowe (2008) καθώς οι εκπαιδευτικοί συνιστούν τη βασικότερη συνιστώσα των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι αναγκαίο να δίνεται συνεχώς ιδιαίτερη έμφαση στο εκπαιδευτικό τους έργο και στο επίπεδο του επαγγελματισμού τους. Δεν χωράει αμφιβολία των γεγονόσ πως οι ικανότητες και το επίπεδο αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού δυναμικού διαδραματίζουν τον κυριότερο ρόλο στη ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Αναμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί φέρουν μεγάλη ευθύνη για τη εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, ωστόσο τις μεγαλύτερες ευθύνες τις επωμίζεται ο ηγέτης - διευθυντής του οργανισμού. Στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού ο εκπαιδευτικός ηγέτης έχει χρέος να προωθεί και να διαμορφώνει ένα θετικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, να ηγείται δυναμικά στον συλλογικό προγραμματισμό, να αξιολογεί το

εκπαιδευτικό δυναμικό του οργανισμού, να επιμορφώνει το προσωπικό του οργανισμού και γενικότερα να συμβάλλει στη καλύτερευση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού που ηγείται (Πασιαρδής, 2004).

Ο διευθυντής – ηγέτης έχει χρέος να συνεργάζεται με το σύλλογο διδασκόντων προκειμένου να ανιχνεύσει και να υιοθετήσει τους καταλληλότερους τρόπους υποκίνησης των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να πραγματοποιηθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι τιθέμενοι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού (Σαΐτης, 2000).

Εννοιολογική προσέγγιση των όρων «κίνητρο» και «υποκίνηση» στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών

Σε γενικές γραμμές, το κίνητρο εκλαμβάνεται ως μια διεργασία ενεργητικού, επίμονου και επίλεκτου προσανατολισμού της συμπεριφοράς. Το κίνητρο είναι εκείνο το οποίο ασκεί αξιοσημείωτη επιρροή στις αποφάσεις και γενικότερα στις δράσεις του ατόμου. Επιπλέον, τα κίνητρα αποσκοπούν στη θεμελίωση της ψυχικής ισορροπίας του ατόμου, έτσι με αυτό τρόπο μπορεί να εκφέρει κάποιος την άποψη ότι τα κίνητρα συμβάλλουν στην κάλυψη των ψυχολογικών αναγκών του ατόμου. Επομένως, σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις γίνεται κατανοητό πως με τον όρο «κίνητρο» εννοείται εκείνος ο ψυχολογικός παράγοντας που παρακινεί το άτομο να δράσει και να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις για την εκπλήρωση των στόχων που θέτει. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1982) το κίνητρο εκλαμβάνεται ως η φανέρωση των ιδιόμορφων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του ατόμου που του επιβάλλει το κοινωνικό, το πολιτιστικό και το οικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δρα και ενεργεί.

Επομένως, από τη παραπάνω ανάλυση φανερώνεται το γεγονός ότι τα κίνητρα είναι εκείνα τα οποία «σπρώχνουν» και παρακινούν τα άτομα προκειμένου να γίνονται ολοένα και περισσότερο πιο αποδοτικά στο πλαίσιο της εργασίας τους. Η υποκίνηση επηρεάζεται από την εκάστοτε κατάσταση και έχει χαρακτήρα βραχυπρόθεσμο. Σύμφωνα με τους Koontz & O' Donnell (1983), η «υποκίνηση» είναι μια έννοια με γενική σημασία που ισχύει για όλο το εύρος των παρορμήσεων, των επιθυμιών και των αναγκών. Ο Κουτούζης (1999) τονίζει ότι η υποκίνηση βοηθά το άτομο στο να υιοθετήσει το κατάλληλο τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς προκειμένου να διασφαλιστεί η πραγματοποίηση ενός τιθέμενου στόχου. Τέλος, οι Everard & Morris (1996) αναφέρουν ότι μέσω της υποκίνησης οι άνθρωποι καθίστανται πιο αποτελεσματικοί στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Θεωρίες υποκίνησης και κινήτρων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών

Σύμφωνα με τη Ρέππα (2008), το θέμα της υποκίνησης και των κινήτρων έχει απασχολήσει ιδιαίτερους πολλούς ερευνητές, οι οποίοι έχουν διαμορφώσει και σχηματίσει αρκετά υποδείγματα προκειμένου να αντικατοπτρίσουν το πώς λειτουργεί η διεργασία της υποκίνησης. Κατά καιρούς πολλές σχολές έχουν διερευνήσει εις βάθος την σημαντικότητα και τη σπουδαιότητα των κινήτρων λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους που τα επηρεάζουν με επακόλουθο να έχουν σχηματιστεί αρκετές διαφορετικές

θεωρητικές προσεγγίσεις για τον εν λόγω ζήτημα. Πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο της οργανωσιακής ψυχολογίας καθώς τα κίνητρα έχουν να κάνουν με την εργασιακή αποδοτικότητα, αυτές οι θεωρίες διαδραματίζουν σημαντικότατο ρόλο στο σχηματισμό ερμηνευτικών προτύπων απόδοσης των εκπαιδευτικών (Γεμέλου, 2010).

Οι πιο πολλοί ερευνητές του τομέα της εκπαίδευσης που μελετούν την διεργασία της υποκίνησης εστιάζουν ιδιαιτέρως τον ενδιαφέρον τους στον εντοπισμό των ανθρώπινων αναγκών και στη μέθοδο ικανοποίησης και κάλυψης των εν λόγω αναγκών στο πλαίσιο της εργασίας του κάθε εκπαιδευτικού. Οι μελετητές Walker & Symons (1997) αναφέρουν ότι όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί για το ζήτημα της υποκίνησης συγκλίνουν σε ένα κοινό σημείο. Ουσιαστικά, όλες οι θεωρίες υποκίνησης τονίζουν ότι τα κίνητρα φτάνουν στο απόγειο τους, όταν οι εργαζόμενοι, στη περίπτωση μας οι εκπαιδευτικοί, αισθάνονται πλήρως ικανοποιημένοι, έχουν αποκομίσει την απαραίτητη αυτονομία, βάζουν σπουδαίους στόχους, θέτουν αξιόλογα οράματα και τέλος όταν επιβραβεύονται από τους άλλους για τις προσπάθειες τους.

Ο Kafner διαχωρίζει τις θεωρίες που σχετίζονται με την υποκίνηση σε 3 κύριες ομάδες ως εξής (Moller et al, 2009):

- a) Στη πρώτη ομάδα τοποθετεί τις θεωρίες αναγκών - κινήτρων – αξιών, σύμφωνα με τις οποίες ένας εργαζόμενος, στη περίπτωση μας ένας εκπαιδευτικός, υποκινείται από ανάγκες, κίνητρα και αξίες που πρέπει να εκπληρωθούν και να ικανοποιηθούν.
- b) Στη δεύτερη ομάδα ο Kafner το τοποθετεί τις λεγόμενες «γνωστικές θεωρίες», σύμφωνα με τις οποίες η συμπεριφορά ενός εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από αξίες που διακατέχονται από το χαρακτηριστικό της υποκειμενικότητας και από τη προσδοκία περάτωσης του έργου που του έχει ανατεθεί.
- c) Στη τρίτη ομάδα ο Kafner τοποθετεί τις επανομαζόμενες «θεωρίες αυτορρύθμισης», σύμφωνα με τις οποίες ο σκοπός ενός έργου συνιστά το εργασιακό κίνητρο για κάθε εργαζόμενο - εκπαιδευτικό.

Αναμφισβήτητα, οι θεωρίες υποκίνησης σχετίζονται με άμεσο τρόπο με τις διεργασίες της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού που έχει ως πρωταρχικό σκοπό την πραγματοποίηση των τιθέμενων στόχων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με την αρωγή του επηρεασμού και της κατεύθυνσης της συμπεριφοράς των εργαζόμενων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Επίσης, οι εν λόγω θεωρίες έχουν τη δυνατότητα να διερευνούν το φαινόμενο της υποκίνησης και συγχρόνως προτείνουν εξηγήσεις για τους λόγους που οδηγούν στη προθυμία των εργαζόμενων εκπαιδευτικών ή για τη διεργασία μέσα από τη οποία δημιουργείται η προθυμία των εκπαιδευτικών που έχει καθοριστεί ως υποκίνηση.

Στο πλαίσιο της σύγχρονης διοικητικής επιστήμης οι εν λόγω θεωρητικές προσεγγίσεις για το φαινόμενο της υποκίνησης διαδραματίζουν σημαντικότατο ρόλο και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε 2 κύριες υποκατηγορίες:

1. Στη πρώτη υποκατηγορία συγκαταλέγονται οι λεγόμενες «θεωρίες περιεχομένου» . Αυτές οι θεωρίες εστιάζουν περισσότερο τη προσοχή τους στο περιεχόμενο και στη μορφή των κινήτρων που έχουν τη δυνατότητα να κινητοποιήσουν τους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς και να τους παρακινήσουν προς υιοθέτηση συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Οι Maslow, Herzberg, McClelland & McGregor ανέπτυξαν τέτοιου είδους θεωρητικές προσεγγίσεις για το ζήτημα της υποκίνησης.

2. Στη δεύτερη υποκατηγορία εμπεριέχονται οι λεγόμενες «θεωρίες των διεργασιών/διαδικασιών», οι οποίες επικεντρώνουν κατά κύριο λόγο τη προσοχή τους στις διεργασίες που παρακινούν τους εργαζόμενους - εκπαιδευτικούς να δρουν και να συμπεριφέρονται υιοθετώντας συγκεκριμένες συμπεριφορές και στάσεις (Silverthorne, 2005). Τέτοιου είδους θεωρητικές προσεγγίσεις ανέπτυξαν οι Locke & Adams, Vroom κλπ.

Οι κυριότερες θεωρίες υποκίνησης/παρακίνησης που βρίσκουν εφαρμογή στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι η θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1943), η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1953), η θεωρία κάλυψης επίκτητων αναγκών των McClelland et al (1953) και η θεωρία X & Y του McGregor (1960). Διερευνώντας κάποιος αυτές τις θεωρίες θα μπορούσε να επικεντρωθεί στη θεωρία του Herzberg. Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρητική προσέγγιση, η ύπαρξη κάποιων παραγόντων που λαμβάνουν τον ρόλο των κινήτρων, σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να λειτουργήσουν ως αντικίνητρα, τα οποία ο Herzberg τα αποκάλεσε «παράγοντες υγιεινής» και είναι τα εξής: «η διοίκηση και η πολιτική του οργανισμού, η επίβλεψη, οι συνθήκες εργασίας, οι διαπροσωπικές σκέψεις στον οργανισμό, ο μισθός, το κύρος, η προσωπική ζωή και η ασφάλεια εργασίας» Herzberg (1953). Ακόμη, ο Herzberg εξέφρασε 6 παράγοντες οι οποίες δρουν ως κίνητρα και είναι τα εξής: «επίτευξη κάποιου στόχου, αναγνώριση, εξέλιξη, το ίδιο αντικείμενο εργασίας, υπευθυνότητα, δυνατότητα προσωπικής ανάπτυξης» Herzberg (1953). Η εφαρμογή της θεωρίας του Herzberg στο εκπαιδευτικό δυναμικό των εκπαιδευτικών οργανισμών μπορεί να επιτευχθεί αρκεί τα ηγετικά στελέχη των εν λόγω οργανισμών να επιβραβεύουν συνεχώς τους εκπαιδευτικούς για τα θετικά αποτελέσματα που προξενούν οι εργασιακές τους προσπάθειες. Οι παράγοντες υποκίνησης του Herzberg για να διαδραματίσουν το ρόλο των κινήτρων στο εκπαιδευτικό προσωπικό, απαιτείται να αναπτυχθεί το αίσθημα της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το ευρύτερο περιβάλλον της εργασίας τους (οικονομική ανταμοιβή, ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας και ανάπτυξη ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του προσωπικού).

Τέλος, μια άλλη θεωρητική προσέγγιση της υποκίνησης των εργαζόμενων εκπαιδευτικών είναι αυτή που διατύπωσαν οι Mc Clelland et al (1953) και αφορά το πλαίσιο κάλυψης επίκτητων αναγκών το οποίο έχει ως σημεία αναφορά τις ακόλουθες παραμέτρους:

- Την επίτευξη στόχων.
- Την δημιουργία και ανάπτυξη δεσμών
- Την εξουσία

Οι εν λόγω ανάγκες αποτελούν επιθυμία όλων των εκπαιδευτικών και η διαφοροποίησή τους καθορίζεται από τα προσωπικά γνωρίσματα του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά. Αν και αυτή η θεωρητική προσέγγιση αναπτύχθηκε για να παρακινεί τα διοικητικά στελέχη και να προσφέρει βοήθεια στους οργανισμούς στο πλαίσιο της επιλογής των στελεχών, παρόλα αυτά σε συνδυασμό με άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις της υποκίνησης, η θεωρία των Mc Clelland et al (1953) μπορεί να εφαρμοστεί και στο χώρο των εκπαιδευτικών οργανισμών και πιο συγκεκριμένα μπορεί να εφαρμοστεί και στο εκπαιδευτικό προσωπικό των εκπαιδευτικών μονάδων.

Εκπαιδευτική ηγεσία

Οι Gold & Evans (1998) τονίζουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς μπορεί να συμβάλλει στη περαιτέρω ανάπτυξή του. Ο Harris (2005) θεωρεί ότι η διαμόρφωση της κατάλληλης εκπαιδευτικής ηγεσίας στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού συμβάλλει στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του.

Προκειμένου ένας εκπαιδευτικός οργανισμός να ξεχωρίζει για την ποιότητά του και την αποτελεσματικότητά πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία ικανών και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών ηγετών, καθώς είναι εκείνοι οι οποίοι παρακινούν με κίνητρα όλα τα εμπλεκόμενα μέρη του οργανισμού για να συντελεστεί επίτευξη των τιθέμενων σκοπών και στόχων. Η «εκπαιδευτική ηγεσία» και ο «εκπαιδευτικός ηγέτης» δεν προσδιορίζονται από ρόλους οι οποίοι υποχρεωτικά πρέπει να συμπίπτουν στο τομέα της ανώτατης εκπαιδευτικής διοίκησης, αλλά όμως συμπλέουν σε κάθε ιεραρχική κλίμακα. Επομένως, σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση μπορεί να εκφέρει κάποιος την άποψη πως η εκπαιδευτική ηγεσία σχετίζεται πιο πολύ με τη διαθέσιμη δημιουργικότητα, την ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών, την δύναμη επιρροής κλπ.

Ανάλυση του ρόλου του εκπαιδευτικού ηγέτη στην υποκίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού

Στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού το σύστημα διοίκησης προσωπικού σε αρχικό επίπεδο αποσκοπεί στην επιλογή και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού του οποίου οι ικανότητες και οι γνώσεις ανταπεξέρχονται στις ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού. Επιπλέον, η Ρέππα (2008) τονίζει ότι

κύριο μέλημα της διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι να υιοθετεί τις κατάλληλες στρατηγικές και να προωθεί τα κατάλληλα κίνητρα προκειμένου να αναπτύσσονται οι απαιτούμενες συνθήκες εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού οι οποίες θα συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της απόδοσης και του επιπέδου της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

Οι Everard & Morris (1999) τονίζουν στα πλαίσια της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διοίκησης, την ανάγκη υποκίνησης του εκπαιδευτικού δυναμικού, καθώς θεωρούν ότι όσο πιο μεγάλη ικανοποίηση λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους, τόσο πιο αποτελεσματικοί γίνονται και τόσο πιο καλά αποδίδουν. Η Ρέππα (2008) αναφέρει ότι η υποκίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, μέσω της προώθησης των κατάλληλων κινήτρων συνιστά μια από τις βασικότερες εκφάνσεις της διοίκησης του ανθρώπινου προσωπικού. Πολλές έρευνες αναφέρουν ότι η ηγεσία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού παίζει καθοριστικό ρόλο στη διεργασία υποκίνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Γεμέλου, 2010).

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με τα κίνητρα και την υποκίνηση λαμβάνουν περίοπτη θέση στο πεδίο της διοικητικής επιστήμης και συνιστούν το κυριότερο εργαλείο στη παρακαταθήκη του κάθε ηγέτη (Πασιαρδής, 2014). Η εφαρμογή και η υιοθέτηση κανόνων των θεωριών παρακίνησης και κινήτρων βρίσκει πρόσφορο έδαφος στο πεδίο της εκπαίδευσης, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εμφανίζει κάποια ιδιόμορφα χαρακτηριστικά. Η Ρέππα (2008) τονίζει ότι τα αρμόδια στελέχη της εκπαιδευτικής διοίκησης στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού παίζουν καθοριστικό ρόλο στην υποκίνηση του εκπαιδευτικού δυναμικού λόγω του ότι είναι εκείνα τα οποία θα διαμορφώσουν κίνητρα για πιο αποδοτική και πιο αποτελεσματική εργασία. Πιο συγκεκριμένα ο διευθυντής – ηγέτης μιας εκπαιδευτικής μονάδας υιοθετώντας τις κατάλληλες συμπεριφορές, επικοινωνιακές στρατηγικές και τις κατάλληλες μεθόδους συνεργασίας έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ένα θετικό και ευνοϊκό εργασιακό κλίμα το οποίο θα παρακινεί τους συνάδελφους εκπαιδευτικούς να αποδώσουν το μέγιστο των ικανοτήτων τους.

Άρα, από τη παραπάνω ανάλυση γίνεται κατανοητό ότι οι αρμόδιοι διοικητικοί φορείς της εκπαίδευσης αλλά και οι ηγέτες - διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων έχουν τη δυνατότητα μέσω της διεργασίας της παρακίνησης να κάνουν τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν με ορισμένο τρόπο απέναντι στο λειτούργημά τους και γενικότερα απέναντι στη μάθηση. Για να επιτευχθεί αυτό τα στελέχη της εκπαιδευτικής ηγεσίας οφείλουν να αναγνωρίσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εργαζόμενων εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά, πρέπει να εντοπιστούν πρώτα τα κίνητρα που έχουν τη δυνατότητα να παρακινούν τους εκπαιδευτικούς και ύστερα τα αρμόδια διοικητικά στελέχη και ειδικότερα ο διευθυντής να προχωρήσουν σε εφαρμογή την παρακίνηση τους (Πασιαρδής, 2004).

Συνοψίζοντας, ο διευθυντής καθώς διαδραματίζει το ρόλο του ηγέτη στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής μονάδας, οφείλει να διαθέτει την απαιτούμενη εμπειρία και τη δυνατότητα να υποκινεί το εκπαιδευτικό δυναμικό της μονάδας να δουλέψει πιο αποτελεσματικά και πιο αποδοτικά προκειμένου να εκπληρωθούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι τιθέμενοι στόχοι του σχολείου.

Μέθοδοι παρακίνησης του εκπαιδευτικού δυναμικού στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών

Η κατάλληλη διαχείριση του εκπαιδευτικού δυναμικού και η δημιουργία θετικού και συλλογικού κλίματος στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας συνιστούν το κυριότερο μέλημα του διευθυντή - ηγέτη της μονάδας, λόγω του ότι η επαγγελματική ικανοποίηση που επακολουθεί συνδράμει θετικά στη καλύτερευση της ατομικής και της συνολικής απόδοσης του εκπαιδευτικού δυναμικού και των μαθητών.

Οι ερευνητές Bush & Middlewood (2005) τονίζουν ότι τα ηγετικά στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών για να παρακινούν καταλλήλως τους εκπαιδευτικούς πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους κάποιες σημαντικές παραμέτρους. Ειδικότερα, τα στελέχη οφείλουν να έχουν αντιληφθεί ότι η υποκίνηση συνιστά ξεκάθαρα μια προσωπική υπόθεση καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός διαθέτει τα δικά του ξεχωριστά και μοναδικά χαρακτηριστικά και έχει τις δικές τους διακριτές ανάγκες και φιλοδοξίες. Ουσιαστικά, αυτό υποδηλώνει ότι ο κάθε εκπαιδευτικός χρειάζεται ειδική μεταχείριση η οποία εξαρτιέται από τις προσωπικές του φιλοδοξίες. Επιπλέον, τα ηγετικά στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών οφείλουν να προσφέρουν δυνατότητες και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά στις προκλήσεις που έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι και να προσαρμόζονται στο μέγιστο δυνατό βαθμό στις νέες συνθήκες που αναδύονται στην επιφάνεια. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν χρέος να μεταφέρουν στο εκπαιδευτικό δυναμικό την αίσθηση της κατεύθυνσης, της ασφάλειας, της σιγουριάς και της εμπιστοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες οφείλουν να επικροτούν και να επιβραβεύουν τις αξιόλογες προσπάθειες που καταβάλουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών (Ρέππα, 2008). Επίσης, βασικός χρέος του διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι καλλιεργεί κλίμα σταθερών ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών των μαθητών προκειμένου το σχολείο να λειτουργεί ομαλά. Έτσι με αυτό το τρόπο μπορεί να πει κάποιος ότι ο διευθυντής καλλιεργώντας κλίμα σταθερότητας εντός της εκπαιδευτικής μονάδας συμβάλλει στο περιορισμό των συγκρούσεων.

Οι διευθυντές-ηγέτες των εκπαιδευτικών μονάδων έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν επιρροή στα κίνητρα των εκπαιδευτικών υιοθετώντας τις ακόλουθες στρατηγικές/πολιτικές (Τζιάνα, 2003):

- *Παρέχοντας βοήθεια στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αντιληφθούν και να κατανοήσουν ότι η διεργασία της διδασκαλίας και της μάθησης των εκπαιδευομένων μαθητών συνιστούν τις κυριότερες λειτουργίες που πρέπει να φέρει εις πέρας ο οργανισμός του σχολείου.*
- *Αναπτύσσοντας διαρκώς διάλογο με το εκπαιδευτικό δυναμικό προκειμένου να διασαφηνιστούν οι σκοποί και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών μονάδων.*
- *Εντάσσοντας τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διεργασίας λήψης των αποφάσεων.*
- *Προσφέροντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς των εκπαιδευτικών μονάδων να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη του στο πλαίσιο της διεργασίας λήψης των αποφάσεων.*
- *Καλλιεργώντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να διατυπώνουν και να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις και τις πεποιθήσεις τους.*
- *Επικροτώντας και επιβραβεύοντας τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών.*
- *Παροτρύνοντας της προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού δυναμικού.*
- *Προσφέροντας σωματική και ψυχική ασφάλεια στο εκπαιδευτικό προσωπικό.*
- *Παροτρύνοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό για συνεχή επιμόρφωση.*

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), τα ηγετικά στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών οφείλουν να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους ότι οι εκπαιδευτικοί ως κύριο στόχο έχουν να επιτύχουν στην εργασία τους και να εξελιχθούν μέσα από αυτή. Οπότε, γίνεται κατανοητό πως οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να παρακινούν τους εκπαιδευτικούς προς τη πραγματοποίηση αυτού του στόχου. Επίσης, ο Σαΐτης (2008) αναφέρει ότι οι διευθυντές - ηγέτες των εκπαιδευτικών οργανισμών οφείλουν να σέβονται τη προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά. Έτσι, υιοθετώντας αυτή τη στρατηγική οι ηγέτες συμβάλλουν στην ενίσχυση του επιπέδου της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Κλείνοντας, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης όπου να παρακινούνται οι νέες τάσεις και αντιλήψεις και να παροτρύνεται η ανάληψη πρωτότυπων και καινοτόμων πρωτοβουλιών. Έτσι με αυτό τον τρόπο αξιοποιούνται στο μέγιστο δυνατό βαθμό οι ικανότητες και οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών και δημιουργούνται κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς. Οπότε, μέσω της υποκίνησης οι εκπαιδευτικοί εντείνουν διαρκώς τις προσπάθειες τους προκειμένου να βελτιώνουν διαρκώς το επίπεδο της αποτελεσματικότητά τους στο πλαίσιο της εργασίας τους (Πασιάρδης, 2004).

Συμπεράσματα

Η κυριότερη διαπίστωση που εξάγεται από την παραπάνω ανάλυση είναι ότι τα κίνητρα και η διαδικασία της υποκίνησης συνιστούν βασικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής

διεργασίας καθώς συνδράμουν ευεργετικά στο επίπεδο της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Έτσι καθώς επιτυγχάνεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι βέβαιο ότι από αυτό επωφελούνται οι μαθητές και γενικότερα οι εκπαιδευόμενοι μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Επομένως, σύμφωνα με αυτή τη διαπίστωση γίνεται κατανοητό πως κύριο μέλημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας και κατ' επέκταση του συστήματος εκπαίδευσης είναι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ingvarson, L., & Rowe, K. (2008). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. *Australian Journal of Education*, 52(1), 5-35
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σαΐτη Α., & Σαΐτης Χ. (2012). Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2000). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη.
- Βάμβουκας, Μ., (1982), Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές αρχές Μάνατζμεντ. Πάτρα : Ε.Α.Π.
- Everard, K. and Morris, G., (1996), *Effective School Management* Paul Chapman Publishing Ltd London. Flores,
- Koontz, H. & O' Donnell, C., (1983), Οργάνωση και Διοίκηση. Μτφ. Χρ. Βαρδάκου, Αθήνα, τόμος Γ', Εκδόσεις: Παπαζήση, σελ. 50-88
- Γεμέλου Δ.Σ., (2010), Τα Κίνητρα των Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, *Research Papers in Language Teaching and Learning*. Vol. 1, No 1, 101-116. Διαθέσιμο στο <http://rpltl.eap.gr>
- Moller, K., Alliata, R. & Benninghoff, F., (2009), *Attracting and Retaining Teachers. A Question of Motivation*. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 574-57
- Silverthorne, C. P. (2005). *Organizational psychology in cross cultural perspective*. NYU Press.

- Ρέππα, Α (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Εκδόσεις Ίων: Αθήνα
- Everard K. B. & Morris G., (1999), Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, (μτφ. Κίικζας Δ.), Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Bush Tony & Middlewood (2005) Leading and Managing People in Education. Saga Publication Thousand Oaks. New Delhi, London.
- Tziava, K., (2003), 'Factors that motivate and demotivate Greek EFL teachers.' Unpublished MA dissertation, The University of Edinburgh, School of Education
- Σαΐτης Χ. (2008), Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης Χ. Α. (2002), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, 2 έκδοση, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. Leadership, 1 (1), 73-87.
- Gold, A., & Evans, J. (1998). Reflecting on school management. London: Falmer Press
- Maslow A.H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review 50: 370-396.
- Mc Clelland D.C., Atkinson J.W., Clark R.A. & Lowell E.L. (1953). The achievement motive. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mc Gregor D. (1960). The Human side of Enterprise. New York: McGraw- Hill

Η επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Καβαλλάρη Ισμήνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, ΜΑ Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και Διδακτική της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας, ΜΑ Σπουδές στην Εκπαίδευση, ikaval@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Διεξήχθη πρωτογενής ποσοτική έρευνα, με ερωτηματολόγιο σε δείγμα ευκολίας 50 εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ο διευθυντής αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς στο σχολείο. Ωστόσο οι υπό μελέτη εκπαιδευτικοί δεν ήταν αρκετά ικανοποιημένοι σχετικά με το αν ο διευθυντής συμπεριφέρεται με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές τους ανάγκες και να τους παρέχει πληροφορίες που τους βοηθούν να σκεφτούν βέλτιστους τρόπους υλοποίησης του προγράμματος του σχολείου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ήταν μέτρια ικανοποιημένοι σχετικά με το αν ο διευθυντής έχει χρησιμοποιήσει την επίλυση προβλημάτων με το διδακτικό προσωπικό για τη δημιουργία σχολικών στόχων, αν έχει δείξει ότι έχει μεγάλες προσδοκίες από το διδακτικό προσωπικό και ότι δεν αρκείται στο να είναι οι εκπαιδευτικοί δεύτεροι καλύτεροι επαγγελματίες στην απόδοση της δουλειάς τους. Τα παραπάνω υποδηλώνουν ότι σε έναν μέτριο βαθμό οι υπό μελέτη διευθυντές θεωρούνται μετασχηματιστικοί.

Λέξεις-Κλειδιά: μετασχηματιστική ηγεσία, διευθυντής, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Τα τελευταία 30 χρόνια η μετασχηματιστική ηγεσία υπήρξε στο επίκεντρο της ερευνητικής συζήτησης στο πεδίο της ηγεσίας (Diaz-Saenz, 2011). Δημοσιευμένες έρευνες συνδέουν την μετασχηματιστική ηγεσία με την αποτελεσματικότητα του ηγέτη (Singh & Krishnan, 2008), την προσωπικότητα (Hautala, 2006), τη συναισθηματική νοημοσύνη (Diaz-Saenz, 2011). Ο Burns (1978) όρισε τον μετασχηματιστικό ηγέτη ως "κάποιον που αυξάνει το επίπεδο συνειδητότητας των οπαδών σχετικά με τη σημασία και την αξία των επιθυμητών αποτελεσμάτων και τις μεθόδους επίτευξης αυτών των αποτελεσμάτων" (σελ.141). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης πείθει τους οπαδούς του να ξεπεράσουν το ατομικό τους συμφέρον για χάρη του οργανισμού. Τα βασικά χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι (Terper et al., 2018):

Ατομική Εξέταση - ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης παρακολουθεί τις ανάγκες του κάθε οπαδού του, ενεργεί ως μέντορας και ακούει τις ανησυχίες του οπαδού. Ο ηγέτης παρέχει συναισθήματα και υποστήριξη, διατηρεί ανοιχτή την επικοινωνία και θέτει προκλήσεις ενώπιον των οπαδών. Αυτό περιλαμβάνει επίσης την ανάγκη για σεβασμό και επικροτεί την ατομική συμβολή του κάθε οπαδού στην ομάδα. Οι οπαδοί έχουν θέληση και φιλοδοξίες για αυτο-ανάπτυξη και έχουν εγγενή κίνητρα για την εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Διανοητική Ενθάρρυνση - ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης αμφισβητεί τις υποθέσεις, αναλαμβάνει ρίσκα και ζητά και συζητά τις ιδέες των οπαδών. Οι ηγέτες με αυτό το στυλ προκαλούν και ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα στους οπαδούς τους. Καλλιεργούν και αναπτύσσουν ανθρώπους που σκέπτονται ανεξάρτητα. Για έναν τέτοιο ηγέτη η μάθηση είναι αξία και οι απροσδόκητες καταστάσεις θεωρούνται ευκαιρίες μάθησης. Οι οπαδοί θέτουν ερωτήσεις, σκέφτονται βαθιά και επινοούν καλύτερους τρόπους για να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους.

Εμπνευσμένο Κίνητρο - ο βαθμός στον οποίο ο ηγέτης αρθρώνει ένα όραμα που είναι ελκυστικό και εμπνέει τους οπαδούς. Οι ηγέτες με εμπνευσμένο κίνητρο προωθούν τους οπαδούς με υψηλά πρότυπα, επικοινωνούν με αισιοδοξία για τους μελλοντικούς στόχους και νοσηματοδοτούν το έργο. Οι υποστηρικτές πρέπει να έχουν μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού προκειμένου να παρακινηθούν να ενεργήσουν. Σκοπός και νόημα παρέχουν το κίνητρο που οδηγεί μια ομάδα προς τα εμπρός. Οι οραματικές πτυχές της ηγεσίας υποστηρίζονται από δεξιότητες επικοινωνίας που καθιστούν το όραμα κατανοητό, ακριβές, ισχυρό και συναρπαστικό. Οι οπαδοί είναι πρόθυμοι να επενδύσουν περισσότερες προσπάθειες στα καθήκοντά τους, ενθαρρύνονται, είναι αισιόδοξοι για το μέλλον και πιστεύουν στις ικανότητές τους.

Εξιδανικευμένη επιρροή - παρέχει ένα πρότυπο για υψηλή ηθική συμπεριφορά, ενσταλάζει υπερηφάνεια, κερδίζει σεβασμό και εμπιστοσύνη.

Οι Bass και Avolio (1994) ισχυρίστηκαν ότι οι ηγέτες μετασχηματισμού ενθαρρύνουν τους οπαδούς να σκέφτονται δημιουργικά, να λαμβάνουν αποφάσεις, να εμπνέουν αξιοπιστία και να σέβονται την ποικιλομορφία των δυνατοτήτων. Η έννοια αυτή υποστηρίχθηκε και από τους Walumbwa και Lawler (2003), οι οποίοι επεσήμαναν ότι οι ηγέτες μετασχηματισμού εμπνέουν την αυξημένη συμμετοχή των οπαδών στην εργασία τους και, ως εκ τούτου, επιτυγχάνουν την οργανωτική δέσμευση των οπαδών. Σε σχέση με αυτό, ο Lee (2004) διαπίστωσε υψηλότερο βαθμό οργανωτικής δέσμευσης μεταξύ των οπαδών των οποίων οι ηγέτες προωθούν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να διερευνήσει την επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού αποφασίστηκε η διεξαγωγή πρωτογενούς ποσοτικής έρευνας. Ο λόγος επιλογής της συγκεκριμένης μεθόδου έρευνας έγινε διότι θεωρείται πιο κατάλληλη για μεγάλα δείγματα και περισσότερο αξιόπιστη ως προς την γενίκευση των αποτελεσμάτων (Creswell, 2016). Δείγμα ευκολίας 50 εκπαιδευτικών συλλέχθηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Η συγκεκριμένη τεχνική δειγματοληψίας επιλέχθηκε διότι είναι οικονομικότερη και ταχύτερη χρονικά. Βασικό εργαλείο της ποσοτικής έρευνας αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο (Creswell, 2016). Για τη διερεύνηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha. Τιμές άνω του 0,7 θεωρούνται πολύ ικανοποιητικές. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βρέθηκαν τα εξής: Πρότυπα συμπεριφοράς (0,922), ενίσχυση αφοσίωσης (0,845), εξιδανικευμένη

υποστήριξη (0,706), Υψηλές προσδοκίες (0,839). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS17.0.

Αποτελέσματα

Πίνακας 1

Φύλο εκπαιδευτικών

	N	%
Άνδρας	13	26,0
Γυναίκα	37	74,0
Total	50	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 η αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα είναι 26% και 74% αντίστοιχα.

Πίνακας 2

Ηλικία εκπαιδευτικών

	N	%
<30	15	30,0
31-40	13	26,0
41-50	18	36,0
50+	4	8,0
Total	50	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 το 30,0% των ερωτώμενων είναι κάτω των 30 ετών, το 26,0% είναι από 31-40, το 36,0% είναι από 41-50, το 8,0% είναι πάνω από 50.

Πίνακας 3

Προϋπηρεσία

M	TA
12,45	9,15

Σύμφωνα με τον πίνακα 3 ο μέσος χρόνος προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών είναι τα 12,45 έτη με τυπική απόκλιση 9,15.

Πίνακας 4

Εκπαίδευση

	N	%
Πτυχίο	34	68,0
Μεταπτυχιακό	12	24,0
Διδακτορικό τίτλο	4	8,0
Total	50	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 4 το 24% των ερωτώμενων έχει μεταπτυχιακό τίτλο και το 8% έχει διδακτορικό τίτλο.

Πίνακας 5

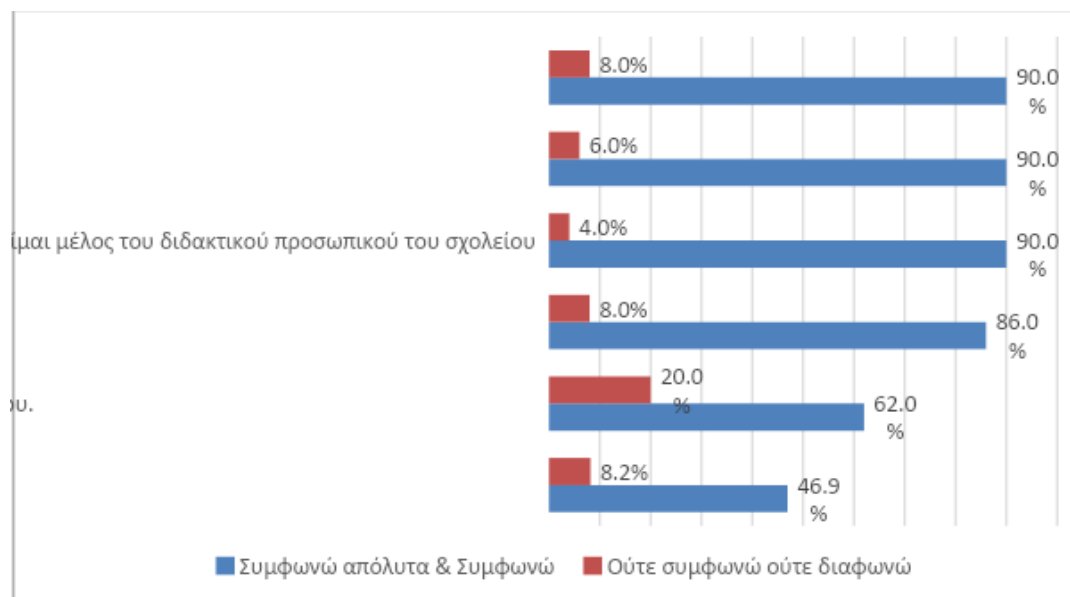
Πρότυπα συμπεριφοράς

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Απαιτεί τον σεβασμό από όλους στο σχολείο	2	4,0%	2	4,0%	5	10,0%	6	12,0%	35	70,0%
Έχει κάνει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου να αισθάνονται και να ενεργούν σαν ηγέτες.	1	2,0%	2	4,0%	4	8,0%	1	2,0%	42	84,0%
Έχει δώσει στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου μια αίσθηση γενικού σκοπού για τον ηγετικό του ρόλο	1	2,0%	1	2,0%	1	2,0%	2	4,0%	45	90,0%
Κατευθύνεται στο «να πράττει» και όχι απλά να «λέει»	2	4,0%	1	2,0%	3	6,0%	6	12,0%	38	76,0%

Συμβολίζει την επιτυχία και την ολοκλήρωση στο επάγγελμα της εκπαίδευσης	2	4,0%	2	4,0%	5	10,0%	9	18,0%	32	64,0%
Παρέχει καλά πρότυπα για να ακολουθήσουν τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου	2	4,0%	3	6,0%	5	10,0%	7	14,0%	33	66,0%

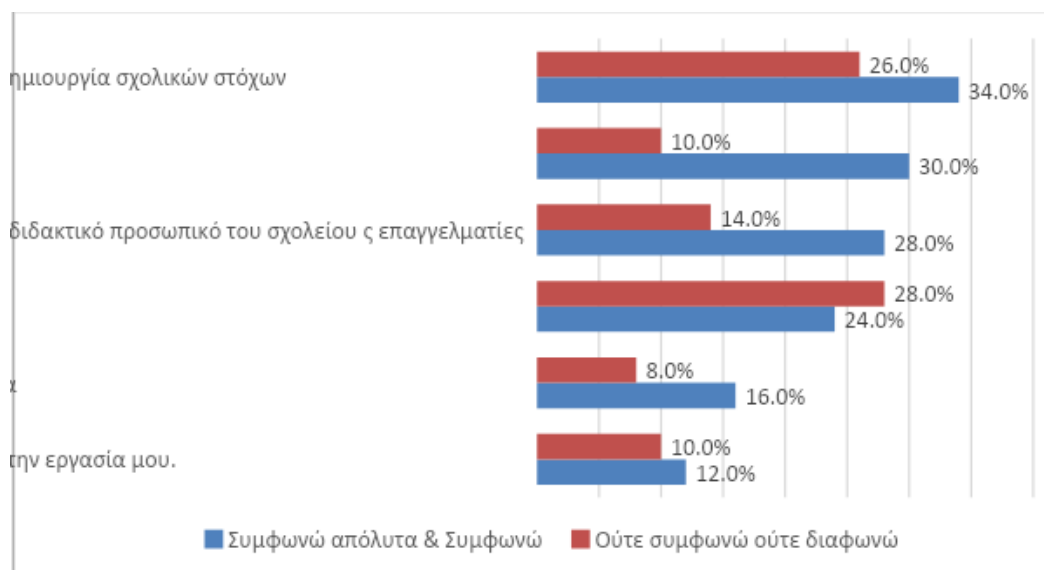
Σύμφωνα με τον πίνακα 5 το 94% των ερωτώμενων συμφώνησε ότι ο διευθυντής έχει δώσει στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου μια αίσθηση γενικού σκοπού για τον ηγετικό του ρόλο, το 88% θεωρεί ότι κατευθύνεται στο «να πράττει» και όχι απλά να «λέει», το 86% έχει κάνει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου να αισθάνονται και να ενεργούν σαν ηγέτες, το 86% θεωρεί ότι έχει κάνει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου να αισθάνονται και να ενεργούν σαν ηγέτες, το 82% θεωρεί ότι συμβολίζει την επιτυχία και την ολοκλήρωση στο επάγγελμα της εκπαίδευσης και απαιτεί τον σεβασμό από όλους στο σχολείο και το 80% αναφέρει ότι παρέχει καλά πρότυπα για να ακολουθήσουν τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.

Σύμφωνα με το σχήμα 1 το 90% των ερωτώμενων συμφώνησε ότι α) ο διευθυντής τους ώθησε να σκεφτούν τι κάνουν για τους μαθητές του σχολείου, β) τους έχει αντιμετωπίσει ως άτομα με μοναδικές ανάγκες και εμπειρία και γ) έχει παράσχει διευρυμένη εκπαίδευση για να αναπτύξει τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σχετικά με το να είναι μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, το 86% συμφώνησε ότι τους προκάλεσε να επανεξετάσουν ορισμένες βασικές υποθέσεις που έχουν για την δουλειά τους στο σχολείο, το 62% θεώρησε ότι έχουν παράσχει πληροφορίες που τους βοηθούν να σκεφτούν τρόπους υλοποίησης του προγράμματος του σχολείου και το 46,9% συμφώνησε ότι συμπεριφέρθηκε με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές τους ανάγκες.



Σχήμα 1

Σύμφωνα με τον σχήμα 2 το 34% των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι ο διευθυντής έχει χρησιμοποιήσει την επίλυση προβλημάτων με το διδακτικό προσωπικό για τη δημιουργία σχολικών στόχων, το 30% συμφώνησε ότι επιμένει μόνο στις καλύτερες επιδόσεις από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, το 28% συμφώνησε ότι δεν αρκείται στο να είναι δεύτεροι καλύτεροι στην απόδοση της δουλειάς τους ως διδακτικό προσωπικό του σχολείου, το 24% συμφώνησε ότι τους έχει δείξει ότι έχει μεγάλες προσδοκίες από το διδακτικό προσωπικό, το 16% συμφώνησε ότι διαθέτει τόσο την ικανότητα όσο και την κρίση να ξεπεράσει τα περισσότερα εμπόδια και το 12% συμφώνησε ότι έλαβε υπόψη του την γνώμη τους κατά την εκκίνηση των ενεργειών που επηρεάζουν την εργασία τους.



Σχήμα 2

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της οι διευθυντές των υπό μελέτη σχολείων αποτελούν πρότυπο συμπεριφοράς στο σχολείο τους. Σύμφωνα εξάλλου με τους Owens (2004) και Vos et al. (2012) ένας ηγέτης που αποτελεί πρότυπο για το προσωπικό και συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις αξίες που αυτός προωθεί, μπορεί εύκολα να οικοδομήσει δέσμευση για το σχολείο και τους στόχους του, η οποία μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν το σχολικό κλίμα ως θετικό.

Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν αρκετά ικανοποιημένοι σχετικά με το αν ο διευθυντής συμπεριφέρεται με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές τους ανάγκες και αν παρέχει πληροφορίες που τους βοηθούν να σκεφτούν τρόπους υλοποίησης του προγράμματος του σχολείου. Αναφορικά με τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, το συγκεκριμένο εύρημα διαφωνεί με τους Hauserman et al. (2013) και Leithwood και Jantzi (2005) οι οποίοι στις έρευνές τους διαπίστωσαν ότι οι διευθυντές μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα του σχολείου όταν επιλέγουν να οικοδομήσουν σχέσεις συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, ιδίως όταν αναγνωρίζουν τις ατομικές ανάγκες και επιθυμίες του προσωπικού τους.

Αναφορικά με τις ερωτήσεις που αφορούσαν αν ο διευθυντής έχει χρησιμοποιήσει την επίλυση προβλημάτων με το διδακτικό προσωπικό για τη δημιουργία σχολικών στόχων, αν έχει δείξει ότι έχει μεγάλες προσδοκίες από το διδακτικό προσωπικό και στο ότι δεν αρκείται στο να είναι δεύτεροι καλύτεροι στην απόδοση της δουλειάς τους ως διδακτικό προσωπικό του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί ήταν μέτρια ικανοποιημένοι, γεγονός που υποδηλώνει πως σε έναν μέτριο βαθμό οι υπό μελέτη διευθυντές θεωρούνται μετασχηματιστικοί, δεδομένου ότι εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στους σχολικούς στόχους και παράλληλα έχουν υψηλές προσδοκίες από αυτούς. Σύμφωνα με τον Bass (2008) ο μετασχηματιστικός ηγέτης πείθει τους οπαδούς του να ξεπεράσουν το δικό τους συμφέρον για χάρη του οργανισμού.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν οι περιορισμοί της παρούσης έρευνας. Ένας βασικός περιορισμός αφορά στη μέθοδο δειγματοληψίας. Το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευκολίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος δειγματοληψίας δεν καταλήγει σε αντιπροσωπευτικό δείγμα. Ως εκ τούτου τα συμπεράσματα της παρούσης έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού. Παράλληλα ο αριθμός του δείγματος ήταν μικρός, μόλις 50 εκπαιδευτικοί. Βάσει των παραπάνω περιορισμών γίνονται κάποιες προτάσεις ώστε μια μελλοντική έρευνα να μην υποπέσει στους περιορισμούς της παρούσης έρευνας. Αρχικά θα πρέπει να αλλαχθεί η μέθοδος δειγματοληψίας. Το δείγμα της μελλοντικής έρευνας καλό είναι να επιλεγεί με την μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος δειγματοληψίας καταλήγει σε αντιπροσωπευτικό δείγμα. Μάλιστα θεωρείται έγκυρη και ακριβής καθώς δίνει στον πληθυσμό της έρευνας ίσες πιθανότητες να συμπεριληφθεί ως δείγμα. Ως εκ τούτου τα συμπεράσματα της μελλοντικής έρευνας θα μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού.

Βιβλιογραφία

- Bass, B.M., & Avolio, B.J (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: Sage
- Burns, J. (1978). Leadership. New York, NY: Harper and Row Publishers.
- Creswell, J. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφρ. Νάνσυ Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων
- Diaz-Saenz, H. R. (2011). Transformational leadership. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson & M. Uhl-Bien (Eds.), The SAGE handbook of leadership (pp. 299-310). Thousand Oaks, CA: Sage
- Hauserman, C., Ivankova, N., & Stick, S. (2013). Teacher perceptions of principals' leadership qualities: A mixed methods study. *Journal of School Leadership*, 23(1), 34-63.
- Hautala, T.M. (2006). The relationship between personality and transformational leadership. *Journal of Management Development*, 25(8), 777-794
- Lee, J. (2004). Effects of leadership and leader-member exchange on commitment. *Leadership & Organizational Journal*, 26, 655-672
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: A replication. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 312-331.
- Owens, R. (2004). Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform. New York, NY: Pearson
- Singh, N., & Krishnan, V. R. (2008). Self-sacrifice and transformational leadership: Mediating role of altruism. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(3), 261-274.
- Tepper, B. J., Dimotakis, N., Lambert, L. S., Koopman, J., Matta, F. K., Man Park, H., & Goo, W. (2018). Examining Follower Responses to Transformational Leadership from a Dynamic, Person–Environment Fit Perspective. *Academy of Management Journal*, 61(4), 1343-1368.
- Vos, D., van der Westhuizen, P., Mentz, P., & Ellis, S. (2012). Educators and the quality of their work environment: An analysis of the organizational climate in primary schools. *South African Journal of Education*, 32(1), 56-68.

Walumba , F.O., & Lawler, J.J. (2003). Building effective organizations: transformational leadership, collectivist orientation, work-related attitudes, and withdrawal behaviors in three emerging economies. *International Journal of Human resource Management*, 14, 1083-1101

Η πανδημία ως πρόκληση για αναστοχασμό στη σχολική κοινότητα και σχετικές «υποκείμενες» θεωρίες

Ασβεστάς Αναστάσιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σ.Ε.Ε., PhD., Anastasios.Asvestas@gmail.com

Περίληψη

Η επικείμενη επαναφορά της σχολικής κοινότητας στο φυσικό της χώρο δημιουργεί την αναγκαιότητα λήψης μέτρων για την εξασφάλιση της ασφάλειας και της ευζωίας των συμμετεχόντων μελών της τόσο στο φυσικό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Καθώς οι οδηγίες αναφορικά με θέματα υγειονομικής ασφάλειας παρέχονται από τα αρμόδια υπουργεία και τους σχετικούς φορείς, η παρούσα εργασία επιδιώκει να εστιάσει στον προβληματισμό που έχει προκύψει γύρω από τις νέες ανάγκες για την υποστήριξη της σχολικής κοινότητας και να επισημάνει θεωρίες που σχετίζονται με την ενδυνάμωση και την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψυχική ανθεκτικότητα, θετική ψυχολογία, αυτοπροσδιορισμός, κίνητρα.

Εισαγωγή

Η αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με την δημοσίευση της επιβολής του μέτρου, μεταξύ άλλων, της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας, από 21.3.2020 (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020), όπως αυτή προέκυψε μετά από εισήγηση του Εθνικού Οργανισμού Δημόσιας Υγείας (Ε.Ο.Δ.Υ.), παράλληλα με τις πρώτες προληπτικές αναστολές λειτουργίας στις περιφέρειες όπου αρχικά κατεγράφησαν τα πρώτα κρούσματα covid19, έφεραν την εκπαιδευτική κοινότητα και γενικότερα την κοινωνία αντιμέτωπες με μια πρωτόγνωρη κατάσταση, μία κρίση. Μαθητές, γονείς και κηδεμόνες, εκπαιδευτικοί, στελέχη της εκπαίδευσης, δομές, φορείς και υπουργεία κλήθηκαν να αντλήσουν πόρους και να σχεδιάσουν δράσεις για τη διαχείριση της νέας πραγματικότητας, σε παγκόσμιο επίπεδο. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Unesco (2020) 190 χώρες έκλεισαν τα σχολεία και αυτό είχε ως αποτέλεσμα 1.6 δισεκατομμύρια άτομα να βρεθούν εκτός εκπαιδευτικού (φυσικού) πλαισίου. Η ανάγκη για εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είτε ασύγχρονη και είτε σύγχρονη, εμφάνισε μεταξύ άλλων και νέες ανάγκες: για προαγωγή και επικαιροποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων, για αλλαγή στάσεων ορισμένων εκπαιδευτικών απέναντι στις Τ.Π.Ε., για παιδαγωγική προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για υλικοτεχνική υποδομή εκπαιδευτικών δομών, αλλά και νέες ανισότητες στην εκπαίδευση, λόγω των διαφορετικών πόρων σε ηλεκτρονικά μέσα και διαφορετικού επιπέδου τεχνογνωσίας εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων-κηδεμόνων, οι οποίες δεν θα αναλυθούν στην παρούσα εργασία. Στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή απουσιάζουν ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης αυτών

των αναγκών σε σχέση με την αποτελεσματικότητά των νέων προτάσεων της σύγχρονης και της ασύγχρονης προσέγγισης στις νέες συνθήκες τηλε-εργασίας και τηλε-εκπαίδευσης, στις οποίες κλήθηκαν να λειτουργήσουν γονείς και εκπαιδευτικοί. Είναι όμως σημαντικό να αναφέρουμε ότι το διάστημα αυτό οι εγγραφές συνολικά στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο έφτασαν τις 1.300.000 (εκ των οποίων 1.000.000 μαθητές) με 830.000 περίπου μέλη σε ηλεκτρονικές τάξεις και περίπου 430.000 μαθήματα μέχρι την 25/4/2020 (Παρασκευάς, 2020). Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί σε σύντομο χρονικό διάστημα κλήθηκαν να αποκτήσουν τεχνογνωσία σχετικά με τα ψηφιακά εργαλεία, τις πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την παιδαγωγική τους χρήση, αναζητώντας υποστήριξη από σχετικές δομές υποστήριξης, τους/τις Διευθυντές/ριες τους, συναδέλφους τους μεταξύ των οποίων και οι συνάδελφοι Πληροφορικής (ΠΕ83), Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, αλλά και παρακολουθώντας σχετικά επιμορφωτικά τηλε-σεμινάρια (webinars). Παράλληλα επεδίωξαν συνεργασίες από τα προσωπικά τους δίκτυα, αλλά και αλληλοϋποστήριξη μέσα από σχετική ομάδα κοινωνικής δικτύωσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που δημιουργήθηκε. Εν μέσω αυτής της πίεσης, εσωτερικής και εξωτερικής, να ανταποκριθούν στην νέα πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί βίωσαν διαφορετικά συναισθήματα, καθώς αναφέρθηκε και μη ανταπόκριση από μέρος μαθητών και γονέων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παράλληλα με άλλες περιπτώσεις ηλεκτρονικών τάξεων που έφτασαν και καθολική συμμετοχή και αποδοχή και θα πρέπει να αποτελέσουν τη βάση για προβληματισμό.

Καθώς όμως πλησιάζει η επόμενη μέρα, κρίνεται απαραίτητο να αναστοχαστούμε και στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας να εστιάσουμε, μεταξύ άλλων, στη σημασία της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά και στην προσέγγιση της θετικής ψυχολογίας με στόχο τη διαχείριση, την υποστήριξη και την αντιμετώπιση των νέων προκλήσεων που αντιμετωπίζει η σχολική κοινότητα, εξετάζοντας παράλληλα το ρόλο που παίζουν τα κίνητρα και ο αυτοπροσδιορισμός στην ενεργό εμπλοκή μαθητών και εκπαιδευτικών.

Κρίση και Ψυχική Ανθεκτικότητα

Η έννοια της κρίσης εμφανίζεται στη βιβλιογραφία με ποικιλία ορισμών. Κρίση σύμφωνα με τον Caplan ορίζεται «μια κατάσταση ψυχολογικής αποσταθεροποίησης του ατόμου όταν έρχεται αντιμέτωπο με μια απειλητική κατάσταση, την οποία αντιλαμβάνεται ως σημαντικό πρόβλημα που δεν μπορεί να το αποφύγει ούτε να το επιλύσει με τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που διαθέτει» (1964, σ. 53). Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία με την οπτική την επίδραση που έχει στη σχολική κοινότητα, αλλά και στο ρόλο τους σχολείου στην πρόληψη και αντιμετώπισή της (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012; Χατζηχρήστου και συν., 2011 ; Slaikeu, 1990 ; Brock, Sandoval & Lewis, 2005) διαπιστώνουμε ότι εστιάζουν στην απροσδόκητη εμφάνιση του γεγονότος, στις πιθανές αρνητικές συνέπειες σε μαθητές (ενδεικτικά αναφέρουμε την υγεία, την ασφάλεια και τη θετική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών) και στο προσωπικό

(π.χ. άγχος, επαγγελματική εξουθένωση) , σε προτάσεις αναφορικά με δράσεις και εμπλεκόμενα άτομα και φορείς με στόχο την πρόληψη ή/και την αντιμετώπισή της. Παρατηρούνται διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις στις κρίσεις, ανάλογα με τη χρονική στιγμή εμφάνισης και τα γενικά τους χαρακτηριστικά.

Τι ακριβώς όμως αναμένεται στην παρούσα κρίση; Οι Brooks, Webster, Smith, et al. (2020) κάνοντας ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας σε 3166 άρθρα που εντόπισαν σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, εστίασαν σε 24 αναφορικά με την ψυχολογική επίδραση της καραντίνας και του εγκλεισμού στο σπίτι. Σύμφωνα με αυτά αναφέρονται κυρίως αρνητικά ψυχολογικά αποτελέσματα, στα οποία συμπεριλαμβάνονται το μετατραυματικό στρες, η σύγχυση και ο θυμός. Παράγοντες που επηρεάζουν είναι η χρονική διάρκεια της καραντίνας, οι φόβοι για λοίμωξη, η απογοήτευση, η πλήξη, η ανεπάρκεια σε προμήθειες, η ανεπαρκής πληροφόρηση, οι οικονομικές απώλειες που σχετίζονται με την περίοδο αυτή και το στίγμα σε περίπτωση λοίμωξης. Για την υποστήριξη των ατόμων προτείνεται η τήρηση των πρωτόκολλων για τον εγκλεισμό, με επάρκεια σε εφοδιασμό και η κατάλληλη πληροφόρηση. Μάλιστα μεταξύ άλλων και η προσφυγή στον αλτρουισμό υπενθυμίζοντας στο κοινό τα πλεονεκτήματα της καραντίνας στην ευρύτερη κοινωνία προτάθηκε ως αποτελεσματική.

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η Χατζηχρήστου και οι συνεργάτες της (2011) επισημαίνουν ότι αναμένεται να είναι πιο ευάλωτα τα παιδιά που έχουν βιώσει προηγούμενο τραύμα ή απώλεια (π.χ. θάνατο γονιού), αντιμετωπίζουν ήδη κάποιο πρόβλημα ψυχικής υγείας, δεν έχουν αρκετές εσωτερικές δυνάμεις και κατάλληλη υποστήριξη από το περιβάλλον τους, ανησυχούν για την ψυχική υγεία κάποιου δικού τους προσώπου και, τέλος, αυτά που βίωσαν πιο σημαντικές απώλειες στη συγκεκριμένη κρίση.

Σε περίπτωση κρίσης λοιπόν το σχολείο καλείται να είναι και προετοιμασμένο, καθώς και προνοητικό, ώστε να ενεργήσει κατάλληλα σχετικά με τις κρίσεις που εμφανίζονται στις ζωές των παιδιών και με τη συνεργασία των κατάλληλων επιστημόνων και φορέων (Sandoval, 2001). Σημαντικό ρόλο σε περίοδο κρίσης παίζει επίσης η ψυχική ανθεκτικότητα τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών και αυτό θα πρέπει να αποτελεί στόχο της σχολικής μονάδας με τη συνέργεια εξειδικευμένων επιστημόνων.

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας εμφανίζεται με διαφορετικούς ορισμούς στη βιβλιογραφία, κυρίως όμως αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία και στο αποτέλεσμα της επιτυχημένης προσαρμογής του ατόμου σε δύσκολες ή απαιτητικές εμπειρίες ζωής, οι οποίες αναφέρονται και ως αντιξοότητες. Αυτή η προσαρμογή επιτυγχάνεται μέσα από την ευελιξία του ατόμου και την ικανότητα προσαρμογής του στις εξωτερικές και εσωτερικές απαιτήσεις. Σε αυτό συμβάλλουν συγκεκριμένοι παράγοντες που σχετίζονται με (α) τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα βλέπουν και αλληλεπιδρούν με τους άλλους, (β) τη διαθεσιμότητα και την ποιότητα των κοινωνικών πόρων και (γ) συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης. Όπως προκύπτει από την έρευνα σε αυτό το πεδίο, οι πόροι και οι δεξιότητες του ατόμου που σχετίζονται με την ψυχική του ανθεκτικότητα και συνεπώς τη θετική του προσαρμογή του μπορούν να προαχθούν μέσα από

σχετικές παρεμβάσεις (Masten, 2001; Rutter, 2006; Χατζηχρήστου, 2011).

Στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών εμφανίζονται να συμβάλλουν η αυτονομία του μαθητή, η αίσθηση σκοπού, ώστε να εμπλακεί ενεργά ο μαθητής, οι κοινωνικές του δεξιότητες και κυρίως οι δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, αλλά και ατομικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται μεταξύ άλλων με το επίπεδο άγχους και τους τρόπους διαχείρισής του, τα κίνητρα και τον προσανατολισμό του, οι δεξιότητες διαχείρισης του χρόνου, η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποτελεσματικότητα. Η γνώση και η προαγωγή αυτών είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψιν τόσο από την ηγεσία της σχολικής μονάδας και από το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να διαμορφώσουν ασφαλές περιβάλλον και κατάλληλο κλίμα μάθησης, όσο και από τους γονείς, ώστε να στηρίζουν ανάλογα και να παρέχουν σχετικά κίνητρα (Bernard 1993 ; McMilan & Reed, 1994).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς, όπως αυτά έχουν αποτυπωθεί στο παρελθόν, σε συνδυασμό με την (εξωτερική και εσωτερική) πίεση που βίωσαν να ανταποκριθούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είναι σημαντικό να εστιάσουμε και αναμένουμε να δούμε δεδομένα από σχετικές έρευνες αναφορικά και με την ψυχική ανθεκτικότητα και των εκπαιδευτικών για την περίοδο αυτή, με στόχο το σχεδιασμό υποστηρικτικών δράσεων. Έχει βρεθεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται επίσης με το σχολικό κλίμα και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, καθώς αυτές εμφανίζονται ως προβλεπτικοί παράγοντες για την ψυχική ανθεκτικότητά τους (Νέστορα, 2017) και προτείνεται ο σχεδιασμός δράσεων και λήψη μέτρων με στόχο την ενίσχυσή της.

Θετική Ψυχολογία και Εκπαίδευση

Η ψυχική ανθεκτικότητα εμφανίζεται στη βιβλιογραφία να συνδέεται και με τη θεωρία των θετικών συναισθημάτων, ακόμη και σε περιόδους κρίσης (Fredrickson et al., 2003). Η Fredrickson εστιάζοντας στην έρευνα των συναισθημάτων και στη θετική ψυχολογία ασχολήθηκε με την εξελικτική σημασία των θετικών συναισθημάτων. Η θεωρία της υποστηρίζει ότι η λειτουργία των θετικών συναισθημάτων είναι να διευρύνει τη σκέψη και τις πράξεις του ατόμου, ώστε ο τρόπος σκέψης του να βοηθά να δημιουργεί τους προσωπικούς του πόρους, όπως είναι το διευρυμένο κοινωνικό του δίκτυο, μια εμπλουτισμένη βάση γνώσεων, καθώς και πιο ευέλικτες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Η θεωρία της βρέθηκε να έχει εφαρμογή σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης και του χώρου εργασίας γενικότερα (Lopez, 2009). Στην Ελλάδα εμφανίζεται σχετικό συγγραφικό και ερευνητικό έργο αναφορικά με τη θετική ψυχολογία, αλλά και σε σχέση και με άλλου είδους κρίσεις στο παρελθόν (Γαλανάκης & Σταλίκας, 2017 ; Ζαπανιδιώτου, 2013 ; Σταλίκας & Μπούτρη, 2018 ; Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2017 ; Ταμάμη, 2014). Στο χώρο της εκπαίδευσης η αποτελεσματικότητά της θεωρείται καίριας σημασίας (Burns, Andrews & Szabo, 2002) και αναφέρονται σχετικά προγράμματα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι παρεμβάσεις τους, οι οποίες μπορούν να επιλεγούν και αυτή τη χρονική περίοδο, ακολουθούν την προσέγγιση με βάση τα δεδομένα (evidence based approach)

και έχουν ως στόχο την προαγωγή της ανθεκτικότητας, της αισιοδοξίας, της ευγνωμοσύνης, των δυνατοτήτων του χαρακτήρα και της αυτορρύθμισης του μαθητή (Fineburg & Monk, 2015 ; Kibe & Boniwell, 2015).

Οι διευθυντές/ριες και τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης είναι σημαντικό επίσης για την περίοδο της επιστροφής των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα να λάβουν υπόψιν τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τη σημασία των κινήτρων και στους εκπαιδευτικούς σε περιόδους αλλαγής ή διακοπής της κανονικότητας λόγω κρίσης και πώς η θετική ψυχολογία μπορεί να συμβάλλει τους χώρους εργασίας, ώστε να δημιουργήσουν ένα κατάλληλο περιβάλλον ασφάλειας, ευημερίας, αποδοχής και δημιουργικότητας (Henry, 2015 ; Clarke, Arnold, & Connely, 2015).

Ο στόχος της ενδυνάμωσής τους είναι η προαγωγή της αίσθησης αυτονομίας για εκπαιδευτικούς και μαθητές, ως αποτέλεσμα της προαγωγής δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού, ώστε να αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο στην εργασία τους και στη ζωή τους. Τα κίνητρα επίσης συμβάλουν στην προαγωγή της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης για τους μαθητές, οι οποίοι θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και στο σχεδιασμό του μαθήματος, αλλά και σε άλλες δράσεις, όπως ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός προγράμματος πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων στη σχολική μονάδα με τα δικά τους οράματα και προτεινόμενες ιδέες, ώστε να έχουν την αίσθηση ελέγχου στη ζωή τους και στις συνθήκες διαβίωσής τους.

Αυτοπροσδιορισμός και Εκπαίδευση

Εξετάζοντας επίσης τη σημασία του αυτοπροσδιορισμού του ατόμου, διαπιστώνουμε ότι τα κίνητρα παίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς καθοδηγούν τη συμπεριφορά μας κι έχουν σημαντικές συνέπειες στην αυτορύθμιση και στην ψυχολογική ευημερία του ατόμου, η οποία προτείνεται ως σημαντικός τομέας ειδικά για την περίοδο αυτή (International Task Force on Teachers for Education 2030, 2020). Η διαχείριση της νέας κατάστασης που κλήθηκε να διαχειριστεί στο σύνολό της η εκπαιδευτική κοινότητα προτείνεται να εξεταστεί και με την οπτική των κινήτρων και την επίδρασή τους στον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου μέσα από διαφορετικές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί και παρουσιάζονται παρακάτω. Οι Deci & Ryan αρχικά επιχείρησαν με τη θεωρία αυτή να μελετήσουν τα κίνητρα της συμπεριφοράς του ανθρώπου, δίνοντας έμφαση στην επίδρασή τους των περιβαλλοντικών συνθηκών για την καλλιέργεια των αναπτυξιακών τάσεων του ανθρώπου και στην ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών του ανθρώπου, η οποία θεωρείται η βάση για την ψυχική υγεία και την αυτοπραγμάτωσή του (Deci & Ryan, 1985).

Η παραπάνω θεωρία λαμβάνει υπόψη την κλασική Αριστοτελική οπτική της ανάπτυξης του ατόμου, σύμφωνα με την οποία το άτομο θεωρείται ότι έχει μια τάση προς την ψυχολογική ανάπτυξη και ενσωμάτωση (Deci & Ryan, 2002). Στον άλλο πόλο βρίσκεται το κοινωνικό πλαίσιο. Οι συντάκτες της θεωρίας αυτής, λοιπόν, εστιάζουν στη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον ενεργό οργανισμό, ο οποίος έχει μια έμφυτη τάση για

εξέλιξη και στο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο ανάλογα υποστηρίζει ή υποθάλλει τις απόπειρες του ατόμου να έχει τον έλεγχο και να ενσωματώνει τις εμπειρίες του σε μία συνεκτική αίσθηση του εαυτού. Για την εκδήλωση και ανάπτυξη αυτών των έμφυτων τάσεων για εξέλιξη και ενσωμάτωση, απαιτείται η ικανοποίηση ταυτόχρονα τριών ψυχολογικών αναγκών, η ανάγκη για αυτονομία, η ανάγκη για επάρκεια και η ανάγκη για τη σύναψη σχέσεων (Deci & Ryan, 2002).

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι το κίνητρο έχει πρωταρχική σημασία στην αίσθηση αυτονομίας του ατόμου και θα έχει ενδιαφέρον να ερευνηθεί η επίδραση του επιπέδου αυτοπροσδιορισμού του ατόμου, είτε αναφερόμαστε στους μαθητές είτε στους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σε καταστάσεις που το άτομο δεν έχει απόλυτη αυτονομία, όπως η περίοδος της καραντίνας που βίωσε η εκπαιδευτική κοινότητα. Όταν το άτομο χαρακτηρίζεται από αυτοπροσδιορισμό ενεργεί με βούληση και προθυμία. Κατανοούμε λοιπόν τη σημασία της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού τόσο στην εμπλοκή των μαθητών στην παρούσα φάση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όταν βασίζεται σε εσωτερικά κίνητρα μάθησης αναφερόμενοι σε μαθητές με προηγμένες δεξιότητες αυτορύθμισης, αλλά και στην ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη των μαθητών τους. Παράλληλα η προαγωγή δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών συμβάλει στην ενεργό εμπλοκή τους στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών και εμπειριών μάθησης επιλέγοντας κατάλληλες μεθόδους και σχετικό υποστηρικτικό υλικό για τους μαθητές τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά και στη διαζώση, όταν αυτή θα λάβει χώρα με την παύση της αναστολής λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, λοιπόν, θα έχουν και σχετικές έρευνες που θα διερευνήσουν τις δεξιότητες αυτοπροσδιορισμού και τη σχέση τους με την ενεργό τους εμπλοκή όλων στην κρίσιμη αυτή περίοδο.

Αναφορικά με την εμπλοκή των μαθητών θα αναφερθούμε και στην “αυτοπροσδιοριζόμενη” θεωρία μάθησης (Self-Determined Learning Theory), η οποία υποστηρίζει ότι η προσαρμογή του ατόμου σε νέες καταστάσεις είναι η απάντηση στο ερώτημα «τι είναι μάθηση». Η θεωρία αυτή καταδεικνύει την αιτιώδη σύνδεση μεταξύ α) των ευκαιριών που παρέχονται για μάθηση, β) της εμπλοκής του ατόμου σε αυτές τις ευκαιρίες, γ) των ρυθμίσεων που κάνει το άτομο προς αυτές τις ευκαιρίες και δ) της διαδικασίας της μάθησης. Συνοπτικά υποστηρίζει ότι η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από την προσαρμογή, επισημαίνοντας ότι, όταν προκύπτουν ελκυστικές ευκαιρίες για μάθηση στο άτομο, οι οποίες θα του προσφέρουν σημαντικό όφελος, θα εμπλακεί με αυτές και αφού οι προσαρμογές που θα κάνει το άτομο θα είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικές κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες, τότε η μάθηση θα πραγματοποιηθεί στο μέγιστο βαθμό. Συνεπώς, με τη θεωρία αυτή μπορεί ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει τις βέλτιστες ευκαιρίες για μάθηση και τις βέλτιστες προσαρμογές, ώστε να μεγιστοποιήσει τη μάθηση (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug & Martin, 2000), τόσο την περίοδο της εξ αποστάσεως όσο και την κρίσιμη περίοδο που σχετίζεται με την επιστροφή της εκπαιδευτικής κοινότητας στο σχολείο. Η σημασία της προαγωγής της συγκεκριμένης θεωρίας είναι μεγαλύτερη για τους μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση ή/και προέρχονται από περιβάλλοντα με περιορισμένες ευκαιρίες. Οι

συγκεκριμένοι μαθητές στην παρούσα κατάσταση βίωσαν και περιορισμένες ευκαιρίες να εμπλακούν και να υποστηριχθούν ανάλογα και οι Mithaug, Mithaug, Agran, Martin & Wehmeyer (2003) παρουσιάζουν παραδείγματα εφαρμογής αυτής της θέσης σε μαθητές οι οποίοι θεωρούνται ότι βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία (Columbus & Mithaug, 2003).

Επίσης η θεωρία δίνει έμφαση στον τόπο που λαμβάνει χώρα η μάθηση με φυσικό τρόπο, ως αποτέλεσμα αντίδρασης σε ένα ερέθισμα που σχετίζεται με κάποια ανάγκη, κάτι που το ενδιαφέρει ή του προκαλεί την περιέργεια. Σύμφωνα με αυτή τη θέση, η μάθηση πραγματοποιείται, όταν προκαλείται το ενδιαφέρον του μαθητή αναφορικά με το τι πρέπει να αναμένει από τη νέα κατάσταση, πώς να επιλέξει τον τρόπο που θα ενεργήσει και έπειτα πώς θα ενεργήσει σύμφωνα με τον τρόπο που επέλεξε, ώστε να επιτύχει ένα αποτέλεσμα που θα αναμένει από τη νέα αυτή κατάσταση. Τα ανακαλυπτικά αυτά στοιχεία της μάθησης μέσα από την προσαρμογή σε νέες καταστάσεις απαιτούν τη σκέψη, τη δράση και την αξιολόγηση από μέρους του ατόμου, ώστε να του επιφέρουν το αποτέλεσμα που επιθυμεί. Οι Mithaug, Mithaug, Agran, Martin & Wehmeyer (2003) παρουσιάζουν αναλυτικά τα απαραίτητα στοιχεία που πρέπει να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός, ώστε να παρέχει διαρκώς προκλητικές ευκαιρίες μάθησης, στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής με τέτοιο τρόπο, με αποτέλεσμα να κάνει τις απαραίτητες ρυθμίσεις για να προσαρμοστεί στις νέες καταστάσεις. Τέλος, το άτομο μαθαίνει περισσότερο όταν έχει την ελευθερία να επιλέγει αυτό που θα μάθει. Αυτό προαπαιτεί την γνώση και την ικανότητα του ατόμου αναφορικά με τον τρόπο που θα διαχειριστεί τις νέες καταστάσεις, θα κάνει τις απαραίτητες ρυθμίσεις και θα προσαρμοστεί με τρόπο που θα προάγει τα δικά του ενδιαφέροντα. Τα παραπάνω έχουν επιτευχθεί, τεκμηριωθεί και αξιολογηθεί (Mithaug et. al., ό.π.) με τη χρήση μιας στρατηγικής (Mithaug, 2000) η οποία αποτελείται από τέσσερα στάδια και την ονομάζουν «Μαθαίνω να θεωρητικοποιώ» (Learning to Theorize: A Four-Step Strategy). Η χρήση της στρατηγικής αυτής με στόχο την προετοιμασία των μαθητών να χειρίζονται ανάλογες καταστάσεις θα συμβάλει στη διαχείριση νέων ανάλογων καταστάσεων.

Ο όρος αυτοπροσδιορισμός έχει χρησιμοποιηθεί για να αποδώσει τάσεις, ικανότητες ή δεξιότητες του ατόμου που σχετίζονται κυρίως με τη στοχοθέτηση και την ελεύθερη επιλογή κατά τη διάρκεια της ζωής του. Οι Field, Martin, Miller, Ward & Wehmeyer (1998) προσπάθησαν να συμπεριλάβουν όλους τους ορισμούς αναφέροντας ότι «αυτοπροσδιορισμός είναι ο συνδυασμός δεξιοτήτων, γνώσεων και πεποιθήσεων που καθιστούν το άτομο ικανό να εμπλέκεται με τη στοχοθετημένη, αυτορυθμιζόμενη και αυτόνομη συμπεριφορά. Συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού αποτελούν η αντίληψη που έχει το άτομο για τα δυνατά και τα περιοριστικά του στοιχεία μαζί με την πεποίθηση στην ικανότητά του και στην αποτελεσματικότητά του. Όταν το άτομο ενεργεί με βάση αυτές τις δεξιότητες και στάσεις, έχει μεγαλύτερη ικανότητα να ασκεί έλεγχο στη ζωή του και υιοθετεί το ρόλο του επιτυχημένου ενήλικα» (σ. 2).

Κλείνοντας επισημαίνουμε ότι ο Bronfenbrenner τονίζει ότι η έρευνα σχετικά με την

ανθρώπινη ανάπτυξη θα πρέπει να συμπεριλάβει στην προσέγγισή της την αλληλεπίδραση των διεργασιών, του ατόμου και του πλαισίου. Προτείνει τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι αναπτυξιακές διαδικασίες και τα αποτελέσματα διαφέρουν ως κοινή συνάρτηση των χαρακτηριστικών του ατόμου και το περιβάλλοντός του, καθώς και των αλληλεπιδράσεών τους με την πάροδο του χρόνου (Bronfenbrenner, 1989). Ιδιαίτερα σημαντικός λοιπόν κρίνεται και ο ρόλος του πλαισίου και αυτό θα πρέπει να το λάβουν υπόψιν τους τα στελέχη που καλούνται να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς, οι Διευθυντές/ριες των σχολικών μονάδων και οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, αλλά και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους.

Συμπερασματικά

Είναι σημαντικό αρχικά όλοι οι εμπλεκόμενοι να λάβουμε υπόψιν τις σχετικές οδηγίες ώστε να υποστηριχθούν οι σχολικές μονάδες λόγω της πανδημίας την περίοδο αυτή. Οι γενικές οδηγίες του Παγκόσμιου Οργανισμού Εργασίας (I.L.O, 2020) σχετίζονται με θέματα υγιεινής και καθαριότητας, τήρησης οδηγιών σχετικά με την απόσταση μεταξύ των ατόμων και τον επιτρεπόμενο αριθμό ατόμων, χρήση σχετικού εξοπλισμού για την προστασία και πρόληψη, αλλά και την εκπαίδευση των μελών της σε περιπτώσεις που εμφανίσουν σχετικά συμπτώματα. Παράλληλα όμως είναι πιθανό να έρθουν σε επαφή και με θέματα που αναμένεται να εμφανιστούν έπειτα από την περίοδο της καραντίνας, όπως είναι, μεταξύ άλλων, κατάθλιψη, περιπτώσεις τραύματος λόγω ενδοοικογενειακής βίας, αύξησης του επιπέδου άγχους λόγω της εργασιακής αβεβαιότητας και αστάθειας, περιπτώσεις κοινωνικού στίγματος και διακρίσεων για άτομα που πιθανόν τα ίδια ή μέλη της οικογένειάς τους νόσησαν κ.ά. (I.L.O, ό.π.) και θα πρέπει να προβλεφθεί σχέδιο αντιμετώπισης, σύμφωνα με σχετικές προτάσεις αντιμετώπισης κρίσεων στη σχολική μονάδα (Χατζηχρήστου και συν., 2011).

Σχεδιάζοντας, όμως και υλοποιώντας την επόμενη μέρα της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων μπορούμε παράλληλα με τα μέτρα υγιεινής και ασφάλειας που καλούμαστε να λάβουμε, να παρασχεθούν οι πόροι για την αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής στην εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και να αναστοχαστούμε και στα οφέλη που μπορεί να έχει η σχολική κοινότητα από τον επαναπροσδιορισμό της σχολικής κουλτούρας απέναντι στην αίσθηση ασφάλειας και συλλογικής ευθύνης. Η συνέργεια μεταξύ επιστημόνων, δομών και φορέων κρίνεται περισσότερο από ποτέ άλλοτε απαραίτητη. Σημαντικό ρόλο μπορούν να παίξουν μεταξύ άλλων και η εφαρμογή τεχνικών της θετικής ψυχολογίας και η προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού στη μάθηση, ώστε να εμπλακούν αυτόνομα και ενεργά σε δράσεις με νόημα που θα παρέχουν ικανοποίηση, ασφάλεια και ψυχική ανθεκτικότητα στα μέλη της γι' αυτήν και κάθε επόμενη κρίση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. *Educational Leadership*, 51, 44-48.

- Sandoval, J. (2001). *Handbook of Crisis Counseling, Intervention, and Prevention in the Schools*. UK: Routledge
- Brooks, S.K., Webster, R. K., Smith, L., et al., (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912-920.
- Brown, D.T. & Prout, H. T. (1999). Behavioral approaches. In H. T. Prout & D.T. Brown (Eds.), *Counseling and psychotherapy with children and adolescents* (3rd edition), pp. 203-251. New York: Wiley
- Burns, J. M., Andrews, G. & Szabo, M. (2002). Depression in young people: What causes it and can we prevent it? *MJA*, 177, 93-96.
- Γαλανάκης, Μ. & Σταλίκας, Α. (2017). *Ευτυχία τώρα! Η δύναμη των θετικών συναισθημάτων*. Αθήνα: Κριτική
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. N.Y: Basic Books.
- Clarke, H., Arnold, K. & Connely, C. (2015). Improving Follower Well-Being with Transformational Leadership. In Josef, St. (ed), *Positive Psychology in Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Columbus, M. & Mithaug, D. (2003). The effects of Self-Regulated Problem Solving Instruction on the Self-Determination of Secondary Students With Disabilities. In Mithaug, D., Mithaug, D., Agran, M., Martin, J. & Wehmeyer, M. (Eds.), *Self-Determined Learning Theory: Construction, Verification and Evaluation*, (p.p. 141-157). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (2002). *Handbook of Self -Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M. & Wehmeyer, M. (1998b). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21, 113-128.
- Fineburg, A. & Monk, A. (2015). Different Approaches to Teaching Positive Psychology. In Josef, St. (ed), *Positive Psychology in Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons.

- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E. & Larkin, G. R. (2003). What good are Positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 365-376.
- Ζαπανδιώτου, Λ. (2013). *Η σχέση των Θετικών Συναισθημάτων με το Νόημα στη ζωή και την Υποκειμενική Ευτυχία. Μια Συγκριτική μελέτη σε Ελληνικό πληθυσμό προ και κατά τη διάρκεια της Οικονομικής κρίσης*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε την 19/4/2020 από <https://core.ac.uk/download/pdf/132823287.pdf>
- Henry, J. (2015). Applications of Positive Approaches in Organizations. In Josef, St. (ed), *Positive Psychology in Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- I.L.O. (2020). *In the face of a pandemic: Ensuring Safety and Health at Work*. Geneva: I.L.O. 2020.
- International Task Force on Teachers for Education 2030, (2020). *Response to the COVID-19 Outbreak - Call for Action on Teachers*. Ανακτήθηκε την 27/04/2020 από <http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/index.php/en/ressources/file/470-response-to-the-covid-19-outbreak-call-for-action-on-teachers>
- Kibe, C. & Boniwell, (2015). Teaching Well-Being and Resilience in Primary and Secondary School. In Josef, St. (ed), *Positive Psychology in Practice*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lopez, S. (2009). *The Encyclopedia of Positive Psychology*. West Sussex: Blackwell
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238
- Mc Millan, J. H. & Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House*, 67 (3), 137-40.
- Mithaug, D. (2000). *Learning to theorize: A four-step strategy*. CA: Sage.
- Mithaug, D., Mithaug, D., Agran, M., Martin, J. & Wehmeyer, M. (2003). Understanding the Engagement Problem. In Mithaug, D., Mithaug, D., Agran, M., Martin, J. & Wehmeyer, M. (Eds.), *Self-Determined Learning Theory: Construction, Verification and Evaluation*, (pp. 3-18). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Νέστορα, Ι. (2017). *Σχολικό Κλίμα και Συναισθηματική Νοημοσύνη Εκπαιδευτικών ως προβλεπτικοί παράγοντες για την Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε την 20/3/2020 από

http://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/568/Nestora_Ioulia.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Παρασκευάς, Μ. (2020). *Ο ρόλος του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Ανακοίνωση την 25/4/2020 στην επιστημονική τηλε-δημερίδα που διοργάνωσαν τα ΠΕΚΕΣ με θέμα: "Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Σχολική Πραγματικότητα". Ανακτήθηκε την 29/4/2020 από https://pekesexae2020.pdekritis.gr/wp-content/uploads/2020/04/B2_Paraskevas_GSN.pdf
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094 (1), 1-12.
- Σαΐτης Χ. & Σαΐτη Α. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Άννα Σαΐτη.
- Σταλίκας, Α. & Μπούτρη, Α. (2018). *Θετική Ψυχολογία και Ψυχοθεραπεία*. Αθήνα: Τόπος
- Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου, Π. (2017). *Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος
- Sandoval, J. H. (2001). *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in the schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slaikew, K. A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research (2th ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Ταμάμη, Δ. (2014). *Παιδί και Ελληνική Οικονομική Κρίση: Ψυχοεκπαιδευτικό Πρόγραμμα Πρόληψης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε την 15/04/2020 από https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8510/1/Διπλωματική_Εργασία.pdf
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2020). *Κοινή Υπουργική Απόφαση ΔΙΑ/ΓΠ.οικ. 20021/2020 - ΦΕΚ 956/Β/21-3-2020*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβέρνησης/Εθνικό Τυπογραφείο. Ανακτήθηκε την 14/03/2020 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/astheneies/koine-upourgike-apophase-dia-gp-oik-20021-2020.html>
- Unesco, (2020). *Framework for reopening school*. Ανακτήθηκε την 29/04/2020 από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373348>
- Wehmeyer, M., Palmer, S., Agran, M., Mithaug, D. & Martin, J. (2000). Promoting causal agency. The self-determining learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66, 439-453.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ., Κατή, Α., Λυκισάκου, Κ., Λαμπροπούλου, Α., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Υφαντή Θ., Λιανός Π., Μπακοπούλου, Α., & Γεωργουλέας Γ. (2011). *Διαχείριση Κρίσεων στη Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κατηγορίες σχολικού κλίματος και παράγοντες που το επηρεάζουν

Ευθυμίου Ευθύμιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε 70, M.Sc στην Εκπαιδευτική Ηγεσία., eftimiseft@hotmail.com

Περίληψη

Το άρθρο μελετά τις κατηγορίες σχολικού κλίματος και τους παράγοντες που το επηρεάζουν. Τις τελευταίες δεκαετίες οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί σε διεθνές επίπεδο έχουν καταδείξει το σχολικό κλίμα ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες, που συντελούν στη δημιουργία των αποτελεσματικών σχολείων. Το σχολικό κλίμα συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του οργανισμού και της φιλοσοφίας των μελών του, ενώ παράλληλα επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ανάπτυξη των ικανοτήτων (γνωστικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών) των μαθητών μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο. Η σημασία του περιβάλλοντος για την ανάπτυξη, την πρόοδο, την εξέλιξη και την προσαρμογή του ατόμου έχει προκαλέσει το επιστημονικό ενδιαφέρον πλήθους ερευνητών στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τις υπάρχουσες θεωρίες και μοντέλα, το σχολικό, καθώς επίσης και το εκπαιδευτικό περιβάλλον εξετάζουν όχι μόνο τα ατομικά χαρακτηριστικά, τη συμπεριφορά, τις στάσεις, τη νοοτροπία και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και τις ευρύτερες περιβαλλοντικές συνθήκες και κοινωνικές πιέσεις που καθορίζουν τη συμπεριφορά τους.

Λέξεις-Κλειδιά: ανοικτό, κλειστό σχολικό κλίμα, εξωτερικό περιβάλλον σχολείου.

Κατηγορίες σχολικού κλίματος

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία βλέπουμε ότι οι ερευνητές μελετούν και περιγράφουν το σχολικό κλίμα με διάφορους τρόπους, με συνέπεια να υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ τους ως προς τις διαστάσεις που καθορίζουν το κλίμα μιας σχολικής μονάδας (Ζαβλανός, 1999, Μιχόπουλος, 1998).

Οι Halpin και Croft (1963) διακρίνουν έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος με βάση τα αποτελέσματα ερευνών που διεξήγαγαν για τον εννοιολογικό προσδιορισμό και τη μέτρηση του σχολικού κλίματος σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μελετώντας τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και μεταξύ αυτών και του διευθυντή του σχολείου. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

1. *Το ανοικτό κλίμα*, το οποίο διακρίνεται για τις στενές συνεργατικές σχέσεις μεταξύ του Διευθυντή του σχολείου και των εκπαιδευτικών.
2. *Το κλειστό κλίμα*, είναι ακριβώς το αντίθετο του ανοικτού κλίματος, χαρακτηρίζεται για το χαμηλό βαθμό ομαδικού πνεύματος, και τις ψυχρές, τυπικές εργασιακές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.

3. *Το αυτόνομο κλίμα*, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν κυρίως με βάση την ικανοποίηση των προσωπικών τους κοινωνικών αναγκών, ενώ ο διευθυντής ασκεί ελάχιστο έλεγχο σε αυτούς.
 4. *Το ελεγχόμενο κλίμα*, το οποίο διακρίνεται για τον προσανατολισμό του αποκλειστικά στην εκτέλεση του καθήκοντος, ενώ δίνεται σχετικά λίγη προσοχή στη συμπεριφορά που έχει ως στόχο την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου.
 5. *Το οικείο κλίμα*, στο οποίο διευθυντής και εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις και λειτουργούν, κυρίως, με γνώμονα την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών τους.
 6. *Το πατερναλιστικό κλίμα*, στο οποίο ο Διευθυντής οικειοποιείται τις διάφορες σχολικές δραστηριότητες και δεν υπάρχει ομαδικό πνεύμα στα μέλη του σχολείου.
- Σύμφωνα με την Καβούρη (1998) το σχολικό κλίμα διακρίνεται σε : *ανοικτό κλίμα*, *κλειστό κλίμα*, *κλίμα αποχής/αποφυγής* και *κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης*.

Αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχουν και άλλες μέθοδοι που ερευνούν το σχολικό κλίμα με σημαντικότερη εκείνη των Hoy & Clover (1986), οι οποίοι αναθεώρησαν το ερωτηματολόγιο των Halpin & Croft, προκειμένου να εντοπίσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση που υφίσταται ανάμεσα στον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Υπάρχουν και οι έρευνες των Sergiovanni & Starratt (1998) οι οποίες εντόπισαν και άλλες διαστάσεις του σχολικού κλίματος που επεκτείνεται από την κατηγορία του ανθρώπινου στην κατηγορία του κηδεμονικού κλίματος, όπου επικρατεί αυστηρός έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η στάση των εκπαιδευτικών και η συμπεριφορά τους στον εργασιακό τους χώρο δεν βρίσκεται, πάντοτε, σε συνάρτηση με τη συμπεριφορά του διευθυντή. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι διευθυντές είναι ελαστικοί, βοηθούν και διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους ,όμως αυτοί δεν αποδέχονται το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας, το αγνοούν, πολλές φορές το καταπολεμούν κιόλας και παρουσιάζουν μειωμένη αφοσίωση στο έργο τους.

Παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα

Όπως έχουμε αναφέρει πιο πάνω, το κλίμα είναι η προσωπικότητα της σχολικής οργάνωσης , η οποία και αυτή διαπλάθεται, επηρεάζεται από τη δομή και όλα τα υποσυστήματα της οργάνωσης. Κατά τον Σαΐτη (2008: 162) οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα είναι οι ακόλουθοι:

α) *Η δομή*: Όταν η δομή και οργάνωση ενός οργανισμού δεν είναι ασφυκτική, τότε και η εργασία που ανατίθεται στο άτομο από τον οργανισμό δεν είναι αυστηρά τυποποιημένη και το εργασιακό κλίμα γίνεται καλύτερο. Και αυτό, διότι η παροχή αυτονομίας και ελευθερίας βούλησης στον εκπαιδευτικό καθώς και η επίδειξη ενδιαφέροντος για

τις ανάγκες του εκπαιδευτικού από την πλευρά της διοίκησης, καθιστούν ευνοϊκότερο το εργασιακό περιβάλλον.

β) *Το μέγεθος*: Το μέγεθος της σχολικής μμονάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το κλίμα αυτής. Πιο συγκεκριμένα, στις μικρές σχολικές μμονάδες επικρατεί πιο ανοικτό κλίμα σε σύγκριση με τα μμεγάλα σχολεία.

γ) *Το εξωτερικό περιβάλλον*: Όταν λέμε εξωτερικό περιβάλλον εννοούμε το οικονομικό, τεχνολογικό κ.α. επιδρά στη δομή και το κλίμα του σχολείου.

δ) *Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων*: Το σχολείο ως οργανισμός απαρτίζεται από διαφορετικά άτομα, όσον αφορά τόσο στους εργαζόμενους όσο και στους εκπαιδευόμενους. Οι διαφορές έγκεινται στο γένος, την ηλικία, τη μμόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας, στις φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα, τις μαθησιακές δυσκολίες ή δεξιότητες. Οι ψυχικές διαθέσεις των ατόμων αυτών μέσα στο σχολείο επιδρούν αντίστοιχα στο κλίμα που επικρατεί. Οι ψυχικές επιθυμίες εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων διαμορφώνουν και το εκάστοτε σχολικό κλίμα.

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, οι βασικοί παράγοντες που βοηθούν στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος είναι επίσης τέσσερις αλλά διαφορετικοί από αυτούς που αναφέραμε. Αυτοί είναι :

1. η επικοινωνία,
2. η συνεργασία,
3. η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και
4. οι μαθητές.

Ο Daar (2010) παρουσιάζει, βασιζόμενος στη σχετική βιβλιογραφία, έντεκα παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος με την εξής σειρά σπουδαιότητας:

- α. Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών: Όταν έχουν αναπτυχθεί υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών οι μαθητές καθοδηγούνται σωστά στο πώς να μαθαίνουν και βελτιώνεται η ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η επίδοση των μαθητών βελτιώνεται όταν οι μαθητές παρωθούνται από εσωτερικά κίνητρα και όταν οι δάσκαλοι τους βοηθούν να έχουν πιο ενεργό ρόλο στη μάθησή τους.
- β. Αίσθημα ασφάλειας: Έχει δύο διαστάσεις. Η πρώτη αναφέρεται στην ασφάλεια που πρέπει να νιώθουν οι μαθητές (και όχι μόνο) μέσα στο περιβάλλον του σχολείου. Η δεύτερη αναφέρεται στην συναισθηματική ασφάλεια που πρέπει να νιώθουν οι μαθητές.
- γ. Διοίκηση: Ο σύγχρονος Διευθυντής-ηγέτης δεν αρκεί πλέον να είναι απλός διεκπεραιωτής των σχολικών υποθέσεων, αλλά χρειάζεται να ηγείται δυναμικά, να θέτει υψηλούς στόχους για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου του, να ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του σχολείου και να είναι πάντα συνεργάτης και εμπνευστής όλων .

- δ. Προσδοκίες ακαδημαϊκής επίδοσης: Είναι πολύ σημαντικό το σχολείο όχι μόνο να θέτει υψηλούς στόχους ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών του αλλά και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί.
- ε. Συμπεριφορά μαθητών: Ο παράγοντας αυτός εστιάζει στην ικανότητα των μαθητών να αυτοπειθαρχούν και να ρυθμίζουν την συμπεριφορά τους.
- στ. Καθοδήγηση: Αναφέρεται στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική καθοδήγηση που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους.
- ζ. Σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους: Είναι σημαντικό οι μαθητές να έχουν υγιείς σχέσεις μεταξύ τους και να μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξη κοινών στόχων.
- η. Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Η ποιοτική συνεργασία των γονέων με τα μέλη της σχολικής μονάδας βοηθά στην καλύτερη επίδοση των μαθητών.
- θ. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών: Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην ικανότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε ότι αφορά στην οργάνωση της τάξης του και τη διδασκαλία του. Επίσης συμπεριλαμβάνει και στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού όπως η κοινωνικότητά του, η ευελιξία του, η ικανότητα συνεργασίας με το διευθυντή, τους συναδέλφους του και τους γονείς των μαθητών.
- ι. Δραστηριότητες των μαθητών: Αναφερόμαστε σε δραστηριότητες έξω από το αυστηρό σχολικό πρόγραμμα που τους δίνουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν, να αναπτύξουν υπευθυνότητα και το συναίσθημα του «ανήκειν» στο σχολείο τους.
- ια. Φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον: Ένα προσεγμένο σχολικό περιβάλλον (κατάσταση σχολικού κτιρίου, αίθουσες διδασκαλίας) επιδρά θετικά σε όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω βλέπουμε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζεται τόσο από την πολυπλοκότητα της οργανωτικής δομής και τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας όσο και από τις ανάγκες, τους στόχους και τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών

Συμπεράσματα

Ο ρόλος του σχολικού κλίματος στο δημοτικό σχολείο αναδεικνύεται καθοριστικός, στη διασφάλιση της παραγωγικότητας, της αποδοτικότητας, της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η δημιουργία ενός ευνοϊκού για τη μάθηση κλίματος και ενός ευχάριστου εργασιακού περιβάλλοντος για το προσωπικό, αποτελεί πρωτίστως ευθύνη του διευθυντή και στη συνέχεια του συλλόγου διδασκόντων. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις είναι το μυστικό της επιτυχίας μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας και ο διευθυντής που καλλιεργεί σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική κοινότητα, βαδίζει πάνω στα σωστά χνάρια. Το ελληνικό σχολείο έχει μεγάλη ανάγκη από ικανή, σύγχρονη σχολική ηγεσία, από ηγέτη που εμπνέει, παρακινεί, οραματίζεται, επαινεί, ενθαρρύνει, υποστηρίζει, αναδεικνύει συνεργάτες, ως αυθεντικός «πρώτος» μεταξύ ίσων.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Εκδόσεις Έλλην. Αθήνα
- Καβούρη, Π. (1998). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. 27, 181- 201.
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου Α. (2010). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Ανακτήθηκε στις 3/11/2019 από: http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_de_ft_ekp/ekp_poiot_sx_eisig/s_1_118.pdf
- Μιχόπουλος, Α. (1998), *Εκπαιδευτική διοίκηση: Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα.: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012), Διαμόρφωση και Διατήρηση Θετικού Σχολικού Κλίματος μέσω της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών: Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας, στο βιβλίο, *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο σχολείο*. Επιμέλεια: Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. σσ. 201-208.
- Τουρλίδα, Σ. (2018). *Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας αποτελεσματικότητας στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Αττική*. Μεταπτυχιακή εργασία. ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ, σχολή ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Ανακτήθηκε στις 8/3/2020 από το δικτυακό τόπο: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2759309/theFile/2759310>

Ξένη βιβλιογραφία

- Daar, S. (2010). “*School climate , teacher satisfaction, and receptivity to change*”. In: Indiana State University, Indiana: Unpublished Ph.D. Thesis.
- Halpin, A., & Graft, D. (1963). *The organization climate of schools*. U.S.: Office of Education Research project.
- Hoy, W. , & Clover, S. . (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-110.

Ανακτήθηκε στις 29/10/2019 από:
<https://doi.org/10.1177/0013161X86022001007>

Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1998) *Supervision: a Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.

Συναισθηματική νοημοσύνη και αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Κλειδέρης Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., klipano@gmail.com

Περίληψη

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν νέους και πιο απαιτητικούς ρόλους. Για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις νέες προκλήσεις στην εργασία τους θα πρέπει να είναι εξοπλισμένοι πέρα από τις επαγγελματικές ικανότητες και με κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες που εμπεριέχονται στις έννοιες της συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η ανίχνευση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και ο βαθμός συσχέτισης με το φύλο των συμμετεχόντων. Η σχετική έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς σε εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων Ν. Ηλείας. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει μέτρια ως υψηλού βαθμού συμφωνία των συμμετεχόντων σ' όλες τις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, διαφαίνεται θετική συσχέτιση με το φύλο, με τις γυναίκες να υπερέχουν σε επιμέρους διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοαποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικό δυναμικό.

Εισαγωγή

Τα σχολεία αποτελούν έναν από τους πιο στρεσογόνους και απαιτητικούς χώρους εργασίας, με τους εκπαιδευτικούς να βιώνουν καθημερινά πληθώρα προκλήσεων και εντονότερες συναισθηματικές πιέσεις σε σύγκριση με άλλους επαγγελματίες (Brotheridge & Grandey, 2002). Σε αυτό το πλαίσιο τίθεται το ζήτημα της κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών προκειμένου να είναι αποδοτικοί στην εργασία τους. Σύμφωνα με τους Murray και Greenberg (2000), πέρα από το περιεχόμενο και τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, οι ικανότητες-δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, ο τρόπος που επικοινωνεί με τους μαθητές, ο αυτοέλεγχος και η διαχείριση της τάξης λειτουργούν ως πρότυπο για την υγιή συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Μια άλλη παράμετρος που συμβάλει σημαντικά στην αποδοτικότητα ενός σχολικού οργανισμού είναι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται με μια σειρά από θετικές συμπεριφορές. Όμως η αυτο-αποτελεσματικότητα αφορά την ατομική αντίληψη και μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με την περίπτωση που καλείται κανείς να διαχειριστεί. Ανάλογα με το πόσο ισχυρές είναι οι καταστάσεις που έχει να αντιμετωπίσει κανείς, απαιτείται να διαθέτει και την ανάλογη ισχυρή αυτο-αποτελεσματικότητα (Bandura, 1977). Η έννοια της

αυτοαποτελεσματικότητας περιγράφει την πεποίθηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την οποία μπορούν να επηρεάσουν το βέλτιστο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα των μαθητών, ακόμη και αυτών που μπορεί να είναι «δύσκολοι» ή χωρίς κίνητρα (Guskey & Passaro, 1994).

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις επιμένουν ότι τόσο η συναισθηματική νοημοσύνη όσο και η αυτοαποτελεσματικότητα έχουν κομβικό ρόλο στον εκπαιδευτικό χώρο επηρεάζοντας σημαντικά την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και συνολικά την αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών. Ωστόσο στην ελληνική βιβλιογραφία παρατηρείται έλλειμμα στην διερεύνηση των δύο αυτών εννοιών στην εκπαιδευτική κοινότητα,, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ένταξη του συγκεκριμένου θέματος στη σύγχρονη προβληματική

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να αποτυπωθεί το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να διερευνηθεί ο βαθμός συσχέτισης με το φύλο δεδομένου της συντριπτικής υπεροχής των γυναικών στη γενικότερη κατανομή του εκπαιδευτικού δυναμικού και τις επακόλουθες αλλαγές στην ανθρωπογεωγραφία του εκπαιδευτικού τοπίου.

Συναισθηματική νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια πολυδιάστατη και πολυπαραγοντική έννοια και συνιστά μια πληθώρα εννοιολογικών προσδιορισμών συμπληρωματικών παρά αντικρουόμενων. Ωστόσο οι περισσότεροι ερευνητές αποδέχονται τις παρακάτω δύο βασικές προσεγγίσεις: Η προσέγγιση των Mayer και Salovey (1997) και η προσέγγιση από τους Goleman, (1995, 1998, 2000) και Bar-On, (1997, 2000).

Σύμφωνα με τους Salovey και Mayer (1990, σ. 189) η συναισθηματική νοημοσύνη «είναι η ικανότητα αναγνώρισης των δικών μας συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων, διάκρισης μεταξύ των συναισθημάτων και χρήσης αυτών των πληροφοριών για την καθοδήγηση της σκέψης και των πράξεων μας». Ο Goleman (1995, 1998, 2000), μιλώντας για ένα παζλ συναισθηματικών ικανοτήτων, αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους (αυτοεπίγνωση), αλλά και τα συναισθήματα των άλλων (ενσυναίσθηση) καθώς και διαχείρισης των συναισθημάτων τόσο των δικών τους όσο και των άλλων. Επίσης, ο Bar-On (2000, σ. 373) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «ένα σύνολο συναισθηματικών, προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων που επηρεάζουν τη γενική ικανότητα των ατόμων στο να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις»..

Από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται φανερό ότι η προσέγγιση των Mayer και Salovey (1997) δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση των γνωστικών και συγκινησιακών/συναισθηματικών ικανοτήτων, τονίζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα ενδυναμώνουν την κρίση και τη μνήμη του ατόμου (Mayer et al., 2000) ενώ η προσέγγιση από τους Goleman, (1995, 1998, 2000) και Bar-On, (1997, 2000) εστιάζει στις ατομικές

διαφορές κατά την οργάνωση και έκφραση των συναισθημάτων αλλά και συναφών κοινωνικών δεξιοτήτων.

Απόρροια των παραπάνω προσεγγίσεων είναι η διαμόρφωση δύο βασικών κατευθύνσεων συναισθηματικής νοημοσύνης: Τα μοντέλα των ικανοτήτων (ability models) και τα μεικτά μοντέλα (mixed models). Τα μοντέλα των ικανοτήτων υποστηρίζουν τη γνωστική-νοητική βάση της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορά στη γνωστική επεξεργασία των συναισθηματικών πληροφοριών, ενώ τα μεικτά μοντέλα (προσωπικότητας και επίδοσης) συνδυάζουν χαρακτηριστικές πτυχές της προσωπικότητας με τις κοινωνικές δεξιότητες που αναφέρονται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον. Από τα κυρίαρχα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης, στην πρώτη κατηγορία ανήκει το μοντέλο των Mayer και Salovey (1997) και στην δεύτερη εντάσσονται τα μοντέλα των Bar-On, (1997) και Goleman, (1998).

Το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και περιλαμβάνει τέσσερις ξεχωριστές και κλιμακούμενες διαστάσεις (Mayer, Salovey & Caruso, 1999, 2000): α) *Αντίληψη-αναγνώριση των συναισθημάτων (Ability to perceive emotion)* β) *Χρήση των συναισθημάτων (Use emotion to facilitate thought)* γ) *Κατανόηση των συναισθημάτων (Understanding of emotion)* δ) *Διαχείριση των συναισθημάτων (Managing emotion)*.

Το μοντέλο του Bar-On (1997) αναφέρεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης και περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες ικανοτήτων που η καθεμία εξειδικεύεται από τις παρακάτω δεξιότητες (skills): α) *Ενδοπροσωπικές ικανότητες (intrapersonal abilities)* β) *Διαπροσωπικές ικανότητες (interpersonal abilities)* γ) *Προσαρμοστικότητα (adaptability)* γ) *Διαχείριση άγχους (stress management)* δ) *Γενική διάθεση (general mood)*.

Επιπλέον, το αναθεωρημένο μοντέλο από τους Boyatzis, Goleman & Rhee (2000), αναφέρεται σε τέσσερις διαστάσεις συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων-δεξιοτήτων οι οποίες ταξινομούνται σε δύο ομάδες, στις α) *ενδοπροσωπικές ικανότητες (Αυτεπίγνωση, διαχείριση εαυτού)* και στις β) *Διαπροσωπικές ικανότητες (Κοινωνική επίγνωση, Διαχείριση σχέσεων)*.

Αυτοαποτελεσματικότητα

Στην κοινωνική-γνωστική θεωρία του Bandura, ο όρος αυτοαποτελεσματικότητα ως την πίστη στις ικανότητες του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει την πορεία των δράσεων που απαιτούνται για την παραγωγή επιτευγμάτων (Bandura, 1977). Πιο συγκεκριμένα αφορά τις πεποιθήσεις που έχει το άτομο ως προς το κατά πόσο θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις κάποιου συγκεκριμένου ρόλου ή σε ποιο βαθμό θα ανταποκριθεί με επιτυχία σε κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Οι πεποιθήσεις που οι άνθρωποι διατηρούν για την προσωπική τους αυτο-αποτελεσματικότητα

δομούνται μέσω πληροφοριών που προέρχονται από το περιβάλλον στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται (Bandura 1986; 1994; 1995; 1997).

Ειδικότερα, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σύστημα πεποιοθήσεων των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό τους έργο, το οποίο επηρεάζει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η έννοια των πεποιοθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ορίζεται από τους Woolfolk Hoy και Spero (2005) ως « *οι κρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητές τους να προάγουν την μάθηση των μαθητών/τριών τους*» ή αλλιώς «*η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να επηρεάζει το πόσο καλά μαθαίνουν οι μαθητές, ακόμη και αυτοί που πιθανότατα είναι «δύσκολοι» ή στερούνται κινήτρων*» (Guskey & Passaro, 1994).

Σύμφωνα με τον Bandura (1986), οι κρίσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τέσσερις παράγοντες και συγκεκριμένα από τέσσερις βασικές πηγές πληροφόρησης: α) *Η διδακτική εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών* β) *Η διδακτική εμπειρία των συναδέλφων τους* γ) *Η κοινωνική και λεκτική πειθώ των εκπαιδευτικών στην εργασία τους (επιρροή, θετικές ανατροφοδοτήσεις)* δ) *Οι ψυχολογικές και συναισθηματικές εμπειρίες στην εργασία τους (βιώματα επιτυχίας, διαδικασίες ενδυνάμωσης).*

Επιπροσθέτως, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους επηρεάζει τον τρόπο συμπεριφοράς και λειτουργίας τους στην τάξη, την προσπάθεια που καταβάλλουν, την επιμονή και ανθεκτικότητα που παρουσιάζουν στη διαχείριση των προβλημάτων. Σύμφωνα με τη θεωρία του Rotter (1966) για το κέντρο ελέγχου, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγξουν τα αποτελέσματα των μαθητών ανεξάρτητα από τους εξωτερικούς παράγοντες (Gibson & Dembo, 1984).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να έχουν υψηλότερους στόχους και προσδοκίες, αξιοποιούν καλύτερα μοντέλα σχεδιασμού και οργάνωσης και διαθέτουν αποτελεσματικότερες στρατηγικές και ποικιλία διδακτικών πρακτικών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας (Allinder, 1994). Σημαντικό αντίκτυπο στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εμφανίζεται να έχει και η συλλογική αίσθηση αποτελεσματικότητας σε σχέση με την διαμόρφωση κουλτούρας επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτοβελτίωσης στο σύλλογο διδασκόντων. Η εμπέδωση πεποιοθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς μπορούν να συμβάλουν θετικά στις επιδόσεις των μαθητών (Bandura, 1993; Newman, Rutter & Smith, 1989). Επίσης καταλυτικός παράγων για την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του σχολείου είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ειδικά στην περίπτωση του μετασχηματιστικού ηγέτη (Newman et al., 1989).

Σκοπός-Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπώσει τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να διερευνήσει το βαθμό διαφοροποίησης σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων.

Ως εκ τούτου η παρούσα έρευνα ενδιαφέρεται να δώσει απαντήσεις στο εξής ερευνητικό ερώτημα:

α) Ποια είναι τα αντιληπτά επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς συγκεκριμένες παραμέτρους;

β) Ποιος είναι ο βαθμός διαφοροποίησης με βάση την οπτική του φύλου ;

Μεθοδολογική προσέγγιση

Για την διερεύνηση του θέματος επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς και η δειγματοληψία μπορεί να χαρακτηριστεί ως βολική ή δειγματοληψία «ευκολίας», δεδομένου ότι ο ερευνητής στοχεύει στα άτομα που έχει ευκολότερη πρόσβαση (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το εργαλείο SPSS v17.

Δείγμα

Η έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Ηλείας και πραγματοποιήθηκε από 10 Οκτωβρίου έως 10 Νοεμβρίου 2019. Η αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά σε 10 δημοτικά σχολεία του Ν. Ηλείας και προωθήθηκε μέσω των διευθυντών των αντίστοιχων σχολείων σε 85 εκπαιδευτικούς. Συμπληρώθηκαν 72 ερωτηματολόγια με το ποσοστό όσων ανταποκρίθηκαν να ανέρχεται στο 84%.

Περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που απαρτίζεται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, προϋπηρεσία, σχέση εργασίας, ειδικότητα, σπουδές). Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS, Wong & Law, 2002, προσαρμογή στα Ελληνικά από τον Κ. Καφέτσιο, 2004). Η κλίμακα είναι τύπου Likert, αποτελούμενη από 16 ερωτήσεις με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) ως το 5 (Συμφωνώ Απόλυτα). Η κλίμακα δομείται από τις εξής τέσσερις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey's (1997): α) Self-Emotion Appraisal (SEA) αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού, β) Others' Emotion Appraisal (OEA) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων γ) Uses of Emotion (UOE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων. δ) Regulation of Emotion (ROE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του.

Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει την Κλίμακα Αντίληψης Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών Ohio Stateteacher efficacy scale (OSTES, Tschannen-Moran &

Woolfolk Hoy, 2001, προσαρμογή στα ελληνικά από τον Τσιγγίλη, 2005). Περιλαμβάνει τρεις παραμέτρους: α) εκπαιδευτικές στρατηγικές (β) διαχείριση της τάξης (γ) Δυνατότητα εμπλοκής των μαθητών. Πρόκειται για μια κλίμακα τύπου Likert αποτελούμενη από συνολικά 12 ερωτήσεις (4 ερωτήσεις για κάθε παράμετρο) με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Σχεδόν τίποτα) ως το 5 (Πάρα πολλά).

Πριν από την αποστολή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε 10 εκπαιδευτικούς προκειμένου να ληφθεί η αναγκαία ανατροφοδότηση σχετικά με το χρόνο συμπλήρωσης και την σαφήνεια των ερωτήσεων. Μετά από τις απαραίτητες διορθώσεις οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's Alpha των επιμέρους παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σε ικανοποιητικά έως πολύ υψηλά όρια ($0,6 < \alpha < 0,9$) ενώ ακόμη πιο υψηλή προκύπτει η συνοχή των δεδομένων για τις παραμέτρους της αυτο-αποτελεσματικότητας ($0,7 < \alpha < 1,0$).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Δημογραφικά Στοιχεία

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελούνταν από 72 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηλείας, με τα παρακάτω χαρακτηριστικά: *Ως προς το φύλο:* 47 ήταν γυναίκες (65%), ενώ οι 25 ήταν άνδρες (35%). *Ως προς τα έτη διδακτικής προϋπηρεσίας:* Οι περισσότεροι (30) είχαν 6-15 έτη (41,6%), 22 είχαν 16-25 έτη (30,5%), 12 είχαν τουλάχιστον 26 έτη (16,6%), ενώ 8 είχαν ως 5 έτη (11,1%). *Ως προς τη σχέση εργασίας:* Οι 53 εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι (73,6%), ενώ 19 ήταν αναπληρωτές (26,3%). *Ως προς την ειδικότητα:* Οι 52 (72,2%) ήταν δάσκαλοι και οι 20 (27,7%) άλλης ειδικότητας. *Ως προς το επίπεδο σπουδών:* 42 εκπαιδευτικοί είχαν μόνο βασικό πτυχίο (58,3%), 16 μεταπτυχιακό (22,2%), 7 είχαν μετεκπαίδευση/διδασκαλείο (9,6%), 5 δεύτερο πτυχίο (6,9%) και 2 διδακτορικό (2,7%) .

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα : Απόψεις Εκπαιδευτικών ως προς τις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας

Από την παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει μέτρια ως υψηλού βαθμού συμφωνία των συμμετεχόντων σ' όλες παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, η παράμετρος με τον μεγαλύτερο μέσο όρο είναι της αναγνώρισης των συναισθημάτων του εαυτού ($M.O=3,86$), ενώ με τον μικρότερο μέσο όρο είναι η παράμετρος της διαχείρισης των συναισθημάτων του εαυτού ($M.O=3,47$). Ο συνολικός μέσος όρος των παραμέτρων είναι 3,66 και οι επιμέρους μέσοι όροι όλων των παραμέτρων είναι άνω του 3,47, καταδεικνύοντας τον μέτριο προς υψηλό βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων σε όλες τις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης (όπου 3=«Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ» και 4=«Συμφωνώ») (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι των 4 παραμέτρων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

A/A	Παράμετροι Συν.Νοημοσύνης	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1	SEA (αναγνώριση συναισθημάτων του εαυτού)	3,86	0,499
2	OEA (αναγνώριση συναισθημάτων των άλλων)	3,78	0,642
3	UOE (διαχείριση συναισθημάτων των άλλων)	3,56	0,756
4	ROE (διαχείριση συναισθημάτων ε-αυτού)	3,47	0,671
Συνολικός μέσος όρος παραμέτρων		3,66	

Αναφορικά με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας προκύπτει μέτρια ως υψηλού βαθμού συμφωνία των συμμετεχόντων σ' όλες παραμέτρους της αυτοαποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, η παράμετρος με τον μεγαλύτερο μέσο όρο είναι οι Εκπαιδευτικές Στρατηγικές (Μ.Ο=3,75), ενώ με τον μικρότερο μέσο όρο είναι η παράμετρος της Εμπλοκής μαθητών (Μ.Ο=3,58). Ο συνολικός μέσος όρος των παραμέτρων είναι 3,65 και οι επιμέρους μέσοι όροι όλων των παραμέτρων είναι άνω του 3,58, καταδεικνύοντας τον μέτριο προς υψηλό βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων σε όλες τις παραμέτρους της αυτοαποτελεσματικότητας (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Μέσοι όροι των 3 παραμέτρων της αυτοαποτελεσματικότητας

A/A	Παράμετροι αυτοαποτελεσματικότητας	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	3,75	0,592
2	Διαχείριση Τάξης	3,62	0,653
3	Εμπλοκή μαθητών	3,58	0,741
Συνολικός μέσος όρος παραμέτρων		3,65	

2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Συσχέτιση με το φύλο των συμμετεχόντων

Για τον έλεγχο συσχέτισης του φύλου των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για τις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας εκτελέσαμε το μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης Mann – Whitney U. Η εκτέλεση του ελέγχου Mann – Whitney U δεν κατέδειξε την ύπαρξη συσχέτισης του φύλου με κάποια παράμετρο της συναισθηματικής νοημοσύνης, με τα δύο φύλα να μην παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τις απόψεις τους για την συναισθηματικής νοημοσύνης (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U – Φύλο* Παράμετροι συναισθηματικής νοημοσύνης

Παράμετροι συναισθηματικής νοημοσύνης	Φύλο	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
SEA(αναγνώριση συναισθημάτων εαυτού)	Άνδρας	25	35,26	410,000	0,548
	Γυναίκα	47	37,33		
	Σύνολο	72			
ΟΕΑ(αναγνώριση συναισθημάτων άλλων)	Άνδρας	24	34,41	355,000	0,504
	Γυναίκα	47	37,23		
	Σύνολο	71			
ΥΟΕ(διαχείριση συναισθημάτων άλλων)	Άνδρας	25	35,28	323,000	0,883
	Γυναίκα	46	36,34		
	Σύνολο	71			
ΡΟΕ(διαχείριση συναισθημάτων εαυτού)	Άνδρας	25	37,32	346,000	0,220
	Γυναίκα	47	35,26		
	Σύνολο	72			

Αναφορικά με τις παραμέτρους της αυτοαποτελεσματικότητας, η εκτέλεση του ελέγχου Mann – Whitney U κατέδειξε την ύπαρξη συσχέτισης του φύλου των συμμετεχόντων με τις παραμέτρους: α) Εκπαιδευτικές στρατηγικές ($U(25,47)=416,000$ $p=0.025<0.05$), β) της εμπλοκής μαθητών ($U(25,46)=365,000$, $p=0.030<0.05$). Παρατηρείται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τους άντρες στις συγκεκριμένες παραμέτρους (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U – Φύλο* Παράμετροι αυτοαποτελεσματικότητας

Παράμετροι αυτοαποτελεσματικότητας	Φύλο	Συχνότητα	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	Άνδρας	25	32,24	416,000	0,025
	Γυναίκα	47	40,31		
	Σύνολο	72			
Διαχείριση Τάξης	Άνδρας	24	33,34	370,000	0,384
	Γυναίκα	46	39,23		
	Σύνολο	70			
Εμπλοκή μαθητών	Άνδρας	25	32,26	365,00	0,030
	Γυναίκα	46	39,33		
	Σύνολο	71			

Συμπερασματικές κρίσεις

Από την παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει μέτρια ως υψηλού βαθμού συμφωνία των συμμετεχόντων σ' όλες τις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας. Επίσης, καταδεικνύεται συσχέτιση του φύλου των συμμετεχόντων με παραμέτρους της αυτοαποτελεσματικότητας, με τις γυναίκες να υπερέχουν έναντι των αντρών στις παραμέτρους των εκπαιδευτικών στρατηγικών και της εμπλοκής των μαθητών.

Ωστόσο, οι τάσεις που καταγράφονται στην παρούσα έρευνα δεν προσφέρονται, λόγω του μικρού δείγματος και της χρήσης της ευκαιριακής δειγματοληψίας, για ευρύτερες αναγωγές και γενικεύσεις. Απαιτείται η διεξαγωγή διαχρονικών, μικτών ερευνών με μεγαλύτερη γεωγραφική διασπορά για την διερεύνηση των σχέσεων και με άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελούν σημεία κλειδιά για την αποτελεσματικότητα των σχολείων και η αξιοποίηση των ερευνητικών ευρημάτων δύναται να οδηγήσουν σε στοχευμένες δράσεις σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού δυναμικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allinder, R., M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education* 17, 86-95.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise control*. New York: Cambridge University Press.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In: R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 363-388). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: In: R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Brotheridge, C., & Grandey, A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Μητσοπούλου Χρυσούλα, Φίλοπούλου Μάνια). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2000). *Leadership that gets results*. Harvard Business Review, March - April, 78-90.

Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.

Kafetsios, K., (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development, emotional literacy, and emotional intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423-445.

Newman, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62(4), 221-238.

Rotter, J. B. (1966). Generalizes expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001) .Teacher Efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Τσιγγίλης, Ν. (2005). *Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας και ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας σε καθηγητές φυσικής αγωγής*. Μη Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα, Ελλάδα.

Woolfolk Hoy, A., & Spero, R., B. (2005). Changes in teacher efficacy during the arly years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.

Σχολικός διευθυντής και συμπερίληψη: Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων

Σακκούλα Νεκταρία, M.Ed., nora_skl@hotmail.com

Περίληψη

Καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να ανταποκριθεί στις επιταγές της εποχής, η συμπερίληψη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται επιτακτική. Ο σχολικός διευθυντής αποτελεί πρόσωπο- κλειδί στην εφαρμογή της συμπερίληψης, εξαιτίας της υψηλής του θέσης στο σχολικό περιβάλλον. Η παρούσα μελέτη μελετά τον ρόλο του σχολικού διευθυντή στην εφαρμογή της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η έρευνα ακολουθεί μικτή μεθοδολογία, συνδυάζοντας τη χορήγηση ερωτηματολογίων σε εκπαιδευτικούς και τη διεξαγωγή συνέντευξης σε διευθυντές. Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική και την κουλτούρα όλου του σχολείου. Τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τον ρόλο των διευθυντών στην αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, σχολικός διευθυντής, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μικτή μέθοδος έρευνας, διαπροσωπικές σχέσεις

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, βρίσκεται υπό εξέλιξη μια προσπάθεια αναδιαμόρφωσης των σχολείων με την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών, δίνοντας έμφαση στον ρόλο του σχολικού διευθυντή για την εφαρμογή τους και στις σχέσεις που αναπτύσσει (Adams, Olsen & Ware, 2017; Bristol, 2015). Μέσω των προσωπικών του αλληλεπιδράσεων, ο διευθυντής ασκεί επιρροή σε εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητές, προωθώντας την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (Osiname, 2017).

Ο σχολικός διευθυντής που προωθεί τη συμπερίληψη γνωρίζει ότι το εκπαιδευτικό του έργο δεν μπορεί να υλοποιηθεί, χωρίς τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Osiname, 2017). Συνεπώς, επιδιώκει την άμεση επαφή και τη συνεργασία μαζί τους, είναι υποστηρικτικός, δείχνει εμπιστοσύνη, θέτει ξεκάθαρους στόχους με τη συμμετοχή τους και είναι πρόθυμος να μοιραστεί ένα μέρος από την εξουσία του, προκειμένου να τους δώσει κίνητρο και να τους ενισχύσει συναισθηματικά, καθοδηγώντας, έτσι, το σχολείο του στο συμπεριληπτικό μονοπάτι (Adams et al., 2017; Jwan & Kisaka, 2017; Cohen, 2015).

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να εξετάσει τον ρόλο του σχολικού διευθυντή στην εφαρμογή της συμπερίληψης των παιδιών που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα σχολεία της Αττικής. Προκειμένου να υλοποιηθεί ο στόχος της μελέτης, ορίστηκαν τα εξής

ερευνητικά ερωτήματα: 1. Με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό η στάση του διευθυντή προς τη συμπερίληψη επηρεάζει τη στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού προς το ίδιο θέμα; 2. Με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό η στάση του διευθυντή προς τη συμπερίληψη επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών; 3. Ποια είναι η άποψη των διευθυντών για την αξία της συμπερίληψης;

Μέθοδος και δείγμα της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε μικτή και επεξηγηματική μορφή (Cresswell, 2011; Robson, 2010). Το δείγμα αποτελείται από 100 καθηγητές (0.5 % του συνολικού πληθυσμού) και 5 διευθυντές σχολείων (0.5 % του συνολικού πληθυσμού), οι οποίοι ήταν ενεργοί κατά το σχολικό έτος 2017-2018 στον νομό Αττικής. Για την επιλογή των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία, ενώ για την επιλογή των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη τυπική δειγματοληψία (Creswell, 2011).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως μέσο συλλογής των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με 44 ερωτήσεις σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (Καθόλου- Λίγο- Μέτρια- Αρκετά- Πολύ) που καλύπτουν τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα. Όσον αφορά στην εξασφάλιση της αξιοπιστίας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος επαναχορήγησης 2 εβδομάδες μετά την πρώτη χορήγηση (Cresswell, 2011). Σχετικά με την εξασφάλιση της εγκυρότητας του εργαλείου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της εγκυρότητας περιεχομένου, χορηγώντας το ερωτηματολόγιο πιλοτικά σε 5 καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και δίνοντας το προς αξιολόγηση σε καθηγητή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Cresswell, 2011).

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, της οποίας η αντζέντα καλύπτει το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εμπιστευσιμότητα του εργαλείου ποιοτικών δεδομένων, πραγματοποιήθηκε πιλοτική συνέντευξη με διευθυντή Γυμνασίου. Επιπρόσθετα, η παρατεταμένη ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα, προτού ξεκινήσει η ερευνητική διαδικασία, το προσωπικό ενδιαφέρον και η ανάγκη για αναζήτηση λεπτομερειών ήταν στοιχεία που ενισχύουν την εμπιστευσιμότητα της παρούσας έρευνας (Lincoln & Guba, 1985).

Αποτελέσματα και Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσω του προγράμματος Excel και χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική. Για τη συσχέτιση των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι δείκτες Pearson r και r^2 . Για την επεξεργασία των συνεντεύξεων εφαρμόστηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων (Creswell, 2011).

Αρχικά, διερευνώντας τη φύση των σχέσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι ο διευθυντής επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς σε σημαντικό βαθμό.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι όσο μειώνονται οι προσωπικές τους σχέσεις με τον διευθυντή, τόσο αυξάνεται το άγχος τους ($p=0.02$, $r=-0.7$). Μάλιστα, αρκετοί διευθυντές γνωρίζουν τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων και λειτουργούν αναλόγως (*«Δεν είναι δυνατόν να διευθύνεις ένα σχολείο, χωρίς τη συνεργασία των καθηγητών. Για να συνεργαστούν (...)πρέπει να σε ξέρουν σε προσωπικό επίπεδο»*). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τους Jwan και Kisaka (2017), οι οποίοι τονίζουν ότι ένας διευθυντής προσιτός και υποστηρικτικός μειώνει το άγχος και την ανασφάλεια τους και εκείνοι ανταποκρίνονται με θετικό τρόπο στη συμπεριφορά του, προάγοντας το συμπεριληπτικό κλίμα.

Έπειτα, συσχετίζοντας την ύπαρξη προσωπικών σχέσεων των μαθητών με τον διευθυντή, προκύπτει ότι όσο αυξάνεται η προσωπική επαφή του με τα παιδιά, τόσο αυξάνεται και η ανάληψη πρωτοβουλιών από εκείνα ($p=0.0014$, $r=0.86$). Ακόμα, συσχετίζοντας την προαγωγή θετικού κλίματος από τον διευθυντή με την αποδοχή της διαφορετικότητας ανάμεσα στα παιδιά, προκύπτει ότι τα παιδιά ακολουθούν το παράδειγμα του διευθυντή και αποδέχονται τη διαφορετικότητα ($p=0.006$, $r=0.79$). Η θετική επίδραση των σχέσεων αυτών γίνεται αποδεκτή από κάποιους διευθυντές (*«Νομίζω ότι τα βοηθάει να είναι σε επαφή μαζί μου. Φοβούνται λιγότερο το σχολείο και τον τίτλο του διευθυντή.»*), ενώ κάποιοι άλλοι έχουν διαφορετική άποψη και δεν επιδιώκουν την προσωπική επαφή με τα παιδιά (*«Οι σχέσεις με τους μαθητές είναι δουλεία των καθηγητών.»*).

Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα των Shogren και άλλων (2015), οι οποίοι καταλήγουν ότι η επαφή του διευθυντή με τα παιδιά ενισχύει την ανάπτυξη της υπευθυνότητας και της ενσυναίσθησης, τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης τους, την ανάπτυξη του αισθήματος της ασφάλειας και κατά συνέπεια, την ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την αποδοχή της διαφορετικότητας και τελικά, τη συμπερίληψη όλων των παιδιών, ανεξαιρέτως.

Συνολικά, από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο (Πίνακας 1) και τις συνεντεύξεις φαίνεται ότι αρκετοί διευθυντές θεωρούν σημαντική τη συμπερίληψη και επιθυμούν να την προάγουν, όμως συναντούν εμπόδια που σχετίζονται με τις συνθήκες στην Ελλάδα. Παρ' όλα αυτά, η ανάπτυξη/ ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα προώθησης της συμπερίληψης και δημιουργίας ενός δίκαιου σχολείου. Μάλιστα, στα σχολεία, όπου ο διευθυντής δεν αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις, τα προβλήματα φαίνεται ότι είναι περισσότερα και ότι λύνονται δυσκολότερα. Η παρούσα έρευνα αποκαλύπτει τη φύση και τον ρόλο του σχολικού διευθυντή από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα της μπορούν να αξιοποιηθούν από διευθυντές, εκπαιδευτικούς και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς. Επιπλέον, μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας, η οποία θα συμπεριλαμβάνει και μαθητές και θα καλύπτει μεγαλύτερο εύρος περιοχών.

Πίνακας 1: Ποσοστά απαντήσεων εκπαιδευτικών

Κλίμακα	Προσωπικές σχέσεις διευθυντή-εκπαιδευτικών	Αίσθημα άγχους των εκπαιδευτικών	Προσωπική επαφή διευθυντή-μαθητών	Ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές	Διαμόρφωσης θετικού κλίματος από τον διευθυντή	Αποδοχής της διαφορετικότητας από τους μαθητές
Καθόλου (1)	19,00%	12,00%	22,00%	3,00%	19,00%	11,00%
Λίγο (2)	40,00%	15,00%	22,00%	19,00%	22,00%	17,00%
Μέτρια (3)	19,00%	28,00%	29,00%	36,00%	39,00%	24,00%
Αρκετά (4)	11,00%	27,00%	14,00%	22,00%	20,00%	21,00%
Πολύ (5)	11,00%	18,00%	13,00%	20,00%	0,00%	27,00%

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adams, C. M., Olsen, J. J., & Ware, J. K. (2017). The School Principal and Student Learning Capacity. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 556-584. <https://doi.org/10.1177/0013161X17696556>
- Bristol, L. (2015). Leading-for-inclusion: transforming action through teacher talk. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (8), 802-820. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.971078>
- Cohen, E. (2015). Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies regarding Inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 758-764. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.105>
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008)
- Jwan, J. O., & Kisaka, S. T. (2017). Democracy, ethics and social justice: implications for secondary school leadership in Kenya. *South African Journal of Education*, 37 (3). doi: 10.15700/saje.v37n3a1339
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2015). Effective leadership makes schools truly inclusive. *Phi Delta Kappan*, 96(5), 68-73. <https://doi.org/10.1177/0031721715569474>
- Osiname, A. T. (2017). Utilizing the Critical Inclusive Praxis: The voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. *Improving schools*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/1365480217717529>
- Shogren, A. K., Gross, J. M. S., Forber- Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M., & Hill, C. (2015). The Perspectives of Students With and Without

Disabilities on Inclusive Schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 243-260. <https://doi.org/10.1177/1540796915583493>

Το σχολικό κλίμα και η σημασία του για τη σχολική μονάδα

Μαλαμής Ηλίας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., malamisil@hotmail.gr

Περίληψη

Το κλίμα στην εκπαίδευση, αποτελεί μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, οι κυριότεροι παράγοντες της οποίας αναφέρονται σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά όπως του φυσικού περιβάλλοντος, του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, του κοινωνικού περιβάλλοντος, των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του σχολείου και τέλος της κουλτούρας που διαμορφώνεται. Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι έρευνες που διενεργούνται σε διεθνές επίπεδο, καταδεικνύοντας το σχολικό κλίμα ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη δημιουργία των αποτελεσματικών σχολείων. Το κλίμα δίνει σε μια σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, που τη διαφοροποιεί από άλλες σχολικές μονάδες και την κάνει να ξεχωρίζει είτε θετικά είτε αρνητικά. Στο συγκεκριμένο άρθρο θα προσπαθήσουμε να ορίσουμε την έννοια, τις διαστάσεις και τους παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα στη σχολική μονάδα καθώς και τη σημασία που έχει στην επίδοση των μαθητών και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικό κλίμα, επίδοση μαθητών, αποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικό έργο.

Εισαγωγή

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό, έχοντας χαρακτηριστικά ομοιομορφίας και φορμαλισμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου 1990, Μπόμπας 1995). Πράγματι, όσοι έχουν εργαστεί σε κάποιον εκπαιδευτικό οργανισμό, δημόσιο ή ιδιωτικό, εύκολα αντιλαμβάνονται τη διαφορετική ατμόσφαιρα και το κλίμα που επικρατεί σ' αυτόν. Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (1999) το κλίμα σ' ένα σχολείο μπορεί να σε προδιαθέτει ευχάριστα ή να σε απωθεί, μπορεί να σου δημιουργεί την αίσθηση της δημιουργίας και της καινοτομίας ή της παρακμής και της φθοράς, να σου αποπνέει μία αίσθηση διαρκούς ετοιμότητας και αμοιβαίου σεβασμού ή στασιμότητα και αδιαφορία μεταξύ των μελών (Κατσαρού Ειρ. Πιτσιάβας Δ. 2016).

Η μελέτη και η συστηματική διερεύνηση του σχολικού κλίματος απασχόλησε από πολύ νωρίς τους ερευνητές. Από τη δεκαετία του '50 προσπάθησαν να το ορίσουν, χωρίς ωστόσο να έχουν καταλήξει ομόφωνα σ' έναν κοινά αποδεκτό ορισμό. Κατόρθωσαν όμως να συγκλίνουν στην άποψη ότι το σχολικό κλίμα αντανάκλα, κυρίως, τις υποκειμενικές εμπειρίες στο σχολείο όλων όσων εμπλέκονται στη ζωή και δράση της σχολικής μονάδας (Cohen, 2006). Το κλίμα δίνει σε μια σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, που τη διαφοροποιεί από άλλες σχολικές μονάδες, έστω κι αν σε όλα τα άλλα παρουσιάζουν ομοιότητες. Οι Hoy και Miskel (2005) υποστηρίζουν πως το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί ως η "προσωπικότητα του σχολείου", δηλαδή το

κλίμα είναι για το σχολείο ότι και η προσωπικότητα για το άτομο και το χαρακτηρίζουν ως την καρδιά και την ψυχή του σχολείου. (Κατσαρού Ειρ. Πιτσιάβας Δ. 2016).

Το κλίμα επηρεάζεται από ένα σύνολο περιβαλλοντικών στοιχείων, αξιών, πεποιθήσεων, προσδοκιών, ενδιαφερόντων αλλά και ατομικών χαρακτηριστικών των εμπλεκόμενων μελών και διαφαίνεται από την πρώτη κιόλας επίσκεψη που θα πραγματοποιήσει κάποιος στη σχολική μονάδα. Κάθε σχολείο έχει το δικό του κλίμα και τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία καθορίζονται από το περιβάλλον, από τις συνθήκες, όπως ο τύπος και η δυναμικότητα του σχολείου και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών ή της περιοχής που εδρεύει. Το σχολικό κλίμα συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του οργανισμού και της φιλοσοφίας των μελών του, ενώ παράλληλα επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών καθορίζουν από την άλλη πλευρά το σχολικό κλίμα. Δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί ότι το κλίμα επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες όπως είναι οι αξίες και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των γονέων και των στελεχών της εκπαίδευσης που συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου γενικότερα. Ο Wooley (2006), υποστηρίζει ότι οι διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος αλληλεπιδρούν συνεχώς με ποικίλους τρόπους μεταξύ τους, δημιουργώντας το ανάλογο κλίμα, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και τη στάση τόσο του προσωπικού του σχολείου και των μαθητών, όσο και των γονέων και της τοπικής κοινωνίας, ενώ οι Eller και Eller (2009) διατυπώνουν την άποψη ότι το σχολικό κλίμα αποτυπώνεται ως μια άμεση αίσθηση που δημιουργείται από την καθημερινή σχολική εμπειρία και η οποία, λόγω αυτής της αμεσότητας, μπορεί ανά πάσα στιγμή να επηρεαστεί και να μεταβληθεί.

Στο πλαίσιο αυτής της φιλοσοφίας, η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ολόκληρο κοινωνικό σύνολο, στο εσωτερικό του οποίου αναπτύσσονται σχέσεις αμφίδρομες ανάμεσα στα μέλη που το αποτελούν (διευθυντές, εκπαιδευτικοί, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό του σχολείου, γονείς και τοπική κοινωνία). Επίσης πολύ σημαντικό είναι και το οργανωτικό κλίμα. Ως οργανωτικό κλίμα ορίζεται μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που κάνουν το ένα σχολείο να ξεχωρίζει από το άλλο. Αυτά τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος βασίζονται στις συλλογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διοικούντων που υπηρετούν στη σχολική μονάδα (Ζαλβανός 1984, Κανελλόπουλος 1985, Χυτήρης 1994).

Πολλοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι το οργανωτικό κλίμα είναι ένας από τους πιο ισχυρούς παράγοντες στη δημιουργία του σχολικού κλίματος αφού μπορεί να προβλέψει τις απόψεις και τη συμπεριφορά των εργαζομένων, την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την επίδοση των μαθητών. Ακόμα σύμφωνα με τους Witkoskie (1991) και Rowan et al. (1991), όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, οι πιο σημαντικές μεταβλητές είναι οι καινοτομίες, η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, η επαγγελματική ικανοποίηση και τα κίνητρα εργασίας. (Καβούρη 1998).

Η έννοια του σχολικού κλίματος

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η έννοια του σχολικού κλίματος έχει άμεση σχέση με την έννοια του πολιτισμού. Συγκεκριμένα, αντιλαμβάνονται τις δυο έννοιες ως ταυτόσημες. Όμως κάτι τέτοιο δεν μπορεί να συμβαίνει. Κάθε σχολείο έχει τη δική του σχολική κουλτούρα, η οποία είναι η προσωπικότητά του, η οποία διαμορφώνεται, και είναι η εικόνα που δίνει το σχολείο προς τα έξω: *«είναι οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες, τα σύμβολα, οι παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διακρίνουν από όλες τις άλλες»* (Πασιαρδής, Π. 2004). Η εκάστοτε κουλτούρα και ο πολιτισμός, προσδίδουν στον οργανισμό, την αίσθηση της ταυτότητας, ενισχύουν το αίσθημα αφοσίωσης προς αυτόν, ενδυναμώνουν τη σταθερότητα του συστήματος και καθορίζουν τη συμπεριφορά και τη στάση των μελών του.

Ας δούμε όμως γιατί διαφέρουν η έννοια του σχολικού κλίματος και του πολιτισμού. Η χρήση της λέξης και της έννοιας «πολιτισμός» χρησιμοποιείται όταν θέλουμε να δείξουμε τη σύνθεση μιας κοινωνίας (πολυπολιτισμική κοινωνία), την επιστημονική πρόοδο, την αναβάθμιση των θεσμών, το επίπεδο διαβίωσης και κοινωνικής συμβίωσης καθώς και το σύνολο των ανθρωπίνων επιτευγμάτων. Μέσα από το σχολείο, ο πολιτισμός, βοηθά τους πολίτες, ως καθημερινούς συμμετόχους, να προχωρούν σε διαμόρφωση της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής ζωής τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο. (Ζουμπουλιά-Παρασκευή 2016). Ο πολιτισμός περιέχει κάθε οικονομική, διανοητική, κοινωνική, πολιτική και ηθική ανάπτυξη ενός λαού. Αποτελεί τη διαπαιδαγώγηση, τη μόρφωσή του και τον εξευγενισμό της ζωής του με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη των επιστημών, των γραμμάτων, των τεχνών, πνευματικών και ηθικοκοινωνικών αξιών. Το σχολείο ουσιαστικά υπηρετεί τον πολιτισμό κρατώντας όμως τη δική του ξεχωριστή φυσιογνωμία και ταυτότητα. Η σχολική κουλτούρα διέπεται από ένα βασικό χαρακτηριστικό: μπορεί να επιφέρει τροποποιητικές αλλαγές στα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και η ίδια να διαμορφωθεί και να αλλάξει ανάλογα με την κουλτούρα και την κοινωνική αντίληψη των ατόμων που μετέχουν στον οργανισμό. Μ' άλλα λόγια δεν είναι στατική, αφού λειτουργεί συνεχώς σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία. (Κατσαρού Ειρ. Πιτσιάβας Δ. 2016). Το σχολείο έχει, διατηρεί και προάγει στοιχεία του πολιτισμού, κρατώντας όμως σε κάθε περίπτωση τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που το κάνουν να ξεχωρίζει από άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Επομένως, το σχολικό κλίμα, θα μπορούσε να οριστεί ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Hayes, 1994) που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (Jorde-Bloom, 1988), τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο, την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους, την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη απόδοσή τους στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001).

Μορφές του σχολικού κλίματος και οι σημαντικοί παράγοντες διαμόρφωσής του

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να μελετήσουν όλες τις μορφές του κλίματος και να διαχωρίσουν τις κατηγορίες του. Όπως αναφέρει η Πασιαρδή (2001), πρώτοι οι Halpin και Croft (1963) επιχείρησαν να μελετήσουν τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τον διευθυντή του σχολικού οργανισμού και κατέληξαν σε έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος που περιλαμβάνουν μία σταδιακή διαβάθμιση από το ανοιχτό έως το κλειστό κλίμα. Οι κατηγορίες αυτές είναι: α) *το ανοιχτό κλίμα*, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον διευθυντή αλλά και με το βοηθητικό προσωπικό δημιουργώντας μία αίσθηση ελευθερίας, β) *το αυτόνομο κλίμα*, όπου οι εκπαιδευτικοί δρουν περισσότερο με γνώμονα τις προσωπικές κοινωνικές ανάγκες και λιγότερο σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, κάτω από τον μικρό έλεγχο που ασκεί η διοίκηση, γ) *το ελεγχόμενο κλίμα*, το οποίο είναι ακριβώς το αντίθετο από το αυτόνομο κλίμα, διότι προτεραιότητα των μελών του σχολικού οργανισμού αποτελεί η εκτέλεση των καθηκόντων τους, δ) *το οικείο κλίμα* όπου κυριαρχούν οι φιλικές σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα στα μέλη που απαρτίζουν τον σχολικό οργανισμό και λειτουργούν βάσει της ικανοποίησης των κοινωνικών τους αναγκών, ε) *το πατερναλιστικό κλίμα* διακρίνεται από έλλειψη συνεργατικότητας και ομαδικού πνεύματος, επειδή η διοίκηση "*οικειοποιείται*" τις διάφορες σχολικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα να μην ικανοποιούνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών οι οποίοι αρκούνται στην απλή εκτέλεση του καθήκοντός τους και στ) *το κλειστό κλίμα*, το οποίο είναι ακριβώς το αντίθετο με το ανοιχτό, οι σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού είναι τυπικές και ψυχρές και κάθε στοιχείο συνεργατικότητας απουσιάζει.

Οι Sergiovanni και Starratt (2002) στην έρευνά τους κατέληξαν στη διάκριση του κλίματος σε *ανθρωπιστικό* στο οποίο επικρατεί δημοκρατική ατμόσφαιρα και επεκτείνεται έως το κηδεμονικό κλίμα στο οποίο οι μαθητές υπόκεινται σε αυστηρό έλεγχο της συμπεριφοράς τους (Κατσαρός 2016). Η Καβούρη (1998) βασιζόμενη στην έρευνα των Hoy και Miskel, διαπιστώνει πως η ποιότητα του οργανωτικού κλίματος που διαμορφώνεται σε μια σχολική μονάδα μπορεί να ταξινομηθεί με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους: α) με τη δημιουργία *ανοιχτού κλίματος* όπου το ένα μέλος του οργανισμού υποστηρίζει και συνεργάζεται ομαλά με τα υπόλοιπα μέλη, έχοντας παράλληλα τη στήριξη του ηγέτη που τους κατευθύνει ελάχιστα, επιδιώκοντας την αυτονομία και την αυτενέργεια, β) με τη δημιουργία *κλειστού κλίματος* στο οποίο παρουσιάζονται ακριβώς τα αντίθετα με όσα προαναφέρθηκαν, αφού οι διευθυντές θέτουν σοβαρούς περιορισμούς στα μέλη της σχολικής μονάδας, κατευθύνοντάς τους και οδηγώντας τους στην αδιαφορία, γ) με τη δημιουργία *κλίματος αποστασιοποίησης ή αποχής/αποφυγής* (σύμφωνα με άλλους συγγραφείς) που χαρακτηρίζεται από την έλλειψη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών οι οποίοι διατηρούν μία στάση απάθειας παρά τα ελεύθερα περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών και της υποστήριξης που τους παρέχουν οι διευθυντές και δ) με τη δημιουργία *κλίματος ενεργού εμπλοκής ή κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης* (κατ' άλλους ερευνητές) το οποίο διακρίνεται για την άψογη συνεργασία μεταξύ των

εκπαιδευτικών, με αφοσίωση και ενθουσιασμό για το εκπαιδευτικό τους έργο, αγνοώντας όμως την αυταρχική συμπεριφορά του διευθυντή τους.

Σε όλες τις κατηγορίες του σχολικού κλίματος που έχουν μέχρι τώρα καταγραφεί, διαπιστώθηκε πως τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος, αφού αποτελούν βασικές συνιστώσες του (Κατσαρός 2016). Σύμφωνα με τους Καρατάσιο και Καραμήτρου (2010), περικλείει τρεις διαστάσεις που το συνδιαμορφώνουν. *Την οικολογική διάσταση που αναφέρεται στην υλικοτεχνική υποδομή του οργανισμού, την κοινωνική διάσταση που περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των μελών και τη μαθησιακή διάσταση που εμπεριέχει όλες εκείνες τις ενέργειες των εκπαιδευτικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.* Όλοι αυτοί οι παράγοντες αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους και μπορούν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές κλίμα εμπιστοσύνης, συμμετοχής και συνεργασίας και μία αίσθηση ικανοποίησης και συμμετοχής.

Οι παράγοντες που το επηρεάζουν και ουσιαστικά το καθορίζουν σύμφωνα με τον Σαϊτή (2008) θα πρέπει να αναζητηθούν στον διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα όταν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ευέλικτος, ελαστικός και αφήνει περιθώρια σχετικής αυτονομίας τότε το κλίμα είναι αρκετά ευχάριστο και συνεπώς πιο αποδοτικό (Payne & Pheysey, 1972). Ταυτόχρονα περιγράφει ως τον σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης του κλίματος του σχολικού οργανισμού, το μέγεθός του, επισημαίνοντας ότι στις μικρές σχολικές μονάδες διαμορφώνεται ένα πιο ανοιχτό κι ευχάριστο κλίμα σε σχέση μ' αυτό που επικρατεί σε μεγαλύτερες (George & Bishop, 1972). Επιπρόσθετα, θεωρεί αυτονόητα στοιχεία διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος τη συνεχή αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με το εξωτερικό περιβάλλον, αλλά και τις ατομικές διαφορές των ανθρώπων που οφείλονται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους, όπως το γένος, η ηλικία, η προϋπηρεσία και οι αξιώσεις τους για το μέλλον. Έτσι οι διαθέσεις και οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών συνδιαμορφώνουν το κλίμα και σε περίπτωση σύγκρουσης υπάρχει κάμψη του ηθικού του προσωπικού με ότι αυτό συνεπάγεται.

Υπάρχουν όμως και άλλοι παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Ο Daar (2010) παρουσιάζει έντεκα παράγοντες κατατάσσοντάς τους μάλιστα σε σειρά, σύμφωνα με τη σπουδαιότητά τους. Αυτοί είναι: οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, το αίσθημα ασφάλειας των μαθητών, η αποτελεσματική διοίκηση μέσω ενός χαρισματικού ηγέτη, οι προσδοκίες ακαδημαϊκής επίδοσης, η συμπεριφορά των μαθητών, η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προς τους εκπαιδευόμενους, οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας, ο επαγγελματισμός και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι δραστηριότητες των μαθητών πέραν του σχολικού προγράμματος και, τέλος, το φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο πρέπει να είναι αρκετά προσεγμένο για να επηρεάζει θετικά όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας.

Συμπερασματικά, το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται τόσο από την οργανωτική δομή και τον τρόπο άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας όσο και από τις ανάγκες, τις επιδιώξεις

και τους στόχους των εκπαιδευτικών, των μαθητών και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Η σημασία του σχολικού κλίματος στην επίδοση των μαθητών, την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητα του σχολείου

Η σχολική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από ανθρώπους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές), οι οποίοι βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους μέσα από ένα σύνολο κανόνων και αξιών. Το κλίμα που υπάρχει σε μια σχολική μονάδα, αποτελεί μια ομάδα εσωτερικών χαρακτηριστικών και ορίζεται από τις κοινές αντιλήψεις των μελών του οργανισμού.

Ανάμεσα στα μέλη που αποτελούν αυτό το κοινωνικό σύστημα (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό σχολείου, γονείς, τοπική κοινωνία) αναπτύσσονται σχέσεις αμφίδρομες. Οι ειδικοί, όταν αναφέρονται στην έννοια του «σχολικού κλίματος», αναφέρονται κυρίως στο είδος της ατμόσφαιρας που επικρατεί, στο πλέγμα των ανθρώπινων αυτών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται, ενώ συγχρόνως μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για προβλέψεις σχολικών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, το σχολικό κλίμα θα λέγαμε ότι διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του φυσικού, κοινωνικού και μαθησιακού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού (Καρατάσιος 2002).

Το σχολικό κλίμα σε ένα αποτελεσματικό σχολείο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση. Καθήκον και ευθύνη των εκπαιδευτικών είναι να διδάξουν σε όλους τους μαθητές με επιτυχία και άριστα αποτελέσματα, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση, γιατί πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές τους είναι ικανοί να μάθουν (Καρατάσιος 2002). Σ' ένα ευνοϊκό για τη σχολική μάθηση κλίμα, κυριαρχεί το πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού και ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και στον διευθυντή του σχολείου. Θα μπορούσε λοιπόν να ισχυριστεί κανείς ότι το σχολικό κλίμα που προάγει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Τον ηγετικό ρόλο, ιδιαίτερα σ' ότι αφορά τη σχολική διαδικασία, αφήνοντας όμως αρκετό βαθμό ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς, αναλαμβάνει ο διευθυντής.
- Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται και συμμετέχουν στις προσπάθειες αυτοαξιολόγησης, αξιολόγησης και επιζητούν και αποδέχονται την επιμόρφωση.
- Η σχολική μονάδα γίνεται αποδεκτή από την ευρύτερη κοινότητα και λαμβάνει πρωτοβουλίες για εκδηλώσεις και έργα είτε μόνη της είτε σε συνεργασία με άλλους φορείς, τα οποία φέρει εις πέρας.
- Στη σχολική τάξη επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών, αφού εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν την πεποίθηση ότι ο χώρος των σχολικών τάξεων είναι χώρος πρόκλησης και προόδου.

Απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία ενός ζεστού, φιλόξενου και άνετου σχολικού περιβάλλοντος, που θα εμπνέει αισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης σε όλους, για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων για τους μαθητές (Καρατάσιος 2002).

Σ' ένα τέτοιο σχολείο σκοπός και στόχος είναι η προώθηση των καινοτομιών και η εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων και δράσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξασφαλίζοντας την αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. (Ανδρέου - Γ. Παπακωνσταντίνου, 1994). Προτεραιότητα αποτελεί η παροχή υψηλής ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την εξέλιξη του διδακτικού τους έργου, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός ετερογενούς και πολύμορφου μαθητικού δυναμικού.

Με την προσπάθεια πραγματοποίησης όλων αυτών, το σχολείο γίνεται ελκυστικό και διασφαλίζει σε διδάσκοντες και διδασκόμενους ένα περιβάλλον χαράς, μάθησης και δημιουργίας, εφοδιασμένο με μηχανισμούς αντιμετώπισης ειδικότερων προβλημάτων, όπως η υποεπίδοση, η σχολική εγκατάλειψη ή η νεανική παραβατικότητα (Απ. Ανδρέου, 2001). Η σχολική μονάδα γίνεται αποτελεσματική και επιτελεί με επιτυχία το έργο της, που είναι η ομαλή ένταξη των νεαρών ατόμων στο κοινωνικό σύνολο και η πραγματοποίηση των στόχων και των προσδοκιών της κοινωνίας και του ευρύτερου συνόλου από αυτό.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, θα καταλήγαμε στο συμπέρασμα πως το σχολικό κλίμα συνδέεται με την ποιότητα του σχολείου που βοηθά κάθε μέλος του να αντιληφθεί τη σπουδαιότητα του χαρακτήρα του και συνεισφέρει στη δημιουργία μίας μοναδικής αίσθησης του «ανήκειν» σε μία ομάδα, δημιουργώντας συναισθήματα ικανοποίησης και υπευθυνότητας, ενδυναμώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Ταυτόχρονα λειτουργεί βελτιωτικά στη διαδικασία της μάθησης και στην επιτυχία των μαθητών, αποτελώντας έτσι τη βάση για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της κάθε σχολικής μονάδας. Οι περισσότεροι μελετητές εκλαμβάνουν το σχολικό κλίμα ως ένα ψυχολογικό δημιούργημα που προέρχεται από τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και γι' αυτό το καθιστά μοναδικό, ιδιαίτερο και ξεχωριστό για κάθε σχολικό οργανισμό, που τον κάνει να διαφοροποιείται από τους άλλους. Το πιο σημαντικό σ' ένα σχολείο δεν είναι το τι λέγεται ή τι γίνεται, αλλά είναι η συμβολική τους σημασία, τι, δηλαδή, σημαίνουν για τους ανθρώπους που βρίσκονται μέσα στο σχολείο. Η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος, συνδέεται με την αποτελεσματικότητα και την απόδοση του σχολείου αφού τα μέλη του οργανισμού, θέλουν να βρίσκονται στον οργανισμό και να συνεργάζονται μεταξύ τους αυθόρμητα. Βασικός παράγοντας όμως της σχολικής κουλτούρας και του θετικού σχολικού κλίματος είναι ο διευθυντής, ο οποίος μέσα από τις ενέργειές του, πρέπει να είναι πρότυπο που να μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών πεποιθήσεων, αξιών και συμπεριφορών. Τα μέλη του οργανισμού μπορεί να δεχτούν αλλαγές, κάτι που δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση και χρειάζεται

συστηματική προσπάθεια και τη συμβολή όλων με κοινό στόχο την αποτελεσματικότητα και την απόδοση του σχολείου.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα- Ρέππα, Α., (1999). *Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης*, στο Α-θανασούλα-Ρέππα Α., Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιώτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικοί Μονάδος. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ανδρέου, Α. (2001), «Τα επίκαιρα προβλήματα της οργάνωσης και της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος», *Διοικητική Ενημέρωση*, (21): 20-26.
- Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου Γ., (1990), *Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα: Εξάντας.
- Ανδρέου Α. & Γ. Παπακωνσταντίνου, (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Cohen, (2006), “Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being”, *Harvard Educational Review*, 76
- Ζαλβανός, (1984), *Οργάνωση και Διοίκηση*. Τόμος Α': Διαδικασίες στη λειτουργία της οργάνωσης, Αθήνα: Ίων.
- Ζουμπουλιά-Βαρδιάμπαση Παρασκευή, 22ο Διεθνές Συνέδριο, Βέροια, (2016) *Ηγεσία, σχολική κουλτούρα, αξιολόγηση και σχολική βελτίωση: Μια γραμμική σχέση*
- Καβούρη, (1998), «Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας», *Παιδαγωγική Ειθεώρηση*, 27
- Κανελλόπουλος (1985), *Οργανωτική Θεωρία*, Αθήνα: Ευρωτύπ.
- Καρατάσιος, Αμαλία Ε. Καραμήτρου, (2002), *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*, χ. εκδ.
- Καρατάσιος Γεώργιος & Αμαλία Καραμήτρου (2010) *Η Διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Ανακτηθέν από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/366/104.pdf> στις 1-6-2019.
- Κατσαρού Ειρ., Πιτσιάβας Δημήτριος, Κάκκος Γεώργιος, (2016), «Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή», *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος*, Τόμος 4, Τεύχος 3.

- Μπόμπας, (1995), «Συγκεντρωτισμός και αποκεντρωτισμός στην εκπαίδευση: μια απόπειρα συγκριτικής προσέγγισης». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22
- Πασιαρδή, (2001), *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω: Σαΐτης
- Πασιαρδή (2004), *Εκπαιδευτική Ηγεσία – Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χυτήρης, Λ. Σ., (1994), *Οργανωσιακή συμπεριφορά: η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*, Αθήνα: Inerbooks.
- Wooley, M. E. (2006), “Advancing a Positive school Climate for Students, Families and Staff” In: Franklin, C., Harris, M.B. & Allen-Mears, P. (eds), *The School services sourcebook: a guide for school-based professionals*. New York: Oxford University Press

Το σχολικό κλίμα και οι μορφές του

Μπασδαβάνος Μαργαρίτης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc. & M.Sc., mgbasdavan@yahoo.gr

Περίληψη

Η έννοια του σχολικού κλίματος ενέχει αοριστία και σχετική ασάφεια, γι' αυτό και επιδέχεται πολλές ερμηνείες. Ως εκ τούτου, η προσέγγισή της γίνεται από διάφορες οπτικές πλευρές. Το σχολικό κλίμα αναφέρεται κάθε φορά και σε διαφορετικό σχολικό οργανισμό, με αποτέλεσμα να μην προκύπτει ένας συγκεκριμένος και μοναδικός ορισμός της έννοιας αυτής. Οι προταθέντες κατά καιρούς ορισμοί είναι αλληλοσυμπληρούμενοι και χαρακτηρίζονται, σε κάποιο βαθμό, από υποκειμενισμό. Όλοι πάντως οι ορισμοί προκύπτουν από τη σύνθεση και τη συμπύκνωση βασικών χαρακτηριστικών στοιχείων και παραμέτρων του σχολικού κλίματος. Οι ποικίλες διαστάσεις του σχολικού κλίματος εκτείνονται σε διάφορα πεδία, όπως το κοινωνικό, το ψυχολογικό, το συναισθηματικό, το μαθησιακό και άλλα. Όμως το σχολικό κλίμα έχει αρκετές λεπτές και σημαντικές διαφορές από τη σχολική οργανωσιακή κουλτούρα. Επιπλέον το σχολικό κλίμα εμφανίζεται με διάφορες μορφές, οι οποίες διαμορφώνονται από τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή και κυρίως από αυτή του σχολικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών του.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικό κλίμα, σχολική κουλτούρα, εκπαιδευτική ηγεσία.

Εισαγωγή

Η έννοια του σχολικού κλίματος μπορεί να οριστεί με πολλούς και ποικίλους τρόπους, λόγω της ιδιαιτερότητας που παρουσιάζει ο όρος αυτός αλλά και της διαφορετικής εννοιολογικής προσέγγισης που επιδέχεται. Έτσι δεν υπάρχει ένας μοναδικός, σαφής και αποκλειστικός ορισμός του σχολικού κλίματος, δεδομένου ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό πλαίσιο για τον ορισμό του. Οι δυσκολίες για τον σαφή ορισμό του οφείλονται στο γεγονός ότι το σχολικό κλίμα αναδύεται σε ανόμοια πλαίσια (σχολικοί οργανισμοί με διαφορετικές σχολικές κουλτούρες) και σε διαφορετικά περιβάλλοντα (χώρες, πολιτισμοί). Συνέπεια του σχετικά ασαφούς και αφηρημένου χαρακτήρα της έννοιας αυτής είναι ότι έχουν προταθεί και αποτυπωθεί στην βιβλιογραφία διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι περιέχουν, ως ένα βαθμό, και στοιχεία υποκειμενικότητας. Κάποιες ερμηνείες είναι περιφραστικές ενώ κάποιες άλλες πιο περιληπτικές.

Το σχολικό κλίμα είναι ένας όρος που έχει αποτυπωθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους στη βιβλιογραφία, χωρίς την ύπαρξη ενός και μόνο πλήρους και αποκλειστικού ορισμού, ωστόσο θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι το κλίμα αναφέρεται στην ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα σε ένα σχολείο, ως αποτέλεσμα σύνθεσης του περιβάλλοντος και των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών του (Καβούρη, 1998). Βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος είναι το αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας, που λειτουργεί μέσα στη σχολική μονάδα, σε

συνδυασμό με το πνεύμα συνεργασίας που προωθεί την ατομική και συλλογική πρόοδο μέσα από την επιτυχή επίλυση προβλημάτων, ενώ καθοριστικός είναι και ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος με τη σειρά του μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, προσφέροντάς τους ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον και ένα κατάλληλο σύστημα ανταμοιβών (Hoy & Miskel, 2001).

Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας, με το όραμα και το σύστημα εργασίας που διαθέτει, είναι το πρόσωπο κλειδί για τη δημιουργία υγιούς κλίματος, το οποίο θα αποτελεί ένα θετικό περιβάλλον προσανατολισμένο αφενός στη μάθηση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών και αφετέρου στην ενίσχυση των ανθρώπινων σχέσεων και της συνοχής μεταξύ των μελών, με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί. (Πασιαρδής, 2014).

Διερευνώντας τον εν πολλοίς απροσδιόριστο και ασαφή όρο του σχολικού κλίματος αλλά και τη σημασία του, η παρούσα εργασία αναζητεί απαντήσεις σε διάφορα ερωτήματα του τύπου:

- *Τι είναι το σχολικό κλίμα, πως διαμορφώνεται και σε τι διαφέρει από τη σχολική κουλτούρα;*
- *Ποιες είναι οι διάφορες μορφές του σχολικού κλίματος;*
- *Ποιοι είναι οι παράγοντες που επιδρούν και επηρεάζουν τελικά το σχολικό κλίμα;*

Το σχολικό κλίμα και οι διαφορές του από την σχολική κουλτούρα

Η εκδοχή ότι το σχολικό κλίμα είναι η αίσθηση που σχολείου παρουσιάστηκε για πρώτη φορά από τους Halpin και Croft (1963). Η αίσθηση αυτή έχει να κάνει με το ανθρώπινο περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και διαπαιδευγούνται οι μαθητές του σχολείου. Η αίσθηση αυτή είναι διαφορετική σε κάθε σχολείο και αυτό είναι συνέπεια του σχολικού κλίματος.

Ο Hayes (1994) ταυτίζει το σχολικό κλίμα με το σύνολο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των διαφόρων παραμέτρων του σχολείου, οι οποίες επηρεάζουν τόσο την ψυχολογία, τη διάθεση και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών όσο και αποδοτικότητά τους και τον βαθμό επίτευξης των στόχων του σχολείου, δηλαδή το κλίμα σχετίζεται με την ψυχολογική κατάσταση, τις στάσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στα διδακτικά, και όχι μόνο, καθήκοντά τους.

Άλλοι μελετητές του κλίματος υποστήριξαν ότι το κλίμα ενός οργανισμού είναι το ήθος ή το πνεύμα του οργανισμού. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση οι Brown και Henry (1992) εξέφρασαν την άποψη ότι το σχολικό κλίμα είναι το ηθικό των εκπαιδευτικών. Αλλά και μετέπειτα οι MacBeath και Dempster (2009) προσδιόρισαν το σχολικό κλίμα ως τις παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές για το ήθος (ηθική) των μελών μιας σχολικής κοινότητας.

Το σχολικό κλίμα δημιουργείται από το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των διαφόρων σχολικών παραμέτρων, όπως ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών, οι οποίες επηρεάζουν τόσο την ψυχολογική διάθεση και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών όσο και αποδοτικότητά τους και τον βαθμό επίτευξης των στόχων του σχολικού οργανισμού (Πασιαρδή, 2001).

Επιδιώκοντας να προβάλλουν την σημαντική αξία του κλίματος οι Freiberg και Stein (1999) όρισαν το σχολικό κλίμα ως την καρδιά και την ψυχή του σχολείου, με την έννοια της ποιότητας του, που βοηθά το κάθε άτομο να βιώνει την αίσθηση της προσωπικής αξίας, αξιοπρέπειας και σημαντικότητας και συντελεί στη δημιουργία της αίσθησης του “ανήκειν” σε κάτι, πέρα από τους εαυτούς μας. Οι Sergiovanni και Starratt (2002) υποστήριξαν την άποψη ότι το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολικό οργανισμό και σχετίζεται άμεσα με τα εμπλεκόμενα άτομα σε αυτόν, αφού αποτελεί τη βάση για τις εκτιμήσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Θέλοντας να τονίσει την αυτονόητη σημασία του σχολικού κλίματος στην εύρυθμη και απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου, ο Freiberg (1999) ισχυρίστηκε ότι το σχολικό κλίμα μοιάζει με τον αέρα που αναπνέουμε: δεν του δίνουμε σημασία, εκτός αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα μ’ αυτό.

Εξάλλου οι Hoy και Miskel (2001) όρισαν το σχολικό κλίμα, ως ένα σύνολο από εσωτερικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν οργανισμό από έναν άλλο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού. Το σχολικό κλίμα παρέχει μια σχετικά σταθερή ποιότητα του σχολείου στο σύνολό του, που βιώνεται από τους συμμετέχοντες, περιγράφοντας τις συλλογικές τους αντιλήψεις για τη συμπεριφορά και επηρεάζοντας τη στάση και συμπεριφορά τους στο σχολείο.

Η επικρατούσα ατμόσφαιρα σε κάθε σχολείο σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτή και προσδιορίζεται από τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, όπως η φιλικότητα, η εχθρικότητα ή η ανταγωνιστικότητα των ανθρώπινων σχέσεων. Η φύση των ανθρώπινων σχέσεων όλων των εμπλεκόμενων μερών, δηλαδή εκπαιδευτικών, διευθυντή, μαθητών και γονέων, είναι αυτή που διαμορφώνει τελικά το σχολικό κλίμα. Το σχολικό κλίμα λοιπόν είναι το άμορφο και διάχυτο εκείνο αίσθημα που αντιλαμβάνεται και αισθάνεται εύκολα και γρήγορα κάποιος (εκπαιδευτικός, μαθητής, γονέας ή επισκέπτης), ευρισκόμενος στο χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του, έστω και αν δεν είναι δυνατόν να το μετρήσει.

Από τις πολλές και διαφορετικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος οι Καρατάσιος και Καραμήτρου (2010) υποδεικνύουν τρείς που είναι οι εξής:

1. *Η οικολογική διάσταση: Είναι η φυσική και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, δηλαδή το κτίριο, οι αίθουσες και ο τεχνολογικός εξοπλισμός.*
2. *Η κοινωνική διάσταση: Είναι οι τυπικοί και άτυποι κανόνες, που διέπουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Ειδικότερα σχετίζεται με τις σχέσεις διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων.*
3. *Η μαθησιακή διάσταση: Είναι το μαθησιακό περιβάλλον και οι διδακτικές δράσεις των εκπαιδευτικών, όπως είναι ο προγραμματισμός του μαθήματος, η αξιολόγηση, η*

ανατροφοδότηση, οι διάφορες εργασίες και δραστηριότητες, το κλίμα συνεργασίας και συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.

Με βάση τις παραμέτρους που επηρεάζει το σχολικό κλίμα είναι δυνατόν στις διαστάσεις του να περιληφθούν και οι εξής (Κυθραιώτης, Δημητρίου & Αντωνίου, 2011):

- *Η ψυχολογική διάσταση:* εκφράζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών.
- *Η συναισθηματική διάσταση:* αποτυπώνεται στις στάσεις των εκπαιδευτικών.
- *Η παραγωγική διάσταση:* αναφέρεται στην αποδοτική διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα δεν είναι, όπως πολλοί θεωρούν, ταυτόσημες έννοιες. Παρόλο που οι δύο όροι έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά, εντούτοις εκφράζουν διαφορετικές έννοιες. Πάντως, δεν είναι λίγοι εκείνοι που εκφράζουν την άποψη, ότι πρακτικά το κλίμα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μέρος της κουλτούρας. Η κουλτούρα ενός σχολείου αντανακλάται στο σχολικό κλίμα (Mintzberg, 1979), το οποίο αποτελεί τμήμα της οργανωσιακής κουλτούρας. Ειδικά η Πασιαρδή (2001) προβάλλει την άποψη, ότι το κλίμα επηρεάζεται από την υφιστάμενη κουλτούρα. Ωστόσο, η σχολική κουλτούρα είναι η έκφραση της συλλογικής προσωπικότητας των μελών του σχολικού οργανισμού ενώ το σχολικό κλίμα είναι μία πτυχή της σχολικής κουλτούρας, που απεικονίζει την συνολική στάση των μελών κάθε σχολικής μονάδας, αποτελώντας την νοητή βιτρίνα του σχολείου. Οι διαφορές του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας (πολιτισμού) είναι αρκετές και σημαντικές και αναδείχθηκαν από τον Van Houtte (2004) και τον Gruenert (2008). Προς καλύτερη διάκριση οι διαφορές αυτές παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.1.

Πίνακας 1.1 Διαφορές σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας

Σχολικό κλίμα	Σχολική κουλτούρα
Είναι η ατμόσφαιρα του σχολείου	Είναι η ταυτότητα του σχολείου
Το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων	Ότι συμβαίνει πραγματικά στο σχολείο
Ευδιάκριτο	Δυσδιάκριτη
Βασίζεται σε αντιλήψεις	Βασίζεται σε κοινές αξίες, αρχές και πεποιθήσεις
Εμφανίζει επιφανειακά χαρακτηριστικά	Εμφανίζει βαθύτερα χαρακτηριστικά
Ευέλικτο με ευκολία αλλαγής	Απαιτεί πολλά χρόνια για την ανάπτυξη/εξέλιξή της
Είναι αισθητό με την είσοδο στο χώρο	Δεν μπορεί να γίνει αισθητή από τα μέλη
Παρέχει μία νοητική κατάσταση	Παρέχει ένα περιορισμένο τρόπο σκέψης
Εκφράζει τη στάση / διάθεση της ομάδας	Εκφράζει την προσωπικότητα της ομάδας
Είναι όλα γύρω μας	Είναι μέρος του εαυτού μας
Πως αισθανόμαστε στον χώρο	Πως κάνουμε πράγματα στον χώρο
Το πρώτο βήμα για βελτίωση	Καθορίζει τη δυνατότητα να υπάρξει βελτίωση

Εν συντομία λοιπόν, το σχολικό κλίμα εκφράζει την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που καλύπτει κάθε σχολείο και σχετίζεται με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του. Έτσι το σχολικό κλίμα διαφοροποιείται από την σχολική κουλτούρα, δεδομένου ότι αποτελεί την

διαφανή πτυχή της, μέσα από την οποία διακρίνεται η συλλογική στάση και συμπεριφορά των μελών της κάθε σχολικής κοινότητας.

Μορφές σχολικού κλίματος και παράγοντες διαμόρφωσής του

Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από τις επίσημες και ανεπίσημες συμπεριφορές, που εκδηλώνονται στους σχολικούς οργανισμούς, την προσωπικότητα των εμπλεκόμενων, καθώς επίσης και από την σχολική ηγεσία.

Οι πρώτες ερευνητικές προσπάθειες για το σχολικό κλίμα έγιναν από τους Halpin και Croft (1963), οι οποίοι κατέληξαν στο να προτείνουν μία διαβαθμισμένη κλίμακα με έξι τύπους σχολικού κλίματος, που είναι οι εξής: ανοικτό, αυτόνομο, ελεγχόμενο, οικείο, πατερναλιστικό και κλειστό κλίμα.

Κατά την Καβούρη (1998) το σχολικό κλίμα διακρίνεται σε τέσσερις κατηγορίες και συγκεκριμένα: το ανοικτό, το κλειστό, το αποχής-αποφυγής και το συμμετοχής-αφοσίωσης. Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο οι Hoy και Miskel (2001) πρότειναν τέσσερις, παρόμοιους με τους παραπάνω τύπους σχολικού κλίματος, με κριτήρια αφενός την συμπεριφορά του διευθυντή και τον τρόπο διοίκησης που εφαρμόζει και αφετέρου την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Από το βαθμό αλληλεπίδρασης των δύο αυτών εμπλεκόμενων μερών, προκύπτουν οι εξής τέσσερις τύποι σχολικού κλίματος:

1. Το Ανοικτό Κλίμα:

- **Ο Διευθυντής** υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς. Ο βαθμός που τους κατευθύνει και τους περιορίζει είναι χαμηλός.
- **Οι εκπαιδευτικοί** συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους με αίσθηση επαγγελματικής ευθύνης.

2. Το Κλειστό Κλίμα:

- **Ο Διευθυντής** είναι έντονα καθοδηγητικός και περιοριστικός και δεν ενθαρρύνει ούτε υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς.
- **Οι εκπαιδευτικοί** διακρίνονται από αδιαφορία, αποστασιοποίηση και απομόνωση.

3. Το Κλίμα Αποστασιοποίησης:

- **Ο Διευθυντής** διακρίνεται για το χαμηλό βαθμό που καθοδηγεί και περιορίζει τους εκπαιδευτικούς.
- **Οι εκπαιδευτικοί** παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο συνεργασίας και οικειότητάς μεταξύ τους.

4. Το Κλίμα Ενεργού Εμπλοκής:

- **Ο Διευθυντής** είναι κλειστός, αυστηρός, ελεγκτικός και περισσότερο κατευθύνει και θέτει περιορισμούς, χωρίς να ενθαρρύνει ούτε να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς.
- **Οι εκπαιδευτικοί** είναι ενωμένοι, αφοσιωμένοι, συνεργάσιμοι και ανοιχτοί μεταξύ τους. Ασχολούνται με το εκπαιδευτικό τους έργο και τους μαθητές τους, αγνοώντας την κλειστή συμπεριφορά του Διευθυντή τους.

Με βάση τα προαναφερθέντα οι τέσσερις αυτοί τύποι σχολικού κλίματος εμφανίζονται πολύ παραστατικά στον Πίνακα 2.1.

Πίνακας 2.1 Τύποι Σχολικού Κλίματος

		Τρόπος διοίκησης του Διευθυντή	
		Ανοιχτός	Κλειστός
Συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	Ανοιχτή	<i>Ανοιχτό κλίμα</i>	<i>Κλίμα ενεργού εμπλοκής</i>
	Κλειστή	<i>Κλίμα αποστασιοποίησης</i>	<i>Κλειστό κλίμα</i>

Οι Sergiovanni και Starratt (2002) πρότειναν περισσότερους τύπους σχολικού κλίματος, οι οποίοι εκτείνονται από την κατηγορία του **ανθρώπινου-δημοκρατικού** έως την κατηγορία του **κηδεμονικού-αυστηρού** κλίματος. Υπό το πρίσμα των σχέσεων διευθυντή και μελών του σχολείου, ο Πασιαρδής (2004), προσδιόρισε τρεις μορφές σχολικού κλίματος:

- Το **τυπικό-απρόσωπο κλίμα** στο οποίο η προσωπική επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μελών του οργανισμού περιορίζεται σε τυπικές σχέσεις.
- Το **άτονο κλίμα** όπου παραγκωνίζεται η σχολική μάθηση, δεδομένου ότι τα μέλη του δεν έχουν επίγνωση των αρμοδιοτήτων και των ρόλων που καλούνται να ασκήσουν.
- Το **τυπικό-προσωπικό κλίμα** χαρακτηρίζει τα σχολεία που έχουν δημοκρατική οργάνωση, με συνέπεια την προαγωγή της συνεργασίας και την καλλιέργεια των ανθρώπινων σχέσεων.

Από τη γενικότερη και ευρύτερη θεώρηση του κλίματος αναδεικνύονται δύο μορφές του: το **θετικό** και το **αρνητικό** σχολικό κλίμα. Σε ένα σχολείο με θετικό κλίμα επικρατεί ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και καταβάλλεται συλλογική προσπάθεια από το εκπαιδευτικό προσωπικό για την μαθητική πρόοδο. Το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει στην περίπτωση του αρνητικού κλίματος. Οι παράγοντες που συνδιαμορφώνουν το σχολικό κλίμα είναι πολλοί και διάφοροι. Κυριότεροι παράγοντες είναι ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και η ποιότητα των σχέσεών τους. Συγκεκριμένα, όταν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ευέλικτος, ελαστικός και αφήνει περιθώρια σχετικής ελευθερίας και αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς του, τότε το κλίμα είναι άνετο, ευχάριστο και συνεπώς πιο αποδοτικό (Payne & Pheysey, 1972). Επίσης ένας σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος είναι το μέγεθός του, δηλαδή στα μικρά σχολεία διαμορφώνεται πιο ανοιχτό κλίμα σε σχέση με τα μεγάλα (George & Bishop, 1972). Επιπρόσθετα και ο Σαΐτης (2008) εκφράζει την άποψη ότι η δομή του σχολικού οργανισμού επηρεάζει το κλίμα που επικρατεί σε αυτόν. Άλλοι παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα είναι η συνεχής αλληλεπίδραση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον του και οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων, που οφείλονται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους, όπως το γένος, η ηλικία, η προϋπηρεσία και οι επιθυμίες τους.

Λαμβάνοντας υπόψη την υφιστάμενη βιβλιογραφία ο Daar (2010) εισηγήθηκε έντεκα παράγοντες σε φθίνουσα κλίμακα σπουδαιότητας, που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα και συγκεκριμένα τους εξής:

- 1. Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών:** Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τότε τους οδηγούν στην αυτορρύθμιση.
- 2. Αίσθημα ασφάλειας:** Αφορά στην φυσική ασφάλεια εντός του σχολείου και στην συναισθηματική ασφάλεια, που περιορίζει το άγχος των μαθητών.
- 3. Διοίκηση:** Ο σύγχρονος διευθυντής πρέπει να διαθέτει όραμα, να θέτει υψηλούς αλλά συνάμα εφικτούς στόχους και να προάγει τις διαπροσωπικές σχέσεις.
- 4. Προσδοκίες μαθητικής επίδοσης:** Το σχολείο πρέπει να γεννά υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις και να δημιουργεί όλες τις προς τούτο προϋποθέσεις.
- 5. Συμπεριφορά μαθητών:** Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών να οριοθετούν τη συμπεριφορά των μαθητών, χωρίς την ανάγκη επιβολής ποινών ή απόδοσης αμοιβών.
- 6. Καθοδήγηση:** Οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν ποιοτική καθοδήγηση στους μαθητές καθώς και εξατομικευμένη στήριξη, όποτε αυτό απαιτείται.
- 7. Σχέσεις μεταξύ των μαθητών:** Οι μαθητές οφείλουν να αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις μεταξύ τους, ώστε να συνεργάζονται αρμονικά για την επίτευξη των στόχων τους.
- 8. Σχέσεις σχολείου – οικογένειας:** Η συνεργασία των γονέων με το σχολείο τους επιτρέπει να κατανοήσουν τις μαθησιακές και ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών τους.
- 9. Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών:** Αφορά στην ικανότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για την οργάνωση της διδασκαλίας.
- 10. Δραστηριότητες των μαθητών:** Οι δραστηριότητες των μαθητών τους δίνουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις καθώς και το συναισθηματικό του «ανήκειν» στο σχολείο τους.
- 11. Φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον:** Το όμορφο φυσικό σχολικό περιβάλλον συμβάλει θετικά στην ψυχολογία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Περίληπτικά λοιπόν, το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται πρωτίστως από ενδογενείς σχολικούς παράγοντες, όπως οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις των εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία και δευτερευόντως από εξωγενείς παράγοντες, όπως κοινωνικοί, πολιτικοοικονομικοί και πολιτισμικοί.

Συμπεράσματα

Συμπεραίνοντας, το σχολικό κλίμα εκλαμβάνεται από τους πιο πολλούς ερευνητές σαν ένα ψυχολογικό δημιούργημα, το οποίο προέρχεται από τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας. Έτσι το κλίμα καθίσταται ιδιαίτερο και μοναδικό για κάθε σχολείο, με αποτέλεσμα να διαφοροποιούνται και να ξεχωρίζουν τα σχολεία μεταξύ τους. Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από την οργανωτική δομή της σχολικής μονάδας, τον τρόπο άσκησης της εκπαιδευτικής διοίκησης, τις ανάγκες, τις επιδιώξεις και τους στόχους των εκπαιδευτικών, των μαθητών και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας καθώς και από τις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Τελικά, η δημιουργία ενός ελκυστικού, φιλόξενου και άνετου σχολικού περιβάλλοντος, που θα ικανοποιεί όλους τους εμπλεκόμενους στην σχολική λειτουργία, αποτελεί κεντρικό στόχο για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Brown, G. J., & Henry, D. (1992). Using the climate survey to drive school reform. *Contemporary Education*, 63, 277-280.
- Daar, S. (2010). School climate, teacher satisfaction, and receptivity to change, Unpublished Ph.D. Thesis. Indiana: Indiana State University.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press.
- George, T. & Bishop, L. (1972). Relationship of Organizational Structure and Teacher Personality Characteristics to Organizational Climate, *Administrative Science Quarterly*, 16, 467-76.
- Gruenert, S., (2008). School Culture, School Climate: They Are Not the Same Thing, *Principal* 87, no4, pp 56-59.
- Halpin, A., and Croft, D. 1963. The Organizational Climate of Schools. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hayes, N. (1994). *Empowering schools: Process and outcome considerations*. School Development Program Research Monograph. Hew Haven: Yale Child Study Center.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. (6^η Έκδοση). New York: McGraw – Hill, Inc.
- MacBeath, J. & Dempster, N. (2009). *Connecting Leadership and Learning: Principles of Practice*. New York, NY: Routledge.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Payne, R. & Pheysey, D. (1972). Stern's Organizational Climate Index: A Reconceptualization and Application to Business Organizations, *Organizational Behavior and Human Performance*, 6, 77-98.
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: a Redefinition*. (7th ed.). Singapore: McGraw-Hill.

Van Houtte, M. (2004). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89.

Ελληνόγλωσσες

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, σελ.181-201.

Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου Α. (2010). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/366/104.pdf> στις 15-6-2019.

Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ. & Αντωνίου, Π. (2011). Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος στο σχολείο. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*.

Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (2^η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτης Χ. (2002). Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός.

Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί: Οριοθέτηση της σχέσης εργασίας στη σφαίρα της επισφάλειας

Λιαρόπουλος Παύλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.78, Υπ. Διδάκτορας, paliarop@gmail.com

Περίληψη

Το καθεστώς των αναπληρωτών εκπαιδευτικών θέτει ως κεντρικό ζήτημα διερεύνησης την προσέγγιση της έννοιας της επισφάλειας. Η επισφάλεια ως έννοια συνδέεται στενά με τις έννοιες της απασχολισιμότητας και της ανεργίας. Εκτός από την καθαρά παιδαγωγική διάσταση της διερεύνησης του ρόλου και της επαγγελματικής ανάπτυξης του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ο οποίος αποτελεί έναν από τους ουσιαστικότερους παράγοντες των εκπαιδευτικών συστημάτων, οι εργασιακές σχέσεις στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να τέμνονται από την επισφάλεια και την εργασιακή αβεβαιότητα. Το καθεστώς των αναπληρωτών εκπαιδευτικών αποτελεί τροχοπέδη στην προσπάθεια της επαγγελματικής ανάπτυξης και της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Η εργασία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών διακόπτεται με την απόλυσή τους και την εγγραφή τους στα μητρώα ανέργων του ΟΑΕΔ, γεγονός το οποίο τους τοποθετεί καθαρά στη σφαίρα της επισφάλειας. Στο παρόν άρθρο θα προσπαθήσουμε να οριοθετήσουμε το καθεστώς των αναπληρωτών εκπαιδευτικών εντός του πεδίου της επισφάλειας με αναφορές στον αντίστοιχο προβληματισμό της επιστημονικής κοινότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, επισφάλεια, οριακότητα, επαγγελματική ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Σχολιάζοντας το έργο του Γκιγιόμ Απολλιναίρ (2000: 14), ο Μισέλ Ντεκωντέν κάνει λόγο για τη «διαλεκτική του αληθινού και του ψεύτικου», η οποία διατρέχει το έργο του Γάλλου συγγραφέα. Έτσι, ο πρίγκιπας δεν είναι πραγματικά πρίγκιπας, ο πύργος είναι στην ουσία μια εξοχική κατοικία, ο τόπος του εγκλήματος είναι ασαφής, καθώς τη στιγμή του εγκλήματος το τρένο διασχίζει τα σύνορα δύο χωρών. Αυτός ο ασαφής, κίβδηλος, ακαθόριστος χαρακτήρας των ηρώων και των καταστάσεων στο έργο του συγγραφέα, φαίνεται να ταιριάζει με τις καταστάσεις οι οποίες επικρατούν στο φάσμα των επισφαλώς εργαζόμενων τόσο γενικά, όσο και ειδικότερα των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται ως αναπληρωτές στην εκπαίδευση.

Αν η διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως τέχνη (Bacharach & Conley, 1989) ή αν ο «καλός εκπαιδευτικός» είναι αυτός που αναπτύσσει μια ταυτότητα (Van Huizen, Van Oers & Wubbels, 2005: 275), τότε ο επαγγελματισμός και η πρόσληψη του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία ή τεχνίτη υποσκάπτονται από τις επισφαλείς συνθήκες εργασίας. Οι επισφαλείς όροι εργασίας δημιουργούν, αν μη τι άλλο, ένα μη γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και τη διδασκαλία. Περαιτέρω το εργασιακό καθεστώς των αναπληρωτών εκπαιδευτικών

περιορίζει εκείνες τις δυνατότητες κριτικού αναστοχασμού και συνδιαλλαγής με τα λοιπά πεδία δύναμης των εκπαιδευτικών θεσμών (γονείς, μαθητές, διανοούμενους παιδαγωγούς, κρατική πολιτική) (Dale, 1982· Μπουζάκης, 2002: 21-39). Το εφήμερο της παρουσίας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, οι συχνά άγνωστοι όροι της τοπικής κοινωνίας, τα ελλειπή δικαιώματα και η δυσκολία επίτευξης των όρων της κοινωνικής αναπαραγωγής, φαίνεται ότι επιβεβαιώνουν την παραπάνω θέση. Συνακόλουθα, το καθεστώς της επισφαλούς εργασίας και η «οριακότητα» της κατάστασης των αναπληρωτών, ενδεχομένως υποσκάπτει τους όρους οι οποίοι θα επέτρεπαν το στοχασμό πάνω στα αναλυτικά προγράμματα, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (Μαυρογιώργος, 2000· Giroux & Purpel, 1983), το περιεχόμενο της μάθησης και τις λειτουργίες του σύγχρονου σχολείου (Μαυρουδέας, 2005).

Στο παρόν άρθρο θα οριοθετήσουμε τη σχέση εργασίας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στη σφαίρα της επισφάλειας. Καθώς η ύπαρξη των αναπληρωτών στην ελληνική εκπαίδευση αποτελεί ένα διογκούμενο και χρόνιο φαινόμενο, η προσέγγιση των συνθηκών εργασίας της συγκεκριμένης κατηγορίας εκπαιδευτικών, αποτελεί αναγκαίο όρο στην προσπάθεια κατανόησης του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η προσφυγή στη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας, η οποία αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική του ανάπτυξη, στην περίπτωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών συνδυάζεται με την προσέγγιση της επισφάλειας.

Εργασιακή επισφάλεια

Η συντήρηση των υψηλών ποσοστών ανεργίας και η διάδοση πρακτικών οι οποίες προκαλούν την απορρύθμιση της αγοράς εργασίας και του κράτους-πρόνοιας, αποτελούν μάλλον τον κανόνα στις σύγχρονες ανεπτυγμένες χώρες (Λυμπεράκη & Μουρίκη, 1997). Σε αυτό το πλαίσιο παρατηρείται η αποδόμηση του δικτύου κοινωνικής εξασφάλισης (Giddens, 1998: 18-22). Με τον τρόπο αυτό, η κατάργηση της μονιμότητας και της σταθερότητας που χαρακτήριζε τις εργασιακές σχέσεις στις κοινωνίες της πλήρους απασχόλησης (Διακήρυξη οικονομολόγων για την άρνηση της μονόδρομης σκέψης, 1998), η πολυαπασχόληση, η ετεροαπασχόληση και η υποαπασχόληση μέσα σε ένα τοπίο το οποίο κυριαρχείται από την έννοια της απασχολησιμότητας φαίνεται ότι θέτει εκ νέου ως επίκαιρη τη συζήτηση για την έννοια του «εφεδρικού στρατού» του Κ. Μαρξ (2002: 664-668). Ως έννοια το «πρεκαριάτο» λοιπόν πρωτοεντοπίζεται στα έργα των κλασσικών Μαρξ και Βέμπερ (Bove, Murgia & Armano, 2017: 1). Οι αλλαγές οι οποίες εδραιώνονται στο χώρο των εργασιακών σχέσεων από τη δεκαετία του 1990 οδηγούν στη δυναμική επανεμφάνιση της έννοιας (Bove, Murgia & Armano, 2017: 2). Η μετάβαση από ένα καθεστώς σχετικής σταθερότητας σε ένα καθεστώς διαρκούς επισφάλειας και ευαλωτότητας, μια εμπειρία η οποία αφορά μια πλειάδα κατηγοριών εργαζομένων, μεταξύ των οποίων και των εκπαιδευτικών μέσω του καθεστώτος της αναπλήρωσης ή της ανάθεσης ιδιωτικού έργου, συγκροτεί αυτό το οποίο έχει ταξινομηθεί ως «πρεκαριάτο» (Σπυριδάκης, 2018: 11). Η εμπειρία της ευαλωτότητας, που φαίνεται να επιτείνεται λόγω της οικονομικής κρίσης (ειδικά για τις συνέπειες της παρούσας κρίσης στον εκπαιδευτικό, βλ.: Ντούρου, 2014) χαρακτηρίζεται από την αδυναμία

σαφούς σχεδιασμού του μέλλοντος και την αύξηση των κινδύνων στη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής.

Το παραπάνω πλαίσιο δημιουργεί μια κατάσταση «οριακότητας» (Σπυριδάκης, 2018: 55-68) η οποία επηρεάζει τη συγκρότηση της ταυτότητας και δημιουργεί ένα σύνολο από ενδεχόμενες διαφορετικές διαδρομές επαγγελματικής καριέρας. Η έννοια της «οριακότητας» περιγράφει με τον καλύτερο τρόπο το σύνολο των ανθρώπων στις σύγχρονες κοινωνίες οι οποίοι κινούνται μεταξύ διαφορετικών εργασιών, μεταξύ εργασίας και ανεργίας ή/και διαφορετικών επαγγελματικών διαδρομών. Η διερεύνηση της έννοιας της «οριακότητας» από τους Ibarra & Obodaru (2016) με αναφορές στην προέλευση της έννοιας από την ανθρωπολογία, καταδεικνύει ότι η «οριακότητα» μπορεί να έχει θετικό περιεχόμενο και να είναι μια θεσμοθετημένη μεταβατική κατάσταση κατά την οποία το άτομο μεταβαίνει από το ένα στάδιο της ζωής του στο άλλο. Το στάδιο της «οριακότητας» στις πρωτόγονες κοινωνίες, στάδιο το οποίο περιλαμβάνει τελετουργίες, ορίζει τη μετάβαση από την προηγούμενη κατάσταση του ατόμου στη νέα του κοινωνική θέση. Η «μεταοριακή» θέση σημαίνει την επαναφορά σε μια κοινωνική σταθερότητα. Στις σύγχρονες κοινωνίες η μετάβαση αυτή φαίνεται να είναι μετέωρη και εγκλωβισμένη σε έναν εξατομικευμένο αδιέξοδο δρόμο (Ibarra & Obodaru, 2016: 49).

Η επισφάλεια ως καθολικοποιημένη κατάσταση στις σημερινές συνθήκες από τη μια πλευρά φαίνεται να κατηγοριοποιεί τα υποκείμενα σε αυτούς που τα «κατάφεραν» και σε αυτούς που «αδυνατούν» να προσαρμοστούν, εκτρέφοντας έτσι τον κοινωνικό ανταγωνισμό και την παραγωγή πειθαρχημένων σωμάτων σε μια ευέλικτη αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα, η κατάσταση αυτή φαίνεται να υποβοηθά στη δημιουργία μιας κοινωνικής σχέσης, της σχέσης η οποία προκύπτει από το γεγονός της επισφάλειας [η αναγνώριση της πατρότητας του έργου του Απολλιναίρ (2000) που παραθέσαμε στην αρχή του κειμένου δε γίνεται, κατά ειρωνικό τρόπο, παρά μόνο μέσα από τον εντοπισμό αυτών των στοιχείων της ασάφειας, κοινών στα πεζά κείμενα του εν λόγω λογοτέχνη]. Έτσι, συγγραφείς όπως η J. Butler (2017) ή η I. Lorey (2015) αξιολογούν θετικά τις δυνατότητες του δεσμού αυτού να ανατροφοδοτήσει με αμφισβήτηση την πολιτική (Σπυριδάκης, 2018: 22-25). Με αυτή την έννοια, κομμάτι της δραστηριότητας και της πρακτικής των εκπαιδευτικών και ειδικά των επισφαλώς εργαζομένων αναπληρωτών εκπαιδευτικών, όπως η αποδοχή των δυσμενών μεταθέσεων ή η επιδίωξη της επιμόρφωσης ή της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να ειπωθούν αμφίσημα. Από τη μια, σαν ατομική επένδυση σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον για την κατάκτηση μιας θέσης (προσωρινής ή μόνιμης) ή από την άλλη σαν αναγνώριση της σχέσης της επισφάλειας ως μιας κατάστασης η οποία γεννά τις προϋποθέσεις για έναν παραγωγικό τρόπο αντιμετώπισης του μη υπολογίσιμου, όπως σημειώνει η I. Lorey (2015) ορίζοντας τον αμφίσημο όρο της κυβερνητικής επισφάλειας.

Γενικά μπορούμε να πούμε ότι στο σύγχρονο διάλογο η έννοια της επισφάλειας γίνεται αντιληπτή με έναν ή περισσότερους από τους παρακάτω τρόπους. Είναι ένα οντολογικό πρόβλημα του σύγχρονου ανθρώπου υπό την έννοια ότι όλοι στις σύγχρονες κοινωνίες

στερούμαστε την εγγύηση της σταθερότητας και της ασφάλειας. Είναι ένας όρος «ομπρέλα» ο οποίος καλύπτει τις σύγχρονες εργασιακές σχέσεις, όπως τους αυτοαπασχολούμενους, τους συμβασιούχους, τους μερικώς απασχολούμενους κτλ. Είναι μια συμφυής συνθήκη του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου καπιταλισμού και αποτελεί τον κυρίαρχο τρόπο διακυβέρνησης. Είναι μια βιωματική κατάσταση σύμφωνη με το «νέο πνεύμα του καπιταλισμού». Σύμφωνα με αυτό το πνεύμα, το άτομο καλείται να αξιοποιήσει τις συναισθηματικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες μέσα σε ένα εργασιακό τοπίο το οποίο οριοθετείται από την εγκατάλειψη του φορντικού μοντέλου προς ένα ευέλικτο νέο σύστημα οργάνωσης των επιχειρήσεων (Bove, Murgia & Armano, 2017: 4-5).

Το βίωμα της ανεργίας

Η ανεργία αποτελεί το δεύτερο σημαντικό στοιχείο της κατάστασης των επισφαλώς εργαζόμενων. Η σημασία της διάστασης της ανεργίας για το θέμα μας βρίσκεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στους οποίους αναφερόμαστε, τελειώνοντας τη σχολική χρονιά απολύονται και πηγαίνουν με κάθε «επισημότητα» στον ΟΑΕΔ, ώστε να γραφτούν ως άνεργοι και να λάβουν το επίδομα ανεργίας. Η ανεργία αποτελεί λοιπόν το δεύτερο πόλο της κατάστασης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Η πορεία της σχολικής χρονιάς και η είσοδος στην ανεργία είναι προδιαγεγραμμένοι σταθμοί. Η επαναπρόσληψη και οι όροι επαναπρόσληψης όχι.

Η ανεργία έχει περιγραφεί ως μια πράξη βίας, η οποία επηρεάζει τις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου, οδηγεί στην κοινωνική αποειδίκευση και αποσυντονίζει την προσωπικότητα του ατόμου (Καρακιουλάφη, 2013: 126). Σύγχρονες έρευνες τονίζουν ότι η ανεργία γίνεται αντιληπτή *«ως ένα μαζικό φαινόμενο που αντιμετωπίζεται ωστόσο ολόένα και πιο εξατομικευμένα»* (Τσιώλης, 2002: 21).

Η δυσκολία ορισμού της κατηγορίας «άνεργος» όπως περιγράφεται σε διάφορες έρευνες, είναι ενδεικτικό από τη μία της οριακότητας που επικρατεί για αυτές τις κατηγορίες πληθυσμού, και από την άλλη της εξαφάνισης από τις επίσημες στατιστικές καταμετρήσεις ενός όγκου ανθρώπων οι οποίοι για πολλούς λόγους δεν είναι καταγεγραμμένοι άνεργοι. Η δυσκολία του ορισμού και του ποσοτικού προσδιορισμού του πληθυσμού του δείγματος αποτυπώνεται στο έργο του Ν. Παναγιωτόπουλου (2013: 77-99) *Η βία της ανεργίας*. Η δυσκολία ορισμού του πληθυσμού αποτελεί και για την περίπτωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ένα ανοιχτό ερώτημα. Είναι ορθό να επικεντρωθεί κανείς στους αναπληρωτές μέσα στο σχολείο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ή αυτή η αντίληψη αφήνει έξω από την οπτική της κατηγορίας εκείνων οι οποίοι υπηρέτησαν προηγούμενα χρόνια και τώρα δεν απασχολούνται στην εκπαίδευση; Αν δεν βρίσκονται στη δευτεροβάθμια τότε απασχολούνται σε συναφή αντικείμενα, άλλαξαν τελείως επάγγελμα ή έχουν αποσυρθεί από την αγορά εργασίας, όπως αναγνωρίζει στην έρευνά του για τις άνεργες γυναίκες στην Πορτογαλία ο Ρ. Αραújo (2017: 49); Οι αποχωρήσεις αναπληρωτών κατά τη διάρκεια της χρονιάς (Κορδής, 2019) ή η μη κατάθεση εκ νέου της αίτησης επαναπρόσληψης δημιουργεί ερωτήματα για τη συγκεκριμένη κατηγορία

αναπληρωτών και ειδικά για την κατηγορία εκείνη αναπληρωτών εκπαιδευτικών η οποία αποχώρησε αφού δέχτηκε την τοποθέτηση, αλλά (ίσως) δεν κατάφερε να επιτύχει τους όρους της κοινωνικής της αναπαραγωγής.

Η παραπάνω συζήτηση αποτελεί το πλαίσιο του θεωρητικού προϊδεασμού για να μιλήσουμε τελικά για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς: ο λόγος είναι για εκπαιδευτικούς; Για ανέργους; Μπορούμε σίγουρα να πούμε ότι είναι για ανθρώπους οι οποίοι βιώνουν την οριακότητα. Τελικά, η υπερβολική ενασχόληση με το εκπαιδευτικό έργο, με όλο το φόρτο ο οποίος περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία [για να μην περιλάβουμε τίποτα άλλο, απλά ας φέρουμε ως παράδειγμα το ρόλο του εκπαιδευτικού στην αναγνώριση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας (Στασινός, 2015: 385-410· Ζάχος, 1993)], μήπως αποτελεί μη ορθολογική επιλογή του υποκειμένου ή εντάσσεται στην ορθολογικότητα ως προς την αξία κατά την τυπολογία του M. Weber (2005: 25-27) (και άρα απέχει από το πρότυπο του *homo economicus*). Η S. Wallman (2004: 22) σημειώνει ότι το άτομο θα επενδύσει σε μια επιμέρους ταυτότητα ελαχιστοποιώντας την επένδυσή του σε μια άλλη ή άλλες. Ή, αλλιώς, θα μετατοπίσει τις προσπάθειές του από μια περιοχή σε μια άλλη ανάλογα με τις ευκαιρίες οι οποίες του δίνονται σε κάθε περίπτωση. Δίπλα στα παραπάνω, αν η επαγγελματική ταυτότητα είναι αποτέλεσμα της δέσμευσης και του αυτοπροσδιορισμού (Φρυδάκη, 2015: 20), τότε το πλαίσιο το οποίο ορίζεται από την επισφάλεια δημιουργεί ένα περιορισμένο αν μη τι άλλο, εύρος δέσμευσης. Ένα ερώτημα το οποίο ανακύπτει είναι πώς αυτά τα αντινομικά στοιχεία (από τη μια πλευρά επισφαλείς και ελαστικές θέσεις εργασίας και από την άλλη πλευρά ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας προσαρμόζονται) συνδυάζονται από τα υποκείμενα.

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στην ελληνική εκπαίδευση

Το καθεστώς των αναπληρωτών εκπαιδευτικών μπορεί να ειπωθεί ως μια επισφαλής εργασιακή κατάσταση. Δύο βασικά στοιχεία του προβλήματος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι: α. η επαγγελματική τους προοπτική και β. το επαγγελματικό τους status και η αναγνώριση του έργου τους. Η πρόσληψη των αναπληρωτών στη χώρα μας ήταν μια πάγια τακτική των εκπαιδευτικών θεσμών. Μια αιτία του φαινομένου είναι βέβαια η γεωμορφολογία της χώρας, καθώς αυτή η τελευταία έχει σημαντικές επιπτώσεις στη γεωγραφική διασπορά, αλλά και την προσβασιμότητα των σχολικών μονάδων. Το γεγονός αυτό επηρεάζει τη στελέχωση των σχολικών μονάδων. Το 34% των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται στα δύο μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας, το 18% των σχολείων είναι στα νησιά. Το 6% των σχολείων είναι δυσπρόσιτα, από τα οποία το 55% είναι σε νησιά. Το 6% των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επίσης είναι σε δήμους με πληθυσμό μικρότερο από 3.000, ενώ το 39% των σχολείων βρίσκονται σε δήμους με πληθυσμό έως 10.000 κατοίκους (Κορδής, 2016).

Ο αριθμός των αναπληρωτών από τη δεκαετία του 1980 αρχίζει να αυξάνεται. Το σχολικό έτος 1992-1993 οι αναπληρωτές ήταν το 18% του συνόλου των εκπαιδευτικών. Η διεύρυνση της πρόσληψης αναπληρωτών έχει ως μια πηγή το νόμο 1304/1982 ο οποίος προέβλεπε την πρόσληψη αναπληρωτών όχι μόνο για τις περιπτώσεις απουσίας

εκπαιδευτικών από τα σχολεία για κάθε αιτία, αλλά και για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Με τη νομοθεσία της περιόδου 1997-2001 και με βάση το νόμο 2525/1997 έγιναν μερικές από τις σημαντικότερες τομές στο θεσμό των αναπληρωτών: α. με το νόμο 2725/1999 αναγνωρίζεται για πρώτη φορά, έστω μόνο σε μια κατηγορία αναπληρωτών η προϋπηρεσία, η εντοπιότητα, η οικογενειακή κατάσταση και το δικαίωμα της συνυπηρέτησης. Β. Με το νόμο 2942/2001 η διαμόρφωση πινάκων των υποψήφιων αναπληρωτών γίνεται σε πανελλαδικό επίπεδο. Γ. Με το νόμο 2942/2001 η κεντρική υπηρεσία του ΥΠΕΘ ανέλαβε τη διαδικασία της πρόσληψης των αναπληρωτών (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002).

Ο νόμος 2525/1997 αποτελεί μια βαθιά τομή, καθώς καταργείται η επετηρίδα και το σύστημα των μόνιμων προσλήψεων εκπαιδευτικών. Το σύστημα του ΑΣΕΠ το οποίο αντικατέστησε την επετηρίδα, αφαιρούσε από τους αναπληρωτές και γενικά τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς την προοπτική του διορισμού σαν δικαίωμα εκπορευόμενο από τον τίτλο σπουδών. Όπως σημειώνουν οι Ανδρέου & Κουτούζης (2002: 11) χαρακτηριστικά: *«έχουμε λοιπόν το εξής οξύμωρο φαινόμενο: προκειμένου να αντιμετωπιστεί η (αναμφισβήτητη) απουσία επαγγελματικής προοπτικής (δηλ. διορισμού) για τους νέους -υποψήφιους- εκπαιδευτικούς, αναιρείται η επαγγελματική των παλαιότερων έμπειρων και ίσως, αφοσιωμένων στη δημόσια εκπαίδευση, ενεργών εκπαιδευτικών»*. Γεγονός είναι ότι οι ίδιοι οι αναπληρωτές θεώρησαν προσβλητική την αντιμετώπισή τους, καθώς ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ τους αντιμετωπίζει ως υποψήφιους εξετάσεων και όχι ως ενεργούς εκπαιδευτικούς. Η κριτική επεκτάθηκε στο ζήτημα του όγκου της ύλης, της δυσκολίας προσδιορισμού της ύλης αυτής στη διδακτική και στην παιδαγωγική, στην ψυχολογική επιβάρυνση των υποψηφίων εκπαιδευτικών συχνά εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε διάφορες φάσεις της ζωής τους και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Ζαφειριάδης κ.ά., 2004· Ιγνατιάδης, 2004).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία φανερώνουν ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συγκροτούν μια κατηγορία εργαζομένων οι οποίοι αν και καλύπτουν μόνιμες και πάγιες ανάγκες του συστήματος σε μεγάλο ποσοστό, εργάζονται σε επισφαλείς συνθήκες εργασίας. Το τελευταίο γεγονός εντείνεται από την περιοδική, σε ετήσια βάση, απόλυση και ενδεχόμενη επαναπρόσληψη των εκπαιδευτικών, με τη διαμεσολάβηση της καλοκαιρινής περιόδου, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εγγράφεται σαν άνεργος στα μητρώα του ΟΑΕΔ. Το γεγονός αυτό διαγράφει ξεκάθαρα τη θέση του αναπληρωτή εκπαιδευτικού ως επισφαλώς εργαζόμενου, ο οποίος κινείται σε αυτήν την κατάσταση που έχει περιγραφεί ως περιστρεφόμενη πόρτα μεταξύ της εργασίας και της ανεργίας (Καρακιουλάφη κ.ά., 2014).

Επίλογος

Η επαγγελματική πορεία του αναπληρωτή εκπαιδευτικού περιλαμβάνει περιόδους ανεργίας και περιόδους επισφαλούς εργασίας. Η κάθε περίοδος εργασίας συνοδεύεται από ερωτήματα, όπως πώς θα πάω στη δουλειά μου, πώς θα είναι το νέο σχολικό περιβάλλον στο οποίο θα ενταχθώ, πώς θα είναι ο διευθυντής, οι συνάδελφοι και οι

μαθητές; Αυτή η περίοδος εργασίας σηματοδοτεί παράλληλα την εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη σχέση με τους μαθητές, τη ζωή της σχολικής μονάδας, την προσπάθεια να αναμετρηθεί με τις απαιτήσεις και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Τελικά σημαίνει ότι κάθε σχολική χρονιά, από τη στιγμή της πρόσληψης ως τη στιγμή της απόλυσης, ο αναπληρωτής εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το εκπαιδευτικό του έργο και εισέρχεται στο εργασιακό πλαίσιο το οποίο οριοθετεί το περιεχόμενο και τη συγκρότηση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Από την άλλη πλευρά, η περίοδος της ανεργίας είναι περίοδος κατά την οποία ο εκπαιδευτικός είναι ενδεχομένως εγγεγραμμένος στον ΟΑΕΔ ως άνεργος (με ότι αυτό σημαίνει και περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία τη σχετική με την ανεργία) και ενδεχομένως περιμένει την πιθανή επαυτοποθέτησή του με ό,τι συνεπάγεται αυτή η ενδεχομενικότητα.

Η εκπαίδευση σε συσχέτιση με το κοινωνικό συγκείμενο αφορά όχι μόνο τους αποφοίτους του σχολείου, αλλά και το δυναμικό των εκπαιδευτικών το οποίο επανδρώνει τις σχολικές μονάδες. Η αναπαραγωγή της σχέσης εργασίας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών επηρεάζει τόσο την επαγγελματική τους ταυτότητα και τη συνακόλουθη προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης, όσο και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Η ύπαρξη των αναπληρωτών στην ελληνική εκπαίδευση εγείρει ερωτήματα τόσο για την εσωτερική αναπαραγωγή του εκπαιδευτικού συστήματος (τι θα κάνουν οι αυριανοί απόφοιτοι των καθηγητικών σχολών), όσο και για την αναγνώριση (από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας) της εμπειρίας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, όχι μόνο μέσα από ένα πρίσμα μοριοδότησης των χρόνων προϋπηρεσίας, αλλά σαν αναγνώριση της εμπειρίας αυτής ως «γνώσης θεμελιωμένης στην εμπειρία», σαν πραγματική παρακαταθήκη για την εκπαιδευτική πράξη.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. & Μ. Κουτούζης (2002). «Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης». *Ενημέρωση*, 87, 5-23.
- Απολλιναίρ, Γ. (2000). *Τα κατορθώματα ενός νεαρού Δον Ζουάν* (Γ. Βίλλιος, Μτφρ.). Αθήνα: Ερατώ.
- Araújo, P. (2017). «Προδιαγεγραμμένα πεπρωμένα και συρρίκνωση των οριζόντων: Ούσα άνεργη στην Πορτογαλία». Στο Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Κοινωνία, ανεργία και κοινωνική αναπαραγωγή* (σελ. 49-78). Αθήνα: Gutenberg.
- Bacharach, S. & Conley, S. (1989). «Uncertainty and decision making in teaching: Implications for managing line professionals». In T. Sergiovanni & J. Moore (Eds.), *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count* (pp. 311-329). Boston: Allyn & Bacon.

- Bove, A., A. Murgia & E. Armano (2017). «Mapping precariousness: Subjectivities and resistance». In E. Armano, A. Bove & A. Murgia (Eds.), *Mapping Precariousness, Labour Insecurity and Uncertain Livelihoods. Subjectivities and Resistance* (pp. 1-12). London/New York: Routledge.
- Butler, J. (2017). *Σημειώσεις για μια επιτελεστική θεωρία της συνάθροισης* (Μ. Λαλιώτης, Μτφρ.). Αθήνα: Angelus Novus.
- Dale, R. (1982). «Education and the capitalist state: Contributions and contradictions». In M. W. Apple (ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education. Essays on Class, Ideology and the State* (pp. 127-161). London: Routledge & Kegan Paul.
- Διακήρυξη οικονομολόγων για την άρνηση της μονόδρομης σκέψης (1998). *Με στόχο ξανά την πλήρη απασχόληση*. (Π. Λινάρδος-Ρυλμόν, Μτφρ.). Αθήνα: Πόλις.
- Ζαφειριάδης, Κ. κ.ά. (2004). «Τα αποτελέσματα του 3ου διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. για την πρόσληψη φιλολόγων: ανάλυση και προβληματισμοί». Στο *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Αλεξανδρούπολη 28-30 Μαΐου 2004* (σελ. 411-420). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ζάχος, Δ. (1993). «Κατασκευή, κλινική εφαρμογή και στάθμιση διαγνωστικών κριτηρίων για τις μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο». Στο Δ. Π. Στασινός (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου: Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης* (σελ. 21-30). Αθήνα: Gutenberg.
- Giddens, A. (1998). *Ο τρίτος δρόμος. Η ανανέωση της Σοσιαλδημοκρατίας* (Α. Τάκης & Κ. Γεωργοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Πόλις.
- Giroux, H. A. & D. E. Purpel (eds.) (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or discovery?*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.
- Ibarra, H. & O. Obodaru (2016). «Betwixt and between identities: Liminal experience in contemporary careers». *Research in Organizational Behavior*, 36, 47-64.
- Ιγνατιάδης, Γ. Μ. (2004). «Ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ για τους εκπαιδευτικούς: Μια αμφιλεγόμενη διαδικασία. Παρατηρήσεις και προτάσεις». *Φιλολόγος*, 117, 435-441.
- Καρακιουλάφη, Χ. (2013). «Το βίωμα της ανεργίας και η αντίληψη της εργασίας: Η περίπτωση των καλλιτεχνικών επαγγελματιών». Στο Μ. Σπυριδάκης, *Ανεργία και εργασιακή ανασφάλεια: Όψεις ενός εμμένοντος κινδύνου* (κεφ. 3, σελ. 121-150). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Καρακιουλάφη, Χ., Μ. Σπυριδάκης, Δ. Καραλής, Ε. Γιαννακοπούλου & Γ. Σώρος (2014). *Ανεργία και εργασιακή επισφάλεια. Διαστάσεις και επιπτώσεις σε καιρό κρίσης*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Κορδής, Ν. (2016). «Οι επιπτώσεις της κρίσης στην εκπαίδευση». Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου 2020, από <http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2011/09/epiptoseisparousiasi.pdf>
- Κορδής, Ν. (2019). «Για τις παραιτήσεις εκπαιδευτικών και τους μόνιμους διορισμούς». Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου 2020, από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/290386_gia-tis-paraitiseis-ekpaideytikon-kai-toys-monimoys-diorismoys
- Lorey, I. (2015). *State of Insecurity: Government of the Precarious*. London: Verso Books.
- Λυμπεράκη, Α. & Α. Μουρίκη (1997). *Η αθόρυβη επανάσταση: Νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας και της παραγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρξ, Κ. (2002). *Το κεφάλαιο. Κριτική της πολιτικής οικονομίας*, τ. 1 (Π. Μαυρομμάτης, Μτφρ.). Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 2002.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). «Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα». Στο Α. Ε. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη* (σελ. 74-81). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρουδέας, Σ. (2005). *Οι τρεις εποχές του πανεπιστημίου. Το πανεπιστήμιο στον καπιταλισμό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, τ. 1. Αθήνα: Gutenberg.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2013). *Η βία της ανεργίας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σπυριδάκης, Μ. (2018). *Homo precarius: Εμπειρίες ευαλωτότητας στην κρίση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Στασινός, Δ. Π. (2015). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2002). *Αποβιομηχάνιση και βιογραφικοί μετασχηματισμοί: Ιστορίες ζωής βιομηχανικών εργατών του Λαυρίου*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

- Van Huizen, P., B. Van Oers & T. Wubbels (2005). «A Vygotskian perspective on teacher education». *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267-290.
- Wallman, S. (2004). «The Hazards of Overemployment: What Do Chief Executives and Housewives Have in Common?». In A. Procoli (Ed.), *Workers and Narratives of Survival in Europe: The Management of Precariousness at the End of the Twentieth Century State* (pp. 15-30). Albany, NY: University of New York Press.
- Weber, M. (2005). *Οικονομία και κοινωνία* (Θ. Γκιούρας, Μτφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Η ανώτατη εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των «Σκοτεινών αιώνων» - τέλη του 6^{ου}-αρχές του 9^{ου} αιώνα

Δημοπούλου Ελισάβετ

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Σc. Βυζαντινής Ιστορίας, edimoroulou05@yahoo.gr

Περίληψη

Η περίοδος των δύομισι περίπου αιώνων που μεσολαβεί από το θάνατο του Ιουστινιανού (565 μ.Χ.) έως και τα τέλη του 8^{ου} – αρχές 9^{ου} αιώνα, έχει χαρακτηριστεί ως περίοδος των «σκοτεινών αιώνων» (Dark Ages) (Lemerle, 1985, 71 κ.ε.). Με την απόδοση του συγκεκριμένου χαρακτηρισμού δεν κατηγορείται ως «σκοταδιστική» μια ολόκληρη ιστορική περίοδος, αλλά επισημαίνεται, μέσω αυτού του χαρακτηρισμού η έλλειψη επαρκούς αριθμού ιστορικών πηγών, για να διαφωτίσουν την ιστορική έρευνα, αναφορικά με τα αίτια της πολύπλευρης κρίσης που αντιμετωπίζει αυτή την περίοδο το βυζαντινό κράτος σε πολιτικό, θρησκευτικό και πολιτιστικό επίπεδο. Οι επιπτώσεις αυτής της πολύπλευρης κρίσης είναι φανερές και στο χώρο της εκπαίδευσης, η οποία εισέρχεται σε περίοδο παρακμής και συρρίκνωσης.

Λέξεις-Κλειδιά: ανώτατη εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο - Πανδιδασκτήριο Κωνσταντινούπολης, οικουμενικός διδάσκαλος, Οικουμενικό διδασκαλείο.

Τα αίτια της «μεγάλης σιγής» των γραμμάτων

Μετά το θάνατο του Ιουστινιανού (565 μ.Χ.) αρχίζει μια περίοδος δύομισι περίπου αιώνων που από όλη τη βυζαντινή ιστορία παρουσιάζει τη μεγαλύτερη δυσκολία να μελετηθεί εξαιτίας της φύσης και της ανεπάρκειας των πηγών. Γι' αυτό ονομάστηκε περίοδος της «μεγάλης σιγής» ή «σκοτεινοί αιώνες».

Η σύγκρουση του Ελληνισμού και του Χριστιανισμού είχε οδηγήσει στη δημιουργία πλούσιας φιλολογίας μέχρι τον 6^ο αιώνα. Από τη βασιλεία του Ιουστινιανού και μετά καταπολεμήθηκε ο Ελληνισμός, κλείστηκαν οι «ειδωλολατρικές» σχολές και από το τέλος του 6^{ου} αιώνα άρχισε να παρακμάζει η εθνική, ειδωλολατρική φιλολογία.

Η πολιτιστική παρακμή και το στέρεμα της φιλολογικής παραγωγής αποδίδεται σε πολλούς παράγοντες. Η παρακμή των πόλεων, αισθητή από το δεύτερο μισό του 6^{ου} αιώνα, συμβαδίζει με την αποδυνάμωση της κοινωνικής τάξης με την οποία συνδεόταν η παραδοσιακή παιδεία. Οι εισβολές του 7^{ου} αιώνα επιδείνωσαν το φαινόμενο, αφού η βυζαντινή αυτοκρατορία είχε περιοριστεί στη Μικρά Ασία, τα νησιά και τη Νότια Ιταλία. Οι ανατολικές επαρχίες της Αιγύπτου και της Συρίας με τα πολιτιστικά τους κέντρα είχαν χαθεί. Αλλά και στην πρωτεύουσα, Κωνσταντινούπολη, οι πολεμικές συγκυρίες δεν ήταν ευνοϊκές για την πολιτιστική ζωή (Cheynet, 2014: 488-489).

Αιτία για την παρακμή των γραμμάτων θα μπορούσε να θεωρηθεί η έκρηξη της Εικονομαχίας που συντάρaxε τη βυζαντινή αυτοκρατορία από το 727 ως το 843 (Vasiliev,

1954 τ. Α': 291 κ.ε. – Καραγιαννόπουλος, 1990 τ.Β' 131 κ.ε.- Ostrogorsky, 1993 τ.Β' 15 κ.ε.).

Η ανώτατη εκπαίδευση την εποχή της «μεγάλης σιγής». Η έλλειψη ιστορικών πηγών.

Ο ιστορικός P. Lemerle επισημαίνει, την εποχή που εξετάζουμε, την έλλειψη κοσμικών χειρογράφων. Είναι εύκολο να θεωρήσουμε ότι τα έργα της κοσμικής φιλολογίας, ιδιαίτερα της αρχαίας Ελλάδας, έπαψαν να αντιγράφονται, στα πλαίσια του αρνητικού κλίματος έναντι της κλασικής παιδείας που επικρατεί κατά το μεγαλύτερο διάστημα των «σκοτεινών αιώνων». Όμως παρατηρεί και την αντίστοιχη έλλειψη θρησκευτικών χειρογράφων. Ο ίδιος ιστορικός, συσχετίζει την έλλειψη κοσμικών και εκκλησιαστικών συγγραμμάτων τόσο με τη βαθιά θρησκευτική κρίση του 8^{ου} και 9^{ου} αιώνα, όσο και με το γεγονός της αραβικής κατάκτησης των ανατολικών επαρχιών του βυζαντινού κράτους (Lemerle 72-74 και 333 σημ. 14).

Σ' αυτή τη μακρά περίοδο των δύομισι περίπου αιώνων, η πορεία του Πανεπιστημίου της Κωνσταντινούπολης συνεχίζεται ή ανακόπτεται εξαιτίας της θρησκευτικής και εκπαιδευτικής πολιτικής που υιοθετείται από τους αυτοκράτορες.

Πληροφορίες για την πορεία του Πανεπιστημίου, αντλούμε από τις λιγοστές σύγχρονες ή από μεταγενέστερες πηγές.

Ο αυτοκράτορας Μαυρίκιος (582-602), ευνόησε την ανώτερη εκπαίδευση που εξακολουθούσε να παρέχεται στην Κωνσταντινούπολη.

Για τον Μαυρίκιο, ο χρονογράφος του 7^{ου} αιώνα Θεοφύλακτος Σιμοκάττης, αναφέρει «Μενοῦνγε λέγεται τόν Μαυρίκιον φιλοτίμως ἔχειν περί τήν τῶν λόγων μεγαλοπρέπειαν τιμᾶν τε λίαν λαμπρῶς τούς ἐνηθληκότας περί τά κάλλιστα τῶν μαθημάτων» (Θεοφύλακτος Σιμοκάττης 311 – πρβλ. Lemerle, 1985: 74-75).

Διαφορετική όμως υπήρξε η στάση του αυτοκράτορα Φωκά (602-610), στα χρόνια της βασιλείας του οποίου, το Πανεπιστήμιο έκλεισε και αναδιοργανωμένο πλέον ξανάνοιξε με τον αυτοκράτορα Ηράκλειο (610-641). Η Ιστορία του Σιμοκάττη, παρουσιάζει ενδιαφέρον, γιατί προκύπτουν στοιχεία σχετικά με τη λειτουργία του Πανεπιστημίου κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Φωκά.

Ο χρονογράφος Θεοφύλακτος Σιμοκάττης, που οφείλει τη σταδιοδρομία του στο νέο αυτοκράτορα, Ηράκλειο, ο οποίος τον διόρισε «αντιγραφέα» και αργότερα τον ονόμασε «έπαρχον» γράφει την Ιστορία του, με σκοπό να αποκαταστήσει τη μνήμη του αυτοκράτορα Μαυρικίου, αλλά και να δείξει το σεβασμό του προς τον αυτοκράτορα και πιθανό εντολέα του Ηράκλειο.

Στον πρόλογο της Ιστορίας του, υπάρχει ένας διάλογος ανάμεσα στην προσωποποιημένη Φιλοσοφία και την Ιστορία.

Ο Σιμοκάττης, δηλώνει την απέχθειά του προς τον τύραννο Φωκά, και τον παρομοιάζει με διάφορα τέρατα της μυθολογίας. Στον φανταστικό διάλογο, η Φιλοσοφία διαπιστώνει ότι η «κόρη» της Ιστορίας όλο το διάστημα (της τυραννίας του Φωκά) ήταν νεκρή, γιατί αυτός ο θωρακισμένος καλυδώνιος τύραννος, ο μιζοβάρβαρος, ο Κύκλωπας, ο Κένταυρος με τη βασιλική πορφύρα, είχε καταντήσει την αυτοκρατορική εξουσία βραβείο για μέθυσους. Η Ιστορία δεν χρειάζεται να κατονομάσει τον Ηράκλειο· τον περιγράφει ως πνευματικό και πολιτικό ηγέτη της οικουμένης, ο οποίος σαν άλλος Ηρακλής, ξυπνά τη βουβή Ιστορία, που όπως η Άλκηστη, κοιμόταν στον τάφο της, και της δίνει ζωή. Η Ιστορία έχει αποκτήσει ελευθερία λόγου και το απαραίτητο βήμα (Hunger, 1992: 107-110).

Φιλοσοφία: Κάγώ δὴ τότε τῆς βασιλέως στοᾶς ἐξωστρακίσθην, ὧ θυγάτερ, καὶ τῆς Ἀττικῆς ἐπιβαίνειν, οὐκ ἦν, ὅποτε τὸν ἐμὸν βασιλέα Σωκράτην ὁ Θρᾶξ ἐκεῖνος διώλεσεν Ἄνυτος. Χρόνῳ δ' ὕστερον Ἡρακλεῖδα διέσωσαν καὶ τὴν πολιτείαν ἀπέδωσαν τότε ἄγος τῶν ἀνακτόρων ἀποδιοπομπήσαντο, ναι δῆτα καὶ πρὸς τὰ βασιλέων τεμένη εἰσέφικσαν καὶ περιλαλῶ τὰ βασίλεια καὶ ταῦτα δὴ τὰ ἀρχαῖα καὶ ἀττικά μουσουργῶ κελαδήματα...

Ιστορία: μῶν οὐκ οἶσθα, βασίλεια, τὸν μέγαν τῶν ἀπανταχόθεν οἰκουμένης ἀρχιερέα καὶ πρόεδρον;

Φιλοσοφία: πάνυ μὲν οὖν, ὦ θυγάτερ, φίλος ἐμός οὗτος παλαιότατος καὶ θησαυρός οἰκειότατος.

Ιστορία: ἔχεις οὐκοῦν, ὦ βασίλεια, τὸ ζητούμενον αὐτοσχέδιον ἔρμαιον. ἐκεῖνος ἐνεψύχωσεν, ὥσπερ ἐκ τάφου τινός τῆς ἀλογίας ἀναλαβόμενος...

Φιλοσοφία: ἄγαμαι, θυγάτερ τῆς μεγαλονοίας τον ἱεροφάντην ἐγώ, ὀπόσης κατορθωμάτων ἀναβάσεως ἐπιβέβηκε τὴν ὑψηλὴν τῆς θεολογίας ἀκρόρειαν... (Θεοφύλακτος Σιμοκάττης 20s-22s – Πρβλ. Μανάφης, 1972: 149-150 – Lemerle, 1985: 75-76).

Ο πρόλογος της Ιστορίας του Θεοφύλακτου Σιμοκάττη αναφέρει τον «ἀρχιερέα» και τον «ἱεροφάντη» τίτλοι που δεν είναι σίγουρο εάν αποδίδονται στον αυτοκράτορα Ηράκλειο ή στον πατριάρχη Σέργιο (Fuchs, 1926: 2 – Brehier, 1929: 18-19 – Πρβλ. Α-ναστασίου, 1966: 36).

Ωστόσο ο Lemerle αποδίδει τους παραπάνω χαρακτηρισμούς στον πατριάρχη Σέργιο αναγνωρίζοντας τον σημαντικό θρησκευτικό και πολιτικό ρόλο που έπαιξε την εποχή του Ηρακλείου. Αναφέρει ότι τα μόνα σίγουρα συμπεράσματα που προκύπτουν από τον φανταστικό διάλογο της Ιστορίας του Σιμοκάττη, είναι ότι ο ίδιος απέκτησε την ελευθερία να γράψει (είχε αναγκαστεί να σωπάσει επί Φωκά) και ότι η διδασκαλία της Φιλοσοφίας που παρεχόταν στη Βασιλική πριν από τον Φωκά, έπειτα από μερικά δύσκολα χρόνια, άνθισε στον ίδιο τόπο την εποχή του Ηρακλείου (Lemerle, 1985: 76).

Η συγκεκριμένη μαρτυρία, για τον «ἀρχιερέα» και τον «ιεροφάντη» που βρίσκουμε στην Ιστορία του Θεοφύλακτου Σιμοκάττη, στάθηκε αφορμή να έρθει στην επιφάνεια το ερώτημα για το ρόλο της Εκκλησίας και του Πατριάρχη στην ανώτατη εκπαίδευση. Στηριζόμενος σ' αυτή ο F. Fuchs θεώρησε ότι στην Κωνσταντινούπολη υπήρχε κατά τη διάρκεια της μακραίωνης ιστορίας του Βυζαντίου, εκτός από το αυτοκρατορικό πανεπιστήμιο, και ένα άλλο ανώτατο ίδρυμα που έδινε θεολογική μόρφωση. Αυτό το ίδρυμα ήταν η Πατριαρχική Σχολή (Fuchs, 1926: 14-15).

Το Πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης αναδιοργανώνεται όταν αναλαμβάνει την εξουσία ο αυτοκράτορας Ηράκλειος. Καλεί τον Στέφανο τον Αλεξανδρέα, διακεκριμένο φιλόσοφο, στην Κωνσταντινούπολη για να διδάξει φιλοσοφία και θετικές επιστήμες. Φαίνεται ότι ο Στέφανος ο Αλεξανδρέας δίδαξε τη φιλοσοφία του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα, καθώς και αριθμητική, γεωμετρία, αστρονομία και μουσική. Στα χειρόγραφα ο Στέφανος ο Αλεξανδρέας χαρακτηρίζεται «φιλόσοφος» ή μέγας φιλόσοφος» και «οικουμενικός ή καθολικός διδάσκαλος» και «οικουμενικός φιλόσοφος».

Ο τίτλος του οικουμενικού δασκάλου, δίνεται σ' έναν επίσης γνωστό καθηγητή, τον Γεώργιο Χοιροβοσκό, που έδρασε στην Κωνσταντινούπολη σε άγνωστη χρονολογία ίσως μεταξύ 750 και 825. Ο Χοιροβοσκός ήταν γραμματικός που άφησε μακροσκελέστατο υπόμνημα για τους Κανόνες του Θεοδοσίου, έγραψε σχόλια στη Γραμματική του Διονυσίου του Θρακός και δοκίμια για την ορθογραφία, τις κλίσεις και τον τονισμό των λέξεων. (Hunger, 1992: τ. Β' 378, 381, 388- Cheynet, 2014 : 491). Μερικά χειρόγραφα τον ονομάζουν επίσης διάκονο ή χαρτοφύλακα αλλά νεότερη έρευνα απέδειξε ότι οι ονομασίες αυτές είναι «ελάχιστα δικαιολογημένες». (Darrouzès, 1970: 22-23 και 68 σημ. 1- Βλ. Lemerle, 1985: 334 σημ. 26).

Τον τίτλο του οικουμενικού διδασκάλου είχαν επίσης οι πιο διακεκριμένοι καθηγητές της Νομικής Σχολής της Βηρυτού τον 5^ο αιώνα. Ανάμεσα στους οικουμενικούς διδασκάλους, αναφέρεται και το όνομα κάποιου Ιγνατίου, ο οποίος μνημονεύεται στο 3^ο βιβλίο της «Συνέχειας του Θεοφάνη» και έζησε στην αυλή των αυτοκρατόρων Λέοντα Γ' (717-741) και Κωνσταντίνου Ε' (741-775).

Πρόβλημα προκύπτει ωστόσο με τον τίτλο αυτό, αν δηλαδή, αποδιδόταν στους δασκάλους της ανώτατης εκπαίδευσης στην Κωνσταντινούπολη όπως και στους καθηγητές της Νομικής Σχολής της Βηρυτού (ήδη από τον 5^ο αιώνα), ή αν είχε σχέση με την εκκλησιαστική ιεραρχία, καθώς τον τίτλο αυτό έφεραν οι ανώτατοι αξιωματούχοι της Εκκλησίας και ο Πατριάρχης Κωνσταντινουπόλεως. Η μελέτη του J. Darrouzès που πραγματεύεται τον τίτλο του «οικουμενικού διδασκάλου» στο πλαίσιο των αξιωματούχων της Μεγάλης Εκκλησίας, επισημαίνει τις συγχύσεις που προκάλεσε και αναφέρει ότι την πρώτη ιστορική μνεία ενός οικουμενικού διδασκάλου που σχετίζεται με τη Μεγάλη Εκκλησία βρίσκουμε μέσα στον 11^ο αιώνα (Darrouzès, 1970: 67-72 – Βλ. Lemerle, 1985: 340 σημ. 56).

Ο F. Fuchs θεώρησε τον Στέφανο τον Αλεξανδρέα, πρόεδρο ενός οικουμενικού (= πατριαρχικού) διδασκαλείου. Με το ίδιο διδασκαλείο συνδέει επίσης τον Γεώργιο Χοιροβοσκό και τον Ιγνάτιο (Fuchs, 1926: 14-15).

Ο P. Lemerle θεωρεί ότι η ανώτερη εκπαίδευση εξακολουθούσε να παρέχεται στο κοσμικό πλαίσιο του αυτοκρατορικού πανεπιστημίου. Επίσης ότι ο τίτλος του «οικουμενικού διδασκάλου» αποτελούσε μια τιμητική προσφώνηση για τους διακεκριμένους καθηγητές που δίδασκαν σ' αυτό και δεν είχε καμία σχέση με το Πατριαρχείο. Επιπλέον οι πηγές δεν επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι υπήρχε μια πατριαρχική σχολή ή πανεπιστήμιο ή ακαδημία στην πρωτο- και μεσοβυζαντινή εποχή (Lemerle, 1985: 82-83 και 339 σημ. 50).

Αλλά και ο H.G. Beck, κορυφαίος βυζαντινολόγος, αναφέρει ότι δεν υπήρχε στο Βυζάντιο καμία οργανωμένη εκπαίδευση της Θεολογίας και το να χαρακτηρίσουμε μια θεολογική σχολή στην Κωνσταντινούπολη ως πατριαρχική ακαδημία ανήκει στο χώρο του μύθου (Beck, 2005: 234-235).

Ανώτατη εκπαίδευση και Εικονομαχική κρίση

Η κυριότερη πηγή μας για τα γεγονότα των «σκοτεινών αιώνων» 7^{ου} και 8^{ου}, είναι η Χρονογραφία του Θεοφάνη του Ομολογητή, υπέρμαχου της λατρείας των εικόνων. Αναφερόμενος στα χρόνια της βασιλείας του Λέοντα Γ' Ίσαυρου (717-741) του πρώτου εικονομάχου αυτοκράτορα, καταλογίζει στην «ἀπαιδευσίαν καὶ πᾶσαν ἀμαθίαν» του αυτοκράτορα τον πόλεμο που εξάπλωσε εναντίον των «ἀγίων καὶ τῶν εἰκόνων». Στη συνέχεια διηγείται τη στάση που ξέσπασε όταν κατέβασαν την εικόνα του Χριστού από την πόρτα της Χαλκής. Η καταστολή έπληξε πολλούς που είχαν αριστοκρατική καταγωγή και παιδεία: «μάλιστα δέ τούς εὐγενεῖα καὶ λόγῳ διαφανεῖς, ὥστε καὶ τὰ παιδευτήρια σβεσθῆναι καὶ τὴν εὐσεβῆ παιδευσιν τὴν ἀπὸ τοῦ ἐν ἁγίοις Κωνσταντίνου τοῦ μεγάλου καὶ μέχρι νῦν κρατήσασαν, ἧς καὶ μετὰ ἄλλων πολλῶν καλῶν καθαιρέτης ὁ σαρακινόφρων οὗτος Λέων γέγονεν» (Θεοφάνους, Χρονογραφία 405¹¹. Βλ. και 437¹ [οἱ τῆς ἀπαιδευσίας αὐτοῦ {sc τοῦ Κωνσταντίνου Ε'} μετέχοντες] Πρβλ. Αναστασίου, 1966: 42 – Μανάφης, 1972: 31 – Lemerle, 1985: 88-89 – Χριστοφιλοπούλου, 1992 Β₁: 111).

Αλλά και ο Πατριάρχης Νικηφόρος (806-815) αφιέρωσε μια σειρά κείμενα πολεμικής στην αντιπαράθεση με τους εικονομάχους. Στη χρονογραφία του αναφέρονται βέβαια τα εκκλησιαστικά και θεολογικά θέματα, δεν τονίζονται όμως υπερβολικά, όπως θα μπορούσαμε να περιμένουμε από κάποιον που έχει αφιερώσει τη ζωή του στην εκκλησία (Beck, 2005: 150). Ο Πατριάρχης Νικηφόρος σημειώνει μια οπισθοδρόμηση της γνώσης, αλλά την τοποθετεί πριν από την άνοδο του Λέοντα Γ' στο θρόνο και την αποδίδει στην πολιτική αστάθεια της εποχής «ἐπεὶ οὖν πυκναὶ τῶν βασιλέων ἐπαναστάσεις ἐγένοντο καὶ ἡ τυρρανὶς ἐκράτει, τὰ τε τῆς βασιλείας καὶ τῆς πόλεως κατημελεῖτο καὶ διέπιπτε πράγματα, ἔτι μὴν καὶ ἡ τῶν λόγων ἡφανίζετο παιδευσίς, καὶ τὰ τακτικά διελύετο» (Βίος Νικηφόρου: 52 – Αναστασίου, 1966: 38).

Ωστόσο δύο χρονογράφοι, ο Θεοφάνης και ο Πατριάρχης Νικηφόρος, εκκλησιαστικοί και παθιασμένοι εναντίον των εικονομάχων φαίνεται ότι αγνοούν την παράδοση που αποδίδει στον Λέοντα Γ', την καταστροφή του ιδρύματος της ανώτερης εκπαίδευσης στην Κωνσταντινούπολη, που είχε το όνομα διδασκαλείον ή οίκουμενικόν διδασκαλείον, καθώς και την εξόντωση των καθηγητών του, που επικεφαλής τους βρισκόταν ένας οίκουμενικός διδάσκαλος.

Ο χρονογράφος Γεώργιος Μοναχός, παρουσιάζει στο έργο του την εικονομαχία στα χρόνια του Λέοντα Γ' και του Κωνσταντίνου Ε'. Για τη δεύτερη περίοδο της εικονομαχίας (813-842) οι πληροφορίες του έχουν ιδιαίτερη αξία, αφού είναι σύγχρονος με τα γεγονότα (συνέθεσε το Χρονικό του επί Μιχαήλ Γ' [842-867] και το τελείωσε μετά το θάνατο αυτού του αυτοκράτορα) (Beck, 2005: 155).

Ο Γεώργιος Μοναχός στο κεφάλαιο που αφιερώνει στον Λέοντα Γ' γράφει: «φασί δέ τινες, καί τοῦτο πιστότατοι ἄνδρες, ὅτι πρὸς τῇ βασιλικῇ καλουμένη κινστέρνη τῇ οὔσῃ πλησίον τῶν Χαλκοπρατείων παλάτιον ἦν σεμνόν, ἐν ᾧ ὑπῆρχε κατὰ τύπον ἀρχαῖον οίκουμενικός διδάσκαλος ἔχων μεθ' ἑαυτοῦ ἑτέρους μαθητάς αὐτοῦ καί συλλήπτορας προύχοντας ἄνδρας τον ἀριθμό ιβ', πᾶσαν ἐπιστήμην μετερχομένους καί τὰ ἐκκλησιαστικά κρατύνοντας δόγματα, βασιλικάς διαίτας καί βίβλους ὡσαύτως ἔχοντας, ὧν οἱ βασιλεῖς ἄνευ βουλῆν ἢ γνώμην οὐκ ἐθέσπιζον τούτους ὁ ἀγριώτατος θῆρ καί δυσώνυμος βάνασος προσκαλεσάμενος ἐπειρᾶτο πείθειν συνθέσθαι αὐτοῦ τῇ ἀθεΐᾳ. τῶν δέ τοῦτο μὴ καταδεξαμένων, ἀλλὰ καί μᾶλλον ἐλεγξάντων αὐτοῦ τὴν ἀσέβειαν, προσέταξε συρομένους αὐτούς ἀτίμως ἐν τῷ αὐτῷ τόπῳ τοῦ διδασκαλείου αὐτῶν ἐγκλεισθῆναι. τούτου δέ γενομένου τῇ νυκτὶ πάλιν ἀποστείλας ὁ ἀνήμερος δράκων νυκτεπάρχους τινάς καί ἀπηνεῖς ἄνδρας προσέταξε συναχθῆναι πλῆθος ξύλων καί τούτων ὑπαφθέντων κατακαῖναι τούς ἄνδρας σὺν τῶν οἰκημάτων καὶ τῶν βιβλίων καί τῶν λοιπῶν αὐτοῖς ὑπαρχόντων. οὗ γενομένου πάντες ἄρδης κατεφλέχθησαν» (Γεώργιος Μοναχός Π 742₁₋₁₈ Πρβλ. Fuchs, 1926: 9 – Brehier, 1927: 25 – Αναστασίου, 1966: 40-41).

Μία ακόμη μαρτυρία για το ίδιο θέμα είναι ο Βίος του Πατριάρχη Γερμανού (715-730) (Βίος Πατριάρχου Γερμανού 1-17. Πρβλ. Fuchs, 1926: 10-11 – Αναστασίου, 1966: 41-42). Επειδή αρχικά πιστευόταν ότι ο Βίος γράφτηκε λίγο μετά το θάνατο του Πατριάρχη Γερμανού (740) ή στα πρώτα χρόνια του 9^{ου} αιώνα, θεωρήθηκε πηγή μεγάλης αξίας. Αλλά σύμφωνα με νεότερες μελέτες, αποδείχθηκε ότι είναι έργο μεταγενέστερο και επομένως στερείται ενδιαφέροντος (Lemerle, 1985: 86-87 και 341 σημ. 67).

Στα Πάτρια Κωνσταντινουπόλεως που συντάχθηκαν στα τέλη του 10^{ου} αιώνα αναφέρεται συχνά αυτό το χωρίο: «τό δέ τετραδῆσιον το ὀκτάγωνον, εἰς ὃ ἦσαν στοαὶ ὀκτὼ ἡγουν καμαροειδεῖς τόποι, διδασκαλεῖον ἐκεῖσε ἐτύγχανεν οίκουμενικόν, καί οἱ βασιλεύοντες αὐτούς ἐβουλεύοντο καί οὐδέν ἔπραττον χωρὶς αὐτῶν· ἐξ οὗ καί ἐξ αὐτῶν ἐγένοντο πατριάρχαι καί ἀρχιεπίσκοποι· πλησίον δέ τῆς βασιλικῆς ἦν, καί διήρκεσεν ἔτη υἱδ' μέχρι τοῦ δεκάτου χρόνου Λέοντος τοῦ Συρογένους» (Πάτρια Κωνσταντινουπόλεως 226 παράγρ. 31. Πρβλ. Fuchs, 1926: 12 – Lemerle, 1985: 87).

Ένας μεγάλος αριθμός κειμένων, βυζαντινών ιστορικών και χρονογράφων από τον 8^ο ως τον 13^ο αι. επαναλαμβάνει την καύση του Οικουμενικού διδασκαλείου και των καθηγητών του από τον Λέοντα Γ΄ Ίσαυρο. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τον Ιωάννη Ζωναρά (III 259₁₈-260₅), τον Μιχαήλ Γλυκά (522), τον Κωνσταντίνο Μανασσή (στ. 4257-4263) (Βλ. Μανάφης, 1972: 29-30).

Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η καύση του Οικουμενικού διδασκαλείου δεν μαρτυρείται σε καμία σύγχρονη πηγή εκείνης της περιόδου, παρά μόνο σε μεταγενέστερες. Έτσι ο χρονογράφος Θεοφάνης αλλά και ο Πατριάρχης Νικηφόρος φαίνεται ότι αγνοούν το θέμα σχετικά με την πυρκαγιά, όμως σημειώνουν μια οπισθοδρόμηση της γνώσης την ίδια εποχή.

Αντές τις μαρτυρίες επικαλείται ο Lemerle και θεωρεί ότι η καύση ενός ιδρύματος ανώτερης εκπαίδευσης με τους καθηγητές του και τη βιβλιοθήκη του, από τον Λέοντα Γ΄ το έτος 726, είναι ένας μύθος που επινόησαν οι εικονόφιλοι, μέσα στον ενθουσιασμό τους, και μετά την αναστήλωση των εικόνων. Επισημαίνει ακόμη ότι τα ονόματα των σοφών καθηγητών που κήηκαν δεν συγκαταλέγονται στον κατάλογο των μαρτύρων της εικονολατρίας, όπως είχε συμβεί σε παρόμοιες περιπτώσεις (Lemerle, 1985: 88). Επίσης για την έκφραση «ή εὐσεβὴς παιδείσιν» που αναφέρει ο χρονογράφος Θεοφάνης και οδηγεί στο πρόβλημα της ύπαρξης ενός εκκλησιαστικού ιδρύματος ανώτερης παιδείας, μιας «πατριαρχικής ακαδημίας», ο Lemerle επικαλείται τη σιωπή των κειμένων και των μεγάλων νομικών συλλογών (όπως οι Νεαρές του Ηρακλείου για την οργάνωση της Εκκλησίας της Κωνσταντινούπολης) όπου δεν αναφέρεται τίποτα για πατριαρχική σχολή ή για καθηγητές της (Lemerle, 1985: 89-91).

Σύμφωνα με νεότερους ερευνητές η οργάνωση της «Πατριαρχικής Σχολής» είναι ένας μύθος που καλλιεργήθηκε στους κύκλους των εικονολατρών (Βλ. Κατσαρός, 2003: 445 - Lemerle, 1985: 91 και 343 σημ. 82).

Ωστόσο η Εκκλησία, ως θεσμός και ο βαθμός ανάμειξής της στα εκπαιδευτικά δρώμενα αποτελεί ένα ανοιχτό θέμα προς συζήτηση (Μαρκόπουλος, 2005: 189).

Συμπεράσματα

Μετά την σύντομη αναφορά μας στην ανώτατη εκπαίδευση μιας περιόδου έντονων θρησκευτικών συγκρούσεων και κοινωνικών αναταραχών θα λέγαμε ότι εύλογα παρατηρήθηκε στασιμότητα στο χώρο της παιδείας και αποδιοργάνωση του ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος της Κωνσταντινούπολης. Ωστόσο φαίνεται απίθανο ότι το βυζαντινό κράτος έπαψε να στρατολογεί τους ανώτερους διοικητικούς υπαλλήλους του ανάμεσα σε μορφωμένους νέους. Θα πρέπει όμως να συνεξετάσει κάποιος και την βαθιά μεταρρύθμιση στη διοίκηση την εποχή των εικονομάχων αυτοκρατόρων, που έδωσε στους στρατιωτικούς ένα ρόλο που δεν είχε μεγάλη σχέση με την παλαιά πανεπιστημιακή μόρφωση και την παραδοσιακή παιδεία. Οι συνέπειες της κρίσης που

περνούσε το βυζαντινό κράτος έγιναν αισθητές και στο χώρο της παιδείας. Μόλις τελείωσε η κρίση εμφανίστηκαν άνθρωποι έτοιμοι για νέα έργα.

Πηγές – Βραχυγραφίες

Byzantion: Revue Internationale des Études Byzantines, Paris-Liege 1924 κ.ε.

Βίος Νικηφόρου, C. de Boor, Nicephori archiepiscopi Constantinopolitani opuscula historica, Lipsiae 1880.

Βίος Πατριάρχου Γερμανού, Α. Παπαδόπουλος-Κεραμεύς, «*Αδήλου συγγραφέως τοῦ ὀγδόου [sic] αἰῶνος ὑπόμνημα εἰς Γερμανόν Α΄ Κωνσταντινουπόλεως*», *Ανέκδοτα Ελληνικά*, Κωνσταντινούπολη 1884.

Γεωργίου Μοναχού, *Χρονικόν Σύντομον*, έκδ. C. de Boor, Georgii Monachi Chronicon, Lipsiae 1904 Corr. P. Wirth, Georgii Monachi Chronicon I-II, Stuttgart 1978.

Θεοφάνους *Χρονογραφία*, έκδ. C. de Boor, Theophanis Chronographia I-II Leipzig 1883, 1885. Ανατ. Hildesheim 1963.

Θεοφυλάκτου Σιμοκάττου, *Ιστορία*, έκδ. C. de Boor: Theophylacti Simocattae Historiae [BT], Leipzig 1877. Ed. Corr. Curavit P. Wirth, Stuttgart 1972.

Ιωάννου Ζωναρά, *Επιτομή ιστοριών*, έκδ. M. Pinder – Th. Buttner-Wobst, CB. I-III 1841-1897.

Κωνσταντίνου Μανασσή, *Σύνοψις χρονική*, έκδ. I. Bekker, C.B. Bonnae 1837.

Μιχαήλ Γλυκά, *Βίβλος χρονική*, έκδ. I. Bekker, C.B. Bonnae 1836.

Βιβλιογραφία

Beck, H.G. (2005). *Das byzantinische Jahrtausend*, München 1978, μτφ. Δ. Τσουγκάρκης, γ' έκδ., Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Brehier, L. (1927). Notes sur l'histoire de l'enseignement superieur a Constantinople, *Byzantion* 3 (1927) 73-94, 4 (1929) 13-28.

Cheynet J.C. (2014). *Le Monde Byzantin II, L'Empire byzantin (641-1204)*, μτφ. Α. Καραστάθη, Αθήνα: Πόλις.

Darrouzès, J. (1970). *Recherches sur les «offikia» de l'Eglise byzantine*, Paris.

Fuchs, F. (1926). *Die höheren Schulen von Konstantinopel im Mittelalter* [Byzantinisches Archiv 8], Leipzig-Berlin.

- Hunger, H. (1992). *Die hochsprachliche profane Literatur der Byzantiner*, I-II, München 1978, μτφ. Τ. Κόλιας, Κ. Συνέλλη, Γ.Χ. Μακρής, Ι. Βάσσης, Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ. τ. Β'.
- Lemerle, P. (1985). *Le premiere humanism byzantin. Notes et remarques sur enseignement et culture a Byzance des origines au XI siècle*, Paris 1971, μτφ. Μ. Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, β' έκδ. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Magno, C. (1990). *Byzantium. The Empire of New Rome*, London, 1980, β' έκδ., μτφ. Δ. Τσουγκαράκης, Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Ostrogorsky, G. (1993). *Geshichte der byzantinischen Staates*, München³ 1963, μτφ. Ι. Παναγόπουλου, έκδ. 5^η, Αθήνα.
- Vasiliev, A.A. (1954). *History of the Byzantine Empire*, Madison 1952, μτφ. Δ. Σαβράμης, Αθήνα.
- Αναστασίου, Ι. (1966). Η κατάσταση της παιδείας εις το Βυζάντιον κατά την διάρκειαν του Θ' αιώνου, *Κυρίλλω καί Μεθοδίω, τόμος έόρτιος*, τ. Α', 31-77.
- Καραγιαννόπουλος, Ι. (1990). *Ιστορία του βυζαντινού κράτους*, τ. Α' (324-565), τ. Β' (565-1081), τ. Γ' (1081-1204). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κατσαρός, Β. (2003). Προδρομικοί «θεσμοί» για την οργάνωση της ανώτερης εκπαίδευσης της εποχής των Κομνηνών από την Προκομνήνεια περίοδο στο «*Η αυτοκρατορία σε κρίση (;) το Βυζάντιο τον 11^ο αιώνα (1025-1081)*», σ. 443-471. Ινστιτούτο Βυζαντινών Ερευνών. Αθήνα.
- Μανάφης, Κ. (1972). *Αι εν Κωνσταντινουπόλει βιβλιοθήκαι αυτοκρατορικάι και πατριαρχική και περί των εν αυταίς χειρογράφων μέχρι της αλώσεως 1453*, Αθήνα.
- Μαρκόπουλος, Α. (2005). Βυζαντινή εκπαίδευση και οικουμενικότητα, σ. 183-200 στο: *Το Βυζάντιο ως οικουμένη*, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Ινστιτούτο Βυζαντινών Ερευνών. Επιστημ. επιμ. Ε. Χρυσός, Αθήνα.
- Χριστοφιλοπούλου, Α. (1992). *Βυζαντινή Ιστορία*, τ. Α' (324-610), τ. Β' (610-867), β' έκδ., Θεσσαλονίκη.

Η αξιολόγηση των νηπιαγωγών από τους επιθεωρητές κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου (1918-1940)

Ντούτσης Δημήτριος

*Εκπ/κός Π.Ε. 70, M.Sc., Ph.D. στις Επιστήμες Αγωγής, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής,
ddoutsis@gmail.com*

Λιάπη Αλεξάνδρα

*Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60, Υποψήφια Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων
liapialex@windowslive.com*

Περίληψη

Ο ρόλος του επιθεωρητή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με τον τρόπο που εφαρμόστηκε, αποτέλεσε σημαντικό θέμα αμφισβήτησης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Στη συγκεκριμένη εργασία με την ανάλυση πρωτογενούς αρχειακού υλικού, τις δακτυλογραφημένες ή χειρόγραφες εκθέσεις επιθεωρήσεως των εκπαιδευτικών περιφερειών Ιωαννίνων και Ζαγορίου-Μετσόβου, αποδεικνύεται ότι οι επιθεωρητές ασκούσαν συστηματικό έλεγχο στις νηπιαγωγούς, όχι μόνο στο διδακτικό τους έργο αλλά και στην κοινωνική τους συμπεριφορά. Η παραπάνω διαπίστωση προκύπτει από την καταγραφή, μελέτη και κατηγοριοποίηση των στοιχείων που κατέγραφαν οι επιθεωρητές στις εκθέσεις τους.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικών, νηπιαγωγός, επιθεωρητής

Εισαγωγή

Το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων του εκπαιδευτικού κόσμου στη χώρα μας και η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης προκαλεί πάντα αντιδράσεις. Από την εποχή της κατάργησης του θεσμού του επιθεωρητή, το 1982, μέχρι σήμερα, το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας έχει έλθει πολλές φορές στην επικαιρότητα με στόχο την εφαρμογή του στη σχολική πράξη, χωρίς όμως αποτέλεσμα. Οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών συνδέονται σαφέστατα με τη μορφή επιθεώρησης στο παρελθόν και τον τρόπο που οι επιθεωρητές ασκούσαν τον έλεγχο και την εξουσία τους (Παπαδανήλ& Μπάκας, 2010· Παπαδόπουλος, 2015· Τσιουπλή, 2017).

Οι επιθεωρητές, ανώτατοι κρατικοί υπάλληλοι που καλούνταν να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική πολιτική, μετά το πέρας των επιθεωρήσεων στα σχολεία ήταν υποχρεωμένοι να συντάξουν τις *εκθέσεις επιθεωρήσεως* των σχολείων που είχαν επισκεφτεί. Τα κείμενα αυτά υποβάλλονταν στο Εποπτικό Συμβούλιο, ενώ αντίγραφά τους διαβιβάζονταν στο Υπουργείο Παιδείας, στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο και στον Γενικό Επιθεωρητή (Ιορδανίδης, 2011).

Στην παρούσα εργασία αντικείμενο μελέτης αποτέλεσαν οι αξιολογικές κρίσεις που διατύπωναν οι επιθεωρητές για τις νηπιαγωγούς που εργάζονταν στα ξενόφωνα νηπιαγωγεία (Καραχρίστος, 1923· Ντούτσης, 2011) της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ζαγορίου-Μετσόβου. Τα νηπιαγωγεία αυτά λειτουργούσαν στα χωριά όπου μιλούσαν την κουτσοβλαχική γλώσσα, κυρίως στο βλαχόφωνο τμήμα του Ζαγορίου, το Μέτσοβο, το Συρράκο και τους Καλαρρύτες. Βασικοί στόχοι αυτών των νηπιαγωγείων ήταν η εξουδετέρωση των εκπαιδευτικών διεργασιών της ρουμανικής προπαγάνδας, η γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων μέσα από την εκπαίδευση, η καταπολέμηση της μητρικής κουτσοβλαχικής γλώσσας, η γλωσσική καλλιέργεια των νηπίων και η επέκταση της ελληνικής γλώσσας μέσω των παιδιών στην οικογένεια.

Επικρίσεις για τον θεσμό του Επιθεωρητή

Ο θεσμός του επιθεωρητή είναι από τους μακροβιότερους στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, καθώς θεσμοθετήθηκε σχεδόν ταυτόχρονα με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους και παρέμενε σε ισχύ μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Ιορδανίδης, 2011). Πρόκειται για στελέχη της εκπαίδευσης με αναβαθμισμένα επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα, τα οποία διαφοροποιούνται στον χρόνο ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις και τις κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στη συνείδηση βέβαια των εκπαιδευτικών είναι συνδεδεμένος με αρνητικά στοιχεία, κυρίως εξαιτίας του ελεγκτικού χαρακτήρα της αξιολόγησης και της έλλειψης επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης. Αποτέλεσε, επίσης, πεδίο έντονων αντιπαράθεσεων με τις συνδικαλιστικές ομοσπονδίες, δεδομένου ότι οι επιθεωρητές ασκούσαν ασφυκτικό έλεγχο στα σχολεία και προσπαθούσαν με αυταρχικό τρόπο να εφαρμοστούν οι κατευθύνσεις της επίσημης κρατικής πολιτικής στην περιφέρειά τους (Γιαννόπουλος, 2009· Ρεκαλίδου & Πεντέρη, 2010). Πιο εμφανής μάλιστα ήταν η ιδεολογική χειραγώγηση κατά τη μεταξική περίοδο, κατά την οποία μέσω των συνεδρίων επιδιωκόταν η συμμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στο ιδεολογικό περιεχόμενο του Νέου Κράτους.

Σύμφωνα με τον Ι. Αρχιμανδρίτη (1959), ο επιθεωρητής είναι ο αντιπρόσωπος της οργανωμένης πολιτικής κοινότητας, δηλαδή του κράτους, ο οποίος σε συνεργασία με τους δασκάλους προσπαθεί να πετύχει τους σκοπούς της εκπαίδευσης που έχει θέσει η πολιτεία. Η αυστηρή κάθετη ιεράρχηση του εκπαιδευτικού συστήματος του έδινε μεγάλη δύναμη με αρμοδιότητες ελέγχου και αξιολόγησης του σχολικού και διδακτικού έργου, γεγονός που είχε επίδραση στην εκπαιδευτική σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού: προαγωγές, μεταθέσεις, μισθολογική εξέλιξη ή στασιμότητα (Παπαδανιήλ & Μπάκας, 2010).

Στις εκθέσεις επιθεωρήσεως καταγράφονταν πλήρη στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς, τόσο για την επιστημονική και επαγγελματική τους ταυτότητα, όσο και για την οικογενειακή τους ζωή. Οι αξιολογικές εκθέσεις εξασφάλιζαν τον έλεγχο της εκπαιδευτικού και τη συμμόρφωσή της στις απαιτήσεις της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα

κριτήρια, βέβαια, ήταν ασαφή και ως εκ τούτου η αξιολόγηση είχε το στοιχείο του υποκειμενισμού. Η διδακτική επάρκεια κρινόταν από την ικανότητα της νηπιαγωγού να ακολουθεί τις επίσημες μεθόδους διδασκαλίας, ενώ η επιμόρφωση αποτελούσε προσωπική υπόθεση και θετικό προσόν αξιολόγησης (Παπαδανιήλ & Μπάκας, 2010).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να ερευνήσει τον τρόπο αξιολόγησης των νηπιαγωγών στην εκπαιδευτική περιφέρεια Ζαγορίου-Μετσόβου κατά την περίοδο του μεσοπολέμου. Παράλληλα, καταγράφονται τα βασικά κριτήρια που χρησιμοποιούσε ο επιθεωρητής κατά την επιθεώρηση της νηπιαγωγού σε σχέση με το διδακτικό της έργο, την εξωσχολική της δράση, αλλά και την προσωπική και κοινωνική της συμπεριφορά.

Μεθοδολογία έρευνας

Για τη διερεύνηση του θέματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ιστορικής έρευνας (Cohen & Manion, 1994). Η κατεξοχήν μέθοδος είναι η αρχειακή έρευνα, η οποία επιδιώκει την εξέταση, ταξινόμηση και ανάλυση των ιστορικών πηγών δημόσιων ή ιδιωτικών φορέων. Το υλικό αφορά στην τοπική ιστορία, η οποία από την άποψη των ερευνητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων, δε διαφέρει από οποιαδήποτε άλλη ιστοριογραφική δραστηριότητα. Η μικροϊστορική προσέγγιση συμπληρώνει τις ιστορικές αναλύσεις μακράς διαρκείας και ρίχνει φως σε πλευρές της εκπαίδευσης που δεν είχαν συμπεριληφθεί στη γενική ιστορία.

Το ερευνητικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα απόκειται στο Αρχείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου και είναι μέρος συνολικού αρχείου για την Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ζαγορίου – Μετσόβου, αλλά και για άλλες εκπαιδευτικές περιφέρειες. Το μεγαλύτερο τμήμα του αφορά σε Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων, Βιβλία Πράξεων, εκπαιδευτικές εγκυκλίους και αλληλογραφία του επιθεωρητή με υπηρεσιακούς παράγοντες. Ο ερευνητικός φακός στην παρούσα έρευνα εστιάζεται στις πληροφορίες που προκύπτουν για τον τρόπο αξιολόγησης των νηπιαγωγών τη χρονική περίοδο 1918-1940.

Τεκμήρια της εργασίας αποτέλεσαν οι 213 εκθέσεις των επιθεωρητών για τις εκπαιδευτικές περιφέρειες Ζαγορίου – Μετσόβου και Ιωαννίνων. Πρόκειται για εκπαιδευτικό υλικό που ανήκει στις πρωτογενείς πηγές έρευνας και αποτελεί επίσημο αρχείο εκπαιδευτικής αρχής. Οι *Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων* συντάχθηκαν από τους επιθεωρητές δημοτικής εκπαίδευσης, όπου σε κάθε μια από αυτές αναφέρεται το όνομά του και η ημερομηνία επιθεώρησης.

Ο επιθεωρητής επισκεπτόμενος τα νηπιαγωγεία της περιφέρειάς του εξετάζει και ελέγχει το διδακτήριο, τα διδακτικά όργανα-εποπτικά μέσα, τα υπηρεσιακά βιβλία, τα νήπια και τη νηπιαγωγό. Στη συγκεκριμένη εργασία έμφαση δίνεται, κυρίως, στην παράγραφο που αναφέρεται στη νηπιαγωγό. Έτσι, με βάση τις περιγραφές στις εκθέσεις

επιθεώρησης, οι κατηγορίες ανάλυσης τις οποίες υιοθετούμε αφορούν α. στα γενικά ατομικά στοιχεία της νηπιαγωγού (εξωτερική εμφάνιση, προσωπικότητα, σωματική υγεία, εγκυκλοπαιδική μόρφωση), β. στην εξωσχολική της δράση και γ. στην ενδοσχολική της εργασία (διδασκτικό έργο και υπηρεσιακές υποχρεώσεις).

Περιγραφή του αρχειακού υλικού

Ατομικά στοιχεία

Τα ατομικά στοιχεία των νηπιαγωγών που αναφέρονταν στις εκθέσεις ήταν τα εξής: ονοματεπώνυμο, χρόνος διορισμού στο σχολείο, καταγωγή, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, συνολικός χρόνος υπηρεσίας, βαθμός στην υπηρεσία και σπουδές. Επίσης, ο επιθεωρητής κατέγραφε τις παρατηρήσεις του για την εξωτερική εμφάνιση, την υγεία, τη σωματική ακεραιότητα και την εγκυκλοπαιδική μόρφωση των νηπιαγωγών, καθώς και χαρακτηρισμούς για την προσωπικότητά τους και την αντιληπτική τους ικανότητα. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται και το ενδιαφέρον της νηπιαγωγού για αυτομόρφωση, χαρακτηριστικό που σε συνδυασμό με την εμπειρία συνέβαλε στην επιστημονική της κατάρτιση.

Εξωσχολική δράση

Η εξωσχολική δράση είναι η κατηγορία που οι επιθεωρητές έδιναν βαρύνουσα σημασία, ώστε να εξασφαλίσουν τον έλεγχο της εξωσχολικής συμπεριφοράς των νηπιαγωγών με διάφορους τρόπους. Βασικό κριτήριο ήταν η επικοινωνία με τις οικογένειες της κοινότητας, καθώς και η εθνική δράση της νηπιαγωγού εκτός σχολικής αίθουσας. Καθήκον των νηπιαγωγών, προκειμένου να κριθούν τα αποτελέσματα της εργασίας θετικά, ήταν η χρήση της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας και εκτός σχολείου, καθώς και η σταδιακή εξάλειψη του κουτσοβλαχικού ιδιώματος.

Επιπλέον, η επιτυχία της νηπιαγωγού κρινόταν από την εκπολιτιστική (Φουρναράκη, 1999) και εθνοφελή δραστηριότητά της στις γυναίκες των βλαχόφωνων κοινοτήτων. Γι' αυτό έπρεπε να έρχεται σε επαφή με τις οικογένειες και ιδίως τις γυναίκες και τα μεγαλύτερα κορίτσια, ώστε να επιδράσει μορφωτικά, να διαφωτίσει με το παράδειγμα και τις οδηγίες της, να προσελκύσει την αγάπη για την ελληνική γλώσσα και να συμβάλλει στην τακτική φοίτηση των νηπίων, να κερδίσει την εκτίμηση των κατοίκων και να βελτιώσει τις οικογενειακές συνθήκες.

Οι αναφορές του επιθεωρητή στην οικοκυρική εναρμονίζονται με τους συντηρητικούς γενικά προσανατολισμούς αυτή την περίοδο. Τα αιτήματα για συστηματική οικοκυρική εκπαίδευση δεν επιδιώκουν την κοινωνική αναγνώριση του ρόλου της οικοδέσποινας, αλλά έχουν σκοπό να περιορίσουν τις εξωοικιακές δραστηριότητες και τις διεκδικήσεις τους στο όνομα της προστασίας της οικογένειας, της κοινωνίας και της ίδιας τους της υπόστασης, δηλαδή στο όνομα αξιών που λίγο αργότερα ανέλαβε να προπαγανδίζει το καθεστώς του Μεταξά» (Μπακαλάκη & Ελεγκμίτου, 1987).

Οι νηπιαγωγοί ακόμη αξιολογούνταν για τις «καλές σχέσεις με τις μητέρες των νηπίων» και την προσφορά τους στην τοπική κοινωνία όπου ζούσαν και εργάζονταν. Η διαγωγή τους έπρεπε να είναι ανεπίληπτη και να μην παρέχει αφορμές για παρεξήγηση, έστω και αναληθών διαδόσεων. Με λίγα λόγια η νηπιαγωγός έπρεπε να παρέχει «εαυτήν ως υπόδειγμα τόσο ως προς το ήθος όσο και εις την εργατικότητα». Ο επιθεωρητής συγκέντρωνε πληροφορίες από τους κατοίκους της κοινότητας για τη δράση και τη συμπεριφορά, ενώ είχε τη δυνατότητα, ανά πάσα στιγμή, με τον τρόπο του να εξαναγκάσει τη νηπιαγωγό σε παραίτηση.

Ενδοσχολική εργασία

Η ενδοσχολική εργασία αναφέρεται κυρίως στην αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας της νηπιαγωγού ύστερα από εξέταση των νηπίων και δευτερευόντως στην εκπλήρωση άλλων υπαλληλικών της υποχρεώσεων. Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης διαμορφωνόταν τόσο από την παρατήρηση των διδακτικών παρεμβάσεων (θέμα, τρόπος διδασκαλίας, εποπτικά μέσα και μεθοδολογία) όσο και από τις επιδόσεις των μαθητών της. Ο επιθεωρητής περιγράφει με λεπτομέρειες στις *Εκθέσεις* τη διδασκαλία, ενώ παράλληλα διατυπώνει την κρίση του για τη διδακτική και επιστημονική ικανότητα των νηπιαγωγών.

Η επιτυχία της εσωσχολικής δράσης της νηπιαγωγού κρινόταν από την εξέταση και τον έλεγχο των νηπίων σχετικά με τη διδαχθείσα ύλη, τον βαθμό κατανόησής της, τη λεκτική έκφραση, τη διήγηση, την απαγγελία και την ανάγνωση. Γινόταν έλεγχος, επίσης, στην τακτική φοίτηση των νηπίων, στην καθαριότητα, αλλά και στη συμπεριφορά τους αναφορικά με την πειθαρχία και τον σεβασμό προς τη δασκάλα τους. Από την αξιολόγηση των νηπίων ο επιθεωρητής διαπίστωνε αν η νηπιαγωγός διακρινόταν για την επιμέλεια και τη φιλοπονία της, το επίπεδο μόρφωσης των παιδιών, αλλά και τη διοικητική της ικανότητα. Εφόσον, η νηπιαγωγός δεν ανταποκρινόταν στα παραπάνω κριτήρια, ο επιθεωρητής δεν πρότεινε τον διορισμό της ως μόνιμη, αλλά εισηγούνταν την τοποθέτησή της ως προσωρινή αναπληρώτρια.

Ως προς τις υπαλληλικές υποχρεώσεις της νηπιαγωγού ο επιθεωρητής έλεγχε τον καταρτισμό του αρχείου, την τήρηση των απαραίτητων υπηρεσιακών βιβλίων του σχολείου, τον εμπλουτισμό των εποπτικών μέσων, την επίλυση κτιριακών προβλημάτων, την καλαισθησία του νηπιαγωγείου και τη συνεισφορά της στην οργάνωση των μαθητικών συσσιτίων.

Στην κατηγορία της ενδοσχολικής εργασίας εντάσσουμε τέλος την αξιοποίηση του σχολείου από τη δικτατορία του Μεταξά ως ελεγχόμενου κρατικού μηχανισμού που θα εξασφαλίσει μέσω της ιδεολογικής χειραγώγησης της νεολαίας την επιβίωση του καθεστώτος. Η εκπαιδευτική κοινότητα και ο επιθεωρητής υποχρεώνονται να υλοποιήσουν τα σχέδια ιδεολογικής παρέμβασης της δικτατορίας με την ανάληψη καθοδηγητικού και οργανωτικού ρόλου στην Εθνική Οργάνωση Νεολαίας (Γιαννόπουλος,

2009). Αξιοσημείωτο είναι ότι ο επιθεωρητής αξιολογεί θετικά το έργο της νηπιαγωγού, επειδή αυτή είχε αξιέπαινη δράση στην ΕΟΝ θηλέων.

Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Στο τέλος των εκθέσεων υπήρχαν πάντα παρατηρήσεις, υποδείξεις, συστάσεις του επιθεωρητή, όπως επίσης οι ποινές και τα πρόστιμα τα οποία επέβαλε. Σε κάθε περίπτωση οι επιθεωρητές επιδίωκαν «την από πάσης απόψεως πρόοδο του νηπιαγωγείου». Στο συγκεκριμένο μοντέλο αξιολόγησης ο επιθεωρητής, ιεραρχικός προϊστάμενος, επιτηρεί και παρατηρεί τους εκπαιδευτικούς ως προς την εφαρμογή της νομιμότητας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και ως προς τη διδακτική τους επάρκεια (Σολομών, 1988).

Οι συστάσεις γίνονταν μετά τη διαδικασία της επιθεώρησης και της αξιολόγησης, και αναφέρονταν στις ελλείψεις που είχε παρατηρήσει ο επιθεωρητής (υπηρεσιακά βιβλία, εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος, εγγραφή και φοίτηση νηπίων, χρήση εποπτικών μέσων κτλ). Σε ό,τι αφορά στο εκπαιδευτικό έργο, οι επιθεωρητές συνιστούσαν τη διδασκαλία λεκτικών ασκήσεων και θεμάτων που είχαν ως μέσο έμπνευσης το φυσικό περιβάλλον. Είναι προφανές ότι οι απόψεις αυτές συνδέονται με τη διάδοση των αρχών του *Σχολείου Εργασίας* την εποχή αυτή, οι οποίες φέρνουν στο επίκεντρο την αυτενέργεια, τη βιωματική μάθηση και τη σημασία που έχει ο κοινωνικός κόσμος και η εμπειρία του παιδιού.

Σε όλες σχεδόν τις εκθέσεις, όταν οι επιθεωρητές διαπίστωναν ότι δεν είχε γίνει η «απαιτούμενη εργασία» ή υπήρχε έλλειψη κατάρτισης των νηπίων, όπως αυτοί την περίμεναν, λάμβαναν μέτρα είτε με επιβολή προστίμου είτε με απόλυση. Για την αποφυγή των αυστηρών ποινών η νηπιαγωγός έπρεπε να αποδείξει «διά των πραγμάτων την απαιτούμενην επιμέλειαν και φιλοπονίαν» και απτά δείγματα βελτίωσης. Ενδιάμεσα στάδια πριν από την απόλυση ήταν η κλήση της νηπιαγωγού σε απολογία και η μισθολογική και βαθμολογική στασιμότητα για ορισμένο χρόνο.

Συμπεράσματα

Η μελέτη των εκθέσεων επιθεώρησης των νηπιαγωγών την περίοδο του μεσοπολέμου αποτέλεσε μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής του τρόπου αξιολόγησής τους από τους επιθεωρητές. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συσχέτιση των αρχικών στόχων της έρευνας με τα ευρήματα των αξιολογικών εκθέσεων είναι τα εξής:

Η λειτουργία νηπιαγωγείων περιοριζόταν στα ξενόφωνα μέρη, προκειμένου να εξυπηρετηθεί η ανάγκη γλωσσικής μόρφωσης και το κυρίαρχο αφομοιωτικό πνεύμα της εποχής. Το νηπιαγωγείο χρησιμοποιήθηκε ως βασικός μηχανισμός της πολιτικής για τη γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων και τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας.

Ο πολυδιάστατος ρόλος του επιθεωρητή ήταν επιφορτισμένος με διοικητικές και παιδαγωγικές αρμοδιότητες. Στην πράξη, όμως, ο θεσμός λειτούργησε περισσότερο ως

διοικητικός και το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε σε γραφειοκρατικές υποχρεώσεις και στην άσκηση της εξουσίας με συγκεντρωτικό τρόπο. Έτσι, κατέληξε να είναι ο διοικητικός-πειθαρχικός προϊστάμενος των εκπαιδευτικών σε ένα πνεύμα αυταρχισμού, ελέγχου της εργασίας και της συμπεριφοράς τους.

Τα πεδία που καταγράφονται στις υπηρεσιακές εκθέσεις, ύστερα από τις ολιγόωρες επισκέψεις του επιθεωρητή στο σχολείο, και τα οποία λάμβανε υπόψη του προκειμένου να οδηγηθεί σε συμπεράσματα ήταν η σωματική ακεραιότητα της νηπιαγωγού, τα πνευματικά της προσόντα και ο χαρακτήρας της εντός και εκτός σχολείου, η επιστημονική και διδακτική της αρτιότητα και η ευσυνειδησία στην εκπλήρωση των καθηκόντων της. Μεγάλη σημασία, δε, έδιναν και στην εξωσχολική δράση της νηπιαγωγού, όπου διαμόρφωνε σε μεγάλο βαθμό την εικόνα για την υπηρεσιακή της ικανότητα, με αποτέλεσμα οι αξιολογικές κρίσεις του επιθεωρητή να ήταν κυρίως υποκειμενικές, ασαφείς και αναιτιολόγητες.

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι οι αυταρχικές πρακτικές των επιθεωρητών αποτέλεσαν ανασταλτικό παράγοντα για την αναβλητικότητα εφαρμογής ενός συστήματος και μιας κουλτούρας αξιολόγησης. Σήμερα, που έχει επανέλθει εκ νέου το ζήτημα της αξιολόγησης στην επικαιρότητα, ύστερα από μια μακρόχρονη απουσία ελέγχου τους εκπαιδευτικού έργου, θεωρούμε ότι η γνώση της ιστορίας του θεσμού της επιθεώρησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην αποφυγή λαθών στις όποιες αποφάσεις ληφθούν σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μελλοντικά.

Βιβλιογραφία

- Αρχιμανδρίτης, Ι. (1959). *Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο Επιθεωρητής κατά την επιθεώρησιν*. Πάτραι: Τούλας- Μαυράκος.
- Γιαννόπουλος, Κ. Γ. (2009). *Από το δάσκαλο στον επιθεωρητή: Η περίπτωση του Β. Παπαγεωργίου (1914 – 1949)*. Διδακτορική διατριβή. τόμος Α'. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής. Ιωάννινα.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (4^η εκδ.). (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μετ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιορδανίδης, Γ. *Ο θεσμός του επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση: Ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού*. Ανακτήθηκε από : <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/iordanidis.htm>
- Καραχρίστος, Ν. (1923). *Διδακτική των σχολείων των ξеноφώνων ως και παντός είδους σχολείων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικόν Κατάστημα Παπανέστορος.

- Μπακαλάκη, Α. & Ελεγκίτου Ε. (1987). *Η εκπαίδευση «εις τα του οίκου» και τα γυναικεία καθήκοντα. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας/Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Ντούτσης, Δ. (2011). Θεσμικές παρεμβάσεις για τη γλωσσική κατάρτιση των νηπίων στα ξενόφωνα νηπιαγωγεία της Ηπείρου κατά την περίοδο του μεσοπολέμου (1918-1940): οι πρακτικές των επιθεωρητών: *6^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης «Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση», 31 Σεπτεμβρίου & 1-2 Οκτωβρίου 2011: Πρακτικά* (σσ. 399-410).
- Παπαδανήλ, Μ. & Μπάκας, Θ. (2010). Η αξιολόγηση των νηπιαγωγών από τους επιθεωρητές στην περιοχή του νομού Σερρών κατά τη χρονική περίοδο 1964-1982: *2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, 22 - 24 Οκτωβρίου 2010: Πρακτικά* (σσ. 134-148). Ιωάννινα.
- Παπαδόπουλος, Π. (2015). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Διαμορφώνοντας μια αξιολογική κουλτούρα. *Νέος Παιδαγωγός*, 5, 173-182.
- Ρεκαλίδου, Γ., & Πεντέρη, Ε. (2010). «Η αξιολόγηση των νηπιαγωγών: «*Το ήθος είναι καλή, συνετή, ηθική και σοβαρά...*»». Ερμηνεία έργων και λόγων του παρελθόντος μέσα από σύγχρονες θεωρήσεις και διαμόρφωση προτάσεων για τη σημερινή πραγματικότητα». *Επιστημονικό Βήμα*. 12. 15-36.
- Σολομών, Ι. (1988, Αύγουστος). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *VirtualSchool, ThesciencesofEducation*, 1(2). Ανακτήθηκε από: <http://elme-syrou.kyk.sch.gr/aelme/paratakseis/aok/aksiologisi3.htm>
- Τσιουπλή, Ε. (2017). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων των αξιολογητών: *1^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαιδευτική ηγεσία, αποτελεσματική διοίκηση και ηθικές αξίες, 24-26 Νοεμβρίου 2017: Πρακτικά* (σσ. 432-442). Θεσσαλονίκη.
- Φουρναράκη, Ε. (1999, Μάιος 2). Επάγγελμα: Δασκάλα. Η εκπαίδευση στα Παρθεναγωγεία και η θέση τους στην ελληνική κοινωνία. *Η Καθημερινή - Επτά Ημέρες*. 2-31. 9-11.

Αρχειακό Υλικό

Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων και Διδασκάλων Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ζαγορίου-Μετσόβου 1918- 1940.

Η εκπαίδευση των Σλαβομακεδόνων στον εμφύλιο 1947-1949

Γεώργιος Φ. Μητρόπουλος M.A., Ph.D.

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, Π.Ε.70, nafoo@otenet.gr

Γεωργία Α. Μπαβέλη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, georgia.baveli@hotmail.com

Περίληψη

Η μαρξιστική εκπαιδευτική πρόταση φιλοδοξεί να είναι προσανατολισμένη στις πραγματικές υλικές και πνευματικές ανάγκες κάθε λαού και κάθε τόπου. Αρχή της αποτελεί η εκπαίδευση να παρέχεται δωρεάν και υποχρεωτικά σε όλα τα παιδιά, χωρίς η μόρφωση να αποτελεί προνόμιο των λίγων. Σκοπός της, αλλά και φιλοδοξία της, η διαμόρφωση μιας νέας γενιάς κομμουνιστών. Για την υλιστική παιδαγωγική, κάθε εθνότητα θα πρέπει να διδάσκεται τη γλώσσα της χωρίς περιορισμούς. Το Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας από το διάστημα του μεσοπολέμου είχε αποδεχτεί την ιδιαίτερη θέση της σλαβομακεδονικής μειονότητας εντός της ελληνικής Πολιτείας. Όταν κατά την περίοδο του εμφυλίου, οι Κομμουνιστές δημιούργησαν κρατικές δομές στις περιοχές που βρίσκονταν υπό την εξουσία του Δημοκρατικού Στρατού, έδωσαν μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση των σλαβόφωνων της Δυτικής Μακεδονίας. Θεωρούσαν ότι η εκπαίδευση θα πρόσφερε πολλά και σημαντικά οφέλη στον ένοπλο αγώνα τους, με κυριότερο την ένταξη στο πλευρό τους, ανθρώπων που είχαν καταπιεστεί από την αστική ελληνική Πολιτεία. Για το λόγο αυτό θεσμοθετήθηκε ταχύρυθμο παιδαγωγικό φροντιστήριο για την εκπαίδευση Σλαβομακεδόνων δασκάλων, ενώ λειτούργησαν πάνω από ογδόντα πρωτοβάθμια σλαβομακεδονικά σχολεία. Το τέλος της εκπαιδευτικής προσπάθειας ήρθε όμως ξαφνικά και οι καρποί της μειονοτικής εκπαιδευτικής τους πολιτικής δεν πρόλαβαν να ωριμάσουν.

Λέξεις-Κλειδιά: μαρξιστική παιδαγωγική, Σλαβομακεδόνες, εμφύλιος, μειονοτικά σχολεία.

Παιδεία και εκπαίδευση στον ιστορικό υλισμό

Για τους Μαρξ και Έγκελς «οι κυρίαρχες ιδέες δεν είναι τίποτε άλλο από την ιδεατή έκφραση των κυρίαρχων υλικών σχέσεων» (Μαρξ & Έγκελς, 1989:94). Ο «μύθος» επομένως για την εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων που ανήκουν στο εποικοδόμημα πρέπει να αναζητηθεί στην υποδομή (Χάρνεκερ, 1979:85). Στις ταξικές κοινωνίες, ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν είναι ούτε φυσικός, ούτε αμετάβλητος, αλλά δοσμένος και κατασκευασμένος εντός του υπάρχοντος οικονομικού πλαισίου (Lamb, 2015:15). Είναι δηλαδή προσδιορισμένος ταξικά ώστε να επιτελεί στην αναπαραγωγή της ταξικής κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Λάσκος, 2006:15). Η εκπαίδευση κατά πρώτο λόγο έχει καθήκον της να διαμορφώσει ένα εργατικό δυναμικό σε αντιστοιχία με τις ανάγκες της καπιταλιστικής παραγωγής, ενώ κατά δεύτερο, η διάθρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το περιεχόμενο των σπουδών στοχεύουν στην προετοιμασία και στην επιλογή των ατόμων για να αναλάβουν θέσεις στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας

και στην αποδοχή εκ μέρους τους των θέσεων αυτών (Stables, 2011:119). Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικές λειτουργίες του σχολικού μηχανισμού συμβάλουν στην υλική αναπαραγωγή της ταξικής διαίρεσης και συνεισφέρουν στη διατήρηση των σχέσεων κυριαρχίας ανάμεσα στις δύο ανταγωνιστικές τάξεις, τους καπιταλιστές και τους εργαζόμενους (Φραγκουδάκη, 1985:176).

Επομένως, στην αστική κοινωνία, η αγωγή είναι ταξική και ο σκοπός της μερικός και ιδιοτελής, καθώς εκπαιδεύει μόνο μια πλευρά της ανθρώπινης ψυχής, δημιουργώντας ατομικότητες. Η αστική παιδαγωγική μορφώνει τον άνθρωπο για τον εαυτό του, έξω από την κοινωνία με σκοπό να αποσπαστεί από αυτή εξυπηρετώντας τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης (Παπαμαύρος, 1961:141). Ο σκοπός της είναι ξένος προς τη ζωή, ενώ ο λόγος της καθίσταται εθνικιστικός διδάσκοντας την αγάπη προς την πατρίδα και το μίσος στους άλλους λαούς (Μαρτίνου, 2007:227). Στον διαλεκτικό υλισμό, η γνώση και η μόρφωση αλλάζουν ριζικά, καθώς η κοινωνία είναι χειραφετημένη και απαλλαγμένη από σχέσεις ταξικής εκμετάλλευσης και ανταγωνισμού. Η παιδεία έχει πολυδιάστατη μορφή συνδυάζοντας τη θεωρητική με την επιστημονική κατάρτιση την οποία θέτει στην υπηρεσία του κοινωνικού συνόλου (Gutek, 1995:291). Η λειτουργία της αποτελεί πολιτειακή υπόθεση, οφείλει να είναι καθολική και δωρεάν, χωρίς διακρίσεις φύλου και κοινωνικής τάξης. Η σοσιαλιστική εκπαίδευση επωμίζεται το καθήκον της διαμόρφωσης του «νέου» ανθρώπου διαμέσου της ένωσης επιστήμης και παραγωγής (ΠΜ, 1949:6).

Το σοσιαλιστικό κράτος οφείλει με την κατάλληλη αγωγή να προετοιμάσει μορφωμένους ανθρώπους, που θα οικοδομήσουν τη σοσιαλιστική κοινωνία. Οι άνθρωποι αυτοί δεν θα είναι ατομιστικά μορφωμένοι, «ως άτομα για τον εαυτό τους», αλλά θα είναι κοινωνικά, κολλεκτιβιστικά καλλιεργημένοι (Makarenko, 1965:14). Σκοπός της σοσιαλιστικής παιδαγωγικής είναι η διάπλαση του μαθητή σε ένα πλήρη εγγράμματο και παιδαγωγημένο υποκείμενο, που θα κατέχει ένα βαθύ και πλατύ σώμα γνώσεων, βασισμένων στις σοσιαλιστικές αξίες (Παπαμαύρος, 1961:143). Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην επαγγελματική μόρφωση και γενικότερα στο συνδυασμό μόρφωσης με την υλική παραγωγή ώστε να αποβεί συμφέρουσα για την πρόοδο του συνόλου (Το ΚΚΕ, 1987:426). Στο σοσιαλισμό, ο σκοπός της αγωγής είναι ανθρωπιστικός, καθολικός και ενιαίος. Αφετηρία του έχει τον υγιή πατριωτισμό συνδεδεμένο με τον διεθνισμό (Μαρτίνου, 2007:228). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται στη σοσιαλιστική εκπαίδευση. Βασικό του καθήκον, εκτός από τη στενή έννοια της μετάδοσης γνώσεων, αποτελεί η διάπλαση του χαρακτήρα των μαθητών στη βάση της διαμόρφωσης του «νέου» τύπου ανθρώπου. Έναν τέτοιο δάσκαλο θα πρέπει να τον διακατέχει θεωρητική και πρακτική κατάρτιση, συνείδηση και δράση (Haynes, Gale & Parker, 2015:31), ταυτόχρονα με την αγάπη για τους συνανθρώπους του και το συντροφικό πνεύμα (ΠΜ, 1949:7).

Η λαϊκή εκπαίδευση

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος Ελλάδας (ΣΕΚΕ) το 1918, αποτυπώθηκαν και συμπυκνώθηκαν όλες οι επιμέρους απόψεις των Ελλήνων σοσιαλιστών αλλά και της υλιστικής παιδαγωγικής. Στο κείμενο, μεταξύ άλλων, αναφέρεται ρητά η απαίτηση για «καθολική και υποχρεωτική εκπαίδευση» όλων των παιδιών και η «διδασκαλία των εθνότητων στη γλώσσα τους» (Το ΚΚΕ, 1974:9). Συνεπίκουροι των παραπάνω θέσεων ακολούθησαν οι προτάσεις του «νέου» Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο οποίος θεωρούσε ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα ολοκληρωθεί με μέσο την πάλη των κοινωνικών τάξεων. Στο τέλος της κατοχής, οι σοσιαλιστικές θέσεις για την παιδεία της μελλοντικής ελεύθερης Πολιτείας διατυπώθηκαν στο *Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας* της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης το 1944. Το *Σχέδιο* οραματίζονταν τη δημιουργία καθολικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης με σκοπό «την πρόοδο και ανύψωση του ελληνικού λαού» (Τζανή & Παμουκτσόγλου, 1998:141). Παρά τις μεγάλες προσδοκίες για «μια καινούργια Ελλάδα λεύτερη, πολιτισμένη και ευτυχισμένη» (Γληνός, 1944:63), την απελευθέρωση από τη γερμανική και βουλγαρική κατοχή ακολούθησε άκρατος πολιτικός διχασμός που οδήγησε σταδιακά σε ανοιχτό εμφύλιο πόλεμο.

Η πρόθεση για τη δημιουργία Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης (ΠΔΚ) από το Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος εξαγγέλθηκε δημόσια τον Ιούνιο του 1947. Τον επόμενο μήνα δημοσιεύτηκαν οι πρώτες Πράξεις του Γενικού Αρχηγείου του Δημοκρατικού Στρατού για τη Λαϊκή Δικαιοσύνη και την Αυτοδιοίκηση που προσέδιδαν κρατική υπόσταση στις περιοχές που βρίσκονταν κάτω από τον έλεγχό του (Ηλιού, 2005:175). Η δημιουργία των δομών του Λαϊκού Κράτους ήταν ικανή και αναγκαία συνθήκη για τη σύμπληξη θεσμών εκπαίδευσης. Η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής αποσκοπούσε σε πρώτο επίπεδο να ενημερωθεί η κοινή γνώμη για τις απόψεις και τις επιδιώξεις της Αριστεράς και σε δεύτερο να καταστήσει δυνατή την πραγματοποίησή τους (Δήμου, 2005:12).

Στις 24 Δεκεμβρίου 1947, ο ραδιοφωνικός σταθμός της Ελεύθερης Ελλάδας ανακοίνωσε το σχηματισμό της ΠΔΚ με στόχο να «συνεχίσει και να εντείνει με όλα τα μέσα τον αγώνα για την απελευθέρωση της Ελλάδας από το ζυγό των ξένων ιμπεριαλιστών και των οργάνων τους» (Το ΚΚΕ, 1987:452). Με την πράξη αρ.2, η ΠΔΚ ανέφερε ότι επιδίωξή της ήταν: «να κυβερνήσει τη χώρα πάνω σε λαϊκές δημοκρατικές βάσεις παίρνοντας όλα τα μέτρα για την ανάπτυξη των λαϊκόδημοκρατικών θεσμών ... και της λαϊκής παιδείας» (Μαργαρίτης, 2000:356). Με την πράξη αρ.5 η ΠΔΚ αποφάσισε «να τεθούν στις απελευθερωμένες περιοχές οι βάσεις για μια λαϊκή εκπαίδευση προσιτή σε όλα τα παιδιά του λαού». Διευκρινίζοντας ότι: Άρθρο 1. «Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι εξάχρονη υποχρεωτική και δωρεάν...». Άρθρο 2. «Κάθε λαϊκό συμβούλιο έχει υποχρέωση να οργανώσει στο χωριό ένα σχολείο...» Άρθρο. 3. «Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν διπλωματούχοι δάσκαλοι, το λαϊκό συμβούλιο διορίζει δασκάλους εκείνους που έχουν την αναγκαία μόρφωση για να διδάξουν...». Άρθρο 4. «Επίσημη γλώσσα είναι η δημοτική». Άρθρο 5. Για τα παιδιά που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες ιδρύονται ιδιαίτερα

σχολεία από το λαϊκό συμβούλιο. Η διδασκαλία γίνεται στη γλώσσα της μειονότητας» (Προκήρυξη, 1947:16).

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Γενικού Αρχηγείου, το πρώτο βήμα για την πραγμάτωση της «*Λαϊκής Παιδείας*» ήταν το άνοιγμα όλων των σχολείων. Τα Λαϊκά Συμβούλια εξουσιοδοτούνταν να αναλάβουν την άμεση επισκευή των κατεστραμμένων σχολικών κτιρίων με εθελοντική προσωπική εργασία των κατοίκων, να οργανωθούν παιδικά συστήματα και να εξασφαλιστούν τα σχολικά βιβλία και η γραφική ύλη, με πόρους από τη φορολογία. Επιπρόσθετο καθήκον ήταν και η εξεύρεση των κατάλληλων προσώπων που θα εξασκούσαν το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Ως τέτοιοι προτείνονταν να χρησιμοποιηθούν επονίτες, μορφωμένοι αντάρτες και γυναίκες που θα είχαν την κατάλληλη μόρφωση (ΛΔΠ, 2016:23). Σε επίρρωση των παραπάνω κατευθύνσεων αποτέλεσε η απόφαση αρ.8. του Γενικού Αρχηγείου όπου προτείνονταν συντομότερη έναρξη του σχολικού έτους και μέριμνα για την επισκευή των σχολικών κτιρίων με εθελοντική εργασία των κατοίκων. Τα απαραίτητα υλικά για την επισκευή των κτιρίων αποφασίστηκε να εξασφαλιστούν από εκείνα που εγκατέλειπαν οι φυγάδες έμποροι και οι μεγαλοϊδιοκτήτες, αλλά και με ξύλευση από τα κοινοτικά και δημόσια δάση. Η διδακτική ύλη θα αποτελούνταν από τα υπάρχοντα διδακτικά βιβλία αλλά και από εκδόσεις (εφημερίδες, περιοδικά κλπ.) των λαϊκών δημοκρατικών οργανώσεων (Κανελλόπουλος, 2012:27). Με διάταγμα του Υπουργού Παιδείας της ΠΔΚ, Πέτρου Κόκκαλη, διανέμονταν στους κατά τόπους υπεύθυνους παιδείας ερωτηματολόγια για τη συμπλήρωση των ελλείψεων (Καμαρινού, 2016:109).

Οι Σλαβομακεδόνες

Από τα μέσα τουλάχιστον του 19^{ου} αιώνα, οι σλαβόφωνοι πληθυσμοί του ευρύτερου οθωμανικού βιλαετιού της Μακεδονίας αυτοαποκαλούνταν «*Μακεδόνες*» όταν για πρώτη φορά ετέθη δημόσια το ζήτημα του εθνικού χαρακτήρα των χριστιανών της περιοχής. Οι τελευταίοι δήλωναν «*Μακεδόνες*» την ίδια στιγμή που διαπραγματεύονταν την υποστήριξή τους στην ελληνική, βουλγαρική και σερβική εθνική ιδέα. Το ίδιο δήλωναν και πολλοί μετανάστες που κατευθύνονταν στις ΗΠΑ αφού έτσι είναι καταγεγραμμένοι στα αρχεία του Elis Inland (Μητρόπουλος, 2015:117). Τον παραπάνω ισχυρισμό επιβεβαιώνει και ο Στρατής Μυριβήλης το 1917: «*Αυτοί εδώ οι χωριάτες*», γράφει για τους οικοδεσπότες του στη Βελούσινα, «*δε θέλουν νάναι μήτε "Μπουλγκάρ", μήτε "Σρρπ", μήτε "Γκρρτς". Μοναχά "Μακεντόν ορτοντόζ"*» (Μυριβήλης, 1991:104-5).

Η Συνθήκη του Βουκουρεστίου της 10^{ης} Αυγούστου 1913 σήμανε το τέλος του Β' Βαλκανικού Πολέμου. Σύμφωνα με τους όρους της, η περιοχή της Μακεδονίας διαμερίστηκε ανάμεσα στα βασίλεια της Ελλάδας, της Βουλγαρίας και της Σερβίας. Η Ελλάδα πήρε το 51% της περιοχής, η Σερβία περίπου το ένα τρίτο (34%) και η Βουλγαρία το 15% (Καρακασίδου, 2000:235). Η συνθήκη του Νεϊγύ, στο τέλος του Α' Παγκοσμίου Πολέμου προέβλεπε εθελούσια ανταλλαγή ελληνοβουλγαρικών πληθυσμών. Σύμφωνα με αυτή υπήρξε μια σημαντική μετακίνηση σλαβόφωνων προς τη Βουλγαρία και ελληνόφωνων στην Ελλάδα (Παπαευγενίου, 1946:15). Οι παραπάνω μετακινήσεις, καθώς

και η μαζική εγκατάσταση των χιλιάδων χριστιανών προσφύγων από τη Μικρά Ασία ελαχιστοποίησαν το σλαβόφωνο στοιχείο στην κεντρική και την ανατολική Μακεδονία. Αντίθετα δεν επηρέασαν ιδιαίτερα τη σύνθεση του πληθυσμού στις περιοχές Καστοριάς και Φλώρινας στις οποίες η μεγάλη μάζα των σλαβόφωνων είχε παραμείνει, ενώ και οι προσφυγικές εγκαταστάσεις ήταν λίγες. Στα μέσα τις δεκαετίας του 1920, 21.936 σλαβόφωνοι διέμεναν στο νομό της Καστοριάς (45% του συνολικού πληθυσμού) και 45.517 στο νομό Φλώρινας (77% του συνολικού πληθυσμού). Παράλληλα 8.046 πρόσφυγες είχαν εγκατασταθεί στον πρώτο και 7.662 στο δεύτερο (Κουμαρίδης, 2002:9).

Το 1924, η Κοινωνία των Εθνών διακήρυξε ότι δεν υφίσταται σλαβομακεδονική μειονότητα στη βόρεια Ελλάδα. Αυτό σήμανε το τέλος της διαμεσολάβησης των Μεγάλων Δυνάμεων στην εθνοτική και εθνική σύγκρουση στη Μακεδονία και επέτρεψαν στην Ελλάδα, στη Βουλγαρία, καθώς και στη Σερβία να προχωρήσουν σε προγράμματα εθνικής αφομοίωσης και συγχώνευσης (Καρακασίδου, 2000:237). Η Ελλάδα αντικατέστησε όλα τα σλαβόφωνα τοπωνύμια με ελληνικά και ανέθεσε το χρέος της αφομοίωσης και της εξάλειψης της «ξενοφωνίας» των σλαβόφωνων υπηκόων της στον εκπαιδευτικό μηχανισμό (Ρεϊόν, 2015:92). Η πολιτική της ήπιας σχετικά γλωσσικής αφομοίωσης συνεχίστηκε καθόλη τη διάρκεια της Β' Ελληνικής Δημοκρατίας. Το μοναδικό ελληνικό κόμμα το οποίο εξέφρασε διαφορετική άποψη στην παραπάνω πολιτική ήταν το ΣΕΚΕ, το οποίο το 1924, μετονομάστηκε σε Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας. Το ΚΚΕ, υπό την πίεση της Κομμουνιστικής Διεθνούς, το 1925 υιοθέτησε τη θέση για ενιαία και ανεξάρτητη Μακεδονία και Θράκη (Νούτσος, 1994:63). Με αυτό τον τρόπο, οι Έλληνες κομμουνιστές αναγνώριζαν την ύπαρξη «μακεδονικού έθνους» και ζητούσαν την πλήρη ισονομία των σλαβόφωνων της ελληνικής Μακεδονίας (Σφέτας, 1996:213).

Το 1935, το ΚΚΕ μετέβαλε την πολιτική του στο μακεδονικό, θεωρώντας ότι η θέση για αυτοδιάθεση είχε επέλθει ανεπιστρεπτί, δεδομένης της αλλαγής που επέφερε στους εθνολογικούς συσχετισμούς η εγκατάσταση των χιλιάδων Μικρασιατών προσφύγων (Λυμπεράτος, 1998:79). Την ίδια περίοδο, ένα μεγάλο κομμάτι των σλαβόφωνων άρχισε να συντάσσεται με το Κομμουνιστικό Κόμμα. Η σύνδεση είχε κυρίως να κάνει με το γεγονός ότι ήταν το μοναδικό κόμμα που τους αντιμετώπιζε ως μια διακριτή ομάδα που σέβονταν τα δικαιώματά τους και την ιδιαιτερότητα της γλωσσικής, πολιτισμικής και εθνοτικής τους ύπαρξης (Κουμαρίδης, 2002:12). Παράλληλα, καθόλη τη διάρκεια του μεσοπολέμου, η Βουλγαρία συνέχισε να διεκδικεί τους σλαβόφωνους της Ελλάδας, αλλά και της Γιουγκοσλαβίας ως αποκλειστικά δικούς της πληθυσμούς (Rossos, 1994:372). Η δικτατορία της 4^{ης} Αυγούστου (1936-1941) ανέτρεψε την πολιτική της ήπιας αφομοίωσης. Το *Νέο Κράτος* με μια σειρά διοικητικών μέτρων απαγόρευσε στους σλαβόφωνους να μιλάνε δημόσια τη διάλεκτό τους, ενώ η παράβαση των κανόνων μπορούσε να οδηγήσει και σε εκτοπίσεις (Κοφός, 1964:50). Η πολιτική αυτή προκάλεσε έντονη απογοήτευση, δυσφορία και μίσος μεταξύ των σλαβόφωνων και της χώρας της οποίας ήταν πολίτες.

Στη διάρκεια της κατοχής της Ελλάδας από τις δυνάμεις του Άξονα, η Βουλγαρία στην κατεχόμενη από αυτή Ανατολική Μακεδονία και Θράκη εφάρμοσε πολιτική πλήρους εκβουλγαρισμού, ενισχύοντας παράλληλα τη βουλγαρική ιδεολογία των σλαβόφωνων και στις υπόλοιπες περιοχές (Καργάκος, 1992:104-8). Οι προσπάθειες της βουλγαρικής Λέσχης Θεσσαλονίκης για τη συγκρότηση ενός βουλγαρικού εκπαιδευτικού δικτύου στις περιοχές της κεντρικής και δυτικής Μακεδονίας δεν καρποφόρησαν. Ωστόσο η ύπαρξη διάσπαρτων βουλγαρικών αλφαβηταρίων σε χωριά της κεντρικής και δυτικής Μακεδονίας επιτρέπει την εκτίμηση ότι η βουλγαρική σλαβική γλώσσα διδάχτηκε στοιχειωδώς κατ'οίκον. Το μοναδικό βουλγαρικό σχολείο που ιδρύθηκε είχε την έδρα του στη Θεσσαλονίκη (Κωστόπουλος, 2000:188-9).

Ο Τίτο ως απάντηση στη βουλγαρική πολιτική, στις 3 Αυγούστου 1943 ίδρυσε το Μακεδονικό Κομμουνιστικό Κόμμα που με απόφασή του καλούσε όλους τους Μακεδόνες σε ενοποίηση (Zahariadis, 1994:664-5). Την ίδια περίοδο, οι Έλληνες Κομμουνιστές, τηρώντας μια περισσότερο διαλλακτική τάση, διακήρυτταν τον ελληνικό χαρακτήρα της ελληνικής Μακεδονίας, τονίζοντας ότι τα ζητήματα των Σλαβομακεδόνων θα επιλύονταν με δημοκρατικό τρόπο μετά την απελευθέρωση (Κόντης & Σφέτας, 1999:27). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την μικρή προσχώρηση των Σλαβομακεδόνων στο εαμικό κίνημα, καθώς δέχονταν ισχυρές επιδράσεις από αυτονομιστικούς κύκλους της Γιουγκοσλαβίας. Στο πλαίσιο εφαρμογής της γραμμής για ενσωμάτωση των Σλαβομακεδόνων στον αντιφασιστικό αγώνα, στα τέλη του 1943, το ΚΚΕ επέτρεψε την ίδρυση του Σλαβομακεδονικού Λαϊκού Απελευθερωτικού Μετώπου (Slavjano-Makedonski Narodno Osloboditeln Front- SNOF-ΣΝΟΦ), ως πολιτική έκφραση των σλαβόφωνων, εκτιμώντας ότι με τον τρόπο αυτό θα συντάσσονταν μαζί του (Rossos & Evans, 1991:305). Οι προβλέψεις όμως δεν επιβεβαιώθηκαν, καθώς το ΣΝΟΦ άμεσα εξελίχθηκε σε μηχανισμό προώθησης αυτονομιστικών αιτημάτων. Στελέχη του περνούσαν σε γιουγκοσλαβικό έδαφος, έπαιρναν οδηγίες από το Λαϊκό Στρατό της Μακεδονίας, επέστρεφαν και διατυμπάνιζαν συνθήματα υπέρ της Λαϊκής Αιγαιατικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας (Λυμπεράτος, 1998:91).

Η Εκπαίδευση των Σλαβομακεδόνων στον εμφύλιο

Στο πλαίσιο της πολιτικής προσεταιρισμού των Σλαβομακεδόνων, το ΕΑΜ ενέκρινε και τη λειτουργία σχολείων με την προϋπόθεση ότι θα το ζητούσαν οι κατά τόπους κοινότητες. Παράλληλα, τον Φεβρουάριο του 1945 λειτούργησε ταχύρυθμο φροντιστήριο για Σλαβομακεδόνες υποψήφιους δασκάλους στο Άργος Ορεστικό. Παρά τις προθέσεις, η πλειοψηφία των σλαβομακεδονικών κοινοτήτων απέφυγε να δηλώσει ενδιαφέρον για την λειτουργία σχολείων περιμένοντας την τελική έκβαση της κατάστασης (Στρέζου, 2014:131). Τελικά, το Μάρτιο του 1945, υπό την αιγίδα του ΕΑΜ λειτούργησαν δεκαοκτώ σλαβομακεδονικά σχολεία (τρία στο νομό Καστοριάς και δεκαπέντε στο νομό Φλώρινας), για μικρό όμως χρονικό διάστημα. Ως δάσκαλοι

χρησιμοποιήθηκαν κομμουνιστές Σλαβομακεδόνες και απόφοιτοι του ταχύρυθμου φροντιστηρίου (Κωστόπουλος, 2000:197).

Το καλοκαίρι του 1945, οι Σλαβομακεδόνες ίδρυσαν το Λαϊκό Απελευθερωτικό Μέτωπο (Naroden Osloboditeln Front – NOF-ΝΟΦ), τη διάδοχη οργάνωση του ΣΝΟΦ (Ρεϊόν, 2015:128). Το ΝΟΦ προπαγάνδιζε τη συνένωση όλου του «μακεδονικού λαού» και την αναγνώριση των γλωσσικών και των πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων του (Naumovski, 2007:28). Από τις αρχές του 1946, το ΝΟΦ εξέδιδε και φυλλάδια στη σλαβομακεδονική γλώσσα όπως: τη Νόβα Μακεντόνια, τη Νεποκόρεν, (Αδούλωτος), την Πομπέντα (Νίκη), όργανο του Περιφερειακού Συμβουλίου Εδέσσης, την Ζορά (Αυγή), όργανο του Περιφερειακού Συμβουλίου Φλωρίνης και την Εντινόντο (Ενωση), όργανο του Περιφερειακού Συμβουλίου Καστοριάς (Μπράμος, 1953:147). Αν και αρχικά οι σχέσεις του ΝΟΦ με το ΚΚΕ δεν ήταν καλές, σταδιακά λόγω κοινών συμφερόντων βελτιώθηκαν (Ζαφειρόπουλος, 1948:139). Το ΚΚΕ απέδιδε αυξανόμενη σημασία στους Σλαβομακεδόνες ώστε να προσχωρήσουν όσο το δυνατόν περισσότεροι στο πλευρό του (Rossos, 1997:44). Εξάλλου το Μάιο του 1947, ο αριθμός των Σλαβομακεδόνων παρτιζάνων που υπηρετούσαν στο Δημοκρατικό Στρατό ανέρχονταν σε 5.350 άτομα (Σφέτας, 1996:223). Τα παραπάνω αποτέλεσαν τη βάση για τη νομοθετική πρωτοβουλία (άρθρο 3 της Πράξης 5), η οποία υποστήριζε τη λειτουργία σλαβομακεδονικών σχολείων και τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αυτά στις περιοχές Φλώρινας, Καστοριάς και Αλμωπίας (Μιχαηλίδης, 2004:49).

Η λειτουργία σλαβομακεδονικών σχολείων στις περιοχές που έλεγχε ο Δημοκρατικός Στρατός είχε αφετηρία το 1947 και υπεύθυνο ορίστηκε το ΝΟΦ. Στο πρόγραμμά του διακήρυσσε ότι *«θα αγωνιστεί για το δικαίωμα των εθνικών μειονοτήτων να αναπτύσσουν και να καλλιεργούν ελεύθερα τη γλώσσα τους και να ιδρύουν τα δικά τους εθνικά σχολεία»*. Για την προετοιμασία των δασκάλων που επρόκειτο να διδάξουν στα σχολεία λειτούργησε το Νοέμβριο του 1947 παιδαγωγικό φροντιστήριο στον Άγιο Γερμανό Πρέσπας (Κέντρος, 2011:334). Τα μαθήματα παρακολούθησαν 256 σλαβόφωνοι νέοι και νέες. Από αυτούς κρίθηκαν κατάλληλοι οι 113 και χρίστηκαν δάσκαλοι για τη διδασκαλία της σλαβομακεδονικής γλώσσας. Η γλώσσα που διδάσκονταν ήταν η σλαβομακεδονική όπως αυτή είχε κωδικοποιηθεί στη γειτονική Λαϊκή Δημοκρατία της Μακεδονίας, από όπου προέρχονταν και τα σχολικά βιβλία (Κωστόπουλος, 2000:207). Η λειτουργία των σχολείων έλαβε πανηγυρική διάσταση από την ΠΔΚ γιατί ήταν μια έμπρακτη απόδειξη υλοποίησης των αποφάσεων υποστήριξης των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων των μειονοτήτων. Μιλώντας το Φεβρουάριο του 1948 στη δεύτερη σειρά αποφοίτησης από το παιδαγωγικό φροντιστήριο, ο Υπουργός Παιδείας Πέτρος Κόκκαλης ανέφερε: *«Για πρώτη φορά δίνονται στη μακεδονική μειονότητα οι δυνατότητες να αναπτύξει τη μητρική της γλώσσα και τον εθνικό της πολιτισμό»* (Κωστόπουλος, 2000:208). Στις αρχές του 1948, στην επικράτεια ελέγχου του Δημοκρατικού Στρατού λειτουργούσαν 87 σλαβομακεδονικά σχολεία με πάνω από 9.000 χιλιάδες μαθητές (Κωστόπουλος, 2000:206). Η λαϊκή εξουσία διέθεσε στους μαθητές δωρεάν βιβλία και γραφική ύλη, ενώ θεσπίστηκαν και παιδικά συσσίτια. Για την εκπαίδευση των

ενήλικων λειτούργησαν και νυχτερινά σχολεία. Σε αυτά διδάσκονταν μαθήματα σχετικά με τις οικιακές εργασίες, την ανατροφή των παιδιών και την υγεία (Κέντρος, 2011:335).

Η λειτουργία των σλαβομακεδονικών σχολείων τερματίστηκε την άνοιξη του 1948, καθώς μεταξύ Μαρτίου και Απριλίου μετακινήθηκαν στις χώρες του ανατολικού συνασπισμού από τις σλαβόφωνες περιοχές Φλώρινας, Καστοριάς και Αριδαίας 14.827 παιδιά (Danforth & Boeschoten, 2012:49). Τα αίτια της μεταφοράς τους συνδέονται με την απόφαση του ΚΚΕ για αύξηση του αριθμού των μαχητών του Δημοκρατικού Στρατού. Τα παιδιά απομακρύνθηκαν προκειμένου να απαλλαγούν οι γονείς από τη φροντίδα τους και να διευκολυνθεί η στρατολόγησή (Κόντης & Σφέτας, 1999:203). Ο συνολικός αριθμός των παιδιών που μεταφέρθηκαν από τη Μακεδονία στις Ανατολικές χώρες κατά το 1948, υπολογίζεται σε 28.000 χιλιάδες (Brown, 2004:87), ενώ ο αριθμός των Σλαβόφωνων που εγκαταστάθηκε στο έδαφος της Γιουγκοσλαβικής Δημοκρατίας της Μακεδονίας υπολογίζεται σε 67.000 (Pettifer, 1999:30-2).

Συμπεράσματα

Η θεσμοθέτηση της λαϊκής εκπαίδευσης από την ΠΔΚ φανερώνει ότι ο τομέας Παιδείας του ΚΚΕ είχε μια ξεκάθαρη πολιτική θέση και επιδιώξεις, τις οποίες, παρά τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούσαν, προσπάθησε να υλοποιήσει. Σκοπός της άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής δεν ήταν μόνο η φιλοδοξία της διαμόρφωσης μιας νέας γενιάς κομμουνιστών, αλλά και η απόδειξη στον τοπικό πληθυσμό ότι ο Δημοκρατικός Στρατός αποτελούσε ένα ολοκληρωμένο σύστημα διακυβέρνησης, το οποίο είχε έρθει για να παραμείνει. Η ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΚΚΕ στη δυτική Μακεδονία οφειλόνταν στην παρουσία συμπαγούς σλαβόφωνου πληθυσμού στον χώρο της (Ηλιάδου, 2003:94). Οι Κομμουνιστές έδωσαν μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση της μειονότητας, καθώς θεωρούσαν ότι ο έλεγχος της εκπαίδευσης θα απέφερε σημαντικά οφέλη στον αγώνα τους. Έκριναν ότι η εκπαίδευση αποτελούσε ένα από τα κύρια πεδία για την ριζοσπαστικοποίηση των σλαβόφωνων πληθυσμών. Ωστόσο, η ίδρυση ήδη από το 1945 της Λαϊκής Δημοκρατίας της Μακεδονίας ως ανεξάρτητου ομοσπονδιακού κρατιδίου της Γιουγκοσλαβίας είχε δημιουργήσει νέα δεδομένα (Benson, 2004:88-9). Για πρώτη φορά εκτός Βουλγαρίας εμφανίστηκε μια κρατική οργάνωση η οποία διεκδικούσε αυτόνομα το χώρο της Μακεδονίας αλλά και όλους τους σλαβόφωνους πληθυσμούς που μιλούσαν τη λεγόμενη «μακεδονική» γλώσσα. Παρά τις φιλότιμες προσπάθειες, οι εκπαιδευτικές δράσεις που υλοποιήθηκαν, εξεταζόμενες υπό αντικειμενικά δεδομένα, θα λέγαμε ότι υπολειτούργησαν, καθώς τελικά επικράτησε η «συνέχιση της πολιτικής με άλλα μέσα».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Brown, K. (2004). Τα «παιδιά-παππούδες» της Μακεδονίας, σσ. 83-163. Γούναρης, Β.

- & Μιχαηλίδης, Ι. (Επιμέλεια). *Πρόσφυγες στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γληνός, Δ. (1944). *Τι είναι και τι θέλει το ΕΑΜ*. Αθήνα.
- Δήμου, Α. (2005). *Ο Ρόλος του Συνδικαλισμού των Δασκάλων στις Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
- Ζαφειρόπουλος, Δ. (1948). *Το ΚΚΕ και η Μακεδονία*. Θεσσαλονίκη.
- Ηλιάδου, Σ. (2003). Όψεις του μακεδονικού ζητήματος, σσ. 93-108. *Βαλκανικά Σύμμεικτα*, τεύχος 14-15. Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ.
- Ηλιού, Φ. (2005). *Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Καμαρινού, Κ. (2016). Ο αγώνας του ΔΣΕ για Λαϊκή Παιδεία, σσ. 108-127. *Θέματα Παιδείας*, τεύχος 57-60. Αθήνα.
- Κανελλόπουλος, Γ. (2012). *Διοικητικοί θεσμοί και κρατικές δομές του Δημοκρατικού Στρατού στην Πελοπόννησο*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Καρακασίδου, Α. (2000). *Μακεδονικές ιστορίες και πάθη 1870-1990*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Καργάκος, Σ. (1992). *Από το Μακεδονικό Ζήτημα στην Εμπλοκή των Σκοπίων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κέντρος, Ν. (2011). *Ο εμφύλιος στη Φλώρινα*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κόντης, Β. & Σφέτας, Σ. (1999). *Εμφύλιος πόλεμος*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Κουμαρίδης, Γ. (2002). *Όψεις της κατοχής και της αντίστασης στην δυτική Μακεδονία: η περίπτωση του SNOF*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Κωστόπουλος, Τ. (2000). *Η απαγορευμένη γλώσσα*. Αθήνα: Μαύρη Λίστα.
- Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου (ΛΔΠ). (2016). *Επιτροπές Περιοχής Πελοποννήσου και Δυτικής Ελλάδας του ΚΚΕ*. Αθήνα.
- Λάσκος, Χ. (2006). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.
- Λυμπεράτος, Μ. (1998). ΚΚΕ και Σλαβομακεδονική μειονότητα στην κατεχόμενη Δυτική Μακεδονία (1941-1944), σσ. 67-108, *Μνήμων*, τόμος 20. Αθήνα.

- Μαργαρίτης, Γ. (2000). *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*, τ: 1^{ος}. Αθήνα: Βιβλιό-
ραμα.
- Μαρξ, Κ & Έγκελς, Φ. (1989). *Η γερμανική ιδεολογία, τόμος Ι^{ος}*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρτίνου, Σ. (2007). *Το κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και η επίδρασή
του στο έργο του Μ. Παπαμαύρου*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
Ρόδος.
- Μητρόπουλος, Γ. (2015). *Το παλίμψηστο της Ιστορίας*. Αθήνα.
- Μιχαηλίδης, Ι. (2004). Σλαβομακεδόνες πολιτικοί πρόσφυγες, σσ. 43-82. Γούναρης, Β.
& Μιχαηλίδης, Ι. (Επιμέλεια). *Πρόσφυγες στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπράμος, Κ. (1953). *Σλαβομακεδονικά οργανώσεις εν Μακεδονία*. Θεσσαλονίκη.
- Μυριβήλης, Σ. (1991). *Η ζωή εν τάφω* (έκδοση Μυτιλήνης 1924). Αθήνα: Εστία.
- Νούτσος, Π. (1994). *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα, τόμος Β', Β' μέρος*. Αθήνα:
Γνώση.
- Παιδαγωγικά Μαθήματα (ΠΜ)* (1949). Βουκουρέστι.
- Παπαευγενίου, Α. (1946). *Βόρειος Ελλάς, Μειονότητες*. Θεσσαλονίκη.
- Παπαμαύρος, Μ. (1961). *Σύστημα νέας Παιδαγωγικής*. Αθήνα.
- Προκήρυξη. (1947). *Πράξεις και Αποφάσεις του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*. Αρχεία
ΑΣΚΙ. <http://62.103.28.111/ds/en/rec.asp?id=73341&nofoto=0>
- Στρέζου, Ε. (2014). *Η Εκπαίδευση και ο Πολιτισμός στη Φλώρινα την περίοδο της Κα-
τοχής και του Εμφυλίου μέσα από τον Τοπικό Τύπο*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πα-
νεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα.
- Σφέτας, Σ. (1996). Οι σχέσεις ΚΚΕ και ΝΟΦ στη διάρκεια του εμφυλίου (1946-1949),
σσ. 211-246. *Βαλκανικά Σύμμεικτα*, τεύχος 8. Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ.
- Τζανή, Μ. & Παμουκτσόγλου, Τ. (1998). *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα:
Ερωδιός.
- Το ΚΚΕ. (1974). *Επίσημα κείμενα (1918-1924)*, τ. 1^{ος}. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Το ΚΚΕ. (1987). *Επίσημα κείμενα (1945-1949)*, τ. 6^{ος}. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Φραγκουδάκη, Α. (1975). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Χάρνεκερ, Μ. (1979) *Οι βασικές αρχές του ιστορικού υλισμού*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

Benson, L. (2004). *Yugoslavia: A Concise History*. London: Palgrave Macmillan.

Danforth, L. & Boeschoten, R. (2012). *Children of the Greek Civil War*. University of Chicago.

Haynes, J. Gale, K. & Parker, M. (2015). *Philosophy and education*. NY: Routledge.

Gutek, G. (1995). *A History of the Western Educational Experience*. USA: Waveland.

Kofos, E. (1964). *Nationalism and Communism in Macedonia*. Θεσσαλονίκη: IMXA

Lamb, P. (2015). *Marx and Engels' Communist Manifesto*. London: Bloomsbury.

Makarenko. A. (1965). *Problems of Soviet school education*. Moscow: Progress.

Naumovski, A. (2007). *Lerin in Mourning*. Pollitecon Publications. Australia.

Peiov, N. (2015). *Macedonians and the Greek Civil War*. Toronto: Risto Stefov Publications.

Pettifer, J. (1999). *The New Macedonian Question*. London: Palgrave Macmillan.

Rossos, A. (1997). Greek Communism and Macedonian Nationalism in the Civil War, pp.

42-76. *The Journal of Modern History*. Vol. 69:1. University of Chicago.

Rossos, A. & Evans, P. (1991). The Macedonians of Aegean Macedonia, pp. 282- 309. *The*

Slavonic and East European Review. Vol. 69:2. London: University College.

Rossos, A. (1994). *The British Foreign Office and Macedonian National Identity, 1918-1941*. pp. 369-394. *Slavic Review*, Vol. 53:2.

Rossos, A. (1997). Incompatible Allies, pp 42-76. *The Journal of Modern History*, Vol. 69:1.

Stables, A. (2011). *Childhood and the Philosophy of Education*. London: Continuum.

Zahariadis, N. (1994). Nationalism and Small-State Foreign Policy: The Greek Response to the Macedonian Issue, pp. 664-5. *Political Science Quarterly*, Vol. 109:4.

Η θέση της λογοτεχνίας στις προσεγγίσεις και μεθόδους για τη διδασκαλία της δεύτερης / ξένης γλώσσας. Ιστορική αναδρομή.

The Place of Literature in Second/Foreign Language Teaching Approaches and Methods. A brief historical overview.

Πλουσίου Μαρία

*Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης
mplousiou@yahoo.gr*

Περίληψη

Τα λογοτεχνικά κείμενα αποτέλεσαν τα πρώτα διδακτικά υλικά στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Από την παραδοσιακή και παρωχημένη, πλέον, Γραμματικο-μεταφραστική Μέθοδο, μέχρι και τις σύγχρονες επικοινωνιακές προσεγγίσεις η σχέση της λογοτεχνίας με τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας διήλθε διάφορα στάδια για να καταλήξει, σήμερα, να αποτελεί ένα νέο ενδιαφέρον ακαδημαϊκό και διδακτικό θέμα. Στην παρούσα ανακοίνωση παρατίθεται μία συνοπτική ιστορική αναδρομή σχετικά με τη θέση της λογοτεχνίας σε παλαιότερες και πιο σύγχρονες προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας ξένων γλωσσών.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιοποίηση λογοτεχνίας, προσεγγίσεις/μέθοδοι διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας, ιστορική αναδρομή

Abstract

Literary texts were the first materials that have been used in the Foreign Language Teaching. From the traditional Grammar-Translation Method to the contemporary communicative approaches the relationship between Literature and Second / Foreign Language Teaching has gone through several stages to become, nowadays, a new academic research topic. This paper provides a brief historical overview of how literary texts have been evaluated by the traditional and modern approaches of foreign language teaching.

Key words: Literature in Second/ Foreign Language Teaching, Methods and Approaches, historical overview

Εισαγωγή

Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών επηρεάστηκε, από τη φιλοσοφία των εκάστοτε διδακτικών προσεγγίσεων που επικράτησαν ανά περιόδους. Τα λογοτεχνικά κείμενα, αρχικά, αποτέλεσαν την αποκλειστική πηγή διδακτικού υλικού στις πρώιμες προθεωρητικές μεθόδους και παραγκωνίστηκαν, σταδιακά, με την επικράτηση των δομιστικών προσεγγίσεων, ως ακατάλληλα προς διδακτική αξιοποίηση. Η συζήτηση σχετικά με την καταλληλότητα αξιοποίησής τους ως μέσων στη γλωσσική διδασκαλία επανήλθε στο προσκήνιο, μερικές δεκαετίες πριν, όταν

μελετήθηκε για πρώτη φορά συστηματικά η ένταξη τους στην εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Στα κεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζεται η πορεία που ακολούθησε η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στις πιο ευρέως γνωστές και διαδεδομένες μεθόδους και προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα έως και σήμερα.

Λογοτεχνία και Γραμματικομεταφραστική Μέθοδος

Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, αρχικά, απαντάται στις πρακτικές της Γραμματικο-μεταφραστικής Μεθόδου (Grammar-Translation Method). Η εν λόγω μέθοδος εφαρμόστηκε από τη ρωμαϊκή αρχαιότητα (Ματθαιουδάκη και συν. , χ.χ.), ενώ, αποτέλεσε μέθοδο διδασκαλίας της λατινικής και της αρχαίας ελληνικής στην Ευρώπη το 1500. Αργότερα, επικράτησε ως μέθοδος διδασκαλίας των ξένων γλωσσών για σχεδόν έναν ολόκληρο αιώνα, από το 1840 έως και το 1940 (Richards και Rodgers, 2001, σ. 6). Η Γραμματικομεταφραστική Μέθοδος αποτέλεσε [...] το προθεωρητικό στάδιο της γλωσσικής διδασκαλίας, τη φάση, δηλαδή, πριν από τη συστηματική προσπάθεια εντοπισμού του τρόπου με τον οποίο κατακτάται μια γλώσσα (Μπέλλα, 2011, σ. 201). Σύμφωνα με τους Richards και Rodgers (2001), η μέθοδος έδινε βαρύτητα στην ικανότητα του μαθητή να ανταποκρίνεται στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου και στην ακριβή μετάφραση λογοτεχνικών κειμένων. Βασίστηκε, επομένως, κατά κύριο λόγο στην αποστήθιση αυθεντικών λογοτεχνικών κειμένων με απώτερο σκοπό την εκμάθηση της ξένης γλώσσας (Aydinoğlu, 2013· Bobkina και Dominguez 2014· Koutsoumprou, 2015· Rush, 2006· Schultz, 2001). Ωστόσο, η επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων από τους μαθητές περιοριζόταν στη γραμματική ανάλυση και στερούνταν λογοτεχνικού ενδιαφέροντος, καθώς, τα κείμενα χρησιμοποιούνταν μόνο ως υλικό μελέτης και πρότυπα γραπτού λόγου (Babaei και Wan Yahya, 2014· Bobkina και Dominguez, 2014· Koutsoumprou, 2015). Η Γραμματικο-μεταφραστική μέθοδος και οι πρακτικές της αντικαταστάθηκαν σταδιακά από άλλες προσεγγίσεις που άρχισαν να αναπτύσσονται, ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα.

Λογοτεχνία και Άμεση Μέθοδος

Από το 1880 το ενδιαφέρον των γλωσσολόγων της εποχής άρχισε να στρέφεται προς τη μελέτη για την εκμάθηση των γλωσσών. Αρχικά, η διεξαγωγή σχετικών συμπερασμάτων προέκυψε από την παρατήρηση του τρόπου που κατακτάται η μητρική γλώσσα. Κατά αυτόν τον τρόπο αναπτύχθηκε με δειλά βήματα το Μεταρρυθμιστικό Κίνημα (Reform Movement) που υποστηρίχθηκε από μερίδα γλωσσολόγων της εποχής και αντιτιθέμενο στα όσα πρόσβευε η Γραμματικο-μεταφραστική Μέθοδος, έδωσε προτεραιότητα στον προφορικό λόγο και έμφαση στη διδασκαλία της προφοράς (Richards και Rodgers, 2001). Ως απόρροια του Μεταρρυθμιστικού Κινήματος προέκυψε η Άμεση Μέθοδος (Direct Method). Ο βασικός στόχος της Άμεσης Μεθόδου ήταν να διδάξει οποιαδήποτε ξένη γλώσσα μέσω της συζήτησης και της ανάγνωσης στη γλώσσα-στόχο, χωρίς τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών και χωρίς τη χρήση μετάφρασης (Larsen-Freeman, 2000· Richard και Rodgers, 2001). Έτσι, η

μέθοδος, μετατόπισε το κέντρο βάρους της διδασκαλίας από το γραπτό λόγο - που ίσχυε με τη Γραμματικομεταφραστική Μέθοδο - στον προφορικό λόγο (Ματθαιουδάκη και συν., χ.χ., σ. 5) και η επικράτησή της, είχε ως αποτέλεσμα τον εκτοπισμό της λογοτεχνίας από τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Aydınoğlu, 2013). Η Άμεση Μέθοδος δέχτηκε αμφισβήτηση και η χρήση της άρχισε σταδιακά να εγκαταλείπεται από το 1920 και έπειτα (Richards και Rodgers, 2001).

Λογοτεχνία και Δομιστικές Προσεγγίσεις

Την Άμεση Μέθοδο διαδέχτηκε η Προφορική Προσέγγιση (Oral Approach) ή αλλιώς Διδασκαλία Γλωσσών Βασισμένη σε Περιστάσεις (Situational Language Teaching) που αναπτύχθηκε από Βρετανούς γλωσσολόγους κατά τη δεκαετία 1920-1930 (Richards και Rodgers, 2001). Η σταδιακή επικράτηση του δομισμού στη γλωσσολογία (1920-60 περίπου) αντικατέστησε την μέχρι τότε ισχύουσα αντίληψη για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, τη μελέτη, δηλαδή, μεμονωμένων στοιχείων χωρίς την αναγνώριση αλληλεξαρτήσεων, και έδωσε έμφαση στην έννοια δομής της γλώσσας και στον προφορικό λόγο. Η Προφορική Προσέγγιση, ως δομιστική προσέγγιση, έδωσε βαρύτητα στη διδασκαλία του προφορικού λόγου και του λεξιλογίου με τη διαφορά ότι σε αντίθεση με την Άμεση Μέθοδο, συνέδεσε τη διδασκαλία της γλώσσας με συγκεκριμένες περιστάσεις (Richards και Rodgers, 2001). Την ίδια περίπου χρονική περίοδο, στις αρχές του 1940 έκανε την εμφάνισή της στην Αμερική, η Προφορικοακουστική Μέθοδος (Audiolingual Method) η οποία προέκυψε, επίσης, ως απότοκο της επικράτησης του Δομισμού. Η Προσοφορικοακουστική Μέθοδος αν και θύμιζε σε αρκετά σημεία την Προφορική Προσέγγιση ήταν πιο αυστηρά συνδεδεμένη με τις βασικές αρχές του δομισμού και την πρακτική εφαρμογή των όσων πρόσβευε. Η διδασκαλία στην Προφορικοακουστική Μέθοδο στηριζόταν κατά πολύ στη σύγκριση των δομικών στοιχείων της γλώσσας-στόχου με τη μητρική γλώσσα των μαθητών (Richards και Rodgers, 2001). Αμφότερες οι προσεγγίσεις απέρριψαν τη λογοτεχνία ως μέσο διδασκαλίας, καθώς τη συνέδεαν με παλαιότερες παρωχημένες διδακτικές προσεγγίσεις (Rush, 2006· Khatib και συν., 2011). Κατά συνέπεια, από τη δεκαετία του '40 έως τη δεκαετία του '60, η λογοτεχνία εξαφανίστηκε από τα προγράμματα σπουδών για την εκμάθηση γλωσσών (Carter, 2007) και η γλωσσολογία έγινε το σημείο εκκίνησης για τον σχεδιασμό των γλωσσικών προγραμμάτων (Widdowson, 1982). Το ζήτημα της διδασκαλίας της γλώσσας μέσω της λογοτεχνίας πρωτοεμφανίστηκε στο συνέδριο του King's College για την εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε στο Cambridge το 1963, [...] ωστόσο, σχεδόν καμία έρευνα σχετικά με το θέμα της λογοτεχνίας ως εργαλείου διδασκαλίας γλωσσών δεν πραγματοποιήθηκε από τα μέσα της δεκαετίας του '60 έως τη δεκαετία του '80 (Bobkina και Dominguez, 2014, σ. 249). Οι προσεγγίσεις που περιγράφηκαν στην παρούσα ενότητα δέχτηκαν κριτική και η αποτελεσματικότητά τους αμφισβητήθηκε κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1950 από τον Chomsky, έτσι, έδωσαν σταδιακά τη θέση τους σε νέες, πιο σύγχρονες προσεγγίσεις (Larsen-Freeman, 2000· Μπέλλα, 2011· Richards και Rodgers, 2001).

Λογοτεχνία και Σιωπηλή Μέθοδος

Παράλληλα, στις αρχές της δεκαετίας του 1960 κάνει την εμφάνισή της η Σιωπηλή Μέθοδος (Silent Way). Εμπνευστής της, ο μαθηματικός Caleb Gattegno. Η μέθοδος έδινε βαρύτητα στη διδασκαλία της γραμματικής και της προφοράς (περισσότερα σχετικά με τη μέθοδο βλέπε: Gattegno, 2005, Larsen-Freeman, 2000, σ. 53-72· Richards και Rodgers, 2001, σ. 81-89). Σύμφωνα με τον Gattegno (1963) ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να μιλάει όσο το δυνατόν λιγότερο, χρησιμοποιώντας, ωστόσο, κινήσεις και χειρονομίες με σκοπό να παροτρύνει τους μαθητές να παράγουν λόγο. Η Σιωπηλή Μέθοδος αξιοποιούσε ιστορίες (short stories) για την εκμάθηση του λεξιλογίου. Πρόκειται για παιδαγωγικά κείμενα που εξυπηρετούν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και είναι γραμμένα και δομημένα με τέτοιο τρόπο, ώστε το νέο λεξιλόγιο να δίνεται διαδοχικά και να διδάσκεται σταδιακά μέσω αυτών (βλέπε: Gattegno, 2005, σ. 89-94). Παραδείγματα ανάλογων ιστοριών υπάρχουν στο βιβλίο του Gattegno (2009) *Book of Stories*. Ωστόσο, ο Gattegno, ήδη από το 1963, την περίοδο που, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα που προηγήθηκε, η επικράτηση του δομισμού έχει εκτοπίσει τη λογοτεχνία από τη γλωσσική διδασκαλία, υποστήριξε στο βιβλίο του *Teaching Foreign Language in School: The Silent Way* την αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων (αποσπάσματα μυθιστορημάτων, ποιήματα, θεατρικά έργα) θέτοντας ως κριτήρια για την επιλογή τους την έκταση, τον τρόπο γραφής και τη σημαντικότητα του συγγραφέα. Μεταξύ των δραστηριοτήτων που πρότεινε για τη διδακτική τους αξιοποίηση, ήταν: α. ερωτήσεις για το κείμενο, β. περίληψη κειμένου, γ. σύνταξη-συγγραφή βιογραφικού κειμένου για τον συγγραφέα, δ. σχολιασμός του ύφους και του τρόπου αφήγησης που υιοθετεί ο συγγραφέας. Επιπλέον, πρότεινε να τίθενται στους μαθητές ερωτήματα που αφορούν στον τρόπο συγγραφής ενός κειμένου πχ. Πώς γράφουμε μία παράγραφο ή πώς ξεκινάμε τη συγγραφή ενός κεφαλαίου, τι διαφορές εντοπίζουμε στην αρχική και στην πρόταση-κατακλείδα μίας παραγράφου. Τέλος, πρότεινε δραστηριότητες που είχαν ως ζητούμενο οι μαθητές να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις για το κείμενο, τον συγγραφέα, τον τρόπο γραφής του κ.ά. (Gattegno, 2005, σ. 94-104). Ο Gattegno, υπήρξε ο πρώτος υποστηρικτής αξιοποίησης της λογοτεχνίας στην ξένη γλώσσα, μερικές δεκαετίες πριν την επικράτηση της κοινωνιακής προσέγγισης και την ουσιαστική επαναφορά της στη διδασκαλία των γλωσσών.

Λογοτεχνία και Ολική Σωματική Αντίδραση

Η Ολική Σωματική Αντίδραση (Total Physical Response) εμφανίζεται, επίσης, στα μέσα της δεκαετίας του 1960. Η μέθοδος συνδυάζει τις κινητικές δραστηριότητες με την κατανόηση προφορικού λόγου (εντολών) και δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκμάθηση της γραμματικής μέσω αυτών. Η Ολική Σωματική Αντίδραση εντάσσει στο μάθημα τραγούδια, ποιήματα και ιστορίες (short stories) τα οποία αξιοποιεί στην τάξη συνδυάζοντάς τα με κίνηση (περισσότερα για τη μέθοδο βλέπε: Larsen-Freeman, 2000, σ. 107-120· Richards και Rodgers, 2001, σ. 73-80), ωστόσο, δεν αποτελεί ενδεικτικό παράδειγμα μεθόδου που υποστηρίζει τη συμβολή της λογοτεχνίας στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Λογοτεχνία και Suggestopedia

Μία ακόμη μέθοδος που γίνεται γνωστή κατά τη δεκαετία του 1970 από τον ψυχοθεραπευτή Georgi Lozanov, είναι η Suggestopedia, μία ιδιαίτερη μέθοδος σύμφωνα με τις αρχές της οποίας : η υποβολή της προσωπικότητας σε θετικά ερεθίσματα αυξάνει δραστικά τη μνημονική ικανότητα και οδηγεί στην 'υπερμνησία', καθιστώντας δυνατή την εκμάθηση χιλιάδων λέξεων σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα (Αγαθοπούλου, χ.χ., σ. 4). (Περισσότερα σχετικά με τη μέθοδο βλέπε: Lozanov, 2005 · Larsen-Freeman, 2000, σ.73-88 · Richard και Rodgers, 2001, σ. 100-107). Ένα από τα κεντρικά στοιχεία της Suggestopedia είναι διδασκαλία κειμένων που έχουν γραφεί με τη μορφή θεατρικού έργου (σκετς) και περιλαμβάνουν τα στοιχεία που επιδιώκεται να διδαχθούν στους μαθητές. Στη θεματολογία των σκετς εντάσσεται η ιστορία, η γεωγραφία, η μουσική και άλλα γνωστικά αντικείμενα (Παράδειγμα κειμένου βλέπε: Lasselsberger, n.d.). Τα εν λόγω κείμενα δεν αποτελούν λογοτεχνικό λόγο και δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι η μέθοδος αξιοποιεί τη λογοτεχνία, ωστόσο, κατά τη βιβλιογραφική αναζήτηση σχετικά με τη θέση της λογοτεχνίας στη Suggestopedia, εντοπίστηκε σχέδιο μαθήματος (βλέπε: Barabat, n.d.) ο σχεδιασμός του οποίου βασίστηκε στη Suggestopedia και αξιοποιεί το ποίημα *The Road Not Taken* του Robert Frost για τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης. Συνεπώς, είναι συμβατή με τη Μέθοδο η ένταξη της λογοτεχνίας, ειδικά, αν ληφθεί υπόψη ότι η Suggestopedia δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη δημιουργία θετικών για τον μαθητή ερεθισμάτων και, επομένως, η αισθητική απόλαυση και η ευχαρίστηση που προσφέρει ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να λειτουργήσει ως θετικό ερέθισμα.

Λογοτεχνία και Φυσική Προσέγγιση

Η Φυσική Προσέγγιση (Natural Approach) των Krashen και Terrell αναπτύχθηκε, επίσης, τη δεκαετία του 1970. Σύμφωνα με τους Krashen και Terrell (1983) βασικός σκοπός της μεθόδου είναι η κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας και, επομένως, η ανάγνωση κειμένων δεν είναι μία δεξιότητα που πρέπει απαραίτητα να καλλιεργηθεί, ωστόσο, όπως υποστηρίζαν τότε οι δημιουργοί της μεθόδου, η ανάγνωση κειμένων στη γλώσσα στόχο, μπορεί να χρησιμεύσει ως εξαιρετική πηγή γλωσσικού εισαγόμενου και δύναται να συμβάλει στην κατάκτηση της γλωσσικής επάρκειας. Για την επιλογή των κειμένων λογοτεχνικών ή μη, οι Krashen και Terrell (1983) έθεταν δύο βασικά κριτήρια α. τον βαθμό δυσκολίας του κειμένου (σε επίπεδο λεξιλογικό, γραμματικό και σημασιολογικό) που πρέπει να συνάδει με αυτό των μαθητών β. το να είναι το κείμενο ελκυστικό και ενδιαφέρον, ώστε να θέλουν οι μαθητές να το διαβάσουν. Επιπλέον, υποστηρίζαν πώς η θεματολογία των κειμένων θα πρέπει να συνδέεται με τις θεματικές που επεξεργάζονται οι μαθητές στην τάξη και πρότειναν στους εκπαιδευτικούς στρατηγικές ανάγνωσης ώστε να εξοικειώσουν τους μαθητές τους με αυτές. Δεκαετίες μετά, ο Krashen φαίνεται να υποστηρίζει περισσότερο από πριν τον ρόλο της ανάγνωσης κειμένων στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο βιβλίο του *The power of reading* (2004, σ. 17-40) υπερθεματίζει τη συμβολή της ανάγνωσης κειμένων στην κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας παραθέτοντας σειρά ερευνών που επαληθεύουν την παραπάνω άποψη. Σύμφωνα με τον ίδιο, η ανάγνωση κειμένων (όχι αποκλειστικά λογοτεχνικών)

βελτιώνει σημαντικά την κατανόηση και την παραγωγή του γραπτού λόγου και της ορθογραφίας, και συμβάλλει στην κατάκτηση λεξιλογικών και γραμματικών δομών.

Λογοτεχνία και Επικοινωνιακή Προσέγγιση

Το 1972 εισάγεται η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας που δίνει έμφαση στην κατάλληλη χρήση της γλώσσας, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Θεμελιώθηκε, έτσι, η επικοινωνιακή προσέγγιση, στην οποία δεν ενδιέφερε τόσο πια η γραμματική και λεξιλογική ακρίβεια, όσο η ίδια η μετάδοση του μηνύματος (Ματθαιουδάκη και συν., χ.χ., σ. 12). Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση (Communicative Approach) έδωσε, συνεπώς, βαρύτητα στη διδασκαλία της επικοινωνιακής δεξιότητας και πρότεινε τη χρήση αυθεντικών υλικών όπως, έγγραφα, επιστολές, συνταγές, άρθρα εφημερίδων, διαφημίσεις, καρτ ποστάλ, φυλλάδια, πρεσβεύοντας την άποψη ότι τα παραπάνω ενισχύουν την επικοινωνιακή ικανότητα του μαθητή στη γλώσσα στόχο, δεδομένου ότι πρόκειται για υλικά που συναντούν οι μαθητές και στην καθημερινή τους ζωή. Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση, αρχικά, απέρριψε τη λογοτεχνία ως μέσο για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, θεωρώντας τη ακατάλληλη ως επικοινωνιακό εργαλείο ή γνήσιο παράδειγμα γλωσσικής εφαρμογής (Bobkina και Dominguez, 2014· Babae και Wan Yahya, 2014· Daskalovska και Dinova, 2012· Takahashi, 2015). Η άποψη αυτή ανατράπηκε σύντομα, όπως αναφέρουν οι Rush, (2006), Khatib και συν., (2011) και Shazu, 2014), καθώς, ήδη, από τις αρχές του 1980 έκαναν την εμφάνισή τους οι πρώτες έρευνες και εγχειρίδια που υποστήριζαν τη διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην εκμάθηση της δεύτερης /ξένης γλώσσας.

Λογοτεχνία και Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση

Στην Επικοινωνιακή Προσέγγιση ανήκει και η Μέθοδος της Δραστηριοκεντρικής Εκμάθησης (Task Based Learning) (Ματθαιουδάκη και συν., σ. 14). Σύμφωνα με τους Richards και Rodgers (2001) και Willis (1996) βασικός πυρήνας της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η χρήση δραστηριοτήτων που έχουν ως στόχο να συνδέσουν τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην τάξη και, παράλληλα, να αξιοποιήσουν την πρότερη γνώση και εμπειρία τους επιτυγχάνοντας κατά αυτόν τον τρόπο την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων για την εκμάθηση της γλώσσας στόχου (περισσότερα βλέπε, Larsen-Freeman, 2000, σ. 144-150· Richards και Rodgers, 2001, σ. 223-243· Willis, 1996). Η Δραστηριοκεντρική Εκμάθηση, διαπνεόμενη από τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, υποστηρίζει την αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, δεδομένου ότι πρόκειται για αυθεντικό υλικό. Η Willis (1996, σ. 75) προτείνει τους παρακάτω τύπους δραστηριοτήτων που βασίζονται σε κείμενα: α. δραστηριότητες πρόβλεψης: διαβάζοντας την επικεφαλίδα και την αρχή του κειμένου, επιλεγμένα μέρη του κειμένου, εικόνες ή βίντεο με ή χωρίς λόγια ή ήχο, β. αλλάζω τη σειρά: σε κεφάλαια του κειμένου, στα σημεία κλειδιά της περίληψης, στις εικόνες, γ. δραστηριότητες αποκατάστασης: αναγνώριση λέξεων/φράσεων/ προτάσεων που παραλείπονται ή προστίθενται σε ένα κείμενο, δ. δραστηριότητες Jigsaw/ διάσπαρτες πληροφορίες: ο/η κάθε μαθητής/τρια στην ομάδα

του/της διαβάζει/ακούει ένα διαφορετικό μέρος του συνολικού κειμένου ή αναζητά την οπτική γωνία ενός θέματος, στη συνέχεια της δραστηριότητας τα επιμέρους μέρη ενώνονται σε ένα σύνολο, ε. δραστηριότητες σύγκρισης: δυο διαφορετικές περιγραφές του ίδιου περιστατικού, στ. σχεδιασμός διαγράμματος/ σύγκριση εικόνων με μία γραπτή περιγραφή, ζ. δραστηριότητες απομνημόνευσης: μετά από μία σύντομη πρώτη επαφή με το κείμενο οι μαθητές/τριες συνεργαζόμενοι/ες σε ομάδες, δημιουργούν λίστες/ περιγράφουν/ γράφουν ερωτήσεις σχετικά με το τι θυμούνται από το κείμενο και τα κοινοποιούν και στις άλλες ομάδες/ζεύγη. Ειδικά για την ποίηση, η Willis (1996, σ. 77) προτείνει στους διδάσκοντες μία ξένη γλώσσα δραστηριότητες πρόβλεψης από τον τίτλο ή στίχους του ποιήματος πχ. να συγγράψουν τη συνέχεια του στίχου/του ποιήματος ή να βάλουν τους ανακατεμένους στίχους σε σειρά.

Λογοτεχνία και Μέθοδος CLIL

Η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning – Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας) είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση-η πιο πρόσφατη από τις μεθόδους και προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν στην παρούσα ανακοίνωση, καθώς κάνει την εμφάνισή της στις αρχές της δεκαετίας του 1990- που αφορά στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μέσω της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου πχ. μαθηματικά, ιστορία (περισσότερα για τη μέθοδο βλέπε: Attard- Montalto et. al., 2015· Dalton-Puffer, 2007) ή συνδυασμού γνωστικών αντικειμένων (Pinner, 2012). Η μέθοδος διαφοροποιείται ως προς τον τρόπο που αξιοποιεί τη λογοτεχνία, καθώς, όπως επεξηγεί ο Pinner (2012), δεν είναι η αυθεντικότητα των λογοτεχνικών κειμένων που κάνει τη διαφορά, αλλά το γεγονός ότι προσεγγίζονται από διδάσκοντες και μαθητές με αυθεντικό τρόπο. Κατά την εφαρμογή της μεθόδου CLIL τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν το περιεχόμενο που διδάσκεται, επομένως, δεν στοχεύουν στο να μεταφέρουν απλή γνώση σε σχέση με τη γλώσσα-στόχο, αλλά να παρέχουν εμπειρία της γλώσσας όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη λογοτεχνία. Μαθητές και διδάσκοντες ενδιαφέρονται εξίσου για το τι είναι γραμμένο στα κείμενα και για το πώς είναι γραμμένο. Παράδειγμα ανάλογης διδακτικής εφαρμογής παρουσιάζεται από τον Pinner (2012).

Αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των γλωσσών σήμερα

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η αξιοποίηση της λογοτεχνίας, όχι μόνο έγινε αποδεκτή από την επικρατούσα τάση για επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία των γλωσσών, αλλά προσελκύει το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και ερευνητών (Aghagolzadeh και Tajabadi, 2012· Babaei και Wan Yahya, 2014· Bobkina και Dominguez, 2014). Ως εκ τούτου, βρίσκει ολοένα και περισσότερους υποστηρικτές, παρόλο που πολλοί διδάσκοντες εξακολουθούν να διστάζουν να εντάξουν τη λογοτεχνία στο μάθημά τους (Shazu, 2014). Σήμερα, διεξάγεται περαιτέρω έρευνα σχετικά με τα θετικά αποτελέσματα της χρήσης της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, καθώς, και τον σχεδιασμό νέων προγραμμάτων σπουδών που εντάσσουν τη λογοτεχνία στην εκμάθηση της (Bobkina και Dominguez, 2014).

Ανακεφαλαίωση-Σύνοψη

Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών διήλθε διάφορα στάδια και επηρεάστηκε από τις κατά καιρούς επικρατούσες διδακτικές προσεγγίσεις. Στο πέρας των χρόνων υπήρξαν μέθοδοι που υποστήριζαν την αξιοποίησή των λογοτεχνικών κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία, άλλες που δεν την απέκλεισαν, χωρίς, ωστόσο, να τάσσονται ξεκάθαρα υπέρ της και άλλες που απαξίωσαν εντελώς τον ρόλο της. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αφορμή για περαιτέρω ανάλυση παρουσιάζει ο τρόπος που αξιοποιήθηκε η λογοτεχνία από τις μεθόδους που ενστερνίστηκαν τη θετική της επίδραση στην εκμάθηση μίας δεύτερης/ξένης γλώσσας, συζήτηση που αναμένεται να επεκταθεί σε μελλοντική ανακοίνωση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αγαθοπούλου, Ε., (χ.χ.). Δύο εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας της Γ2. *Διαδρομές στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Attard- Montalto, S., Walter, L., Theodorou, M., Chrysanthou, K., (2015). *Εγχειρίδιο CLIL*. Lifelong Learning European Programme/Project CLIL4U (KA2)
- Ματθαιουδάκη, Χ., Νικολαΐδου, Κ., Κίτσου, Ι., Παναγιωτίδου, Β., Σακελλαρίου, Α., Σπανού, Κ. (χ.χ.). Προσεγγίσεις, Μέθοδοι και Τεχνικές διδασκαλίας. *Διαδρομές στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης

Ξενόγλωσσες

- Aghagolzadeh, F., Tajabadi, F. (2012). A Debate on Literature as a Teaching Material in FLT. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 3, No. 1, pp. 205-210.
- Aydinoğlu, N. (2013). Use of Literature in Language Teaching Course Books. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. Vol. 2, No. 2, pp. 36-44.
- Babae, R., Wan Yahya, W., R., (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies*, Vol. 7, No. 4, pp.80-85.
- Barabat, J., B., (n.d.). The Road Not Taken by Robert Frost: Lesson Plan for Grade 9. (Διαθέσιμο Online: <https://www.scribd.com/document/340493873/Lesson-Plan-in-Suggestopedia> προσπελάστηκε στις 5/1/2019)
- Bobkina, J., Dominguez, E. (2014). The Use of Literature and Literary Texts in the EFL

- Classroom; Between Consensus and Controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, Vol. 3, No. 2, pp. 248-260.
- Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986-2006: a review. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol.1, No.17, pp. 3-13.
- Dalton-Puffer, C., (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Daskalovska, N., Dinova, V., (2012). Why should literature be used in the language classroom? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, No. 46, pp.1182 – 1186.
- Gattegno, C., (2009). *Words in Colour. Book of Stories*: 2009 Edition. Educational Solutions Worldwide Inc. (Διαθέσιμο Online: https://is-suu.com/eswi/docs/bos_full_web/2?ff προσπελάστηκε στις 2/2/2019).
- Gattegno, C., (2005). *The Silent Way: Teaching Foreign Languages in School*. New York: Educational Solutions Worldwide Inc.
- Khatib, M., Rezaei, S., Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching*, Vol.4, No.1, pp. 201-208.
- Krashen, St., D., Terrell, Tr., D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Prentice-Hall.
- Krashen, St., (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research* 2nd Edition. Westport, Conn. : Libraries Unlimited ; Portsmouth, NH : Heinemann.
- Koutsoumpou, V., I., (2015). The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 5, No. 1, pp.74-79.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles of language teaching* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lasselsberger, A. (n.d.). *The History of the English Language*. (Διαθέσιμο Online: <http://www.pearls-of-learning.com/pdf/history.pdf> προσπελάστηκε στις 2/2/2019)
- Lozanov, G. (2005). *Suggestopaedia and Dessuggestive Teaching*. Vienna: International Centre for Desuggestology.
- Pinner, R., (2012). Unlocking Literature through CLIL Authentic materials and tasks to promote cultural and historical understanding. In Izumi, S., Ikeda, M. &

- Watanabe, J. (eds). *CLIL: New Challenges in Foreign Language Education* (Vol.2, pp. 91-129). Tokyo: Sophia University Press.
- Richards, C. J., Rodgers, T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press
- Rush P. (2006). Behind the lines: Using poetry in the language classroom. (Διαθέσιμο online:
[http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai\(30\)/05.pdf%20on%20June%2010](http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai(30)/05.pdf%20on%20June%2010)
 προσπελάστηκε στις 5/2/2018).
- Schultz, J., M., (2001). The Gordian Knot: Language, Literature, and Critical Thinking. SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues. *Issues in Language Program Direction: A Series of Annual Volume*. (Διαθέσιμο online:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481412.pdf> προσπελάστηκε στις 27/7/2018).
- Shazu, R., I., (2014). Use of Literature in Language Teaching and Learning: A Critical Assessment. *Journal of Education and Practice*. Vol.5, No.7, pp. 29-35.
- Widdowson, H. G. (1982). The use of literature. In M. Hines & W. Rutherford (Eds.), *Annual Conference of Teachers of English to Speakers of Other Languages, March 3-8, 1981*. (pp. 203-214). Washington: TESOL.
- Willis, J. (1996). *A framework for Task Based Learning*. Longman Handbooks for Language Teachers.
- Takahashi, K., (2015). Literary Texts as Authentic Materials for Language Learning: The Current Situation in Japan. In Takahashi- Teranishi, M., Saito, Y., Wales, K., (2015). *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. New York: Palgrave Macmilla.

Σχολείο Εργασίας και Georg Kerschensteiner

Δινάκη Ελένη

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα «Στελέχη Εκπαίδευσης στις Επιστήμες της Αγωγής»

dina_elen@yahoo.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται το κίνημα του Σχολείου Εργασίας, καθώς και οι φιλοσοφικές και παιδαγωγικές απόψεις του G.Kerschensteiner. Ήδη στα τέλη του 19^{ου} με αρχές του 20^{ου} αιώνα εμφανίζεται μια μεταρρυθμιστική παιδαγωγική σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες με διάφορα κινήματα με σκοπό να κρίνουν την Ερβατιανή Παιδαγωγική. Ανάμεσα σε αυτά τα κινήματα ήταν και το κίνημα του Σχολείου Εργασίας. Υπήρξαν πολλοί εκπρόσωποι αυτού του κινήματος, όπως ο G. Kerschensteiner, οποίος επηρεασμένος από τον Pestalozzi δημιούργησε το Σχολείο Εργασίας στη Γερμανία. Σκοπός του ήταν να προσφέρει στους μαθητές μια επαγγελματική εκπαίδευση. Συνεπώς σε αυτό το άρθρο θα παρουσιαστεί το κίνημα του Σχολείου Εργασίας (οι βασικοί εκπρόσωποί του, οι αντιλήψεις και οι διδακτικές αρχές που χρησιμοποίησε, όπως και τα μειονεκτήματα που παρουσίασε). Επιπλέον θα γίνει αναφορά και στη ζωή του G. Kerschensteiner, τις φιλοσοφικές και παιδαγωγικές του απόψεις γύρω από το σχολείο εργασίας και τις απόψεις του γύρω από τη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολείο εργασίας, χειρωνακτική εργασία, επαγγελματική εκπαίδευση, αυτενέργεια

Εισαγωγή

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα με αρχές του 20^{ου} εμφανίστηκε ένα νέο κίνημα στην Παιδαγωγική, η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική. Σε αυτή περιλαμβάνονται τα εξής κινήματα: *το κίνημα της Νεολαίας, το κίνημα της Καλλιτεχνικής Αγωγής, η Παιδοκεντρική Παιδαγωγική, τα Εξοχικά Παιδαγωγεία και το Σχολείο Εργασίας* (Μαρτίνου Κανάκη Σ., 2009:47). Αυτή η μεταρρυθμιστική κίνηση είχε παιδοκεντρικό και ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα (Μπαμπαλής Θ., 2014: 175). Σκοπός της ήταν να κρίνει την παθητικότητα, τη νοησιарχία και τη μετάδοση γνώσεων στο παιδί που ήταν χαρακτηριστικά της ερβατιανής παιδαγωγικής (Τσουρέκη Δ., 1981:43).

Από όλα αυτά τα κινήματα το Σχολείο Εργασίας, ήταν από τα ισχυρότερα παιδαγωγικά ρεύματα του 20^{ου} αιώνα. Ονομάζεται αλλιώς και *σχολείο ζωής, αυτενέργειας ή βιωματικό σχολείο*. Εφαρμόστηκε σε πολλές χώρες με διάφορους αντιπροσώπους, όπως για παράδειγμα με τη Maria Montessori στην Ιταλία, με το Decroly στο Βέλγιο, στην Αμερική με τον Dewey, W. Kilpatrick, H. Morisson κ.ά. (Ηλιάδη Α., 2003:8, 48, Τσουρέκη Δ., 1981:43). Εφαρμόστηκε επίσης και στη Γαλλία και Ελβετία με τον Ed. Claparede και τον Adolphe Ferrière (Τσουρέκη Δ., 1981:43), καθώς και στην Ελλάδα από τους Καραχρήστο, Μ. Τριανταφυλλίδη, Δ. Γληνό, Α. Δελμούζο, Ν. Εξαρχόπουλο, Γεωργούλη κ.ά. (Κογκούλης Ι., 1991: 89-90).

Το «Σχολείο Εργασίας» ονομάστηκε έτσι, γιατί αναγνώρισε την παιδαγωγική σημασία που έχει η εργασία, καθώς είναι ένα μέσο αγωγής (Ηλιάδη Α., 2003: 14). Σήμαινε, δηλαδή, μόνο σχολείο χειρωνακτικής εργασίας (Πυργιωτάκης Γ.Ε., 2015: 34). Έχει σαν αρχή το σεβασμό της ψυχής του παιδιού και έχει σαν στόχο να αναπτυχθεί ο μαθητής βαθμιαία (Μπαμπαλής Θ., 2014: 177). Φαίνεται ότι έχει επηρεαστεί από τη «**φιλοσοφία της ζωής**», αφού βασίζεται στα προσωπικά βιώματα του μαθητή. Για αυτό ονομάστηκε και βιωματικό σχολείο (Ηλιάδη Α., 2003: 19, 20).

Η βασική του αντίληψη είναι πως το σχολείο έχει σαν σκοπό να ξετυλίξει όλες τις σωματικές και πνευματικές δυνάμεις του παιδιού για να τις χρησιμοποιήσει σαν μέλος της κοινωνίας, ενώ τα βασικά χαρακτηριστικά του είναι η ελεύθερη πνευματική εργασία, η ανάγκη που έχει ο μαθητής να δράσει, και η κατάκτηση δυνάμεων με σκοπό να προσαρμόζεται στην κοινωνία (Κάστανος Θ.Ι., 1995:14,23,29), καθώς και ότι δε διακρίνει τη χειροτεχνική με την πνευματική εργασία και ότι η εργασία θα πρέπει να ενώνει τους μαθητές και να τους καλλιεργεί το ομαδικό πνεύμα (Πυργιωτάκης Γ.Ε., 2015:36). Ένα άλλο χαρακτηριστικό του σχολείου εργασίας είναι ότι στο κέντρο της παιδαγωγικής σκέψης βρίσκεται ο μαθητής (Τσουρέκη Δ., 1981:44).

Φυσικά έχει και κάποια μειονεκτήματα το σχολείο εργασίας. Αυτά είναι:

- Η ανεπαρκής επιστημονική παιδαγωγική έρευνα. Δηλαδή, δεν υπάρχει η αντικειμενοποίηση των αρχών και των μεθόδων.
- Ομαδική ζωή. Ο μαθητής δε μπορεί να εμφανίσει την ατομικότητα του, όταν είναι μέλος σε μια ομάδα. Επίσης δεν αναπτύσσει αρκετά την συννυευθυνότητα.
- Εξωσχολικοί παράγοντες αγωγής. Δε λαμβάνει υπόψιν η Παιδαγωγική του Σχολείου Εργασίας την οικογένεια, την εκκλησία, τους διάφορους συλλόγους και την κοινωνία που είναι εξωσχολικοί παράγοντες αγωγής, οι οποίοι επιδρούν ισχυρά στη σχολική αγωγή (Ηλιάδη Α., 2003: 86-90).

Είναι σημαντικό επίσης να αναφερθεί ότι το Σχολείο Εργασίας έχει κάποιες βασικές διδακτικές αρχές. Αυτές είναι:

- **Η διδακτική αρχή της αυτενέργειας.** Σύμφωνα με αυτήν την αρχή θα πρέπει να εκτιμάται το αποτέλεσμα μιας σχολικής εργασίας από την αυτενέργεια του μαθητή.
- **Η διδακτική αρχή της συνεργατικής κοινότητας.** Αυτή η αρχή αφορά τον τρόπο που θα οργανωθεί η διδασκαλία. Κύριο χαρακτηριστικό στη διδασκαλία είναι η συνεργασία και η ομαδικότητα των μαθητών.
- **Η διδακτική αρχή της κατανομής και συγκέντρωσης της εργασίας.** Αφορά την «εργασία» των μαθητών για να λύσουν ένα πρόβλημα που πρέπει να εξεταστεί. Ο δάσκαλος χωρίζει την εργασία σε τμήματα και την αναθέτει σε ομάδες των μαθητών. Στο τέλος η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της με ένα εισηγητή που ορίζεται από την ομάδα, ενώ τα υπόλοιπα μέλη παρακολουθούν το συνεργάτη τους.

- **Η διδακτική αρχή της συγκέντρωσης του υλικού της διδασκαλίας.** Αφορά την αντικατάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος από μια ελεύθερη διαδικασία.
- **Η διδακτική αρχή της εποπτείας.** Είναι μια από τις σημαντικότερες αρχές του Σχολείου Εργασίας, αφού για να διαμορφωθεί η διανοητική και ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του παιδιού πρέπει να χρησιμοποιούνται φυσικά και όχι τεχνητά εποπτικά μέσα διδασκαλίας (Πυργιωτάκης Γ.Ε., 2015: 37-40).

Το Σχολείο Εργασίας είχε βέβαια 2 κατευθύνσεις. Η μια ήταν η «αρχή της εργασίας του χεριού», την οποία εισήγαγε ο **Georg Kerschensteiner**, ένας από τους δυο θεμελιωτές του Σχολείου Εργασίας. Η άλλη ήταν η «αρχή της ελεύθερης πνευματικής εργασίας», την οποία εισήγαγε ο άλλος θεμελιωτής, ο H.Gaudig μαζί με τον Scheibner (Μαρτίνου Κανάκη Σ., 2009:71, Κογκούλης Ι., 1991: 89).

Georg Kerschensteiner

Γεννήθηκε στις 29 Ιουλίου 1854 στο Μόναχο (https://el.wikipedia.org/wiki/Γκέοργκ_Κερσενστάϊνερ). Ήταν το δεύτερο παιδί μιας 13μελούς οικογένειας εμπόρων που είχε πτωχεύσει. Λόγω των περιορισμένων οικονομικών δυνατοτήτων, σπούδαζε έτσι ώστε να βρίσκει εύκολα δουλειά. Το 1866, όταν ήταν μόλις 16 ετών, πήγε στο Βασιλικό Διδασκαλείο (Πυργιωτάκης Γ.Ε., 2015: 281). Αργότερα όταν ήταν 18 χρονών διορίστηκε δάσκαλος σε ένα μικρό χωριό της Βαυαρίας (Kerschensteiner G., 1926: 40). Το 1874 εγκατέλειψε αυτόβουλα τη θέση του δασκάλου για να συνεχίσει τις σπουδές του. Από το 1877 ως το 1880 γράφτηκε στις δύο τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου και σπούδασε μαθηματικά και Φυσικές επιστήμες στην Ανώτατη Τεχνική Σχολή. Αργότερα διορίστηκε καθηγητής σε γυμνάσιο της Νυρεμβέργης (1883) (Πυργιωτάκης Γ.Ε., 2015:281).

Το 1890 δίδαξε μαθηματικά και φυσική στο Γυμνάσιο της Schweinfurt (Kerschensteiner G., 1926:40). Γράφτηκε από το 1880 ως το 1883 στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου, όπου και πήρε το διδακτορικό του δίπλωμα. Το 1895 εκλέγεται Σχολικός Σύμβουλος και δουλεύει σαν επόπτης σχολείων του Μονάχου μέχρι το 1918 (Πυργιωτάκης Γ.Ε., 2015:281, Μαρτίνου Κανάκη Σ., 2009:71). Το 1912 ενεργοποιήθηκε πολιτικά και εκλέχτηκε Βουλευτής με το «Προοδευτικό Κόμμα», όπου και αποχώρησε το 1918. Το ίδιο έτος η Ανώτατη Σχολή του Μονάχου του απένειμε τον τίτλο του επίτιμου διδάκτορα (Πυργιωτάκης Γ.Ε., 2015:282). Πέθανε στις 15 Ιανουαρίου 1932 στο Μόναχο (https://el.wikipedia.org/wiki/Γκέοργκ_Κερσενστάϊνερ). Για να τιμηθεί η προσφορά στην παιδαγωγική επιστήμη, η Ένωση Γερμανών Φυσικών απονέμει σε καθηγητές Φυσικής το «Βραβείο Kerschensteiner» και από το 1995 και εξής ο Δήμος Μονάχου απονέμει το «Μετάλλιο Kerschensteiner» στους επιστήμονες που πρόσφεραν στην Παιδαγωγική Επιστήμη (Πυργιωτάκης Γ.Ε., 2015:282).

Επηρεασμένος από τον Κάντιο, Έγγελο, Pestalozzi, Fröbel, Spagner και τον Dewey (Μελανίτης Ν.Γ., 1976:445), δημιούργησε μια παιδαγωγική θεωρία η οποία είχε τέσσερα βασικά σημεία:

1. Η «εργασία του χεριού» είναι η βάση για να μορφωθεί η προσωπικότητα του μαθητή και είναι ισοτίμη με την πνευματική εργασία (Μαρτίνου Κανάκη Σ., 2009:73). Ισχυρίζεται ότι μέσα από τη χειρωνακτική εργασία παράγεται πνευματική εργασία (Πυργιωτάκης Γ.Ε., 2015:289), ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται η συνείδηση της κοινωνικής σπουδαιότητας κάθε επαγγέλματος (Μπαμπαλής Θ., 2014:184). Παράλληλα ο μαθητής αναπτύσσει την ελκικίνηά του ενώ ταυτόχρονα μειώνεται το ενδεχόμενο απάτης ή αυταπάτης (Μπαμπαλής Θ. Κ., 2014:183).
2. Η αρχή της γενικής μόρφωσης είναι το *επάγγελμα* και η *επαγγελματική μόρφωση* (Μαρτίνου Κανάκη Σ., 2009:73). Για αυτό το λόγο δημιούργησε το γενικό επαγγελματικό σχολείο κυρίως για τους μαθητές που είχαν αποφοιτήσει από το Δημοτικό και ήθελαν να μεταβούν στην επαγγελματική εκπαίδευση. Για αυτό και θεωρείται ο «*πατέρας του επαγγελματικού σχολείου*» (Reble A., 2014: 459-460).
3. Ένας από τους σκοπούς της αγωγής είναι ο μαθητής να μορφωθεί σε ένα υπεύθυνο, ηθικά ελεύθερο και χρήσιμο πολίτη (Μαρτίνου Κανάκη Σ., 2009:73). Για τον Kerschenshteiner ο άνθρωπος είναι μέλος σε μια πολιτική κοινότητα (Reble A., 2014:460). Επίσης υποστηρίζει ότι σκοπός της αγωγής είναι η ηθική αυτονομία της προσωπικότητας στην οποία θα φτάσει ο μαθητής, όταν ωριμάσουν οι σωματικές και ψυχικές του δυνάμεις (Δανασσής-Αφεντάκης Α. Κ., 1980:135). Για αυτό το λόγο η κοινωνική, ηθική και πολιτική αγωγή επιδιώκεται σε όλο το φάσμα της σχολικής ζωής (Μαρτίνου Κανάκη Σ., 2009:73).
4. Η αυτοτελής εργασία είναι σημαντική για τη μόρφωση του μαθητή. Για τον Kerschenshteiner βασική προϋπόθεση είναι η αυτενεργός επεξεργασία της μόρφωσης (Μαρτίνου Κανάκη Σ., 2009:73). Για αυτό συνέδεσε την αυτενέργεια των μαθητών με τις χειρωνακτικές εργασίες (Μελανίτης Ν. Γ., 1976:447), αφού σύμφωνα με τον Μελανίτη η «*αυτενέργεια, ως και η λέξις, υποδηλώνει, είναι η αυθόρμητος δραστηριότης, την οποία αναπτύσσει ο άνθρωπος προς λύσιν ποικίλων προβλημάτων και γενικώς προς επίτευξιν σκοπών ικανοποιούντων ενδομύχους πόθους αυτού.*» (Μελανίτης Ν.Γ., 1976:445).

Έτσι δημιούργησε το Σχολείο εργασίας, το οποίο πέρασε από τρία στάδια:

- Το σχολείο ως τόπος ακροατήριου.
- Το σχολείο ως μουσείο, όπου κυριαρχεί η γενική και η μη κατεργασμένη γνώση των σχολικών προβλημάτων.
- Το σχολείο ως εργαστήριο, όπου κυριαρχούν η εργασία και η έρευνα των μαθητών (Μαρτίνου Κανάκη Σ., 2009:74). Εισήγαγε στο σχολείο εργαστήρια φυσικής, κήπους, μαθητικά μαγειρεία κ.λ.π με δασκάλους που ήταν ειδικοί τεχνίτες και επεδίωξε να αναπτυχθούν οι δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών με εργασία (Τσουρέκης, Δ., 1981:46, Πυργιωτάκης Γ.Ε., 2015:287, Μελανίτης Ν.Γ., 1976:446). Φαίνεται βασικά ότι αρχή του Σχολείου Εργασίας είναι το «*μανθάνειν διά του πράττειν*», αφού ισχυρίζεται ότι μέσω της χειρωνακτικής εργασίας παράγεται πνευματική εργασία (Πυργιωτάκης Γ.Ε., 2015: 286-288). Με λίγα λόγια σκοπός του σχολείου είναι η «*μόρφωση χρήσιμων πολιτών*» (Μαρτίνου Κανάκη Σ., 2009:75).

Σε αυτό το σχολείο διαπιστώνεται ότι η διδασκαλία θα πρέπει να μορφοποιεί όχι μόνο τις νοητικές δυνάμεις (αντίληψη, μνήμη, φαντασία) αλλά και τις συναισθηματικές του δυνάμεις του μαθητή (Δανασσής-Αφεντάκης Α., 1980:133). Θα πρέπει δηλαδή ο δάσκαλος να υπηρετεί το κοινωνικό σύνολο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, να έχει ενθουσιασμό, να εκτελεί συνειδητά το καθήκον του, να είναι με λίγα λόγια, ο «κυβερνήτης της τάξης» (Μαρτίνου Κανάκη Σ., 2009:80-81). Ακόμα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ο δάσκαλος θα πρέπει να τηρεί τις αρχές της ολοκλήρωσης, της πραγματικής κατάστασης του μαθητή, της ελευθερίας στην αξιολόγηση και στην επιλογή της αυτενέργειας, της ατομικότητας και της κοινωνικότητας (Δανασσής-Αφεντάκης Α., 1980:135) και να ανήκει στον «κοινωνικό τύπο», αφού πρέπει να δείχνει μια αγάπη προς το συνάνθρωπο (Δανασσής-Αφεντάκης Α., 1980:136). Έτσι ο Kerschensteiner υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος θα πρέπει:

1. Να αισθάνεται μια κλίση προς τη μόρφωση.
2. Να μπορεί να μεταδίδει γνώσεις και να καλλιεργεί δεξιότητες.
3. Να συμπαθεί κάθε νέο και
4. Να θέλει να βοηθά και μέσα από τη προσφορά του να νιώθει ευχαρίστηση (Μαρτίνου Κανάκη Σ., 2009:81).

Συμπεράσματα

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι το Σχολείο Εργασίας ήταν ένα μεγάλο παιδαγωγικό ρεύμα το οποίο είχε σαν σκοπό να δείξει την αντίθεση του ως προς το Παλιό σχολείο. Ήθελε να δείξει πόσο επηρεασμένο ήταν από τον μεσαίωνα, το Ερβατιανό Σχολείο ή αλλιώς Σχολείο Μάθησης (Μαρτίνου Κανάκη Σ., 2009:74). Είχε σαν βασική αρχή την εργασία και βρήκε απήχηση σε πολλές χώρες από πολλούς αντιπροσώπους του, μεταξύ τους και ο Georg Kerschensteiner. Επιδίωξε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αποκτήσουν ένα καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα (Μπαμπαλής Θ.Κ., 2014:185). Μέσα από το σχολείο εργασίας προσπαθεί οι μαθητές να προετοιμαστούν για να μπορέσουν αργότερα να ασκήσουν κάποιο επάγγελμα, ενώ παράλληλα προσπαθεί να δημιουργήσει «χρήσιμους πολίτες» και μια ηθική κοινωνία. Προσπάθησε επίσης να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη προσωπικότητα του δασκάλου, αφού τον παρουσιάζει ως ένα άνθρωπο που χαρακτηρίζεται από τη κλίση για μόρφωση και εξύψωση των μαθητών του (Δανασσής-Αφεντάκης Α., 1980:136). Δικαιολογημένα θα λέγαμε ότι ο Kerschensteiner θεωρείται ο πατέρας της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ωστόσο όμως παρόλο που προσέφερε πολλά στην παιδαγωγική επιστήμη, υπάρχουν σημεία τα οποία δέχονται κριτική (Reble A., 2014:468).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δανασσής-Αφεντάκης Α. Κ. (1980), *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Σκέψης (17^{ος}-20^{ος} αι.)*, Αθήνα

- Ηλιάδη Α. (2003), *Παιδαγωγική Το Σχολείο Εργασίας: Φιλοσοφία, Στόχοι και Επιδράσεις*, Τρίκαλα
- Κάστανος Θ. Ι. (1995), *Το Σχολείο Εργασίας στη θεωρία και στη πράξη*, Εκδόσεις Κώδικας, Θεσσαλονίκη
- Κογκούλης Ι. Β. (1991), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Εκδόσεις Αδερφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Μαρτίνου Κανάκη Σ. (2009), *Το κίνημα της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- Μελανίτης Ν. Γ. (1976), *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, Αθήνα
- Μπαμπαλής Θ. Κ. (2014), *Από την Αγωγή στην Εκπαίδευση: Επισημάνσεις στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Εκδόσεις Διάδραση, Ζεφύρι
- Πυργιωτάκης Γ. Ε. (2015), *Διακεκριμένες Προσωπικότητες της Παιδαγωγικής*, Εκδόσεις Επίκεντρο, Αθήνα
- Τσουρέκη Δ. Γ. (1981), *Σύγχρονη Παιδαγωγική: παιδαγωγικές τάσεις από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα*, Αθήνα
- Kerschensteiner G. (1926), *Η έννοια της αγωγής πολίτη*, μτφρ. Ευάγγ. Ι. Κακούρου, Εκδοτική Εταιρεία «Αθήνα», Αθήνα
- Reble A. (2014), *Ιστορία της παιδαγωγικής*, μτφρ. Θ. Δ. Χατζηστεφανίδη και Σ. Θ. Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη, Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα, Αθήνα

Διαδίκτυο

https://el.wikipedia.org/wiki/Γκέοργκ_Κερσενστάϊνερ, η οποία ανακτήθηκε στις 7-10-2017

**The use and the teaching of the major languages around the mediterranean
area between 300bc and 1000AD
Causes and effects**

Chousos Velissarios

Χούσος Ν. Βελισσάριος

*Εκπαιδευτικός κλάδου Π.Ε.06 & Π.Ε.34 Αγγλικής & Ιταλικής Γλώσσας και
Φιλολογίας, houvel@gmail.com*

Abstract

This article delineates the history of the major languages spoken in the Mediterranean Peninsula between 300BC and 1000AD in order to underscore their educational value and effect on language pedagogy and to provide teaching suggestions for language educators who seek to integrate them in their practice.

Key words: *language teaching, Mediterranean languages, Greek, Latin, Hebrew*

A language unites its people and, as anyone who has travelled abroad will know, it also acts as a barrier to foreigners. This article will look at changes in those barriers, that is, the various reasons that languages developed, spread or died, or were taught or imposed in the Mediterranean area in the period around 300 BC to 1000 AD. However, despite man's attempts to impose them, history does not conform to sharp divisions in time, in that a given period will be both affected by preceding events, and contribute to events that follow. Consequently, this study necessarily refers to events prior to 300 BC. Having set the scene, we can then go on to view the major developments of the period which include the Macedonian, Roman and Byzantine empires and the development of the Christian and Muslim religions.

In the past, as now, language barriers were crossed or broken down for various reasons. These reasons include military incursions and conquests by one country into another, diplomacy, military intelligence, provincial government, political administration and religious teaching. For instance: a wise leader maintains diplomatic relations with his neighbours, he also spies on them. A conqueror, additionally, needs a bureaucratic system that will allow him to govern different speech communities. International trade requires people with language skills and, lastly, many religions demand that their devotees spread its creed. It seems that polyglots and language teachers have been in demand throughout history. Some comments will also be made regarding the effects of events during the subject period on language use today. Furthermore, in order to put the significance of the 'major' languages into perspective, it is necessary to discuss them in comparison with 'minor' languages which they may have influenced or supplanted. After all, the latter, until then, could have been the major languages.

The very nature of spoken language makes its historical study difficult (Williams 1988:1) and the existence of multilingual communities means that we cannot simply say that a particular race spoke a particular language. To add to the frustration, written records, themselves often incomplete (Lepschy 1994:4-9), do not render a true reflection of their oral contemporaries. Written and spoken versions of a language tend to differ and not all spoken languages had (or indeed, have today) a written equivalent. Events which have contributed to the gaps in our knowledge can sometimes be explained, for instance, we know that the libraries of Alexandria were burned by the Saracens. On the subject of linguistics, however, there is an unaccountable gap: *The period between Chrysippus the Stoic (ca. 250 BC) and the Roman polymath Varro (ca. 50 BC) is practically devoid of linguistic writing available to us* (Asher 1994:931).

We tend to think of the political map of ancient Greece much as we do of modern Greece, that is, as a single country. The truth however, is that ancient Greece was a conglomeration of competing independent city-states including Athens, Corinth, Sparta and Thebes. Co-operation between them was rare, conflict was common (Harmet 1984:360-2). Methods of government, defence and education varied from one city-state to another. Athens, for example, promoted the development of each individual's talents whereas, in Sparta every male was trained for the military. Athens had led the Greek tradition of exploring freethinking in politics, social equality, education, science, philosophy, architecture and literature (Castle 1961:30-43). Sparta trained her male citizens from the age of seven in military skills including physical training, riding, hunting, foraging, ealing, scouting, spying and blind obedience (Castle 1961:18-22). So, though Bloomfield's (1935:4) statement is true that: *'the ancient Greeks had the gift of wondering at things other people take for granted'*, it surely refers to the greater extent to Athens, but to Sparta, hardly at all.

The Greek language, which can be traced to the fourteenth and thirteenth centuries BC, had been carried through colonisation to the coasts of the Black Sea, Libya, southern Italy, and Sicily. Later the Macedonian Empire under Alexander had brought Greek into *'much of the Near East, including Egypt and as far as Afghanistan and the north-west of the Indian subcontinent'* (Asher 1994:1493). Different dialects, including Attic-Ionic, Arcado-Cyprian, Aeolic, Doric and North-West Greek (Asher 1994:1864), had been spoken in each city-state until about 330 BC. A contact language (lingua franca) called koine, based on Attic-Ionic then started to spread from Athens (Harmet 1984:360, Wardhaugh 1992:56). Alexander's conquests had brought a need for teachers and bureaucrats: *Greece suddenly needed a new administrative class which was to constitute an important cog in the wheel of imperial machinery. At the same time and for the same reasons, there arose a new demand for teaching the rudiments of Greek to foreigners* (Harris & Taylor 1989:52).

Following the death of Alexander the Great in 323 BC the empire started to break up and the Greek states became independent again. The influence of the Greek language however, was more enduring.

The development of koine is particularly colourful. It was based on Attic Greek which spread from Athens and became the official language of the Macedonian Empire and the lingua franca of the Eastern Mediterranean. Modern Greek is the descendant of koine. The importance of written Greek in the Mediterranean is demonstrated by the story of The Rosetta Stone. Hieroglyphic, the writing system of ancient Egypt was in use from about 3,000 BC until the early Christian era. However, the system remained indecipherable to modern man until the translation of 'The Rosetta Stone' which was published in 1822. The text of the stone appears in three scripts: hieroglyphic, demotic and Greek, and it was the Greek text that provided the key to the translations of this and other hieroglyphic texts (Crystal 1997:199).

If 'wonderment' is the single word to describe the ancient Greeks, then 'organisation' is probably the corresponding word for the **Romans**. Augustus, the first emperor, overhauled the tax and administration systems and promoted education, art and literature. This was one factor which allowed the empire to thrive despite the inferiority of some of the emperors who followed. The Roman Empire continued in the West until 476 AD and in the East until 1473 (Harnet 1984 16:391-2). The Romans had great respect for Greek civilisation (Robins 1990:54) and absorbed much of its culture. Although they did not emulate Greek free thinking and 'added nothing to the study of mathematics or to the physical sciences or to medicine' (Castle 1961:124), it is still difficult to understate the Greek influence on the Romans. With regard to the teaching of the Greek language and culture in Rome, Castle tells us:

Greek became the polite language of Rome and also the language of commerce and diplomacy... Wealthy Roman patrons imported Greek teachers, slaves or freedmen, some of whom were scholars of distinction, so that their sons might acquire the benefits of the wider and richer Hellenistic education. Such enthusiasm for all that Greek civilisation had to offer made inevitable the final spiritual conquest of Rome by Hellas. ... it was in schools on the Greek model, and by Greek teachers, that the new education was purveyed to the sons of the ruling class (Castle 1961:119).

It has even been said that 'captive Greece took captive her barbarian conqueror and brought the arts to Rome' (Castle 1961:118).

The cities of the Eastern Mediterranean had been using Greek as a lingua franca for many years so it made sense for the new Roman rulers to learn Greek. The West, however, was largely a mixture of less well-developed races and the indigenous languages of Spain, Africa and Gaul suffered linguistic genocide at the hands of Latin dialects. There, in the absence of a language of trade, Latin was the obvious choice to fill the gap (Law 1982:1, Robins 1990:54). Although this is exactly what happened, we should not suppose that Greek and Latin were spoken (or written) in an identical way across their areas of influence. As Wardhaugh reminds us: *Not only were they spoken differently in different places, but individual speakers varied widely in their ability to use the languages (Wardhaugh 1992:56).*

A written grammar is no guarantee to the survival of a language, but it does have definite advantages. The Greeks had had copies of the *techne grammatike* of Dionysius Thrax as their guide and no doubt it was written grammars, used as teaching aids, which had helped spread and consolidate Greek across the Mediterranean. Apollonius Dyscolus, for instance, taught Greek in Alexandria and wrote an enormous number of books on aspects of grammar. His son, Herodianus Technicus went to Rome and taught Greek to wealthy young Romans under the Emperor Marcus Aurelius. This is not to say that there was agreement on the details of Greek grammar. Apollonius Dyscolus (Dyscolus means ‘*difficult*’) was given his name because of his obstinacy in the grammatical debates of his day (Asher 1994:155-6). Marcus Aurelius, incidentally, wrote his meditations to himself, in Greek.

Despite the continued importance of Greek, there was a need for a written grammar for the Latin language. Roman grammarians largely achieved this by following the categories and terminology that had been used to describe Greek (Crystal 1997:409, Robins 1990:55) until Varro’s (116-27 BC) grammar *De Lingua Latina* (‘on the Latin language’) which additionally identified and investigated sentence structure (syntax) (Harris & Taylor 1989:48). The twentieth century’s ‘*traditional*’ approach to teaching grammar was a direct descendent of the new methods of Varro and his successors (Crystal 1997:409).

The story of the relationship between the Roman Empire and **Christianity** is extraordinary. The Romans believed that man had a pact with the gods in that man worshipped the gods and they, in return, helped man. It was because the Christians broke that pact and threatened to incur the wrath of the gods that Diocletian persecuted them. The saviour of Christianity then came in the very odd shape of Constantine, a ruthless aspirant to the throne of the Empire. After his father (one of the ruling tetrachy) died, Constantine needed followers in his march against Rome. He released and recruited the Christians and it was this continued pact with Christianity that was to transform the linguistic map of the Mediterranean. After taking control of the empire Constantine built a new capital at Byzantium, which he renamed Constantinople (330 AD). Although Constantine probably spoke Greek as well as Latin, there must have been strong reasons for him to base his capital in the Greek speaking Eastern Mediterranean. Perhaps Constantine felt that it was the more profitable sector or that it could be defended more easily. Certainly, his choice of Byzantium in particular was for the latter reason. Constantine was now in the peculiar position of being head of both the pagan and Christian religions but it was the influence of the Christian church which grew as its members were promoted above the heads of others. Constantine was building his administration on a solid power base of the Christian church with Latin as the official language. There is some doubt about Constantine’s own commitment to the teachings of his adopted church. The fact that he did not convert to Christianity till he was on his deathbed (337 AD) leads one to believe that the marriage was one of callous convenience from the start (Harnet 1984:II:638).

In 395 AD the empire was divided into its eastern and western constituent parts with the Western Roman Empire falling in 476. The invaders brought the **Gothic** languages with them but were later forced out themselves by the Huns. By the eighth century Gothic had disappeared in the west though it lived on '*in present-day Bulgaria until the ninth century and in the Crimea until the sixteenth century*' (Asher 1994:1454-5).

There may have been some confusion in the Eastern '*Byzantine Empire*' regarding the status of the Greek and Latin languages. For although, as stated, Latin was chosen by Constantine as the official language, Asher tells us that: *Byzantine Greek almost coincides with the Byzantine Empire in place and time (ca. 535-1453 AD). It is characterized by diglossia; written texts follow the Atticizing tradition and the language of the Church* (Asher 1994:1496).

The Byzantine Empire, in a much reduced form, continued until 1453 but it seems that the use of Latin had decreased long before then.

The relationship between '**language and religion**' is an entirely different one from that of '*language and empire*' and as a basis for linguistic endurance it is the former which has proved to be more solid. The difference between the Greek and Roman religions and those of the Jews, Christians and Moslems is moral code. The Torah, The Bible and The Qur'an each lay down a law for their adherents to follow and for this reason '*people of the book*' were (and are) held together by a bond which the pagan Greeks and Romans could not comprehend.

The assumption by the modern working-class British Christian that Jesus Christ spoke Hebrew is wrong. Along with the composers of the New Testament, He spoke a dialect of **Aramaic** which was used in the Near East from about 700 BC to 700 AD. Although some books of the Old Testament had been written in that language, the New Testament books were mostly written in the contemporary contact language, Greek (Asher 1994:1864, Harmet 1984:554). The written form of Syriac (a dialect of Aramaic) was used by the Syriac speaking part of the church. Although most of the spoken Aramaic dialects were decimated by the Arab invasions in the seventh century, '*the literary dialects, including Syriac, continued in active use for several centuries more*' (Asher 1994:541).

Jews had already settled throughout the Hellenistic and Persian world prior to the Roman suppression of the Bar-Kochba revolt (Asher 1994:1536). Since the resultant dispersal from their homelands they have preserved their identity as a religious community rather than as a nation (Castle 1961:176). It is this religious identity which has been of enormous significance for the survival of Hebrew over three millennia (Asher 1994). Whereas the Romans embraced Greek culture, the Jews did not - to them it was debasing (Castle 1961:155 & 186). Admittedly, the Jews in Alexandria spoke Greek and for those in Palestine, **Aramaic** had become the vernacular tongue (Castle 1961:177). Nonetheless, although Aramaic was used for some religious writing (Asher

1994:1536), all Jews read The Torah in **Hebrew**. Learning to read Hebrew was a particularly onerous task because, as a sacred text, only qualified people were allowed to write from it. Additionally, the alphabet contained no vowels or word divisions until well after 500 AD (Castle 1961:178).

From 632 to 710 AD the armies of **Islam** poured outward from Arabia and, as with Christianity, a bond was formed between religion and language. In this case however, The Qur'an was tied to the **Arabic** language from the very beginning. At its full extent the new empire reached the Atlantic Ocean and indigenous languages such as Aramaic, Greek, Coptic and Berber were supplanted by the invader as Persia, Byzantine colonies and the Iberian peninsula fell. The invading language was not only a medium for religion, however. The following centuries witnessed works dealing with many academic subjects, including grammar. In the late 600s the Arab grammarian and statesman, Abu al-Aswad al-Du'ali, modernised the alphabet and this was further improved in the following century by the lexicographer and grammarian al-Khalik ibn Ahmad (Asher 1994:187-191).

Bearing in mind that, alongside The Qur'an, Islam regards The Torah and The Bible as sacred books, Abu-l-Walid Marwan ibn Janah (ca. 990 - 1050) wrote a complete, systematic grammar of The Bible which was later translated into Hebrew. He gave his reason for this labour as:

God created man and taught him how to speak so that he should be able to recognise Him. Hebrew is the superior language. The knowledge of language is a prerequisite for all knowledge'.

Today Arabic is the official language of each of the Arab countries (e.g. Egypt, Tunisia etc.) where a diglossic situation exists. The 'higher' variety is comprised of 'Classical Arabic' (the language of the Qur'an) and Modern Standard Arabic (used as a lingua franca for literature, journalism, administration, government, education and broadcasting). The 'lower' variety is divided into local colloquial dialects (Asher 1994:1101).

In order to put the 'major' languages in perspective it is useful to mention some of the 'minor' languages of the Mediterranean area. Some of the less widely spoken ones today include Amharic, Aramaic, Berber, Coptic, Maltese (Asher 1994:106).

There are still speakers of the **Berber** language in North Africa but many of them are bilinguals who depend on French or Arabic (in Algeria for example) in order to communicate with speakers of other tongues (this can include speakers of other dialects of Berber). A written form of Berber does exist, though its use is rare (Asher 1994:69;334).

The Ancient Egyptian language, with a modified Greek alphabet and many Greek loanwords, became **Coptic** and survived 'until well after 1000 AD' (Asher 1994:123). **Maltese**, which has its roots in Arabic, is today a particularly strange hybrid with an adoptive Roman alphabet (since c1460), some phonemic changes and Sicilian, Italian

and English technical vocabulary (Asher 1994:2356-7). Had it remained under the influence of the classical version Maltese would surely still be recognisable as an Arabic dialect. The language picture of a country is not always clear. Ethiopia, for instance, has an estimated 100 languages (Asher 1994:1149).

For a **Conclusion** to this brief summary of language history we can refer back to the reasons that were thought of as possible for the crossing or breaking of language barriers. There are certainly plenty of incidences of language being used as a tool in military and political administration but these bonds are not so enduring as the link between language and religion.

With the Greeks, Romans, Jews and Arabs we see the methodical modification and teaching of language to facilitate empire and religion. A written grammar is a necessary tool for teaching language, and the production of a grammar demands some linguistic investigation (i.e. investigation into the nature of language). The reasons for the spread of Greek and Latin appear to be subtly different. Whereas Greek had been the instrument of business, Latin became the medium of politics and necessary to every serious social climber. Greek had flourished as a contact language, facilitating trade but could not hope to supplant the languages of developed cultures that had their own literary works. Languages which had no written form were more liable to be supplanted by an invading language.

Of the Greek, Latin and Arabic languages, it is Arabic alone that has retained a significant religious, geographical and political influence. 120 million speakers across North Africa and the Middle East make Arabic one of the most widely spoken languages in the modern world (Harmet 1984:547).

Bibliography

Asher, R.E. (ed.) (1994). *Encyclopaedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon.

Bloomfield, L. (1935). *Language*. Allen & Unwin.

Castle, E.B. (1961). *Ancient Education and Today*. Harmondsworth: Penguin.

Catholic Truth Society (1955). *The Holy Bible. Douay Version*. London: Catholic Truth Society.

Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: CUP.

Harmet, A.R. (ed.) (1984). *The World Book Encyclopedia*. London: World Book.

- Harris, R. & Taylor, T.J. (eds.) (1989). *Landmarks in Linguistic Thought*. London: Routledge.
- Law, V. (1982). *The Insular Latin Grammarians*. Woodbridge: Boydell.
- Lepschy, G. (ed.) (1994). *History of Linguistics Volume II: Classical and Medieval Linguistics*. Harlow: Longman.
- Robins, R.H. (1990). *A Short History of Linguistics*. Harlow: Longman.
- Wardhaugh, R. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.
- Williams, C. (1988). *Language in Geographic Context*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Williams, R. (ed.). (1979). *Gibbon's Decline and Fall of the Roman Empire*. London: Saturn.

Η Αντινομία μεταξύ Εθνοφυλετισμού και Εκκλησίας. Μία μελέτη περίπτωσης.

Κυριακούλοπουλος Ευάγγελος, Εκπ/κός Π.Ε.01, M.Sc., vaggeliskyriak@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα νομοκανονικό ζήτημα από την ιστορία της Εκκλησίας. Μελετώνται οι δύο Πατριαρχικοί και Συνοδικοί Τόμοι των ετών 1908 και 1922, οι οποίοι ασχολούνται με το ζήτημα της κανονικής εκχώρησης και άρσης της κανονικής εποπτείας της ελληνόφωνης Ορθόδοξης διασποράς στην Αυτοκέφαλη Εκκλησία της Ελλάδας από το Οικουμενικό Πατριαρχείο. Μέσα από την περίπτωση αυτή δίνεται απάντηση στο πρόβλημα του εθνοφυλετισμού και αποδεικνύεται ότι δεν έχει καμία σχέση με τον οικουμενικό χαρακτήρα της Εκκλησίας. Είχε το Οικουμενικό Πατριαρχείο το κανονικό δικαίωμα έκδοσης και άρσης του Τόμου το 1908 και μήπως το πνεύμα του Τόμου αυτού αντιβαίνει στις αποφάσεις της Αγίας και Μεγάλης Συνόδου του 1872 που καταδίκασε τον εθνοφυλετισμό; Αυτά τα δύο ερωτήματα απαντώνται στα δύο αντίστοιχα κεφάλαια της παρούσας εργασίας. Η μελέτη των αποδεικτικών του θέματος στοιχείων αποτελεί διδακτική πρόταση με στόχο την κατανόηση του εθνοφυλετικού φαινομένου και της αντιεκκλησιαστικής του φύσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Εθνοφυλετισμός, Πατριαρχικός & Συνοδικός Τόμος, νομοκανονικότητα

Εισαγωγή

Το 1908 το Οικουμενικό Πατριαρχείο εκχωρεί στην Εκκλησία της Ελλάδας το «κανονικό κυριαρχικό της πνευματικής προστασίας και εποπτείας δικαίωμα επί πασών των εν τη διασπορά Ορθόδοξων Ελληνικών Εκκλησιών». Παράλληλα όμως το 1922 «αίρει την εκδεδομένην, υπό ημερομηνίαν 8 Μαρτίου 1908 απόφασίν του».

Αρχικά στοχεύω στην τεκμηρίωση του κανονικού δικαιώματος του Οικουμενικού Πατριαρχείου επί των εκκλησιών της Ορθόδοξης διασποράς και την αναζήτηση εθνοφυλετικού ή μη εθνοφυλετικού πνεύματος στον Πατριαρχικό και Συνοδικό Τόμο του 1908. Παράλληλα θα επιχειρήσω την προσέγγιση του όλου θέματος μέσα από τις ιστορικές συνθήκες, τις πολιτικές επιρροές και τα πρόσωπα που έπαιξαν πρωταγωνιστικό ρόλο. Οποσδήποτε θα επιχειρήσω να διαφανεί: α) ότι το πλέγμα των κανονικών σχέσεων μεταξύ των εκκλησιών και των κανονικών εδαφικών δικαιοδοσιών δεν μας ενδιαφέρει από νομική άποψη αλλά από άποψη εκκλησιαστικής ενότητας, διασφάλισης της κανονικής τάξης και διάσωσης της ορθής εκκλησιολογίας, β) ότι ο τρόπος ερμηνείας των ιερών κανόνων από τις τοπικές Ορθόδοξες εκκλησίες παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι προσδιόριζε αλλά και προσδιορίζει τις σχέσεις μεταξύ των Ορθόδοξων εκκλησιών ακόμα και σήμερα.

Τέλος η ανάδειξη του μη εθνοφυλετικού πνεύματος της Εκκλησίας θα μας θέσει ενώπιον του γνήσιου χαρακτήρα της που είναι ο οικουμενικός. Αυτός που υπαγορεύει την υπέρβαση των φυλετικών και άλλων διαφορών και καθιστά την Εκκλησία «Εν Σώμα» όπου οι πολλοί, αν και διαφορετικοί, «Εν εσμέν».

Το κανονικό και κυριαρχικό δικαίωμα του Οικουμενικού Πατριαρχείου.

Με την επέκταση της Εκκλησίας στα έθνη δημιουργήθηκαν πολλές τοπικές εκκλησίες και κάθε μία απέκτησε ενιαία εκκλησιαστική διοίκηση χωρίς βεβαίως να διασπάται από το Σώμα του Χριστού, ακριβώς διότι κάθε τοπική εκκλησία είναι ολόκληρο το Σώμα του Χριστού. Ισχύει για την Εκκλησία ο,τι και για τον Ευχαριστιακό Άρτο, που παρά τον μελισμό Του διατηρείται ενιαίο Σώμα Χριστού: «μερίζεται και διαμερίζεται ο αμνός του Θεού, ο μελιζόμενος και μη διαιρούμενος» (ευχή της Θ. Λειτουργίας).

Από τη μελέτη της εκκλησιαστικής ιστορίας και του κανονικού δικαίου διαπιστώνεται ότι το αρχαιότερο σύστημα διοίκησης της Εκκλησίας ήταν το Μητροπολιτικό σύστημα που θεσπίστηκε από την Α΄ Οικουμενική Σύνοδο. Σύμφωνα με αυτό ο επίσκοπος μιας κεντρικής πόλης που ονομάστηκε Μητροπολίτης, ήταν ο πρόεδρος της επαρχιακής Συνόδου τα μέλη της οποίας αποτελούσαν οι υπόλοιποι επίσκοποι της επαρχίας. Η εκκλησιολογική ανάγκη για αρτιότερη οργάνωση και αρωγή της τοπικής εκκλησίας καθώς επίσης και η διασφάλιση της αποκεκαλυμμένης Αλήθειας οδήγησε στην ένταξη των Μητροπόλεων σε ευρύτερες διοικητικές περιοχές και ανέδειξε το Πατριαρχικό σύστημα που θεσπίστηκε από την Δ΄ Οικουμενική Σύνοδο. Σύμφωνα με αυτό πολλές Μητροπόλεις συγκροτούσαν ένα Πατριαρχείο, οι επίσκοποι των επίσημων θρόνων: Ρώμης, Κωνσταντινούπολης, Αλεξανδρείας, Αντιόχειας και Ιεροσολύμων ονομάστηκαν Πατριάρχες και τα πέντε Πατριαρχεία σε συνοδικό συσχετισμό αποτέλεσαν την Πενταρχία των Πατριαρχών. Ο θεσμός της Πενταρχίας τόνιζε αφενός την επιλογή της συνοδικότητας στην ανώτερη εκκλησιαστική διοίκηση, αφετέρου την συγκρότηση της Εκκλησίας σ' ένα σύστημα αλληλεξάρτησης και όχι ανεξαρτητοποίησης, ώστε να εξυπηρετείται η ενότητά της ως Σώματος του Χριστού και η σωτηρία των πιστών.

Επιπλέον ο 28ος κανόνας της Δ΄ Οικουμενικής Συνόδου καθόρισε τα ίσα πρεσβεία τιμής στους θρόνους της Παλαιάς και της Νέας Ρώμης: «...την βασιλείαν και συγκρίτω τιμηθείσαν πόλιν, και των ίσων απολαύουσαν πρεσβείων τη πρεσβυτέρα βασιλίδι Ρώμη, και εν τοις εκκλησιαστικοίς ως εκείνην μεγαλύνεσθαι πράγμασι, δευτέραν μετ' εκείνην υπάρχουσαν» (Νικοδήμου Αγιορείτου, 1987), ενώ η Πενθέκτη Σύνοδος βεβαίωσε τη διαίρεση των εκκλησιαστικών περιφερειών και καθόρισε την ιεραρχική τάξη και τα πρεσβεία των θρόνων με τον λστ' κανόνα: «... ορίζομεν, ώστε τον Κων/λεως θρόνον των ίσων απολαύειν πρεσβείων του της πρεσβυτέρας Ρώμης θρόνου... μεθ' ον ο της Αλεξ/ας, είτα ο Αντιοχείας και μετά τούτων ο της Ιεροσολυμιτών πόλεως» (Νικοδήμου Αγιορείτου, 1987). Έτσι η εκκλησία της Κων/λης εμφανίζεται από το 451 μ.Χ. με κανονικό γεωγραφικό έδαφος αλλά και κανονική δικαιοδοσία στην πατριαρχική περιφέρεια που αποτελείται από τις επαρχίες της Θράκης, του Πόντου και της Μικράς Ασίας. Βέβαια η ιεραποστολική δραστηριότητα του Χριστιανισμού, με τον εκχριστιανισμό λαών που προσέγγιζαν τη Ρωμαϊκή αυτοκρατορία, αλλά και η υπαγωγή του Ανατολικού Ιλλυρικού στην Κων/λη (731μ.Χ) διαμόρφωσαν την εδαφική δικαιοδοσία του δεύτερου Πατριαρχικού θρόνου, ο οποίος έχει πλέον τα πρεσβεία τιμής και την πρωτόθρονη ιδιότητα στην Ορθόδοξη Εκκλησία μετά τη διακοπή κοινωνίας που προέκυψε με το Πατριαρχείο Ρώμης το 1054.

Βλέπουμε ότι τα πρεσβεία τιμής και το Πρωτείο του Πατριάρχη Κων/λης έχουν κανονική κατοχύρωση αλλά και ιστορική τεκμηρίωση. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στην εκχριστιανισμένη Ρωμαϊκή αυτοκρατορία η εξουσία του Πατριάρχη λειτουργούσε παράλληλα με εκείνη του αυτοκράτορα και όπως σημειώνει η Ελένη Αρβελέρ: «η Κων/λη δεν είναι μόνο Νέα Ρώμη, είναι συγχρόνως και Νέα Ιερουσαλήμ, η έδρα του Πατριάρχη που στη δικαιοδοσία του ανήκουν τα εδάφη της πρώτης παγκόσμιας Χριστιανικής αυτοκρατορίας» (Βλάχου, 2002). Βέβαια η θέση του Πατριαρχείου Κων/λης ενισχύθηκε ιδιαίτερα από τον αγώνα που διεξήγαγε κατά των αιρέσεων, αρκεί να σημειωθεί ότι όλες οι οικουμενικές σύνοδοι συγκροτήθηκαν στη χωρογεωγραφική του περιφέρεια, καθώς επίσης δεν πρέπει να ξεχνάμε την ιεραποστολική δράση που ανέλαβε σε εδάφη που βρίσκονταν έξω από τα όρια της Χριστιανικής Βυζαντινής αυτοκρατορίας και ότι αναδείχτηκε σε Μητέρα όλων αυτών των νέων τοπικών εκκλησιών.

Στο σημείο αυτό νομίζω ότι πρέπει να διευκρινίσουμε πως το πρωτείο της Εκκλησίας της Κων/λης δεν είναι πρωτείο τιμής και ότι ο Πατριάρχης Κων/λης δεν προεδρεύει απλά σε μια συνομοσπονδία ανεξάρτητων εκκλησιών αλλά αποτελεί τον συνεκτικό κρίκο ενότητας των εκκλησιών. Αποτελεί το κέντρο διαφύλαξης της συνοδικότητας της Ορθόδοξης Εκκλησίας, το κέντρο διαφύλαξης της πίστης και μαρτυρίας της οικουμενικότητας της Εκκλησίας και τέλος όπως σημειώνει ο Olivier Clement: « Το πρωτείο δεν είναι κενή τιμή, ούτε μια ανατολική παποσύνη... είναι κέντρο μεσιτείας... μια θυσιαστική προσφορά διακονίας. Η διακονία του είναι διακονία πρωτοβουλίας, συντονισμού, προεδρίας, πάντοτε με τη σύμφωνη γνώμη των αδελφών-εκκλησιών» (Βλάχου, 2002).

Όλοι οι προαναφερόμενοι λόγοι καθιστούν σαφές γιατί το Πατριαρχείο Κων/λεως αναγνωρίστηκε ήδη από τον 6ο μ.Χ αιώνα ως οικουμενικό. Εξηγούν ταυτόχρονα ότι ο χαρακτηρισμός του Πατριαρχείου ως οικουμενικού, δεν αναφέρεται σε κάποια παγκόσμια (χωρογεωγραφικά) εκκλησία και αυτό αποδεικνύεται αφού το Πατριαρχείο δεν έχει εδαφική παγκοσμιο-κυριαρχία, αλλά αντίθετα έχει υποστεί τεράστια εδαφική συρρίκνωση ιδιαίτερα μετά την υιοθέτηση του συστήματος της αυτοκεφαλίας σε διάφορες ορθόδοξες εθνικές εκκλησίες.

Στο σημείο αυτό νομίζω ότι πρέπει να επανέλθουμε και να εξετάσουμε την δικαιοδοσία του Οικουμενικού Πατριαρχείου όπως αυτή προκύπτει από τους κανόνες της Εκκλησίας και τη μακραίωνη Παράδοσή της. Ο 28ος κανόνας της Δ' Οικουμενικής Συνόδου πέρα από ίσα πρεσβεία τιμής που όριζε για το θρόνο της Κων/λης, καθόριζε και τα όρια της διοικητικής του δικαιοδοσίας: «Και ώστε τους της Ποντικής, και της Ασιανής, και της Θρακικής Διοικήσεως Μητροπολίτας μόνους, έτι δε και τους εν τοις βαρβαρικοίς Επισκόπους των προειρημένων Διοικήσεων χειροτονείσθαι» (Νικοδήμου Αγιορείτου, 1987). Αυτά όπως προείπαμε ήταν οι όμορες επαρχίες Θράκης, Πόντου, Μ. Ασίας αλλά και τα «εν τοις βαρβαρικοίς» εδάφη, δηλαδή περιοχές που βρίσκονταν έξω από τα όρια δικαιοδοσίας των άλλων τεσσάρων Πρεσβυγενών Πατριαρχείων και που αποτελούσαν οπωσδήποτε χώρο ιεραποστολής. Η τεράστια αυτή διοικητική δικαιοδοσία του Οικουμενικού θρόνου αναπτύχθηκε περισσότερο κατά τον 9ο αιώνα με το ιεραποστολικό έργο, ενώ στις αρχές του 11ου αιώνα εκτεινόταν από την Κρήτη και τη Σικελία μέχρι

τη Βαλτική και από την Κεντρική Ευρώπη μέχρι το Βόλγα και την Κασπία θάλασσα. Από τον 13ο αιώνα σημειώνεται αισθητή μείωση της δικαιοδοσίας του, ενώ η εισβολή των Τούρκων στη Μ. Ασία κατά τον 15ο αιώνα αλλοίωσε την ταυτότητα του εκκλησιαστικού σώματος στην Ασία και στον Πόντο (Φειδά, 2006). Μετά την άλωση ο εμπερίστατος Οικουμενικός θρόνος είχε αναλάβει πλέον, όχι στα όρια της δικαιοδοσίας του αλλά σε πανορθόδοξο πεδίο, τη στήριξη των κατά τόπους εκκλησιών και τη μέριμνα για την περιφρούρηση της πίστης και της κανονικής τάξης. Ο Οικουμενικός Πατριάρχης αναγνωρίστηκε ως ανώτατος θρησκευτικός και εθνικός αρχηγός όλων των Ορθόδοξων λαών της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Η ευρύτητα της δικαιοδοσίας του διευκόλυνε την αποστολή του, αλλά η κατά τον 19ο αιώνα έκρηξη του εθνοφυλετισμού προκάλεσε κρίση στη δικαιοδοσιακή συνοχή του Πατριαρχείου και αμφισβήτησε βασικές αρχές της κανονικής Παράδοσης (Σταυρίδη, 1966). Η μετέπειτα αυτονόμηση όλων των Ορθόδοξων λαών από τη Μητέρα εκκλησία επέβαλε τη δικαιοδοσιακή συρρίκνυσή της και η ανακήρυξη του αυτοκέφαλου των εκκλησιών αλλοίωσε το διοικητικό πλαίσιο σχέσεων του Οικουμενικού θρόνου με τις κατά τόπους Ορθόδοξες εκκλησίες, χωρίς ευτυχώς να θίξει την κανονικώς κατοχυρωμένη αποστολή του για την περιφρούρηση της ενότητας της Εκκλησίας στην ορθή πίστη και την κανονική τάξη.

Όπως προκύπτει από την παραπάνω ανάλυση φαίνεται ότι κάθε Αυτοκέφαλη Ορθόδοξη εκκλησία έχει αποσπαστεί κανονικώς από την εδαφική δικαιοδοσία του Πατριαρχείου και μόνο μέσα στα όρια του αντίστοιχου κράτους, που είναι και δικά της όρια, έχει απόλυτη δικαιοδοσία. Αυτό σε τελική ανάλυση σημαίνει ότι το κανονικό δικαίωμα που παραχωρήθηκε στο Οικουμενικό Πατριαρχείο «εν τοις βαρβαρικοῖς» αφορά σε εδάφη που απομένουν έξω από τα όρια της κανονικής δικαιοδοσίας των Αυτοκέφαλων Εκκλησιών. Πρόκειται ουσιαστικά για εδάφη που τείνουν να εκμηδενιστούν ως εδάφη του Οικουμενικού Πατριαρχείου από τότε που νεοπαγείς Αυτοκέφαλες Εκκλησίες θεμελιώνονται στο χώρο αυτό. Εδώ ακριβώς διαφαίνεται η ιδιοτυπία του 28ου κανόνα της Δ' Οικουμενικής συνόδου σύμφωνα με τον οποίο παραχωρήθηκε στο θρόνο της Κων/λης το κανονικό δικαίωμα μιας μοναδικής υπερόριας δικαιοδοσίας, τη στιγμή που κάθε υπερόρια δικαιοδοσία είναι εξ' ορισμού αντικανονική. Όμως για να καταλάβουμε σωστότερα το πνεύμα του 28ου κανόνα θα πρέπει να υπογραμμίσουμε πως η συνοδική κατοχύρωση μιας υπερόριας δικαιοδοσίας στην Κων/λη δεν έγινε για να ενισχυθεί εδαφικά η συγκεκριμένη Εκκλησία αλλά για να διασφαλιστεί η εκκλησιαστική ενότητα-κοινωνία και τάξη στα υπερόρια εδάφη υπό Έναν Προκαθήμενο- Πρώτο. Αυτό παρεμπιπτόντως συνιστά και τον ενοποιητικό ρόλο του Οικουμενικού Πατριάρχη στους κόλπους της Ορθόδοξης Εκκλησίας διαχρονικά. Μέσα σ' όλο αυτό το πλέγμα των κανονικών σχέσεων και κανονικών δικαιοδοσιών γεννάται το ερώτημα: Είχε το Οικουμενικό Πατριαρχείο το κανονικό δικαίωμα να προβεί στην έκδοση και μετά στην άρση του Πατριαρχικού και Συνοδικού Τόμου του 1908;

Το 1908 η Ιερά Σύνοδος του Πατριαρχείου Κων/λεως αποφάσισε να εκχωρήσει στην Αυτοκέφαλη Εκκλησία της Ελλάδας «το κανονικό και κυριαρχικόν της πνευματικής προστασίας και εποπτείας δικαίωμα επί πασών των εν τη διασπορά Ορθόδοξων Ελληνικών Εκκλησιών» (Πατριαρχικός & συνοδικός Τόμος 1908). Επισήμως τουλάχιστον

το Πατριαρχείο προέβη σ' αυτή την πράξη επειδή: «ανωμάλως και αορίστως εχόντων των της πνευματικής εξαρτήσεως των ειρημένων εκκλησιών, παρεβιάζετο μεν προφανώς η κανονική τάξις» (Πατριαρχικός & συνοδικός Τόμος 1908). Από αυτό φαίνεται μια παραβίαση της κανονικής τάξης από τις Αυτοκέφαλες Εκκλησίες που επιχειρούσαν την επέκταση της δικαιοδοσίας τους έξω από τα εδαφικά όριά τους, τα οποία είχε ορίσει το Οικουμενικό Πατριαρχείο. Βέβαια αν εξετάσουμε προσεκτικά τις ιστορικές συνθήκες της περιόδου εκείνης θα διαπιστώσουμε ότι γεγονότα, όπως ο Α΄ Βαλκανικός πόλεμος, η επικράτηση των Νεότουρκων, δύσκολες σχέσεις του Πατριαρχείου με την Τουρκία, πιθανώς να συνετέλεσαν στην έκδοση του Τόμου του 1908. Επίσης δεν θα μπορούσε να αποκλείσει κανείς το ενδεχόμενο των πολιτικών και εκκλησιαστικών πιέσεων ή το ενδεχόμενο μιας διπλωματικής κίνησης εκ μέρους του Φαναρίου ώστε να εξασφαλίσει την στήριξη της Ελλάδας στην κρίση των σχέσεών του με την Τουρκία.

Γεγονός πάντως είναι ότι το Πατριαρχείο προέβη στην έκδοση του Τόμου θέτοντας πέντε όρους και προσδοκώντας να επιτευχθεί η κανονική τάξη στο ζήτημα της δικαιοδοσίας των ελληνόφωνων παροικιών, αλλά και να τεθεί τέρμα στη διαμάχη μεταξύ Αθήνας – Φαναρίου. Είναι χαρακτηριστικό ότι το Πατριαρχείο μέσα από του πέντε όρους επαναβεβαιώνει την πεποίθησή του για την κανονική δικαιοδοσία του στις χώρες αυτές. Τούτο αποδεικνύει η υποχρεωτική μνημόνευση του ονόματος του εκάστοτε Πατριάρχη (γ' όρος), η απαίτηση να λαμβάνει ο διορισμένος, εκ της Ιεράς Συνόδου της Εκκλησίας της Ελλάδας, Αρχιερέας το Άγιο Μύρο αλλά και την ευλογία από τον Οικουμενικό Πατριάρχη (β' όρος) και τέλος οι ετήσιες εισφορές που υποχρεώνονται να καταβάλλουν οι Ορθόδοξες παροικίες στο Πατριαρχείο (ε' όρος).

Έχω την πεποίθηση ότι το Οικουμενικό Πατριαρχείο προέβη σ' αυτή την κίνηση αφορμώμενο πρωταρχικά από αγωνία για την εκκλησιαστική ενότητα και τάξη των εκκλησιών της διασποράς, καθώς και για την αποφυγή σύγχυσης στις εκκλησίες αυτές. Προς τούτο δε θα έφερνα ως επιχείρημα τη στάση που κράτησε έναντι των απαιτήσεων όλων των τοπικών εκκλησιών των Ορθόδοξων κρατών. Το γεγονός δηλαδή ότι υιοθέτησε το σύστημα της αυτοκεφαλίας - μπορούσε να μην το υιοθετήσει - δείχνει ότι προέβη σε μια κανονική πράξη με μοναδικό σκοπό τη διάσωση της εκκλησιαστικής ενότητας εντός του εδάφους της Πατριαρχικής δικαιοδοσίας και τίμημα την «απώλεια» της εδαφικής του ακεραιότητας. Έτσι λογικά θα μπορούσε να ερμηνευθεί γιατί δεκατρία χρόνια αργότερα, το 1922, αποφάσισε την άρση του Τόμου του 1908, αφού όπως διαπιστώνεται ιστορικά η Ιερά Σύνοδος της Εκκλησίας της Ελλάδας δεν έκανε τίποτα για τη βελτίωση της αταξίας και κανονικής ανωμαλίας που επικρατούσε: «Ο της καιρικής εκείνης οικονομίας σκοπός ουκ ευώδεται, ουδ' επιτέτευκται, τουναντίον δε ανωμαλία τις ήδη εξ' αυτής ανεφύη, βλάβην μεν ταις κοινότησιν, σύγχυσιν δε εις όλην την κανονικήν τάξιν». Στη δεύτερη πράξη, δηλαδή στην άρση του 1922, θα πρέπει να συνυπολογίσουμε πέρα όλων των άλλων και την εκρηκτική προσωπικότητα του Πατριάρχη Μελετίου Δ' Μεταξάκη καθώς επίσης και την πολιτική σύγκρουση Βασιλικών – Βενιζελικών που δυστυχώς μεταφέρθηκε και στον εκκλησιαστικό χώρο (Ντάλτα, 2001).

Συμπερασματικά πάντως πιστεύω ότι οι οποιεσδήποτε πολιτικές συνθήκες ή τα κάθε μορφής άλλα αίτια δεν θα ήταν ικανά να ωθήσουν το Οικουμενικό Πατριαρχείο στην

έκδοση και άρση του Τόμου του 1908, αν αυτό το ίδιο το Οικουμενικό Πατριαρχείο δεν είχε όντως κανονικό έρεισμα και κανονική δικαιοδοσία στα «εν τοις βαρβαρικοίς» υπερόρια εδάφη και αν σκοπός του δεν ήταν η διάσωση της εκκλησιαστικής ενότητας, η διαφύλαξη της κανονικής τάξης και η προάσπιση της ορθόδοξης εκκλησιολογίας. Διαβλέπω λοιπόν μια κανονική πράξη του Οικουμενικού Πατριαρχείου που εγείρει όμως πολλή συζήτηση, αμφισβητήσεις και κρίσεις, σχετικά με το εθνοφυλετικό πρόβλημα που πιθανόν να υποθάλπτει η εξεταζόμενη απόφασή του. Πρόκειται για το πρόβλημα που θα μας απασχολήσει στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

Εθνοφυλετισμός ή πράξη διάσωσης της εκκλησιαστικής ενότητας και τάξης;

Η Εκκλησία στην ουσία της πάντοτε ήταν και είναι ευχαριστιακή. Ταυτόχρονα το κριτήριο ορισμού μιας εκκλησιαστικής κοινότητας ήταν ο τόπος. Εξ' αρχής ιδρύθηκαν οι τοπικές ή κατά τόπους εκκλησίες, που περιελάμβαναν όλους τους πιστούς ορισμένης πόλης ή ορισμένης τοπικής περιφέρειας, χωρίς φυλετική ή οποιαδήποτε άλλη διάκριση και λάμβαναν την προσωνυμία τους από το όνομα της πόλης ή της περιφέρειας και όχι από την εθνική καταγωγή του πληρώματός της. Εξάλλου τα Πρεσβυγενή Πατριαρχεία είναι εκκλησίες τοπικές και όχι εθνικές, σε καθορισμένες κανονικές εδαφικές δικαιοδοσίες, που φέρουν ως προσωνύμιο το όνομα όχι του έθνους, αλλά της σπουδαιότερης πόλης μιας συγκεκριμένης εκκλησιαστικής περιφέρειας. Αλλά και οι Πατέρες της Εκκλησίας είναι γνωστοί ως εκπρόσωποι της τοπικής εκκλησίας την οποία διακονούν και όχι με την εθνική ιδιότητα του ποιμνίου τους.

Βέβαια ο τοπικός προσδιορισμός της εκκλησίας είναι βασική αρχή της Ορθόδοξης εκκλησίας διότι συνδέεται άμεσα με την ευχαριστιακή δομή της. Αυτό συμβαίνει επειδή σε κάθε πόλη και σε κάθε εκκλησιαστική επαρχία, δηλαδή τοπική εκκλησία, δεν έχουμε και δεν μπορούμε να έχουμε παρά ένα και μόνο θυσιαστήριο, αυτό του επισκόπου που προΐσταται στην τοπική εκκλησία (8ος κανόνας της Α' Οικ. Συνόδου). Εδώ φαίνεται καθαρά ότι η ορθόδοξη εκκλησιολογία είναι ευχαριστιακή και ταυτόχρονα εδαφική. Και δεν θα μπορούσε να είναι διαφορετικά διότι η εκκλησία είναι Μία –με κέντρο της την ευχαριστία- και η Μία αυτή εκκλησία σαρκώνεται σε διαφορετικούς τόπους, π.χ. «εκκλησία η ούσα εν Κορίνθω» (Α' Κορινθίους 1,2). Αντίθετα ο οποιοσδήποτε άλλος προσδιορισμός της (φυλετικός, γλωσσικός κλπ) μας δηλώνει ότι δεν πρόκειται για την ίδια εκκλησία αφού έχουμε την ανάγκη ενός επιθέτου για να την ξεχωρίσουμε από κάποια άλλη (Σέρβικη, Ρώσικη κοκ). Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι ο επιθετικός προσδιορισμός της εκκλησίας μπορεί να γίνεται για λόγους δογματικής διάκρισης, διότι τότε έχουμε διαφορετικές εκκλησίες (όπως Λατινική, Αρμενική), αλλά όχι για διάκριση εθνοφυλετική που αλλοιώνει την οικουμενικότητα της Εκκλησίας, διασπά την ενότητά της και διακυβεύει την σωτηρία των πιστών, αφού αυτή είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εκκλησιαστική ενότητα και την κοινωνία των πιστών.

Την εκκλησιολογία αυτή θέλησε να διασώσει η Αγία και Μεγάλη Σύνοδος της Κων/λης το 1872. Στα πρακτικά της Συνόδου καταδικάζεται το φυλετικό κριτήριο καθορισμού μιας εκκλησίας διότι διαταράσσει την κανονική τάξη και ενότητα της Ορθόδοξης Εκκλησίας. Και τούτο είναι βέβαιο αφού, με βάση τον εθνοφυλετισμό, στα κανονικά όρια

μιας εκκλησιαστικής επαρχίας: «έσονται τοσούτοι επίσκοποι, όσαι και φυλαί» (Ντάλτα, 2001), καθώς επίσης ως μέλη μιας εκκλησίας αναγνωρίζονται μόνο οι ομόφυλοι: «πάντας μεν τους ομοφύλους αποδεχομένων, πάντας δε τους ετεροφύλους αποκλεισών» (Ντάλτα, 2001). Αυτό σημαίνει ότι σε μια πόλη ή επαρχία έχουμε τόσους επισκόπους όσες και οι φυλές που διεμένουν εκεί και ότι όλοι ασκούν την δικαιοδοσία τους επί του φυλετικού ποιμνίου τους. Μιλάμε λοιπόν για κάτι καινοφανές: Την εθνοφυλετική πολυδικαιοδοσία (Παπαθωμά, 2004) που βρίσκει την πλήρη εφαρμογή της από τα τέλη του 19ου αιώνα και μετά στις χώρες της διασποράς των Ορθόδοξων λαών. Τότε εμφανίζεται ένα σοβαρό εκκλησιολογικό πρόβλημα στην Ορθόδοξη Εκκλησία αφού οι διάφορες ορθόδοξες εθνικές εκκλησίες προβαίνουν στην άσκηση υπερόριου δικαιοδοσίας σε χώρες της Δύσης και σε εδάφη που θεωρούνταν ότι δεν έχουν εκκλησιαστική αρχή.

Είναι απορίας άξιο το πώς η ευχαριστιακή και εδαφική εκκλησιολογία με αντοχή τόσους αιώνες κλυδωνίστηκε, ώστε να φτάσουμε σήμερα σε μια «παγκοσμιοποιημένη εκκλησιαστική δικαιοδοσία» (Παπαθωμά, 2004), όπου όλες οι εθνικές Ορθόδοξες Εκκλησίες ασκούν υπερόριο δικαιοδοσία σε «εθνικούς ημετέρους». Ακριβώς σε αυτό το κλίμα απορίας εντάσσεται και η εξέταση της έκδοσης, από το Οικουμενικό Πατριαρχείο, του Συνοδικού Τόμου το 1908. Ο προβληματισμός που εγείρεται γύρω από τον Τόμο του 1908 αλλά και την Συνοδική πράξη άρσης και ακύρωσής του το 1922, είναι πολλαπλός. Ενέχει στοιχεία εθνοφυλετισμού ο Πατριαρχικός Τόμος; Μπορούσαν να εγείρουν, βάση του Τόμου, εθνοφυλετικές αξιώσεις και άλλες εθνικές ορθόδοξες εκκλησίες; Μήπως αποτελούσε την αφορμή για την εισαγωγή της παγκόσμιας εθνοεκκλησιαστικής δικαιοδοσίας; Δείχνει ο Τόμος έλλειμμα εκκλησιολογικής ευαισθησίας;

Αν κρίνει κανείς αρχικά την απόφαση του Οικουμενικού Πατριαρχείου να εκχωρήσει το δικαίωμα της πνευματικής προστασίας της ελληνόφωνης ορθόδοξης διασποράς στην Εκκλησία της Ελλάδας θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι πράγματι το πνεύμα του Τόμου ενέχει εθνοφυλετικό χαρακτήρα. Θα πρέπει όμως να δούμε ότι το Πατριαρχείο είναι ουσιαστικά αναγκασμένο σ' αυτή την εκχώρηση λόγω της διαμορφωμένης, από τις ενέργειες της Εκκλησίας της Ελλάδας, κανονικής αταξίας στη διασπορά. Να σημειωθεί ότι πριν την έκδοση του Τόμου οι εκκλησιαστικές αρχές Αθήνας και Φαναρίου βρίσκονταν σε διαμάχη σχετικά με το ζήτημα δικαιοδοσίας και επιστασίας των ελληνόφωνων παροικιών. Εν όψει λοιπόν αυτής της διασπαστικής κατάστασης το Πατριαρχείο εκχωρεί την πνευματική προστασία και εποπτεία των παροικιών, αλλά οπωσδήποτε όχι και την εδαφική δικαιοδοσία του που, με βάση τον 28ο κανόνα της Δ' Οικουμενικής Συνόδου, έχει «επί τοις βαρβαρικοίς». Αυτό σημαίνει ότι στην Εκκλησία της Ελλάδας δεν αναγνωρίζεται καμιά υπερόρια δικαιοδοσία, κάτι τέτοιο θα ήταν αντικανονικό, αλλά γίνεται η εκχώρηση της πνευματικής προστασίας για λόγους οικονομίας, διασφάλισης της ενότητας, αποφυγής της σύγχυσης, με παράλληλο σεβασμό στην κανονική τάξη. Εδώ το Πατριαρχείο φαίνεται ότι κρίνει με γνώμονα πάντα την ενότητα της Εκκλησίας και όχι το δικό του συμφέρον και ότι, ως Οικουμενικό, βεβαιώνει το ρόλο του εγγυητή της ενότητας και της διαφύλαξης της κανονικής Παράδοσης.

Θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι ο τόμος του 1908 μπορούσε να γίνει αφορμή αξιώσεων – διεκδικήσεων και από άλλες εθνικές ορθόδοξες εκκλησίες και να εισαχθούμε έτσι στην παγκόσμια εθνοφυλετική πολυδικαιοδοσία. Πράγματι θα μπορούσε να συμβεί αυτή η «κακή αρχή», αλλά μην ξεχνάμε πως το Οικουμενικό Πατριαρχείο αφενός έχει καταδικάσει το 1872 την εθνοφυλετική αντίληψη ως αίρεση, αλλά και ότι έχει το απόλυτο κανονικό δικαίωμα, δηλαδή δικαίωμα εδαφικό και δικαίωμα δικαιοδοσιακό (Βαρελλά & Παπαθωμά, 2001), λόγω της υπερόριας δικαιοδοσίας που του παρέχει ο 28ος κανόνας της Δ΄ Οικουμενικής Συνόδου. Άρα μπορεί να κρίνει κάθε φορά κατά περίπτωση και να ενεργεί ή όχι κατ' οικονομία, πάντα όμως μέσα στα πλαίσια της κανονικής Παράδοσης.

Είναι βέβαιο ότι ο Τόμος που όπως αποδείχθηκε είχε προσωρινή ισχύ, δεν μπορούσε να αντικαταστήσει τους κανόνες της Εκκλησίας, ούτε να επιφέρει αλλοίωση της ορθόδοξης εκκλησιολογίας διότι δεν προβλέπει την προσάρτηση των επαρχιών της ελληνόφωνης διασποράς στην εδαφική δικαιοδοσία της Εκκλησίας της Ελλάδας. Κάτι τέτοιο όντως θα αναδείκνυε την εθνοφυλετική Ελληνική Εκκλησία και θα μας εισήγαγε στην πραγματικότητα ενός δισυπόστατου εκκλησιαστικού σώματος το οποίο θα απάρτιζαν δύο κατηγορίες: Μία κατηγορία σε κατάσταση «εγκατασποράς» και μία άλλη εκτός των εκκλησιαστικών ορίων της, σε κατάσταση «διασποράς». Επιπλέον πρέπει να εντοπίσουμε ότι το Οικουμενικό Πατριαρχείο με την απόφασή του δεν προβαίνει στην ίδρυση και αναγνώριση μιας νέας τοπικής εκκλησίας τα μέλη της οποίας απαρτίζουν οι Έλληνες των χωρών της διασποράς. Μια τέτοια τοπική εκκλησία (π.χ. η εκκλησία των Ορθόδοξων Ελλήνων της Αμερικής) που θα είχε οπωσδήποτε τον δικό της επίσκοπο, είτε ως ανεξάρτητη ή αυτοκέφαλη είτε ως Μητρόπολη της Εκκλησίας της Ελλάδας, θα είχε ιδρυθεί με καθαρά εθνοφυλετικό κριτήριο, θα είχε δομηθεί σε αντικανονική βάση και θα ήταν το αποτέλεσμα μιας αιρετικής επιλογής. Αλλά ο Πατριαρχικός και Συνοδικός Τόμος του 1908 δεν προβλέπει την ίδρυση μιας τέτοιας εκκλησίας, ούτε και την τοποθέτηση στην ελληνόφωνη διασπορά ενός δικού της επισκόπου, παρά μόνο τον διορισμό ενός Αρχιερέα (από την Ιερά Σύνοδο της Εκκλησίας της Ελλάδας) με καθήκον: «την τακτικήν κατά καιρούς επίσκεψιν» (Πατριαρχικός & Συνοδικός Τόμος, 1908) για την πνευματική εποπτεία των εκκλησιών της διασποράς. Είναι αξιοσημείωτο και πρέπει να ειπωθεί ότι ο Αρχιερέας αυτός προέρχεται από τους Αρχιερείς του Πατριαρχικού κλίματος και ότι λαμβάνει σε κάθε περίπτωση την Πατριαρχική ευλογία. Πρόκειται, κατά τη γνώμη μου, για δύο σημεία μεταξύ των άλλων στα οποία διαφαίνεται ότι το Οικουμενικό Πατριαρχείο θέλει να διατηρήσει το κανονικό του δικαίωμα «επί τοις βαρβαρικοίς» και ότι αποφάσισε την εκχώρηση της πνευματικής προστασίας στην Εκκλησία της Ελλάδας χωρίς εθνοφυλετική αντίληψη, μόνο για λόγους οικονομίας και όπως αποδείχτηκε προσωρινά.

Αν σταθούμε στην Πράξη άρσης και ακύρωσης του Πατριαρχικού και Συνοδικού Τόμου το 1922, θα διαπιστώσουμε αμέσως ότι η άρση και ακύρωση του Τόμου του 1908 δεν έγινε επειδή διαπιστώθηκε σ' αυτόν εκ των υστέρων πνεύμα εθνοφυλετισμού, ζήτημα το οποίο σίγουρα θα επικαλείτο ο Πατριάρχης Μελέτιος Δ΄ Μεταξάκης, αλλά επειδή η Εκκλησία της Ελλάδας δεν ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες του Οικουμενικού

Πατριαρχείου και επειδή: «εκλιπουσών ήδη των από των καιρικών περιστάσεων αφορμών, συνεξέλιπε και ο απ' αυτών σοβαρός λόγος ο εις την κατ' οικονομίαν διευθέτησιν εκείνην αγωγών» (Πράξις άρσεως & ακυρώσεως Πατριαρχικού & Συνοδικού Τόμου, 1922). Πρόκειται για έναν λόγο που επικαλείται το Οικουμενικό Πατριαρχείο ώστε να δικαιολογήσει την απόφαση του και που υπογραμμίζει την αγωνία του για την διασφάλιση της κανονικής τάξης, τη διατήρηση της εκκλησιαστικής ενότητας, την αποφυγή σύγχυσης και τη μέριμνα για τη σωτηρία των πιστών.

Τελειώνοντας θα ήθελα να σημειώσω ότι ο 28ος κανόνας της Δ' Οικουμενικής Συνόδου, πάνω στον οποίο το Οικουμενικό Πατριαρχείο κατοχυρώνει τα κυριαρχικά του δικαιώματα στις χώρες της διασποράς, αποκλείει το ενδεχόμενο του εθνοφυλετισμού και της πολυδικαιοδοσίας, αφού καταφάσκει μεν την ύπαρξη εκκλησίας εκτός των ορίων των άλλων τοπικών εκκλησιών αλλά προσδιορίζει ότι ο Πατριάρχης Κων/λεως είναι ο προεστώς αυτής. Εφόσον τα πράγματα έχουν έτσι το περιβόητο θέμα της Ορθόδοξης διασποράς είναι μύθος και οι εθνοφυλετικές θέσεις που προκύπτουν από αυτόν είναι μετέωρες. Ουσιαστικά μιλάμε για εφευρέσεις των εθνικών εκκλησιών του 19ου και 20ου αιώνα που τελούν κάτω από την επήρεια της ιδεολογίας του Κρατισμού. Σήμερα διαπιστώνουμε ένα υποφώσκοντα εθνοφυλετισμό που ενώ έχει καταδικαστεί Συνοδικά (1872), οι εθνικές Ορθόδοξες Εκκλησίες δεν διατυπώνουν καμία αμφισβήτηση ή αγωνία γύρω από τη σιωπηρή αλλά σταθερή αναγωγή του σε κανονική πλέον αρχή οργάνωσης της σύγχρονης Ορθόδοξης διασποράς...

Συμπεράσματα

Η Δ' Οικουμενική Σύνοδος θέσπισε το Πατριαρχικό σύστημα διοίκησης της Εκκλησίας και καθόρισε τόσο τα πρεσβεία τιμής των πέντε Πατριαρχείων, όσο και τα γεωγραφικά όρια δικαιοδοσίας τους. Ο θρόνος της Κων/λης από το 451 μ.Χ. και ύστερα για λόγους ιστορικούς, πολιτικούς και κανονικούς, αναλαμβάνει ρόλο οικουμενικό και αποτελεί τον εγγυητή για τη διαφύλαξη της εκκλησιαστικής ενότητας και κανονικής τάξης της Εκκλησίας.

Ο 28ος κανόνας της Δ' Οικουμενικής Συνόδου κατοχυρώνει το απόλυτο δικαίωμα του Πατριαρχείου Κων/λεως «επί τοις βαρβαρικοίς». Αυτό σημαίνει ότι κάθε τοπική εκκλησία που ιδρύεται στις χώρες της ιεραποστολής έχει ως προϊστάμενο τον Πατριάρχη Κων/λεως. Με βάση αυτό το κανονικό δικαίωμα το Οικουμενικό Πατριαρχείο προέβη στην εκχώρηση της πνευματικής προστασίας των ελληνόφωνων Ορθόδοξων παροικιών στην Εκκλησία της Ελλάδας, προκειμένου να διευθετηθεί προηγηθείσα κανονική αταξία, να διασωθεί η εκκλησιαστική ενότητα των εκκλησιών της διασποράς και να τηρηθούν οι ιεροί κανόνες.

Η εκχώρηση που έγινε κατ' οικονομίαν, εγείρει προβληματισμό σχετικά με το αν εμφολωρεί σ' αυτή, εθνοφυλετικό πνεύμα. Με δεδομένη τη συνοδική καταδίκη του εθνοφυλετισμού κατά το 1872 και έχοντας υπόψιν: α) ότι ο Πατριαρχικός και Συνοδικός Τόμος του 1908 παραχωρεί στην Εκκλησία της Ελλάδας μόνο την πνευματική προστασία των παροικιών, β) ότι δεν πρόκειται για εκχώρηση εδαφικής δικαιοδοσίας και γ)

ότι δεν αποφασίστηκε ίδρυση μιας νέας εθνοφυλετικής –Ελληνικής εκκλησίας στη διασπορά, δεν διαφαίνεται στην ουσία εθνοφυλετική αντίληψη ή διάθεση εκ μέρους του Οικουμενικού Πατριαρχείου, αλλά ούτε και κίνδυνος αιρετικής απόκλισης όσο και αν θα επιθυμούσαν οι άλλες Ορθόδοξες Εθνικές Εκκλησίες να «εκμεταλλευτούν» την απόφαση του Πατριαρχείου. Έτσι ο εθνοφυλετισμός καταδικασμένος ως αίρεση σήμερα μπορεί να «ελπίζει» όσο οι ίδιες οι εθνικές Ορθόδοξες Εκκλησίες δεν τον καταδικάζουν, αν και γνωρίζουν ότι διασπά την ενότητα της Εκκλησίας, ότι αλλοιώνει τον οικουμενικό της χαρακτήρα και ότι απειλώντας την κοινωνία των πιστών απειλεί την ίδια τη σωτηρία τους. Ταυτόχρονα δε ότι εξ' αιτίας του δεν μπορεί η Ορθοδοξία να φανερώσει την ζωτική της ταυτότητα και Αλήθεια στη Δύση και ούτε να παίξει σε αυτή ένα σύγχρονο ρόλο ενότητας.

Βιβλιογραφία

- Βαρελλά, Ε. και Παπαθωμά Γ. *Η Ορθόδοξη Εκκλησία και η Οικουμενική Κίνηση* (Εγχειρίδιο Ε.Α.Π., Πάτρα, 2001)
- Βλάχου, Ι. *Οικουμενικό Πατριαρχείο και Εκκλησία της Ελλάδος* (Ι. Μ. Γενεθλίου της Θεοτόκου, Λεβαδιά, 2002)
- Νικοδήμου Αγιορείτου. *Πηδάλιον* (εκδ. Βασ. Ρηγοπούλου, Θεσ/κη, 1987)
- Ντάλτα, Ν. *Η Ορθόδοξη «Διασπορά» στη Δύση* (Εγχειρίδιο Ε.Α.Π., Πάτρα, 2001)
- Παπαθωμά, Γ. «Η αντιθετική σχέση κατά τόπον εκκλησίας και εκκλησιαστικής Διασποράς», *Σύναξη* 90 (2004) σ. 29-44.
- Σταυρίδη, Β. «Οικουμενικό Πατριαρχείο», ΘΗΕ (Αθήνα 1966) τ.9, σ.708-875.
- Φειδά, Β. «Πατριαρχείο,Οικουμενικό», *Πάπυρος Λαρούς Μπριτάνικα* (Αθήνα 2006) τ.41, σ. 646-654.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μια «Νέα Παιδαγωγική» μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι.

Σταυρίδη Ασημίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed, astavr@hotmail.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει μια διδακτική εφαρμογή Θεατρικού παιχνιδιού που πραγματοποιήθηκε κατά τη Διδασκαλία της Ελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου σε μια πολυπολιτισμική τάξη εννέα μαθητών τη σχολική περίοδο 2018- 2019. Αφορά το πως η προσέγγιση του κειμένου “Η Νέα Παιδαγωγική” έγινε κυρίως δια μέσου του θεατρικού παιχνιδιού ρόλων. Σε αυτή την προσπάθεια, το μάθημα σχεδιάστηκε ώστε να γίνει απόπειρα να παραγκωνιστεί σε μεγάλο βαθμό η παραδοσιακή διδασκαλία της απλής διάλεξης, με άξονα τις αρχές βιωματικότητας και της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας της τάξης. Σε αυτή την διαδικασία, οι μαθητές είχαν τον κύριο ρόλο και η διδάσκουσα είχε οργανώσει το υπόβαθρο στο οποίο έπρεπε να δράσουν οι ήρωες κατόπιν καθοδήγησης. Εδώ παρουσιάζεται συντόμως μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της σημασίας της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα και ένα ιστορικό προηγούμενων ανάλογων δράσεων. Κατόπιν, παρατίθεται το εκπαιδευτικό σχέδιο με τη στοχοθεσία του και τέλος τα αποτελέσματά του και τα συναγόμενα συμπεράσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Θεατρικό παιχνίδι, βιωματικότητα, ομαδοσυνεργατική μάθηση, διδακτική λογοτεχνίας, κριτική σκέψη.

Εισαγωγή

Από την έρευνα για την σημασία του Θεατρικού Παιχνιδιού στα μαθήματα, και δη τα γλωσσικά, προκύπτει πως ο αριθμός των εφαρμογών και των διδακτικών σεναρίων σύνδεσης τους είναι σχετικά μικρός. Η γλωσσική εκπαίδευση αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού, καθώς ο κοινός άξονας είναι η γλωσσική, πέρα από την ψυχοκινητική/ κιναισθητική, έκφραση και μέσω αυτής της βελτίωσης, έρχεται και η ανάπτυξη των αντίστοιχων τύπων νοημοσύνης (Gardner, 1993). Από αυτές τις παρατηρήσεις και βασικές παραδοχές καταλαβαίνουμε πως υπάρχει ανάγκη για επέκταση των συγκεκριμένων προσπαθειών σύνδεσης των γλωσσικών, και όχι μόνο, μαθημάτων με την έννοια της δραματοποίησης και της θεατρικής έκφρασης. Είναι κατανοητό πως οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένο χρόνο για να οργανώσουν και να φέρουν εις πέρας, επιτυχώς μάλιστα, την εφαρμογή εντός της τάξης και στο πλαίσιο του μαθήματος του θεατρικού παιχνιδιού. Οι ίδιοι περιορισμοί υπάρχουν για όλες τις τάξεις, πόσο μάλλον για τις πολυπολιτισμικές, που παρουσιάζουν και την ανάγκη για συνεχή γεφύρωση των ιδιαίτερων πολιτιστικών στοιχείων των μελών τους, δηλαδή των μαθητών. Η σύνδεση, όμως, γλωσσικής εκπαίδευσης και δραματοποίησης έχει αποδώσει ως τώρα καρπούς, και είναι κάτι που αξίζει να εφαρμόζεται, όπως προκύπτει και από αυτή την διδακτική εφαρμογή.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η γλωσσική διδασκαλία, όπως συνηθίζεται να πραγματοποιείται σχολικά, πολλές

φορές εστιάζει σε μια τυπική προσέγγιση των κειμένων, μέσα από μεθόδους παρουσί-
ασης όπως η διάλεξη και οι δομημένες ερωταποκρίσεις εκ μέρους του διδάσκοντα
(Φρυδάκη, 2009). Αυτό συχνά φαίνεται πως στερεί από τα παιδιά το ενδιαφέρον και
την δυνατότητα εξέλιξης ψυχοσυναισθηματικά και γνωστικά, λόγω μειωμένης συμμε-
τοχής στο μάθημα. Η θεατρική αγωγή, ενταγμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα των ελ-
ληνικών σχολείων ήδη από το 1989 (Σέξτου, 1998) έχει μεγάλη σημασία για την ολό-
πλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός παιδιού (Faure & Lascar, 1994; Αργυράκη,
2001; Somers, 2002; Deniz, 2003), κάτι που θα γίνει η απόπειρα να εξηγηθεί στον πε-
ριορισμένο χώρο αυτής της μελέτης. Η βασικότερη εφαρμογή και μέθοδος της θεατρι-
κής αγωγής, το θεατρικό παιχνίδι, έστω και ως επικουρικό μέσο της κύριας διδασκα-
λίας ενός άλλου μαθήματος, ιδιαίτερα γλωσσικού, ανάλογα και με τις υπόλοιπες συ-
γκυρίες και συνθήκες, μπορεί να συνεισφέρει τα μέγιστα στην αποτελεσματικότητα της
προσέγγισης ενός κειμένου. Πολύ περισσότερο, μπορεί να ενώσει τους μαθητές παρα-
γωγικά σε ομαδοσυνεργατική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2008), να τους οξύνει την δη-
μιουργικότητα και την κριτική σκέψη (Κουρετζή, 2006), να βελτιώσει την αυτοεκτί-
μησή και την αυτοπεποίθησή τους, ιδιαίτερα αν πρόκειται για άτομα που δεν έχουν
αναπτύξει αυτά τα στοιχεία (Τσεφαλά, 2003; Τσιάρας, 2006; Μπάκα, 2011) και να ε-
νισχύσει τις γλωσσικές τους ικανότητες (Hertzberg, 1998; Podlozny, 2000; Κουτσο-
γιάννης, 2002; Παπαγεωργίου, 2006). Το Θεατρικό παιχνίδι αποδεικνύεται χρήσιμος
αρωγός στην προσπάθεια τόνωσης της ανάληψης πρωτοβουλιών, μέσα από την ελεύ-
θερη έκφραση και τον αυτοπροσδιορισμό που προέρχεται από την μίμηση και άρα σύ-
γκριση με κάποιον άλλο (Κοντογιάννη, 2000; Αργυράκη, 2001; Δεμερτζή, 2001; Ζα-
φειριάδης & Δαρβούδης, 2010).

Στοχοθεσία

Το κείμενο «Η Νέα Παιδαγωγική» του Νίκου Καζαντζάκη βρίσκεται στο σχολικό εγ-
χειρίδιο Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α' Γυμνασίου. Μιλάει για την νέα, τότε, παιδαγω-
γική μόδα των εκπαιδευτικών να συμμορφώνουν τα παιδιά μέσω μιας μη αποδέκτης
πλέον τακτικής, την άσκηση σωματικής βίας, κατόπιν προτροπής και των γονέων να
την εφαρμόσουν όποτε κρίνεται απαραίτητο. Το κείμενο συνοδεύεται και από πέντε
ερωτήσεις κατανόησης που προσπαθούν να προσφέρουν ευκαιρία για περαιτέρω συ-
ζήτηση των θεμάτων που άπτονται με την εκπαίδευση στα τέλη του 19ου και στις αρχές
του 20ου αιώνα. Λόγω του ιδιάζοντος θέματος κρίθηκε ως πρόσφορο έδαφος για να
προσεγγιστεί με τη μέθοδο του θεατρικού παιχνιδιού. Το μάθημα, λοιπόν, οργανώθηκε
με γνώμονα συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και σκοπούς (Κουρέτζης, 1993 ;
Μπάκα, 2011). Γενικά, επιδίωξη ήταν η απρόσκοπτη έκφραση της προσωπικής αλλά
και της ευρύτερης πολιτισμικής στάσης του κάθε μαθητή, δεδομένου πως ο καθένας
έφερε το ιδιαίτερο πολιτισμικό του φορτίο, προερχόμενο από χώρες της Αφρικής, της
Ασίας και της Ανατολικής Ευρώπης. Άλλη γενική επιδίωξη ήταν η κατανόηση του άλ-
λου, ο οποίος διαχωρίζεται από το άτομο μέσα από κοινωνικά, φυλετικά, ψυχολογικά
και άλλα όρια, με την ελπίδα της ενίσχυσης της κοινωνικοποίησης, της άρσης τυχόν
διακρίσεων και της παροχής δυνατοτήτων για βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων.
Μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι υπήρχαν ως συγκεκριμένοι σκοποί η βελτίωση της

ψυχοκινητικής έκφρασης, η προσέγγιση και κατανόηση άλλων χαρακτήρων και τύπων ανθρώπων, η προσέγγιση και η εκτίμηση του διδακτέου κειμένου υπό πολλά διαφορετικά πρίσματα, η ενίσχυση της γλωσσικής έκφρασης και η αντίληψη της σύνδεσης του θεάτρου και άλλων σχολικών γνωστικών αντικειμένων. Ένας ακόμη βασικός στόχος αποτέλεσε και η ενεργοποίηση της αντίληψης, της παρατηρητικότητας, της δημιουργικότητας και η δραστηριοποίηση των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο.

Μέθοδος

Για τις ανάγκες της εφαρμογής, ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια, εντός του σχολικού πλαισίου. Αρχικά, οι μαθητές διάβασαν το κείμενο στην τάξη, ο καθένας από ένα μικρό τμήμα του, για να καταλάβουν το περιεχόμενο. Κατόπιν, επιλέχθηκαν λίγες από τις προτεινόμενες συνοδευτικές ερωτήσεις, απλά για την κατάλληλη εισαγωγή τους στον προβληματισμό που προσφέρθηκε κειμενικά. Επειδή το ενδιαφέρον των μαθητών ήταν ιδιαίτερα αυξημένο, περιορίστηκαν οι όποιες ασύντακτες παρεμβολές στο μάθημα με την ανακοίνωση της “άσκησης” αυτής, δηλαδή του Θεατρικού Παιχνιδιού. Η διδάσκουσα, γνώστης βασικών όρων και μεθόδων Θεατρικής Αγωγής, έχοντας υπόψιν την ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία και τα γλωσσικά και γνωστικά πλεονεκτήματα κάθε παιδιού, αλλά και το βαθμό εξωστρέφειας, κοινωνικότητας και συμμετοχής του στο μάθημα (Παπαγεωργίου, 2006), χώρισε την τάξη των εννιά μαθητών σε τρεις ομάδες. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από το ρόλο του “δασκάλου”, το ρόλο του “γονέα” και το ρόλο του “μαθητή”. Μαθητές πιο εσωστρεφείς κλήθηκαν στο ρόλο του καθηγητή, ενώ μαθητές που παρουσίαζαν μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα κλήθηκαν στο ρόλο του γονέα. Για την δημιουργία κάθε ομάδας λήφθηκε υπόψιν και η ύπαρξη και το επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Μια ομάδα είχε αναλάβει να αναπαράγει την βασική γραμμή υπέρ της άσκησης σωματικής βίας, και οι άλλες δυο είχαν αναλάβει να αντικαταστήσουν τα επιχειρήματα υπέρ της βίας σε επιχειρήματα εναντίον της βίας. Το κείμενο που θα ερμήνευαν ήταν ο διάλογος στο πρώτο μισό τμήμα του κειμένου, από τη γραμμή 11 και το σημείο “Ο πατέρας μου...” ως τη γραμμή 19 και το σημείο “...και έδειξε τη βίτσα.” με δεδομένες τις σκηνοθετικές οδηγίες που δίνονται κειμενικά. Μετά την ερμηνεία του δοθέντος υπάρχοντος κομματιού, θα συνέχιζε η κάθε ομάδα την ερμηνεία για λίγο, με δικά της λόγια, ανάλογα με τον προσανατολισμό της, συμπληρώνοντας επιπλέον ατάκες που θα εξέφραζαν κάθε φορά τα επιχειρήματα υπέρ ή κατά της βίας. Οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν προφορικά, και σε επιβαλλόμενη από το κείμενο συνδιαλλαγή με τους συμμαθητές τους, μια έκθεση συναισθημάτων και ιδεών υπό τη μορφή ενός θεατρικού debate. Μετά την διδακτική εφαρμογή, αξιολογήθηκαν τόσο η ερμηνεία των μαθητών και τα όσα αποκόμισαν, όσο και η ίδια η διδακτική σύλληψη στο σύνολο της.

Αποτελέσματα

Η οργάνωση του θεατρικού παιχνιδιού τέθηκε σε εφαρμογή και οι μαθητές ανέβαιναν πάνω στο χώρο μπροστά από τον πίνακα για να ερμηνεύσουν- εκφράσουν τις αντιλήψεις τους μέσα από το ρόλο τους. Η πρώτη ομάδα ήταν και η μοναδική που είχε το ρόλο της συνέχισης της γραμμής του κειμένου υπέρ της βίας. Για αυτή την ομάδα

επιλέχθηκαν σκόπιμα παιδιά εξωστρεφή που εκφράζονται συχνά την ώρα του μαθήματος αλλά όχι στο πλαίσιο του μαθήματος. Τα υπόλοιπα παιδιά τους παρακολουθούσαν προσηλωμένα και με ενθουσιασμό, που δηλωνόταν με αντίστοιχες εκφράσεις του προσώπου και επιφωνήματα ή αντιδράσεις. Το θετικό ήταν πως οι αντιδράσεις παρουσιάστηκαν σε βαθμό που δεν διέκοψαν την ερμηνεία των συμμαθητών τους. Ίσως, και αυτό αποτελεί μια απόπειρα ερμηνείας εκ μέρους της διδάσκουσας, να ήθελαν να παραδειγματιστούν για το δικό τους ρόλο, μέσα από την προσπάθεια της πρώτης ομάδας. Η πρώτη ομάδα έδωσε μια χιουμοριστική χροιά στην απόδοση του υπάρχοντος κειμένου, αλλά και στην συνέχιση του σεναρίου μια τάση υπερβολής, που απέσπασε θετικές κριτικές. Η δεύτερη ομάδα βρέθηκε στη δύσκολη θέση να είναι ουσιαστικά η πρώτη που δημιουργεί με την πράξη της, έστω και θεατρικά, τον αντίλογο σε όλα τα προαναφερθέντα επιχειρήματα υπέρ της σωματικής βίας. Έπρεπε να αυτοσχεδιάσουν, αλλά έκαναν φιλότιμες προσπάθειες να μείνουν στο ρόλο τους ο καθένας και να περάσουν ένα κοινωνικό μήνυμα. Απέσπασαν ουδέτερες προς θετικές κριτικές. Η τρίτη ομάδα, έχοντας δει την προσπάθεια της δεύτερης ομάδας, με την οποία είχαν την ίδια αποστολή, βρέθηκε σε πιο εύκολη θέση, και μπόρεσε κατά κάποιο τρόπο να “πατήσει” στις γραμμές που χάραξε η προηγούμενη ομάδα. Είχαν την ευχέρεια να χρησιμοποιήσουν και το χιούμορ σε μεγαλύτερο βαθμό, κατά τη διάρκεια της μετάδοσης του κοινωνικού μηνύματος. Απέσπασαν θετικές κριτικές. Κατόπιν, οι μαθητές αποτίμησαν μια σύντομη αξιολόγηση των προσπαθειών και φάνηκε πως η πρώτη ομάδα, εξαιτίας της χιουμοριστικής υπερβολής, ακριβώς λόγω της υποκείμενης αντίθεσης με την άσκηση σωματικής βίας, είχε την καλύτερη ερμηνεία. Όλο τάχθηκαν κατά της άσκησης βίας, αλλά η αντίθεση που δηλώθηκε ερμηνευτικά με την υπερβολή και το χιούμορ, μέσω των γλωσσικών αλλά και των σωματικών καναλιών (εκφράσεις, χειρονομίες, βλέμματα) φαίνεται να υπογράμμισε περισσότερο το κοινωνικό μήνυμα. Στο τέλος, αποτιμήθηκε και η διδακτική αυτή πρωτοβουλία ως απόλυτα θετική από τα παιδιά, καθώς και εκφράστηκε πως θα ήθελαν περισσότερες τέτοιες δράσεις, που τους επιτρέπουν όχι μόνο να συμμετέχουν, αλλά να δημιουργούν.

Συμπεράσματα

Οι μαθητές, κατά την εφαρμογή αυτής της μεθόδου, βρέθηκαν σε «πρωταγωνιστική» θέση σε σχέση με την προσέγγιση του κειμένου, αν και η σύλληψη, η οργάνωση και ο καθορισμός της εφαρμογής ανήκαν στην εκπαιδευτικό. Έτσι, δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα να εκφράσουν τις στάσεις τους απέναντι στο θέμα του κειμένου, μέσα από τις γλωσσικές και ερμηνευτικές επιλογές τους κατά την ενσάρκωση των ρόλων τους. Ο τρόπος που αξιοποιήθηκε κάθε φορά ήταν ο άξονας γύρω από τον οποίο οι μαθητές οικοδόμησαν την ερμηνεία τους, αλλά και διαμόρφωσαν και εξέφρασαν κατάλληλα την κρίση τους (Κουρετζή, 2006; Παπαγεωργίου, 2006). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι εκπληρώθηκαν στο μεγαλύτερο βαθμό και από την πλειοψηφία των μαθητών, οι οποίοι προσέγγισαν βιωματικά ένα περίπλοκο κοινωνικό θέμα (Κουρέτζης, 1993). Πάνω σε αυτό το σημείο να τονισθεί πως το Θεατρικό Παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε ως συμπληρωματικό μέσο της γλωσσικής διδασκαλίας. Μια εφαρμογή δεν είναι δυνατόν να καλύψει το πλήθος των δυνατοτήτων που προσφέρει η Θεατρική Αγωγή. Συνοπτικότερα,

το Θεατρικό Παιχνίδι φέρει τη δική του αξία και πλήθος λειτουργιών, που δικαιολογούν την έκφραση της ανάγκης για την μεγαλύτερη αντιπροσώπευση της Θεατρικής Αγωγής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα πια των σχολείων (Μπάκα, 2011).

Βιβλιογραφία

- Deniz, M. (2003). Με ή χωρίς παιχνίδι. Τρόποι ένταξής του στην εκπαίδευση. Στο Γκόβας Ν. (επιμ.) Το θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες. Πρακτικά από την 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Faure, G. & Lascar, S. (1994). Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο (μτφρ. Α. Στρουμπούλη). Αθήνα: Gutenberg.
- Gardner, H. (1993). Frames of mind: the theory of multiple intelligences. New York: Basic books.
- Hertzberg, M. (1998). Theory into practice: using drama to enhance literacy development. Australian journal of language and literacy 21 (2), 159- 176.
- Podlozny, A. (2000). Stregthening verbal skills through the use of classroom drama. Journal of Aesthetic Education 34 (3/ 4), 239- 275.
- Somers, J. (2002). Εκεί που το θέατρο συναντά την εκπαίδευση: αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από την θεατρική εμπειρία. Στο Γκόβας Ν. (επιμ.) Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης. Πρακτικά από την 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αργυράκη, Α. (2001). Η παιδαγωγική αξία του δράματος και η πρακτική εφαρμογή του στην Β'βάθμια εκπαίδευση. Στο Γκόβας Ν. & Κακλαμάνη Φλ. (επιμ.) Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά από την 1η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεμερτζή, Β. (2001). Προσεγγίζοντας το θέατρο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Στο Γκόβας Ν. & Κακλαμάνη Φλ. (επιμ.) Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά από την 1η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζαφειριάδης, Κ. & Δαρβούδης, Α. (2010). Η δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο σύγχρονο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουρετζή, Μ. (2006). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο αφύπνισης του κριτικού

- στοχασμού και της δημιουργικής φαντασίας. Στο Γιαννούλη Μπ., Γκόβας Ν. & Κουρέτζης, Λ. (1993). Θεατρική Αγωγή 1. Υ.Ε.Π.Θ. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- _ (2001). Το θεατρικό παιχνίδι. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουτσογιάννης, Θ (2002). Η αξιοποίηση του κουκλοθέατρου στην διδασκαλία του προφορικού και γραπτού λόγου. Στο Γκόβας Ν. (επιμ.) Το θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες. Πρακτικά από την 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μερκούρη Αν. (επιμ.) Το θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους τον 21ο αιώνα. Πρακτικά από την 5η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάκα, Ε. (2011). Η Θεατρική αγωγή ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαγεωργίου, Ε. (2006). Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση; έκφραση, επικοινωνία και κοινωνική συνείδηση. Στο Γιαννούλη Μπ., Γκόβας Ν. & Μερκούρη Αν. (επιμ.) Το θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους τον 21ο αιώνα. Πρακτικά από την 5η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέξτου, Π. (1998). Δραματοποίηση: Το βιβλίο του Παιδαγωγού- Εμπυχωτή. Μέθοδοι-εφαρμογές- ιδέες. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσεφαλά, Ε. (2003). Η δραματοποίηση ως εργαλείο για κοινωνική αντίληψη και προσωπική εξέλιξη. Στο Γκόβας Ν. (επιμ.) Το θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες. Πρακτικά από την 3η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιάρας, Α. (2006). Η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου μέσα από το θεατρικό παιχνίδι. Στο Γιαννούλη Μπ., Γκόβας Ν. & Μερκούρη Αν. (επιμ.) Το θέατρο στην εκπαίδευση: Δημιουργώντας νέους ρόλους τον 21ο αιώνα. Πρακτικά από την 5η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). Η διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης. Αθήνα: Κριτική.

Διαθεματική προσέγγιση των Αρχαίων Ελληνικών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής για την κοινωνική ευθύνη και τον κοινωνικό έλεγχο.

Χατζηνικόλα Χαριστούλα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Υπ. Διδασκίστρια ΤΕΠΑΕΣ, charisdiet@gmail.com

Ματσίγκου Αντωνία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε. Αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία, a_matsigou@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο στοχεύει να ενώσει τα μαθήματα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, να εξοικειώσει και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές απέναντι στις έννοιες της κοινωνικοποίησης, της κοινωνικής ευθύνης και του κοινωνικού ελέγχου. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκαν ενότητες από το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που αφορούν σχετικές κοινωνιολογικές έννοιες σε συνδυασμό με κείμενο από το σχολικό βιβλίο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η διαθεματική προσέγγιση κεφαλαιωδών ζητημάτων της σύγχρονης κοινωνίας των πολιτών όπως η κοινωνικοποίηση, η δημιουργία κοινωνικής συνείδησης, η ατομική και κοινωνική ευθύνη, η πειθαρχία στους κοινωνικούς θεσμούς και ο κοινωνικός έλεγχος. Παράλληλα, επιτυγχάνεται η ενσυναίσθηση, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα τον εαυτό τους, αυτοπροσδιορίζονται ως πολίτες μιας έννομης πολιτείας και συνειδητοποιούν τις αλληλεπιδράσεις των ατόμων σε μία ευρύτερη κοινωνία ανθρώπων.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνικοποίηση, κοινωνική ευθύνη, κοινωνικός έλεγχος, αυτογνωσία, ενσυναίσθηση, κοινωνική συνείδηση

Εισαγωγή

Μια διαθεματική διδασκαλία μπορεί να εμπλέκει πολλές και διαφορετικές επιστήμες ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ τα αποτελέσματα της μάθησης μπορεί να γίνονται αντιληπτά σε κάθε στάδιο της διαθεματικής παρέμβασης (Χατζηνικόλα & Ματσίγκου, 2019).

Η διαθεματική διεπιστημονική διδακτική προσέγγιση ως μορφή διδασκαλίας εκπαίδευσης ενθαρρύνει τους μαθητές για μια πιο αποτελεσματική εξέταση των θεωρητικών μαθημάτων και των προβλημάτων της καθημερινής ζωής. Πρόκειται για μία σύνδεση ενός κεντρικού θέματος με τη χρήση ενός κεντρικού επιστημονικού κλάδου και τη συνένωση των θεμάτων και των μαθημάτων διαφορετικών κλάδων. Σκοπός του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών είναι η διασύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες και η διασύνδεση πολλών και διαφορετικών αντικειμένων (ΥΠΕΠΘ, 2002). Τα διακριτά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος συσχετίζονται και δημιουργείται μία ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση (Αντωνίου, 2018). Τα πλεονεκτήματα της διαθεματικής προσέγγισης είναι πολλαπλά,

καθώς οι μαθητές εξετάζουν ολόπλευρα ένα θέμα, ενώ δημιουργούνται διασυνδέσεις ανάμεσα στα μαθήματα, στην κοινωνία και στις εμπειρίες των μαθητών. Επιπλέον, οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες και στάσεις σημαντικές για τη ζωή τους και αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα τους (Μαυρόπουλος, 2004).

Ο τρόπος που μαθαίνει κανείς διαφοροποιείται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μάθηση είναι συμβουλευτικός και καθοδηγητικός. Οι μαθητές κατακτούν τη γνώση μέσα από τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και τα βιώματα (Βοσνιάδου κ.ά., 1994). Εν προκειμένω η διαθεματική προσέγγιση δύο μαθημάτων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου εμπλέκει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία με ευχάριστο διερευνητικό τρόπο.

Στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οι μαθητές καλούνται να εξοικειωθούν με τις έννοιες της κοινωνικοποίησης, του κοινωνικού ελέγχου, της ατομικής και συλλογικής ευθύνης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της αναγκαιότητας εφαρμογής κοινωνικών κανόνων και θεσμών διαφυλάσσοντας έτσι την κοινωνική ισορροπία. Ζώντας σε μια κοινωνία που συχνά οι κοινωνικοί κανόνες αμφισβητούνται ως προς την αποτελεσματικότητά τους, καταστρατηγούνται ή και ανατρέπονται, η γνωριμία με τον Σωκράτη και την ηθική συνεπή στάση του απέναντι στην αξία των Νόμων και την πιστή εφαρμογή τους καθίσταται όχι μόνο γνωσιολογικά σημαντική, αλλά και πρακτικά αναγκαία και πολύτιμη. Άλλωστε ο κοινωνικός ιστός οφείλει να παραμένει δυνατός και απαραβίαστος προκειμένου να εξασφαλίζεται η αρμονική συμβίωση στο πλαίσιο της κοινωνίας των πολιτών με έμφαση στην κοινωνική ευθύνη και τον κοινωνικό έλεγχο.

Όλα τα παραπάνω ζητήματα είναι θέματα που αποτελούν καθημερινή πρόκληση τόσο για τον εκπαιδευτικό, όσο και για το μαθητή, ο οποίος μέσα από την ατομικότητα συνδέεται με το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής του (Μαγκλάρας, 2013). Η χρήση του κειμένου "Οι Νόμοι επισκέπτονται τον Σωκράτη στη φυλακή" από το βιβλίο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου αποτελεί ένα σημείο αναφοράς για την κατανόηση των ανωτέρω εννοιών, οι οποίες προβάλλονται ξεκάθαρα μέσα από το παράδειγμα του μεγάλου δασκάλου και φιλοσόφου της αρχαιότητας. Ειδικά στην τρέχουσα πραγματικότητα της απειλής από την πανδημία του κορονοϊού ο Σωκράτης αποτελεί πρότυπο, καθώς καθημερινά καλούμαστε να φανούμε συνεπείς και υπεύθυνοι πολίτες εφαρμόζοντας πιστά και προς το συμφέρον όλων τους κοινωνικούς θεσμούς και τους νόμους της πολιτείας για την προστασία μας.

Η μελέτη του αρχαίου ελληνικού τρόπου σκέψης και πολιτισμού συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτών με αίσθηση αυτοσυνειδησίας. Η επαφή με τα κείμενα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας δίνουν την ευκαιρία στο μαθητή να επικοινωνήσει με σημαντικές μορφές της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας και του πολιτισμού που τα παρήγαγε (ολιστική προσέγγιση). Πέρα από την πολύτιμη αρχαιογνωσία που αποκτά ο μαθητής εμπλέκεται στη διαδικασία να κάνει εκτιμήσεις για την εποχή και τις

συνθήκες που διαμορφώνουν τον πολιτισμό εκάστοτε χρονικής περιόδου, να εμβαθύνει, να κάνει συγκρίσεις και να επισημάνει στη σφαίρα της διαχρονίας σημαντικότερες αξίες της ανθρώπινης δράσης και ζωής (ΥΠΟ.ΠΑΙ.Θ., 2018). Μέσα από τα μαθήματα των αρχαίων ελληνικών, παράλληλα, δίνονται εναύσματα για προεκτάσεις και αναλογίες σε όλους τους τομείς του επιστητού της σύγχρονης ζωής, μεταδίδονται διαχρονικά μηνύματα, γίνεται σύνδεση με άλλα μαθήματα και αποκτούν μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση μια σφαιρική γνώση. Έτσι πέρα από την ανθρωπιστική παιδεία οι μαθητές με την κατάλληλη παρώθηση ασκούνται στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στη δημιουργία μιας ελεύθερης και υπεύθυνης προσωπικότητας. Τα επιλεγμένα κείμενα άπτονται θεμάτων που αφορούν στην καθημερινή ζωή και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο προσφέρονται για βιωματική διδασκαλία με έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και στην αυτόνομη μάθηση, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να γίνεται πιο ελκυστική και πιο αποτελεσματική γι' αυτούς.

Στο κείμενο 9Α έχει ιδιαίτερη σημασία η παιδαγωγική παρουσίαση της άποψης του Σωκράτη που γίνεται απολύτως σαφής με τη χρήση της παρομοίωσης και βεβαίως με την αξιοποίηση του διαλόγου. Ο σκοπός του διαλόγου είναι ηθικοπλαστικός, καθώς θέλει να προβληματίσει και να διαπλάσει ώριμη και υπεύθυνη σκέψη, να μεταδώσει την μεγάλης αξίας πρακτική αλήθεια πως ο κάθε πολίτης μιας ευνομούμενης πολιτείας αποτελεί θεμέλιο λίθο στο οικοδόμημα της κοινωνίας στην οποία ανήκει και επηρεάζει κατά συνέπεια με τις πράξεις και τη συμπεριφορά του τη συνολική ισορροπία της. Ο Σωκράτης με συνέπεια λόγων και έργων αποδεικνύει ότι ο κάθε πολίτης θα πρέπει να παραμερίζει το ατομικό του συμφέρον μπροστά στο συλλογικό συμφέρον των μελών μιας κοινωνίας, με λίγα λόγια να θέτει εαυτόν στο κοινό καλό. Στην περίπτωση του τονίζει ότι κανείς δεν θα πρέπει να είναι υπεράνω των νόμων και των δικαστικών αποφάσεων της πολιτείας, ακόμη και αν πιστεύει πως αυτές δεν προάγουν τη δικαιοσύνη. Είναι προφανές πως πολλές αποφάσεις του κράτους συχνά θίγουν επιμέρους συμφέροντα των πολιτών, αυτό όμως δεν θα πρέπει να αποτελεί κριτήριο για την πλημμελή τήρηση ή ακόμη και την ολοτελή παραβίασή τους. Η έλλειψη πειθαρχίας και ενσυνείδητης υποταγής στους νόμους οδηγεί σε επισφαλή φαινόμενα αναρχίας και κοινωνικής παθογένειας. Η αρμονική λειτουργία μιας πολιτείας διακυβεύεται και ανατρέπεται η τάξη και η ασφάλεια των πολιτών.

Διαθεματική διδακτική μεθοδολογία

Επιχειρείται το συνταίριασμα δύο αυτόνομων στο ΑΠΣ μαθημάτων, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής με θεματικό άξονα την κοινωνική ευθύνη και τον κοινωνικό έλεγχο. Θα μπορούσε λοιπόν να τιτλοφορηθεί αυτό το εγχείρημα πιο συγκεκριμένα ως εξής: *Κοινωνική ευθύνη - Το παράδειγμα του Σωκράτη*. Πρόκειται για μια διαθεματική προσέγγιση με το παρακάτω διδακτικό αντικείμενο: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (5ο κεφάλαιο κοινωνικοποίηση και κοινωνικός έλεγχος, είδη κοινωνικού ελέγχου, έννοιες όπως κοινωνία, κοινωνικοποίηση, φορείς κοινωνικοποίησης, τρόποι κοινωνικοποίησης) – Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, από την 9^η Ενότητα το κείμενο Α' με τίτλο «Οι Νόμοι επισκέπτονται τον

Σωκράτη στη φυλακή» (Σελ. 70-72) και Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ΄ Γυμνασίου (σελ. 38-45).

Στοχοθεσία

Η παρούσα διαθεματική παρέμβαση είχε ως σκοπό οι μαθητές να εμπλακούν με ευχάριστο τρόπο σε θέματα ουσίας που τους απασχολούν στην καθημερινή τους πραγματικότητα όπως η προσαρμογή σε κανόνες και η εφαρμογή τους για την καλή λειτουργία της κοινωνικής ομάδας στην οποία δρουν και αναπτύσσονται.

Επιμέρους στόχοι σε επίπεδο γνώσεων ήταν να κατανοήσουν τους τρόπους που τα άτομα κοινωνικοποιούνται. Να αναγνωρίσουν τους φορείς κοινωνικοποίησης, να γνωρίσουν τη σημασία του κοινωνικού ελέγχου και να εξοικειωθούν με τα είδη του. Σε επίπεδο δεξιοτήτων οι μαθητές βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Αποκτούν συνείδηση της ευθύνης των πράξεών τους, καθώς και των συνεπειών που έχουν οι επιμέρους συμπεριφορές τους, τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο κοινωνίας. Διαπλάθουν ηθικό και υπεύθυνο χαρακτήρα που σέβεται και τιμά τις ατομικές ελευθερίες του κάθε πολίτη.

Επιπλέον, η ενασχόληση με τις Τ.Π.Ε. συμβάλλει στον ψηφιακό τους γραμματισμό, στην περίπτωση που ζητηθεί από τους μαθητές να απαντήσουν σε Φύλλα Εργασίας κάνοντας χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας, να αντλήσουν στοιχεία συμπληρωματικά από το διαδίκτυο ή να δημιουργήσουν ηλεκτρονικούς συνδέσμους για τα μαθήματά τους, να επισυνάψουν ηλεκτρονικό υλικό στις εργασίες τους ή ακόμη να δημιουργήσουν κάποιο wiki ή κάποιο blog όπου μπορούν να προβούν σε διαμοιρασμό και σχολιασμό των εργασιών τους καθώς και στην αξιολόγησή τους.

Σε κάθε περίπτωση όμως, μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση μαθαίνουν να εξετάζουν ένα ζήτημα σφαιρικά, ανοίγουν τους ορίζοντες της σκέψης τους, κρίνουν, συγκρίνουν, επισημαίνουν, αξιολογούν. Αποκτούν έτσι διευρυμένη γνώση και κριτική ικανότητα.

Αναλυτικό πρόγραμμα Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας

Σύμφωνα με τον ΑΠΣ της Κοινωνικής και πολιτικής αγωγής ο στόχος του κεφαλαίου του κοινωνικού ελέγχου είναι οι μαθητές να γνωρίσουν το περιεχόμενο και τους σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης, να συνειδητοποιήσουν το ρόλο της κοινωνικοποίησης και του κοινωνικού ελέγχου, στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και της συμπεριφοράς τους και να κατανοήσουν τα διάφορα είδη κοινωνικού ελέγχου και την επίδρασή τους στη συμπεριφορά του ατόμου. Στο ΑΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, εκτός των καθαρά γλωσσικών στοιχείων και των γραμματικοσυντακτικών δομών, προβάλλεται με την επιλογή των κειμένων του Α΄ Μέρους η αρχαιογνωσία, η ελληνική σκέψη που παραμένει ως σήμερα επίκαιρη και διαχρονική, οι αντιλήψεις, το αξιακό περιεχόμενο του ελληνικού πολιτισμού σε όλες τις εκφάνσεις του.

Στην προκειμένη περίπτωση, η μελέτη του κειμένου της 9ης ενότητας "Οι Νόμοι επισκέπτονται τον Σωκράτη στη φυλακή" από το τεύχος της Γ' Γυμνασίου, φέρνει τους μαθητές κοντά στην υποδειγματική μορφή του σπουδαίου Έλληνα φιλοσόφου και παιδαγωγού. Οι μαθητές με αφορμή το κείμενο γνωρίζουν τη φυσιογνωμία του Σωκράτη και εκτιμούν τις απόψεις του σχετικά με την ορθή λειτουργία μιας κοινωνίας που βασίζεται στην εφαρμογή των θεσπισμένων κανόνων και στην αυστηρή επιτήρησή τους.

Μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και του σκεπτικού του Σωκράτη περί Νόμων δίνεται αφορμή για συζήτηση σχετικά με τα πρόσωπα και τους φορείς που επηρεάζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κοινωνική συμπεριφορά του ατόμου (Ιστορία, Θρησκευτικά, Γλώσσα και Γραμματεία). Ευνοείται η μελέτη αλλά και ο σχολιασμός των διαφορετικών τρόπων κοινωνικοποίησης από διάφορους φορείς μέσα από το κείμενο του Πλάτωνα με πρωταγωνιστή τον Σωκράτη (Ιστορία, Λογοτεχνία, Γλώσσα).

Η διαθεματική προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί στη διδακτική πρακτική όχι μόνο δια ζώσης εντός της σχολικής τάξης, αλλά και στο πλαίσιο της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με συνδιδασκαλία των μαθημάτων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας εν προκειμένω.

Αφετηρία

Στην καθημερινή τους διάδραση οι μαθητές είτε βρίσκονται σε περιβάλλον σχολείου είτε έξω από αυτό, στην οικογένεια, στο φιλικό περιβάλλον, έρχονται σε επαφή με ένα σύνολο κανόνων κοινωνικής συμβίωσης που καλούνται να γνωρίσουν και στη συνέχεια να εφαρμόσουν στην καθημερινή πρακτική προκειμένου να συνυπάρξουν αρμονικά στο πλαίσιο μιας κοινωνικής ομάδας. Η τήρηση των κανόνων αυτών και η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητάς της ύπαρξής τους για την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας είναι σημαντικό στοιχείο με το οποίο ο μαθητής εξοπλίζεται εφ' όρου ζωής. Μεγαλώνοντας και στην συνέχεια με την ενηλικίωσή του, όντας ενεργό μέλος της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής, διαμορφώνει κοινωνική συνείδηση, αντιλαμβάνεται δικαιώματα και υποχρεώσεις, αποκτά αίσθηση του δικαίου, υπευθυνότητα και συνειδητοποιεί τον τρόπο που η κοινωνική του συμπεριφορά επηρεάζει το σύνολο των ανθρώπων της κοινωνίας στην οποία ανήκει. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνει να εφαρμόζει τους νόμους που του διασφαλίζουν τις προσωπικές του ελευθερίες, τον προστατεύουν από την αυθαιρεσία και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την κοινωνική ισορροπία και πρόοδο.

Το τελευταίο διάστημα η κρίση της πανδημίας του κορονοϊού COVID-19 που απειλεί την ανθρωπότητα, αποτέλεσε σημαντική αφορμή για αναστοχασμό σχετικά με τη στάση που πρέπει να τηρεί ο πολίτης απέναντι στον εαυτό του και στους συμπολίτες του. Οι κοινωνικοί κανόνες και ο κοινωνικός έλεγχος που ασκήθηκαν από τον ελληνικό κρατικό μηχανισμό, προσανατολίστηκε σε νέες κοινωνικές αξίες και δεδομένα. Οι εξαγγελίες αυστηρών μέτρων και σοβαρών κυβερνητικών αποφάσεων έθεσε όλους τους

πολίτες μπροστά στις ευθύνες τους για την εξέλιξη της κρίσης και την όσο το δυνατόν αναίμακτη προσπέλασή της. Η κάθε χώρα αντιμετωπίζει διαφορετικά την πανδημία κάτω από την απειλή πανδημίας που δε διακρίνει έθνος, φύλο, κοινωνικό ή οικονομικό επίπεδο και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας συνεχώς ενημερώνει τους πολίτες για αυτήν την εξέλιξη (WHO, 2020a · WHO, 2020b). Φαίνεται ότι η παγκόσμια κοινότητα καλείται να αλλάξει τις προτεραιότητες της δίνοντας έμφαση σε άλλες κοινωνικές αξίες, όπως στη διεθνή συνεργασία και στην αξία της ανθρώπινης ζωής, προστατεύοντας ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι μετανάστες (WHO, 2020c). Αυστηροί νομοθετικοί κανόνες που επισείουν βαρύτατες ποινές εφαρμόζονται απαρέγκλιτα από το σύνολο των πολιτών, επιβάλλοντας κοινωνικό έλεγχο. Σε περιόδους κρίσης, πάντοτε η πλούσια παρακαταθήκη μας ως λαού έρχεται να μας προσφέρει πολύτιμη βακτηρία και σημαντικότερο έρεισμα για να ξεπεράσουμε τα εμπόδια. Η αναφορά λοιπόν στο παράδειγμα του Σωκράτη από την αρχαιότητα είναι μια εξαιρετική ευκαιρία να εμπνεύσει τους μαθητές να ακολουθήσουν το παράδειγμά του να συμπεριφερθούν με ωριμότητα και να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων κρατώντας ισχυρή και ευσυνείδητα υπεύθυνη στάση απέναντι στις περιστάσεις που απειλούν την ανθρώπινη ζωή, τη δική τους, τη δική μας, του καθενός πολίτη της κοινωνίας μας. Οι μαθητές λοιπόν καλούνται να στοιχειοθετήσουν την ταυτότητά τους ως πολίτες του κόσμου και να αναπτύξουν δεξιότητες αρμονικής συνύπαρξης με το διαφορετικό (Cummins, 2003).

Κύριο μέρος διαθεματικής προσέγγισης

Το κύριο μέρος του διαθεματικής προσέγγισης γίνεται σε σχέση με το κείμενο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου και συγκεκριμένα το κείμενο Α' από την 9^η ενότητα του βιβλίου με τίτλο « Οι νόμοι επισκέπτονται τον Σωκράτη στη φυλακή». Στο έργο του Πλάτωνα *Κρίτων*, ο Σωκράτης στον διάλογό του με τον μαθητή του Κρίτωνα αναπτύσσει τη σκέψη του σχετικά με την αναγκαιότητα της πιστής εφαρμογής των νόμων. Η σπουδαία και ευφύεστατη επινόηση του Σωκράτη να προσωποποιήσει τους Νόμους και να τους παρουσιάσει συνομιλητές του κατακτά αμέσως το ενδιαφέρον τόσο του συνομιλητή του Κρίτωνα, όσο και των αναγνωστών-μαθητών. Οι νόμοι παρουσιάζονται στον Σωκράτη και τον ρωτούν emphatically για το τι πρόκειται να πράξει, αν δηλαδή θα ενδώσει στη βοήθεια των μαθητών του για συντονισμένη απόδραση, τονίζοντάς του πως το αποτέλεσμα μιας τέτοιας πράξης θα αποβεί ολέθριο για την ορθή λειτουργία της πολιτείας και την ευημερία της. Η ανατροπή των νόμων και η μη εφαρμογή των δικαστικών αποφάσεων από οποιονδήποτε πολίτη δεν συμφωνεί με αυτούς οδηγεί στην ανατροπή της ίδιας της πολιτείας στο σύνολό της. Η χρήση του διαλόγου δίνει την εξαιρετική δυνατότητα στον μεγάλο δάσκαλο και παιδαγωγό Σωκράτη να μετακενώσει την προσωπική του αντίληψη και βιοθεωρία με φυσικό και σαφή τρόπο στους μαθητές του και να γίνει γι' αυτούς παράδειγμα προς μίμηση. Θέτει τον εαυτό του στην υπηρεσία του κοινού συμφέροντος και τιμά με τη γενναία πράξη του θανάτου του όλη του τη θεωρητική διδασκαλία αποδεικνύοντας έτσι συνέπεια λόγων και έργων.

Εφόσον διαβαστεί το κείμενο και γίνει η γλωσσική και ερμηνευτική εξομάλυνση οι μαθητές καλούνται να πρωταγωνιστήσουν οι ίδιοι. Μέσα από τη δραματοποίηση και

το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές αναλαμβάνουν ένα συγκεκριμένο ρόλο. Η σκηνή που εκτυλίσσεται αποτελεί την επίσκεψη των μαθητών του Σωκράτη στη φυλακή με σκοπό να τον πείσουν να αποδράσει με τη βοήθειά τους και να γλιτώσει έτσι από τη θανατική ποινή πίνοντας το κώνειο.

Με το παιχνίδι ρόλων, οι διδασκόμενοι μεταφέρονται στις συνθήκες που επικρατούσαν. Ο δάσκαλός τους μετά από δίκη φυλακίζεται σύμφωνα με την καταδικαστική απόφαση και πρόκειται να θανατωθεί με το κώνειο. Και ο ίδιος ο Σωκράτης και οι μαθητές του γνωρίζουν με βεβαιότητα ότι πρόκειται για μια κατάφωρη αδικία. Οι μεν μαθητές αντιδρούν στη δικαστική απόφαση και στηρίζουν τον δάσκαλό τους προτείνοντάς του να τον βοηθήσουν να αποδράσει. Ο δε Σωκράτης αποδεικνύει με στωικότητα την βαθιά πίστη του στους νομοθετημένους κανόνες, καθώς και στα όργανα εφαρμογής τους, με άλλα λόγια στη νομοθετική και στην εκτελεστική εξουσία. Ο θάνατός του επιβεβαιώνει περίτρανα την συνέπεια των λόγων και των έργων του σοφού τους δασκάλου. Ακόμη και με το θάνατό του παραδίδει μαθήματα ζωής στους μαθητές του υπογραμμίζοντάς τους με αυτόν τον τρόπο πόσο σημαντική είναι η συμμόρφωσή τους με τους κανόνες της κοινωνίας στην οποία ανήκουν, όπως περιγράφεται μέσα από την έννοια του κοινωνικού ελέγχου στο μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Μπαίνοντας οι μαθητές στους ρόλους αυτούς η διδασκαλία γίνεται πιο φυσική και παραστατική, αποκτά περισσότερο ενδιαφέρον, οι μαθητές γίνονται αυτομάτως συνειδητοποιημένα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας που η δράση και η κοινωνική τους συμπεριφορά συνδιαμορφώνει το κοινό μέλλον, διατυπώνονται απορίες και ανακεφαλαιώνονται γνώσεις από τα σχετικά κεφάλαια του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οι μαθητές κατανοούν την έννοια της κοινωνικοποίησης, μιας διαδικασίας διαρκούς και δυναμικής που μεταβάλλεται από εποχή σε εποχή, από κοινωνία σε κοινωνία και από κοινωνική ομάδα σε κοινωνική ομάδα. Με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις τους από το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και το παράδειγμα του Σωκράτη, οι μαθητές συζητούν για τον τρόπο κοινωνικοποίησης εκείνης της εποχής σε αντιδιαστολή με τη σημερινή. Ποιες κοινωνικές αξίες φαίνεται ότι υπήρχαν τότε και ποιες υπάρχουν σήμερα, οι οποίες καταγράφονται και αξιολογούνται. Η κοινωνική ομάδα του Σωκράτη και των μαθητών του πρέσβευαν διαφορετικές κοινωνικές αξίες, τις οποίες καλούνται οι μαθητές να ερμηνεύσουν. Τέλος, μέσα από το παιχνίδι ρόλων και τη δραματοποίηση καλούνται να κατανοήσουν τη σημασία του κοινωνικού ελέγχου, θετικού και αρνητικού, τυπικού και άτυπου, προληπτικού και κατασταλτικού στην κοινωνικοποίηση του ατόμου.

Αξιολόγηση

Μετά την ολοκλήρωση της διαθεματικής προσέγγισης οι μαθητές συμπλήρωσαν Φύλλο Εργασίας για καθένα από τα δύο γνωστικά αντικείμενα, την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Με αυτόν τον τρόπο αξιολογήθηκε το γνωστικό επίπεδο των μαθητών σχετικά και με τα δύο μαθήματα, τις δεξιότητες που

ανέπτυξαν αλλά και τον γραμματισμό τους. Σε περίπτωση που η διαθεματική προσέγγιση πραγματοποιηθεί με τη χρήση των ΤΠΕ αξιολογούνται έμμεσα και οι ψηφιακές τους ικανότητες. Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών παρατηρείται κατά πόσο οι μαθητές κατανόησαν τις διάφορες κοινωνιολογικές έννοιες και εμβάθυναν στο διαχρονικό παράδειγμα της άρτιας νομοταγούς συμπεριφοράς του Σωκράτη. Επίσης, η περίπτωση του Σωκράτη αποτελεί ευκαιρία για ανατροφοδότηση, καθώς οι μαθητές ως σύγχρονοι πολίτες μιας έννομης κοινωνίας έρχονται αντιμέτωποι με το θέμα της ορθής εφαρμογής των κανόνων της πολιτείας και της διασφάλισης του κύρους και της αποτελεσματικότητάς τους σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Συμπεράσματα

Η διαθεματική προσέγγιση ενός θέματος που ειδικά στην τρέχουσα πραγματικότητα της εποχής της απειλής του κορονοϊού γίνεται και καθημερινό βίωμα ενέπλεξε τους μαθητές σε μια ενδιαφέρουσα συνειδητοποίηση των κοινωνιολογικών εννοιών της κοινωνικής ευθύνης, του κοινωνικού ελέγχου, της κοινωνικής συνείδησης. Με αφορμή το παράδειγμα του Σωκράτη οι μαθητές ένωσαν το παρελθόν με το παρόν υπό το πρίσμα της εξέτασης του θεμελιώδους ερωτήματος κατά πόσο οι νόμοι μιας πολιτείας εξασφαλίζουν τη σταθερότητα και την ευημερία της και κατά πόσο οι πολίτες μιας κοινωνίας επηρεάζουν με την κοινωνικοποίησή τους, τις πράξεις και την εν γένει συμπεριφορά τους την εύρυθμη λειτουργία της. Συνειδητοποίησαν την ατομική τους ευθύνη στο πλαίσιο της κοινωνίας των πολιτών, απέκτησαν, έτσι, κοινωνική συνείδηση και διαπίστωσαν τη διαχρονία που διέπει κεφαλαιώδη ζητήματα ζωής όπως αυτό της διατήρησης της τάξης και της γενικής ασφάλειας. Πόσο πιο επίκαιρη ως προς το υπό ανάλυση θέμα αυτή η παράλληλη εξέταση των δύο μαθημάτων, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής!

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου Φ. (2018). Διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα: Συνάφεια των επιμέρους προδιαγραφών των φιλολογικών μαθημάτων, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 65.
- Βοσνιάδου, Σ. (1994). *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας*, ΣΚΕΨΗ, Β' τόμος, Αθήνα, Gutenberg.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Dagdilelis, V., & Papadopoulos, I. (2010). 'Didactic Scenarios and ICT: A Good Practice Guide'. In: Lytras M.D. et al. (eds) *Technology Enhanced Learning. Quality of Teaching and Educational Reform. TECH-EDUCATION 2010. Communications in Computer and Information Science*, 73, Springer, Berlin, Heidelberg.
- Μαγκλάρας Β. (2013). *Θεωρίες κοινωνικών συστημάτων*, Εκδόσεις Σιδέρης: Αθήνα.

- Μαυρόπουλος, Α. (2004). Στοιχεία Διδακτικής Μεθοδολογίας, Βασικές αρχές για την επιτυχία της διδασκαλίας, Σαββάλας: Αθήνα.
- Χατζηνικόλα, Χ. & Ματσίγκου, Α. (2019). “Διαθεματικό διδακτικό σενάριο για την παγκοσμιοποίηση και την πολυπολιτισμικότητα», 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Νέου Παιδαγωγού, Αθήνα 11-12 Μαΐου 2019.
- WHO (2020a). Critical preparedness, readiness and response actions for COVID-19: Interim guidance, Geneva: World Health Organization, 19 March 2020 retrieved on 29.4.20 from <https://www.who.int/publicationsdetail/criticalpreparedness-readiness-and-responseactions-forcovid-19>
- WHO (2020b). COVID-19 Strategic Update, Geneva: World Health Organization, 14 April 2020 last retrieved on 29.04.20 from <https://www.who.int/publications-detail/covid-19-strategy-update---14-april-2020>
- WHO (2020c). Preparedness, prevention and control of coronavirus disease (COVID-19) for refugees and migrants in non-camp settings retrieved on 29.4.20 from [https://www.who.int/publications-detail/preparedness-prevention-and-control-of-coronavirus-disease-\(covid-19\)-for-refugees-and-migrants-in-non-camp-settings](https://www.who.int/publications-detail/preparedness-prevention-and-control-of-coronavirus-disease-(covid-19)-for-refugees-and-migrants-in-non-camp-settings)
- ΥΠΕΠΘ (2002). Αλαχιώτης Ν., Εισαγωγικό σημείωμα στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. υποχρεωτικής εκπαίδευσης, Τόμος Α΄, Αθήνα.

Διδασκαλία πειραματικής βελτιστοποίησης στήλης προσρόφησης σε εργαστηριακή και ημιβιομηχανική κλίμακα μέσω διαδραστικού πίνακα.

Οδυσσέας Ν. Κοψιδάς

Εκπαιδευτικός Π.Ε.09, 17.05, Οικονομολόγος, Πολιτικός Μηχανικός Τ.Ε., MSc,
PhD©, odykopsi@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε την διδασκαλία της πειραματικής βελτιστοποίησης σε στήλη προσρόφησης στους μαθητές και τις μαθήτριες της Γ' τάξης του Γυμνασίου του Ελληνικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο του μαθήματος 'Ερευνα & Πειραματισμός' – Τεχνολογία μέσω διαδραστικού πίνακα. Τα πειράματα αναφέρονται σε στήλες κλίνης 15cm (εργαστηριακή κλίμακα) και 75cm (ημιβιομηχανική κλίμακα) και πραγματοποιήθηκαν από τον συγγραφέα στο Εργαστήριο Προσομοίωσης Βιομηχανικών Διεργασιών του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Έτσι με την βοήθεια του εργαλείου ΤΠΕ, του διαδραστικού πίνακα της τάξης, οι μαθητές και οι μαθήτριες κατάφεραν να παρακολουθήσουν βήμα - βήμα την εξέλιξη βαρέων πειραμάτων που απαιτεί εξειδικευμένο εργαστηριακό εξοπλισμό. Η παρουσίαση περιλάμβανε βιντεοπροβολή και παρουσίαση εικόνων από την κάθε φάση της πειραματικής διαδικασίας καθώς επίσης και του εργαστηριακού εξοπλισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: διαδραστικός πίνακας, εργαστήριο, πείραμα, προσρόφηση, στήλη

Εισαγωγή

Ένας διαδραστικός πίνακας (*Interactive whiteboard*) είναι μια ψηφιακή συσκευή αφής που συνδέεται με έναν υπολογιστή και ένα προβολικό (προτζέκτορα). Το προβολικό προβάλλει το οπτικό σήμα εξόδου του υπολογιστή στην επιφάνεια του πίνακα. Ο χρήστης μπορεί να αλληλεπιδράσει με τα εικονιζόμενα αντικείμενα, χρησιμοποιώντας την αφή. Ο διαδραστικός πίνακας πρέπει να είναι συνδεδεμένος με έναν υπολογιστή που δημιουργεί τις πραγματικές εικόνες ή δεδομένα. Τα εξελιγμένα μοντέλα των διαδραστικών πινάκων έχουν ψηφιακό πληκτρολόγιο και ποντίκι. Ο διαδραστικός πίνακας μπορεί να φέρει μέσα στη σχολική τάξη ένα εξωτερικό περιβάλλον όπως είναι και ένα εργαστήριο με βαρύ πειραματικό εξοπλισμό που διαφορετικά δεν θα μπορούσε να γίνει αντιληπτό από το μαθητικό κοινό.

Τα πειράματα που παρουσιάζονται μέσω ΤΠΕ έλαβαν χώρα στο Εργαστήριο Προσομοίωσης Βιομηχανικών Διεργασιών του Πανεπιστημίου Πειραιώς, εκτελέστηκαν από τον συγγραφέα κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014 - 2015 και παρουσιάστηκαν στους μαθητές και τις μαθήτριες της Γ' τάξης του Ελληνικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο του νεοεισαχθέντος μαθήματος 'Ερευνα & Πειραματισμός' – Τεχνολογία, κατά το σχολικό έτος 2015 – 2016.



Εικόνα 1: Διαδραστικός πίνακας τάξης

Η Πειραματική Διαδικασία

Προσρόφηση είναι το χημικό φαινόμενο κατά το οποίο διάφορες επιφάνειες στερεών σωμάτων συγκρατούν ξένες ουσίες από υγρά [1]. Η επιφάνεια που συγκρατεί τις ουσίες λέγεται προσροφητικό μέσο (absorbent), ενώ η συγκρατούμενη ουσία λέγεται προσροφούμενο υλικό (absorbate). Πολλά στερεά σώματα χρησιμοποιούνται ως προσροφητικά μέσα για την απομάκρυνση διαφόρων προσμίξεων από υγρά [2-3]. Τα κοινά προσροφητικά μέσα έχουν κατά κανόνα μεγάλη επιφάνεια ανά μονάδα μάζας, ενώ τα πιο γνωστά από αυτά είναι το πυρίτιο (silica gel), το ενεργό αλουμίνιο ή ενεργή αλουμίνα (activated alumina) και ο ενεργός άνθρακας (activated carbon) [4].

Επιπλέον, πολλές φορές η διεργασία της προσρόφησης ακολουθείται από τη διεργασία της εκρόφησης (desorption). Εκρόφηση είναι ένα φαινόμενο και μια διαδικασία αντίθετη της προσρόφησης, της απορρόφησης ή γενικότερα της ρόφησης. Η διαδικασία της εκρόφησης, συμβαίνει σε ένα σύστημα στο οποίο βρίσκονται σε ισορροπία προσρόφησης η μαζική φάση (το ρευστό, δηλαδή αέριο ή υγρό διάλυμα) και η επιφάνεια που προσροφά (το στερεό, ή τα σύνορα των δύο υγρών) [5-6].

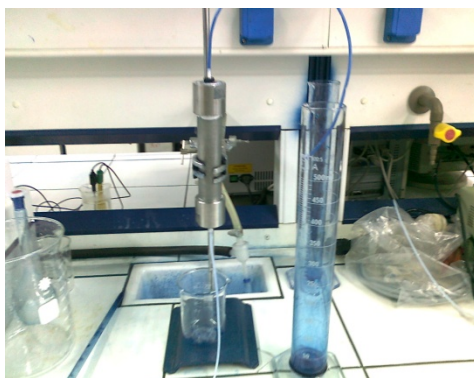
Εξοπλισμός – Υλικά

Ο εργαστηριακός εξοπλισμός και τα υλικά που χρησιμοποιήσαμε περιορίζονται στα εξής ακόλουθα: διάλυμα 25L Methylene Blue ‘κυανό του μεθυλενίου’, πριονίδι ‘spruce’ αποκατεργαστο, κατακόρυφες στήλες προσρόφησης ύψους 15cm και διαμέτρου 2cm, ύψους 75cm και διαμέτρου 20cm με πορώδες υλικό στην κορυφή και τη βάση και στένωση στις εισόδους και στις εξόδους, αντλία ρυθμιζόμενου κενού, φιάλη κενού, σωληνώσεις και φλάντζες, ογκομετρικό κύλινδρο, σιφώνια 10 ml και 3,5 ml, δοκιμαστικούς σωλήνες των 10 mL και ‘στατώ’ δοκιμαστικών σωλήνων, φασματοφωτόμετρο UV/VIS συνδεδεμένο με Η/Υ και εκτυπωτή, ‘καρουσέλ’ 4 θέσεων και κυβέτες βάσης 10ml για VIS (ορατό φάσμα φωτός).

Η Εκτέλεση του Πειράματος

Η εκτέλεση του πειράματος ακολούθησε τα εξής βήματα μεθοδολογίας: τοποθετούμε 25 L διαλύματος Methylene Blue στο δοχείο τροφοδοσίας, γεμίζουμε την στήλη με το

προσροφητικό υλικό και την κλείνουμε στεγανά, αντλούμε με την αντλία κενού το διάλυμα Methylene Blue έτσι ώστε να εισρέει από τον πυθμένα της στήλης και να εκρέει από την κορυφή με σταθερό ρυθμό, συλλέγουμε το διάλυμα Methylene Blue εντός της φιάλης κενού, το ογκομετρούμε τακτικά (π.χ. κάθε 250 mL), παίρνουμε δείγμα περίπου 10 ml από το διάλυμα με σιρόνι και το τοποθετούμε σε δοκιμαστικό σωλήνα. Στη συνέχεια αφού γεμίσουμε 5 δοκιμαστικούς σωλήνες παίρνουμε 3,5 ml από τον καθένα και γεμίζουμε 5 κυβέτες στο 'καρουσέλ' (η 1^η από τις 6 κυβέτες γεμίζεται με νερό απιονισμένο). Μετράμε την ABS (απορρόφηση) σε κάθε δείγμα με το φασματοφωτόμετρο UV/VIS για μήκος κύματος $\lambda = 664 \text{ nm}$ για το Methylene Blue και αποθηκεύουμε τις τιμές. Τέλος, την κάθε μέτρηση ακολουθεί αποθήκευση των τιμών.



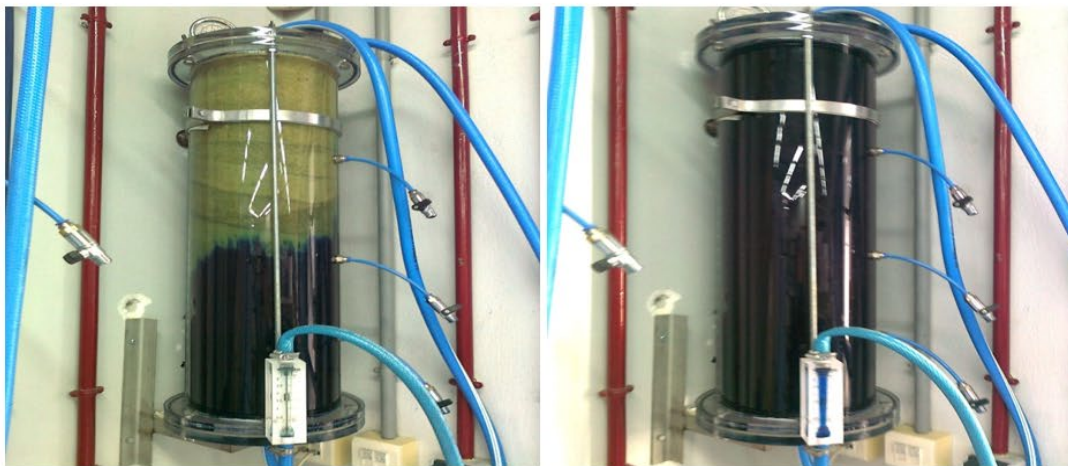
Εικόνα 2: Στήλη προσρόφησης ύψους 15cm και ογκομετρικός κύλινδρος



Εικόνα 3: Διάλυμα Methylene Blue και αντλία κενού τύπου 'La Prepe' (αριστερά) και φασματοφωτόμετρο μονοχρωματικής ακτινοβολίας (δεξιά).



Εικόνα 4: Στήλη προσρόφησης ύψους 75cm γεμάτη πριονίδι τύπου 'spruce' ως προσροφητικό υλικό (αριστερά) και Βυτίο 1000L με διάλυμα Methylene Blue (δεξιά).



Εικόνα 5: Η στήλη οδηγείται στον κορεσμό (αριστερά) και κορέννεται (δεξιά). Η προσροφητική ικανότητα του υλικού πλήρωσης έχει εξαντληθεί.



Εικόνα 6: Οι κυβέτες με τα δείγματα του εξερχόμενου υγρού (αριστερά), στήλες ύψους 150cm και 75cm γεμάτες πριονίδι είναι έτοιμες για την επανάληψη του πειράματος προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί το στατιστικό σφάλμα.

Επεξεργασία των Πειραματικών Αποτελεσμάτων

Καταγράφουμε τις μετρήσεις (απορρόφηση ABS, συγκέντρωση C) που προέκυψαν. Θα ισχύει:

$$\left(\frac{C_i}{C}\right)^{n-1} - 1 = A \cdot e^{-r \cdot t} \quad \text{Η παραπάνω σχέση λογαριθμιζόμενη| δίνει:}$$

$$\ln\left[\left(\frac{C_i}{C}\right)^{n-1} - 1\right] = \ln A - r \cdot t$$

Η οποία με γραμμική παλινδρόμηση δίνει τις τιμές του A και του r για τη βέλτιστη προσαρμογή θεωρητικής καμπύλης και πειραματικών αποτελεσμάτων [7-8] Επίσης η αρχική σχέση μπορεί να επιλυθεί ως προς C και να χρησιμοποιηθεί για τον

$$C_{\theta\epsilon\omega\rho} = C_i \cdot \left(A \cdot e^{-r \cdot t} + 1\right)^{\frac{1}{n-1}}$$

υπολογισμό της θεωρητικής τιμής της συγκέντρωσης $C_{\theta\epsilon\omega\rho}$:

Η οποία παραγωγιζόμενη δίνει:

$$\frac{dC}{dt} = \frac{A}{n-1} C_i \cdot \left(A \cdot e^{-r \cdot t} + 1\right)^{\frac{1}{n-1}-1} \cdot e^{-r \cdot t}$$

$$q = K \cdot C^{\frac{1}{n}}$$

Όπου: C, C_i οι συγκεντρώσεις του methylene blue ή red reactif 195 (C εκροής, C_i εισροής), t ο χρόνος, n το αντίστροφο της κλίσης της ισόθερμης προσρόφησης του Freundlich, A συντελεστής και r μια σταθερά. Στην ισόθερμη προσρόφησης είναι: q η ποσότητα του methylene blue ανά μονάδα μάζας του προσροφητικού υλικού (mg/g), C :η συγκέντρωση ισορροπίας του methylene blue στο διάλυμα (mg/L), $1/n$ η αδιάστατη παράμετρος της ισόθερμης Freundlich και K ο συντελεστής κατανομής της ισόθερμης Freundlich ($L \cdot mg^{-1} \cdot min^{-1}$). Αφού προσδιορίσουμε τις παραμέτρους A, r, n, C_i , στη συνέχεια υπολογίζουμε τη θεωρητική τιμή της συγκέντρωσης $C_{\theta\epsilon\omega\rho}$. Είναι δυνατό να τεθεί $n=2,5$ αντί να προσδιορισθεί η βέλτιστη τιμή του [9-12]

Συμπεράσματα

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης του πειράματος οι μαθητές και οι μαθήτριες απέκτησαν πλήρη εικόνα της διαδικασίας και εξοικειώθηκαν με τους όρους της προσρόφησης και της αξιοποίησης απορριπτόμενης βιομάζας. Ο διαδραστικός πίνακας έδωσε την ευκαιρία να μεταφερθεί ένα 'βαρύ' πείραμα στην σχολική αίθουσα. Επίσης η χρήση του διαδραστικού πίνακα έφερε αύξηση του ενθουσιασμού και του ενδιαφέροντος του μαθητικού κοινού, την δυνατότητα για περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή και συνεργασία, την ανάπτυξη κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων, την αυξημένη ανταπόκριση και την δυνατότητα αφομοίωσης σύνθετων εννοιών. Τέλος, έδωσε την ευκαιρία δε παιδιά με διαφορετικά στυλ μάθηση (ακουστικό, οπτικό, κιναισθητικό) να αφομοιώσουν το πείραμα και να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους.

Βιβλιογραφία

- Abo-Elela SI, el-Dib MA. Color removal via adsorption on wood shaving. *Sci.Tot.Envir.* 1987; 66: 269.
- Allen SJ, Gan Q, Matthews R, Johnson PA. Comparison of optimised isotherm models for basic dye adsorption by kudzu. *Biores.Tech.* 2003; 88: 143.
- Annadurai G, Juang R-S, Lee D-J. Use of cellulose based wastes for adsorption of dyes from aqueous solutions. *J. Hazard. Mater.* 2002; B92: 263.
- Bohart GS, Adams EQ. Adsorption in columns. *J.Chem.Soc.* 1920; 42.
- Carrillo F, Lis MJ, Valldeperas J. Sorption isotherms and behaviour of direct dyes on lyocel fibres. *Dyes & Pigments.* 2002; 53: 129.
- Chubar A, Carvalho JR, Correia MJN. Heavy metals biosorption on cork biomass: effect of the pre-treatment. *Colloids and Surfaces A: Physicochem. Eng. Aspects.* 2004; 238: 51.
- Chun L, Hongzhang C, Zuohu L. Adsorption of Cr(VI) by Fe-modified steam exploded wheat straw. *Proc.Biochem.* 2003, in press.
- Clark RM. Modeling TOC removal by GAC: The general logistic function. *J. Am.Wat.Works Assoc.* 1987; 79 (1): 33.
- Crank G. The mathematics of diffusion. London, New York: Clarendon Press, 1993.
- El-Shobaky GA, Youssef AM. Chemical activation of charcoals. *Surface Techn.* 1978; 7(3): 209.
- Garg VK, Gupta R, Yadav A-B, Kumar R. Dye removal from aqueous solutions by adsorption on treated sawdust. *Biores.Tech.* 2003; 89: 121.
- Hutchins RA. New method simplifies design of activated-carbon systems. *Chem. Eng.* 1973; 80 (19): 133.

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες οφείλουμε στον Διευθυντή του Εργαστηρίου Προσομοίωσης Βιομηχανικών Διεργασιών του Πανεπιστημίου Πειραιώς κ. Δημήτριο Σιδηρά, Αναπλ. Καθηγητή για την παραχώρηση του εργαστηριακού εξοπλισμού και των αναλώσιμων υλικών που απαιτήθηκαν για την εκτέλεση του πειράματος.

**Διδακτικό σενάριο. Μελέτη και αποτίμηση του Κοινωνικού Κεφαλαίου
με εργαλεία Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο Ερευνητικής Εργασίας**

Οδυσσέας Ν. Κοψιδάς

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.09, 17.05, Οικονομολόγος, Πολιτικός Μηχανικός Τ.Ε., MSc,
PhD©, odykopsi@yahoo.gr*

Περίληψη

Το κοινωνικό κεφάλαιο αφορά την ποιότητα των σχέσεων και των δεσμών σε μια κοινωνία. Μπορεί να εννοηθεί ως πόρος που σχετίζεται με τη συλλογική συνείδηση και δράση, με σημαντικές επιπτώσεις στην οικονομία και την ευημερία των ανθρώπων. Το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας για το κοινωνικό κεφάλαιο έχει ενταθεί κατά τα τελευταία χρόνια, και μία από τις αιτίες της έντασης αυτής είναι η σημασία του στη διακυβέρνηση, λειτουργία και οικονομική ανάπτυξη μιας κοινωνίας. Η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου είναι μια σχετικά νέα ιδέα. Παρά το γεγονός ότι η εννοιολογική προέλευση είναι παλιά και εντάσσεται σε παρόμοιες ιδέες που εμφανίζονται στα έργα των Adam Smith, Alexis de Toqueville, John Stuart Mill και Max Weber, στη σύγχρονη βιβλιογραφία η έννοια συνδέεται με τη δουλειά των Pierre Bourdieu (1986), James Coleman (1988) και Robert Putnam (1993), ενώ ο τελευταίος ήταν αυτός που έκανε την έννοια ευρέως γνωστή. Η αναζήτηση των βιβλιογραφικών πηγών θα γίνει μέσω διαδικτυακών βάσεων δεδομένων, η πρωτογενής έρευνα θα γίνει μέσω ηλεκτρονικής διακίνησης ερωτηματολογίου και η επεξεργασία των δεδομένων με στατιστικό λογισμικό. Η ερευνητική εργασία με την περάτωσή της θα αποτελεί μία συμβολή στην μελέτη του κοινωνικού κεφαλαίου.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνικό κεφάλαιο, έρευνα, αγαθά, ΤΠΕ

Εισαγωγή

Η έννοια 'κοινωνικό κεφάλαιο' έχει υψηλή βαρύτητα τόσο στην σύγχρονη διεπιστημονική ανάλυση του κόσμου όσο και στην οικονομική επιστήμη ειδικότερα, για τους εξής λόγους:

α) Τοποθετεί τις κοινωνικές σχέσεις και τα κοινωνικά δίκτυα στο ίδιο επίπεδο με άλλες μορφές κεφαλαίου, όπως το οικονομικό κεφάλαιο, το φυσικό κεφάλαιο και το ανθρώπινο κεφάλαιο. Έτσι, συνδέει και ενοποιεί το κοινωνικό, το πολιτικό και το οικονομικό επιστημονικό πεδίο χωρίς απαραίτητα να αντιτίθεται στην ορθολογική θεώρηση των πραγμάτων που υποστηρίζει η οικονομική επιστήμη.

β) Διαθέτει κοινά χαρακτηριστικά με άλλες μορφές κεφαλαίου αφού, για παράδειγμα, κάποιος (πρόσωπο ή συλλογικότητα) μπορεί να επενδύσει σε αυτό και να αποκομίσει οφέλη αργότερα (Bullen and Onyx 1999). Ασφαλώς πρόκειται για έναν όρο πιο σύγχρονο, πιο περιεκτικό και περισσότερο 'θεσμικό' (στην λογική της Αυθεντικής Θεσμικής Σχολής), για να περιγράψει την οικονομία σε συνθήκες του 21^{ου} αιώνα.

Κοινωνικό κεφάλαιο: Βιβλιογραφική Τεκμηρίωση

Το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί μια σύγχρονη και σύνθετη έννοια που επικεντρώνεται τις σχέσεις των ανθρώπων και στα δίκτυα που αναπτύσσονται σε μια οργανωμένη κοινωνία (κράτος, περιφέρεια, πόλη, κοινότητα, επιχείρηση). Βασικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού κεφαλαίου αποτελούν η εμπιστοσύνη μεταξύ των ατόμων και η συμμετοχή τους σε συλλογικότητες με κοινές δράσεις. Τα χαρακτηριστικά αυτά βοηθούν τα άτομα ώστε να επιλύουν κοινά προβλήματα, να οργανώνουν αποτελεσματικά τη διακυβέρνηση της κοινωνίας όπου ζουν, και έτσι να γνωρίζουν οικονομική ανάπτυξη και ευημερία. Επειδή η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου χρησιμοποιείται από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως η πολιτική επιστήμη, τα οικονομικά, η κοινωνιολογία, κτλ., έχουν αναπτυχθεί διάφοροι ορισμοί ανάλογα με το πλαίσιο και το σκοπό που χρησιμοποιείται. Έτσι, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για το τι ακριβώς είναι το κοινωνικό κεφάλαιο, κάτι που δημιουργεί πρόβλημα στον τρόπο μέτρησης και αποτίμησης της έννοιας. Προκειμένου να ξεπεραστεί αυτό το πρόβλημα πολλοί επιστήμονες εστιάζουν, καταγράφουν και αποτιμούν συγκεκριμένες πτυχές του κοινωνικού κεφαλαίου.

Η ενότητα αυτή παρουσιάζει την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου όπως διαμορφώνεται θεωρητικά από τη βιβλιογραφία. Αρχικά, διατυπώνονται οι απόψεις των βασικών εισηγητών της έννοιας ενώ στη συνέχεια διερευνάται η σχέση του κοινωνικού κεφαλαίου με την οικονομία και την οικονομική ανάπτυξη. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου αναπτύσσεται και αναδεικνύεται από τους Pierre Bourdieu, James Coleman και Robert Putnam. Ο Bourdieu (1984 1986) όρισε το κοινωνικό κεφάλαιο ως το σύνολο των πραγματικών ή συμβολικών πόρων των ανθρώπων μιας κοινότητας, οι οποίοι συνδέονται με πολλαπλά δίκτυα που διατηρούνται στο χρόνο και αφορούν σχέσεις αμοιβαίας κατανόησης και αποδοχής. Υπό αυτήν την έννοια το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί συλλογικό περιουσιακό στοιχείο για μια συλλογικότητα (ή κοινωνική τάξη) στο βαθμό που τα μέλη της λειτουργούν με συγκεκριμένο τρόπο ώστε να δημιουργηθεί. Αυτό επιτυγχάνεται με τη δημιουργία δεσμών και σχέσεων μεταξύ τους, σε ένα πλαίσιο αμοιβαιότητας, με στόχο την ενίσχυση των προνομίων της ομάδας τους. Ακόμη, το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί προσωπικό περιουσιακό στοιχείο που παρέχει οφέλη σε ένα άτομο, το οποίο είναι συνδεδεμένο με το (συμμετέχει και συνεισφέρει ή απλά ανήκει στο) σχετικό δίκτυο. Το κοινωνικό κεφάλαιο που απολαμβάνει κάθε άτομο, εξαρτάται από το μέγεθος του δικτύου, καθώς και από την ένταση και ποιότητα των σχέσεων, τα οποία είναι συνάρτηση του μέγεθους του κεφαλαίου που διαθέτει κάθε άτομο για την διαμόρφωση και ανάπτυξη του δικτύου με το οποίο συνδέεται (Bourdieu, 1984).

Ένας άλλος θεωρητικός του κοινωνικού κεφαλαίου, ο Coleman (1990), υποστηρίζει ότι το κοινωνικό κεφάλαιο είναι κατά βάσει ατομικό χαρακτηριστικό. Αν και απορρέει από τις σχέσεις της κοινωνίας αποτελεί πόρο που τα άτομα χρησιμοποιούν προς όφελος των ατομικών τους επιδιώξεων και όχι για το σύνολο της κοινότητας. Το κοινωνικό κεφάλαιο αναπτύσσεται πιο εύκολα σε συνεκτικές κοινωνίες και αυτό γιατί τα άτομα

γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους, συμμετέχουν στις δομές και στους ίδιους κοινωνικούς μηχανισμούς και δημιουργούν τις σχέσεις τους με βάση κοινά κοινωνικά, πολιτισμικά και ηθικά πρότυπα, δημιουργώντας ένα αίσθημα τοπικής ταυτότητας (Coleman 1988). Ο Coleman (1988) διακρίνει δύο πτυχές του κοινωνικού κεφαλαίου. Πρώτον, την εμπιστοσύνη, η οποία οικοδομείται μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα και διασφαλίζει ότι οι υποχρεώσεις των μελών θα διεκπεραιωθούν ομαλά, και δεύτερον την πληροφορία που παρέχεται μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα και τις κανονιστικές ρυθμίσεις που επιβάλλονται στα μέλη των δικτύων υπαγορεύοντας συγκεκριμένες συμπεριφορές. Έτσι, το κοινωνικό κεφάλαιο δεν αποτελεί μια ενιαία οντότητα αλλά ένα σύνολο στοιχείων που εμπεριέχουν δύο χαρακτηριστικά: αποτελούν διάσταση της κοινωνικής δομής, και διευκολύνουν συγκεκριμένες δράσεις για τα άτομα που βρίσκονται εντός της δομής. Οι δράσεις αυτές έχουν οικονομικό χαρακτήρα. Έτσι ο Coleman (1990) βλέπει το κοινωνικό κεφάλαιο ως ένα σύνολο κανόνων και προσδοκιών που προάγουν τις οικονομικές δραστηριότητες σε ένα πλαίσιο ελεύθερης λειτουργίας της αγοράς. Άτομα και ομάδες με υψηλό κοινωνικό κεφάλαιο μπορούν να αποκομίσουν κέρδη σε όρους οικονομικού κεφαλαίου, ενώ άτομα σε ομάδες με μικρό κοινωνικό κεφάλαιο παρουσιάζουν μικρότερη επιτυχία στη συγκέντρωση οικονομικού κεφαλαίου.

Αυτός που συνδέεται κυρίως με τη διάδοση της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου είναι ο Putnam (2001). Στο Putnam κ.α. (1993, σελ. 167) το κοινωνικό κεφάλαιο ορίζεται ως εκδηλώσεις της κοινωνικής οργάνωσης, όπως η εμπιστοσύνη, οι νόρμες, και τα κοινωνικά δίκτυα, που μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα μιας κοινωνίας διευκολύνοντας τη συντονισμένη προσπάθεια. Στο ίδιο έργο η έννοια χρησιμοποιείται για να περιγράψει και να ερμηνεύσει τη διαφορετική αποτελεσματικότητα των τοπικών κυβερνήσεων στην Ιταλία, δίνοντας μεγάλη έμφαση στην πολιτική ιδιότητα του ατόμου, θεωρώντας ότι αυτή βοηθάει τη συμμετοχή των πολιτών στα κοινά και επιτρέπει την εδραίωση της εμπιστοσύνης, δημιουργώντας ευνοϊκές συνθήκες για πολιτική, πολιτισμική και οικονομική ανάπτυξη (Putnam et al 1993). Μια από τις βασικές παραμέτρους του κοινωνικού κεφαλαίου είναι η εμπιστοσύνη (Stolle 1998 2001, Uslaner 2002). Αυτή αφορά τα μέλη της κοινότητας και δεν επεκτείνεται στους ξένους. Ωστόσο, υπάρχει μια αντιστοιχία μεταξύ της γενικευμένης εμπιστοσύνης και της «ειδικής» εμπιστοσύνης και αντανακλάται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι που εμπιστεύονται γενικά τους άλλους τείνουν να εμπιστεύονται γνωστούς, φίλους και θεσμούς και μπορούν πιο εύκολα να ενταχθούν σε τοπικές ομάδες και δίκτυα.

Σύμφωνα με τον Putnam (2000) το κοινωνικό κεφάλαιο είναι συλλογικό χαρακτηριστικό που έχουν οι κοινωνίες και όχι τα άτομα. Έτσι, το κοινωνικό κεφάλαιο δεν μπορεί και δεν πρέπει να μετريέται σε ατομικό επίπεδο αλλά σε συλλογικό. Μέσα από μελέτες αποδεικνύεται ότι στις κοινότητες όπου το κοινωνικό κεφάλαιο είναι υψηλό, η ανατροφή των παιδιών είναι πιο ασφαλής και υγιής, η εκπαίδευση είναι καλύτερη και ο θεσμός της δημοκρατίας και η οικονομία λειτουργούν πιο αποτελεσματικά (Putnam 2000, Onyx and Bullen 2000, Knack and Keefer 1997). Συνολικά, οι επιστήμονες καταλήγουν, ότι το κοινωνικό κεφάλαιο, ενώ ανήκει στην μικροοικονομία, έχει

επιπτώσεις στη μετανάστευση και στο εμπόριο, στις οικονομικές μεταρρυθμίσεις, στην οικονομική ανάπτυξη, στην ασφάλεια, ακόμη και στο πώς επιδρούν οι νέες τεχνολογίες.

Το κοινωνικό κεφάλαιο είναι κατά βάσει μια κοινωνιολογική έννοια, δίνοντας έμφαση στα δίκτυα και τις σχέσεις των ανθρώπων και στο ρόλο που παίζουν στην πολιτική και την οικονομία. Έτσι, αγκαλιάστηκε από την σύγχρονη (θεσμική) οικονομική σκέψη ως «ο χαμένος κρίκος» στην οικονομική ανάλυση. Σήμερα το κοινωνικό κεφάλαιο θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες ευημερίας μιας κοινωνίας επηρεάζοντας σημαντικές παραμέτρους - από την παραγωγικότητα και τη συλλογική δράση μέχρι και την εκπαίδευση και την υγεία των πολιτών. Ορισμένες κυβερνήσεις μάλιστα έχουν ειδικούς εμπειρογνώμονες που ασχολούνται με αυτό το θέμα - όπως π.χ. στη Βρετανία όπου ο David Halpern είναι ειδικός σύμβουλος του πρωθυπουργού για θέματα 'κοινωνικού κεφαλαίου'.

Συμβατικοί χάρτες της παγκόσμιας οικονομίας χωρίζουν τους μεγάλους παίκτες σε τρεις ομάδες: τις Ηνωμένες Πολιτείες και τους εταίρους της στη Συμφωνία Ελεύθερου Εμπορίου της Βόρειας Αμερικής, την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ), και την Ανατολική Ασία, που περιλαμβάνει την Ιαπωνία, τους τέσσερις «τίγρεις» (Νότια Κορέα, Ταϊβάν, Χονγκ Κονγκ και Σιγκαπούρη) και τη Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας. Αυτή η τρίπτυχη γεωγραφία λέγεται ότι αντιστοιχεί στην προσέγγιση της πολιτικής οικονομίας: στον ένα πόλο βρίσκονται οι νέες βιομηχανικές οικονομίες της Ασίας, οι οποίες έχουν στηριχθεί σε μεγάλο βαθμό στην βιομηχανική πολιτική με σκοπό η τελευταία να καθοδηγήσει την ανάπτυξή τους, ενώ στο άλλο άκρο βρίσκονται στις Ηνωμένες Πολιτείες, με τη δέσμευσή τους στο φιλελευθερισμό της ελεύθερης αγοράς. Η Ευρώπη, με εκτεταμένες πολιτικές κοινωνικής πρόνοιας βρίσκεται κάπου στο ενδιάμεσο. Σε κάθε μία από αυτές τις περιοχές συναντούμε διαφορετικές σχέσεις μεταξύ των μελών της κάθε κοινωνίας, διαφορετικό βαθμό συνεργασίας και συμμετοχής σε ομάδες και δίκτυα, δηλαδή διαφορετικό κοινωνικό κεφάλαιο.

Μελέτες που έχουν γίνει από την Παγκόσμια Τράπεζα και άλλους οργανισμούς δείχνουν ότι το κοινωνικό κεφάλαιο και ιδιαίτερα η εμπιστοσύνη έχει σημαντικές επιπτώσεις στην παραγωγική δομή και στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Πολλοί μάλιστα υποστηρίζουν ότι έχει μεγαλύτερες επιπτώσεις στους ρυθμούς ανάπτυξης από ότι η παιδεία (Μηλιός 2008). Αυτό το γεγονός εξηγεί τις οικονομικές επιδόσεις χωρών υψηλής κοινωνικής εμπιστοσύνης, όπως οι σκανδιναβικές, οι «τίγρεις» της Νοτιοανατολικής Ασίας και η Κίνα. Το κοινωνικό κεφάλαιο και η εμπιστοσύνη, αναφέρουν οι ερευνητές (Fukuyama 1999, Halpern 2005), αποτελούν το γράσο στους τροχούς της οικονομίας, επιταχύνοντας τη ροή της πληροφόρησης και μειώνοντας το κόστος συναλλαγής. Στις αγορές όπου δεν υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ συμβαλλομένων, οι συναλλαγές καθυστερούν από το φόβο ανάληψης ρίσκου και από τις πολύπλοκες νομικές διαδικασίες, και η οικονομία επιβραδύνει. Ανάλογες είναι και οι επιπτώσεις στην εκπαίδευση και την εγκληματικότητα. Έρευνες από τις ΗΠΑ και τη Βρετανία δείχνουν ότι σε περιοχές όπου υπάρχει μεγάλη ενασχόληση με τα κοινά από τους κατοίκους και

υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης, τα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις στα σχολεία. Παράλληλα, περιοχές όπου επικρατεί μεγάλος βαθμός κοινωνικής συνεκτικότητας και εμπιστοσύνης παρουσιάζουν χαμηλότερους δείκτες βίας και εγκληματικότητας (Halpern 2001). Ακόμα και η υγεία επηρεάζεται από το κοινωνικό κεφάλαιο. Η μακροβιότητα και η ψυχική υγεία επηρεάζονται από το μέγεθος και την ποιότητα των κοινωνικών δικτύων. Όπως αναφέρει ο Halpern (2005), μια έρευνα στις ΗΠΑ έδειξε ότι οι άνδρες και οι γυναίκες που ήταν κοινωνικά απομονωμένοι είχαν πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες να πεθάνουν μέσα στα επόμενα έτη σε σχέση με αυτούς που είχαν ισχυρότερους κοινωνικούς δεσμούς.

Επίσης, το κοινωνικό κεφάλαιο σχετίζεται με τη δυνατότητα συλλογικής δράσης και τη διαχείριση των εξωτερικοτήτων που προκαλούν τα ημιδημόσια αγαθά και υπηρεσίες. Όταν τα περιουσιακά δικαιώματα δεν μπορούν να ορισθούν επακριβώς εμφανίζονται προβλήματα και αναποτελεσματικότητες στην κατανομή των πόρων (Varian 2006). Κοινότητες με υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τέτοια ζητήματα, διαμορφώνοντας θεσμούς που μειώνουν (ή, καλύτερα, εσωτερικοποιούν σε ένα βαθμό) τις εξωτερικότητες και γνωρίζοντας ευημερία και ανάπτυξη (Rothstein and Stolle 2008). Η μελέτη του κοινωνικού κεφαλαίου περιέχει μία υποδειγματική συνεργασία μεταξύ ιδιωτικού και δημόσιου τομέα κυρίως όταν αποφέρει πολλαπλές ωφέλειες χωρίς να επιβαρύνει καμία κοινωνική ομάδα (ικανοποίηση κριτηρίου Pareto) και στηρίζεται στις σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Επίσης, μεταφέρει ενέργειες από μικρό σε μεγάλο επίπεδο οικονομικής δραστηριότητας. Η μελέτη του κοινωνικού κεφαλαίου γίνεται με κριτήρια θεσμικά και αναπτυξιακά για την κοινωνία μέσα από τις *οικονομίες συνέργειας*, τις *οικονομίες σκοπού* και τελικά τις *οικονομίες κλίμακας* που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της. Οι *οικονομίες συνέργειας* και οι *οικονομίες σκοπού* θα προκαλέσουν τις *οικονομίες κλίμακας* που δημιουργεί το κοινωνικό κεφάλαιο και την επέκτασή της μέγιστης κοινωνικής ευημερίας.

Σε πιο μικρό επίπεδο, έρευνες έχουν δείξει ότι το κοινωνικό κεφάλαιο συμβάλει θετικά στην αύξηση της παραγωγικότητας και την επιτυχία μιας επιχείρησης (Nahapiet and Ghoshal 1998, Leana and Van Buren, 1999). Η επιρροή του αυτή αφορά τόσο τη λειτουργία της επιχείρησης όσο και τις σχέσεις της με τις άλλες. Στο εσωτερικό της επιχείρησης, το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να μειώσει το κόστος των συναλλαγών διευκολύνοντας τη ροή πληροφοριών και έτσι τη δημιουργία και συσσώρευση της γνώσης (Burt 2000) αλλά και τη βελτίωση της δημιουργικότητας των ανθρώπων της (Perry-Smith and Shalley 2003). Στις σχέσεις της με τις άλλες επιχειρήσεις, το ισχυρό κοινωνικό κεφάλαιο αυξάνει τις πιθανότητες δημιουργίας και επιτυχίας συνεργιών και έτσι την πρόσβαση σε πόρους και αγορές (Koka and Prescott 2002, Hitt et al 2002).

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Το διδακτικό σενάριο εντάσσεται στο πλαίσιο του μαθήματος 'Έρευνα & Πειραματισμός' – Τεχνολογία Γ' Γυμνασίου. Μέσα από την εμπειρική έρευνα, αναδεικνύεται ο

πολυδιάστατος χαρακτήρας και η δυναμική φύση του κοινωνικού κεφαλαίου. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να μελετήσει την έννοια και σημασία του κοινωνικού κεφαλαίου στην τοπική οικονομία. Σε αυτό το πλαίσιο, η έρευνα στοχεύει:

- στην διαμόρφωση μια μεθοδολογίας για την βέλτιστη μέτρηση του κοινωνικού κεφαλαίου σε τοπικό και επιχειρησιακό επίπεδο,
- στη διερεύνηση των προσδιοριστικών συνιστωσών του κοινωνικού κεφαλαίου και στην αποτίμηση των παραγόντων που συμβάλλουν στη δημιουργία, ανάπτυξη και μεταβολή του κοινωνικού κεφαλαίου,
- στην διερεύνηση της σχέσης μεταξύ θεσμών και κοινωνικού κεφαλαίου
- και στην αποτίμηση της σημασίας του κοινωνικού κεφαλαίου στην τοπική κοινωνία και οικονομία, τόσο συνολικά όσο και κατά περίπτωση, εξετάζοντας διάφορους παραγωγικούς κλάδους, φορείς και οργανώσεις της οικονομίας (π.χ. δημόσια διοίκηση, εκπαίδευση, επιχειρήσεις, κτλ.).

Μεθοδολογία

Τα βήματα που θα ακολουθήσει η ερευνητική ομάδα για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού είναι τα ακόλουθα:

1. Βιβλιογραφική τεκμηρίωση με την χρήση διαδικτυακών βάσεων δεδομένων. Στο στάδιο αυτό θα γίνει η διερεύνηση και τεκμηρίωση της έννοιας του κοινωνικού όπως έχει αναπτυχθεί και χρησιμοποιηθεί από την οικονομική αλλά και άλλες συναφείς επιστήμες.
2. Θεωρητική διαμόρφωση και ανάπτυξη μεθοδολογίας με ηλεκτρονική αρχειοθέτηση των πληροφοριών. Στο στάδιο αυτό θα προσπαθήσουμε να διαμορφώσουμε έναν αναλυτικό ορισμό της έννοιας και να διαμορφώσουμε ένα μεθοδολογικό πλαίσιο για την αποτίμηση και μέτρησή της σε διάφορα μικρο-επίπεδα (τοπικό, επιχειρησιακό).
3. Εμπειρική διεύρυνση μέσω ηλεκτρονικής διακίνησης ερωτηματολογίου σε τυχαίο πληθυσμό ερωτώμενων. Στο στάδιο αυτό θα προσπαθήσουμε να αποτιμήσουμε την αξία που δημιουργεί το κοινωνικό κεφάλαιο σε επίπεδο κοινότητας (πόλη, συνοικία) ή ομάδας (οργάνωση, επιχείρηση). Για το σκοπό αυτό, θα μελετήσουμε το κοινωνικό κεφάλαιο σε συγκεκριμένες περιοχές ή συλλογικότητας και θα το συνδέσουμε με την επίδοση και ευημερία τους.

Στο ίδιο πλαίσιο θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε την σχέση του κοινωνικού κεφαλαίου με τα θεσμικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας και την ικανότητα των ατόμων για συλλογική δράση, συνεργασία, δημιουργικότητα και ευημερία.

Γενικά, σκοπός μας είναι η συμβολή στην τρέχουσα επιστημονική συζήτηση, επιχειρώντας να διερευνηθεί το θέμα σε βάθος τόσο θεωρητικά, συνθέτοντας ένα κατάλληλο εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο, όσο και εμπειρικά, με τη διεξαγωγή έρευνας σε περιπτώσεις μικρο-οικονομικής κλίμακας (πόλη, συνοικία, φορέας, οργάνωση ή

επιχείρηση) για βελτίωση και ολοκλήρωση του μοντέλου μας και εφαρμογή αυτής της γνώσης στην διαμόρφωση αρχών και πολιτικών.

Βιβλιογραφία

- Bebbington, A. and Perreault, T. (1999). *Social Capital, Development and Access to Resources in Highland Ecuador*. *Economic Geography*, 75(4), 395-418.
- Beugelsdijk, J. (2008). *Trust, Institutions and the Generally Speaking Question: A reply to Uslander*. *Cambridge Journal of Economics*, 32, 633-638.
- Bourdieu P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bourdieu P. (1986). *The Forms of capital*. In Richardson, J.G. (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Breuer, J.B, Boucher J. and McDermott J. (2009). *Trust and the Distribution of Caution*. Department of Economics, University of South Carolina, Columbia, SC 29208, mimeo.
- Bullen, P. and Onyx, J. (1998). *Measuring Social Capital in Five Communities in NSW: An analysis*. University of Technology, Sydney, Centre for Australian Community Organisations and Management (CACOM).
- Bullen, P. and Onyx, J. (2005). *Measuring social capital in five communities in NSW: A practitioner's guide*. Management Alternatives Pty Limited.
- Burt, R. S. (2000). *The network structure of social capital*". In Sutton, R. and Sta., B.Y. (eds) *Research in Organizational Behavior*. Greenwich, CT: JAI Press, 345-423.
- Coleman, J.S. (1988). *Social capital in the creation of human capital*. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Falk, I. and Harrison, L. (1998). *Indicators of Social Capital: Social Capital as the Product of Local Interactive Learning Processes*. Centre for Research and Learning in Regional Australia.
- Field, J. (2003). *Social capital*. New York: Routledge.

Εκπαιδευτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε. Πνευματικά δικαιώματα και λογοκλοπή κατά την ανάθεση εργασιών στο μάθημα της βιολογίας

Χρυσόστομος Αναστασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.04 , Διδάκτορας Βιολογίας, anachrysos@yahoo.com

Περίληψη

Στις μέρες μας παρατηρείται σε μαθητές το φαινόμενο της λογοκλοπής και της παραβίασης των πνευματικών δικαιωμάτων. Λόγω της ευκολίας διάχυσης της πληροφορίας μέσω του διαδικτύου, η λογοκλοπή έχει λάβει ανεξέλεγκτες διαστάσεις και θεωρείται μάλιστα της εποχής. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη εργαλείων εντοπισμού τέτοιων φαινομένων. Το παρόν σενάριο δίνει στους μαθητές το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη και προβληματισμό και διαμορφώθηκε με διδακτικές προσεγγίσεις που στοχεύουν στην πρόκληση του ενδιαφέροντος τους για το φαινόμενο της λογοκλοπής και την αποδοχή των κανόνων της πνευματικής ιδιοκτησίας-πνευματικών δικαιωμάτων των δημιουργών, κατά την ανάθεση εργασιών στο μάθημα της Βιολογίας. Η χρήση πηγών και πληροφοριών που προστατεύονται από πνευματικά δικαιώματα, τονίζεται στη διδασκαλία ώστε οι μαθητές να εξασκηθούν στην αναφορά της πηγής της πληροφορίας που χρησιμοποιούν κάθε φορά, αποφεύγοντας τη λογική της αντιγραφής και επικύλισης και της χρήσης της παράφρασης που δίνει στο κείμενο την εντύπωση της πρωτοτυπίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Πηγές, πληροφορία, πνευματικά δικαιώματα, λογοκλοπή

Το διδακτικό αντικείμενο του σεναρίου

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Πρόκειται για σενάριο Βιολογίας που απευθύνεται σε μαθητές της Β΄ Λυκείου και Γ΄ Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών

Οι μαθητές πιθανόν στη διάρκεια της βασικής υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, κατά την υλοποίηση εργασιών που τους είχαν ανατεθεί, να έχουν έρθει σε επαφή με τους όρους πηγές και πνευματικά δικαιώματα. Χειρίζονται τον Η/Υ, περιηγούνται στο διαδίκτυο με άνεση και είναι εξοικειωμένοι στην αναζήτηση πληροφοριών.

Διάρκεια

Για την υλοποίηση του σεναρίου απαιτείται μία διδακτική ώρα.

Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Η ανάπτυξη του σεναρίου ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Βιολογίας της Β' Λυκείου και της Γ' Λυκείου Θετικής Κατεύθυνσης. Το παρόν σενάριο βασίζεται σε προτεινόμενη εργασία για τη Δαρβινική Θεωρία της εξέλιξης μέσω της φυσικής επιλογής, στην ενότητα Εισαγωγή του Κεφαλαίου 3-Εξέλιξη.

Εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών

Οι εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών που αξιοποιήθηκαν στο σενάριο, για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων ώστε να αντιμετωπιστούν έγκαιρα, συνέπεσαν με παρανοήσεις από τη βιβλιογραφία λόγω περιορισμένης πληροφόρησης και διδακτικών παρεμβάσεων του παρελθόντος. Διαμορφώθηκαν επίσης μέσω των προηγούμενων εμπειριών που αυτοί διέθεταν (Σκούρας, 2004· Lazarowitz & Lieb, 2006· Driver, 2008). Οι εναλλακτικές αντιλήψεις έχουν να κάνουν με το ότι οι μαθητές:

1. Θεωρούν ότι η ιδιοποίηση ξένων πνευματικών δικαιωμάτων δεν είναι κάτι παράνομο.
2. Θεωρούν δε θα κατηγορηθούν για λογοκλοπή όταν παρουσιάσουν ως δικές τους ιδέες ή εργασίες ιδέες και εργασίες άλλων χωρίς την συγκατάθεσή τους.
3. Δεν αντιλαμβάνονται ότι η μερική αντιγραφή αυτούσιων φράσεων από κάποια πηγή όταν εισάγονται ως μέρος εργασίας χωρίς την αντίστοιχη αναφορά (παραπομπή) στην πηγή προέλευσης δεν είναι νόμιμη.

Στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου

Γνωστικοί και μαθησιακοί στόχοι

1. Ανάλυση και επεξεργασία πληροφοριών
2. Κατανόηση εννοιών «πνευματικά δικαιώματα» και «λογοκλοπή»
3. Κατανόηση πρότυπων κειμένων

Στόχοι ανάπτυξης δεξιοτήτων

1. Καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων και λήψης αποφάσεων
2. Ανάπτυξη κριτικής προσέγγισης στο διαδίκτυο
3. Ανάπτυξη σεβασμού για τα πνευματικά δικαιώματα και υιοθέτηση στάσεων αποφυγής της λογοκλοπής
4. Ενίσχυση της επιχειρηματολογίας και παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας

Στόχοι σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ

1. Αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο
2. Εξοικείωση και χρήση εφαρμογών των νέων τεχνολογιών και της πληροφορικής που αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία
3. Εξοικείωση με εργαλεία ανίχνευσης της λογοκλοπής

Υλικοτεχνική υποδομή- διδακτικό υλικό

Υλικοτεχνική υποδομή

Το διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε ώστε να πραγματοποιείται στο σχολικό εργαστήριο πληροφορικής, με υπολογιστές συνδεδεμένους στο διαδίκτυο και αριθμό ίσο με τον αντίστοιχο των μαθητικών ομάδων (12), καθώς και ενός βιντεοπροβολέα. Οι ψηφιακοί πόροι περιλάμβαναν πληροφορίες από διαδικτυακές πηγές ενώ αξιοποιήθηκε και το εργαλείο Plagiarism Checker. Εναλλακτικά, αν δεν υπάρχουν οι δυνατότητες που προαναφέρονται, το διδακτικό σενάριο μπορεί να πραγματοποιηθεί σε αίθουσα διδασκαλίας με την αξιοποίηση ενός Η/Υ και διαδραστικού πίνακα/βιντεοπροβολέα.

Διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό περιλαμβάνει παρουσίαση του φαινομένου της λογοκλοπής από διαδικτυακές πηγές και φύλλο εργασίας.

Περιγραφή και δραστηριότητες υλοποίησης σεναρίου

Οργάνωση της τάξης

Με παρότρυνση του εκπαιδευτικού, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες 2-3 ατόμων σε έναν υπολογιστή, γιατί μεγαλύτερος αριθμός περιορίζει τη δραστηριότητα τους. Τα μέλη κάθε ομάδας συζητούν μεταξύ τους και υλοποιούν τις προτεινόμενες δραστηριότητες του ηλεκτρονικού φύλλου εργασίας.

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Το διδακτικό σενάριο δομείται με βάση τον εποικοδομητισμό, προκαλώντας γνωστική σύγκρουση με εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών και αναπροσαρμογή των νοητικών σχημάτων που αυτοί διαθέτουν (Σολομωνίδου, 2006). Το σενάριο βασίζεται και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες που υιοθετούν τη συνεργατική μάθηση συμβάλλοντας στην αυθόρμητη έκφραση γνώμης, στον σεβασμό της διαφορετικής άποψης, στην ενίσχυση της επικοινωνίας και της συλλογικότητας (Tanner et al., 2003 · Στυλιάρης, & Δήμου, 2005). Αξιοποιείται και η καθοδηγούμενη διερευνητική μέθοδος, με βασικό συστατικό της την ύπαρξη προβλήματος και χαρακτηριστικό μέσο το διάλογο (Ματσαγγούρας 1998· Βαϊνάς, Βλάσση, & Καραλιώτα, 2007). Αυτή προάγει την ενεργητική μορφή μάθησης επιτρέποντας στους μαθητές την ουσιαστική διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας αφού επεξεργάζονται λογισμικά, μελετούν πηγές, ανταλλάσσουν απόψεις, στέκονται κριτικά απέναντι σε ζητήματα, εξάγουν ανοιχτά συμπεράσματα. Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία συντονίζοντας και καθοδηγώντας.

Η διδακτική παρέμβαση αξιοποιεί τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) γιατί μετατρέπουν το κλασσικό εκπαιδευτικό περιβάλλον σε διασκεδαστικό,

συμβάλλοντας στην πρόκληση μεγαλύτερου ενδιαφέροντος και εστίασης της προσοχής των μαθητών (Depover, Karsenti, & Κόμης, 2010). Η εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιείται στο σενάριο είναι η συζήτηση με καταιγισμό (Στυλιαράς, & Δήμου, 2005) που εξασφαλίζει υψηλό βαθμό συμμετοχής, αξιοποιεί τη δημιουργικότητα και τις εμπειρίες των μαθητών, βοηθάει στην ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης και κριτικής σκέψης. Επιμέρους τεχνικές που αξιοποιούνται είναι επίσης η επίλυση προβλήματος και ο σχολιασμός πρωτογενούς ψηφιακού υλικού.

Φύλλο Εργασίας

Το σενάριο αποτελείται από ένα φύλλο εργασίας που λειτουργεί ως ερέθισμα για το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος, ως μέσο αναδόμησης και ανάδειξης των ιδεών των μαθητών και ως μέσο ελέγχου και ανατροφοδότησης σχετικά με την εμπέδωσης της γνώσης και ως μέσο αξιολόγησης της διαδικασίας.

Δραστηριότητες υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου στην τάξη

Το εκπαιδευτικό σενάριο υλοποιείται μέσω ενός συνόλου δραστηριοτήτων, στις οποίες της εννοιολογικής αλλαγής προηγείται η γνωστική σύγκρουση.

Στάδιο 1: Ερεθίσματα – Προσανατολισμός (διάρκεια 2 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός εισάγει για συζήτηση τις έννοιες διαδίκτυο, πληροφορία, «πνευματική ιδιοκτησία» και «λογοκλοπή», χρησιμοποιώντας ως αφορμή την υποβολή ερωτημάτων σχετικά με το Copyright που υπάρχει στις ιστοσελίδες και αφορά στα πνευματικά δικαιώματα ή για το αν είναι ελεύθερη η αντιγραφή στο διαδίκτυο. Αυτό αποσκοπεί στην προβληματοποίηση του προς διδασκαλία φαινομένου και στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

Στάδιο 2: Ανάδειξη Ιδεών (διάρκεια 3 λεπτά)

Οι μαθητές στις ομάδες τους ανακαλούν γνώσεις, συζητούν, διατυπώνουν τις απόψεις τους (ανάδειξη ιδεών, παρανοήσεων και εναλλακτικών ιδεών) σαν υποθέσεις προς έλεγχο, τις οποίες στη συνέχεια επαληθεύουν ή απορρίπτουν. Παράλληλα εκφράζονται και απορίες. Ο εκπαιδευτικός ακούει αμέτοχος τις συζητήσεις τους. Καταγράφει τις απαντήσεις των μελών της κάθε ομάδας που είναι σχετικές με τις έννοιες «πνευματική ιδιοκτησία» και «λογοκλοπή» και τις ομαδοποιεί όπου είναι δυνατόν προβαίνοντας σε μια πρώτη διερεύνηση των ιδεών τους.

Στάδιο 3: Αναδόμηση Ιδεών (διάρκεια 15 λεπτά)

Στο θεωρητικό μέρος του σεναρίου ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον βιντεοπροβολέα πληροφορίες από τη βικιπαίδεια για την πνευματική ιδιοκτησία και τη λογοκλοπή. Η παρουσίαση των πληροφοριών φέρνει τους μαθητές σε γνωστική σύγκρουση με τις εσφαλμένες αντιλήψεις τους, προκαλώντας την αναδόμησή τους.

Στάδιο 4: Εμπέδωση Ιδεών και Ανατροφοδότησης της κατανόησης (διάρκεια 10 λεπτά)

Οι ομάδες μεταβαίνουν στην ιστοσελίδα του κέντρου πληροφόρησης του ΑΠΘ, για να αντλήσουν πληροφορίες για το θέμα. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα τις απαντήσεις των ομάδων από την αναζήτηση δεδομένων που σχετίζονται με τις έννοιες «πνευματική ιδιοκτησία» και «λογοκλοπή» και γίνεται σύγκριση αυτών με τις αρχικές απαντήσεις. Ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα γίνεται ανακεφαλαίωση των εννοιών που προέκυψαν από τη διδασκαλία, η οποία είναι απαραίτητη καθώς συστηματοποιεί και εμβαθύνει τη μάθηση ενώ υλοποιούνται και οι στόχοι που είχαν τεθεί.

Στάδιο 5: Αξιολόγηση- Συζήτηση (διάρκεια 15 λεπτά)

Οι μαθητές υλοποιούν τη δραστηριότητα αναζήτησης κειμένου λογοκλοπής (ο τίτλος της εργασίας που τους έχει ανατεθεί) με το εργαλείο Plagiarism Checker. Το συγκεκριμένο διαδικτυακό εργαλείο είναι δωρεάν έως 3 αναζητήσεις ενώ για περισσότερες απαιτείται απλή εγγραφή του χρήστη. Οι αναζητήσεις και τα αποτελέσματα καταγράφονται από κάθε ομάδα στο Φύλλο Εργασίας (παρατίθεται στο παράρτημα). Στη συνέχεια οι ομάδες κάνουν παρουσίαση της εργασίας τους στην ολομέλεια. Ακολουθεί συζήτηση και αποτίμηση της δράσης (συμπεράσματα).

Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός με την υποβολή ερωτήσεων στους μαθητές διαπιστώνει τον βαθμό κατανόησης και κατάκτησης του μαθησιακού αντικειμένου και φυσικά το βαθμό επίτευξης των στόχων (γνωστικών, δεξιοτήτων και στάσεων). Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου επιτυγχάνεται κυρίως με την ανάλυση του προφορικού λόγου των μαθητών (ανακοινώσεις, συζητήσεις που αναπτύσσονται κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης). Στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μπορεί επίσης να συμβάλει η εξέταση του γραπτού τους λόγου (καταγραφές μαθητών στο φύλλο εργασίας).

Βιβλιογραφία

- Βαϊνός, Δ., Βλάσση, Μ., & Καραλιώτα, Α. (2007). *Εφαρμογή της καθοδηγούμενης διερευνητικής μεθόδου κατά τη διδασκαλία μιας εργαστηριακής άσκησης χημείας (αντιδράσεις απλής αντικατάστασης)*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://kodipheet.chem.uoi.gr/fifth_conf/pdf_synedriou/teyxos_B/3_didakt_didask_xhm/8_XHM-06telikiF.pdf (ημερομηνία τελευταίας προσπέλασης 28/2/2020).
- Depover, C., Karsenti, T., & Κόμης, Β. (2010). *Διδασκαλία με χρήση της τεχνολογίας. Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Driver, R. (2008). *The Pupil as Scientist?* Open University Press: Maidenhead UK.

Lazarowitz, R., & Lieb, C. (2006). Formative assessment pre-test to identify college students' prior knowledge, misconceptions and learning difficulties in Biology. *Int J Sci Math Educ* 4:741–762

Ματσαγγούρας Η. (1998), Στρατηγικές Διδασκαλίας, τομ. Β', Αθήνα : Gutenberg

Σκούρας, Ζ. (2004). *Φιλοσοφία και Σύγχρονες τάσεις της Βιολογίας*. University Studio Press

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία: Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Στυλιάρης, Γ., και Δήμου, Β. (2005). *Διδακτική της πληροφορικής : πληροφορική στη γενική και ειδική αγωγή – η συμβολή του διαδικτύου και του web 2.0* - Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Tanner, K., Chatman, L., Allen, D. (2003). Approaches to cell biology teaching: cooperative learning in the science classroom-beyond students working in groups.

Λογοκλοπή (n.d.). Διαθέσιμη παρουσίαση στον δικτυακό τόπο της ψηφιακής εγκυκλοπαίδειας Wikipedia: <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%BF%CF%80%CE%AE> (ημερομηνία τελευταίας προσπέλασης 21/4/2020)

Πνευματικά δικαιώματα, Λογοκλοπή (n.d.). Διαθέσιμη παρουσίαση στον δικτυακό τόπο της ψηφιακής εγκυκλοπαίδειας Wikipedia: <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%BF%CF%80%CE%AE> (ημερομηνία τελευταίας προσπέλασης 21/4/2020)

Πνευματική ιδιοκτησία (n.d.). Διαθέσιμη παρουσίαση στον δικτυακό τόπο της βιβλιοθήκης και κέντρου πληροφόρησης Α.Π.Θ.: <https://www.lib.auth.gr/el/%CF%80%CE%BD%CE%B5%CF%85%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%BF%CF%80%CE%AE> (ημερομηνία τελευταίας προσπέλασης 21/4/2020)

Φύλλο εργασίας

Τμήμα:

Όνομα ομάδας:

Μέλη ομάδας:

Ημερομηνία:

1. Γνωρίζετε για ποιο λόγο στο διαδίκτυο υπάρχει το copyright σε έργα, ανεξάρτητα από τη μορφή με την οποία εκφράζονται (άρθρα, δοκίμια, φωτογραφίες, τραγούδια κ.λπ);
2. Να αναζητήσετε στο εργαλείο Plagiarism Checker το κείμενο που αφορά το έργο του Κάρολου Δαρβίνου : «Θεωρία της εξέλιξης μέσω της φυσικής επιλογής» (στη μηχανή αναζήτησης Bing-ακριβής αναζήτηση). Πόσα είναι τα αποτελέσματα που προκύπτουν;
3. Ελέγξτε τις σελίδες των αποτελεσμάτων:
 - α) υπάρχουν ιστοσελίδες στις οποίες δεν αναφέρεται το όνομα του συγγραφέα;
 - β) υπάρχουν αποτελέσματα που είναι άσχετα με την αναζήτησή σας;
 - γ) υπάρχουν αποσπάσματα που επαναλαμβάνονται αυτούσια σε ιστοσελίδες;
4. Καταγράψετε τα αποτελέσματά σας στον πίνακα και ανακοινώστε τα στην τάξη:

***Πίνακας:** Αποτελέσματα αναζήτησης κειμένου*

Μηχανή αναζήτησης	Αποτελέσματα	Χωρίς αναφορά στον συγγραφέα	Άσχετα αποτελέσματα	Επαναλαμβανόμενα αποσπάσματα
Bing				

Καταγράψετε στα συμπεράσματά σας προτεινόμενους τρόπους αντιμετώπισης και αποφυγής της λογοκλοπής.

**Ζακ Πρεβέρ, Βγαίνοντας από το σχολείο.
Σενάριο διδασκαλίας με Τ.Π.Ε. στη Λογοτεχνία Β΄ Γυμνασίου**

Κολοβελώνη Γεωργία
Φιλολόγος, Μ.Εδ., ΜΑ, Επιμορφώτρια Τ.Π.Ε., georgia-k@sch.gr

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο το οποίο παρουσιάζεται στην παρούσα εισήγηση επιχειρεί να φέρει τους μαθητές σε μια πρώτη επαφή με την ποίηση του Ζακ Πρεβέρ, μέσα από μια διαδικασία διερευνητικής και εποικοδομητικής μάθησης. Αξιοποιώντας τις Τ.Π.Ε. με τρόπο που επιτρέπει να αναδειχτούν συστατικά χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού κειμένου, οι μαθητές πειραματίζονται με το κείμενο, προσεγγίζοντας την ποιητική του με τρόπους που δεν είναι πάντα εφικτοί με τα συμβατικά μέσα. Αξιοποιούν την Τέχνη, αναζητώντας πρόσφορο πεδίο έκφρασης της δημιουργικότητάς τους. Χρησιμοποιούν τα πολυμέσα για να κατασκευάσουν πολυτροπικά κείμενα, μεταφέροντας έτσι τους γλωσσικούς τρόπους του κειμένου σε άλλους σημειωτικούς πόρους. Μέσα από ασκήσεις δημιουργικής γραφής, συνομιλούν με τον ποιητή, αλλά και με το δικό τους παρόν, παράγοντας τον προσωπικό τους λόγο και ενθαρρύνονται να εκφραστούν δημιουργικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Ζακ Πρεβέρ, Ποίηση, Τέχνη, Τ.Π.Ε., πολυτροπικά κείμενα, δημιουργική γραφή.

Ταυτότητα σεναρίου

Ο τίτλος του σεναρίου είναι «Ζακ Πρεβέρ, Βγαίνοντας από το σχολείο. Σενάριο διδασκαλίας με Τ.Π.Ε. στη Λογοτεχνία Β΄ Γυμνασίου». Αναφέρεται στην ενότητα Ταξιδιωτικά κείμενα της Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου και η διάρκειά του είναι 8 ώρες.

Προϋποθέσεις υλοποίησης

Προϋποθέσεις υλοποίησης του σεναρίου είναι η εξοικείωση των μαθητών με εργασία σε ομάδες, η εξοικείωση με αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο και οι γνώσεις χειρισμού επεξεργαστή κειμένου και λογισμικού παρουσιάσεων.

Σύντομη περιγραφή

Οι μαθητές διαβάζουν το ποίημα και επιχειρούν το δικό τους φανταστικό ταξίδι έξω από το σχολείο. Έρχονται σε μια πρώτη επαφή με το ρεύμα του υπερρεαλισμού και ειδικότερα με υπερρεαλιστικές ποιητικές εικόνες. Προτείνουν, ανά ομάδες, μια δική τους ανάγνωση του ποιήματος, αξιοποιώντας την τέχνη της ζωγραφικής, μεταφέροντας έτσι τους γλωσσικούς τρόπους του κειμένου σε άλλους σημειωτικούς πόρους. Προβληματίζονται για τα χαρακτηριστικά του σχολείου σε παλιότερες εποχές, αλλά και για τον ρόλο του στη σύγχρονη εποχή. Τέλος, ασκούνται στη δημιουργική γραφή

και ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν τα δικά τους ποιήματα, παράγοντας τον προσωπικό τους λόγο.

Στόχοι

Παιδαγωγικοί

- Να καλλιεργήσουν οι μαθητές αναλυτική και συνθετική ικανότητα.
- Να εκτιμήσουν μέσα από τη δράση τους σε ομάδες την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης.
- Να εξοικειωθούν με νέους τρόπους διδακτικής προσέγγισης και μαθησιακής διαδικασίας.
- Να αναπτύξουν ερευνητικές δεξιότητες, μέσα από την κριτική συνανάγνωση κειμένων και εικόνων, υιοθετώντας έναν πιο ενεργητικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, με το να οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση.

Γνωστικοί

- Να έρθουν σε επαφή με το έργο του ποιητή και να γνωρίσουν κάποια χαρακτηριστικά της τεχνικής και του περιεχομένου της ποίησής του.
- Να γνωρίσουν χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού στην ποίηση.
- Να αναδειχτεί η ρευστότητα του κειμένου και ο παιγνιώδης χαρακτήρας της λογοτεχνικής γραφής.
- Να απολαύσουν οι μαθητές αισθητικά τα ποιήματα και να τα προσεγγίσουν με τον προσωπικό τους τρόπο.
- Να έρθουν σε επαφή με την τέχνη της ζωγραφικής και να ασκηθούν στην κριτική ανάγνωση των έργων.
- Να κινητοποιήσουν τη δημιουργική τους φαντασία και να ενθαρρυνθούν, ώστε να εκφραστούν λογοτεχνικά, δημιουργώντας το δικό τους ποίημα.
- Να ασκηθούν στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και πολυτροπικών κειμένων.

Ως προς τις Τ.Π.Ε.

- Να μάθουν να αξιοποιούν το Διαδίκτυο ως πηγή άντλησης πληροφοριών.
- Να μάθουν να ενσωματώνουν τις Νέες Τεχνολογίες στις εργασίες τους και να χρησιμοποιούν λογισμικά εργαλεία παραγωγής γραπτού λόγου που καλλιεργούν τον ψηφιακό γραμματισμό.
- Να αξιοποιήσουν με δημιουργικό τρόπο τις δυνατότητες του λογισμικού παρουσιάσεων και να ασκηθούν στη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Θεωρητικό πλαίσιο

Στον χώρο της διδακτικής της λογοτεχνίας το νέο στοιχείο που ενσωματώνεται τα τελευταία χρόνια στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών είναι το κοινό σημείο όλων των αναγνωστικών θεωριών, με προεξάρχουσες τη θεωρία της πρόσληψης και της

αισθητικής ανταπόκρισης των Jauss και Iser, το οποίο δεν είναι άλλο από τον δημιουργικό ρόλο του αναγνώστη ως νοηματοδότη του λογοτεχνικού κειμένου (Jauss, 1995· Holub, 2004). Χωρίς να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η στροφή προς τον αναγνώστη συνυπάρχει με άλλες προσεγγίσεις λιγότερο ή περισσότερο καινοτόμες (ιστορική, ποιητολογική, ερμηνευτική), οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή είτε σε παραδοσιακά είτε σε σύγχρονα διδακτικά πρότυπα, το ερώτημα που τίθεται είναι ποια είναι η θέση των Τ.Π.Ε. σ' αυτό το πλαίσιο και ποιος είναι ο ρόλος τους στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας.

Είναι γεγονός ότι οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν στη μεταβολή της έννοιας της λογοτεχνίας, δίνοντας έμφαση σε νέες μορφές κειμενικότητας και σε νέες αναγνωστικές πρακτικές. Ωστόσο, η συμβολή τους σ' αυτή τη μεταβολή δεν είναι μονοσήμαντη και οπωσδήποτε δεν εξαντλείται στις αλλαγές που επιφέρει η χρήση ενός νέου μέσου, εν προκειμένω της τεχνολογίας, δεδομένου ότι η λογοτεχνία ως κοινωνική λειτουργία επηρεάζεται από παράγοντες πιο σύνθετους και πολύπλοκους (Ακριτίδου, 2011).

Έχει ερευνητικά αποδειχτεί ότι η λογοτεχνία είναι το μάθημα που αντιστέκεται περισσότερο στη διδασκαλία με χρήση Τ.Π.Ε., καθώς αυτές αξιοποιούνται κυρίως για την ανασύσταση του ιστορικοφιλολογικού πλαισίου του κειμένου, κυρίως εξαιτίας του λογοκεντρικού χαρακτήρα του μαθήματος, με τα εργαλεία να προσαρμόζονται στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας (Νικολαΐδου, 2009 και 2011).

Ωστόσο, οι Τ.Π.Ε. μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τρόπο που επιτρέπει να αναδειχθούν συστατικά χαρακτηριστικά του κειμένου, επιτρέποντας στους μαθητές να πειραματιστούν με ποικίλες εκδοχές νοηματοδότησής του, δουλεύοντας έτσι πάνω στα κείμενα και προσεγγίζοντας την ποιητική τους με τρόπους που δεν είναι πάντα εφικτοί με τα συμβατικά μέσα. Επιπλέον, η αξιοποίηση των πολυμέσων για την κατασκευή πολυτροπικών κειμένων συνιστά ουσιαστική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., αφού έτσι μεταφέρονται οι γλωσσικοί τρόποι του λογοτεχνικού κειμένου σε άλλους σημειωτικούς πόρους, αναδεικνύοντας το ολιστικό μοντέλο πρόσληψης και παράστασης του κόσμου που κατασκευάζει η λογοτεχνία, και επιτρέποντας παράλληλα σε άλλα μέσα και άλλες τέχνες να συνομιλήσουν με το λογοτεχνικό κείμενο (Νικολαΐδου, 2009 και 2011). Οι μαθητές, συγχωνεύοντας γόνιμα τα στοιχεία του κειμένου με την εμπειρία τους, γίνονται κατά κάποιο τρόπο δημιουργοί του κειμένου, απολαμβάνοντας τα κείμενα μέσα από μια διαδικασία δημιουργικής ανάγνωσης, η οποία αποκτά το χαρακτήρα δημιουργίας και αναδημιουργίας και δεν περιορίζεται σε επανάληψη των λόγων που εκφέρουν άλλοι (Νέζη, 2000).

Διέξοδο στη φαντασία των μαθητών δίνουν, επίσης, και οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Στόχος δεν είναι, βέβαια, να μετατραπούν οι μαθητές σε συγγραφείς ή να δημιουργήσουν υψηλή λογοτεχνία, αλλά να προσεγγίσουν τη συγγραφική διαδικασία και να τους δοθεί η δυνατότητα να ανακαλύψουν και να ασκήσουν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες. Η δημιουργική γραφή έχει άμεση σχέση με την έννοια της δημιουργικότητας, αφού χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και φαντασία παρά από τυποποίηση σκέψεων (Brookes & Marshall, 2004). Υπό αυτή την

έννοια, αποτελεί χρήσιμο εργαλείο, το οποίο μπορεί να οδηγήσει προς μια νέα αντιμετώπιση του μαθήματος της λογοτεχνίας στο σχολείο, καθώς έχει ως στόχο να δημιουργήσει υποψιασμένους αναγνώστες, απελευθερώνοντας τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών, εξοικειώνοντάς τους με τη συγγραφική και αναγνωστική πράξη (Νικολαΐδου, 2016).

Είναι γεγονός ότι η δημιουργική γραφή συντελεί στην καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών. Παράλληλα, ενδυναμώνει την αυτοπεποίθησή τους και τους προσφέρει πολύπλευρη καλλιέργεια (Benton 1999; Harper, 2008), οδηγώντας στην ανάπτυξη αυτού που ο Οδυσσεάς Ελύτης (1987) ονόμαζε «ποιητική νοημοσύνη», επιτρέποντάς τους παράλληλα να δουν την ποίηση όχι ως ένα πολύπλοκο και ασυνήθιστο φαινόμενο, αλλά ως συστατικό της καθημερινής ζωής τους (Skelton, 2006). Είναι μια δημιουργική πρακτική η οποία συντελεί στην ανάπτυξη των μαθητών και όχι μόνο τους μυεί στα μυστικά της γραφής, αλλά τους κάνει πιο υποψιασμένους αναγνώστες (Dymoke, 2001).

Επιπλέον, η εμπλοκή της στη μαθησιακή διαδικασία και η διασύνδεσή της με καταστάσεις του παρόντος, ανοίγει δρόμο στο φαντασιακό, με τον ίδιο τρόπο που συμβαίνει με την εμπλοκή του θεάτρου στη διαδικασία μάθησης, όχι μόνο αποτελώντας μέσο ενεργοποίησης και απελευθέρωσης της φαντασίας του μαθητή, αλλά παρέχοντάς του την ευκαιρία (μέσα από τις δράσεις του στο θέατρο, μέσα από τον λόγο του στη γραφή), να ανασυνθέσει την πραγματικότητα που υπάρχει γύρω του, οδηγούμενος έτσι σ' αυτό το νέο επίπεδο, το φαντασιακό (Κουρετζής, 1990).

Ας σημειωθεί ότι κατά τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση υιοθετούνται μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες επιτρέπουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στις διδακτικές διαδικασίες, έτσι ώστε να ενθαρρύνονται να κατακτούν τη γνώση μέσα σε ένα πλαίσιο διερευνητικής και εποικοδομητικής μάθησης, σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως ο γνωστικός και κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές οικοδομούν τις γνώσεις τους συνεργατικά και αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, παράλληλα με την ανάπτυξη υψηλού επιπέδου γνωστικών ικανοτήτων, όπως οι μεταγνωστικές στρατηγικές, που παρέχουν τη δυνατότητα του ελέγχου της διαδικασίας της μάθησης από τους ίδιους (Σολομωνίδου, 2006). Έτσι, με θεωρητικό υπόβαθρο τον εποικοδομητισμό και την ανακαλυπτική διαδικασία (Bigge, 1997), τέτοιες διερευνητικές δραστηριότητες στοχεύουν τόσο στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, ώστε να καταστούν εγγράμματα υποκείμενα σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, όσο και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους.

Με βάση τις προαναφερθείσες θεωρητικές παραδοχές και με δεδομένο ότι το σχολείο οφείλει να ενισχύει, εκτός από τον κλασικό, και άλλες μορφές γραμματισμού, όπως ο ψηφιακός, αποφασίστηκε η εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης.

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση είναι σε συμφωνία με τους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας, όπως αυτοί ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που συνοδεύει το αντίστοιχο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές πρέπει να μπορούν, μεταξύ άλλων, να προσεγγίσουν το λογοτεχνικό κείμενο ως έργο τέχνης και αισθητικό φαινόμενο στενά δεμένο με την εποχή του, να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής γλώσσας, τον μεταφορικό και συμβολικό της χαρακτήρα και την αισθητική λειτουργία της, να κατακτήσουν την ικανότητα συναισθηματικής συμμετοχής, να ερμηνεύουν με δημιουργικό τρόπο τα λογοτεχνικά έργα, να ανακαλύψουν και να ασκήσουν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες.

Εργαλεία – πηγές που θα χρησιμοποιηθούν

Για την εκπόνηση του σεναρίου θα χρησιμοποιηθούν υπολογιστές με σύνδεση στο Διαδίκτυο (ένας ανά ομάδα), φυλλομετρητής, δικτυακοί τόποι, επεξεργαστής κειμένου, λογισμικό παρουσίασης, βιντεοπροβολέας και οθόνη προβολής, φύλλα εργασίας αποθηκευμένα στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή.

Μεθοδολογία διδασκαλίας

Θα ακολουθηθεί η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η συζήτηση.

Πορεία εργασίας

Α΄ Φάση (στην τάξη)

Παρέχονται πληροφορίες για τη διδακτική πορεία που θα ακολουθηθεί και για τους διδακτικούς στόχους. Γίνεται μια σύντομη αναφορά στον ποιητή και το έργο του και στον υπερρεαλισμό. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (μεικτές και ανομοιογενείς ομάδες των τεσσάρων ατόμων) και καθορίζονται οι ρόλοι των μελών κάθε ομάδας (χειριστής ηλεκτρονικού υπολογιστή, συντονιστής, γραμματέας). Ο εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει κατά την ανάθεση ρόλων, αλλά κάθε μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο που του ταιριάζει και που η ομάδα του αναγνωρίζει, ανάλογα και με το επίπεδο των τεχνολογικών δεξιοτήτων του. Ωστόσο, οι ρόλοι των μαθητών μπορεί να μην καθοριστούν σε αυστηρά πλαίσια, αλλά να υπάρχει εναλλαγή.

Β΄ Φάση (στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών)

Οι ομάδες εγκαθίστανται στους σταθμούς εργασίας. Εντοπίζουν τα φύλλα εργασίας, τα οποία η διδάσκουσα έχει ήδη εγκαταστήσει στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ, και επεξεργάζονται τα θέματα που τίθενται σε αυτά.

Αρχικά οι ομάδες καλούνται να επισκεφτούν τον δικτυακό τόπο <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL105/227/1670,5294/> και να διαβάσουν το ποίημα του Ζακ Πρεβέρ «Βγαίνοντας από το σχολείο». Στη συνέχεια

καλούνται, αξιοποιώντας τον επεξεργαστή κειμένου, να γράψουν ένα κείμενο απαντώντας σε ένα βασικό ερώτημα που θέτει το ποίημα: Στο ποίημα οι μαθητές βγαίνουν από το σχολείο τους και πραγματοποιούν ένα φανταστικό ταξίδι. Ποιες επιθυμίες, όνειρα και ανάγκες αποκαλύπτει η φυγή τους από την πραγματικότητα; Στόχος της άσκησης είναι προσωπική τους συμμετοχή στην ανάγνωση, πρόσληψη και ερμηνεία του κειμένου, η αυτενέργειά τους, η απόλαυση της αναγνωστικής διαδικασίας και η συνεργασία με τους συμμαθητές τους.

Επόμενο βήμα είναι μια πρώτη επαφή των μαθητών με το ρεύμα του υπερρεαλισμού. (Έχει ήδη προηγηθεί μια σύντομη αναφορά σ' αυτό από τη διδάσκουσα, κατά την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης). Οι μαθητές μεταβαίνουν στον δικτυακό τόπο της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq= και αναζητούν τον ορισμό του υπερρεαλισμού στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. Στη συνέχεια μεταβαίνουν στη σελίδα με τα διαδραστικά σχολικά βιβλία <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSB106/528/3496,14133/> του Ψηφιακού Σχολείου και διαβάζουν βασικές πληροφορίες για το ρεύμα του υπερρεαλισμού (Ενότητα Α, τέταρτη παράγραφος). Ειδικά για τις ποιητικές εικόνες στον υπερρεαλισμό, καλούνται να αντλήσουν πληροφορίες από την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (πέμπτο παράθεμα της σχετικής καταχώρισης). http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html?detail_s=83. Αφού διαβάσουν τα σχετικά κείμενα, καλούνται να επιλέξουν μία ή δύο εικόνες του ποιήματος που τους άρεσαν, τις οποίες θα χαρακτήριζαν ως υπερρεαλιστικές, και να αιτιολογήσουν αυτόν τον χαρακτηρισμό. Εξοικειώνονται έτσι με την έννοια της εικόνας στον υπερρεαλισμό, μελετώντας παράλληλα και αποτιμώντας το πλήθος των εικόνων που έχουν κυρίαρχη θέση στο ποίημα.

Στη συνέχεια, τους ζητείται να υποθέσουν ότι ταξιδεύουν κι αυτοί με τον φανταστικό σιδηρόδρομο. Ξεκινώντας με τη φράση «Βγαίνοντας από το σχολείο μας συναντήσαμε», τους ζητείται να προσπαθήσουν με τη δύναμη της φαντασίας να επισκεφτούν διάφορα παράξενα μέρη και να γράψουν το δικό τους ποίημα. Στόχος της άσκησης δημιουργικής γραφής είναι η προσωπική συνομιλία των μαθητών με το ποίημα και η έκφραση της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους.

Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν κάποιους στίχους από το ποίημα που τους άρεσαν, να αναζητήσουν στο διαδίκτυο φωτογραφίες ή πίνακες ζωγραφικής που νομίζουν ότι ταιριάζουν με τους στίχους και στη συνέχεια να δημιουργήσουν ένα λογισμικό παρουσίασης power point (5-6 διαφάνειες) με φωτογραφίες ή πίνακες της επιλογής τους, στους οποίους θα γράψουν ως λεζάντα τους στίχους του ποιήματος. Μπορούν εναλλακτικά να ζωγραφίσουν εικόνες του ποιήματος και να γράψουν ως λεζάντα τους στίχους ή να φτιάξουν ένα κολάζ. Με τον τρόπο αυτόν, μέσω της δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων, οι μαθητές προσεγγίζουν το ποίημα με τρόπους που δεν είναι πάντα εφικτοί με τα συμβατικά μέσα. Η ώσμωση των τεχνών παρέχει πρόσφορο πεδίο πειραματισμού και δημιουργικής έκφρασης.

Η Τέχνη αξιοποιείται και στη δραστηριότητα που ακολουθεί, στην οποία οι μαθητές καλούνται να επισκεφτούν έναν δικτυακό τόπο, στον οποίο μπορούν να δουν είκοσι πίνακες ζωγραφικής, με θέμα το σχολείο και τη σχολική ζωή.

<https://dromospoihs.home.blog/2019/09/11/afieroma-school-life-in-painting/>

Καλούνται να επιλέξουν 4-5 πίνακες, να τους παρατηρήσουν με προσοχή, προσέχοντας και τους τίτλους των πινάκων και να αναρωτηθούν, με βάση την τεχνική Artfull Thinking: Τι βλέπουν στην κάθε εικόνα; Τι σκέφτονται γι' αυτό που βλέπουν; Τι τους κάνει να αναρωτιούνται αυτή η εικόνα; Ποιο είναι το συμπέρασμά τους; Κατόπιν, καλούνται να δημιουργήσουν με τους πίνακες που επέλεξαν ένα λογισμικό παρουσίασης, βάζοντας σε κάθε πίνακα έναν δικό τους τίτλο, ο οποίος να αποδίδει το περιεχόμενό του. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας το περιεχόμενο των τίτλων και το σκεπτικό που τους οδήγησε στην επιλογή τους, καλούνται να γράψουν ένα κείμενο, απαντώντας στα παρακάτω ερωτήματα: Σε ποιες πτυχές της σχολικής ζωής, κυρίως παλιότερων εποχών, αναφέρονται οι πίνακες; Ποια εικόνα του σχολείου προβάλλεται μέσα από αυτούς;

Στην επόμενη δραστηριότητα στόχος είναι να διαβάσουν οι μαθητές κάποια ακόμη ποιήματα του Ζακ Πρεβέρ, με θεματική τους το σχολείο, να προβληματιστούν για το σύγχρονο σχολείο και να καταθέσουν την προσωπική τους οπτική προς την κατεύθυνση βελτίωσής του. Καλούνται, λοιπόν, να επισκεφτούν τον δικτυακό τόπο <http://palimpsisti-grafi.blogspot.com/2018/09/blog-post.html> και να διαβάσουν τα ποιήματα του Ζακ Πρεβέρ «Ο κακός μαθητής» και «Σελίδα γραπτού», τα οποία έχουν κοινή θεματική με το ποίημα «Βγαίνοντας από το σχολείο». Στη συνέχεια καλούνται να επισκεφτούν τον δικτυακό τόπο <https://www.youtube.com/watch?v=5DdnOIJOcI> και να ακούσουν το χιουμοριστικό τραγούδι «Το Σχολείο Των Στρουμφ». Τους ζητείται να γράψουν ένα κείμενο, στο οποίο θα αποτυπώνεται η εικόνα του σχολείου η οποία προβάλλεται μέσα από τα ποιήματα και το τραγούδι. Επιπλέον, να καταθέσουν τις δικές τους σκέψεις για το σύγχρονο σχολείο και να προτείνουν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε, κατά τη γνώμη τους, να γίνει πιο ελκυστικό.

Η τελευταία δραστηριότητα είναι μία ακόμη άσκηση δημιουργικής γραφής, η οποία αποπειράται να συνδέσει το ποίημα με το παρόν και την ιδιόζουσα κατάσταση την οποία βιώνει όλος ο κόσμος, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να εκφράσουν τους προβληματισμούς, τους φόβους, τις ελπίδες τους για την άρση του εγκλεισμού και την επιστροφή στο σχολείο, άρα στη συνηθισμένη ρουτίνα της καθημερινής ζωής. Καλούνται, λοιπόν, τώρα που το σχολείο έχει κλείσει λόγω του κορωνοϊού και αναγκάζονται να μένουν στο σπίτι, να φανταστούν την επιστροφή τους σ' αυτό και να γράψουν ένα σχετικό ποίημα, το οποίο θα διαβάσουν στους συμμαθητές τους (ή ένα μικρό πεζό ή απλώς τις σκέψεις τους). Τους ζητείται να επισκεφτούν το Φωτόδεντρο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-9943> και να διαβάσουν το ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη «Το τετράδιον της μαθητριάς». Αφού το διαβάσουν, καλούνται να γράψουν το δικό τους ποίημα, χρησιμοποιώντας ως εναρκτήριο στίχο τον πρώτο στίχο του ποιήματος του Ελύτη «Κοιμάμαι κι ονειρεύομαι πως επιστρέφω στο σχολείο».

Γ' Φάση (στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών)

Οι ομάδες παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης. Κάθε ομάδα διαβάζει τις απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουν τεθεί, τις οποίες έχει σημειώσει σε ένα αρχείο κειμένου. Στη συνέχεια προβάλλονται στον βιντεοπροβολέα τα πολυτροπικά κείμενα που δημιουργήθηκαν με το λογισμικό παρουσιάσεων. Κάθε ομάδα προτείνει τη δική της ανάγνωση του ποιήματος και το δικό της αποτέλεσμα που προέκυψε από τη συνομιλία των τεχνών. Τέλος, οι μαθητές διαβάζουν τα ποιήματα που δημιούργησαν και εκφράζουν τις αισθητικές επιλογές, τις προτιμήσεις και τα σχόλιά τους. Ακολουθεί συζήτηση και σχετική ανατροφοδότηση από τη διδάσκουσα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο Doubrovsky (1985), αναφερόμενος στον ρόλο του εκπαιδευτικού, έλεγε πως «ό,τι πολυτιμότερο έχει να προσφέρει κατά την ώρα του μαθήματος δεν είναι οι ιδέες του ή οι γνώσεις του αλλά το πρόσωπό του». Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, προσπαθώντας να διευκολύνει την επικοινωνία του πομπού με τον δέκτη, του ποιητή-δημιουργού με τον μαθητή-αναγνώστη μέσα από την αποκωδικοποίηση της ποιητικής γλώσσας. Συντονίζει την όλη διαδικασία εμπνέοντας και διευκολύνοντας το έργο των μαθητών, παρέχοντάς τους την κατάλληλη υποστήριξη, ώστε να οικοδομήσουν μόνοι τους τη γνώση. Βοηθάει και κατευθύνει τις ομάδες, παρέχοντας τις απαραίτητες επεξηγήσεις, όταν του ζητούνται. Τους ενθαρρύνει να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους και να προσεγγίσουν το ποίημα, στο πλαίσιο της βιωματικής - διερευνητικής μάθησης, ακολουθώντας τους δικούς τους συνειρμούς και νοηματοδοτώντας το με τον δικό τους τρόπο. Τέλος, τους ενθαρρύνει να εκφραστούν λογοτεχνικά, δημιουργώντας το δικό τους ποίημα.

Ο ρόλος των μαθητών

Οι μαθητές ασκούνται στη διερευνητική και συνεργατική μάθηση, ώστε να μπορέσουν να προσεγγίσουν εποικοδομητικά τη γνώση. Τα μέλη των ομάδων πραγματοποιούν έρευνα στους δικτυακούς τόπους που τους δίνονται και συνεργάζονται, ώστε να συνθέσουν από κοινού τις απαντήσεις στα ερωτήματα των φύλλων εργασίας. Επιλέγουν εικόνες και συζητούν, για να οικοδομήσουν την πρότασή τους, ώστε να εκφράζεται η αναγνωστική εκδοχή της ομάδας τους. Αιτιολογούν τις επιλογές τους και συζητούν με τους συμμαθητές τους και τη διδάσκουσα γι' αυτές. Αναστοχάζονται γύρω από την αναγνωστική τους εμπειρία και συμμετέχουν ενεργά στον προβληματισμό που αναπτύσσεται. Δημιουργούν το δικό τους ποίημα, αναπτύσσοντας παράλληλα μια μορφή μεταγνώσης, αφού έχουν επίγνωση των διαδικασιών της σκέψης τους, όταν εκφράζονται ως ποιητές.

Αναμενόμενα κείμενα που θα παραχθούν, δραστηριότητες που θα αναπτύξουν οι μαθητές

- Αρχείο κειμένου με απαντήσεις στα σχετικά ερωτήματα, σύμφωνα με την εκδοχή κάθε ομάδας.

- Λογισμικό παρουσίασης με εικόνες ή πίνακες ζωγραφικής, υπομνηματισμένους με στίχους του ποιήματος
- Λογισμικό παρουσίασης με πίνακες ζωγραφικής με θέμα το σχολείο, υπομνηματισμένους με τίτλους που έδωσαν οι μαθητές.
- Αρχείο κειμένου με τα ποιήματα που δημιούργησαν οι μαθητές.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με βάση την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, τη συμμετοχή στην ομάδα και τον βαθμό επίτευξης της συνεργατικής εργασίας, το παραγόμενο τελικό προϊόν, καθώς και την αποτίμηση της διαδικασίας από τους ίδιους τους μαθητές, με βάση την αλλαγή σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων, πεποιθήσεων, πριν και μετά τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση.

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε ώστε να πραγματοποιηθεί στο Μουσικό Σχολείο Τρικάλων κατά το σχολικό έτος 2019-2020, σε τάξη 23 μαθητών, η οποία δεν έχει μεγάλο βαθμό εξοικείωσης με εργασία με Τ.Π.Ε.. Για τον λόγο αυτό επελέγη η χρήση κοινού φύλλου εργασίας για όλες τις ομάδες. Το αιφνίδιο κλείσιμο των σχολείων επέβαλε την τροποποίηση του αρχικού σχεδιασμού. Έτσι, το σενάριο εφαρμόστηκε σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ως προς την επίτευξη των στόχων και τα παραγόμενα τελικά προϊόντα, η διδακτική παρέμβαση κρίθηκε επιτυχής. Η ανταπόκριση των μαθητών υπήρξε ικανοποιητική. Εκπρόνησαν με ενδιαφέρον τη δραστηριότητα δημιουργίας λογισμικού παρουσίασης με πίνακες ζωγραφικής, υπομνηματισμένους με στίχους του ποιήματος. Επιπλέον, με πολύ ενθουσιασμό δημιούργησαν τα δικά τους ποιήματα, εκφράζοντας τα συναισθήματά τους λόγω του εγκλεισμού, και παράλληλα την επιθυμία τους να επιστρέψουν στο σχολείο. Τέλος, ένα από τα πιο ενδιαφέροντα στοιχεία που προέκυψαν στο πλαίσιο της αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης, ήταν ότι οι μαθητές βρήκαν περισσότερο απαιτητική μια τέτοια διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, σε σχέση με ένα παραδοσιακό μάθημα. Σε μελλοντική εφαρμογή του σεναρίου, μελετάται η προσθήκη επιπλέον ασκήσεων δημιουργικής γραφής.

Αναφορές

- Benton, P. (1999). Unweaving the rainbow: poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education* 25 (4): 521–531.
- Brookes, j. & Marshall, M. (2004). *Good Writing Guide*. New York: Harap Publishers Ltd.
- Dymoke, S. (2001). «Taking Poetry off its Pedestal: The Place of Poetry Writing in an Assessment Driven Curriculum». *English in Education* 35 (3): 32–41.
- Harper, G. (2008). *Creative Writing Guidebook*. London: Continuum.

- Skelton, S. (2006). Finding a place for poetry in the classroom every day. *The English Journal* 96 (1): 25–29.
- Ακριτίδου, Μ. (2011). Οι Τ.Π.Ε. στο μάθημα της λογοτεχνίας. Εισαγωγή. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πρακτική. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*, τεύχος 3: Ειδικό Μέρος. Α' έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥ.
- Bigge, M. L. (1997). *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, μτφ. Α. Κάντας-Α. Χατζή. Αθήνα: Πατάκης.
- Doubrovsky, S. (1985). «Η άποψη του καθηγητή» στο *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας-Συνέριο του Σεριζί*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Ελύτης, Ο. (1987). *Ανοιχτά Χαρτιά*, Αθήνα: Ίκαρος.
- Holub, R. C. (2004). *Θεωρία της πρόσληψης. Μια κριτική εισαγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jauss, R. H. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης: Τρία μελετήματα*. Μτφ. Πεχλιβάνος Μ., Αθήνα: Εστία.
- Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Νέζη, Μ., (2000). «e-διδασκική: νέες τεχνολογίες και διδασκαλία της Λογοτεχνίας». (Διαθέσιμο on line: <https://docplayer.gr/123874-E-didaktiki-nees-tehnologies-kai-didaskalia-tis-logotehnias.html>, προσπελάστηκε στις 10-4-2020).
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Νικολαΐδου, Σ. (2011). Οι Τ.Π.Ε. στο μάθημα της λογοτεχνίας. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*, τεύχος 3: Ειδικό Μέρος. Α' έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥ.
- Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006) *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Στον παρακάτω δικτυακό τόπο μπορείτε να διαβάσετε, από τα διαδραστικά σχολικά βιβλία του Ψηφιακού Σχολείου, το ποίημα του Ζακ Πρεβέρ, Βγαίνοντας από το σχολείο. <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL105/227/1670,5294/>

2. Στο ποίημα οι μαθητές βγαίνουν από το σχολείο τους και πραγματοποιούν ένα φανταστικό ταξίδι. Ποιες επιθυμίες, όνειρα και ανάγκες αποκαλύπτει η φυγή τους από την πραγματικότητα;

3. Στο ποίημα συναντάμε πολλές υπερρεαλιστικές εικόνες. Ο ποιητής συνδέθηκε αρχικά με το υπερρεαλιστικό κίνημα, αλλά αποχώρησε από την ομάδα των υπερρεαλιστών το 1930. Αναζητήστε τον ορισμό του υπερρεαλισμού στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=

Κατόπιν, διαβάστε βασικές πληροφορίες για το ρεύμα του υπερρεαλισμού στον παρακάτω δικτυακό τόπο (Ενότητα Α, τέταρτη παράγραφος) <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSB106/528/3496,14133/>

Ειδικά για τις ποιητικές εικόνες στον υπερρεαλισμό, μπορείτε να βρείτε πληροφορίες στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, στον παρακάτω δικτυακό τόπο (πέμπτο παράθεμα: Ζ.Ι. Σιαφλέκης, Από τη νύχτα των αστραπών στο ποίημα-γεγονός. Συγκριτική ανάγνωση Ελλήνων και Γάλλων υπερρεαλιστών). http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html?detail_s=83

Αφού διαβάσετε τις σχετικές πληροφορίες, να επιλέξετε μία ή δύο εικόνες του ποιήματος που σας άρεσαν, τις οποίες θα χαρακτηρίζατε ως υπερρεαλιστικές. Να αιτιολογήσετε αυτόν τον χαρακτηρισμό.

4. Υποθέστε ότι ταξιδεύετε κι εσείς με τον φανταστικό σιδηρόδρομο. Ξεκινώντας με τη φράση «Βγαίνοντας από το σχολείο μας συναντήσαμε», προσπαθήστε με τη δύναμη της φαντασίας να επισκεφτείτε διάφορα παράξενα μέρη και να γράψετε το δικό σας ποίημα.

5. Να επιλέξετε κάποιους στίχους από το ποίημα που σας άρεσαν. Να αναζητήσετε στο διαδίκτυο φωτογραφίες ή πίνακες ζωγραφικής που νομίζετε ότι ταιριάζουν με τους στίχους. Στη συνέχεια να δημιουργήσετε ένα λογισμικό παρουσίασης power point (5-6 διαφάνειες) με φωτογραφίες ή πίνακες της επιλογής σας, στους οποίους θα γράψετε ως λεζάντα τους στίχους του ποιήματος. Μπορείτε εναλλακτικά να ζωγραφίσετε εικόνες του ποιήματος και να γράψετε ως λεζάντα τους στίχους ή να φτιάξετε ένα κολάζ.

6. Στον παρακάτω δικτυακό τόπο μπορείτε να δείτε είκοσι πίνακες ζωγραφικής, κυρίως παλιότερων εποχών, με θέμα το σχολείο και τη σχολική ζωή.

<https://dromospoihs.home.blog/2019/09/11/afieroma-school-life-in-painting/>. Να επιλέξετε 4-5 πίνακες και να τους παρατηρήσετε με προσοχή. Να προσέξετε και τους τίτλους των πινάκων. Αναρωτηθείτε: Τι βλέπετε στην κάθε εικόνα; Τι σκέφτεστε γι' αυτό που βλέπετε; Τι σας κάνει να αναρωτιέστε αυτή η εικόνα; Ποιο είναι το συμπέρασμά σας;

Κατόπιν, να δημιουργήσετε με τους πίνακες που επιλέξατε ένα λογισμικό παρουσίασης, βάζοντας σε κάθε πίνακα έναν δικό σας τίτλο, ο οποίος να αποδίδει το περιεχόμενό του.

Στη συνέχεια, αξιοποιώντας το περιεχόμενο των τίτλων και το σκεπτικό που σας οδήγησε στην επιλογή τους, να γράψετε ένα κείμενο, απαντώντας στα παρακάτω ερωτήματα: Σε ποιες πτυχές της σχολικής ζωής, κυρίως παλιότερων εποχών, αναφέρονται οι πίνακες; Ποια εικόνα του σχολείου προβάλλεται μέσα από αυτούς;

7. Να επισκεφτείτε τον δικτυακό τόπο <http://palimpsistigrafi.blogspot.com/2018/09/blog-post.html> και να διαβάσετε τα ποιήματα του Ζακ Πρεβέρ «Ο κακός μαθητής» και «Σελίδα γραπτού», τα οποία έχουν κοινή θεματική με το ποίημα «Βγαίνοντας από το σχολείο». Στη συνέχεια να επισκεφτείτε τον δικτυακό τόπο <https://www.youtube.com/watch?v=5DdnOIJOcI> και να ακούσετε το χιουμοριστικό τραγούδι «Το Σχολείο Των Στρουμφ».

Ποια εικόνα του σχολείου προβάλλεται μέσα από τα ποιήματα και το τραγούδι; Εσείς τι σκέφτεστε για το σύγχρονο σχολείο; Πώς θα μπορούσε, κατά τη γνώμη σας, να γίνει πιο ελκυστικό;

8. Παρόλο που το σχολείο κάποιες φορές μάς φαίνεται βαρετό, τώρα που έχει κλείσει λόγω του κορωνοϊού και αναγκάζομαστε να μένουμε στο σπίτι, το νοσταλγούμε και θέλουμε να επιστρέψουμε στην τάξη μας και στους συμμαθητές μας! (Και στους δασκάλους μας... ελπίζω!). Τι θα λέγατε, λοιπόν, να προσπαθήσουμε να γράψουμε ένα μικρό ποίημα ή πεζό ή απλώς τις σκέψεις μας για την επιστροφή μας στο σχολείο; Ας διαβάσουμε ένα ενδιαφέρον ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη στον παρακάτω δικτυακό τόπο <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-9943>. Ας δανειστούμε τον πρώτο στίχο και ας γράψουμε το ποίημά μας, το οποίο θα ξεκινάει με τον στίχο «Κοιμάμαι κι ονειρεύομαι πως επιστρέφω στο σχολείο».

Διδακτικό σενάριο: «Μια μέρα στην εξοχή»

Αζναουρίδου Φωτεινή

Εκπ/κός Π.Ε.60, Μ.Εδ: «Σπουδές στην Εκπαίδευση» (ΕΑΠ), fotiniazna@gmail.com

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο με τίτλο: «Μια μέρα στην εξοχή» είναι ένα σενάριο που προτείνουμε να υλοποιηθεί στο Νηπιαγωγείο. Είναι ένα σχέδιο μαθήματος σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και τη μεθοδολογία ανάπτυξης, των γνωστικών αντικειμένων του, αναδεικνύοντας καλές πρακτικές με τη χρήση Τ.Π.Ε. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο συνδέεται με τις σχετικές θεωρίες μάθησης, όπως την ανακαλυπτική μάθηση, τη συνεργατική μάθηση, τον εποικοδομητισμό του J.Piaget και τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες, ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητά των παιδιών και τις ικανότητες τους. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών, της δημιουργικής και κριτικής σκέψης και της αισθητικής εμπειρίας, χρησιμοποιώντας την τέχνη της ζωγραφικής, σε συνδυασμό με τις διάφορες δραστηριότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., εξοχή, άνθρωποι, φίλοι, δέντρα.

Οργάνωση Διδασκαλίας, Μεθοδολογική Προσέγγιση και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Το διδακτικό σενάριο εντάσσεται κυρίως στη γνωστική περιοχή «Γλώσσα- προφορική επικοινωνία-ανάγνωση-γραφή». Απευθύνεται σε μαθητές της Προσχολικής Ηλικίας. Το θέμα είναι συμβατό με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ (Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2003).

Για την οργάνωση της διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθεί το μοντέλο της ομαδο-συνεργατικής Διδασκαλίας (ΟΣΔ), η οποία προωθεί τη βιωματική μάθηση, την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. (Καμαρινού, Δ., 2002). Ο χωρισμός, σε ομάδες, των μαθητών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία γίνεται με βασικό κριτήριο την ανομοιογένεια και τη συμμετοχή ενός τουλάχιστον μαθητή που γνωρίζει να χειρίζεται με σχετική ευχέρεια τον υπολογιστή. Υπάρχουν κάποια γνωστικά προαπαιτούμενα, όπου οι μαθητές γνωρίζουν αρκετά πράγματα για το θέμα.

Οι μαθητές/τριες, μέσα από τη συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία, έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται τις εμπειρίες τους στην ομάδα και ταυτόχρονα να λειτουργούν ως χρήστες της γνώσης, της πληροφορίας, αλλά και ως παραγωγοί. Για μια αποτελεσματικότερη αναπλαισίωση της σχολικής γνώσης, στο διαδίκτυο, μπορούν να δημοσιοποιούν τις εργασίες τους. (Β. Μπαλτά, Μ. Νέζη, Ν. Σεφερλή, 2009). Έτσι λοιπόν η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία οικοδόμησης και ανοικοδόμησης της γνώσης, όπως υποστηρίζει και ο Vygotsky (Good, T. and Brophy, J., 2000)

Το σενάριο υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία με την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών, τα οποία λαμβάνουν υπόψη τις γνωστικές θεωρίες μάθησης, όπως είναι ο εποικοδομητισμός του J.Piaget, τη θεωρία του Bruner, με την ανακαλυπτική μάθηση, τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες για τη μάθηση, όπως οι θεωρίες του Vygotsky (Mercer, N., 1995)

Για την υλοποίηση αυτού του διδακτικού σεναρίου απαιτείται μισός μήνας και κάθε διδακτική παρέμβαση διαρκεί δύο ώρες.

Θεωρητική προσέγγιση

Το παρόν σενάριο στηρίζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού του Piaget, όπου ο/η μαθητής/τρια ενεργοποιείται δημιουργικά μέσω της έντεχνης μάθησης. Οι μαθητές με τον δικό τους τρόπο, κατασκευάζουν τη γνώση και μαθαίνουν, όταν το περιβάλλον είναι πλούσιο σε ερεθίσματα (I.T.Y.E., 2013· Κόμης, 2004).

Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον (εκπαιδευτικό λογισμικό), τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές τους, που τυχόν να έχουν και διαφορετικές απόψεις. Οι διαφορετικές απόψεις βοηθάνε τους μαθητές να υιοθετήσουν μια λογική ανωτέρου επιπέδου. (Mercer, N., 1995). Επίσης στηρίζεται και στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία για μάθηση του Vygotsky (Vygotsky, L. 1993), σύμφωνα με την οποία ο/η μαθητής/τρια δημιουργεί ένα σύνολο γνώσεων με τη βοήθεια του περιβάλλοντος. Οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση και ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ μαθητών, την κοινωνική αλληλεπίδραση και κινητοποιούν τη διαδικασία ανάπτυξης για τη νέα γνώση. Με βάση τις θεωρίες αυτές τα δημιουργήματα της τέχνης είναι μέσο κοινωνικοποίησης. (Δαγδιλέλης, Β., 2010)

Προωθείται η ανακαλυπτική μάθηση σύμφωνα με την οποία εστιάζουμε στην επεξεργασία των πληροφοριών που έχουν τα παιδιά από την οικογενειακή και την κοινωνική τους ζωή, για το θέμα, ώστε να μπορέσουν να οδηγηθούν στην ανακάλυψη της γνώσης (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη, Μπαλκίζας, 2008). Σύμφωνα με τον Bruner, ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του διευκολυντή, του εμψυχωτή και καθοδηγητή στη διαδικασία της ανακάλυψης. Δίνουμε στα παιδιά τη δυνατότητα μέσα από στρατηγικές προσέγγισης να εκφράζουν τις απόψεις τους, να διαπραγματεύονται με τους συμμαθητές και το δάσκαλο τους τις ιδέες τους για το θέμα, ώστε να ανακαλύψουν τη νέα γνώση οικοδομώντας πάνω στα δικά τους νοητικά σχήματα. (Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., 2004) Το σενάριο λαμβάνει υπόψη τις θεωρίες κοινωνικοποίησης που σχετίζονται με την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού (Maccoby, E.E.-Jacklin, C. 1974), τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, του (Mead, G.H. 1962)

Διδακτική Προσέγγιση με Τ.Π.Ε.

Η χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη στην Προσχολική Εκπαίδευση βοηθάει σημαντικά τα παιδιά να αναπτύξουν γνωστικές, νοητικές δεξιότητες, να ενισχύσουν την

αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση τους, τη συνεργατικότητα και όλα αυτά με την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης. Πολλές έρευνες έδειξαν τη θετική επίδραση των ΤΠΕ στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης όλων των γνωστικών αντικειμένων. (Mioduser, D., Tur-Kaspa, H., & Leitner, I., 2000). Οι ΤΠΕ προσφέρουν δυνατότητες στις διερευνητικές, ενεργητικές, μαθητοκεντρικές και συνεργατικές μορφές μάθησης. (Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. 2000). Ο εκπαιδευτικός, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να επιλύουν προβλήματα, στην αυτονομία των παιδιών, στην ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας, της λεπτής κινητικότητας, στην κοινωνικοποίηση τους, διότι τα παιδιά αρέσκονται να εργάζονται σε ομάδες των 3-5 ατόμων. Δημιουργούνται κοινότητες μάθησης με κοινούς στόχους, αναπτύσσονται δεξιότητες συντονισμού, κριτικής σκέψης, επικοινωνίας. Οι μαθητές αναπτύσσουν τα νοητικά τους μοντέλα. Οι εφαρμογές που κάνουν οι μαθητές πάνω στα εκπαιδευτικά λογισμικά αναδεικνύουν και τα αναπτυξιακά βήματα του μαθητή κατά τη διαδικασία της μάθησης. (Fullan, M. 1999) Τα εκπαιδευτικά λογισμικά περιλαμβάνουν αλληγορίες και διεπαφές και στοχεύουν σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά και μαθησιακά αποτελέσματα αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα τεχνολογικά χαρακτηριστικά τους (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010).

Η θεματική ενότητα περιλαμβάνει παιδαγωγικές δραστηριότητες αξιοποίησης τεχνολογικών εργαλείων Τ.Π.Ε. Πιο συγκεκριμένα θα χρησιμοποιήσουμε τον υπολογιστή, το λογισμικό επεξεργασίας κειμένου Word, που συνιστά μια νέα μέθοδο γραφής διαφορετική από τη γραφή με το χαρτί και το μολύβι, εκπαιδευτικά λογισμικά, το διαδίκτυο ως πηγή άντλησης πληροφοριών και εικόνων, λογισμικά ζωγραφικής, Revelation Natural Art και tuxpaint, ένα λογισμικό ανοιχτού τύπου με απλό χειρισμό και διασκεδαστικά εφέ ήχου, όπου οι μαθητές δημιουργούν ελεύθερα ζωγραφικές συνθέσεις, την εφαρμογή Wordclouds.com, το movie maker και τη ψηφιακή αφήγηση με τη βοήθεια πολυμεσικών εργαλείων.

Το προτεινόμενο σενάριο- Διδακτικές παρεμβάσεις

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον Η/Υ. Κάποιοι είναι ήδη εξοικειωμένοι με τον Η/Υ και τη χρήση του. Χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες, γίνεται επίδειξη των λογισμικών και δίνονται οδηγίες χρήσης. Ακολουθεί συζήτηση και δραστηριότητες προκειμένου να πετύχουν και οι στόχοι όλων των γνωστικών αντικειμένων που αναπτύσσονται στο σενάριο αυτό.

Διδακτικές παρεμβάσεις

1^η Διδακτική Παρέμβαση:

Στόχοι: Οι μαθητές/-ήτριες:

- Να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο
- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα τέχνης

- Να αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας, δημιουργικής, στοχαστικής και κριτικής σκέψης και να απελευθερώσουν τις δημιουργικές δυνάμεις τους.

Δραστηριότητες

Αναζητούμε στο Διαδίκτυο, με τη βοήθεια της μηχανής αναζήτησης google, πίνακες ζωγραφικής με θέμα «Μια μέρα στην εξοχή», όπως για παράδειγμα, ένα έργο της Άννας Αγγελοπούλου και ένα του Σερά αντίστοιχα.



Προτρέπουμε του/τις μαθητές/τριες να παρατηρήσουν τα έργα τέχνης, να διαλέξουν ένα αντικείμενο ή στοιχείο του έργου και να πάρουν τη θέση του. Θέτουμε ερωτήματα σχετικά με τους πίνακες ζωγραφικής, όπως για παράδειγμα: «Αν ήσουν μέσα στον πίνακα πώς θα ένοιωθες; Τι ξέρει, τι αισθάνεται, για τι νοιάζεται η μορφή που διάλεξες; Γιατί νομίζεις ζωγράφισε ο/η ζωγράφος αυτό το έργο; Τι νομίζεται ότι συμβαίνει στην εικόνα του πίνακα; Τι απορίες σας δημιουργούνται»; Εκφράζουν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους παρατηρώντας τα έργα τέχνης. Προτρέπουμε τους μαθητές/τριες να χωριστούν σε δύο ομάδες και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού να αναζητήσουν στο Διαδίκτυο πληροφορίες για τους ζωγράφους και την τεχνοτροπία τους. Προτρέπουμε να ανακοινώσουν οι ομάδες στην ολομέλεια σχετικές πληροφορίες. Ζωγραφίζουν με τη βοήθεια του tuxpaint το δικό τους έργο τέχνης με θέμα «μια μέρα στην εξοχή»

2^η Διδακτική Παρέμβαση:

Στόχοι:

Οι μαθητές/-ήτριες:

- Να γνωρίσουν την αξία της τέχνης της ζωγραφικής
- Να μάθουν να αντιγράφουν λέξεις στον υπολογιστή
- Να χρησιμοποιούν την εφαρμογή Wordle

Δραστηριότητες

Δείχνουμε στους/στις μαθητές/τριες πώς μπορούμε να μπούμε στην εφαρμογή Wordle και Wordclouds.com για να δημιουργήσουμε «σύννεφα λέξεων», να οπτικοποιήσουμε

τις λέξεις, που γράψαμε στο word, να κάνουμε αποθήκευση και τέλος να κάνουμε εκτύπωση και να αναρτήσουμε την εργασία του κάθε παιδιού στο ταμπλό της τάξης.



3^η Διδακτική Παρέμβαση

Στόχοι: Οι μαθητές/-ήτριες:

- Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία κατασκευής, οπτικοποίησης κειμένων και δημοσίευσης τους στον ψηφιακό κόσμο
- Να κατασκευάζουν και να αφηγούνται μια ιστορία με τη χρήση πολυμεσικών εργαλείων, όπως βίντεο, εικόνα, ήχο, φωνητική εγγραφή

Δραστηριότητες

Επιδεικνύουμε στους μαθητές/-ήτριες τα έργα τέχνης με θέμα «Μια μέρα στην εξοχή» που είχαμε αναζητήσει στο διαδίκτυο. Προτρέπουμε τους/τις μαθητές/-ήτριες να ζωγραφίσουν με τη βοήθεια του Revelation Natural Art ένα από τα έργα των ζωγράφων που τους αρέσει και να αφηγηθούν μια ιστορία σχετική. Ηχογραφούμε την ιστορία τους και φωτογραφίζουμε τη ζωγραφιά τους. Με τη βοήθεια του moniemaker και ενός μουσικού κομματιού παρουσιάζουμε τις εργασίες των παιδιών ψηφιακά. Προτρέπουμε τα παιδιά να πούνε διάφορες λέξεις μέσα από την ιστορία και στη συνέχεια κατασκευάζουν και αφηγούνται μια νέα ιστορία την οποία ηχογραφούμε και την ανεβάζουμε στο διαδίκτυο (digital storytelling).

Αξιολόγηση

Οργανώνουμε το συνολικό διδακτικό χρόνο σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών για την υλοποίηση των στόχων και του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών. Παρουσιάζουμε και συζητάμε τις εργασίες των παιδιών, για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης. Θέτουμε αρχικά ερωτήσεις στον εαυτό μας για την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, για το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και για τις ικανότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές. Στη συνέχεια χρησιμοποιούμε κάποια εργαλεία για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων που εμπλέκονται στο θέμα μας και την προστιθέμενη Παιδαγωγική αξία του σεναρίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) μελέτης περιβάλλοντος. (Διαθέσιμο on line: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> ,5-8-16,16.52)
- Δαγδιλέλης, Β.Επιμόρφωση εκπ/κών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε στη Διδακτική. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης. Επιμόρφωση Τεύχος 1^ο, Γενικό μέρος*: Πάτρα: 2010
- Δαφέρμου, Χ. & Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006) «*Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*», Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ), Οδηγός Εκπαιδευτικών για προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Ε.Κ.Τ., και Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011
- Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ., & Μπαλκίζας, Ν. (2008). *Η Συμβολή των Παιδαγωγικών Προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της Μάθησης*. Αθήνα: ΠΑ.Κ.Ε.
- Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος, (2013). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη – Διεύθυνση επιμόρφωσης και πιστοποίησης*. Γενικό Μέρος. Τεύχος 1. Αναθεωρημένη έκδοση.
- Καμαρινού, Δ., *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Ξυλόκαστρο 2002
- Κόμης, Β., Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Μικρόπουλος, Α., & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μπαλτά, Β., Νέζη, Μ., Σεφερλή, Ν., “*Συνομιλώντας με τις φιγούρες του θεάτρου σκιών*”. Ανακοίνωση στο 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα «Ένταξη και χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία», ΕΤ.Π.Ε. – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2009)
- Ντολιοπούλου, Ε. (1998) *Ο ηλεκτρονικός Υπολογιστής στην προσχολική τάξη*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 27, 97-115.
- Παιδαγωγικά παιχνίδια: Τεύχος Α: Παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας
Ι. <http://repository.edulll.gr/256> , <http://hdl.handle.net/10795/256>

- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση*. Τόμοι Α& Β Αθήνα: Ράπτη, 2004
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington DC: National Academy Press, 2000
- Good, T. and Brophy, J., *Looking in classrooms*, σελ. 421, New York: Longman, 2000, σελ. 421
- Maccoby, E.E.-Jacklin, C. *The psychology of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press, 1974
- Mead, G.H. (1962) *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 1962
- Mercer, N., *The guided construction of knowledge, Clevedon, UK: Multilingual Matters*, 1995, σελ. 90, 99
- Mioduser, D., Tur-Kaspa, H., & Leitner, I. *The learning value of computer-based instruction of early reading skills, Journal of Computer Assisted Learning*, 16(1).
 Oliver, R. (1994) *Information Technology Courses in Teacher Education: The need for integration, Journal of Information Technology for Teacher Education*, 3(2) 2000, σελ. 135-146.-Vygotsky, L. *Σκέψη και γλώσσα* (μτφρ. Α. Ροδή), Αθήνα: Γνώση 1993-Fullan, M. *Change Forces: The Sequel*. London: Taylor & Francis, 1999

Το απτικό υλικό σε νήπια με σοβαρές δυσκολίες όρασης

Σιδηροπούλου Αικατερίνη

Νηπιαγωγός Ειδικής εκπαίδευσης Μ.Σc. (Π.Ε.61), katedropnik@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στην κατασκευή και στη χρήση εκπαιδευτικού υλικού για νήπια με σοβαρές δυσκολίες όρασης. Η γενικότερη καθυστέρηση των παιδιών με δυσκολίες όρασης καλεί τον εκπαιδευτικό της προσχολικής εκπαίδευσης να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό υλικό που είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθεί, ώστε αφενός να γνωρίσουν καλύτερα τον περιβάλλοντα χώρο και αφετέρου να δημιουργήσουν νοητικές αναπαραστάσεις και να ενεργοποιηθεί η σκέψη τους. Το αυτοσχέδιο εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάζεται χρησιμοποιήθηκε από νήπιο με σοβαρές δυσκολίες όρασης τόσο κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, ακολουθώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο μάθησης, όσο και κατά τη διάρκεια του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: δυσκολίες όρασης, νηπιαγωγείο, απτικό υλικό

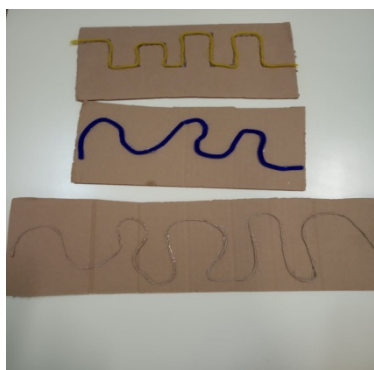
Ο ρόλος του απτικού υλικού στην ενταξιακή διαδικασία

Τα παιδιά χρειάζονται ένα περιβάλλον πλούσιο σε οπτικοακουστικά ερεθίσματα ώστε να αποκτούν εμπειρίες και να συνθέτουν τη γνώση. Κατά την προσχολική εκπαίδευση οι μικροί μαθητές έρχονται σε επαφή με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, σχεδιασμένο να βελτιώνει τις μνημονικές, αντιληπτικές και κοινωνικές ικανότητές τους (Σπανδάγου, 2004). Ωστόσο, τα νήπια με μειωμένη όραση παρουσιάζουν δυσκολίες στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό, αβεβαιότητα προς τον περιβάλλοντα χώρο καθώς και έλλειψη εμπιστοσύνης για την εξερεύνηση του χώρου αυτού (Mason & McCall, 2004). Επιπρόσθετα, παρατηρείται καθυστέρηση στη γνωστική εξέλιξη, η οποία ενδεχομένως να οφείλεται στην αδυναμία των άλλων αισθήσεων να επεξεργαστούν τις πληροφορίες το ίδιο αποτελεσματικά όσο και η όραση (Jan et al., 1977). Ως προς τον τομέα της γλώσσας, είναι πλέον γνωστό πως τη χρησιμοποιούν περισσότερο για επικοινωνιακούς λόγους παρά για να προσλάβουν έννοιες. Το γεγονός αυτό πιθανόν να ευθύνεται για την επαναλαμβανόμενη χρήση λέξεων και προτάσεων και για την δυσκολία στην πραγματολογική χρήση της γλώσσας (Mason & McCall, 2004). Ακόμα, η απουσία όρασης εμποδίζει το νήπιο να δει τις ελκυστικές ιδιότητες των παιχνιδιών της τάξης, με αποτέλεσμα να απομονώνεται σε ήσυχες γωνιές και να παίζει με στερεοτυπικό τρόπο μέρη αντικειμένων που παράγουν ήχους ή αντανακλούν το φως.

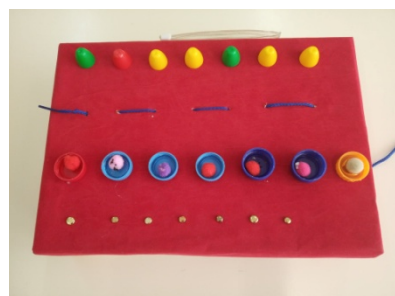
Συνεπάγεται πως σε μια ενταξιακή τάξη νηπιαγωγείου, όπου φοιτούν μαθητές με δυσκολίες στην όραση, το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι διαφοροποιημένο ως προς το περιεχόμενο και ως προς τη διαδικασία. Συγκεκριμένα, κατά τη σχολική χρονιά 2019- 2020, σε πλαίσιο παράλληλης εκπαιδευτικής υποστήριξης νηπίου με σοβαρές δυσκολίες όρασης, κατασκευάστηκε απτικό υλικό, με σκοπό να χρησιμοποιηθεί από

όλα τα νήπια της τάξης και να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξή του μέσω της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης.

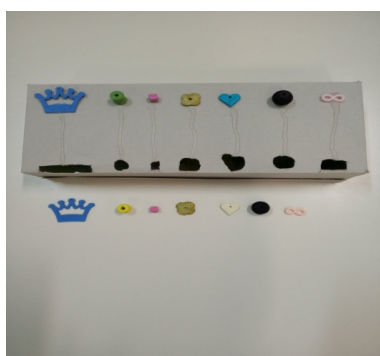
Σε μερικά από τα αυτοσχέδια απτικά παιχνίδια τα παιδιά έκλειναν τα μάτια τους με μαντήλια και καλούνταν να ακολουθήσουν απτικές διαδρομές, να τοποθετήσουν φουντάκια σε καπάκια, να ταυτίσουν το ίδιο αντικείμενο και να μαντέψουν σωστά τι αντικείμενο κρατούν (βλ. εικόνες 1 έως 4) .



Εικόνα 1:
Παιχνίδι απτικών διαδρομών



Εικόνα 2:
Κουτί λεπτής κινητικότητας



Εικόνα 3:
Παιχνίδι: «Βρες το ίδιο»



Εικόνα 4:
Παιχνίδι: «Μάντεψε τι είναι;»

Το αυτοσχέδιο απτικό υλικό στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

Το αυτοσχέδιο απτικό εκπαιδευτικό υλικό που κατασκευάστηκε για τα προγράμματα του προφορικού και γραπτού λόγου, των μαθηματικών και της μελέτης του περιβάλλοντος, με σκοπό να εξυπηρετηθούν οι σκοποί της ενταξιακής πολιτικής ενός νηπιαγωγείου για όλους, παρουσιάζεται παρακάτω.

Αναλυτικότερα, το αυτοσχέδιο εκπαιδευτικό υλικό ως προς την κατεύθυνση της προφορικής επικοινωνίας, στοχεύει στο να μπορεί ο μαθητής με δυσκολίες όρασης να κατανοεί και να αφηγείται παραμύθια μέσω της αφή, να συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις εμπλουτίζοντας τον προφορικό λόγο, να μεταδίδει γνώσεις για διάφορα θέματα και να ανταλλάσσει απόψεις με άλλους, ώστε να προκύπτει μια επικοινωνιακή κατάσταση. Παρομοίως, το αυτοσχέδιο εκπαιδευτικό υλικό ως προς την κατεύθυνση της

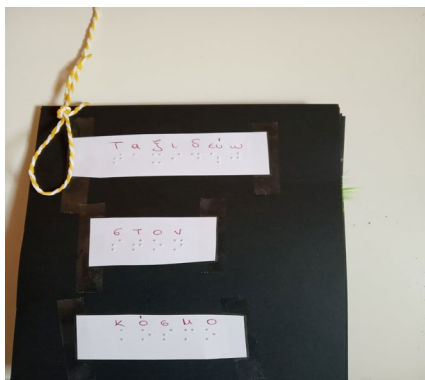
ανάγνωσης στοχεύει στην γνωριμία του μαθητή με απτικά βιβλία, παραμύθια με απτικοποίηση (βλ. εικόνα 5), ηχογραφημένα κείμενα και κείμενα σε γραφή Braille.



Εικόνα 5: Από το παραμύθι «Ο λύκος ξαναγύρισε»

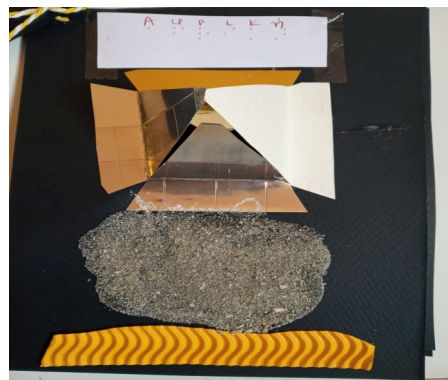
Το αυτοσχέδιο εκπαιδευτικό υλικό ως προς την κατεύθυνση της γραφής επιδιώκει αρχικά να κατανοήσει ο μαθητής τον επικοινωνιακό και πληροφοριακό χαρακτήρα της και στη συνέχεια να αποκτήσει φωνολογική ενημερότητα και να καλλιεργηθεί το ενδιαφέρον να χρησιμοποιεί τη γραφομηχανή Braille. Σε πρώτη φάση ο μαθητής έφτιαχνε το γράμμα Braille τοποθετώντας ρεβύθια σε στόμια μπουκαλιών τοποθετημένα σε δύο στήλες των τριών γραμμών, αντιπροσωπεύοντας το εξάστιγμο της γραφής Braille.

Το αυτοσχέδιο εκπαιδευτικό υλικό ως προς την κατεύθυνση της μελέτης του περιβάλλοντος στοχεύει στην γνωριμία του μαθητή με απτικά βιβλία που μας δίνουν πληροφορίες για τις ηπείρους του κόσμου (βλ. εικόνα 6). Για παράδειγμα, στην εικόνα 7, ο μαθητής αντιλαμβάνεται την πυραμίδα της Αιγύπτου αγγίζοντας τον χάρτινο κώνο, την έρημο Σαχάρα αγγίζοντας την άμμο, και τον ποταμό Νείλο αγγίζοντας το μακρόστενο κυματοειδές χαρτόνι.



Εικόνα 6:

Εξώφυλλο του απτικού βιβλίου «Ταξιδεύω στον κόσμο»



Εικόνα 7:

Αφρική

Ακόμη, χρησιμοποιώντας τον απτικό παγκόσμιο χάρτη (βλ. εικόνα 8), ο μαθητής καλείται να εντοπίζει τις διάφορες ηπείρους, να περιγράφει τα γεωγραφικά στοιχεία τους και να αποκτά γνώσεις πάνω σε πολιτισμικά έργα. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν

για την κατασκευή του χάρτη ήταν κίτρινο ανάγλυφο χαρτόνι, μπλε οντουλέ χαρτόνι, άσπρο αφρώδες υλικό και φελίζολ Dow διαστάσεων 60cm×100cm.



Εικόνα 8

Το αυτοσχέδιο εκπαιδευτικό υλικό ως προς την κατεύθυνση των μαθηματικών έχει στόχο ο μαθητής να κατανοήσει την έννοια του χρόνου (διαδοχή ημερών- μηνών και σειροθέτηση γεγονότων σε χρονική ακολουθία) και τη σειρά των αριθμών, να αντιστοιχίζει τον αριθμό με τη σωστή ποσότητα, και τέλος να εντοπίζει αντίθετες έννοιες. Όσον αφορά στην κατανόηση της διαδοχής των ημερών και των μηνών, κατασκευάστηκε απτικό ημερολόγιο με τις μέρες της εβδομάδας και τους μήνες του χρόνου σε γραφή Braille. Αρχικά, ο μαθητής καλούταν να εντοπίσει τη σωστή μέρα και στη συνέχεια ακολουθούσε τη γραμμή σιλικόνης που οδηγεί το δάχτυλό του σε αρνητικό Velcro, ώστε ο μαθητής να κολλήσει πάνω σε αυτό ένα πουλάκι με θετικό Velcro. Στη συνέχεια, αφού περνούσε από την δεξιά στην αριστερή πλευρά τόσες χάντρες όσες και οι ημέρες του εκάστοτε μήνα, τοποθετούσε καρτελάκια με τον αριθμό σε γραφή Braille. Αφού ο μαθητής είχε τοποθετήσει τον αριθμό, έβάζε ένα δεύτερο πουλάκι με θετικό Velcro στο καρτελάκι με το σωστό μήνα.



Εικόνα 10:
Απτικό ημερολόγιο



Εικόνα 12:
Αντίθετες κάρτες: Άδειο-Γεμάτο

Κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες του προγράμματος μικρές ομάδες παιδιών συμπεριλαμβανομένου και του παιδιού με δυσκολίες όρασης, απασχολούνταν με παιχνίδι αρίθμησης ταιριάζοντας τις μικρές μωβ κάρτες με τους αριθμούς σε κανονική γραφή και σε γραφή Braille με τις σωστές μαύρες καρτέλες με πομ πομ.



Εικόνα 13: «Παιχνίδι αρίθμησης»

Είναι σαφές ότι ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού βασισμένου στις ανάγκες των παιδιών με δυσκολίες όρασης οδηγεί σε αποτελεσματικότερη μάθηση και ουσιαστικότερη κοινωνική και συναισθηματική ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Στο επερχόμενο συνέδριο θα παρουσιαστεί το σύνολο του απτικού υλικού που κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε σε πλαίσιο παράλληλης εκπαιδευτικής υποστήριξης.

Βιβλιογραφία

- Jan, J.E., Freeman, R.D., & Scott, E.P. (1977) Visual Impairment in Children and Adolescents. New York: Grune & Stratton
- Mason, H., & McCall, S. (2004). Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: Η πρόσβαση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπανδάγου, Η. (2004). Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ για το Νηπιαγωγείο. Στο Β. Λαμπροπούλου, Διαφοροποιημένο Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ για τυφλούς μαθητές. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Από την εικόνα στον λόγο και το πολυτροπικό κείμενο μέσα από τους πίνακες του Βάλια Σεμερτζίδη: πρόταση διδακτικής επίσκεψης σε μουσείο.

Διακοσάββα Εμμανουέλα

Εκπαιδευτικός ΠΕ.02.01., Μ.Εδ. στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/ξένης Γλώσσας, emmdiak@gmail.com

Θεοδοσίου Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02. , mariatheo79@yahoo.gr

Περίληψη

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία οι επισκέψεις των μαθητών σε μουσεία και πινακοθήκες αποτελούν απαραίτητο συμπλήρωμά της, καθώς η γνώση προσεγγίζεται με βιωματικό τρόπο, ενώ παράλληλα το σχολείο ανοίγεται στην κοινωνία και τη ζωή. Στην παρούσα διδακτική δράση περιγράφεται η επίσκεψη μαθητών της Α΄ Γυμνασίου στο μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης Ρόδου και η περιήγησή τους στην έκθεση ζωγραφικής και χαρακτηριστικής του Βάλια Σεμερτζίδη, με σκοπό τη βιωματική προσέγγιση των βασικών αφηγηματικών τρόπων της περιγραφής και της αφήγησης, στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στη δράση αυτή αξιοποιούνται τα πορίσματα σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων και οι μαθητές μέσα από γόνιμη συνομιλία με τα έργα τέχνης και με την εκτέλεση δημιουργικών δραστηριοτήτων οδηγούνται στην κατάκτηση των δομικών χαρακτηριστικών της περιγραφής και της αφήγησης, ακολουθώντας την πορεία από την εικόνα στον λόγο και το πολυτροπικό κείμενο, ενώ παράλληλα η επίσκεψη στο μουσείο αποδεικνύεται πολύτιμη μαθητεία για τη ζωή.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτική επίσκεψη, πινακοθήκη, περιγραφή, αφήγηση

Εισαγωγή

Είναι γεγονός αδιαμφισβήτητο ότι οι εκπαιδευτικές εκδρομές αποτελούν αναγκαίο συμπλήρωμα της αγωγής των μαθητών, γιατί τους δίνουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τόπους που έχουν ιδιαίτερη μορφωτική αξία, να γνωρίσουν τα επιτεύγματα του ανθρώπου μέσα στη μακροχρόνια πορεία του πολιτισμού και να καλλιεργήσουν την κοινωνικότητά τους. Για τον σκοπό αυτό επιλέγονται περιοχές με ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία (πολιτιστική, αρχαιολογική, ιστορική, οικολογική), ενώ κρίνεται απαραίτητη η προηγούμενη ενημέρωση και παροχή πληροφοριών σχετικά με τον τόπο τον οποίο πρόκειται να επισκεφθούν, ώστε να εξασφαλίζεται η απόκτηση όσο το δυνατόν πιο πλούσιων εμπειριών. Τις εκδρομές επιβάλλουν εκπαιδευτικοί λόγοι, οι οποίοι απορρέουν από τον παιδαγωγικό-μορφωτικό χαρακτήρα του σχολείου και επομένως, κρίνεται σκόπιμο να καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια για την πραγματοποίησή τους (ΥΠΠΕΘ/Αρ.Πρωτ.15589/Η1/30-01-2018/Αρθρο 2).

Εντός του ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών ενσωματώνονται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου πολλαπλές πηγές πληροφόρησης και εκπαίδευσης εντός

και εκτός των φυσικών συνόρων του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται η δυνατότητα διεξαγωγής μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σε εξωσχολικούς χώρους, με τη διοργάνωση σχετικών διδακτικών επισκέψεων, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του ετήσιου σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας. Με τον τρόπο αυτό, η εμπειρία συνιστά τη βάση απόκτησης της γνώσης και το σχολείο ανοίγεται στη ζωή και στην κοινωνία. (ΥΠΠΕΘ/Αρ.Πρωτ.15589/Η1/30-01-2018/Αρθρο 4).

Διδακτικές επισκέψεις σε μουσεία και πινακοθήκες ως περιβάλλοντα μάθησης

Τα μουσεία και οι πινακοθήκες αντιμετωπίζονται εδώ και πολλά χρόνια ως εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς αποτελούν μια μορφή άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης που δε δεσμεύεται από τη διδακτέα ύλη και τις ώρες διδασκαλίας, ενώ προσφέρουν δυνατότητες για την πολύπλευρη ανάπτυξη, την αισθητική και την πνευματική καλλιέργεια των νέων ανθρώπων (Hooper-Greenhill, 1994· Eslach, 2006). Η επιστήμη της μουσειοπαιδαγωγικής στοχεύει στον καλύτερο δυνατό σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διευκολύνουν τα παιδιά και τους νέους να προσεγγίζουν, να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν δημιουργικά τους μουσειακούς και άλλους πολιτισμικούς χώρους (Νάκου, 2001· Νικονάνου κ.α., 2016). Εξάλλου, η μουσειοπαιδαγωγική έχει επηρεαστεί από τη θεωρία της εμπειρίας του John Dewey, η οποία διευρύνει την παιδαγωγική εμπειρία, ώστε να συμπεριλαμβάνει ως αποτέλεσμα της την διασκέδαση και την τέρψη (Hein, 2012).

Με βάση τις αρχές του κονστρουκτιβισμού ένα σύγχρονο μουσείο/πινακοθήκη θα πρέπει εν ολίγοις: α) να παρουσιάζει το περιεχόμενό του με τρόπο ώστε να γίνεται εύκολα αντιληπτό, β) να προσπαθεί να βλέπει τα πράγματα όπως τα βλέπουν οι επισκέπτες, γ) να εμπλέκει τα παιδιά σε δημιουργικές δραστηριότητες και διαδραστικές διαδικασίες μάθησης (Russell, 1999). Οποσδήποτε, το περιεχόμενο και η δομή των εκθεμάτων θα πρέπει να συμφωνούν με το πνευματικό επίπεδο των μαθητών και να αποβλέπουν στη σύνδεση της προϋπάρχουσας εμπειρίας τους με την επιστημονική γνώση (Black, 2009). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα οφείλουν ως εκ τούτου να αναγνωρίζουν τις διαφορές των μαθητών ως προς το κοινωνικοπολιτισμικό και πνευματικό υπόβαθρο και να διαφοροποιούνται ανάλογα. Η συνεργασία σχολείου και μουσείου για τον σκοπό αυτό κρίνεται απαραίτητη (Δάλκος, 2000).

Εξάλλου, επειδή μια διδακτική επίσκεψη σε ένα μουσείο ή μια πινακοθήκη δεν περιλαμβάνει μόνο γνωστικούς στόχους αλλά και κοινωνικοσυναισθηματικούς, είναι προφανές ότι μια επίσκεψη σε αυτό δεν καθίσταται αυτονόητα θετική εμπειρία, αν δεν υπάρχει επιστημονικός σχεδιασμός, ώστε να αποτελέσει το μουσείο έναν ποιοτικό χώρο αγωγής και μάθησης (Νικονάνου, 2002).

Η προτεινόμενη διδακτική δράση περιλαμβάνει επίσκεψη σε μουσείο, συνδυάζεται με το διδακτικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας και αξιοποιεί τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, όπως είναι η ανακαλυπτική μάθηση του J. Bruner και η

θεωρία της δραστηριότητας των Vygotsky, Doise, Mungy. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, οι μαθητές με τρόπο διερευνητικό και μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδιαφέρουσες και σχεδιασμένες στη λογική της επίλυσης του προβλήματος συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους (ομάδα συνεργασίας) όσο και με τα αντικείμενα του μουσείου επίσκεψης (εν προκειμένω πίνακες ζωγραφικής και χαρακτικής του Βάλια Σεμερτζίδη) και έτσι οικοδομούν τη νέα γνώση (Ματσαγγούρας, 2004).

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου, στην 3^η θεματική ενότητα, επιδιώκεται –μεταξύ άλλων– οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με διάφορα περιγραφικά και αφηγηματικά κείμενα και να μάθουν να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του περιγραφικού και αφηγηματικού λόγου. Επίσης, στην 6^η θεματική ενότητα περιλαμβάνονται κείμενα σχετικά με τα είδη των μουσείων και στο τέλος της προτείνονται δραστηριότητες που στοχεύουν στην παραγωγή περιγραφικού λόγου, σε συνδυασμό με επίσκεψη (ρεαλιστική ή διαδικτυακή) σε κάποιο μουσείο.

Τα περιγραφικά κείμενα είναι είδη κειμένων τα οποία μέσω της γλώσσας αναπαριστούν φαινόμενα, αντικείμενα, πρόσωπα, έργα τέχνης και οργανώνονται με άξονα τον χώρο. Ο συντάκτης του κειμένου προσδιορίζει τι είναι αυτό που περιγράφει, ποια είναι τα δομικά του χαρακτηριστικά και πώς οργανώνεται στον χώρο. Περιγραφικά κείμενα συναντάμε σε διάφορους τομείς, όπως η λογοτεχνία, η επιστήμη, τα σχολικά εγχειρίδια, η τέχνη, οι εφημερίδες, οι πρακτικοί οδηγοί. Η γλώσσα της περιγραφής χαρακτηρίζεται από σαφήνεια και ακρίβεια, χρήση επιθέτων και βοηθητικών ρημάτων (είμαι, έχω) και κυριαρχία του ενεστώτα και των εξακολουθητικών χρόνων (ενδεικτικά: Μητσοκοπούλου, 2000· Τάνης, 2000).

Από την άλλη, τα αφηγηματικά κείμενα μέσω της γλώσσας παρουσιάζουν-εξιστορούν μια σειρά γεγονότων-εξελίξεων, είτε πραγματικών είτε φανταστικών. Τα γεγονότα αυτά οργανώνονται με άξονα τον χρόνο και οι καταστάσεις συνδέονται αιτιολογικά μεταξύ τους. Μια αφήγηση μπορεί να είναι: α) μυθοπλαστική (κυριαρχεί ο κόσμος της φαντασίας και του μύθου), β) ιστορική (παρουσίαση γεγονότων του παρελθόντος), γ) ρεαλιστική (παρουσίαση με σαφή τρόπο γεγονότων του παρόντος). Στην αφήγηση κυριαρχούν οι παρελθοντικοί χρόνοι και χρησιμοποιούνται συνδετικές λέξεις/φράσεις που δείχνουν χρονική συνάφεια ή αιτιολογική σχέση (ενδεικτικά: Λόππα, 2000· Πολίτης, 2000).

Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως έρευνες έχουν αποδείξει την άμεση σχέση μεταξύ οπτικής πρόσληψης των ζωγραφικών πινάκων και λεκτικής έκφρασης (Prokopenya, 2017), εσφόνον ό,τι διαστέλλει την λεκτική περιγραφή από την ζωγραφική δεν είναι παρά μια ασυμμετρία ανάμεσα στη χωρικότητα του αντικειμένου και τη χρονικότητα της ύπαρξής του (Τάνης, 2000). Όπως πολύ σωστά επισημαίνει η Φαρίνου-Μαλαματάρη (1987): «ενώ το σύνολο των χαρακτηριστικών ενός ζωγραφικού πορτρέτου υπάρχει και συλλαμβάνεται ταυτόχρονα ως όλο, το λογοτεχνικό πορτρέτο, εξαιτίας της γραμμικότητας της γραφής συλλαμβάνεται ως διαδοχή σημείων».

Επίσης, μια ενδεικτική δραστηριότητα για τη δημιουργία παραμυθιών και αφηγήσεων που προτείνεται στη βιβλιογραφία για παιδιά του δημοτικού και των πρώτων τάξεων του γυμνασίου είναι αυτή της δημιουργίας παραμυθιού/αφήγησης με βάση έναν πίνακα ζωγραφικής, κατά προτίμηση «με πολλές πληροφορίες», όπου οι μαθητές υιοθετούν ένα πρόσωπο του πίνακα, καταγράφουν κάποια χαρακτηριστικά του στοιχεία και στη συνέχεια, χωρισμένοι σε μικρές ομάδες, δημιουργούν ένα παραμύθι ή μια ιστορία, με βάση κάποιο πρόβλημα (Καρακίτσος, 2013· Corbet, 2014).

Τίτλος διδακτικής δράσης/επίσκεψης σε μουσείο: Οι πίνακες του ζωγράφου Βάλια Σεμερτζίδα: από την εικόνα στον λόγο και το πολυτροπικό κείμενο.

Βιωματική προσέγγιση των βασικών αφηγηματικών τρόπων της περιγραφής και της αφήγησης με επίσκεψη των μαθητών στο μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης (Νεστορίδειο Μέλαθρον Ρόδου) και περιήγηση στην μόνιμη έκθεση ζωγραφικής και χαρακτικής του Βάλια Σεμερτζίδα.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου, Εικαστικά, Πληροφορική.

Εφαρμογή: Η δράση αυτή εφαρμόστηκε σε δύο τμήματα της Α΄ Γυμνασίου.

Τόπος υλοποίησης: Μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης (Νεστορίδειον Μέλαθρον Ρόδου),

Αίθουσα διδασκαλίας, εργαστήριο Πληροφορικής (σχολείο).

Μέθοδοι: Βιωματική, διερευνητική, δραστηριοκεντρική (task-based approach), ομαδο-συνεργατική (συνδυασμός μεθόδων).

Σκοπός: Η προσέγγιση του περιγραφικού και αφηγηματικού λόγου μέσα από το βίωμα της περιήγησης στην έκθεση ζωγραφικής και χαρακτικής του Βάλια Σεμερτζίδα.

Στόχοι:

Σε επίπεδο γνώσεων:

- Να ασκηθούν στην παραγωγή περιγραφικού και αφηγηματικού λόγου, μέσα από την περιήγηση σε μια έκθεση ζωγραφικής και χαρακτικής.
- Να ξεχωρίζουν και να εμπεδώσουν τα δομικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά του περιγραφικού και αφηγηματικού λόγου με βιωματικό τρόπο και μέσα από τη συμμετοχή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες.
- Να μάθουν να περιηγούνται σε ένα μουσείο, να κατανοούν, να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν δημιουργικά τα εκθέματά του.

Σε επίπεδο στάσεων:

- Να παράγουν λόγο (περιγραφικό, αφηγηματικό, ηλεκτρονικό) με αφορμή ένα έργο τέχνης και να απελευθερώνουν τη φαντασία και το συναίσθημά τους.
- Να εκτιμήσουν τη σημασία του μουσείου ως ενός ζωντανού τόπου μάθησης και δια βίου μάθησης και να αποτελεί η επίσκεψη τους σε αυτό μέρος των δημιουργικών δραστηριοτήτων στην ενήλικη ζωή τους.
- Να μάθουν να συνεργάζονται ανά ζεύγη ή σε μικρές ομάδες και να συντονίζονται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Σε σχέση με τους νέους γραμματισμούς:

- Να χρησιμοποιούν κατάλληλες εφαρμογές (word, power point, flipsnack κ.α.), προκειμένου να παράγουν πολυτροπικά κείμενα.
- Να μάθουν να διαμοιράζονται τη γνώση μέσα από τη δημοσίευση και τον σχολιασμό των εργασιών τους στο διαδίκτυο.
- Να δημοσιεύουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους σε ιστολόγια (blogs), να τα παρουσιάζουν στην τάξη και να τα αξιολογούν.

Αφόρμηση

Ως αφόρμηση για την παρούσα δράση μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα κείμενα της ενότητας 6 (1 και 2) του εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου και να ακολουθήσει συζήτηση με τη μέθοδο του καταγισμού των ιδεών (brainstorming) σχετικά με τα είδη των μουσείων αλλά και τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν για τους μαθητές από μια επίσκεψη σε ένα μουσείο που φιλοξενεί μια έκθεση ζωγραφικής. Συμπληρωματικά, ο διδάσκων μπορεί να προβάλλει διάφορους πίνακες ζωγραφικής που έχει συγκεντρώσει σε ένα αρχείο στον υπολογιστή, να ζητήσει από τους μαθητές να παρατηρήσουν προσεκτικά τους πίνακες και στη συνέχεια να τους ρωτήσει ποιον αφηγηματικό τρόπο θα χρησιμοποιούσαν αν έπρεπε να αποδώσουν έναν πίνακα με λέξεις. Με τον τρόπο αυτό ενεργοποιείται η προγενέστερη γνώση και εμπειρία των μαθητών, καθώς ανακαλούν τις γνώσεις τους σχετικά με την περιγραφή (Ενότητα 3) και κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους ώστε να οικοδομήσουν τη νέα γνώση. Έπειτα, ο διδάσκων καλεί τους μαθητές να σκεφτούν αν θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα παραμύθι ή μια ιστορία σχετικά με κάποιον πίνακα που τους άρεσε και με αυτό τον τρόπο οι μαθητές ανακαλούν τις γνώσεις τους σχετικά με την αφήγηση.

Κύριο μέρος δράσης: Φάση Α΄

Στο κύριο μέρος της δράσης ο διδάσκων, αφού έχει τηρήσει τα προβλεπόμενα από τον νόμο σχετικά με τις διδακτικές επισκέψεις (ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων και σύνταξη σχετικής πράξης, συγκέντρωση υπεύθυνων δηλώσεων από τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, έγκριση από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και αφού έχει προηγηθεί συνεννόηση με τον αρμόδιο φορέα (εν προκειμένω Μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης, Νεστορίδειο Μέγαθρον Ρόδου), πραγματοποιεί τη διδακτική επίσκεψη στο εν λόγω μουσείο. Κρίνεται σκόπιμο πριν από την καθορισμένη ημέρα της επίσκεψης οι

μαθητές να έχουν ενημερωθεί σχετικά με τα είδη της ζωγραφικής (σε συνεργασία με τον καθηγητή των Καλλιτεχνικών), τη βιογραφία και την εργογραφία του ζωγράφου (εν προκειμένω Βάλια Σεμερτζίδα), ώστε να είναι συναισθηματικά προετοιμασμένοι για την επίσκεψη. Μια ομάδα μαθητών θα μπορούσε να αναλάβει να συγκεντρώσει κάποιες βασικές πληροφορίες και να τις παρουσιάσει στην τάξη.

Φάση Β΄

Στη φάση αυτή πραγματοποιείται η επίσκεψη των μαθητών στο Μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης (Νεστορίδειο Μέγαθρον Ρόδου), οι μαθητές περιηγούνται στους δύο ορόφους της έκθεσης, μελετούν τις πληροφορίες που τους παρέχει το μουσείο σχετικά με τον ζωγράφο και επιλέγουν έναν πίνακα που τους κινητοποιεί το ενδιαφέρον. Τον φωτογραφίζουν και στη συνέχεια χωρισμένοι σε ζεύγη ή μικρές ομάδες συμπληρώνουν ένα κατάλληλα διαμορφωμένο φύλλο εργασίας, όπου τους ζητείται στη μία όψη να περιγράψουν τον πίνακα και στην άλλη να αφηγηθούν ένα παραμύθι ή μια ιστορία σχετικά με αυτόν. Για περεταίρω πληροφορίες-διευκρινίσεις συμβουλευονται τόσο τους διδάσκοντες όσο το προσωπικό του μουσείου. Αφού κρατήσουν τις απαραίτητες σημειώσεις, τελειώσουν με τη φωτογράφιση του πίνακα και ολοκληρώσουν την περιήγησή τους στην έκθεση, συμπληρώνει η κάθε ομάδα τα φύλλα εργασίας της και ολοκληρώνουν τις δραστηριότητές τους.

Φάση Γ΄

Η τρίτη φάση της δράσης πραγματοποιείται στο σχολείο, όπου όλες οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους στην ολομέλεια της τάξης και ακολουθεί συζήτηση και αξιολόγηση. Κρίνεται σκόπιμο για την τελική μορφή των εργασιών τους να χρησιμοποιήσουν ηλεκτρονικά εργαλεία (word, power point, flipsnack), ώστε τα περιγραφικά κείμενα να συνοδεύονται από τις αντίστοιχες εικόνες-πίνακες και τα αφηγηματικά να διανθίζονται από σχετικές εικόνες που έχουν ζωγραφίσει οι ίδιοι οι μαθητές ή έχουν αντλήσει από το διαδίκτυο. Τέλος, αποφασίζεται από την ολομέλεια της τάξης οι καλύτερες περιγραφές να εκτυπωθούν, με σκοπό να δημιουργηθεί ένα μικρό λεύκωμα, το οποίο θα μοιραστεί στους μαθητές όλων των τμημάτων της Α΄ Γυμνασίου και θα μείνει στη Βιβλιοθήκη του σχολείου. Σχετικά με τις αφηγήσεις και τα παραμύθια, επιλέγονται οι καλύτερες εργασίες, παρουσιάζονται σε εκδήλωση με θέμα: «Παραμύθι-Παραμυθία, το παραμύθι στην εκπαιδευτική πράξη» που διοργανώνεται από τη συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου των φιλολόγων (2^ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου) και περιλαμβάνονται στο σχετικό ηλεκτρονικό βιβλίο (e-book) που δημιουργείται από τη συντονίστρια. Συμπληρωματικά, τα επιλεγμένα κείμενα των περιγραφών και των αφηγήσεων θα μπορούσαν να αποτελέσουν υλικό που θα φιλοξενεί η ιστοσελίδα του σχολείου και του Μουσείου Νεοελληνικής Τέχνης Ρόδου, διαθέσιμο σε κάθε επισκέπτη.

Αξιολόγηση

Η παρούσα διδακτική δράση ολοκληρώθηκε σε συνεργασία με το Μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης (Νεστορίδειο Μέγαθρον Ρόδου) και τη συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου των φιλολόγων. Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον σε όλες τις φάσεις του σεναρίου. Περιηγήθηκαν στην έκθεση, παρατήρησαν προσεκτικά τα εκθέματα και επέλεξαν εκείνο που τους κέντρισε περισσότερο την προσοχή. Κάποιοι μαθητές εξέφρασαν προτίμηση για τις τοπιογραφίες νησιών της Δωδεκανήσου, λόγω οικείας εμπειρίας σε αυτούς. Αρκετοί άλλοι επέλεξαν πιο δύσκολους στην περιγραφή πίνακες, άμεσα συνυφασμένους με το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής που δημιουργήθηκαν και κάποιοι άλλοι συνθέσεις και προσωπογραφίες. Απελευθέρωσαν τη φαντασία και το συναίσθημά τους τόσο για την παραγωγή περιγραφικών κειμένων –εκφράζοντας στο τέλος το προσωπικό τους συναίσθημα– όσο και για την παραγωγή παραμυθιών και αφηγήσεων. Συνεργάστηκαν, ανέπτυξαν ομαδικό πνεύμα, καλλιέργησαν όλες τις μορφές επικοινωνίας (προφορική, γραπτή, ηλεκτρονική) και οδηγήθηκαν στη γνώση μέσα από το βίωμα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν καθοδηγητικός και συμβουλευτικός, καθώς υποστήριζαν, συντονίζαν και εμπνύχωναν την εργασία κάθε ομάδας αλλά και της ολομέλειας.

Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός διδακτικών επισκέψεων σε μουσεία και πινακοθήκες συνιστά απαραίτητο μορφωτικό συμπλήρωμα της αγωγής των εφήβων, καθώς τους οδηγεί στη γνώση με βιωματικό τρόπο, ενώ παράλληλα το σχολείο ανοίγεται στην κοινωνία και τη ζωή. Η παραπάνω δράση αξιοποίησε σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης και συνδύασε στόχους γνωστικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς. Η κατάκτηση των βασικών αφηγηματικών τρόπων της περιγραφής και της αφήγησης πραγματοποιήθηκε μέσα από μια γόνιμη συνομιλία με τα έργα τέχνης (πίνακες ζωγραφικής και χαρακτηριστικής του ζωγράφου Βάλια Σεμερετζίδη) που κοσμούν το μουσείο της επιλογής μας. Οι μαθητές ανέπτυξαν διανοητικές δεξιότητες κριτικής παρατήρησης του κόσμου, ενώ παράλληλα καλλιέργησαν την κοινωνικότητά τους, την αισθητική και την πνευματική τους αντίληψη. Ασχολήθηκαν με ενδιαφέρουσες και δημιουργικές δραστηριότητες και οδηγήθηκαν στην παραγωγή περιγραφικών, αφηγηματικών κειμένων, ακολουθώντας την πορεία από την εικόνα στον λόγο και το πολυτροπικό κείμενο. Με τον τρόπο αυτό, η διδακτική επίσκεψη σε μουσείο καθίσταται μια θετική εμπειρία και ένας ποιοτικός τρόπος αγωγής και μάθησης που συνδυάζει αρμονικά το πραγματικό με το φαντασιακό, τη σχολική πραγματικότητα με τη ζωή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Black, G., 2009. *Το ελκυστικό μουσείο: Μουσεία και επισκέπτες*. Μτφ. Σ. Κωτίδου. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, σελ. 159-195.

- Corbet, P. (2014). *Ελα να φτιάξουμε μια ιστορία: 150 + δραστηριότητες δημιουργικής γραφής για παιδιά 7-12 ετών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Δάλκος, Γ. (2000), *Σχολείο και Μουσείο*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Hein, G. (2012). Μουσειακή Εκπαίδευση. Στο: *Μουσείο και μουσειακές σπουδές: Ένας πλήρης οδηγός*. S. McDonald (επιμ.) μτφ. Δ. Παπαβασιλείου, Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, σελ. 471-487.
- Καρακίτσος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και δημιουργική γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Λόππα, Ε. (2000), «Αφηγηματικοί τρόποι, Αφηγηματικός χρόνος», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας-Θεματική ενότητα: «Δοκιμές» (www.komvos.edu.gr).
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μητσικοπούλου, Β. (2000). «Περιγραφή», στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας-Θεματική ενότητα: «Λόγος-Κείμενο» (www.komvos.edu.gr).
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία Εμείς τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*, Αθήνα, Νήσος.
- Νικονάνου, Ν., Μπουνιά, Α., Χουρμουζιάδη, Ν. Φιλιππουπολίτη, Α. & Γιαννούτσου, Ν. (2016). *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Νικονάνου, Ν. (2002). *Αρχαιολογικά μουσεία και σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Διδακτορική Διατριβή: Θεσσαλονίκη.
- Τάνης, Δ. (2000). «Η μεθόδευση της περιγραφής» και «Η γλώσσα της περιγραφής» στον Ηλεκτρονικό Κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας-Θεματική ενότητα: «Δοκιμές» (www.komvos.edu.gr).
- Φαρίνου-Μαλαματάρη, Γ. (1987). *Αφηγηματικές τεχνικές στον Παπαδιαμάντη (1887-1910)*. Αθήνα: Κέδρος.
- Χατζηνικολάου, Ν & Σεμερτζίδης, Β. (2012). *Βάλλιας Σεμερτζίδης (1911-1983)*. Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη.

Ξενόγλωσση

Eslach, H. (2006). "Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-formal and Informal", στο Eshach, H. (επιμ.), *Science Literacy on Primary Schools and Pre-schools*, Springer: Dordrecht, 115-141.

Hooper - Greenhill E. (1994), *The Educational Role of The Museum*, London & New York, Taylor & Francis group.

Prokopenya, V. (2017). Perception and Description of Paintings. In *4th International Multidisciplinary Scientific Conference of Social Arts*. SGEM Vienna organization.

Russell, T. (1999). Collaborate evaluation studies between the University of Liverpool and national museums and galleries in Merseyside. In E. Hooper-Greenhill (Ed.). *The educational role of the museum* (pp. 320-331). 2nd Edition. London: Routledge.

Άλλες πηγές

«Εκδρομές-Μετακινήσεις μαθητών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας. Διευκρινήσεις αναφορικά με τις Αδειοδοτήσεις». (αρ.πρωτ.15589/Η1/30-01-2018/ΥΠΠΕΘ), στο <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/ekdromes-episkepseis/528-ekdromes-sxolikes-ekdromes-peripatoi-deyterobathmias>, ημ. πρόσβασης 12/7/2019.

**«Υλικός πολιτισμός» και διδακτική πράξη.
Ένας σχεδιασμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε ένα Σχολείο για Όλους.**

Γουργιώτου Καλλιόπη
Φιλολόγος και ιστορικός, M.Sc., kgourgiotou@gmail.com

Περίληψη

Στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης παιδιών με ή δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιτακτική προβάλλει η ανάγκη μετασχηματισμού του γενικού σχολείου ως προς τις υποδομές, την οργάνωση και τις στρατηγικές μάθησης με σκοπό τη δημιουργία ενός Σχολείου για Όλους. Υπό αυτό το πρίσμα η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση δίνει έμφαση σε στρατηγικές που προβάλλουν μια μορφή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα μαθήματα της Ιστορίας και των Αρχαίων Ελληνικών και βασίζεται στις θεωρίες του εποικοδομισμού. Προτείνει την αξιοποίηση του «υλικού πολιτισμού», των ιστορικών τόπων δηλαδή και αντικείμενων, που αναμφίβολα συμβάλλουν στην εξοικείωση των παιδιών με την έννοια της ιστορικής εξέλιξης και στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης τους. Το διδακτικό πλαίσιο επικεντρώνεται στη διαδικασία της μάθησης, όχι στο τελικό αποτέλεσμα, αξιοποιεί ποικίλες διδακτικές τεχνικές και απαιτεί την συμμετοχή όλων. Ορισμένες πρακτικές που προτείνει είναι: η κίνηση των μαθητών σε ιστορικούς χώρους με σαφώς προσδιορισμένους στόχους, η επαφή τους με ιστορικά αντικείμενα μέσω των αισθήσεων, η διερευνητική μάθηση, η δημιουργική έκφραση και η χρήση της τεχνολογίας. Στο παρόν άρθρο αρχικά παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης πρακτικής και ακολουθεί ο σχεδιασμός διδασκαλίας συγκεκριμένων ενοτήτων των σχολικών εγχειριδίων ως εφαρμογή των προτάσεων που διατυπώνονται.

Λέξεις-Κλειδιά: υλικός πολιτισμός, βιωματική μάθηση, Μουσειοπαιδαγωγική

Εισαγωγή

Οι μαθητές συχνά αγνοούν την ιστορική σημασία των τόπων που βρίσκονται κοντά τους, πχ ενός ιστορικού κτηρίου, του αρχαιολογικού χώρου της περιοχής τους, μιας πλατείας ή της ονοματολογίας των οδών της γειτονιάς τους. Δεν μπορούν ακόμη να εκτιμήσουν την αξία παλιών αντικειμένων. Συνάμα, δε συνειδητοποιούν πως και οι ίδιοι αποτελούν μέρος της ιστορικής συνέχειας και ταυτίζουν την Ιστορία με αυτή του σχολικού εγχειριδίου, την γεγονοτολογική ή ηρωική. Πώς είναι άραγε δυνατό να γεφυρωθεί στην αντίληψη όλων των παιδιών το χάσμα παρελθόντος και παρόντος, να γίνει κατανοητή η σύνδεσή τους με το μέλλον; Ως παιδαγωγοί οφείλουμε να παρέχουμε στους μαθητές ευκαιρίες «να αναστοχάζονται για την Ιστορία, να την καθιστούν μέρος της διανοητικής σκευής τους και να μην την περιορίζουν στο επίπεδο της αδρανούς πληροφόρησης» (Lee 2002:42), ιδιαίτερα στην εποχή μας που έχει συντελεστεί στροφή στη ‘νέα πολιτισμική ιστορία’, μια ιστορία διεπιστημονική με επιρροές από την κοινωνιολογία, την ψυχολογία, την ανθρωπολογία και μετατοπίζει το ενδιαφέρον της στην

καθημερινή κουλτούρα, τον τρόπο ζωής, τις αξίες των απλών ανθρώπων του παρελθόντος (Burke, P., 2009, σ.83-149). Υπό αυτή τη θεώρηση η συγκεκριμένη πρακτική προτείνει την αξιοποίηση του «υλικού πολιτισμού» (Μπούνια Α. & Νικονάνου Ν., 2008:69-77), των ιστορικών τόπων και αντικειμένων, με βιωματικό και κριτικό τρόπο στα μαθήματα της Ιστορίας και των Αρχαίων Ελληνικών και βασίζεται στην προσέγγιση του εποικοδομισμού και της διαμεσολαβητικής εμπειρικής μάθησης.

Α. Θεωρητικό πλαίσιο

Η συμπερίληψη-συνεκπαίδευση αίτημα της εποχής

Η συνεκπαίδευση, αναμφίβολα, είναι διαδικασία διαρκούς και συστηματικής αλλαγής, ώστε κάθε μαθητής να αναπτύξει στο μέγιστο τις ικανότητές του. Θέτει υψηλούς στόχους για όλους τους μαθητές, αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και εμπλέκει πρόσωπα και φορείς στην κοινή προσπάθεια δημιουργίας του Σχολείου για Όλους. Συνεπώς, προσανατολίζεται στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και σηματοδοτεί το ριζικό μετασχηματισμό του γενικού σχολείου ως προς τις υποδομές, την οργάνωση και τις στρατηγικές μάθησης (Σούλης, 2008:46-59) με γνώμονα ότι όλα τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα στη μάθηση και επιπλέον όλα μπορούν να μάθουν, αρκεί οι μαθησιακές δυσκολίες τους να διαγνωσθούν και να αντιμετωπιστούν συστηματικά (Πόρποδας, 2003:347).

Στρατηγικές και θεωρίες μάθησης

Το διδακτικό πλαίσιο του προτεινόμενου σχεδιασμού διδασκαλίας της Ιστορίας και των Αρχαίων Ελληνικών είναι μαθητοκεντρικό, θέτει υψηλές προσδοκίες και ακολουθεί τις παρακάτω στρατηγικές διδασκαλίας:

α) Στρατηγική σύμφωνη με την αρχή της *κονστрукτιβιστικής θεωρίας*. Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διδασκαλία, είναι συνεπώς βιωματική υπό την καθοδήγηση και παρακίνηση του εκπαιδευτικού (Σούλης, 2008:101). Το μαθησιακό περιβάλλον κατά τον Piaget απαιτεί την εμπλοκή του παιδιού σε αυθεντικά έργα και σε πλαίσια που έχουν νόημα για το ίδιο (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011:41-45).

β) Στρατηγική κατά την αρχή της *ζώνης επικείμενης ανάπτυξης και της κλιμακωτής αναδόμησης*. Ο Vygotsky αναγνωρίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ φυσικής ανάπτυξης γνωστικών λειτουργιών και εξωτερικών κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων (Σούλης, 2008:100-103). Ο Elkonin (1971) πρόσθεσε στο μοντέλο του Vygotsky και την αλληλεπίδραση παιδιού-αντικείμενων.

γ) Στρατηγική κατά την προσέγγιση της *διαμεσολαβητικής εμπειρικής μάθησης*. Κατά τον Feuerstein, συνεχιστή του Vygotsky, η απευθείας έκθεση σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα δημιουργεί εμπειρίες αυθόρμητης μάθησης. Όταν έμπειροι ενήλικες επιλέγουν, παρουσιάζουν, ερμηνεύουν τα ερεθίσματα στο παιδί, δημιουργούν μια εμπειρία

διαμεσολαβητικής εμπειρικής μάθησης (Τζουριάδου & Αναγνωστοπούλου, 2011:48-50).

δ) Στρατηγική με βάση τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Σούλης, 2008:103). Ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων με αξιοποίηση ποικίλων πεδίων προάγει όλους τους τύπους νοημοσύνης και παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να καλλιεργήσουν τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους.

Συνοψίζοντας, το νέο διδακτικό περιβάλλον με ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ενεργητική συμμετοχή, άμεση επαφή με αντικείμενα ή καταστάσεις, καθοδηγούμενη ανακάλυψη, διαθεματικές προσεγγίσεις και χρήση της τεχνολογίας, είναι το σημείο αιχμής για τη βιωματική μάθηση και τον απεγκλωβισμό από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία (Παντελιάδου, 2011:203-205).

Υλικός πολιτισμός: η παιδευτική του σπουδαιότητα

Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας και των ιστορικών χώρων ως το μονοπάτι για την κατανόηση της ευρύτερης εθνικής ή παγκόσμιας Ιστορίας. Αναγνωρίζει ότι η σπουδή του ιστορικού χώρου επιτυγχάνεται μέσα από την παρατήρηση των διαδοχικών αλλαγών που αυτός έχει υποστεί. Οι αλλαγές αυτές συμβάλλουν στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου, στην αντίληψη της σχέσης της μεταβολής και της χρονικής ακολουθίας. Η μελέτη ιστορικών μνημείων, της παλιάς πόλης, ιστορικών πλατειών, των παλαιότερων επιτηδευσμάτων, της διατροφής των προγόνων συμβάλλει στην εξοικείωση των παιδιών με τα τεκμήρια του παρελθόντος και την έννοια της ιστορικής εξέλιξης. Η βιωματική προσέγγιση του τόπου τους σύντομα οδηγεί τα παιδιά στο σεβασμό του και την προστασία των μνημείων του και τα βοηθά να αναπτύξουν τη νοημοσύνη, την αντίληψη και την κρίση τους, κυρίως μέσα από τους μηχανισμούς της αυτενέργειας (Σακκής Δ. & Τσιλιμένη Τ., 2007:48-51).

Οι μαθητές με τη μελέτη του τοπικού περιβάλλοντος διαπιστώνουν πως η ιστορία δεν είναι κάτι γενικό και αόριστο, καταγεγραμμένο μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο. Πρωταγωνιστούν σε μια διαδικασία ιστορικής έρευνας που οδηγεί από το μερικό στο γενικό, μυούνται στις ιστορικές μεθόδους, γίνονται οι ίδιοι παραγωγοί της Ιστορίας, μελετούν τις πηγές, αναπτύσσουν πειστική μεθοδολογία, εμπειρίες που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για πληρέστερη κατανόηση της γενικής Ιστορίας. Η τοπική Ιστορία μπορεί να αποτελέσει τη γέφυρα προς τη γενική Ιστορία, καθώς οι μαθητές μελετούν και ευρύτερα ιστορικά θέματα που αφορούν την εθνική ή παγκόσμια ιστορία.

Από την άλλη πλευρά, και τα ιστορικά αντικείμενα, κατά τη Μουσειοπαιδαγωγική, προσφέρονται για τη μετάδοση της συνέχειας στη μεταφορά της πολιτιστικής πληροφορίας μέσα στο χρόνο, καθώς διαθέτουν πολλαπλές 'αξίες': την αξία του φορέα πληροφοριών, της υλικότητας, της αυθεντικότητας, της ευρύτητας και την αισθητική αξία (Μπούνια Α., & Νικονάνου Ν., 2008:66-95). Η άμεση επαφή με αυτά δίνει τη

δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν το ενδιαφέρον τους, να αγγίζουν κομμάτια του παρελθόντος, να κάνουν υποθέσεις και να κατανοήσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν χωρίς να τους δίνεται έτοιμη η γνώση, απαραίτητη μαθησιακή προϋπόθεση (Παντελιάδου, 2011:215). Γενικά, οι έννοιες της χρονικότητας και της αλλαγής των τεκμηρίων του παρελθόντος μπορούν να γίνουν αντιληπτές από τους μαθητές μέσα από ομαδικές ή ατομικές εργασίες, κατά τις οποίες συγκεντρώνουν, καταγράφουν, μελετούν τα ευρήματά τους και καταλήγουν σε συμπεράσματα που τα θέτουν σε δημόσια κριτική (Αβδελά, 1998:124-126).

Μαθησιακές δραστηριότητες και βιωματική μάθηση

Τα μαθήματα της Ιστορίας και των Αρχαίων Ελληνικών προσφέρονται για την ανάπτυξη ποικίλων δραστηριοτήτων εντός και εκτός του της σχολικής αίθουσας, δραστηριότητες, ωστόσο, σχεδιασμένες με βάση το περιεχόμενο της διδασκόμενης ύλης, τους στόχους και τις δεξιότητες των μαθητών (Λεοντσίνας Γ., 1996: 187-191).

Κάποιες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες δεν απαιτούν ειδική προετοιμασία από τους μαθητές, όπως η παρατήρηση αντικειμένων, η διατύπωση υποθέσεων, η ανάγνωση χαρτών-διαγραμμάτων, η καταγραφή και ταξινόμηση ή η καλλιτεχνική δημιουργία σε ένα εικαστικό εργαστήριο. Δραστηριότητες, από την άλλη, με ειδική προετοιμασία των μαθητών είναι η αναζήτηση πηγών, η ταξινόμηση και επεξεργασία τους, η ανάρτηση των εργασιών στη σχολική ιστοσελίδα, η προετοιμασία ερωτήσεων συνέντευξης, η έκθεση των δημιουργιών τους. Δραστηριότητες που απαιτούν ιδιαίτερη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό είναι η οργάνωση επισκέψεων σε ιστορικούς τόπους, η προετοιμασία φύλλων εργασίας, οι δραστηριότητες βιωματικής προσέγγισης, πχ το θεατρικό παιχνίδι, το παιχνίδι της αναζήτησης ιστορικών αντικειμένων (το κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού) και οι υλικές-αισθητικές δραστηριότητες (Νικονάνου, 2015:67-9).

Ήδη στις αρχές του 20ού αιώνα, ο J. Dewey, εισηγήθηκε τη μάθηση μέσα από την πράξη και αναγνώρισε τις δυνατότητες που προσφέρουν τα μουσεία για βιωματική μάθηση (Dewey 1971). Σημαντικό βέβαια είναι οι βιωματικές δραστηριότητες να συνδέονται ουσιαστικά με τους στόχους του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και να μη λειτουργούν απλά ως ψυχαγωγικό συμπλήρωμα.

Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας

Προϋπόθεση της επιτυχίας της συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας είναι ο κατάλληλος σχεδιασμός των δραστηριοτήτων. Οι στόχοι πρέπει να είναι προσδιορισμένοι με σαφήνεια και οι μέθοδοι προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός, ακόμη, οφείλει να διευκολύνει τη διαδικασία χωρίς να υποτιμά την ικανότητα των μαθητών να προβληματίζονται και να συμμετέχουν ενεργά. Αναγκαία κρίνεται η πρακτική της διερεύνησης της προϋπάρχουσας ιστορικής γνώσης των μαθητών και της

αντιληπτικής ικανότητάς τους, κατά τα πρότυπα της γνωστικής ψυχολογίας, ώστε να τις αξιοποιεί και να τις επεκτείνει.

Η έξαψη της περιέργειας και το ενδιαφέροντος των μαθητών είναι ένα ακόμη στοιχείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής. Η μάθηση γίνεται ευχάριστη, όταν συνοδεύεται από την πρόκληση ή τη συναισθηματική φόρτιση. Ο εκπαιδευτικός ως εμπνευστής συντονίζει τις δράσεις των μαθητών και οφείλει να παρέχει χώρο, χρόνο και υλικά, εξειδικευμένα για το παιχνίδι, αλλά και έμπνευση, κέφι και αντοχές στη δημιουργική «φασαρία». Γενικότερα, ο παιδαγωγός οφείλει να συνδυάζει την πράξη με τη θεωρία, τη διδακτική δηλαδή εμπειρία και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που απορρέουν από τη σύζευξη της Ιστορίας με την Παιδαγωγική, τη Διδακτική, τη Γνωστική Ψυχολογία.

B. Εφαρμογή της πρότασης -Σχεδιασμός διδασκαλίας

Τίτλος: «Ταξίδι στο παρελθόν. Τα αγγεία μιλούν για την εποχή τους»

Σχετικές διδακτικές ενότητες

A. Αρχαία Ιστορία της Α' Γυμνασίου

1) ΚΕΦ. Δ': Αρχαϊκή εποχή (800-479 Π.Χ.): 10. Η Τέχνη και 2)ΚΕΦ. Ε': Η ηγεμονία της Αθήνας (479-431 π.Χ.): 4.Η σύγκρουση της κοινωνίας-Η καθημερινή ζωή και 5. Η διαδικασία της μόρφωσης - Ο Αθηναίος και η εργασία - Η Αθήνα γιορτάζει

B. Αρχαία Ελληνική Γλώσσα της Α' Γυμνασίου

1) ΕΝΟΤΗΤΑ 2:Η εκπαίδευση των παιδιών στην αρχαία Αθήνα (Πλάτων, *Πρωταγόρας* 325c-326c) και 2)ΕΝΟΤΗΤΑ 3: Επαγγέλματα των αρχαίων Αθηναίων (*Ξενοφών, Απομνημονεύματα* 2.7.6)

Πλαίσιο αναφοράς-Θέματα

Το πρόγραμμα αρχίζει από την τοπική ιστορία και στην πορεία διευρύνεται στο γενικότερο φάσμα της ιστορίας των ελληνικών πόλεων της αρχαϊκής και κλασικής εποχής. Ερευνώνται και μελετώνται τα εξής:

* *Όψεις της καθημερινής ζωής στις ελληνικές πόλεις, κυρίως την αρχαϊκή και κλασική εποχή.* Αναλυτικότερα, μέσα από αγγειογραφίες και γραπτές πηγές οι μαθητές προσεγγίζουν επτά επιμέρους θεματικές: *επαγγέλματα, εκπαίδευση, θέση κι ασχολίες της γυναίκας, παιδί και παιχνίδι, ψυχαγωγία (συμπόσιο-κυνήγι-άθληση-θεάματα-εορτές), ενδυμασία.* Ωστόσο, γίνονται αναφορές και σε άλλες εποχές, αν η τοπική ιστορία διαθέτει ανάλογα στοιχεία.

**Η αγγειοπλαστική και αγγειογραφία ως τέχνη διαχρονική.* Εξετάζονται μορφές της εστιάζοντας στις τεχνικές της αγγειογραφίας στην αρχαϊκή και κλασική εποχή.

**Η κεραμική σήμερα: σύγχρονες μέθοδοι κατασκευής, διακόσμηση και χρηστικότητα των κεραμικών.*

Ομάδες, στόχοι και μέθοδοι-δραστηριότητες

Χαρακτηριστικά των ομάδων των μαθητών: Ένα τμήμα της Α΄ τάξης Γυμνασίου (18 μαθητές), αγόρια και κορίτσια, χωρισμένα σε έξι ετερογενείς ομάδες. Κάθε ομάδα διερευνά μία θεματική. Στις επισκέψεις στα μουσεία ένας από κάθε ομάδα αναλαμβάνει το ρόλο του αρχαιολόγου-ιστορικού, ο δεύτερος του δημοσιογράφου και ο τρίτος του φωτογράφου.

Μαθησιακοί στόχοι: α)Οι μαθητές να κατανοήσουν καθημερινές συνήθειες και ασχολίες των κατοίκων των αρχαίων ελληνικών πόλεων, β)να εκτιμήσουν την αξία των αγγείων ως φορείς μνήμης του παρελθόντος και διαχρονικά έργα τέχνης, γ)να εμπλακούν στα στάδια μιας ερευνητικής εργασίας, να προσεγγίσουν πολύπλευρα το παρελθόν με σύγκριση ποικίλων ιστορικών πηγών και επιλεκτική αξιοποίηση τους, δ)να συλλάβουν το παρελθόν ως ολότητα, ως συνάρθρωση ποικίλων πεδίων της ανθρώπινης δράσης, ε)να οικειωθούν το περιεχόμενο ιστορικών εννοιών, αναγκαίων για τη βαθύτερη ιστορική γνώση, στ)να αναπτύξουν δεξιότητες χειρισμού ηλεκτρονικών βάσεων, επεξεργασίας και ταξινόμησης δεδομένων.

Εφαρμόζεται η μέθοδος *project* που περιλαμβάνει τις εξής δραστηριότητες:

1. Χωρισμός μαθητών σε ομάδες και επιλογή ενός θέματος από κάθε ομάδα.
2. Σταχυολόγηση κατάλληλου εικαστικού υλικού και αναζήτηση πληροφοριακού υλικού σε εγκεκριμένες εκπαιδευτικές ιστοσελίδες και συγγράμματα.
4. Χρήση εργαστηρίου πληροφορικής και διαδραστικού πίνακα.
5. Εξαγωγή συμπερασμάτων -παραγωγή των εργασιών σε word και powerpoint.
6. Εικαστικό εργαστήριο: οι μαθητές πλάθουν και ζωγραφίζουν δικά τους αγγεία
7. Εφαρμογή βιωματικών δράσεων κατά τις επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους (Νικονάνου, 2010: 97-118) και έκθεση σύγχρονων έργων αγγειοπλαστικής.
8. Παιχνίδι ρόλων-Προσομοίωση: οι μαθητές ενσαρκώνουν τους ρόλους των αρχαιολόγων- ιστορικών, δημοσιογράφων, φωτογράφων, αλλά και κεραμοποιών.
9. Ηχογράφηση συνέντευξης ενός σύγχρονου αγγειοπλάστη ή βιντεοσκόπηση και παρακολούθηση της παρασκευής και ψησίματος κεραμικών σε σύγχρονο κλίβανο.
10. Διάχυση των προϊόντων του προγράμματος στους άλλους μαθητές.

Εξέλιξη και διάρκεια του προγράμματος

Η διάρκεια του προγράμματος είναι τουλάχιστον 16 διδακτικές ώρες. Την εξέλιξη του καθορίζουν, αναμφισβήτητα, παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά του τμήματος, οι διαθέσιμοι πόροι, ο ενθουσιασμός εκπαιδευτικών και μαθητών κ.ά.

ΔΡΑΣΗ 1^η: Η επίσκεψη στα πλησιέστερα μνημεία του τόπου ως αφόρμηση. Οι μαθητές ξεκινούν το ταξίδι στο χρόνο πρώτα από τον αρχαιολογικό τόπο της περιοχής τους και την τοπική ιστορία. Χωρισμένοι σε ομάδες συμμετέχουν σε βιωματικές δράσεις και παιχνίδια. Σε φύλλα εργασίας είναι προσδιορισμένες εκ των προτέρων οι δραστηριότητες τους (χάρτης του χώρου, γραμμή του χρόνου, πίνακες κ.ά.). Συγκεκριμένα:

α) διατρέχουν τον αρχαιολογικό χώρο, έχοντας στα χέρια τους έναν χάρτη του χώρου που θα τους κατατοπίζει για τα μνημεία που έχουν εμπρός τους.

β) Αναζητούν έργα αγγειοπλαστικής, *πίθους, αγγεία, λυχνάρια, πινάκια, κλίβανους*. Το παιχνίδι αυτό το ονομάζουμε «το κυνήγι του θησαυρού των αγγείων».

γ) Τους ζητείται: i) να καταγράψουν ως ‘αρχαιολόγοι-ιστορικοί’ το είδος των αγγείων/μνημείων και την εποχή κατασκευής τους (διαβάζοντας τις πινακίδες μπροστά από τα μνημεία), ii) να τα εντάξουν στη γραμμή του χρόνου, iii) να καταγράψουν τις πιθανές χρήσεις τους, iv) να κάνουν υποθέσεις, αιτιολογώντας την ύπαρξή τους εκεί ή το πώς σώθηκαν ως τις μέρες μας, v) να διατυπώσουν συμπεράσματα σχετικά με το τι μαρτυρούν τα αγγεία για το παρελθόν του τόπου τους, τις ασχολίες και συνήθειες των ανθρώπων, το εμπόριο, την καθημερινή ζωή, τον πολιτισμό τους, λαμβάνοντας υπόψη και τη γεωμορφολογία της περιοχής, τους δρόμους συγκοινωνίας κ.ά.

δ) Ζητείται ‘οι φωτογράφοι’ να φωτογραφήσουν όσα θεωρούν πιο σημαντικά.

ε) Έπειτα όλες οι ομάδες συγκρίνουν όσα καταγράφουν με βάση και τις πληροφορίες που συλλέγουν από τις πινακίδες του χώρου. Οι ‘δημοσιογράφοι’ επεξεργάζονται τα στοιχεία με τη βοήθεια και καθοδήγηση του καθηγητή τους και αναρτούν άρθρο στη σχολική εφημερίδα ή ιστοσελίδα σχετικά με την επίσκεψή τους εμπλουτισμένο με φωτογραφίες των μνημείων.

ΔΡΑΣΗ 2^η: Διερεύνηση του θέματος-Άνοιγμα της τοπικής Ιστορίας στη γενική Ιστορία.

Κάθε ομάδα επιλέγει ένα θέμα και αναζητά υλικό (κυρίως αγγειογραφίες) σε εγκεκριμένες εκπαιδευτικές ιστοσελίδες και συγγράμματα αρχαιολογικού-ιστορικού περιεχομένου που θα προτείνει ο φιλόλογος της τάξης σχετικά με τα θέματα: *επαγγέλματα, εκπαίδευση, θέση και ασχολίες της γυναίκας, παιδιά και παιχνίδι, ψυχαγωγία (συμπόσιο-κυνήγι-άθληση-θεάματα-εορτές-θυσίες), ενδυμασία*. Έμφαση δίνεται στην **επιλογή των αγγειογραφιών**, γιατί επιδίωξη είναι μέσα από αυτές οι μαθητές να διατυπώσουν τα συμπεράσματά τους.

ΔΡΑΣΗ 3^η: παραγωγή των εργασιών. Επεξεργασία του υλικού, καταγραφή των εργασιών σε word και ετοιμασία των παρουσιάσεων (ppt).

ΔΡΑΣΗ 4^η: Εκπαιδευτική επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο του Νομού. Εστιάζοντας μόνο σε συγκεκριμένα εκθέματα από πηλό εφαρμόζονται οι εξής επιτόπιες βιωματικές δράσεις κατά τη Μουσειοπαιδαγωγική:

1. το κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού, παιχνίδι εξερεύνησης κατά την ανακαλυπτική μέθοδο (Νικονάνου, 2015:64-67), δηλαδή αναζήτησης συγκεκριμένων εκθεμάτων. Το παιχνίδι αυτό προϋποθέτει την προετοιμασία ενός «χάρτη διαδρομής» (σχεδιασμένη διαδρομή στην κάτοψη του μουσείου) με συγκεκριμένα χρωματισμένα σημεία και κάποιες πληροφορίες ή αινιγματικά σχόλια (γρίφοι) που θα καθοδηγούν τα παιδιά να εντοπίσουν τα ζητούμενα αγγεία και να καταγράψουν το είδος και τη χρήση τους με βάση τις πινακίδες-επισημάνσεις του μουσείου.

2. Το παιχνίδι των ερωταποκρίσεων εφαρμόζοντας τη «μαιευτική» μέθοδο». Οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με το τι αποκαλύπτουν συγκεκριμένα εκθέματα-αγγεία για την εποχή τους και τους κατασκευαστές ή ιδιοκτήτες τους. Επιστρατεύουν τη φαντασία και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και ελεύθερα εκφράζουν τη γνώμη τους. Η διάσταση των απόψεων τους ή η συμπληρωματική λειτουργία αυτών επιτρέπει στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους ή με το παιδαγωγό τους και να οδηγηθούν στην κατάκτηση της γνώσης (Νικονάνου, 2015:57-64).

3. Η λύση ενός σταυρόλεξου-ακροστιχίδας σχετικού με την ιστορία ενός αγγείου.

4. Η δημιουργική έκφραση, όπως η ζωγραφική λεπτομερειών ενός αγγείου και η σύνθεσή τους σε μεγάλο κολάζ (Νικονάνου, 2015:67-9).

ΔΡΑΣΗ 5^η: Επίσκεψη σε μια έκθεση έργων σύγχρονης κεραμικής τέχνης

Τα παιδιά μπορούν να θαυμάσουν δημιουργίες Ευρωπαίων και Ελλήνων κεραμιστών, που εκτίθενται στο χώρο μιας έκθεσης σύγχρονων έργων. Στόχος να εκτιμήσουν την αξία της τέχνης. Οι «φωτογράφοι» απαθανατίζουν κάποια από τα εκθέματα, ώστε να τα παρουσιάσουν με τις εργασίες τους στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου, ενώ η ομάδα των δημοσιογράφων αναλαμβάνει να κρατήσει σημειώσεις, ώστε αργότερα να περιγράψει την εμπειρία τους και τα έργα τέχνης σε άρθρο που θα αναρτηθεί στη σχολική εφημερίδα ή ιστοσελίδα.

ΔΡΑΣΗ 6^η: Επίσκεψη σε ένα σύγχρονο εργαστήριο κεραμικής

Τα παιδιά παίρνουν συνέντευξη από τον αγγειοπλάστη στο εργαστήριό του. Έχουν επεξεργαστεί τις ερωτήσεις που θα του απευθύνουν (ημιδομημένη συνέντευξη). Η ομάδα των «δημοσιογράφων» αναλαμβάνει την ηχογράφησή της ή «οι φωτογράφοι» τη βιντεοσκόπησή της. Οι «φωτογράφοι» φωτογραφίζουν τον εξοπλισμό του εργαστηρίου. Όλοι παρακολουθούν έπειτα τον τρόπο που ο δημιουργός παρασκευάζει και

ψήνει τα κεραμικά αντικείμενα σε σύγχρονο κλίβανο. Στόχος είναι να κατανοήσουν πώς εργάζεται ένας δημιουργός και πώς είναι ένα σύγχρονο εργαστήριο κεραμικής, ώστε να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο εργασίας με του αρχαίου αγγειοπλάστη. Οι «ιστορικοί» θα τις συμπεριλάβουν στις εργασίες τους.

ΔΡΑΣΗ 7^η: Εικαστικό Εργαστήριο Πηλοπλαστικής. Οι μαθητές κατασκευάζουν τις δικές τους εικαστικές δημιουργίες με πηλό και τις ζωγραφίζουν.

ΔΡΑΣΗ 8^η: Παρουσίαση των εργασιών μεταξύ των ομάδων. Έκθεση των δημιουργιών από πηλό. Ανάρτηση εργασιών και φωτογραφικού υλικού στη σχολική ιστοσελίδα.

Βιβλιογραφία

- Dewey, J., *The Child and the Curriculum. The School and the Society*, University of Chicago Press: Chicago, London 1971.
- Elkonin, D.B., Developement of speech. In A.V. Zaporozhets and D.B. Elkonin (ed.) *The psychology of preschool children*, 111-85. Cambridge, Ma: MIT Press 1971
- Lee, P., *Walking Backwards into Tomorrow: Historical Conciousness and Understanding History* (2002), on line www.cshc.ubc.ca
- Αβδελά, Ε., *Ιστορία και Σχολείο*, Νήσος, Αθήνα 1998
- Burke, P., *Τι είναι πολιτισμική ιστορία;*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2009
- Λεοντσίνης, Γ., *Διδακτική της Ιστορίας: γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα 1996
- Μπούνια, Α., Νικονάνου, Ν., 'Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία' στο Νικονάνου Ν. & . Κασβίκης Κ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2008, σ.66-95
- Νάκου, Ε., *Μουσεία, ιστορίες και Ιστορία*, εκδ. νήσος, Αθήνα 2009
- Νικονάνου, Ν., *Μουσειοπαιδαγωγική: Από τη θεωρία στην πράξη*, Πατάκης, Αθήνα 2010
- Νικονάνου, Ν., *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*, [ηλεκτρ. βιβλ.] Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αθήνα 2015

- Παντελιάδου, Σ., «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Αποτελεσματική Διδασκαλία» στο Παντελιάδου, Σ & Αργυρόπουλος, Β. (επιμ.), *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα 2011
- Πόρποδας, Κ.Δ., *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση)*, Πάτρα 2003
- Σακκής, Δ. & Τσιλιμένη, Τ., *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*, Καστανιώτης Α.Ε., Αθήνα 2007
- Σούλης, Σ.Γ., *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2008
- Τζουριάδου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ε., *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*, εκδ. Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη 2011

Χορεύουμε... «Κάτω»; Μια προσέγγιση παραδοσιακού χορού στο νηπιαγωγείο.

Ζέζου Αναστασία, Ph.D Παιδικής Λογοτεχνίας, Π.Ε.60, zezou@aegean.gr
Μπαριανού Ειρήνη, M.Sc. Παιδικής Λογοτεχνίας, Π.Ε.60, eirinimpar@gmail.com
Μιχαλάκης Φιλήμων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11

Περίληψη

Ο παραδοσιακός χορός ως σύστημα, μαζί με τη μουσική και το τραγούδι, αποτελεί μια μορφή τέχνης και έκφρασης, ενώ ταυτόχρονα αποτυπώνει στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας της εκάστοτε κοινότητας. Επομένως, ο παραδοσιακός χορός είναι άρρηκτα συνυφασμένος με την κοινωνία σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό χωροχρόνο. Τα ΑΠ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνουν τον παραδοσιακό χορό, καθώς εξυπηρετεί πολλαπλούς και πολυσύνθετους στόχους (στάσεις, γνώσεις, δεξιότητες). Ο σκοπός της εργασίας αυτής έγκειται στην παιδαγωγική προσέγγιση ενός χαρακτηριστικού παραδοσιακού χορού της Ρόδου, τον 'Κάτω', που ακόμη και σήμερα χορεύεται στις κοινωνικές εκδηλώσεις του νησιού, αποτελώντας τη δίοδο μεταξύ παρόντος και παρελθόντος. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου, καθώς είναι από τη φύση τους περίεργα, μέσω ενός εκπαιδευτικού project, ήρθαν σε επαφή με την ιδιαιτερότητα της τοπικής παράδοσης του τόπου τους, διαμορφώνοντας γέφυρες μεταξύ της κοινωνίας και του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: παραδοσιακός χορός, Κάτω, εκπαιδευτική εφαρμογή, νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Ο χορός συνιστά ένα πανάρχαιο φαινόμενο, που δεν έπαψε να συνοδεύει τον άνθρωπο στην πορεία της ζωής του από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα (Κράους, 1980). Απαντάται στους περισσότερους πολιτισμούς, διαμορφώνοντας ιδιαίτερους, κατά τόπους, χορευτικούς κώδικες επικοινωνίας (Ζωγράφου, 2006; Κουτσούμπα, 2003).

Ειδικότερα, ο ελληνικός παραδοσιακός (ή δημοτικός ή λαϊκός ή εθνικός ή τοπικός) χορός αποτελεί ένα σύνολο κινητικών, ηχητικών, λεκτικών και πολιτισμικών μορφών, που αναπτύσσονται και συντηρούνται από μια κοινότητα, εκφράζοντας συναισθήματα, ηθικές και κοινωνικές αξίες, καθώς και αισθητικές αντιλήψεις. Υπό αυτήν την έννοια, ο χορός δεν αποτελεί στατικό στοιχείο αλλά εξελίσσεται ταυτόχρονα με την κοινότητα και άρα με τους ανθρώπους και τις ιδέες τους (Δήμας κ.ά., 2010; Παπαγαρουφάλη, 1998).

Ακόμη και σήμερα υπάρχει δυσκολία στην απόδοση ενός συγκεκριμένου ορισμού, αναφορικά με τον παραδοσιακό χορό, καθώς η συνεχής δυναμική του, η άρρηκτη σύνδεση με συγκεκριμένο χωροχρόνο και η πολλαπλότητα των στοιχείων του, ανέδειξαν τη συνθετότητά του και την ανάγκη μιας εμπειριστατωμένης διεπιστημονικής μελέτης (με τη συμβολή της ιστοριογραφίας, των νεοελληνικών σπουδών, της εθνομουσικολογίας, της λαογραφίας, της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της εθνολογίας, της

φυσικής αγωγής, κ.ά.).

Κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά του έγκεινται στην ανωνυμία και τη συλλογικότητα, όπως και στη σύνδεσή του με τη μουσική, την κίνηση, το ρυθμό και το λόγο, τη φορεσιά, τα αντικείμενα, καθώς και στην απορρόφηση στοιχείων του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού γίνεσθαι. Επιπρόσθετα, ο παραδοσιακός χορός συνδέεται με τη συλλογική μνήμη, την προφορικότητα και την αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα, αφού διαμορφώθηκε και υιοθετήθηκε, ως αναπόσπαστο στοιχείο, από συμβιωτικές κοινωνικές ομάδες και μεταδίδεται άμεσα από τη μία γενιά στην άλλη. Ακόμη, ο παραδοσιακός χορός αντανakλά και σημαντικά κοινωνικά μηνύματα, όπως η κοινωνική θέση, η έμφυλη ταυτότητα, οι κοινωνικές δομές, οι σχέσεις των ανθρώπων (Brinson, 1991; Λυκεσάς, 1993; Νιτσιάκος, 2003; Πραντσίδης, 2004).

Επομένως, αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, που περιλαμβάνει υλικά και άυλα στοιχεία, τα οποία συνυφαίνονται μεταξύ τους και φτάνουν μέχρι τις ημέρες μας, αποδεικνύοντας αφενός τους ζωντανούς δεσμούς παρόντος παρελθόντος και αφετέρου τη συνέχεια του χθες στο σήμερα. Ουσιαστικά, ο χορός μαζί με την μουσική και το τραγούδι, προβάλλονται ως στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας κάθε κοινότητας, εκφράζοντας την ιδιαιτερότητά της σε συγκεκριμένο χωροχρόνο (Ζωγράφου, 2003; Λουτζάκη, 1992; 2004; Ράφτης, 1986).

Ο χορός ανήκει στις τελετουργικές – εθιμικές πρακτικές, οι οποίες συνδέονταν στενά με σημαντικές στιγμές στη ζωή του ανθρώπου ή του έτους. Τα κύρια γεγονότα, στα οποία ο χορός κατείχε κεντρική θέση αποτελούσαν οι επίσημες θρησκευτικές εορτές και οι κοινωνικές εκδηλώσεις, καθώς και μια πλειάδα άλλων έκτακτων ή ανεπίσημων εκδηλώσεων. Γενικά, σε κάθε σημαντική στιγμή της ζωής μιας κοινότητας υπήρχαν χοροί, που αναδείκνυαν το ευρύτερο πλαίσιο των αντιλήψεων και των αξιών της εποχής. Ακόμη, μέσω αυτών των χορευτικών γεγονότων της κοινότητας, μούνταν τα παιδιά στη βιωματική εκμάθηση τους και άρα στη συνέχεια της πολιτιστικής κληρονομιάς (Λουκάτος, 1960; Λυκεσάς, 1993; Σαχινίδης, 1999).

Στην Ελλάδα, η συστηματική μελέτη του παραδοσιακού χορού ξεκίνησε μετά το τέλος του Β' παγκοσμίου πολέμου και γνώρισε ιδιαίτερη άνθιση από τη μεταπολίτευση και μετά. Οι μελέτες ανέδειξαν και τα κομβικά σημεία του παραδοσιακού χορού μέσα στη ροή του χρόνου, όπως η αρχαιότητα, ο διαφωτισμός, η ανάπτυξη της ελληνικής λαογραφίας, κ.ά.

Ειδικότερα, η ελληνική αρχαιότητα αποτελεί ένα σταθερό σημείο αναφοράς για τον προσδιορισμό της νεοελληνικής έννοιας του 'παραδοσιακού χορού', διαμορφώνοντας μία σειρά ιδιαίτερων ερμηνευτικών μοτίβων, που ξεκινούν από περιηγητικά και φιλελληνικά κείμενα, για να ενσωματωθούν στην επίσημη εθνική ιδεολογία και να διαμορφώσουν απόψεις, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της σύστασης του ελληνικού κράτους. Έτσι, η αρχαιότητα καλείται να λειτουργήσει, κατά κύριο λόγο, ως η απαρχή του παραδοσιακού χορού. Η εργασία-σταθμός της Lillian Lawler το 1964 (2019) αποτελεί μια από τις βασικές μελέτες ανάδειξης του αρχαίου ελληνικού χορού και της συγκριτικής

θεώρησης και σύνδεσης με τα μεταγενέστερα χορευτικά σχήματα.

Επόμενος σταθμός αποτελεί ο 18ος αιώνας, όπου το ενδιαφέρον των ξένων, που επισκέπτονται την Ελλάδα, μετατοπίζεται ολοένα και περισσότερο από το παρελθόν στα σύγχρονα πράγματα. Η φιλομάθεια του διαφωτισμού, τα αισθητικά-λογοτεχνικά και πολιτικά αιτήματα του ρομαντισμού και το φιλελληνικό ενδιαφέρον αποτυπώνονται στις μελέτες της εποχής, σχετικά με τα παραδοσιακά τραγούδια και το χορό.

Επιπρόσθετα, γενικά ο νεοελληνικός (λαϊκός) πολιτισμός και ειδικά ο παραδοσιακός χορός, αρχίζει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψιν την εποχή που προετοιμαζόταν ο αστικός μετασχηματισμός της ελληνικής κοινωνίας και ο εκσυγχρονισμός της χώρας, ιδιαίτερα την εποχή της διακυβέρνησης του Χ. Τρικούπη. Αυτήν την εποχή υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για τον παραδοσιακό χορό και καταγράφονται και παρουσιάζονται πολλοί χοροί. Η ανάπτυξη της ελληνικής λαογραφίας συνέβαλε καθοριστικά και στη μελέτη εκφάνσεων της λαϊκής παράδοσης. Η ίδρυση του Λυκείου Ελληνίδων το 1911 θεμελίωσε την ύπαρξη του χορού στην αστική κοινωνία ως συνέχεια του αρχαίου χορού, ενώ αργότερα σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε και η ίδρυση του Σωματίου Ελληνικών Χορών της Δόρας Στράτου (1954).

Όμως, κομβικό σημείο θεωρείται η δεκαετία του 1980, κατά την οποία η προσπάθεια πολιτιστικής αποκέντρωσης, δημιούργησε πολλούς νέους φορείς, που ενδιαφέρονται για το χορό. Ταυτόχρονα, αναδείχθηκε το επιστημονικό ενδιαφέρον για τον παραδοσιακό χορό και τη συστηματική μελέτη του, στο πλαίσιο της γενικότερης καθιέρωσης των ανθρωπιστικών σπουδών και στη χώρα μας.

Σήμερα με την ίδρυση πολιτιστικών-λαογραφικών συλλόγων, τη χρήση τεχνολογίας, την εξάπλωση των χορευτικών συγκροτημάτων, τις σχολικές παραστάσεις, τις από σκηνής παραστάσεις, τις τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές και τα εκπαιδευτικά σεμινάρια για τον ελληνικό χορό, διαφαίνεται πλέον μια μετατόπιση της χορευτικής δραστηριότητας έξω και πέρα από το βιωματικό χώρο της πρότερης αγροτικής κοινότητας. Όλα αυτά έχουν επιφέρει μεταβολές στον τρόπο οργάνωσης και στη μορφή του χορού. Έτσι, ο παραδοσιακός χορός έχει μεταφερθεί σε αίθουσες πολιτιστικών συλλόγων, σχολείων ή άλλων χώρων, διαμορφώνοντας και ένα κοινό, που συμπεριφέρεται με τις συμβάσεις του θεατρικού κοινού.

Παρόλα αυτά, ο χορός με τοπικό χαρακτήρα εξακολουθεί να εμφανίζει ακμή στον Ελλαδικό χώρο, ενώ έχει διευρυνθεί και η βιβλιογραφική του βάση στο πλαίσιο ακαδημαϊκών μελετών.

Παραδοσιακός χορός και εκπαίδευση

Οι παραδοσιακοί χοροί διδάσκονται στα σχολεία διεθνώς από τον 20ό αιώνα, αποτελώντας μια διασκεδαστική δραστηριότητα για τους μαθητές (Amado et al, 2017; Lykesas & Zachopoulou, 2006; Lykesas, et al., 2010; Lykesas, et al., 2014). Κατά τη διδασκαλία λαμβάνονται υπόψη τόσο τα στάδια ανάπτυξης και εκμάθησης κάθε

ηλικίας, όσο και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και ο τοπικός χορευτικός πλούτος.

Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός, ως αναπόσπαστο και σημαντικό κομμάτι της κοινωνίας, εντάχθηκε στην ανώτερη εκπαίδευση της χώρας μας στο πλαίσιο της σωματικής αγωγής και συγκεκριμένα στη Σχολή Ειδικής Γυμναστικής, ήδη από το 1893. Το 1909 εντάχθηκε στα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων τυπικής εκπαίδευσης, ως μέρος του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, εξυπηρετώντας τη διαμόρφωση και επικράτηση μιας ενιαίας εθνικής ταυτότητας. Επιπρόσθετα, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός αποτέλεσε και αποτελεί όλα αυτά τα χρόνια, αναπόσπαστο κομμάτι και της μη τυπικής εκπαίδευσης (δήμοι, πολιτιστικοί σύλλογοι, σχολές χορού κ.ά.) (Βαβρίτσας, 2008; Κουτσούμπα, 2005; 2012).

Αναφορικά με το νηπιαγωγείο, όπου κυριαρχεί η ολιστική προσέγγιση της ανάπτυξης του νηπίου, ο χορός συνδυάζεται με την κινητική-φυσική, μουσική και αισθητική αγωγή. Μάλιστα, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες και το θεατρικό παιχνίδι, σε άμεση διάδραση με το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο, διαμορφώνουν ένα θετικό πλαίσιο εξοικείωσης και γνωριμίας με την παράδοση και το χορό. Ειδικότερα, οι παραδοσιακοί χοροί, σύμφωνα με το νέο ΑΠ του 2011 & 2014 εντάσσονται στη μαθησιακή περιοχή της τέχνης και στην υποενότητα χοροί-κίνηση, ενώ οι κύριοι στόχοι εντάσσονται στο πλαίσιο της γνωριμίας με τη λαϊκή παράδοση (Καμπάς, 2003; Lykesas, 2018; Lykesas & Koutsouba, 2008).

Σήμερα, οι κύριοι λόγοι που ο παραδοσιακός χορός αποτελεί μέρος του ΑΠ όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης είναι ότι τα παιδιά:

- *Έρχονται σε επαφή με διάφορα στοιχεία της παράδοσης του τόπου και τις ηθικές, αισθητικές και παιδαγωγικές αξίες που απορρέουν από αυτά, ενώ ταυτόχρονα κατανοούν την ποικιλομορφία του χορού και συνεκδοχικά αποδέχονται την πολυπολιτισμικότητα.*
- *Αναπτύσσουν τη φαντασία, την ευκαιρία της έκφρασης, του αυτοσχεδιασμού, της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της λήψης αποφάσεων.*
- *Μαθαίνουν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται και να καλλιεργούν την κοινωνική τους συμπεριφορά.*
- *Κατανοούν τη σημασία της γνώσης του παρελθόντος για τη διαμόρφωση της μελλοντικής τους ταυτότητας. Κατά αυτόν τον τρόπο, αυτοπροσδιορίζονται ως άτομα και ως μέλη μιας ομάδας.*
- *Αποκτούν κινητικές δεξιότητες, καλλιεργούν το ρυθμό, τις αντιληπτικές ικανότητες, την αίσθηση του χώρου, της κίνησης, την ακουστική ικανότητα και τη θετική εικόνα του σώματος.*

Επομένως, ο παραδοσιακός χορός λειτουργεί ως ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό εργαλείο, που αποσκοπεί τόσο στη διατήρηση της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, όσο και στην κινητική, μουσική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ταυτόχρονα, ως μια εμπειρία τέχνης, συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της

έκφρασης και ψυχαγωγεί τους συμμετέχοντες (Βενετσάνου & Λεβέντης, 2010). Παρόλα αυτά, πρέπει να σημειώσουμε ότι ο χρόνος που διατίθεται από τις/τους νηπιαγωγούς για χορευτικά δρώμενα, λόγω των υπολοίπων δραστηριοτήτων του ΑΠ, είναι εξαιρετικά περιορισμένος.

Ο χορός 'Κάτω'

Αποτελεί αργό χορό, που είναι ένας από τους χαρακτηριστικότερους παραδοσιακούς χορούς του γάμου (νυφικός ή χορός του γάμου) στη Ρόδο. Σχετικά με την προέλευση του ονόματος, όπως αναφέρει ο Παπαϊγνατίου (2002), παλαιότερα ο γαμπρός έτρωγε μαζί με τον κουμπάρο πάνω στον πάγκο, ενώ η νύφη και οι φίλες της στο σοφά, δίπλα στο νυφικό κρεβάτι. Μετά το φαγοπότι του γάμου αρχίζει ο χορός 'Σούστα', που λέγεται και ο 'Πάνω' χορός και είναι έντονος και γρήγορος και πρώτος χορευτής είναι ο γαμπρός. Αντίθετα, όταν τελειώσει το γαμήλιο γλέντι, πριν αποσυρθεί το αντράγγι, χορεύεται ο 'Κάτω' χορός με πρώτη τη νύφη, που έχει πιο αργό ρυθμό. Μετά τον 'Κάτω', το ζευγάρι αποσύρεται στη νυφική παστάδα (Κλαδάκης, 2009; Λιάβας, 1998; Παπαϊγνατίου, 2002: 99-100).

Ο χορός αυτός πάντα συνοδεύεται από τραγούδι, που είναι επίσης χαρακτηριστικό του γάμου. Ακόμη και σήμερα στη Ρόδο, μετά τη στέψη στην εκκλησία, χορεύεται ο 'Κάτω', με τον οποίο λέγονται παινήματα, κυρίως, για το γαμπρό και τη νύφη αλλά και τους συμπεθέρους και τους κουμπάρους. Παρά το γεγονός ότι σήμερα τα τραγούδια έχουν μια σταθερή στιχουργική δομή, εν τούτοις, παλιότερα, ήταν αυτοσχέδια δίστιχα, τα οποία επινοούσε ο 'κανακιστής', ανάλογα με την περίπτωση. Μια σύντομη εκδοχή, από τις πολλές, του τραγουδιού είναι η ακόλουθη:

*Νέβα κατέβα Παναγιά, με τον μονογενή σου.
Στα'ντρόνομ που γένηκε, να δώσεις την ευχή σου.
Γαμπρός μας είναι ο ήλιος κι νύμφη το φεγγάρι.
Κι η Πούλια κι ο Αυγερινός, επιάσασι κουμπάροι.....
Σαν τα λούλουδα του κάμπου ο γαμπρός κι νύμφη λάμπουν.
Δώσ' τους Παναγιά μου χρόνια σαν της λεμονιάς τα κλώνια
Να μας ζήσει το ζευγάρι συμπεττέροι και κουμπάροι
Να μας ζήσου, να μας ζήσου και να μας χιλιοχρονίσου.
Νυμφοπούλα να γηράσεις και τρισάγγονα να πιάσεις.....* (Κλαδάκης, 2009: 254-257)

Ο χορός ανήκει στην οικογένεια συρτού τύπου στα τρία (3). Αποτελείται από έξι (6) βασικές κινήσεις με τα χέρια σταυρωτά και χορεύεται από άντρες και γυναίκες, με το γαμπρό και τη νύφη να 'σύρουν' το χορό.

Εκπαιδευτική εφαρμογή

Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας (project), που αφορά τον παραδοσιακό χορό 'Κάτω' στηρίχτηκε στα ισχύοντα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του 2003, καθώς και στο Νέο Πρόγραμμα του 2011 & 2014 και υλοποιήθηκε στο 2^ο Ν/Γ Κρεμαστής Ρόδου, έχοντας διάρκεια περίπου 5 εβδομάδες. Οι κύριοι στόχοι που τέθηκαν ήταν: α) η γνωριμία και εκμάθηση

του χορού 'Κάτω' β) η γνωριμία και εκμάθηση των αντίστοιχων παραδοσιακών μουσικών οργάνων γ) η κατανόηση και εκμάθηση μέρους του αντίστοιχου παραδοσιακού τραγουδιού (ντοπιολαλιά). Βέβαια, τέθηκαν και άλλοι στόχοι, όπως η γνωριμία με τοπικά ήθη και έθιμα, η κατανόηση της αξίας της παράδοσης και η σημασία της διατήρησής της, η ανάδειξη της ομαδικότητας και της συλλογικότητας, ο σεβασμός στην πολιτιστική κληρονομιά και στη διαφορετικότητα. Επιπλέον, το project ξεκίνησε μέσα στο πλαίσιο μιας διευρυμένης θεματικής ενότητας, που αφορούσε γενικότερα τον παραδοσιακό γάμο στην Κρεμαστή, με έμφαση στο χορό. Για την υλοποίηση των στόχων υπήρξαν συνεργασίες με άλλους φορείς, όπως με τον πολιτιστικό σύλλογο του χωριού, ενώ επισκέφθηκαν το νηπιαγωγείο μας μια προγιαγιά, οργανοπαίκτες παραδοσιακών μουσικών οργάνων, καθώς και γυμναστής με ειδικότητα στους παραδοσιακούς χορούς. Ακόμη, βασικό κριτήριο επιλογής αυτού του χορού αποτέλεσε η ευκολία του ρυθμού, τα οικεία προς τα παιδιά ακούσματα ή χοροί, καθώς και οι απλοί βηματισμοί. Παράλληλα, η νηπιαγωγός ήταν εξοικειωμένη με τους παραδοσιακούς χορούς, τους οποίους γνώριζε να χορεύει.

Η αφόρμηση προέκυψε αβίαστα, καθώς αφενός πολλές από τις οικογένειες των παιδιών ήταν καλεσμένες σε γάμο του χωριού και αφετέρου πολλά παιδιά συμμετείχαν στον τοπικό πολιτιστικό σύλλογο, όπου μάθαιναν παραδοσιακούς χορούς.

Αρχικώς, έγινε μια έρευνα πεδίου από τη νηπιαγωγό, προκειμένου να διαπιστωθεί τι γνώριζαν τα παιδιά σχετικά με τους τοπικούς παραδοσιακούς χορούς και να εκφράσουν τις απόψεις τους και τα ερωτήματά τους. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά μπορούσαν να διακρίνουν τους παραδοσιακούς χορούς, σε σύγκριση με τους σύγχρονους, ενώ δε γνώριζαν για τον τοπικό χορό 'Κάτω'. Αντίθετα, ήταν πιο εξοικειωμένα με το γρήγορο χορό 'Σούστα'.

Στη συνέχεια, υλοποιήθηκαν ποικίλες δραστηριότητες, όπως αναζήτηση πληροφοριών (διαδίκτυο, εκτύπωση εικόνων, χρήση you tube, φωτογραφίες από το σπίτι, προγιαγιά), δημιουργία ιστοριογραμμής, ρυθμικές ασκήσεις και παιχνίδια με τη συνοδεία σχολικών μουσικών οργάνων, εκμάθηση βημάτων χορού με βάση τη μελωδία, δημιουργία album χορών και 'χοροσαλάτας', δημιουργία ομαδικού κολλάζ, δημιουργία αυτοσχέδιων παραδοσιακών οργάνων, δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού, δημιουργία κούκλας χορού, συμπλήρωση φύλλων εργασίας, κτλ.

Αναφορικά με τη διάχυση των αποτελεσμάτων του project, αναβιώσαμε τον παραδοσιακό γάμο, όπου με το τοπικό χαρακτηριστικό γλύκισμα 'μελεκούνι' προσκαλέσαμε τους γονείς και τα παιδιά των άλλων τμημάτων του νηπιαγωγείου να παραστούν στο γάμο αυτό εντός του σχολικού χώρου. Τα νήπια του τμήματός μας με τοπικές ενδυμασίες και τη συνοδεία παραδοσιακών μουσικών οργάνων παρουσίασαν τα στοιχεία του χορού και χόρεψαν.

Όσον αφορά την αξιολόγηση του προγράμματος, διατηρήθηκε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και υλοποιήθηκαν με επιτυχία οι προαναφερόμενοι στόχοι. Η νηπιαγωγός λειτούργησε ως εμπνευστήρια και συνεργάτιδα, τροποποιώντας τις δράσεις ανάλογα με

το ενδιαφέρον, τα ερωτήματα και τις τυχόν δυσκολίες των παιδιών, προσφέροντας ταυτόχρονα εναλλακτικούς τρόπους μάθησης.

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Από τα προαναφερόμενα γίνεται αντιληπτό ότι η βιωματική και παιγνιώδης προσέγγιση ενός τοπικού παραδοσιακού χορού, ουσιαστικά συντελεί από τη μια στην επανεκτίμηση και ενσωμάτωση του παρελθόντος στο παρόν και από την άλλη στη σύνδεση με την τοπική κοινωνία και τον τρόπο ζωής της. Η συμμετοχή των γονιών, ο διάχυτος ενθουσιασμός των παιδιών και η δημιουργικότητα που επέδειξαν, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο ελληνικός παραδοσιακός χορός αποτελεί ένα σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο εναλλακτικής μάθησης στο νηπιαγωγείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amado, D., Sanchez-Miguel, P. A., & Molero, P. (2017). Creativity associated with the application of a motivational intervention program for the teaching of dance at school and its effect on both genders. *PLOS ONE*, 12 (3), 1-14.
- Βαβρίτσας, Ν. (2008). *Παραδοσιακοί χοροί και η διδασκαλία τους. Ρυθμοκινητική ανάλυση και ρυθμική αρίθμηση*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Βαβρίτσας, Γ. Ν.
- Βενετσάνου, Φ. & Λεβέντης, Χ. (2010). *Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός για παιδιά προσχολικής ηλικίας. 40 μαθήματα με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Αθλότυπο .
- Brinson, P. (1991). *Dance as education; Towards a national dance culture*. UK: The RoutledgeFalmer Press.
- Δήμας, Η., Τυροβολά, Β. & Κουτσούμπα, Μ. (2010). *Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός. Θεωρήσεις για το λόγο, τη γραφή και τη διδασκαλία του*. Αθήνα: αυτό-έκδοση.
- Ζωγράφου, Μ. (2003). *Ο χορός στην Ελληνική Παράδοση*. Αθήνα: Art Work.
- Ζωγράφου, Μ. (2006). Σύγχρονοι προβληματισμοί στην έρευνα του χορού. Ανθρωπολογία του χορού ή και 'εθνο-χορολογία'. *Εθνολογία*, (12), 173-191.
- Καμπάς, Α. (2003). *Συναρμοστικές ικανότητες: ανάπτυξη και προπόνηση στο νηπιαγωγείο, στο σχολείο, στο σύλλογο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κλαδάκης, Γ. (2009). *Παραδοσιακά τραγούδια της Ρόδου*. Ρόδος: Στέγη γραμμάτων και τεχνών Δωδεκανήσου.
- Κουτσούμπα, Μ. (2003). Το θεωρητικό και εφαρμοστικό υπόδειγμα της ανθρωπολογικής προσέγγισης στο χορό. Στο Γύφτουλας, Ν., κ.ά. *Τέχνες II: Επισκόπηση*

ελληνικής μουσικής και χορού: θεωρία χορού – ελληνική χορευτική πράξη: αρχαίοι και μέσοι χρόνοι, Τόμος Δ', Πάτρα: ΕΑΠ, 103-116.

- Κουτσούμπα, Μ. (2005). *Σημειογραφία της χορευτικής κίνησης: το πέρασμα από την προϊστορία στην ιστορία του χορού*. Αθήνα: Προπομπός.
- Κουτσούμπα, Μ. (2012). Η διδασκαλία του ελληνικού λαϊκού παραδοσιακού χορού στους καθηγητές Σωματικής Αγωγής από το 1909 μέχρι το 1983. *Κινησιολογία: Ανθρωπιστική Κατεύθυνση*, 1, 32-39.
- Κράους, Ρ. (1980). *Ιστορία του χορού* (μτφρ. Γ. Σιδηρόπουλος & Μ. Κακαβούλια). Αθήνα: Νεφέλη.
- Lawler, L. (2019). *Ο χορός στην αρχαία Ελλάδα* (μτφρ. Α. Ράφτης). Αθήνα: Τρόπος ζωής.
- Λιάβας, Α. (1998). *Τραγούδια και σκοποί από τα Δωδεκάνησα*. Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων.
- Λουκάτος, Δ. (1960). Ο χορός στη Λαογραφία. *Νέα Εστία*, 34, 45-50 & 111-117.
- Λουτζάκη, Ρ. (1992). Οι Ελληνικοί Χοροί. Κριτική Θεώρηση των βιβλίων του παραδοσιακού χορού. *Εθνογραφικά*, 8, 27-46.
- Λουτζάκη, Ρ. (2004). Εισαγωγή. Στο: . Αυδίκος Ε., Λουτζάκη Ρ. & Παπακώστας Χ. (Επιμ.), *Χορευτικά ετερόκλητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα και Λύκειο των Ελληνίδων Δράμας, 13-38.
- Λυκεσάς, Γ. (1993). *Οι ελληνικοί χοροί. Ιστορική-πολιτιστική-κοινωνιολογική και μουσικοκινητική θεώρηση*. Θεσ/νίκη: University Studio Press.
- Lykesas, G. (2018). The transformation of traditional dance from its first to its second existence: The effectiveness of music - movement education and creative dance in the preservation of our cultural heritage. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (1), 105-113.
- Lykesas, G., & Koutsouba, M. (2008). The teaching of Greek traditional dance in school education with the adoption of creative methods of teaching. *Journal of Health and Sport Performance*, 3, 37-49.
- Lykesas, G., Koutsouba, M., & Tyrovola, B. (2010). Comparison of the teacher and child-centred methods of teaching Greek traditional dance in elementary education in Greece. *International Journal of Physical Education*, XLVII (3), 25-33.

- Lykesas, G., Tsapakidou, A., & Tsompanaki, E. (2014). Creative Dance as a Means of Growth and Development of Fundamental Motor Skills for Children in First Grades of Primary Schools in Greece. *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 2 (1), 211-218.
- Lykesas, G., & Zachopoulou, E. (2006). Music and movement education as a form of motivation in teaching Greek traditional dances. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 552-562.
- Νιτσιάκος, Β. (2003). *Χτίζοντας τον χώρο και τον χρόνο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπαγαρουφάλη, Ε. (1998). Ο χορός ως κοινωνική πράξη, εισαγωγή στην ελληνική έκδοση στο Cowan, J. *Η πολιτική του σώματος. Χορός και κοινωνικότητα στη βόρεια Ελλάδα* (μτφρ. Κ. Κουρεμένος, επιστ. θεώρηση Ε. Παπαγαρουφάλη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια, ix-xii.
- Παπαϊγνατίου, Δ. (2002). *Το χωριό Κοσκινού της Ρόδου*. Ρόδος: αυτοέκδοση.
- Πραντσίδης, Γ. (2004). *Ο χορός στην ελληνική παράδοση και η διδασκαλία του*. Αιγίνιο: Εκδοτική Αιγινίου.
- Ράφτης, Α. (1986). *Ο κόσμος του ελληνικού χορού*. Αθήνα: Πολύτυπο.
- Σαχινίδης, Κ. (1999). *Παραδοσιακός χορός και λαϊκή δημιουργία*. Αθήνα: Παπαζήση.

+ 1,5°C Lo Cambia Todo”: Καλλιέργεια του «Κριτικού γραμματισμού» των μαθητών μέσω της Οπτικής Ρητορικής [Rhetoric of Visual Arts]

Λαμπρογεώργου Μαγδαληνή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Τ.Ε.16, Μ.Εδ Ρητορική, Επιστήμες του Ανθρώπου & Εκπαίδευση, magdalini_lmpr@hotmail.com

Περίληψη

Είναι, πράγματι, γεγονός ότι η σύγχρονη κοινωνία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην Ρητορική τέχνη, μιας και πρόκειται για μια κοινωνία ανάγκης σκεπτόμενων ανθρώπων, μια κοινωνία ανάγκης της διαπροσωπικής επικοινωνίας, μια κοινωνία πειθούς και ρητορικών ικανοτήτων. Στόχος μας οι μαθητές να καλλιεργήσουν τις επιχειρηματολογικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Η Τέχνη, διαθέτοντας την αδιαμφισβήτητη δύναμη της εικόνας, ενεργοποιεί μια σύνθετη επικοινωνιακή διάδραση με τον δέκτη. Έτσι, λοιπόν, με αφορμή τη δράση “+ 1,5°C Lo Cambia Todo”, και αξιοποιώντας την επικαιρότητα και την «ανατροπή» της εικόνας μέσα στη σχολική αίθουσα, ο εκπαιδευτικός μπορεί μέσω της οπτικής Ρητορικής να οδηγήσει τους μαθητές του από την ερμηνευτική προσέγγιση στην «επικοινωνιακή διάδραση», στον «κριτικό γραμματισμό» και την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στόχος της παρούσας εργασίας δεν είναι να αναδείξει το «πώς» μπορεί το συγκεκριμένο οπτικό ερέθισμα να αξιοποιηθεί στην τάξη, αλλά κυρίως πώς δύναται ενταγμένο στο ευρύτερο πλαίσιο της Ρητορικής να ωφελήσει τον μαθητή και να τον μυήσει σταδιακά σε λεκτικές, λογικές, νοητικές, επιχειρηματολογικές, διαλογικές κι εν τέλει κριτικές διεργασίες.

Λέξεις-Κλειδιά: ρητορική τέχνη, “+ 1,5°C Lo Cambia Todo”, επιχειρηματολογία, οπτική Ρητορική, κριτικός γραμματισμός

Εισαγωγή

Η Ρητορική είναι μια μορφή τέχνης, που βασίζεται σε δύο είδη κουλτούρας. Αυτήν που χρησιμοποιεί τον λόγο, τη λογική, την κριτική και την πειθώ. Από την άλλη, βασίζεται στην κουλτούρα εκείνης της κοινωνίας στο πλαίσιο της οποίας οι άνθρωποι καλούνται να μιλούν ρητορικά, χρησιμοποιώντας δηλαδή επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα, αναζητώντας ρητορικούς τόπους και τρόπους, διακρίνοντας σοφιστείες και παραλογισμούς. Η Ρητορική –ως τέχνη, ως τεχνική, ως επιστήμη– είναι προπάντων δεξιότητα ζωής, γι’ αυτό και η εφαρμογή της στη σύγχρονη τάξη μπορεί πράγματι να διευρύνει και να αναβαθμίσει τη διδασκαλία από μια αφηρημένη έννοια σε μάθημα ζωής.

Η Ρητορική είναι η διδακτική της τέχνης του λόγου και η σημαντικότερη έκφασή της, είναι η επιχειρηματολογία και η πειθώ. Είναι αλήθεια πως η αναγνώριση της αναγκαιότητας της επιχειρηματολογίας όσο και της επικοινωνιακής δύναμης της πειθούς έχει θέσει σημαντικά ερωτήματα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, η πειθώ «αποτελεί σύνθετη επικοινωνιακή διαδικασία, η οποία έγκειται

στη χρήση εμπρόθετου και διαδραστικού λόγου για την επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων» (Εγγλέζου, 2017:22).

Η επιχειρηματολογία και η πειθώ αναδεικνύονται σε βασικές πτυχές της καθημερινότητας και εξετάζονται συνυφασμένες με το κοινωνικό και πολιτιστικό περιεχόμενο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Η επιχειρηματολογία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα ενός κοινωνικού παιχνιδιού «συμβολικής δύναμης», το οποίο στοχεύει στην αλλαγή μιας ισχύουσας κατάστασης προς όφελος του ατόμου που επιχειρηματολογεί (Galkowski, 2014:125). Πιο συγκεκριμένα, στη δική μας περίπτωση, δε στοχεύει μονάχα προς όφελος του ατόμου που επιχειρηματολογεί, αλλά και προς όφελος του κοινωνικού συνόλου, μιας και ένα οπτικό ερέθισμα (έργο τέχνης) ενεργοποιεί ένα ηχηρό περιβαλλοντικό μήνυμα.

Η Οπτική Ρητορική (Visual Rhetoric) ως συστηματική και οργανωμένη θεωρία μελέτης και μεθοδολογίας, ξεκίνησε πολύ καθυστερημένα αλλά εξελίχτηκε ταχύτατα λόγω της τεράστιας διεισδυτικότητας και δύναμης της εικόνας (Birdsell & Groarke, 1996). Πρόκειται για την εικαστική ή παραστατική ρητορική, η οποία συντρέπει όλες τις κοινωνικές και πολιτισμικές ανθρώπινες δραστηριότητες. Εδώ, η επιχειρηματολογική πειθώ και η επικοινωνιακή δύναμη προέρχονται από την εικόνα και από το μήνυμα που εκπέμπει (Eck, 2007). Η χρήση της ξεφεύγει από ένα απλό πλαίσιο αισθητικής και οδηγείται σε πεδία νοηματικής ερμηνείας των έργων. Ως συνέπεια, η ρητορική ανάλυση αυτών, γεγονός που επιδιώκεται να πραγματοποιηθεί κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, δεν ενδιαφέρεται μόνο για τη διάσταση της αποτελεσματικής επικοινωνίας, αλλά και για τη διάσταση της ερμηνευτικής προσέγγισης της σχετικής επικοινωνίας.

Σ' αυτό το πλαίσιο, ως πρώτη ύλη λαμβάνεται η δράση “+ 1,5°C Lo Cambia Todo”. Η κλιματική αλλαγή αποτελεί μείζον θέμα του πλανήτη γι' αυτό και στόχος δεν είναι μονάχα να πυροδοτήσει μία σειρά ιδεών και επιχειρημάτων αλλά και να οδηγήσει σε δράση. Έτσι, η πειθώ εμφανίζεται εδώ όχι τόσο ως απόρροια της αποτελεσματικής χρήσης του λόγου -υφέρποντος λόγου μιας και πρόκειται για εικόνα- αλλά πρωτίστως ως γενεσιουργού αιτίας της αλλαγής που προκαλείται σε στάσεις και ιδέες των αποδεκτών των εκάστοτε μηνυμάτων (Εγγλέζου, 2017:22).

Ο τίτλος “+ 1,5°C Lo Cambia Todo” παραπέμπει στη νέα εκστρατεία των μελών της WWF (World Wildlife Fund) σε συνεργασία με το Museo del Prado, βάση της οποίας αριστουργήματα της παγκόσμιας τέχνης αντικατοπτρίζουν τις πιθανές συνέπειες του μεταβαλλόμενου πλανήτη μας. Αναλυτικότερα, το Museo del Prado αποφάσισε να «μεταμορφώσει» τέσσερα από τα διεθνούς φήμης έργα τέχνης που βρίσκονται στις συλλογές του για να απεικονίσει το δυστοπικό χάος που προκαλεί η κλιματική αλλαγή. Η δράση αυτή του μουσείου συνέπεσε με τη Διάσκεψη Κορυφής του ΟΗΕ για την αλλαγή του κλίματος COP25 στη Μαδρίτη, η οποία διήρκεσε μέχρι τις 13 Δεκεμβρίου (El País, 2019 · Museo del Prado, 2019). Την ώρα, επομένως, που παγκόσμιοι πολιτικοί ηγέτες και διπλωμάτες συναντώνται στην ισπανική πρωτεύουσα, WWF και Museo del Prado

αποφάσισαν να συνεργαστούν προκειμένου να ευαισθητοποιήσουν τον κόσμο για τους κινδύνους που διατρέχει πλέον ο πλανήτης.

Ο τίτλος της δράσης είναι “+ 1,5°C Lo Cambia Todo” σημαίνει ότι «+ 1,5°C αλλάζει τα πάντα» και με αυτό το σύνθημα γίνεται έκκληση προς ιθύνοντες και πολίτες ώστε η αύξηση της θερμοκρασίας να μην υπερβεί τους 1,5 βαθμούς Κελσίου, γεγονός που θα επιφέρει ολέθριες συνέπειες, όπως η αύξηση του επιπέδου της θάλασσας, η απειλή εξαφάνισης ολόκληρων ειδών, η ακραία ξηρασία και η κοινωνική διαμάχη γύρω από τους πρόσφυγες του κλίματος.

Ειδικότερα, ο πίνακας “Felipe IV a Caballo” (Philip IV on Horseback) του Diego Velázquez χρησιμοποιήθηκε για να υπερτονιστεί το πρόβλημα της συνεχούς αύξησης στην στάθμη της θάλασσας κι έτσι ο περίφημος καβαλάρης του Βελάσκεθ δεν καλπάζει σε ένα λιβάδι αλλά σε έναν πλημμυρισμένο τόπο. Το έργο “El paso de la laguna Estigia” (Landscape with Charon Crossing the Styx) του Joachim Patinir χρησιμοποιήθηκε ως απεικόνιση της επίδρασης που έχει η έντονη ξηρασία σε ποτάμια και καλλιέργειες. Ο πίνακας “El quitasol” (The Parasol) του Francisco de Goya «παραποιήθηκε» για να αντικατοπτρίσει το κοινωνικό δράμα των ανθρώπων που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις πατρίδες τους λόγω του κλίματος, των περιβαλλοντικών προσφύγων. Η γυναικεία φιγούρα του Γκόγια κάτω από την ομπρέλα της παρουσιάζεται ως διωγμένη από τον τόπο της, σε μια σκηνή στρατοπέδου προσφύγων. Τέλος το έργο “Niños en la playa” (Boys on the Beach) του Joaquín Sorolla, αναδεικνύει με τραγικό τρόπο την εξαφάνιση των ειδών, καθώς τα γελαστά παιδιά στην ακτή δεν είναι ανέμελα αλλά περιστοιχίζονται από ψόφια ψάρια (El País, 2019 · Museo del Prado, 2019).

Καθίσταται σαφές ότι η τέχνη είναι από μόνη της μια σύνθετη επικοινωνιακή διαδικασία κι όταν αξιοποιείται ως παγκόσμια γλώσσα για να εξηγηθεί ένα άκρως σοβαρό περιβαλλοντικό πρόβλημα στη νέα γενιά, καταφέρνει να πραγματώσει στον ύψιστο βαθμό τον επικοινωνιακό της στόχο και την αφηγηματική της ρητορική. Στην προκειμένη περίπτωση και λαμβάνοντας υπόψη το ρητορικό τρίγωνο, πομπός είναι η Τέχνη και δέκτης ο πολίτης, και όχι απλώς ο θεατής. Προϋποθέσεις της είναι η ύπαρξη συμβολικής διάστασης, η μεσολάβηση ανθρώπινης παρέμβασης (δημιουργία και απόδοση εκ μέρους του καλλιτέχνη) αλλά και η παρέμβαση στην εικαστική απεικόνιση του έργου τέχνης, καθώς και η παρουσία ακροατηρίου (μαθητές) (Burke, 1974). Το μήνυμα ξεφεύγει από την απλή ενεργοποίηση των αισθητικών και αισθητηριακών προσλαμβανουσών του αποδέκτη, η τέρψη μετατρέπεται σε σκέψη, ενώ ταυτόχρονα το περικείμενο του μηνύματος -η συνθήκη του πίνακα- ανατρέπεται.

Θέτοντας, επομένως, ως ζωτικής σημασίας την καλλιέργεια επιχειρηματολογικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές, γιατί αυτό να μην πραγματοποιεί εντός αιθούσης μέσω της Οπτικής Ρητορικής / The rhetoric of narrative and the visual arts; Άλλωστε, σύμφωνα με τους Virtanen & Halmari (2005:4), η ανάγκη ενασχόλησης των μαθητών με την πειθώ όσο και η κριτική στάση απέναντί της με απώτερο στόχο την

πληρέστερη μάθηση της «ανθρώπινης φύσης» προβάλλει επιτακτική και δύναται να πραγματωθεί μέσα από ποικίλες μορφές λόγου.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο η έννοια της επιχειρηματολογίας ως κειμενικού είδους (genre) – επιχειρηματολογικό κείμενο- όσο και της πειθούς, ως κύριας σημειωτικής κειμενικής λειτουργίας εισάγονται στα διδακτικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος, σε προφορικό και σε γραπτό επίπεδο (Halliday, 2002:50-1,57). Ο βαθμός, όμως, στον οποίο πραγματώνονται οι συσχετιζόμενοι με τη Ρητορική Παιδαγωγική εκπαιδευτικοί στόχοι παραμένει ένα ερώτημα.

Η τέχνη του λόγου και η επιχειρηματολογία αρχικά καταφέρνουν να ενοποιούν διάφορα γνωστικά πεδία -εικαστικά και γλωσσικό μάθημα στην προκειμένη περίπτωση- και τόσο λόγος όσο και επιχείρημα βρίσκονται παντού. Επίσης, επιτυγχάνουν να ενεργοποιούν το άτομο ολιστικά -λογική, συναίσθημα και ήθος- για κρίσιμα ζητήματα, όπως το περιβαλλοντικό. Τρίτον, ξεδιπλώνονται στον χώρο της πολιτικής, στον επαγγελματικό, σε ολόκληρη την κοινωνία, πλαισιώνοντας την έννοια της δημοκρατικής παιδείας και του ενεργού πολίτη. Επίσης, η συστηματική ενασχόληση των μαθητών από νεαρή ηλικία με τον λόγο των επιχειρημάτων συνεπάγεται την ενδυνάμωσή τους σε γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο και συνδέεται με την παροχή κοινωνικής ισχύος (Lemke, 1988).

Ακόμη, συντελείται η καλλιέργεια ποικίλων γραμματισμών: γλωσσικού, κειμενικού, σχολικού, κοινωνικού και επιχειρηματολογικού, προωθώντας την ενεργό και διερευνητική μάθηση. Κυρίως, όμως η ρητορική συμβάλλει στην καλλιέργεια του «κριτικού γραμματισμού» ή της «κριτικής γλωσσικής ενημερότητας» (Fairclough, 1992 · Fairclough & Wodak, 1997) των μαθητών.

Ο μαθητής παράγει επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα, εξοικειώνεται με διάφορες τεχνικές συζήτησης, διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων. Εισάγεται στα πρώτα στάδια της αντιλογίας, όπου η παροχή επιχειρημάτων, ως λογική και λεκτική πρακτική, αποσκοπεί «στην ενίσχυση ή μείωση της αποδοχής μιας αμφιλεγόμενης τοποθέτησης» (Van Eemeren et al. 1996:5). Επιπρόσθετα, εξασκεί τη γλώσσα του σώματος και το ύφος -εισαγωγή στους κόλπους της Ρητορείας- αξιοποιώντας διάφορες τεχνικές από τον χώρο του θεάτρου, της επικοινωνίας, της λογοτεχνίας, ενώ εξοικειώνεται με τη χρήση του επιχειρηματολογικού λόγου σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια.

Με αφετηρία το κάθε έργο πυροδοτείται μια συνεχής διαλογική διάδραση, η οποία δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να μεταφερθεί από την απλή συζήτηση στις απαρχές του φιλοσοφικού διαλόγου, από το ρητορικό παιχνίδι σ' έναν αγώνα αντιλογίας (debate) στην τάξη, στο επίπεδο του δημόσιου διαλόγου. Η συνεχής έκθεση του μαθητή σε ποικίλες διαλογικές διαδράσεις αναμφίβολα αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την καλλιέργεια πειστικού επιχειρηματολογικού λόγου, ενεργοποιώντας παράλληλα την ενεργητική τους ακρόαση και τις συλλογιστικές τους ικανότητες (Freire, 1970).

Η φράση του Javier Solana, Προέδρου του Διοικητικού Συμβουλίου του Museo del Prado «*Η τέχνη και οι αξίες της είναι στην υπηρεσία της κοινωνίας*» μαρτυρά το γεγονός πως η Τέχνη είναι σε θέση να διαμορφώσει ένα πλαίσιο επικοινωνιακής διάδρασης, ικανό να ενεργοποιήσει την παραγωγή πειθούς, ως λειτουργικό αποτέλεσμα της εκφοράς επιχειρημάτων, το οποίο μεταξύ άλλων θεωρείται μια «μορφή κοινωνικής επίδρασης» που μπορεί να επηρεάζει τους άλλους τροποποιώντας πεποιθήσεις, αξίες ή στάσεις (Perloff, 2003:10).

Οι μαθητές με αφορμή ένα οπτικό ερέθισμα καλούνται να αναπτύξουν τη λογική σκέψη, ως προϊόν συλλογιστικής, να καλλιεργήσουν διαλογικές επικοινωνιακές δεξιότητες, ως διαλεκτική διαδικασία, και να χειριστούν λειτουργικά τις γραμματικο-συντακτικές δομές της γλώσσας, προκειμένου να εκπληρώσουν τον επιδιωκόμενο στόχο της πειθούς (Εγγλέζου, 2018:13-14). Την ίδια στιγμή θα αναθεωρήσουν τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν ένα έργο Τέχνης –κάτι αισθητικά ωραίο, αλλά μη μεταβαλλόμενο- και θα το συσχετίσουν με ζητήματα περιβαλλοντικά σ' ένα επικοινωνιακό πλαίσιο τέχνης – κοινωνίας.

Επιλογικά, η ενασχόληση με την Τέχνη του Λόγου ή ρητορική τέχνη διευρύνει τις προσλαμβάνουσες των ατόμων σε ποικίλα πεδία και συμβάλλει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Η Τέχνη με την εικονοποιητική της δύναμη όσο και τα ζητήματα της εποχής μας ως πρώτη ύλη μεταβάλλουν θετικά τον τρόπο με τον οποίο πλασιώνουμε τη Ρητορική μέσα στη σχολική αίθουσα. Η εφαρμογή της στη σύγχρονη τάξη μπορεί πράγματι να θέσει τις βάσεις για τη διαμόρφωση μιας παιδείας που συμβαδίζει με τις ανάγκες της πραγματικής ζωής.

Βιβλιογραφία

- Birdsell, D. S. & Groarke, L. (1996). Toward a theory of visual argument. *Argumentation and Advocacy* 33/1. pp. 1-10. Research Library. (Διαθέσιμο στο: <https://public.wsu.edu/~ericsson/birdandgroar.pdf>, προσπελάστηκε στις 15/12/2019).
- Burke, K. (1974): *A rhetoric of motives*. Berkeley: University of California Press.
- Εγγλέζου, Φ. (2014). *Η Διδασκαλία της Επιχειρηματολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τον Προφορικό στον Γραπτό Λόγο. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Εγγλέζου, Φ. (2017). Διδασκαλία της Επιχειρηματολογικής Πειθούς και ρητορική παιδαγωγική: ένα παράδειγμα πειραματικής εφαρμογής σε μαθητές Δημοτικού. Στο *Επιστημονική Επετηρίδα Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας*, 4, 21-29.
- Εγγλέζου, Φ. (2018). *Παιχνίδια Ρητορικής Τέχνης στο Σχολείο «Σκέφτομαι... Εκφράζομαι... Επικοινωνώ...» (για μαθητές των Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού)*. Αθήνα:

Ινστιτούτο Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.). 8-14 (Διαθέσιμο στο: <https://tinyurl.com/veedz5η>, προσπελάστηκε στις 15/12/2019).

Eck, C. V. (2007). *Classical Rhetoric and the Visual Arts in Early Modern Europe*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.

Fairclough, N. (1992). Editor's Introduction. Στο N. Fairclough (Ed.) *Critical Language Awareness* (pp. 1-30). London: Longman.

Fairclough, N. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. Στο T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction* (pp. 258-284). London: Sage Publications.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Galkowski, P. (2014). Persuasive argumentation as a cultural practice. *Argument*, Vol. 4, No 1, pp. 123-134.

Grimaldi, W. (1972). *Studies in the Philosophy of Aristotle's Rhetoric*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GMBH.

Halliday, M.A.K. (2002). Text as semantic choice in social contexts. Στο J. J. Webster (Ed.), *Linguistic Studies of Text and Discourse 2*, pp. 23-84. London: Continuum.

Kennedy, G. (2014). *Ιστορία της Κλασικής Ρητορικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμα.

Lemke, J.L. (1988). Genres, semantics and classroom education. *Linguistics and Education*, Volume 1, No 1, pp. 81-99.

Perloff, R.M. (2003). *The Dynamics of Persuasion. Communication and Attitudes in the 21st Century*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Van Eemeren, F.H., Grotendorst, R., Snoeck Henkemans, A.F., Blair, J.A., Johnson, R.H., Krabbe, E.C.W., Plantin, C., Walton, D.N., Willard, Ch.A., Woods, J. & Zarefsky, D. (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

Museo del Prado, *El Museo del Prado pone el arte y sus valores al servicio de la sociedad*. Retrieved December 5, 2019 from <https://tinyurl.com/veyg93c>

El País, *El Prado y WWF se unen para alertar sobre el cambio climatic*. Retrieved December 5, 2019 from <https://tinyurl.com/ryy3hjz>

Διδακτικό σενάριο για την εκμάθηση ορθογραφίας με βάση τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο

Ιωαννίδου Γεωργία

Υποψήφια Διδάκτορας, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, gina.ioannidou@gmail.com

Ποιμενίδης Δημήτριος

Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, ΤΕΠΑΕΣ, Παν/μιο Αιγαίου, poimenidis@aegean.gr

Περίληψη

Η σύγχρονη τάξη συνιστά ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο αποτελείται από μαθητές/τριες με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, αντικατοπτρίζοντας την ανάγκη αναδιάρθρωσης και σχεδιασμού της διδασκαλίας, με σκοπό την κάλυψη των ποικίλων μαθησιακών αναγκών. Στο γεγονός αυτό βασίζεται η φιλοσοφία της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, η οποία στοχεύει στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των μαθητών/τριών για αποτελεσματική μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές τους δεξιότητες. Το παρόν διδακτικό σενάριο, βασιζόμενο στις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, προτείνει την τεχνική Think-tac-toe, η οποία στηρίζεται στη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, ως μία μέθοδο εκμάθησης της ορθογραφίας στο Δημοτικό Σχολείο. Μοιάζει με το παιχνίδι της τρίλιζας και παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να επιλέξουν τις μαθησιακές στρατηγικές που θα ακολουθήσουν για την επίτευξη των στόχων που τίθενται, ενισχύοντας τη σχολική επιτυχία.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Τύποι Πολλαπλής Νοημοσύνης Ορθογραφία

Θεωρητικό πλαίσιο

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν μαθητές/τριες με ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων, το οποίο σε ακαδημαϊκό επίπεδο δημιουργεί μία πολυμορφία εντός της τάξης, όπου οι μαθησιακές ικανότητες ενδέχεται να κυμαίνονται από το ανώτερο έως το χαμηλότερο επίπεδο. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να προσαρμόζουν τις μεθόδους τους, ικανοποιώντας ταυτόχρονα τις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών, προσφέροντας ευκαιρίες σε όλους/ες, μέσω καινοτόμων πρακτικών. Μία μέθοδος που επιζητά τη λύση αυτών των προκλήσεων είναι η εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας η οποία εξυπηρετεί τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, μεταβάλλοντας τις στρατηγικές και το υλικό που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία αντικειμένων και εννοιών. Ειδικότερα, η προσέγγιση της διδασκαλίας με βάση τη θεωρία του Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη, έχει διαπιστωθεί από μελέτες, ότι μπορεί να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές επιτεύξεις των παιδιών, αρκεί ο εκπαιδευτικός να αντιληφθεί τις δυναμικές και τις ικανότητες των μαθητών/τριών του (Gangi, 2011). Επομένως, μία και μόνο στρατηγική δεν δύναται να λειτουργήσει υπό κανονικές συνθήκες σε μία αίθουσα διδασκαλίας (McBride, 2004), καθώς κάθε μαθητής έχει τον δικό του τρόπο μάθησης και αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να μεγιστοποιήσουν το ατομικό

δυναμικό του κάθε μαθητή, θα πρέπει να εστιάζουν στις διαφορές τους (Tomlinson, 2000).

Μία στρατηγική της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας είναι η εφαρμογή της θεωρίας των τύπων της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, κατά την οποία κάθε άτομο έχει πολλούς τύπους νοημοσύνης που σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο τμήμα του εγκεφάλου. Αρχικά ο Gardner (1983) προσδιόρισε 7 τύπους οι οποίοι είναι η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η χωροταξική, η μουσική, η κιναισθητική, η ενδοπροσωπική, η διαπροσωπική, ενώ στη συνέχεια (2009) πρόσθεσε άλλους 2 τύπους, την υπαρξιακή και τη νατουραλιστική νοημοσύνη.

Σύμφωνα με την Corley, (2005), προϋπόθεση για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελεί η γνώση από τον/την εκπαιδευτικό της ετοιμότητας, του ενδιαφέροντος και του προφίλ των μαθητών/τριών. Ως ετοιμότητα, νοείται η γνώση που έχει ο μαθητής για ένα θέμα. Το ενδιαφέρον του σχετίζεται με τα θέματα που θα ήθελε να ασχοληθεί ο/η μαθητής/τρια και λειτουργούν ως κίνητρο για τη συμμετοχή του/της στο μάθημα. Τέλος, το προφίλ αφορά στον τρόπο που ο/η ίδιος/α μαθαίνει. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω χαρακτηριστικά για αποτελεσματική διδασκαλία, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του/της, εστιάζοντας στο περιεχόμενο, στη διαδικασία, στο προϊόν και στο περιβάλλον μάθησης.

Μία από τις δυσκολότερες δεξιότητες που καλείται ο/η εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει στο σχολείο είναι η ορθογραφημένη γραφή, καθώς στην ελληνική γλώσσα τα φωνήματα δεν παρουσιάζονται με μία μόνο αναπαράσταση. Η επιτυχία στην εκμάθηση της ορθογραφίας θεωρείται σημαντικό μέρος της σχολικής επιτυχίας (Μπαϊτάση, 2010). Ωστόσο, οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την ορθογραφία, σχετίζονται άμεσα και είναι αλληλένδετες με την ανάγνωση και τον γραπτό λόγο. Έτσι, λοιπόν, οι δυσκολίες στην κατάκτηση της ορθογραφίας δύνανται να επηρεάσουν τον γραμματισμό των μαθητών/τριών με ποικίλους τρόπους, περιορίζοντας ακόμη και την ανάπτυξη της γραφής του παιδιού (Graham, Harris & Chorzempa, 2004). Συνεπώς, μία και μοναδική προσέγγιση (παραδοσιακή λίστα λέξεων ορθογραφίας), συνήθως, δεν επιφέρει επιτυχή αποτελέσματα για όλους (Hilden & Jones, 2012). Η συνύπαρξη διαφορετικών ακαδημαϊκών επιδόσεων σε μία τάξη, απαιτεί διαφοροποίηση, ώστε η διδασκαλία που παρέχεται να ανταποκρίνεται στο αναπτυξιακό επίπεδο κάθε παιδιού. Σε σχετικές μελέτες διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που προσάρμοζαν ελάχιστα τη διδασκαλία τους, δήλωσαν ότι 29% των μαθητών/τριών τους παρουσιάζουν δυσκολίες στην ορθογραφία (Graham, Morphy, Harris, Fink-Chorzempa, Saddler, Moran & Mason, 2008). Αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν την απομνημόνευση αντί να βοηθούν την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών εκμάθησης της ορθογραφίας (Hall, 2014).

Διδακτικό σενάριο

Το παρόν διδακτικό σενάριο παρουσιάζει τη διδακτική στρατηγική Think-Tac-Toe με στόχο την εκμάθηση ορθογραφίας των λέξεων που αναφέρονται στο τέλος κάθε

ενότητας στα εγχειρίδια της Γλώσσας. Το Think-Tac-Toe θεωρείται μία προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που προσομοιάζεται με το παιχνίδι της τρίλιζας, όπου οι μαθητές/τριες επιλέγουν τρία από τα εννέα τετράγωνα και δεσμεύονται να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες που αναφέρονται, οι οποίες εντάσσονται στην ίδια θεματική. Κατά αυτόν τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα παιδιά, να ανταποκριθούν θετικά στους στόχους του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου, σύμφωνα με τους τύπους νοημοσύνης του Gardner (Wormeli, 2006).

Επιχειρείται να επιτευχθούν οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος μέσα από διαφορετικές δραστηριότητες, ώστε να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, ενισχύοντας το κίνητρο για μάθηση. Οι οδηγίες βασίζονται στη θεωρία του Gardner, αποσκοπώντας να καλυφθούν οι τύποι πολλαπλής νοημοσύνης (προτείνεται αρχική ανίχνευση τύπων νοημοσύνης - ενδεικτικό δελτίο αποτύπωσης στο παράρτημα). Στην παραδοσιακή εκμάθηση των λέξεων για ορθογραφία οι λέξεις είναι απομονωμένες και δεν εκφράζουν ένα βαθύτερο νόημα. Στην προσέγγιση, όμως, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι λέξεις μελετώνται μέσα από ένα πλαίσιο που τις νοηματοδοτεί, καλλιεργώντας τις αντίστοιχες δεξιότητες. Επιπλέον, τα παιδιά δεν μαθαίνουν τις λέξεις απλά για να αξιολογηθούν την επόμενη μέρα, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη δική τους μάθηση δίχως να περιορίζονται στη στεία απομνημόνευση κανόνων.

Οι κωφοί μαθητές/τριες μπορούν να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες χωρίς να απαιτείται να μιλήσουν ή να παρουσιάσουν. Οι μαθητές/τριες με ΔΕΠΥ αποκτούν κίνητρο, καθώς είναι ελεύθεροι να επιλέξουν τις δραστηριότητές τους και εφόσον έχουν γραπτές τις οδηγίες μπορούν ανά πάσα στιγμή να ανατρέξουν σε αυτές. Οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού έχουν τον χρόνο να ολοκληρώσουν και να επιλέξουν δραστηριότητες αλλά και να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες, συνεργαζόμενοι με συμμαθητές/τριες τους. Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες συμμετέχουν χωρίς να ντρέπονται για τις επιλογές τους, καθώς οι κανόνες της επιλογής απευθύνονται σε όλους τους μαθητές/τριες και έτσι δεν νιώθουν ότι ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους.

Το παρόν σενάριο διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφορά σε μαθητές/τριες Γ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου. Στην τάξη, σε σύνολο 20 μαθητών/τριών, υπάρχουν μαθητές/τριες με κώφωση (1), ΔΕΠΥ (1), μαθητής στο φάσμα του αυτισμού και 2 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Υλοποιήθηκε στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας.

Ως υποστηρικτικά υλικά χρησιμοποιήθηκαν λευκές κόλλες, τετράδια, μολύβια, χρώματα, πλαστελίνη και Η/Υ. Μεθοδολογικά υλοποιήθηκε συνδυαστικά ατομική ή ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Οι ομάδες μπορούν να είναι ανομοιογενείς, δηλαδή οι μαθητές/τριες μπορεί να διαφέρουν σε μαθησιακή ετοιμότητα, καθώς με αυτόν τον τρόπο κάποιοι μπορούν να επωφεληθούν, ενισχύοντας την αυτοεικόνα τους, εφόσον αντιλαμβάνονται πως έχουν τη δυνατότητα να τα καταφέρουν, ενώ κάποιοι άλλοι θα εξασκηθούν σε νέες δεξιότητες.

Στόχοι σεναρίου

Στόχοι του σεναρίου είναι οι μαθητές/τριες να είναι ικανοί/ες να κατανοήσουν τη γραφή των λέξεων, να γνωρίζουν τη σημασία των λέξεων, να χρησιμοποιούν τις λέξεις σε είδη κειμένου, να εντοπίζουν στοιχεία σύνδεσης μεταξύ των λέξεων, να δουλεύουν αυτόνομα αλλά και σε συνεργασία κατά βούληση, να συμμετέχουν ενεργά και να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Στους/στις μαθητές/τριες δίνεται φύλλο εργασίας (παρατίθεται παρακάτω) με εννιά διαφορετικές δραστηριότητες, ενώ από τον εκπαιδευτικό επιλέγονται 8 λέξεις (απορρίμματα, περιβάλλον, ρύπανση, χάρτινος, προστασία, γήινος-η-ο, πετρέλαιο, ανακύκλωση) από το λεξιλόγιο στο τέλος της ενότητας, στο βιβλίο του μαθητή (Γλώσσα Γ' τάξη, α' τεύχος, ενότητα «Ο κόσμος γύρω μας»), οι οποίες γράφονται στον πίνακα. Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να φέρουν εις πέρας τρεις από τις εννιά δραστηριότητες, τις οποίες όμως δεν θα επιλέξουν με τυχαία σειρά, αλλά εκείνες με τις οποίες σχηματίζουν τρίλιζα ή οριζόντια ή κάθετα ή διαγώνια. Παρακάτω περιγράφονται οι δραστηριότητες και οι αντίστοιχοι τύποι νοημοσύνης που εξυπηρετούνται με την παρούσα προσέγγιση.

1^η δραστηριότητα: Οι μαθητές/τριες καλούνται να πάρουν μία κόλλα, να τη διπλώσουν τρεις φορές, ώστε να σχηματιστούν 8 τετράγωνα, σε καθένα από τα οποία θα απεικονίσουν με ζωγραφιά τη λέξη και έπειτα θα τη γράψουν στην αντίστοιχη εικόνα (συνδυασμός κιναισθητικής και χωρικής νοημοσύνης). Μαθαίνουν καλύτερα με την απεικόνιση των λέξεων και τη σωματική δραστηριότητα.

2^η δραστηριότητα: Τα παιδιά καλούνται να κατηγοριοποιήσουν τις λέξεις κατά την κρίση τους και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους (λογικο-μαθηματική νοημοσύνη). Οι μαθητές/τριες που έχουν δεξιότητες αυτού του τύπου νοημοσύνης ενδιαφέρονται για δραστηριότητες που εμπεριέχουν ποσοτικοποίηση, κατηγοριοποίηση, χρησιμοποιώντας λογική και αιτιολογία.

3^η δραστηριότητα: Οι μαθητές/τριες πρέπει να γράψουν ένα μικρό κείμενο συνδέοντας τις λέξεις νοηματικά με τον άνθρωπο και το περιβάλλον (νατουραλιστική νοημοσύνη). Τα παιδιά σε αυτήν την κατηγορία είναι ευαίσθητα ως προς τη φύση και τη θέση των ίδιων σε αυτήν. Μαθαίνουν καλύτερα όταν το αντικείμενο περιλαμβάνει στοιχεία που συνδέουν τον εαυτό τους με το φυσικό περιβάλλον.

4^η δραστηριότητα: Τα παιδιά καλούνται να γράψουν ένα τραγούδι με τις λέξεις (μουσική νοημοσύνη). Οι μαθητές/τριες σε αυτή την κατηγορία μαθαίνουν πιο εύκολα μέσα από τραγούδια, ρυθμό και ποίηση. Εναλλακτικά, το τραγούδι μπορεί να αντικατασταθεί από ποίημα.

5^η δραστηριότητα: Σε αυτήν τη δραστηριότητα τα παιδιά με την πλαστελίνη δημιουργούν, δίνοντας στις λέξεις μορφή/εικαστική απεικόνιση (κιναισθητική νοημοσύνη). Οι

μαθητές/τριες σε αυτήν την κατηγορία έχουν άριστο συντονισμό ματιών και χεριών και βρίσκουν ενδιαφέρον σε δραστηριότητες με τη χρήση του σώματος.

6^η δραστηριότητα: Τα παιδιά καλούνται να συνεργαστούν με κάποιον από την ομάδα τους και να επινοήσουν αινίγματα στα οποία οι λέξεις θα είναι οι απαντήσεις. Χρησιμοποιούν συνεργατικά τον υπολογιστή και το εργαλείο Quizlet (διαπροσωπική νοημοσύνη). Τα παιδιά σε αυτήν την κατηγορία έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και τους αρέσει να συνεργάζονται.

7^η δραστηριότητα: Τα παιδιά που επιλέγουν αυτή τη δραστηριότητα θα πρέπει να σχεδιάσουν κόμικς, χρησιμοποιώντας τις λέξεις στα συννεφάκια (χωρική νοημοσύνη). Οι μαθητές/τριες σε αυτήν την κατηγορία προτιμούν να οπτικοποιούν τις έννοιες για να τις μαθαίνουν πιο εύκολα.

8^η δραστηριότητα: Τα παιδιά καλούνται να γράψουν τις σκέψεις τους για κάθε λέξη (ενδοπροσωπική νοημοσύνη). Οι μαθητές/τριες σε αυτήν την κατηγορία επιλέγουν να δουλεύουν ατομικά, ενώ διαθέτουν ισχυρή αυτογνωσία και αυτοαντίληψη.

9^η δραστηριότητα: Οι μαθητές/τριες σε αυτήν την κατηγορία χρησιμοποιούν εικόνες για την κατανόηση των νέων πληροφοριών. Τα παιδιά που επιλέγουν αυτή τη δραστηριότητα θα πρέπει να γράψουν μία παράγραφο με τις λέξεις (γλωσσική νοημοσύνη). Οι μαθητές/τριες με ανεπτυγμένη τη γλωσσική νοημοσύνη βρίσκουν ενδιαφέρον στη συγγραφή ιστοριών, άρθρων κ.ά.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, λαμβάνοντας υπόψη την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών και το τελικό προϊόν, το οποίο νοείται ως η επιτυχής περάτωση των δραστηριοτήτων και η κατανόηση της γραφής των λέξεων. Εμπόδια και δυσκολίες ή μη ολοκλήρωση των εργασιών λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τον/την εκπαιδευτικό, με στόχο τη βελτίωση του σχεδιασμού και την αναθεώρηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών της τάξης.

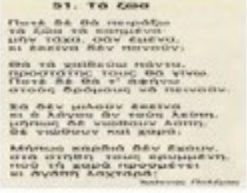
Περιορισμοί

Αν και η τεχνική του Think tac toe, δύναται να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και σε όλα τα αντικείμενα, ωστόσο, ενδεχομένως να παρουσιάσει δυσκολίες στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων που εμπεριέχουν τη χρήση υπολογιστών, όταν ο αριθμός αυτών είναι περιορισμένος σε αναλογία με τον αριθμό των παιδιών. Επιπλέον, στο παρόν διδακτικό σενάριο δεν συμπεριλήφθηκε στις δραστηριότητες η υπαρξιακή νοημοσύνη, λόγω της ηλικίας των παιδιών, καθώς ο χρόνος είναι περιορισμένος. Ωστόσο, να αναφερθεί ότι οι μαθητές/τριες με ισχυρή υπαρξιακή νοημοσύνη βρίσκουν ελκυστικές ερωτήσεις και δραστηριότητες που δεν καταλήγουν σε σαφή συμπεράσματα, ενώ τους αρέσει να αναλύουν και να κάνουν υποθέσεις.

Συμπεράσματα- Προτάσεις

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία προσέγγιση κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη τα διαφορετικά προφίλ των μαθητών/τριών και βάσει αυτών σχεδιάζεται και οργανώνεται η διδασκαλία. Μία μέθοδος για την εφαρμογή των αρχών της διαφοροποίησης συνιστά η στρατηγική Think tac toe, η οποία βασίζεται στη θεωρία των τύπων πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner και επιτρέπει στους μαθητές/τριες να πετυχαίνουν τους στόχους βάσει των προσωπικών τους δυνατοτήτων, κατακτώντας πιο εύκολα τη νέα γνώση. Ως εκ τούτου, θεωρείται αποτελεσματική στην εκμάθηση της ορθογραφίας, εφόσον δεν στηρίζεται στην απλή απομνημόνευση εννοιών. Το παραπάνω σενάριο δύναται να εφαρμοστεί σε όλες τις ηλικίες και για όλα τα αντικείμενα, ενώ μπορεί είτε να εμπλουτιστεί και με εναλλακτικές δραστηριότητες είτε να αυξηθεί ο βαθμός δυσκολίας, ανάλογα με την ηλικία ή την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών.

Παράρτημα

1. Δίπλωσε μία κόλλα A4, σχηματίζοντας 8 τετράγωνα. Ζωγράφισε 8 εικόνες, σχετικές με τη λέξεις και γράψε κάτω από κάθε ζωγραφιά από μία λέξη. 	2. Κατηγοριοποίησε τις λέξεις σε ομάδες κι έπειτα εξήγησε τη σκέψη σου. 	3. Γράψε πώς συνδέονται οι λέξεις με τον άνθρωπο και το περιβάλλον. 
4. Γράψε ένα τραγούδι με τις λέξεις.  	5. Πάρε πλαστελίνη και δώσε στις λέξεις μορφή. 	6. Βρες κάποιον/α από την ομάδα σου και επινοήστε αινίγματα στα οποία η απαντήσεις θα είναι οι λέξεις της επανάληψης. Χρησιμοποιήστε τον υπολογιστή. 
7. Σχεδιάσε κόμικς όπου θα χρησιμοποιείς τις λέξεις. 	8. Γράψε τις δικές σου σκέψεις για κάθε λέξη. 	9. Γράψε μία παράγραφο χρησιμοποιώντας τις λέξεις. 

Σχήμα 1.: Δραστηριότητες

Γλωσσική νοημοσύνη • Μαθαίνει εύκολα ξένες γλώσσες. • Παίζει παιχνίδια λέξεων (σταυρόλεξα, scrabble). • Γράφει ιστορίες, άρθρα, παραμύθια, ποιήματα. • Αφηγείται ιστορίες και γεγονότα με ευκολία. • Ακούει ευχάριστα αφηγήσεις. • Έχει αναπτυγμένο επιχειρηματικό λόγο. • Χρησιμοποιεί ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες. • Ανταποκρίνεται εύκολα σε εκφωνήσεις και οδηγίες. • Διαβάζει βιβλία. • Γράφει ορθογραφημένα.	Λογικο-μαθηματική νοημοσύνη • Παίζει παιχνίδια λογικής, στρατηγικής (παζλ, σκάκι) • Κατηγοριοποιεί/ιεραρχεί έννοιες με βάση τη λογική. • Δείχνει έντονο ενδιαφέρον για το μάθημα των Μαθηματικών ή και των φυσικών. • Αντιλαμβάνεται με ευκολία μοτίβα στα περιβάλλοντα που κινείται. • Ερμηνεύει με ευκολία δεδομένα, επιλύει προβλήματα με αριθμούς και ποσά. • Οργανώνει με ευκολία νοερά πολλές πληροφορίες. • Ενδιαφέρεται και θέτει ερωτήματα για τη λειτουργία των πραγμάτων.
Χωρική νοημοσύνη • Μετασχηματίζει με ευκολία νοερά οπτικές πληροφορίες. • Ζωγραφίζει πολύ ωραία. • Μαθαίνει πιο εύκολα μέσα από εικόνες. • Προσανατολίζεται εύκολα. • Δείχνει ενδιαφέρον για οπτικές παρουσιάσεις. • Ενδιαφέρεται για τις τέχνες. • Κάνουν τρισδιάστατες κατασκευές με τουβλάκια. • Διαβάζει με ευκολία χάρτες, γραφήματα κ.ά.	Μουσική νοημοσύνη • Θυμάται ολόκληρα τραγούδια. • Έχει καλή φωνή. • Αναγνωρίζει μουσικά μοτίβα. • Παίζει μουσικό όργανο. • Συχνά χτυπάει ρυθμικά πάνω στο θρανίο. • Μαθαίνει εύκολα μέσα από έμμετρο λόγο. • Γράφει τραγούδια. • Αντιδράει στους ήχους της φύσης. • Παρουσιάζει ρυθμικότητα στον τόνο της φωνής.
Κινησθητική νοημοσύνη • Κάνει πολλές κατασκευές. • Χρησιμοποιεί το σώμα ή μέρη του σώματος για επίλυση προβλήματος. • Μαθαίνει εύκολα όταν κατασκευάζουν κάτι με τα χέρια τους. • Ασχολείται με τον αθλητισμό ή τον χορό. • Τα καταφέρνει στην παντομίμα. • Έχει αναπτυγμένη λεπτή κινητικότητα. • Φτιάχνουν εύκολα κάτι που έχει χαλάσει.	Ενδοπροσωπική νοημοσύνη • Γνωρίζει καλά τα προτερήματα και τα ελαττώματα του εαυτού του/της. • Προτιμά να εκτελεί ατομικά τις εργασίες. • Δεν ενοχλείται να παίζει και να μελετά μόνος/η. • Εκφράζεται μέσα από ποιήματα, τραγούδια ή ζωγραφιές. • Κρατούν ημερολόγιο. • Εκφράζει με σαφήνεια πώς νιώθει. • Μαθαίνει μέσα από τα λάθη του/της.
Διαπροσωπική νοημοσύνη • Κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων • Εργάζεται αρμονικά σε ομαδικές εργασίες • Αναζητά τη συνεργασία • Αναλαμβάνει ηγετικούς ρόλους • Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες • Βοηθάει συμμαθητές/τριες • Έχει πολλούς φίλους	Νατουραλιστική νοημοσύνη • Έχει πολλές γνώσεις για τα στοιχεία της φύσης • Μαθαίνει εύκολα μέσω αλληλεπίδρασης με τη φύση • Έχει κατοικίδια • Δρα υπέρ της προστασίας του περιβάλλοντος • Ευαισθητοποιείται σε περιβαλλοντικά ζητήματα • Παρατηρεί τα φυσικά φαινόμενα και το φυσικό περιβάλλον

Σχήμα 2.: Δελτίο αποτύπωσης δεξιοτήτων μαθητών/τριών για τον εκπαιδευτικό

Βιβλιογραφία

- Dotger, S. & Causton-Theoharis, J. (2010). Differentiation through Choice: Using a Think-Tac-Toe for Science Content. *Science Scope*, 33(6), p18-23.
- Gangi, S. (2011). *Differentiating Instruction using Multiple Intelligences in the Elementary School Classroom*. Master. University of Wisconsin-Stout.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. New York, NY. Basic Books.

- Gardner, H. (2009). *Frequently asked questions-- multiple intelligences and related educational topics*. https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/faq_march2013.pdf
- Graham, S., Harris, K.R. & Chorzempa, B.F. (2004). Extra spelling instruction promotes better spelling, writing, and reading performance right from the start. *CASL News: Promoting Success in Grades K-3, 9, 1-4*.
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K.R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S. & Mason, L. (2008). Teaching spelling in the primary grades: A national survey of instructional practices and adaptations. *American Educational Research Journal*. 45(3).
- Hall, H.A. (2014). Making Spelling Meaningful: Using Explicit Instruction and Individual Conferencing. <http://scira.org/content/wp-content/uploads/2014/01/RM2014-Making-Spelling-Meaningful.pdf>
- Hilden, K. & Jones, J. (2012). Traditional spelling lists: Old habits are hard to break. *Reading Today*, 29(6).
- Μπαϊτάση, Π. (2010). *Η διδασκαλία της ορθογραφίας στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου: Μια συγκριτική μελέτη από το 1982 μέχρι σήμερα*. Διπλωματική εργασία. Α.Π.Θ. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- McBride, B. (2004). Data-driven instructional methods: One strategy fits all doesn't work in real classrooms. *THE Journal*, 31(11).
- Quizlet <https://quizlet.com/latest>.
- Tomlinson, C. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. ED443572 2000-08-00. ERIC Digest.
- Corley, M. (2005). Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Focus on the Basics*, Vol. 7, Issue C. Διαθέσιμο στο : <http://www.ncsall.net/?id=736>
- Tomlinson, C. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Wormeli, R. (2006). *Fair Isn't Always Equal: Assessing & Grading in the Differentiated Classroom*. Portland, ME: Stenhouse pages 65-66.

Μοντελοποίηση, STEM και θερμική αγωγιμότητα. Μια ενδιαφέρουσα συνύπαρξη

Κυριακόπουλος Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04, M.Sc. nkyriak@gmail.com

Περίληψη

Η χρήση μοντέλων είναι οργανικό στοιχείο της επιστημονικής σκέψης και ένα από τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματα των Φυσικών Επιστημών. Στην παρούσα εργασία προτείνεται ένα διδακτικό σενάριο το οποίο φιλοδοξεί να εισάγει τους μαθητές στη «φιλοσοφία» της μοντελοποίησης με σκοπό να μελετήσουν το φαινόμενο της διάδοσης θερμότητας με αγωγή. Η πορεία προς την κατασκευή του μοντέλου και τη μελέτη του φαινομένου συμπεριλαμβάνει και συνδυάζει τις Φυσικές Επιστήμες, την Τεχνολογία, την Εφαρμοσμένη Μηχανική και τα Μαθηματικά. Η δομή του διδακτικού σεναρίου βασίζεται στις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης, όπου οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες καθοδηγούνται ώστε να ανακαλύψουν τη νέα γνώση. Το διδακτικό σενάριο δύναται να εφαρμοστεί στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Κατεύθυνσης της Β' τάξης του Γενικού Λυκείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Μοντέλο, θερμότητα, STEM, ανακαλυπτική μάθηση.

Εισαγωγή

Στην καθημερινή τους ζωή οι μαθητές έχουν διαπιστώσει αρκετές φορές να ζεσταίνεται το ένα άκρο ενός μεταλλικού αντικειμένου, όταν το άλλο άκρο του θερμαίνεται από μια θερμαντική εστία. Πίσω από αυτό το εμπειρικό δεδομένο είναι κρυμμένος ένας μηχανισμός διάδοσης θερμότητας. Στο διδακτικό σενάριο που προτείνεται στην παρούσα εργασία οι μαθητές ακολουθώντας διαδικασίες STEM επιχειρούν να μοντελοποιήσουν και να μελετήσουν τον μηχανισμό διάδοσης της θερμότητας με αγωγή. Το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών της Β' Λυκείου στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες είναι ικανό για να παρακολουθήσουν τη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική. Με το STEM ακολουθείται μια ολιστική προσέγγιση της νέας γνώσης σύμφωνα την οποία οι μαθητές εμπλέκοντας και αξιοποιώντας τις Φυσικές Επιστήμες (Science), την Τεχνολογία (Technology), την Εφαρμοσμένη Μηχανική (Engineering) και τα Μαθηματικά (Mathematics) προσπαθούν να ανακαλύψουν τη νέα γνώση (Moon et. al., 2012). Άλλωστε η στοχοθεσία μια διδακτικής πρακτικής με βάση το STEM περιλαμβάνει και τους τρεις τομείς συμπεριφοράς, τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό, όπως επίσης και τη μεθοδολογία των Φυσικών Επιστημών (Ζησιμόπουλος κ.α., 2002).

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι Φυσικές Επιστήμες στην ιστορική τους εξέλιξη χρησιμοποίησαν μοντέλα αφενός για τη μελέτη διαφόρων φαινομένων και αφετέρου για τη διδασκαλία των αντίστοιχων μαθημάτων. Σύμφωνα με τη Drouin (1988) μοντέλο είναι «κάτι» (συγκεκριμένο αντικείμενο, σχηματική αναπαράσταση, σύστημα εξισώσεων...) που παίζει το ρόλο

υποκατάστατου μιας πραγματικότητας πολύ σύνθετης ή απρόσιτης στην εμπειρία και που επιτρέπει να κατανοήσουμε αυτήν την πραγματικότητα με τη βοήθεια κάποιου ενδιάμεσου πιο γνωστού ή πιο προσιτού στη γνώση. Με βάση τον παραπάνω ορισμό, απορρέουν και οι λειτουργίες που μπορούν να επιτελέσουν τα διάφορα μοντέλα (Σταυρίδη, 1995) που είναι α) η αναπαράσταση ενός συστήματος, β) η ερμηνεία ενός φαινομένου, μιας δομής ή μιας διαδικασίας και γ) η πρόβλεψη της εξέλιξης ενός συστήματος και των μεταβολών του. Ένα μοντέλο μπορεί να επιτελεί μια ή περισσότερες από τις παραπάνω λειτουργίες. Ο Parkinson (2002) διακρίνει τέσσερα είδη μοντέλων α) τα μοντέλα κλίμακας, β) τα μοντέλα αναλογίας ή φυσικά μοντέλα, γ) τα θεωρητικά μοντέλα και δ) τα μαθηματικά μοντέλα. Κατά τη μελέτη ή διδασκαλία ενός φαινομένου, μιας δομής κλπ. μπορούν να συνυπάρχουν κάποια από τα παραπάνω μοντέλα.

Η θερμότητα μεταφέρεται με τρεις μηχανισμούς, με μεταφορά, με ακτινοβολία και με αγωγή (Young, 1992). Μεταφορά είναι η διάδοση θερμότητας λόγω μετακίνησης της μάζας ενός ρευστού από μια περιοχή του χώρου σε μια άλλη. Η διάδοση θερμότητας με ακτινοβολία εξαρτάται από τα ηλεκτρομαγνητικά κύματα όπως είναι το ορατό φως, το υπέρυθρο και η υπεριώδης ακτινοβολία. Τα σώματα στις συνήθεις θερμοκρασίες εκπέμπουν ενέργεια με τη μορφή ηλεκτρομαγνητικής ακτινοβολίας. Στη διάδοση θερμότητας με αγωγή στα μέταλλα, η κίνηση των ηλεκτρονίων ερμηνεύει σε μικροσκοπικό επίπεδο το φαινόμενο. Τα περισσότερα μέταλλα είναι καλοί αγωγοί του ηλεκτρικού ρεύματος επειδή κάποια ηλεκτρόνια μπορούν να αποδεσμεύονται από το πατρικό τους άτομο και να περιφέρονται μέσα στο κρυσταλλικό πλέγμα. Αυτά τα "ελεύθερα" ηλεκτρόνια μπορούν να μεταφέρουν ενέργεια από τη θερμότερη στην ψυχρότερη περιοχή του μετάλλου. Το θεωρητικό μοντέλο που ερμηνεύει σε μικροσκοπικό επίπεδο το φαινόμενο, ονομάζεται "μοντέλο ελεύθερων ηλεκτρονίων" (Young, 1992).

Περιγραφή του διδακτικού σεναρίου

Χωρίς να επιμείνουμε στην παρουσίαση μιας αυστηρής δομής διδακτικού σεναρίου οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται στην παρούσα διδακτική πρακτική, είναι οι μαθητές να προσπαθήσουν:

1. Να αισθητοποιήσουν το "μοντέλο ελεύθερων ηλεκτρονίων" (σχεδίαση, διαδραστικό applet κλπ)
2. Να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν σε μικροσκοπικό επίπεδο τη μεταφορά θερμότητας με αγωγή βασιζόμενοι στο "μοντέλο ελεύθερων ηλεκτρονίων".
3. Να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν πειραματική διάταξη μεταφοράς θερμότητας με αγωγή.
4. Να διαπιστώσουν πειραματικά ότι δυο σώματα που αλληλοεπιδρούν θερμικά με αγωγή, στο τέλος αποκτούν την ίδια θερμοκρασία.
5. Να υπολογίσουν τα ποσά θερμότητας που μεταφέρονται μεταξύ των σωμάτων της πειραματικής διάταξης και να επιβεβαιώσουν την απαραβίαστη Αρχή Διατήρησης της Ενέργειας.
6. Να λάβουν πειραματικές μετρήσεις, να τις επεξεργαστούν μαθηματικά και να

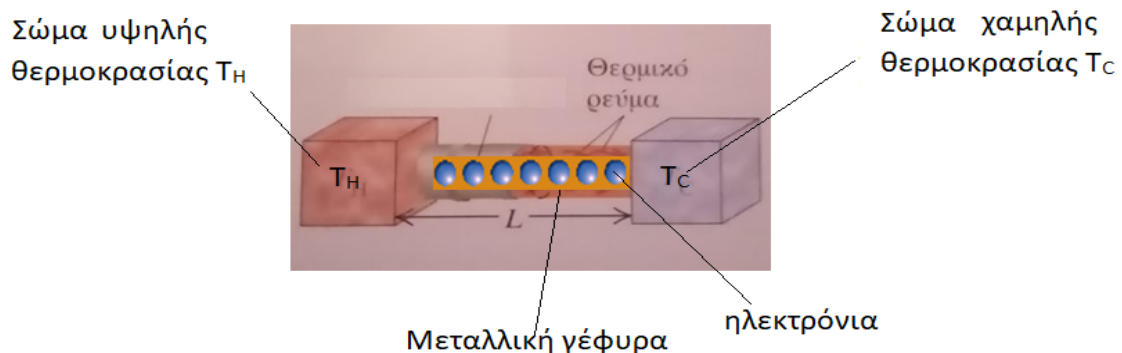
καταστρώσουν τις εξισώσεις μεταβολής θερμοκρασίας και θερμότητας σε κάθε σώμα της πειραματικής διάταξης (μαθηματικό μοντέλο).

7. Να καθορίσουν τα όρια εγκυρότητας του μοντέλου.

Η διδασκαλία εκτιμάται να διαρκέσει 3 διδακτικές ώρες. Η διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται είναι η καθοδηγούμενη ανακάλυψη (Χαλκιά, 2012 · Ζησιμόπουλος κ.α., 2002) και οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων (Ματσαγγούρας, 2000). Στη συνέχεια αναλύονται οι δραστηριότητες του φύλλου εργασίας.

1^η Δραστηριότητα - επίσκεψη στο μικρόκοσμο:

Με τις υποδείξεις του καθηγητή και με τη μελέτη της αντίστοιχης βιβλιογραφίας οι μαθητές προσπαθούν να αισθητοποιήσουν το “μοντέλο ελεύθερων ηλεκτρονίων” (π.χ. σχεδίαση σχήματος, διαδραστικό applet κλπ.) και να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της θερμικής αγωγιμότητας. Για παράδειγμα στην παρακάτω εικόνα 1 αναπαρίσταται το σχετικό μοντέλο, όπου οι σφαίρες αντιστοιχούν στα ηλεκτρόνια μιας μεταλλικής γέφυρας,. Η κίνηση των ηλεκτρονίων δημιουργεί ένα θερμικό ρεύμα που μεταφέρει θερμότητα από το θερμότερο προς το ψυχρότερο σώμα (Young, 1992).



Εικόνα 1: Αναπαράσταση του “μοντέλου των ελεύθερων ηλεκτρονίων”

2^η Δραστηριότητα – επίσκεψη στο μακρόκοσμο:

Στηριζόμενοι στο θεωρητικό μοντέλο όπως αναπαρίσταται στην εικόνα 1, οι μαθητές σχεδιάζουν και κατασκευάζουν μια πειραματική διάταξη ώστε μέσα από το δρόμο του πειράματος να μελετήσουν μακροσκοπικά το φαινόμενο της θερμικής αγωγιμότητας. Η πειραματική διάταξη που προκρίνεται για τη μελέτη του φαινομένου αποτελείται από δυο όμοια δοχεία αλουμινίου με πώμα και με ισχυρή θερμική μόνωση και μια γέφυρα χαλκού (Εικόνα 2). Σε κάθε δοχείο εισάγεται ορισμένη ποσότητα νερού συγκεκριμένης αρχικής θερμοκρασίας (υψηλής T_H και χαμηλής T_C αντίστοιχα) και η “θερμική επικοινωνία” μεταξύ των δυο δοχείων επιτυγχάνεται με τη μεταλλική γέφυρα (Αρναουτάκης κ.α., 2005).



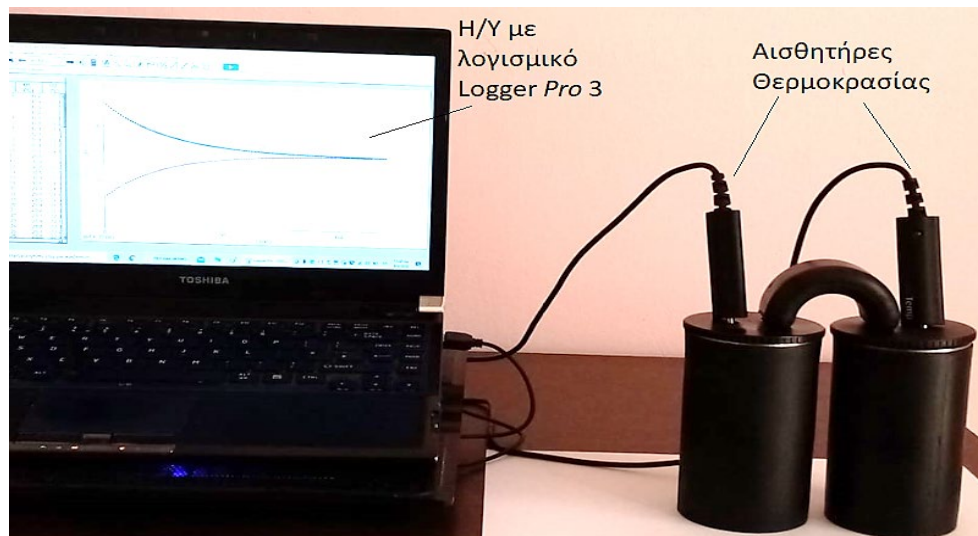
Εικόνα 2: Πειραματική διάταξη

3^η Δραστηριότητα – παρουσίαση λήψης μετρήσεων:

Σε αυτή τη δραστηριότητα θα παρουσιαστεί στους μαθητές ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει η λήψη και επεξεργασία των πειραματικών μετρήσεων. Στο πείραμα που θα ακολουθήσει, επιθυμούμε να γνωρίζουμε τη θερμοκρασία του νερού εντός του κάθε δοχείου, κάθε χρονική στιγμή. Για τη λήψη των μετρήσεων θα χρησιμοποιήσουμε το Σύστημα Συγχρονικής Λήψης και Απεικόνισης (ΣΣΛΑ) της Vernier (<https://www.vernier.com>). Συγκεκριμένα θα χρησιμοποιήσουμε δυο αισθητήρες θερμοκρασίας (Go!Temp) οι οποίοι συνδέονται απευθείας σε δυο θύρες USB ενός φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή. Οι αισθητήρες επικοινωνούν με τον υπολογιστή μέσω του λογισμικού Logger Pro 3. Έτσι τα πειραματικά ζεύγη τιμών (χρόνου t , απόλυτης θερμοκρασίας T) απεικονίζονται σε πραγματικό χρόνο σε αντίστοιχη γραφική παράσταση. Επίσης η συγκεκριμένη έκδοση του λογισμικού προσφέρει εξειδικευμένα μαθηματικά εργαλεία για περαιτέρω ανάλυση και επεξεργασία των πειραματικών δεδομένων και των γραφικών παραστάσεων.

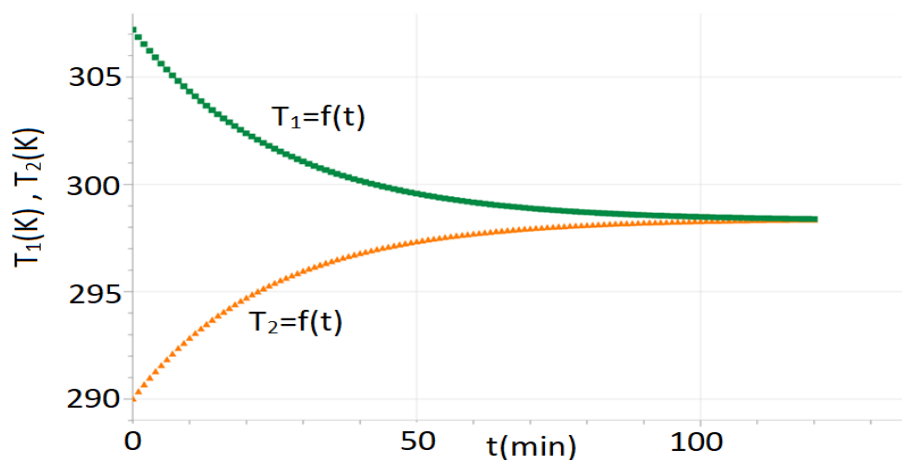
4^η Δραστηριότητα – λήψη μετρήσεων:

Στο 1^ο δοχείο εισάγουμε νερό μάζας $m_v=200\text{g}$ και αρχικής θερμοκρασίας $T_{1,αρχ}=307,2\text{K}$. Στο 2ο δοχείο εισάγουμε νερό μάζας $m_v=200\text{g}$ και αρχικής θερμοκρασίας $T_{2,αρχ}=290\text{K}$. Τα δυο δοχεία συνδέονται θερμικά μεταξύ τους με χάλκινη μεταλλική γέφυρα μάζας $m_\gamma=445\text{g}$. Ο συντελεστής ειδικής θερμότητας του νερού είναι $c_v=4190\text{J/Kg}\cdot\text{K}$ και του χαλκού $c_{Cu}=390\text{J/Kg}\cdot\text{K}$ (Young, 1992). Πωματίζουμε τα δυο δοχεία, τοποθετούμε τη μεταλλική γέφυρα και σε κάθε δοχείο εισάγουμε από ειδική οπή έναν αισθητήρα θερμοκρασίας Go!Temp. Η θερμοκρασία του νερού σε κάθε δοχείο μεταβάλλεται και οι αισθητήρες θερμοκρασίας στέλνουν τις μετρήσεις σε πραγματικό χρόνο σε Η/Υ με τον οποίο επικοινωνούν μέσω του λογισμικού Logger Pro 3 (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Πειραματική διάταξη με το ΣΣΛΑ

Ο ρυθμός δειγματοληψίας ρυθμίζεται σε μία μέτρηση ανά λεπτό και η διάρκεια δειγματοληψίας σε 120min. Λαμβάνονται συνολικά 121 μετρήσεις σε κάθε δοχείο. Η λήψη μετρήσεων ξεκινάει και ταυτόχρονα απεικονίζονται τα ζεύγη των πειραματικών τιμών (χρόνου t , απόλυτης θερμοκρασίας T) στο διάγραμμα T - t (διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Απεικόνιση πειραματικών ζευγών (t, T) στο διάγραμμα T - t

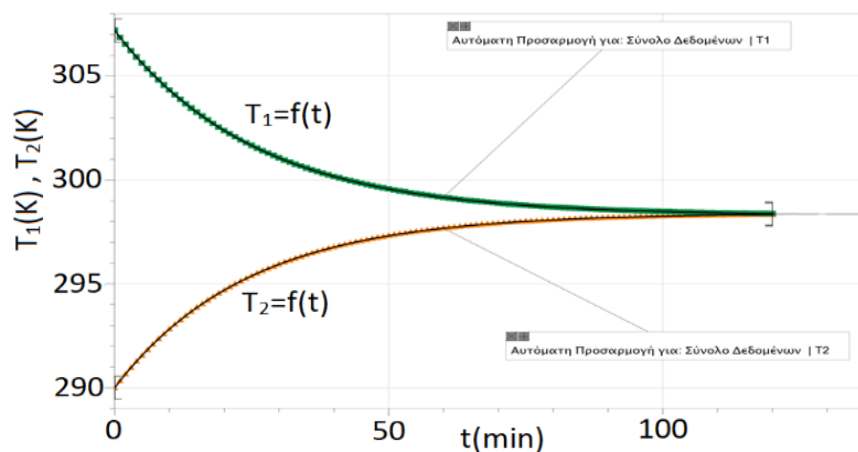
5^η Δραστηριότητα – επεξεργασία μετρήσεων :

Οι ποσότητες νερού σε κάθε δοχείο αποκτούν την ίδια απόλυτη θερμοκρασία $T=298,3\text{K}$ σε περίπου $t=120\text{min}$ (αποκατάσταση θερμοδυναμικής ισορροπίας) (Ιωάννου κ.α., 2014). Σύμφωνα με τη βασική εξίσωση της θερμιδομετρίας (Young, 1992), η θερμότητα Q_1 που αποβάλλει το νερό στο 1^ο δοχείο σε χρόνο $t=120\text{min}$, είναι $Q_1=m_v \cdot c_v \cdot (T-T_{1,αρχ}) = -7458,2\text{J}$, ενώ η θερμότητα Q_2 που απορροφά το νερό στο 2^ο δοχείο στον ίδιο χρόνο είναι $Q_2=m_v \cdot c_v \cdot (T-T_{2,αρχ}) = 6955,4\text{J}$. Επίσης σε χρόνο $t=120\text{min}$ ένα μικρό ποσό θερμότητας Q_3 απορροφάται από τη χάλκινη γέφυρα με $Q_3=m_v \cdot c_{Cu} \cdot (T-T_{3,αρχ})=381,8\text{J}$ όπου $T_{3,αρχ}=296,1\text{K}$ είναι η αρχική απόλυτη θερμοκρασία της γέφυρας

που υποθέτουμε ότι είναι ίση με την απόλυτη θερμοκρασία του περιβάλλοντος. Από τους παραπάνω υπολογισμούς οι μαθητές διαπιστώνουν εύκολα ότι : $|Q_1| \cong Q_2 + Q_3$, αφού η μικρή διαφορά των 121J οφείλεται στη θερμότητα που έχουν απορροφήσει τα μεταλλικά στελέχη των θερμομέτρων και τα τοιχώματα των δυο δοχείων, αλλά και σε απώλειες προς το περιβάλλον (δεν υπάρχει απόλυτη θερμική μόνωση). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτελεί μια πολύ σημαντική στιγμή τόσο για την επιστημονική ορθότητα της εργασίας όσο και για το ότι οι μαθητές διαπιστώνουν ότι η αισθητοποίηση του μοντέλου και η ποσοτικοποίηση των ποσών θερμότητας που μεταφέρονται, είναι σε απόλυτη συμφωνία με την απαραβίαστη Αρχή Διατήρησης της Ενέργειας (Young, 1992 · Ιωάννου κ.α, 2014).

6^η Δραστηριότητα – μαθηματικό μοντέλο:

Το λογισμικό *Logger Pro 3* προσφέρει τα κατάλληλα μαθηματικά εργαλεία ώστε οι μαθητές να κάνουν την καλύτερη προσαρμογή καμπύλης σε κάθε συλλογή δεδομένων. Επίσης το λογισμικό σε κάθε προσαρμογή δίνει και την αντίστοιχη συνάρτηση (Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2: «Ταίριασμα» γραφικής παράστασης $T=f(t)$ με τα πειραματικά ζεύγη τιμών (t, T)

Η μείωση της θερμοκρασίας σε συνάρτηση με το χρόνο στο πρώτο δοχείο δίνεται από τη σχέση:

$$T_1 = 8,9 \cdot e^{-0,039t} + 298,3 \text{ (S.I.)} \quad (1)$$

ενώ η αύξηση της θερμοκρασίας σε συνάρτηση με το χρόνο στο δεύτερο δοχείο δίνεται από τη σχέση:

$$T_2 = 8,4 \cdot (1 - e^{-0,041t}) + 290 \text{ (S.I.)} \quad (2)$$

Γενικεύοντας τις παραπάνω συναρτήσεις, για την μείωση της θερμοκρασίας στο πρώτο

δοχείο μπορούμε να διατυπώσουμε τη συνάρτηση :

$$T_1 = (T_{1,αρχ} - T) \cdot e^{-b \cdot t} + T \quad (3)$$

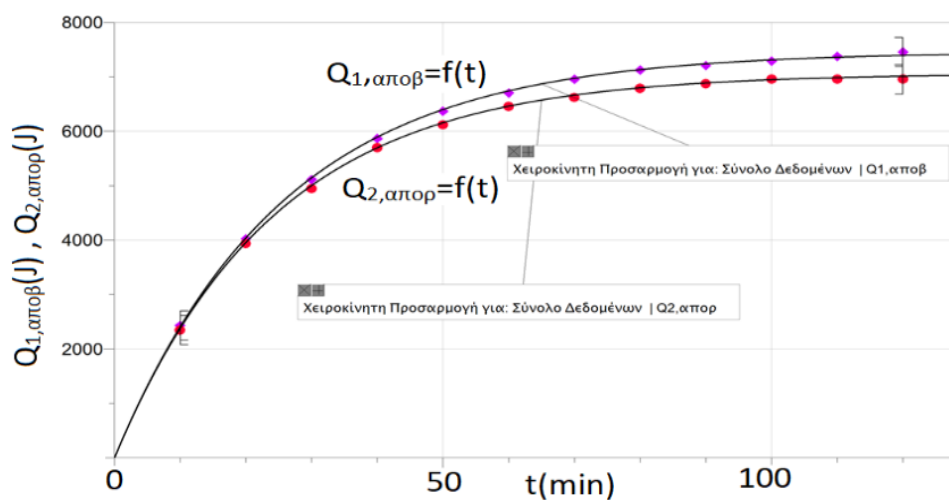
ενώ για την αύξηση της θερμοκρασίας στο δεύτερο δοχείο έχουμε:

$$T_2 = (T - T_{2,αρχ}) \cdot (1 - e^{-b \cdot t}) + T_{2,αρχ} \quad (4)$$

όπου b μια σταθερά που συνδέεται με τις ενδογενείς ιδιότητες των υλικών που μετέχουν στη θερμική αγωγιμότητα. Οι εξισώσεις (1) και (2) αποτελούν το μαθηματικό μοντέλο περιγραφής και πρόβλεψης της μεταβολής της θερμοκρασίας σε συνάρτηση με το χρόνο στο πρώτο και το δεύτερο δοχείο αντίστοιχα, ενώ οι εξισώσεις (3) και (4) αποτελούν τη γενίκευση του μαθηματικού μοντέλου.

7^η Δραστηριότητα – επέκταση της μελέτης

Οι μαθητές εργαζόμενοι όπως και στην 5^η δραστηριότητα και στηριζόμενοι στην εξίσωση της θερμιδομετρίας μπορούν να υπολογίσουν τα ποσά θερμότητας που έχουν αποβληθεί και απορροφηθεί σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές από το νερό στο πρώτο και δεύτερο δοχείο αντίστοιχα. Στη συνέχεια στο περιβάλλον του λογισμικού Logger Pro 3, μπορούν να αποδώσουν σε κατάλληλο διάγραμμα τα ζεύγη τιμών (χρόνου, θερμότητας) καθώς και να κάνουν τις αντίστοιχες προσαρμογές καμπύλης σε κάθε σύνολο δεδομένων (Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3: Γραφικές παραστάσεις $Q_{1,αποβ}=f(t)$, $Q_{2,απορ}=f(t)$

Το ποσό θερμότητας $Q_{1,αποβ}$ που αποβάλλεται από το νερό στο πρώτο δοχείο σε συνάρτηση με το χρόνο δίνεται από τη σχέση $Q_{1,αποβ}=7460 \cdot (1 - e^{-0,039t})$ (S.I.) (5), ενώ ποσό θερμότητας που απορροφάται από το νερό στο δεύτερο δοχείο σε συνάρτηση με το χρόνο δίνεται από τη σχέση $Q_{2,απορ}=7060 \cdot (1 - e^{-0,041t})$ (S.I.) (6). Όμοια με πριν γενικεύοντας τις σχέσεις (5) και (6) παίρνουμε αντίστοιχα τις εξισώσεις $Q_{1,αποβ}=Q_{1,ολ} \cdot (1 - e^{-bt})$ (7) και $Q_{2,απορ}=Q_{2,ολ} \cdot (1 - e^{-bt})$ (S.I.) (8). Όπου $Q_{1,ολ}$ και $Q_{2,ολ}$ και είναι τα συνολικά ποσά θερμότητας που αποβλήθηκαν και απορροφήθηκαν από τις ποσότητες νερού στο 1^ο και

2^ο δοχείο αντίστοιχα μέχρι να επέλθει η θερμοδυναμική ισορροπία και b μια σταθερά που συνδέεται με τις ενδογενείς ιδιότητες των υλικών που μετέχουν στη θερμική αγωγιμότητα.

Η διδασκαλία και η κατανόηση από του μαθητές των εννοιών που αφορούν στην ενέργεια και τη θερμότητα συναντά αρκετές δυσκολίες κυρίως γιατί απαιτείται υψηλό επίπεδο αφαιρετικής σκέψης (Κασσέτας, 2000). Αυτή η τελευταία δραστηριότητα αποτελεί ίσως το επιστέγασμα της όλης διδακτικής πρακτικής, αφού πλέον ο μαθητής καταφέρνει να ποσοτικοποιήσει, να περιγράψει και να προβλέψει τα ενεργειακά "πάρε-δώσε" μεταξύ των δυο ποσοτήτων νερού μέσα από τα αντίστοιχα μαθηματικά μοντέλα. Έτσι επιτελείται μια από τις βασικές αρχές της μοντελοποίησης που είναι να κάνει πιο οικεία και πιο προσιτή προς το μαθητή μια έννοια αφηρημένη και δυσνόητη (Drouin, 1988· Host, 1989).

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η περιγραφή και η ερμηνεία της θερμικής αγωγιμότητας με το παραπάνω θεωρητικό και μαθηματικό μοντέλο, απαιτεί γνώσεις από ένα ευρύ φάσμα των Φυσικών Επιστημών ενώ παράλληλα καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες σε σχέση με τη Μηχανολογία, την Τεχνολογία και τα Μαθηματικά. Η προσπάθεια επομένως των μαθητών να μοντελοποιήσουν και να μελετήσουν το φαινόμενο αναδεικνύει και έναν τρόπο με τον οποίο μπορούν να ενταχθούν οι διαδικασίες STEM στη διδακτική πράξη.

Η παραπάνω συνύπαρξη θεωρητικού και μαθηματικού μοντέλου μπορεί να εξηγήσει τη διάδοση θερμότητας με αγωγή αλλά δεν παύει να έχει και αδυναμίες. Έτσι για παράδειγμα απαιτείται σχεδόν ιδανική εξωτερική θερμική μόνωση των δοχείων και της μεταλλικής γέφυρας προκειμένου να έχουμε αξιόπιστα αποτελέσματα. Επίσης δεν ερμηνεύονται οι άλλοι δυο τρόποι διάδοσης θερμότητας, δηλαδή με μεταφορά και με ακτινοβολία. Τα όρια εγκυρότητας του παραπάνω μοντέλου πρέπει να τονιστούν στους μαθητές αφενός για να κατανοηθούν ποιες δυνατότητες έχει και αφετέρου διότι αυτό θα βοηθήσει τους μαθητές να κάνουν διάκριση μεταξύ του μοντέλου και της πραγματικότητας. Έτσι ένα επόμενο βήμα θα ήταν η προσπάθεια μοντελοποίησης και των άλλων δυο μηχανισμών διάδοσης της θερμότητας.

Επίλογος

Η μοντελοποίηση πέρα από ερευνητική μεθοδολογία συνιστά και ένα σπουδαίο διδακτικό εργαλείο. Για το λόγο αυτό στη συγκεκριμένη εργασία προτείνεται η ένταξη της μοντελοποίησης στη μεθοδολογία STEM ως ένα διακριτό κομμάτι κατά την εφαρμογή της. Το παραπάνω διδακτικό σενάριο θα εφαρμοστεί στη σχολική τάξη αφενός για να αξιολογηθούν τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα αυτής της διδακτικής πρακτικής και αφετέρου για να αποτελέσει έναυσμα για την εφαρμογή παρόμοιων διδακτικών πρακτικών. Άλλωστε σε ένα νέο σχολείο με σύγχρονη διδακτική και παιδαγωγική φιλοσοφία θα πρέπει να αναδεικνύονται όλες οι καινοτόμες προσπάθειες που λαμβάνουν

υπόψη τους τα σύγχρονα διδακτικά εργαλεία και τις αρχές της παιδαγωγικής και διδακτικής επιστήμης.

Βιβλιογραφία

- Αρναουτάκης, Ι., Καρανίκας, Ι., Καραπαναγιώτης, Β., Κόκκοτας, Π., & Κουρελής, Ι., (2005). *Πειράματα Φυσικής για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζησιμόπουλος, Γ., Καφετζόπουλος, Κ., Μουτζούρη-Μανούσου, Ε., Παπασταματίου, Ν., (2002). *Θέματα διδακτικής για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ιωάννου, Α., Ντάνος, Γ., Πήττας, Α., Ράπτης, Σ., (2008). *Φυσικής Θετικής & Τεχνολογικής Κατεύθυνσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Κασσέτας, Α., (2000). *Το μακρόν Φυσική προ του βραχέως διδάσκω*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σταυρίδη, Ε. (1995). *Μοντέλα Φυσικών Επιστημών και διαδικασίες μάθησης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Χαλκιά, Κ. (2012). *Διδάσκοντας Φυσικές Επιστήμες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Drouin, A.-M. (1988). Le modèle en questions. *ASTER* 7, 1-20.
- Host, V. (1989). Systèmes et modèles: quelques repères bibliographiques. *ASTER*, 8, 187-209.
- Moon. J., Rundell, S., (2012). Bringing STEM into Focus, Education Week, vol. 31. no. 19 (February 1, 2012), pp. 32, 24. Ανάκτηση 2017, από: <http://www.fas.org/sgp/crs/misc/R42642.pdf>
- Parkinson, J. (2002). *Reflective Teaching of Science*. London: Continuum.
- Young, H. (1992). *Πανεπιστημιακή Φυσική τόμος Α΄*, (μετάφραση από ομάδα πανεπιστημιακών). Αθήνα: Παπαζήσης.

Φεστιβάλ Σχολικού Πολιτισμού 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Άμφισσας

Παπούλιας Νικόλαος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., npapoulas@sch.gr

Περίληψη

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι η υλοποίηση μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Άμφισσας με τίτλο «Φεστιβάλ Σχολικού Πολιτισμού». Πρόκειται για μία σειρά αλυσιδωτών παιδαγωγικών δράσεων - εκδηλώσεων που υλοποιούνται τον τελευταίο μήνα της λειτουργίας του σχολείου, από 15 Μαΐου ως 15 Ιουνίου, και στόχο έχουν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της συνεργασίας την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά κυρίως προσφέρουν πολλές ευκαιρίες να ενημερωθούν και να παρακολουθήσουν όλοι μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό την πρόοδο και την εργασία των υπολοίπων, να συσφίξουν τις σχέσεις τους και να κάνουν δραστηριότητες μαζί, σαν μία ομάδα. Ένα σημαντικό όφελος από την υλοποίηση του Φεστιβάλ είναι πως η εκπαιδευτική δράση σταματά να περιορίζεται στους τέσσερις τοίχους της αίθουσας διδασκαλίας, το σχολείο ανοίγεται στην κοινωνία και οι μαθητές γνωρίζουν πρόσωπα και γεγονότα του κόσμου που ζουν και μεγαλώνουν. Η ιδέα του «Ανοικτού Σχολείου» βρίσκει εφαρμογή και συντάσσεται με την υλοποίηση του Φεστιβάλ Σχολικού Πολιτισμού από το Σχολείο

Λέξεις-Κλειδιά: Φεστιβάλ Σχολικού Πολιτισμού, Ανοικτό Σχολείο, καινοτόμες δράσεις, συνεργασία, 3^ο Δημοτικό Σχολείο Άμφισσας

Εισαγωγή

Ως «Φεστιβάλ» ή αλλιώς «Πολιτιστικό γεγονός», ορίζεται κατά κανόνα μια εκδήλωση η οποία οργανώνεται από κάποιο φορέα (Δήμο, Κοινότητα, Εκπαιδευτικό Οργανισμό, Σύλλογο) του εκάστοτε νομού σε τακτική βάση που σκοπό πάντα έχει να προβάλλει οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα της περιοχής, δίνοντας κυρίως έμφαση στην παράδοση και την κουλτούρα. Ουσιαστικά η λέξη «Φεστιβάλ» είναι η ελληνική καταγραφή της αγγλικής λέξης «festival», η οποία ετυμολογικά προέρχεται από την λέξη «fest». Η συγκεκριμένη λέξη προέρχεται από τα Μεσαιωνικά Αγγλικά και ταυτόχρονα από την Μεσαιωνική Γαλλική Λέξη «festivus», η οποία με τη σειρά της προσελκύει την «καταγωγή» της από την λατινική λέξη *festivus* (Νικολάκη, 2014: 43).

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί – από ειδικούς – της έννοιας «Φεστιβάλ». Για κάποιους είναι κάτι εξαιρετικό, κάτι που ξεφεύγει από τα καθιερωμένα, που δημιουργεί ειδική ατμόσφαιρα η οποία πηγάζει όχι μόνο από την ποιότητα της τέχνης και την παραγωγή, αλλά και από την ύπαιθρο, το κλίμα μιας πόλης και την παράδοσης μιας περιοχής (Isar, 1976:131). Για άλλους «Φεστιβάλ» είναι η τυπική περίοδος ή το πρόγραμμα που απαρτίζεται από ευχάριστες δραστηριότητες, διασκέδαση ή εκδηλώσεις με εορταστικό χαρακτήρα και δημοσίως εξυμνεί μία ιδέα, ένα συμβάν ή ένα γεγονός (Janiskee, 1980:97).

Επιπλέον, ως «Φεστιβάλ» χαρακτηρίζεται κάθε δημόσιος εορτασμός που μεταφέρει μέσω ενός καλειδοσκοπίου δραστηριοτήτων ορισμένα μηνύματα στους συμμετέχοντες

και τους παρατηρητές (Goldblatt & Nelson, 2001: 78), αλλά και κάθε δημόσιο γεγονός με συγκεκριμένο θεματικό προσανατολισμό, περιορισμένης χρονικής διάρκειας που εξυμνεί σημαντικές πτυχές του τρόπου ζωής μιας κοινότητας (Douglas et al, 2001:358). Ο όρος παραπέμπει σε έναν δημόσιο θεματικό εορτασμό που πραγματοποιείται ως επί το πλείστον μία φορά ετησίως εντός ορισμένης χρονικής περιόδου (Getz, 1991).

Ένας ευρύς ορισμός για το «Φεστιβάλ» είναι αυτός ο που αναφέρει ο Falassi (1987:2) που το θεωρεί έναν αστερισμό πολύ διαφορετικών γεγονότων, θρησκευτικών και εγκόσμιων, ιδιωτικών και δημόσιων, που επικυρώνει την παράδοση και συστήνει την καινοτομία, που προτείνει νοσταλγικές αναβιώσεις, παρέχοντας εκφραστικά μέσα για την αναβίωση των αρχαϊκών παραδοσιακών εθίμων, γιορτάζοντας – συστήνοντας το υψηλά θεωρητικό και την πειραματική πρωτοπορία των καλών τεχνών. Ο Turner (1982:11) το ερμηνεύει ως το μέσο έκφρασης της σχέσης ανάμεσα στην ταυτότητα και τον τόπο, καθώς όλοι οι άνθρωποι νιώθουν την ανάγκη για έναν κοινό τρόπο εορτασμού σε συγκεκριμένους χώρους και συγκεκριμένο χρόνο. Αξιοσημείωτη είναι και η θεώρηση της Ekman (1999), που πιστεύει πως το «Φεστιβάλ» είναι μέσο έκφρασης της συλλογικής συνείδησης και διατήρησης της τοπικής συνέχειας και συντελεί στην αναπαραγωγή της τοπικής γνώσης.

Από τους παραπάνω ορισμούς προκύπτει πως για την ερμηνεία του «Φεστιβάλ» και το τι αυτό αντιπροσωπεύει, έχουν εκφραστεί πολλές απόψεις και αυτό συνίσταται στο γεγονός πως τα «Φεστιβάλ» ποτέ δεν ανήκαν σε αυτόνομη κατηγορία με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, στόχους και οφέλη. Μάλιστα τις περισσότερες φορές χαρακτηρίζονταν άλλοτε ως γιορτή, τελετή, επέτειες, εκδήλωση, πάρτι. Το σίγουρο είναι πως διακρίνονται για την πλούσια, ποικιλόμορφη, καλλιτεχνική και όχι μόνο δραστηριότητά τους. Ακόμη, η απαρχή τους εντοπίζεται από την Αρχαία Ελλάδα με χαρακτηριστικές περιπτώσεις τα Ολύμπια, τα Ίσθμια, τα Μεγάλα εν άστει Διονύσια, τα Παναθήναια, τα Δήλια και τα Πύθια (Νικολάκη, 2014:46-47).

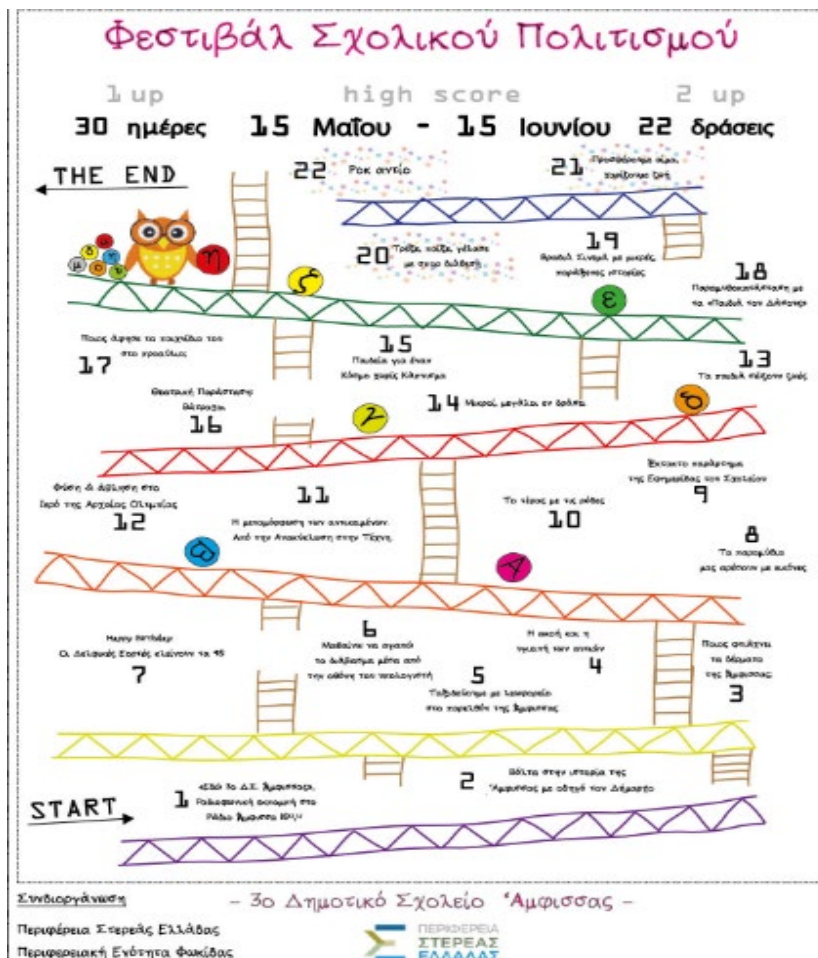
Ως προς την έννοια «Πολιτισμός», αν και χρησιμοποιείται ευρύτατα, δεν έχει σαφές και ξεκάθαρο περιεχόμενο. Είναι επιδεκτική πλήθους ερμηνειών, δεδομένου του εύρους του πεδίου των στοιχείων-συνιστωσών που καλύπτουν το εννοιολογικό της πλαίσιο. Αναφέρεται κυρίως «στο σύνολο των υλικών και πνευματικών αξιών και επιτευγμάτων που κληροδοτούνται από γενιά σε γενιά στο πέρασμα των χρόνων διαμορφώνοντας μια κοινή μνήμη-εικόνα για ένα σύνολο ατόμων και δημιουργώντας κατ' επέκταση το αίσθημα μιας κοινής αφετηρίας, κοινών αναφορών και βιωμάτων, παραπέμποντας σε μια πορεία σταθερής προόδου, κοινωνικής και οικονομικής» (Μπιτσάνη 2004: 29).

Με βάση τις παραπάνω προσεγγίσεις στις έννοιες Φεστιβάλ και Πολιτισμός, θα μπορούσε να οριστεί το Φεστιβάλ Σχολικού Πολιτισμού που υλοποιεί μία σχολική μονάδα: «ως ένα σύνολο διαφορετικών εκπαιδευτικών δράσεων που πραγματώνονται εντός και εκτός σχολείου σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, αναπτύσσοντας συνεργασίες με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία και τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά αποκομίζοντας πολλαπλά εκπαιδευτικά οφέλη».

Η αφητηρία του Σχολικού Φεστιβάλ

Η ιδέα για την υλοποίηση του Φεστιβάλ Σχολικού Πολιτισμού του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Άμφισσας ανήκει στην εκπαιδευτικό Θεατρικής Αγωγής κ. Μαρία Δήμου, που παρουσίασε την πρότασή της στο Σύλλογο Διδασκόντων – ο οποίος την υλοποίησε – και εγκρίθηκε ομόφωνα με το αριθμό 20/5-4-2017 πρακτικό του. Η διάρκεια του Φεστιβάλ οριζόταν στις 30 ημέρες, από 15 Μαΐου ως 15 Ιουνίου κάθε έτους. Συζητήθηκαν οι εκπαιδευτικές δράσεις του πρώτου έτους και ακολουθήθηκε η πρόταση, τις τρεις τελευταίες μέρες του σχολικού χρόνου να υπάρχουν «σταθερές» δραστηριότητες πρωί και απόγευμα με συγκεκριμένες απογευματινές δράσεις όπως βραδινός κινηματογράφος, αιμοδοσία, θεατρική παράσταση και βραδιά αποφοίτων για τους μαθητές της ΣΤ Δημοτικού με μουσική συναυλία από τους φοιτούντες του Μουσικού Σχολείου Άμφισσας ή τοπικά νεανικά συγκροτήματα.

Η κ. Δήμου φρόντισε και για την πρωτότυπη αφίσα - επηρεασμένη από το παραδοσιακό ηλεκτρονικό παιχνίδι Donkey Kong - του Φεστιβάλ (εικόνα 1) την οποία φιλοτέχνησε ο γραφίστας κ. Θοδωρής Θοδωράκης, όπως και τον άψογο αισθητικά λογότυπο της δράσης.



Εικόνα 1: Η αφίσα του Φεστιβάλ

Το επόμενο βήμα ήταν να επισκεφθεί ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου τον Περιφερειάρχη Στερεάς Ελλάδος κ. Κώστα Μπακογιάννη προκειμένου να βρεθούν πόροι για τη χρηματοδότησή του. Ο κ. Μπακογιάννης στήριξε οικονομικά το Φεστιβάλ και σε όλες τις αφίσες και προσκλήσεις υπήρχε ο λογότυπος της Περιφέρειας. Η Περιφέρεια στήριξε το θεσμό τον πρώτο χρόνο υλοποίησής του και τα τρία χρόνια ένθερμος υποστηρικτής της ιδέας ήταν ο Δήμαρχος Δελφών κ. Παναγιωτόπουλος και ο Αντιδήμαρχος κ. Αγγελόπουλος.

Οι εκπαιδευτικές δράσεις του Φεστιβάλ

Το Σχολικό Φεστιβάλ πραγματοποιήθηκε τρεις σχολικές χρονιές, από το 2016 ως το 2019. Το 2019-2020 δεν υλοποιήθηκε και αποφασίστηκε να συνεχιστεί τα επόμενα χρόνια σε άλλη μορφή. Τα δύο πρώτα χρόνια έγιναν 22 δράσεις και τον τρίτο 20. Τον 1^ο χρόνο οι εκδηλώσεις δεν είχαν κεντρικό σύνθημα (σλόγκαν), τα άλλα δύο χρόνια το κεντρικό μήνυμα ήταν: «Εκεί που η γνώση συναντάει τον πολιτισμό!!» (2017-2018) και: «Σχολείο ανοικτό στη γνώση, τον πολιτισμό, την κοινωνία» (2018-2019).

Βίντεο με τις δράσεις των φεστιβάλ υπάρχουν στο youtube και στις διευθύνσεις:

<https://www.youtube.com/watch?v=Zbk5ZHfTfIQ&t=267s> (1^ο Φεστιβάλ)

<https://www.youtube.com/watch?v=D8n5cn7w0W0&t=164s> (2^ο Φεστιβάλ)

<https://www.youtube.com/watch?v=HNSX8fNOPOY> (3^ο Φεστιβάλ)

Οι δράσεις του Φεστιβάλ περιλάμβαναν:

- *Διήμερες εκπαιδευτικές εκδρομές σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κόνιτσα, Κρέστενα)*
- *Θεατρικές παραστάσεις (Βάτραχοι Αριστοφάνη, Η Κοκκινোসκουφίτσα, Το Τέρας με τις Ρόδες, Τα παιδιά του Δάσους, αφιέρωμα στον ελληνικό κινηματογράφο)*
- *Βραδιά αποφοίτησης μαθητών με μουσική συναυλία (Ροκ Αντίο, Νότες αποχαιρετισμού, Γλυκό αντίο...στο σχολείο)*
- *Εθελοντική Αιμοδοσία*
- *Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε ιστορικά μνημεία και αξιοθέατα της πόλης, αλλά και εκτός πόλης (οικία Σικελιανού στους Δελφούς, Εθνολογικό και Λαογραφικού Μουσείο Χρισσού, Μονή Προφήτη Ηλία, Πήλιο)*
- *Ενημερωτικές ομιλίες με θέματα υγείας (η ακοή και η υγιεινή των αυτιών, παθητικό κάπνισμα, ο κόσμος των μικροβίων, στοματική υγεία, παθήσεις σπονδυλικής στήλης, σωματική και ψυχική υγεία παιδιών, προστασία από την ηλιακή ακτινοβολία)*
- *Επίσκεψη στο σχολείο αθλητών, αθλητριών και προπονητών και συζήτηση για θέματα αθλητισμού (η διδασκαλία του fair play, συνέντευξη με τις παγκορασίδες καλαθοσφαιρίστριες του Μάκαρου Άμφισσας και τον προπονητή τους)*
- *Αθλητικοί αγώνες (ημέρα αθλητισμού, τουρνουά μπάσκετ 3Χ3, ποδόσφαιρο 5Χ5, χαντ μπολ, βόλει)*
- *Ραδιοφωνικές εκπομπές (παραδοσιακά παιχνίδια και επαγγέλματα)*
- *Κυκλοφοριακή αγωγή*

- Φιλαναγνωσία – Εικονογράφηση Παραμυθιών – Δημιουργία χειροποίητων παιδικών βιβλίων
- Εικαστικές παρεμβάσεις, ζωγραφική – Έκθεση παιδικής τέχνης
- Κατασκευές από ανακυκλώσιμα υλικά
- Δημιουργία έντυπης μαθητικής και ψηφιακής σχολικής εφημερίδας
- Σεμινάρια πρώτων βοηθειών και αντιμετώπισης θαλάσσιων κινδύνων
- Απογευματινά παιχνίδια με γονείς στο προαύλιο του σχολείου (Μικροί – Μεγάλη Εν Δράσει)
- Η ιστορία του κινηματογράφου και της φωτογραφικής μηχανής
- Ενημερωτικές επισκέψεις σε καταστήματα της πόλης με παραδοσιακά προϊόντα (τυροπωλείο)
- Γνωριμία με πνευματικά παιχνίδια (σκάκι)
- Δημιουργία βίντεο για τη διαφορετικότητα, το ρατσισμό και τα παραμύθια
- Παιχνίδια με ανθρώπους τρίτης ηλικίας και με ιδιαιτερότητες στην πλατεία της πόλης
- Συγγραφή ενημερωτικού φυλλαδίου για την παραδοσιακή συνοικία Χάρμαινα, στην ελληνική και αγγλική γλώσσα.
- Δενδροφύτευση και καλλωπισμός γειτονιών της πόλης
- Συνέντευξη από επιχειρηματίες ιστορικών – παραδοσιακών μαγαζιών της Άμφισσας
- Γνωριμία με τον Ορθόδοξη Θρησκεία και Παράδοση
- Προσεγγίζοντας τους φίλους μας τα ζώα

Συνεργασία με την ευρύτερη κοινωνία

Τα τρία χρόνια υλοποίησης του Φεστιβάλ, υπήρξε συνεργασία με φορείς, συλλόγους, εξειδικευμένους επιστήμονες και τοπικές παραδοσιακές επιχειρήσεις που υποστήριξαν την όλη προσπάθεια. Συγκεκριμένα αναφέρονται:

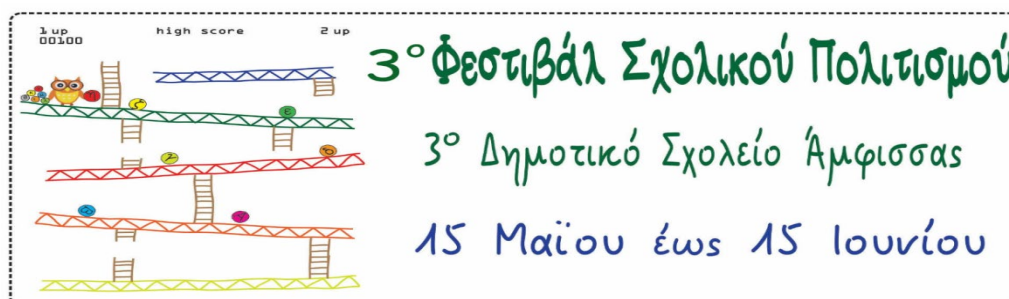
- Περιφερειάρχης Στερεάς Ελλάδος, Δήμαρχος και Αντιδήμαρχος Δήμου Δελφών
- Νοσοκομείο Άμφισσας με το ιατρικό του προσωπικό
- Ιερά Μητρόπολη Φωκίδας
- Εφορεία Αρχαιοτήτων Φωκίδας
- Ράδιο Άμφισσα και Ράδιο Γαλαξίας
- Σύλλογος Εθελοντών Αιμοδοτών Άμφισσας «Οι Άγιοι Ανάργυροι»
- Εικαστικό Εργαστήρι Άμφισσας
- Σύλλογος Γονέων & Κηδεμόνων 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Άμφισσας
- Ελληνική Εταιρεία Επείγουσας Προνοσοκομειακής Φροντίδας Λαμίας.
- Τοπική Εφημερίδα «Η Ώρα της Φωκίδας»
- Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κρεστένων και Κόνιτσας
- Μουσικό Σχολείο Άμφισσας
- Πολιτιστικό Κέντρο Φωκίδας
- Κινηματογραφική Λέσχη Άμφισσας
- Εταιρεία Κοινωνικής Ψυχιατρικής και Ψυχικής Υγείας Φωκίδας

- Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Άμφισσας
- Ένωση Σκακιστών Άμφισσας
- Τμήμα Μπάσκετ Παγκορασίδων του Μάκαρου Άμφισσας
- Φιλοζωική Οργάνωση Φωκίδας
- Τροχαία Άμφισσας και Λιμεναρχείο Ιτέας
- Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φωκίδας
- ΚΤΕΛ Άμφισσας
- Μεγάλο Καφενείο 1929 – Φωτογραφείο «Λαλάς»
- Τους ιδιώτες Σπύρο και Παναγιώτη Μερινόπουλο (τελευταίοι βυρσοδέψες), Χριστίνα Στόλις (ξεναγός), Ανθούλα Τσαρούχα (αρχαιολόγος), Θοδωρής Θοδωράκης (γραφίστας), Μάντυ Δασκαλοπούλου – Λαΐου (συγγραφέας), Κατερίνα Τζαμτζή (συγγραφέας), Αναστάσιος Μαντζώρος (καθηγητής φυσικής αγωγής, φυσιοθεραπευτής), Σπύρος Τζαμτζής (γιατρός), Νίκος Κοκολόγος (συλλέκτης κινηματογραφικού υλικού), Αναγνωστόπουλος Θωμάς - Μανέτας Αχιλλέας (προπονητές ποδοσφαίρου), Γιάννης Αναγνωστόπουλος – Στάθης Λίβας- Κατσουλέρης Θανάσης (μουσικοί) και Καραχρήστος Παναγιώτης (εκπαιδευτής σχολής οδηγών).

Το πλαίσιο υλοποίησης των δραστηριοτήτων του Φεστιβάλ

Στα Φεστιβάλ περιλαμβάνονται εκπαιδευτικές δράσεις που αφορούν το θέατρο, τα εικαστικά, την υγεία, τον εθελοντισμό, τις ξένες γλώσσες, τη θρησκεία, τον κινηματογράφο, τη λαογραφία, τη σύνδεση με το παρελθόν, τον αθλητισμό, την πολιτισμική κληρονομιά, τον εθελοντισμό, τη μουσική, την κυκλοφοριακή αγωγή, την επαφή με την παράδοση, την τοπική ιστορία, το παιχνίδι, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, τις βιωματικές προσεγγίσεις και τα συνεργατικά project. Κορύφωση του φεστιβάλ αποτελούν οι τρεις τελευταίες μέρες του σχολικού έτους, όπου το σχολείο υλοποιεί δράσεις πρωινές και απογευματινές με κατακλείδα τη βραδιά αποφοίτησης των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού.

Πριν το ξεκίνημα και κατά τη διάρκεια υλοποίησης του Φεστιβάλ, υπήρχε στην εξωτερική είσοδο του σχολείου μεγάλο πανό (εικόνα 2) με την ανακοίνωση της εκδήλωσης.



Εικόνα 2: Το πανό του Φεστιβάλ

Ο σκοπός του Φεστιβάλ ήταν η ενίσχυση του αισθήματος του συνανήκειν στα μέλη της κοινότητας του σχολείου και η καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας με την ευρύτερη κοινωνία στο πλαίσιο της ιδέας ενός ανοικτού σχολείου, όπου η μάθηση και η γνώση δε θα περιορίζεται στους τέσσερις τοίχους μίας σχολικής αίθουσας.

Όλη η σχολική κοινότητα –εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς – συνεργάστηκαν με σκοπό τη υλοποίηση των δράσεων του Φεστιβάλ και την επίτευξη των στόχων του. Τα οφέλη είναι πολλαπλά για τους μαθητές του σχολείου τόσο σε επίπεδο γνώσεων, αλλά και στάσεων – δεξιοτήτων.

Καθ' όλη τη διάρκεια του Φεστιβάλ ενημερωνόταν ο τοπικός έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος, καθώς και ιστοσελίδες πανελλήνιας εμβέλειας. Οι δράσεις αναρτιόνταν στο blog του 3ου Δημοτικού και σε κοινόχρηστο χώρο του σχολείου, όπου μπορούσαν και είχαν πρόσβαση όλοι οι μαθητές, προκειμένου να βλέπουν τις εργασίες τους, να συζητούν πάνω σε αυτές, να κρίνουν, να βγάζουν συμπεράσματα. Με αυτό τον τρόπο επιτυχαινότανε διάχυση των αποτελεσμάτων των δραστηριοτήτων σε όλα τα μέλη του σχολείου και όλοι γνώριζαν καλύτερα όλους και μοιράζονταν τη χαρά των κατακτήσεων, ενδυναμώνοντας με αυτόν τον τρόπο και τη σχέση τους. Ως μέθοδοι διάχυσης ορίστηκαν οι συζητήσεις, τα απολογιστικά φύλλα σε ειδικό πίνακα ανακοινώσεων, το φωτογραφικό υλικό, εκθέσεις με έργα των ίδιων των παιδιών και φυσικά η συμμετοχή τους σε όλο το πλέγμα του Φεστιβάλ.

Συμπεράσματα

Τα τρία Φεστιβάλ Σχολικού Πολιτισμού που υλοποίησε το 3ο Δημοτικό Σχολείο Αμφισσας, αποτελούν μια σημαντική καινοτομία στα εκπαιδευτικά δρώμενα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η καθημερινή μετάδοση της γνώσης από το δάσκαλο στους μαθητές, αποκλειστικά στους τέσσερις τοίχους μιας αίθουσας, κουράζει το μαθητή και πρέπει να περάσει στο παρελθόν. Η θέση του διευθυντή, αλλά και του συλλόγου διδασκόντων απαιτεί ανάληψη πρωτοβουλιών για να ανοίξει και να ενώσει το σχολείο με την κοινωνία, ώστε να προσφέρει αυτά που έχουν ανάγκη οι μαθητές του. Όπως άλλωστε επισημαίνει και ο Tam (2007), η κοινότητα είναι ένα μέρος όπου τα άτομα δημιουργούν μία ταυτότητα και τα σχολεία χρειάζονται σχέσεις με την κοινότητα ούτως ώστε να βελτιώσουν μαζί τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Το σχολείο εμφανίζει σήμερα έναν υποχωρούντα ρόλο ως κύρια πηγή γνώσης στο σύγχρονο και ραγδαία αναπτυσσόμενο επικοινωνιακό περιβάλλον, τη γοργά αυξανόμενη αξία της γνώσης, την ταχύτατη σώρευση τεράστιου όγκου πληροφορίας και την εξίσου ραγδαία απαξίωση μέρους της ως παρωχημένης, την εμπέδωση παγκοσμιοποιημένων ταυτοτήτων και την πίεση για κοινωνική για κοινωνική ανταποδοτικότητα του αγαθού της γνώσης (Δαμανάκη & συν., 2006:9).

Μέσα από τις εκπαιδευτικές δράσεις των Φεστιβάλ επιτεύχθηκε η ικανοποίηση της ανάγκης, η εκπαιδευτική μονάδα να έχει επαφή και επικοινωνία με την κοινωνία. Ο μαθητής γνώρισε τον τόπο που ζει και αναπτύσσεται, τους ανθρώπους που τον

περιβάλλον, τα ιστορικά μνημεία και αξιοθέατα της περιοχής του, την πολιτισμική του κληρονομιά, και καλλιεργήθηκε η πολιτισμική του συνείδηση.

Επίσης, το σχολείο άνοιξε την πόρτα του στον κόσμο και ήρθε σε επαφή με πολίτες, συλλόγους και ομάδες που εξειδικεύονται σε τομείς της επιστήμης, του αθλητισμού και της τέχνης. Επιπλέον, καλλιεργήθηκαν αξίες όπως ο σεβασμός στην παράδοση, το περιβάλλον, τη διαφορετικότητα, τη συνεργασία, τον εθελοντισμό και του «ευ αγωνίζεσθαι». Η καλλιέργεια αυτών των αξιών, βοηθά και στην εξαφάνιση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, αφού οι όποιες διαθέσεις για τέτοιες συμπεριφορές εξαλείφονται στο πλαίσιο της ισότιμης συνεργασίας των μελών της σχολικής κοινότητας. Ακόμη, δόθηκε η δυνατότητα στο μαθητή συνεργαζόμενος με τους συνομηλίκους του, να αξιοποιήσει τις ικανότητές του και να αποκτήσει νέες δεξιότητες, συμμετέχοντας σε καινοτόμες και πολύπλευρες και δράσεις.

Επιπλέον μέσα από τις δράσεις των Φεστιβάλ, οι μαθητές προσέφεραν με το δικό τους τρόπο στην πολιτιστική της ανάπτυξη της περιοχής, δημιουργώντας το δικό τους σχολικό πολιτισμό. Αναφέρεται χαρακτηριστικά το παράδειγμα της δημιουργίας ενημερωτικού φυλλαδίου για τον παραδοσιακό οικισμό της Χάρμαινας στην ελληνική και αγγλική γλώσσα. Ήταν κάτι που έλειπε από την πόλη τους και ο επισκέπτης σήμερα στη συνοικία των βυρσοδεψών, μπορεί να ενημερώνεται για την περιοχή, χάρη στην εργασία των μαθητών.

Επομένως το ανοικτό σχολείο δεν είναι μόνο η συνεχής σχέση και αλληλεπίδρασή του με το εξωτερικό περιβάλλον όπου από αυτό δέχεται επιδράσεις που ακολούθως μετασχηματίζει, μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες, ώστε να επιστρέψει στο περιβάλλον αποτελέσματα, άμεσα αλλά και μακροπρόθεσμα, τα οποία σχετίζονται με τη μάθηση (Πασιαρδής, 2015). Είναι και ο ενεργός ρόλος του να προσφέρει στην κοινωνία, την ιστορία και τον πολιτισμό της, να καλύψει ελλείψεις που υπάρχουν στις τοπικές κοινότητες και να αποτελέσει ένα σημαντικό παράγοντα έρευνας και γνώσης, χρήσιμο στις περιοχές που ζουν οι μαθητές.

Ας αναφερθεί, όμως, και η σημαντική παρουσία της ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας που παίζει καταλυτικό ρόλο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην υλοποίηση - συντονισμό καινοτόμων δράσεων. Όπως υποστηρίζει ο Ρες (2004:43), ένας καταρτισμένος διευθυντής δημοτικού σχολείου: «ποτέ δεν πρέπει να συμβιβάζεται με την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να μένει πεισματικά περιχαρακωμένο στα αυστηρώς προκαθορισμένα εκπαιδευτικά και μόνο καθήκοντά του, αφοσιωμένο αποκλειστικά στην παροχή γνώσεων και απαθής θεατής των ραγδαίων εξελίξεων στην κοινωνία». Είναι ανάγκη όμως ο διευθυντής του σχολείου να εμπνεύσει με τις απόψεις και τις πράξεις του τους εκπαιδευτικούς του οργανισμού προκειμένου να έχουν ένα κοινό όραμα για την εκπαίδευση των μαθητών τους και να προχωρήσει μαζί ο σύλλογος διδασκόντων στην υλοποίησή του.

Δυσκολίες ως προς την επίτευξη των στόχων των Φεστιβάλ υπήρξαν όσον αφορά τις καιρικές συνθήκες που έπρεπε να είναι καλές για να πραγματοποιηθούν οι εξωτερικές δράσεις και η ανάγκη συνεχούς παρουσίας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στο σχολείο που

υποστήριζαν τις δράσεις. Δυστυχώς η παρουσία τους και σε άλλες σχολικές μονάδες, επιφόρτιζε τους εναπομείναντες εκπαιδευτικούς του σχολείου με επιπλέον εργασία προκειμένου να υλοποιηθούν οι δραστηριότητες.

Σημαντική ήταν και η στιγμή όπου το 3^ο Δημοτικό Σχολείο Άμφισσας βραβεύθηκε στα EDUCATION LEADERS AWARDS 2018 , που διοργάνωσε η εταιρεία Boussias Communications, τον Μάιο του 2018. Συγκεκριμένα στην κατηγορία Βέλτιστη Μαθησιακή Εμπειρία/ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το σχολείο πήρε το τρίτο βραβείο (BRONZE), ανάμεσα σε πολλά σχολεία της Ελλάδος. Η συγκεκριμένη κατηγορία περιελάμβανε ένα καινοτόμο έργο ή πρωτοβουλία ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού που έχει βελτιώσει τη μαθησιακή εμπειρία των διδασκόμενων, με θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή καθημερινότητα ή στην προσωπική ζωή τους. Το 3ο Δημοτικό Σχολείο κατέθεσε την πρόταση με το «Φεστιβάλ Σχολικού Πολιτισμού».

Βιβλιογραφία

Δαμανάκη, Μ., Κουλαϊδής, Β., Κόκκος, Α., Λάμνιας, Κ., Δημόπουλος, Κ. (2006). *Ανοικτό στην κοινωνία σχολείο*. (18 Απριλίου 2020). Ανακτήθηκε από

<https://eparemvasiax.files.wordpress.com/2009/10/anoikto-sxoleio-pasok-mardamanaki.pdf>.

Douglas, P. C., Davidson, R. A., & Schwartz, B. N. (2001). The effect of organizational culture and ethical orientation on accountants' ethical judgment. *Journal of Business Ethics* (34), pp.101–121.

Ekman, A. (1999). The Revival of Cultural Celebrations in Regional Sweden. *Aspects of Tradition-Sociologia Ruralis* 39 (3).

Falassi, A. (1987). *Time out of time Essays on the Festival*. Albuquerque: University of New Mexico Press.

Getz, D.(1991). *Festivals, Special Events and Tourism*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Goldblatt, J. & Nelson, K. (2001). *The International Dictionary of Event Management*. New York.

Isar, R.F. (1976). Culture and the arts festival of the twentieth century. *Cultures* (3), pp. 125-145.

Janiskee, R. (1980). South Carolina's Harvest Festivals: Rural Delights for Day Tripping Urbanities. *Journal of Cultural Geography* (1) (Fall/Winter), pp. 96-104.

Μπιτσάνη, Ε. (2004). *Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη. Σχεδιασμός πολιτιστικής πολιτικής και πολιτιστικού προϊόντος*. Αθήνα: Διόνικος.

- Νικολάκη, Α.(2014). *Η σημασία των Φεστιβάλ ως πολιτιστικές εκδηλώσεις και η συμβολή τους στην προώθηση του ελληνικού τουρισμού*. Ηράκλειο: Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.
- Πασιαρδής Π., (2015). *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός (Τόμος Ι)*, Αθήνα: Έλλην.
- Ρες, Γ. (2004). Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό: Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (9)*, σσ. 42 – 52. Αθήνα.
- Tam, F.W. (2007). Rethinking school and community relations in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 21(4), pp.. 350-366.
- Turner, V. (1982). *Celebration: Studies in Festivity and Ritual*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.

Totalitarian Past and Democratic Present: Lessons for Our Future: Τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ KA2 ως μοχλός προώθησης της δημοκρατικής συνείδησης

Σαλονικίδης Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτωρ Φιλολογίας, demsalonik@yahoo.gr

Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζεται ένα Σχέδιο Δράσης στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ KA229 με τίτλο “Totalitarian Past and Democratic Present: Lessons for our Future”. Το πρόγραμμα, που υλοποιείται στο 1^ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος», αποτελεί μια προσπάθεια να διερευνηθούν διαφορετικές πτυχές του φαινομένου του ολοκληρωτισμού στην Ευρώπη του 20^{ου} αι.: οι αιτίες εμφάνισής του, η επίδραση στον δημόσιο και ιδιωτικό βίο των πολιτών, ο μηχανισμός της προπαγάνδας που χρησιμοποιείται και η αντίσταση σε αυτά. Ωστόσο στόχος του προγράμματος δεν είναι η ιστορική μόνο εξέταση του φαινομένου, αλλά κυρίως η απόπειρα εξιχνίασης στοιχείων ολοκληρωτικής ιδεολογίας και πρακτικών στην Ευρώπη του σήμερα, με στόχο την ενεργοποίηση των δημοκρατικών αντανάκλαστικών των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Erasmus+, ολοκληρωτισμός, δημοκρατική συνείδηση

Εισαγωγή

Ο 20^{ος} αιώνας χαρακτηρίστηκε έντονα από το φαινόμενο του ολοκληρωτισμού. Ο ολοκληρωτισμός ως πολιτικό φαινόμενο συνδέθηκε στενά με τον περιορισμό ή και την πλήρη κατάργηση πολιτικών δικαιωμάτων, την καταστρατήγηση του δημοκρατικού τρόπου διακυβέρνησης, την αυταρχική άσκηση της εξουσίας, τον περιορισμό της συμμετοχής του πολίτη σε αυτήν, καθώς και τη χρήση αθέμιτων μέσων για την επιβολή του μέσω της προπαγάνδας, της βίας, της αξιοποίησης της δύναμης της μάζας και της καταστολής κάθε διαφορετικότητας σε σχέση με το κυρίαρχο προβαλλόμενο πολιτικό πρότυπο διακυβέρνησης (Αρεντ, 2017). Έτσι αρκετές χώρες στην Ευρώπη βίωσαν τον ολοκληρωτισμό είτε στην φασιστική – ναζιστική του εκδοχή είτε στη σταλινική, αλλά ακόμη και με ιδιαίτερες κατά τόπους εκδοχές, που όμως προσιδιάζουν πολύ στα προηγούμενα πολιτικά παραδείγματα.

Ενώ όμως μετά την κατάρρευση και των τελευταίων δικτατορικών καθεστώτων στην Ευρώπη τη δεκαετία του 1970 διαφαινόταν πως το φαινόμενο αυτό έβαινε προς εξάλειψη στην Ευρώπη, τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται να αναβιώνει, τουλάχιστον ως ιδεολογία ή πρακτική. Έτσι παρά τις προσπάθειες πολιτικής ενοποίησης της Ευρώπης στη βάση δημοκρατικών και ανθρωπιστικών αρχών και αξιών, η προοπτική εξάλειψης των πολιτισμικών διαφορών μεταξύ των εθνών – ή τουλάχιστον ο τρόπος με τον οποίον τα έθνη αντιλαμβάνονταν την ύπαρξη του κινδύνου αυτού, υπαρκτού ή μη – αλλά και η οικονομική κρίση και η αδυναμία των ευρωπαϊκών κρατών να την αντιμετωπίσουν δυναμικά, οδήγησε σε μια ισχυροποίηση ακραίων ριζοσπαστικών πολιτικών κινημάτων ή κομμάτων, αλλά και στην ανάπτυξη ενός νεοσυντηρητισμού που προσιδιάζει σε

ολοκληρωτικού τύπου ιδεολογίες (Eckstrand, 2018). Με κυρίαρχο όπλο τους τον λαϊκισμό, την προπαγάνδα, τη διάδοση ψευδών ειδήσεων και πληροφοριών, τα κινήματα αυτά κατόρθωσαν να αποκτήσουν ισχυρά ερείσματα στην κοινωνίες των ευρωπαϊκών κρατών και πολλές φορές να λάβουν μέρος στη διακυβέρνησή τους. Ακόμη όμως και στις περιπτώσεις που δεν το πέτυχαν ακόμη, είναι εμφανής η διείσδυση των ιδεών του ολοκληρωτισμού στην κοινωνία και η αποενοχοποίηση των πρακτικών των ολοκληρωτικών καθεστώτων.

Το σχολείο, ως ζωτικό κομμάτι της κοινωνίας, δεν έμεινε ανεπηρέαστο από το φαινόμενο αυτό. Ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει συχνά τον βαθμό στον οποίο έχουν διεισδύσει οι ιδέες αυτές στο μαθητικό δυναμικό, ιδιαίτερα των σχολικών μονάδων περιοχών με προβληματικά κοινωνικά δεδομένα (ανεργία, φτώχεια, μετανάστευση κτλ). Πολλές φορές μάλιστα η έλλειψη δημοκρατικότητας και η συνακόλουθη υιοθέτηση της αυταρχικότητας δεν περιορίζεται μόνο σε επίπεδο ιδεών και απόψεων, αλλά χαρακτηρίζει και τη συμπεριφορά των μαθητών, ακόμη και εκπαιδευτικών. Το σχολείο λοιπόν ως κατεξοχήν φορέας διαμόρφωσης δημοκρατικών συμπεριφορών επωμίζεται ένα σημαντικό κομμάτι της εναντίωσης στην επαναβίωση του ολοκληρωτισμού ως κοινωνικής νοοτροπίας. Το μέσο που διαθέτει για την υλοποίηση του στόχου αυτού είναι αναμφίβολα η καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών μέσα στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού σχολείου. Όπως μάλιστα αναφέρει ο Griffin, αν «η δημοκρατία ως τρόπος ζωής είναι να έχεις την ευκαιρία να παλεύεις για την επιβίωσή σου», τότε «ο ρόλος του δημοκρατικού σχολείου είναι να βοηθήσει τον μαθητή να συνειδητοποιήσει τον πολιτισμό του, παρά να κερδίσει την προσκόλλησή του σε ένα προκαθορισμένο πλαίσιο δράσεων» (Griffin, 1942). Η ανάπτυξη όμως μιας τέτοιας συνείδησης δεν πρέπει να νοηθεί απλώς ως αποτέλεσμα μιας τυπικής μετάδοσης γνώσεων για το δημοκρατικό πολίτευμα και τις αξίες του, αλλά ως βίωση των δημοκρατικών αξιών στο σχολείο. Για τον λόγο αυτό το δημοκρατικό σχολείο θα πρέπει να δίνει «έμφαση στην ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων, ώστε να μάθουν τα άτομα πώς να μαθαίνουν, να ελέγχουν, να κρίνουν και να αξιοποιούν τις πληροφορίες που δέχονται καθημερινά και πώς να συνθέτουν και να δημιουργούν με βάση αυτές» (Νικολάου, 2006). Άλλωστε «η Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Πολιτεία δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ατομική εμπειρία και στην αναζήτηση πρακτικών, που θα προωθήσουν κάθε δυνατότητα ανάπτυξης της κοινωνίας και την οικοδόμηση σχέσεων του ατόμου με τους άλλους» (Νικολάου, 2006).

Μια τέτοιου είδους πρακτική που ανταποκρίνεται στους στόχους αυτούς του δημοκρατικού σχολείου αποτελούν αναμφίβολα τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Σχολικών Συμπράξεων στο πλαίσιο της Δράσης KA229 του Προγράμματος Erasmus+ για τη Σχολική Εκπαίδευση. Κι αυτό γιατί τα προγράμματα αυτά θέτουν ως στόχο τους να προαγάγουν τις ευρωπαϊκές αρχές και αξίες πάνω στις οποίες θεμελιώνεται το ευρωπαϊκό οικοδόμημα, μια από τις οποίες είναι αναμφίβολα και η δημοκρατία. Άλλωστε για την Ευρωπαϊκή Ένωση η αγωγή του πολίτη είναι μια ακόμη πτυχή της ευρωπαϊκής διάστασης που πρέπει να στηριχθεί σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης, ώστε οι μαθητές να εμπεδώσουν τις ευρωπαϊκές αξίες, τη σημασία του κράτους δικαίου και του σεβασμού

των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο & Επιτροπή Πολιτισμού και Παιδείας, 2016), αξιών που καταπατώνται από τα ολοκληρωτικά καθεστώτα. Από τη φύση τους οι Σχολικές Συμπράξεις αυτού του είδους, πέραν του γεγονότος ότι εμπλέκουν τους μαθητές σε διαδικασίες ενεργούς μάθησης, τους προσφέρουν τη δυνατότητα να μελετήσουν ένα φαινόμενο ολιστικά συλλαμβάνοντας τις ευρωπαϊκές του διαστάσεις. Ειδικότερα για το φαινόμενο του ολοκληρωτισμού, η διερεύνησή του από τους μαθητές του στο πλαίσιο μιας συνεργασίας με μαθητές άλλων ευρωπαϊκών χωρών με κοινά βιώματα ολοκληρωτισμού κατά το παρελθόν, αλλά και κοινούς ανάλογους κινδύνους στο παρόν, τους προσφέρει τη δυνατότητα να αντιληφθούν τα καθολικά χαρακτηριστικά που διέπουν αυτό το φαινόμενο, ενώ ταυτόχρονα έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν, όσον αφορά το παρόν, ότι ο ολοκληρωτισμός αποτελεί κοινό κίνδυνο για τους ευρωπαϊκούς λαούς και επομένως κοινές πρέπει να είναι και οι προσπάθειες των λαών για την αντιμετώπισή του. Άλλωστε με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται και η ευρωπαϊκή συνείδηση και η ιδιότητα του «Ευρωπαίου πολίτη», που σύμφωνα με την Πράσινη Βίβλο για την Ευρωπαϊκή διάσταση της Εκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί βασική προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών της ΕΕ (Πράσινη Βίβλος, 1993).

Βασικά στοιχεία του Σχεδίου Δράσης (διάρκεια, συμμετέχοντες)

Το Σχέδιο Δράσης με τίτλο «Totalitarian Past and Democratic Present: Lessons for our Future» σχεδιάστηκε από το 1^ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος». Η διάρκεια υλοποίησής του είναι δύο ακαδημαϊκά έτη (2019-2020, 2020-2021) και η γλώσσα εργασίας είναι η αγγλική. Στο Σχέδιο συμμετέχουν άλλα τέσσερα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: το Istituto Tecnico “Giulio Cesare Falco” (Capua, Ιταλία), το Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 5 (Wrocław, Πολωνία), το Colegium National Cantemir-Voda (Βουκουρέστι, Ρουμανία) και το IES Newton Salas School (Villanueva de la Torre, Ισπανία). Η εύρεση των συνεργαζόμενων σχολείων έγινε μέσω της πλατφόρμας eTwinning. Τα σχολεία που έδειξαν ενδιαφέρον για συμμετοχή στο πρόγραμμα ήταν αρκετά περισσότερα (γύρω στα 20). Επομένως έπρεπε να γίνει μια επιλογή, που στηρίχθηκε στη σύνδεση της ιστορίας της χώρας όπου ανήκει αυτό με κάποιο ολοκληρωτικό καθεστώς κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Προκειμένου μάλιστα να φανεί ότι ο ολοκληρωτισμός ως πολιτικό φαινόμενο δεν περιορίζεται σε μία μόνο ιδεολογία, αλλά μπορεί να ευδοκιμήσει και στα δύο άκρα του πολιτικού φάσματος, επιλέχθηκαν σχολεία από χώρες τόσο της πρώην Ανατολικής Ευρώπης (σοβιετικού τύπου καθεστώτα), όσο και από χώρες του Δυτικού κόσμου (φασιστικά καθεστώτα, στρατιωτικές δικτατορίες ακροδεξιών καθεστώτων) σε ίση περίπου αναλογία (3 από τη Δυτική Ευρώπη, 2 από την Ανατολική).

Στόχοι του Σχεδίου Δράσης

Οι βασικοί στόχοι του Σχεδίου, οι οποίοι σχετίζονται τόσο με την απόκτηση γνώσεων, όσο και με την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων/συμπεριφορών, μπορούν να συνοψισθούν στους εξής πέντε:

α) να βοηθήσει μαθητές και εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν διαφορετικές πτυχές του φαινομένου του ολοκληρωτισμού στην Ευρώπη, τόσο σε ιστορική, όσο και σε συγχρονική βάση: τα αίτια που οδήγησαν στην εμφάνιση και επικράτησή του, την επίδρασή του στον δημόσιο και ιδιωτικό βίο, τον μηχανισμό προπαγάνδας που χρησιμοποίησαν και τις μορφές αντίδρασης των πολιτών σε αυτά

β) να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σχετικά με την επανεμφάνιση ολοκληρωτικού τύπου ιδεολογιών ή/και πρακτικών (νεοφασισμός, νεοναζισμός, λαϊκισμός, πολιτικός εξτρεμισμός, προπαγάνδα, fake-news) στη σύγχρονη Ευρώπη και τον βαθμό στον οποίο αυτές απειλούν τη σύγχρονη δημοκρατία και τις κοινές μας ανθρωπιστικές πολιτικές και κοινωνικές αξίες, όπως αυτές τις ισότητες, της ελευθερίας και ιδιαίτερα του σεβασμού στο διαφορετικό, αφού μέσα στη νέα πολυπολιτισμική κοινωνία που ζούμε η ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη προϋποθέτει – σε αντίθεση με τον αξιολογικό κώδικα των ολοκληρωτικών καθεστώτων – τον σεβασμό και την αποδοχή του «άλλου» (Habermas, 1996). Είναι βασικό οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η απεμπόληση αυτών των αξιών προκαλεί τεράστια κοινωνικοπολιτικά προβλήματα, αλλά και να αντιληφθούν τις δυνατότητές τους να τις υπερασπιστούν, ώστε η Ευρώπη να μην ξαναζήσει τα τραύματα του παρελθόντος

γ) να καλλιεργήσει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς την ευρωπαϊκή ιδέα, δηλαδή την αίσθηση της συμμετοχής σε μια κοινότητα που αντιμετωπίζει κοινά ή παρόμοια πολιτικοκοινωνικά προβλήματα, η επίλυση των οποίων απαιτεί από κοινού συντονισμένες προσπάθειες

δ) να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου και να επανεκτιμήσουν την αξία του για τις ζωές τους, όχι μόνο ως ενός μηχανισμού μετάδοσης και αναπαραγωγής γνώσεων, αλλά, πολύ περισσότερο, ως ενός ζωντανού θεσμού που αφογκράζεται τα σύγχρονα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα που αφορούν και τους ίδιους

ε) να ενθαρρύνει τους μαθητές να οδηγηθούν στη γνώση μέσα από καινοτόμες μεθόδους βασιζόμενες στην ανακαλυπτική μάθηση κάνοντας χρήση τεχνολογικών εργαλείων με τα οποία είναι εξοικειωμένοι, ώστε να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον τους για τη μαθησιακή διαδικασία στο σχολείο. Άλλωστε η ιδιότητα του ενεργού δημοκρατικού πολίτη προϋποθέτει μια εκπαίδευση που καλλιεργεί την ενεργό μάθηση, όπου ο μαθητής μαθαίνει πώς να ανακαλύπτει τη γνώση, να την ελέγχει και να την αξιολογεί (Delors, 2002).

Υλοποίηση του Σχεδίου Δράσης

Το Σχέδιο Δράσης υλοποιείται σε πέντε φάσεις, καθεμία από τις οποίες αντιστοιχεί στη διερεύνηση μιας ιδιαίτερης πτυχής του θέματος με βάση δύο άξονες, έναν ιστορικό και έναν συγχρονικό. Οι πέντε αυτές φάσεις – θεματικές ενότητες είναι οι εξής: α. τα αίτια της εμφάνισης του ολοκληρωτισμού, β. οι επιδράσεις στον δημόσιο βίο, γ. οι επιδράσεις στον ιδιωτικό βίο, δ. ο μηχανισμός της προπαγάνδας και ε. η αντίσταση στον

ολοκληρωτισμό. Κάθε ένα από αυτά τα θέματα, λοιπόν, εξετάζεται κατ' αρχήν υπό το πρίσμα της ιστορικότητας, δηλαδή εξετάζονται τα χαρακτηριστικά ολοκληρωτικών καθεστώτων που επικράτησαν σε κάθε χώρα τον 20^ο αιώνα (καθεστώς Φράνκο στην Ισπανία, φασιστικό καθεστώς στην Ιταλία, δικτατορία των Συνταγματαρχών στην Ελλάδα (1967-1974), κομμουνιστικά καθεστώτα σοβιετικού τύπου σε Ρουμανία και Πολωνία). Βασικά ερωτήματα που τίθενται επομένως έχουν να κάνουν με το πώς και γιατί ανήλθαν στην εξουσία τα καθεστώτα αυτά, ποιες κοινωνικοπολιτικές δομές επέβαλαν και ποιες συνέπειες είχαν αυτές στην δημόσια και ιδιωτική ζωή των πολιτών, πώς εκμεταλλεύτηκαν τον μηχανισμό της προπαγάνδας και ποιες μορφές αντίστασης εναντίον τους αναπτύχθηκαν. Η διερεύνηση ωστόσο δεν περιορίζεται μόνο σε ιστορικό επίπεδο. Ένας δεύτερος άξονας της εξέτασης του φαινομένου επικεντρώνεται στο σήμερα: ποιες είναι οι αιτίες που οδηγούν στην επανεμφάνιση του φαινομένου (ως ιδεολογίας ή πρακτικής) ακόμη και στις σημερινές δυτικού τύπου δημοκρατικές κοινωνίες, πώς αυτές οι ολοκληρωτικού τύπου ιδεολογίες/πρακτικές/συμπεριφορές σχετίζονται με τον δημόσιο και ιδιωτικό μας βίο, με ποιους τρόπους αναπτύσσεται σήμερα ο μηχανισμός της προπαγάνδας και τέλος πώς μπορεί ο σύγχρονος δημοκρατικός πολίτης να αντιταχθεί, ατομικά ή συλλογικά, στο φαινόμενο του ολοκληρωτισμού.

Κάθε μία από τις παραπάνω πέντε φάσεις σχεδιάζεται και υλοποιείται σε διάστημα κάποιων μηνών (τουλάχιστον τριών). Στο διάστημα αυτό οι ομάδες εργασίας κάθε σχολείου, αποτελούμενη από μαθητές και εκπαιδευτικούς που έχουν επιλεγεί με εσωτερικά κριτήρια για κάθε σχολείο (με κοινή γραμμή την προσπάθεια εμπλοκής μαθητών με προβληματικό κοινωνικό υπόβαθρο ή λιγοστές ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης), εργάζονται με τη μορφή project, προκειμένου να διερευνήσουν το αντίστοιχο θεματικό πεδίο. Στην έρευνά τους χρησιμοποιούν έντυπο υλικό που τους προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνονται να αξιοποιούν και τις σύγχρονες πηγές άντλησης πληροφορίας που προσφέρει η τεχνολογία: διαδικτυακές εγκυκλοπαίδειες, ψηφιακές αφηγήσεις ιστορικού περιεχομένου και άλλο οπτικοακουστικό υλικό, προσωπικές μαρτυρίες μέσα από συνεντεύξεις (τις οποίες πήραν είτε άλλοι είτε οι ίδιοι), μικροέρευνες στη σχολική κοινότητα που σχεδιάζουν και υλοποιούν οι ίδιοι.

Κάθε φάση τελειώνει με την παρουσίαση της διερεύνησης των μαθητών, η οποία λαμβάνει χώρα κάθε φορά σε ένα από τα συνεργαζόμενα σχολεία. Έτσι έχουν σχεδιαστεί πέντε διακρατικές – διασχολικές συναντήσεις: η πρώτη στην Ελλάδα (Νοέμβριος 2019), η δεύτερη στην Ισπανία (Απρίλιος 2020), η τρίτη στη Ρουμανία (Οκτώβριος 2020), η τέταρτη στην Πολωνία (Φεβρουάριος 2021) και η πέμπτη στην Ιταλία (Μάιος 2021). Στις συναντήσεις αυτές συμμετέχουν 5 μαθητές με δύο συνοδούς εκπαιδευτικούς από κάθε φιλοξενούμενο σχολείο και φυσικά η ομάδα εργασίας του φιλοξενούντος σχολείου. Η σύνθεση της ομάδας εργασίας διαφέρει από σχολείο σε σχολείο και ο τρόπος συγκρότησής της είναι στη διακριτική ευχέρεια του κάθε σχολείου. Το 1^ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος» έδωσε σε όσους μαθητές θέλουν να συμμετάσχουν στην προετοιμασία των εργασιών τη δυνατότητα να το κάνουν ακόμη και αν επιλέξουν να μην μετακινηθούν. Έτσι οι ομάδες εργασίες για κάθε θεματική είναι διευρυμένες, ώστε να ασχοληθούν με το πρόγραμμα όσο το δυνατόν

περισσότεροι μαθητές του σχολείου και όχι μόνο όσοι πρόκειται να μετακινηθούν.

Τα αποτελέσματα των εργασιών των μαθητών παρουσιάζονται με ποικίλες μορφές με την αξιοποίηση εργαλείων των ΤΠΕ. Ειδικότερα, τα παραγόμενα/παραδοτέα προϊόντα είναι τα εξής: α. μία ιστοσελίδα αφιερωμένη στον ολοκληρωτισμό και στις εξεταζόμενες πτυχές του, όπου θα αναρτηθεί το σύνολο του υλικού που θα παραχθεί, β. ένα σύντομο ντοκιμαντέρ για τον ολοκληρωτισμό τόσο κατά το παρελθόν, όσο και για το σήμερα, το οποίο θα προέλθει από τη συνένωση δίλεπτων βίντεο που θα παραχθούν από τους μαθητές για κάθε συνάντηση, σχετικών με το θέμα της. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να μην αναπαράγουν απλώς οπτικοακουστικό υλικό που εντοπίζουν στο διαδικτυο, αλλά να δημιουργούν το δικό τους σενάριο και να πλάθουν τη δική τους αφήγηση, γ. μία εφαρμογή για Android, η οποία θα περιέχει πληροφοριακό υλικό για τον ολοκληρωτισμό και ένα σχετικό παιχνίδι γνώσεων, δ. ένα CD που θα περιέχει τις παρουσιάσεις των μαθητών για κάθε θεματική ενότητα σε Power Point, αλλά και τις συνεντεύξεις από άτομα που έζησαν σε ολοκληρωτικά καθεστάτα και τις μικροέρευνες σε επίπεδο σχολικής κοινότητας σχετικά με τη στάση των μελών της απέναντι στο φαινόμενο του ολοκληρωτισμού (τα δύο τελευταία αποτελούν δράσεις που πρέπει να αναπτυχθούν στο πλαίσιο της δεύτερης και τρίτης αντίστοιχα κινητικότητας), ε. ένα ebook για τον ολοκληρωτισμό, στ. ένα poster από κάθε σχολείο για κάθε θεματική ενότητα και ζ. μια σύντομη εκπομπή από κάθε σχολείο στο European School Radio.

Παράλληλα με τα παραδοτέα αυτά κάθε συνάντηση περιλαμβάνει και κάποιες καινοτόμες δραστηριότητες βιωματικού συνήθως χαρακτήρα. Έτσι στην πρώτη συνάντηση, η οποία έχει ήδη υλοποιηθεί στη Θεσσαλονίκη, παρουσιάστηκε από τους μαθητές του φιλοξενούντος σχολείου ένα σύντομο θεατρικό δρώμενο με θέμα τη στέρηση δικαιωμάτων από τα ολοκληρωτικά καθεστάτα και διεξήχθη ένα παιχνίδι γνώσεων με την εφαρμογή kahoot σχετικό με την αποκτηθείσα γνώση κατά τη συνάντηση αυτή. Επιπλέον οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε μια δράση που αναπτύσσεται στο φιλοξενούν σχολείο, την Κοινότητα Δημοκρατικής Ευθύνης, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί του σχολείου συζητούν και αποφασίζουν από κοινού για θέματα του σχολείου με όρους ανοιχτού και δημοκρατικού διαλόγου (Συκάς & Παιονίδης, 2019, Συκάς 2020). Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να ενσωματώνουν καινοτόμες δράσεις που ήδη ανέπτυξαν ή αναπτύσσουν στο σχολείο τους στο σχέδιο υλοποίησης του προγράμματος, ώστε το πρόγραμμα αυτό να συσχετισθεί με και ενταχθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του κάθε σχολείου, τυπικό ή άτυπο. Στη συνάντηση της Ρουμανίας πάλι προβλέπεται η δημιουργία μιας μίνι έκθεσης αντικειμένων και φωτογραφιών που σχετίζονται με τον ολοκληρωτισμό. Παράλληλα σε κάθε συνάντηση μαθητές και εκπαιδευτικοί παρακολουθούν σύντομης διάρκειας επιμορφωτικά εργαστήρια, που συνήθως τους παρέχουν χρήσιμα εργαλεία για δράσεις που πρόκειται να αναπτύξουν στην επόμενη συνάντηση: επιμορφωτικό εργαστήριο για τη διεξαγωγή μικροέρευνας, για τη δημιουργία συνέντευξης, την κατασκευή ψηφιακής αφήγησης, την αναγνώριση των fake news και τη συμμετοχή σε έναν δημοκρατικό διάλογο. Τέλος κάθε συνάντηση με ευθύνη του φιλοξενούντος σχολείου πλαισιώνεται από επισκέψεις σε χώρους και μνημεία που σχετίζονται με την περίοδο κατά την οποία η χώρα βίωσε τον

ολοκληρωτισμό.

Διάχυση αποτελεσμάτων

Μέρος του Σχεδίου αποτελεί η διάχυση των αποτελεσμάτων του στα εμπλεκόμενα σχολεία, αλλά και γενικότερα στη σχολική κοινότητα και τοπική κοινωνία. Έτσι κάθε συμμετέχον σχολείο αναλαμβάνει να διοργανώσει μια ενημερωτική ημερίδα αφιερωμένη στο Σχέδιο Δράσης, την οποία θα προσκληθούν να παρακολουθήσουν συνάδελφοι και μαθητές από άλλα σχολεία, αλλά και εκπρόσωποι της τοπικής κοινωνίας. Παράλληλα, μετά από κάθε διασχολική συνάντηση το φιλοξενούν σχολείο αναλαμβάνει να ενημερώσει τη σχολική κοινότητα μέσα από την αποστολή ενημερωτικών σημειωμάτων (newsletter) σε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες ή ιστοσελίδες τοπικών φορέων σχετικά με τις δράσεις που υλοποιήθηκαν στη διάρκειά της. Άλλωστε τα παραγόμενα προϊόντα θα δημοσιευθούν σε ξεχωριστή ιστοσελίδα του προγράμματος, ο σύνδεσμος της οποίας θα αποσταλεί σε όλα τα σχολεία της τοπικής κοινωνίας, ώστε να αποτελέσουν μια πηγή άντλησης υλικού για τη διδασκαλία του ολοκληρωτισμού. Είναι βασικό επίσης να τονιστεί ότι το πρόγραμμα είναι συνδεδεμένο και με την πλατφόρμα eTwinning, όπου επίσης αναρτάται το σύνολο του παραγόμενου υλικού.

Αξιολόγηση

Για το πρόγραμμα προβλέπονται δύο ειδών αξιολογήσεις, μία εξωτερική και μία εσωτερική (αυτοαξιολόγηση). Η εξωτερική αφορά την αποτίμηση της επίτευξης των στόχων κάθε διασχολικής συνάντησης από τους μαθητές και εκπαιδευτικούς των φιλοξενούμενων σχολείων βάσει ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων (με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου) στο τέλος της συνάντησης. Μέσω αυτών επιχειρείται να διερευνηθεί – πέρα από την αποτελεσματικότητα της διοργάνωσής της - σε ποιο βαθμό αυτή βοήθησε τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες. Η εσωτερική αξιολόγηση γίνεται από την ομάδα εργασίας του φιλοξενούντος σχολείου και στηρίζεται σε δομημένες συνεντεύξεις μαθητών και εκπαιδευτικών, μέσα από τις οποίες διερευνάται ο βαθμός επιτυχίας της διοργάνωσης της συνάντησης και προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης τυχόν αδυναμιών που διεφάνησαν, με σκοπό να δοθεί μια ανατροφοδότηση στα σχολεία που θα αναλάβουν τη διοργάνωση των επόμενων μετακινήσεων. Όλα τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων δημοσιοποιούνται στις ιστοσελίδες των συνεργαζόμενων σχολείων.

Βιβλιογραφία

- Αρεντ, Χ. [2017]. *Οι απαρχές του Ολοκληρωτισμού*. Μτφρ. Β. Τομανάς, Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Delors, J. (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αι.* Μτφρ. ΚΕΕ, Αθήνα: Gutenberg.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο. (2006). *Απόφαση αριθ. 1720/2006/ΕΚ του*

Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης, Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης L 327, 24.11.2006. Διαθέσιμο στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=NL> [Ανακτήθηκε 29-03-2020].

Νικολάου, Σ. Μ. (2006). «Από την Ιδιότητα του Πολίτη στην Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη στη Δημοκρατική Πολιτεία – Ο ρόλος της Εκπαίδευσης», στα *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.)*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006: 445-454.

Eckstrand, N. (2018). «Philosophy in the Contemporary World: Totalitarianism in our World», *Blog of the APA*, <https://blog.apaonline.org/2018/03/22/philosophy-in-the-contemporary-world-totalitarianism-in-our-time/> [Ανακτήθηκε στις 27/03/2020].

Griffin, A. (1942). *A philosophical approach to the subject matter preparation of teachers of history*. (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Ohio State University, Columbus.

Habermas, J., (1996). *Die Einbeziehung des Anderen: Studien zur politischen Theorie*, Frankfurt: Suhrkamp.

Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης (ΚΟΜ 93, 457 τελικό, Βρυξέλλες, 29/09/1993).

Συκάς, Θ. (2020). «Η ηθική ανάπτυξη στο πρόγραμμα σπουδών: συμπεράσματα από τη διετή εφαρμογή μιας ολιστικής εκπαιδευτικής πρότασης για την ηθική ανάπτυξη», *ΕΡΚΥΝΑ: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 17:56-66.

Συκάς, Θ. και Παιονίδης, Φ. (2019). «Η σχολική κοινότητα ως διαβουλευτική δημοκρατία: η Κοινότητα Δημοκρατίας και Ευθύνης (ΚΔΕ) του 1ου Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος», προφορική ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο ΙΣΤ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος που συνδιοργανώθηκε από τα τρία Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος με τίτλο: «Το σχολείο στη Δημοκρατία, η Δημοκρατία στο Σχολείο», Βόλος, 29-30 Νοεμβρίου και 1 Δεκεμβρίου 2019.

Η Αγωγή στην αρχαία Ρώμη: Δημοκρατική και Αυτοκρατορική περίοδος

Καραμπάτος Ηρακλής, Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών, Irakliskarr@law.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση, σχετίζεται με το ζήτημα της ιστορίας της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα με την ανάπτυξή της κατά τη διάρκεια της όψιμης δημοκρατίας (50 π.Χ.-27 π.Χ.) έως και την πρώτη φάση της πρώιμης αυτοκρατορικής περιόδου (26 π.Χ.-14 μ.Χ.). Στη συνολικότερη σκοποθεσία μας, εντάσσουμε ζητήματα σχετιζόμενα με τη μόρφωση του "νέου Ρωμαίου" καθώς και τις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευομένου και του εκπαιδευτή στην Ρωμαϊκή αρχαιότητα. Επίσης, θα παρακολουθήσουμε τον αρτιγέννητο θεσμό του σχολείου, όπως και τη θέση του δασκάλου στη Ρώμη και τη συνολικότερη εκπαιδευτική μεθοδολογία του.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιστορία της Εκπαίδευσης, Κοϊντιλλιανός, Θεωρία Παιδείας, Ρωμαϊκή παιδαγωγική.

Εισαγωγή

Αν και ο Πλούταρχος αναφέρει ότι ο Ρωμύλος και ο Ρέμος παρακολούθησαν μαθήματα σε σχολείο, ήδη κατά τον 7^ο π.Χ. αιώνα, σήμερα δεν υπάρχει καμία αναγκαιότητα στο να πιστέψουμε αυτήν την παράδοση. Θα ήταν άλλωστε δυσεξήγητο να υπήρχε ο θεσμός του σχολείου στη Ρώμη τον 7^ο π.Χ. αιώνα, ενώ δεν υπήρχαν γραπτά κείμενα.

Για τη σωστή και ομαλή διάταξη της ύλης, υιοθετήσαμε ένα παράδειγμα το οποίο διχοτομεί τη ρωμαϊκή εκπαίδευση σε δυο μεγάλες περιόδους. Η πρώτη, εκτείνεται από την δημιουργία του νεοϊδρυθέντος ρωμαϊκού κράτους και φτάνει έως τον 3^ο αιώνα π.Χ. Η δεύτερη μεγάλη περίοδος της ρωμαϊκής εκπαίδευσης, ξεκινάει από τον 3^ο προχριστιανικό αιώνα, για να καταλήξει μέχρι την πρώιμη αυτοκρατορία.

Οι πηγές μας για την ρωμαϊκή εκπαίδευση ξεκινούν ήδη από 5^ο αιώνα π.Χ. και τον «Δωδεκάδελτο νόμο», για να καταλήξουν στις αναφορές του Μαρτιάλη τον 2^ο μ.Χ. αιώνα. Ο Τερέντιος, ο Κάτωνας ο πρεσβύτερος, ο Κάτουλλος, ο Κικέρωνας από τους προχριστιανικούς και ο Οράτιος, ο Λίβιος, ο Βιτρούβιος και ο Σενέκας από τους μεταχριστιανικούς αναφέρθηκαν στην ανάπτυξη της ρωμαϊκής αγωγής και παιδείας σε τέτοιο βαθμό, που αποτελούν σήμερα πηγές αναφορικά με την ιστορία της Ρωμαϊκής αγωγής (Chiappetta, 1953, σελ. 151)

Πρώτη περίοδος της ρωμαϊκής εκπαίδευσης

Η πρώτη περίοδος της ανάπτυξης της ρωμαϊκής εκπαίδευσης, είναι αμιγώς αλληλένδετη με τις πολιτικές αξιώσεις του ρωμαϊκού βασιλείου και μετέπειτα της ρωμαϊκής Δημοκρατίας. Ο βασικότερος σκοπός της αγωγής του νέου Ρωμαίου, σχετίζεται με μία προετοιμασία για την εισαγωγή σε μία παραδοσιακρατική σκέψη και έναν λιτό βίο

(Marrou, 1956, σελ. 319). Η ρωμαϊκή αγωγή, σκοπεύει να θέσει τον νέο Ρωμαίο αντιμέτωπο με τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις του αγροτικού πολιτισμού της (Τσαμπής, 1966, σελ. 120). Ο Ρωμαίος, θα διδαχθεί της προγονικές και κοινοτικές αρετές λοιπόν, κατά βάση στην οικεία του και στην δημόσια αγορά, στο *forum* (Marrou, 1956, σελ. 312). Ο πατέρας και η μητέρα της οικογένειας, αναλαμβάνουν διδακτικά καθήκοντα, και με την παιδαγωγική τους πλέον ιδιότητα προσεγγίζουν το παιδί. Ο *Pater Familias*, ο πατέρας της οικογένειας θα διδάξει τον νεαρό τις ρωμαϊκές αρετές και τον σεβασμό που πρέπει να επιδείξει προς τους γεννήτορες και στους προγόνους. Γενικότερα η πνευματική καλλιέργεια περιοριζόταν στα στοιχειώδη, όπως για παράδειγμα στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική. Η σωματική αγωγή επίσης βρέθηκε στο επίκεντρο του ρωμαϊκού ενδιαφέροντος.

Στην πρώτη αυτή φάση της ρωμαϊκής εκπαίδευσης υπάρχει μία περισσότερο ηθικοπλαστική προσέγγιση προς τον μαθητευόμενο και μία διάθεση μετάδοσης των παραδοσιακών αντιλήψεων σχετικά με τα δημόσια ήθη και το *Mos Maiorum*. Εμβολίμως πάντως, της διαδικασίας της εκπαίδευσης του νέου ανθρώπου στη Ρώμη, αναπτύσσεται και αναδεικνύεται και ο ρόλος της μητέρας, ο οποίος είναι σαφώς υποδεέστερος ως παιδαγωγού από αυτόν του *Pater Familias*, του άνδρα, αλλά παρ' όλα αυτά ως δέσποινα του οίκου ήταν πολύ τιμητικό για αυτή να παραμείνει στο σπίτι και να αναπτύσσει παιδαγωγικές σχέσεις με τον νεαρό (Poyton, 1934, σελ. 2). Από το 7^ο έτος της ανάπτυξης του νέου ρωμαίου, ξεκινάει μια πιο διαδραστική παιδαγωγική, σχετιζόμενη με ζητήματα επιβίωσης της οικογένειας, όπως είναι ο ίδιος ο αγρός και εν πολλοίς ακραιφνώς βιοποριστικά. Με τη συνοδεία λοιπόν τον πατέρα του και υπό ένα καθεστώς προσέγγισης ενός βιωματικού κριτηρίου, ο νέος ξεκινά να μαθαίνει την καλλιέργεια της γης, επιβλέπει τους εργαζομένους των κτημάτων, όπως επίσης συνοδεύει τον πατέρα στην δημόσια αγορά, ούτως ώστε ως ακροατής να προσεγγίσει το φαινόμενο του λόγου εντός των διαδικασιών της συζήτησης. Έτσι λοιπόν είναι εμφανές, ότι υπάρχει μια γιγάντια ειδοποιός διαφορά μεταξύ της προγενέστερης ελληνιστικής οικογένειας και της ρωμαϊκής. Η ρωμαϊκή οικογένεια, είναι ένα κέντρο εξουσίας και δικαιοσύνης όπως επίσης και ένα κέντρο εκπαίδευσης για τον νεαρό (Yannicopoulos, 1985, σελ. 173)

Η πρώτη αυτή ρωμαϊκή περίοδος της αγωγής είναι στην πραγματικότητα μία πρόσκληση προς «μύηση» του νεαρού σε όλες αυτές τις τέχνες και τις ασχολίες που κάνουν τον άνδρα ενάρετο. Η διαδικασία αυτή θα λήξει μετά από 9 χρόνια, κατά το 16^ο έτος της ηλικίας δηλαδή, όπου ο νέος θα αντικαταστήσει τα ενδύματά του με την ανδρική τήβεννο. Η εκπαίδευση της μέσης δημοκρατικής περιόδου, έχει σαφή προσανατολισμό προς την κοινωνικοποίηση και έναν ρόλο περισσότερο ηθικοπλαστικό.

Δεύτερη περίοδος της ρωμαϊκής εκπαίδευσης

Η δεύτερη περίοδος της ανάπτυξης της ρωμαϊκής παιδαγωγικής, είναι αμιγώς αλληλένδετη με την διαλεκτική συνύπαρξη του ρωμαϊκού και του ελληνικού στοιχείου. Αν και η ελληνική επίδραση στο ρωμαϊκό πολιτισμό και στην ρωμαϊκή παιδεία χρονολογείται ήδη από τον 7^ο π.Χ. αιώνα, από τον 3^ο αιώνα π.Χ και την υποταγή της “*Magna Grecia*”

η επίδραση αυτή γίνεται εντονότερη (Marrou, 1956,σελ.326). Παρ' όλα αυτά, η παιδεία στην Ρώμη δεν θα εκδημοκρατιστεί σε τέτοιο βαθμό ώστε τα τέκνα των προλετάρων να είναι σε θέση να την προσεγγίσουν.

Προϊόντος του χρόνου, η εκπαίδευση παύει να είναι αποκλειστική υπόθεση της οικογένειας και εμφανίζεται ο θεσμός του σχολείου, στο οποίο οι μαθητές διδάσκονται ανάγνωση, γραφή και αριθμητική με έναν θεσμικό τρόπο και σίγουρα περισσότερο εμπειριστατωμένα συγκριτικά με την προαναφερθείσα δημοκρατική περίοδο, όπου και διδάσκονταν τις γνώσεις αυτές εντός του οίκου. Κατά τον 3^ο προχριστιανικό αιώνα εμφανίζονται για πρώτη φορά και σχολεία μέσης εκπαίδευσης. Πάντως, θα έπρεπε να «διανυθούν» 2 αιώνες ακόμη για να θεσμοθετηθούν οι πρώτες σχολές ανώτερης εκπαίδευσης, όπως είναι η πρώτη σχολή λατινικής ρητορικής του 93 π.Χ. του Πλωτίου Γάλλου. Το 133 μ.Χ. ιδρύθηκε από τον Ανδριανό στη Ρώμη το πρώτο ανωτέρω κρατικό εκπαιδευτήριο, το «Αθήναιον». Στο ίδρυμα αυτό οι Ρωμαίοι διδάσκονταν από Έλληνες ρήτορες την ελληνική γλώσσα και την ελληνική λογοτεχνία. Προϊόντος του χρόνου, μεταβαίνουμε από μία «κοινωνικοποιητική» ρωμαϊκή αγωγή (με την απλουστευτική διάδοση στοιχειωδών γνώσεων) σε πιο εμπειριστατωμένες μορφές διδασκαλίας και μια διάθεση υιοθέτησης του ελληνικού εκπαιδευτικού παραδείγματος.

Νευραλγικό ρόλο αρχίζουν να έχουν και οι διάφορες εκπαιδευτικές «αυθεντίες» της Ρωμαϊκής αρχαιότητας, όπως ο Κοϊντιλλιανός, ο οποίος με τις εκπαιδευτικές του πραγματείες ανανοηματοδότησε πολλές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ παράλληλα εφιστούσε την προσοχή των Ρωμαίων παιδαγωγών στην «πλαστικότητα» των μικρών ηλικιών, η οποία αποτελεί ευεργετικό παράγοντα αναφορικά με τη γνώση, κάνοντας τους νέους ανθρώπους περισσότερο δεκτικούς προς αυτή (Quintilian, 1959, σελ.88). Στη Ρώμη ταυτόχρονα, δεν φαίνεται πως υπήρχε ένα καθοριστικό ηλικιακό κριτήριο για την εξέλιξη των μαθητών. Η ηλικία δεν είχε ρόλο στην κατάταξη των μαθητών σε βαθμίδες, καθώς το νευραλγικότερό στοιχείο ήταν η δυνατότητα δεκτικότητας και ευφυίας ενός μαθητή, το περίφημο ρωμαϊκό «*Ingenium*», το οποίο αποτελούσε εγγενές χαρακτηριστικό ενός νέου. Σε αυτή την δεύτερη φάση ξεκινάει το ρωμαϊκό εκπαιδευτικό «σύστημα» να αναπτύσσεται και να αποκτά μια διάρθρωση παρόμοια με του σημερινού (Φωτεινός, 2017, σελ.103) με μια στοιχειώδη, μέση και ανώτερη εκπαίδευση.

Ο «Γραμματιστής» (*Grammaticus*) θα διδάξει αριθμητική, ανάγνωση και γραφή όπως επίσης και λογοτεχνία, μεταβαίνοντας προς μία γλωσσικό-φιλολογική εκπαίδευση και με απώτερο σκοπό την κατοχή της προφορικής και γραπτής ελληνικής γλώσσας. Ως βασικό για την εκπαίδευση του νέου ρωμαίου εγχειρίδιο, θα χρησιμοποιηθεί η μετάφραση της *Οδύσσειας* του Λιβίου Ανδρονίκου, η οποία θα καταστεί το βασικό σχολικό εγχειρίδιο των Ρωμαϊκών «αναλυτικών προγραμμάτων» και το οποίο θα αντικατασταθεί μόλις στα χρόνια της Αυγούστειας αυτοκρατορίας από την Αινειάδα του Βιργιλίου. Το σώμα των «επτά ελευθέρων τεχνών» σταθεροποιείται και το συνολικό γνωσιακό υπόβαθρο «συσσωρεύεται» μέσα σε μια ιδιαίτερα μεγάλη συγκέντρωση γνωσιακού

υλικού, στις συγκεφαλαιώσεις, που είναι γνωστές ως «εγκυκλοπαίδειες» (Vegetti, 2000,σελ.354)

Συμπεράσματα

Από μία στοιχειώδη μόρφωση που ως αφετηρία έχει η ρωμαϊκή αγωγή κατά την πρώιμη δημοκρατική περίοδο, μεταβαίνει προς μια αναγνώριση της ιδιαίτερης ατομικότητας του νέου ανθρώπου και η συνολικότερη μεθοδολογία του εκπαιδευτικού στοχεύει προς την αυτονομία του εκπαιδευόμενου. Σύμφωνα με τον Κικέρωνα, η εκπαίδευση πρέπει να είναι πραγματικά εγκύκλια (Pascal,1984,σελ.351), ενώ κατά τον Κοϊντιλλιανό (Good, 1939,σελ.393), η εκπαίδευση πρέπει να απωλέσει τον χαρακτήρα που είχε κατά την πρώιμη δημοκρατική περίοδο και να επιστήσει την προσοχή της στη διάπλαση του χαρακτήρα του νέου ανθρώπου (Murphy,1989,σελ.29-30). Παρ' όλα αυτά, η παιδαγωγική εκείνη την περίοδο είναι ξεκάθαρα προ-επιστημονική και αναλώνεται σε θεωρητικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις. Δεν αναπτύχθηκε σε τέτοιο βαθμό, ώστε να «εντρυφήσει» και να αντιμετωπίσει τον άνθρωπο ως όν με χρονική συνέχεια, που ξεκινάει από τη γέννηση για να καταλήξει στον θάνατο. Στη ρωμαϊκή παιδαγωγική, κυρίαρχη είναι η προσωπική εμπειρία και αυθεντία του παιδαγωγού και η ακραιφνής θεωρητικό-φιλοσοφική διερεύνηση των προβλημάτων της αγωγής, σε μία στείρα διαδικασία διδασκτισμού, που εμφορούνταν από τον μονόλογο του δασκάλου και την ιδέα των μαθητικών καθηκόντων. Με την μεταστροφή του πολιτικού και πολιτισμικού συγκειμένου, εμφανίζεται ένα πιο συστηματοποιημένο εγκύκλιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που περιλαμβάνει την γραμματική, τη ρητορική, τη διαλεκτική, τη γεωμετρία, την αριθμητική, τη μουσική και την αστρονομία, αποτελώντας το κύριο εκπαιδευτικό παράδειγμα της πρώιμης ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Ένα άλλο νευραλγικό στοιχείο στην συνολικότερη προβληματοθεσία μας, είναι το ζήτημα της «*Humanitas*». Η όψιμη στωική αυτή θεώρηση, που επέφερε έως ένα σημείο την άρση των διαφορών μεταξύ των πολιτισμικών παραδειγμάτων και τη σκέψη ότι πίσω από την διαφορά και τις φαινομενικές συγκρούσεις, υπάρχει ένα πεδίο συγγένειας μεταξύ όλων των ανθρώπων, το οποίο εξασφαλίζει τη δυνατότητα γεφύρωσης όλων των χασμάτων. Μια θεωρία «πολιτισμικής συμφιλίωσης» που επέτρεψε στους Ρωμαίους να υιοθετήσουν ευκολότερα τις παιδαγωγικές πρακτικές της Ελλάδας λόγω της διαλεκτικής τους συνύπαρξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Chiappetta M. (1953). Historiography of Roman Education, *History of Education Journal*, Vol.4, No.4
- Eyre J.J. (1963). Roman education in the late republic and early empire, *Greece & Rome*, Vol.10, No.10
- Φωτεινός Δ. (2017). *Ιστορία της Εκπαίδευσης: Μια προσέγγιση στη γενεαλογία του θεσμού*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα

- Good G. (1939). Education in the Ancient World, *Review of Educational Research*, Vol.9, No.4
- Marrou H.(1956). *A history of Education in Antiquity*, Sheed and Ward, New York
- Mohler S.(1940). Slave education in roman empire, *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*
- Murphy J.(1989). The modern Value if Ancient Roman Methods of Teaching Writing, with Answers to twelve current fallacies, *Writing on the Edge*, Vol.1, No.1
- Pascal N. (1984). The legacy of Roman education, *The classical Journal*, Vol.79
- Poyton J.B. (1934). Roman Education, *Greece & Rome*, Vol.4, No.10
- Quintilian, Marcus Fabius (1959). *Institution Oratoria*. Trans. H. E. Butler, Loeb Classical Library, Harvard University Press, Cambridge
- Ρήγας Α.(1984). *Παιδαγωγική Επιστήμη*, εκδ. Α. Ρήγα, Αθήνα
- Τσαμπής Γ.(1966). *Ιστορία της Αγωγής*, Αυτοέκδοση, Θεσσαλονίκη
- Vegetti M. (2000). *Ιστορία της Αρχαίας Φιλοσοφίας*, εκδ. Τραυλός, Αθήνα
- Yannicopoulos A. (1985). The Pedagogue in Antiquity, *British Journal of Educational Studies*, Vol.33, No.2

Σκιαγράφηση της εκπαίδευσης στην κλασική Αθήνα

Χατζηεμμανουήλ Σωτήρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, sotchatziem@gmail.com

Περίληψη

Η ενασχόληση με τα πολιτικά πράγματα της αθηναϊκής κοινωνίας, η αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με τους νόμους της πόλης είχαν αξία παιδαγωγική. Η ανθοφορία της συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του αθηναίου πολίτη. Θα διαπιστώσουμε ότι η εκπαίδευση των κοριτσιών περιελάμβανε βασικές δεξιότητες οι οποίες επικεντρώνονταν σε θέματα διαχείρισης του οίκου, καθώς η συμμετοχή των γυναικών σε κοινωνικά δρώμενα ήταν περιορισμένη. Η πολυεπίπεδη εκπαίδευση των αγοριών είναι αδύνατον να συγκριθεί με αυτή των κοριτσιών. Αρχικά, τα παιδιά διαμόρφωναν τη συμπεριφορά και το ήθος τους, υπακούοντας στους γονείς, τους δούλους και τους δασκάλους. Οι μέθοδοι φρονηματισμού ήταν σκληροί και συνεπάγονταν σωματική βία. Η πειθαρχία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τα επόμενα στάδια της εκπαίδευσης. Η εκγύμναση του σώματος, η εκμάθηση ποιημάτων, η μουσική αγωγή διαμόρφωναν την προσωπικότητα του νέου. Μετά την ολοκλήρωση του σχολείου, ο νέος, προετοιμάζεται για τη συμμετοχή του στον κοινωνικό στίβο και στη λήψη πολιτικών αποφάσεων. Τώρα φορέας αγωγής είναι η ίδια η πολιτεία. Από τη μία ο στρατιωτικός θεσμός της εφηβείας με τις κοινωνικοπολιτικές εκδηλώσεις, από την άλλη οι αντικρουόμενες παιδαγωγικές αντιλήψεις των ρητόρων, των φιλοσόφων, των σοφιστών, διδάσκουν και σφραγίζουν την αρμονική συνύπαρξη των πολιτών.

Λέξεις-Κλειδιά: δημοκρατική Αθήνα, εκπαίδευση, αθηναίος πολίτης

Εισαγωγή

Αρκεί μόνο να αναλογιστεί κανείς ότι στην Αθήνα, τα πάντα ήταν πολιτική, η ζωή περιστρέφονταν γύρω από την πολιτική. Το ελληνικό πνεύμα αποτυπώνεται βαθειά μέσα από τις μαρτυρίες που μας έχουν παραδοθεί, όσον αφορά την εκπαίδευση στην Αθήνα, κατά τους Κλασικούς χρόνους. Από τις απαρχές του δημοκρατικού πολιτεύματος, η Αθήνα αποτελούσε το πολιτισμικό επίκεντρο για πάρα πολλά χρόνια. Η δημοκρατία, η ελευθερία λόγου, η δικαιοσύνη, είναι κάποιες από τις ανθρωπιστικές αξίες που προβάλλονται στο πρότυπο παιδείας της Κλασικής Αθήνας.

Ο αρχαίος ελληνικός κόσμος δομείται από επιμέρους πόλεις-κράτη, κάθε μια εκ των οποίων ανέπτυξε τη δική της μορφή διακυβέρνησης. Η δημοκρατική Αθήνα¹ για να σφυρηλατήσει την ταυτότητα του δημοκρατικού Αθηναίου πολίτη, έθεσε στο

¹ Μπενγκτσον (1991): 115,126.: Την τυραννίδα, ένα πολίτευμα το οποίο βασιζόταν στο αριστοκρατικό σύστημα, την διαδέχθηκε η δημοκρατία. Ο Κλεισθένης με τις μεταρρυθμίσεις του οδήγησε τους πολίτες εναντίον των ευγενών και της αριστοκρατίας. Παράλληλα, διαίρεσε τον λαό σε 10 φυλές (εκλεγμένος ένας πολίτης από κάθε φυλή) και εισήγαγε το δημοκρατικό πολιτικό σύστημα.

επίκεντρο της πολιτικής ζωής την αυτονομία και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Ο Μπενγκτσον² υποστηρίζει ότι ο αρχαίος ελληνικός κόσμος από τους Περσικούς πολέμους έως τον Φίλιππο Β' τον Μακεδόνα χαρακτηρίζεται από την άνοδο και την παρακμή της πόλεως. Συγκεκριμένα, η Κλασική εποχή εμφανίζει μια σημαντική εξέλιξη. Η περίλαμπρη εποχή όχι μόνο ανέδειξε την πολιτικοποίηση των ανθρώπων και την κοινωνική συνοχή, αλλά το μεγαλύτερό της επίτευγμα έγκειται στις διαχρονικές ανθρωπιστικές αξίες που φανερώνονται στον πολιτισμικό της πλούτο. Μείζον ζήτημα για τους αρχαίους Έλληνες της Αθήνας αποτέλεσε ο προσανατολισμός των νόμων, του πολιτεύματος και το είδος της εκπαίδευσης ώστε η πολιτεία να διαμορφώσει συνετούς και ικανούς πολίτες.

Η αξία της παιδείας

Η εκπαίδευση ως δυναμικός φορέας της παιδείας κατείχε υψηλή θέση στο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο καθώς η ζωή ήταν επιφορτισμένη με πολιτικά, κοινωνικά και θρησκευτικά καθήκοντα. Ο πολιτισμός της Αθήνας, ως αποκύημα της ισονομίας των ελεύθερων πολιτών και κληρονομώντας από άλλους κατοίκους της Ελλάδας, όπως Αιγαίους, Κρήτες, Μυκηναίους³, άκμασε και έδωσε διαφορετικό χρώμα σε όλο το δυτικό κόσμο. Σε συμβολικό επίπεδο, η πόλις αναλάμβανε το ρόλο του δασκάλου διότι υποχρέωνε τους πολίτες να ζουν σύμφωνα με τις επιταγές του Νόμου⁴.

Η παιδεία και η αγωγή συνόδευε τους πολίτες καθ' όλη τη ζωή τους. Ας μη λησμονούμε ότι με τον όρο 'πολιτική' εννοούνταν οτιδήποτε διαδραματιζόταν στους δημόσιους χώρους εντός της πόλεως και ότι η πολιτεία ήταν ένα είδος σχολείου που μυούσε και εξασκούσε τους πολίτες στα δημόσια πράγματα.

Η εκπαίδευση των κοριτσιών

Η γυναικεία εκπαίδευση παρουσιάζεται διαφοροποιημένη από εκείνη των ανδρών: το γυναικείο φύλο όντας κοινωνικά κατώτερο, δε γνώρισε το ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τα αγόρια. Η θέση τους βρισκόταν στον οίκο όπου ασχολούνταν με υποθέσεις, όπως αυτές του νοικοκυριού και της υφαντουργίας. Όσον αφορά τον αλφαριθμητισμό των νεαρών κοριτσιών, οι μητέρες τούς μάθαιναν ανάγνωση ώστε να μπορούν να διαβάζουν. Ακόμη, στις πιο εύπορες οικογένειες τα κορίτσια διδάσκονταν μαθήματα λύρας. Η ευρύτερη μόρφωσή τους ήταν άμεσα συνδεδεμένη με τα μελλοντικά καθήκοντα που θα αναλάμβαναν ως μητέρες με την ανατροφή των παιδιών και ως σύζυγοι.

Ο Ξενοφών παρουσιάζει τον **Σωκράτη**⁵ φιλικά διακείμενο προς τις γυναίκες, καθώς αναγνωρίζει ότι διαθέτουν υψηλές ικανότητες στη διαχείριση των οικονομικών

² Μπενγκτσον (1991): 145.

³ Σεμελίδης (1980) 9.

⁴ Μπόκολας (2015) 152.

⁵ Βλ. Ξενοφών, *Οικονομικός*, 3.15

πραγμάτων, έτσι, είναι απαραίτητες για το καλό του οίκου, της οικογένειας και της κοινωνικής συνοχής. Τα κορίτσια είχαν ελάχιστες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Λόγου χάρη, πριν παντρευτούν, συμμετείχαν σε ορισμένες θρησκευτικές γιορτές, όπως η 'αρηφορία'⁶, κατά την Παναθηναϊκή πομπή. Η θρησκεία λοιπόν, ήταν ο μοναδικός τομέας δημόσιας δραστηριότητας των γυναικών.

Η εκπαίδευση των αγοριών

Σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα αγόρια υποβάλλονταν σε μια πιο συστηματική εκπαίδευση. Σε ένα πρώτο στάδιο τα αγόρια μέχρι να πάνε στο σχολείο (έως 6—7 χρονών), την εκπαίδευσή τους αναλάμβαναν οι γονείς, η παραμάννα και ο παιδαγωγός. Η παραμάννα ήταν μια δούλη έμμισθη, η οποία μαζί με τη μητέρα φρόντιζαν το παιδί. Ο παιδαγωγός, ένας δούλος του οίκου, συνόδευε το παιδί στους περιπάτους και αργότερα στο σχολείο. Ο συγκεκριμένος ρύθμιζε τη συμπεριφορά του νεαρού και όταν χρειαζόταν, βιαιοπραγούσε. Βασικός στόχος της προσχολικής αγωγής ήταν να μεταδώσουν ηθικές αξίες και κανόνες σωστής συμπεριφοράς. Ενδιαφέρονται να δείξουν στο παιδί ότι «τὸ μὲν δίκαιον, τὸ δὲ ἄδικον, καὶ τότε μὲν καλόν, τότε δὲ αἰσχρόν, καὶ τότε μὲν ὄσιον, τότε δὲ ἀνόσιον, καὶ τὰ μὲν ποίει, τὰ δὲ μὴ ποίει» (Πλάτων, *Πρωταγόρας* 325d).

Αργότερα, τα αγόρια πήγαιναν σε ιδιωτικό σχολείο με τη συνοδεία του παιδαγωγού. Ο δούλος μπορούσε να παραμείνει στο σχολείο ώστε να επιβλέπει τη διαγωγή του νέου εντός της σχολικής αίθουσας. Ο τρόπος συμπεριφοράς του παιδιού θα έπρεπε να είναι κόσμιος και ηθικός ώστε να επιτευχθεί η *ευκοσμία*. Την αγωγή την αναλάμβαναν οι δάσκαλοι. Ο δάσκαλος δεν διέθετε υψηλό κοινωνικό κύρος και οι απολαβές του δεν ήταν υψηλές⁷. Όταν ο μαθητής (έως 14 χρονών) δε διεκπεραίωνε τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά του στο σχολείο, οι αρμόδιοι δάσκαλοι επέβαλλαν τιμωρίες. Αν δηλαδή το παιδί δεν προετοιμαζόταν κατάλληλα για το σχολείο, τότε επέρχονταν ο ξυλοδαρμός ή ο ραβδισμός ώστε να παραδειγματιστεί. Η μέθοδος του «ξύλου» ήταν ένας τρόπος φρονηματισμού την εποχή εκείνη. Με την παρουσία της τιμωρίας ο νέος μάθαινε να είναι εργατικός και συνεπής απέναντι στις υποχρεώσεις του. Η φιλοπονία και η εργατικότητα – εν προκειμένω- αποτελούσε προνόμιο ώστε να ευοδωθεί η κοινωνική ανέλιξη των νέων.

Κατά την εφηβική ηλικία του αγοριού, το σχολικό πρόγραμμα, άρχιζε με την εκγύμναση του σώματος. Ο υπεύθυνος δάσκαλος, ο παιδοτρίβης, εκγύμναζε τους νέους στην παλαίστρα, η οποία έμοιαζε με γήπεδο. Η σωματική ευρωστία για έναν αθηναίο κατείχε εξέχοντα ρόλο στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η πάλη, ως ένα σταθερό στοιχείο της κοινωνικής ζωής, συμβόλιζε την ρώμη και τη γενναιότητα για τους νέους άνδρες. Η προετοιμασία του σώματος, η προσπάθεια και η αντοχή είναι απόλυτα

⁶ Blundell (2006) 17: Οι αρηφόροι ήταν ανύπαντρα κορίτσια τα οποία ζούσαν για κάποιο χρονικό διάστημα στην ακρόπολη. Ύφαιναν επίσης με τον αργαλειό ένα πέπλο το οποίο το πρόσφεραν στη θεά Αθηνά κατά την Παναθηναϊκή πομπή.

⁷ Σεμελίδης (1980) 17: «Είναι φανερό πως ο δάσκαλος και της εποχής αυτής δεν ήταν ζηλευτό πρόσωπο»

κατανοητή ώστε ο νέος να σκληραγωγηθεί και να γίνει έπειτα ένας ρωμαλέος πολεμιστής. Ο Σωκράτης αναφέρει ακόμη ότι ο ρόλος του γυμναστή, ως ειδικού, ήταν προεξάρχουσας σημασίας. Ο τελευταίος συμβούλευε τον νέο για τη διατροφή του και τον καθοδηγούσε.⁸

Ο γραμματιστής αναλάμβανε την εκμάθηση της υψηλής ποίησης. Τα παιδιά απομνημόνευαν μεγάλα χωρία της ποίησης, κυρίως του Ομήρου και του Ησίοδου.⁹ Η λογοτεχνία είχε ηθικούς και πολιτιστικούς σκοπούς, διότι με τη μίμηση τα παιδιά θα πλησίαζαν τα υψηλά ιδανικά και τις αξίες. Κάποιες φορές ο δάσκαλος μελοποιούσε τα ποιήματα, ιδίως της λυρικής ποίησης¹⁰, και οι μαθητές τα τραγουδούσαν.

Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η μουσική ήταν σημαντικό μέσο για τον εξευγενισμό της ψυχής, αφού γεννούσε την αίσθηση του μέτρου, της αρμονίας και της ισορροπίας.¹¹ Πράγματι, η αρμονία και ο ρυθμός τους μεταβιβάζονταν στη ψυχή των παιδιών. Αρμόδιος δάσκαλος ήταν ο κιθαριστής ο οποίος δίδασκε στα αγόρια την τέχνη του αυλού, της λύρας και της κιθάρας. Υπήρχε η πεποίθηση ότι η μουσική βοηθά τον άνθρωπο να απαλλαγεί από αισθήματα που σκοτεινιάζουν το πνεύμα του και εμποδίζουν να αναπτύξει τις κατάλληλες νοητικές ικανότητες.

Ο δρόμος προς την πολιτική ωρίμανση

Ο αστικός χαρακτήρας της ζωής και της εκπαίδευσης ήταν πρωτοφανής, όμως δεν είχε εκλείψει το στρατιωτικό ιδεώδες. Όλοι σχεδόν οι νέοι εγγράφονταν στον *κατάλογο των εφήβων*¹². Οι αρμόδιοι έκαναν μια συμβολική κίνηση: αναρτούσαν το κατάλογο δίπλα σε αγάλματα ευκλεών ανδρών κάθε φυλής. Σκοπός της πρακτικής αυτής ήταν οι στρατεύσιμοι πολίτες να συνδεθούν με την ιστορία της πόλης και της φυλής τους. Συμμετείχαν επίσης σε θρησκευτικού περιεχομένου γιορτές, όπως στη πομπή της Αρτέμιδος της Αγροτέρας κοντά στο Παναθηναϊκό στάδιο, σε ανάμνηση της μάχης του Μαραθώνα.

Οι *έφηβοι* έδιναν όρκο να υπακούουν πιστά στις αρχές και στους θεσμούς της πόλης και να τιμωρούν όσους υποθάλπουν τις δημοκρατικές αξίες. Οι νέοι με το αρρενωπό ύφος, το ζήλο και το θάρρος εκπαιδεύονταν μέσα σ' ένα πνεύμα συνεργασίας,

⁸ Βλ. Πλάτων, *Κρίτων* 47b.

⁹ Jaeger (1968) 91: «Η ποίησης του Ομήρου αποκαλύπτει έν θεμελιώδες γεγονός: ότι κάθε παιδεία αρχίζει με την δημιουργία ενός ιδεώδους τύπου αριστοκρατικού ανθρώπου, διαμορφωμένου δια της ενσυνειδήτου καλλιέργειας των ιδιοτήτων του ήρωος και του άρχοντος. Εις τον Ησίοδον μας αποκαλύπτεται η δευτέρα κυρία πηγή του πολιτισμού: η αξία της εργασίας.»

¹⁰ Willcock – Maehler (2008) 15.: Η ελληνική λυρική ποίηση βρίσκεται χρονολογικά ανάμεσα στις αντίστοιχες περιόδους του έπους και της τραγωδίας (650- 450 π.Χ.).

¹¹ Βλ. Πλάτων, *Πρωταγόρας* 326b

¹² Μπόκολας (2015): 154- 156

αλληλεγγύης και αλληλοσεβασμού, για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού: την ευταξία. Η ευσέβεια προς τους Θεούς και η αγάπη για τους γονείς και τους συγγενείς σήμαινε την πρέπουσα ζωή μέσα σε μια ευημερούσα πόλη.¹³

Η αξία της παιδείας για τον αθηναίο πολίτη

Στο επίκεντρο της αθηναϊκής πολιτείας βρισκόταν η ιδέα της δικαιοσύνης. Αναπτύχθηκε στην κοινή ζωή της πόλης και απέκτησε ισχυρή παιδευτική δύναμη, καθώς θεωρούνταν η ύψιστη αρετή του καλού πολίτη. Αυτό αποτέλεσε την ενεργοποιό δύναμη, ώστε οι νέοι πολίτες να ασχοληθούν με το πώς θα αναπτύξουν τις πνευματικές ικανότητες και να γίνουν δίκαιοι. Η παιδαγωγούσα πόλη, ενθαρρύνει τους ελεύθερους πολίτες όχι μόνο να αναπτύξουν δεξιότητες πολιτικής εμπειρίας, να συμμετέχουν στις συνελεύσεις του δήμου, αλλά και να κατανοήσουν ότι η ισχύς του Νόμου είναι τόσο μεγάλη που κάνει τον ίδιο να λειτουργεί ως απρόσωπος άρχοντας. **Ο Περικλής**¹⁴ στο λόγο που εκφωνεί προς τιμή του δημοκρατικού πολιτεύματος, αναφέρει ότι όλοι οι πολίτες έχουν χρέος να υπακούσουν πιστά στις επιταγές των νόμων.

Οι νέοι που ήθελαν να μορφωθούν πολύπλευρα, κατέφευγαν σε πνευματικούς ανθρώπους ώστε να αποκτούν περαιτέρω γνώσεις για τη δημόσια ζωή. Ο ρήτορας Ισοκράτης, όντας επικεφαλής στη σχολή του, διαμόρφωνε τον πολίτη, έτσι ώστε να προετοιμαστεί για πολιτική δράση και δημόσιες αγορεύσεις, να διατυπώνει απόψεις με τέλειο ύφος και πειστικότητα. Έχει υποστηριχθεί από τον Montanari (2008:588) ότι «οι μαθητές συρρέουν μαζικά, και το κύρος της σχολής αντανάκλα την πνευματική ηγεμονία της Αθήνας· στους μαθητές του συγκαταλέγονται πολιτικοί, ρήτορες, ιστορικοί προερχόμενοι είτε από την Αττική είτε από άλλα μέρη του ελληνικού κόσμου, συμπεριλαμβανομένης της Μικράς Ασίας».

Την ίδια εποχή, ένας διακεκριμένος δάσκαλος της φιλοσοφίας, ο Πλάτωνας, έκτισε τη σχολή του, ένα εκπαιδευτικό ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, την 'Ακαδημία'. Ο σύγχρονός του, ο Ισοκράτης, υποστήριζε ότι η νεοεμφανισθείσα επιστήμη της φιλοσοφίας είναι άχρηστη και εκτός πραγματικότητας. Ο Πλάτωνας, συγκέντρωνε στη σχολή του μαθητές, ανθρώπους που διψούσαν για την αληθινή γνώση και την 'Αλήθεια', ώστε να γίνουν ενάρετοι πολίτες. Κύριο μάθημα στη σχολή του Πλάτωνα ήταν η διαλεκτική η οποία είχε κληρονομηθεί από τον δάσκαλό του, τον Σωκράτη. Το προβάδισμα της διαλεκτικής ήταν ότι μπορούσε κανείς να «επιβάλλει» τη γνώμη του με τη μορφή ερωταπαντήσεων. Με τον τρόπο αυτό, ο φιλόσοφος πετύχαινε την πνευματική αφύπνιση, προέβαλλε την αξία της δικαιοσύνης και καθοδηγούσε τον νέο προς μια συγκεκριμένη

¹³ Ηρόδοτος, Ιστ. 3.30: «Τέλλω τοῦτο μὲν τῆς πόλιος εἶ ἡκούσης παῖδες ἦσαν καλοὶ τε κάγαθοί, καὶ σφι εἶδε ἅσασι τέκνα ἐκγενόμενα καὶ πάντα παραμείναντα, τοῦτο δὲ τοῦ βίου εἶ ἦκοντι, ὥς τὰ παρ' ἡμῖν, τελευτῇ τοῦ βίου λαμπροτάτῃ ἐπεγένετο· [1.30.5] γενομένης γὰρ Ἀθηναίοισι μάχης πρὸς τοὺς ἄστυγείτονας ἐν Ἐλευσίνι βοηθήσας καὶ τροπὴν ποιήσας τῶν πολεμίων ἀπέθανε κάλλιστα, καὶ μιν Ἀθηναῖοι δημοσίῃ τε ἔθαψαν αὐτοῦ τῇ περ ἔπεσε καὶ ἐτίμησαν μεγάλως.»

¹⁴ Βλ. Θουκυδίδης, *Ιστορίαι* 2.37.3

αντίληψη για τη ζωή. Ο Πλάτωνας εξασκούσε τους μαθητές του στη τέχνη του επιστημονικού διαλόγου, και απώτερος σκοπός του ήταν οι μαθητές να ανακαλύψουν την αργίον γνώση, αυτήν που ήδη κατέχουν μέσα τους.

Από την άλλη, ο καινοτόμος σοφιστής, «έμμισθος θηρευτής νέων και πλουσίων»¹⁵, περιόδευε από πόλη σε πόλη δίνοντας διαλέξεις και κάνοντας συζητήσεις με θέμα την πολιτική αρετή. Πέραν από αυτό, τα διδάγματα των σοφιστών δεν αποτελούσαν μια ενιαία πνευματική ιδέα, αλλά η σοφιστική αγωγή περιελάμβανε ποικιλία διδακτικών μέσων και μεθόδων.¹⁶

Συμπεράσματα

Με τη μελέτη των πηγών της Κλασικής περιόδου, διαπιστώνουμε ότι το βάρος που έδιναν στην παιδεία, ήταν τόσο μεγάλο, που καθόριζε τη φυσιογνωμία της κοινωνίας της Αθήνας. Η θέση της γυναίκας στην εκπαίδευση ήταν πενιχρή, καθώς δεν πήγαιναν στο θεσμοθετημένο σχολείο. Η ζωή της τοποθετείται στο σπίτι, όπου διεκπεραιώνει τις εργασίες της. Στη δημόσια ζωή, δραστηριοποιούνταν μόνο σε θρησκευτικές γιορτές και δεν είχε καμία συμμετοχή στις συνελεύσεις για τη λήψη πολιτικών αποφάσεων. Βέβαια, υπάρχουν αρκετές ενδείξεις στο ότι οι γυναίκες ασκούσαν κάποια επίδραση στην κοινωνική ζωή.

Η εκπαίδευση των αγοριών συσπειρώνονται γύρω από τη δημόσια ζωή. Ο ελεύθερος αθηναίος πολίτης είναι ικανός να υπηρετήσει στην πολιτική ζωή μόνο όταν εκπαιδευτεί κατάλληλα στο σχολείο. Η σωφροσύνη, η ελευθερία βούλησης, η αυτενέργεια, είναι μερικά από τα στοιχεία που πλάθουν τον χαρακτήρα του νέου, από πολύ μικρή ηλικία. Η έντονη πολιτειακή ζωή, οι νόμοι και οι θεσμοί, επιβλέπουν τις ικανότητές του σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Πάντως, διαφαίνεται καθαρά, ότι η συγκρότηση του ατόμου είναι κάτι παραπάνω από σπουδαία. Η διανοητική διαμάχη της ανώτατης εκπαίδευσης, η 'ευγενής' σύγκρουση των ρητόρων, των φιλοσόφων και των σοφιστών, μας δείχνουν τη διάσταση που είχε αποκτήσει για τον αθηναίο πολίτη, η πνευματική και πολιτική δραστηριότητα. Είναι ευνόητο ότι η δημόσια και ιδιωτική ζωή αποτελούσε ένα άρρηκτο συνεχές.

Δεν μπορεί να αμφισβητήσει κανείς ότι η αθηναϊκή κοινωνία, θέτοντας στο επίκεντρο την ανθρωπιστική παιδεία, κατάφερε να δημιουργήσει μια μεγαλοπρέπεια, η αίγλη της

¹⁵ Βλ. Πλάτων, *Σοφιστής* 223b.

¹⁶ Jaeger (1968) 330.: Τα διδάγματα των σοφιστών μπορούσαν να είχαν μεταξύ τους μια τελείως διαφορετική κατεύθυνση. Λόγου χάρη, ένας παιδευτικός τρόπος είναι η μετάδοση εγκυκλοπαιδικών γνώσεων στους νέους. Ένας άλλος αφορά το διανοητικό μέρος της ψυχής- «την ειδολογικήν μόρφωσιν του πνεύματος», τον οποίο ακολούθησε και ο Πρωταγόρας.

οποίας διαφαίνεται στις τέχνες, τα γράμματα, την ποίηση. Οι αξίες που προβάλλει είναι διαχρονικές, πανανθρώπινες και αέναες.

Βιβλιογραφία

- Blundell, S. (2006). *Γυναίκα στην Αρχαία Ελλάδα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jaeger, W. (1968). *Η μόρφωσις του έλληνος ανθρώπου: τόμος Α΄*, Αθήνα: Παιδεία.
- Kennedy, G. (2014). *Ιστορία της Κλασικής Ρητορικής*. 11^η εκδ. Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδής.
- Lesky, A. (2001). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Loraux, N. (2006). *Αρχαία Ελλάδα γένους θηλυκού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπένγκτσον, Χ. (1991). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος*, Αθήνα: Μέλισσα.
- Μπόκολας, Β. (2015). *Παιδεία και Πόλις: ελληνική παιδεία, «πολιτική» και νεότητα*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- MacDowell, D. (2003). *Το δίκαιο στην Αθήνα των κλασικών χρόνων*, Αθήνα: Παπαδής.
- Montanari, F. (2008). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Mosse, C. (2008). *Η γυναίκα στην Αρχαία Ελλάδα*, Αθήνα: Παπαδής.
- Παντερμαλής, Δ. (2013). *Το αρχαίο σχολείο*, αε: Γ. Κανάκης & Σια Ο.Ε.
- Σεμελίδης, Π. (1980). *Παιδαγωγικές αντιλήψεις στην Κλασική Ελλάδα (Πλάτωνα-Αριστοτέλη): Εργασία βασισμένη σε έργα των Α. Ε. Taylor, J. Mulhern, S. J. Curtis, M. E. A. Boulwood, Πλάτωνα, Αριστοτέλη, Πλούταρχου, αε, Λάρνακα.*
- Szlezak, A. TH. (2004). *Πώς να διαβάζουμε τον Πλάτωνα*, Θεσσαλονίκη: Θύραθεν.
- Taylor, A. E. (2003). *Πλάτων: ο άνθρωπος και το έργο του*. 3^η εκδ. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Willcock, M.M. & Maehler, H. (2008). *Πίνδαρος – Βακχυλίδης Ανθολογία σχολιασμένων αποσπασμάτων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Μια διδακτική πρόταση για τη σχέση του Θεού-Πατέρα με τον Υιό,
σύμφωνα με τον Μέγα Αθανάσιο και τον Άρειο.**

Κυριακούλοπουλος Ευάγγελος, Εκπ/κός Π.Ε.01, M.Sc., vaggeliskyriak@yahoo.gr

Περίληψη

Η χριστιανική πίστη βασίζεται βεβαίως στο κήρυγμα των αποστόλων το οποίο αποτυπώθηκε στο Ευαγγέλιο, αλλά διασφαλίστηκε και οριστικοποιήθηκε στις Συνόδους της Εκκλησίας. Σε αυτές διατυπώθηκαν τα δόγματα και θεσπίστηκαν οι κανόνες της Εκκλησίας. Τα δόγματα είναι το απόσταγμα της Πατερικής θεολογίας όπως αυτή αναπτύχθηκε με την αγιοπνευματική καθοδήγηση και ανέδειξαν την ορθή πίστη δια παντός. Οι κανόνες με τη σειρά τους ορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται, λειτουργεί – ζει η Εκκλησία. Τα δόγματα είναι συνυφασμένα με την πίστη και τη ζωή της Εκκλησίας και αποτελούν δείκτες σωτηρίας. Παράλληλα οι κανόνες διασφαλίζουν την ομαλότητα στη ζωή της Εκκλησίας και υπαγορεύονται από την ανάγκη της Ενότητας. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το τριαδολογικό δόγμα όπως αυτό διατυπώθηκε στην Α΄ Οικουμενική Σύνοδο, εκεί όπου ο Άρειος και ο Άγιος Αθανάσιος Αλεξανδρείας διατύπωσαν τις θέσεις τους σχετικά με τη σχέση Θεού - Πατέρα και Υιού. Όλη η προσπάθεια αποτελεί ένα παράδειγμα για το πώς μπορεί να διδαχθεί το συγκεκριμένο δόγμα σε μαθητές των Λυκειακών τάξεων.

Λέξεις-Κλειδιά: Άρειος, Αθανάσιος, σχέση Θεού - Πατέρα και Υιού.

Εισαγωγή

Μπορεί η αρχική αγωνία της Εκκλησίας να ήταν τότε θα βγει από τις κατακόμβες αλλά οπωσδήποτε ο αρχικός αγώνας της διεξήχθη προκειμένου να ξεκαθαρίσει και να διατυπώσει ορθά το περιεχόμενο της πίστης της. Ο Ωριγένης και ο Άρειος, με κοινή αφετηρία και μέθοδο, προσπαθούν να δώσουν την ορθή απάντηση στο πρόβλημα της σχέσης μεταξύ Θεού-Πατέρα και Υιού.

Το υπό εξέταση θέμα θα το αναπτύξω σε δύο ενότητες. Στην πρώτη θα αναφερθώ στο πώς ο Ωριγένης και ο Άρειος εξέλαβαν τη σχέση του Υιού με το Θεό-Πατέρα, ενώ στη δεύτερη θα παρουσιάσω τη θέση που πήρε ο Μεγάλος Αθανάσιος και ταυτόχρονα την κριτική που άσκησε στους δύο προηγούμενους. Μέσα από την εργασία αυτή πέρα από την απλή περιγραφή των θέσεων και των αντιθέσεων θα διαφανεί ότι η φιλοσοφική θεώρηση της οντολογίας του Θεού υστερεί έναντι της αγιοπνευματικής καθοδήγησης και ότι η σωστή διατύπωση των δογμάτων διασώζει το σωτηριολογικό χαρακτήρα της Εκκλησίας. Εξάλλου όλη η θεολογική δραστηριότητα του Αθανασίου έχει ως στόχο την κατάρριψη του αγνωστικισμού, που εισήγαγαν ο Ωριγένης και ο Άρειος και τον τονισμό της δυνατότητας που έχει ο άνθρωπος να πετύχει, εν Χριστώ, τη θεογνωσία και τη θέωση. Παράλληλα θα παρακολουθήσουμε πώς ο Μέγας Αθανάσιος κατέληξε στην διατύπωση της ομοουσιότητας του δεύτερου προσώπου της Αγίας Τριάδας με τον Θεό Πατέρα, αλλά και πώς υπερασπίστηκε την πληρότητα και τελειότητα της θείας φύσης.

Ωριγένης και Άρειος: Πώς είδαν τη σχέση του Υιού με τον Θεό- Πατέρα.

Στο θεολογικό στοχασμό του Ωριγένη κεντρικό θεμέλιο κατέχει ο θεός Πατέρας, ο οποίος είναι ακατάληπτος, άρρητος αλλά και μοναδικός. Είναι ουσιαστικά ο μόνος Θεός και διακρίνεται, απόλυτα από οτιδήποτε βρίσκεται εκτός Του, τόσο στην ουσία όσο και στις ιδιότητες Του.

Αυτόν ακριβώς τον καθ'αυτόν Θεό ο Ωριγένης τον ονομάζει «αυτόθεον» και τον διακρίνει σαφώς από τον Λόγο, τον οποίο θεωρεί θεό όχι κατ'ουσία αλλά εκ μετοχής. Αυτό σημαίνει ότι ο Λόγος είναι θεός ετερούσιος του Θεού Πατέρα, και την θεότητα του την αντλεί και την διατηρεί από τη διαρκή θεωρία (θέα) της ουσίας του Πατρός. Έτσι ο Λόγος είναι ένας «δεύτερος θεός» κατώτερος του Πατέρα και με μικρότερη δύναμη αλλά σίγουρα εικόνα του πρωτοτύπου που είναι ο Πατέρας και μάλιστα η κατεξοχήν εικόνα του Πατρός, αφού ο άνθρωπος είναι εικόνα εικόνας (Παπαδόπουλου, 1994). Εξαιτίας αυτής της ιδιαίτερης σχέσης μεταξύ Πατρός και Υιού, μόνος Αυτός ο Λόγος γνωρίζει τον Πατέρα αλλά και πραγματοποιεί το θέλημά Του. Η γνώση αυτή βέβαια προέρχεται από τη δυνατότητα θεωρίας της «Πατρικής αβύσσου» και οπωσδήποτε τον καθιστά ανώτερο από όλα τα πνευματικά όντα συμπεριλαμβανομένου και του Αγίου Πνεύματος.

Βλέπουμε λοιπόν ότι το Πνεύμα μαζί με το Λόγο αποτελούν ένα ενδιάμεσο επίπεδο μεταξύ Θεού Πατέρα και σύνολης της δημιουργίας. Είναι σίγουρα θεία όντα, αφού μετέχουν της ουσίας του Πατρός, αλλά οπωσδήποτε κατώτερα από τον μόνο Θεό Πατέρα, ως προς την ουσία και τις ιδιότητες (Αγόρα, Γιαγκάζογλου, κα, 2002).

Ένα δεύτερο ενδιαφέρον σημείο της διδασκαλίας του Ωριγένη είναι αυτό που αφορά τη Θεία οικονομία. Κατ'αυτή πραγματοποιείται το άνοιγμα, η εκδίπλωση της αρχικής Μονάδας (Θεός Πατέρας ή αυτόθεος) στις υποστάσεις του Υιού και του Πνεύματος. Έτσι π.χ. ο Πατήρ γεννά τον Υιό, κατά τη θέλησή Του, και η γέννηση αυτή του Υιού γίνεται σε ένα αιώνιο παρόν, δηλαδή ο Πατήρ αεί γεννά τον Υιό. Στη συνέχεια αυτός ο γεννώμενος Υιός κάποτε (μέσα στο χρόνο –σε συγκεκριμένη ιστορική στιγμή) κατεβαίνει συμβολικά στη γη. Η κάθοδος και η ένωσή Του (εντός της Μαρίας) με την προϋπάρχουσα ψυχή του ανθρώπου Ιησού έχει ως αποτέλεσμα τη γέννηση ενός μεσάζοντος όντος, του θεανθρώπου, το οποίο θα εκπληρώσει το σχέδιο του Θεού που αφορά στη σωτηρία του ανθρώπου (Παπαδόπουλου, 1994).

Γενικά θα λέγαμε ότι ο Ωριγένης δεσμευμένος απόλυτα από την αρχή της μοναδικότητας του Θεού, συνέλαβε τη θεωρία της υποταγής του Υιού και του Πνεύματος στον Πατέρα. Έτσι συλλαμβάνει «δύο θεούς» αλλά υποβιβάζει το Λόγο σε έναν ετερούσιο θεό, του κατεξοχήν Θεού Πατέρα, προετοιμάζοντας το δρόμο του Αρειανισμού. Τούτο καθίσταται σαφές τόσο εκ της κατωτερότητας που προσδίδει στον Υιό έναντι του Πατρός, όσο και εκ της φαινομενικής καθόδου του Λόγου στον κόσμο. Έτσι κατά τον Ωριγένη ο Θεός παραμένει παντελώς άγνωστος και απρόσιτος στον άνθρωπο αλλά και η σωτηρία του ανθρώπου (ψυχοσωματικά) καθίσταται αδύνατη.

Είδαμε πιο πάνω ότι ο Ωριγένης δίδασκε την υποταγή του Υιού στο Θεό Πατέρα, αλλά και την προαιώνια γέννηση του Λόγου. Ο Άρειος από αυτή τη διδασκαλία κράτησε μόνο το πρώτο μέρος και στη συνέχεια υιοθέτησε τη βιβλική αρχή πως ο κόσμος έχει αρχή. Έτσι με βάση αυτό το συνδυασμό δίδαξε ότι αυτός ο κατώτερος θεός που είναι ο Λόγος, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία του κόσμου, είναι και αυτός ένα κτίσμα, το πρώτο και ανώτερο κτίσμα του Πατρός.

Ο Άρειος ήταν απόλυτα μονοθεϊστής και προσπάθησε να διασφαλίσει τη μοναδικότητα του Θεού. Η τυχόν αναίρεση της ενότητας του Θεού θα σηματοδοτούσε τη διάκριση του Θεού σε Πατέρα και Υιό καταργώντας τη βασική του ιδέα ότι ο Θεός είναι ένας, μόνος αγέννητος και αϊδιος: «οίδαμεν ένα Θεόν, μόνον αγέννητον, μόνον αϊδιον, μόνον άναρχον, μόνον αληθινόν, μόνον αθανασίαν έχοντα» (Μ. Αθανασίου, 1974). Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη ο μόνος αιώνιος Θεός δεν είναι δυνατό να έχει αϊδιο και αιώνιο Υιό. Εφόσον όμως ο Θεός ήταν μόνος δεν θα μπορούσε να ήταν και Πατέρας: «ουκ αεί ο Θεός Πατήρ ήν αλλ' ότε ο Θεός μόνος ήν και ούπω Πατήρ ήν ύστερον δε επιγένονε Πατήρ» (Μ. Αθανασίου, 1974).

Ο Θεός έγινε Πατέρας, όταν θέλησε να δημιουργήσει τον κόσμο. Τότε ακριβώς δημιούργησε ένα ον, το πρώτο του κτίσμα, το οποίο ονομάζεται Υιός και καταχρηστικά Λόγος και Σοφία. Κατά τον Άρειο λοιπόν υπάρχουν δύο Λόγοι ή Σοφίες, μία απρόσωπη δύναμη του Θεού εντός Του και μία προσωπική θεία ύπαρξη, η οποία δημιουργήθηκε εκ του μηδενός και είναι κτίσμα: «Και αυτός ο του Θεού Λόγος εξ ουκ όντων γέγονε και ήν ποτε ότε ουκ ήν και ουκ ήν πριν γένηται ,αλλ' αρχή του κτίζεσθαι έσχε και αυτός. Ην γαρ, φησί, μόνος ο Θεός και ούτω ήν ο Λόγος και η Σοφία. Είτα θελήσας ημάς δημιουργήσαι, τότε δη πεποίηκεν ένα τινά και ωνόμασεν αυτόν Λόγον και Σοφίαν και Υιόν, ίνα ημάς δι' αυτού δημιουργήση» (Μ. Αθανασίου, 1974). Τη θέση του αυτή ο Άρειος βέβαια τη στήριζε πάνω σε χωρία της Αγίας Γραφής, τα οποία ερμήνευε με την δική του φιλοσοφικο-λογική μέθοδο, όπως αυτό των Παροιμιών (8,22): «Κύριος έκτίσέ με αρχήν οδών αυτού» και στην προς Κολασσαείς (1,15): «εικόν του Θεού του αοράτου, πρωτότοκος πάσης κτίσεως».

Φαίνεται ότι με τη δημιουργία του Υιού αρχίζει ο κόσμος αλλά και ο χρόνος. Το πρώτο κτίσμα του Θεού συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία (ο Λόγος δημιουργεί) και έτσι εξασφαλίζεται, κατά τον Άρειο, η υπερβατικότητα του Θεού και η μη υπευθυνότητά του για το κακό και την ατέλεια που υπάρχει μέσα στον κόσμο.

Εφόσον ο Λόγος του Θεού δεν υπήρχε αϊδίως είναι αδύνατον να θεωρηθεί τέλειος θεός: «Το τέλειον και πλήρες της του Πατρός ουσίας αφαιρείται» (Αγόρα, Γιαγκάζογλου, κα, 2002). Μιλάμε κατά συνέπεια για τον Υιό που γεννήθηκε «θελήματι και βουλή» του Θεού «εξ ουκ όντων» και είναι ετερούσιος του Πατρός. Ο Άρειος δεν δέχεται τον Υιό ως μέρος ή ομοούσιο του Πατρός διότι τότε ο Θεός θα ήταν σύνθετος αλλά και μεταβλητός. Επιπλέον θα είχαμε να κάνουμε με δύο αγέννητες αρχές πράγμα που αντιβαίνει στο αυστηρό μονοθεϊσμό του Ιουδαϊσμού και φιλοσοφικού περιβάλλοντός του (Παπαδόπουλου, 1994).

Επίσης είναι αδύνατον ο Υιός να θεωρηθεί τέλειος Θεός διότι έχει περιορισμένη γνώση για τον Πατέρα, αφού ούτε τον βλέπει, ούτε τον γνωρίζει: «και τω Υιώ ο Πατήρ αόρατος υπάρχει, και ούτε οράν, ούτε γινώσκειν» (Μ. Αθανασίου, 1974), αλλά κυρίως διότι είναι τρεπτός και μεταβλητός: «Και τη μεν φύσει, ὡς περ πάντες, οὕτω και αὐτός ο Λόγος εστι τρεπτός, τῷ δε ἰδίῳ αὐτεξουσίῳ, ἕως βούλεται μένει καλός. Ὅτε μέντοι θέλει, δύναται τρέπεσθαι και αὐτός, ὡς περ και ἡμεῖς, τρεπτής ὢν φύσεως» (Μ. Αθανασίου, 1974).

Τέλος, κατά τον Άρειο πάντα, ο Λόγος εμφανίζεται μέσα στο πρόσωπο του Χριστού, ο οποίος ως προς τη φύση είναι τέλειος άνθρωπος αλλά όχι και τέλειος θεός. Υπήρξε ένα πρόσωπο ηθικής και πνευματικής τελειότητας που καταχρηστικά ονομάστηκε Υιός λόγω της αρετής που ανέπτυξε: «ἐξ αρετῆς ἄρα και βελτιώσεως ταῦτα ἐσχηκώς, εἰκότως ἐλέχθη δια ταῦτα και Υἱός και Θεός και οὐκ ἐστιν ἀληθινός Υἱός» (Μ. Αθανασίου, 1974).

Γίνεται κατανοητό ότι ο Άρειος στο ερώτημα «πώς δημιουργήθηκε ο κόσμος» μίλησε και για τη σχέση Θεού Πατέρα και Υιού αποκλείοντας όμως την αἴδια και αιώνια γέννηση μέσα στη θεότητα. Μένοντας εγκλωβισμένος στην αρχή της μοναδικότητας του Θεού μετέτρεψε το «πιστεύω εἰς ἕνα Θεό Πατέρα...» σε «πιστεύω εἰς ἕνα Θεό, μόνο αγέννητο....» (Παπαδόπουλου, 1990). Προσπάθησε να κατανοήσει το Θεό φιλοσοφικά και δεν μπόρεσε να τον δει ως πρόσωπο το οποίο ήταν και πάντα ενεργούσε ως Πατέρας. Επηρεασμένος από την ωριγένεια υποταγή του Υιού στον Πατέρα, αλλά και από τη στενή σύνδεση –σχέση του Λόγου με τη δημιουργία διατύπωσε τη δική του διδασκαλία: Ο Λόγος αποτελεί κτίσμα και επομένως μόνο ο Θεός Πατήρ είναι προαιώνιος και αληθινός, ενώ ο Χριστός δεν είναι τέλειος θεός, αλλά πρόσωπο ύψιστης αρετής και τελειότητας. Σύμφωνα με αυτή την άποψη όμως η πίστη στην Αγία Τριάδα, αλλά και η θέωση του ανθρώπου καθίστανται αδύνατες.

Τελικά ο Άρειος εισήγαγε ένα είδος αγνωστικισμού, αφού ο μόνος αληθινός Θεός μένει άγνωστος στον κόσμο (ούτε και ο Λόγος τον γνωρίζει τέλεια) και κυρίως σε απόσταση από τη δημιουργία Του (δεν σχετίζεται άμεσα ο ίδιος αλλά ένα ενδιάμεσο ον, ο Υιός Του, που είναι και το πρώτο Του κτίσμα). Ταυτόχρονα προσέδωσε στην εκκλησία ηθικολογικό χαρακτήρα, αφού δεν αναγνώρισε την είσοδο – Ενανθρώπηση του Λόγου μέσα στον κόσμο και κατά συνέπεια ούτε τη σωτηρία που συντελείται εντός του Σώματός Του.

Ο Μέγας Αθανάσιος: «αναγκαῖον ἡγησάμην διελεῖν τὴν πτύξιν τοῦ θώρακος τῆς μιαρὰς ταύτης αἰρέσεως».

Είδαμε ότι οι ωριγενικές και οι αρειανικές θέσεις, που αναπτύξαμε στην προηγούμενη ενότητα φαλκίδευαν την ταυτότητα της εκκλησίας, διότι εξαιτίας τους έχανε το λόγο υπάρξής της (δηλαδή τη σωτηρία) και μετατρεπόταν σε ένα ηθικοφιλοσοφικό σύστημα. Σε αυτή την κρίσιμη εποχή για την Εκκλησία ο Μέγας Αθανάσιος αναγκάστηκε να απαντήσει και μάλιστα για πολλαπλά θέματα: Θεός –κόσμος – δημιουργία –τριαδολογία –χριστολογία –Ενανθρώπηση –σωτηρία.

Όλη η θεολογική δραστηριότητα του Αθανασίου αποτελεί την αναίρεση της αρειανικής πρωτίστως αλλά και της ωριγενικής κακοδοξίας: «αναγκαίον ηγησάμην διελείν την πτύξιν του θώρακος της μιάρας αιρέσεως ταύτης» (Μ. Αθανασίου, 1974). Για τον Αλεξανδρινό θεολόγο ο Ωριγένης και ο Άρειος είναι άθεοι διότι κατατάσσουν τον Υιό στα κτιστά όντα και δεν τον αναγνωρίζουν ως θεό: «ελέγχεται πανταχόθεν Άρειος άθεος, αρνούμενος τον Υιό, και τοις ποιήμασιν αυτόν συναριθμών» (Μ. Αθανασίου, 1974). Βασικό μέλημά του είναι να ανατρέψει τις ιδέες του Ωριγένη και του Άρειου καταδεικνύοντας ότι ο Πατήρ και ο Υιός είναι μεταξύ τους ομοούσιοι και τούτο διότι: «Ο Υιός αληθινός φύσει και γνήσιος εστι του Πατρός, ίδιος της ουσίας αυτού ... Διό Θεός εστι αληθινός, αληθινού Πατρός ομοούσιος υπάρχων» (Μ. Αθανασίου, 1974).

Ο Άρειος απομόνωσε τον αγέννητο Πατέρα από την Τριάδα και τον αναγνώρισε ως μόνο αληθινό Θεό. Έτσι έθεσε μία διαχωριστική γραμμή μεταξύ αγέννητου Πατέρα και σύνολης της δημιουργίας (συμπεριλαμβανομένου του Υιού και του Πνεύματος), αντί μεταξύ Τριάδας και κτιστού κόσμου. Αυτό βέβαια του προέκυψε διότι εισήγαγε την κατηγορία του χρόνου στην ίδια τη φύση της Αγίας Τριάδας και πιο συγκεκριμένα στη γέννηση του Υιού (Παπαδόπουλου, 1990). Ο Μέγας Αθανάσιος αντιδρώντας σ' αυτή τη θέση θα ισχυριστεί ότι ο χρόνος, ως υλική –κοσμική κατηγορία, δεν μπορεί να αφορά τη φύση του Θεού που βρίσκεται πέρα και έξω από οποιαδήποτε κοσμική έννοια και κατηγορία. Στην θεότητα δεν ισχύει το «πρότερον» και το «ύστερον» αλλά ούτε και το «διάστημα» μεταξύ Πατέρα και Υιού: «Ορώμεν γαρ τον Λόγον αεί όντα και εξ αυτού όντα ... και μη έχοντα το πρότερον και το ύστερον» (Μ. Αθανασίου, 1974). Ο συγκεκριμένος ισχυρισμός τον οδήγησε στη θεολογία της «φύσει γεννήσεως» και την διάκρισή της από την «εν χρόνω δημιουργία».

Αυτό σημαίνει ότι η φυσική γέννηση στη θεότητα, ότι δηλαδή ο Υιός γεννάται εκ του Πατρός, είναι άσχετη: α) ως προς το χρόνο: «ανθρώπων μεν γαρ το ίδιον το εν χρόνω γεννάν δια το ατελές της φύσεως, Θεού δε αϊδιον το γέννημα, δια το αεί τέλειον της φύσεως» (Μ. Αθανασίου, 1974), και β) ως προς τη θεία βούληση διότι, ενώ ο κόσμος δημιουργείται από τη βούληση του Πατρός, ο Υιός γεννιέται από την ουσία Του: «Ο Υιός της ουσίας γέννημα εστι, διό και το μεν ποίημα ουκ ανάγκη αεί είναι, ότε γαρ βούλεται ο δημιουργός εργάζεται, το δε γέννημα ου βουλήσει υπόκειται, αλλά της ουσίας εστιν ιδιότης» (Μ. Αθανασίου, 1974).

Αν όμως ο Υιός είναι γέννημα της ουσίας του Πατρός, αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ταυτότητα φύσεως ανάμεσά τους αφού: «οποίος γαρ αν ή ο γεννών, τοιούτον ανάγκη και το γέννημα είναι ... δια τούτο και ο Λόγος αυτού ών εστί και αϊδίως εστί μετά του Πατρός ως απαύγασμα φωτός» (Μ. Αθανασίου, 1974). Όπως ο ήλιος συνυπάρχει πάντα με το φως έτσι και ο Πατέρας, που είναι αϊδιος και προαιώνιος, συνυπάρχει με τον αϊδιο και προαιώνιο Υιό Του. Αυτή η θέση οδήγησε τον Άγιο Αθανάσιο ένα βήμα παραπέρα και μπόρεσε να στηρίξει μέσα από την ομοουσιότητα Πατρός και Υιού ουσιαστικά την ίδια την Τριαδικότητα του Θεού: «Ει γαρ ουκ αϊδίως συνέστη ο Λόγος τω Πατρί, ουκ εστιν η Τριάς αϊδιος αλλά μονάς μεν ήν πρότερον, εκ προσθήκης δε γέγονεν ύστερον Τριάς, και προϊόντος του χρόνου κατ' αυτούς ηύξησε και συνέστη της θεολογίας η γνώσις» (Μ. Αθανασίου, 1974). Αν δεχτούμε ότι η γέννηση του Υιού δεν

είναι αἰδία, αλλά γίνεται «εν χρόνῳ» (ὅπως διατύπωσαν ο Ὠριγένης και ο Ἀρειος) τότε κινδυνεύει η πληρότητα και τελειότητα της θείας φύσης: «Ἦν ὅτε οὐκ ἦν Τριάς αλλά μονάς και ποτε μεν ἐλλιπής Τριάς ποτε δε πλήρης ἐλλιπής μεν πριν γένηται ο Υἱός, πλήρης δε ὅταν γέγονε» (Μ. Αθανασίου, 1974).

Φαίνεται ξεκάθαρα ὅτι στη σκέψη του μεγάλου Πατρός της εκκλησίας το «γεννάν» είναι ιδιότητα του Πατρός εντελώς φυσική, ἐξάλλου «το Πατήρ δηλωτικόν ἐστι του Υἱού» (Μ. Αθανασίου, 1974), που αν ἔλειπε θα σηματοδοτούσε ἐλάττωμα της ουσίας του Θεού: «Το γέννημα εἴαν μὴ αεί συνή τῷ Πατρί, ἐλάττωμα της τελειότητος της ουσίας αὐτοῦ ἐστί» (Μ. Αθανασίου, 1974). Και τούτο συμβαίνει διότι, εἴαν ο Υἱός ἐκλείψει τότε ο Πατέρας ἐκλείπει, αφού βεβαίως δεν μπορεί να εἶναι κανείς πατέρας χωρίς να ἔχει γιο. Επίσης, αν ο Πατέρας ἐκλείψει, και ο Υἱός ἐκλείπει και συνεπώς καθίσταται ἀδύνατη η γνώση του Θεοῦ Πατέρα. Ὑπάρχει δηλαδή μεταξύ τους μία οντολογική σχέση ἀπ' την οποία ἐξαρτάται η ὑπαρξη του καθενός (Ζηζιούλα, 1984). Κυρίως ὁμως μέσα ἀπὸ αὐτή τη σχέση διασώζεται η δυνατότητα μετοχής στην κοινωνική φύση του Θεοῦ: «Το γὰρ ὅλως μετέχεσθαι τον Θεόν, ἴσον ἐστι λέγειν ὅτι και γεννά το δε γεννάν τι σημαίνει ἢ Υἱόν;» (Μ. Αθανασίου, 1974). Η πιθανότητα να μην μετέχεται, να μην κοινωνεῖται η ουσία του Πατρός την καθιστά λειψή και ἐλαττωματική. Ἐτσι ο Υἱός, στον οποίο ἐκχωρεῖται υποστατικά η θεία ουσία, μέσω της καθολικής μετοχής Του στην θεία ουσία «διασώζει» την πληρότητα και τελειότητά της αλλά, ὅπως προείπαμε, καθιστά δυνατή και τη γνώση του Θεοῦ Πατέρα.

Στο σημείο αὐτό δεν πρέπει να ξεχνάμε ὅτι για τον Ἅγιο Αθανάσιο ο Υἱός εἶναι: «του Πατρός εἰκὼν και Λόγος αἰδῖος ...ὡς αἰδίου ὄντος φωτός αἰδῖον ἀπαύγασμα» (Μ. Αθανασίου, 1974). Ο Υἱός εἶναι εἰκόνα του Πατέρα και αὐτό σημαίνει ὅτι ο Υἱός ἀποτελεῖ τον καθρέπτη του Θεοῦ. Ἐτσι μόνο μέσω του Υἱοῦ μπορεί να γίνει γνωστός ο Πατέρας, αφού μόνο Αὐτός βρίσκεται σε αἰώνια και ἀγαπητική σχέση μαζί Του και μπορεί να ἀποκαλύπτει την ταυτότητα του Θεοῦ ὡς προσώπου και ἀγάπης (Ζηζιούλα, 1984). Ο ἴδιος βέβαια ο Λόγος ἀνατυπώνει τη «μορφή Του» (εἰκόνα Του) στον ἄνθρωπο. Θεωρώντας ἐντός του ο ἄνθρωπος την εἰκόνα του Λόγου θα μπορέσει να δει και την εἰκόνα του Πατέρα μέσα του ὥστε να τον γνωρίσει και να τον ἀναγνωρίσει ὡς Πατέρα. Αναφέρεται προφανώς στη δυνατότητα θεογνωσίας: «Ο Πατήρ παρὰ του Κυρίου ημῶν ἐγνώσθη και κεχάριται» (Μ. Αθανασίου, 1974), την οποία ὅπως θα δούμε παρακάτω συνδέει με την Ενανθρώπηση του Υἱοῦ.

Ο Μέγας Αθανάσιος παίρνει λαβή ἀπὸ την παραπάνω τοποθέτηση για να εἰσαγάγει την διάκριση μεταξύ θεολογίας της Τριάδας και θεολογίας της Οικονομίας. Στην πρώτη βεβαίως ἐντάσσει την αἰδία γέννηση του Υἱοῦ ἐκ του Πατρός, ἐνὼ στη δεύτερη την «εν χρόνῳ και βουλήσει» Ενανθρώπηση του Υἱοῦ. Για τον εκκλησιαστικό Πατέρα ο Λόγος του Θεοῦ, ἀντίθετα στους Αρειανικούς ἰσχυρισμούς, «οὐκ ἄρα ἄνθρωπος ὢν, ὕστερον γέγονε Θεός, αλλά Θεός ὢν, ὕστερον γέγονε ἄνθρωπος, ἵνα ημᾶς θεοποιήσῃ» (Μ. Αθανασίου, 1974). Θέλει να δείξει και να γίνει κατανοητό ὅτι ο Υἱός μόνο ὡς ἀληθινός Θεός μπορούσε να ἀναλάβει το ἔργο της σωτηρίας: «οὐκ ἀν ἐθεοποιήθη ο ἄνθρωπος, εἰ μὴ φύσει ἐκ του Πατρός και ἀληθινός και ἴδιος αὐτοῦ ἦν ο Λόγος ο γενόμενος σὰρξ» (Μ. Αθανασίου, 1974). Ἐτσι η σωτηρία του ἀνθρώπου πραγματοποιεῖται μόνο αν

υπάρξει «σύναψις» ή «συγγένεια» του Υιού και του κτιστού. Ο Υιός αν ήταν κτίσμα δεν θα μπορούσε να προσφέρει στο κτιστό κάτι που δεν έχει, δηλαδή να το ανυψώσει –να το θεώσει: «Δια τούτο γαρ γέγονεν η συναφή, ίνα τω κατά φύσιν της θεότητος συνάψη το φύσει άνθρωπον και βέβαια γένηται η σωτηρία και η θεοποίησις αυτού» (Μ. Αθανασίου, 1974).

Με τη θεολογία της «φύσει γεννήσεως» ο Μέγας Αθανάσιος κατάφερε να θεμελιώσει: α) την ταυτότητα φύσεως Πατέρα και υιού. Το γεγονός δηλαδή ότι ο Θεός Πατέρας έχει ομοούσιο Υιό ο οποίος γεννάται φύσει και όχι εν χρόνω και βουλήσει ως κτίσμα. β) Την αΐδια ύπαρξη του Υιού του Θεού. Αυτός ο χωρίς αρχή και τέλος τρόπος ύπαρξης του Υιού καθιστά τη θεία φύση πλήρη και τέλεια, άτρεπτη και αμετάβλητη. γ) Την απόλυτη διαφορά μεταξύ άκτιστου Υιού και κτιστής δημιουργίας. Η Ενανθρώπιση του Υιού βεβαίως θα καταστήσει δυνατή τη «σύναψη» κτιστού – ακτίστου και θα φανερώσει τον Υιό ως πραγματικό σωτήρα του όλου ανθρώπου.

Συμπεράσματα

Κάτω από το βάρος των φιλοσοφικών επιρροών της εποχής τους και με γνώμονα τη φιλοσοφική μεθοδολογία ο Ωριγένης και ο Άρειος απαντούν στο πρόβλημα της σχέσης μεταξύ Θεού –Πατέρα και Υιού και καταλήγουν στην κατωτερότητα του Υιού έναντι του Πατρός. Ο πρώτος μιλά για την υποταγή του Υιού στον Πατέρα, ενώ ο δεύτερος θεωρεί τον Υιό κτίσμα, το πρώτο κτίσμα, του Πατρός. Έτσι πιστεύουν ότι διασώζουν την μοναδικότητα –ενότητα του Θεού και εξηγούν το «πώς» της δημιουργίας. Εισάγουν όμως ταυτόχρονα ένα είδος αγνωστικισμού και παράλληλα, αρνούμενοι την πραγματική Ενανθρώπιση του Υιού, μετατρέπουν την εκκλησία από θεανθρώπινη κοινωνία, όπου συντελείται ο αγιασμός –σωτηρία του όλου ανθρώπου, σε ένα ηθικοφιλοσοφικό σύστημα.

Στον αντίποδα της ωριγενικής και αρειανικής σκέψης ο Μέγας Αθανάσιος με τη θεολογία της «φύσει γέννησης» του Υιού καταρρίπτει την «εν χρόνω και βουλήσει γέννηση» που εισήγαγαν οι δύο πρώτοι και έτσι διασώζει τη θεότητα του Υιού, προβάλλοντας την ομοουσιότητά Του με τον Πατέρα, καθώς επίσης και την τελειότητα –πληρότητα της θείας φύσης μόνο όταν υπάρχει αΐδια γέννηση του Υιού από τον Θεό Πατέρα.

Ταυτόχρονα ο Αθανάσιος με την διάκριση που εισάγει ανάμεσα στη θεολογία της Τριάδας και στη θεολογία της Οικονομίας επιτυγχάνει την υπέρβαση του αγνωστικισμού και την προβολή της σωτηριολογικής ταυτότητας της εκκλησίας. Αυτό που συμβαίνει στη ζωή της Αγίας Τριάδας (αΐδιος γέννηση του Υιού εκ του Πατρός) είναι διαφορετικό από αυτό που περιλαμβάνει το σχέδιο της θείας Οικονομίας (την εν χρόνω, βουλήσει του Πατρός, Ενανθρώπιση του Υιού Του).

Ο μονογενής Υιός του Θεού είναι Αυτός που μας αποκαλύπτει τον Πατέρα αφού μόνος Αυτός τον γνωρίζει και συνάμα καθιστά την Εκκλησία Σώμα Του, εντός του οποίου αγιάζεται –θεώνεται ο άνθρωπος και ανακαινίζεται –αφθαρτοποιείται η κτίση.

Βιβλιογραφία

Αγόρα, Κ. Γιαγκάζογλου Στ. Λουδοβίκου Ν. και Φωτίου Στ. *Δόγμα, Πνευματικότητα και Ήθος της Ορθοδοξίας*. Εγχειρίδιο Ε.Α.Π. (Πάτρα, 2002).

Αθανασίου, Μ. «Κατά Αρειανών Α' και Β'», Ε.Π.Ε. τόμος 2 (Θεσσαλονίκη, 1974).

Ζηζιούλα, Ι. «Περί γνώσεως» στο *Μαθήματα Χριστιανικής Δογματικής*: <http://www.oodegr.com/dogmat1/perieh.htm>. (ανακτήθηκε 25/4/2020)

Ζηζιούλα, Ι. «Γνώση δια του Υιού και Λόγου», στο *Μαθήματα Χριστιανικής Δογματικής*: <http://www.oodegr.com/dogmat1/perieh.htm>. (ανακτήθηκε 25/4/2020)

Παπαδόπουλου, Στ. *Πατρολογία Α'* (Αθήνα, 1994).

Παπαδόπουλου, Στ. *Πατρολογία Β'* (Αθήνα, 1990).

**Οι μαθητές του «Γ4» συνομιλούν με το τηλεοπτικό κοινό:
Μία προτεινόμενη μελέτη για την αναπαράσταση του μαθητικού ρόλου
στην ελληνική ιδιωτική τηλεόραση**

Παπαναστασίου Παναγιώτης

Ba. M.Sc. Communication, Media, Cultural, Film & Theatre Studies

ppapanast86@gmail.com

Περίληψη

Ο «τηλεοπτικός» μαθητής αποστασιοποιείται σταδιακά από τα κανονιστικά πρότυπα για τον ρόλο του και παρουσιάζει μεγαλύτερη εξατομίκευση ως προς τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη μαθητική του ταυτότητα. Υιοθετεί σταδιακά αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς, τα οποία στοιχίζονται με το καταναλωτικό πρότυπο ζωής, πρότυπο το οποίο χαρακτηρίζει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό τις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Σε αυτό το σημείο, το σχολείο λειτουργεί ως ένας τόπος που ενθαρρύνει την ενήλικη επιβολή, στην οποία οι νέοι άνθρωποι –ιδιαιτέρως οι έφηβοι–, ανθίστανται αμφισβητώντας το και ενίοτε, απορρίπτοντάς το. Παρουσιάζεται ακόμη, είτε ως χώρος δράσης, πλήξης και αδιαφορίας, είτε ως πεδίο επίτευξης χρησιμοθηρικών στόχων και ψυχαγωγίας των «τηλεοπτικών» μαθητών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αρρενωπότητα και η θηλυκότητα των μαθητών προβάλλονται ως κοινωνικά κατασκευασμένες που αντικατοπτρίζουν πλήθος στερεοτυπικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων σχετικά με το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια στο σχολικό περιβάλλον της τάξης. Η τηλεοπτική αναπαράσταση του μαθητικού ρόλου αλληλεπιδρά με την αναπαράσταση της σχολικής πραγματικότητας παράγοντας μία συγκεκριμένη σχέση του πολίτη με τη γνώση, της κοινωνίας με την εκπαίδευση, της ανάπτυξης με την παιδεία που λειτουργεί ως πλαίσιο στην επεξεργασία της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Τηλεόραση, Σχολείο, Μαθητής, Αναπαράσταση, Στερεότυπα

Θεωρητικό πλαίσιο μελέτης

Οι βασικές παραδοχές της ερευνητικής παράδοσης της αμερικανικής σχολής της μαζικής επικοινωνίας – ότι το νόημα των μέσων εξαντλείται στη ρητή, στερεοτυπική απεικόνιση ρόλων και προτύπων και ότι τα πρότυπα αυτά επιδρούν στο κοινό των Μ.Μ.Ε – δέχθηκαν σημαντικές κριτικές από μεταγενέστερες έρευνες, που συγκρότησαν αυτό που ο St. Hall (1980) ονόμασε «ερμηνευτική στροφή» στις σπουδές επικοινωνίας. Κομβική υπήρξε η συνεισφορά του ίδιου, σύμφωνα με την οποία το νόημα της τηλεόρασης, και, κατ' επέκταση των Μ.Μ.Ε., πρέπει να αναλυθεί ως ένα κύκλωμα επικοινωνίας, που αποτελείται από «συνδεδεμένες αλλά διακριτές στιγμές – παραγωγή, κυκλοφορία, διανομή/κατανάλωση, αναπαραγωγή».

Η κάθε μία από αυτές τις στιγμές αποτελεί στάδιο στην αλυσίδα παραγωγής νοήματος του κειμένου των Μ.Μ.Ε. Έτσι, το νόημα που παράγεται στην οποιονδήποτε

επικοινωνιακή περίπτωση, αποτελεί συνάρτηση δύο διαδικασιών, *κωδικοποίησης* στο κείμενο και *αποκωδικοποίησης* από το κοινό. Οι διαδικασίες αυτές δεν συμπίπτουν απαραίτητα, καθώς οι διαδικασίες της αποκωδικοποίησης από την πλευρά του κοινού συναρτώνται από τις δικές του δεξιότητες, γνώσεις, κοινωνικές πρακτικές και θέση στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο.

Η σταδιακή ανάπτυξη αυτής της νέας θεωρητικής προβληματικής από το έργο του Κέντρου Σύγχρονων Πολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Birmingham, άνοιξε το δρόμο προς νέες ερευνητικές κατευθύνσεις, νέα αντικείμενα μελέτης και νέες μεθόδους έρευνας. Η τηλεόραση αναδεικνύεται από τη δεκαετία του 1980 και μετά, σε σημαντικό αντικείμενο έρευνας των πολιτισμικών σπουδών, καθώς, ακολουθώντας το παράδειγμα της κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης, η εμπειρική έρευνα στρέφεται τόσο στην ανάλυση του πολύπτυχου και πολυσημικού τηλεοπτικού κειμένου, όσο και στη χαρτογράφηση και ανάλυση των, μέχρι τότε ανεξερεύντων, πρακτικών θέασης και παραγωγής νοήματος των τηλεθεατών. Η ανάδειξη της διαδικασίας της αποκωδικοποίησης του νοήματος ως καίριας για τη σημασία των Μέσων για το κοινό οδήγησε στην ανάπτυξη ενός νέου παραδείγματος στις σπουδές επικοινωνίας, μέσω και πολιτισμού, αυτού της έρευνας πρόσληψης.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και ευρύτερα αποδεκτό ότι η μεγάλη δύναμη της τηλεόρασης έγκειται κυρίως στο ρόλο της ως «αφηγητή ιστοριών». Ο Signorelli (1993) υποστηρίζει ότι, όποια μορφή και να λαμβάνουν οι ιστορίες που αφηγείται, αποτελούν ένα από τα πιο σημαντικά μέσα, τα οποία διαθέτει ο σύγχρονος άνθρωπος, για να προσεγγίσει τον κόσμο γύρω του και να αντιληφθεί τη θέση του σε αυτόν. Παρόλα αυτά, οι τηλεθεατές, ενήλικοι ή ανήλικοι, δεν είναι παθητικοί δέκτες των μηνυμάτων που προσλαμβάνουν. Η μελέτη της «διαπραγμάτευσης» μεταξύ κειμένου και υποκειμένου, έχει αποδείξει ότι οι τηλεθεατές επεξεργάζονται, αμφισβητούν, ερμηνεύουν, αξιολογούν τις πληροφορίες που δέχονται και απαντούν ενεργητικά στα μηνύματα της τηλεόρασης «κατασκευάζοντας» το δικό τους νόημα (Gunter & McAleer, 1990· Buckingham, 1993).

Σύμφωνα με τον Esan (2005), στην τηλεόραση, οι σαπουνόπερες και οι κωμωδίες καταστάσεων (sitcoms) αποτελούν τα κατεξοχήν τηλεοπτικά είδη απεικόνισης και αφήγησης της καθημερινής οικογενειακής ζωής. Είναι τόσο σημαντικές αυτές οι αναπαραστάσεις της οικογένειας στην τηλεόραση, που σταδιακά μέσα από αυτές ξεδιπλώνονται και επιμέρους αναπαραστάσεις, όπως είναι για παράδειγμα οι καθημερινές ανησυχίες των νέων (εφήβων) στο σχολικό τους περιβάλλον. Ο Μακ Κουέιλ (2000) τονίζει ότι η σημασία που αποδίδεται στους τηλεοπτικούς χαρακτήρες και τις τηλεοπτικές οικογένειες έγκειται στο γεγονός ότι τα κείμενα των Μ.Μ.Ε. συχνά θεωρούνται ένα είδος *πολιτιστικού δείκτη* (cultural indicator) που προσομοιάζει εν πολλοίς με τους αντίστοιχους δείκτες της οικονομίας, εφόσον αποτελούν βασική απόδειξη για τον πολιτισμό και την κοινωνία στην οποία παράγεται και συχνά θεωρούνται αντανάκλαση των κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών και πεποιθήσεων της.

Ανεξάρτητα λοιπόν από το γεγονός ότι στις τηλεοπτικές σειρές τα πρόσωπα και οι καταστάσεις, στις οποίες αυτά εμπλέκονται, σπανίως ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, οι σειρές αυτές αφηγούνται στον τηλεθεατή την κοινωνία, προτείνουν έναν αριθμό στοιχείων ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας και λειτουργούν όχι μόνο ως παραδείγματα διαπροσωπικών σχέσεων στους κόλπους της οικογένειας, του σχολείου, των συνομηλίκων, κ.ο.κ., αλλά και ως διαμεσολαβημένες εμπειρίες οικογενειακής, εφηβικής και ενήλικης ζωής, μέσα από τον τρόπο με τον οποίον επιλέγονται τα θέματα, εκτυλίσσονται τα επεισόδια, παρουσιάζονται οι εκάστοτε χαρακτήρες, αποδίδονται οι ευθύνες και ορίζονται τα αίτια και τα αποτελέσματα κάθε κατάστασης. Με αυτό τον τρόπο, οι σειρές λειτουργούν ως ηθογραφίες που ενημερώνουν το κοινό για την καταλληλότητα μίας συμπεριφοράς και τις πεποιθήσεις μίας κοινωνίας (Cantor, 1991).

Η σχέση «Σχολείο – Τηλεόραση» έχει ελάχιστα μελετηθεί μέχρι σήμερα. Οι περισσότερες δε αναφορές γίνονται έμμεσα και στο πλαίσιο ερευνών για τη σχέση «παιδιά – τηλεόραση». Παρά τη συνεχή ενασχόληση των ερευνητών και την πληθώρα άρθρων και βιβλίων με θέμα την αναπαράσταση εφήβων και παιδιών στην τηλεόραση (Signorielli, 1993· Barker, 1999· Κούρτη – Κόκα – Λαφαζάνης, 2002), η έρευνα σχετικά με την απεικόνιση αυτών των ομάδων στο σχολικό περιβάλλον από τα Μ.Μ.Ε., και ιδιαίτερα στην τηλεόραση, είναι εξαιρετικά περιορισμένη στη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ απουσιάζει αισθητά από την ελληνική. Αντίθετα, παρατηρούμε μελέτες που επικεντρώνονται στις οικογενειακές σχέσεις που παρουσιάζονται στις τηλεοπτικές σειρές, όπου αναφέρονται κυρίως στις σχέσεις παιδιών/γονέων με μικρές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο. Μάλιστα, ορισμένες από αυτές τις μελέτες υπογραμμίζουν την παρουσία κλασικών στερεοτύπων (π.χ. τα κορίτσια μιλάνε συχνά στο τηλέφωνο, κάθονται περισσότερο στο σπίτι και βοηθούν στις δουλειές, διαβάζουν) ακόμα και στο σχολικό περιβάλλον (Peirce, 1989· Bundy & Thompson, 1997), ενώ οι πιο πρόσφατες φέρουν στην επιφάνεια την ερωτικοποίηση της εικόνας των παιδιών και ιδιαιτέρως των κοριτσιών από την τηλεόραση και τα Μ.Μ.Ε. γενικότερα (Giroux, 2000). Το ερώτημα κατά πόσο η έμφαση που δίνουν τα Μ.Μ.Ε. στη σχολική ζωή προκαλεί ή ενισχύει τις αλλαγές στον ρόλο των νέων (εφήβων) ως μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, όπου ανήκουν, παραμένει αναπάντητο μέχρι και σήμερα στη σχετική βιβλιογραφία.

Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας, αλλά και της αρθρογραφίας, εστιάζεται στη σχέση των παιδιών με τα μέσα και αναφέρεται κυρίως σε αρνητικές συνέπειες, τις οποίες παρουσιάζουν ως ένα είδος παθολογίας με την ιατρική αλλά και την ευρύτερη κοινωνική έννοια του όρου. Σε αυτό το πλαίσιο, θεωρείται καίρια η παρέμβαση στην ελληνική βιβλιογραφία της Ε. Κούρτη (2012), η οποία τονίζει ότι οι αναφορές στη σχέση των παιδιών με τα μέσα τις περισσότερες φορές συνοδεύονται από ένα είδος προβληματισμού που παραπέμπει σε μία ασύμμετρη σχέση μεταξύ τους, καθώς – σύμφωνα με την επικρατούσα άποψη – τα παιδιά είναι από τη φύση τους παθητικά, εύαλωτα, ανίκανα να κρίνουν και να επιλέξουν, ενώ τα μέσα είναι πανίσχυροι μηχανισμοί που επιβάλλουν σημασίες και υπαγορεύουν συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς και δράσης. Παράλληλα κάποια χρόνια νωρίτερα, εντοπίζουμε στην ελληνική

βιβλιογραφία τη μελέτη των Δελιγιάννη – Κουϊμτζη & Σακκά (2007) για τις ταυτότητες φύλου και τις προσδοκίες των εφήβων για τις σχέσεις των φύλων στο οικογενειακό πλαίσιο. Η εν λόγω μελέτη θέτει το καίριο ερώτημα για το ποιες είναι τελικά οι αξίες και οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι έφηβοι για την οικογένεια και τον δικό τους ρόλο μέσα σ' αυτήν, στο πλαίσιο του σχεδιασμού της ενήλικης ζωής και της ανάπτυξης της ταυτότητας του φύλου τους.

Η παραπάνω μελέτη μπορεί να συσχετισθεί με μία από τις πρώτες έρευνες της Gaskel (1983), η οποία μελέτησε την αναπαραγωγή της οικογενειακής ζωής ως αποτέλεσμα: α) της αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών της πατριαρχίας και του καπιταλισμού μέσα από τη διατήρηση των σχέσεων φύλων στην οικογένεια και β) της αναπαραγωγής αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών μέσα από τη διαδικασία κοινωνικοποίησης, αναπόσπαστο κομμάτι της οποίας αποτελεί και ο θεσμός του σχολείου. Η έρευνα επιχείρησε να διαπιστώσει τους τρόπους με τους οποίους οι παραπάνω μηχανισμοί καθοδηγούν τα νεαρά άτομα να προχωρήσουν σε προσωπικές επιλογές για την επαγγελματική και την οικογενειακή τους ζωή, ενσωματώνοντας, μέσα από διαδικασίες υποταγής και αντίστασης, τις κυρίαρχες ιδεολογίες για τις σχέσεις των φύλων. Αντίστοιχα με τα παραπάνω είναι και τα ευρήματα της ελληνικής βιβλιογραφίας, η οποία εντοπίζει μία σημαντική διάσταση στον τρόπο με τον οποίο τα αγόρια και τα κορίτσια εφηβικής ηλικίας διαμορφώνουν αντιλήψεις και προσδοκίες για την οικογένεια και για τον δικό τους ρόλο μέσα σ' αυτήν.

Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να αναφερθούν και οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, κατά καιρούς, με θέμα τις εκπαιδευτικές επιλογές των νέων και τις διαδικασίες μετάβασής τους από το χώρο του σχολείου στο χώρο της εργασίας. Οι συγκεκριμένες έρευνες διαπιστώνουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τις επιλογές στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τομέα, την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης στο ρόλο του φύλου συντελείται σε μεγάλο βαθμό μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, η οποία έχει μελετηθεί επίσης ως παράγοντας που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τόσο τη σχολική επίδοση του ατόμου (Marjoribanks, 1998a, 1998b· Paulson, 1994), όσο και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του είτε άμεσα, με τη μορφή της άμεσης παρέμβασης (συμβουλή, απαγόρευση, υπόδειξη), είτε έμμεσα, με τη μετάδοση των γονικών αξιών και στάσεων (Βρετάκου, 1990· Καντάς & Χαντζή, 1991· Πάντα, 1988, Farmer, 1997a). Στην Ελλάδα, η έρευνα για την επίδραση της οικογένειας στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των νέων στρέφεται κυρίως στη μελέτη των τρόπων με τους οποίους δομικά κυρίως χαρακτηριστικά της οικογένειας (κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, τόπος διαμονής, γραμματικές γνώσεις των γονέων) επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του ατόμου (Σιδηροπούλου, 1991).

Αναφορικά με τα φυλετικά στερεότυπα και στον τρόπο με τον οποίον, αυτά αναπαράγονται στο σχολικό περιβάλλον, η μελέτη της Λ. Βαλσαμίδου (Κούρτη, 2012· Δουλκέρη, 2014) για τις αναπαραστάσεις φύλου, σεξουαλικότητας και παιδικής ηλικίας σε σύγχρονες ελληνικές τηλεοπτικές σειρές είναι ενδεικτική. Επικεντρώνεται στην

τηλεόραση ως κυρίαρχο ακόμη μέσο ψυχαγωγίας της πλειονότητας του κοινού αναδεικνύοντας τις τηλεοπτικές αναπαραστάσεις του φύλου της παιδικής ηλικίας αλλά και της σεξουαλικότητας των χαρακτήρων/προσώπων μέσα σ' αυτήν, όπως απεικονίζονται και στο σχολικό περιβάλλον της τάξης. Σύμφωνα με την ανάλυσή της, μολονότι ο αφηγηματικός μοχλός της σειράς βασίζεται, ως επί το πλείστον, σε ανατρεπτικά σχήματα για να προκαλέσει το γέλιο στους τηλεθεατές, στην ουσία αναδεικνύονται με σαφή τρόπο οι κυρίαρχες κοινωνικά κατασκευασμένες αναπαραστάσεις τόσο της παιδικής και εφηβικής ηλικίας όσο και του ρόλου, των χαρακτηριστικών ή της συμπεριφοράς των δύο φύλων την εποχή της παραγωγής της σειράς.

Εν κατακλείδι, η τηλεοπτική αναπαράσταση της σχολικής ζωής στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία είναι στερεοτυπική, κατασκευασμένη από ενήλικους, αναντίστοιχη, έστω εν μέρει, με την πραγματικότητα, ενώ αποκλείει ζητήματα που απασχολούν τους πραγματικούς μαθητές και τους γονείς τους (σχολική εκπαίδευση), καθώς και κάποιες κατηγορίες μαθητών (π.χ. μαθητές σε δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης, σε μη αστικά κοινωνικό-οικονομικά περιβάλλοντα, με προβλήματα υγείας κ.ο.κ.).

Υποθέσεις εργασίας – Ερευνητικά ερωτήματα

Ξεκινώντας με την υπόθεση ότι η τηλεόραση, ένεκα του οπτικού πλούτου των συμβολικών της στοιχείων, εγκαθιδρύει μία νέα και διακριτή σχέση ανάμεσα στη δημόσια και ιδιωτική σφαίρα, αυτομάτως καθιστά τον ίδιο το θεσμο του σχολείου ορατό και δημόσιο στο ευρύ κοινό. Τα πρόσωπα, οι πράξεις και τα γεγονότα του σχολικού περιβάλλοντος γίνονται πλέον ορατά στο δημόσιο χώρο και αναπαρίστανται στην τηλεοπτική εικόνα. Στην εποχή, μάλιστα, της ελληνικής ιδιωτικής τηλεόρασης, η ορατότητα αυτή του θεσμού της εκπαίδευσης, ανυψώνεται σε ένα νέο επίπεδο ιστορικής σημασίας. Στοιχεία της ιδιωτικής σφαίρας (σπίτι) μετατοπίζονται στον «έξω» κόσμο (δημόσια σφαίρα – σχολείο) και καταλήγουν ξανά πίσω (ιδιωτική σφαίρα) μέσω της τηλεοπτικής οθόνης. Η κυκλική αυτή πορεία κατευθύνει την εν λόγω μελέτη να διερευνήσει τις επιδράσεις της τηλεόρασης στην οργάνωση της σχολικής ζωής και στις δυναμικές που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών (εφήβων) μίας σχολικής τάξης. Καθίσταται αυτομάτως αντιληπτό ότι το τηλεοπτικό πρόγραμμα αναπτύσσεται σύμφωνα με τους «κύκλους» οργάνωσης της καθημερινότητας μίας οικογένειας, όπου παρατηρείται ότι οι τηλεοπτικές σειρές τοποθετούνται στο prime time πρόγραμμα των ιδιωτικών τηλεοπτικών σταθμών, έτσι ώστε να καλύπτουν όλα τα γούστα των μελών μίας οικογένειας και παράλληλα να αποκτούν μία ταυτότητα ως τηλεοπτικό είδος, η οποία βρίσκεται σε μία συνεχή διαπραγμάτευση μεταξύ του μέσου και του κοινού ή ειδικότερα του «ιδεατού» κοινού, αυτού που κάθε μέσο διαμορφώνει νοητά και στο οποίο απευθύνεται.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι, οι διάφορες αποκλίσεις που εμφανίζονται μεταξύ ιδεατού και εμπειρικού κοινού, μπορούν να θεωρηθούν εργαλείο διαπραγμάτευσης της ταυτότητας των μέσων, εφόσον ο λόγος που συνθέτουν (όπως αυτός γίνεται αντιληπτός μέσα από το πρόγραμμα που θα αναλύσουμε, τον προωθητικό λόγο του, τα τρέηλερ, τα δημοσιεύματα στον Τύπο κ.λπ.), λειτουργεί ως υπόσχεση μίας

φυσιογνωμίας που μένει να αναγνωριστεί ως τέτοια και να τηρηθεί ως προς το περιεχόμενό της από τους αποδέκτες. Σύμφωνα με την Ι. Βώβου (2010), η τηλεοπτική επικοινωνία και η ταυτότητα ενός μέσου βασίζονται σε μία διπλή υπόσχεση: μία *οντολογική* και μία *πραγματοιστική*. Έτσι λοιπόν, είναι αδύνατον να μελετηθεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποκομμένο από τον υπόλοιπο προγραμματισμό στον οποίο εντάσσεται. Όσον αφορά στη τηλεόραση, ειδικότερα στο σύγχρονο ιστορικό πλαίσιο της ιδιωτικοποιημένης τηλεοπτικής αγοράς, έχει νόημα να θεωρούμε ότι οι τηλεοπτικοί σταθμοί εμφανίζονται και τοποθετούνται στο επικοινωνιακό πεδίο, παρουσιάζοντας δημόσιες εικόνες που διαχωρίζονται η μία από την άλλη, δημιουργώντας ο καθένας μία φυσιογνωμία λιγότερο ή περισσότερο αναγνωρίσιμη από το κοινό, που τους επιτρέπει να δρουν και να διαμορφώνουν το δημόσιο λόγο τους.

Μέσα από την παρούσα μελέτη επιχειρείται να αποδειχθεί ότι η αναπαράσταση του μαθητικού ρόλου στη σειρά «Γ4» αποτελεί σύμπτωμα της κοινωνικής πραγματικότητας, κάτι το οποίο καθίσταται αντιληπτό και από την ανάλυση του άξονα «αλήθειας – μυθοπλασίας» που χαρακτηρίζει το εν λόγω τηλεοπτικό πρόγραμμα. Επιπροσθέτως, αποδεικνύεται ταυτόχρονα, κατά πόσο ο τηλεοπτικός λόγος της συγκεκριμένης σειράς τροφοδοτεί αλλά και τροφοδοτείται από ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Για τους παραπάνω σκοπούς, τέθηκαν εξ αρχής, τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- *Πως βιώνει ο «τηλεοπτικός» μαθητής τον κοινωνικό του ρόλο μέσα στο σχολικό περιβάλλον της τάξης του;*
- *Ποια γνωρίσματα συνθέτουν τον μαθητικό ρόλο των εφήβων στη μυθοπλασία της ελληνικής ιδιωτικής τηλεόρασης κατά τη δεκαετία του 2000, οπότε και προβάλλεται το «Γ4»;*
- *Πως αναπαρίστανται οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον της τάξης ανάλογα με τον έμφυλο ρόλο τους και πως αξιολογείται αυτός ο ρόλος από τις τηλεοπτικές ομάδες αναφοράς όπως είναι οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι συνομήλικοι;*
- *Ποιους άλλους ρόλους αναλαμβάνει ο «τηλεοπτικός» μαθητής στο σχολικό περιβάλλον της τάξης και πώς αναπαρίσταται σε σχέση με αυτούς; Με βάση ποια γνωρίσματα – κριτήρια αποτιμάται από τις τηλεοπτικές ομάδες αναφοράς ως προς τη μαθητική του ιδιότητα καθαυτή και ως προς τους υπόλοιπους ρόλους που αναλαμβάνει εκτός σχολικού περιβάλλοντος;*
- *Υπάρχει συνέχεια ή ασυνέχεια στη σχετική αναπαράσταση του «τηλεοπτικού» ρόλου του μαθητή, όπως αυτή αναπαρίσταται στη δραματική σειρά «Γ4»; Ποια η διαφορά της από την αντίστοιχη σε ένα τηλεοπτικό κωμικό αφήγημα (π.χ. Σαββατογεννημένες, Θα βρεις το δάσκαλό σου, Ευτυχισμένοι μαζί, κ.λπ.);*
- *Η πρόσληψη του μαθητικού ρόλου σε μία δραματική σειρά μυθοπλασίας από το ελληνικό κοινό αλληλεπιδρά με το ίδιο το τηλεοπτικό κείμενο (αφήγημα) αλλά και με την κοινωνική πραγματικότητα ενός μέσου μαθητή στην Ελλάδα;*

Ερευνητική μεθοδολογία μελέτης

Η βασική υπόθεση εργασίας που διατυπώθηκε παραπάνω συγκροτεί και την προβληματική της παρούσας μελέτης. Η ερευνητική μεθοδολογία στοιχειοθετείται σύμφωνα με πραγματικά, κοινωνιολογικά στοιχεία που αφορούν στη μορφή του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς επίσης και στην ανάλυση των τρόπων λειτουργίας του τηλεοπτικού λόγου στην ερμηνεία του κοινωνικού κόσμου από τη σκοπιά μελέτης ενός τηλεοπτικού κειμένου. Για τη μελέτη της αναπαράστασης και της υποδοχής των τηλεοπτικών χαρακτήρων μπορούμε να έχουμε ως αφετηρία τις θεωρίες του ρεαλισμού και του δομισμού, οι οποίες, σύμφωνα με τον Fiske (2011), λειτουργούν ως αντίθετοι πόλοι που συνιστούν, εν τέλει, διαφορετικές ιδεολογικές αναγνωστικές στρατηγικές. Στο πλαίσιο των στρατηγικών αυτών, ο αναγνώστης και η ιδεολογία του όσον αφορά την ανάγνωση ενεργοποιεί είτε την ατομική ψυχολογική ανάγνωση (ρεαλισμός) είτε την κοινωνική ανάγνωση του λόγου (δομισμός) ή και τις δύο, με διαφορετική έμφαση κάθε φορά.

Στην έρευνά μας χρησιμοποιούμε την ποιοτική μέθοδο ανάλυσης (ανάλυση περιεχομένου), διότι σκοπός μας είναι η ποιοτική μελέτη του συγκεκριμένου δείγματος. Οι ποιοτικές μέθοδοι ανοίγουν στην εξερευνητική διερεύνηση και την ερμηνεία των κοινωνικών κατασκευών και των πολιτισμικών ταυτοτήτων (Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006). Ως βασική μονάδα ποιοτικής ανάλυσης θεωρείται το πρόσωπο ή ο χαρακτήρας και η σχέση που αναπτύσσει με το σχολικό περιβάλλον της τάξης και τις τηλεοπτικές ομάδες αναφοράς που το πλαισιώνουν (γονείς, καθηγητές, συνομήλικοι). Η εστίαση κυρίως στους διαλόγους των χαρακτήρων (μαθητές – έφηβοι), στη γλώσσα και στις φράσεις που χρησιμοποιούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ενδείκνυται, καθώς σύμφωνα με τον Chatman (1978), το σημαντικότερο μέσο για την ανάδειξη του τηλεοπτικού χαρακτήρα είναι η γλώσσα καθώς αποδίδει σε αυτόν μία ομάδα γνωρισμάτων, ιδιοτήτων και ποιοτήτων κατά τη διάρκεια της τηλεοπτικής ιστορίας, ενώ πολλές φορές, τα ονόματα ή οι προσφωνήσεις των τηλεοπτικών χαρακτήρων χρησιμοποιούνται ως «ετικέτες» για να αποδώσουν κάποιο γνώρισμα ή σύνολο γνωρισμάτων σε πραγματικούς καθημερινούς ανθρώπους.

Το μεθοδολογικό διακύβευμα της έρευνας αναδεικνύει τους τρόπους λειτουργίας του τηλεοπτικού λόγου στην ερμηνεία του κοινωνικού κόσμου, αναλύοντας το περιεχόμενο ενός συγκεκριμένου τηλεοπτικού κειμένου (δραματική σειρά) με τη χρήση εργαλείων μελέτης από το πεδίο της σημειολογίας. Με βάση αυτή την οπτική, μπορεί να σχεδιαστεί και ένα κωδικοποιημένο σχήμα ανάλυσης για τη σειρά, το οποίο θα λαμβάνει υπόψη του καταρχάς, την οπτική πλευρά της αναπαράστασης, τους ειδικούς δηλαδή μηχανισμούς του οπτικού λόγου (π.χ. σκηνικά, φωτισμός, κοστούμια, μακιγιάζ, υφολογικά γνωρίσματα), με στόχο να διερευνηθεί πώς χρησιμοποιούνται, μαζί με τη μουσική, στην παραγωγή νοήματος (Taylor & Willis 1999). Ωστόσο, αυτή η σκηνοθετική μορφή προσέγγισης δεν αρκεί, ώστε να μελετηθούν όλες οι διαστάσεις του θέματος. Χρειάζεται να συσχετισθούν με τις επιλογές (οικονομικής και ιδεολογικής φύσεως) των συντελεστών της παραγωγής ως προς το είδος (genre) της σειράς και την ώρα προβολής της.

Αναφορικά τώρα με τους στόχους της πρόσληψης, η οποία στην παρούσα έρευνα εξυπηρετεί θεωρητικούς και όχι εφαρμοσμένους σκοπούς, αξίζει να αναφερθεί ότι αυτή εντάσσεται στην κατηγορία «πρόγραμμα λαϊκής κουλτούρας» (Corner, 2011), το οποίο ενδιαφέρεται κυρίως για τα πρότυπα προτιμήσεων και απολαύσεων που απαντούν στην παραγωγή και στη χρήση των σύγχρονων μέσων (μοντέλο χρήσεων & ικανοποιήσεων) και, επίσης, για τις σχέσεις που συνδέουν αυτά τα πρότυπα με ευρύτερους παράγοντες, όπως ο πλούτος, η κοινωνική τάξη και οι μεταβλητές των αντιλήψεων και των προδιαθέσεων.

Προσδοκώμενα ερευνητικά αποτελέσματα

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καλύψει ένα σχετικά μεγάλο κενό, που παρατηρείται στην εγχώρια ερευνητική κοινότητα, όσον αφορά στις προσεγγίσεις έρευνας του οπτικού πολιτισμού που παραμένουν μέχρι και σήμερα σε μεγάλο βαθμό ανενεργές και αφορούν στην αναπαράσταση της σχολικής ζωής στα ελληνικά Μ.Μ.Ε. Σύμφωνα με τους Β. Βαμβακά και Π. Παναγιωτόπουλο (2014) οι προσεγγίσεις αυτές αφορούν μελέτες που αναζητούν στον κόσμο του θεάματος στοιχεία νεωτερικότητας ή αντίστασης σε διαδεδομένα στερεότυπα, αλλά και στους τρόπους που το κοινό συμμετέχει ενεργά ή έμμεσα στην παραγωγή των όποιων εικόνων (Hall 1980). Έπειτα αφορούν θεωρήσεις που ερευνούν τα κυρίαρχα Μ.Μ.Ε. (όπως η τηλεόραση), όχι ως ιδεολογικούς μηχανισμούς που παράγουν μονοδιάστατους αλλοτριωμένους παραλήπτες, αλλά ως πεδίο ιδεολογικών ή στιλιστικών αντιπαραθέσεων (Fiske 2011) ή κοινών συμβολικών τόπων σε μία όλο και αυξανόμενη κατακερματισμένη κοινωνία και τέλος, ευρύτερες θεωρίες που ουσιαστικά περιγράφουν τα δυσδιάκριτα πλέον όρια που έχουν διαμορφωθεί μεταξύ εικόνας και εικονιζόμενου, θεατή και θεατού, πρωτότυπου και ομοιώματος, ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας (Baudrillard 1991).

Το θέμα της παρούσας μελέτης αναπτύσσει περαιτέρω και εμπλουτίζει τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις και δια φωτίζει παράλληλα τα συγκεκριμένα ανενεργά πεδία έρευνας στην Ελλάδα. Επιλέγοντας ως αντικείμενο μελέτης, μία ελληνική δραματική σειρά στην ιδιωτική τηλεόραση, με κεντρικό θέμα της την αναπαράσταση του μαθητικού ρόλου μέσα στο σχολικό περιβάλλον, επιχειρείται η ενσωμάτωση του οπτικού στοιχείου ως κεντρικό πληροφοριακό και τεκμηριωτικό υλικό σε μελέτες που αφορούν στη σχέση τηλεόρασης και κοινωνικής ιστορίας. Η πρωτοτυπία του προτεινόμενου θέματος έγκειται στο γεγονός ότι δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ιστορική, κοινωνιολογική, ψυχολογική και πολιτισμική μελέτη των τηλεοπτικών εικόνων ως ενός σύνθετου υλικού αποτύπωσης και αναπαράστασης πτυχών της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι εικονικές αναπαραστάσεις του μαθητικού ρόλου και κατ' επέκταση της σχολικής ζωής στην ελληνική ιδιωτική τηλεόραση μπορούν να μας δώσουν στοιχεία για τη συνάντηση του «πηγαίου» και «κατασκευασμένου» συναισθήματος, για τον τρόπο που η μία πλευρά του εγκαλεί την άλλη σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους, σε συγκεκριμένους κοινωνικούς σχηματισμούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βαλσαμίδου, Λ. Π. (2012), «Αναπαραστάσεις φύλου και παιδικής ηλικίας σε σύγχρονες ελληνικές τηλεοπτικές σειρές: η περίπτωση του *Καφέ της Χαράς*» στο Κούρτη Ε. (επιμ.) *Παιδική ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας* (Τόμος Α'), εκδ. Ηρόδοτος/O.M.E.P, Αθήνα, σ.σ 337 – 354.
- Βαλσαμίδου, Λ. Π. (2014), «Φύλο και σεξουαλικότητα σε ελληνικές τηλεοπτικές κωμικές σειρές: Μελέτη περίπτωσης» στο Δουλκέρη Τ. (επιμ.), *Από την τηλεόραση στα Νέα Μέσα Επικοινωνίας και ελληνική κοινωνία*, εκδ. Παπαζήσης, σ.σ 87 – 114.
- Βαμβακάς Β. & Παναγιωτόπουλος, Π. (2014), «Η εικόνα ως τεκμήριο στις κοινωνικές επιστήμες: Η περίπτωση της δεκαετίας του '80 στην Ελλάδα» στο Κομνηνού Μ. – Ρήγου Μ. (επιμ.), *Οι πολιτικές της εικόνας: Μεταξύ Εικονολατρίας και Εικονομαχίας*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, σ.σ 79 – 107.
- BARKER, C. (1999), *Television, Globalization and Cultural Identities*, Buckingham: Open University Press.
- Baudrillard, J. (1991), *Η έκσταση της επικοινωνίας*, Μτφρ. Ε. Αθνασόπουλος, εκδ. Καρδαμίτσας, Αθήνα.
- Βρετάκου, Β. (1990), *Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στην Ελλάδα*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
- Buckingham, D. (1993), *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*, London: The Falmer Press.
- Bundy, K. A. & Thompson, K. L. (1997), Parenting behaviors: A content analysis of situational comedies based on TV fictional families, *Journal of Anthropological Institute*, 3,2, pp 1123 – 1138.
- Βώβου, Ι. (επιμ., 2010), *Ο κόσμος της τηλεόρασης: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ανάλυση προγραμμάτων και ελληνική πραγματικότητα*, εκδ. Ηρόδοτος, Αθήνα.
- Cantor, M. (1991), The American Family on Television: From Molly Goldberg to Bill Cosby, *Journal of Comparative Family Studies*, Vol. 22, No. 2, pp. 205 – 216.
- Chatman, S. (1978), *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*, London: Cornell University Press.
- Corner, T. (1996), «Επανεκτίμηση της πρόσληψης: Στόχοι, Έννοιες και Μέθοδοι» στο Curran J. & Gurevitch M. (επιμ.) *M.M.E και Κοινωνία*, Μτφρ. Δ. Κικίζας, εκδ. Πατάκης, Αθήνα, 2011, σ.σ 393 – 426.

- Δελγιάννη – Κουϊμτζή, Β. & – Σακκά, Δ. (επιμ., 2007), *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Esan, O. (2005), *The family in television comedy: Mediated experiences of family life* in International Union for the Scientific Study of Population (IUSSP) Conference (presentation), Tours, France.
- Farmer, H.S (1997a), Theoretical overview: The longitudinal study in H.S. Farmer and Associates (Eds), *Diversity & women's career development: From adolescence to adulthood*, London: Sage Publications.
- Fiske, J. (2011), *Η ανατομία του τηλεοπτικού λόγου*, μτφρ. Βαρβάρα Σπυροπούλου, εκδ. Παπαζήση {Γ' έκδοση – αναθεωρημένη}, Αθήνα.
- Gaskel, J. (1983), The reproduction of family life: Perspectives of male and female adolescents, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 4 (1), pp. 12 – 24.
- Giroux, H. (2000), *Stealing Innocence: Youth, Corporate Power and the Politics of Culture*, New York: St. Martin's Press.
- Gunter, B. & McAleer, J. (1990), *Children and Television*, London: Routledge.
- Hall, S. (1980), Encoding/decoding in Hall S., Hobson D., Lowe A., Willis P. (Eds), *Culture, Media, Language*, Hutchinson, London.
- Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης, Μ. (επιμ, 2006), *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*, εκδ. Κριτική, Αθήνα.
- Καντάς, Α. & Χαντζή, Α. (1991), *Ψυχολογία της εργασίας: Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κούρτη, Ε., Κόκα, Β. & Λαφαζάνης, Γ. (2002), «Μικρές κυρίες: η εικόνα των κοριτσιών στην ελληνική τηλεόραση» στο Κούρτη, Ε. (επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση: ψυχολογικές και κοινωνικές προσεγγίσεις (Τόμος Β')*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω – Δαρδανός, σ.σ 343 – 354.
- Κούρτη, Ε. (επιμ., 2012), *Παιδική ηλικία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Τόμος Α' & Β')*, εκδ. Ηρόδοτος/Ο.Μ.Ε.Ρ, Αθήνα.
- Marjoribanks, K. (1998a), Environmental and individual influences on Australian students' likelihood of attending University, *The Journal of Genetic Psychology*, 159 (3), pp. 261 – 272.

- Maarjoribanks, K. (1998b), Family capital, children's individual attributes, and adolescents' aspirations: A follow-up analysis, *The Journal of Psychology*, 132 (3), pp. 328 – 336.
- McQuail D. (2000), *Η θεωρία της Μαζικής Επικοινωνίας για τον 21ο αιώνα*, Μτφρ. Κ. Μεταξά, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα.
- Παντά, Δ. (1988), *Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων: Κοινωνιολογική προσέγγιση στην επίδραση της οικογένειας και της ομάδας των συνομηλίκων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των νέων*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Paulson, S. E. (1994), Relations of parenting style with ninth-grade students' achievement, *Journal of Early Adolescence*, 14, pp. 250 – 267.
- Pierce, K. (1989), Sex-Role Stereotyping of Children on Television: A Content Analysis of the Roles and Attributes of Child Characters, *Sociological Spectrum*, 9, pp. 321 – 328.
- Σιδηροπούλου – Δημάκου, Δ. (1997), «Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού» στο Δεληγιάννη – Κουϊμτζή Β. & Ζιώγου Σ. (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
- Signorelli, N. (1993), Television, the Portrayal of Women, and Children's Attitudes in G. Berry & J. Keito (Eds), *Children and Television Images in a Sociocultural World*, Thousand Oaks: Sage.
- Taylor, L. & Willis, A. (1999), *Media Studies: Text, institutions and audiences*, London: Blackwell.