Νέος Παιδαγωγός
online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

Εικόνες από Ελληνικά Σχολεία
Το Ελληνικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης

Διαδικτυακή έκδοση
http://neospaidagogos.online
30ό Τεύχος, Απριλίου 2022
I.S.S.N.: 2241-6781

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 30ό – Απρίλιος 2022

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:
Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

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

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:
Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.
Η έκδοση θα καθυστερεί ωσότου σχηματιστεί τεύχος με ικανοποιητική ύλη, διασπαρμένη σε πολλές θεματικές περιοχές του.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:
Η δημοσίευση γίνεται μετά από διαδικασία κρίσης. Ο κατάλογος των Κριτών είναι αναρτημένος στο δικτυακό τόπο του περιοδικού, στη διεύθυνση:
http://neospaidagogos.online/committees.html

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:
Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο:
http://neospaidagogos.online/archives.html

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ
http://neospaidagogos.online/committees.html

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
Αμανατίδης Νικόλαος, Βαρρά Ευγενία, Μαρκαντώνης Χρήστος Μαστρογιάννης Αλέξιος, Μουλά Ευαγγελία, Παντίδου Γεωργία, Παπαναστασίου Ασπασία, Σαρρής Δημήτριος, Σιγάλα Ζαμπέτα, Τύρου Ιωάννα, Φελούκα Βασιλική, Φρέντζου Μαίρη, Χαλκιοπούλου Παρασκευή

Επικοινωνία
e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online
Ιστοσελίδα: http://neospaidagogos.online

Εξώφυλλο:
Arinela Kociko, http://www.arinela.com

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 30ό – Απρίλιος 2022

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

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

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

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

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

Δροσινού-Κορέα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

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

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

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

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

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

Κατσαδώρος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

Κομνηνού Ιωάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια – Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκειολογίας Ε.Κ.Π.Α.

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

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

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

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

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

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

Μπίνος Πάρης, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό, Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

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

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

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαρρής Κ. Δημήτριος, Διδάσκων Τμήματος Μουσικών Σπουδών Ιονίου Πανεπιστημίου, Υπεύθυνος Εργαστηρίου Βιωματικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Π.Ε. Μεσσηνίας.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Τύρου Ιωάννα, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΔΙΠ) στην Ιταλική Γλώσσα και Φιλολογία, ΕΚΠΑ, Διδάκτωρ Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Διδακτικής, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, ΕΜΠ

Φελλά Αργυρώ, Λέκτορας στη Σχολή Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Λευκωσίας στην κατεύθυνση της Ειδικής και Ενιαίας εκπαίδευσης

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 30ό – Απρίλιος 2022

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

22 Απριλίου 2022

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 27-4-2022 ως και 30-6-2022, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 31ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 31ου τεύχους:

- *Ως 15-7-2022, ανάρτηση του 31ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (http://neospaidagogos.online).*

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

Με εκτίμηση

Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online*

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 30ό – Απρίλιος 2022

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

Σελ. 15	00.Θ.Ε. Η ιστορία σου, είναι Ιστορία της πόλης σου. Ελληνικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης
Σελ. 21	01.Θ.Ε. Ανάθεση εργασιών στο σπίτι: Μειονεκτήματα, πλεονεκτήματα και προτάσεις
Σελ. 36	01.Θ.Ε. Ενίσχυση κοινωνικοσυναισθηματικής, ψυχολογικής και γνωστικής ανάπτυξης
Σελ. 46	01.Θ.Ε. Η σχολική ετοιμότητα: Σημαντικός παράγοντας για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό
Σελ. 55	01.Θ.Ε. Ο ρόλος του κινητικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης
Σελ. 64	02.Θ.Ε. Η σημασία της ενδοσχολικής αξιολόγησης και ο ρόλος του διευθυντή
Σελ. 73	02.Θ.Ε. Η εποικοδομητική προσέγγιση στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών
Σελ. 83	02.Θ.Ε. Η σημασία της αναγνωστικής κατανόησης
Σελ. 87	02.Θ.Ε. Οι βασικές θεωρίες μάθησης και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική πράξη
Σελ. 96	02.Θ.Ε. Οι κονστρουκτιονιστικές θεωρήσεις του Seymour Papert. Μια αδρομερής σταχυολόγηση
Σελ. 108	02.Θ.Ε. Το παιχνίδι και η προσχολική ηλικία, ως κρίσιμο δίπολο αδιατάρακτης, επωφελούς και μαγευτικής σχέσης
Σελ. 119	03.Θ.Ε. Επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. και διδακτική πράξη στο Δημοτικό Σχολείο - Η περίπτωση των δασκάλων του Ν. Αχαΐας
Σελ. 131	03.Θ.Ε. Κριτική αποτίμηση του ψηφιακού εργαλείου εκμάθησης γλωσσών Akelius: Η αξιοποίησή του σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας
Σελ. 144	08.Θ.Ε. Διαχείριση συγκρούσεων στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον

Σελ. 153	08.Θ.Ε. Διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι αξιοποίησης των ΤΠΕ αναφορικά με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία
Σελ. 164	08.Θ.Ε. Η ανάλυση των χαρακτηριστικών μιας αναπηρίας και η γενική εικόνα της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού
Σελ. 173	08.Θ.Ε. Η ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας σε μαθητές με ειδική μαθησιακή δυσκολία. Εννοιολογική και λειτουργική οριοθέτηση του προβλήματος
Σελ. 191	08.Θ.Ε. Η συμβολή της συνεργατικής έρευνας δράσης στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία
Σελ. 198	08.Θ.Ε. Η Συνεκπαίδευση ως θεσμός ενσωμάτωσης των μαθητών της Ειδικής Αγωγής στην εκπαιδευτική πράξη
Σελ. 204	08.Θ.Ε. Τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των διάφορων προσεγγίσεων στην αντιμετώπιση της προσβασιμότητας τον παγκόσμιου ιστού.
Σελ. 212	08.Θ.Ε. Το «Σπίτι των Παιδιών» Ένα Πρόγραμμα Συμπερίληψης με Μαθητές Σχολείου Τυπικής και Ειδικής Εκπαίδευσης
Σελ. 219	08.Θ.Ε. Το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών που Διδάσκουν σε Τάξεις με Παράλληλη Στήριξη και Μαθησιακές Δυσκολίες: Η Περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Νεάπολης - Συκεών Θεσσαλονίκης
Σελ. 227	09.Θ.Ε. Διερεύνηση των απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων για το μοντέλο e-learning που εφαρμόστηκε στις παραδόσεις των εργαστηρίων της ΑΕΝ Χίου
Σελ. 235	09.Θ.Ε. Λογοτεχνία και διαφορετικότητα: "Η φωνή του δράκου"
Σελ. 243	10.Θ.Ε. Gamification και συμπερίληψη
Σελ. 253	10.Θ.Ε. Αξιολόγηση της κίνησης των αθλητών στον αγώνα με "έξυπνες τεχνολογίες". Μελέτη ανασκόπησης
Σελ. 259	10.Θ.Ε. Γενικά στοιχεία του Καθολικού Σχεδιασμού - Βασικές αρχές που τον διέπουν
Σελ. 266	10.Θ.Ε. Η καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής στο σχολείο του 21ου αιώνα
Σελ. 275	10.Θ.Ε. Μορφές, παράγοντες και σημασία του σχολικού κλίματος

Σελ. 283	11.Θ.Ε. Ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο. Η μετατροπή ενός προγράμματος καλλιέργειας δεξιοτήτων σε συνεργατικό eTwinning έργο. Συνεργατικές δράσεις για την καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων.
Σελ. 302	12.Θ.Ε. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Προγράμματα Οικογενειακού γραμματισμού
Σελ. 315	12.Θ.Ε. Μετανάστες, πρόσφυγες, παλιννοστούντες: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις και η σημασία τους για μια ρεαλιστική εκπαιδευτική πολιτική
Σελ. 326	12.Θ.Ε. Προσέγγιση του θέματος: Μαθητής-πρόσφυγας, μέσα από διάφορες μορφές έργων τέχνης
Σελ. 334	13.Θ.Ε. Parental involvement. Challenges and prospects
Σελ. 343	13.Θ.Ε. The attitudes of Special Education teachers towards the use of ICTs in Education
Σελ. 351	13.Θ.Ε. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το μετασχηματιστικό ρόλο του διευθυντή
Σελ. 359	14.Θ.Ε. Βασικές διαστάσεις της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
Σελ. 366	14.Θ.Ε. Διερεύνηση της εκπαιδευτικής ικανότητας καθηγητών στη χρήση ψηφιακών μέσων
Σελ. 377	14.Θ.Ε. Διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών για την ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην τριτοβάθμια
Σελ. 387	14.Θ.Ε. Διερεύνηση των απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων για το μοντέλο e-learning που εφαρμόστηκε στις παραδόσεις των εργαστηρίων της ΑΕΝ Χίου
Σελ. 305	15.Θ.Ε. Ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, με βάση μια μελέτη περίπτωσης
Σελ. 407	15.Θ.Ε. Διαχείριση συγκρούσεων στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον
Σελ. 416	15.Θ.Ε. Διοικώντας σε ταραγμένους καιρούς. Αποτελεσματική σχολική ηγεσία και ο ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας
Σελ. 423	15.Θ.Ε. Εκπαιδευτική Ηγεσία & Ψηφιακό Προφίλ των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Αποτελεσματική Διαχείριση των ΤΠΕ στη Διοίκηση Σχολείων και Παράγοντες που την Επηρεάζουν. Διερεύνηση Αντιλήψεων και Δεξιοτήτων

Σελ. 449	15.Θ.Ε. Εκπαιδευτική ηγεσία και ο ρόλος του στην ανάπτυξη συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 460	15.Θ.Ε. Επαγγελματική εξουθένωση Εκπαιδευτικών: Ο ρόλος του Διευθυντή
Σελ. 467	15.Θ.Ε. Επαγγελματική ικανοποίηση και παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς.
Σελ. 474	15.Θ.Ε. Η ανάγκη για ψυχική ανθεκτικότητα των σχολικών ηγετών στην εποχή του ψηφιακού μετασχηματισμού
Σελ. 481	15.Θ.Ε. Ο ρόλος της σχολικής Ηγεσίας στην αποτελεσματική επικοινωνία στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς
Σελ. 488	15.Θ.Ε. Σχολική ηγεσία και εισαγωγή καινοτομιών. Μια μελέτη περίπτωσης
Σελ. 498	15.Θ.Ε. Τα εκπαιδευτικά κουπόνια ως τρόπος χρηματοδότησης των σχολείων
Σελ. 507	16.Θ.Ε. Η Αριστοτελική Φρόνηση ως χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς του ηθικού εκπαιδευτικού ηγέτη, αναπάντητα ερωτήματα για την επίδρασή της στους μαθητές σε σχέση με ήδη υπάρχουσα εκπαίδευσή τους σε αυτή.
Σελ. 514	16.Θ.Ε. Η εκπαίδευση στην Κέρκυρα στην εποχή της Βενετοκρατίας
Σελ. 526	16.Θ.Ε. Στοιχεία κοινωνικής παιδαγωγικής στα έργα του Μ. Βασιλείου
Σελ. 532	17.Θ.Ε. PISA και διάχυση καλών πρακτικών στο ελληνικό συγκείμενο: Δυνατότητες και δυσχέρειες
Σελ. 542	17.Θ.Ε. Εργαστήριο τεχνολογίας με σκοπό την περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσω της αξιοποίησης της απορριπτόμενης βιομάζας με μεθόδους βιομηχανικής οικολογίας
Σελ. 548	17.Θ.Ε. Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία
Σελ. 557	17.Θ.Ε. Η μεταφορά πολιτικής της Ε.Ε. για την έμφυλη ισότητα στον ελληνικό και σουηδικό ανώτατο εκπαιδευτικό κόσμο και η μεταξύ τους συγκριτική θεώρηση
Σελ. 572	17.Θ.Ε. Κλίμα αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων στα σχολεία: Ένας κρίσιμος και αποσυνθετικός εκπαιδευτικός σκόπελος που επιζητά την ανάσχεσή του
Σελ. 581	17.Θ.Ε. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός και μια διαχρονική πληγή του: Η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού

Σελ. 590	15.Θ.Ε. Αξιοποίηση της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner στην εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στις Σχολικές Μονάδες.
Σελ. 598	02.Θ.Ε. Η έννοια, το περιεχόμενο και ο ρόλος της αξιολόγησης στην Ειδική και Ενιαία εκπαίδευση. Ποια η σημασία της σωστής και έγκαιρης αξιολόγησης για τα παιδιά και την ανάπτυξή τους
Σελ. 605	08.Θ.Ε. Η προώθηση της συμπερίληψης με σκοπό τον εκδημοκρατισμό των σχολικών μονάδων μέσω της αναπηρίας μαθητών
Σελ. 614	15.Θ.Ε. Η σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μέσα από τα νομοθετικά κείμενα στην Ελλάδα
Σελ. 622	15.Θ.Ε. Σχολικό κλίμα

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Σελ. 634	01.Θ.Ε. Η θεατρική κούκλα στη συμπερίληψη μαθητών Ρομά
Σελ. 645	06.Θ.Ε. Αυτοπαρουσιαζόμαστε πολυπολιτισμικά μέσα από κόμικς και βίντεο
Σελ. 656	06.Θ.Ε. Διδακτική πρόταση: Μέση Βυζαντινή Περίοδος - Η Μεσαιωνική Ελληνική Αυτοκρατορία - Η εποχή τον Ηρακλείου (Ιστορία Ε' Δημοτικού)
Σελ. 671	18.Θ.Ε. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα των αγγλικών: Μια διδακτική πρόταση για μαθητές ΣΤ’ Δημοτικού
Σελ. 681	06.Θ.Ε. Ποδήλατο με ψηφιακά εργαλεία (διδακτική πρόταση)
Σελ. 688	06.Θ.Ε. Το Ολυμπιακό Πνεύμα, οι αξίες και τα ιδεώδη του Ολυμπισμού. Ματιές στο παρελθόν με το βλέμμα στο μέλλον. Μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με χρήση των Τ.Π.Ε.
Σελ. 702	09.Θ.Ε. Διαχείριση σχολικών συγκρούσεων μέσα από την τέχνη
Σελ 710	14.Θ.Ε. Σχέσεις ανάμεσα σε κάποια μορφολογικά χαρακτηριστικά και αποτελέσματος στο τρέξιμο 60m εμπόδια σε μαθητές ηλικίας 10-11 χρονών
Σελ 719	17.Θ.Ε. Greeklish και ελληνική γλώσσα. Στάσεις και απόψεις
Σελ 730	01.Θ.Ε.Reflection on some Primary TEYL Contexts
Σελ. 738	01.Θ.Ε. Μαθησιακή διαδικασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ομοιότητες και διαφορές
Σελ 748	14.Θ.Ε. Συνεργατικό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Αλμωπίας-Πέλλας

Η ιστορία σου, είναι Ιστορία της πόλης σου. Ελληνικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης

Οδυσσέας Κοψιδάς

Όταν τα κτήρια και οι άνθρωποι γράφουν ιστορία …

Ένας τρόπος για να μάθει κανείς την ιστορία της πόλης του είναι μέσω των κτηρίων, αφηγούμενος τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν σε αυτά. Άλλωστε τα κτήρια αποτελούν ανέκαθεν τους σιωπηλούς μάρτυρες του παρελθόντος. Έτσι λοιπόν κι εμείς, αναζητήσαμε την ιστορία της εκπαίδευσης στην πόλη μας μέσα από την ιστορία ενός κτηρίου, στο οποίο πολλοί Θεσσαλονικείς είτε περιμένουν υπομονετικά στη στάση του ΟΑΣΘ, που βρίσκεται μπροστά του και φέρει το όνομά του, είτε το προσπερνούν καθημερινά αγνοώντας το ιστορικό του φορτίο.

Πρόκειται για το κτήριο στη συμβολή των οδών Καθηγητού Ρωσσίδη 11 και Τάκη Οικονομίδη 1, όπου σήμερα στεγάζεται η Αποκεντρωμένη Διοίκηση Μακεδονίας Θράκης. Πόσοι άραγε γνωρίζουμε ότι το συγκεκριμένο κτήριο στην Τάκη Οικονομίδη αποτελεί ένα από τα πρώτα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια στην πόλη μας, η ανέγερση του οποίου στα μέσα του προηγούμενου αιώνα αποτέλεσε σταθμό για την πνευματική ζωή και τα εκπαιδευτικά δρώμενα της Θεσσαλονίκης;

Μέσω της καταγραφής των μαρτυριών των ανθρώπων που φοίτησαν στο σχολείο και κάποιοι από αυτούς έμεναν και στο οικοτροφείο, αλλά και μέσω αρχειακού υλικού, φωτογραφιών, αφηγήσεων σε συνδυασμό με τις γραπτές πηγές προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε και να διασώσουμε ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής ιστορίας της Θεσσαλονίκης.

Ήταν 14 Δεκεμβρίου του 1957, όταν ο αείμνηστος Κωνσταντίνος Ρέτσος έθεσε τον θεμέλιο λίθο του Ελληνικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης, στην περιοχή της Καλαμαριάς και συγκεκριμένα στο τέλος της οδού Τάκη Οικονομίδη, πολύ κοντά στην περίφημη βίλα Αλλατίνη.

Το όραμα μιας νέας δραστήριας γυναίκας, με ανήσυχο πνεύμα και διορατική ματιά έγινε πραγματικότητα. Η κ. Ιωάννα Φουντά, κόρη των αείμνηστων Κωνσταντίνου και Αιμιλίας Ρέτσου, με τον σύζυγό της κι εκπαιδευτικό κ. Πέτρο Φουντά, ιδρύουν και διευθύνουν ένα σύγχρονο ιδιωτικό σχολείο, πρωτοποριακό για τη Θεσσαλονίκη που αναδύεται μέσα από τις στάχτες του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου και του εμφύλιου σπαραγμού που ακολούθησε.

Η ίδρυση του Ελληνικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης συνέβαλε αφενός στην ανάταση της εκπαιδευτικής ζωής της πόλης, καθώς οι ιδρυτές του εισήγαγαν στον εκπαιδευτικό χώρο καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και αφετέρου ανατροφοδότησε και συνέβαλε στην οικιστική ανάπλαση της Καλαμαριάς, που βρισκόταν ακόμη υπό διαμόρφωση.

Η ανέγερση του κτηρίου στην Τάκη Οικονομίδη και η λειτουργία του αποτέλεσε ορόσημο όχι μόνο για τα εκπαιδευτικά δρώμενα της Θεσσαλονίκης αλλά και για την κοινωνική και οικονομική ζωή της και για αυτό η περιοχή που βρίσκεται το κτήριο του παλαιού σχολείου ονομάζεται μέχρι και σήμερα περιοχή Ελληνικού Κολλεγίου.

Το σχολείο άνοιξε για πρώτη φορά τις πύλες του και υποδέχτηκε τους πρώτους μαθητές το σχολικό έτος 1958-1959. Νηπιαγωγείο, εξατάξιο Δημοτικό, εξατάξιο μικτό Γυμνάσιο και οικοτροφείο. Χαρούμενες φωνές, γέλια, ο ήχος του κουδουνιού, μαθήματα, άγχος, αγωνία, διαγωνίσματα, εξετάσεις, αλλά και φιλίες, τραγούδια, παρελάσεις, γυμναστικές επιδείξεις, εκπαιδευτικές επισκέψεις και πολλές επιτυχίες.

Το προαύλιο του σχολείου, με την άφιξη των μαθητών κάθε πρωί, ζωντανεύει και μεταμορφώνεται σε μια μικρογραφία της κοινωνίας, που αντηχεί καθημερινά από τις χαρούμενες φωνές των μαθητών. Ο καθένας με τη δική του προσωπικότηταμεταφέρει στη σχολική του τσάντα τις ανησυχίες του, τους στόχους και τα όνειρά του. Κάθε μέρα είναι ένα συναρπαστικό ταξίδι στον κόσμο της μάθησης, ένα ταξίδι που αποσκοπεί στην κατάκτηση της γνώσης, στη διαμόρφωση σωστής και υπεύθυνης προσωπικότητας και θα αποτελέσει για αυτούς το εφαλτήριο για μία καλύτερη ζωή.

Ακούραστοι συνοδοιπόροι και αρωγοί, πάντα ουσιαστικά δίπλα στους μαθητές, η κα. Ιωάννα και ο κ. Πέτρος Φουντάς, εμψυχώνουν, καθοδηγούν, υποστηρίζουν τα όνειρα και τους στόχους των παιδιών και είναι πάντα εκεί για όποιον τους χρειαστεί.

Και βέβαια δίπλα τους, ικανοί εκπαιδευτικοί, πάνω από όλα παιδαγωγοί, πάντα πρόθυμοι να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις στους μαθητές τους, αλλά και να αφουγκραστούν τις αγωνίες και τους φόβους τους. Όλοι τους σφράγισαν με το ήθος και την προσωπικότητά τους την πρώτη περίοδο λειτουργίας του σχολείου και εργάστηκαν με αφοσίωση και αγάπη, αφού η διδασκαλία στο Ελληνικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης ήταν για αυτούς η ζωή τους. Αποτελούν ένα αναπόσπαστο και ζωντανό κομμάτι της ιστορίας του Ελληνικού Κολλεγίου Θεσσαλονίκης και πολλοί από αυτούς είτε υπηρέτησαν στη συνέχεια στη Διεύθυνση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είτε ακολούθησαν πανεπιστημιακή καριέρα.

Χαρακτηριστικά τα λόγια του ποιητή (Γ. Π. Τζήκας) αποτυπώνουν στο έπακρο το πνεύμα που έδωσε ζωή, επί 30 και πλέον χρόνια (1957 – 1989) στο κτήριο της οδού Τάκη Οικονομίδη, πριν το Ελληνικό Κολλέγιο μεταφερθεί στις νέες του εγκαταστάσεις στη Δροσιά Θέρμης:

Δάσκαλε…

Μη στέκεσαι στις στείρες γνώσεις

Συνεργασία, αγάπη, ανθρωπιά
Αυτά πρέπει να δώσεις.
Το κριτικό το πνεύμα ν’ ανυψώσεις …
Σου κρένει ο ποιητής:
«Πάντ’ ανοιχτά, πάντ’ άγρυπνα
τα μάτια της ψυχής»

Βιβλιογραφικές Αναφορές

1. https://schools.gr/listing/elliniko-kollegio-thessalonikis-4/
2. https://hellenic-college.gr/
3. https://www.youtube.com/channel/UCUB_mxnIJVbJsL_ki1L0bsg

Hellenic College of Thessaloniki

Odysseas Kopsidas

Abstract

One way to learn the history of your city is through the buildings, narrating the events that took place in them. After all, buildings have always been the silent witnesses of the past. So we, too, searched for the history of education in our city through the history of a building, in which many Thessalonians either wait patiently at the stop of bus, which is in front of it and bears its name, or pass it daily ignoring its history load. This is the building at the junction of Kathigitou Rossidis 11 and Taki Economidis 1, where today the Decentralized Administration of Macedonia Thrace is housed. How many of us know that this building in Taki Economidis is one of the first private schools in our city, the construction of which in the middle of the last century was a milestone for the intellectual life and educational events of Thessaloniki? Through the recording of the testimonies of the people who attended the school and some of them lived in the boarding school, but also through archival material, photographs, narratives in combination with written sources, we tried to investigate and save an important part of the educational history of Thessaloniki. It was December 14, 1957, when the late Konstantinos Retsos laid the foundation stone of the Hellenic College of Thessaloniki, in the area of Kalamaria and specifically at the end of Taki Economidis Street, very close to the famous villa Allatini. The vision of a young active woman, with a restless spirit and insightful look came true. Mrs. Ioanna Founta, daughter of the late Konstantinos and Emilias Retsos, with her husband and teacher Mr. Petros Fountas, establish and run a modern private school, pioneering for Thessaloniki that emerges from the ashes of World War II and the civil war that followed. The establishment of the Hellenic College of Thessaloniki contributed on the one hand to the upliftment of the educational life of the city, as its founders introduced innovative teaching methods in the educational field and on the other hand it gave feedback and contributed to the residential regeneration of Kalamaria, which was still under construction.

Key – words: Hellenic College of Thessaloniki, high school, primary school, baby college, Thessaloniki, history

Ανάθεση εργασιών στο σπίτι: Μειονεκτήματα, πλεονεκτήματα και προτάσεις

Παρασκευή Κατσιώπη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Ο τρόπος που ασκείται η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο πλέον κρίσιμος για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και κατ' επέκταση για την υγιή ανάπτυξη των σύγχρονων κοινωνιών. Για αυτό τον λόγο, ακόμη και οι επιμέρους τρόποι υλοποίησης του παιδαγωγικού έργου αποτελούν αντικείμενα μελετών και ερευνών, στις οποίες, όμως εμφιλοχωρούν διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις και ερμηνείες αλλά και έντονες διαφωνίες και αντιπαραθέσεις. Ένα πεδίο ευρείας επιστημονικής «διαμάχης» αποτελεί και το δίλημμα για τη χρησιμότητα ή μη της ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών στους μαθητές. Πρόκειται για μια καλά εδραιωμένη αβεβαιότητα που κατατρύχει όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα και διχάζει την επιστημονική κοινότητα, καθώς παρουσιάζονται εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις. Η παρούσα εργασία αποπειράται να καταγράψει τα επιχειρήματα εκείνων που μάχονται υπέρ της ανάθεσης εργασιών στο σπίτι αλλά και εκείνων που υποστηρίζουν πως οι κατ' οίκον εργασίες έχουν αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές, πρωτίστως, αλλά και στο οικογενειακό τους περίγυρο, δευτερευόντως. Τέλος, παρουσιάζονται και τρόποι μέσω των οποίων μπορεί να βελτιστοποιηθεί αυτή η συνήθης παιδαγωγική πρακτική της ανάθεσης εργασιών στο σπίτι, επ' ωφελεία γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Κατ' οίκον εργασίες, οφέλη, μειονεκτήματα, εκπαίδευση, σχολείο

Homework: Disadvantages, advantages and suggestions

Paraskevi Katsiopi, Primary School Principal

Abstract

The way that the educational process is implemented has already been critical for the development of full blown personalities and as a result the healthy development contemporary societies. For this reason, even the partial ways for applying the educational work are objects for studies and researches but also for disagreements. A field of "disagreement" is the dilemma for the usefulness or the non-assignation of homework. It concerns a pretty well and established insecurity that runs in every educational system and that divides the scientific community. The current project is trying to record the arguments whose support that homework has negative effects initially on students and on their environment secondly. Finally, the means for the improvement of this educational practice for the homework are presented, with gnostic, emotional and social benefits on students.

Key-Words: Homework, disadvantages, advantages, education, school

Εισαγωγή - Ανάθεση εργασιών το σπίτι

Η ανάθεση εργασιών στο σπίτι θεωρείται μια από τις πλέον βαθιά ριζωμένες παραδόσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς από τα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα αξιοποιήθηκε για να συμπληρώσει το πρόγραμμα σπουδών (Hallam, 2006). Η εργασία για το σπίτι νοείται ως μια υποχρέωση που δίνεται από τον εκπαιδευτικό την οποία οι μαθητές οφείλουν να διεκπεραιώσουν εκτός σχολικού ωραρίου και χωρίς, φυσικά, τη συμμετοχή του παιδαγωγού (Kidwell, 2004). Κατά τον Nevo (2008), οι σχολικές εργασίες δίνονται στους μαθητές για να ολοκληρωθούν στο σπίτι κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους είτε ατομικά είτε ομαδικά. Οι Davidovitch, Yavich & Druckman (2016) περιγράφουν την εργασία στο σπίτι ως τον χρόνο που οι μαθητές διαθέτουν εκτός τάξεως σε δραστηριότητες σχετικές με την εκπαίδευση, τη βελτίωση και την εφαρμογή της γνώσης. Βέβαια, οι εργασίες που ανατίθενται στο σπίτι, θα πρέπει να αποσκοπούν στην εκπλήρωση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και όχι μόνο για την απασχόληση των μαθητών στο περιβάλλον του σπιτιού τους (Nyoni, 2012).

Πολλοί ερευνητές συνδέουν την εργασία για το σπίτι με την άσκηση της γνώσης που αποκτά ο μαθητής στην τάξη (Matei & Ciasca, 2015). Ο Painter (2003) θεωρεί την εργασία στο σπίτι ως μια προέκταση της τάξης, που επιτρέπει στους μαθητές να εσωτερικεύσουν πληροφορίες, οι οποίες παρουσιάστηκαν στην αίθουσα. Με λίγα λόγια, οι εργασίες για το σπίτι θα πρέπει να επιτρέπουν στον μαθητή την εξάσκηση και την εφαρμογή όσων διδάχτηκαν στο σχολείο και όχι την ανάθεση εργασιών που απαιτούν γνώσεις και έννοιες που δεν έχουν εισαχθεί και κατά συνέπεια δεν έχουν διδαχτεί από τον εκπαιδευτικό (Muzenda & Chingara, 2021).

Σύμφωνα με τον Özenç (2020), η εργασία για το σπίτι είναι μια στρατηγική διδασκαλίας που χρησιμοποιείται παγκοσμίως. Έχει παρατηρηθεί, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί να δίνουν εργασίες για το σπίτι σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, για να διευρύνουν οι μαθητές τις πληροφορίες και τις εμπειρίες που αποκτήθηκαν στο σχολείο και να τις μονιμοποιήσουν (Saban, 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν εργασίες που αποσκοπούν στην εξάσκηση, στην προετοιμασία, στη συμμετοχή, στην προσωπική ανάπτυξη, στην ανάπτυξη σχέσεων γονέων- παιδιών, στην επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών και στην αλληλεπίδραση με συνομηλίκους (Epstein & Voorhis, 2001).

Αναμφίβολα, λοιπόν, βασική παράμετρος της αποτελεσματικότητας των εργασιών για το σπίτι αποτελεί η τακτική του εκπαιδευτικού. Όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις εργασίες για το σπίτι θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη πως για την αποτελεσματικότητά τους σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι σαφείς οδηγίες του στους μαθητές (Kukk et al., 2015). Επιπλέον, στοιχείο που οφείλει να προσέξει ο εκπαιδευτικός είναι οι εργασίες που αναθέτει να δύναται να ολοκληρωθούν εντός ευέλικτου χρονικού πλαισίου, χρησιμοποιώντας πληροφορίες και υλικό που είναι άμεσα διαθέσιμα.

Στα πλαίσια της ανάθεσης των εργασιών στο σπίτι, υπάρχουν συγκεκριμένα βήματα που πρέπει ο κάθε εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του (Muzenda & Chingara, 2021). Όπως υποστηρίζουν οι Dellen & Shawn (2012, α22), προτείνονται τρία βήματα που

ενισχύουν τις γνωστικές ικανότητες και την κυριαρχία εννοιών μεταξύ των μαθητών, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάθεση της εργασίας στο σπίτι. Αυτά τα βήματα, που πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, περιλαμβάνουν αρχικά την επίδειξη από τον εκπαιδευτικό, την ανεξάρτητη πρακτική υπό τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και την ανεξάρτητη πρακτική κατά την οποία οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία.

Ο Kadodo (2013) υποστηρίζει πως για να θεωρείται μια εργασία στο σπίτι αποτελεσματική θα πρέπει οι μαθητές να διδάσκονται, να προκαλούν, να κατασκευάζουν και να αναδομούν τη γνώση, έτσι ώστε να αποκτήσουν την ουσία του νοήματος που απαιτείται για την αποτελεσματική σχολική πράξη. Η εργασία θα πρέπει να ανατίθεται στους μαθητές και όχι στον οικογενειακό τους περίγυρο (Muzenda & Chingara, 2021). Δηλαδή, απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι παιδαγωγικές φιλοδοξίες του εκπαιδευτικού να οδηγούν τον μαθητή να κάνει τις εργασίες μόνος του και να λαμβάνει βοήθεια μόνο όταν χρειαστεί και όχι οι συγγενείς του να κάνουν εξ ολοκλήρου τις ασκήσεις (Child, 2013).

Σημειωτέον πως μια εργασία θεωρείται χρήσιμη και ωφέλιμη όταν προγραμματίζεται σωστά και οι εκπαιδευτικοί τη συνοδεύουν με σχόλια και διευκρινίσεις όπου απαιτείται (Nyoni, 2012). Επιπλέον, οι εργασίες για το σπίτι δε θα πρέπει να προσφέρονται απλά για να απασχολείται ο μαθητής στο σπίτι του (Cooper, 2015), ούτε είναι ωφέλιμο οι εργασίες να ωθούν τους μαθητές στη μάθηση με παθητικό τρόπο και φυσικά εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία δεν είναι η ποσότητα, αλλά η ποιότητα της εργασίας. Εξάλλου, με τον μεγάλο όγκο εργασιών στο σπίτι, επιβαρύνονται υπερβολικά οι μαθητές και η πρακτική αυτή καταλήγει τιμωρητική και κοπιαστική.

Σε κάθε περίπτωση, οι εργασίες για το σπίτι θα πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες για τους μαθητές, ώστε να οδηγούν σε περεταίρω εξερεύνηση και μελέτη, να διεγείρουν τη δημιουργικότητα καθώς και τη φαντασία των μαθητών στην εφαρμογή δραστηριοτήτων και να τους ενθαρρύνουν να εργάζονται συνεργατικά (American Federation of Teachers, 2010). Αποτελεί άλλωστε κοινή παραδοχή πως οι εργασίες για το σπίτι πρέπει όχι μόνο να προάγουν τις δεξιότητες μελέτης των μαθητών, αλλά να δείχνουν ότι η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί και εκτός σχολείου, εφόσον οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν κάποιες βασικές αρχές (Sadat, 2015).

Η ανάθεση εργασιών στο σπίτι έχει τεθεί στο μικροσκόπιο πολλών μελετητών και ερευνητών και μάλιστα καταγράφονται αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τα δυνατά και αδύνατα σημεία αυτής της εκπαιδευτικής πρακτικής (Kidwell, 2004).Οι ερευνητές φαίνεται πως δε συμφωνούν σχετικά με το αν θα πρέπει να ανατίθενται εργασίες στο σπίτι ή όχι (Valle et al., 2015). Οι Epstein & Voorhis (2001) σημειώνουν επί του θέματος πως η ποσότητα των εργασιών δεν συνεπάγεται και ποιότητα στην παιδαγωγική διαδικασία. Διεξάγεται μάλιστα μεγάλη συζήτηση σχετικά για τη διαδικασία της ανάθεσης κατ' οίκον εργασιών και για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει αυτές να υλοποιούνται (Fernández-Alonso, Suárez-Álvarez, & Muñiz, 2015; Trautwein, 2007).

Στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί, κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως βιώνεται στα ελληνικά σχολεία, συνηθίζουν να «βομβαρδίζουν» τους μαθητές τους με πληθώρα εργασιών. Συχνή εξάλλου είναι και η διαπίστωση πως η ανάθεση εργασιών στο σπίτι δε φέρνει πάντοτε τα αναμενόμενα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία και εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς, πρωτίστως, να αντιληφθούν τη χρησιμότητα ή όχι της ποσότητας εργασιών που αναθέτουν για το σπίτι.

Υπό αυτό το αντιμαχόμενο και διλημματικό πλαίσιο, κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να κατανοήσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) πως η ανάθεση εργασιών στο σπίτι έχει μεν οφέλη για τους μαθητές, αλλά η διαδικασία πρέπει να χαρακτηρίζεται από μέτρο. Είναι χρήσιμο και ωφέλιμο οι εκπαιδευτικοί να ακολουθούν τα λόγια του Κλεόβουλου «Μέτρον άριστον» και να αποφεύγουν τις υπερβολές. Ειδικότερα, αντικείμενο της εργασίας είναι και η παρουσίαση των θετικών και αρνητικών σημείων της ανάθεσης εργασιών στο σπίτι και ο αντίκτυπός τους όχι μόνο στους μαθητές αλλά και γενικότερα στο ευρύτερο περιβάλλον τους, Παρουσιάζονται πολλές μελέτες που εντοπίζουν τα μειονεκτήματα αλλά και τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης παιδαγωγικής πρακτικής. Στις γραμμές που ακολουθούν επιχειρείται η καταγραφή των επιχειρημάτων που συνηγορούν υπέρ της ανάθεσης εργασιών στο σπίτι, αλλά και του αντιλόγου, της θεώρησης, δηλαδή, πως η πρακτική αυτή έχει αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές.

Οφέλη από την ανάθεση εργασιών στο σπίτι

Είναι πολλοί οι μελετητές που υποστηρίζουν ότι η ανάθεση εργασιών στο σπίτι έχει άμεσα οφέλη για τους μαθητές, όπως η βελτίωση των βαθμών τους και η απόδοσή τους στο σχολείο (Davidovitch & Yavich, 2017). Εκφράζουν παράλληλα την άποψη πως στα μακροπρόθεσμα οφέλη αυτής της πρακτικής συγκαταλέγεται η διαχείριση του χρόνου και η επίλυση προβλημάτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και γενικότερα στη ζωή τους. Συγκεκριμένα, πιστεύεται πως η ανάθεση κατ' οίκον εργασιών διευρύνει τους ορίζοντες των μαθητών καθώς τους προετοιμάζει για τη ζωή και την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας του ανταγωνιστικού κόσμου (Davidovitch, Yavich, &Druckman, 2016).

Επιπρόσθετα, ένα πλεονέκτημα της ανάθεσης εργασιών στο σπίτι είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών μέσω της αυτόνομης μάθησης (Davidovitch, Yavich, & Druckman, 2016). Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού και την κοινωνική θεωρία, η εργασία για το σπίτι είναι αποκλειστική ευθύνη του μαθητή και αυτός επιθυμεί να την ολοκληρώσει, λόγω μιας αίσθησης δέσμευσης και υπευθυνότητας που τον διακατέχει (Trautwein et al., 2009). Μάλιστα πολλοί γονείς αλλά και εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται την άποψη πως η ανάθεση εργασιών για το σπίτι προκαλεί αίσθημα ευθύνης (Hallam, 2006). Παράλληλα, η συγκεκριμένη πρακτική κρατά τον μαθητή συγκεντρωμένο στον στόχο του, στην ολοκλήρωση δηλαδή της εργασίας, ενώ τον ωθεί να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, αλλά και ολοκληρώνει και να επεκτείνει τις γνώσεις που αποκτά στο σχολείο (Doyle & Barber, 1990).

Οι εργασίες στο σπίτι παρέχουν την ευκαιρία στους μαθητές να επανεξετάσουν καλύτερα όσα διδάχτηκαν στο σχολείο, να κατανοήσουν βαθύτερα κάποιες έννοιες, να αποφύγουν ενδεχόμενα λάθη, αλλά και να προετοιμαστούν για κάποιο μελλοντικό διαγώνισμά ή τεστ (Kaur, 2011). Ακόμη, οι μαθητές αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση, μιας και εμφανίζονται προετοιμασμένοι στην τάξη, αλλά και εξελίσσονται σε ανεξάρτητες προσωπικότητες (Saban,2016). Η σφαιρικότερη κατανόηση του υλικού του μαθήματος ανήκει στα μαθησιακά οφέλη της ανάθεσης εργασιών στο σπίτι (Letterman, 2013).

Αξιοσημείωτη παράμετρος της ανάθεσης εργασιών στο σπίτι είναι η ανατροφοδότηση για τους εκπαιδευτικούς, που έχουν τη δυνατότητα να διαπιστώσουν εάν οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν είναι αποτελεσματικές ή όχι (Güven & Akçay, 2019). Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιληφθούν και να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές έχουν κατακτήσει ορισμένες δεξιότητες, προκειμένου να προγραμματίσουν νέα μαθήματα, τα οποία θα ανταποκρίνονται στο επίπεδο μάθησης των μαθητών (Suárez et al., 2016). Βέβαια, η ανατροφοδότηση μπορεί να βοηθήσει και τους ίδιους τους μαθητές στο να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στις εργασίες, αφού βελτιώνεται η μαθησιακή απόδοσή τους, εντοπίζοντας τι είναι σωστό ή λάθος στις εργασίες τους (Songsirisak & Jitpranee, 2019). Κατά τον Paudel (2012), είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να παρέχουν στους μαθητές ανατροφοδότηση σχετικά με την εργασία στο σπίτι.

Ακόμη, η ανάθεση εργασιών στο σπίτι ωφελεί τους μαθητές, επειδή ενθαρρύνονται, έχουν περισσότερη αυτοπειθαρχία, καλύτερη οργάνωση του χρόνου, περισσότερη περιέργεια, αλλά και μεγαλύτερη ανεξαρτησία (Songsirisak & Jitpranee, 2019). Όπως υποστηρίζουν οι Ramdass & Zimmerman (2011), οι εργασίες για το σπίτι ενισχύουν την αυτορρύθμιση των μαθητών, η οποία προάγει τα κίνητρά τους, τις γνωστικές και τις μεταγνωστικές δεξιότητες στην εκμάθηση της γλώσσας. Συνεπώς, οι μαθητές αποκτούν κίνητρο και αναζητούν τις κατάλληλες στρατηγικές για να ολοκληρώνουν τις εργασίες και εν τέλει να πετύχουν τους στόχους τους. Έτσι, η εργασία για το σπίτι είναι σημαντική όσον αφορά στην ενίσχυση της μάθησης (Buyukalan & Altinay, 2018). Είναι βέβαιο πως όσοι από τους μαθητές κάνουν τακτικά τις εργασίες τους έχουν ευρύτερες δεξιότητες μελέτης και καλύτερες συνήθειες συγκριτικά με εκείνους που δεν τις κάνουν.

Αναμφίβολα, πολλοί γονείς πιστεύουν ότι οι εργασίες για το σπίτι είναι πολύ σημαντικές, καθώς τους κρατούν ενήμερους για το πρόγραμμα σπουδών, αλλά κυρίως επειδή αυξάνουν τη συμμετοχή τους στη ζωή των παιδιών τους και βρίσκονται σε μια διαρκή επικοινωνία με το σχολείο (Alanne & Macgregor, 2007). Μάλιστα, δεν είναι λίγοι εκείνοι που θεωρούν πως όταν ένας εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές του εργασίες με συνέπεια, αυτό υποδηλώνει το ενδιαφέρον του για την πρόοδο και τις μελλοντικές σπουδές των μαθητών (Xu & Yuan, 2003). Έρευνες έχουν δείξει ότι η εργασία για το σπίτι έχει μεγαλύτερα πλεονεκτήματα στην επίδοση των μαθητών, όταν μεταβαίνουν σε υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης (Songsirisak & Jitpranee, 2019).

Οι καλές εργασίες για το σπίτι μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προβλέψουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών τους (Núñez, et al., 2015) και να τους παρακινήσουν για μάθηση. Θεωρείται, δε, ότι όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνουν οι μαθητές στις εργασίες τους, τόσο καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα θα έχουν (Krashen, 2005). Ακόμη, οι εργασίες που βαθμολογούνται θεωρείται ότι έχουν θετικό αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών, καθώς βελτιώνουν την ακαδημαϊκή τους απόδοση (Latif & Miles, 2011). Έτσι, παρά την αίσθηση δυσκολίας που μπορεί να προκληθεί από την ανάθεση εργασιών, συνήθως αυτές λειτουργούν προς όφελος των παιδιών, καθώς μακροπρόθεσμα αποφέρουν σημαντικά μαθησιακά και παιδαγωγικά κέρδη (Davidovitch & Yavich, 2017).

Τα μειονεκτήματα της ανάθεσης εργασιών στο σπίτι

Παρά τα πολλά μαθησιακά και άλλα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την ανάθεση εργασιών στο σπίτι και τον θετικό αντίκτυπό της στους μαθητές, καταγράφεται και μια σειρά από σχετικά μειονεκτήματα και ανασχέσεις. Τα μειονεκτήματα αυτά, όπως περιγράφονται σε πολλές μελέτες, έρχονται σε πλήρη αντιδιαστολή και σύγκρουση με τις προηγούμενες, αναφερθείσες παραπάνω, τοποθετήσεις. Πράγματι, πολλοί εκπαιδευτικοί, ερευνητές και μελετητές θεωρούν ότι υπάρχον ισχυροί λόγοι, οι οποίοι πριονίζουν, αποφλοιώνουν και αποδοκιμάζουν τη αξία και την ωφελιμότητα των εργασιών στο σπίτι, εξασθενίζοντας και αποδυναμώνοντας, έτσι, τη βεβαιότητα της χρησιμότητάς τους.

Ο Warton (2001) υποστηρίζει πως οι εργασίες που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς για το σπίτι έχουν αρνητικές επιπτώσεις στον συναισθηματικό κόσμο, κυρίως των μικρών μαθητών, αφού πολλές φορές προκαλούνται συγκρούσεις μεταξύ αυτών και των γονιών τους. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών δεν είναι πρόθυμο να κάνει τις εργασίες στο σπίτι, για να αντιληφθεί τι έχει κατανοήσει και τι όχι, αλλά τις κάνει μόνο και μόνο για να ικανοποιήσει τις προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών (Paudel, 2012). Επομένως, η ανάθεση εργασιών στο σπίτι και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζει, όχι μόνο ακαδημαϊκά, αλλά κυρίως ψυχολογικά και συναισθηματικά τους μαθητές, είναι κρίσιμα στοιχεία για να καθοριστεί, εάν η ανάθεση εργασιών είναι απαραίτητη (Bomarito, 2017).

Χαρακτηριστικά, εκφράζεται η άποψη πως όσο επιμελημένη και αν είναι μια εργασία που δίνεται στους μαθητές, ενδέχεται αυτή να προκαλέσει, μεταξύ άλλων, σωματική και πνευματική κόπωση και μια αίσθηση απογοήτευσης και άγχους, καθώς στερεί χρόνο για προσωπικές δραστηριότητες των μαθητών αλλά και οικογενειακές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να προκαλούνται οικογενειακές συγκρούσεις και προβλήματα (Alanne & Macgregor, 2007). Ουσιαστικά, απομένει λίγος χρόνος στους μαθητές για άλλες δραστηριότητες και υπάρχουν λιγότερες ευκαιρίες για παιχνίδι με φίλους, για ξεκούραση, συναναστροφή με συνομήλικους ή για σωματική άσκηση (Kohn, 2006). Υποστηρίζεται πως η υπερφόρτωση εργασιών στο σπίτι όχι μόνο ωθεί τους μαθητές στο να χάσουν τα ακαδημαϊκά τους ενδιαφέροντα, αλλά επηρεάζει και τη στάση τους απέναντι στην εργασία και, τελικά, δεν αποφέρει σχεδόν κανένα θετικό αποτέλεσμα

στη διαδικασία οικοδόμησης της μάθησης (Songsirisak & Jitpranee, 2019).

Σύμφωνα με την Bomarito (2017), η εργασία για το σπίτι μπορεί να ασκήσει μεγάλη πίεση στους μαθητές, ιδίως στους μικρούς μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Η ίδια υποστηρίζει πως δύναται η πρακτική αυτή να φέρει άγχος, περιττές οικογενειακές συγκρούσεις και πιθανόν να οδηγήσει σε μια λιγότερο ενδιαφέρουσα στάση απέναντι στη μάθηση. Κατά συνέπεια, η ανάθεση πολλών εργασιών στους μαθητές μπορεί να μειώσει την πρόοδό τους, ειδικά αν αισθανθούν ότι βάλλονται από την πίεση του χρονικού περιορισμού. Με αυτόν τον τρόπο μειώνεται και η αποτελεσματικότητα, σε σημείο, ώστε οι μαθητές να είναι αντιπαραγωγικοί (Keane & Heinz, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί, πολλές φορές, κάνουν ένα μεγάλο λάθος και ξεκινούν το μάθημα με ένα είδος «αστυνόμευσης», που στοχεύει στον έλεγχο του ποιος ολοκλήρωσε τις εργασίες και ποιος όχι, με αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να αποφεύγουν το σχολείο και σε ελάχιστες περιπτώσεις, αλλά όχι αμελητέες, να εμφανίζουν σωματικά συμπτώματα όπως ναυτία ή στομαχόπονους (Davidovitch & Yavich, 2017). Φυσικά, όλα τα παραπάνω συμπτώματα είναι αποτέλεσμα του άγχους που σχετίζεται με τη μη ολοκλήρωση των υποχρεώσεών τους. Μάλιστα, η πίεση αυτή που αισθάνονται προκείμενου να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, μπορεί να τους οδηγήσει στο να αντιγράψουν από συμμαθητές τους ή οι ίδιοι οι γονείς τους να διεκπεραιώσουν τις εργασίες αντί των παιδιών τους, ακυρώνοντας με αυτόν τον τρόπο οποιοδήποτε θετικό αποτέλεσμα που μπορεί να προσφέρει η εργασία για το σπίτι (Alanne & Macgregor, 2007).

Ένα εξίσου σημαντικό μειονέκτημα της ανάθεσης εργασιών στο σπίτι είναι η διεύρυνση του χάσματος στην τάξη, καθώς δεν έχουν όλοι οι μαθητές τα μέσα, για παράδειγμα τεχνολογικό εξοπλισμό ή και τις προϋποθέσεις, για να ανταπεξέλθουν. Συνεπώς, προκαλούνται ανισότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού υπάρχουν παιδιά -από διάφορα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα- τα οποία δεν διαθέτουν τους πόρους για να ανταποκριθούν στις κατ' οίκον εργασίες (Hallam, 2006). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην καταφέρνουν όλοι οι μαθητές να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των δασκάλων τους και το χάσμα μεταξύ εκείνων που έχουν τους πόρους και εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες να επιδεινώνεται ακόμη περισσότερο (Regueiro et al., 2015).

Άλλοι μελετητές υποστηρίζουν πως η ανάθεση εργασιών στο σπίτι μπορεί να παίξει μεγάλο ρόλο στον αποκλεισμό κάποιων μαθητών που ήδη βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (Keane & Heinz, 2019). Όπως τονίστηκε και παραπάνω, μαθητές από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες κατά την ολοκλήρωση μιας εργασίας λόγω ανισοτήτων στην προσωπική τους ζωή ή στο οικιακό τους περιβάλλον (Kohn, 2006). Διάφορες καταστάσεις που συχνά σχετίζονται με επιπλέον ευθύνες στο σπίτι, όπως για παράδειγμα οι δουλειές του σπιτιού ή η φροντίδα μικρότερων μελών της οικογένειας, μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητα των μαθητών να ολοκληρώσουν την εργασία τους (Keane & Heinz, 2019)

Δεν μπορεί να παραβλεφθεί, όμως, πως η ανάθεση εργασιών για το σπίτι, δεν είναι

πρόβλημα μόνο των ίδιων των μαθητών μα και των γονέων τους. Αν και μερικοί υποστηρίζουν πως το σπίτι είναι ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης, ιδιαίτερα για τους μαθητές των μικρών τάξεων (Hallam, 2006), ο σύγχρονος τρόπος ζωής αναγκάζει πολλούς γονείς να εργάζονται πολλές ώρες και τον ελεύθερο χρόνο τους τον διαθέτουν για τη μετακίνηση των παιδιών τους αλλά και σε διάφορες δραστηριότητες και εργασίες του σπιτιού. Το να αφιερώνουν και επιπλέον χρόνο για τις εργασίες των παιδιών τους είναι ένας επιπλέον μπελάς για εκείνους.

Με λίγα λόγια, πολλές φορές οι εργασίες για το σπίτι είναι βάρος για τους γονείς, αφού μετά από μια κουραστική μέρα, καλούνται να ελέγξουν και τις εργασίες των παιδιών τους, οι οποίες κάποιες φορές δυσκολεύουν και τους ίδιους, με αποτέλεσμα να αναζητούν διευκρινίσεις (Kohn, 2006). Μάλιστα, για ένα μεγάλο μέρος των γονέων, η εργασία για το σπίτι θεωρείται επιβάρυνση και αναφέρεται ακόμη και ως «κατάρα» που τους επιβάλλεται (Bomarito, 2017). Αυτή την άποψη την επιτείνει η δυσαρέσκεια των γονιών για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν τις εργασίες για το σπίτι, αφού χρειάζονται περαιτέρω πληροφορίες και καθοδήγηση για την ολοκλήρωσή τους (MacBeath & Turner, 1990).

Παρόλο που πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως δεν απαιτείται πολύς χρόνος για τις εργασίες που αναθέτουν στους μαθητές τους, είναι πολύ σημαντικό να αντιληφθούν πως δεν απαιτείται ο ίδιος χρόνος για όλους. Συνεπώς, κάποιοι μαθητές μπορεί να χρειαστούν περισσότερο χρόνο από κάποιους άλλους για να λύσουν τις ασκήσεις είτε γιατί είναι κουρασμένοι, είτε γιατί δεν τις έχουν κατανοήσει όσο κάποιοι άλλοι συμμαθητές τους (Brock, et al. 2007). Αυτό συνεπάγεται ότι για έναν μαθητή που χρειάζεται είκοσι λεπτά για να ολοκληρώσει μια εργασία, για έναν άλλο μπορεί να απαιτηθεί διπλάσιος χρόνος. Αυτό επιβαρύνει τους γονείς περισσότερο καθώς θα πρέπει να αφιερώσουν χρόνο για να εξηγήσουν στο παιδί τους τι ζητάει η άσκηση και σε περίπτωση που μια οικογένεια έχει περισσότερα από ένα παιδιά, γίνεται αντιληπτό πόσος χρόνος απαιτείται καθημερινά για την προετοιμασία τους.

Γενικά, εκτιμάται από μελετητές (Kohn, 2006) πως η εργασία για το σπίτι δεν είναι επωφελής για τους μαθητές ειδικά των Δημοτικών Σχολείων και πως έχει μόνο αρνητικές επιπτώσεις. Συγκεκριμένα, σημειώνεται πως η εργασία στο σπίτι στερεί από τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου την αίσθηση της ξεγνοιασιάς και της δημιουργικής απόλαυσης του ελεύθερου χρόνου που έχουν στη διάθεσή τους. Είναι, επομένως, εξηγήσιμο το γεγονός ότι πολλά παιδιά μισούν τις εργασίες για το σπίτι και αναβάλλουν να τις υλοποιήσουν.

Επιπλέον, όπως υποστηρίζει ο Clemmitt (2009), αν και ο μέσος φόρτος εργασίας για την πρώτη έως την Τρίτη δημοτικού έχει διπλασιαστεί τις τελευταίες δυο δεκαετίες, έρευνες δείχνουν ότι οι εργασίες για το σπίτι δεν ωφελούν σε τίποτα τους μικρούς μαθητές. Την άποψή του φαίνεται πως ενστερνίζονται και πολλοί γονείς, σύμφωνα με τους οποίους η πρόσθετη πίεση στερεί από τα παιδιά τους το απαραίτητο παιχνίδι, χρόνο από τις οικογενειακές τους στιγμές και -όπως αναφέρθηκε και παραπάνω- μπορεί να προκαλέσει άγχος, στέρηση ύπνου, κατάθλιψη και οικογενειακές προστριβές.

Επιπλέον, οι μικροί κυρίως μαθητές εάν δεν λαμβάνουν έπαινο και παλεύουν συνεχώς για την ολοκλήρωση των εργασιών στο σπίτι, μπορεί να νοιώσουν αίσθημα κατωτερότητας και να πληγεί η αυτοεκτίμησή τους με την έγερση αμφιβολιών για τις ικανότητες τους (Bomarito, 2017).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η ανάθεση εργασιών στο σπίτι είναι ζήτημα που αφορά σε κάθε οικογένεια, μαθητή και σχολική κοινότητα σε όλο τον κόσμο. Η συγκεκριμένη παιδαγωγική πρακτική αποτελεί σημαντικό σχολικό παράγοντα, γεγονός που αναδεικνύεται από πλήθος μελετών και ερευνών. Σε αυτές παρουσιάζεται η άποψη της πλειονότητας των εκπαιδευτικών ότι η εργασία για το σπίτι αποτελεί ένα εργαλείο ελέγχου, που τους επιτρέπει να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών σε καθημερινή βάση (Haq, Shakil & Din, 2020). Επομένως, είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να δημιουργούν στοχευμένες και εξατομικευμένες ποιοτικές εργασίες για το σπίτι και να δίνουν στους μαθητές, αλλά και στους γονείς, τα απαιτούμενα και απαραίτητα εργαλεία, ώστε να κάνουν τη διαδικασία όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική.

Όσον αφορά, λοιπόν, στην ποιότητα των εργασιών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέγουν κατάλληλες εργασίες για το σπίτι. Για παράδειγμα, οι εργασίες καλό είναι να ανατίθενται για να εξασκούνται οι δεξιότητες των μαθητών, για να προσφέρονται ευκαιρίες συζήτησης σε θέματα τα οποία ενδιαφέρουν τους μαθητές, αλλά και να προσθέτουν νέο υλικό για προετοιμασία. Ακόμη, απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι εργασίες να αντιμετωπίζονται ως ρεαλιστικές δραστηριότητες, που βελτιώνουν τις δεξιότητες που αποκτήθηκαν πρόσφατα από τους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές συγκεντρώνουν αυξημένες πιθανότητες ολοκλήρωσης της εργασίας στο σπίτι με υψηλό ποσοστό επιτυχίας και μάλιστα χωρίς βοήθεια από κάποιον μεγαλύτερο.

Για να είναι αποδοτική η παιδαγωγική τακτική της κατ’ οίκον εργασίας, αποτελεί προϋπόθεση η επαρκής εξήγησή της από τον εκπαιδευτικό με απλή γλώσσα. Μάλιστα, όταν ο δάσκαλος τονίζει τη σημασία και την αξία της εργασίας για το σπίτι, τα κίνητρα των μαθητών τους μπορεί να ενισχυθούν. Συνιστάται η εργασία να γραφτεί στον πίνακα και να παραμείνει εκεί καθ’ όλη τη διάρκεια του μαθήματος (Keane & Heinz, 2019). Μια προτεινόμενη μέθοδος συνίσταται στο να ξεκινούν οι μαθητές τις εργασίες τους λίγο πριν το τέλος του μαθήματος, για να έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν απορίες και ο εκπαιδευτικός να παράσχει διευκρινίσεις, αλλά και βοήθεια όποτε απαιτηθεί. Μάλιστα, οι εργασίες για το σπίτι θα πρέπει να είναι άμεσα συνδεδεμένες με το υλικό που διδάχτηκε στην τάξη. Εάν οι εργασίες είναι διερευνητικές και δε βασίζονται στο υλικό της τάξης, θα πρέπει, οπωσδήποτε, να συνοδεύονται από κατάλληλες διευκρινίσεις (Keane & Heinz, 2019).

Μια ακόμη σημαντική παράμετρος αφορά στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί με τον όγκο εργασιών που αναθέτουν για το σπίτι. Καλό είναι, οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν ιδιαίτερα υπόψη την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται οι εργασίες και να μη δίνουν σωρηδόν ασκήσεις, δίχως να ελέγχουν εάν

αυτές ανταποκρίνονται στο επίπεδο των μαθητών τους. Δεν είναι υπερβολή να σημειωθεί πως πολλές φορές, εξαιτίας του υπερβολικού φόρτου εργασίας, οι μαθητές αδυνατούν να ανταποκριθούν, με αποτέλεσμα τις εργασίες τις ολοκληρώνουν οι γονείς τους, ώστε να δοθεί η εντύπωση στον εκπαιδευτικό ότι ο μαθητής ήταν υπεύθυνος και εργάστηκε σε ό,τι του ανέθεσε ο δάσκαλός του.

Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί έχουν υποχρέωση να μην επιβαρύνουν τους μαθητές με εργασίες που δε στοχεύουν στη συνέχιση της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι αναγκαίο οι εργασίες, που θα ανατίθενται, να είναι μεν λίγες, αλλά να απαιτούν από τους μαθητές σκέψη και προβληματισμό. Είναι, δηλαδή, ωφέλιμο για τους μαθητές να αναλαμβάνουν λίγες αλλά στοχευμένες εργασίες. Άλλωστε, η ποσότητα δε συναρτάται με την ποιότητα. Εναπόκειται στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να κρίνει και να αποφασίσει πόσες εργασίες είναι καλό να δίνονται στους μαθητές για εξάσκηση στο σπίτι τους, ώστε να πετύχουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα, που δεν είναι άλλο από την πληρέστερη και ακριβέστερη οικοδόμηση της γνωστικής και κοινωνικής μάθησης.

Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί πως καλό είναι οι εκπαιδευτικοί να αναθέτουν εργασίες για το σπίτι που προάγουν τη συνεργασία και την κοινωνικοποίηση μεταξύ των μαθητών. Οι από κοινού εργασίες ωφελούν πολλαπλά τους μαθητές, αφού τους αναγκάζουν να συνεργάζονται, μια πρακτική που συμβάλλει στη δημιουργία υγιών προτύπων για την κοινωνία. Σε αυτό το πλαίσιο, ένας καλός μαθητής για να ολοκληρώσει μια εργασία θα συνεργαστεί με έναν πιο αδύναμο μαθητή, με έναν μαθητή που έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση ή με τον άτακτο μαθητή της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο είναι πολύ πιθανό ότι θα προκύψει μια αλληλοκάλυψη, που θα τονώσει το ηθικό όλων των μαθητών. Οι καλοί μαθητές θα αισθάνονται πως βοηθούν τους συμμαθητές τους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, αλλά το κυριότερο ότι και οι μαθητές εκείνοι που πριν αισθάνονταν ότι δεν μπορούν να προσφέρουν κάτι, θα νιώσουν αποδεκτά μέλη της ομάδας, θεωρώντας πως συνέβαλαν στην ολοκλήρωση μιας εργασίας που τους δόθηκε να διεκπεραιώσουν. Ένα επακόλουθο μιας τέτοιας συνεργασίας είναι η μείωση και κάποιου κοινωνικο-οικονομικού χάσματος που ίσως υπάρχει ανάμεσα στους μαθητές. Δηλαδή, μαθητές που δε διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα ή και τον τεχνολογικό εξοπλισμό, που είναι απαραίτητος, δε θα αισθάνονται μειονεκτικά αφού θα έχουν την ευκαιρία να συνεργάζονται με συμμαθητές τους και να ολοκληρώνουν οτιδήποτε τους ζητείται.

Σημαντικό ρόλο στην ανάθεση εργασιών στο σπίτι διαδραματίζει και η ανατροφοδότησή τους. Οι εργασίες θα πρέπει να διορθώνονται άμεσα από τον εκπαιδευτικό, ώστε να παρέχονται επεξηγήσεις όπου αυτό καθίσταται αναγκαίο. Άλλωστε, η εποικοδομητική ενασχόληση με τις εργασίες μπορεί να προσφέρει στον εκπαιδευτικό πολύτιμες γνώσεις, σχετικά με τη σκέψη και τον βαθμό κατανόησης και αντίληψης των μαθητών του.

Χρήσιμο είναι, επίσης, οι μαθητές να κρατούν ένα σημειωματάριο και να σημειώνουν τις υποχρεώσεις που έχουν για το σπίτι, ώστε να είναι ενήμεροι και οι γονείς τους. Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος των γονέων είναι κρίσιμος, όπως και το ενδιαφέρον τους ή μη για την πρόοδο των παιδιών τους. Ωστόσο, δεν αποτελεί εποικοδομητικό στοιχείο

τα παιδιά να έχουν από μικρή ηλικία τους γονείς δίπλα τους, κατά τη διάρκεια του διαβάσματος, καθώς με αυτόν τον τρόπο δεν παίρνουν πρωτοβουλίες, στηρίζονται στη βοήθεια των γονιών τους και δεν επιδιώκουν μόνα τους να βρουν λύση σε κάτι που ενδεχομένως τους δυσκολέψει. Οι γονείς ενδείκνυται να αφήνουν περιθώρια αυτενέργειας στα παιδιά, ώστε αυτά να καταφέρουν, σταδιακά, να γίνουν ανεξάρτητες και αυτόνομες προσωπικότητες

Συμπερασματικά, μπορεί να σημειωθεί ότι η ανάθεση εργασιών στο σπίτι έχει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Το ποια υπερτερούν όμως, έχει, σε μεγάλο βαθμό, άμεση συνάφεια και εξαρτάται από την τακτική του εκπαιδευτικού. Είναι στη δική του ευθύνη η επιλογή εργασιών με στοχευμένη και εξατομικευμένη βάση, καθώς και η αποφυγή μιας μονότονης καθημερινής ρουτίνας.

Τελικά, ας επισημανθεί και η αναγκαιότητα ότι οι δραστηριότητες για το σπίτι θα πρέπει να έχουν έναν σαφή και συγκεκριμένο σκοπό. Μόνο έτσι, οι αναθέσεις εργασιών για το σπίτι θα παροτρύνουν τους μαθητές και θα τους προσφέρουν ευκαιρίες να επανεξετάζουν, να αναθεωρούν, να εμπεδώνουν αλλά και να θέλουν να συνεχίζουν να επεκτείνουν το γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τους κεφάλαιο. Μια τέτοια παρακαταθήκη μπορεί να αποβεί, μακροπρόθεσμα, καθοριστική για την ολοκλήρωση των μαθητών ως κοινωνικών προσωπικοτήτων, για την ομαλή ένταξή τους στον κόσμο των ενηλίκων αλλά και για την τόνωση της αυτοεκτίμησής τους, αφού οι μαθητές θα θεωρούν, ότι ως μέλη της κοινωνίας, είναι χρήσιμοι, ωφέλιμοι και αξίζοντες.

Βιβλιογραφία

Alanne, N., & Macgregor, R. (2007). Homework: The upsides and downsides–towards an effective policy and practice in Australian schools. *Consulta toil,* 2(11), 2013.

American Federation of Teachers (2010). *Assigning Effective Homework. Classroom Tips*. American Federation of Teachers, AFL-CIO. Washington, DC 20001.

Bomarito, A. (2017). *Reclaiming Childhood: Effects of Homework on Elementary Students*. Capstone Projects and Master's Theses. 184.

Brock, C. H., Lapp, D., Flood, J., Fisher, D., & Han, K. T. (2007). Does homework matter? An investigation of teacher perceptions about homework practices for children from nondominant backgrounds. *Urban Education*, 42(4), 349-372.

Buyukalan, S. F., &Altinay, Y. B. (2018). Views of Primary Teachers about Homework (A Qualitative Analysis). *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 152-162.

Child, B. (2013). *Doing homework: The parent's role*. London: Longman.

Clemmitt, M. (2009). Students Under Stress: Do Schools Assign Too Much Homework? In *Issues in K-12 education: Selections from CQ researcher*. SAGE.

Cooper, H. M. (2015*). The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Simon and Schuster.

Davidovitch, N., & Yavich, R. (2017). Views of Students, Parents, and Teachers on Homework in Elementary School. *International Education Studies,* 10(10), 90-108.

Davidovitch, N., Yavich, R., &Druckman, E. (2016). Don't throw out paper and pens yet: On the reading habits of students. *Journal of International Education Research* (JIER), 12(4), 129-144.

Doyle, M. A. E., & Barber, B. S. (1990). *What Research Says to the Teacher: Homework as a Learning Experience*. National Education Association, Washington, DC ERIC Document Reproduction Service No. ED319492.

Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181-193.

Fernández-Alonso, R., Suárez-Álvarez, J., & Muñiz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: personal factors and teaching practices. *Journal of educational psychology*, 107(4), 1075.

Güven, U., & Akçay, A. O. (2019). Trends of Homework in Mathematics: Comparative Research Based on TIMSS Study. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1367-1382.

Hallam, S. (2006). Homework: its uses and abuses. London: *Institute of Education*, 1-10.

Haq, M. N. U., Shakil, A. F., & Din, M. N. U. (2020). Impact of Homework on the Student Academic Performance at Secondary School Level. *Global Social Sciences Review*, 1, 586-595.

Kadodo, W. (2013). Homework: An interface between home and school. Is it a myth or a reality in rural primary schools*? British Journal of Education, Society and Behavioural Science,* 3(4): 304-518.

Kaur, B. (2011). Mathematics homework: A study of three grade eight classrooms in Singapore*. International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(1), 187-206.

Keane, G., & Heinz, M. (2019). Differentiated homework: Impact on student

engagement. *Journal of Practitioner Research*, 4(2), 1.

Kidwell, V. (2004). *Homework*. A.& C Black.

Kohn, A. (2006). *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing*. Da Capo Lifelong Books.

Krashen, S. (2005). The Hard Work Hypothesis: Is Doing Your Homework Enough to Overcome the Effects of Poverty? *Multicultural education*, 12(4), 16.

Kukk, A., Rajalaane, R., Rei, M. L., & Piht, S. (2015). Parents opinions on homework in the II stage of primary school (Estonian example*). Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 134-144.

Latif, E., & Miles, S. (2011). The impact of assignments on academic performance. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 12(3), 1-11.

Letterman, D. (2013). Students perception of Homework Assignments and what influences their ideas. *Journal of College Teaching & Learning* (TLC), 10(2), 113-122.

MacBeath, J., & Turner, M. (1990). *Learning Out of School: Homework, Policy and Practice. A Research Study Commissioned by the Scottish Education Department. Sales and Publications*, Jordanhill College, 76 Southbrae Drive, Glasgow G13 1PP, Scotland, United Kingdom (4 British Pounds).

Matei, S., &Ciasca, L. (2015). Primary Teachers Opinion about Homework. *Acta Didactica Napocensia*, 8(3), 29-36.

Muzenda, D. D., &Chingara, D. R.(2021). Supervision of Homework Activities in Mbire District Primary Schools. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education* (IJHSSE)

Nevo, A. (2008). Principles of education and psychological measurement and evaluation.

Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. the *Journal of Educational research,* 108(3), 204-216.

Nyoni, A. F. (2012). *Do teachers have time for homework*. Harare: Zimbabwe Teachers' Association.

Özenç, M. (2020). What Do the Primary School Teachers Think about Homework? A Phenomenological Study. I*nternational Online Journal of Education and*

Teaching, 8(1), 381-400.

Painter, L. (2003). Homework. *Oxford University Press*.

Paudel, J. (2012). Dealing with homework in English language teaching: A case of Dadeldhura district. *Journal of NELTA,* 17(1-2), 50-60.

Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of advanced academics*, 22(2), 194-218.

Regueiro, B., Suárez, N., Valle, A., Núñez, J. C., & Rosário, P. (2015). Homework Motivation and Engagement throughout Compulsory Education//La motivación e implicación en los deberes escolares a lo largo de la escolaridad obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1).

Saban, A. I. (2016). An Investigation Of The Relationship Between Students' Views On Homework And Their Learning Styles. *European Scientific Journal*, 12(7).

Sadat, S. M. (2015). *Nature and Feature of Homework: Homework procedure in primary classes (Grade one to three) of schools in Takahr province of Afghanistan*. Dissertation, Degree of Master. Karlstad University.

Songsirisak, P., &Jitpranee, J. (2019). Impact of homework assignment on students'learning. *Journal of Education Naresuan University,* 21(2), 1-19.

Suárez, N., Regueiro, B., Epstein, J. L., Piñeiro, I., Díaz, S. M., & Valle, A. (2016). Homework involvement and academic achievement of native and immigrant students. *Frontiers in psychology*, 1517.

Trautwein, U. (2007). The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction,* 17(3), 372-388.

Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., &Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176

Valle Arias, A., Pan López, I., Regueiro Fernández, B., Suárez Fernández, N., Tuero Herrero, E., & Nunes, A. R. (2015). *Predicting approach to homework in primary school students*. Psicothema.

Warton, P. M. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist,* 36(3), 155-165.

Xu, J., & Yuan, R. (2003). Doing homework: Listening to students,'parents,'and teachers' voices in one urban middle school community. *School Community Journal*, 13(2), 25.

Ενίσχυση κοινωνικοσυναισθηματικής, ψυχολογικής και γνωστικής ανάπτυξης

Χριστίνα Κωφίδου, Φιλόλογος-Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, Υποψήφια Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Η ενίσχυση της σωματικής και ψυχικής υγείας ενός ατόμου έχει άμεση σχέση με την απόκτηση και καλλιέργεια των ηθικών αξιών του, την εκδήλωση αλτρουιστικής συμπεριφοράς και ενσυναισθητικών δεξιοτήτων εκ μέρους του, την αύξηση της αυτογνωσίας του και το οδηγούν στην ευεξία και την ευδαιμονία. Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού ξεκινά ήδη από τη βρεφική του ηλικία, ενώ πολύ σημαντική είναι και η γνωστική του ανάπτυξη. Για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες, όπως η θεωρία του Piaget, του Vygotsky και της Επεξεργασίας Πληροφοριών. Για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών, αλλά και την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη έχουν σχεδιαστεί ποικίλα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, δεν πρέπει να παραβλεφθεί και η σημασία των κινήτρων στην αποσαφήνιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και στην εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, ψυχολογική ανάπτυξη, γνωστική ανάπτυξη, θεωρίες κινήτρων, προγράμματα παρέμβασης

Abstract

Enhancing a person’s physical and mental health is directly related to the acquisition and cultivation of his moral values, the manifestation of altruistic behavior and empathetic skills, the increase of his self-knowledge and lead him to well-being and happiness. The socio-emotional development of the child starts from infancy, while its cognitive development is also very important. Various theories have been developed regarding children’s cognitive development, such as the theory of Piaget, Vygotsky and Information Processing. Various prevention and intervention programs have been designed in the school environment to promote the mental health of students, but also their psychosocial development. On the other hand, the importance of motivation in clarifying human behavior and in involving students in the learning process should not be overlooked.

Λέξεις-Κλειδιά: socio-emotional development, psychological development, cognitive development, motivation theories, intervention programs

Κοινωνικοσυναισθηματική, ψυχολογική και γνωστική ανάπτυξη

Η ενίσχυση της σωματικής και ψυχικής υγείας ενός ατόμου έχει άμεση σχέση με την απόκτηση και καλλιέργεια των ηθικών αξιών του, την εκδήλωση αλτρουιστικής

συμπεριφοράς εκ μέρους του, ενσυναισθητικών δεξιοτήτων και την αύξηση της αυτογνωσίας του και το οδηγούν στην ευεξία και την ευδαιμονία (Τσατήρη, 2018).

Ο παραδοσιακός ορισμός της υγείας αναφέρει πως η υγεία είναι η απουσία της αρρώστιας. Σύμφωνα με τον σύγχρονο ορισμό της υγείας, υγεία είναι η κατάσταση πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι η απλή απουσία αρρώστιας ή αναπηρίας (World Health Organization - WHO, 1946).

Ο όρος «ψυχική υγεία» από την άλλη, αναφέρεται «σε μια κατάσταση ευημερίας, κατά την οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις δυνατότητές του, είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα συνηθισμένα άγχη της ζωής, μπορεί να εργάζεται παραγωγικά και αποτελεσματικά και είναι ικανό να προσφέρει στο κοινωνικό του περιβάλλον» (WHO, 2001, όπ. αναφ. στο Τσατήρη, 2018).

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού ξεκινά ήδη από τη βρεφική του ηλικία.

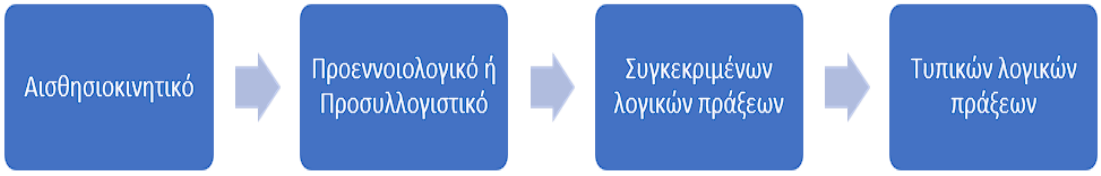
Σύμφωνα με τους Μπιρμπίλη, Κλημάνογλου και Μποσινάκη (2001):

- τα παιδιά χαμογελώντας, κλαίγοντας ή κάνοντας διάφορες κινήσεις πετυχαίνουν τη φροντίδα και την επικοινωνία με το περιβάλλον τους,
- η αλληλεπίδραση μεταξύ βρέφους και γονέων οδηγεί στην προσκόλλησή τους, διαδικασία που συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού: μια στέρεη σχέση του παιδιού με το πρόσωπο προσκόλλησης αποτελεί για το παιδί πηγή υποστήριξης, βεβαιότητας, ασφάλειας και ενθάρρυνσης συναναστροφής με το περιβάλλον του,
- το πρόσωπο στο οποίο προσκολλάται το παιδί είναι συνήθως η μητέρα, μπορεί να είναι όμως και ο πατέρας ή τα αδέρφια του,
- η προσκόλληση του παιδιού με τη μητέρα του έχει ως αποτέλεσμα να αγχώνεται το παιδί όταν συναντά άγνωστα πρόσωπα, αλλά και όταν αποχωρίζεται τη μητέρα του,
- από το 2ο έτος της ζωής του το παιδί αρχίζει να γίνεται πιο αυτόνομο, να εξερευνά το περιβάλλον του, να επιζητά την επιβολή της γνώμης του, ενώ όσο μεγαλώνει μπορεί να γίνεται ανταγωνιστικό και επιθετικό απέναντι στους συνομήλικούς του,
- από το 3ο έτος της ζωής του το παιδί αρχίζει να νιώθει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του, κοινωνικοποιείται περισσότερο, επιδεικνύοντας λιγότερο εγωκεντρισμό και εκφράζοντας αποτελεσματικότερα τα συναισθήματά του λεκτικά,
- η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται και από το παιχνίδι, την τάση ταύτισης του παιδιού με το προσκολληθέν πρόσωπο, τη γλωσσική του ανάπτυξη, από χαρακτηριστικά της οικογένειας στην οποία μεγαλώνει και από τη σχέση του με τους συνομηλίκους του.

Πολύ σημαντική είναι όμως και η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Η Δρεμέτσικα (2018) αναφέρεται στη θεωρία του Piaget, του Vygotsky και της Επεξεργασίας Πληροφοριών αναφορικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Piaget:

- η ανάπτυξη της γνώσης του ατόμου οφείλεται στη συνεχή αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον,
- το παιδί προσθέτει στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά του σχήματα καινούριες εμπειρίες,
- η μάθηση έπεται της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου,
- το περιεχόμενο της μάθησης κάθε ατόμου εξαρτάται από το επίπεδο των νοητικών του ικανοτήτων,
- τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης είναι τέσσερα, το αισθησιοκινητικό, το προεννοιολογικό ή προσυλλογιστικό, το συγκεκριμένων λογικών πράξεων και το τυπικών λογικών πράξεων (Δρεμέτσικα, 2018).



Τα 4 στάδια της γνωστικής ανάπτυξης κατά τον Piaget

Σύμφωνα τώρα με τον Vygotsky:

- η ανάπτυξη σχετίζεται με τη νευροφυσιολογική ανάπτυξη του ατόμου, ενώ η μάθηση αποτελεί τη γνωστική διαδικασία εσωτερίκευσης από το παιδί κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών, στην οποία παίζει σημαντικό ρόλο ο λόγος, η γραφή, η τέχνη και η αρίθμηση,
- το παιδί δύναται να λύσει αινιγματικές καταστάσεις με τη βοήθεια της συμβουλευτικής των έμπειρων προσώπων που το περιβάλλουν (Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης-Scaffolding) (Δρεμέτσικα, 2018).

Σύμφωνα πάλι με τις Προσεγγίσεις Επεξεργασίας Πληροφοριών τα παιδιά ενεργούν όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, δηλαδή εξελίσσονται και αναπτύσσονται γνωστικά όσο μεγαλώνουν, διαχειρίζοντας τις εκάστοτε πληροφορίες όλο και πιο αποτελεσματικά (Δρεμέτσικα, 2018).

Σύμφωνα με την Μπιρμπίλη και τους συνεργάτες της (2001):

- το βρέφος στην αρχή της ζωής του εκφράζεται κλαίγοντας και κάνοντας ήχους ευχαρίστησης,
- από τον 3ο έως τον 12ο μήνα της ζωής του, το βρέφος επαναλαμβάνει τους ήχους που κάνει (ψέλλισμα ή βάβισμα),
- γύρω στο 12ο μήνα της ζωής του το παιδί αρχίζει να μιλάει και μέχρι το 18ο μήνα χρησιμοποιεί συγκριτικό λόγο (λέει μία λεξούλα, εννοώντας ολόκληρη πρόταση),
- από το 18ο μήνα της ζωής του το παιδί και μέχρι το 2ο έτος, αρχίζει να χρησιμοποιεί τηλεγραφικό λόγο (λέει 2-3 λεξούλες, εννοώντας ολόκληρη πρόταση),

- από το 2ο έτος της ζωής του το παιδί και μέχρι το 4ο έτος, αρχίζει να έχει πιο πλούσιο λεξιλόγιο, αλλά και να χρησιμοποιεί ορθά γραμματικές και συντακτικές δομές,
- είναι καίρια η παροχή πλούσιων ερεθισμάτων στα παιδιά, προκειμένου να αναπτυχθούν ομαλά γλωσσικά,
- σε ορισμένα παιδιά εμφανίζονται γλωσσικές δυσκολίες, όπως η δυσλαλία, η εκλεκτική αλαλία, η καθυστέρηση της ομιλίας και η βραδυγλωσσία.

Η έννοια των κινήτρων

Καθόλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, είναι πολύ σημαντική η δημιουργία κινήτρων. Η παρώθηση/το κίνητρο είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στο χώρο της ψυχολογίας (Zhang, 2021), μία θεωρητική έννοια που χρησιμοποιείται για την αποσαφήνιση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της οποίας η κατοχή επηρεάζει την εμπλοκή και συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Gopalan, Bakar, Zulkifli, Alwi & Mat, 2017).

Οι σημαντικότερες θεωρίες κινήτρων στην εκπαίδευση είναι οι εξής:

- οι Συμπεριφορικές θεωρίες κινήτρων
- η Θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας
- η Θεωρία της επίτευξης στόχων
- η Θεωρία της προσδοκίας για τα κίνητρα
- η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Αθανασοπούλου, 2010).

Σύμφωνα με τις Συμπεριφορικές θεωρίες κινήτρων:

- το περιβάλλον και τα ερεθίσματα που λαμβάνει από αυτό το άτομο, καθοδηγούν την ανάπτυξη του ατόμου,
- τα κίνητρα διακρίνονται σε εσωτερικά (η παρώθηση πηγάζει από το ίδιο το άτομο) και εξωτερικά (η παρώθηση πηγάζει από εξωτερικούς παράγοντες),
- η τιμωρία περιορίζει τις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών, αλλά δεν τις εξουδετερώνει,
- οι αμοιβές συνίστανται να λειτουργούν ως θετικοί ενισχυτές της μάθησης,
- προτείνεται ο έπαινος να χρησιμοποιείται αποτελεσματικά και με προϋποθέσεις (Αθανασοπούλου, 2010).

Η Θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας:

- εστιάζει στην αντίληψη που έχει ένα άτομο να οργανώνει και να εκτελεί επιτυχημένα και αποτελεσματικά μια δραστηριότητα,
- πρεσβεύει πως μαθητές με θετική αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο αυτορρυθμιζόμενοι, επίμονοι, λιγότερο αγχωμένοι, χρησιμοποιούν αποτελεσματικές μαθησιακές στρατηγικές, αλλά και μεταγνωστικές στρατηγικές, έχουν υψηλούς στόχους, νιώθουν πως ελέγχουν τη μάθησή τους (Αθανασοπούλου, 2010).

Η Θεωρία επίτευξης στόχων:

- θεωρεί σημαντική την επίτευξη στόχων εκ μέρους των ατόμων, δηλαδή σύνθετων επιδιώξεων που απαιτούν εμμονή και προσπάθεια,
- πρεσβεύει πως ο εαυτός παίζει θεμελιώδη ρόλο στην επίτευξη στόχων,
- διακρίνει τους στόχους σε 3 είδη: στόχοι μάθησης (οι μαθητές επιδιώκουν να αποκτήσουν γνώσεις, να αυτοβελτιωθούν), στόχοι απόδοσης (οι μαθητές επιθυμούν να επιτύχουν υψηλές βαθμολογίες και αναγνώριση από το περιβάλλον τους), στόχοι κοινωνικοί (οι μαθητές επιδιώκουν την επιτυχία για να ευχαριστήσουν-ικανοποιήσουν τους γονείς, εκπαιδευτικούς ή συμμαθητές τους) (Αθανασοπούλου, 2010).

Η Θεωρία της προσδοκίας για τα κίνητρα:

- υποστηρίζει πως τα κίνητρα των ανθρώπων συνδέονται με τις προσδοκίες τους για την άντληση αμοιβών (Wigfield, 1994, όπ. αναφ. στο Αθανασοπούλου, 2010) και το μοντέλο προσδοκίας-αξίας,
- πρεσβεύει πως τα κίνητρα σχετίζονται με το γινόμενο της εκτίμησης των ατόμων ως προς την πιθανότητα επιτυχίας τους και της αξίας που αποδίδουν στην επιτυχία, δηλ. Κίνητρο (M)=Αντιλαμβανόμενη πιθανότητα επιτυχίας (Ps) X Κινητοποιητική αξία επιτυχίας (Ls), (Αθανασοπούλου, 2010).

Η Θεωρία του αυτοπροσδιορισμού:

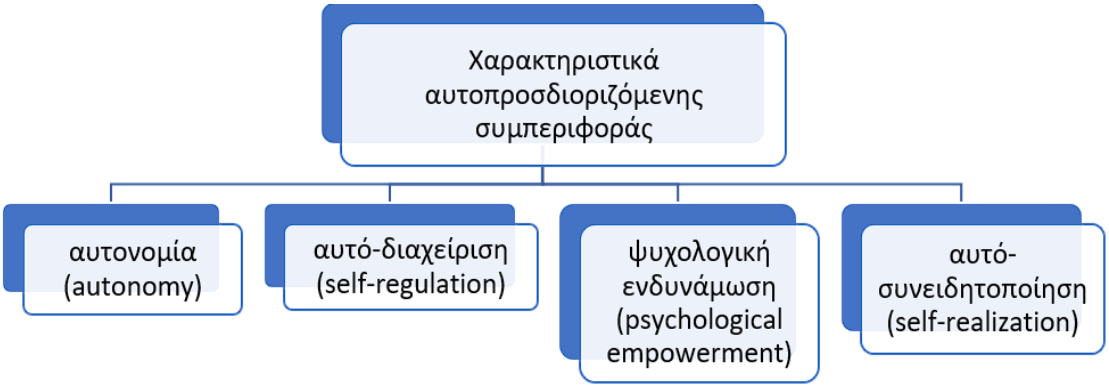
η οποία πρεσβεύει ότι το άτομο πρέπει να αυτοπροσδιορίζεται και έχει εφαρμογή σε όλα εκπαιδευτικά πλαίσια και για όλα τα άτομα, τυπικής ή μη τυπικής ανάπτυξης.

Συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού αποτελούν:

- οι δεξιότητες λήψης αποφάσεων και επιλογών (choice/decision making skills),
- οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (problem-solving skills),
- οι δεξιότητες καθορισμού και επίτευξης στόχων (goal-setting and attainment skills),
- ο εσωτερικός τόπος ελέγχου (internal locus of control),
- η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy),
- η προσδοκία για το αποτέλεσμα (outcome expectancy) και
- η αυτογνωσία (self-knowledge) (Wehmeyer, Kelchner, & Richards, 1996).

Μια συμπεριφορά για να χαρακτηριστεί αυτοπροσδιοριζόμενη πρέπει να διακατέχεται από 4 χαρακτηριστικά:

- αυτονομία (autonomy),
- αυτό-διαχείριση (self-regulation),
- ψυχολογική ενδυνάμωση (psychological empowerment) και
- αυτό-συνειδητοποίηση (self-realization) (Ginevra et al., 2013· Wehmeyer, 2014· Wehmeyer & Abery, 2013· Wehmeyer & Schwartz, 1997· Wehmeyer et al., 1996).



Προγράμματα Παρέμβασης

Για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών, αλλά και την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη έχουν σχεδιαστεί ποικίλα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον, τα οποία βασίζονται στα παρακάτω θεωρητικά πλαίσια (Τσατήρη, 2018, σελ. 1143):

- *Συστημική προσέγγιση (Bassioti, Katsioti & Giotsa, 2014· Giotsa & Touloumakos, 2014· Κεκές, 2011· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013· Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000· Satir, 1989· Χατζηχρήστου, 2011)*
- *Συναισθηματική νοημοσύνη και συναισθηματική αγωγή (Goleman, 2011·Gottman, 1997· Hooven, Gottman & Katz, 1995) και*
- *Κοινωνική Παιδαγωγική (Eichsteller & Holthoff, 2012· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).*

Πίνακας 1: Θεματικές προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης στο σχολικό περιβάλλον.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
ΘΕΜΑΤΙΚΗ 1: **Αναγνώριση των συναισθημάτων μας και καλλιέργεια της ενσυναίσθησης**	Φορώντας γυαλιά (Παπαμιχαήλ, 2013: 63)
ΘΕΜΑΤΙΚΗ 2: **Εξοικείωση των μαθητών με τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης για την επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης**	Τα έξι σκεπτόμενα καπέλα (De Bono, 1985)

ΘΕΜΑΤΙΚΗ 3: **Διαχείριση δυσκολιών, αντιμετώπιση διλημματικών καταστάσεων και καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης και συλλογικής λήψης αποφάσεων**	Κάτι από την πατρίδα (Νομικού, Ορφανίδου & Χολέβα, 2014: 65)
ΘΕΜΑΤΙΚΗ 4: **Διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων και ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας**	Πρόβλημα δε σε φοβάμαι (Χατζηχρήστου, 2011α)
ΘΕΜΑΤΙΚΗ 5: **Αναγνώριση και προαγωγή των αξιών, προσδιορισμός της ταυτότητας του εαυτού (αυτογνωσία)**	Ταυτότητα, πολυμορφία και κοινές αξίες (Νομικού, Ορφανίδου & Χολέβα, 2014: 39)
ΘΕΜΑΤΙΚΗ 6: **Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης**	Τα δώρα της τάξης (Χατζηχρήστου, 2011α)
ΘΕΜΑΤΙΚΗ 7: **Αναγνώριση και μεταβολή στερεοτυπικών αντιλήψεων**	Όλοι έχουμε προκαταλήψεις (Gollob & Krapf, 2008: 42)

Πηγή: Τσατήρη, Μ. (2018). Ηθικές αξίες και προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας: Μια εκπαιδευτική πρόταση για την ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας των μαθητών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8,* 1138-1151, σελ. 1144. https://doi.org/10.12681/edusc.2804

Οι Μπεαζίδου και Μπότσογλου (2016) παρουσίασαν το πρόγραμμα “play with me”, που στόχο έχει την καλλιέργεια της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας και, ειδικότερα, των παιδιών που αναπτύσσουν προβλήματα συμπεριφοράς και αντικοινωνικές συμπεριφορές και, συνεπώς, απομονώνονται από την ομάδα ομηλίκων τους. Ενώ άλλα προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων βασίζονται και εστιάζουν στο παιδί που εμφανίζει την προβληματική συμπεριφορά, η διαφοροποίηση του “play with me” είναι πως δίνει έμφαση στην ομάδα συνομηλίκων από την οποία πλαισιώνεται το παιδί με την αντικοινωνική συμπεριφορά, καθώς μέσα από τη συνδιαλλαγή του παιδιού με τους συνομηλίκους του σχηματίζονται φιλίες, μαθαίνονται συνεργατικές συμπεριφορές και ενσωματώνεται το παιδί με την αποκλίνουσα συμπεριφορά (Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 2016).

Πίνακας 2: Οι φάσεις του προγράμματος "play with me"

Ενότητες	Α' φάση προγράμματος ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ
1	Καθορισμός ομάδων. Αρχικά τα παιδιά λειτουργούν ως ζευγάρια και σταδιακά ενώνονται ζευγάρια παιδιών και δημιουργούν ομάδες. Ασκήσεις εμπιστοσύνης. Γίνεται συμβόλαιο με τους όρους συμμετοχής των παιδιών στις ομάδες. Τα παιδιά σταδιακά εκπαιδεύονται να είναι διαμεσολαβητές.
2	Το κάθε παιδί εργάζεται ομαδικά με τους συμμαθητές του/της και επισημαίνονται τα προβλήματα στη λειτουργία των ομάδων. Μαθαίνει να περιμένει τη σειρά του, να κατανοεί τις συνέπειες των πράξεων.
3	Μαθαίνει να συζητά, να ακούει με προσοχή τους συμμαθητές του και να λέει την άποψή του και να βάζει ομαδικούς στόχους.
4	Μαθαίνει να αυτορυθμίζεται και να ελέγχει τα συναισθήματά του π.χ. να χαίρεται όταν τους πετυχαίνει τους στόχους αλλά να μην θυμώνει όταν δεν τους καταφέρνει. Με τη βοήθεια των διαμεσολαβητών δίνεται λύση στις αψιμαχίες. Διδάσκονται ρουτίνες σκέψης.
5	Μαθαίνει να εκτιμά την προσπάθεια των άλλων -σεβασμό.
6	Μαθαίνει να προσφέρει βοήθεια αλλά, και να ζητάει βοήθεια.
7	Το κάθε παιδί Μαθαίνει για την υπευθυνότητα. Είναι μέλος της ομάδας.

Ενότητες	Β' φάση προγράμματος ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΚΑΝΟΝΕΣ
8	Βοηθάμε τα παιδιά που δεν έχουν την ικανότητα να συμμετέχουν σε κοινωνικό παιχνίδι. Τα παροτρύνουμε να γίνουν παρατηρητές του παιχνιδιού των άλλων παιδιών, στη συνέχεια να παίζουν παράλληλα με άλλα παιδιά το ίδιο παιχνίδι, και σταδιακά να ενταχθούν σε ένα κοινωνικό συμμετοχικό παιχνίδι και τέλος σε συνεργατικό με κανόνες.
9	Τα παιδιά μαθαίνουν να προσεγγίζουν μία «παρέα», μαθαίνουν να παίζουν, οργανώνονται ομαδικά παιχνίδια με συγκεκριμένο σχέδιο, δράση και στόχο.
10	Μαθαίνουν να προστατεύουν τους κανόνες του παιχνιδιού.
11	Μαθαίνουν να διαπραγματεύονται.

Ενότητες	Γ' φάση προγράμματος ΕΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΦΙΛΙΑΣ - ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΦΙΛΙΑΣ
12	Αν όλα τα παιδιά δεν έχουν κάποιο φίλο βοηθάμε με δραστηριότητες για να βρούνε όλοι έναν φίλο. Π.χ. «Αυτή την εβδομάδα θα έχω φίλο τον/την……» κάνουν πράγματα μαζί και ξεχωρίζουν από ένα σηματάκι που δείχνει πως είναι φίλοι.
13	Εκφράζει με διάφορους τρόπους τα συναισθήματά του π.χ νοιώθει ευχάριστα που είναι με το φίλο του και το εκφράζει με μία ζωγραφιά.
14	ΜΜαθαίνει να υποστηρίζει το φίλο του, του δανείζει διάφορα αντικείμενα μοιράζεται μαζί τους παιχνίδια, υλικά, τον βοηθά, τον υπερασπίζεται.
15	Δέχεται τα ενδιαφέροντα και αυτά που κάνουν οι φίλοι του/της, κι ας είναι διαφορετικός στην εμφάνιση, στην σκέψη κλπ.
16	Οργανώνει συναντήσεις με τον φίλο του, τον προσκαλεί και δέχεται προσκλήσεις - οι γονείς συμμετέχουν σε αυτή την προσπάθεια.
17	Μαθαίνει πότε και πώς να ζητήσει συγνώμη.
18	Μαθαίνει να λέει ευχαριστώ, παρακαλώ να κάνει και να ανταποδίδει στις φιλοφρονήσεις.
19	Γνωρίζει πώς να κάνει αλλά και πώς να δέχεται κριτική.
20	Στο τέλος του προγράμματος το κάθε παιδί έχει τουλάχιστο έναν «στενό» φίλο.

Πηγή: Μπεαζίδου, Ε., & Μπότσογλου, Κ. (2016). Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος "play with me". *Επιστημονική Επετηρίδα*

Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9(1), 155-181, σσ. 170-171. https://doi.org/10.12681/jret.9109

Ελάχιστα πάντως είναι τα προγράμματα που εστιάζουν στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών στον ελληνικό χώρο, όπως το Πρόγραμμα:

1. Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο «Βήματα για τη ζωή»,
2. «Προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στην πρώτη παιδική ηλικία σε δομές παιδικής φροντίδας και εκπαίδευσης» (σύντομος τίτλος «2με6»),
3. «Διαπροσωπικές σχέσεις από το Εγώ στο Εμείς – ΙΙΙ». (Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 2016)

Η ένδεια ύπαρξης προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, καθιστά ακόμα πιο σημαντική την ύπαρξή τους, ειδικά σε μια εποχή που είναι έντονα τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Athanasopoulou, M. (2010). Ta kinitra ton paidion proscholikis ilikias gia mathisi (Metaptychiaki ergasia). Panepistimio Patron. http://hdl.handle.net/10889/3827

Dremetsika, V. (2018). Sygkliseis kai apokliseis ton theorion ton Piaget, Vygotsky kai epexergasias pliroforion schetika me ti gnostiki anaptyxi ton paidion. In G. Papadatos, A. Bastea & G. Koumentos (Eds.), *8th Panellinio synedrio epistimon ekpaidefsis. Ekpaidefsi charismatikon atomon stin Ellada. Ideologikes-Politikes-Psychologikes-Paidagogikes proypotheseis ekpaidefsis charismatikon atomon, Athina 14-17 June* (pp. 222-235). Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. https://doi.org/10.12681/edusc.2670

Ginevra, C., Nota, L., Soresi, S., Shogren, K., Wehmeyer, M. L., & Little, T. D. (2013). A cross-cultural comparison of the self-determination construct in Italian and American adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth.* https://doi.org/10.1080/02673843.2013.808159

Gopalan, V., Bakar, J. A. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A., & Mat, R. C. (2017). A review of the motivation theories in learning. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Applied Science and Technology 2017 (ICAST'17), AIP Conference Proceedings, 1891,* 020043-1–020043-7. https://doi.org/10.1063/1.5005376

Beazidou, E., & Botsoglou, K. (2016). Paidagogikes praktikes kai methodologikes protaseis gia tin enischysi tis koinonikotitas ton paidion proscholikis ilikias. Efarmogi tou programmatos "play with me". *Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon Panepistimiou Ioanninon, 9*(1), 155-181. https://doi.org/10.12681/jret.9109

Birmpili, M., Klimanoglou, S., & Bosinaki, I. (2001). *Vrefokomia*. Athina: Institouto Technologias Ypologiston & Ekdoseon «Diofantos» http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5272/24-0223-02_Vrefokomia_G-EPAL_Vivlio-Mathiti/

Tsatiri, M. (2018). Ithikes axies kai proagogi tis somatikis kai psychikis ygeias: Mia ekpaideftiki protasi gia tin enischysi tis psychikis evexias ton mathiton. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis, 8,* 1138-1151. https://doi.org/10.12681/edusc.2804

Wehmeyer, M. L. (2014). Self-determination: A family affair. *Family Relations, 63,* 178–184.

Wehmeyer, M. L., & Abery, B. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51*(5), 399–411.

Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63*(2), 245–255.

Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 100*(6), 632–642.

World Health Organization (WHO). (1946). *International health conference*. New York.

Zhang, Y. M. (2021). Research on motivation theory and enlightenment to teaching. *Open Journal of Social Sciences, 9*, 476-483. https://doi.org/10.4236/jss.2021.92031

Η σχολική ετοιμότητα: Σημαντικός παράγοντας για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό

Dr Αθανασία Χρονοπούλου
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελοποννήσου

Περίληψη

Η μετάβαση (το πέρασμα) του νηπίου από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο καθορίζεται ως μια από τις κρισιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας. Αποτελεί ένα πέρασμα καθοριστικό για την πνευματική ολοκλήρωση και επιτυχία του παιδιού, καθώς επηρεάζει τόσο τη μελλοντική ανταπόκριση του παιδιού σε μεταβάσεις όσο και την ευρύτερη πρόοδό του στο σχολείο. Η περίοδος αυτή μαρτυρεί ιδιαίτερα έντονες μεταβολές τόσο στην προσωπικότητα του παιδιού όσο και στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, υποβάλλοντας το παιδί σε μια ποικιλία αλλαγών και απαιτήσεων, γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών, στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί βάσει προκαθορισμένων προδιαγραφών. Αυτό συμβαίνει διότι αυτές οι δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες, εμφανίζουν μεγάλες διαφορές λόγω και των διαφορετικών επιδιωκόμενων σκοπών, όπως και του διαφορετικού τρόπου οργανώσεών τους. Μάλιστα, ως κοινωνική εμπειρία, βιώνεται από έναν μεγάλο αριθμό ατόμων που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τα παιδιά που μεταβαίνουν στο δημοτικό σχολείο και εξαρτάται από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Στην παρούσα εργασία θα επισημανθούν οι παράγοντες που επιδρούν στην ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, τα μοντέλα μετάβασης και οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για το αρμονικό πέρασμα των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: ομαλή μετάβαση, παράγοντες, προϋποθέσεις, μοντέλα μετάβασης

School readiness: An important factor for the transition from kindergarten to primary school

Dr Athanasia Chronopoulou
Coordinator of Teachers' Educational Work, PE.K.ES. Peloponnese

Summary

The transition (transition) of the infant from kindergarten to primary school is defined as one of the most critical periods of childhood. It is a crucial step for the intellectual completion and success of the child, as it affects both the future response of the child to transitions and his wider progress in school. This period witnesses particularly intense changes in the child's personality as well as in the family and social environment, subjecting the child to a variety of changes and demands, cognitive, emotional, social, to which he is called to respond based on predetermined specifications. This is because these two levels of education show great differences due to the different goals pursued, as well as the different way of organizing them. In fact, as a social experience, it is

experienced by a large number of people who are directly or indirectly connected to the children who go to primary school and it depends on the interactions between them. In the present work, the factors that affect the smooth transition of children to primary school, the transition models and the conditions required for the harmonious transition of children from kindergarten to primary school will be identified.

Key-words: smooth transition, factors, conditions, transition models

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου της μετάβασης, στην επιστήμη της ψυχολογίας, χαρακτηρίζεται ως το «πέρασμα» από έναν «γνωστό» σε έναν «άγνωστο κόσμο» που εμπεριέχει σύνθετες και διαδοχικές διαδικασίες αλλαγών που επιδρούν στο συνολικό φάσμα της ατομικής και κοινωνικής ζωής του παιδιού. Όλα τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με πάρα πολλές εκπαιδευτικές μεταβάσεις, αλληλένδετες πάντοτε με τις μεταβάσεις της ζωής και αυτές συνήθως συνοδεύονται από σημαντικές αλλαγές, όπως διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, διαφορετικές ομάδες συνομηλίκων, διαφορετικοί ρόλοι, ελπίδες, προσδοκίες και φόβοι, «φάσεις», «στάδια», «καθηλώσεις» και «παλινδρομήσεις», δηλαδή σημεία προσανατολισμού μέσα στο χώρο-χρόνο (Gourgiotou E., 2014). Ο όρος της μετάβασης κρίνεται ως πολυσήμαντος, πολυδιάστατος και αλληλεπιδρά με πολλούς παράγοντες, ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο, τη φύση της προσαρμογής που απαιτείται και τον ρόλο όσων εμπλέκονται και διαμορφώνουν τη δική τους μετάβαση (Gourgiotou E. & Klotsotiras D., 2018). Ειδικά, η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο σηματοδοτεί ένα νέο και σημαντικό στάδιο εξέλιξης τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και της οικογένειάς του και γι' αυτό ορίζεται ως μια από τις κρισιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας (Koptsis A. & Nakou A.).

Επιπλέον, αρχικά στη σχετική βιβλιογραφία, εμφανίζεται η έννοια της «σχολικής ωριμότητας» ενώ έπεται η «σχολική ικανότητα», η οποία έχει πιο διευρυμένο περιεχόμενο από την προηγούμενη και συχνά αντικαθίσταται από την έννοια της «σχολικής ετοιμότητας» (Aridi-Pavlidi I., 2011). Με τον όρο « σχολική ετοιμότητα», εννοούνται παράλληλα με τις γνωστικές ικανότητες, η σπουδαιότητα παραγόντων όπως η συναισθηματική ανάπτυξη, η σωματική ανάπτυξη, η κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, δηλαδή ικανότητες που σχετίζονται άμεσα με τις περιβαλλοντικές επιδράσεις (Kagan S., 2003). Σύγχρονοι ερευνητές αποδέχονται ότι ο βιολογικός παράγοντας παίζει σημαντικό ρόλο στην ωρίμανση και στην απόκτηση της μαθησιακής ετοιμότητας, αλλά δεν είναι ο βασικός παράγοντας, δηλαδή η ετοιμότητα για μάθηση δεν είναι μόνο θέμα βιολογικής ωρίμανσης, αλλά εξαρτάται ουσιαστικά από τον πλούτο ή τη στέρηση περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, οικογενειακών και σχολικών, καθώς και από την προσχολική εξάσκηση (Koutsouvanou E., 1992). Συνεπώς, η ετοιμότητα του παιδιού για τη μάθηση και την κοινωνική του προσαρμογή έχει βασική σημασία για τη μετέπειτα μαθησιακή του καριέρα, διότι το επίπεδο ανάπτυξής της είναι πιθανό να επιδράσει αποφασιστικά σε ολόκληρη την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού και την επιτυχία του στη ζωή

(Koutsouvanou E., 1992). Μαθητές/τριες που εγγράφονται στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου και δεν έχουν αναπτύξει σχολική ετοιμότητα, είναι πολύ πιθανό να αποτύχουν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις του σχολείου και να προστεθούν στη στρατιά των λειτουργικά αναλφάβητων μη εγγραμματισμένων ατόμων (Matsagouras H., 2007). Συνεπώς, η σχολική ετοιμότητα επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία και υποχρεούται να υποστηριχτεί με κατάλληλα δομημένα διδακτικά προγράμματα.

Γενικά, οι εκπαιδευτικές μεταβάσεις, κυρίως από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, θεωρούνται πρόκληση για τα παιδιά γιατί τους παρέχεται η δυνατότητα να μεγαλώσουν και να γίνουν πιο ευέλικτα και ευπροσάρμοστα στις αλλαγές, ενώ διευκολύνεται η συνέχεια ανάμεσα στη ζωή και στη μόρφωση (Gourgiotou E., 2012). Η σημαντική σπουδαιότητά τους έγκειται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη μετάβαση δύναται να αποτελέσει πρόγευση επόμενων μεταβάσεων και να αποτελέσει καθοριστική επίδραση στην προσαρμοστικότητα και στην ικανότητα του παιδιού για επιτυχή αντιμετώπιση των προκλήσεων (Tokmakidou E., 2010). Επιπλέον, η αναθεώρηση του παρελθόντος που επιφέρει η σχέση του με το εκάστοτε νέο μαθησιακό περιβάλλον, προκαλεί σύγχυση στις αναπαραστάσεις που έχει ήδη για τον εαυτό του, τους άλλους και το περιβάλλον του, όπως επίσης και την εικόνα για την ίδια τη δυναμική της ζωής, συνεπώς, για να μυηθεί στο νέο μαθησιακό και πολιτιστικό του περιβάλλον χρειάζεται να επαναδιαπραγματευτεί, να αναδομήσει και να επανερμηνεύσει την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης (Gourgiotou E., 2014).

Μοντέλα μετάβασης

Από τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα επισημάνθηκε έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για το θέμα της σχολικής μετάβασης και ετοιμότητας και διερευνήθηκαν οι παράγοντες που καθιστούν τα παιδιά «νοητικά προετοιμασμένα» για τη σχολική τους επιτυχία. Έτσι ανακαλύφθηκαν τα μοντέλα μετάβασης:

- Το *μοντέλο επίδρασης των χαρακτηριστικών του παιδιού ή μοντέλο ετοιμότητας ή μοντέλο ωρίμανσης, ή μοντέλο ικανοτήτων*: αποτελεί το μοντέλο που εφαρμόζεται μέχρι σήμερα διεθνώς, ορίζει τη μετάβαση ως ένα περιορισμένο χρονικό γεγονός (το τέλος της φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο) και προσδιορίζει ως σημαντικούς παράγοντες για την ομαλή προσαρμογή του νηπίου στο δημοτικό σχολείο, αυτούς που σχετίζονται μόνο με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού και τις γνωστικές και ακαδημαϊκές του δεξιότητες, όπως η χαμηλή κοινωνική θέση, η γνωστική ετοιμότητα και η ευφυΐα, οι γλωσσικές ικανότητες, το γένος, η εθνικότητα και η ιδιοσυγκρασία του παιδιού (Rimm-Kaufman S. E. & Pianta C.R., 2000).
- Το *μοντέλο της οικοσυστημικής θεώρησης:* αποδέχεται τις άμεσες καθώς και τις έμμεσες και δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των πλαισίων στη μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Rimm Kaufman S. E. & Pianta C.R., 2000). Αναφέρεται στο σύνολο τον παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση και την ανάπτυξη ενός παιδιού, όπως το σχολείο, την τοπική κοινότητα, την

οικογένεια οι οποίοι αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυνδέονται κατά τη διάρκεια της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό (Gourgiotou E., 2010). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η μετάβαση περιλαμβάνει όλες εκείνες τις στρατηγικές και διαδικασίες που στοχεύουν α) τη διασφάλιση της ομαλής εισόδου και προσαρμογής των νηπίων στο δημοτικό σχολείο, β) την παροχή συνέχειας μέσα από δραστηριότητες που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ σπιτιού νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου και γ) τη σύνδεση της ανάπτυξης του παιδιού με τις κοινωνικές υπηρεσίες, τις υπηρεσίες γονεϊκής υποστήριξης και του συστήματος προσχολικής εκπαίδευσης (Koptsis A. & Nakou A.).

Προϋποθέσεις για την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο

Η ομαλή μετάβαση του παιδιού στις βαθμίδες εκπαίδευσης δεν αποσκοπεί μόνο στην ακαδημαϊκή του επιτυχία, αλλά στην κοινωνική και συναισθηματική του επάρκεια, άρα είναι σημαντικό να υλοποιηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά να έχουν μια θετική άποψη για το σχολείο (Kalitsari St., 2020). Συνεπώς, απαιτείται η υλοποίηση κατάλληλων ενεργειών πριν από την εισαγωγή των μαθητών στην πρώτη τάξη με σκοπό την πρόληψη της ενδεχόμενης αποτυχίας και την επίτευξη της κατάλληλης προετοιμασίας των παιδιών σε σχέση με τις αλλαγές που πρόκειται να βιώσουν (Korosis K., 2002). Γενικά, υφίστανται πολλοί παράγοντες που επιδρούν στην είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, όπως οι προσδοκίες για το νέο περιβάλλον όσον αφορά το πρόγραμμά του, οι ώρες παραμονής, η πειθαρχία, το μέγεθος της τάξης, οι εμπειρίες και οι δεξιότητες των παιδιών, οι προσδοκίες των γονιών, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές και την οικογένεια (Rimm-Kaufman S.E., Pianta R.C. & Cox M.J., 2000). Μάλιστα, η συνέχεια και η σταθερότητα στους προτεινόμενους παιδαγωγικούς σκοπούς και η συμφωνία νηπιαγωγείου, δημοτικού και γονέων στις βασικές θέσεις αγωγής χαρακτηρίστηκε ότι μειώνει τα ρήγματα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο (Sakelariou M., 2011). Συγκεκριμένα, θεωρείται σημαντικό να υπάρχει συνέχεια και εξέλιξη στις εμπειρίες μάθησης που βιώνουν τα παιδιά και να υπερασπιστεί η σύνδεση μεταξύ των σκοπών, των στόχων του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου με εκείνους του δημοτικού σχολείου (Kalitsari St., 2020). Επιπλέον, το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο οφείλουν να βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει τις βασικές δεξιότητες που θα του επιτρέπουν να αντιμετωπίζει επιτυχώς τις δυσκολίες που δημιουργεί η μεταξύ τους «ασυνέχεια» (Vrinioti K., 1999).

Η σχέση δασκάλου-μαθητή μπορεί να προφυλάξει τα παιδιά με δυσμενείς εμπειρίες με τους σημαντικούς άλλους από αρνητικά αναπτυξιακά αποτελέσματα (Birch S.& Ladd G., 1997), διότι μια ασφαλής σχέση με τον δάσκαλο προάγει στο παιδί την ενεργητική εξερεύνηση του περιβάλλοντος, τη θετική επίδραση και τις κοινωνικά επαρκείς αλληλεπιδράσεις με τους άλλους, ενώ τα παιδιά με ανασφαλείς σχέσεις με τους δασκάλους αποσπούν λιγότερη επαφή με αυτούς, εκφράζουν περισσότερο θυμό και λιγότερες θετικές αντιδράσεις και από τους δασκάλους και από τους συνομηλίκους, επιδεικνύουν λιγότερη σχολική εμπλοκή και περισσότερα προβλήματα μάθησης (Hughes J. N., Cavell T. A., & Jackson T., 1999).

Προτείνονται τρεις ποιοτικά ξεχωριστές πλευρές της σχέσης δασκάλου-μαθητή οι οποίες σχετίζονται με την περισσότερη ή λιγότερη εμπλοκή των παιδιών στα σχολικά πράγματα :

- η *εγγύτητα* περικλείει τον βαθμό της ζεστασιάς και ανοιχτής επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ δασκάλου και μαθητή και μπορεί να λειτουργεί ως υποστήριξη για τα μικρά παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή οι ζεστές και υποστηρικτικές σχέσεις, που χαρακτηρίζονται από ανοιχτή επικοινωνία, εμπιστοσύνη, εμπλοκή και θετική ανταπόκριση, επιδρούν αφενός στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς του επιτρέπουν να απορροφά γνώση μέσα σε ένα περιβάλλον ζεστό και «ανοιχτό» σε γνωστικά λάθη, αφετέρου στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς το εφοδιάζουν με την ασφάλεια που απαιτείται για να προσεγγίσει και να εξερευνήσει καινούριες καταστάσεις (Murray C. & Greenberg M. T., 2000).
- η *εξάρτηση* αναφέρεται σε κτητικές συμπεριφορές του παιδιού, που είναι ενδεικτικές της υπερεμπιστοσύνης στον δάσκαλο ως πηγή υποστήριξης και έχει αρνητικές αναπτυξιακές συνέπειες για το παιδί, εφόσον δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ευθύνες για την προσωπική του πορεία στη σχολική του ζωή, αντίθετα αφήνεται στις κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού, ανεξάρτητα από προσωπικές ανάγκες και επιθυμίες (Birch S. & Land G., 1997).
- *οι συγκρουσιακές σχέσεις* χαρακτηρίζονται από ασύμφωνες αλληλεπιδράσεις και έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή, με αποτέλεσμα αυτές οι δυσκολίες στη σχέση δασκάλου-μαθητή να καλλιεργούν αρνητικά συναισθήματα θυμού ή άγχους στα παιδιά, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε ματαίωση, απόσυρση και σχολική άρνηση, ακόμη και σε μειωμένη ακαδημαϊκή απόδοση ή πραγμάτωση (Birch S.& Land G., 1997).

Η σταθερή συνεργασία οικογένειας-σχολικής μονάδας και η ενημέρωση για το μαθησιακό προφίλ των νηπίων βοηθά τη μονάδα υποδοχής να σχεδιάσει πρακτικές παρέμβασης, ώστε η οικογένεια αντιλαμβανόμενη την ενότητα, τη συνέχεια και τη συνεργασία να νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια, ενώ τα νήπια να νιώθουν αυτοπεποίθηση και να ενισχύεται η αυτοεικόνα τους (Sakelariou M., et al). Αναγνωρίζεται ως πολύ σημαντική πρακτική η ανταλλαγή επισκέψεων ανάμεσα στις δύο σχολικές μονάδες για τα παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες, διότι στο πρόγραμμα μετάβασης η μονάδα αφετηρίας φέρει μεγάλο ποσοστό ευθύνης. Συγκεκριμένα, καταγράφει τις προσδοκίες, τους φόβους, τις προκαταλήψεις, προσπαθεί να φέρει τα παιδιά σε επαφή με την πραγματικότητα, μελετά τις εντυπώσεις και τις αλλαγές στη στάση τους, παρουσιάζεται, συστήνεται, επιδιώκοντας να αποδιώξει την ανασφάλεια και να δημιουργήσει προσδοκίες (Sakelariou M., et al).

Επιπλέον σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν ως σημαντικότερο για τη μετάβαση, να αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητες (κοινωνικές, συμπεριφοράς, επικοινωνίας) (Sakellariou M., & Mpesi M., 2014), δηλαδή οι κοινωνικές δεξιότητες διαδραματίζουν τον σημαντικότερο ρόλο και βοηθούν στο ξεκίνημα του σχολείου με θετικό τρόπο (Dockett S. & Perry B., 2004). Τα υψηλότερα επίπεδα ανάπτυξης κοινωνικών

δεξιοτήτων προβλέπουν σημαντικά ισχυρότερα μελλοντικά επίπεδα επίτευξης, επειδή συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή του παιδιού στη σχολική μονάδα (Sakellariou M., & Mpesi M., 2014). Στην εποχή μας, οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, ερευνητές και εκπαιδευτικοί εκφράζουν ιδιαίτερη έμφαση στη διασφάλιση επιτυχημένης εισόδου των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μάλιστα οι στόχοι στα αναλυτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές για τις συνθήκες της πραγματικής ζωής, ενώ παράλληλα επιδιώκεται η ανάπτυξη του γραμματισμού, του αριθμητισμού και το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για το ελληνικό νηπιαγωγείο προωθεί την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δημιουργικών στάσεων, ενώ δίνει έμφαση στις διαδικασίες και τοποθετεί το παιδί στο κέντρο των εξελίξεων (Tsakiris E., 2020).

Συμπεράσματα-προτάσεις

Η διαδρομή προς την εκπλήρωση της μετάβασης σκιαγραφείται από ευκαιρίες, προοπτικές, προσδοκίες αλλά και δικαιώματα για όλους τους εμπλεκόμενους. Ειδικά, τα παιδιά δικαιούνται να έχουν πρόσβαση σε μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, ίσων ευκαιριών, που θα εμφανίζει τον απαραίτητο σεβασμό στις προσωπικές τους ιστορίες και την πολιτιστική τους κληρονομιά ενώ οι γονείς θα έχουν το δικαίωμα της διασφάλισης ότι τα παιδιά τους θα έχουν πρόσβαση σε μια ποιοτική εκπαίδευση ίσων ευκαιριών που θα έχει ως κύριο σκοπό την ευημερία όλων των παιδιών (Gourgiotou E. & Koti K., 2016). Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν τη δέουσα συνεχή επαγγελματική προσοχή και υποστήριξη, διότι μόνο αν παράσχουν ευκαιρίες και προοπτικές, αν επιβεβαιώσουν αυτές τις προσδοκίες και αν προασπίσουν αυτά τα δικαιώματα για όλους, μπορούν να δώσουν νόημα και υπόσταση στην έννοια της σχολικής μετάβασης και ετοιμότητας (Gourgiotou E., & Gliaou-Christodoulou N., 2016).

Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής και σχολικής βαθμίδας δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με τη μικρότερη εστίαση στα ακαδημαϊκά προσόντα και επικεντρώνονται στο να αποκτήσουν τα παιδιά σημαντικές δεξιότητες, απαραίτητες για όλη τους τη ζωή, διότι τα παιδιά που είναι εξοπλισμένα με καλές κοινωνικές δεξιότητες είναι πιο πιθανό να έχουν μια πιο ομαλή μετάβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξαν και τα ευρήματα διεθνών ερευνών (Sakellariou M., & Mpesi M., 2014). Η συνειδητοποίηση του πλαισίου της μετάβασης από τους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων, η κατάλληλη εκπαίδευσή τους, καθώς και η ποιοτική συνεχής επιμόρφωσή τους θα συντελούσε στην ανάπτυξη κατάλληλων πρακτικών στην τάξη που θα διευκόλυναν με ευέλικτους και ουσιαστικούς τρόπους αυτή τη μετάβαση, διότι τα σχολεία, δημοτικά και νηπιαγωγεία, πρέπει να είναι έτοιμα για τα παιδιά, να είναι ευαίσθητα στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους, να διαθέτουν στρατηγικές για να τα υποστηρίξουν και να τα βοηθήσουν ώστε να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν τις αλλαγές που προκύπτουν από την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο με απώτερο στόχο όλων να γίνουν ικανά να διαχειρίζονται αποτελεσματικά ανάλογες εμπειρίες στο μέλλον (Kalitsari St., 2020).

Επιπλέον, κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν για ζητήματα μετάβασης, συνεργασίας επιμόρφωσης συμμετέχοντας σε κατάλληλα προγράμματα, γι' αυτό απαιτείται διοργάνωση σεμιναρίων από επιστημονικούς φορείς, η ανάγκη σύνταξης «οδηγού» επιτυχημένης μετάβασης από την κοινότητα που θα διανέμεται στους εκπαιδευτικούς και στην οικογένεια, η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού για τη μετάβαση από την εκπαιδευτική κοινότητα, η αξιοποίηση κάθε πληροφορίας από την οικογένεια ώστε να δημιουργηθεί ο ατομικός φάκελος του παιδιού (portfolio) που είναι πολύτιμο και ευέλικτο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών (Sakelariou M., et al).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aridi-Pavlidi I. (2011). *Investigation of factors that affect the school readiness of infants* Bachelor's thesis

Birch S. & Ladd G. (1997). *The teacher-child relationship and children's early school adjustment*. Journal of School Psychology, 35(1), 61-79.

Dockett S. & Perry B. (2004). *What makes a successful transition to school? Views of Australian parents and teachers.* International Journal of Early Years Education, 12(3), 217-230.

Drosinou M. & Tsiamalos V. (2009). *Learning readiness activities.* Special Education and Training Teacher's Book (EAE)

Gourgiotou E. (2010). *Effective practices for the transition of infants from kindergarten to primary school.* Posted on 12/2/2010 by the website:

http:www.nipohlero.gr//frontoffice/_viewResource.asp?rid=125&cuser=&url=%Fappdata%Fdocu ments%Fpraktikes+metabasis%5FEFI+GOURGIOTOU%2Edoc

Gourgiotou E. (2012). *Facilitating the smooth transition of infants to primary school. Research program in collaboration with the Directorate of Primary Education N. Heraklion and the Office of School Counselors of Heraklion, Preschool and Primary School Of Education and the Municipality of Heraklion.* Retrieved on 2/2/2019 from:

https://ptpe.edc.uoc.gr/el/news/7519/dieykolynontas-tin-omali-metavasi-twn-nipiwn-sto-dimotiko-sxoleio-action-research-

Gourgiotou E. (2014). *Transition and continuation in education Theoretical and research approaches.* 2nd edition Dissigma Publications

Gourgiotou E. & Klotsotiras D. (2018). *Continuation in the Learning and Development of children from Kindergarten in Primary School.* The NIDI Program.

Thessaloniki: Disigma

Gourgiotou E. & Koti K. (2016). *The effects of family environment, neighborhood, kindergartens and kindergartens on children's school readiness.*

Gourgiotou E. & Gliaou-Christodoulou N. (2016). *The school transition to the crossroads of social representations of teachers and parents. Results from a national survey*. Thessaloniki: Disigma.

Hughes J. N. & Cavell T. A., Jackson T. (1999). *Influence of the Teacher-Student Relationship on Childhood Cohduct Problems: A Prospective Study.* Journal of Clinical Child Psychology, 28(2), 173-184.

Kagan S. (2003): *Readying Schools for Young Children. Polemics and Priorities*. Kappan Professional Journal

Kalitsari St. (2020): *The transition from kindergarten to primary school. Continuity or discontinuity? The perceptions of kindergarten teachers and teachers. A case study.* Postgraduate specialization

Koptsis A. Nakou A. *The transition from Kindergarten to Elementary and from Elementary to High School and the parallel preparation for its facilitation.* http://dipe.kar.sch.gr/grss/autosch/joomla15/images/Koptsis-Nakou.pdf

Korosis K. (2002). *The transition of the child from the microcosm of the family to the multi-faceted society of the kindergarten.* In Preschool Psychopedagogy, Rethymno: Department of Preschool Education, University of Crete, 1, 362-368

Koutsouvanou E. (1992). *Piaget Theory and Preschool Education.* Athens: Odysseas Publications.

Matsagouras H. (2007). *School Literacy: Functional, Critical and Scientific.* Athens: published by Grigoris 2007

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(5), 423–445.

https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0

Rimm-Kaufmann S.E. & Pianta C. R. (2000*). An ecological perspective and the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research*. Journal of Applied Developmental Psychology. 21(5), 491-511.

Rimm-Kaufman S.E., Pianta R.C. & Cox M.J. (2000). *Teachers' judgments of problems*

in the transition to kindergarten. Early Childhood Research Quarterly, 15, 147-166.

Sakellariou M., Anagnostopoulou R. & Strati P . *Vocational learning of Kindergarten teachers as a factor of successful transition to Primary School.*

https://www.researchgate.net/publication/327720115_Epangelmatike_mathese_ton_Nepiagogon_os_paragontas_epitychemenes_metabases_sto_Demotiko_Scholeio

Sakellariou M. (2011). *School readiness and transition of the child from kindergarten to primary school, as a factor of strengthening family and kindergarten cooperation,* Proceedings of the Conference of PTPE and the Kindergarten Teacher of the University of Crete, on "Transition and continuation in education: Looking for the framework for cooperation of children, young people, families, educational institutions and social services ". Rethymno, October 2009, pp. 105-118.

Sakellariou M. & Mpesi M. (2014). *The importance of social skills for a smooth transition of children from kindergarten to primary school: a research approach*. Exploring the Child's World, 13, 453-463. doi: https://doi.org/10.12681/icw.17995

Tokmakidou E. (2010). *Here we write and read and we must try: the young students talk about their transition from kindergarten to primary school and their integration into the new school environment.* Teacher's Scientific Step, 13 (10), 27-39.

Tsakiris P. Ev. (2020). *Smooth transition from preschool to primary school education.* Thesis - University of Western Macedonia Pedagogical School of Florina Department of Kindergarten Teachers

Vrynioti K. (1999). The cooperation of kindergarten teachers and teachers as a factor in shaping equal opportunities during the transition of children from kindergarten to primary school in Greece and Germany. 8th International Scientific Conference of the Pedagogical Society of Greece. School Failure 103 and Social Exclusion. Causes, consequences and treatment, 17-19 October 1997 (pp. 611-625). Athens: Greek Letters

Ο ρόλος του κινητικού παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης

Ισαΐα Λαζαρίδου, Σ.Ε.Ε. Π.Ε.60, M.Ed., M.Sc.

Περίληψη

Τα μικρά παιδιά απολαμβάνουν την κίνηση. Ευχαριστιούνται να τρέχουν, να χοροπηδούν, να σκαρφαλώνουν, να εξερευνούν τις κινητικές τους δυνατότητες και τα όρια τους. Από τη στιγμή της γέννησης τους κινούνται για να εκφράσουν τις ανάγκες τους και τα συναισθήματά τους και μέσω της κίνησης αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους. Μέσα από το κινητικό παιχνίδι συντελείται η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καθώς προσελκύεται το ενδιαφέρον και διευκολύνεται η μάθηση αβίαστα, αυθόρμητα και φυσικά. Στο νηπιαγωγείο προγραμματίζονται δραστηριότητες που στοχεύουν στην ολική κινητικότητα του παιδιού και προάγουν τη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Διαμορφώνεται ένα ασφαλές περιβάλλον, εξασφαλίζεται ο απαραίτητος εξοπλισμός και διευκολύνεται η συμμετοχή του παιδιού σε διάφορες δραστηριότητες και παιχνίδια, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις δυνατότητες της ηλικίας του. Στόχος αυτής της μελέτης είναι να αναδείξει το ρόλο του κινητικού παιχνιδιού στην καλλιέργεια της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού και να τονίσει τη συμβολή του στην μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Κινητικό παιχνίδι, ολόπλευρη ανάπτυξη, νηπιαγωγείο

The role of kinetic play in the overall development of the child in the context of preschool education

Isaia Lazaridou, M.Ed., M.Sc

Abstract

Young children enjoy the movement. They enjoy running, jumping, climbing, exploring their locomotor skills and limits. From their birth, they move to express their needs and feelings and through their movement they perceive themselves and others around them. Through the active game, the all-round development of the children takes place, as it attracts the interest and it facilitates the learning effortlessly, spontaneously and naturally. In the kindergarten, the activities that are planned aim at the full mobility of the child and promote the physical, social, emotional and spiritual development of the child. A safe environment is created, the necessary equipment is provided and the participation of the child in various activities and games is facilitated, considering the needs and capabilities of its age. The aim of this study is to highlight the role of the kinetic play in child's all-round development and to emphasize its contribution to the learning process

Key-Words: Kinetic game, overall development, kindergarten

Εισαγωγή

Το παιχνίδι αποτελεί το βασικό γνώρισμα αλλά και την κύρια απασχόληση του παιδιού. Τα παιδιά μαθαίνουν καθώς κινούνται στο περιβάλλον τους, παίζοντας κι διασκεδάζοντας. Για τα μικρά παιδιά η κίνηση αποτελεί το πιο σημαντικό μέσο επικοινωνίας, έκφρασης και μάθησης. Τα κινητικά παιχνίδια συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κινητικών ικανοτήτων (δύναμη, ευκινησία, αντοχή, ταχύτητα, ετοιμότητα) και στην εκμάθηση των κανόνων, τονώνουν την υγεία, ενισχύουν τη φιλία και τη συνεργασία, προάγουν το ομαδικό πνεύμα και διαμορφώνουν το χαρακτήρα του ατόμου (Αντωνιάδης, 1994). Για τα μικρά παιδιά η κίνηση είναι ζωτικής σημασίας όχι μόνο σε επίπεδο σωματικής υγείας και ευεξίας, αλλά και στο επίπεδο της συναισθηματικής κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης τους. Οι Γρίβα & Σέμογλου (2013), αναφέρουν ότι το παιχνίδι συνεισφέρει στην ολική ανάπτυξη του παιδιού, συμπεριλαμβανομένης της κινητικής ικανότητας, της κριτικής σκέψης, της κατανόησης εννοιών, της επίλυσης προβλημάτων, αλλά και της προσωπικότητας. Η κίνηση για τα μικρά παιδιά είναι αναγκαία και απαραίτητη γιατί συμβάλλει τ στην υγιή ανάπτυξη τους και την καλή φυσική κατάσταση, όσο και γιατί τα βοηθά να σκέφτονται για τον εαυτό τους, να επιλύουν προβλήματα, και να συνυπάρχουν με τους άλλους (Τσαπακίδου, 1997). Έρευνες δείχνουν ότι το παιχνίδι είναι το μέσο κοινωνικής, σωματικής, ακαδημαϊκής, συναισθηματικής και ηθικής ανάπτυξης στα μικρά παιδιά (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά χρησιμοποιούν το παιχνίδι για να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει, να αναπαραστήσουν καταστάσεις για να τις κατανοήσουν καλύτερα και να χειριστούν υλικά έτσι που να έχουν νόημα για αυτά (Οδηγός νηπιαγωγού, 2008). Μέσω της χρήσης του παιχνιδιού τα παιδιά είναι σε θέση να ξεπεράσουν τις προκλήσεις στη ζωή τους, να διατηρήσουν τη συναισθηματική ισορροπία και να αποκτήσουν την ετοιμότητα για μάθηση (Carlsson-Paige, 2008). Οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό πλαίσιο και δίνουν στα παιδιά της τάξης όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες για κίνηση, αλλά και μάθηση, μέσα από τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι. Επιπρόσθετα η Carlsson-Paige (2008), σημειώνει πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον μάθησης, στο οποίο το παιχνίδι να δίνει στα παιδιά κίνητρο για μάθηση, αλλά και τις κοινωνικο-συναισθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες που χρειάζονται για να πετύχουν όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στη ζωή.

Το κινητικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο

Η σωματική ανάπτυξη, οι ανάγκες, το είδος και το επίπεδο της κίνησης των παιδιών υφίστανται ραγδαίες αλλαγές κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας με κύριο χαρακτηριστικό την ενίσχυση ελέγχου του σώματος. Το νηπιαγωγείο λαμβάνει υπόψη αυτές τις αλλαγές και εμπλέκει τα παιδιά σε οργανωμένες κινητικές εμπειρίες οι οποίες έχουν νόημα για αυτά και συμβάλλουν στη σωματική ευημερία, στην κατανόηση των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος και γενικότερα στην ολόπλευρη ανάπτυξη, αναπτύσσοντας θετική στάση απέναντι στην κίνηση και τη φυσική δραστηριότητα (Πρόγραμμα Σπουδών, 2021). Το παιχνίδι καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του παιδιού προσχολικής ηλικίας και είναι το όχημα με το οποίο το παιδί γνωρίζει τον εαυτό του

και τις δυνατότητές του, κοινωνικοποιείται, μαθαίνει να υπακούει σε κανόνες, να συνεργάζεται και να αναλαμβάνει ευθύνες. Βασικός στόχος του νηπιαγωγείου είναι να συμμετέχουν τα παιδιά σε ποικίλες ελκυστικές δραστηριότητες κίνησης, οι οποίες τα επιτρέπουν όχι μόνο να επαναλαμβάνουν, αλλά και να εξελίσσουν προηγούμενες κινητικές τους εμπειρίες, να επικοινωνούν και να εκφράζουν μέσω της κίνησης τα συναισθήματά τους, μερικές φορές πολύ πιο εύγλωττα από ότι με την λεκτική επικοινωνία (North, 1990).

Πρόσφατες έρευνες (Οδηγός, Νηπιαγωγού, 2008) αποκαλύπτουν ότι:

- το μεγαλύτερο μέρος του παιχνιδιού των παιδιών στο νηπιαγωγείο καταλαμβάνει το κινητικό παιχνίδι,
- τα παιδιά προτιμούν το κινητικό παιχνίδι περισσότερο από κάθε άλλη διασκέδαση,
- προτιμούν να επιτυγχάνουν στις κινητικές δραστηριότητες, παρά στις άλλες δραστηριότητες του σχολικού προγράμματος,
- η ενεργός συμμετοχή στις κινητικές δραστηριότητες είναι ένας σημαντικός παράγοντας κοινωνικής αποδοχής σε όλη την παιδική ηλικία τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια.

Έχοντας πολλές συχνές ευκαιρίες κίνησης στο νηπιαγωγείο, στο πλαίσιο πολλών και διαφορετικών δραστηριοτήτων, τα μικρά παιδιά εκφράζονται δημιουργικά με το σώμα τους, επιλύουν προβλήματα προκειμένου να επιτύχουν το στόχο τους, αναλαμβάνουν ενεργό λόγο στην μαθησιακή διαδικασία, ενδυναμώνουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο. Οι Scott & Ytreberg (1994) τονίζουν τη σημασία των κινητικών δραστηριοτήτων και επισημαίνουν ότι η πρόσκτηση της γλώσσας για τα μικρά παιδιά γίνεται πιο εύκολη και αποτελεσματική, όταν παίζουν και διασκεδάζουν, όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που ενέχουν κίνηση και εμπλέκουν όλες τις αισθήσεις τους. Τα παιχνίδια παρέχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και έκφρασης συναισθημάτων και απόψεων, τόσο των εξωστρεφών όσο και των ντροπαλών και εσωστρεφών μαθητών (Toth, 2005). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν και να διευκολύνουν το παιχνίδι στις τάξεις τους κάνοντας ερωτήσεις, παρέχοντας ανοιχτό υλικό, χρησιμοποιώντας νέο λεξιλόγιο και ενθαρρύνοντας την κοινωνική συνεργασία μεταξύ συμμαθητών (Curwood, 2007).

Ο ρόλος των κινητικών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία

«*Πιστεύω στην κίνηση και τη δραστηριότητα. Ο εγκέφαλος μαθαίνει καλύτερα και διατηρεί τη γνώση όταν συμμετέχει ενεργά στην εξερεύνηση φυσικών χώρων και των υλικών και στις ερωτήσεις που επιθυμεί απαντήσεις. Οι απλές παθητικές εμπειρίες τείνουν να εξασθενούν και να έχουν μικρή μόνιμη επίδραση*» (Gardner, 1999). Όπως επίσης υποστηρίζει ο Brumfit (1991), οι μικροί μαθητές χρειάζονται τη σωματική κίνηση και δραστηριότητα ως ερέθισμα για την ενεργοποίηση της σκέψης τους. Όταν η κίνηση είναι ενσωματωμένη μέσα στο καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών, προσφέρει

τη συμμετοχή και πολλές εμπειρίες μάθησης για την πρόωρη παιδική ηλικία (Chauhan, 2004; Royka, 2002).

Τα παιχνίδια είναι ένα πανίσχυρο εργαλείο των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια τους ενάντια στην παθητική συμπεριφορά των μαθητών. Ο Allery (2004), τονίζει την ανάγκη να παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, καθώς για την ουσιαστική πρόσκτηση και εμπέδωση της γνώσης δεν αρκεί μόνο η παθητική πρόσληψη πληροφοριών. Η παιγνιώδης μάθηση θεωρείται από τους παιδαγωγούς ως το ανώτερο επίπεδο μάθησης με το μεγαλύτερο βαθμό αφομοιωτικής ικανότητας (Νικολακάκη και συν, 2007)**.** Τα παιδιά δαπανούν πολλές ώρες στο παιχνίδι γιατί αυτός είναι ο δικός τους τρόπος να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον με τελικό στόχο τη μάθηση. Το σώμα τους αποτελεί σπουδαίο εργαλείο μάθησης μέσα από το οποίο οικοδομούνται οι βάσεις της κινητικής τους απόδοσης, της νοητικής, της ψυχολογικής, της συναισθηματικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης. Η σωματική δραστηριότητα δεν παρέχει μόνο σημαντικά οφέλη για την υγεία, αλλά και ευκαιρίες στα παιδιά να μάθουν μέσα από την κίνηση (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Με τις κινητικές δραστηριότητες το μικρό παιδί εξερευνά τις έννοιες του χώρου, του χρόνου και τους αποδίδει προσωπικό νόημα. Προβληματίζεται πως θα κινηθεί, πως θα τρέξει, πως θα πηδήξει, σε πόσο χρόνο θα διανύσει μια απόσταση, προς τα πού θα κατευθυνθεί, πόσο μακριά θα πετάξει ένα αντικείμενο (Τσαπακίδου, 1997). Η κίνηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας των παιδιών. Όσο περισσότερες ευκαιρίες δίδονται στο παιδί αυτής της ηλικίας για κινητική δραστηριότητα, τόσο περισσότερο θα αναπτυχθεί ως προσωπικότητά. Όταν το παιδί γνωρίζει το σώμα του και αισθάνεται ότι το υπακούει, έτσι ώστε να μπορεί να το χρησιμοποιεί για την ανάπτυξη της δράσης του, τότε νιώθει άνεση και σιγουριά (Μπαρμπούση, 1999). Οι Elias & Weissberg (2000), υποστηρίζουν ότι όταν οι δραστηριότητες ενσωματώνονται στο πρόγραμμα σπουδών, είναι πιθανόν τα αποτελέσματα να έχουν διαρκείς επιδράσεις.

Μέσα λοιπόν από συχνές και πολλές ευκαιρίες κίνησης και διαφορετικές δραστηριότητες τα μικρά παιδιά γίνονται ικανά (Γρίβα & Σέμογλου , 2013):

- να βελτιώσουν τη φυσική τους κατάσταση,
- να ενισχύσουν τις θεμελιώδεις δεξιότητες μετακίνησης και στάσης, όπως τρέξιμο, άλματα, ισορροπία,
- να βελτιώσουν τη γνώση του σώματος και τη σχέση τους με το χώρο,
- να αποκτήσουν ικανοποιητική αυτοαντίληψη,
- να βελτιώσουν τις λεκτικές τους δεξιότητες,
- να επιλύσουν προβλήματα,
- να αντιληφθούν την αξία της κίνησης,
- να συνειδητοποιήσουν την δια βίου άσκηση.

Μέσα από την κίνηση τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζονται δημιουργικά με το σώμα τους, καθώς η κίνηση είναι ο φυσικότερος τρόπος έκφρασης γι' αυτήν την ηλικία, μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται ότι κάθε παιδί έχει τα δικά του ενδιαφέροντα και τις δικές του κινητικές προτιμήσεις και ικανότητες και μαθαίνουν να τις σέβονται.

Η φυσική αγωγή στο νηπιαγωγείο αποβλέπει στο να βοηθήσει τα παιδιά να αγαπήσουν το δραστήριο παιχνίδι, να αποκτήσουν κινητικές εμπειρίες, να μάθουν κανόνες και να αναπτύξουν συμπεριφορές, που θα τους επιτρέψουν να ενταχθούν αρμονικά στη σχολική ζωή. Ένα καλό επίπεδο των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών στο νηπιαγωγείο, λειτουργεί θετικά κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο, ενώ αντίθετα το χαμηλό επίπεδο κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα της ένταξής τους στο νέο σχολικό περιβάλλον (Γρίβα & Σέμογλου , 2013).

Τα παιχνίδια κινητοποιούν ευχάριστα τους μικρούς μαθητές και τους δίνουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε πολλές κινητικές δραστηριότητες και παιχνίδια. Μέσα από τη συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες επιδιώκεται η αγάπη για την κίνηση, η διασκέδαση από το παιχνίδι, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας. Οι οργανωμένες κινητικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται με βάση μια ιστορία ή ένα παραμύθι, σχετίζονται με δραματοποιήσεις στο πλαίσιο αναπαράστασης της ιστορίας, με σωματικά και κινητικά παιχνίδια, με χορό, με παντομίμα. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να υποστηρίξει τα παιδιά να εκφρασθούν με την κίνηση, για να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους ικανότητες, αξιοποιεί ταυτόχρονα πολλά εκφραστικά μέσα από τον προφορικό λόγο, τη ζωγραφική, τη μουσική, το χορό, τη μίμηση, το κινητικό παιχνίδι. Βασική αρχή για την αξιοποίηση των κινητικών δραστηριοτήτων και του παιχνιδιού είναι να σταματά το κάθε παιχνίδι, όσο τα παιδιά διασκεδάζουν ακόμη με αυτό, ώστε να θελήσουν να το ξαναζητήσουν για να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να επιτύχουν τους στόχους τους (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2008). Εκτός του ότι η κίνηση είναι διασκέδαση για τα περισσότερα παιδιά, οι κινητικές δραστηριότητες που σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό μπορούν να βοηθήσουν τους μικρούς μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αποκωδικοποίησης, ευχέρειας λόγου, λεξιλόγιο, συντακτικές γνώσεις λόγου και μεταγνωστική σκέψη (Sun, 2003). Η διδασκαλία γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από την κίνηση και το παιχνίδι δίνει στα παιδιά ένα πλαίσιο για την ακρόαση και την παραγωγή γλώσσας, παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής (Chauhan, 2004), καθώς εμπλέκει τα παιδιά στην ανάγνωση και τη γραφή ως μια ολιστική και ουσιαστική διαδικασία επικοινωνίας (McNamee, McLane, Cooper & Kerwin, 1985).

Εκτός από την ανάπτυξη και το συντονισμό των αδρών και λεπτών δεξιοτήτων κίνησης, μπορούν να εμπλουτισθούν μέσα από τις κινητικές δραστηριότητες, οι ικανότητες της δημιουργικής έκφρασης και σκέψης, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επίλυση προβλημάτων, το συνεργατικό παιχνίδι, ο ρυθμός και η ομοιοκαταληξία. Οι μαθητές με χαμηλότερα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας, μπορούν να βασίζονται στη γλώσσα του σώματος για να εκφράσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους (Liu, 2002). Η κινητική ενέργεια των μικρών παιδιών, όταν χρησιμοποιείται κατάλληλα βοηθά τα μικρά παιδιά να

επικεντρώνονται στην καλλιέργεια της γλώσσας και στην έκφραση των ιδεών τους (Pauncz, 1980).

Τα μικρά παιδιά είναι συχνά πιο δεκτικά σε κάθε είδους κινητικές δραστηριότητες, δεδομένου ότι είναι πιο κοντά στο στάδιο της εξερεύνησης και της ανάπτυξης (Royka, 2002) και γι' αυτό τον λόγο οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας , χρησιμοποιούν συχνά πολλές κινητικές δραστηριότητες και παιχνίδια στην καθημερινή διδασκαλία στην τάξη τους. Οι Schilling et al. (2006), αναφέρουν ότι η ενέργεια και η κίνηση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ενισχύουν την προσοχή των παιδιών και διευκολύνουν τη λεκτική, οπτική και κιναισθητική μάθηση. Διαπίστωσαν επίσης ότι, τα σωματικά παιχνίδια μπορούν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνα τα παιδιά που δεν είναι ενσωματωμένα στην ομάδα .

Οι δομημένες δραστηριότητες και τα παιχνίδια, μπορούν να προσφέρουν συγκεκριμένες πρακτικές στα νήπια και συγχρόνως, να μειώσουν την ένταση και το άγχος, που συχνά αντιμετωπίζουν κατά τη διαδικασία της μαθησιακής διαδικασίας. Οι κινητικές δραστηριότητες και ιδιαίτερα τα παιχνίδια συνεργασίας κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, βοηθούν τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί το επίπεδο μάθησης του κάθε μαθητή και να βεβαιωθεί ότι όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού μπορεί να ανασταλεί, όταν κάποιοι μαθητές αρνούνται να συμμετέχουν (Huyen & Nga, 2003). Αυτή η δυσκολία μπορεί να δημιουργηθεί εξαιτίας της αρνητικής επίδρασης του ανταγωνισμού στην αυτοεκτίμηση του μαθητή. Ο Quinn (2005), αναφέρει ότι η μάθηση μπορεί και πρέπει να είναι διασκέδαση. Τα στοιχεία δείχνουν ότι η μάθηση μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική, όταν προσελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή, είναι προφανώς σκόπιμη, απαιτεί δράση από την πλευρά του μαθητή και πλαισιωμένη, έτσι ώστε ο μαθητής να αντιλαμβάνεται πως και πότε να την εφαρμόσει (Quinn, 2005). Μέσα από τις κινητικές δραστηριότητες εξασκούνται οι κοινωνικές δεξιότητες και η συνεργατική μάθηση. Η ζωντανή μάθηση φαίνεται ότι επιτυγχάνεται ευκολότερα και αποτελεσματικότερα μέσα από τη χρήση των παιχνιδιών και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με τους κοινωνικούς κανόνες, τους οποίους είναι υποχρεωμένα να τηρήσουν, αν θέλουν να συμμετέχουν στο παιχνίδι. Τα παιχνίδια δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους συμμετέχοντες να έχουν ίσες ευκαιρίες εμπλοκής στη διαδικασία, επομένως και στη μάθηση, αναλαμβάνοντας την πρωτοβουλία της επεξεργασίας των πληροφοριών και της λήψης των αποφάσεων (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Μέσα από τις κινητικές δραστηριότητες το παιδί εκφράζεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, ενθαρρύνεται να σκέφτεται, να χρησιμοποιεί τη γλώσσα δημιουργικά και να την κατακτά μέσα από τη χρήση της.

Συμπέρασμα

Είναι φανερό ότι το κινητικό παιχνίδι αποτελεί εκπαιδευτικό εργαλείο και μέσο για την κοινωνικοσυναισθηματική, τη νοητική και τη σωματική ανάπτυξη του παιδιού. Έρευνες ετών έχουν δείξει ότι τα παιδιά ενεργοποιούνται και μαθαίνουν μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού να διαμορφώνει το εκπαιδευτικό πλαίσιο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση τους (Wood , 2009). Ενώ το παιχνίδι μοιάζει να είναι μια απρόβλεπτη δραστηριότητα που δεν υπακούει σε κανόνες και δεν έχει κανένα άλλο στόχο παρά μόνο τη διασκέδαση και τη εσωτερική ικανοποίηση των παιδιών, εν τούτοις συνιστά ένα αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης που ενεργοποιεί σφαιρικά την προσωπικότητα του παιδιού, την οργανώνει και την πλαισιώνει στην πορεία του προς την ωριμότητα (Γερμανός, 2006). Το σώμα του μικρού παιδιού δεν είναι έτοιμο να κάθεται και να ακούει διαλέξεις ή να εκτελεί δραστηριότητες σε χαρτί και μολύβι για μεγάλες χρονικές περιόδους. Αυτό προκαλεί μεγάλη απογοήτευση και άγχος στα παιδιά. Το παιχνίδι προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση, συναισθηματική και γνωστική ετοιμότητα, αλλά και όλες εκείνες τις κοινωνικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες στο σχολείο και στο μέλλον. Το παιχνίδι αποτελεί το πιο φυσικό εργαλείο μάθησης στον κόσμο» (Miller & Almon, 2009) Ερευνητικές επισκοπήσεις υποδηλώνουν ότι το παιχνίδι πράγματι συμβάλλει από κάθε άποψη στην παιδική μάθηση και ανάπτυξη, αλλά αυτό εξαρτάται από το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα (Wood, 2009).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allery, L. A. (2004). Educational games and structured experiences. *Medical Teacher, 26 (6), 504-515*

Antoniadis, A. (1994). To paichnidi. Thessaloniki: University Studio Press.

Barmpousi, V., (2004) «Orchistriki kai kinitiki agogi». Panepistimiakes simeioseis stous foitites tou tmimatos Proscholikis Ekpaidefsis tou Panepistimiou Thessalias

Brumfit, C. (1991). Introduction: Teaching English to children. In C. Brumfit, J. Moon & R. K. Tongue (Eds.), *Teaching English to children: From practice to principle* (pp. iv-viii). Harlow: Longman

Carlsson-Paige, 2008 Reclaiming Play:Helping children learn and thrive in school. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine since 1978, 180, 44-48*

Chauhan, V. (2004). Drama techniques for teaching English. *The Internet TESL Journal,* 10 (10).

Curwood, J. S. (2007). What happened to kindergarten? *Instructor, 117 (1), 28-30.*

Elias M. J., & Weissberg, J. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health, 70*, 186-90.

Gardner, H. (1999). *The disciplined mind.* New York: Simon & Schuster.

Germanos, D. (2006). *Oi toichoi tis gnosis. Scholikos choros kai ekpaidefsi*. Athina: Gutenberg.

Griva, E., & Semoglou, K., (2013). *Xeni glossa kai paichnidi, kinitikes drastiriotites dimiourgikis ekfrasis stin protoscholiki ekpaidefsi*. Athina: Ekdoseis Adelfon Kyriakidi

Huyen, N.T.T. & Nga, K.T.T. (2003). The effectiveness of learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal*,. Retrieved on October 16, 2013

Liu, J. (2002). Process drama in second- and foreign-language classrooms. In G. Brauer (Ed.), *Body and language: Intercultural learning through drama* (pp. 51-70). London: Ablex

McNamee, G.D., McLane, J.B., Cooper, P.M., & Kerwin, S.M. (1985). Cognition and affect in early literacy development. *Early Childhood Development and Care,* 20, 229-244.

Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. *The Education Digest, 75(1), 42-45.*

Nikolakaki, M., Sofrona E., & Kiamili, F. (2007). *Agogi proscholikis ilikias*. Athina: YPEPTH

North, M., (1990). *The practice of movement teaching*, Northcote: House Publishers.

Odigos Nipiagogou, (2008), *Ekpaideftikoi schediasmoi . Dimiourgika perivallonta mathisis.* Athina: Paidagogiko Institouto – YPEPTH

Pauncz, E. (1980). How to laugh in English: Ideas for teaching children. *English Language Teaching Journal, 34* (3), 207-209.

Programma Spoudon gia tin Proscholiki Ekpaidefsi (2021, FEK, 5961 t V΄,)

Quinn, C. (2005). *Engaging Learning*. San Francisco: Pfeiffer.

Royka, J.G. (2002). Overcoming the fear of using drama in English language teaching. *The Internet TESL Journal,* (8)6.

Schilling, T., McOmber, K., Mabe, K., Beasley, G., Funkhouser, S., & Martinez, L. (2006). Promoting language development through movement teaching. *Elementary Physical Education,* 17(6), 39-42.

Scott, W., & Ytreberg, L. H., (1994). Teaching English to children. London: Longman

Sun, Ping-Yun (2003). Using drama and theater to promote literacy development: Some basic classroom applications. *The Clearinghouse on Reading, English, and Communication Digest #187*

Toth, M., (2005). *Children's games.* Oxford, UK: Macmillan Heinemann

Tsapakidou, A., (1997). *Kinitikes Dexiotites-Programmata anaptyxis kinitikon dexiotiton se paidia proscholikis ilikias.* Thessaloniki:University Studio Press

Wood, E. (2009). Conceptualizing a pedagogy of play: International perspectives from theory, policy and practice. From children to red hatters: *Diverse images and issues of play, 8, 166-189.*

Η σημασία της ενδοσχολικής αξιολόγησης και ο ρόλος του διευθυντή

Αθανασάκης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας στις Επιστήμες της Αγωγής

Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να αποσαφηνίσουμε την έννοια της αξιολόγησης και να δείξουμε τις λειτουργίες της για το σχολείο. Σήμερα εκτός από τη νέα διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης μπαίνουν τώρα καινούριες διαδικασίες της εξωτερικής αξιολόγησης. Η σχέση μεταξύ ευθύνης και ελευθερίας υφίσταται τροποποιήσεις σε όλα τα επίπεδα. Έτσι, μετεξελίσσονται τα μέσα της αξιολόγησης. Σήμερα το σχολείο διαφέρει ποιοτικά ανάλογα με την κυρίαρχη λειτουργία που καλείται να επιτελέσει και επομένως τροποποιείται ποιοτικά και ο ρόλος της αξιολόγησης και του Διευθυντή για μια ποιοτική αναβάθμιση και ανάπτυξη μιας σχολικής μονάδας. Επομένως το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί σε πολλαπλές λειτουργίες. Ανάλογα με τις επιλογές και τις προτεραιότητες, διαμορφώνονται και ο ρόλος του Διευθυντή και της αξιολόγησης. Ο Διευθυντής πρέπει να είναι σε θέση να δρομολογεί καινοτομίες και διευρύνσεις για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση, πρακτικές, μέθοδοι, ρόλος, Διευθυντής, εκπαιδευτικός.

The importance of in-school assessment and the role of the Principal

Athanasakis Nikolaos, Primary Teacher, Phd in Educational Sciences

Abstract

In this paper we will try to clarify the meaning of assessment and show its functions at school. Today, in addition to the new internal evaluation process, new external evaluation procedures are being introduced. The relationship between responsibility and freedom is changing at all levels. Thus, the means of evaluation are evolving. Today school differs in quality according to the dominant function that it is called to perform and therefore, the roles of the assessment and the Principal for a quality upgrade and development of a school unit are being modified qualitatively. School is therefore called upon to respond to multiple functions. Depending on the choices and priorities, the roles of the Director and the assessment are being formed. The Principal must be able to launch innovations and expansions for the better operation of the school.

Key-Words: Assessment, practices, methods, role, Principal, teacher.

Αξιολόγηση: Έννοια, μορφές και πρακτικές

Ο όρος «αξιολόγηση» σήμερα προς το παρόν κερδίζει μεγάλη προσοχή σε πολύ διαφορετικά πεδία. Η έννοια της αξιολόγησης έχει ωριμάσει και έχει κερδίσει έδαφος, μεταξύ άλλων, στην περιβαλλοντική πολιτική και στα σχολεία. Έχει επισημανθεί ότι υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της έννοιας της αξιολόγησης. Κάτω από την έννοια αξιολόγηση στις κοινωνικές επιστήμες νοείται «η συστηματική εφαρμογή των

κοινωνικών επιστημών, μεθόδων για την αξιολόγηση του σχεδιασμού και τα οφέλη για κάθε μέτρο κοινωνικής παρέμβασης» (Wottawa/Thierau, 1990).

Γίνεται γενικά αντιληπτή η αξιολόγηση ως η διαδικασία της συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων και πληροφοριών, με στόχο την επίτευξη προσανατολισμένων κριτηρίων αξιολόγησης, οι οποίες θα είναι κατανοητές και δικαιολογημένες (Holtappels, 2003, Rollf/Kempfert, 2003). Ο ΟΟΣΑ διατύπωσε τους στόχους της αξιολόγησης ως εξής:

- Συλλογή πληροφοριών, παροχή πληροφοριών, για το πόσο καλά δουλεύει ένα σύστημα.
- Να διαπιστώσει, εκείνα τα στοιχεία του συστήματος που δεν εργάζονται ικανοποιητικά.
- Να προσπαθήσουμε να βελτιώσουμε την κατάσταση (Holtappels, 2003).

Κατά τον Holtappels (2003) η αξιολόγηση μπορεί να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Είναι μια προγραμματισμένη και συστηματική διαδικασία.
- Βασίζεται σε προκαθορισμένους στόχους και συνεπώς προβλέπει την επιθεώρηση των στόχων και των πρακτικών φορμών που χρησιμοποιήθηκαν.
- Βασίζεται σε μια ασφαλή βάση δεδομένων με όσο το δυνατόν στοχευόμενες και έγκυρες μεθόδους μέτρησης.
- Περιλαμβάνει εκτίμηση που βασίζεται στην ανάλυση και τη διάγνωση.
- Εργάζεται με εξαρτημένα κριτήρια ως σημεία αναφοράς για την ανάλυση και την βαθμολόγησή τους.
- Έχει ένα απτό όφελος και αυτό έχει επιπτώσεις.

Σε σχέση με τα σχολεία η έννοια της αξιολόγησης κατανοείται ως η συστηματική συλλογή, ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών σχετικά με τις εργασίες του σχολείου. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει τόσο την επιστημονική όσο και την επαγγελματική ανάλυση της αξιολόγησης. Η ενδοσχολική αξιολόγηση γίνεται κατανοητή ως η εισαγόμενη, προγραμματισμένη και συστηματική μάθηση και ως η διαδικασία εργασίας για τη διασφάλιση της ποιότητας του σχολείου (Burkard/Eikenbusch 1998, Holtappels, 2003).

Επιπλέον, στο πλαίσιο της ενδοσχολικής αξιολόγησης, η οποία είναι επίσης γνωστή ως αυτο-αξιολόγηση, καταλαβαίνουμε το κάθε σχέδιο αξιολόγησης στο οποίο τα πρόσωπα που αξιολογούνται όπως: ομάδες, σχεδία ή ιδρύματα, εξετάζουν την ίδια την

δραστηριότητά τους (Altsrichter, 1998). Οι στόχοι της ενδοσχολικής αξιολόγησης είναι αυτο-αντανάκλαση και αυτο-διακυβέρνηση του συστήματος. Πρόκειται για μια σχολική διαδικασία συμμετοχής. Πρόκειται για ένα εργαλείο για την ανάπτυξη του σχολείου και ένα μέσο για την αναθεώρηση και την διασφάλιση των προτύπων της ποιότητας και της συγκρισιμότητας των συστημάτων. Αυτό το είδος της αξιολόγησης είναι:

- Τα αυτο-αντανακλαστικά και η αυτοπεποίθηση της εκπαιδευτικής δράσης.
- Η συμμετοχή των μελών του σχολείου.
- Η ανάπτυξη του σχολείου και η ενδοσχολική διασφάλιση της ποιότητας του σχολείου (Holtappels, 2003).

Η ενδοσχολική αξιολόγηση πρέπει να συμβάλει, μεταξύ άλλων:

- Στην ανίχνευση των δυνατοτήτων και δυνάμεων του κάθε σχολείου.
- Στο να γίνουν σαφή τα βήματα της προόδου.
- Στον ακριβή προσδιορισμό των αδυναμιών.
- Στον προσδιορισμό των τομέων των μελλοντικών εξελίξεων.
- Στο να καθοριστούν οι προτεραιότητες για την περαιτέρω ανάπτυξη των σχολείων.
- Στο να ληφθούν υπόψη η ποικιλία των σχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Αυτή η διαδικασία απαιτεί τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην περαιτέρω ανάπτυξη του σχολείου (Stern/Mahlmann/Vaccaro, 2003).

Ως εξωσχολική αξιολόγηση, η οποία είναι επίσης γνωστή ως εξωτερική αξιολόγηση, λέγεται κάθε αξιολόγηση που γίνεται εκ των έξω, από άτομα δηλαδή που δεν εργάζονται στο σχολείο. Αντικατοπτρίζει όλο το σύστημα και είναι ουσιαστικά μια ώθηση της εξέλιξης και ανάπτυξης. Αυτό την καθιστά ένα εργαλείο για την εξέλιξη του σχολείου. Είναι ένα μέσο της εποπτείας και της λογοδοσίας. Χρησιμεύει επίσης στο να επαληθεύει και να διασφαλίζει τα πρότυπα της ποιότητας και συγκρισιμότητας. Από την εξωτερική αξιολόγηση, αξιολογείται και μελετάται η απόδοση ατόμων, ομάδων, σχεδίων ή ιδρυμάτων (Altsrichter, 1998).

Τύποι και πρακτικές αξιολόγησης

Για το σχολείο οι πιο σημαντικές μορφές της αξιολόγησης είναι εκείνες, της διαμόρφωσης, τη άθροισης και της μεταφοράς – μετάδοσης. Στην διαμορφωτική αξιολόγηση, αξιολογούνται οι μεμονωμένες φάσεις μιας παρέμβασης και τα

αποτελέσματα χρησιμοποιούνται για την επανατροφοδότηση, τη διόρθωση, την τροποποίηση και τη βελτιστοποίηση της όλης διαδικασίας. Έτσι, η αξιολόγηση είναι μια μορφή ανάδρασης, η οποία χρησιμεύει για τη βελτίωση μιας παρέμβασης (Riffert, 1998, Holtappels, 2003). Ένα παράδειγμα διαμορφωτικής αξιολόγησης από το σχολείο μπορεί να είναι: π.χ. μια μέθοδος διδασκαλίας βελτιώνεται με αυτο-παρατήρηση των εκπαιδευτικών.

Η αθροιστική αξιολόγηση ασχολείται με την τελική αξιολόγηση μιας παρέμβασης. Συνήθως χρησιμοποιείται για να καθοριστεί αν ένα μέτρο θα πρέπει να διατηρηθεί ή να καταργηθεί (Riffert, 1998, Holtappels, 2003).

Ένα παράδειγμα αθροιστικής αξιολόγησης από το σχολείο μπορεί να είναι: π.χ. η συμμόρφωση με ένα σύστημα αξιολόγησης για τη βαθμολόγηση των επιδόσεων των μαθητών. Με την αξιολόγηση της μεταφοράς-μετάδοσης πρέπει να ελεγχθεί, ότι το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης παρέμβασης που έχει επιτευχθεί, θα μεταφερθεί και σε άλλες περιοχές. Αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι σημαντική για την εκπαίδευση. «Θα πρέπει να απαντήσει στο πολύ σημαντικό ερώτημα, δηλαδή τι απέγιναν οι μαθητές μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο» (Saldern, 1997).

Σήμερα η εξέλιξη του σχολείου είναι στενά συνδεδεμένη με την αξιολόγηση ως σχεδιασμός και εξέλιξη, δηλαδή με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Αυτή η μορφή της αξιολόγησης δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ελεγχόμενη αξιολόγηση. Μάλλον, χρησιμεύει για να εξασφαλίσει ότι οι επιθυμητοί στόχοι όλων είναι πραγματικά επιτεύξιμοι. Με άλλα λόγια, ζητείται το κατά πόσο κοντά φτάσαμε στον επιθυμητό στόχο ή εάν πρέπει να αλλάξουμε κάποια μέσα για να προσεγγίσουμε περισσότερο τους στόχους που θέσαμε. Έτσι, η αξιολόγηση είναι χρήσιμη για το σχεδιασμό, τη βελτιστοποίηση και την εξέλιξη του σχολείου.

Λειτουργίες και πρακτικές της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Οι βασικές λειτουργίες της αξιολόγησης είναι οι ακόλουθες (Holtappels, 2003, Altsrichter, 1998):

- Λειτουργία αντανάκλασης και διάλογου. Η αξιολόγηση εγείρει συζητήσεις. Βασικά η εσωτερική αξιολόγηση βάζει τους εκπαιδευτικούς σε μια διαδικασία στοχασμού, για τους στόχους του σχολείου, τα παιδαγωγικά μέτρα, την εντατική ενδοσχολική μετεκπαίδευση και τη ενημέρωση του σχολικού προγράμματος. Μέσα από μια στοχοθετημένη και περιοδική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δουν γρήγορα την πρόοδο η οποία επιτυγχάνεται στο σχολείο τους.

- Λειτουργίες ελέγχου και διαχείρισης. Από την αξιολόγηση μπορούμε να πάρουμε πληροφορίες και για το μέλλον, που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των αναπτυξιακών διαδικασιών, για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το περιεχόμενο και την πρακτική του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Έτσι έχουμε την ευκαιρία να ελέγξουμε την ικανότητα της μεμονωμένης επίδοσης ατόμων ή ομάδων, η οποία

ενδέχεται επίσης να οδηγήσει και σε κυρώσεις. Η έρευνα της παρούσας κατάστασης μπορεί επίσης, να υποστηριχθεί, με ένα καλό εργαλείο αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων σχετικά με τη διαδικασία σχεδιασμού. Ένα καλό εργαλείο αξιολόγησης επιτρέπει επίσης την έρευνα των προκαθορισμένων στόχων, δηλαδή τους ιδανικούς στόχους και τις επιθυμίες των εμπλεκόμενων. Όταν η πραγματική παρούσα κατάσταση αποκλίνει κατά πολύ από τη στοχευόμενη κατάσταση και εντοπίζονται διαφορές η διάγνωση θα βοηθήσει να καθοριστούν και να επιτευχθούν οι στόχοι (Altsrichter, 1998, Holtappels, 2003).

- Λειτουργικές γνώσεις. Μέσω των αξιολογήσεων μπορεί κανείς να ενημερωθεί σχετικά με τα προγράμματα και τα έργα-Projects και να τεθούν εξελικτικά μέτρα, χωρίς άμεσες συνέπειες για το σχολείο που αξιολογείται. Επιπλέον, μπορούμε να βοηθήσουμε με τις αξιολογήσεις στο να γίνει γνωστό στο ευρύ κοινό η αιτιολόγηση και η νομιμοποίηση των σχολικών εργασιών των υπό αξιολόγηση σχολείων (Altsrichter, 1998).

- Εξελικτική λειτουργία. Μέσω των νέων ευρημάτων και της δημόσιας νομιμοποίησης αυτών έχουμε την ευκαιρία για την περαιτέρω ανάπτυξη του σχολείου από την εισαγωγή των νέων και βελτιωμένων προγραμμάτων - Projects. Επιπλέον, αποκτούν οι εκπαιδευτικοί πιο αντικειμενική κατανόηση της κατάστασης τους, μέσω του αυτο-προβληματισμού ή της αυτό-αντανάκλασης. Αυτό τους δίνει την ευκαιρία να οικοδομήσουν την κουλτούρα της ανατροφοδότησης, της αντανάκλασης για την μετεξέλιξη, γιατί τα προγράμματα-Project της αξιολόγησης δίπλα από τις λειτουργίες των στοχευόμενων αποτελεσμάτων έχουν έναν μακροπρόθεσμο στόχο, δηλαδή να συμβάλουν στην οικοδόμηση μιας εργασιακής κουλτούρας που θα χρησιμεύσει για την αντανάκλαση και τη μετεξέλιξη της εργασίας στο σχολείο, μέσω της μεταφοράς των εμπειριών από συνάδελφο σε συνάδελφο (Altsrichter, 1998, Holtappels, 2003).

Μια καλά τεκμηριωμένη αξιολόγηση παρέχει μια σημαντική πηγή πληροφοριών και για άλλα σχολεία. Η τεκμηρίωση των μέτρων τροποποίησης των πειραμάτων και των σχεδίων-Projects, είναι για άλλα σχολεία πρότυπο υλικό, τα οποία μπορούν με τον τρόπο αυτό να αποφύγουν λαθεμένους δρόμους, δηλαδή τα σχολεία αυτά μπορούν να επωφεληθούν. Άμεσα για τη σχολική πρακτική και για τους εκπαιδευτικούς, πιστεύουμε ότι αυτή η λειτουργία, για παράδειγμα, για την αξιολόγηση των διαδικασιών προγραμματισμού και διεργασιών καθοδήγησης είναι κατάλληλη για την μετεξέλιξη των σχολείων. Επιπλέον συλλέγονται δεδομένα και πληροφορίες των εμπλεκόμενων και κρίνεται η αποτελεσματικότητα ορισμένων μεθόδων και εννοιών. Μια σημαντική λειτουργία είναι επίσης η εξακρίβωση της εκπλήρωσης των ιδίων και άλλων προτύπων καθώς και η επίτευξη των στόχων. Συνολικά, με τη βοήθεια της ενδοσχολικής αξιολόγησης αποκτούμε μια προχωρημένη εικόνα της παρούσας κατάστασης και καθίσταται δυνατόν να επικεντρωθούμε περισσότερο στους στόχους και να δράσουμε πιο αποτελεσματικά. Εν ολίγοις, η αξιολόγηση έχει, οργανική, πληροφοριακή και διαδραστική λειτουργία.

Διαδικασία της ενδοσχολικής αξιολόγησης και ο ρόλος του διευθυντή

Η διαδικασία της ενδοσχολικής αξιολόγησης περιλαμβάνει την αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης, ενώ συνδέεται και με τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό στους τομείς που επιλέγονται κάθε φορά από την ίδια τη σχολική μονάδα, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές της (Κασσωτάκης, 2018).

Η εφαρμογή της ενδοσχολικής αξιολόγησης ακολουθεί τα εξής βήματα: α. Επιλογή των περιοχών αξιολόγησης. β. Κατανόηση των χαρακτηριστικών ποιότητας και των δεικτών. γ. Επιλογή των μεθόδων έρευνας/ μέσων έρευνας. ε. Συλλογή δεδομένων. στ. Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. ζ. Αξιολόγηση/Εκθέσεις. η. Παραγωγή-επεξήγηση των συνεπειών/καθορισμός στόχων. Σύμφωνα με την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων ακολουθεί η συλλογή και η ερμηνεία των δεδομένων και των συμπερασμάτων που προκύπτουν για την μελλοντική εργασία (Altsrichter, 1998, Holtappels, 2003).

Η διαδικασία αυτή καλείται να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα: • Πού βρισκόμαστε; • Πώς το ξέρουμε που βρισκόμαστε; • Που θέλουμε να πάμε ή να φτάσουμε; • Ποιοι είναι οι στόχοι μας; • Πώς μπορούμε να επιτύχουμε τους στόχους μας; • Πώς μπορούμε να προχωρήσουμε παρακάτω; Πρέπει να προσέξουμε, επίσης και να καθορίσουμε τους αποδέκτες των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Πάνω σε αυτό πρέπει να δώσουμε προσοχή στα ακόλουθα ερωτήματα: • Ποιος θα πρέπει να πάρει μία ειδοποίηση; (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς).• Πώς θα πρέπει να γίνει η ειδοποίηση (προφορικά, γραπτά, συνέντευξη).• Ποια είναι τα συμπεράσματα που συνάγονται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (σχεδιασμός των δράσεων, των ευθυνών, σχεδιασμός περαιτέρω αξιολόγησης που αφορούν τον προγραμματισμό των έργων, την υλοποίηση των συμφωνημένων δράσεων) (Altsrichter, 1998, Holtappels, 2003).

Το σχολείο καλείται σήμερα να ανταποκριθεί σε πολλαπλές λειτουργίες. Ανάλογα με τις επιλογές και τις προτεραιότητες, διαμορφώνεται και ο ρόλος του Διευθυντή. Επομένως ο ρόλος του Διευθυντή είναι συνάρτηση επιλογών και πάντως δεν μπορεί να είναι ρόλος εκφοβιστικός για τους μαθητές ή υπηρετικός για τους εκπαιδευτικούς. Ο Διευθυντής πρέπει να είναι σε θέση να δρομολογεί καινοτομίες και διευρύνσεις στη λειτουργία του σχολείου και να είναι σε θέση να διευθετεί όσα ο σύλλογος διδασκόντων αποφασίζει. Ταυτόχρονα αλλάζει ποιοτικά και ποσοτικά ο ρόλος της αξιολόγησης για την βελτίωση και ανανέωση του σχολείου.

Όπως υποστηρίζεται από πολλούς διευθυντές σήμερα ο ρόλος του σε αρκετές περιπτώσεις παραμένει σε έναν απλό διαχειριστή τεχνικών προβλημάτων της σχολικής μονάδας που δεν έχουν σχέση με το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Ο ρόλος του απλά σταματά στην διεκπεραίωση εργασιών που αφορούν τη σχολική μονάδα και την αποσόβηση τυχόν διενέξεων που προκύπτουν ή μπορεί να προκύψουν (Νάκος, 2009).

Όπως υποστηρίζεται στα βασικά μειονεκτήματα όλων των εγχειρημάτων συγκαταλέγεται το γεγονός, ότι όσες προσπάθειες έγιναν για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και των σχολικών μονάδων δεν αξιολογήθηκαν δηλαδή δεν ελέγχθηκε πότε τι πετυχαίνει, τι αποτυγχάνει και για ποιο λόγο. Ταυτόχρονα δεν τεκμηριώθηκε επαρκώς η ανάγκη λήψης των συγκεκριμένων μέτρων (Βλάχος, 2008). Από τη σχετική σύγχρονη βιβλιογραφία ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι διοικητικός και εκπαιδευτικός προϊστάμενος. Μία από τις επιλογές είναι ο προσανατολισμός της σχολικής μονάδας στην πολυδιάστατη τάξη, ενώ οι σχολικές μονάδες όπως λειτουργούν σήμερα είναι μονοδιάστατες. Οι πολυδιάστατες τάξεις σε αντίθεση με τις μονοδιάστατες έχουν ως κύριο στόχο τη διαφοροποίηση, όπου οι μαθητές εργάζονται σε διαφορετικά θέματα και εργασίες, μεγαλύτερη επιλογή δραστηριοτήτων, χώρου, χρόνου και μεθόδου, ατομική και ομαδική εργασία, βαθμολόγηση σε διαφορετικές εργασίες και αποφυγή κοινωνικών συγκρούσεων (Rollf/Kempfert, 2004).

Χρησιμότητα της αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς

Είναι γνωστό ότι οι αξιολογήσεις έχουν ένα διττό χαρακτήρα. Η κοινωνική έρευνα έχει δείξει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από ένα αίσθημα ενδημικής ανασφάλειας και σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η στάση των μελών του σχολείου απέναντι στις αλλαγές. Αν η αλλαγή γίνεται αισθητή από το σχολείο ως απειλή, τότε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης γίνονται στοιχεία που διαταράσσουν παρά τις ευπρόσδεκτες πληροφορίες για την περαιτέρω εξέλιξη-ανάπτυξη των σχολείων (Altsrichter, 1998).

Είναι, επίσης γνωστό ότι σε πολλά σημεία οι εκπαιδευτικοί είναι προληπτικοί και επιφυλακτικοί απέναντι στην αξιολόγηση, δεδομένου ότι φαίνεται η αξιολόγηση ως ελεγκτικός μηχανισμός και όχι ως εξελικτικός μηχανισμός. Για την πρόληψη αντίσταση, ή τουλάχιστον την ελαχιστοποίηση, θα πρέπει να βοηθηθούν από την αξιολόγηση, από την αρχή που εμπλέκονται στη διαδικασία αξιολόγησης. Σε πολλές μελέτες όμως, τα οφέλη της ενδοσχολικής αξιολόγησης παρουσιάζονται ως εξής: Η αξιολόγηση είναι η βάση της κατανόησης που θα επεκτείνει τις γνώσεις για τα ίδια τα σχολεία και συμβάλλει στον σχεδιασμό και στην υποστήριξη αποφάσεων για το σχολείο και τη σχολική κοινότητα.

Εξίσου σημαντικά είναι τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς από την διαδραστική αξιολόγηση. Αυτό το είδος της αξιολόγησης είναι κατανοητό ως μια διαδικασία ανταλλαγής μεταξύ των ατόμων που αξιολογούν και αξιολογούνται. Η διαδραστική αξιολόγηση είναι η διαδικασία στην οποία το σχολείο θεωρείται ως η εναλλακτική επαφή μεταξύ των διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και των τοπικών πολιτικών. Έτσι, γίνεται όλο και πιο δυνατή η ευρύτερη συνειδητοποίηση της κατάστασης του σχολείου. Εξάλλου, όπως υπογράμμισε ο Altsrichter (1998) η αξιολόγηση είναι αναγκαία και χρήσιμη για τον εξής λόγο: Είναι ένα σημαντικό εργαλείο για την εξέλιξη του σχολείου, οδηγεί στην φροντίδα-συντήρηση των δικών του αποφάσεων, συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη της επαγγελματικής ευθύνης και του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Η αυτονομία του σχολείου θα επεκτείνεται και θα γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτή από την κοινωνία. Έτσι, η αξιολόγηση θα γίνεται όλο και πιο αναγκαία, και ιδιαίτερα η ενδοσχολική αξιολόγηση. Πρέπει να συνυπολογίσουμε ότι η ενδοσχολική αξιολόγηση είναι για τα περισσότερα σχολεία, μια ασυνήθιστη μορφή λογοδοσίας, μια μορφή διαπίστωσης της επίγνωσης των αδυναμιών και των δυνατοτήτων.

Ως εκ τούτου, τα σχολεία χρειάζονται στήριξη και βοήθεια μέσω ειδικής μετεκπαίδευσης. Ο ρόλος του Διευθυντή είναι να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς για όλες τις μορφές αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης και να δρομολογεί τις διαδικασίες κάθε είδους πρακτικής αξιολόγησης, να θέτει στόχους και να είναι ουσιαστικός αρωγός των εκπαιδευτικών σε προσπάθειες αυτοαξιολόγησης.

Πρακτικά η αξιολόγηση έτσι λειτουργεί ως ένα βασικό εργαλείο για την εξέλιξη του σχολείου και τη διασφάλιση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Altsrichter, H. (1998). Handbuch zur Schulentwicklung, Studien Verlag Ges.m.b.H., Innsbruck, Wien.

Burkard, C./Eikenbusch, G. (1998). Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Cornlesen Scriptor Verlag, Berlin.

Holtappels, H-G. (2003). Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Luchterhand Verlag, München/Unterschleißheim.

Kassotakis, M. (2018). Axiologisi ton scholikon monadon kai ton ekpaideftikon. Athina: Grigoris.

Nakos, K. (2009). O rolos tou Diefthynti kai i symvoli ton Neon Technologion stin askisi tis Dioikisis ton Scholikon Monadon B/thmias Ekp/sis. Eisigisi stin ASPAITE Ioanninon: O Diefthyntis Scholikis Monados kai oi Nees Technologies, 8-9/5/2009.

Riffert, Fr. (1998): Vortrag gehalten bei der Direktorenkonferenz des Bundeslandes Salzburg am 17&18.11.1998 in Bad Hofstein.

Rollf, H-G./Kempfert G. (2004). Qualität und Evaluation, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Saldern, M.v. (1997). Evaluation von Schulsystemen - neue Aufgaben für die empirische Pädagogik, in: J. Thonhauser & F. Riffert (Hrsg.): Evaluation heute-Zwölf Antworten auf aktuellen Fragen. Braunschweig. Braunschweiger Studien, 57-68.

Stern, C./Mahlmann, J./ Vaccaro, E. (2003). Vergleich als Chance. Bertelsmann Stiftung Verlag, Guetersloh.

Vlachos, D. (2008). To paidagogiko Institouto kai oi sygchrones apaitiseis apo tin ekpaidefsi. Sto: Ekpaidefsi kai poiotita sto elliniko scholeio: Praktika diimeridon, Athina, Idryma Evgenidou, 20-21 Martiou 2008 & Thessaloniki, Polytechniki Scholi APTh, 17-18 Apriliou 2008, 7-22.

Wottawa, H./Thierau, H. (1990). Lehrbuch Evaluation, Huberverlag, Bern.

Η εποικοδομητική προσέγγιση στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών

Μαρία Κοτίνη, M.Ed.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται ο ρόλος της εποικοδομητικής προσέγγισης στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Συγκεκριμένα, αφού αναλύεται ο όρος του κονστρουκτιβισμού και παρουσιάζεται η κριτική που έχει δεχτεί η συγκεκριμένη μεθοδολογία, παρουσιάζονται οι μορφές του εποικοδομητισμού και οι συνέπειες που έχει στις Φυσικές Επιστήμες. Περαιτέρω παρουσιάζεται αναλυτικά το πρότυπο διδασκαλίας της εποικοδομητικής προσέγγισης, αναλύονται όλες οι φάσεις του και ως εκ τούτου εξάγονται συμπεράσματα και προτάσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών.

Λέξεις-Κλειδιά: Εποικοδομητική προσέγγιση, διδασκαλία, Φυσικές Επιστήμες

Constructivist teaching in Science

Maria Kotini, M.Ed.

Abstract

This paper explores the role of a constructive approach to teaching Science. Specifically, after analyzing the term constructivism and presenting the criticism that this methodology has received, the forms of constructivism and the consequences it has on Science are presented. Furthermore, the model of teaching the constructive approach is presented in detail, all its phases are analyzed and therefore conclusions and proposals are drawn to improve Science teaching.

Keywords: Constructive approach, Science teaching

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η έρευνα στον χώρο της εκπαίδευσης και της διδακτικής έχει στραφεί στην εποικοδομητική προσέγγιση, αν και πολλοί είναι και οι ερευνητές που ασκούν κριτική στη μέθοδο αυτή. Με βάση όμως τον κονστρουκτιβισμό, όπως ονομάζεται και διαφορετικά, οργανώνονται πολλά προγράμματα σπουδών στην εκπαίδευση γενικότερα και περισσότερο στους τομείς των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ). Η βάση του είναι η ενεργητική μάθηση και η οικοδόμηση της γνώσης από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο που δεν είναι απλά ένας δέκτης παθητικός, αλλά εργάζεται συνεργατικά με άλλους εκπαιδευόμενους σε ομάδες. Συνεπώς οι ίδιοι οι μαθητές οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση, έχοντας ως βάση τις προϋπάρχουσες / εναλλακτικές ιδέες που έχουν πριν τη διδασκαλία, οι οποίες στην καθημερινότητα γίνονται αποδεκτές. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από κατάλληλες διδακτικές διεργασίες επανεξετάζουν τις αντιλήψεις τους για το αν και πόσο είναι

λειτουργικές και αν οδηγηθούν στο ότι δεν είναι επαρκείς ή χρειάζεται να τροποποιηθούν ή και να επεκταθούν για να εξηγήσουν τα διάφορα φαινόμενα, οδηγούνται σε «γνωστική σύγκρουση» και ως εκ τούτου στη διαδικασία της «εννοιολογικής αλλαγής». Με τον τρόπο αυτό αποβάλλουν την κουλτούρα της καθημερινής τους ζωής και υιοθετούν την επιστημονική (Μαρκαντώνης κ.ά., 2004; Χαλκιά, 2010; Χρήστου, 2018).

Σύμφωνα λοιπόν με τις πρόσφατες θεωρίες, οι «διαισθητικές αντιλήψεις» των μαθητών για τα διάφορα φαινόμενα θεωρούνται σημαντικές για τη μάθηση και ονομάζονται διαφορετικά «νοητικά μοντέλα», «αναπαραστάσεις», «παρανοήσεις» ή πολύ συχνά και «εναλλακτικές ιδέες». Οι προσωπικές αυτές απόψεις των μαθητών είναι γνωσιακές κατασκευές που έχουν διαμορφωθεί καθώς αλληλεπιδρούσαν με το κοινωνικό και τεχνολογικό περιβάλλον και ως εκ τούτου έχουν ήδη τις δικές τους ερμηνείες για τα διάφορα φυσικά φαινόμενα και τις διάφορες έννοιες με πολύ έντονη τη διάσταση του συναισθήματος και λιγότερο της λογικής. Επομένως, οι διαισθητικές αυτές αντιλήψεις των μαθητών απέχουν αρκετά από τις επιστημονικές θεωρίες και τις επιστημονικές έννοιες (Τσουμάνης & Σακελλαρίου, 2007; Χαλκιά, 2010; Κώτσης, 2013).

Η θεωρία του (επ)οικοδομισμού / κονστρουκτιβισμού / εποικοδομητισμού

Αποσαφήνιση του όρου

Είναι δύσκολο να δώσει κανείς έναν σαφή ορισμό για τον εποικοδομητισμό, εξαιτίας του γεγονότος ότι πηγάζει από δύο επιστημολογικούς τομείς, τη Γνωστική Ψυχολογία και την Επιστημολογία, που από τη φύση τους είναι εξαιρετικά πολύπλοκοι. Ως εκ τούτου, οι απόψεις των υπέρμαχων της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού και όσων είναι αντίθετοι σε αυτήν είναι πολλές και οι διαφορές μεταξύ τους μεγάλες (Κόκκοτας, 2010; Καργόπουλος, 2020). Ουσιαστικά πρόκειται για ένα μαθησιακό μοντέλο κατά το οποίο η γνώση οικοδομείται ενεργητικά από τον εκπαιδευόμενο (Χαλκιά, 2010; Χρήστου, 2018).

Ο κονστρουκτιβισμός προέρχεται τόσο από την παράδοση του ψυχολογικού κονστρουκτιβισμού όσο και από αυτή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Ο ψυχολογικός κονστρουκτιβισμός βασίζεται στη θεωρία του Piaget, ο οποίος θεωρεί τη μάθηση μια προσωπική νοητική διαδικασία. Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός έχει σχέση με την κοινωνικότητα στη μάθηση και τον υποστηρίζουν πολλοί κοινωνιολόγοι όπως ο Pepper ή ο Berger (Κόκκοτας, 2010). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος «κοινωνικός» έχει να κάνει με το ότι κοινωνικοί παράγοντες έχουν επιρροή στη μάθηση και ο όρος «κονστρουκτιβισμός» φανερώνει ότι η γνώση είναι αποτέλεσμα οικοδόμησης / κατασκευής (Χαλκιά, 2010).

Η κριτική

Σύμφωνα με τον Κόκκοτα (2010), ο Cromer ασκεί κριτική στη θεωρία του

κονστρουκτιβισμού, όχι μόνο για τις επιπτώσεις της στην εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες, αλλά και για το γεγονός ότι απορρίπτει γενικά την ύπαρξη μιας αντικειμενικής αλήθειας στη γνώση. Πιο συγκεκριμένα, λέει ότι η ιδεολογία του εποικοδομητισμού, σε μια πιο ριζοσπαστική άποψη, δεν χαρακτηρίζεται από σταθερούς κανόνες. Μάλιστα παρομοιάζει τις κονστρουκτιβιστικές ιδέες με αυτές του Χίτλερ, θεωρώντας ότι εάν κανείς αρνείται την αντικειμενικότητα, προκαλεί καταστροφικά αποτελέσματα στην κοινωνία. Κριτική αρκεί επίσης και ο Monk Martin, ο οποίος μιλάει με πολύ αιχμηρή γλώσσα για τον κονστρουκτιβισμό, αφού δε διστάζει να κάνει χρήση της αναλογίας της Ρώμης με τους βαρβάρους του Αννίβα. Ωστόσο, παρά τις κριτικές στον εποικοδομισμό, δεν μπορούν να ακυρωθούν τα θετικά του αποτελέσματα που αναγνωρίζει ακόμα και ο Matthews, ένας ακόμα επικριτής, και τα απαριθμεί σε πολλές δημοσιεύσεις του αλλά και σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σχετικές με τις ΦΕ και μάλιστα σε επίπεδο διεθνές.

Οι μορφές του (επ)οικοδομισμού / κονστρουκτιβισμού / εποικοδομητισμού

Προσωπικός / Ατομικός κονστρουκτιβισμός

Βασίζεται στη θεωρία των γνωστικών δομών του Piaget και υποστηρίζει ότι η γνώση είναι μια υπόθεση προσωπική, που κατασκευάζεται βάσει των ατομικών αναγκών του καθενός και της ερμηνείας των γεγονότων που επαναλαμβάνονται. Στις περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την εννοιολογική αλλαγή, γίνεται λόγος για το μοντέλο του Piaget που έχει να κάνει με τον προσωπικό κονστρουκτιβισμό. Οι προϋπάρχουσες ιδέες δε ικανοποιούν πλέον τους μαθητές και συνεπώς οδηγούνται στην εννοιολογική αλλαγή. Έτσι, με αφορμή τις εμπειρίες τους, οικοδομούν τη γνώση μέσα από λογική εργασία (Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010; Καργόπουλος, 2020).

Ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός

Ο ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός θεμελιώνεται στη θεωρία ότι η γνώση οικοδομείται ενεργά και ατομικά, αφού δε μεταφέρεται από το περιβάλλον. Επιπλέον, στόχος είναι οι εμπειρίες που έχουμε, να οργανωθούν με τέτοιον τρόπο, ώστε να αποκτήσουν νόημα (Κόκκοτας, 2010; Καργόπουλος, 2020).

Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός

Κατά τον Κόκκοτα (2010), τόσο ο ριζοσπαστικός όσο και ο προσωπικός κονστρουκτιβισμός δε λαμβάνουν ιδιαίτερα υπόψη τους τις κοινωνικές επιδράσεις που επηρεάζουν την οικοδόμηση της γνώσης. Όμως ο Solomon στο μοντέλο του εποικοδομισμού πρόσθεσε τον κοινωνικό παράγοντα, ο οποίος παίζει τελικά σημαντικό ρόλο στην τροποποίηση των αντιλήψεων των μαθητών. Επίσης , ο Taylor ταιριάζει την κριτική του θεωρία με τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, προκειμένου να παράγει ένα μοντέλο διδασκαλίας και οικοδόμησης της γνώσης με την επίδραση και του παράγοντα του κοινωνικού. Ουσιαστικά προτείνει τρόπους, ώστε να ξεπεραστούν οι όποιες δυσκολίες εμποδίζουν να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον

εποικοδομητικό.

Ο Vygotsky εστιάζει στα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της μάθησης και είναι υποστηρικτής της ανακαλυπτικής μεθόδου. Η επιρροή του πάνω στην έρευνα σχετικά με τη διδακτική των Φυσικών επιστημών είναι μεγάλη και τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν κατατάσσονται στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό. Τα θέματα που σχετίζονται με τη θεωρία του είναι η πολιτισμική παράδοση, ο ρόλος της γλώσσας και η «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης». Πιο συγκεκριμένα, ο Vygotsky υποθέτει ότι το στενό περιβάλλον του μαθητή επηρεάζει το πώς βλέπει τον κόσμο και εστιάζει πολύ στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και στην ωρίμανσή του (Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010).

Σύμφωνα με τον Κόκκοτα (2010), «η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης ενός μαθητή είναι η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου, όπως καθορίζεται από ανεξάρτητη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και του επιπέδου της δυναμικής, όπως καθορίζεται μέσω της επίλυσης των προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συμμαθητές του». Ως εκ τούτου, με τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης μπορούμε να χαρτογραφήσουμε την ανάπτυξη του μαθητή και συνεπώς το μέλλον του.

Οι συνέπειες του κονστρουκτιβισμού στην εκπαίδευση των ΦΕ

Όσον αφορά τη διδακτική των ΦΕ, το ζητούμενο δε θα πρέπει να είναι πώς θα αποκτήσουν οι μαθητές γνώση πειραματική, αλλά κυρίως πώς θα ανατρέψουν τις λανθασμένες αντιλήψεις που έχουν για διάφορα φαινόμενα από την καθημερινή ζωή τους, καθώς αυτές τους εμποδίζουν να κατανοήσουν τις επιστημονικές έννοιες (Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Piaget, μόνο η λειτουργία της νόησης κληρονομείται και όχι οποιαδήποτε γνωστική δομή. Ως εκ τούτου, μια Επιστημολογία θα πρέπει να είναι κατά βάση κονστρουκτιβιστική κι επομένως να ακολουθείται από την οικοδόμηση νέων δομών (Κόκκοτας, 2010).

Σήμερα, λοιπόν, αμφισβητείται η παλαιότερη πεποίθηση κάποιων θετικιστών, ότι η μάθηση των μαθητών επιτυγχάνεται όταν κάνουν επιστήμη. Η παραδοχή ότι οι μαθητές μπορούν να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση δεν επαρκεί, όταν πρόκειται για σύνθετα θέματα της επιστήμης (Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010). Μάλιστα ο πειραματισμός στο εργαστήριο και τα πειράματα επίδειξης έχουν φτάσει να έχουν την ίδια σχεδόν αξία, όσον αφορά τις θεμελιώδεις γνώσης της επιστήμης. Βεβαία δε συμβαίνει το ίδιο εάν πρόκειται οι μαθητές να αποκτήσουν επιστημονικές δεξιότητες σχετικές με την επιστημονική μεθοδολογία, που σε αυτήν την περίπτωση η συνεισφορά του εργαστηρίου είναι καθοριστική (Κόκκοτας, 2010).

Όταν επικεντρωνόμαστε στην οικοδόμηση της γνώσης, τότε η αλληλεπίδραση συμβαίνει πολυπαραγοντικά, δηλαδή στο θεωρητικό κομμάτι, στις αρχές και στις έννοιες αλλά και στο μεθοδολογικό πλαίσιο. Επίσης περιλαμβάνει και τα καινούρια επιτεύγματα του τεχνολογικού τομέα (Κόκκοτας, 2010). Συνεπώς, τα νέα

μεθοδολογικά εργαλεία μας κατευθύνουν σε καινούριες έννοιες, στην αλλαγή των προηγούμενων και στην υιοθέτηση μιας καινούριας οπτικής για τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών (Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010).

Σύμφωνα με τον Κόκκοτα (2010), στον κονστρουκτιβισμό καθοριστικό ρόλο έχει η Επιστημολογία. Μάλιστα τα προγράμματα του 1960 απέτυχαν εξαιτίας της Επιστημολογίας που ήταν πεπαλαιωμένη, δηλαδή βασίζονταν περισσότερο στην εμπειρία και τον θετικισμό και όχι στον κονστρουκτιβισμό. Ο πειραματισμός δεν ήταν ενταγμένος σε ένα εποικοδομητικό σχέδιο άλλα είχαν σχεδιαστεί για να αποδείξουν ή όχι κάποιες υποθέσεις. Όμως και ο θετικισμός και ο εμπειρισμός για τη φιλοσοφία πλέον δεν υφίστανται και ως εκ τούτου και για τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι εάν η επιστημολογική οπτική του κονστρουκτιβισμού γίνει περισσότερο αποδεκτή, θα ανοίξει τον δρόμο για σημαντικές αλλαγές στη διδασκαλία των ΦΕ, που δε θα βασίζονται απλώς στην ανακάλυψη της γνώσης. Ως εκ τούτου, περεταίρω αλλαγές θα προκύψουν και στα σχολικά βιβλία αλλά και στο ποιος θα είναι ο ρόλος τόσο του εκπαιδευόμενου όσο και του εκπαιδευτικού (Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010).

Η εποικοδόμηση ως πρότυπο διδασκαλίας

Η εποικοδομητική διδακτική προσέγγιση διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες, στο γεγονός ότι λαμβάνει υπόψη της τις αντιλήψεις των μαθητών. Ωστόσο αυτές δεν είναι ούτε το ξεκίνημα της οικοδόμησης της γνώσης ούτε το αποτέλεσμα αυτής (Καλπία & Μίχας, 2009; Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010). Αυτό βέβαια δεν την καθιστά το απόλυτο και τέλειο διδακτικό εργαλείο κι αυτό γιατί στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών μπορεί να αλλάξουν οι σκοποί της και ως εκ τούτου να χρειαστούν περισσότερες διδακτικές προσεγγίσεις από μία και μοναδική. Αυτό όμως που μας εξασφαλίζει μια εποικοδομητική διδακτική μεθοδολογία είναι η μάθηση να γίνει με λογικό τρόπο και συνεπώς οι εκπαιδευόμενοι όχι μόνο να κατανοήσουν τις έννοιες του φυσικού κόσμου αλλά ταυτόχρονα να καλλιεργήσουν δεξιότητες και γενικότερα να αποκτήσουν επιστημονικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς (Κόκκοτας, 2010).

Οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών

Οι ιδέες των μαθητών για τα διάφορα φυσικά φαινόμενα κατέχουν πολύ σπουδαίο ρόλο, ώστε η διδασκαλία να είναι επιτυχής. Πρόκειται για απόψεις που απέχουν λίγο ή αρκετά από τις αντίστοιχες επιστημονικές. Μάλιστα μπορεί να αποτελούν πολύ αμετάβλητες πεποιθήσεις και ως εκ τούτου να μην τροποποιούνται ούτε από τη διδασκαλία και να εξακολουθούν οι μαθητές να τις έχουν ακόμα κι αν ενηλικιωθούν (Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010; Κώτσης, 2019; Κοτίνη & Γεραρής, 2022). Έχει παρατηρηθεί όμως ότι σίγουρα το λεξιλόγιό των εκπαιδευόμενων μετά τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι πολύ πιο πλούσιο και πολύ πιο επιστημονικό. Ωστόσο, αυτές

τις γνώσεις μπορεί οι μαθητές να τις χρησιμοποιήσουν μόνο και μόνο για να μην αποτύχουν στις εξετάσεις και πουθενά αλλού. Επιπλέον μπορεί να μην μπορούν ούτε να ξεχωρίσουν εάν πρόκειται για προσωπικές πεποιθήσεις ή πραγματικές επιστημονικές γνώσεις. Ο σκοπός της διδασκαλίας πάντως, και πολλές φορές επιτυγχάνεται, είναι η υιοθέτηση της επιστημονικής νοοτροπίας, έτσι ώστε ο μαθητής να λύνει και περεταίρω προβλήματα που θα προκύψουν (Κόκκοτας, 2010).

Αναμφισβήτητα οι εναλλακτικές ιδέες των εκπαιδευόμενων ή αλλιώς διαισθητικές αντιλήψεις ή λανθάνουσες θεωρίες ή παρανοήσεις ή αναπαραστάσεις ή και νοητικά μοντέλα είναι πολύ καθοριστικές για τη διδασκαλία και συνεπώς της απόκτησης γνώσεων. Όμως το ζητούμενο πρέπει να είναι αν τελικά οι μαθητές μπορούν να λύσουν και σχετικά προβλήματα της καθημερινής τους ζωής (Τσουμάνης & Σακελλαρίου, 2007; Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010; Κοτίνη & Γεραρής, 2022).

Το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 είχαν ήδη πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες σχετικά με τις ιδέες των μαθητών. Οι έρευνες αυτές μιλούσαν για προσωπικές κατασκευές των μαθητών που κωλύουν την κατανόηση των επιστημονικών εννοιών. Ως εκ τούτου, τομείς από τη γνωσιοεπιστήμη οδηγήθηκαν στο μοντέλο εποικοδομητικής / κονστρουκτιβιστικής μάθησης (Χαλκιά, 2010). Το εποικοδομητικό μοντέλο σύμφωνα με τους Oldham και Driver περιλαμβάνει τα εξής πέντε στάδια / φάσεις: 1) τον προσανατολισμό, 2) την ανάδειξη των ιδεών των μαθητών, 3) την αναδόμηση των ιδεών, 4) την εφαρμογή της νέας γνώσης και 5) την ανασκόπηση (Κόκκοτας, 2010).

Προσανατολισμός

Κατά τον Κόκκοτα (2010), πρόκειται για ένα στάδιο εισαγωγής, κατά το οποίο επιδιώκεται να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς και να προϊδεαστούν για το περιεχόμενο του μαθήματος. Μάλιστα αυτό προϋποθέτει καλή οργάνωση, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι με ενεργοποιημένη τη φαντασία τους να αγωνιούν για το τι έπεται στη διάρκεια της διδασκαλίας.

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να περιγράψει σύντομα γεγονότα από την καθημερινότητα των μαθητών προκειμένου να τους προσανατολίσει στο θέμα της διδασκαλίας (Χαλκιά, 2010). Το μάθημα μπορεί να ξεκινήσει με την επίδειξη μιας εικόνας ή την παρατήρηση ενός φαινομένου του φυσικού κόσμου. Βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού, ταυτόχρονα, θα πρέπει να είναι η απόλαυση της διαδικασίας της διδασκαλίας, μέσα σε ένα πλαίσιο όπου ο μαθητής θα αισθάνεται ασφαλής. Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου θα πρέπει να γίνεται έτσι, ώστε να καλλιεργούνται σχέσεις αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης. Μόνο έτσι η φάση του προσανατολισμού θα έχει χαρακτήρα πραγματικά εποικοδομητικό (Κόκκοτας, 2010).

Ανάδειξη των ιδεών των μαθητών

Στη φάση αυτή οι εκπαιδευόμενοι διατυπώνουν με προφορικό ή με γραπτό τρόπο τις πεποιθήσεις τους, ξεδιπλώνοντας τις εντυπώσεις τους από την προηγούμενη φάση της διδασκαλίας. Έτσι, συγκροτημένοι σε ομάδες, οργανώνουν τα όσα σκέφτονται και κάνουν σύγκριση με τις αντιλήψεις των άλλων μαθητών, με αφορμή κάποια εικόνα, κάποια ερώτηση κ.λπ. (Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010).

Ο εκπαιδευτικός από τη μεριά του προσπαθεί να υποστηρίξει τη δόμηση αυτή στη σκέψη των μαθητών του, δίνοντάς τους κίνητρα, ώστε να έχουν κριτική ματιά στα όσα εκφράζουν. Αυτό το επιτυγχάνει μέσω κατάλληλων ερωτήσεων/παρεμβάσεων, προκειμένου οι μαθητές να κάνουν την αυτοκριτική που χρειάζεται για αυτά που σκέφτονται και εάν χρειαστεί οι ιδέες τους να εμπλουτιστούν. Επιπλέον οργανώνει σε κατηγορίες τις πεποιθήσεις των μαθητών και τις καταγράφει στον πίνακα (Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010). Μάλιστα, είναι τόσο καθοριστικό αυτό το στάδιο, αφού ο εκπαιδευτικός συλλέγει όλες τις απόψεις των μαθητών του και μπορεί να καταστρώσει τη διδασκαλία του με πολύ εύστοχο τρόπο. Γι' αυτό και οι ερωτήσεις του δε θα πρέπει να είναι κλειστές ή να μπορούν να απαντηθούν με ένα απλό ναι ή όχι. Αντιθέτως θα πρέπει να επιδιώκει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν πλήρως τα όσα σκέφτονται και πιστεύουν (Κόκκοτας, 2010).

Σύμφωνα με τον Κόκκοτα (2010), άλλες πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν, προκειμένου οι μαθητές να εκφραστούν, είναι κάποιες δραστηριότητες πρακτικού τύπου, πειράματα σκέψεις ή συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Για ακόμα καλύτερα αποτελέσματα προτείνεται οι εκπαιδευόμενοι να δουλεύουν και να συζητούν σε ομάδες. Κι ενώ αρχικά εκφράζονται ατομικά, στη συνέχεια με την ομάδα τους καταλήγουν σε μία κοινή πεποίθηση. Στο τέλος καταγράφονται όλες οι απόψεις των ομάδων από τον εκπαιδευτικό, χωρίς φυσικά να προβεί σε οποιουδήποτε είδους αξιολόγηση. Αντιθέτως, ευθύνη του είναι να επικρατεί κλίμα ασφάλειας, που θα παρέχει την κατάλληλη ενθάρρυνση στους μαθητές να εκφραστούν χωρίς φόβο, μήπως χλευαστούν, όχι μόνο από τον διδάσκοντα αλλά και από τους άλλους μαθητές.

Αναδόμηση των ιδεών των μαθητών

Στη φάση αυτή του εποικοδομητικού μοντέλου οι εκπαιδευόμενοι ελέγχουν τις πεποιθήσεις που έχουν ήδη ξεδιπλώσει στα προηγούμενα στάδια και αν είναι σωστές συνεχίζουν να τις υιοθετούν, διαφορετικά τις εμπλουτίζουν ή και τις αντικαθιστούν με καινούριες. Η διαδικασία αυτή πρέπει να επιδιώκει ο εκπαιδευτικός, ο ρόλος του οποίου είναι πολύ καθοριστικός, να γίνεται με πρωτοβουλία των ίδιων των μαθητών, χωρίς να τους κρίνει και κυρίως χωρίς να τους διορθώνει. Το μόνο που προσπαθεί να κάνει, παίζοντας τον ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στην επιστημονική γνώση και σε αυτή της καθημερινής ζωής, είναι να τους ζητήσει να εκτελέσουν κάποια πειράματα ή δραστηριότητες, καθώς οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε ομάδες και να ελέγξουν τις προβλέψεις τους. Ως εκ τούτου, εάν οι αντιλήψεις τους επιβεβαιώνονται από τον πειραματισμό, συνεχίσουν να τις ενστερνίζονται. Σε διαφορετική περίπτωση, θα οδηγηθούν σε γνωστική σύγκρουση και συνεπώς θα αισθάνονται δυσαρεστημένοι, οπότε θα επέλθει η εννοιολογική αλλαγή και η υιοθέτηση της επιστημονικής άποψης

(Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010).

Κατά τον Κόκκοτα (2010), όλα τα παραπάνω συμβαίνουν σε ένα πλαίσιο συστηματικό και με μεγάλη προσοχή όσον αφορά την επιλογή των πειραμάτων ή των πρακτικών δραστηριοτήτων. Ουσιαστικά πρόκειται για μία ανακαλυπτική πρακτική, καθώς οι μαθητές ανακαλύπτουν από μόνοι τους εάν οι ιδέες τους είναι επιστημονικές και εάν δεν είναι τις μεταβάλλουν. Αυτό απαιτεί λεπτομερή παρατήρηση και πολλές φορές κατάλληλα όργανα, μετρήσεις, προβλέψεις ή συγκρίσεις. Όταν μέσω του πειραματισμού συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι τα όσα πιστεύουν ή τα όσα προέβλεψαν δεν επιβεβαιώνονται από τον πειραματισμό, τότε είναι η κατάλληλη στιγμή για την εισαγωγή της νέας γνώσης και του πρότυπου του επιστημονικού. Όλα αυτά συμβαίνουν με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και τη μετάβαση από τις ευκολότερες έννοιες στις πιο περίπλοκες, με τρόπο προοδευτικό.

Όμως δεν αρκεί η διερευνητική εργασία των μαθητών σε ομάδες και η απλή εκτέλεση κάποιων πειραμάτων. Θα πρέπει, εκτός από την εξαγωγή των συμπερασμάτων τους, να προχωρήσουν και σε περαιτέρω συζήτηση σχετικά με το κατά πόσο τους χρησιμεύει να συνεχίσουν τον πειραματισμό ή αν τα συμπεράσματά τους ταιριάζουν με τις αρχικές ιδέες τους ή πρέπει να τις επεκτείνουν ή και να τις αλλάξουν ολοκληρωτικά. Γι’ αυτό και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέχει στους μαθητές τους τον απαραίτητο χρόνο, ώστε να σκεφτούν επαρκώς, να συζητήσουν και να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Με αυτόν τον τρόπο εισάγονται στην επιστημονική κουλτούρα και μπορούν πλέον να περάσουν στην επόμενη φάση του εποικοδομητικού μοντέλου μάθησης (Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010).

Εφαρμογή

Η φάση αυτή του εποικοδομητικού μοντέλου είναι κατάλληλη ώστε οι μαθητές να βρουν συσχετίσεις ανάμεσα στη νέα γνώση που αποκόμισαν από τη διδασκαλία και στην εμπειρία από την καθημερινότητά τους. Ως εκ τούτου, μπορούν να προσπαθήσουν σε αυτό το στάδιο να λύσουν εκ νέου προβλήματα της ζωής τους που μέχρι πρότινος δεν είχαν κάποια κατάλληλη απάντηση, εξαιτίας τω ιδεών τους (Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010). Μάλιστα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παροτρύνει τους μαθητές τους να θέτουν μόνοι τους αυτά τα προβλήματα και αυτός απλώς να παρακολουθεί τη συζήτηση μεταξύ τους, προκειμένου να διαπιστώσει αν η νέα γνώση των εκπαιδευόμενων μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη και εάν απέκτησαν καινούριες δεξιότητες (Κόκκοτας, 2010). Έτσι, η νέα γνώση επαληθεύεται και γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή από τους μαθητές (Μαρκαντώνης κ.ά., 2004).

Ανασκόπηση

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές αντιπαραθέτουν τις πεποιθήσεις που είχαν στην έναρξη του μαθήματος, με αυτές που έχουν σε αυτή τη φάση και βρίσκουν ομοιότητες και διαφορές, καθώς και δυσκολίες που είχαν στην πορεία της διδασκαλίας. Συνεπώς, ο

εκπαιδευτικός τους ρωτάει τι πίστευαν αρχικά, τι άποψη έχουν πλέον και εάν άλλαξε κάτι, γιατί συνέβη αυτό. Έτσι οι μαθητές κάνουν τον αυτοέλεγχό τους και συζητούν με του άλλους εκπαιδευόμενους προκειμένου να ανακαλύψουν γιατί οι απόψεις τους δεν είναι πλέον ίδιες και τι ήταν αυτό που τους οδήγησε να τις μεταβάλλουν. Η φάση δηλαδή της ανασκόπησης είναι ουσιαστικά μια διαδικασία μεταγνώσης, στην οποία οι μαθητές παρατηρούν διαφορές ανάμεσα στην επιστημονική και την καθημερινή σκέψη (Μαρκαντώνης κ.ά., 2004; Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010).

Συμπεράσματα

Από τη διαπραγμάτευση του θέματος διαφαίνεται ότι η εποικοδομητική προσέγγιση στη διδακτική των ΦΕ έχει κάποια προτερήματα συγκριτικά με άλλες προσεγγίσεις. Δεν προκύπτει η γνώση μόνο μέσω επιστημονικών και λογικών διεργασιών, αλλά επιπλέον οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν χρήσιμες για τη μετέπειτα ζωή τους δεξιότητες, όπως κοινωνικού τύπου, κι όλα αυτά μέσα από ενεργητική μάθηση και εργασία που καταστρώνουν μόνοι τους, συνεργαζόμενοι με τους συμμαθητές τους. Μια τέτοια προσέγγιση παρέχει στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες κοινωνικοποίησης, βελτίωσης των προβλημάτων που έχουν στη διάδραση με άλλους μαθητές, καθώς και ανάπτυξης της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους.

Ωστόσο θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και τους επικριτές της προσέγγισης αυτής και τα διάφορα αρνητικά που έχουν αναδείξει, όπως ο πολύς χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση όλων των φάσεων του μοντέλου της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να απαιτείται η μείωση της διδακτέας ύλης του σχολείου εάν ακολουθηθεί μια τέτοια προσέγγιση από το σχολικό περιβάλλον γενικότερα (Κόκκοτας, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη όμως όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως η σημερινή εποχή με τα χαρακτηριστικά που έχει διαμορφώσει είναι πιο έτοιμη από ποτέ να προχωρήσει σε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που θα προσεγγίζει περισσότερο τον εποικοδομητισμό. Είναι βέβαιο ότι σήμερα μπορούν να προσπεραστούν όλες οι δυσκολίες του παρελθόντος και να πραγματοποιηθεί κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να πιστέψουν και να υποστηρίξουν μια νέα μεθοδολογία στη διδασκαλία των ΦΕ, η οποία θα λαμβάνει υπόψη της τις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Chalkia K. (2010). *Didaskontas fysikes epistimes: Theoritika zitimata, provlimatismoi, protaseis.* Α΄ Tomos, Ekdoseis Pataki.

Christou, P. (2018). I Sygchroni Diastasi tou Konstrouktivismou kai ton Energitikon – Symmetochikon kai Omadosynergatikon Technikon Mathisis stin Typiki Ekpaidefsi. *Praktika 2ou Diethnous Viomatikou Synedriou Efarmosmenis Didaktikis, Didaktikes taseis kai prokliseis sta sygchrona perivallonta mathisis*, 27-29 Apriliou, Drama.

Kalpia, V. & Michas, P. (2009). Epoikodomitiki prosengisi gia ti didaskalia tis thesis tou fantastikou eidolou se mathites E΄ dimotikou. *Praktika 6ou Panelliniou Synedriou Didaktikis ton Fysikon Epistimon kai Neon Technologion stin Ekpaidefsi*, 7-10 Maiou, Florina.

Kargopoulos, A. (2020). *I Epirroi tou Konstrouktivismou sta Analytika Programmata, sta Scholika Egcheiridia kai sti Didaskalia ton Fysikon Epistimon - Oi Epiptoseis stin Antilipsi ton Mathiton gia to Fysiko Kosmo.* Didaktoriki diatrivi. Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Scholi Thetikon Epistimon, Tmima Chimeias.

Kokkotas, P. (2010). *Didaktiki ton fysikon epistimon (meros deftero). Sygchrones prosengiseis sti didaskalia ton fysikon epistimon.* Athina: Ekdoseis Grigori.

Kotini, M. & Geraris, I. (2022). O rolos tou peiramatos sti didaskalia ton Fysikon Epistimon. *Pellaios Paidagogos, 3*, 76-84.

Kotsis, K. (2013). Empeiriki Erevna sti Diachroniki Fysi ton Enallaktikon Ideon se Ennoies tis Fysikis. *Praktika 8ou Panelliniou Synedriou Didaktikis ton Fysikon Epistimon kai Neon Technologion stin Ekpaidefsi*, 26-28 Apriliou, Volos.

Markantonis, Ch., Dimitrakakis, K., Maniatis, P. (2004). Mia epoikodomitiki prosengisi sti didaskalia ton fysikon epistimon me ti chrisi I/Y. I periptosi tou aplou ilektrikou kyklomatos. *Praktika 4ou Panelliniou Synedriou, Oi Technologies tis Pliroforias kai tis Epikoinonias stin Ekpaidefsi*, 29 Septemvriou-3 Oktovriou, Athina.

Tsoumanis, G. & Sakellariou M. (2007). I ergastiriaki didaskalia kai i axia tou peiramatos sto mathima ton fysikon epistimon. Peiramatikes drastiriotites stin E kai St taxi tou Dimotikou Scholeiou. *Praktika 2ou Ekpaideftikou Synedriou Glossa, Skepsi kai Praxi stin Ekpaidefsi*, 19-21 Oktovriou, Ioannina.

Η σημασία της αναγνωστικής κατανόησης

Κώστα Αποστολία-Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Msc "Σπουδές στην Εκπαίδευση-Εκπαιδευτικές Επιστήμες" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Αριστοτελείου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Η αναγνωστική δεξιότητα είναι μια τόσο πολύπλευρη και σύνθετη διαδικασία – πολύ πέραν της αναγνώρισης γραπτών συμβόλων και της μετατροπής τους σε προφορικό λόγο – και εμπλέκει τόσους παράγοντες (π.χ. μνήμη, ευφυΐα, κλπ), ώστε πολύχρονες έρευνες δεν έχουν κατορθώσει να αναπτύξουν και να θεμελιώσουν ένα γενικά αποδεκτό μοντέλο της εξέλιξής της. Δεδομένου, όμως, ότι η αναγνώριση των γραπτών συμβόλων είναι η βάση της μετάδοσης των πληροφοριών του πολιτισμού μας και απαραίτητη προϋπόθεση για την έναρξη της εκπαιδευτικής διεργασίας, δεν αρκεί να αναφερόμαστε στη διδασκαλία μεθόδων και τρόπων πρόσκτησης της ανάγνωσης, αλλά στη δημιουργία εγγράμματων μαθητών, δηλαδή ατόμων που θα προβάλλουν τις προσωπικές τους ικανότητες μέσω της αναγνωστικής πρακτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανάγνωση, κατανόηση, δεξιότητα, αναγνώριση λέξης, διανοητική διαδικασία

The Importance of Reading Comprehension

Kosta Apostolia- Teacher PE70, MSc "Studies in Education-Educational Sciences" of the Hellenic Open University PhD Candidate of the Pedagogical Department of Aristotle University,

Abstracts

Reading skills are such a multifaceted and complex process - far beyond recognizing written symbols and translating them into spoken language - and involve so many factors (eg memory, intelligence, etc.) that many years of research have failed to develop and to establish a generally accepted model of its evolution. However, since the recognition of written symbols is the basis of the transmission of information of our culture and a necessary condition for the beginning of the educational process, it is not enough to refer to the teaching methods and ways of acquiring reading, but to the creation of literate students, i.e. people who will showcase their personal skills through reading practice.

Key-Words: Reading, comprehension, skill, word recognition, mental process

Εισαγωγή

Η ανάγνωση, η οποία πολλές φορές στη βιβλιογραφία ταυτίζεται με την «αναγνώριση της λέξης» (word identification), είναι μια εξαιρετικά σύνθετη δεξιότητα που περιλαμβάνει τις περισσότερες από τις σημαντικότερες γνωστικές ικανότητες που εμπλέκονται στην μάθηση. Η απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας προϋποθέτει επαρκή ανάπτυξη στη γλώσσα, καθώς και ικανότητα να διακρίνει κανείς και να αναγνωρίζει οπτικά σύμβολα, να τα συσχετίζει με τα γλωσσικά, όπως και να εντοπίζει τα διάφορα μοτίβα της γλώσσας που επαναλαμβάνονται αναλλοίωτα. Επιπλέον, προϋποθέτει να διαθέτει κανείς επαρκείς ικανότητες άρθρωσης ήχων και λόγου, όπως και οπτικοκινητικές δεξιότητες γραφής (Vellutino & Denckla, 1991). Το πολυσύνθετο και απαιτητικό αυτό έργο, η κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιας εξάσκησης.

Σύμφωνα με τους Seymoyr & Elder (1986), η ανάγνωση δεν αποτελεί εγγενής δεξιότητα, δεν έχει βιολογική βάση όπως η ομιλία ή η βάδιση, ωστόσο, όλα τα παιδιά διέρχονται από συγκεκριμένα, εμφανή και διακριτά στάδια, ώσπου να την κατακτήσουν. Η διάρκεια αυτών των σταδίων διαφέρει από παιδί σε παιδί και φαίνεται να επηρεάζεται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, από την ποιότητα της διδασκαλίας. Η ανάγνωση συνεπάγεται την αναγνώριση τυπωμένων ή χειρόγραφων συμβόλων τα οποία χρησιμεύουν ως ερεθίσματα για την ανάκληση νοημάτων, τα οποία έχουν κατακτηθεί από προηγούμενες εμπειρίες και βιώματα, αλλά και τη δόμηση καινούριων με τη βοήθεια αντιλήψεων και στάσεων τις οποίες κατέχει ήδη ο αναγνώστης. Τα νοήματα τα οποία προκύπτουν, οργανώνονται σε διαδικασίες σκέψης σύμφωνα με τους σκοπούς τους οποίους έχει επιλέξει ο αναγνώστης. Η οργάνωση αυτή οδηγεί σε μια νέα συμπεριφορά, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στην προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη (Downing, 1972).

Η ανάγνωση, ως γνωστική λειτουργία και διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών, αποτελεί μια δομημένη σύνθεση δύο βασικών, ανεξάρτητων και αλληλοσχετιζόμενων γνωστικών λειτουργιών, της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης. Εκτός όμως του ότι είναι μία γνωστική διαδικασία αποκωδικοποίησης και κατανόησης των γραπτών πληροφοριών, ταυτόχρονα αποτελεί και το ίδιο το αποτέλεσμα (Πόρποδας, 2002). Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1984), η ανάγνωση συνίσταται στην κατοχή μιας τεχνικής, με την οποία το άτομο κατορθώνει να αποκρυπτογραφεί, να αρθρώνει και να αποδίδει προφορικά και με συνέπεια, τους χαρακτήρες της γραφής του μηνύματος. Η ικανότητα αυτή της αποκωδικοποίησης του μηνύματος, αποτελεί το πρώτο επίπεδο στην διαδικασία εκμάθησης της αναγνωστικής δεξιότητας. Σε αυτά τα πρώτα στάδια της μάθησης η όψη της ανάγνωσης είναι είτε αισθητηριακή, είτε μηχανική είτε εξωτερική.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι μπορεί η κατοχή των μηχανισμών της αποκωδικοποίησης να είναι αναντίρρητα βασική και αναγκαία φάση στην διαδικασία μάθησης της αναγνωστικής συμπεριφοράς, αλλά οπωσδήποτε δεν αρκεί από μόνη της. Η αναγνωστική δεξιότητα έχει ενδιαφέρον και αποκτά αξία, αν ο αναγνώστης καταλαβαίνει αυτό που διαβάζει, αν κατανοεί το νοηματικό περιεχόμενο του μηνύματος, του οποίου φορείς

είναι τα γραπτά σύμβολα (Βάμβουκας, 1984). Πέρα λοιπόν από την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, το δεύτερο επίπεδο της αναγνωστικής δεξιότητας είναι η κατανόηση του μηνύματος του κειμένου, η σύλληψη της έννοιας, η ανακάλυψη του σημασιολογικού περιεχομένου. Ανάγνωση με την έννοια αυτή, σημαίνει κατανόηση. Και κατανόηση σημαίνει εύρεση της «ουσίας» του αντικειμένου, εγκαθίδρυση σχέσεων μεταξύ των γραπτών συμβόλων, των φαινομένων, ιδεών και καταστάσεων που αυτά παριστάνουν. Η ανεύρεση της «ουσίας» των σχέσεων μεταξύ των αντικειμένων του αποκωδικοποιημένου μηνύματος, αποτελεί την διανοητική ή εσωτερική όψη της αναγνωστικής συμπεριφοράς.

Ο Βάμβουκας (1984) αναφέρει ότι η αναγνωστική κατανόηση νοείται, ως μια διανοητική διαδικασία που συνίσταται στην υποκατάσταση των «σημαινόντων»- λέξεων- με τα «σημαίνοντα»- έννοιες- μιας πρότασης, την εύρεση λογικών σχέσεων που υπάρχουν και τις συνδέουν με την αναδόμηση τους σε μια νέα «μορφή». Η αποκάλυψη του λειτουργικού δεσμού μεταξύ των μερών της πρότασης, αποτελεί τη βάση της κατανόησης. Και επειδή οι σχέσεις αυτές ορίζονται από το όλο, για να κατανοηθεί κάτι επακριβώς, θα πρέπει να τοποθετηθεί στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο ανήκει και να εξεταστεί σε συσχετισμό προς αυτό. Χωρίς αποκωδικοποίηση δεν είναι δυνατή η κατανόηση. Αλλά η αποκωδικοποίηση χωρίς κατανόηση δεν είναι τίποτε άλλο παρά απλή αναπαραγωγή ήχων χωρίς σημασία. Η έννοια λοιπόν της ανάγνωσης είναι άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της κατανόησης. Μάλιστα για πολλούς, διαβάζω σημαίνει κατανοώ και επικοινωνώ (Βάμβουκας, 1994).

Σύμφωνα με τον Shannon (1990), οι εγγράμματοι μαθητές είναι «άτομα που χρησιμοποιούν την ανάγνωση, για να κατανοούν τους εαυτούς τους, να δημιουργούν συσχετισμούς ανάμεσα στις προσωπικές τους εμπειρίες και τις κοινωνικές δομές και να ανελίσσονται στην κατάκτηση γνωστικών κατηγοριών, που θα διευκολύνουν τη μάθηση». Ο έμπειρος αναγνώστης ταυτόχρονα ταυτίζει και αποκωδικοποιεί τα γραπτά γλωσσικά σύμβολα, κατανοεί το νόημα των πραγμάτων και καταστάσεων του εξωτερικού κόσμου που υποδηλώνουν, αναλύει, συνθέτει, κρίνει και αξιολογεί το περιεχόμενο του κειμένου. Όλες οι όψεις της προσωπικότητάς του, συμμετέχουν δυναμικά κατά την εκδήλωση της βασικής συμπεριφοράς, της ανάγνωσης. Ο Smith (2006) πιστεύει ότι η κατανόηση δεν αποτελεί μία νέα δεξιότητα που πρέπει να μάθει κανείς για την ανάγνωση, αλλά είναι η βάση όλης της μάθησης.

Για την ολοκλήρωση της μάθησης της αναγνωστικής δεξιότητας, χρειάζεται ο αναγνώστης να μάθει να υιοθετεί κριτική στάση απέναντι στο περιεχόμενο του μηνύματος. Να φτάσει να επικοινωνεί και να διαλέγεται με τον συγγραφέα του μηνύματος - κειμένου. Η υιοθέτηση της κριτικής αυτής στάσης από μέρος του αναγνώστη, σημαίνει ότι δεν αποδέχεται παθητικά και ανεξέλεγκτα τις πληροφορίες, γνώσεις, σκέψεις, ιδέες, ή τις απορρίπτει. Σημαίνει ότι δεν γίνεται σκλάβος των πεποιθήσεων και των στάσεων του συγγραφέα, αλλά μπορεί «να ξεχωρίζει μέσα στο κείμενο, το ψέμα και την αλήθεια» (Mialaret, 1986). Σύμφωνα με τον Spink (1990), ο επαρκής αναγνώστης έχει την

ικανότητα να διαβάζει τις γραμμές, να διαβάζει ανάμεσα στις γραμμές και να διαβάζει πέρα από τις γραμμές.

Επιτακτική ανάγκη αποτελεί η προώθηση της αναγνωστικής δεξιότητας, μέσω του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, με σκοπό την ένταξη των μαθητών στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο και την εξέλιξή τους μέσα σε αυτό. Απαραίτητη είναι η διασφάλιση ενός πλούσιου αναγνωστικού περιβάλλοντος σε όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές από διαφορετικά πολιτιστικά, κοινωνικά και εθνικά στρώματα, με σκοπό την απόκτηση πολύπλευρων γνώσεων σχετικά με τις δεξιότητες που απαιτούνται για την καλλιέργεια της ανάγνωσης. Μια τέτοιου είδους προσέγγιση, αναβαθμίζει τον παιδευτικό σκοπό του σχολείου και το εντάσσει αποτελεσματικά στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης κοινωνίας πληροφοριών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Downing, J. (1972). *The meaning of «Reading».* Literacy, σσ. 30-33

Mialaret, G. (1997). *Eisagogi stis Epistimes tis Agogis* (met.: Zakopoulou, G.). Athina:Typothito.

Porpodas K. (2002). *I Anagnosi.* Patra

Seymour, P. H., & Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, *3*(1), 1-36.

Shannon, D. S. (1990). *A descriptive study of verbal challenge and teacher response to verbal challenge in Reading Recovery teacher training* (Doctoral dissertation, Texas Woman's University).

Smith, F.(2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση*. (Επιμ. Αϊδίνης, Α.) Αθήνα: Επίκεντρο

Spink T. (1990). *Ta paidia os anagnostes.* Ekd. Kastanioti, Athina.

Vamvoukas I.(1984), Psychopaidagogiki theorisi tis katanoisis ton anagnosmaton. Ekdoseis Grigori, Athina

Vamvoukas M. (1994). Axiologisi anagnostikon dexiotiton, Athina, ekd. Grigori.

Vellutino, F. R. & Denckla, M. B. (1991). Cognitive and neuropsychological foundations of word identification in poor and normally developing readers. *Handbook of reading research*, *2*, 571-608.

Οι βασικές θεωρίες μάθησης και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική πράξη

Αναστόπουλος Αναστάσιος, Διευθυντής Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Πύργου

Περίληψη

Οι θεωρίες μάθησης είναι, κατά μια έννοια, πανταχού παρούσες στη διδακτική διαδικασία, αφού υπαγορεύουν και σφυρηλατούν τις σχετικές παρεμβάσεις των διδασκόντων. Ήδη, από τον 19ο αιώνα μ.Χ., κυρίως, πολλοί εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι αποπειρώνται να αποκωδικοποιήσουν το φαινόμενο της μάθησης, προτείνοντας διάφορες θεωρίες. Μέχρι σήμερα τρεις είναι οι βασικές και κύριες απόπειρες, όσον αφορά στην αποσαφήνιση των τρόπων λειτουργίας της μάθησης αλλά και τη βελτίωσή της: ο συμπεριφορισμός, οι γνωστικές αλλά και οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Η παρούσα εργασία σκιαγραφεί, αδρομερώς, τις τρεις παραπάνω θεωρίες, αναφέρει τα βασικά χαρακτηριστικά και τα «αξιώματά» τους, ενώ επικεντρώνεται και στη συμβολή και την επίδρασή τους στην εκπαιδευτική πράξη. Τέλος, προτείνεται και ένας τρόπος συγκερασμού - γεφύρωσης των θεωριών αυτών, τον οποίο μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός στα καθημερινά του μαθήματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Μάθηση, συμπεριφορισμός, εποικοδομισμός, συνεργασία

The major theories of learning with implications for educational practice

Anastopoulos Anastasios
Principal of the Experimental Primary School of Pyrgos

Abstract

Learning theories are, in a sense, ubiquitous in the teaching process, as they dictate and forge the relevant interventions of teachers. As early as the 19th century AD, mainly, many educators and psychologists attempted to decode the phenomenon of learning, proposing various theories. To date, three are the basic and main attempts in terms of clarifying the learning modes, as well as how the learning process can be enhanced: behaviorism, cognitive and sociocultural theories of learning. The present work outlines roughly the above three theories, presents their basic characteristics and "axioms" and focuses on their contribution and impact on the educational practice. Finally, a way of combining these theories is suggested, which can be applied by teachers in their daily lessons.

Key-Words: Learning, behaviorism, constructivism, cooperation

Εισαγωγή

Οι ποικίλες και καθημερινές παιδαγωγικές εφαρμογές και παρεμβάσεις είναι άμεσα και αναπόφευκτα συναρτημένες και, σχεδόν, καθολικά βασισμένες στις θεωρίες μάθησης

και στις ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες (Κόμης, 2004). Οι θεωρίες αυτές, πολλές φορές αντικρουόμενες, προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν και να ερμηνεύσουν την πολυσύνθετη και πολύπλοκη έννοια της μάθησης και της απόκτησης γνώσεων. Η μάθηση αναφέρεται σε γνώσεις δεξιότητες και εμπειρίες, ενώ κύριο χαρακτηριστικό της είναι η τροποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Τρεις είναι οι κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις που επιχειρούν να διαλευκάνουν και να αποσαφηνίσουν τον τρόπο και τον μηχανισμό, με τον οποίο συντελείται η μάθηση, όπως και το γενικότερο πλαίσιο των συνθηκών της: α) ο συμπεριφορισμός (behaviorism), β) οι γνωστικές θεωρίες (cognitivism) και γ) Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (sociocultural theories)

Η παρούσα εργασία θα περιγράφει, στη συνέχεια, τα βασικά χαρακτηριστικά, τις αρχές και τις μεθόδους των τριών αυτών βασικών θεωριών μάθησης αλλά και τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν και κατευθύνουν την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Ο εκπαιδευτικοί, αναλόγως των διδακτικών περιστάσεων εφαρμόζουν και υλοποιούν, έστω και υπό μια λανθάνουσα διάσταση, τεχνικές οι οποίες, κατά πάσα πιθανότητα, αποτελούν προτάσεις και μεθοδολογίες των θεωριών αυτών. Για αυτό, στο τέλος αναφέρεται, ενδεικτικά, και ένας τρόπος, ώστε να αξιοποιούνται, επί τω βελτίω, πολλές από τις προτάσεις που κάθε θεωρία πρεσβεύει.

Ο συμπεριφορισμός (μπιχεβιορισμός)

Η θεωρία του συμπεριφορισμού έθεσε τις επιστημονικές της βάσεις, στις αρχές του προηγούμενου αιώνα και επί μια εξηκονταετία κρατούσε, συστηματικά, τη μερίδα του λέοντος στην εξήγηση και ερμηνεία του φαινομένου της μάθησης. Πρεσβεύει ότι η μάθηση είναι μια αλλαγή στη συμπεριφορά, ως αποτέλεσμα εμπειρίας και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Ενδιαφέρεται μόνο για τις αντικειμενικά παρατηρήσιμες και μετρήσιμες συμπεριφορές, που παράγονται από την αντίδραση ενός ατόμου στα ερεθίσματα και αγνοεί τα διανοητικά γεγονότα και την εσωτερική ψυχολογική διαδικασία. Κυρίαρχο, δηλαδή, υπόβαθρο το δίπολο αλληλεξάρτησης «ερέθισμα-αντίδραση», που είναι κατεξοχήν υπεύθυνο για την απόκτηση της νέας τροποποιημένης συμπεριφοράς.

Ο Ρώσος φυσιολόγος και γιατρός I. Pavlov (1849-1936) ήταν από τους πρώτους που μελέτησαν τη μεταβολή της συμπεριφοράς των ζωών, λόγω της επίδρασης εξωτερικών ερεθισμάτων. Η θεωρία του Pavlov είναι γνωστή ως κλασική υποκατάσταση - διασύνδεση αλλά και ως μάθηση μέσω εξαρτημένων αντανακλαστικών (κλασική εξαρτημένη μάθηση).

Ο J. B. Watson (1878-1958), κλασικός συμπεριφοριστής (συμπεριφοριστικό πρότυπο μάθησης), υπεραμυνόταν των θέσεων και απόψεων του Pavlov, αν και δεχόταν ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της αντικατάστασης ενός ερεθίσματος από κάποιο άλλο.

Ο B. F. Skinner (1904-1990) είναι ένας άλλος διάσημος εκπρόσωπος της συμπεριφοριστικής σχολής, εισηγητής της προγραμματισμένης διδασκαλίας αλλά και της θεωρίας της συντελεστικής μάθησης (συνειρμική - συντελεστική μάθηση). Η

θεωρία του δέχεται ότι μια αντίδραση σε ένα ερέθισμα μπορεί να ενισχυθεί θετικά ή αρνητικά, μέσω ανταμοιβών ή ποινών, αντίστοιχα (Κολιάδης, 1997; Hilgard & Bower, 1975). Τα συμπεράσματά του τα βάσισε σε δεδομένα που άντλησε από μια σειρά πειραμάτων, που διενήργησε σε περιστέρια.

Ο νόμος του αποτελέσματος (συντελεστική εξαρτημένη μάθηση), που διατυπώθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο E. L. Thorndike (1874-1949), επισημαίνει ότι οι αμοιβές έχουν ισχυρότερο αποτέλεσμα στη μάθηση έναντι των ποινών που, σχετικώς αποτυγχάνουν να εξαλείψουν ή να τροποποιήσουν μιαν ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Ο Thorndike διαπίστωσε επίσης, πειραματιζόμενος με γάτες, ότι η απόκτηση γνώσεων συντελείται μέσω «δοκιμής και πλάνης», εισάγοντας και την ομώνυμη θεωρία.

Οι αρνητικές κριτικές για τον συμπεριφορισμό εστιάσθηκαν κυρίως στο γεγονός ότι προσέδωσε στα πορίσματα του ανθρώπινη υπόσταση και νομοτέλεια, αν και αυτά αντλήθηκαν σε συνθήκες εργαστηρίων και μέσα από πειραματισμούς με ζώα. Ο συμπεριφορισμός δέχεται, πως το άτομο δεν είναι τίποτα περισσότερο από μια αντιδρώσα μηχανή σε ερεθίσματα, κενή και αποστειρωμένη από συναισθήματα. Επίσης, αδυνατεί να εξηγήσει όλες τις εγκεφαλικές δραστηριότητες, όπως και πολλά είδη μάθησης. Ο μαθητής υπάγεται σε παθητικό δέκτη πληροφοριών, χωρίς συμμετοχή και ευθύνη για το αποτέλεσμα της μάθησής του.

Το σημερινό Σχολείο όμως, και δη το ελληνικό, βρίθει συμπεριφοριστικών μεθόδων και πρακτικών, που ενέσκηψαν, ήδη από την εποχή των διδακτικών μηχανών και της προγραμματισμένης διδασκαλίας. Η υπεισέλευση των εξαρτημένων αντανακλαστικών που αφειδώς παρέχει και καλλιεργεί το σχολείο παρασέρνει τα παιδιά και αντιδρούν μηχανικά, σε βάρος της παραγωγικής, δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Εξάλλου, και η απόδοση επαίνων και αμοιβών και η επιβολή ποινών και τιμωριών είναι καθημερινή, παθογόνος σχολική πραγματικότητα.

Είναι, παγιωμένη, δυστυχώς ακόμα και σήμερα, στο (υποτίθεται) «Σύγχρονο Σχολείο», η στραγγαλιστική και ευνουχιστική, για την παιδική παραγωγικότητα, δημιουργικότητα και σκέψη, η πνευματοκτόνος πρακτική της στείρας αποστήθισης «ακανόνιστων» κανόνων και «αόριστων» ορισμών. Η συνεπαγόμενη επιβάρυνση της μνήμης, και η υφαρπαγή τού μαθητικού χρόνου, επιβαρύνει, επιβραδύνει και αφαιρεί κάθε περιθώριο συμφιλίωσης και οικοδόμησης υγιούς σχέσης, με το Σχολείο και με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα.

Τέλος, η αξιολόγηση του μαθητή στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βασίζεται στη θεώρηση του συμπεριφορισμού ότι τα πάντα μπορούν να έχουν μετρήσιμα αποτελέσματα. Και μόνο σε αυτή την περίπτωση της ύπαρξης μετρήσιμων αποτελεσμάτων, τότε αντλούνται και αξιόπιστα επιστημονικά δεδομένα. Ο Skinner ήταν αυτός που εφάρμοσε τα μετρήσιμα αποτελέσματα στην Ψυχολογία. Ας μην ξεχνάμε ότι και το οικογενειακό περιβάλλον αναζητά μετρήσιμα αποτελέσματα γιατί μπορεί να τα καταλάβει καλύτερα. Ωστόσο, όταν εφαρμόζεται η μετρική κλίμακα για την αξιολόγηση του μαθητή, η αξιολόγηση

αφορά κυρίως το γνωστικό κομμάτι της μαθητικής διαδικασίας και όχι το ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό.

Στις θετικές τεχνολογικές επιπτώσεις του συμπεριφορισμού, αναμφισβήτητα, καταχωρίζεται η ραγδαία ποσοτική αλλά και ποιοτική εξέλιξη εκπαιδευτικών πακέτων λογισμικού, εξαιτίας της χρήσης και προαγωγής του Υπολογιστή σε ισχυρό εκπαιδευτικό μέσο, έστω και ως μπιχεβιοριστικό υποκατάστατο του δασκάλου.

Οι γνωστικές θεωρίες

Σημαντική επιρροή στη θεμελίωση της θεωρίας του γνωστικισμού, της μάθησης μέσω κατανόησης, αποτέλεσε η εργασία του J. Piaget (1896-1980), ο οποίος ανέπτυξε τη θεωρία των φάσεων, κατά τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η καινοτόμος επιστημονική αντίληψη του Piaget εδράζεται στο γεγονός της παραδοχής του ότι τα παιδιά δεν συγκροτούν συρρικνωμένες οντότητες ενηλίκων. Συνεπακόλουθο μιας τέτοιας επαναστατικής, για την εποχή της, θεώρησης, υπήρξε η διαφοροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία προσαρμόσθηκαν, σύμφωνα με το λογικο-μαθηματικό μοντέλο ανάπτυξης της ανθρώπινης σκέψης, που εισήγαγε ο Piaget (Piaget, 2007; 2005; 2002). Αυτή η εξελικτική διαδικασία, ακολουθεί 4 διαφορετικά, γραμμικά στάδια (Πρέζας, 2003): 1) Αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2 έτη). 2) Προσυλλογιστικό στάδιο (2-7 έτη). 3) Στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών (7-12 έτη). 4) Στάδιο των αφηρημένων συλλογισμών (12-19 έτη).

Οι απόψεις του Piaget συνετέλεσαν στην εμφάνιση μιας θεωρίας, σφόδρα ανταγωνιστικής, προς τον συμπεριφορισμό, του λεγόμενου εποικοδομισμού (ατομικού - προσωπικού κονστρουκτιβισμού), βάσει της οποίας το παιδί ενεργητικά, οικοδομεί ιδέες και νοήματα, εντός αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων.

Σύμφωνα με τις επιταγές του εποικοδομισμού, η πληροφορία μετουσιώνεται σε γνώση, μόνο αν εξετάζεται στο πλαίσιο αυθεντικών καταστάσεων. Γι' αυτό χρησιμοποιούνται μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας. Αποτελεί την επικρατέστερη θεωρία της εποχής μας και επαγγέλλεται τα ενιαιοποιημένα σχήματα αναλυτικού προγράμματος και διδακτικής παρέμβασης. Προτρέπει, η μάθηση να συντελείται μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις, ομαδοσυνεργατικά, οργανώνοντας το αναλυτικό πρόγραμμα με θέματα προσωπικού ενδιαφέροντος (Ματσαγγούρας, 2003). Ακόμα παραδέχεται ότι η γνώση δε μεταβιβάζεται αλλά «οικοδομείται» από τον μαθητή, αφού οι νέες πληροφορίες εντάσσονται στα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα, τα οποία με τη σειρά τους τροποποιούνται, εξαιτίας βέβαια, της άφιξης των νέων δεδομένων.

Το βασικό, λοιπόν, «αξίωμα» του κονστρουκτιβισμού είναι ότι ο άνθρωπος κατασκευάζει τη γνώση, μέσα από μια συνεχή ενεργητική διαδικασία και δεν τη δέχεται παθητικά (Σπυροπούλου-Κατσάνη, 2002). Απαγορεύει, δια ροπάλου, την αποστήθιση και την παροχή έτοιμων λύσεων, καθώς υποστηρίζει ότι η μάθηση επέρχεται, όταν οι νοητικές δομές του μαθητή «αφομοιώνουν» τις νέες εμπειρίες. Κατόπιν, οι νέες αυτές πληροφορίες «συγκρούονται γνωστικά», λόγω δυσαρμονίας και

διαφορών, με τις ήδη υπάρχουσες, με άμεση συνέπεια την επιβεβλημένη επιδίωξη γεφύρωσης, αυτού του γνωστικού χάσματος, της «γνωστικής ανισορροπίας». Αυτή η επιζητούμενη τροποποίηση των πρότερων γνώσεων καλείται συμμόρφωση, που, φυσικά, είναι ο γεννήτορας, η γενεσιουργός αιτία και αφορμή των νέων εννοιών και γνώσεων.

Οι 3 αυτοί όροι «γνωστική σύγκρουση», «αφομοίωση» και «συμμόρφωση» είναι γνωστικές διαδικασίες θεμελιώδους σπουδαιότητας, στη θεωρία του Piaget, που κατά τον Einstein, η θεωρία αυτή είναι τόσο απλή, που μόνο μια μεγαλοφυΐα θα μπορούσε να την έχει σκεφτεί (Papert, 1999).

Ο J. S. Bruner (1915-2016) ανέπτυξε το ανακαλυπτικό μοντέλο μάθησης, που οικοδομείται και ευδοκιμεί σε περιβάλλοντα αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Η δημιουργία απαραίτητων βιωματικών συνθηκών για την ανακάλυψη της γνώσης, μέσω διερευνητικών διεργασιών, οδηγεί στην ισχυροποίηση των νοητικών ικανοτήτων. Η βιωματικότητα και η διερεύνηση είναι βασικές και κρίσιμες αρχές στην ανακαλυπτική θεωρία του Bruner. Τη συμπεριφοριστική συνωρίδα «Ερέθισμα - Αντίδραση» ο Bruner, βαδίζοντας στα χνάρια του Skinner, την αναβαθμίζει σε διατεταγμένη τριάδα, με την προσθήκη της ενίσχυσης, ως τρίτου στοιχείου. Η αντίδραση, δηλαδή η γνώση, είναι μια εξαιρετικής συνθετότητας γνωστική δραστηριότητα, με δυναμικά συνθετικά της τρεις σημαντικές νοητικές λειτουργίες (Fontana, 1996):

1. Η ανακάλυψη, η απόκτηση της πληροφορίας
2. Ο μετασχηματισμός ή χειρισμός της
3. Ο έλεγχος για την καταλληλότητα και η αξιολόγηση της πληροφορίας

Ο Bruner δέχεται ότι υποβόσκει στους μαθητές μια εκούσια, έμφυτη, εσωτερική παρόρμηση για μάθηση και ένας από τους σκοπούς της διδασκαλίας πρέπει να είναι η μετατροπή των εξωτερικών κινήτρων μάθησης, όπως το εξοντωτικό κυνήγι των καλών βαθμών, σε εσωτερικά, όπως η ευχαρίστηση από τη μάθηση. Η μάθηση για τον Bruner είναι μια ενεργή διαδικασία και στο επίκεντρο της διαδικασίας είναι ο μαθητής. Στην εκπαιδευτική πράξη αυτό αντικατοπτρίζεται με το πέρασμα από τη δασκαλοκεντρική (συμπεριφορισμός) στη μαθητοκεντρική διδασκαλία.

Ο Bruner, ακόμα, υιοθέτησε την έννοια της «νοητικής σκαλωσιάς» (scaffolding), όρος που επινοήθηκε από τον Ρώσο ψυχολόγο Vygotsky, για να αναφερθεί στο ευρύ φάσμα των δραστηριοτήτων, μέσω του οποίου ο δάσκαλος βοηθά τον μαθητή να επιτύχει τους στόχους του, που, ειδάλλως, θα ήταν ανέφικτοι, όπως για παράδειγμα, με τη διαμόρφωση μιας δράσης, μιας στρατηγικής ή ακόμα με την εύχρηστη, τμηματική δόμηση της μάθησης.

Τέλος, ισχυρή επίδραση στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων είχε ο προτεινόμενος, από τον Bruner, σπειροειδής τρόπος διάταξης της ύλης. Οι συνεχώς αυξανόμενοι ομόκεντροι κύκλοι, οι οποίοι συμβολίζουν γνώσεις, αξίες, στάσεις και δεξιότητες, σταδιακά με την παρέλευση των ανώτερων γνωστικών επιπέδων (σχολικών

τάξεων, κατά μια έννοια) ολοένα επαναπραγματεύονται, διευρύνονται και εμπλουτίζονται.

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες επικεντρώνονται στην αλληλεξάρτηση μεταξύ της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της γνωστικής ανάπτυξης και αποτελούν ένα ισχυρό και ανταγωνιστικό πρότυπο, στο σημερινό πεδίο των κοινωνικών και πολιτισμικών επιστημών. Κάθε εσωτερική γνωστική αλλαγή αποδίδεται ως συνεπακόλουθο κοινωνικής διάδρασης και πολιτισμικής επίδρασης (Scott & Palincsar, 2009; Krainer, 2003)

Ο Ρώσος ψυχολόγος L. Vygotsky (1896-1934) είναι ο εισηγητής της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης της μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία του, το παιδί αναπτύσσεται μέσα από το κοινωνικό του περιβάλλον και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Το κύριο θέμα της θεωρητικής δομής του Vygotsky είναι ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση καθορίζει με ρόλο θεμελιακό την ανάπτυξη της γνώσης (Κουλαϊδής, 2007). Κάθε λειτουργία στην πολιτιστική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται διπλά ή σε δύο επίπεδα. Πρώτα στο κοινωνικό και κατόπιν στο ψυχολογικό επίπεδο (Vygotsky, 1981).

Ο Vygotsky διατύπωσε την άποψη ότι η σκέψη και η γλώσσα του παιδιού, αρχικά αναπτύσσονται ως δύο ανεξάρτητες γνωστικές λειτουργίες. Τη σκέψη την ονόμασε προ-γλωσσική σκέψη, ενώ την ίδια χρονική περίοδο το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα του, η οποία δεν είναι δυνατό να το βοηθήσει στην τακτοποίηση των σκέψεων, στη λύση των προβλημάτων και στη διαδικασία συγκρότησης των γλωσσικών σημείων (προνοητική γλώσσα). Αργότερα γλώσσα και σκέψη θα συναντηθούν για να συγκροτήσουν ένα νέο οργανικό και αδιαίρετο όλο (Πόρποδας, 2003). Ο Vygotsky περιγράφει τρία στάδια ανάπτυξης της γλώσσας: «κοινωνική γλώσσα», «εγωκεντρική γλώσσα» και «εσωτερική γλώσσα».

Η βασική θέση της θεωρίας του Vygotsky είναι η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης, δηλαδή η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου, όπως καθορίζεται μέσα από ανεξάρτητες - αυτόνομες λύσεις προβλημάτων και του επιπέδου της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως καθορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων, υπό τη φθίνουσα καθοδήγηση ενήλικων ή σε συνεργασία με ικανότερους συμμαθητές (Vygotsky, 1978). Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του δασκάλου διαφαίνεται, απερίφραστα, ουσιαστικός και αναγκαίος, στην προσπάθεια των μαθητών για είσοδο και κατάκτηση της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξής τους, καθώς αναλαμβάνει τη δημιουργία ενός «πλαισίου στήριξης» (scaffolding).

Η θεωρία του Vygotsky έχει συμβάλει στην προώθηση της συνεργατικής μάθησης και ενθαρρύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να οργανώνει μαθήματα στα πλαίσια των οποίων ο μαθητής θα έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί, να διερευνήσει, να αλληλεπιδράσει με το περιβάλλον και έτσι να

οικοδομήσει τη γνώση του. Η ένταξη εξωσχολικών δραστηριοτήτων που ενισχύουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό της επίδρασης της θεωρίας του Vygotsky στην εκπαίδευση.

Αν και τα προγράμματα σπουδών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος βασίζονται στον κοινωνικό εποικοδομισμό του Vygotsky, στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, δυστυχώς, οι ομαδικές συνεργασίες δεν είναι ιδιαίτερα συχνές, με φωτεινή εξαίρεση το νηπιαγωγείο. Οι εξωσχολικές δραστηριότητες επαφίενται στη βούληση του εκπαιδευτικού και οι πολυάριθμες τάξεις δυσκολεύουν το έργο των εκπαιδευτικών στην εξατομικευμένη παρακολούθηση των μαθητών τους.

Η κοινωνική θεωρία μάθησης του A. Bandura (1925-2021) εξηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά από την άποψη της συνεχούς αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ της γνωστικής λειτουργίας της εξωτερικής συμπεριφοράς και της επιρροής που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον. Ο Bandura ισχυρίζεται ότι το πρόβλημα στη γνωστική ανάπτυξη του ανθρώπου σε σχέση με την κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ότι δεν είναι αμοιβαία ως προς την ισχύ της και αυτό είναι και το σημείο που τον διαφοροποιεί από τον Vygotsky.

Ο Bandura ανέπτυξε τη θεωρία της αυτεπάρκειας (self-efficacy), σύμφωνα με την οποία η αντίληψη που έχει ένα άτομο για τις ικανότητές του να εκτελέσει μια δραστηριότητα, επηρεάζει και καθορίζει τον τρόπο σκέψης του, το επίπεδο της έφεσης και τη συμπεριφορά του (Κουλαϊδής, 2007). Ο όρος δεν αναφέρεται στις ικανότητες του ατόμου αλλά στις πεποιθήσεις του για το τι είναι ικανό να κάνει με τις ικανότητες που διαθέτει (Bandura, 1986). Η αυτεπάρκεια είναι μια κατάσταση κατά την οποία ο άνθρωπος διαθέτει μεγάλο μεταγνωστικό πλούτο και μπορεί να διαχειριστεί όλα τα ζητήματα του εαυτού του με ευκολία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σήμερα στην αυτεπάρκεια καθώς δίνει απάντηση σε πολλά προβλήματα σε σχέση με τη νόηση και τη γνωστική ανάπτυξη. Για τον λόγο αυτό, η αυτεπάρκεια αποτελεί κυρίαρχο στόχο των σύγχρονων μοντέλων εκπαίδευσης καθώς ένα σύστημα που γεννά στον άνθρωπο υψηλή αυτεπάρκεια προσδοκάται να λύσει πολλά από τα προβλήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα, Προτάσεις

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η μάθηση μελετάται υπό το πρίσμα τριών παιδαγωγικών κατευθύνσεων: του συμπεριφερισμού, του γνωστικισμού και των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών. Ο συμπεριφορισμός κυριάρχησε στις αρχές του 20ου αιώνα. Η μάθηση για τους συμπεριφοριστές είναι μια διαδικασία απόκτησης της γνώσης και συνίσταται στην αλλαγή της συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της ανταπόκρισης του ατόμου σε ένα ερέθισμα. Στις συμπεριφοριστικές θεωρίες βασίστηκε παλιότερα η διδασκαλία στην Ελλάδα. Στα μέσα του 20ου αιώνα εμφανίστηκε ο γνωστικισμός. Η μάθηση τώρα πια προσδιορίζεται ως η αλλαγή της γνώσης που αποθηκεύεται στη μνήμη και αποτελεί μια υποκειμενική εσωτερική διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων σε ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Οι απόψεις του Piaget για τη

γνωστική ανάπτυξη του ατόμου συντέλεσαν στη ριζική αναθεώρηση των σχολικών προγραμμάτων και των διδακτικών βιβλίων τη δεκαετία του ΄80 κυρίως για τα βιβλία του νηπιαγωγείου και του δημοτικού. Στα τέλη του 20ου αιώνα οι κοινωνικοπολιτικές θεωρίες έκαναν την εμφάνισή τους και τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα βασίζονται στον κοινωνικό εποικοδομισμό του Vygotsky. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές η μάθηση είναι αποτέλεσμα της συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες και οι άνθρωποι μαθαίνουν αλληλεπιδρώντας και παρατηρώντας άλλους.

Τελικά, σε κάθε διδακτική περίσταση έχουν θέση, μάλλον, όλες οι θεωρίες μάθησης, καθότι μια αποτελεσματική διδασκαλία (πρέπει να) διαθέτει ποικιλία και πλουραλισμό Ένας «καλός» και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός γνωρίζει τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε θεωρίας και, μέσω μιας παραγωγική όσμωσης και σύνθεσης, αξιοποιεί τα σχετικά πλεονεκτήματα τους. Φυσικά, στο καθημερινό του μάθημα, ακολουθεί τον παιδαγωγικό και διδακτικό ρου, τον οποίο χαράσσει το παιδαγωγικό, διδακτικό και επιστημονικό του κεφάλαιο, το τακτ, το ένστικτό του αλλά και οι εκάστοτε διαμορφωμένες διδακτικές συνθήκες. Βέβαια, είναι καλό να τονισθεί ότι τη μερίδα του λέοντος πρέπει να κρατούν οι κονστρουκτιβιστικές και οι κοινωνικοπολιτισμικές παρεμβάσεις, καθώς τα μαθησιακά αποτελέσματα από τέτοιες διδακτικές πρακτικές είναι, μάλλον, πιο πολλά, πιο μόνιμα και πιο ευχάριστα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.

Fontana, D. (1996). *Psychologia gia Ekpaideftikous. Athina*: Savvalas.

Hilgard, E. R. & Bower, G. H. (1975). *Theories of Learning. 4th Edition*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.

Koliadis, E. (1997). *Theories Mathisis kai Ekpaideftiki Praxi. Tomoi A, B, G.* Athina: Aftoekdosi.

Komis, V. (2004). *Eisagogi stis ekpaideftikes efarmoges ton TPE.* Athina: Ekdoseis Neon Technologion.

Koulaidis, V. (2007). *Sygchrones Didaktikes Prosengiseis gia tin Anaptyxi Kritikis – Dimiourgikis skepsis gia ti Defterovathmia Ekpaidefsi*. Athina: OEPEK.

Krainer, K. (2003). Teams, communities and networks. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6(2), pp. 93–105.

Matsangouras, I. (2003). *I Diathematikotita sti Scholiki Gnosi*. Athina: Grigori.

Papert, S. (1999). Papert on Piaget. In *Time magazine's special issue on "The Century's Greatest Minds*", p. 105.

Piaget, J. (2007). *The Construction of Reality in the Child.* Routledge

Piaget, J. (2005). *The Psychology of Intelligence*. Taylor & Francis.

Piaget, J. (2002). *Judgement and Reasoning in the Child*. Taylor & Francis.

Porpodas, K. (2003). *I mathisi kai oi dyskolies tis*. Patra: Aftoekdosi.

Prezas, P. (2003). *Theories Mathisis kai Ekpaideftiko Logismiko*. Athina: Kleidarithmos.

Scott, S. & Palincsar, A. S. (2009). Sociocultural Theory. In M. Anderman & L. H. Anderman (Eds.), *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia*. Farmington Hills, MI: Gale Group.

Spyropoulou – Katsani, D. (2002). *Didaktikes kai Paidagogikes prosengiseis stis Fysikes Epistimes.* Athina: Typothito

Vygotsky, L. (1981). *The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), The Concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y:Sharpe.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society.* Cambridge: Harvard University Press.

Οι κονστρουκτιονιστικές θεωρήσεις του Seymour Papert. Μια αδρομερής σταχυολόγηση

Κοτρώτσιου Ευανθία
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών
ekotr@sch.gr

Περίληψη

Ο κονστρουκτιονισμός που αποτελεί μια από τις βασικές εποικοδομιστικές θεωρίες μάθησης, αναπτύχθηκε από τον Seymour Papert, ο οποίος υπήρξε μαθητής και συνεργάτης του Jean Piaget. Οι βασικές αρχές του κονστρουκτιονισμού, όπως διατυπώθηκαν από τον «πατέρα» του τον Papert, βασίζονται στις παραδοχές ότι η μάθηση οικοδομείται ευκολότερα, αν οι μαθητές τη δημιουργούν μόνοι τους, συμμετέχοντας, ενεργά και παιγνιωδώς, στην κατασκευή (και ψηφιακών) αντικειμένων, τα οποία μπορούν να τα μοιραστούν με άλλους. Η παρούσα εργασία σταχυολογεί και παρουσιάζει κάποια βιογραφικά στοιχεία του Papert, τις βασικές θεωρήσεις του κονστρουκτιονισμού αλλά και τις διαφορές και τις πολλές ομοιότητές του με τον εποικοδομισμό του Piaget. Αναφέρει τις οχτώ βασικές αρχές της θεωρίας του Papert, όπως και κάποιες πληροφορίες για το προγραμματιστικό περιβάλλον της γλώσσας Logo. Τέλος, παρουσιάζονται οι τελευταίες δράσεις και προτάσεις του Papert σχετικά με την ανάγκη της εδραίωσης της ψηφιακότητας στην εκπαίδευση, ενώ επιχειρείται να αντιπαραταχθούν και οι αρχές του κονστρουκτιονισμού με το σημερινό ελληνικό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Papert, κονστρουκτιονισμός, εποικοδομισμός, υπολογιστής, Logo

Seymour Papert's constructionist views. A general summarizing

Kotrotsiou Evanthia
Educational Work Coordinator
ekotr@sch.gr

Abstract

Constructionism, which is one of the main constructivist learning theories, was developed by Seymour Papert, who was a student and co-worker of Jean Piaget. The basic principles of constructionism, as formulated by its "father" Papert, are based on the assumptions that learning is more easily constructed if learners create it themselves, by actively and playfully participating in the construction of (digital) objects which they can share with others. This paper summarizes and presents some biographical data of Papert, the basic views of constructionism and its differences and many similarities with Piaget's constructivism. It mentions the eight basic principles of Papert's theory, as well as provides some information about the programming environment of the Logo language. Finally, it presents Papert's latest actions and proposals regarding the need to consolidate digitalization in education, and attempts to contrast the principles of constructionism with the Greek school.

Keywords: Papert, constructionism, constructivism, computer, Logo

Εισαγωγή - Ο Seymour Papert

Ο Seymour Papert (1928-2016), Αμερικανός νοτιοαφρικανικής καταγωγής, υπήρξε πολύ γνωστός μαθηματικός, πληροφορικός, θεωρητικός της μάθησης και για πολλά χρόνια καθηγητής και ερευνητής στο Τεχνολογικό Ινστιτούτο της Μασαχουσέτης (MIT). Στο MIT, μάλιστα, υπήρξε ιδρυτικό μέλος του ερευνητικού εργαστήριου MIT Media Lab. Ο Papert ήταν πρωτοπόρος σε πολλούς τομείς της Τεχνητής Νοημοσύνης, δηλαδή σε θέματα σχεδίασης και υλοποίησης υπολογιστικών συστημάτων, που προσιδιάζουν και αναπαράγουν στοιχεία της ανώτερης ανθρώπινης νόησης. Θεωρείται πρωτοστάτης στη διερεύνηση των τρόπων, μέσω των οποίων η τεχνολογία θα μπορέσει να προσφέρει καινούργιες και κρίσιμες προοπτικές και ευκαιρίες για γνώση και μάθηση.

Ο Seymour Papert και οι μαθητές του στο εργαστήριο MIT Media Lab εξέλιξαν και τη γλώσσα προγραμματισμού Logo, ώστε να ενθαρρύνουν την αυστηρή σκέψη που απαιτούν τα μαθηματικά και έπλασαν τον όρο «μικρόκοσμος» για να ορίσουν ένα διερευνητικό μαθησιακό περιβάλλον μάθησης, που προσομοιώνει μερικά φαινόμενα του πραγματικού κόσμου, όπου οι μαθητές μπορούν να τα χειριστούν, να τα εξερευνήσουν, να κάνουν υποθέσεις, κατόπιν να τις εξετάσουν και γενικά να πειραματισθούν με διάφορους τρόπους (Jonassen & Howland, 2003).

Ο Seymour Papert, το 1980, κυκλοφόρησε το μνημειώδες βιβλίο του «Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas», που διεπόταν από μια πιαζετιανή παιδαγωγική φιλοσοφία, η οποία επικεντρωνόταν στην αλληλεπίδραση των μαθητών με τους υπολογιστές, μέσω της γλώσσας προγραμματισμού Logo. Στόχος του Papert υπήρξε η μάθηση των Μαθηματικών να επιτυγχάνεται με τη δημιουργία προγραμμάτων στον υπολογιστή, παρά με επιστράτευση παραδειγμάτων, ασκήσεων και διαγωνισμάτων (Papert, 1980).

Ο Papert υπήρξε και ο πατέρας του κονστρουκτιονισμού (κατασκευαστικού εποικοδομισμού), μιας θεωρίας μάθησης που πρεσβεύει ότι είναι δυνατό να δημιουργηθούν νέες ιδέες και γνώσεις ευκολότερα, όταν οι μαθητές συμμετέχουν, ενεργά και μόνοι τους, στην κατασκευή αντικειμένων και οντοτήτων, που μπορούν να τα μοιραστούν με άλλους. Ο Papert θεωρούσε ως ισχυρό πλεονέκτημα μάθησης τη δημιουργία εργαλείων και χειριστικών υλικών (όπως σχήματα με κυβάκια, παζλ, χάντρες και παιχνίδια Ρομποτικής), θεωριών, καθώς και μαθησιακών περιβαλλόντων, εντός των οποίων οι μαθητές θα εμπνέονται, θα ενθαρρύνονται και θα παροτρύνονται, ώστε αβίαστα και φυσικά θα κατασκευάζουν, μέσω της εμπειρίας και χωρίς καθοδήγηση, νέα νοήματα και γνώσεις (Libow Martinez & Stager, 2019).

Ο κονστρουκτιονισμός, ως μια βασική πιαζετιανή εποικοδομιστική (κονστρουκτιβιστική) θεωρία μάθησης, διδασκαλίας και σχεδιασμού, αντιμάχεται τη στείρα αποστήθιση και την απομνημόνευση γεγονότων, όπως επίσης και τις απαντήσεις του τύπου

«σωστό ή λάθος» αλλά και τη μετάδοση γνώσεων και εμπειριών από ένα άτομο σε κάποιο/α άλλο/α (Harel & Papert, 1991). Ο Papert πίστευε πως το παιχνίδι και τα παιχνίδια - αντικείμενα πρέπει να είναι, οπωσδήποτε, αναπόσπαστο μέρος της μάθησης, αφού, μέσω των παιχνιδιών, η μάθηση οικοδομείται πληρεστέρα και ευκολότερα (Harel, 2016).

Η παρούσα εργασία, στη συνέχεια, θα αναφέρει τις βασικές αρχές του κονστρουκτιονισμού και τις διαφορές και τις ταυτίσεις του με τον εποικοδομισμό. Θα επικεντρωθεί στις οκτώ μεγάλες αρχές του κονστρουκτιονισμού, ενώ θα αναφερθεί και στο προγραμματιστικό περιβάλλον Logo. Τέλος, θα παρουσιάσει τις τελευταίες συνεισφορές του Papert στην οικοδόμηση μιας εκπαίδευσης βασισμένης σε εργαλεία, όπως ο υπολογιστής, με τους μαθητές να κρατούν ενεργό ρόλο, κάνοντας κάτι και μαθαίνοντας, ταυτόχρονα, από αυτή την εμπειρία.

Βασικές κονστρουκτιονιστικές θεωρήσεις

Ο Seymour Papert επηρεάστηκε πολύ από τις ιδέες και τις θεωρητικές αρχές μεγάλων παιδαγωγών, όπως ο John Dewey, η Maria Montessor, ο Paulo Freire. Ωστόσο καταλυτική ήταν η επιρροή, κυρίως, από τον Jean Piaget, με τον οποίο συνεργάστηκε, στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης στην Ελβετία, από το 1958 έως το 1963 (Harel, 2016). Μάλιστα, ο μεγάλος Ελβετός επιστημολόγος είχε δηλώσει, ξεκάθαρα, ότι ο Papert ήταν αυτός που κατανοούσε καλύτερα τις ιδέες του (Δημητριάδης, 2015). Σύμφωνα με τον Papert (1999), ο Piaget ήταν ο πρώτος που πήρε στα σοβαρά τη σκέψη των παιδιών, επιμένοντας ότι τα παιδιά δε σκέφτονται όπως οι ενήλικες. Ο Piaget δεχόταν, επίσης, ότι ο τρόπος για να κατανοήσει κανείς οτιδήποτε ήταν να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται αυτό, θεωρώντας, έτσι, ότι η ανακάλυψη του κλειδιού της ανθρώπινης γνώσης μπορεί να στηριχθεί στην παρατήρηση και τη μελέτη του τρόπου ανάπτυξης του μυαλού των παιδιών (Papert, 1999). Παρεμπιπτόντως ο Αλβέρτος Αϊνστάιν επαίνεσε πολύ τις απόψεις του Piaget, αφού είχε δηλώσει χαρακτηριστικά ότι «η θεωρία του Piaget είναι τόσο απλή, την οποία μόνο μια ιδιοφυΐα θα μπορούσε την είχε σκεφτεί» (Singh & Khan, 2019).

Ο εποικοδομισμός του Piaget,

Οι κρίσιμες αρχές και ιδέες του εποικοδομισμού του Piaget, πάνω στις οποίες στηρίχθηκε και ο κονστρουκτιονισμός του συνεργάτη του και (διδακτορικού) μαθητή του Papert, είναι οι παρακάτω (Libow Martinez & Stager, 2019; Roopnarine, et al., 2015; Case, 2008; Blake & Pope, 2008):

- Η γνώση δε μεταδίδεται από τον δάσκαλο στον μαθητή, δεδομένου ότι τα παιδιά οικοδομούν ενεργά τις γνώσεις τους, με βάση τις πρότερες εμπειρίες τους και τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους.
- Τα παιδιά μαθαίνουν μόνα τους, χωρίς επηρεάζονται από ενήλικες ή μεγαλύτερα παιδιά.
- Τα παιδιά απολαμβάνουν να μαθαίνουν συνεργατικά.

- Τα παιδιά μαθαίνουν, παίζοντας και αλληλεπιδρώντας με τον φυσικό κόσμο και με άλλα παιδιά.
- Η φύση παροτρύνει τα παιδιά να θέλουν να μάθουν. Οι αμοιβές, ως κίνητρο, είναι περιττές, αν και, γενικά, τα κίνητρα είναι προτιμητέα.
- Το σχολείο πρέπει να προωθεί την κριτική σκέψη των μαθητών και να «απαγορεύει» τη στείρα αποστήθιση, ενώ και η άμεση διδασκαλία πρέπει να περιορίζεται στο ελάχιστο.
- Ο δάσκαλος έχει διευκολυντικό ρόλο, βοηθώντας τους μαθητές να επισημάνουν συγκρούσεις στη σκέψη τους.
- Οι μαθητές οικοδομούν τη μάθηση, επιλύοντας και μελετώντας αυτές τις συγκρούσεις.

Ο κονστρουκτιονισμός ως θεωρία μάθησης

Ο κονστρουκτιονισμός, ως μια εποικοδομιστική θεωρία, είναι ένας όρος, ένα πρότυπο μάθησης, που επινόησε και ανέπτυξε ο Seymour Papert και η ομάδα του, στα μέσα της δεκαετίας του 1980, στο MIT Media Lab (Leonard, 2002), πάντα σε σχέση και σε αντιστοίχιση με τη γλώσσα προγραμματισμού Logo (Γεωμετρία της χελώνας). Ο Papert, ήδη από τις αρχές του 1980, θεωρούσε ότι η τεχνολογία μπορεί να αναβαθμιστεί σε αξιοσημείωτο μέσο διδασκαλίας και μάθησης αλλά και σε σημαντικό γνωστικό εργαλείο, δεδομένου ότι μπορεί να προσδώσει στην εκπαιδευτική διαδικασία ισχυρή προστιθέμενη αξία.

Κατά τον Papert (Harel & Papert, 1991), ο κονστρουκτιονισμός συμφωνεί με τη θεώρηση του εποικοδομισμού ότι η μάθηση είναι «οικοδόμηση δομών γνώσης», μέσω της προοδευτικής εσωτερίκευσης των ενεργειών (Driscoll, 2008). Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα ευχάριστα σε ένα πλαίσιο, όπου ο μαθητής εμπλέκεται συνειδητά στη δημιουργία ενός πράγματος, είτε πρόκειται για ένα κάστρο από άμμο στην παραλία είτε για μια θεωρία του σύμπαντος (Ackermann, 2004; 2001).

Ο Papert υποστήριζε ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα και με φυσικό τρόπο, καθώς παίζουν, αξιοποιώντας εργαλεία μάθησης και υπολογιστικά, ψηφιακά περιβάλλοντα και αναλαμβάνουν ενεργούς ρόλους σχεδιαστών και κατασκευαστών, υπό τη διευκόλυνση μεντόρων και δασκάλων (Harel, 2016; Μαστρογιάννης & Κατσιώπη, 2014). «Δε μπορώ να διαπιστώσω μεγάλες αποκλίσεις, μεταξύ δουλειάς και παιχνιδιού, όταν και τα δύο πραγματοποιούνται με τον σωστό τρόπο» δήλωνε ο Papert (Papert, 1996). Ο υπολογιστής είναι ο Πρωτέας των μηχανών, για τον Papert. Η ουσία του είναι η καθολικότητά του και η δύναμή του να προσομοιώνει. Επειδή μπορεί να πάρει χίλιες μορφές και μπορεί να εξυπηρετήσει χίλιες λειτουργίες, μπορεί να ταιριάζει σε χίλια γούστα (Papert, 1980). Για παράδειγμα, ο σχεδιασμός παιχνιδιών σε υπολογιστές θεωρήθηκε ως ένας τρόπος μάθησης μαθηματικών εννοιών (Papert, 1972). Αξίζει, πάντως, να σημειωθεί ότι αυτές οι καινοτόμες απόψεις του Papert, όπως συχνά συμβαίνει με την παρουσίαση κάθε τι καινούργιου και ριζοσπαστικού, λοιδορήθηκαν από τους συγχρόνους του (Μαστρογιάννης, 2009).

Ο Papert (2000) ισχυριζόταν ότι το κλειδί για την κατανόηση του λόγου, που το σχολείο είναι αυτό που είναι, βρίσκεται στην αναγνώριση μιας συστηματικής τάσης παραμόρφωσης- αλλοίωσης των ιδεών, με συγκεκριμένους τρόπους, προκειμένου αυτές να προσαρμόζονται και να αποκτούν ένα πλαίσιο παιδαγωγικότητας. Αυτές οι παραμορφώσεις περιγράφονται ως «αποδυναμωμένες και ανίσχυρες ιδέες». Για τον Papert, «η πιο ισχυρή ιδέα από όλες είναι η ιδέα των ισχυρών ιδεών» (Papert, 1980).

Η διορατικότητα οδηγεί σε μια νέα κατεύθυνση με σκοπό την ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαίδευση, μέσω της επανενδυνάμωσης αυτών των ανίσχυρων ιδεών. Η πρόσβαση σε ενδυναμωμένες μορφές ιδεών και οι τρόποι, με τους οποίους η τεχνολογία μπορεί να τις υποστηρίξει, προσφέρουν νέες μορφές ανάπτυξης. Κάτι τέτοιο, φυσικά, δεν είναι εύκολο, αφού χρειάζεται μια νέα επιστημολογία με μια εστίαση στη δύναμη, ως μια ιδιότητα των ιδεών και μια πρόκληση στη σχολική κουλτούρα. Η διορατικότητα, στη θετική της πλευρά, οδηγεί και σε ένα νέο όραμα, για το τι μπορεί να χαρίσει η τεχνολογία στο σχολείο (Papert, 2000).

Όσον αφορά στον δάσκαλο, σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιονισμού (Harel & Papert, 1991) αυτός ενεργεί ως διευκολυντής, παρέχοντας ευκαιρίες για αναστοχασμό, ανατροφοδότηση και αναθεωρήσεις. Οι, δε, μαθητές ασχολούνται με αυθεντικές εργασίες και ερευνούν, δημιουργούν και επιλύουν προβλήματα, σε συνεργασία με άλλους συμμαθητές τους. Η μάθηση, κατά τον Seymour Papert επιτυγχάνεται μέσω διερευνήσεων, εξάσκησης και επαφής με την καθημερινότητα (Waqar & Bokhari, 2019). Οι μαθητές πρέπει να έχουν αυθεντικές εμπειρίες παρά να διδάσκονται μαθήματα (Papert, 1972). Ο Papert (Libow Martinez & Stager, 2019) θεωρούσε ότι οι δραστηριότητες και οι αξίες που προτείνονται από τον κονστρουκτιονισμό ευθυγραμμίζονται και συνοδοιπορούν με τις προοδευτικές αρχές της εκπαίδευσης.

Έχουν περάσει 100 χρόνια, έγραφε ο Papert, από τότε που ο John Dewey άρχισε να υποστηρίζει το είδος της αλλαγής που θα απομακρύνει από τα σχολεία τις αυταρχικές τάξεις και τις αφηρημένες έννοιες, για να δημιουργηθούν παρωθητικά περιβάλλοντα, όπου η μάθηση θα επιτυγχάνεται μέσω πειραματισμού, εξάσκησης και έκθεσης στον πραγματικό κόσμο. «Πιστεύω ότι ο υπολογιστής κάνει το όραμα του Dewey πολύ πιο προσιτό γνωσιολογικά. Η απόλυτη πίεση για την αλλαγή θα είναι η παιδική δύναμη», κατέληγε ο Papert (1996).

Ο Papert ήθελε να βοηθήσει όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φυλής κοινωνικής θέσης και οικονομικού υπόβαθρου, να βελτιώσουν τη μάθηση και τη σκέψη τους. Πίστευε (Harel 2016) ότι η γνωστική ανάπτυξη και η επιστημονική σκέψη των παιδιών αναπτύχθηκαν μέσα από στάδια αυτο-κατασκευασμένων δομών γνώσης, και για αυτό τα παιδιά πρέπει να εργάζονται ενεργά μέσω διερευνητικών δραστηριοτήτων, που τους επιτρέπουν να ανακαλύψουν και να κατασκευάσουν τον δικό τους κόσμο. Κατά τον Papert, «δεν μπορείς να σκέφτεσαι για τη σκέψη, χωρίς να σκέφτεσαι για τη σκέψη, γύρω από κάτι» (Papert, 2005).

Γενικά, ο κονστρουκτιονισμός είναι μια μινιμαλιστική προσέγγιση στη διδασκαλία, με στόχο οι μαθητές να μαθαίνουν περισσότερα με όσο το δυνατό λιγότερη διδασκαλία. Είναι στο ίδιο πνεύμα με την ανακαλυπτική μαθησιακή προσέγγιση του Bruner, αφού και οι μεγάλοι παιδαγωγοί, Papert και Bruner, πιστεύουν σε έναν μαθητοκεντρικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, όπου ο μαθητής συμμετέχει ενεργητικά στην κατασκευή της γνώσης και της μάθησης (Leonard, 2002).

Ο κονστρουκτιονισμός είναι μια θεωρία μάθησης, μια στάση για το πώς πιστεύεται ότι συμβαίνει η μάθηση, που δεν απαιτεί, όμως, μια συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας και, μάλλον, είναι ο καλύτερος τρόπος για την εφαρμογή του εποικοδομισμού (Libow Martinez & Stager, 2019). Δεν είναι ένα πρόγραμμα σπουδών ή ένα σύνολο κανόνων. Συνδέεται, συχνότερα, με μοντέλα διδασκαλίας που είναι προοδευτικά, παιδοκεντρικά, ανοιχτά, βασισμένα σε σχέδια εργασίας και διερευνητικά, όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και βρίσκονται στο κέντρο της προσοχής (Libow Martinez & Stager, 2019).

Οι οκτώ μεγάλες αρχές του κονστρουκτιονισμού

Ο κονστρουκτιονισμός βασίζεται στην ιδέα της ενεργητικής κατασκευής απτών αντικειμένων, η οποία μπορεί να διευκολύνει και να ενισχύσει τις μαθησιακές διαδικασίες. Τα παιδιά φαίνεται να μαθαίνουν γρηγορότερα και σε βάθος, υπό την κάθετη προϋπόθεση ότι συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπου τους ζητείται να κατασκευάσουν ενεργά νέα γνώση, η οποία δε θα βασίζεται σε προσλαμβανόμενα κομμάτια πληροφοριών (Simeone & Iaconesi, 2010).

Ειδικότερα, οι οκτώ μεγάλες ιδέες και ερείσματα του κονστρουκτιονισμού, σύμφωνα με τον «πατέρα» του τον Papert, είναι οι ακόλουθες (Libow Martinez & Stager, 2019; Μαστρογιάννης & Μπουκομάνη, 2015; Μαστρογιάννης & Αναστόπουλος, 2012; Stager, 2006; Stager, 2005):

1. Μάθηση στην πράξη (learning by doing). Η μάθηση καθίσταται ισχυρότερη, όταν είναι μέρος πραγμάτων, που τα κάνουμε επειδή τα βρίσκουμε πραγματικά ενδιαφέροντα.
2. Η τεχνολογία είναι οικοδομικό υλικό. Η χρησιμοποίηση της τεχνολογίας κάνει πολύ ενδιαφέροντα τα πράγματα με τα οποία ασχολείται κάποιος, μέσω αυτής.
3. Σκληρή διασκέδαση. Μαθαίνουμε καλύτερα και εργαζόμαστε καλύτερα, εάν απολαμβάνουμε ό,τι κάνουμε. Αλλά διασκέδαση και απόλαυση δε σημαίνουν «ευκολία». Η καλύτερη διασκέδαση είναι η «σκληρή» διασκέδαση.
4. Μαθαίνω πώς να μαθαίνω (μεταγνώση). Πολλοί μαθητές πιστεύουν εσφαλμένα ότι ο μόνος τρόπος για να μάθουν είναι να τους διδάξει κάποιος. Αυτό τους κάνει να αποτυχαίνουν στο σχολείο και στη ζωή, δεδομένοι ότι κανένας δεν μπορεί να τους διδάξει όλα αυτά που πρέπει να ξέρουν. Οι ίδιοι πρέπει να κρατούν τα ηνία της μάθησης τους, μέσω της αυτορρύθμισης και του αναστοχασμού.

5. Κατάλληλος χρόνος για τις εργασίες. Για την επίτευξη κάθε τι σημαντικού απαιτείται σωστή ρύθμιση και διαχείριση χρόνου. Αυτό είναι το σκληρότερο μάθημα για πολλούς μαθητές.
6. Δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι σωστά, χωρίς να κάνουμε πρώτα λάθος (η μεγαλύτερη ιδέα από όλες). Ο μόνος τρόπος για να γίνει κάτι σωστά είναι να εξεταστούν προσεκτικά αυτά που συνέβηκαν, όταν αυτό πήγε στραβά.
7. Να κάνουμε στους εαυτούς μας, ό,τι κάνουμε προς τους μαθητές μας. Μαθαίνουμε όλη την ώρα. Το καλύτερο μάθημα που μπορούμε να δώσουμε στους μαθητές μας είναι να τους αφήσουμε να μας δουν να αγωνιζόμαστε να μάθουμε.
8. Ο ψηφιακός κόσμος. Η γνώση για την ψηφιακή τεχνολογία είναι τόσο σημαντική όσο η ανάγνωση και η γραφή. Η εκμάθηση και η αξιοποίηση των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ουσιαστική για το μέλλον των μαθητών. Ο σπουδαιότερος, όμως, σκοπός είναι η χρησιμοποίηση των υπολογιστών, τώρα, ως ένα γνωστικό εργαλείο και όχημα για να μαθευτεί οτιδήποτε άλλο.

Κατά την Edith Ackermann (2004; 2001), ο εποικοδομισμός και ο κονστρουκτιονισμός αλληλοσυμπληρώνονται και ενισχύουν την κατανόηση για το πώς μαθαίνουν και αναπτύσσονται οι άνθρωποι. Ο εποικοδομισμός του Piaget μελετά και αποκαλύπτει για ποια πράγματα ενδιαφέρονται τα παιδιά και πώς μπορούν να επιτύχουν σε διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους. Ο κονστρουκτιονισμός του Papert εστιάζει περισσότερο στην τέχνη της μάθησης ή στη «μάθηση πώς να μαθαίνεις» (μεταγνώση) και στη σημασία να γίνονται πράγματα για να διευκολυνθεί η μάθηση. Ο Papert τονίζει, δε, και τη σημασία των εργαλείων, των μέσων και του πλαισίου στην ανθρώπινη ανάπτυξη.

Γενικά, ο Papert θεωρούσε (Libow Martinez & Stager, 2019) ότι το τρίπτυχο: δημιουργία, μαστόρεμα και μηχανική είναι τρόποι γνώσης, που πρέπει να επιστρατεύονται σε κάθε τάξη, ανεξάρτητα από το μάθημα ή την ηλικία των μαθητών. Η δημιουργία αφορά στον ενεργό ρόλο που παίζει η κατασκευή στη μάθηση. Ο μαθητής έχει στο μυαλό του ένα προϊόν, όταν εργάζεται με εργαλεία και υλικά. Το μαστόρεμα αφορά σε έναν παιγνιώδη τρόπο προσέγγισης και επίλυσης προβλημάτων, μέσω άμεσης εμπειρίας, πειραματισμού και ανακάλυψης. Τέλος η μηχανική συνδέεται με την άμεση εμπειρία, καθώς συνδέει τη διαίσθηση με την επιστήμη, με σκοπό την εξήγηση, τη μέτρηση και την πρόβλεψη του περιβάλλοντος.

Το προγραμματιστικό περιβάλλον Logo

Η Logo είναι μια γλώσσα προγραμματισμού ειδικά σχεδιασμένη και περισσότερο κατάλληλη για μαθητές, λόγω (συνήθως) της αναπτυγμένης φαντασίας τους (Putnik, 1994), η οποία δημιουργήθηκε τη δεκαετία του 1960 από τον W. Feurseig. Η ετυμολογία της παραπέμπει στην ελληνική λέξη «λόγος» που σημαίνει συλλογισμός, γλώσσα και υπολογισμός. Αργότερα το 1968, ο Papert, επειδή μελετούσε τις επιπτώσεις των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, την τελειοποίησε. Στόχος

του ήταν να δημιουργήσει ένα εργαλείο, ώστε για να βελτιώσει τον τρόπο που τα παιδιά σκέφτονται και λύνουν προβλήματα. Τα δημοφιλέστερα περιβάλλοντά της περιλαμβάνουν τη χελώνα, ένα ρομποτικό δημιούργημα, που διευθύνεται πληκτρολογώντας τις κατάλληλες εντολές στον υπολογιστή.

Πάντως, σαν μια γενική αποτίμηση, σαράντα χρόνια μετά την εισαγωγή της Logo στα σχολεία ως επαναστατικού και νεωτεριστικού παιδαγωγικό εργαλείο, οποιοσδήποτε μπορεί να ισχυριστεί ότι η γλώσσα αυτή δεν δικαίωσε τις πρώτες και μεγάλες προσδοκίες, για ριζική ανατροπή και εκ βάθρων αναδιάρθρωση, ίσως, του εκπαιδευτικού συστήματος. Μια περισσότερο φιλική, ελκυστική, προσιτή, βιωματική και ευέλικτη γλώσσα προγραμματισμού έχει έρθει στο εκπαιδευτικό προσκήνιο και κάλυψε το κενό των περασμένων χρόνων. Η περί ης ο λόγος, γλώσσα προγραμματισμού Scratch, είναι ένα οπτικό περιβάλλον προγραμματισμού, που επιτρέπει στους χρήστες να μάθουν προγραμματισμό υπολογιστών, ενώ καταπιάνονται και ασχολούνται με έργα που έχουν νόημα για αυτούς, όπως είναι ιστορίες και παιχνίδια (Maloney et al., 2010). Η γλώσσα αυτή δεν απαιτεί οποιαδήποτε γραφή κώδικα, τα λάθη στη σύνταξη είναι αδύνατα και οι μαθητές δημιουργούν εύκολα, διαδραστικές ιστορίες, παιχνίδια, και κινούμενα σχέδια.

Οι τελευταίες συνεισφορές του Papert

Για τον Seymour Papert, ο υπολογιστής είναι ένα δραστικό αντικείμενο-καταλύτης για σκέψη. Για αυτό, ο Papert προσπάθησε να γεφυρώσει τις εκπαιδευτικές παραδόσεις με τις προοπτικές που προσφέρει το Διαδίκτυο για να διατηρήσει τη βιωσιμότητα της σχολικής εκπαίδευσης και να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα των ισχυρών ιδεών (Stager, 2016).

Ο Papert συνέχιζε μέχρι τον θάνατό του να συμμετέχει ενεργά σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ανά τον κόσμο. Σκοπός του ήταν η ανάπτυξη κινήτρων και ευκαιριών, ώστε όλα τα παιδιά να περιηγούνται, απροβλημάτιστα, στον σημερινό ψηφιακό σύμπαν. Επίσης, υπήρξε πρωτεργάτης και της παγκόσμιας κίνησης OLPC (One Laptop per Child), ισχυριζόμενος ότι με ένα Laptop μπορεί να αλλάξει ο κόσμος (Μαστρογιάννης, 2009).

Τα τελευταία 20 χρόνια της ζωής του, ο Papert έζησε στο Maine, όπου είχε ιδρύσει ένα μικρό εργαστήριο που ονομαζόταν Learning Barn. Το όραμά του ήταν να αναπτύξει ευρείας κλίμακας μεθόδους μάθησης, που θα είναι πολύ μπροστά από την εποχή τους. Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 περνούσε μεγάλο μέρος του χρόνου του δουλεύοντας στο Κέντρο Νεότητας του Maine στο Portland, με εφήβους που καταδικάστηκαν για σοβαρά αδικήματα. Εκεί τους δίδασκε σημαντικές δεξιότητες, όπως είναι για παράδειγμα, η μάθηση και τη σκέψη (τα στοιχεία αντλήθηκαν από την προσωπική ιστοσελίδα του Papert: http://www.papert.org/).

Ο Papert μαζί με τον Marvin Minsky ίδρυσαν το Εργαστήριο Τεχνητής Νοημοσύνης στο MIT. Ο Minsky (1988), στο βιβλίο του «The Society of Mind», συμπυκνώνει την

εκπαιδευτική φιλοσοφία του κονστρουκτιονισμού, ως μια θεωρία, η οποία διδάσκει «τα παιδιά να κάνουν κάτι» και όχι «σχετικά με κάτι». Κατά τον φίλο του Papert, Marvin Minsky, η «αρχή του Papert» είναι η παρακάτω μεστή, προοδευτική προτροπή του: «Μερικά από τα σπουδαιότερα βήματα στη γνωστική ανάπτυξη δε στηρίζονται, απλώς, στην απόκτηση καινούργιων δεξιοτήτων αλλά στην απόκτηση νέων τρόπων διαχείρισης και αξιοποίησης, όσων ήδη γνωρίζουμε».

Συμπεράσματα, συζήτηση

Οι θεωρίες μάθησης μπορούν να χαρακτηριστούν ως μοντέλα, που σκοπό έχουν την κατανόηση και αποκωδικοποίηση του φαινομένου της μάθησης. Στις μέρες μας, οι βασικές αρχές του εποικοδομισμού του Piaget συνεχίζουν να διαμορφώνουν τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αλλά και την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και δράση. Η βασική αρχή του εποικοδομισμού πως η γνώση δε μεταδίδεται από τον δάσκαλο στον μαθητή, αλλά οικοδομείται από τον μαθητή ο οποίος συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική πράξη στηριζόμενος στις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις το, παραμένει κυρίαρχο παιδαγωγικό «αξίωμα».

Η παρούσα εργασία μελέτησε και παρουσίασε κάποιες βασικές αρχές μιας εκδοχής του εποικοδομισμού, μιας συγγενικής προσέγγισής του, του κονστρουκτιονισμού, του οποίου επινοητής υπήρξε ο μεγάλος παιδαγωγός Seymour Papert. Ο κονστρουκτιονισμός του Papert θεωρεί ότι τα παιδιά πρέπει να πειραματίζονται, να ρισκάρουν (και ας κάνουν λάθη), να κατασκευάζουν, ακόμη και με τη βοήθεια της τεχνολογίας, ενδιαφέροντα πράγματα και να ασχολούνται, παίζοντας και διασκεδάζοντας, με τις δικές τους ιδέες τους. Η μεταγνώση, ο προσωπικός ρυθμός μάθησης, η μείωση της άμεσης διδασκαλίας, η οικοδόμηση της μάθησης, η αυτορρύθμιση, ο αναστοχασμός, η σωστή ρύθμιση και διαχείριση χρόνου αλλά και η εκμάθηση και η αξιοποίηση των υπολογιστών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ουσιαστικές παράμετροι, που ευνοούν, κατά τον κονστρουκτιονισμό, την αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Στο σημερινό ελληνικό σχολείο, στο οποίο οι συμπεριφοριστικές πρακτικές είναι μάλλον κανόνας, σίγουρα έχουν θέση οι πρακτικές που πρεσβεύει ο κοντρουκτιονισμός του Papert Για παράδειγμα τα ψηφιακά δομήματα του Φωτόδεντρου αλλά και πολλά εποικοδομιστικά λογισμικά μπορούν να προσδώσουν προστιθέμενη αξία στο καθημερινό μάθημα, υπό ένα ολιστικό μοντέλο αξιοποίησης των υπολογιστικών περιβαλλόντων στη διδακτική διαδικασία. Ακόμη και η Γεωμετρία της χελώνας, παρότι περιήλθε σε παιδαγωγικό μαρασμό, μπορεί να εφαρμοστεί, ακόμη και σήμερα, ως προγραμματιστικό περιβάλλον, με σαφώς θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Τελικά, η σημαντικότερη παρακαταθήκη του μεγάλου Papert στην εκπαίδευση του μέλλοντος είναι η προτροπή του για τοποθέτηση του μαθητή στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία θα διεκπεραιώνεται, υπό του διευκολυντικού ρόλου του εκπαιδευτικού, με μια παιγνιώδη μορφή, με τον μαθητή να κατασκευάζει ενδιαφέροντα εργαλεία, απολαμβάνοντας κάθε σταθμό και μονοπάτι προς τη γνώση και τη μάθηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ackermann, E. (2004). Constructing knowledge and transforming the world. In M. Tokoro and L .Steels (Eds.), *A learning zone of one's own: Sharing representations and flow in collaborative learning environments* (Part 1, pp. 15-37). IOS Press.

Ackermann, E. (2001). Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference. *Future of learning group publication*, 5(3), 438.

Blake, B. & Pope, T. (2008). Developmental psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's theories in classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), pp. 59-67.

Case, R. (1973). Piaget's theory of child development and its implications. *The Phi Delta Kappan*, 55(1), pp. 20-25.

Dimitriadis, S. N. (2015). *Theories Mathisis & Ekpaideytiko Logismiko*. [ilektr. bibl.] Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Bibliothikon. Kallipos.

Driscoll, J. (2008). Couch Potatoes Sprout: The Rise of Online Community Journalism. Xlibris Corporation.

Harel, I. (2016). *A Glimpse into the Playful World of Seymour Papert*. Edsurge. Retrived from: https://www.edsurge.com/news/2016-08-03-a-glimpse-into-the-playful-world-of-seymour-papert.

Harel, I. & Papert, S. (Eds.). (1991). *Constructionism.* Ablex Publishing.

Jonassen, D. & Howland, J. (2003). *Learning to Solve Problems with Technology. A Constructivist Perspective*. Pearson Education.

Leonard, D. C. (2002). *Learning Theories. A to Z*. Greenwood Publishing Group.

Libow Martinez, S. & Stager G. S. (2019). *Invent to Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom (Second Edition)*. Constructing Modern Knowledge Press.

Maloney, J., Burd, L., Kafai, Y., Rusk, N., Silverman, B. & Resnick, M. (2004). Scratch: a sneak preview [education]. In *Proceedings. Second International Conference on Creating, Connecting and Collaborating through Computing, 2004*. (pp. 104-109). IEEE.

Mastrogiannis A. (2009). Ekpaideytiko Yliko me xrisi Dynamikon Periballonton Geometrias. Diplomatiki ergasia gia tin apoktisi Metaptyxiakou Diplomatos Eidikeysis. Panepistimo Patron. Tmhma Mathimatikon.

Mastrogiannis, A. & Anastopoulos, A. (2012). Dynamika, mathimatika periballonta stin Eidiki Agogi. Sta *praktika tou 6ou Panelliniou Synedriou tou Ellinikou Institoutou Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaideysis me diethni symmetoxi kai thema «Paideia Kalliston Esti Ktima Brotois: Anthropistikes kai Thetikes Epistimes: Theoria Kai Praxi*», Athina, 5, 6 kai 7 Oktovriou 2012.

Mastrogiannis, A. & Mpoukomani, A. (2015). Konstrouktionismos, algorithmiki Arithmitiki kai logismika aisthitikis ekfrasis kai anaptyxis tis dimiourgikotitas: Mia mathisiaka apodotiki systrateysi. *i-Teacher*, 11, ss. 186-201.

Mastrogiannis, A. & Katsiopi, P. (2014). Kalliergeia kai anadeixi plagias metabibasis mathisis sto Dimotiko Sxoleio: Logismika aisthitikis ekfrasis kai anaptyxis tis dimiourgikotitas, os gnostikoi geografikoi diamesolabites. Sto Samara, T., Kousloglou E., Salonikidis, I. & Tzimopoulos, N. (Epim.), *Praktika tou 3ou Panelliniou Ekpaideytikou Synedriou Imathias me thema: «Axiopoiisi ton T.P.E. sti didaktiki praxi»,* Naousa 4, 5 & 6 Apriliou 2014. Tomos B', ss. 174-187.

Minsky, M. (1988). *The Society of Mind.* Touchstone.

Papert, S. (2005). You Can't Think About Thinking Without Thinking About Thinking About Something. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(3), pp. 366–367.

Papert, S. (2000). What's the big idea? Toward a pedagogy of idea power. *IBM Systems Journal*, 39(3&4).

Papert, S. (1999). *Papert on Piaget*. In *The Century's Greatest Minds, 100 Most Influential People of the Century Looks At Scientists and Thinkers. Time Magazine*, 153(12).

Papert, S. (1996). *Computers in the classroom: agents of change. The Washington Post Education Review*. Retrieved from http://www.papert.org/ articles/ ComputersInClassroom.html.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Idea*s. New York: Basic Books.

Papert, S. (1972). Teaching Children To Be Mathematicians Versus Teaching About Mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 3(3), pp. 249–262.

Putnik, Z. (1994). Educational" Turtle"-Using" Turtle" Graphics in Computer Education. *Institute of Mathematics, University of Novi Sad. Zb. Rad. Prirod. Mat. Fak. Ser. Mat,.* 24(1), pp. 321-329.

Simeone, L., Iaconesi, S. (2010) Toys++: Augmented reality embodied agents as tools to learn by building. *Proceedings of IEEE ICALT*, Sousse (Tunisia), 5-7 July, 2010

Roopnarine, J., Patte, M., Johnson, J. & Kuschner, D. (2015). *International Perspectives on Children's Play.* McGraw-Hill Education.

Singh, R. & Khan, A. (2019). *UGC NET Paper 1 - 30 Solved Papers (2004 to 2018)*. Disha Publications.

Stager, G. (2016). Seymour Papert (1928–2016). *Nature,* 537, 308.

Stager, G. (2006). *An Investigation of Constructionism in the Maine Youth Center*. Doctoral dissertation, The University of Melbourne.

Stager, G. (2005). Papertian constructionism and the design of productive contexts for learning. In *Proceedings of Eurologo 2005*. Warsaw, Poland, August 28-31.

Waqar, Y. & Bokhari, T. B. (2019). Redesigning the design: a review of education technology interventions in Pakistan. *Pan-Commonwealth Forum 9 (PCF9).*

Το παιχνίδι και η προσχολική ηλικία, ως κρίσιμο δίπολο αδιατάρακτης, επωφελούς και μαγευτικής σχέσης

Κοτρώτσιου Ευανθία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών

Περίληψη

Το παιχνίδι είναι αναπόσπαστο, κυρίαρχο και ευεργετικό κομμάτι της καθημερινής ζωής των παιδιών, ειδικά της προσχολικής ηλικίας. Τα οφέλη, που απορρέον από τη συμμετοχή σε δομημένα και ελεύθερα παιχνίδια, είναι πολλά και πλούσια. Η ενίσχυση της γνωστικής, σωματικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών αποτελεί μια γενναιόδωρη, διασκεδαστική συνεισφορά των παιχνιδιών στην ανθρώπινη εξέλιξη και ολοκλήρωση. Για αυτόν τον λόγο, η ένταξη και η αξιοποίηση των παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί, ανά την εκπαιδευτική υφήλιο, υψηλή προτεραιότητα στα σχολεία, τουλάχιστον, της Προσχολικής Αγωγής. Η παρούσα εργασία, με σκοπό να ισχυροποιήσει την ανάγκη για χρήση του παιχνιδιού στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη παρουσιάζει, αρχικά ένα απάνθισμα των ευεργετικών επιδράσεων του παιχνιδιού, ως διδακτικού εργαλείου, στην ομαλή ανάπτυξη του παιδιού. Στη συνέχεια, αναφέρει πέντε βασικές μορφές του παιχνιδιού και τέλος παρουσιάζει ενδεικτικούς τρόπους, μέσω των οποίων, ένας εκπαιδευτικός θα μπορεί να αξιοποιήσει επωφελέστερα τη μαθησιακή δυναμική των παιχνιδιών, προς όφελος των μαθητών του.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιχνίδι, παιδί, ανάπτυξη, μάθηση

Play and preschool age, as a critical dipole of undisturbed, beneficial and enchanting relationship

Kotrotsiou Evanthia, Educational Work Coordinator

Abstract

Play is an integral, dominant and beneficial part of children’s daily life, especially of those who attend preschool. The benefits of participating in structured and free games are many and various. The enhancement of children's cognitive, physical, social and emotional development is a result of the contribution of play to human development and integration. For this reason, the integration and utilization of play in the educational process is, throughout the educational world, a high priority in schools, at least, of Preschool Education. The present work in order to strengthen the need for the use of play in everyday educational practice, initially presents a sum of the beneficial effects of play, as a teaching tool, on the normal development of children. Then this work mentions five basic forms of play and finally presents indicative ways with which a teacher will be able to exploit the learning dynamic of play, for the benefits of their students.

Key-Words: Play, child, development, learning.

Εισαγωγή

Το παιχνίδι είναι δύσκολο να οριοθετηθεί εννοιολογικά και να αποκτήσει έναν ξεκάθαρο ορισμό. Πολλοί εκπαιδευτικοί και φιλόσοφοι προσπάθησαν να αποσαφηνίσουν τον σχετικό όρο, προσθέτοντας, καθένας, κάποια παραλλαγή στη σημασία του. Ουσιαστικά, όμως, επειδή ο όρος παιχνίδι περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία συμπεριφορών, όπως ολίσθηση, τρέξιμο, κρύψιμο, σκάψιμο στο χώμα, χτίσιμο με κυβάκια, παίξιμο επιτραπέζιων, χορό, μουσική κ.ά., κανένας ορισμός δεν μπορεί να περιγράψει επαρκώς τις πολλές πτυχές και διαστάσεις του παιχνιδιού (Biddle et al., 2013). Σύμφωνα με γνωστά ελληνικά λεξικά (ΜΗΛΝΕΓ, 2022; Μπαμπινιώτης, 2005; Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 1999), παιχνίδι είναι μια ενέργεια, μια ενασχόληση, μια ελεύθερη δραστηριότητα σωματική ή πνευματική, συνήθως των παιδιών, η οποία δεν έχει συγκεκριμένη πρακτική χρήση μήτε καθορισμένο σκοπό, αλλά γίνεται για ψυχαγωγία, διασκέδαση, ευχαρίστηση ή και για μάθηση. Η τελευταία δευτερεύουσα αντιθετική πρόταση, με τα τέσσερα ουσιαστικά της, περιγράφει με τον καλύτερο και εμφατικότερο τρόπο την ουσία, την προσμονή και τις απολαβές των συμμετεχόντων από ένα παιχνίδι.

Στο θετικό πλαίσιο της υψηλής σπουδαιότητας του παιχνιδιού στην Προσχολική Αγωγή, η παρούσα εργασία θα αποπειραθεί να καταδείξει την αξία του παιχνιδιού ως παιδαγωγικού εργαλείου και τα απορρέοντα οφέλη του προς τους μικρούς μαθητές, αλλά και να αναδείξει τον κυρίαρχο ρόλο των εκπαιδευτικών στα Νηπιαγωγεία. Ο ρόλος των Νηπιαγωγών αλλά και όσων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων απασχολούνται σε δομές Προσχολικής Αγωγής είναι λίαν κομβικός, καθώς οι σχετικές με το παιχνίδι διδακτικές παρεμβάσεις τους είναι καταλύτης και πρόκριμα, ώστε τα σίγουρα πλούσια οφέλη του παιχνιδιού να κεφαλαιοποιηθούν και να αναδειχθούν μέσα από σύγχρονες και κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές πράξεις.

Τα οφέλη του παιχνιδιού

Η ζωή κάθε παιδιού είναι αδιάσπαστα και διαχρονικά συνδεδεμένη με το παιχνίδι. Ακόμη και ετυμολογικά, οι λέξεις παιδί και παιχνίδι είναι συγγενικές (Μπαμπινώτης, 2005). Το παιχνίδι είναι απαραίτητο μέρος της παιδικής ηλικίας και αποτελεί μια δημιουργική μετουσίωση, έναν μετασχηματισμό σε πράξη και κίνηση όλων των παιδικών επινοήσεων και ενδιαφερόντων. Μέσω του παιχνιδιού, το οποίο συνιστά μάλλον βιολογική ορμή, τα παιδιά κερδίζουν πολύ σημαντικές εμπειρίες, πλούσιες σε νόημα, αυτονομούνται, ενώ, ταυτόχρονα, αναπτύσσεται ομαλά και σφυρηλατείται ο χαρακτήρας, η φαντασία, η δημιουργικότητα και η προσωπικότητά τους (Canning, 2007; Hewes, 2007).

Τα παιχνίδια δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να βιώσουν μιαν αίσθηση δύναμης, να εξερευνήσουν την αντίληψή τους για τις προσωπικές και κοινωνικές τους σχέσεις και να αναπτύξουν τις κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες (Lifter et al., 2018; Shin & Rahman, 2021; Canning, 2007; Garvey, 1990).

Τα παιχνίδια, ως δικαίωμα των παιδιών, δικαιολογημένα, έχουν σημαντική θέση στη ζωή και την εκπαίδευσή τους, αφού τα παιδιά μαθαίνουν βλέποντας και κάνοντας, παρά διαβάζοντας, ακούγοντας και κατανοώντας (Önder, 2018). Πράγματι, μέσα από το παιχνίδι, που, πολλές φορές, ισοδυναμεί με μάθηση μέσω δράσης (Feeney, Christensen, & Moravcil, 1996), το παιδί μεγαλώνει, μαθαίνει να εξελίσσεται, καλύπτοντας όλες τις αναπτυξιακές του ανάγκες, και ταυτόχρονα, εκφράζει τις επιθυμίες του, αναπλάθει την πραγματικότητα, ικανοποιεί ανάγκες, όνειρα και φαντασιώσεις και διαχειρίζεται τα άγχη και τις αγωνίες του (Önder, 2018; Maxim, 1989). Το παιχνίδι είναι μια κυρίαρχη δραστηριότητα στη ζωή του παιδιού, αυθόρμητα επιλεγμένη από το ίδιο χωρίς συγκεκριμένο σκοπό, όπως αναφέρθηκε, αλλά με κίνητρο την ανάγκη για χαρά και ευχαρίστηση, υπό την προϋπόθεση, βέβαια, της ενεργούς συμμετοχής του παιδιού στο παιχνίδι. Επίσης, το παιχνίδι αποτελεί το καλύτερο διαβατήριο για την κοινωνικοποίηση και τη συνεργασία, αλλά και πεδίο, όπου λαμβάνουν χώρα, οι πρώτες έριδες και αντιπαραθέσεις των παιδιών.

Τα σχολεία, και ιδιαίτερα αυτά της Προσχολικής Αγωγής, έχουν αναγνωριστεί ως ένα περιβάλλον στο οποίο μπορεί να επιτευχθεί η πραγματοποίηση των παιχνιδιών, καθώς πάνω από το 95% των παιδιών εγγράφονται σε σχολικές δομές (Frank, et al., 2018). Το παιχνίδι αποτελεί τρόπο έκφρασης και έχει συνδεθεί άμεσα με την προσχολική εκπαίδευση, δεδομένου ότι έχει ισχυρή επίδραση στους μαθητές του Νηπιαγωγείου (Siddiqui, 2021).

Η προσχολική εκπαίδευση στηρίζεται σε μια ισχυρή παράδοση αλλά και σε πρόσφατα σύγχρονα δεδομένα, που θεωρούν το παιχνίδι απαραίτητο για τη μάθηση και τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτή η παιδαγωγική εύνοια προς το παιχνίδι βασίζεται, ουσιαστικά, στο έργο των πρωτοπόρων παιδαγωγών, όπως ο Jean-Jacques Rousseau, ο John Dewey και η Maria Montessori (Wood & Attfield, 2005). Επίσης, και ο Vygotsky, 1977 αλλά και ο Piaget έθεταν σε υψηλή παιδαγωγική προτεραιότητα το παιχνίδι, αφού πίστευαν πως είναι ένα κρίσιμο διαμεσολαβητικό και διευκολυντικό εργαλείο, από την πλευρά των παιδιών, για την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και την εξήγηση του κόσμου (Vygotsky, 1977; Piaget, 1963).

Ενώ η μη συμμετοχή σε παιχνίδια μπορεί να σχετίζεται και με αύξηση προβλημάτων ψυχικής υγείας (Whitebread, 2017), προσοχής και συμπεριφοράς (Faber Taylor & Kuo, 2011), η συμμετοχή παρέχει πολλά και πλούσια οφέλη. Γενικά, μέσω του παιχνιδιού, ιδιαίτερα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Allee-Herndon et al., 2022; Manning, 2021; Guirguis, 2018; Biddle et al., 2013; Gleave & ColeHamilton, 2012; Gray, 2011; Youell, 2008; Homeyer & Morrison, 2008):

- Αναπτύσσουν εγγενή ενδιαφέροντα.
- Αντιλαμβάνονται τη χαρά της συμμετοχής, διασκεδάζουν και ψυχαγωγούνται.
- Αναπτύσσουν τις κινητικές τους δεξιότητες.
- Αναπτύσσουν τις γνωστικές και νοητικές τους δεξιότητες.
- Βελτιώνουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες
- Μαθαίνουν δεξιότητες κοινωνικοποίησης

- Αποκτούν αρμονία στις κινήσεις τους.
- Βελτιώνουν τις αισθήσεις τους.
- Βιώνουν τα συναισθήματά τους.
- Εκφράζουν και ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους.
- Ενισχύουν την ψυχική τους υγεία.
- Κατανοούν τη ζωή γύρω τους.
- Αντιμετωπίσουν καλύτερα τις αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή τους.
- Ενισχύουν την ενσυναίσθησή τους.
- Μαθαίνουν να περιμένουν, να επιμένουν, να μοιράζονται και να αμφιβάλλουν.
- Μαθαίνουν να πειραματίζονται και να ελέγχουν.
- Μαθαίνουν να διατάσουν και να βάζουν πράγματα στη σειρά.
- Μαθαίνουν να ακολουθούν κανόνες.
- Μαθαίνουν δεξιότητες επικοινωνίας.
- Μαθαίνουν να (συν)εργάζονται και να αγαπούν.
- Μαθαίνουν να λαμβάνονται αποφάσεις και να επιλύουν προβλήματα
- Μαθαίνουν να αυτοελέγχονται.
- Μαθαίνουν να επινοούν και να εφευρίσκουν
- Ενισχύουν τη γλωσσική τους ανάπτυξη.
- Αναπτύσσουν το λεξιλόγιό τους.
- Αναπτύσσουν δεξιότητες αλφαβητισμού.
- Αυξάνουν τη συγκέντρωσή τους και την ευελιξία τους.
- Μαθαίνουν να αναλαμβάνουν ρόλους.
- Καλλιεργούν τη φαντασία, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητά τους.
- Καλλιεργούν την αποκλίνουσα σκέψη τους.
- Αποκτούν φιλίες.
- Ενισχύουν την αυτοεκτίμηση, την αυτορρύθμιση και την αυτοπεποίθησή τους.
- Πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματά τους.
- Καλύπτουν ανάγκες και προάγουν τη σωματική και την ψυχική τους υγεία.

Αναμφισβήτητα, όλα τα παιδιά του κόσμου χρειάζονται ελευθερία αλλά και χρόνο και έχουν κάθε δικαίωμα να παίζουν και να διασκεδάζουν. Κατά την Maria Montessori, τη μεγάλη Ιταλίδα παιδαγωγό, φιλόσοφο και γιατρό, παιχνίδι είναι η εργασία των παιδιών (Elkind, 2001). Το παιχνίδι δεν είναι πολυτέλεια. Το παιχνίδι είναι ανάγκη (K. R. Jamison, στο CCRR, 2019). Σε κάθε περίπτωση, το παιχνίδι είναι ο αγαπημένος τρόπος μάθησης του ανθρώπινου εγκεφάλου (Diane Ackerman, στο Stumpf, 2018).

Στη συνέχεια, θα αναφερθούν οι πέντε βασικές μορφές του παιχνιδιού, οι οποίες, στο σύνολό τους, μπορούν να αξιοποιηθούν στους σχολικούς χώρους, ειδικά των Νηπιαγωγείων. Ακολούθως, θα επισημανθεί ο σημαντικός, πολλαπλός ρόλος των εκπαιδευτικών για την ανάδυση των ωφελημάτων του παιχνιδιού, τα οποία καλλιεργούν, ενισχύουν και διαπλάθουν όλες σχεδόν τις πτυχές του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί Προσχολικής Αγωγής ως ευαγγελιστές του παιχνιδιού

Ένα από τα βασικά «αξιώματα» της Παιδαγωγικής, που αποτελεί και τον κεντρικό πυρήνα των παρεμβάσεων στο Νηπιαγωγείο, είναι η επιβεβαιωμένη συνεισφορά του παιχνιδιού, ως σημαντικού οχήματος μάθησης (Parker, van Beeck & Callanan, 2019; Colucci-Gray, 2010), στην οικοδόμηση υγιών, πλήρων και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

Το παιχνίδι, που αναφέρεται και ως η γλώσσα των παιδιών είναι ένα πολύμορφο, πολύπλοκο, προσαρμοστικό σύστημα και η παρόρμηση για παιχνίδι είναι έμφυτη με κύρια χαρακτηριστικά της τη διασκέδαση, την ευελιξία και τη δημιουργικότητα (Shree & Shukla, 2016; Biddle et al., 2013). Τα παιδιά, βέβαια, αρχίζουν να παίζουν πριν ακόμη αρχίσουν να περπατούν ή να μιλάνε (Özdoğan, 2011). Πάντως, όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στο παιχνίδι, ανεξαρτήτως ικανότητας, εθνικότητας ή φύλου, και για αυτό το παιχνίδι δεν πρέπει να απουσιάζει από τις ζωές των παιδιών, ώστε αυτές να αναπτύσσονται, να εξελίσσονται και να ολοκληρώνονται σωστά.

Είναι γνωστό το μοντέλο που παρουσιάζει τις πέντε βασικές μορφές του παιχνιδιού (Gordon, 2014; Biddle et al., 2013; Elkind, 2012; Smilansky, 1990), το οποίο πρέπει να γνωρίζουν, να υλοποιούν και να αξιοποιούν, με κάθε πρόσφορο παιδαγωγικό τρόπο, οι εκπαιδευτικοί της Προσχολικής Αγωγής αλλά και όλοι οι εκπαιδευτικοί της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης:

1. Το λειτουργικό παιχνίδι ή διερευνητικό παιχνίδι, είναι μια αισθητικοκινητική προσέγγιση, μέσα από την οποία το παιδί εξερευνά και ανακαλύπτει το περιβάλλον του. Το κρυφτό, οι νεροτσουλήθρες και η κούνια είναι παραδείγματα τέτοιου παιχνιδιού.
2. Το εποικοδομητικό-κατασκευαστικό παιχνίδι στο οποίο τα παιδιά επιλύουν προβλήματα, συνδυάζοντας κομμάτια (παζλ, τάγκραμ) και κυβάκια για να σχηματίσουν ευρύτερα και συνθετότερα αντικείμενα.
3. Το δραματικό-θεατρικό παιχνίδι όπου το παιδί προσποιείται, παίζοντας, μόνο του, σαν σε μονόλογο, τον ρόλο κάποιου άλλου π.χ. του δασκάλου ή του αστυνομικού, χωρίς να αλληλεπιδρά με άλλα παιδιά.
4. Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι, στο οποίο συμμετέχουν περισσότερα από ένα παιδιά, τα οποία αλληλεπιδρούν, συζητώντας για ένα θέμα, όπως, για παράδειγμα, παίζοντας τους ναυτικούς σε ένα κατάστρωμα πλοίου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στους μαθητές να δραματοποιήσουν ένα γνωστό παραμύθι ή μια ιστορία, ενώ μπορεί να οργανώσει και άλλα, διάφορα παιχνίδια επικοινωνίας και συνεργασίας των παιδιών σε ζευγάρια, σε ομάδες μικρές ή μεγαλύτερες, που θα προσφέρουν στα παιδιά πολλές ευκαιρίες και δυνατότητες για την ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους.
5. Το παιχνίδια με κανόνες, τα οποία είναι, κατά το πλείστον, ομαδικά και απαιτούν συνεργασία. Τα παιχνίδια αυτά βασίζονται σε κανόνες και συχνά τελειώνουν με νικητές και ηττημένους.

Όλες οι παραπάνω μορφές παιχνιδιών, υπό τη «σκηνοθετική επιμέλεια» του

εκπαιδευτικού, μπορούν πολύ εύκολα να πραγματοποιηθούν σε ένα Νηπιαγωγείο, ώστε τα νήπια να προσποριστούν τα σχετικά μαθησιακά οφέλη. Απαιτείται, φυσικά, μέριμνα ώστε να υπάρχουν επαρκής αύλειος χώρος, πολλά παζλ και κυβάκια, επιτραπέζια παιχνίδια, χώρος για αθλητισμό, κατάλληλες «γωνιές μάθησης», καθώς και αίθουσα πολλαπλών χρήσεων και εκδηλώσεων.

Ιδιαιτέρως, όσον αφορά στις «γωνιές μάθησης», σε αυτά, δηλαδή, τα «κέντρα αυθόρμητων δραστηριοτήτων», είναι κυρίαρχη η αντίληψη ότι αυτές συμβάλλουν, τα μέγιστα, στην κοινωνική, συναισθηματική, σωματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Bautista, et al., 2016). Το κατάλληλο υλικό στις γωνιές μάθησης, μέσω της παροχής πλούσιων ερεθισμάτων μπορεί να δημιουργήσει ένα εποικοδομιστικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης, ενεργητικής μάθησης, ενίσχυσης δεξιοτήτων και ανάπτυξης πολλών τύπων συμπεριφοράς (Μάνου & Κανιά, 2019). Οι γωνιές μάθησης παρέχουν στα παιδιά την ευκαιρία να εξερευνήσουν και να βιώσουν τα συναισθήματα τους, ενώ χρησιμοποιούν και αναπτύσσουν κινητικές δεξιότητες που θα είναι κρίσιμες αργότερα, όταν θα ενηλικιωθούν (Shipley, 2007). Κατά τον προγραμματισμό και τη δημιουργία γωνιών μάθησης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει:

- να καθορίζουν αναπτυξιακούς στόχους
- να γνωρίζουν τις αρχές μάθησης και τα μαθησιακά στυλ των μαθητών τους.
- να σχεδιάζουν και να δημιουργούν στοχευόμενα κέντρα μάθησης.
- να αξιολογούν το μαθησιακό περιβάλλον.

Φυσικά και ο υπολογιστής και τα σχετικά λογισμικά μπορούν να αξιοποιηθούν, από τον εκπαιδευτικό, με σκοπό την ψυχαγωγία, η οποία θα συνδυάζεται με τη μάθηση (π.χ. στη συμπλήρωση ψηφιακών παζλ). Άλλωστε και ο κονστρουκτιονισμός, η θεωρία που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '80, από τον Seymour Papert και την ομάδα του, στο εργαστήριο MIT Media Lab, δέχεται ότι τα παιδιά κατανοούν τον κόσμο και μαθαίνουν με φυσικό τρόπο, καθώς παίζουν. Μάλιστα, οι θεωρητικοί του κονστρουκτιονισμού ισχυρίζονται ότι οι μαθητές μαθαίνουν ευκολότερα, όταν χρησιμοποιούν, υπό τη μορφή παιχνιδιού, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Μαστρογιάννης & Κατσιώπη, 2014; Μαστρογιάννης, 2009). Ο ίδιος ο πατέρας κονστρουκτιονισμού, ο Seymour Papert (1996), δε διέκρινε μεγάλη διαφορά μεταξύ εργασίας και παιχνιδιού, αν και τα δύο πραγματοποιούνται με σωστό τρόπο.

Ας σημειωθεί, και ας έχουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί, ότι και τα παιδιά τα ίδια, στην προσχολική εκπαίδευση, επιθυμούν οι δάσκαλοί τους να εμπλέκονται στα παιχνίδια τους. Οι λόγοι είναι, κατά πάσα πιθανότητα, οι παρακάτω (Pramling Samuelsson & Johansson (2009):

- για να λαβαίνουν βοήθεια από τον δάσκαλο,
- για να αναγνωρίζονται ως ικανά και αξίζοντα άτομα.
- για να ενημερώσουν τους δασκάλους ότι άλλα παιδιά παραβιάζουν τους κανόνες του παιχνιδιού.
- για να λαβαίνουν πληροφορίες και επιβεβαίωση αν κάτι είναι σωστό ή λάθος σε σχέση με τη δραστηριότητα ή την εργασία που έχουν να κάνουν.

- για να επιβεβαιώνονται ως συνεργάτες στο παιχνίδι.

Οι παραπάνω επισημάνσεις απαιτούν, βέβαια, από τους εκπαιδευτικούς να δείχνουν ευελιξία, κατά την άσκηση του ρόλου τους, και να αναπτύσσουν στρατηγικές προσανατολισμένες στους στόχους, οι οποίες θα συνδυάζουν μαεστρικά παιχνίδι και μάθηση, αν και κάποιες φορές οι δάσκαλοι δεν αποδέχονται ούτε αναγνωρίζουν, αυτήν την πρόσκληση συμμετοχής τους στα παιχνίδια των μαθητών τους (Pramling Samuelsson & Johansson (2009).

Γενικά ο εκπαιδευτικός, για να αξιοποιήσει με τον πλέον βέλτιστο τρόπο το παιδαγωγικό υπόβαθρο και την εκπαιδευτική κατατομή του παιχνιδιού, θα πρέπει να στηρίζεται και στις παρακάτω αρχές (Biddle et al., 2013; Shipley, 2007):

- Τα παιδιά θα πρέπει να είναι ελεύθερα να επιλέξουν τις δικά τους παιχνίδια.
- Το περιβάλλον θα πρέπει να προσφέρει εναλλακτικά παιχνίδια, ώστε να εξασφαλιστεί η προσβασιμότητα όλων των παιδιών.
- Οι εμπειρίες του παιχνιδιού θα πρέπει να βασίζονται σε στόχους που απορρέουν από παρατηρήσεις των παιδιών.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν κλιμακωτές δραστηριότητες παιχνιδιού, με αυξανόμενη δυσκολία, ξεκινώντας με πολύ συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, όπου οι έννοιες ή οι δεξιότητες, που πρέπει να τελειοποιηθούν, είναι σαφείς.
- Θα πρέπει να διασφαλίζεται ισορροπία μεταξύ δομημένων και ανοιχτού τύπου δραστηριοτήτων, αλλά και μεταξύ ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων.
- Ο εξοπλισμός και τα υλικά θα πρέπει να τοποθετούνται σε κατάλληλες γωνιές, ώστε να είναι εύκολη και απρόσκοπτη η παραλαβή μηνυμάτων από το περιβάλλον των παιδιών, σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν και τι θα μαθαίνουν σε κάθε κέντρο δραστηριοτήτων.

Συμπεράσματα

Το παιχνίδι είναι μια ευχάριστη, μια γλυκιά εμπειρία και αποτελεί εγγενή ακατανίκητη τάση. Για αυτό, στους παιδικούς χώρους τουλάχιστον, δεν πρέπει ούτε να εκλείπει ούτε να περιορίζεται. Δεν επιδέχεται ουδεμίας αμφισβήτησης ότι το παιχνίδι ωφελεί όλα τα παιδιά, λειτουργεί προστατευτικά, προληπτικά και θεραπευτικά και ενισχύει και βελτιώνει τη γνωστική, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και υγεία των παιδιών. Το παιχνίδι, μέσω και της διασκέδασης που προσφέρει, μπορεί να αναβαθμιστεί σε ισχυρό γνωστικό εργαλείο, αφού μπορεί να εξελιχθεί σε ιδανικό μέσο μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, όπως η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η μεταγνώση. Το παιχνίδι είναι κήπος και περιβόλι μάθησης αλλά και γεννήτρια ευφροσύνης και χαμόγελων, προσφέροντας σε όλα παιδιά πλούσιες και ποικίλες ευκαιρίες και εμπειρίες, για να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν και, τελικά, να μάθουν τον κόσμο, που τους περιβάλλει, και να οικοδομήσουν μια ρεαλιστική αίσθηση του εαυτού τους.

Όπως η παρούσα εργασία επιχειρηματολόγησε, το παιχνίδι είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την Προσχολική Αγωγή, καθώς είναι απαραίτητο (και γενναιόδωρο) για την υγιή ανάπτυξη των νηπίων. Η αξία του παιχνιδιού είναι κρίσιμη και επ' ουδενί δεν πρέπει να υποτιμάται ούτε πλημμελώς να αξιοποιείται στους χώρους των Νηπιαγωγείων. Πολλές από τις δραστηριότητες, με σκοπό να δημιουργείται ένα πλουραλιστικό περιβάλλον μάθησης, είναι προτιμητέο να βασίζονται στο παιχνίδι, και στην ευχαρίστηση που το ελεύθερο παιχνίδι προσφέρει. Τα παιδιά, όταν ασχολούνται με δραστηριότητες παιχνιδιού, μαθαίνουν πώς να αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους και πώς να κατανοούν πολλούς και διάφορους σχετικούς ρόλους και τεχνικές.

Το παιχνίδι είναι η προϋπόθεση για κάθε πιθανότητα απόκτησης νέων δυνατοτήτων και δεξιοτήτων, και. μάλλον, δίχως παιχνίδι ο κόσμος δε θα είχε νόημα (Lester & Russell, 2016). Οι κατάλληλες «παιχνιδοκεντρικές» παρεμβάσεις και η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού είναι κομβικά προαπαιτούμενα, για να μετουσιωθούν σε πράξη, προς χάρη των μαθητών, όλα τα καμουφλαρισμένα μεν αλλά ισχυρά οφέλη του παιχνιδιού. Προς την επιζητούμενη κατεύθυνση δημιουργίας ενός καλύτερου, δικαιότερου και σοφότερου κόσμου, ο Αμερικανός συγγραφέας βιβλίων για την ανθρώπινη ανάπτυξη, Joseph Chilton Pearce (1926-2016), εκφράστηκε πολύ συνηγορικά, υπέρ του παιχνιδιού, αφού αφοπλιστικά είχε δηλώσει κάποτε (Oscar, 2020): «Το παιχνίδι είναι ο μόνος τρόπος, μέσω του οποίου μπορεί να ξεδιπλωθεί η υψηλότερη νοημοσύνη της ανθρωπότητας».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allee-Herndon, K. A., Roberts, S. K., Hu, B., Clark, M. H., & Stewart, M. L. (2022). Let's talk play! Exploring the possible benefits of play-based pedagogy on language and literacy learning in two title I kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 119-132.

Bautista, A., Ng, S. C., Múñez, D., & Bull, R. (2016). Learning areas for holistic education: Kindergarten teachers' curriculum priorities, professional development needs, and beliefs. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10(1), 1-18.

Biddle, K. A. G., Garcia-Nevarez, A., Henderson, W. J. R., & Valero-Kerrick, A. (2013). *Early childhood education: Becoming a professional*. Sage.

Canning, N. (2007). Children's empowerment in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 227-236.

Child Care Resource & Referral (CCRR) (2019). CCRR *Newsletter & Bulletins*, Newsletter, 1(6).

Colucci-Gray, L. (2010). Role-play as a tool for learning and participation in a post-normal science framework. In *Science, society and sustainability* (pp. 210-232). Routledge.

Elkind, D. (2012). Can we play. In R. House (Ed.), T*oo Much Too Soon?: Early learning and the erosion of childhood*. Hawthorn Press.

Elkind, D. (2001). Thinking about Children's Play: Play Is Not Work, Nor Is Work Play. *Child Care Information Exchange*, 139, 27-28.

Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. (2011). Could exposure to everyday green spaces help treat ADHD? Evidence from children's play settings. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(3), 281-303.

Frank, M. L., Flynn, A., Farnell, G. S. & Barkley, J. E. (2018). The differences in physical activity levels in preschool children during free play recess and structured play recess. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 16(1), 37-42.

Feeney, S., Christensen, D. & Moravcik, E. (1996). *Who am I in the lives of children?* Englewood Cliffs, NJ: Merril.

Garvey, C. (1990). *To paixnidi: I epidrasi stin exelixi tou paidiou*. Athina, Koutsoumpos A.E.

Gleave, J. & Cole-Hamilton, I. (2012). *A world without play» – a literature review, Revised*. UK: Play England.

Gordon, G. (2014). Well Played: The Origins and Future of Playfulness. *American Journal of Play*, 6(2), 234-266.

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.

Guirguis, R. (2018). Should We Let Them Play? Three Key Benefits of Play to Improve Early Childhood Programs. *International Journal of Education and Practice*, 6(1), 43-49.

Hewes, J. (2007) The value of play in early learning: towards a pedagogy, In T. Jambor & J. Van Gils (eds.) (pp. 119-132). Belgium, The Netherlands, U.S.A., England: Garant.

Homeyer, L. E., & Morrison, M. O. (2008). Play Therapy: Practice, Issues, and Trends. *American Journal of Play*, 1(2), 210-228.

Institouto Neoellinikon Spoudon, Idryma Manoli Triantafyllidi (1999). *Lexiko tis Koinis Neoellinikis*. THessaloniki: Aristoteleio Panepistimio THessalonikis.

Lester, S. & Russell, W. (2016). Turning the World Upside Down: Playing as the Deliberate Creation of Uncertainty. In Navidi, U. (Ed.), *The role of play in children's health and development* (3-22). MDPI AG.

Lifter, K., Mason, E. J., Minami, T., Cannarella, A. & Tennant, R. (2022). Emergent patterns in the development of young children's object play. *Acta Psychologica,* 224, 103524.

Manning, M. L. (2021). Play development from ages eight to twelve. In *Play from birth to twelve and beyond* (pp. 154-161). Routledge.

Manou, A. & Kania, A. (2017). I simasia tis organosis tou xorou tou nipiagogeiou gia mathites me noitiki ysterisi. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaideysis*, 1, 630-641.

Mastrogiannis, A. (2009). *Ekpaideytiko yliko me xrisi dynamikon periballonton geometrias*. Diplomatiki ergasia gia tin apoktisi Metaptyxiakou Diplomatos Eidikeysis. Panepistimio Patron. Tmima Mathimatikon.

Mastrogiannis, A. & Katsiopi, P. (2014). Kalliergeia kai anadeixi plagias metabibasis mathisis sto Dimotiko Sxoleio: Logismika aisthitikis ekfrasis kai anaptyxis tis dimiourgikotitas, os gnostikoi geografikoi diamesolabites. Sto Samara, TH., Kousloglou E., Salonikidis, I. & Tzimopoulos, N. (Epim.), *Praktika tou 3ou Panelliniou Ekpaideytikou Synedriou Imathias me thema: «Axiopoiisi ton T.P.E. sti didaktiki prax*i», Naousa 4, 5 & 6 Apriliou 2014. Tomos B', ss. 174-187.

Maxim, G. W. (1989). *The very young child (3rd ed..)* Englewood Cliffs, NJ: Merril/Prentice-Hall.

Megalo Ilektroniko Lexiko tis Neoellinikis Glossas ton ekdoseon PATAKI (MILNEG) (2022). «*Limma: paixnidi*». Diathesimo on line apo: http://lexicon-neohel.patakis.gr/el.

Mpampiniotis, G. (2005). *Lexiko tis Neas Ellinikis Glossas. B΄ Ekdosi*. Athina: Kentro Lexikografias.

Önder, M. (2018). Contribution of Plays and Toys to Children's Value Education. *Asian Journal of Education and Training*, 4(2), 146-149.

Oscar, A. (2020). *Play is the only way the highest intelligence of humankind can unfold: Notebook Lined Notebook Journal / Sports Quotes Notebook. Diary Gift for Men*. Independently publisher.

Özdoğan, E. (2011). Play, mathematic and mathematical play in early childhood education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 15, 3118-3120.

Parker, R., van Beeck, L., & Callanan, J. (2019). *Measures of characteristics and skills associated with learning through play: Findings from the literature*. LEGO Foundation. DK.

Papert, S. (1996). *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap*.

Longstreet Press

Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning?. *European early childhood education research journal*, 17(1), 77-94.

Shin, L. J. & Rahman, R. (2021). Cultivating Social Competence among Preschool Children through Educational Toy Designs. *Han Chiang e-Journal of Media and Social Sciences*, 2, 93-108.

Shipley, D. (2007). *Empowering children: Play-based curriculum for lifelong learning*. Nelson, Canada: Delmar.

Shree A. & Shukla, P. C. (2016). Play: World of Children. Educational Quest- An *International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 7(2), 71-77.

Siddiqui, S. S. (2021). Child Behavioural Development via Toys. *Graduate Journal of Pakistan Review (GJPR)*, 1(1), 17-28.

Smilansky, S. (1990). Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school. *Children's play and learning: Perspectives and policy implications*, 18-42.

Stumpf, E. M.(2018). Teaching Musically: *Incorporating Dalcroze Pedagogy Into Flute Instruction For The Elementary-Age Student*. (Doctoral dissertation). Retrieved from https://scholarcommons.sc.edu/etd/ 4624 University of South Carolina

Whitebread, D. (2017). Free play and children's mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 1(3), 167-169.

Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. SAGE.

Επιμόρφωση στις ΤΠΕ και διδακτική πράξη στο Δημοτικό Σχολείο Η περίπτωση των δασκάλων του Ν. Αχαΐας

Αλεξόπουλος Χαράλαμπος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση της αποτελεσματικότητας της Επιμόρφωσης των δασκάλων στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση, στο Α΄επίπεδο. Ειδικότερα, στόχοι της έρευνας είναι να εξεταστεί αν το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης "Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση" οδήγησε α) σε βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων στις ΤΠΕ των επιμορφωμένων δασκάλων και β) σε εφαρμογή τους στην καθημερινή διδακτική πράξη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στους δασκάλους των Δημοτικών Σχολείων του Νομού Αχαΐας. Το χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης της έρευνας ήταν δύο μήνες (1 Οκτώβρη 2019 – 30 Νοεμβρίου 2019). Συμπληρώθηκαν 122 ερωτηματολόγια και διενεργήθηκαν 5 συνεντεύξεις. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση των δασκάλων σε επίπεδο γνώσεων/ δεξιοτήτων στις ΤΠΕ. Φαίνεται όμως ότι οι δάσκαλοι δεν απέκτησαν την επάρκεια, ώστε να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στο μάθημά τους. Όμως, έχουν την άποψη ότι οι ΤΠΕ μπορούν και πρέπει να χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιμόρφωση, αποτελεσματικότητα, επάρκεια, βελτίωση, διδακτική πράξη

I.C.T. training and teaching practice in Primary School The case of teachers in Achaia

Alexopoulos Charalampos, Primary teacher, M.Sc.

Abstract

The aim of the present study is to examine the effectiveness of Teacher Training in the use of Information and Communication Technologies (ICT) in education, at level A. In particular, the objectives of the research are to examine whether the Training Programme "Training of Teachers in the Utilization of Information and Communication Technologies (ICT) in Education" has led to a) an improvement of knowledge and skills in ICT of the trained teachers and b) their application in daily teaching practice. The survey was carried out among teachers of Primary Schools in the prefecture of Achaia. The timeframe for the research completion was two months (1 October 2019 - 30 November 2019). 122 questionnaires were completed and 5 interviews were conducted. The results of the interviews are presented in this paper. The results show that there was a significant improvement in the teachers' knowledge/skills in ICT. It seems, though,

that the teachers did not acquire the competence to use ICT in their teaching. Nevertheless, they are of the opinion that ICT can and should be used in the educational process.

Key-Words: Training, effectiveness, competence, improvement, teaching practice

Εισαγωγή

Η μεγάλη ανάπτυξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) έχει επιφέρει σημαντικές κοινωνικές αλλαγές σε πολλούς τομείς.

Ο εκπαιδευτικός, για να μπορεί να ανταποκριθεί στο έργο του δεν πρέπει να αρκείται στα εφόδια των προπτυχιακών σπουδών του, αλλά έχει ανάγκη από διαρκή ενημέρωση στις εξελίξεις, τόσο της επιστήμης του όσο και του τομέα των επιστημών της αγωγής, ανανεώνοντας επαρκώς το γνωστικό του εξοπλισμό.

Η εργασία αυτή αποτελεί μέρος μιας έρευνας που διενεργήθηκε στους δασκάλους του Ν. Αχαΐας το Φθινόπωρο του 2018. Συμπληρώθηκαν 122 ερωτηματολόγια και διενεργήθηκαν 5 συνεντεύξεις.

Στην εργασία αυτή επιχειρείται να παρουσιαστούν και να αναλυθούν τα στοιχεία που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις δασκάλων που έχουν επιμορφωθεί και έχουν πιστοποιηθεί στο Α΄ επίπεδο την τελευταία περίοδο το 2015 και για διαφόρους λόγους δεν έχουν συνεχίσει στην επιμόρφωση Β΄ επιπέδου .

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Ο Τζιμογιάννης (2002), αναφερόμενος γενικότερα στις υποδομές επιμόρφωσης και υποστήριξης στην κατεύθυνση της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση τις κρίνει γενικά ανεπαρκείς και περιορισμένες. Ισχυρίζεται δε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει ελλιπή επιμόρφωση σε ζητήματα Πληροφορικής και εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και προτείνει ο τεχνολογικός αλφαβητισμός και τα παραδείγματα εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία να μην αντιμετωπίζονται ανεξάρτητα αλλά συνολικά και ενιαία στοχεύοντας σε αλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας

Όπως υποστηρίζει η Somekh (1997), για να είναι μια καινοτομία αποτελεσματική θα πρέπει αυτοί που καλούνται να την εφαρμόσουν να πιστεύουν στην αναγκαιότητά της. Μια τέτοια καινοτομία απαιτεί την παραίτηση από καθιερωμένες πρακτικές και μεθόδους. Είναι όμως δύσκολο να πεισθούν οι εκπαιδευτικοί στην εισαγωγή μιας καινοτομίας στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί πρέπει να εγκαταλείψουν στρατηγικές που έχουν δοκιμαστεί και έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη τους μέσα από την πολύχρονη εμπειρία τους. Οι Vosniadou, S.& Kollias, V. (2001), εξετάζοντας την ΟΔΥΣΣΕΙΑ και αναφερόμενοι στους καθηγητές που επιμορφώνονταν στα σχολεία τους αναφέρουν ότι επιθυμούσαν περισσότερο ορισμένες δραστηριότητες και καθοδήγηση που ταίριαζε καλύτερα στον συνήθη τρόπο διεύθυνσης της τάξης.

Ένας ορισμός για την επιμόρφωση που καλύπτει όλες σχεδόν τις προσεγγίσεις, προτείνεται από τους Porter και Henderson και αναφέρει τα εξής:

«Επιμόρφωση είναι το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Μαυρογιώργος, 1983).

Ο ορισμός που δίνεται για την αξιολόγηση σύμφωνα με το Πρόγραμμα UNDP του ΟΗΕ (United Nations Development Programs).

«Αξιολόγηση είναι η διαδικασία καθορισμού, όσο συστηματικά και αντικειμενικά είναι δυνατόν, της συνοχής, της αποτελεσματικότητας και των επιπτώσεων των δραστηριοτήτων ενός Προγράμματος, υπό το πρίσμα των στόχων του» (Καραλής, 2003)

Μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα

Υποκείμενα της έρευνας αποτελούν πέντε δάσκαλοι από τα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Αχαΐας που υπηρετούσαν σε αυτά το Σχολικό έτος 2019-20 και έχουν επιμορφωθεί στο Α΄επίπεδο στα πλαίσια της «Κοινωνίας της Πληροφορίας» και έχουν πιστοποιηθεί κατά την περίοδο πιστοποίησης 2015 μόνο στο Α΄επίπεδο.. Έγινε δειγματοληψία ευκολίας από εκπαιδευτικούς που πληρούσαν αυτά τα χαρακτηριστικά.

Ερευνητικά εργαλεία

Χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη η οποία απομαγνητοφωνήθηκε. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις κατηγοριοποιήθηκαν ανά ερώτημα και ακολούθησε σχολιασμός.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στην ερώτηση γιατί παρακολουθήσατε το Πρόγραμμα και ποιες ήταν οι προσδοκίες σας οι απαντήσεις ήταν σχεδόν ίδιες:

(1. Α.Μ., 52, γ.) *«Να ενημερωθώ πάνω στους Η/Υ για να με βοηθήσουν στη δουλειά μου»*

(2. Γ.Α., 50, α.) *«Να μάθω κάτι. Να μάθω κάτι γιατί μόνος μου δεν αποφάσιζα να ξεκινήσω».*

(3. Ε.Μ., 52, γ.) *«Να μάθω να χρησιμοποιώ αποτελεσματικά τους υπολογιστές στη σχολική τάξη».*

(4. Κ.Τ., 53, γ.) *« Ήθελα να μάθω υπολογιστές. Πιο πολύ για να χειρίζομαι το Word και το Internet για πηγές και για παρουσιάσεις στο μάθημα».*

(5.Λ.Φ., 54, γ.) *«Να μάθω κάποια πράγματα και να τα χρησιμοποιήσω στο σχολείο»*

Μια γενική παρατήρηση αφορά την αναφορά σχεδόν όλων στην πρακτική διάσταση του εγχειρήματος δηλ. στη εφαρμογή των γνώσεων/δεξιοτήτων στα μαθήματα. Φαίνεται δηλ. ότι δεν περίμεναν να αποκτήσουν μόνο κάποιες γνώσεις χειρισμού, ευελπιστούσαν και στην επιμόρφωσή τους σε θέματα που σχετίζονται με την εφαρμογή στη Σχολική τάξη.

Στην ερώτηση πώς θα χαρακτηρίζατε τις γνώσεις σας πριν το πρόγραμμα οι απαντήσεις είναι*: « λιγοστές», « πολύ μέτριες», «ελάχιστες»*

Μετά την παρακολούθηση του Προγράμματος οι απαντήσεις είναι:

(1. Α.Μ., 52, γ.) *«… Θα έλεγα ικανοποιητικές….Θα μπορούσα περισσότερα αν είχα εξασκηθεί. Είχα όμως Α΄τάξη.. Η Α΄τάξη δεν βολεύει για τη χρήση ΤΠΕ και έτσι δεν εξασκήθηκα».*

(2.Λ.Φ., 54, γ.) *«Σίγουρα μετά την παρακολούθηση του Προγράμματος βελτιώθηκαν σημαντικά. Πολλά πράγματα πχ PowerPoint τα γνώρισα για πρώτη φορά…»*

(3. Κ.Τ., 53, γ)*«Βελτιώθηκαν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα… Χειρίζομαι ικανοποιητικά τον Η/Υ..»*

Αλλά υπάρχει και η άλλη άποψη*:*

(4.Γ.Α., 50, α.) *«Λίγο καλύτερα, όχι μεγάλη διαφορά..»*

(5. Ε.Μ., 52, γ.) *«Ανέβηκα σε επίπεδο εξοικειώθηκα με το αντικείμενο…Όμως σε αυτό δεν με βοήθησαν καθόλου η επιμόρφωση και ο επιμορφωτής….Ξεσκίστηκα στο διάβασμα να περάσω τις εξετάσεις και έμαθα…»*

Παρατηρείται, ότι όλοι γενικά άλλος περισσότερο και άλλος λιγότερο, αναγνωρίζουν ότι υπήρξε βελτίωση μετά την παρακολούθηση του Προγράμματος σε επίπεδο γνώσεων/ δεξιοτήτων κάτι που διαπιστώνουμε και στις ποσοτικές μετρήσεις. Κάποιες διαφοροποιήσεις σχετίζονται με συγκεκριμένα ΚΣΕ και επιμορφωτές.

Όσον αφορά τις απαντήσεις για το βαθμό ικανοποίησης από το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα οι απαντήσεις συγκλίνουν.

(1. Κ.Τ., 53, γ.) *« …Σε γενικές γραμμές ναι. Θα έπρεπε να ήταν περισσότερες ώρες και λιγότερα άτομα στις ομάδες».*

(2.Λ.Φ., 54, γ.) *«… Ήμουν τυχερή. Έπεσα σε πολύ καλή ομάδα. Πάρα πολύ καλός επιμορφωτής. Πάντως οι ώρες ήταν λίγες…»*

(3. Γ.Α., 50, α.) *«Όχι. Το Πρόγραμμα ήταν πολύ συμπυκνωμένο…Πολλά πράγματα σε λίγο χρονικό διάστημα…Πιστεύω ότι θα έπρεπε να μας δίνουν ασκήσεις και για το σπίτι …»*

(4. Ε.Μ., 52, γ.) *«…Εκεί που επιμορφώθηκα ήταν μάπα. Αλλά όπως έμαθα αλλού έχει γίνει πολύ καλή δουλειά. Δεν γίνεται όμως στην ίδια ομάδα να υπάρχουν άτομα που να μην ξέρουν τι είναι το ποντίκι και άλλο προχωρημένοι…»*

(5. Α.Μ., 52, γ.) *«… Είχαμε πάρα πολύ καλό επιμορφωτή…Ήταν όμως λίγες οι ώρες και θα μπορούσαν να το είχαν κάνει πιο εξειδικευμένο. Καθένας να μπει με τις γνώσεις του σε ανάλογο Τμήμα…»*

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις, όλοι σχεδόν συμφωνούν ότι ο διαθέσιμος χρόνος της επιμόρφωσης ήταν πολύ λίγος. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι περισσότεροι συνδέουν την ικανοποίησή τους από το Πρόγραμμα με τις ικανότητες του Επιμορφωτή. Έτσι, ανάλογα με τον επιμορφωτή, εκφράζονται διαφοροποιημένες απόψεις για το Πρόγραμμα. Τέλος, γίνεται αναφορά στην διαφορετικότητα επιπέδου των επιμορφούμενων μέσα στην ομάδα, στοιχείο που επιδρά αρνητικά στην ικανοποίηση από το Πρόγραμμα.

Στην ερώτηση αν ο επιμορφωτής εφάρμοσε συμμετοχικές τεχνικές και ποιες, οι απαντήσεις είναι:

(1. Α.Μ., 52, γ.) *«Χρησιμοποίησε κύρια τη διάλεξη, την εισήγηση και τις παρουσιάσεις. Αισθανθήκαμε όμως πολύ καλά…»*

(2.Λ.Φ., 54, γ.) *«Εφαρμόστηκαν συμμετοχικές τεχνικές…κυρίως εργασία σε ομάδες…Ήταν πάντα διαθέσιμος. Μας είχε δώσει μέχρι και το κινητό του να τον καλούμε όταν είχαμε πρόβλημα στην εξάσκηση στο σπίτι…»*

(3.Γ.Α., 50, α.) *«Όχι ιδιαίτερα… Διάλεξη μόνο… Ήταν πολύ πιεσμένος…Μάλλον ήθελε να τελειώσει την ύλη… Δεν προλαβαίνουμε, έλεγε συνεχώς…. Πρέπει να κάνουμε κι αυτό, κι αυτό…»*

(4. Ε.Μ., 52, γ.) *« Τίποτα… Εισήγηση, στείρα γνώση αποσπασματική*… Τσακωνόμαστε κάθε *μέρα…Τζάμπα σπαταλήσαμε την ώρα μας…»*

(5. Κ.Τ., 53, γ.) *« Χρησιμοποίησε κάποιες φορές. Μας βοήθησε αρκετά και μας έλυνε τις απορίες».*

Από τις απαντήσεις διαφαίνεται ότι οι συμμετοχικές τεχνικές που απαιτούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων καθόλου ή πολύ λίγο εφαρμόστηκαν από τους επιμορφωτές.

Οι αιτίες πρέπει να αναζητηθούν στο σχεδιασμό του Προγράμματος και την χρησιμοποίηση εκπαιδευτών με προσόντα μόνο σε σχέση με το αντικείμενο της Πληροφορικής.

Στην ερώτηση αν οι ΤΠΕ βοηθούν την εκπαιδευτική διαδικασία στο Δημοτικό, οι απαντήσεις είναι σχεδόν ταυτόσημες.

(1.Γ.Α., 50, α.) *«….Ότι βοηθούν, βοηθούν. Το θέμα όμως είναι ποιος τα χειρίζεται…»*

«Βοηθάνε αρκετά…Να βλέπουμε DVD, να δείχνουμε Προγράμματα…Αλλά εδώ, κακά τα ψέματα δεν προλαβαίνουμε..»

(2. Α.Μ., 52, γ.) *«Πάρα πολύ. Τώρα πλέον είναι αναγκαία. Ακόμα και στην Α΄τάξη…»*

(3.Λ.Φ., 54, γ.) *«Πάρα πολύ. Ιδιαίτερα πιστεύω ότι ωφελούνται περισσότερο οι μεγάλες τάξεις…»* **(4. Ε.Μ., 52, γ.)** *«Βοηθούν και στη διδασκαλία αλλά και διοικητικά στην οργάνωση της τάξης…»*

(5. Κ.Τ., 53, γ.) *« Είναι πλέον απαραίτητες στη Σχολική Τάξη…»*

Παρατηρείται, ότι όλοι συμφωνούν για τη χρησιμότητα των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι όποιες επιφυλάξεις αφορούν την αναγκαιότητα κατάλληλα επιμορφωμένου δασκάλου και ζητήματα διαχείρισης του χρόνου. Τέλος, κάποιοι αναφέρονται και στο επίπεδο τάξης που θεωρούν περισσότερο επωφελείς τις ΤΠΕ . Ταυτόσημες σχεδόν είναι και οι απαντήσεις στην έρευνα του Μπράτιτση κα (2004)

Στην ερώτηση αν χρησιμοποιούν ΤΠΕ στη διδασκαλία τους και πώς, καταγράφονται τα εξής:

(1. Κ.Τ., 53, γ.) *«Τις χρησιμοποιώ. Μουσική, ζωγραφική, DVD σκέφτομαι να μπω και στο Internet…»*

*«***(2.Λ.Φ., 54, γ.)** *Διδάσκω στη Β΄Δημοτικού. Τώρα δεν τις χρησιμοποιώ πολύ….Κυρίως τις χρησιμοποιώ για επίδειξη DVD. Η τάξη είναι μικρή. Κάθε παιδί μόνο του ή σε ομάδες είναι δύσκολο να πειθαρχήσει και να κάνει δουλειά στο Η/Υ…»*

(3. Α.Μ., 52, γ.) *«Διδάσκω στη Α΄τάξη. Τις χρησιμοποίησα για επιδείξεις. Επιχείρησα να βάλω ένα ή δυο παιδιά να εργαστούν στον υπολογιστή που έχω στην τάξη παράλληλα με το μάθημα, αλλά η τάξη αποσυντονιζόταν. Περίμεναν τη σειρά τους και δεν πρόσεχαν.*

Και είναι μόνο 15 παιδιά…Με περισσότερα δεν μπορεί να γίνει τίποτα»

(4.Γ.Α., 50, α) *«Ήθελα αλλά δεν έχω τώρα στη διάθεσή μου υπολογιστή στο Σχολείο. Στο προηγούμενο Σχολείο τις χρησιμοποιούσα με προγράμματα εκπαιδευτικού λογισμικού. Κυρίως τον Ξεφτέρη…»*

(5. Ε.Μ., 52, γ.) *« Τις χρησιμοποιώ κυρίως για επιδείξεις. Θα ήθελα περισσότερο αλλά δεν μου φτάνει ο χρόνος»*

Όσον αφορά τις απόψεις για το αν αλλάζει ο ρόλος του δασκάλου με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι απαντήσεις που καταγράφηκαν είναι:

(1.Γ.Α., 50, α) *«Αλλάζει. Οι ΤΠΕ βοηθούν πολύ στην αυτονομία του μαθητή. Δίνουν στο μαθητή τη δυνατότητα για ενεργητική μάθηση. …Όταν τα παιδιά δουλεύουν εγώ είμαι πιο off….Είσαι το μέσον για να βρουν τα παιδιά αυτό που πρέπει να βρουν…»*

(2. Κ.Τ., 53, γ.) *«Οι ΤΠΕ βοηθούν ΄να είσαι καθοδηγητής… Σε αναγκάζουν να κλείσεις το στόμα. ..είναι σημαντικό πόσο μιλάς εσύ και πόσο τα παιδιά…η εικόνα είναι καταλυτική..»*

(3. Α.Μ., 52, γ.) *«Ο μαθητής αναλαμβάνει πρωτοβουλίες…Ο δάσκαλος δίνει οδηγίες… Ενδεχομένως να δημιουργηθούν κάποια προβλήματα γιατί κάποια παιδιά είναι προχωρημένα και άλλα δεν έχουν ιδέα…»*

(4. Ε.Μ., 52, γ.) *« Ο παραδοσιακός τρόπος με τη μετωπική διδασκαλία αλλάζει. Υπάρχει μεγάλη ελευθερία και δημιουργικότητα από τους μαθητές… Πιστεύω ότι υπάρχει αλληλεπίδραση δασκάλου- μαθητών ….Στη διδασκαλία μου χαρακτηρίζω τη χρήση ΤΠΕ εκπαιδευτικό διάλειμμα…»*

(2.Λ.Φ., 54, γ.) *« Ο δάσκαλος γίνεται περισσότερο συντονιστής και οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο»*

Παρατηρείται ότι όλοι αναγνωρίζουν ότι αλλάζει ο ρόλος του δασκάλου. Από φορέας της γνώσης γίνεται περισσότερο καθοδηγητής, διευκολυντής.

Στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι με τη χρήση ΤΠΕ ο δάσκαλος επιβαρύνεται δηλ. του «φορτώνεται» επιπλέον δουλειά, οι απαντήσεις είναι:

(2. Κ.Τ., 53, γ.) *«Απλώς ψάχνει περισσότερο στην αρχή, να βρει τι θα παρουσιάσει…»*

(1.Γ.Α., 50, α) *«Φαίνεται κατ' αρχήν ότι του προστίθεται δουλειά….Με την αναδιάρθρωση του Αναλυτικού Προγράμματος ίσως τελικά και να διευκολύνεται…»*

(3. Α.Μ., 52, γ.) *«Όχι δεν το αισθάνομαι….Το βλέπω σαν εργαλείο που μερικές φορές διευκολύνει τη δουλειά και την κάνει πιο γρήγορη και αποτελεσματική…»*

(2.Λ.Φ., 54, γ.) *«Όχι δεν νομίζω ότι μπορεί να συμβαίνει αυτό…»*

(4. Ε.Μ., 52, γ.) *« Μέχρι να οργανώσει την ύλη με άλλο τρόπο μπορεί…στη συνέχεια όμως θα διευκολυνθεί»*

Φαίνεται ότι όλοι συμφωνούν ότι δεν επιβαρύνεται ο δάσκαλος με τη χρήση των ΤΠΕ. Οι όποιες επιφυλάξεις αφορούν την αρχική εφαρμογή και την απαιτούμενη προετοιμασία.

Στην ερώτηση γιατί δεν χρησιμοποιούν ΤΠΕ στη διδασκαλία ή δεν τις χρησιμοποιούν όσο θα επιθυμούσαν, χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

(5. Ε.Μ., 52, γ.) *« Γιατί δεν υπάρχει ο διαθέσιμος χρόνος….»*

(2. Κ.Τ., 53, γ.) *«Ζήτημα χρόνου και χώρου… Ένας υπολογιστής δεν φτάνει… Ουσιαστικά τον χρησιμοποιείς σαν οθόνη επιδείξεων…»*

(1. Α.Μ., 52, γ.) *«Λόγω του επιπέδου της τάξης…Σε άλλη τάξη σίγουρα θα χρησιμοποιούσα περισσότερο…. Τώρα το βλέπουν σαν παιχνίδι…»*

(2.Λ.Φ., 54, γ.) *«Γιατί δεν είχα στη διάθεσή μου στα σχολεία που ήμουν…Βέβαια δεν έχεις πάντα το χρόνο να το κάνεις….»*

(1.Γ.Α., 50, α) *«….Δεν έχω τις γνώσεις….δεν νιώθω έτοιμος…Πρέπει να έχω και το κατάλληλο λογισμικό κατά δεύτερο λόγο…»*

Μια γενική παρατήρηση είναι, ότι όλοι σχεδόν θέτουν το ζήτημα του διαθέσιμου χρόνου. Δεύτερο ζήτημα αφορά την υλικοτεχνική υποδομή του Σχολείου. Αξιοσημείωτη επίσης είναι η απάντηση του δασκάλου, που ευθαρσώς παραδέχθηκε ότι παρά την επιμόρφωση, δεν αισθάνεται έτοιμος να χρησιμοποιήσει ΤΠΕ στη διδασκαλία του στην τάξη.

Φαίνεται λοιπόν ότι η παιδαγωγική και διδακτική γνώση και εμπειρία των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με μια επιμόρφωση τεχνολογικού χαρακτήρα, δεν τους εξασφαλίζει την αίσθηση πληρότητας γνώσεων και εφοδίων στην εφαρμογή των ΤΠΕ.

Στην ερώτηση αν αισθάνονται έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σχολικών εγχειριδίων, όσον αφορά τις ΤΠΕ μερικές από τις απαντήσεις είναι οι παρακάτω:

(1. Κ.Τ., 53, γ.) *«….Εν μέρει ναι…χρειάζομαι όμως σε κάποια πράγματα βοήθεια»*

(2.Γ.Α., 50, α) *«Το Πρόγραμμα μου έδωσε την αρχή, τις βάσεις. Ήταν όμως συνεπτυγμένο… έπρεπε να δουλέψεις μόνος σου… Εγώ δεν δούλεψα… νομίζω θα τα καταφέρω…χρειάζομαι όμως εκπαίδευση…»*

(3.Λ.Φ., 54, γ.) *«Ως ένα βαθμό ναι, αλλά όχι τέλεια… Ο φόβος υπάρχει…»*

(4. Ε.Μ., 52, γ.) *« Όχι, δεν αισθάνομαι έτοιμη…Πιστεύω ότι χρειάζομαι περισσότερη εκπαίδευση. Εκεί (στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης) ήταν γενικές γνώσεις. Δεν μας είπαν πως θα δουλέψουμε στην τάξη, σε μια διδασκαλία….»*

(5. Α.Μ., 52, γ.) *« Χρειάζεται περισσότερη εξάσκηση μόνος σου…και εκπαίδευση φυσικά»*

Από τα παραπάνω διαφαίνεται μια επιφύλαξη, ένας φόβος για την καινούργια κατάσταση και πώς θα την αντιμετωπίσουν. Οι απαντήσεις ως ένα βαθμό εμφανίζονται διαφοροποιημένες, συγκλίνουν όμως στην ανάγκη προετοιμασίας (βοήθεια από άλλον, εκπαίδευση, εξάσκηση).

Στην ερώτηση αν επισκέπτονται εκπαιδευτικούς τόπους με εκπαιδευτικό περιεχόμενο, μερικές από τι απαντήσεις είναι:

(1. Α.Μ., 52, γ.) *«Σπάνια λόγω τάξης…Αν ήταν άλλη τάξη σίγουρα θα αναγκαζόμουν από την πρώτη στιγμή να ψάξω…»*

(2.Λ.Φ., 54, γ.) *« Επισκέπτομαι για προετοιμασία… Βρίσκω ασκήσεις, κείμενα…»*

(3.Γ.Α., 50, α) *« Σπάνια, γιατί δεν τα πάω καλά με το Internet…»*

(4. Κ.Τ., 53, γ.) *«Συχνά… Ψάχνω κυρίως πληροφορίες..»*

(5. Ε.Μ., 52, γ.) *«Επισκέπτομαι στο σπίτι για προσωπική μου προετοιμασία….»*

Παρατηρούμε ότι στην πλειονότητα οι δάσκαλοι επισκέπτονται δικτυακούς τόπους με εκπαιδευτικό περιεχόμενο με σκοπό την προετοιμασία. Σημαντικό είναι ότι ακόμα και στις διαφοροποιημένες απαντήσεις αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα και η σημασία της επίσκεψης δικτυακών τόπων για τον κάθε δάσκαλο.

Στην ερώτηση αν θυμούνται το εκπαιδευτικό λογισμικό που τους παρουσίασαν στην επιμόρφωση ή οποιοδήποτε άλλο γνωρίζουν, οι απαντήσεις είναι:

(1.Γ.Α., 50, α) *«Ναι, το Word, το Excel , το PowerPoint..»*

(2. Ε.Μ., 52, γ.) *«Όχι δεν μου παρουσίασαν τίποτα…»*

(3. Κ.Τ., 53, γ.) *«Δεν θυμάμαι… Δεν μας έδειξαν τίποτα…»*

(4. Α.Μ., 52, γ.) *«Κανα τέταρτο μας έγινε μια επίδειξη από την ιστορία…Τίποτα δηλαδή…»*

(5.Λ.Φ., 54, γ.) *«Ναι, το PowerPoint, το Excel…»*

Πρώτη παρατήρηση είναι ότι αρκετοί δεν γνωρίζουν τι είναι το εκπαιδευτικό λογισμικό. Μια δεύτερη παρατήρηση είναι ότι κανείς δεν αναφέρει κάποιο εκπαιδευτικό λογισμικό. Μια τρίτη που ερμηνεύει κατά πολύ τις δυο πρώτες είναι ότι μάλλον τα

θέματα που αφορούσαν το εκπαιδευτικό λογισμικό, στα περισσότερα Προγράμματα δεν διδάχθηκαν.

Στην ερώτηση αν μπορούν να επιλύουν απλά τεχνικά προβλήματα (συνδεσμολογίες κλπ) και αν όχι σε ποιον απευθύνονται, οι απαντήσεις είναι:

(1.Λ.Φ., 54, γ.) *« Όχι δεν ξέρω. Φωνάζω κάποιον συνάδελφο που ξέρει…»*

(2. Ε.Μ., 52, γ.) *«Δεν ξέρω τίποτα…. Φωνάζω το Διευθυντή….»*

(3.Γ.Α., 50, α) *«Ευτυχώς είναι ένας συνάδελφος που τα λύνει όλα αυτά. Δεν ενδιαφέρθηκα να μάθω…Από το Πρόγραμμα δεν πήρα τίποτα σε αυτό τον τομέα….»*

(4. Κ.Τ., 53, γ.) *«….Είναι ο Διευθυντής γι' αυτά…»*

(5. Α.Μ., 52, γ.) *«…Τα κάνει ο Διευθυντής μου…»*

Φαίνεται ότι το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων δεν έχει καμιά εξοικείωση με απλά τεχνικά ζητήματα. Σημαντικό σημείο είναι επίσης ότι όσο υπάρχει κάποιος που τους διευκολύνει δεν έχουν κίνητρο να προσπαθήσουν να μάθουν. Τέλος, το Πρόγραμμα δεν φαίνεται να έδωσε την απαιτούμενη βαρύτητα στο τομέα αυτό στις «Εισαγωγικές Έννοιες».

Συμπεράσματα

Όλοι οι δάσκαλοι που έδωσαν συνέντευξη έχουν επιμορφωθεί και έχουν περάσει επιτυχώς τις εξετάσεις πιστοποίησης Α΄επιπέδου.

Όσον αφορά τις προσδοκίες τους από το Πρόγραμμα, σχεδόν όλοι περίμεναν να μάθουν κάποια πράγματα και να καταστούν ικανοί να τα εφαρμόσουν στη σχολική τάξη. Τα αποτελέσματα είναι ανάλογα με αυτά του Φαχαντίδη κα (2004), Μπρατίτση κα (2004).

Ως προς το πρώτο μέρος των προσδοκιών τους γενικά πρέπει να είναι ικανοποιημένοι, γιατί όλοι συμφωνούν έστω και από διαφορετικές οπτικές, ότι κάτι έμαθαν, άλλος περισσότερο και άλλος λιγότερο. Κανείς δεν διαφωνεί στο γεγονός ότι σε επίπεδο γνώσεων/ δεξιοτήτων επήλθε βελτίωση σε σχέση με την πρότερη κατάσταση.

Ως προς το δεύτερο όμως σκέλος, από τις απαντήσεις φαίνεται ότι στην πλειονότητά τους οι δάσκαλοι του δείγματος δεν αισθάνονται ικανοί να εφαρμόσουν τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη. Άλλοι το ομολογούν ξεκάθαρα, άλλοι ζητώντας επιμόρφωση σε θέματα εφαρμογής στη διδασκαλία.

Από ότι φαίνεται ούτε ο εξοπλισμός ούτε οι γνώσεις των βασικών δεξιοτήτων στις ΤΠΕ είναι από μόνες τους αρκετές για την εφαρμογή στην τάξη.

Όλοι συμφωνούν ότι ο χρόνος του Προγράμματος ήταν εξαιρετικά περιορισμένος. Έπρεπε να μάθουν πολλά πράγματα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα.

Επίσης, άλλο ένα πρόβλημα που έχει εντοπιστεί από πολλούς είναι η διαφορετικότητα μέσα στην ομάδα. Μερικοί επιμορφούμενοι ήταν εντελώς αρχάριοι, κάτι που δυσκόλευε τον επιμορφωτή

Από όλους γίνεται αναφορά στον Επιμορφωτή και για τους περισσότερους φαίνεται να αποτελεί το βασικό παράγοντα για την ικανοποίησή τους από το Πρόγραμμα. Όλοι συμφωνούν για τη χρησιμότητα των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη στο Δημοτικό Σχολείο. Χρειάζεται όμως οπωσδήποτε, κατάλληλα επιμορφωμένος δάσκαλος, αναμόρφωση του ΑΠ με «απελευθέρωση» διδακτικού χρόνου και εξοπλισμός των Σχολείων, ώστε να εκλείψουν και οι υφιστάμενες ανισότητες.

Ως προς τη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη, οι αρκετοί φαίνεται ότι μάλλον χρησιμοποιούν τους Η/Υ σαν CD Player και DVD Player.. Το εύρημα πρέπει να συσχετιστεί με το γεγονός ότι οι παρουσιάσεις εκπαιδευτικού λογισμικού στο Πρόγραμμα, σειριακά προβλέπονταν τελευταίες και ίσως και να μην πραγματοποιήθηκαν.

Όλοι συμφωνούν ότι με την εισαγωγή των ΤΠΕ ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει. Σχεδόν όλοι παραδέχονται ότι με την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδασκαλία δεν προστίθεται επιπλέον φόρτος εργασίας στο δάσκαλο. Πιθανό την περίοδο της αρχικής προετοιμασίας να φανεί σε κάποιους κάτι τέτοιο, σε βάθος χρόνου όμως θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός στόχος θα επιτυγχάνεται πιο γρήγορα και η δουλειά τους θα γίνεται πιο εύκολη.

Οι περισσότεροι από τους δασκάλους του δείγματος επισκέπτονται δικτυακούς τόπους με εκπαιδευτικό περιεχόμενο για προετοιμασία.

Τέλος, διαπιστώνουν ότι χρειάζονται και το επίπεδο της επιμόρφωσης που κατά την άποψή τους, πρέπει να ξεφύγει από τα γενικά και να έχει ως αντικείμενο ζητήματα που συνδυάζονται με την εκπαιδευτική πρακτική. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι ζητούν συγκεκριμένα πράγματα, που να είναι και εφικτά στη σχολική πραγματικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν συνέντευξη είναι σχετικά μεγάλης ηλικίας που δεν έχουν επιμορφωθεί στο Β΄επίπεδο για διαφόρους λόγους. Με τις εξελίξεις όμως που συμβαίνουν στο σχολείο και με δεδομένο ότι λόγω συνταξιοδοτικού φαίνεται ότι θα έχουν ακόμα αρκετά χρόνια εργασιακού βίου, διαπιστώνουν και οι ίδιοι ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση Β΄επιπέδου

Περιορισμοί

Το βασικό πρόβλημα που υπήρξε κατά νου όταν ξεκίνησε η έρευνα, ήταν ότι σε ερωτήσεις που αφορούν γνώσεις/ δεξιότητες στηριζόμαστε σε εκτιμήσεις των δασκάλων και όχι σε κάποιο μετρήσιμο εργαλείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Fachantidis, N., Christoforou, B. ,Pnevmatikos,A (2004), Antilipseis Ekpaideftikon meta ti Vasiki Technologiki Epimorfosi. Praktika 4ou Panelliniou Synedriou me diethni symmetochi ETPE, tomos A, sel. 327-335, Athina 2004

Karalis, Th.(2003). «I Ekpaidefsi enilikon sti sygchroni elliniki pragmatikotita», dimosievmeno keimeno sto http://www.adulteduc.gr s.19-27.

Koinonia tis Pliroforias (2004).Dapanes pliroforikis os pososto tou AEP,1997.Diathesimoonline:http://www.infosoc.gr/content/downloads/graphspm.xls [prosvasi 20/4/2004].

Malamas,K.(2005). Axiologisi ton apotelesmaton tis epimorfosis stis TPE ton ekpaideftikon tis Technikis Epangelmatikis Ekpaidefsis.. Patra: EAP (diplomatiki ergasia)

Mavrogiorgos, G. (1983), Morfes epimorfosis: ennoiologikes diefkriniseis. To politikokoinoniko tous plaisio. Proypotheseis, Sygchroni Ekpaidefsi, tefchos 10.

Mpratitsis, Th, Chlapanis, G., E. Minaidi, A. Dimitrakopoulou A., (2004) Schediasmos Programmatos Diarkous Epimorfosis ton Ekpaideftikon apo Apostasi, me vasi Dedomena Erevnas apo trechousa Epimorfosi stis Technologies tis Pliroforias kai tis Epikoinonias, Rodos

Odysseia: http://odysseia.cti.gr/action-epimorfwsh/

Somekh, B. (1997). Classroom investigations: exploring and evaluating how IT can support learning. In Bridget Somekh and Niki Davis (eds), *Using Information Technology Effectively in Teaching and Learning (Studies in pre-sernis and in – servis teaching education*), London &New York, Roytledge oress pp. 114-126.

Tzimogiannis, A.(2002),Proetoimasia tou Scholeiou tis Koinonias tis Pliroforias. Pros ena Oloklиromeno Montelo Entaxis ton TPE sto Elliniko Ekpaideftiko Systima Sygchroni Ekpaidefsi ,122,55-65

Vergidis D., Karalis Th. (1999). Ekpaidefsi Enilikon: Schediasmos , organosi kai axiologisi programmaton. Patra:EAP

Vosniadou, S.& Kollias, V.(2001), Information and Communication Technology and the Problem of Teacher Training: Myths, Dreams, and the Harsh Reality, *Themes in Education, vol.* 2(4), 341-365.

Κριτική αποτίμηση του ψηφιακού εργαλείου εκμάθησης γλωσσών *Akelius*: Η αξιοποίησή του σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας

Παπαϊωάννου Παρασκευή, Φιλόλογος, M.Sc
Τσιλομελέκη Κωνσταντίνα, Φιλόλογος, M.Sc
Βαλάκος Παναγιώτης, Φιλόλογος, M.Sc

Περίληψη

Τα προγράμματα σπουδών στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες ενσωματώνουν πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά με γνώμονα το σεβασμό στην πολυμορφία και την ποικιλομορφία καθώς και στις αρετές της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ελεύθερης πρόσβασης στην εκπαίδευση. Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικές πολιτικές για τη διαχείριση της ετερότητας έχουν ως αποτέλεσμα τη γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση των διαφορετικών μαθητών/τριών. Προκειμένου να αποφευχθεί η αφομοίωση και να επέλθει η σταδιακή ένταξη των μαθητών/τριών στην κοινωνία υποδοχής, θα πρέπει η διδασκαλία της γλώσσας να προσεγγίζεται ολιστικά από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, δηλαδή να δίνεται έμφαση στην επικοινωνία -γραπτή και προφορική- και συνάμα στους τρόπους με τους οποίους η τελευταία θα επιτευχθεί. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η παρούσα εργασία καθώς στόχος της είναι να παρουσιάσει αφενός τις δυνατότητες της πλατφόρμας εκμάθησης γλωσσών *Akelius* στο πλαίσιο της μικτής μάθησης και αφετέρου τα αποτελέσματα από τη συστηματική αξιοποίησή της σε μαθητές/τριες ηλικίας 6-18 ετών στα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης που υλοποιεί η *ΜΕΤΑδραση.* Η συστηματική χρήση των νέων τεχνολογιών-εντός ενός απόλυτα καθορισμένου παιδαγωγικού πλαισίου-αποδείχθηκε ότι συντείνει στην ολιστική προσέγγιση της γλώσσας και επιφέρει ποιοτικότερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, μικτή μάθηση, εκμάθηση ελληνικών, πρόγραμμα μη τυπικής εκπαίδευσης.

Critical assessment of the Akelius digital language learning tool: Its use in non-formal education programs for teaching Greek as a foreign language

Papaioannou Paraskevi, High School teacher, M.Sc
Tsilomeleki Konstantina, High School teacher, M.Sc
Valakos Panagiotis, High School teacher, M.Sc

Abstract

In modern globalized societies, curricula consist of multicultural characteristics, which draw on the respect for diversity and the values of equality, on social justice and equal access to education. However, educational policies on managing otherness more often than not result in linguistic and cultural assimilation of students from different backgrounds. Aiming to branch off from such policies and teaching methods that propel assimilation, teacher should place emphasis on communication- written and oral- and

on methods that enhance the gradual integration of students in the host society. The present work broaches the multi-faceted debate of integration in the context of education by presenting the potentials of the *Akelius* language learning platform in the context of blended learning. Moreover, it shows the results from the regular use of *Akelius* among students aged 6-18 years old, attending METAdrasi's non-formal education programs. The regular use of new technologies - within a well-defined pedagogical framework - has been shown to contribute to the holistic approach of language and bring about better learning outcomes.

Key-Words: Distance education, blended learning, learning Greek, non-formal education program

Εισαγωγή

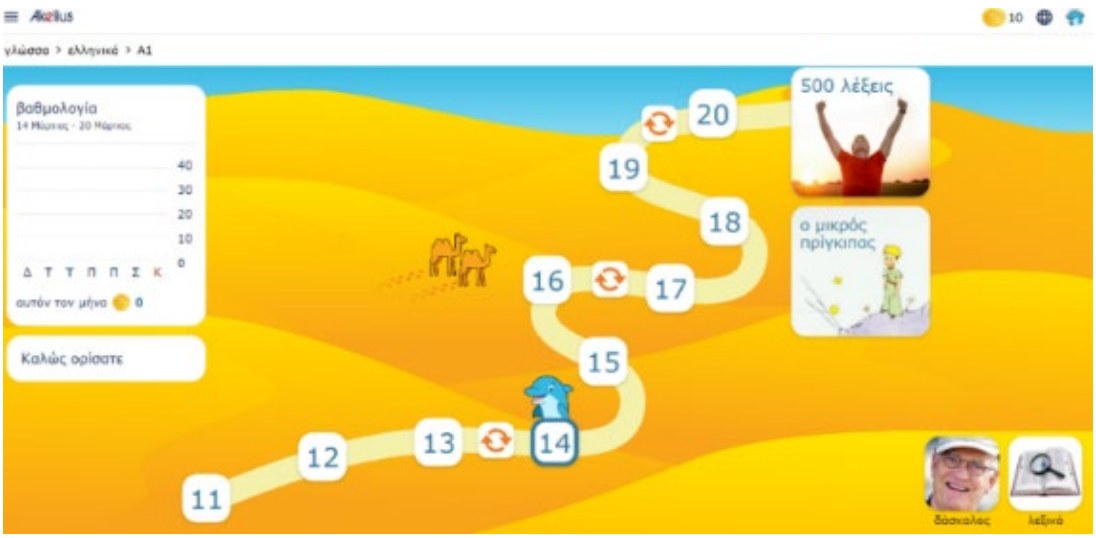
Συμβαδίζοντας με τις κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές και δεδομένου του έντονου μεταναστευτικού ρεύματος στον ελληνικό χώρο τα τελευταία έτη, γίνεται συντονισμένη προσπάθεια από κρατικούς και μη κρατικούς φορείς για μια συμπεριληπτική και τεχνολογικά υποβοηθούμενη καινοτόμο γλωσσική εκπαίδευση (Ζάχος & Χατζής, 2005). Η ενσωμάτωση του διαδικτύου και των πολυμεσικών εφαρμογών στη διδασκαλία των ελληνικών, παρά το γεγονός ότι βρίσκεται σε αρχικό στάδιο, έχει προοπτικές να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για κατάλληλα εκπαιδευμένους/ες μαθητές/τριες και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (Χαραλαμποπούλου, Κάντζου, Παντελόγλου & Σιμόπουλος, 2014). Συγκεκριμένα, έχουν τεθεί σε εφαρμογή ποικίλα λογισμικά υπό την αιγίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου (Ι.Ε.Λ.) αλλά και προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) με εθνικούς πόρους ή τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ψηφιακά υλικά που θεωρούνται αρκετά λειτουργικά είναι εκείνα της μικτής μάθησης που συνδυάζουν χαρακτηριστικά της συμβατικής τάξης σε εικονικό περιβάλλον με βασικά συστατικά στοιχεία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (εξΑΕ). Είναι γεγονός ότι η ψηφιακή διδασκαλία συντείνει στη μετατροπή της γλώσσας από ένα απλό αντικείμενο μάθησης σ' ένα πρωτότυπο εργαλείο επικοινωνίας που διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, προωθεί την αυτενέργεια και την ευελιξία και κάνει τη γνώση διαδραστική, αφού οι τελευταίοι/ες αναλαμβάνουν τον έλεγχο και την ευθύνη για τη μάθησή τους (Αραβανή & Φωτίου, 2020). Έτσι, σε μαθησιακό επίπεδο, προωθούνται δεξιότητες σκέψης υψηλού επιπέδου που ευνοούν την πνευματική ανάπτυξη και εγρήγορση ενώ μέσω θετικών ή αρνητικών σχολίων, που δίνονται αυτόματα από τον υπολογιστή ή από τον εκπαιδευτικό με τη βοήθεια του υπολογιστή, τους δίνεται η δυνατότητα να εκτιμήσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται. Σε κοινωνικό επίπεδο, οι γνώσεις κατασκευάζονται και παρουσιάζονται συνδεδεμένες τόσο μεταξύ τους όσο και με την κοινωνική πραγματικότητα και όχι γραμμικά, όπως συνήθως συμβαίνει στα έντυπα γλωσσικά εγχειρίδια. Σε ψυχολογικό επίπεδο, έχει αποδειχθεί ότι -μεταξύ των ευνοϊκών αποτελεσμάτων- συγκαταλέγεται και η ανάπτυξη αισθημάτων υπερηφάνειας και επιτυχίας των μαθητευόμενων, γεγονός που τους οδηγεί σε πρόοδο (Fotos & Browne, 2004). Σε πολιτισμικό επίπεδο, η τεχνολογία επιτρέπει στους/στις

μαθητές/τριες να συμμετέχουν στην κουλτούρα της γλώσσας-στόχου, μαθαίνοντας παράλληλα πώς το πολιτιστικό υπόβαθρο επηρεάζει τις απόψεις του ίδιου του λαού για τον κόσμο (Tafazoli & Golshan, 2014). Με γνώμονα όλα τα παραπάνω, σκοπός της εργασίας είναι αφενός η παρουσίαση των δυνατοτήτων της πλατφόρμας εκμάθησης γλωσσών *Akelius* στο πλαίσιο της μικτής μάθησης και αφετέρου των αποτελεσμάτων από τη συστηματική αξιοποίησή της στα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης που υλοποιεί η *ΜΕΤΑδραση (https://metadrasi.org/)* στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, τη Μυτιλήνη και τη Χίο.

Η πλατφόρμα εκμάθησης γλωσσών *Akelius*

Στο πλαίσιο της αξιοποίησης κατάλληλα σχεδιασμένων ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική διαδικασία, δημιουργήθηκε από το Ίδρυμα *Akelius* (Akelius Foundation) και τη *UNICEF* Ευρώπης & Κεντρικής Ασίας -σε συνεργασία με τους εταίρους υλοποίησης της *UNICEF*- η ψηφιακή πλατφόρμα εκμάθησης γλωσσών *Akelius.* Η πλατφόρμα *Akelius* (https://languages.akelius.com/) υποστηρίζει τη μικτή μάθηση δίνοντας τη δυνατότητα εκμάθησης -μεταξύ άλλων- και της ελληνικής γλώσσας από το 2019-2020. Η Μη Κυβερνητική Οργάνωση *ΜΕΤΑδραση-Δράση για τη Μετανάστευση και την Ανάπτυξη* αποτελεί τον κυριότερο φορέα υλοποίησης του προγράμματος *Akelius* -σε συνεργασία και υπό τη χρηματοδότηση της *UNICEF*- τόσο στα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης που απευθύνονται σε μαθητές/τριες 6-18 ετών όσο και σε δημόσια σχολεία της χώρας. Απώτερος σκοπός του εργαλείου είναι να ενισχύσει παιδιά και εφήβους πρόσφυγες και μετανάστες να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα με τη βοήθεια της τεχνολογίας κατά τη δια ζώσης διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, προωθεί την εκμάθηση της ξένης γλώσσας καθώς -βάσει της ολιστικής προσέγγισης- ακολουθεί τις αρχές της δημιουργίας ενός ασφαλούς και φιλόξενου μαθησιακού περιβάλλοντος, της διαμόρφωσης επιπέδων στη γλώσσα-στόχο, της εστίασης στην επικοινωνία, της υποστηρικτικής μάθησης (scaffolding) και της βασισμένης σε συμμετοχικές δραστηριότητες διδασκαλίας. Περιέχει -δωρέαν- πλούσιο και διαδραστικό πολυμεσικό υλικό που παρέχει κίνητρα στους/στις μαθητές/τριες και παράλληλα βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στο σχεδιασμό των μαθημάτων τους ενώ ενσαρκώνει χαρακτηριστικά προηγμένης ψηφιακής παιδαγωγικής και στηρίζεται στην επικοινωνία, τη μάθηση σε προσωπικό ρυθμό, την ομαδοποίηση του λεξιλογίου σε θεματικές περιοχές και την παροχή άμεσης ανατροφοδότησης. Κύριο πλεονέκτημα του συγκεκριμένου ψηφιακού υλικού σε ότι αφορά τον/την μαθητή/τρια είναι ότι του/της επιτρέπει να χτίζει σταδιακά τη γνώση μέσα από μικρές εύκολες εργασίες δραστηριοποίησης που του/της δίνουν την αίσθηση ότι μπορεί να τα καταφέρει, μειώνοντας το άγχος και τη ματαίωση με παράλληλες μεθόδους που καλύπτουν όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης. Συνεπώς, προσφέρει αυτονόμηση σε μεγάλο βαθμό, αφού ο/η εκπαιδευόμενος/η μαθαίνει πώς να μαθαίνει και η μάθηση καθοδηγείται από τον/την ίδιο/α. Στόχος, άλλωστε, είναι η σταδιακή εκχώρηση της ευθύνης από τον εκπαιδευτικό στους/στις μαθητές/τριες μέσω της παροχής κατευθυντήριων οδηγιών πάνω σε μοντελοποιημένα μαθήματα (Π. Βασιλείου, 2021). Ο εκπαιδευτικός είναι, επομένως, το πρόσωπο που ενθαρρύνει και υποστηρίζει ψυχολογικά τον/την μαθητή/τριά του προκειμένου να οικοδομήσει

συνεργατικά τις γνώσεις του/της και εν τέλει να ανακαλύψει τις δικές του/της μαθησιακές διαδρομές για την επίτευξη των στόχων του/της. (Αναστασιάδης, 2020).



Εικόνα 1. Αρχική οθόνη Akelius

Σενάριο διδασκαλίας με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου *Akelius*

Προκειμένου να καταστούν όλα τα παραπάνω κατανοητά, ακολουθεί αναλυτικό σενάριο διδασκαλίας με τη χρήση της πλατφόρμας εκμάθησης γλωσσών *Akelius* στο πλαίσιο της μικτής μάθησης, όπως έχει εφαρμοστεί στα μαθήματα της *ΜΕΤΑδρασης* στην Αθήνα. Ο εκπαιδευτικός προετοιμάζεται να διδάξει σε ανήλικους/ες μαθητές/τριες 9-12 ετών- Α1 επιπέδου- την ενότητα του «φαγητού» εντός 4 διδακτικών ωρών. Οι μαθητές/τριες ήδη γνωρίζουν από το Α0 επίπεδο το στοιχειώδες λεξιλόγιο της ενότητας. Στο πρώτο στάδιο της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός -στην προσπάθειά του να διερευνήσει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών/τριών του και παράλληλα να δημιουργήσει ένα κλίμα οικειότητας εντός της τάξης- τους ζητά να αναφέρουν παραδοσιακά φαγητά του τόπου τους. Στη συνέχεια, θέτει με ακρίβεια και σε απλή γλώσσα τους διδακτικούς στόχους, τα μέσα που θα αξιοποιηθούν για την επίτευξή τους καθώς και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ώστε να είναι βέβαιος ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες έχουν κατανοήσει το πλαίσιο της διδασκαλίας. Μ’ αυτόν τον τρόπο αφενός καταφέρνει να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους και αφετέρου τους επιτρέπει να παρακολουθήσουν την πορεία της διδασκαλίας βήμα προς βήμα. Παράλληλα, έχει ήδη συνδέσει όλες τις φορητές συσκευές (tablets) στην πλατφόρμα *Akelius* ώστε να είναι έτοιμες προς χρήση σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας. Κατόπιν, ξεκινά το α’ δίωρο της διδασκαλίας του μοιράζοντας το έντυπο υλικό που έχει προετοιμάσει, το οποίο περιλαμβάνει λεξιλογικό πίνακα με επιτονισμό των νέων λέξεων ώστε να είναι εμφανείς, εικόνες προς εξάσκηση του προφορικού λόγου και άλλες συναφείς ασκήσεις που στόχο έχουν να καλλιεργήσουν τη γλώσσα μέσω της εμπλοκής των μαθητών/τριών σε πραγματικά σενάρια. Προχωρά σε διδασκαλία του νέου λεξιλογίου και ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να επαναλάβουν ενώ παράλληλα ανοίγουν τα tablets και αλληλεπιδρούν

ανά θρανίο με τις εικόνες της άσκησης «μάντεψε» (ενότητα 19) με τίτλο «σούπερ-μάρκετ», όπως αποτυπώνεται στην εικόνα 2:

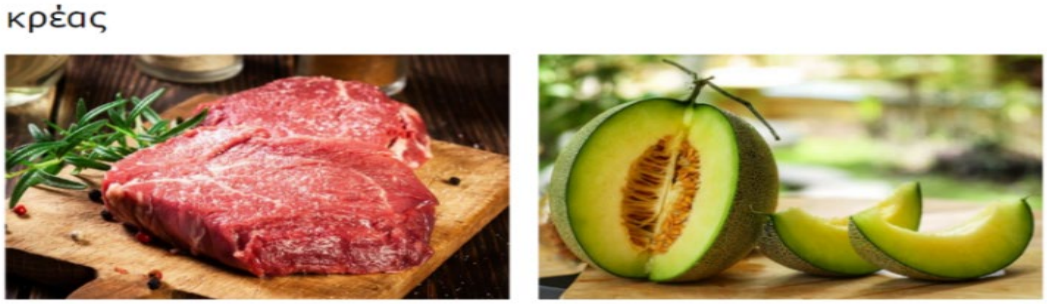
Εικόνα 2. Απόσπασμα από την άσκηση "μάντεψε" της ενότητας 19

Όταν ολοκληρωθεί το α' δίωρο, ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να αλληλεπιδράσουν εκ νέου με το έντυπο υλικό στο σπίτι ώστε να έρθουν προετοιμασμένοι/ες στο επόμενο μάθημα. Ξεκινώντας το β' δίωρο της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός -αφού κάνει μια σύντομη επανάληψη- μοιράζει τα tablets στους/στις μαθητές/τριες και τους βοηθά να περιηγηθούν εκ νέου στην πλατφόρμα. Παράλληλα, έχει χωρίσει τους/τις μαθητές/τριες σε τρεις ομάδες (των τεσσάρων ατόμων) ώστε οι πιο «προχωρημένοι/ες» να βοηθούν και να ενισχύουν τους/τις μαθητές/τριες που βρίσκονται σε πιο αρχάριο επίπεδο ενώ ο ίδιος ασχολείται κυκλικά και κατά διαστήματα με μία ομάδα -κάθε φορά εκ περιτροπής- και εάν η διάταξη της τάξης το επιτρέπει αυτό μπορεί να λειτουργήσει και με σταθμούς ανεξάρτητης πρακτικής άσκησης. Τους ζητά να παρακολουθήσουν όλοι/όλες το βίντεο με το τραγούδι της ενότητας ώστε να λειτουργήσει ως αφόρμηση στην επόμενη δραστηριότητά τους, όπως φαίνεται στην ακόλουθη εικόνα:

Εικόνα 3. Απόσπασμα από την άσκηση "τραγούδι" της ενότητας 19

Αναθέτει, στη συνέχεια, συγκεκριμένους ρόλους στους/στις μαθητές/τριες και τους ζητά να αλληλεπιδράσουν με βάση πραγματικά σενάρια ως ακολούθως: «Είστε

πωλητής/τρια, είστε πελάτης/ισσα και θα θέλατε να αγοράσετε από το σούπερ-μάρκετ τα τρόφιμα της εβδομάδας». Οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να εξασκήσουν το λεξιλόγιο της ενότητας ενώ η πλατφόρμα λειτουργεί ενισχυτικά προς αυτή την κατεύθυνση καθώς τους υπενθυμίζει το βασικό λεξιλόγιο: αγοράζω, πουλάω, πληρώνω, μαγειρεύω κλπ. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει συνεχώς τους/τις μαθητές/τριες να απευθύνουν ερωτήσεις, να ενσαρκώνουν ρόλους και γενικά να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία καθώς έτσι κατακτάται πιο εύκολα και αποτελεσματικά η νέα γνώση. Παράλληλα, βρίσκει την ευκαιρία να κάνει μια γρήγορη επανάληψη στην κλίση των ρημάτων της α' συζυγίας, τα οποία πρόσφατα έχει διδάξει. Στο τελευταίο μισάωρο της διδασκαλίας, χωρίζει τον πίνακα σε πέντε κατηγορίες ανάλογα με τα καταστήματα τροφίμων (κρεοπωλείο, μανάβικο, φούρνος, σούπερ-μάρκετ κλπ.) και ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να εντάξουν τις εικόνες (flashcards) της ενότητας «μάθημα» στο κατάλληλο κατάστημα, όπως αποτυπώνεται παρακάτω:



Εικόνα 4. Απόσπασμα από την άσκηση "μάθημα" της ενότητας 19

Έτσι, ξεκινά ένας διάλογος, κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές/τριες συζητούν, συμφωνούν ή διαφωνούν αναφορικά με την αγορά των προϊόντων από το κατάλληλο κατάστημα και εξασκούνται πρακτικά στις καθημερινές τους συναλλαγές. Ολοκληρώνοντας τη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει τα όσα συζητήθηκαν στο μάθημα και ζητά ανατροφοδότηση από τους/τις μαθητές/μαθήτριες ενώ παράλληλα οι τελευταίοι/ες μπορούν να επιλύσουν το τεστ της ενότητας για να διαπιστώσουν τη γνώση που έχει κατακτηθεί αλλά και εκείνη που μένει να κατακτηθεί. Συνολικά, η πλατφόρμα μπορεί να αξιοποιηθεί εναλλακτικά στο στάδιο της εισαγωγής της νέας γνώσης, στο μέσον της διδασκαλίας ή στο στάδιο της επανάληψης.

Κριτική αποτίμηση της πλατφόρμας *Akelius*

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Δεκεμβρίου 2021- Φεβρουαρίου 2022 με στόχο την αποτίμηση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας εκμάθησης γλωσσών *Akelius*. Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συγκέντρωση δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις επιλέχθηκαν (και προσαρμόστηκαν κατάλληλα) από αντίστοιχες κλίμακες των Albirini (2006), Kinzie, Delcourt & Powers (1994) και Ravitz & Light (2000) και μετρήθηκαν με βάση την 5-βαθμη κλίμακα Likert. Το μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων στην τελική

του μορφή εστάλη ηλεκτρονικά στους/στις συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες και επεστράφη συμπληρωμένο κατά τα τέλη Φεβρουαρίου 2022. Τα ερωτήματα που απαντήθηκαν μέσω της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στους ακόλουθους άξονες:

- παροχή κινήτρου για μάθηση
- αύξηση της αλληλεπίδρασης και εμβάθυνση
- συνδυασμός με τα έντυπα γλωσσικά εγχειρίδια
- ικανότητα εξατομίκευσης των αναγκών των μαθητών/τριών
- εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες

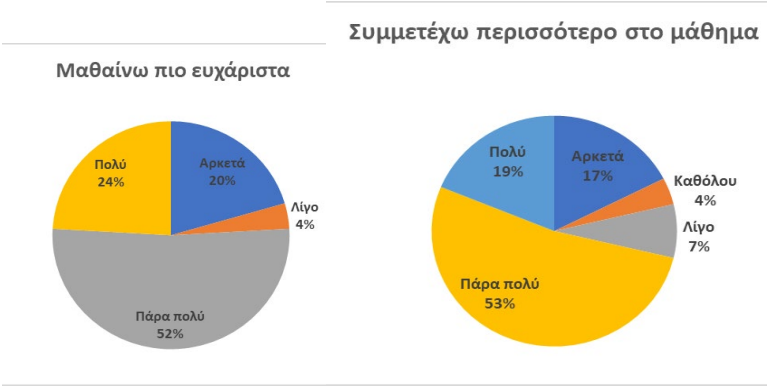
Το δείγμα

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 85 μαθητές/τριες από τα εκπαιδευτικά προγράμματα της *ΜΕΤΑδρασης*. Από τους συνολικά 85 μαθητές/τριες, 50 είναι τα αγόρια και 35 τα κορίτσια. Το ηλικιακό εύρος των μαθητών/τριών κυμαίνεται από 6-18 ετών. Όλοι/ες έχουν προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο-η πλειοψηφία μάλιστα λίγα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα- και φοιτούν σε μεγάλο ποσοστό και στην τυπική εκπαίδευση. Παρακολουθούν -μεταξύ άλλων- το μάθημα των ελληνικών ενώ είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στα παιδιά ηλικίας 6-9 ετών το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.

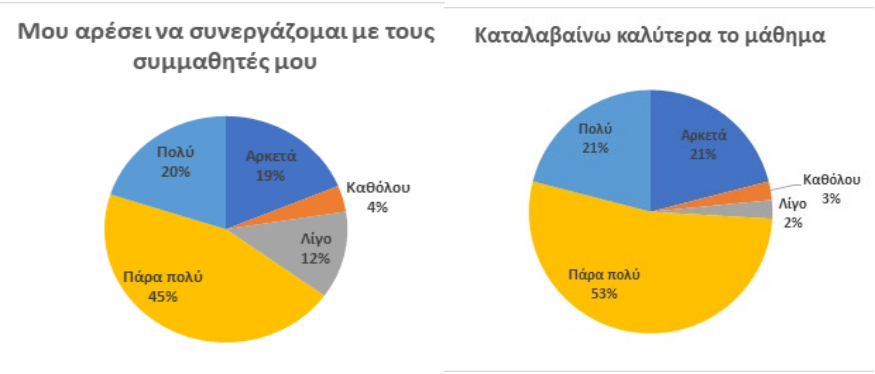
Συμπερασματική αξιολόγηση εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική με τη χρήση του προγράμματος Microsoft Excel 2016. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών αποτυπώνονται στα ακόλουθα γραφήματα:

α. Παροχή κινήτρου για μάθηση:



β. Αύξηση της αλληλεπίδρασης και εμβάθυνση:



Αναλύοντας τα παραπάνω γραφήματα (άξονας α), παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών σημειώνει ότι η ένταξη του ψηφιακού εργαλείου στη διδακτική πράξη καθιστά τη μάθηση μια πιο ευχάριστη διαδικασία για όλους/ες. Οι στοχευμένες δραστηριότητες-στην πλειονότητά τους αντλημένες από την καθημερινότητα των μαθητών/τριών- καθώς και η μετάδοση της πληροφορίας με πολλαπλούς τρόπους και μέσα (ήχος, εικόνες κλπ) δίνουν κίνητρο ακόμη και στους πιο αδιάφορους μαθητές/τριες να συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα (σε ποσοστό 89%). Στα αμέσως επόμενα (άξονας β) γραφήματα αποτυπώνονται οι απαντήσεις των μαθητών/τριών αναφορικά με το βαθμό κατανόησης του μαθήματος μέσα από την παράλληλη αξιοποίηση του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού και της ψηφιακής πλατφόρμας κατά τη δια ζώσης διδασκαλία.

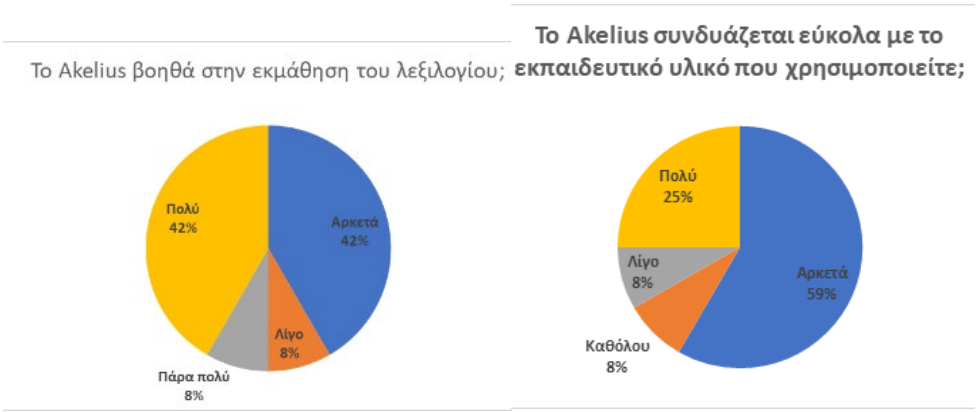
Από τις απαντήσεις τους, συμπεραίνουμε ότι η χρήση της πλατφόρμας εκμάθησης γλωσσών, βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν καλύτερα τις διδασκόμενες έννοιες συγκριτικά με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι η αξιοποίηση των δραστηριοτήτων της εφαρμογής κατά τη διδασκαλία των ελληνικών έχει πολύ θετικά αποτελέσματα και ενισχύει το βαθμό κατανόησης του μαθήματος σε ποσοστό 95% (από πάρα πολύ έως αρκετά). Μόλις το 5% των ερωτηθέντων/ερωτηθεισών μαθητών/τριών απάντησε από λίγο έως καθόλου, γεγονός που αποδεικνύει τα πλεονεκτήματα από τη συστηματική αξιοποίηση του εργαλείου στο πλαίσιο της μικτής μάθησης.

Παράλληλα, οι μαθητές/τριες σημειώνουν σε ποσοστό 84% ότι η αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου ενισχύει την ομαδικότητα καθώς πολλές από τις δραστηριότητες της πλατφόρμας επιλύονται αποτελεσματικότερα ανά ομάδες.

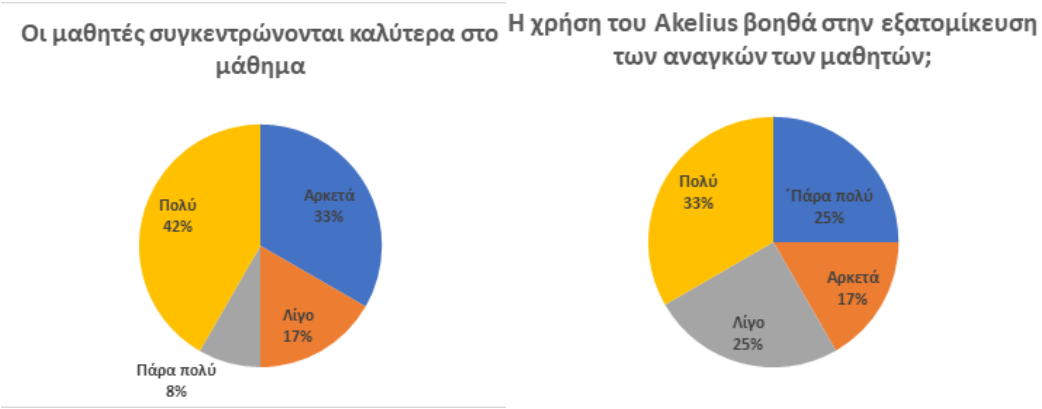
Επομένως, η χρήση ενός tablet ανά θρανίο ή και ανά δύο θρανία καλλιεργεί τη συνεργασία μεταξύ συμμαθητών/τριών και εκπαιδευτικού και παράλληλα ενθαρρύνει την ανάπτυξη εποικοδομητικού διαλόγου κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

γ. Συνδυασμός με τα έντυπα γλωσσικά εγχειρίδια:



Περνώντας στην επόμενη ενότητα ερωτήσεων και με βάση τις παραπάνω απαντήσεις των μαθητών/τριών, γίνεται φανερός ο εύκολος συνδυασμός του *Akelius* με τα έντυπα γλωσσικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη. Η στοχευμένη κατηγοριοποίηση των μαθησιακών επιπέδων και των ενοτήτων εντός της ψηφιακής πλατφόρμας καθώς και η διαθεματικότητα των δραστηριοτήτων, δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να το αξιοποιήσει παράλληλα με το έντυπο υλικό του σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας, προχωρώντας κάθε φορά και σε διαφορετικούς συνδυασμούς. Είναι χαρακτηριστικό ότι μόλις το 16% των ερωτηθέντων/εισών μαθητών/τριών σημειώνουν ότι το ψηφιακό εργαλείο δε διευκολύνει τη μικτή μάθηση. Στην παρούσα ενότητα ερωτήσεων, προκρίνεται και η ερώτηση αναφορικά με το βαθμό κατά τον οποίο το ψηφιακό εργαλείο ενισχύει την εκμάθηση του λεξιλογίου καθώς αυτός είναι και ο πρωταρχικός στόχος όλων, η διευκόλυνση της καθημερινής επικοινωνίας -γραπτής και προφορικής- των μαθητών/τριών και η σταδιακή ένταξή τους στην κοινωνία υποδοχής. Προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να κινούνται τόσο τα έντυπα γλωσσικά εγχειρίδια όσο και το υλικό των εκπαιδευτικών ή το πολυμεσικό υλικό της πλατφόρμας. Επομένως, ο στοχευμένος συνδυασμός όλων των παραπάνω θα επιφέρει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

δ. Ικανότητα εξατομίκευσης των αναγκών των μαθητών/τριών:



Ο επόμενος άξονας αφορά στις δυνατότητες που παρέχει το ψηφιακό εργαλείο στους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών τους και να τους βοηθήσουν στην κάλυψη πιθανών κενών και ελλείψεων. Ειδικότερα, το 75% των

μαθητών/τριών απαντά ότι με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν πιο εύκολα τον προσωπικό βηματισμό του καθενός. Τόσο οι δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας όσο και η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης, φέρνουν εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες αντιμέτωπους/ες με τις δυσκολίες τους αλλά και με τους πιθανούς τρόπους διαχείρισής τους. Ακόμα, η χρήση της πλατφόρμας στο στάδιο της επανάληψης για τους μαθητές/τριες που ολοκληρώνουν πιο γρήγορα τις δραστηριότητες που τους έχουν ανατεθεί, τους καθιστά ενεργούς καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος ενώ παράλληλα ο παιγνιώδης χαρακτήρας των τελευταίων τούς ωθεί να εκτονώσουν δημιουργικά την ενέργειά τους και αυξάνει τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Επομένως, η προσοχή τους σπάνια αποσπάται με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου και ως εκ τούτου σπάνια παρεμποδίζεται και η ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, στοιχεία που αποτυπώνονται και στο παραπάνω διάγραμμα: το 83% των μαθητών/τριών απαντά ότι συγκεντρώνεται καλύτερα στο μάθημα (από πάρα πολύ έως αρκετά) με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου εκμάθησης γλωσσών.

ε. Εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες:

Ο τελευταίος άξονας της έρευνας αποσκοπεί να ελέγξει την εξοικείωση των μαθητών/τριών (ηλικίας 6-18 ετών) με τις νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα διδασκαλίας. Είναι αξιοσημείωτο ότι το 91% των μαθητών/τριών απάντησαν ότι χαίρονται όταν χρησιμοποιούν το tablet στο πλαίσιο του μαθήματος ενώ μόλις το 9% απάντησε αρνητικά στην ίδια ερώτηση, στοιχείο που αποδεικνύει την άνεση που έχουν οι μαθητές/τριες ως προς τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Παράλληλα, η αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου κατά τη δια ζώσης διδασκαλία με παιδαγωγικό/διδακτικό πρόσημο παρέχει στους μαθητές/τριες και μια άλλη οπτική- διαφορετική από εκείνη που μέχρι τότε γνώριζαν- στη χρήση των νέων τεχνολογιών, γεγονός που τους κινεί το ενδιαφέρον και την περιέργεια να την ανακαλύψουν. Δεν θα ήταν ίσως υπερβολή να σημειώσουμε ότι ακόμη και η χρήση του tablet κατά τη διδακτική διαδικασία αυξάνει τη συγκέντρωση των μαθητών/τριών και σπάνια διαταράσσει την ισορροπία της τάξης.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Στην εργασία παρουσιάστηκε αφενός η λειτουργία της ψηφιακής πλατφόρμας εκμάθησης γλωσσών *Akelius* στο πλαίσιο της μικτής μάθησης και αφετέρου τα αποτελέσματα από τη συστηματική αξιοποίησή της σε μαθητές/τριες ηλικίας 6-18 ετών που φοιτούν

στα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης της *ΜΕΤΑδρασης*. Από την εκτενή έρευνα που πραγματοποιήθηκε -και σε συνάρτηση με τους θεματικούς άξονες που τέθηκαν- αποτυπώθηκαν συνολικά τα παρακάτω:

Μεταβολή παγιωμένων διδακτικών πρακτικών: Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας εξάγουμε ότι η διδασκαλία με τη χρήση του μοντέλου της μικτής μάθησης-εντός ενός απόλυτα καθορισμένου παιδαγωγικού πλαισίου-μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά τόσο ως προς την ταχύτητα εκμάθησης όσο και ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι μαθητές/τριες τόνισαν ότι η αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου αυξάνει την ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα και τους βοηθά να λειτουργούν συνεργατικά. Παράλληλα, μετατρέπει τη μάθηση σε μια διαδικασία περισσότερο διασκεδαστική, μεταβάλλοντας κατ' αυτό τον τρόπο τις παγιωμένες διδακτικές πρακτικές και δίνοντας κίνητρο ακόμη και στους/στις πιο αδιάφορους/ες μαθητές/τριες να παραμείνουν συγκεντρωμένοι/ες καθ'όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Αλληλεπίδραση και εμβάθυνση: Οι μαθητές/τριες σημείωσαν ότι η αλληλεπίδρασή τους με το διαδραστικό υλικό καθώς και η άμεση ανατροφοδότηση που λαμβάνουν μετά από κάθε δραστηριότητα, ενισχύει την αυτοπεποίηθησή τους και ακολουθεί τον προσωπικό τους ρυθμό μάθησης. Επιπρόσθετα, η ανάθεση ρόλων και η δημιουργία ομάδων, αποδείχθηκε ότι καλλιεργεί το διάλογο και βελτιώνει τις σχέσεις τόσο μεταξύ συμμαθητών/τριών όσο και μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικού. Είναι γεγονός ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία είναι αυτή, η οποία διδάσκει το μαθητή «πώς να μαθαίνει» και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης (Λιοναράκης, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, η συνεργατική επίλυση των ζητούμενων δραστηριοτήτων αλλά και η ατομική αναζήτηση λύσεων και προτάσεων με βάση τα όσα ήδη γνωρίζουν και έχουν διδαχθεί οι μαθητές/τριες, καλλιεργεί την κριτική τους σκέψη και τους βοηθά να αναπτύσσουν πέρα από τις γνωστικές τους δεξιότητες και τις κοινωνικό-συναισθηματικές.

Αποτελεσματική διαχείριση τάξης: Με γνώμονα τις συνολικές απαντήσεις των μαθητών/τριών, συνάγεται ότι η αξιοποίηση της πλατφόρμας κατά τη δια ζώσης διδασκαλία τείνει να λειτουργεί ενισχυτικά και ως προς τη διαχείριση της τάξης. Ειδικότερα, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμβαθύνουν αποτελεσματικότερα στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών τους, ακολουθώντας τις αρχές μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τόσο η κατηγοριοποίηση σε επίπεδα όσο και οι δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας που συνδυάζονται εύκολα με το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, ενισχύουν το έργο των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών τους. Ακόμα, η χρήση της πλατφόρμας στο στάδιο της επανάληψης για τους μαθητές/τριες που ολοκληρώνουν πιο γρήγορα τις δραστηριότητες που τους έχουν ανατεθεί ή για εκείνους/ες που δυσκολεύονται να ακολουθήσουν το βηματισμό των υπολοίπων, τους καθιστά πιο ενεργούς καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος ενώ παράλληλα η εύχρηστη πλοήγηση και ο παιγνιώδης χαρακτήρας των τελευταίων τούς ωθεί να εκτονώσουν δημιουργικά την ενέργειά τους και αυξάνει τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Σε αυτό το σημείο αξίζει

να τονιστεί ότι η μεγάλη εξοικείωση των μαθητών/τριών στη χρήση των νέων τεχνολογιών λειτουργεί ενισχυτικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Η εργασία ενισχύει την υπάρχουσα βιβλιογραφία στο πεδίο της αξιοποίησης ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού -με τη μέθοδο της μικτής μάθησης- κατά τη διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Με άξονα τις απαντήσεις των ερωτηθέντων/-εισών μαθητών/τριών, προκύπτουν σαφώς θετικά αποτελέσματα από τη συστηματική αξιοποίηση της πλατφόρμας εκμάθησης γλωσσών *Akelius*. Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν, ενδεχομένως, να εξεταστούν τόσο η λειτουργικότητα της πλατφόρμας και σε ενήλικους/ες μαθητές/τριες όσο και οι απόψεις των εκπαιδευτικών -τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης- προκειμένου να συνάγουμε πιο ασφαλή συμπεράσματα και φυσικά να καταφέρουμε να προχωρήσουμε και σε μια συγκριτική παρουσίασή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: the case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education*, 47, 373-398.

Anastasiadis, P. (2020). I Scholiki Ex Apostaseos Ekpaidefsi stin epochi tou Koronoiou COVID-19: to paradeigma tis Elladas kai i proklisi tis metavasis sto «Anoikto Scholeio tis Dierevnitikis Mathisis, tis Synergatikis Dimiourgikotitas kai tis Koinonikis Allilengyis». *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Vol 15*, pp 20-48.

Aravani, E. & Fotiou, Ai. (2020). Glossa kai Technologia: Mia gefyra epikoinonias stin praxi tis didaskalias. Sto M. Dimasi, E. Griva, & Z. Gavriilidou (Epim.). *I Nea Elliniki glossa ston Parefxeinio Choro kai sta Valkania: Erevnitikes apotyposeis kai didaktikes prosengiseis* (ss. 673-693). Kavala: Saita. Anaktithike stis 17 Ianouariou 2022 apo: http://www.saitapublications.gr/2020/05/ebook.235.html

Charalampopoulou, F., Kantzou, V., Panteloglou E. & Simopoulos G. (2014). Diadiktyo kai glossiki ekpaidefsi: platforma ekmathisis genikon kai epicheirimatikon ellinikon. *Meletes gia tin elliniki glossa* 34, 474-486. Thessaloniki: Institouto Neoellinikon Spoudon. Anaktithike stis 12 Fevrouariou 2022 apo: http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_34_474_486.pdf

Fotos, S. & Browne, C. (2004). The Development of CALL and Current Options. In S. Fotos & C. Browne (Eds.). *ESL and applied linguistics professional series. New perspectives on CALL for second language classrooms* (pp. 3–14). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Anaktithike stis 12 Fevrouariou 2022 apo: https://psycnet.apa.org/record/2004-16165-001

Kinzie, M. B., Delcourt, M. A. B., & Powers, S. M. (1994). Computer technologies: Attitudes and selfefficacy across undergraduate disciplines. *Research in Higher Education*, 35(6), 745-768.

Lionarakis, A. (2006). I theoria tis ex apostaseos ekpaidefsis kai i polyplokotita tis polymorfikis tis diastasis. Sto A. Lionarakis (Epim.), *Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsis – Stoicheia theorias kai praxis*. Athina: Propompos.

Ravitz, J., & Light, D. (2000*). A tool for assessing conditions that support educational technology reforms among U.S. teachers. Center for Innovative Learning Technologies*, Assessment Theme Team.

Tafazoli, D. & Golshan, N. (2014). Review of computer-assisted language learning: History, merits & barriers. *International Journal of Language and Linguistics*, 2, 32-38.

Vasileiou, P. (2021). *Kritiki apotimisi psifiakon ylikon gia ti didaskalia tis ellinikis os defteris glossas*. Diplomatiki Ergasia. Patra. Elliniko Anoikto Panepistimio. Zachos, D., & Chatzis, T. (2005). Diapolitismiki Ekpaidefsi kai Nea Perivallonta Mathisis. Epistimoniko Vima, 4, 102–108.

Zachos, D., & Chatzis, T. (2005). Diapolitismiki Ekpaidefsi kai Nea Perivallonta Mathisis. *Epistimoniko Vima*, 4, 102–108.

Διαχείριση συγκρούσεων στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον

Καραμάνου-Σκαρλή Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ ατόμων και ομάδων στο σχολικό περιβάλλον και τους τρόπους διαχείρισης από τους προϊσταμένους των εκπαιδευτικών μονάδων και τους εκπαιδευτικούς. Η διαχείριση συγκρούσεων είναι απαραίτητη για τη διαπροσωπική σχέση μαθητών και εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον, ενώ ο στόχος είναι η ενίσχυση των θετικών χαρακτηριστικών του μαθητή.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαχείριση συγκρούσεων, ενδοσχολική βία, προβλήματα συμπεριφοράς

Conflict management in the modern school environment

Karamanou Aikaterini Skarli, Secondary School Teacher P.E.02, M.Sc.

Abstracts

The purpose of this paper is to investigate the phenomenon of conflicts between individuals and groups in the school environment and the ways of management by the heads of educational units and teachers. Conflict management is essential for the interpersonal relationship of students and teachers in the school environment, while the goal is to enhance the positive characteristics of the student.

Key-words: Conflict management, school violence, behavioral problems

Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις μεταξύ των ατόμων και των ομάδων αποτελούν σύνηθες και καθημερινό φαινόμενο στο χώρο της εργασίας. Άτομα και ομάδες με διαφορετικές αξίες, εμπειρίες, γνώσεις, ικανότητες, αντιλήψεις, καθήκοντα, ανάγκες και στόχους, είναι υποχρεωμένα να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται σε ένα οργανωσιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα και πολυπλοκότητα σε ό,τι αφορά τις δομές, τις διαδικασίες, τις τεχνικές, τους κανόνες κ.λ.π. Συνεπώς οι συγκρούσεις αποτελούν φυσικό επακόλουθο αυτής της κατάστασης.

Από τη στιγμή που ο άνθρωπος οργανώθηκε σε ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων, οι διενέξεις και οι συγκρούσεις αποτελούσαν αναπόφευκτο κοινωνικό φαινόμενο. Αποτελούν χαρακτηριστικό της ζωής του ανθρώπου, της βιομηχανικής πλουραλιστικής κοινωνίας, της οργανωσιακής ζωής, της σχολικής ζωής κα του περιβάλλοντος της, και εκδηλώνονται είτε με τη μορφή μιας απλής διαφωνίας, είτε ως παθητική αντίσταση και

άλλοτε με τη μορφή επιθετικότητας (Σαΐτης, 1996, Φασουλής, 2006). Περιλαμβάνουν όλες τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές εντάσεις, τις προβληματικές καταστάσεις και τις αντιπαραθέσεις, όπως είναι οι αντικρουόμενες τάσεις και επιθυμίες στο ίδιο άτομο ή η ύπαρξη ασυμβίβαστων απόψεων, κινήτρων, σκοπών και στόχων ανάμεσα σε άτομα που ανήκουν στην ίδια ομάδα ή ανάμεσα σε ομάδες (Μπρούζος, 1999).

Η διαπροσωπική σύγκρουση αποτελεί παράγωγο της ανάγκης των ατόμων να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν σχέσεις λόγω της ενδογενούς τους ανάγκη για την επιβίωση και την ευζωία. Η σύγκρουση είναι οδυνηρή διαδικασία, με καταστροφικές συνέπειες για την ευεξία των ατόμων και τη δυναμική των σχέσεων να παράγουν πολύτιμα αγαθά για τα μέλη τους και την κοινωνία. Φυσικά, πολλές είναι οι συγκρούσεις, που τελικά επιλύονται ειρηνικά.

Στον επαγγελματικό τομέα κατά τη διαχείριση διενέξεων ουσιαστικά επιχειρείται η διαπραγμάτευση και τελικά η γεφύρωση των διαφορών, βρίσκοντας διόδους επικοινωνίας με σκοπό την ανάπτυξη του οργανισμού, ενθαρρύνοντας παράλληλα την ανταλλαγή διαφορετικών απόψεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Η διαχείριση των διενέξεων αποτελεί σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας, και ανταγωνιστικότητας του οργανισμού, επειδή «η έλλειψη επαρκούς διαχείρισης των διενέξεων έχει καθοριστικό αντίκτυπο στην παραγωγικότητα και στην επαγγελματική ικανοποίηση»(Mayer, 1995, σελ.80)

Στο επαγγελματικό πλαίσιο, επίσης, ακόμη και η βουβή σύγκρουση μεταξύ συναδέλφων μπορεί να υποσκάψει την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα ολόκληρων εργασιακών μονάδων, επηρεάζοντας αρνητικά την ποσότητα και την ποιότητα προϊόντων και υπηρεσιών.

Σε κάθε σχολικό περιβάλλον συναναστρέφονται και αλληλεπιδρούν άτομα διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών στρωμάτων, διαφορετικού φύλου, διαφορετικής ηλικίας με διαφορετικά ενδιαφέροντα και στόχους, όπως μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντικά στελέχη, γονείς, παράγοντες τοπικής κοινωνίας κ.α (Φασουλής, 2006). Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε στρεσογόνες καταστάσεις εξαιτίας αυτού του περιβάλλοντος και της φύσης της εργασίας με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις και πολλές φορές να διαταράσσεται η ισορροπία του συστήματος. « Η σύγκρουση στη σχολική κοινότητα είτε ως έννοια της ειλικρινούς διάστασης απόψεων, η οποία πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης, είτε ως γνήσια σύγκρουση συμφερόντων ή προσωπικοτήτων δεν είναι απλώς αναπόδραστη, αλλά και πολύτιμο κομμάτι της σχολικής ζωής» (Everard & Morris, 1999, σελ. 119).

Αρκετές έρευνες, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, έχουν πραγματοποιηθεί που αφορούν στα αίτια, στις διαφοροποιήσεις και στους τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων ώστε να εντοπιστεί η κατάλληλη για κάθε περίσταση προσέγγιση. Χαρακτηριστικά, όπως η θετικότητα, η ορθολογιστική λήψη αποφάσεων, η επικέντρωση στις συμπεριφορές και όχι στα άτομα, είναι απαραίτητα για τον τρόπο επίλυσης των διενέξεων.

Ο Hayes (2002, σελ. 298) διαχωρίζει τις διαπροσωπικές ανάγκες των μελών μιας ομάδας σε τρεις τομείς: α) στο συνυπολογισμό (inclusion), δηλαδή την ανάγκη να ανήκει κάποιος σε μια ομάδα, έτσι ώστε να μην αισθάνεται μόνος, β) στον έλεγχο (control), δηλαδή την ανάγκη να περιλαμβάνονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και γ) στο συναίσθημα (affection), ανάγκη η οποία αναφέρεται στις προσωπικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως το μίσος και η αγάπη. Για τον Hodgetts (1993, σελ 97), κανένα άτομο δεν του αρέσει να μένει μόνο του. Οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται αξίες, αντιλήψεις και στάσεις, χαρακτηριστικά, με τα οποία οικοδομείται η προσωπικότητα του ατόμου». Η διένεξη αρχίζει να δημιουργείται, όταν αλληλεπιδρούμε με άτομα που διαφέρουν ως προς τα παραπάνω χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους.

Η ενδοπροσωπική διαμάχη μπορεί να αποσαφηνιστεί ως εσωτερική σύγκρουση ενός ατόμου στην προσπάθεια που καταβάλλει να αντεπεξέλθει σε καθήκοντα που του έχουν αναθέσει. Εμφανίζεται, όταν οι προσδοκίες για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού που εναποτίθενται πάνω στο άτομο αυτό είναι υπερβολικές σε σχέση με τις δυνατότητές του, ενώ ταυτόχρονα δεν διαθέτονται τα μέσα και οι πηγές για την επίτευξη αυτών. Όταν τα άτομα αισθάνονται ότι απειλείται ή αμφισβητείται η αυτεκτίμηση τους, τείνουν να γίνονται βίαια. Ο Jay (1995) απέδωσε τον υπερβολικό φόρτο εργασίας ως αιτία του τύπου αυτού σύγκρουσης. Στη βιβλιογραφία ορίζεται και ως εσωτερική σύγκρουση_(internal conflict). Η εσωτερική σύγκρουση διαφέρει από την εξωτερική στο ότι η σύγκρουση καλλιεργείται αποκλειστικά μέσα στο ίδιο άτομο (Whitfield, 1994, σελ. 31). Η ενδοπροσωπική σύγκρουση ταυτίστηκε με την εσωτερική σύγκρουση και από τον Deutsch (2005) αποσαφηνίζοντάς τη ως τη διέξοδο που οδηγείται κάποιος, να κατηγορεί όλους τους άλλους για τις δικές τους ανεπάρκειες, δυσκολίες και προβλήματα, ώστε να μην αποδεχθεί την ανάγκη για αλλαγή – προσαρμογή του εαυτού του σε νέες απαιτήσεις. Αυτή η κατάσταση καλλιεργεί στρεσογόνες καταστάσεις που με τη σειρά τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου στον οργανισμό (Whitfield, 1994).

Επίσης, τα τελευταία χρόνια παρουσιάζονται όλο και πιο συχνά περιστατικά συγκρούσεων που παράγουν βία και παραβατικότητα μεταξύ των μαθητών των σχολικών μονάδων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Η σχολική βία αναφέρεται στην επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και την πρόκληση ζημιάς ή βλάβης.

Ο Σχολικός εκφοβισμός, απασχολεί πλέον την εκπαιδευτική κοινότητα διεθνώς και έχει αναγνωριστεί ως σοβαρό πρόβλημα ανάμεσα στον εφηβικό πληθυσμό, παγκοσμίως αλλά και στη χώρα μας (Olweus, 1995˙ Eslea et al, 2003˙ Αρτινοπούλου, 2001˙ Ε-ΨΥΠΕ, 2008˙ Γραικός, Μαρκάδας & Τάρη, 2013). Οι προσεγγίσεις αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού είναι στην πλειονότητα του συμπεριφορικές. Αυτό σημαίνει ότι συχνά εστιάζονται στην αλλαγή της συμπεριφοράς αυτών που εμπλέκονται σε εκφοβιστικά επεισόδια, με την προσφορά κάποιων εξωγενών κινήτρων, σε όσους επιδεικνύουν βίαιη και εκφοβιστική συμπεριφορά, με σκοπό να μην εκφοβίζουν τους άλλους.

Το φαινόμενο της βίας και του σχολικού εκφοβισμού είναι πολυδιάστατο με παιδαγωγικές, ψυχολογικές κοινωνικές και νομικές διαστάσεις. Ο εκφοβισμός είναι μια σειρά συμπεριφορών, που εκδηλώνεται κατ' επανάληψη εναντίον αδύναμων ατόμων και η οποία περιλαμβάνει χλευασμό, επιθετικότητα και ενίοτε, τον εξαναγκασμό αυτού που εκφοβίζεται βλέπει τη συμπεριφορά του άλλου ως ανεπιθύμητη, επιθετική και συνήθως επιβλητική. Σκοπός αυτού που εκφοβίζει είναι να επιφέρει στον άλλον σωματική, συναισθηματική ή/και ψυχική βλάβη.

Η κοινωνική ψυχολογίας έχει ασχοληθεί με τη σύγκρουση, επιχειρώντας να την κατανοήσει και να εντοπίσει τρόπους διαχείρισής της. Επειδή η διαχείριση της σύγκρουσης απαιτεί τη γνώση και κατανόηση της σύγκρουσης, οι κοινωνικοί ψυχολόγοι έχουν προσπαθήσει να αναπτύξουν θεωρίες ικανές να την προβλέψουν και ελέγξουν. Δυστυχώς, παρά τις προσπάθειες, δεν υπάρχει μία πραγματικά πλήρης θεωρία για την σύγκρουση ικανή για ακριβείς προβλέψεις και έλεγχο της συγκρουσιακής συμπεριφοράς. Παρά ταύτα, υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν συμβάλει σημαντικά στην επαρκή κατανόηση των μεταβλητών που υπεισέρχονται στην σύγκρουση. Κατά την κοινωνιοψυχολογική θεωρία, οι μείζονες ψυχολογικές διεργασίες, υπεύθυνες για την παραγωγή σύγκρουσης είναι η « παρεμβολή» και η «σχετική στέρηση». Η παρεμβολή βασίζεται στην αντίληψη ότι το άλλο άτομο στη σχέση παρεμβάλλεται στους προσωπικούς στόχους, ενώ η σχετική στέρηση βασίζεται στην αντίληψη ότι τα προσωπικά αγαθά είναι σχετικά κατώτερα από του άλλου και από το κοινώς αποδεκτό μέτρο σύγκρισης για τα αγαθά αυτά. Μέσω μίας άλλης, διαμεσολαβούσας διεργασίας, της κοινωνικής σύγκρισης, οι δύο πρώτες είναι πιθανό να εργάζονται έτσι ώστε η αυτοεκτίμηση να υποσκάπτεται με συνέπεια να ενεργοποιεί σύγκρουση για τη διατήρηση, αποκατάσταση και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Το γεγονός ότι η σύγκρουση είναι σχεδόν φυσική στις διαπροσωπικές σχέσεις δίνει την αντίληψη ότι οι αντιπαρατιθέμενοι λίγα μπορούν να πράξουν για να διαχειριστούν από μόνοι τους τη σύγκρουση. Η διαχείριση ως έννοια αποτελεί ένα σύνολο ενεργειών απόλυτα εναρμονισμένων, σχεδιασμένων και εκτελεσμένων ώστε να προάγονται τα επιθυμητά και αναμενόμενα αποτελέσματα σε έναν οργανισμό. Είναι η διαδικασία εκείνη, η οποία, συνήθως, εκτελείται από ένα άτομο που βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας, ώστε να ελέγχει και να συντονίζει την πολυπλοκότητα ενός οργανισμού, την εκτέλεση διαφορετικών δραστηριοτήτων, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων υπηρεσιών, από τον οργανισμό (Stevenson, 1999).

Η διαχείριση συγκρούσεων είναι απαραίτητη για τη διαπροσωπική σχέση των ατόμων στον εργασιακό χώρο. Οι διαπροσωπικές σχέσεις διατηρούνται αρμονικά, όταν σύμφωνα με τους Kuye, Thornhill και Fourie (2002), υπάρχει αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, ανατροφοδότηση απέναντι σε συγκεκριμένες ενέργειες και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των ενεργειών. Η διαχείριση συγκρούσεων είναι ουσιαστικά μια επικοινωνιακή διαδικασία σε μια προσπάθεια κατανόησης των αιτίων που τις προκαλούν, των στυλ και των αποτελεσμάτων στο εργασιακό περιβάλλον (Henkin, Cistone, & DEE, 2000). Σύμφωνα με τους D' OoSteerlinck and Broekoert (2003, σελ. 222), «η

εποικοδομητική διαχείριση, ενθαρρύνει την ανάπτυξη αξιών, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και γνώσεων. Μέσω των διενέξεων τα άτομα αντιλαμβάνονται τις διαφορές τους».

Πριν από την εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος διαχείρισης είναι απαραίτητο να έχουν διαμορφωθεί ορισμένες συνθήκες, παρόλο που όλες οι συγκρούσεις δεν είναι ίδιες και δεν επιλύονται με τον ίδιο τρόπο. Σύμφωνα με τους Deutsch & Coleman (2000) πρέπει να υπάρχει επίγνωση του τύπου της σύγκρουσης που επέρχεται και καθορισμού των στόχων που θέτουν οι δύο πλευρές, να υπάρχει επίγνωση των αιτίων και των αποτελεσμάτων των επιθετικών συμπεριφορών, καθώς και των εναλλακτικών τρόπων συμπεριφοράς. Επίσης, θα πρέπει να μην αποφεύγεται κάθε σύγκρουση, γιατί έτσι το πρόβλημα παραμένει, προκαλώντας άγχος, φοβίες και άλλα αρνητικά συναισθήματα. Απαραίτητη συνθήκη είναι η αντίληψη ότι κάθε άνθρωπος οφείλει να σέβεται τον εαυτό του και τους άλλους αποκλείοντας στερεοτυπικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις.

Η καθιέρωση διαμεσολαβητή, ιδιαίτερα σε πολυπληθής οργανισμούς, μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων. Η διαμεσολάβηση δίνει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να επιλύουν τις διαφορές τους με τη βοήθεια εκπαιδευομένων ατόμων. Οι μεσολαβητές είναι επαγγελματίες που χαρακτηρίζονται από δημοκρατικότητα, δεξιότητες ακρόασης προβλημάτων, διατήρηση ουδέτερης στάσης, ενώ εμπνέουν σεβασμό και εμπιστοσύνη. Η διαπραγμάτευση έχει σκοπό την επίτευξη συγκατάθεσης και από τις δύο πλευρές στην προτεινόμενη λύση, συμμετέχοντας συνεργατικά στις διαδικασίες (D' Oosterlinck & Broekaert, 2003).

Συχνά αναγκαίο είναι η διαμόρφωση κλίματος, ώστε να επιδιωχτεί συναίνεση, όταν και οι δύο πλευρές αντιδρούν, χωρίς να υποδεικνύουν κάποια λύση-πρόταση (Hall, 1993). Συναινετική λύση είναι αυτή που είναι αποδεκτή και από τους δύο, ακόμα και όταν δεν είναι η πρώτη τους επιλογή (Yukl &Lepsinger, 2004). Επίσης, προϋπόθεση για την εποικοδομητική διαχείριση των διενέξεων αποτελεί η μη ταύτιση του ατόμου με το πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί και η ανάλυση του προβλήματος σε επιμέρους στοιχεία, που πολλές φορές δεν είναι αντιληπτά. Οι Cloke and Coldsmith (2005 σελ. 67) τονίζουν τη σημαντικότητα αυτής της προσέγγισης: «Ταύτισε το πρόβλημα με το άτομο και θα υπάρξει πρόβλημα, ενώ αντίθετα αν αντιληφθείς το πρόβλημα ως μια δύσκολη συμπεριφορά τότε μπορείς να κάνεις κάτι γι' αυτό».

Η άμεση εμπλοκή των αντικρουόμενων πλευρών στη διαδικασία λήψης μιας αμοιβαίας αποδεχόμενης λύσης προτείνεται από τους Korsgaard et al (2003). Αυτό δίνει την ευκαιρία στις δύο πλευρές να σχεδιάσουν τις ενδεχόμενες λύσεις χωρίς πίεση. Πριν φτάσουν στο σημείο σχεδίασης γίνεται καταιγισμός ιδεών για πιθανές λύσεις.

Ο κλάδος της θετικής ψυχολογίας είναι ένας από τους νεότερους κλάδους της ψυχολογίας, ο οποίος εστιάζεται στη μελέτη των θετικών χαρακτηριστικών και εμπειριών με σκοπό να βρει τους τρόπους και τους δρόμους που συντελούν στη λειτουργικότητα και στην ανάπτυξη της ισορροπημένης ζωής του ανθρώπου. Ιδρυτής της θετικής

ψυχολογίας θεωρείται ο Martin Selingman, ο οποίος κατέληξε στην καταγραφή έξι κεντρικών αρετών ως δομικών στοιχείων του καλού χαρακτήρα. Οι αρετές αυτές είναι α) η σοφία και η γνώση, β) το θάρρος, γ) η αγάπη και ο ανθρωπισμός, δ) η δικαιοσύνη, ε) η εγκράτεια και τέλος, στ) η πνευματικότητα. Η υπαρξιακή οπτική, αποκτά τη δυνατότητα και αναγνωρίζει τα υγιή χαρακτηριστικά που κάθε άνθρωπος διαθέτει, δίνοντας έμφαση στη θετική πλευρά της ανθρώπινης φύσης και στην αναζήτηση του νοήματος ζωής. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να επουλωθούν τραύματα του παρελθόντος και ελευθερωμένο πλέον, το άτομο από τα βαρίδια δύναται να βιώσει προσωπική ικανοποίηση.

Ένα από τα πλεονεκτήματα της θετικής ψυχολογίας είναι ότι μπορεί να εφαρμοστεί μεμονωμένα, αλλά κυρίως έχει τη δυνατότητα εφαρμογής σε όλους τους χώρους: στην οικογένεια, στο σχολείο, στην εργασία κλπ. Στην εκπαίδευση ο στόχος είναι η ενίσχυση των θετικών χαρακτηριστικών του ατόμου, εδώ συγκεκριμένα του μαθητή. Τελικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος στο να διακρίνει τα θετικά χαρακτηριστικά του μαθητή και να τα αναδεικνύει. Ο Daniel Goleman στο βιβλίο του Συναισθηματική Νοημοσύνη ανέδειξε με τεκμηριωμένες απόψεις τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής παιδείας στον χώρο του σχολείου. Το σύνολο των δεξιοτήτων, τις οποίες αντιπροσωπεύει η συναισθηματική νοημοσύνη, στοχεύει στο χτίσιμο του χαρακτήρα και βασίζεται πάνω σε μια εκπαίδευση, στο πλαίσιο της οποίας η ηθική ανάπτυξη αποτελεί το θεμέλιο λίθο των δημοκρατικών κοινωνιών. Επίσης, όπως αναφέρει ο Goleman, η συναισθηματική παιδεία ενδυναμώνει και τη διδακτική ικανότητα. Η κινητήρια δύναμη κάθε θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, που ενδυναμώνει την επικοινωνία των ατόμων, αυξάνει τη συνεργασία και δημιουργεί συνοχή στις ομάδες είναι η ενσυναίσθηση. Αντίθετα η έλλειψη της ενσυναίσθηση συνδέεται με επιθετικότητα, αντικοινωνικές συμπεριφορές, προκαταλήψεις, ρατσισμό και άλλα προβλήματα (Jolliffe & Farrington, 2006).

Συμπεράσματα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό. Η όλη διοίκηση ασκείται με βάση τους ισχύοντες κανόνες, οι οποίοι εκπορεύονται από την πολιτική ηγεσία του υπουργείου Παιδείας από την οποία απορρέουν οι εξουσίες διοίκησης και διαχείρισης και λειτουργούν με την ιεραρχική λογική. Η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας εξαρτάται από το ρόλο κυρίως της σχολικής ηγεσίας και το κλίμα το οποίο διαμορφώνεται σε αυτή. Ένα από τα στοιχεία που χαρακτηρίζει έναν επιτυχημένο σχολικό ηγέτη είναι η ικανότητα διευθέτησης των συγκρούσεων και των διενέξεων. Η αποτελεσματική διαχείριση εμπλέκει την υιοθέτηση δομών και διαδικασιών που θα διασφαλίζουν τη διαχείριση συγκρούσεων με θετικό τρόπο, ώστε να μην ξαναεμφανιστεί (Korabik et al, 1993, Cook, 2008). Ο ηγέτης Δ/ντής του σχολείου παίρνει αποφάσεις που έχουν άμεσο αντίκτυπο σε αυτό, επηρεάζοντας το σχολικό κλίμα και αυτό με τη σειρά του βελτιώνει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Πασιαρδή, 2001). « Ένας κόσμος χωρίς διαφορές γνώμης, θέσεων, προσωπικοτήτων, θα ήταν ένας κόσμος άχρωμος, χωρίς πνοή και δημιουργία,

ένας κόσμος χωρίς ήλιο» (Handy, 1981). Η σύγκρουση σε κάθε οργανισμό είναι αναπόφευκτη και πάντα θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια εκμετάλλευσης των θετικών αποτελεσμάτων. «Η απουσία σύγκρουσης μπορεί να σημαίνει αποτίναξη ευθυνών, αδιαφορία ή νωθρότητα» (Everard & Morris, 1999, σελ. 119)

Βιβλιογραφία

Artinopoulou, V. (2001). *Via sto Scholeio. Erevna kai Politikes stin Evropi*. Athina: Metaichmio

Brouzos, A., (1999). *O ekpaideftikos os leitourgos symvouleftikis kai prosanatolismou – Mia anthropini theorisi tis ekpaidefsis,* Athina. Lychnos

Cook, S.V. (2008). Where Doew Conflict Management Fit in the System' s Leadership Puzzle? *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 4(4) 11-17

Deutsch, M. (2005). Cooperation and conflict. In West, M. A. Tjosvold, D. & Smith, K.G. 2005. The essentials of teamwork: International perspectives. Maryland: Wiley.

D' OoSteerlink, F. & Broekaert, E. (2003). Intergrating school-based and therapeutic conflict management modelw at school. *The Journal of School Health*. 73 (6) 222-225

Eslea, M. Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchan, J. A., Pereira, B. & Smith, P.K. (2003). *Friendship and loneliness among bullies and victims:Data from seven countries.* Aggressive behavior, 30, pp. 71-83

Etaireia Psychokoinonikis Ygeias Paidiou kai Efivou (2008). *Mila mi fovasai*. Athina: E.Ps.Y.P.E.

Eveerard, K-Morris, G.,(1999). *Apotelesmatiki Ekpaideftiki Dioikisi* (metafrasi). Ekdosi: Elliniko Anoichto Panepistimio. Patra

Fasoulis, K. (2006). I dimiourgiki dialektiki os meso antimetopisis kai diefthetisis tou sygkrousiakou fainomenou sto scholiko perivallon, *Praktika* 3ou Panelliniou synedriou (13-14 Maiou 2006). Elliniko Institouto Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Graikos, N. Markadas, S. & Tari, E. (2013). « Armodiotites scholikon symvoulon, diefthynton-diefthyntrion scholikon monadon kai syllogou didasonton gia zitimata scholikis vias: geniko nomothetiko kai typiko plaisio, enallaktikes protaseis antimeetopisis tis scholikis vias me ti synergasia ton emplekomenon foreon». Sto

S. Vavetsi & A. Soussamidou (synt.), *Epithetiki Symperifora sto Scholeio: Zitimata ka Protaseis.* Athina: Fyllatos.

Hall, L. (1993). *Negotiation: Strategies for mutual gain.* Newbury Park: SAGE Publications, International Educational and Professional Publisher.

Handy, C. (1981) *Understanding Organizations* (2nd Edn) (Penguin, Harmondworth).

Hayes, J. (2002). *Interpersonal Skills at Work.* London and New York : Pouteledge, Taylor & Francis Group

Henkin, A. B., Cistone, P.J. & Dee, J.R. (2000) Conflict management strategies of principls in site-based manages schools. *Journal of Educational Administration* 38(2) 142-15

Hodgetts R. M. (1993). *Modern human relations at work.* Fort Worth Philadelfia: The Dryden Press series in management

Jay, R. (1995). *Build a great team.* Corby: The Institute of Management, Foundation, Pitman Publishing.

Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). *Examining the relationship between low empathy and bullying.* Aggressive behavior, 32, pp. 540-550

Jonshon, D.W., Jonhson, R.T. and Smith, K.A. (1996). Academic Controversy: enriching College Instruction through Intellectual Conflict. ASHE-ERIC.

Korabik, K., Baril, G. L., & Watson, C. (1993). Managers' conflict management style and leadership effectiveness: The moderating effects of gender. *Sex Roles*, 29, 405 -420.

Korsgaard, M.A., Brodt, S.E., and Sapienza, H.J. (2003). Trust, identity, and individual attachment: Promoting individual's cooperation in groups, στο *International handbook of organizational teamwork and cooperative working,* M.A. West, D. Tjosvold and K.D. Smith (eds.) , Wiley, Chchester, UK, σελ. 113-130

Kuye, J.O., Thornhill, C. & Fourie, D. (2002). *Public administration*. Sandown: Heinmann Publishers (Pty) Ltd.

Mayer, R. (1995). *Conflict management: The courage to confront*. Columbus, Richland: Bettelle Press

Pasiardi, G. (2001). *To scholiko klima: Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi ton vasikon parametron tou.* Athina: Typothito

Saitis, Ch., Darra, D.M. (1996). Dysleitourgies stis scholikes organoseis: to organotiko plaisio kai o vathmos organosiakis ypostirixis se schesi me tis sygkrouseis. *Nea Paideia*, 79.

Stevenson, W.J. (1999). *Production/operations management*. Bankok: Irwin McGraw-Hill

Whitfield, J. (1994) *Conflict in construction: Avoiding, managing, resolving.* New York: MacMilan

Yukl, G., & Lepsinger, R. (2004). *Flexible leadership: Creating value by balancing multiple challenges and choices.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι αξιοποίησης των ΤΠΕ αναφορικά με τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Dr Αθανασία Χρονοπούλου
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Πελοποννήσου)

Περίληψη

Στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές επικρατεί διεθνώς, ως προς την εκπαιδευτική διαχείριση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η ανάπτυξη της πολιτικής της συνεκπαίδευσής τους (inclusion) στα γενικά σχολεία. Συγκεκριμένα, ο θεσμός της συνεκπαίδευσης αναφέρεται στις προσπάθειες και σχεδιασμούς που καταβάλλονται για τη συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις είτε με την παροχή ειδικής παιδαγωγικής βοήθειας και υποστήριξης από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς στην ειδική αγωγή ή διεπιστημονικής ομάδας είτε όχι. Πολύτιμος αρωγός της συνεκπαίδευσης αποτελεί η ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση και στη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος. Μάλιστα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται καθοριστικής σημασίας για την ένταξη των ΤΠΕ, διότι θεωρείται ουσιώδης συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σημαντικός παράγοντας για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη σχολική του αίθουσα. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθεί η προστιθέμενη αξία της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως σημαντικό διαμεσολαβητικό εργαλείο και ειδικότερα στη διδασκαλία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα τονισθεί ο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες, τα μέσα και αξιοποιεί τις διδακτικές τεχνικές για τη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω των ΤΠΕ, καθώς και η παρουσίαση ενδεικτικού ψηφιακού υλικού.

Λέξεις-Κλειδιά: άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ψηφιακό υλικό, ενσωμάτωση των ΤΠΕ, διαφοροποίηση στη διδασκαλία

Teaching techniques and methods of utilization of ICT regarding people with special educational needs in the educational process.

Dr Athanasia Chronopoulou
Teacher Educational Coordinator (PE70), PEKES Peloponnese

Summary

In modern educational policies prevails internationally, in terms of educational management of students with special educational needs, the development of the policy of their inclusion in general schools. In particular, the institution of inclusive education refers to the efforts and plans made for the coexistence and co-teaching of most students

with special educational needs with their classmates who do not have special educational needs, in common schools of all levels of education and in ordinary classrooms or by providing special pedagogical assistance and support from specialized teachers in the special education or interdisciplinary team or not. The integration of Information and Communication Technologies (ICT) in the education and teaching of the various cognitive subjects of the curriculum is a valuable helper of inclusive education. In fact, the role of the teacher is considered crucial for the integration of ICT, because it is considered an essential factor in the educational process and an important factor for the pedagogical use of ICT in his classroom. In the present work will be mentioned the added value of the introduction of ICT in the educational process, as an important mediation tool and in particular in the teaching of people with special educational needs, the important role of the teacher who provides the appropriate opportunities, means and utilizes the teaching techniques for the differentiation of the educational process through ICT, as well as the presentation of indicative digital material.

Key-Words: people with special educational needs, digital material, ICT integration, differentiation in teaching

Εισαγωγή

Στον 21ο αιώνα που διανύουμε το βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία είναι η ευρύτατη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε πάρα πολλές ενέργειες της καθημερινότητάς μας, μάλιστα η κοινωνία της άμεσης και παγκόσμιας πληροφορίας αποτελεί πλέον πραγματικότητα. Η ψηφιακή τεχνολογία έχει εισβάλει στην καθημερινότητά μας, αλληλεπιδρούμε με αυτή κι εμείς οφείλουμε απλά να την αξιοποιήσουμε στο μεγαλύτερο βαθμό και σε αυτό το σημείο παρεμβαίνει η εκπαίδευση με διπλό στόχο. Αρχικά, οφείλει να προετοιμάσει πλήρως τα παιδιά να εξοικειωθούν με τις ΤΠΕ και να τις ενσωματώσουν στη ζωή τους παρέχοντάς τους τα απαραίτητα εφόδια γι' αυτή την προσπάθεια και δεύτερον να τις αξιοποιήσει σε κάθε τομέα της εκπαίδευσης (από την αξιολόγηση του μαθητή μέχρι την καθημερινή διδασκαλία μέσα στην τάξη) (Pexara E., 2014). Οι συνεχείς αλλαγές στα παγκόσμια δεδομένα έχουν προβάλλει την εκπαίδευση ως τον βασικότερο και πιο βιώσιμο μηχανισμό διαρκούς προσαρμογής του ατόμου, μάλιστα στο καινούριο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό-πολιτισμικό περιβάλλον, χαρακτηριστικά όπως η γνώση και οι δεξιότητες, η προσαρμογή και η καινοτομία, η επικοινωνία και η πρωτοβουλία, καθώς και η επιχειρηματικότητα κατέχουν κυρίαρχη σημασία στις νέες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης (Ioanidis B.). Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό ζήτημα της ατζέντας για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη του 2030, στοχεύοντας στη διασφάλιση ποιότητας και δια βίου μάθησης, χωρίς αποκλεισμούς για άτομα με αναπηρίες και ευάλωτες ομάδες πληθυσμού (United Nations, 2015). Τα τελευταία χρόνια η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχει αποκτήσει ρυθμούς κοινωνικής και πολιτικής επιταγής, ενώ το ψηφιακό σχολείο αποτελεί μία απόδειξη αυτής της επιταγής, μάλιστα πλήθος ερευνών αναγνωρίζει την προστιθέμενη αξία της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση καθώς και στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Baki A. et al, 2011). Η χρήση και η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας

και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χαρακτηρίστηκε παιδαγωγικά ως μονόδρομος, διότι παρέχει επαρκείς προκλήσεις σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και επιπλέον έχει προσδιοριστεί ως κρίσιμο και σημαντικό διαμεσολαβητικό εργαλείο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση εξαιτίας των πολλών παροχών και δυνατοτήτων τους (Mastrogianis A., 2014). Ο χώρος της ειδικής αγωγής είναι πολύπλευρος και πολυσήμαντος, διότι βασικό της στόχο αποτελεί η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές και ιδιαίτερες δυσκολίες ώστε να έχουν ίση συμμετοχή στη γνώση, συνεπώς η συμβολή της Τεχνολογία Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) είναι σημαντική (Kouratora A., 2021). Οι ΤΠΕ αξιοποιώντας ηλεκτρονικούς υπολογιστές και ειδικά λογισμικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέρουν πολλές δυνατότητες σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να βελτιώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα αυτών, εφόσον η παροχή υψηλής ποιότητας λογισμικού που προσαρμόζει στις εξατομικευμένες ανάγκες του ατόμου δύναται να λειτουργήσει ως αποτελεσματικό και ισχυρό εργαλείο μάθησης (Chouliara A., 2020). Για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η κοινωνία της γνώσης δύναται να αλλάξει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν, εργάζονται, ψυχαγωγούνται, ενημερώνονται και φυσικά τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύονται, ωστόσο την ίδια στιγμή ο ερχομός της κοινωνίας της γνώσης ενέχει τον κίνδυνο αποκλεισμού των ΑΜΕΑ, αν δε διασφαλιστεί ότι έχουν ισότιμη πρόσβαση στις εφαρμογές και υπηρεσίες που είναι διαθέσιμες (Karagianidis Ch.).

Η προοπτική και οι συνέπειες της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των ΑΜΕΑ

Με τον όρο ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υποδηλώνεται η αξιοποίηση οποιασδήποτε τεχνολογίας που έχει σκοπό να διευκολύνει τη λειτουργικότητα του ατόμου ΑΜΕΑ, δηλαδή αναφέρεται σε συσκευές υποστήριξης που αντισταθμίζουν τις ιδιαίτερες δυσκολίες των μαθητών με (προβλήματα κινητικότητας ή αισθητηριακά προβλήματα), σε τεχνολογικά εξελιγμένες συσκευές (Η/Υ, tablet, κινητά τηλέφωνα), σε ειδικά εκπαιδευτικά λογισμικά που συντελούν στη μέγιστη ανάπτυξη των βασικών μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών αυτών (European Agency for Development in Special Education, 2012). Ο ρόλος των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία είναι αρκετά οριοθετημένος, δηλαδή υπάρχει αξιοποίηση των ΤΠΕ από τον εκπαιδευτικό ώστε να δημιουργηθεί μία νέα, σύγχρονη διδακτική μέθοδος πιο κοντά στις απαιτήσεις της «Κοινωνίας της Πληροφορίας». Τα πλεονεκτήματα της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στα σχολεία είναι ότι οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να εξασκηθούν πάνω σε ό, τι μαθαίνουν ενώ παράλληλα αξιολογούνται από τις ΤΠΕ προκειμένου να διαπιστωθεί αν έχουν κατανοήσει τα όσα διδάχθηκαν (Pexara E., 2014). Γενικά, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διεθνώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για να διασφαλιστεί ότι η κοινωνία της γνώσης είναι προσβάσιμη από όλους (knowledge society for all) (Καραγιαννίδης Χ.). Επίσης, αναγνωρίστηκε και επιβεβαιώθηκε η αξία των ψηφιακών επιβοηθήσεων στην ειδική εκπαίδευση και δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη χρήση των ΤΠΕ στα Τμήματα Ένταξης (Williams P. et al., 2006). Συγκεκριμένα, η εφαρμογή των ΤΠΕ, θα επιτρέψει στους μαθητές να συμμετέχουν στο μάθημα με

καλύτερα αποτελέσματα καθώς η ενίσχυση της διδασκαλίας με εργαλεία της σύγχρονης υποστηρικτικής τεχνολογίας σίγουρα μετατρέπει το μάθημα σε πιο ενδιαφέρον για όλα τα παιδιά με αποτέλεσμα να μπορούν να ανανεώνουν και να διευρύνουν τις γνώσεις τους, καθώς και να ανακαλύπτουν ποικίλες δεξιότητες με την τεχνολογία που ίσως δεν γνώριζαν ότι διαθέτουν (Kouratora A., 2021). Η εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πραγματικότητα δημιουργεί ένα ενεργητικό περιβάλλον και ένα πλαίσιο συνεργατικής μάθησης, το οποίο παρέχει διάφορους διδακτικούς τρόπους όπως είναι η αυτοδιδασκαλία, η ασύγχρονη συνεργασία και η σύγχρονη διδασκαλία, έτσι ώστε να ταιριάζει στα ενδιαφέροντα του εκπαιδευομένου και να παρέχει τη δυνατότητα στον μαθητή να κάνει την επιλογή ο ίδιος για τον χρόνο που χρειάζεται να μελετήσει και για τον ρυθμό που θέλει ο ίδιος να μαθαίνει, αποδίδοντας στη μάθηση ένα δυναμικό χαρακτήρα (Leontidis M. & Papadakis S., 2013). Η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία υποστήριξε σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις για ανεξάρτητη, εξατομικευμένη και ενισχυτική διδασκαλία αλλά και για την υποστήριξη του προσωπικού ρυθμού μάθησης για κάθε μαθητή (Mastrogianis A., 2009[α]). Οι ΤΠΕ θεωρούνται ως ανεκτίμητο εργαλείο στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, και για αυτό η πρόσβαση σε ψηφιακές υποδομές πρέπει να παραμένει ένας διαχρονικός ισχυρός στόχος (UNESCO, 2011). Συνεπώς, θεωρείται αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν συστηματικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για να προετοιμάσουν τα παιδιά να ενταχθούν στην «κοινωνία της πληροφορίας», μάλιστα κάποια χαρακτηριστικά τους αποτελούν από μόνα τους ισχυρή απόδειξη της αναγκαιότητας ένταξής τους στο σχολείο όπως: η αμφίδρομη και εξατομικευμένη σχέση με τον χρήστη, η υψηλή κινητήρια αξία, η χρήση εικόνας (γραφικά, κινούμενο σχέδιο), η ελεγχόμενη χρήση – μάθηση από τον χρήστη, η δυνατότητα δημιουργίας και παρέμβασης μέσω προσομοιώσεων, η δυνατότητα επιπλέον εξάσκησης σε διάφορες δεξιότητες και η χρήση διδακτικών προγραμμάτων (Pexara E., 2014).

Η προστιθέμενη παιδαγωγική αξία των ΤΠΕ στη μαθησιακή πράξη αποτιμάται από τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούνται τα τεχνολογικά εργαλεία (Kinigos Ch. & Dimaraki E., 2002), δηλαδή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό αξιοποίησης των εργαλείων αυτών και όχι τόσο από τα ίδια τα τεχνολογικά εργαλεία (Kinigos Ch., 2009). Σε πολλά Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης τα επίπεδα μαθησιακού ενδιαφέροντος, ενθουσιασμού, προσήλωσης και παρακίνησης, ως αποτέλεσμα της ένταξης των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική διαδικασία, είναι πολύ αυξημένα (Mastrogianis A. & Anastopoulos A., 2012). Οι τεχνολογικές εφαρμογές αποδεικνύονται ιδιαίτερα χρήσιμες, αφού συντελούν στην αύξησή του βαθμού συγκέντρωσης των μαθητών, ενισχύοντας την κινητοποίηση και τη συμμετοχικότητα στις παιδαγωγικές διαδικασίες, ενισχύεται η αλληλεπίδραση με συμμαθητές τους, ενώ ενδυναμώνεται η ανεξάρτητη μάθηση και προωθείται η αυτενέργεια (Mesidou I., 2020). Ο Η/Υ δύναται να αποτελέσει δυναμικό εργαλείο στο πλαίσιο της πρόσβασης στο κοινό αναλυτικό πρόγραμμα, αρκεί να επιλεγούν οι κατάλληλες περιφερειακές συσκευές (ποντίκια, πληκτρολόγια, οθόνες, κ.λπ.) και τα ανάλογα λογισμικά, σύμφωνα με τη λειτουργικότητα του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, μειώνοντας έτσι το χάσμα της ισότητας ευκαιριών (Bourchas G. & Bousdounis I., 2020). Μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν

αδυναμίες στη μάθηση μέσω παραδοσιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και συνεπώς δεν επωφελούνται από αυτά, θα υποβοηθηθούν και θα αναπτυχθούν στην επαφή τους με τις ΤΠΕ, οι οποίες θα αποτελέσουν καθοριστικό στοιχείο και μέσο της μάθησης αυτών των παιδιών (Hasselbring T. G & Glaser C. H. W. ,2000). Τα οφέλη των ΤΠΕ στον ευαίσθητο χώρο της ειδικής αγωγής είναι πολλά και σημαντικά, διότι παρέχουν πολλές βοηθητικές συσκευές που είναι βασικά εργαλεία ειδικά για τα παιδιά με αναπηρίες, παρέχουν αυτονομία, αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, αυτοέλεγχο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα βοηθά εν τέλει στη σχολική επίδοση (Mastrogianis A. & Anastopoulos A., 2012). Επιτρέπουν την απόκτηση του ελέγχου της παιδαγωγικής διαδικασίας και την αναζήτηση της γνώσης, ενώ, παράλληλα, η διάδραση συντελεί στην αύξηση του ενδιαφέροντος, περιορίζοντας τους μαθησιακούς φραγμούς, εντούτοις θεωρείται σημαντική η διαδικασία σχεδιασμού του παιδαγωγικού υλικού, ώστε να ταυτίζεται με τις ανάγκες και τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων (Mesidou I., 2020). Ένα καλά σχεδιασμένο μάθημα βασισμένο στις ΤΠΕ, πέρα από το γεγονός ότι απομακρύνει τη διδασκαλία από τη παραδοσιακή μέθοδο της διάλεξης, δύναται να προσδιορίσει στον εκπαιδευτικό πόσο χρόνο πρέπει να διαθέσει σε κάθε θέμα που διδάσκει ανάλογα τη δυσκολία του (Pexara E., 2014).

3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η παρουσία και μόνον των νέων τεχνολογιών στο σχολείο δεν εγγυάται ορθή και εποικοδομητική χρήση, διότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής χρειάζονται αντίστοιχη κατάρτιση, η έλλειψη της οποίας δημιουργεί εκπαιδευτικούς με χαμηλό αίσθημα αυτοπεποίθησης και δυσκολία στην αξιοποίηση των ΤΠΕ ελλείψει βασικών δεξιοτήτων. Επίσης θα πρέπει να πεισθούν και να προσεγγίσουν την εκπαιδευτική αξία των νέων τεχνολογιών, γι’ αυτό απαιτείται πρόσβαση για εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονιούς, στη σχετική πληροφόρηση σε παγκόσμια κλίμακα, στη συστηματική έρευνα και συνεργασία μεταξύ των φορέων ειδικής αγωγής και στην περισσότερη εφαρμοσμένη έρευνα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο που να επικεντρώνεται στην ορθολογική βάση για τη χρήση της τεχνολογίας (European Agency, 2001). Ο διαμεσολαβητής που θα κάνει ενδιαφέρον το όποιο διδακτικό εργαλείο, δεν είναι άλλος από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να είναι ενήμερος και έμπειρος στον χειρισμό των σύγχρονων μέσων και με τον σωστό τρόπο να μπορεί να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις του στους μαθητές και από την άλλη βέβαια το σχολείο και γενικά η Πολιτεία οφείλει να παρέχει τις κατάλληλες τεχνικές υποδομές (Kouratora A., 2021). Στον εκπαιδευτικό, με την χρήση των ΤΠΕ, του παρέχεται η δυνατότητα να εξατομικεύσει το πρόγραμμά του για τον κάθε μαθητή του αναλόγως τις δυνατότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες του, ενισχύονται οι αξιολογικές διαδικασίες, δηλαδή βοηθούν στη διερευνητική και αποκαλυπτική μάθηση και στην αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή (Mastrogiannis A., 2014). Οι ΤΠΕ αποτελούν τον βασικό πόρο όπου ο εκπαιδευτικός με σωστή κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση στην αξιοποίησή τους μπορεί να ενσωματώσει τα άτομα με ειδικές ανάγκες ακολουθώντας σωστή μεθοδολογία και τρόπο (Fitros K., 2015). Ο ρόλος του εμπλουτίζεται και μετατρέπεται όταν καλείται να συμμετάσχει και να συντονίσει μια δραστηριότητα με την χρήση των ΤΠΕ, δηλαδή δρα περισσότερο σαν σύμβουλος και

καθοδηγητής, δεν προσφέρει έτοιμες απαντήσεις, σχεδιάζει τη μαθησιακή εμπειρία, ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και την αυτοδιαχείριση, δεν λειτουργεί μεμονωμένα μέσα στην τάξη αλλά ως μέλος μιας ομάδας που μαθαίνει, αναπτύσσει μεγαλύτερη ευαισθησία στις μαθησιακές προτιμήσεις και ιδιαιτερότητες των μαθητών και ο Η/Υ μετατρέπεται σε εργαλείο γνώσης και εργασίας, συνεπώς ο ρόλος του μαθητή με ειδικές ανάγκες αλλάζει, από παθητικός δέκτης γνώσεων γίνεται δημιουργός της δικής του γνώσης, γίνεται μέλος ομάδας σε συλλογικές εργασίες, επικοινωνεί με τους συμμαθητές του και έχει πρόσβαση σε πηγές και υλικό (Fitros K., 2015).

4. Διδακτικές τεχνικές ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι ΤΠΕ δύνανται να προσφέρουν ποικίλους τρόπους αναπαράστασης, έκφρασης και διαχείρισης των πληροφοριών, οι δυνατότητες αυτές είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στην ειδική αγωγή καθώς τα άτομα ΑΜΕΑ ανάλογα με την ιδιαιτερότητά τους, δεν επικοινωνούν, εκφράζονται και διαχειρίζονται την πληροφορία με έναν τρόπο. Επίσης οι δυνατότητες που προσφέρουν (π.χ. συνεργατική μάθηση, ευκαιρίες κατασκευής της γνώσης, παροχή εξατομικευμένης ανατροφοδότησης μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων) θα μπορούσαν να βοηθήσουν την κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση των ατόμων ΑΜΕΑ, καθώς και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους, ενδυναμώνοντας την αντίληψη που έχει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του σχετικά με τη δυνατότητα ενσωμάτωσης (Xanthouli M. et al., 2013). Η εφαρμογή των ΤΠΕ σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε:

- *Αντισταθμιστική*, με την κάλυψη πολλών φυσικών, επικοινωνιακών και μαθησιακών ελλείψεων
- *Διδακτική*, με προγράμματα καθοδήγησης και εξατομικευμένης διδασκαλίας
- *Διερευνητική*, με την αξιοποίηση διερευνητικών περιβαλλόντων μάθησης (π.χ. Ιντερνέτ)
- *Εργαλειακή*, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, μέσω της χρήσης τεχνολογικών εργαλείων
- *Επικοινωνιακή*, με τη χρήση υποστηρικτικών συσκευών, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές, ώστε να επικοινωνούν (π.χ φωνή από συνθεσάιζερ)
- *Αξιολογική,* με μια βασισμένη σε υπολογιστή αξιολόγηση
- *Διαχειριστική*, με την ανάπτυξη, εκ μέρους των δασκάλων εξατομικευμένων σχεδίων για την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών (Williams P. et al, 2006).

Συγκεκριμένα, οι συσκευές υποστηρικτικής τεχνολογίας συχνά διευκολύνουν τη δραστηριότητα και τη συμμετοχή των ατόμων ΑΜΕΑ, είτε ενισχύοντας το λειτουργικό επίπεδο του χρήστη είτε μειώνοντας τις απαιτήσεις από το περιβάλλον, όπως η χρήση των νέων τεχνολογιών και τα εκπαιδευτικά λογισμικά εξυπηρετούν την εκπαίδευση μαθητών/τριών με κινητικές αναπηρίες σε τομείς καθώς συντελούν στην υπέρβαση των φυσικών αδυναμιών τους, στη δυνατότητα προσβασιμότητας σε υπηρεσίες και πληροφορίες, στη διευκόλυνση της επικοινωνίας, στην κοινωνικοποίηση, στην ανάπτυξη της

συνεργατικότητας, στην ανάπτυξη κινήτρων και θετικής στάσης απέναντι στην ίδια τη μάθηση, στη διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην πρόσβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα, στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, στη δυνατότητα αυτονομίας, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους και στην ψυχαγωγία (Bourchas G. & Bousdounis I., 2020). Σημαντικές προοπτικές στον χώρο της ειδικής αγωγής παρέχει η αξιοποίηση λογισμικών, όπως ταWeb 2.0 εργαλεία (π.χ. wikis, blogs, e-portfolios), οι εικονικοί κόσμοι, τα συστήματα κατανεμημένης μάθησης (νοητικοί χάρτες κλπ), οι πλατφόρμες ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης και τα κοινωνικά δίκτυα, τα οποία καθιστούν τη δυνατότητα για αυτορυθμιζόμενη μάθηση, για ενίσχυση/προώθηση της πολλαπλής επικοινωνίας, της κοινωνικής μάθησης, της αυτόνομης ενεργούς συμμετοχής/εμπλοκής, της ισότιμης συνεργασίας, της λήψης αποφάσεων, της προσωπικής έκφρασης και δημιουργικότητας, εξασφαλίζοντας σε όλους ελεύθερη πρόσβαση όχι μόνο σε νέες δυνατότητες, αλλά και σε στερημένα δικαιώματα αγαθού (Papanis E. & Giavrimis P., 2011). Ο χώρος της ειδικής αγωγής δύναται να επωφεληθεί από την εφαρμογή των ψηφιακών παιχνιδιών, καθώς αυτά προσφέρουν τη δυνατότητα της επανάληψης, πρακτικής εξάσκησης, εκμάθησης πολλών θεματικών ενοτήτων, προσαρμογής στις ανάγκες του χρήστη ανάλογα με τις σωματικές, νοητικές και συναισθηματικές δυνατότητές του, προσφέρουν διαχωρισμό της πληροφορίας σε μικρά διαδοχικά βήματα και δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτήσουν εμπειρία σε καθημερινές καταστάσεις που συναντούν, προωθούν ικανότητες λύσεις επίλυσης προβλημάτων και τα προετοιμάζουν δυνητικά για κοινωνική ενσωμάτωση και ασφάλεια (Fitros K., 2015).

5. Η παρουσίαση ενδεικτικού ψηφιακού υλικού

Ο ψηφιακός χώρος του διαδικτύου, με τις πολλές εφαρμογές και τα ευέλικτα έτοιμα προγράμματά του, αποτελεί έναν πολύτιμο εκπαιδευτικό πόρο, που δύναται να δημιουργήσει κίνητρα αλλά και διδακτικά και μαθησιακά πλεονεκτήματα, αν ασφαλώς όλες αυτές οι υπηρεσίες του ευθυγραμμίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις νοητικές δυνατότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Williams P., et al 2006).

Ενδεικτικό ψηφιακό υλικό υπάρχει στις ιστοσελίδες:

- http://e-yliko.gr/resource/supportmaterial/EduAll.aspx (Εκπαιδευτικό Λογισμικό του Υπουργείου Παιδείας)
- https://dschool.edu.gr/ (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο)
- http://photodentro.edu.gr/lor/ (Ψηφιακό αποθετήριο Φωτόδεντρο)
- https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=4Kp-nZX1OQE (ΑΚΤΙΝΕΣ»: Λογισμικό Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας)

Συμπεράσματα-προτάσεις

Οι ΤΠΕ έχουν εξελιχθεί και συνεχίζουν να εξελίσσονται ραγδαία επηρεάζοντας τη ζωή

των ανθρώπων σε ατομικό, διαπροσωπικό, κοινωνικό, επαγγελματικό επίπεδο και συνακόλουθα την ποιότητα ζωής τους, ώστε να επιτύχουμε μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς και να δοθεί η δυνατότητα σε κάθε πολίτη που το επιθυμεί να συμμετέχει στο ψηφιακό γίγνεσθαι παρά τα όποια ατομικά ή κοινωνικά μειονεκτήματά του. Σε αυτό το πλαίσιο η κοινωνία του 21ου αι. για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος θέτει ως βάση τη μεταστροφή της εκπαίδευσης στις ανάγκες των μαθητών και το σύγχρονο σχολείο οφείλει να παράγει συνθήκες κατάλληλες για όλους τους μαθητές, ώστε να έρχονται σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες, να τις χρησιμοποιούν και να τις αξιοποιούν ανάλογα με τις ανάγκες τους (Makris A. & Markou P., 2015). Εν αναμονή, βέβαια, από την Πολιτεία η σύνθεση και η όσμωση εκπαιδευτικών πολιτικών, με σκοπό την ενθάρρυνση της χρήσης και αξιοποίησης των ΤΠΕ στον χώρο της ειδικής αγωγής, διότι η συνεκτικότητα, η συμπάγεια του σχολικού συστήματος, η υποστήριξη και η επιμόρφωση του δασκάλου, η δημιουργία κινήτρων, η παροχή υποδομών και η αξιολόγηση των ήδη υπαρχόντων δομών, θεσμών και παρεμβάσεων προβάλλουν (και είναι) ως τα μαγικά (αντι)κλείδια, που θα ανοίξουν τις θύρες μιας εκπαίδευσης προσανατολισμένης στον μαθητή (Mastrogianis **A.,** 2014). Σε καμιά επίσης περίπτωση, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και της τεχνοκρατίας που βιώνουμε, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή κάποια μορφή αναπηρίας δεν θα πρέπει να μείνουν στο περιθώριο ή να καταστούν τεχνολογικά αναλφάβητα, συνεπώς απαιτείται από τους αρμόδιους διεθνείς πολιτικούς και εκπαιδευτικούς φορείς η μελέτη και ανάπτυξη μιας νέας οργανωμένης, καθολικής φιλοσοφίας αναφορικά με την ειδική εκπαίδευση σε συνάρτηση με την αξιοποίηση της τεχνολογίας και κυρίως του Η/Υ, για την επίτευξη της ανάπτυξης ψυχο-πνευματικά άρτιων ατόμων ανεξαρτήτως της όποιας ιδιαιτερότητάς τους (Makris A. & Markou P., 2015). Για την πλήρη ενσωμάτωση των ΤΠΕ στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των ΕΕΠ στην ειδική εκπαίδευση, απαιτείται να αποκτηθεί ο κατάλληλος εξοπλισμός αλλά και η σύγχρονη ψηφιακή υποδομή, επιπλέον δεδομένου ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας, είναι απαραίτητο να προβλεφθεί η περαιτέρω εκπαίδευσή τους και η υιοθέτηση κάθε αναγκαίας αλλαγής, καινοτομίας και μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος (Chouliara A., 2020).

Σύμφωνα με μελέτες που διεξήχθησαν (2010-2020) συμπεραίνεται ότι η ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, δύναται να έχει θετικό αντίκτυπο στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών ΑΜΕΑ, διότι τα σχολεία που αξιοποιούν τις ΤΠΕ επιτυγχάνουν αποτελεσματικότερη συνεκπαίδευση και βελτιώνουν ταχύτερα τις επιδόσεις τους, εντούτοις παρά τα αποδεδειγμένα οφέλη της, δεν έχει επιτευχθεί η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στον σχεδιασμό και την εφαρμογή των Εξειδικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΕΕΠ) σε ικανοποιητικό επίπεδο στα ελληνικά σχολεία (Chouliara A., 2020). Η συνεισφορά των ΤΠΕ θεωρείται αδιαμφισβήτητη, υπό προϋποθέσεις ασφαλώς, στην πριμοδότηση της πρόσβασης και της συμμετοχής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές διαδικασίες, ειδικά όταν η χρήση της τεχνολογίας υποστηρίζεται και από την οικογένεια (Mastrogianis **A.,** 2014). Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μαθησιακού τύπου ή κάποια μορφή αναπηρίας δεν θα πρέπει να αποκλείονται ή να εμποδίζονται από τα εκπαιδευτικά δρώμενα, μάλιστα η χρήση των

ΤΠΕ μπορεί να λειτουργήσει και να δράσει ως εξισορροπιστής, απελευθερώνοντας πολλούς μαθητές με ειδικές ανάγκες από το όποιο πρόβλημά τους, παρέχοντάς τους

την ευκαιρία να ανακαλύψουν και να καλλιεργήσουν τις πραγματικές τους δυνατότητες, χωρίς αυτό να αποτελεί πανάκεια στην επίλυση όλων των εκπαιδευτικών της προβλημάτων, είναι δυνατόν όμως να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη ενός παιδιού που αντιμετωπίζει ειδικές δυσκολίες σε συνδυασμό πάντα με την κατάλληλη παιδαγωγική μέθοδο και υποστήριξη (Makris A. & Markou P., 2015). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι με πολλές πιθανότητες επιτυχίας, δηλαδή μαθητές που λόγω των σοβαρών φυσικών αδυναμιών τους αναγκάζονται να παραμένουν στο σπίτι κατορθώνουν με τη βοήθεια του υπολογιστή να παρακολουθούν μαθήματα εξ αποστάσεως και να κατακτούν τη γνώση, συνεπώς η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών αποτελεί τη μεγάλη πρό(σ)κληση της κοινωνίας μας για ισότιμη συμμετοχή στα πολιτιστικά και εκπαιδευτικά δρώμενα και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Fitros K., 2015).

Βιβλιογραφικές αναφορές

European Agency for Development in Special Education / Watkins A. (2001). *Information and Communication Technologies in Special Education.* Middelfart, Denmark.

European Agency for Development in Special Education, 2012a. *Special Needs Education Country Data.* Odense: European Agency for Development in Special Education

Baki A. Kosa T. & Guven B., (2011). *A comparative study of the effects of using dynamic geometry software and physical manipulatives on the spatial visualisation skills of pre-service mathematics teachers*. British Journal of Educational Technology, 42 (2), 291–310.

Bourchas G. & Bousdounis I. (2020). *Education of students with mobility disabilities: digital applications and educational interventions for social life and autonomous living*.

Chouliara A. (2020). *Education Sciences using New Technologies*. Postgraduate work. Postgraduate Program - Education Sciences - Training using New Technologies

Fytros K. (2015). *Informatics in special education*. http://users.sch.gr/stefanski/amea/fytros_cor1.pdf

Hasselbring T. G. & Glaser C. H. W. (2000). *Use of computer technology to help students with special needs. The Future of Children.* Children and Computer Technology, 10(2), pp. 102–122

Ioannidis B.. *ICT and educational project. Inclusion and learning.*

http://www.indeepanalysis.gr/paideia/tpe-kai-ekpaideytiko-ergo

Karagiannidis Ch. *ICT Applications in Education & Special Education*. Laboratory of ICT Applications (Information and Communication Technology) in Education and Special Education-University of Thessaly

https://www.sed.uth.gr/index.php/en/research-activities/labs/efarmogon-tpe-stin-ekpaidefsi-tin-eidiki-agogi

Kinigos Ch. & Dimaraki E. (2002). *Mental tools and Information media*. Athens: Kastanioti.

Kinigos Ch. (2009). The lesson of investigation. Athens: Greek Letters.

Kouratora A. (2021). *Arts, ICT and Special Education*. Postgraduate work. Postgraduate Program - Education Sciences -Training using New Technologies

Leontidis M. & Papadakis S. (2013). *Development of Educational Material and Learning Activities for Differentiated Teaching in LAMS.* 7th Panhellenic Conference of ICT Teachers

Makris, A. & Markou, P. (2015). *New Technologies in Special Education.* http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/educationarticles/markou-paraskeui/paraskeui-markou-markos-athanasios.htm.

Mastrogiannis, A. (2009a*). Educational Material Using Dynamic Geometry Environments. Specialization.* University of Patras, Department of Mathematics

Mastrogiannis, A. & Anastopoulos, A, (2012). *Dynamic, mathematical environments in SpecialTreatment*. Proceedings of the 6th Panhellenic Conference of the Hellenic Institute of Applied Pedagogy and Education with international participation and topic "Education of Artists

Esti Ktima Vrotoi: Humanities and Positive Sciences: Theory and Practice", Athens, 5, 6 and 7 October 2012

Mastrogiannis A. (2014). *The computer is a special, cognitive and supportive tool in Special Lawsuit: Some exemplary, advocacy cases*. Panhellenic Conference of Educational Sciences, 2014, 309-327.

Mesidou I. (2020). *Utilization of Digital Educational Content and Open Educational Resources in Special Education and Training*-Postgraduate Thesis-Postgraduate Program - Education Sciences - Education using New Technologies

Papanis E. & Giavrimis P. (2011). *Research, Educational Policy and Practice in*

Specialty Treatment. International Conference Proceedings Volume. Mytilene: University of the Aegean.

Pexara E. (2014). *ICT as a means of intervention in Special Education*.Thesis - Democritus University of Thrace School of Education Primary Education Pedagogy

UNESCO (2011). *ICTs in education for people with disabilities*. *Review of innovative practice.* Moscow: Institute for Information Technologies in Education

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Available from: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

Williams, P., Jamali R. H. & Nicholas, D. (2006). *Using ICT with people with special education needs: what the literature tells us.*

Aslib Proceedings: New Information Perspectives, Vol. 58, No. 4, pp. 330-345

Xanthouli M., Gouli E. & Smyrnaiou Z. (2013). *New Technologies in Special Education: One Case Study* http://dx.doi.org/10.12681/icodl.544

Η ανάλυση των χαρακτηριστικών μιας αναπηρίας και η γενική εικόνα της έννοιας του αυτοπροσδιορισμού

Πάντος Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11
Αυλακιώτης Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.
Φούντας Ευθύμιος, Νοσηλευτής Π.Ε.87.02

Περίληψη

Η δυσλεξία τα τελευταία χρόνια κυρίως, απασχολεί όλο και περισσότερο τους επιστήμονες της ειδικής αγωγής καθώς έχει αυξηθεί η συχνότητα εμφάνισης της στον πληθυσμό των παιδιών. Επίσης έχει αποδειχθεί ότι αρκετά από τα προβλήματα που αφορούν τη μάθηση και τη συμπεριφορά έχουν σχέση με τη δυσλεξία. Τα παιδιά που εμφανίζουν δυσλεξία έχουν σημαντικά προβλήματα με την ανάγνωση , τη γραφή και την ορθογραφία . Δεν εκδηλώνεται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά . Κάποια εμφανίζουν δυσκολίες με το διάβασμα και την ορθογραφία και άλλα δυσκολεύονται να χρησιμοποιούν σωστά τις λέξεις, να γράφουν ή να κάνουν τον διαχωρισμό αριστερά- δεξιά. Στις πιο σοβαρές περιπτώσεις μπορεί να υπάρχουν προβλήματα στη συγκέντρωση και στον συντονισμό. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών δημοσιευμένες τα τελευταία χρόνια έχουν ασχοληθεί με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και ιδιαίτερα με τη "μητέρα" αυτών, την δυσλεξία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει συζήτηση για τη συμπτωματολογία, για τους αιτιολογικούς παράγοντες και τους τρόπους που θα αντιμετωπιστούν οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες καθώς και η δυσλεξία, αλλά λόγω ύπαρξης διαφορετικών θεωρητικών μοντέλων, δεν υπάρχει μια κοινή πορεία μεταξύ των ειδικών σχετικά με τα κριτήρια ορισμού των δυσκολιών. Παρ' όλα αυτά υπάρχει ένα ικανοποιητικό επίπεδο συμφωνίας σε σχέση με τις παρεμβάσεις αποκατάστασης. Η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης που αποτελεί μια από τις νεότερες τάσεις στην εκπαίδευση ανοίγει νέους δρόμους , εισάγει πρωτοπόρα πλαίσια και πρακτικές διδασκαλίας οι οποίες αντιμετωπίζουν το κάθε παιδί όχι ως πρόβλημα, αλλά ως πρόκληση για την προώθηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης (UNESCO, 1994).

Εισαγωγή

Η έννοια της δυσλεξίας

Η δυσλεξία αποτελεί μια μορφή μαθησιακής δυσκολίας, όπου το παιδί εμφανίζει δυσκολίες στην ανάλυση των λέξεων, όσον αφορά την ακουστική διαχείριση των συλλαβών και στη σύνθεση συλλαβών κατά το άκουσμα λεξικών συνόλων που περιέχουν έννοιες (Hallahan & Mercer, 2001). Η δυσλεξία έχει νευροβιολογικό υπόβαθρο και το πρόβλημα υπάρχει στην ανάγνωση των λέξεων με άνεση και ακρίβεια, χωρίς να υπάρχουν αισθητηριακές βλάβες, χαμηλές τιμές δείκτη νοημοσύνης ή μη εκπαιδευτική ευκαιρία (Christodoulou et al, 2014, Horowitz-Kraus et al.,2014).

Ένας απλός ορισμός της δυσλεξίας είναι ο εξής: «άτομα τα οποία δυσκολεύονται να μάθουν μέσω της γραπτής ή προφορικής γλώσσας, χωρίς να υπάρχει προφανής λόγος

(τραύμα, πνευματική καθυστέρηση κτλ.)». Στην κατηγορία αυτή είναι πιθανό να ανήκουν τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Η παγκόσμια ομοσπονδία της νευρολογίας ορίζει τη δυσλεξία ως «διαταραχή που φανερώνεται από τις δυσκολίες στην εκμάθηση του διαβάσματος, παρά την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικές και πολιτιστικές ευκαιρίες του ατόμου» (Αναστασίου, 1998).

Η επιτροπή National Joint Committee on Learning Disabilities , χρησιμοποίησε το 1980, για πρώτη φορά, τον όρο "learning disability", για να περιγράψει τη δυσκολία που παρουσιάζουν οι μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν μια σειρά από διαφορετικές, ως προς τους αιτιολογικούς παράγοντες και τα συμπτώματα τους διαταραχές, οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση, τη γραφή, την παραγωγή γραπτού λόγου κλπ. (Hammill, 1990).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (World Health Organization) ομαδοποιεί τις μαθησιακές δυσκολίες με βάσει αιτιακούς παράγοντες σε 5 κατηγορίες (Τζουριάδου, 2011):

α. αιτίες που σχετίζονται με ψυχικά προβλήματα, διαταραχές συμπεριφοράς κλπ.,
β. αιτίες που σχετίζονται με το νοητικό δυναμικό, όπως ήπια, μέτρια και βαριά νοητική υστέρηση ή αντίθετα ύπαρξη υψηλού δείκτη νοημοσύνης,
γ. αιτίες που έχουν σχέση με ιατρικές/παθολογικές καταστάσεις, αισθητηριακά προβλήματα, κινητικά προβλήματα, χρόνιες ασθένειες, όπως επιληψία,
δ. αιτίες που εντάσσονται στο ψυχοκοινωνικό πλαίσιο, όπως δύσκολες συνθήκες ζωής της οικογένειας, βία οποιασδήποτε μορφής κλπ. και οι οποίες οδηγούν σε μειωμένες ευκαιρίες εκπαίδευσης,
ε. μια ομάδα δυσκολιών που δεν έχει εμφανείς αιτίες είναι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην εξέλιξη της ανάπτυξης, όπως η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η διαταραχή στην ανάπτυξη του λόγου.

Η δυσλεξία σχετίζεται με συγκεκριμένες δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, που δεν οφείλονται σε νοητικά ή αισθητηριακά ή φυσικά ελλείμματα, είναι ειδικά προβλήματα και προκαθορίζονται οργανικά. Τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν, η διαφορά υπάρχει στο γεγονός ότι η επίδοση τους θα είναι χαμηλότερη της αναμενόμενης για την ηλικία και τις νοητικές τους ικανότητες (Πόρποδα ,1997).

Η δυσλεξία ως όρος χρησιμοποιείται παγκοσμίως και περιγράφει μια σοβαρή δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα άτομα στην αναγνώριση και την αποκωδικοποίηση λέξεων (Στασινός, 2003).

Η δυσλεξία ταξινομείται σε δύο κατηγορίες, είναι η οπτική δυσλεξία και η ακουστική δυσλεξία.

Η οπτική δυσλεξία είναι ο συχνότερος τύπος δυσλεξίας και σχετίζεται με δυσκολία στην οπτική διαχείριση/διαφοροποίηση των γραμμάτων και των γραπτών συμβόλων, υπάρχουν ελλείμματα στην οπτική αντίληψη και αδυναμία στην οπτική μνήμη (Στασινός, 2003). Τα παιδιά με οπτική δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολία να κωδικοποιήσουν φθόγγους που μοιάζουν μεταξύ τους, να διαχωρίσουν λέξεις οι οποίες οπτικά έχουν ομοιότητες και να γράψουν με σωστή ορθογραφία. Συχνή είναι και η καθρεπτική ανάγνωση, η παράληψη λέξεων ή τμημάτων αυτών, η αντικατάσταση γραμμάτων και η μη τήρηση της σειράς του κειμένου, στην διάρκεια της ανάγνωσης, ενώ δυσκολία εμφανίζεται κατά την ανάλυση και τη σύνθεση ενός οπτικού συνόλου.

Η ακουστική δυσλεξία έχει να κάνει με τη φωνολογία, έχει ως κύρια συμπτώματά της τη δυσκολία της νοητικής αναπαράστασης των ξεχωριστών γλωσσικών ήχων, της σύνθεσης και της αντίληψης της ακολουθίας τους. Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν δυσκολία στην ανάλυση των λέξεων στις συλλαβές τους και το αντίστροφο, στη σύνθεση των συλλαβών σε λέξεις, στη διάκριση των φωνολογικών λεπτομερειών και στην αναπαραγωγή ακουστικών συνόλων (Πόρποδας, 1997).

Η πρώιμη διάγνωση της δυσλεξίας και οι επιδράσεις της καθυστερημένης διάγνωσης

Η μαθησιακή αξιολόγηση των παιδιών μπορεί να ξεκινήσει από την προσχολική ηλικία, πριν το παιδί ξεκινήσει να φοιτά στο σχολικό πλαίσιο. Μέσω της πρώιμης ανίχνευσης αξιολογούνται το επίπεδο και ο ρυθμός της ανάπτυξης του παιδιού σε διάφορους τομείς. Με την αξιολόγηση μπορούν να διακριθούν οι περιπτώσεις των παιδιών που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην γραφή και στην ανάγνωση. «Ο ρόλος της πρώιμης ανίχνευσης καθώς και της παρέμβασης συνυπολογίζοντας και την άμεση και καίρια επιρροή της προσχολικής ηλικίας στην κοινωνική και μαθησιακή συμπεριφορά των παιδιών αποτελεί «παράθυρο ευκαιρίας» (Stormont, Espinosa, Knipping, and McCarthen, 2003).

Ο έγκαιρος εντοπισμός και η διάγνωση των δυσκολιών μάθησης, ομιλίας-λόγου και των συναισθηματικών ή συμπεριφορικών δυσκολιών στην προσχολική ακόμη ηλικία και η άμεση αντιμετώπισή τους μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα προγράμματα παρέμβασης, αποτελεί τον πιο κατάλληλο τρόπο πρόληψης της μελλοντικής σχολικής αποτυχίας, αλλά και των αρνητικών συναισθημάτων και εμπειριών που συχνά τις ακολουθούν (Τζουριάδου, 2001). Ένα παιδί που παρουσιάζει δυσκολίες σε κάποιο από το επίπεδα της ανάπτυξής του κατά την προσχολική ηλικία βρίσκεται «σε επικινδυνότητα» να εμφανίσει μαθησιακές δυσκολίες κατά τη σχολική περίοδο οι οποίες θα το ακολουθούν στην εφηβική και μετέπειτα στην ενήλικη ζωή του, από τη στιγμή που δεν αντιμετωπιστούν κατάλληλα και σε άμεσο χρονικό διάστημα. Ο άμεσος εντοπισμός των δυσκολιών οδηγεί συνεπώς και σε καλύτερη πρόγνωση (Al-Yagon, 2003, Gredler, 2000, Μπόντη, 2004).

Οι Boscarin, Muthen, Francis, και Baker (2008) αναφέρουν ότι αν η παρέμβαση αργήσει μέχρι τα εννέα ηλικιακά έτη, ένα ποσοστό 75% των παιδιών θα συνεχίσουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και πιο μετά στη σχολική ζωή. Οι Labge & Thompson (2006) προτείνουν την εφαρμογή εργαλείων ανίχνευσης πριν την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό και πιστεύουν ότι είναι χρήσιμη η συνέντευξη με τους γονείς και τους φροντιστές των μαθητών για τυχόν παρατηρήσεις που μπορούν να οδηγήσουν σε χρήσιμα συμπεράσματα.

Η έγκαιρη διάγνωση σε αντίθεση με την καθυστερημένη διάγνωση έχει σχέση με την αποτελεσματική αποδοχή της δυσλεξίας από τα άτομα, με θετικές συνέπειες για όλη την εκπαιδευτική πορεία του μέλλοντος τους, τόσο στη σχολική ζωή όσο και στην ενήλικη ζωή . Ένα άλλο θετικό της διάγνωσης κατά την προσχολική ηλικία είναι πως τα παιδιά που γνώριζαν τη διάγνωση της δυσλεξίας από το δημοτικό, αποδεικνύεται πως είχαν αναπτύξει κατάλληλα τις δεξιότητές τους στις προφορικές εξετάσεις και έτσι μπορούσαν να αποδώσουν με καλές επιδόσεις στα διαγωνίσματα, στις προαγωγικές εξετάσεις, αλλά και στις εξετάσεις εισαγωγής σε πανεπιστήμια αργότερα. Η έγκαιρη διάγνωση μπορεί να συντελέσει ακόμη και στις καλύτερες επιδόσεις των ατόμων, εφόσον έγκαιρη διάγνωση οδηγεί και σε έγκαιρη παρέμβαση και καλύτερο πλάνο και σχεδιασμός παρέμβασης στα σχολικά πλαίσια έτσι τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν ολόπλευρα τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες (Σταμπολτζή, 2007).

Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού

Ο αυτοπροσδιορισμός είναι ένας συνδυασμός δεξιοτήτων, γνώσεων και πεποιθήσεων, που καθιστούν ικανό ένα άτομο να εμπλέκεται σε αυτορρυθμιζόμενη και αυτόνομη συμπεριφορά (Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998).

Συστατικά στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού αποτελούν: οι δεξιότητες λήψης αποφάσεων και επιλογών, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι δεξιότητες καθορισμού και επίτευξης στόχων , ο εσωτερικός τόπος ελέγχου, η αυτοαποτελεσματικότητα , η προσδοκία για το αποτέλεσμα και η αυτογνωσία (Wehmeyer, Kelchner, & Richards, 1996). Οι Ginevra, Nota, Soresi, Shogren, Wehmeyer & Little, (2013) πρόσθεσαν και τις δεξιότητες αυτοελέγχου , καθώς και τις δεξιότητες συνηγορίας του εαυτού.

Ο αυτοπροσδιορισμός για τα άτομα με αναπηρία συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους απόδοσης, ενισχύει την κοινωνική συμμετοχή (Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenbark, & Little, 2015), βελτιώνει την ποιότητα ζωής τους και την αυτονομία τους (Garrison-Wayde, 2012).

Στην περίπτωση της δυσλεξίας τα άτομα καταφέρνουν να αυτοπροσδιοριστούν μέσω της πρώιμης διάγνωσης, της εξατομικευμένης παρέμβασης και την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Παρακάτω παρουσιάζονται προτάσεις που μπορούν να οδηγήσουν με την κατάλληλη εφαρμογή σε αυτοπροσδιοριζόμενη συμπεριφορά.

Προτάσεις βελτίωσης γραπτού λόγου

Στις μέρες μας η διάγνωση και η αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες γίνεται με την πολύτιμη συμβολή των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση βοηθούν στην διαδραστική απόκτηση γνώσεων, στην εξατομικευμένη διδασκαλία και στην αυτόνομη διδασκαλία και εκπαίδευση (Νικολοπούλου, 2008). Οι τεχνολογίες παρέχουν αξιόλογες δυνατότητες και εκπαιδευτικές ευκαιρίες, στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσω των λογισμικών προγραμμάτων μπορεί να καλυφθεί ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων σχετιζόμενων κυρίως με την επίδοση στο γραπτό και προφορικό λόγο, όπως επίσης και στην οπτική και ακουστική αντίληψη. Μέσω αρκετών λογισμικών που έχουν αναπτυχθεί και αξιολογηθεί στην Ελλάδα και το εξωτερικό, μπορούν να εντοπιστούν τα παιδιά που παρουσιάζουν ελλείψεις σε κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες, όσο γίνεται πιο άμεσα και αξιόπιστα. Με τη διαδικασία της ανίχνευσης εντοπίζονται οι μαθητές που εμφανίζουν μη διαγνωσμένες διαταραχές ή που έχουν μεγάλες πιθανότητες προδιάθεσης και επικινδυνότητας να αναπτύξουν μαθησιακές δυσκολίες.

Η χρήση της τεχνολογίας σε συνδυασμό με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική, το παιχνίδι ρόλων κ.ά., συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και βελτιώνουν την απόδοση τους αφού μέσα από την ενεργό μάθηση, ο συνδυασμός γνώσεων και εμπειριών κερδίζει το ενδιαφέρον τους. Επίσης ο σύγχρονος τρόπος της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας μαζί με τον συνδυασμό: άκουσμα, εικόνα, επίδειξη αυξάνει το ποσοστό της μάθησης και διατηρεί την γνώση που έχει διδαχθεί. Με την χρήση των παραπάνω μεθόδων βελτιώνεται και η ικανότητα του παιδιού στον γραπτό λόγο. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία υποβοηθούν στην ενίσχυση της γνώσης.

Η δημιουργική γραφή κάνει την εμφάνιση της και αναπτύσσεται στην Ελλάδα σαν μέθοδος διδασκαλίας, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια (Καρακίτσιος, Α., 2016). Η δημιουργική γραφή είναι μια επικοινωνιακή μορφή της διδασκαλίας, μια άσκηση στη γλώσσα που βοηθά και αναπτύσσει την έκφραση, τη γραφή και το λόγο των μαθητών. Οι δραστηριότητές της βοηθούν στην ανάπτυξη της φαντασίας , της δημιουργικότητας και καλλιεργούν τις συγγραφικές δεξιότητες. Στη δημιουργική γραφή δεν υπάρχει ο φόβος του σωστού , δεν απορρίπτεται κανείς μαθητής κάτι που ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση του παιδιού. Η μαθησιακή διαδικασία γίνεται ευχάριστη και δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να εκφραστεί προσωπικά. Είναι μια πολύ βοηθητική παρέμβαση για τα παιδιά με δυσλεξία καθώς είναι ένας τρόπος να μάθουν να εκφράζονται και να γράφουν μέσα από μια δημιουργική δραστηριότητα χωρίς το άγχος της αποτυχίας.

Η Montessori βασίζει την θεωρία της στον αρχαίο Ελληνικό λόγο ότι δεν υπάρχει τίποτα στο νου που να μην υπήρξε πρώτα στις αισθήσεις («Ουδέν εν τω νω, ο μη πρότερων εν τη αισθήσει ») (Κουτσουβάνου Ε., 1992). Το πρόγραμμα της παρέμβασης της στηρίζεται σε αισθητηριακές προσεγγίσεις της διδασκαλίας. Η ανάγνωση και η γραφή έχουν κεντρική θέση στην θεωρία της. Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν ένα

ολοκληρωμένο ψυχικό γεγονός και για το λόγο αυτό τα διδάσκει μαζί. Το παιδί κατακτά το αφηρημένο του γραπτού λόγου, υλοποιώντας προπαρασκευαστικές δραστηριότητες που εξασκούν την οπτική διάκριση και οπτική μνήμη, την ακουστική διάκριση και ακουστική μνήμη, την ομιλία και το λεξιλόγιο (Κουτσουβάνου Ε., 1992).

Οι προπαρασκευαστικές ασκήσεις για τη γραφή, έχουν σαν κύρια δραστηριότητα τον χειρισμό γεωμετρικών σχημάτων. Οι μαθητές τοποθετούν πάνω στο χαρτί τα γεωμετρικά σχήματα, σχεδιάζουν το περίγραμμά τους και το γεμίζουν με μολύβι ή χρώμα. Στο επόμενο βήμα το εκπαιδευτικό υλικό για τη γραφή περιλαμβάνει γράμματα σε σμυριδόχαρτο, των οποίων η επιφάνεια είναι τραχιά και το παιδί αγγίζει πρώτα με το χέρι και έπειτα με ένα ξυλαράκι για μολύβι, καθώς και κινητά γράμματα από χαρτί, που το παιδί τοποθετεί σε διάφορες διατάξεις ή σχεδιάζει το περίγραμμά τους και χρωματίζει τον εσωτερικό τους χώρο (Montessori M., 1980). Άρα για να βελτιωθεί ο γραπτός λόγος πρώτα το παιδί θα πρέπει να νιώσει και να αντιληφθεί το υλικό που θα χρησιμοποιήσει.

Η Fernald υποστηρίζει ότι η γραφή διορθώνει την οπτική μορφή στη μνήμη του παιδιού. Οι ασκήσεις του προγράμματός της περιλαμβάνουν την εκπαίδευση στις κατευθύνσεις και στην ακολουθία ιχνών, καθώς επίσης και την απτική αίσθηση σχημάτων και γραμμάτων από διάφορα υλικά (χαρτί, ύφασμα, γυαλόχαρτο). Υποστηρίζει ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω μίας ή περισσότερων αισθήσεων. Η προετοιμασία του παιδιού για τη χρήση όλων του των αισθήσεων, για να μπορέσει να κατακτήσει πιο εύκολα το γραπτό λόγο, τοποθετείται χρονικά σε προσχολικό στάδιο όπου ουσιαστικά είναι σημαντικό να γίνει και η ανίχνευση των δυσκολιών. Η χρησιμοποίηση υλικών που ασκούν την οπτική ικανότητα, την ακουστική ικανότητα και τη μνήμη πραγματοποιείται κατά την διάρκεια του προ - αναγνωστικού και του προ - γραφικού σταδίου. Η μορφή παιχνιδιού που έχουν οι ασκήσεις τις κάνει ιδιαίτερα ελκυστικές στα παιδιά, δημιουργώντας τους θετικά συναισθήματα για το σχολείο (Παντελιαδου,2000).

Τέλος, παρατηρώντας τα πλαίσια της απόδοσης των παρεμβάσεων στη σφαίρα της διαφοροποίησης και μελετώντας την αποτελεσματικότητα τους, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η συνεργασία των μαθητών και η εμπλοκή όλων στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω των μορφών της διαφοροποίησης (εργασία σε ομάδες, διάκριση ρόλων σε δραστηριότητες κτλ.) αλλάζει ριζικά τον χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός είναι ο καθοδηγητής που μέσω συστηματικού σχεδιασμού οργανώνει τη συνολική μαθησιακή διαδικασία (Χολέβας, Αλεξόπουλος, & Αναστασόπουλος, 2018).

Συμπεράσματα

Η φοίτηση των μαθητών στο σχολείο δεν είναι μια μονοδιάστατη διαδικασία και δεν στοχεύει μόνο στην καλλιέργεια ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Πρωταρχικός στόχος είναι η μετάδοση αξιών και αρχών όπως η αλληλεγγύη, η συνεργατικότητα και ο σεβασμός στην διαφορετικότητα. Η κατεύθυνση της διδασκαλίας και το κατά πόσο βρίσκεται

στην οδό των αξιών είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών που μέσα από το έργο τους επηρεάζουν τους μαθητές.

Στις μέρες μας ο μαθητικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται από έντονη διαφοροποίηση ως προς τον γνωστικό, τον ψυχοκινητικό, τον συναισθηματικό και τον κοινωνικό τομέα ανάπτυξης, ενώ διαφορές υπάρχουν σε ατομικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι μαθητές έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο εκπαιδευτικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος να σχεδιάσει και να οργανώσει τη διδασκαλία του ώστε όλοι οι μαθητές να ωφεληθούν.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ως μια σύγχρονη φιλοσοφία εκπαίδευσης εξυψώνει τις ατομικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και αναγνωρίζει και αποδέχεται τη διαφορετικότητα και την αξία του κάθε ανθρώπου. Χρησιμοποιώντας τις σύγχρονες τεχνολογίες και σχεδιάζοντας αξιόλογες παρεμβάσεις όλα τα παιδιά μπορούν να εκπαιδευτούν. Το όραμα της εποχής είναι «Ένα σχολείο για όλους», ιδιαίτερα για τα παιδιά με δυσλεξία που γίνεται λόγος στην παρούσα εργασία.

Βιβλιογραφία

Al-Yagon, M. (2003). Children at risk for learning disorders. Multiple perspectives. Journal of Learning Disabilities, 36 (4), 318-335.

Anastasiou, D., (1998). Dyslexia. Theoria kai erevna, Opseis praktikis. Tomos a. Athina: Atrapos.

Bonti, E. (2004). Paidia proscholikis ilikias se epikindynotita gia scholikes dyskolies: Diagnosi kai paremvasi. Didaktoriki Diatrivi. (Tmima Psychologias, Filosofiki scholi, APTh).

Boscarin,C. & Muthen, B. & Francis, D. & Baker, E. (2008). Early Identification of Reading Difficulties Using Heterogeneous Developmental Trajectories. Journal of Educational Psychology, 100 (1), 1-34.

Cholevas, N., Alexopoulos D., & Anastasopoulos, N. (2018). Diaforopoiimeni didaskalia kai axiologisi: Endeiktiko schedio sto mathima tis Glossas tou Dimotikou scholeiou. Dialogoi! Theoria kai Praxi stis Epistimes tis Agogis kai Ekpaidefsis, 4, 140-143. Anaktithike apo https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/viewFile/16126/169

Christodoulou, J.A.& Del Tufo, S. N & Lymberis, J & Saxler, P. K. & S.S. Ghosh, S.S & Triantafyllou, C & Whitfield-Gabrieli, S &. Gabrieli, J. D. E. (2014). Brain Bases of Reading Fluency in Typical Reading and Impaired Fluency in Dyslexia. Plos one 9(7):e100552.doi:10.1371/journal.pone.010052.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). A practical guide for teaching self-determination. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Garrison-Wade, D. (2012). Listening to their voices: Factors that inhibit or enhance postsecondary outcomes for students' with disabilities. International Journal of Special Education. 27(2), 113–125.

Ginevra, C., Nota, L., Soresi, S., Shogren, K., Wehmeyer, M. L., & Little, T. D. (2013). A crosscultural comparison of the self-determination construct in Italian and American adolescents. International Journal of Adolescence and Youth. doi:10.1080/02673843.2013.808159

Gredler, G.R. (2000) Earlychildhood education – Assessment and Intervention: What the future holds, Psychology in the Schools, 37(1), 73-79.

Hallahan, D. P. & Mercer, C. D. (2001). Learning disabilities: Historical perspectives. Paper written for the Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education, and presented at the OSEP's LD Summit conference. Washington, DC.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. Journal of Learning Disabilities, 23, 120–124.

Karakitsios, A. (2016). Didaskalia tis Logotechnias kai Dimiourgiki Grafi. Thessaloniki: Ekdoseis Zygos.

Koutsouvanou, E. (1992). I methodos Montessori kai i proscholiki ekpaidefsi. AThina. Odysseas.

Lange, Stephen M.& Thompson Brent (2006) Early identification and interventions for children at risk for learning disabilities. International Journal of Special Education, 21, (3).

Montessori, M. (1980). The Montessori method; scientific pedagogy as applied to child education in the children's houses. New York. Frederick A. Stokes Company.

Nikolopoulou, K., (2014). Oi technologies tis pliroforikis kai ton epikoinonion stin proscholiki ekpaidefsi. 'Entaxi, Chrisi kai Axiologisi. Athina: Ekdoseis Patakis.

NJCLD (National Joint Committee of Learning Disabilities) (1988). Learning Disabilities : Issues on definition. Collective perspectives on issues affecting learning disabilities . Austin, TX: Pro-Ed.

Panteliadou, S. (2000). Mathisiakes dyskolies kai ekpaideftiki praxi. Ti kai giati. Athina. Ellinika Grammata.

Porpodas, K. (2003). I Mathisi kai oi dyskolies tis (Gnostiki prosengisi). Patra: Aftoekdosi.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B. Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. Journal of Special Education, 48(4), 256–267. doi:10.1177/0022466913489733

Stampoltzi, A. (2007). Dyslexia kai Tritovathmia Ekpaidefsi. Sychnotita emfanisis, nomothesia kai ypostiriktikes praktikes. DidaktorikiDiatrivi. Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon. (http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18412 #page/2/mode/1up)

Stasinos, D. (2003). Dyslexia kai scholeio. I empeiria enos aiona. Athina: Gutenberg.

Stormont, M. Espinosa, L. Knipping, N. & McCarthen,R. (2003). Supporting Vulnerable Learners in the primary Grades: Strategies to prevent Early School Failure. Early Childhood Research and Practice, 5, (2).

Tzouriadou, M., (2001). Proimi Paremvasi. Sygchrones taseis kai prooptikes. Thessaloniki: Promithefs.

Unesco. (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Ισπανία, Σαλαμάνκα: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of selfdetermined behavior of individuals with mental retardation. American Journal on Mental Retardation, 100(6), 632–642.

Η ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας σε μαθητές με ειδική μαθησιακή δυσκολία. Εννοιολογική και λειτουργική οριοθέτηση του προβλήματος

Δημητρακάκης Κων/νος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., M.Ed

Περίληψη

Η Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην αναγνωστική δεξιότητα (Ε.Μ.Δ) αποτελεί μια πραγματικότητα στις περισσότερες σχολικές τάξεις και έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνών. Κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις ως προς τις αιτίες στις οποίες οφείλεται η εμφάνιση αυτής της δυσκολίας. Αυτό όμως που έχει μεγαλύτερη σημασία για την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη είναι οι συγκεκριμένοι τρόποι, μέθοδοι και πρακτικές που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός ώστε να αμβλυνθούν κατά το δυνατόν οι δυσκολίες αυτές. Στα πλαίσια αυτής της εργασίας γίνεται σε γενικές γραμμές μια αναφορά στην εννοιολογική αποσαφήνιση της Ε.Μ.Δ στην αναγνωστική δεξιότητα, Αναδεικνύονται οι αιτίες και τα επιμέρους χαρακτηριστικά των μαθητών που εμφανίζουν αυτή τη δυσκολία, καθώς επίσης αναφέρονται με συντομία οι διάφορες επεξηγηματικές θεωρίες, που προσπαθούν να δώσουν απάντηση στην αντιμετώπιση αυτής της Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα. Τέλος, γίνεται μια συγκριτική ανάλυση των θεωρητικών προσεγγίσεων και των χαρακτηριστικών τους ως προς τις δυνατότητες που προσφέρουν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, ως προς την αντιμετώπιση της Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθησιακή δυσκολία, αναγνωστική δεξιότητα, αντιμετώπιση

The development of reading skills in pupils with special learning difficulties. Conceptual and functional delimitation

Dimitrakakis Konstantinos, Primary School Teacher, M. Sc., M.Ed

Abstract

Special Learning Disability in Reading Skills (S.L.D) is a reality in most classrooms and has been the subject of much research. From time to time, various views have been formulated as to the causes of this difficulty. However, what matters the most for the daily educational practices are the specific ways, methods and practices that the teacher can follow in order to alleviate these difficulties as much as possible. In the context of this activity, a general reference is made to the conceptual clarification of S.L.D in reading skills, causes and individual characteristics of students who experience this difficulty are highlighted and also the various explanatory theories which try to give answer to the effective treatment of this S.L.D in reading skills are briefly mentioned as well. Finally, a comparative analysis of the theoretical approaches and their characteristics in terms of the possibilities they offer in the daily educational practice is being carried regarding the effective treatment of S.L.D in reading skills

Key-Words: Learning Disability, reading skill, coping

Εισαγωγή – Αναγνωστική δεξιότητα: Ορισμός και βασικά χαρακτηριστικά

Η ανάγνωση αποτελεί μία δια βίου ανθρώπινη δεξιότητα, μία από της πλέον αναγκαίες και βασικές, όχι μόνο ως μαθησιακό ορόσημο κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, αλλά και ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ευκαιρία απόκτηση εργασιακής επιτυχίας και προσωπικής ολοκλήρωσης. Παρόλη τη σημασία της, συγκαταλέγεται στα πιο απαιτητικά πεδία στα προγράμματα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Kucukoglu, 2013). Επιχειρώντας την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου αναγνωστική δεξιότητα, αναγνωστική δεξιότητα δεν σημαίνει συλλαβισμός, σημαίνει έλεγχος στο κείμενο, δηλαδή κατανόηση του κειμένου, της σημασίας του με το πρώτο διάβασμα, ώστε να μη χρειάζεται ανάλυση της κάθε λέξης, άρα να μη σταματούμε σε κάθε λέξη, αλλά να μπορούμε με μια ματιά ν' αγκαλιάσουμε ολόκληρη τη φράση και να καταλάβουμε το νόημά της και τη σύνδεσή της με της προηγούμενες φράσεις (Μπουρσιέ, 1993). Κατά έναν άλλο ορισμό, αναγνωστική δεξιότητα είναι η διαδικασία δόμησης νοήματος μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του αναγνώστη, του κειμένου και του πλαισίου της αναγνωστικής ικανότητας (Αγαλιώτης, 1999).Η αναγνωστική ικανότητα αποτελεί σήμερα έναν από της σημαντικότερους διδακτικούς στόχους, καθώς η ανάγνωση αποδεικνύεται ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για την σχολική πράξη και ιδιαίτερα πολύτιμος αρωγός στην απόκτηση γνώσης. Το αναγνωστικό έργο των μαθητών γίνεται ταυτόχρονα απαιτητικότερο και χρησιμότερο, καθώς σαν έργο καταλαμβάνει περίπου το 80% της μελέτης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στη μελέτη των μαθητών της δευτεροβάθμιας συναντάται σε ποσοστό 75% της ημερήσιας μελέτης της, καθιστώντας την ανάγνωση θεμελιώδες εργαλείο για την απόκτηση της ακαδημαϊκής γνώσης (Duke&Block, 2012).Από της ανωτέρω ορισμούς προκύπτει ότι η αναγνωστική διαδικασία επιτυγχάνεται, όταν γίνεται από τον αναγνώστη αποκωδικοποίηση και κατανόηση νοήματος, για να υπάρχει το χαρακτηριστικό της αναγνωστικής ευχέρειας.Σχετικά με την αναγνωστική ευχέρεια, οι Harris & Hodges (1995) αναφέρουν ότι πρόκειται για την αποτελεσματική και δυναμική αποκωδικοποίηση, η οποία επιτρέπει στον αναγνώστη να κατανοήσει τη σημασία του κειμένου. Η ανάγνωση αναμένεται να είναι ακριβής, γρήγορη, εκφραστική, με εκφραστική φωναχτή ανάγνωση, η οποία ταυτόχρονα επιτρέπει την ικανοποιητική κατανόηση του κειμένου (Pikulski & Chard, 2005).

Βιβλιογραφικά, ως αναγνωστικά στάδια από τα οποία διέρχεται ο αναγνώστης αναφέρονται, η αισθητηριακή κωδικοποίηση, η αναγνώριση λέξεων, η κατανόηση προτάσεων και τέλος η κατανόηση κειμένου. Σύμφωνα με της ερευνητές, για της μαθητές που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες, έχουν παρατηρηθεί τα παρακάτω:

α. Όσον αφορά την αναγνώριση των λέξεων και την κατανόησή της, παρουσιάζουν την εικόνα δύο παράλληλων γραμμών, οι οποίες δεν μπορούν να συναντηθούν, ενώ θα έπρεπε να συμπίπτουν και να γίνονται ταυτόχρονα και αυτόματα της γίνεται στον κανονικό αναγνώστη (Μάρκου, 1994).

Β. Η κατανόηση της κειμένου μπορεί να πραγματοποιηθεί παρά την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στην αναγνωστική δεξιότητα.

Γ. Της μαθητής μπορεί να διαβάζει καλά, μα να μην κατανοεί.

Δ. Μπορεί να έχουμε διαφορετική κατανόηση από φωναχτή και σιωπηρή αναγνωστική δεξιότητα.

Ε. Ότι η αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από της προϋπάρχουσες γνώσεις, τη γλωσσική ικανότητα, την προηγούμενη επαφή με το θέμα και της συγκεκριμένες λέξεις και πολύ περισσότερο από τη συνειδητή χρησιμοποίηση ενεργητικών στρατηγικών ελέγχου της διαδικασίας.

Στ. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην αναγνωστική δεξιότητα κειμένου και στην αναγνωστική δεξιότητα απλών ασύνδετων λέξεων (είναι πιο απλό της ασύνδετες).

Ζ. Η αναγνωστική δεξιότητα σαν διαδικασία περιλαμβάνει της ταυτόχρονες μάλλον, παρά διαδοχικές λειτουργίες μεταξύ των οποίων σπουδαία θέση κατέχει η συνεχής επιβεβαίωση (Αγαλιώτης, 1999).

Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην αναγνωστική δεξιότητα

Πριν ορίσουμε την Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην αναγνωστική δεξιότητα, θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» μέσω του ορισμού του National Joint Committee Learning (1980):»Μαθησιακές δυσκολίες είναι της γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της αναγνωστική δεξιότητας, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κ.Ν.Σ., ενώ μπορεί να παρατηρούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Βλάχος, 2010). Συχνά μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να υπάρχουν ταυτόχρονα και σε της συνθήκες ανεπάρκειας, π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνική ή συναισθηματική διαταραχή. Μπορεί της να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα της π.χ. πολιτισμική αποστέρηση, ακατάλληλη ή ανεπαρκή διδασκαλία κ.τ.λ. Πρέπει της να τονισθεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών (Τζουριάδου – Μαρκοβίτης, 1991).

Ο όρος «Δυσλεξία» σημείωνε μέχρι τώρα (όρος ιατρικός) τη σημαντικότερη από της μαθησιακές δυσκολίες η οποία αναφερόταν στην Αναγνωστική δεξιότητα και την Γραφή (Ορθογραφία και παραγωγή γραπτού λόγου – Σκέφτομαι και γράφω). Λόγω της ανάγκης χρησιμοποίησης στα παιδαγωγικά πλαίσια της παιδαγωγικού λεξιλογίου μιλούμε σήμερα για:

- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην Αναγνωστική δεξιότητα
- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στη Γραφή
- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην Αριθμητική
- Ειδική μαθησιακή δυσκολία στη Γλώσσα και αντίστοιχα χρησιμοποιούνται οι όροι: Δυσλεξία, Δυσγραφία, Δυσαριθμησία, Δυσφασία. Επειδή η εργασία της αναφέρεται της Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα, θα χρησιμοποιούμε

αυτόν τον όρο στη συνέχεια και σπάνια τον όρο «δυσλεξία», ο οποίος έχει, της προείπαμε, χρησιμοποιηθεί κατά κόρον στο παρελθόν για να ορίσει της Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην Αναγνωστική δεξιότητα.

Ο όρος Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην αναγνωστική δεξιότητα χρησιμοποιείται για να ενσωματώσει τα επιμέρους γνωρίσματα μιας ειδικής κατηγορίας δυσκολιών που αναφέρονται στην εκμάθηση της αναγνωστικής δεξιότητας, δεδομένου ότι είναι σε σημαντικό βαθμό ανεξάρτητη από της παράγοντες (σχολική εμπειρία, ομαλό επίπεδο νοημοσύνης, συναισθηματική σταθερότητα κ.τ.λ.) και φαίνεται να καθορίζεται από εσωτερικά αίτια (Μαυρομμάτη, 1995).Σύμφωνα με τον Αγαλιώτη, η «Ειδική εξελικτική δυσλεξία είναι μία διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση της αναγνωστική δεξιότητας, παρά την ύπαρξη συμβατικής διδασκαλίας, επαρκούς νοημοσύνης και κοινωνικοπολιτισμικής ευκαιρίας. Προκύπτει από θεμελιώδεις γνωστικές ανικανότητες, που είναι συχνά ιδιοσυστασιακής προέλευσης» (Αγαλιώτης, 1999).

Τα επιστημονικά ινστιτούτα της Βρετανίας υιοθέτησαν τον ορισμό των Lyon, Shaywitz & Shaywitz (2003), σύμφωνα με τον οποίο η δυσλεξία αποτελεί ειδική μαθησιακή διαταραχή νευρολογικής προέλευσης, η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή και ευχερή αναγνώριση λέξεων, στην ορθογραφία και της ικανότητες αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να προέρχονται από ανεπάρκειες στο φωνολογικό στοιχείο του λόγου, το οποίο αποκλίνει από της υπόλοιπες γνωστικές λειτουργίες. Η δυσλεξία συνήθως δεν συνδέεται με της μεθόδους διδασκαλίας στης ανάγνωσης. Ως δευτερογενείς συνέπειες της συγκεκριμένης δυσκολίας είναι πιθανόν να παρατηρηθούν της ικανότητες της ανάγνωσης, που περιορίζουν την αναγνωστική εμπειρία και την ανάπτυξη του λεξιλογίου, ενώ παράλληλα επιβραδύνουν την γνώση. Σύμφωνα με αυτή τη νευρολογική προσέγγιση της δυσλεξίας, σαν κατάσταση αποκλείει την εμφάνισή της λόγω κοινωνικών παραγόντων, νοητικής ανεπάρκειας, διαταραχών του λόγου, ανεπάρκειας ακοής ή εδάφους διγλωσσίας, παρόλο που τέτοιοι παράγοντες ενισχύουν της παράγοντες επικινδυνότητας για την εμφάνιση δυσκολιών ανάγνωσης(Fletcher, Lyon, Fuchs&Barnes, 2006).

Ύστερα από τα παραπάνω η Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα είναι λοιπόν μια μαθησιακή δυσκολία που εξακολουθεί να προκαλεί διαφωνίες, αμφιβολίες και σύγχυση λόγω κυρίως της ελλιπούς γνώσης των αιτιών που τη δημιουργούν αλλά και μια δυσκολία που συνεπάγεται προβλήματα εκπαιδευτικά, ψυχολογικά και κοινωνικά, τα οποία επηρεάζουν κάθε πλευρά της προσωπικότητας και της εξέλιξης του παιδιού. Σύμφωνα με τα ευρήματα διάφορων ερευνών, οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. στα γενικά σχολεία τείνουν να συγκρίνουν την μαθησιακή της επίδοση με εκείνη των παιδιών χωρίς Ε.Μ.Δ., στοιχείο που της περισσότερες φορές μπορεί να της οδηγήσει σε χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης, εξαιτίας της διαφοράς που διαπιστώνουν (Kelly&Norwich, 2004). Με άλλα λόγια, είναι ένα πρόβλημα που δυσκολεύονται πολύ να κατανοήσουν, να δεχτούν και να αντιμετωπίσουν σωστά οι γονείς μα και οι δάσκαλοι των παιδιών αυτών (αν οι ίδιοι δεν έχουν δεχτεί σχετική εκπαίδευση).

Προφίλ και χαρακτηριστικά των ατόμων με Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική

δεξιότητα

Ο μαθητής που παρουσιάζει Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα, δεν πρέπει να συγχέεται με το παιδί που παρακολουθεί ειδικό σχολείο λόγω διαφόρων άσχετων προβλημάτων και παρουσιάζει αναγνωστικές δυσκολίες. Το δεύτερο παιδί μπορεί να έχει νοητική υστέρηση, αισθητηριακές βλάβες (κωφό, βαρήκοο, τυφλό, κλπ), πολιτισμική αποστέρηση, εγκεφαλική βλάβη, συναισθηματικές διαταραχές, αλλά να μην παρουσιάζει ειδική μαθησιακή δυσκολία στην αναγνωστική δεξιότητα. Σύμφωνα με τον Μαυρομάτη, ο μαθητής με Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα:

1. Έχει νοημοσύνη φυσιολογική μέχρι πολύ υψηλή που χαρακτηρίζει της της πλευρές της καθημερινής του ζωής.
2. Η συμπεριφορά του στο σχολείο και στο σπίτι δείχνει πως είναι πολύ πιο έξυπνος απ' ό,τι φανερώνει η επίδοσή του στην αναγνωστική δεξιότητα.
3. Είναι το «παρεξηγημένο» παιδί που συχνά χαρακτηρίζεται σαν οκνηρό, κουτό, τεμπέλικο, ανυπάκουο και αδιάφορο για σχολική μάθηση.
4. Είναι ο μαθητής που απογοητεύει και προβληματίζει ταυτόχρονα το δάσκαλο, το γονέα, τον εαυτό του τον ίδιο.

Συνήθως οι μαθητές που παρουσιάζουν Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα, παρουσιάζουν κάποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Παραλείπουν ή προσθέτουν γράμματα, συλλαβές, λέξεις και όταν διαβάζουν πηδάνε σειρές.
2. Συγχέουν λέξεις που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά.
3. Παρουσιάζουν καθρεφτική αναγνωστική δεξιότητα.
4. Αντικαθιστούν λέξεις με της που έχουν παρόμοια ή ίδια σημασία.
5. Αντικαθιστούν λέξεις με της της της οικογένειας λέξεων που της είναι περισσότερο οικείες.
6. Κάνουν αλλόκοτα λάθη δίχως καμία λογική εξήγηση.
7. Δυσκολεύονται να τονίσουν σωστά της λέξεις.
8. Διαβάζουν στον Ενεστώτα, ενώ το κείμενο είναι γραμμένο στον Αόριστο.
9. Διαβάζουν αγνοώντας τα σημεία στίξης.
10. Μπορεί να διαβάζουν κομπιαστά, αργά ή ακόμα με άνεση, αλλά να δυσκολεύονται στην κατανόηση του αναγνωστικού κειμένου.
11. Η ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής σε θέματα αναγνωστική δεξιότητας κυμαίνεται συνήθως σε χαμηλά επίπεδα.
12. Είναι υπερευαίσθητα στην κριτική, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αποθαρρύνονται εύκολα.
13. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην επίδοση που δείχνουν στο γλωσσικό μάθημα και σ' εκείνη που θα περιμέναμε να έχουν με βάση τη νοητική της ικανότητα.
14. Δεν μπορούν να συγκεντρώσουν την προσοχή της για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα ανάλογα με την ηλικία της σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα.
15. Χαρακτηρίζονται συνήθως από μικρής έκτασης και διάρκειας βραχύχρονη μνήμη.
16. Δεν παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα στην άρθρωση και στην ομιλία (εκτός εάν

συνυπάρχει και άλλη διαταραχή), της δεν εκφράζονται με της προτάσεις όταν περιγράφουν της εμπειρίες της ή τα συναισθήματά της και της σκέψεις της και δεν διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο.

17. Δεν οργανώνουν καλά τη μελέτη της και τον προσωπικό της χώρο, μπορεί να είναι ακατάστατα ή αδέξια.
18. Δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τα βιβλία και για οτιδήποτε στο οποίο χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος.
19. Μερικοί έχουν πρόβλημα στην αντίληψη της διαδοχής και της αλληλουχίας.
20. Δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν την ομοιοκαταληξία ανάμεσα σε δύο λέξεις που συναντούν είτε μεμονωμένα είτε μέσα σε στροφή ποιήματος ή σε κείμενο.
21. Χαρακτηρίζονται από σημαντική δυσκολία στην οπτική και ακουστική μνήμη (Μαυρομμάτη, 1995).

Αίτια Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα, επεξηγηματικές θεωρίες και η σημασία της για την σχολικό πράξη.

Αρχικώς τα αίτια αναζητήθηκαν στην οικογένεια, στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και μετά στο σχολείο. Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες στράφηκαν της το παιδί, αρχικά στην Αμερική και αργότερα στην Ευρώπη και κατέληξαν στην οργανικότητα της Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα και σε αίτια της:

α) Η κληρονομική προδιάθεση. Υποστηρίζει ότι η Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα είναι κατά μεγάλο μέρος εγγενής. Καθυστέρηση ωρίμανσης σε επιμέρους περιοχές του εγκεφάλου ή μη ολοκλήρωση στη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού, σχηματισμός δυσπλασιών κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο και ιδιαιτερότητες στην κατασκευή των νευροδιαβιβαστών. Μάλιστα ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη κληρονομική της βάση, καθώς παρατηρείται ότι υπάρχει ισχυρή παρουσία μεταξύ μελών της της οικογένειας, ενώ έρευνες που διεξήχθησαν σε δίδυμα τέκνα, επιβεβαιώνουν την ύπαρξη γενετικών παραγόντων σε πολύ μεγάλο ποσοστό του δείγματος έρευνας (30-70%) (Franks, MacPhie & Monaco, 2002).

Β) Οι εγκεφαλικές βλάβες που πιθανώς συμβαίνουν πριν τη γέννα, κατά τη διάρκειά της ή μετά. Σε δύσκολες εγκυμοσύνες ή πολύπλοκες γέννες, μπορεί να προκύψουν ελαφρές εγκεφαλικές βλάβες από ανοξία ή κατά τον τοκετό ή από μηχανικά τραύματα (Μάρκου, 1994). Η επιστημονική διένεξη για την αναζήτηση των αιτίων έχει οδηγήσει και στη διατύπωση μιας σειράς επεξηγηματικών θεωριών που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

1. Θεωρίες των οφθαλμολογικών διαταραχών

- Η υπόθεση της ελλειμματικής οπτικής αντίληψης.
- Η υπόθεση της ανεπαρκούς διαισθητηριακής συνεργασίας.
- Η υπόθεση των ακανόνιστων οφθαλμικών κινήσεων.
- Η υπόθεση του ελαττωματικού συγχρονισμού των οπτικών καναλιών.

2. Θεωρίες των γλωσσικών διαταραχών

- Η δυσλεξία σαν επακόλουθο πρώιμων γλωσσικών διαταραχών.
- Η δυσλεξία σαν αποτέλεσμα ειδικών γλωσσικών αδυναμιών.

3. Θεωρίες των νευρολογικών και βιολογικών διαταραχών

- Δυσλεξία και πλευρίωση / παγίωση.
- Δυσλεξία και εγκεφαλικές ανωμαλίες.
- Δυσλεξία και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής.
- Δυσλεξία και κληρονομικότητα.
- Δυσλεξία και φύλο (Αγαλιώτης, 1999).

Η αντιμετώπιση της οργανικής βλάβης ανήκει στη σφαίρα της ιατρικής, που ίσως κάποτε στο μέλλον καταφέρει με μικροεπεμβάσεις να θεραπεύσει τις βλάβες. Εφόσον όμως αυτό δεν έχει επιτευχθεί ακόμα σήμερα, το σχολείο επιβάλλεται να αναγνωρίζει τους μαθητές που παρουσιάζουν ειδική μαθησιακή δυσκολία στην αναγνωστική δεξιότητα, να αντιμετωπίζει, αφού κατανοήσει τις ιδιαίτερες δυσκολίες που παρουσιάζει το κάθε παιδί απ' αυτά συνολικά, να καταστρώνει άμεσα τη στρατηγική και να προχωρεί στην εφαρμογή εκείνων των τακτικών, που είναι αποτελεσματικές και ποικίλλουν από μαθητή σε μαθητή. Συνήθως η αντιμετώπιση έχει τη μορφή επιπλέον βοήθειας στην κανονική σχολική εργασία εντός ή εκτός σχολείου με μορφή εξατομίκευσης. Τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας ή παράλληλης στήριξης μαθητών με Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα, από δεύτερο εκπαιδευτικό που έχει εκπαιδευτεί σχετικά, σε ιδιαίτερο χώρο και στα πλαίσια του Ωρολογίου σχολικού προγράμματος, έχει πολλά να προσφέρει. Οικονομικοί βέβαια λόγοι συχνά εμποδίζουν μια περισσότερο εντατική βοήθεια από το ένα έως δύο 45λεπτα εβδομαδιαίως.

Θεωρητικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας για την αντιμετώπιση της Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα

Οι συχνότερα χρησιμοποιούμενες θεωρητικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην αναγνωστική δεξιότητα είναι η συμπεριφοριστική και γνωστική προσέγγιση.

Συμπεριφοριστική προσέγγιση - Βασικά χαρακτηριστικά

Η συμπεριφοριστική προσέγγιση για την αντιμετώπιση της Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα έχει ως βασικά γνωρίσματα τα παρακάτω:

- Να μην ασχολείται καθόλου με τις δυσλειτουργίες-αίτια που δημιουργούν την Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα.
- Έμφαση στο είδος της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητή και περιβάλλοντος.
- Παρουσίαση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών συμπεριφορών με μεγάλη σαφήνεια, ώστε να είναι άμεσα παρατηρήσιμες και μετρήσιμες.
- Χρησιμοποίηση της ενίσχυσης των αντιδράσεων του οργανισμού για τη διαμόρφωση της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς.
- Επικέντρωση της διδασκαλίας σε διακριτές-επιμέρους συμπεριφορές, που

αποκτιούνται μέσα από διαδοχικά επίπεδα μάθησης (Αγαλιώτης, 1999).

Σύμφωνα με τους ερευνητές τα βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοριστικής προσέγγισης, είναι:

1. Η συνεχής θετική ενίσχυση και η δημιουργία κινήτρων. Εδώ κρίνουμε σωστό να αναφέρουμε τις δέκα αρχές δημιουργίας κινήτρων.
    α. Δημιουργία ενός ενδιαφέροντος αναλυτικού προγράμματος.
    β. Καθορισμός συγκεκριμένων στόχων.
    γ. Μείωση του φόβου αποτυχίας.
    δ. Μεγιστοποίηση της θετικής ενίσχυσης.
    ε. Δημιουργία συνθηκών για την πρόκληση της επιτυχίας.
    στ. Προώθηση και υιοθέτηση της συνεργασίας.
    ζ. Επίδειξη έκδηλου ενθουσιασμού.
    η. Προσωποποίηση της διδασκαλίας στο επίπεδο μιας ζεστής και έκδηλης συναισθηματικής σχέσης.
    θ. Καλλιέργεια ετοιμότητας στη μάθηση.
    ι. Ενθάρρυνση των απαντήσεων και γενικά των θετικών σημείων του μαθητή μέχρι την απόκτηση της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς.
2. Η άμεση και ειδική ανατροφοδότηση. Να παρέχονται δηλαδή στο μαθητή άμεσα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της συγκεκριμένης αναγνωστική ς εργασίας που έχει εκτελέσει.
3. Η ανάλυση έργου.
4. Η επανάληψη και η εξάσκηση.
5. Η αυστηρή δόμηση του υποστηρικτικού προγράμματος. (Th. R. Mcdaniel, 1985, Αγαλιώτης, 1999)

Η συμπεριφοριστική προσέγγιση υλοποιείται μέσω της άμεσης διδασκαλίας (direct instruction) ή αλλιώς ακριβούς διδασκαλίας ή αλλιώς αποτελεσματικής διδασκαλίας, τίτλος ομώνυμος του παιδαγωγικού-διδακτικού κινήματος. Παρά το δασκαλοκεντρισμό της, έχει απαλλαγεί από τον αυταρχισμό και τα λοιπά χαρακτηριστικά των παραδοσιακών δασκαλοκεντρικών διδασκαλιών και ενσωματώνει με ενιαία προσέγγιση τα διδακτικά στοιχεία, τα οποία η σύγχρονη έρευνα θεωρεί ότι καθιστούν τη διδασκαλία παιδαγωγικά αποδεκτή και μαθησιακά αποτελεσματική. (Ματσαγγούρας, 1998).

Τα χαρακτηριστικά της άμεσης διδασκαλίας, σύμφωνα με την συμπεριφοριστική προσέγγιση, είναι:

α. Καθορισμός των διδακτικών αναγκών του μαθητή και επομένως των διδακτικών στόχων, με βάση την αξιολόγηση του παρόντος επιπέδου επίδοσης του μαθητή, σε σχέση με τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (Αγαλιώτης, 1999).

β. Επισήμανση των προϋποτιθέμενων γνώσεων και δεξιοτήτων για την κατάκτηση των διδακτικών στόχων και του βαθμού στον οποίο ο μαθητής κατέχει αυτές τις προϋποθέσεις.(Τι ακριβώς ζητώ από το παιδί να διαβάσει και τι μπορεί ή γνωρίζει να διαβάζει. Κατέχει τα γραπτά σύμβολα, μπορεί να συνδυάζει φθόγγους κ.τ.λ.). Η αδυναμία του δασκάλου να δώσει σαφή απάντηση σ' αυτό διατυπώνοντας ακριβώς τον αντικειμενικό

του στόχο, έτσι μάλιστα που να μπορεί να γίνει κατανοητός και από κάποιον τρίτο (π.χ. από συναδέλφους ή ακόμη και γονέα) έχει ως συνέπεια το χάσμα μεταξύ της συμπεριφοράς του μαθητή και της ζητούμενης να παραμένει αγεφύρωτο .(Τάφα, 1997).
γ. Τοποθέτηση των διδακτικών στόχων σε συγκεκριμένη ακολουθία και ανάπτυξη μιας μαθησιακής ιεραρχίας.
δ. Επιλογή σαφών διδακτικών τεχνικών, που οδηγούν το μαθητή βήμα προς βήμα στην προσέγγιση του τελικού στόχου.
ε. Συγκεκριμενοποίηση (ακριβής περιγραφή) των ενεργειών του εκπαιδευτικού, της τελικής αναμενόμενης συμπεριφοράς του μαθητή και των κριτηρίων κατάκτησης της γνώσης.
στ. Παροχή ευκαιριών για εξάσκηση, μέχρις ότου οι μαθητές κατακτήσουν πλήρως τη δεξιότητα (κυρίαρχη μάθηση-αυτοματοποίηση).
ζ. Χρησιμοποίηση διαδικασιών άμεσης διόρθωσης των λαθών.
η. Προσφορά ενίσχυσης και αμοιβής για τις σωστές συμπεριφορές του μαθητή.
θ. Συνεχής έλεγχος και καταγραφή της προόδου του μαθητή.

Προκειμένου να υλοποιηθεί με επιτυχία η άμεση διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:
α. Να χρησιμοποιεί με ευχέρεια και συνέπεια την τεχνική της "ανάλυσης έργου" και
β. Να τηρεί και να εξαντλεί τα στάδια της μάθησης (μαθησιακή ιεραρχία).

Με τον όρο, **ανάλυση έργου** νοείται η διαδικασία επισήμανσης γνώσεων και δεξιοτήτων που αποτελούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις κατάκτησης ενός σύνθετου διδακτικού στόχου και αυτό γιατί αφενός αποτελεί διαδικασία επισήμανσης και αφετέρου διαδικασία απλοποίησης και ανάλυσης των στόχων σε μικρότερα βήματα, ώστε να δημιουργηθεί ένα συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα, που μπορεί εύκολα να κατακτηθεί από το μαθητή. Για παράδειγμα, η αδυναμία του μαθητή στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση της πρότασης "Τα καράβια είναι δεμένα στο λιμάνι" μπορεί να οφείλεται:
1. Στην αδυναμία συγκέντρωσης της οπτικής προσοχής στα συγκεκριμένα γραπτά σύμβολα.
2. Στην αδυναμία αναγνώρισης του φθόγγου (φώνημα) με τον οποίο αντιστοιχεί το κάθε μεμονωμένο γραπτό σύμβολο (γράμμα).
3. Στην αδυναμία συνδυασμού των φθόγγων για να διαβάσει μεμονωμένες λέξεις.
4. Στην αδυναμία κατανόησης της σημασίας των λέξεων.
5. Στην αδυναμία αναγνωστική δεξιότητας λέξεων στα πλαίσια μιας πρότασης.

Μετά την ανάλυση έργου επισημαίνουμε τις δεξιότητες (από τις παραπάνω που αναφέραμε ενδεικτικά) και στη συνέχεια οργανώνουμε τη διδασκαλία των δεξιοτήτων με βάση την "ιεραρχία μαθησιακών στόχων" με ακολουθία από τα απλούστερα στα συνθετότερα. Κάθε βήμα πρέπει να ελέγχεται ως προς την κατάκτησή του και στη συνέχεια να περνούμε στο επόμενο.

Μαθησιακή ιεραρχία: Είναι η σειρά με την οποία κατακτιέται η γνώση, μα και αποκτιέται η δυνατότητα χρησιμοποίησής της (π.χ. διδασκαλία του συνδυασμού αυ→αβ).

1. Απόκτηση: Το παιδί διδάσκεται για πρώτη φορά πως ο συνδυασμός α+υ→αυ διαβάζεται αβ.
2. Ευχέρεια: Διαβάζει απλές λέξεις που περιέχουν το συνδυασμό σχετικά γρήγορα (π.χ. αυλή, σαύρα...).
3. Διατήρηση: Μετά την παρέλευση μιας εβδομάδας χωρίς άσκηση διαβάζει άνετα λέξεις που περιέχουν το αυ (π.χ. σταυρός, μαύρος...).
4. Γενίκευση: Το παιδί μπορεί να διαβάζει άγνωστες γι' αυτό λέξεις που περιέχουν το αυ.
5. Προσαρμογή: Διαβάζει σε πινακίδες, εφημερίδες, περιοδικά, προτάσεις που περιέχουν λέξεις με το αυ.

Τα στάδια της μαθησιακής ιεραρχίας θα πρέπει να εξαντλούνται με κάθε μαθησιακό στόχο, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ουσιαστική μάθηση του παιδιού, να ενισχυθούν τα κίνητρά του και να κατανοήσει την πρακτική χρησιμότητα της σχολικής εργασίας. Στην προκειμένη περίπτωση, να διαβάζει κάθε είδους έντυπο, όταν χρειαστεί. (Αγαλιώτης, 1999).

Γνωστική προσέγγιση- Βασικά χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση, στην αντιμετώπιση της Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα, το ενδιαφέρον πρέπει να στραφεί στη διερεύνηση των αδυναμιών που παρουσιάζουν τα άτομα αυτά στη διαδικασία της αναγνωστικής δεξιότητας και πώς αυτές οι αδυναμίες μπορούν να διορθωθούν. Η αναγνωστική δεξιότητα είναι, εκτός των άλλων, μια δοκιμασία οπτικής αναγνώρισης. Οι μαθητές καταγράφουν στη μνήμη τους τις εικόνες των γραμμάτων σε συνδυασμό με το φθόγγο τους. Εκτός αυτού, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια για την αποκωδικοποίηση του συμβολικού λόγου (αναγνωστική δεξιότητα) έχει η ικανότητα του μαθητή να συνδυάζει τους φθόγγους μεταξύ τους, έτσι ώστε να εκφέρει την κάθε λέξη σαν ένα αδιάσπαστο σύνολο φωνημάτων, καθώς επίσης και η ικανότητα για κατάτμηση του προφορικού λόγου στα φωνήματα από τα οποία αποτελείται. Όταν ένα παιδί μπορεί να χωρίσει μία λέξη σε όλους τους φθόγγους που την αποτελούν (π.χ. μ-ή-λ-ο), χωρίς να παραλείπει ή να προσθέτει, αναφέροντάς τους με τη σωστή σειρά και, όταν έχει φτάσει στο τέλος, να αντιλαμβάνεται την αξία του κάθε φθόγγου και τις μεταβολές που υφίσταται, όταν συνδυάζεται με άλλους φθόγγους, τότε έχει αποκτήσει αυτό που λέγεται "φωνολογική ενημερότητα" (Μαυρομμάτη, 1995).

Οι μαθητές που παρουσιάζουν Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα, δεν έχουν ικανοποιητικά καλλιεργημένη τη φωνολογική ενημερότητα. Αυτό είναι ένα σημείο στο οποίο εστιάζεται η προσπάθεια βελτίωσης, σύμφωνα με τη γνωστική προσέγγιση. Επίσης η προσπάθεια εστιάζεται στο να διερευνηθούν οι ικανότητες που έχει ο κάθε μαθητής που παρουσιάζει αυτή τη δυσκολία, τα αίτια αυτής της δυσκολίας, τα συγκεκριμένα σημεία στα οποία παρουσιάζεται η δυσκολία στην αναγνωστική δεξιότητα και η χρησιμοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών τεχνικών για την υπέρβαση αυτών των δυσκολιών.

Σύμφωνα με το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών, τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα παρουσιάζουν αδυναμίες στην αισθητηριακή συγκράτηση, στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και στη μακροπρόθεσμη. Στα προγράμματα αντιμετώπισης της δυσκολίας αυτής, πρέπει να γίνεται προσπάθεια βελτίωσης και αυτών των αδυναμιών. Για την αντιμετώπιση της Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα, μπορούν να φανούν χρήσιμες και οι αρχές της λεκτικής αυτοκαθοδήγησης και αυτοελέγχου την οποία διατύπωσαν οι Meichenbaum και Goodman.Σύμφωνα με τον Κολιάδη, η παρέμβαση αυτή περιλαμβάνει τα εξής στάδια: α) πρότυπο μίμησης, β) έκδηλη εξωτερική καθοδήγηση, γ) έκδηλη αυτοκαθοδήγηση, δ) μειούμενη έκδηλη αυτοκαθοδήγηση και ε) εσωτερική αυτοκαθοδήγηση.

Τα στάδια αυτά περιλαμβάνουν τις παρακάτω τέσσερις βασικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να μπορέσει το παιδί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του:
α) Ορισμός του προβλήματος (Τι πρέπει να κάνω;).
β) Εστίαση της προσοχής και δρομολόγηση της συμπεριφοράς (Πρέπει να προχωρήσω αργά και προσεκτικά).
γ) Αυτοενίσχυση (Πολύ ωραία το έχω κάνει μέχρι τώρα).
δ) Αυτοαξιολόγηση (Πράγματι το πέτυχα... Έκανα ένα μικρό λαθάκι. Το διορθώνω και συνεχίζω) (Κολιάδης, 1997).

Σχετικές έρευνες στηρίζουν την άποψη ότι η άσκηση των παιδιών στην αυτοκαθοδήγηση σε συνδυασμό με τη μάθηση με παρατήρηση του προτύπου υποβοηθεί τα παιδιά να ξεπεράσουν αρκετές δυσκολίες και μάλιστα σχετικά γρήγορα. Βασική προϋπόθεση είναι να μάθουν να συνομιλούν με τον εαυτό τους και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Σημαντική βοήθεια στην άμβλυνση των δυσκολιών στην αναγνωστική δεξιότητα προσφέρουν και διάφορες μεταγνωστικές στρατηγικές. Μεταξύ αυτών σημαντική θέση κατέχει και η αμοιβαία διδασκαλία, η οποία αποτελεί επινόηση της A. Palincsar και των συνεργατών της (Τριλιανός, 1997). Είναι τεχνική που αναφέρεται στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής δεξιότητας της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών, οι οποίοι εμφανίζουν δυσκολίες σ' αυτόν τον τομέα. Στην αρχή της αμοιβαίας διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές ότι στόχος του είναι να βελτιώσει την ικανότητά τους, ώστε να κατανοούν αυτά που διαβάζουν με το να τους μάθει κάποιον τρόπο, με τον οποίο θα προσέχουν περισσότερο τα στοιχεία της αναγνωστική δεξιότητας. Κυρίως οφείλει να διδάξει στους μαθητές τις εξής δραστηριότητες:

- Να σκέφτονται σημαντικές ερωτήσεις, οι οποίες είναι δυνατό να τεθούν σχετικά με το αντικείμενο της αναγνωστική δεξιότητας και να είναι σίγουροι ότι μπορούν ν' απαντήσουν σ' αυτές τις ερωτήσεις.
- Να κάνουν περίληψη των πιο σημαντικών πληροφοριών που διάβασαν στο κείμενο.
- Να προλέγουν τι θα μπορούσε ν' αναφέρει στη συνέχεια ο συγγραφέας.
- Να επισημαίνουν, όπου και όσο μπορούν, τα ασαφή σημεία και να εξετάζουν αν μπορούν να δώσουν νόημα σ' αυτά.

Κατά την Palincsar, οι μαθητές για ν' ασκηθούν στις ανωτέρω δραστηριότητες, πρέπει να αναλάβουν ο καθένας χωριστά το ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της αναγνωστικής δεξιότητας. Το πώς θα λειτουργήσουν οι μαθητές ως εκπαιδευτικοί στην τάξη, παρουσιάζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος λέγει τις ερωτήσεις που μπορούν αυτοί να κάνουν, καθώς διαβάζουν, προβαίνει σε περίληψη των ουσιαστικών πληροφοριών του κειμένου, προλέγει το τι θα διαπραγματευθεί ο συγγραφέας στη συνέχεια και εντοπίζει τα ασαφή σημεία στο κείμενο, στα οποία προσδίδει νόημα. Μετά από αυτή την επίδειξη, ο εκπαιδευτικός καλεί τον κάθε μαθητή να επαναλάβει τη διαδικασία σε νέο κάθε φορά κείμενο.

Η διαδικασία της αμοιβαίας διδασκαλίας μπορεί να πάρει την παρακάτω μορφή:

- Μοιράζει ο εκπαιδευτικός το κείμενο της ημέρας στους μαθητές.
- Εξηγεί ότι θα είναι ο εκπαιδευτικός της πρώτης παραγράφου του κειμένου.
- Ζητά από τους μαθητές να διαβάσουν σιωπηρά την πρώτη παράγραφο και προχωρά στην υλοποίηση των προηγούμενων τεσσάρων δεξιοτήτων: δηλαδή κάνει σ' αυτούς τις ερωτήσεις που θεωρεί σημαντικές για την κατανόηση της παραγράφου, κάνει περίληψη των πιο ουσιαστικών σημείων της, προβλέπει τι θα επακολουθήσει στο κείμενο και εντοπίζει τα ασαφή σημεία, στα οποία θα δώσει νόημα.
- Καλεί τους μαθητές να σχολιάσουν τη διδασκαλία του με διάφορες ερωτήσεις.
- Αναθέτει την επόμενη παράγραφο για σιωπηρή αναγνωστική δεξιότητα και επιλέγει ένα μαθητή, ο οποίος θα ενεργήσει ως εκπαιδευτικός.
- Καθοδηγεί και βοηθά το συγκεκριμένο μαθητή-δάσκαλο, αν υπάρχει ανάγκη.
- Ενθαρρύνει και τους άλλους μαθητές να συμμετέχουν στη συζήτηση και κυρίως αυτούς που παρουσιάζουν δυσκολίες. Ιδιαίτερα όταν ένας τέτοιος μαθητής ενεργεί ως εκπαιδευτικός. Χρειάζεται πολλή ανατροφοδότηση και έπαινο για τη συμμετοχή του.
- Καθώς περνούν οι μέρες, ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται όλο και περισσότερο από τη συζήτηση και δίνει την πρωτοβουλία κινήσεων και αποφάσεων στον εκάστοτε μαθητή-δάσκαλο. Ο ρόλος του είναι εκείνος της παρακολούθησης, της επίβλεψης των μαθητών και της βοήθειας.

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αποδεικνύονται εξαιρετικά σημαντικές και για την αντιμετώπιση της Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα. Φαίνεται όμως πως οι μαθητές, όλοι και όχι μόνον αυτοί που παρουσιάζουν δυσκολίες, τις χρησιμοποιούν σποραδικά και χωρίς να αισθάνονται τη σημασία τους. Οι μεταγνωστικές εμπειρίες είναι συναισθήματα, κρίσεις και γνώσεις, που σχετίζονται με την εργασία, που αντικατοπτρίζουν τα στοιχεία που γνωρίζει και αισθάνεται το άτομο κατά την εκτέλεση των διάφορων εργασιών του (Furnes&Norman, 2015). Γι' αυτό πρέπει οι παραπάνω μεταγνωστικές τεχνικές ν' αποτελούν αυτόνομους διδακτικούς στόχους στην κατάρτιση κάποιου προγράμματος. Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι στα πλαίσια της γνωστικής προσέγγισης της Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα, πρέπει να έχουμε υπόψη τα εξής
1. Ο κάθε μαθητής είναι ενεργητικός αποδέκτης των πληροφοριών.

2. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις του μαθητή επηρεάζουν τις γνωστικές του διαδικασίες.
3. Η μάθηση επιτυγχάνεται, όταν η πληροφορία που δίνουμε στο μαθητή έχει νόημα και σημασία.
4. Το "πώς" μαθαίνει ο μαθητής είναι εξίσου σπουδαίο με το "τι" μαθαίνει.
5. Οι γνωστικές διαδικασίες γίνονται αυτοματικές λειτουργίες με την επανάληψη.
6. Οι μεταγνωστικές ικανότητες του μαθητή μπορούν να εξελιχθούν διαμέσου της διδασκαλίας.
7. Τα εσωτερικά κίνητρα είναι πολύ πιο αποτελεσματικά από τα εξωτερικά.
8. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές ως προς τις ικανότητές τους και ως προς τις αδυναμίες τους. Γι' αυτό το λόγο, το πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να καταρτίζεται ξεχωριστά για κάθε μαθητή, που παρουσιάζει τη συγκεκριμένη δυσκολία (Κολιάδης, 1997).

Κριτική ανάλυση των θεωρητικών προσεγγίσεων

Όπως φαίνεται απ' όσα προαναφέρθηκαν προηγουμένως, η συμπεριφοριστική και η γνωστική προσέγγιση ως προς την αντιμετώπιση των Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα, έχουν αναμφισβήτητα επιδείξει από κοινού διαχρονικά ένα σημαντικό έργο.. Το να ακολουθήσει κανείς πιστά τις αρχές της μιας από τις δύο προσεγγίσεις, αποκλείοντας την άλλη, είναι κατά τη γνώμη μας δογματικό και αναποτελεσματικό. Το αναφέρουμε αυτό, διότι κατά την εφαρμογή των μεθόδων στην πράξη, ασκήθηκε κριτική αμφίπλευρη από τους υποστηρικτές των θεωριών αυτών.Θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να σταθούμε κριτικά σε συγκεκριμένα σημεία τους και να επιλέξουμε τα στοιχεία που κατά την άποψή μας θ' αποτελέσουν πυρήνες για την κατάρτιση διδακτικών προγραμμάτων αντιμετώπισης της Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα.Η κύρια αρετή των συμπεριφοριστικών θέσεων είναι ότι απαιτούν σαφή διατύπωση των αντικειμενικών στόχων και ενθαρρύνουν μία συστηματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της εξάσκησης (Moseley, 1985).Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των προηγούμενων παραδοσιακών μεθόδων και της συμπεριφοριστικής προσέγγισης (αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας - αντιμετώπιση) εντοπίζεται κυρίως στα εξής κύρια χαρακτηριστικά της δεύτερης:

- Μπορεί εύκολα να γίνει κατανοητή απ' όλους.
- Είναι ευέλικτη στην εφαρμογή της ως προς το χρόνο και τον τόπο, καθώς και στα μέσα που χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν.
- Συνυφαίνει τη διάγνωση-αξιολόγηση με τη διδακτική πράξη, ώστε τ' αποτελέσματα να είναι σχετικά με την πραγματικότητα (Ανάλυση έργου).

Με άλλα λόγια η μέθοδος:

- Είναι απαλλαγμένη από ετικέτες.
- Εφαρμόζεται μέσα στο φυσικό περιβάλλον του μαθητή, δηλαδή στο σχολείο.
- Βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα.
- Θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής διδασκαλίας και εξαντλεί τη "μαθησιακή ιεραρχία".
- Επικεντρώνεται στη διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων.

- Η θετική ενίσχυση βοηθά πολύ στην κατάκτηση από το μαθητή των βασικών μηχανισμών της αναγνωστική δεξιότητας.
- Η άμεση διόρθωση των λαθών, η θετική ανατροφοδότηση, είναι αποτελεσματικός τρόπος για αυτοενίσχυση.

Η συμπεριφοριστική προσέγγιση στην αντιμετώπιση της Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα επιχειρεί να περιλάβει διαδικασίες που οδηγούν σε ικανοποιητικές και μετρήσιμες αλλαγές στην πρόοδο που σημειώνει ο μαθητής στην αναγνωστική δεξιότητα. Προσφέρει πολύ καλά αποτελέσματα στην εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων, π.χ. απλού λεξιλογίου. Ένα μεγάλο μέρος των βιβλίων για την εκμάθηση λεξιλογίου από μαθητές που παρουσιάζουν Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα στηρίζεται στις αρχές της συνειρμικής μάθησης. Σαν παράδειγμα μπορούμε ν' αναφέρουμε σειρά λέξεων και απέναντι σειρά εικόνων με διαφορετική διάταξη και την οδηγία "χρωματίστε λέξη και εικόνα που ταιριάζουν" (Τάφα, 1997).

Παρατηρήθηκε όμως, ότι ενώ αρχικά υπήρχε ένας έντονος ενθουσιασμός για τη χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα των συμπεριφοριστικών προσεγγίσεων στην αντιμετώπιση της Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα, στη συνέχεια αναδύθηκαν ορισμένα κρίσιμα ερωτήματα σχετικά με τρία καίρια ζητήματα:
α) Παρουσιάζεται αδυναμία να επιτύχουν την εφαρμογή της "γενίκευσης" (μαθησιακή ιεραρχία) σε πολλές περιπτώσεις και αυτό σχετίζεται με την ιδιοσυγκρασία του μαθητή-αναγνώστη.
β) Η δυνατότητα χρήσης της "προσαρμογής" είναι περιορισμένη σε πολλές περιπτώσεις, εξαιτίας πάλι της ιδιοσυγκρασίας και της άγνοιας μεταγνωστικών στρατηγικών.
γ) Η αδυναμία να εφαρμοστούν οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις προς όλους τους μαθητές.

Ακόμη, σύμφωνα με τις απόψεις των γλωσσολόγων και των ψυχογλωσσολόγων, η ανάλυση και ερμηνεία της γλώσσας κατά τον Skinner περιορίζεται στην "επιφανειακή" δομή των γλωσσικών εκφράσεων και κατανόηση μεμονωμένων λέξεων χωρίς να εξετάζει τη "βαθύτερη" γραμματική ανάλυση της δομής της γλώσσας που στηρίζεται σε μια πολυσύνθετη λογική, συντακτική ανάλυση και αποτελεί τη δομή του σημασιολογικού περιεχομένου. Σύμφωνα με τη θεωρία της "μετασχηματικής" γραμματικής του N. Chomsky, η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου προϋποθέτει την επεξεργασία των προτάσεών του στο επίπεδο της βαθύτερης λογικής συντακτικής δομής (Κολιάδης, 1996).Ο άνθρωπος κατά τον Tolman μαθαίνει περισσότερο με σκέψη και κατανόηση παρά με υποκατάσταση ερεθισμάτων και ενίσχυση (Κολιάδης, 1997).

Τις θέσεις του Chomsky και του Tolman, καθώς και άλλων επιστημόνων έρχονται να στηρίξουν και με τη σειρά τους να προτείνουν λύσεις εκείνοι που ενστερνίζονται τα γνωστικά θεωρητικά μοντέλα, τα οποία ενεργοποιούν τις εσωτερικές γνωστικές λειτουργίες. Σύμφωνα με τις αρχές της γνωστικής προσέγγισης, η μάθηση επιστρατεύει τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες του μαθητή. Μάλιστα με την άσκηση του μαθητή

στις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, μπορεί ο μαθητής να φτάσει στο σημείο να μάθει πώς να μαθαίνει. Ο χαρακτήρας της διδασκαλίας από δασκαλοκεντρικός γίνεται παιδοκεντρικός. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ενεργοποιήσει το μαθητή και να τον βοηθήσει να βρει τους τρόπους που θα τον καταστήσουν ικανό να ξεπεράσει τις δυσκολίες του στην Αναγνωστική δεξιότητα. Στην τεχνική της λεκτικής αυτοκαθοδήγησης, μειώνεται σταδιακά η καθοδήγηση από το δάσκαλο και αντικαθίσταται από την αυτοκαθοδήγηση του ίδιου του παιδιού, η οποία σταδιακά εσωτερικοποιείται και εξελίσσεται σε ψιθυριστή και αργότερα σε σιωπηρή Αναγνωστική δεξιότητα. Στόχος των γνωστικών θεωριών είναι να καλλιεργηθεί στο μαθητή ο εσωτερικός διάλογος, η αυτοπαρατήρηση και η αυτοενίσχυση, έτσι ώστε να αναπτυχθούν αυτορρυθμιστικές διεργασίες που θα αποτελέσουν στη συνέχεια τον προπομπό της μεταγνώσης.. Η σημαντικότερη προσφορά των γνωστικών θεωριών μάθησης και στη διαδικασία της αναγνωστικής δεξιότητας (αποκωδικοποίηση- κατανόηση) είναι οι μεταγνωστικές στρατηγικές. Επιστρατεύουν τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες, βοηθούν το μαθητή ν' αποκτήσει διαχρονικά μέθοδο, τρόπο σκέψης, κριτική ανάλυση των αναγνωστικών δεδομένων, δυνατότητα προσέγγισης των λέξεων από σημασιολογική, ορθογραφική, φωνολογική και ετυμολογική πλευρά, κάτι το οποίο θ' αποβεί χρήσιμο όχι μόνο στο χώρο της Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα, αλλά θα επεκταθεί και στους χώρους της ορθογραφίας, γραμματικής και συντακτικού. Ως αδυναμία της γνωστικής προσέγγισης στο χώρο της Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα, μπορούμε ν' αναφέρουμε τη βαρύτητα που δίνεται στην απόκτηση της διδασκόμενης αναγνωστικής δεξιότητας και στη στρατηγική που αποσκοπεί στο μέλλον, χωρίς να δίνεται η δέουσα προσοχή στην ανάγκη εξατομίκευσης του τρόπου επεξεργασίας πληροφοριών.

Συμπερασματικά, επισημαίνουμε ότι η γνώση των συμπεριφοριστικών και γνωστικών θεωριών μάθησης είναι απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό του σήμερα αλλά και του αύριο. Η κοινωνία μας χρειάζεται έναν εκπαιδευτικό σωστά πληροφορημένο και κοινωνικά ευαισθητοποιημένο. Έναν εκπαιδευτικό που θα είναι αυτάρκης στην επιστημονική του κατάρτιση, θα γνωρίζει καλά τους μαθητές του και τις δυσκολίες τους στην αναγνωστική δεξιότητα και θα είναι ικανός να ενσωματώσει τα δεδομένα των θεωριών στην πράξη. Η ανάγκη αυτή προκύπτει από την πληθώρα θετικών επιμέρους τεχνικών που προτείνει η συμπεριφοριστική και η γνωστική προσέγγιση. Ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης στην Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα, κατά τη γνώμη μας, πρέπει να είναι συγκερασμός επιμέρους τεχνικών. Το συνδυασμό των τεχνικών και των δύο θεωριών μας τον υποδεικνύουν οι Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά, για τη σύνταξη εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας. Τεχνικές που πρέπει να εμπεριέχονται κατά την κατάρτιση του εξατομικευμένου διδακτικού προγράμματος και θα ακολουθούνται κατά περίπτωση συνδυαστικά είναι:

- Ανάλυση έργου: Μετατροπή των στόχων του διδακτικού προγράμματος για την αναγνωστική δεξιότητα σε επιμέρους διδακτικούς στόχους ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός μαθητή (συμπεριφοριστική προσέγγιση).
- Ανάλυση των αδυναμιών του μαθητή στην αναγνωστική δεξιότητα, όπως αυτές προκύπτουν απ' την αξιολόγηση, μετατροπή τους σε επιμέρους διδακτικούς στόχους και κατάρτιση προγραμμάτων αντιμετώπισης (γνωστική προσέγγιση).

- Εναλλαγές άμεσης διδασκαλίας (ακριβούς, αποτελεσματικής) με άλλες παιδοκεντρικές διδασκαλίες.
- Εξάντληση της "μαθησιακής ιεραρχίας" κατά τη διδασκαλία κάθε επιμέρους αναγνωστική ς δεξιότητας.
- Χρήση της κατάλληλης μεταγνωστικής στρατηγικής, ανάλογα με το μαθητή (γνωστική προσέγγιση).

Κατά τη γνώμη μας, ο εκπαιδευτικός κατά τον καταρτισμό κάθε προγράμματος για την αντιμετώπιση της Ε.Μ.Δ. στην αναγνωστική δεξιότητα πρέπει να είναι ευέλικτος, μη δογματικός και να πλαισιώνει τις επιλογές του με τις αρχές της αποδοχής και ενθάρρυνσης, εξασφάλισης επιτυχιών, πολυαισθητηριακής προσέγγισης και εναλλακτικής επανάληψης, θετικής ενίσχυσης και δημιουργίας κινήτρων και διερεύνησης των γενικότερων στάσεων του παιδιού απέναντι στη μάθηση και τους παράγοντες που επηρεάζουν το αποτέλεσμά της.

Επίλογος

Από τις αναφορές στην ειδική μαθησιακή δυσκολία στην αναγνωστική δεξιότητα και στα θεωρητικά μοντέλα, μέσω των οποίων θα προσεγγίσουμε το θέμα, αναδύονται δύο ανάγκες της καθημερινής σχολικής πράξης. Πρώτη ανάγκη η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αναφέρονται στην ειδική μαθησιακή δυσκολία της αναγνωστικής δεξιότητας και γενικά στις μαθησιακές δυσκολίες και δεύτερη ανάγκη η συστηματική εκπαίδευσή τους, ώστε ν' αντιμετωπίζουν σωστά και κυρίως έγκαιρα (αν είναι δυνατόν και από τις πρώτες μέρες του παιδιού στο σχολείο) τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική δεξιότητα. Η γνώση των θεωρητικών προσεγγίσεων των μαθησιακών δυσκολιών, η εκπαίδευση στην κατάρτιση προγραμμάτων αντιμετώπισης, η ατομικότητα και οι ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, θα τους οδηγήσουν στη σύνταξη κατάλληλων προγραμμάτων αντιμετώπισης. Από την κριτική θεώρηση τώρα των θεωρητικών προσεγγίσεων, προκύπτει ότι για την κατάρτιση ημερήσιων προγραμμάτων αντιμετώπισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην Αναγνωστική δεξιότητα θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί (έστω και αλληλοδιδακτικά με το αντικείμενο) να γνωρίζουν τη σημασία και τη χρήση της "ανάλυσης έργου", τη χρήση της "μαθησιακής ιεραρχίας" όταν χρησιμοποιούν την άμεση διδασκαλία, τη στρατηγική της "παράφρασης" και της "λεκτικής καθοδήγησης" για τη διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών. Δεν υπάρχει μία μόνο πρακτική, υπάρχει η ατομικότητα και οι ιδιαιτερότητες του παιδιού και ο συνδυασμός και η χρήση των κατάλληλων μεθόδων που προαπαιτούν γνώση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Agaliotis, I., (1999). *Mathisiakes Dyskolies (simeioseis),* A.P.Th., D.D.E. "DIMI-TRIS GLINOS", Thessaloniki.

Agaliotis, I., (1999). Theoritikes prosengiseis, methodologikes praktikes kai dida-ktikes technikes tis ekpaidefsis ton paidion me eidikes anagkes *˜Periodiko "A-noichto*

Scholeio", tefchos 71.

Duke, N. K. & Block, M. K., (2012). Improving Reading in the Primary Grades. *The Future of Children*, 22(2), 55–72.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2006). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Press.

Franks, C. MacPhie, L. & Monaco, A. (2002). The genetic basis of dyslexia. *The Lancet Neurology*, 1, 8, 483-490.

Furnes, B., & Norman, E. (2015). Metacognition and Reading: Comparing Three Forms of Metacognition in Normally Developing Readers and Readers with Dyslexia. *Dyslexia*, 21: 273– 284. DOI: 10.1002/dys.1501.

Karyotis, Th., (1997). I anaptyxi tis fonologikis syneidisis kai i prosktisi tis anagnostikis dexiotitas. *Glossa*, Tefchos 43.

Kelly, N. & Norwich, B. (2004). Pupils' perceptions of self and of labels: Moderate learning difficulties in mainstream and special schools. *British Journal of Educational Psychology*, 74: 411-435. https://doi.org/10.1348/0007099041552297

Koliadis, E., (1996). *Theories mathisis kai ekpaideftiki praxi, Tomos A΄, Symperi-foristikes theories.* Athina.

Koliadis, E., (1997). *Theories mathisis kai ekpaideftiki praxi, Tomos V΄, Koinoni-kognostikes theories.* Athina.

Koliadis, E., (1997). *Theories mathisis kai ekpaideftiki praxi, Tomos G΄, Gnostikes theories.* Athina.

Kucukoglu, H. (2013). Improving Reading Skills Through Effective Reading Strategies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 709-714.

McDaniel, Th. R (1985). *The ten commandments of motivation*. Clearing House.

Markovitis, Tzouriadou, (1991): *Mathisiakes Dyskolies.* Ekd. Promithefs, Thessaloniki

Markou, S. (1994): *Dyslexia.* Ellinika Grammata.

Matsangouras, I. (1998). *Stratigikes didaskalias.* Gutenberg.

Mavrommati, D. (1995). *I Katartisi tou Programmatos Antimetopisis tis Dyslexias*. Athina.

Moseley, D. (1985). *Eidiki Ekpaidefsi, Epivoithitiki agogi gia provlimata mathisis*, Metafrasi: Barouxis, Argyris, ekd. P.KOUTSOUMPOS A.E., Athi-na

Boursie, A., (1993). *Antimetopisi tis DYSLEXIAS*, metafrasi: Vasilis Chryso-choou, ekd. KEDROS, tetarti ekdosi, Athina.

Pikulski, J. J. & Chard, D. J., (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510-519. https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2.

Potamianos, G., (1999). *Theories prosopikotitas kai kliniki praktiki*. Ellinika Grammata.

Proedriko Diatagma 301/96. *Plaisio Analytikou Programmatos gia tis Eidikes Mathisiakes Dyskolies.*

Stasinos, D., (1993). *Mathisiakes Dyskolies tou paidiou kai tou efivou*. Gutenberg.

Tafa, E. (1997). *Synekpaidefsi paidion me kai choris provlimata mathisis kai sy-beriforas*. Athina: Ellinika Grammata,

Trilianos, Th. (1997). *I Kritiki Skepsi kai i Didaskalia tis*, Athina,.

Trilianos, Th. (1998). *Methodologia tis sygchronis didaskalias, Tomos A΄, Kainotomes epistimonikes prosengiseis sti Didaktiki Praxi*. Athina.

Trilianos, Th. (1998). *Methodologia tis sygchronis didaskalias, Tomos V΄, Kainotomes epistimonikes prosengiseis sti Didaktiki Praxi*. Athina.

Vlachos, F. (2010). Dyslexia: Mia synthetiki prosengisi aitiologikon theorion. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 205-240.

Η συμβολή της συνεργατικής έρευνας δράσης στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία.

Θωμαή- Μαρία Ανδρεοπούλου, M.Ed., M.Sc.

Περίληψη

Στις μέρες μας, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών ολοένα και αυξάνονται με αποτέλεσμα να είναι επιτακτική η ανάγκη για την εφαρμογή συμπερίληψης στο χώρο του σχολείου και γενικότερα της εκπαίδευσης.Οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές είναι πολυποίκιλες και πολλοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στο έργο τους, καθώς δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να διεκπεραιώσουν σωστά την διδακτική διαδικασία και να εκπληρώσουν τις μαθησιακές προσδοκίες όλων των παιδιών. Αυτόκαθιστά απαραίτητη την επιμόρφωση όλων των δασκάλων, η οποία θα οδηγήσει στην εξέλιξη και βελτίωση του έργου τους και θα τους βοηθήσει να παρέχουν πιο συμπεριληπτική εκπαίδευση στους μαθητές τους, δημιουργώντας ένα σχολείο προσιτό σε όλους. Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι, να παρουσιαστούν διάφορες ιδέες για την παροχή πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, έρευνα δράσης, ειδική εκπαίδευση, συνεργασία.

The contribution of collaborative action research to the implementation of inclusive education in schools.

Thomai- Maria Andreopoulou, M.Ed., M.sc.

Abstract

Nowadays, the educational needs of students are increasing, so the need for inclusion in school and education in general is imperative. The differences between students are varied and many teachers find it difficult to respond satisfactorily to their work, as they do not have the necessary knowledge to properly handle the teaching process and to meet the learning expectations of all children. It makes necessary the training of all teachers, which will lead to the development and improvement of their work and will help them to provide more inclusive education to their students, creating a school accessible to all. The aim of this work is to present various ideas for the provision of more inclusive education by teachers.

Key-Words: Inclusion, action research, special education, collaboration.

Εισαγωγή

Ένας από τους βασικούς σκοπούς όλων των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι και η επιμόρφωσή τους, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζονται οι ίδιοι και φοιτούν οι μαθητές τους. Ένας τρόπος επιμόρφωσής τους είναι η έρευνα δράσης, μέσα από την οποία

υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί, μεμονωμένα ή σε ομάδες, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και να πραγματοποιήσουν καινοτομίες στην πρακτική τους, μετά από έντονο προβληματισμό και συζήτηση. Πειραματίζονται με νέες ιδέες και στρατηγικές και έτσι, διευρύνονται οι γνώσεις και οι επαγγελματικές τους δεξιότητες, τις οποίες και μεταφέρουν σε συναδέλφους, μαθητές και γονείς (Altrichter, 2001·Posch, 2001·Somekh, 2001).

Συνεργατική έρευνα δράσης και συμπερίληψη

Η συνεργατική έρευνα δράσης ωθεί τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν τις διδακτικές πρακτικές τους σε συνεργασία με κάποιο εξωτερικό φίλο-σύμβουλο (Αγγελίδης, 2004). Ο εξωτερικός αυτός σύμβουλος, που συνήθως είναι ακαδημαϊκός, παρατηρεί την πρακτική του εκπαιδευτικού, καθώς «κάποιος που δεν διδάσκει μπορεί να παρατηρήσει με μεγαλύτερη ακρίβεια, αφού είναι απαλλαγμένος από την ευθύνη του μαθήματος» (Altrichter, 2001·Posch, 2001·Somekh, 2001, σ.141). Ακόμη, τον συνοδεύει στην πορεία του για εμβάθυνση της δουλείας του, ενθαρρύνει κάθε πρωτοβουλία, υποστηρίζει προσπάθειες, συμμετέχοντας ο ίδιος σ' αυτήν τη διαδικασία, δηλαδή στον εντοπισμό προβλημάτων ή αναγκών, στη διατύπωση των στόχων, στο σχεδιασμό νέων δράσεων, στην αυτοαξιολόγηση, καθώς και τις νέες τροποποιήσεις (Αναγνωστοπούλου, 2003). Σημαντικό είναι επίσης, να υπάρχει εμπιστοσύνη και καλή επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της έρευνας, αφού όλοι οι συμμετέχοντες είναι ισότιμοι «παίκτες» (Cohen, 2007·Manion, 2007· Morrison, 2007). Η συνεργατική έρευνα δράσης μπορεί να πάρει και τη μορφή μικρών εσωτερικών δικτύων συνεργασίας, όπου οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς δημιουργούν μεταξύ τους δίκτυα σχέσεων. Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας αυτής,έχουν όλοι την ευκαιρία να εργαστούν ακολουθώντας κοινούς στόχους και πιστεύω. Μοιράζονται και χρησιμοποιούν ο ένας τη γνώση του άλλου και έτσι μέσα από την διαδικασία του διαμοιρασμού, του στοχασμού και της ανακύκλωσης δημιουργείται νέα γνώση (Αγγελίδης, 2011). Τα δίκτυα αυτά συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου και την παροχή πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Αποτελώντας τη νέα δυναμική στο χώρο του σχολείου, η συμπερίληψη αποτελεί μια πλήρη συμμετοχική εκπαίδευση, η οποία απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και η εφαρμογή της σχετίζεται με τη σχεδιασμό ενός αναλυτικού προγράμματος και μιας οργανωτικής τακτικής που λαμβάνει χώρο στα γενικά σχολεία και ανταποκρίνεται πλήρως στο συνολικό φάσμα ετερότητας ή διαφοροποίησης των μαθητών (Στασινός, 2013). Κατ' επέκταση, όπως επισημαίνει ο Στασινός (2013), η συμπεριληπτική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών στα σχολικά δρώμενα και γενικότερα στο ακαδημαϊκό και κοινωνικό γίγνεσθαι, ώστε να προκύψουν μαθησιακά αποτελέσματα και προϋποθέσεις για την ολοκληρωμένη κοινωνική τους ανάπτυξη.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η συνεργατική έρευνα δράσης ως επιμορφωτική στρατηγική των εκπαιδευτικών αποτελεί δυνατό όπλο υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σημερινά σχολεία, καθώς πρέπει όλοι να έχουμε ως σκοπό να γίνουν «σχολεία για όλους».

Παροχή πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Οι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα μέσα από την επιμόρφωση να αλλάξουν τον κόσμο του σχολείου. Μόνο αν οι ίδιοι ενθαρρύνονται με κάθε τρόπο και μέσο να χρησιμοποιούν μεθοδολογικά εργαλεία που θα τους δίνουν την ευκαιρία να διερευνούν τον εαυτό τους, μπορούν να δίνουν χώρο στις σύγχρονες αντιλήψεις, να τις διαπραγματεύονται και να προσαρμόζουν κάθε φορά τη διδακτική τους πρακτική ανάλογα με το πλαίσιο (Αμπαρτζάκη, 2011· Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, 2011).

Αναλυτικότερα, οι τρόποι με τους οποίους συμβάλλει η συνεργατική έρευνα δράσης στην παροχή πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία είναι πολλοί. Σύμφωνα με τους Αγγελίδης & Στυλιανού (2011), σημαντική είναι η ανάλυση των κρίσιμων περιστατικών που συμβαίνουν στη τάξη. Ο ακαδημαϊκός συλλέγει, αναλύει και ερμηνεύει τα περιστατικά αυτά και στη συνέχεια μέσα από τη διερεύνηση και τις συζητήσεις,ανακαλύπτονται νέες οπτικές στην πρακτική του εκπαιδευτικού, που θα τον οδηγήσουν στην παροχή πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας

Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί βασικό παράγοντα που επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας τους. Αυτό συνδέεται με τη λανθασμένη αντίληψη ότι «όσοι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες το οφείλουν στις μειονεξίες ή στις περιορισμένες δυνατότητες, και *αυτοί* επομένως χρειάζονται κάποια μορφή ειδικής παρέμβασης» (Ainscow, 1998, σ.36), πράγμα που οδηγεί στο να χάνονται τεράστιες ευκαιρίες ανάπτυξης της διδασκαλίας και κατ' επέκταση μη εφαρμογής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Πρέπει λοιπόν, να κατανοείται ότι η διαφορετικότητα των μαθητών δεν είναι μειονέκτημα αλλά κίνητρο διεύρυνσης τω πνευματικών οριζόντων, καλού προγραμματισμού, τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος, ανάπτυξης αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας και σταδιακής βελτίωσης της πρακτικής μέσα στη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός μέσα από τη συνεργασία του με τον ακαδημαϊκό σύμβουλο μπορεί να καταφέρει την εποικοδομητική σκέψη και τον πειραματισμό με θέματα της διδασκαλίας του υπό το πρίσμα της ανατροφοδότησης που λαμβάνει από τους μαθητές του (Ainscow, 1998). Εντοπίζοντας δηλαδή, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών της τάξης του, αποφασίζει για το σχέδιο παιδαγωγικής δράσης που θα εφαρμοστεί και διαπραγματεύεται τις επιμέρους δράσεις με τα παιδιά, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδέες τους (Αναγνωστοπούλου, 2003· Γιαννοπούλου, 2003). Είναι σημαντική η προσεκτική και ολοκληρωμένη προετοιμασία του μαθήματος, μέσα από τη ρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος και τη διερεύνηση νέων πρακτικών που θα οδηγήσουν σε ουσιώδεις αλλαγές, καλύπτοντας τις μαθησιακές ανάγκες όλων των παιδιών. Ανάλογα, δηλαδή, με το μαθησιακό επίπεδο του καθενός, οι σχολικές δραστηριότητες πρέπει να είναι κλιμακωτής δυσκολίας, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι, από τον πιο «αδύναμο», μέχρι τον πιο «δυνατό».

Οι ομαδικές δραστηριότητες, επιπλέον, συμβάλλουν στην ένταξη όλων των μαθητών στην κοινότητα της τάξης τους, αλλά και στην μαθησιακή διαδικασία. Συνήθως, οι μαθητές που δεν μπορούν να ακολουθήσουν το ρυθμό της πλειοψηφίας της τάξης, περιθωριοποιούνται και διαχωρίζονται από τους υπόλοιπους. Μέσα από την εισαγωγή τους σε ομάδες, θα αναλάβουν ευθύνες και πρωτοβουλίες και θα καταφέρουν να αποκτήσουν δεξιότητες, που ίσως μέχρι τότε δεν πίστευαν ότι είχαν. Απόρροια αυτού είναι η αύξηση των σχολικών επιδόσεών τους, η τόνωση της αυτοπεποίθησής τους και η αποδοχή από τους συμμαθητές τους, κάνοντάς τους να νιώθουν χρήσιμοι και επιθυμητοί μέσα στην τάξη.

Ενδυνάμωση σχέσεων μέσα στην τάξη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μέσα από τη συνεργατική έρευνα δράσης, για την εφαρμογή ολικής εκπαίδευσης οφείλει να δείχνει το δρόμο προς τη θεμελίωση διόδων ειλικρινούς αποδοχής και επικοινωνίας των μαθητών με τον εκπαιδευτικό αλλά και των μαθητών μεταξύ τους.

Ο δάσκαλος έχοντας το ρόλο του ηγέτη μέσα στην τάξη πρέπει να ακούει προσεκτικά τις φωνές των παιδιών και συχνά να λαμβάνει υπόψη του στη λήψη αποφάσεων τις απόψεις τους (Αγγελίδης, 2011). Έτσι, σταδιακά οι σχέσεις μεταξύ παιδαγωγών και παιδιών μεταβάλλονται, καθώς «οι παιδαγωγοί αναπτύσσουν μια δυνατότητα κατανόησης του τρόπου, με τον οποίο τα παιδιά δρουν και μαθαίνουν» (Ζακοπούλου, 2003, σ. 308). Αυτό οδηγεί στην άρση της εικόνας του μαθητή για το σχολείο, το οποίο εμφανίζεται

> ως ένας κόσμος χωρίς περιεχόμενο, χωρίς χαρά ή ενδιαφέρον, ένα συντηρητικό περιβάλλον, όπου η γνώση συγχέεται με μια στερεότυπη ιεροτελεστία και κατά κάποιο τρόπο εξαφανίζεται, όπου κυριαρχεί η εξουσία του δασκάλου και οι ανταγωνιστικές σχέσεις (Αναγνωστοπούλου, 2003, σ. 326).

Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά νιώθουν ελεύθερα μέσα στην τάξη να εκφραστούν και να δημιουργήσουν και βλέπουν το δάσκαλο ως βοηθό και συνεργάτη τους και όχι ως ένα αποστασιοποιημένο άτομο που έχει ως αυτοσκοπό τη στείρα μετάδοση γνώσεων.

Επίσης, οι ομαδικές δραστηριότητες των παιδιών και γενικότερα η ύπαρξη φιλικού κλίματος στην τάξη, συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεσμών της κοινότητας των μαθητών. Ειδικότερα, στην περίπτωση που υπάρχουν παιδιά με ειδικές ανάγκες, σύμφωνα με τον Κυπριωτάκη (1998), η κοινή φοίτηση θα τα οδηγήσει από την απομόνωση και την περιθωριοποίηση στη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση, αφού μέσα από τις δραστηριότητες τα παιδιά μαθαίνουν να δέχονται το ένα το άλλο όπως ακριβώς είναι. Αποτέλεσμα είναι η ευαισθητοποίηση, η αποδοχή, η αλληλοκατανόηση και η αποφυγή διακρίσεων.

Συνεργασία με συναδέλφους

Η συλλογική εργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικό στοιχείο που προκύπτει μέσα από τη συμμετοχική έρευνα δράσης. Σύμφωνα με τη Ζακοπούλου (2003, σ.308-309),

> οι σχέσεις μεταξύ όλων των συνεργατών εξελίσσονται με βάση τη μεγαλύτερη αλληλοκατανόηση, το ενδιαφέρον και την αμοιβαία εμπιστοσύνη. Καθένας αισθάνεται ότι έχει το δικαίωμα να εκφράσει τις επιθυμίες του, τις ιδέες του και τις απόψεις του με το δικό του προσωπικό τρόπο.

Οι δάσκαλοι ενθαρρύνονται να σχηματίζουν ομάδες ή ζεύγη εργασίας, των οποίων τα μέλη αλληλοβοηθιούνται στη διερεύνηση νέων τάσεων στο επάγγελμά τους. Μάλιστα κατά τον Ainscow (1998), «όταν οι δάσκαλοι ενθαρρύνονται να αλληλοβοηθούνται για να διερευνούν νέες διαστάσεις στη δουλειά τους με τους μαθητές, παρακολουθώντας αμοιβαία ο ένας τη δουλειά του άλλου και σχολιάζοντας το έργο τους, η απόδοσή τους επηρεάζεται σε αξιοσημείωτο βαθμό» (σ.47). Οργανώνοντας τη διδασκαλία τους με τους συναδέλφους τους, καταφέρνουν να αλληλοσυμπληρώνονται κατά την εφαρμογή στην τάξη, αυτών που είχαν σχεδιάσει.

Η ομαδική διδασκαλία ή η παρακολούθηση του ενός από τον άλλο αποτελεί ενίσχυση εφαρμογής νέων μεθόδων (Ainscow, 1998). Μέσα από την αμοιβαία προσπάθεια για συνεργασία μπορούν να εντοπιστούν παραλείψεις, λάθη αλλά και σωστά κατά την πρακτική του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Η παρατήρηση της διδασκαλίας ενός συναδέλφου θα έχει ως αποτέλεσμα τη συζήτηση, την παροχή συμβουλών ή σχολίων και κατ' επέκταση την από κοινού προετοιμασία του μαθήματος. Η αμφίδρομη μετάδοση γνώσεων και εμπειριών προάγει τη γνώση και οδηγεί σε μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που σκοπό έχει τη συμπερίληψη.

Συνεργασία με γονείς

Ο εκπαιδευτικός διερευνώντας την πρακτική του και προσπαθώντας να συμπεριλάβει τις ιδιαιτερότητες και τις ξεχωριστές ανάγκες του κάθε παιδιού κατά τη διδακτική διαδικασία, μπορεί να αλληλεπιδρά με τους γονείς των μαθητών. Να συμμετέχουν δηλαδή οι γονείς στην καθημερινή δουλειά του σχολείου και να βοηθούν τους δασκάλους όχι μόνο για τα δικά τους παιδιά αλλά και ως εθελοντές, καθώς και να βοηθούν σε κοινωνικές και ψυχαγωγικές εκδηλώσεις ή στα σχολικά συμβούλια (Saleh,1998). Μέσα από τη συνεργασία με τους γονείς και την ανατροφοδότηση σχετικά με τις δυσκολίες ή τις προσδοκίες που μπορεί να χαρακτηρίζουν κάθε μαθητή, επιτυγχάνεται η δημιουργία σφαιρικής εικόνας του παιδιού εντός και εκτός σχολείου και ο συνεχής έλεγχος της επίδοσής του. Η παρουσία τω γονέων μέσα στην τάξη, όταν κρίνεται απαραίτητο είναι σημαντική, ώστε να παρακολουθούν οι ίδιοι τον τρόπο με τον οποίο γίνεται το μάθημα, να συμβουλεύονται τον εκπαιδευτικό σχετικά με τη στήριξη που πρέπει να παρέχουν οι ίδιοι στα παιδιά τους, αλλά και να συζητούν μαζί του τα αποτελέσματα της στήριξης αυτής.

Συμπεράσματα

Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία περιγράφεται η συμβολή της συνεργατικής έρευνας δράσης στην παροχή πιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα σχολεία. Αποτελώντας έναν ισχυρό επιμορφωτικό μηχανισμό, δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ενεργά στην διερεύνηση του έργου τους, με σκοπό να γίνουν καλύτεροι επαγγελματίες και άνθρωποι, αφού η μάθηση είναι κάτι που δεν σταματά ποτέ, αλλά συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Καθώς πολλοί είναι αυτοί που δεν έχουν ακόμη, μια ξεκάθαρη εικόνα για τη φιλοσοφία της συμπερίληψης και πώς να εφαρμόσουν το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης στην τάξη τους, τους δίνεται με αυτό τον τρόπο η ευκαιρία να αποκτήσουν ολοκληρωμένη κατάρτιση γύρω από το θέμα αυτό. Η συμμετοχική έρευνα τους δίνει την ικανότητα να αποκτήσουν τις επαγγελματικές δεξιότητες που χρειάζονται για να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και να τον κάνουν προσιτό σε όλους τους μαθητές ικανοποιώντας τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων και να δείξουν το δρόμο προς ένα καλύτερο σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ainscow, M. (1998). *Organosi ton scholikon taxeon synekpaidefsis*. Sto E. Tafa (Epim.), *Synekpaidefsi paidion me kai choris provlimata mathisis kai symperiforas* (ss. 25-54). Athina: Ellinika Grammata.

Altrichter, H. &Posch, P. &Somekh, B. (2001). *Oi ekpaideftikoi erevnoun to ergo tous.* (M. Deligianni, metafrasi). Athina: Metaichmio. (Prototypi ekdosi, 1993).

Ampartzaki, M. & Kassotaki-Psaroudaki, P. (2011). *I symmetochiki erevna drasis os diadikasia epimorfosis- ena paradeigma sto plaisio tis efarmogis tou DEPPS sto nipiagogeio.* Sto V. D. Oikonomidis (Epim.), *Ekpaidefsi & epimorfosi ekpaideftikon Theoritikes kai erevnitikes prosengiseis* (ss.821-831). Athina: Pedio.

Anagnostopoulou, L. (2003). *O mesolavitis- epimorfotis.* Sto EADAP (Epim.), *Pros mia synergatiki kai symmetochiki epimorfosi stin proscholiki agogi* (ss.277-283). Athina: TYPOTHITO- GIORGOS DARDANOS.

Anagnostopoulou, L. (2003). *To «anoigma pros ta exo» tou proscholikou thesmou.* Sto EADAP (Epim.), *Pros mia synergatiki kai symmetochiki epimorfosi stin proscholiki agogi* (ss.325-332). Athina: TYPOTHITO-GIORGOS DARDANOS.

Anagnostopoulou, L. & Giannopoulou, K. (2003). *Enallaktikes protaseis schedion paidagogikis drasis.* Sto EADAP (Epim.), *Pros mia synergatiki kai symmetochiki epimorfosi stin proscholiki agogi* (ss.157-209). Athina: TYPOTHITO-GIORGOS DARDANOS.

Angelidis, P. A. (2004). *I ekpaideftiki erevna gia to scholeio tou mellontos.* Sto P. A. Angelidis & G. G. Mavroeidis (Epim.), *Ekpaideftikes kainotomies gia to scholeio*

tou mellontos tomos V (ss.363-385). Athina: TYPOTHITO- GIORGOS DARDANOS.

Angelidis, P. (2009). *I efarmogi enos synergatikou montelou erevnas drasis gia tin exelixi ton ekpaideftikon.* Sto P. Angelidis (Epim.), *Symperiliptiki ekpaidefsi kai veltiosi scholeion-Schesi amfidromi* (ss.31-51). Galatsi: ATRAPOS.

Angelidis, P. (2011). *I drastikotita ton mikron esoterikon diktyon synergasias gia ti scholiki veltiosi.* Sto P. Angelidis (Epim.), *Paidagogikes tis symperilipsis* (ss.101-130). Zefyri: Diadrasi.

Angelidis, P. (2011). *Morfes igesias pou proothoun ti symperiliptiki ekpaidefsi*. Sto P. Angelidis (Epim.), *Paidagogikes tis symperilipsis* (ss.73-100). Zefyri: Diadrasi.

Angelidis, P. & Stylianou, T. (2011). *I ekpaidefsi ton ekpaideftikon sti symperiliptiki ekpaidefsi*. Sto P. Angelidis (Epim.), *Paidagogikes tis symperilipsis* (ss.191-218). Zefyri: Diadrasi.

Cohen, L. &Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnas.* (Omada metafraston, metafrasi). Athina: Metaichmio. (Prototypi ekdosi, 1997).

Kypriotakis, A. (1998). *Scholiki entaxi: Genikes proypotheseis kai o eidikos rolos ton gonion.* Sto E. Tafa (Epim.), *Synekpaidefsi paidion me kai choris provlimata mathisis kai symperiforas* (ss. 378-397). Athina: Ellinika Grammata.

Saleh, L. (1998*). O thetikos rolos ton daskalon sti synekpaidefsi.* Sto E. Tafa (Epim.), *Synekpaidefsi paidion me kai choris provlimata mathisis kai symperiforas* (ss. 55-70). Athina: Ellinika Grammata.

Stasinos, D. P. (2013). *I eidiki ekpaidefsi 2020.* Athina: Papazisi.

Zakopoulou, A. (2003). *O thesmos tou syntonisti*. Sto EADAP (Epim.), *Pros mia synergatiki kai symmetochiki epimorfosi stin proscholiki agogi* (ss.285-311). Athina: TYPOTHITO-GIORGOS DARDANOS.

Η συνεκπαίδευση ως θεσμός ενσωμάτωσης των μαθητών-τριών της ειδικής αγωγής στην εκπαιδευτική πράξη

Καραμάνου-Σκαρλή Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.

Περίληψη

Παρόλο που ακούγεται τετριμμένο, το σχολείο δεν είναι μόνο ένας χώρος εκπαίδευσης και μάθησης. Είναι ένας χώρος όπου διαμορφώνονται αξίες, συμπεριφορές και τάσεις ζωής. Το περιεχόμενο της εργασίας αναφέρεται, αρχικά στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στη συνέχεια στη συνεκπαίδευση και ενσωμάτωση των μαθητών αυτών στα σχολεία γενικής παιδείας και τέλος στις προτάσεις/θέσεις και στα συμπεράσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδική Αγωγή, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση

Co-education as an Institution for the Integration of Special Education Students in the Educational Practice

Karamanou Aikaterini Skarli, Secondary School Teacher P.E.02, M.Sc.

Abstracts

Although it sounds trivial, school is not just a place of education and learning. It is a place where values, attitudes and life trends are formed. The content of the work refers, first to the students with special educational needs, then to the co-education and integration of these students in general education schools and finally to the proposals / positions and conclusions.

Key words: Special Education, integration, co-education

Εισαγωγή

Σε μια χώρα που ταλανίζεται από την οικονομική κρίση και η καθημερινότητά μας ολοένα και γίνεται πιο δύσκολη, η Παιδεία, το Σχολείο, σε όλες τις βαθμίδες, δύναται να είναι η αλλαγή σε όλα τα επίπεδα.

Στόχος κάθε εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η δημιουργία ενός σχολείου μαθητοκεντρικού, ανθρώπινου, δημοκρατικού και βιωματικού, με όλους τους συντελεστές του συμμέτοχους, χώρος ελκυστικός και όχι μόνο χώρος στερεοτυπικής διδασκαλίας.

Το σχολείο τη σημερινή εποχή παρουσιάζει μια πολυμορφία των ιδιαιτεροτήτων του μαθητικού πληθυσμού του. Στο μαθητικό δυναμικό του ανήκουν παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς, παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες έφηβοι με ιδιαίτερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Σκοπός του σχολείου είναι να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε μαθητή και να του προσφέρει αγωγή και

εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές, τις δυνατότητες και αδυναμίες του καθενός.

Ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές τάσεις, απαιτήσεις και προοπτικές θέλουν την αντιμετώπιση αυτών των παιδιών να συντελείται με διακριτικότητα, μεθοδικότητα, αγάπη και ευθύνη μέσα σε ένα σχολείο για όλους, χωρίς υποτιμητικές διακρίσεις και περιθωριοποιήσεις ή απλές συμπάθειες.

Ο Ν.2817/2000 που αφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρει ότι τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων θεωρούνται άτομα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι: έχουν νοητική ανωριμότητα, ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής, προβλήματα λόγου και ομιλίας, δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, αυτισμό ή άλλες διαταραχές ανάπτυξης αλλά και όσοι έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο της σχολικής ζωής τους. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές που για μόνο λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική και εμφανίζουν μειωμένη σχολή επίδοση, δε θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα με το Ν.3699/2008: μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή και περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα αναπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.

Σύμφωνα με το άρθρο 6 του Ν.4186/2013, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικούς, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Απαραίτητη θεωρείται η εισήγηση του ΚΕΔΔΥ (σήμερα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.).

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται κυρίως σε συμπτώματα. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι διαταραχές που έχουν επιπτώσεις στην ικανότητα για χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου, στην ικανότητα για μαθηματικούς υπολογισμούς, στις συντονισμένες κινήσεις και στη διατήρηση της προσοχής.

Τα ακριβή αίτια των μαθησιακών δυσκολιών εξακολουθούν και σήμερα να παραμένουν άγνωστα. Η άποψη ότι η εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας και μπορεί να οφείλεται σε περισσότερα από ένα αίτια, που

μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο, φαίνεται να κερδίζει συνεχώς έδαφος. Αρκετοί ερευνητές προτείνουν τη διάκριση τους σε οργανικά, γενετικά και περιβαλλοντικά αίτια.

Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν έναν (01) στους επτά (07) ανθρώπους παγκοσμίως. Σύμφωνα με τον ίδιο οργανισμό, η πιο συνηθισμένη μαθησιακή δυσκολία είναι αυτή που αφορά στη γλώσσα και στο διάβασμα. Ουσιαστική θεσμική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο επίπεδο εκπαίδευσης άρχισε από τη δεκαετία του ’60, οπότε ξεκίνησε η διαφοροποίηση στην αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Υπάρχουν ποικίλα μοντέλα που εφαρμόζονται και έχουν σχέση με τον τόπο-χώρο, όπου αντιμετωπίζονται, καθώς και με τους τρόπους και μεθόδους που χρησιμοποιούνται. Σήμερα σχεδόν σε όλον τον κόσμο υπάρχει η τάση, το πνεύμα της ενσωμάτωσης, που σημαίνει ότι τα προβλήματα των παιδιών με μικρές ή μεγάλες δυσκολίες σε επίπεδο μάθησης και συμπεριφοράς αντιμετωπίζονται μέσα στο κανονικό σχολείο και μάλιστα μέσα στην κοινή τάξη, μαζί με τα άλλα παιδιά τους άλλους μαθητές, σε όλες τις βαθμίδες τις εκπαίδευσης. Η τοποθέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία με αντίστοιχα παρεχόμενη στήριξη με βάση τις ατομικές ανάγκες του μαθητή αποτελεί την ένταξη τους στη σχολική μονάδα (Slavin, 2007). Σύμφωνα δε με τον Χαρούπα (2003), ως ένταξη θεωρείται η φυσική παρουσία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο, ενώ ενσωμάτωση θεωρείται η δέσμευση των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας να φέρουν στην τάξη και να εκπαιδεύσουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να μη διαφέρουν από το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Σήμερα, συχνά οι όροι «ένταξη», «ενσωμάτωση» και «συνεκπαίδευση» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά.

Το σχολείο μπορεί να παίξει αληθινά προστατευτικό ρόλο, να εντάξει τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο μαθητικό δυναμικό του, να εμποδίσει την περιθωριοποίηση τους και να αποκλείσει την πιθανότητα να βιώσουν έντονη σχολική αποτυχία. Κάθε μαθητής θεωρείται υποψήφιος μάθησης ανεξαρτήτως από την ψυχοπαθολογία που μπορεί να ευθύνεται για την προβληματική συμπεριφορά του.

Σημαντικός παράγοντας είναι η στάση και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στη διαφορετικότητα και ιδιαιτερότητα των μαθητών του. Έμφαση πρέπει να δίνεται στην αποδοχή και την ανοχή του ατόμου, στη δημιουργία μιας ζεστής-υποστηρικτικής ατμόσφαιρας από πλευράς του διδάσκοντος. Όταν οι δυσκολίες αντιρροπούνται μέσα από την αγωγή και μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αγάπης, τότε οι μαθητές μπορούν να ξεπεράσουν την ανασφάλεια τους , να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, να κερδίσουν το σεβασμό των συμμαθητών τους, να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον του.

Οι σύγχρονες δημοκρατικές και προπαντός ανθρώπινες κοινωνίες, σεβόμενες την ανθρώπινη αξία όλων των μελών τους και τα διακηρυγμένα ανθρώπινα δικαιώματά τους, προσπαθούν να εξαφανίσουν τις ρατσιστικές διακρίσεις και τα φαινόμενα κοινωνικού

αποκλεισμού ευπαθών και αδύναμων κοινωνικών ομάδων, όπως είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στόχος είναι η εξασφάλιση της αρμονικής αλληλοαποδοχής, ένταξης και ενσωμάτωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες γενικά στον κύριο κορμό του κοινωνικού συνόλου και στα πλαίσια του καθημερινού και πολύ περισσότερο του μελλοντικού κοινωνικού γίγνεσθαι.

Μέσα από τη φιλοσοφία αυτή απορρέει η επιτακτική απαίτηση τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα να εξασφαλίζουν έμπρακτα δια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των σχολείων, τη σωστή και ανάλογα με τις δυνατότητες τους αντιμετώπιση όλων των μαθητών, που είναι μέλη της ίδιας φυσικής μαθητικής κοινότητας, που ζουν και χαίρονται την ίδια μαθητική ζωή στις ίδιες για όλους υλικοτεχνικές εγκαταστάσεις, δηλαδή σε σχολικά συγκροτήματα πλήρως εξοπλισμένα και στελεχωμένα, ώστε να αναπληρώνουν τις ελλείψεις τους ή να εξελίσσονται μαθησιακά σύμφωνα με την ιδιοσυχνότητα τους.

Η έγκαιρη διάγνωση είναι ιδιαίτερα σημαντική ώστε οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μην απογοητευθούν και αποθαρρυνθούν από τις επιδόσεις τους. Πολλές φορές δεν γνωρίζουν τους λόγους για τους οποίους δυσκολεύονται στα μαθήματα τους και είναι πολύ πιθανό να ματαιώνονται επανειλημμένα και να μεταβαίνουν σε μία κατάσταση που ονομάζεται μαθημένη αβοηθησία, όπου θεωρούν ότι δεν μπορεί να γίνει απολύτως τίποτα ώστε να βελτιωθεί η κατάστασή τους. Τα συμπτώματα αυτά δεν εξαλείφονται αλλά γίνονται ηπιότερα, βελτιώνονται οι δεξιότητες και αποφεύγονται οι ανεπιθύμητες συνέπειες, όπως η χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση ή τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Η θετική στάση του κοινωνικού συνόλου και ιδίως η υποστήριξη και αποδοχή μέσα στην οικογένεια και η ενθάρρυνση από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών με μεγάλες ή μικρές, μόνιμες ή παροδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμβάλλουν στην πιο θετική έκβαση και στη βελτίωση των δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς τους. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, ώστε να ξέρουν πως θα αντιμετωπίζουν σωστά, αβίαστα και φυσικά τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες μέσα στο πλαίσιο «ενός σχολείου για όλους».

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα αγωγής. Πρέπει να αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή θετικά. Τα παιδιά μαθαίνουν καλλίτερα, όταν νιώθουν αυτοπεποίθηση. Ο χρυσός κανόνας είναι: «Κάθε μαθητής πρέπει να έχει καθημερινά και από μια επιτυχία». Αν η επίδοση ή συμπεριφορά του μαθητή βελτιώνεται έστω και λίγο, ας μην παραλείπει να τον επαινέσει και δεν επιτρέπεται σε καμιά περίπτωση να τον ταπεινώνει. Η θετική ψυχολογία είναι ο συνδυασμός της συστηματικής θεωρίας και των βασικών αρχών της θετικής θεωρίας. Έχει ρίζες στο χώρο της ψυχολογίας της προσωπικότητας και της κοινωνικής ψυχολογίας. Στηρίζεται στο ότι θα πρέπει να αναδειχθούν οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία και την άνθηση όχι μόνο της οικογένειας αλλά και του σχολικού περιβάλλοντος.

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνικές τάσεις, απαιτήσεις και προοπτικές θέλουν την αντιμετώπιση του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συντελείται με διακριτικότητα, μεθοδικότητα, αγάπη, κατανόηση, και ευθύνη μέσα σε ένα σχολείο για όλους, χωρίς υποτιμητικές διακρίσεις και περιθωριοποιήσεις ή απλές συμπάθειες. Σ' ένα σχολείο που σέβεται την προσωπικότητα, κάθε παιδιού και του προσφέρει αγωγή και εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές, τις δυνατότητες και αδυναμίες του καθενός. Σ' ένα σχολείο, που οι λειτουργοί του δεν προσκολλώνται στη στείρα και πιστή εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά που είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και με πίστη και αγάπη για το έργο τους «δημιουργούν» κάθε φορά που διδάσκουν, καθιστώντας έτσι τη διδασκαλία τους μοναδική και ανεπανάληπτη. Σ' ένα σχολείο που δρα συνεχώς σαν ένας ζωντανός οργανισμός αρμονικά, συνεργατικά και συντονισμένα, με μοναδικό στόχο την αγωγή και εκπαίδευση του μαθητή, για να γίνει ελεύθερος, υπεύθυνος, αξιοπρεπής, δημοκρατικός και δημιουργικός πολίτης. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναμφισβήτητα, δικαιούνται και πρέπει να βρίσκουν τη θέση τους στο σχολείο που προορίζεται για όλους με διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα και χωρίς ίχνος κοινωνικού αποκλεισμού ή υποτιμητικών διακρίσεων.

Σκοπός της εκπαίδευσης οφείλει να είναι ένα σχολείο χωρίς σύνορα και διακρίσεις, όπου η αμοιβαία καχυποψία, η προκατάληψη και ο ρατσισμός πρέπει να περιοριστούν κα να δώσουν τη θέση τους στην ανεκτικότητα, στην αποδοχή, στην ενθάρρυνση, στη συνεργασία και στην αλληλεγγύη.

Συμπεράσματα

Για τη συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική πράξη είναι αναγκαία τα εξής:

- Ο εντοπισμός του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η έγκαιρη διάγνωση-αξιολόγηση-πρώιμη παρέμβαση και υποστήριξη.
- Η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο διδακτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και η εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης.
- Η υποβολή εισηγήσεων για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ΕΑΕ.
- Η υποβολή εισηγήσεων για παράλληλη στήριξη και κατ' οίκον εκπαίδευση μαθητών σε εξαιρετικές περιπτώσεις, όταν δεν υπάρχει το κατάλληλο σχολικό πλαίσιο καθώς και φοίτηση μαθητών στα Τμήματα Ένταξης.
- Και η υποβολή εισηγήσεων υποστηρικτικής τεχνολογίας σε μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όρασης-ακοής, διάχυτες διαταραχές ανάπτυξης (αυτισμός), κινητικά προβλήματα και σύνδρομα.

Βιβλιογραφία

FEK 199/Α΄ (2008). *Eidiki Agogi kai Ekpaidefsi atomon me anapiria i me eidikes ekpaideftikes anagkes*. N. 3699/2008

Goffman, J. (2000). *I synaisthimatiki noimosyni ton paidion*. Ellinika Grammata.

Kalat, S.W. (1998). *Viologiki psychologia,* A. Kastellakis, D. Christidis. tom 2 A-thina: Ellinika Grammata.

Livaniou, E. (2004). *Mathisiakes Dyskolies kai provlimata symperiforas sti scholiki taxi.* Athina: Kedros

Malkiosi-Loizou M., *Symvouleftiki psychologia. Ellinika Grammata.*

Markovitis, M. & Tzouriadou, M. (1991). *Mathisiakes Dyskolies. Theoria kai Praxi*. Thessaloniki: Promithefs.

Michelogiannis, I. & Tzenaki, M. (2000). *Mathisiakes Dyskolies*. Athina: Ellinika Grammata.

Panteliadou, S & Botsas, G. (2004*). Charaktiristika ton mathiton me Mathisiakes Dyskolies.* Sto: S. Panteliadou, A. Patsiodimou & G. Botsas (Epim.), *Oi mathisiakes dyskolies sti Defterovathmia Ekpaidefsi* (ss. 31-52), Volos.

Panteliadou, S & Botsas, G. (2007*). Mathisiakes Dyskolies. Vasikes ennoies kai charaktiristika.* Volos.

Praktika Seminariou: *Mathisiakes Dyskolies.* (1990) Ekdosi tou Syllogou Apofoiton Amerikanikou Kolegiou «ANATOLIA».

Tzouriadou, M. (1990). *Mathisiakes Dyskolies. Sto Seminario: Mathisiakes Dyskolies, Sygchrones apopseis kai taseis*. Athina: Ellinika Grammata.

Woolfolk, A. (2007). Ekpaideftiki psychologia, Athina: ELLIN.

Τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των διάφορων προσεγγίσεων στην αντιμετώπιση της προσβασιμότητας του παγκόσμιου ιστού.

Ανδρεοπούλου Θωμαή-Μαρία, M.Ed., M.Sc.

Περίληψη

Ο παγκόσμιος ιστός χρησιμοποιείται αποτελεί εργαλείο παροχής εκπαίδευσης, καθώς συμπεριλαμβάνει πλήθος πληροφοριών, τρόπους αποθήκευσης και απεικόνισης και αποτελεί ένα από, αλλά συνάμα δυνατό μέσο δημοσίευσης δεδομένων. Τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος σχεδιασμού του, τον καθιστά δυνατό στη χρήση του ως διδακτικό μέσο στην ειδική εκπαίδευση. Καθώς, λοιπόν, ένα μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης σήμερα χρησιμοποιεί τον παγκόσμιο ιστό, σαν πλατφόρμα υλοποίησης των εκπαιδευτικών εργαλείων, προκύπτει το πρόβλημα της προσβασιμότητάς του, κυρίως σε σχέση με την ειδική εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο πρόβλημα έχει ένα πολυσύνθετο χαρακτήρα με πολλούς συμμετέχοντες (χρήστες, κατασκευαστές λογισμικού, κατασκευαστές ιστοσελίδων, οργανισμούς/εταιρίες κατόχους ιστοσελίδων κτλ.). Για την αντιμετώπισή του υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις, οι οποίες χωρίζονται στις τρεις κατηγορίες της νομικής, της τεχνολογικής και της οικονομικής προσέγγισης. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να γίνει μια σύντομη περιγραφή των διαφορετικών αυτών προσεγγίσεων και να γίνουν φανερά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κάθε μίας προσέγγισης.

Λέξεις- Κλειδιά: Προσβασιμότητα, παγκόσμιος ιστός, ειδική εκπαίδευση, προσεγγίσεις.

The advantages and disadvantages of different approaches to takling web accessibility.

Andreopoulou Thomai-Maria, M.Ed., M.sc.

Abstract

The World Wide Web is an educational tool, as it includes a wealth of information, ways of storing and displaying and is one of the most powerful means of publishing data. Its features and the way it is designed, make it possible to use it as a teaching tool in special education. As a large part of education today uses the World Wide Web as a platform for implementing educational tools, the problem of its accessibility arises, especially in relation to special education. This problem has a complex character with many participants (users, software developers, web developers, organizations / companies owning web pages, etc.). There are several approaches to tackling it, which fall into three categories: legal, technological and economic. The purpose of this paper is to give a brief description of these different approaches and to highlight the advantages and disadvantages of each approach.

Key-Words: Accessibility, web, special education, approaches.

Εισαγωγή

Ο παγκόσμιος ιστός χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο ως εργαλείο παροχής εκπαίδευσης, αφού μπορεί κανείς εύκολα να έχει πρόσβαση σε αυτόν, υποστηρίζει μία πληθώρα επιλογών αποθήκευσης και απεικόνισης και παρέχει μία απλή, αλλά ταυτόχρονα δυνατή πλατφόρμα δημοσίευσης και τρόπους για να εντάσσονται σε μία εφαρμογή πολλαπλά μέσα (Bottino, 2004).Τα χαρακτηριστικά του παγκόσμιου ιστού είναι ευρέως αποδεκτά και ο τρόπος με τον οποίο έχει σχεδιαστεί, προσφέρει την δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό μέσο στην ειδική εκπαίδευση. Αποτελεί ένα δημιουργικό περιβάλλον, όπου ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη μάθηση και έχει την ευκαιρία να γίνει εξερευνητής (Ζωγόπουλος, 2011· Αθανίτης, 2011). Όπως αναφέρει ο Alexander (1995), η οργάνωση των πληροφοριών του παγκόσμιου ιστού θυμίζει την μνήμη του ανθρώπου και οι τρόποι ανάκλησης των πληροφοριών, μοιάζουν με τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης σκέψης. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάει κανείς ότι το διαδίκτυο αποτελεί απλά ένα μέσο, το οποίο μπορεί να συμβάλει στην διαδικασία της μάθησης μέσα από την κατάλληλη χρήση και δεν μπορεί να αντικαταστήσει το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Καθώς, λοιπόν, ένα μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης σήμερα χρησιμοποιεί τον παγκόσμιο ιστό, σαν πλατφόρμα υλοποίησης των εκπαιδευτικών εργαλείων, προκύπτει το πρόβλημα της προσβασιμότητάς του, κυρίως σε σχέση με την ειδική εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο πρόβλημα έχει ένα πολυσύνθετο χαρακτήρα με πολλούς συμμετέχοντες (χρήστες, κατασκευαστές λογισμικού, κατασκευαστές ιστοσελίδων, οργανισμούς/εταιρίες κατόχους ιστοσελίδων κτλ.). Για την αντιμετώπισή του υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις, οι οποίες χωρίζονται στις τρεις κατηγορίες της νομικής, της τεχνολογικής και της οικονομικής προσέγγισης. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να γίνει μια σύντομη περιγραφή των διαφορετικών αυτών προσεγγίσεων και να γίνουν φανερά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κάθε μίας προσέγγισης.

Νομική Προσέγγιση

Οι ευρωπαϊκές πολιτικές, καθώς και η ευρωπαϊκή νομοθεσία έχουν αναγνωρίσει ότι η απασχόληση και η εργασία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διασφάλιση ίσων ευκαιριών για το σύνολο των πολιτών, συμβάλλοντας σε μεγάλο βαθμό στην ολοκληρωτική συμμετοχή των ανθρώπων στην οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή και προσφέροντάς τους το δικαίωμα να εκμεταλλευτούν τις δεξιότητές τους. Επέκταση αυτού είναι ότι η διαθεσιμότητα σε μια μεγάλη κλίμακα προσβάσιμων ηλεκτρονικών προϊόντων και υπηρεσιών, θα έχει θετικά αποτελέσματα στους παραπάνω τομείς. Παράλληλα, θα ενδυναμώσει την δυνατότητα για επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική ένταξη, δίνοντας στους χρήστες την ευκαιρία για ανεξάρτητη διαβίωση. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005).

Συγκεκριμένα, η διεθνής σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και το προαιρετικό της πρωτόκολλο (Ο.Η.Ε., 2006) βάζει τις βάσεις, ώστε να παραχθούν στα ΑμεΑ τα βασικά δικαιώματα που αυτή εμπεριέχει με τρόπο αρκετά ξεκάθαρο και δεσμευτικό για τα Κράτη - Μέλη του ΟΗΕ. Σε εθνικό επίπεδο, το Σύνταγμα της Ελλάδας (2001), προβλέπει το δικαίωμα όλων να συμμετέχουν στην κοινωνία της πληροφορίας και θεωρεί υποχρέωση του κράτους τη διευκόλυνση της πρόσβασης στις πληροφορίες που παρέχονται ηλεκτρονικά και την παραγωγή, την ανταλλαγή και τη διάδοσή τους. Αναλυτικότερα, η πολιτεία έχει την υποχρέωση να ανανεώνει συνεχώς, το νομοθετικό της πλαίσιο για την εξασφάλιση της ηλεκτρονικής προσβασιμότητας και αναγνωρίζει ότι το συνταγματικό δικαίωμα στην συμμετοχή της πρόσβασης στον παγκόσμιο ιστό ανήκει σε όλους, με την προϋπόθεση να εμπλουτίζεται και να εξειδικεύεται, για να αποκτήσει πρακτική ερμηνευτική αξία (Μπασδέκης, 2013).

Παρ’ όλες τις διατάξεις αυτές, τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα, δεν υπάρχει ομοιόμορφη εφαρμογή της απαραίτητης πρόνοιας σχετικά με την προσβασιμότητα του διαδικτύου. Αυτό αναδεικνύεται μέσα από τα συμπεράσματα σχετικής έρευνας. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι υπάρχει έλλειμμα στην προσβασιμότητα του παγκόσμιου ιστού, αφού τα ΑμεΑ στην Ευρώπη αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση των ηλεκτρονικών προϊόντων και υπηρεσιών. Ακόμη, υπάρχει διαφορά όσον αφορά την ηλεκτρονική προσβασιμότητα στην Ευρώπη σε σχέση με χώρες, όπως είναι η Αυστραλία, ο Καναδάς και οι ΗΠΑ, όπου η κατάσταση είναι πολύ πιο ευνοϊκή (MeAC, 2007).

Για τη βελτίωση του θεσμικού και νομικού πλαισίου στην Ελλάδα προτείνεται η ένταξη του προβλήματος της προσβασιμότητας του παγκόσμιου ιστού σε όλες τις πολιτικές της χώρας, καθώς και η συμπλήρωση του θεσμικού πλαισίου με διατάξεις για την προώθησή της στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Τέλος, προτείνεται η παρότρυνση και η δημιουργία εθνικών επιτροπών, ώστε να καταρτιστούν τα άτομα αυτά στην σωστή χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας, διευκολύνοντας, έτσι, την καθημερινότητά τους, βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής τους και διασφαλίζοντας τα δικαιώματά τους (Παρατηρητήριο για την κοινωνία της πληροφορίας, 2007).

Τεχνολογική Προσέγγιση

Τα άτομα με αναπηρίες καλύπτουν περίπου το 15% Ευρωπαϊκού πληθυσμού και η δυνατότητα πρόσβασης στον παγκόσμιο ιστό των πληροφοριών και των επικοινωνιών παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Ωστόσο, πολλά από τα άτομα αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν χρησιμοποιούν τα προϊόντα και τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες, με αποτέλεσμα να μην έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στις τεχνολογίες αυτές, σε σχέση με τους υπόλοιπους χρήστες του διαδικτύου και, έτσι, να υπάρχει ο κίνδυνος να οδηγηθούν σε κοινωνική περιθωριοποίηση (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005).

Η υποστηρικτική τεχνολογία, την οποία χρησιμοποιούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες αποτελεί βοήθεια για αυτούς, ώστε να έχουν καλύτερη προσβασιμότητα στον

παγκόσμιο ιστό, ωστόσο, δεν αποτελεί λύση σε όλα τα προβλήματα που προκύπτουν σχετικά με το θέμα αυτό. Τα λογισμικά υποστηρικτικής τεχνολογίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν επιτυχώς από τους χρήστες, μόνο αν η αρχική κατασκευή της ηλεκτρονικής υπηρεσίας έχει συγκεκριμένες τεχνικές προδιαγραφές, ώστε να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα λογισμικά αυτά. Μόνο μέσα από την άρτια κατασκευή της υπηρεσίας θα εξασφαλιστεί η ολοκληρωμένη και σωστή χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου βασική προϋπόθεση είναι η υιοθέτηση συγκεκριμένων οδηγιών από την αρχή του σχεδιασμού της, ώστε να συμπεριλαμβάνονται όλοι οι πιθανοί τρόποι χρήσης της από τα ΑμεΑ. Οι αρχές της σχεδίασης για όλους κατέχουν τις τεχνικές αυτές οδηγίες που μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικά συστήματα και τεχνολογίες και βασίζονται στην ιδέα ότι η προσβασιμότητα και η ευχρηστία είναι σχεδιαστικοί στόχοι που πρέπει να τίθενται από την αρχή του σχεδιασμού ενός προϊόντος (Μπασδέκης, 2013).

Παρ' όλο που οι τεχνικές αυτές προδιαγραφές υπάρχουν εδώ και αρκετά χρόνια, τις περισσότερες φορές οι δημιουργοί διαδικτυακών ιστοτόπων δεν τις λαμβάνουν υπόψη τους ή τις παραβλέπουν, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η πρόσβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και όχι μόνο, στο διαδίκτυο και κατ' επέκταση στον κόσμο της πληροφορίας και των ηλεκτρονικών υπηρεσιών. Παραδείγματα του γεγονότος αυτού είναι ότι κατασκευάζονται ιστοσελίδες με διάφορα τεχνικά χαρακτηριστικά, όπως είναι τα πλαίσια και οι εικόνες με κίνηση, χωρίς να συνοδεύονται από τις ανάλογες επεξηγήσεις σε μορφή κειμένου. Ακόμη, κάποιοι ιστότοποι, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, παρέχουν εναλλακτικές εκδόσεις, οι οποίες έχουν αποκλειστικά τη μορφή κειμένου και είναι ελλιπείς σε σχέση με το βασικό περιεχόμενο ή τη λειτουργικότητα, συγκριτικά με την πλήρη έκδοσή του, στερώντας τους έτσι την πρόσβαση στο σύνολο των παρεχόμενων πληροφοριών (Μπασδέκης, 2013).

Βασικό είναι οι δημιουργοί ενός ηλεκτρονικού προϊόντος ή υπηρεσίας να γνωρίζουν τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν το περιβάλλον χρήσης τους, για να είναι πιο αποδοτικά και προσβάσιμα σε όλους. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται πρωτίστως με το χρήστη, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που έχει, καθώς και τις προτιμήσεις του, σχετικά με την αλληλοεπίδραση του με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ταυτόχρονα, σχετίζονται με το εκάστοτε ηλεκτρονικό εργαλείο πρόσβασης στον παγκόσμιο ιστό, όπως είναι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τα κινητά τηλέφωνα και οι διάφορες άλλες δικτυακές συσκευές με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, καθώς και με την πλατφόρμα εκτέλεσης, όπως είναι τα γραφικά περιβάλλοντα και τα αντικείμενα που προσφέρει. Τέλος, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι παράγοντες που αφορούν τις συνθήκες χρήσης του διαδικτύου, όπως είναι η χρήση του κατά τη διάρκεια κίνησης και η χρήση του σε εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο (Στεφανίδης, 2004).

Για όλα τα ηλεκτρονικά προϊόντα, όπως είναι οι εφαρμογές και ο διαδικτυακές υπηρεσίες, υπάρχουν μέσα για την αξιολόγηση της ευχρηστίας και του βαθμού προσβασιμότητάς τους. Στα μέσα αυτά εμπεριέχεται η αξιολόγηση με γνώμονα την εμπειρία ειδικών εμπειρογνωμόνων, η χρήση ειδικών λογισμικών που ελέγχουν βασικές

παραμέτρους χρήσης, καθώς και οι δοκιμές από αντιπροσωπευτικό δείγμα χρηστών, όπως για παράδειγμα τα άτομα με ειδικές ανάγκες (Κουρουπέτρογλου, 2015). Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων αυτών επηρεάζονται από το περιβάλλον χρήσης, το υπολογιστικό σύστημα που χρησιμοποιείται για τον αντίστοιχο έλεγχο, και συγκεκριμένα τον εξοπλισμό και το λειτουργικό σύστημα σε συνδυασμό με άλλες παραμέτρους που δυσκολεύουν την τελική κρίση. Γι' αυτό έχουν αναπτυχθεί πολλές τεχνικές και τόποι αξιολόγησης που έχουν ως στόχο τους συγκεκριμένες περιπτώσεις χρήσης (Μπασδέκης, 2013).

Οικονομική Προσέγγιση

Σύμφωνα με τον Tim Berners Lee, «η δύναμη του παγκόσμιου ιστού είναι η καθολικότητά του. Η πρόσβαση από όλους ανεξαρτήτως αναπηρίας είναι ένα πολύ σημαντικό ζήτημα.». Για την επίτευξη της πρόσβασης αυτής, είναι σημαντικό να μελετάται και η σκοπιά της οικονομίας.

Προσεγγίζοντας, λοιπόν, οικονομικά το πρόβλημα της προσβασιμότητας του διαδικτύου προκύπτουν διάφορα σημαντικά ευρήματα. Συγκεκριμένα, το κόστος της υιοθέτησης των απαραίτητων προδιαγραφών για την ηλεκτρονική προσβασιμότητα, σχετικά με το περιεχόμενο του διαδικτύου, κατέχει το 20% - 30% επιπλέον, από τον αρχικό προϋπολογισμό της σχεδίασης, εάν υπάρχει η ανάλογη τεχνογνωσία και η εφαρμογή αρχίσει από τα πρώτα στάδια του σχεδιασμού (Basdekis et al, 2005). Στην περίπτωση που οι απαραίτητες προδιαγραφές εφαρμοστούν μετέπειτα, το αποτέλεσμα θα είναι η προσβασιμότητα να είναι ιδιαίτερα επιζήμια ή και αδύνατη, καθιστώντας, έτσι, την ανακατασκευή από την αρχή προτιμότερη και πιο ωφέλιμη οικονομικά (Clark, 2003).

Η ανάπτυξη και η σωστή εφαρμογή των βασικών προτύπων και των προδιαγραφών για την λειτουργία των υποστηρικτικών τεχνολογιών, θα προκαλέσουν σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην αγορά και στις επιχειρήσεις του τομέα αυτού. Κάποια από τα θετικά αυτά αποτελέσματα είναι αύξηση της ζήτησης από το καταναλωτικό κοινό για συγκεκριμένα προϊόντα, η βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων αυτών, η θεσμοθέτηση σημαντικών απαιτούμενων προδιαγραφών και προτιμητέων χαρακτηριστικών των ηλεκτρονικών προϊόντων, καθώς και η οριοθέτηση διάφορων κριτηρίων και επιδοτήσεων. Από την πλευρά των επιχειρήσεων τα κέρδη εντοπίζονται κυρίως, στην διασφάλιση του συγκριτικού πλεονεκτήματος απέναντι στους ανταγωνιστές τους, στη δυνατότητα κατασκευής προϊόντων που εξυπηρετούν ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η συμβατότητα, η προσαρμοστικότητα, η λειτουργικότητα και τέλος, στη δυνατότητα να διαφοροποιηθούν και να επεκταθούν οι δραστηριότητες της επιχείρησης σε καινοτόμους τομείς (Στεφανίδης, 2004).

Ιδιαίτερα διαδεδομένη είναι η άποψη ότι οι υποψήφιοι καταναλωτές των ηλεκτρονικών προϊόντων αποτελούν το σύνολο του πληθυσμού, και όχι αποκλειστικά τα ΑμεΑ. Απόρροια αυτού, είναι η αλλαγή του επιχειρηματικού κόσμου, αφού οι ισχυροί παράγοντες της ευρωπαϊκής βιομηχανίας αρχίζουν να στρέφουν το στόχο τους σε αυτό το

κομμάτι της αγοράς, παρ' όλο που θα χρειαστεί κάποιος χρόνος για να αυξηθεί ο ρυθμός των δραστηριοτήτων τους σε αυτόν τον τομέα.

Συμπερασματικά, η προσβασιμότητα του παγκόσμιου ιστού και τα αντίστοιχα προϊόντα και υπηρεσίες των υποστηρικτικών τεχνολογιών βρίσκονται, πλέον, ανάμεσα στους μεσοπρόθεσμους στόχους των εταιριών παροχής τεχνολογικών υπηρεσιών για όλους (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005).

Η αντιμετώπιση των εμποδίων για την επίλυση του προβλήματος της ηλεκτρονικής προσβασιμότητας δεν έχει την αρχή της μόνο στην ανάγκη να ληφθούν υπόψη οι απαραίτητες πρόνοιες πριν την κατασκευή του ηλεκτρονικού προϊόντος ή υπηρεσίας. Σημαντικός άξονας στο συγκεκριμένο τομέα είναι ο αυξημένος βαθμός καινοτομίας, εξαιτίας του οποίου οδηγούμαστε στη μικρή διάρκεια ζωής ενός τέτοιου προϊόντος. Μέχρι να επανασχεδιαστούν και να ανακατασκευαστούν οι απαραίτητες συμπληρωματικές λύσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών πρόσβασης, έχουν δημιουργηθεί νέες κατασκευαστικές τεχνικές ή έχουν προκύψει νέες απαιτήσεις λειτουργικότητας. Για το λόγο αυτό, οι όποιες οδηγίες παρέχονται, πρέπει να είναι συνήθως τεχνολογικά ουδέτερες, για να μπορούν να εφαρμόζονται από τους κατασκευαστές, ώστε να μη χρειάζονται συνέχεια καινούριες αναβαθμίσεις και ενημερώσεις (Μπασδέκης, 2013).

Συμπεράσματα

Το πρόβλημα της προσβασιμότητας του παγκόσμιου ιστού είναι ένα θέμα που απασχολεί μεγάλο αριθμό των χρηστών του και ειδικά στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης. Για την επίλυσή του εφαρμόζονται τρεις κύριες προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν την οπτική της νομικής, της τεχνολογικής και της οικονομικής πλευράς. Η κάθε μία έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της, ωστόσο ο συνδυασμός των τριών αυτών προσεγγίσεων θα αποτελέσει σημαντικό βήμα για την βελτίωση ή ακόμη και τη λύση του προβλήματος. Σημαντικό είναι να γίνουν κατανοητοί οι τέσσερις βασικές αρχές της προσβασιμότητας, όπως αυτές περιγράφονται από το Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας (ΙΤΕ) - Ινστιτούτο Πληροφορικής (2012).

Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι, όποιος δραστηριοποιείται στο χώρο του διαδικτύου και θέλει να προσφέρει περιεχόμενο πρέπει να έχει υπόψη του ότι το περιεχόμενο αυτό και τα στοιχεία, τα οποία περιέχει πρέπει να παρουσιάζονται στους τελικούς χρήστες με τέτοιους τρόπους, ώστε να είναι αντιληπτοί σε αυτούς. Αυτό σημαίνει ότι οι χρήστες πρέπει να έχουν την δυνατότητα να αντιλαμβάνονται τις πληροφορίες που τους παρουσιάζονται με κάποιες από τις αισθήσεις τους. Επιπλέον, οι παρεχόμενες πληροφορίες και η πλοήγηση σε αυτές πρέπει να είναι λειτουργικές, για να μπορούν οι χρήστες να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την παρεχόμενη λειτουργικότητα.

Βασικό είναι να γίνονται κατανοητά από τους χρήστες, το περιεχόμενο και η προσφερόμενη λειτουργικότητα σε συνδυασμό με την σταθερότητα του περιεχομένου, το οποίο πρέπει να έχει κατάλληλη μορφή ώστε να ερμηνεύεται σωστά από τους χρήστες

και την υποστηρικτική τεχνολογία. Οι χρήστες, δηλαδή, πρέπει να μπορούν να έχουν συνεχή πρόσβαση στο διαδίκτυο και στο σύνολο του περιεχομένου του. Στην περίπτωση που παραληφθεί κάποια από τις αρχές αυτές, τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν θα έχουν τη δυνατότητα να πλοηγηθούν στον ιστό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alexander, S. (1995). Teaching and learning on the World Wide Web. *In R. Debreceny & A. Ellis(Eds.), Ausweb95: Innovation and Diversity, (pp. 93-99).* Ballina, New South Wales: Norsearch Limited.

Athanitis, A. & Zogopoulos, E. (2011). *Exelixi ton Technologion kai Ypiresion tou Pagkosmiou Istou kai Efarmoges stin Ekpaidefsi.* Syros: 6ο Panellinio Synedrio ton Ekpaideftikon gia tis TPE.

Basdekis, I., Alexandraki, C., Mourouzis, A., & Stephanidis, C. (2005). In-corporating Accessibility in Web-Based Work Environments: Two Alternative Approaches and Issues Involved. In C. Stephanidis, (Ed.), *Universal Access in HCI: Exploring New Dimensions of Diversity- Volume 8 of the Proceedings of the 11th International Conference on Human-Computer Interaction (HCI International 2005)*, Las Vegas, Nevada, USA, 22-27 July. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Basdekis, I. & Ntoa, S. & Antona, M. & Papadopoulou, M. & Klironomos, I. (2012). *Katanoisi tou WCAG 2.0.* Kriti: Idryma Technologias kai Erevnas (ITE) - Institouto Pliroforikis. http://www.w3c.gr/wai/translations/wcag20.html.

Basdekis, I. (2013). *Ilektroniki prosvasimotita kai anapiria.* Athina: Ethniki Synomospondia Atomon me Anapiria (E.S.A.me.A).

Bottino, M. R. (2004). The evolution of ICT-based learning environments: which perspectives for the school of the future? *British Journal of Educational Technology. Vol. 35, No 5, p.553–567.*

Clark, J. (2003*). Building accessible websites*. New Riders.

Epitropi ton Evropaikon Koinotiton, (2005). *Ilektroniki prosvasimotita.* Vryxeles: Anakoinosi tis Epitropis sto Symvoulio, sto Evropaiko Koinovoulio, stin Evropaiki Oikonomiki kai Koinoniki Epitropi kai stin Epitropi Perifereion.

Inomena Ethni: I Diethnis Symvasi tou OIE gia ta Dikaiomata ton Atomon me Anapiria kai Proairetiko Protokollo: P.Naskou-Perraki, Kalliopi Chainoglou, Stefanos Katsoulis. http://www.unric.org/el/human-rights-greek/46.

Kouroupetroglou, Ch. (2015). Simeioseis apo to mathima Efarmoges tis Technologias stin Eidiki Ekpaidefsi tou ex apostaseos metaptychiakou programmatos stis Epistimes tis Agogis tou Panepistimiou Lefkosias, Earino examino 2015. Lefkosia: Panepistimio Lefkosias.

Measuring progress of eAccessibility in Europe" study, October 2007. http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/cf/document.cfm?action=display&doc_id=524.

Paratiritirio gia tin koinonia tis pliroforias, (2007). *Meleti: Thesmiko plaisio stin Ellada kai tin Evropaiki Enosi kai ilektronikes ypiresies gia tin axiopoiisi ton efkairion tis koinonias tis pliroforias apo koinonika efpatheis omades.* http://www.kedke.gr/uploads2007/Meleti_AMEA_e_Services_27_03_07.pdf.

Stefanidis, K. (2004). *Meleti me antikeimeno tin Katholiki Prosvasi kai Isotimi Symmetochi Atomon me Anapiries (AmeA) stin Koinonia tis Pliroforias.* Kriti: Epicheirisiako Programma "Koininia tis Pliroforias".

To Syntagma tis Elladas apo tin istoselida tis Voulis, opos anatheorithike me to Psifisma tis 27is Maiou 2008 tis I' Anatheoritikis Voulis ton Ellinon. http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf.

Wikipedia (2021). *Timothy John Berners-Lee*. http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A4%CE%B9%CE%BC_%CE%9C%CF%80%CE%AD%CF%81%CE%BD%CE%B5%CF%81%CF%82_%CE%9B%CE%B9.

Το «Σπίτι των Παιδιών» Ένα πρόγραμμα συμπερίληψης με μαθητές σχολείου τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης

Dr. Νεοκοσμίδου Παναγιώτα

Περίληψη

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, αυτό το οποίο επιχειρήθηκε ήταν η συνεκπαίδευση παιδιών τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης με σκοπό την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής τους υγείας. Ο αριθμός των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν συνολικά 25. Με τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού «**Το σπίτι των παιδιών**» πραγματοποιήθηκε η επεξεργασία θεματικών ενοτήτων όπως είναι η έκφραση των συναισθημάτων, η διαχείριση του θυμού, η προαγωγή της αυτοαντίληψης των μαθητών, η ανάπτυξη της συνεργατικότητας και της φυσικής αλληλεπίδρασης των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, παιδική επιθετικότητα.

The "Children's Home" a Inclusion Program With School Students of Formal and Special Education

Dr. Neokosmidou Panagiota

Abstract

In the context of the present work, what was attempted was the co-education of children with formal and special education in order to promote their psychosocial health. The number of children who participated in the program was a total of 25. Using the educational material "The children's home" was the elaboration of thematic units such as the expression of emotions, anger management, the promotion of students' self-perception, the development children's cooperation and physical interaction.

Key-words: inclusion, promotion of psychosocial health, children with special educational needs and disability, child aggression.

Εισαγωγή

Αναθεωρώντας συμβατικές αντιλήψεις οι οποίες οδήγησαν σε μια σταθερή αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, η ειδική αγωγή και οι στενές διαχωριστικές γραμμές που την χαρακτήριζαν, έδωσαν τη θέση τους σε μια διαδικασία παιδαγωγική της ένταξης που αφορά στην συνύπαρξη και στη συνδιδασκαλία των μαθητών με και χωρίς αναπηρία στα πλαίσια μιας τυπικής γενικής τάξης (Aiscow, 2000).

Η συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία αποτελεί πολιτική προτεραιότητα στις περισσότερες χώρες του κόσμου.

Σύμφωνα με τη διακήρυξη της Παγκόσμιας συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση υποδηλώνει ένα συνεχή αγώνα για τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου, ενός σχολείου, που θα βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας που θα ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα δικαιώματα και στις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαρτήτως φύλου, νοητικής ή σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, θρησκείας, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, χρώματος και πολιτιστικής ταυτότητας. Η συγκεκριμένη Διακήρυξη, που υπογράφηκε από εκπροσώπους 92 χωρών κι από 25 διεθνείς οργανισμούς, απαιτεί από τις συμβαλλόμενες χώρες να εργαστούν για την εξάλειψη του ρατσισμού και των διακρίσεων στα εκπαιδευτικά τους συστήματα διασφαλίζοντας έτσι, το θεμελιώδες δικαίωμα κάθε παιδιού στη μάθηση με τη φοίτησή του σε ένα γενικό σχολείο, το οποίο θα είναι ένα «Σχολείο για Όλους». (Χατζημανώλη, 2005).

Στα πλαίσια του συγκεκριμένου προγράμματος, δώσαμε βαρύτητα στην συνεκπαίδευση όλων των παιδιών επιχειρώντας μια διαφορετική ερμηνευτική του φαινομένου της αναπηρίας, η οποία επικεντρώνεται περισσότερο σε κοινωνικούς, και συμπεριφορικούς περιορισμούς και λιγότερο σε σωματικές ανεπάρκειες και ιατρικές ταξινομήσεις (Bradby, 2010).

Με σεβασμό στη διαφορετικότητα υποστηρίζοντας το δικαίωμα τους να μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο τα παιδιά του ειδικού σχολείου εκπαιδεύτηκαν μέσα σε μια τυπική τάξη με τις αναγκαίες διαφοροποιήσεις οι οποίες ήταν απόλυτα προσαρμοσμένες στις προσωπικές τους ανάγκες. Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα είχε σαν θεωρητικό υπόβαθρο την ολιστική, οικολογική, βιοψυχοκοινωνική προσέγγιση σε σχέση με την αναπηρία η οποία συνδυάζει το ατομικό και το κοινωνικό μοντέλο εμπερικλείοντας τα θετικά στοιχεία και των δύο (Κουτάντος, 2005 & Thomas, 2004).

Ένας από τους στόχους του προγράμματος ήταν η διαχείριση της παιδικής επιθετικότητας. Ο όρος παιδική επιθετικότητα, υπογραμμίζει την εχθρική διάθεση του παιδιού, που θέλει να προκαλέσει είτε ακούσια είτε εκούσια καταστροφική συμπεριφορά (Μπεζέ, 1998). Ωστόσο, οι ερευνητικές και επιστημονικές διαστάσεις, της επιθετικότητας είναι πολλές, και μπορούν να αποτιμηθούν πάντα σε απόλυτη συνάφεια με τον τρόπο και το πλαίσιο που αυτές εκδηλώνονται. Έτσι άλλοτε είναι αποτέλεσμα μιας έμφυτης ορμής, άλλοτε αντίδραση σε μια παρατεταμένη αποστέρηση αναγκών και συναισθημάτων, ενώ κάποιες άλλες φορές συνιστά μια διαδικασία μάθησης μέσω προτύπων, καθώς τα παιδιά έχουν την τάση να μιμούνται συμπεριφορές που τους εντυπωσιάζουν και πιστεύουν ότι θα ξεχωρίσουν με αυτές (Ευαγγελοπούλου– Βαμβακερού, 2001).

Οι ενότητες του προγράμματος αντλήθηκαν από το υλικό «**Το σπίτι των παιδιών».** Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο επιχειρεί την διαχείριση της παιδικής επιθετικότητας, μέσα από την επεξεργασία θεμάτων που διασφαλίζουν την πρόληψη και εμφάνιση του φαινομένου. Το υλικό στηρίζεται στην βιωματική προσέγγιση, μέσα από δραστηριότητες ενεργητικής μάθησης, κατάλληλα σχεδιασμένες για την ηλικία των παιδιών στην οποία απευθύνεται (Πυξίδα, 2009).

Παρουσίαση του προγράμματος

Στο παρόν πρόγραμμα συμμετείχαν 15 μαθητές της πρώτης τάξης γενικού δημοτικού σχολείου της πόλης της Καβάλας και 10 μαθητές δύο τμημάτων του ειδικού σχολείου Καβάλας. Οι συντονιστές του προγράμματος ήταν δύο εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, μία εκπαιδευτικός γενικής αγωγής- εμψυχώτρια και μία εκπαιδευτική ψυχολόγος. Οι συντονιστές ενάλλασσαν συνεχώς τους ρόλους μεταξύ τους, δρούσαν και αλληλεπιδρούσαν ισότιμα με όλους τους μαθητές ανεξάρτητα αν είχαν αναπηρία ή όχι.

Ο σκοπός του προγράμματος ήταν η κατανόηση της διαφορετικότητας και η συνεκπαίδευση. Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη συνεργατικότητας και επικοινωνίας μεταξύ ετερογενών ομάδων παιδιών, η διαχείριση της διαφορετικότητας, η διαχείριση του θυμού και των συγκρουσιακών καταστάσεων.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η διαθεματική προσέγγιση, η βιωματική, η ομαδοσυνεργατικη. Με τη συμβολή προσομοιωτικών διαδικασιών οι μαθητές βίωσαν οικείες επικοινωνιακές καταστάσεις, αναδεικνύοντας τα συναισθήματα που τους προκαλούσαν αυτές. Τα εποπτικά υλικά ήταν ελκυστικά και ενδιαφέροντα, οι μέθοδοι και οι δραστηριότητες επιλέχθηκαν σύμφωνα με τις δυνατότητες των μαθητών και παρουσιάζονταν με παιγνιώδη τρόπο, προκειμένου αυτές να είναι ευχάριστες αλλά και να επιτυγχάνουν τον στόχο τους.

Βασικό μέλημα των συντονιστών και υπηρετώντας τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης ήταν η δημιουργία μεικτών ομάδων αποτελούμενες από τους μαθητές τόσο του ειδικού όσο του γενικού σχολείου, με σκοπό την αναδιαμόρφωση στερεοτύπων και συμβατικών αντιλήψεων για το «φόβο του διαφορετικού». Οι στόχοι της ένταξης των μαθητών του ειδικού σχολείου σε αυτές τις ομάδες ήταν να εξασφαλιστεί το μέγιστο της συμμετοχής όλων των μαθητών με ή χωρίς αναπηρίες, στα πλαίσια της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης, και να τονωθεί η αυτό-εκτίμηση όλων. Μέσα από τον σχηματισμό των ομάδων που κάθε φορά η σύνθεση τους ήταν διαφορετική, τα παιδιά γνώρισαν το ένα το άλλο, έπαιξαν, ζωγράφισαν και εξέφρασαν τους φόβους, τις απόψεις τους αλλά και τα όρια τους. Μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, επιδιώχθηκε η συνύπαρξη δύο ετερογενών ομάδων μαθητών τα οποία προέρχονται από ένα σχολείο τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης, με σκοπό την ανακίνηση στερεοτύπων και στενών διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στην τυπική ανάπτυξη και στην αναπηρία (Dockrell, & Lindsay, 2000, Ainscow, 2004).

Οι συναντήσεις είχαν εβδομαδιαίο χαρακτήρα και πραγματοποιούνταν στην τάξη των παιδιών της τυπικής εκπαίδευσης σε σταθερή ώρα και ημέρα. Το σύνολο των συναντήσεων ήταν οκτώ. Μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών, επιχειρήθηκε η προσέγγιση θεμάτων όπως:

- Η γνωριμία και η σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των μελών μεταξύ τους και οι κανόνες που η ομάδα έβαλε.

- Η κατασκευή του σπιτιού των παιδιών
- Η αναγνώριση & έκφραση των συναισθημάτων
- Το χαλί των συναισθημάτων
- Η έκφραση του θυμού
- Οι λέξεις που πληγώνουν
- Η αποτελεσματική επικοινωνία: «Ακούει κανείς»
- Η επίλυση των διαφορών με τους άλλους –Η αποφυγή των συγκρούσεων
- Τα πράγματα που ζητούν οι άλλοι και με ενοχλούν
- Αποχαιρετώντας την ομάδα –Αξιολογώντας το πρόγραμμα

1η & 2η συνάντηση (σελ. 3, 6)

Τα παιδιά κάθισαν σε κύκλο και με τη βοήθεια μιας απαλής μουσικής ταξίδεψαν μέσα από μια ιστορία γνωριμίας και χαλάρωσης. Στη συνέχεια σαν τα ήταν ξένοι σε μια πόλη περιηγήθηκαν στην πλατεία, και επέλεξαν στην αρχή με τα μάτια, μετά με μια χειρονομία και μετά με μια αγκαλιά το ζευγάρι τους. Το κάθε ζευγάρι μίλησε και παρουσίασε τα μέλη του, τι τους αρέσει, τι κάνουν τον ελεύθερο χρόνο τους. Στη συνέχεια το ένα παρουσιάζει το άλλο μπαίνοντας στη θέση του. Με την ενθάρρυνση των εμψυχωτών γίνεται αναφορά για την αναγκαιότητα των κανόνων στην ομάδα. Παιδιά γράφουν και ζωγραφίζουν τους κανόνες της ομάδας. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με το γλυπτό της ομάδας σαν μια δραστηριότητα αξιολόγησης της πρώτης συνάντησης. Στην δεύτερη συνάντηση τα παιδιά κατασκεύασαν, χωρισμένα σε τέσσερις ομάδες το σπίτι τους, προσθέτοντας σε αυτό ότι επιθυμούσαν. Τα παιδιά με την κατασκευή του σπιτιού της ομάδας τους, στο οποίο έδωσαν το όνομα που επιθυμούσαν, μίλησαν γι αυτό για το πώς το φαντάστηκαν, τα υλικά που χρησιμοποίησαν για να το κατασκευάσουν αλλά και για τη συνεργασία μεταξύ τους. Η συνάντηση ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση της στα πλαίσια της οποίας, το κάθε παιδί σχεδιάζει ένα συναίσθημα για το σπίτι της ομάδας και το ρίχνει στο γραμματοκιβώτιο του σπιτιού

3η & 4η συνάντηση (σελ.14, 15)

Με αφορμή την ερώτηση, η συντονίστρια ρώτησε τι θυμούνται από την προηγούμενη φορά, ενώ στη συνέχεια τα παιδιά ρωτήθηκαν να καταθέσουν κάποια συναισθήματα σχετικά με την προηγούμενη συνάντηση. Μ ε αφορμή αυτή τη συζήτηση και για να βοηθηθούν τα παιδιά τους δείξαμε κάποιες κάρτες παιδιών που εξέφραζαν, θυμό, χαρά, λύπη, φόβο κ.α. Τα παιδιά προσπάθησαν να αναπαραστήσουν με την έκφραση τους τα συναισθήματα που έβλεπαν. Τους ρωτήσαμε να μας πουν ποτέ ένιωσαν θυμό, λύπη, χαρά, ντροπή κ.α. Στη συνέχεια, ζητήσαμε από τα παιδιά να περπατήσουν, θυμωμένα, χαρούμενα, λυπημένα, φοβισμένα κ.α. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με το χαλί των συναισθημάτων. Κάθε παιδί, πήρε ένα χαρτόνι διαφορετικής υφής και χρώματος το κόλλησε στο χαρτί του μέτρου και έγραψε το συναίσθημα της επιλογής του. Η συνάντηση συνδέεται με την προηγούμενη, εστιάζοντας σε ένα συναίσθημα το θυμό. Η συντονίστρια διάβασε το θυμωμένο χελωνάκι και έγινε δραματοποίηση του παραμυθιού από τα παιδιά. Τα παιδιά προσπάθησαν να αναπαραστήσουν τον θυμό με το σώμα αλλά

και την εκτόνωση αυτού. Πρώτα κλειστήκαμε στο καβούκι μας, όπως έκανε το χελωνάκι, μετά μετρήσαμε ανάποδα μέχρι το δέκα, και μετά χοροπηδήσαμε για να μας φύγει τελείως ο θυμός. Στη συνέχεια με την τεχνική της προσομοίωσης, δημιουργήσαμε σενάρια που έκαναν τα παιδιά να θυμώσουν και να τσακωθούν. Με τη μέθοδο της παγωμένης εικόνας, κάποιοι συμμαθητές, μπήκαν στη θέση των παιδιών που ήταν πρωταγωνιστές, δίνοντας την δική τους λύση. Η συνάντηση, τελειώσει με ένα ομαδικό παιχνίδι, προκειμένου να αναπτυχθεί μεταξύ των παιδιών των δυο σχολείων μια φυσική αλληλεπίδραση.

5η & 6η συνάντηση (σελ.22, 20)

Το πρόγραμμα συνεχίστηκε συνδέοντας την προηγούμενη συνάντηση, με την επικοινωνία ως ένα επόμενο βήμα για λύσουμε ότι μας απασχολεί. Με βιωματικές ασκήσεις τα παιδιά έδειξαν τους τρόπους που δυσκολεύουν την επικοινωνία, όπως να μιλούν πλάτη με πλάτη, να μιλούν όλοι μαζί, να μιλά ο καθένας τη δική του γλώσσα. Στη συνέχεια σχολιάσαμε πως ένιωσαν και στη συνέχεια δείξαμε τους σωστούς τρόπους διαχείρισης της επικοινωνίας, καθώς επεξεργαστήκαμε, τα σενάρια παρεξήγησης, που είχαν παίξει τα παιδιά την προηγούμενη φορά, δίνοντας ένα τέλος με μια διευκολυντική συνθήκη επικοινωνίας Αφού πρώτα πραγματοποιήθηκε μια σύνδεση με όσα έμαθαν στην προηγούμενη συνάντηση η συντονίστρια εισήγαγε το σημερινό θέμα, ρωτώντας αν έχουν κάνει ποτέ πράγματα οι μεγάλοι (γονείς, δάσκαλοι) που τους έχουν ενοχλήσει. Το κάθε παιδί έχει κάτι να πει. Είναι σημαντικό πως σε αυτήν την ερώτηση όλα είχαν κάτι να πουν. Στη συνέχεια τους δόθηκαν δίνονται χαρτάκια που έγραφαν επάνω κάτι που τους ενοχλούσε π.χ. με ενοχλεί όταν με ακουμπούν και με χαϊδεύουν χωρίς να το θέλω. Τα χαρτάκια ήταν όσα και τα παιδιά. Το κάθε παιδί διάβαζε αυτό που έγραψε στο χαρτί και στη συνέχεια το πέταξε σε μια «συμβολική λίμνη¨ που είχαμε δημιουργήσει. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με την αξιολόγηση της, από τα παιδιά.

7η και 8η συνάντηση (σελ.32.33)

Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με τις δύο τελευταίες συναντήσεις στα πλαίσια της οποίας τα παιδιά θα πρέπει να αποχαιρετήσουν το ένα το άλλο. Η γνωριμία της ομάδας τελείωσε έτσι όπως ξεκίνησε. Τα παιδιά βρίσκονται στην πλατεία του χωριού από όπου ξεκίνησαν, κοιτούν ο ένας στα μάτια τον άλλον, στην συνέχεια χαιρετιούνται με όποιον τρόπο θέλουν αυτοί, μετά ακουμπούν ο ένας τον άλλον και με αυτόν τον τρόπο γίνονται ζευγάρια. Ο ένας λέει στον άλλον τι θα θυμούνται από την γνωριμία τους. Τους δίνεται η κορνίζα του εαυτού και γράφει ο ένας για τον άλλον κάτι θετικό που πήρε από αυτόν. Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με αγκαλιές και μια αναμνηστική φωτογραφία.

Η αξιολόγηση αφορά στα τρία στάδια του προγράμματος, την αρχική, την διαμορφωτική και την τελική. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην αξιολόγηση σκοπών και στόχων, της διαδικασίας, αλλά και του τελικού αποτελέσματος. Μας δίνει τη δυνατότητα, να αποτιμήσουμε τον βαθμό επίτευξης των στόχων του προγράμματος, μας διευκολύνει να εντοπίσουμε τις δυσκολίες κατά την υλοποίηση της όλης διαδικασίας,

προκειμένου να βελτιώσουμε την οργάνωση και τον σχεδιασμό αλλά και να προβούμε στις αναγκαίες διορθωτικές παρεμβάσεις (Στάππα, 2007). Κατά την διαδικασία της αξιολόγησης του τελικού αποτελέσματος, αποτιμάται ο βαθμός συμμετοχής των εμπλεκομένων, ο βαθμός εφαρμογής των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, καθώς και η συμβατότητα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες των αναγκών της ομάδας στην οποία απευθύνεται (Apostolidou & Fontana, 2003). Πριν την εφαρμογή του προγράμματος καταγράφηκαν με τη μέθοδο του ελεύθερου συνειρμού, οι ανάγκες των παιδιών, ενώ μέσα από βιωματικά παιχνίδια γνωριμίας διαπιστώθηκε η δυσκολία στη διαχείριση συναισθημάτων και η δυσκολία αποδοχής της διαφορετικότητας.

Η αξιολόγηση από τους συντονιστές ήταν συντρέχουσα. Σε όλη τη διάρκεια των συναντήσεων αξιολογούσαν το βαθμό επίτευξης των στόχων και τον βαθμό της αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα οι συντονιστές αξιολογούσαν τον εαυτό τους. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος διαπιστώθηκαν δυσκολίες όπως ήταν η έντονη συστολή των παιδιών καθώς και η αμηχανία που υπήρχε στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Αυτό αντιμετωπίστηκε, με αναδιαμόρφωση των δραστηριοτήτων, με ελεύθερο παιχνίδι και με την παροχή λεκτικών επιβραβεύσεων.

Στο πλαίσιο της τελικής αξιολόγησης τα παιδιά ρωτήθηκαν τι θυμούνται από την γνωριμία τους και το πρόγραμμα και εξέφρασαν τις εμπειρίες. Από τη πλευρά των συντονιστών αξιολογήθηκε όλη η διαδικασία διαπιστώθηκε ότι αυτή η πρώτη απόπειρα συνεκπαίδευσης λειτούργησε θετικά στο συγκεκριμένο πλαίσιο με την προϋπόθεση ότι μελλοντικά θα έχει συνέχεια και συνέπεια για να τροποποιηθούν οι στάσεις και συμπεριφορές

Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα αποτελεί πρόκληση και μια καλή αρχή για την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης, ενώ ίσως να αποτελεί μομφή για την ύπαρξη και τη λειτουργία των ειδικών σχολείων ως στενών διαχωριστικών γραμμών που χωρίζουν τα παιδιά σε «φυσιολογικά» και μη. Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία, στα ειδικά σχολεία αποδεικνύει την «αδυναμία» του εκπαιδευτικού συστήματος που δεν διαθέτει τις απαραίτητες δομές, προκειμένου να κατανοήσει και να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα των μαθητών, όπως οι σύγχρονες ενταξιακές πρακτικές απαιτούν. Τέτοιου τύπου προσπάθειες και συμπράξεις ίσως να αποδεικνύουν ότι το ενταξιακό σύνθημα «ένα σχολείο για όλους» δεν είναι ουτοπία, καθώς με τον κατάλληλο προγραμματισμό, διάθεση κ διαφοροποιημένη προσέγγιση μπορούν πολλά παιδιά ειδικής εκπαίδευσης να ενταχθούν στα γενικά σχολεία (Zigmond, 2003).

Βιβλιογραφία

Ainscow. M. (2000). The next step for the special aducation. *British Journal of Special Education*.27 (2). 76-80.

Ainscow. M (2004). Using evidence inclusive school development: possibilities and challenges. *Australian Association of Research in Education Annual Conference*, Melbourne.

Apostolidou, M., Fontana, D. (2003). Teacher attitudes towards health education in Creek- speaking Cyprus schools. *Health Education*, *Vol. 103 (*2), 75-82.

Beze, L. (1998). *Via sto scholeio kai via tou scholeiou*. Athina: Ellinika Grammata

Bradby, H. (2010) *Eisagogi stin Koinoniologia tis Astheneias* Epistimoniki Epimeleia: Alexias, G. ekd.: Athina: Pedio

Dockrell, J., & Lindsay, G. (2000). Meeting the needs pf children with specific speech and language difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 15,* 24-41.

Evangelopoulou – Vamvakerou, E. (2001). I epithetikotita tou paidiou sto scholeio kai sto spiti, *Epistimes tis Agogis, t.a. Rethymno.*

Koutantos, D. (2005). *I ekpaidefsi ton paidion kai neon me meiomeni orasi*. Athina: Ellinika Grammata.

Kentro Prolipsis tis Exartisis apo Narkotika Proagogis tis Ygeias – O.K.A.N.A. «Pyxida» (2006) *To spiti ton paidion, Ekpaideftiko Yliko Programma-tos tis Paidikis Epithetikotitas gia tin Protovathmia Ekpaidefsi.* Pyxida, Eptapyrgiou 151, 566,66 Sykies.

Matsangouras, I. (2000). *Omadosynergatiki Didaskalia kai Mathisi.* Athina: Gri-goris

Panteliadou, S., & Antoniou, F. (2008). *Didaktikes prosengiseis kai praktikes gia mathites me mathisiakes dyskolies*. Volos: Grafima

Stappa- Mourtzini, M. (2007). *Agogi Ygeias: Vasikes arches- Schediasmos pro-grammatos- Egcheiridio gia ekpaideftikous protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis.* Athina: Organismos Ekdoseos Didaktikon Vivlion

Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society,19*, 569-583.

Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Service. Is one Place Better Than Another. *The Journal of special Education, 37*(3), 193-199.

Το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών που Διδάσκουν σε Τάξεις με Παράλληλη Στήριξη και Μαθησιακές Δυσκολίες: Η Περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Νεάπολης - Συκεών Θεσσαλονίκης

Βοσνιάκος Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου, που αποτελεί μέρος ευρύτερης ερευνητικής εργασίας του συγγραφέα, ήταν να διερευνηθεί η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τάξεις παράλληλης στήριξης με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Είναι αδιαμφισβήτητο, ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί πρέπει να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών, όσον αφορά στην παροχή εκπαιδευτικής, ψυχολογικής και συναισθηματικής υποστήριξης. Μέσα από την έρευνα σε ένα δείγμα 71 εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι αυτές οι ιδιαίτερες ανάγκες αποτελούν παράγοντα επαγγελματικής εξουθένωσης. Παράλληλα, οι δύσκολες οικονομικές συνθήκες που επικρατούν σήμερα, σε συνδυασμό με διάφορα προβλήματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, αποτελούν πρόσθετους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης αυτών των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, περαιτέρω έρευνα σε αυτό το πεδίο κρίνεται απαραίτητη για την εξαγωγή πιο ασφαλών και αξιόπιστων συμπερασμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική εξουθένωση, Εκπαιδευτικοί, Παράλληλη Στήριξη

The Syndrome of Burnout of Teachers who teach in classes with parallel support and learning disabilities: The Case of the Primary Schools of the Municipality of Neapoli - Sykeon, Thessaloniki

Vosniakos Athanasios, Primary Teacher, M.Ed.

Abstracts

The purpose of this article, which is part of the author's wider research work, was to investigate the burnout of teachers working in parallel support classes with children with learning disabilities. It is indisputable that these teachers must meet the special educational needs of these students, in terms of providing educational, psychological and emotional support. The survey of a sample of 71 teachers found that these special needs are a factor of burnout. At the same time, the difficult economic conditions that prevail today, in combination with various problems of organization and operation of school units, are additional factors in the professional exhaustion of these teachers. However, further research in this area is needed to draw safer and more reliable conclusions.

KeyWords: Burnout, Teachers, Parallel support

Εισαγωγή

Σε όλες τις ανεπτυγμένες κοινωνίες το έργο των εκπαιδευτικών, συχνά, βρίσκεται στο

επίκεντρο των συζητήσεων. Η μελέτη αυτού του θέματος είναι κατανοητή, καθώς η εκπαίδευση κατά μεγάλο ποσοστό συμβάλλει στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ανάπτυξη ενός κράτους. Οι ραγδαίες όμως κοινωνικές αλλαγές της εποχής μας, οδηγούν και σε σημαντικές διαφοροποιήσεις της άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Σημαντικό παράγοντα της διδασκαλίας αποτελεί η επαγγελματική εξουθένωση, αφού αποτελεί την βάση για την ψυχική ευημερία και απόδοση του εκπαιδευτικού. Λόγω της σοβαρότητας του επαγγέλματος, ο εκπαιδευτικός κατά την ώρα της εργασίας βιώνει αγχογόνες καταστάσεις, που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση. Ένας τομέας που απασχολεί και απασχόλησε από την αρχαιότητα τους εκπαιδευτικούς, είναι η δυσκολία και σε κάποιες περιπτώσεις η αδυναμία μερικών ατόμων, να αφομοιώσουν μερικά μαθήματα. Το φαινόμενο αυτό, που προκαλεί φόβο στους μαθητές, έχει κατά κανόνα δραματικές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα και ίσως οδηγεί και στην εγκατάλειψη του ίδιου του σχολείου.

Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου, που αποτελεί μέρος ευρύτερης ερευνητικής εργασίας του συγγραφέα, ήταν η διερεύνηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις με παράλληλη στήριξη και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μέσω μιας μελέτης περίπτωσης των Δημοτικών Σχολείων του Δήμου Νεάπολης - Συκεών Θεσσαλονίκης. Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν άρθρο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο και το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει μία εμπειρική έρευνα με την παρουσίαση των απόψεων 71 εκπαιδευτικών, όλων των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των δημοτικών σχολείων του Δήμου Νεάπολης – Συκεών Θεσσαλονίκης.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι εγγενείς στο άτομο και συνδέονται με δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος (Sleeter, 2010). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντικότατες δυσκολίες στα μαθηματικά, τη γραφή, την ακρόαση, την ανάγνωση, την ομιλία, τον συλλογισμό. Στην περίπτωση της ανάγνωσης κάνουμε λόγο για αναπτυξιακή δυσλεξία (Στασινός, 2020).

Σύμφωνα με τους (Καΐλα κ.ά., 1997) οι μαθησιακές διαταραχές αποτελούν κάποια μορφή αναπτυξιακής ανικανότητας μάθησης ή γλώσσας, που δεν είναι δυνατό να αποδοθεί σε οποιαδήποτε γνωστή αιτία. Οι διαταραχές αυτές χαρακτηρίζονται από σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση ικανότητας ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, λογικής ή μαθηματικών υπολογισμών. Μπορεί να παρατηρηθούν σε άτομα με φυσιολογική ή υψηλή ευφυΐα και δεν εξαφανίζονται πάντοτε με την πάροδο της ηλικίας.

Η ιστορική πορεία της έννοιας της Συμπερίληψης

Στην ελληνική βιβλιογραφία, είτε άμεσα είτε έμμεσα, η έννοια της ενσωμάτωσης και

η έννοια της ένταξης θεωρούνται ταυτόσημες (Τσιναρέλης, 2011). Ερευνητές όμως υποστηρίζουν ότι η έννοια της «ένταξης» δεν ταυτίζεται με αυτή της «ενσωμάτωσης» και ότι η κοινωνικοποίηση του μαθητή είναι αποτέλεσμα αποκλειστικά της ενσωμάτωσης (Κόμπος, 1992· Τσιναρέλης, 2011). Ο Τσιναρέλης (2011) υποστηρίζει ότι η χρήση των όρων ένταξη και ενσωμάτωση γίνεται με διαφορετικό εννοιολογικό και χρονικό περιεχόμενο, διότι ως κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες διαφέρουν τόσο εννοιολογικά όσο και χρονικά και ο δεύτερος προϋποθέτει τον πρώτο.

Όπως συμβαίνει στην ελληνική βιβλιογραφία, έτσι και στη διεθνή, οι όροι συνεκπαίδευση-συμπερίληψη (inclusion) και ένταξη ή σχολική ενσωμάτωση (integration) χρησιμοποιούνται συχνά ως ταυτόσημες. Εν τούτοις, όπως επισημαίνει ο Mittler (2000), έχουν σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, «ο όρος 'ενσωμάτωση' ή 'ένταξη' περιλαμβάνει την προετοιμασία του μαθητή για τοποθέτηση (ένταξη) στο συνηθισμένο σχολείο. Συνεπάγεται έτσι την έννοια της εκπαιδευτικής ή κοινωνικής ετοιμότητας για τη μεταφορά του παιδιού από το ειδικό πλαίσιο στο κανονικό (Mittler, 2000). Στην περίπτωση αυτή, ο μαθητής με την αναπηρία οφείλει να προσαρμοστεί στο σχολείο και δεν υπάρχει καμία δέσμευση από την πλευρά του σχολείου να αλλάξει για 'να προσαρμοστεί' στις ιδιαίτερες ανάγκες του εν λόγω μαθητή (Στασινός, 2020).

Από την άλλη η έννοια της συμπερίληψης εστιάζει στην αλλαγή των υφιστάμενων συνθηκών, όπως στη νομοθεσία, τη σχολική δομή και διοίκηση, τις αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών, τον υποστηρικτικό ρόλο των περισχολικών υπηρεσιών και διαγνωστικών κέντρων, τις στάσεις γονέων και τη σταθερή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων για την εκπαίδευση των μαθητών (Στασινός, 2020). Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, η σχολική ένταξη και η διδακτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές ανάγκες αποτελεί κατεξοχήν ιδιάζουσα περίπτωση, εφόσον η αγωγή τους αποτελεί ένα συνεχές, στο οποίο δεν εμπλέκονται μόνο το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και περισχολικές υπηρεσίες και διαφορετικές ειδικότητες. Κατά την ίδια, οι πιο σημαντικές ενέργειες εκ μέρους του ελληνικού κράτους για τη συμπερίληψη των παιδιών με αναπηρία και ειδικές ανάγκες αποτελούν στην πλειοψηφία τους απόρροια σχετικών κατευθύνσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και σπανιότερα προκύπτουν από συνειδητοποιημένη στάση απέναντι στις ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών, επομένως, εκείνο που προέχει είναι η συστηματική καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας σε όλο το φάσμα της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Το έργο των εκπαιδευτικών σε κανονικές τάξεις και σε τάξεις με παράλληλη στήριξη και μαθησιακές δυσκολίες: Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις με παράλληλη στήριξη και μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολότερο έργο από ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε κανονικές τάξεις, δεδομένου ότι θα πρέπει να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των παιδιών, όπως αυτές αναφέρθηκαν παραπάνω. Επίσης τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την υποκίνηση των μαθητών, για την παροχή των κινήτρων εκείνων που θα αυξήσουν τη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα και την ενεργό συμμετοχή τους (Catalano et al., 2004). Με βάση τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές

ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να γίνει κατανοητό ότι αυτή η υποκίνηση είναι πολύ μεγαλύτερη σε αυτά τα παιδιά, με τον εκπαιδευτικό να πρέπει να καταβάλει περισσότερη προσπάθεια προκειμένου να τα κινητοποιήσει και να αυξήσει την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις με παράλληλη στήριξη και μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στο πώς εκφράζονται μέσω λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, αλλά και στο πώς διαμορφώνουν το κλίμα της τάξης, προκειμένου οι μαθητές να σχηματίσουν μία θετική αντίληψη για τους εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια για τους ενηλίκους (Roeser & Eccles, 1998). Αυτό βασίζεται στη διαπίστωση του Κουρκούτα (2007), βάσει της οποίας τα θετικά συναισθήματα που αναπτύσσουν τα παιδιά απέναντι στους εκπαιδευτικούς συμβάλλουν στο να δημιουργούνται και θετικά συναισθήματα απέναντι στους ενηλίκους. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού τους έργου, δεδομένου ότι υπάρχουν απαιτήσεις τόσο σε πλαίσιο διδακτικό (κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις), όσο και σε πλαίσιο ψυχολογικής και συναισθηματικής υποστήριξης.

Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς, η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως *«μια συνεχή μεταβολή των αισθημάτων, τα οποία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως συναισθηματική εξουθένωση, αποπροσωποποίηση και χαμηλή προσωπική επίτευξη»* (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σελ. 3). Διάφορες έρευνες, όπως αυτή των Gavish και Friedman (2010) και των Robinson, et al. (2019), κατέληξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης.

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αυτών των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει κατά πόσο οι απαιτήσεις εργασίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξη παράλληλης στήριξης οδηγούν στην επαγγελματική τους εξουθένωση. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν: (1) Οι ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως προς την εκπαιδευτική τους υποστήριξη οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε τάξεις παράλληλης στήριξης στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης;, (2) Οι ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως προς τη συναισθηματική και ψυχολογική τους υποστήριξη οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε τάξεις παράλληλης στήριξης στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης;, (3) Ποιοι άλλοι παράγοντες οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε τάξεις παράλληλης στήριξης στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης; και (4) Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις παράλληλης στήριξης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης;

Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Η επιλεχθείσα μέθοδος έρευνας ήταν η ποσοτική. Αυτή η μέθοδος επιλέχθηκε έναντι της ποιοτικής, καθώς επιτρέπει τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και την αριθμητική τους αναπαράσταση, μέσα από την ποσοτικοποίηση αυτών και την

ομαδοποίηση των απόψεων που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Γενικά, η ποσοτική έρευνα έχει το πλεονέκτημα της ομαδοποίησης των δεδομένων, της στατιστικής τους επεξεργασίας και την παρουσίασή τους σε αριθμητική μορφή και στην παρούσα έρευνα μπορούσε ως μεθοδολογική προσέγγιση να ανταποκριθεί στα ζητούμενα της μελέτης. Για τη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούταν από ερωτήσεις που εστίαζαν στη διερεύνηση του επιπέδου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, της επίδρασης των οικονομικών συνθηκών στους εκπαιδευτικούς, της επίδρασης διαφόρων παραγόντων στους εκπαιδευτικούς, του κατά πόσο οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (σε εκπαιδευτικό, συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο) μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις παράλληλης στήριξης με αυτά τα παιδιά και τέλος του δημογραφικού προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Αποτελέσματα

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων επέφερε πολύ σημαντικά αποτελέσματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της επιστημονικής γνώσης. Ως προς το πως οι ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως προς την εκπαιδευτική, συναισθηματική και ψυχολογική τους υποστήριξη οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε τάξεις παράλληλης στήριξης στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, διαπιστώθηκε ότι αυτό ισχύει. Πιο συγκεκριμένα, προβλήματα όπως μεγάλη ευαισθησία, η γλωσσική ανεπάρκεια, η κοινωνική αντίληψη, η δυσκολία επικοινωνίας, κλπ. αποτελούν παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις παράλληλης στήριξης. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης πως στη δουλειά τους ανακαλύπτουν συνεχώς νέες, ενδιαφέρουσες πλευρές, να θεωρούν τη δουλειά τους ως μία θετική πρόκληση, αλλά παράλληλα να αισθάνονται γεμάτοι ενέργεια και δεσμευμένοι με τη δουλειά τους.

Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύονται και από τον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας: Πηγές άγχους των εκπαιδευτικών

	N	M.O.	T.A.
Η μεγάλη ευαισθησία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	71	3,01	1,127
Η δυσκολία επικοινωνίας με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	71	3,34	1,095
Η γλωσσική ανεπάρκεια των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	71	3,20	1,166
Η κοινωνική αντίληψη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	71	2,97	1,171
Η περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	71	3,24	1,140
Η έλλειψη διαφοροποιημένου αναλυτικού προγράμματος για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	71	3,75	1,038
Η ανάγκη για εξατομικευμένες διδακτικές παρεμβάσεις	71	3,61	1,140
Ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος για την κατανόηση του περιεχόμενου των μαθημάτων από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	71	3,96	,917
Η ανάγκη για επιμονή και υπομονή	71	3,01	1,165
Η ανάγκη εξεύρεσης τρόπων για την παροχή των κινήτρων	71	3,21	1,194
Η ανάγκη δημιουργίας ενός θετικού κλίματος στην τάξη, που θα ανταποκρίνεται στην ιδιαίτερη φύση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	71	3,10	1,322

Εκτός από τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, βρέθηκαν και άλλοι παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τάξεις

παράλληλης στήριξης στο σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως είναι για παράδειγμα οι οικονομικές συνθήκες και τα προβλήματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε κόπωση, εξουθένωση και συναισθηματική εξάντληση. Από την άλλη πλευρά, όμως, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα παραπάνω προβλήματα ως πρόκληση και ενδεχομένως για αυτό το λόγο δε χαρακτηρίζονται από τόσο μεγάλο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης.

Μέσα από την στατιστική ανάλυση, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις παράλληλης στήριξης χαρακτηρίζονται από ένα σχετικά υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν πως θεωρούν την εργασία τους ως μία θετική πρόκληση, που τους δεσμεύει και τους δίνει ενέργεια

Πίνακας: Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

	N	M.O.	T.A.
Στη δουλειά μου ανακαλύπτω συνεχώς νέες, ενδιαφέρουσες πλευρές	71	2,15	1,167
Υπάρχουν μέρες που νιώθω κουρασμένος/η πριν καν φτάσω στη δουλειά	71	2,45	1,144
Μου συμβαίνει όλο και συχνότερα να εκφράζομαι υποτιμητικά για τα εργασιακά μου καθήκοντα	71	2,90	1,185
Μετά τη δουλειά χρειάζομαι συχνά περισσότερες ώρες ξεκούρασης απ' ότι παλιότερα για να έρθω σε φόρμα	71	2,21	1,230
Η πίεση από τη δουλειά μου είναι αρκετά υποφερτή	71	2,31	1,022
Τον τελευταίο καιρό έχω την τάση να σκέφτομαι λιγότερο στη δουλειά μου και να τη διεκπεραιώνω σχεδόν μηχανικά	71	2,59	1,008
Θεωρώ ότι η δουλειά μου είναι μια θετική πρόκληση	71	2,17	1,171
Έχω όλο και συχνότερα την αίσθηση ότι η δουλειά μου με εξαντλεί συναισθηματικά	71	2,58	1,023
Με την πάροδο του χρόνου χάνει κανείς το αρχικό ενδιαφέρον για τη δουλειά του	71	2,51	1,351
Μετά τη δουλειά έχω γενικά ενέργεια να ασχοληθώ με τις άλλες μου δραστηριότητες	71	2,58	1,238
Μερικές φορές αισθάνομαι απόλυτη απέχθεια για τα εργασιακά μου καθήκοντα	71	3,28	1,289
Μετά τη δουλειά μου αισθάνομαι γενικά εξουθενωμένος/η και εξαντλημένος/η	71	2,49	1,145
Αυτή είναι η μόνη δουλειά που θα φανταζόμουν τον εαυτό μου να κάνει	71	2,85	1,380
Συνήθως, μπορώ να διαχειριστώ τον φόρτο εργασίας μου αρκετά καλά	71	1,86	,883
Αισθάνομαι όλο και περισσότερο δεσμευμένος/η με την εργασία μου	71	2,41	1,008
Όταν εργάζομαι, αισθάνομαι συνήθως γεμάτος/η ενέργεια	71	2,23	1,045

Συμπεράσματα

Συνεπώς, οι ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε εκπαιδευτικό, συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο από τη μία πλευρά εξαντλούν τους εκπαιδευτικούς, κυρίως συναισθηματικά, αλλά από την άλλη τους δίνουν τη δυνατότητα να θεωρούν την εργασία τους ως θετική πρόκληση, η οποία τους δίνει ενέργεια. Πιθανώς αυτό να οφείλεται στη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως λειτούργημα, που στόχο έχει να βοηθήσει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα παραπάνω αποτελέσματα δεν έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων μελετών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η προβληματική συμπεριφορά σε συνδυασμό με τις συνθήκες εργασίας στο πλαίσιο της οργάνωσης και της λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010· Zis et al., 2014), η έλλειψη επαγγελματικής ανέλιξης, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις

ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Affum-Osei et al., 2014), καθώς και οι οικονομικές συνθήκες, όπως η μείωση του εισοδήματός τους και οι χαμηλές οικονομικές απολαβές (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Μέσα από την στατιστική ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις παράλληλης στήριξης χαρακτηρίζονται από ένα σχετικά υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως έχουν βρει ορισμένες προηγούμενες έρευνες (Emery & Vandenberg, 2010). Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν πως θεωρούν την εργασία τους ως μία θετική πρόκληση, που τους δεσμεύει και τους δίνει ενέργεια. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στην επιμονή και την υπομονή των εκπαιδευτικών, καθώς και στη θέλησή τους να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, παρά τις προκλήσεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Affum-Osei, Agyekum, B., Addo, Y.V.J., &Asante, E.A. (2014). Occupational stress and job performance in small and medium scale enterprises. *International Journal of Economics, Commerce and Management, 2*(11), 1-17.

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health, 74,* 7, 252-261.

Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special Education Teacher Burnout and ACT. *International journal of special education*, *25*(3), 119-131.

Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social psychology of education*, *13*(2), 141-167.

Kaila, M., Polemikos, N. & Filippou, G. (1997). *Atoma me Eidikes Anagkes. Sygchrones Katefthynseis kai Apopseis se Provlimata Prolipsis, Paremvasis, Antimetopisis.* Athina: Ellinika Grammata.

Kompos, Ch. (1992). *O thesmos tis entaxis ton paidion me eidikes anagkes sta dimotika scholeia kai oi ypochreoseis tis koinonias kai tou kratous. Didaktoriki diatrivi*. Athina: ekd. Vivlia gia Olous.

Kourkoutas, I. (2007). *Provlimata symperiforas sta paidia. Paremvaseis sto plaisio tis oikogeneias kai tou scholeiou.* Athina: Ellinika Grammata.

Mittler, P. (2000). Working Towards Inclusive Education: social contexts. London: David Fulton in: J. Corbett (2001). Teaching approaches which support inclusive

education, a connective pedagogy. *British Journal of Special Education, 28*(2), 55-59.

Patsalis, Ch. & Papoutsaki, K. (2010). I epangelmatiki exouthenosi ekpaideftikon tis protovathmias ekpaidefsis. *Epistimoniko Vima, 14.*

Robinson, O. P., Bridges, S. A., Rollins, L. H., & Schumacker, R. E. (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(4), 295-303.

Roeser, R.W., & Eccles, J.S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 88*, 123-158.

Sleeter, C. E. (2010). Why Is There Learning Disabilities? A Critical Analysis Of The Birth Of The Field In Its Social Context. *Disability Studies Quarterly, 30* (2), 210-237.

Stagia, D., & Iordanidis, G. (2014). To epangelmatiko agchos kai i epangelmatiki exouthenosi ton ekpaideftikon stin epochi tis oikonomikis krisis. *Epistimoniki Epetirida tou Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon tis Scholis Epistimon Agogis tou Panepistimiou Ioanninon, 7.* Anaktithike apo: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/viewFile/855/873.pdf

Stasinos, D. (2020). *Psychopathologia tou Logou kai tis Glossas. Dyslexia, Poly-glossia, Logotherapeia & Symperilipsi.* Athina: Gutenberg.

Tsinarelis, G. (2011). *Mia protasi entaxis paidion me provlimata akois.* Athina: Patakis.

Zis, P., Anagnostopoulos, F., & Sykioti, P. (2014). Burnout in medical residents: a study based on the job demands-resources model. *The Scientific World Journal*, *2014*. Anaktithike apo: https://www.hindawi.com/journals/tswj/2014/673279/

Διερεύνηση των απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων για το μοντέλο e-learning που εφαρμόστηκε στις παραδόσεις των εργαστηρίων της ΑΕΝ Χίου

Γιαννακής Γεώργιος, Μ.Ε. – M.Sc.

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία διενεργήθηκε στην ΑΕΝ Χίου με σκοπό την διερεύνηση των απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων του ειδικού τμήματος εκπαίδευσης σχετικά με το εκπαιδευτικό μοντέλο e-learning το οποίο εφαρμόστηκε στις παραδόσεις των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του μέτρου της τηλεκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπό το πλαίσιο των μέτρων διαχείρισης της Πανδημίας του κορονοϊού. Στο πρώτο μέρος (μέρος Α) της έρευνας αναπτύσσεται περιληπτικά το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με την μέθοδο εκπαίδευσης e-learning και την εκπαίδευση ενηλίκων, στο δεύτερο μέρος (μέρος Β) παρουσιάζονται τα δεδομένα και παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ ακολουθεί η συνοπτική και περιεκτική εξέταση των συμπερασμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, e-learning, Απόψεις, Έρευνα

Investigating the views of adult learners regarding the e-learning model applied to the teaching process of the laboratories of AEN Chios

Giannakis Georgios, M.E. - MSc.

Abstract

This article presents the results of a survey conducted at AEN Chios in order to investigate the views of adult learners of the special education department concerning the e-learning model that was applied to the laboratory courses of the School of Engineering of AEN Chios, as a result of the implementation of a distance learning model in Higher Education, as a part of the management measures to contain the Coronavirus Pandemic. In the first part (part A) of the research the theoretical framework regarding the method of e-learning education and adult education is briefly developed, in the second part (part B) the data as well as the results of the research are presented, followed by the concise and comprehensive examination of the conclusions.

Keywords: Adult Education, e-learning, Perceptions, Research

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στην Ελλάδα μια δυναμική και συνεχώς ισχυροποιούμενη τάση ενσωμάτωσης του μοντέλου της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης (e-learning) σε κάθε πτυχή της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Σφακιωτάκη, 2020). Κυρίαρχα θετικά χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης αποτελούν η καλλιέργεια των δεξιοτήτων και η ανάπτυξη των ικανοτήτων και των ατομικών δεξιοτήτων των ανθρώπων-

χρηστών που χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο μοντέλο μάθησης, στοιχεία που επιτυγχάνονται μέσα από την χρήση ψηφιακών μέσων, τα οποία μέσα ευνοούν την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος απομακρυσμένης διδασκαλίας, που μπορεί να μεταφέρει με απόλυτη επιτυχία την κοινωνούμενη γνώση στον εκπαιδευόμενο σε οποιοδήποτε μέρος του πλανήτη, μέσα από την αξιοποίηση συμβατικών και διαδεδομένων ψηφιακών τεχνολογικών μέσων (Αναστασιάδης, 2016). Τα θετικά χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης και ο θετικός αντίκτυπος της ενσωμάτωσης του μοντέλου εκπαίδευσης στην σύγχρονη πραγματικότητα, όπου οι διαρκώς εντεινόμενοι ρυθμοί της καθημερινότητας επιτάσσουν την εξεύρεση λύσεων που να διασφαλίζουν την άμεση και εύκολη πρόσβαση σε κάθε τομέα ενασχόλησης των ανθρώπων, φαίνεται πως εξηγούν σε ικανό βαθμό την ταχύτατη υιοθέτηση του μοντέλου e-learning από την συντριπτική πλειοψηφία των Πανεπιστημίων παγκοσμίως (Awan et al., 2021). Τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα κατά την περίοδο εφαρμογής των κυβερνητικών περιορισμών διάδοσης της Πανδημίας του κορονοϊού, όπως αυτά έτυχαν εφαρμογής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Μάρτιος 2020-Σεπτέμβριος 2021), η ενσωμάτωση της χρήσης της τεχνολογίας στην διαδικασία διάδοσης της γνώσης είχε ως άμεσο αποτέλεσμα την ριζική επαναδιαμόρφωση του κλάδου της εκπαίδευσης, όπου επικράτησε ταχύτατα η καθολική υιοθέτηση ψηφιακών και τεχνολογικών μέσων ως βασικό εργαλείο αποτελεσματικής μετάδοσης της γνώσης (Αντωνόπουλος, 2008). Υπό αυτό το πρίσμα, καθίσταται θεμελιώδης στόχος της παρούσας έρευνας η διερεύνηση των απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων του ειδικού τμήματος εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή του μοντέλου e-learing στις παραδόσεις των εργαστηρίων των τεχνικών και τεχνολογικών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου, με σκοπό την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευομένων από την εμπειρία τους με το συγκεκριμένο μοντέλο μάθησης.

Α. Θεωρητική προσέγγιση της εκπαίδευσης e-learning και της εκπαίδευσης ενηλίκων

Α1. Η Εκπαίδευση e-learning

Η πλέον διαδεδομένη εκδοχή της ηλεκτρονικής μάθησης προβλέπει την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή προκειμένου να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στην διδασκόμενη ύλη των εκπαιδευτικών παραδόσεων, η οποία διασφαλίζεται μέσω του διαδικτύου. Το μοντέλο e-learning διαχωρίζεται σε δυο βασικές κατηγορίες (Kaymak et al., 2021):

- Την online εκπαίδευση, όπου η πρόσβαση των εκπαιδευόμενων στο περιεχόμενο της διδασκαλίας εξασφαλίζεται μέσω της πρόσβασης στο ίντερνετ.

- Την offline εκπαίδευση, όπου το περιεχόμενο της διδασκαλίας βρίσκεται αποθηκευμένο σε ένα περιβάλλον δικτύου, ή σε έναν συγκεκριμένο υπολογιστή.

Το μοντέλο e-learning αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική μορφή εκπαίδευσης, καθώς μπορεί είτε να χρησιμοποιηθεί ως κυρίαρχο μέσο μετάδοσης της γνώσης εντός ενός περιβάλλοντος απομακρυσμένης εκπαίδευσης όπου ο εκπαιδευτής δεν βρίσκεται στον ίδιο φυσικό χώρο με τον εκπαιδευόμενο, με την αποκλειστική διανομή διδακτικού

περιεχομένου σε διδασκόμενους, είτε να αξιοποιηθεί ως συμπληρωματικό εργαλείο διδασκαλίας κατά τη διαδικασία της δια ζώσης εκπαίδευσης (Jabar & Al-Noori, 2020).

Η διττή φύση της χρησιμότητας της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της διαδικασίας μετάδοσης γνώσης έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την εντεινόμενη ενσωμάτωση του μοντέλου e-learning σε συστήματα κατάρτισης και εκπαίδευσης του ιδιωτικού και δημοσίου τομέα. Ιδιαίτερα στον κλάδο της εκπαίδευσης, το μοντέλο e-learning έχει εισάγει μια νέα εποχή, επανακαθορίζοντας δραματικά τις σύγχρονες μορφές διδασκαλίας. Η σύγχρονη αυτή μέθοδος περιλαμβάνει μεταξύ άλλων θετικών ειδικών χαρακτηριστικών, την διαθεσιμότητα του υλικού διδασκαλίας σε ειδικά διαμορφωμένους «ψηφιακούς εικονικούς» χώρους (πλατφόρμες) καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος (τόσο της παράδοσης του μαθήματος, όσο και της συνολικής διάρκειας διεξαγωγής, στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών-π.χ. ένα εξάμηνο) (Arkorful, 2014). Όλες αυτές οι καινοτόμες λειτουργίες αποτελούν μετασχηματιστικές δυνατότητες, οι οποίες προωθούν την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων με απώτερο στόχο την μετάδοση της γνώσης.

Α2. Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων δίνει την ευκαιρία και την δυνατότητα σε ενήλικες εκπαιδευόμενους να επανακαταρτιστούν σε ειδικότητες και ικανότητες που παρουσιάζουν ιδιαίτερη ζήτηση στην αγορά εργασίας, ενώ ταυτόχρονα προάγει την εξοικείωση των ενηλίκων με τις καινοτόμες τεχνολογικές εξελίξεις, οι οποίες μετασχηματίζουν την σύγχρονη πραγματικότητα. Η εκπαίδευση ενηλικών μπορεί κατ' επέκταση να ερμηνευτεί εννοιολογικά, ως ένα σημαντικό εργαλείο απόδοσης εργασιακής και κοινωνικής δικαιοσύνης (Russo, 2012). Με την εκπαίδευση ενηλίκων επιτυγχάνεται ένα εύρος βασικών στόχων, όπως (Liveright, 2018):

- Η ανάδειξη και ανάπτυξη των πτυχών της προσωπικότητας κάθε εκπαιδευόμενου
- Η παρακίνηση της ενεργής συμβολής των πολιτών στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή
- Η απόκτηση νέων ειδικοτήτων και ικανοτήτων σε επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο

Η σύγχρονη πραγματικότητα έχει καθιερώσει την ανάγκη συνεχούς βελτίωσης των υποκειμένων μέσα από την αξιοποίηση του κατεστημένου πλέον, όπως έχει διαμορφωθεί, μοντέλου της δια βίου μάθησης και της δια βίου κατάρτισης, σύμφωνα με το οποίο, εξαιτίας των ραγδαίων και συνεχών ποικιλόμορφων μεταβολών που διέπουν την σύγχρονη πραγματικότητα, οι άνθρωποι υποχρεούνται να εξελίσσονται μέσα από την εξοικείωση και τον εγκλιματισμό τους με τις καινοτόμες αυτές αλλαγές που μετασχηματίζουν διαρκώς κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής, εντός ενός πλαισίου δια βίου μάθησης (Mikulec & Perčič, 2019). Βασικές αρχές του μοντέλου e-learning αποτελούν

(Watanabe, 2007):

- Η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της αξιολογικής σκέψης των εκπαιδευόμενων

- Η ανάδειξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπό το πρίσμα αυτό, η εκπαιδευτική διαδικασία προκύπτει ως μια διεργασία συνεχούς αξιολόγησης και επανακαθορισμού του συνόλου των παραγόντων που την συναποτελούν

Β. Έρευνα των απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων του ειδικού τμήματος εκπαίδευσης για την εφαρμογή του μοντέλο e-learning στις παραδόσεις των εργαστηρίων της Σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου

Ερευνητικό ερώτημα και ερευνητικές υποθέσεις

Βασικό ερευνητικό ερώτημα αποτελεί το αν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι του ειδικού τμήματος εκπαίδευσης της ΑΕΝ Χίου αξιολογούν θετικά και θεωρούν ως αποτελεσματικό μοντέλο την μέθοδο εκπαίδευσης e-learning για τις παραδόσεις των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών του συγκεκριμένου ιδρύματος. Οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις διαρθρώνονται ως εξής:

1: Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι του ειδικού τμήματος εκπαίδευσης της ΑΕΝ Χίου αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα θετικά την εφαρμογή του μοντέλου e-learning στις παραδόσεις των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών.

2: Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι του ειδικού τμήματος εκπαίδευσης της ΑΕΝ Χίου θεωρούν αποτελεσματικό το μοντέλο e-learning που εφαρμόζεται στις παραδόσεις των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών.

Β1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από συνολικά 40 άτομα ενήλικες εκπαιδευόμενους της σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου, με τα εξής χαρακτηριστικά βάσει της ακόλουθης μεταβλητής.

Φύλο

Το σύνολο των συμμετεχόντων στην ερεύνα ήταν άνδρες.

Β2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Για τη διεξαγωγή της εν λόγο έρευνας επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η συλλογή δεδομένων μέσω φυσικού διαμοιρασμού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιελάμβανε τις εξής 4 ερωτήσεις.

1. Πόσο θετική είναι η άποψή σας αναφορικά με τα μέσα διεξαγωγής των

εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής στα πλαίσια του e-learning

2. Κατά πόσο θα επιδιώκατε ξανά την συμμετοχή σας σε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας e-learning;

3. Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε πως είναι η ενσωμάτωση της χρήσης ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου;

4. Κατά τη γνώμη σας, πόσο εύκολη θεωρείτε πως είναι η παρακολούθηση των παραδόσεων του προγράμματος διδασκαλίας e-learning των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου;

Απαντώντας την 1η ερώτηση της έρευνας, σχετικά με τον βαθμό θετικότητας της άποψης των ενηλίκων εκπαιδευομένων αναφορικά με τα μέσα διεξαγωγής των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής στα πλαίσια του e-learning, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως διατηρούν είτε πολύ είτε πάρα πολύ θετική άποψη σε ποσοστό 74%, ενώ παράλληλα ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσε πως διατηρεί λίγο θετική άποψη σε ποσοστό 10%. Τέλος, ένα ποσοστό 3% δήλωσε ότι δεν έχει καθόλου θετική άποψη για τα ψηφιακά μέσα αυτά.

Γράφημα 1: Βαθμός θετικότητας άποψης ψηφιακών μέσων

Στη 2η ερώτηση της έρευνας, σχετικά με τον βαθμό επιδίωξης της μελλοντικής συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων της Σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου σε κάποιο πρόγραμμα e-learning, οι συμμετέχοντες δήλωσαν σε ποσοστό 97% πως θα επιδίωκαν σε οποιονδήποτε βαθμό την συμμετοχή τους, ενώ σε μόλις 3% ανήλθε το ποσοστό των συμμετεχόντων οι οποίοι δήλωσαν πως δεν θα επεδίωκαν σε κανένα μελλοντικά τη συμμετοχή τους σε κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα.

Γράφημα 2: Βαθμός επιδίωξης μελλοντικής συμμετοχής σε e-learning

Στην 3η ερώτηση της έρευνας σχετικά με το βαθμό αποτελεσματικότητας της ενσωμάτωσης της χρήσης ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως η χρήση ψηφιακών μέσων είναι σε οποιονδήποτε βαθμό αποτελεσματική σε ποσοστό 87%. Το 10% των ερωτηθέντων δήλωσε πως η χρήση ψηφιακών μέσων είναι λίγο αποτελεσματική, ενώ σε ποσοστό 3% ανέρχονται οι ερωτηθέντες, οι οποίοι δήλωσαν πως η χρήση των μέσων αυτών δεν είναι καθόλου αποτελεσματική.

Γράφημα 3: Βαθμός αποτελεσματικότητας της ενσωμάτωσης ψηφιακών μέσων

Στην 4η ερώτηση της έρευνας σχετικά με το βαθμό της ευκολίας παρακολούθησης παραδόσεων του προγράμματος διδασκαλίας e-learning των εργαστηριακών μαθημάτων, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως η παρακολούθηση ήταν πολύ εύκολη και πάρα πολύ εύκολη σε ποσοστό 25% και 42% αντίστοιχα. Ένα ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε πως η παρακολούθηση ήταν αρκετά εύκολη (ποσοστό 20%), ενώ σε 13% ανέρχεται το ποσοστό των συμμετεχόντων, οι οποίοι δήλωσαν πως η παρακολούθηση των παραδόσεων ήταν λίγο εύκολη και καθόλου εύκολη.

Γράφημα 4: Βαθμός ευκολίας παρακολούθησης παραδόσεων του προγράμματος διδασκαλίας e-learning των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι του ειδικού τμήματος εκπαίδευσης της Σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου διατηρούν μια ιδιαίτερα θετική άποψη για τα μέσα διεξαγωγής των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής στα πλαίσια του e-learning. Ως εκ τούτου, επιβεβαιώνεται η αρχική ερευνητική υπόθεση πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενη αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα θετικά την εφαρμογή του μοντέλου e-learning στις παραδόσεις των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών, καθώς μόνον η ελάσσονα μειοψηφία δήλωσε πως αντιμετωπίζει είτε λίγο θετικά, είτε καθόλου θετικά την εφαρμογή αυτή, σε ποσοστό 10% και 3% αντίστοιχα. Ταυτόχρονα, επιβεβαιώθηκε και η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, καθώς οι απαντήσεις των ενηλίκων εκπαιδευόμενων του ειδικού τμήματος εκπαίδευσης της ΑΕΝ Χίου αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του μοντέλο e-learning που εφαρμόζεται στις παραδόσεις των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών, ανέδειξε πως οι ερωτηθέντες εκτιμούν πως το μοντέλο διδασκαλίας e-learning που εφαρμόζεται στα πλαίσια των παραδόσεων των εργαστηριακών μαθήματων της Σχολής είναι πράγματι αποτελεσματικό, σε οποιονδήποτε βαθμό, σε ποσοστό 97%. Κατά συνέπεια, τα ευρήματα της έρευνας συμβαδίζουν απολύτως με τις σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες ανάγουν την ηλεκτρονική εκπαίδευση ως την αδιαμφισβήτητη εξελικτική μετουσίωση της διδακτικής μεθοδολογίας στον σύγχρονο κόσμο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Arkorful, Valentina. (2014). *The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education*. 2. 396.

Awan, Rushna & Afshan, Gul & Memon, Atia Bano. (2021). *Adoption of E-Learning at Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review. Multidisciplinary* Journal for Education, Social and Technological Sciences. 8. 74.

10.4995/muse.2021.15813.

Jabar Al-Atabi, Akram & Al-Noori, Bushra. (2020). *E-Learning In Teaching.*

Kaymak, Serkan & Esengeldi, Madina & Mbala, Omar & Zhaudir, Kassymbek. (2021). *Comparison between offline learning and online learning*.

Liveright, A. (2018). *The Nature and Aims of Adult Education as A Field of Graduate Education*. 10.4324/9780429454424-4.

Mikulec, Borut & Perčič, Ana. (2019). *Professional development of adult educators and the role of the EU programme*.

Russo, Marianne. (2012). *Social Justice and Adult Education*. International Journal of Adult Vocational Education and Technology. 3. 14-23. 10.4018/javet.2012100102.

Watanabe, Yoko. (2007). *The Fundamental Principles of Adult Education and their Suggestions Some Implications for the Professional Education*. 医学教育. 151-160. 10.11307/mededjapan1970.38.151.

Αναστασιάδης, Πάνος. (2016). *Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία. 10. 5. 10.12681/jode.9809.

Αντωνόπουλος, Σ. (2008). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου: Μια μελέτη στα οργανωμένα προγράμματα ενηλίκων για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, από ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Σφακιωτάκη, Κυριακή. (2020). *Επιδράσεις και εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. 10. 94. 10.12681/icodl.2379.

Λογοτεχνία και διαφορετικότητα: "Η φωνή του δράκου"

Δρ Κωστούδα Σμαράγδω Εκπαιδευτικός
Βλαχάβα Ευανθία, Εκπαιδευτικός, M.Sc.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι μέσα από ένα κείμενο του Αλ. Παπαδιαμάντη, που όμως θέτει σύγχρονα και επίκαιρα ζητήματα, να διερευνηθεί το θέμα της αποδοχής της διαφορετικότητας και το επίκαιρο θέμα της διαμόρφωσης της ταυτότητας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό πλαίσιο. Στο κείμενο, παρότι ειναι πολύ παλαιότερα γραμμένο, τίθεται το θέμα επίσης του σχολικού εκφοβισμού, ενώ αναδεικνύονται οι συνέπειες του αποκλεισμού μέσα σ' ένα κλειστό κοινωνικό περίγυρο, που συντηρεί και ανακυκλώνει προκαταλήψεις και στερεότυπα. Στο θεωρητικό πλαίσιο γίνονται αναφορές από τη βιβλιογραφία για την θεωρία της ταυτότητας και ετερότητας καθώς και για το θέμα των στάσεων και προκαταλήψεων. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με ορισμό τεσσάρων θεμελιωδών κατηγοριών, ενώ για την αξιοποίηση του κειμένου στην τάξη προτείνονται ενδεικτικές διδακτικές δραστηριότητες οι οποίες σε συνδυασμό με τις βασικές αρχές διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε παρόμοια θέματα.

Λέξεις-Κλειδιά: διαφορετικότητα, προκαταλήψεις, ταυτότητα, ετερότητα

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της ταυτότητας και της ετερότητας

Η έρευνα στηρίζει το θεωρητικό της πλαίσιο στη θεωρία της ταυτότητας και της ετερότητας, επίκαιρη στην εποχή μας, καθώς σε μια διαδικασία συνεχούς αναδιαπραγμάτευσης, διαμορφώνονται τα νέα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών και αναθεωρούνται τα ζητήματα που αφορούν στάσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Κυριάρχο λοιπόν στη σημερινή μας εποχή αναδεικνύεται το θέμα των ταυτοτήτων, ενώ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία συγκρότησης της ατομικής και της συλλογικής ταυτότητας παίζει ο λόγος και η γλώσσα καθώς σύμφωνα με τις εξελικτικές θεωρίες των Mead και Vygotsky, η σκέψη ή η ατομική νοητική ζωή αποτελούνται από εσωτερικευμένους κοινωνικούς διαλόγους. Τα άτομα ενσωματώνουν τις αφηγήσεις που περιέχονται στην κουλτούρα τους, καθώς «*οι εξωτερικές πολιτισμικές αφηγήσεις μετατρέπονται σ' ένα σύνολο προσωποποιημένων φωνών και θέσεων*» (Wetherell 2004: 317). Ο Mead με τη θεωρία του της συμβολικής αλληλεπίδρασης, υποστηρίζει σχετικά με την ατομική ταυτότητα, ότι αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας, μέσα από την αλληλεπίδραση και την διάδραση με άλλους. Η προσωπική ταυτότητα δηλαδή είναι στην πραγματικότητα, αποτέλεσμα σκέψης των αντιδράσεων που οι άλλοι εκδηλώνουν προς το άτομο. Θεωρείται βέβαιο ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση αποτελεί τη θεμελιώδη προϋπόθεση συγκρότησης της προσωπικής ταυτότητας γιατί μόνο στο πλαίσιο της επικοινωνίας και

παρατηρώντας τον «*εαυτό»Κ* με τα μάτια του συνομιλητή του έχει τη δυνατότητα το άτομο να αποκτήσει την εικόνα του προσώπου του (Φεντ 1989, Χρηστάκης 1997, Goffman 1959, Νόβα-Καλτσούνη 2007).

Η αίσθηση του εαυτού επομένως συνδέεται τόσο με την παρουσία του «*άλλου*», όσο και με το «*ανήκειν*» στην ευρύτερη συλλογικότητα. Ταυτόχρονα η αναζήτηση κοινωνικής αναγνώρισης της προσωπικής ταυτότητας υποχρεώνει το κάθε άτομο να παρουσιάζει στους άλλους ένα διττό πρόσωπο, ισχυριζόμενος ότι είναι όμοιος με τον άλλο, αλλά αισθάνεται διαφορετικός επιβεβαιώνοντας έτσι τη διαλεκτική ομοιότητας- διαφοράς (Χρηστάκης 1997: 214). Βέβαια και κατά τη συγκρότηση της συλλλογικής ταυτότητας, είναι απαραίτητη η εστίαση στις ομοιότητες των ατόμων που συναποτελούν τη συλλογικότητα και με την ανάδειξη τουλάχιστον ενός χαρακτηριστικού διαφορετικού από τις άλλες συλλογικότητες, για να υπάρχει ο αποκλεισμός (Δραγώνα 1997).

Η διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου – ατομικής και συλλογικής- αποτελεί έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς κοινωνικοποίησής του. Κατά τη διαδικασία αυτή το υποκείμενο ταυτίζεται αρχικά με μεγάλες ανθρώπινες κατηγορίες, όπως το φύλο, τη γλωσσική κοινότητα, τη θρησκεία, διαμορφώνοντας έτσι πρώτα την ομαδική του ταυτότητα. Μέσα από τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης συλλογικών ταυτοτήτων, το άτομο θα επικοινωνήσει, θα διακρίνει τη σχέση του με άλλα άτομα και θα διαμορφώσει έτσι την ατομική του ταυτότητα (Κανακίδου 1997). Ο Γκότοβος (2002) στον ορισμό του για την κοινωνικοποίηση υπογραμμίζει ιδιαίτερα τη διάσταση της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του, μέσω της οποίας αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα.

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας των Tajfel και Turner (Wetherel 2004), το κοινωνικό πλαισιο μπορεί να αποτελεί βασικό και καθοριστικό αίτιο συγκρούσεων. Είναι λογικό ότι θα υπάρχει σύγκρουση σε κάθε περίπτωση που υφίστανται κοινωνικές κατηγορίες και κοινωνικοί διαχωρισμοί «*εξαιτίας της αμείλικτης λογικής που έχει η διαδικασία ταύτισης, σύγκρισης και ομαδικής διαφοροποίησης με σκοπό τη μεγιστοποίηση της αυτό-εκτίμησης»* (Wetherel 2004: 307).

Η ετερότητα από την άλλη πλευρά, συσχετίζεται άμεσα με την ταυτότητα καθώς σύμφωνα με τον Αναστασιάδη, (2002: 105), η σχέση ταυτότητας και ετερότητας είναι «μια σχέση ενδόμυχης αλληλουχίας, καθώς, ενώ το «μη ταυτόν διαφαίνεται ως περιεχόμενο της ταυτότητας, εμφωλεύει στη γνώση της ετερότητας ο λόγος της ταυτότητας». Σχετικά με την έννοια της ετερότητας, «ο έτερος» είναι ο άλλος εαυτός και έχουν δοθεί διάφορες ερμηνείες και ορισμοί, πάντα όμως θεωρείται ότι η μία έννοια συμπληρώνει την άλλη. Η J. Kristeva δίνοντας διάφορες διαστάσεις της έννοιας «*ξένος*» αναφέρει ότι ο ξένος είναι η κρυμμένη πλευρά της ταυτότητάς μας και αρχίζει να υπάρχει όταν αναδύεται η συνείδηση της διαφοράς μας από τους άλλους (Kristeva 2004).

Στάσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας που διατυπώθηκε από τον Tajfel και τους συνεργάτες του για την ερμηνεία των διομαδικών συγκρούσεων φαίνεται πως είναι άρρηκτα συνδεδεμένη τόσο με τα στερεότυπα όσο και με τις προκαταλήψεις (Χαντζή, 2008: 236).Κατά τον Moscovici, στερεότυπο «*είναι μια κατάσταση αποκρυστάλλωσης στάσεων και γνωμών με έντονη συναισθηματική και κοινωνική φόρτιση που προκαλεί άμεσες απαντήσεις*», ενώ για το Bogardus, «*μια μη επιστημονική γενίκευση που κάνουν τα άτομα ή ομάδες, σχετικά με άλλα άτομα ή ομάδες, υπάγοντάς τα σε ήδη διαμορφωμένες κατηγορίες*» (Ναυρίδης 1994:171). Τα στερεότυπα επιβάλλονται μέσω της κοινωνικοποίησης από κάθε κοινωνία στα άτομα–μέλη της και η διαμόρφωσή τους ξεκινά από μικρή ηλικία, γεγονός που ευνοεί την ανθεκτικότητά τους και την τάση τους να αντιστέκονται στη μεταβολή (Οικονόμου-Αγοραστού 1992: 21).

Ο Lippman υποστήριξε ότι το πρόβλημα με τα στερεότυπα είναι η μεροληπτική και ανεπαρκής τους φύση, χαρακτηρίζοντάς τα εικόνες ή πλάσματα της φαντασίας που φέρουν στο κεφάλι τους οι άνθρωποι και παραποιούν ή θολώνουν την αντίληψή τους για την πραγματικότητα (Wetherell 2004) και αναπαράγονται από τις τέχνες, από τους ειδικούς κώδικες επικοινωνίας μας, από τις κοινωνικές φιλοσοφίες μας και τις πολιτικές μας δραστηριότητες (Αμπατζοπούλου 1998: 158). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό τους είναι η ανθεκτικότητά τους, που εξηγείται κυρίως από την ανάγκη του ανθρώπου να σκέφτεται και να στηρίζει την κοινωνική του συμπεριφορά σε τέτοια μοντέλα. Διαιωνίζουν μια απαραίτητη αίσθηση διαφοράς ανάμεσα στον «*εαυτό*» και τον «*άλλο*». Ο όρος προκατάληψη υποδηλώνει τη γενικότερη κυρίως αρνητική στάση ενός ατόμου ή ομάδας απέναντι ενός συγκεκριμένου ατόμου (Οικονόμου- Αγοραστού: 1992).

Μεθοδολογία

Η ανάγνωση του κειμένου έγινε με τη μέθοδο της *ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου*, καθώς η *ανάλυση περιεχομένου* μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιονδήποτε επικοινωνιακό λόγο ή μήνυμα, σε όποια μορφή κι αν εμφανίζεται (Κυριαζή 1999: 283, Duverger 1990: 79, Βάμβουκας 2002: 264, Πάλλα 1992: 45).

Η ανάλυση του περιεχομένου είναι η ταξινόμηση των στοιχείων του κειμένου σ' ένα προκαθορισμένο σύστημα κατηγοριών, με συνέπεια το κείμενο να ζωντανεύει μπροστά τα μάτια του αναλυτή. (Βάμβουκας 2002: 273-274, Πάλλα 1992: 48, 54, Κυριαζή 1999: 292, Berelson 1952, Duverger 1990: 99).

Οι θεμελιώδεις κατηγορίες που ορίστηκαν στην περίπτωση της έρευνάς μας είναι οι παρακάτω:

- Ο χώρος (κοινωνικός χώρος)
- Η εικόνα του «άλλου»
- Αφηγηματικές τεχνικές

- Οι ήρωες/ταυτότητα

Ανάλυση του κειμένου

Το διήγημα παρουσιάζει μια μικρή κλειστή κοινωνία που έχει τους δικούς της κανόνες και στούς οποίους δεν δέχεται καμία παρέκκλιση. Ο φυσικός χώρος είναι ο ίδιος για όλους αλλά ο κοινωνικός είναι διαμορφωμένος με βάση τα ήθη μιας κοινωνίας περιχαρακωμένης με αφυκτικά ήθη που υποβάλλουν σε έλεγχο κάθε τι που αποκλίνει από τα όριά της που έχουν ορίσει. Οι στάσεις είναι διαμορφωμένες και έχουν φυσικοποιηθεί στο πέρασμα των χρόνων και όλα υπόκεινται σε νόρμες οι οποίες δεν αμφισβητούνται.

Κυρίαρχος ήρωας και τραγικό πρόσωπο είναι ένας νεαρός έφηβος ο Κώτσος. Ο Κώτσος αντιμετωπίζεται σαν «ξένος» παρόλο που έχει μεγαλώσει στο ίδιο περιβάλλον με τα άλλα παιδιά. Αυτό γίνεται επειδή η μέρα της γέννησής του δεν συμπίπτει με τους υπολογισμούς των γυναικών του κοινωνικού του περιβάλλοντος και οι οποίες συμπεραίνουν ότι είναι νόθος: «*Είτα, μετά εννέα μήνας, ο σύζυγος, μετά βραχείαν επίσκεψιν κατά το θέρος, εξηκολούθει να ταξιδεύει ακόμη. Αλλ' η Σοφούλα έκλεισε τον ένατον μήνα από της πρώτης απομακρύνσεως του συζύγου της κι εγέννησε το παιδίον αυτό, τον Κώτσον, όχι ακριβώς τον ένατον μήνα, αλλά μετά εννέα μήνας και τρεις ημέρας από της αναχωρήσεως του συζύγου. Τότε τα γραΐδια της γειτονιάς και όλου του χωριού, εμέτρησαν καλώς τους μήνας, τας εβδομάδας, τας ημέρας, ως και τας ώρας*».

Η μητέρα του Κώτσου η Σοφούλα, εισπράττει την κοινωνική απομόνωση και την κατακραυγή που προέρχεται από τον κοινωνικό περίγυρο, ο οποίος έχει τους δικούς του κανόνες, που δεν υπακούουν ούτε και στους φυσικούς: «*Η Σοφούλα είχεν εκτεθεί επί τόσον χρόνον εις την αγωνίαν και εις την καταλαλίαν του κόσμου την ανηλεή και είτα έμεινε, με έν παιδίον μόνον, πλησίον της αδελφής της, άναδρος όπως πρότερον, μήτηρ άνευ συζύγου και χήρα άνευ μεσολαβήσαντος θανάτου… Ευτυχώς δι' αυτήν, αφού ανέθρεψε το τέκνον της, προσεβλήθη εκ νόσου και βραδέως, βραδέως ετήκετο, εωσότου μετά δεκαπέντε έτη απέθανε νέα ακόμη και ωραία – αλλά και δεν άφησε κατόπιν της, εις το πέλαγος του βίου, εκτεθειμένον εις τα βέλη του κόσμου, τον Κώτσον της*».

Το μόνο πρόσωπο που στηρίζει τη Σοφούλα ειναι η αδερφή της η Κρατήρα που επωμίζεται και το βάρος της ανατροφής του τέκνου που αποκτά. Είναι ο θετικός «*Άλλος*» στο διήγημα του Παπαδιαμάντη, η οποία στηρίζει την αδελφή της και προστατεύει και τον Κώτσο από την κακοβουλία των άλλων.

Ο αποκλεισμός για τον Κώτσο είναι φανερός στον ίδιο και προέρχεται και από τον κόσμο των συνομηλίκων του και από τους μεγάλους. Η κοινωνικοποίησή του συναντά εμπόδια και αδυνατεί να διαμορφώσει υγιή προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, επειδή δεν μπορεί ν αποκτήσει επίγνωση του εαυτού του, καθώς παρατηρώντας τον εαυτό του μέσα από τα μάτια των άλλων νιώθει την απόρριψη και την αποδοκιμασία. Ο Κώτσος μεγαλώνει σε περιβάλλον αποκλεισμού αλλά μέσα στο ίδιο φυσικό χώρο με τους συνομηλίκους του, οι οποίοι συνεχώς τον χαρακτήριζαν με την ίδια λέξη, χωρίς

αποδοχή: «*Το τέκνον εκείνο της οδύνης, καθ' όσον ηλικιούτο, εγίνετο ρωμαλέος και μεγαλόσωμος, άφοβος και τολμηρός. …. Ανέβαινεν εις βράχους, εις κρημνούς, εις κορυφάς, παντού όπου δυσκόλως θα τον έφθανεν η φήμη, το όνειδος, ο φθόνος των άλλων παιδίων, τα οποία εις την ελαχίστην οργήν, εκ μικράς αφορμής ή και χωρίς αφορμήν, εσφενδόνιζον κατ' αυτού, συνήθως εκ των νώτων, το δύσφημον όνομα της νοθείας*».

Η απορία του κατά το σύντομο διάστημα της ζωής του συμπυκνώνεται στην ερώτηση «*Δεν μου λες, μάννα, τι θα πει «Μούλος»*; Η λέξη αυτή αντηχεί συνεχώς σαν μια εσωτερική φωνή που τον ακολουθεί, ένας συνεχής εκφοβισμός που κυριαρχεί στην ύπαρξή του: «*Έτρεχεν εδώ εκεί, ως αγριοκάτσικον, παιδίον υψηλόν και ρωμαλέον, ανερριχάτο εις τους βράχους και δένδρα, παντού όπου ενόμιζεν ότι δεν θα τον έφθανεν η ηχώ της απαισίας λέξεως· και η ηχώ ανήρχετο μεγαλοφωνοτέρα εις τα ύψη εκείνα, και παντού τον κατεδίωκε…-Κάπου να πας να κρυφτείς βαθιά, παιδάκι μου, για να μη σε βλέπουνε και να μη σ' ακούνε, του είπε μια των ημερών μία γραία γειτόνισσα, στρυφνή, διφορουμένης ψυχής*». Η λέξη σαν ηχώ ακούγεται και από τα στοιχεία της φύσης, το φυσικό περιβάλλον καθώς από μια σπηλιά στην άκρη του δάσους που ονομάζεται «δρακοσπηλιά», καθώς πηγαίνει να εξερευνήσει ακούει την ίδια λέξη «*Συγχρόνως ο Κώτσος ήκουσεν, ή του εφάνη ότι ήκουσε, μίαν βοήν υποχθόνιον, υπόκωφον φωνήν, ήτις ήρχετο αγρία από τα βάθη του σπηλαίου. Η φωνή του εφάνη ότι έλεγε: -Μού…λο! Μού…λο!».*

Στο κείμενο περιγράφεται ο εκφοβισμός που υφίσταται ο Κώτσος από τους συμμαθητές του και ο οποίος τον υποχρεώνει να εγκαταλείψει τη φοίτησή του στο σχολείο, εφόσον δεν αναφέρει αυτό που του συμβαίνει στο δάσκαλό του και συνήθως είναι αυτός που τιμωρείται, καθώς στα μάτια του δασκάλου είναι αυτός που επιτίθεται στους συμμαθητές του. Σύμφωνα με τις αναφορές του κειμένου το σχολείο που περιγράφει ο συγγραφέας στο διήγημα δεν ενστερνίζεται τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής που στοχεύουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας, η οποία στην περίπτωση αυτή έχει μια ιδιαιτερότητα, καθώς σχετίζεται με το ίδιο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο. Στα δεκατρία του χρόνια αναγκάζεται να εγκαταλείψει το σχολείο, συνεχίζει όμως να ονειρεύεται.Το τέλος είναι τραγικό για το μικρό Κώτσο, που στο άκουσμα αυτής της λέξης την τελευταία φορά πέφτει από τη οργή του κάνοντας μια βιαστική κίνηση από το δέντρο που ήταν ανεβασμένος και σκοτώνεται.

Ένας αφηγητής εξωδιηγητικός και παντογνώστης με τριτοπρόσωπη αφήγηση περιγράφει τα γεγονότα και τα πρόσωπα. Σύμφωνα με το Genette, υπάρχουν δυο τύποι αφηγητών ανάλογα με το αν συμμετέχουν ή όχι στην αφήγηση. Ο πρώτος είναι ο ετεροδιηγηματικός, που δε συμμετέχει σε ό,τι αφηγείται και ο δεύτερος είναι ομοδιηγηματικός, ο οποίος συμμετέχει. Πρόσωπα επίσης συνομιλούν μεταξύ τους, ενώ στην κατηγορία της φωνής έχουμε μεταγενέστερη αφήγηση σε παρελθόντα χρόνο (Τζιόβας 1987: 63-66, Βελουδής 2006, Κανατσούλη 2000). Υπάρχουν πρόδρομες και ανάδρομες αφηγήσεις που φωτίζουν πτυχές του κειμένου και επιλύουν τις απορίες του αναγνώστη. Ο τόνος του αφηγητή διακατέχεται κάποιες φορές από «ειρωνική χροιά», θέλοντας να αποδομήσει τις στερεότυπες αντιλήψεις: «*Τότε τα γραΐδια της γειτονιάς και όλου του χωριού, εμέτρησαν καλώς τους μήνας, τας εβδομάδας, τας ημέρας, ως και τας ώρας.*

«Τόσες απ' το Φλεβάρη και τριανταμία ο Μάρτης γίνονται… και τριάντα ο Απρίλης…» και παρακάτω «*αι τρεις ημέραι παραπάνω ήσαν μία παραδρομή της φύσεως, έν λάθος εις το μέτρημα των ημερών, επειδή οι νόμοι τους οποίους έβαλεν ο Πανάγαθος Θεός δεν της εφαίνοντο να είναι τόσον στενοί και γλίσχροι, όσον τα κατάστιχα των τοκογλύφων και οι λογαριασμοί των γραϊδίων της γειτονιάς*»

Ενδεικτικές διδακτικές δραστηριότητες (διδακτική πρόταση για γυμνάσιο)

1. Επεξεργασία του κειμένου με τη μορφή ερωτήσεων –απαντήσεων, ανάπτυξη διαλογικής συζήτησης
2. Σκιαγράφηση των χαρακτήρων του διηγήματος
3. Περίληψη, εικονογράφηση, ψηφιακή αφήγηση
4. Εντοπισμός των σημείων που σχετίζονται με τον εκφοβισμό που υφίσταται ο Κώτσος στο σχολείο και σχολιασμός του. Πρόταση για παρεμβάσεις στο σύγχρονο σχολείο (ομαδική εργασία).
5. Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου: πώς θα μιλούσε ένας σύγχρονος ευαισθητοποιημένος δάσκαλος για τη «διαφορετικότητα» του Κώτσου
6. Το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα την εποχή που γράφτηκε το διηγημα: εργασία σε ομάδες
7. Πρωτοπρόσωπη αφήγηση: η ιστορία από την οπτική γωνία του Κώτσου
8. Δίνουμε μια διαφορετική εκδοχή στο τέλος του διηγήματος: τι θα συνέβαινε εαν..
9. Καταγράφουμε συναισθήματα που δημιουργούνται διαβαζοντας το κειμενο. Τεκμηριώνουμε τα συναισθήματά μας.
10. Αναφορά, συζήτηση για τις συνέπειες του «λόγου» και των «αφηγήσεων» στις παραδοσιακές κοινωνίες
11. Συζητάμε για τη γυναίκα της κοινωνίας του διηγήματος όπως σκιαγραφείται στο πρόσωπο της μητέρας του ήρωα. Σύγκριση με τη θέση της γυναίκας σήμερα, καταγράφουμε ομοιότητες και διαφορές
12. Γραφή επιστολής σε κάποιον από τους ήρωες της ιστορίας

Συμπεράσματα

Το κείμενο του Αλ. Παπαδιαμάντη είναι επίκαιρο στη σημερινή εποχή που τίθενται τα θέματα της αποδοχής της διαφορετικότητας, αποδοχής του «Άλλου», σε οποιαδήποτε κατηγορία κι αν υπάγεται και θέτει επίσης τους προβληματισμούς για άλλα θέματα που προκύπτουν από κάθε κατηγοριοποίηση, όπως αυτό του σχολικού εκφοβισμού. Με μια σύγχρονη μέθοδο ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου, σύμφωνα με τις αρχές της λογοτεχνίας, με κυριάρχο το ρόλο του αναγνώστη, το διήγημα προσφέρεται για ευαισθητοποίηση των μαθητών μας σε ζητήματα που αφορούν την αποδοχή της διαφορετικότητας στην ευρεία κατηγοριοποίησή της, στην αποδόμηση των κοινωνικών στερεοτύπων, στην ανάπτυξη ενός διευρυμένου διαλόγου που θα επιλύει όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα τους αναδυόμενους προβληματισμούς. Τα θέματα των σύγχρονων ταυτοτήτων και της ετερότητας επιτάσσουν τη συνεχή εγρήγορσή μας στην αντι-

μετώπιση συμπεριφορών μεταξύ των εφήβων που οδηγούν σε πράξεις λεκτικής ή σωματικής βίας και αποτελούν την καλύτερη πρόκληση για το ομαλό πέρασμα στην δημιουργία μιας κοινωνίας αποδοχής, αναγνώρισης, αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

Βιβλιογραφία

Ampatzopoulou, F. (1998). *O allos en diogmo: i eikona tou Evraiou sti Logotechni-a. Zitimata istorias kai mythoplasias.* Athina: Themelio.

Anastasiadis, P. (2002). *To Ypokeimeno kai i Eterotita. Mia metakritiki prosengi-si tis kritikis theorias.* Athina: Ekdoseis Grigori.

Berelson, B. (1952*). Content Analysis in Communications Research*. New York: Free press.

Chantzi, A. (2008). Koinonika stereotypa kai diomadikes scheseis. Sto S. Papastamou (epim.), Eisagogi stin koinoniki psychologia. Tomos V΄. Athina: Pedio.

Christakis, N. (1997). «Omoiotita kai diafora, omadikotita kai atomikotita: o-rismena apo ta paradoxa tis taftotitas», sto: Navridis, K.-Christakis, N. (e-pim*.). Taftotites: Psychokoinoniki sygkrotisi.* Athina: Kastaniotis, ss. 213- 218.

Dragona, Th. (2007v). Taftotita kai ekpaidefsi. Seira Kleidia kai Antikleidia. Programma Ekpaidefsis Mousoulmanopaidon. Athina: YPEPTh, Panepistimio Athinon.

Duverger, M. (1990). *Methodoi koinonikon epistimon* / met. N. Papadodimas. Athi-na: Ethniko kentro koinonikon erevnon

Fent, Ch. (1989). *Koinoniki entaxi kai ekpaidefsi.* Athina: Kastaniotis.

Gkotovos, E. Ath. (2002). Ekpaidefsi kai Eterotita. Athina: Metaichmio.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday life*. London: Allen Lane.
Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers

Kanakidou, E., Papagianni, V. (1997). *Diapolitismiki agogi.* Athina: Ellinika Grammata.

Kanatsouli, M. (2002). *Ideologikes diastaseis tis Paidikis Logotechnias*. Athina: typothito-G. Dardanos

Kristeva, J. (2004). *Xenoi mesa ston eafto mas*/met. V. Patsogiannis, Rozanis, St. (epim.). Athina: Scripta.

Kyriazi, N. (1999). I koinoniologiki erevna. Kritiki Episkopisi ton methodon kai ton technikon. Athina: Ellinika Grammata.

Navridis, K. (1994). *Kliniki Koinoniki Psychologia*. Athina: Papazisi.

Nova - Kaltsouni, Ch. (2007). *Koinonikopoiisi. I Genesi tou Koinonikou Ypokei-menou.* Athina: Gutenberg.

Oikonomou-Agorastou, I. (1992*). Eisagogi sti Sygkritiki Stereotypologia ton e-thnikon charaktiristikon sti logotechnia.* Thessaloniki: University studio press.

Palla, M. (1992). I analysi periechomenou, *Filologos*, t.ch. 67, ss. 45-54.

Tziovas, D. (1987). *Meta tin Aisthitiki: theoritikes dokimes kai ermineftikes ana-gnoseis tis neoellinikis logotechnias*. Athina: Gnosi.

Vamvoukas, M. (2002). *Eisagogi stin Psychopaidagogiki. Erevna kai Methodologia*. Athina: Grigori.

Veloudis, G. (2006). *Grammatologia. Theoria Logotechnias*. Athina: Patakis.

Wetherell, M. ed. (2004). *Taftotites, omades kai koinonika zitimata* / met. N. Bozatzis. Athina: Metaichmio

Πηγές

Papadiamanti Al . (1904). I foni tou Drakou, ston trito tomo tis Kritikis Ek-dosis tou N. D. Triantafyllopoulou. Athina: DOMOS ss. 607-621.

Gamification και συμπερίληψη

Πιτσίλκα Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή της τεχνολογίας και της πληροφόρησης οι μαθητές θεωρούνται γηγεγείς χρήστες της. Χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα ως ένα νέο τρόπο μάθησης που ενισχύει τα κίνητρά τους και τους κάνει περισσότερο αποτελεσματικούς Μέσα από την παρούσα εργασία στόχος είναι να αναδειχθεί η διδακτική μέθοδος του Gamification ως μια μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζεται σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και να συνδεθεί με μια άλλη έννοια εκπαιδευτική, αυτή της συμπερίληψης. Ως διδακτική μέθοδος χρησιμοποιείται συχνά και με θετικό πρόσημο σε τμήματα με μαθητές προσφυγικού-μεταναστευτικού προφίλ στα πλαίσια της ένταξής τους σε τμήματα υποδοχής. Το παρόν άρθρο εστιάζει στη δημιουργία ενός σεναρίου διδασκαλίας γλωσσικού μαθήματος σε τάξη συμπεριληπτική της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη βοήθεια του Gamification.

Λέξεις-Κλειδιά: gamification(παιχνιδοποίηση), προσφυγικό-μεταναστευτικό προφίλ, κίνητρα, συμπερίληψη, παιγνιώδης μάθηση

Gamification -Εννοιολογική προσέγγιση

Η Παιχνιδοποίηση είναι μια έννοια που παρατηρείται σε διάφορους επαγγελματικούς κλάδους τα τελευταία χρόνια εστιάζοντας κάθε φορά σε συγκεκριμένους στόχους.

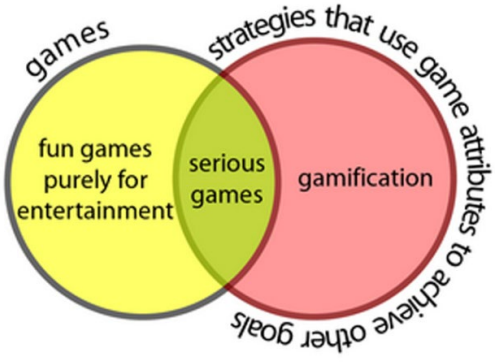
Το παιχνίδι αποτελεί διδακτικό εργαλείο και πολύ συχνά εφαρμόζεται κατά τη διδασκαλία όχι τόσο ως μέσο επίτευξης αποτελεσματικότερης μάθησης όσο μάθησης μέσω διασκέδασης.

Τι είναι όμως η Παιχνιδοποίηση (gamification) στη διδασκαλία και πώς ορίζεται;

Ο όρος «Gamification» είναι ένας όρος που εμφανίστηκε για πρώτη φορά από τον Pelling το 2002 ως μια εφαρμογή σχεδιασμού παιχνιδιών και αρχών παιχνιδιού σε περιβάλλοντα που δεν αφορούν παιχνίδι, αλλά διδασκαλία.

Η διακριτή οριοθέτηση των εννοιών gamification , των σοβαρών παιχνιδιών (Serious Games) και της παιγνιώδους αλληλεπίδρασης (Game full Design) είναι ιδιαιτέρως δύσκολη. Σύμφωνα με τον Werbach (2014) :

«η Παιχνιδοποίηση είναι η χρήση στοιχείων και τεχνικών σχεδιασμού των παιχνιδιών σε μη-παιγνιώδη πλαίσια»



Διάγραμμα 1

Είναι μια διδακτική μέθοδος συνδεδεμένη με τη χρήση ψηφιακών κυρίως μέσων που σε πραγματικό χρόνο παρέχει ανατροφοδότηση με οφέλη. Μέσω των κινήτρων -ψηφιακών και μη- που παρέχει, ενεργοποιεί μηχανισμούς μάθησης, αυτοεκπλήρωσης, αλτρουισμό , συναγωνισμό (ενίοτε και ανταγωνισμό).

Επιπλέον, ενισχύει την κριτική στάση των εκπαιδευόμενων, αποκτούν περισσότερο ενεργητικό ρόλο και παύουν να θεωρούνται παθητικοί δείκτες της μάθησης ενώ παράλληλα αποτυπώνουν ευκολότερα νέες γνώσεις και δεξιότητες .

Τα βασικά χαρακτηριστικά μιας Gamification δραστηριότητας είναι **:**

- Εικονικά περιβάλλοντα
- Προκλήσεις
- Πόντοι
- Badges

Για την εφαρμογή και επίτευξη του στόχου έχουν αναπτυχθεί ποικίλες πλατφόρμες και εφαρμογές στα πλαίσια της παιχνιδοποίησης και ειδικότερα:

ClassDojo, Kahoot, Hourofcode, Plickers, Brainscape, KnowRe, Second Life, Socrative, Duolingo και πολλές ακόμη.

Συμπερίληψη – Εννοιολογική προσέγγιση

Τα τελευταία χρόνια και σύμφωνα με τον Ν. 4415/ΦΔΚ Α 159/06.09.2016, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται πλέον δεδομένο ότι δίνεται έμφαση και οφείλεται να εφαρμόζεται η συμπεριληπτική μάθηση.

Σύμφωνα με τους Loreman και Deppeler (2002) μιλώντας για συμπερίληψη εννοούμε την ενσωμάτωση και συμμετοχή των μαθητών με οιαδήποτε δυσκολία είτε αναπηρία είτε μαθησιακή εκμεταλλευόμενοι όλες τις ευκαιρίες που μπορούν να δοθούν μέσα από τη μαθησιακή διδασκαλία.

Την τελευταία τριακονταετία η συνεκπαίδευση αποτελεί πρωταρχικό στόχο των παγκόσμιων εκπαιδευτικών συστημάτων (Katz, 2012) και αποσκοπεί στην διασφάλιση ισότιμης και ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως (Hosford & O'Sullivan, 2015).

Παράλληλα, ένας ακόμη στόχος είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας από τους μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης ως ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.(Calabrese et al, 2008. Dessemontet, Bless & Morin,2012). Η παιχνιδοποίηση της μάθησης θα εμπλέξει ολοένα και περισσότερο τον μαθητή στη διδασκαλία (Seaborn & Fels, 2015), έτσι θα ενταχθεί άμεσα και με τον πλεόν ευχάριστο τρόπο καθώς θα έχει και τη δυνατότητα χρήσης της εφαρμογής σε ασύγχρονη μορφή διδασκαλίας.

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος: ΜΕΣ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΕΝΟΤΗΤΑ 13

Μάθημα: ΓΛΩΣΣΑ

Τάξη: Β τάξη (μικτή τάξη με μαθητές που εντάχθηκαν προσφυγικού-μεταναστευτικού προφίλ)

Χρόνος : 2 διδακτικές ώρες σε συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας

Εμπλεκόμενες περιοχές: ΓΛΩΣΣΑ, ΤΠΕ

Προαπαιτούμενες γνώσεις: οι μαθητές γνωρίζουν ήδη την χρήση του συγκεκριμένου ψηφιακού περιβάλλοντος και των εφαρμογών τις οποίες έχουν ξαναχρησιμοποιήσει σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα

Στόχοι -προσδοκώμενα αποτελέσματα

Οι επιδιωκόμενοι στόχοι είναι οι μαθητές να:

- Κατανοήσουν το αόριστο άρθρο ένας-μία-ένα
- Είναι ικανοί να εμπεδώσουν τα τοπικά επιρρήματα
- Να μπορούν αν κλίνουν θηλυκά ουσιαστικά
- Να καλλιεργήσουν την παραγωγή γραπτού λόγου

Σύνδεση με ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ

Το σενάριο είναι συμβατό με τους στόχους που τίθενται από το Αναλυτικό Προγράμμα με αξιοποίηση των γνωστικών, παιδαγωγικών και ψυχοσυναισθηματικών στόχων και σύμφωνα με τις προτεινόμενες μεθοδολογικές προσεγγίσεις: διερεύνηση-ανακάλυψη, χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, συζήτηση ομάδων, συζήτηση δασκάλου-μαθητή.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με το διδακτικό μοντέλο της Παιχνιδοποίησης οφείλουμε να έχουμε προκαθορίσει τους μαθησιακούς στόχους και να γνωστοποιήσουμε στους μαθητές τους κανόνες συμμετοχής στη δραστηριότητα.

Είναι επίσης αναγκαίο να εφαρμοστεί ένα εικονικό περιβάλλον που θα προκαλέσει το μαθητικό ενδιαφέρον όπως επίσης και η δραστηριότητες να έχουν διαβαθμισμένο επίπεδο δυσκολίας ανάλογα με το μαθησιακές δυνατότητες του τμήματος.

Επιπλέον απαιτείται η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών στη χρήση τέτοιων διδακτικών προσεγγίσεων (Gredler, 1992).

Τέλος, η ανατροφοδότηση μέσα από επιβράβευση ή «αποδοκιμασία» διαμέσου του ψηφιακού περιβάλλοντος οικοδομεί τη γνώση και οδηγεί σε ικανοποιητικότερα αποτελέσματα.

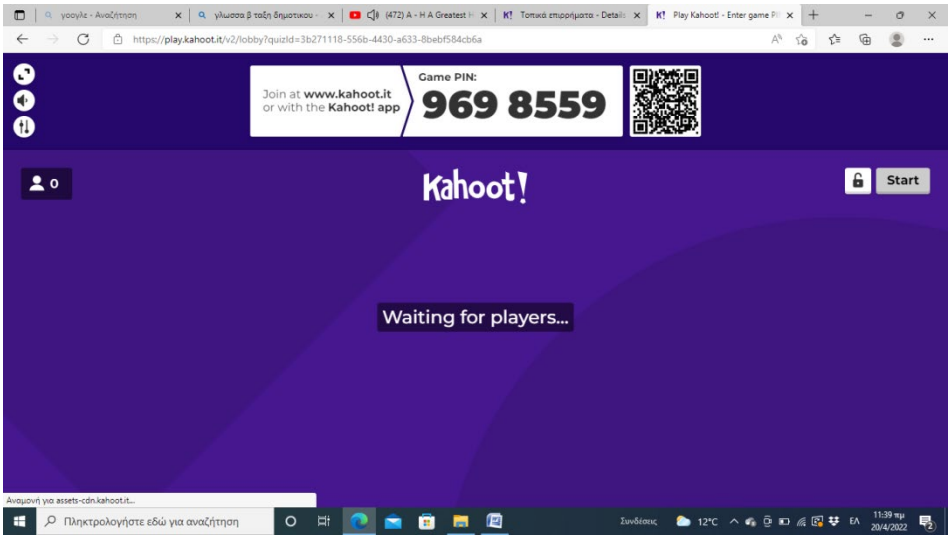
Η εφαρμογή WEB 2 που θα χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της παιχνιδοποίησης είναι το KAHOOT.Ο εκπαιδευτικός συνδέεται μέσω λογαριασμού που ο ίδιος δημιουργεί και κατασκευάζει ένα Quiz με δικές του ερωτήσεις αξιολόγησης.

Στη συνέχεια μοιράζει το Link της άσκησης που ετοίμασε, το μοιράζει στους μαθητές του και έτσι μπορούν να παίξουν. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ψηφοφορίες (Surveys) και συζητήσεις (Discussions) για τη συλλογή των απόψεων των μαθητών. Η εφαρμογή διαθέτει ωραία γραφικά και μουσική που ακούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους σε αυτή. Χαρακτηριστικό του Kahoot είναι ότι δίνει άμεση ανατροφοδότηση και ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί -σε πραγματικό χρόνο -να ελέγξει τις απαντήσεις των μαθητών του και να αποθηκεύσει την πορεία του για μελλοντική χρήση.

Εφαρμογή του σεναρίου

Η εκπαιδευτικός της τάξης δημιουργεί έναν λογαριασμό στην ψηφιακή εφαρμογή του Kahoot (https://create.kahoot.it/). Έπειτα, διαμοιράζεται στους μαθητές (η δραστηριότητα λαμβάνει χώρα στο Εργαστήρι Πληροφορικής) και ταυτόχρονα προβάλλεται στην οθόνη της αίθουσας. Οι μαθητές αντιγράφουν τον κωδικό που εμφανίζεται και δίνουν ένα nick name προκειμένου να μπορέσουν να εργαστούν. Το όνομά τους εμφανίζεται στην οθόνη και ξεκινούν!

Εικόνα 2

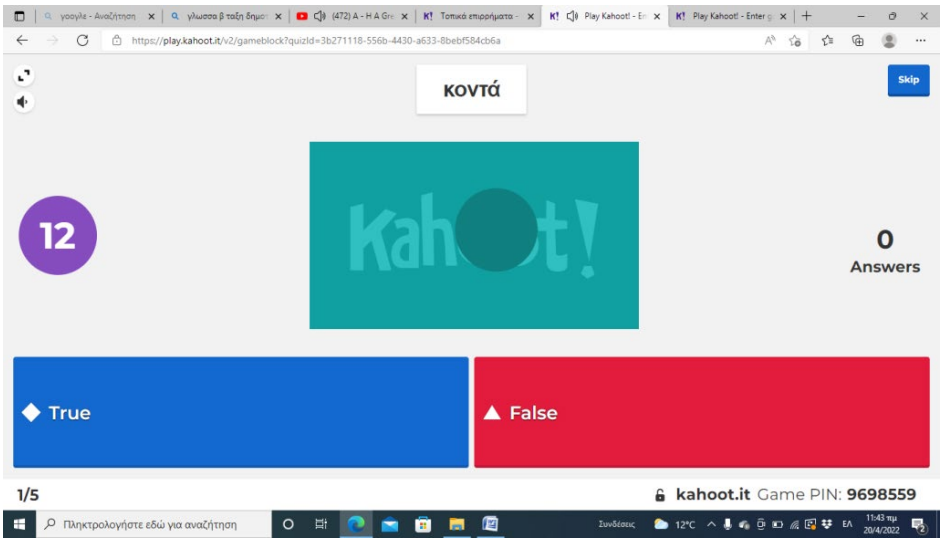


Δραστηριότητες μέσα στην τάξη

1η δραστηριότητα

Ο εκπαιδευτικός έχει ήδη μοιράσει το Link του KAHOOT και οι μαθητές απαντούν στις ερωτήσεις. Η ανατροφοδότηση είναι άμεση και έτσι οι μαθητές είναι σε θέση να κάνουν τη δική τους αυτοαξιολόγηση και να βελτιωθούν. Η 1η δραστηριότητα αφορά στα **Τοπικά Επιρρήματα.**

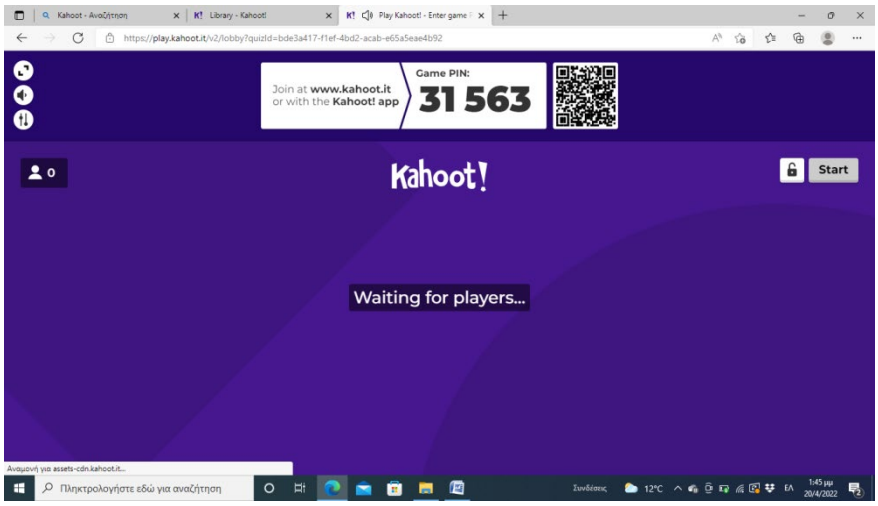
Εικόνα 3 Play Kahoot! - Enter game PIN here!



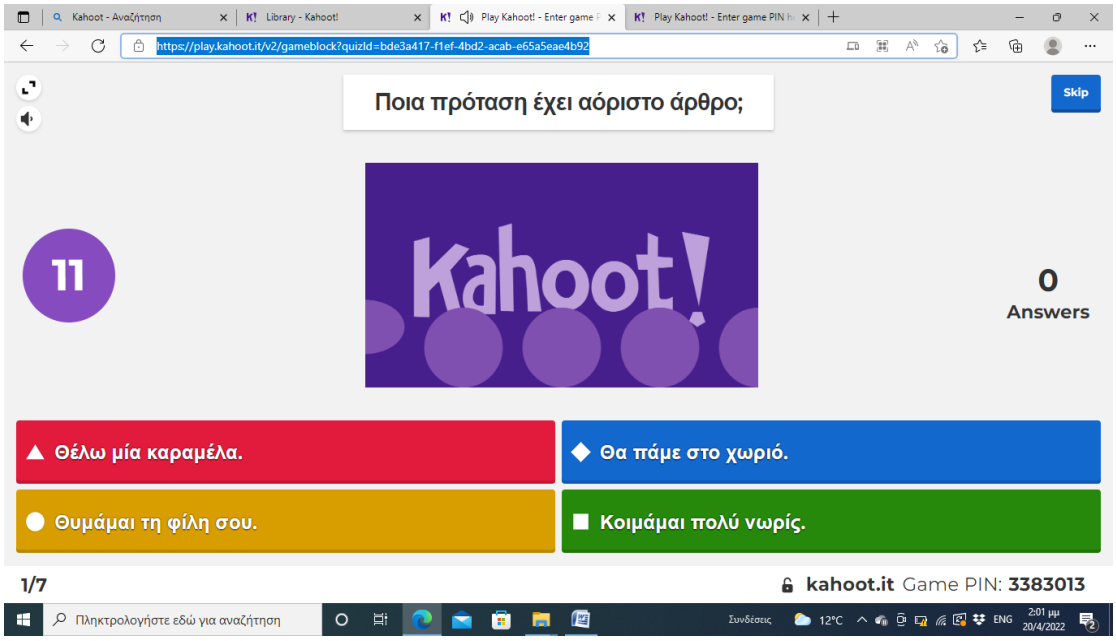
2η δραστηριότητα

Οι μαθητές αντιγράφουν τον κωδικό που εμφανίζεται και δίνουν ένα nick name προκειμένου να μπορέσουν να εργαστούν. Το όνομά τους εμφανίζεται στην οθόνη και ξεκινούν! Οι μαθητές αντιγράφουν τον κωδικό που εμφανίζεται και δίνουν ένα nick name προκειμένου να μπορέσουν να εργαστούν. Αφού εμφανιστεί στην οθόνη, ξεκινούν! Η 2η δραστηριότητα αφορά στα **Αόριστα άρθρα.**

Εικόνα 4



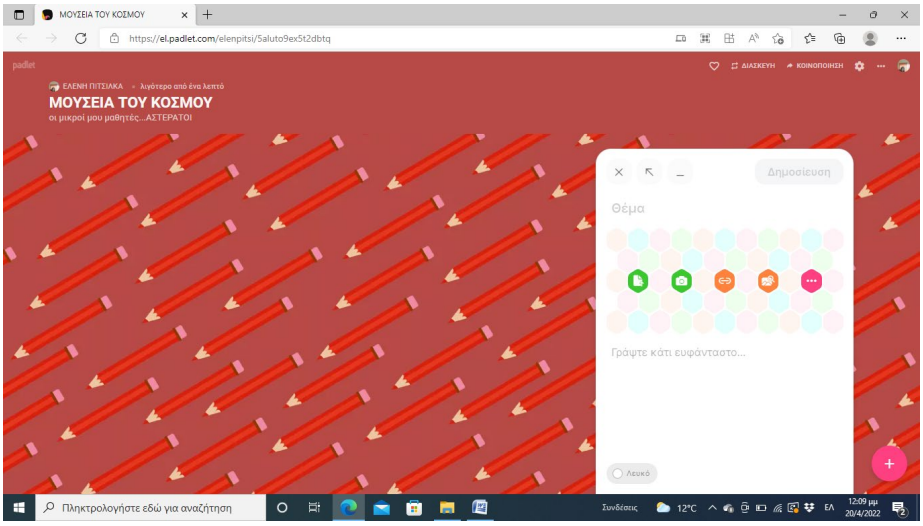
Εικόνα 5 [Play Kahoot! - Enter game PIN here!]



Δραστηριότητες μετά την τάξη

Οι μαθητές έχοντας το link της εφαρμογής του PADLET αναζητούν στο διαδίκτυο πληροφορίες για διάφορα Μουσεία του κόσμου , τις καταγράφουν αναρτούν το κείμενό τους. Έχουν έτσι δημιουργήσει ένα μωσαϊκό πληροφοριών για Μουσεία του κόσμου. Οι μαθητές σαφώς μπορούν να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά. Εδώ δίνεται έμφαση στους μαθητές με μεταναστευτικό-προσφυγικό προφίλ για Μουσεία των χωρών από τις οποίες προέρχονται.Το link για το PADLET είναι το [ΜΟΥΣΕΙΑ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ (padlet.com)]

Εικόνα 6



Πλεονεκτήματα -Μειονεκτήματα

- Βελτιώνει τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών
- Ενισχύει την εμπλοκή τους στη διδασκαλία με έναν ανεδιαφέροτνα και παιγνιώδη τρόπο
- Ενθαρρύνει τη μάθηση και δεν την υποκαθιστά καθώς είναι ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο
- Αύξηση ενδιαφέροντος από τους μαθητές μέσα από την αλληλεπίδραση
- Δημιουργία καλύτερου υλικού
- Η απαραίτητη καλή γνώση από τους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους της τεχνολογίας και της εφαρμογής αυτής
- Η δυνατότητα πρόσβασης σε υλικοτεχνική υποδομή

Συμπέρασμα

Το Gamification (Παιχνιδοποίηση) είναι μια σύγχρονη διδακτική πρόταση και ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού. Η εφαρμογή του παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευόμενους και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία.

Το σύγχρονο διδακτικό περιβάλλον που δημιουργείται προκαλεί σαφέστατα τα ενδιαφέροντα των μαθητών και μετασχηματίζει μια πιθανότατα «βαρετή» διδασκαλία σε μια διασκεδαστική διδακτική εμπειρία.

Βιβλιογραφία

Barmpatsis, K., Oikonomou, D., Papamagkana, I., & Zozas, I. (2010). Axiologi-si enos ekpaideftikou trisdiastatou eikonikou perivallontos me charaktiri-stika ilektroni-kou paichnidiou. Prospelastike stis 12/4/2022 https://tinyurl.com/3w7mb3zr

Crocco, F.(2011). The Radical Teacher. No. 91 (Fall 2011), pp. 26-41 (16 pages) Pub-lished By : Center for Critical Education, Inc. Προσπελάστηκε στις 3/4/2022 https://tinyurl.com/2p8csf4n

Douka, I. (2019).I axiopoiisi ton ilektronikon –psifiakon paichnidion (games) kai tis paichnidopoiisis (GAMIFICATION) stin protovathmia ekpaidefsi. Panepistimio Makedonias. Prospelastike stis 1/2/2022 https://tinyurl.com/2p9aaf7n

Douri, A. , Larentzaki E. & Malikouti, E. (2021).Apo ton 20o ston 21o aiona mesa se 15 imeres.I apotomi metavasi tis ekpaideftikis mas pragmatikoti-tas se psifiaka perivallonta.Staseis-Antilipseis-Senaria-Prooptikes-Protaseis.Sygkritiki paru-siasi psifiakon ergaleion kai kleiston peri-vallonton paigniodous charaktira sti didaskalia tis Ellinikis os defte-ris/xenis glossas. Tomos Praktikon 1ou Diethnous Diadiktyakou Synedriou, sel.490. Prospelastike stis 3/3/2022 https://ti-nyurl.com/mfxps4kc

Gredler, Gilbert R. School readiness: Assessment and educational issues School readi-ness: Assessment and educational issues. - PsycNET (apa.org). Προσπελάστηκε στις 12/4/2022 https://tinyurl.com/y2rrhxu4

Hosford**,** S. & O'Sullivan, S. (2016). *A climate for self-efficacy: the relationship be-tween school climate and teacher efficacy for inclusion.* International Journal of Inclusive Education Volume 20, 2016 - Issue 6 Pages 604-621 προσπελάστηκε στις 5/3/2022 https://tinyurl.com/4pck4nnu

Kardiolaka, K., Tasidis, I., Chatzis, T., & Makridou – Bousiou D. (2007). Mia Didaktiki Prosengisi tou Ilektronikou Paichnidiou «Oi Oikonomikes Peripe-teies tou Nes-tora».

Koutsiouri, S.(2021). *Symperilipsi kai glossiki ekpaidefsi se meionektika scholika plaisia.* Epistimes Agogis tefch.2 s.s.102-122. Prospelastike stis 3/2/2022 https://tinyurl.com/mrxz87kd

Kiryakova, G. Angelova N. & Yordanova, L.Gamification in education. ανακτήθηκε 10/4/2022 293-Kiryakova-with-cover-page-v2.pdf

Lee, J. J. & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? Academic Exchange Quarterly, 15(2) Gamification in Education: What, How, Why Bother? Joey J. Lee, Teachers College Columbia University, NY Jessica Hammer, Teachers College Columbia University, NY Προσπελάστηκε στις 13/2/2022 https://tinyurl.com/58dv9ay4

Mavropoulou, Ch.(2019). Dierevnisi ton dynatotiton tis paichnidopoiisis (Gami-fication) sti sygchroni epochi: Meletes periptosis. Panepistimio Makedonias prospelastike stis 15/4/2022 https://tinyurl.com/pj9bzk82

Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in Theory and Action: A Survey. International Journal of Human-Computer Studies, 74, 14-31. Προσπελάστηκε στις 1/4/2022 https://tinyurl.com/268z36z3

Werbach, K.(2014). (Re) Defining Gamification: A Process Approach. International Conference on Persuasive Technology. Persuasive Technology pp 266–272 προσπελάστηκε στις 12/3/2022 https://tinyurl.com/y2dsautf

Platsidou, M.& Tsiolpidou, X.(2019*). Staseis kai Anisychies Diefthynton Scholeion tis Protovathmias Schetika me tin Ekpaideftiki Symperilipsi*. EPISTIMES AGOGIS. Tom. 2019 Ar. 2 (2019): Tefchos 2 / 2019 prospelastike stis 14/4/2022 https://tinyurl.com/4fj9yxts

Ιστότοποι

https://tinyurl.com/zjhwej8u

https://tinyurl.com/ye6rdbxf

https://tinyurl.com/2cjdwc5f

https://tinyurl.com/f5fxtv4k

https://tinyurl.com/mrdbsez7

http://secondlife.comhttp://

https://tinyurl.com/bdfknnwz

https://tinyurl.com/2rfhuyd3

https://tinyurl.com/3hptbuta

Αξιολόγηση της κίνησης των αθλητών στον αγώνα με «έξυπνες» τεχνολογίες

Πάντος Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11
Παπίστας Φώτιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc

Περίληψη

Τα τελευταία έτη η σύγχρονη ψηφιακή τεχνολογία έχει εισχωρήσει σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής, έτσι και στον αθλητισμό καταγράφονται ολοένα και περισσότερα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία που αποσκοπούν στην βελτίωση της απόδοσης-επίδοσης των ασκουμένων. Στην παρούσα εργασία μέσα από την ανασκόπηση πέντε σύγχρονων ερευνητικών άρθρων επιχειρείται η προσέγγιση των νέων ψηφιακών ευρημάτων που εφαρμόζονται στον χώρο του αθλητισμού. Φορητές συσκευές, έξυπνα ρούχα, κινητά τηλέφωνα, ψηφιακές εφαρμογές και τα δεδομένα του διαδικτύου (Internet of Things) αποτελούν κυρίως τις νέες ψηφιακές εφαρμογές που χρησιμοποιούνται για την μέτρηση όλων εκείνων των παραμέτρων που συνθέτουν την αθλητική απόδοση.

Λέξεις-Κλειδιά*:* Έξυπνη τεχνολογία, Αξιολόγηση, Αθλητική απόδοση.

Εισαγωγή

Η πληροφόρηση που είναι σχετική με την απόδοση και την επίδοση των αθλητών – τριών στα διάφορα αθλήματα τόσο κατά τη διάρκεια της προπόνησης όσο και τού αγώνα εκτιμάται ότι αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα ενημέρωσης για τους προπονητές. Τα τελευταία έτη έχουν αναπτυχθεί σύγχρονες ψηφιακές μέθοδοι καταγραφής και αξιολόγησης της αθλητικής απόδοσης με απώτερο στόχο την μείωση - πρόληψη τραυματισμών και την μεγιστοποίηση της επίδοσης. Έτσι η εμφάνιση καινοτόμων ψηφιακών συσκευών δίνουν την δυνατότητα αξιόπιστης μέτρησης της φυσικής κατάστασης, της βιομηχανικής ανάλυσης της κίνησης, της σύστασης του σώματος και πολλών άλλων παραμέτρων που συνθέτουν την απόδοση των αθλητών-τριών. Ενδεικτικά θα μπορούσαν να αναφερθούν κάποιες συσκευές όπως τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα, τα έξυπνα ρολόγια, τα έξυπνα ρούχα αλλά και οι δυνατότητες του διαδικτύου δια μέσω των οποίων λαμβάνεται πληροφόρηση για τις ζητούμενες παραμέτρους στο χώρο του αθλητισμού.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η καταγραφή των συγχρόνων ψηφιακών συσκευών αλλά και των μεθόδων μέτρησης που χρησιμοποιούνται για την αποτύπωση των παραμέτρων που συνθέτουν την απόδοση - επίδοση στα διάφορα αθλήματα.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Οι Zadeh et,al. (2020) μελέτησαν την πρόβλεψη των αθλητικών τραυματισμών με τη χρήση φορητών συσκευών και την ανάλυση δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η συσκευή Zephyr Bio-Harness με το παρελκόμενο εργαλείο της Omni-Sense ανάλυσης προκειμένου να ληφθούν αναλυτικά στοιχεία για τα προπονητικά αποτελέσματα και τις εντάσεις της επιβάρυνσης. Οι μετρήσεις που καταγράφονται είναι το ηλεκτροκαρδιογράφημα (ECG), η αναπνοή, η φυσική δραστηριότητα, ο χρόνος και η διανυόμενη απόσταση. Το λογισμικό ερμηνεύει διάφορα βιομετρικά χαρακτηριστικά (πχ, καρδιακός ρυθμός, ρυθμός αναπνοής, θερμοκρασία σώματος, τη δραστηριότητα, την καύση θερμίδων ,τη στάση του σώματος, φυσιολογικά και μηχανικά χαρακτηριστικά και εντάσεις, την εκρηκτικότητα, την μέγιστη δύναμη, την μέγιστη επιτάχυνση, καθώς και μετρήσεις με το Παγκόσμιο Σύστημα Στιγματοθέτησης (GPS), ταχύτητα και απόσταση. Εξετάζοντας 54 εθελοντές στρατιωτικούς κατά τη διάρκεια της ειδικής εκπαίδευσης (ROTC) συλλέχθηκαν μετρήσιμα δεδομένα τα οποία επέτρεπαν να προληφθούν και να αποτραπούν τραυματισμοί που σχετίζονται με τη σωματική άσκηση του χρήστη κατά τη διάρκεια αθλητικών δραστηριοτήτων. Συνοπτικά, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι η φορητή τεχνολογία επιτρέπει στους παίκτες με αυξημένο κίνδυνο τραυματισμού να εντοπίζονται και να στοχεύονται για παρέμβαση. Οι Bastiaansen et al, (2020) μελέτησαν με αδρανείς αισθητήρες (IMUs) οι οποίοι τοποθετήθηκαν σε συγκεκριμένα σημεία του σώματος την κινηματική ανάλυση των αρθρώσεων. Πιο συγκεκριμένα εκτιμήθηκε η κινηματική της άρθρωσης του ισχίου και γόνατος ομαδικών αθλητών στο γήπεδο. Πέντε άνδρες αθλητές (ηλικίας 22,5 ± 2,1 ετών, μάζα σώματος 77,0 ± 3,8 kg, ύψος 184,3 ± 5,2 cm, εμπειρία εκπαίδευσης 15,3 ± 4,8 έτη) πραγματοποίησαν μέγιστο γραμμικό σπριντ 30 μέτρων. Η παρούσα εφαρμογή δίνει την δυνατότητα στους επαγγελματίες αθλητές να αξιολογήσουν τα προπονητικά τους προγράμματα, με στόχο τη μείωση των τραυματισμών και τη βελτιστοποίηση της απόδοσης.

Οι Holmes et al., (2020) κατέγραψαν την Ημερησία Καρδιακή Λειτουργία (ΗΚΛ) για χρονικό διάστημα 17 εβδομάδων σε αθλητές και αθλήτριες κολεγίου διαφορετικών αθλημάτων κατά τη διάρκεια της αγωνιστικής περιόδου με τη χρήση εφαρμογών ενός Smartphone. Πιο συγκεκριμένα 16 αθλητές χόκεϋ κατέγραφαν την ΗΚΛ αυτομάτως καθημερινά με την εφαρμογή smartphone i Athlete, ενώ οι αθλήτριες της κωπηλασίας, κατέγραφαν την ΗΚΛ με την εφαρμογή smartphone HRV4Training. Οι ολοκληρωμένες εγγραφές ΗΚΛ για όλους τους αθλητές-τριες αποθηκευόταν σε διαδικτυακή πλατφόρμα. Οι μετρήσεις της ΗΚΛ που προέρχονται από smartphone είναι έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία για την αξιολόγηση του προπονητικού επιπέδου και της ανάληψης των αθλητών-τριών. Οι νέες εφαρμογές παρέχουν ένα πρακτικό μέσο για την απόκτηση καθημερινής καταγραφής της Καρδιακής Λειτουργίας. Ωστόσο, μπορεί να είναι δύσκολη η διαχρονική παρακολούθηση των μετρήσεων καθώς μειώνεται η συμμόρφωση των αθλητών –τριων με το πρωτόκολλο εφαρμογής της έρευνας.

Οι Mateos-Angulo et al., (2020) μέτρησαν τις μεταβλητές επιτάχυνσης ενός πλειομετρικού άλματος χρησιμοποιώντας τον ενσωματωμένο αισθητήρα σε ένα iPhone 4S® smartphone. Αναλυτικότερα σε μια συγχρονική μελέτη με τη συμμετοχή 16 υγιών νέων ενηλίκων μετρήθηκε η γραμμική επιτάχυνση, ο χρόνος πτήσης, ο χρόνος επαφής και το ύψος άλματος σε δοκιμή πτώσης από 60 cm και από 30 cm. Βρέθηκαν μεγαλύτερες τιμές επιτάχυνσης στο τεστ πτώσης από 60 cm το ίδιο παρατηρήθηκε για τις τιμές από το στρώμα επαφής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν τη μελέτη, ο ενσωματωμένος αδρανής αισθητήρας iPhone 4S® μπορεί να μετρήσει την επιτάχυνση σε υγιείς νεαρούς ενήλικες που κάνουν τεστ κάθετης πτώσης. Οι κινηματικές μεταβλητές επιτάχυνσης είναι υψηλότερες στο δοκιμή πτώσης από 60 cm από 30 cm. Οι Xia et al., (2020) εξέτασαν την παρακολούθηση του καρδιακού ρυθμού κατά την διάρκεια των σπορ με τη χρήση ενός αθλητικού βραχιολιού μέσω της τεχνολογίας του διαδικτύου (Internet of Things, IoT). Τα ζητούμενα δεδομένα αναλύονται και αποθηκεύονται σε πραγματικό χρόνο σε προσωπικό υπολογιστή η σε κινητό τηλέφωνο διαμέσω της τεχνολογίας του διαδικτύου, ενός ασύρματου αισθητήρα, του Bluetooth και άλλων τεχνολογιών επικοινωνίας. Έτσι αυτό το άρθρο προτείνει ένα είδος φορητού συστήματος ευφυούς δακτυλίου χειρός που βασίζεται στην τεχνολογία του Διαδικτύου (IoT) προκειμένου να ληφθούν σε πραγματικό χρόνο δεδομένα παραμέτρων ζωτικής σημασίας όπως καρδιακός ρυθμός, θερμοκρασία σώματος, οξυγόνο αίματος κ.λπ. κατά τη διάρκεια της διαδικασίας άσκησης. Συνεπώς από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων , μπορούν να εντοπιστούν εγκαίρως αποκλίνουσες τιμές κατά την διάρκεια της άσκησης και να δοθεί η δυνατότητα παρεμβατικών ενεργειών.

Πίνακας 2.1 Πειραματικές Μελέτες

Μελέτη	***Μέθοδος***	***Συμπεράσματα***
Πρόβλεψη αθλητικών τραυματισμών με ενσωματωμένη τεχνολογία και ανάλυση δεδομένων. Amir Zadeh et al. (2020)	N=54 εθελοντές στρατιωτικής σχολής χρησιμοποιήθηκε η συσκευή Zephyr Bio-Harness με το παρελκόμενο εργαλείο της Omni-Sense,	Συνοπτικά, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι η φορητή τεχνολογία επιτρέπει στους παίκτες με αυξημένο κίνδυνο τραυματισμού να εντοπίζονται και να επιλέγονται για παρέμβαση.
Μέτρηση με αδρανείς αισθητήρες για την εκτίμηση της άρθρωσης των γονάτων ισχίου και γόνατος σε αθλητές ομαδικών	N=5 πέντε άνδρες αθλητές (ηλικίας 22,5 ± 2,1 ετών, μάζα σώματος 77,0 ± 3,8 kg, ύψος 184,3 ± 5,2 cm, εμπειρία εκπαίδευσης 15,3 ± 4,8 έτη) πραγματοποίησαν μέγιστο γραμμικό σπριντ 30 μέτρων.	Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους επαγγελματίες σε ένα καθημερινό αθλητικό περιβάλλον να αξιολογήσουν τα προπονητικά τους προγράμματα, με στόχο τη μείωση των τραυματισμών

αθλημάτων. Bastiaansen et al., (2020)		και τη βελτιστοποίηση της απόδοσης.
Μέτρηση της καρδιακής λειτουργίας δια μέσω μιας εφαρμογής ενός έξυπνου κινητού τηλεφώνου.Holmes et al., (2020)	N=16 αθλητές χόκεϋ κατέγραφαν την ΗΚΛ αυτομάτως καθημερινά με την εφαρμογή smartphone i Athlete, ενώ οι αθλήτριες της κωπηλασίας, κατέγραφαν την ΗΚΛ με την εφαρμογή smartphone HRV4Training.	Οι μετρήσεις της ΗΚΛ που προέρχονται από smartphone είναι έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία για την αξιολόγηση του προπονητικού επιπέδου και της ανάληψης των αθλητών-τριών.
Κινηματική ανάλυση αλμάτων βάθους σε διαφορετικά ύψη δια μέσω ενός αδρανούς αισθητήρα ενός κινητού τηλεφώνου. Οι Mateos-Angulo et al., (2020).	N = 16 υγιής νέοι ενήλικοι μετρήθηκε η γραμμική επιτάχυνση, ο χρόνος πτήσης, ο χρόνος επαφής και το ύψος άλματος σε δοκιμή πτώσης από 60 cm και από 30 cm.	Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν τη μελέτη, ο ενσωματωμένος αδρανής αισθητήρας iPhone 4S® μπορεί να μετρήσει την επιτάχυνση σε υγιείς νεαρούς ενήλικες που κάνουν τεστ κάθετης πτώσης.
Μέτρηση της καρδιακής λειτουργίας με τη χρήση ενός βραχιολιού χειρός και τα δεδομένα του διαδικτύου. Οι Xiao et al., (2020).	Έτσι αυτό το άρθρο προτείνει ένα είδος φορητού συστήματος ευφυούς δακτυλίου χειρός που βασίζεται στην τεχνολογία του Διαδικτύου (IoT) προκειμένου να ληφθούν σε πραγματικό χρόνο δεδομένα παραμέτρων ζωτικής σημασίας όπως καρδιακός ρυθμός, θερμοκρασία σώματος, οξυγόνο αίματος κ.λπ. κατά τη διάρκεια της διαδικασίας άσκησης.	Συνεπώς από την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων , μπορούν να εντοπιστούν εγκαίρως αποκλίνουσες τιμές κατά την διάρκεια της άσκησης και να δοθεί η δυνατότητα παρεμβατικών ενεργειών.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία ερευνήθηκαν συνολικά έξι (6) ερευνητικές εργασίες της τελευταίας πενταετίας. Σε γενικές γραμμές εντοπίσθηκαν ψηφιακές τεχνολογίες που εφαρμόζονται στο χώρο του αθλητισμού προκειμένου να καταγράψουν όλες εκείνες τις μεταβλητές που δομούν την απόδοση – επίδοση των αθλητών-τριών. Αναλυτικότερα στις πειραματικές μελέτες χρησιμοποιήθηκαν οι εξής τεχνολογίες:

- Η φορητή συσκευή Zephyr Bio-Harness η οποία έχει τη δυνατότητα μέτρησης ανθρωπομετρικών χαρακτηριστικών, βιολογικών παραμέτρων και στοιχείων επίδοσης.
- Οι αδρανείς αισθητήρες που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της κίνησης
- Τα έξυπνα κινητά τηλεφώνα με συγκεκριμένες εφαρμογές έχουν τη δυνατότητα μέτρησης της Ημερήσιας Καρδιακής Λειτουργίας.
- Η χρήση του διαδικτύου (IoT) σε συνδυασμό με ενσωματωμένες συσκευές έχουν την δυνατότητα να καταγράψουν πολλές παραμέτρους της ανθρώπινης απόδοσης.
- Τα έξυπνα ρούχα με ενσωματωμένες τεχνολογίες θα μπορούσαν να μετρήσουν πολλά χαρακτηριστικά της αθλητικής απόδοσης.

Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να στοχεύουν σε μετρήσεις και εφαρμογές στο πεδίο δια μέσω της τεχνολογία 5G των πραγμάτων του διαδικτύου (IoT).

Βιβλιογραφία

Alvaro Mateos-Angulo, Alejandro Galán-Mercant, Antonio Ignacio Cuesta-Vargas (2020). Kinematic Mobile Drop Jump Analysis at Different Heights Based on a Smartphone Inertial Sensor. Journal of Human Kinetics volume 73/2020, 57-65

Amir Zadeh & David Taylor & Margaret Bertsos & Timothy Tillman & Nasim Nosoudi & Scott Bruce (2020). Predicting Sports Injuries with Wearable Technology and Data Analysis Information Systems. Frontiers https://doi.org/10.1007/s10796-020-10018-3

Bram J.C. Bastiaansen , Erik Wilmes , Michel S. Brink, Cornelis J. de Ruiter , Geert J.P. Savelsbergh , Annemarijn Steijlen, Kaspar M.B. Jansen, Frans C.T. van der Helm , Edwin A. Goedhart , Doris van der Laan , Riemer J.K. Vegter , Koen A.P.M. Lemmin, (2020). An Inertial Measurement Unit Based Method to Estimate Hip and Knee Joint Kinematics in Team Sport Athletes on the Field. Journal of Visualized Experiments. 1-9

Clifton J. Holmes, Sara R. Shermana, Bjoern Hornikela , Zackary S. Ciconea , Stefanie A. Winda , Michael R. Esco (2020). Journal of High Technology Management Research 31.

Ningning Xiao, Wei Yu, Xu Han (2020). Wearable heart rate monitoring intelligent sports bracelet based on Internet of things. Measurement 164.

Γενικά στοιχεία του Καθολικού Σχεδιασμού – Βασικές αρχές που τον διέπουν

Κωνσταντίνος Αυλακιώτης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.
Φούντας Ευθύμιος, Νοσηλευτής Π.Ε.87.02
Πάντος Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11

Περίληψη

Στις σημερινές σχολικές τάξεις, η πολυπλοκότητα, η συμπερίληψη, τα πολλαπλά μαθησιακά στυλ και οι γενικές και ειδικές ανάγκες των μαθητών κάνουν την πρόσβαση στη γνώση και τις επιτυχημένες μαθησιακές διαδικασίες αμφισβητούμενες, όταν η διδασκαλία σχεδιάζεται με βάση το «μέσο μαθητή». Στην επιτυχία των στόχων της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να συμβάλλουν διδακτικές διαδικασίες σχεδιασμένες με βάση τις αρχές του «Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση». Το πλαίσιο αυτό έχει αρχίσει να προκαλεί το ενδιαφέρον και στον εκπαιδευτικό κόσμο της Ελλάδας μέσω της δραστηριότητας του φορέα που το εκπροσωπεί, καθώς και τα «δίκτυα» που δημιουργούνται γύρω από τις αρχές του. Έτσι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί ταυτόχρονα φιλοσοφική θεώρηση και παιδαγωγική προσέγγιση με ευρύ θεωρητικό υπόβαθρο.

Λέξεις-Κλειδιά: Καθολικός Σχεδιασμός Μάθησης, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Πολλαπλότητα μορφών, Παραδείγματα καλών πρακτικών.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες το ελληνικό σχολείο έχει εξελιχθεί σε χώρο υποδοχής πολυπολιτισμικών καταθέσεων. Η σύνθεση γενικότερα των μαθητών στις τάξεις – λόγω των πολιτισμικών εξελίξεων – έχει μεταβληθεί σημαντικά και, κατά συνέπεια, διαφοροποιήθηκαν και οι ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν. Εδώ και αρκετά χρόνια είχε αρχίσει ο προβληματισμός καθώς τα σημερινά σχολεία, περικλείουν στους κόλπους τους μαθητές διαφορετικών εθνών, κουλτουρών, γλωσσών, θρησκειών, κοινωνικών τάξεων, ικανοτήτων και κλίσεων, μαθητές που φέρουν διαφορετικά μορφωτικά κεφάλαια (Κουρμπέτης, 2006).

Έτσι ο εκπαιδευτικός αναζητά και προσπαθεί να εφαρμόζει διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης του περιεχομένου, προκειμένου να οικοδομηθούν ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και τις διαφορετικές προοπτικές, προς όφελος της κατανόησης. Στη νέα αυτή πραγματικότητα σημαντική συνεισφορά μπορούν να έχουν πρακτικές και μεθοδεύσεις που λαμβάνουν υπόψη τις αρχές και τις μεθόδους του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Kalantzis, 2006).

Στόχος του καθολικού σχεδιασμού είναι η προσβασιμότητα για όλους, προσβασιμότητα σε κτίρια, δομές, τη σχολική τάξη, το αναλυτικό πρόγραμμα, το Διαδίκτυο. Παρότι κάτι τέτοιο διευκολύνει τα άτομα με αναπηρία, εντούτοις τελικά αποβαίνει προς όφελος όλων. Η εφαρμογή των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού ελαχιστοποιεί τη

χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών και καταλήγει στην παραγωγή προϊόντων συμβατών με την υποστηρικτική τεχνολογία, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από πολλές ομάδες ανθρώπων και όχι μόνο από ανθρώπους με αναπηρίες.

Τι είναι ο καθολικός σχεδιασμός

Ο ορισμός του καθολικού σχεδιασμού στην εκπαίδευση έχει ως εξής: Καθολικός σχεδιασμός είναι μια προσέγγιση στο σχεδιασμό της διδακτέας ύλης, του υλικού και του περιεχομένου κατά τέτοιον τρόπο ώστε να επωφελούνται άνθρωποι με διαφορετικά μαθησιακά στυλ χωρίς προσαρμογές και εκ των υστέρων τροποποιήσεις . Αντί να θεωρούμε τους μαθητές με αναπηρία ως μια ομάδα με ξεχωριστές ανάγκες είναι καλύτερα να σκεφτόμαστε τους μαθητές συνολικά (Caron, 2007). Κάποιοι μαθητές έχουν περισσότερα ενδιαφέροντα, δεξιότητες και ικανότητες και κάποιοι λιγότερες. Κάποιοι προέρχονται από διαφορετικές εθνότητες και κοινωνικά περιβάλλοντα. Αυτό αφορά κάθε σχολική βαθμίδα και κάθε διδακτικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος. Συνεπώς, το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι έτσι διαμορφωμένο ώστε να ανταποκρίνεται εκ των προτέρων στις ανάγκες των μαθητών και όχι να περιμένει αν και πότε οι μαθητές θα αποτύχουν για να γίνουν διορθωτικές κινήσεις. Ο Καθολικός σχεδιασμός παρέχει ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση και όχι απλή πρόσβαση στην πληροφορία επιτρέποντας αφενός στο μαθητή να ελέγχει τη μέθοδο προσέγγισης της πληροφορίας και αφετέρου στον εκπαιδευτικό να εποπτεύει τη μαθησιακή διαδικασία και να εισάγει νέες επωφελείς μεθόδους διδασκαλίας . Μολονότι ο σχεδιασμός αυτού του τύπου επιτρέπει στο μαθητή να είναι αυτάρκης, ο εκπαιδευτικός διατηρεί την ευθύνη της επαφής με τον κόσμο της γνώσης και τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας (Dodge, 2005). Το μοντέλο αυτό δεν άρει τις ακαδημαϊκές προκλήσεις αλλά απομακρύνει τους φραγμούς στην πρόσβαση.

Βασικές αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση

Ο καθολικός σχεδιασμός επεκτεινόμενος από το χώρο της αρχιτεκτονικής στο χώρο της εκπαίδευσης σημαίνει ότι όλα τα μαθησιακά πλαίσια (φυσικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά) σχεδιάζονται με τρόπο που ενισχύουν όλους τους μανθάνοντες ανεξαρτήτου ιδιαιτεροτήτων και ταυτοτήτων να συμμετέχουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Ο σχεδιασμός προϋποθέτει και αφορά συγκεκριμένα στην απαλοιφή εμποδίων στα τεχνητά περιβάλλοντα (υλικοτεχνική υποδομή), στο αναλυτικό πρόγραμμα, το εκπαιδευτικό υλικό και στις διδακτικές μεθόδους. Ο καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση σχεδιάστηκε με στόχο την πρόσβαση των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα (Emiliani, 2001). Ο «καθολικός σχεδιασμός» συνδέεται με την προσέγγιση της εκ των προτέρων εισαγωγής ενταξιακών χαρακτηριστικών σχεδιασμού με τη μείωση της ανάγκης των εκ των υστέρων προσαρμογών. Στηρίζεται στις ακόλουθες βασικές αρχές: α) πολλαπλοί τρόποι αναπαράστασης, καθώς δεν υπάρχει ένας ιδανικός τρόπος για την κατανόηση των πληροφοριών από όλους, β) πολλαπλοί τρόποι έκφρασης δεδομένου πως όλοι οι μαθητές δε χειρίζονται με τον ίδιο τρόπο τα μαθησιακά ερεθίσματα και γ)πολλαπλοί τρόποι εμπλοκής,

καθώς υπάρχει ποικιλία τρόπων που οι μαθητές κινητοποιούνται ή εμπλέκονται στη μάθηση. Ο όρος «καθολικός» αναγνωρίζει τη μοναδικότητα κάθε μαθητή και την ανάγκη συμπερίληψης των ιδιαιτεροτήτων του στο σχεδιασμό της μάθησης με τη δημιουργία ευκαιριών συμμετοχής (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Οι κατευθυντήριες γραμμές και αρχές αναλύονται ως εξής:

- Ως προς τα πολλαπλά μέσα αναπαράστασης: α) εναλλακτικές επιλογές για την αντίληψη, όπως η παρουσίαση ποικίλων πληροφοριών (ακουστικές, οπτικές πληροφορίες για τη γλώσσα, τις μαθηματικές εκφράσεις και τα σύμβολα, κ.α.), β)αποσαφήνιση λεξιλογίου συμβόλων, συντακτικού και δομής, υποστήριξη για την αποκωδικοποίηση κειμένων, μαθηματικών εκφράσεων και συμβόλων, κ.α., γ) παροχή εναλλακτικών επιλογών για την κατανόηση, όπως ενεργοποίηση-εφοδιασμός γνωστικού υποβάθρου, υπογράμμιση μοτίβων, σημαντικών ιδεών και σχέσεων, καθοδήγηση στην επεξεργασία των πληροφοριών, την οπτικοποίηση και το χειρισμό, μεγιστοποίηση της μεταφοράς και της γενίκευσης της μάθησης.
- 2. Ως προς τη παροχή πολλαπλών μέσων δράσης και έκφρασης: α) εναλλακτικές επιλογές για σωματική δράση, ποικίλες μέθοδοι απόκρισης και πλοήγησης και μεγιστοποίηση της πρόσβασης σε εργαλεία και υποστηρικτικές τεχνολογίες, β) εναλλακτικές επιλογές για έκφραση και επικοινωνία, όπως χρήση πολλαπλών μέσων επικοινωνίας και εργαλείων για τη δόμηση και τη σύνθεση της μάθησης, διαβαθμισμένη υποστήριξη για πρακτική εξάσκηση και απόδοση, γ) εναλλακτικές επιλογές για εκτελεστικές λειτουργίες, όπως καθοδήγηση, υποστήριξη για την ανάπτυξη στρατηγικών και τη διαχείριση πληροφοριών και πηγών καθώς και της ικανότητας παρακολούθησης της προόδου.
- Ως προς την παροχή πολλαπλών μέσων εμπλοκής: α)εναλλακτικές επιλογές προσέλκυσης του ενδιαφέροντος, ανάπτυξη ευκαιριών για ατομική επιλογή και αυτονομία, εξάλειψη απειλών και περισπασμών, β) εναλλακτικές επιλογές για τη διατήρηση της προσπάθειας, όπως ανάδειξη της σπουδαιότητας των στόχων, παροχή ποικίλων πηγών για πρόκληση, ενίσχυση της συνεργασίας και της ανατροφοδότησης, γ) εναλλακτικές επιλογές για την αυτορρύθμιση, όπως η προαγωγή των προσδοκιών και των αντιλήψεων που βελτιώνουν την παρώθηση, διευκόλυνση ατομικών δεξιοτήτων και στρατηγικών για την αντιμετώπιση δυσκολιών, ανάπτυξη αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού.

Πώς εφαρμόζεται ο Καθολικός Σχεδιασμός στην Εκπαίδευση

Ο Καθολικός Σχεδιασμός στην εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως επέκταση του Καθολικού Σχεδιασμού στην αρχιτεκτονική, όπως έχει εκφραστεί από το Ron Mace, όπου η δημιουργία δομών είναι αποτέλεσμα ιδεών, σχεδιασμού και κατασκευής οι οποίες εξυπηρετούν τον ευρύτερο δυνατό αριθμό χρηστών, συμπεριλαμβανομένων των αναπήρων, χωρίς καμία άλλη τροποποίηση ή εξειδικευμένο σχεδιασμό (Mace, 1998). Ο καθολικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση εφαρμόστηκε αρχικά στο σχεδιασμό σχολικών κτιρίων. Γρήγορα όμως έγινε αντιληπτό ότι μπορεί να εφαρμοστεί στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στην παιδαγωγική της τάξης.

Βασική προϋπόθεση του Καθολικού Σχεδιασμού στην εκπαίδευση είναι η αναγνώριση και απαλοιφή εμποδίων στο αναλυτικό πρόγραμμα, το εκπαιδευτικό υλικό και τις διδακτικές μεθόδους. Στοιχεία του σχεδιασμού αυτού είναι η παρουσίαση της πληροφορίας με πολλαπλές μορφές, με εναλλακτικές διαδρομές προς τη συμμετοχή και την απόκτηση γνώσης αλλά και η αλλαγή στόχων και σκοπών, η εξατομίκευση της διδασκαλίας και η μετρήσιμη αποτελεσματικότητα του όλου σχεδιασμού. Ιδιαίτερη σημασία έχει, ο σχεδιασμός προϊόντων και υπηρεσιών να είναι τέτοιος ώστε, όταν υπάρχει ανάγκη, να προσφέρεται για πιθανές και αναγκαίες προσαρμογές ώστε να καλύψει τις εξατομικευμένες ανάγκες χρηστών (Abascal & Civit 2001).

Όπως επισημάναμε, ο καθολικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση περιλαμβάνει εκπαιδευτικές πρακτικές, σχεδιασμό χώρου και άλλες δομές που υποστηρίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση και επιτρέπουν στους μαθητές να έχουν πλήρη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό και να συμμετέχουν πλήρως στην τάξη. Αυτοί που θα επωφεληθούν από τον καθολικό σχεδιασμό είναι:

- Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες
- Μαθητές που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα

Ο καθολικός σχεδιασμός επικεντρώνεται στη μέγιστη δυνατή προσβασιμότητα για όλους τους μαθητές και όχι μόνο αυτούς με αναπηρίες. Με τον καθολικό σχεδιασμό, οι τροποποιήσεις για τους μαθητές ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και δεν προστίθενται αργότερα όταν προκύψει κάποια ανάγκη. Πρόκειται για μια πιθανή λύση στη διαρκή ανάγκη για μετατροπές του προγράμματος, που απαιτούνται όταν η πολιτική του «ένα μέγεθος κάνει για όλους» αποτυγχάνει να ικανοποιήσει τις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών. Για να το θέσουμε απλά, ο καθολικός σχεδιασμός είναι καλή εκπαιδευτική πρακτική.

Για να συμπλεύσουν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες με τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού θα πρέπει:

- Να είναι προσβάσιμες και δίκαιες.
- Να παρέχουν ευελιξία στη χρήση, τη συμμετοχή και την παρουσίαση, για παράδειγμα, σε ένα μουσείο ο χρήστης να μπορεί να διαβάσει ή να ακούσει την περιγραφή ενός εκθέματος.
- Να είναι σαφείς και εύληπτες, ανεξάρτητες από την εμπειρία, τις γνώσεις, τις γλωσσικές ικανότητες, το επίπεδο συγκέντρωσης του χρήστη.
- Να μεταφέρει αποτελεσματικά τις πληροφορίες στο χρήστη άσχετα από τις αισθητηριακές του ικανότητες ή τις συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον, π.χ. προβολές που γίνονται σε μια θορυβώδη τάξη θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν και υποτιτλισμό.
- Να επιτρέπουν στο χρήστη να κάνει λάθος. Για παράδειγμα, ένα εκπαιδευτικό λογισμικό να παρέχει βοήθεια στο μαθητή, αν κάνει κάποια εσφαλμένη ενέργεια.

- Να ελαχιστοποιούν περιττό σωματικό κόπο ή προϋποθέσεις, να χρησιμοποιούνται οι δομές καταβάλλοντας τη μικρότερη δυνατή κόπωση, π.χ. οι εύκολα ανοιγόμενες πόρτες χρησιμοποιούνται από μια πληθώρα ανθρώπων με διάφορα σωματικά χαρακτηριστικά.
- Να εξασφαλίζουν κάποιο χώρο μάθησης που διευκολύνει τόσο τους μαθητές όσο και τις διδακτικές μεθόδους .

Ομοιότητες – Διαφορές του Καθολικού Σχεδιασμού από τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Ο Καθολικός σχεδιασμός για τη Μάθηση (ΚΣΜ) λαμβάνει υπόψη του πολλές από τις συνιστώσες διδασκαλίας: Γενικούς και Ειδικούς στόχους και προσδοκίες, στρατηγικές διδασκαλίας και μαθησιακές καταστάσεις, παιδαγωγικά υλικά, τεχνολογικά εργαλεία, ποικίλα έργα των παιδιών που προέρχονται από τις μαθησιακές δραστηριότητες, παρατηρήσεις, καταγραφές και αξιολόγηση.

Έτσι, ενώ ο Καθολικός σχεδιασμός για τη Μάθηση (ΚΣΜ) προσφέρει στον εκπαιδευτικό τις ευρύτερες αρχές για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) σημαίνει την αναγνώριση των διαφορετικών επιπέδων του γνωστικού υπόβαθρου των μαθητών, την ετοιμότητα για μάθηση, τις προτιμήσεις μάθησης, τα ενδιαφέροντά τους και την υπεύθυνα αντίδραση.

Ένα ασφαλές και μη απειλητικό περιβάλλον μάθησης ενθαρρύνει τη μάθηση. Το περιεχόμενο της νέας μάθησης θα πρέπει να είναι ούτε πολύ δύσκολο, ούτε πολύ εύκολο έτσι ώστε τα παιδιά να νοιώθουν αρκετά άνετα για να δεχθούν την πρόκληση που προφέρει η νέα μάθηση (Erickson, 2002). Συνεπώς διαφοροποιείται ως προς το περιεχόμενο της μάθησης (αυτό που τα παιδιά πρόκειται να μάθουν, και πότε), τη διαδικασία της μάθησης (τα είδη των εργασιών και των δραστηριοτήτων), τα προϊόντα της μάθησης (τους τρόπους τους οποίους τα παιδιά εκφράζουν ό,τι έμαθαν/βίωσαν) και τέλος την επίδραση/το περιβάλλον μάθησης (το πλαίσιο και το περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν και εκφράζουν τη μάθηση/τις εμπειρίες τους).

Ο σχεδιασμός, λοιπόν, μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας πρέπει να είναι: ελαστικός, αποτελεσματικός, διαχειρίσιμος, και στρατηγικός, γιατί μόνο μέσω της διαδικασίας του σχεδιασμού, έχουμε την ευκαιρία, αφενός, να σκεφτούμε τις βασικές μας πεποιθήσεις για τη μάθηση και το ρόλο της όσον αφορά τη δημιουργία αποτελεσματικών και καρποφόρων περιβαλλόντων μάθησης και, αφετέρου, να ενεργούμε σύμφωνα με αυτές τις πεποιθήσεις (Bolduc & Van Neste, 2002).

Ωφέλειες που θα προκύψουν από την εφαρμογή των αρχών του καθολικού σχεδιασμού στην εκπαίδευση

Ο καθολικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση σημαίνει την παροχή πληροφοριών σε ποικιλία μορφών γιατί οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι πρόσληψης και έκφρασης της

πληροφορίας μπορούν να κάνουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περισσότερο προσβάσιμο για μαθητές με ή χωρίς αναπηρίες. Επιπλέον, ο καθολικός σχεδιασμός υπαγορεύει διδασκαλία με τη χρήση διαφόρων μεθόδων. Η τεχνολογία παρέχει τη δυνατότητα να μετατρέπουμε την πληροφορία εύκολα από τη μια μορφή στην άλλη. Εργαλεία, υλικό και διδακτικές πρακτικές που αναπτύχθηκαν υπό το πρίσμα του καθολικού σχεδιασμού μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές ως εξής:

Επίλογος

Συμπερασματικά, μπορούμε να καταλήξουμε ότι ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση έχει επιπτώσεις σε τέσσερα εκπαιδευτικά πεδία: στην εξατομίκευση της μάθησης, στην αποσαφήνιση της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας, στην πολύπλευρη παρουσίαση της διδασκαλίας και στην αξιολόγηση. Δεν πρέπει όμως επίσης να ξεχνάμε ότι η κάθε σχολική τάξη είναι ένα πολυδιάστατο περιβάλλον με τη δική του ιστορία. Οι διδασκόμενοι είναι πολλοί, ενώ παράλληλα υπάρχει και η χρονική πίεση. Η σημασία των πράξεων ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ή των μαθητών εξαρτάται εν μέρει και από όσα έχουν συμβεί στο παρελθόν. Συνεπώς, η δημιουργία ενός θετικού, παραγωγικού περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους μαθητές με κύρια αποστολή τη συνεργασία όλων των μελών της μαθητικής κοινότητας είναι η βάση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συνοψίζοντας, κλείνουμε λέγοντας ότι ένα περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές είναι πια στις μέρες μας μία αναγκαιότητα.

Βιβλιογραφία – Αναφορές

Abascal, J. & Civit, A. (2001). Bridging the Gap between Design for All and Assistive Devices, in Stephanidis, C. (Ed), Universal Access in HCI, Towards an Information Society for All, LEA: London

Baker, B. & Anderson, A. (2005). The Role of Motor Planning in AAC and Language Acquisition, Conference Proceedings “Technology and Persons with Disabilities Conference 2005”. http://www.csun.edu/cod/conf/2005/proceedings/2288.htm

Bolduc, Van Neste G. & M. (2002), La differenciation pedagogique: travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques, Vie pedagogique, Quebec, Sainte-Foy, MEQ, no 123 (avril-mai), p. 24-27.

Caron, J. (2007). Differencier au quotidien : Cadre d’experimentation avec points de repere et outils-support, Quebec Montreal, Cheneliere Education.

Dodge, J. (2005). Differentiation in Action. New York (NY), Scholastic.

Emiliani, P.L., Special Needs and Enabling Technologies: An Evolving Approach to Accessibility Stephanides, C., (ed.), (2001) User Interfaces for All, Concepts, Methods and Tools, Lawrence-Erlbaum Associates : New Jersey

Erickson, L. (2002). Concept-Based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts de H., Canada, Thousand Oaks, Corwin Press, Inc.

Kalantzis, M. (2006), Changing Subjectivities, New Learning, Pedagogies: An International Journal, Vol. 1, No.1, pp.7-12.

Kourmpetis V., (2006) Katholikos schediasmos kai nea vivlia, sto Epimorfotiko Yliko Protovathmias Ekpaidefsis, Epimorfosi scholikon symvoulon kai ekpaideftikon Protovathmias kai Proscholikis Ekpaidefsis sto DEPPS kai ta APS, Paidagogiko Institouto, Athina.

Mace, R., (1998). A Perspective on Universal Design, Ομιλίαστο"Designing for the 21st Century: An International Conference on Universal Design" στις 19/6/1998. (σε ηλεκτρονική μορφή στην διεύθυνση: http://www.design.ncsu.edu/cud/univ_design/ud.htm

Meyer A., Rose D.H. & Gordon D., (2014). Universal design for Learning: Theory and Practice. Wakefield: Cast Professional Publishing. Eric Plaisance (dir.), Paris, CNRS, p. 55-73.

Η καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής στο σχολείο του 21ου αιώνα

Dr Αθανασία Χρονοπούλου, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70

Περίληψη

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μία καινοτόμο δράση και ένα σημαντικό διδακτικό εργαλείο, το οποίο ενθαρρύνει τη διαδραστικότητα και υποβαθμίζει παγιωμένες ισορροπίες, εντός μιας σχολικής αίθουσας. Προσελκύει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών διεθνώς, διότι διαπιστώθηκε ότι η δημιουργική γραφή συμβάλλει θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα και σε μεγάλο ηλικιακό φάσμα των μαθητευομένων. Θεωρείται μια ανοιχτή διαδικασία σχεδιασμού, που βασίζεται στη δημιουργικότητα, σχετίζεται με την ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τις λειτουργίες και την αξία της γραφής, καθώς και να συμβάλουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων ανάγνωσης -γραφής τους. Επιπλέον, συμβάλλει αποτελεσματικά στην αποδοχή της διαφορετικότητας, την αλληλοκατανόηση και την αρμονική συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικά εθνοτικά περιβάλλοντα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί ο ρόλος της δημιουργικής γραφής στο σύγχρονο σχολείο, να παρουσιασθούν τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικής γραφής και προτάσεις βελτίωσής της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: δημιουργική γραφή, σύγχρονο σχολείο, δημιουργικότητα, διαφορετικότητα

The cultivation of creative writing in the school of the 21st century

Dr Athanasia Chronopoulou, Coordinator of Teachers' Educational Work

Summary

The creative writing is an innovative action and an important teaching tool, which encourages interactivity and degrades established balances, within a classroom. It attracts the interest of many researchers internationally, because it has been found that creative writing contributes positively to learning outcomes and a wide age range of apprentices. It is considered an open design process, based on creativity, related to the development of children's thinking, it can help children explore and understand the functions and value of writing, as well as improve their reading-writing skills. In addition, it effectively contributes to the acceptance of diversity, the mutual understanding and the harmonious coexistence of individuals from different ethnic backgrounds. The purpose of this paper is to highlight the role of creative writing in the modern school, to present techniques for the development of creative writing and suggestions for its improvement in the educational process.

Key-words: creative writing, modern school, creativity, diversity

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, θεωρείται αρκετά πολυσυζητημένος ο αγγλοσαξονικός όρος Creative Writing/Δημιουργική Γραφή, καθώς αναφέρεται σε μια σειρά διφορούμενων νοημάτων που προξενούν σύγχυση και αμηχανία, όχι μόνο για τις πολλαπλές σημασιοδοτήσεις τους, αλλά, κυρίως, για τις αξιολογικές τους προεκτάσεις (Kotopoulos I. et al, 2013). Η «Δημιουργική Γραφή» ως όρος είναι βασικά μετάφραση των ξενόγλωσσων όρων « creative writing » και « écriture créative ». Ο όρος «δημιουργική γραφή» περιγράφεται ως καταχρηστικός, καθώς η γραφή ως δραστηριότητα δεν μπορεί παρά να είναι δημιουργική (Souliotis M., 2012). Η δημιουργική σκέψη αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπινου νου να παράγει πολλές πρωτόγνωρες, πρωτότυπες, καινοτόμες, «έξυπνες» εναλλακτικές ιδέες – λύσεις, αντιπροσωπεύει την ευρηματικότητα και την εφευρετικότητα του ανθρώπου και αποτελεί τον καμβά της καινοτομίας (Paraskevopoulos N. I., 2004). Αντίστοιχα, η δημιουργική γραφή μπορεί να θεωρηθεί ως μία εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, η οποία επικεντρώνεται στην ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευομένων και την ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους (Matsagouras I., 2004). Ο όρος αυτός υπαινίσσεται τη διδασκαλία της λογοτεχνικής γραφής, αλλά συμπεριλαμβάνει στην ευρεία του σημασία, το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που αποσκοπούν στην κατάκτηση συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων (Karakitsios A.). Αναφέρεται στην ικανότητα να ελέγχει κανείς τις δημιουργικές σκέψεις και να τις μετατρέπει σε γραφή, αλλά και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, κατά τις οποίες, διεγείροντες κατάλληλα τη δημιουργικότητα, οδηγούμαστε στην παραγωγή λόγου με τρόπο ελκυστικό και παιγνιώδη (Kotopoulos I.,). Μέσω της δημιουργικής γραφής, οι μαθητές εξοικειώνονται με τον γραπτό λόγο, όπως με τη γραφή λογοτεχνικών κειμένων, διηγημάτων, πεζών ή θεατρικών, ενώ οι μέθοδοι, σύμφωνα με τις οποίες διδάσκεται, διαφέρουν, καθώς είναι σημαντικό να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων (Morley D., 2007). Η ολιστική οπτική της δημιουργικής γραφής δεν επεκτείνεται μόνο στην αναζήτηση των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν ένα άτομο ως δημιουργικό, αλλά μελετά τις ιδιαιτέρες συνθήκες, μέσα στις οποίες η δημιουργικότητα του ατόμου απαλλάσσεται από περιορισμούς. Συνεπώς, το άτομο υιοθετεί μια ενεργή κριτική προσέγγιση, για να μπορεί να συγγράψει, να ελέγξει, να αναθεωρήσει και να διασκευάσει τμήμα της δουλειάς του, καθώς λειτουργεί ταυτόχρονα σε δύο αλληλοσυμπληρούμενα πεδία: την πράξη του να γράφεις (δημιουργικά) και την πράξη του να σκεφτείς κριτικά την πράξη της γραφής και τα αποτελέσματά της. Η μέθοδος αυτή πλησιάζει βιωματικά τον λόγο και τις δυνατότητές του και παρέχει τη δυνατότητα στον μαθητή να βιώνει τη γραφή με έναν εξαιρετικό τρόπο (Kotopoulos I.). Οι μαθητές πειραματίζονται σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη, χωρίς τον φόβο σωστού ή λάθους (Morley D., 2007). Παράλληλα δίνεται προσοχή στη δημιουργική δραστηριότητα, στην αυτο-αποκάλυψη μέσω της γλώσσας και στην ευφάνταστη αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων (Protherough R., 1983). Η γραφή και η ανάγνωση δεν είναι ανεξάρτητες, γι’ αυτό οι μαθητές-αναγνώστες συμμετέχουν και γίνονται εν μέρει «συγγραφείς», λαμβάνουν μέρος συνειδητά ή ασυνείδητα σε μια λογοτεχνική ή μη δημιουργία, αναπλάθοντας δημιουργικά το κείμενο (Michali

Μ., 2017). Η εμπειρία της δημιουργικής γραφής αποδεικνύει ότι καλλιεργεί πολύπλευρα το παιδί, βελτιώνει την αυτοπεποίθησή του, ενώ ταυτόχρονα δρα ως υποστήριξη σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενισχύοντας κατά πολύ τη γλωσσική, διανοητική και συναισθηματική εξέλιξη του μαθητή (Benton S., 1999). Γενικά, η δημιουργική γραφή αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο που εστιάζει με βιωματικό τρόπο τον λόγο και τις δυνατότητές του, συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη μάθηση, βασιζόμενη στην ανασυγκρότηση των στοιχείων μιας λέξης, πρότασης ή ενός κειμένου με σκοπό τη δημιουργία νέων κειμένων (Kalogiani-Katsiouli E., 2016).

Ο ρόλος της δημιουργικής γραφής στο σύγχρονο σχολείο

Στις σημερινές σχολικές τάξεις στη χώρα μας οφείλουμε να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις που δημιουργεί η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού μας πληθυσμού, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί μέσα στις τάξεις τους είναι τελικά υποχρεωμένοι να εφαρμόσουν ή συνήθως να επινοήσουν μεθόδους και τεχνικές για να αντιμετωπίσουν δυσκολίες που προκαλούνται από τις όποιες πολιτισμικές ή εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους. Μάλιστα, απαιτείται η ευρύτερη ανάπτυξη της συνείδησης του συνανθρώπου στη βάση της αναγκαίας και δημιουργικής συνύπαρξης, στην οποία, η διαφορετικότητα δεν οδηγεί στη σύγκρουση αλλά στη διαλογική και δημιουργική διεπικοινωνία (Kousoulas F., 2005). Η δημιουργική γραφή στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μια προσπάθεια να αφυπνίσουμε στο παιδί τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, να δώσουμε τροφή στα όνειρα και στη φαντασία του, να το βοηθήσουμε να σκέφτεται και να αποτυπώνει τη σκέψη του χωρίς άγχος και φόβο. Αποτελεί ένα διάλογο ανάμεσα στο παιδί και στον κόσμο του, μια προσπάθεια να τον γνωρίσει, να τον υποτάξει και να τον δώσει με το δικό του τρόπο στους γύρω του. Με την εφαρμογή της μεθόδου της δημιουργικής γραφής στη διδακτική διαδικασία, δεν στοχεύουμε στην αναζήτηση ή στην ανάδειξη συγγραφέων, όπου ενδεχομένως να είναι η δυνατή η ύπαρξη καθώς και η ανάδειξη ταλέντων, δεν είναι αυτός ο κύριος σκοπός της εφαρμογής της. Αντίθετα, μιας και τα τελευταία χρόνια η δημιουργική γραφή εντάσσεται στα είδη προς εξαφάνιση λόγω της καλπάζουσας ανάπτυξης την τεχνολογίας αλλά και του εθισμού της διαδικτυακής ενημέρωσης και κατ' επέκταση και των λογοτεχνημάτων, κύριο μέλημά της είναι να δημιουργήσει συστηματικούς και υποψιασμένους αναγνώστες (Nikolaidou S., 2015: 104) οι οποίοι σταδιακά σπανίζουν όσο η τεχνολογική ανάπτυξη εισβάλει κανονικά στην ανθρώπινη καθημερινότητα. Θεωρείται πολύ σημαντική συνιστώσα στη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής η ενεργητική πρόσληψη λογοτεχνικών κειμένων, σε αντιδιαστολή με την εργαλειακή χρήση τους, στα πλαίσια γλωσσικών σκοπών (Souliotis M., 2012). Επιπλέον, η ανάγκη δημιουργίας ενός ευχάριστου κλίματος μέσα σε μια σχολική τάξη κρίνεται απαραίτητη, καθώς με τη συνεχή μύηση των παιδιών αφενός στον ρόλο του αναγνώστη και αφετέρου στον δημιουργικό ρόλο, θα επιτευχθεί η σωστή κατανόηση των τεχνικών που εφαρμόζονται στα λογοτεχνικά κείμενα (Nikolaidou S., 2015: 104).

Οι ευκαιρίες συγγραφικού έργου στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι αρκετά περιορισμένες, καθώς το σύστημα εστιάζεται κυρίως στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας

πάνω στο κομμάτι της γραμματικής και του συντακτικού, αλλά θεωρείται επίσης αναγκαίο να γίνει κατανοητό πως η συγγραφή αποτελεί μια διαδικασία επίμονη, υπομονετική και με συνεχή εξάσκηση η οποία επιδέχεται αλλαγές και βρίσκεται συνεχώς σε μια διαδικασία με περιθώρια εξέλιξης και καλυτέρευσης. Ο μαθητής τοποθετεί τον εαυτό του σε μια θέση κυρίως ενεργητική σύμφωνα με την οποία είναι δυνατόν να αναλαμβάνει τις ευθύνες των αποφάσεών του και να πορεύεται με κατευθυντήρια γραμμή την προσωπική κριτική του σκέψη (Barda P., 2021). Στον έντυπο λόγο η διάκριση αυτών των ικανοτήτων κρίνεται ευκολότερη λόγω των γλωσσικών ασκήσεων και των λογοτεχνικών κειμένων. Λαμβάνοντας υπόψη τα οπτικά όρια ένωσης ανάμεσα στη γλωσσική διδασκαλία και του λογοτεχνικού γραμματισμού, η διαδικασία αυτή δύναται να προκύψει αποτελεσματική για το μαθητικό κοινό (Souliotis M., 2012). Επιπλέον, η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών, αναφορικά με την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου, υλοποιείται μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και, συχνά, συνδυάζεται με την αξιοποίηση άλλων τεχνών, μεταξύ των οποίων η μουσική, το θέατρο και τα εικαστικά (Katsiki- Givalou A., 2010). Ο μαθητής μετατρέπεται, τόσο σε αναγνώστη, όσο και σε συγγραφέα, καθώς μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, προετοιμάζεται για τη συγγραφή των δικών του κειμένων (Sternberg R. J., 1985). Η ένταξη των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποσκοπεί στην καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης, αλλά και στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη γραφή. Τα παιδιά αποκτούν αυτογνωσία, αλλά και αυτοπεποίθηση, ενώ, ταυτόχρονα, αποδέχονται τη διαφορετικότητα και αναπτύσσουν την ομαδικότητα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατέχει εξέχουσα θέση, καθώς είναι σημαντικό να υποστηρίξει τους μαθητές, προκειμένου να αποβάλουν το αίσθημα άγχους, που ενδέχεται να βιώνουν και να παρέχει κίνητρα, ώστε να ενθαρρυνθεί η ελεύθερη σκέψη, αλλά και η πιθανή σύνδεση με άλλες μορφές τέχνης (Vasilopoulou P., 2021).

Τα οφέλη της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης

Η δημιουργικότητα αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης πνευματικότητας, ενώ ειδικά για τον ρόλο της δημιουργικής έκφρασης έχουν οι γνωσιακοί επιστήμονες τονίσει ότι κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και γραφής δραστηριοποιείται στον ανθρώπινο εγκέφαλο ένα εννοιολογικό δίκτυο λεκτικών και σημασιολογικών δεικτών με σημαντικά οφέλη στην ανθρώπινη νόηση. Ειδικά, οι απόπειρες προσωπικής έκφρασης λειτουργούν ως μια κύρια ώθηση της πολύπλευρης επεξεργασίας των προσλαμβανόμενων πληροφοριών και συντελούν σε ένα είδος αναπροσδιορισμού των σχέσεων σύνδεσης μεταξύ των προϋπαρχουσών και νέων προσλαμβανόμενων γνώσεων με τέτοιο τρόπο που οδηγούν στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας και την ενδυνάμωση της φαντασίας (Michailidis T. & Paschalidou Tz., 2017). Μάλιστα, ο εγκέφαλος δεν συσχετίζει απλώς μια σημασία σε κάποια λέξη, αλλά ενεργοποιεί ένα απόθεμα γνώσεων για την πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της νέας γνώσης και λεκτικής πληροφορίας (Swinney D.A., 1979). Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής, ως εργαλείο έκφρασης της δημιουργικότητας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και κυρίως στο δημοτικό σχολείο, δύναται να παρέχει πολλαπλά οφέλη, προσφέροντας μία

διαφορετική προσέγγιση στην παιδαγωγική διαδικασία. Άρα, είτε πρόκειται για ένα είδος καλλιτεχνικής έκφρασης είτε για μία εκπαιδευτική μεθοδολογία είτε ακόμα για μία στρατηγική, με στόχο την υποστήριξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και την υπεράσπιση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος, η δημιουργική γραφή συμπεριλαμβάνεται, σταδιακά, στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και αποτελεί ένα ακόμα εργαλείο για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό (Vasilopoulou P., 2021). Η δημιουργική γραφή ενισχύει τους μαθητές να εκφραστούν γραπτά και προφορικά, επιπλέον μέσω αυτής ενθαρρύνεται η παραγωγή λόγου με παιγνιώδη τρόπο απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια και επιτυγχάνεται η διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας. Με βάση τα όσα ειπώθηκαν παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως μέσα από τη δημιουργική γραφή καταφέρνουμε να επιτύχουμε τους εξής επιμέρους στόχους: 1) Την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης 2) Την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας 3) Τη γλωσσική καλλιέργεια 4) Την καλλιέργεια της δεξιότητας της αφήγησης με βιωματικό τρόπο 5) Τη δημιουργία κλίματος συντροφικότητας και δημιουργίας εντός της σχολικής αίθουσας 6) Την κινητοποίηση της φαντασίας και της συγγραφικής επινοητικότητας (Barda P., 2021).

Προτάσεις για την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής

Δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης-γραφής:

- Μετασχηματισμός του αρχικού κειμένου (συμπλήρωση της ιστορίας, αλλαγή της πλοκής της ιστορίας, προέκταση της ιστορίας, διατύπωση υποθέσεων σχετικά με την εξέλιξη, αλλαγή του αφηγητή, προσθήκη διαλόγων ή μονολόγου, μετατροπή αφήγησης σε διάλογο ή αντίστροφα, αλλαγή του τίτλου ή λέξεων, προσθήκη εικόνων, κ.ά.)
- Υποθετική συνέντευξη με κάποιον από τους ήρωες ή τον αφηγητή ή τον συγγραφέα του κειμένου ή έναν κριτικό λογοτεχνίας.
- Σελίδα ημερολογίου ή επιστολή που γράφεται από κάποιον από τους ήρωες του αρχικού κειμένου ή από κάποιον μάρτυρα ενός επεισοδίου που αφηγείται το αρχικό κείμενο.
- Κατασκευή ενός ήρωα με αφορμή το κείμενο ή μια εικόνα που το συνοδεύει.
- Μετατροπή του αρχικού κειμένου σε άλλο κειμενικό είδος (π.χ. η ιστορία ενός διηγήματος γίνεται αντικείμενο δημοσιογραφικού ρεπορτάζ).
- Δημιουργία ακροστιχίδας, ελεύθερου στίχου με αφορμή λέξεις, ομάδες λέξεων ή στίχους του ποιήματος ή μια εικόνα του βιβλίου ή άλλο οπτικό υλικό.
- Απόδοση ενός παραδοσιακού ποιήματος σε ελεύθερο στίχο.
- Συνοπτική αφήγηση της ιστορίας (όχι περίληψη).
- Παραγωγή νέου κειμένου που εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα των νεαρών αναγνωστών/στριών αξιοποιώντας τις συμβάσεις του κειμενικού είδους στο οποίο καλούνται να γράψουν (π.χ. δημιουργία ποιήματος σε ελεύθερο στίχο με αφορμή ένα πεζογράφημα) (Nezi M.).

Επιπλέον, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής δύναται να συνδυαστούν με ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως ο καταιγισμός ιδεών, ενώ μπορούν να εμπλουτιστούν με παιχνίδια λέξεων, σύνθεση νέων ιστοριών, με βάση φανταστικές υποθέσεις, τροποποίηση ιστοριών, που έχουν αφηγηθεί και δημιουργία φανταστικών ηρώων (Kalogirou T., 2009). Η εφαρμογή πολλών διδακτικών εφαρμογών, οι οποίες έχουν δοκιμαστεί στη διδακτική πρακτική στα εργαστήρια για παιδιά και ενηλίκους, έχουν αποδείξει ότι δεν υπάρχει ένα μοναδικό αδιάλλακτο μοντέλο διδασκαλίας, αλλά πολυπαραδειγματικές τεχνικές/ στρατηγικές οι οποίες περικλείουν πλήθος και ποικιλία δραστηριοτήτων, που διακρίνονται για την ευρηματικότητα, την προσαρμοστικότητα και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα. Μια διδακτική παρέμβαση περιλαμβάνει απλές ασκήσεις, περίσσιο αυθορμητισμό, σχεδιασμό δραστηριοτήτων, κειμενικά γεγονότα στα οποία τα παιδιά συμμετέχουν, καθώς και ένα σύνολο δραστηριοτήτων που πραγματώνονται από τον αρχάριο συγγραφέα, με στόχο την απόκτηση γνωστικών-κοινωνικο-συναισθηματικών στρατηγικών γραφής και πρόθεση την παραγωγή και την οργάνωση ιδεών στο προσυγγραφικό κυρίως, στάδιο (Grosdos S., 2014).

Συμπεράσματα-προτάσεις

Στη σύγχρονη κοινωνία και εκπαίδευση, όπου τα προβλήματα προς επίλυση είναι πολυσχιδή και πολύπλοκα, απαιτείται να προσεγγίζουμε το πεδίο με ολιστικό τρόπο, καθώς οι επιμέρους γραμμικής φύσης λύσεις που ενεργούν συσσωρευτικά στο πεδίο αδυνατούν να απαντήσουν σε όλες τις πτυχές των ζητημάτων και μια αντίστοιχη ολιστική προσέγγιση να αποτελεί η δημιουργική εκπαίδευση που στοχεύει στη διαμόρφωση μαθητών και πολιτών με ανεπτυγμένες ικανότητες ευέλικτης, προσωπικής και νέας παραγωγής ιδεών και λύσεων (Kousoulas F., 2005).

Οι μαθητές συνήθως είναι δεκτικοί και έτοιμοι για το καινούριο και διακρίνεται η χαρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς η δημιουργικότητα των παιδιών εξελίσσεται, αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες ακόμα και, ή μάλλον κυρίως από τους μαθητές που συνήθως δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ή έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, η δημιουργική γραφή έχει θετική επίδραση στη διδασκαλία της γλώσσας, διότι αποκαλύπτει στους μαθητές τους μηχανισμούς συγγραφής και κατασκευής ενός κειμένου και όχι μόνο του λογοτεχνικού. Συνεπώς, είναι πολύ σημαντικό να ενταχθεί η δημιουργική γραφή διαθεματικά σε όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. Η εγγραματοσύνη είναι το ίδιο σημαντική με τη δημιουργικότητα, γι’ αυτό θα εισάγουμε στα σχολεία μας τους τεχνίτες του λόγου, θα μπούμε στα εργαστήριά τους, θα μάθουμε πώς γράφουμε ένα τραγούδι, πώς φτιάχνουμε ένα σενάριο, πώς στήνουμε παραμύθια, πώς μιλάμε στο ραδιόφωνο, πώς στήνουμε μια σελίδα σε εφημερίδα, πώς φτιάχνουμε μια συνέντευξη, θα μιλάμε για κόμικ, για ρητορική και αγώνες λόγων, για ιστορίες μυστηρίου, για ποίηση, για μυθιστορήματα και διηγήματα (Vakali A.).

Μέσω της δημιουργικής γραφής, οι μαθητές κατανοούν, με βιωματικό τρόπο, τη γλώσσα και τον γραπτό λόγο, συνδυάζοντας τη γνώση με το παιχνίδι και η πρόσληψη της λογοτεχνίας δεν γίνεται παθητικά, αλλά με ενεργητικό τρόπο, μέσω της σταδιακής

εξοικείωσης των παιδιών με συγγραφικές πρακτικές, μέσα από τις οποίες καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Συνεπώς, οι μαθητές δεν αρκούνται στην περιγραφή του περιβάλλοντος, αλλά επιτυγχάνουν τη δυναμική παρέμβαση και την αναδημιουργία τους, εξοικειώνονται με τον γραπτό λόγο και κατορθώνουν να δημιουργήσουν δικά τους πρωτότυπα κείμενα (Vasilopoulou P., 2021).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barda P. (2021). *The enhancement of Interculturalism through Language Teaching and Creative Writing from Kindergarten to 6th grade*. Senior Thesis

Benton S. (1999). *Unweaving the rainbow: poetry teaching in the Secondary School I.* Oxford Review of Education, 4 (25), 521-531

Grosdos S., (2014). *Image and Creative Writing: Paintings, illustrations of literary books and images of cinema as stimuli of creative writing in primary school*. A didactic proposal

Kalogirou T., (2009). *Pleasures and reading days*. Athina. I. M. Panagiotopoulos

Kalogiani-Katsiouli E. (2016). *The teaching of poetry in Primary School through implementation and evaluation of creative writing activities.* -Senior Thesis

Karakitsios A. *Creative Writing: Another Approach to Literature or the Return of Rhetoric?* In "Creative writing at school-Teacher's guide" (Nikolaidou S.) Metaichmio Publications

Katsiki- Givalou, A. (2010). *Philological paths C ': Creators and readings.* Athens: Pataki.

Kousoulas F. (2005). *Intercultural education in primary school: how students perceive it and the role of their creative thinking.* Announcement at the 8th International Conference: "Intercultural Education and Greek as a Second Foreign Language.", Patra, 2005

Kotopoulos I. Triantaphyllos, Bakali P. Anna, Zografou Maria (2013): *Creative writing in kindergarten.*Thessaloniki: Epicenter 2013.

Kotopoulos I. Triantaphyllos. *Creative writing and education.* http://impschool.gr/deltio-site/?p=62

Matsagouras, H. (2004). *The classroom,* Volume B: Text-centered approach to written speech. Athens

Michailidis T. & Paschalidou Tz. (2017*). Creative Writing Courses at Greek and*

British Universities: a first comparative assessment of an emerging subject in Higher Education 2nd Panhellenic Conference- Education in the 21st century: theory and practice-In search of an attractive and effective school-Athens

Michalis M. (2017). *Creative writing in High School from the perspective of students* 2nd Panhellenic Conference- Education in the 21st century: theory and practice-In search of an attractive and effective school-Athens

Morley, D. (2007). *The Cambridge introduction to creative writing*. New York: Cambridge University Press.

Nezi M. *Creative Writing at School: Institutional Framework* https://docplayer.gr/108799261-I-dimioyrgiki-grafi-sto-sholeio-thesmiko-plaisio-maria-nezi-sholiki-symvoylos.html

Nikolaidou S., (2015) 105-106 in Ahtzalotidou, K. (2019). *Creative Writing & Practical Applications in Kindergarten* (Unpublished Thesis). University of Western Macedonia, Florina.

Nikolaidou, S. (2015). *Creative Writing at school.* Athens: Metaichmio Publications

Paraskevopoulos N.I. (2004). *Creative thinking at school and in the family.*Athens: Greek Letters

Protherough, Robert: *Encourage Writing.* London, New York: Methuen 1983.

Souliotis, M. (2012). *For talent and inspiration.* Texts: Electronic Magazine of Children's Literature, 15: 1-2. Retrieved February 18, 2016, from http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/01-souliotis.pdf

Souliotis M. (2012). *Creative writing: Navigation instructions.* Nicosia: Cyprus Pedagogical Institute.

Swinney D. A. (1979). *Lexical Access During Sentence Comprehension (Re) Considerations Of Context Effects. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 18, 645-659*

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Vakali P. Anna. *The creative writing is going to school.* https://docplayer.gr/220450572-I-dimioyrgiki-grafi-paei-sholeio.html

Vasilopoulou P., (2021). *The role of creative writing in the modern Greek multicultural primary School. Teaching Practices*-Senior Thesis University of Western

Macedonia Pedagogical Department of Kindergarten Teachers Postgraduate Program

Μορφές, παράγοντες και σημασία του σχολικού κλίματος

Βασιλόγιαννης Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Μηχανολόγος, M.Ed., M.Sc.

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο συχνά αναφορά στο σχολικό κλίμα, καθώς αναγνωρίζεται η συνεισφορά του τόσο στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου και των σχέσεων μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού όσο και στην αποτελεσματικότητα των σχολείων υπό το πρίσμα της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Η παρούσα εργασία ασχολείται με την έννοια και την τυπολόγηση του σχολικού κλίματος, τις μορφές που παίρνει και τους παράγοντες που το διαμορφώνουν, καθώς και την σημασία του ως παράγοντας μετασχηματισμού και ανάπτυξης του εκαπιδευτικού οργανισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικό κλίμα, αποτελεσματικότητα σχολείου.

Forms Factors and Importance of the School Climate

Vasilogiannis Athanasios, Mechanical Engineer Teacher, M.Ed., M.Sc.

Summary

During the past years, reference has been made more and more often to the school climate, as its contribution to the formation of school culture and relations between members of the educational organization and the effectiveness of schools under the sense of students' academic performance, is recognized. The present work deals with the concept and standardization of the school climate, the forms it takes and the factors that shape it, as well as its importance as a factor of transformation and development of the educational organization.

Key-Words: school climate, school efficiency.

Εισαγωγή

Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός έχει τη δική του προσωπικότητα, το δικό του κλίμα, που διαμορφώνεται τόσο από εξωγενείς παράγοντες όσο και από τα μέλη του ίδιου του οργανισμού. Προκύπτει έτσι η ανάγκη να μελετηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτό το κλίμα και να διαφανούν οι μορφές που παίρνει. Τέλος, καθώς πολλές έρευνες έχουν αναδείξει τη σπουδαιότητα αυτού του στοιχείου, είναι απαραίτητη η αναφορά στη σημασία του σχολικού κλίματος σε μια σειρά σημαντικών παραμέτρων όπως η αναβάθμιση του σχολικού έργου, οι επιδόσεις των μαθητών και αποτελεσματικότητα του σχολείου συνολικά.

Έννοια και Διαστάσεις του Σχολικού Κλίματος

Μια σημαντική παράμετρος στην λειτουργία ενός οργανισμού είναι το κλίμα που επικρατεί μέσα σε αυτόν. Από την καθημερινότητά μας, ιδιαίτερα από ανθρώπους που έχουν μετακινηθεί σε πολλούς και διαφορετικούς οργανισμούς, διαπιστώνεται εύκολα

η διαφορετική ατμόσφαιρα που επικρατεί σε έναν οργανισμό σε σχέση με κάποιον άλλον. Όταν συγκεκριμένα αναφερόμαστε στο σχολικό κλίμα, έχουμε κατά νου τη φύση του εργασιακού περιβάλλοντος μέσα στο σχολείο, τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και του διευθυντή με αυτούς έτσι που να διαμορφώνεται ένας ιδιαίτερος χαρακτήρας, μια ξεχωριστή ατμόσφαιρα που συνθέτει το σχολικό κλίμα. Ανάλογα δε με τη στάση, κυρίως, του διευθυντή σε ζητήματα που αφορούν τον τρόπο άσκησης της εξουσίας, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τις συνεργασίες και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, το σχολικό κλίμα παίρνει διάφορες μορφές. Σε ένα σχολείο μπορεί κανείς να δει τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή να συνεργάζονται αρμονικά και με ευχαρίστηση, μεταφέροντας αυτή τη διάθεση στους μαθητές. Αντίθετα, σε ένα άλλο σχολείο μπορεί να δεσπόζει ένα κλίμα δυσαρέσκειας των μαθητών, ενώ σε ένα τρίτο, ίσως, να επικρατεί μια ψεύτικη τελετουργία. Επομένως, το σχολικό κλίμα είναι ο παράγοντας που δίνει σε μια σχολική μονάδα την ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα της, αυτό που τη διαφοροποιεί από τις άλλες σχολικές μονάδες, έστω και αν σε όλα τα υπόλοιπα είναι όμοιες (Halpin, 1966: 31 οπ. αν. στο Σαΐτης, 2008:160).

Οι Everard & Morris (1999) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως τον "χαρακτήρα" του σχολείου, που προσδιορίζεται από το σύστημα αξιών στο οποίο αποτιμώνται οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνθήκες, οι άγραφοι κανόνες διαγωγής και το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών. Για τον Freiberg δε (2005) το σχολικό κλίμα μοιάζει με τον αέρα που αναπνέουμε: δεν του δίνουμε σημασία, εκτός αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα μ' αυτό (Αποστολάκης, 2015).

Οι Hoy and Miskel χαρακτηρίζουν το σχολικό κλίμα ως την καρδιά και την ψυχή του σχολείου ή αλλιώς την προσωπικότητα του σχολείου. Με άλλα λόγια ορίζουν το σχολικό κλίμα ως "*το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από το άλλο και τα οποία επιδρούν στις συμπεριφορές των μελών κάθε σχολείου*". Επιπρόσθετα, το Εθνικό Συμβούλιο Σχολικού Κλίματος των Η.Π.Α αναφέρει ότι το σχολικό κλίμα εκφράζει την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από τις εμπειρίες της σχολικής ζωής και απεικονίζει τους κανόνες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διδασκαλία, τη μάθηση, τις ηγετικές πρακτικές και τις οργανωτικές δομές (National School Climate Center, 2007: 4 οπ.αν. στο Κατσαρού & Πιτσιάβας, 2016). 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. Σύμφωνα δε με την Πασιαρδή (2001: 25), το σχολικό κλίμα είναι το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό, την παραγωγικότητα και την επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών κατά τρόπο αποτελεσματικό και την όλη απόδοσή τους στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Ο Ζαβλανός (1999: 314) υποστηρίζει πως το κλίμα μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας διαμορφώνεται από τις αντιληπτικές όψεις των μελών του, δηλαδή είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι δάσκαλοι, οι μαθητές και ο διευθυντής του σχολείου και όχι αναγκαστικά αυτό που είναι στην πραγματικότητα. Προφανώς οι αντιληπτικές αυτές όψεις πηγάζουν από τα ερεθίσματα, τα οποία προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου. Έτσι, αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το κλίμα του σχολείου που εργάζονται είναι αυταρχικό, θα ενεργούν ανάλογα με αυτή την εντύπωση, ανεξάρτητα αν ο διευθυντής δεν είχε καμιά τέτοια πρόθεση ή εργαζόταν προς την κατεύθυνση της δημιουργίας φιλικού κλίματος (Σαΐτης, 2008: 160). Τέλος, η Καβούρη (1998: 181) αναφέρεται στο οργανωτικό κλίμα που συνίσταται στα εσωτερικά χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού και αφορά το σχολείο ως εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Τα χαρακτηριστικά αυτά βασίζονται στις συλλογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και διοικούντων που υπηρετούν στη σχολική μονάδα. Με άλλα λόγια το σχολικό κλίμα είναι μια πολυσύνθετη έννοια που εμπεριέχει στοιχεία όπως οι πόροι, οι κτηριακές εγκαταστάσεις και γενικότερα η υποδομή του σχολείου που αποτελούν το φυσικό περιβάλλον, αλλά και στοιχεία όπως είναι η οργάνωση και το στυλ ηγεσίας, η αποστολή του σχολείου, και οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στη διεύθυνση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς καθώς και η ποιότητα των σχέσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τους μαθητές τους αλλά και η σχέση του σχολείου με το κοινωνικό περιβάλλον.

Ένα θέμα, το οποίο παρουσιάζεται αρκετά συχνά στη βιβλιογραφία, είναι η σύγχυση που υπάρχει αναφορικά με τις έννοιες της κουλτούρας και του κλίματος σε ένα οργανισμό. Σύμφωνα με τον Κυθραιώτη (2006: 52 οπ. αν. στο Μαυροσκούφης, 2008), "*οι δύο αυτές έννοιες έχουν τις ιστορικές τους ρίζες σε διαφορετικές επιστήμες. Το κλίμα προέρχεται από την κοινωνική και βιομηχανική ψυχολογία, ενώ η κουλτούρα από την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία*". Το κλίμα αποτελεί μια ομάδα εσωτερικών χαρακτηριστικών και ορίζεται από τις κοινές αντιλήψεις των μελών του οργανισμού. Η κουλτούρα αποτελείται από κοινές αξίες και νόρμες των μελών του οργανισμού. Οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το χαρακτήρα του οργανισμού, με το κλίμα να περιγράφει την προσωπικότητα του οργανισμού και την κουλτούρα την ατμόσφαιρα του. Ο Van Houtte (2004, ο.π.) θεωρεί το κλίμα μια επιφανειακή έκφραση της κουλτούρας, το οποίο δικαιολογεί το γεγονός ότι το κλίμα είναι πιο εύκολα μετρήσιμο σε σχέση με την κουλτούρα.

Μορφές και Παράγοντες Διαμόρφωσης του Σχολικού Κλίματος

Καθώς η έννοια του σχολικού κλίματος έχει προκαλέσει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον στο χώρο της εκπαίδευσης, έχουν προκύψει μια σειρά κατηγοριοποιήσεις του σχολικού κλίματος. Οι Halpin και Croft (1963, οπ.αν. στο Αποστολάκης, 2015:22) διακρίνουν έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος με βάση τα αποτελέσματα ερευνών που διεξήγαγαν για τον προσδιορισμό και τη μέτρηση του σχολικού κλίματος, μελετώντας τις

αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και μεταξύ αυτών και του διευθυντή τους:

- Το ανοιχτό κλίμα. Στο σχολείο που επικρατεί ανοιχτό κλίμα διευθυντής και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά και αρμονικά, ενώ οι σχέσεις τους χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια και ελευθερία. Επίσης οι διευθυντές διακρίνονται από υψηλό βαθμό υποστήριξης και χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και περιορισμών. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του κλίματος στα σχολεία είναι η αυθεντικότητα όλων των μελών του.
- Το αυτόνομο κλίμα. Στο σχολείο που υπάρχει αυτόνομο κλίμα το υψηλό πνεύμα ομαδικότητας που κυριαρχεί προκύπτει ως αποτέλεσμα περισσότερο της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου και λιγότερο από την ανάγκη εκτέλεσης των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων. Επιπλέον χαρακτηριστικό στοιχείο του αυτόνομου κλίματος είναι η άσκηση μικρού ελέγχου από το διευθυντή στους εκπαιδευτικούς.
- Το ελεγχόμενο κλίμα. Στη συγκεκριμένη κατηγορία σχολικού κλίματος, αντίθετα από το προηγούμενο, η δράση των εκπαιδευτικών κατευθύνεται, όχι από την ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών, αλλά από την έννοια της εκτέλεσης του εκπαιδευτικού καθήκοντος.
- Το οικείο κλίμα. Αφορά σχολεία στα οποία κυριαρχούν φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών και δίνεται μικρή σημασία στον κοινωνικό έλεγχο σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων τους. Αξίζει να τονιστεί ότι διευθυντής και εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις και λειτουργούν, κυρίως, με γνώμονα την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών τους.
- Το πατερναλιστικό κλίμα. Χαρακτηρίζει σχολεία στα οποία ο διευθυντής λειτουργεί εγωκεντρικά, «οικειοποιούμενος» τις διάφορες σχολικές δραστηριότητες, θεωρώντας το σχολείο δική του υπόθεση με αποτέλεσμα την έλλειψη του ομαδικού πνεύματος και τη μη ικανοποίηση των κοινωνικών σχέσεων.
- Το κλειστό κλίμα. Στο σχολείο που επικρατεί κλειστό κλίμα σε αντίθεση με το ανοιχτό σχολικό κλίμα οι σχέσεις διευθυντή – εκπαιδευτικών και γενικότερα οι επαγγελματικές σχέσεις είναι αυστηρά τυπικές και ψυχρές.

Οι Hoy and Clover (1986, οπ.αν. στο Τσατσουλή, 2017:74) αναθεώρησαν το ερωτηματολόγιο των Halpin and Croft για να εντοπίσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, αναφέρονται στο κλειστό κλίμα, όταν οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν για την κατευθυντήρια στάση του ηγέτη-διευθυντή τους, στο ανοιχτό κλίμα, όταν υπάρχει αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και παροχή υποστήριξης από έναν δημοκρατικό διευθυντή-ηγέτη, στο κλίμα αποστασιοποίησης, όταν ο διευθυντής και το προσωπικό απλά συμβιώνουν χωρίς ενδιαφέρον για επαφή και συνεργασία και τέλος, στο κλίμα ενεργούς εμπλοκής, όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για δράση προκειμένου να δημιουργήσουν, αγνοώντας την κλειστή στάση των διευθυντών.

Παρόμοια η Καβούρη (ο.π.), ανάλογα με τη στάση του διευθυντή απέναντι στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου, διακρίνει τέσσερα είδη σχολικού κλίματος:

- Το ανοικτό σχολικό κλίμα, που διακρίνεται για την αρμονική συνεργασία και το αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής του σχολείου διακρίνεται από χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μαζί του.
- Το κλειστό σχολικό κλίμα, όπου ο διευθυντής χαρακτηρίζεται για κατευθυντική και περιοριστική στάση, παρά για ενθαρρυντική και υποστηρικτική, ενώ οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν και επιλέγουν την απομόνωση.
- Το κλίμα της συμμετοχής/αφοσίωσης, όπου οι διευθυντές είναι αυστηροί, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι μεταξύ τους, έχουν υψηλό αίσθημα ευθύνης, εστιάζονται στο εκπαιδευτικό έργο και αγνοούν τον διευθυντή.
- Το κλίμα αποχής/αποφυγής, όπου οι διευθυντές υποστηρίζουν πολύ τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχουν άνεση ανάληψης πρωτοβουλιών, αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλό βαθμό συνεργασίας και υψηλό βαθμό απάθειας.

Κατά τον Σαΐτη (2002, οπ. αν. στο Περδίκη, 2017: 31) οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα είναι οι ακόλουθοι:

- 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.
- Το μέγεθος: Το μέγεθος της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το κλίμα αυτής. Πιο συγκεκριμένα, στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοικτό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία.
- Το εξωτερικό περιβάλλον: Όταν λέμε εξωτερικό περιβάλλον εννοούμε το οικονομικό, τεχνολογικό κ.α.
- 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 μόρφωση, 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.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Ο Daar (2010, οπ. αν. στο Κατσαρού & Πιτσιάβας, 2016:5) καταλήγει σε έντεκα παράγοντες κατατάσσοντάς τους μάλιστα σε σειρά, σύμφωνα με την 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.

Η Σημασία του Σχολικού Κλίματος

Παραμένει αναμφισβήτητο το γεγονός ότι το σχολείο εξακολουθεί να λειτουργεί ως σημαντικός παράγοντας για την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών σε ένα περιβάλλον που συνεχώς μεταβάλλεται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις. Η ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία προϋποθέτει ένα σχολείο ελκυστικό, που να διασφαλίζει σε διδάσκοντες και διδασκομένους ένα κλίμα χαράς, μάθησης και δημιουργίας, εφοδιασμένο με μηχανισμούς αντιμετώπισης ειδικότερων προβλημάτων, όπως η υποεπίδοση, η σχολική εγκατάλειψη ή η νεανική παραβατικότητα (Ανδρέου, 2001: 20, οπ. αν. στο Κατσαρού, 2016).

Εξάλλου, η συνεργασία στον χώρο του σχολείου είναι μια από τις σημαντικότερες μεταβλητές που συμβάλλει στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Έρευνες έδειξαν ότι η συνεργασία εμφανίζεται να είναι πολύ εποικοδομητική τόσο για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της ψυχικής υγείας των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών όσο και για την ανάπτυξη, βελτίωση και αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Mortimore, 1992, οπ. αν. στο Κατσαρού, 2016). Η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι στοιχεία απαραίτητα για την επίλυση των προβλημάτων ενός σχολείου. Τα μέλη του σχολείου ενθαρρύνονται να συζητούν τα προβλήματά τους και να βρίσκουν τις κατάλληλες λύσεις. Η δημιουργία θετικού κλίματος προάγει ολοφάνερα την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Πασιαρδής, 2004: 169):

- Οι διευθυντές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο σε ό,τι αφορά την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου αλλά και τη διδασκαλία, αφήνοντας όμως αρκετό βαθμό ελευθερίας σε κάθε εκπαιδευτικό.
- Η οργάνωση και η διοίκηση εξασφαλίζεται με μία σειρά σαφών οδηγιών και δίκαιων κανονισμών που με τη συστηματική τους εφαρμογή δημιουργούνται αισθήματα ικανοποίησης αλλά και υπευθυνότητας.
- Οι διευθυντές σε συνεργασία με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη καθορίζουν αναλυτικά τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου έτσι ώστε να στηρίζονται όλοι σε έναν κοινό παρονομαστή.
- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον και ευθύνη τους να διδάξουν όλους τους μαθητές χρησιμοποιώντας ποικίλες διδακτικές μεθόδους, μέσα και υλικά, βασιζόμενοι στην αρχή της ατομικότητας.

- Ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και στο διευθυντή του σχολείου κυριαρχεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας με άμεσο σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών και τη βελτίωση των προγραμμάτων της σχολικής μονάδας.
- Στις αίθουσες διδασκαλίας δημιουργείται ατμόσφαιρα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών και επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών.
- Η σχολική μονάδα γίνεται αποδεκτή από την ευρύτερη κοινότητα. Η αποδοχή αυτή εκφράζεται και από τη συμμετοχή του σχολείου σε πρωτοβουλίες για εκδηλώσεις ή έργα τα οποία βοηθούν τη σχολική μονάδα να γίνει πιο αποδοτική.

Συμπεράσματα

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών στοιχείων φαίνεται να επιβεβαιώνει ότι ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί θετικό σχολικό κλίμα και όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν ένα κοινό όραμα, εμπνέει τη θέληση για μάθηση στους μαθητές και επηρεάζει θετικά τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών με συνέπεια την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Στην εργασία αυτή αναδείχθηκε η έννοια και οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος, όπως αποτυπώνεται στη σχετική βιβλιογραφία και παρουσιάστηκαν οι μορφές που παίρνει, αλλά και οι παράγοντες που το διαμορφώνουν. Καταδείχθηκε επίσης και η σημασία του σε μια σειρά μεταβλητών, όπως η σχολική επίδοση, και η αποτελεσματικότητα του σχολείου συνολικά. Φαίνεται καθαρά πως μέριμνα όλων των εμπλεκομένων πρέπει να είναι η δημιουργία ενός ζεστού και άνετου σχολικού περιβάλλοντος, που θα εμπνέει αισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης σε όλους. Αυτό θα συντελέσει στην επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων για τους μαθητές, την παροχή εκπαιδευτικού έργου υψηλού επιπέδου από τους εκπαιδευτικούς και την αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργανισμού μάθησης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Apostolákis, D. (2015). *To scholikó klíma os parágontas epangelmatikís ikanopoíisis ton ekpaideftikón se scholeía tis V/thmias ekpaídefsis stin Elláda.* Vólos: PANEPISTIMIO THESSALIAS. (teleftaía prósvasi Apr 5, 2022)

Zavlanós, M. (1999). *Mánatzment*. Athína: Éllin.

Kavoúri, P. (1998). To scholikó klíma stin Protováthmia Ekpaídefsi. Énas simantikós parágontas tis axiológisis kai apotelesmatikótitas tis scholikís monádas. *Paidagogikí Epitheórisi(27),* ss. 181-201.

Katsaroú, E., & Pitsiávas, D. (2016). I diamórfosi thetikoú klímatos os parágontas apotelesmatikótitas tis ekpaideftikís monádas kai o katalytikós rólos tou diefthyntí. *Epistimonikó Ekpaideftikó Periodikó «ekp@ideftikós kýklos»,* ss. 169-186.

Mavroskoúfis, D. (2008). Éntaxi paidión palinnostoúnton kai allodapón sto scholeío. *Odigós Epimórfosis. Diapolitismikí Ekpaídefsi kai Agogí.* (ss. 213-230). Thessaloníki: YP.E.P.TH.

Pasiardí, G. (2001). *To Scholikó Klíma: Theoritikí análysi kai empeirikí dierévnisi ton vasikón paramétron tou*. Athína: Typothíto.

Pasiardís, P. (2004). *Ekpaideftikí Igesía – Apó tin Período tis Evmenoús Adiaforías stin Sýnchroni Epochí*. Athína: Metaíchmio.

Perdíki, E. (2017). *Scholikó klíma: o rólos tou sta kínitra ton ekpaideftikón stin ergasía tous*. Flórina: PANEPISTIMIO DYTIKIS MAKEDONIAS. (teleftaía prósvasi Apr 5, 2022)

Saΐtis, CH. (2008). *O Diefthyntís sto Dimósio Scholeío*. Athína: Paidagogikó Institoúto.

Tsatsoulí, A. (2017). *Axiológisi tou scholikoú klímatos apó ti skopiá ton ekpaideftikón tis defterováthmias ekpaídefsis tou nomoú Thesprotías*. Ioánnina: PANEPISTIMIO IOANNINON. (teleftaía prósvasi Apr 5, 2022)

Ασφαλής Πλοήγηση στο Διαδίκτυο. Η Μετατροπή ενός Προγράμματος Καλλιέργειας Δεξιοτήτων σε συνεργατικό eTwinning έργο. Συνεργατικές Δράσεις για την Καλλιέργεια Γνώσεων, Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων.

Εμμανουήλ Δούλιας, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, M.Sc.

Περίληψη

Το παρόν πόνημα αναφέρεται στην μετατροπή ενός προγράμματος Καλλιέργειας Δεξιοτήτων από το αποθετήριο του ΙΕΠ με τίτλο Ασφαλής Πλοήγηση στο Διαδίκτυο σε ένα συνεργατικό eTwinning έργο που αξιοποιεί στρατηγικές, μεθόδους και εργαλεία της διαδικτυακής πλατφόρμας. Το πρόγραμμα απευθύνεται στην ηλικιακή ομάδα 12-15 ετών, στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) και ανήκει στην θεματική ενότητα Ζω καλύτερα – Ευ Ζην/ Αυτομέριμνα, Ασφάλεια και Πρόληψη. Το Project αξιοποιεί τα κατάλληλα εργαλεία του TwinSpace ή άλλα Web 2.0 εργαλεία και αναπτύσσεται σε επτά ωριαία εργαστήρια. Σχεδιάστηκε με βάση το πρότυπο των δέκα βημάτων στρατηγικής ενός ποιοτικού συνεργατικού έργου που αναφέρονται στην σχετική πλατφόρμα επιμόρφωσης, με σκοπό να επιτρέψει στους μαθητές να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που έχουν τεθεί ως στόχος, δεξιότητες κριτικής σκέψης, επικοινωνίας και συνεργασίας, δεξιότητες που θα τους δώσουν την ευκαιρία μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλες ομάδες μαθητών, να προετοιμαστούν για τις μελλοντικές προκλήσεις. Βασικός σκοπός του προγράμματος είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτομέριμνας, προστασίας, ασφάλειας και αποτροπής κινδύνων και κατάχρησης σε θέματα διαδικτύου, καθώς η υπερεπάρκεια της πληροφόρησης, η πρόθεση των εφήβων να αξιοποιούν το διαδίκτυο ως ένα τρόπο δόμησης της προσωπικότητάς τους και το νέο κοινωνικό διαδικτυακό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και διαμορφώνεται η ψυχοκοινωνική ταυτότητα του νέου, καθιστά αναγκαία την εκπαίδευση των μαθητών, έτσι ώστε να μπορέσουν να αξιολογούν με κριτική σκέψη τα ερεθίσματα στα οποία εκτίθενται.

Λέξεις-Κλειδιά: eTwinning, Ασφαλής Πλοήγηση, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Συνεργατικές Δράσεις.

Safe Internet Surfing. The Modification of a Skill Cultivation Programme into a cooperative eTwinning work. Cooperative Actions for the Cultivation of Knowledge, Skills and Abilities.

Emmanouil Doulias, Teacher of physical education, M.sc

Abstract

The present project refers to the modification of a skill cultivation programme from the IEP library called Safe Internet Surfing into a cooperative eTwinning work which applies strategies, methods and tools of the Internet platform. The programme refers to the age group of 12-15 years old of Secondary Education (Junior high school) and belongs to the subject “Live better – Well-being/ Self-concern, Safety and Prevention”.

This project aims to the TwinSpace tools or other Web 2.0 tools and develops into seven hourly seminars. It was designed according to the model of ten strategic stages of a quality cooperative project referred to the relevant reeducation platform, aiming at allowing students to cultivate their skills which have been set as a goal, skills of critical thinking, communication and cooperation, skills which will provide the chance through the interaction with other groups of students, to be prepared for future challenges. The principal target of this programme is the cultivation of self-concern, safety and prevention skills in fields of the Internet as well as the abundance of information, the teenage will to exploit the Internet as a tool to build their identity and the new social network environment where the psychosocial identity of young people develops and forms students' education becomes necessary so as to have the ability to evaluate the stimuli which they are exposed to with critical thinking, to be based on those elements which cultivate the students skill in the 21st century.

Key-Words: eTwinning, Safe Internet Surfing, Skill Cultivation, Cooperative Actions

Εισαγωγή

Τον Μάρτιο του 2002, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης προσκάλεσε την Ευρωπαϊκή Επιτροπή να καταθέσει μια μελέτη για να εντοπίσει τις δυνατότητες που υπάρχουν προκειμένου τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να βοηθηθούν στο να δημιουργήσουν ή να ενισχύσουν μια σχέση αδελφοποίησης Διαδικτύου με ένα ευρωπαϊκό σχολείο συνεργάτη (Παπαδάκης, 2015).Το σχολικό δίκτυο eTwinning των σχολείων στην Ευρώπη και η προώθηση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών ήταν πια μια πραγματικότητα. Εγκαινιάστηκε επίσημα τον Ιανουάριο του 2005 στο πλαίσιο του προγράμματος eLearning 2004-2006 και αποτελεί σήμερα την πολυπληθέστερη και δημοφιλέστερη κοινότητα διδασκαλίας και μάθησης στο χώρο της Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης με σκοπούς τη συνεργασία των σχολείων της Ευρώπης, την ένταξη και προώθηση της ηλεκτρονικής μάθησης στο χώρο της εκπαίδευσης, την δικτύωση σχολικών μονάδων, τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη εικονικών εκπαιδευτικών χώρων (Κομνηνού, Τζανακάκης, Φρέντζου, 2007). Όπως καταγράφει ο Uzunboylu (2006), μακροπρόθεσμος σκοπός των συμπράξεων είναι η συνειδητοποίηση εκ μέρους μαθητών και εκπαιδευτικών της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης μέσα από τις συνεργασίες την ανταλλαγή γνώσεων, απόψεων και καλών πρακτικών. Μέσω των συμπράξεων τα παιδιά μαθαίνουν και βιώνουν τις αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της αξιοπρέπειας, των δικαιωμάτων και του σεβασμού αυτών και της συνεργασίας σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο που δύναται να παράγει ενεργούς και ανεξάρτητους πολίτες. (Navracsics, 2016). Ο Uzunboylu (2006), επιπλέον υπογραμμίζει πως η ελευθερία επιλογής και δράσης των έργων σε συνδυασμό με τις λίγες διοικητικές-γραφειοκρατικές απαιτήσεις αποτελούν τα βασικά πλεονεκτήματα των προγραμμάτων του δικτύου. Επιπρόσθετα, αναπτύσσονται οι γνωστικοί ορίζοντες των μαθητών-τριών, η ικανότητα διαλόγου και αλληλεπίδρασης και θεμελιώνεται η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης και του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα δραστηριοποιηθούν και θα ζήσουν πι μελλοντικοί πολίτες. Το eTwinning σκοπεύει στην αξιοποίηση της τεχνολογίας και

συγκεκριμένα των δυνατοτήτων που προσφέρει η ψηφιακή διδασκαλία, καλλιεργώντας ταυτόχρονα την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων (Sauser-Monnig, 2016). Η νέα πλατφόρμα προάγει τη δημοκρατική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και της τοπικής κοινότητας, προσφέροντάς τους την ευκαιρία να συμμετάσχουν ενεργά σε προγράμματα, εκστρατείες και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η *Αποστολή των Σχολείων eTwinning*, η οποία αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια, δίνει έμφαση στην έννοια της διαμοιρασμένης ηγεσίας και στους μαθητές ως φορείς αλλαγής «*που λειτουργούν τόσο ως παράγοντες που κατευθύνουν όσο και ως κριτικοί αποδέκτες όλων των καινοτομιών που συντελούνται στην παιδαγωγική και τη χρήση της τεχνολογίας*» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2014).

Η αυξανόμενη χρήση της πλατφόρμας διαφαίνεται από το μεγάλο αριθμό των εγγεγραμμένων εκπαιδευτικών, των σχολείων και των έργων και αποτελεί δείκτη για τη μελλοντική βιωσιμότητα του (Kearney, 2016). Στην Ελλάδα η Ελληνική Υπηρεσία Υποστήριξης της δράσης eTwinning λειτουργεί από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και από το (ΙΤΥΕ "Διόφαντος") Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (Παρασκευά, 2008). Η Ελληνική Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης στην προσπάθεια της να παρέχει συνεχή παιδαγωγική και τεχνική υποστήριξη στους Έλληνες εκπαιδευτικούς οργανώνει σειρά δράσεων όπως: α) διαδικτυακά μαθήματα και τηλεκπαίδευση, β) σεμινάρια εξεύρεσης συνεργατών με συμμετοχή και εκπαιδευτικών από το εξωτερικό, γ) μαθήματα για τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, δ) διάχυση της δράσης σε συνέδρια και μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ε) καμπάνιες και διαγωνισμούς. Τα τελευταία χρόνια, το eTwinning είναι το μεγαλύτερο δίκτυο εκπαιδευτικών στην ιστορία της εκπαίδευσης. Στη χώρα μας η δράση είναι άκρως επιτυχημένη, καθώς έχουμε 21.400 εγγεγραμμένους εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 15% των Ελλήνων εκπαιδευτικών και το 56% περίπου των Ελληνικών σχολείων (11.300+ εγγεγραμμένα). Το ποσοστό αυτό είναι κατά πολύ ανώτερο κάθε άλλης ευρωπαϊκής χώρας. (Παρασκευάς, 2015).

Πλεονεκτήματα του eTwinning

Τα κύρια στοιχεία του eTwinning είναι πρωτίστως η ευελιξία και η έλλειψη διατυπώσεων. Οι παιδαγωγοί μπορούν να αποφασίσουν τι θα κάνουν και πώς να το κάνουν, με μόνες απαιτήσεις την αξιοποίηση των ΤΠΕ και τη συνεργασία με τους συναδέλφους σε άλλες χώρες. (Crawley et al., 2009). Άλλα σημαντικά πλεονεκτήματα είναι η απλότητα στις βασικές λειτουργίες, η καταλληλότητα για όλες τις ηλικίες και όλα τα επίπεδα γνώσης μιας ξένης γλώσσας. Η υλοποίηση της δράσης είναι οικονομικά εφικτή καθώς αξιοποιεί τους υπάρχοντες πόρους των σχολείων, ενώ δεν απαιτεί μακροπρόθεσμες δεσμεύσεις, όπως τα έργα Erasmus, παρέχοντας ευελιξία στα μέλη της δράσης να ορίσουν την διάρκεια της. Προσφέρει ένα ασφαλές περιβάλλον στην εκπαιδευτική κοινότητα για την διαχείριση ψηφιακού περιεχομένου, παρέχοντας τα απαραίτητα διαδικτυακά εργαλεία για την υλοποίηση του έργου. Τέλος, η δυνατότητα απόκτησης της «Ετικέτας Ποιότητας» σε εθνικό ή σε ευρωπαϊκό επίπεδο ενισχύει τα κίνητρα συμμετοχής τόσο

για τους εκπαιδευτικούς - μαθητές όσο και για την σχολική μονάδα υλοποίησης του έργου.

Παιδαγωγικές επιδράσεις

Η υλοποίηση μιας δράσης eTwinning θεωρείται αρκετά επωφελής σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, διδακτικού προσωπικού και μαθητών, διδασκαλίας και μάθησης καθώς και τοπικής κοινότητας τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Παπαδάκης, 2016). Το eTwinning παρέχει πολλούς λόγους για εφαρμογή καινοτομιών και δημιουργικής μάθησης στην διδακτική πράξη καθώς οι εκπαιδευτικοί αλλά πρωτίστως οι μαθητές που συμμετέχουν ωφελούνται από τη συνεργασία που έχουν με τα σχολεία των άλλων χωρών, βγαίνουν από τις συμβατικές τάξεις και απολαμβάνουν ένα μάθημα σε περιβάλλον ευρωπαϊκής διάστασης. Οι Galvin et al. (2006), αναφέρουν πέντε κύριες περιοχές προστιθέμενης αξίας στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης μέσα από τα έργα eTwinning, οι οποίες αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

Αυθεντική μάθηση	Περισσότερα κίνητρα για τους μαθητές καθώς καλούνται να συμμετέχουν σε αυθεντικές και σημαντικές μαθησιακές δράσεις.
Συνεργασία	Τα έργα προϋποθέτουν πολυεπίπεδες συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και εκπαιδευτικού-μαθητή.
Ευρωπαϊκή διάσταση	Οι δράσεις του eTwinning υπογραμμίζουν την ευρωπαϊκή διάσταση και την διαπολιτισμική εκπαίδευση.
Χρήση Νέων Τεχνολογιών	Το eTwinning προβάλλει την χρήση των Νέων Τεχνολογιών στα σχολεία και προάγει τις τεχνολογικές δεξιότητες σε αυθεντικές καταστάσεις.
Εκπαίδευση καθηγητών και επαγγελματική ανάπτυξη	Το eTwinning συνεισφέρει στην μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1-Παιδαγωγικές επιδράσεις eTwinning

Ωφέλειες για τους μαθητές-εκπαιδευτικούς

Το eTwinning διευκολύνει τους μαθητές να αποκομίσουν ποιοτικά προσόντα για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις της αληθινής ζωής, Επιπρόσθετα διαμορφώνει νέα πολιτιστικά πρότυπα, ευνοεί την καινοτομία και την διαφορετικότητα, διεισδύει σε σχολεία και στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, δημιουργώντας δίκτυα που εκμεταλλεύονται τις ΤΠΕ με στόχο την καθημερινή επαφή. Μέσω της συνεργασίας, μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να αναβαθμίσουνε τις δεξιότητες επικοινωνίας σε ξένη γλώσσα, να βιώσουν εμπειρίες και να βελτιώσουν τις δεξιότητες μάθησης και διδασκαλίας (Popescu et al., 2010). Οι μαθητές δραστηριοποιούνται, αποκτούν την

δυνατότητα να εκφράζουν και να προβάλουν ανοικτά τις σκέψεις και τις αντιδράσεις τους για πολλά ζητήματα, ενώ συγχρόνως εισακούν και προβληματίζονται από τις σκέψεις και τις ιδέες άλλων μαθητών (Gilleran, 2010).

Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Από την άλλη πλευρά τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν καινοτόμο, δυναμική, διδακτική, εκπαιδευτική δράση, η οποία συνίσταται στην προσθήκη νέων Θεματικών Ενοτήτων, με εστίαση στις δεξιότητες, στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου, αξιοποιώντας σύγχρονες και καινοτόμες μεθόδους μάθησης (ΦΕΚ Τεύχος Β' 3567/04.08.2021). Βασική αρχή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων είναι να συνδυάζουν το γνωστικό πεδίο των Προγραμμάτων Σπουδών με την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των μαθητών και των μαθητριών με σκοπό τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Σκοπός των «Εργαστηρίων δεξιοτήτων» είναι η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης. Στους επιμέρους στόχους προβάλλονται η μάθηση μέσω ομαδοσυνεργατικής, δημιουργικής και κριτικά αναστοχαζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας, η ενίσχυση των δεξιοτήτων ζωής, διαμεσολάβησης και υπευθυνότητας, η ενίσχυση των δεξιοτήτων ψηφιακής μάθησης, τεχνολογίας και προγραμματιστικής σκέψης. Το πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» ομαδοποιείται σε τέσσερις (4) Θεματικές Ενότητες. Οι Θεματικές Ενότητες προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δέκτες Αειφόρου Ανάπτυξης (περιβάλλον, ευ ζην, ασφάλεια, κοινωνία των πολιτών, σύγχρονη τεχνολογία και επιχειρηματικότητα) και το περιεχόμενό τους πήρε στην τελική μορφή μέσα από την ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» κατά το σχολικό έτος 2020 – 2021. Το Υ.ΠΑΙ.Θ με εγκύκλιο με αρ. πρωτ. 94236/ΓΔ4/29-07- 2021 Υ.Α. (ΦΕΚ Β΄ 3567/04-08-2021) από την νέα σχολική χρονιά με τίτλο «*Υλοποίηση προγραμμάτων eTwinning στο πλαίσιο της δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»* δίνει την δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς που το επιθυμούν, στο πλαίσιο υλοποίησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, να μπορούν να αξιοποιούν τα δίκτυα και τα προγράμματα του eTwinning με την προϋπόθεση ότι οι εφαρμογές αυτές αναφέρονται αναλυτικά στο Σχέδιο Δράσης της Σχολικής Μονάδας ή στο Σχέδιο Δράσης του Τμήματος ώστε να αποτυπώνεται η αλληλεπίδραση. Οι εκπαιδευτικοί στους οποίους ανατίθεται η εφαρμογή της εν λόγω δράσης δύνανται να κάνουν χρήση του υλικού και των εργαλείων της πλατφόρμας eTwinning για την επιτυχή υλοποίησή της με τους εξής τρόπους: (1). Να αξιοποιήσουν τα Πακέτα eTwinning Έργων (eTwinning Kits) με ανάλογες θεματικές. Τα Πακέτα Έργων είναι αναλυτικοί οδηγοί για την εκπόνηση επιτυχημένων έργων στο eTwinning. Δύναται να χρησιμοποιηθούν ως σημείο αναφοράς για εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να υλοποιήσουν παρόμοια έργα ή ως πηγή έμπνευσης και ιδεών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιλέξουν δραστηριότητες από το εν λόγω υλικό, να τις προσαρμόσουν στις ανάγκες των μαθητών τους και να τις υλοποιήσουν στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. (2). Να αναζητήσουν στη Γκαλερί Έργων eTwinning παραδείγματα καλής πρακτικής που θα ενισχύσουν τη δημιουργικότητά τους και θα αποτελέσουν πρότυπο κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του

εργαστηρίου τους. (3). Να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν στο πλαίσιο ενός ή και περισσότερων Θεματικών Ενοτήτων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ένα eTwinning έργο, είτε με εκπαιδευτικούς άλλων ελληνικών σχολείων (εθνικό eTwinning έργο), ή ακόμη και με εκπαιδευτικούς άλλων ευρωπαϊκών χωρών (ευρωπαϊκό eTwinning έργο). Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να κάνουν χρήση της ασφαλούς συνεργατικής πλατφόρμας 'TwinSpace' και των εργαλείων που αυτή προσφέρει (chatroom, αποθήκευση αρχείων κειμένου, εικόνων, βίντεο, δημιουργία δημοσκοπήσεων, εργαλείο τηλεδιασκέψεων, ομάδα συζητήσεων κ.ά.) για την υλοποίηση του Εργαστηρίου τους. (4). Να παρακολουθήσουν Εκδηλώσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης, σε ανάλογες θεματικές με αυτές των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (5). Να συμμετέχουν στις Ομάδες eTwinning (eTwinning Groups), οι οποίες είναι ιδιωτικές πλατφόρμες όπου οι εκπαιδευτικοί από όλη την Ευρώπη μπορούν να συζητήσουν και να συνεργαστούν πάνω σε μία συγκεκριμένη θεματική ενότητα, Στόχος των Ομάδων είναι η ανταλλαγή καλών πρακτικών, η συζήτηση για διδακτικές και μαθησιακές μεθοδολογίες και η εύρεση υποστήριξης για επαγγελματική ανάπτυξη.

Συνεργατικές Δράσεις για την Καλλιέργεια Γνώσεων, Δεξιοτήτων και Ικανοτήτων

Όπως αναλύθηκε στην προηγούμενη ενότητα το eTwinning αποτελεί μια πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής μέσω της οποίας σχολεία από διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Το eTwinning (https://www.etwinning.net) -η Κοινότητα των Σχολείων της Ευρώπης- είναι μια ασφαλής διαδικτυακή πλατφόρμα που παρέχει ευρύ φάσμα δυνατοτήτων για συνεργατικές δραστηριότητες όπως κοινά έργα σχολείων σε υπερεθνικό αλλά και σε εθνικό επίπεδο καθώς και δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα καταγράφηκε ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν καινοτόμο, δυναμική, διδακτική, εκπαιδευτική δράση, η οποία συνίσταται στην προσθήκη νέων Θεματικών Ενοτήτων, με εστίαση στις δεξιότητες, στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου, αξιοποιώντας σύγχρονες και καινοτόμες μεθόδους μάθησης. Σκοπός των «Εργαστηρίων δεξιοτήτων» είναι η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης. Με βάση τα παραπάνω είναι προφανής η χρησιμότητα για την εκπαιδευτική κοινότητα της συνέργειας των δράσεων «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και eTwinning όσον αφορά την εφαρμογή καινοτομιών και δημιουργικής μάθησης στη διδακτική πράξη μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρουν. Και οι δύο δράσεις βελτιώνουν την παιδαγωγική διαδικασία, προσθέτοντας αξία στην συμβατική μάθηση. Παράλληλα προωθούν και ενδυναμώνουν τις έννοιες της συνεργασίας, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της εκπαιδευτικής καινοτομίας μέσω ψηφιακών εργαλείων.

Το παρόν πόνημα αναφέρεται στην μετατροπή ενός προγράμματος Καλλιέργειας Δεξιοτήτων από το αποθετήριο του ΙΕΠ με τίτλο *Ασφαλής Πλοήγηση στο Διαδίκτυο*

(https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/folder/view.php?id=19294&section=3) σε ένα συνεργατικό eTwinning έργο που αξιοποιεί στρατηγικές, μεθόδους και εργαλεία της διαδικτυακής πλατφόρμας. Το πρόγραμμα απευθύνεται στην ηλικιακή ομάδα 12-15 ετών, στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) και ανήκει στην θεματική ενότητα Ζω καλύτερα – Ευ Ζην/ Αυτομέριμνα, Ασφάλεια και Πρόληψη. Το project που αναπτύσσεται σε 7 ωριαία εργαστήρια, ακολούθησε το πρότυπο των 10 βημάτων σχεδιασμού ενός ποιοτικού συνεργατικού έργου που αναφέρονται στην πλατφόρμα επιμόρφωσης mooc.etwinning.gr με σκοπό να επιτρέψει στους μαθητές να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που έχουν τεθεί ως στόχος, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εργαλεία του TwinSpace ή άλλα Web 2.0 εργαλεία. Η μετατροπή του Προγράμματος Καλλιέργειας Δεξιοτήτων σε eTwinning έργο πρέπει να βασίζεται σε εκείνα τα στοιχεία που καλλιεργούν στους μαθητές δεξιότητες του 21ου αιώνα, δεξιότητες κριτικής σκέψης, επικοινωνίας και συνεργασίας, δεξιότητες που θα τους δώσουν την ευκαιρία μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους μαθητές να προετοιμαστούν για τις μελλοντικές προκλήσεις. Κατά τη μετατροπή των δραστηριοτήτων, προκειμένου να εξασφαλιστεί η καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσα από τη συνεχή επικοινωνία, αλληλεπίδραση και συνεργασία των μαθητών ελήφθησαν υπόψη: α) η συνεργασία των μαθητών από τα σχολεία-εταίρους, μέσα από τον διαμοιρασμό σε ομάδες παιδιών, διαφορετικών τάξεων/σχολείων/χωρών, β) η συμμετοχή των τμημάτων σε δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί με στόχο την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την επίτευξη ενός κοινού αποτελέσματος, γ) τα παραγόμενα προϊόντα της δράσης να είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας μαθητών από συνεργαζόμενες χώρες και συλλογικής δουλειάς, δ) η αξιοποίηση ποικιλίας ψηφιακών εργαλείων που θεωρούνται κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών. Οι δράσεις εμπεριέχουν: (1) μια συνεργατική δραστηριότητα γνωριμίας (1ο εργαστήριο), (β) δραστηριότητες επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας (2ο - 6ο εργαστήριο) και (γ) δραστηριότητα αξιολόγησης και διάχυσης (7ο εργαστήριο). Ο σχεδιασμός του έργου είναι διάρκειας 2 περίπου μηνών, όσο δηλαδή ακριβώς διαρκεί και η κάθε θεματική ενότητα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Στόχος του project είναι να αναδειχθούν εναλλακτικοί τρόποι αξιοποίησης των δικτύων, των δράσεων και του εκπαιδευτικού υλικού που παρέχει η πλατφόρμα eTwinning κατά την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και να παρουσιαστούν τα βήματα που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς για τη μετατροπή δραστηριοτήτων που εμπεριέχονται στα Προγράμματα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων του ψηφιακού αποθετηρίου του ΙΕΠ «Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+», καθώς και των Βιβλιοθηκών Προγραμμάτων Καλλιέργειας Δεξιοτήτων του ΙΕΠ σε δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν συνεργατικά με τη χρήση των κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων από ομάδες μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών δύο ή περισσότερων σχολικών μονάδων στο πλαίσιο υλοποίησης ενός eTwinning έργου.

Παρουσίαση του έργου

Με βάση τα δεδομένα αυτά σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα συνεργασίας eTwinning, το οποίο είχε ως βασικό σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτομέριμνας, προστασίας, ασφάλειας και αποτροπής κινδύνων και κατάχρησης σε θέματα

διαδικτύου, καθώς η υπερεπάρκεια της πληροφόρησης, η πρόθεση των εφήβων να αξιοποιούν το διαδίκτυο ως ένα τρόπο δόμησης της προσωπικότητάς τους και το νέο κοινωνικό διαδικτυακό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και διαμορφώνεται η ψυχοκοινωνική ταυτότητα του νέου, καθιστά αναγκαία την εκπαίδευση των μαθητών, έτσι ώστε να μπορέσουν να αξιολογούν με κριτική σκέψη τα ερεθίσματα στα οποία εκτίθενται. Τα επτά εργαστήρια κατευθύνουν τους μαθητές, θέτοντας σενάρια στοχοθεσίας και απόδοσης. Εστιάζοντας στον εκπαιδευτικό, το πρόγραμμα υποστηρίζει όλες εκείνες τις διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχεδιάζει και οργανώνει ο παιδαγωγός, προκειμένου να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, για να οδηγήσει στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Εμπεριέχονται ενδεικτικές δραστηριότητες συναφείς με τους στόχους, που εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία μάθησης, με υποστηρικτικό υλικό και φύλλα εργασίας που συνοδεύουν τις δραστηριότητες και είναι διαθέσιμα σε όλη τη διαδικασία ώστε να ανατροφοδοτεί τις ομάδες με ποικίλους τρόπους.

Παιδαγωγική Προσέγγιση

Στη σημερινή εποχή ο καταιγισμός γνώσεων και πληροφοριών καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η οποία καθίσταται σημαντική για την ευημερία του ατόμου (Marin & Halpern, 2011). Προκειμένου να επιλύσουν τα άτομα κυρίως νεαρής ηλικίας τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτό τον καταιγισμό της πληροφόρησης αλλά και να ωφεληθούν από το διαδίκτυο και να προφυλαχθούν από τους κινδύνους που εγκυμονούν λόγω της υπέρμετρης χρήσης του, είναι σημαντικό να αναπτύξουν τη κριτική σκέψη. Η ανάγνωση και η αποτελεσματική κατανόηση των πληροφοριών που παρέχονται από το διαδίκτυο απαιτεί επιπρόσθετες, νέες δεξιότητες, σε σχέση με το έντυπο υλικό (Leu et al., 2007). Τα τελευταία χρόνια, ο λόγοι που τα άτομα κάνουν χρήση του διαδικτύου είναι κυρίως η διαπροσωπική επικοινωνία (Valkenburg & Peter, 2007) και η διατήρηση της υπάρχουσας κοινότητας των φίλων (Valkenburg & Schouten, 2006). Επομένως το διαδίκτυο συγκροτεί πλέον ένα το νέο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται ο έφηβος. Η μεγάλη και αλόγιστη χρήση του διαδικτύου καθιστά επιτακτική την ανάγκη, το άτομο να μπορεί να αξιολογεί με κριτική σκέψη τα ερεθίσματα στα οποία εκτίθεται (Pachhtman, 2012. Shively & VanFossen, 1999), εφόσον οι έφηβοι χρησιμοποιούν το διαδίκτυο ως ένα εργαλείο δόμησης της ταυτότητας (Subrahmanyam et al., 2006). Οι συνέπειες της χρήσης του διαδικτύου στη δημιουργική σκέψη του εφήβου είναι πρωταρχικής αξίας, καθώς τα νεαρά κυρίως άτομα «σχηματίζουν» τη ταυτότητά τους μέσα από την εξερεύνηση, τον πειραματισμό, τη φαντασία και δημιουργία. Σύμφωνα με το άρθρο 17 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (www.unicef.gr) κάθε άνθρωπος ηλικίας μικρότερης των 18 ετών «*έχει δικαίωμα να λαμβάνει πληροφορίες που είναι σημαντικές για την ευημερία του, από το ραδιόφωνο, τις εφημερίδες, βιβλία, ηλεκτρονικούς υπολογιστές και άλλες πηγές*». Η πρόσβαση στην ενημέρωση και σε υλικό μέσω των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας καθιστούν τα τελευταία ανεπίσημο φορέα γνώσης, που όμως λόγω των πολλών και αποσπασματικών πληροφοριών σχεδόν επιβάλλουν την πρόχειρη και γρήγορη επεξεργασία αυτών με αποτέλεσμα να παγιώνεται μια «επιφανειακή προσέγγιση στη

μάθηση» που συνακόλουθα οδηγεί σε «ελλιπή και αναξιόπιστη γνώση» (Ντάβου, 2006, σελ. 55). Η προάσπιση του δικαιώματος των νέων στην γνώση προϋποθέτει δυο βασικές στρατηγικές: α) τη αλλαγή των ΜΜΕ με βάση ποιοτικά κριτήρια και β) τη εκπαίδευση των παιδιών και ενηλίκων (Ντάβου, 2006).

Περιγραφή του Προγράμματος

Θεματικός Κύκλος: Ζω καλύτερα – Ευ Ζην

Θεματική Ενότητα: Αυτομέριμνα, Ασφάλεια και Πρόληψη

Τίτλος του project

Ασφαλής Πλοήγηση στο Διαδίκτυο

Μάθημα/Γνωστικό Αντικείμενο/Τάξη

Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Α΄ Γυμνασίου

Σύντομη Περιγραφή του Προγράμματος

Το πρόγραμμα εντάσσεται στις νέες θεματικές και στις ήπιες δεξιότητες που καλούμαστε να αναπτύξουμε στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Λήφθηκαν υπόψη σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τον καθορισμό των μαθησιακών στόχων, τον ορισμό των περιεχομένων μάθησης και το σχεδιασμό των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Η μεθοδολογία του εμπεριέχει νέους τρόπους μάθησης, όπως την ομαδοσυνεργατική και διερευνητική μάθηση, τη δημιουργική προσέγγιση, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αξιοποιούνται καινοτόμες τεχνικές διδασκαλίας όπως: μελέτη περίπτωσης, επίλυση προβλήματος, διεξαγωγή προσομοίωσης, ανάθεση ρόλων, καταιγισμός ιδεών, εννοιολογική χαρτογράφηση, παιχνίδια στρατηγικής, διαδραστικές εφαρμογές, δραστηριότητες οπτικοακουστικού υλικού. Εστιάζοντας στους μαθητές, σκοπός του προγράμματος είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτομέριμνας, ασφάλειας και πρόληψης στους τομείς του διαδικτύου, ενώ ως επιμέρους στόχοι αναδεικνύονται η παραδοχή των εκδηλώσεων εθισμού σε σωματικό και ψυχολογικό επίπεδο, η διαμόρφωση κριτικής σκέψης απέναντι σε κάθε πληροφόρηση, η διαδικτυακή προστασία, η εκμάθηση ορθολογικότερου τρόπου χρήσης του διαδικτύου και η αναγνώριση και η διαχείριση του Cyberbullying. Οι δράσεις αναπτύσσονται στην πλατφόρμα του eTwinning όπου οι μαθητές για την επίτευξη των παραπάνω στόχων γνωρίζονται, επικοινωνούν ανταλλάσσουν σκέψεις αξιοποιούν το επιμορφωτικό υλικό, δημιουργούν το δικό τους ψηφιακά, συμμετέχουν σε βιωματικές ασκήσεις, παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις αναγνώρισης και κριτικής ψευδών ειδήσεων, ασκήσεις αναγνώρισης και διαχείρισης της αυτοαποκάλυψης, με τελικό στόχο την διάχυση των αποτελεσμάτων σε γονείς, συμμαθητές, εκπαιδευτικούς και την τοπική κοινωνία συνολικά.

Επίτευξη Στόχων

Όσον αφορά τους παιδαγωγικοί στόχους που πρέπει να επιτευχθούν αυτοί καταγράφονται ως εξής:

- Να αυξηθεί η αυτονομία, η ανεξαρτησία και η πρωτοβουλία των μαθητών.
- Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές-τριες σε ζητήματα ενασχόλησης με το διαδίκτυο και κυρίως σε ότι αφορά την ασφαλή πλοήγηση.
- Να αναπτύξουν την ικανότητα κριτικής και αναλυτικής σκέψης.
- Να προωθήσουν τα ταλέντα τους και την δημιουργικότητα τους.

Στοχευόμενες δεξιότητες της παρέμβασης είναι:

- *Δεξιότητες μάθησης*: επικοινωνία, αναλυτική σκέψη, συνεργασία.
- *Δεξιότητες Ζωής*: αυτομέριμνα, ανθεκτικότητα, ενσυναίσθηση και ευαισθησία, κοινωνικές δεξιότητες, προσαρμοστικότητα.
- *Δεξιότητες τεχνολογίας και επιστήμης*: ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο (αντιμετώπιση phising, Cyberbullying, κ.ά.), προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές στις τεχνολογίες, δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα, δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών.
- *Δεξιότητες* του νου: επίλυση προβλημάτων, μελέτη περιπτώσεων (case studies).

1ο Εργαστήριο: Δραστηριότητα Γνωριμίας

Περιγραφή Δραστηριότητας

Αρχικά γίνεται η παρουσίαση και η στοχοθεσία του προγράμματος. Παράλληλα οι μαθητές ενημερώνονται για το θέμα της ασφάλειας στο διαδίκτυο και καλούνται στην πρώτη επαφή-γνωριμία να αυτοπαρουσιαστούν και να αφιερώσουν λίγο χρόνο για να μοιραστούν την εμπειρία τους με το διαδίκτυο. Δημιουργούνται οι αρχικές σελίδες στο TwinSpace για την γνωριμία των μαθητών και των καθηγητών και συνεργατικοί τοίχοι - για τους καθηγητές και για τους μαθητές για να γνωριστούν οι συνεργάτες του έργου. Ακολουθεί ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες εργασίας (μικτές ομάδες). Οι μαθητές σχεδιάζουν το avatar και κάθε τμήμα-ομάδα το σύμβολό της. Σχεδιάζουν επίσης έναν εννοιολογικό χάρτη με επίκεντρο το avatar και τα στοιχεία που τους χαρακτηρίζουν (όνομα, ηλικία, sport, δραστηριότητες, αγαπημένο βιβλίο, αγαπημένο μέσο κοινωνικής δικτύωσης και ηλεκτρονικό παιχνίδι σε κονσόλα ή διαδίκτυο). Οι χάρτες αναρτώνται σε padlet από κάθε μαθητή των συνεργαζόμενων σχολείων. Έτσι, δημιουργείται ένας τοίχος με όλα τα μέλη του προγράμματος, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Τέλος οι μαθητές ενημερώνονται για τα κριτήρια περιγραφικής αξιολόγησης (ρουμπρίκες), καθώς και για την δημιουργία φακέλου εργασιών, τις δεξιότητες που θα αξιολογηθούν για

κάθε μαθητή/τρια σύμφωνα με την τετράβαθμη κλίμακα και τους δείκτες που υποδεικνύονται σε κάθε θεματική ενότητα.

Προτεινόμενα εργαλεία ΤΠΕ υλοποίησης- Δεξιότητες που καλλιεργούνται

https://avatarmaker.com	Επικοινωνία-Κοινωνικές Δεξιότητες
Padlet	Κριτική σκέψη
Xmind	Προσαρμοστικότητα
MindMeister	Συνεργασία
Twinspace	Δημιουργική σκέψη
https://docs.google.com	Σχεδιαστικές δεξιότητες
	Ψηφιακές δεξιότητες
	Γλωσσικός εγγραμματισμός

2ο Εργαστήριο: Σας συστήνω τον…..Εθισμό στο Διαδίκτυο! Πού κολλάω και πρέπει να μάθω να ξεκολλάω»

Περιγραφή Δραστηριότητας

Στόχοι του εργαστηρίου: α) Να μάθουν οι μαθητές τι σημαίνει «*εθισμός στο διαδίκτυο*» β) Να αναγνωρίσουν τις εφαρμογές και τις ιστοσελίδες που μπορεί να οδηγήσουν σε εθισμό (βιντεοπαιχνίδια, Instagram). Προτεινόμενές ενέργειες: Οι μαθητές χωρίζονται σε μικτές ομάδες (4-5 ατόμων). Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι να εστιάσουν οι μαθητές σε αυτά που πιστεύουν πως είναι ο εθισμός στο διαδίκτυο. Αρχικά συζητούν για την έννοια του εθισμού στο διαδίκτυο. για το πώς πρέπει να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο. Ο εκπαιδευτικός προβάλει το video Εθισμός στο διαδίκτυο και ζητά από τις ομάδες να καταγράψουν σε συνεργατικό έγγραφο, λέξεις κλειδιά που μπορούν να δώσουν ένα σύντομο ορισμό του «*εθισμού στο διαδίκτυο*» και να τα απεικονίσουν σε εννοιολογικό νοητικό χάρτη. Οι παραγόμενοι νοητικοί χάρτες αναρτώνται σε padlet από κάθε μαθητή των συνεργαζόμενων σχολείων. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα καλείται να γράψει τις ιστοσελίδες και τις εφαρμογές που τα μέλη της χρησιμοποιούν περισσότερο. Δίπλα σε κάθε ιστοσελίδα/εφαρμογή ζητείται να γράψουν τα συναισθήματα που νιώθουν όταν τις χρησιμοποιούν. Το εργαστήριο κλείνει με την δημιουργία συνεργατικού poster ή ζωγραφιάς, όπου κάθε μαθητής απεικονίζει ένα συναίσθημα για το πώς νιώθει μετά τη δραστηριότητα αυτή.

Προτεινόμενα εργαλεία ΤΠΕ υλοποίησης- Δεξιότητες που καλλιεργούνται

https://www.mindmeister.com,	Επικοινωνία
https://padlet.com/,	Συνεργασία
https://docs.google.com	Κριτικός εγγραμματισμός
http://meetingwords.com	Γλωσσικός εγγραμματισμός
Draw	Επίλυση προβλημάτων
Canva	Ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο

Chat	Προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές στις τεχνολογίες, Ανθεκτικότητα

3ο Εργαστήριο: «Εθισμένος στο διαδίκτυο! Τι μου συμβαίνει;»

Περιγραφή Δραστηριότητας

Ο σκοπός του σημερινού εργαστηρίου για τους μαθητές-τριες είναι να μάθουν να αναγνωρίζουν τα σημάδια του εθισμού και τις συνέπειες του εθισμού σε ψυχολογικό και σε σωματικό επίπεδο. Οι μαθητές-τριες χωρισμένοι σε ομάδες συνεργατικά αναζητούν στο διαδίκτυο παρουσιάσεις & βίντεο που εστιάζουν στο θέμα των συμπτωμάτων, όπως αυξημένος εκνευρισμός, αύξηση της απώλειας όρεξης, αυξημένη επιθετικότητα, έλλειψη ενδιαφέροντος σε δραστηριότητες εκτός διαδικτύου, ανυπομονησία πλοήγησης στο διαδίκτυο. Παρουσιάζουν το video της επιλογής τους ή μια δικιά τους παρουσίαση (Prezi ή Google slides) στην ομάδα, αναλύουν τους λόγους της επιλογής τους και καλούνται να ψηφίσουν τελικά ποια βίντεο ή παρουσιάσεις θα μοιραστούν με τα συνεργαζόμενα σχολεία και θα ήθελαν να δημοσιευθούν στο TwinSpace. Επιπρόσθετα δημιουργούν μια λίστα των εννοιών που σχετίζονται με το θέμα της εξάρτησης, τους οποίους στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσουν σε συννεφόλεξα και ιδεοχάρτες. Παρακολουθούν τα βίντεο των συνεργαζόμενων, τα συζητούν, τα ψηφίζουν και τα σχολιάζουν.

Προτεινόμενα εργαλεία ΤΠΕ υλοποίησης- Δεξιότητες που καλλιεργούνται

https://www.youtube.com/	Κριτική σκέψη-Συνεργασία Αυτομέριμνα
https://twinspace.etwinning.net/	Σχεδιαστικές δεξιότητες-Ψηφιακές δεξιότητες
https://www.mentimeter.com	Γλωσσικός εγραμματισμός
https://www.mindmeister.com	Δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε ηλεκτρονικά μέσα
https://pollscape-d2b4b.firebaseapp.com/	Κοινωνικές Δεξιότητες
Tagxedo	Ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο, προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές στις τεχνολογίες
Canva	Ανθεκτικότητα-Ενσυναίσθηση και ευαισθησία
Google slides	Δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης των νέων τεχνολογιών

4ο Εργαστήριο: Fake News: «Τα αναγνωρίζω…δεν τα υπολογίζω--Σκέφτομαι κριτικά πριν πατήσω κλικ»

Περιγραφή Δραστηριότητας

Στόχος του σημερινού εργαστηρίου είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ο συντονιστής προβάλει το video από το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου αναφορικά με τα fake news https://youtu.be/yLwq9fFGMsY. Στη συνέχεια γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια σχετικά με τους τρόπους αναγνώρισης των ψευδών ειδήσεων και δημιουργούνται κατά επιλογή των ομάδων ένα σχετικό poster, μια διαδραστική αφίσα, ή και συνεργατική παρουσίαση με χρήση κόμβων και προσθήκη εικόνων και βίντεο. Ο συντονιστής μπαίνει στο διαδίκτυο μαζί με τους μαθητές και τους δείχνει πως αναγνωρίζουμε τη πηγή της πληροφορίας (ταυτότητα του ιστότοπου, συγγραφέας της πληροφορίας, στόχος ανάρτησης, ημερομηνία ανάρτησης). Επιπλέον υλικό προς επεξεργασία και προβολή: οι ομάδες δημιουργούν μια λίστα των όρων που σχετίζονται με το θέμα του εκφοβισμού τους οποίους στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσουν σε συννεφόλεξα και ιδεοχάρτες. Στον επίλογο του μαθήματος ολοκληρώνεται ο αναστοχασμός της τάξης. Τα παιδιά δουλεύουν στην ολομέλεια και εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα γράφοντας στο chat του TwinSpace ή και αναρτούν στο padlet γνώμες, εικόνες, ή οτιδήποτε τους εκφράζει.

Προτεινόμενα εργαλεία *ΤΠΕ υλοποίησης- Δεξιότητες που καλλιεργούνται*

https://www.youtube.com/	Κριτική σκέψη, Συνεργασία,
https://twinspace.etwinning.net/	Επικοινωνία, Αυτομέριμνα,
https://www.mentimeter.com	Αυτοστοχαστικότητα
Tagxedo	Ψηφιακές δεξιότητες
https://genial.ly/	Γλωσσικός εγραμματισμός
https://www.thinglink.com/	Δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε ηλεκτρονικά μέσα
ttps://www.youtube.com/	Ανθεκτικότητα
https://twinspace.etwinning.net/	Επίλυση προβλημάτων -Μελέτη περιπτώσεων
	Ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο, προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές
	Αυτοστοχαστικότητα

5ο Εργαστήριο: "Τον βλέπω από μακριά…είναι ο διαδικτυακός εκφοβισμός»

Περιγραφή Δραστηριότητας

Στόχος του εργαστηρίου η αναγνώριση του διαδικτυακού εκφοβισμού. Ο συντονιστής παρουσιάζει το βίντεο της Ελληνικής Αστυνομίας Συμβαίνει πίσω από μια οθόνη. Οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν στην ολομέλεια τις σκέψεις, τα συναισθήματα και

τη συμπεριφορά του παιδιού που δέχεται τον εκφοβισμό. Ο συντονιστής καταγράφει τις απαντήσεις στο τρίστηλο: Σκέψεις, Συναισθήματα και Συμπεριφορά. Τα συνεργαζόμενα σχολεία συγγράφουν ιστορίες για το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Τα σενάρια είναι διαφορετικά: ιστορίες με κακό και κακό τέλος. Κάθε σχολείο ή ομάδα, συμμετέχει με την δική της ιστορία. Όλες οι ομάδες συγκεντρώνουν τις ιστορίες που δημιούργησαν τις εμπλουτίζουν με εικόνες και κόμικς για να αποτελέσουν μέρος του eBook που θα παράγουν. Επιπρόσθετη δραστηριότητα: Ο συντονιστής ζητάει από τους μαθητές να αναπαραστήσουν ένα διάλογο ανάμεσα σε τρία παιδιά, ένα θύμα, ένα θύτη και ένα παρατηρητή. Οι υπόλοιποι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Η κάθε ομάδα παρατηρεί και καταγράφει σε συνεργατικά έγγραφα ή συννεφόλεξα τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές κάθε ενός από τους παραπάνω. Οι ρόλοι εναλλάσσονται ανάμεσα στα παιδιά. Οι ομάδες μπορούν να καταγράψουν σε video τις παρουσιάσεις τους και να τα ανεβάσουν στο TwinSpace.

Προτεινόμενα εργαλεία *ΤΠΕ υλοποίησης- Δεξιότητες που καλλιεργούνται*

https://www.storyjumper.com/	Προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές
https://www.canva.com	Κοινωνικές Δεξιότητες
/https://bookcreator.com/	Δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα
https://twinspace.etwinning.net/	Ψηφιακές δεξιότητες
https://genial.ly/	Δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής
https://www.easel.ly/	χρήσης των νέων Τεχνολογιών
https://twinspace.etwinning.net/	Επικοινωνία
Pixton	Συνεργασία- Ενσυναίσθηση και ευαισθησία
Animoto-Edpuzzle	Δημιουργική σκέψη
Google docs	Σχεδιαστικές δεξιότητες

6ο Εργαστήριο: «Το «ιδανικό» σώμα της φωτογραφίας…| Ιδανικό σώμα…απόλυτη ευτυχία..; Ο καθένας μας… μοναδικός και διαφορετικός»

Περιγραφή Δραστηριότητας

Στόχος του εργαστηρίου είναι η αναγνώριση και η διαχείριση των σκέψεων και των συναισθημάτων των παιδιών σχετικά με την εικόνα σώματος στο διαδίκτυο. Ο συντονιστής παρουσιάζει το video από το Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου Body Image https://www.youtube.com/watch?v=_-ZszOU4lyg. Ακολουθεί εργασία στις ομάδες οι οποίες σχεδιάζουν με την εφαρμογή Canva, poster, αφίσες, ζωγραφιές ή kolaz φωτογραφιών, όπου αποτυπώνονται οι σκέψεις και τα συναισθήματα ενός φανταστικού παιδιού το οποίο εκτίθεται σε μια φωτογραφία ενός διάσημου ηθοποιού με «ιδανικό σώμα». Στη συνέχεια καταγράφουν με την μορφή ιστορίας ένα φανταστικό διάλογο ανάμεσα στις «καλές» και τις «κακές» σκέψεις ενός παιδιού που βλέπει τη φωτογραφία

ενός διάσημου ηθοποιού με το «ιδανικό σώμα» από την προηγούμενη δραστηριότητα. Οι μαθητές όλων των επιμέρους ομάδων εργαζόμενοι συνεργατικά, συγκεντρώνουν τις ιστορίες που δημιούργησαν. Τα επιμέρους τμήματα ενώνονται και δημοσιεύονται ως ένα ηλεκτρονικό βιβλίο (eBook) στο Twinspace. Οι μαθητές-τριες όλων των ομάδων εργαζόμενοι ομαδοσυνεργατικά, μελετούν το υλικό που έχει συγκεντρωθεί και δημιουργούν αφίσα με τις βασικές αρχές της πρόληψης των φαινομένων βίας στο σχολείο. Το infographic που θα δημιουργηθεί θα ανέβει στο TwinSpace.

Προτεινόμενα εργαλεία *ΤΠΕ υλοποίησης- Δεξιότητες που καλλιεργούνται*

https://www.storyjumper.com/	Προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές
https://www.canva.com	Κοινωνικές Δεξιότητες-Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Προσαρμοστικότητα
/https://bookcreator.com/	Δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα
https://twinspace.etwinning.net/	Ψηφιακές δεξιότητες
https://genial.ly/	Δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής
https://www.easel.ly/	χρήσης των νέων Τεχνολογιών
https://twinspace.etwinning.net/	Επικοινωνία
Draw	Συνεργασία- Ενσυναίσθηση και ευαισθησία
Chat TwinSpace	Δημιουργική σκέψη
	Σχεδιαστικές δεξιότητες

7ο Εργαστήριο: Δραστηριότητα Αξιολόγησης/Διάχυσης

Τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα θα προβούν σε διαδικτυακή συνάντηση στη zoom-Twin Space Τηλεδιάσκεψη με τις εξής θεματικές: Επισκόπηση όλων των αναρτήσεων. Συζήτηση για το ηλεκτρονικό βιβλίο που ετοιμάζουν με θέμα την ασφάλεια στο διαδίκτυο. Ηχογράφηση μηνυμάτων – συνθημάτων. Δημιουργία eBook και ανάρτηση στις ιστοσελίδες των συνεργαζόμενων σχολείων. Αξιολόγηση του έργου με ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο και μέσω της αξιολόγησης των αντίστοιχων σχολίων στο TwinSpace (SurveyLegend ή Google Forms). Γίνεται επεξεργασία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και η μια ομάδα συντάσσει ένα άρθρο παρουσιάζοντας τα ευρήματα του ερωτηματολογίου, η άλλη καλείται να δημιουργήσει μια ψηφιακή αφίσα. Τέλος γίνεται από τους εκπαιδευτικούς αποτίμηση των φακέλων εργασιών των ομάδων, οι οποίοι περιλαμβάνουν τα φύλλα εργασίας όλων των δραστηριοτήτων που εκπόνησαν οι μαθητές (Φάκελος εργασιών-Portfolio ομάδων). Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αποτιμήσει συγκεκριμένες δεξιότητες των μαθητών του, εξετάζει τους στόχους (κύκλοι δεξιοτήτων) που θέτει το πρόγραμμα που έχει επιλέξει για την εκάστοτε θεματική ενότητα, επιλέγει τις δεξιότητες που θα αξιολογήσει για κάθε μαθητή/τρια, χαρακτηρίζει το επίπεδο

επίτευξης/εκδήλωσης σύμφωνα με την τετράβαθμη κλίμακα και τους δείκτες και ενημερώνει το φύλλο προόδου στη λήξη κάθε θεματικής ενότητας.

Προτεινόμενα εργαλεία *ΤΠΕ υλοποίησης- Δεξιότητες που καλλιεργούνται*

https://www.surveylegend.com/ https://www.storyjumper.com	Κριτική σκέψη-Ενσυναίσθηση και ευαισθησία,
https://www.surveymonkey.com/	Συνεργασία, επικοινωνία
https://twinspace.etwinning.net/	Προσαρμοστικότητα, Ψηφιακές δεξιότητες
Υπηρεσία τηλεδιάσκεψης zoom-Twin Space	Αυτομέριμνα, Αυτοστοχαστικότητα Κοινωνικές Δεξιότητες
https://padlet.com	Δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε ηλεκτρονικά μέσα. Ανθεκτικότητα
	Ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο, προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές στις τεχνολογίες,

Συμπεράσματα

Με βάση όλα όσα αναφέρθηκαν και σχεδιάστηκαν προηγουμένως συμπεραίνουμε ότι είναι φανερή η ωφελιμότητα για την εκπαιδευτική κοινότητα του συνδυασμού των δράσεων «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και eTwinning όσον αφορά την εφαρμογή πρωτοτυπιών, καινοτομιών και αποδοτικής μάθησης στη διδασκαλία. Η συνεργασία των παραπάνω δράσεων οδηγεί στην βελτίωση κυρίως της παιδαγωγικής διαδικασίας, δίνοντας προστιθέμενη αξία στο τρόπο που μαθαίνει ο μαθητής. Ταυτόχρονα υποστηρίζεται και ενισχύεται η συνεργασία, η αναλυτική και κριτική σκέψη, η παραγωγικότητα, η δημιουργικότητα και η καινοτομία μέσω τεχνολογικών εργαλείων. Επιπροσθέτως διαφαίνονται μέσα από το συγκεκριμένο project οι εναλλακτικοί τρόποι αξιοποίησης της πλατφόρμας eTwinning κατά την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται και οι τεχνικές, οι συμβουλές, οι επισημάνσεις και τα σχόλια που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για την επιτυχή ολοκλήρωση των εργαστηρίων. Συνοπτικά οι επισημάνσεις προς τους εκπαιδευτικούς που θα υλοποιήσουν παρόμοια έργα είναι:

Στα πλαίσια υλοποίησης του αντίστοιχων έργων συνιστάται η εργασία σε ομάδες, η οποία ενισχύει τις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ μαθητών-τριών με διαφορετικό επίπεδο ικανοτήτων, ενώ ταυτόχρονα τους βοηθά να εργάζονται σύμφωνα με το δικό

τους ρυθμό και τις δικές τους δυνατότητες. Τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι πρωτίστως ότι βελτιώνει την αντίληψη των παιδιών, ενισχύει την ανταλλαγή απόψεων και τη συμμετοχή όλων στη διαδικασία, ενώ προσφέρεται η δυνατότητα στα μέλη της ομάδας να αναγνωρίσουν και να αξιολογήσουν τις ατομικές δεξιότητες και να καλλιεργήσουν την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και την δημιουργικότητά τους.

Προτεραιότητα για τους συναδέλφους που θα διαλέξουν την πραγμάτωση του συγκεκριμένου έργου είναι να υπάρχει ουσιαστική γνώση του αντικειμένου αλλά και σωστός σχεδιασμός της διαδικασίας πριν την εκκίνηση του project, μέσα από όλες τις πηγές που μπορεί κάποιος να αντλήσει πληροφορίες και ταυτόχρονα να γίνει ο κατάλληλος προγραμματισμός και η οριοθέτηση των στόχων. Πάντα να προβλέπονται δεύτερες ή εναλλακτικές δραστηριότητες που δεν αξιώνουν την χρήση ψηφιακών μέσων, σε περίπτωση προβλημάτων σύνδεσης ή διαφορετικών ψηφιακών εργαλείων ανάλογα με το επίπεδο γνώσης και δεξιοτήτων της τάξης. Συμπερασματικά απαιτείται οργάνωση, προετοιμασία, μέθοδο, σωστή διαχείριση χρόνου, επαρκή γνώση των ψηφιακών εργαλείων και μελέτη της βιβλιοθήκης καλών πρακτικών των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Συνοψίζοντας, επιπλέον ευρήματα που μπορούν να οδηγήσουν στην βελτίωση τέτοιων πρακτικών και πραγμάτωσης τους στις τάξεις πρέπει να αναφέρουμε την ανάγκη εφαρμογής συλλογικών eTwinning έργων τα οποία σε σχέση με τα ατομικά ενισχύουν την δυνατότητα εύρεσης και αξιοποίησης πολυεπίπεδων τρόπων επικοινωνίας με άλλες σχολικές μονάδες όχι μόνο της Ελλάδας αλλά και της Ευρώπης, σωστή χρήση των ΤΠΕ ως παιδαγωγικό εργαλείο και ορθά σχεδιασμένο συλλογικό έργο με μικρό αριθμό συνεργατών που να συνδέεται με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Βιβλιογραφία

Council of Europe (2017), Learning to live together, Report on State of Citizenship and Human Rights Education in Europe, Council of Europe Publishing, Strasbourg, S5www.coe.int/en/web/edc/report-on-the-state-of-citizenship-and-human-rights in-europe

Crawley, C., Gilleran, A., Scimeca, S., Vuorikari, R., & Wastiau, P. (2009). *Beyond school projects: A report on eTwinning 2008-2009.* Central Support Service for eTwinning.

Crawley, C., Gilleran, A., Scimeca, S., Vuorikari, R., Wastiau, P. (2009). *Beyond School Projects, A report on eTwinning 2008-2009.* Central Support Service for eTwinning (CSS), European Schoolnet. Rue de Trèves 61, 1040 Brussels Belgium. Retrieved November 3, 2013, from http://www.etwinning.net/en/pub/news/publications.htm.

eTwinning & Ergastiria Dexiotiton: Synergatikes Draseis gia tin Kalliergeia Gnoseon, Dexiotiton kai Ikanotiton.(2022). Prosvasi stis 28/2/2022. http://mooc.etwinning.gr/dashboard..

Galvin, C. (2009). *eTwinning in the classroom: A showcase of good practice* (2008-2009). Brussels: Central Support Service for eTwinning, European Schoolnet.

Kearney, C., Gras-Velázquez, À. (2015). *eTwinning Ten Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners.* Central Support Service of eTwinning - European Schoolnet, Brussels.

Komninou, I. , Tzanakakis, A. & Frentzou, M. (2007) *eTwinning: mia nea prooptiki gia ta Evropaika Scholeia*. Praktika 4ou Diethnous Synedriou gia tin Anoichti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi. «Morfes Dimokratias stin Ekpaidefsi». Athina. Anaktithike 15/01/22 apo: http://users.sch.gr/ikomninou/Paper%2011.pdf'.

Leu, D. J., Zawilinskie, L., Casek, J., Banerjee, M., Housand, B., Liu, Y, et al. (2007). What is new about the new literacies of online reading comprehension. In L. S. Rush, A. J. Eakle, & A. Berger (Eds.) *Secondary School Literacy: What Research Reveals for Classroom Practice*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. http://geoc.uconn.edu/wpcontent/uploads/sites/161/2021/08/NewLiteracies_articl e.pdf.

Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains, *Thinking Skills and Creativity,* 6(1), 1-13, http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2010.08.002.

Navracsics, T. (2016). *Megalonontas Psifiakous Polites*, Kentriki Ypiresia Ypostirixis tou eTwinning, European Schoolnet, Vryxelles.

Ntavou, M. (2006). To dikaioma tou paidiou sti gnosi kai i epidrasi ton MME. Sto M. Loumakou & M. Beze (Epim.), *To paidi kai ta dikaiomata tou* (sel. 47-58).Athina: Ellinika Grammata.

Pachtman, A. B. (2012). Developing Critical Thinking for the Internet. *Research & Teaching in Developmental Education,* 29(1), 39-47

Papadakis, St. (2015). *I drasi Etwinning Parelthon, paron kai mellon*, 2ο Panellinio Synedrio Etwinning «Axiopoiisi τον TPE stasynergatika scholika programmata» gia tin A/thmia kai V/thmia Ekpaidefsi, Patra.

Papastylianou, N. & Synergates. (2019). «Asfalis Ploigisi sto Diadiktyo» PROGRAMMA POLIAS, Zo kalytera – Ef Zin, Vivliothikes Programmaton

Kalliergeias Dexiotiton, anaktithike stis 21/4/2022 apo https://elearning.iep.edu.gr/study/course/view.php?id=2003.

Paraskefa, F. & Papagianni, A. (2008). *Epistimonikes kai paidagogikes dexiotites gia ta stelechi tis ekpaidefsis.* Athina: P. I.

Paraskefas, M. (2016). «*Axiopoiisi ton Technologion tis Pliroforias, tis Epikoinonias kai tis anoiktotitas sta synergatika scholika programmata»,* 3ο Panellinio Synedrio eTwinning, Noemvrios 2016, Patra.

Popescu, A.-N., Popa, G., Diaconescu C. & Ionescu I. (2010). A model of pedagogical collaboration: eTwinning in Romania. Latest Trends on Communications and Information Technology 124-127. Retrieved September 18, 2013 from http://www.wseas.us/e- library/conferences/2010/Corfu/CIT/CIT-22.pdf.

Sauser-Monnig, E. (2016). *Megalonontas Psifiakous Polites*, Kentriki Ypiresia Ypostirixis tou eTwinning, European Schoolnet, Vryxelles.

Shively, J. M. & VanFossen, P. J. (1999). Critical thinking and the internet: opportunities for the Social Studies Classroom. *Social Studies*, 90(1), 42-47.

Subrahmanyam, K., Smahel, D., & Greenfield, P. (2006). Connecting Developmental Constructions to the Internet: Identity Presentation and Sexual Exploration in Online Teen Chat Rooms. *Developmental Psychology*, 42(3), 395–406.

Symvoulio tis Evropis. (2014). *I ekpaidefsi gia tin allagi I allagi gia tin ekpaidefsi* Manifesto ton Ekpaideftikon gia ton 21ο aiona. Strasvourgo: Symvoulio tis Evropis.https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_En.pdf.Uzunboylu, H. (2006). A Review of Two Mainline E-Learning Projects in the European Union. *International Review*, 201-208. Anaktithikestis7/02/22apohttps://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11423-006-8255-7.pdf.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Online Communication and Adolescent Well-Being: Testing the Stimulation Versus the Displacement Hypothesis. *Journal of Computer Mediated Communication,* 12(6), 1143-1492.

Valkenburg, P. M., Peter, J., & Schouten, P. J. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *Cyberpsychology Behavior, 9(5), 584-90.*

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Προγράμματα Οικογενειακού γραμματισμού

Πρατσίνη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορούν, όχι μόνο μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά στο σύνολό της την εκπαιδευτική κοινότητα. Για να υπάρξει όμως διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και αξιοποίηση της πολιτισμικής ετερότητας στη διδακτική πράξη, είναι απαραίτητη η εμπλοκή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η ενεργός συμμετοχή των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελεί πρόκληση για το εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο αναζητά διαρκώς πρακτικές που μπορούν να ενδυναμώσουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού τα οποία σχεδιάζονται και εφαρμόζονται για να εκπαιδεύσουν γονείς μετανάστες ή γονείς που ανήκουν σε ευαίσθητες ομάδες του πληθυσμού, στοχεύουν στην κινητοποίηση των ίδιων των γονέων για μια πιο ενεργή συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους και κατά προέκταση στην ανάπτυξη μαθησιακών επιτευγμάτων. Μέσα από μια σύντομη ανασκόπηση προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού, τα οποία έχουν εφαρμοστεί σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αναδεικνύεται η θετική τους συμβολή στην υποστήριξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στο πλαίσιο μιας ανοιχτής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που περιλαμβάνει και αξιοποιεί όλους τους διαθέσιμους πόρους.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, γονεϊκή εμπλοκή, οικογενειακός γραμματισμός

Intercultural Education and Family Literature Programs

Pratsini Maria, Primary teacher, M.Sc.

Abstract

The principles of intercultural education concern not only students and pupils with an immigrant background, but the educational community as a whole. But in order to have intercultural interaction and exploitation of cultural diversity in teaching practice, it is necessary to involve all members of the educational community. The active participation of immigrant parents in the education of their children is a challenge for the educational framework which constantly seeks practices that can strengthen parental involvement. Family literacy programs designed and implemented to educate immigrant parents or parents belonging to vulnerable groups of the population aim at mobilising parents themselves for a more active participation in the education of their children and, by extension, in the development of learning achievements. A brief review of family literacy programs, which have been implemented in various educational environments, highlights their positive contribution to the support of students with an immigrant

background, in the context of an open intercultural education that includes and utilises all available resources.

Key-words: Intercultural education, parental involvement, family literacy

Εισαγωγή

Η διαπολιτισμικότητα, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe, 1986), δηλώνει, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων. Τα βασικά στοιχεί που θεμελιώνουν μια διαπολιτισμική προσέγγιση αναφέρονται σε κοινωνίες που στην πλειονότητά τους είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας, σε πολιτισμούς που ο καθένας έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά, στην πολυπολιτισμικότητα ως εν δυνάμει προνόμιο και στην διασφάλιση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική προκειμένου να ισχύσει το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας Ως εκ τούτου, η διαπολιτισμικότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Μάρκου, 1996).

Σ΄ ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αυξανόμενης σύγκλισης διαφορετικών γλωσσών, θρησκειών, πολιτιστικών συμπεριφορών και τρόπων σκέψης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί την καταλληλότερη παιδαγωγική προσέγγιση στα ζητήματα που ανακύπτουν. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση όχι μόνο ανεκτικών κοινωνιών αλλά και εκείνων των συνθηκών όπου όλοι μπορούν να δημιουργήσουν και να αναπτύξουν το πλήρες δυναμικό τους (Νικολάου, 2000). Είναι σημαντικό και απολύτως απαραίτητο να εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους ώστε να επιτυγχάνονται υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα.

Η γονεϊκή εμπλοκή έχει καταδειχθεί ως σημαντικός παράγοντας επιτυχίας και ως εκ τούτου η εμπλοκή των μεταναστών γονέων πρέπει να αποτελεί μέλημα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι οικογένειες των μεταναστών θα πρέπει να βρίσκονται στο πεδίο της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας μέσω στοχευμένων προγραμμάτων και εξατομικευμένων διαδικασιών αλληλεπίδρασης. Τέτοια είναι τα προγράμματα Οικογενειακού γραμματισμού τα οποία απευθύνονται σε μειονεκτούσες ομάδες με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό ή/και μεταναστευτικό υπόβαθρο. Προσφέρουν ευκαιρίες και δυνατότητες ενδυνάμωσης της ταυτότητας και συστηματικής υποστήριξης, ώστε οι μετανάστες γονείς να έχουν μια πιο ενεργή συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο, 2008).

Στο πλαίσιο της εργασίας μας, αφού προσεγγίσουμε το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα παρουσιάσουμε βασικά μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής αλλά

και τρόπους και μεθόδους ανάπτυξής της που μπορούν να συμβάλλουν σε μια επιτυχημένη ακαδημαϊκή πορεία. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στα προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού και τη συνεισφορά τους στη διαμόρφωση μιας νέας εποικοδομητικής σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Συγκεκριμένα θα παρουσιάσουμε από τη διεθνή, κυρίως, έρευνα και βιβλιογραφία προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού που εφαρμόστηκαν σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα καθώς και τα αποτελέσματά τους, όπως αυτά έχουν καταγραφεί και επιβεβαιώνουν την σκοπιμότητά τους.

Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εργασίας μας είναι να αναδείξουμε τη σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία σχολείου –οικογένειας. Ειδικότερα, επισημαίνεται στα κεφάλαια που ακολουθούν η αξιοποίηση κάθε πολιτιστικού και γλωσσικού πόρου από το σχολικό πλαίσιο, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της γνώσης και την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Μέσα από την παρουσίαση προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού που εφαρμόστηκαν σε ομάδες γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο, θέλουμε να δώσουμε στον αναγνώστη/στην αναγνώστρια απτά παραδείγματα που επιβεβαιώνουν τα προλεχθέντα. Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί μια σημαντική πτυχή της ακαδημαϊκής πορείας κάθε μαθητή. Στο πλαίσιο υλοποίησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η προσέγγιση και ενδυνάμωση των μεταναστών γονέων πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και της πολιτείας, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας την υλοποίηση σχετικών προγραμμάτων, πρακτικών και δράσεων οικογενειακού γραμματισμού, στην πορεία για την επίτευξη ενός ενταξιακού εκπαιδευτικού πλαισίου, ικανού να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα μέλη του.

Αποσαφήνιση εννοιών

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Οι αρχές της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βρίσκονται στα θεμέλια της ανθρώπινης επικοινωνίας και ως εκ τούτου, δεν αφορούν μόνο τα άτομα με μεταναστευτικό υπόβαθρο αλλά όλα τα μέλη μιας κοινωνίας (Κανακίδου, Παπαγιάννη, 1998). Βρίσκουν εφαρμογή σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ανεξάρτητα από τον αριθμό φοιτούντων μαθητών με γονείς μετανάστες. Θεμελιώδες αξίωμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών και, ειδικότερα, της αποδοχής του πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή/μαθήτριας. Μια ακόμη βασική αρχή είναι η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και/τις μαθήτριες, ανεξάρτητα από καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμό και φύλο) (Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 1989).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας θα μπορούσαν να αποτελέσουν ευτυχή συγκυρία και πρόκληση, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997), στο πλαίσιο αναζήτησης μιας παιδαγωγικής, όπως αναφέρει η Χατζηδάκη (2020), *«που αποδέχεται έμπρακτα την ετερότητα και ενδυναμώνει* γνωστικά *όλα τα παιδιά σε μια σχολική τάξη, ανεξαρτήτως υποβάθρου και καταγωγής*».

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τον Γεωργογιάννη (2008), δεν είναι μόνο ο τρόπος να διαχειριζόμαστε την πολιτιστική μας ετερότητα αλλά και να δημιουργούμε νέες πολιτιστικές ταυτότητες. Πρόκειται για μια δυναμική και γόνιμη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Κοντογιάννη, 2002).

Στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί ποικίλοι ορισμοί από τους οποίους παραθέτουμε εκείνον που ορίζει τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση ως ένα *«ανοιχτό πολιτιστικό ταξίδι»* στη διάρκεια του οποίου μπορούμε να επαναδιαπραγματευόμαστε διαρκώς τους εαυτούς μας σε νέους τομείς, ενώ, καθώς απεγκλωβιζόμαστε από τα στενά πολιτιστικά μας όρια, έχουμε τη δυνατότητα να μαθαίνουμε, αλλά και να κάνουμε κάτι περισσότερο από το να είμαστε απλώς ανεκτικοί για τον Άλλο. Με αυτόν τον παραστατικό τρόπο ο Holliday (2018) περιγράφει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση συμπεριλαμβάνοντας βασικές αρχές που θεμελιώνουν την έννοιά της.

Ο Essinger (1990) αναφέρει τέσσερις βασικές αρχές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: α) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, αποδοχή και κατανόηση του άλλου, β) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, συνεννόηση συνεργασία και συνδημιουργία, γ) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό απέναντι στον άλλο ως συνάνθρωπο και στην πολιτισμική του ετερότητα και δ) Εκπαίδευση για έναν ανοιχτό τρόπο σκέψης, απαλλαγμένο από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις (όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2000).

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αρχές πανανθρώπινες και αφορούν το σύνολο της κοινωνίας και της εκπαίδευσης. Οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998), περιγράφουν τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας ως α. Διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, β. Αλληλεγγύη, γ. Σεβασμό των άλλων πολιτισμών ως ισότιμων και δ. Αγωγή στην ειρήνη.

Σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση της UNESCO (2019), ο ρόλος της εκπαίδευσης εκτείνεται πέρα από την οικοδόμηση απλώς ανεκτικών κοινωνιών. Η ενσωμάτωση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη φιλοσοφία και τα προγράμματα του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου μπορεί να αποτελέσει την πληρέστερη παιδαγωγική προσέγγιση στα ζητήματα που ανακύπτουν, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους και στοχεύει στην ευαισθητοποίηση κάθε ατόμου ώστε να μπορεί να λειτουργεί με αμοιβαία κατανόηση και αναγνώριση (Essinger, 1990 όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2000). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι η καταλληλότερη απάντηση σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και σε ένα πλαίσιο αυξανόμενης σύγκλισης πολλαπλών διαφορετικοτήτων (Portera, 2008). Τα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν συμπεριληπτικά, σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2013:196), *«όταν*

καταβάλλουν κάθε προσπάθεια να κάνουν όλα τα μέλη τους να νιώσουν ότι ανήκουν στην ομάδα και ότι μπορούν να πετύχουν, ανεξάρτητα από τις όποιες διαφορές τους» λαμβάνοντας όμως υπόψη «*τη μοναδικότητα των εμπειριών κάθε μαθητή και τη ρευστότητα της ανθρώπινης ζωής»*.

Η γονεϊκή εμπλοκή και η σημασία της

Μέσα από τη μακρά πορεία της επιστημονικής έρευνας για τη διερεύνηση των ωφελημάτων από την ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, έχουν προκύψει διάφορα μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής. Συστηματικές έρευνες και μελέτες έκαναν την εμφάνισή τους στα τέλη της δεκαετίας του 1970 με χαρακτηριστική εκείνη της Lawrence-Lightfoot το 1978 και συνεχίστηκαν με ιδιαίτερη συχνότητα τις επόμενες δεκαετίες. Το ενδιαφέρον του επιστημονικού κόσμου για ένα τόσο σημαντικό θέμα όπως αυτό της σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και την επιρροή που ασκεί στην προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη του παιδιού, οδήγησε στην μοντελοποίηση του φαινομένου, στην ανάπτυξη αντίστοιχης θεωρίας, καθώς και στην κατηγοριοποίηση τρόπων, μεθόδων και υποδείξεων για την αξιοποίηση των βέλτιστων πρακτικών (όπ. αναφ. στο Μυλωνάκου-Κεκέ 2019:238).

Παραθέτουμε τα τέσσερα βασικά μοντέλα, που έχουν τύχει μεγάλης αποδοχής και απήχησης στο διεθνή επιστημονικό χώρο λόγω της αποτελεσματικότητάς τους, και είναι: 1. Το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner (1979, 1989), 2. Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Joyce Epstein (1995, 2011), 3.Το μοντέλο των σχέσεων σχολείου και οικογένειας των Bruce Ryan και Gerald Adams (1995) και 4. Το μοντέλο της γονεϊκής εμπλοκής των Kathleen Hoover-Dempsey και Howard Sandler (1997, 1997, 2005). Κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε και το μοντέλο συνεκπαίδευσης των Μυλωνάκου & Κεκέ (2006, 2019) για την προώθηση μιας συστηματικής και συνεργατικής διαδικασίας μάθησης μεταξύ ατόμων διαφορετικών ηλικιών (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών), τα οποία εκπαιδεύονται και συλλειτουργούν αλληλεπιδρώντας. Κάθε μοντέλο συνοδεύεται από μια *τυπολογία γονεϊκής εμπλοκής,* δηλαδή, έναν πρακτικό οδηγό για την ανάπτυξη προγραμμάτων συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών και με τους φορείς της τοπικής κοινότητας.

Και κάθε σχολείο, ανάλογα με την κουλτούρα που το χαρακτηρίζει, υιοθετεί τις δικές του στρατηγικές και εφαρμόζει αντίστοιχες πολιτικές, συστηματικά ή περιστασιακά, προκειμένου να επιτρέψει, να αποτρέψει, να ενθαρρύνει και να ενισχύσει ή απλά να διαχειριστεί τη γονεϊκή εμπλοκή. Συνήθως, οι πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής που ακολουθούνται αποτελούν σύνθεση επιμέρους τυπολογιών που προσαρμόζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες του σχολικού πλαισίου.

Ένα σχολείο για να είναι αποτελεσματικό πρέπει να εξασφαλίζει αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς ενημερώνοντάς τους για τους στόχους του, τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους και για τη συνολικότερη πρόοδό τους (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τον Cummins (2005), όταν οι γονείς ενδυναμώνονται και αναπτύσσουν

δεσμούς συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των παιδιών τους, οι ίδιοι *«αποκτούν μια αίσθηση ικανοποίησης και αποτελεσματικότητας που μεταδίδεται και στα παιδιά με θετικές συνέπειες για τη σχολική τους ζωή».* Για να συμβεί όμως αυτή η ενδυνάμωση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μια οπτική *συνεργατικότητας* και όχι *αποκλεισμού (*Cummins, 2005).

Γονεϊκή εμπλοκή και μετανάστες γονείς στο σχολείο

Αμείωτο εξακολουθεί να είναι το ενδιαφέρον για τις αρνητικές συνέπειες που συνεχίζουν να καταγράφονται σε ό,τι αφορά τη σχολική επίδοση, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ακόμη και τα ποσοστά σχολικής διαρροής μαθητών από διαφορετικά έρευνα. Στις σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες στοχεύουν στην πλήρη ένταξη μαθητών και μαθητριών από μειονεκτούσες πληθυσμιακές ομάδες (οικογένειες οικονομικών μεταναστών, μειονεκτούντες γηγενείς πληθυσμοί) στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό πλαίσιο υποδοχής, περιλαμβάνονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις όχι μόνο εντός της σχολικής τάξης αλλά και στο οικογενειακό πλαίσιο. Προγράμματα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό που στοχεύουν στη γλωσσική υποστήριξη γονέων και παιδιών, στη διαπολιτισμική αφύπνιση του σχολικού πλαισίου αλλά και στην ενεργοποίηση και γλωσσική εκπαίδευση των αλλοδαπών γονέων (Payne, Whitehurst, Angel, 1994· Schaller, Oglesby Rocha, & Barshinger, 2007· Villiger, Wandeler, & Niggli, 2014· Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007).

Στο διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, με τη διαπολιτισμικότητα να αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του, προβάλλει αδήριτη η ανάγκη δημιουργίας αντισταθμιστικών προγραμμάτων, προκειμένου η μετάβαση του παιδιού με μεταναστευτικό υπόβαθρο να προδιαγράφει μια- ίσων ευκαιριών- γλωσσική, αλλά και γενικότερη μαθησιακή εξέλιξη. Αυτή ίσως και να είναι, όπως επισημαίνουν οι Kalantzis & Cope (2013:197), «*η σημαντικότερη πρόκληση που έχουν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί δεδομένων των ετερόκλητων εμπειριών των μαθητών από το βιόκοσμό τους»*. Εξάλλου, σύμφωνα με τον Cummins (2005:18), *στην «κοινωνία της γνώσης», που χαρακτηρίζει την παγκόσμια οικονομία, το πνευματικό και πολιτισμικό κεφάλαιο ολόκληρης της κοινωνίας μετριέται από την ποιότητα και την επιτυχία των εκπαιδευτικών μας συστημάτων. Κάθε παιδί που αποτυγχάνει στο σχολείο μειώνει το πολιτισμικό αλλά και το οικονομικό κεφάλαιο ολόκληρης της κοινωνίας»*.

Οικογενειακός γραμματισμός

Ο όρος οικογενειακός γραμματισμός, σύμφωνα με την Τάφα (2001), δηλώνει τις καθημερινές ενασχολήσεις των γονέων, των παιδιών και των άλλων μελών της οικογένειας με πρακτικές γραμματισμού, σχετικές με την ανάγνωση και τη γραφή. Ένας μεγάλος αριθμός μελετών αναφέρεται στον οικογενειακό γραμματισμό ως ένα σύνολο πρακτικών γραμματισμού που αναπτύσσονται μέσα στις οικογένειες. Ο Hannon κάνει διάκριση μεταξύ της αναγνώρισης των πρακτικών γραμματισμού στην οικογένεια και στην παροχή προγραμμάτων από σχολεία ή άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα μέσα από τα

οποία οι γονείς εμπλέκονται στη μάθηση των παιδιών τους. Τέτοια προγράμματα μπορούν, γενικά, να χωριστούν σε αυτά που στοχεύουν στην ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων των παιδιών με επίκεντρο ένα υποστηρικτικό γονεϊκό πλαίσιο (π.χ ανάγνωση σε ζεύγη (share reading)) και σε αυτά που ακολουθούν το μοντέλο «κυκλικής παιδείας» όπως το ονομάζει ο Hannon (2003), με βασικούς στόχους δεξιοτήτων γραμματισμού για γονείς και παιδιά.

Τα προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού στοχεύουν γενικά σε μειονεκτούσες κοινότητες και στην προσέγγιση παιδιών που τείνουν να έχουν δυσκολίες με τη μάθηση και το σχολείο και αξιολογούνται, κυρίως, από τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005). Θα μπορούσαμε να ορίσουμε τον οικογενειακό γραμματισμό, σύμφωνα με την S. Darling (1993) ως μια ολιστική, οικογενειακή προσέγγιση, με στόχευση σε γονείς και παιδιά σε κίνδυνο (όπ. αναφ. στο Hannon, 2000).

Εξάλλου, η ανάγνωση είναι μια σύνθετη λειτουργική διαδικασία, η οποία για να είναι επιτυχής προϋποθέτει την ενεργοποίηση και την ικανοποιητική λειτουργία μια σειράς γνωστικών παραγόντων καθώς και την επίδραση ορισμένων βασικών περιβαλλοντικών παραγόντων όπως η οικογένεια, το σχολείο και γενικότερα το κοινωνικό περιβάλλον (Πόρποδας, 2005)**.**

Ο οικογενειακός γραμματισμός μπορεί να εκδηλώνεται με διάφορες μορφές και το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται μπορεί να περιλαμβάνει, ποικιλία αναγνωστικών εμπειριών, προγράμματα και υπηρεσίες που εξοικειώνουν τους γονείς με τρόπους μέσω των οποίων μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους ως προς την κατάκτηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής και τους καθιστούν αναγνωστικά πρότυπα (Teale & Sulzby, 1986). Μπορεί να περιλαμβάνει, ακόμη, καθημερινές εμπειρίες και αυθόρμητα αναγνωστικά συμβάντα, όπως , ανάγνωση περιοδικών, εφημερίδων, λογαριασμών, γραφή σε λίστες για ψώνια, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες, ευκαιρίες ελεύθερης επιλογής βιβλίων και κοινές αναγνωστικές δραστηριότητες γονέα – παιδιού (Γιαννουσά, Καρδάση & Στελλάκης, 2007)· Morrow, 1995).

Προγράμματα οικογενειακού γραμματισμού για την ενδυνάμωση των μεταναστών γονέων και μαθητών.

Προγράμματα και παρεμβάσεις ανάπτυξης γονικής εμπλοκής έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, κυρίως σε γονείς μετανάστες με παιδιά σε πρώιμη ηλικία. Τα αποτελέσματα που αποτυπώνονται είναι θετικά, σε ό,τι αφορά τη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου οικογένειας, ωστόσο οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών δεν επηρεάζονται πάντοτε σημαντικά, σύμφωνα με μια σύντομη επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας, μέρος της οποίας ενδεικτικά παραθέτουμε.

Πρόγραμμα Γονικής ενδυνάμωσης «PEFaL»

Ένα ενδιαφέρον πρόγραμμα Γονικής Ενδυνάμωσης για τον Οικογενειακό Γραμματισμό με πολυπολιτισμικές, διαπολιτισμικές και γλωσσικές διαστάσεις, υλοποιήθηκε και αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του Έργου PEFaL (Parent empowerment for family literacy) το διάστημα 2002-2004, επιβεβαιώνοντας ότι, όπως τα παιδιά και οι γονείς χρησιμοποιούν βασικές στρατηγικές αναγνωστικών δεξιοτήτων που εμπλουτίζουν το ρεπερτόριο των γονικών δραστηριοτήτων με τις οποίες στη συνέχεια μπορούν να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών τους. Ένα βασικό αποτέλεσμα για τους συμμετέχοντες, στο πρόγραμμα, γονείς, ήταν η ισχυρή αίσθηση αυτοεπιβεβαίωσης και ενδυνάμωσης για να αναθεωρήσουν τον εαυτό τους ως γονείς, ενήλικες μαθητές και μέλη της σχολικής και τοπικής τους κοινότητας. Στο PEFaL, οι πρωταρχικοί στόχοι γονικής συμμετοχής στις συνεδρίες οικογενειακού γραμματισμού, εκτός από την εκπαιδευτική ανάπτυξη του παιδιού, ήταν η ενδυνάμωση του ενήλικα ως γονέα τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο και ως δια βίου μαθητής (Camilleri, Spiteri & Wolfendale, 2005).

Πρόγραμμα συντροφικής ανάπτυξης γραπτού λόγου (shared literacy)

Μερικές δεκαετίες πριν, το 1982, ένα άλλο πρόγραμμα οικογενειακού γραμματισμού, έλαβε χώρα σε κεντρικά σχολεία του Λονδίνου. Το πρόγραμμα που ονομάστηκε *«πρόγραμμα συντροφικής ανάπτυξης γραπτού λόγου»,* γνωστό ως shared literacy, εφαρμόστηκε σε έξι σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί έστελναν βιβλία στο σπίτι με τα παιδιά, σε καθημερινή βάση, για να τα διαβάζουν στους γονείς τους, πολλοί από τους οποίους δεν μιλούσαν καλά αγγλικά και ήταν αναλφάβητοι και στη μητρική τους γλώσσα (μπενγκάλι και ελληνικά). Τα οφέλη από το πρόγραμμα ήταν εντυπωσιακά καθώς υπήρξε βελτίωση στις αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών, πολύ περισσότερο απ' ότι στην ομάδα σύγκρισης όπου προσφερόταν επιπλέον γλωσσική διδασκαλία από κάποιον ειδικό στη διδασκαλία της ανάγνωσης. Η παραπάνω είναι μια χαρακτηριστική περίπτωση όπου το σχολείο «πήγε στους γονείς» (Cummins, 2005:219).

Πρόγραμμα γονεϊκής εμπλοκής κοινής ανάγνωσης «Head Start»

Πρόγραμμα παρέμβασης γονεϊκής εμπλοκής κοινής ανάγνωσης εικονογραφημένων βιβλίων που έλαβε χώρα σε Κέντρα Φροντίδας στη Νέα Υόρκη στο πλαίσιο των προγραμμάτων Head Start, για παιδιά προσχολικής ηλικίας και οικογένειες με χαμηλό οικονομικό προφίλ και συχνά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, είχε ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με την ερευνητική ομάδα του Grover J. Whitehurst, τα παιδιά που συμμετείχαν στην κοινή ανάγνωση στο σχολείο και στο σπίτι να έχουν καλύτερη απόδοση από τα παιδιά που συμμετείχαν μόνο στο σχολείο (Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith, & Fischel, 1994).

Πρόγραμμα γλωσσικού γραμματισμού «Families Promoting Success- FPS»

Στο πρόγραμμα γλωσσικού γραμματισμού υπό τον τίτλο «Families Promoting Success-FPS» που διενεργήθηκε σε οικογένειες μεταναστών σε σχολεία του Λος Άντζελες, οι γονείς εκπαιδεύτηκαν σε δεξιότητες ανάγνωσης με στόχο τη βελτίωση των

βαθμολογιών των μαθητών, καθώς τα σχολεία απέκλιναν της προκαθορισμένης στοχοθεσίας. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε σε συνθήκες πίεσης από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και το διδακτικό προσωπικό προκειμένου να αντιμετωπιστούν τρέχοντα ζητήματα λογοδοσίας και αξιολόγησης, χωρίς να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες ή οι ανησυχίες των γονέων. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι το πρόγραμμα δεν επηρέασε τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, ενίσχυσε όμως τον γονεϊκό ρόλο και ενδυνάμωσε τη σχέση σχολείου-οικογένειας (Collier & Auerbach, 2011).

Δράσεις οικογενειακού γραμματισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο

Αντίστοιχα παραδείγματα παρεμβάσεων γραμματισμού σε γονείς μετανάστες έχουν καταγραφεί και σε σχολεία στη χώρα μας, σε περιορισμένη όμως κλίμακα. Χαρακτηριστική περίπτωση χειραφετικής διαπολιτισμικής προσέγγισης σε ελληνικό σχολείο, αποτελεί η οργάνωση απογευματινών μαθημάτων- ελληνικών για αλλοδαπούς γονείς και μητρικής γλώσσας για τους δίγλωσσους μαθητές- στο 132ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, για μια περίοδο εννέα χρόνων, με πρωτοβουλία της Διευθύντριας του σχολείου Στέλλας Πρωτονοτάριου). Οι πρωτοβουλίες αυτές, ωστόσο, δεν έτυχαν θερμής υποδοχής από μερίδα παραγόντων και η διευθύντρια απομακρύνθηκε από τη θέση της (Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, 9/6/2009). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικές δράσεις συμπερίληψης των μεταναστών γονέων, σε μετέπειτα χρονικές περιόδους, συνεχίστηκαν. Σε άλλα σχολεία ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μεταναστών γονέων στα συλλογικά όργανα εκπροσώπησης των Γονέων (ΙΕΠ, 2015 ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ «Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής»). Το ζήτημα της ενεργής συμμετοχής των αλλοδαπών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, παραμένει επίκαιρο ενώ η διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών με θετικό αντίκτυπο σε ακαδημαϊκά επιτεύγματα για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο εξακολουθεί να αποτελεί ζητούμενο (Βαρνάβα-Σκούρα, 2008).

Συχνότερα συναντά κανείς διαπολιτισμικές δράσεις με συμμετοχή αλλοδαπών γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες, συνήθως όμως με μια επιφανειακή -φολκλορική προσέγγιση (Κοντογιάννη, 2002).

Συμπεράσματα

Γίνεται φανερό από τα παραπάνω ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων οικογενειακού γραμματισμού που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των ευάλωτων μεταναστών γονέων στο πλαίσιο μια ανοικτής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτελεί πρακτική που στοχεύει στην ενδυνάμωση των γονέων, της γονεϊκής σχέσης και της γονεϊκής εμπλοκής. Τα οφέλη από τη συμμετοχή των γονέων στα προγράμματα αυτά είναι πολλαπλά και αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών από την πρώιμη ακόμη ηλικία τους.

Είναι, επομένως, σημαντικό να στρέψουμε την προσοχή μας έγκαιρα στο οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, προκειμένου να

ενισχύσουμε και αξιοποιήσουμε κάθε πολιτιστική/γλωσσική ταυτότητα ως «πόρο» που μπορεί να συμβάλλει στην ένταξη, στην καταπολέμηση των στερεοτύπων και κατά προέκταση σε μια επιτυχημένη μαθησιακή διαδικασία με υψηλές προσδοκίες και ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Οι γονείς, εξάλλου, είναι οι πρώτοι απαράμιλλοι παιδαγωγοί για τα παιδιά τους και η, με κάθε τρόπο, ενδυνάμωσή τους μπορεί να δώσει θεαματικά αποτελέσματα στο πλαίσιο μιας θεσμικά οργανωμένης προσπάθειας σχολικής ένταξης και συμπερίληψης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bronfenbrenner U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Camilleri, J., Spiteri , S. & Wolfendale, S. (2005). *Parent empowerment for family literacy: a European initiative.* Blackwell Publishing.

Chatzidaki, A. (2020). Didaskontas diglossa paidia. Theoritika zitimata kai ekpaideftikes prosengiseis. AThina. Pedion, s.197.

Collier, S. & Auerbach, S. (2011). It's Difficult Because of the Language. A Case Study of the Families Promoting Success Program in the Los Angeles Unified School District. Researchgate Racism and Education: Structures and Strategies https://www.researchgate.net/publication/290232205

Council of Europe. (1986). The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants, Strasburg.

Cummins, J. (2005). Taftotites ypo diapragmatefsi. Ekpaidefsi me skopo tin endynamosi se mia Koinonia tis Eterotitas. Epim. Eleni SKOURTOU. Ekdoseis:Gutenberg, ss.18, 219

Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας. Επιμ. Ελένη ΣΚΟΥΡΤΟΥ. Εκδόσεις:Gutenberg, σσ.18, 219.

Damanakis, M. (1997). I ekpaidefsi ton palinnostounton kai allodapon mathi-ton stin Ellada, Diapolitismiki prosengisi. AThina. Gutenberg

Darling, S. (1993), στο Hannon, P. (2000). Rhetoric and research in family literacy. British Educational Research Journal, 26.1, pp. 121–138.

Epstein, J. L. 1987: "Parent Involvement: What research says to administrators", Education and Urban Society, 19 (2), p.p 119 – 136.

Essinger, H. (1990) στο Γ. Νικολάου. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.* Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα (γ΄ έκδοση)

Essinger, I. (1990) sto G. Nikolaou. (2000). Entaxi kai Ekpaidefsi ton allodapon mathiton sto dimotiko scholeio. Athina. Ellinika Grammata (g" ekdosi)

Etisia Ekthesi tis UNE5C0 (2019). «Migration, displacement and education: build-ing bridges, not waIIs

Galantomos, I. (2012). Mathimata Diglossias. Thessaloniki: Epikentro

Georgogiannis, P. (2008). *Diapolitismikotita kai Diapolitismiki Ekpaidefsi*. Sto P. Georgogiaois (epim.), *Diapolitismiki Ekpaidefsi.* Patra, s.30.

Giannousa, P., Kardasi, V., & Stellakis, N. (2007). Anadysi tou grammatismou kai oikogeneiakes praktikes: Eisagogika scholia. Panepistimiakes simeioseis. Patra: Panepistimio Patron.

Green, L. C., Walker, M. T., Hoover-Dempsey, J. K.V & Sandler, M. H. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. Journal of Educational Psychology. American Psychological Association

Hannon, P. (2003). *Family literacy programmes*. In N. Hall, N. J. Larson and J. Marsh (Eds.), Handbook of Early Childhood Literacy Research. London: Sage

Holliday, A. (2018). Designing a Course in Intercultural Education. Intercultural Communication Education, 1 (1), 3-10 https://dx.doi.org/10.29140/ice.v1n1.24.

Hoover-Dempsey. K.V., & Sandler, H. M. (2005). Final Performance report for OERI Grant: The Social Context of Parental Involvement: A path to Enhanced Achievement. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

https://www.researchgate.net/publication/290232205

I Symvasi gia ta Dikaiomata tou Paidiou (1989). Anaktithike 28 Martiou 2022 apo https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4bcbf83a2

Kalantzis, M. & Cope, V. (2013). Nea Mathisi: Vasikes arches gia tin epistimi tis ekpaidefsis (Epim. E. Arvaniti). Ekdoseis: Kritiki Epistimoniki Vivliothiki, s.196.

Kanakidou, E., Papagianni, V. (1998). Diapolitismiki Agogi. AThina: Ellinika Grammata.

Kesidou, A. (2007). *Didaktikes prosengiseis sto polypolitismiko scholeio: arches tis Diapolitismikis Didaktikis.* Sto Z. Papanaoum (Epist. Ypefth.) *Didaskalia kai mathisi sto polypolitismiko scholeio: didaktikes prosengiseis kai ekpaideftiko yliko*. Praktika Diimeridas 10 -11 Dekemvriou 2007. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

Kontogianni, D. (2002). «Diapolitismiki - diglossiki ekpaidefsi stin Ellada: i periptosi ton "Scholeion Pallinostounton». Didaktoriki diatrivi. Panepistimio Kritis.

Lefki Vivlos gia ton Diapolitismiko Dialogo «Zontas mazi os isoi me axioprepeia». (2008). Strasvourgo.

Markou, G. (1996). I polypolitismikotita tis ellinikis koinonias, i diadikasia diethnopoiisis kai i anagkaiotita tis diapolitismikis ekpaidefsis. AThina: Geniki Grammateia Laikis Epimorfosis.

Morrow, L. (1995). Defining family literacy. In L.M. Morrow (Ed.), *Family Literacy: Connections in Schools and Communities* (pp. 7-8). Newark: International Reading Association.

Mylonakou - Keke, I. (2019). Scholeio, Oikogeneia kai Koinotita. Synergasia, Endynamosi kai Anaptyxi. AThina: ARMOS

Nikolaou, G. (2000). Entaxi kai Ekpaidefsi ton allodapon mathiton sto dimotiko scholeio. Athina. Ellinika Grammata (g΄ ekdosi)

Nutbrown, C., Hannon, P., & Morgan, A. (2005). Early Literacy Work with families: policy, practice and research. London: Sage.

ODIGOS GIA TON EKPAIDEFTIKO. (2015). «Ergaleia Sygchronis Prosengisis tis Diaforopoiimenis Paidagogikis», AThina: YPAITh/ IEP, s.226.

Pasiardis, P. (2004). Ekpaideftiki Igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi. AThina: Metaichmio.

Payne, C. A., Whitehurst, G & Angel, L. A. (1994). The Role of Home Literacy Environment in the Development of Language Ability in Preschool Children from Low-income Families. Early Childhood Research Quarterly, 9, p.p 427-440.

Porpodas, K. (2005) sto Thoma, G. R. & Kolovos Ch. (ch.i). Dyskolies mathisis - anagnosis kai grafis. Meleti periptosis. Agrinio: Paschenti.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. Publisher: Routledge. http://dx.doi.org/10.1080/14675980802568277

Ryan, B. & Adams, G. (1995). The Family-school relationships model. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Schaller, A., Oglesby Rocha, L. & Barshinger. David. (2007). Maternal Attitudes and Parent Education: How Immigrant Mothers Support Their Child's Education Despite Their Own Low Levels of Education. Early Childhood Education Journal, Vol. 34, No. 5.

Tafa, E. (2001). Anagnosi Anagnosi kai Grafi stin Proscholiki Proscholiki Ekpaidefsi. AThina: Ellinika Grammata.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent Literacy as a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers. Norwood, NJ: Ablex.

Varnava-Skoura, T. (2008). Katapolemontas tis prokatalipseis: paidagogika er-galeia, i prosengisi tou 1320 Dimotiko Scholeio Gravas. Paidagogikes draseis kai didaktikes prosengiseis se polypolitismiko perivallon: To paradeigma tou 132ou Dimotikou Scholeiou Athinon. AThina: Ekdoseis Taxideftis.

Villiger, C., Wandeler, C. & Niggli, A. (2014). Explaining differences in reading motivation between immigrant and native students: The role of parental involvement. International Journal of Educational Research, 64 (2014), p.p 12–25.

Whitehurst, J. G., Arnold, S. D., Epstein, N. J., Angell, L. A., Smith, M. & Fischel, E. J. (1994). *A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children From Low-Income Families,* in Developmental Psychology 1994, Vol. 30, No. 5, 679-689. American Psychological Association, Inc. 0012-1649/94/S3.0

«Ta Nea» Efimerida. (9 Iouniou 2009). *«Dioketai epeidi ensomatose ta paidia ton metanaston sti zoi tou scholeiou»* (arthro Katsikas, Ch). Anaktithike stis 28 Martiou 2022 apo https://www.tanea.gr/2009/06/09/greece/diwketai-epeidi-enswmatwse-ta-paidia-twn-metanastvvn-sti-zwi-toy-sxoleioy/

Μετανάστες, πρόσφυγες, παλιννοστούντες: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις και η σημασία τους για μια ρεαλιστική εκπαιδευτική πολιτική

Δημητράκης Αθανάσιος, M.E.d, M.Sc.

Περίληψη

Ο ολοένα και αυξανόμενος αριθμός εισροής οικονομικών μεταναστών αλλά και προσφύγων από εμπόλεμες χώρες στον ελληνικό χώρο έχει σαν αποτέλεσμα να αλλάξει ουσιαστικά η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Πλήθος μεταναστών μαθητών έχουν συγκεντρωθεί στα σχολεία και η ένταξή τους τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην ευρύτερη κοινωνία αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και για την ελληνική κοινωνία γενικότερα. Θα πρέπει να επανασχεδιαστεί μια νέα εθνική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τη θέση και τη σημασία της πολιτισμικής, γλωσσικής, εθνικής και θρησκευτικής ετερότητας στη σύγχρονη παγκόσμια κοινωνία. Για τον σκοπό αυτό η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στις εννοιολογικές διασαφηνίσεις των όρων μετανάστες, πρόσφυγες, παλιννοστούντες καθώς, επίσης, της σημασίας τους για μια ρεαλιστική εκπαιδευτική πολιτική.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, μετανάστες, πρόσφυγες, παλιννοστούντες.

Immigrants, refugees, returnees: Conceptual clarifications and their importance for a realistic education policy

Dimitrakis Athanasios, M.E.d, M.Sc.

The increasing number of economic immigrants and refugees from war-torn countries in Greece has resulted in a substantial change in the composition of the student population. Many immigrant students have gathered in schools and their integration into both the educational process and the wider society is a great challenge for teachers, parents and Greek society in general. A new national education policy needs to be redesigned to take into account the place and importance of cultural, linguistic, ethnic and religious diversity in modern world society. To this end, the present study focuses on the conceptual clarifications of the terms immigrants, refugees, returnees as well as their importance for a realistic educational policy.

Key-Words: intercultural education, immigrants, refugees, returnees

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα είναι μια χώρα υποδοχής παλιννοστούντων, οικονομικών μεταναστών, αλλά και προσφύγων από εμπόλεμες χώρες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα στις μέρες μας να κυριαρχήσει ένα έντονο ζήτημα στον χώρο της παιδείας,

που έχει να κάνει με την παιδαγωγική διαχείριση των ατόμων, αλλά και των παιδιών τους, που έχουν έρθει στη χώρα μας. Ο ολοένα και αυξανόμενος αριθμός εισροής αλλοδαπών στον ελληνικό χώρο άλλαξε ουσιαστικά τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Πλήθος μεταναστών μαθητών έχουν συγκεντρωθεί στα σχολεία και η ένταξή τους τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην ευρύτερη κοινωνία αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και για την ελληνική κοινωνία γενικότερα. Το σημερινό σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει με τον παραδοσιακό τρόπο. Οφείλει να επαναπροσδιοριστεί, να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες, που έχουν διαμορφωθεί (Δημανάκης, 2003).

Κατά τον σχεδιασμό της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η θέση και η σημασία της πολιτισμικής, γλωσσικής, εθνικής και θρησκευτικής ετερότητας στη σύγχρονη παγκόσμια κοινωνία. Ειδικότερα, τα προτεινόμενα μοντέλα διαχείρισης της διαφορετικότητας, κατατείνουν στην ανοχή της ως θεμελιώδη παράγοντα για την επίτευξη και τη διατήρηση της κοινωνικής ενότητας και συνοχής. Ουσιαστικά, προκρίνεται, σχεδόν αποκλειστικά, ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης. Επομένως, τα νεοεμφανιζόμενα κοινωνικά ζητήματα σε συνδυασμό με τις επιστημονικές έρευνες και θεωρίες δημιουργούν μια σειρά από αναγκαιότητες, που πρέπει να οριοθετηθούν και να εισαχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, χ.χ.).

Η εκπαίδευση της χώρας μας διέρχεται μια νέα κρίση, εξαιτίας της ραγδαίας αύξησης των αλλοδαπών μαθητών. Η κρίση αυτή χαρακτηρίζεται ως μια διαρκώς αυξανόμενη αναντιστοιχία μεταξύ του περιεχομένου, των σκοπών, των στόχων και των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Για τον λόγο αυτό οι όποιες παρεμβάσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να επιχειρούνται μέσα σε ένα πλαίσιο συγκεκριμένης παιδαγωγικής πρότασης που θα αντιμετωπίζει οριστικά τις νέες συνθήκες και ανάγκες που δημιουργούνται (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, χ.χ.).

Στο σημείο αυτό, αναδεικνύεται η σημαντικότητα της διερεύνησης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων στην Ελλάδα. Κρίνεται απαραίτητο να πραγματοποιηθεί τόσο η εννοιολογική αποτύπωση βασικών παιδαγωγικών και διαπολιτισμικών όρων, σύμφωνα με τα σύγχρονα δεδομένα, όσο και η συγκεντρωτική παρουσίαση των ποσοτικών και των ποιοτικών τους χαρακτηριστικών. Η διάκριση μεταξύ των «μεταναστών», των «προσφύγων» και των «παλιννοστούντων», αποκαλύπτει ότι οι μετανάστες και οι παλιννοστούντες, σε αντίθεση με τους πρόσφυγες, επιλέγουν τη χώρα προορισμού τους. Η παραπάνω παρατήρηση αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και ειδικότερα της θρησκευτικής παιδείας, που αφορά στους ξένους μαθητές στον ελληνικό χώρο.

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από τα εξής μέρη:

- Εννοιολογικές διασαφηνίσεις: Μετανάστες, πρόσφυγες, παλιννοστούντες.
- Η σημασία των εννοιολογικών διασαφηνίσεων για μια ρεαλιστική εκπαιδευτική πολιτική.

Εννοιολογικές διασαφηνίσεις: μετανάστες, πρόσφυγες και παλιννοστούντες

Σύμφωνα με την Ελληνική νομοθεσία ο όρος «αλλοδαπός» αναφέρεται σε όλους όσους δεν έχουν ελληνική υπηκοότητα, αλλά γενικότερα χρησιμοποιείται μόνο για τους υπηκόους τρίτων χωρών (εξαιρώντας τους υπηκόους της Ε.Ε.). Σε αυτόν τον όρο περιλαμβάνονται οι παρακάτω κατηγορίες (www.koinwnikesparoxes.wixsite.com):

- Ξένοι υπήκοοι που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα και έχουν άδεια παραμονής και εργασίας (μετανάστες με τα απαραίτητα έγγραφα).
- Ξένοι υπήκοοι που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα παράνομα, χωρίς άδεια παραμονής ή εργασίας σε ισχύ (μετανάστες χωρίς τα απαραίτητα έγγραφα).
- Αιτούντες άσυλο και άμεσα εξαρτώμενα μέλη που έχουν κάνει ή έχουν εισέλθει στην Ελλάδα με την πρόθεση να κάνουν αίτηση ασύλου.
- Πρόσφυγες που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα έχοντας αποκτήσει το καθεστώς του πρόσφυγα από τις αρμόδιες αρχές. Στις παραπάνω κατηγορίες προστίθενται οι Έλληνες μετανάστες ή μετανάστες ελληνικής καταγωγής.
- Παλιννοστούντες ομογενείς, οι οποίοι είναι υπήκοοι των νέων ανεξάρτητων κρατών της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ελληνικής καταγωγής, και μπορούν να αποκτήσουν την ελληνική υπηκοότητα, αν το επιθυμούν.
- Τέλος, ομογενείς, οι οποίοι έχουν αλβανική υπηκοότητα, είναι ελληνικής καταγωγής και έχουν τη δυνατότητα ειδικής άδειας παραμονής και εργασίας τρίχρονης διάρκειας.

Μετανάστες

Ετυμολογικά ο όρος «μετανάστης» προέρχεται από τον χρονικό προσδιορισμό «μετά» και το ρήμα «ναίω», που σημαίνει την αλλαγή κατοικίας, την αποδημία. Ως «μετανάστης» χαρακτηρίζεται *«εκείνος που εγκαταλείπει με τη θέλησή του την πατρίδα του, για να εγκατασταθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα σε άλλη χώρα»*. Το κεντρικό, δηλαδή, περιεχόμενο του όρου «μετανάστευση» σχετίζεται με την επιλογή, προσωρινή ή μόνιμη, νέου τόπου διανομής ενός ατόμου ή μίας ομάδας (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, χ.χ.).

Στη σχετική βιβλιογραφία παρατίθενται διάφορες κατηγορίες μετανάστευσης, ανάλογα με τα αντίστοιχα κριτήρια που τη χαρακτηρίζουν. Το πρώτο βασικό κριτήριο, έχει να κάνει με τη μετακίνηση και διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες (Μπάγκαβος & Παπαδοπούλου, 2003):

- Η πρώτη κατηγορία είναι η *εσωτερική ή εξωτερική μετανάστευση*, η οποία προσδιορίζεται ως η μετανάστευση εκείνη που «*χαρακτηρίζεται με κριτήριο τη μεταναστευτική κίνηση μέσα στην επικράτεια του ίδιου κράτους ή από το ένα κράτος στο άλλο*».
- Η δεύτερη κατηγορία είναι *η εκούσια ή ακούσια μετανάστευση*, η οποία διακρίνεται, όταν «*η κίνηση είναι αποτέλεσμα ελεύθερης επιλογής του ατόμου ή όχι*» και ως μόνιμη ή προσωρινή, με κριτήριο «*η διάρκεια παραμονής του μετανάστη στη χώρα υποδοχής*».
- Η τρίτη κατηγορία είναι *ατομική ή ομαδική μετανάστευση,* όπου *«μεμονωμένα άτομα ή ομάδες εγκαταλείπουν τον τόπο τους και εγκαθίστανται σε κάποιον άλλον».*

Ένα άλλο κριτήριο βάσει του οποίου μπορεί να διακριθεί η μετανάστευση είναι η χρονική περίοδος που πραγματοποιείται. Συγκεκριμένα διακρίνεται σε παραδοσιακή και σε σύγχρονη μετανάστευση. Η παραδοσιακή μετανάστευση είναι η «*μετανάστευση που είχε πραγματοποιηθεί πριν από τους δύο παγκόσμιους πολέμους με βασικό της χαρακτηριστικό ότι ήταν υπερπόντια*» (Μουσούρου, 2003). Αντίθετα, η σύγχρονη μετανάστευση, σύμφωνα με τον Τσαούση (1999) αναφέρεται στη «*μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου ή ενός κοινωνικού συνόλου*» η οποία παρατηρείται στο πλαίσιο της σύγχρονης βιομηχανικής εποχής. Επίσης, η σύγχρονη μετανάστευση σημειώνεται «*από λιγότερο προς περισσότερο ανεπτυγμένες χώρες, από το χωριό στην πόλη, από την Αγροτική στη βιομηχανική περιοχή*» (Μουσούρου, 2003).

Μια άλλη σημαντική κατηγορία μετανάστευσης είναι με βάση το κριτήριο της νομιμότητας. Δηλαδή, αν η μετανάστευση καταγράφεται από τις επίσημες αρχές ή όχι διακρίνεται σε νόμιμη ή παράνομη. Ως «νόμιμοι μετανάστες» χαρακτηρίζονται εκείνοι οι οποίοι έχουν εισέλθει νόμιμα σε μία χώρα και έχουν καταγραφεί από τις αρχές της χώρας αυτής. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, στην κατηγορία αυτή εντάσσονται ως υποομάδα οι εξής (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, χ.χ.):

- Οι *«ομογενείς Έλληνες»*, οι οποίοι προέρχονται από την ανά τον κόσμο ελληνική διασπορά.
- Οι ελληνικής καταγωγής μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση, οι οποίοι ονομάζονται και «Πόντιοι». Πρόκειται για ομάδα η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο των παλιννοστούντων ομογενών και απολαμβάνει ιδιαίτερα προνόμια σε σχέση με τους υπόλοιπους σε θέματα ένταξης και αποκατάστασης στον ελληνικό χώρο.
- Οι Ελληνοκύπριοι και οι «ομογενείς» από την Τουρκία και την Αίγυπτο. Στην υποομάδα αυτή, η αιτία απομάκρυνσής τους από τις χώρες τους είναι συνήθως οι διώξεις ή οι κακές συνθήκες που επικρατούν εκεί. Η συγκεκριμένη ομάδα μεταναστών απολαμβάνει, επίσης, ειδικά και ιδιαίτερα προνόμια σε σχέση με τους υπόλοιπους.
- Οι ξένοι υπήκοοι άλλων ευρωπαϊκών κρατών, καθώς και οι «νόμιμοι μετανάστες τρίτων χωρών». Ως αιτία μετανάστευσης θεωρείται η πρόσκλησή τους για την υλοποίηση ενός συγκεκριμένου έργου ή η εργασιακή τους απασχόληση σε κάποια

επιχείρηση.

Αντίθετα, στην περίπτωση της μη νόμιμης/παράνομης μετανάστευσης, θεωρούνται εκείνοι οι οποίοι, σε αντιδιαστολή με τους κανονικούς μετανάστες, εισέρχονται στη χώρα με παράνομες διαδικασίες και παραμένουν σε αυτήν παράνομα.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως στη σχετική βιβλιογραφία, εκτός από τη νόμιμη και την παράνομη μετανάστευση, διακρίνονται διάφορες επιμέρους ομάδες μεταναστών ανάλογα με τον τόπο προορισμού, τα κίνητρα, τον βίαιο ή μη εκπατρισμό τους, τη διάρκεια παραμονής στη χώρα υποδοχής και τα αποτελέσματα που επιφέρει η μετανάστευση στις χώρες υποδοχής (Νικολάου, 2015). Ο όρος «μετανάστης», ανάλογα με τη χώρα υποδοχής μεταφράζεται διαφορετικά. Σε κράτη όπως η Αμερική, ο Καναδάς και η Αυστραλία, μετανάστης εννοείται «*αυτός που έχει γεννηθεί στο εξωτερικό*». Ενώ στα περισσότερα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εννοούνται τα άτομα με ξένη ιθαγένεια . Τα Ηνωμένα έθνη, χαρακτηρίζουν ως μετανάστη «*το άτομο, το οποίο βρίσκεται μακριά από τη χώρα γέννησής του ή από τη χώρα που έχει την εθνικότητα ή υπηκοότητά της για περισσότερους από 12 μήνες*» (Υ.Α.Η.Ε., 2012).

Συγκεκριμένα *ορίζεται* ως «*μετανάστης*» αυτός που εγκαταλείπει εκούσια τη χώρα του προκειμένου να εγκατασταθεί σε άλλη χώρα είτε προσωρινά είτε μόνιμα, η οποία χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη οικονομική ανάπτυξη με σκοπό την αναζήτηση εργασίας στη χώρα υποδοχής. Ενώ, ως «*οικονομικός μετανάστης*» χαρακτηρίζεται το άτομο που «*αποδημεί για βελτίωση της οικονομικής του κατάστ*ασης». Οι μετανάστες διακρίνονται από τους «πρόσφυγες» κυρίως λόγω των αιτίων μετακίνησής τους από τη χώρα αποστολής. Οι τελευταίοι απομακρύνονται κατά κανόνα από τις πατρίδες τους υπό καθεστώς απειλής, ακόμη και κατά της ζωής τους. Ο εκπατρισμός τους, δηλαδή, δεν είναι επιλογή τους, αλλά ο μοναδικός τρόπος διαφύλαξης της ακεραιότητάς τους (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, χ.χ.).

Πρόσφυγες

Ο πρόσφυγας δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με τον μετανάστη. Μερικές φορές ο όρος πρόσφυγας διαφέρει από αυτόν του μετανάστη, αλλά μερικές φορές το νόημα των δυο λέξεων ταυτίζεται, στην ουσία όμως είναι διαφορετικές. Διαφέρουν στο ότι ο μετανάστης σε αντίθεση με τον πρόσφυγα έχει τη δυνατότητα να επιστρέψει στην πατρίδα του όποτε θελήσει. Έτσι, σύμφωνα με τη σύμβαση της Γενεύης (1951), πρόσφυγας, είναι «*ένα άτομο που βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του ή του τόπου κατοικίας του, έχει δικαιολογημένο φόβο δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων και εξαιτίας αυτού του φόβου δίωξης αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία αυτής της χώρας ή την επιστροφή σε αυτήν*» (Υ.Α.Η.Ε., 2000).

Από τα παραπάνω, απορρέει εύκολα το συμπέρασμα πως ο όρος «πρόσφυγας» έχει

σαφές πολιτικό περιεχόμενο και εξαρτάται από τις συνθήκες της χώρας καταγωγής του και από την πολιτική και τους νόμους στη χώρα υποδοχής. Άλλωστε με βάση την Ελληνική νομοθεσία, πρόσφυγες είναι όσοι έχουν λάβει άσυλο. Στο σημείο όμως αυτό, δημιουργείται ένα εύλογο ερώτημα «*έχει νόημα η διάκριση μεταξύ των προσφύγων και των μεταναστών;».* Αρκετοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν πως η διάκριση μεταξύ των δύο αυτών όρων έχει νόημα και μεγάλη σημασία, αφού, όπως έχει προαναφερθεί και πιο πάνω οι πρόσφυγες, ελλείψει εθνικής προστασίας, προστατεύονται από τη σύμβαση της Γενεύης και άλλα διεθνή και ευρωπαϊκά κείμενα. Παρόλα αυτά, δεν είναι και λίγοι οι υποστηρικτές της άποψης πως η διάκριση ανάμεσα στον οικονομικό μετανάστη και τον πρόσφυγα γίνεται μερικές φορές ασαφής, όπως και η διάκριση ανάμεσα στα οικονομικά και τα πολιτικά μέτρα που ισχύουν στη χώρα προέλευσης του αιτούντος δεν είναι πάντοτε σαφής.

Πίσω από οικονομικά μέτρα που επηρεάζουν τις συνθήκες διαβίωσης των ατόμων, μπορεί να υπάρχουν φυλετικοί, θρησκευτικοί ή πολιτικοί στόχοι ή διαθέσεις εναντίον μιας ορισμένης ομάδας. Σε περιπτώσεις όπου τα οικονομικά μέτρα αφανίζουν την οικονομική υπόσταση ενός συγκεκριμένου τμήματος του πληθυσμού (π.χ., η κατάργηση των δικαιωμάτων άσκησης εμπορίου ή η επιβολή άνισης ή υπερβολικής φορολογίας σε συγκεκριμένη εθνική ή θρησκευτική ομάδα), τα πρόσωπα που πλήττονται μπορεί ανάλογα με τις περιστάσεις να γίνουν πρόσφυγες όταν εγκαταλείπουν τη χώρα». Παρόλα αυτά αντιρρήσεις σε γενικά οικονομικά μέτρα καθαυτές δεν συνιστούν βάσιμους λόγους προς θεμελίωση της αίτησης προκειμένου να αναγνωριστεί το καθεστώς του πρόσφυγα (Νάσκου-Περράκη, 1992, σελ.90-91).

Η διαφοροποίηση μεταξύ των μεταναστών και προσφύγων, αποτυπώνεται στη διαφορετική σύνθεση των δυο αυτών ομάδων. Οι μετανάστες είναι κυρίως άρρενες, στην παραγωγική τους ηλικία, ενώ οι πρόσφυγες, που είναι πληθυσμιακές ομάδες όλων των κατηγοριών, είναι κυρίως γυναίκες, παιδιά και υπερήλικες. Το γεγονός ότι η μετακίνηση των μεταναστών από τη χώρα τους είναι προσωπική τους επιλογή φανερώνει την επιθυμία τους για προσαρμογή στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής. Παρόλα αυτά, όλες οι κατηγορίες αλλοδαπών βιώνουν στη χώρα υποδοχής έντονα τα αποτελέσματα οικονομικής και κοινωνικής διαφοροποίησης (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, χ.χ.).

Άλλη μια σημαντική διαφορά, μεταξύ των δύο παραπάνω όρων, που χρήζει διερεύνησης, είναι η διαφορά μεταξύ του πρόσφυγα με του παράτυπου μετανάστη. Ο πρόσφυγας μπορεί να βρέθηκε στα σύνορα χωρίς τα απαραίτητα χαρτιά, που πιστοποιούν την ταυτότητά του, δεν επιδιώκει την παράνομη είσοδο στη χώρα από αφύλακτες διαβάσεις, αλλά τη νόμιμη είσοδο και την εξασφάλιση του ασύλου. Αντίθετα, ο παράτυπος μετανάστης θέλει να εισέλθει στη χώρα με τρόπο μη νόμιμο ανεξάρτητα από τους λόγους που τον οδηγούν σε μια τέτοια πράξη. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια αυξανόμενη σύγχυση στην κοινή γνώμη σχετικά με τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, που εν μέρει οφείλεται στο ότι και οι δύο κατηγορίες χρησιμοποιούν πλέον τις ίδιες οδούς και τα ίδια μέσα για να μετακινηθούν από τη μία

χώρα στην άλλη. Μάλιστα, όλο και πιο συχνά παρατηρείται το φαινόμενο πως αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο στις χώρες όπου καταλήγουν.

Η Ελλάδα, μέχρι και τη δεκαετία του 1980, εξαιτίας της κακής οικονομικής της κατάστασης, ήταν χώρα εξαγωγής μεταναστών και η είσοδος μεταναστών ακολουθούσε μια φυσιολογικά ανοδική πορεία, από το 1950 ως το 1980. Από το 1990 και μετά η αύξηση της εισόδου μεταναστών και προσφύγων ακολουθεί γεωμετρική πρόοδο. Με βάση τα στοιχεία του Υπουργείου Εσωτερικών, τη δεκαετία 2007-2017 εισήλθαν παρανόμως στη χώρα μας πάνω από δύο (2) εκατομμύρια άτομα, με το μεγαλύτερο τμήμα τους είναι οικονομικοί μετανάστες. Τη δεύτερη περίοδο (2011-2018), οι υπήκοοι τρίτων χωρών (Συρίας, Ιράκ, Αφγανιστάν) όπου συνεχίζουν να μαίνονται οι συγκρούσεις, αποτελούν σχεδόν το σύνολο και στην πλειοψηφία τους είναι άτομα που εγκατέλειψαν τις χώρες αυτές έχοντας δικαιολογημένο λόγο δίωξης (ΕΛΣΤΑΤ, 2015).

Παλιννοστούντες

Η παλιννόστηση, είναι η επιθυμία πολλών μεταναστών για επιστροφή στην πατρίδα τους. Αυτή η ελπίδα της επιστροφής τους δίνει κουράγιο ακόμα και αν οι συνθήκες ή οι προσωπικές τους επιδιώξεις κάνουν την παλιννόστηση δύσκολη. Στη χώρα, έχει επικρατήσει μια εσφαλμένη αντίληψη για την παλιννόστηση. Αρκετοί είναι αυτοί που συγχέουν τον παλιννοστούντα με τον ελληνικής καταγωγής μετανάστη, που είναι πολίτης μιας άλλης χώρας και ποτέ δεν υπήρξε κάτοικος του ελληνικού κράτους. Για τον λόγω αυτό η έννοα του όρου του παλιννοστούντα περιλαμβάνει μόνο τα άτομα που γεννήθηκαν ή είναι πολίτες της χώρας στην οποία επιστρέφουν.

Η παλιννόστηση ενός ομογενούς είναι πράξη ατομικής επιλογής και συνάρτηση της εκτίμησής του για τις προοπτικές, που έχει στη χώρα στην οποία ζει, η επάνοδος στην Ελλάδα γίνεται με δική του βούληση και όχι πάντοτε κάτω από τις συνθήκες απειλής ή κινδύνου ζωής.. Τα ευνοϊκά μέτρα για τους ομογενείς είχαν αντικείμενο κυρίως τα ζητήματα απόδοσης της Ελληνικής ιθαγένειας και την εξομοίωση των ομογενών με τους ημεδαπούς σε διάφορα καίρια ζητήματα (κυρίως ασφαλιστικά, επαγγελματικά κλπ).

Η Πολιτεία χαρακτηρίζει τους Ομογενείς που προσφεύγουν μετά το 1980 στην Ελλάδα από τα Κράτη της Ανατολικής Ευρώπης ως «Παλιννοστούντες» και όχι ως πρόσφυγες, όπως χαρακτήριζε τους ομογενείς του διωγμού 1914-1922. Επίσης, οι παλιννοστούντες ομογενείς από τις χώρες της ανατολικής Ευρώπης, που είναι στην πλειονότητά τους Ποντιακής καταγωγής και είχαν τη Σοβιετική ιθαγένεια είτε την ιθαγένεια μιας από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, δεν υπάγονται στις ρυθμίσεις της διεθνούς σύμβασης περί του καθεστώτος των προσφύγων του ΝΔ 3839/1959 και του αν 389/68.

Σύμφωνα με τον Πατινιώτη (1985, σελ. 87), από τους 450.000 Έλληνες που μετανάστευσαν τη δεκαετία 1968-1977 σε ευρωπαϊκές χώρες, παλιννόστησε το 53%. Ενώ ο Γλύτσος (1988), υπολόγισε ότι από το ένα εκατομμύριο των Ελλήνων, που μετανάστευσε στη Γερμανία το διάστημα 1960-1984, το 85% σταδιακά παλιννόστησε.

Οι κυριότεροι λόγοι επιστροφής των παλιννοστούντων είναι οικονομικοί, κοινωνικοί και οικογενειακοί. Ο King (2000) υποστηρίζει, ότι περισσότερο επηρεάζουν την απόφαση της επιστροφής τα ενδεχόμενα θετικά στοιχεία της χώρας προέλευσης παρά οι αρνητικοί παράγοντες της χώρας υποδοχής. Επίσης, υποστηρίζει πως οι μη οικονομικοί παράγοντες είναι γενικά σημαντικότεροι από τους οικονομικούς παράγοντες για την απόφαση περί επιστροφής. Προς την ίδια κατεύθυνση είναι και η άποψη της Κασιμάτη (1984), σύμφωνα με την οποία οι μεταναστεύσεις κυριαρχούνται από οικονομικούς παράγοντες, ενώ οι επιστροφές περισσότερο από κοινωνικούς και ψυχολογικούς λόγους.

Παρόλα αυτά, αρκετοί μελετητές πιστεύουν ότι οι μη ευνοϊκές οικονομικές συνθήκες των χωρών προορισμού αποτελούν συχνά λόγο μαζικής επιστροφής μεταναστών, καθώς μια οικονομική ύφεση οδηγεί σε απολύσεις και μάλιστα πρώτα των μεταναστών εξαιτίας του απροστάτευτου εργασιακού καθεστώτος τους. Εκτός από τους παραπάνω λόγους, υπάρχουν και άλλοι σημαντικοί όπως οι ισχυροί οικογενειακοί δεσμοί, η επιθυμία επανένωσης με φίλους και συγγενείς, η νοσταλγία, τα προβλήματα προσαρμογής στη χώρα υποδοχής, ο ρατσισμός και η επιθυμία απόλαυσης μιας βελτιωμένης κοινωνικής θέσης πίσω στην πατρίδα (Ammassari & Black, 2001).

Επομένως, το φαινόμενο της παλιννόστησης επηρεάζεται από έναν συνδυασμό οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων, που χαρακτηρίζουν τόσο τις χώρες υποδοχής όσο και τις χώρες αποστολής μεταναστών. Στην πράξη, άλλοτε υπερισχύουν οι κοινωνικοοικονομικοί λόγοι και άλλοτε οι οικογενειακοί παράγοντες, ενώ ενίοτε υπάρχει συνδυασμός και των δύο, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε χώρας (Κασιμάτη, 1984).

Η σημασία των εννοιολογικών διασαφηνίσεων για μια ρεαλιστική εκπαιδευτική πολιτική.

Η Ελλάδα αποτελεί σημαντικό πόλο έλξης για τους αλλοδαπούς, εξαιτίας της γεωγραφικής της θέσης. Για αυτό άλλωστε αποκαλείται και το *«σταυροδρόμι των τριών ηπείρων»*, που βρίσκεται κοντά στη Μέση Ανατολή, την Τουρκία και τις χώρες της Βόρειας Αφρικής. Η χώρα μας είναι στην πραγματικότητα η πρώτη Δυτική χώρα που συναντούν οι πρόσφυγες και μετανάστες όπως και οι άλλες κατηγορίες αλλοδαπών, κατά την πορεία της διαφυγής τους από τις χώρες τους, ιδίως όταν αυτή πραγματοποιείται από ξηράς, και η οποία ως επί το πλείστων αποτελεί τη βασική πόρτα εισόδου για την Ευρώπη (Κοτζαμάνης κ.α., 2005).

Η ολοένα και αυξανόμενη εισροή αλλοδαπών στον ελλαδικό χώρο έχει σαν

αποτέλεσμα τη συνεχόμενη αλλαγή και σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Η έντονη παρουσία εθνικής, γλωσσικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας στο ελληνικό σχολείο καθιστά επιτακτικό το αίτημα για τη χάραξη νέας εκπαιδευτικής πολιτικής και την αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις παιδαγωγικές ανάγκες των προσφύγων, των μεταναστών και των ασυνόδευτων ανηλίκων μαθητών στον ελληνικό χώρο (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, χ.χ.).

Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό κατά τον σχεδιασμό μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής να ληφθούν υπόψη η θέση και η σημασία της πολιτισμικής, γλωσσικής, εθνικής και θρησκευτικής ετερότητας στη σύγχρονη παγκόσμια κοινωνία. Άλλωστε, η ιδιαίτερη αξία του πολιτισμικού παράγοντα είναι σήμερα κοινή παραδοχή σε ευρωπαϊκό επίπεδο για τον σχεδιασμό των ποικίλων πολιτικών ένταξης των ξένων (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, χ.χ.).

Από τα παραπάνω, απορρέει εύκολα το συμπέρασμα πως για την ανανέωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, βασική προϋπόθεση αποτελεί η συνεκτίμηση των ποσοτικών και των ποιοτικών στατιστικών δεδομένων, τα οποία αφορούν στους μετανάστες, στους πρόσφυγες και στους ασυνόδευτους ανήλικους, στον ελληνικό χώρο. Όμως, για τη διατύπωση αυτής της πρότασης, είναι σημαντικός ο εννοιολογικός προσδιορισμός του περιεχομένου όρων που αφορούν στη μετανάστευση και στην παιδαγωγική της διαχείριση, όπως αυτοί αποτυπώνονται στην ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία. Η διάκριση, μεταξύ των *«μεταναστών»*, των «προσφύγων» και των *«παλιννοστούντων»*, αποκαλύπτει ότι οι μετανάστες και οι παλιννοστούντες, σε αντίθεση με τους πρόσφυγες, επιλέγουν τη χώρα προορισμού τους. Η παραπάνω παρατήρηση αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και ειδικότερα της θρησκευτικής παιδείας που αφορά στους ξένους μαθητές στον ελληνικό χώρο (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, χ.χ.).

Συμπεράσματα

Δεν υπάρχει αμφιβολία, πως η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας χαρακτηρίζεται από την ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η εκπαίδευση να διέρχεται μία νέα κρίση. Η κρίση αυτή περιγράφεται ως μία διαρκώς αυξανόμενη αναντιστοιχία μεταξύ του περιεχομένου, των σκοπών, των στόχων και των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών του ελληνικού σχολείου και της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Η παρεχόμενη γνώση είναι παρωχημένη, αναχρονιστική και δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες μίας, όπως την ονομάζουν, πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, χ.χ.).

Η ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, έχει να κάνει με την πολιτισμική και γλωσσική διαφοροποίηση των μαθητών, στοιχεία τα οποία θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Γι’ αυτό είναι σημαντικός ο εννοιολογικός προσδιορισμός του περιεχομένου όρων που αφορούν στη μετανάστευση και στην παιδαγωγική της διαχείρισης, όπως οι όροι «μετανάστες»,

«πρόσφυγες» και «παλιννοστούντες».

Βιβλιογραφία

Ammassari, S., & Black, R., (2001). Hamessing the potential of migration and return to promote development: Applying concepts to West Africa. Geneva: IOM Migration Research Paper 5.

Glytsos, N. (1988). Perifereiakes anisotites stin Ellada: dimografika kai oikonomika charaktiristika.Δαμανάκης, Μ., (2003). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Αθήνα: Gutenberg.

ELSTAT (2015). Apografes plithysmou (www.statistics. gr) ELSTAT Κασιμάτη, Κ. (1984). *Μετανάστευση Παλιννόστηση. Η προβληματική της νέας γενιάς.*

King, R., (1986). Return migration and regional economic development: an overview. In book: *Return Migration and Regional Economic Problems.* London, pp.1-37.

King, R., (2000). Generalizations from the history of return migration. In book*: Return Migration: Journey of Hope or Despair*. Geneva: United Nations and the IOM, pp.7-55.

Kotzamanis, V, Petronoti, M, Tzortzopoulou, M., (1996). Politikoi prosfyges. Exelixeis kai themata politikis. Sto Karantinos, D., Maratou-Alimpranti, L., Fronimou, E, (epim.) Diastaseis Koinonikou . Athina: ΕΚΚΕ, sel: 307-326.Μπάγκαβος, Χ., Παπαδοπούλου Δ., (2003). Μεταναστευτικές Τάσεις και Ευρωπαϊκή Μεταναστευτική Πολιτική, σειρά μελέτες 15, εκδόσεις ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, Αθήνα

Mousourou, L.M. (2003). Metanastefsi kai metanasteftiki politiki stin Ellada kai tin Evropi, Athina:Gutenberg.

Naskou-Perraki, M, (1992). «Dikaiomata kai Ypochreoseis sta plaisia tis Genevis tou 1951 gia to kathestos ton prosfygon», Koinoniki Ergasia, (26), sel. 87-89.

Nikolaou, G., (2015). «Metanastefsi», sto P. Xochellis (epim.), Lexiko tis paidagogikis, sel. 445. Athina:Kyriakidi.

Panepistimio Aigaiou, (ch.ch.). Simeioseis: Charaktiristika prosfygon-metanaston-asynodefton anilikon.

Patiniotis, N. (1987) . Palinnostisi kai koinonikooikonomiki epanentaxi. Epitheorisi koinonikon erevnon, (56) sel. 87-104.

Perifereiako Kentro Pliroforisis ton Inomenon Ethnon, (2019). Diathesimo: https://unric.org/el/

Ypati Armosteia ton Inomenon Ethnon gia tous prosfyges, (2000). Oi prosfyges tou kosmou 2000 – Peninta chronia anthropistikis drasis, metafrasi: Kazantzi, E, Athina: Ellinika Grammata.

Ypati Armosteia tou OIE gia tous prosfyges (2012). Oi prosfyges tou kosmou. Se anazitisi allilengyis, Synopsi. Athina.

Προσέγγιση του θέματος μαθητής-πρόσφυγας μέσα από διάφορες μορφές έργων τέχνης

Αποστολάκη Μαρία, Εκπαιδευτικός, MBA, MA

Περίληψη

Η προσέγγιση του θέματος μαθητής-πρόσφυγας μέσα από διάφορες μορφές έργων τέχνης αποτελεί μια πρόκληση για καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών στο θέμα των προσφύγων και αναφέρεται σε διδακτικό σενάριο το οποίο υλοποιήθηκε στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, με μαθητές της ΣΤ΄ τάξης και διάρκεια 6 διδακτικών ωρών. Με αφορμή τους πρόσφυγες που έχουν έρθει στην Ελλάδα το τελευταίο χρονικό διάστημα, μας δόθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, η ευκαιρία να συζητήσουμε για το θέμα των προσφύγων και μέσα από αυτή τη συζήτηση οι μαθητές μίλησαν για την ανάγκη αποδοχής που έχουν οι συγκεκριμένοι άνθρωποι από εμάς για να αισθάνονται οικεία στην χώρα μας. Ωστόσο κάποιοι μαθητές έδειξαν ότι ενοχλήθηκαν από τον ερχομό των προσφύγων διότι θεώρησαν ότι ίσως αύριο μας δημιουργήσουν διάφορα προβλήματα. (εγκληματικότητα, ανεργία) Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω προτάθηκε στους μαθητές η επεξεργασία του θέματος των προσφύγων μέσω της επεξεργασίας διαφορετικών έργων τέχνης.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, πρόσφυγας, τέχνη

The approach of the issue student-refugee through different forms of Art

Apostolaki Maria, Primary School Teacher, MBA, MA

Abstract

The approach on the issue of the student-refugee through different forms of Art is a challenge for students' cultivation of empathy on the issue of refugees and it is referring to the didactic scenario, which lasted for six hours and was implemented during the Flexible zone class, was completed with the participation of students of the 6th grade. In relation to the refugees that have been hosted in Greece for long period of time these recent years, we were given the opportunity during the school year, to discuss the issue of refugees and through this discussion students had the chance to talk about the need of acceptance that some people have in order to feel familiar in our country. However, some students showed signs of frustration because of the refugees' arrival, since they thought that maybe tomorrow the latter would provoke various problems (criminality, unemployment). Taking all the above into consideration it was suggested to students to examine the issue of refugees through the analysis of different works of Art.

Key-Words: inclusion, refugee, art

Η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία στο θέμα των προσφύγων έδωσε την ευκαιρία-πρόκληση στους μαθητές να επεξεργαστούν γενικά το θέμα των προσφύγων αλλά και ειδικά το θέμα των μαθητών-προσφύγων. Σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής εφαρμογής ήταν η κριτική προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη και συγκεκριμένα μέσα από τη συστηματική και οργανωμένη παρατήρηση έργων τέχνης. Η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης, μέσω της αισθητικής εμπειρίας αποτελεί σημαντική πρόκληση για σκέψη κι αυτό γιατί είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνηθισμένες εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα (Dewey, 1934; 1980). Ο Gardner αντιλαμβανόταν την αισθητική εμπειρία ως ένα τρόπο για την επεξεργασία συμβόλων η οποία βοηθάει στο να συνειδητοποιείται αυτό το οποίο δεν είναι κατανοητό μέσω ορθολογικών επιχειρημάτων (Gardner, 1973; 1990). Ο πρώτος που ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης ήταν ο Jack Mezirow ο οποίος τη θεώρησε ως μια διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε τις νοητικές μας συνήθειες και τις δομές των σκέψεων με σκοπό να τις κάνουμε πιο δεκτικές στην αλλαγή (Mezirow, 2009). Οι διδακτικοί στόχοι του διδακτικού σεναρίου ήταν οι εξής: Σε επίπεδο ικανοτήτων: Οι μαθητές πρωτευόντως να μπορούν να κατανοήσουν τη θέση των προσφύγων στην ξένη χώρα και δευτερευόντως, να πραγματοποιηθεί η ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών, μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης (ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας). Η επαφή των μαθητών με έργα τέχνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μπορεί να ενεργοποιήσει τη στοχαστική διάθεση τους και μέσω του στοχασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία να προαχθεί η δημιουργική και κριτική αποτελεσματική σκέψη προκειμένου να επιλυθούν τυχόν προβληματικές καταστάσεις.

Οι μαθητές μέσω της ενσυναίσθησης να μπορούν να προτείνουν τρόπους με τους οποίους να μπορούν να διατηρήσουν μία σχέση αλληλεγγύης, φιλίας και σεβασμού προς τους μαθητές πρόσφυγες. Η ανάπτυξη του διδακτικού σεναρίου για το μετασχηματισμό της άποψης των μαθητών σχετικά με τους πρόσφυγες μέσα από διαφορετικές μορφές έργων τέχνης ακολούθησε έξι στάδια.

Το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε ατομικά και ομαδικά από τους μαθητές ως εξής:
Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτική προσέγγιση του θέματος.: Οι μαθητές δέχτηκαν με ενθουσιασμό να επεξεργαστούν το θέμα των προσφύγων μετά από φωτογραφίες και βίντεο που είδαν για τη ζωή και το ταξίδι των προσφύγων μακριά από τις πατρίδες τους, αλλά και γιατί ένιωσαν πως το συγκεκριμένο θέμα ήταν ενδιαφέρον.

Δεύτερο στάδιο: Έκφραση των απόψεων των μαθητών *(1 διδακτική ώρα)q* Στο συγκεκριμένο στάδιο, κλήθηκαν οι μαθητές να απαντήσουν ατομικά στο εξής ερώτημα – έναυσμα: «Τι σημαίνει για εσάς η λέξη «πρόσφυγας»; Αφού εξέφρασαν τις απόψεις τους γραπτά, τους ζητήθηκε να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες: Δύο (2) ομάδες των τριών ατόμων και δύο (2) ομάδες των τεσσάρων ατόμων για να συζητήσουν τις απόψεις τους και να συνθέσουν ένα νέο κείμενο το οποίο να εκφράζει την άποψη της ομάδας

τους. Στο τέλος του δευτέρου σταδίου, κάθε ομάδα διάβασε το κείμενό της στην ολομέλεια.

Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός απόψεων και ερωτήσεων που θα συζητηθούν: Αφού μελετήθηκαν οι απόψεις των ομάδων, καταλήξαμε σε κάποια συμπεράσματα. Όλες οι ομάδες έθιξαν τα εξής υποθέματα: **α)** τη σπουδαιότητα της ανάγκης για βοήθεια στους πρόσφυγες και **β)** το γεγονός ότι τα παιδιά των προσφύγων έχουν ανάγκη από ένα σχολικό και φιλικό περιβάλλον. Προκειμένου να προσεγγίσουμε ολιστικά και κριτικά τα παραπάνω θέματα, διατυπώθηκαν τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα:

1ο. Πως καταλαβαίνω τη σχέση μου με ένα παιδί πρόσφυγα;

2ο. Πως θα καταφέρουμε να βοηθήσουμε και να κάνουμε φίλους μας τα παιδιά πρόσφυγες τα οποία θα έρθουν στο σχολείο μας;

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης

Στο συγκεκριμένο στάδιο παρουσιάστηκαν στους μαθητές πέντε έργα τέχνης. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν: δύο πίνακες ζωγραφικής, ένα γλυπτό, ένα ποίημα και ένα απόσπασμα από λογοτεχνικό έργο.

Τα έργα τα οποία προτάθηκαν ήταν τα εξής:

1. Ζωγράφος: Πρόσφυγας, το έργο του οποίου εκτέθηκε σε έκθεση με θέμα: «Οι πρόσφυγες μιλούν μέσα από την τέχνη».
2. Ζωγράφος**:** PabloPicasso, «*Τραγωδία».* 1903. Εθνική Πινακοθήκη Τεχνών. Ουάσιγκτον
3. Γλύπτρια: Beata Rostas, Ουγγαρέζα γλύπτρια «EXILE = Εξόριστος, Διωγμένος, Ξεριζωμένος». Ένα γλυπτό για τους πρόσφυγες στο πάρκο γλυπτικής στην Αγία Νάπα.
4. Ποιητής: Μπ. Μπρεχτ, Ποιήματα.
5. Λογοτέχνης**:** Ηλίας Βενέζης, απόσπασμα από το "Νούμερο 31328"

1. **Ζωγράφος: Πρόσφυγας,** έργο με θέμα: «Οι πρόσφυγες μιλούν μέσα από την Τέχνη»

2. **Ζωγράφος: Pablo Picasso**, *Τραγωδία.* 1903. Εθνική Πινακοθήκη Τεχνών. Ουάσιγκτον

3. **Γλύπτρια: Beata Rostas** Ουγγαρέζα γλύπτρια «EXILE = Εξόριστος, Διωγμένος, Ξεριζωμένος». Ένα γλυπτό για τους πρόσφυγες στο πάρκο γλυπτικής στην Αγία Νάπα

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΕΡΓΑ

4. Ποιητής: Μπ. Μπρεχτ,

Μετανάστες Λαθεμένο μού φαινόταν πάντα τ’ όνομα που μας δίναν:
«Μετανάστες».
Θα πει, κείνοι που αφήσαν την πατρίδα τους. Εμείς, ωστόσο,
δε φύγαμε γιατί το θέλαμε,
λεύτερα να διαλέξουμε μιαν άλλη γη. Ούτε
και σε μιαν άλλη χώρα μπήκαμε
να μείνουμε για πάντα εκεί, αν γινόταν.
Εμείς φύγαμε στα κρυφά. Μας κυνηγήσαν, μας προγράψανε.
Κι η χώρα που μας δέχτηκε, σπίτι δε θα ‘ναι, μα εξορία.
Έτσι, απομένουμε δω πέρα, ασύχαστοι, όσο μπορούμε πιο κοντά
στα σύνορα,
προσμένοντας του γυρισμού τη μέρα, καραδοκώντας το παραμικρό σημάδι αλλαγής
στην άλλην όχθη, πνίγοντας μ’ ερωτήσεις
κάθε νεοφερμένο, χωρίς τίποτα να ξεχνάμε, τίποτα
ν’ απαρνιόμαστε,

χωρίς να συχωράμε τίποτ' απ' όσα έγιναν, τίποτα δε συχωράμε.

5. Λογοτέχνης: Ηλίας Βενέζης, απόσπασμα από το "Νούμερο 31328": «Ξεκινήσαμε. Περπατήσαμε ίσαμε δύο ώρες μες στα χωράφια. Τότε ήρθε η νέα συμφορά. Το παιδάκι δεν μπορούσε πια να βαδίσει. Κάθισε κάτου κ' έκλαιγε. Ο πατέρας του αναγκάστηκε να το σηκώσει στον ώμο. Το τρυφερό βάρος λύγισε την εξαντλημένη αντοχή του σ' απελπιστικό βαθμό. Ήταν πολύ χοντρός. Βουτηγμένος στον ίδρο και στην σκόνη έτρεχε να προφτάξει το καραβάνι. Ολοένα έμενε πίσω. Με τα χέρια του, που βαστούσαν τώρα το μωρό, δεν μπορούσε να καθαρίζει τα γυμνά ποδάρια του από τα αγκάθια. Έτσι, όταν ο πόνος γινόταν αβάσταγος, ή σαν χτυπούσε σε καμιά πέτρα, έμπηγε τις φωνές. Πηδούσε, έτρεχε μια στιγμή πατώντας στο ένα ποδάρι, ύστερα έχανε την ισορροπία του, τσουπ! Ήταν ωραίο-να σκας στα γέλια. Τα δάκρυά του τρέχαν. Μαύριζαν την ίδια στιγμή απ΄ την σκόνη που βιαζόταν να κολλήσει πάνω τους.
-Για δεν κοίταζες, τότε που καθίσαμε, να τυλίξεις κι εσύ τα ποδάρια σου σε κανά παλιόπανο! του φώναξε κάποιος δικός μας. Κι αυτός παρακαλούσε να τον λυπηθούμε.
- Μη μ' αφήνετε! ικέτευε σπαρακτικά.
Σε λίγο γονάτισε. Έμεινε. Από τα πόδια του έτρεχε μαύρο σκοτωμένο αίμα, εκεί προς τα χτυπημένα δάκτυλα. Το κοπάδι στάθηκε. Οι στρατιώτες πολέμησαν να τον κάμουν να πέσει πάλι στον δρόμο. Τον σπρώχνανε. Τίποτα. Τον χτυπούσαν με τα κλαδιά. Ύστερα με τα κοντάκια. Το παιδάκι έμπηξε τις φωνές.
- Θα τον σκοτώσετε! δεν το βλέπετε; χιμά έξαλλη η γυναίκα του, μπαίνοντας ανάμεσα στους στρατιώτες. Θα το σηκώσω εγώ το παιδί. Έτρεμε τ' αχείλι της. Η ματιά ήταν κρύα και σκληρή. Τέντωσε τα αδύνατα χέρια κι έβαλε το παιδί που έκλαιγε στον ώμο της. Δεν το χάιδεψε. Κανένας μας δεν κουνήθηκε να προσφερθεί.
- Δεν θα βαστάξει, γυναίκα είναι, λέει ένας δικός μας.
-Ναι, δεν θα βαστάξει.
Γύρισα και κοίταξα τον πλαϊνό μου. Κι αυτός κοίταζε παρακάτω. Κοιτάζαμε ο ένας τον άλλο. Θα ήταν ένα τελευταίο ίχνος ντροπή από την παλιά ζεστή καρδιά.
-που να την αγγίξεις.. Μα κανείς δεν κουνήθηκε…

ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΡΙΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ

ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ		
	A	B
Οι πρόσφυγες «μιλούν» μέσα από την τέχνη	✓	
2. Τραγωδία	✓	
3. Ξεριζωμένος	✓	✓
4. Μετανάστες	✓	✓
5. "Νούμερο 31328"	✓	✓

Οι περισσότεροι μαθητές επίλεξαν: το 1ο έργο του πρόσφυγα ζωγράφου που εκτέθηκε σε έκθεση με θέμα: Οι πρόσφυγες «μιλούν» μέσα από την τέχνη. Το 2ο έργο το οποίο επιλέχθηκε ήταν του Pablo Picasso, «*Τραγωδία»* και το τρίτο έργο που επιλέχθηκε από τους μαθητές/τριες ήταν το λογοτεχνικό έργο του Ηλία Βενέζη "Νούμερο 31328". Το περιεχόμενο όλων των παραπάνω έργων τέχνης, αλλά και τα μορφολογικά τους στοιχεία παρουσίαζαν βαθιά συνοχή.

Πέμπτο στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης (διάρκεια 4 διδακτικές ώρες).

Επεξεργασία πρώτου Έργου**:** Οι πρόσφυγες «μιλούν» μέσα από την τέχνη. Για την επεξεργασία του συγκεκριμένου έργου χρησιμοποιήσαμε την τεχνική παρατήρησης και ανάλυσης έργων τέχνης του D. Perkins η οποία υλοποιήθηκε σε τρείς φάσεις:

ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ: Απλή παρατήρηση. Τι βλέπετε; Τι σας κινεί το ενδιαφέρον; Τι απορίες σας δημιουργούνται;

ΔΕΥΤΕΡΗ ΦΑΣΗ: Ευρεία παρατήρηση. Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να συζητήσεις περισσότερο; Υπάρχουν εκπλήξεις στο έργο;

ΤΡΙΤΗ ΦΑΣΗ: Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση. Ψάξε και ερμήνευσε τον ρόλο της σύνθεσης (π.χ. τα μάτια των προσφύγων και τα χέρια τους όταν είναι μέσα στη βάρκα) Αν το έργο είχε άλλες διαστάσεις, θα είχε το ίδιο συναισθηματικό αποτέλεσμα;

ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ 1ου έργου με τα κριτικά ερωτήματα

Η σχέση μας με τα παιδιά πρόσφυγες θα πρέπει να βασίζεται στην αποδοχή, στη φιλία και στο σεβασμό προς το πρόσωπό τους. Η διάθεση χρόνου μαζί τους όταν έρθουν στο σχολείο μας, ένας καλός λόγος, ένα ειλικρινές ενδιαφέρον θα τους κάνει να νιώσουν καλύτερα σε μια ξένη χώρα. Όλα τα έργα ακολούθησαν την ίδια επεξεργασία του D. Perkins, η οποία υλοποιήθηκε σε τρείς φάσεις και επιπρόσθετα πραγματοποιήθηκε και η συσχέτιση τους με τα κριτικά ερωτήματα.

Έκτο στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός *(διάρκεια 1 διδακτική ώρα).*

Την επόμενη ημέρα ζητήθηκε από τους μαθητές να σχηματίσουν τις αρχικές τους ομάδες και να συνθέσουν ένα νέο κείμενο σε σχέση με το αρχικό ερώτημα: *«Τι σημαίνουν οι πρόσφυγες για εσάς;»*. Μετά τη συγγραφή των κειμένων όλων των ομάδων πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ του αρχικού και του τελικού κειμένου της κάθε ομάδας των μαθητών/τριών, έτσι ώστε να παρατηρηθεί ο μετασχηματισμός της άποψης των μαθητών/τριών, ως προς τους μαθητές/τριες πρόσφυγες.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση προέκυψε από τα συμπεράσματα του κριτικού αναστοχασμού των μαθητών, από την καταγραφή της αποτίμησης της ικανότητας των μαθητών για κριτική-δημιουργική σκέψη. Η αποτίμηση της κριτικής ικανότητας αποτυπώθηκε με τη χρήση

κλίμακας από το ένα έως το τρία, (όπου με τον αριθμό 1 έχουμε την μικρότερη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ενώ με τον αριθμό 3 έχουμε τη μεγαλύτερη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης) και βασίστηκε στην παρατήρηση των γραπτών των μαθητών, και στις προφορικές τοποθετήσεις των ομάδων. Αντλήθηκαν στη συνέχεια τα συμπεράσματα από τον κριτικό αναστοχασμό των μαθητών και καταγράφηκε η αποτίμηση της ικανότητας των μαθητών για κριτική /δημιουργική σκέψη. Από τον πίνακα αποτίμησης διαπιστώθηκε ότι τη μεγαλύτερη διαφορά στην ανάπτυξη ικανότητας κριτικής σκέψης είχε η δεύτερη ομάδα των μαθητών /τριών η οποία συγκέντρωσε δύο μονάδες έναντι των άλλων τριών ομάδων που η διαφορά τους ήταν κάτω από τις δύο μονάδες.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ/ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ (χρήση κλίμακας 1-3) ΚΑΙ ΑΝΤΛΗΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

Α/Α ομάδων	Στην έναρξη	Στη λήξη	Διαφορά
1	1,5	2,5	1
2	1	3	2
3	1	2	1
4	1	2	1
Μέσος Όρος	1,125	2,375	1,25

Συμπεράσματα

Η προστιθέμενη αξία του διδακτικού σεναρίου ήταν ότι θεωρήθηκε ως το πρώτο βήμα για τη συμπερίληψη μαθητών προσφύγων μέσα στην τάξη μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης όλων των μαθητών. Μέσα από την αισθητική εμπειρία, αναδείχθηκε η σπουδαιότητα της προσπάθειας προσέγγισης των μαθητών προσφύγων και η αποδοχή του διαφορετικού άλλου ανεξαρτήτου εθνικότητας, χρώματος και θρησκείας. Ο μετασχηματισμός της άποψής των μαθητών ήταν εμφανής στο θέμα της προσέγγισης μαθητών προσφύγων μέσα από τα ομαδικά κείμενα τους και από τις προφορικές τοποθετήσεις τους. Από την επεξεργασία διαφόρων μορφών έργων τέχνης, αναδείχθηκε η σημασία της προσπάθειας των μαθητών να προσεγγίσουν όλους τους συμμαθητές τους που είναι πρόσφυγες. Ο πίνακας αποτίμησης της ικανότητας των μαθητών για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης με τη χρήση κλίμακας 1-3 εμφάνισε τη διαφορά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μεταξύ των ομάδων των μαθητών. Τη μεγαλύτερη διαφορά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης την είχε η δεύτερη ομάδα

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Binkley, M. et al, (2010). *Defining 21st century skills*, διαθέσιμο στο http://atc21s.org/wp-content/uploads/2011/11/1-Defining-21st-Century-Skills.pdf

Brookfield, St. (2012). *Teaching for Critical Thinking*, Jossey-Bass.

Ennis, Robert H. (1987). "*A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*." *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice,* Joan Boykoff Brown and Robert J. Sternberg, eds.

Foundation for Critical Thinking (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking*, διαθέσιμο στο www.criticalthinking.org

Gardner, H. (1973). *The Arts and human development*, New York: Wiley.

Kokkos, A. (2010). *Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method.* Journal of Transformative Education, 80, 155-157.

Kokkos, A. (2011). *Ekpaidefsi mesa apo tis technes*. Athina: Metaichmio.

Matsangouras, Il. (2007). *Theoria kai praxi tis didaskalias. Stratigikes didaskalias. Apo tin pliroforisi stin kritiki skepsi*. Athina: Gutenberg.

Mega, G. (2011). *I techni sto scholiko systima os stochastiki diergasia*, sto: Kokkos, Al. *Ekpaidefsi mesa apo tis technes.* Athina: Metaichmio.

Mezirow, J. (2009). *An overview on transformative learning*. In K. Illeris (Ed.), Contemporary Theories of Learning (p. 90-105). London/ New York: Routledge

Perkins, D. (1994). *The intelligent Eye: Learning to think by looking at Art*. Los Angeles: the Getty Education institute for the Arts.

YPEPTh (2003), *DEPPS-APS Istorias Dimotikou*, diathesimo sto http://www.pi-schools.gr/programs/depps

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton, Politismou kai Athlitismou (2011). *Istoria St' Dimotikou: vivlio mathiti,* diathesimo sto http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-F114/520/3385,13655/unit=2449

Parental involvement: Challenges and prospects

Elpida A. Tokmakidou, M.Ed.

Abstract

The main aim of this study was to investigate the attitude of teachers concerning parental involvement in the primary schools. The research strategy that followed in this study falls within the quantitative research methodology. A questionnaire included Likert-type scales, was used -answered by 213 teachers- so as to determine the significance of parental involvement and its features, the assessment of possible difficulties while implementing it and the necessity of teachers' training. The responses given were analyzed using SPSS statistical software (v25) and it has been ascertained, that parental involvement is considered crucial to accomplish the educational process and address students' problems.

Key-Words: parental involvement, primary school, teachers, attitude

Introduction

One of the vital presuppositions for the enhancement of the quality of accessible education is the ongoing claim to launch schools as the center of a broader community within which they function as the focal point of cohesion and solidity for students, their families and the local community (Penteri & Petrogiannis, 2013; Masourou, 2012). That is the reason why the degree as well as the extent of parents' involvement in the educational events is an issue that is up to date and therefore part of the relevant educational discussions. Various situations in school life indicate the need to redefine both the concept of parental involvement and the forms in which it can manifest itself in today's school. Since it is the teacher's responsibility to approach parents and cooperate with them, it is worthwhile researching the teacher's attitudes towards parental involvement in the school community.

The absence of a similar research in one of the largest educational districts in the country that of Western Thessaloniki, oriented the field of research and the selection of the sample. Based on the broader ecological/systemic approach, (Bronfenbrenner 1996), the present research was conducted according to the quantitative method as far as the design and the organization is concerned. In addition to this, the research strategy is determined by the quantitative methodology.

The formulation of the research questions has arisen from the study of the available empirical data that have been submitted in the relevant literature. The corresponding theoretical considerations around parental involvement, the need to redefine its meaning but also the practices of its proper application in the modern school, was the starting point of the research.

Same emerging research questions are as follows: What is the degree of importance given by teachers, who work in the area of Western Thessaloniki to the involvement of parents in promoting goals related to the educational work? (1st research question in this paper). What factors are perceived as barriers to parental involvement and whether the relevant training around the philosophy and practices of parental involvement is recognized by them as a means to remove the respective barriers? (2nd research question in this paper).

Theoretical Framework

The relevant literature has highlighted the ambiguity of the term "parental involvement". The difficulties in the use of the concept start from the discrepancy in the use of the term and extend to variations of the content and its scope. Researchers of the phenomenon have different approaches both to the examination of its individual dimensions and to the methodology adopted. The term "parental involvement" is a multidimensional term as the focus on how parents participate in their children's learning experiences can be reflected in a wide range of topics and practices that can also differ in form and in the degree of their intensity.

The different meanings that have been added to the content of the concept, highlight the tendency to expand it while at the same time they reflect the demand for the transformation of parental involvement into the participation of parents in the modern educational reality. The effort to develop collaborative relationships between school and family is the common ground in the definitions of the relevant concepts. Their noticeable difference, however, lies in the degree and the extent of the parental role. Over time the meaning of the term is found in a variety of contents and approaches (Bronfenbrenner 1996; Matsagouras, 2008) while its expansion is documented alongside with the much desired increase in parental motivation (Epstein, 1996; Symeou, 2003).

Depending on the theoretical aspect of scientific thought that characterizes each era (Penteri & Petrogiannis, 2013) three terms were mainly used to attribute the connection between family and educational context. Although these terms are not identical, they are often used as such ("parental involvement", "school-family relations"', "educational partnership").

Examining and analysing parental involvement offers a wealth of research findings that illuminate the dynamics of school, home, and community collaboration by providing examples of student learning and development support (Epstein, 2007) as well as a range of benefits for all those that are involved.

The organized parental involvement in school activities leads all participants to achieve better results. The effective interaction between the school and the family has important implications in the development and growth of children (Davis-Kean & Eccles, 2005) and has positive consequences for the involved parents (Mylonakou-Keke, 2009). Apart

from the positive results and benefits for families, the relevant literature proves that the active involvement of parents in the educational work and school community benefits teachers as well (Epstein & Dauber, 1991).

The breadth of school-family cooperation has been studied by different philosophical, epistemological, ideological and scientific approaches (Vergiopoulou, 2016:21), resulting in the formation of different theories and models as well as different types of parental involvement. Among them, the Bronfenbrenner ecosystem model and the Epstein typology stand out. According to the first, human development is shaped within changing environmental contexts and cannot be considered outside of them (Bronfenbrenner, 1996). On the other hand, the proposal of Epstein (1996) refers to the individual dimensions concerning parental involvement, the actions and activities of parents but also the ways in which the school promotes the manifestation of desired behaviors.

Research methods

After studying the relevant literature and researches a bank of proposals /statemants related to parental involvement and its dimensions was created. That led to the transformation of these statements into questions which became part of the questionnaire since they were in accordance with the research objectives and questions. Finally the questions were classified into categories depending on the thematic axes of the final tool.

The survey of teachers' attitudes towards parental involvement was attempted by using a questionnaire created for the needs of the research and which is divided into 5 sections: the demographic characteristics of teachers, the contribution of parental involvement in educational work, the demarcation of parental involvement, the obstacles to parental involvement and the need for training on the issue of parental involvement. Likert scale was chosen in order to give the participants 5 options so as to show the degree of acceptance of each of the statements (1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neither agree nor disagree, 4 = agree, 5 = strongly agree). At the same time Likert scale can be easily codified and provides homogeneous material.

The distribution and data collection lasted 20 days (8-27 January 2020). The questionnaires were forwarded to 270 e-mail addresses of teachers. After the collection of the questionnaires, followed the codification of the questions and then the statistical processing of the data by applying the methods of descriptive and inductive statistics. The relevant analysis was performed with SPSS v25.0 statistic software package. Convenience sampling was used, with the participation of teachers for whom there was a possibility of approach and cooperation. However, an attempt was made to collect data from teachers with different demographics. Finally, 213 completed questionnaires were collected. The demographic characteristics of the research subjects, are reflected in the data of the descriptive statistics of the following chart (Table 1).

Table 1 - Demographic characteristics of the sample

Variable	Categories	Value	Percentages (%)
Gender	Man	74	34,7
	Woman	139	65,3
Age	Up to 30 years old	1	0,5
	31-40	24	11,3
	41-50	55	25,8
	51-60	130	61,0
	Over 60	3	1,4
Marital status	Married	168	79,2
	Without marriage	24	11,3
	Separated	18	8,5
	In widowhood	2	0,9
Children	Yes	172	80,8
	No	41	19,2
Number of children	1	41	60,0
	2	102	11,8
	3	20	41,1
	More than 3	6	3
Basic studies of respondents	Training College	108	51,7
	D. of Primary Education	101	48,3
Additional degrees of respondents	Other degree	13	8,0
	Simulation	45	27,6
	Master	60	36,8
	Doctorate	5	3,1
	Postgraduate training	30	18,4

Variable	Categories	Value	Percentages (%)
Years of service	1-10 years	6	2,8
	11-20 years	74	34,9
	21-30 years	86	40,6
	Over 30 years old	46	21,7
Years of service at this school	1-10 years	128	61,8
	11-20 years	59	28,5
	21-30 years	16	7,7
	Over 30 years old	4	1,9
Teaching class	A΄ grade	19	9,1
	B΄ grade	17	8,2
	Γ΄ grade	22	10,6
	Δ΄grade	22	10,6
	Ε΄ grade	36	17,3
	Στ΄ grade	29	13,9
	In more than 1	37	17,8
School organization	All day	6	2,9
	Head teacher	12	5,8
	Small school	7	3,3
	School with more than 6 classes	205	96,7
Years of work at this school	Permanent position	141	68,4
	Substitute	9	4,4
	Secondment	40	19,4
Position of service at this school	Principal	43	20,6
	Assistant principal	15	7,2
	Class teacher	147	70,3
Training in the subject of parental involvement	Yes	32	15,1
	No	180	84,9
House in the school's area	Yes	118	55,7
	No	94	44,3

The research hypotheses were answered by creating 8 new variables which consist of 6,6,5,5,5,4 questions respectively (as shown in Table 2). Their reliability test was performed through Cronbach's Alpha index, which showed satisfactory values, ranging from 0.676 to 0.931.

Table 2 - Cronbach's Alpha

	Cronbach's Alpha	N of Items
Contribution of parental involvement in educational work	0,827	6
Raising children and learning at home	0,842	6
Parent-Teacher Communication	0,794	5
Voluntary work of parents, participation in decision-making and school-parent-community relationships	0,742	5
Barriers to parental involvement	0,676	5
Necessity of training on the issue of parental involvement	0,931	4

These answers were then classified as 1,2 or 3 (1-Low level, 2-Medium level, 3-High level), where the increase of the average affects the level of the respective score. The 3 first questions were answered with the descriptive presentation of the already classified scores, whereas the fourth was based on the central limit theorem and more specifically the t-test and the Kruskal-Wallis test.

Results and Discussion

As far as the 1st hypothesis is concerned, the descriptive presentation of the "*Contribution of parental involvement in the educational work*" is used. Parental involvement is considered to be important for the educational work and the handling of the problems that arise from the students. Parents' contribution to the promotion of their children's needs and interests isn't recognised by the teachers the same way. What is more, the participants do not believe that parents contribute to school success and school operation. More specifically, it is observed that 65% of the teachers believe that parental involvement contributes highly to their educational work. 32.9% of the teachers believe that parental involvement contributes to their educational work in a remarkable degree. Only 4 of the teachers who participated in the research believe in the low-level contribution of parental involvement.

Table 3 - Contribution of parental involvement in educational work

	Cronbach's Alpha	N of Items
Contribution of parental involvement in educational work	0,827	6
Raising children and learning at home	0,842	6
Parent-Teacher Communication	0,794	5
Voluntary work of parents, participation in decision-making and school-parent-community relationships	0,742	5
Barriers to parental involvement	0,676	5
Necessity of training on the issue of parental involvement	0,931	4

The answers of 213 teachers of the sample confirm the first research hypothesis, which is "*Teachers recognize the importance and necessity of parental involvement in educational work, forming a positive attitude towards parental involvement in school*". Therefore we come to the conclusion that the attitude of teachers towards parental involvement is positive. Similar results are demonstrated in the findings of many other studies; among them are those of Epstein & Dauber (1991) and Georgiou (1996). These highlight the positive attitude of teachers in the U.S.A. and in other European countries towards parental involvement, which is recognized as important not only for the school success of the students but also for the school. Nakou´s recent research (2013: 45), recorded that teachers believe that parental involvement is connected to educational improvement, better school rating and student success. The same applies to the research results of Bonia (2010: 257), where the majority of teachers maintain a positive attitude towards parental involvement.

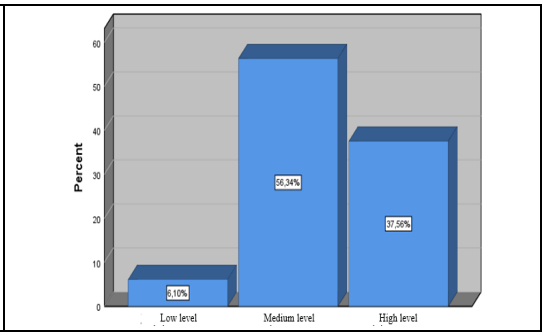
Table 4 - Raising children and learning at home

	Mean	Std. Deviation
Parents discuss school matters with their children	3,80	1,031
Parents guide and control their children's behavior	3,96	1,028
Parents encourage their children and motivate them to learn and behave at school	4,40	0,775
Parents discuss future studies and career prospects with their children	3,83	0,951
Parents develop a good relationship with their children	4,39	0,917
Parents provide all that is necessary so that their children have what they need for school	4,08	0,983

To answer the next research hypothesis ("*Teachers identify barriers to the implementation of parental involvement related to themselves, parents and other actors in the wider system*"), the variable "*Barriers to parental involvement*" is listed through the following data (Table 5 and Graph 1). We observe that 56.3% of the respondents consider that such barriers exist at a moderate level, 37.6% support that they exist at a high level, while 6.1% of the sample seem to support that the barriers to parental involvement exist at a low level.

Table 5 - Graph 1 - Raising children and learning at home

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Low level	13	6,1	6,1
	Medium level	120	56,3	62,4
	High level	80	37,6	100,0
	Total	213	100,0	



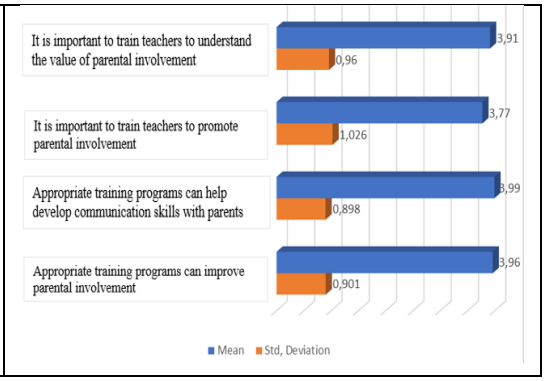
The interviewed teachers agree with the view that the lack of recognition of teachers' work by parents is one of the obstacles to parental involvement in the school along with the different perceptions of teachers and parents about parental involvement make it difficult to work together. Participants mainly selected "Neither agree nor disagree" and "Agree", with a tendency to the first, in terms of lack of time that prevents parents from cooperating with the school for their children's issues. However they maintained a neutral attitude towards the view that school hours make it difficult for parents and teachers to work together. Finally, they range from "I disagree" and "I neither agree nor disagree", with a tendency towards the latter, in that the workload of teachers reduces the opportunities for cooperation with parents.

Although obstacles that are created both by the attitude of parents and by the difficulties of communication between them are identified, the answers demonstrate the neutral attitude of the teachers of the sample in identifying additional obstacles between lack

of time, school hours or workload. This evidence confirms in this research hypothesis only partially. However, in other researches, the above are classified in the list of possible obstacles during the implementation of parental involvement in school (Bonia, 2010). Given that 84.9% of the sample in the present study stated that they have not been trained on the issue of parental involvement, it seems that training can be a vehicle towards developing a more constructive relationship between school and family. This view, supported by several of the researchers who have dealt with the subject (Epstein, 1996; Matsagouras & Verdis, 2003; Matsagouras, 2008; Nakou, 2013), seems to be embraced by the teachers participating in the present study (Table 8 and Graph 5).

Table 6 - Graph 2 - Necessity of training in the issue of parental involvement

	Mean	Std. Deviation
It is important to train teachers to understand the value of parental involvement	3,91	0,960
It is important to train teachers to promote parental involvement	3,77	1,026
Appropriate training programs can help develop communication skills with parents	3.99	0,898
Appropriate training programs can improve parental involvement	3.96	0,901



Conclusions / Proposals

The transition from "Dependence" or "Membership" to the expanded concept of parental involvement, "Interaction" or even mutual cooperation such as "Partnership" (Martin, Ranson & Tall, 1997), has not been accomplished as yet. It presupposes the change of attitudes of both teachers and parents, which can only be achieved through the formation of a culture of cooperation and the joint pursuit of effective parental involvement.

Reseach results of the present survey as well as those of other relevant researches (Goula, 2017; Vergiopoulou, 2016; Nakou, 2013; Georgiou, 1996) clearly show that Greek teachers express a positive attitude towards parental involvement and recognize its importance. However, the next step should be the improvement of the culture of cooperation.

Further research on parents' attitudes could be useful in order to explore whether the meaning they attribute to parental involvement coincides with that of the teachers. In addition to this, it would be worthwhile researching the teachers' attitudes working in different areas in Greece. Despite the limitations of this research, its findings show that teachers have realized the need for systematic education and training on this issue. In the perspective of operating the school as an "open system", it should include the parents of the students.

Introducing teachers to the basic principles of counseling and the implementation of active listening, can contribute to building a climate of trust and cooperation. Creating a channel of effective communication, without obstacles, entails empathy, authenticity and unconditional acceptance, all of which are essential elements for the development of mediation skills. Consequently, the cultivation of specific skills on the part of teachers could contribute to the successful involvement of parents in school life, with the corresponding implementation of cooperation strategies and the immediate response to the needs and priorities of both parties (Symeou, 2003).

References

Bonia, Aik. (2010). *The attitude of teachers towards parental involvement in Primary School* (Unpublished doctoral dissertation). University of Ioannina. Department of Primary Education, Ioannina.

Bronfenbrenner, U. (1996). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Davis-Kean, P. E. & Eccles, J. S. (2005). Influences and challenges to better parent-school collaborations. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding & H. J. Walberg, (Eds.), *School-family partnerships: Fostering children's school success* (pp. 57-73). New York: Teachers College Press.

Epstein, J. (2007). Connections count. Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8 (2), 16-22.

Epstein, J. & Dauber, S. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3): 289-305.

Epstein, J.L. (1996). Advances in Family, Community and School Partnerships. *Community Educational Journal*, 23(3), 10-15.

Georgiou, S. (2000). *School-family relationship and child's development*. Athens: Hellenika Grammata.

Goula, A. (2017). *Views of high school teachers on involvement of majority and minority parents in the educational process* (Unpublished master's thesis). Aristotle University of Thessaloniki. School of Early Childhood Education, Thessaloniki.

Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29 (1), 39-55.

Masourou, B. (2012). *Parental Involvement as a key factor in shaping school effectiveness in Schools of a Unified Reformed Educational Program* (Unpublished

master's thesis). University of Thessaly, Department of Primary Education, Volos.

Matsagouras, H. (2008). School and family relationships. Alternative views of the content and context of the relationship. In A. Brouzos, P. Misailidis, A. Embalotis, A. Euclid (Ed.)., *School and family.* Scientific Yearbook of the Psychological Society of Northern Greece, (pp. 35-68). Athens: Hellenika Grammata.

Matsagouras, I. & Verdis, A. (2003). Parents: Partners in education. Views of Greek parents under the current problematic. *Epistimoniko Vima*, 2, 5-23.

Mylonakou-Keke, H. (2009). *Family and Community School Collaboration, Theoretical Approaches and Practical Applications*, Athens: Papazisis.

Nakou, Ev. (2013). *Parental involvement in school: The perspective of teachers* (Unpublished master's thesis). University of Thessaly. Department of Primary Education, Volos.

Vergiopoulou, A. (2016). *School-family relationship and preschool teachers's attitude* (Unpublished master's thesis). National and Kapodistrian University. Faculty of Philosophy, Pedagogy and Psychology, Athens.

Penteri, E. & Petrogiannis, K. (2013). School-family connection and the issue of cooperation between them: A critical presentation of basic theoretical models. *Research in Education*, 1, 4-28.

Symeou, L. (2003). School-family relationships: concepts, forms and educational implications. *Paidagogiki Epitheorisi*, 36, 101-113.

The attitudes of Special Education teachers towards the use of ICTs in Education

Nikoleta Retzepi, M.Sc. & MA, Anna Zagkle, MA

Abstract

In Greece many teachers are not familiar with the use of ICT in their educational process. As a matter of fact, ICTs' knowledge is not a perquisite for someone to become a teacher. Thus, in this work we aim at studying the digital competence of special education teachers and their perceptions on how helpful existing software is for pupils with special educational needs. Furthermore, we will investigate the teachers' attitudes involving how a new mobile application would benefit students with learning difficulties, concerning the great rate in which students are familiar with the use of such devices. To investigate these aspects, we formulated a questionnaire which is thoroughly described below. According to the results of the questionnaire we will proceed to the design of a new educational Android application, in another study, that will probably assist students with learning difficulties, by improving their educational skills at mathematics.

Περίληψη

Στην Ελλάδα πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική τους διαδικασία. Στην πραγματικότητα, η γνώση των ΤΠΕ δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει κάποιος δάσκαλος. Έτσι, σε αυτή την εργασία στοχεύουμε στη μελέτη της ψηφιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των αντιλήψεών τους σχετικά με το πόσο χρήσιμο είναι τα υπάρχοντα λογισμικά για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, θα διερευνήσουμε τη στάση των καθηγητών σχετικά με το πώς μια νέα εφαρμογή για κινητά θα ωφελούσε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αν λάβουμε υπόψη τον μεγάλο βαθμό εξοικείωσης των μαθητών με τη χρήση τέτοιων συσκευών. Για να διερευνήσουμε αυτές τις πτυχές, διαμορφώσαμε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιγράφεται διεξοδικά παρακάτω. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου θα προχωρήσουμε, σε μια άλλη εργασία, στο σχεδιασμό μιας νέας εκπαιδευτικής εφαρμογής Android που πιθανότατα θα βοηθήσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, βελτιώνοντας τις εκπαιδευτικές τους δεξιότητες στα μαθηματικά.

Λέξεις-Κλειδιά: ICTs (Information and Communication Technology), Quantitative survey, Teachers' perceptions, Android application, Questionnaire

Introduction

In this study we present the procedure and the findings of a survey, which includes questionnaires that aim to investigate the aspects of special education teachers concerning whether the design and introduction of a new mobile application could possibly assist pupils with special educational needs. The questionnaire is the means of

communication between researchers and respondents, in a direct or indirect way, depending on the method of data collection. The structure of the questionnaire, due to its properties, is the most critical and delicate work, crucial for the success of a statistical survey (Paraskevopoulos, 1999).

Our questionnaire, has been tested for its Validity using a pilot study and its Reliability using the index Cronbach's Alpha. The questionnaire was in its primary form consisted from 27 questions. In the pilot study 26 of them were answered ensuring the validity of the questionnaire, while one was excluded as it was considered unnecessary.

We used the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for analysing quantitative data. When the index a of Cronbach was calculated, seven questions were abolished, as their indicators were below of 0,6 which is considered to be questionable (George & Mallery, 2003). Thus, the remaining questions to be answered are nineteen.

Questionnaire

For the formulation of our Questionnaire, a few questions have been borrowed by one existing questionnaire, "The Greek scale of attitudes towards computers" (Roussos, 2007). From this questionnaire three questions were used, which were expressed almost with the same words. There was only one adaptation, which concerned the change of the term: "computer", by the term: "ICT". Some of the questions that refer to the use of ICTs in the teaching process arrive from the research of Kartsiotou and Roussos (2011), as described in their article "Construction and psychometric control of measuring tool about the use of the computer by teachers in teaching". The rest of the questions that are about the Attitudes and perceptions of teachers about a new android application for mobile phones and tablets, have been designed exclusively for the purposes of our research. Additionally, the validity of the whole questionnaire has been thoroughly checked by a pilot sending, as will be explained below.

The questionnaire begins with an introductory text informing the respondents on the subject, the purposes of the investigation and the identity of the investigator. This cover letter, reassures the respondents that the questionnaire is anonymous and any information will be fully confidential and will be used exclusively for the needs of the implementation of the research. After that, the questionnaire is divided into five sections.

The first part concerns the respondents' demographic Information. The second section refers to the respondents' Knowledge about Information and Communication Technology Systems. The third section concerns the rate of Use and utilization of Information and Communication Technologies (ICTs) in class and the fourth section deals with the Attitudes and perceptions of teachers related to ICTs and Educational practices and it is divided into 2 sub-categories: a) The Attitudes-Perceptions of teachers on the existing ICTs and b) the Attitudes-Perceptions of teachers about a new android application for mobile phones and tablets.

This is a total number of 19 questions, in which the answers are given through a Five Grade Likert Scale, which is a table containing questions and five possible answers (Not at all, A little, Moderately, Sufficiently, A lot). The Likert scales were introduced for the first time in the health sciences in 1932 by the American psychologist Rensis Likert (1932).

The processing of the questionnaire and the data analysis were made using the software of Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 24.0 for Windows. The analysis of the data was based on descriptive and inferential statistics. For the statistical analysis of the data, the non-parametric Tests Mann-Witnney U test and Kruskal-Wallis one-way ANOVA test were used to detect statistically significant differences in the responses of the overall sample, depending on some of their characteristics. In addition, the Spearman Correlation Coefficient rs was used to detect correlations between quantitative variables. To determine statistically significant differences and correlations, level a = 0,05 was selected.

Validity check - Pilot Research

In order to collect the necessary data to carry out the verification of the validity of the questionnaire, we could not have done anything less than conduct a pilot study, since it is considered to be a cornerstone of a good research planning (Hazzi & Maldaon, 2015).

Therefore, before the questionnaire was finalized, a small pilot study had been carried out to check the validity of our research tool. In the pilot questionnaire we tried to determine if the terms used are easily understood, if the set of questions does not cause possible confounding tendencies, if the questionnaire has the appropriate scope etc.

In this "test", the questionnaire has been submitted to a limited number of 15 individuals who had some heterogeneous characteristics. The results of the pilot study showed that we should proceed to the modification of some expressions in order to make the questions more comprehensive and that we should completely omit a certain question as its content was considered as unnecessary and redundant. The above described required corrections were made and the questionnaire was properly formed, so that it would be ready to be distributed.

Cronbach's Alpha (a) reliability check

In every investigation, the reliability of the research tool in the specific case of the questionnaire, plays an essential role. The meaning of " reliability" is referred to whether a questionnaire lacks errors of measurement in the exported results and includes the internal relevance of the questions between them. One way to check the credibility of a questionnaire is to calculate the alpha (a) factor of Cronbach. This index takes values from -1 to 1 (Anastasiadou, 2012). According to George & Mallery (2003 as reported in Gliem & Gliem, 2003) acceptable indicators are considered when they get values from 0,7 and above. The closer the value is to 0,9, the better the reliability

of the questionnaire. An index of the grade of 0,6 is considered to be questionable while the indicators from 0,5 and below are inadequate. On the other hand, values upper than 0,95 are not desirable as they state that the various elements of a questionnaire are similar to each other and they are repetitive and therefore do not offer additional information.

Before attempting the statistical processing and analysis of the results, the internal coherence of all the concepts and variables of the questionnaire was checked and the correlation coefficient (a) of Cronbach was calculated, which was found to be a=0.902, as shown in Table 1, suggesting that internal coherence is excellent.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,902	,906	19

Table 1: Reliability Statistics- Cronbach's a=0,902

Sample Size

After the pilot research was conducted, the questionnaire ended up having nineteen questions and was shared to 60 people. The survey was conducted on April-May 2020. The sample population is finally defined as the 48 out of 60 special education teachers of both primary and secondary education of the region of Grevena and some more and nearby areas who returned the questionnaire completed after a waiting period of two weeks. Most of the questionnaires were distributed and received through e-mail, some other through post office, while only a small amount of them were delivered hand by hand.

Although sampling could be considered as simple-random sampling, the fact that we do not select the sample in a random way, but in fact, the sample chooses us this makes the sample selection to be considered that it is based on the ease of access. (Zafeiropoulos, 2016). The questionnaires were anonymous and completed by the participants in the absence of the researcher.

Regarding the demographic elements, the sample consists of 35 women (72.9%) and 13 men (27.1%). Concerning age, teachers who belong to the age group of 22-30 years are 3 (6.3%), 28 of them (58.3%) belong to the group of 31-40 years old, 12 of them (25%) are 41-50 years old, while 5 teachers (10.4%) belong to the group of 51 age and over.

With respect to the educators' academic level, 3 of them (6.3%) are graduates of

technological education institutes, 9 of them (18.8%) are university graduates, 32 of them (66.7%) have a master's degree, while 4 of them (8,3) are PhD holders.

Regarding the years of experience in education, 1 teacher (2.1%) is working for the first time this year, 12 teachers (25%) have been working for 2-5 years, 20 teachers (41.7%) for 6-10 years, 7 teachers (14.6%) for 11-15 years and 8 teachers (16.7%) more than 15 years in the field of special education.

Discussion

From the analysis of the second part of the questionnaire which concerns ICT Knowledge of the Special Education teachers that compose the sample of the research, it is obvious that the knowledge of most of the teachers about ICTs is sufficient, a necessary prerequisite for accepting M-learning in education.

From the third part that concerns the grade of the Use and utilization of ICTs in class it is being clear that all of the respondents use ICTs in class to some degree. Specifically, about 56% use ICTs Moderately, while 27% Sufficiently. It is worth noting here that 46% use ICTs as an Educational software for Motivation. Sufficiently and about 75% of teachers use Educational software for Math/Language etc. more than Moderately. It, therefore, becomes clear that all teachers are familiar with the use of ICTs.

The analysis of the fourth part of the questionnaire which deals with the Attitudes-perceptions of teachers related to ICTs, proves the importance of ICTs in the learning process and the indisputable contribution of ICTs to education of pupils with SEN. It is worth mentioned here that 94% of the educators agree Sufficiently or A lot with the Statement “Students with special educational needs could benefit from the use of ICTs in class” and that more than 87% of them stated that they agree Sufficiently or A lot with the Statement “The use of ICTs is a funny and attractive way of learning that speeds up the learning process”. What is more, most teachers agree that the use of ICTs facilitates students’ self-studying at home, while it is an appropriate tool to the teacher to manage the class. This kind of findings of the research are similar to the findings of Roussos (2007) as a relatively positive attitude toward using computers, declaring that “the picture emerging from this finding seems encouraging, since it could well reflect a reduction of the degree of computer stereotypes within younger people who have been sufficiently exposed to computers”.

The significant majority of teachers think that mobile learning could help students with learning disabilities achieve better educational performance. They also believe that students with learning disabilities could benefit from the creation of a new educational Android application and that this new mobile app could also facilitate students’ self-studying at home. On their behalf teachers declare that they could very easily accept and use a new mobile educational app in the learning process. The findings of the research are similar to the findings of Yusri, Goodwin & Mooney (2015), who declare that “teachers in Indonesia had positive perception of mobile learning and were looking

forward to implement mobile learning in class".

A sufficient number of teachers believe that students could very easily accept and use a new mobile educational app in the learning process. The findings of the research are similar to the findings of Kim, Rueckert, Kim & Seo (2013), who found that "students generally had positive views towards the use of mobile devices".

Conclusion

In general, there is a teachers' positive attitude towards the use of cell phones in education. For example, Ekanayak and Wishart (2011) reported in their study a positive attitude towards the use of mobile phones, such as appears in the responses to a survey they conducted using questionnaires.

In a study conducted in 2015 by Seralidou & Douligeris (2015), secondary level school teachers seem to have a positive attitude towards the use of smart mobile devices during their teaching in their classes. Of the 127 who answered the questionnaire, 112 (88.2%) stated that believe that smart phones can be used effectively during an educational process. Although few (only 30.7%) have used smartphones during the course, the remaining 62.1% comment that they are positive to the use of smartphones in the future.

Teachers believe that the use of smartphones facilitates and improves the teaching process. Thus, a large number of teachers think positively about the use of smart devices in their classroom, are willing to use them and believe that their lessons will be improved in this way.

In addition, in another study, 223 students were asked if they use smartphones and if they believe that the use of new technologies helps them with their homework, 98% answered that they use smartphones and 54.2% that they feel more confident about themselves doing their homework with the assistance of new technologies (Seralidou & Douligeris, 2015).

Teachers are finally embracing the use of smartphones in their teaching process. Students, on the other hand, have already been using them and they feel more confident dealing with school projects when they use new technologies.

References

Anastasiadou, S. (2012). *Statistics and methodology of research in social Sciences*. Athens: KRITIKI Publications

Drigas, A. & Ioannidou, R. (2013). ICTs in Special Education: A Review. *Communications in Computer and Information Science*, pp. 357-364. DOI: 10.1007/978-3-642-35879-1_43.

Ekanayake, T., & Wishart, J. (2011). Investigating the possibility of using mobile phones for science teaching and learning: is it a viable option for Sri Lanka? *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education,* 2(2), 372-380.

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.* 11.0 update (4th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Gliem J.A. and Gliem R.R. (2003) Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. *2003 Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, Columbus, 82-88.*

Hazzi, O., & Maldaon, I. (2015). A pilot study: vital methodological issues. *Business: Theory and Practice,* 16(1), 53-62. https://doi.org/10.3846/btp.2015.437

Kartsiotou, Th., & Roussos, P. (2011). Construction and psychometric control of measuring tool about the use of the computer by teachers in teaching. *Topics in Science and Technology in Education*, 4(1-3), pp. 117-130.

Kim, D., Rueckert, D., Kim, D. J., & Seo, D. (2013). Students' perceptions and experiences of mobile learning. *Language Learning & Technology*, 17(3), 52-73.

Likert, R. (1932). A technique for measurement of attitudes. *Archives of Psychology, 140, 5-55.*

Paraskevopoulos, I. (1999). *Interpersonal and intrapersonal adaptation questionnaire.* Athens: Ellinika Grammata.

Roussos, P. (2007). The Greek Computer Attitudes Scale: Construction and Assessment of Psychometric Properties, *Computers in Human Behavior*, 23, pp. 578-590. Doi: 10.1016/j.chb.2004.10.027

Seralidou, E. & Douligeris, C. (2015). Identification and classification of educational collaborative learning environments. International Conference on Communications, management, and Information technology (ICCMIT'2015), *Procedia Computer Science*, 65, 249-258. Doi: 10.1016/j.procs.2015.09.073

Yusri, I. K., Goodwin, R., & Mooney, C. (2015). Teachers and mobile learning perception: towards a conceptual model of mobile learning for training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 176(1),* 425-430.

Zafeiropoulos, K. (2016). *Research Methodology in Social Sciences*. Course lectures in the Postgraduate Program "Sciences of Education and Lifelong Learning", University of Macedonia.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το μετασχηματιστικό ρόλο του διευθυντή

Μίζης Κοσμάς, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Το ερευνητικό πρόγραμμα με την επωνυμία Διεθνές Πρόγραμμα Επιτυχημένης Σχολικής Ηγεσίας ή International Successful School Principal΄s Project(ISSPP) κατέδειξε τις πρακτικές και τα χαρακτηριστικά των πετυχημένων σχολικών ηγετών προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο μια πολυεπίπεδη και ολιστική οπτική της πετυχημένης σχολικής ηγεσίας. Μάλιστα αναγνώρισε την ισχυρή σχέση που υφίσταται μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής αποτελεσματικότητας. Στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης γίνεται ένας σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στις έννοιες ηγεσία και διεύθυνση. Ο Πασιαρδής (2005) επισημαίνει πως ο όρος διεύθυνση σχετίζεται με καθημερινή διοίκηση του οργανισμού και ταυτοχρόνως ο ίδιος ο ηγέτης προσδιορίζει την κατεύθυνση του οργανισμού μέσα στα πλαίσια ενός βραχυπρόθεσμου ορίζοντα. Εν αντιθέσει ο όρος ηγεσία αναφέρεται στο όραμα και γενικότερα στην μακροπρόθεσμη κατεύθυνση που καταρτίζει ο ηγέτης προσδίδοντας κατά αυτόν τον τρόπο στον οργανισμό στρατηγικό προσανατολισμό. Επιπρόσθετα τονίζει πως « οι δύο αυτοί όροι αλληλοσυμπληρώνονται για να μας δώσουν όλα όσα πραγματικά πρέπει να κάνει ένας σύγχρονος ηγέτης» (σελ. 212).

Abstracts

The research project called the International Successful School Principal Projects Project (ISSPP) demonstrated the practices and characteristics of successful school leaders, thus providing a multi-layered and holistic view of successful school leadership. In fact, he recognized the strong relationship that exists between school leadership and school effectiveness. In the theory of Management Science, a clear distinction is made between the concepts of leadership and leadership. Pasiardis (2005) points out that the term management is related to the day-to-day management of the organization and at the same time the leader himself determines the direction of the organization within a short-term horizon. In contrast, the term leadership refers to the vision and more generally to the long-term direction that the leader prepares, thus giving the organization a strategic orientation. He further emphasizes that "these two conditions complement each other to give us everything that a modern leader really needs to do" (p. 212).

Key-Words: successful school leaders, school leadership, school effectiveness, teachers' perceptions

1. Εισαγωγή

Βασικός σκοπός της μικροέρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών των 2^{ου} και 5^{ου} Δημ. Σχ. Ν. Αλικαρνασσού αναφορικά με το κατά πόσο εφαρμόζεται στο σχολείου τους μετασχηματιστική ηγεσία.

2. Σκοπός της Έρευνας

Με βάση τη συλλογιστική που ακολουθήθηκε κατά τη φάση της διατύπωσης του προβλήματος, ως κύριος σκοπός της έρευνας τέθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων/πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το μετασχηματιστικό ρόλο του διευθυντή.

3. Ερευνητικά Ερωτήματα

Σύμφωνα με το σκοπό της έρευνας αποσκοπούσε να συλλέξει απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το μετασχηματιστικό ρόλο του διευθυντή;
- Ποιες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το μετασχηματιστικό προφίλ του διευθυντή;

4. Βιβλιογραφία

Η μετασχηματιστική ηγεσία παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφία ως θεωρία ηγεσίας από τον Burns (1978), που ανέδειξε την συνεργασία ηγέτη και προσωπικού προς μία εποικοδομητική κατεύθυνση αναβάθμισης του οργανισμού με στόχο την μετάβασή του σε βέλτιστα επίπεδα δράσεων και αξιών (Bush & Glover, 2003). Βασικό χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας αποτελεί η έμφαση στους ανθρώπους παρά στις δομές ενώ ο μετασχηματισμός αφορά όχι μόνο στον οργανισμό αλλά και στον ίδιο τον ηγέτη μέσα από βαθιές αλλαγές (Sergiovanni, 2001). Η μετασχηματιστική ηγεσία υποστηρίχτηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα κατά τη δεκαετία 1990 ως αντίδραση στην «από την κορυφή-προς-τη βάση» (up-to-bottom) εκπαιδευτική πολιτική της προηγούμενης δεκαετίας. Έτσι, προέκυψε η μετατόπιση του βάρους από την ηγεσία του «χαρισματικού ηγέτη» σε μετασχηματιστικές μορφές ηγεσίας, «στις οποίες δεν είναι ένα το άτομο που ηγείται αλλά περισσότερα, συνδεδεμένα μεταξύ τους ως ομάδα» (Dieronitou, 2014).

Ο Yulk (1998) θεωρεί ότι οι σύγχρονες ανάγκες αναφορικά με την εκπαιδευτική ηγεσία απαιτούν έναν χαρισματικό και μετασχηματιστικό ηγέτη. Αρκετές μελέτες έχουν ως σημείο σύγκλισης τη διαπίστωση πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις σχολικές συνιστώσες και για την κοινή δέσμευση τους για συνεργασία για την προώθηση αλλαγών αλλά και την επαγγελματική τους ανάπτυξη δέχονται άμεση και θετική επιρροή από τη μετασχηματιστική ηγεσία(Day,2000·Fullan,2002).

Επίσης η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει εξίσου τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πρόοδο εφαρμογής καινοτομιών καθώς και για τη βελτιωμένη επίδοση των μαθητών(Day,2000·Fullan,2002).

Ο Bass (1985) με τη θεωρία των « 4 Is » επισημαίνει ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να διαθέτει τα ακόλουθα γνωρίσματα:

- Idealized influence (Ιδεαλιστική επίδραση), να αντανακλά στους υφιστάμενους έμπνευση, σεβασμό, επιρροή αφού αποτελεί για αυτούς πρότυπο με καθορισμένο όραμα και αξιοπιστία.
- Inspirational motivation (Εμπνευσμένη παρώθηση), να καλλιεργεί κουλτούρα συνεργασίας και ομαδικότητας καθώς και πνευματική παρακίνηση με σκοπό την ταύτιση των εργαζόμενων με τον οργανισμό, την προσήλωσή τους στο έργο που επιτελούν και την αυτοκριτική.
- Intellectual stimulation (Διανοητικό ερέθισμα), να προωθεί την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό δίνοντας έμφαση στην καινοτομία και τη δημιουργικότητα.
- Individualized consideration (Εξατομικευμένη θεώρηση), να αντιμετωπίζει το προσωπικό εξατομικευμένα, διανέμοντας καθήκοντα και αρμοδιότητες αναλόγως προσόντων και δυνατοτήτων και συντελώντας στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των υφιστάμενων.

Καταληκτικά ο Bass(1990) υποστηρίζει πως η μετασχηματιστική ηγεσία υφίσταται:

« *όταν οι ηγέτες διευρύνουν και εξυψώνουν τα συμφέροντα των εργαζομένων τους, όταν προάγουν την επίγνωση και την αποδοχή των σκοπών της αποστολής της ομάδας, όταν υποκινούν τους εργαζομένους να κοιτάξουν πέρα από το δικό τους συμφέρον και το καλό της ομάδας.» (σ.21)*

5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού των δυο δημοτικών σχολείων πλην των διευθυντών, σύνολο 40 άτομα.

5.2. Εργαλείο

Ως μέσο συλλογής δεδομένων ποσοτικής μορφής χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των 20 δηλώσεων-ερωτήσεων του Leithwood (2003,στοΘεοφιλίδης,2012.σελ.228-229) ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι ερωτήσεις αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ενώ στο δεύτερο περιλαμβάνονταν ερωτήσεις αναφορικά με τον μετασχηματιστικό ρόλο του διευθυντή. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 20 δηλώσεις που αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το μετασχηματιστικό ρόλο του διευθυντή. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τέσσερις παράγοντες και πιο συγκεκριμένα τον καθορισμό κατεύθυνσης, την ανάπτυξη προσωπικού, την αναδόμηση του οργανισμού και τη βελτίωση της διδασκαλίας. Ο καθορισμός της κατεύθυνσης του οργανισμού περιλαμβάνει τις δηλώσεις 1,5,11,12,17. Στην ανάπτυξη προσωπικού αναφέρονται οι δηλώσεις 2,6,12,13,18. Στην αναδόμηση του οργανισμού περιλαμβάνονται οι δηλώσεις 3,7,8,14. Τέλος η βελτίωση της διδασκαλίας περιλαμβάνει τις δηλώσεις 4,9,10,15,16,19,20.

5.3. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Αναφορικά με το ποσοτικό μέρος της έρευνας τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν στους εκπαιδευτικούς των επιλεχθέντων σχολικών μονάδων ιδιοχείρως από τον ερευνητή, κατόπιν εξασφάλισης σχετικής άδειας από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Μια συνοδευτική επιστολή έδινε επεξηγήσεις για τους σκοπούς της έρευνας και παράλληλα εμπεριείχε την διαβεβαίωση ότι η έρευνα παραμένει ανώνυμη και η συμμετοχή εθελοντική. Μετά τη συμπλήρωση τους επεστράφησαν στον ερευνητή.

5.4 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της έρευνας

- Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από επιστολή στην οποία αναφέρονται πληροφορίες σχετικά με το σκοπό της έρευνας, και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων.
- Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και δόθηκε προσωπικά στους υποψήφιους, δεδομένου ότι η προσωπική επαφή αυξάνει το βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου.
- Με την πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου περιορίστηκαν τα οποιαδήποτε θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας του.

6. Αποτελέσματα έρευνας

6.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Στην έρευνα συμμετείχαν 40 εκπαιδευτικοί. Οι γυναίκες αποτελούσαν το 77 % του δείγματος και οι άνδρες το 23%. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν νεαρής ηλικίας και είχαν 1-10 έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση και ήταν κάτοχοι μόνο του βασικού τίτλου σπουδών (58,7%).

Πίνακας 1 - Προφίλ μετασχηματιστικής ηγεσίας

Παράγοντας	**Κλίμακα**
Καθορισμός κατεύθυνσης	1 2 **3(2,8)** 4 5
Ανάπτυξη προσωπικού	1 2 **3(3,1)** 4 5
Αναδόμηση οργανισμού	1 2 **3(3,2)** 4 5
Βελτίωση διδασκαλίας	1 2 **3(3,1)** 4 5
Προφίλ μετασχηματιστικότητας	**3**

6.2 Περιγραφική ανάλυση

Ο συγκεντρωτικός πίνακας παρουσιάζει το προφίλ μετασχηματιστικότητας του διευθυντή όπως από προκύπτει από την ένωση των μέσων όρων των τεσσάρων παραγόντων κατακόρυφα. Παρατηρώντας τον πίνακα μπορεί κάποιος να βγάλει αβίαστα το συμπέρασμα ότι το προφίλ μετασχηματιστικότητας του διευθυντή εμφανίζει έναν αρκετά έως και πολύ ικανοποιητικό μέσο όρο της τάξεως του 3. Οι τέσσερις αυτοί παράγοντες αποτελούν τα κύρια συστατικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας ,όταν αυτή αναπτύσσεται από το σχολικό ηγέτη ως ηγετική συμπεριφορά(Leithwood & Janzi,2005).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το μετασχηματιστικό προφίλ του διευθυντή ο διευθυντής της σχολικής τους μονάδας εφαρμόζει τη μετασχηματιστική ηγεσία σε μεγάλο βαθμό. Είναι άξιο αναφοράς το γεγονός πως σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ο διευθυντής παρουσιάζει σε μικρότερο βαθμό μετασχηματιστική συμπεριφορά όσον αφορά τον καθορισμό κατεύθυνσης του σχολικού οργανισμού, όπως προκύπτει από το μέσο όρο του παράγοντα αυτού (2,8). Είναι ευδιάκριτο πως έχει επιτύχει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό να δημιουργήσει ένα όραμα για το σχολείο. Επίσης έχει επιτύχει να καλλιεργήσει αρκετά ικανοποιητικά υψηλές προσδοκίες για την απόδοση στην εργασία τους και παράλληλα παρωθεί τις ομάδες να ορίσουν κοινά αποδεκτούς στόχους.

Ακόμη πιο επιτυχημένη παρουσιάζεται κατά την άποψη των εκπαιδευτικών η μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή σχετικά με τον παράγοντα ανάπτυξη προσωπικού(3,1). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δίνει τη δέουσα προσοχή στα προσωπικά τους προβλήματα και τους παρέχει την απαραίτητη στήριξη. Επιπρόσθετα αφιερώνει σημαντικό χρόνο στην ανάπτυξη του ανθρωπινού δυναμικού. Τέλος αποτελεί σημείο αναφοράς με τις ενέργειες , τη στάση του και τη συμπεριφορά του.

Εξίσου επιτυχημένη παρουσιάζεται κατά την άποψη των εκπαιδευτικών η μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή σχετικά με τον παράγοντα βελτίωση διδασκαλίας(3,1). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής κατορθώνει μεγάλο βαθμό να δημιουργήσει συνεργατικές δομές , αναζητά νέες ιδέες και δομές για να ενισχύει τη συνεργατικότητα και δημιουργεί εποικοδομητικές σχέσεις με τους εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς.

Την υψηλότερη τιμή παρουσιάζει η μετασχηματιστική συμπεριφορά του διευθυντή σχετικά με τον παράγοντα αναδόμηση οργανισμού(3,2). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ο διευθυντής τους ενθαρρύνει στην υιοθέτηση νέων στρατηγικών διδασκαλίας και νέων προγραμμάτων και ταυτόχρονα τους παρωθεί να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εφαρμόσουν νέες καινοτόμες προσεγγίσεις.

Οι τέσσερις αυτοί παράγοντες καθορίζουν το είδος της ηγετικής συμπεριφοράς που αναπτύσσει ο σχολικός ηγέτης όταν εφαρμόζει μετασχηματιστική ηγεσία. Εν κατακλείδι αρκετές μελέτες έχουν ως σημείο σύγκλισης τη διαπίστωση πως οι απόψεις των

εκπαιδευτικών για τις σχολικές συνιστώσες και για την κοινή δέσμευση τους για συνεργασία για την προώθηση αλλαγών αλλά και την επαγγελματική τους ανάπτυξη δέχονται άμεση και θετική επιρροή από τη μετασχηματιστική ηγεσία(Day,2000·Fullan,2002). Επίσης η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει εξίσου τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πρόοδο εφαρμογής καινοτομιών καθώς και για τη βελτιωμένη επίδοση των μαθητών(Day,2000·Fullan,2002).

7. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι ο διευθυντής σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών εφαρμόζει αρκετά έως πολύ αποτελεσματικά τη μετασχηματιστική ηγεσία επισημαίνοντας ανάγκες του διδακτικού προσωπικού, παρέχοντας στήριξη στο προσωπικό και ενδιαφέρον. Επιπρόσθετα έχει δυναμική παρουσία στη σχολική μονάδα , αποτελεί πρότυπο μάθησης με τη στάση του και τη συμπεριφορά του, διατυπώνει υψηλές προσδοκίες και καλλιεργεί μια κουλτούρα συμμετοχικότητας και συνεργασίας. Κι όλα αυτά παρόλο που ο ίδιος δεν διαθέτει εξειδικευμένες διοικητικές γνώσεις όπως έντιμα παραδέχτηκε αλλά προσπαθεί να διοικήσει τη σχολική μονάδα με γνώμονα τις προσωπικές του αξίες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις και τη συσσωρευμένη διοικητική του εμπειρία.

Βιβλιογραφία

Bass, B. M., (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics, 13, 26-40.*

Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly, 11*, 581-613.

Fullan,M.(2002).The change leader. *Educational Leadership*,59 (8), 16-21.

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*, 201-227.

Leithwood, K. & Reihl, C. (2003). *Second international handbook of educational leadership and administration*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki igesia kai Dioikisi. Apo ti Grafeiokratia sti Me-taschimatistiki Igesia.* Athina: Ekdoseis Grigori.

Yulk, G.A. (1998). *Leadership in organizations (4th ed.)* Upper Saddle River, N.J: Prentice Hill.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Β΄ΜΕΡΟΣ : Βάλτε ✓ στο κουτάκι, που σας αντιπροσωπεύει έχοντας υπόψη ότι το 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε ότι η διεύθυνση του σχολείου σας:

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για το γενικό σκοπό της σχολικής μονάδας.					
Παρέχει προσωπική στήριξη στην προσπάθεια βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών σου.					
Αποφασίζει δομές για να ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού.					
Καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες για την εργασία σου ως διδάσκων.					
Δίνει προσοχή στα προσωπικά σου προβλήματα και σου παρέχει στήριξη.					
Διαχειρίζεται και εξασφαλίζει τους πόρους για να καταστεί το προσωπικό αποτελεσματικό στη διδασκαλία του.					
Προωθεί την ενεργή εμπλοκή του προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τα περισσότερα σχολικά ζητήματα.					
Κατανέμει και καλλιεργεί την ηγεσία ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού.					
Σου παρέχει εξατομικευμένη ενθάρρυνση για να υιοθετήσεις καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδασκαλία σου.					
. Διευκρινίζει τους λόγους για τους οποίους αναπτύσσονται δράσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας.					

. Δημιουργεί παραγωγικές σχέσεις με τους γονείς και τους εμπλέκει στη διαδικασία βελτίωσης της σχολικής μονάδας.					
. Αναγνωρίζεται ως πρόσωπο αναφοράς σε θέματα διδασκαλίας-μάθησης.					
. Στηρίζει τους εκπαιδευτικούς και σου παρέχει ανατροφοδότηση για τη βελτίωση της διδασκαλίας σου.					
. Επισκέπτεται συστηματικά τις τάξεις και παρακολουθεί διάφορα μαθήματα.					
. Είναι πάντα πρόθυμη να συζητήσει θέματα διδασκαλίας.					
. Δημιουργεί πνευματική εγρήγορση και ένα κοινό όραμα.					
. Δημιουργεί ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και αλληλοϋποστήριξης.					
. Προωθεί δομές που ευνοούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.					
. Ενθαρρύνει τη χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες κάθε μαθητή.					
. Προωθεί την επαγγελματική σας ανάπτυξη στα πλαίσια μιας μανθάνουσας κοινότητας.					
. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να προσανατολίζονται στην δράση και τον πειραματισμό.					
. Δημιουργεί πνευματική εγρήγορση.					
. Επιδοκιμάζει ανάλογα την περίσταση.					

Βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Ζούρου Ηλέκτρα, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.60, M.Ed.

Περίληψη

Το διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον προβάλλει ως αναγκαιότητα την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευσή τους σε νέες δεξιότητες προκειμένου να αποκτήσουν τα αναγκαία προσόντα για τη βελτίωση της επαγγελματικής τους θέσης και την αποτελεσματική ανταπόκρισή τους στο πολυδιάστατο έργο τους. Η παρούσα εργασία προσπαθεί να προσεγγίσει βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, προβάλλοντας το δια βίου χαρακτήρα της και τη αξία της στην αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτική μονάδας. Επίσης αναδεικνύει το ρόλο του εκπαιδευτικού οργανισμού και της ηγεσίας στην επιτυχή διαμόρφωση και ανάπτυξη μιας κουλτούρας που εστιάζει στη δια βίου μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, δια βίου μάθηση, επαγγελματισμός

Basic Dimensions of Teacher Professional Development

Abstracts

The ever-changing educational environment highlights as a necessity the development of teachers and their training in new skills in order to acquire the necessary qualifications to improve their professional position and their effective response to their multidimensional work. The present work tries to approach basic dimensions of the professional development of teachers, highlighting its lifelong character and its value in the effective operation of the educational unit. It also highlights the role of the educational organization and leadership in the successful formation and development of a culture that focuses on lifelong learning.

Key-words: professional development, lifelong learning, professionalism

Εισαγωγή

Η τεχνολογική πολυπλοκότητα και οι συνεχιζόμενες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που παρατηρούνται διεθνώς δημιουργούν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού και αναπροσαρμογής της εκπαίδευσης για την ανταπόκρισή της στις νέες προκλήσεις. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται παγκοσμίως στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς όπως έχει διαπιστωθεί από έρευνες συνιστά ουσιώδη παράγοντα αύξησης της ποιότητας και αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και της αποτελεσματικότερης λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Hargreaves, 1994). Η επαγγελματική ανάπτυξη δύναται να αναβαθμίσει ή και να αναθεωρήσει τις πρότερες γνώσεις των εκπαιδευτικών και να τις εξελίξει, λειτουργώντας ευεργετικά σε διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού τους έργου. Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε στις διάφορες διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος προσεγγίζουμε εννοιολογικά τον όρο «επαγγελματική

ανάπτυξη» και αναδεικνύουμε τη δια βίου διάστασή της, ενώ στο δεύτερο μέρος προβάλλουμε τον καίριο ρόλο κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού στην συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη, μία δια βίου διαδικασία

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καλούνται να λειτουργήσουν σε ένα διαρκώς μετασχηματιζόμενο περιβάλλον, φέρνοντας στο προσκήνιο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση, και ειδικότερα την ανάγκη διαρκούς κατάρτισης του, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του σύγχρονου, παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Η εκπαίδευση συνιστά μια δια βίου διαδικασία (Ανθοπούλου, 1999) που αποσκοπεί στον διαρκή και δυναμικό επανακαθορισμό της σχέσης του εκπαιδευτικού με την εργασία του και την προσωπική, μορφωτική και επαγγελματική ανάπτυξή του (Μαυρογιώργος, 1999). Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, όπως ευελιξία, ευρύτητα και ποιότητα είναι συνυφασμένες με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και με τον τρόπο που οι ίδιοι αναπτύσσονται ως άνθρωποι, αλλά και ως επαγγελματίες (Hargreaves & Fullan, 1995).

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη δεν εμφανίζεται πάντα με το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο. Οι Fullan & Hargreaves, (1992) για παράδειγμα ερμηνεύουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως τη διαδικασία που αφορά στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε νεοφανή θέματα, στον εμπλουτισμό γνώσεων, στην προώθηση της ικανότητας διδασκαλίας, στην ανάπτυξη της ικανότητας για συνεργασία και στη βαθύτερη και ουσιαστικότερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Στην μελέτη TALIS η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες (τυπικές και άτυπες) που προάγουν τις ικανότητες του ατόμου, τη γνώση, τη τεχνογνωσία, και όλα τα χαρακτηριστικά στοιχεία του ως εκπαιδευτικού (ΟΟΣΑ, 2009, Σελ.49). Ο Ματσαγγούρας (2005, σελ. 79) υποστηρίζει πως πρόκειται για μια διαδικασία που συνίσταται στη σταδιακή απόκτηση, μέσω βιωματικών εμπειριών ή και προγραμματισμένων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, εξειδικευμένων επιστημονικών δεξιοτήτων και γνώσεων για την αποτελεσματική διαχείριση της εκπαιδευτικής διεργασίας, σχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών διεργασιών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων παρέμβασης για την στοχαστικό-κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη έχει έρθει στο προσκήνιο τα τελευταία χρόνια, συνιστώντας το κλειδί για την ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε μια προσωπική αναζήτηση, σε επανεξέταση μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας, σε αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων, στο σταδιακό χτίσιμο της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Στην βιβλιογραφία επικρατεί ο όρος Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη (ΣΕΑ) οποίος σύμφωνα με τους Madden & Mitchell (1993) αποσκοπεί σε αναβάθμιση και επέκταση των επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, στην επιμόρφωση για έναν μεταβαλλόμενο ρόλο, στην ανάπτυξη της προσωπικής και επαγγελματικής επάρκειας που δύναται να προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση (Καραγιώργη, 2012, σελ 136).

Για την Evans (2008, σελ.30) η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά μια διαδικασία μέσω της οποίας η επαγγελματικότητα και ο επαγγελματισμός των μελών του οργανισμού θεωρούνται ότι πρέπει να ενισχυθούν. Συνδέει θα λέγαμε την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους, τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των πρακτικών. Σε ανάλογο συσχετισμό προβαίνουν και οι Fraser et al υποστηρίζοντας πως η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται με τις ευρύτερες αλλαγές που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια μιας μακράς περιόδου και να επιφέρουν ποιοτικές αλλαγές στον επαγγελματισμό τους (Λασκαράκης, 2012). Μέσω λοιπόν της επαγγελματικής ανάπτυξης επιδιώκεται η ενίσχυση της επαγγελματικότητας και η ανάδειξη του εκπαιδευτικού σε επαγγελματία που κατέχει ενεργό ρόλο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και την αναβάθμισή του.

Η Ευρωπαϊκή Συνδικαλιστική Επιτροπή για την εκπαίδευση (European Trade Union Committee for Education, αναδεικνύει την αξία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, θεωρώντας τη συστατικό στοιχείο της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών (ETUCE, 2008). Κάθε σύγχρονος οργανισμός μάθησης έχει ανάγκη από εκπαιδευτικούς που επικαιροποιούν τις γνώσεις τους, αναστοχάζονται, επιδιώκουν την επαγγελματική τους εξέλιξη και ανάπτυξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να επανακαθορίζεται και να αναπροσαρμόζεται από τις εκάστοτε συνθήκες που επικρατούν με σκοπό τη βέλτιστη παροχή εκπαίδευσης στους μαθητές και την ποιοτικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού που υπηρετεί.

Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν δύναται να καλύψει τις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται κατά τη διάρκεια της θητείας τους (Μαυρογιώργος, 1999) στο ολοένα και πολυπλοκότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για την ποιοτική και αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης προσφέρονται ευκαιρίες εμπλουτισμού και εξέλιξης των γνώσεων και δεξιοτήτων που είχαν αποκτήσει κατά την περίοδο των βασικών τους σπουδών (Hargreaves & Fullan, 1995). Η επαγγελματική ανάπτυξη εμπερικλείει λοιπόν μια διευρυμένη θεώρηση της επαγγελματικής μάθησης και αναδεικνύει τη συνέχειά της στο χρόνο. Συνιστά μια δια βίου διαδικασία, περιλαμβάνοντας ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών δραστηριοτήτων, από τη μη-κατευθυνόμενη μάθηση, μέσω της εμπειρίας και τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης μέχρι τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης που περιλαμβάνουν τις οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Παπαναούμ-Τζίκα, 2003, σελ. 60). Θα λέγαμε πως χαρακτηρίζεται από μια μακρόχρονη πορεία που διαρκεί «*από την άτυπη μαθητεία στο επάγγελμα μέχρι την αφυπηρέτηση»* και αποβλέπει στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1999, σελ.103).

Ο δια βίου χαρακτήρας της επαγγελματικής ανάπτυξης ωθεί τον κάθε εκπαιδευτικό να χτίζει την επαγγελματική του ταυτότητα σε ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο μηχανισμό γνώσης, να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, να αντιμετωπίζει τον σύγχρονο, ρευστό και διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο με αποτελεσματικότητα (Faure, 1972, σελ. vi, όπως αναφ. στον Θεοφιλίδη, 2012). Κάθε εκπαιδευτικός σε κάθε οργανισμό μάθησης θα πρέπει να συνεχίσει να μαθαίνει, σύμφωνα με τον Legrand (1970) αν δε θέλει

να βρεθεί αντιμέτωπος με την αποτυχία (Θεοφιλίδης, 2012). Οι σημερινές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου λοιπόν επιβάλλουν την εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε μια διαρκή και πολύμορφη επιμόρφωση «*από την είσοδο του στο επάγγελμα, έως την αφυπηρέτησή του*» (Ξωχέλλης, 2008, σελ.2).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού οργανισμού στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού

Κεντρικό ρόλο στην πορεία και επιτυχή ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους Hargreaves & Fullan (1995) παίζει το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή εκτυλίσσεται. Όπως υποστηρίζουν το πλαίσιο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος δημιουργεί τις συνθήκες που ενδέχεται να ενισχύουν ή να ανακόψουν κάθε προσπάθεια εξέλιξης.

Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός είναι εξ ορισμού ένας μανθάνων οργανισμός, μέσα στον οποίο τα μέλη της σχολικής κοινότητας έχουν τη δυνατότητα να πρωτοτυπούν, να μαθαίνουν από κοινού, να εμπλουτίζουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους για καινοτόμο δράση και επίλυση προβλημάτων (Θεοφιλίδης, 2012). Ο Earley, (2004) αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο της ηγεσίας στην πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε μαθησιακές εμπειρίες, τονίζοντας ως ηθική αρχή την ανάπτυξη της αξίας ότι όλοι στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι εν δυνάμει μανθάνοντες (Καραγιώργη, 2012). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα πρέπει να παρέχει επαρκείς ευκαιρίες μάθησης και διδασκαλίας προς όλους τους εκπαιδευτικούς για επίτευξη συνεχούς εκπαίδευσης και ανάπτυξης. Οι Hargreaves & Fullan (1995, σελ. 14) ως επαρκείς ευκαιρίες μάθησης ενσωματώνουν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών:

- Ευκαιρίες για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για επιτυχή διδασκαλία
- Ευκαιρίες ανάπτυξης αυτογνωσίας, αφοσίωσης και προσωπικών αρετών
- Ευκαιρίες προσαρμογής στο περιβάλλον, μέσα από τη δημιουργία ενός ελκυστικού περιβάλλοντος που υποστηρίζει την δια βίου επαγγελματική μάθηση και βελτίωση.

Σημαντικό ρόλο παίζει ο διευθυντής, ο οποίος θα πρέπει να λειτουργεί ο ίδιος ως πρότυπο, αναδεικνύοντας την δια βίου μάθηση κεντρική στις ενέργειες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Κατάνου, Μαλιβίτση, Μνηματίδου & Ταυλαρίδου, 2003). Να καθιστά τον εκπαιδευτικό οργανισμό μια κοινότητα μάθησης, όπου εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτικοί και διευθυντές διδάσκουν και μαθαίνουν (Κατάνου, κ.α, 2003). Η επαγγελματική κοινότητα μάθησης βασίζεται στην άποψη ότι κάθε εκπαιδευτική μονάδα είναι μια δυναμική περιοχή με δική της κουλτούρα και πως κάθε αλλαγή, βελτίωση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού συνυφαίνεται με βελτίωση του ευρύτερου συνόλου και αναθεώρηση της υφιστάμενης κουλτούρας (Θεοφιλίδης, 2012). Για τον Carr (2004) υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και του οργανισμού. Θα πρέπει δηλαδή μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού να ικανοποιούνται οι ανάγκες του εκπαιδευτικού οργανισμού. Συνακόλουθα ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών της σχολικής

κοινότητας προκειμένου να επέλθει επιτυχής επαγγελματική ανάπτυξη (Θεοφιλίδης, 2012). Η κουλτούρα του κάθε οργανισμού περιλαμβάνει πραγματικά κίνητρα, βαθιές σκέψεις, πεποιθήσεις, αξίες και αντιλήψεις που επηρεάζουν την λειτουργία του και καθορίζουν τις ενέργειες και πράξεις των μελών του (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018). Δύναται να ασκήσει θετική επίδραση στο περιβάλλον, καλλιεργώντας και διαμορφώνοντας σταθερές στάσεις και συμπεριφορές (Χατζηπαναγιώτου, 2008), όπως την μύηση των μελών της σχολικής κοινότητας σε δραστηριότητες συνεχούς ανάπτυξης και εξέλιξης. Είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον τρόπο που οι άνθρωποι έχουν συνηθίσει να μαθαίνουν, και κυρίως με την ικανότητα του να μαθαίνουν πως να μαθαίνουν (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018).

Ο Hargreaves κάνει λόγο για τη νοοτροπία διδασκαλίας, θεωρώντας τη στοιχείο-κλειδί της βελτίωσης και του μετασχηματισμού και παράγοντα στήριξης της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζει την ανάπτυξη νοοτροπίας συνεργασίας στο σχολικό οργανισμό, μιας νοοτροπίας, όπου εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές σε καθημερινή βάση αλληλοβοηθιούνται, συνεργάζονται, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, και η οποία συνδέεται με ισχυρή παράδοση βελτιώσεων, επιτυχείς πρακτικές και μεθόδους επαγγελματικής ανάπτυξης, θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Hargreaves & Fullan,1995, σελ.37). Η καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας στα μέλη της σχολικής κοινότητας ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως μέντορες στους συναδέλφους τους, αλλά και στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Κατάνου, κ.α, 2003).

Απαραίτητη λοιπόν είναι η διαμόρφωση μιας ισχυρής οργανωσιακής κουλτούρας που προωθεί και προάγει τη μάθηση, ενισχύει την κριτική σκέψη και συλλογικότητα, δημιουργεί κλίμα υποστήριξης των προσπαθειών εξέλιξης και ανάπτυξης των μελών της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο η διαμόρφωση μιας ισχυρής κουλτούρας προϋποθέτει μια ισχυρή ηγεσία που προσφέρει ευκαιρίες για εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, αύξηση της ικανότητάς τους να προσφέρουν βελτιωμένες ευκαιρίες μάθησης στους εκπαιδευόμενους, απόκτηση βαθύτερης γνώσης των μαθημάτων που διδάσκουν και ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους (Hargreaves & Fullan,1995). Ένας ικανός ηγέτης θα πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις ανάγκες και τους στόχους του οργανισμού, ενθαρρύνοντας τον στοχασμό και την αναθεώρηση των αντιλήψεών τους, τον πειραματισμό, την ανάπτυξη νέων μεθόδων και πρακτικών (Κατάνου, κ.α, 2003).

Η επιτυχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προϋποθέτει λοιπόν έναν μανθάνων εκπαιδευτικό οργανισμό, ένα οργανωσιακό κλίμα που προωθεί την συλλογική νοημοσύνη, έναν εκπαιδευτικό χώρο όπου ευνοεί τις κοινότητες πρακτικής, μια μαθησιακή ατμόσφαιρα που αναβαθμίζει διαρκώς το επαγγελματικό επίπεδο του εκπαιδευτικού (Θεοφιλίδης, 2012).

Επίλογος

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως συμπεραίνουμε παίζει ουσιαστικό ρόλο τόσο στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, όσο και στην γενικότερη βελτίωση του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού. Μέσα από την αναθεώρηση και επέκταση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που προσφέρει η δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται, αυξάνεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση, αποκτά πλήρη νοηματοδότηση το εκπαιδευτικό τους έργο. Ο ρόλος ωστόσο του εκπαιδευτικού πλαισίου και της ηγεσίας είναι καθοριστικός και προϋποθέτει την ανάπτυξη μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό μιας κουλτούρας προσανατολισμένης στη δια βίου μάθηση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anthopoulou, S,-S (1999) Diacheirisi anthropinou dynamikou sto A., Athanasoula – Reppa, S.-S. Anthopoulou, S., Katsoulakis & G., Mavrogiorgos. Dioikisi Ekpaideftikon Monadon: Dioikisi Anthropinou Dynamikou. Tomos V. (sel. 27-49), Patra: EAP

Chatzipanagiotou, P. (2008). O rolos tis koultouras stin apotelesmatikotita tou scholikou organismou. Sto: D. K. Mavroskoufis (epim.), Diapolitismiki Ekpaidefsi kai agogi. Odigos Epimorfosis Thessaloniki: YP.E.P.Th., sel.213-230.

ETUCE, (2008). Proschedio engrafo- politikis tis ETUCE, «Ekpaidefsi ton Ekpaideftikon stin Evropi», 1-67. Anaktithike stis 5/2/2022 apo https://ec.europa.eu/education/.

Hargreaves, A. & Fullan, M.G (Eds) (1992). Understanding Teacher Development. London: Cassell.

Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. London: Cassell.

Hargreaves A. & Fullan M. (epim.) (1995). I exelixi ton ekpaideftikon (mtfr. P. Chatzipanteli), Athina: Patakis.

Karagiorgi G.(2012).Igesia kai Mathisi. Sto M. Nikolaidou, 2012. Ekpaideftiki Igesia e kai; Chartografontas to Pedio tis Igesias stin Ekpaidefsi: Apo ti Theoria stin Erevna kai stin Praktiki, sel. 131-145, Athina: ION

Katanou, Th., Malivitsi, Z., Mnimatidou, M., Tavlaridou, Z. & Tsamirika, L. (2003), «O paidagogikos rolos tou diefthynti tis scholikis monadas: prokliseis kai prooptikes», sto Z. Papanaoum, & P. Chatzipanagiotou, (epim.), Praktika Imeridas I diefthynsi tis Scholikis Monadas: Taseis kai Praktikes. Thessaloniki: Ekdotikos Oikos Adelfon Kyriakidi.

Koutouzis E. & Pavlakis M. (2018). I koultoura kai i simasia tis stin exelixi ton ekpaideftikon monadon se organismous mathisis, Elliniko Anoikto Panepistimio: Patra

Laskarakis, G. (2012). I symvoli tou thesmou tou Mentora stin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon: dierevnisi ton apopseon ekpaideftikon tis Protovathmias Ekpaidefsis tou N. Thessalonikis. (Metaptychiaki ergasia). Thessaloniki: Tmima Ekpaideftikis kai Koinonikis Politikis, Panepistimio Makedonias.

Mavrogiorgos, G. (1999) Epimorfosi ekpaideftikon kai epimorfotiki politiki stin Ellada sto A., Athanasoula – Reppa, S.-S. Anthopoulou, S., Katsoulakis & G., Mavrogiorgos. Dioikisi Ekpaideftikon Monadon: Dioikisi Anthropinou Dynamikou. Tomos V. (sel. 93-135), Patra: EAP

Xochellis, P. (2008). I epimorfosi ton ekpaideftikon simera: Anagkaiotita, diethneis taseis, proypotheseis epitychias. Sto A. Petrou (Epim.) Epimorfosi kai exelixi ton ekpaideftikon. Lefkosia: Tmima Epistimon Agogis, Panepistimio Lefkosias.

Papanaoum-Tzika, Z. (2003). To epangelma tou ekpaideftikou: theoritiki kai empeiriki prosengisi. Athina: Typothito.

Papanaoum-Tzika, Z. (2003). To epangelma tou ekpaideftikou: Theoritiki kai empeiriki prosengisi. Athina : Typothito.

Theofilidis, Ch. (2012). Scholiki Igesia kai Dioikisi. Apo ti Grafeiokratia sti Metaschimatistiki Igesia. Athina: Grigori

Διερεύνηση της εκπαιδευτικής ικανότητας καθηγητών στη χρήση ψηφιακών μέσων

Γιαννακής Γεώργιος, Μ.Ε. - MSc.

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εκτίθενται τα αποτελέσματα έρευνας η οποία διεξήχθη με τη συμμετοχή καθηγητών Μηχανολόγων Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου με στόχο την διερεύνηση των ψηφιακών εκπαιδευτικών ικανοτήτων τους στα πλαίσια διανομής περιεχομένου διδασκαλίας στα πρότυπα της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕΞΑΕ). Υπό το πρίσμα αυτό, στο Α μέρος του παρόντος εκτίθεται συνοπτικά το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με την ψηφιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών και την ΕΞΑΕ και τα ανοικτά συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Β μέρος περιγράφονται τα στοιχεία και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διενεργηθείσας έρευνας, ενώ τέλος, εξετάζονται συνοπτικά αλλά περιεκτικά τα συμπεράσματα της έρευνας.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ψηφιακή Ικανότητα, Έρευνα

Investigating the educational capacity of professors regarding the use of digital tools

Giannakis Georgios, M.E. - MSc.

Abstract

The present paper presents the results of a research conducted with the participation of professors of Mechanical Engineering of AEN Chios with the aim of exploring their digital educational skills in the context of distributing teaching content according to the standards of Distance Learning (DL). In this context, Part A briefly but effectively details the theoretical framework regarding the digital capacity of educators and the DL and open higher education systems, Part B describes the data and presents the results of the research conducted, followed by the contextual examination of the research's results.

Keywords: Distance Learning, Digital Skills, Research

Εισαγωγή

Ως αποτέλεσμα των κυβερνητικών περιορισμών στα πλαίσια της λήψης μέτρων για την διαχείριση της διάδοσης του κορονοϊού από την ελληνική κυβέρνηση τον Μάρτιο του 2020, το σύνολο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, υιοθέτησαν την τηλεκπαίδευση ως αποκλειστική μέθοδο διδασκαλίας, εγκαθιδρύοντας ένα σύστημα διανομής εκπαιδευτικού περιεχομένου, εδραζόμενου στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕΞΑΕ) (Mahasneh et al., 2021).

Τα συστήματα που βασίζονται στην ΕΞΑΕ ενσωματώνουν λειτουργίες και δυνατότητες τις οποίες προσφέρουν τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, συμπεριλαμβάνοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και προσφέροντας με τον τρόπο αυτό ένα εκτενές εύρος πλεονεκτημάτων για εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους. Παρά τα θετικά αποτελέσματα της εισαγωγής και της καθιέρωσης των νέων αυτών μεθόδων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο εφαρμογής του νεοεπικρατούντος καθολικά θεσμού της τηλεκπαίδευσης σε κάθε ίδρυμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η διαθέσιμη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνει πως οι διδάσκοντες-χρήστες των νέων αυτών μέσων και εργαλείων- αντιμετωπίζουν ζητήματα, σχετιζόμενα με την ψηφιακή τους ικανότητα, όπως για παράδειγμα η δυσκολία που έχει καταγραφεί αναφορικά με την ανάρτηση περιεχομένου στην πλατφόρμα τύπου Moodle κάθε σχολής, η επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενος, αλλά και η αντιμετώπιση τεχνικών ζητημάτων (Kioulanis, 2021).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτών της σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου αναφορικά με την ικανότητα τους να χειριστούν ψηφιακά μέσα στα πλαίσια της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συμβάλλουν στην διερεύνηση του δείκτη ψηφιακής επάρκειας των εκπαιδευτών της σχολής Μηχανολόγων της ΑΕΝ Χίου, αναδεικνύοντας παράλληλα ορισμένες αντιλήψεις σχετικά με τον βαθμό θετικότητας για την χρήση των τεχνολογικών μέσων τα οποία χρησιμοποιεί η σχολή για την διανομή περιεχομένου διδασκαλίας, στα πλαίσια της ΕΞΑΕ.

Α. Θεωρητική προσέγγιση της ψηφιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Α1. Η ψηφιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών

Ο όρος της ψηφιακής ικανότητας στην εκπαίδευση περιλαμβάνει την εξοικείωση κατά το είδος και τον βαθμό εξοικείωσης ανά είδος που παρουσιάζει κάθε εκπαιδευτικός, αναφορικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτείται να κατέχουν οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης, ώστε να επιτύχουν τον επιτυχή χειρισμό των ΤΠΕ με σκοπό την επαρκή διδακτική διαπαιδαγώγηση.

Αναφορικά με την απόκτηση της ψηφιακής ικανότητας από εκπαιδευτικούς, ένα εύρος φορέων έχει διατυπώσει προτάσεις που αναφέρονται σε συγκεκριμένα πλαίσια ικανοτήτων, τις οποίες θα πρέπει να διαθέτουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί. Μετεξελικτικό παράγωγο της ζυμωτικής αυτής διαδικασίας αποτελεί και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Ψηφιακής Ικανότητας των Εκπαιδευτικών (Dig Comp Edu). Το πλαίσιο αυτό προέκυψε ως αποτέλεσμα μιας ευρύτερης αναγνώρισης από αρκετά κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) αναφορικά με τις ψηφιακές ικανότητες τις οποίες θα πρέπει να κατέχουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί.

Σύμφωνα με τους Redecker & Punie, (2017), το πλαίσιο Dig Comp Edu ουσιαστικά

προτείνει την οργάνωση 22 στοιχειωδών ικανοτήτων σε 6 διακριτές θεματικές ενότητες ως ακολούθως:

Η 1η θεματική ενότητα αφορά το επαγγελματικό περιβάλλον γενικότερα, και εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα ψηφιακά μέσα από εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες της εκπαίδευσης, κυρίως ως προς τις δραστηριότητες διάδρασης μεταξύ συναδέλφων και εκπαιδευόμενων, κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Η 2η θεματική ενότητα αφορά την ικανότητα δημιουργίας, διανομής και χρήσης ψηφιακού περιεχομένου με σκοπό την αποτελεσματική μετάδοση γνώσης.

Η 3η θεματική ενότητα αφορά στη διαχείριση ψηφιακών μέσων στη διδακτική διαδικασία με σκοπό τη μάθηση.

Η 4η θεματική ενότητα αφορά στην ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στην διαδικασία αξιολόγησης.

Η 5η θεματική ενότητα εξερευνά την δυνατότητα αξιοποίησης της ψηφιακής τεχνολογίας για την ανάπτυξη πλάνων διδασκαλίας.

Η 6η θεματική ενότητα περιγράφει αναλυτικά τις απαιτούμενες ικανότητες που θα πρέπει να διαθέτει κάθε εκπαιδευτικός, προκειμένου να προάγει την ανάπτυξη της ψηφιακής ικανότητας των εκπαιδευόμενων.

Α2. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η ΕΞΑΕ επισφράγισε την εξελικτική πορεία προς την διαμόρφωση μιας διδακτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, η οποία δεν απαιτεί την κατά ανάγκην φυσική παρουσία του διδάσκοντα ενώπιον των εκπαιδευόμενων, ούτε, ακόμη, απαιτεί την απαραίτητη διεξαγωγή της διδασκαλίας με συμβατικά μέσα της κατεστημένης διδακτικής μεθοδολογίας, ενώ, τέλος, η ΕΞΑΕ καταλύει πλήρως το κυρίαρχο, μέχρι και τα τέλη της προηγούμενης δεκαετίας, πρότυπο, το οποίο προέβλεπε την διεξαγωγή του μαθήματος διδασκαλίας εντός των φυσικών ορίων της «συμβατικής» τάξης. Η ΕΞΑΕ αποτελεί το νέο αναδυόμενο διδακτικό πρότυπο, το οποίο εγκλιματίζει τον μαθητή στη διαμόρφωση μηχανισμών αυτόνομης δράσης προς κάλυψη των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών του αναγκών και ταυτόχρονα τον παρακινεί να αναπτύξει μια εξερευνητική προσέγγιση, η οποία οδηγεί στην αυτό-μάθηση. Η σύγχρονη μορφή της ΕΞΑΕ αποτελεί την εξέλιξη του προτύπου των σπουδών μέσω αλληλογραφίας από ένα μοντέλο διανομής έντυπου υλικού στους εκπαιδευόμενους και συμμετοχής τους σε εξετάσεις, στην ενσωμάτωση των σύγχρονων τεχνολογικών ψηφιακών μέσων σε κάθε πτυχή της διδασκαλίας (Opara, 2020).

Η ΕΞΑΕ αποτελεί μια μέθοδο διδασκαλίας πλήρως ανεξάρτητη χωροχρονικά και απολύτως απελευθερωμένη ιδεολογικά από τις στερεοτυπικές απαιτήσεις του πρότερου και μέχρι πρότινος κατεστημένου συμβατικού μοντέλου διδασκαλίας, το οποίο προϋπέθετε

την φυσική παρουσία διδάσκοντος και διδασκόμενου στον ίδιο χώρο. Σύμφωνα με όσα έχουν ήδη διατυπωθεί μπορεί να ειπωθεί πως η ΕΞΑΕ:

1. Είναι απολύτως αποσυνδεμένη και ανεξάρτητη από οποιονδήποτε χωροχρονικό περιορισμό
2. Δεν προϋποθέτει την φυσική παρουσία διδάσκοντα και διδασκόμενου στον ίδιο χώρο
3. Προάγει την αυτομάθηση
4. Χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα τεχνολογιών και τεχνολογικών μέσων προς επίτευξη των διδακτικών στόχων

Α3. Θεωρίες μάθησης

Σύμφωνα με τη θεωρία της μάθησης, το εκάστοτε εκπαιδευτικό μοντέλο καθορίζει το πλαίσιο διεξαγωγής κάθε μαθήματος. Στην ΕΞΑΕ τα πλέον αποτελεσματικά εκπαιδευτικά μοντέλο διαρθρώνονται ως εξής (Papachristos et al., 2010):

Κονστρουκτιβιστικό μοντέλο: Σε αυτό το μοντέλο οι εκπαιδευτές διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια της συμμετοχικής συμπερίληψης των μαθητών στην διεξαγωγή και στην διαμόρφωση του μαθήματος.

Μοντέλο καθιερωμένων κοινοτήτων μάθησης: Το μοντέλο αυτό στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές. Αφενός στην διανόηση πως οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειώνονται εμπειρικά με το περιεχόμενο διδασκαλίας μέσα από τις φυσικές τους αισθήσεις και αφετέρου στην φιλοσοφία πως η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και επομένως για την προώθηση της μάθησης επιβάλλεται η ομαδική συνεργασία.

Μοντέλο γνωστικής προσέγγισης: Το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζει σε εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στον εγκέφαλο των εκπαιδευομένων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το συμπεριφορικό μοντέλο: Το μοντέλο αυτό προάγει την διανόηση πως η μαθησιακή διαδικασία αποτελεί ένα είδος αποκριτικής αντίδρασης σε ένα δεδομένο ερέθισμα.

Β. Έρευνα για τη ψηφιακή ικανότητα των καθηγητών Μηχανολογίας στα πλαίσια της ΕΞΑΕ στην ΑΕΝ Χίου

Ερευνητικό ερώτημα

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας καταγράφεται ακολούθως:

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτών μηχανολογίας της ΑΕΝ Χίου για τη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Β1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από 15 εκπαιδευτές της σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου με ειδικότητα Μηχανολόγου Μηχανικού, με τα εξής χαρακτηριστικά βάσει της ακόλουθης μεταβλητής.

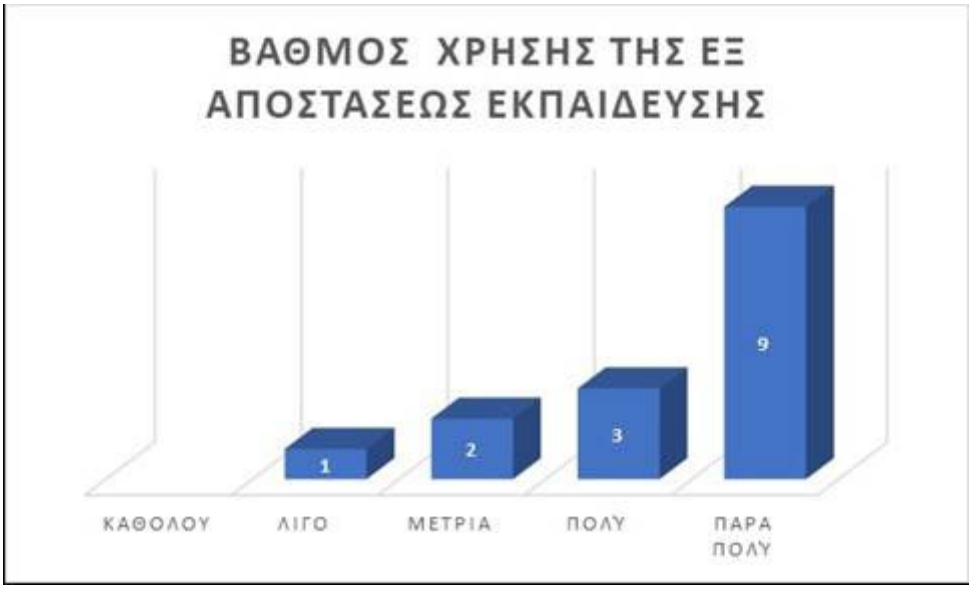
Φύλο: Το σύνολο των συμμετεχόντων στην ερεύνα ήταν άνδρες.

Β2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Για τις ανάγκες διεξαγωγής της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου ως βασικό ερευνητικό εργαλείο. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιελάμβανε τις εξής 8 ερωτήσεις.

1. Σε ποιο βαθμό κάνετε χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
2. Κατά πόσο είστε εξοικειωμένοι με τα διαθέσιμα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
3. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης της σχολής όπου διδάσκετε;
4. Πόσο εξοικειωμένοι ήσασταν με τα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πριν από την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης;
5. Πόσο θετικά διαμορφώνεται η άποψή σας σχετικά με τα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μετά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης;
6. Κατά πόσο κάνατε χρήση συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πριν την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης;
7. Πόσο πιστεύετε πως τα πλεονεκτήματα τα οποία εντοπίζετε στα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που χρησιμοποιήσατε συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία για καθηγητές και διδασκόμενους;
8. Πόσο θετικοί θα λέγατε πως είστε αναφορικά με τα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Η 1η ερώτηση της έρευνας ανέδειξε πως, αναφορικά με το βαθμό χρήσης της ΕΞΑΕ από τους εκπαιδευτές της σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου, οι 12 από ένα σύνολο 15 ερωτηθέντων δήλωσαν πως την χρησιμοποιούν είτε πολύ είτε πάρα πολύ, το οποίο αποτελεί ποσοστό 80%, ενώ ταυτόχρονα μόνο ένα ποσοστό της τάξεως του 6,6% δήλωσε ότι την χρησιμοποιεί λίγο (1 στους 15).



Γράφημα 1: Βαθμός χρήσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ΑΕΝ Χίου

Η 2η ερώτηση της έρευνας αναφορικά με τον βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτών της ΑΕΝ Χίου με τα διαθέσιμα συστήματα ΕΞΑΕ, ανέδειξε πως 3 από τους συνολικά 15 ερωτηθέντες δεν ήταν καθόλου εξοικειωμένοι με συστήματα ΕΞΑΕ, που αποτελεί ποσοστό 20%. Ακόμη, οι συμμετέχοντες οι οποίοι δήλωσαν πως κατείχαν οποιαδήποτε εξοικείωση με αντίστοιχα συστήματα ανήλθαν συνολικά σε 12 άτομα, γεγονός που καταδεικνύει πως η μείζονα πλειοψηφία των συμμετεχόντων διαθέτει εξοικείωση με τα διαθέσιμα συστήματα ΕΞΑΕ (ποσοστό 80%).

Γράφημα 2: Βαθμός εξοικείωσης με συστήματα ΕΞΑΕ

Η 3η ερώτηση της έρευνας αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης των συστημάτων Ε-ΞΑΕ της σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου ανέδειξε πως 9 από ένα σύνολο 15 ερωτηθέντων χρησιμοποιεί αρκετά συχνά τα συστήματα ΕΞΑΕ της ΑΕΝ Χίου (ποσοστό

60%), ενώ παρά την καθολικότητα της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης εξαιτίας της πανδημίας του COVID-19 παρατηρείται παραδόξως πως μια ελάσσονα πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν χρησιμοποιεί καθόλου τα συστήματα αυτά (1 ερωτηθείς σε σύνολο 15 ερωτηθέντων) σε ποσοστό 6,6%.

Γράφημα 3: Συχνότητα χρήσης συστημάτων ΕΞΑΕ σχολής

Η 4η ερώτηση της έρευνας αναφορικά με το βαθμό εξοικείωσης με τα συστήματα Ε-ΞΑΕ πριν την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης ανέδειξε πως ένας σημαντικός αριθμός ερωτηθέντων (11 εκ των 15) δεν είχαν προηγούμενη εξοικείωση με άλλα συστήματα ΕΞΑΕ σε ποσοστό 73.3%.

Γράφημα 4: Βαθμός εξοικείωσης με συστήματα ΕΞΑΕ προ τηλεκπαίδευσης

Η 5η ερώτηση της έρευνας σχετικά με τον βαθμό θετικότητας των ερωτηθέντων

αναφορικά με τα συστήματα ΕΞΑΕ μετά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης, ανέδειξε πως 9 από τους 15 ερωτηθέντες δήλωσαν πως αντιμετωπίζουν πολύ και πάρα πολύ θετικά τα συστήματα αυτά (ποσοστό 60%)

Γράφημα 5: Θετικότητα εφαρμογής συστημάτων ΕΞΑΕ μετά την τηλεκπαίδευση

Η 6η ερώτηση της έρευνας αναφορικά με τον βαθμό χρήσης των συστημάτων ΕΞΑΕ μετά την τηλεκπαίδευση, ανέδειξε πως 9 εκ των 15 ερωτηθέντων δήλωσαν πως χρησιμοποιούσαν τα συστήματα αυτά πολύ και πάρα πολύ πριν την τηλεκπαίδευση (ποσοστό 60%).

Γράφημα 6: Βαθμός χρήσης συστημάτων ΕΞΑΕ προ τηλεκπαίδευσης

Η 7η ερώτηση της έρευνας αναφορικά με τον βαθμό συμβολής των πλεονεκτημάτων των συστημάτων ΕΞΑΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία για καθηγητές και μαθητές,

ανέδειξε πως 10 από ένα σύνολο 15 ερωτηθέντων δήλωσαν πως τα συστήματα αυτά συνέβαλλαν πολύ και πάρα πολύ (ποσοστό 66,6%).

Γράφημα 7: Βαθμός συμβολής πλεονεκτημάτων συστημάτων ΕΞΑΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η 8η ερώτηση της έρευνας αναφορικά με τον βαθμό θετικότητας των ερωτηθέντων έναντι των συστημάτων ΕΞΑΕ, ανέδειξε πως 9 από το σύνολο των 15 ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι πολύ και πάρα πολύ θετικοί έναντι στα συστήματα αυτά (ποσοστό 60%).

Γράφημα 8: Βαθμός θετικότητας έναντι συστημάτων ΕΞΑΕ

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι καθηγητές μαθημάτων Μηχανολογίας

της σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα θετικά τη χρήση των συστημάτων ΕΞΑΕ. Ένα ενδιαφέρον δεδομένο αποτελεί το γεγονός πως ο βαθμός θετικότητας της πλειοψηφίας των εκπαιδευτών έναντι των συστημάτων ΕΞΑΕ παρέμεινε αμετάβλητος, τόσο σχετικά με την θετικότητα προ εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης, όσο και μετά την εφαρμογή της και μάλιστα διατηρώντας όχι μόνον το ίδιο ποσοστό συνολικών θετικών απαντήσεων (9 εκ των 15 ερωτηθέντων απάντησαν πολύ και πάρα πολύ και στις 2 ερωτήσεις) και συνεπώς το ίδιο ποσοστό (60%), αλλά ταυτόχρονα παρουσιάζοντας επακριβώς την ίδια κατανομή απαντήσεων μεταξύ των πεδίων «πολύ» και «πάρα πολύ» για κάθε μία από τις 2 ερωτήσεις.

Σχετικά με τον βαθμό χρήσης της ΕΞΑΕ από τους εκπαιδευτές της σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου, παρατηρείται πως, παρά την καθολική εφαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας της τηλεκπαίδευσης, ένα ποσοστό της τάξεως του 6,6% δήλωσε ότι την χρησιμοποιεί λίγο.

Εξαιρετικά θετικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός πως οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως κατείχαν οποιαδήποτε εξοικείωση με αντίστοιχα συστήματα ΕΞΑΕ σε ποσοστό 80%, στοιχείο το οποίο καταδεικνύει πως το επίπεδο της ψηφιακής κατάρτισης των ερωτηθέντων ήταν ήδη επαρκές για την μετάβασή τους από την συμβατική μέθοδο διδασκαλίας στο περιβάλλον ψηφιακής διδασκαλίας της ΕΞΑΕ.

Τα αποτελέσματα της διενεργηθείσας έρευνας ανέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί της ΑΕΝ Χίου διέθεταν τις απαραίτητες βασικές ψηφιακές δεξιότητες προκειμένου να εφαρμόσουν την νέα διδακτική μεθοδολογία που επέβαλλε η νέα κανονικότητα της ΕΞΑΕ, όπως αυτή εφαρμόστηκε στα πλαίσια της διαχείρισης της πανδημίας του COVID-19. Η παρούσα έρευνα αν και ανέδειξε σημαντικά ευρήματα, περιορίζεται σε ορισμένο βαθμό από το μικρό μέγεθος του δείγματος, το οποίο, ωστόσο, έχει επιλεγεί με βασικό κριτήριο το ακαδημαϊκό ίδρυμα αναφοράς. Προτείνεται η διεξαγωγή σχετικής έρευνας σε ένα επαρκές δείγμα ερωτηθέντων-φοιτητών της ΑΕΝ Χίου, προς διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών σχετικά με την ψηφιακή ικανότητα των διδασκόντων της ΑΕΝ Χίου, με στόχο τη διαπίστωση της άποψης των διδασκόμενων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Opara, E. (2020). *Online Distance Learning: An Alternative in a Time of Global Crisis.*

Papachristos, D., Alafodimos, N., Arvanitis, K., Vassilakis, K., Kalogiannakis, M., Kikilias, P. & Zafeiri, E. (2010). *An Educational Model for Asynchronous E-Learning. A case study in Higher Technology Education.* iJAC, 3(1), 32-36.

Redecker, C. & Punie, Y. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*

Mahasneh, O. & Al-Kreimeen, R. & Alrammana, A. & Murad, O. (2021). *Distance Education amid the COVID-19 Pandemic from the Students' point of view*. World

Journal on Educational Technology: Current Issues. 13. 589-601. 10.18844/wjet.v13i4.6229.

Kioulanis, S. (2021). *Challenges in times of Digital Transition: Schools as Learning Organisations.*

Διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών για την ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην τριτοβάθμια

Γιαννακής Γεώργιος, Μ.Ε. - MSc.

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εκτίθενται τα αποτελέσματα έρευνας η οποία διεξήχθη στην ΑΕΝ Χίου με στόχο την διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών του Ιδρύματος αναφορικά με το ενδεχόμενο δημιουργίας στην ακαδημία ενός μεταπτυχιακού προγράμματος ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΑΕΞΑΕ). Υπό αυτό το πρίσμα, στο Α μέρος του παρόντος άρθρου παρουσιάζεται συνοπτικά το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την ΑΕΞΑΕ και τα ανοικτά συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Β μέρος περιγράφονται τα στοιχεία και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διενεργηθείσας έρευνας, ενώ ακολούθως εξετάζονται συνοπτικά αλλά περιεκτικά τα συμπεράσματα της έρευνας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανοικτή Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αντιλήψεις, Έρευνα

Investigating students' perceptions of open distance education in higher education

Giannakis Georgios, M.E. - MSc.

Abstract

This article presents the results of a research conducted at AEN Chios in order to investigate the views of the university students regarding the possible establishment of an online postgraduate program based on Open and Distance Learning (ODL) principles. In this context, the first part of the present paper (Part A) briefly presents the theoretical framework regarding ODL and Open Higher Education systems, the second part (Part B) contextually details the parameters and presents the results of the conducted research, while the last part briefly but comprehensively examines and discusses the research findings.

Keywords: Open Distance Learning, Perceptions, Research

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση έχει διαχρονικά αναδειχθεί σε μία πολύ σημαντική δυναμική ανάπτυξης. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα προσανατολίζονται στην διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την πνευματική ανάπτυξη των ανθρώπων. Η διαδικασία της εκπαίδευσης ενηλίκων στοχεύει περισσότερο την καθιέρωση των ατόμων ως χρήσιμα και αποδεκτά μέλη τα οποία συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας, παρά στην προετοιμασία των ανθρώπων για την ζωή (Eheazu, 1998).

Οι πολύπλοκες και ραγδαίες τεχνολογικές οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές οι οποίες παρατηρήθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο κυρίως κατά το δεύτερο μισό του 20ου αλλά και κατά τις αρχές του 21ου αιώνα, είχαν ως αποτέλεσμα την καθιέρωση ενός κλίματος δια βίου επαναπροσαρμογής των ανθρώπων στις εξελίξεις. Εγκαθιδρύθηκε σταδιακά στον σύγχρονο κόσμο η κοινωνία της γνώσης, σύμφωνα με την οποία το κυρίαρχο πρότυπο το οποίο καθολικά επικρατεί επιβάλλει την συστηματική και εντατική διακίνηση και χρήση της πληροφορίας προς ενίσχυση της γνώσης. Η περιγραφόμενη αυτή κατάσταση συνεπικουρείται από τον σχηματισμό ενός νέου πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, το οποίο διευρύνει τα όρια άμβλυνσης των πολιτισμικών και πολιτιστικών διαφόρων μεταξύ συνανθρώπων, οι οποίοι αποτελούν μέλη μιας παγκόσμιας κοινωνίας. Εντός αυτού του περιγραφόμενου περιβάλλοντος το οποίο διαμορφώνει μία καθολικά παγκοσμιοποιητική κυρίαρχη τάση, η συνεχής εκπαίδευση των ανθρώπων και η συνεχής διακίνηση και διάδοση της γνώσης αναδεικνύονται ως απαραίτητες προϋποθέσεις τόσο διασφάλισης της κοινωνικής συνύπαρξης, όσο και της ανάπτυξης και εξέλιξης των ατομικών δεξιοτήτων για κάθε μέλος της κοινωνίας.

Μέσα σε μία τόσο ρευστή κατάσταση, όπου σημειώνονται τεκτονικές αλλαγές με ραγδαίο ρυθμό μεταβολής, η ανάπτυξη προγραμμάτων βασισμένα στην έννοια της ανοικτής εκπαίδευσης ανάγεται σε απαραίτητη συνθήκη. Η ανάδειξη νέων αναγκών, όπως η εργαλειοποίηση και η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συμβάλλουν επίσης στην υπερθεμάτιση της σημαντικότητας μετεξέλιξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ακόμη και σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μετακυβίζοντας το επικρατούν εκπαιδευτικό πρότυπο, από την συμβατική εκπαιδευτική διαδικασία, στην ανοικτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Α-ΕΞΑΕ).

Σε αυτό το πλαίσιο, καθίσταται σημαντική η διερεύνηση των απόψεων των σπουδαστών της ΑΕΝ Χίου σχετικά με την κατάρτιση ενός μεταπτυχιακού προγράμματος Α-ΕΞΑΕ, ως άμεσα εμπλεκόμενα πρόσωπα στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Α. Θεωρητική προσέγγιση της εξ αποστάσεως και της ανοικτής εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Α1. Η εξ αποστάσεως Εκπαίδευση

Οι απαρχές της εισαγωγής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α. εντοπίζονται περί το 1970, με την προσφορά της δυνατότητας σε φοιτητές πανεπιστημίων για σπουδές εξ αποστάσεως μέσω αλληλογραφίας. Με την μεσολάβηση των ταχυδρομικών υπηρεσιών της χώρας, οι σπουδαστές μπορούσαν πλέον να συμμετέχουν στη διδασκαλία, τις εξετάσεις και να λάβουν πτυχίο αποκλειστικά μέσω ταχυδρομείου. Το επόμενο εξελικτικό βήμα της διάδοσης της νέας, κατά την περίοδο εκείνη, μορφής εκπαίδευσης συντελέσθη το 1982 με την ίδρυση του Διεθνούς Συμβουλίου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου συμμετείχαν τα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα εξ αποστάσεως σπουδών όλου του κόσμου (Lionarakis, 2001).

Αν και η απόδοση ενός περιεκτικού και σύντομου ορισμού σχετικά με τη φύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθίσταται δύσκολο να επιτευχθεί, είναι σαφές πως ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση τείνει να αντικατοπτρίζει τις σύγχρονες ανάγκες για απομακρυσμένη μάθηση και εκπαίδευση, όπως αυτές διαμορφώνονται σε κάθε εποχή. Για παράδειγμα, στις μέρες μας ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνδυάζει τις αρχές της ευελιξίας και της αλληλεπιδραστικής μάθησης με την δυνατότητα συνεχούς και ανοικτής πρόσβασης για κάθε εκπαιδευόμενο (Lionarakis, 2006).

Σύμφωνα με τον Lionarakis, (2003), ο καθορισμός των θεμελιωδών χαρακτηριστικών των ακόλουθων τριών συστημάτων:

α) της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

β) των ανοικτών συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και

γ) της ανοικτής παιδείας μάθησης

μπορεί να συμβάλει τόσο στην καλύτερη δυνατή εννοιολογική προσέγγιση του όρου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όσο και στον περισσότερο ακριβή προσδιορισμό του πεδίου της.

Α2. Ανοικτά Συστήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Το ανοικτό πανεπιστήμιο προσφέρει ίσες δυνατότητες και ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση για όλα τα μέλη μιας κοινωνίας. Μέσα από την προσφορά προγραμμάτων εκπαίδευσης που αντανακλούν τις ανάγκες της αγοράς εργασίας το ανοικτό πανεπιστήμιο συμβάλει στην ανάπτυξη της οικονομίας και την ευημερία της κοινωνίας, παρέχοντας ευκαιρίες κατάρτισης για ανθρώπους που αδυνατούν, για οποιονδήποτε λόγο, να συμμετάσχουν στο συμβατικό πρόγραμμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υπό το πρίσμα αυτό, το ανοικτό πανεπιστήμιο συμβάλλει στην προαγωγή της γνώσης και την απόδοση ίσων ευκαιριών πρόσβασης σε όλα τα μέλη της κοινωνίας.

Μερικά από τα πλέον σημαντικά πλεονεκτήματα τα οποία προσφέρει στους σπουδαστές η ανοικτή εκπαίδευση αφορούν την ευελιξία πρόσβασης και τον ρυθμό ολοκλήρωσης του προγράμματος σπουδών. Η ευελιξία αυτή που παρουσιάζει η ανοικτή πρόσβαση εδράζεται στο γεγονός πως η μείζονα πλειοψηφία των συστημάτων ανοικτής πρόσβασης χρησιμοποιεί διάφορες εκφάνσεις μοντέλων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Εντός του πλαισίου αυτού, ο σπουδαστής έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και να μαθαίνει δίχως να απαιτείται η φυσική του παρουσία στην αίθουσα διδασκαλίας, η οποία πλέον είναι εικονική/ψηφιακή και συνίσταται με την χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων.

Στην ανοικτή εκπαίδευση, οι σπουδαστές δεν στερούνται της συνδρομής και της επικουρίας των διδασκόντων, καθώς με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, οι καθηγητές επικοινωνούν με τους σπουδαστές με ευκολία, αμεσότητα και ανά πάσα στιγμή.

Θεμελιώδη στοιχεία και χαρακτηριστικά της ανοικτής εκπαίδευσης αποτελούν τα εξής (Perraton et al, 2002):

- Η διενέργεια ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων μεταξύ σπουδαστών και διδασκόντων προς επίλυση εξατομικευμένων αποριών, εμπέδωση διδαχθείσας ύλης και ενίσχυση της κοινωνικοποίησης της εικονικής «τάξης»
- Η υποστήριξη μέσω ψηφιακών μέσων, όπως η καθοδηγητική αλληλογραφία μεταξύ σπουδαστών και διδασκόντων, ή η αποστολή ψηφιακού βοηθητικού υλικού
- Η φυσική αποσύνδεση μεταξύ σπουδαστή και καθηγητή, οι οποίοι δεν βρίσκονται στον ίδιο φυσικό χώρο

Κατόπιν έκθεσης των βασικών εννοιολογικών αρχών της ανοικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προσεχώς επιχειρείται η ανάλυση του κοινωνικού ρόλου των ανοικτών πανεπιστημίων.

Ο ρόλος των ανοικτών πανεπιστημίων δεν είναι μόνο συμπληρωματικός των συμβατικών πανεπιστημίων, αλλά και επιτελικός, καθώς το ανοικτό πανεπιστήμιο στην σύγχρονη εποχή, όπου οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις συνεπιφέρουν ακραίες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές, καλείται να συμπεριλάβει στην εκπαιδευτική διαδικασία του συστήματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κάθε μέλος της κοινωνίας που για οποιονδήποτε λόγο δεν συμμετέχει στην συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση (Emil, 2001).

Οι μετασχηματισμοί στο τεχνολογικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, εργασιακό και κατ' επέκταση και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον επιβάλλουν αναθεωρητικές τάσεις για τα συμβατικά συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και επιτάσσουν την μετεξέλιξή τους σε συστήματα που μπορούν να ικανοποιήσουν τις διαμορφωθείσες νέες ανάγκες και να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις, μέσα από την εξέλιξη των υφιστάμενων εκπαιδευτικών μορφωμάτων σε δομές, οι οποίες προσαρμόζονται ευκολότερα στις ραγδαίες αλλαγές, αλλά και μέσα από την εγκαθίδρυση συστημάτων «αξιολόγησης-ελέγχου-επανασχεδιασμού» σε κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα (Desjardins, 2015).

Στις συνθήκες και τις απαιτήσεις αυτές καλείται να ανταποκριθεί ο θεσμός του ανοικτού πανεπιστημίου, αξιοποιώντας την τεχνολογική καινοτομία προς ικανοποίηση της ανάγκης των ανθρώπων για εκπαίδευση, κατάρτιση, επανακατάρτιση και εξειδίκευση, με απώτερο στόχο της ανάδειξή τους σε ικανά και ενεργά μέλη της κοινωνία και της αγοράς εργασίας.

Ο κοινωνικός ρόλος του ανοικτού πανεπιστημίου γίνεται με ιδιαίτερη σαφήνεια αντιληπτός όταν συνεκτιμηθεί το γεγονός πως μέσω του ανοικτού πανεπιστημίου προσφέρεται η δυνατότητα και η ευκαιρία παρακολούθησης ενός αναγνωρισμένου προγράμματός σπουδών σε υποψηφίους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν μπορούν να απορροφηθούν με την συμβατική διαδικασία σε κάποιο συμβατικό ακαδημαϊκό ίδρυμα, είτε εξαιτίας έλλειψης διαθέσιμου ελεύθερου χρόνου, είτε λόγω έλλειψης

διαθεσιμότητας ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας σε εγγύς απόσταση με την περιοχή διαμονής τους. Με τον τρόπο αυτό στο ανοικτό πανεπιστήμιο είναι δυνατόν να εισαχθούν μέλη της κοινωνίας, τα οποία ενδεχομένως να μην είχαν την ίδια δυνατότητα πρόσβασης σε συμβατικά πανεπιστήμια, όπως εργαζόμενοι, άνθρωποι με ειδικές κινητικές και λειτουργικές ικανότητες, μετανάστες και μειονότητες (Bradley & Yates, 2000).

Με αυτό τον τρόπο, υπό την σκέπη της εννοιολογικής απόδοσης του όρου «ανοικτό πανεπιστήμιο», συμπεριλαμβάνεται και η αρχή της απόδοσης ίσως ευκαιριών συμμετοχής στην μάθηση σε όλα τα μέλη της κοινωνίας, αντικατοπτρίζοντας μεταφορικά στην έννοια του ανοικτού πανεπιστημίου τη δημοκρατική ιδεώδη αρχή πως «όλοι θα πρέπει να έχουν μια ευκαιρία στη γνώση».

Β. Έρευνα των αντιλήψεων των μαθητών για την ΑΕΞΑΕ στην ΑΕΝ Χίου

Ερευνητικό ερώτημα και ερευνητικές υποθέσεις

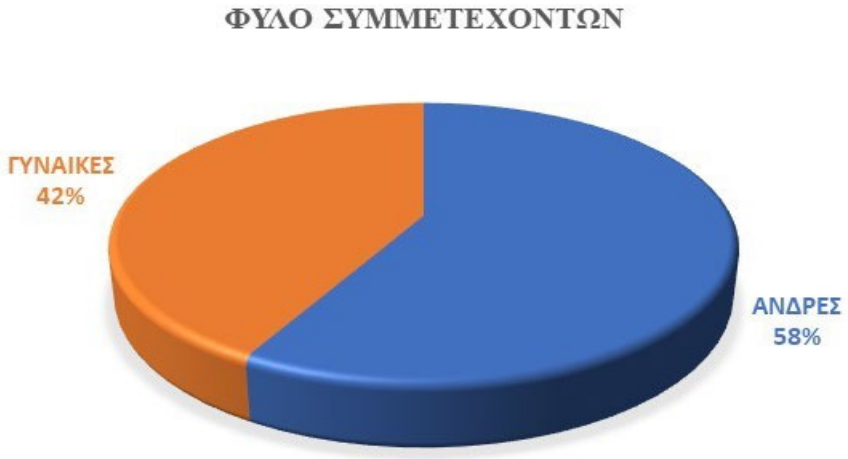
Βασικό ερευνητικό ερώτημα αποτελεί το αν οι φοιτητές της ΑΕΝ Χίου θεωρούν ως ενδιαφέρον το ενδεχόμενο δημιουργίας μεταπτυχιακού προγράμματος ΑΕΞΑΕ στο συγκεκριμένο ίδρυμα. Η έρευνα έχει στηριχθεί σε δυο βασικές ερευνητικές υποθέσεις.

1. Οι φοιτητές της ΑΕΝ Χίου αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα θετικά τη δημιουργία ενός προ-γράμματος μεταπτυχιακών σπουδών ΑΕΞΑΕ.
2. Οι φοιτητές της ΑΕΝ Χίου αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα θετικά τη δημιουργία προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών που να προσφέρει διασύνδεση της εκπαίδευσης με διάφορους φορείς της αγοράς εργασίας.

Β1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από συνολικά 181 άτομα φοιτητές της σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου, με τα εξής χαρακτηριστικά βάσει της ακόλουθης μεταβλητής.

Φύλο: Το 58% των συμμετεχόντων στην ερεύνα ήταν άνδρες και το 42% ήταν γυναίκες.



Γράφημα 1: Κατηγοριοποίηση συμμετεχόντων με βάση το φύλο

Β2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Για τις ανάγκες διεξαγωγής της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου ως βασικό ερευνητικό εργαλείο. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιελάμβανε τις εξής 6 ερωτήσεις.

1. Κατά πόσο θα σας ενδιέφερε να δημιουργηθεί από την ΑΕΝ Χίου ένα νέο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

2. Η φοίτηση σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΑΕΞΑΕ ενσωματώνει τη χρήση τεχνολογιών. Πόσο σημαντικό κρίνετε πως είναι το στοιχείο αυτό;

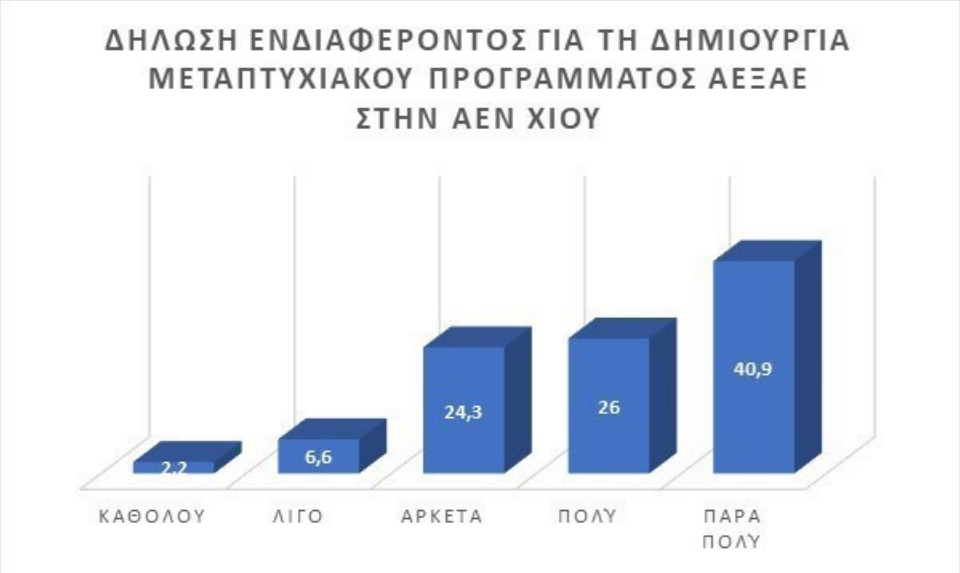
3. Εξ΄ ορισμού στο πλαίσιο της ΑΕΞΑΕ οι φοιτητές παρακολουθούν τις παραδόσεις απομακρυσμένοι από τον διδάσκοντα. Πόσο σύμφωνοι είστε σχετικά με τη λειτουργία ενός μεταπτυχιακού προγράμματος που θα εδράζεται κατά αποκλειστικότητα στη χρήση τεχνολογιών προς εκπλήρωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών

4. Κατά τη γνώμη σας, πόσο σημαντική θεωρείτε την προσαρμογή του διδαχθέντος περιεχομένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της αγοράς

5. Πιστεύετε πως η απόκτηση ενός πτυχίου εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης θα σας παρέχει περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες από ένα πτυχίο συμβατικής εκπαίδευσης;

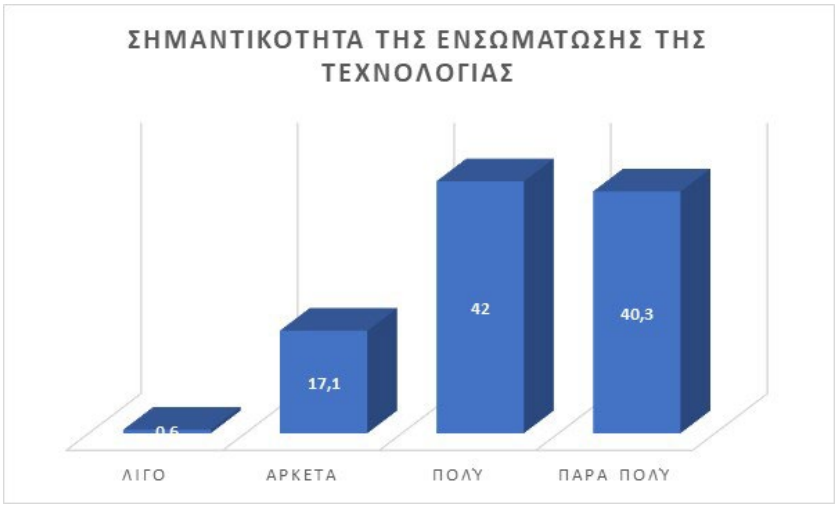
6. Πόσο σημαντική θεωρείτε πως είναι η διασύνδεση του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με διάφορους εργασιακούς φορείς της Ελλάδας και του εξωτερικού;

Η 1η ερώτηση της έρευνας ανέδειξε πως, αναφορικά με τη δημιουργία ενός μεταπτυχιακού προγράμματος ανοικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την ΑΕΝ Χίου, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως ενδιαφέρονται είτε πολύ είτε πάρα πολύ σε ποσοστό 66,9% , ενώ ταυτόχρονα μόνο ένα ποσοστό της τάξεως του 2,2% δήλωσε ότι δεν ενδιαφέρεται καθόλου. Τέλος, ένα ποσοστό 6,6% δήλωσε πως ενδιαφέρεται λίγο.



Γράφημα 2: Δήλωση ενδιαφέροντος για τη δημιουργία Μεταπτυχιακού Προγράμματος ΑΕΞΑ στην ΑΕΝ Χίου

Η 2η ερώτηση της έρευνας ανέδειξε πως, αναφορικά με την αξιολόγηση της σημαντικότητας της ενσωμάτωσης της χρήσης τεχνολογιών σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα ΑΕΞΑΕ, οι συμμετέχοντες δήλωσαν σε ποσοστό 40,3% πως η ενσωμάτωση της τεχνολογίας είναι πάρα πολύ σημαντική, ενώ σε 42% ανέρχεται το ποσοστό ε-κείνων που δήλωσαν πως η ενσωμάτωση της τεχνολογίας είναι πολύ σημαντική.



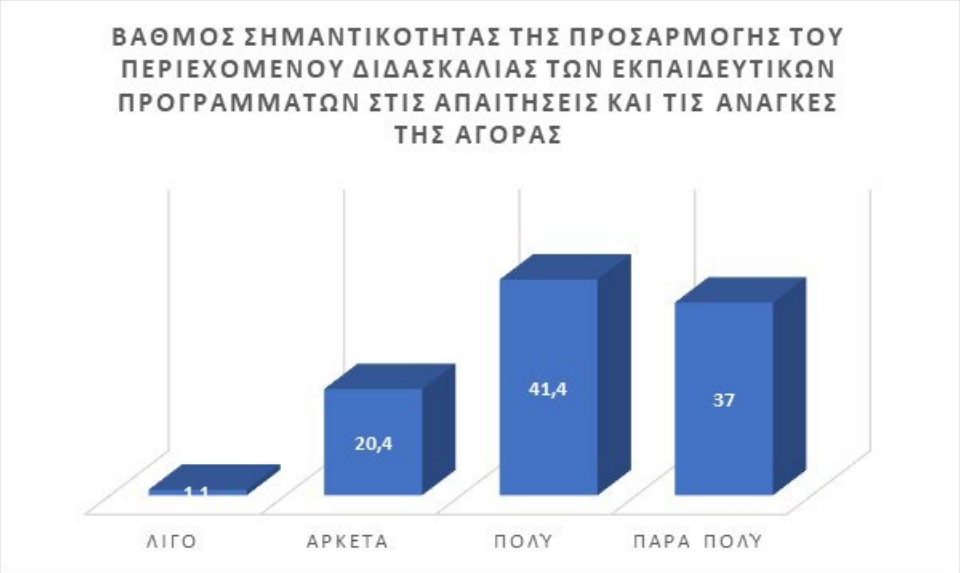
Γράφημα 3: Σημαντικότητα της χρήσης της τεχνολογίας

Η 3η ερώτηση της έρευνας αναφορικά με το βαθμό αποδοχής των ερωτηθέντων επί της λειτουργίας ενός μεταπτυχιακού προγράμματος που θα εδράζεται κατά αποκλειστικότητα στη χρήση τεχνολογιών για την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, ανέδειξε πως οι ερωτηθέντες που απάντησαν πως συμφωνούν πολύ με αυτή τη διατύπωση ανήλθαν σε ποσοστό 36,7%, ενώ σε ποσοστό 25,6% διαμορφώνονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων που δήλωσαν πως συμφωνούν πάρα πολύ με αυτή τη διατύπωση.

Γράφημα 4: Βαθμός αποδοχής της λειτουργίας με χρήση τεχνολογιών

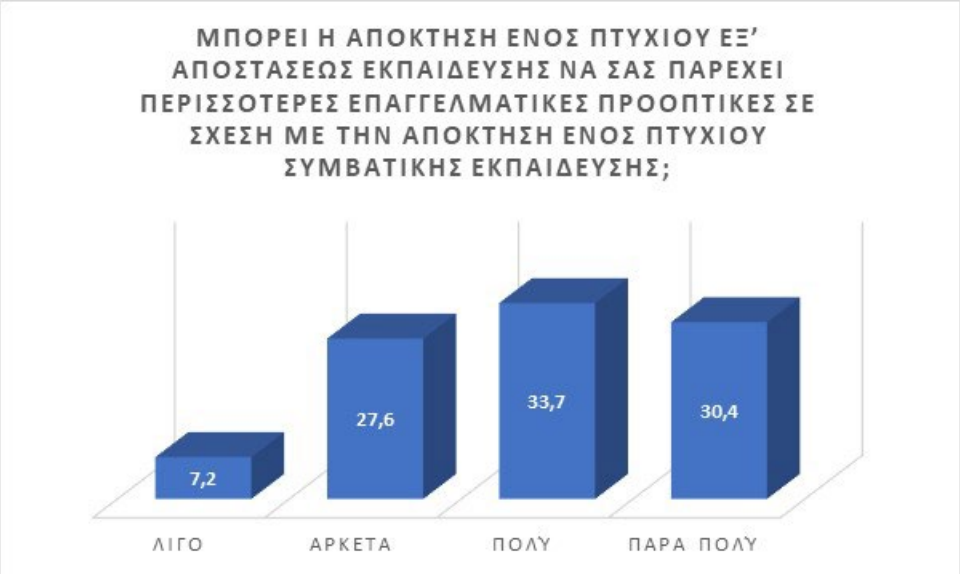
Η 4η ερώτηση της έρευνας αναφορικά με το βαθμό σημαντικότητας της προσαρμογής

του περιεχομένου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της αγοράς, ανέδειξε πως οι ερωτηθέντες απάντησαν πως το περιεχόμενο αυτό θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες της αγοράς σε ποσοστό 78,4%, καθιστώντας σαφή τη σημαντικότητα της διασύνδεσης των απαιτήσεων του εργασιακού περιβάλλοντος με την εκπαιδευτική διαδικασία.



Γράφημα 5: Βαθμός σημαντικότητας της προσαρμογής περιεχομένου διδασκαλίας

Η 5η ερώτηση της έρευνας αναφορικά με την γνώμη των ερωτηθέντων σε σχέση με την προσφορά η όχι περισσότερων επαγγελματικών ευκαιριών από την απόκτηση ενός πτυχίου εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης εν συγκρίσει με την απόκτηση ενός πτυχίου συμβατικής εκπαίδευσης, ανέδειξε πως σε ποσοστό 64,1% οι φοιτητές θεωρούν πως η απόκτηση ενός πτυχίου εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να τους παρέχει περισσότερες επαγγελματικές προοπτικές σε σχέση με την απόκτηση ενός πτυχίου συμβατικής εκπαίδευσης.



Γράφημα 6: Προσφορά περισσότερων επαγγελματικών ευκαιριών

Η 6η ερώτηση της έρευνας αναφορικά με τον βαθμό σημαντικότητας της διασύνδεσης

του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με διάφορους εργασιακούς φορείς της Ελλάδας και του εξωτερικού, ανέδειξε πως οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως η διασύνδεση αυτή είναι σημαντική σε ποσοστό 84,7%.

Γράφημα 7: Βαθμός σημαντικότητας της διασύνδεσης με φορείς

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι σπουδαστές της ΑΕΝ Χίου αντιμετωπίζουν εξαιρετικά ιδιαίτερα θετικά τη δημιουργία ενός προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών ΑΕΞΑΕ. Ως εκ τούτου, επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση της έρευνας, καθώς μονάχα το 10% των συμμετεχόντων πως ενδιαφέρεται λόγο ή καθόλου για τη δημιουργία του εν λόγω προγράμματος σπουδών. Ταυτόχρονα, επιβεβαιώθηκε και η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, καθώς οι σπουδαστές δήλωσαν πως ενδιαφέρονται για τη δημιουργία ενός μεταπτυχιακού προγράμματος που να προσφέρει διασύνδεση της εκπαίδευσης με διάφορους φορείς της αγοράς εργασίας σε ποσοστό 84,7%. Οι σπουδαστές εμφανίζονται εξοικειωμένοι με τα πλεονεκτήματα της ΑΕΞΑΕ, αναγνωρίζοντας πως η συγκεκριμένη μέθοδος εκπαίδευσης διακρίνεται από μεγάλη ευελιξία τόσο στον τρόπο εξέλιξης των σπουδών, όσο και στην πρόσβαση, προσφέροντας με αυτό τον τρόπο μια αξιόπιστη εναλλακτική στο μοντέλο της συμβατικής εκπαίδευσης το οποίο επικρατεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ παράλληλα η εναλλακτική αυτή ενσωματώνει όλες τις ανάγκες τις οποίες δημιουργεί ο ραγδαίος μετασχηματισμός των σύγχρονων κοινωνιών σε μία παγκόσμια κοινότητα της γνώσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bradley, J. & Yates, C. (2000). *Basic Education at a Distance*, World Review of Distance Education and Learning. London: Routledge Falmer.

Desjardins, R. (2015). *Education and Social Transformation*. European Journal of Education. 50. 239-244. 10.1111/ejed.12140.

Eheazu, B.A. (1998). *The right to Learn: Relevance of adult education*, Inaugural Lecture Series No. 20, University of Port Harcourt.

Emil, B. (2001). *Distance Learning, Access, and Opportunity: Equality and E-Quality*. Metropolitan Universities: An International Forum.

Lionarakis, A. (2001). *Anoikti kai ex Apostaseos Polymorfiki Ekpaidefsi: Provlimatismoi gia mia poiotiki prosengisi schediasmou didaktikou ylikou*, in Lionarakis (Epim.) *Apopseis kai provlimatismoi gia tin anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi*, Athina: Propompos.

Lionarakis, A. (2001). *Gia poia ex Apostaseos Ekpaideysi milame?* 1ο Synedrio gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaydeysi.

Lionarakis, A. (2003). *A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning - the evolution of its complexity*, in Andras Szucs, Erwin Wagner (eds), *The Quality Dialogue, Integrating Qality Cultures in Flexible, Distance and eLearning*. Proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference held in Rhodes, Greece, 15-18 June, 2003, pp. 42-47.

Perraton, M., Creed, C., & Robinson, B. (2002). *Teacher education guidelines using open and distance learning*. UNESCO.

Διερεύνηση των απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων για το μοντέλο e-learning που εφαρμόστηκε στις παραδόσεις των εργαστηρίων της ΑΕΝ Χίου

Γιαννακής Γεώργιος, Μ.Ε. – M.Sc.

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία διενεργήθηκε στην ΑΕΝ Χίου με σκοπό την διερεύνηση των απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων του ειδικού τμήματος εκπαίδευσης σχετικά με το εκπαιδευτικό μοντέλο e-learning το οποίο εφαρμόστηκε στις παραδόσεις των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του μέτρου της τηλεκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, υπό το πλαίσιο των μέτρων διαχείρισης της Πανδημίας του κορονοϊού. Στο πρώτο μέρος (μέρος Α) της έρευνας αναπτύσσεται περιληπτικά το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με την μέθοδο εκπαίδευσης e-learning και την εκπαίδευση ενηλίκων, στο δεύτερο μέρος (μέρος Β) παρουσιάζονται τα δεδομένα και παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ ακολουθεί η συνοπτική και περιεκτική εξέταση των συμπερασμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, e-learning, Απόψεις, Έρευνα

Investigating the views of adult learners regarding the e-learning model applied to the teaching process of the laboratories of AEN Chios

Giannakis Georgios, M.E. – M.Sc.

Abstract

This article presents the results of a survey conducted at AEN Chios in order to investigate the views of adult learners of the special education department concerning the e-learning model that was applied to the laboratory courses of the School of Engineering of AEN Chios, as a result of the implementation of a distance learning model in Higher Education, as a part of the management measures to contain the Coronavirus Pandemic. In the first part (part A) of the research the theoretical framework regarding the method of e-learning education and adult education is briefly developed, in the second part (part B) the data as well as the results of the research are presented, followed by the concise and comprehensive examination of the conclusions.

Key-Words: Adult Education, e-learning, Perceptions, Research

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στην Ελλάδα μια δυναμική και συνεχώς ισχυροποιούμενη τάση ενσωμάτωσης του μοντέλου της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης (e-learning) σε κάθε πτυχή της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Σφακιωτάκη, 2020). Κυρίαρχα θετικά χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης αποτελούν η καλλιέργεια των δεξιοτήτων και η ανάπτυξη των ικανοτήτων και των ατομικών δεξιοτήτων των ανθρώπων-

χρηστών που χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο μοντέλο μάθησης, στοιχεία που επιτυγχάνονται μέσα από την χρήση ψηφιακών μέσων, τα οποία μέσα ευνοούν την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος απομακρυσμένης διδασκαλίας, που μπορεί να μεταφέρει με απόλυτη επιτυχία την κοινωνούμενη γνώση στον εκπαιδευόμενο σε οποιοδήποτε μέρος του πλανήτη, μέσα από την αξιοποίηση συμβατικών και διαδεδομένων ψηφιακών τεχνολογικών μέσων (Αναστασιάδης, 2016). Τα θετικά χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης και ο θετικός αντίκτυπος της ενσωμάτωσης του μοντέλου εκπαίδευσης στην σύγχρονη πραγματικότητα, όπου οι διαρκώς εντεινόμενοι ρυθμοί της καθημερινότητας επιτάσσουν την εξεύρεση λύσεων που να διασφαλίζουν την άμεση και εύκολη πρόσβαση σε κάθε τομέα ενασχόλησης των ανθρώπων, φαίνεται πως εξηγούν σε ικανό βαθμό την ταχύτατη υιοθέτηση του μοντέλου e-learning από την συντριπτική πλειοψηφία των Πανεπιστημίων παγκοσμίως (Awan et al., 2021). Τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα κατά την περίοδο εφαρμογής των κυβερνητικών περιορισμών διάδοσης της Πανδημίας του κορονοϊού, όπως αυτά έτυχαν εφαρμογής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Μάρτιος 2020-Σεπτέμβριος 2021), η ενσωμάτωση της χρήσης της τεχνολογίας στην διαδικασία διάδοσης της γνώσης είχε ως άμεσο αποτέλεσμα την ριζική επαναδιαμόρφωση του κλάδου της εκπαίδευσης, όπου επικράτησε ταχύτατα η καθολική υιοθέτηση ψηφιακών και τεχνολογικών μέσων ως βασικό εργαλείο αποτελεσματικής μετάδοσης της γνώσης (Αντωνόπουλος, 2008). Υπό αυτό το πρίσμα, καθίσταται θεμελιώδης στόχος της παρούσας έρευνας η διερεύνηση των απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων του ειδικού τμήματος εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή του μοντέλου e-learing στις παραδόσεις των εργαστηρίων των τεχνικών και τεχνολογικών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου, με σκοπό την αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευομένων από την εμπειρία τους με το συγκεκριμένο μοντέλο μάθησης.

Α. Θεωρητική προσέγγιση της εκπαίδευσης e-learning και της εκπαίδευσης ενηλίκων

Α1. Η Εκπαίδευση e-learning

Η πλέον διαδεδομένη εκδοχή της ηλεκτρονικής μάθησης προβλέπει την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή προκειμένου να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στην διδασκόμενη ύλη των εκπαιδευτικών παραδόσεων, η οποία διασφαλίζεται μέσω του διαδικτύου. Το μοντέλο e-learning διαχωρίζεται σε δυο βασικές κατηγορίες (Kaymak et al., 2021):

- Την online εκπαίδευση, όπου η πρόσβαση των εκπαιδευόμενων στο περιεχόμενο της διδασκαλίας εξασφαλίζεται μέσω της πρόσβασης στο ίντερνετ.

- Την offline εκπαίδευση, όπου το περιεχόμενο της διδασκαλίας βρίσκεται αποθηκευμένο σε ένα περιβάλλον δικτύου, ή σε έναν συγκεκριμένο υπολογιστή.

Το μοντέλο e-learning αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική μορφή εκπαίδευσης, καθώς μπορεί είτε να χρησιμοποιηθεί ως κυρίαρχο μέσο μετάδοσης της γνώσης εντός ενός περιβάλλοντος απομακρυσμένης εκπαίδευσης όπου ο εκπαιδευτής δεν βρίσκεται στον ίδιο φυσικό χώρο με τον εκπαιδευόμενο, με την αποκλειστική διανομή διδακτικού

περιεχομένου σε διδασκόμενους, είτε να αξιοποιηθεί ως συμπληρωματικό εργαλείο διδασκαλίας κατά τη διαδικασία της δια ζώσης εκπαίδευσης (Jabar & Al-Noori, 2020).

Η διττή φύση της χρησιμότητας της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της διαδικασίας μετάδοσης γνώσης έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την εντεινόμενη ενσωμάτωση του μοντέλου e-learning σε συστήματα κατάρτισης και εκπαίδευσης του ιδιωτικού και δημοσίου τομέα. Ιδιαίτερα στον κλάδο της εκπαίδευσης, το μοντέλο e-learning έχει εισάγει μια νέα εποχή, επανακαθορίζοντας δραματικά τις σύγχρονες μορφές διδασκαλίας. Η σύγχρονη αυτή μέθοδος περιλαμβάνει μεταξύ άλλων θετικών ειδικών χαρακτηριστικών, την διαθεσιμότητα του υλικού διδασκαλίας σε ειδικά διαμορφωμένους «ψηφιακούς εικονικούς» χώρους (πλατφόρμες) καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος (τόσο της παράδοσης του μαθήματος, όσο και της συνολικής διάρκειας διεξαγωγής, στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών-π.χ. ένα εξάμηνο) (Arkorful, 2014). Όλες αυτές οι καινοτόμες λειτουργίες αποτελούν μετασχηματιστικές δυνατότητες, οι οποίες προωθούν την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων με απώτερο στόχο την μετάδοση της γνώσης.

Α2. Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων δίνει την ευκαιρία και την δυνατότητα σε ενήλικες εκπαιδευόμενους να επανακαταρτιστούν σε ειδικότητες και ικανότητες που παρουσιάζουν ιδιαίτερη ζήτηση στην αγορά εργασίας, ενώ ταυτόχρονα προάγει την εξοικείωση των ενηλίκων με τις καινοτόμες τεχνολογικές εξελίξεις, οι οποίες μετασχηματίζουν την σύγχρονη πραγματικότητα. Η εκπαίδευση ενηλικών μπορεί κατ' επέκταση να ερμηνευτεί εννοιολογικά, ως ένα σημαντικό εργαλείο απόδοσης εργασιακής και κοινωνικής δικαιοσύνης (Russo, 2012). Με την εκπαίδευση ενηλίκων επιτυγχάνεται ένα εύρος βασικών στόχων, όπως (Liveright, 2018):

- Η ανάδειξη και ανάπτυξη των πτυχών της προσωπικότητας κάθε εκπαιδευόμενου
- Η παρακίνηση της ενεργής συμβολής των πολιτών στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή
- Η απόκτηση νέων ειδικοτήτων και ικανοτήτων σε επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο

Η σύγχρονη πραγματικότητα έχει καθιερώσει την ανάγκη συνεχούς βελτίωσης των υποκειμένων μέσα από την αξιοποίηση του κατεστημένου πλέον, όπως έχει διαμορφωθεί, μοντέλου της δια βίου μάθησης και της δια βίου κατάρτισης, σύμφωνα με το οποίο, εξαιτίας των ραγδαίων και συνεχών ποικιλόμορφων μεταβολών που διέπουν την σύγχρονη πραγματικότητα, οι άνθρωποι υποχρεούνται να εξελίσσονται μέσα από την εξοικείωση και τον εγκλιματισμό τους με τις καινοτόμες αυτές αλλαγές που μετασχηματίζουν διαρκώς κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής, εντός ενός πλαισίου δια βίου μάθησης (Mikulec & Perčič, 2019). Βασικές αρχές του μοντέλου e-learning αποτελούν

(Watanabe, 2007):

- Η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της αξιολογικής σκέψης των εκπαιδευόμενων

- Η ανάδειξη των ενηλίκων εκπαιδευομένων σε επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπό το πρίσμα αυτό, η εκπαιδευτική διαδικασία προκύπτει ως μια διεργασία συνεχούς αξιολόγησης και επανακαθορισμού του συνόλου των παραγόντων που την συναποτελούν

Β. Έρευνα των απόψεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων του ειδικού τμήματος εκπαίδευσης για την εφαρμογή του μοντέλο e-learning στις παραδόσεις των εργαστηρίων της Σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου

Ερευνητικό ερώτημα και ερευνητικές υποθέσεις

Βασικό ερευνητικό ερώτημα αποτελεί το αν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι του ειδικού τμήματος εκπαίδευσης της ΑΕΝ Χίου αξιολογούν θετικά και θεωρούν ως αποτελεσματικό μοντέλο την μέθοδο εκπαίδευσης e-learning για τις παραδόσεις των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών του συγκεκριμένου ιδρύματος. Οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις διαρθρώνονται ως εξής:

1: Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι του ειδικού τμήματος εκπαίδευσης της ΑΕΝ Χίου αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα θετικά την εφαρμογή του μοντέλου e-learning στις παραδόσεις των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών.

2: Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι του ειδικού τμήματος εκπαίδευσης της ΑΕΝ Χίου θεωρούν αποτελεσματικό το μοντέλο e-learning που εφαρμόζεται στις παραδόσεις των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών.

Β1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Το δείγμα αποτελείται από συνολικά 40 άτομα ενήλικες εκπαιδευόμενους της σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου, με τα εξής χαρακτηριστικά βάσει της ακόλουθης μεταβλητής.

ΦύλοQ Το σύνολο των συμμετεχόντων στην ερεύνα ήταν άνδρες.

Β2. Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Για τη διεξαγωγή της εν λόγο έρευνας επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η συλλογή δεδομένων μέσω φυσικού διαμοιρασμού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιελάμβανε τις εξής 4 ερωτήσεις.

1. Πόσο θετική είναι η άποψή σας αναφορικά με τα μέσα διεξαγωγής των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής στα πλαίσια του e-learning
2. Κατά πόσο θα επιδιώκατε ξανά την συμμετοχή σας σε ένα πρόγραμμα

διδασκαλίας e-learning;

3. Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε πως είναι η ενσωμάτωση της χρήσης ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου;
4. Κατά τη γνώμη σας, πόσο εύκολη θεωρείτε πως είναι η παρακολούθηση των παραδόσεων του προγράμματος διδασκαλίας e-learning των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου;

Απαντώντας την 1η ερώτηση της έρευνας, σχετικά με τον βαθμό θετικότητας της άποψης των ενηλίκων εκπαιδευομένων αναφορικά με τα μέσα διεξαγωγής των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής στα πλαίσια του e-learning, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως διατηρούν είτε πολύ είτε πάρα πολύ θετική άποψη σε ποσοστό 74%, ενώ παράλληλα ένα μικρό ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσε πως διατηρεί λίγο θετική άποψη σε ποσοστό 10%. Τέλος, ένα ποσοστό 3% δήλωσε ότι δεν έχει καθόλου θετική άποψη για τα ψηφιακά μέσα αυτά.

Γράφημα 1: Βαθμός θετικότητας άποψης ψηφιακών μέσων

Στη 2η ερώτηση της έρευνας, σχετικά με τον βαθμό επιδίωξης της μελλοντικής συμμετοχής των ενηλίκων εκπαιδευομένων της Σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου σε κάποιο πρόγραμμα e-learning, οι συμμετέχοντες δήλωσαν σε ποσοστό 97% πως θα επιδίωκαν σε οποιονδήποτε βαθμό την συμμετοχή τους, ενώ σε μόλις 3% ανήλθε το ποσοστό των συμμετεχόντων οι οποίοι δήλωσαν πως δεν θα επεδίωκαν σε κανένα μελλοντικά τη συμμετοχή τους σε κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα.

Γράφημα 2: Βαθμός επιδίωξης μελλοντικής συμμετοχής σε e-learning

Στην 3η ερώτηση της έρευνας σχετικά με το βαθμό αποτελεσματικότητας της ενσωμάτωσης της χρήσης ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως η χρήση ψηφιακών μέσων είναι σε οποιονδήποτε βαθμό αποτελεσματική σε ποσοστό 87%. Το 10% των ερωτηθέντων δήλωσε πως η χρήση ψηφιακών μέσων είναι λίγο αποτελεσματική, ενώ σε ποσοστό 3% ανέρχονται οι ερωτηθέντες, οι οποίοι δήλωσαν πως η χρήση των μέσων αυτών δεν είναι καθόλου αποτελεσματική.

Γράφημα 3: Βαθμός αποτελεσματικότητας της ενσωμάτωσης ψηφιακών μέσων

Στην 4η ερώτηση της έρευνας σχετικά με το βαθμό της ευκολίας παρακολούθησης παραδόσεων του προγράμματος διδασκαλίας e-learning των εργαστηριακών μαθημάτων, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως η παρακολούθηση ήταν πολύ εύκολη και πάρα πολύ εύκολη σε ποσοστό 25% και 42% αντίστοιχα. Ένα ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε πως η παρακολούθηση ήταν αρκετά εύκολη (ποσοστό 20%), ενώ σε 13% ανέρχεται το ποσοστό των συμμετεχόντων, οι οποίοι δήλωσαν πως η παρακολούθηση των παραδόσεων ήταν λίγο εύκολη και καθόλου εύκολη.

Γράφημα 4: Βαθμός ευκολίας παρακολούθησης παραδόσεων του προγράμματος διδασκαλίας e-learning των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι του ειδικού τμήματος εκπαίδευσης της Σχολής Μηχανικών της ΑΕΝ Χίου διατηρούν μια ιδιαίτερα θετική άποψη για τα μέσα διεξαγωγής των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής στα πλαίσια του e-learning. Ως εκ τούτου, επιβεβαιώνεται η αρχική ερευνητική υπόθεση πως οι ενήλικες εκπαιδευόμενη αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα θετικά την εφαρμογή του μοντέλου e-learning στις παραδόσεις των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών, καθώς μόνον η ελάσσονα μειοψηφία δήλωσε πως αντιμετωπίζει είτε λίγο θετικά, είτε καθόλου θετικά την εφαρμογή αυτή, σε ποσοστό 10% και 3% αντίστοιχα. Ταυτόχρονα, επιβεβαιώθηκε και η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, καθώς οι απαντήσεις των ενηλίκων εκπαιδευόμενων του ειδικού τμήματος εκπαίδευσης της ΑΕΝ Χίου αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του μοντέλο e-learning που εφαρμόζεται στις παραδόσεις των εργαστηριακών μαθημάτων της Σχολής Μηχανικών, ανέδειξε πως οι ερωτηθέντες εκτιμούν πως το μοντέλο διδασκαλίας e-learning που εφαρμόζεται στα πλαίσια των παραδόσεων των εργαστηριακών μαθήματων της Σχολής είναι πράγματι αποτελεσματικό, σε οποιονδήποτε βαθμό, σε ποσοστό 97%. Κατά συνέπεια, τα ευρήματα της έρευνας συμβαδίζουν απολύτως με τις σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες ανάγουν την ηλεκτρονική εκπαίδευση ως την αδιαμφισβήτητη εξελικτική μετουσίωση της διδακτικής μεθοδολογίας στον σύγχρονο κόσμο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anastasiadis, Panos. (2016). *I erevna gia tin ExAE me ti chrisi ton TPE (e-learning) sto Elliniko Typiko Ekpaideftiko Systima.* Anaskopisi kai proo-ptikes gia tin Protovathmia, Defterovathmia kai Tritovathmia Ekpaidefsi.. Anoikti Ekpaidefsi: to periodiko gia tin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpai-defsi kai tin Ekpaideftiki Technologia. 10. 5. 10.12681/jode.9809.

Antonopoulos, S. (2008). *Ekpaidefsi Enilikon kai axiopoiisi tou eleftherou chro-nou: Mia meleti sta organomena programmata enilikon gia tin axiopoiisi tou eleftherou chronou, apo idiotikous ekpaideftikous organismous*. Metaptychiaki ergasia, Tmima ekpaideftikis kai koinonikis politikis, Panepistimio Ma-kedonias, Thessaloniki

Arkorful, Valentina. (2014). *The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education*. 2. 396.

Awan, Rushna & Afshan, Gul & Memon, Atia Bano. (2021). *Adoption of E-Learning at Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review. Multidisciplinary* Journal for Education, Social and Technological Sciences. 8. 74. 10.4995/muse.2021.15813.

Jabar Al-Atabi, Akram & Al-Noori, Bushra. (2020). *E-Learning In Teaching.*

Kaymak, Serkan & Esengeldi, Madina & Mbala, Omar & Zhaudir, Kassymbek. (2021). *Comparison between offline learning and online learning*.

Liveright, A. (2018). *The Nature and Aims of Adult Education as A Field of Graduate Education*. 10.4324/9780429454424-4.

Mikulec, Borut & Perčič, Ana. (2019). *Professional development of adult educators and the role of the EU programme*.

Russo, Marianne. (2012). *Social Justice and Adult Education*. International Journal of Adult Vocational Education and Technology. 3. 14-23. 10.4018/javet.2012100102.

Sfakiotaki, Kyriaki. (2020). *Epidraseis kai efarmogi tis ex apostaseos ekpai-defsis sti symvatiki tritovathmia ekpaidefsi.* Diethnes Synedrio gia tin Anoikti & ex Apostaseos Ekpaidefsi. 10. 94. 10.12681/icodl.2379

Watanabe, Yoko. (2007). *The Fundamental Principles of Adult Education and their Suggestions Some Implications for the Professional Education*. 医学教育. 151-160. 10.11307/mededjapan1970.38.151.

Ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, με βάση μια μελέτη περίπτωσης

Νικόλαος Τάσος, Μαθηματικός M.Sc., Μ.Α., Σύμβουλος Μαθηματικών Ι.Ε.Π.

Περίληψη

Ο στρατηγικός σχεδιασμός αποτελεί μια αποτελεσματική πρακτική η οποία μπορεί να συντελέσει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των οργανισμών που την εφαρμόζουν προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις αλλαγές του συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος. Η αβεβαιότητα που διακρίνει το κοινωνικό περιβάλλον και ο υψηλός βαθμός μεταβλητότητας ποικίλων παραγόντων τόσο στο εσωτερικό του όσο και στο εξωτερικό του καταδεικνύουν την ανάγκη ανάπτυξης στρατηγικού σχεδιασμού από την πλευρά των σχολείων προκειμένου αυτά να ανταποκριθούν στις ολοένα και περισσότερο αυξανόμενες ανάγκες για λογοδοσία και βελτιστοποίηση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο βασικότερος σκοπός του στρατηγικού σχεδιασμού είναι η επιτυχής και άμεση ανταπόκριση στις προκλήσεις του μέλλοντος και στη γεφύρωση του χάσματος που διέπει την πραγματική από την επιθυμητή κατάσταση, κρίνεται σχεδόν αναγκαία η εφαρμογή του προκειμένου να αντιμετωπιστούν σήμερα οι απαιτήσεις του αύριο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική αποτελεσματικότητα και να αντιμετωπιστούν κρούσματα παραβατικότητας που παρουσιάστηκαν στο Γυμνάσιο «Αλληλεγγύη» (Γ.Α) μετά την προσχώρηση σε αυτό 50 προσφύγων μαθητών, μέσα από την αναλυτική παρουσίαση των σταδίων της στρατηγικής ανάλυσης, της επιλογής και της εφαρμογής της στρατηγικής στη βάση του πλαισίου που όρισαν οι Johnson και Scholes.

Λέξεις-Κλειδιά: Στρατηγικός σχεδιασμός, σχολική αποτελεσματικότητα, πρόσφυγες, Johnson και Scholes

Abstract

Strategic planning is an effective practice that can help increase the effectiveness of the organizations that are implemented in order to successfully respond to changes in the ever-changing environment. The uncertainty of the social environment and the high degree of variability of various factors both inside and outside demonstrate the need for strategic planning on the part of schools in order to meet the growing needs for accountability and optimization of the provided their services. Considering that the main purpose of strategic planning is the successful and immediate response to the challenges of the future and to bridging the gap that governs the real from the desired situation, it is considered almost necessary to meet today the requirements of tomorrow. The purpose of this work is the development of strategic planning, in order to improve school effectiveness and to deal with cases of delinquency that occurred at the High School "Solidarity" (GA) after the accession of 50 refugee students, through the detailed

presentation of its stages, strategic analysis, selection and implementation of the strategy based on the framework set by Johnson and Scholes.

Key-words: Strategic planning, school effectiveness, refugees, Johnson and Scholes

Εισαγωγή

Τα κύρια χαρακτηριστικά του σύγχρονου κοινωνικού περιβάλλοντος είναι η πολυπλοκότητα, η αβεβαιότητα και ο γρήγορος ρυθμός με τον οποίο συντελούνται οι αλλαγές (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002). Οι τελευταίες δεκαετίες συνοδεύονται από τεχνολογικά άλματα και έχουν διαπιστωθεί αναρίθμητες πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις στο παγκόσμιο επίπεδο (Paliokaitė, Pačėsa & Sarpong, 2014). Προκειμένου οι οργανισμοί να αναπτυχθούν, να προοδεύσουν και να επιβιώσουν στο ασταθές αυτό περιβάλλον χρειάζεται να μεριμνήσουν ώστε να αντιμετωπίσουν ομαλά τις μεταβολές των κοινωνικών προσδοκιών (Vinzant & Vinzant, 1996). Η νέα τάξη πραγμάτων έχει αντίκτυπο και στον εκπαιδευτικό χώρο, αφού οι αλλαγές που συντελούνται επηρεάζουν τα ανοιχτά κοινωνικά συστήματα όπως είναι τα σχολεία (Pashiardis, 2004). Υπάρχει ισχυρή πεποίθηση ότι η πρόβλεψη του μέλλοντος συντελεί στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή του (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2012α).

Δεδομένων των συνθηκών αυτών, ο στρατηγικός σχεδιασμός συμβάλει καθοριστικά στην πρόβλεψη του μέλλοντος, υιοθετώντας δημιουργικούς τρόπους αντιμετώπισης των μελλοντικών εξελίξεων, θέτοντας ως στόχο την βελτίωση της αποτελεσματικότητας των οργανισμών, παρέχοντας ταυτόχρονα ένα ασφαλές πλαίσιο προκειμένου να αναπτυχθεί το όραμα για τη διαχείριση του μέλλοντος (Buchen, 1999). Σύμφωνα με την Chaffee (1990), αποστολή του σχολείου είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης ώστε να παρέχονται τα κατάλληλα εφόδια στους μαθητές που θα διασφαλίζουν το μέλλον τους. Για να επιτύχουν οι οργανισμοί την αποστολή αυτή πρέπει να αναλύουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργούν, να εντοπίζουν τις κατάλληλες επιλογές μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων και να καλλιεργούν αίσθημα αφοσίωσης και δέσμευσης στους οργανωσιακούς στόχους (Τσιάκκιρος, 2012α). Ο στρατηγικός σχεδιασμός λοιπόν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αυξάνοντας την αποτελεσματικότητά τους και την ανταπόκρισή τους στις προσδοκίες της σύγχρονης κοινωνίας μέσω της πρόβλεψης του μέλλοντος, ικανοποιώντας παράλληλα το ευρύ αίτημα για λογοδοσία των εκπαιδευτικών συστημάτων (Τσιάκκιρος, 2012α· Καζάκος, 2005).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάπτυξη στρατηγικού σχεδίου για τα έτη 2016 – 2019, με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την αντιμετώπιση κρουσμάτων παραβατικής συμπεριφοράς που παρουσιάστηκαν στο Γ.Α. μετά την προσχώρηση σε αυτό 50 προσφύγων μαθητών. Η παρούσα εργασία ξεκινά με την ανάπτυξη των θεωρητικών πτυχών του στρατηγικού σχεδιασμού στη βάση του μοντέλου των Johnson και Scholes (1993) δίνοντας έμφαση στα στάδια της στρατηγικής ανάλυσης, της επιλογής και της εφαρμογής της στρατηγικής. Ακολούθως, παρουσιάζεται η

ανάπτυξη του στρατηγικού σχεδίου σε ετήσια και μεσοπρόθεσμη βάση, λαμβάνοντας υπόψη το σχολικό κλίμα, την κουλτούρα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας.

Βασικές Θεωρητικές Πτυχές του Στρατηγικού Σχεδιασμού

Σύμφωνα με τον Schraeder (2002), στρατηγικός σχεδιασμός είναι η διαδικασία με την οποία ένας οργανισμός αξιοποιεί τις διαθέσιμες πληροφορίες ώστε να προβεί σε ανάπτυξη σχεδίου που συμβάλει στην υλοποίηση της αποστολής του. Πρόκειται για μια ορθολογιστική προσέγγιση η οποία γεφυρώνει τις αποκλίσεις ανάμεσα στην παρούσα και την επιθυμητή κατάσταση, δίνοντας προσανατολισμό και εξασφαλίζοντας στον οργανισμό ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον μέσω της εναρμόνισης των πόρων και των ικανοτήτων του και τη συμμετοχική δράση των μελών του, με στόχο την ικανοποίηση των προσδοκιών των ομάδων που έχουν συμφέροντα από τον οργανισμό (Johnson & Scholes, 1993· Γεωργόπουλος, 2006· Steensen, 2014).

Η επιτυχής έκβαση της στρατηγικής διοίκησης εξαρτάται από την ανάλυση της υφιστάμενης θέσης του οργανισμού, την επιλογή της στρατηγικής με βάση τις ανάγκες του και την εφαρμογή και την αξιολόγηση των στρατηγικών υλοποίησης (Τσιάκκιρος, 2012α).

Το στάδιο της στρατηγικής ανάλυσης διακρίνεται στους τομείς του περιβάλλοντος, της κουλτούρας και των προσδοκιών των εμπλεκομένων και τέλος στους πόρους και τη στρατηγική ικανότητα του οργανισμού (Τσιάκκιρος, 2012α). Βασικός στόχος της στρατηγικής ανάλυσης είναι η ερμηνεία της αβεβαιότητας του εξωτερικού περιβάλλοντος και η σωστή διαχείριση των εσωτερικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του οργανισμού με σκοπό τον οραματισμό και την πραγμάτωση ενός επιθυμητού μέλλοντος (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2012β). Η διαφορετικότητα των στρατηγικών που καλούνται να υιοθετήσουν οι οργανισμοί έγκειται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εξωτερικού περιβάλλοντος και των ποικίλων πιέσεων που αυτό ασκεί στον οργανισμό (Bell, 2002). Αναλυτικότερα, το εξωτερικό περιβάλλον μπορεί να είναι στατικό ή δυναμικό, ενώ διακρίνεται επιπλέον στο πληροφοριακό, στο περιβάλλον της εξάρτησης από πηγές/πόρους και στο θεσμικό, με το καθένα από αυτά να έχει διακριτά χαρακτηριστικά που καθορίζουν και τις αποφάσεις που πρέπει να λάβουν τα διοικητικά στελέχη για την χάραξη της στρατηγικής (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2012β). Συγκεκριμένα, οι σχολικοί οργανισμοί χρειάζεται να λάβουν υπόψη τους τις εθνικές επιδράσεις, τις απαιτήσεις της τοπικής κοινότητας και τη μαθητική και γονική επιλογή (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2012β). Οι οργανισμοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ποικίλα ερευνητικά εργαλεία προκειμένου να συλλέξουν πληροφορίες και να οριοθετήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Τα σημαντικότερα είναι η ανάλυση PESTE, PESTEL καθώς και οι αναλύσεις SWOC, SWOT και ιστού κουλτούρας (Eacott, 2011). Επιπρόσθετα, πρέπει να αποτιμηθούν και να αξιολογηθούν οι φυσικοί, οι οικονομικοί και οι ανθρώπινοι πόροι του οργανισμού, καθώς στη βάση αυτών θα επιλεχθεί η κατάλληλη στρατηγική (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2012β).

Το στάδιο της στρατηγικής επιλογής διακρίνεται στους τομείς της διαπίστωσης των στρατηγικών επιλογών, στην αξιολόγησή τους και στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής (Johnson & Scholes, 1993). Ειδικότερα, ως απόρροια της στρατηγικής ανάλυσης που έχει προηγηθεί, η επιλογή της στρατηγικής συνδέεται άρρηκτα με τους τρόπους αντίδρασης του οργανισμού στις πιέσεις που δέχεται. Λόγω του μεγάλου εύρους των επιλογών στρατηγικής καθίσταται απαραίτητη η αξιολόγησή τους βάσει των κριτηρίων της καταλληλότητας, της εφαρμοσιμότητας και της αποδεκτικότητας (Τσιάκκιρος, 2012β) ώστε τελικά να είναι υλοποιήσιμες. Η τελική επιλογή καθορίζεται κυρίως από τους οργανωτικούς στόχους, την παραπομπή σε μια ανώτερη αρχή, τις πιέσεις και τις προσδοκίες των εξωτερικών φορέων αλλά και των εμπλεκομένων μελών του οργανισμού και τις αβεβαιότητες του περιβάλλοντος, επιδιώκοντας τη μεγιστοποίηση του βαθμού υλοποίησης των επιθυμητών στόχων (Τσιάκκιρος, 2012β). Στην κατεύθυνση επιλογής της καταλληλότερης και πιο βιώσιμης στρατηγικής οι Dobson, Starkey και Richards (2009) εισηγούνται τρεις διαφορετικούς τρόπους: ανταγωνιστικές στρατηγικές, αναπτυξιακές στρατηγικές και στρατηγικές χαρτοφυλακίου.

Το στάδιο της εφαρμογής της στρατηγικής διακρίνεται στους τομείς της σχεδίασης και της κατανομής των πόρων, στην οργανωτική δομή και το σχέδιο και στη διοίκηση και τον έλεγχο της στρατηγικής αλλαγής (Johnson & Scholes, 1993). Σύμφωνα με τους Πασιαρδή και Τσιάκκιρο (2012) τα διευθυντικά στελέχη πρέπει να σχεδιάσουν με προσοχή την κατανομή των πόρων στον οργανισμό καθώς με τον ενδελεχή σχεδιασμό δεν αποφασίζουν κάτι που πρέπει να γίνει αλλά αν είναι δυνατό ή λογικό να γίνει. Οι Johnson και Scholes (1993) τονίζουν τη σπουδαιότητα της οργανωτικής δομής καθώς μια ανεπαρκής δομή μπορεί να εμποδίσει την επιτυχία του στρατηγικού σχεδιασμού. Παράλληλα, ο Μπουραντάς (2002) επισημαίνει ότι στον πυρήνα της οργανωτικής δομής ανήκει η ορθή διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων που αποτελούν το «όχημα» εφαρμογής της επιλεχθείσας στρατηγικής. Τέλος, κρίνεται απαραίτητος ο έλεγχος, μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης, της εφαρμογής της στρατηγικής και των επιτευγμάτων της με στόχο τον προσδιορισμό της οργανωσιακής προόδου και την επισήμανση προβλημάτων που χρειάζονται αναδιάρθρωση (Πασιαρδής & Τσιάκκιρος, 2012).

Όραμα και Δήλωση Αποστολής

Στόχος του στρατηγικού σχεδιασμού στην εκπαίδευση είναι η δημιουργία ενός οράματος για τα χαρακτηριστικά που επιθυμούμε να έχει το σχολείο στο μέλλον μέσω της δημιουργίας αληθοφανών αναπαραστάσεων (Τσιάκκιρος, 2012α). Το όραμα οφείλει να είναι κοινό για όλους τους εμπλεκόμενους και να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους αναδεικνύοντας όλες τις πτυχές της σχολικής πραγματικότητας. Σύμφωνα με τους Webb και Norton (2003), το όραμα συνοψίζεται σε ένα σύντομο σύνθημα το οποίο αντανακλά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τις πεποιθήσεις και τα ιδανικά της, τοποθετώντας στο κέντρο του το προσωπικό του σχολείου. Σε αντιδιαστολή με το όραμα, η αποστολή θεωρείται ως η πιο συγκεκριμένη έκφραση των αξιών του οργανισμού και αποτελεί το μέσο μετασχηματισμού της έμπνευσης σε πραγματικότητα (Τσιάκκιρος, 2012α). Η σημασία της αποστολής είναι ιδιαίτερη καθώς

προσδίδει μοναδικότητα στους οργανισμούς, αποτελώντας τον ακρογωνιαίο λίθο ύπαρξής τους, ενώ ταυτόχρονα σχετίζεται τόσο με το αντικείμενό τους όσο και με το αποδεκτό επίπεδο υπηρεσιών και ποιότητας (Τσιάκκιρος, 2012α).

Μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ο σύλλογος διδασκόντων του Γ.Α. και η Διευθύντρια αποφάσισαν να συνδιαμορφώσουν το όραμα και την αποστολή του σχολείου για τα έτη 2016-2019. Πιο συγκεκριμένα, όραμα του σχολείου αποτελεί «Ένα σχολείο, μια οικογένεια με σεβασμό στη διαφορετικότητα», ενώ η αποστολή της μονάδας συνοψίζεται ως ακολούθως «Αποστολή του σχολείου μας είναι να υπηρετήσει τις μορφωτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών μας, με σεβασμό στη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα, παρέχοντας, μέσο του άρτια εκπαιδευμένου προσωπικού μας, μια ποικιλία εκπαιδευτικών, κοινωνικών, δημιουργικών και πολιτιστικών ευκαιριών, ώστε οι μαθητές μας να επεκτείνουν τα όρια του κόσμου τους σε ένα ασφαλές υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου προωθείται η κατάκτηση της γνώσης και η ομαλή κοινωνικοποίηση». Επιδίωξη τόσο του οράματος όσο και της αποστολής της σχολικής μονάδας είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και η αντιμετώπιση των κρουσμάτων παραβατικότητας μέσω της ενεργούς συμμετοχής όλων όσοι εμπλέκονται στη σχολική πραγματικότητα.

Ανάπτυξη Στρατηγικού Σχεδίου

Το Συγκείμενο της Εκπαιδευτικής Μονάδας

Το Γ.Α. βρίσκεται σε παραλιακή περιοχή σχετικά κοντά στην πρωτεύουσα. Αριθμεί 250 μαθητές και εκπαιδευτικό προσωπικό 30 ατόμων αρκετοί εκ των οποίον κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους στην πολυπολτισμική εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική διοίκηση. Αυξημένων προσόντων είναι και η Διευθύντρια της μονάδας καθώς κατέχει διδακτορικό δίπλωμα στην εκπαιδευτική ηγεσία και πολιτική. Οι σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου, τη διευθύντρια και την τοπική κοινότητα είναι εξαιρετικά καλές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπηρετούν στο σχολείο πολλά έτη και έχουν αναπτύξει μια ισχυρή κουλτούρα την οποία μεταδίδουν και στους νεοεισερχόμενους καθηγητές. Ο μαθητικός πληθυσμός είναι ανομοιογενής και αποτελείται από κράμα εθνικοτήτων λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της περιοχής όπου κατοικείται από ανθρώπους διαφορετικών εθνικοτήτων. Παρά την πολυπολιτισμικότητα, στο σχολείο δεν παρουσιάζονται ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς και οι μαθητικές επιδόσεις είναι πάνω από το μέσο όρο της χώρας στις εθνικές εξετάσεις. Επιπλέον, η υλικοτεχνική υποδομή και οι εγκαταστάσεις του σχολείου είναι άρτιες καθώς ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων αποτελείται από δραστήρια άτομα τα οποία εξασφαλίζουν τους απαιτούμενους πόρους. Ωστόσο, κατά τη φετινή σχολική χρονιά, τα παραπάνω δεδομένα άλλαξαν ριζικά καθώς στην περιοχή εγκαταστάθηκαν πρόσφυγες, λόγω της πρωτοφανούς μεταναστευτικής κρίσης που αντιμετωπίζει η χώρα. Τα παιδιά τους, 50 στο σύνολο, εγγράφηκαν στην εν λόγω εκπαιδευτική μονάδα διαταράσσοντας τη σχολική πραγματικότητα και δημιουργώντας νέα δεδομένα διαχείρισης της καθημερινότητας. Τα προβλήματα που ενέκυψαν ήταν πολλαπλά. Ο μεγάλος

όγκος των νέων μαθητών δεν ήταν εύκολα διαχειρίσιμος. Τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και η κουλτούρα των προσφύγων δεν έγιναν αποδεκτά από την υπάρχουσα μαθητική κοινότητα με αποτέλεσμα να εμφανιστούν κρούσματα βίας, εκφοβισμού και παραβατικής συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί διχάστηκαν σε εκείνους που υποστήριζαν ότι πρέπει να βρεθεί λύση ώστε οι νέοι μαθητές να ενταχθούν στη σχολική πραγματικότητα και σε εκείνους που επιθυμούσαν να απομακρυνθούν. Επίσης, η τοπική κοινότητα ασκούσε πίεση στη διευθύντρια ώστε να βρει άμεσα λύση και το σχολείο να διατηρήσει την καλή του φήμη.

Στοχεύοντας σε μια ολιστική προσέγγιση, η διευθύντρια του Γ.Α. και ο σύλλογος διδασκόντων, πήραν την απόφαση να καταρτιστεί ένας στρατηγικός σχεδιασμός, ο οποίος θα επέτρεπε στο σχολείο να αντιμετωπίσει τις υπάρχουσες προκλήσεις καθώς και εκείνες που πιθανόν θα παρουσιάζονταν μελλοντικά. Το στρατηγικό σχέδιο δράσης θα είχε διάρκεια τρία έτη και ο στόχος του θα ήταν οι πρόσφυγες μαθητές όχι μόνο να μην αποτελούν εμπόδιο για την ευημερία και την πρόοδο των υπόλοιπων μαθητών, αλλά οργανικό μέρος του σχολείου, που θα αναπτύσσεται και θα προοδεύει μαζί με τα υπόλοιπα, εμπλουτίζοντας την ήδη υπάρχουσα πολυφωνία και πολυπολιτισμικότητα. Τα στάδια της στρατηγικής ανάλυσης, της επιλογής και της εφαρμογής της στρατηγικής θα εστιαστούν στο ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Γ.Α. καθώς και στους πόρους, τις διαδικασίες και τις δυνατότητες που παρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Τσιάκκιρος, 2012α).

Στάδιο Στρατηγικής Ανάλυσης

Στο στάδιο αυτό συνεξετάζονται και αναλύονται οι εσωτερικές και οι εξωτερικές παράμετροι που επιδρούν στον οργανισμό ώστε να κατανοηθεί καλύτερα η στρατηγική θέση του συστήματος και να καθοριστούν οι κυρίαρχοι περιβαλλοντικοί παράγοντες που μπορεί να επιδράσουν στο Γ.Α. μελλοντικά (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2012α). Στα πλαίσια προσδιορισμού της στρατηγικής θέσης του Γ.Α., χρησιμοποιούνται οι τεχνικές ανάλυσης PESTE, SWOT και ιστού κουλτούρας ώστε να ανιχνευθούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες καθώς και οι ευκαιρίες και οι απειλές οι οποίες επιδρούν εσωτερικά και εξωτερικά του συστήματος (Stukalina, 2013). Επιπλέον, με τη διανομή ερωτηματολογίων προς γονείς και μαθητές, γραμμένα εκτός από τα ελληνικά και στη γλώσσα των προσφύγων, αναμένεται να προσδιοριστεί ο βαθμός ικανοποίησης των άμεσα εμπλεκομένων από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Tassabehji & Isherwood, 2014) εξασφαλίζοντας παράλληλα και την ενεργό συμμετοχή τους στον στρατηγικό σχεδιασμό, μέσα από την αξιοποίηση των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων τους.

Από την ανάλυση των δεδομένων του PESTE και του ιστού της κουλτούρας, διαπιστώθηκε ότι η ισχυρή κουλτούρα μεταξύ των μελών του οργανισμού και τα αυξημένα προσόντα της διευθύντριας και του διδακτικού προσωπικού συνιστούν τις μεγαλύτερες δυνατότητες του Γ.Α. Ως ευκαιρίες αναγνωρίζονται οι ισχυροί δεσμοί με την τοπική κοινότητα, το αναλυτικό πρόγραμμα που μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως και η εισαγωγή νέων τεχνολογιών. Στον αντίποδα των παραπάνω πλεονεκτημάτων, το

συγκεντρωτικό σύστημα, η έλλειψη επιπλέον οικονομικών πόρων, η ελλιπής εφαρμογή καινοτόμων δράσεων με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, η χρήση Τ.Π.Ε και η ανυπαρξία τμημάτων ένταξης, συνιστούν τις βασικές αδυναμίες του οργανισμού. Οι δημογραφικές αλλαγές και η ελλιπής επικοινωνία με τους πρόσφυγες γονείς στοιχειοθετούν τις βασικότερες απειλές.

Στάδιο Στρατηγικής Επιλογής

Μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες αξιοποίησης των δεδομένων που προέκυψαν από την ανάλυση SWOT, PESTE και του ιστού κουλτούρας, ο σύλλογος διδασκόντων και η διευθύντρια του Γ.Α., κατέληξαν σε μια σειρά από στρατηγικές λαμβάνοντας υπόψη την καταλληλότητα, την εφαρμοσιμότητα και την αποδεκτικότητά τους (Τσιάκκιρος, 2012β). Προτεραιότητα δόθηκε στην δημιουργία τμημάτων ένταξης (Τ.Ε.) για την διάγνωση και έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν από την σχολική πραγματικότητα των προσφύγων μαθητών. Η δημιουργία των Τ.Ε. θα συνοδευόταν με ορθή κατανομή του εκπαιδευτικού προσωπικού με κριτήριο τα αυξημένα προσόντα που διαθέτουν (Ματσαγγούρας, 2005) καθώς αρκετοί από αυτούς έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Δ.Ε.). Επιπλέον, αναγνωρίζεται η ανάγκη αξιοποίησης νέων τεχνολογιών, με εμπλουτισμό των ηλεκτρονικών υπολογιστών με προγράμματα Δ.Ε. και ταυτόχρονη ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη χρήση τους. Στα πλαίσια των δυνατοτήτων που παράσχει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, με στόχο την εξάλειψη της παραβατικότητας και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, εντάσσονται η δημιουργία ομάδων θεατρικού παιχνιδιού, η εκμάθηση μουσικών οργάνων τόσο ελληνικών όσο και από τη χώρα προέλευσης των προσφύγων καθώς και μουσικά ακούσματα από τις διάφορες χώρες προέλευσης και η συμμετοχή σε ομαδικά διαπολιτισμικά παιχνίδια την ώρα της γυμναστικής (Γεωργογιάννης, 1999). Τέλος, η ανάπτυξη εποικοδομητικής επικοινωνίας με τους γονείς των προσφύγων και η προσπάθεια ενσωμάτωσης των ανθρώπων αυτών στην τοπική κοινωνία, ανήκει στις άμεσες προτεραιότητες.

Στάδιο Εφαρμογής της Στρατηγικής

Ετήσιος Αναπτυξιακός Σχεδιασμός 2016-2017

Στον πυρήνα του ετήσιου σχεδιασμού εντοπίζεται η δημιουργία Τ.Ε., η ουσιαστική οργάνωση και κατανομή των ανθρωπίνων πόρων και η αναγκαιότητα εύρεσης δημιουργικών λύσεων από τη μεριά των εκπαιδευτικών μέσω καινοτόμων δράσεων (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2012α). Συνεπώς, η στελέχωση των Τ.Ε. θα γίνει από εκπαιδευτικούς, με γνώσεις στην Δ.Ε. και για τους υπόλοιπους, θα ζητηθεί από το διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενδοσχολική επιμόρφωση από επιστήμονες του τομέα αυτού.

Αναλυτικότερα, η στελέχωση των Τ.Ε. πραγματοποιείται μέσα από συμμετοχικές αλλά και συναινετικές διαδικασίες που θα ακολουθήσει ο σύλλογος διδασκόντων με

γνώμονα τις ιδιαίτερες ικανότητες αλλά και τις αυξημένες ευαισθησίες του προσωπικού του Γ.Α. Επιπρόσθετα, δίδονται οι απαραίτητες διευκρινήσεις για το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των Τ.Ε. και της Δ.Ε. Επίσης, ορίζεται υπεύθυνος εκπαιδευτικός λειτουργίας των Τ.Ε. ώστε να αποτελέσει αφενός τη γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, της διεύθυνσης και της τοπικής κοινότητας, αφετέρου για να θεσπίσει κριτήρια αξιολόγησης της λειτουργίας των Τ.Ε. στη βάση της εκπαιδευτικής βελτίωσης των προσφύγων μαθητών και στην εξάλειψη της παραβατικότητας.

Στα πλαίσια της ενσωμάτωσης καινοτόμων δράσεων αξιοποιούνται οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα ώστε να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε τομείς που χρήζουν βελτίωσης ή ακόμη και σε τομείς με νέο προφίλ (Eacott, 2008). Ειδικότερα, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές πρέπει να εξοπλιστούν με διαδραστικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς επίσης και να αξιοποιηθούν προγράμματα που παρέχει το Υπουργείο Παιδείας, όπως είναι το φωτόδεντρο. Στη συνέχεια, μέλη του προσωπικού με γνώσεις στις Τ.Π.Ε, χρειάζεται να ενημερώσουν τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για τη χρήση των προγραμμάτων αυτών πραγματοποιώντας ενδοσχολικά σεμινάρια επαγγελματικής ανάπτυξης. Αναμένεται επίσης από το έμπειρο προσωπικό να διεξάγει δειγματικές διδασκαλίες ώστε να αξιοποιηθούν από όλους οι καλές πρακτικές. Τέλος, συστήνεται ομάδα εκπαιδευτικών όπου θα αναζητήσει καλές πρακτικές άλλων σχολείων που αντιμετώπισαν παρεμφερή προβλήματα παραβατικότητας και τα αντιμετώπισαν με επιτυχία.

Προκειμένου να ελεγχθεί κατά πόσο οι ετήσιες στρατηγικές εκπλήρωσαν την αποστολή τους, προτείνεται μηνιαία αποτίμηση των ενεργειών στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, με στόχο τη διαμορφωτική αξιολόγηση της πορείας δράσης και την αναδιάρθρωση των σχεδίων όπου κρίνεται απαραίτητο (Πασιαρδής & Τσιάκκιρος, 2012). Τέλος, με τη χορήγηση ερωτηματολογίων προς τους γονείς, μπορεί να ανιχνευθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από τις προσφερόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και τις δομικές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στον οργανισμό (Ζαβλανός, 2003), με ταυτόχρονη συνεξέταση πιθανών μεταβολών που επήλθαν στις στάσεις και στις αντιλήψεις τους για τον βαθμό επιτυχούς περαίωσης εξάλειψης της παραβατικότητας.

Μεσοπρόθεσμος Αναπτυξιακός Σχεδιασμός 2017-2019

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του στρατηγικού σχεδιασμού κατά το προηγούμενο έτος, αναμένεται ο μεσοπρόθεσμος στρατηγικός σχεδιασμός να εστιάσει στην αναγκαιότητα καλλιέργειας σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στην εκπαιδευτική και την τοπική κοινότητα ώστε να αντιμετωπίσουν με κοινά σχέδια δράσης τα όποια φύσεως προβλήματα δημιουργήσει η μεταναστευτική κρίση στο μέλλον της σχολικής μονάδας (Τσιάκκιρος, 2012α).

Αποσκοπώντας στη βελτίωση της νέας σχολικής πραγματικότητας που δημιουργήθηκε, προτείνεται η σύσταση επιτροπής που θα αποτελείται από μέλη της εκπαιδευτικής και της τοπικής κοινότητας και το σύνδεσμο γονέων, με στόχο την ανεύρεση τρόπων

προσέγγισης με την κοινότητα των προσφύγων προκειμένου να καταγραφούν και να επεξεργαστούν οι ιδιαίτερες ανάγκες τους. Αναλυτικότερα, αναμένεται από την επιτροπή που θα συσταθεί, να πραγματοποιήσει μια συστηματική επισκόπηση του περιβάλλοντος (Pashiardis, 1996), καταγράφοντας τις δημογραφικές αλλαγές και τις ασκούμενες επιρροές ώστε να προβεί στην ανάπτυξη δράσεων για το άνοιγμα του σχολείου (Fullan, 2007) στην κοινότητα των προσφύγων. Αναμένεται, σταδιακά, οι πρόσφυγες να ενσωματωθούν στην υπόλοιπη τοπική κοινότητα, μέσω κοινών δράσεων που θα επιδιώκουν να αναδείξουν την εκατέρωθεν διάθεση συνεργασίας και αφομοίωσης των διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων. Οι δράσεις αυτές θα μπορούσαν να έχουν εορταστικό χαρακτήρα ώστε να γίνουν γνωστά σε όλους τα πολιτιστικά στοιχεία των κοινοτήτων. Προτείνεται, οι εορτασμοί να πραγματοποιούνται στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου προκειμένου να τονιστεί η καλή διάθεση για τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αποδοχής της διαφορετικότητας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Καλλιεργώντας βιώματα αποδοχής, αναμένεται ότι οι πρόσφυγες μαθητές θα αισθανθούν καλοδεχούμενοι στη νέα σχολική πραγματικότητα αλλά και οι ήδη υπάρχοντες μαθητές θα αναγνωρίσουν την ανάγκη συνύπαρξης των διαφορετικών πολιτιστικών χαρακτηριστικών (Γεωργογιάννης, 1999). Προκειμένου να ελεγχθούν, ως προς την αποτελεσματικότητά τους, τα σχέδια δράσης της επιτροπής, αναμένεται υποβολή μηνιαίας αναφοράς ώστε να παρέχεται η απαραίτητη ανατροφοδότηση.

Στα πλαίσια αξιοποίησης του αναλυτικού προγράμματος προτείνεται τη μια από τις δύο ώρες της γυμναστικής την εβδομάδα, να πραγματοποιούνται ομαδικά διαπολιτισμικά παιχνίδια. Στο ίδιο πλαίσιο μπορεί να λειτουργήσει και το μάθημα της μουσικής, αναδεικνύοντας τα διαφορετικά μουσικά ακούσματα των μαθητών. Η θεατρική ομάδα που θα συσταθεί, μπορεί να παρουσιάζει στο τέλος της σχολικής χρονιάς, παραστάσεις που θα αναδεικνύουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία όλων των μαθητών. Τέλος, το εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών μπορεί να αξιοποιηθεί στη βάση δημιουργίας ανομοιογενών ομάδων μαθητών, ως προς την εθνικότητα, προκειμένου να συνεργαστούν σε διαπολιτισμικά δρώμενα ώστε να διαφανεί ο κοινός τόπος επιδιώξεων. Σε κάθε περίπτωση, η διευθύντρια χρειάζεται να παρωθεί το προσωπικό για την εφαρμογή των παραπάνω καινοτόμων δράσεων, παρέχοντας αυτονομία στη διδακτική οργάνωση.

Συμπεράσματα – Εισηγήσεις

Το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2014) και φαίνεται ότι ο στρατηγικός σχεδιασμός δύναται να παράσχει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς τη δυνατότητα να ανταποκριθούν με επιτυχία στις αλλαγές αυτές διασφαλίζοντας την ευημερία τους και την μελλοντική τους επιβίωση (Τσιάκκιρος, 2012α). Θεμελιώδη χαρακτηριστικά του στρατηγικού σχεδιασμού αποτελούν το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, οι εσωτερικές του δυνατότητες, η ορθή διαχείριση των υφιστάμενων πόρων του και η κουλτούρα του. Επιδιώκοντας ένα μακροπρόθεσμο στόχο, ο στρατηγικός ηγέτης οφείλει να εμπνέει και να δεσμεύει, το σύνολο της σχολικής κοινότητας, στην εκπλήρωση ενός κοινού οράματος

που αποσκοπεί στη διαρκή σχολική βελτίωση και μαθησιακή επιτυχία (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2012α).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω του συγκεντρωτικού του χαρακτήρα, περιορίζει αισθητά τα περιθώρια εφαρμογής του στρατηγικού σχεδιασμού, καθώς οι στρατηγικοί, μακροπρόθεσμοι στόχοι τίθενται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Παρά την έλλειψη αυτονομίας των μονάδων στην λήψη αποφάσεων, η διευθύντρια του Γ.Α., αξιοποιώντας την ισχυρή κουλτούρα του προσωπικού, τα αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα του και τους υφιστάμενους πόρους του οργανισμού ενέπλεξε το σύνολο της εκπαιδευτικής και τοπικής κοινότητας στην καλλιέργεια και υλοποίηση της αποστολής της μονάδας, στοχεύοντας στην εξάλειψη της παραβατικότητας, στην ενσωμάτωση των προσφύγων στη σχολική πραγματικότητα και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αποκαθιστώντας παράλληλα την καλή φήμη του σχολείου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Andreou, A., & Papakonstantinou, G. (1994). Exousia kai organosi – dioikisi tou ekpaideftikou systimatos. Athina: Nea Synora.

Bell, L. (2002). Strategic planning and school management: full of sound and fury, signifying nothing?. *Journal of Educational Administration*, *40*(5), 407-424.

Bourantas, D. (2002). Manatzment. Athina: Ekdoseis E. Benou.

Buchen, I. H. (1999). Creating the future: innovation and the unlearning organization. *foresight*, *1*(2), 117-123.

Chaffee, E. E. (1990). Strategies for the 1990s. *New Directions for Higher Education*, *1990*(70), 59-66.

Dobson, P. W., Starkey, K., & Richards, J. (2009). *Strategic management: issues and cases*. John Wiley & Sons.

Eacott, S. (2008). Strategy in educational leadership: in search of unity. *Journal of Educational Administration*, *46*(3), 353-375.

Eacott, S. (2011). *School leadership and strategy in managerialist times.* Rotterdam: Sense Publishers.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change.* New York: Teachers College Press.

Georgogiannis, P. (1999). Themata diapolitismikis ekpaidefsis. Athina: Gutenberg.

Georgopoulos, N. (2006) Stratigiko Manatzment. (2i Ekdosi). Athina: Ekdoseis E. Benou.

Johnson, G., & Scholes, K. (1993). *Exploring corporate strategy –Text and cases* (3rd ed.). Hertfordshire: Prentice Hall.

Kazakos, P. (2005). Metarrythmiseis pantou: sto kratos, stin agora, stin koinonia ton politon. Sto Th. Pelagidis (Epim.), I emploki ton metarrythmiseon stin Ellada (ss.50-56). Papazisis: Athina.Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Palaiologou, N., & Evangelou, O, (2003). Diapolotismiki paidagogiki. Athina: Atrapos.

Pashiardis, P. (2014). Ekpaideftiki Igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi. Athina: Metaichmio.

Pashiardis, P., & Tsiakkiros, A. (2012). Stratigiko schedio kai efarmogi. Sto P. Pasiardis (Epim.), EPA71K: Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai stratigikos schediasmos - Tomos II: Stratigikos schediasmos stin ekpaidefsi (ss. 181-215). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou.Paliokaitė, A., Pačėsa, N., & Sarpong, D. (2014). Conceptualizing strategic foresight: An integrated framework. *Strategic Change*, *23*(3-4), 161-169.

Pashiardis, P. (2004). Democracy and leadership in the educational system of Cyprus. *Journal of Educational Administration*, *42*(6), 656-668.

Pashiardis, P. (1996). Environmental scanning in educational organizations: uses, approaches, sources and methodologies. *International Journal of Education, 10*(3), 5-9.

Schraeder, M. (2002). A simplified approach to strategic planning: practical considerations and an illustrated example. *Business Process Management Journal*, *8*(1), 8-18.

Steensen, F. E. (2014). Five types of organizational strategy. *Scandinavian Journal of Management, 30,* 266-281.

Stukalina, Y. (2013). Management of the educational environment: the context in which strategic decisions are made. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 99*, 1054-1062.

Tsiakkiros, A. (2012a). I stratigiki prognosi tou mellontos/Eisagogi stin ennoia tis stratigikis. Sto P. Pashiardis (Epim.), EPA71K: Diacheirisi allagis, scholiki

apotelesmatikotita kai stratigikos schediasmos - Tomos II: Stratigikos schediasmos stin ekpaidefsi (ss. 30-86). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou.

Tsiakkiros, A. (2012v). Stratigiki epilogi. Sto P. Pasiardis (Epim.), EPA71K: Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai stratigikos schediasmos - Tomos II: Stratigikos schediasmos stin ekpaidefsi (ss. 154-180). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou.

Tsiakkiros, A., & Pashiardis, P. (2012a). Stratigiki analysi – (I) To exoteriko kai antagonistiko perivallon ton organismon. Sto P. Pasiardis (Epim.), EPA71K: Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai stratigikos schediasmos - Tomos II: Stratigikos schediasmos stin ekpaidefsi (ss. 87-121). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou.

Tsiakkiros, A., & Pashiardis, P. (2012v). Stratigiki analysi – (II) To esoteriko perivallon ton organismon. Sto P. Pasiardis (Epim.), EPA71K: Diacheirisi allagis, scholiki apotelesmatikotita kai stratigikos schediasmos - Tomos II: Stratigikos schediasmos stin ekpaidefsi (ss. 122-153). Lefkosia: Anoikto Panepistimio Kyprou.

Tassabehji, R., & Isherwood, A. (2014). Management use of strategic tools for innovating during turbulent times. *Strategic Change: Briefings in Enterpreneurial Finance, 23,* 63-80.

Tsiakkiros, A., & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: The case of Cyprus. *International Journal of Educational Management*, *16*(1), 6-17.

Vinzant, J. C., & Vinzant, D. H. (1996). Strategic management and total quality management: challenges and choices. *Public Administration Quarterly*, 201-219.

Webb, L.D. & Norton N.S.(2003). *Human Resources Administration: Personnel Issues and Needs in Education.* New Jersey: Prentice-Hal, Inc.

Zavlanos, M. (2003). I oliki poiotita stin ekpaidefsi. Athina: Stamoulis.

Διαχείριση συγκρούσεων στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον

Αναστόπουλος Αναστάσιος, Διευθυντής Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Πύργου

Περίληψη

Οι ανθρώπινες κοινωνικές σχέσεις οδηγούν, μάλλον συχνά, σε ρήξεις και συγκρούσεις. Στα σχολεία, επίσης ως κρίσιμες κοινωνικές δομές, οι διαπροσωπικές αντιπαλότητες και συγκρούσεις μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στη ευρύτερη σχολική κοινότητα είναι αναπόφευκτες. Για αυτό, η διαχείριση και η αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, ως μια πολυπαραγοντική συνισταμένη έχει προκαλέσει, εδώ και καιρό το ενδιαφέρον πολλών μελετητών. Η παρούσα εργασία, αποπειράται να παρουσιάσει τρόπους διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο, μνημονεύοντας και τις απαραίτητες σχετικές διαπροσωπικές δεξιότητες, αλλά και αναφέροντας και κάποιες τεχνικές επίλυσης. Τέλος, ειδική μνεία γίνεται στις παρεμβάσεις τρίτου για την εκτόνωση των κρίσεων και την άμβλυνση των συγκρουσιακών σχέσεων, καθώς και στον κρίσιμο ρόλο του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαχείριση συγκρούσεις, σχολείο, δεξιότητες

Conflict management in the modern school environment

Anastopoulos Anastasios, Principal of the Experimental Primary School of Pyrgos

Abstract

Social relations often lead to raptures and conflicts. Schools like other social structures, are inevitably prone to interpersonal rivalries and conflicts between all the parties of the wider school environment involved. For this reason, conflict management in the modern school environment, as a multifactorial component has long aroused the interest of many scholars. The present work attempts to present ways of managing conflict within the school context, mentioning the necessary and relevant interpersonal skills, and it also reviews some conflict management techniques. Finally, specific mention is made of the third party interventions in order to alleviate crises and mitigate conflict, as well as the critical role of the school principal.

Keywords: Management, conflicts, school, skills

Εισαγωγή

Οι συγκρούσεις αποτελούν αναπόφευκτο φαινόμενο όλων των ανθρωπίνων σχέσεων προσωπικών και επαγγελματικών. Απαντώνται σχεδόν καθημερινά στις σχολικές μονάδες και λαμβάνουν χώρα μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων. Η κατανόηση του φαινομένου των «συγκρούσεων» αποτελεί κομβικό σημείο στην πρόβλεψη και την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους, ενώ σημαντικό ρόλο για τη διαχείρισή τους παίζουν τόσο οι διαπροσωπικές δεξιότητες

όσο και η χρήση των κατάλληλων τεχνικών.

Η παρούσα εργασία, μετά από μια σύντομη εννοιολογική προσέγγιση της σύγκρουσης, επιχειρεί να παρουσιάσει τους τρόπους διαχείρισής της στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον προκειμένου να καταδείξει ότι μια αποτελεσματική και εποικοδομητική διαχείριση μιας σύγκρουσης, θα μπορούσε να τη μετασχηματίσει σε μια πολύτιμη εμπειρία που μπορεί να επιφέρει όχι μόνο αρνητικά αλλά και θετικά αποτελέσματα. Μέσα στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται αρχικά οι διαπροσωπικές δεξιότητες που μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική διαχείριση της σύγκρουσης και στη συνέχεια κάποιες τεχνικές επίλυσής της. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην παρέμβαση τρίτου για τη διαχείριση της σύγκρουσης, τον κομβικό ρόλο του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας και τη διαχείριση συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών.

Εννοιολογική Προσέγγιση της Σύγκρουσης

Για την έννοια «σύγκρουση» απαντάται μια ποικιλία ορισμών που αποκλίνουν μεταξύ τους. Ο Rahim (2001:1) θεωρεί ότι η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη και συμβαίνει όταν ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες κοινωνικές οντότητες (άτομα, ομάδες, οργανισμούς, έθνη) που συνδέονται για την επίτευξη κάποιων στόχων, η σχέση γίνει ασύμβατη και αντιφατική. Σύμφωνα με τον Thomas (1992) στο Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου (2016), τα τρία χαρακτηριστικά της σύγκρουσης είναι ότι: α) αποτελεί θέμα συναντίληψης διότι μία σύγκρουση μπορεί είτε να μην εκδηλωθεί ποτέ ενώ υπάρχουν αίτια, είτε να υπάρξει χωρίς φανερές αιτίες, β) τα εμπλεκόμενα μέρη αλληλεξαρτώνται και γ) υπάρχει θέμα «παρεμπόδισης, αντιπαράθεσης ή έλλειψης πόρων».

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι έχουν επιχειρήσει αρχικά να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το φαινόμενο της «σύγκρουσης» προκειμένου να εντοπίσουν τρόπους διαχείρισής της. Σύμφωνα με την κοινωνιοψυχολογική θεωρία, η «παρεμβολή» και η «σχετική στέρηση» αποτελούν τις δύο πιο σημαντικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπλέκονται στην παραγωγή σύγκρουσης. Κατά την «παρεμβολή» ο σημαντικός άλλος παρεμβάλλεται στους δικούς μας στόχους ενώ κατά τη «σχετική στέρηση» τα δικά μας αγαθά γίνονται αντιληπτά ως σχετικά κατώτερα τόσο από τα αγαθά του άλλου όσο και από ένα κοινά αποδεκτό μέσο αποτέλεσμα. Μέσω της κοινωνικής σύγκρισης, οι δύο προηγούμενες διαδικασίες μπορούν να συμβάλουν στο να υπονομεύσουν την αυτοεκτίμηση, γεγονός που προκαλεί «σύγκρουση» προκειμένου να διατηρηθεί, να αποκατασταθεί και να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση. Αν κατανοηθεί αυτός ο μηχανισμός παραγωγής συγκρούσεων, μπορούν να αναπτυχτούν μέθοδοι για την επίλυση και τη διαχείρισή τους (Kordoutis, 2004:2-3).

Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σύγχρονο Σχολικό Περιβάλλον

Στη ζωή των σύγχρονων σχολικών μονάδων οι συγκρούσεις αποτελούν ένα γενικό φαινόμενο και από τη μια συνδέονται με την υπονόμευση των δραστηριοτήτων του σχολείου και την αρνητική τους επίδραση στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής

διαδικασίας ενώ από την άλλη μπορούν να επιφέρουν και θετικά αποτελέσματα (Σαΐτης, 2007:268).

Εντός της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007:274), οι συγκρούσεις ταξινομούνται σε:

1. διαπροσωπικές όταν οι αντιθέσεις που προκύπτουν αφορούν άτομα της ίδιας ομάδας, όπως για παράδειγμα μεταξύ δασκάλων.
2. ομαδικές που αφορούν ομάδες εντός της σχολικής μονάδας, όπως για παράδειγμα μεταξύ διδασκόντων και μαθητών/τριων.
3. μεταξύ ατόμων και ομάδων, όπως για παράδειγμα ανάμεσα στον/στην διευθυντή/ντρια και τον σύλλογο διδασκόντων.
4. συγκρούσεις της σχολικής κοινότητας που συμβαίνουν μεταξύ της τοπικής κοινότητας (φορείς, γονείς κ.λπ.) και του σχολείου (διευθυντή/ντριας, συλλόγου διδασκόντων κ.λπ.)

Η εποικοδομητική διαχείριση μιας σύγκρουσης που μπορεί να τη μετατρέψει σε θετική εμπειρία απαιτεί ειδικές δεξιότητες που ακόμη κι αν ένα άτομο δεν τις διαθέτει, μπορεί να τις διδαχθεί και να τις καλλιεργήσει (Δενδάκη, 2007:307).

Διαπροσωπικές δεξιότητες για τη διαχείριση της σύγκρουσης

Σύμφωνα με τον Kordoutis (2004:10), οι διαπροσωπικές δεξιότητες για τη διαχείριση της σύγκρουσης είναι έξι:

1. Ενεργός Ακρόαση: Κατά την ενεργό ακρόαση η προσοχή και το ενδιαφέρον, λεκτικό και μη λεκτικό, στρέφονται στον συνομιλητή. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται σε ερωτήσεις που προάγουν την επικοινωνία με την ταυτόχρονη σωστή χρήση της γλώσσας του σώματος, του τόνου της φωνής και τη βλεμματική επαφή. Στον συνομιλητή δίνεται αρκετός χρόνος να εκφραστεί και αποφεύγονται οι φραστικές παρεμβάσεις όπως και διάφορες εκφράσεις που δείχνουν οίκτο, συμπαράσταση, επίκριση, συμβουλή ή προτροπή (Σταμάτης, 2012:161).
2. Ενσυναίσθηση: Η ενσυναίσθηση σαν όρος έχει τις ρίζες της στο ρήμα «εμπάσχω» που δηλώνει ότι μπορώ να βρεθώ στη συναισθηματική θέση του άλλου. Κατά την ενσυναίσθηση μπορώ να κατανοήσω την εμπειρία του άλλου και όχι μόνο τα λεγόμενά του, τον αποδέχομαι και νοιώθω αυτό που ζει δίχως να ταυτίζομαι μαζί του και χωρίς να τον αξιολογήσω ή να ασκήσω κριτική (Διαμαντίδου, 2009:5).
3. Παρρησία: Η δεξιότητα της παρρησίας αφορά την ξεκάθαρη έκφραση των απόψεων, των σκέψεων, των συναισθημάτων και των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (Kordoutis, 2004:10). Η θέση και η άποψη του ατόμου για το ζητούμενο γίνεται με θάρρος, δύναμη και πειστικότητα. Τα όρια τίθενται από την αρχή ώστε να αποφευχθεί η οργή και η επιθετικότητα (Δαουλτζής & Κορδούτης, 2020).
4. Αποφυγή προδιαθεσιακών αποδόσεων αιτίου: Η απόδοση αιτίου στην προσωπικότητα, τα κίνητρα, και/ή τις προθέσεις του άλλου προσώπου θα

πρέπει να αποφεύγεται. Η επικοινωνία θα πρέπει να αφορά καθήκοντα και ζητήματα ενώ η έκφραση του συναισθήματος δε θα πρέπει να παρεκκλίνει από τον προσωπικό σεβασμό και την παραδοχή για το δικαίωμα του άλλου προσώπου να έχει απαιτήσεις στη σχέση (Kordoutis, 2004:10).

5. Εποικοδομητική ανατροφοδότηση: Η δεξιότητα αυτή αφορά τόσο την αναγνώριση των θετικών συμπεριφορών που συμβάλουν στην αποκλιμάκωση ή την επίλυση της σύγκρουσης όσο και τη μη αγνόηση των αρνητικών συμπεριφορών που κλιμακώνουν τη σύγκρουση, υπονομεύουν την επικοινωνία και απομακρύνουν τη λύση (Kordoutis, 2004:10· Δαουλτζής & Κορδούτης, 2020).
6. Λύση προβλήματος: Για τη λύση προβλήματος αρχικά και οι δύο πλευρές ιεραρχούν τους στόχους και τις ανάγκες τους, βάζοντας τους άριστους στόχους στην κορυφή και στη συνέχεια ακολουθούν οι μέγιστοι ελάχιστοι και οι ελάχιστοι μέγιστοι. Αρχική επιδίωξη είναι να εκπληρωθούν οι στόχοι και των δύο πλευρών και αν επέλθει αδιέξοδο, η συζήτηση γίνεται στη βάση της ικανοποίησης των μέγιστων ελάχιστων στόχων και για τα δύο μέρη και στη συνέχεια των ελάχιστων μέγιστων. Στο τρίτο βήμα εξετάζεται αν είναι καλύτερο να διατηρηθεί η σχέση και να μεγιστοποιηθούν τα κοινά αγαθά παρά η ανεξάρτητη επιδίωξη των ατομικών άριστων στόχων. Το δεύτερο και τρίτο βήμα επαναλαμβάνονται μέχρι οι δύο πλευρές να συμφωνήσουν σε χαμηλότερα αγαθά ή αποτελέσματα σε σχέση με τα αρχικά προκειμένου να βρεθεί μια αμοιβαία ικανοποιούσα και όχι απαραίτητα ικανοποιητική λύση. Η ιεραρχική λίστα των επιθυμητών αποτελεσμάτων μπορεί να εξεταστεί και να δομηθεί από την αρχή (Kordoutis, 2004:10· Δαουλτζής & Κορδούτης, 2020).

Η εκπαίδευση του ατόμου στις παραπάνω διαπροσωπικές δεξιότητες μπορεί να συμβάλει στον έλεγχο, την επίλυση και την αξιοποίηση της σύγκρουσης σε μια εποικοδομητική και δημιουργική διαδικασία (Kordoutis, 2004:9).

Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

Ο Rahim προτείνει ένα δισδιάστατο μοντέλο διαχείρισης συγκρούσεων, βάσει του ατομικού ενδιαφέροντος και του ενδιαφέροντος για τους άλλους. Η πρώτη διάσταση αφορά τον υψηλό ή χαμηλό βαθμό που το άτομο επιδιώκει να πραγματοποιήσει τους στόχους του ενώ η δεύτερη τον υψηλό ή χαμηλό βαθμό που το άτομο επιδιώκει να περατώσει τους στόχους που έχουν θέσει άτομα με τα οποία συνεργάζεται (Rahim, 2001 στο Γιαννίκας, 2014:138).

Από τον συνδυασμό των δύο παραπάνω διαστάσεων προκύπτουν πέντε τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων (Παπαδοπούλου, 2012 στο Γιαννίκας, 2014:138).

1. η τεχνική της ενσωμάτωσης στόχων ή της επίλυσης προβλήματος ή της συνεργασίας: Οι δύο πλευρές εξετάζουν τις διαφωνίες-διαφορές τους προκειμένου να βρουν μια κοινή λύση, η επικοινωνία είναι ανοιχτή και οι πληροφορίες δε σταματούν να ρέουν. Οι δύο πλευρές δεν πρέπει να διστάζουν

να εκφράσουν τη διαφωνία τους και χρειάζεται να διακρίνονται από ειλικρινή κίνητρα και στόχους και να επιδεικνύουν κατανόηση, εμπιστοσύνη και ωριμότητα (Γιαννίκας, 2014:138). Με την τεχνική της συνεργασίας και οι δύο πλευρές κερδίζουν από τη σύγκρουση (Verma, 1996:122 στο Ευγενικός, 2019:52).

2. η τεχνική της παραχώρησης ή της εξομάλυνσης/προσαρμογής: Σύμφωνα με το μοντέλο του Kenneth Thomas, όπως αναφέρεται στο Σαΐτης (2007:284), η τεχνική αυτή προϋποθέτει τη συνεργασία των μελών για την ικανοποίηση των αμοιβαίων συμφερόντων τους και όχι την επιδίωξη της ικανοποίησης των συμφερόντων της μιας πλευράς σε βάρος της άλλης. Με την τεχνική αυτή πολλές φορές επιλύονται συγκρούσεις ανάμεσα στον οργανισμό και σε μεμονωμένα άτομα.
3. η τεχνική της επιβολής ή της χρήσης εξουσίας: Ο τρόπος επίλυσης της σύγκρουσης επιβάλλεται από τον ισχυρότερο ο οποίος θέλει να ικανοποιήσει τα δικά του συμφέροντα και αδιαφορεί για οποιαδήποτε συνεργασία (Σαΐτης, 2002 στο Γιαννίκας, 2014:139). Είναι μια μέθοδος που καλό θα ήταν να αποφεύγεται διότι δεν προωθεί τη συνοχή του οργανισμού αφού δημιουργεί νικητές και χαμένους και μπορεί η λύση της σύγκρουσης να δημιουργήσει μια νέα σύγκρουση. Παρόλα αυτά, η τεχνική αυτή επιλέγεται όταν υπάρχει χρονικός περιορισμός στη λήψη απόφασης (Σαΐτης, 2007:281).
4. η τεχνική της αποφυγής: Είναι ένας τρόπος απόσυρσης από τη σύγκρουση και κατά συνέπεια κανένα από τα εμπλεκόμενα μέρη δεν πετυχαίνει κάποιο στόχο εφόσον δεν υπάρχει αντίδραση κατά την εμφάνιση κάποιου προβλήματος και η στάση που υιοθετείται είναι παθητική (Rahim, 2001:28 στο Ευγενικός, 2019:63). Η μέθοδος αυτή θα πρέπει να χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις που πρέπει να διαφυλαχθούν διαπροσωπικές σχέσεις και να αποφεύγεται για σημαντικά διοικητικά ζητήματα (Rahim, 2001:28 στο Ευγενικός, 2019:63).
5. η τεχνική του συμβιβασμού: Με την τεχνική αυτή οι αντιμαχόμενες πλευρές αναγκάζονται να βρουν μια μέση λύση ενώ συνεχίζουν να διατηρούν τις διαφορές τους (Σαΐτης, 2007:280-281). Η τεχνική του συμβιβασμού λαμβάνει χώρα όταν οι δύο πλευρές προτιμούν ένα «ουδέτερο» αποτέλεσμα παρά την ήττα και επιλέγεται όταν η διοίκηση επιδιώκει μια λύση προσωρινή και προτάσσει τη διατήρηση των σχέσεων που ήδη υπάρχουν. Τα μέλη δεν είναι βέβαια για το δίκιο τους (Verma, 1996:122 στο Ευγενικός, 2019:52-53).

Οι παραπάνω τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

a) win-lose: η μία πλευρά κερδίζει όπως με την τεχνική της χρήσης εξουσίας.
b) lose-lose: και οι δύο πλευρές χάνουν σε κάτι και κερδίζουν σε κάτι άλλο όπως η τεχνική του συμβιβασμού, της αποφυγής και της εξομάλυνσης.
c) win-win: και οι δύο πλευρές κερδίζουν κάτι όπως με την τεχνική της συνεργασίας (Milton, 1981 στο Παπαγεωργάκης & Σισμανίδου, 2016:1479-1480).

Παρέμβαση τρίτου για την διαχείριση της σύγκρουσης

Ένα τρίτο (ανεξάρτητο) πρόσωπο θα μπορούσε να παρέμβει για τη διαχείριση της σύγκρουσης. Μια τέτοια στρατηγική αποτελεί η «συνδιαλλαγή», κατά την οποία ένα τρίτο άτομο εμπλέκεται για να βελτιώσει το κλίμα και να ανοίξει διαύλους επικοινωνίας. Το τρίτο άτομο είναι ένας άνθρωπος εμπιστοσύνης που δεν εξυπηρετεί τα συμφέροντα κάποιου και δεν είναι αυτό που θα δώσει τη λύση, αλλά βοηθά τους φορτισμένους συναισθηματικά συγκρουόμενους, να σκεφτούν τα πράγματα πιο λογικά και να βρουν μια λύση (Δαουλτζής & Κορδούτης, 2020). Μια άλλη στρατηγική παρέμβασης τρίτου είναι η «διαμεσολάβηση». Όπως αναφέρει ο Ευγενικός (2019:66), σύμφωνα με την UNESCO (2002:79), η διαμεσολάβηση ορίζεται ως «η διαδικασία που στοχεύει να βοηθήσει το άτομο να βρει τις κατάλληλες ικανότητες για να επιλύσει μια σύγκρουση». Ο διαμεσολαβητής δρα ως καταλύτης και προσπαθεί να βρει τα αίτια που οδήγησαν στη διαφωνία και την επιδείνωση των σχέσεων, ενώ προσπαθεί να διευκολύνει τον διάλογο ώστε να ανακτηθεί η επικοινωνία. Πρόκειται για μια ανεπίσημη διαδικασία που προϋποθέτει ενεργητική ακρόαση και δεξιότητες ανατροφοδότησης, τον ορισμό ενός χώρου ουδέτερου, την τήρηση κανόνων, πρακτικών καθώς και χρονοδιαγράμματος και την παρουσία των κατάλληλων μελών (Scholtes et al., 1996 στο Μαυραντζά, 2011:65).

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στη διαχείριση συγκρούσεων.

Οι διευθυντές/ντριες δρουν ως πρότυπο στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθορίζουν τις πεποιθήσεις τους και μπορούν να θεμελιώσουν ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης (Cobb, 2014:16 στο Ευγενικός, 2019:40).

Σε μια συγκρουσιακή κατάσταση η ανάμειξη του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να είναι αυτή του υποκινητή της σύγκρουσης, του εναγόμενου ή του μεσολαβητή. Ο/Η διευθυντής/ντρια θα πρέπει να γνωρίζει τόσο τις τεχνικές αντιμετώπισης συγκρούσεων και των συνεπειών τους, ώστε να κάνει την επιλογή που αρμόζει στην κάθε περίσταση, όσο και τις διαφορές που προκάλεσαν τη σύγκρουση προκειμένου να μπορέσει να τις αναλύσει και να προσπαθήσει να επιλύσει το πρόβλημα. Ωστόσο η επιτυχής αντιμετώπιση της σύγκρουσης και η διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα, προϋποθέτει πέρα από την ικανότητα και την ευελιξία του/της διευθυντή/ντριας, την ωριμότητα και την κατάλληλη στάση του συνόλου των εμπλεκομένων μελών (Σαΐτης, 2007:286-287).

Διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών.

Όπως αναφέρουν οι Johnson & Johnson (2002:35-36), τα παιδιά και οι έφηβοι αντιμετωπίζουν συγκρούσεις στο σχολείο σε καθημερινή βάση και είτε αναφέρουν τη διαμάχη στους/στις δασκάλους/ες για διαιτησία, είτε χρησιμοποιούν καταστροφικές στρατηγικές που έχουν την τάση να κλιμακώνουν τη σύγκρουση, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών/τριων δεν γνωρίζει να διαπραγματευτεί την επίλυση της σύγκρουσης.

Ο/Η εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει μαθητές/τριες που συγκρούονται, καλείται να δράσει ψύχραιμα, να συλλέξει τις πληροφορίες που χρειάζεται, να κρίνει την κατάσταση και να σχεδιάσει τον τρόπο δράσης του (Δενδάκη, 2007:311). Ανάλογα με την περίσταση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τερματίσουν τη σύγκρουση δίνοντας κάποια εντολή, να συμμορφώσουν τους μαθητές επικαλούμενοι τον κανονισμό ή τον νόμο, να ακούσουν τους μαθητές που συγκρούστηκαν και να υποδείξουν κάποια λύση ή και τιμωρία για τον «δράστη» και τέλος να δράσουν ως «διαμεσολαβητές» και να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να διαχειριστούν και να επιλύσουν τη σύγκρουση (Δενδάκη, 2007:310).

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί αντί να αντιμετωπίσει τη σύγκρουση ως ένα συμβάν που θα πρέπει να αποτρέψει, να τη δει σαν μια αφορμή διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής για τους/τις μαθητές/τριες και να τους εμπλέξει σε μια διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης που θα μπορέσει να αποδειχτεί πολύτιμη και για τη μελλοντική ζωή τους (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008:43). Η διαμεσολάβηση χρειάζεται γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες και εδρεύει στην πεποίθηση ότι η σύγκρουση μπορεί να αποτελέσει μια εμπειρία χρήσιμη για τα εμπλεκόμενα μέλη (Crawford & Bodine, 1997 στο Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008:43).

Η εκπαίδευση των μαθητών να διαχειρίζονται και να διαπραγματεύονται τις συγκρούσεις εποικοδομητικά θα διασφαλίσει οι μελλοντικές γενιές να διαθέτουν ετοιμότητα ως προς τη διαχείριση των συγκρούσεων που θα συναντήσουν στην καριέρα, την οικογένεια, την κοινότητα σε εθνικό και διεθνές περιβάλλον (Johnson & Johnson, 2002:37)

Συμπεράσματα

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας σχολικής μονάδας επιφέρει αναπόφευκτα συγκρούσεις οι οποίες, πέρα από τις δυσλειτουργίες που μπορούν να προκαλέσουν, θα μπορούσαν να αποδειχτούν πολύτιμες εμπειρίες για τα μέλη και την πρόοδο της σχολικής μονάδας . Ο τρόπος διαχείρισης μιας σύγκρουσης καθορίζει το αν αυτή θα επιφέρει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση μιας συγκρουσιακής κατάστασης και η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη θετική έκβασή της . Επιπλέον οι διαπροσωπικές δεξιότητες, στις οποίες ένα άτομο μπορεί να εκπαιδευτεί, βοηθούν στο να μπορέσει μία σύγκρουση να επιλυθεί και να αξιοποιηθεί προς όφελος τόσο των μελών που συγκρούονται όσο και του οργανισμού. Τέλος, η εκπαίδευση των μαθητών στη διαχείριση συγκρούσεων κρίνεται πολύ σημαντική ώστε να αποκτηθούν οι κατάλληλες δεξιότητες που θα αποδειχτούν χρήσιμες για τη διαχείριση των συγκρούσεων όχι μόνο εντός της σχολικής μονάδας αλλά και για τη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Η σύγκρουση λοιπόν μπορεί να αξιοποιηθεί για να προάγει τόσο τις διαπροσωπικές δεξιότητες όσο και την δημιουργική συνεργασία των μελών μιας σχολικής μονάδας που θα έχει ως αποτέλεσμα την ομαλή και παραγωγική της λειτουργία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Giannikas, A. (2014). Themeliodeis stratigikes apotelesmatikis diacheirisis ton sygkrouseon sto ekpaideftiko perivallon, me emfasi sti diadikasia lipsis apofasis kai sto symvouleftiko rolo ton stelechon tis ekpaidefsis. *Epitheorisi Ekpaideftikon-Epistimonikon Thematon,* (3), 136-147.

Cobb, N. (2014). Climate, culture, and collaboration: The key to creating safe and supportive schools. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 89(7), 14-19.

Crawford, D. & Bodine, R. (1997). *Conflict resolution in schools*. Washington, DC: National Institute for Dispute Resolution.

Daoultzis, K. Ch. & Kordoutis, P. (2020). *Diaprosopiki Sygkrousi. [Simeioseis Epimorfotikou Programmatos stin Ekpaideftiki Psychologia]*. Panteio Panepistimio. Ergastirio Peiramatikis Koinonikis Psychologias. Athina.

Dendaki, A. (2007). Diacheirisi Sygkrouseon: I diamesolavisi tou ekpaideftikou. Sto E. Makri-Botsari (Epim.), Themata *Diacheirisis Provlimaton Scholikis Taxis*. Tomos A΄ (ss. 307-314). Athina: YPEPTh-Paidagogiko Institouto.

Diamantidou, K. (2009). *Diaprosopikes scheseis sti scholiki taxi kai dexiotites apotelesmatikis epikoinonias me tous mathites.* Epim. E. Katsarou & M. Liakopoulou.

Evgenikos, N. I. (2019). *Diacheirisi sygkrouseon kai technikes antimetopisis tous apo tous diefthyntes defterovathmias ekpaidefsis*. Diplomatiki Ergasia. Filosofiki Scholi, Tmima Filosofias, Paidagogikis kai Psychologias, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.

Johnson, R. & Johnson, D. (2002). Teaching Students to be peacemakers: a meta-analysis. *Journal of Research in Education*,12 (1), 25-39.

Kordoutis, P. (2004). Interpersonal Conflict. In Ch. Spielberger, *Encyclopedia of Applied Psychology*, Vol. 10, 397-411. San Diego, CA: Academic Press.

Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση Συγκρούσεων: η περίπτωση των σχολικών μονάδων.* Διπλωματική Εργασία. Διοίκηση Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Milton, C. (1981). *Human behavior in organization. Three levels of behavior*. N.J.: Prentice Hall.

Papageorgakis, P. & Sismanidou E. (2016) *O rolos tou Diefthynti-Igeti sti diacheirisi ton sygkrouseon anamesa sto syllogo didaskonton*. Sto F. Gousias (Epim.), Praktika tou 3ou Synedriou: Neos Paidagogos (ss.1477-1485). Athina, 16-17 Apriliou 2016.

Papadopoulou, O. (2012). *Dioikisi Sygkrouseon, Epikoinonia, Montela igesias kai lipsi apofaseon.* Diplomatiki Ergasia. Tmima Dioikisis Epicheiriseon, Panepistimio Patron.

Paraskefa, F. & Papagianni, A. (2008). *Epistimonikes kai paidagogikes dexiotites gia ta stelechi tis ekpaidefsis*. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton. Paidagogiko Institouto.

Rahim, A. (2001). *Managing conflict in organizations (3rd Ed.).* Westport, CT: Quorum Books.

Saitis, Ch. (2002). *O Diefthyntis sto sygchrono scholeio. Athina*: Idiotiki ekdosi.

Saitis, Ch. (2007). *O Diefthyntis sto sygchrono scholeio. Apo ti theoria stin praxi*. Athina: Idiotiki ekdosi.

Scholtes P., Joiner, B. & Streibel, B. (1996). *The team handbook (2nd Ed.).* Madison, US: Oriel Incorporated.

Stamatis, P. (2012). *Epikoinonia stin ekpaideftiki kai dioikitiki diadikasia-Vasikes ennoies kai stratigikes*. Zefyri: Diadrasi.

Thomas, K. (1992). Overview of Conflict and Conflict management by Kenneth Thomas: Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior,* 13 (3), 263-274.

UNESCO (2002). *Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution in and out-of school: some examples.* Paris: UNESCO.

Verma, V. K. (1996). *Human resource skills for the project manager*. UpperDarby, PA: Project Management Institute.

Διοικώντας σε ταραγμένους καιρούς
Αποτελεσματική σχολική ηγεσία και ο ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Δόλογλου Μαρία, Υποψήφια Διδάκτορας Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Κόντα Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.,

Περίληψη

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από διαρκή αβεβαιότητα ρευστότητα και μία συνεχή ανάγκη για αυξημένη ικανότητα των στελεχών της διοίκησης των σχολικών μονάδων για αντιμετώπιση έκτακτων κρίσεων αλλά και ριζικών αλλαγών στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων που προΐστανται. Τα διοικητικά στελέχη πρέπει εκτός από τις διοικητικές τους γνώσεις να διαθέτουν μια δεξαμενή ψυχολογικής αντιμετώπισης των προκλήσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν, να αναπτύξουν τις κατάλληλες στρατηγικές και να αναπτύξουν την ικανότητα να είναι ψυχικά ανθεκτικοί στις δυσκολίες και τις προκλήσεις που καλούνται να ξεπεράσουν με αποτελεσματικό και ευέλικτο τρόπο. Η παρούσα εργασία προσπαθεί να αναδείξει την συγκεκριμένη διάσταση ώστε να συμβάλλει στην ευρύτερη συζήτηση που αφορά την αποτελεσματική σχολική ηγεσία σε ταραγμένους καιρούς.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική ηγεσία, αποτελεσματικός ηγέτης, ψυχική ανθεκτικότητα.

Abstract

Our era is characterized by constant uncertainty, volatility, and a constant need for increased capacity of school administration executives to deal with extraordinary crises and radical changes in the way schools operate. In addition to their administrative knowledge, administrators must have a reservoir of psychological coping skills to deal with the challenges they are called upon to face, develop appropriate strategies and can be psychologically resilient to the difficulties and challenges they are called upon to overcome in an effective and flexible manner. This paper seeks to highlight this dimension to contribute to the broader debate concerning effective school leadership in turbulent times.

Key-Words: educational leadership, effective leader, psychological resilience.

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο περιβάλλον η ηγεσία ενός οργανισμού και οι στρατηγικές της είναι εκτεθειμένες σε ένα VUCA περιβάλλον (Volatility Μεταβλητότητα, Uncertainty Αβεβαιότητα, Complexity Πολυπλοκότητα, Ambiguity Ασάφεια). Οι σχολικοί ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για το μεγαλύτερο μέρος των αποφάσεων σχετικά με τις παραμέτρους που καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού τους . Η αύξηση της μεταβλητότητας, της αβεβαιότητας, της πολυπλοκότητας και της ασάφειας

σημαίνει ότι πρέπει να αναζητήσουν νέους προσανατολισμούς και να ακολουθήσουν μια νέα προσέγγιση στη διαχείριση και διοίκηση των σχολικών μονάδων και του ανθρώπινου δυναμικού στο οποίο προΐστανται.

Η έκθεση των εκπαιδευτικών -σχολικών ηγετών σε ένα VUCA περιβάλλον συνεπάγεται από την μια τις αυξημένες απαιτήσεις στην άσκηση του ρόλου τους και από την άλλη την ανάγκη για ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας τους . Η μεταβλητότητα, η πολυπλοκότητα, η αβεβαιότητα και η ασάφεια που καθημερινά βιώνουν κατά την άσκηση των επαγγελματικών και όχι μόνο προκλήσεων έχει οδηγήσει σε μια ανάγκη διερεύνησης των επακόλουθων αυτής της τεταμένης συνθήκης και των επιδράσεων της στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και στο ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον στον χώρο της εκπαίδευσης.

Ποια είναι όμως αυτά τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό ηγέτη στην σημερινή εποχή με αυτές τις ιδιαιτερότητες που προαναφέραμε, είναι ένα ερώτημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και θα προσπαθήσουμε να το προσεγγίσουμε μέσα από την παρούσα εργασία.

Χαρακτηριστικά και δεξιότητες του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη.

Στην εποχή μας όλα αλλάζουν με ιλιγγιώδη ταχύτητα κατά συνέπεια υπάρχει επιτακτικότερη ανάγκη για αποτελεσματική ηγεσία στην εκπαίδευση. Το σύγχρονο, ανοιχτό στην τοπική κοινότητα σχολείο, απαιτεί την ύπαρξη διευθυντικών στελεχών-σύγχρονων ηγετών διότι μόνο έτσι το σχολείο δεν θα τύχει αμφισβήτησης για τον ρόλο του και την προσφορά του. Τα σχολεία εκπροσωπούνται μέσα από τους διευθυντές-ηγέτες τους, οι οποίοι πρέπει να επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο νοητικών και τεχνικών δεξιοτήτων συνδεδεμένων με τον σκοπό της εκπαίδευσης. Επίσης πρέπει να συμπληρώνονται από υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή ικανοτήτων αυτεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής επίγνωσης και διαχείρισης σχέσεων. Στο χώρο της εκπαίδευσης, ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας συναντιούνται στο πρόσωπο του διευθυντή-ηγέτη ο οποίος στηρίζει, καθοδηγεί και βοηθά την διδασκαλία και τη μάθηση που αποτελεί το βασικό έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών, σύμφωνα με τους: Leithwood & Duke,1999:47 «η εκπαιδευτική ηγεσία εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών».

Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι μια σύνθετη διαδικασία διαφοροποιημένη από το management που αναδύεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές.

Ο μάνατζερ: διορίζεται, χρησιμοποιεί νόμιμη δύναμη, δίνει οδηγίες – εντολές, ελέγχει, δίνει έμφαση στις διαδικασίες και στα συστήματα, κινείται σε προκαθορισμένα πλαίσια, αποδέχεται την πραγματικότητα, έχει βραχυπρόθεσμη προοπτική, δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση.

Η εκπαιδευτική ηγεσία (Hallinger & Murphy,1985), συνίσταται σε τρεις προσεγγίσεις οι οποίες αναβαθμίζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση στους μαθητές: α) τον ορισμό οράματος και αποστολής του σχολείου β) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Ο Southworth (2002) μάλιστα επικεντρώνεται σε τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές της «εκπαιδευτικής» ηγεσίας: α) παροχή προτύπων, β) παρακολούθηση και γ) ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα.

Συνοπτικά έχουμε τους εξής τύπους ηγεσίας: Διοικητική ηγεσία (Leithwood & Duke, 1999) όπου οι σχολικές μονάδες αντιμετωπίζονται ως τυπικοί οργανισμοί που επιδιώκουν αντικειμενικούς σκοπούς και ο διευθυντής έχει εξουσία λόγω επίσημης θέσης. Μετασχηματιστική ηγεσία όπου χτίζεται μεταξύ του ηγέτη και του προσωπικού, το σχολικό όραμα και γεννιέται θετική σχολική κουλτούρα με τον διευθυντή να επιδεικνύει μια ακαταμάχητη προσωπικότητα (Schermerhorn,2012) Συμμετοχική ηγεσία κατά την οποία (Sergiovanni, 1984) οι καλές σχέσεις του προσωπικού μικραίνουν την πίεση του διευθυντή-ηγέτη. Ενδεχομενική ηγεσία κατά την εφαρμογή της ο ηγέτης-διευθυντής αλλάζει στυλ ηγεσίας ανάλογα με την περίπτωση που καλείται να αντιμετωπίσει. Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις καταλήγουν σε πρακτικές προτάσεις για την ενδεδειγμένη ηγετική συμπεριφορά. Σύμφωνα με πρόσφατη κωδικοποίηση της ηγετικής συμπεριφοράς στην εκπαίδευση, που βασίζεται στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις, η οποία παρουσιάζεται στο κείμενο «Εθνικές Προδιαγραφές για Διευθυντές σχολείων» («National Standards for Headteachers ») (DFES,2004), η κωδικοποίηση αυτή, διακρίνει έξι άξονες ηγετικής συμπεριφοράς. Ηγέτης ενδυνάμωσης: παρακολούθηση, διαχείριση αλλαγών και πιέσεων του περιβάλλοντος, συσχέτιση εκπαίδευσης-κοινωνίας. Υπεύθυνος ηγέτης: λογοδοσία, ανάπτυξη υπευθυνότητας όλων και συνυπευθυνότητας. Εκπαιδευτικός ηγέτης: υλοποίηση της βασικής αποστολής και των σκοπών της εκπαίδευσης.

Ας δούμε όμως ποια είναι η αποτελεσματική ηγεσία στη πράξη. Ως αποτελεσματική ηγεσία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η διαδικασία επιρροής της σκέψης, της δράσης, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας ομάδας ατόμων (τυπική ή άτυπη) από ένα άτομο, με αποτέλεσμα ηθελημένα και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία, να συμμετέχουν από κοινού στην αποτελεσματική υλοποίηση στόχων με σκοπό την πρόοδο και την ευημερία.

Η ποιότητα στην άσκηση ηγεσίας έχει αναγνωριστεί ως καθοριστικός παράγοντας στη δημιουργία ήθους και κλίματος που επιτρέπουν στη σχολική μονάδα να λειτουργήσει με καλύτερα αποτελέσματα και συμπερασματικά είναι ένας αποτελεσματικός ηγέτης αφού: «προσδίδει κατευθύνσεις υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου που πρέπει να γίνει, εμπνέει εμπιστοσύνη σχετικά με το πρόσωπό του και ενισχύει την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών να καταβάλλουν όλη τους την ενέργεια, για την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης. Ο αποτελεσματικός ηγέτης εμπνέει εμπιστοσύνη στους υφισταμένους του γιατί οι αποφάσεις που λαμβάνει είναι ύστερα από σκέψη και μελέτη της υφιστάμενης κατάστασης. Ο ηγέτης θέτει ενεργό ρόλο στα μέλη της ομάδας του,

επιβραβεύοντας τις επιτυχίες, παρέχοντας όραμα και επικοινωνώντας και αναλαμβάνοντας τυχόν ρίσκο για την κάθε δραστηριότητα που πρέπει να υλοποιηθεί, καθώς και τις ευθύνες και τα καθήκοντα του κάθε μέλους ως προς την υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης» (Saitis, 2014)

Σύμφωνα με τον Saitis, 2005 ένας διευθυντής σχολείου είναι αποτελεσματικός όταν διαθέτει τις εξής ικανότητες:

- Κατανέμει σωστά το έργο του σχολείου-διδακτικό και εξωδιδακτικό μεταξύ των διδασκόντων. Η κατανομή των καθηκόντων τους να γίνεται ύστερα από δημοκρατική διαδικασία, σύμφωνα με τα προσόντα τους.
- Παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, υποστηρίζοντας κάθε εκπαιδευτικό κάνοντάς τον να αισθάνεται αξιόλογος.
- Έχει ανοικτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, όχι μόνο για την εκτέλεση εργασιών, αλλά σε όλο το πλαίσιο των ανθρώπινων σχέσεων. Η ευθύνη των διευθυντών – ηγετών είναι να εξασφαλίσουν όλες τις συνθήκες και να ελαχιστοποιούν τα εμπόδια της αποτελεσματικής επικοινωνίας, ώστε να μπορέσουν να καθοδηγήσουν, να υποκινήσουν, να ηγηθούν των συνεργατών τους.
- Ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης και αναλαμβάνει την διοικητική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Είναι αυτός που «μαθαίνει» κυρίως στους νέους να εξελίσσονται στα διοικητικά σταδιακά.
- Ως ηγέτης καλείται να επιλύσει τα σχετικά προβλήματα – συγκρούσεις. Αποτέλεσμα των διαφορών που παρουσιάζονται στο σχολείο, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας
- Αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα καθημερινά και μπορεί να αμφισβητεί ότι θεωρείται ως δεδομένο για προλαμβάνει τα προβλήματα του σχολείου και να διακρίνει τις ευκαιρίες.
- Γνωρίζει τους κατάλληλους χειρισμούς που απαιτεί το εξωτερικό περιβάλλον και από ως διευθυντής συνεργάζεται αρμονικά με τους διάφορους κοινωνικούς φορείς.

Ο αποτελεσματικός ηγέτης συμβάλλει στη γέννηση ζεστού και θετικού κλίματος για μάθηση- το οποίο αποτελεί σημαντικό παράγοντα της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ποτέ δε σταματά να μαθαίνει και να ανακαλύπτει τρόπους για να αυξήσει τις γνώσεις του, τις ικανότητες του αλλά και την αποτελεσματικότητά του.

Ψυχική ανθεκτικότητα του σχολικού ηγέτη ως απαραίτητη μετα ικανότητα.

Είδαμε παραπάνω ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι ένας συνδυασμός συμπεριφορών και ικανοτήτων του ηγέτη ο οποίος καλείται να διαχειριστεί ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων και γεγονότων μέσα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Εξαιτίας της πολυπλοκότητας αυτής του ρόλου του αλλά και λόγω των προκλήσεων που αναπτύσσονται στο διοικείν στα σύγχρονα εργασιακά πλαίσια είναι καίριας σημασίας να εξετάσουμε μία μετα ικανότητα κλειδί για τον σχολικό ηγέτη και συγκεκριμένα την ψυχική ανθεκτικότητα που πρέπει να διαθέτει.

Η ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα ανάκτησης ισορροπίας ύστερα από ένα ανατρεπτικό και δυσάρεστο γεγονός είναι μάλιστα μια διαδικασία δυναμική και εξελικτική καθώς συμβάλλει στην προσαρμοστικότητα και την ανάπτυξη του ατόμου. (Southwick, Martini, Charney, & Southwick, 2016).

Ωστόσο η ψυχική ανθεκτικότητα δεν μπορεί να οριστεί με απόλυτη σαφήνεια ακόμη και από αυτόν τον ορισμό γιατί είναι ένα φαινόμενο πολυπαραγοντικό οπού μια σειρά παραγόντων αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους (βιολογικοί, κοινωνικοί,πολιτισμικοί παράγοντες) και επηρεάζουν το άτομο και την ανθεκτικότητα του κατεπέκτασην.

Όπως μας αναφέρουν οι μελετητές Southwick et al, 2014 πολύ σημαντικό στον ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι το εάν την εκλαμβάνουμε ως ένα χαρακτηριστικό, μία διεργασία ή μία κατάσταση που προκύπτει ως αποτέλεσμα.

Οι Tugade & Fredrickson,2004 ορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως «την ικανότητα ανάκαμψης από αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες και την ευέλικτη προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των στρεσογόνων εμπειριών». Σημειώνουν ότι κάποια άτομα ξεφεύγουν από τα αρνητικά γεγονότα ενώ άλλα παγιδεύονται μέσα σε αυτά δημιουργώντας μία αρνητική ρουτίνα αυτοεγκλωβισμού . Τα άτομα που ξεφεύγουν από αυτό το πλέγμα αρνητισμού δεν είναι πιο επιτυχημένα ή τυχερά αλλά περισσότερο ανθεκτικά που σημαίνει ότι μπροστά στην απώλεια, την αναποδιά και την αντιξοότητα αναπτύσσουν στρατηγικές α αποτελεσματικής αντιμετώπισης παρόλο το αρνητικό στρες.

Οι Hefferon & Boniwell,2019 ως παράγοντες που διευκολύνουν την ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρουν την α) αναπλαισίωση, β) το να βιώνει κάποιος θετικά συναισθήματα και να είναι αισιόδοξος, γ) την σωματική άσκηση, δ) την κοινωνική στήριξη, ε) την αξιοποίηση των προσωπικών πόρων και εφοδίων . Επίσης οι Tugade & Fredrickson,2004 κατέληξαν στο συμπέρασμα μέσα από την έρευνα τους ότι οι εμπειρίες θετικών συναισθημάτων των ατόμων σε περιόδους στρες οδηγούν τα άτομα σε νέες σκέψεις και δράσεις έτσι δια της δοκιμής και της πλάνης σε βάθος χρόνου χτίζουν νέους προσωπικούς πόρους που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν μελλοντικά στις αναποδιές της ζωής .Έτσι τα ανθεκτικά άτομα συμπεραίνουν επίσης ότι αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τις αγχωτικές εμπειρίες αφού αναγνωρίζουν τα οφέλη των θετικών συναισθημάτων ως ρυθμιστικούς παράγοντες των αρνητικών .

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας στο εργασιακό περιβάλλον είναι μια έννοια σημαντική για να κατανοηθεί το πως οι εργαζόμενοι χειρίζονται με επιτυχία τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Το πως η ψυχική ανθεκτικότητα λειτουργεί,παράγοντες που την αναπτύσσουν αλλά και ποιο το αντίκτυπό της στους οργανισμούς τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο είναι ζητήματα που απασχολούν την βιβλιογραφία .

Οι μελετητές Duggan and Moyer (2009) είναι οι δημιουργοί του μοντέλου ανθεκτικής ηγεσίας . Το μοντέλο αυτό εστιάζει περισσότερο τόσο εξωτερικά δηλαδή προς τους

υφισταμένους όσο και εσωτερικά προς τον ίδιον τον ηγέτη. Συγκεκριμένα δίνει προσοχή σε αυτό που ονομάζεται «κρυφή χημεία», με αυτό εννοούν ότι δίνεται βάση στις συναισθηματικές διεργασίες που αναπτύσσονται εντός του οργανισμού,στο συναισθηματικό σύστημα του οποίου μέλος είναι ο ηγέτης .

Ο Martin, 2017 με την σειρά του προτείνει ότι ο ανθεκτικός ηγέτης μέσα από μία προσωπική διαδικασία όχι μόνο καλλιεργεί θετικά συναισθήματα για τον ίδιο αλλά και είναι σε θέση να τα καλλιεργήσει και στην ομάδα του. Η διαφορά του μοντέλου του έγκειται στο ότι δεν επικεντρώνεται μόνο στην αλληλεπίδραση του ηγέτη με την συναισθηματική κατάσταση του οργανισμού αλλά ασχολείται με συγκεκριμένες ψυχολογικές πλευρές της ανθεκτικότητας όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυθεντικότητα και το νόημα ζωής και το πως αυτές θα αναπτυχθούν στον ηγέτη αλλά και δια μέσω αυτού στην ομάδα του.

Επίλογος

Το σύγχρονο Vuca εργασιακό περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από αύξηση της μεταβλητότητας, της αβεβαιότητας, της πολυπλοκότητας και της ασάφειας μας οδηγεί να αναπτύξουμε ηγετικά στελέχη τα οποία θα πρέπει να διαθέτουν υψηλή ανθεκτικότητα απέναντι στις προκλήσεις και τα αναπάντεχα εμπόδια καθώς και τις δυσκολίες της νέας εποχής. Το ζήτημα της ψυχικής ανθεκτικότητας των ηγετών θα συμβάλλει με την σειρά του σε αποτελεσματικότερη διοίκηση η οποία σε καιρούς ταραγμένους είναι καίριας σημασίας για την μελλοντική μας πορεία ως κοινωνίες ως οργανισμοί αλλά και ως άτομα . Η ψυχική ανθεκτικότητα των σχολικών ηγετών με την σειρά της πρέπει να διερευνηθεί καθώς όπως φαίνεται διαδραματίζει ρόλο πολλαπλασιαστή σε ζητήματα που άπτονται της αποτελεσματικής ηγεσίας .Η αβεβαιότητα και οι δυσκολίες που καθημερινά βιώνουν οι ηγέτες κατά την άσκηση των επαγγελματικών και όχι μόνο προκλήσεων έχει οδηγήσει σε μια ανάγκη διερεύνησης των τρόπων με τους οποίους θα μπορέσουμε να αυξήσουμε την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και να αυξήσουμε την ψυχική ανθεκτικότητα των ηγετικών στελεχών με κάθε ενδυναμωτικό μέσο .

Βιβλιογραφικές αναφορές

Duggan, B. & Moyer, J. (2009). Resilient leadership: Navigating the hidden chemistry of organizations. West Conshohocken, PA: Infinity

Hallinger,P. and Murphy,I.(1986),.Instructional leadership in school contexts. In W. Greenfleld (Ed.), Instructional leadership: concepts, issues and controversies (p.p.179-203). Lexington, MA: Allyn and Bacon.

Hefferon, K., & Bonivell, I. (2019). Greek language edition of positive psychology: Theory, Research and Application, Gutenberg pubblication

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. Educational Administration Quarterly, 30:498-518.

Leithwood K.& Duke, D.L. (1999). Acentyry's guest to understand school leadership.Sto J.Murphy and K.S. Louis, (Eds.) Handboo of Research on Ekucational Administration: a project of the American Educational Research Assocation (pp.45-72). San Francisco:Jossey-Bass

Martin, R. (2017). PsyRes: Developing a concept of the psychologically resilient leader. Journal of Global Business Insights, 2(1), 1–9. https://doi.org/10.5038/2640-6489.2.1.1015

Saitis,Ch,(2005). Organosi kai Dioikisi tis ekpaidefsis. Athina: Aftoekdosi

Saitis,Ch,(2014) Myisi ton ekpaideftikon sta mystika tis scholikis igesias: sygchrones taseis kai praktikes Athina:Aftoekdosi

Sergiovanni, T.(1984).Leadership and excellence in schooling. Educational Leadership, 41(5):4-13)

Schermerhorn r. john, (2012) Eisagogi sto manatzment, ekdoseis: Iatrikes ekdoseis P. CH. Paschalidis

Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in schools: reflections and emprirical evidence. School Leadership and Management, 22:73-92. Ιορδανίδης,Γ.(2002). Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκης: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Southwick, F. S., Martini, B. L., Charney, D. S., & Southwick, S. M. (2016). Leadership and Resilience. Springer Texts in Business and Economics, 315–333. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31036-7_18

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary Perspectives. European Journal of Psychotraumatology, 5(1), 25338. https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back from Negative Emotional Experiences. Journal of Personality and Social Psychology, 86(2), 320–333. https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320

Εκπαιδευτική Ηγεσία & Ψηφιακό Προφίλ των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. Αποτελεσματική Διαχείριση των ΤΠΕ στη Διοίκηση Σχολείων και Παράγοντες που την Επηρεάζουν. Διερεύνηση Αντιλήψεων και Δεξιοτήτων.

Εμμανουήλ Δούλιας,
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, M.Sc.

Περίληψη

Στην ελληνική εκπαίδευση γίνεται μια οργανωμένη προσπάθεια, τόσο από την πλευρά της επίσημης πολιτείας, όσο και των εκπαιδευτικών οργανώσεων, να επιτευχθεί ο ιδεώδες στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος, να αξιοποιηθούν πλήρως οι νέες τεχνολογίες και στη διδακτική, αλλά και στη διοικητική πράξη, έτσι ώστε τα σχολεία να αποκομίσουν τα μεγαλύτερα δυνατά οφέλη. Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να εστιάσει στη διερεύνηση των αντιλήψεων και πρακτικών των διευθυντικών στελεχών αναφορικά με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση, καθώς και στη μελέτη των παραγόντων εκείνων που την καθιστούν αποτελεσματική ή αναστέλλουν την ενσωμάτωσή της στην καθημερινή πρακτική της διεκπεραίωσης των γραφειοκρατικών εργασιών των μονάδων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 88 διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από την έρευνα αναδείχθηκε, πέρα από το ηγετικό και ψηφιακό προφίλ των στελεχών, ο σημαίνον ρόλος που διαδραματίζουν οι ΤΠΕ στην σχολική διοίκηση, καθώς επηρεάζουν τον τρόπο και την μέθοδο διεκπεραίωσης των διοικητικών εργασιών του σχολείου και συμβάλλουν στη διευκόλυνση της διαδικασίας διαχείρισης των διοικητικών πληροφοριών, αναβαθμίζοντας ποιοτικά και τις συνθήκες μάθησης. Ωστόσο, όπως κατέστη εμφανές, δεν διαθέτουν όλα τα σχολεία το ίδιο επίπεδο εξοπλισμού και τις ίδιες δυνατότητες αξιοποίησής του. Επιπλέον, δεν υπάρχει ενιαίο πλαίσιο επιμόρφωσης και κατάρτισης για το σύνολο των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Από την έρευνα αναδείχθηκαν επιπλέον, οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εισαγωγή & αξιοποίηση των ΤΠΕ και επιπροσθέτως οι παράγοντες που καθιστούν προβληματική την ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική διοίκηση. Συμπερασματικά ο σχεδιασμός και η ολοκλήρωση μιας στρατηγικής, που οφείλει να επιταχύνει σημαντικά την αποτελεσματική ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική πραγματικότητα αποτελεί μια αναγκαιότητα, έτσι ώστε να καταπολεμηθούν οι ελλείψεις βασικών προϋποθέσεων που οδηγούν διευθυντές και εκπαιδευτικούς να αδυνατούν να αξιοποιήσουν με επάρκεια και πληρότητα το σύνολο των παρεχόμενων τεχνολογικών δυνατοτήτων προς όφελος της διοικητικής πράξης.

Λέξεις – κλειδιά: Τεχνολογίες, Διευθυντές, Σχολική Ηγεσία, Τεχνολογικός Εξοπλισμός Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ψηφιακό Προφίλ.

Educational leadership and digital profile of school headmasters. Effective ICT management in school management and factors which affect it. Research into views and aptitudes.

Emmanouil Doulias
Teacher of physical education, M.sc

Abstract

A concerted effort to achieve the ideal goal of the educational system and make good use of new technology in both teaching practice and administrative act is being made by the state as well as Education Associations so that schools will reap the greatest benefits possible. This research has tried to focus on exploring managerial views and practices that have to do with making good use of New Technology in school management and the study of the factors which render it effective or suspend its integration in the everyday practice of carrying out bureaucratic procedures in school units. The research sample was composed of 88 Secondary Education Administrators. The research emphasized on the leading as well as the digital profile of the executive officers and the critical role ICT plays in school management, since it affects the ways and methods which are used to carry out administrative tasks in schools and contribute to facilitating information management procedures and thus upgrading the quality of learning conditions. However, it was made clear that not all schools have the same equipment and the same potential to make good use of it. Additionally, there is not a common framework of ICT education and training for all teachers. The research has been instrumental in showcasing the factors which contribute to the effective introduction and exploitation of ICE as well as the factors which render ICT integration in school management problematic. In conclusion, planning and completing a strategy which aims to considerably accelerate an effective integration of ICT in school environment is a necessity, which will help deal with shortages in main conditions that render headmasters and teachers unable to adequately make use of all the available tools in the interest of administrative act.

Key Words: Technology, headmasters, school leadership, technical equipment, Secondary Education, digital profile

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) τις τελευταίες δεκαετίες, αποτελούν πλέον αναπόσπαστο εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης, συνεισφέροντας όλο και περισσότερο στην ολοκλήρωση του παιδαγωγικού στόχου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά και η αξιοποίησή τους στην αποτελεσματικότερη οργάνωση της σχολικής διοίκησης σε μία προσπάθεια εκσυγχρονισμού και αναβάθμισης της διοικητικής οργάνωσης των σχολείων αποτελεί μια πραγματικότητα που δεν μπορεί να αγνοηθεί. Πολλές φορές όμως, παρουσιάζονται δυσκολίες ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στα σχολεία, είτε εξαιτίας διαφόρων ελλείψεων και αδυναμιών, είτε εξαιτίας μιας ακατάστατης

εφαρμογής τους που αγνοεί σημαντικές παραμέτρους, με αποτέλεσμα τη μη ικανοποιητική αξιοποίησή τους. Η εκμετάλλευση των ΤΠΕ στη σχολική πραγματικότητα αποτελεί μέρος του ευρύτερου εκσυγχρονισμού της διοίκησης και εκπαίδευσης και της δράσης της Κοινωνίας της Πληροφορίας για ηλεκτρονική διοίκηση και ηλεκτρονική μάθηση. Από την μία πλευρά βρίσκεται η υιοθέτηση των ΝΤ από τον βασικό λειτουργό της παιδείας τον εκπαιδευτικό που αποτελεί τον βασικότερο διαμεσολαβητή, τόσο για τη μάθηση και την ανάπτυξη των νεαρών ατόμων, όσο και για τη διαμόρφωση του αυριανού δυναμικού μιας χώρας (Ράπτης & Ράπτη, 2001) και από την άλλη πρωτεύει το ιδιαίτερο έργο της σχολικής διοίκησης που συνεχώς πρέπει να αναζητά νέους σύγχρονους και πιο αποδοτικούς τρόπους βελτίωσης, καθώς αυτοί σχετίζονται άμεσα με την ποιοτική αναβάθμιση συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι νέες τεχνολογικές εφαρμογές και η ταχύτητα ανανέωσης τους δύναται να επηρεάζουν θετικά δομές και λειτουργίες, οι οποίες διαμορφώνουν ένα καθοριστικό κομμάτι της διοικητικής λειτουργίας (Anastasiadis, 2002). Ένα νέο περιβάλλον μάθησης, διδασκαλίας και διοίκησης ξεπροβάλει στην εκπαίδευση, που δίνει νέα ώθηση αλλά και διαφοροποιεί όλα τα επίπεδα διδακτικής και διοικητικής διευθέτησης των μαθησιακών και διοικητικών διαδικασιών (Keegan, 1993). Οι νέες τεχνολογίες σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2002), εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με την μορφή ποικίλων εργαλείων όπως διδακτικά προγράμματα, προσομοιώσεις, εφαρμογές υπερμέσων και εικονικής πραγματικότητας, εφαρμογές στο διαδίκτυο, κ.α. τα οποία συμβάλλουν καθοριστικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής και διοικητικής πράξης, αλλά και στη μείωση χρόνου και κόστους εργασίας (Παπάς, 1989). Η τεχνολογία πλέον είναι κάτι περισσότερο από ένα εργαλείο, είναι το μέσο που επηρεάζει την πορεία της σκέψης μας, την αλληλεπίδραση με τους άλλους, καθώς και τα οράματα και τις προσδοκίες μας (Μακράκης 2000).

Η κεφαλαιώδης σημασία της χρήσης των ΝΤ στη διοικητική διάσταση των εκπαιδευτικών μονάδων είναι αναντίρρητη, δεν είναι όμως λίγες οι περιπτώσεις που η εφαρμογή στην πράξη αναστέλλεται από καθοριστικούς παράγοντες που εμποδίζουν την ενσωμάτωσή της και την αξιοποίησή της, τουλάχιστον στον βαθμό που να χαρακτηρίζεται από αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα. Αναλυτικότερα, όπως αναφέρει ο Παπαδανιήλ (2005) παράγοντες τεχνολογικοί, υλικοτεχνικοί, οικονομικοί, αλλά και παράγοντες ανθρώπινου δυναμικού επηρεάζουν όχι μόνο το βαθμό αξιοποίησης των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και εργαλείων, αλλά και την ποιότητα της απόδοσης που θα έχουν τα πληροφοριακά συστήματα στην καθημερινή διοικητική εργασία. Πολλοί συγγραφείς έχουν τονίσει κατά καιρούς, όλες εκείνες τις παραμέτρους που αναστέλλουν την ποιοτική συνύπαρξη της Τεχνολογίας και Διοίκησης. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει και η Δημητρακοπούλου (2004), σε οποιαδήποτε μεταρρύθμιση - αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, ο ρόλος του ανθρώπινου παράγοντα είναι πάντοτε κεντρικός και μεγάλης σημασίας, διότι σε μια αλλαγή, όπως αυτή της προσπάθειας εισόδου και ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί κρατούν στο χέρι τους το κλειδί της επιτυχίας (Teodoro 2002· Ogborn 2002). Για τον Μακράκη (2000), δύσκολα αναπτύσσονται αποτελεσματικά πληροφοριακά περιβάλλοντα, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές. Απαιτείται, λοιπόν, συστηματική και εστιασμένη θεματικά επιμόρφωση των, ώστε να

καταστεί ικανό να αναπτύσσει και να διαχειρίζεται τα δεδομένα του νέου τεχνολογικού διοικητικού περιβάλλοντος (Καρτσιώτης, 2000). Η εξασφάλιση επαρκούς τεχνολογικού εξοπλισμού, καθώς και η παροχή συνεχούς και ποιοτικής τεχνικής υποστήριξης αποτελούν καθοριστικές παραμέτρους για την αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ (Ράπτη, 2002). Αν οι σχολικές μονάδες μπορούν να συνδυάζουν σύγχρονο εξοπλισμό και την επικουρία υποστήριξης αυτού σε μόνιμη βάση από εξειδικευμένο προσωπικό και υλικό, τότε και η δικτύωση των σχολείων και των εκπαιδευτικών μπορεί να επιταχυνθεί (Κάστης και Χαράμης, 2001). Επιπλέον, η ύπαρξη κατάλληλων υλικών πόρων (κτιριακές υποδομές, έπιπλα, μηχανήματα, αίθουσες και εργαστήρια) αλλά και υλικών μέσων (μέσα διδασκαλίας, αναλώσιμα υλικά κτλ.), είναι αναγκαία για την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης, 2007).

Θεωρητικό πλαίσιο

Ανατρέχοντας στην ελληνική βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι πολύ λίγες μελετούν συστηματικά και εμπειρικά, την υιοθέτηση των ΤΠΕ στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων και καταγράφουν τις απόψεις της διευθυντικής ομάδας αυτών. Υπάρχουν ειδικότερα έρευνες και άρθρα που αναφέρονται στην χρήση των ΤΠΕ ως διοικητικό εργαλείο (όπως Anastasiadis 2002· Slenning 2000· Καρτσιώτης και ά. 2005), άλλες που καλύπτουν το θέμα της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών ως μέσο διδασκαλίας (ενδεικτικά, Soloway 1993· Ράπτης 1999· Οικονόμου 2004· Παπαδάκης 2006), αυτές που εξειδικεύουν την διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου όπως στη διδασκαλία της πληροφορικής ως αντικείμενο μάθησης (ενδεικτικά, Κυνηγός 1995· Βοσνιάδου 2002· Κόμης 2001· Τζιμογιάννης 2002), κάποιες μάλιστα, συνδέουν τις απόψεις για την χρήση των ΤΠΕ με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Ρούσσος & Πολίτης, 2004· Ζαράνης & Οικονομίδης, 2005) και τέλος εκείνες που βασικό τους θέμα είναι η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες (ενδεικτικά, Γλέζου 2002, Παπαδανιήλ 2005). Το έλλειμα αυτό αλλά και επιπλέον λόγοι, καθοδήγησαν την διερεύνηση αυτού του θέματος και οριοθέτησαν και την προβληματική της παρούσας μελέτης. Πιο συγκεκριμένα είναι κοινή πεποίθηση ότι οι σχολικές μονάδες όλο και περισσότερο, εκμεταλλεύονται τις νέες τεχνολογίες χρησιμοποιώντας της, στην καθημερινότητα και εξασφαλίζοντας τη διευκόλυνση τους στις διοικητικές εργασίες (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Σύμφωνα με την Δημητρακοπούλου (2003), η εφαρμογή των ΤΠΕ επιταχύνει κάθε μορφή διαδικασιών στην εκπαίδευση (μάθηση-διοίκηση), δίνει το στίγμα του εκσυγχρονισμού της Παιδείας, και αξιοποιεί μια πλειάδα διοικητικών εργαλείων που εξυπηρετούν την σύντομη διεκπεραίωση διαχειριστικών εργασιών (γραμματειακή υποστήριξη, ηλεκτρονική επικοινωνία, μηχανοργάνωση διοικητικών θεμάτων). Επιπροσθέτως η λειτουργία των ΝΤ στη σχολική διοίκηση χαρακτηρίζει την επίλυση βασικών προβλημάτων, με το στοιχείο της ταχύτητας, την απουσία γεωγραφικών περιορισμών και του πλεονεκτήματος του μεγάλου όγκου πληροφοριών (Κολέζα κ.α. 1999) ενώ παράλληλα επιτρέπουν την αποτελεσματική οργάνωση, ταξινόμηση πληροφοριών και εγγράφων, ελαχιστοποιώντας τη διακίνηση έντυπου υλικού και περιορίζοντας το κόστος από τη διακίνηση των εγγράφων των διοικητικών διαδικασιών (Haddad, 2002). Η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών θεωρείται

από τις βασικότερες λειτουργίες καθώς πρέπει να ολοκληρώσει μια ακολουθία υποχρεώσεων για να μπορέσει το σχολείο να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στο ρόλο του. Αυτά εμπεριέχουν τα γραφειοκρατικά ζητήματα, την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και την οικοδόμηση μιας αγαστής επικοινωνίας και τη δημιουργία κουλτούρας ή και οράματος στο χώρο εργασίας (Γουναρόπουλος & Κοντάκος, 2003). Ο διευθυντής - ηγέτης του ελληνικού σχολείου στον 21ο αιώνα είναι απαραίτητο να διαθέτει τις γνώσεις τόσο του manager-ηγέτη όσο και του παιδαγωγού, καθώς λειτουργεί με διπλή ιδιότητα: ως εκπαιδευτικός, αλλά και ως υπεύθυνος για τη διαχείριση και διοίκηση της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί (Σαΐτης & Γουναρόπουλος 2001). Ο κοινωνικός του ρόλος συνίσταται στο να βοηθήσει στην επικοινωνία και στη συνεργασία των μαθητών, καθώς θεωρείται ο συντονιστής του προγράμματος σε όλους τους τομείς (Παπαχρήστου, 2006). Για να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου ο ηγέτης οφείλει να μετουσιώσει στο μέγιστο τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπινων και υλικών). Το έργο της διοίκησης της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στην πιστή εφαρμογή των κανόνων δικαίου, όπως συνήθως πιστεύεται, δηλαδή στη νομικίστικη πλευρά. Επιπρόσθετα, έχει και την ευθύνη για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συντελείται στις εκπαιδευτικές μονάδες και οι οποίες απαρτίζουν την εκπαιδευτική ολότητα (Σαΐτης, 2005: 31). Η κατανόηση και η απόκτηση εμπειρίας πάνω στις νέες τεχνολογίες από το εκπαιδευτικό δυναμικό, συνδέεται άμεσα με τις δυνατότητες για επιμόρφωση μέσω του Υπουργείου, αλλά οι δείκτες αυτοί, παραμένουν σε χαμηλό βαθμό (Μιτσούλλης κ. συν., 2002). Αναγκαία προϋπόθεση μιας επιτυχημένης προσαρμογής στις νέες συνθήκες, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να διαχειρίζονται και να βελτιώνουν τα νέα δεδομένα είναι η συστηματική και εστιασμένη επιμόρφωση (Καρτσιώτης, 2000).

Η έρευνα

Η παρούσα έρευνα προσπάθησε να εστιάσει στη διερεύνηση των αντιλήψεων και πρακτικών των διευθυντικών στελεχών αναφορικά με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση, καθώς και στη μελέτη των παραγόντων εκείνων που την καθιστούν αποτελεσματική ή αναστέλλουν την ενσωμάτωσή της στην καθημερινή πρακτική της διεκπεραίωσης των γραφειοκρατικών εργασιών των μονάδων. Πιο συγκεκριμένα και με βάση τον προαναφερόμενο προβληματισμό οι επιμέρους στόχοι μπορεί να καταγραφούν ως εξής: (α) να μελετηθεί το ψηφιακό προφίλ των Διευθυντών, β) να διαπιστωθεί η υπάρχουσα τεχνολογική κατάσταση των σχολικών μονάδων, η υφιστάμενη τεχνική υποστήριξη στις σχολικές διοικήσεις, η συχνότητα και οι λόγοι χρήσης της στη διοίκηση των σχολικών μονάδων από τους Διευθυντές, γ) να καταγραφούν απόψεις που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη βελτίωση της σχολικής διοίκησης μέσω της αξιοποίησης των ΝΤ, δ) να διερευνηθούν οι απόψεις των Διευθυντών που αφορούν στην αυτεπάρκεια στις ΤΠΕ σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία, ε) να εξεταστούν οι αντιλήψεις και πρακτικές των Διευθυντών που αφορούν στο βαθμό αξιοποίησης των ΝΤ και στην αναγκαιότητα ύπαρξής τους στη διοίκηση της σχολικής μονάδας σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και την επιμόρφωση τους και άλλες

επιμέρους παραμέτρους, στ) να αναδειχθεί η ανάγκη κατάλληλης επιμόρφωσης των διευθυντών.

Μεθοδολογία

Μέθοδος έρευνας

Η βαρύνουσα σημασία κάθε επιστημονικής έρευνας, έγκειται στο γεγονός ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους κύριους σκοπούς της επιστήμης, τίποτα περισσότερο ή λιγότερο δηλαδή, από την αναζήτηση και αποκάλυψη της αλήθειας, μιας αλήθειας που προσεγγίζεται από την οπτική γωνία των κατάλληλων επιστημονικών μεθόδων. Η μεθοδολογία κάθε έρευνας είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτή η διαδικασία σχεδιάζεται, διεξάγεται και εφαρμόζεται (Jonker & Pennink, 2010), επιχειρώντας να οδηγήσει στην εξεύρεση του αξιώματος. Στην ποσοτική έρευνα – όπως είναι και η συγκεκριμένη μορφή αυτής της έρευνας – διακρίνουμε κάποια βασικά χαρακτηριστικά: α) συνήθως έχουμε μια σταθερή δομή, β) προσεγγίζουμε με το κατάλληλο σχέδιο δειγματοληψίας μεγάλο μέρους του πληθυσμού μέσα από το δείγμα (Bell, 1997), γ) υπάρχει η δυνατότητα ανάδειξης και γενίκευσης των συμπερασμάτων, δ) συλλέγουμε δεδομένα μέσω εργαλείων (ερωτηματολόγιο) και ε) μπορούμε να συνδέσουμε δύο ή περισσότερες μεταβλητές και να παρουσιάσουμε τα ευρήματα ποσοτικά με χρήση στατιστικών κανόνων, με τον ερευνητή να παραμένει σε απόσταση (Cohen & Manion, 1997), συνθήκες που διαμορφώνουν ένα διάφανο σχήμα ανάλυσης των πορισμάτων σε αντίθεση με την ποιοτική έρευνα, όπου τα περιθώρια ανάλυσης είναι πιο περιορισμένα (Ιωσηφίδης, 2003). Αυτό βέβαια δε σημαίνει πως παραγνωρίζεται η αξία και η συμβολή της ποιοτικής έρευνας, στην περιγραφή, κατανόηση και ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων. Με άλλα λόγια η μεθοδολογική προσέγγιση κάθε έρευνας βασίζεται στις εκάστοτε ερευνητικές ανάγκες (Κυριαζή, 1999: 45–47). Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ποσοτική μορφή, έτσι ώστε η αξιοποίηση των δεδομένων που θα προκύψουν από το εμπειρικό μέρος της διαδικασίας, να οδηγήσουν μέσω στατιστικών αναλύσεων και μοντέλων, σε τάσεις και συμπεράσματα, που στη συνέχεια μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό, που μοιράζεται τα ίδια ή παρόμοια χαρακτηριστικά με το δείγμα της έρευνας.

Μέθοδος δειγματοληψίας- Ερωτηματολόγιο

Η εργασία αυτή ανήκει στην κατηγορία δειγματοληπτικών μεθόδων- της τυχαίας δειγματοληψίας -καθώς επιδιώχθηκε η συλλογή των δεδομένων να γίνει με ερωτηματολόγια (κλειστού τύπου) που αποστάλθηκαν ηλεκτρονικά σε 88 διευθυντές σχολείων Δευτεροβάθμιας (δείγμα ευκολίας) για τη συμπλήρωσή του. Ο λόγος επιλογής της συγκεκριμένης τεχνικής δειγματοληψίας ήταν, ότι είναι πιο οικονομική και χρονικά πιο σύντομη. Ως ερευνητικό εργαλείο της διαδικασίας για την συγκέντρωση των κατάλληλων δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο, ένα εργαλείο ιδιαίτερα χρήσιμο που αξιοποιείται κυρίως σε περιγραφικές έρευνες, καθώς επιτρέπει την καταγραφή των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος με πρακτικό τρόπο και σε σύντομο χρονικό διάστημα χωρίς να απαιτείται πάντα η φυσική παρουσία του ερευνητή.

Τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν αποτελούνταν κυρίως από ερωτήσεις κλειστού τύπου, κατάταξης, πολλαπλής επιλογής και διχοτομικές. Οι ερωτήσεις κατάταξης απαρτίζονται από κλίμακες, είτε αυτές εκφράζονται αριθμητικά (από το 1 έως το 5) είτε με βαθμούς αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα «Πάρα πολύ, πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου». Συνολικά εμπεριέχονται 31 ερωτήσεις χωρισμένες σε 4 βασικές ενότητες: (1) Δημογραφικά στοιχεία, (2) Επίπεδο γνώσεων-ικανοτήτων αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διεξαγωγή του διοικητικού έργου της σχολικής μονάδας και στοιχεία επιμόρφωσης σε θέματα αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διεξαγωγή του διοικητικού έργου, (3) Στοιχεία ενσωμάτωσης του τεχνολογικού εξοπλισμού στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και (4) Στοιχεία τεχνολογικής υποδομής. Για τη σύνταξη και δόμηση του γραπτού ερωτηματολογίου τηρήθηκαν οι παράμετροι και οι βασικές αρχές που καταγράφονται στη βιβλιογραφία έτσι ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία της διαδικασίας και κυρίως του ερευνητικού εργαλείου (Παρασκευόπουλος, 1993). Η διαδικασία αποστολής, παράδοσης και συλλογής των δεδομένων διήρκησε από τον Φεβρουάριο έως τον Απρίλιο του 2019. Όπως προαναφέρθηκε τα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν ηλεκτρονικά ή γραπτά, αυτά συγκεντρώθηκαν και ελέγχθηκαν για τυχόν παρατυπίες ή μη σωστή συμπλήρωση. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας, ακολούθησε η καταγραφή των στοιχείων και η στατιστική επεξεργασία τους, για την οποία χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS. Για την επεξεργασία, ανάλυση και παρουσίαση και των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μέτρα κεντρικής τάσης (μέσοι όροι) και διασποράς (τυπικές αποκλίσεις). Ακόμη, για τις συγκρίσεις, συσχετίσεις και διαφορές μεταξύ των μεταβλητών ή των μέσων όρων των τιμών, χρησιμοποιήθηκαν:

- ο στατιστικός έλεγχος X2 (Chi-square).
- Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson-r.
- Η ανάλυση απλής γραμμικής και πολλαπλής παλινδρόμησης.
- Το κριτήριο t ανεξαρτήτων δειγμάτων.
- Η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (Anova).

Σε όλες τις αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας προκαθορίστηκε σε 0.05.

Ανάλυση των Αποτελεσμάτων

Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία, τα δεδομένα δείχνουν την πλειοψηφία των ερωτηθέντων να αποτελείται από άνδρες, σε ποσοστό 70.7%, ενώ οι γυναίκες συγκεντρώνουν ποσοστό 29.3%. Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (52,5%) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 51-60, ενώ το 86,4% του δείγματος δηλώνει έγγαμο. Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας, ο μέσος όρος ήταν περίπου 20 έτη, τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας ήταν 15 και τα περισσότερα 28. Επιπλέον το 58,5% του δείγματος είχε ως μόρφωση το βασικό πτυχίο, το 21% είχε μεταπτυχιακό τίτλο, το 16,5% είχε δεύτερο πτυχίο και το 4% είχε διδακτορικό τίτλο. Τέλος το 33,5% του δείγματος εργαζόταν σε μεγάλο αστικό κέντρο, το 43,5% σε ημιαστικές

περιοχές και το 23 % σε αγροτικές περιοχές, ενώ ο μ.ό. υπηρεσίας του δείγματος ως διευθυντές ήταν τα 8 έτη περίπου.

Η 2η ενότητα του ερωτηματολογίου, εμπεριέχει ερωτήσεις σχετικές με το επίπεδο γνώσεων-ικανοτήτων των διευθυντών του δείγματος που συνδέονται με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διεξαγωγή του διοικητικού έργου της σχολικής μονάδας. Έτσι ο βαθμός που το δείγμα κατέχει μια σειρά από τεχνολογικές δεξιότητες σχετικές με την χρήση των νέων τεχνολογιών σε μια κλίμακα από 1-5, αποτυπώνεται στον πίνακα 1:

Δεξιότητα	Καθόλου	Ελάχιστα	Μέτρια	Αρκετά καλά	Πολύ καλά
Word	-	10,1%	17,2%	21,7%	51%
Excel	8,1%	31,8%	32,8%	10,1%	17,2%
Power-Point	17,3%	22,7	32,7%	18,2%	9,1%
Διαδίκτυο	7,1%	11,8%	20,7%	32,2	28,2%
Email	-	13,6%	13,6%	36,4%	36,4%
Σχέδιο-Εικόνα	39,9%	28,3%	21,7%	5,5%	4,6%

Πίνακας 1 Περιγραφικά στοιχεία δεξιοτήτων

Επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διοίκηση, έχει παρακολουθήσει το 74% του δείγματος και από αυτούς σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης από την παρακολούθηση σεμιναρίων, το 53,6% δηλώνουν ότι έμειναν πάρα πολύ ικανοποιημένοι, ενώ το 35,75% ήταν αρκετά ικανοποιημένοι. Επιπρόσθετα το ποσοστό 63,5% δείχνει το ενδιαφέρον (βαθμός *αρκετά*) για επιπλέον επιμόρφωση πέρα του υποχρεωτικού (Πιστοποίηση Α επιπέδου) Στην ερώτηση 15, ζητείται από τους διευθυντές να ιεραρχήσουν με βάση τη σειρά σημαντικότητας σε μια επταβάθμια κάποιες προτεινόμενες μορφές επιμόρφωσης στη θεματική της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διεξαγωγή του διοικητικού έργου της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα καταγράφονται στον πίνακα 2, όπου και διακρίνουμε ότι τα στελέχη της έρευνάς μας, αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία σε κάποιες συγκεκριμένες μορφές επιμόρφωσης και λιγότερη σε κάποιες άλλες όπως: προγράμματα «μεικτής μάθησης», συνδυαστική αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μέσων, εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, συνδυασμός θεωρητικής προσέγγισης-πρακτικής εφαρμογής, συζήτηση--υιοθέτηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών και αυτομάθηση.

Μορφές επιμόρφωσης	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Η ανάπτυξη προγραμμάτων «μεικτής μάθησης»	6,4182	,83873
Συνδυαστική αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μέσων	6,3181	,8387
Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση	5,3182	,94548
Συνδυασμός θεωρητικής προσέγγισης-πρακτικής εφαρμογής	3,6818	,56790
Συζήτηση-υιοθέτηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών	3,1818	,50108
Αυτομάθηση μέσα από μελέτη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού	2,3636	1,2167
Άλλη πρόταση	1,000	,0000

Πίνακας 2 Ιεράρχηση σειράς σημαντικότητας μορφών επιμόρφωσης

Το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στο ψηφιακό προφίλ του δείγματος με στοιχεία που δείχνουν το είδος και το βαθμό ενσωμάτωσης - στο έργο της διοίκησης - του τεχνολογικού εξοπλισμού που διαθέτουν οι μονάδες, από τα διευθυντικά στελέχη της έρευνας. Συγκεκριμένα η ερώτηση 16 του ερωτηματολογίου της Γ΄ ενότητας, εξετάζει την συχνότητα χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών για διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα:

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	27,3	27,3	27,3
	Μερικές φορές	18,2	18,2	45,5
	Συχνά	18,2	18,2	63,6
	Πάντα	36,4	36,4	100,0
	Total	100,0	100,0	

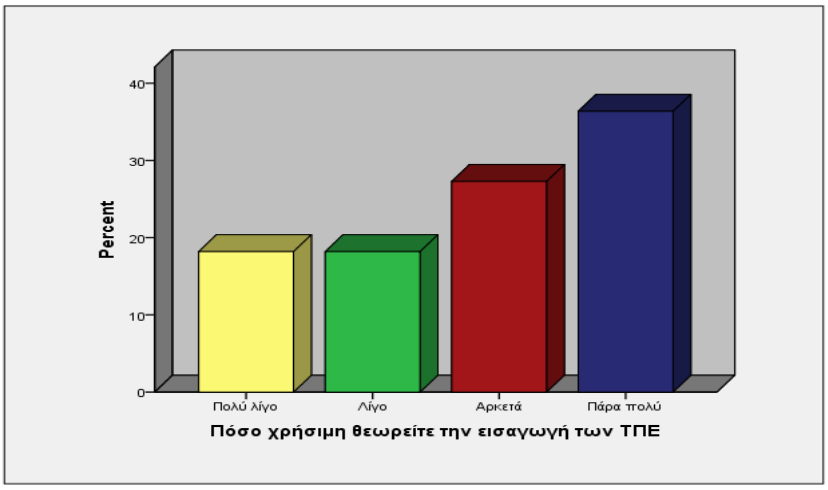
Πίνακας 3- Συχνότητα χρήσης Η/Υ

Η ερώτηση 17 του ερωτηματολογίου, εξετάζει σε ποιες διοικητικές εργασίες γίνεται χρήση του Η/Υ από τους διευθυντές. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα 4.

Εφαρμογές	Σχετική Συχνότητα
Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο	100%
My school	82%
Μηχανοργάνωση του σχολείου	68%
Δακτυλογράφηση-εκτύπωση εγγράφων	55%
Ωρολόγιο πρόγραμμα-φάκελοι προσωπικού στατιστικά	36%
Τήρηση πρωτοκόλλου	5%

Πίνακας 4- Περιγραφικά Στοιχεία Χρήσης Η/Υ για διοικητικές εργασίες

Η ερώτηση 18 του ερωτηματολογίου, αναζητά να εξακριβώσει, το πόσο χρήσιμη θεωρούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διοίκηση του σχολείου. Τα αποτελέσματα στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί.



Εικόνα 1-Ραβδόγραμμα χρησιμότητα ΤΠΕ στην διοίκηση

Η ερώτηση 21 του ερωτηματολογίου είναι σχετική με την αξιοποίηση του τεχνολογικού εξοπλισμού για εργασίες διοίκησης σχολικής μονάδας και εξετάζει αν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συμφωνεί με την άποψη ότι η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα:

		Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πολύ λίγο	18,2	18,2	18,2
	Λίγο	18,2	18,2	36,4
	Αρκετά	27,3	27,3	63,6
	Πάρα πολύ	36,4	36,4	100,0
	Total	100,0	100,0	

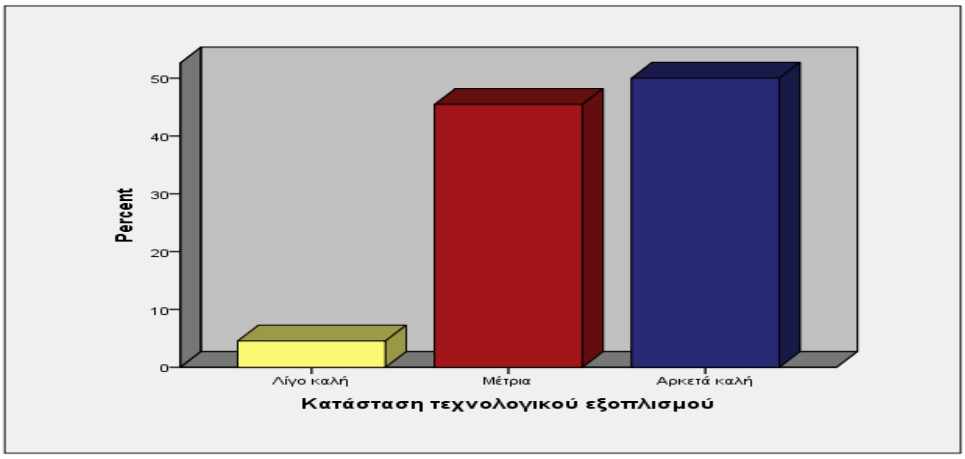
Πίνακας 5- Η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα

Στην ερώτηση 24 του ερωτηματολογίου ζητείται από τους διευθυντές του δείγματος να χαρακτηρίσουν σε πενταβάθμια κλίμακα το βαθμό σημαντικότητας για μια σειρά από παράγοντες που μπορεί να συμβάλλουν κατά την γνώμη τους στην αποτελεσματική εισαγωγή και αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διοίκηση του σχολείου. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν και απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα (όπου 1=καθόλου σημαντικό, 2= λίγο σημαντικό, 3= μέτρια σημαντικό, 4=αρκετά σημαντικό και 5= πολύ σημαντικό).

Παράγοντες	ΚΣ	ΛΣ	ΜΣ	ΑΣ	ΠΣ	Μ.ό.	Τ.α
Κατάλληλος χώρος	40.9%	45.5%	13.6%	-	-	1,72	,70
Προγ/σμός ΥΠΑΙΘ	-	54,5%	45,5%	-	-	2,45	,50
Ενθάρρυνση	-	27.3%	36.4%	31.8%	4.5%	3.13	.88
Επιμόρφωση	-	9.1%	18.2%	22.7%	50%	4.13	1.03
Οδηγίες εγχειρίδιο	-	68,2%	31,8%	-	-	2.31	,47
Διοικητικό προσωπικό	-	-	-	84.1%	13,6%	4,13	,35
Αναβάθμιση εξοπλισμού	-	54,5%	45,5%	-	-	2,45	,50

Πίνακας 6- Παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική εισαγωγή & αξιοποίηση των ΤΠΕ

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, συνεχίζεται με την ερώτηση 27 που εξετάζει: «*Σε τι κατάσταση βρίσκεται ο εξοπλισμός που διαθέτει το σχολείο σας*» Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα και αποτυπώνονται στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί:



Εικόνα 2- Κατάσταση τεχνολογικού εξοπλισμού

Η σχετική επόμενη ερώτηση 29 του ερωτηματολογίου, εξετάζει ποιο άτομο είναι υπεύθυνο για την τεχνική υποστήριξη του σχολείου. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το 60% των σχολείων υποστηρίζονται τεχνικά από κάποιον εκπαιδευτικό που ανήκει στο διδακτικό προσωπικό, το 30% δηλώνει ως φορέα στήριξης το ΠΛΗΝΕΤ, ενώ το 10% δηλώνουν κάποιον ιδιωτικό φορέα. Τέλος, στην ερώτηση 31 διερευνάται το περιεχόμενο της ιστοσελίδας των σχολείων. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα.

Περιεχόμενο ιστοσελίδας		Valid Percent	Cumulative Percent
	Μαθητική πρόοδο και επιτεύγματα	56,3	56,3
	Εκπαιδευτικό υλικό	12,4	68,7
	Γενικές πληροφορίες	31,3	100,0
	Total	100,0	

Πίνακας 7-Περιεχόμενο Ιστοσελίδας

Επαγωγικές αναλύσεις και συσχετίσεις της έρευνας

Στο επόμενο στάδιο θα προχωρήσουμε στις επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις της έρευνας, για να καταγραφούν και να απαντηθούν μέσω των συσχετίσεων και διαφορών που θα προκύψουν τα ερευνητικά μας ερωτήματα σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Αποδεικνύεται από τον έλεγχο Levene's Test (F=,554, p=0,465) ότι μπορούμε να υποθέσουμε ίσες διακυμάνσεις (επομένως δεν απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση). Από τα αποτελέσματα του t-test βρέθηκε t

(88)=2,254, p=0,036<0,05 και από την σύγκριση των μέσων όρων των τιμών για άνδρες (4,1250) και γυναίκες (3,0) μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στο πόσο χρήσιμη θεωρείται η εισαγωγή των ΤΠΕ στη σχολική διοίκηση με την μέση χρησιμότητα που θεωρούν οι άνδρες, να είναι υψηλότερη από αυτή των γυναικών.

Ο έλεγχος της επίδρασης του φύλου εξετάζεται επίσης σε συνάρτηση με την άποψη ότι η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση (ερώτηση 21). Μέσω του spss και του κριτηρίου t για τα ανεξάρτητα δείγματα ανδρών και γυναικών η στατιστική ανάλυση καταλήγει ότι υπάρχει μια σημαντική επίδραση του φύλου στην άποψη ότι η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση, με τους άνδρες διευθυντές να υπερτερούν σημαντικά.

Ερώτηση	Φύλο	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση;	ΑΝΔΡΑΣ	4,1250	1,08781	,27195
	ΓΥΝΑΙΚΑ	3,0000	,89443	,36515

Πίνακας 8-Αποτελέσματα κριτηρίου t ανεξάρτητα δείγματα

Για να διαπιστώσουμε αν η ηλικία των διευθυντών σχετίζεται ή επιδρά στις απόψεις και στις πρακτικές τους σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διοίκηση προχωρήσαμε σε μια σειρά στατιστικών αναλύσεων με την μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Συγκρίνοντας τις διαφορές των μέσων όρων που είναι στατιστικά σημαντικές (κριτήριο Tukey HSD) και «*μεταφράζοντας*» το παραπάνω τύπο από την μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης θα λέγαμε ότι οι διευθυντές που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 πιστεύουν κατά πολύ περισσότερο από την ομάδα των 61+ (μέση διαφορά 2,0, p=0,003) στην χρησιμότητα των ΤΠΕ στη διοίκηση, ενώ οι διευθυντές κάτω των 50 ετών διαφέρουν θετικά σε αυτή την άποψη (μέση διαφορά 1,75, p=0.017) από τους. 61+. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (σε επίπεδο 0,05) στις απόψεις των διευθυντών που είναι μεταξύ 41-50 ετών και 51-60 ετών. Ο δείκτης ω^2=0,45 δείχνει πως το 45% της διαφοράς των απόψεων οφείλετε στην επίδραση της ηλικίας.

Με τον ίδιο τρόπο ανάλυσης (Anova) προχωρήσαμε στον έλεγχο επίδρασης της ηλικίας των διευθυντών του δείγματος με την άποψη της ερώτησης 21 «*πως η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση»* και της ερώτηση 22 που αναζητά την συχνότητα χρήσης του τεχνολογικού εξοπλισμού του σχολείου για τη διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών· τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι διευθυντές που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 πιστεύουν κατά πολύ περισσότερο από την ομάδα των 61+ (μέση διαφορά 2,0, p=0,003) στην άποψη ότι η

εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα σε αυτή, ενώ οι διευθυντές κάτω των 50 ετών συνηγορούν θετικά σε αυτή την άποψη (μέση διαφορά 1,75, p=0.017) από τους 61 και πάνω. Όσον αφορά την σύγκριση των μέσων τιμών των απαντήσεων των ηλικιακών ομάδων της έρευνας, για την συχνότητα χρήσης του τεχνολογικού εξοπλισμού και αφού με την εφαρμογή του κριτηρίου Levene το αποτέλεσμα p=0.135>0.05 είναι στατιστικά μη σημαντικό, επομένως δεχόμαστε ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες (αληθής μηδενική υπόθεση) και κατ' επέκταση βλέπουμε ότι η συχνότητα χρήσης του εξοπλισμού των μονάδων διαφέρει σημαντικά μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών των διευθυντών. Ειδικότερα οι διευθυντές που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 χρησιμοποιούν συχνότερα τον εξοπλισμό από την ομάδα των 61+ (μέση διαφορά 1,92, p=0,006), ενώ η σύγκριση συχνότητας χρήσης των στελεχών ηλικίας 41-50 με αυτή των 61 και πάνω είναι μικρότερη (μέση διαφορά 1,75, p=0.023).

				95% Confidence Interval for Mean			
	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
41-50	4,0000	1,26491	,51640	2,6726	5,3274	2,00	5,00
51-60	4,1667	,83485	,24100	3,6362	4,6971	3,00	5,00
61+	2,2500	,50000	,25000	1,4544	3,0456	2,00	3,00
Total	3,7727	1,15189	,24558	3,2620	4,2834	2,00	5,00

Πίνακας 9-Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης ηλικίας /συχνότητα χρήσης

Στο επόμενο στάδιο των αναλύσεων επιδιώξαμε για να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα να μελετήσουμε την επίδραση των (προβλεπτικών) μεταβλητών της συνολικής προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (ερώτηση 4^{α}), των ετών υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο, (4^{β}) και της συνολικής υπηρεσίας σε έτη, ως διευθυντής (ερώτηση 5), στις εξαρτημένες μεταβλητές (κριτήρια) κατά σειρά: α) της χρησιμότητας της εισαγωγής των ΤΠΕ στη διοίκηση του σχολείου (ερώτηση 18) , β) της άποψης ότι η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση (ερώτηση 21) και γ) της συχνότητας χρήσης του εξοπλισμού των μονάδων για την διεκπεραίωση των εργασιών (ερώτηση 22). Από τις παραπάνω αναλύσεις ανακεφαλαιωτικά συμπεραίνουμε ότι:

Η συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση φαίνεται να σχετίζεται **αρνητικά σε μέτριο βαθμό** με την χρησιμότητα εισαγωγής των ΤΠΕ στην διοίκηση, με την άποψη ότι η

εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση και με την συχνότητα χρήσης του τεχνολογικού εξοπλισμού στη σχολική μονάδα. Τα χρόνια παραμονής ενός στελέχους στο (ίδιο) σχολείο φαίνεται να παρουσιάζουν μια **χαμηλή αρνητική συσχέτιση** με τις προαναφερθείσες εξαρτημένες μεταβλητές, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι υπάρχει και αιτιώδης σχέση μεταξύ τους που να δικαιολογεί μια επιπλέον ανάλυση παλινδρόμησης. Η συσχέτιση των ετών προϋπηρεσίας ενός διευθυντή με τις μεταβλητές κριτήρια που κατεγράφησαν παραπάνω και σχετίζονται με τις απόψεις τους για την εισαγωγή των ΤΠΕ στην διοίκηση, την άποψη ότι η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση και με την συχνότητα χρήσης του τεχνολογικού εξοπλισμού στη σχολική μονάδα **δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντικό** αποτέλεσμα.

Επεξηγώντας τα αποτελέσματα της ανάλυσης σημειώνουμε ότι η μεταβλητή «συνολικά έτη υπηρεσίας» μπορεί να αποτελέσει ερμηνευτικό παράγοντα της μεταβλητής «χρησιμότητα της εισαγωγής των ΤΠΕ στην σχολική διοίκηση» σε μέγεθος πρόβλεψης b= -0,157 (αρνητική σχέση) με στατιστική σημαντικότητα. Επίσης ότι η μεταβλητή «συνολικά έτη υπηρεσίας» μπορεί να αποτελέσει ερμηνευτικό παράγοντα της μεταβλητής «η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση σε μέγεθος πρόβλεψης b= -0,157 (αρνητική σχέση) με στατιστική σημαντικότητα. Ολοκληρώνοντας τις αναλύσεις παλινδρόμησης συγκρίνουμε την μεταβλητή «έτη υπηρεσίας συνολικά» με την μεταβλητή κριτήριο της συχνότητας χρήσης του τεχνολογικού εξοπλισμού για την διεκπεραίωση των διοικητικών εργασιών. Όπως διακρίνουμε ο συντελεστής προσδιορισμού (r^2) που μας ενημερώνει για το ποσοστό της διακύμανσης της μεταβλητής κριτήριο που οφείλεται στη προβλεπτική μεταβλητή είναι 0,406 που σημαίνει ότι το 41% της συνολικής διακύμανσης της συχνότητας χρήσης του εξοπλισμού (από 1= καθόλου έως 5= πάντα) οφείλεται στη μεταβλητή « έτη υπηρεσίας» (αρνητική σχέση). Συμπερασματικά ερμηνεύουμε ότι η μεταβλητή «συνολικά έτη υπηρεσίας» μπορεί να αποτελέσει ερμηνευτικό παράγοντα της μεταβλητής κριτήριο «συχνότητα χρήσης τεχνολογικού εξοπλισμού» σε μέγεθος πρόβλεψης b= -0,157 (αρνητική σχέση) με στατιστική σημαντικότητα. Με άλλα λόγια υπάρχει μια αρνητική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών καθώς κάθε φορά που η ηλικία αυξάνεται κατά μία μονάδα, η συχνότητα χρήσης του εξοπλισμού θα μειώνεται κατά 0,15.

Συσχετίσεις επιμόρφωσης

Στο επόμενο στάδιο των αναλύσεων και των ελέγχων συνάφειας, ασχοληθήκαμε με την επίδραση της παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων των διευθυντών, πάνω στις απόψεις τους για την ερώτηση («πόσο χρήσιμη θεωρείτε την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διοίκηση του σχολείου»), την ερώτηση («συμφωνείτε με την άποψη ότι με την εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση εξασφαλίζεται και η αποτελεσματικότητα στη διοίκηση») και την ερώτηση («πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τον τεχνολογικό εξοπλισμό για τη διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών»). Οι αναλύσεις έγιναν μέσω του spss με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα και ανέδειξαν ότι: (1) συμπεραίνουμε

μια σημαντική επίδραση της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων στις νέες τεχνολογίες, στη χρησιμότητα της εισαγωγής των ΤΠΕ στη σχολική διοίκηση, (2) συμπεραίνουμε μια σημαντική επίδραση της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων στις νέες τεχνολογίες, στην άποψη ότι η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στη σχολική διοίκηση, εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση, (3) συμπεραίνουμε οι διευθυντές του δείγματος που παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια στις ΝΤ χρησιμοποιούν συχνότερα του τεχνολογικό εξοπλισμό για τη διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών.

Επαγωγικές αναλύσεις απόψεων - στάσεων και χρήσης των ΤΠΕ

Στην ενότητα αυτή θα ασχοληθούμε με τον έλεγχο ανεξαρτησίας κάποιων μεταβλητών όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος, προκειμένου να διερευνήσουμε περισσότερο τις στάσεις και τις απόψεις των διευθυντικών στελεχών για την ενσωμάτωση του τεχνολογικού εξοπλισμού στις εργασίες της σχολικής διοίκησης Από τις αναλύσεις φαίνεται ότι οι το 66,7% των διευθυντών οι οποίοι χρησιμοποιούν πάντα υπολογιστή για τη διεκπεραίωση των διοικητικών εργασιών, θεωρούν πάρα πολύ χρήσιμη την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διοίκηση, ενώ αυτοί που τον χρησιμοποιούν αρκετά (33,3%) για τη διεκπεραίωση των διοικητικών εργασιών, θεωρούν αρκετά χρήσιμη την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διοίκηση των σχολείων, δεδομένα που επιβεβαιώνουν την αλληλεξάρτηση των δύο μεταβλητών. Επιπρόσθετα αλληλεξάρτηση προκύπτει για τις μεταβλητές συχνότητα χρήσης Η/Υ για διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών, και της άποψης πως «η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση. Άρα οι δύο μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες και σχετίζονται μεταξύ τους σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Τέλος με το ίδιο στατιστικό κριτήριο χ^2 (σύγκριση συχνοτήτων κατηγοριών), προχωρήσαμε σε αναλύσεις για να διαπιστώσουμε αν οι μεταβλητές της συχνότητας χρήσης του Η/Υ για τις διοικητικές εργασίες και της συχνότητας χρήσης του τεχνολογικού εξοπλισμού για την πραγμάτωση των εργασιών, είναι ανεξάρτητες ή όχι μεταξύ τους. Από τις αναλύσεις προέκυψαν ότι οι δύο μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες και σχετίζονται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό (0,05).

Συμπεράσματα

Με βάση λοιπόν, τα ερευνητικά δεδομένα, αλλά και την ποσοτική κυρίως ανάλυση των ευρημάτων της έρευνάς μας, οδηγούμαστε στη διατύπωση συγκεκριμένων πορισμάτων, σχετικά με τη διοίκηση του σύγχρονου ελληνικού σχολείου και τη σχέση του με τις ΤΠΕ. Εξάλλου, όπως παρατηρεί και ο Selwyn (2000), εάν οι νέες τεχνολογίες πρόκειται να αποτελέσουν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής εργασίας, είναι αναγκαίο να διαπιστώσουμε, αρχικά, πώς λειτουργεί, στην πράξη και υπό τις υφιστάμενες τεχνολογικές συνθήκες, η εκπαίδευση. Το πρωταρχικό συμπέρασμα είναι ότι οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών καθορίζουν δραστικά τον τρόπο, την μέθοδο και την ποιότητα των διοικητικών εργασιών του σχολείου, με την αξιοποίηση κυρίως του εργαλείου του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Οι διευθυντές έχουν αποδεχτεί σε μεγάλο βαθμό τη ωφελιμότητα τους και τους χρησιμοποιούν καθημερινά. Η μελέτη του

ψηφιακού τους προφίλ, αναδεικνύει μια υπεροχή στις βασικές δεξιότητες χειρισμού της επεξεργασίας κειμένου, γνώσης του διαδικτύου, του email και της χρήσης του my school. Πιο χαμηλά κατατάσσονται οι ικανότητες των στελεχών σε άλλες εφαρμογές όπως είναι η εγκατάσταση νέου λογισμικού, το Excel, η δυνατότητα διαχείρισης βάσεων δεδομένων, η γνώση εξειδικευμένων εφαρμογών, η δημιουργία διαφανειών και προβολών και η επεξεργασία σχεδίου και εικόνας. Από τις παραπάνω αναλύσεις των ευρημάτων συμπεράνουμε επιπρόσθετα, ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των διευθυντών μπορεί να αξιοποιεί συνολικά τις εφαρμογές εκείνες που στηρίζουν το διοικητικό έργο κάθε σχολικής μονάδας.

Το δείγμα της έρευνας διαμορφώθηκε με μεγάλη απόκλιση μεταξύ αντρών και γυναικών, καθώς η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συντίθεται από άνδρες, σε ποσοστό 70.7%, ενώ οι γυναίκες συγκεντρώνουν ποσοστό 29.3%, γεγονός μάλλον αναμενόμενο με βάση την αναλογία εκπροσώπων των δύο φύλων στις διευθυντικές θέσεις της εκπαίδευσης συνολικά στην Ελλάδα. Στην εργασία της η Anastasaki (2019), παραθέτει στοιχεία του ΥΠΑΙΘ για το σχολικό έτος 2016-2017, στα οποία διαφαίνεται πως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι γυναίκες αντιπροσώπευαν το 26% της εκπαιδευτικής ηγεσίας και οι άντρες το 74%. Παρατηρείται, δηλαδή, το φαινόμενο ότι, ενώ οι γυναίκες ως διδακτικό προσωπικό υπερισχύουν, υστερούν στην κατάληψη θέσεων στη διοίκηση, όπου οι θέσεις ευθύνης είναι ανδροκρατούμενες. Δηλαδή, οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν, μια συνθήκη που φαίνεται να διαιωνίζει παλιά στερεότυπα. Τα ευρήματα αυτά, απαντούν στο ερευνητικό μας ερώτημα που επικαλείται διαφορές στις στάσεις και αντιλήψεις των δύο φύλων, αλλά ενισχύεται και από τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία: (α) οι άνδρες εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους, αναφορικά με την χρήση υπολογιστών, από ότι οι γυναίκες συνάδελφοί τους (Lee 1997; Galanouli et al. 2004; Rekabdarkolaei et al. 2008), (β) διατηρούν θετικότερη στάση απέναντι στους υπολογιστές και γενικότερα στις ΤΠΕ (Ρούσσος και ά. 2004; Oosterwegel et al. 2004; Jimoyiannis et al. 2007), και (γ) χρησιμοποιούν περισσότερο τις νέες τεχνολογίες ως πληροφοριακό εργαλείο στην καθημερινή τους εργασία (Tondeur 2008-c). Η διαφοροποίηση αυτή, δεν αποτελεί μια θετική εξέλιξη και συνδέεται άμεσα με την ελλιπή γυναικεία εκπροσώπηση στη διοίκηση των σχολείων καθώς αρνητικές στάσεις και πεποιθήσεις απέναντι στις ΝΤ, οδηγούν σε περιορισμό της ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων.

Σχετικά με τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας των διευθυντών των σχολείων, η έρευνα μας έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (68,18%) έχει πάνω από 20 χρόνια συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Το συμπέρασμα αυτό μαρτυρά ότι το βασικό κριτήριο επιλογής των ηγετικών στελεχών είναι, κυρίως, η αρχαιότητα, τα χρόνια υπηρεσίας. Εντούτοις, η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση δε τεκμαίρεται απαραίτητα την ικανότητα ενός εκπαιδευτικού στα διοικητικά και ηγετικά καθήκοντα της διευθυντικής θέσης. Ο Dunham (1995, σ. 19-21) επισημαίνει ότι η επιλογή ενός ατόμου για μια ηγετική θέση, πρέπει να έχει κυρίως ως κριτήριο το σύνολο των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του και θεωρεί επιτυχημένο τον διευθυντή που«…*που μπορεί να προσαρμόσει τις γνώσεις του και τις ικανότητες σε κάθε περίπτωση*».

Όσον αφορά την ηλικία των ερωτηθέντων και τις στάσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές χρήσης των τεχνολογικών εργαλείων στη διοίκηση, καταγράφονται διαφορές που απαντούν εν μέρει στο ερευνητικό ερώτημα. Συγκεκριμένα καταγράφεται ότι οι διευθυντές που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 πιστεύουν κατά πολύ περισσότερο από την ομάδα των 61+ στην χρησιμότητα των ΤΠΕ στη διοίκηση, ενώ οι διευθυντές κάτω των 51 ετών διαφέρουν (θετικά) σε αυτή την άποψη από τους 61+. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των διευθυντών που είναι μεταξύ 41-50 ετών και 51-60 ετών. Παρόμοια και τα αποτελέσματα που εξάγονται από την ανάλυση των ηλικιακών ομάδων και της άποψης ότι η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα. Σχετικά με την συχνότητα χρήσης του εξοπλισμού των μονάδων διαφορές σημαντικές εντοπίζονται μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών των διευθυντών. Ειδικότερα οι διευθυντές που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 51-60 χρησιμοποιούν συχνότερα τον εξοπλισμό από την ομάδα των 61+, ενώ η σύγκριση συχνότητας χρήσης των στελεχών ηλικίας 41-50 με αυτή των 61 και πάνω είναι μικρότερη. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις συχνότητες χρήσης διευθυντών που είναι μεταξύ 41-50 ετών και 51-60 ετών. Το σύνολο των παραπάνω ευρημάτων, επιβεβαιώνει κατά ένα μέρος την υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο εξοικειωμένοι στην χρήση των ΤΠΕ, έχουν θετικότερη στάση, αντιλαμβάνονται καλύτερα την χρησιμότητα τους, αλλά και χρησιμοποιούν συχνότερα τον εξοπλισμό από τους μεγαλύτερους σε ηλικία. Συμφωνεί επίσης με στοιχεία άλλων μελετών (Empirica 2006; Jimoyiannis et al. 2007) και αιτιολογείται από το γεγονός, ότι οι νεότεροι σε ηλικία χρησιμοποιούν τους υπολογιστές, και γενικά τις νέες τεχνολογίες, είτε στην προσωπική τους ζωή, είτε από τα φοιτητικά τους χρόνια, είτε σε προγράμματα κατάρτισης (Mahony 2005),

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, εξετάζει την σχέση ανάμεσα στην εξοικείωση των στελεχών με τα νέα τεχνολογικά εργαλεία, τις γενικότερες στάσεις, απόψεις τους απέναντι στις ΤΠΕ και την συνολική προϋπηρεσία των διευθυντών στην εκπαίδευση και επιμέρους τα έτη παραμονής στη ίδια σχολική μονάδα και την προϋπηρεσία τους ως διευθυντές. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων δείχνουν ότι: η συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, συσχετίζεται αρνητικά με τις απόψεις, στάσεις και την συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ στη σχολική διοίκηση ή με άλλα λόγια όσα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση έχουν οι διευθυντές, τόσο λιγότερο αξιοποιούν τις ΝΤ και πιστεύουν στην χρησιμότητα και αποτελεσματικότητά τους ως εργαλείο που επιταχύνει τις διοικητικές εργασίες. Ωστόσο, η ικανότητα διαχείρισης της ένταξης αυτών στις σχολικές μονάδες δεν πρέπει να συνδέεται με την προϋπηρεσία, αλλά με κοινωνικές, πνευματικές ικανότητες, δεξιότητες θεωρητικής και τεχνικής υπόστασης, καινοτομίας, διαχείρισης καταστάσεων, κ.ά. (Slenning 2000). Όσον αφορά τον χρόνο παραμονής των διευθυντών στην ίδια σχολική μονάδα από τις στατιστικές αναλύσεις δεν προέκυψε συσχέτιση αυτής της μεταβλητής, με τον βαθμό και την ποιότητα ένταξης των νέων τεχνολογιών, σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά δεδομένα που καταλήγουν ότι η ολιγόχρονη παραμονή των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο έχει αρνητικές συνέπειες, τόσο στην αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία του, άλλα και στην ένταξή των καινοτομιών (Θεοφιλίδης 1994). Τέλος η συσχέτιση των ετών προϋπηρεσίας ενός

διευθυντή με τις μεταβλητές κριτήρια που κατεγράφησαν παραπάνω και σχετίζονται με τις απόψεις τους για την εισαγωγή των ΤΠΕ στην διοίκηση, δηλαδή την άποψη ότι η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση και με την συχνότητα χρήσης του τεχνολογικού εξοπλισμού στη σχολική μονάδα δεν παρουσιάζουν καμία συσχέτιση.

Η επίδραση της παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων των διευθυντών, πάνω στις απόψεις, στάσεις τους και την συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ στη σχολική διοίκηση, είναι το ζητούμενο που μελετήθηκε και επιχειρείται να ερμηνευτεί μέσα από τις απαντήσεις. Οι αναλύσεις αποδεικνύουν μια σημαντική επίδραση της παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων στις νέες τεχνολογίες, και στις πεποιθήσεις για την χρησιμότητα της εισαγωγής των ΤΠΕ στη σχολική διοίκηση, όπως επίσης και στην άποψη ότι η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ, εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση. Με άλλα λόγια οι ερωτώμενοι διευθυντές που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια έχουν θετική στάση απέναντι στη χρησιμότητα της εισαγωγής των ΤΠΕ στη διοίκηση του σχολείου και συμφωνούν με την άποψη ότι η εκτεταμένη χρήση τους στη διοίκηση εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα. Ομοίως αποδεικνύεται η θετική συσχέτιση της παρακολούθησης επιμόρφωσης και της συχνότητας χρήσης του τεχνολογικού εξοπλισμού. Τα δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές του δείγματος που παρακολούθησαν επιμορφωτικά σεμινάρια στις ΝΤ χρησιμοποιούν συχνότερα του τεχνολογικό εξοπλισμό για τη διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών από αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει σε ένα είδος κατάρτισης. Τα ευρήματα αυτά απαντούν στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αναζητά τον βαθμό που η παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών σεμιναρίων επηρεάζει τος απόψεις, στάσεις και πρακτικές των διευθυντών σχετικά με την αξιοποίηση των νέων ψηφιακών εργαλείων στην σχολική διοίκηση. Παρόμοια είναι και τα συμπεράσματα άλλων εργασιών, όπως για παράδειγμα στη ερεύνα του Σούλη (1999), η οποία καταλήγει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλώνει ότι απέκτησε τις τεχνολογικές του γνώσεις σε σεμινάρια επιμόρφωσης. Σχετικές έρευνες (Charalambous et al. 2002; Flanagan et al. 2003; Almas et al. 2007) τονίζουν το θέμα της κατάρτισης στις ΤΠΕ ως καίριας σημασίας, τόσο για την παροχή των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων προς το διδακτικό προσωπικό, όσο και γενικότερα για την αποτελεσματική ένταξη των νέων τεχνολογιών στον εκπαιδευτικό χώρο. Τα πλεονεκτήματα της συνεχούς κατάρτισης είναι πλέον των παραπάνω και η καλλιέργεια θετικής αντίληψης για τις ΝΤ, η καταπολέμηση της τεχνοφοβίας, αλλά και η εξάλειψη των διαφορών που εντοπίζονται στο φύλο και στην ηλικία των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικό να αναφέρεται σε ευρύ φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων, προκειμένου να εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις επιτυχούς εισαγωγής και αποδοτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στη σχολική διοίκηση (Προκοπιάδου, 2009). Η ανάγκη επιμόρφωσης των διοικητικών στελεχών είναι κομβικής σημασίας καθώς αποδεικνύεται περίτρανα πως οι αντιλήψεις τους, η σχέση με την τεχνολογία και η συχνότητα χρήση της στον επαγγελματικό χώρο, είναι αδιάσπαστα συνδεδεμένη με το επίπεδο κατάρτισης.

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στο βαθμό κα τρόπο που προσδιορίζουν τα διοικητικά στελέχη της σχολικής μονάδας τις επιμορφωτικές τους ανάγκες στις νέες τεχνολογίες και τα αποτελέσματα της ιεράρχησης των μεθόδων επιμόρφωσης διαφαίνεται ότι τα στελέχη της έρευνάς μας, αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία σε κάποιες συγκεκριμένες μορφές, με κορυφαίες την ανάπτυξη προγραμμάτων «μεικτής μάθησης», την τεχνική της συνδυαστικής αξιοποίησης σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και την εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση. Ένα άλλο ερώτημα ήταν αυτό που εξετάζει μια πιθανή σχέση των στάσεων και πρακτικών απέναντι στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη μονάδα και των απόψεων και πρακτικών που έχουν οι διευθυντές για την γενικότερη αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διοίκηση των σχολείων. Οι έλεγχοι συνάφειας των μεταβλητών συχνότητα χρήσης των Η/Υ, αντίληψη χρησιμότητας της εισαγωγής των ΝΤ, αποτελεσματικότητας στη διοίκηση και συχνότητας χρήσης του εξοπλισμού απέδειξαν την αλληλεξάρτηση των συγκεκριμένων παραμέτρων: α) οι διευθυντές οι οποίοι χρησιμοποιούν (πάντα και αρκετά) τον υπολογιστή για τη διεκπεραίωση των διοικητικών εργασιών, θεωρούν (πάρα πολύ και αρκετά) χρήσιμη την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διοίκηση, β) τα στελέχη που χρησιμοποιούν (πάντα και αρκετά) υπολογιστή για τη διεκπεραίωση των διοικητικών εργασιών, συμφωνούν (πάρα πολύ και αρκετά) με την άποψη ότι η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση εξασφαλίζει και την αποτελεσματικότητα στη διοίκηση, και γ) οι διευθυντές του δείγματος οι οποίοι χρησιμοποιούν (πάντα και συχνά) υπολογιστή για τη διεκπεραίωση των διοικητικών εργασιών, χρησιμοποιούν (πάντα και πολύ συχνά) τον τεχνολογικό εξοπλισμό, για τις διοικητικές εργασίες της σχολικής μονάδας. Οι συσχετίσεις αυτές αποδεικνύουν ως ένα βαθμό, και συμφωνούν με δεδομένα άλλων μελετών (Flanagan et al. 2003; Dawson 2008), σύμφωνα με τις οποίες η υιοθέτηση θετικών απόψεων για την αποτελεσματικότητα των ΝΤ και η συχνότητα χρήσης του τεχνολογικού εξοπλισμού στη σχολική διοίκηση δεν επιβάλλεται, αλλά κερδίζεται μέσω της εξασφάλισης ποικίλων παραγόντων (όπως για παράδειγμα είναι η ύπαρξη τεχνολογικού εξοπλισμού, η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες, η καθημερινή χρήση των υπολογιστών στον σχολικό χώρο η καλλιέργεια θετικής αντίληψης για τη συμβολή των ΤΠΕ στο διοικητικό έργο), οι οποίοι στο σύνολό τους διαμορφώνουν ένα αποτελεσματικό και αποδοτικό πλαίσιο διοικητικής λειτουργίας.

Το ερώτημα που συνδέει την κατάσταση της υπάρχουσας υλικοτεχνικής υποδομής της μονάδας, που είναι διαθέσιμη για την εκτέλεση των διοικητικών εργασιών και των στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών των διευθυντών απέναντι στη χρήση και αξιοποίηση των ΝΤ στη διοίκηση, απαντήθηκε και κατέδειξε ότι η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή των μονάδων που είναι διαθέσιμη, δεν επηρεάζει τις στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντών απέναντι στην εισαγωγή, αξιοποίηση και συχνότητα χρήσης των νέων τεχνολογιών στη διοίκηση Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών (Tearle 2004; Franklin 2007; Προκοπιάδου 2009· Οικονομοπούλου 2014) που έδειξαν ότι, όσα περισσότερα τεχνολογικά μέσα και εργαλεία διαθέτει ένα σχολείο για διοικητική χρήση, τόσο πιο θετικός στη στάση, στη χρήση και στις πεποιθήσεις του για τις ΝΤ, φαίνεται να είναι ο διευθυντής του. Η ύπαρξη επαρκούς εξοπλισμού στη σχολική διοίκηση, προφανώς και δεσμεύει, ως ένα βαθμό, αλλά

και διευκολύνει την ενασχόληση των στελεχών με τα διαθέσιμα τεχνολογικά μέσα. Επιπροσθέτως η μεγάλη διαθεσιμότητα σε τεχνολογικό εξοπλισμό, καθώς και η καλή κατάσταση και συντήρηση του, μετασχηματίζουν τους απαραίτητους όρους για τη συχνή και ποιοτική χρήση και αξιοποίηση αυτού για τις διοικητικές εργασίες.

Στον επίλογο θα θέλαμε ανακεφαλαιώνοντας όλα όσα προηγήθηκαν και κατεγράφησαν να απαντήσουμε στο βασικό ερώτημα που προκύπτει και είναι τι θα μπορούσε να εξασφαλίσει και να επιταχύνει μια ευδόκιμη ενσωμάτωση των ΝΤ στα σχολεία μας, πέρα από τις προσωπικές απόψεις των στελεχών, που πιθανόν να επηρεάζονται από παραμέτρους όπως το φύλο, την ηλικία ή την προϋπηρεσία. Σχετικά λοιπόν με τους βασικούς άξονες που οφείλει το κράτος να εστιάσει τις προσπάθειες του, την κατάρτιση και τον εξοπλισμό προτείνουμε: (α) Σε σχέση με την επιμόρφωση κρίνεται απαραίτητη η συνεχής και υποχρεωτική κατάρτιση των στελεχών και μάλιστα θεωρείται ακόμα, σημαντικό, ο καθορισμός της επιλογής των διευθυντών με βάση τις ικανότητες και γνώσεις τους στη χρήση των ΝΤ και η αντίστοιχη μοριοδότηση τους, όπως επίσης και η παροχή κινήτρων ώστε να καλλιεργηθεί το ενδιαφέρουν τους για τις ΝΤ, (β) Σε σχέση με τον εξοπλισμό των μονάδων, είναι αναγκαία η αναβάθμισή του και φυσικά η εξασφάλιση των απαραιτήτων εργαλείων σε όλα τα σχολεία. Προτείνεται ακόμα, η κρατική οικονομική ενίσχυση με στόχο τη συντήρηση και την τεχνική υποστήριξη (δημόσια ή ιδιωτική) και τέλος η καθιέρωση γραμματειακής υποστήριξης, από εξειδικευμένο προσωπικό που θα συμβάλει καίρια στην αποτελεσματικότερη διεξαγωγή των διοικητικών διεργασιών.

Τέλος αναφορικά με τη στελέχωση των σχολείων από την πολιτεία, εφόσον θεωρείται καθοριστική η τοποθέτηση διευθυντών βάσει προσόντων, εκείνο που προέχει είναι να σχεδιαστεί συνολικά η χάραξη μιας ενιαίας σχολικής πολιτικής προσανατολισμένη στις ΝΤ, η οποία να προσδιορίζει αναλυτικά τους στόχους και τις μεθόδους επίτευξης στόχων, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα κάθε σχολείου.

Η συγκεκριμένη μελέτη περιορίστηκε στις παραμέτρους που επηρεάζουν την αποτελεσματική ένταξη των νέων τεχνολογιών στη σχολική διοίκηση, στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε ένα μικρό σχετικά δείγμα.. Πέραν τούτου, μια πιο ολοκληρωμένη έρευνα θα απαιτούσε μεγαλύτερο δείγμα, με μεγαλύτερη γεωγραφική διασπορά και βέβαια να μην αφορά τα στελέχη της Δευτεροβάθμιας βαθμίδας μόνο. Εξαιρετικό ενδιαφέρον θα είχαν ως δείγμα όχι μόνο τα στελέχη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και μια διεύρυνση του υπό μελέτη πληθυσμού ώστε να συμπεριληφθούν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές και της Πρωτοβάθμιας, και της Μεταλυκειακής Εκπαίδευσης (ΙΕΚ, Εκπαίδευσης Ενηλίκων) προκειμένου να εξαχθούν πιο γενικεύσιμα συμπεράσματα. Επιπροσθέτως, επανάληψη της παρούσας έρευνας σε μελλοντικό χρόνο υπό την επίδραση των νέων εξελίξεων, (αλλαγές στις κρίσεις των διευθυντικών στελεχών), θα μπορούσε να διαπιστώσει τυχόν διαφορές στις απόψεις και στάσεις των υποκειμένων και να γίνουν συγκρίσεις. Περαιτέρω έρευνα κρίνεται αναγκαία, προκειμένου επιπλέον να μελετηθούν ξεχωριστά και αναλυτικά συγκεκριμένοι παράγοντες, αλλά και να διερευνηθούν, σε βάθος, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν στην

εισαγωγή των τεχνολογικών καινοτομιών μεταξύ των φύλων και της προϋπηρεσίας· πρωτίστως βέβαια, προκειμένου να επιβεβαιωθεί η στατιστική ανάλυση και να θεωρηθεί γενική τάση, είναι αναγκαία η μελέτη περισσότερων εμπειρικών δεδομένων από τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας μας, και φυσικά περισσότερων ερωτηματολογίων, έτσι ώστε να ερευνηθούν σε βάθος οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής και αποδοτικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών.

Βιβλιογραφία

Almas, A. G. & Krumsvik, R. (2007). Digitally literate teachers in leading edge schools in Norway. *Journal of In-Service Education*, *33* (4), pp. 479 — 497.

Anastasaki, A. (2009). Women and Leadership in top positions in Greek Primary Education from era.teipir.gr/era3/papers'/c45.doc

Anastasiadis, P. S. (2002). Towards the global information society: the enactment of a regulatory framework as a factor of transparency and social cohesion. *Lecture Notes in Computer Science*, 2510, pp.527-535.

Bell, J. (1997). *Methodologikos Schediasmos Paidagogikis kai Koinonikis Erevnas*. Athina: Gutenberg.

Charalambous, K. & Karagiorgi, Y. (2002). Information and Communications Technology in service training for teachers: Cyprus in perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 11 (2), pp. 197 — 215.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). Methodologia Ekpaideftikis erevnas. Athina: Ekfrasi.

Dawson, V. (2008) Use of information communication technology by early career science teachers in Western Australia. *International Journal of Science Education*, 30 (2), pp. 203 — 219.

Dimitrakopoulou, A. (2004a). Trechouses kai nees taseis stis efarmoges ton technologion tis pliroforias kai ton epikoinonion gia ti didaskalia ton fysikon epistimon. Sto I. Kekes (epim.), *Nees Technologies stin Ekpaidefsi, Zitimata Schediasmou kai Efarmogon, Filosofikes – Koinonikes Proektaseis.* Eidiki ekdosi, Enosis Ellinon Fysikon. Ekdoseis Atrapos, sel. 201-248.

Dunham, J. (1995) *Developing effective school management*. London: Routledge.

Empirica (2006) Benchmarking access and use of ICT in European schools 2006: final report from head teacher and classroom teacher surveys in 27 European Countries. European Commission, Information Society and Media Directorate General.

Flanagan, L. & Jacobsen, M. (2003) Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41 (2), pp. 124-142.

Franklin, C. (2007) Factors That Influence Elementary Teachers Use of Computers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15 (2), pp. 267-293.

Galanouli, D., Murphy, C., & Gardner, J. (2004). Teacher's perceptions of the effectiveness of ICT-competence training. *Computers & Education, 43*, 63–79.

Glezou, K. (2002) *Ptyches tis epimorfosis ekpaideftikon stin axiopoiisi ton Technologion tis pliroforias kai tis Epikoinonia stin taxi*. Rodos: ekdoseis Kastanioti.

Gournaropoulos, G. & Kontakos, A. (2003), O thesmos tou diefthynti sto elliniko dimotiko scholeio. Dioikitiki Enimerosi 20-26.

Haddad, W. & Jurich, S. (2002). «ICT for education: potential and potency», στο: Haddad, W., Drexler, A. (επιμ.) *Technologies for education: potentials, parameter, and prospects*. Washington DC: Academy for Educational Development and Paris, UNESCO.

Iosifidis, Th. (2003). *Analysis poiotikon dedomenon stis koinonikes epistimes*. Athina: Kritiki.

Jimoyiannis, A., Komis, V. (2007) Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development, 11* (2), pp. 149 –173.

Jonker J. and Pennik B. (2010). *The Essence of research methodology: A consice guide for master and PhD Students in Management science*, Heidelberg: Springer

Kartsiotis, Th. (2000). I anagkaiotita tis amesis katholikis epimorfosis ton ekpaideftikon stis Nees Technologies, *Panellinio Synedrio «Pliroforiki kai Ekpaidefsi»* SEPDETh, Thessaloniki.

Kartsiotis, Th., Kekkeris, G. & Sakonidis, Ch. (2005). I eisagogi ton Technologion Pliroforikis kai Epikoinonias stin elliniki protovathmia ekpaidefsi: mia proti axiologisi. *Epistimoniko Vima tou Daskalou.*

Kastis, N., & Charamis, P. (2001). *Epimorfosi ton ekpaideftikon sto scholeio me tis nees technologies.* Athina: Idryma Meleton Lampraki, Paratiritirio Ekpaidefsis.

Keegan, D. (1993). *Theoretical principles of distance education.* London: Routledge.

Koleza, E., Vretaros, G., Drigkas, Th. & Skordoulis, K. (1999). Ex apostaseos ypostirixi tou ergou ton Ekpaideftikon meson diktyon kai ergaleion tis Pliroforikis, *1ο Synedrio ETPE.* Ioannina.

Kynigos, Ch. (1995). I efkairia pou den prepei na chathei: I ypologistiki technologia os ergaleio ekfrasis kai dierevnisis sti Geniki Paideia. Sto Kazamias kai Kassotakis (e-pim.), *Prooptikes gia mia nea politiki stin elliniki ekpaidefsi*. Athina.

Kyriazi, N. (1999). *I koinoniologiki erevna. Kritiki episkopisi ton methodon kai ton technikon.* Athina: Ellinika Grammata. s. 45 – 47.

Lee, K.-T. (1997) Impediments to good computing practice: some gender issues. *Computers and Education*, 28 (4), pp. 251-259.

Mahony, C. (2005). Reaping ITEM benefits. *Information Technology and Educational Management in the Knowledge Society*, 170, pp. 23-36.

Makrakis G. V. (2000). *Ypermesa stin Ekpaidefsi. Mia koinoniko – epoikodomistiki prosengisi,* Seira: Epistimes tis Agogis. Athina: Ekdoseis METAICHMIO.

Mitsoullis, Ch., Polakis, G. & Tzortzakakis, G. (2002). Epimorfosi Ekpaideftikon tis Ypochreotikis Ekpaidefsis stis T.P.E.: O Pithos ton Danaidon. Skepseis gia mia Diaforetiki prosengisi vasismeni stis «Praktikes Gnoseis ton Ekpaideftikon», sto A. Dimitrakopoulou (epim.), *Oi Technologies tis Pliroforias kai tis Epikoinonias stin Ekpaidefsi,* ss. 553 – 562. Rodos: Kastanioti.

Oikonomopoulou, G. (2014). I symvoli ton Neon Technologion sti veltiosi tis apotelesmatikotitas tis scholikis dioikisis: Mia empeiriki erevna sta scholeia Protovathmias Ekpaidefsis tou Nomou Argolidas. Metaptychiaki Ergasia. EAP, Patra.

Oikonomou, K. (2004) T.P.E. kai didaskalia xenon glosson: istoriki anadromi anagkaiotita kai prooptikes. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon*,9, s.172-187.

Ogborn J., (2002). Owenership and transformation: teachers using curriculum innovation. *Physics Education, 37* (2), 142-146.

Oosterwegel, A., Littleton, K., Light, P. (2004) Understanding computer‐related attitudes through an idiographic analysis of gender- and self-representations. *Learning and Instruction*, 14 (2), pp. 215-233.

Papadakis, S. (2006). I axiopoiisi ton TPE: paidagogiki prosengisi. *Sygchronoi Prosanatolismoi stin Ekpaidefsi,* Iounios-Avgoustos, s. 6-9.

Papadaniil, I. (2005) *I epimorfosi ton ekpaideftikon sti chrisi ton neon technologion, to paradeigma ton Kentron Stirixis Epimorfosis, theoritiki kai empeiriki prosengisi*. Thessaloniki: ekdotikos oikos Adelfon Kyriakiska.

Papas G. (1989). *I pliroforiki sto scholeio.* Athina: Symeon.

Papachristou, M. (2006). I igesia tou ellinikou scholeiou kai i paremvasi tis stis ekpaideftikes allages, *Dioikitiki Enimerosi*, 37, 52-58.

Prokopiadou, G. (2009), *I veltiosi tis dioikitikis leitourgias tou scholeiou mesa apo ti chrisi ton Technologion Pliroforias kai epikoinonias*, Didaktoriki Diatrivi, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon, Paidagogiko tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Tomeas Epistimon Agogis, Athina.

Raptis, A. & Rapti, A. (1999). *Pliroforiki kai Ekpaidefsi. Synoliki prosengisi*. Tomos A' Athina: Ekdosi syngrafeon.

Raptis A. kai Rapti A. (2001). Einai dynaton na allaxei i koultoura tis mathisis me tin axiopoiisi ton Neon Technologion stin ekpaidefsi; I simasia tis paidagogikis mor-fosis ton ekpaideftikon kai i ysterisi tis ekpaideftikis politikis sti chora mas. Sto Tsolakidis (epim.), *I Pliroforiki stin Ekpaidefsi Technikes, Efarmoges, Katartisi Ekpaideftikon*, Panepistimio Aigaiou, praktika Synedriou, Rodos Dekemvris 2001, sel. 47-70.

Rapti, A., Choplaros, G., Vosniadou, S., Makrakis, V., Kynigos, X., Rapti, A., Solomonidou, X., Anastasiadis, P. & Komis, V. (2002). I Entaxi ton TPE stin Protovathmia Ekpaidefsi: Provlimatismoi, Ekpaideftikes Protovoulies kai Protaseis.-Strongyles Trapezi. Sto A. Dimitrakopoulou (Epim. Ekd*.), Oi Technologies tis Pliroforias kai tis Epikoinonias stin Ekpaidefsi* (Tomos V, 571-576). Praktika 3ou Synedriou ETPE, 26-29/9/2002, Panepistimio Aigaiou. Rodos: Ekdoseis Kastaniotis.

Rekabdarkolaei, S. M. & Amuei, F. (2008). Evaluation of ICT literacy differences in trainee student teachers from the view of sexuality. *Campus-Wide Information Systems*, 25 (3), pp. 176-188.

Roussos, P. & Politis, P. (2004), Charaktiristika tis prosopikotitas kai staseis ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis apenanti stis TPE. *Praktika tou 4ou Synedriou stis ETPE*. Septemvrios, Athina. Anaktithike stis 15/4/2015 apo http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php

Saitis, Ch. (2007) *O diefthyntis sto sygchrono scholeio.* Athina.

Saitis Ch., Gournaropoulos G. (2001). I anagkaiotita programmatismou gia ti dimiourgia dioikitikon stelechon stin ekpaidefsi. *Nea Paideia*, tch. 99, ss.75- 89, Athina.

Schelin, S. H.. (2003). E-Government: an overview. Στο: Garson, G. D. (*eds) Public Information technology: policy and management issues. Hershey: Idea Group Publishing, pp 120-137.*

Slenning, K. (2000*).* The future school manager: information and communication technology aspects. *Education Media International, 37* (4), pp. 243-249.

Solloway, E. (1993). Reading and writing in the 21st Century. *Communication of the ACM,* 5 (36).

Teodoro V.D., (2002). Embedded technologies in the curriculum: A framework and some examples in science and mathematics education*, 3rd Hellenic ICT Conference with International Participation,* Rhodes, Proceedings Volume A, 2002, 39-48.

Tearle, P. (2004) A theoretical and instrumental framework for implementing change in ICT in education. *Cambridge Journal of Education, 34* (3), pp. 331 – 351.

Theofilidis, Ch. (1994). *Orthologistiki organosi kai Dioikisi Scholeiou*. Lefkosia.

Tondeur, J., Keer, H. van, Braak, J. Van, & Valcke, M. (2008-b). ICT integration in the classroom: challenging the potential of a school policy. *Computers & Education, 51* (1), pp.212-223.

Tzimogiannis, A. (2002) «Proetoimasia tou scholeiou tis koinonias tis pliroforias. Pros ena oloklиromeno montelo entaxis ton Technologion tis Pliroforias kai tis Epi-koinonias sto elliniko ekpaideftiko systima», arthro sto periodiko *Sygchroni Ekpaidefsi*, tch. 122, ss.55.65.

Vosniadou, S. (2002). Oi TPE stin Ekpaidefsi: Prooptikes, Provlimata kai Protaseis. Sto Dimitrakopoulou (epim.). *Oi Technologies tis Pliroforias kai tis Epikoinonias stin Ekpaidefsi.* Panepistimio Aigaiou, praktika 3ou Panelliniou Synedriou me Diethni Symmetochi, Rodos 26-29 Septemvriou 2002, tomos A, sel. 49-54.

Zaranis, N., & Oikonomidis, V. (2005). Oi apopseis ton Nipiagogon gia ti chrisi Ypologisti sto Nipiagogeio. *Praktika tou 3ou Synedriou «T.P.E. stin Ekpaidefsi*», Maios, Syros. Anaktithike stis 16/6/2021 apo http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=15).

Εκπαιδευτική ηγεσία και ο ρόλος του στην ανάπτυξη συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Dr. Παναγιώτα Νεοκοσμίδου

Περίληψη

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα που μας απασχόλησε είναι σε ποιο βαθμό ο τύπος της εκπαιδευτικής ηγεσίας επηρεάζει τον βαθμό ανάπτυξης συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως έρευνες έχουν αποδείξει Ross *et.al.,* , (2004), διαπιστώσαμε ότι ο μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας συσχετίζεται θετικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής αφοσίωσης αλλά και της αντίληψης για την συλλογική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας η οποία απευθύνθηκε σε 100 εκπαιδευτικούς και διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αυτό το οποίο αναδείχθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν μεγάλης ηλικίας με μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι ο φιλικός και υποστηρικτικός αλλά και σαφής τρόπος συμπεριφοράς του ηγέτη συμβάλλει θετικά στην ενεργοποίηση διαδικασιών αυτό-αξιολόγησης, σε θέματα που αφορούν στη διαχείριση της τάξης αλλά και στο εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής πράξης με νέες διδακτικές μεθόδους.

Λέξεις-Κλειδιά: διευθυντές, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συλλογική αυτό-αποτελεσματικότητα, τρόποι άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας και συλλογική αυτο-αποτελεσματικότητα

Educational leadership and its role in developing collective self-efficacy in primary school teachers

Dr. Panagiota Neokosmidou

Abstract

In the context of this dissertation, the central research question that has been of concern to us is to what extent the type of educational leadership affects the degree of collective self-efficacy of primary education teachers. As survey have been shown by Ross et.al., (2004), we have found that the transformative leadership type is positively correlated with the development of professional dedication and the perception of collective self-efficacy of teachers. In the context of this survey, which addressed 100 primary school teachers and managers, it emerged that the majority of teachers were of old with a great educational experience. At the level of studies the majority were graduates of a basic degree. The results of the research have shown that the friendly and supportive but also clear way of behavior of the leader contributes positively to the activation of self-evaluation procedures on issues related to classroom management and to the enrichment of the educational act with new teaching methods

Key-words: Managers,elementary school, teachers, self-efficacy,manners of exercising educational leadership and collective self-efficacy

Εισαγωγή

Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)

«Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι αποτέλεσμα συλλογικών πρωτοβουλιών (Leithwood & Jantzi, 2000) οι οποίες πραγματοποιούνται από όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας όπως είναι η διευθυντική ομάδα, οι εκπαιδευτικοί, τα μαθητικά συμβούλια, ο σύλλογος γονέων. Ο ρόλος του ηγέτη έγκειται στην αξιοποίηση των ικανοτήτων όλων αυτών των ατόμων. Το πορτρέτο του μετασχηματιστικού ηγέτη συμπληρώνεται με τις ιδιότητες που χαρακτηρίζουν έναν συνθέτη μιας κλασικής ορχήστρας, ο οποίος συντονίζει ποικίλες ομάδες οργάνων, οι οποίες αλληλεπιδρώντας αρμονικά παράγουν το πρωταρχικό αποτέλεσμα που είχε θέσει ο ίδιος (Dierontiou, 2014).

Συλλογική Αυτό-αποτελεσματικότητα

Μια σημαντική πτυχή της συγκεκριμένης θεωρίας, η οποία θα αποτελέσει και τον κεντρικό άξονα της παρούσης έρευνας, είναι η συλλογική αυτο-αποτελεσματικότητα ή αυτεπάρκεια. Σύμφωνα με τον Bandura, (1997:477) η συγκεκριμένη έννοια αντανακλά την οργάνωση και αποτελεσματικότητα της ομάδας, προκειμένου αυτή να πετύχει τους στόχους της, καθορίζοντας έτσι την ισχύ που αυτή έχει. Η συλλογική αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται ως τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι προσπάθειες της ομάδας μπορεί να έχουν θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, ενώ ο υψηλός βαθμός συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας συμβάλλει στην υπερπήδηση των εμποδίων και των δυσκολιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hoy&Hoy, 2000). Αποτυπώνεται ως ένα στοιχείο που αναδεικνύει το επίπεδο λειτουργικότητας της ομάδας, αλλά και τον τύπο της διαδρασττικής δυναμικής που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της. Ωστόσο η αναδυόμενη αυτή ιδιότητα προκειμένου να οικοδομηθεί είναι αναγκαίο να σημαίνει πολύ περισσότερο από το άθροισμα των μεμονωμένων δεξιοτήτων της ομάδας ((Bandura, 1997).

Συλλογική αυτό-αποτελεσματικότητα και μορφή εκπαιδευτικής ηγεσίας

Όπως ήδη αναφέραμε στην ενότητα που εξετάζει τον ρόλο του Διευθυντή σε ένα σχολείο, η μορφή ηγεσίας αποτελεί το θεμέλιο λίθο τόσο για την αποτελεσματική λειτουργία της μονάδας, όσο και για την ανάπτυξη υγιών επαγγελματικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που εστιάζουν στην ανάδειξη των χαρακτηριστικών ενός αποτελεσματικού σχολείου, αλλά είναι ελάχιστες αυτές που επισημαίνουν τον τύπο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και την συμβολή που αυτή έχει στην ανάπτυξη υψηλών επιπέδων συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας (Μυλωνά 2005). Μεταξύ των βασικών καθηκόντων που έχει ο ηγέτης μιας σχολικής

μονάδας, είναι να λειτουργεί υποστηρικτικά, ενθαρρύνοντας τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να βελτιώσουν το περιεχόμενο της διδακτικής πράξης (Τσιγγίλης, 2005). Στα πλαίσια μιας έρευνας που διεξήχθη σε σχολεία της Τουρκίας, προκειμένου να διερευνηθεί ποια μορφή ηγεσίας συμβάλει στη δόμηση υψηλού βαθμού συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ενδιαφέροντα.. Η έρευνα απευθύνονταν σε 223 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δημοτικών σχολείων, ενώ τα ευρήματα που αναδείχθηκαν από την υπό μελέτη έρευνα είναι ότι υπάρχει μια ισχυρά θετική στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ υψηλών επιπέδων συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας και του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η ανάδειξη της πιθανής σχέσης μεταξύ προσδοκιών για την συλλογική αυτο - αποτελεσματικότητα και τύπων εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους μπορούν να τεθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας τους
- Ποια είναι η σχέση των σπουδών και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντίληψη για τον βαθμό συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας
- Ο τύπος της εκπαιδευτικής ηγεσίας συσχετίζεται με τον βαθμό ανάπτυξης της συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Μέθοδος της έρευνας

Για την διακρίβωση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων και την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού θεωρήθηκε κατάλληλη η εμπειρική κοινωνική μελέτη και ο τρόπος συλλογής δεδομένων θα είναι ποσοτικός με τη χρήση ερωτηματολογίων.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι η Κλίμακα για την Συλλογική Αυτό-αποτελεσματικότητα Collective efficacy scale (CE-SCALE) και η Κλίμακα περιγραφής της συμπεριφοράς του ηγέτη στην σχολική μονάδα (Leader Behavior Description Questionnaire LBDQ)

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Καβάλας, καθώς και οι εκάστοτε διευθυντές των σχολείων. Οι κλίμακες μέτρησης

της συλλογής δεδομένων, αποστάλθηκαν μέσω της Διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω ενός διαδικτυακού συνδέσμου σε όλα τα σχολεία του Ν. Καβάλας. Παράλληλα, η ερευνήτρια επιχείρησε την διανομή των ερωτηματολογίων σε πέντε δημοτικά σχολεία της περιοχής, ενώ το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δόθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχε η ερευνήτρια σε προγράμματα επιμόρφωσης ως επιμορφώτρια αλλά και ως επιμορφούμενη. Από το σύνολο των 100 ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 18 συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο διαδικτυακά ενώ οι 82 το συμπλήρωσαν δια ζώσης.

Αποτελέσματα

Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί και διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 34 ήταν άνδρες και οι 66 γυναίκες. Αναλυτικά, τα περιγραφικά στοιχεία των δημογραφικών μεταβλητών παρουσιάζονται παρακάτω**.** Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν το βασικό πτυχίο του δασκάλου 63%, ενώ το 18% διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο. Το 9% έχει λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση, το 8% είναι απόφοιτοι διδασκαλείου και μόλις το 2% είναι κάτοχοι και δεύτερου πτυχίου.

Πίνακας 6. *Περιγραφικοί δείκτες της κλίμακας Μέτρησης Συλλογικής Αυτό –Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών*

Βασικά περιγραφικά στατιστικά μέτρα κεντρικής θέσης και διασποράς των απαντήσεων					
	Αριθμός απαντήσ εων	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Οι δάσκαλοι είναι σε θέση να διαχειριστούν τους πιο δύσκολους μαθητές (σε μαθησιακό και συμπεριφορικό επίπεδο	100	1	6	4,05	1,029
Οι δάσκαλοι αισθάνονται ότι μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους.	100	1	6	4,49	1,010

Αν οι μαθητές δεν επιθυμούν να μάθουν οι δάσκαλοι εγκαταλείπουν.	100	1	6	2,47	1,132
Οι δάσκαλοι δεν έχουν τις δεξιότητες να παράγουν ουσιαστική μάθηση στους μαθητές.	100	1	6	2,05	1,038
Αν τα παιδιά δεν είναι σε θέση να μάθουν κάτι την πρώτη φορά ο δάσκαλος προσπαθεί και με άλλο τρόπο.	100	2	6	5,13	,774
Οι δάσκαλοι έχουν την εμπειρία να διδάσκουν με διάφορες μεθόδους στα παιδιά.	100	1	6	4,66	1,037
Οι δάσκαλοι είναι πολύ καλά προετοιμασμένοι να διδάξουν το αντικείμενο που τους έχει ανατεθεί.	100	2	6	4,40	,974
Οι δάσκαλοι δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τους μαθητές τους εξαιτίας κάποιων ανεπαρκών διδακτικών μεθόδων.	100	1	6	3,32	1,205
Οι δάσκαλοι στο σχολείο κάνουν ότι μπορούν, προκειμένου να μάθουν οι μαθητές τους.	100	2	6	4,82	,999
Η απουσία καθοδηγητικού υλικού κάνει την διδασκαλία πολύ δύσκολη	100	1	6	3,97	1,283
Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο, δεν μπορούν να διαχειριστούν παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς.	100	1	6	2,81	1,134
Κάποιοι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο πιστεύουν ότι υπάρχει μαθητής που κανείς άλλος μαθητής δεν μπορεί να τους φτάσει.	100	1	6	3,20	1,407
Η ποιότητα του σχολικού εξοπλισμού διευκολύνει την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία	100	2	6	5,03	1,039

Οι μαθητές που έρχονται εδώ έχουν πολλές ευκαιρίες για να μάθουν	100	1	6	4,75	,869
Αυτοί οι μαθητές έρχονται στο σχολείο έτοιμοι να μάθουν.	100	2	6	3,92	1,032
Οι μαθητές συχνά δεν έχουν κίνητρο για να μάθουν.	100	2	6	3,91	1,190
Οι ευκαιρίες που προσφέρει η εκπαιδευτική κοινότητα εξασφαλίζει την μάθηση των παιδιών	100	1	6	4,14	,995
Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εκπαιδευτούν στην διαχείριση της τάξης.	100	3	6	4,92	,825
Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο πιστεύουν ότι κάθε μαθητής μπορεί να μάθει	100	1	6	4,53	1,267
Valid N (listwise)	100				

Στον συγκεκριμένο πίνακα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των τυπικών αποκλίσεων του συνόλου των προτάσεων που περιλαμβάνονται στην κλίμακα της παρούσας έρευνας. Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που προκύπτουν, παρατηρούμε ότι η μικρότερη τυπική απόκλιση που παρατηρείται αφορά στην πρόταση, αν τα παιδιά δεν είναι σε θέση να μάθουν κάτι την πρώτη φορά ο δάσκαλος προσπαθεί και με άλλο τρόπο Β5=0,774, ενώ την μεγαλύτερη τυπική απόκλιση την έχουμε στην πρόταση που αναφέρεται στο ότι «Κάποιοι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο πιστεύουν ότι υπάρχει μαθητής που κανείς άλλος μαθητής δεν μπορεί να τους φτάσει» (Πρόταση Β13, Τυπική απόκλιση1,407).

Πίνακας 7. *Περιγραφικοί δείκτες της κλίμακας Μέτρησης Περιγραφής της Συμπεριφοράς του Ηγέτη της Σχολικής Μονάδας*

Βασικά περιγραφικά στατιστικά μέτρα κεντρικής θέσης και διασποράς των απαντήσεων

	Αριθμός απαντήσεων	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
Κάνει προσωπικές χάρες στα μέλη του διδακτικού προσωπικού	100	1	4	2,55	1,077

Καθιστά σαφή τη συμπεριφορά του στα μέλη του διδακτικού προσωπικού	100	1	4	1,84	,873
Δεν κάνει ιδιαίτερες προσπάθειες προκειμένου να γίνει ευχάριστος στα μέλη της ομάδας.	100	1	4	2,56	1,140
Βάζει σε εφαρμογή τις καινοτόμες ιδέες του σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.	100	1	4	2,00	,865
Καταλαβαίνει εύκολα τους εκπαιδευτικούς.	100	1	4	1,96	,840
Βρίσκει χρόνο να ακούσει τα μέλη της ομάδας του	100	1	4	1,74	,895
Διοικεί με αρκετά αυστηρό τρόπο	100	1	4	2,53	1,243
Ασκεί κριτική στην εργασία όταν αυτή δεν τον/την ικανοποιεί	100	1	4	2,44	1,104
Μιλά με τρόπο που κανείς δεν μπορεί να τον αμφισβητήσει.	100	1	4	2,61	1,145
Κράτα για τον εαυτό του πράγματα.	100	1	4	2,55	1,077
Δεν φροντίζει την προσωπική ευημερία μεμονωμένων ατόμων της ομάδας	100	1	4	2,33	1,248
Αναθέτει σε μέλη της ομάδας συγκεκριμένα καθήκοντα	100	1	4	1,90	,823
Τηρεί το χρονοδιάγραμμα του κάθε εκπαιδευτικού έργου.	100	1	4	1,90	,980
Διατηρεί σαφή πρότυπα απόδοσης	100	1	4	2,42	1,084
Αρνείται να δώσει εξηγήσεις για τις πράξεις του	100	1	4	2,15	1,250
Ενεργεί χωρίς να συμβουλεύεται την ομάδα	100	1	4	2,25	1,321

Λειτουργεί υποστηρικτικά σε όλες τις δράσεις των εκπαιδευτικών	100	1	4	1,62	,930
Τονίζει και υπενθυμίζει την τήρηση των προθεσμιών	100	1	4	1,67	,933
Συμπεριφέρεται δίκαια και ισότιμα σε όλα τα μέλη της ομάδας	100	1	4	1,67	,975
Ενθαρρύνει την πραγματοποίηση συλλογικών δράσεων και διαδικασιών	100	1	4	1,72	1,006
Είναι πρόθυμος να κάνει αλλαγές	100	1	4	1,90	1,020
Επιθυμεί να είναι σίγουρος ότι ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου είναι κατανοητός από όλα τα μέλη της ομάδας	100	1	4	1,49	,798
Είναι φιλικός/η και προσεγγισιμός/η	100	1	4	1,58	,831
Ζητά από τα μέλη της ομάδας να ακολουθούν τους κανόνες και την εκπαιδευτική νομοθεσία	100	1	4	1,67	,943
Κάνει τα μέλη της ομάδας να αισθανθούν άνετα όταν συζητούν μαζί του/της.	100	1	4	1,62	,908
Ενημερώνει τα μέλη της ομάδας για το τι περιμένει από αυτούς	100	1	4	1,72	,922
Κάνει προτάσεις ενεργοποιώντας την ομάδα για δουλειά	100	1	4	2,01	1,105
Δίνει το χώρο στα μέλη της ομάδας να πάρουν πρωτοβουλίες στην δουλειά τους	100	1	4	1,78	,980
Ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας	100	1	4	1,68	1,024

Ζητά την έγκριση της ομάδας πριν προχωρήσει στην υλοποίηση μιας απόφασης	100	1	4	1,69	1,002
Valid N (listwise)	100				

Σχετικά με το σύνολο των τιμών των τυπικών αποκλίσεων, όπως αυτά παρουσιάζονται για κάθε μία από τις προτάσεις –δηλώσεις στην κλίμακα Μέτρησης Περιγραφής της Συμπεριφοράς του Ηγέτη της Σχολικής Μονάδας, παρατηρούμε ότι η μικρότερη τυπική απόκλιση σημειώνεται στην πρόταση Γ22=0,798 η οποία αναφέρεται *«Στην επιθυμία του ηγέτη να είναι σίγουρος ότι ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου είναι κατανοητός από όλα τα μέλη της ομάδας»*, ενώ η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση παρατηρείται στην πρόταση *«Ενεργεί χωρίς να συμβουλεύεται την ομάδα»* (Πρόταση Γ16, Τυπική απόκλιση 1,321).

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Σχέση συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας και Συμπεριφοράς του ηγέτη

Ως προς το κεντρικό ζητούμενο της έρευνας μας, το οποίο διερευνά αν και κατά πόσο ο τύπος της εκπαιδευτικής ηγεσίας συμβάλει στην ανάπτυξη υψηλού βαθμού συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας από τα συγκεκριμένα ευρήματα διαπιστώνουμε τα εξής: Η σαφή συμπεριφορά του ηγέτη αλλά και η κατανόηση που δείχνει απέναντι στους εκπαιδευτικούς, συσχετίζεται θετικά με την δυσκολία τους να διαχειριστούν παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Από ότι φαίνεται η ξεκάθαρη στάση ενός ηγέτη αλλά και η κατανόηση που δείχνει, διευκολύνει την αποδοχή και αυτό-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών. Τα στοιχεία αυτά δομούν το προφίλ του μετασχηματιστικού ηγέτη, ο οποίος προβαίνοντας σε συναισθηματικού και ιδεολογικού τύπου αποτιμήσεις και ερμηνείες, είναι σε θέση να αυξήσει τα επίπεδα της συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας δεσμεύοντας μεγάλο τμήμα της εξατομικευμένης ταυτότητας των εκπαιδευτικών στη υπηρεσία της συλλογικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού (Kurt, 2009). Ο μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας έχει αποδειχθεί σύμφωνα με τα ευρήματα ότι ασκεί θετική επίδραση στην υγιή λειτουργία του οργανισμού, ενώ οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να βελτιώσουν επαγγελματικά τον εαυτό τους, αποκτώντας υψηλή αίσθηση του «ανήκειν», αντιστεκόμενοι στις εξωτερικές πιέσεις που μπορεί να δέχονται. Ο συγκεκριμένος τύπος ηγετικής συμπεριφοράς, συμβάλλει στη δημιουργία ενός παραγωγικού σχολείου και στην άμεση επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Freund, 2005)

Ακόμη ο χρόνος που διαθέτει ο ηγέτης για να ακούσει τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων συσχετίζεται θετικά με την δυσκολία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς για την επίλυση τους, απαιτείται να δοθεί τόσο ο απαιτούμενος χρόνος όσο και το απαραίτητο ενδιαφέρον, αφού συχνά ο εκπαιδευτικός νιώθει ότι οι δυσκολίες των παιδιών ξεπερνούν τις δυνατότητες και τις προσπάθειές

που εκείνος καταβάλλει. Αντίθετα η αυστηρή κριτική στην εργασία των εκπαιδευτικών διαμορφώνει μια αρνητική φόρτιση στις προσπάθειες των δασκάλων να κάνουν ότι μπορούν, προκειμένου να μάθουν οι μαθητές τους. Από ότι φαίνεται όταν ασκείται μια διοικητικού τύπου ηγεσία (managerial leadership η οποία εστιάζει μόνο *στις υποχρεώσεις που έχουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας αυτή δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα* (Bush & Glover, 2003:20) καθώς ο συγκεκριμένος τύπος , δίνει βαρύτητα στη εκπλήρωση των υποχρεώσεων των μελών της σχολικής κοινότητας ή ενός οργανισμού. Η άσκηση της εξουσίας διαγράφει μια γραμμικού τύπου ακολουθία, καθώς εφαρμόζεται από άτομα που ιεραρχικά βρίσκονται σε υψηλές θέσεις (Leithwood et al, 2001). Από ότι φαίνεται μια τέτοια τύπου διοίκηση αποθαρρύνει τις προσπάθειες των δασκάλων να βελτιώσουν το ακαδημαϊκό προφίλ των παιδιών, στοιχείο που έχει επίπτωση στην διαμόρφωση χαμηλού βαθμού συλλογικής αυτό-αποτελεσματικότητας .Αντίθετα, η φιλικότητα του ηγέτη απέναντι στους διδάσκοντες αλλά και η παρώθησή του για ενεργοποίηση των μελών του συλλόγου, ευνοεί όπως βλέπουμε τη διάθεση των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τις δυσκολίες τους στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Σχετικά με το αν δίνει πρωτοβουλίες στην ομάδα για να εξελίξουν τη δουλειά τους διαπιστώνουμε ότι αυτή εμφανίζει θετική συνάφεια πάλι με τη συγκεκριμένη πρόταση. Διαπιστώνουμε από τα ευρήματα ότι αυτό που αναδεικνύεται είναι ο υποστηρικτικός και φιλικός τρόπος του ηγέτη να προσεγγίζει τους εκπαιδευτικούς ενεργοποιεί μηχανισμούς παρώθησης αυτοί να θέλουν να μπουν σε διαδικασία αυτό-αξιολόγησης σε θέματα που αφορούν στη διαχείρισης της τάξης αλλά και προαγωγής της ουσιαστικής μάθησης στα παιδιά. Τα στοιχεία αυτά διοίκησης προσεγγίζουν τον μετασχηματιστικό τύπο ηγεσίας στα πλαίσια του οποίου, *στα πλαίσια του οποίου εστιάζουμε κυρίως στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα»* (Bush & Glover, 2003:15).

Βιβλιογραφία

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

Bush, T., & Glover, D. (2003) *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H.&Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of change,* Buckingham: Open University Press.

Dieronitou, I. (2014) Unveiling the restricted and extended possibilities of distribute leadership, *Journal of Arts, Science and Commerce*, 5 (1) 37-43.

Freaud, A. (2005). Commitment and Job Satisfaction as predictor of tumover intentions among welfare workers. *Administration in Social Work, 29* (2), 5-21.

Gkolia, A. K., Tsiolis, S., Belias, A.D., & Koustelios, A. (2014). Organosiaki Koultoura kai Igesia stin Ekpaidefsi. *Epistimon Agogis*

Hoy, W.K., and Kupersmith, W.J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and psychological research, 5*(1), 1-

Kurt, T. (2009). *Examination of relationships between transformational and transactional leadership styles of school principals and collective efficacy and self-efficacy of teachers.* Unpublished Doctoral Thesis (Gazi Universty, Ankara)

Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational* 38, (2) p. 122.

Mylona, Z., D. (2005). *Diefthyntis kai Apotelesmatiki Scholiki Monada Apopseis kai Staseis ton Diefthynton kai Ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis*, Thessaloni-ki. Afoi Kyriakidi.

Ross, J.A., & Gray, P. (2004) *Transformational Leadership and Collective Teacher Efficacy - Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: The Mediating Effects of Collective Teacher Efficacy*, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto

Tsingilis, N.Ch. (2005). *To montelo ton charaktiristikon tis ergasias kai o rolos tis afto-apotelesmatikotitas ton kathigiton fysikis agogis*. Didaktoriki Diatrivi: Trikala. Panepistimio Thessalias

Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών: Ο ρόλος του Διευθυντή

Βοσνιάκος Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση δευτερογενών δεδομένων που σχετίζονται με το θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και τον σημαντικό ρόλο που έχει ο Διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού. Μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδείχθηκε ότι ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός στην επαγγελματική ενίσχυση των εκπαιδευτικών. Οι πρακτικές ηγεσίας που θα χρησιμοποιήσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας αλλά και την μείωση ή την αποφυγή του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Στη σύγχρονη εποχή ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη είναι ιδιαίτερα σύνθετος και πολύπλοκος. Προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία και αποτελεσματικότητα στον ιδιαίτερα επιφορτισμένο ρόλο του θα πρέπει να συγκεντρώνει στο πρόσωπο του μια σειρά ηγετικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και πρακτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Διευθυντής, Επαγγελματική Εξουθένωση, Εκπαιδευτικός

Burnout of Teachers: The Role of the Principal

Vosniakos Athanasios, Primary Teacher, M.Ed.

Abstracts

The purpose of this article is the bibliographic review of secondary data related to the issue of burnout of teachers and the important role of the principal of each school in supporting the teaching staff. Through the literature review, it emerged that the role of the principal of the school is crucial in the professional support of teachers. The leadership practices that will be used by the principal of the school, are an important factor for the smooth and efficient operation of the school but also to reduce or avoid the degree of burnout of teachers. In modern times the role of the educational leader is very complex and complex. In order to be able to respond successfully and effectively to his highly entrusted role, he must have in his person a range of leadership skills, abilities and practices.

KeyWords: Principal, Burnout, Teacher

Εννοιολογική Αποσαφήνιση Όρων

Συχνά ο όρος επαγγελματική εξουθένωση συγχέεται με τον όρο άγχος ή ακόμα και εργασιακό άγχος. Συνεπώς, πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση της έννοιας της επαγγελματικής εξουθένωσης, κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστούν αυτές οι έννοιες.

Σύμφωνα με την Παππά (2006, σελ. 135), το άγχος είναι «το υποκειμενικό συναίσθημα ή η σωματική αντίδραση που προκαλείται ως απάντηση σε στρεσσογόνα γεγονότα ή καταστάσεις. Ως εκ τούτου δεν έχουν σημασία αυτές καθαυτές οι καταστάσεις στη ζωή ενός ατόμου, αλλά ο τρόπος που τις αντιλαμβάνεται, τις βιώνει και αντιδρά σε αυτές». Το εργασιακό άγχος περιγράφεται ως *«η σχέση ανθρώπου-περιβάλλοντος, η οποία αποτιμάται από το ότι το άτομο υπερβαίνει ή θέτει σε δοκιμασία τους διαθέσιμους πόρους του και βάζει σε κίνδυνο την υγεία του»,* αλλά και *«ως η ψυχολογική δυσφορία, η ένταση που προέρχεται από την έκθεση σε στρεσσογόνους παράγοντες – καταστάσεις, οι οποίες θέτουν υπέρμετρες απαιτήσεις σε ένα άτομο. Το στρες, δηλαδή, προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου και του περιβάλλοντος»* (Αντωνιάδης, 2013, σελ. 22).

Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς, η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως *«μια συνεχή μεταβολή των αισθημάτων, τα οποία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως συναισθηματική εξουθένωση, αποπροσωποποίηση και χαμηλή προσωπική επίτευξη»* (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σελ. 3), αλλά και ως *«η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που αρχίζει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία»* (Παππά, 2006, σελ. 138).

Ο Διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας θα πρέπει να διαθέτει ορισμένες δεξιότητες, όπως γνωστικές, επικοινωνιακές κλπ. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να παρέχει διανοητική παρακίνηση, να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς, να παρέχει πρότυπα, να καλλιεργεί προσδοκίες και να αναπτύσσει δομές συμμετοχικότητας, διαμορφώνοντας τη σχολική κουλτούρα. Η «μετασχηματική» (transformational) ηγεσία τάσσεται υπέρ της υποστήριξης της κατευθυνόμενης προς τους υφισταμένους έμπνευσης του ηγέτη, με σκοπό τελικά να ωφεληθεί ο οργανισμός. Ταυτόχρονα ωθεί τους υφισταμένους να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους ανάγκες, ώστε η ικανοποίηση να εμφανισθεί στον οργανισμό.

Το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή

Ο ρόλος της διοίκησης είναι κρίσιμος και εξαιρετικά σημαντικός για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Η σημασία της διοίκησης απορρέει από διάφορους παράγοντες. Ο πρώτος είναι ότι η διοίκηση μπορεί να εξαλείψει δύο κύριες αιτίες της επαγγελματικής εξουθένωσης: την ασάφεια και τη σύγκρουση ρόλων. «*Η ασάφεια ρόλου (role ambiguity) αναφέρεται στην «αβεβαιότητα που βιώνει ο εργαζόμενος όταν δε γνωρίζει ποιες είναι οι απαιτήσεις της εργασίας του, με ποιο τρόπο θα τις επιτύχει και πώς αναμένουν οι άλλοι να συμπεριφερθεί στην εργασία του». Η σύγκρουση ρόλων (role conflict) ανακύπτει «όταν διαφορετικά άτομα ή διαφορετικές ομάδες ατόμων με τα οποία αλληλεπιδρά ο εργαζόμενος (π.χ., οικογένεια, συνάδελφοι, φίλοι, γονείς) έχουν συγκρουόμενες προσδοκίες για τη συμπεριφορά του»* (Αμαραντίδου & Κουστέλιος, 2009, σελ. 22).

Έτσι, η διοίκηση της σχολικής μονάδας οφείλει να καταστήσει σαφές στον εκπαιδευτικό ποιος είναι ο ρόλος του, πώς θα πρέπει να συμπεριφερθεί εντός της σχολικής μονάδας, ενώ διαδραματίζει και κρίσιμο ρόλο στην εξασφάλιση ενός κλίματος

συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2001·Μπουραντάς, 2005). Ο δεύτερος λόγος είναι ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι εκείνος που παροτρύνει, ενθαρρύνει και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν, να αναπτυχθούν τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο, και να αναπτύσσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους (Πασιαρδής, 2001· Μπουραντάς, 2005· Argyriou & Iordanidis, 2014). Επίσης, πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος της διοίκησης όσον αφορά στη δημιουργία ενός κλίματος καλής και αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στη σχολική μονάδα (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), καθώς και να επιλύει τυχόν προβλήματα και συγκρούσεις που ανακύπτουν εντός της μονάδας (Ζαβλανός, 2003).

Για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην παιδαγωγική διαδικασία, απαραίτητα στοιχεία κατά την επικοινωνία είναι η ειλικρίνεια, η αξιοπρέπεια, το ήθος και η ευαισθησία. Ο διευθυντής προσπαθεί να βοηθήσει τους συνεργάτες του να έχουν επιτυχία. Τους ενθαρρύνει ώστε να μετατρέπουν τις αποτυχίες και τα λάθη τους σε επιτυχία. Η καλή οργάνωση και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα απαραίτητο για την σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας ενεργούν συλλογικά σε διάφορες δραστηριότητες του σχολείου, και συνεργάζονται από κοινού, αφού η ομαλή συνεργασία συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων.

Για την ύπαρξη όμως μιας πραγματικής και αποτελεσματικής συνεργασίας θα πρέπει αυτή να χαρακτηρίζεται από τα εξής χαρακτηριστικά (Γεωργίου, Ηλιοφώτου - Μένον, 2006):

- Θετική αλληλεξάρτηση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιτύχουν κοινούς μαθησιακούς σκοπούς, μόνο με συντονισμό των προσπαθειών τους.
- Προωθητική αλληλεπίδραση. Χαρακτηριστικά της προωθητικής αλληλεπίδρασης είναι η προσπάθεια επηρεασμού των άλλων και η παροχή βοήθειας όπου σε όποιον είναι αναγκαία.
- Ανάπτυξη και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Μία ομάδα θεωρείται ότι έχει θετική συνεργατική συμπεριφορά όταν υπάρχει ανάμεσα στα μέλη της ομάδας κλίμα εμπιστοσύνης, και ευχάριστες διαπροσωπικές σχέσεις.

Στον εργασιακό χώρο του σχολείου, η συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αλληλοϋποστήριξη, και αλληλοσεβασμό. Το κλίμα αυτό της συνεργασίας καλλιεργείται με την ανταλλαγή απόψεων, με υποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων στο διδακτικό έργο κ.ά. Με λίγα λόγια, η καλή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, ώστε να επιλύονται τα προβλήματα της σχολικής μονάδας, αφού με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να συζητούν τα προβλήματα μεταξύ τους και να βρίσκουν τις σωστές λύσεις.

Τέλος, οι Harris και Muijs (2002) υποστηρίζουν ότι η πραγματική πρόκληση που αντιμετωπίζουν σήμερα τα περισσότερα σχολεία είναι πώς να βελτιωθούν, και επιπλέον πώς να διατηρηθεί η βελτίωση. Επίσης, υποστηρίζουν ότι η βελτίωση της ανάπτυξης

και η διατήρησή της θα εξαρτηθεί από την ικανότητα του σχολείου να υποστηρίξει το έργο της ανάπτυξης και ότι η διατήρηση της βελτίωσης απαιτεί ηγεσία ικανή, η οποία θα συνεργάζεται με όλους τους εκπαιδευτικούς και η οποία θα βρίσκεται κοντά στην τάξη. Με άλλα λόγια, η αποτελεσματική εργασία απαιτεί συλλογική εργασία, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τεχνογνωσία δουλεύοντας συνεργατικά.

Στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, παρατηρείται η διάθεση συνεργασίας μεταξύ των στελεχών εκπαίδευσης, τα οποία διαδραματίζουν σύνθετο και πολύπλοκο ρόλο. Επίσης, στο ελληνικό συγκείμενο παρατηρείται ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης, Συντονιστές Εκπαίδευσης, Προϊστάμενοι Διευθύνσεων, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων κατέχουν γνώσεις και δεξιότητες που συνάδουν με το εκπαιδευτικό management με στόχο την καλύτερη διαχείριση των σχολείων (Πασιαρδής, 2012· Κλινάκης, 2017· Κουτούζης & Σπυριάδου, 2018).

Ουσιαστικά, στο ελληνικό συγκείμενο εφαρμόζεται η Διοικητική Ηγεσία, που αποτελεί μια προσέγγιση που προχωρά στη ταύτιση της ηγεσίας με τη διοίκηση (μάνατζμεντ) ή με καθορισμένες λειτουργίες της. Η ηγεσία αυτής της μορφής είναι προσανατολισμένη *«στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη και θεωρεί ότι αν οι λειτουργίες αυτές διεκπεραιωθούν αποτελεσματικά, η εργασία για τα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού θα διευκολυνθεί»* (Leithwood & Duke, 1999, σελ. 52-53).

Ωστόσο, αυτό το πλαίσιο ηγεσίας δεν ενδείκνυται για την προαγωγή της επαγγελματικής ικανοποίησης και την μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Σε αυτή τη συνθήκη η μετασχηματιστική ηγεσία θα μπορούσε να βοηθήσει. Αποτελεί παράγοντα- κλειδί, η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας, για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και την επιτυχή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Η ικανότητα και τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας που ασκεί ο διευθυντής διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτό. Οι Bass και Avolio (1994) προέβησαν στην περιγραφή της μετασχηματιστικής ως μιας μορφής ηγεσίας κατά την οποία οι ηγέτες δεν περιορίζονται από τις αντιλήψεις που έχουν οι υφιστάμενοί τους, αλλά εμπλέκονται σε μια διαδικασία μετασχηματισμού τους.

Στο πλαίσιο αυτό η ηγεσία είναι το αποτέλεσμα των ρόλων που αναλαμβάνουν όλα τα μέλη της κοινότητας. Ρόλος του ηγέτη είναι η αξιοποίηση των ικανοτήτων όλων των ατόμων. Σε αυτό το πλαίσιο θα μπορούσε να υπάρξει ένα συνδυασμός στυλ ηγεσίας και ρόλων, από την πλευρά του Διευθυντή. Για παράδειγμα μπορεί να απορροφήσει στοιχεία από το προφίλ του μετασχηματιστικού ηγέτη, διασφαλίζοντας ένα ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους όραμα για τον οργανισμό που συμφωνεί με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. *«Ηγείται της αλλαγής, στηρίζει τη δημιουργικότητα και προωθεί την καινοτομία»* (Σαΐτης, 2000, σελ.83).

Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών: Ο ρόλος του Διευθυντή

Σχετικές ερευνητικές προσπάθειες, όπως των Klusmann, et al., (2008) και Slišković,

Burić και Sorić (2019) έχουν δείξει ότι ένας από τους πόρους που μπορεί να αποτρέψει την εξουθένωση και η προώθηση της εργασιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών είναι η υποστήριξη από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Για παράδειγμα, στη μελέτη των Slišković, Burić και Sorić (2019) οι ερευνητές εστίασαν στην περαιτέρω διερεύνηση των δεσμών μεταξύ της υποστήριξης του Διευθυντή και της εργασιακής δέσμευσης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, ελέγχοντας το ρόλο των συναισθημάτων των δασκάλων και το εκπαιδευτικό επίπεδο των δημοτικών σχολείων. Στόχος των ερευνητών ήταν να ελέγξουν τον μεσολαβητικό ρόλο των συναισθημάτων των δασκάλων στην εξήγηση της σχέσης υποστήριξη από τον Διευθυντή - εργασιακή δέσμευση – επαγγελματική εξουθένωση, αλλά και να εντοπίσουν το φάσμα των διαφορών στη δομική ισοδυναμία της προτεινόμενης σχέσης, μεταξύ δασκάλων από δύο δημοτικά σχολεία με διαφορετικό εκπαιδευτικό επίπεδο.

Στη μελέτη τους (Slišković, Burić & Sorić, 2019) συμπεριλήφθηκαν συνολικά 868 δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης και 1057 δάσκαλοι ειδικοτήτων που απασχολούνταν σε 104 δημοτικά σχολεία στην Κροατία. Οι δάσκαλοι συμπλήρωσαν κλίμακες αυτοαναφοράς που μετρούν την εξουθένωση, την εργασιακή δέσμευση, την αντιληπτή υποστήριξη του Διευθυντή και τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν σε σχέση με τους μαθητές. Στα αποτελέσματα της έρευνας τους διαπιστώθηκε ότι τα συναισθήματα μεσολαβούσαν ως ένα βαθμό στη σχέση των μεταβλητών υποστήριξης του Διευθυντή - εργασιακής δέσμευσης - εξουθένωσης εκπαιδευτικών. Αν και οι δάσκαλοι της γενικής τάξης βίωναν υψηλότερα επίπεδα θετικών συναισθημάτων και εργασιακής δέσμευσης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη δομική ισοδυναμία του υποθετικού μοντέλου σε δύο επίπεδα εκπαίδευσης του δημοτικού σχολείου. Το βασικό συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι η υποστήριξη από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας προέβλεπε την εργασιακή δέσμευση και εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς τόσο άμεσα όσο και έμμεσα μέσω των συναισθημάτων.

Οι Ford, et al., (2019) επισημαίνουν στην έρευνά τους ότι οι ενέργειες των διευθυντών σχολείων συμβάλλουν στη δημιουργία εργασιακών συνθηκών που μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά, είτε με θετικό πρόσημο είτε με αρνητικό, στην ανάπτυξη κινήτρων, στην καλλιέργεια της ευημερίας ή στην ενίσχυση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών. Ο σκοπός της μελέτης των Ford, et al., (2019), λοιπόν, ήταν η διερεύνηση του τρόπου που το φάσμα των ενεργειών του ηγέτη μπορεί να ασκήσει θετικές επιδράσεις προς τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτές καλύπτουν τις ψυχολογικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε τρία διαφορετικά επίπεδα. Το πρώτο είναι το ενδοπροσωπικό, δεύτερο είναι το διαπροσωπικό και τρίτο είναι το οργανωτικό.

Οι Ford, et al., (2019), χρησιμοποιήσαν ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και συνέλεξαν ένα δείγμα περίπου 1.500 δασκάλων για να απαντήσουν στα ερευνητικά τους ερωτήματα μετρώντας τη σχέση μεταξύ των ενδοπροσωπικών, διαπροσωπικών και οργανωτικών διαστάσεων των ψυχολογικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των συναισθηματικών καταστάσεων εξουθένωσής τους, της οργανωτικής δέσμευσης και της πρόθεσης των εκπαιδευτικών προς εγκατάλειψη του σχολείου ή του επαγγέλματος. Τα

αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ενώ η ενδοπροσωπική διάσταση λειτουργεί κυρίως μέσω της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η διαπροσωπική διάσταση (αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-διευθυντή) λειτουργεί κυρίως προς την καλλιέργεια της οργανωτικής δέσμευσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Σε οργανωτικό επίπεδο, όπως αναφέρουν οι Ford, et al., (2019), η καλλιέργεια ενός αξιόπιστου, ευνοϊκού περιβάλλοντος εργασίας όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βασιστούν στις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες είχε αποδεδειγμένη σχέση με τη συλλογική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και την οργανωτική δέσμευση, αλλά μόνο στο βαθμό που αυτές οι ενέργειες χρησιμεύουν για την οικοδόμηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι διευθυντές σχολείων έχουν έναν σημαντικό μηχανισμό για να αντιμετωπίσουν τα ελλείμματα που υπάρχουν και να υποστηρίξουν τις ψυχολογικές ανάγκες των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, η αντιμετώπιση των ψυχολογικών αναγκών των εκπαιδευτικών θα πρέπει να θεωρείται πολυδιάστατη, καθώς καμία διάσταση αν επιλυθεί μεμονωμένα, τότε δε θα είναι επαρκές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Amarantidou, S., & Koustelios, A. (2009). Diafores sta Epipeda Epangelmatikis Exouthenosis, Asafeias Rolon kai Sygkrousis Rolon, se Ekpaideftikous Fysikis Agogis. *Dioikisi Athlitismou kai Anapsychis, 6*(2), 20-33

Antoniadis, K. (2013). I epangelmatiki ikanopoiisi kai to ergasiako agchos ton ekpaideftikon defterovathmias ekpaidefsis. Metaptychiaki Ergasia, Anoikto Panepistimio Kyprou. Anaktithike apo: http://kypseli.ouc.ac.cy/bitstream/handle/11128/1367/MBA-2013-00172.pdf?sequence=4

Argyriou, A., & Iordanidis, G. (2014). Management and Administration Issues in Greek Secondary Schools: Self-Evaluation of the Head Teacher Role. *Education Research International.* Anaktithike apo: https://www.hindawi.com/journals/edri/2014/147310/

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. London: Sage.

Bourantas, D. (2005). *Igesia.* Athina: Kritiki.

Ford, T. G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J., & Urick, A. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. *Journal of Educational Administration*.

Georgiou, M., & Iliofotou-Menon, M. (2006). Dierevnontas ena dynamiko montelo scheseon anamesa stin epangelmatiki ikanopoiisi ton ekpaideftikon, to scholiko klima kai tin apotelesmatikotita tou scholeiou. *I Sygchroni Ekpaideftiki Erevna*

sti Kypro. Praktika 9ou Synedriou Paidagogikis Etaireias Kyprou, 2-3.

Harris, A., & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: Principles and practice*. Nottingham: National College for School Leadership.

Klinakis, A. (2017). *Stelechi protovathmias ekpaidefsis: paidagogikes dioikitikes kai koinonikes diastaseis tou rolou tous ston 21o aiona* (Doctoral dissertation, Panepistimio Ioanninon. Scholi Epistimon Agogis. Tmima Pai-dagogiko Nipiagogon).

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference?. *Applied Psychology*, *57*, 127-151.

Koutouzis, M., & Spyriadou, K. (2018). Staseis kai Apopseis ton Aireton tis Pro-tovathmias Ekpaidefsis gia tin Epilogi Stelechon tis Ekpaidefsis: Oi Nomoi 3848/2010 & 4327/2015. *Epistimes Agogis, 201*8(2), 37-61.

Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. *Handbook of research on educational administration*, *2*(5), 45-72.

Pappa, V.S. (2006). To stres ton ekpaideftikon kai oi paragontes poy symvalloun stin epangelmatiki exouthenosi. *Epitheorisi Ekpaideutikon Thematon, 11,* 135-142.

Pasiardis, G. (2001). *To scholiko klima: Theoritiki kai Empeiriki Dierevnisi ton Vasikon Parametron tou.* Athina: Gutenberg.

Pasiardis, P. (2012). *Epitychimenoi Diefthyntes Scholeion: Diethneis erevnitikes ta-seis kai i elliniki pragmatikotita.* Athina: ION.

Saitis Chr., (2000). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis.* Athina: Atrapos.

Slišković, A., Burić, I., & Sorić, I. (2019). The relations between Principal support and work engagement and burnout: Testing the role of teachers' emotions and educational level. *Work*, *64*(2), 203-215.

Stagia, D., & Iordanidis, G. (2014). To epangelmatiko agchos kai i epangelmatiki exouthenosi ton ekpaideftikon stin epochi tis oikonomikis krisis. *Epistimoniki Epetirida tou Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon tis Scholis Epistimon Agogis tou Panepistimiou Ioanninon, 7.* Anaktithike apo: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/viewFile/855/873.pdf

Zavlanos, M. (2003). *H Oliki poiotita stin Ekpaidefsi.* Athina: Stamoulis.

Επαγγελματική ικανοποίηση και παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς

Κουτσιοσμηνάκη Ιωάννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Στη μελέτη που ακολουθεί ορίζεται η επαγγελματική ικανοποίηση και τα κίνητρα στην εργασία, που παρωθούν τα άτομα και συνεπώς τους εκπαιδευτικούς να γίνουν αποδοτικότεροι στην εργασία τους. Στη συνέχεια, τονίζεται η σπουδαιότητα και η αξία των κινήτρων για την αποτελεσματικότερη εργασία των εκπαιδευτικών, αναφέρονται οι βασικές αιτίες που μειώνουν τις δυνάμεις παρώθησης και τέλος δίνεται έμφαση στη σύνδεση του ρόλου του ηγέτη με την ανάπτυξη κινήτρων και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην πράξη.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική Ικανοποίηση, Κίνητρα, Εκπαιδευτικοί

Abstract

The following study defines job satisfaction and motivation at work, which motivate individuals and therefore teachers to become more efficient in their work. Then, the importance and value of motivation for the most effective work of teachers is emphasized, the main reasons that reduce the motivating forces are mentioned and finally, the connection between the role of the leader with the development of motivation and professional satisfaction of teachers in practice is emphasized.

Key-Words: Professional Satisfaction, Motivation, Teachers

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος. Για να αναπτυχθεί ένα επιτυχημένο σύστημα πρέπει να κατανοηθεί ο παράγοντας που είναι συνδεδεμένος με την απόδοση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει αναδειχθεί σε σημαντικό θέμα διερεύνησης αρκετών μελετών στο διεθνή χώρο, αφού συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα και δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών αλλά και του σχολικού περιβάλλοντος.

Πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί σχετικά με την παρώθηση των εργαζομένων, τα κίνητρα και την επαγγελματική ικανοποίηση. Όσον αφορά την παρακίνηση των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική εργασία στη σχολική μονάδα, σημαντικός είναι ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης, οι οποίοι θα πρέπει να προσπαθήσουν να τους παρωθήσουν και να εμφυσήσουν κίνητρα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Τα κίνητρα ενεργοποιούν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών , οι οποίοι παρωθούνται από αυτά για να πετύχουν βραχυπρόθεσμους ή μακροπρόθεσμους στόχους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Επαγγελματική Ικανοποίηση και Παρώθηση

Πλήθος ερευνητών(Koustelios, 2001· Ματσαγγούρας, 2003· Μπρούζος, 2004), τονίζουν τον πολυδιάστατο ρόλο του όρου επαγγελματική ικανοποίηση, όλοι όμως συμφωνούν ότι πρόκειται για την γενική ικανοποίηση που δημιουργείται από την εργασία (Γραμματικού, 2016). Όπως επισημαίνουν οι Μακρή-Μπότσαρη και ο Ματσαγγούρας (2003), ο όρος είναι ευνόητος και δεν χρειάζεται να αποδοθεί κάποιος ιδιαίτερος εννοιολογικός ή λειτουργικός ορισμός. Ωστόσο, ο Allport (1954) ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως στάση απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία, ενώ ο Hezberg κ.ά. (όπ.ανάφ. στο Gawel, 1996) την ορίζουν ως κίνητρο (Γραμματικού, 2016).

Πολλοί είναι και οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με την έννοια των κινήτρων και της ευρύτερης έννοιας, δηλαδή της παρώθησης. Ως κίνητρο ορίζεται «ένα είδος εσωτερικής κίνησης που ωθεί κάποιον να κάνει πράγματα προκειμένου να επιτευχθεί κάτι (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο Carliste (1982: 368) αναφέρει πως *«παρώθηση είναι η διαδικασία που συμβάλλει στην ενεργοποίηση του ατόμου»*, ο Hofstede (1990: 489) υποστηρίζει ότι με την παρώθηση *«κάνουμε τους εργαζομένους να ενδιαφερθούν περισσότερο για την εργασία που επιτελούν»* και οι Everard & Morris (1996: 20) ότι «*μπορούμε να βοηθήσουμε τους ανθρώπους να φέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα*». Σύμφωνα με τον Σαϊτη (2002: 47) *« παρώθηση είναι η προθυμία ενός μέλους της ομάδας να αποδώσει έργο σύμφωνα με τις δυνατότητές του για την επίτευξη των στόχων της»*. Το άτομο παρωθείται από εξωτερικούς (αυτοί αφορούν τις συνθήκες εργασίας, αμοιβή, διευθυντής) ή εσωτερικούς παράγοντες (αυτοί αφορούν τις ανάγκες του, την ψυχοσύνθεσή του, την προσωπικότητά του). Η διαδικασία της παρώθησης λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εργαζομένων και προσπαθεί να τις ικανοποιήσει αμείβοντάς τους με διάφορους τρόπους, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα τους στόχους του οργανισμού.

Σημασία και αξία των κινήτρων

Τα κίνητρα είναι πολύ σημαντικά για την αποτελεσματικότερη εργασία των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελούν μια εσωτερική κυρίως δύναμη που τους κινητοποιεί για να επιτύχουν τους στόχους τους (Κωνσταντίνου, 2005). Είναι ενδογενή στοιχεία που τους ωθούν να δραστηριοποιηθούν. Η παρώθηση κινητοποιεί τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών ώστε να εργαστούν για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους (Κωνσταντίνου, 2005).

Η αξία των κινήτρων συνδέεται άμεσα με την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων, η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποδοτικότητά τους, και με την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, που είναι δύο στοιχεία αλληλοεξαρτώμενα (Κωνσταντίνου, 2005). Παρόμοια άποψη εκφράζεται από τους Shikdar & Source (2003), όπου διαφαίνεται η αξία της μελέτης των θεωριών των κινήτρων, διότι οι θεωρίες αυτές πραγματεύονται την αύξηση της αποδοτικότητας των εργαζομένων , η οποία σχετίζεται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Οι ίδιοι στη συνέχεια αναφέρουν πως αν ένας εργαζόμενος είναι ικανοποιημένος από τη δουλειά του, αφοσιώνεται περισσότερο σε αυτή και αυξάνει την παραγωγικότητά του.

Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την παρώθηση που δέχονται οι ίδιοι από τον διευθυντή ώστε να εργαστούν αποτελεσματικά και να προσπαθήσουν να συμβάλουν στην επιτυχία των στόχων της σχολικής μονάδας (Κωνσταντίνου, 2005). Γι' αυτό κάθε διευθυντής , ωφέλιμο θα ήταν για τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, να γνωρίζει και να προσπαθεί να εφαρμόζει τις θεωρίες παρώθησης στους εκπαιδευτικούς (Κωνσταντίνου, 2005).

Ιδιαίτερης σπουδαιότητας κρίνεται η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, γιατί έτσι θα οδηγηθούν σε αλλαγή των στάσεών τους απέναντι στο σχολείο , η οποία θα αντανακλάται στην εργασία, την προσφορά και το μάθημά τους (Πασιαρδής, 2004· Σαϊτης, 1994).

Πιθανές αιτίες μείωσης των δυνάμεων παρώθησης

Πολλές είναι οι πιθανές αιτίες που θα μπορούσαν να προκαλέσουν δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε μια σχολική μονάδα και μειώνουν τις παρωθητικές τους δυνάμεις. Το ηθικό των εργαζομένων, δηλαδή η γενικότερη ψυχολογική και φυσιολογική τους κατάσταση έχει αντίκτυπο στη δουλειά τους και είναι όρος που αναφέρεται στην παρώθησή τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επομένως, ανάλογα με τις προσδοκίες που έχει κάποιος από την εργασία του, αυτό είναι υψηλό ή χαμηλό και επιδρά στην παρώθησή τους. Άλλοι σημαντικοί παράγοντες παρώθησης είναι η ευθύνη και η αναγνώριση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Συνεπώς, όταν δεν αναγνωρίζεται η εργασία των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι δεν είναι ευχαριστημένοι και δεν νιώθουν υπεύθυνοι, με αποτέλεσμα να μην είναι τόσο αποδοτικοί, όσο θα ήταν, αν ήταν ικανοποιημένοι επαγγελματικά. Ακόμη, ίσως κάποιες φορές να νιώθουν απομονωμένοι από τη σχολική μονάδα, εάν για παράδειγμα, μια σοβαρή απόφαση είναι προσχεδιασμένη χωρίς να έχουν πάρει οι ίδιοι μέρος σε αυτή(Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Όπως είναι γνωστό, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι άμεσα συνδεδεμένο με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς κατέχει κυρίαρχη θέση στη λίστα των στρεσογόνων επαγγελμάτων (Πλατής, 2007). Το σύνδρομο αυτό αναφέρεται στη συναισθηματική εξάντληση του εκπαιδευτικού, την αρνητική αντιμετώπιση αυτών που αποδέχονται τις υπηρεσίες του και στη μείωση της προσωπικής επίτευξης που συνδέεται με αρνητική αυτοαξιολόγηση (Κάντας, 1998). Αιτίες εμφάνισης του συνδρόμου αφορούν την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Κάποιες από αυτές μπορεί να είναι οι πιεστικές συνθήκες εργασίας και η πολυετής εργασία των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τις περιορισμένες ευκαιρίες για οποιουδήποτε είδους επαγγελματική εξέλιξη (Πλατής, 2007).

Λόγω του ότι οι ανάγκες και οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών είναι εσωτερικές, ο καθένας από αυτούς έχει την ανάγκη να αισθάνεται σπουδαίος ως «πρόσωπο». Πιθανές αιτίες δυσαρέσκειας θα μπορούσαν ακόμη να είναι προσωπικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η εμπειρία, η ηλικία ,οι δυνατότητες του καθενός ή κοινωνικοί παράγοντες όπως αυτοί που αφορούν τις σχέσεις στην εργασία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επίσης, άλλοι παράγοντες που θα μπορούσαν να συσχετιστούν με τη μείωση των δυνάμεων

παρώθησης είναι αυτοί που σχετίζονται με τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα, τον φόρτο εργασίας, τον δίκαιο καταμερισμό αρμοδιοτήτων και την κουλτούρα της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Σε αυτούς συμβάλλει ο διευθυντής-ηγέτης, ο οποίος έχει ευθύνη για τη δημιουργία κατάλληλου εργασιακού κλίματος και αισθήματος δικαιοσύνης.

Βασικές Θεωρίες Κινήτρων

Δυο βασικές παραδοσιακές θεωρίες κινήτρων είναι η θεωρία δύο παραγόντων του Herzberg και η θεωρία των αναγκών του McClelland. Η πρώτη με βάση την σπουδαιότητα της σχέσης ενός ατόμου με την εργασία και τον καθορισμό της επιτυχίας ή αποτυχίας απέναντι σε αυτή ανάλογα με τη στάση του απαντά στην ερώτηση: «Τι θέλουν οι άνθρωποι από την εργασία τους;» (Robbins & Judge, 2011). Ο Herzberg στήριξε τη θεωρία του στην κατηγοριοποίηση δύο συντελεστών: α)των παραγόντων υγιεινής και β) των παραγόντων παρώθησης (Μαρμαρά, 2016). Οι παράγοντες παρώθησης παρωθούν τους εκπαιδευτικούς προκαλούν ικανοποίηση και σχετίζονται με ανάγκες υψηλού επιπέδου (Μιχαήλ, 2018). Η δεύτερη θεωρία εστιάζεται στην ανάγκη για επίτευξη, στην ανάγκη για εξουσία και στην ανάγκη για δημιουργία κοινωνικών δεσμών και δίνει έμφαση στη σημασία του κινήτρου στην προσωπικότητα κάθε εργαζομένου (Μαρμαρά, 2016). Όταν υπάρχει υψηλή παρώθηση οι εκπαιδευτικοί θα θέτουν υψηλούς στόχους, θα αξιοποιούν την ανατροφοδότηση και θα είναι αφοσιωμένοι στην επίτευξη του έργου (Μαρμαρά, 2016).

Δυο σύγχρονες θεωρίες είναι η θεωρία της στοχοθέτησης του Lock και η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura. Σύμφωνα με την πρώτη , όταν οι στόχοι είναι καθορισμένοι σε σαφές χρονικό πλαίσιο, δύσκολοι αλλά αποδεκτοί από τους εργαζόμενους και συνοδεύονται από την ανατροφοδότηση, τότε γίνονται ισχυροί παρωθητές. Στην κατεύθυνση αυτή θα πρέπει να στραφούν οι εκπαιδευτικοί, όπου οι στόχοι θα πρέπει να είναι σαφείς και κοινά αποδεκτοί και το σχολικό όραμα προκαθορισμένο. Σύμφωνα με τη δεύτερη, ο Bandura προτείνει τέσσερις τρόπους αύξησης της αυτοαποτελεσματικότητας, την πραξιακή γνώση, την έμμεση μοντελοποίηση, τη λεκτική πειθώ και τη διέγερση (Robbins & Judge, 2011). Αυτοαποτελεσματικότητα είναι η πίστη ενός ατόμου ότι έχει την ικανότητα να διεκπεραιώσει ένα έργο κι όταν είναι ισχυρή αυξάνεται η προσπάθεια, η επιμονή του και η ανθεκτικότητά του στις αποτυχίες (Μαρμαρά, 2016).

Ο Ρόλος του Ηγέτη στην ανάπτυξη των κινήτρων και την παρώθηση των εκπαιδευτικών

Αναμφίβολα ένας διευθυντής πρέπει να παρωθεί τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, ώστε όλοι να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του σχολείου μεγιστοποιώντας έτσι τα μαθησιακά αποτελέσματα. Πάντοτε θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι για να προάγει τους στόχους αυτούς , οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την αναγνώριση, την ανάληψη ευθυνών κι επιθυμούν το επάγγελμά τους να τους προκαλεί ενδιαφέρον ώστε να αισθάνονται ικανοποίηση από αυτό.

Με βάση τις παραπάνω θεωρίες θα μπορούσαμε να πούμε πως ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικής σημασίας στην ανάπτυξη κινήτρων και την παρώθηση των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό χρειάζεται να υπηρετεί τους στόχους της σχολικής μονάδας χωρίς να αγνοεί τις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Επίσης, όπως υποστηρίζουν διάφοροι μελετητές το σπουδαιότερο κίνητρο για εργασία είναι η επιτυχία. Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1996) οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές παρωθούνται περισσότερο όταν σχεδιάζουν, οργανώνουν και αξιολογούν το έργο τους. Συνεπώς, ο διευθυντής χρειάζεται να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα, να ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς και να διαμορφώνει κατάλληλες συνθήκες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο ηγέτης που προωθεί μια συνεργατική κουλτούρα μειώνει την αποξένωση των εκπαιδευτικών και ωθεί σε συνεργασία δημιουργώντας ευκαιρίες για συλλογικές δράσεις και ανταλλαγή εμπειριών προς όφελος όλων (Αγγελίδη & Πέτρου, 2016). Ακόμη, ωφέλιμη θα ήταν ως παρωθητική δύναμη ,σύμφωνα με τους Everard & Morris (1996), η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, ώστε να εξασφαλίζεται ευκολότερη αποδοχή αυτών και μεγαλύτερος βαθμός δέσμευσης για την υλοποίησή τους. Τέλος, ο ηγέτης χρειάζεται πάντοτε με επιμονή και υπομονή να προσπαθεί να δραστηριοποιεί ακόμη και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι πιο αδιάφοροι ή καχύποπτοι απέναντι στις ενέργειές του.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, η επαγγελματική ικανοποίηση και η παρώθηση των εκπαιδευτικών ενισχύεται από ένα θετικό εργασιακό κλίμα , από μια συνεργατική κουλτούρα όπου καθοριστικής σημασίας είναι η συμβολή του διευθυντή-ηγέτη. Εάν οι εκπαιδευτικοί κατανοήσουν ότι η παρώθηση είναι μια προσωπική υπόθεση και ο ηγέτης παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, τους κατευθύνει ,αναγνωρίζει το έργο τους και τους δίνει το αίσθημα του «κατέχειν» σε μια πρωτοβουλία, τότε όχι μόνο οι ίδιοι παρωθούνται περισσότερο αλλά και ο διευθυντής μπορεί ευκολότερα να συμβάλλει στην επιτυχία των επιδιώξεων του για την υλοποίηση του σχολικού οράματος.

Τέλος, σχετικά με την αντιμετώπιση της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών, σκόπιμη θα ήταν μια ριζική αλλαγή της νοοτροπίας από την πλευρά της πολιτείας, διότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί και ζήτημα της πολιτείας. Η αντιμετώπιση της ικανοποίησης ή της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια δυναμική κατάσταση που απαιτεί από μέρους της πολιτείας κατανόηση των εμποδίων των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια μακροπρόθεσμο σχεδιασμό (Δημητρόπουλος, 1998). Επιπροσθέτως, το εκπαιδευτικό μας σύστημα πρέπει να γνωρίζει τα ζητήματα οργανωσιακής ηγεσίας κι ο εκάστοτε διευθυντής πάντοτε να προσπαθεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και να τους εξασφαλίζει έναν ικανοποιητικό βαθμό ελευθερίας στη διατύπωση της γνώμης τους γύρω από εκπαιδευτικά ζητήματα (Δημητρόπουλος, 1998).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Athanasoula-Reppa, An. (2008). Parothisi-Kinitra-Ikanopoiisi apo tin ergasia. *Ekpaideftiki dioikisi kai Organosiaki Symperifora.* Athina: Ellin

Allport, F. H. (1954). The structuring of events: outline of a general theory with applications to psychology. *Psychological Review,* 61(5), 281.

Brouzos, A., (2004). *Prosopokentriki Symvouleftiki*. Athina: Typothito

Dimitropoulos, E. (1998). *Oi ekpaideftikoi kai to epangelma tous. Symvoli stin a-naptyxi mias epangelmatikis psychologias tou Ellina ekpaideftikou* , Athina: Grigori

Everard, K.B. & Morris, G. (1996). *Effective School Management.* Virginia: Sage.

Gawel, J. E. (1996). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *5*(1), 11.

Grammatikou, K. (2016). Epangelmatiki ikanopoiisi ekpaideftikon A/thmias ekpaidefsis os pros tis synthikes ergasias. *Ekpaidefsi, Dia viou mathisi, Erevna kai Technologiki Anaptyxi, Kainotomia kai Oikonomia*,1,152-162

Hofstede, G., et al. (1990) Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study across Twenty Cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.

Kantas, A. (1998), *Organotiki-Viomichaniki psychologia*. Athina: Ellinika Grammata

Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The international Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.

Konstantinou, A. (2005). Parothisi ekpaideftikon. *Pos tha diefthyneis apotelesmatika to scholeio sou*. Lefkosia: Aftoekdosi.

Marmara, Ch. (2016). *Simeioseis mathimatos* EDUC 570. Panepistimio Lefkosias.

Michail, K. (2018). *Simeioseis mathimatos* EDUC579. Panepistimio Lefkosias.

Pasiardis P. (2004). *Ekpaideftiki Igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiafori-as sti sygchroni epochi.* Athina: Metaichmio

Petrou, A. & Angelidis, P. (Epim.) (2016*). Ekpaideftiki Dioikisi kai Igesia: Epi-stimologiki vasi, erevnitikes prosengiseis kai praktikes.* Athina: Diadrasi

Platis, A. (2007*). Syndromo epangelmatikis exouthenosis-I nosos ton ekpaidef-tikon. Stin efimerida: Proodos*

Robbins, S. & Judge, T. (2012). *Organosiaki symperifora: Vasikes Ennoies kai Sygchrones Prosengiseis.* Sto A. Sachinidis (Eis. Kai Epim.). Athina: Kritiki

Saitis, Ch. (1994). *Vasika themata tis scholikis dioikisis.* Athina: Aftoekdosi

Shikdar, A.A & Sourse, D.B. (2003), The relationship between worker satisfaction and producity in a repetitive industrial task. *Applied Ergonomics*, 34(6), 603-618.

Η ανάγκη για ψυχική ανθεκτικότητα των σχολικών ηγετών στην εποχή του ψηφιακού μετασχηματισμού.

Δόλογλου Μαρία, Υποψήφια Διδάκτορας Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός και οι αλλαγές που ήδη έχουν αρχίσει να επέρχονται στον κόσμο μας στα πλαίσια της 4ης βιομηχανικής επανάστασης έχουν διαμορφώσει ένα εργασιακό περιβάλλον όπου ο σχολικός ηγέτης του σήμερα χρειάζεται νέες ικανότητες και δεξιότητες ώστε να λειτουργήσει με επιτυχία στους καινούργιους ρόλους που απαιτούνται από αυτόν αλλά και ευέλικτους και καινοτόμους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών και των προκλήσεων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να συμβάλλει στην συζήτηση για τις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα στελέχη της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην εποχή του ψηφιακού μετασχηματισμού καθώς και να αναδείξει την αναγκαιότητα για μία ψηφιακή ηγεσία που διαθέτει ως κύριο χαρακτηριστικό την ψυχική ανθεκτικότητα ως ικανότητα κλειδί στις απαιτήσεις της νέας εποχής.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακός μετασχηματισμός, ηγετικές ικανότητες, ψυχική ανθεκτικότητα, εκπαιδευτική ηγεσία

Abstract

The digital transformation and the changes that have already begun to occur in our world in the context of the 4th industrial revolution have shaped a working environment where today's school leaders need new competences and skills to successfully operate in the new roles required of them, but also flexible and innovative ways of dealing with difficulties and challenges. The purpose of this paper is to contribute to the debate on the competencies and skills that educational leadership executives need to develop in the era of digital transformation and to highlight the need for a digital leadership that has as its main characteristic psychological resilience as a key competency in the demands of the new era.

Key-Words: digital transformation, leadership competencies, psychological resilience, educational leadership

Εισαγωγή

Ζούμε και εργαζόμαστε σε έναν κόσμο που αλλάζει με ραγδαίους ρυθμούς. Αυτές οι αλλαγές δεν προσδιορίστηκαν μόνο από το φαινόμενο της πανδημίας όπου ήρθαν αλλαγές για εργοδότες και εργαζομένους όσον αφορά την τηλεργασία ή και άλλες αλλαγές σχετικά με την εκτέλεση των εργασιών πχ τηλεκπαίδευση, αυξημένη χρήση του διαδικτύου, συσκέψεις εξ αποστάσεως, διοίκηση ομάδων από απόσταση. Η τέταρτη βιομηχανική επανάσταση είναι ήδη εδώ με την εξέλιξη της τεχνολογίας και τα επιτεύγματα της (τεχνητή νοημοσύνη, μηχανική μάθηση, ψηφιακό άλμα και ψηφιοποίηση. Ως συνέπειες όλων αυτών των αλλαγών έχουμε αναταράξεις και κλυδωνισμούς στις ήδη υφιστάμενες πρακτικές οργάνωσης και διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης και όχι

μόνο, στην νομοθεσία, τους θεσμούς, στην αγορά εργασίας αλλά και στην αυξημένη ανάγκη για επανεκπαίδευση του εργατικού δυναμικού σύμφωνα με τα νέα δεδομένα μέσα από επικαιροποίηση της υφιστάμενης γνώσης ή και νέα κατάρτιση. Ταυτόχρονα με αυτές τις εξελίξεις έχουμε αλλαγές γεωπολιτικές και δημογραφικές όπως η μετανάστευση, η γήρανση του πληθυσμού, η υπογεννητικότητα αλλά και η αμφισβήτηση από τους νεότερους των παραδοσιακών αξιών όπως η δημιουργία οικογένειας και η σταθερή εργασία αφού όλο και περισσότεροι είναι ανοικτοί σέ ένα υβριδικό μοντέλο απασχόλησης που περιλαμβάνει εργασία δια ζώσης και εξ αποστάσεως χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς. Μένει να διαπιστώσουμε εν της πράγμασει που θα οδηγήσουν αυτές οι ανακατατάξεις αφού αρκετοί είναι αυτοί που είναι αισιόδοξοι για τα αποτελέσματα που θα επιφέρει ο ψηφιακός μετασχηματισμός, ο οποίος πιστεύουν ότι θα συμβάλλει στην ευημερία και την εξέλιξη. Από την άλλη υπάρχουν και οι απαισιόδοξες φωνές που υποστηρίζουν ότι μπορεί να βρεθούμε ενώπιων δυσάρεστων εξελίξεων που μπορεί να οδηγήσουν σε περαιτέρω απώλεια σταθερότητας και ασφάλειας για τον μελλοντικό εργαζόμενο. Στα πλαίσια αυτής της εξελισσόμενης συζήτησης σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να δοθεί μία πρόταση για ανθεκτικότερη ηγεσία ως απάντηση στους ταραχώδεις καιρούς που διανύουμε καθώς οι ηγέτες του μέλλοντος καλούνται να αποτελέσουν κυματοθραύστες και διευκολυντές σε αυτήν την νέα πραγματικότητα που αναδύεται στον κόσμο της εργασίας σε παγκόσμιο, κοινωνικό, οργανωσιακό αλλά και ατομικό επίπεδο.

Ο ρόλος του ηγέτη στον ψηφιακό μετασχηματισμό.

Στην εποχή του ψηφιακού μετασχηματισμού ο ρόλος των ηγετών είναι ιδιαίτερα κρίσιμος καθώς η διαχείριση των αλλαγών που θα επέλθουν είναι κάτι που ο ηγέτης πρέπει να διαχειριστεί όντας ο υποκινητής αυτών των αλλαγών τόσο στην εφαρμογή τους όσο και στην προετοιμασία του οργανισμού για τις αλλαγές αυτές δρώντας ως πρωτοπόρος και προσαρμόζοντας το υπάρχον εργασιακό πλαίσιο σε αυτές αναπτύσσοντας νέα διοικητικά μοντέλα, ψηφιακές πλατφόρμες αλλά και ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στο εργατικό δυναμικό .Ο ηγέτης καλείται να είναι προδραστικός και να ενημερώνεται για τις νέες τάσεις, τις επιπτώσεις τους αλλά και την αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας .Ο ηγέτης της ψηφιακής εποχής έχει ρόλο πολλαπλό αναπτύσσει την ψηφιακή ωριμότητα,εξελίσσει το όραμα και την στρατηγική του οργανισμού και προχωρά στις απαραίτητες διεργασίες για την υλοποίηση του οράματος επιλέγοντας τους κατάλληλους ανθρώπους, την κατάλληλη τεχνολογία και συνειδητοποιώντας ότι νέο του ψηφιακό ανθρώπινο δυναμικό μπορεί να γίνει το συγκριτικό του πλεονέκτημα για αυτό και πρέπει να επενδύσει σε νέα γνώση όσον αφορά στους ανθρώπινους πόρους που διαχειρίζεται. (Group, 2018)

Σύμφωνα με τους Imran et al., 2020 ο ψηφιακός μετασχηματισμός δεν επηρεάζει μόνο τους οργανισμούς αλλά και το όλο πλαίσιο λειτουργίας τους και εξαιτίας αυτού οι ηγέτες πρέπει να αναπτύξουν τις ικανότητες τους, να έχουν σαφές όραμα για τις νέες τεχνολογίες αλλά και για το πως θα εφαρμόσουν τα νέα δεδομένα, να είναι ανοικτοί στο καινούργιο και να δοκιμάζουν τι τους εξυπηρετεί και τι όχι. Χρειάζεται να αναθέτουν εξουσίες και να διαχειρίζονται διαφορετικές ομάδες χρησιμοποιώντας τις βασικές

ηγετικές δεξιότητες και όχι μόνο. Στην έρευνα τους οι Imran et al., 2020 διέκριναν ως εξαιρετικά κρίσιμες 5 ηγετικές ικανότητες και συγκεκριμένα :το ψηφιακό όραμα (digital vision), την ψηφιακή γνώση (digital knowledge), την γρήγορη αποτυχία (“failing fast’’ Ο στόχος της γρήγορης αποτυχίας είναι να αναγνωριστούν οι συνθήκες που υποδεικνύουν μια πιθανή αποτυχία και στη συνέχεια να σταματήσει η δράση σε αυτήν), την ενδυνάμωση(empowerment) και την διαχείριση διαφορετικών ομάδων (managing diverse teams).

Σε μία ακόμη έρευνα που διεξήχθη στην Πορτογαλία σε 47 πορτογαλικές εταιρείες από τους Porfírio et al., 2021 αναλύθηκαν τα χαρακτηριστικά των επιχειρήσεων που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της διοίκησης μέσα από ένα μοντέλο που διερευνά την σχέση μεταξύ της ψηφιακής στρατηγικής και της εταιρικής και επιχειρηματικής στρατηγικής σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της εταιρείας και της διοίκησης . Χρησιμοποιήθηκε πολυεπίπεδη ανάλυση και τα πορίσματα αυτής κατέδειξαν μία νέα αντίληψη σχετικά με τις συνθήκες προώθησης του ψηφιακού μετασχηματισμού και συγκεκριμένα στοιχεία που αφορούν την ηγεσία σε συσχέτιση με τα χαρακτηριστικά των οργανισμών. Αποδεικνύεται ο κρίσιμος ρόλος των ηγετών και ταυτόχρονα εξελίσσεται η γνώση για την βέλτιστο συνδυασμό των χαρακτηριστικών της διοίκησης και των εταιρειών σε σχέση με την προώθηση του ψηφιακού μετασχηματισμού. Συγκεκριμένα η έρευνα των Porfírio et al., 2021 κατέδειξε οι περισσότερο δημοκρατικοί ηγέτες που ήταν και περισσότερο συνεκτικοί ως προς τις ενέργειες τους σε συνδυασμό με αποτελεσματικές στρατηγικές μάνατζμεντ ήταν περισσότερο αποτελεσματικοί στον ψηφιακό μετασχηματισμό των επιχειρήσεων που ηγούνται από την άλλη χαρακτηριστικά των εταιρειών όπως η διεθνοποίηση και το μέγεθος αυτών (όσο μεγαλύτερες είναι καθώς στις οικογενειακές επιχειρήσεις παρατηρείται το αντίθετο) συμβάλλουν με την σειρά τους επιτυχώς στον ψηφιακό τους μετασχηματισμό. Επιπλέον τα συμπεράσματα τους κατέδειξαν ότι οι δημοκρατικές διαδικασίες λήψης απόφασης που χαρακτηρίζονται από ευελιξία και είναι ίδιον των δημοκρατικών ηγετών προάγουν τον ψηφιακό μετασχηματισμό. Επίσης τα ηγετικά στελέχη που αναπτύσσουν την συνοχή για το όραμα των εταιρειών τους συμβάλλουν και αυτοί τα μέγιστα στην ψηφιακή ανάπτυξη και φυσικά σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η καινοτόμος σκέψη και δράση αφού σχετίζεται με αποτελεσματικές διαδικασίες στρατηγικής και μάνατζμεντ και κατεπέκτασιν τον ψηφιακό μετασχηματισμό ως απότοκο αυτού. Ως κατακλείδα της ερευνητικής του προσπάθειας φτάνουν στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξης του ψηφιακού μετασχηματισμού σε πιο προηγμένα στάδια έχει να κάνει περισσότερο με τα χαρακτηριστικά των ηγετών παρά με τα χαρακτηριστικά των επιχειρήσεων.

Είναι εμφανές από τα παραπάνω ότι ο ρόλος του σύγχρονου ηγέτη είναι καθοριστικής σημασίας στην εποχή του ψηφιακού μετασχηματισμού καθώς τα ταραγμένα ύδατα της εποχής μας απαιτούν επιδέξιους καπετάνιους στα τιμόνια της διαχείρισης των οργανισμών εν όψει του ψηφιακού μετασχηματισμού τους αλλά και των επερχόμενων αλλαγών στον χώρο της εργασίας που έρχονται ως αποτέλεσμα της τεχνολογικής αλματώδους εξέλιξης .

Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη στην εποχή του ψηφιακού μετασχηματισμού.

Οι μελετητές McCarthy et al., 2021 στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που διεξήγαγαν σχετικά με την ηγεσία του ψηφιακού μετασχηματισμού προσπάθησαν να διερευνήσουν τα χαρακτηριστικά των ηγετών μέσω του συστηματικού εντοπισμού και κωδικοποίησης 87 ερευνητικών εργασιών, που κατέληξαν σε 600 κωδικοποιημένα αποσπάσματα. Η ανάλυση αυτή προσδιορίζει όχι μόνο ποιος είναι ο ψηφιακός ηγέτης αλλά και το τι δέον να πράξει ώστε να επιτύχει τον ψηφιακό μετασχηματισμό . Συγκεκριμένα η έρευνα τους κατέληξε σε οκτώ χαρακτηριστικά : digital strategist (αυτός που ασχολείται με την ψηφιακή στρατηγική, digital culturalist (αυτός που διαθέτει ψηφιακή κουλτούρα), digital architect (ο ψηφιακός αρχιτέκτονας), customer centrist (ο πελατοκεντρικός), organizational agilest (ο αγωνιστής της οργάνωσης), data advocate(ο υπέρμαχος των δεδομένων), business process optimizer (ο βελτιστοποιητής των επιχειρηματικών διαδικασιών)and digital workplace landscaper (ο ψηφιακός διαμορφωτής του χώρου εργασίας).Εξαιτίας των μεγάλων αλλαγών στις επιχειρήσεις αλλά και της δυσκολίας στην λήψη απόφασης οι McCarthy et al., 2021 επισημαίνουν ότι η ηγεσία είναι πολύ πιο απαιτητική στην εποχή μας και χρειάζονται να αναπτυχθούν περισσότερα και πολυποίκιλα ηγετικά χαρακτηριστικά από όσο χρειαζόταν έως τώρα να διαθέτει ένα ηγετικό στέλεχος ώστε να επιτύχει το στοίχημα του ψηφιακού μετασχηματισμού .

Οι Gundergan et al, 2021 κατέληξαν σε 4 ευρήματα από την έρευνα τους σχετικά με τις δεξιότητες για τα ηγετικά χαρακτηριστικά των ηγετών στην εποχή του ψηφιακού μετασχηματισμού. Πρώτον κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν είναι η θέση και η νομιμότητα που προκύπτει από αυτήν που κάνει τον ηγέτη επιτυχημένο ψηφιακό ηγέτη καθώς ψηφιακοί ηγέτες μπορεί να προέρχονται από οποιοδήποτε σημείο του οργανισμού και να εξουσιοδοτηθούν για αυτό από το διοικητικό συμβούλιο με κύριο μέλημα τους να αναπτύξουν μια οργανωσιακή κουλτούρα εμπιστοσύνης .Δεύτερον οι ψηφιακοί ηγέτες μπορεί να υπάρχουν σε όλους τους κλάδους της οικονομίας και όχι μόνον για παράδειγμα στους κολοσσούς της τεχνολογίας (Microsoft,Amazon κλπ) αλλά και κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την παραπάνω έρευνα των Porfírio et al., 2021 ότι δηλαδή μπορεί να προέρχονται από επιχειρήσεις και οργανισμούς όλων των μεγεθών με αξιοσημείωτη συνεισφορά στην κοινωνία όσον αφορά την ψηφιακή κουλτούρα και πρακτική. Τρίτη διαπίστωση είναι ότι η ψηφιακή ηγεσία δεν έχει φύλο και οι γυναίκες δεν υπολείπονται σε κάτι των ανδρών ηγετών και τέλος η ανατροφοδότηση που έδωσε το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησαν στην έρευνα τους εξαιτίας του πλαισίου αναφοράς του που δεν ήταν επιφανειακό αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο προβληματισμού, αναστοχασμού και αυτοβελτίωσης για τους ψηφιακούς ηγέτες με κυρίαρχη έννοια αυτήν της εμπιστοσύνης .Η έρευνα τους διεξάχθηκε με συνέντευξη και τα δεδομένα ήταν ποιοτικά αλλά θα μπορούσε να γίνει περαιτέρω ανάλυση με μια νέα ποσοτική έρευνα που θα έριχνε περισσότερο φως στα αποτελέσματα και τα ευρήματα τους.

Ψυχική ανθεκτικότητα και ψηφιακός μετασχηματισμός

Είδαμε από τα παραπάνω ότι ο ρόλος των ψηφιακών ηγετών αλλά και οι ικανότητες και οι δεξιότητες που καλούνται να αναπτύξουν δεν περιορίζονται στους

καθιερωμένους ρόλους της διοίκησης και οργάνωσης του ανθρώπινου δυναμικού και των οργανισμών που ηγούνται. Μαζί με τις νέες ευκαιρίες και τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία για ένα μέλλον με ανάπτυξη και παραγωγικότητα κρύβονται και κάποιες δυσκολίες για τους πρωτεργάτες των αλλαγών αλλά και προκλήσεις που απαιτούν πέρα από τις διοικητικές γνώσεις την πείρα και την τυπική εξουσία κάποιες μεταικανότητες όπως η ψυχική ανθεκτικότητα που θα δούμε να διαδραματίζει ρόλο κλειδί στην εφαρμογή του ψηφιακού μετασχηματισμού.

η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η διαδικασία και το αποτέλεσμα της επιτυχημένης προσαρμογής σε δύσκολες ή προκλητικές εμπειρίες και καταστάσεις όπου αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ευελιξίας του ατόμου και της προσαρμογής τού σε αυτές . Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στην προσαρμογή των ατόμων στις αντιξοότητες με πιο σημαντικές α) το πως βλέπει κάποιος τον κόσμο β) οι διαθέσιμοι κοινωνικοί πόροι που έχει και το πόσο ποιοτικοί είναι και γ) οι στρατηγικές αντιμετώπισης που διαθέτει (A.P.A). Η έρευνα καταδεικνύει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι κάτι που μπορεί να αναπτυχθεί με την ανάπτυξη των στρατηγικών αντιμετώπισης .

Οι Peschl & Schüth, 2022 επικεντρώθηκαν στην σημασία της ανάπτυξης ψυχικής ανθεκτικότητας μέσω προγράμματος ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού καθώς οι αποδέκτες των αλλαγών δηλαδή οι εργαζόμενοι μέσα από την ανάπτυξη της αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα που τους κάνουν να διαχειρίζονται πιο ευκολά την ψηφιακή αλλαγή. Αντλούν περισσότερη ικανοποίηση από την εργασία τους και έχουν ως αποτέλεσμα καλύτερη ποιότητα ζωής .Μέσα από τέτοιες παρεμβάσεις ωφελούνται όχι μόνο τα άτομα αλλά και ο οργανισμός εν γένει. Όμως η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι μόνο κάτι που αφορά τους εργαζόμενους και την ανάπτυξή της σε αυτούς στα πλαίσια μιας ανθρωποκεντρικής ηγεσίας. Είναι ένα χαρακτηριστικό που καλό θα ήταν να καλλιεργήσουν και οι σύγχρονοι σχολικοί ηγέτες ώστε να ασκήσουν με επιτυχία το δύσκολο έργο του διοικείν στην ψηφιακή εποχή.

Οι Maulding et al 2012 στην μελέτη τους που αφορά την διοίκηση στον χώρο της εκπαίδευσης μελέτησαν την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ανθεκτικότητας των σχολικών ηγετών με την αποτελεσματικότητα τους ως προς την διοίκηση. Τα πορίσματα της έρευνας τους που έγινε με ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια ανέδειξαν στην σπουδαιότητα τόσο της συναισθηματικής νοημοσύνης όσο και της ψυχικής ανθεκτικότητας στην αποτελεσματικότητα των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης . Συγκεκριμένα όσο πιο πολύ αυξάνονται οι παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο αυξάνεται η ηγετική ικανότητα. Μάλιστα το αντίκτυπο αυτών των παραγόντων αντανακλάται και στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών υφισταμένων αλλά και στην ευρύτερη οργανωσιακή κουλτούρα.

Μία έρευνα που αφορά την ηγεσία στον δημόσιο τομέα και την ψυχική ανθεκτικότητα διεξήγαγαν οι Plimmer et al., 2021 . Συγκεκριμένα μέσα από την έρευνα τους προσπάθησαν να επικυρώσουν μια κλίμακα της ανθεκτικότητας και διερευνήσαν χαρακτηριστικά και εργασιακούς παράγοντες που συνδέονται με αυξημένη ανθεκτικότητα σε διευθυντικά στελέχη του δημόσιου τομέα. Τα αποτελέσματα τους κατέδειξαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με τα κίνητρα δημόσιας υπηρεσίας, τις φιλοκοινωνικές

δεξιότητες των εργαζομένων αλλά και την εποικοδομητική ηγεσία από τους προϊσταμένους, τέλος συνδέεται και με το κλίμα καινοτομίας. Η έρευνα τους εισάγει την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας ως μία αναπτυσσόμενη ικανότητα που συμβάλλει στην κατανόηση του πως οι δημόσιοι υπάλληλοι μπορούν να ανταπεξέλθουν με βέλτιστο τρόπο στις αλλαγές και τις αυξανόμενες απαιτήσεις, ένα ζήτημα που χρήζει περαιτέρω έρευνας στον τομέα της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού του δημόσιου τομέα και όχι μόνο.

Επίλογος

Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η νέα εποχή που ανατέλλει μπορεί να αποτελέσει μία χρυσή ευκαιρία για ενδοσκόπηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων που συμβάλλουν σε ομαλότερες και ταχύτερες εξελίξεις όσον αφορά τις αλλαγές της νέας ψηφιακής και τεχνολογικά προηγμένης εποχής για τον χώρο της εργασίας . Οι αλλαγές αυτές αφορούν όσους εμπλέκονται σε αυτό υφισταμένους, προϊσταμένους, οργανισμούς και επιχειρήσεις αλλά και όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας . Είναι μια ευκαιρία για αναδιοργάνωση και κατανόηση των ελλειμάτων μας μπροστά σε αυτήν την ταχεία και αλματώδη εξέλιξη όπου οι σχολικές ηγεσίες πέρα από ικανές θα πρέπει να είναι και ανθεκτικές στους κλυδωνισμούς και τις αναταράξεις που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν . Άλλωστε οι επικίνδυνες και δύσκολες θάλασσες είναι αυτές που αναδεικνύουν και τους ικανούς καπετάνιους και όχι τα απάνεμα λιμάνια της ασφάλειας πολύ περισσότερο μάλλον όταν αυτό αφορά σε χώρους όπως τα εκπαιδευτικά πλαίσια όπου τα ηγετικά στελέχη έχουν να αντιμετωπίσουν πληθώρα δυσκολιών εξαιτίας της ήδη επιβαρυμένης κατάστασης από τα πολλαπλά καθήκοντα και τους ρόλους που καλούνται να εκτελέσουν στο πλαίσιο της άσκησης των εργασιακών καθηκόντων τους .

Βιβλιογραφικές αναφορές

Group, P. I. (2018). Leadership in Digital Age: A Study on the Role of Leader in this Era of Digital Transformation. *International Journal on Leadership*. https://www.academia.edu/40429821/Leadership_in_Digital_Age_A_Study_on_the_Role_of_Leader_in_this_Era_of_Digital_Transformation

Gudergan, Gerhard & Abbu, Haroon & Mugge, Paul & Hoeborn, Gerrit & Kwiatkowski, Alexander & Conrad, Ruben. (2021). Digital Leadership - Which leadership dimensions contribute to digital transformation success?

APA Dictionary of Psychology. (n.d.). Dictionary.apa.org. https://dictionary.apa.org/resilience

Imran, F., Shahzad, K., Butt, A., & Kantola, J. (2020). Leadership Competencies for Digital Transformation: Evidence from Multiple Cases. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 81–87. https://doi.org/10.1007/978-3-030-50791-6_11

Maulding, Wanda & Peters, Gary & Roberts, Jalynn & Leonard, Edward & Sparkman,

Larry. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. Journal of Leadership Studies. 5. 10.1002/jls.20240.

McCarthy, P., Sammon, D., & Alhassan, I. (2021). Digital Transformation Leadership Characteristics: a Literature Analysis: *Journal of Decision Systems*, 1–30. https://doi.org/10.1080/12460125.2021.1908934

Peschl, A., & Schüth, N. J. (2022). Facing digital transformation with resilience – operational measures to strengthen the openness towards change. *Procedia Computer Science*, *200*, 1237–1243. https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.01.324

Plimmer, G., Berman, E. M., Malinen, S., Franken, E., Naswall, K., Kuntz, J., & Löfgren, K. (2021). Resilience in Public Sector Managers. *Review of Public Personnel Administration*, 0734371X2098510. https://doi.org/10.1177/0734371x20985105

Porfírio, J. A., Carrilho, T., Felício, J. A., & Jardim, J. (2021). Leadership characteristics and digital transformation. *Journal of Business Research*, *124*, 610. https://www.academia.edu/45063769/Leadership_characteristics_and_digital_transformation

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην αποτελεσματική επικοινωνία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Κουτσιοσμηνάκη Ιωάννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε 70, M.Sc

Περίληψη

Στόχος αυτής της εργασίας είναι η ανάδειξη του ρόλου του σχολικού ηγέτη μέσα από την αποτελεσματική επικοινωνία, η οποία αποτελεί το κλειδί για την επιτυχή οργάνωση της σχολικής κοινότητας και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών. Οι επικοινωνιακές σχέσεις που αναπτύσσει ο διευθυντής του σχολείου καθορίζουν εν πολλοίς το σχολικό κλίμα, το οποίο αναπτύσσεται και συμβάλλει στην επίλυση ή μη των προβλημάτων που παρουσιάζονται. Κάποιες φορές όμως οι σχέσεις αυτές δυσλειτουργούν με αποτέλεσμα τη δημιουργία κλίματος αβεβαιότητας και ασάφειας. Τότε, ο ηγέτης χρειάζεται να διαμεσολαβήσει ευνοώντας ένα συνεργατικό κλίμα στη σχολική μονάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική Ηγεσία, Αποτελεσματική Επικοινωνία, Συνεργασία

Abstract

The aim of this work is to highlight the role of the school leader through effective communication, which is the key to the successful organization of the school community and the cooperation of all stakeholders. The communication relationships developed by the school principal largely determine the school climate, which develops and contributes to the solution or not of the problems that arise. Sometimes, however, these relationships malfunction, resulting in a climate of uncertainty and ambiguity. Then, the leader needs to mediate by favoring a collaborative atmosphere in the school unit.

Key-words: School Leadership, Effective Communication, Collaboration

Εισαγωγή

Το σχολείο, ως κοινωνικό σύστημα, λειτουργεί μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον και για αυτό αναπτύσσει σχέσεις αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, ώστε να επιτύχει τους γενικότερους και ειδικότερους στόχους του.

Η αποτελεσματική του λειτουργία εξαρτάται από την ικανή διοίκηση έχοντας, όμως, ως προϋπόθεση τη δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας όλων των μελών που έχουν λόγο και ρόλο στην λειτουργία της, ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματική επικοινωνία. (Σούλτος, 2020).

Η επικοινωνία σε μια σχολική μονάδα είναι πάντα μια διαδικασία ιδιαίτερα δύσκολη, όταν σε αυτή υπηρετεί μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών. Κι αυτό γιατί, κάποιες φορές η αποτελεσματική επικοινωνία επηρεάζεται από αρκετούς φραγμούς και δεν λειτουργεί σωστά. Η απουσία εποικοδομητικής και ουσιαστικής επικοινωνίας στους σχολικούς

οργανισμούς έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση δυσλειτουργιών, με αποτέλεσμα η κατάσταση αυτή να επηρεάζει αρκετά το ηθικό των εκπαιδευτικών ,οι οποίοι δεν έχουν πλέον ευκαιρίες και διάθεση για συμμετοχή στις λήψεις αποφάσεων.

Η αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου δεν αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους γονείς, όπου είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δημιουργούνται δίαυλοι επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Συνεπώς, η έλλειψη επικοινωνίας σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη επηρεάζει αρνητικά το κλίμα της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων του σχολείου.

Επομένως, η μελέτη της έννοιας της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα, την κατεύθυνσή της, τα εμπόδια που επιδρούν σε αυτή, καθώς και βελτιωτικές εισηγήσεις για τη διευκόλυνσή της, αποτελούν μια εκ των ων ουκ άνευ διαδικασία για έναν αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη.

Αξία και αναγκαιότητα της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα

Ας ορίσουμε αρχικά την έννοια της επικοινωνίας, όπως αυτή αναφέρεται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. «*Επικοινωνία είναι μια διαδικασία αμφίδρομης ροής πληροφοριών μεταξύ του αποστολέα και του αποδέκτη, η οποία δημιουργεί κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και διαμορφώνει τις ανθρώπινες σχέσεις*» (Μερκούρη, Σταμάτης 2009: 137). Αυτή η διαδικασία, όμως, προϋποθέτει, όπως αναφέρουν οι Robbins & Judge (2011), τόσο την μεταβίβαση του μηνύματος από τον πομπό όσο και την κατανόηση του μηνύματος από τον δέκτη προκειμένου αυτή να είναι αποτελεσματική.

Σε μια σχολική μονάδα που λειτουργεί ως κοινωνικό σύστημα, η επικοινωνία έχει ζωτική σημασία και πραγματοποιείται με ποικίλους τρόπους. Σύμφωνα με έρευνα του Πασιαρδή (2014), η ανταλλαγή μηνυμάτων και απόψεων ανάμεσα στη διευθυντική ομάδα και τους εκπαιδευτικούς, σε γονείς και εκπαιδευτικούς, στην ομάδα των εκπαιδευτικών ,στη μαθητική ομάδα είναι σημαντική για την επίτευξη των στόχων του σχολείου και της σχολικής τάξης.

Επομένως, είναι αναγκαία η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων μελών μιας σχολικής μονάδας που αναφέρθηκαν παραπάνω προκειμένου να επιτευχθεί ένα άνετο και ευχάριστο σχολικό κλίμα που προάγει την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Πασιαρδής, 2014). Μέσα σε μια τέτοια ατμόσφαιρα , η διαχείριση συγκρούσεων θα διευθετείται πιο ομαλά ,αφού μέσω της επικοινωνίας, τα άτομα θα μπορούν να παρουσιάζουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους καθαρά, ήρεμα ,να διατυπώνουν καθαρά κοινούς στόχους ώστε να λησμονούν τις διαφορές του παρελθόντος και να προχωρούν σε μελλοντικές επιδιώξεις αναπτύσσοντας ταυτόχρονα και την ικανότητα της ενσυναίσθησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Έτσι, έχοντας και οι εμπλεκόμενοι μερίδιο στη λήψη αποφάσεων και εάν η γνώμη τους αξιοποιείται, όταν είναι εφικτό και σκόπιμο, η διαδικασία αυτή θα είναι περισσότερο ενδιαφέρουσα για όλους.

Ο Διευθυντής έχει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση καλών επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών του, καθώς η επικοινωνία χαρακτηρίζει τη συνεργασία τους μέσα στη σχολική μονάδα και επιτρέπει στα άτομα να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, να κατανοούν τους στόχους του σχολείου όσο και τους προσωπικούς στόχους του καθενός στο χώρο της εργασίας του, επηρεάζοντας τελικά την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Τζώτζου & Αναστασόπουλος, 2014).

Κατεύθυνση και κανάλια επικοινωνίας στη σχολική μονάδα

Η επικοινωνία σε έναν οργανισμό είναι απαραίτητη, όπως προαναφέρθηκε, και η κατεύθυνσή της μπορεί να είναι από κάτω προς τα πάνω, από πάνω προς τα κάτω, οριζόντια, διαπροσωπική και οργανωσιακή σύμφωνα με τους Robbins&Judge (2011). Στον εκπαιδευτικό οργανισμό, η πρώτη ρέει από τη διευθυντική ομάδα προς τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς και δεν χρειάζεται να είναι προφορική ή κατά πρόσωπο. Η δεύτερη έχει αντίστροφη ροή και χρησιμοποιείται για να ενημερώσουν οι εκπαιδευτικοί για τα ενδεχόμενα προβλήματα της τάξης τους, για τους εκπαιδευτικούς στόχους ή για τη πρόοδο των μαθητών. Η οριζόντια λαμβάνει χώρα ανάμεσα στα μέλη της διευθυντικής ομάδας ή τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς και συνήθως δημιουργείται άτυπα για να εξοικονομηθεί χρόνος στην ανάληψη δράσης ελλοχεύοντας πάντοτε ο κίνδυνος εμφάνισης κάποιας δυσλειτουργικής σύγκρουσης, όταν π.χ παρακάμψει κάποιος εκπαιδευτικός τον διευθυντή ή αν γίνει κάποια ενέργεια για την οποία οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ενημερωμένοι (Robbins&Judge, 2011).

Η διαπροσωπική επικοινωνία μπορεί να είναι προφορική , γραπτή ή μη λεκτική και περιλαμβάνει την πηγή που μπορεί να αποτελέσει και το κανάλι επικοινωνίας, το μήνυμα και τον λήπτη που το δέχεται. Σ΄αυτά μπορούμε να προσθέσουμε και το κανάλι το οποίο μπορεί να είναι η ομιλία , ο ήχος, ο γραπτός λόγος, η τηλεόραση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στη σχολική μονάδα που είναι μια τυπική οργάνωση , πιθανά κανάλια επικοινωνίας μπορεί να είναι κυρίως ο προφορικός και ο γραπτός λόγος με όλες του τις μορφές, π.χ. ομιλία, βιβλίο, έντυπο, ηλεκτρονικό μήνυμα, αλλά μπορεί να είναι και μη λεκτική π.χ. ένα χαμόγελο (Μιχαήλ, 2018).

Πιθανά εμπόδια στην επικοινωνία

Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008), η ορθή λήψη του μηνύματος εμποδίζεται από βιολογικά, ψυχολογικά, περιβαλλοντικά εμπόδια και από τις προσδοκίες που έχουμε για την αξία του μηνύματος. Συγκεκριμένα, κάποια εμπόδια συνδέονται με εννοιολογικά προβλήματα, όταν ο καθένας μας ερμηνεύει τα μηνύματα διαφορετικά ανάλογα με το δικό του υπόβαθρο ή με προβλήματα αποκωδικοποίησης του μηνύματος που σχετίζονται με τον τρόπο που ο καθένας τα κατανοεί. Άλλα εμπόδια στη επικοινωνία δημιουργούνται όταν οι εμπλεκόμενοι έχουν διαφορετικές αξίες που εμποδίζουν την κατανόηση των απόψεων άλλων ανθρώπων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008)

Στη σχολική μονάδα που μελετάμε, ίσως να υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις στην ανάγνωση των προβλημάτων που προκύπτουν και ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, γιατί πολλές φορές η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ίσως να παρεμποδίζεται λόγω της έμφασης που αποδίδει στη θέση του με αποτέλεσμα να γίνεται υπεροπτικός. Άλλος φραγμός στην επικοινωνία είναι το φιλτράρισμα των πληροφοριών που θα ανακοινώσει ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς, καθώς και η επιλεκτική αντίληψη από αυτούς, αν αυτοί είναι οι δέκτες των μηνυμάτων, οι οποίοι από τα όσα ακούν ή βλέπουν, συγκρατούν μόνο αυτά που τους ενδιαφέρουν και αδιαφορούν για τα υπόλοιπα (Robbins&Judge, 2011). Επίσης, η σιωπή είναι μια στάση που δυσχεραίνει την επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και υπαλλήλων και πιθανόν να δηλώνει ότι ένα περιστατικό αγνόησης ενός υπαλλήλου που εξέφρασε μια ανησυχία, να οδήγησε στη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα των Ανδρουλάκη & Σταμάτη (2009), εμπόδια που διαταράσσουν την καλή ακρόαση στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων εστιάζονται στην αδυναμία παρακολούθησης του ομιλητή, στις ατομικές προκαταλήψεις για την διαδικασία της επικοινωνίας, σε συναισθήματα όπως ανησυχία, φόβος, θυμός, σε νοηματικές παρανοήσεις, σε θορύβους και στο ελλιπές ενδιαφέρον για το θέμα της συζήτησης.

Σχετικά με την επικοινωνία του σχολείου και οικογενειών, αυτή δυσχεραίνει, όταν η συμπεριφορά των γονέων είναι εριστική απέναντι στο σχολείο, «*όταν δεν απαντούν στις επανειλημμένες τηλεφωνικές κλήσεις του διευθυντή αδιαφορώντας για την πρόοδο των παιδιών τους ή όταν το σχολείο δεν είναι ανοικτό σε περισσότερες μορφές επικοινωνίας*» (Μερκούρη, Σταμάτης, 2009: 137).

Πρακτικές εισηγήσεις για τη βελτίωση της επικοινωνίας

Σε μια σχολική μονάδα πολύ σημαντικός είναι ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή για την αποφυγή παρεξηγήσεων, τη διαχείριση συγκρούσεων και την ενθάρρυνση των εμπλεκόμενων να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός κατάλληλου θετικού παιδαγωγικού κλίματος μέσα στο οποίο θα διασφαλίζεται η εμπιστοσύνη, η συνοχή , η συμμετοχικότητα στη λήψη αποφάσεων. Με τη στάση του, τη δράση του , τη συμπεριφορά του , δίνοντας το παράδειγμα σε ένα ευνοϊκό εργασιακό κλίμα ,όπως αναφέρει ο Krug (1992), θα ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας παρωθώντας τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν μεγιστοποιώντας τις προσπάθειές τους (Πασιαρδής, 2014).

Αποφυγή εμποδίων σε επίπεδο σχολείου

Για να αποφευχθούν τα εμπόδια που προαναφέρθηκαν χρειάζεται να υπάρξει μια ισορροπία ανάμεσα στην υπάρχουσα ιεραρχία και στις σχέσεις των μελών του σχολείου , όπως τονίζει ο Μαραθευτής (1981) στην έρευνα του Πασιαρδή (2014). Η διαδικασία

λήψης αποφάσεων είναι μια σύνθετη οργανωτική υπόθεση ,αλλά η συμμετοχή των εκπαιδευτικών (κάποιες φορές και των μαθητών) στη λήψη αποφάσεων κρίνεται απαραίτητη για να εξασφαλιστεί η δέσμευση και η εκτέλεση της απόφασης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ερευνητικά δεδομένα έφεραν στο φως ότι ο δημοκρατικός τρόπος, το συμμετοχικό μοντέλο στη λήψη μια απόφασης τονώνει το ηθικό , την ικανοποίηση , τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών , όμως κάποιες φορές η μεγάλη συμμετοχή μπορεί να είναι επιβλαβής όπως και η λίγη (Πασιαρδής, 2014). Γι αυτό, όπως διαπιστώθηκε κι από τους Hoy & Miskel (1996) ο διευθυντής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων χρειάζεται να έχει ρόλο ενοποιητικό, κοινοβουλευτικό, να διευκολύνει δηλαδή την επικοινωνία ακροατή-εκπαιδευτικού-ηγέτη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ακόμη, για την καλύτερη επικοινωνία του με τους διδάσκοντες, χρειάζεται να κάνει συχνές συναντήσεις μαζί τους σε ένα ευχάριστο και φιλικό κλίμα (Ρόκκος, 2008) ώστε να αποφεύγονται φραγμοί, το φιλτράρισμα μια πληροφορίας και η επιλεκτική αντίληψη ορισμένων. Καλό θα ήταν, όταν ανακοινώνει μια πληροφορία να προσέχει τη γλώσσα που θα χρησιμοποιήσει, αλλά και τη συναισθηματική κατάσταση του δέκτη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Αποφυγή εμποδίων σε επίπεδο Σχολείου-Οικογένειας

Σύμφωνα με έρευνα των Σταμάτη και Μερκούρη, (2009) για τη βελτίωση της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας προκειμένου να αποφευχθούν τα προαναφερθέντα εμπόδια, το ελληνικό σχολείο θα πρέπει να μην είναι πλέον εσωστρεφές και να συνεργαστεί με το μικρό σύστημα της οικογένειας. Συγκεκριμένα, οι γονείς χρειάζεται να μοιράζονται τις ελπίδες , τις ανησυχίες τους , τις προσδοκίες τους για τα παιδιά τους με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο συνεργασίας σχολείου-οικογένειας όπου οι ρόλοι του καθενός θα έχουν οριστεί εκ των προτέρων (Μερκούρη, Σταμάτη, 2009). Σε αυτό θα βοηθούσε η διοργάνωση κάποιων συναντήσεων- σεμιναρίων , ώστε να γνωριστούν καλύτερα εκπαιδευτικοί και γονείς. Επίσης, η εθελοντική εργασία των γονέων σε δημιουργικές δραστηριότητες της τάξης, σε σχολικές γιορτές έπειτα από κατάλληλη ενημέρωσή του θα συνέβαλε σημαντικά στην ουσιαστική επικοινωνία εκπαιδευτικών-γονέων (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

Συμπεράσματα

Σκοπός της εισήγησης αυτής ήταν να αναδείξει τη σημασία του επικοινωνιακού ρόλου του διευθυντή με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Η κάθε σχολική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα καθώς η λειτουργία και η ύπαρξή της εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις προσπάθειες και τα αποτελέσματα των εμπλεκομένων που έχουν συγκεκριμένους ρόλους να πραγματοποιήσουν για την προώθηση των στόχων του σχολείου. Ωστόσο, οι ρόλοι αυτοί μερικές φορές είναι δυσδιάκριτοι με αποτέλεσμα να ακολουθούν συγκρουσιακές καταστάσεις οι οποίες, αν δεν προληφθούν ή δεν αντιμετωπιστούν, αποτελούν εμπόδιο στην εύρυθμη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της μονάδας (Σούλτος, 2020).

Συνοψίζοντας με τη μελέτη αυτή κατανοήθηκε ότι η επικοινωνία μεταξύ διευθυντή, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τέλος, ωφέλιμο θα ήταν να προωθείται σε ένα ανοιχτό θετικό σχολικό κλίμα και μια συνεργατική κουλτούρα που θα ενθαρρύνει τις καινοτομίες και θα προάγει την αλλαγή (Πασιαρδής, 2014).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Athanasoula-Reppa, A. (2008). Lipsi apofaseon stin Ekpaidefsi. *Ekpaideftiki dioikisi kai Organosiaki Symperifora.* Athina: Ellin

Athanasoula-Reppa, A. (2008). I epikoinonia sti dioikisi tis ekpaidefsis. *Ekpaideftiki dioikisi kai Organosiaki Symperifora.* Athina: Ellin

Androulakis, E. & Stamatis, P. (2009). Morfes epikoinonias ton ekpaideftikon kata ti diarkeia ton synedriaseon tou Syllogou Didaskonton: Meleti periptosis. *Epistimoniko vima, t. 10,* sel. 107-118

Michail, K. (2018). *Simeioseis mathimatos* EDUC579. Panepistimio Lefkosias.

Merkouri, E. & Stamatis, P. (2009). Morfes epikoinonias diefthynti kai ekpai-deftikon gymnasiou me goneis kai kidemones mathiton. *Epistimoniko Vima, t. 10*, sel. 137-148

Pasiardis, P. (2014). Diadikasies lipsis apofasis. *Ekpaideftiki igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi* (Nea anatheorimeni ek-dosi). Athina: Metaichmio

Pasiardis, P. (2014). Scholiki koultoura kai klima. *Ekpaideftiki igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi* (Nea anatheorimeni ekdosi). Athina: Metaichmio

Robbins, S. & Judge, T. (2012). *Organosiaki symperifora: Vasikes Ennoies kai Sygchrones Prosengiseis.* Sto A. Sachinidis (Eis. kai Epim.). Athina: Kritiki.

Rokkos, E. (2008). O epikoinoniakos rolos tou diefthynti kai i diacheirisi sygkrouseon sto scholeio, *Seminario Diefthynton Scholeion Defterovathmias Ekpaidefsis*, 4-5/9/2009

Soultos, L. (2020). O rolos tou diefthynti tis scholikis monadas sto plaisio tis epikoinonias me to Syllogo Goneon kai Kidemonon tou scholeiou. Meleti Periptosis. *I-Teacher,* 24, 256-264

Tzotzou, M. & Anastasopoulos, M. (2013). *Neo Scholeio: Morfes Epikoinonias kai o Epikoinoniakos Rolos tou Diefthyntis Scholikis Monadas.* Praktika 16ou

Diethnous Synedriou Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis, Diapolitismi-kotita kai ta Ellinika os Xeni Glossa. Tomos II:239-251

Σχολική ηγεσία και εισαγωγή καινοτομιών. Μια μελέτη περίπτωσης.

Λαμπρόπουλος Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Ed.

Περίληψη

Το διοικητικό στέλεχος που έχει συνολικά την ευθύνη για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής, που διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο και αποτελεί την κινητήριο δύναμη στη προσπάθεια εισαγωγής, εφαρμογής και διάχυσης των καινοτομιών. Ο σχολικός διευθυντής θα πρέπει να αναχθεί σε ηγέτη για να διευθετήσει τις καινοτομίες, ξεπερνώντας τις απλές πρακτικές διαχείρισης της κατάστασης και διεκπεραίωσης των διοικητικών θεμάτων του σχολείου. Η ικανότητα διαχείρισης αλλαγών αποτελεί ουσιώδη προϋπόθεση αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας και η οποία είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας. Σκοπός της παρούσας εργασίας έρευνας είναι η προσέγγιση του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει ένας σχολικός διευθυντής κατά την εισαγωγή καινοτομιών σε μια σχολική μονάδα, τα χαρακτηριστικά ενός καινοτόμου ηγέτη, ενώ γίνεται προσπάθεια σύνδεσης με τα μοντέλα ηγεσίας, τη σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα. Τέλος, παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης σε δημόσιο Δημοτικό Σχολείο, κατά την οποία επιχειρήθηκε εισαγωγή και χρήση διαδραστικών πινάκων στην εκπαιδευτική διαδικασία και παράλληλα γίνεται λόγος για τις αντιδράσεις σε αυτήν και τις προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή και εγκαθίδρυσή της.

Λέξεις – Κλειδιά: Σχολική ηγεσία, καινοτομία, σχολική κουλτούρα, σχολική κλίμα

The role of school leadership in the introduction of ICT in teaching practice

Lampropoulos Spyridon Primary, Teacher, M.Ed.

Abstract

The manager who has overall responsibility for the operation of the school unit is the principal, who plays a catalytic role and is the driving force in the effort to introduce, implement and disseminate innovations. The principal should be reduced to a leader to manage innovation, going beyond the simple practices of managing the situation and handling school administration. The ability to manage change is an essential prerequisite for effective educational leadership and which is one of the key factors in school effectiveness. The purpose of this research paper is to approach the role that a school principal can play in introducing innovations in a school unit, the characteristics of an innovative leader, while attempting to connect with leadership models, school culture and school climate. Finally, a case study is presented in a public Primary School, during which an attempt was made to introduce and use interactive whiteboards in the educational process and at the same time we talk about the reactions to it and the conditions for its successful implementation and establishment.

Key-Words: School leadership, innovation, school culture, school climate

Γνωρίσματα και στάσεις του ηγέτη της καινοτομικότητας

Κατά την διαδικασία προώθησης αλλαγών σε μια σχολική μονάδα, ένας καινοτόμος ηγέτης θα πρέπει να διαδραματίσει διπλό ρόλο: αφενός να αναγνωρίσει και να προωθήσει την ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών και αφετέρου να είναι αυτός που θα εγγυηθεί την εφαρμογή τους. Ο Mintzberg (οπ. αναφ. στο Λαϊνάς, 2004) αναδεικνύει σε τρία επίπεδα τους ρόλους που μπορεί να αναλάβει ο ηγέτης για την προώθηση της αλλαγής ή καινοτομίας:

i. *Στον διαπροσωπικό τομέα,* όπου είναι αυτός που θα πρέπει να υποκινήσει, να ενθαρρύνει και να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς στο όλο εγχείρημα συνθέτοντας τις ατομικές τους ανάγκες, ενώ παράλληλα να υποβοηθήσει τη σύνδεση της σχολικής μονάδας με τους εξωσχολικούς φορείς.

ii. *Στον τομέα διαχείρισης και αξιοποίησης πληροφοριών*, όπου θα πρέπει να συγκεντρώσει και να μεταφέρει πληροφορίες που αφορούν τη σχεδιασμένη σχολική δράση.

iii. *Στον τομέα λήψης και υλοποίησης αποφάσεων*, όπου αναλαμβάνοντας το ρόλο του νεωτεριστή και του μεταρρυθμιστή καλείται να εντοπίζει ευκαιρίες, να σχεδιάζει, να βρίσκει και να κατανέμει πόρους, να προτείνει και να προωθεί δράσεις, να εποπτεύει και να διαπραγματεύεται με το εξωτερικό περιβάλλον.

Το εσωτερικό σχολικό περιβάλλον που μπορεί να διευκολύνει και να προωθήσει την υιοθέτηση αλλαγών δημιουργείται με την παρέμβαση του διευθυντή που έχει γνωρίσματα ηγετικής συμπεριφοράς Στη στόχευση για επιτυχημένη υλοποίηση της αλλαγής που επιχειρείται, θα πρέπει ο σχολικός ηγέτης να διαθέτει συγκεκριμένες γνώσεις, ικανότητες και γνωρίσματα προσωπικότητας (Ράπτης, 2006).

Σύμφωνα με τον Everard (2004) στην κατηγορία των *γνώσεων* σημαντική είναι η γνώση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού, οι σχετικές γνώσεις για το σύστημα κινήτρων και ανταμοιβών, τα μοντέλα ηγεσίας, ο τρόπος λήψης αποφάσεων, η επικοινωνία και η διαχείριση συγκρούσεων. Επίσης, σημαντική η γνώση του τρόπου καθοδήγησης και παροχής συμβουλών, καθώς και η επιμορφωτική και εκπαιδευτική θεωρία.

Στην κατηγορία των *ικανοτήτων* αναφέρονται η επεξεργασία εκτεταμένων σύνθετων συστημάτων, η συλλογή και η ανάλυση μεγάλου όγκου πληροφοριών, η στοχοθεσία και ο σχεδιασμός.

Μεταξύ των *γνωρισμάτων προσωπικότητας* του ηγέτη της αλλαγής είναι η συναίσθηση του ηθικού καθήκοντος, η οποία εξασφαλίζει την απαραίτητη συνέπεια και ευθύνη, καθώς και το υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ενσυναίσθηση, η αυτοπεποίθηση, η αυτογνωσία, ο υψηλός βαθμός αυτοσυνείδησης (Κόκκος, 1998) καθώς

και η αντοχή στην πίεση, ο έλεγχος του άγχους και η αισιοδοξία είναι χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τον ηγέτη και την αποτελεσματικότητά του.

Ο σχολικός διευθυντής καλείται να εντοπίσει τα κοινά στοιχεία του οράματος και των στόχων του σχολείου, με αυτά των συντελεστών της επίτευξής του (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπική κοινότητα) (Walker, 1987). Σε άρθρο του Bush, (2012) στο AfA (Achievement for All) αναφέρεται ότι ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα των σχολικών ηγετών είναι να επικοινωνήσουν το όραμα που έχουν με το σχολικό περιβάλλον. Πριν την παρουσίαση οποιασδήποτε εκπαιδευτικής αλλαγής θα πρέπει ο διευθυντής να αναγνωρίζει την κουλτούρα του σχολικής μονάδας που προϊσταται σε όλα τα επίπεδά της και να ενεργήσει διαμορφώνοντάς την, έτσι ώστε να οδηγήσει σε αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς της εφαρμογής της αλλαγής. Σημαντικός παράγοντας για την διαμόρφωση της επιθυμητής σχολικής κουλτούρας είναι η χάραξη εσωτερικής πολιτικής που θα στοχεύει στην ενθάρρυνση της συνεργασίας, στην επίτευξη συναισθηματικού δεσίματος των εκπαιδευτικών και στην παροχή ελευθερίας και υποστήριξης για την ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών. Απαραίτητη κρίνεται είναι η συνεχής εκπαίδευση προσωπικού με σκοπό την στήριξη της ατομικής και της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Taylor, 1980· Wideen 1987).

Επίσης, προβάλλεται ως πολύ σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη των στόχων του σχολείου η δημιουργία ευνοϊκού κλίματος μεταξύ των διδασκόντων, δεδομένου ότι ενεργεί θετικά στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων (Πασιαρδή, 2001). Το σχολικό κλίμα αφορά τη γενικότερη ατμόσφαιρα που κυριαρχεί σε ένα σχολείο και εκφράζεται μέσα από τις σχέσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές του προσωπικού. Επιτυγχάνεται αν όλοι αισθάνονται ότι έχουν ίση αντιμετώπιση, ενθαρρύνονται να εκφέρουν τις απόψεις ή και τις διαφωνίες τους, νιώθουν την ύπαρξη σχέσης αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Σημαντικό στοιχείο που δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την εισαγωγή μεταρρυθμιστικών πρακτικών στο σύγχρονο σχολείο σύμφωνα με έρευνα των Balyer, Karatas & Alci (2015) αποτελεί η δημιουργία, από την πλευρά του σχολικού ηγέτη, ενός συνεργατικού περιβάλλοντος. Επειδή το όποιο αποτέλεσμα είναι προϊόν συνολικής προσπάθειας, θεωρείται καθοριστική η δημιουργία ειλικρινών σχέσεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Κύριος παράγοντας διαμόρφωσης του κλίματος κάθε σχολικού οργανισμού είναι η σχολική ηγεσία και θα πρέπει να είναι τέτοιο που θα προωθεί μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, και θα ενθαρρύνει το προσωπικό να εφευρίσκει νέες τελέσφορες μεθόδους επίλυσης προβλημάτων, ακόμη και αν αυτές εμπεριέχουν υψηλό ρίσκο.

Η κουλτούρα και το κλίμα ενός σχολικού οργανισμού διαπιστώνεται ότι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και παίζουν σημαντικό ρόλο στην εισαγωγή και παγίωση μιας αλλαγής. «Η κουλτούρα διαμορφώνει αξίες, στάσεις και πιστεύω για θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και το κλίμα ενθαρρύνει ερμηνείες της κουλτούρας που μεταφράζονται σε επιθυμητές ενέργειες» (Πασιαρδής, 2004).

Στρατηγική διαχείρισης της αλλαγής και μοντέλο ηγεσίας.

Ο σχολικός ηγέτης κρίνεται απαραίτητο να έχει τις ικανότητες και τις ειδικές γνώσεις για να εισάγει καινοτομίες, επιλέγοντας τις κατάλληλες στρατηγικές για την αποτελεσματική εφαρμογή, διάχυσή και εγκαθίδρυσή τους (Normore, 2004).

Σύμφωνα με τον Στυλιανίδη (2011) ο ηγέτης κατά την εισαγωγή της αλλαγής σε έναν οργανισμό μπορεί να εφαρμόσει συγκεκριμένες πρακτικές, που συνοψίζονται ως εξής:

Διευκολύνει και στηρίζει τους εκπαιδευτικούς

i. Φροντίζοντας για την επαγγελματική ενδυνάμωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών

ii. Εξασφαλίζοντας τον εξοπλισμό και τα κατάλληλα μέσα

iii. Αξιοποιώντας τις γνώσεις, τα προσόντα και τα ενδιαφέροντα όσων εμπλέκονται στην καινοτομία

Διαπραγματεύεται για να εξασφαλίσει συμφωνίες

i. Παρέχοντας κίνητρα στο εκπαιδευτικό προσωπικό

ii. Προσφέροντας ευκαιρίες για να αναπτύξουν τη δική τους θεώρηση για την καινοτομία

Διαχειρίζεται κατάλληλα

i. Εμπλέκοντας όλους στην πολιτική του σχολείου

ii. Εντάσσοντας την αλλαγή στο γενικό σχεδιασμό του σχολείου

iii. Αναδεικνύοντας τα θετικά στοιχεία κάθε εκπαιδευτικού

iv. Εγκαθιστώντας μηχανισμούς επίλυσης προβλημάτων

v. Διευκολύνοντας τη συνεχή ανταλλαγή ιδεών και υλικού

vi. Εξασφαλίζοντας τη συνεχή αξιολόγηση της αλλαγής

vii. Φροντίζοντας για την επαρκή πληροφόρηση των γονιών.

Ο προγραμματισμός της δράσης για την εισαγωγή και καθιέρωση της καινοτομίας διευκολύνεται με την ανάδειξη της αναγκαιότητάς της, κατά τον Kotter (1995), ο οποίος αναφέρει «Make the status quo seem more dangerous than launching into the unknown», ενώ προτείνεται (Margaryan, 2008) ο διευθυντής να προβεί σε συγκρότηση

ομάδας διαχείρισης της αλλαγής. Κατά τη διαδικασία εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο οφείλει να γνωρίζει τα μοντέλα εισαγωγής καινοτομιών (βλ. Lewin, Fullan, Kotter) ακολουθώντας μια σειρά διαδικασιών και ειδικότερα: Αρχικά, θα πρέπει να προβεί σε ανάλυση της κατάστασης (όπως ανάλυση SWOT) και εν συνεχεία γνωστοποιώντας το περιεχόμενο της καινοτομίας στους εκπαιδευτικούς να καθοριστεί συμμετοχικά ο ρόλος του καθενός. Στο επόμενο βήμα τίθεται σε εφαρμογή η καινοτομία, μέσα σ' ένα πλήρες οργανωμένο πλαίσιο με ακριβή περιγραφή των διαδικασιών που θα ακολουθηθούν. Τέλος, η παρακολούθηση της εφαρμογής της καινοτομίας θα πρέπει να είναι συνεχής σε όλες τις φάσεις της, με καταγραφή και αξιολόγηση των στοιχείων της ώστε, αν υπάρξει αναγκαιότητα να γίνουν οι απαραίτητες τροποποιήσεις.

Επιπλέον, το ηγετικό στυλ είναι αυτό που επηρεάζει το προσωπικό, προκειμένου να συγκροτήσει τις προσωπικές ή ομαδικές αξίες (Goldman, 1998). Το μοντέλο ηγεσίας που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία είναι κατά τον MacBeath (2005) η κατανεμημένη ηγεσία. Το μοντέλο αυτό που στοχεύει στην αποτελεσματικότητα της μάθησης (MacBeath, 2005· Oduro, 2004) δίνει έμφαση στη συμμετοχή όλου του προσωπικού και υποστηρίζει ότι όλοι σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι σημαντικοί για την αποτελεσματικότητά του. Στοιχεία όπως, η προώθηση του διαλόγου με σκοπό την ανάπτυξη ανάδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών, η προώθηση ποικίλων ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης, η βελτίωση του επαγγελματικού κλίματος, αλλά και η ύπαρξη μηχανισμών υποστήριξης είναι χαρακτηριστικά της κατανεμημένης ηγεσίας και σαφώς συμβάλλουν καθοριστικά στην εισαγωγή, εφαρμογή, διάχυση και εγκαθίδρυση καινοτομιών στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας (Hallinger, 2003).

Μελέτη περίπτωσης: Εισαγωγή διαδραστικών πινάκων σε σχολική μονάδα

Παρουσίαση και ανάλυση της κατάστασης στη σχολική μονάδα

Η έναρξη του νέου σχολικού έτους, συνοδεύτηκε με μια σημαντική αλλαγή για το 30ο Δημοτικό Σχολείο Τρίπολης, που αφορά την διεύθυνση του σχολείου. Ύστερα από την πρόσφατη διαδικασία κρίσεων διευθυντών σχολικών μονάδων, διευθυντής ορίζεται ο Νίκος, δάσκαλος με 20ετή εκπαιδευτική υπηρεσία, μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές, αλλά χωρίς καθόλου διοικητική εμπειρία. Άνθρωπος χαμηλών τόνων με αποστροφή προς κάθε είδους τριβές και συγκρούσεις, έχει μεγάλη αγάπη προς την επιστήμη του και τη διδασκαλία, αλλά συχνά δυσκολεύεται να επιβληθεί. Από το πρώτο κιόλας χρονικό διάστημα άσκησης των καθηκόντων του και με σκοπό να μπορέσει το σχολείο να προσφέρει στους μαθητές το καλύτερο δυνατό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, εξασφάλισε διαδραστικούς πίνακες και πρότεινε στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν μια σειρά σεμιναρίων, καθότι πολλοί από αυτούς αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να κάνουν χρήση και να υιοθετήσουν τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία τους.

Στο σχολείο υπηρετεί και ο Γιώργος, δάσκαλος με 25ετή υπηρεσία και συνδιεκδικητής της θέσης του διευθυντή στο σχολείο. Ο Γιώργος είναι ένας ευχάριστος άνθρωπος, συχνά αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, φιλότιμος, με πολύ καλές σχέσεις με τους μαθητές και

τους γονείς και χαίρει της συμπάθειας των συναδέλφων του. Ο Γιώργος ήλπιζε πως θα γινόταν εκείνος διευθυντής, λόγω των πολλών ετών υπηρεσίας, ωστόσο αποδέχτηκε με σχετική κατανόηση την τοποθέτηση του Νίκου, δεδομένων των ανώτερων επιστημονικών προσόντων που διέθετε σε σχέση με τον ίδιο.

Παρ' όλα αυτά, λίγο μετά την ανάληψη των καθηκόντων του Νίκου, ο Γιώργος αμφισβητεί ανοικτά τις διοικητικές του ικανότητες. Θεωρεί ότι δεν μπορεί να διαχειριστεί τις υποθέσεις του σχολείου, είναι κάθετα αντίθετος με τις αλλαγές που επιθυμεί να φέρει στο σχολείο και πιστεύει ότι σκοπός του είναι να κερδίσει την συμπάθεια των ανωτέρων τους, προκειμένου να εδραιώσει την θέση του. Την πεποίθηση αυτή ασπάζεται και η μεγαλύτερη μερίδα του συλλόγου διδασκόντων, οι οποίοι εκφράζουν απροθυμία να διαθέσουν το χρόνο τους για να παρακολουθήσουν σεμινάρια τις απογευματινές ώρες ή τα Σαββατοκύριακα.

Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η παρεμπόδιση της υλοποίησης των στόχων για αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας που οραματίστηκε ο Νίκος, που νιώθοντας άγχος και πίεση σταδιακά απομακρύνεται από τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Υιοθετεί μια κλειστή στάση απέναντι στους συναδέλφους του και ειδικά απέναντι στο Γιώργο, ενώ οδηγείται στο συμπέρασμα ότι αφού οι δάσκαλοι αδυνατούν να αντιληφθούν το όραμά του, ο μόνος τρόπος για να το πραγματοποιήσει είναι να επιδείξει αυταρχικότητα, λαμβάνοντας ο ίδιος τις αποφάσεις και ανακοινώνοντάς τες στο διδακτικό προσωπικό, το οποίο οφείλει να συμμορφωθεί. Η στάση αυτή δυναμιτίζει το σχολικό κλίμα, δημιουργεί αρνητικές δυναμικές, επηρεάζει τα πολλαπλά πεδία σχέσεων των μελών της σχολικής μονάδας, οι οποίοι πλέον αποφεύγουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και ενεργούν εντελώς διεκπεραιωτικά.

Καθορισμός αιτιών των προβλημάτων

Είναι διακριτό, ότι οι δυσλειτουργίες που εμφανίζονται στο σχολείο οφείλονται στην αναποτελεσματική διοίκησή του. Τα προβλήματα που παρουσιάζονται συνίστανται, σε πρώτο επίπεδο, από το έλλειμμα διοικητικής εμπειρίας του διευθυντή. Η έλλειψη ικανότητας, αφενός να γίνει αποδεκτός ως νέος διευθυντής και αφετέρου να διαχειριστεί με λανθασμένο τρόπο επικοινωνίας τη μετάδοση του οράματός του στους εκπαιδευτικούς, οδηγεί την προσπάθειά του σε αποτυχία. Η έλλειψη διοικητικής γνώσης και η απουσία ανάπτυξης ειλικρινούς διαλόγου με τους συναδέλφους του έχει οδηγήσει σε ακόμη μεγαλύτερη δυσπιστία και αρνητισμό για τις προθέσεις του, ενώ κανείς δεν φαίνεται να έχει ξεκάθαρη εικόνα για το όραμά του. Η αγωνία του να επιτύχει το αποτέλεσμα που φιλοδοξεί, τον κάνει να χρησιμοποιεί αυταρχικούς μεθόδους διοίκησης, αγνοώντας το ρόλο που παίζει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου στην διαδικασία υλοποίησης των στόχων και τον ξεχωριστό ρόλο που μπορεί να επιτελέσει ο κάθε δάσκαλος. Αγνοεί τα οφέλη και τις προστιθέμενες αξίες που μπορούν να προκύψουν αν πάρει την πρωτοβουλία και επιδιώξει την ουσιαστική επικοινωνία του με το Γιώργο, αποκαθιστώντας τις σχέσεις μαζί του και καθιστώντας τον συνεργάτη και όχι αντίπαλο.

Γενικά, η συμπεριφορά του Νίκου και ο τρόπος που αντιμετωπίζει τα διάφορα προβλήματα απέχει κατά πολύ από εκείνη που θα απαιτούνταν για να χαρακτηριστεί η ηγεσία του ως αποτελεσματική.

Πρόταση αλλαγής τύπου ηγεσίας

Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα στη σχολική μονάδα, θα πρέπει ο διευθυντής να μεταβάλει τον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας. Κρίνεται απαραίτητο να σταματήσει να χρησιμοποιεί το αυταρχικό στυλ στον τρόπο λήψης αποφάσεων και να υιοθετήσει μια δημοκρατική μορφή ηγεσίας με προσανατολισμό στα χαρακτηριστικά της κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership).

Η κατανεμημένη ηγεσίας στοχεύει στην αποτελεσματικότητα της μάθησης και στην ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων (MacBeath, 2005). Θεωρεί ότι το κέντρο σχεδιασμού ενός σχολείου είναι οι ανάγκες των μαθητών και υποστηρίζει ότι όλοι σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι σημαντικοί για την επίτευξη αποτελεσματικότητας. Στηρίζεται στη συλλογικότητα των αποφάσεων, θεωρώντας ότι η εμπλοκή μεγαλύτερου αριθμού ατόμων στη δραστηριότητα της ηγεσίας, τους καθιστά μέτοχους σε αυτές, αυξάνοντας έτσι την υπευθυνότητά τους. Η αξιοποίηση των γνώσεων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας προς όφελος του οργανισμού και η κατανομή ρόλων ανάλογα με την περίσταση, αποτελούν τα χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού (Bennett et al., 2003) Παράλληλα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, ενώ η εφαρμογή της απαιτεί την αξιοποίηση της εμπειρίας (MacBeath, 2005).

Συγκεκριμένα στην περίπτωση που μελετούμε, εφαρμόζοντας ο διευθυντής το στυλ της κατανεμημένης ηγεσίας, προτεραιότητά του πρέπει να είναι η καλλιέργεια της επικοινωνίας με τους συνεργάτες του. Αυτός θα πρέπει να κάνει το πρώτο βήμα για τη αποκατάσταση και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και να αλλάξει τον προσανατολισμό του, που αφορά την πεποίθησή του ότι σημασία έχει το αποτέλεσμα και όχι ο τρόπος που θα επιτευχθεί, κατανοώντας ότι κύριος παράγοντας στην καλή λειτουργία του σχολείου είναι οι άνθρωποί του.

Επίσης, πρέπει να επιδιώξει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και ένα μέτρο που μπορεί να λάβει είναι μια εβδομαδιαία συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, στην οποία θα δίνεται η ευκαιρία σε όλους να συζητούν τα σημαντικά θέματα του σχολείου, που θα αφορούν είτε στους μαθητές, είτε στις διάφορες διαδικασίες και αλλαγές που πρέπει να λάβουν χώρα στην σχολική μονάδα. Στη διάρκεια των συναντήσεων αυτών ο διευθυντής θα έχει τη δυνατότητα αφενός να μοιράζεται με τους συναδέλφους του τις προτάσεις και τα σχέδιά του, αφετέρου το όραμά του, αντλώντας ιδέες και καλύτερους τρόπους υλοποίησης των αλλαγών μέσα από την οπτική γωνία των συναδέλφων του. Η διαδικασία αυτή θα διευκολύνει την αποδοχή και την κατανόηση του οράματος του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς, ενώ και ο ίδιος θα έχει την ευκαιρία να διαπιστώσει τα μειονεκτήματα ή τις ατέλειες που μπορεί να παρουσιάζουν οι αλλαγές, μέσω της κριτικής θεώρησής τους από τους συναδέλφους του. Παράλληλα,

θα πρέπει να δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να κάνουν οι ίδιοι προτάσεις βελτίωσης για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και ανάλογα με την αποδοχή τους από το σύλλογο των διδασκόντων, να τίθενται σε εφαρμογή.

Ένα ακόμη σημαντικό μέτρο που μπορεί να λάβει ο διευθυντής, αφορά στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού που διαθέτει το σχολείο με τρόπο ώστε ο κάθε ένας να έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει τις ικανότητες και τα δυνατά του σημεία με σκοπό τη βελτιστοποίηση της λειτουργίας του σχολείου.

Θα πρέπει επομένως, να δώσει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ανάλογα με τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα ή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Σε ότι αφορά την σχέση του με τον Γιώργο, θα πρέπει να πάρει πρωτοβουλία και να επιδιώξει την ουσιαστική επικοινωνία μαζί του, ώστε να κινηθούν σε μια κοινή πορεία μαζί με τους άλλους προς όφελος του σχολείου και των μαθητών. Ένας άνθρωπος με τα χαρακτηριστικά του Νίκου και με δεδομένο ότι ασκεί επιρροή μπορεί να καταστεί σημαντικός σύμμαχός του και για αυτό θα έπρεπε να τον προτείνει για υποδιευθυντή στη σχολική μονάδα.

Στα προβλήματα που αφορούν την ανάγκη εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας και εξοικείωσης των δασκάλων με τις νέες τεχνολογίες, θα πρέπει ο διευθυντής να αμβλύνει τις διαφωνίες των εκπαιδευτικών που είναι ενάντια στις αλλαγές.

Είναι απαραίτητο, πριν από την εγκαθίδρυση οποιασδήποτε αλλαγής στην σχολική μονάδα, να ενημερώνει τους συναδέλφους του, αλλά κυρίως να συζητά μαζί τους για το περιεχόμενο της αλλαγής σε μια προσπάθεια να απαλύνει τις ανησυχίες ή την ανασφάλεια τους απέναντι στο καινούριο και το διαφορετικό.

Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, καλό θα ήταν να οργανωθούν εκπαιδευτικές ημερίδες για τους εκπαιδευτικούς, στις οποίες θα έχουν την ευκαιρία αφ’ ενός να εξοικειωθούν και να μάθουν τις νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες και αφ’ ετέρου να έρθουν σε επαφή με ανθρώπους οι οποίοι έχουν εφαρμόσει επιτυχημένα αντίστοιχες καινοτομίες στη σχολική μονάδα που υπηρετούν.

Συμπεράσματα

Η εισαγωγή των καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, εξαρτάται από ποικίλους και σύνθετους παράγοντες. Το σύγχρονο σχολείο θέλει τον εκπαιδευτικό ενεργό σε δράσεις καινοτομίας και όχι θεατή, να λειτουργεί ως επαγγελματίας που θα συνεισφέρει σε κουλτούρα συνεργασίας και ικανότητας στο σχολείο. Θέλει ικανή σχολική ηγεσία να οδηγεί τις εξελίξεις, έχοντας κατά νου ότι η αλλαγή είναι βασικά μια διαδικασία ανθρωποκεντρική.

Όμως μια καινοτομία δεν αποτελεί μόνο μια συγκεκριμένη αλλαγή με καθορισμένους και αξιολογήσιμους στόχους. Κατά βάση, πρόκειται για μια βαθειά διείσδυση στην νοοτροπία και την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού. Οποιαδήποτε καινοτομία

επιχειρηθεί να εισαχθεί θα αντιμετωπίσει εμπόδια κατά την πραγματοποίησή της και μπορεί να αποτύχει ή και να επιτύχει απόλυτα. Όμως από τη στιγμή που το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού δεσμεύεται να συμμετάσχει σε μια διαδικασία όπου συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες για να αλλαχτεί αυτό που πραγματικά χρειάζεται να αλλαχθεί και που είναι ο συγκεντρωτισμός και ο περιορισμένος ρόλος του συλλόγου διδασκόντων, η ατομικότητα, ο γραφειοκρατικός και διεκπεραιωτικός ρόλος της ηγεσίας, η απομόνωση και αλλοτρίωση του εκπαιδευτικού, η απραξία και η μετάθεση ευθυνών .

Βιβλιογραφικές αναφορές

Balyer, A., Karatas, H., Alci, B. (2015), "School Principals' Roles in Establishing Collaborative Professional Learning Communities at Schools", Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197, pp. 1340-1347.

Bush, T. (2012), "Leadership in Early Childhood Education", Educational Management Administration & Leadership, 41(1), pp. 3-4.

Benett, N., Wise, C., Woods, P. & Harvey, J. A. (2003).Distributed leadership. Nottingham, UK: National College for School Leadership.

Everard, K.B. & Morris, G. (1999). Apotelesmatiki Ekpaideftiki Dioikisi. E.A.P. Patra.

Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. San Francisco: Jossey-Bass.

Goldman, E. (1998). The significance of leadership style. Educational Leadership. 55(7).

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education.

Kokkos, A. (1998). Arches Mathisis Enilikon. Sto AExAE, t. B΄. EAP. Patra.

Kotter, J. P. (1995). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. Harvard Business Review.

Lainas, A. (2007). To Ergo tou Διefthynti Scholikis Monadas kai i Symvoli tou stin Apotelesmatikotita tou Scholeiou. Eisigisi sto 2o Ekpaideftiko Synedrio tis ΡΕ.ΔΙ.ΕΚ. Ipeirou. Ioannina.

Margaryan, A. (2008). Supporting instructors in innovation: a three-component approach. Journal of Workplace Learning, 20 (6), pp. 400-415

MacBeath, J. (2005). Leadership as Distributed: a matter of practice. In School Leadership and Management, vol. 25, no4, pp349-366.

MacNeil, N. Cavanagh, R. Silox, S. (2003). Beyond Instructional Leadership: Towards Pedagogic Leadership. Paper submitted for presentation at the 2003 annual Conference for the Australian Association for Research in Education: Auckland.

Normore, A. H. (2004). Lester B. Pearson Elementary School: First Year on a Journey with the Change Process. Journal of Cases in Educational Leadership, 7(35).

Oduro, G. (2004). Distributed leadership in schools: what English head teachers say about the pull and push factor

Pasiardi, G. & Pasiardis, P.(2001). Apotelesmatika scholeia. Typothito. Athina

Pasiardis, P. (2004). Ekpaideftiki igesia –Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi. Athina: Metaichmio.

Raptis, N. (2006). I diacheirisi tis kainotomias apo ti scholiki igesia. Epistimoniko Vima. Tefchos 6, sel. 32-41.

Taylor, W. (1980). Professional development or personal development ΣτοΕ. Hoyle & J. Megarry (1990). Professional development of teachers. London, Penguin.

Yan Piaw, C, Lay Ting, L. (2014), "Are school leaders born or made? Examining factors of leadership styles of Malaysian school leaders", Procedia- Social and Behavioral Sciences, 116, pp. 5120–5124.

Wakler, J. (1987). Educative Leadership for Curriculum Development: A Pragmatic and Holistic Approach. In Wakler, J. Educative Leadership for Curriculum Development, Educative Leadership. ACT School Authority. Canberra.

Wideen, M. & Andrews, I. (1987). Staff development for school improvement. Falmer Press. N.Y.

Τα εκπαιδευτικά κουπόνια ως τρόπος χρηματοδότησης των σχολείων

Λαμπρόπουλος Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως στόχο της τη μελέτη, τη διερεύνηση και την αξιολόγηση της χρήσης των εκπαιδευτικών κουπονιών (vouchers), τα οποία αναμένεται να προωθήσουν τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση του σύγχρονου σχολείου. Ειδικότερα, αρχικά παρουσιάζεται η έννοια των εκπαιδευτικών κουπονιών, ενώ διερευνάται η λειτουργικότητα τους μέσα από την ανάλυση συγκεκριμένων άρθρων. Επιπλέον, παρουσιάζεται η μεθοδολογία μιας έρευνας που θα αφορά την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών κουπονιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και διατυπώνονται τα απαιτούμενα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των συμπερασμάτων, που διαφωτίζουν τον σκοπό της συγκεκριμένης μελέτης.

Λέξεις - Κλειδιά: Εκπαιδευτικά κουπόνια, χρηματοδότηση σχολικών μονάδων

The educational vouchers as a way of financing school units

Lampropoulos Spyridon, Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

This paper aims at the study, investigates and evaluates the use of educational vouchers, which are called to promote the modernization and upgrading of the modern school. In particular, the concept of educational vouchers is first presented, while their functionality is investigated through the analysis of specific articles. In addition, the methodology of a research that will concern the utilization of educational vouchers in the Greek educational system is presented and the required research questions are formulated. Finally, the work concludes with the presentation of the conclusions, which illuminate the purpose of this study.

Key-Words: Educational vouchers, school funding

Εισαγωγή

Η διεθνής συνεργασία και ο έντονος διεθνής ανταγωνισμός έχουν προωθηθεί σε ποικίλους τομείς μέσω της επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου, δημιουργώντας νέες και πιο απαιτητικές προκλήσεις για τους πολίτες των χωρών. Οι ηγεσίες των χωρών έχουν πλέον κατανοήσει ότι η γνώση αποτελεί τον βασικότερο πυλώνα για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων και την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξής τους.

Στο προηγούμενο πλαίσιο, στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν σημειωθεί το τελευταίο διάστημα ποικίλες εκσυγχρονιστικές κινήσεις, οι οποίες αφορούν τόσο τον τρόπο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και τον τρόπο οργάνωσης της λειτουργίας των σχολείων. Μία από αυτές τις εκσυγχρονιστικές τάσεις είναι ο θεσμός των εκπαιδευτικών κουπονιών (vouchers).

Τα εκπαιδευτικά κουπόνια

Ο θεσμός των εκπαιδευτικών κουπονιών, που εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο στην Ολλανδία, στη Σουηδία και στις ΗΠΑ, επινοήθηκε στο πλαίσιο της προσπάθειας αναβάθμισης της ποιότητας, στον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και στην εκπαιδευτική διαδικασία και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη μετατροπή του εκπαιδευτικού συστήματος από κρατικό σε ιδιωτικό. Με την αξιοποίηση των κουπονιών, το κράτος επιλέγει την κρατική χρηματοδότηση των ιδιωτικών σχολείων και προχωρεί στην παροχή πόρων στους γονείς, που θέλουν να στείλουν τα παιδιά τους για να φοιτήσουν (McEwan, 2000).

Το κράτος, αφού καθορίσει το ποσό της δαπάνης ανά μαθητή, προχωρεί στη διάθεση κουπονιού ίσης αξίας στις οικογένειες των μαθητών, δίνοντας τους τη δυνατότητα να επιλέξουν το ιδιωτικό ή το δημόσιο σχολείο φοίτησης του παιδιού τους. Ένας άλλος εναλλακτικός τρόπος είναι να δοθεί χρηματοδότηση στα σχολεία ανάλογη με τον αριθμό των μαθητών, που θα φοιτήσουν σε αυτό (Brunello, 2005). Με τον τρόπο αυτό για τα δημόσια σχολεία δεν υπάρχει οποιαδήποτε άλλη επιβάρυνση, ενώ τα ιδιωτικά καλύπτουν βασικές δαπάνες λειτουργίας τους, διασφαλίζοντας την ισόρροπη λειτουργία της αγοράς της εκπαίδευσης.

Ουσιαστικά, παρέχονται οικονομικά κίνητρα στα σχολεία, για να διασφαλίσουν την ποιοτική παροχή γνώσεων. Όπως υποστηρίζεται, ο συγκεκριμένος θεσμός μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις χώρες, με διαφορετικούς κανόνες χρηματοδότησης και διαφορετικούς στόχους αξιοποίησης αυτού του θεσμού (Belfield, 2002) .

Η χρησιμοποίηση των κουπονιών στην εκπαίδευση στηρίχθηκε στο έργο του Αμερικανού Milton Friedman (1955) και αποτέλεσε το έναυσμα για το άνοιγμα της συζήτησης που αφορά την εισαγωγή των μηχανισμών της αγοράς στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως η ιδιωτικοποίηση, η αυτονομία, η αποτελεσματικότητα, η λογοδοσία, ο ανταγωνισμός και οι οποίοι επιφέρουν μεγάλες αλλαγές στη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Βασικός ισχυρισμός των υποστηρικτών της χρήσης κουπονιών στην εκπαίδευση είναι ότι δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να επιλέξουν το σχολείο που θεωρούν ότι ταιριάζει με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους και είναι σύμφωνο με τις αντιλήψεις και τις αξίες που θέλουν να εμφυσήσουν σε αυτά (Levin, 1991), ενώ τους αναγκάζει σε περαιτέρω ενεργοποίηση προκειμένου να αναζητήσουν πληροφορίες και ενημέρωση για τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές επιλογές. Επιπλέον, η δυνατότητα επιλογής

σχολείου προβάλλεται και ως μέσο παροχής ισότητας ευκαιριών (Viteritti, 2010), αφού οι εύρωστες οικονομικά οικογένειες μπορούν να, επιλέξουν εκπαιδευτική μονάδα για τα παιδιά τους, είτε επιλέγοντας ιδιωτικό σχολείο, είτε αλλάζοντας τόπο κατοικίας, είτε βρίσκοντας άλλους τρόπους χρησιμοποιώντας την επιρροή τους, σε αντίθεση με τις οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

Επίσης, κύρια αρχή που διαπνέει το σύστημα των εκπαιδευτικών κουπονιών είναι ότι προωθείται με τον τρόπο αυτό η ανταγωνιστικότητα μεταξύ των σχολικών μονάδων, με συνεπακόλουθη την αύξηση της αποτελεσματικότητας, τη μείωση του κόστους και την παροχή ποιοτικότερων υπηρεσιών (Colin, 2005). Ουσιαστικά τα σχολεία στη προσπάθειά τους να προσεγγίσουν νέους γονείς - «καταναλωτές» αναγκάζονται να βελτιωθούν, διαφορετικά θα διατρέξουν τον κίνδυνο της διακοπής λειτουργίας τους.

Από την άλλη πλευρά οι ασκούντες αρνητική κριτική στο σύστημα των εκπαιδευτικών κουπονιών και ότι αφορά την ελευθερία επιλογής η οποία δημιουργεί ενίσχυση της υπευθυνοποίησης και της αφοσίωσης των γονέων στα παιδιά τους, υποστηρίζουν πως αυτό θα είχε νόημα στην περίπτωση που υπήρχε ισότιμη πρόσβαση στις πληροφορίες καθώς και δυνατότητα κατανόησης από όλους, των σύνθετων πολλές φορές πληροφοριών, που αφορούν αφενός τις διαθέσιμες επιλογές, αλλά και την αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών τους (Valkama & Bailey, 2001).

Όσο αφορά το επιχείρημα την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της ενίσχυσης του ανταγωνισμού, πλήθος ερευνών έχουν καταδείξει ότι δεν υπάρχουν επαρκή ευρήματα που να αποδεικνύουν σημαντική στατιστική σχέση μεταξύ των (Levin, 1998, McEwan, 2002, Hsieh & Urquiola, 2006). Σε αντίστοιχες διαπιστώσεις οδηγούν και έρευνες του ΟΟΣΑ που έχουν διενεργηθεί μέσα από τους διεθνείς διαγωνισμούς της PISA (O.E.C.D., 2009). Μάλιστα στις περιπτώσεις εκείνες που αρχικά παρατηρήθηκε βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, αυτή ήταν παροδική, όπως σε σχολεία του Milwakee των Η.Π.Α. (Carnoy, 2017).

Επίσης και ο ισχυρισμός ότι η χρήση εκπαιδευτικών κουπονιών προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη φαίνεται ότι δεν ισχύει, αφού παρατηρείται έντονα η κατηγοριοποίηση και ο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών μονάδων με κριτήριο το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών (Levin, 1998, Ball & Youdell, 2008, Carnoy, 2017). Όπως αναφέρει ο Sorensen (2017) τα εκπαιδευτικά κουπόνια όχι μόνο δεν αποτελούν λύση του προβλήματος των ανισοτήτων, αλλά οδηγούν σε μεγέθυνση αυτών, αφού τα σχολεία με σκοπό την υψηλή βαθμολόγησή τους προβαίνουν σε επιλογή μαθητών είτε υψηλών επιδόσεων είτε υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Τελικά, ποτέ δεν έχει παρατηρηθεί όπου εφαρμόζονται οι νόμοι της αγοράς αυτοί να λειτουργούν αναδιανεμητικά και με σκοπό την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Εφαρμογή των εκπαιδευτικών voucher

Ο τρόπος εφαρμογής του θεσμού των εκπαιδευτικών κουπονιών εξαρτάται από τις αποφάσεις και την πολιτική που εφαρμόζει το κάθε κράτος για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ μπορούν να εφαρμοστούν είτε πιλοτικά, είτε σε όλη την επικράτεια (Braun-Munzinger, 2005). Μέχρι τώρα έχουν εφαρμοστεί, κυρίως, στις ΗΠΑ σε επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης και στις σκανδιναβικές χώρες σε προγράμματα κατάρτισης και μη τυπικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στην εφαρμογή τους στην Ολλανδία. Στη συγκεκριμένη χώρα, η οργάνωση των σχολικών μονάδων είναι ιδιωτική αλλά παρουσιάζει κάποιες ιδιαιτερότητες. Πιο συγκεκριμένα το 70% των σχολικών μονάδων είναι ιδιωτικές και η χρηματοδότηση τους γίνεται από το κράτος, που αναλαμβάνει την παροχή μισθών στους δασκάλους, ενώ η συμμετοχή των γονιών είναι μηδαμινή (Ferreyra,2006).

Όπως υποστηρίζεται, το ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα κρίνεται πετυχημένο, ενώ διασφαλίζεται και η ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στη γνώση. Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των εκπαιδευτικών των κουπονιών αποδεικνύεται από την υψηλή θέση του ολλανδικού συστήματος στην κατάταξη της PISA. Η παρέμβαση του κράτους περιορίζεται στην άσκηση ελεγκτικού και εποπτικού ρόλου, ενώ οι γονείς προσχωρούν στην επιλογή του σχολείου μετά τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων από μία ανεξάρτητη επιτροπή. Εκτός από την Ολλανδία, τα εκπαιδευτικά κουπόνια χρησιμοποιούνται και στη Σουηδία από το 1997, όπου όμως, τα ιδιωτικά σχολεία μπορούν να ιδρυθούν και από κερδοσκοπικούς οργανισμούς. Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τους είναι αμφιλεγόμενη, καθώς δεν έχει παρουσιαστεί διαφοροποίηση στη θέση της Σουηδίας στην κατάταξη της PISA (Greene, 2003).

Στο Χονγκ Κονγκ εφαρμόστηκαν το 2007 στο πλαίσιο της Προσχολικής Αγωγής με βασικούς όρους την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την επιλογή των γονιών μόνο για σχολεία μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Όπως αποδείχτηκε μετά την εφαρμογή των επαγγελματικών κουπονιών, ενισχύθηκε η δυνατότητα των γονιών να παρεμβαίνουν στη λειτουργία των νηπιαγωγείων και των παιδικών σταθμών, αυξήθηκε ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους σε έναν σκληρό ανταγωνισμό, ενώ αναδείχτηκαν διακρίσεις εναντίον των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Li, 2008). Άλλες χώρες που έχουν επιλέξει την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών κουπονιών είναι η Δανία, οι ΗΠΑ, η Χιλή, η Νέα Ζηλανδία και η Τουρκία.

Η κάθε κυβέρνηση επιλέγει τον τρόπο χρηματοδότησης του συστήματος, γεγονός που δεν αποκλείει από την εφαρμογή τους τις χώρες με υφεσιακή οικονομία. Είναι εμφανές, λοιπόν, ότι μπορούν να ενσωματωθούν σε όλες τις οικονομίες, εξυπηρετώντας διαφορετικούς σκοπούς. Στις χώρες που θεωρούνται αναπτυσσόμενες, τα εκπαιδευτικά κουπόνια χρησιμοποιούνται για την αύξηση του αριθμού των εγγραφών των μαθητών (Laitsch, 2002). Επιπλέον ως βασικοί στόχοι της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρούνται η παροχή στους γονείς της δυνατότητας να επιλέξουν μόνοι τους το

σχολείο φοίτησης των παιδιών τους και η ενίσχυση του ανταγωνισμού των σχολείων, που μπορεί να αξιοποιηθεί για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Carnoy, 2001).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών voucher

Ο θεσμός των εκπαιδευτικών κουπονιών αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο, όπως έχει αποδειχθεί από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αξιοποιώντας τις πρακτικές της ποσοτικής έρευνας. Αρχικά υπάρχουν αυτοί που υποστηρίζουν ότι η εφαρμογή τους μπορεί να συμβάλει στην αποδέσμευση του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων από τη γραφειοκρατία του κράτους. Επιπλέον, θεωρείται ότι μπορούν να προωθήσουν την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενισχύοντας την αποδοτικότητά τους και το ανταγωνιστικό τους πλεονέκτημα. Το πλεονέκτημα αυτό μπορεί να βασιστεί, κυρίως στα πανεπιστήμια, στον τρόπο επιλογής των φοιτητών τους, όπως άλλωστε αποδείχτηκε σε περιοχές, όπως η Χιλή, και η Νέα Ζηλανδία.

Σύμφωνα με έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν σε πανεπιστήμια τριών πόλεων των ΗΠΑ, αποδείχτηκε ότι η εφαρμογή τους συνέβαλε στην καλύτερη απόδοσή των φοιτητών κατά τη διάρκεια της εξεταστικής περιόδου (Braun-Munzinger, 2006). Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα στους διευθυντές των σχολικών μονάδων να προχωρήσουν στην αποτελεσματική λήψη αποφάσεων, ενώ δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τον περιορισμό των συγκρούσεων (Chubb & Moe, 1990).

Διατυπώνονται και αρκετές ενστάσεις, καθώς υποστηρίζεται ότι πιθανή εφαρμογή τους μπορεί να οδηγήσει στην αλλοίωση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, υποστηρίζουν πολλοί ότι μπορεί να οδηγήσει και σε αλλοίωση του τρόπου λειτουργίας των φορέων εκπαίδευσης αλλά και εφαρμογής αθέμιτων πρακτικών, με απώτερο στόχο την ενίσχυση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος των σχολικών μονάδων (Angrist, 2005). Πολλοί υποστηρίζουν, επίσης, ότι ενισχύονται οι ανισότητες λόγω της χωροταξικής και γεωγραφικής διάρθρωσης των σχολικών μονάδων, με αποτέλεσμα να κινδυνεύει να υποβαθμιστεί η ποιότητα των περιφερειακών σχολείων αλλά και ότι προωθείται η έμμεση κρατική χρηματοδότηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης, που μπορεί να οδηγήσει σε διατάραξη της οικονομικής ισορροπίας και της κοινωνικής σταθερότητας (Huerta, 2007).

Οι παράγοντες που μπορούν να διευκολύνουν τη σωστή εφαρμογή τους είναι η ένταξη όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού σχολικών μονάδων στο σύστημα αξιολόγησης, η δημοσίευση των εξωτερικών αξιολογήσεων τους, η μεγαλύτερη αξία του κουπονιού για τους φτωχούς μαθητές και η άσκηση αυστηρού ελέγχου για τη συμμετοχή των σχολείων στο θεσμό αυτό (Walberg, 2003). Αντίθετα, παράγοντες που δυσκολεύουν την εφαρμογή τους είναι η ύπαρξη αυστηρών προϋποθέσεων για τη συμμέτοχη νέων σχολείων στον τρόπο αξιοποίησης των εκπαιδευτικών κουπονιών, η άνιση χρηματοδότηση

των δημοσίων και των ιδιωτικών σχολείων, το χαμηλό ποσοστό συμμετοχής των ιδιωτικών σχολείων και η έλλειψη ιδιωτικών σχολείων σε αρκετές περιοχές (Braun-Munzinger, 2005). Σε γενικές γραμμές, όμως, η αποτελεσματικότητα τους εξαρτάται από τον τρόπο εφαρμογής τους και από τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας (Sandstroem, 2005)

Μεθοδολογία έρευνας

Στον χώρο της εκπαίδευσης σημαντικός είναι ο ρόλος των ερευνών, που βασίζονται στη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων ή υποθέσεων, με απώτερο στόχο τη διερεύνηση βασικών θεμάτων. Στον χώρο αυτό χρησιμοποιείται, κυρίως, η ποσοτική μέθοδος, καθώς διευκολύνει την αποτελεσματική εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων.

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω δεδομένα για την αποτελεσματική μελέτη του τρόπου εφαρμογής και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κουπονιών, θα πραγματοποιηθεί μία έρευνα με ποσοτική μέθοδο, η οποία θα βασιστεί στην επιλογή ενός τυχαίου δείγματος εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο. Επίσης, για τη συγκέντρωση των δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί η ποσοτική ερευνητική πρακτική του ερωτηματολογίου. Πρέπει να επισημανθεί, τέλος, ότι η έρευνα θα βασιστεί στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα :

1. Μπορεί μία χώρα όπως η Ελλάδα να εφαρμόσει το σύστημα των εκπαιδευτικών κουπονιών;
2. Αναβαθμίζεται η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
3. Διασφαλίζεται η ισότιμη πρόσβαση των μαθητών;
4. Μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;
5. Λειτουργεί σε βάρος των περιφερειακών σχολείων

Συμπεράσματα

Η παγκοσμιοποίηση επιβάλλει συγκεκριμένες πολιτικές με εισαγωγή όρων λειτουργίας της αγοράς στα εκπαιδευτικά συστήματα. Η επιτυχία, όμως, των εκπαιδευτικών συστημάτων εξαρτάται από τη δυνατότητα των εθνικών κρατών να αξιοποιήσουν προς όφελος των κοινωνιών τους την κυριαρχία της παγκοσμιοποίησης και όχι να επιτρέψουν την υποβάθμιση του ρόλου τους, η οποία επιβεβαιώνεται τις περισσότερες φορές μέσα από την αλλοίωση του κράτους πρόνοιας.

Σε αρκετές περιπτώσεις, η παγκοσμιοποίηση οδηγεί στην εξασθένηση των κοινωνικών πολιτικών και στη διείσδυση της ιδιωτικής πρωτοβουλίας σε κοινωνικούς τομείς, όπως η εκπαίδευση. Το κράτος, κατά συνέπεια, αδυνατεί να στηρίξει το θεσμό της εκπαίδευσης και με δράσεις, όπως η αποκέντρωση – περιφεριοποίηση της εκπαίδευσης, η μετατόπιση του ελέγχου της λειτουργίας της από το κράτος σε περιφέρειες και η χρησιμοποίηση των εκπαιδευτικών vouchers δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη μετατροπή της

εκπαίδευσης από κοινωνικό αγαθό σε ατομικό και προωθεί την πλήρη εξάρτηση της από τις απαιτήσεις της αγοράς.

Κάθε κράτος – πρόνοιας οφείλει να διασφαλίζει τα βασικά δικαιώματα των πολιτών του και να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ισότιμη πρόσβαση όλων των πολιτών σε αυτά. Η παιδεία αποτελεί ένα από αυτά τα αγαθά, καθώς έχει κοινωνικό χαρακτήρα και μέχρι σήμερα σε αρκετές περιπτώσεις σε διεθνές επίπεδο το κράτος είναι αυτό που αναλαμβάνει την ευθύνη για την εφαρμογή της κοινωνικής δικαιοσύνης στον χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο θεσμός των εκπαιδευτικών κουπονιών αποτελεί έναν εκσυγχρονισμένο τρόπο θεώρησης της εκπαίδευσης, που διευκολύνει τη συμμετοχή της στους κανόνες της ευρύτερης αγοράς, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αποτελεσματικότητα αυτής της νέας εκπαιδευτικής πρακτικής εξαρτάται από τις κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες κάθε χώρας, από τον τρόπο θεώρησης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και από την ευρύτερη πολιτική της. Τέλος, η απόφαση της αξιοποίησης τους θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στη γνώση και στη διασφάλιση της ποιοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Angrist, J.E. Bettinger and M. Kremer (2005). Long-Term Educational Consequences of Secondary School Vouchers: Evidence from Administrative Records in Colombia. Forthcoming in American Economic Revue.

Ball, S. J. & Youdell, D. (2008). Hidden Privatisation in Education. Brussels: Education International

Belfield, C. R. & Levin, H. M. (2002). The effects of competition between schools on educational outcomes: A review for the United States. Review of Educational Research, 72(2), 279–341.

Braun-Munzinger, C. (2005). Education Vouchers - An International Comparison.

Brunello, G., & Checchi, D. (2005). School vouchers Italian style. Working discussion IZA paper no. 1475. Discussion paper series. Educational Policy Volume 21 Number 1 January and March 2007 40-72.

Carnoy, M. (2001). School vouchers: Examining the evidence. Washington, DC: Economic Policy Institute.

Carnoy, M. (2017). School Vouchers Are Not a Proven Strategy for Improving Student Achievement: Studies of US and International Voucher Programs Show That the

Risks to School Systems Outweigh Insignificant Gains in Test Scores and Limited Gains in Graduation Rates. *Economic Policy Institute.*

Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). Politics, markets, and America's schools. Washington, DC: Brookings Institution.

Colin, F. (2005). Public service vouchers. *International Review of Administrative Sciences*, *71*(1), 19-34.

Ferreyra, M. M. (2006). Estimating the effects of private school vouchers in multi-district economies. New York: National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College–Columbia University.

Friedman, M. (1955). The Role of Government in Education. In R. A. Solo (ed.), *Economics and the Public Interest*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University

Greene, J., & Winters, M. (2003). When schools compete: The effects of vouchers on Florida public school achievement. New York: Manhattan Institute

Hsieh, C. T. & Urquiola, M. (2006). The Effects of Generalized School Choice on Achievement and Stratification: Evidence from Chile's School Voucher Program. *Journal of Public Economics*

Huerta L., (2007), Irreconcilable Differences? Education Vouchers and the Suburban Response.

Laitsch, D. (2002). K-12 voucher programs and education policy: An exploratory study of policy maker attitudes and opinions. Education Policy Analysis Archives, 10(48).

Levin, H. M. (1991). The Economics of Educational Choice. *Economics of Education Review*.

Levin, H. M. (1998). Educational Vouchers: Effectiveness, Choice, and Costs. *Journal of Policy Analysis and Management.*

Li H., Ming Sin Wonga, J.,Wangb C., (2008), Affordability, accessibility, and accountability: Perceived impacts of the Pre-primary Education Vouchers in Hong Kong, Early Childhood Research Quarterly 25 (2010) 125–138

McEwan, P. J. (2000). The potential impact of large-scale voucher programs. Review of Educational Research

McEwan, P. J. (2002). Public Subsidies for Private Schooling: A Comparative Analysis of Argentina and Chile. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*

Sandstroem, F.M. (2005). School Choice in Sweden: Is there Danger of a Counterrevolution? Chapter 2 in: Salisbury, D. and Tooley, J., Eds. What America Can Learn from School Choice in Other Countries? Washington, D.C.: Cato Institute.

Sørensen, T. (2017). School vouchers and the privileges of choice. *Education International Research.*

Viteritti, J.P. (2010). "School choice and market failure: How politics trumps economics in education and elsewhere", Journal of School Choice

Valkama, P. and Bailey, S.J. (2001). "Vouchers as an alternative public sector funding system", Public Policy and Administration

Walberg, H.J. and Bast, J.L.(2003). Education and Capitalism. Hoover Institution Press Publication no. 521.

Η Αριστοτελική Φρόνηση ως χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς του ηθικού εκπαιδευτικού ηγέτη, αναπάντητα ερωτήματα για την επίδρασή της στους μαθητές σε σχέση με ήδη υπάρχουσα εκπαίδευσή τους σε αυτή.

Ρούσσος Αντώνιος, Υποψήφιος Διδάκτορας Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Οι Αριστοτελικές αρετές σε πολλές μελέτες θεωρούνται στοιχεία κλειδιά της συμπεριφοράς ενός εκπαιδευτικού Ηγέτη, το να συμπεριφέρεται δηλαδή ο εκπαιδευτικός με Σύνεση, Φρόνηση, Σθένος, Εγκράτεια, Ήθος, Πάθος, Λόγο και αίσθηση Δικαίου είναι άμεσα συσχετισμένα με τον χαρακτηρισμό του ως Ηθικό. Αυτό που χρήζει μελέτης είναι το κατά πόσο η ύπαρξη τέτοιων στοιχείων συμπεριφοράς σε έναν ηθικό εκπαιδευτικό ηγέτη έχει επίδραση στους μαθητές του. Αυτό το άρθρο έχει στόχο να μελετήσει την Αριστοτελική Φρόνηση. Πιο συγκεκριμένα πρέπει να μελετηθεί αν μία εκλαμβανόμενη από τους μαθητές τέτοια συμπεριφορά (με Φρόνηση) έχει θετικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον πρέπει να μελετηθεί το κατά πόσο αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν και προκαλούν ικανοποίηση και θετικά συναισθήματα στους εκπαιδευόμενους. Η μελέτη που προτείνεται να εκπονηθεί έχει ως βασικό στόχο το να απαντήσει στα ερωτήματα αυτά συσχετίζοντάς τα κυρίως με την σύγχρονη και δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία όπως αυτή εφαρμόζεται στη σημερινή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου τα στοιχεία συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού είναι πιο διακριτά εξαιτίας της άμεσης επαφής εκπαιδευτικού – μαθητή και της καθημερινής σχεδόν επαφής μεταξύ τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Αριστοτέλης, Ηγεσία, Συμπεριφορά, Φρόνηση, Εκπαίδευση

The Aristotelian Phronesis as a characteristic of the behavior of the moral-educational leader, unanswered questions about its effect on students in relation to their already existing education in it.

Abrstract

The Aristotelian virtues in many studies are considered key elements of the behavior of an educational leader, i.e. the teacher's behavior with Prudence, Phronesis, Wisdom, Fortitude, Temperance, Ethos, Passion, Reason and sense of Right are directly correlated with his characterization as a Moral. What needs to be studied is whether the presence of such behavioural elements in an ethical educational leader has an impact on his students. This article aims to study Aristotelian Phronesis. More specifically, it is to study whether such behaviour (with Prudence) perceived by the students has a positive impact on the educational process. Furthermore, it is necessary to study whether these characteristics cause satisfaction and positive emotions in learners. The study proposed to be carried out has the main objective of answering these questions by relating them mainly to the modern and face-to-face educational process as it is applied in today's secondary education, where the elements of teacher's agreement are more distinct due

to the direct contact between teacher and student and the almost daily contact between them.

Key-Words: Aristotle, Leadership, Behavior, Phronesis, Education.

Ηθική Ηγεσία

Η έννοια της ηθικής ηγεσίας φυσικά δεν είναι κάτι νέο. Υπάρχει πληθώρα μελετών που ως βασικό αντικείμενο έχουν το σύνολο των κανόνων συμπεριφοράς που πρέπει να ικανοποιεί ένας ηγέτης για να θεωρηθεί ηθικός. Οι Brown, Trevipo & Harrison (2005, σελ. 120) την ορίζουν ως : «η επίδειξη της κατάλληλης κανονιστικής συμπεριφοράς μέσα από προσωπικές ενέργειες και διαπροσωπικές σχέσεις και η προώθηση – μεταφορά αυτής της συμπεριφοράς στους ακόλουθους, μέσω αμφίδρομης επικοινωνίας, θετικής ενίσχυσης και διαδικασίας λήψης αποφάσεων». Η Ηθική ηγεσία κατά τους Brown, Trevipo & Harrison (2005), είναι αναμενόμενο να έχει «θετική επίδραση στην ηθική συμπεριφορά» και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων που λαμβάνουν οι «ακόλουθοι».

Φρόνηση

Αν ψάχναμε ένα σύντομο ορισμό για τη Φρόνηση όπως την περιέγραψε στα δικά του κείμενα ο ίδιος ο Αριστοτέλης θα λέγαμε ότι είναι η πρακτική σοφία. Η Φρόνηση είναι μία αρετή, μία διανοητική ικανότητα που βοηθάει όσους την έχουν, να χειριστούν μία κατάσταση που μοιάζει σε αδιέξοδο (Burbules, 2019, p. 131). Η Φρόνηση σχετίζεται με την ηθική των όποιων χειρισμών λαμβάνεται απόφαση να γίνουν και σε αυτό συμφωνούν όλοι οι μελετητές του Αριστοτέλη. Η Φρόνηση σχετίζεται άμεσα και σε πολλαπλά επίπεδα με τον εκπαιδευτικό και η σχέση αυτή είναι αντικείμενο πολλών θεωρητικών μελετών (Burbules, 2019; Harðarson, 2019). Στην Αριστοτελική εκπαιδευτική θεωρία η Φρόνηση είναι ένα ιδανικό που πρέπει να είναι ενσωματωμένο στην εκπαίδευση του χαρακτήρα μέσω διδασκαλίας και εμπειρίας (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια [1103a14–16]). Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη ο ενδεδειγμένος τρόπος για την εκπαίδευση ενός μαθητή στα στοχαστικά χαρακτηριστικά της Φρόνησης είναι μέσω μεθόδων ηθικών συνηθειών (Peters, 1981), ωστόσο ο ίδιος φαίνεται στα κείμενά του να εκφράζει επιφυλάξεις σχετικά με το πότε πρέπει αυτή η εκπαίδευση να καλλιεργηθεί για να έχει καλύτερα αποτελέσματα.

Υπάρχει μεγάλος αριθμός εργασιών σχετικά με τη φρόνηση και έχουν υπάρξει πολλοί συσχετισμοί για τη φρόνηση και την εκπαίδευση, δεν έχει όμως δει ακόμα το φως της δημοσιότητας κάποια έρευνα βασισμένη στην επίδραση που έχει σε ένα μαθητή η καθημερινή τριβή με ένα εκπαιδευτικό στον οποίο μπορούμε να αναγνωρίσουμε ότι διαθέτει τέτοια συμπεριφορά. Όσον αφορά την έρευνα γύρω από τη φρόνηση έχει προταθεί από τους Darnell & Kristjansson το εξής μοντέλο τεσσάρων συνισταμένων (Darnell, 2019; Kristjansson, 2020). Το μοντέλο αυτό αποτελείται από: ένα ενσωματω-

μένο στο άτομο ηθικό συλλογισμό που δεν είναι παρά μία αυτοματοποιημένη λειτουργία, την ηθική ταυτότητα του ατόμου μαζί με όλες τις αξίες που αυτός αντιπροσωπεύει, μία αντίδραση που προκαλεί ρύθμιση των συναισθημάτων και τέλος την ηθική ευαισθησία του ατόμου. Οι τέσσερις αυτές συνισταμένες αλληλοεπιδρούν και καταλήγουν σε μία ηθική απόφαση που στη συνέχεια οδηγεί στην αντίστοιχη δράση. (Darnell, 2019). Αναλύοντας αυτές τις συνισταμένες θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε την αντιλαμβανόμενη από το μαθητή φρόνηση στον εκπαιδευτικό και την πιθανή επίδραση αυτής στο μαθητή.

Συγκρότηση Ηθικής ταυτότητας - Φρόνησης

Από την στιγμή που για την έρευνά μας θεωρούμε ότι αξίζει να μελετηθεί η αντιλαμβανόμενη από το μαθητή φρόνηση στον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι η αναγνώριση της ύπαρξης φρόνησης, έχει σχέση και με την ικανότητα των ανθρώπων να μπορούν να αντιληφθούν τα ηθικά διλήμματα που υπάρχουν σε κάποια κατάσταση που πρέπει να αντιμετωπιστεί. Ο Αριστοτέλης πίστευε ότι οι νέοι δεν μπορούν να αναπτύξουν φρόνηση εξαιτίας της έλλειψης εμπειρίας (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια, [1142a12–16]), δεν είναι ξεκάθαρο όμως το μέχρι πότε είναι κάποιος νέος ή το από ποια ηλικία και μετά η φρόνηση αναπτύσσεται. Ο Kallio (2020) βασισμένος στις σύγχρονες γνώσεις για το σχηματισμό ταυτότητας των ενηλίκων υποθέτει ότι η ανάπτυξη της φρόνησης αρχίζει κάπου μεταξύ εφηβείας και πρώιμης ενήλικης ζωής, χωρίς ωστόσο να το τεκμηριώνει αυτό με τα αποτελέσματα κάποιας έρευνας. Η εξοικείωση με την αρετή της φρόνησης είναι κάτι που πρέπει να προηγηθεί του σχηματισμού φρόνησης και τα δύο αυτά στάδια θεωρούνται τελείως ξεχωριστά σύμφωνα με τον Burnyeat (1980). Αντίθετα ο Sherman (1989) ισχυρίζεται ότι η ανταπόκριση με βάση την ηθική είναι κάτι που πρέπει να καλλιεργηθεί από την παιδική ηλικία. Αποτελεί υπόθεση το ότι όσο νωρίτερα τεθούν οι βάσεις τόσο καλύτερο αποτέλεσμα θα έχει η προσπάθεια για την ηθική εκπαίδευση, αλλά το αν ισχύει κάτι τέτοιο ή όχι πρέπει να ερευνηθεί.

Είναι δεδομένο ότι στην εποχή του Αριστοτέλη δεν είχαν καθοριστεί τα μεγάλα πέντε (big five) γενετικά καθορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου. Αναφερόμαστε στα χαρακτηριστικά που εισήγαγαν με τις μελέτες τους οι Norman και Goldberg (1966) και ανέλυσαν περαιτέρω οι όρισαν οι Costa και McCrae (1995). Αναφερόμαστε στην Εξωστρέφεια, τη Συγκαταβατικότητα, την Ευσυνειδησία, τη συναισθηματική σταθερότητα και τη Δεκτικότητα στην εμπειρία. Τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν την ατομική συγκρότηση του κάθε ατόμου, μένει όμως ως ερώτημα το κατά πόσο επηρεάζουν και τη φρόνησή του ως επέκταση της ηθικής του χαρακτήρα του. Παρά την άγνοιά τους, ο Αριστοτέλης παρατηρεί ότι ένας εκπαιδευτής πυγμαχίας θα ασκήσει διαφορετικό στυλ πάλης σε κάθε αθλητή (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια, [1180b9-11]), ο κάθε αθλητής έχει διαφορετική εγκράτεια στο φαγητό και διαφορετικό αίσθημα εντιμότητας ως αποτέλεσμα της διαφορετικής συγκρότησης του χαρακτήρα του κάθε ενός. Αυτό βέβαια συμφωνεί απόλυτα με τις φωνές που ακούγονται τα τελευταία χρόνια για εφαρμογή πρακτικών προσωποποιημένης μάθησης στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση. Η επίδραση της φρόνησης, ως ηθική αρετή του εκπαιδευτικού ηγέτη, αναμένεται να επιδρά στο μαθητή ανάλογα με τη ατομική του συγκρότηση.

Ηθική Ευαισθησία

Η Ηθική ευαισθησία που αναφέρει ο Darnell δεν είναι παρά ο βαθμός αντίληψης της βαρύτητας του ηθικού διλλήματος που υπήρξε και οδήγησε στην τελική ειλημμένη απόφαση. Η βαρύτητα που πιστεύουμε ότι πρέπει να προσδοθεί στο κάθε ηθικό δίλλημα σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, επηρεάζεται και από το την εικόνα που έχουμε για την ευδαιμονία, το τί αποτελεί για τον κάθε ένα μία "καλή ζωή". Ανάλογα με το βαθμό αντίληψης του κάθε ατόμου, αυτός τον οδηγεί και στο αντίστοιχο συμπέρασμα για τη φρόνηση αυτού που την έλαβε. Ο Grossman (2020) στον ορισμό που υιοθετεί για το τί είναι πρακτική σοφία ενσωματώνει τις "ηθικές φιλοδοξίες" ως επέκταση του σχεδίου για μία "καλή ζωή". Σε ένα βαθμό ο ίδιος ο Αριστοτέλης δεν ορίζει ρητά το ρόλο της ευαισθησίας ως ένα κομμάτι της φρόνησης, αλλά διακρίνει την ανάγκη για σαφή κατανόηση μίας κατάστασης (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια [1143a1–18]). Μας αφορά φυσικά και πρέπει να διερευνηθεί στα πλαίσια της έρευνας το σε ποιο βαθμό μπορεί η ηθική ευαισθησία να μετρηθεί και θα αποτελούσε μελλοντικό στόχο να διαπιστωθεί το αν μπορεί η ηθική ευαισθησία να ενισχυθεί μέσω διδασκαλίας.

Φρόνηση και συναισθήματα

Ωστόσο μπορεί κάποιος να διαθέτει την αρετή στο να καταλαβαίνει τί πρέπει να κάνει σε κάποια δύσκολη κατάσταση, αλλά τα συναισθήματά του μία συγκεκριμένη στιγμή να βάζουν σε κίνδυνο την ορθή κρίση και αντιμετώπιση. Ο Αριστοτέλης αναγνωρίζει ότι οι δράσεις ως αποτέλεσμα της συναισθηματικής διάθεσης πρέπει να συμβαίνουν την κατάλληλη στιγμή, με το σωστό τρόπο, προς τους σωστούς ανθρώπους και για το σωστό θέμα (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια [1106b17–35]). Στις ηθικές αρχές δηλαδή που έχει ασπαστεί το κάθε άτομο πρέπει να προστεθεί και η λογική και να επηρεάσει τη διαδικασία λήψης απόφασης. Επιπρόσθετα ένα σχετικό συναίσθημα χαλαρότητας ή έντασης παρεμβαίνει και επηρεάζει την φρόνηση. Στην προοπτική του Αριστοτέλη πρέπει να υπάρξει μία ρύθμιση των συναισθημάτων πριν την απόφαση και τη δράση για να υπάρχει φρόνηση. Σε ένα σχολικό περιβάλλον οι εντάσεις δεν είναι κάτι ξένο και συχνά οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πάρουν αποφάσεις εν μέσω τέτοιων καταστάσεων, η τελική αντιμετώπιση της κάθε κατάστασης και η κάθε δράση πρέπει να είναι λοιπόν, προϊόν ψύχραιμης κρίσης και σωστής ηθικής οπτικής. Εξάλλου ο Αριστοτέλης παρατηρεί ότι όταν κάποιος έχει φρόνηση τότε έχει και όλες τις ηθικές αρετές. (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια [1145a1–3]).

Αξίες, αντίληψη και ανατροφοδότηση

Οι τελικές αποφάσεις κάποιες φορές συμφωνούν με γενικά αποδεκτές κοινωνικές αξίες και κάποιες φορές όχι. Ο Fowers (2021) θεωρεί ότι η λήψη αποφάσεων με βάση τις κοινωνικές αξίες μπορεί να κάνουν το άτομο που τις έλαβε να δείχνει σοφό, αλλά στην

πραγματικότητα να μην αντανακλούν τη φρόνησή του. Αλλάζοντας οπτική γωνία μία απόφαση σύμφωνη με τη φρόνηση του ατόμου που την πήρε ενδέχεται να βρίσκει το κοινωνικό περιβάλλον του αντίθετο. Το λάθος είναι πάντα ένα ενδεχόμενο και πρέπει να μπορεί να αναγνωριστεί (Smedslund, 1991). Η αναγνώριση του λάθους μπορεί να γίνει αξιολογώντας τα αποτελέσματα της πράξης. Μία τέτοια ανατροφοδότηση συνοδευόμενη από λογική σκέψη πρέπει να είναι πάντα στο τραπέζι. Μπορεί να είναι δύσκολο για τον εκπαιδευτικό αλλά πρέπει να γνωρίζει ότι το ηθικό του προφίλ μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε αποφάσεις που δεν θα έχουν την αποδοχή του κοινωνικού τους περιβάλλοντος (MacIntyre, 1998).

Επίλογος και ερωτήματα για έρευνα

Η έρευνα στο χώρο της ψυχολογίας έχει να επιδείξει μεγάλο πλήθος μελετών σχετικά με τις αρετές και η Αριστοτελική Φρόνηση είναι μία από αυτές. Παράλληλα διανύουμε μία εποχή που έχουν μπει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τα σύγχρονα μοντέλα εκπαίδευσης αλλά και της αξιολόγησης της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Όπως είδαμε, η αντιλαμβανόμενη από το μαθητή φρόνηση αλλά και η εκπαίδευσή του σε αυτή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, σοβαρή ένδειξη ότι πρέπει να βασιστούμε σε προσωποποιημένα μοντέλα και όχι γενικές μεθοδολογίες. Μας προβληματίζει το αν η εκπαίδευση στη φρόνηση αλλά και η εκπαίδευση με φρόνηση πρέπει να προσεγγίζεται από τον εκπαιδευτικό με χρήση κάποιου προσωποποιημένου μοντέλου μάθησης και αν τελικά αυτό είναι κάτι ρεαλιστικά εφικτό. Η Φρόνηση ανήκει στις αρετές που θα πρέπει να απασχολήσει τον ερευνητή που μελετάει την ηθική ενός εκπαιδευτικού ηγέτη. Η ηθική του εκπαιδευτικού αναμένεται να επιδρά θετικά στους μαθητές. Όμως ούτε ο ίδιος ο Αριστοτέλης δεν είχε προσδιορίσει με σιγουριά για την ιδανική χρονική περίοδο στη ζωή ενός ατόμου που θα επιλεχθεί για την καλλιέργειά της. Στην εποχή του Αριστοτέλη δεν είχαν καθοριστεί τα big five γενετικά καθορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, χαρακτηριστικά τα οποία εφόσον επηρεάζουν την ατομική συγκρότηση ενός ατόμου υποθέτουμε ότι θα επηρεάζουν τόσο την αντιλαμβανόμενη φρόνηση αλλά και το βαθμό επίδρασής της στο άτομο. Με βάση τα παραπάνω προτείνεται να εξεταστούν τα παρακάτω ερωτήματα:

Ερώτημα 1: Είναι αντιληπτή η Φρόνηση του ηθικού Εκπαιδευτικού ηγέτη κατά την περίοδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Ερώτημα 2: Μπορεί να επιδράσει θετικά στο μαθητή η αντιλαμβανόμενη φρόνηση;

Ερώτημα 3: Αποτελεί η εφηβεία, περίοδος που οι μαθητές φοιτούν στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την καταλληλότερη περίοδο να εκπαιδευτούν στη Φρόνηση;

Ερώτημα 4: Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των ήδη γενικά καθορισμένων χαρακτηριστικών στην αντίληψη και εκπαίδευση στη Φρόνηση;

Ερώτημα 5: Πόσο επηρεάζεται η αντιλαμβανόμενη φρόνηση του εκπαιδευτικού από το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή;

Βιβλιογραφία

Aristotle (1985) Nicomachean ethic (T. Irwin, Translaiton) Indianapolis, IN, Hackett Publishing.

Burbules, N. C. (2019) Thoughts on phronesis*, Ethics and Education*, 14(2), 126–137.

Brown, M. E., Treviρo, L. K., & Harrison, D. A. 2005. Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97(2): 117-134.

Darnell, C., Gulliford, L., Kristjansson, K. & Panos, P. (2019) Phronesis and the knowledge–action gap in moral psychology and moral education: A new synthesis?, *Human Development*, 62(3), 101–129.

Fowers, B. J., Carroll, J. S., Leonhardt, N. D. & Cokelet, B. (2021) The emerging science of virtue, *Perspectives on Psychological Science*, 16(1), 118-147.

Hardarson, A. (2019) Aristotle's conception of practical wisdom and what it means for moral education in schools, *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), 1518–1527.

Kallio, E. K. (2020) From multiperspective to contextual integrative thinking in adulthood: Considerations on theorisation of adult thinking and its place as a component of wisdom*,* in: E. K. Kallio (Ed.) Development of adult thinking: Interdisciplinary perspectives on cognitive development and adult thinking (London, Routledge), 9–32.

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1995). Trait explanations in personality psychology. *European Journal of Personality*, 9, 231–252.

McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175–215.

Norman, W. T., & Goldberg, L. R. (1966). Raters, ratees, and randomness in personality structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 681–691.

Peters, R. S. (1981) Moral development and moral education (London, George Allen & Unwin).

Polansky, R. (Ed.). (2014). The Cambridge companion to Aristotle's Nicomachean ethics. Cambridge University Press.

Sherman, N. (1989) The fabric of character: Aristotle's theory of virtue (Oxford, Oxford University Press).

Η εκπαίδευση στην Κέρκυρα στην εποχή της Βενετοκρατίας

Σουλάνη Αλεξάνδρα-Ελένη

Περίληψη

Η εκπαίδευση στα Επτάνησα, και ειδικότερα στην Κέρκυρα, δεν συμβάδιζε με τον υπόλοιπο Ελλαδικό χώρο κατά τους προηγούμενους αιώνες. Αιτία ήταν η κατάκτηση των νησιών από τη Γαληνοτάτη Δημοκρατία της Βενετίας που διήρκεσε από τα τέλη του 14ου έως τα τέλη του 18ου αιώνα, περίοδο δηλαδή που συνέπεσε περίπου με την οθωμανική κατοχή. Έτσι, η ιστορία της εκπαίδευσης δεν είναι κοινή στις περιοχές που αποτελούν τη σημερινή Ελλάδα, αλλά ούτε και στις βενετοκρατούμενες περιοχές της εποχής εκείνης. Η ανά χείρας εργασία παρουσιάζει τις μορφωτικές δυνατότητες που είχαν οι νέες και οι νέοι στην Κέρκυρα, με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία, τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, Κέρκυρα, Βενετοκρατία

Soulani Alexandra-Eleni

Abstract

Education in the Ionian Islands, and more specifically in Corfu, was not in agreement with the rest of the Greek territory in the previous centuries. The reason for that was the Venetian rule over the islands that lasted from the late 14th century until the late 18th century, a period that roughly coincided with the Ottoman rule on the mainland. Thus, the history of education is not common in the areas that comprise modern Greece, not even in the areas under Venetian rule of that time. The current paper presents the educational possibilities that young girls and boys had on the island of Corfu, based on the available data, in both the public and the private sector.

Βενετική κυριαρχία στην Κέρκυρα

Η Κέρκυρα περιήλθε για πρώτη φορά σε Βενετική κυριαρχία μετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1204 με τη συνθήκη διαμελισμού της Ρωμανίας (την *Partitio Terrarum Imperii Romanie*). Σύμφωνα με αυτή, κατανεμήθηκαν τα εδάφη της βυζαντινής αυτοκρατορίας μεταξύ των σταυροφόρων και της Βενετίας: όπως σημειώνει η Μαλτέζου (1993), από τα συνολικά έξι μέρη της, δύο πέρασαν στην κυριαρχία της λατινικής αυτοκρατορίας της Κωνσταντινούπολης, δύο στη Βενετία (μεταξύ των οποίων η Κέρκυρα) και τα άλλα δύο στους σταυροφόρους. Καθώς εκείνη την εποχή το νησί κατεχόταν από τον Γενουάτη Leone Vetrano (Παχή, 1996), οι Βενετοί το πολιόρκησαν και το κατέλαβαν εν έτει 1206. Λίγο αργότερα, τον Ιούλιο του 1207, το νησί διαιρέθηκε σε δέκα φέουδα και παραχωρήθηκε από τον Δόγη Petrus Ziani σε 10 ευγενείς Βενετούς αντίστοιχα: το καθεστώς των κατοίκων και της Εκκλησίας παρέμενε αμετάβλητο, υπό τον όρο ότι οι κάτοικοι θα ορκίζονταν πίστη στους νέους κυριάρχους και στους

διαδόχους τους (*"homines ipsius loci faciemus iurare nobis fidelitatem et successoribus nostris"*).

Η πρώτη αυτή βενετική κυριαρχία υπήρξε βραχύβια, καθώς αντικαταστάθηκε το 1214 από αυτήν του Δεσποτάτου της Ηπείρου έως το 1259, οπότε η Κέρκυρα παραχωρήθηκε ως προίκα στον βασιλιά Manfred του Hohenstaufen. Μετά τη δολοφονία του Μάνφρεντ, το νησί (εκτός από τα φρούρια) παραδόθηκε στον Κάρολο Ανδηγαυό, τον Γάλλο βασιλιά του βασιλείου της Νάπολης και χωρίστηκε στα τέσσερα διοικητικά διαμερίσματα («βαΐλάτα») του Γύρου, του Όρους, της Μέσης και της Λευκίμμης.

Προς το τέλος του 14ου αιώνα, με την ανδηγαυική κυριαρχία σε κρίση και παράλληλα την εξάπλωση των Οθωμανών στα Βαλκάνια, η φιλοβενετική παράταξη έστειλε εκπροσώπους οι οποίοι υπέβαλαν στη Βενετική Σύγκλητο έγγραφο που δήλωνε την επιθυμία τους να περιέλθει η Κέρκυρα στην κυριαρχία της Γαληνοτάτης (Παχή, 1996). Η κίνηση αυτή συνέπεσε με την προτροπή του πατρίκιου Raffaino de' Caresini προς τους βενετούς ευγενείς να επικεντρωθούν στη θάλασσα, την παραδοσιακή πηγή πλούτου και δόξας για τη χώρα, και να εγκαταλείψουν την ιδέα μιας χερσαίας επέκτασης (Διαλέτη, Πλακωτός, Πούπου, 2015). Έτσι, μετά από διαπραγματεύσεις που εξασφάλισαν φορολογικά, θεσμικά και διοικητικά προνόμια στον κλήρο και τη γαιοκτητική τάξη, η Κέρκυρα περιήλθε στην κυριαρχία των Βενετών για μια μακρά περίοδο που ξεπέρασε τους τέσσερις αιώνες (1386-1797), έως το 1797 όταν αποβιβάστηκαν τα γαλλικά στρατεύματα στο νησί.

Η εκπαίδευση στη Βενετοκρατούμενη Κέρκυρα

Τα στοιχεία για την κατάσταση της εκπαίδευσης στην Κέρκυρα πριν από τον 16ο αιώνα είναι αποσπασματικά και έμμεσα, όπως παρατηρεί η Τζιβάρα (2000), με συνέπεια η διατριβή της να καλύπτει μια χρονική περίοδο που αντιστοιχεί στο δεύτερο ήμισυ της ενετικής κατοχής (16ος – 18ος αιώνας). Η ανά χείρας εργασία θα ακολουθήσει κυρίως τους άξονες στους οποίους διαρθρώθηκε η προαναφερθείσα έρευνα, καλύπτοντας τους τομείς της δημόσιας εκπαίδευσης, της ιδιωτικής και της εκκλησιαστικής στη βενετοκρατούμενη Κέρκυρα. Συμπληρωματικά θα προστεθούν στοιχεία από πιο πρόσφατες μελέτες για τη στρατιωτική εκπαίδευση, ενώ ξεχωριστή μνεία θα γίνει και για την μόρφωση των νεαρών κυριών της Κέρκυρας, βάσει των υπαρχόντων τεκμηρίων.

α) Δημόσια εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, η απουσία αρχειακού υλικού (που ερμηνεύεται από τον εμπρησμό της Κέρκυρας κατά τον Γ' βενετοτουρκικό πόλεμο το 1537) δεν έχει επιτρέψει το σχηματισμό μιας σαφούς εικόνας για την εκπαίδευση έως εκείνη τη χρονική στιγμή. Οι λιγοστές πληροφορίες που υπάρχουν προέρχονται από έμμεσες πηγές· έτσι, είναι γνωστή η δραστηριοποίηση της οικογένειας Μόσχου που κατέφυγε στην Κέρκυρα μετά την πτώση του Μυστρά το 1460: ο pater familias και λόγιος Ιωάννης δίδαξε τα παιδιά του και άλλους νέους, δημιουργώντας έναν αξιόλογο κύκλο μαθητών μεταξύ των

οποίων συγκαταλέγονται οι ουμανιστές Μάρκος Αντώνιος Αντίμαχος και Giovanni Bembo.

Οι πρώτες διαθέσιμες πληροφορίες είναι από το 1524, όταν η Κοινότητα[1] της Κέρκυρας απέστειλε πρεσβεία στη Βενετία με διάφορα αιτήματα, μεταξύ των οποίων και ένα για τη μισθοδοσία δασκάλου από τα έσοδα του Τελωνείου. Αφού εγκρίθηκε (και φαίνεται ότι κάποια στιγμή εργαζόταν ως δάσκαλος ελληνικών ο Γεώργιος Μόσχος), το 1546 στάλθηκε νέα πρεσβεία με αίτημα τον διορισμό δασκάλου των λατινικών[2], το οποίο επίσης έγινε δεκτό. Η λειτουργία του σχολείου διαπιστώνεται από τα ετήσια πρακτικά εκλογής των δύο δασκάλων, τα οποία δεν είναι πάντα συνεχόμενα για λόγους που μάλλον σχετίζονται με την οικονομική κατάσταση της Κοινότητας, όπως σχολιάζει η Τζιβάρα (2000), καθώς φαίνεται από τα αρχεία της Κοινότητας ότι κάποιες φορές τα χρήματα για τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών διοχετεύονταν σε άλλους σκοπούς (λ.χ. κάλυψη χρεών της Κοινότητας και εξόδων πρεσβειών, μισθοδοσία γιατρών, εξωραϊστικά έργα, κ.ά).

Η επιλογή των δασκάλων γινόταν από το Συμβούλιο της Κοινότητας κατόπιν πρότασης ονομάτων υποψηφίων και θετικής ή αρνητικής ψηφοφορίας για κάθε έναν. Πιθανά κωλύματα για την επιλογή τους ήταν χρέη προς την Κοινότητα ή δοσοληψίες με τη δικαιοσύνη, και μάλλον από το 1619 προστέθηκε απαγόρευση για ιερωμένους, με το αιτιολογικό ότι έπρεπε να παραμείνουν απερίσπαστοι στα ιερά τους καθήκοντα. Σε κάποιες περιπτώσεις υποψηφίων αναφέρεται ως λόγος αποκλεισμού η φράση “per non esser della professione”, η οποία μάλλον αναφέρεται στην πρακτική που υποχρέωνε τους δασκάλους σε όλη την επικράτεια της Βενετίας να λάβουν βεβαίωση καταλληλότητας από τον οικείο αρχιεπίσκοπο.

Το δημόσιο σχολείο επιβεβαιωμένα άρχισε τη λειτουργία του μετά το 1546, με δασκάλους ελληνικών και λατινικών που αμειβόταν αρχικά από το Δημόσιο Ταμείο (Camera fiscal di Corfù), ενώ από το 1671 την υποχρέωση της καταβολής του μισθού ανέλαβε το Ταμείο του Σιτοβολώνα, βάσει διατάγματος του Γενικού Προνοητή Θαλάσσης και Γενικού Καπιτάνου[3] (Provveditor general da mar con autorità di capitano general) Antonio Bernardo. Το ποσό που διέθεσε η Βενετία για την ετήσια αποζημίωση και των δύο δασκάλων ανερχόταν σε 160 δουκάτα, αλλά το αρχειακό υλικό δείχνει πως

[1] Όπως αναφέρει η Παπαδία-Λάλα (2004), οι κοινότητες ήταν «συσσωματώσεις με ιδιαίτερα κοινωνικά γνωρίσματα, αστικού χαρακτήρα, και ευρείες αρμοδιότητες στο πεδίο της τοπικής αυτοδιοίκησης που αναπτύχθηκαν στον χώρο των πόλεων». Σύμφωνα με τον Ράπτη (2017), η Βενετία αναγνώρισε τον θεσμό της κοινότητας (στο πλαίσιο της τοπικής αυτονομία) και παραχώρησε σε αυτή το δικαίωμα εκλογής σε τοπικά αξιώματα, όπως λ.χ. των συνδίκων, των ετήσιων δικαστών των αγορανόμων κ.ά.

[2] Σύμφωνα με τη Μουσαδάκου (2007), η πρεσβεία του 1546 αναφέρει ότι η υπό συνεχή μείωση αμοιβή του ελληνοδασκάλου δεν ήταν επαρκές κίνητρο, και για τον λόγο αυτό ζητούσε δύο δασκάλους (ελληνικών και λατινικών) με υψηλότερη αμοιβή. Η Βενετία αποδέχτηκε το πρώτο αίτημα, αλλά αρνήθηκε την αύξηση της αμοιβής.

[3] Βάσει της διοικητικής οργάνωσης του «Κράτους της Θάλασσας», ο Γενικός Προνοητής της Θάλασσας (μετά το 1500) στην Κέρκυρα ήταν αρχηγός του ναυτικού που μεταξύ άλλων εξέδιδε διατάγματα για όλους τους τομείς της διοίκησης (Παγκράτης, 2019).

υπήρξαν διακυμάνσεις υπέρ της αμοιβής του λατινοδασκάλου, οι οποίες προήλθαν α) από τη μείωση αυτής του ελληνοδασκάλου, β) από την υπηρεσία των Αναγραφών (της οποίας καθήκον ήταν η καταγραφή των κτημάτων και των λοιπών περιουσιακών στοιχείων των Κερκυραίων) και γ) από τα έσοδα των προστίμων. Ένας άλλος παράγοντας που επηρέαζε την τελική αμοιβή ήταν η φορολογία που επιβλήθηκε το 1607 για την αντιμετώπιση της οικονομικής δυσπραγίας της Κοινότητας (2 και 3 λίρες για τον δάσκαλο των ελληνικών και των λατινικών αντιστοίχως).

Ο επισφαλής χαρακτήρας της οικονομικής οργάνωσης του δημοτικού σχολείου εκτεινόταν και στη χωροθέτησή του, καθώς φαίνεται πως δεν απέκτησε ποτέ μόνιμη στέγη. Αρχικά λειτούργησε στη Σπιανάδα κοντά στο σημερινό δημαρχείο· σε αποφάσεις επιλογής λατινοδασκάλου το 1546 και το 1587 οριζόταν ότι έπρεπε να διατηρεί σχολείο στο *μπόργκο* ή *ξωπόλι* (το εκτός του τείχους τμήμα της πόλης), ενώ ο λατινοδάσκαλος don Marc'Antonio Zachi ανέλαβε να λειτουργήσει το σχολείο σε χώρο που θα του υποδείκνυε το Συμβούλιο. Αρκετά αργότερα, το 1631, ο μεταγενέστερος των προαναφερθέντων fra Roberto da Corfù χρησιμοποιούσε το μοναστήρι του ως χώρο διδασκαλίας, οδηγώντας τη Τζιβάρα (2000) στο συμπέρασμα ότι «εφόσον δεν υπήρχε συγκεκριμένο οίκημα που θα λειτουργούσε ως σχολείο, οι δημόσιοι δάσκαλοι δέχονταν τους μαθητές τους όπου τους εξυπηρετούσε».

Το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών δεν είναι σαφές: άλλοτε φαίνεται ότι ήταν τα παιδιά των ευγενών και άλλοτε ότι ήταν και τα παιδιά των απόρων, μικρά παιδιά και νέοι, αρχάριοι και πιο προχωρημένοι. Το αυτό ισχύει και για την ύλη διδασκαλίας, η οποία προσφερόταν πρωί και απόγευμα, και κατά την ερμηνεία της Τζιβάρα περιλάμβανε ελληνική και λατινική γραμματική, εκκλησιαστική μουσική και ανθρωπιστικά γράμματα, ενώ η διδασκαλία των γλωσσών βασιζόταν σε αρχαία ελληνικά και λατινικά κείμενα (λ.χ. τραγωδίες του Ευριπίδη, Θεοκρίτου *Ειδύλλια,* μύθους Αισώπου, Πινδάρου *Ωδές,* Κικέρων, Βιργίλιος, Τερέντιος). Από τα ανωτέρω συμπεραίνεται ότι η δραστηριότητα του σχολείου δεν περιοριζόταν στην παροχή στοιχειώδους μόρφωσης και σε αυτό συνηγορεί το γεγονός ότι, στο δημόσιο σχολείο της Βενετίας στο τέλος του 16ου αιώνα, η διδασκαλία της γραμματικής περιείχε της τέχνες της τρικτύος ή "trivium" (δηλαδή τη γραμματική, τη διαλεκτική και τη ρητορική, όπως αναφέρει ο Γρηγορόβιος).

Όπως προαναφέρθηκε, η λειτουργία του συνάντησε οικονομικά προσκόμματα, καθώς τα κεφάλαια που προορίζονταν για τη μισθοδοσία των δασκάλων χρησιμοποιούνταν για διάφορους λόγους: ως εκ τούτου, ανεστάλη η λειτουργία του σχολείου το 1686 και μερικές δεκαετίες αργότερα (1712-13) διακόπηκε οριστικά. Το 1758, ο λόγιος και θεολόγος Νικηφόρος Θεοτόκης μαζί με τον δάσκαλό του Ιερεμία Καββαδία πρότειναν στην Κοινότητα την επαναλειτουργία του σχολείου με σκοπό να παρέχουν αμισθί και αδιακρίτως σε όλους τους μαθητές διδασκαλία Γραμματικής, Ρητορικής, Φιλοσοφίας και Μαθηματικών σε χώρο που θα έβρισκαν οι Σύνδικοι[4] της πόλης. Η πρόταση έγινε δεκτή εν μέσω οικονομικών δυσκολιών με τους Συνδίκους να αποφασίζουν έστω την

[4] Τοπικό αξίωμα της Κοινότητας.

καταβολή του ενοικίου, και η σχολή Θεοτόκη, όπως είναι γνωστή, λειτούργησε με υψηλό και πρωτοποριακό επίπεδο παρεχόμενων γνώσεων. Παρά ταύτα, ο Θεοτόκης έφυγε για την Κωνσταντινούπολη γύρω στο 1765 ή 1766 για λόγους που αποδίδονται από τον Σκορδίλλη[5] σε «πνεύματα σκοτεινά και μοχθηρά που δεν ξέρουν ούτε να προσαρμόζονται στην ευημερία, ούτε να την αγαπούν» και η σχολή συνέχισε να υπολειτουργεί υπό την επιστασία του Καββαδία έως το 1768.

Το ενδιαφέρον των Συνδίκων για την εκπαίδευση των νέων του νησιού συνετέλεσε στη λειτουργία νέου δημόσιου σχολείου, για την οποία η είδηση καταγράφεται εν συντομία σε κατάλογο ευεργεσιών και ενεργειών των Συνδίκων προς την Κοινότητα της Κέρκυρας: «1768 Δημόσιο Σχολείο που ιδρύθηκε από το Συμβούλιο της Πόλης προς ωφέλεια όλων των νέων… με δύο δασκάλους, έναν για φιλοσοφία και τον άλλον για "belle lettere" (ρητορική και λογοτεχνία), με ετήσια αμοιβή 100 τσεκίνια για τον καθένα που θα καταβάλλονται ανά τρίμηνο και σε οίκημα που θα επιβαρύνει την πόλη, για περίοδο πέντε ετών» (Τζιβάρα, 2000). Πράγματι, το φθινόπωρο του 1768 ήρθαν από τη Βενετία δύο δάσκαλοι, οι Alberto Zaramellini και Gasparo Danieli, που αναχώρησαν το καλοκαίρι του 1773 εκφράζοντας τη συγκίνησή τους για την ευγένεια και την καλοσύνη των Κερκυραίων. Νέα πρόσκληση δασκάλων δεν έγινε και η λειτουργία του σχολείου τερματίστηκε.

β) Ιδιωτική εκπαίδευση

Τα στοιχεία που είναι γνωστά για την ιδιωτική εκπαίδευση προέρχονται από συμβάσεις μαθητείας στα νοταριακά κατάστιχα και καλύπτουν την περίοδο 1514-1755. Τα κείμενα των συμβάσεων παρουσιάζουν κοινή τυπολογία: ξεκινούν με τον τόπο και τον χρόνο σύνταξης, συνεχίζουν με τα ονόματα των συμβαλλόμενων (μαθητευόμενου ή του γονέα του και δασκάλου), τον χρόνο μαθητείας, τα διδασκόμενα μαθήματα, την αμοιβή του δασκάλου και άλλες υποχρεώσεις (συχνά περιλαμβάνεται ποινική ρήτρα σε περίπτωση αθέτησης της σύμβασης), και ολοκληρώνονται με τα ονόματα των μαρτύρων. Έμμεση πηγή αποτελούν τα κείμενα των διαιτησιών, καθώς κάποιες φορές δεν τηρούνταν τα συμφωνηθέντα και οι συμβαλλόμενοι κατέφευγαν σε *κριτές*, επιλεγμένα πρόσωπα που ασκούσαν αστική διαιτησία στα πλαίσια ενός διαδεδομένου στα Ιόνια νησιά εξωδικαστικού τρόπου επίλυσης διαφορών).

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων τα άτομα που παρείχαν τη διδασκαλία ήταν Κερκυραίοι ιερείς ή μοναχοί (44 από τους 55 καταγραφέντες), ενώ κάποιοι ασκούσαν παράλληλα και το επάγγελμα του νοτάριου. Αναφορικά με τους τελευταίους, η Τζιβάρα παρατηρεί ότι οι νοτάριοι του 16ου αιώνα είναι πιο καλλιεργημένοι συγκριτικά με τους μεταγενέστερους του 17ου και 18ου αιώνα που δε γνωρίζουν καλή γραφή, και ιδίως αυτούς των χωριών που αγνοούν τους κανόνες της ορθογραφίας. Αρκετοί από τους δασκάλους είναι γνωστά από την κοινωνική δράση πρόσωπα, γεγονός που μαρτυρείται

[5] Ο δικηγόρος Σπυρίδων Palazzol Scordilli παραθέτει τις εκτιμήσεις του σε επιστολή προς τον Νικηφόρο Θεοτόκη, αρχιεπίσκοπο Σλαβινίου και Χερσώνος (σημερινή Ουκρανία), γραμμένη στην Κέρκυρα τον Αύγουστο του 1784, όπως αναφέρει η Τζιβάρα.

από τη συχνή τους παρουσία στα νοταριακά κείμενα ως συμβαλλόμενοι, μάρτυρες ή διαιτητές.

Το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών δεν είναι ιδιαίτερα γνωστό – φαίνεται ότι πολλοί μαθητές ήταν από τη μεσαία τάξη της πόλης, αλλά και από τα χωριά, ενώ ήταν όλοι αγόρια. Βασικό κίνητρο για τους γονείς ήταν η επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους ως ιερείς. Με διάταγμα του Γενικού Προνοητή Antonio Pisani στις 25 Μαΐου 1631, οριζόταν ότι ο υποψήφιος ιερέας έπρεπε να έχει στοιχειώδεις γραμματικές γνώσεις – αφορμή για αυτό στάθηκε η διαπίστωση ότι πολλοί επιδίωκαν την ιδιότητα του ιερέα για να αποφύγουν «την αυθεντικήν της αρμάδας υπηρεσίαν». Μια κατηγορία μαθητών ήταν εσωτερικοί, συγκάτοικοι των ιερών ή μοναχών δασκάλων τους, οι οποίοι συχνά προοριζόταν να ακολουθήσουν τον μοναστικό βίο.

Η διδασκαλία περιλάμβανε ανάγνωση και γραφή μέσω των λειτουργικών βιβλίων της εκκλησίας που βρίσκονταν στη βιβλιοθήκη του δασκάλου ή του ναού. Είχε, επίσης, μια συγκεκριμένη σειρά που ξεκινούσε από τα μικρά «πινακίδια» (όπου ήταν γραμμένα τα γράμματα της αλφαβήτου), συνέχιζε με την *Οκτώηχο* και το *Ψαλτήρι*, και κατέληγε στη διδασκαλία του *Αποστόλου*, η οποία τηρήθηκε και τους επόμενους αιώνες, όχι μόνο στις βενετοκρατούμενες αλλά και στις τουρκοκρατούμενες περιοχές (Λάππας, 2000). Από τα τέλη του 17^{ου} αιώνα, αντί για τα μικρά και μεγάλα πινακίδια (το προκαταρκτικό στάδιο, δηλαδή) συναντώνται οι όροι «παιδαγωγία» και «συλλειτουργικόν» που αναφέρονται στα εγχειρίδια *Χρήσιμος Παιδαγωγία προς τους μαθείν τα Ιερά Γράμματα βουλομένους* (το κατ'εξοχήν αλφαβητάριο και στην τουρκοκρατούμενη Ελλάδα, όπως αναφέρει ο Λάππας) και *Ακολουθία του Αναγνώστου ήγουν τα Συλλειτουργικά* αντιστοίχως. Βασικός στόχος ήταν η εκμάθηση της ανάγνωσης και ύστερα της γραφής, η οποία δεν αναγράφεται σε όλες τις συμβάσεις.

Η διάρκεια της μαθητείας δεν ήταν σταθερή για όλους τους μαθητές και κυμαινόταν από τρία έως έξι χρόνια, ενώ για τους ενήλικες είχε αρκετά συντετμημένο χρόνο που συνήθως ήταν λίγοι μήνες. Οι γνώσεις των μαθητών συνήθως αξιολογούνταν από δασκάλους – ελεγκτές και στην περίπτωση που αποφαίνονταν ότι το παιδί δεν είχε μάθει όλα όσα είχε υποσχεθεί ο δάσκαλος, τότε η διδασκαλία συνεχιζόταν δωρεάν. Τα δίδακτρα ονομάζονταν «μαθητικά», αυξάνονταν με τη διδακτέα ύλη και καταβάλλονταν στον δάσκαλο, εκτός εάν ο μαθητής συγκατοικούσε μαζί του και του παρείχε έργο ως ψυχοπαίδι ή οικότροφος. Μερικοί δάσκαλοι ζητούσαν την αμοιβή τους σε είδος (όπως π.χ. ράσα, σιτάρι ή κρασί), ενώ δεν έλειψαν περιπτώσεις όπου ως αμοιβή παραχωρήθηκε έκταση γης ή παροχή υπηρεσιών.

γ) Εκκλησιαστική εκπαίδευση

Η Τζιβάρα (2000, 2014) αναφέρει τη βραχύχρονη λειτουργία δύο σχολείων που ιδρύθηκαν ένα στην πόλη της Κέρκυρας και ένα στο χωριό των Καστελλάνων το 1765, κατά τις επιταγές της διαθήκης του ευγενούς Πρόσφορου Μαρίνη. Στο πρώτο σχολείο, είχε καθοριστεί ότι τα μαθήματα θα λάμβαναν χώρα στο σπίτι του Μαρίνη (ίσως το σημερινό αρχοντικό Γιαλλινά στη Σπιανάδα). Εκεί θα κατοικούσε και ο δάσκαλος, που

θα δεχόταν «καθημερινός καθ' έκαστον πεδή οπού ήθελαι θελήσι να μάθι την σπουδήν» για να διδάξει Γραμματική, Λογική, Μεταφυσική και «άλλα ακόλουθα κατά την σηνήθιαν και παράδοσιν των ενάρετων ανδρών και ορθοδόξων διδασκάλων». Η διαθήκη εκτελέστηκε περίπου 70 χρόνια μετά τον θάνατο του Μαρίνη και με αλλαγές: οριζόταν η ίδρυση «σεμιναρίου» (ιεροσπουδαστηρίου) που θα φιλοξενούσε μαθητές 12-18 ετών, αλλά τελικά λειτούργησε ως κοινό σχολείο για μόλις δύο ή τρία χρόνια.

Μια άλλη διαθήκη, αυτή του ιερομόναχου Νικόδημου Καροφυλλάτου το 1704, όριζε ότι οι παλιοί μαθητές του θα διαχειρίζονταν το μοναστήρι του και θα έπαιρναν ένα ή δύο φτωχά αγόρια άνω των δεκαπέντε ετών με σκοπό να τα μάθουν γράμματα και να τα ετοιμάσουν για τον μοναστικό βίο. Η διαθήκη εκτελέστηκε αν και υπήρξαν διαφωνίες μεταξύ των μοναχών, καθώς επιλέγονταν παιδιά συγγενών τους για να ζήσουν και να μορφωθούν μέσα στη μονή.

Στην ιστοσελίδα της Δημόσιας Βιβλιοθήκης της Κέρκυρας αναφέρεται η πληροφορία ότι «η αρχή της ανάγεται στα μέσα του 18ου αιώνα, όταν στη βιβλιοθήκη της μονής της Αγίας Ιουστίνης του τάγματος των φραγκισκανών μονάχων προστέθηκε η πλούσια βιβλιοθήκη του Κανονικού Ιακώβου Σαβερίου Κανάλ, θεολόγου και τοποτηρητή του μητροπολίτη Λατίνων. Στο μοναστήρι της Αγίας Ιουστίνης[6], το οποίο χτίστηκε μετά τη ναυμαχία της Ναυπάκτου (1571) λειτουργούσε ιατρική σχολή από το 1650 – η Λάσκαρι (2016) αναφέρει πιο γενικά ότι «προετοίμαζε τα παιδιά των ευπόρων για την εισαγωγή τους στα Ιταλικά Πανεπιστήμια» (άλλοι αναφέρουν ότι εκεί έμαθε τα πρώτα του γράμματα και ο Ιωάννης Καποδίστριας), χωρίς να δίνονται περαιτέρω λεπτομέρειες.

Παλαιότεροι μελετητές (Cicogna, 1842· Δε Βιάζης, 1894) αναφέρουν για πρώτη φορά τη λειτουργία σχολής για καθολικούς ιερείς (seminario arcivescovile latino) που ιδρύθηκε μετά τη σύνοδο του Τρέντο (1545-1563), κατά την οποία θεσπίστηκε η δημιουργία κολλεγίου σε κάθε επισκοπή για την εκπαίδευση των υποψηφίων ιερέων. Μάλιστα, καθώς η Σύνοδος θεωρούσε ότι η αποτελεσματικότερη μόρφωση πραγματοποιείται από νεαρή κιόλας ηλικία, τα κολλέγια θα δέχονταν μαθητές από δώδεκα ετών, τα οποία θα ανέτρεφαν και θα εκπαίδευαν παράλληλα έως τα δεκαοκτώ τους. Με βάση το διάταγμα της Συνόδου, ο Αρχιεπίσκοπος της Κέρκυρας Antonio Cocco προσπάθησε να ιδρύσει το πρώτο εκκλησιαστικό κολλέγιο ή σεμινάριο το 1568 για τέσσερα μόνο παιδιά, όσο επέτρεπαν τα οικονομικά της εκκλησίας. Τα παιδιά, σύμφωνα με την απόφαση της Συνόδου έπρεπε να είναι από νόμιμο γάμο, και θα διδάσκονταν Γραμματική, Μουσική (γρηγοριανό μέλος), εκκλησιαστικά βιβλία, Λόγους Πατέρων και το Τυπικό της Εκκλησίας. Θα έπρεπε επίσης να φοράνε ράσα, να εξομολογούνται και να λαμβάνουν τη θεία Κοινωνία τακτικά, να συμμετέχουν στις ιεροτελεστίες και μετά την εκπαίδευσή τους να χειροτονηθούν υποχρεωτικά. Η επιθυμία του Αρχιεπισκόπου Cocco δεν πραγματοποιήθηκε τελικά – το 1635, ο Αρχιεπίσκοπος Mocenigo προσπάθησε να αναβιώσει το σεμινάριο, αλλά η λειτουργία του παραμένει αμφίβολη, όπως σημειώνει η Τζιβάρα

[6] Η μονή αφιερώθηκε στην Αγία Ιουστίνη επειδή η 7η Οκτωβρίου(ημερομηνία κατά την οποία έγινε η ναυμαχία) είναι η ημέρα της εορτής της.

(2000). Μερικές δεκαετίες αργότερα, ο νέος Αρχιεπίσκοπος Barbarigo διαπίστωσε, ερχόμενος στην Κέρκυρα, την άγνοια των λατίνων ιερέων και ίδρυσε σεμινάριο το 1680, για τη λειτουργία του οποίου υπάρχουν στοιχεία μέχρι το 1790. Αν και, όπως προαναφέρθηκε, σκοπός του ήταν η μόρφωση των καθολικών ιερωμένων, εν τούτοις δεχόταν και ορθοδόξους λαϊκούς ως μαθητές συμβάλλοντας έτσι στην εκπαίδευση των νεαρών Κερκυραίων – αυτό βεβαιώνεται και από τα αρχεία των μαθητών, σύμφωνα με τα οποία φοίτησαν στο σεμινάριο περίπου εκατό μαθητές μεταξύ των ετών 1680-1775.

Μια άλλη πτυχή της χριστιανικής διδασκαλίας φαίνεται από τη δράση των ιεροκηρύκων, τους οποίους προσλάμβανε η Κοινότητα της Κέρκυρας με σκοπό να κηρύσσουν τον θείο λόγο στις γιορτές και ιδίως κατά τη Μεγάλη Τεσσαρακοστή. Στις αρχές του 17ου αιώνα το Συμβούλιο πρότεινε σε επιτυχημένους ιεροκήρυκες την εβδομαδιαία διδασκαλία είτε μαθήματος Φιλοσοφίας ή είτε άλλου που εκείνος θα επέλεγε, ενώ τον επόμενο αιώνα η πρακτική αυτή εφαρμόστηκε και κατά τις περιόδους που το δημόσιο σχολείο δε λειτουργούσε κανονικά. Οι ιεροκήρυκες δεν ήταν μόνο Κερκυραίοι, αλλά γινόταν πρόσκληση και σε άλλους που ήταν φημισμένοι για την κηρυκτική τους δεξιότητα, όπως οι Λευκαδίτες Διονύσιος Κόνταρης και Μελέτιος Σέρβος, ή ο Κεφαλλονίτης Αγάπιος Λοβέρδος.

Εκτός από τους ορθοδόξους υπήρχαν και οι καθολικοί ιερωμένοι επιφορτισμένοι με το έργο του κηρύγματος και της κατήχησης. Από την Σύνοδο του Τρέντο (1563) είχε οριστεί ότι οι επίσκοποι θα έπρεπε να μεριμνούν για την εκπαίδευση των παιδιών στις αρχές της πίστης, κι έτσι από τις αρχές του επόμενου αιώνα μαρτυρούνται ως δάσκαλοι στο κατηχητικό ακόμα και απόφοιτοι του Ελληνικού Κολλεγίου της Ρώμης, σημαντικού εκπαιδευτικού ιδρύματος ιδίως κατά τον 17ο αιώνα.

δ) Στρατιωτική εκπαίδευση

Σε πρόσφατη μελέτη για την εκπαίδευση στη βενετοκρατούμενη Κέρκυρα, η Τζιβάρα παραθέτει μερικά στοιχεία για τις στρατιωτικές σχολές που ιδρύθηκαν στο νησί. Είχαν προηγηθεί οι επιθετικές κινήσεις των Οθωμανών στο Ιόνιο στις αρχές του 1716 που ανάγκασαν τη Βενετία να στείλει στρατιωτικές δυνάμεις υπό τον στρατηγό φον Σούλενμπουργκ και να ζητήσει ενισχύσεις από τα χριστιανικά έθνη της Ευρώπης. Η πολυήμερη πολιορκία των Οθωμανών έληξε μετά από μεγάλες απώλειες και υλικές ζημιές, αλλά θορύβησε τους Ευρωπαίους και ιδίως τους Βενετούς, καθώς θεωρούσαν την Κέρκυρα πύλη της Αδριατικής. Για να ενισχύσουν τη στρατιωτική τους ισχύ στην Αδριατική, ίδρυσαν δύο σχολές: πρώτα τη ναυτική σχολή το 1734, όπου νεαροί ευγενείς διδάσκονταν Μαθηματικά και Γεωμετρία, Χαρτογραφία, Αστρονομία και τεχνικές ναυσιπλοΐας, η οποία λειτούργησε έως το 1748 όπως μας πληροφορεί ο Πλουμίδης (2007). Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Costantini & Florian (1996), η σχολή της Κέρκυρας αν και θα ήταν θεωρητικά το παράρτημα αντίστοιχης στη Βενετία τελικά άνοιξε μια πενταετία νωρίτερα. Δύο δεκαετίες αργότερα (1754) η στρατιωτική σχολή υποδέχτηκε τους πρώτους νεαρούς αξιωματικούς για να τους διδάξει Μαθηματικά, Γεωμετρία και Αρχιτεκτονικό Σχέδιο, με λειτουργία κατά τι μακροβιότερη που διήρκεσε έως το 1783.

ε) Η κατά φύλο πρόσβαση στην εκπαίδευση

Η απρόσκοπτη πρόσβαση των κοριτσιών στην ελληνική εκπαίδευση άρχισε σαν σκέψη το 1904, στο πρώτο παιδαγωγικό συνέδριο που οργανώθηκε στη χώρα μας και, με δεδομένες τις αντιλήψεις για το «ασθενές» φύλο έως και πριν από λίγες δεκαετίες, θα ήταν αναμενόμενος ένας περιορισμένος ή και μηδενικός βαθμός συμμετοχής. Παρά ταύτα, τα αρχειακά τεκμήρια (κυρίως νοταριακά κατάστιχα) καταδεικνύουν και την παρουσία των νεαρών δεσποινίδων της Κέρκυρας – παρουσία που, όπως παρατηρεί η Τζιβάρα (2019), αυξήθηκε σημαντικά τον 18ο αιώνα.

Το προνόμιο της μόρφωσης ανήκε εξ ορισμού στις κόρες των προνομιούχων, ευγενών οικογενειών και λάμβανε χώρα κυρίως σε μοναστήρια. Επρόκειτο για πρακτική που ανάγεται τουλάχιστον στον Μεσαίωνα, όταν οι οικογένειες ανάγκαζαν τις θυγατέρες τους να ακολουθήσουν τον μοναστικό βίο για να αποτρέψουν έναν γάμο και να διατηρήσουν την περιουσία τους, μη δίνοντας την καθιερωμένη προίκα. Από μαρτυρίες είναι γνωστό ότι κατά τον 18ο αιώνα στην Κέρκυρα προσέφεραν εκπαιδευτικό έργο τα μοναστήρια του Αγίου Νικολάου του Κατζίνα στο Μαντούκι, της Υπεραγίας Θεοτόκου Λαμποβίτισσας (όπου μόνασε ως «Ευφροσύνη» η μία από τις δίδυμες αδελφές του Ιωάννη Καποδίστρια), των Αγίων Θεοδώρων και της Αγίας Ευφημίας. Εκτός αυτού, κάποιες νεαρές Κερκυραίες έλαβαν αξιόλογη μόρφωση σε κατ'οίκον μαθήματα από ιδιωτικούς δασκάλους και έγιναν γνωστές στους φιλολογικούς κύκλους της Ιταλίας, όπως η Ισαβέλλα Θεοτόκη Albrizzi, η οποία διδάχτηκε ιταλική και γαλλική λογοτεχνία, ή η Μαρία Αναστασία Πετρεττίνη που σπούδασε ελληνική, ιταλική και γαλλική γραμματολογία, ενώ μιλούσε και ισπανικά (Τζιβάρα, 2019).

Επίλογος

Η συγγραφή αυτής της εργασίας υπήρξε ιδιαιτέρως διαφωτιστική για διάφορους λόγους. Πρώτον, φώτισε άγνωστες πτυχές του ζητήματος της εκπαίδευσης στη βενετοκρατούμενη Κέρκυρα και ανέτρεψε εσφαλμένες αντιλήψεις. Όπως σημειώνει η Μουσαδάκου (2007), η Βενετική Πολιτεία δεν εμπόδισε την ίδρυση σχολείων, καθώς δε θεωρήθηκαν από τους ιθύνοντες οργανωμένοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί «που θα παρείχαν ιδεολογικές κατευθύνσεις, επιζήμιες για τη βενετική εξουσία». Αξίζει, ως εκπαιδευτικοί, ως νυν και υποψήφιοι γονείς, αλλά και ως μέλη μιας κοινωνίας, να κρατάμε στο νου αυτή τη διαπίστωση: ότι δηλαδή η οργανωμένη, υψηλού επιπέδου εκπαίδευση δεν αποτελεί επιθυμητό παράγοντα μιας αρχής που προσπαθεί να διατηρήσει την εξουσία της με διάφορους τρόπους.

Επιπλέον, παρόλο που αυτή η εργασία βασίστηκε σε μεγάλο ποσοστό στη διατριβή της Τζιβάρα, ήταν απαραίτητη η μελέτη του ιστορικού πλαισίου των σχέσεων μεταξύ της Βενετίας και της Κέρκυρας σε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα αιώνων που ξεκίνησε από τις αρχές του 13ου αιώνα και έφτασε έως το τέλος του 18ου. Όπως είναι κατανοητό, ο χαρακτήρας των σχέσεων αυτών δεν θα μπορούσε να είναι σταθερός και αμετάβλητος,

καθώς η έναρξή τους συνέπεσε με την περίοδο ακμής της Γαληνοτάτης και το τέλος προκλήθηκε από την κατάλυσή της. Μελετώντας έτσι το ιστορικό συγκείμενο γίνονται κατανοητές και διάφορες επιλογές στο συγκεκριμένο θέμα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, κατά τη επεξεργασία του προέκυψαν όροι των οποίων το σημασιολογικό περιεχόμενο είτε ήταν άγνωστο (π.χ. τρικτύς), είτε φαινόταν πως χρειαζόταν περαιτέρω διερεύνηση για να γίνει πλήρως κατανοητό, όπως για παράδειγμα η ιεραρχική βαθμίδα και οι αρμοδιότητες του *Γενικού Προνοητή Θαλάσσης* ή η υπηρεσία των *Αναγραφών* στην Κέρκυρα.

Τέλος, η εξέταση της εκπαιδευτικής κατάστασης σε μια εποχή τόσο χρονικά απομακρυσμένη έχει πάντα ενδιαφέρον τόσο από άποψη πολιτικής ιστορίας (π.χ. οι συνθήκες που ευνοούν ή αποτρέπουν τη λήψη σχετικών αποφάσεων), όσο και από κοινωνιολογική άποψη (λ.χ. η διαρκής έκφραση ενδιαφέροντος της κοινότητας για μόρφωση ή το υπόβαθρο των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία). Η σημαντικότερη ίσως διάσταση μιας τέτοιας έρευνας είναι η σύνδεσή της με το παρόν και οι πρακτικές της εφαρμογές: σε μια εποχή αδιάκοπων κοινωνικοπολιτικών μεταβολών, λειτουργεί ως ένα χρήσιμο αρχείο πληροφοριών το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα κριτικής πρόσληψης και κατανόησης της σύγχρονης πραγματικότητας, καθώς και ορθότερου σχεδιασμού του μέλλοντος.

Βιβλιογραφία

Costantini, M. & Florian, L. (1996) “Una scuola nel Levante”, [in] Costantini, M., & Nikiforou, A., *Levante veneziano. Aspetti di storia delle Isole Ionie al tempo della Serenissima. Roma: Bulzoni.*

Dialeti, A., Plakotos, G., Poupou, A. (2015). *Istoria tis Venetias kai tis Venetikis Aftokratorias, 11os-18os ai. KOINONIA, OIKONOMIA, POLITISMOS*. Athi-na: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. Anaktithike apo http://hdl.handle.net/11419/1854

Dimosia Kentriki Istoriki Vivliothiki Kerkyras. Istoria. Anaktithike apo http://corfulibrary.gr/el/kerkyra-bibliothiki-about-greek/kerkyra-bibliothiki-istoria.html

Grigorovios, F. (1904*). Istoria tis poleos Athinon kata tous mesous aionas,* met. Sp. Lamprou. Athina: Sakellariou.

Lappas, K. (2000). *I ekpaidefsi. Organosi kai leitourgia ton scholeion* 1770-1821, [sto] V. Panagiotopoulos (Epim.), Istoria tou neou ellinismou 1770-2000. Tom. 2: I othomaniki kyriarchia 1770-1821. Diafotismos – Istoria tis paidei-as – Thesmoi kai dikaio (ss. 75-100). Athina: Ellinika Grammata (ISBN 960-406-539-4 set, ISBN-13 978-960-406-539-4 set). Anaktithike apo https://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP7/Prostheto%20Yliko/Lappas%20-520I%20ekpaidefsi.pdf

Laskari, N. (2016). *Kerkyra, mia matia mesa sto chrono. 1204-1864*. Athina: Pota-mos. Anaktithike apo http://www.potamos.com.gr/down-load/143ec3f546b93ca02544e11bc2a28f9cKerkyra.pdf

Maltezou, Ch. (epim.) (1993). *Opseis tis Istorias tou Venetokratoumenou Ellinismou.* Archeiaka Tekmiria. Athina: Idryma Ellinikou Politismou.

Mousadakou, K. (2007). Koinotita kai presveies stis venetokratoumenes ellinikes peri-oches. Opseis ton thesmon koinonikis merimnas. *Eoa kai Esperia*, 7. Anaktithike apo https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/esperia/article/view-File/2082/1922.pdf

Pagkratis, G. (2019). *I dioikitiki organosi tou «Kratous tis Thalassas»*. Pane-pistim-iakes simeioseis gia to mathima «Istoria tou Venetikou Kratous». Tmima Italikis Glossas kai Filologias, Ethniko kai Kapodistriako Panepi-stimio Athinon.

Papadia-Lala, A. (2004). *O thesmos ton astikon koinotiton ston elliniko choro kata tin periodo tis Venetokratias (13os-18os ai.): mia synthetiki prosengisi*. Vivliothiki tou Ellinikou Institoutou Vyzantinon kai Metavyzantinon Spoudon tis Venetias, ar. 24.

Pachi, O. (1996). *Apo to feoudaliko systima gaioktisias sto agrotiko zitima tis Kerkyras* (1864-1925). Didaktoriki diatrivi sto Tmima Istorias, Ionio Pa-nepistimio. Anak-tithike apo https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/7435

Ploumidis, G. (2007). I ptosi tou venetikou emporiou, [sto] *Dodoni, Istoria kai Archai-ologia.* Epistimoniki epetirida tou Tmimatos Istorias kai Archaiologi-as tis Filosofikis Scholis. Ioannina: Panepistimio Ioanninon. Anaktithike apo https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bit-stream/123456789/25466/1/1.PTOSI%20TOU%20VENETIKOU%20EMPO-RIOU.pdf

Raptis, P. (2017). *Vailos kai Pronoitis-Kapitanos. Venetika axiomata kai michani-smoi exousias sti venetokratoumeni Kerkyra* (16os – arches 17ou ai.), diplomati-ki metaptychiaki ergasia sto Tmima Istorias kai Archaiologias tou Ethnikou kai Ka-podistriakou Panepistimiou Athinon. Anaktithike apo https://per-gamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/1672574/theFile

Tzivara, J. (2014). “Education in the Ionian islands during the Venetian domination. Literacy and scholarship of the Venetian citizens in the 18th century”, *Acts of the IXth International Panionian Congress (Paxoi, 26-30 May 2010),* v. 2, Paxoi. Ανακτήθηκε από

https://www.academia.edu/9526235/Education_in_the_Ionian_islands_during_the_Venetian_domination_Literacy_and_scholarship_of_the_Venetian_citizens_in_the_18th_century_Acts_of_the_IXth_International_Panionian_Congress_Paxoi_26_30_may_2010_v_2_Paxoi_2014_pp_273_292_in_greek_

Tzivara, P. (2000). *Scholeia kai Daskaloi sti venetokratoumeni Kerkyra* (16os-18os ai.), didaktoriki diatrivi sto Tmima Istorias-Ethnologias tou Dimokriteiou Panepistimiou Thrakis. Anaktithike apo https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/13048

Tzivara, P. (2019). Opseis tis ekpaidefsis sto ‘Kratos tis Thalassas΄ sta chronia ton Veneton kyriarchon, [sto] *Egcheiridio Istorias Ionion Nison,* Pappas, Th. G. (epim.). Kerkyra: Perifereia Ionion Nison. Anaktithike apo www.academia.edu/41124008/Opseis_tis_ekpaidefsis_sto_Kratos_tis_Thalassas_sta_chronia_ton_Veneton_kyriarchon_PERIFEREIA_IONION_NISON_Egcheiridio_Istorias_Ionion_Nison_epimeleia_Theodoros_G_Pappas

Στοιχεία Κοινωνικής Παιδαγωγικής στα έργα του Μεγάλου Βασιλείου

Κουτής Ι. Χαράλαμπος
Θεολόγος – Φιλόλογος. M.S.c Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία. Υπ. Διδάκτωρ κοινωνιολογίας της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης Α.Π.Θ

Περίληψη

Η Κοινωνική Παιδαγωγική ως επιστήμη δημιουργήθηκε για να αντιμετωπίσει κυρίως κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα και αδιέξοδα και κατά τη -σχεδόν δύο αιώνων- πορεία της συνεισέφερε στην αναμόρφωση των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο. έχει τις ρίζες της στην αρχαία Ελληνική φιλοσοφία του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη και αναπτύσσει έναν ισχυρό διεπιστημονικό χαρακτήρα που αξιοποιεί πολλά επιστημονικά πεδία, για να συνδέσει την εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα και την αποτελεσματική πράξη σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων. Βασικός στόχος της κοινωνικής παιδαγωγικής είναι σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η δημιουργία μιας προσωπικότητας όπου αποβλέπει στην ατομική και κοινωνική πρόοδο στα πλαίσια της συνολικής ευημερίας της κοινωνίας (Kanavakis,2002). Ο παραπάνω στόχος, συμβαδίζει απόλυτα, τόσο με τις θέσεις του Μ. Βασιλείου όσο και με το πλαίσιο οργάνωσης της παιδείας στην Ελλάδα του 4^{ου} Μ.Χ αιώνα. Διότι κατά την ελληνική σκέψη της εποχής δράσης του ιερού πατρός η παιδεία αναπτύσσεται σε πολιτισμό που χαρακτηρίζεται από πνευματικές αξίες που θα πρέπει να ενσωματωθούν από τη νεολαία της κάθε εποχής.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινωνική παιδαγωγική, Χριστιανική παιδεία, Εκπαιδευτικό σύστημα

Abstract

Social Pedagogy as a science was created to deal mainly with social and educational problems and deadlocks and during its -almost two centuries- course it contributed to the reform of social and educational systems, in Europe and in the rest of the world. has its roots in the ancient Greek philosophy of Plato and Aristotle and develops a strong interdisciplinary character that utilizes many scientific fields, to connect educational theory and research and effective practice in different educational environments throughout human life. According to the literature, the main goal of social pedagogy is the creation of a personality where it aims at individual and social progress in the context of the overall well-being of society (Kanavakis, 2002). The above goal is perfectly in line, both with the positions of St. Basil and with the framework of the organization of education in Greece of the 4th century AD. Because according to the Greek thought of the time of action of the holy father, education develops in a culture characterized by spiritual values that should be incorporated by the youth of each age.

Key-Words: Social pedagogy, Christian education, Education system

Εισαγωγή

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι ένα διαδεδομένο επιστημονικό πεδίο και κινείται πλέον σε ένα πολύ ευρύτερο γεωγραφικό πλαίσιο, εξακολουθώντας να "παλεύει" με τη φτώχεια, τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση ατόμων και ομάδων, την κοινωνική αδικία, την παιδική εκμετάλλευση και κακοποίηση, προβλήματα διαχρονικά και δυσεπίλυτα σε όλες σχεδόν τις κοινωνίες. Καλείται να διαδραματίσει προληπτικό και παρεμβατικό ρόλο στα πλέον "σύγχρονα" και φλέγοντα κοινωνικο-παιδαγωγικά προβλήματα, όπως την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό (bullying), τη σχολική διαρροή, τον ρατσισμό και την ξενοφοβία, τα ψυχοκοινωνικά ζητήματα στο οικογενειακό πλαίσιο, κ.ά. (Milonakou-Keke,2012) ο 4ος Μ.Χ αιώνας ως αιώνας δράσης του Μ. Βασιλείου χαρακτηρίζεται από αντίστοιχα μεγάλα παιδαγωγικά προβλήματα τα οποία ο ιερός πατήρ κατάφερε μέσα από το κοινωνικό και παιδαγωγικό έργο του να τιθασεύσει. Στόχος του παρόντος άρθρου είναι, ανάδειξη και η προβολή αυτών των παιδαγωγικών στοιχείων του ιερού πατρός.

Το ιστορικό πλαίσιο της κοινωνικής παιδαγωγικής και η σχέση της με την παιδαγωγική του Μ. Βασιλείου.

Ο όρος "Κοινωνική Παιδαγωγική" δεν είναι καινούριος, όπως -ίσως- κάποιοι εκπαιδευτικοί νομίζουν. Σε μερικά χρόνια θα συμπληρώσει δύο αιώνες ζωής, μετά από την πρώτη αναφορά του από τον Karl Mager το 1844 στο γερμανικό περιοδικό "Pedagogische Revue". Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι το θεωρητικό της υπόβαθρο το είχε ήδη θέσει ο Πλάτωνας στην "Πολιτεία" του, ενώ υπάρχει μεγάλη αντιστοιχία ανάμεσα στην Κοινωνική Παιδαγωγική και την αριστοτελική "φρόνηση". Ένας από τους σημαντικούς εκπροσώπους του επιστημονικού αυτού πεδίου, ο γερμανός φιλόσοφος και παιδαγωγός P. Natorp, όρισε την Κοινωνική Παιδαγωγική ως μια θεωρία εκπαίδευσης της ανθρώπινης βούλησης που στηρίζεται στην κοινωνική ζωή, ενώ οι Γερμανοί Νεοκριτικιστές έθεσαν τις σχέσεις μεταξύ ζωής και κοινωνίας ως το βασικό αντικείμενο της έρευνάς της (Siskou, 2021). Η θεμελίωση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στη Γερμανία απεικονίζει τα τεράστια κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα που βίωνε η χώρα αυτή -αλλά και γενικότερα η Ευρώπη- τον 19ο αιώνα λόγω της βιομηχανικής επανάστασης, τα οποία γέννησαν την ανάγκη για αντίδραση και "αντίσταση" από μέρους της κοινωνίας, και ιδιαίτερα από τα κατώτερα και πιο αδικημένα στρώματα, ώστε να πραγματοποιηθούν κοινωνικές αλλαγές. Έτσι, λοιπόν, δόθηκε περισσότερη έμφαση στην κοινωνική και πολιτική λειτουργία της εκπαίδευσης και αναγνωρίστηκε η δύναμή της να επηρεάζει καταλυτικά τα κοινωνικο-πολιτικά φαινόμενα.

Σήμερα η κοινωνική παιδαγωγική ως επιστήμη στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και ολοκλήρωση κάθε ατόμου εντός του κοινωνικού του πλαισίου, θεωρώντας ως δεδομένο ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν από τη φύση τους το δυναμικό ώστε να είναι πολύτιμα και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας, αρκεί η ίδια η κοινωνία να φροντίζει να τους

συμπεριλαμβάνει και να μην τους αποκλείει. Γι' αυτό και οι κοινωνικοί παιδαγωγοί ασχολούνται με ένα ευρύτατο ηλικιακό φάσμα, από τα πρώτα χρόνια της ζωής μέχρι και την τρίτη ηλικία, εφαρμόζοντας παιδαγωγικές αρχές στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, με προτεραιότητα την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκομένων (Mhlonakou-Keke,2013). Με ισχυρά όπλα τη διεπιστημονικότητα, τη συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρίας – πράξης και τον κριτικό αναστοχασμό, η Κοινωνική Παιδαγωγική κατορθώνει να διαφέρει από άλλες επιστήμες του είδους της και να είναι πιο αποτελεσματική, καθώς οι βασικές της αρχές και προτεραιότητες την τροφοδοτούν συνεχώς σε επιστημολογικό και μεθοδολογικό επίπεδο, αλλά και το αντίστροφο. Ταυτόχρονα, αποτελεί έναν "άγρυπνο" παρατηρητή του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν οι κατά τόπους κοινωνίες, μέσα από τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και παραδόσεις τους, όσον αφορά την ανατροφή και τη διαπαιδαγώγηση των μελών τους, αλλά και την υποστήριξη των μειονεκτούντων ή περιθωριοποιημένων ατόμων. Έτσι, εξηγείται και η ποικιλία που εντοπίζεται στη δράση και την ανάπτυξή της σε διάφορες χώρες με την πάροδο του χρόνου.

Κατά αντίστοιχο τρόπο στοιχεία κοινωνικής παιδαγωγικής απορρέουν έντονα από τα έργα του Μ. Βασιλείου. Ο Άγιος Βασίλειος, γεννημένος το 330μ.Χ. στη Νεοκαισάρεια του Πόντου από γονείς ευγενείς με δυνατό χριστιανικό φρόνημα, έμελλε να γίνει Μέγας πνευματικός διδάσκαλος και κορυφαίος θεολόγος και Πατέρας της Εκκλησίας, αφού η χριστιανική του ανατροφή και η πνευματική του πορεία τον οδήγησαν στην Θεία θεωρεία του Αγίου Ευαγγελίου, και στην αυστηρή ασκητική ζωή, παράλληλα με το ποιμαντικό, παιδαγωγικό και φιλανθρωπικό του έργο. Ο Άγιος Βασίλειος, βοηθούσε πάντοτε τους αδικημένους και κουρασμένους, τους πεινασμένους και τους αρρώστους, ανεξάρτητα από το γένος, τη φυλή και το θρήσκευμα. Στοιχεία που δείχνουν με τον πιο εμφανή τρόπο την υιοθέτηση των αρχών της κοινωνικής παιδαγωγικής. Κατάφερε το όνειρο του να το κάνει πραγματικότητα ιδρύοντας ένα πρότυπο και για τις μέρες μας κοινωνικό και φιλανθρωπικό σύστημα, τη «Βασιλειάδα». Ένα ίδρυμα που λειτουργούσε νοσοκομείο, ορφανοτροφείο, γηροκομείο και ξενώνας για την φροντίδα και ιατρική περίθαλψη των φτωχών αρρώστων και ξένων. Τις υπηρεσίες του τις πρόσφερε το ίδρυμα δωρεάν σε όποιον τις είχε ανάγκη. Το προσωπικό του ιδρύματος αυτού ήταν εθελοντές που προσφέρανε την εργασία για το καλό του κοινωνικού συνόλου. Ήταν ένα πρότυπο και σε άλλες επισκοπές και στους πλουσίους ένα μάθημα να διαθέτουν τον πλούτο τους με ένα αληθινά χριστιανικό τρόπο. Πραγματικά είναι άξιο θαυμασμού η έμπνευση που είχε ο Άγιος Βασίλειος ,τον 4ο αιώνα μ.Χ. να ιδρύσει και να λειτουργήσει ένα τέτοιο ίδρυμα - πρότυπο.

Αρχές και άξιες κοινωνικής παιδαγωγικής στα έργα του Μ. Βασιλείου

Ο Μέγας Βασίλειος κατέχει περίλαμπρη θέση ανάμεσα στις πνευματικές μορφές της εκκλησίας μας. Υπήρξε μια πολυσήμαντη προσωπικότητα, προικισμένη με ένα σύνολο χριστιανικών αρετών, ισχυρή διάνοια καθώς και βούληση. Η συνεχείς πνευματική άσκηση τον κατέστησε σε μια θεολογική, ποιμαντική και παιδαγωγική μορφή της ορθοδόξου εκκλησίας μας. Στον τομέα της παιδαγωγικής η ιδέες του διαπνέονται από βαθιά

πίστη στο θεό, καθώς και από απέραντη αγάπη προς τους συνανθρώπους του. Ο Μ. Βασίλειος υπήρξε πολυγραφότατος συγγραφέας και οι παιδαγωγικές του απόψεις βρίσκονται διάσπαρτες σχεδόν σε όλα τα έργα του. Όμως τα κατεξοχήν παιδαγωγικά του έργα, κατά τους ερευνητές είναι τρία: Το «Προς τους νέους όπως αν εξ ελληνικών ωφέλοιντο λόγων». Το έργο αυτό, συνεγράφη ευθύς αμέσως μετά την έκδοση του διατάγματος του Ιουλιανού με το οποίο απαγορευόταν στους χριστιανούς διδασκάλους να διδάσκουν την κλασική φιλολογία και εν γένει αρχαιοελληνική γραμματεία στους νέους, καθώς επίσης την ρητορική και την φιλοσοφία. Ο Βασίλειος ως έμπειρος παιδαγωγός στο έργο αυτό διδάσκει ότι είναι μεγάλη ωφέλεια, η οποία προκύπτει για τους νέους εκ της μελέτης των έργων των εν γένει συγγραφέων και φιλοσόφων της ελληνικής παιδείας. Θεωρεί τα ελληνικά γράμματα και εν γένει την θύραθεν παιδεία ως απαραίτητο «προπαρασκευαστικό στάδιο», προκειμένου οι νέοι να στραφούν στη μελέτη και την κατανόηση της υψηλότερης και βέλτιστης ζωής, η οποία δεν είναι άλλη από την μέλλουσα και αιώνια ζωή στην οποία αναφέρονται οι Γραφές με την θεόπνευστη διδασκαλία τους. Η ομιλία του: «Εις την αρχήν παροιμιών» εκφωνήθηκε κατά την αρχή του Ιερατικού βίου του Θεοφόρου Πατρός, περί το έτος 364 ή 365 μ.Χ. ερμηνεύει το της Παλαιάς Διαθήκης βιβλίο των «παροιμιών», το οποίο είναι ένα από τα πονήματα του σοφού Σολομώντος, και παράλληλα διατυπώνει τις θέσεις του για την αξία της θύραθεν (κοσμικής) και χριστιανικής παιδείας, υποστηρίζοντας ότι τα χριστιανικά γράμματα είναι ανώτερα από αυτά της θύραθεν παιδείας. Τα μεν πρώτα αρμόζουν στους ώριμους, τα δε δεύτερα στους νέους, οι οποίοι μετά την σπουδή αυτών μπορούν πλέον να προχωρήσουν στην μελέτη και την κατανόηση των αληθειών της Γραφής. Τέλος το ασκητικό έργο «Όροι κατά πλάτος» αφορά μεν την πνευματική καλλιέργεια των μοναχών αλλά απορρέουν από αυτό ρηξικέλευθες παιδαγωγικές αξίες (Xristou,1987).

Στοιχεία κοινωνικής παιδαγωγικής ανακαλύπτει κανείς και στα τρία παιδαγωγικά έργα του. Ιδιαίτερα όμως φαίνονται καθαρά στην περίπτωση των μοναστηριακών σχολείων. Στα συγκεκριμένα σχολεία, έδινε μεγάλη έμφαση όχι μόνο στην πνευματική καλλιέργεια των μονάχων που εγκαταβιώνουν σε Μονές, αλλά και στην χριστοκεντρική παιδεία των σχολείων αυτών, καθώς και των προσαρτημένων στα μοναστήρια ορφανοτροφείων.

Τα Πολλά παιδιά απροστάτευτα, ορφανά ή μέλη οικογενειών που ζούσαν σε συνθήκες εξαθλίωσης αναζητούσαν θαλπωρή, προστασία και ασφάλεια στα Μοναστήρια, τα οποία παρείχαν καθαρή χριστιανική παιδεία και αγάπη. Η ανάγκη αγωγής και διδακτικής ευθύνης προς τα παιδιά αυτά δημιούργησε το νέο τύπο χριστιανικών σχολείων τα οποία ονομαστήκαν Μοναστηριακά σχολεία που παρείχαν κατώτερη ή στοιχειώδη εκπαίδευση. Τα μαθήματα στα σχολεία αυτά, ήταν περισσότερα από τα κανονικά και η διάρκεια των σπουδών πιο εκτεταμένη. Οι μαθητές μάθαιναν κάποιο επάγγελμα και το σημαντικότερο από όλα ήταν χωρίς δίδακτρα (Zervis,2008). Τα μαθήματα που διδάσκονταν ήταν η ανάγνωση, η γραφή, τα μαθηματικά, η μουσική με μορφή ψαλμών και ύμνων, η αστρονομία και η φυσική ιστορία. Τα μαθήματα τεχνικής φύσεως όπως η χειροτεχνία, η υφαντική και η ξυλουργική εισήλθαν πρώτη φορά στα μοναστηριακά

σχολεία. Όσον αφορά την πνευματική μόρφωση, οι αρετές της φιλανθρωπίας, της υπακοής, του σεβασμού και γενικότερα όλων των χριστιανικών αρχών περνούσαν στους νέους. Τα ιερά γράμματα διδάσκονται από την βρεφική ηλικία και τα παιδιά πρέπει να ανατρέφονται «εν παιδεία και νουθεσία Κυρίου». Η προσφορά των σχολείων αυτών υπήρξε μεγάλη καθότι παιδιά με σημαντικά προβλήματα επιβίωσης έβρισκαν ένα καταφύγιο, έμεναν σε αυτό, μορφώνονταν και έτσι εντάσσονταν στο κοινωνικό σύνολο γεμάτα πνευματικά και γνωστικά εφόδια ενώ παράλληλα ήταν γνώστες κάποιας τέχνης. Φυσικά όποιο παιδί ήθελε, μπορούσε να παραμείνει στο μοναστήρι και να επιλέξει τον δρόμο της μοναστηριακής ζωής(Zervis,2008).

Τεράστιο επίσης είναι το έργο του με την γνωστή «Βασιλειάδα» που αποδεικνύει πως οι αρχές όχι μόνο της κοινωνικής παιδαγωγικής, αλλά και του ανθρωπισμού που αποτελεί την βάση των ανθρωπίνων σχέσεων σε μια κοινωνία. Το προσωπικό του ιδρύματος αυτού ήταν εθελοντές που προσφέρανε την εργασία για το καλό του κοινωνικού συνόλου. Ήταν ένα πρότυπο και σε άλλες επισκοπές και στους πλουσίους ένα μάθημα να διαθέτουν τον πλούτο τους με ένα αληθινά χριστιανικό τρόπο. Πραγματικά είναι άξιο θαυμασμού η έμπνευση που είχε ο Άγιος Βασίλειος ,τον 4ο αιώνα μ.Χ. να ιδρύσει και να λειτουργήσει ένα τέτοιο ίδρυμα – πρότυπο. Όλα αυτά δείχνουν πως, η κοινωνική ζωή βρισκόταν στο κέντρο του ενδιαφέροντος του Μεγάλου Βασιλείου. Θεωρούσε τον άνθρωπο ως κατ' εξοχήν κοινωνική ύπαρξη και έδινε μεγάλη σημασία στις κοινωνικές του σχέσεις. Η κοινωνική ζωή στο Χριστιανισμό, κατά το Μέγα Βασίλειο, είναι η εφαρμογή της αγάπης του Θεού στις ανθρώπινες σχέσεις. Η αγάπη και η φροντίδα του, δεν περιοριζόταν μόνο στη βοήθεια κάποιων προσώπων, που τύχαινε να γνωρίζει ο ίδιος ή που του κτυπούσαν την πόρτα, αλλά σε όλους χωρίς να υπολογίζει θρήσκευμα η εθνικότητα (Kroustalakis,2006). Η συμβολή του συνολικού έργου στην σύγχρονη αγωγή των νέων είναι μεγάλη. Ο Μέγας Βασίλειος είχε μεγάλη εμπιστοσύνη στην δύναμη και την επιρροή της παιδείας. Για αυτόν δεν ήταν μόνο φιλοσοφία ή θεολογία αλλά συνολική διαμόρφωση του σώματος και της ψυχής. Χωρίς να αμελείται η χρονική απόσταση που χωρίζει την εποχή των τριών Ιεραρχών με την εποχή μας φαίνεται η σημαντική διαφορά που υπήρχε στην αντιμετώπιση του παιδιού από την κοινωνία. Σε σχέση όμως με την εποχή μας, αυτές οι παιδαγωγικές αρχές θα μπορούσαν να αποτελέσουν και ίσως εν μέρει το έχουν ήδη κάνει, τις βάσεις πάνω στις οποίες θα στηριχτεί η αγωγή των νέων. Ακόμα η σκιαγράφηση του ιδανικού παιδαγωγού καθώς και της σχέσης του με τους μαθητές του, αποτελούν στις μέρες μας προϋποθέσεις για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και της μάθησης. Επομένως οι βάσεις της προσωποκεντρικής διδασκαλίας ανήκουν στους τρεις Ιεράρχες των οποίων τα έργα και οι λόγοι χαρακτηρίζονται από διαχρονικότητα. Αρετές όπως αυτή του σεβασμού και της αγάπης για την διδασκαλία και τα παιδιά παραμένουν πάντα επίκαιρες και σημαντικές (Chatzigeorgiadou & Saitis, 2012: 274).

Επίλογος /Συμπεράσματα

Ο Μέγας Βασίλειος, κατάφερε να θεμελιώσει τη σύνδεση του αρχαίου ελληνικού πνεύματος και της αρχαίας κλασσικής παιδείας με το χριστιανικό μήνυμα της αγάπης και

τον τρόπο σκέψης και ζωής. Κάθε τους κείμενο, κάθε τους έργο του έχει ως βασικό σκοπό τη διαπαιδαγώγηση των νέων. Η διερεύνηση και εξέταση θεμάτων σχετικών με την αγωγή και το συνεχές ενδιαφέρον του για την σωστή εκπαίδευση των νέων, είναι ικανά να λύσουν και να διαφωτίσουν πολλά σημερινά, επίκαιρα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές αξίες που προβάλλονται όπως αυτή της αγάπης του δασκάλου προς το μαθητή , η κοινωνική ισότητα των μαθητών καθώς και του ανθρωπισμού είναι διαχρονικές και πολύ σημαντικές. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε πως η Ορθόδοξη Εκκλησία γιορτάζει τον θεολόγο αυτό ως Άγιο αλλά ταυτόχρονα ο ελληνισμός τον τιμά ως πρότυπο παιδαγωγού και επιστήμονα.

Βιβλιογραφία

Chatzigeorgiadou & Saitis, (2012). " Didaskalia kai paidagogikh sxesi. H symvoyleytikh ton trion ierarxon kai h paidagogikh toy prosopou" *Ta ekpaideytika* teuxos 103-104

Cristou P. (1987*) Ellinikh Patrologia,* Thessalonikh*:* Patriarxikon Idryma paterikon meleton

Kanavakis M. (2002) *Koinonikh paidagogikh, periexomeno kai istorikh ekseliks,* Athens: Papazisis

Kroustalakis G. (2006). *Diapaidagoghsh poreia zohs,* Athens : Kroustalakis

Milonakou- Keke H. (2013). *Koinonikh paidagogikh,* Athens : Diadrasi

Siskou G.(2021). "To mathima ton triskeytikon kai h koinonikh Paidagogikh", *Koinonia,* teyxos 62 pp. 52-68

Zervis N. (2008). *Ta paidagogika erga tou M. Vasileiou,* Athens : Smirniotakis

PISA και διάχυση καλών πρακτικών στο ελληνικό συγκείμενο: Δυνατότητες και δυσχέρειες

Φραγκόπουλος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει ως αντικείμενο μελέτης τη σχέση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης με την εκπαίδευση. Προς την κατεύθυνση αυτή, μελετάται η επιρροή υπερεθνικών οργανισμών, όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η Ευρωπαϊκή Ένωση, η Παγκόσμια τράπεζα, στον ρόλο, τον προσανατολισμό και τη λειτουργία των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Συγκεκριμένα εστιάζουμε στον ΟΟΣΑ και το ερευνητικό του πρόγραμμα PISA, τα αποτελέσματα και οι εκθέσεις του οποίου αποτελούν συχνά τη βάση για την προώθηση και τη νομιμοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που συμμετέχουν. Τέλος, αναπτύσσεται μελέτη περίπτωσης κατά την οποία αξιοποιείται σε δημοτικό σχολείο «καλή πρακτική», σύμφωνα με την τελευταία έκθεση του προγράμματος PISA που δημοσιεύτηκε το 2019, που αφορά τη συμμετοχή του σχολείου σε πανελλήνιο διαγωνισμό εκπαιδευτικής ρομποτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: PISA, παγκοσμιοποίηση, ελληνικό σχολείο, καλές πρακτικές, εκπαιδευτική ρομποτική

Abstract

The purpose of this article is to study the relationship between the phenomenon of globalization and the knowledge society with education. To this end, the influence of transnational organizations, such as the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), the European Union, the World Bank, on the role, orientation and operation of national education and training systems is being studied. Specifically, we focus on the OECD and its PISA research program, the results and reports of which are often the basis for promoting and legitimizing educational reforms in the education systems of the participating countries. Finally, a case study is being developed in which "good practice" is utilized in a primary school, according to the latest report of the PISA program published in 2019, which concerns the school's participation in a nationwide educational robotics competition.

Key-Words: PISA, globalization, greek school, good practices, educational robotics

Εισαγωγή

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εδώ και πολλά χρόνια, στερούμενο κάθε μορφής αξιολόγησης κατατάσσεται σε πολύ χαμηλές θέσεις σε διεθνείς συγκρίσεις ενώ παράλληλα αφήνει ανικανοποίητο το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου, τους γονείς και τους μαθητές, αποκομίζοντας ταυτόχρονα αρνητικές κοινωνικές κριτικές (Πασιάς, 2015).

Παράλληλα η έντονη οικονομική και κοινωνική κρίση που ταλαιπωρεί την Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει αυξήσει τις φωνές αντίδρασης μέσα στη χώρα αλλά και έξω από αυτή. Σύμφωνα με τα τελευταία αποτελέσματα επιδόσεων των μαθητών μας από τον διαγωνισμό PISA 2018 οι διαπιστώσεις είναι αρκετά ανησυχητικές μιας και οι μαθητές στην Ελλάδα βαθμολογήθηκαν χαμηλότερα από τον μέσο όρο του ΟΟΣΑ στην κατανόηση κειμένου, στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες (OECD library, 2019).

Ταυτόχρονα δεν είναι λίγες οι φωνές οι οποίες θεωρούν ότι ο διαγωνισμός PISA εγείρει μια σειρά σοβαρά ερωτηματικά για το όλο εγχείρημα και τους προσανατολισμούς που επιδιώκει να δώσει στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα μιας και προωθεί μια διεθνοποιημένη εκπαιδευτική αγορά και λειτουργεί ως μηχανισμός πίεσης στις απαιτήσεις της αγοράς (Sorensen & Robertson 2020).

Βέβαια, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, τα αποτελέσματα του προγράμματος PISA τίθενται στη διάθεση των εκπαιδευτικών αρχών των χωρών που συμμετέχουν σε αυτό, οι οποίες και έχουν τον τελικό λόγο σε σχέση με το πώς θα αξιοποιήσουν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα και αν θα υιοθετήσουν συστάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής ή καλές πρακτικές από πετυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα (Verger, Parcerisa & Fontdevila 2019; Zhao 2020).

Υπό το πρίσμα αυτής της ιδιαίτερης σχέσης της εκπαίδευσης με την κοινωνία και την οικονομία έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετήσουμε τις σχέσεις αυτές και να δούμε κατά πόσο καλές πρακτικές προτεινόμενες μέσα από διεθνείς εκθέσεις μπορούν αφενός μεν να εφαρμοστούν στο ελληνικό σχολείο αφετέρου να το βελτιώσουν.

Οι επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης και των «κοινωνιών της γνώσης» στην εκπαίδευση

Τόσο στην βιβλιογραφία, όσο και στα μέσα μαζικής ενημέρωσης αναφέρονται συχνά οι έννοιες της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης. Ως παγκοσμιοποίηση θα ορίζαμε την ιστορική στιγμή όπου κύριο και χαρακτηριστικό στοιχείο της είναι η ελεύθερη διακίνηση ανθρώπων, ιδεών και αγαθών σε παγκόσμιο επίπεδο. Παρά το ότι η παγκοσμιοποίηση είναι πολυδιάστατη σε κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό, τεχνικό επίπεδο η έννοια αυτή σήμερα ταυτίζεται κυρίως με την οικονομική της διάσταση (Baldwin, 2020). Τα δύο της βασικά στοιχεία, σύμφωνα με τον Αλμπάνη (2014) που είναι το κεφάλαιο και οι αγορές, παραμένουν αμετάβλητα στο πέρασμα του χρόνου.

Η ελεύθερη διακίνηση κεφαλαίων, η διεθνοποίηση της παραγωγής, η ανάπτυξη του διεθνούς εμπορίου, η ενοποίηση των αγορών και η αλληλεξάρτηση των οικονομιών σε παγκόσμιο επίπεδο είναι χαρακτηριστικά της οικονομικής διάστασης της παγκοσμιοποίησης, η οποία, σύμφωνα με τον Baldwin (2020), συνδέεται, μέσω των χαρακτηριστικών αυτών, με τη διεθνή εξειδίκευση της παραγωγής με μια δυναμική, όμως, ανισομέρειας και όχι ομογενοποίησης.

Ενώ η παγκοσμιοποίηση θα έπρεπε να οδηγεί την παγκόσμια κοινωνία σε ένα ανώτερο επίπεδο, η έλλειψη ενός συστήματος εγγυήσεων και σχέσεων αλληλεγγύης έχουν οδηγήσει σήμερα στην επιβολή των κανόνων της ελεύθερης αγοράς σε πολλές πτυχές της κοινωνικής οργάνωσης αναγκάζοντας πολλές φορές τα κράτη να μετατραπούν σε παρόχους εργασίας φιλανθρωπικού χαρακτήρα, στο όνομα της ανταγωνιστικότητας και της αύξησης της παραγωγής (Paret, 2017).

Παράλληλα, η τεράστια ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τόσο την οργάνωση της παραγωγής όσο και την φύση της ίδιας της εργασίας απαιτώντας νέους τρόπους δράσης για την αντιμετώπιση της ανεργίας. Η τεχνολογία με την πολύ γρήγορη μεταφορά της πληροφορίας έχει ουσιαστικά ακυρώσει την γνώση, η οποία πριν γίνει κτήμα των πολλών έχει χάσει την χρηστική της αξία (Γκούμα, 2017). Η σημερινή «κοινωνία της πληροφορίας» ανάγει την γνώση σε θεμελιώδη παράγοντα κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης του ατόμου. Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, είναι η πρόσβαση στη γνώση. Εάν αυτή δεν υπάρχει οδηγούμαστε στην κοινωνική ανισότητα, την περιθωριοποίηση και τη διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής (Ρέππα, 2008).

Τα φαινόμενα αυτά επηρεάζουν άμεσα τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Ο αυτόνομος θεσμικός ρόλος του σχολείου έχει αποδυναμωθεί, καθώς με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών έχουν δημιουργηθεί πολλές και διαφορετικές διαδρομές μάθησης. Οι εργαζόμενοι στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες εργασίας, οδηγούνται σε νέες μη τυπικές μορφές μάθησης μέσα από προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης. (Γκούμα, 2017).

Τα σχολεία επικεντρώνονται σε δραστηριότητες που σχετίζονται άμεσα με τις ανάγκες της ελεύθερης αγοράς. Η οικονομική διάσταση της παγκοσμιοποίησης πιέζει τα κράτη για εκπαιδευτικά συστήματα και σχολεία τα οποία προετοιμάζουν τους νέους σύμφωνα με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων σήμερα δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές των μαθητών, στοχεύοντας στην απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που έχουν άμεση σχέση με αυτές (Ρέππας, 2018). Παράλληλα προετοιμάζουν τους αυριανούς παραγωγούς αλλά και καταναλωτές να είναι περισσότερο ευέλικτοι και προσαρμοστικοί στις νέες απαιτήσεις της παγκόσμιας αγοράς (Μαυρογιώργος, 2017).

Η παγκοσμιοποίηση αποδυναμώνει τις τοπικές κουλτούρες και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες στην συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικές εθνικότητες. Το σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με τεράστια κοινωνικά προβλήματα που δημιουργούν οι μετακινήσεις πληθυσμών, όπως αναλφαβητισμός, κοινωνική απομόνωση και καλείται να τα αντιμετωπίσει. Σε πολιτικό επίπεδο προβλήματα όπως η τρομοκρατία, η καταστροφή του περιβάλλοντος, η εγκληματικότητα δεν έχουν αντιμετωπιστεί επαρκώς μιας και δεν έχουν αναπτυχθεί οι κατάλληλοι πολιτικοί θεσμοί (Αλεξόπουλος, 2020).

Κάτω από το βάρος των αλλαγών που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση είναι απαραίτητο όσο ποτέ άλλοτε ένα σχολείο που αναπτύσσει την κριτική σκέψη, την αναλυτικοσυνθετική ικανότητα, την ουσιαστική γνώση και την αλληλέγγυα δράση. Ένα σχολείο που θα βασίζεται στην ηθική της υπευθυνότητας, που λειτουργεί κριτικά προσαρμόζοντας τα τεχνικά δεδομένα στον άνθρωπο και όχι τον άνθρωπο σε αυτά. (Ρέππα, 2008)

Υπερεθνικοί οργανισμοί και εκπαίδευση

Οι υπερεθνικοί οργανισμοί όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η Ενωμένη Ευρώπη (ΕΕ), η Παγκόσμια Τράπεζα δημιουργήθηκαν τα πρώτα χρόνια της μεταπολεμικής περιόδου σε μια προσπάθεια ανασυγκρότησης της Ευρώπης. Παρά το ότι οι οργανισμοί αυτοί από την ίδρυσή τους ασχολήθηκαν κυρίως με τα οικονομικά ζητήματα των κρατών-μελών, τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται πως επηρεάζουν σημαντικά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Η ενασχόλησή τους με ζητήματα εκπαίδευσης έχει προσελκύσει την προσοχή και της επιστημονικής κοινότητας σε διεθνή επίπεδα, πέρα από τους άμεσα ενδιαφερόμενους, ενώ τα ευρήματα των ερευνών για την πλειοψηφία των χωρών φαίνεται να ευθυγραμμίζονται με τις διεθνείς τάσεις (Boesen, Lithner, & Palm, 2018).

Ο ΟΟΣΑ ιδρύθηκε το 1961 και σήμερα αριθμεί 35 κράτη-μέλη. Αυτοχαρακτηρίζεται ως λέσχη κρατών η οποία στηρίζεται σε κοινές ιδέες και αξίες, στην οικονομία της αγοράς και στην πλουραλιστική δημοκρατία. Ο ρόλος του είναι καθαρά συμβουλευτικός. Δίνοντας την ευκαιρία στα μέλη του να συνεργάζονται, να συζητούν, να ανταλλάσουν απόψεις στη βάση της αντιμετώπισης κοινών προβλημάτων, στοχεύει στην οικονομική τους άνθιση και στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των πολιτών (OECD, 1994).

Το μεγάλο ενδιαφέρον του Οργανισμού για την εκπαίδευση τον οδηγεί, το 2002, στη δημιουργία της ανεξάρτητης Διεύθυνσης Εκπαίδευσης (Education Directorate), τμήμα της οποίας είναι το Πρόγραμμα Διεθνούς Μαθητικής Αξιολόγησης (Programme for International Student Assessment, PISA). Το πρόγραμμα PISA πραγματοποιείται κάθε τρία χρόνια συγκεντρώνοντας στοιχεία για τις επιδόσεις των μαθητών που τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι επιδόσεις αυτές έχουν σχέση με την κατανόηση κειμένου, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. [1]

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα εξωτερικής αξιολόγησης μιας και οι αξιολογητές είναι φορείς εκτός σχολείου και δεν εμπλέκονται στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας (Κουτούζης, 2008). Σύμφωνα με τον ίδιο τον Οργανισμό η αξιολόγηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να αποτυπώσει το πόσο καλά είναι

[1] www.oecd.org

προετοιμασμένοι οι μαθητές για την ίδια τη ζωή, παρά μόνο δείχνει την εσωτερική αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος (OECD, 2001).

Παρά το ότι στο πρόγραμμα αυτό αρχικά συμμετείχαν μόνο τα κράτη-μέλη, σήμερα συμμετέχουν και χώρες που δεν είναι μέλη του ΟΟΣΑ, δίνοντάς του έτσι έναν υπερεθνικό χαρακτήρα με ιδιαίτερη σημασία. Αν και ο ΟΟΣΑ δεν έχει θεσμικό χαρακτήρα, τα αποτελέσματα του PISA, μέσα από την ανάδειξη πρακτικών που αφορούν τη διάχυση της γνώσης, λειτουργούν ως δείκτης επηρεάζοντας τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο (Rizvi, F. & Lingard, B. 2006).

Σύμφωνα με τον ίδιο τον Οργανισμό το πρόγραμμα PISA στοχεύει από την μία πλευρά να πληροφορήσει τους γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς, πολιτικούς για τον τρόπο με τον οποίο το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες και από την άλλη δημιουργεί κίνητρα για περισσότερο ποιοτικά και αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συστήματα (Τσαούσης, 2007). Έτσι, μέσα από τα προγράμματα αυτά, οι συμμετέχοντες έχουν την πολύ σημαντική δυνατότητα, ως μέλη της παγκόσμιας κοινότητας, να προσδιορίσουν αρνητικά αλλά και θετικά στοιχεία των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, να επηρεάσουν και να επηρεαστούν σε μια κοινή προσπάθεια για την προετοιμασία ανθρώπων που θα μπορούν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μέλλοντος (Valero, 2017).

Στο πλαίσιο, όμως, αυτής της παγκόσμιας κοινότητας με ποιες συμμετοχικές διαδικασίες για όλα τα κράτη μέλη καθορίζονται οι κοινοί στόχοι και τα κριτήρια αξιολόγησης και πόσο τελικά αποδεκτά είναι αυτά από όλους; Παράλληλα τα αξιολογικά συστήματα του ΟΟΣΑ στηρίζονται σε αριθμούς οι οποίοι υπερεκτιμώνται και μας οδηγούν πολλές φορές σε εσφαλμένα συμπεράσματα (Sorensen and Robertson 2020).

Υπό αυτές τις συνθήκες είναι απαραίτητη η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ιθύνοντες των εκπαιδευτικών συστημάτων με στόχο, μέσα από την εφαρμογή «καλών πρακτικών» και προτάσεων προγραμμάτων όπως το PISA, να διαμορφώνεται εκπαιδευτική πολιτική η οποία συνάδει τόσο με το παγκόσμιο γίγνεσθαι όσο και με τα ιδιαιτέρα χαρακτηριστικά κάθε χώρας.

Περίπτωση

Το σχολείο στο οποίο θα αναφερθούμε είναι ένα δωδεκαθέσιο δημοτικό σχολείο σε μεγάλο αστικό κέντρο της δυτικής Ελλάδας. Το πολύ καλό σχολικό κλίμα, το κοινό «όραμα» τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του διευθυντή, ο οποίος καλλιεργεί πνεύμα συνεργασίας και συμμετοχικότητας στη διοίκηση του σχολείου, έχουν παίξει καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων.

Τη σχολική χρονιά που πέρασε το σχολείο συμμετείχε στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Εκπαιδευτικής Ρομποτικής για παιδιά δημοτικού. Ήταν μια κοινή απόφαση συνεργασίας του Κώστα, εκπαιδευτικού της πέμπτης τάξης, και του Νίκου, εκπαιδευτικού

πληροφορικής, η οποία προέκυψε μέσα από τον προβληματισμό τους για το κατά πόσο και με ποιο τρόπο μπορούν οι μαθητές μας να βελτιώσουν τη σχέση τους με την επιστήμη, τα μαθηματικά, την μηχανολογία και την τεχνολογία.

Σύμφωνα με την τελευταία έκθεση του προγράμματος PISA που δημοσιεύτηκε το 2019 ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται η επιστήμη στο σχολείο μπορεί όχι μόνο να επηρεάσει τις δεξιότητες των μαθητών, αλλά να τους δημιουργήσει και το ενδιαφέρον για επαγγελματική σταδιοδρομία σε αυτούς τους τομείς. Κατά μέσο όρο σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ που συγκέντρωσαν υψηλή βαθμολογία στην επιστήμη, οι μαθητές προέρχονται από σχολεία που διαθέτουν άρτια εξοπλισμένα και στελεχωμένα εργαστήρια, σχολεία που προσφέρουν εξωσχολικές δραστηριότητες και συμμετέχουν σε διαγωνισμούς.

Η προετοιμασία για τον διαγωνισμό θα διαρκούσε πέντε μήνες και σύμφωνα με τον κανονισμό θα πραγματοποιούνταν σε ώρες εκτός του σχολικού ωραρίου. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής επέβαλε τη συμμετοχή, μόνο μιας ομάδας παιδιών, η οποία σύμφωνα με τους κανονισμούς του διαγωνισμού θα έπρεπε να αποτελείται από έξι μέλη. Για τον σκοπό αυτό προκρίθηκαν οι μαθητές τμήματος της πέμπτης τάξης.

Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν σημαντικό η δράση αυτή να μην περιοριστεί μόνο σε έξι παιδιά, αλλά να υλοποιηθεί από το σύνολο των μαθητών του τμήματός. Αυτό τους έδινε τη δυνατότητα για σύνδεση της δράσης με τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος αλλά και μιας πιθανής διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης με πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές.

Οι στόχοι του προγράμματος ήταν οι μαθητές:

- Να έρθουν σε επαφή με την επιστήμη και τις νέες τεχνολογίες
- Να μάθουν να συνεργάζονται
- Να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους
- Να αναπτύξουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες
- Να γίνουν περισσότερο δημιουργικοί αντιμετωπίζοντας πρακτικά προβλήματα και δυσκολίες σε μια κατασκευή.

Ο διαγωνισμός προσκαλούσε τους μαθητές να κατασκευάσουν μοντέλα με αυτοματισμούς στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου θέματος. Για την κατασκευή έπρεπε να χρησιμοποιηθεί το ρομποτικό κιτ LEGO WeDo (1.0 ή 2.0) το οποίο θα προγραμματίζονταν μέσω της γλώσσας προγραμματισμού scratch.

Οι προετοιμασίες ξεκίνησαν στις αρχές Οκτωβρίου, πριν ακόμη ανακοινωθεί το θέμα του διαγωνισμού. Το σύνολο σχεδόν των παιδιών ήταν ήδη εξοικειωμένο με την scratch από το μάθημα πληροφορικής και αυτό που προείχε ήταν η επαφή και η γνωριμία των μαθητών με τα ρομποτικά πακέτα LEGO WeDo 1.0 και 2.0 τα οποία διέθετε το σχολείο.

Το μεθοδολογικό μοντέλο που ακολουθήσαμε ήταν προσαρμοσμένο στο μοντέλο των Carbonaro, Rex και Chambers (2004). Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει το στάδιο της ενεργοποίησης, της εξερεύνησης, της διερεύνησης, της δημιουργίας και τέλος της παρουσίασης.

Στο στάδιο της ενεργοποίησης των μαθητών, τους δόθηκε χρονικό περιθώριο περίπου δύο εβδομάδων μέσα στο οποίο έπρεπε να συλλέξουν στοιχεία να συζητήσουν και να προβληματιστούν σχετικά με τα οχήματα και τις μεταφορές του αύριο. Στο στάδιο αυτό αναζητήσαμε τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών οι οποίες ήταν πιθανό να αξιοποιηθούν στη συνέχεια.

Στο επόμενο στάδιο, της διερεύνησης, οι μαθητές κλήθηκαν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους αλλά και την έρευνα που ήδη είχαν κάνει. Μέσα από στρατηγικές καταιγισμού ιδεών και διαλογικής συζήτησης τους ζητήσαμε να προτείνουν ιδέες κατασκευής, οι οποίες θα ήταν σαφώς σχετικές με το θέμα του διαγωνισμού αλλά και πρακτικά υλοποιήσιμες.

Η ιδέα, η οποία τελικά προκρίθηκε, δεν άργησε να έρθει. Ένα αιωρούμενο τρένο, όπως το maglev, το οποίο κινείται πάνω σε μαγνητικό πεδίο, έχει όλα τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται απαραίτητα για ένα μεταφορικό μέσο του μέλλοντος όπως ταχύτητα, άνεση και οικονομία.

Σύμφωνα με το σενάριο που έφτιαξαν τα παιδιά ένα αιωρούμενο βαγόνι θα κινείται ευθύγραμμα, σε μια διαδρομή ογδόντα εκατοστών, μεταφέροντας εμπορεύματα από έναν σταθμό σε έναν άλλο.

Το πιο δύσκολο τμήμα της κατασκευής ήταν ο διάδρομος πάνω στον οποίο θα αιωρούνταν το βαγόνι. Σχετικό υλικό και video που βρέθηκαν στο διαδίκτυο αλλά και οι γονείς των μαθητών μάς βοήθησαν πολύ στο στάδιο αυτό, κι έτσι το πρώτο τμήμα της κατασκευής ολοκληρώθηκε με μεγάλη επιτυχία.

Στο επόμενο στάδιο οι μαθητές χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, οι οποίες ανέλαβαν:

- Η πρώτη ομάδα την ολοκλήρωση της κατασκευής
- Η δεύτερη τον προγραμματισμό των αυτοματισμών
- Η τρίτη την δημιουργία εικονικής αναπαράστασης της κατασκευής μέσω scratch
- Η τέταρτη τη σύνταξη των κειμένων της παρουσίασης
- Η πέμπτη την εικονική υποστήριξη της παρουσίασης μέσω του προγράμματος power point

Οι ομάδες λειτουργούσαν παράλληλα. Ο συντονισμός τους ήταν ιδιαίτερα δύσκολος μιας και έπρεπε συνεχώς να λύνονται μικρά πρακτικά προβλήματα που πολλές φορές οδηγούσαν σε αδιέξοδο, θέτοντας σε κίνδυνο την ολοκλήρωση της κατασκευής.

Μετά από δύο μήνες δουλειάς οι ομάδες ολοκλήρωσαν το έργο τους κι έτσι η κατασκευή, στο τέλος Ιανουαρίου, ήταν έτοιμη. Το τελικό έργο έχει διαστάσεις μακέτας περίπου 60 εκ. επί 120 εκ. και αποτελείται από τέσσερα μέρη. Τους δύο σταθμούς που βρίσκονται αριστερά και δεξιά, τον διάδρομο μέσα στον οποίο κινείται το βαγόνι και τέλος το ίδιο το βαγόνι πάνω στο οποίο φορτώνονται και ξεφορτώνονται τα εμπορεύματα.

Στο τελευταίο στάδιο, της παρουσίασης, οι έξι μαθητές που επιλέχτηκαν ως εκπρόσωποι της ομάδας του Ε2’ , παρουσίασαν την κατασκευή τους σε κάθε ένα από τα υπόλοιπα τμήματα του σχολείου ξεχωριστά. Έτσι, κοινοποιώντας την δράση τους βοήθησαν και τα υπόλοιπα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την εκπαιδευτική ρομποτική και προετοιμάστηκαν οι ίδιοι για την παρουσίαση κατά τη διάρκεια του διαγωνισμού.

Η πρώτη θέση που κατέλαβε η ομάδα του σχολείου μας στους περιφερειακούς αγώνες και η δεύτερη θέση στον τελικό όχι μόνο ενθουσίασε τα παιδιά του τμήματος αλλά διαμόρφωσε ένα πολύ θετικό κλίμα σε όλη τη σχολική κοινότητα.

Αν και σύμφωνα με την τελευταία έκθεση του προγράμματος PISA οι εκπαιδευτικοί διαγωνισμοί μπορούν να αυξήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για την επιστήμη, μέσα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι πολλές φορές δύσκολο, εάν όχι αδύνατο, να συμμετέχουν πολλά σχολεία. Ο δαπανηρός και πολλές φορές αρκετά εξελιγμένος εξοπλισμός που απαιτείται για την υποστήριξη προγραμμάτων που σχετίζονται με τις θετικές επιστήμες, η έλλειψη ή η ανεπάρκεια πόρων και χρόνου, η προσκόλληση των περισσότερων εκπαιδευτικών σε ξεπερασμένα μοντέλα διδασκαλίας και η έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης είναι παράγοντες που συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Συμπεράσματα

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η ανάδειξη της σχέσης που έχει το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και η συγκρότηση των «κοινωνιών της γνώσης» με την εκπαίδευση. Οι συνέπειες των φαινομένων αυτών για το πεδίο της εκπαίδευσης είναι σαφώς πολλές.

Η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών έχει δημιουργήσει πολλές και διαφορετικές διαδρομές μάθησης, όπως προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσα από τα οποία οι εργαζόμενοι προσπαθούν να προσαρμοστούν στις νέες εργασιακές συνθήκες. Παράλληλα τα κράτη, μέσα από τη δημιουργία υπερεθνικών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ, πιέζονται από την οικονομική διάσταση της παγκοσμιοποίησης για εκπαιδευτικά συστήματα και σχολεία τα οποία θα προετοιμάζουν τους νέους σύμφωνα με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Το πρόγραμμα PISA του ΟΟΣΑ που πραγματοποιείται κάθε τρία χρόνια είναι ένα είδος εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που συμμετέχουν

σε αυτή. Τα αποτελέσματα, μάλιστα, των αξιολογικών εκθέσεων του προγράμματος, αποτελούν συχνά τη βάση για την προώθηση και τη νομιμοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, χωρίς, όμως, να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες των χωρών αυτών.

Στην τελευταία έκθεση του προγράμματος PISA, το 2019, προτείνονται «καλές πρακτικές» οι οποίες μπορούν να διαχυθούν στις χώρες-μέλη του. Μέσα από τη μελέτη περίπτωσης ενός δημοτικού σχολείου αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί μια τέτοια «καλή πρακτική». Η συμμετοχή του σχολείου στον πανελλήνιο διαγωνισμό εκπαιδευτικής ρομποτικής φέρνει τους μαθητές σε επαφή με την επιστήμη και τις νέες τεχνολογίες, τους μαθαίνει να συνεργάζονται να αναπτύσσουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και να γίνονται περισσότερο δημιουργικοί αντιμετωπίζοντας πρακτικά προβλήματα και δυσκολίες σε μια κατασκευή.

Βιβλιογραφία

Alexopoulos, X. (2020). *Koinonikopolitikes epiptoseis tis pagkosmiopoiisis. European Business Review*. Retrieved from: https://www.europeanbusiness.gr/page.asp?pid=5912

Almpanis, E. (2014). *Pagkosmiopoiisi kai Polydiaspasi*. Athina: Kalligrafos.

Baldwin, R. (2020). *The Globotics Upheava - Globalisation, Robotics and the Future of Work*. United Kingdom: Orion Publishing C.

Boesen, J., Lithner, J. & Palm, T. (2018). Assessing mathematical competencies: an analysis of Swedish national mathematics tests. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(1).

Gkouma, S. (2017). *To paron kai to mellon tis ilektronikis ekpaideysis*. Athina: Metaixmio.

Carbonaro, M., Rex, M., & Chambers, J. (2004). Using LEGO robotics in a project based learning environment. *The Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 6(1).

Koutouzis, M. (2008). Axiopoiisi stin Ekpaideytiki Monada. Sto: A. Athanasoula-Repa, M. Koutouzis, *Dioikisi ekpaideytikon monadon. Dioikisi Koinoniki kai Eyropaiki Diastasi tis Ekpaideytikis Politikis*. Patra: EAP.

Mayrogiorgos G., (2017). OOSA/PISA kai Pagkosmia diakybernisi stin ekpaideysi. *Selidodeiktis gia tin ekpaideysi kai tin koinonia*, t. 2, ss. 57-69.

OECD library, (2019). retrieved from https://www.oecdilibrary.org/education/pisa

OECD (1994). *OECD OCDE*. OECD Publishing.

OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results of Programme for International Student Assessmant*. OECD Publishing.

Pasias, G. (2015) *Sygkritiki Paidagogiki: topoi kai logoi*. Athina: Politeia.

Paret, M. (2017). Southern resistance in critical perspective. In Southern Resistance in Critical Perspective: The Politics of Protest in South Africa's Contentious Democracy, ed. M Paret, C Runciman, L Sinwell, pp. 1–18. New York: Routledge

Reppas, X. (2018). Glossa, Kritikos Eggrammatismos kai agoraia koultoura, Gia to Programma PISA tou OOSA. *Selidodeiktis gia tin ekpaideysi kai tin koinonia*, t. 3, ss. 28-33.

Reppa, A. (2008). O Ekpaideytikos Organismos sto Diethnes kai Eyropaiko Periballon. Sto: A. Athanasoula-Repa, M. Koutouzis, *Dioikisi ekpaideytikon monadon. Dioikisi Koinoniki kai Eyropaiki Diastasi tis Ekpaideytikis Politikis*. Patra: EAP.

Rizvi, F. & Lingard, B. (2006). Globalization and the changing nature of the OECD's educational work. Στο: Lauder, H. Brown, P. Dillabought, J. Halsey, A.H. (eds.) *Education, Globalization and Social Change*. Oxford University Press.

Sorensen, T., & S. L. Robertson (2020). Ordinalization and OECD Governance on Teachers. *Comparative Education Review*, 64(1).

Tsaousis, D. (2007). *I ekpaideytiki politiki ton Diethnon Organismon. Pagkosmies kai eyropaikes diastaseis.* Athina: Gutenberg.

Valero, P. (2017). Entaxi kai apokleismos sti mathimatiki ekpaideysi kai 'kataskeyi' tou sygxronou politi. *Ereyna sti Didaktiki ton Mathimatikon*, 10, 9–26. https://doi.org/10.12681/enedim.15204

Verger, A., L. Parcerisa, and C. Fontdevila. 2019. "The Growth and Spread of Large-Scale Assessments and TestBased Accountabilities: a Political Sociology of Global Education Reforms." Educational Review 71 (1).

Zhao, Y. (2020). Two Decades of Havoc: a Synthesis of Criticism Against PISA. *Journal of Educational Change,* 21.

Εργαστήριο τεχνολογίας με σκοπό την περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσω της αξιοποίησης της απορριπτόμενης βιομάζας με μεθόδους βιομηχανικής οικολογίας

Οδυσσέας Κοψιδάς, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την κλιμάκωση στήλης προσρόφησης για την απομάκρυνση των βασικών χρωμάτων από λύματα χρησιμοποιώντας μπλε μεθυλένιο ως προσρόφημα και άχυρο κριθαριού ως προσροφητή βιομάζας των αποβλήτων. Η στήλη πιλοτικής κλίμακας που χρησιμοποιείται εδώ ήταν 137 εκατοστά σε ύψος με 19 εκατοστά εσωτερική διάμετρο. Ο ρυθμός ροής προσδιορίσθηκε έτσι ώστε η γραμμική ταχύτητα για τη στήλη να είναι περίπου η ίδια με τη γραμμική ταχύτητα για δύο στήλες εργαστηριακής κλίμακας (15 και 25 εκατοστά σε ύψος, αντίστοιχα, με 2,5 cm εσωτερική διάμετρο). Στην περίπτωση της στήλης πιλοτικής κλίμακας ο χρόνος που απαιτείται για την ανακάλυψη (προκαθορισμένο στο $C=2\ mg/L$) ήταν 140 λεπτά και ο αντίστοιχος απαιτούμενος όγκος των εισροών ήταν 220 L ($C_i=14\ mg/L$), όπου το C, C_i είναι συγκεντρώσεις για τονπροσροφητή εισροών και εκροών, αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το άχυρο κριθαριού παρουσιάζει ικανοποιητικές ιδιότητες προσρόφησης. Λαμβάνοντας υπόψη την αφθονία και το χαμηλό κόστος αυτού του λιγνοκυτταρινικού υλικού, το άχυρο κριθαριού θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως ένα οικονομικά αποδοτικό προσροφητικό για τις βασικές βαφές.

Λέξεις-κλειδιά: προσρόφηση, άχυρο κριθαριού, συσκευασμένη στήλη, μπλε του μεθυλενίου, κλιμάκωση.

Laboratory of technology for the purpose of environmental education through the utilization of discarded biomass with industrial ecology methods

Odysseas Kopsidas

Department of Economics, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

The present work deals with the scaling of the adsorption column for the removal of basic colors from wastewater using methylene blue as the adsorbent and barley straw as the biomass adsorbent of the waste. The pilot scale column used here was 137 cm in height with 19 cm inside diameter. The flow rate was determined so that the linear velocity for the column was approximately the same as the linear velocity for two laboratory scale columns (15 and 25 cm in height, respectively, with 2.5 cm inner diameter). In the case of the pilot scale column the time required for the discovery (predetermined at C = 2 mg / L) was 140 minutes and the corresponding required volume of inputs was 220 L (C_i = 14 mg / L), where C, C_i are concentrations for the input and output adsorbent, respectively. The results show that barley straw has satisfactory adsorption properties. Given the abundance and low cost of this lignocellulosic material, barley straw could serve as a cost-effective adsorbent for basic dyes.

Key-words: adsorption, barley straw, packed column, methylene blue, scaling

Εισαγωγή

Οι περιβαλλοντικές επιπτώσεις των αποβλήτων βαφής στα ρεύματα υγρών αποβλήτων από πολλούς βιομηχανικούς κλάδους, όπως στις βαφές, τα υφάσματα, το χαρτί, τη βυρσοδεψεία και τα χημικά προϊόντα, έχει συγκεντρώσει μεγάλη προσοχή τις τελευταίες δεκαετίες, με έμφαση στην ανάγκη απομάκρυνσης τους με αποδεκτό κόστος. Η χρησιμοποίηση των ανέξοδων και τοπικά διαθέσιμων υλικών ως δυνητικά υποκατάστατα του εμπορικού ενεργού άνθρακα για την απομάκρυνση των χρωστικών ουσιών σε βιομηχανικά απόβλητα συνήθως συζητείται στη βιβλιογραφία [1]. Έχουν προταθεί διάφορα υλικά χαμηλού κόστους, συμπεριλαμβανομένων και των αποβλήτων από βαμβάκι, φλοιός ρυζιού, πηλός μπετονίτη, σκόνη από φύλλα neem, σκόνη ιλύος, περλίτη, σκόνη μπαμπού, κέλυφος καρύδας, κέλυφος φιστικιού, φλοιό ρυζιού και άχυρο, πριονίδια, λυματολάσπη, φλοιούς από όσπρια, υπολείμματα ζαχαροκάλαμου, πτητική τέφρα και σκωρία υψικαμίνου [2].

Η καταλληλόλητα των υλικών αυτών ως προσροφητικά χρωστικής γίνεται συχνά με τη χρησιμοποίηση των μεθόδων (i) της κινητικής προσρόφησης του μπλε του μεθυλενίου κατά τη διάρκεια συνεχούς διαδικασίας (στήλης). Παρά ταύτα, οι περισσότερες από αυτές της μελέτες αναφέρονται σε πειράματα εργαστηριακής κλίμακας, ενώ βιβλιογραφία σχετικά με κλιμάκωση των διεργασιών προσρόφησης στήλης είναι σπάνιο [3]. Μια διαδικασία προσρόφησης στήλης αντιπροσωπεύει ένα πολύπλοκο σύστημα με της εγγενείς δυσκολίες στην κλιμάκωση, ειδικά στην πρόβλεψη των επιδόσεων και στην αξιολόγηση των παραγόντων κλιμάκωσης [4]. Από οικονομική άποψη, η διαδικασία προσρόφησης στήλης θα πρέπει να σχεδιαστεί για να δώσει μια μέγιστη ανάκτηση του επιθυμητού προϊόντος από μία ρευστή φάση, με ένα βέλτιστο πρόγραμμα διαχείρισης της ορισμένου ποσού του υλικού [5]. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, απαιτούνται κανονικά εκτεταμένα πειράματα εργαστηρίου και πιλοτικής μονάδας για να βρεθούν οι καλύτερες δυνατές συνθήκες. Στην παρούσα εργασία, μελετήθηκαν η κλιμάκωση της στήλης προσρόφησης, και η απομάκρυνση του μπλε μεθυλενίου από άχυρο κριθαριού. Η στήλη πιλοτικής κλίμακας που χρησιμοποιείται εδώ ήταν 137 εκατοστά σε μήκος και 19 cm σε διάμετρο. Ο ρυθμός ροής προσδιορίσθηκε έτσι ώστε η γραμμική ταχύτητα για τη στήλη να είναι περίπου η ίδια με τη γραμμική ταχύτητα για δύο στήλες εργαστηριακής κλίμακας (15 και 25 εκατοστά σε ύψος, αντίστοιχα, με 2,5 cm εσωτερική διάμετρο). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το άχυρο κριθαριού έχει υψηλές ιδιότητες προσρόφησης.

Μεθοδολογία

Ανάπτυξη υλικού: χρησιμοποιήθηκε άχυρο κριθαριού που ελήφθη από τη Θεσσαλία (Κεντρική Ελλάδα), ως κατάλληλη πηγή για πλήρη κλίμακα/βιομηχανικές εφαρμογές. Το άχυρο κριθαριού περιέχει 27% w/w ημικυτταρίνες, 33% w/w κυτταρίνη, λιγνίνη 28% w/w και 12% w/w τέφρα. Η υγρασία του υλικού που μετρήθηκε ήταν 8,5% w/w. Μετά την άλεση σε έναν σφαιρόμυλο και τη διαλογή, το κλάσμα με μεγέθη σωματιδίων

μεταξύ 1 και 2 εκατοστών απομονώθηκε ως «χοντρά αλεσμένο άχυρο κριθαριού». Το υλικό ήταν κορεσμένο για 24 ώρες πριν από τα πειράματα προσρόφησης.

Πειραματική εγκατάσταση: Σταθερής επιφάνειας μελέτες προσρόφησης άνω ροής διεξήχθησαν με 137cmx 19cm στήλη πλεξιγκλάς, σε μια 15 cm x 3 cm στήλη από ανοξείδωτο χάλυβα και σε 25 cm x 3 cm στήλη από ανοξείδωτο χάλυβα που γεμίζονται με 2730 g, 14 g και 22 g από χοντρά αλεσμένο άχυρο κριθαριού, αντίστοιχα. Η πειραματική διάταξη αποτελούνταν από μία στήλη, που τροφοδοτείται από μία περισταλτική αντλία σε σταθερή ταχύτητα ροής, *Q=22.5mL/min* και *16.8 mL/min* για τις στήλες εργαστηριακής κλίμακας 15 και 25 cm, αντίστοιχα, και *Q=1.36L/min* για τη στήλη πιλοτικής κλίμακας. Η συγκέντρωση του κυανού του μεθυλενίου εισροής ήταν *14 mgL*$^{-1}$. Οι διασυνδετικές σωληνώσεις έγιναν από πολυτετραφθοροαιθυλένιο (PTFE). Τα λύματα από τα δείγματα αναλύθηκαν για να δώσουν τις καμπύλες συγκέντρωσης. Στην περίπτωση των στηλών ανοξείδωτου χάλυβα εργαστηριακής κλίμακας, η διατομή ήταν *E=4.91 cm*^{2}και ο προσροφητής (χοντρά αλεσμένο άχυρο κριθαριού) ήταν *0.19 g/mL*. Στην περίπτωση της στήλης πιλοτικής μονάδας πλεξιγκλάς, η διατομή ήταν *E=283.39 cm*^{2} και ο προσροφητής ήταν *0.07 g/mL*, δηλαδή η στήλη πληρώθηκε με 2730 g από χοντρά αλεσμένο άχυρο κριθαριού.

Αναλυτικές Τεχνικές: Ακολουθώντας την τεχνική που προτείνουν οι Saeman et al. (1945), τα λιγνοκυτταρινικά υλικά υδρολύθηκαν σε γλυκόζη για τη μείωση των σακχάρων σε σχεδόν ποσοτικές αποδόσεις. Τα διηθήματα αναλύθηκαν για γλυκόζη και ξυλόζη. Με βάση αυτά τα αποτελέσματα υπολογίστηκε η περιεκτικότητατης κυτταρίνης και ημικυτταρίνης των προσροφητών. Τέλος, η αδιάλυτη στο οξύ λιγνίνη (Klason λιγνίνη) προσδιορίστηκε σύμφωνα με τη μέθοδο Tappi T222 om-88. Τα δείγματα ξηράθηκαν υπό κενό στους 150^{o}C όλη την νύχτα. Η συγκέντρωση του κυανού μεθυλενίου στο διάλυμα που λαμβάνεται με τη μέτρηση οπτικής πυκνότητας (O.D.) στα 663 nm, χρησιμοποιώντας ένα φασματόμετρο υπεριώδους HACH DR4000U.

Συμπεράσματα

Ο Oulman (1980) πρότεινε τη χρήση ενός μοντέλου για την προσομοίωση GAC (κοκκώδης ενεργός άνθρακας) πάγκου προσρόφησης [7-8]. Το μοντέλο, που αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από τους Bohart και Adams (1920), βασίστηκε στη θεωρία αντίδρασης επιφάνειας και είναι ισοδύναμη με τη λογιστική καμπύλη. Η εξίσωση Bohart-Adams έχει ως εξής

$$\ln\left(\frac{C_i}{C}-1\right)=\frac{K\cdot N\cdot x}{u}-K\cdot C_i\cdot t\text{ή }\ln\left(\frac{C_i}{C}-1\right)=\ln A-r\cdot t(1)$$

όπου το *C* είναι η συγκέντρωση εκροής (*mgL*$^{-1}$),*C*$_i$η συγκέντρωση εισροής (*mgL*$^{-1}$), *K* ο συντελεστής ποσοστού προσρόφησης (*Lmg*$^{-1}$*min*$^{-1}$),*N* ο συντελεστής ικανότητας προσρόφησης (*Lmg*$^{-1}$*), x* το βάθος πάγκου (*cm*),*u* η γραμμική ταχύτητα (*cm min*$^{-1}$) και *t* ο χρόνος (min). $Ln\ A\ =\ K\cdot N\cdot x/\ u$ και $r=K\cdot C_i$. Έτσι, οι τιμές των *A* και *r* μπορούν να εκτιμηθούν από τα δεδομένα εκροής της στήλης υποθέτοντας ότι C_i η εισροή

της στήλης και C η εκροή της σε χρόνο t. Μπορούμε να υπολογίσουμε τα K και N από τις εξισώσεις $K = r/C_i$ και $N = u \cdot lnA \,/\, (x \cdot K) = C_i \cdot u \cdot lnA \,/\, (x \cdot r)$.Όπως φαίνεται στο Σχ. 1, το θεωρητικό μοντέλο που εκφράζεται από την Εξ. 1 προσομοιώνει τα πειραματικά δεδομένα ικανοποιητικά. Επιπλέον, ο ρυθμός προσρόφησης (K) και ο συντελεστής ικανότητας προσρόφησης (N), που παρουσιάζονται για τη στήλη πιλοτικής κλίμακας στον Πίνακα 1, εκτιμήθηκαν από τις τιμές των παραμέτρων A και r χρησιμοποιώντας την ίδια εξίσωση. Η προσομοίωση της στήλης εργαστηριακής κλίμακας των 15 cm έδωσε συντελεστή ικανότητας προσρόφησης $N=786\ mg/L$, συντελεστή ποσοστού προσρόφηση w$K=0.00079\ Lmg^{-1}min^{-1}$και συντελεστή συσχέτισης $R=-0.9413$. Η προσομοίωση της στήλης εργαστηριακής κλίμακας των 25 cm έδωσε $N=2395\ mg/L$, $K=0.00045\ Lmg^{-1}min^{-1}$, $R=-0.96984$. Τα αποτελέσματα της προσομοίωσης της στήλης πιλοτικής μονάδας για την προσρόφηση του μπλε μεθυλενίου με άχυρο κριθαριού, σύμφωνα με το μοντέλο Bohart-Adams παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.Η εξίσωση (1) μπορεί να ξαναγραφτεί ως

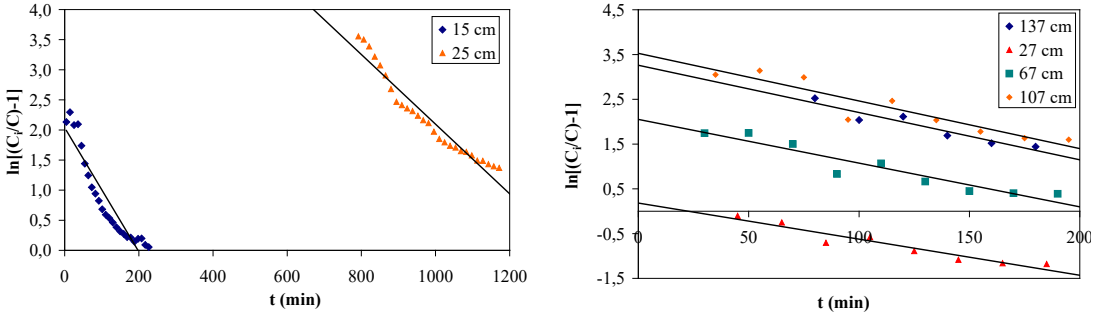
$$C = \frac{C_i}{1 + A^{-rt}} \quad (2)$$

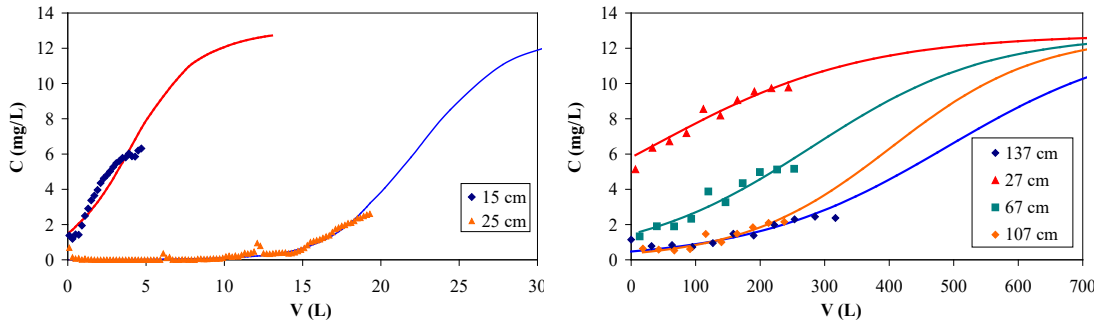
Αυτό είναι το γνωστό λογιστικό μοντέλο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ανεξάρτητη φαινομενολογική κινητική έκφραση, αφού όλες οι καμπύλες ανακάλυψης εμφανίζουν ένα σιγμοειδές προφίλ. Το μειονέκτημα της εφαρμογής αυτής της έκφρασης είναι συμμετρία του γύρω από το σημείο καμπής στο, $t=(\ln A)/r$, $C=C_i/2$, όπως μπορεί εύκολα να αποδειχθεί με αντικατάσταση της t στην αντίστοιχη διαφορική συνάρτηση (ρυθμός) με δύο τιμές, συμμετρικά γύρω από την $t=(\ln A)/r$. Όταν η καταλληλόλητα της προσαρμογής της λογιστικής συνάρτησης δεν είναι ικανοποιητική λόγω της συμμετρίας της, μπορούμε να εφαρμόσουμε μία από τα ακόλουθα εμπειρικά ασύμμετρα σιγμοειδή μοντέλα:

$$y=\frac{K}{1+me^{-bt^a}}\ (\mathrm{I}),\quad y=\frac{K}{\left(1+me^{-bt}\right)^a}\ (\mathrm{II}),\quad y=\frac{K}{\left(1+me^{-bat}\right)^{1/a}}\ (\mathrm{III}),\quad y=\frac{K}{\left(1+me^{-bat}\right)^a}\ (\mathrm{IV})$$

(3)

όπου$y=C$, $K=C_i$, $m=A$, $b=r$ and a ένας εκθέτης. For a=1παίρνουμε την Εξ.(2).





(a) (b)

Εικόνα 1. *Καμπύλες ανακάλυψης στην γραμμικοποιημένη/λογαριθμική μορφή και στην αρχική/μη γραμμική μορφή (α) για τις στήλες εργαστηριακής κλίμακας με ύψος κλίνης x = 15 cm και 25 cm, και (β) για τη στήλη πιλοτικής μονάδας με ύψος x = 137 εκατοστά (δειγματοληψία σε 27, 67, 107, και 137 cm). Σταθερής κλίνης: άχυρο κριθαριού, ρυθμός ροής διαλύματος μπλε μεθυλενίου 22.5 mL/min, 16.8 mL/minκαι 1.36 L/min για τις τρεις στήλες, αντίστοιχα, συγκέντρωση εισροής* C_i *= 14 mg/L.*

Εικόνα 2. *(α) Εργαστηριακής κλίμακας στήλη ύψους 15 εκατοστών με δεξαμενή 25 L, (b) τη αντλία εργαστηριακής κλίμακας, και (c) πιλοτικής κλίμακας στήλη ύψους 137 εκατοστών με δεξαμενή 1000 L.*

Η κλιμάκωση της στήλης προσρόφησης που μελετήθηκε στο παρόν, για την απομάκρυνση των βασικών βαφών από λύματα, με τη χρήση κυανού μεθυλενίου ως προσρόφημα και άχυρο κριθαριού ως προσροφητικό βιομάζας των αποβλήτων, ήταν επιτυχής, όσον αφορά τη συνοχή και αξιοπιστία (κρίνεται από χαμηλή απόλυτη και σχετική

τυπική απόκλιση) των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η καταλληλόλητα της προσαρμογής του μοντέλου Bohart-Adams (B-A) με πειραματικά δεδομένα ήταν ικανοποιητική, όπως κρίνεται από τις αντίστοιχες χαμηλές τιμές του τυπικού σφάλματος εκτίμησης (SEE), ενώ ο συντελεστής συσχέτισης, που υπολογίζεται βάσει της αντίστοιχης γραμμικοποιημένης εξίσωσης παλινδρόμησης, ήταν αρκετά καλός (δηλαδή, αρνητική και κοντά -1). Με τη μετατροπή του αρχικού B-A μοντέλου στη γνωστή λογιστική έκφραση, προτείναμε μια οικογένεια εμπειρικών εναλλακτικών μοντέλων για να αντιμετωπίσουν τα δεδομένα της κινητικής προσρόφησης που δεν ακολουθούν το συμμετρικό σχήμα, το οποίο είναι το κύριο χαρακτηριστικό της λογιστικής συνάρτησης. Η δημιουργία αυτού του συνόλου επιτεύχθηκε με την εισαγωγή μιας τέταρτης παραμέτρου με διαφορετικούς τρόπους, η οποία αντιπροσωπεύει ένα μέτρο της απόκλισης από τη συμμετρία.

Όταν τα πειραματικά δεδομένα έρχονται κοντά σε ένα συμμετρικό μοντέλο, αυτή η παράμετρος προσεγγίζει τη μονάδα και το εμπειρικό μοντέλο τείνει να συμπίπτει με την λογιστική συνάρτηση, δηλαδή το B-A. Αυτή η λειτουργία βελτιώνει την εφαρμοσιμότητα του μοντέλου B-A υπό τροποποιημένη μορφή, αφού η έλλειψη των συμμετρικών δεδομένων δεν εμποδίζει τη χρήση του πιο κατάλληλου μοντέλου της οικογένειας, ενώ δίνει τη δυνατότητα να επιστρέψουμε από το εμπειρικόστο επιστημονικό, όταν τα εμπόδια που δημιουργούν την ασυμμετρία έχουν αφαιρεθεί διορθώνοντας την διαδικασία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bhattacharya, K. G. and Sharma, A. (2005). Dyes Pigm. 65, 51-59.

Dogan, M., Alkan, M., Turkyilmaz, A. and Ozdemir, Y. (2004). J. Hazard. Mater. 109, 141-148.

Jain, R. and Sikarwar, S. (2006). Int. J. Environ. Pollut. 27, 158-178.

McKay,G., Ramprasad, G. and Mowli,P.P. (1986). Water Air Soil Pollut.29, 273-283.

Mittal, A., Kurup, L. (Krishnan) and Gupta,V., K. J. (2005). Hazard. Mater. 117, 171-178.

Otero, M., Rozada, F., Calvo, L.,F., Garcia, A., I. and A. Moran, A. (2003). Biochem. Eng. J. 15, 59-68.

Ramkrishna, K.R. and Viaraghavan, T. (1997). Water Sci. Technol. 36, 189-196.

Waranusantigul, P., Pokethitiyook, P., Kruatrachue, M. and Upatham, E., S. (2003). Environ. Pollut. 125, 385-392.

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Μαλτέζος Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70,M.Sc

Περίληψη

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται επιβεβλημένη από τους εκπαιδευτικούς, διότι αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη δημιουργία θετικού κλίματος μεταξύ σχολικού περιβάλλοντος και οικογενειακού πλαισίου, το οποίο συντελεί ευεργετικά στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών του Δημοτικού, όπως αποδεικνύεται από πλήθος ερευνών σε παγκόσμιο επίπεδο. Αντιθέτως, η μη συστηματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτρέπει το σχηματισμό θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, επενεργώντας αρνητικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Σε μια ποικιλόμορφη κοινωνία, που επιβάλλεται η συνεργασία και η συνέργεια για την αντιμετώπιση σύνθετων προβλημάτων, η αποτελεσματική επικοινωνία του διπόλου οικογένειας-σχολείου καθίσταται αναγκαία για την εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία ενός τόσο κοινωνικά ζωτικού παράγοντα, όπως είναι η εκπαίδευση και μάλιστα η Α΄Βάθμια, που αποτελεί εφαλτήριο για τη μετέπειτα ανάπτυξη του ατόμου.

Λέξεις- Κλειδιά: Συμμετοχή, δημοτικό, αποτελεσματικότητα, εκπαίδευση, γονείς

Abstract

Parent involvement in the educational process is considered to be of primary importance for educators since it constitutes a decisive factor for the creation of a positive climate between school environments and family contexts, which contributes positively to the improvement of school performance for elementary students, as proven worldwide by a plethora of research. On the contrary, irregular communication between the school and the family prevents the formation of positive relationships between educators and parents, having a negative influence on the effectiveness of the work of educators. In a diverse society, where collaboration and synergy are needed to tackle complex problems, effective communication between the family and the school is paramount for the regular and efficient operation of such a socially vital factor as education; this is all the more true in the case of Elementary Education which acts as a springboard for the further development of individuals.

Key-Words: participation, Elementary School, effectiveness, education, parents

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών της σχολικής ζωής των παιδιών η εμπλοκή των γονέων στην σχολική ζωή δεν είναι μόνο επιθυμητή εκ μέρους του διδακτικού προσωπικού αλλά είναι και απαραίτητη. Για το λόγο αυτό συχνά οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους γονείς να εμπλέκονται στην σχολική ζωή των παιδιών τους προσπαθώντας

να διευκολύνουν τη μετάβασή τους από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον. Εξαιτίας της ιδιάζουσα φύσης της συγκεκριμένης διαδικασίας και της ποικιλομορφίας που αυτή αποκτά στη σύνθετη καθημερινή ζωή του σχολείου παρουσιάζονται ορισμένες δυσκολίες ως προς τον ορισμό της και τον προσδιορισμό των επιμέρους δραστηριοτήτων που εντάσσονται στο εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου μέσω των οποίων αποκτά υλική και μετρήσιμη υπόσταση.

Ορισμός της γονεϊκής εμπλοκής

Σύμφωνα με τον (Γεωργίου, 2000) ως γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να θεωρηθεί η απλή επίσκεψη του γονιού στο σχολείο, οι συχνές επαφές και η συνεργασία δασκάλου – γονιού ακόμα και ουσιαστική συμμετοχή του συλλόγου των γονέων σε αποφάσεις που αφορούν στη διοίκηση του σχολείου. Ο ορισμός που παρέχουν οι Klicka & Phillips (1997) είναι περισσότερο περίπλοκος. Σύμφωνα με τους ίδιους ως γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να θεωρηθεί το άθροισμα των ενεργειών που προσφέρονται από τους συλλόγους γονέων εθελοντικά και σε εξαιρετικές περιπτώσεις από τις ομοσπονδίες γονέων και αφορούν στον εθελοντισμό μέσα στην τάξη, στη συμμετοχή στις επιτροπές διοίκησης του σχολείου, στη διαβεβαίωση ότι το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού συμβάλλει στη μάθηση και ενισχύει τις μαθησιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο.

Η προσπάθεια ορισμού της έννοιας δεν δυσχεραίνεται μόνο εξαιτίας της πολυπλοκότητας και της διαφορετικότητας των ενεργειών που υπάγονται κάτω από την εννοιολογική της ομπρέλα αλλά και των διαφωνιών που προκύπτουν ως αποτέλεσμα

της διαφοράς στο ιστορικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτές αναπτύσσονται. Κατά την Αμερικανική Οργάνωση No Child Left Behind Act (2001) επιχειρεί να δώσει το δικό της ορισμό επηρεασμένη από την πραγματικότητα που επικρατεί στα αμερικανικά σχολεία. Ως γονεϊκή εμπλοκή, λοιπόν, εννοείται η συμμετοχή γονέων σε τακτική, αμφίδρομη και ουσιαστική επικοινωνία, όσον αφορά στην ακαδημαϊκή μάθηση και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες των μαθητών, με την προϋπόθεση ότι οι γονείς θα διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ενίσχυση της μάθησης του παιδιού τους (Garotta, 2007, σελ. 5).

Από την άλλη ο Grolnick (2003) ορίζει ως γονεϊκή εμπλοκή τη χορήγηση πόρων από το γονιό στο παιδί του, με τις απαιτούμενες ενέργειες τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

Σύμφωνα, όμως, με τους Williams και Chavkin (1986, σελ. 4), γονεϊκή εμπλοκή, είναι οποιαδήποτε από τις πολυποίκιλες δραστηριότητες, που επιτρέπουν στους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σπίτι ή στο σχολείο, είτε με ανταλλαγή πληροφοριών ή κατανομή αποφάσεων, είτε με εθελοντική βοήθεια στο σχολείο ή συνηγορία στο σπίτι, κατά τη διδασκαλία ή τη διαπαιδαγώγηση του μαθητή. Αυτός ο ορισμός λαμβάνει υπόψη ότι: α) υπάρχει διαφορά ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή με το

παιδί και στην εμπλοκή με την εκπαίδευσή του και β) υπάρχουν πολλοί παράγοντες, που επηρεάζουν τους γονείς να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι παράγοντες αυτοί έχουν να κάνουν με το φύλο και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών.

Σύμφωνα με τους Fan & Chen (2001), ως γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να ορισθεί η ενασχόληση των γονέων με θέματα και δραστηριότητες που αφορούν την εκπαίδευση. Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, τη συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο, και τις προσδοκίες των γονέων για την σχολική επίδοση των παιδιών τους. Ένας ακόμη ορισμός για τη γονεϊκή εμπλοκή έχει προταθεί ο οποίος τη χωρίζει σε δύο διαστάσεις α) τις γονεϊκές αντιλήψεις και προσδοκίες για την σχολική επιτυχία και την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών β) την πολυδιάστατη συμπεριφορά των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο έχοντας ως στόχο να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους (Hill & Taylor, 2004). Επομένως, η γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται στη συμμμετοχή των γονέων σε όλη την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους .

Τέλος, σύμφωνα με την Epstein (2002 et al.), η γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει έξι διαφορετικούς τύπους:

(1) Πρακτικές που σχετίζονται με την ανατροφή:
(2) Πρακτικές που σχετίζονται με την επικοινωνία γονέων - εκπαιδευτικών.
(3) Πρακτικές που σχετίζονται με την εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο.
(4) Πρακτικές που σχετίζονται με τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους στο σπίτι.
(5) Πρακτικές που σχετίζονται με λήψη αποφάσεων γονέων εκπαιδευτικών για θέματα του σχολείου.
(6) Πρακτικές που σχετίζονται με τη συνεργασία γονέων - σχολείου - κοινότητας.

Σημασία της γονεϊκής εμπλοκής

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα στις τάξεις του Δημοτικού, δεν αποτελεί μόνο πρακτική ανάγκη αλλά και επιθυμία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δηλώνουν ότι επιθυμούν να βλέπουν τους γονείς των μαθητών τους να εμπλέκονται ενεργά στην καθημερινή μαθητική ζωή καθώς θεωρούν ότι αυτή συμβάλει θετικά στις επιδόσεις των μικρών μαθητών.

Πλήθος ερευνών έρχεται να επιβεβαιώσει την παραπάνω βιωματική θέση καθώς όσοι μαθητές έχουν γονείς οι οποίοι εμπλέκονται ενεργά στις σχολικές διαδικασίες σημειώνουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις (Catsambis & Garland, 1997. Crimm, 1992. Fan & Chen, 2001. Hara, & Burke, 1998. Henderson & Map, 2002. Jeynes, 2005. Patrikakou et all, 1997. Sanders, 2001. Thorkildsen & Stein, 1998). Παράλληλα, η συμμετοχή τους στο μάθημα είναι υψηλότερη και περισσότερο ουσιαστική (Henderson,

1988. Smrekar & Cohen-Vogel 2001) ενώ εμφανίζουν και λιγότερο προβληματική συμπεριφορά (Berger, 1991. Mc Neal, 2001). Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία δείχνει να επηρεάζει και την στάση τους απέναντι στο σχολείο (Caplan, 2001. Soo Yin Lim. 2003). Παράλληλα, παιδιά με θετική γονεϊκή εμπλοκή αποδίδουν καλύτερα στις εργασίες στο σπίτι (Christenson, 1995. Soo Yin Lim, 2003). Τέλος, η αυτοεκτίμησή τους είναι υψηλότερη με άμεση επίδραση στην γενικότερη σχολική τους παρουσία (Darter - Lagos, 2003).

Αν και στο εξωτερικό συναντούμε πολλές έρευνες γύρω από την γονεϊκή εμπλοκή και η σχετική βιβλιογραφία είναι εκτενής και διεξοδική, στην Ελλάδα δεν υπάρχουν πολλές σχετικές έρευνες. Ανάμεσά τους ξεχωρίζει η έρευνα του Γεωργίου (1996) σε σχολεία της Κύπρου με δείγμα Ελληνοκύπριους εκπαιδευτικούς. Στον κυρίως ελλαδικό χώρο εντοπίζουμε τις έρευνες των: Γιαννακάκη, 1997, Δοδοντσάκης, 1999, Λιοντάκη, 1999. Πυργιωτάκη, 1992, Φρειδερίκου - Φολερού - Τσερούλη, 1991, του Μπρούζου το 2002 καθώς και έρευνα που διενήργησε ο γράφων το 2018 στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών του σπουδών.

Η έρευνα της Γιαννακάκη (1997) αφορούσε τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα αποτελέσματά της υπέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης βαθμίδας τηρούν αρνητική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή φοβούμενοι τη μείωση της αυτονομίας τους.

Ο Δοδοντσάκης διενήργησε έρευνα που περιλάμβανε εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων με στόχο τον προσδιορισμό «αν και κατά πόσο οι Έλληνες γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και με ποιους τρόπους, πώς βιώνουν και αντιλαμβάνονται τη μεταξύ τους συνεργασία, ποιο περιεχόμενο της προσδίδουν και πώς την αξιοποιούν, καθώς και ποιες είναι οι απόψεις τους για τη σπουδαιότητά της» (σ. 116), κατέληξε σε διαφορετικά αποτελέσματα έναντι της Γιαννακάκη, καθώς διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί τηρούσαν θετική στάση όσον αφορά το σκέλος της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών αλλά παρουσιάζονταν δυσαρεστημένοι ως προς το σκέλος της συχνότητας και των συνθηκών επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, το 78,4% των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσαν ότι η μηναία επικοινωνία με τους γονείς σε επίπεδο προσωπικής συνάντησης αποτελεί την πλέον ενδεδειγμένη μορφή για την επικοινωνία των δύο πλευρών. Παρόλα αυτά, το 69,2% των εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιημένο με τον αριθμό των συναντήσεων θεωρώντας ως αποκλειστικούς υπαίτιους τους γονείς. Μάλιστα, η συμμετοχή των γονέων δεν είναι αμφίπλευρη καθώς, σύμφωνα με έρευνες του ίδιου μελετητή οι μητέρες εμπλέκονται ενεργότερα σε θέματα που αφορούν την σχολική ζωή των παιδιών. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται και από άλλες πηγές (Παπαδοπούλου Αναστασία, 2014). Στη συγκεκριμένη έρευνα το ποσοστό συμμετοχής γυναικών έφτασε το 68,2% έναντι 11,4% των ανδρών, επιβεβαιώνοντας έμπρακτα την προαναφερθείσα θέση.

Με το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής ασχολήθηκαν και οι Φρειδερίκου - Φολερού - Τσερούλη (1991) οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί, παρά τις

αντίθετες δηλώσεις, δεν επιθυμούν πραγματικά την εμπλοκή των γονέων στην σχολική ζωή καθώς την εκλαμβάνουν ως προσπάθεια ελέγχου της εξουσίας τους και αντιδρούν αρνητικά. Στο πλαίσιο αυτό επιθυμούν οι συναντήσεις με τους γονείς να είναι πάντα προγραμματισμένες σε μέρα και ώρα που οι ίδιοι επιλέγουν. Αντίθετα, η απρόσκλητη παρουσία των γονέων στο σχολείο, ειδικά όταν είναι συχνή και επαναλαμβανόμενη δεν αντιμετωπίζεται θετικά από τους εκπαιδευτικούς.

Παραπλήσια είναι τα αποτελέσματα έρευνας του Πυργιωτάκη (1992) ο οποίος επικεντρώνεται στην ενόχληση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς των γονέων. Μια μερίδα από τους τελευταίους δείχνει προκλητική αδιαφορία στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών είτε για επικοινωνία είτε για εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, μια άλλη μερίδα συμπεριφέρεται υπεροπτικά προς το εκπαιδευτικό προσωπικό ή έχει παράλογες απαιτήσεις από αυτούς, αναιρώντας έμπρακτα κάθε προσπάθεια επαφής. Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον ερευνητή, οφείλεται στην απουσία σαφών ορίων ανάμεσα στο σχολείο και το οικογενειακό περιβάλλον όσον αφορά την δυνατότητα εμπλοκής του ενός στις λειτουργίες του άλλου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία ουσιαστικής επικοινωνίας των δύο φορέων καθώς κάθε μία από τις δυο πλευρές εγείρει ανικανοποίητες προσδοκίες από την άλλη.

Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα που διενεργήθηκε από τη Λιοντάκη (1999) η οποία εξέτασε: (α) τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς όσον αφορά την επικοινωνία, (β) τις μορφές που αυτή λαμβάνει, (γ) τους παράγοντες που την εμποδίζουν και (δ) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για πιο διευρυμένες μορφές επικοινωνίας γονέων - σχολείου. Η απουσία συστηματικής επικοινωνίας και οργανωμένων δομών υποστήριξής της συντελούν αρνητικά στο σχηματισμό θετικών σχέσεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, αν και αμφότερες οι πλευρές τη θεωρούν αναγκαία. Ανάμεσα στους παράγοντες που ευθύνονται για αυτήν την κατάσταση ξεχωρίζουν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η τάξη φοίτησης του παιδιού και οι χαμηλές επιδόσεις του ενώ μερίδιο ευθύνης φέρουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν επιφυλάξεις για μορφές επικοινωνίας που ξέφευγαν από τις παραδοσιακές πρακτικές.

Αρνητικά αποτελέσματα στις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών παρουσιάζονται και στις έρευνες που εστιάζουν στον αγώνα εξουσίας της μίας ομάδας έναντι της άλλης. Οι Κρίβας, Μπρούζος, Μίχαλου & Ντόκα (2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί τηρούν αρνητική στάση προς τους γονείς καθώς α) θεωρούν ότι η εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί αποκλειστική αρμοδιότητά τους, β) οι γονείς αποδεικνύονται ανίκανοι να υποστηρίξουν αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό έργο, γ) δεν αναλαμβάνουν το βάρος που τους αναλογεί για την προετοιμασία μιας συνάντησης και 4) δεν είναι καταρτισμένοι για την αξία, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της επικοινωνίας και συνεργασίας. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξε και η Κοσσυβάκη (2003) η οποία, όπως είδαμε και σε προηγούμενες έρευνες, διαπίστωσε αντιφατικότητα στις στάσεις και τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών. Σε αντίστοιχο κλίμα κυμαίνονται και τα ευρήματα των Ματσαγγούρας & Πούλου (2009) οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα

ότι η στάση των εκπαιδευτικών προς τη γονεϊκή εμπλοκή εξαρτάται από την αντίληψή τους για την εμπλοκή αυτή, η οποία με τη σειρά της εξαρτάται από την επαγγελματική τους κατάρτιση, την αυτοεικόνα τους σε επαγγελματικό επίπεδο και τις συναφείς εμπειρίες τους.

Η προσωπική μας έρευνα (Μαλτέζος, 2018) επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας βιβλιογραφίας. Σε ποσοστό 83,3% επί του συνόλου των συμμετεχόντων οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι πάρα πολύ σημαντική. Παρατηρήθηκε ότι τα ποσοστά αποδοχής της γονεϊκής εμπλοκής αυξάνονταν στο εκπληκτικό 100% για όσους είχαν προϋπηρεσία πάνω από 30 έτη και πάνω, ενώ επιμέρους παράγοντες όπως το φύλο, η επιμόρφωση και η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζουν ευμενώς ή δυσμενώς τη στάση τους απέναντι στη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τη συμμετοχή των γονέων και ιδιαιτέρως απέναντι στους δύο τύπους γονεϊκής εμπλοκής κατά την Epstein (1992, 1995, 1996, 2001a), την ανατροφή και την επικοινωνία. Από την άλλη, το γεγονός ότι δεν υπάρχει θεσμοθετημένο πλαίσιο για τις γονεϊκές επισκέψεις με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται το φαινόμενο των απροσδόκητων και, ενίοτε, επαναλαμβανόμενων επισκέψεων δεν βοηθά στη δημιουργία καλού κλίματος συνεργασίας, αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το επιθυμούν. Επομένως, για να υπάρξει σύμπλευση ανάμεσα στις επιθυμίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απαιτείται αναδιοργάνωση και οριοθέτηση του πλαισίου της σχολικής λειτουργίας όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Berger, E. H. (1991). Parent Involvement: Yesterday and Today. *The elementary school journal*, 91(3) 209-219.

Brouzos, A. (2009). O ekpaideftikos os leitourgos symvouleftikis kai prosana-tolismou: Mia anthropistiki theorisi tis ekpaidefsis. Athina: Gutenberg (3i ekd.).

Caplan, J. (2001). *Essentials for principals Strengthening the connection between school and home.* National Association of elementary school principals Alexandria, VA.

Catsambis, S., & Garland, J. E. (1997). *Parental Involvement in Students' Education During Middle School and High School*. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR) Report No. 18.

Crimm, J. A. (1992). Parent involvement and academic achievement: A meta-analysis. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, GA, USA.

Darter-Lagos, M., M. (2003). *School psychologists' perspectives on parent involvement activities.* (Degree of education specialist). Department of psychological and so-cial foundation. College of education university of South Florida.

Dodontsakis, G. (1999). Goneis kai scholeio. Synergasia goneon kai ekpaideftikon. *Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi.* Adimosiefti didaktoriki diatrivi, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

Epstein, J. L., Sanders M. G., Simon B. S., Salinas K. C., Jansorn N. R., Van Voorhis F. L. (2002). *School, Family and Community Partnerships:* Your Handbook for Action. (second edition) Corwin Press Inc, Thousand Oaks, California.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students‟ Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review,* 13(1), 1-22.

Freiderikou A. & Folerou- Tserouli F. (1991). Oi daskaloi tou dimotikou scho-leiou. Athina: Ekd. v', Ypsilon/vivlia..

Garotta, (2007). The Education Trust. http://www2.edtrust.org/edtrust/ESEA

Georgiou, St. (2000). Schesi Scholeiou-Oikogeneias kai Anaptyxi tou Paidiou. Athina: Ellinika grammata

Giannakaki, P. (1997). O ekpaideftikos diamesolavitis. Oi scheseis tou sto scholeio tis Defterovathmias ekpaidefsis. Athina: Ekd. K. Ath. Vasdeki.

Grolnick, W. S. (2003). The psychology of parental control: How well-M.O.t parenting back fires. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hara, S. R. & Burke, D. J. (1998). Parent Involvement: The Key To Improved Student Achievement. *School Community Journal,* 8(2), 219-228.

Henderson, A. T., (1988). Parents Are a School‟s Best Friends. *Phi Delta Kappan,* 148-153.

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

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

Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.

Klicka, C. J.,Phillips, D. W.(1997). Why Parental Rights Laws Are Necessary. Educational Leadership, 55(3), 80-83.

Kossyvaki, F. (2003) O rolos tou ekpaideftikou sto Metaneoteriko Scholeio: Prosdokies, Prooptikes, Oria. Staseis kai Antilipseis ton Ekpaideftikon os pros ti Didaktiki tous Etoimotita, Athina, Gutenberg

Krivas, A. Brouzos, A., Michalou, A. & Ntoka, A. (2008) Meleti dierevnisis prosdokion ton goneon apo tin efarmogi tou SEP stin Ekpaidefsi, Athina, Pai-dagogiko Institouto.

Liontaki, A. I. (1999). *Scheseis scholeiou - oikogeneias*. Adimosiefti metaptychiaki diplomatiki ergasia, Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Panepistimio Kritis, Rethymno.

Matsangouras, I. & Poulou, M. (2009) Scheseis scholeiou kai oikogeneias: sygkri-tiki parathesi apopseon ekpaideftikon kai goneon, Mentoras, 11, 27- 41.

Mc Neal, R. B. Jr. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of socio-economics,* 30, 171-179.

Patrikakou, E., Weissberg, R., Hankock, M., Rubenstein, M., & Zeisz, J. (1997). *Positive Communication between Parents and Teachers [and] Report Card Sharing: How To Get the Most out of Parent – Teacher Meetings [and] Building Healthy Homework Habits. Partnerships:* A Guide for Parents, Nos. 100-102 [and] Partnerships: A Guide for Teachers, Nos. 103-105.

Pyrgiotakis I. (1992). Symvoli sti diamorfosi mias Koinoniologias tou Ellina Daskalou. *Sto I. Pyrgiotaki, «I Odysseia tou didaskalikou epangelmatos*». Thessaloniki: Ekd. Afoi Kyriakidi, sel. 173-201.

Sanders, M. G. (2001). Schools, Families, and Communities Partnering for Middle Level Students‟ Success. Nassp Bulletin, 85(627), 53-60. http:/www.principals.org /pdf/schls_fmles_pdf.

Smrekar, C., & Cohen-Vogel, L. (2001). The Voices of Parents: Rethinking the Intersection of Family and School. *Peabody Journal of Education* 76(2) 75-101.

Soo –Yin – Lim (2003). *Parent Involvement in Education*. In Olsen, G. & Fuller, M. L., *Home-School Relations Working Successfully with Parents and Families.* (Pp. 135-155). Pearson Education.

Thorkildsen, R., & Stein, R. S. (1998). Is parental involvement related to student achievement? Exploring the evidence. *Research Bulletin*, 22, 17-70

Weininger, B. E., Lareau, A. (2003) Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. Poetics, 31, 375-402

Williams, David L. & Chavkin, Nancy Feyl. & National Association of Elementary School Principals, Alexandria, VA. (1986). S*trengthening Parent Involvement.* [Washington, D.C.]

Η μεταφορά πολιτικής της Ε.Ε για την έμφυλη ισότητα στον ελληνικό και σουηδικό ανώτατο εκπαιδευτικό κόσμο και η μεταξύ τους συγκριτική θεώρηση

Χατζηστρατή Μάγδα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό στις «Επιστήμες της Αγωγής» με κατεύθυνση την «Εκπαιδευτική Πολιτική» του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

Περίληψη

Το παρόν εκπόνημα πραγματεύεται τις διακηρύξεις της Ε.Ε για έμφυλη ισότητα στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα των κρατών μελών της, που θα αποτελέσουν τον δούρειο ίππο, για να περάσει βαθύτερα και να εδραιωθεί στο διεθνές ακαδημαϊκό συγκείμενο. Ειδικότερα, με την αρωγή του ερευνητικού εργαλείου της συγκριτικής θεώρησης μεταξύ των ελληνικών και σουηδικών πανεπιστημίων διερευνούμε τον τρόπο με τον οποίο η δέσμη των ευρωπαϊκών πολιτικών ισότητας φύλου όσον αφορά στις προβλέψεις για την καταπολέμηση της σεξουαλικής και έμφυλης βίας στους κόλπους τους «ενσαρκώνεται» στον εθνικό μεταρρυθμιστικό-νομοθετικό λόγο των κρατών-μελών για τα ανώτατα εκπαιδευτικά τους ιδρύματα. Η τοποθέτηση της Σουηδίας στην άλλη πλευρά αυτής της συγκριτικής «διελκυστίνδας» είναι σκόπιμη, αφού συνιστά διεθνές ορόσημο στα ζητήματα εξοβελισμού των έμφυλων ανισοτήτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (She Figures, 2009). Τέλος, θα σχολιαστούν τα συναγόμενα συμπεράσματα από τη συγκριτική θεώρηση των δύο εθνικών συστημάτων, θα προτείνουμε λύσεις εξυγίανσής τους, ενώ στην κατακλείδα, θα κάνουμε και μνεία στις προοπτικές για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις-Κλειδιά: Έμφυλη Ισότητα, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Πολιτικές Ισότητας, Ε.Ε, Συγκριτική Θεώρηση, Ελλάδα, Σουηδία

Chatzistrati Magda, Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

This paper deals with the EU declarations for gender equality in the Higher Education Institutions of its member states, which will be the Trojan horse, in order to go deeper and establish itself in the international academic context. In particular, with the help of the research tool of the comparative view between the Greek and Swedish universities, we explore the way in which the set of European gender equality policies regarding the provisions for the fight against sexual and gender-based violence is "embodied" in the national Member States' reform-legislative discourse on their higher education institutions. Sweden's position on the other side of this comparative "tug of war" is appropriate, as it is an international milestone in the elimination of gender inequalities in higher education (She Figures, 2009). Finally, the conclusions drawn from the comparative view of the two national systems will be commented, we will propose solutions for their consolidation, while in conclusion, we will mention the prospects for future research**.**

Key-Words: Gender Equality, Higher Education, Equality Policies, EU, Comparative View, Greece, Sweden

Εισαγωγή

Μολονότι σήμερα στον τομέα της έρευνας και καινοτομίας πρυτανεύει ο επιστημονικός εμπλουτισμός της γνωσιακής βάσης για το φύλο και τις έμφυλες διακρίσεις, ο Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας επιμένει να αρκείται μόνο στη συμφιλίωση επαγγελματικού και οικογενειακού βίου για τις γυναίκες, τη στιγμή που συνεχίζει να εκλείπει η πολιτική συναίνεση για την τοποθέτηση της έμφυλης ισότητας στην κορωνίδα των προτεραιοτήτων του. Αιχμή του δόρατος των ελλειμμάτων του σε αυτόν τον τομέα συνιστά η σεξουαλική έμφυλη βία που καλπάζει εντός των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπου ακμάζουν ο σεξισμός, η κουλτούρα της σιωπής, η επισφάλεια στις εργασιακές συνθήκες και η κατίσχυση τοξικών αρρενωποτήτων, αποτελώντας παγκόσμια μάστιγα που κλυδωνίζει τα θεμέλια του ακαδημαϊκού οικοδομήματος.

Αυτή τη «δονήση» αφουγκράζεται διαρκώς και η Ε.Ε, η οποία μεριμνά να εξοπλίσει με τα κατάλληλα εργαλεία τα κράτη-μέλη της, ώστε να χαράξουν πολιτικές που θα συγκροτούν ένα διατομεακό θεσμικό πλαίσιο διαφύλαξης της ψυχοσωματικής ακεραιότητας των υποκειμένων του και υπερπήδησης των φραγμών στην επαγγελματική εξέλιξη των ερευνητριών γυναικών, ώστε να είναι σε θέση να χαράζουν απρόσκοπτα την πορεία τους μέσα σε αυτό. Άλλωστε, η τελευταία μπορεί να καταστήσει τον Υπερεθνικό Οργανισμό πιο ανταγωνιστικό, ανθεκτικό και de facto δημοκρατικό στους θεσμούς του. Τούτου δοθέντος, ο προτεινόμενος τρόπος βελτίωσης των συνθηκών εργασίας για τις γυναίκες ερευνήτριες μπορεί να πραγματωθεί μέσα από μια αλληλουχία θεσμικών παρεμβάσεων και μεταρρυθμίσεων στον σχεδιασμό των βημάτων σταδιοδρομίας των ερευνητών/τριών, αμβλύνοντας το φαινόμενο της σεξουαλικής βίας σε οποιοδήποτε στάδιο αυτής. Μια τέτοια επιδίωξη αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που θέλει να νοείται πυλώνας προάσπισης του δικαιώματος στην ακαδημαϊκή ελευθερία, κατάργησης αποκλεισμών και μηδενικής ανοχής σε κάθε είδους ετεροκανονική και ετεροσεξιστική παρενόχληση.

Μεθοδολογία της έρευνας

Με γνώμονα τη διερεύνηση και σταχυολόγηση συλλεχθέντων στατιστικών στοιχείων για τη σουηδική και ελληνική ανώτατη εκπαίδευση από τις ετήσιες εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και άλλων ερευνητικών και θεσμικών της φορέων που αφορούν στο φύλο, η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας εστιάζει στο νομικό οπλοστάσιο της Ε.Ε για την πάταξη της σεξουαλικής βίας και παρενόχλησης στα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Η θεωρία της έρευνας είναι η συγκριτική ανάλυση δεδομένων και επιλέχθηκε για τρεις λόγους. Καταρχάς, γιατί η συγκριτική αξιοποίηση δεικτών και ποσοτικών μετρήσεων συνεπικουρεί στη χάραξη πολιτικής και στη θέσπιση νόμων με καθολική ισχύ, όταν

πρόκειται για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων (Ματθαίου, 2007). Δευτερευόντως, γιατί αυτή η ερευνητική θεωρία εξελίσσεται δυναμικά, συμπορευόμενη με τις προτεραιότητες ενός διεθνοποιημένου και ραγδαία ευμετάβλητου κόσμου (Χατζηστρατή, 2020). Τέλος, μέσα από την κριτική της ματιά αμφισβητεί τις βεβαιότητες που προσφέρει ο περιορισμός σε ένα συγκεκριμένο εθνικό, πολιτισμικό ή επιστημονικό πλαίσιο (Ματθαίου, χχ όπ. αναφ. στο Μαυροειδής, 2011:91-108).

Ε.Ε: Μέριμνα για την έμφυλη ισότητα και σεξουαλική παρενόχληση στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια

Το τοπίο της περιρρέουσας ατμόσφαιρας που περιγράφηκε εισαγωγικά αποτέλεσε το 2012 το επιστέγασμα των προτεραιοτήτων του στρατηγικού πλάνου της Ε.Ε για την ισότητα των φύλων, η οποία εστιαζόμενη στις πρακτικές για τα ΑΕΙ, έκανε αλλαγή πλεύσης των σχεδίων δράσης της, με πυξίδα-όχι πια τη βελτίωση των γυναικείων υποκειμένων-αλλά των ιδρυμάτων και της γνώσης που αυτά μεταλαμπαδεύουν. Ταυτόχρονα, επεδίωξε την ενδελεχή εξέταση των ανισοτήτων με κριτήριο το φύλο, τη φυλή, το έθνος, την ταυτότητα φύλου, τον γενετήσιο προσανατολισμό, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και την αναπηρία, προκειμένου να διαμορφωθούν πολιτικές ισότητας φύλου σε κάθε πεδίο όπου απαντώνται τέτοιου είδους διακρίσεις (ΘΕ.ΦΥ.ΛΙΣ, 2008). Αναλυτικότερα, η Ε.Ε εκδίδει το «She Figures» που από το 2003 δημοσιεύεται κάθε τρία χρόνια, λειτουργώντας ως «παλμογράφος» της κατάστασης της έμφυλης ισότητας στην έρευνα και την καινοτομία των χωρών της, αρχής γενομένης από τη διαδρομή των γυναικών με την ολοκλήρωση των διδακτορικών τους σπουδών έως την απόκτηση θέσεων υψηλού κύρους, και χαρτογραφούν τις διαφορές στις συνθήκες εργασίας των φύλων στο πλαίσιο της έρευνας και της καινοτομίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019:18-22).

Όσον αφορά στη σεξουαλική παρενόχληση διαπιστώνεται ότι αποσιωπούνταν για πολύ καιρό. Σήμερα, ωστόσο, συνιστά ένα κατονομασμένο και πλαισιωμένο πρόβλημα για το οποίο γνωρίζουμε πολλά, αν και υπάρχουν ακόμη αρκετά θολά σημεία που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης (MacKinnon, 1979:696-698). Με τον Ν.3488/2006 η Ε.Ε συμμορφώθηκε στην Οδηγία του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, όπου ορίζεται με σαφήνεια τι είναι σεξουαλική παρενόχληση σε οποιοδήποτε εργασιακό περιβάλλον, που μπορεί να είναι και ο εκπαιδευτικός κλάδος. Ως τέτοια νοείται η οιαδήποτε λεκτική ή μη εκπεφρασμένη συμπεριφορά σεξουαλικού περιεχομένου με αθέμιτο και προσβλητικό τρόπο που έχει ως σκοπό ή αποτέλεσμα να πλήττεται η αξιοπρέπεια γυναικών και ανδρών στο εργασιακό τους περιβάλλον, παρακωλύοντας ακόμα και την πρόσβαση τους στην επαγγελματική κατάρτιση, στην προαγωγή, στη μισθολογική αύξηση, κ.α (Vartia, 2002). Με άλλα λόγια, η παρενοχλητική στάση συνυφαίνεται με μια εκφοβιστική, ταπεινωτική, ανασφαλή, αβέβαιη και επικίνδυνη εργασιακή ατμόσφαιρα (Αρσέλ, 2012). Στον ακαδημαϊκό μικρόκοσμο αντίστοιχες πρακτικές δύνανται να παρεμποδίσουν το έργο ή τα επιτεύγματα των εμπλεκομένων, οδηγώντας τους στη λεγόμενη εκπαιδευτική «διαρροή» (Sandler και Shoop, 1997:4).

Η ελληνική κοινωνική πολιτική και η θέση της γυναίκας σε αυτή

Η απόκτηση των γυναικείων πολιτικών δικαιωμάτων το 1952 και η συνταγματική κατοχύρωση της έμφυλης ισότητας σε όλες τις παραμέτρους της κοινωνικής ζωής, όπως η οικογένεια, η υγεία, η εξειδίκευση, η εκπαίδευση και η απασχόληση, επέσυραν τη δεκαετία του 1980 μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων που καταρρίπτουν τους έμφυλους διαχωρισμούς σε αυτές τις συνιστώσες του κοινωνικού βίου. Ωστόσο, όσον αφορά στο εργατικό δίκαιο, η ισότητα μεταφράστηκε με έναν πιο «εξανδρισμένο» τρόπο, ακόμα και στις ελαφρύνσεις των γυναικών σε θέματα μητρότητας, παρωθώντας τις γυναίκες εργαζόμενες σε υποδεέστερη θέση. Από τα προηγούμενα γίνεται σαφές ότι η απόφαση των γυναικών για εργασία συνιστά απότοκο πολύπλοκων και πολυπαραγοντικών διεργασιών που συνδέονται άρρηκτα με τον κύκλο της οικογενειακής τους ζωής (Συμεωνίδου, 1990). Μάλιστα, μετά το 80’, ναι μεν σημειώθηκε ανοδική πορεία της γυναικείας απασχόλησης σε εξαρτημένες θέσεις εργασίας και σε άτυπες μορφές απασχόλησης, αλλά ταυτόχρονα μεγάλωσαν τα νούμερα των νέων ανέργων γυναικών, ενώ παρέμεινε αφανής η γυναικεία παρουσία σε κέντρα λήψης αποφάσεων και σε διευθυντικές θέσεις εργασίας (Αθανασιάδου, 2002).

Μελετώντας από την οπτική του φύλου τις συνέπειες των πολιτικών λιτότητας στην Ελλάδα, θα λέγαμε ότι αυτές είναι πολλαπλές σε επίπεδο ιδιωτικής, αλλά και δημόσιας σφαίρας.Ad initio, εγκλώβισαν τα προσδοκώμενα για την έμφυλη ισότητα σε έωλα μονοπάτια ρητορικής και εξαγγελιών που παραπέμφθηκαν στις κρατικές καλένδρες. Με άλλα λόγια, παρατηρήθηκε ότι κατά τη χάραξη της εθνικής πολιτικής για την ανακούφιση των πληττόμενων κοινωνικών ομάδων, η νομοθεσία «χρωματίστηκε» ουδέτερα ως προς το φύλο, δεδομένων των συνθηκών επιδείνωσης της οικονομικής ύφεσης, καθότι δε συνέτειναν στη διάχυση της διάστασης του φύλου σε όλες τις κρατικές πολιτικές ανεξαρτήτως των συνθηκών υλοποίησής τους. Στα συμπαρομαρτούντα αυτής της παράλειψης, εντούτοις, ελλοχεύει ο κίνδυνος αποδυνάμωσης των πολιτικών κοινωνικής συνοχής που πιθανόν να εξωθήσουν τις γυναικείες διεκδικήσεις στο περιθώριο.

Διανύοντας την τελευταία δεκαετία, γίνεται αντιληπτό ότι οι θέσεις που απαιτούν μεγάλη εξειδίκευση στην Ελλάδα καταλαμβάνονται κατά μείζονα λόγο από άντρες, μολονότι οι γυναίκειες κατακτήσεις έχουν σημειώσει πρόοδο προς αυτήν την κατεύθυνση. Το αντίθετο συμβαίνει με τις θέσεις χαμηλής εξειδίκευσης, οι οποίες καταλαμβάνονται κατά κόρον από γυναίκες. Μολαταύτα, μια τέτοια διαπίστωση «μεταβολίζει» την άποψη πως οι γυναίκες καριέρας κινδυνεύουν να αποδεχθούν θέσεις χαμηλότερης εξειδίκευσης που εν πολλοίς είναι αναντίστοιχες του υψηλού εκπαιδευτικού τους επιπέδου.

Εν τέλει, μπορεί να διατυπωθεί ότι οι βαθιές αυλακώσεις και ρωγμές που οι πατριαρχικές εξουσιαστικές νόρμες και οι ιδεολογικές τους αντανακλάσεις στιγματίζουν ανεξίτηλα το ελληνικό κοινωνικό οικοδόμημα, συνιστώντας την πρωταρχική αιτία της αδυναμίας του ελληνικού κράτους να κάνει πράξη αυτό που συνταγματικά έχει κατοχυρώσει. Σε αυτόν τον σκόπελο προσκρούσει και η ακαδημαϊκή κοινότητα, όπου

δεσπόζει η ανισότητα σε βάρος των γυναικών και δη η άσκηση έμφυλης βίας, όπως θα αναλύσουμε ακολούθως.

Ψηλαφίζοντας την έμφυλη βία στα ελληνικά ΑΕΙ

Στα ελληνικά πανεπιστήμια, παρά την προοδευτική ανάπτυξη του #metoo και την εμφάνιση καταγγελιών περί σεξουαλικής παρενόχλησης στους κόλπους του ανώτατου εκπαιδευτικού κόσμου, εμφιλοχωρεί ακόμα η άσβεστη ρητορική της επίκρισης των θυμάτων σεξουαλικής βίας, ενώ ο φόβος τους για τις συνέπειες επιδρά ανασταλτικά στην ύφεση του προβλήματος. Εντούτοις, υπάρχει η κείμενη εθνική νομοθεσία που ποινικοποιεί την έμφυλη βία και θεσμοθετεί τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών και μεταχείρισης ανδρών και γυναικών στην εργασία και την απασχόληση, το χρονικό της οποίας παρατίθεται μέσα από την Επιτροπή Ισότητας Φύλων Πανεπιστημίου Κρήτης το 2011 ως εξής:

- Ν.1419/1984: Ποινικοποίηση του βιασμού εκτός γάμου
- Ν.3064/2002 του διεθνούς πρωτοκόλλου: Ποινικοποίηση της εμπορίας ανθρώπων (trafficking)
- Ν. 3488/2006 με ευρωπαϊκή οδηγία: Σεξουαλική παρενόχληση στον χώρο της εργασίας
- Βιασμός μέσα στον γάμο και ενδο-οικογενειακή βία (Ν. 3500/2006)
- Κύρωση της Σύμβασης της Κωνσταντινούπολης (Ν. 4531/2018)
- Κύρωση της Σύμβασης 190 της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας για την εξάλειψη της βίας και παρενόχλησης στον κόσμο της εργασίας (Στρατηγάκη, 2022)
- Ν. 4619/2019, Άρθρο 312: Σωματική βλάβη αδυνάμων ατόμων, Άρθρο 336: Βιασμός, Άρθρο 337: Προσβολή της γενετήσιας αξιοπρέπειας, Άρθρο 338: Κατάχρηση ανικάνου προς αντίσταση σε γενετήσια πράξη, Άρθρο 343: Κατάχρηση σε γενετήσια πράξη, Άρθρο 353: Προσβολή γενετήσιας ευπρέπειας (Επιτροπή Ισότητας Φύλων Πανεπιστημίου Κρήτης, 2011).

Στο σημείο αυτό, θα γίνει απόπειρα να παρατεθούν τα ευρήματα που αφορούν στον βαθμό πρακτικής εφαρμογής των νόμων στα ελληνικά ΑΕΙ. Τη χαρτογράφηση της ισχύουσας κατάστασης ανέλαβε το πρόγραμμα για την Υποστήριξη Θυμάτων Σεξουαλικής Βίας στα ΑΕΙ στο πλαίσιο του Προγράμματος για τα Δικαιώματα, την Ισότητα και την Ιθαγένεια (Rights, Equality and Citizenship Programme 2014-2020) με την συγχρηματοδότηση της Ε.Ε. Απώτερος σκοπός του εγχειρήματος ήταν η βελτίωση της θεσμικής «πρώτης αντίδρασης» σε καταγγελίες φοιτητών/ τριών για σεξουαλική βία, προκειμένου να δομηθεί κουλτούρα μηδενικής ανοχής σε αυτά. Ακρογωνιαίος λίθος της διαδικασίας ήταν ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση επιμορφωτικών δράσεων από μια επιτροπή εταίρων-εμπειρογνωμόνων σχετικά τη διαχείριση σχετικών περιστατικών εντός των πανεπιστημιακών κοινοτήτων, ο έλεγχος των ψυχοθεραπευτικών μέσων που μετέρχονται προς τα θύματα, η αξιολόγηση των αντανακλαστικών των ΑΕΙ σε τέτοια συμβάντα, αλλά και η υποβολή βελτιωτικών μέτρων και προτάσεων για όλα τα

παραπάνω, οι οποίες θα διανέμονταν δωρεάν στα ακαδημαϊκά ιδρύματα (Alldred & David, 2014).

Οι επαΐοντες/ουσες κατέληξαν ότι η νομοθεσία και η πρόνοια στα ΑΕΙ είναι περιορισμένες, τη στιγμή που η σεξουαλική βία αγνοείται κατά κόρον στον δημόσιο λόγο τους ή στο θεσμικό τους πλέγμα, αφού εκλείπουν εξειδικευμένες πανεπιστημιακές δομές για την αντιμετώπιση τέτοιων περιπτώσεων. Τηρουμένων των αναλογιών, πολύ λίγοι φορείς συμβουλευτικής στα ελληνικά πανεπιστήμια κάνουν ρητή αναφορά στη μέριμνα για τη σεξουαλική βία όταν περιγράφουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες τους (Usvreact, 2015). Παράλληλα, δεν προβλέπεται ούτε προσφέρεται επιμόρφωση του προσωπικού. Συνεπώς, κατατέθηκαν οι παρακάτω προτάσεις για ευαισθητοποίηση των φοιτητών/τριών και όλου του ακαδημαϊκού πληθυσμού στα θέματα σεξουαλικής βίας και παρενόχλησης με έμφαση α) στην αναγνώριση πρακτικών που την δικαιολογούν, την επιτρέπουν, την ανέχονται ή την επικαλύπτουν β) στο πώς να αντιστέκονται σε αυτές, αλλά και γ) στην απενοχοποίηση κάθε αισθήματος ντροπής των θυμάτων. Καταληκτικά, οφείλει η ακαδημαϊκή κοινότητα να κρατά ενήμερο τον πληθυσμό της πάνω στα νομικά δικαιώματα και τις προσφερόμενες πανεπιστημιακές -και όχι μόνο- υπηρεσίες στην Ελλάδα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, το 2015 συστάθηκε η Ελληνική Εταιρεία Γυναικών Πανεπιστημιακών (ΕΛ.Ε.ΓΥ.Π.) ως ένα μη-κερδοσκοπικό, επιστημονικό σωματείο, ανεξάρτητο από πολιτικές σκοπιμότητες, που στοχεύει στη βελτίωση της θέσης και του κύρους των γυναικών στα ελληνικά ακαδημαϊκά ιδρύματα, την ανάδειξη του επιστημονικού τους έργου και της κοινωνικής τους προσφοράς και την περιστολή των θυμάτων έμφυλης βίας σε αυτά. Με πρόεδρο την κα. Μαρία Στρατηγάκη, ο φορέας ενορχηστρώνει τις δράσεις του μέσα από παρεμβάσεις προς την πολιτική ηγεσία, με τη διοργάνωση συνεδρίων και εκδηλώσεων και με τον σχεδιασμό προγραμμάτων και ερευνών στα θέματα ισότητας και φύλου (Στρατηγάκη, 2022).Διεξοδικότερα*, «η ΕΛ.Ε.ΓΥ.Π. επιδιώκει την ανάπτυξη μηχανισμών υποστήριξης των γυναικών πανεπιστημιακών στο χώρο εργασίας τους, την εξασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής τους σε όλα τα όργανα, επιτροπές, προγράμματα και δραστηριότητες του Α.Ε.Ι. στο οποίο ανήκουν και την προαγωγή του διαλόγου, της διδασκαλίας και της έρευνας σχετικά με θέματα κοινωνικού φύλου, κοινωνίας και επιστήμης».* (ΕΛ.Ε.ΓΥ.Π, χχ)

Επιπλέον, η αρνητική κατάκτηση της χώρας στην Ε.Ε κινητοποίησε την ελληνική κυβέρνηση να θεσπίσει νόμο (Ν. 4589/19, Άρθρο 33) για την υποχρεωτική συγκρότηση Επιτροπών Ισότητας Φύλου (Ε.Ι.Φ) και στα 24 ΑΕΙ της. Συγκεκριμένα, *«με απόφαση της Συγκλήτου συνιστάται και συγκροτείται σε κάθε Α.Ε.Ι. άμισθη Επιτροπή Ισότητας των Φύλων (Ε.Ι.Φ.) ως συμβουλευτικό όργανο της Συγκλήτου και των Διοικήσεων των Σχολών και Τμημάτων για την προώθηση της ισότητας σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας και σε όλες τις διαδικασίες της ακαδημαϊκής ζωής».*

Παράλληλα, καταρτίστηκε και το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων 2021-2025 με πρωτοβουλίες αναπλαισίωσης και ανασχεδιασμού της

καθημερινότητας των γυναικών και με συντονισμένες προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας για την επίτευξη ουσιαστικής και όχι μόνο κανονιστικής ισότητας των φύλων. Μεταξύ άλλων, λοιπόν, περιλαμβάνει την πρόληψη και καταπολέμηση της έμφυλης βίας (κυρίως μέσα στον απόηχο της πανδημίας του κορωνοϊού, όπου ο εγκλεισμός επέφερε την υπερέκθεση των γυναικών σε κακοποιητικές σχέσεις) σε κάθε έκφανση της οικογενειακής, εργασιακής και κοινωνικοπολιτικής ζωής, την ισότιμη συμμετοχή γυναικών σε θέσεις λήψης αποφάσεων, στην αγορά εργασίας και τη συμπερίληψη της διατομεακότητας του φύλου σε όλες τις εθνικές πολιτικές (Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων 2021-2025, 2021).

Κλείνοντας με την ελληνική περίπτωση, θεωρούμε άξια λόγου την αντανακλαστική κίνηση του Εθνικού Σχεδίου Ισότητας των Φύλων (2021-2025) να εμπνευστεί τη Δράση 1.2.2: Υλοποίηση πιλοτικού προγράμματος με ονομασία «Ελένη Τοπαλούδη» για τη σεξουαλική παρενόχληση φοιτητριών στα Πανεπιστήμια, με σκοπό να δημιουργηθεί και να υλοποιηθεί στον ακαδημαϊκό μηχανισμό ένα θεσμικό όργανο που θα ασχολείται αμιγώς με την αντιμετώπιση της σεξουαλικής παρενόχλησης που υφίστανται οι φοιτήτριες στα Πανεπιστήμια και θα εκπονεί δράσεις ανάπτυξης συνεργασιών μεταξύ των Επιτροπών Ισότητας εντός των Πανεπιστημίων, θα στεγάζει γραφεία για καταγγελίες περιστατικών σεξουαλικής βίας και παρενόχλησης και θα παρέχει στα θύματα ψυχολογική υποστήριξη (Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων 2021-2025, 2021:63).

Το σουηδικό μοντέλο κοινωνικής πολιτικής και Τριτοβάθμιας Εκ/σης

Το Σοσιαλδημοκρατικό Σκανδιναβικό Μοντέλο Κοινωνικής Πολιτικής που υιοθετεί η Σουηδία είναι πιο αποκεντρωμένο από εκείνο της Ηπειρωτικής Ευρώπης και εδράζεται σε ένα εξελιγμένο κράτος πρόνοιας που φέρεται με γενναιοδωρία σε όλον τον πληθυσμό του (εργαζομένους/ες και μη) και στηρίζεται στις αρχές της ισότητας, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας, με προτεραιότητα στην ισότητα. Επεξηγηματικά, η σουηδική κυβέρνηση από το 2014 και εντεύθεν, με την εκλογή του κεντροαριστερού συνασπισμού των Σοσιαλδημοκρατών και των Πρασίνων, θέτει σε εφαρμογή προγράμματα που διατρανώνουν τη συμπερίληψη και αξιοποίηση όλων των κοινωνικών, φυλετικών και εθνοτικών μειονοτήτων, προκειμένου να ανθίσει η κοινωνική ισότητα μεταξύ όλων των πολιτών μέσω χορήγησης κονδυλίων σε ανέργους, χρόνια ασθενείς, πολύτεκνες οικογένειες κ.α. (Swedish Association of Local Authorities and Regions, χχ).

Υπό αυτό το πρίσμα, εκτιμούμε ότι είναι χρήσιμη η αναφορά στη νομοθετική ατζέντα που συνηγορεί υπέρ της ισοτιμίας των δικαιωμάτων των γυναικών στην εργασία, αρχής γενομένης ήδη από την ενσωμάτωσή τους στο εθνικό εργατικό δυναμικό. Για την ακρίβεια, ψηφίστηκαν νόμοι που κατοχύρωναν το δικαίωμα στη μητρότητα και την ταυτόχρονη εργασία. Εκείνη την περίοδο άρχισε να κυοφορείται και η ιδέα της ανεξαρτησίας των γυναικών από τον σύζυγό τους, η οποία πήρε «σάρκα και οστά» μέσα από την αμειβόμενη εργασία τους ακόμα και σε περίπτωση που απουσιάσουν κάποια μέρα/ρες

από τα εργασιακά τους καθήκοντα (Χίλσον, 2013: 180-181) . Αυτή η ρηξικέλευθη πρωτοβουλία προσέλκυσε μεγαλύτερες γυναικείες εισροές στην εργασία και τοποθέτησε αυτομάτως τη Σουηδία στο βάθρο των χωρών με την ισχυρότερη αριθμητικά γυναικεία συμμετοχή στον εργασιακό κόσμο (Esping-Andersen, 2014:344). Πολλές από αυτές τις εργαζόμενες ήταν και μητέρες μικρών παιδιών. Μάλιστα, το 1974 θεσμοθετήθηκε και η γονική άδεια «μετ' αποδοχών» για άνδρες και γυναίκες (Gould, 2011:64).

Από όλα τα παραπάνω συνάγεται ότι η σθεναρή αντίσταση της Σουηδίας στον κοινωνικό αποκλεισμό είναι αναντίρρητη, καθώς κάθε πρόγραμμα προτάσσει την ισότητα και την προσπάθεια ένταξης όλων των δυνάμεων του κοινωνικού ιστού μέσα σε κάθε σπιθαμή, τομέα και πτυχή του κράτους πρόνοιάς της. Με τον τρόπο αυτόν, σφυρηλάτησε ένα επιτυχημένο, πολυσχιδές, αδιαφιλονίκητο και δημοφιλές σύστημα κοινωνικής πολιτικής, το οποίο χρηματοδοτήθηκε από την υψηλή φορολογία.

Το μότο της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης μεταλαμπαδεύεται και στη σουηδική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Όπως το σκανδιναβικό μοντέλο ανώτατης εκπαίδευσης των Βόρειων Κρατών, έτσι και το σουηδικό εδραιώνεται σε ένα συνεργατικό πλαίσιο κοινής κουλτούρας, πολιτικοοικονομικής και πολιτιστικής συνισταμένης με πρόταγμα την αύξηση του μορφωτικού επιπέδου των πολιτών της, η οποία θα συντελέσει σε βάθος χρόνου στην άνοδο της παραγωγικότητας και στην ισχυροποίηση της θέση της στη διεθνή «σκακιέρα». Ως εκ τούτου, η χώρα επενδύει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση από το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν της μεγάλα κονδύλια (Γουγουλάκης,2005: 166-172). Η επέκταση του ανώτατου εκπαιδευτικού σουηδικού συστήματος, ιδίως τα τελευταία χρόνια, θα μπορούμε να τιτλοφορηθεί ως «εκπαίδευση για όλους/ες», μιας και η φοίτηση σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο παρέχεται δωρεάν. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το ακαδημαϊκό έτος 2002-2003 ο συνολικός φοιτητικός πληθυσμός ανερχόταν στις 385.000 σε όλο το ηλικιακό φάσμα και το εκπαιδευτικό δυναμικό των σουηδικών πανεπιστημίων άγγιζε τις 60.000 εργαζομένους/ες. (Γουγουλάκης, όπ. σσ, 141-142).

Σεξουαλική παρενόχληση και σουηδικά ΑΕΙ

Κάνοντας μια μικρή ιστορική αναδρομή, φτάνουμε στις 15 Οκτωβρίου 2017, όπου ξέσπασε στις ΗΠΑ το κίνημα #MeToo κατά της σεξουαλικής παρενόχλησης, το οποίο προκάλεσε μπαράζ κινητοποιήσεων και στη Σουηδία. Το αντίστοιχο κίνημα εντός της ακαδημαϊκής σφαίρας ονόματι #Akademiuppropet με επικεφαλής τη Lisa Salmonsson, ερευνήτρια κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο Örebro, συγκέντρωσε σε διάστημα δύο εβδομάδων περίπου 2.500 υπογραφές και απαριθμούσε 9.000 μέλη στο Facebook, όπου κυριάρχησαν μαρτυρίες ατόμων διαφορετικών σχολών ολόκληρης της χώρας (Bondestam & Lundqvist,2020). Με τον τρόπο αυτόν κατόρθωσε να κάνει ακόμα πιο ορατό το πρόβλημα της έμφυλης βίας στα ΑΕΙ, διατρανώνοντας τη σημασία ενίσχυσης του έργου για την καταπολέμησή της (Svenska, 2020).

Μετά το #metoo, το Σουηδικό Συμβούλιο για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (UHR) συνέταξε μια έκθεση με βάση το φύλο με τίτλο «Universitets och högskolors arbete mot sexuella trakasserier», που ξεκίνησε από το πανεπιστήμιο του ΚΙ, του Βασιλικού Ινστιτούτου Τεχνολογίας ΚΤΗ και του Μάλμε, σχετικά με το έργο που επιτελέστηκε από όλα τα ΑΕΙ της χώρας κατά της σεξουαλικής παρενόχλησης, όπου διερευνήθηκαν οι επισφαλείς συνθήκες εργασίας, το δίκτυο σχέσεων εξουσίας και εξάρτησης και γενικά οι λόγοι που αυξάνουν την ευπάθεια στη μάστιγα της παρενόχλησης εντός του ακαδημαϊκού στίβου (Οπ. σσ.χχ).

Τα δημοσιευμένα ερευνητικά στοιχεία καταμαρτυρούν ότι τα περιστατικά της σεξουαλικής παρενόχλησης μεταξύ των φοιτητών/τριών αφορούν κατά μέσο όρο μία στις τέσσερις φοιτήτριες. Παρ' όλα αυτά, όταν το εύρος αυτό περιλαμβάνει και άλλες εκφάνσεις σεξουαλικής βίας, τότε οι αριθμοί διπλασιάζονται (Swedish Research Council,2018). Συγκεκριμένα, η μελέτη που έλαβε χώρα το 2019 στα σουηδικά πανεπιστήμια, σε συνεργασία με τη Στατιστική Υπηρεσία της Σουηδίας (SCB), στόχευε στη δημιουργία εμπεριστατωμένης ερευνητικής γνώσης πάνω στην έμφυλη βία, την ευαλωτότητα ή θυματοποίηση τόσο μεταξύ των φοιτητών/τριων όσο και του προσωπικού, αλλά και στην ανάδειξη των ρωγμών που προκαλούν οι λιγοστές ατομικές ευκαιρίες σταδιοδρομίας των γυναικών σε αυτά.

Εκείνη τη χρονιά στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εργάζονταν 410.000 φοιτητές/τριες και 78.000 υπάλληλοι. Κατόπιν σταχυολόγησης, στην έρευνα μετείχαν 125.000 άτομα από 38 σουηδικά κολέγια και πανεπιστήμια, συμπεριλαμβανομένων φοιτητών/τριών, διδακτόρων, υπαλλήλων και μελών της Ένωσης Σουηδικών Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης. Τους απεστάλη ένα ερωτηματολόγιο που είτε «σφιγγομετρούσε» την προσωπική εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών των θυμάτων σεξουαλικής βίας ή των μαρτύρων σε τέτοιου είδους περιστατικά είτε έθετε ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που η έμφυλη βία πλήττει την υγεία και το ψυχοκοινωνικό εργασιακό περιβάλλον του θύματος. Η έρευνα, λοιπόν, κατέληξε ότι είναι ανεξίτηλο το στίγμα που εγχαράσσεται στην ψυχική υγεία κακοποιημένων προσώπων, τα οποία είτε καταλήγουν σε απόπειρες αυτοκτονίας , στη χρήση κατασταλτικών ή ψυχοτρόπων ουσιών και φαρμάκων (Stenson and Heimer 2008:141-149) είτε κατακλύζονται από κρίσεις πανικού, διαταραχές ύπνου, αισθάνονται ντροπή και ταπείνωση, φοβούνται, αποσύρονται, χάνουν την αυτοεκτίμησή τους, τους κατατρέχει ο επικριτικός τους εαυτός, φτάνοντας να αποφεύγουν το πανεπιστήμιο και να εκβάλλουν από αυτό (It Stops Now, χχ).

Την άνοιξη του 2021 πραγματοποιήθηκε μια ακόμα εθνική μελέτη για τη σεξουαλική παρενόχληση και την κακομεταχείριση σε φοιτητές/τριες, διδάκτορες/ρισσες και εργαζόμενα μέλη ως μέρος του προγράμματος έρευνας και συνεργασίας του Ινστιτούτου Karolinska, του Πανεπιστημίου Malmö και της Σουηδικής Γραμματείας για την Έρευνα για το Φύλο στο Πανεπιστήμιο του Γκέτεμποργκ, σε συνεργασία με τη Στατιστική Υπηρεσία της Σουηδίας, η οποία είναι υπεύθυνη για την αποστολή και τη συλλογή δεδομένων (Avadahl, 2021). Οι εμπειρογνώμονες απεφάνθησαν ότι οι υφιστάμενες προληπτικές μέθοδοι στα ΑΕΙ στερούνται επιστημονικού υπόβαθρου. Το έλλειμμα

αυτό μεγιστοποιείται ακόμα περισσότερο την τρέχουσα περίοδο της πανδημίας του κορωνοιού, όπου η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ως επί το πλείστον εδράζεται στην ψηφιακή διεκπεραίωση του έργου της. Ενδεχομένως, κιόλας, η νέα συγκυρία να οδηγήσει σε άγνωστες μορφές θυματοποίησης. Κατά συνέπεια, ο σχεδιασμός νομοθετικών μεταρρυθμίσεων που θα συντείνει στην καλλιέργεια νέων και καινοτόμων προληπτικών μεθόδων και δομών υποστήριξης κατά της σεξουαλικής παρενόχλησης κρίνεται αναπόδραστος.

Συμπεράσματα

Στο παρόν εκπόνημα κατανοούμε ότι τα ελληνικά τριτοβάθμια ιδρύματα χρειάζεται να ακολουθήσουν το σουηδικό παράδειγμα, αξιοποιώντας καταλληλότερα την τεχνογνωσία και την εργαλειοθήκη που τους παρέχεται για τη χάραξη πολιτικών μετασχηματιστικής πολιτισμικής αλλαγής όπου θα περιφρουρείται η ισότητα των φύλων. Μια τέτοια μακροπρόθεσμη επένδυση δύναται να δρομολογηθεί μέσω μιας αρμαθιάς μεταρρυθμιστικών νομολογιών με γνώμονα την ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στις δομές και στην εσωτερική λειτουργία των πανεπιστημίων.

Μολονότι το 2016-2020 το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας είχε δηλώσει την πρόθεση να τοποθετήσει στην πολιτική του φαρέτρα τη θεσμοθέτηση διατάξεων περί έμφυλης ισότητας στα ΑΕΙ, τελικά παρέμεινε ουραγός, καταλαμβάνοντας την τελευταία θέση μεταξύ των 28 κρατών-μελών της Ε.Ε, σύμφωνα με την έκθεση που δημοσίευσε τον Οκτώβριο του 2019 το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο (EIGE,2019). Συνάμα, υστερεί και σε ζητήματα ισότητας των φύλων στα πανεπιστήμια και στην επιστημονική έρευνα, όπως αποδεικνύει και η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (SHE Figures 2019). Επομένως, είναι μονόδρομος για το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας να προχωρήσει σε άμεσες και ρηξικέλευθες μεταρρυθμίσεις που να εσωκλείουν τη διάσταση του φύλου στην οργανωτική δομή, τη λειτουργία, την κουλτούρα, το πρόγραμμα σπουδών των ΑΕΙ και των ερευνητικών τους μηχανισμών.

Προχωρώντας τώρα στα συμπεράσματα που αφορούν στην σεξουαλική παρενόχληση στον ακαδημαϊκό κόσμο, είναι σημαντικό να λεχθεί ότι η θεσμική κουλτούρα των ελληνικών ΑΕΙ εν αντιθέσει με τα σουηδικά διατηρεί αναλλοίωτα τα χαρακτηριστικά της αντρικής ταυτότητας (Harley, 2003 & Morley,2007) και εξακολουθεί να «κουκουλώνει» κάτω από το δομικά και λειτουργικά πατριαρχικό της προσωπείο τη σεξουαλική παρενόχληση, αφού τα περισσότερα από τα μισά θύματα σεξουαλικής παρενόχλησης στα τριτοβάθμια ιδρύματα είναι γυναίκες, ενώ η πλειοψηφία των δραστών είναι άνδρες. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι μόλις 2 έως 6 τοις εκατό αυτών δηλώνουν πως έχουν υποστεί σεξουαλική παρενόχληση. Επίσης, συμπεραίνουμε ότι η έρευνα στο πεδίο αυτό μετέρχεται ανεπαρκή και παρωχημένα εργαλεία, ενώ κατά κύριο λόγο εδράζεται σε νομικές εννοιολογήσεις της σεξουαλικής παρενόχλησης και σε μια απλοϊκή, δυαδική κατανόηση του φύλου ως τέτοιου. Την ίδια στιγμή, είναι αναντίρρητη η πλαισίωση της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας για το ζήτημα με μεγαλύτερη μεθοδολογική ακρίβεια (Fedina et all, 2018:χχ).

Ως απότοκο αυτού, απαιτούνται αδιάλειπτα και επίμονα εγχειρήματα, ώστε να επιτευχθούν εκ βάθρων αλλαγές που θα τοποθετούν την έννοια της παρενόχλησης σε ένα συγκεκριμένο και καθορισμένο πλαίσιο. Επιπλέον, είναι υποχρέωση των Ακαδημαϊκών Ιδρυμάτων, ως θεμελιωδών πολιτειακών μηχανισμών, να παρακινούν τα θύματα να μιλήσουν για την κακοποίησή τους και να φροντίζουν να τους αποδίδεται δικαιοσύνη. Αυτό ενδέχεται να συμβεί μέσα από αλυσιδωτές αντιδράσεις και μέτρα, όπως τη δημιουργία γραμμής υποστήριξης και online πλατφόρμας όπου θα δύνανται να προσφεύγουν τα θύματα ή οι μάρτυρες για καταγγελία συμβάντων σεξουαλικής κακοποίησης, παρενόχλησης και έμφυλης βίας και θα τους παρέχεται νομική, ιατρική και ψυχολογική υποστήριξη. Θα είναι, επίσης, ένα φόρουμ ασφαλούς ανταλλαγής απόψεων πάνω στη συγκατάθεση, την κουλτούρα του βιασμού κ.α.

Την ίδια στιγμή, μια παράμετρος που θα συντελούσε στην αποσόβηση του φαινομένου θα ήταν η σύσταση διατμηματικών επιτροπών από φοιτητές/τριες και προσωπικό για την υποστήριξη θυμάτων σεξουαλικής βίας στα ΑΕΙ και η διεξαγωγή ενός ετήσιου σεμιναρίου ευαισθητοποίησης των Πρυτανικών, Πανεπιστημιακών Αρχών και όλου του διοικητικού και διδακτικού προσωπικού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αναγνώριση και δημοσιοποίησή του. Επιπρόσθετα, διόλου ευκαταφρόνητης σημασίας θα ήταν η παροχή εξειδικευμένης κατάρτισης σε Συμβούλους Σταδιοδρομίας, καθώς και στο Συνήγορο του Φοιτητή/τριας, οι οποίοι θα γίνονται αποδέκτες δυσφοριών, αντιρρήσεων και καταγγελιών του φοιτητικού συνόλου. Κατ’επέκταση, θα ήταν αδιαφιλονίκητη η αξία ανάπτυξης δικτύου συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίου και του Συνηγόρου του Πολίτη, ο οποίος πραγματεύεται περιπτώσεις σεξουαλικής βίας στο χώρο εργασίας (USVReact – Αξιολόγηση εκπαίδευσης Παντείου Πανεπιστημίου, 2015). Τέλος, θεμέλιο λίθο σε αυτήν την προσπάθεια θα αποτελούσε η διατομεακή υποστήριξη των θυμάτων (οριζόντια και κάθετα) που να μετριάζει την έμφυλη ανισότητα σε επίπεδο καριέρας, λήψης αποφάσεων και ηγεσίας. Εξάλλου, ως προς το τελευταίο, έχει αποδειχθεί ότι η παθητική ηγεσία αυξάνει τον κίνδυνο τόσο για τους άνδρες όσο και για τις γυναίκες υπαλλήλους να υποστούν σεξουαλική παρενόχληση. Αντίθετα, η σαφής και ενεργή ηγεσία στους δομικά ισότιμους εργασιακούς χώρους που δείχνει ότι η σεξουαλική παρενόχληση δε θα γίνει ανεκτή, αποτρέπει την έμφυλη βία.

Εν κατακλείδι, εάν πραγματοποιηθούν τα παραπάνω, τα πανεπιστήμια θα λειτουργήσουν πια ως φωτεινοί σηματοδότες και κυψέλες προάσπισης του δικαιώματος στην αυτοδιάθεση και τη μη διάκριση (Bondestam, 2020). Εξάλλου, η άρση των έμφυλων διακρίσεων και η υπέρβαση των προκομμάτων μέσα από την ισότιμη πρόσβαση όλων των ατόμων, ανεξαρτήτως φύλου, στην επιστημονική έρευνα και σε όλες τις ακαδημαϊκές βαθμίδες και διοικητικές θέσεις συνιστά αδιαμφισβήτητο δείκτη αρτίωσης της ποιότητας της εθνικής επιστημονικής έρευνας, της γνώσης, της καινοτομίας, της αξιοκρατίας, της αποδοτικότητας και ανταγωνιστικότητας των ΑΕΙ και των ερευνητικών κέντρων.

Προοπτικές για μελλοντική έρευνα

Αναφορικά με το φαινόμενο της σεξουαλικής παρενόχλησης στα ΑΕΙ, προτείνεται πιο εμπεριστατωμένη συγκριτική μελέτη στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας διαπολιτισμικών ερευνητικών προγραμμάτων και των προληπτικών μέτρων που εισηγούνται, προκειμένου να φωτιστούν οι αθέατες εμπειρίες προσβολής της γενετήσιας ελευθερίας που κατατίθενται από μειονοτικές ομάδες και ιδιαίτερα οι LGBT + (και δη οι τρανσέξουαλ).

Βιβλιογραφία

Alldred, P & David, M.E., (eds) (2014) GAP Work Project ReportQ Training for Youth Practitioners on Tackling Gender-Related Violence, Brunel University London, UK: ISBN: 978-1908549-17-4. https://sites.brunel.ac.uk/gap/resources/reports

Αρσέλ, Τ. Λ. (2011). Εγχειρίδιο συμβουλευτικής για τη σεξουαλική παρενόχληση στον χώρο εργασίας. Αθήνα: Γενικής Γραμματείας Ισότητας των Φύλων (ΓΓΙΦ), σσ 18. Ανάκτηση στις 18-1-2022 από https://isotita.gr/wp-content/uploads/2017/04/EGXEIRIDIO-SYMBOULEYTIKIS.pdf

Avadahl, J. (2021). National survey on sexual harassment. University of Borås. Ανάκτηση στις 23-1-2022 από

https://www.hb.se/en/student/my-studies/news-and-events/news/news/113531/

Bondestam, F. & Lundqvist, M. (2020). Sexual harassment in higher education – a systematic review, VOL. 10, NO. 4, Sweden: European Journal of Higher Educationpp, pp. 397-419

Chatzistrati, M. (2020). *I metafora politikis apo ton OOSA ston elliniko choro mesa apo ti metarrythmisi Arseni kai i ylopoiisi analogon politikon diethnos kata ti dekaetia tou 1990*, Thessaloniki: APTh

Chilson, M. (2013). To Skandinaviko Montelo. Apotelesmatikotita kai Allileg-gyi, Synainesi kai Thesmikos Peiramatismos. Mtfr: Koumpias N. Panepistimiakes Ekdoseis Kritis.

EIGE, Gender Equality in Academia and Research. GEAR tool (Luxembourg: EU Publications Office, 2019), Ανάκτηση στις 16-1-2022 https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2019/EL

E. L.E.GY.P. (ch.ch.) Anaktisi stis 9-3-2022 apo https://www.elegyp.gr/

Epitropi Isotitas Fylon Panepistimiou Kritis. (chch). *Antimetopizontas ti sexou-aliki parenochlisi sto Panepistimio.* Anaktisi stis 25-1-2022 apo

https://www.eif.uoc.gr/images/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82_%CE%91%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BC%CE%B5%CF%84_%CE%A3%CE%B5%CE%BE%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%B1_%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B5%CE%BD_%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%81%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7.pdf

Esping-Andersen, G. (2014). Oi Treis Kosmoi tou Kapitalismou tis Evimerias. Mtfr: Golemi A. Ekdoseis Topos: Athina.

European Commision. (2019). She Figures 2018, Brussels: European Union. Ανάκτηση στις 17-1-2022 από https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9540ffa1-4478-11e9-a8ed-01aa75ed71a1

Evropaiko Koinovoulio. (2020). *Psifisma tou Evropaikou Koinovouliou tis 17is Dekemvriou 2020 schetika me tin anagki gia eidiki synthesi tou Symvouliou schetika me tin isotita ton fylon* (2020/2896(RSP). Anaktisi stis 16-2-2022 apo https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-0379_EL.html.

Fedina, L., Holmes, J. & Backes, B. (2018). Campus Sexual Assault: A Systematic Review of Prevalence Research From 2000 to 2015. Vol 19, Issue 1, Sage Publications, pp. χχ https://doi.org/10.1177/1524838016631129

Gould, A. (2011). Developments in Swedish Social Policy. Resisting Dionysus. Palgrave: New York.

It Stops Now Toolkit. (2019). *Ending Sexual Violence and Harassment in Third-Level Education, Kypros: Evropaiki Enosi*. Anaktisi stis 25-1-2022 apo It Stops Now Toolkit-Website-S1-CY.pdf

MacKinnon, C. (1980). Sexual Harassment of Working Women: A Case of Sex Discrimination, Vol. 94, No. 4, The Academy of Political Science, pp. 696-698 https://doi.org/10.2307/2149645.

Matthaiou, D. (2007). Sygkritiki spoudi tis ekpaidefsis. Theoriseis kai zitimata, Athina: ESPAIDEPE

Mavroeidis, G. (epim.) Eisagogi stis Epistimes Agogis. Athina: Grigori

Programma Spoudon gia themata Fylou kai Isotitas tou Panepistimiou Athinon. (2008). *To fylo, to soma kai i emfyli diafora. I synantisi dikaiou kai koinonikis provlimatikis,* Athina: THE.FY.LIS.

Sandler, B R., & Shoop, R.J. (Eds.). (1997). Sexual harassment on campus: A guide for administrators, faculty, and students. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, pp 4.

Stenson, K., Heimer, G. (2008) Prevalence of experiences of partner violence among female health Staff. In: Women's Health Issues. Vol 18. Issue 2, pp. 141-149.

Stratigaki, M. (2022). Diadiktyaki omilia stin Ekdilosi tis Epitropis Isoti-tas ton Fylon tou Panepistimiou Aigaiou me thema: «Emfyli Isotita kai Anisotites sto Panepistimio». Anaktisi stis 8-3-2022 apo https://www.youtube.com/watch?v=xQ7ij5Vk9UQ&t=2191s

Stratigaki, M.(2022). Politikes Isotitas Ton Fylon OIE, E.E, ELLADA, Si-meioseis gia to seminario *Prolipsi kai Katapolemisi tis emfylis vias*, Athina: KE.DI.VIM- Panteio Panepistimio, ss. 44

Symeinidou. H (1990) Apascholisi kai gonimotita ton gynaikon stin perioch tis Proteyousas. Athine, Ethniko Kentro Koinonikon erevnon

Svenska. (2020). *What happened in academia after #metoo,* Stockholm. Ανάκτηση στις 3-2-2022 από https://www.tidningencurie.se/en/nyheter/2020/01/22/what-happened-in-academia-after-metoo/#

Swedish Research Council. (2018). *Sexual harassment in academia An international research review*, Stockholm, Sweden. Ανάκτηση στις 16-2-2022 από https://www.vr.se/download/18.77b9d6db16ce4de844718a/1567582948995/Sexual%20harassment%20in%20academia%20VR2018.pdf

University of Stockholm. (2022). Gender Equality Policy – with a Summary of Stockholm University's Plan for Increased Gender Equality, Ref. no. SU FV-3302-21, Sweden: Human Resources Office. Ανάκτηση στις 15-2-2022 από https://www.su.se/staff/organisation-governance/governing-documents-rules-and-regulations/gender-equality-equal-terms-and-broader-recruitment/gender-equality-policy-with-a-summary-of-stockholm-university-s-plan-for-increased-gender-equality-1.584912#:~:text=At%20Stockholm%20University%2C%20the%20operational,society%20and%20their%20own%20lives.

USVReact. (2015). USVReact – Axiolologisi Ekpaideysis Panteiou Panepistimiou, Atina Anaktisi stis 2-2-2022 apo https://eif.panteion.gr/images/docs/panteion_pte_gr.pdf

USVReact (χχ). *Universities Supporting Victims of Sexual Violence, European Commission.* Ανάκτηση στις 2-2-2022 *από* https://usvreact.eu/wp-content/resources/final_report_gr.pdf.

Vartia, M. (1996). The sources of bullying – psychological work environment and organizational climate, European Journal of Work & Organizational Psychology, 5, 203-14.

Ypourgeio Ergasias kai Koinonikon Ypotheseon.(2012). *Ethniko Schedio Drasis gia tin Isotita ton Fylon 2021-2025*, Athina: Geniki Grammateia Dimografikis kai Oikogeneiakis Politikis kai Isotitas ton Fylon. Anaktisi stis 28-1-2022 apo http://www.opengov.gr/minlab/wp-content/uploads/downloads/2021/07/%CE%95%CE%A3%CE%94%CE%99%CE%A6-2021-2025.pdf

Κλίμα αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων στα σχολεία: Ένας κρίσιμος και αποσυνθετικός εκπαιδευτικός σκόπελος που επιζητά την ανάσχεσή του

Θεοδωροπούλου Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, MSc
elenatheodo@gmail.com

Σκανδάλου Αικατερίνη,
Δ/ντρια Δημοτικού Σχολείου, MSc
aikskandalou@sch.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό εξετάζεται ο τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων στο σχολείο, δεδομένου ότι ένα συγκρουσιακό κλίμα στη σχολική μονάδα επηρεάζει, σε καθοριστικό βαθμό, τη λειτουργία της. Συχνά παρατηρούνται συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Για την αντιμετώπιση αυτών των αντιπαραθέσεων, λαμβάνονται υπόψη και υλοποιούνται κάποιες στοχευμένες στρατηγικές επίλυσης. Καθοριστικός είναι ο ρόλος του διευθυντή και ο τρόπος διαχείρισής του, καθότι ο διευθυντής αναλαμβάνει πολλούς ρόλους και καλείται να τους υπηρετήσει, προς όφελος της υγιούς λειτουργίας του σχολείου του. Ο εντοπισμός των αιτιών, η έγκαιρη αντίδραση, ο κατάλληλος τρόπος διαχείρισης, καθώς και η ενσυναίσθηση μπορεί να λειτουργήσουν προς τη σωστή κατεύθυνση, με σκοπό την, όσο το δυνατό, αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του πολυπαραγοντικού προβλήματος των συγκρούσεων στο σχολείο. Πέρα από τον διευθυντή, και τα μέλη της σχολικής κοινότητας επιβάλλεται να συναισθανθούν την ανειλημμένη ευθύνη τους και να συνεργαστούν, για να αμβλυνθούν τα συγκρουσιακά προβλήματα, ώστε, τελικά, η εκπαίδευση να μεγιστοποιήσει τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Σύγκρουση, διαχείριση, αιτίες, ενσυναίσθηση, διευθυντής

A Climate of controversies and conflict in Schools: A critical and de-synthetic educational reef seeking its suspension

Theodoropoulou Eleni
Secondary Teacher, MSc
elenatheodo@gmail.com

Skandalou Aikaterini
Primary School Principal, MSc
aikskandalou@sch.gr

Abstract

This article examines conflict management at school, as it can significantly affect the operation of the school. Conflicts often take place among the members of the teachers'

association. To address these controversies, targeted resolution strategies are implemented. The role of the headmaster and the type of management is crucial, since the headmaster is responsible for many roles and is called to fulfill them. Identifying the causes, having a timely reaction and implementing skills into identifying the appropriate way of management as well as having empathy can work in the right direction for the positive outcome of this multifactorial problem. Apart from the headmaster, the members of the school community while having a sense of self-respect are required to feel the unfulfilled responsibility and work together and collectively to highlight the problems and give education quality characteristics.

Keywords: Conflict, management, causes, empathy, school principal

Εισαγωγή

Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι μία διαδικασία κεφαλαιώδους σημασίας για κάθε οργανισμό και εν προκειμένω για τη σχολική μονάδα, αφού στοχεύει στην ενεργητική αξιοποίησής τους και στη μείωση των δυσλειτουργιών. Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το θέμα και έχουν διατυπώσει τις απόψεις τους ως προς τις στρατηγικές προσέγγισής τους.

Συχνά πεδίο αντιπαράθεσης δημιουργείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Αιτίες που δημιουργούν συγκρούσεις είναι οι διαφορετικοί προσωπικοί στόχοι των εκπαιδευτικών και οι απόψεις τους που ενίοτε αποκλίνουν, η σχολική ηγεσία, οι οργανωτικές αδυναμίες, το παιδαγωγικό κλίμα, οι οικονομικοί πόροι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και άλλοι απρόβλεπτοι παράγοντες. Ο τρόπος διαχείρισης είναι ανάλογος με τον τρόπο που ο διευθυντής αντιλαμβάνεται και κατανοεί τη σύγκρουση. Η θεωρητική κατάρτιση του διευθυντή και η ικανότητά του να εντοπίζει έγκαιρα πηγές συγκρούσεων θα βοηθήσουν αφ’ ενός στην ανάληψη δράσεων πολύ πριν την εκδήλωσή τους και εφ’ ετέρου στην άσκηση των καθηκόντων του με προσανατολισμό στην επίτευξη των στόχων του σχολείου .

Το παρόν άρθρο σκοπό έχει να αναδείξει τις στρατηγικές διαχείρισης και αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Στη συνέχεια αναζητούνται οι αιτίες που δημιουργούν τις συγκρουσιακές καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον και διερευνάται ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείρισή τους. Η ικανότητα των διευθυντών να εντοπίζουν τα προβλήματα που επιφέρουν συγκρούσεις συμβάλλει στην πετυχημένη αντιμετώπισή τους. Αυτό επιτυγχάνεται επιδιώκοντας την ανοιχτή συζήτηση, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα των εμπλεκόμενων μερών, χρησιμοποιώντας με δεξιοτεχνία τις τεχνικές διαχείρισης και επιλέγοντας ανάλογα με την περίπτωση το κατάλληλο στυλ ηγεσίας.

Η διαχείριση συγκρούσεων: Στρατηγικές

Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι μία διαδικασία η οποία συνήθως ακολουθείται από ένα διοικητικό στέλεχος που βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας με στόχο να ελέγχει την πολυπλοκότητα ενός οργανισμού, την εκτέλεση διαφορετικών δραστη-

ριοτήτων με σκοπό να βελτιωθεί από τον οργανισμό η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών (Stevenson, 1999). Η διαχείριση συγκρούσεων περιλαμβάνει διαπραγματεύσεις που στοχεύουν στην επίλυση διαφορών μεταξύ των εργαζομένων και είναι μία διαδικασία κρίσιμη για την ανταγωνιστικότητα του οργανισμού, καθότι *«η έλλειψη αποτελεσματικής διαχείρισης σύγκρουσης έχει ένα κυρίαρχο καταστρεπτικό αντίκτυπο στην παραγωγικότητα και στην επαγγελματική ικανοποίηση»* (Mayer, 1995:80). Στο σημείο αυτό, πρέπει να διευκρινιστεί η διαφορά, ανάμεσα στην επίλυση αφενός και στη διαχείριση αφετέρου, των συγκρούσεων. Η επίλυση έχει στόχο την ελαχιστοποίηση ή τον τερματισμό της σύγκρουσης. Η διαχείριση στοχεύει στη μείωση των δυσλειτουργιών και την ευεργετική αξιοποίησή τους. Η διαχείριση οργανωσιακής σύγκρουσης περιλαμβάνει τις παρακάτω διαδικασίες:

α) *Σωστή διάγνωση*. Με τη βοήθεια δεικτών εντοπίζονται οι πηγές της σύγκρουσης.
β) *Η μεσολάβηση που μπορεί να είναι διαδικαστική ή δομική*. Με τη διαδικαστική, τα μέλη μαθαίνουν να χειρίζονται τους διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης συγκρούσεων. Με τη δομική, μειώνεται η πιθανότητα συναισθηματικής σύγκρουσης τροποποιώντας τις πηγές της (Rahim, 2002).

Τελικά η διαχείριση συγκρούσεων είναι μία διαδικασία που αφορά στην επικοινωνία και την προσπάθεια να κατανοηθούν τα αίτια που τις προκαλούν, τα στυλ και τα αποτελέσματά τους στο εργασιακό περιβάλλον (Henkin, Cistone & Dee, 2000). Σύμφωνα με τους D'OoSteerlinck and Broekaert (2003:222) *«η εποικοδομητική διαχείριση, ενθαρρύνει την ανάπτυξη αξιών, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και γνώσεων. Μέσω των διενέξεων τα άτομα αντιλαμβάνονται τις διαφορές τους»*.

Για να αντιμετωπιστεί μία σύγκρουση ο ενδιαφερόμενος πρέπει να λάβει υπόψη του ορισμένες στρατηγικές προσέγγισής της. Μετά την κατανόηση της δυναμικής της σύγκρουσης και των συνεπειών της το άτομο πρέπει να δει ποιες εναλλακτικές λύσεις είναι διαθέσιμες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι στρατηγικές αντιμετώπισης της σύγκρουσης ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες αξιολογώντας πάντα τα αποτελέσματά τους:

α) Μέθοδος όπου η μία ομάδα κερδίζει και η άλλη χάνει (win-lose). Οι συγκρουόμενοι πιστεύουν ότι το πρόβλημα μπορεί να διευθετηθεί με τους εξής τρόπους: α) με μία δυναμική προσπάθεια, β) με την επέμβαση από ένα τρίτο πρόσωπο ή φορέα και γ) με τη μοίρα (Owens, 2001:317).
β) Μέθοδος όπου και οι δύο ομάδες χάνουν στα κύρια θέματα, αλλά κερδίζουν σε κάποια άλλα σημεία (lose-lose). Πέρα από την καταστολή, με την εξομάλυνση βελτιώνονται προσωρινά οι σχέσεις αλλά οι διαφορές μακροπρόθεσμα θα βγουν στην επιφάνεια και μπορεί να εντείνουν τη σύγκρουση (Milton, 1981).
γ) Μέθοδος όπου και οι δύο ομάδες κερδίζουν (win-win). Η τρίτη αυτή μέθοδος αποτελεί και τη βέλτιστη λύση. Οι εμπλεκόμενοι εστιάζουν στην επίλυση του πραγματικού προβλήματος, αναζητούν τη λύση, διατηρούν τη σύγκρουση εφόσον δεν επηρεάζεται η λειτουργία του οργανισμού, αποφεύγουν την ψηφοφορία ως τρόπο λήψης απόφασης και προτάσσουν την ικανοποίηση των αναγκών του συνόλου (Milton, 1981).

Με τη δημιουργία υψηλότερων στόχων, με την εξεύρεση πόρων και τις αλλαγές στη δομή του οργανισμού μπορεί η σύγκρουση να εξουδετερωθεί και να ικανοποιηθούν και οι δύο πλευρές.

Συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων

Είναι γεγονός ότι στην εκπαιδευτική μονάδα είναι υποχρεωμένες να συνυπάρχουν πολλές ομάδες (διευθυντής – υποδιευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, διοικητικό προσωπικό) και για το λόγο αυτό η διαπροσωπική επικοινωνία αντιμετωπίζει εμπόδια που προέρχονται από ποικίλες αιτίες. Ο σύλλογος διδασκόντων είναι ένα συλλογικό όργανο που χαράσσει κατευθύνσεις, εφαρμόζει την εκπαιδευτική πολιτική και στοχεύει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Επίσης υποχρεούται να εφαρμόζει το αναλυτικό πρόγραμμα και αποτελεί συλλογικό όργανο διοίκησης με πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου. Οι αποφάσεις που λαμβάνονται στις τακτικές ή έκτακτες συνεδριάσεις αφορούν τόσο στη σχολική μονάδα εσωτερικά όσο και στο άμεσο εξωτερικό περιβάλλον όπως π.χ. οι γονείς. Οι δραστηριότητες αυτές και οι υποχρεώσεις του συλλόγου διδασκόντων προκύπτουν από την υπ. αριθμ. Φ.353.1./324/105657/Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340/2002) Υπουργική Απόφαση.

Αιτίες που δημιουργούν συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον καταγράφονται από την Saiti (2015:584) και αποδίδονται στην έλλειψη συνοχής του συλλόγου, που προκύπτει από τη μετακίνηση των εκπαιδευτικών σε πολλά σχολεία, στην αναποτελεσματική ηγεσία της εκπαιδευτικής μονάδας, στις οργανωτικές ελλείψεις και στην έλλειψη σαφήνειας στην πληροφόρηση, στους περιορισμένους υλικούς και οικονομικούς πόρους και τέλος στις ατομικές διαφορές ως προς τις στάσεις και τις τοποθετήσεις του καθενός.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στον κάθε σύλλογο επιλέγουν τους προσωπικούς στόχους. Τα κριτήρια όμως του καθενός είναι διαφορετικά και πολλές φορές θέτουν διαφορετικούς μεταξύ τους στόχους για το διδακτικό έργο και τη γενικότερη εξέλιξή τους. Στην συνέχεια, στην προσπάθειά τους να συνδράμουν όλοι στην επίτευξη του γενικότερου στόχου του σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκονται μπροστά σε στοχοθεσίες που δεν υποστηρίζονται από το δικό τους τρόπο σκέψης. Έτσι έρχονται αντιμέτωποι με καινοτομίες και εισπράττουν ότι αφενός το περιβάλλον και αφετέρου η προϊσταμένη αρχή δεν τους υποστηρίζει (Mostert, 1998). Ακόμη χειρότερο γίνεται το πρόβλημα όταν οι δικές τους περαιτέρω επιμορφωτικές αναζητήσεις, δεν θεωρούνται σημαντικές στην πραγμάτωση των στόχων του σχολείου και στη δική τους προσωπική ανέλιξη. Αποτέλεσμα είναι οι εκπαιδευτικοί κυρίως λόγω του άγχους και της πίεσης να διστάζουν στην ανάληψη πρωτοβουλιών και να χαρακτηρίζονται από τους άλλους ως φυγόπονοι.

Συχνά επίσης παρατηρείται στο σύλλογο διδασκόντων να εκφέρονται πολλές απόψεις για το τι είναι καλύτερο και τι θεωρείται σημαντικότερο για τη λειτουργία του σχολείου και πολλές φορές αυτές οι απόψεις μπορεί να μην έχουν μία κοινή συνισταμένη (Mostert, 1998). Οι απόψεις του καθενός, επειδή πρόκειται για άτομα με επιστημονι-

κή κατάρτιση, με παιδαγωγική συγκρότηση και ευαισθησία στα εκπαιδευτικά θέματα είναι αποκρυσταλλωμένες και δεν είναι εύκολο, μέσα από μία συνεδρίαση του συλλόγου να τροποποιηθούν.

Είναι γνωστό επίσης η σχολική ηγεσία και το παιδαγωγικό κλίμα που διαμορφώνεται στο χώρο του σχολείου επηρεάζουν στο μέγιστο βαθμό την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ο ηγέτης στην περίπτωση αυτή πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να διαχειριστεί έγκαιρα και αποτελεσματικά τη σύγκρουση και καλείται να πάρει αποφάσεις, ώστε να διαμορφώσει το κατάλληλο σχολικό κλίμα και αυτό με τη σειρά του ως προϋπόθεση να βελτιώσει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών αφενός και τα επιτυχημένα μαθησιακά αποτελέσματα αφετέρου (Πασιαρδή, 2001).

Οι περιορισμένοι υλικοί και οικονομικοί πόροι λειτουργούν ως ανασταλτικός παράγοντας στην ευόδωση των στόχων του σχολείου. Κυρίως οφείλονται στην έλλειψη συντονισμού ενεργειών μεταξύ του σχολείου και της σχολικής επιτροπής, αλλά και εξαιτίας της ασάφειας για το ρόλο των μελών και το βαθμό παρέμβασης της τοπικής διοίκησης (Saiti, 2015:584). Ιδιαίτερα στην εποχή πανδημιών όπως αυτή της Covid 19, οι ανάγκες που απορρέουν από το πρωτόκολλο καθαριότητας και ατομικής υγιεινής απαιτούν αυξημένες δαπάνες. Επίσης η υλικοτεχνική υποδομή αποτελεί ίσως το σημαντικότερο παράγοντα, αφού χωρίς την τεχνολογική υποστήριξη δεν μπορεί να λειτουργήσει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η διδασκαλία αυτού του τύπου γίνεται δυσχερής και εκνευριστική στους εμπλεκόμενους, γιατί η καθυστέρηση τους αποσυντονίζει και χάνεται ο ειρμός της σκέψης. Αλλά και στη «δια ζώσης διδασκαλία» στη συγκεκριμένη πανδημία η δημιουργία συγκρούσεων αποδίδεται στην κατανομή - απασχόληση των μαθητών, λόγω απουσίας του εκπαιδευτικού και στην αδυναμία εκ μέρους του συλλόγου διάθεσης εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη τάξη. Το πρόβλημα γίνεται πιο οξύ αφού οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να κατανεμηθούν στις άλλες τάξεις, καθώς επιβάλλεται η τήρηση του υγειονομικού πρωτοκόλλου. Η ψυχολογική κατάσταση όλων, προϊστάμενου και υφιστάμενων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον παράγοντα «επιδημία». Έτσι οι συγκρούσεις εντείνονται.

Συμπερασματικά, ο χώρος του σχολείου δημιουργεί αγχωτικές καταστάσεις στους εμπλεκόμενους εξαιτίας των αλληλεπιδράσεων, της φύσης της εργασίας, των ρόλων των εμπλεκομένων, αλλά και των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερα σήμερα με τη συγκεκριμένη πανδημία ο χώρος γίνεται πιο ευάλωτος και πιο ευαίσθητος και απαιτείται εποικοδομητική αντιμετώπιση. Η διαχείριση αυτών των συγκρούσεων είναι μείζονος σημασίας προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί, οι διοικητικοί και οι οργανωσιακοί στόχοι (Balay, 2006).

Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων

Σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή όπως διαφαίνεται μέσα από την πολυποίκιλη σχετική βιβλιογραφία. Προϊόντος του χρόνου, οι διευθυντές κατανάλωναν περισσότερο χρόνο στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στους υφιστάμενους. Πιο συγκεκριμένα το 1996 οι διευθυντές διέθεταν σχεδόν το 20% του χρόνου τους στη διοί-

κηση των συγκρούσεων, ενώ μία δεκαετία πριν διέθεταν σχεδόν το 10% (McShulskis, 1996). Βέβαια στις παλιότερες δεκαετίες τα συστήματα διοίκησης ακολουθούσαν πιο αυταρχικό στυλ. Το θετικό αποτέλεσμα στη διαχείριση της κρίσης εξαρτάται από πολλές παραμέτρους, με κύριες τις δεξιότητες του διευθυντή, τη στάση των εκπαιδευτικών, αλλά και το μέγεθος της σύγκρουσης (Ιορδανίδης, 2014).

Οι μορφές που μπορεί να αποκτήσει ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων είναι τρεις, όπως καταγράφονται από το Σαΐτη (2007:285). Πιο συγκεκριμένα ο διευθυντής μπορεί να λειτουργήσει ως:

Μεσολαβητής / διαιτητής. Προσπαθεί να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών ή να πάρει εκείνος την τελική απόφαση ως διαιτητής.
Ως εναγόμενος. Σε αυτή την περίπτωση η σύγκρουση σχετίζεται με τη δική του συμπεριφορά ή το δικό του τρόπο διοίκησης που έχει επιλέξει να εφαρμόσει. Σε μία τέτοια σύγκρουση είναι αναποτελεσματική η χρήση της δύναμης που απορρέει από την εξουσία του, αφού η σύγκρουση προσωρινά θα κοπάσει και θα επανεμφανιστεί. Καλύτερη διαχείριση μπορεί να γίνει με τη διαμεσολάβηση τρίτων προσώπων ή ζητώντας τη βοήθεια της προϊσταμένης αρχής.
Υποκινητής της σύγκρουσης. Ως υποκινητής μπορεί να λειτουργήσει ο διευθυντής προκειμένου να φέρει αλλαγές ή καινοτομίες σε ένα σχολείο και έτσι να υποχρεωθούν οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν.

Για την πετυχημένη αντιμετώπιση των συγκρούσεων βασικός παράγοντας είναι η ικανότητα των διευθυντών να εντοπίζουν τα προβλήματα που επιφέρουν συγκρούσεις προκειμένου να τις προλάβουν, αναλαμβάνοντας δράσεις πριν την εκδήλωσή τους. Ένας διευθυντής είναι ικανός να βοηθήσει μόνο, αν έχει ενσυναίσθηση και γνωρίζει τα προβλήματα των υφιστάμενών του (Hayes, 2002). Σύμφωνα με τον Collins (2003:17) ο διευθυντής πρέπει να αλλάζει καθημερινά πολλά «καπέλα». Τέτοια θεωρεί ότι είναι οι ρόλοι τους οποίους υποδύεται καθημερινά προκειμένου να διατηρήσει την ασφάλεια στο περιβάλλον του σχολείου και να κερδίζει το σεβασμό των συνεργατών και την αναγνώριση. Για το λόγο αυτό πρέπει να ακολουθεί πολλούς ρόλους:

Επικοινωνιολόγου, με δεξιότητες στην επικοινωνία, στην καταγραφή των σκέψεων και των συναισθημάτων των εμπλεκόμενων.
Μεσολαβητή, στην περίπτωση αυτή μπορεί να μεσολαβήσει ως τρίτο πρόσωπο προκειμένου να αντιμετωπίζονται όχι μόνο διενέξεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση, αλλά και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές.
Ηγέτη, οι δεξιότητες και οι ικανότητες του διευθυντή τον ανάγουν σε πραγματικό ηγέτη.
Προστατευτικού. Ο ρόλος του πρέπει να είναι προστατευτικός, να δείχνει ενδιαφέρον για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το προσωπικό, να διαθέτει την ικανότητα της προσεκτικής ακρόασης και της υποστηρικτικής παρέμβασης.

Για να αντιμετωπιστούν με επιτυχία οι συγκρούσεις ο διευθυντής πρέπει να προβλέπει τις πιθανές πηγές και να αντιδρά έγκαιρα, να συνειδητοποιεί τον τύπο της σύ-

γκρουσης και να εστιάζει στις παραμέτρους που αλληλεπιδρά. Επίσης να επιδιώκει την ανοιχτή συζήτηση, να λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα των εμπλεκόμενων μερών, να χρησιμοποιεί με δεξιοτεχνία τις τεχνικές διαχείρισης, επιλέγοντας το κατάλληλο στυλ ανάλογα με την περίπτωση. Επιπρόσθετα, να δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την επίλυση των συγκρούσεων, παρακολουθώντας τη διαδικασία και αναδεικνύοντας το θέμα σε σχέση με το καθήκον, να επιδιώκει τη συνεργασία της ομάδας και να προσανατολίζεται σε καινοτόμες προσεγγίσεις που θεωρεί αποτελεσματικές για την επιτυχία των στόχων του σχολείου (Σαΐτης, 2002).

Η συνεργατική συμπεριφορά του ηγέτη αποτελεί το κλειδί στην αντιμετώπιση τέτοιων δυσάρεστων καταστάσεων. Οι ανθρώπινες συμπεριφορές και λόγω ιδιοσυγκρασίας, αλλά και λόγω των αλληλοσυγκρουόμενων στόχων πολλές φορές αποκλίνουν από το αναμενόμενο στυλ. Συμβιβαστικά και πυροσβεστικά μπορεί να λειτουργήσει μόνο ο διευθυντής, ο οποίος πέρα από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες πρέπει να διαθέτει και τη βούληση για την αποτροπή συγκρουσιακών καταστάσεων. Σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να πούμε από πριν ποια είναι η σωστή λύση, αφού το πρόβλημα είναι πολυπαραγοντικό και ότι ωφελεί τον έναν βλάπτει τον άλλον. Η ενσυναίσθηση μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά αφού *«είναι η επίγνωση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων, η αποδοχή της διαφορετικότητας»* (Φιλίππου, 2016:38). Η ενσυναίσθηση αφορά στον τρόπο που προσεγγίζουμε τους άλλους. Παράλληλα με την ενσυναίσθηση, το άτομο πρέπει να διαθέτει την ικανότητα της απορρύθμισης (Σαΐτης, 2007) για να ελέγχει ο ίδιος τα συναισθήματά του, να τιθασεύει τις παρορμήσεις του και να περιορίζει τον αυθορμητισμό του, ώστε να λειτουργεί λογικά, κρίνοντας, συγκρίνοντας, ερμηνεύοντας και αξιολογώντας τα δεδομένα της κάθε κατάστασης.

Παράλληλα απαιτείται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας να διαθέτουν αυτοσεβασμό, αυτοεπίγνωση και αυτοκυριαρχία, σκεπτόμενα ότι η σύγκρουση λειτουργεί αρνητικά για την ψυχολογία τους, αποθαρρυντικά για την εξέλιξή τους, αφού δεν μπορούν να συνεργαστούν και τέλος αποτρεπτικά για την υλοποίηση των στόχων του σχολείου. Οι συνθήκες μέσα στις οποίες ζουν και εργάζονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, αφού επιδρούν στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και ενεργούν στην εκάστοτε σύγκρουση. Για να μην λειτουργήσει εις βάρος των εμπλεκομένων αποτελεσμάτων επιβάλλεται όλες οι πλευρές να συναισθανθούν την ανειλημμένη ευθύνη απέναντι στην πολιτεία και να μην φανούν κατώτεροι των περιστάσεων, αφού ο κοινός στόχος ενώνει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Athanasoula-Reppa, A. (2008). *Ekpaideftiki dioikisi kai organosiaki symperifora*. Athina: Ellin.

Balay, R. (2006). Conflict Management Strategies of Administrators and Teachers. *Asian Journal of Management*. Cases 3, 5-24.

Collins, L. (2003). Building caring communities through conflict resolutions: The new challenge for principals. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*. 69(2) 17-19

D'OoSteerlinck, F. & Broekaert, E. (2003). Integrating school-based and therapeutic conflict management models at schools. *The Journal of School Health.* 73(6) p.p. 222-225.

Filippou, D. (2016), *Sygkrouseis metaxy ekpaideftikon kai Diefthynton defterovathmias ekpaidefsis kai o rolos tou Diefthynti sti diacheirisi tous, Ypotitlos: Dierevnisi sygkrouseon kata ti mystiki psifoforia ton Syllogon Didaskonton gia tin anadeixi Diefthynton scholikon monadon.* Diplomatiki ergasia. Patra: EAP.

Hayes, J. (2002). *Interpersonal Skills at Work*. London and New York: Routeledge, Taylor & Francis Group.

Henkin, A. B., Cistone, P.J. & Dee, J.R. (2000). Conflict management strategies of principls in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration* 38(2) p.p. 142-15.

Iordanidis, G. (2014). *Diacheirisi Sygkrouseon sto Scholeio*. Thessaloniki: Despoina Kyriakidi.

Mayer, R. (1995). *Conflict management: The courage to confront*. Columbus, Richland: Battelle Press.

McShulskis, E. (1996). *Managing employee conflicts*. In: Brahnam et al., "A gender-based categorization for conflict resolution, 2005.

Milton C. (1981). *Human Behaviour in organization*. Three levels of behaviour, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J. 07632.

Mostert, P. (1998). *Interprofessional collaboration in schools*. Boston: Moorhead State University Press.

Owens, R. (2001). Organizational behavior in Education. *Allyn and Bacon A Pearson Education Company*

Pasiardi, G. (2001). *To scholiko klima: Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi ton vasikon parametron tou.* Athina: Typothito.

Rahim A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Organizational Analysis.* Vol. 10, No. 4, p.p. 302-326.

Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Man-*

agement Administration & Leadership, 43(4), p.p. 582-609. Doi: 10. 1177/1741143214523007

Saitis C. (2002). *O Diefthyntis sto sygchrono scholeio*. Athina: Idiotiki ekdosi.

Saitis, C. (2007). *O Diefthyntis sto sygchrono scholeio. Apo ti theoria stin praxi.* (3i ekd.). Athina: Aftoekdosi.

Stevenson, W.J. (1999). *Production/operations management*. Bankok: Irwin McGraw-Hill.

Νομοθεσία

Ypourgiki Apofasi F.353.1./324/105657/D1/8-10-2002 (FEK 1340/2002). *Kathorismos Kathikonton – Armodiotiton Proistamenon Ekpaidefsis, Diefthynton – Ypodiefthynton, Syllogou Didaskonton*

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός και μια διαχρονική πληγή του: Η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού

Σκανδάλου Αικατερίνη
Δ/ντρια Δημοτικού Σχολείου, MSc
aikskandalou@sch.gr

Περίληψη

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι διαδεδομένο σε αρκετές επαγγελματικές κατηγορίες, αλλά ιδιαίτερα πλήττονται τα επαγγέλματα κοινωνικών υπηρεσιών, ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγεται και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί, λόγω της πολυπλοκότητας του επαγγέλματός τους αλλά και των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, έρχονται αντιμέτωποι με πολλές στρεσογόνες καταστάσεις με αποτέλεσμα να βιώνουν, συχνά, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαιτέρως ανησυχητικό, καθώς οι επιπτώσεις στην απόδοση, την αποτελεσματικότητα αλλά και την υγεία (ψυχική και σωματική) των εκπαιδευτικών είναι αρκετά σοβαρές. Στο άρθρο αυτό αποσαφηνίζεται εννοιολογικά ο ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης και στη συνέχεια διερευνάται το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εστιάζοντας στις πηγές δημιουργίας στρες, τα συμπτώματα που εκδηλώνονται και τους παράγοντες που σχετίζονται με το φαινόμενο. Παράλληλα, επιχειρείται η ανάδειξη ορισμένων στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να μπορούν να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες απαιτήσεις για αποδοτικότερο και αποτελεσματικότερο εκπαιδευτικό έργο.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικός, σχολείο, πρόληψη

The modern teacher and their timeless wound: The teacher's burnout

Skandalou Aikaterini
Primary School Principal, MSc
aikskandalou@sch.gr

Abstract

The phenomenon of burnout is widespread in many occupational categories, but the professions of social services are particularly affected, among which is the profession of teacher. Modern teachers, due to the complexity of their profession but also the requirements of the educational environment, are faced with many stressful situations as a result of which they often experience the syndrome of burnout. This fact is very worrying for the performance, the efficiency but also the health (mental and physical) of the teachers are quite serious. This article conceptually clarifies the definition of burnout and then explores the phenomenon of burnout in Primary and Secondary School teachers, focusing on the sources of stress, the symptoms that occur and the

factors associated with the phenomenon. At the same time, efforts are being made to promote certain strategies for the prevention and treatment of burnout of teachers, so that they can meet the growing demands for more efficient and effective educational work.

Keywords: Burnout, teacher, school, prevention

Εισαγωγή

Η εργασία για το σύγχρονο άνθρωπο κατέχει σημαντικό ρόλο στη ζωή του. Είναι μέσο επιβίωσης, απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής του και την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του. Αρκετές φορές όμως το εργασιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από ανταγωνιστικότητα, έντονους και απαιτητικούς ρυθμούς που εμποδίζουν την προσωπική αυτοπραγμάτωση με αποτέλεσμα ο εργαζόμενος να καταπονείται, να αποδυναμώνεται και να εξαντλεί τα συναισθηματικά του αποθέματα. Νιώθοντας ανίκανος να προσαρμοστεί και να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες του επαγγέλματός του, θέτει σε κίνδυνο τη σωματική και ψυχική του υγεία, στοιχειοθετώντας την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι διαδεδομένο σε αρκετές επαγγελματικές κατηγορίες. Σύμφωνα με τους Cooper, Woo και Dunkelberg (1988), ιδιαίτερα πλήττονται τα επαγγέλματα κοινωνικών υπηρεσιών (εκπαιδευτικοί, γιατροί, νοσηλευτικό προσωπικό). Στοιχεία ερευνών αποδεικνύουν πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται ανάμεσα στα λεγόμενα επαγγέλματα υψηλού άγχους (Kyriacou, 2001) και η εκπαίδευση είναι ένας χώρος που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής εξάντλησης (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Το σύγχρονο, πολύ απαιτητικό σχολείο, οι αλλαγές στα εκπαιδευτικά μοντέλα και τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα προβλήματα πειθαρχίας έχουν αλλάξει ριζικά τη διδασκαλία, εντείνοντας τις απαιτήσεις από τους δασκάλους, για αυτό προβλήματα υγείας, όπως η επαγγελματική εξουθένωση, είναι κοινά στο εκπαιδευτικό επάγγελμα (Simões & Cardoso, 2022). Η κατανόηση, δε, της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και των παραγόντων που σχετίζονται με αυτήν, έχει τραβήξει την προσοχή των μελετητών και των ερευνητών, ανά τον κόσμο (Kotaman, Demirali & Karacabey, 2022; Saloviita & Pakarinen, 2021).

Το παρόν άρθρο σκοπό έχει να ορίσει την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία. Στη συνέχεια εστιάζει στις πηγές, στους παράγοντες και τα συμπτώματα που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών καθώς και τις διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης που μπορούν να υιοθετήσουν για να διατηρήσουν τη σωματική και ψυχική τους ισορροπία και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην άσκηση του ρόλου τους. Ακολουθούν ερευνητικές μελέτες για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που έχουν διεξαχθεί σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τέλος καταγράφονται τα συμπεράσματα των ερευνών αυτών που καταδεικνύουν την

ανάγκη έγκυρης και έγκαιρης αξιολόγησης και παρέμβασης, λόγω των πολλαπλών επιπτώσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν εκπαιδευτικοί.

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης

Τα τελευταία χρόνια το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζεται όλο και περισσότερο και απασχολεί ιδιαίτερα τους ψυχολόγους, τους κοινωνιολόγους και τους ειδικούς της διοίκησης, καθώς επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις τόσο στο άτομο και τον οργανισμό αλλά και γενικότερα στην παραγωγή και την οικονομία.

Ο όρος "επαγγελματική εξουθένωση" εισήχθη για πρώτη φορά από τον ψυχίατρο Freudenberger (1974), ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο αυτό, μετά από παρατηρήσεις που διεξήγαγε σε βοηθούς κοινωνικών επαγγελμάτων, για να χαρακτηρίσει τον κορεσμό ή την εξάντληση από το επάγγελμα.

Οι Pines και Kafry (1978) υποστηρίζουν ότι τα άτομα που δεν αντέχουν άλλο την επαγγελματική πίεση, αισθάνονται πως πνίγονται από το εργασιακό στρες και φτάνουν σε σημείο κατάρρευσης – εξουθένωσης. Αργότερα, οι Pines και Aronson (1988) περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση σαν μια κατάσταση φυσικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης που προκαλείται από μακροχρόνια εμπλοκή σε καταστάσεις συναισθηματικά απαιτητικές.

Η Maslach (1976) όρισε την εξουθένωση ως σωματική και συναισθηματική εξάντληση με απώλεια ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους με τους οποίους εργάζεται και έλλειψη θετικών αισθημάτων για τους πελάτες ή ασθενείς. Πιο συγκεκριμένα, οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι: α) συναισθηματική εξάντληση, αίσθημα ψυχικής κόπωσης που καθιστά τον επαγγελματία ανίκανο να συγκεντρωθεί στα εργασιακή του καθήκοντα, β) αποπροσωποποίηση, ανάπτυξη ουδέτερων ή αρνητικών αισθημάτων προς τους αποδέκτες των υπηρεσιών του, γ) αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης, μειωμένο επιθυμητό και επιδιωκόμενο αίσθημα ικανοποίησης από την εργασία του (Maslach & Jackson, 1986).

Σύμφωνα με τον Hendrickson (1979) η εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική και παρουσιάζεται όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από αίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία.

Οι εκπαιδευτικοί δέχονται μεγάλη πίεση αναφορικά με τον επαγγελματικό τους ρόλο και αντιδρούν ξεπερνώντας πολλές φορές τα προσωπικά τους όρια. Ο Kyriacou (1987) ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως μια αντίδραση αρνητικού συναισθήματος (οργής ή κατάθλιψης) που μπορεί να συνοδεύεται από αρνητικές φυσιολογικές μεταβολές (π.χ. ταχυπαλμία) λόγω των υψηλών εργασιακών τους απαιτήσεων. Πιο συγκεκριμένα, παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση αυτής της πίεσης είναι η υπερβολική εργασία, οι ανεπαρκείς μισθοί, η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών, οι πολυπληθείς τάξεις, η δυσκολία για πρόοδο, οι απαιτητικοί γονείς, η έλλειψη υποδομής, τα πειθαρχικά προβλήματα, η αυξημένη πίεση της διοί-

κησης, οι ανεπιθύμητες αποσπάσεις, η αντίθεση με τις επαγγελματικές αντιλήψεις και η δημόσια κριτική.

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει μελετηθεί σε επαγγέλματα κυρίως κοινωνικοανθρωποκεντρικά, όπου εμπλέκεται η άμεση επαφή με τους αποδέκτες των υπηρεσιών. Παρόλα αυτά, μπορεί να παρατηρηθεί και σε οποιαδήποτε μορφή εργασίας. Τα τελευταία χρόνια, πολλοί ερευνητές συσχετίζουν την επαγγελματική εξουθένωση με το αποτέλεσμα επιβαρύνσεων στην εργασία, το στρες αλλά και την ψυχολογική προσαρμογή.

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί ασκώντας ένα κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα, υπόκεινται σε συνθήκες έντονου εργασιακού στρες, το λεγόμενο βιομηχανικό στρες, και συχνά οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση. Ο όρος "βιομηχανικό στρες" κατά τους Cobb και Rose (1973) αναφέρεται στο στρες που δημιουργείται από την εργασία και αποδίδεται σε άγχος του ρόλου τους (οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν διφορούμενες ή συγκρουόμενες απαιτήσεις από τους άλλους) ή σε υπερφόρτιση του ρόλου τους (εργασία υπερβολικά δύσκολη ή πάρα πολύ σε ποσότητα).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διδασκαλία ιδιαίτερα πιεστικό επάγγελμα. Οι κυριότεροι λόγοι δημιουργίας στρες που έχουν αναφερθεί από αυτούς είναι η έλλειψη κινήτρων από πλευράς των μαθητών, η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, η δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων, ακόμη και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (Kloska & Reamasut, 1985).

Κατά τον Friedman (2000) τα υψηλά επίπεδα ιδεαλισμού και δέσμευσης των αρχαρίων εκπαιδευτικών αναμετρώνται με την πραγματικότητα της τάξης κάνοντας εμφανές το χάσμα μεταξύ της αναμενόμενης επαγγελματικής τους αποτελεσματικότητας και της παρατηρούμενης αποτελεσματικότητας. Αυτό το χάσμα δημιουργεί μια αίσθηση αναποτελεσματικότητας, απογοήτευσης και εξάντλησης που οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση.

Οι Brewer και Clippard (2002) έχουν προσδιορίσει τους παράγοντες που είναι σχετικοί με την εξουθένωση σε:
α) Περιβαλλοντικούς / οργανωτικούς παράγοντες που συνδέονται με τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, τη σύγκρουση ρόλων, την ασάφεια ρόλων, το περιβάλλον εργασίας και τη διευθυντική υποστήριξη.
β) Ατομικούς παράγοντες που περιλαμβάνουν συγκεκριμένα γνωρίσματα της προσωπικότητας. Έχει παρατηρηθεί ότι οι εσωστρεφείς άνθρωποι, οι ανυπόμονοι και με εμμονές, οι ευαίσθητοι, οι συναισθηματικοί, οι ιδεαλιστές και οι υπερβολικά ενθουσιώδης διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο εξουθένωσης.
γ) Δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, την ηλικία και την οικογενειακή κατάσταση που παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές στα επίπεδα εξουθένωσης.

Σύμφωνα με τον Corey (1996) η εξουθένωση προκύπτει από έναν συνδυασμό παραγόντων καθώς και ότι η αναγνώριση των αιτιών της εξουθένωσης μπορεί να είναι ένα βήμα αντιμετώπισης της.

Ας δούμε όμως ποια είναι τα συμπτώματα που σχετίζονται με την εξουθένωση. Ο Block (1978) τα κατηγοριοποίησε σε τρεις ομάδες:
α) Σωματικά: εξάντληση, ρίγος, πονοκέφαλος, γαστρεντερικές διαταραχές, απώλεια βάρους, αϋπνίες και ανεπάρκεια αναπνοής.
β) Ψυχολογικά: ευμετάβλητη διάθεση, οξυθυμία, κατάθλιψη, μείωση ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους, αυξημένη απογοήτευση, συναισθήματα ανικανότητας.
γ) Αναφερόμενα στη συμπεριφορά: επιδείνωση στην απόδοση εργασίας, συστηματική αποχή από την εργασία.

Οι διάφοροι συνδυασμοί των παραπάνω αντιπροσωπεύουν τις εκδηλώσεις της εξουθένωσης. Χαρακτηριστικά της εμφάνισης του εκπαιδευτικού με επαγγελματική εξουθένωση είναι η έντονη αποθάρρυνσή του και η αίσθηση ότι δεν είναι ικανός να ανταποκριθεί στις ανάγκες των άλλων και τις δικές του προσδοκίες. Επηρεάζει αρνητικά τόσο το εργασιακό περιβάλλον όσο την οικογένεια και γενικότερα την ποιότητα ζωής του αφού αισθάνεται ατονία, διακατέχεται από έλλειψη ενθουσιασμού και αίσθημα ανικανοποίητου, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, δεν έχει αυτοπεποίθηση και χάνει το χιούμορ του.

Για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν αναπτυχθεί διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία. Απ' αυτά το Tedium Measure (Pines, Aronson & Kafry, 1981) και το Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981) κρίνονται ως τα σημαντικότερα και ξεχωρίζουν για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους.

Η διαδικασία αντιμετώπισης του στρες ξεκινάει με την αποδοχή μιας κατάστασης και την επιθυμία για αλλαγή. Κάποιοι καταφεύγουν σε συζήτηση με το σύζυγο, τους φίλους, τους συναδέλφους, την τηλεόραση, το διάβασμα και τη γυμναστική. Κάθε εκπαιδευτικός καταφεύγει σε διαφορετικές στρατηγικές για να διατηρήσει τη σωματική και την ψυχική του ισορροπία. Ο Χατζηχρήστου (2004) για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών διατύπωσε τις παρακάτω στρατηγικές:

- αναγνώριση του περιβάλλοντος που επιθυμούν τα παιδιά μέσα στην τάξη
- δημιουργία ανάλογων συνθηκών για εξασφάλιση αυτού του περιβάλλοντος
- απόδοση σπουδαιότητας σε κάθε μαθητή ξεχωριστά
- ανάπτυξη της αίσθησης του "ανήκειν"
- απόδοση δικαιοσύνης
- ανάθεση υπευθυνότητας σε όλους
- συνέπεια
- φιλικότητα
- ενθάρρυνση
- κατανόηση όσον αφορά τις δυσκολίες των παιδιών και
- χιούμορ

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πολλές στρεσογόνες καταστάσεις γι αυτό οι στρατηγικές αντιμετώπισης θα πρέπει να αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης τους για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους. Βέβαια ο έγκαιρος εντοπισμός των παραγόντων που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση και η συστηματική παρακολούθηση της ικανοποίησης της υγείας του προσωπικού δίνει τη δυνατότητα για έγκαιρη αντίδραση της ηγεσίας στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν στο χώρο εργασίας. Τα μέτρα πρέπει να περιλαμβάνουν διαδικασίες στήριξης μέσω συμβουλευτικής και θεραπευτικής παρέμβασης ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν στον εργασιακό χώρο. Προς την προσπάθεια αυτή πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η κουλτούρα του οργανισμού. Η δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία, παρέχει ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική εξουθένωση στην Ελλάδα

Σε διάφορες χώρες έχουν γίνει μελέτες που δείχνουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα σημαντικό πρόβλημα στους εκπαιδευτικούς γιατί είναι ευάλωτοι στο έντονο στρες κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους.

Στην Ελλάδα σύμφωνα με τους Kantas & Vassilaki (1997), η επαγγελματική εξουθένωση βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα συγκρινόμενα με αντίστοιχα μεγέθη του εξωτερικού. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν λιγότερη προσωπική επίτευξη και περισσότερη αποπροσωποποίηση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η έρευνα των Κουστέλιου και Κουστέλιου (2001) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλό βαθμό εξουθένωσης, μη συσχετιζόμενο ιδιαίτερα με την επαγγελματική τους ικανοποίηση αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αποπροσωποποίηση και την επαγγελματική ικανοποίηση. Σε αντίστοιχο δείγμα εκπαιδευτικών η έρευνα των Πολυχρόνη και Αντωνίου (2006) έδειξε ότι τα επίπεδα επαγγελματικής τους εξουθένωσης κυμαίνονταν σε μέτρια επίπεδα όσον αφορά την συναισθηματική εξάντληση και την έλλειψη προσωπικής επίτευξής και χαμηλά όσον αφορά την αποπροσωποίηση. Ως προς το φύλο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βίωνουν μεγαλύτερο βαθμό άγχους και συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους. Ως προς την ηλικία, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποίησης και συναισθηματικής εξάντλησης και ως προς τη θέση, οι εκπαιδευτικοί σε διοικητικές θέσεις ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους άλλους συναδέλφους τους.

Οι Koustelios και Tsigilis (2005) σε έρευνά τους σε Έλληνες εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής διαπίστωσαν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης και ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες για την εξουθένωση είναι η προσωπική επίτευξη και η συναισθηματική εξάντληση.

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών δεν οδηγούν σε ολοκληρωμένα συμπεράσματα, παρόλο που τα τελευταία χρόνια έχει διευρυνθεί το ενδιαφέρον για το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εργαζομένων.

Συμπεράσματα

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πολλές στρεσογόνες καταστάσεις. Νέα δεδομένα διαμορφώνουν τις νέες εργασιακές συνθήκες που καλούνται να προσαρμοστούν και να αντιμετωπίσουν. Όλο και περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς εντάσσονται στις κανονικές τάξεις, μεγάλος αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών φοιτούν στα Ελληνικά σχολεία, αυξάνοντας το στρες των εκπαιδευτικών αφού καλούνται να συντελέσουν αποτελεσματικά στην ένταξη των μαθητών αυτών. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει όλα τα στοιχεία που συσχετίζονται με το στρες: γραφειοκρατική δομή και όλο και περισσότερο εντατικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και την κοινωνία με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να είναι επιρρεπείς στη συναισθηματική εξάντληση. Κάποιοι απ' αυτούς επηρεάζονται περισσότερο και άλλοι λιγότερο, ωστόσο το εργασιακό στρες επιδρά αρνητικά σε προσωπικό, οικογενειακό και επαγγελματικό επίπεδο.

Οι πολλαπλές επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης αναδεικνύουν τις διαστάσεις αυτού του προβλήματος το οποίο χρήζει έγκυρης και έγκαιρης αξιολόγησης και παρέμβασης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από αρωγούς στην άσκηση του ρόλου τους λαμβάνοντας και οι ίδιοι συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση. Η επιμόρφωσή τους συνδέεται στενά με την επαγγελματική τους πορεία και την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Μέρος αυτής της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελούν οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Είναι σημαντικό αλλά και απαραίτητο λοιπόν να υπάρχει στήριξη και εποπτεία των εκπαιδευτικών καθώς είναι ο καλύτερος τρόπος για την πρόληψη και τη θεραπεία της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Block, A.J. (1978). Combat neurosis in inner city schools. *American Journal of Psychiatry*, 135, 1189 – 1192.

Brewer, E.W. & Clippard, L.F. (2002). Burnout and job satisfaction among students support services personnel. *Human Resource Development Quarterly*, 13, 169 – 186.

Chatzichristou, Ch. (2004). *Antimetopisi agchogonon katastaseon.* Athina: Typothito, G. Dardanos.

Cobb, S. & Rose, R.M. (1973). Hypertension, peptic ulcer and diabetes in air traffic controllers. *Journal of American Medical Association*, 224, 489 – 492.

Cooper, A.C., Woo, C.Y. & Dunkelberg, W.C. (1988). Entrepreneur's Perceived Chances for Success, *Journal of Business Venturing*, 3(2), 97 – 108.

Corey, G. (1996). From Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy.

Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159 – 165.

Friedman, I.A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Psychotherapy in practice*, 56(5), 595 – 606.

Hakanen, J.J., Bakker, A. & Schaufeli, W. (2006). Burnout and engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495 – 513.

Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it? *Learning*, 7(5), 37 – 39.

Kantas, A. & Vassilakis, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11, 94 – 100.

Kotaman, H., Demirali, E., & Karacabey, F. (2022). Techers' Emotional Intelligence and Burnout. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(1), 1-13.

Kloska, A. & Raemasut, A. (1985). Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3(2), 19 – 26.

Koustelios, A. & Kousteliou, I. (2001). Epangelmatiki ikanopoiisi kai epangelmatiki exouthenosi stin ekpaidefsi. *Psychologia,* 8(1), 30 – 39.

Koustelios, A. & Tsigilis, N. (2005). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11, 189 –2003.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29(2), 146 – 152.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 28 – 35.

Maslach, C. (1976). Burn-out. *Human Behavior*, 5, 16 – 22.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981).The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99 – 113.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). Manual Maslach Burnout Inventory, 2nd ed. *Consulting Psychologists*, Palo Alto, California.

Pines, A. & Kafry, D. (1978). Occupational Tedium in the Social Services. *Social Work*, 23(6), 499 – 507.

Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. The Free Press, New York: Macmillan.

Pines, A.M. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures.* New York: Free Press.

Polychroni, F. & Antoniou, A.S. (2006). Ergasiako stres kai epangelmatiki exouthenosi ton Ellinon ekpaideftikon stin protovathmia kai defterovathmia ekpaidefsi. Sto Ch. Papailiou, G. Xanthakou kai S. Chatzichristou (Epim.). *Ekpaideftiki Scholiki Psychologia.* Tomos G', (s. 161 – 186). Athina: Atrapos.

Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221.

Simões, E. C., & Cardoso, M. R. A. (2022). Violence against public school teachers and burnout. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27, 1039-1048.

Αξιοποίηση της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner στην εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στις σχολικές μονάδες

Μπούγας Άγγελος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc

Περίληψη

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης το σχολείο καλείται να διαδραματίσει τον πιο σύνθετο και απαιτητικό ρόλο που είχε ποτέ. Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα οφείλει να εκσυγχρονιστεί και να αναδιοργανωθεί με απώτερο σκοπό μίαν άλλη διαπαιδαγώγηση του ατόμου που πρέπει να αποσκοπεί στην αρμονική ανάπτυξη της γνωστικής όσο και συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά και των νοητικών λειτουργιών. Η Δ.Ο.Π. θεωρείται σύγχρονο μοντέλο διοίκησης, που δίνει έμφαση στη βελτίωση της παραγωγικότητας μιας επιχείρησης ή οργανισμού. Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Gardner, υποστηρίζει τη θέση ότι η νοημοσύνη δεν είναι μονοδιάστατη και ενιαία – όπως αποτυπώνεται με τη μέτρηση του Δείκτη Νοημοσύνης - αλλά συνίσταται από τουλάχιστον οκτώ διακριτούς Τύπους, καθιστώντας το άτομο μοναδικό μέσα στον πλουραλισμό των ικανοτήτων του. Καταβάλλεται προσπάθεια ώστε η παραπάνω θεωρία να λειτουργήσει ως καταλύτης στη διαμόρφωση του σύγχρονου σχολείου με τη φιλοσοφία της Ολικής Ποιότητας, ως προϋπόθεση ανάπτυξης και αποτελεσματικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Εκπαιδευτικός Οργανισμός, Πολλαπλοί Τύποι Νοημοσύνης, Συναισθηματική Νοημοσύνη

Εισαγωγή

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί το πλέον σύγχρονο μοντέλο διοίκησης βάση του οποίου επιδιώκεται η μεγιστοποίηση της αξίας του παρεχομένου προϊόντος ή υπηρεσίας, όπως γίνεται αντιληπτή από τον πελάτη, με πλήρη συμμετοχή όλων των εργαζομένων (Τσιότρας,1995). Βασικά του χαρακτηριστικά αποτελούν η ικανοποίηση του πελάτη, η διοίκηση με βάση επιστημονικές μεθόδους, η συνεχής βελτίωση του προϊόντος και της υπηρεσίας, και η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εργαζομένων. Η αξιοποίηση του μοντέλου της Δ.Ο.Π. ταχύτατα επεκτάθηκε για εφαρμογή και στον χώρο της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, η νοημοσύνη μας χωρίζεται σε εννέα τομείς που εδρεύουν σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου μας. Είναι εξίσου σημαντικοί, όχι όμως το ίδιο αναπτυγμένοι σε κάθε άτομο. Άρα, η νοημοσύνη δεν είναι μια ενιαία ολότητα, αλλά αποτελείται από εννέα διαφορετικά και ανεξάρτητα είδη. Όσο περισσότερο χρόνο διαθέτει κανείς στη χρήση και ενίσχυση της νοημοσύνης και όσο καλύτερη καθοδήγηση και ενθάρρυνση δέχεται, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός ανάπτυξης του συγκεκριμένου τομέα νοημοσύνης(Gardner,1993).

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο κεφάλαια. Στο πρώτο παρουσιάζεται η σχέση της ποιότητας με την εκπαίδευση, η εφαρμογή του Μοντέλου της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση και στο δεύτερο πραγματοποιείται μία σύντομη παρουσίαση της θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Gardner, και επισημαίνεται ο τρόπος που αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Συμπερασματικά διαπιστώνουμε ότι η φιλοσοφία αλλά και οι αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας μπορούν να έχουν σημαντικές εφαρμογές στον χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα με την εφαρμογή της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner, και έτσι θεωρείται ως το σημαντικότερο εργαλείο για να βελτιωθεί η εκπαίδευση.

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί

Η Διοίκηση Ολική Ποιότητας θεωρείται σήμερα ένα σύγχρονο «μοντέλο διοίκησης». Με τον όρο «Ολική», εννοείται ότι όλοι όσοι μετέχουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπική κοινωνία κλπ), συνεργούν στην προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης σε όλα τα επίπεδα της σχολικής μονάδας (Κουτούζης, 1999), ενώ ο όρος «Ποιότητα», σημαίνει ότι η εμπλοκή με δράσεις βελτίωσης αποτελεί μια προσέγγιση στην κατεύθυνση μιας μακροπρόθεσμης επιτυχίας της σχολικής μονάδας (Ζαβλανός, 2003). Με την εφαρμογή της Δ.Ο.Π. παρακινήθηκαν οι συζητήσεις σχετικά με τον ποιοτικό και αποτελεσματικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών οργανισμών (Κατσαρός, 2008). Ο κυριότερος παράγοντας που ωθεί στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα μια σχολική μονάδα, θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί και για τον λόγο αυτόν η Δ.Ο.Π. έχει ως κύριο μέλημα τη συμμετοχή όλων των ατόμων στη λειτουργία της (Μπρίνια,2008).

Πατέρας της Δ.Ο.Π. θεωρείται ο Deming, που το 1993 διατύπωσε 14 αρχές όπου οφείλει να στηρίζεται κάθε επιχείρηση ή οργανισμός που διαθέτει την ποιότητα (Πασιαρδής, 2004).

Τα 14 σημεία του Deming είναι:

1. Συνέχεια και συνέπεια στη διατύπωση του σκοπού για διαρκή βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και υπηρεσιών. Η διοίκηση δεν πρέπει να ενδιαφέρεται για το γρήγορο κέρδος.
2. Υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας από τη διοίκηση και δέσμευση ότι αποδέχεται τον νέο τρόπο σκέψης.
3. Ανεξαρτητοποίηση από την απλή επιθεώρηση του προϊόντος για την επίτευξη της ποιότητας. Η ποιότητα θα πρέπει να είναι ενσωματωμένη στην παραγωγή από την αρχή.
4. Ελαχιστοποίηση του κόστους και κατάργηση της πρακτικής για την επιλογή προμηθειών με κριτήριο μόνο την τιμή.
5. Συνεχής βελτίωση του συστήματος παραγωγής και των υπηρεσιών.
6. Καθιέρωση της πρακτικής της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της εργασίας.

7. Αποτελεσματική ηγεσία, προκειμένου να καθοδηγεί και να βοηθάει τους εργαζομένους να πραγματοποιούν την εργασία καλύτερα και μικρότερη προσπάθεια.
8. Αποβολή του φόβου των εργαζομένων, ο οποίος είναι ανασταλτικός παράγοντας στην αύξηση της παραγωγικότητας.
9. Κατάργηση των εμποδίων ανάμεσα στα τμήματα και ενθάρρυνση της ομαδικής προσέγγισης.
10. Κατάργηση των συνθημάτων, των αφισών και των προτροπών, τα οποία ζητούν νέα επίπεδα παραγωγικότητας χωρίς να παρέχουν καλύτερες μεθόδους.
11. Κατάργηση αυθαίρετων ποσοτικών στόχων παραγωγής, προτύπων εργασίας και σκοπών που δυσχεραίνουν την επίτευξη της ποιότητας.
12. Επιβράβευση του εργατικού δυναμικού, έτσι ώστε τα άτομα να αισθάνονται υπερηφάνεια για την εργασία τους.
13. Ενθάρρυνση συνεχούς εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης για κάθε εργαζόμενο.
14. Δέσμευση της διοίκησης και συμμετοχή όλων των ατόμων για την υλοποίηση των παραπάνω σημείων της νέας φιλοσοφίας (Ζαβλανός, 2006).

Η φιλοσοφία της Διοίκησης ολικής ποιότητας στοχεύει στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας παρεχόμενης εκπαίδευσης με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών. Μέσα από την εφαρμογή της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλης της σχολικής κοινότητας και του περιβάλλοντός της στη διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας εκπαίδευσης και επενδύεται η δημιουργικότητα του ανθρώπινού δυναμικού.

Θεωρίας Πολλαπλής Νοημοσύνης και Αξιοποίηση από τη Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας

Η δεκαετία του 1980 αποτέλεσε σταθμό για την επιστημονική μελέτη και έρευνα της συναισθηματικής διάστασης της νοημοσύνης. Ο Gardner (1983) αντιλαμβάνεται πόσο παλαιός είναι ο τρόπος σκέψης γύρω από τη νοημοσύνη και προτείνει τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης ως αντίλογο στις παραδοσιακές θεωρίες.

Σύμφωνα με αυτήν υφίστανται διαφορετικές μορφές νοημοσύνης, εξίσου όμως σημαντικές για την αποτελεσματικότητα των ανθρωπίνων σχέσεων και της απόδοσης στον εργασιακό χώρο. Άρα, η νοημοσύνη δεν είναι μια ενιαία ολότητα, αλλά αποτελείται από εννέα διαφορετικά και ανεξάρτητα είδη(Gardner,1993) που αναλύονται ως εξής:

Γλωσσική – Λεκτική

Η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους άλλους, να χειρίζεται τον προφορικό και το γραπτό λόγο προκειμένου να πληροφορήσει, να εξηγήσει, να διαπραγματευτεί. Επομένως η σύνταξη και η φωνολογία αποτελούν τον πυρήνα της νοημοσύνης αυτής (Gardner,2010). Με άλλα λόγια τα άτομα που έχουν διάχυτο τον

Τ.Ν. αυτόν, διαθέτουν την ικανότητα ακρόασης, την ανάγνωση, τη γραφή, την καλή μνήμη ονομάτων, ημερομηνιών, τοποθεσιών, την παρουσία επαρκούς λεξιλογίου, της συμβολικής σκέψης και άλλων ακόμη γλωσσικών δεξιοτήτων. Μπορεί να τους ανατεθούν αυξημένες αρμοδιότητες στον τομέα της συνεργασίας και της επικοινωνίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Λογική – Μαθηματική

Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για λογική και συστηματική σκέψη, στην κατανόηση και χρήση αφηρημένων εννοιών προκειμένου να περιγράψει και να εξηγήσει γεγονότα.

Το άτομο που έχει αυτόν τον κυρίαρχο Τ.Ν. είναι σε θέση να σκέφτεται με αριθμούς, να κάνει υπολογιστικές πράξεις, να εμπλέκεται σε επαγωγικές και απαγωγικές σκέψεις, να αναζητά τις λογικές σχέσεις, να αναλύει και να επιλύει προβλήματα. Ο Τ.Ν. αυτός είναι διάχυτος στα άτομα που ασχολούνται, κυρίως, με τις θετικές επιστήμες. Η φυσική, τα μαθηματικά, η βιολογία, η χημεία, οι γλώσσες των υπολογιστών, η τεχνολογία κ.λπ. είναι μερικά από τα μαθήματα που δύναται να διδάξουν με επιτυχία εκπαιδευτικοί με κυρίαρχο αυτόν τον Τ.Ν.

Οπτική – Χωρική

Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τον «οπτικό - χωρικό κόσμο» με ακρίβεια και να εκτελεί μετασχηματισμούς σε αρχικές αντιλήψεις. Ενδεικτικά ο εκπαιδευτικός με ανεπτυγμένο αυτόν τον Τ.Ν. θα μπορούσε να διδάξει με επιτυχία τα διδακτικά αντικείμενα της Αισθητικής Αγωγής (χειροτεχνία, ζωγραφική, τέχνες κλπ.). Επίσης θα μπορούσε να αναλάβει πρωτοβουλίες για την αισθητική αναβάθμιση του σχολείου και του προαύλιου χώρου.

Σωματική – Κιναισθητική

Η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις κινήσεις του σώματος του και να χειρίζεται τα διάφορα αντικείμενα – εργαλεία επιδέξια. Ο εκπαιδευτικός με ανεπτυγμένη τη Σωματική – Κιναισθητική νοημοσύνη θα μπορούσε να αξιοποιηθεί με επιτυχία στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής εάν δεν υπάρχει γυμναστής, στον χορό, στη ζωγραφική και χειροτεχνία.

Μουσική

Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να διακρίνει μουσικά σχήματα και να εκφράζεται με συνθέσεις και μουσικά έργα. Εμπεριέχει ευαισθησία στην κίνηση, στο ρυθμό και στη χροιά του ήχου, καθώς και ανταπόκριση στις συναισθηματικές εφαρμογές σε αυτά.

Ο εκπαιδευτικός με ισχυρό τον Τ.Ν. της μουσικής μπορεί να ασχοληθεί με το διδακτικό

αντικείμενο της μουσικής, με τη ρυθμική γυμναστική κτλ.

Επίσης, δύναται επιτυχώς να συνδράμει στην ευόδωση σχολικών εορτών αναλαμβάνοντας το τμήμα της μουσικής, όπου πρέπει να πρωταγωνιστεί.

Διαπροσωπική

Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τις προθέσεις, τα κίνητρα και τις επιθυμίες των άλλων, να έχει αναπτύξει την ενσυναίσθηση, να επικοινωνεί και να συνεργάζεται αρμονικά μαζί τους. Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών προτείνεται σε μαθήματα κοινωνικών σπουδών,

(Κοινωνική Πολιτική Αγωγή), όπως και στην ανάληψη ηγετικού ρόλου σε συνεδριάσεις Συλλόγου Διδασκόντων και Σχολικού Συμβουλίου. Επίσης μπορεί να πρωταγωνιστούν στην διαχείριση κρίσεων σχολικής μονάδας και σε διαπροσωπικές διαμεσολαβήσεις αν απαιτείται, συμβάλλοντας στη διαδικασία επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, προωθώντας έτσι τη δημιουργία επιτυχημένων συνεργασιών και ομαδικού πνεύματος.

Ενδοπροσωπική

Η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, διακρίνει και να ελέγχει τα συναισθήματά του, καθώς και να έχει επίγνωση των δυνάμεων και των αδυναμιών του. Αφορά στην ικανότητα του να χρησιμοποιεί το σώμα του σαν μέσο έκφρασης συναισθημάτων, ιδεών,πληροφοριών. Τα παραδείγματα εκπαιδευτικών που έχουν σε επάρκεια τις ικανότητες αυτές – μυϊκό και σωματικό έλεγχο καθώς και έλεγχο κινήσεων- θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε αθλητικές ή χορευτικές εκδηλώσεις, όπως και σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

Οικολογική Νοημοσύνη

Σχετίζεται με τη φύση και την εκεί θέση του ανθρώπου, έχοντας τάση προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί με κυρίαρχο Τ.Ν. της Οικολογικής Νοημοσύνης συνεισφέρουν στην διάδοση των αξιών που πρεσβεύει η εκπαίδευση για αειφόρο ανάπτυξη (Merritt, Hale & Archambault, 2019). Λόγω του κυρίαρχου παιδαγωγικού ρόλου τους, οι εκπαιδευτικοί (Ματσαγγούρας, 1999), μέσα από τις παιδευτικές καταστάσεις που δημιουργούν και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόζουν προσφέρουν τα απαραίτητα εφόδια στους εμπλεκόμενους, για ενεργό συμμετοχή σε δράσεις προωθώντας τη βιώσιμη ανάπτυξη (Bürgener & Barth, 2018).

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Πέραν των οχτώ Τ.Ν., ο Gardnereισήγαγε μία ακόμη νοημοσύνη, τη συναισθηματική, που έγινε γνωστή από τον D. Goleman, το 1996. Η συναισθηματική νοημοσύνη θέτει σε προτεραιότητα τη νοημοσύνη των συναισθημάτων. Θεωρείται ανώτερη ικανότητα

που υποβοηθά να ολοκληρώνει τους στόχους του και να είναι δημιουργικός κατανοώντας τα αισθήματα των άλλων χειριζόμενος αποδοτικά τις σχέσεις του μαζί τους. Επιπρόσθετα, διαθέτει γνώση και έλεγχο των συναισθημάτων και κινήτρων του, καθώς και κατανόηση και ικανότητα χειρισμού των σχέσεων του.

Οι βασικοί τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι :

- Γνώση των συναισθημάτων: ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι τα συναισθήματά σου μόλις γεννηθούν μέσα σου. Αυτοεπίγνωση και αυτοκατανόηση (Goleman,1998).
- Έλεγχος των συναισθημάτων: ικανότητα να ελέγχεται και να χειραγωγείται ένα συναίσθημα με τρόπο κατάλληλο μία δεδομένη στιγμή.
- Εύρεση κινήτρων: Η ικανότητα να ανακαλύπτεις κίνητρα για τον εαυτό σου.
- Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων:(συναντάται και ως «ενσυναίσθηση».) Η ικανότητα να κατανοείς τα συναισθήματα του άλλου και να δείχνεις ευαισθησία σε αυτά (Mayer and Salovey,1997)**.**

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή Διοίκησης Ολικής Ποιότητας συνεπικουρουμένη από τη θεωρία των Π.Τ.Ν. του Gardner, επιφέρει στη σχολική μονάδα τα μέγιστα θετικά αποτελέσματα.

Συμβάλει στη δημιουργία σχολικών μονάδων, όπου η ποιότητα είναι μόνιμα ενσωματωμένη στους στρατηγικούς τηςστόχους, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν το όραμα συμβάλλοντας στην υλοποίηση του αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες.

Οδηγεί τη σχολική μονάδα στον προγραμματισμό των στόχων της και στην οργάνωση των αρμοδιοτήτων του προσωπικού. Δημιουργεί ευέλικτο και ελκυστικό μαθησιακό κλίμα, κατάλληλο περιβάλλον για ποιοτική μάθηση ενώ αναπτύσσονται εσωτερικά κίνητρα. Ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες αποτυχίας αναβαθμίζοντας τους τρόπους εργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών διαμορφώνοντας «κουλτούρα ολιστικής μάθησης», παρέχουσα τη δυνατότητα δημιουργίας ποιοτικής εκπαίδευσης (Φλουρής & Μαυρόπουλος,2012).

Το περιβάλλον μάθησης προσφέρεται για την κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου αλλά και για την ενεργοποίηση των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης όλων των εμπλεκόμενων. Υπάρχει συνεργασία διαφορετικών ικανοτήτων, εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση και τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού μέσα από μετρήσιμα και ποιοτικά μέσα εκτίμησης (Φλουρής,2020).

Βιβλιογραφία

Brinia, V. (2008). *Manatzment Ekpaideftikon Monadon kai Ekpaidefsi.* Athina: Stamoulis.

Burgener, L. & Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count ineveryday school practice, *Journal of Cleaner Production, 174*, 821-826. Retrieved fro https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.263

Flouris, G. (2020). *Pollapli Noimosyni kai ekpaidefsi: Theoria, Erevnes, Efarmoges.* Athina: Grigori.

Flouris G. & Mavropoulos, A. (2012). Didaktiki Efarmogi tis Theorias tis Pollaplis Noimosynis gia mia Poiotiki Didaskalia-Mathisi. *I Poiotita stin ekpaidefsi*: Taseis kai Prooptikes, Athina, 11-13 Maiou 2012. Athina: 356-368.

Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences.* United States of America: Basic Books, Inc. Publishers.

Gardner, H. (2010) FramesofMind: Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης. (Π. Γεωργίου, μεταφρ.). Αθήνα: Μαραθιά.(το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1983).

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο Σημαντικό από το "IQ";* (Ά. Παπασταύρου, μεταφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1995).

Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: Paidagogiko Institouto.

Koutouzis, M. - Chatziefstratiou, I. (1999), «*Axiologisi stin ekpaideftiki monada», sto Atha¬nasoula-Reppa, A. - Koutouzi, M. - Chatziefstratiou, I., Koinoniki kai evropaiki dia¬stasi tis ekpaideftikis praxis*, Patra: EAP Athina: Stamoulis.

Matsangouras, I. (1999). *Theoria kai praxi tis didaskalias*. Athina: Grigori.

Mayer, J.D., and Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. New York: Cambridge University Press.

Merritt, E., Hale, A., &Archambault, L. (2019). Changes in pre-service teachers' values,sense of agency, motivation and consumption practices: a case study of an education for sustainability course. *Sustainability, 11*(1), 155. (Διαθέσιμο on line: https://www.mdpi.com/2071- 1050/11/1/155, προσπελάστηκε στις 23/2/2022).

Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki Igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi.* Athina: Metaichmio.

Tsiotras G. (1995) *Veltiosi poiotitas.* Athina: Evg. Benou.

Zavlanos, M. (2003). *I Oliki Poiotita sti Ekpaidefsi.* Athina: Stamoulis.

Zavlanos, M. (2006). *I Poiotita stis Parechomenes Ypiresies kai ta Proionta*.

Η έννοια, το περιεχόμενο και ο ρόλος της αξιολόγησης στην Ειδική και Ενιαία εκπαίδευση. Ποια η σημασία της σωστής και έγκαιρης αξιολόγησης για τα παιδιά και την ανάπτυξή τους.

Λαμπράκη Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc. στην Ε.Α.Ε.

Περίληψη

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα πλέον σημαντικά και επίμαχα ζητήματα στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, καθώς εκλαμβάνεται ως δείκτης ποιότητας και μέσο συνεχούς βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ως εκπαιδευτικοί προβληματιζόμαστε καθημερινά και αναζητούμε τρόπους και μεθόδους, ώστε να αξιολογήσουμε άρτια και αντικειμενικά την πρόοδο και την επίδοση των μαθητών μας αποσκοπώντας στην ανατροφοδότηση και τη βελτίωση και της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά και ευρύτερα δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δράσης από τον οποίο να απουσιάζει η έννοια της αξιολόγησης. Με αφορμή τις παραπάνω σκέψεις η εργασία που ακολουθεί αναλύει την έννοια της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης και περιγράφονται οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την εφαρμογή της αξιολόγησης της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών, τα μέσα και οι μορφές πραγμάτωσής της και αποτυπώνεται ο σκοπός και η αναγκαιότητα εφαρμογής της.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση αξιολόγησης μάθησης

Meaning, content and role of evaluation in Special and Integrated education. What is the importance of proper and timely assessment for children and their development

Lampraki Vasiliki, Philologist, M.Sc. in Special Education

Abstracts

Assessing student performance is undoubtedly one of most important and controversial issues in the Greek educational space, as it is perceived as an indicator of quality and a means of continuous improvement of the provided education. As teachers we think daily and look for ways and methods to evaluate thoroughly and objectively the progress and performance of our students with a view to feedback and the improvement of the process of teaching and learning, but also more broadly there is no area of human action from which the concept of evaluation is absent. In view of the above considerations, the following work analyzes the concept of assessment of student performance and describes the basic principles that should govern the implementation of assessment of learning and of the development of the children, the means and the forms of its realization and the purpose and the necessity of its implementation are reflected.

Key-Words: educational assessment, assessment of learning

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, οι σύγχρονες θεωρίες Μάθησης σε συνδυασμό με τον επαναπροσδιορισμό των στόχων, των προτεραιοτήτων και των μεθοδολογιών της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα σηματοδότησαν το τέλος μιας ολόκληρης εποχής και την απαρχή μιας εντελώς νέας στο πεδίο της Αξιολόγησης της προόδου και ανάπτυξης των μαθητών.

Ως διαδικασία στενά συνυφασμένη με τη διδακτική πράξη και κατ' επέκταση με τη συνολική κοινωνική λειτουργία του σχολείου η εκπαιδευτική αξιολόγηση απασχόλησε και απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση φορείς.

Αξιολόγηση

Η Παιδαγωγική Αξιολόγηση πολλές φορές συγχέεται με άλλες παρόμοιες έννοιες, όπως αυτές της εκτίμησης και της μέτρησης. Η μέτρηση (measurement) αντιστοιχεί στην πράξη της μέτρησης συγκεκριμένων διαστάσεων και μπορεί να αποδοθεί ποσοτικά, όπως για παράδειγμα, ο βαθμός στα τεστ επιδόσεων. Η εκτίμηση (assessment), από την άλλη, των μαθητών συνιστά μία πολυεπίπεδη διαδικασία που ακολουθείται για τη συλλογή δεδομένων. Μέσω αυτής εξετάζεται η απόδοση των μαθητών σε διάφορες εργασίες εν σχέσει με τη συνολική λειτουργικότητα και την επιθυμητή επίδοση. Η επίδοση είναι δυνατόν να επηρεαστεί μέσω τριών παραγόντων και, ειδικότερα, των απαιτήσεων του έργου, των ατομικών γνωρισμάτων του μαθητή και, τέλος, του δασκάλου και της διδακτικής μεθοδολογίας (Ταρατόρη, 2013). Η αξιολόγηση (evaluation) αντιστοιχεί στη διαδικασία με την οποία αποδίδεται αξία και διαθέτει ευρύτερη έννοια συγκριτικά με την εκτίμηση. Ακολουθεί τη διαδικασία της εκτίμησης, εντάσσει πληροφοριακό υλικό από κάθε διαθέσιμη πηγή, επεξηγεί και εκτιμά από κοινού τα δεδομένα, ενώ οδηγεί στη διαμόρφωση ατομικού φάκελου του παιδιού. Η αξιολόγηση, λοιπόν, επιδιώκει να οδηγήσει στη λήψη αποφάσεων, προκειμένου να υποβοηθηθούν τα παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερο. Έτσι, περικλείει κάθε τομέα της ανάπτυξης -κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό. Η σύγχυση αυτών των τριών εννοιών επιφέρει μια σαθρή επιμέρους αξιολόγηση, η οποία ενδέχεται να ταυτιστεί με τη μέτρηση επίδοσης χωρίς, ωστόσο, να ακολουθείται μια πλήρης διαδικασία, μέσω της οποίας το παιδί θα εξεταστεί σφαιρικά. Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται ότι μπορεί να παραπεμφθούν μαθητές στην ειδική αγωγή με μοναδικό κριτήριο τις χαμηλές επιδόσεις (Κωνσταντίνου, 2007)

Η αξιολόγηση στη σύγχρονη κοινωνία

Θα ήταν δυνατόν με τα σύγχρονα μέσα και δεδομένα στο υφιστάμενο κοινωνικο-πολιτισμικό διαμορφωμένο περιβάλλον, να προβούμε σε μία πρόβλεψη σχετικά με το θεσμό της αξιολόγησης και το ρόλο που θα διαδραματίσει στα σχολεία τού παρόντος και του μέλλοντος; Σύμφωνα με τους Κατσίκα, Θεριανό, Τσιριγώτη & Καββαδία (2007), μέσω του νεοφιλελευθερισμού επιδιώκεται η βιομηχανοποίηση του σχολείου και η απόδοση χαρακτηριστικών σε αυτό ίδιων με αυτών μίας ανταγωνιστικής επιχείρησης.

Οι επιδόσεις των υποκειμένων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων λαμβάνονται υπόψη ως μονάδες που καταμετρούν την παραγωγικότητα και την ανταγωνιστικότητα. Μέσω αυτής της λογικής οδηγούμαστε στην εφαρμογή μοντέλων αξιολόγησης και ελέγχου με πιστοποιητικά ποιότητας βάσει των προτύπων που διαθέτει το εμπόριο και η βιομηχανία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν ορισμένα σχολεία στη Βρετανία, τα οποία έχουν προβεί στη χρήση του διεθνούς εμποροβιομηχανικού προτύπου ISO 9000 σαν πιστοποιητικό ποιότητας, για την ικανοποίηση του μαθητικού πληθυσμού και των γονέων, οι οποίοι λαμβάνονται υπόψη σαν πελάτες-καταναλωτές (Perrenoud, 1991).

Η αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης

Στη σύγχρονη εποχή εγείρονται αρκετές συζητήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα και τους δείκτες επίδοσης σε κάθε δραστηριότητα της κοινωνικής ζωής. Έχουμε συνηθίσει να ζυγίζουμε τα πάντα και να τα μετράμε μέσω ποσοτικών δεικτών, βάσει μέτρων και σταθμών που έχουμε καθορίσει ή καθόρισαν άλλοι για εμάς, τις πιο πολλές φορές, μάλιστα, ετσιθελικά. Ως κοινωνικός θεσμός, το εκπαιδευτικό σύστημα, δέχεται διαρκώς πιέσεις –κατά κύριο λόγο εκ μέρους πολιτικών οργάνων και φορέων, αλλά και της αγοράς– για εναρμόνισή του με τα νέα αυτά κοινωνικά δεδομένα, τα οποία υποδεικνύονται ως μονόδρομος. Διαπιστώνεται, λοιπόν, πως η έννοια της σχολικής επίδοσης– που θα πρέπει να μετρήσουν οι παιδαγωγοί με εργαλείο την αξιολόγηση – βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το ρόλο που αυτή διαδραματίζει στην οργάνωση, τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας του κοινωνικού συνόλου. Οι προαναφερθείσες συνθήκες θεωρούμε πως επιδρούν αρνητικά στον παιδαγωγικό χαρακτήρα της διαδικασίας της αξιολόγησης. Κι αυτό, διότι υφίσταται μία σφοδρή αντίφαση. Αφενός, οι επίσημα διατυπωμένοι στόχοι και σκοποί της αξιολόγησης, μέσω των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, ταιριάζουν με τις παιδαγωγικά αποδεκτές και ορθές πρακτικές, και, αφετέρου, το σχολείο αποδοκιμάζεται, διότι, με τις δράσεις του, προέβη σε υποβάθμιση των μαθησιακών και παιδαγωγικών γενικότερα διαδικασιών, αλλά και της ίδιας της αξιολόγησης, ως παιδαγωγική λειτουργία, δίνοντας έμφαση στους γνωστικούς στόχους με τη μεταλαμπάδευση πακέτων γνώσης. Επί της ουσίας, το σχολείο δεν αποποιείται τον επιλεκτικό του χαρακτήρα. Όλη η σχολική πορεία των παιδιών μπορεί να παρομοιαστεί με ακατάπαυστη προετοιμασία για το Πανεπιστήμιο, καθ’ όλη τη διάρκεια της οποίας, καθώς και στο τέλος της, το σχολείο συνοψίζει την προσωπικότητα και προβαίνει σε αποτίμηση των ικανοτήτων των παιδιών χρησιμοποιώντας αριθμούς (Ταρατόρη, 2013).

Οι αρχές, οι σκοποί, οι μορφές και τα μέσα της αξιολόγησης

Στις κύριες αρχές της αξιολόγησης στο Διεπιστημονικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) περικλείονται αυτές της ενσωμάτωσης της αξιολόγησης στη διαδικασία της μάθησης, της εκτίμησης της επίδοσης βάσει κριτηρίων και όχι βάσει της σύγκρισης με τους υπόλοιπους μαθητές, της αξιολόγησης γνώσεων, αλλά και στάσεων, δεξιοτήτων, συμπεριφορών και αξιών, του σεβασμού των ατομικών γνωρισμάτων και του ρυθμού μάθησης, καθώς και της εμπλοκής του παιδιού στην αυτοαξιολόγησή του (Ταρατόρη, 2013).

Μέσω της αξιολόγησης επιδιώκεται να διαπιστωθεί, εάν επετεύχθησαν οι στόχοι της μάθησης, να σχεδιαστούν τα επόμενα στάδια της μάθησης, να διερευνηθεί και να αποτυπωθεί η ατομική και συλλογική πορεία των παιδιών, να αναβαθμιστεί ποιοτικά η εκπαιδευτική διαδικασία, να ανιχνευθούν μαθησιακές δυσκολίες και ελλείψεις των παιδιών. Κύριος στόχος, η λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων, η ανάπτυξη της υπευθυνότητας μέσω διαδικασιών συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών, η εν γένει συγκρότηση της προσωπικότητάς τους και η απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων μέσω του ελέγχου και της διαχείρισης της μάθησης (Καψάλης, 2009).

Τις περισσότερες φορές πραγματοποιείται διάκριση μεταξύ της διαγνωστικής (diagnostic), της διαμορφωτικής (formative) και της αθροιστικής ή συνολικής (summative) αξιολόγησης. Αναλυτικότερα, η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση τίθεται σε εφαρμογή κατά κύριο λόγο στην αρχή, αλλά και κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, επιδιώκοντας τον καθορισμό των ενδιαφερόντων και των εμπειριών και την ανίχνευση των πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αποβλέπει στο να ελέγξει την πορεία του εκάστοτε παιδιού. Η τελική ή συνολική αξιολόγηση συνιστά μία ανακεφαλαιωτική διαδικασία, ούτως ώστε να προκύψει η εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών παιδαγωγικών στόχων εν σχέσει με τους στόχους που είχαν προκαθοριστεί ως τελικοί (Κωνσταντίνου, 2007).

Στο γενικό τμήμα του ΔΕΠΠΣ προτείνονται ποικίλες μορφές αξιολόγησης και σε διαφορετικά στάδια της διδασκαλίας, από όπου είναι ευδιάκριτο πως η μάθηση και η διδασκαλία αντιμετωπίζονται ενοποιημένα και η λειτουργία της αξιολόγησης δε συνιστά ένα στατικό και στιγμιαίο γεγονός. Ως μέσα αξιολόγησης δύναται να επιλεχθούν αυτά των προφορικών ερωτήσεων κατανόησης, των γραπτών δοκιμασιών, της ανάπτυξης μικρού γραπτού δοκιμίου, των ερωτήσεων σύντομης απάντησης με ορισμό μέγιστου αριθμού λέξεων, των θεμάτων σύμπτυξης περιεχομένου, των ερωτήσεων κρίσης και των συνθετικών-δημιουργικών εργασιών. Συνιστάται η τήρηση ατομικού φακέλου ο οποίος θα περικλείει τις εργασίες του εκάστοτε παιδιού καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Ο εκάστοτε παιδαγωγός οφείλει να δείχνει ευαισθησία απέναντι στη διαφορετικότητα της τάξης του. Εντούτοις, επικρατεί σύγχυση –στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία– όσον αφορά στα μέσα αποτύπωσης ή έκφρασης του αποτελέσματος της αξιολόγησης. Επικρατεί σύγχυση, δηλαδή, για το ποια μέσα θεωρούνται περισσότερο ενδεδειγμένα και αποτελεσματικά από παιδαγωγικής άποψης στην παρουσίαση και έκφραση των επιδόσεων του παιδιού: η περιγραφική αξιολόγηση, οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί (Α,Β,Γ,Δ) ή μήπως οι βαθμοί με τις αριθμητικές κλίμακες; Πορίσματα ερευνών καταδεικνύουν πως το αποτελεσματικότερο μέσο για να αποτυπωθεί η αξιολόγηση από παιδαγωγικής σκοπιάς είναι αυτό της περιγραφικής αξιολόγησης, με πιο ενδεδειγμένο πεδίο εφαρμογής το Δημοτικό Σχολείο και, πιο συγκεκριμένα, τις πρώτες τάξεις του (Κωνσταντίνου, 2007).

Αξιολόγηση στον χώρο της Ειδικής Αγωγής

Η ένταξη των μαθητών με δυσκολίες επικοινωνίας και ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στα τμήματα της γενικής εκπαίδευσης αποβλέπει την πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών μέσα στα πλαίσια των σκοπών της Ειδικής Αγωγής. Στους σκοπούς της Ειδικής Αγωγής περικλείονται η προετοιμασία του μαθητή για συμμετοχή του στον ανώτερο βαθμό σε όλα τα πεδία δράσης της κοινωνίας, την αύξηση των εμπειριών και των γνώσεων του, αλλά και την καλλιέργεια του πνεύματος του και, εντέλει, τη διευκόλυνση της μετάβασης του μαθητή από τη σχολική ζωή στην ενήλικη και στην ανεξαρτησία. Στην Ειδική Αγωγή, λοιπόν, η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με τη διάγνωση. Είναι η ακόλουθη φάση της διαγνωστικής διαδικασίας· ο θεμέλιος λίθος πάνω στον οποίο θα συνταχθεί, θα διαμορφωθεί και θα υλοποιηθεί το Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες στον τομέα της μάθησης και της επικοινωνίας. Εμπερικλείει, όχι μόνο τον ιατρικό ορισμό του προβλήματος, αλλά και τις ατομικές κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, το μαθησιακό προφίλ του, το οικογενειακό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων των αδυναμιών του, προκειμένου να αναπτυχθεί πάνω σε αυτά ένα πρόγραμμα, το οποίο θα είναι πραγματοποιήσιμο, τόσο για το παιδί, όσο και για τους εκπαιδευτικούς του. Το ΑΕΠ πρέπει να έχει καθορισμένους μακροπρόθεσμους στόχους που να συμφωνούν με τις δυνατότητες του μαθητή και, φυσικά, να περικλείει όλους του τομείς ανάπτυξης, και ειδικότερα τη Γνωστική Ανάπτυξη, τις Κινητικές Δεξιότητες (αδρή κινητικότητα-κίνηση μέσα στο χώρο), τις Επικοινωνιακές Δεξιότητες (Λεκτική, μη λεκτική επικοινωνία), τη Συναισθηματική Ανάπτυξη και την Αυτοαντίληψη-Αυτοσυναίσθημα Η εκπλήρωση των μακροπρόθεσμων στόχων πραγματοποιείται μέσω της επίτευξης βραχυπρόθεσμων στόχων που αξιολογούνται και προσδιορίζονται εκ νέου βάσει της πορείας. Η αξιολόγηση στα Τμήματα Ένταξης σχετίζεται με το πρόγραμμα και όχι με τον μαθητή (Ρεκαλίδου, 2011).

Συμπεράσματα

Στη σύγχρονη εποχή εντοπίζεται μεγαλύτερη σύμπτωση απόψεων και περισσότερη συσσώρευση εμπειριών και γνώσεων εν σχέσει με το πώς πρέπει να είναι ένα υγιές σύστημα σχολικής αξιολόγησης: Πρωταρχικό σκοπό του αποτελεί η παροχή βοήθειας προς τα σχολεία, προκειμένου να βελτιωθούν μέσω του κριτικού επαναπροσδιορισμού του εαυτού τους και να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί με τις απαραίτητες γνώσεις. Έτσι, θα είναι σε θέση να αξιολογήσουν την ποιότητα της παρεχόμενης στις τάξεις τους, μάθησης, χωρίς να αναγκάζονται να βασιστούν σε εξωτερική θεώρηση, παρότι κι αυτή πρέπει να υπάρχει, όταν και όποτε χρειάζεται. Ως φιλόλογος, που έχει εργαστεί σε Τμήμα Ένταξης, πιστεύω πως, όταν αξιολογούμε αποβλέποντας στην ενίσχυση του μαθητή, μεταβάλλεται ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουμε τη διαδικασία της αξιολόγησης. Δεν αξιολογούμε, για να διαπιστωθούν τα ελλείμματα αλλά κάποια θετικά χαρακτηριστικά και, εν συνεχεία, να αναλάβουμε δράση για μεταβολή και βελτιστοποίηση. Οφείλουμε να δίνουμε ευκαιρίες για αυτόνομη μάθηση, διερευνητικές δραστηριότητες –επιδιώκοντας να μαθαίνουν τα παιδιά πώς να μαθαίνουν– αλλά και

ευκαιρίες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και συνείδησης, ώστε να ενδυναμωθεί ο ρόλος των μαθητών. Θετική συμβολή έχει, επιπλέον, η ικανοποίηση της ανάγκης για ισχύ (μέσω της ανάθεσης υπεύθυνων ηγετικών ρόλων) και της ανάγκης για ελευθερία (μέσω της δυνατότητας συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και της δημιουργίας κανόνων που πρέπει να τηρούνται στην τάξη και στο σχολείο) (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Αξιόλογο στοιχείο στην αξιολόγηση για ενίσχυση είναι ως εκπαιδευτικοί να αποδεχόμαστε τους μαθητές –τόσο τους προερχόμενους από μειονοτικές, εθνοτικές ομάδες, όσο και εκείνους της κυρίαρχης κουλτούρας– άνευ όρων και ακριβώς, όπως είναι. Να διεξάγουμε συζητήσεις μαζί τους για όλα τα θέματα και να τους ακούμε αγόγγυστα. Μόνο κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα συνειδητοποιήσουν πως οι παιδαγωγοί ενδιαφέρονται πραγματικά και πως η όποια αξιολογική τους κρίση εκφέρεται με μοναδικό σκοπό τη βελτιστοποίηση των παιδιών (Guba, 2001). Θα πρέπει, λοιπόν, τα παιδιά μέσω των αλληλεπιδράσεων με τους παιδαγωγούς, να βοηθηθούν να κατανοήσουν τον εαυτό τους, δηλαδή ποιοι/ποιες είναι πραγματικά και ποιοι/ποιες δύνανται να γίνουν. Οφείλουμε να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί, διότι οι κρίσεις μας ίσως επιφέρουν ετικέτες, οι οποίες ενδεχομένως δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Επίσης, μπορεί οι κρίσεις αυτού του τύπου να διευκολύνουν την ταξινόμηση των παιδιών και να συνεισφέρουν –συχνά αυθαίρετα– στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Ακόμη, δεν πρέπει να λησμονούμε –όχι μόνο κατά την αξιολόγηση– ότι οι διάφορες προβληματικές καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ένα μαθητής μπορεί να μη συνδέονται με τον μαθητή καθαυτό, αλλά να συνιστούν ενδείξεις άλλων προβλημάτων. Πάντοτε θα πρέπει να μας απασχολούν οι ερωτήσεις:

- Με ποιον τρόπο μπορεί η αξιολόγηση να βοηθήσει ένα μαθητή;
- Ελλοχεύουν ορισμένοι κίνδυνοι;
- Διαθέτουν όσοι κάνουν την αξιολόγηση την ανάλογη εμπειρία και τις απαραίτητες γνώσεις;
- Με ποιον τρόπο θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης; Για ανίχνευση προβλημάτων και αδυναμιών και για λήψη μέτρων ενίσχυσης ή απλώς για χαρακτηρισμό και αποκλεισμό μαθητών;

Τέλος, θα πρέπει να συμφιλιωθούμε με την πεποίθηση πως η αξιολόγηση ως στοιχείο ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να διέπεται από έννοιες, όπως αυτές της ελπίδας και της αγάπης. Αυτό είναι κάτι που με ζέση είχε υποστηρίξει ο Βραζιλιάνος κριτικός παιδαγωγός Paulo Freire, θεωρώντας την ελπίδα και την αγάπη ως οντολογικές ανάγκες των οποίων η ικανοποίηση δύναται να συνεισφέρει ουσιαστικά στο μαθησιακό τομέα (Κωνσταντίνου, 2007).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Guba, E., G., Lincoln Y., S. (2001). *Fourth Generation Evaluation*. Newberry Park, Ca: Sage Publications

Kassotakis. M. & Flouris, G. (2005). *Mathisi kai didaskaliki theoria, Praxi kai Axiologisi tis Didaskalias* (Tomos V'). Athina: Grigoris.

Katsikas, Ch., Therianos, N.K., Tsirigotis, Th. & Kavvadias, K.G. (2007). *I Axiologisi stin Ekpaidefsi*. Athina: Livani.

Kapsalis, A. (2009). *Paidagogiki psychologia*. Thessaloniki: Adelfon Kyriakidi.

Konstantinou, Ch. (2007). *I axiologisi tis epidosis tou mathiti os paidagogiki logiki kai scholiki praktiki*. Athina: Gutenberg.

Perrenoud, P. (1991). Towards a pragmatic approach to formative evaluation. Sto Weston, P. (epim.) *Assessment of pupils' achievement: Motivation and school success* (ss.77-101). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.

Rekalidou, G. (2011). *I axiologisi tis mathisis i axiologisi gia ti mathisi*. Athina: Pedio.

Taratori, E. (2013). *Scholiki axiologisi*. Thessaloniki: Adelfon Kyriakidi.

Η προώθηση της συμπερίληψης με σκοπό τον εκδημοκρατισμό των σχολικών μονάδων μέσω της αναπηρίας μαθητών

Στέργιος Ι. Καλλέργης M.Sc. Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, και συγκεκριμένα από το 2008, με την ψήφιση του νόμου 3699/2008 ήρθε στην επιφάνεια η θεωρία της συμπερίληψης που στην ουσία πρόκειται για την αρχή των αλλαγών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά μία έννοια η θεωρία της συμπερίληψης ταυτίζεται με τον εκδημοκρατισμό των σχολικών μονάδων και την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διότι παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως προβλήματος και έτσι εξαλείφεται η περιθωριοποίηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η κατανοητό ότι τα σχολεία της Ελλάδας απέχουν αρκετά ακόμα από τη συμπερίληψη. Σκοπός της εργασίας είναι να προταθούν λύσεις για την ανάπτυξη των σχολείων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω του φαινομένου της αναπηρίας, ξεπερνώντας έτσι τα εμπόδια και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η όλη διαδικασία προκειμένου να εκδημοκρατιστούν και να γίνουν χώροι υποδοχής όλων των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, αναπηρία, σχολικές μονάδες

Promoting inclusion to democratize school units through the disability of students

Stergios. I. Kallergis M.Sc. Special Education

Abstract

In recent years, and specifically since 2008, with the passing of law 3699/2008, the theory of inclusion has come to the surface, which in essence is the beginning of changes within the educational system. In a sense, the theory of inclusion is identified with the democratization of school units and the improvement of the educational process, because it provides equal opportunities for all pupils regardless of the problem and thus eliminates the marginalization of pupils with special educational needs. It the understandable that schools in Greece are still a long way from inclusion. The project aims to propose solutions for the development of schools and the educational process through the phenomenon of disability, thus overcoming the obstacles and challenges faced by the whole process to democratize and become reception areas for all students.

Key-Words: Inclusion, disability, school units

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια όπου η ειδική αγωγή έχει γίνει κομμάτι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γίνονται προσπάθειες προκειμένου η εκπαίδευση αυτή να αφορά όλα

τα παιδιά ανεξαρτήτως προβλήματος. Αυτό δεν θα μπορούσε να εφαρμοστεί, εάν δεν υπήρχε και η συμπεριληπτική εκπαίδευση που στην ουσία είναι επέκταση της ειδικής αγωγής (Αγγελίδης, 2019). Στην ουσία, αυτό που βοήθησε τα σχολεία να εκδημοκρατιστούν είναι η θεωρία της συμπερίληψης. Από την συμπερίληψη αυτό που αξίζει να σημειωθεί και να τονιστεί, όπως αναφέρει και ο Στασινός (2020), είναι το «ΕΝΑ» σχολείο για «ΟΛΟΥΣ» τους μαθητές ανεξαρτήτως διαταραχής και ανεξαρτήτως προβλήματος.

Για την υλοποίηση της εργασίας και την καταγραφή-περιγραφή ενός σχολείου που χρειάζεται και πρέπει να γίνει πιο συμπεριληπτικό, επιλέγεται ένα σχολείο χωριού. Το εν λόγω σχολείο είναι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα δημοτικό. Το χωριό όπου βρίσκεται το σχολείο, είναι 50 χλμ. από την πόλη και ο πληθυσμός του είναι κατά κύριο λόγο αγροτικός. Δεν διαθέτουν, οι περισσότεροι τουλάχιστον, εξιδεικευμένες γνώσεις ούτε τόσο πάνω στην εκπαίδευση γενικά ούτε κυρίως πάνω στα θέματα της συμπερίληψης και της δημιουργίας συμπεριληπτικών και δημοκρατικών σχολείων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ναι μεν οι άνθρωποι αυτοί να θέλουν να βοηθήσουν ώστε τα παιδιά τους να πάρουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις για όλα αυτά, αλλά στην ουσία δεν μπορούν λόγω του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου το χωριού. Ο ερευνητής θα καταγράψει, θα σχολιάσει και θα προτείνει αλλαγές και τροποποιήσεις από την οπτική της εκπαιδευτικού ο οποίος τοποθετήθηκε στο σχολείο του χωριού ως αναπληρωτής για την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Σκοπός της εργασίας δεν είναι απλά η καταγραφή μίας ακόμα εργασίας για την συμπερίληψη, αλλά στην ουσία μία ερευνητική-βιβλιογραφική μελέτη για τον εκδημοκρατισμό των σχολείων και την έλευση της συμπερίληψης στο σχολικό περιβάλλον μέσω της αναπηρίας. Ο χωρισμός θα γίνει σε 2 μέρη. Στο πρώτο, θα γίνει λόγος για την συμπερίληψη σε θεωρητικό στάδιο, ενώ στο δεύτερο θα γίνει λόγος για τις πρακτικές τα εμπόδια και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1. Η θεωρία της Συμπερίληψης

Από το 2008 και εξής με την ψήφιση του νόμου 3699/2008[1] η εκπαίδευση και γενικά η εκπαιδευτική διαδικασία γύρισαν σελίδα. Στην ουσία η ψήφιση του εν λόγω νόμου ήταν η αρχή του εκδημοκρατισμού των σχολείων, της ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών και τη ένταξης όλων πλέον των μαθητών μέσα στο χώρο του γενικού σχολείου (Σούλης, 2002). Οι αντιδράσεις σχετικά με τις αλλαγές αυτές δεν ήταν ιδιαίτερα μεγάλες καθώς όλη η κοινωνία συναίνεσε στον εκδημοκρατισμό των σχολείων και στην αλλαγή της διδακτικής προσέγγισης. Το γενικό σχολείο άρχισε να δέχεται

[1] Νόμος 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008

«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3699-2008.html

μαθητές με όλες τις διαταραχές και μέσα από μία σειρά λύσεων και προτάσεων τους ένταξε στην εκπαιδευτική διαδικασία (Στασινός, 2020).

Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι αλήθεια ότι βρίσκεται στις απόλυτες προτεραιότητες κάθε κυβέρνησης και κάθε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, γι' αυτό και οι προσπάθειες είναι εντατικές (Αγγελίδης, 2019). Η εφαρμογή της και το κατά πόσο αυτή θα βοηθήσει την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται πάντα ψηλά στις συζητήσεις μεταξύ επιστημόνων ακόμα και σε συζητήσεις του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας με ομολόγους του. Αυτό που έχει τεράστια σημασία και αξίζει να σημειωθεί είναι ότι η συμπερίληψη σχετίζεται με τις ενέργειες που γίνονται με σκοπό να γίνει υπερπήδηση των διάφορων φραγμάτων που υπάρχουν και σχετίζονται με την ίση συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την μάθηση ανεξάρτητα από το φύλο, τη θρησκεία, το χρώμα και τη φυλή του κάθε παιδιού (Σούλης, 2002).

Δεν θα αναφερθούν στο κεφάλαιο αυτό τα κύρια χαρακτηριστικά της ούτε οι πρακτικές και τα εμπόδια καθώς αυτά θα αναλυθούν στο επόμενο κεφάλαιο. Ωστόσο, αυτό που έχει σημασία είναι να γίνει αντιληπτό ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν είναι κάτι εύκολο που επιτυγχάνεται από την μία μέρα στην άλλη. Πρόκειται για ένα τεράστιο βήμα στην εκπαιδευτική διαδικασία που είναι κόπος ετών και μεγάλης δουλειάς απ' όλους τους φορείς της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει ο Αγγελίδης (2019), είναι ένα περίπλοκο και φλέγον ζήτημα που τις περισσότερες φορές προκαλείς έντονες συζητήσεις και διεργασίες μεταξύ επιστημών και πολιτικών ηγεσιών του ΥΠΑΙΘ όπου τις αρκετές φορές τυγχάνει να υπάρχουν και διαφωνίες ως τα στάδια που πρέπει να εφαρμοστούν, τις πρακτικές και τις μεθόδους (Σαλβαράς, 2019). Ο σωστός σχεδιασμός και υλοποίηση θα έχουν ως κύριο σκοπό τόσο την αντιμετώπιση των προβλημάτων όσο και την επίλυση των στρεβλώσεων του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέλος, η εφαρμογή της θα δώσει το δικαίωμα σε ΟΛΑ τα παιδιά να μετέχουν το ίδιο και να μην νιώθουν ότι περιθωριοποιούνται (Σούλης, 2002).

Θέματα αναπηρίας και πρακτικές συμπερίληψης με σκοπό τον εκδημοκρατισμό των σχολικών μονάδων

2.1 Αναπηρία και εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα αναπηρίας

Η αναπηρία είναι μια κατάσταση αρκετά ιδιαίτερη και ευαίσθητη, διότι οποιοσδήποτε που σήμερα είναι αυτό που λέγεται «φυσιολογικός», δύναται αύριο ή μεθαύριο να είναι και αυτός ή οποιοσδήποτε άλλος από το στενό του κύκλο, άτομο με αναπηρία ή αλλιώς όπως ονομάζεται, άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ημέλλου, 2017). Είναι απόλυτα κατανοητό ότι υπάρχει η βιολογική όψη της αναπηρίας, η οποία δεν μπόρεσε να αμφισβητηθεί από κανέναν έως σήμερα, ως μέρος της πολυμορφίας του ανθρώπινου είδους (Harpur, 2012). Ο τρόπος όμως με τον οποίο η αναπηρία γίνεται κατανοητή από τον κάθε άνθρωπο διαφέρει σημαντικά. Όταν υπάρχουν διαφορετικές γνώμες σημαίνει ότι υπάρχουν και διαφορετικές συμπεριφορές, αρκετές προσεγγίσεις και διάφορες

πολιτικές. Η πρώτη αναφορά σχετικά με την αναπηρία είχε ως βάση το θρησκευτικό σύστημα, όπως για π.χ θεία τιμωρία, κατάρα, δοκιμασία και η αντιμετώπισή της ήταν η ελεημοσύνη, η αποδοχή της ως θεόσταλτη ή η αποπομπή αυτών των ατόμων (World Health Organization, 2008).

Η αναπηρία δύναται να διακριθεί σε δύο μοντέλα, το ιατρικό και το κοινωνικό. Σύμφωνα με το ιατρικό μοντέλο, τα θέματα αναπηρίας δεν σχετίζονται σύμφωνα με γεωγραφικούς ή ακόμα και κοινωνικούς παράγοντες, αλλά στη πραγματικότητα το κύριο μέρος του προβλήματος είναι ο ίδιος ο άνθρωπος που έχει αναπηρικά προβλήματα. Σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (1998), η όποια δυσκολία εμφανίζεται έχει σχέση με τα εγγενή χαρακτηριστικά του ανθρώπου όπως για π.χ μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα όρασης, κώφωση κλπ. Ο άνθρωπος με αναπηρία είναι γνωστό ότι υστερεί σε σχέση με τους υπόλοιπους ανθρώπους. Οι άνθρωποι με αναπηρία δεν είναι παραγωγικά στη κοινωνία ενώ ακόμα έχουν αδυναμία σε ασθένειες και σε προβλήματα συμπεριφοράς (Στασινός, 2020). Στη πραγματικότητα πρόκειται για δυστυχισμένα άτομα, εξαρτημένα και όπως υποστηρίζει η Κωφίδου (2017), κατά κύριο λόγο είναι χτυπημένα από την ίδια τη ζωή και τη μοίρα. Το πιο σημαντικό στο εν λόγω μοντέλο, είναι ότι μέσα από μία σειρά θεραπειών γίνεται προσπάθεια ώστε το παιδί με οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας να μετατραπεί σε «φυσιολογικό» (Reich, 2018).

Το δεύτερο μοντέλο είναι το κοινωνικό και όπως φανερώνει και η ονομασία, σχετίζεται με την ίδια την κοινωνία. Οι κοινωνίες πολλές φορές έχουν πολλών ειδών προκαταλήψεων και αυτό συχνά φανερώνεται. Δεν είναι λίγες οι φορές όπου θέτει πολλά εμπόδια και δυσκολίες στα άτομα αυτά με αποτέλεσμα να νιώθουν περιθωριοποιημένα και μόνα τους. Το γεγονός ότι ένα άτομα είναι ανάπηρο δεν σημαίνει ότι είναι και ανίκανο να κάνει το οτιδήποτε, ακόμα και να δουλέψει ή να πάει σχολείο (Στασινός, 2020). Αυτό είναι ένα από τα μεγαλύτερα λάθη μίας κοινωνίας ή ακόμα περισσότερο ενός λαού και πρέπει οι άνθρωποι να αποβάλλουν αυτά τα πιστεύω. Αρχικά, προκειμένου να είναι σε θέση να αποδέχονται ένα άτομα ανεξαρτήτως προβλήματος διότι κανείς δεν θα ήθελε να είναι στη θέση τους. Επίσης, μέσα από την παροχή των ίσων ευκαιριών, που στην ουσία αυτή είναι η σημασία της συμπερίληψης, εάν ενταχθούν μέσα στη κοινωνία και αρχίσουν να αποβάλλουν αυτό το άγχος της απομόνωσης, θα μπορέσουν να δείξουν στη κοινωνία της πραγματική τους αξία και να προσφέρουν στο μέγιστο δυνατό που μπορούν (Ημέλλου, 2010). Τα μέλη της κοινωνίας, πρέπει να αρχίσουν να δείχνουν τα συναισθήματα αλληλοσεβασμού και αλληλεγγύης που θα ήθελαν να δείχνουν και στους ίδιους εάν αντιμετώπιζαν ένα οποιοδήποτε παρόμοιο πρόβλημα. Τέλος, δεν θα πρέπει να ξεχνάει η κοινωνία ότι με το να παραμελεί ένα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ουσία το οδηγεί στην εσωτερική του αυτοκτονία με αποτέλεσμα οι συνέπειες να είναι ολέθριες και μη αναστρέψιμες.

Η θεωρία της συμπερίληψης επομένως ήρθε γι’ αυτό ακριβώς το λόγο: να εξαλείψει όλα τα αυτά φαινόμενα προκειμένου τα άτομα με αναπηρία να νιώσουν ότι πραγματικά μπορούν να προσφέρουν. Με της ιδέας της συμπεριληπτικότητας, τα παιδιά αυτά μπορούν να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο, να γίνουν με τα υπόλοιπα παιδιά, να έχουν ίσες

ευκαιρίες στη μάθηση και σε όλα (Ball, 2013). Το κράτος μεριμνά ώστε να στέλνει είτε εκπαιδευτικούς στα τμήματα ένταξης των σχολείων είτε και παράλληλη στήριξη, προκειμένου να βοηθήσει περισσότερο τα εν λόγω παιδιά τόσο να προσαρμοστούν όσο και να αποδώσουν τα μέγιστα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.2 Ανάπτυξη και προώθηση της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εμπόδια, προκλήσεις και προβλήματα

Η ανάπτυξη των σχολικών μονάδων τα τελευταία χρόνια είναι αδιαμφισβήτητα ραγδαία. Η είσοδος της συμπερίληψης μέσα στο σχολείο έγινε ο μεγαλύτερος αρωγός στην εξάλειψη των περισσότερων προκαταλήψεων που υπήρχαν μέσα στα σχολεία. Ωστόσο, υπάρχουν σχολικές μονάδες οι οποίες δυσκολεύονται να ακόμα και σήμερα να οδηγηθούν στη συμπερίληψη για διάφορους λόγους (Σακκούλα & Κουρέα, 2020). Τόσο η κοινωνία όσο ακόμα και το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου έχουν μερίδιο ευθύνης στη μη προώθηση της συμπεριληπτικότητας μέσα στο σχολικό χώρο.

Με τον τελευταίο νόμο που ψηφίστηκε για την Ειδική Εκπαίδευση, ο γνωστός 3699/2008, μέσα στις σχολικές μονάδες γενικής εκπαίδευσης εντάχθηκαν και παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Βλάχου, Διδασκάλου, & Παπανάνου, 2012). Το εγχείρημα αυτό αποδείχθηκε τόσο επίφοβο, από την άποψη δηλαδή της μη αποδοχής των συγκεκριμένων παιδιών από τις υπόλοιπες παρέες των συνομηλίκων, όσο και δύσκολο από την άποψη της προσαρμογής των συγκεκριμένων παιδιών μέσα σ' ένα χώρο όπου η πλειονότητα των μαθητών είναι "κανονικά" παιδιά δίχως κάποια διαταραχή (Γαβριηλίδου, 2019).

Τα εμπόδια, οι προκλήσεις και τα προβλήματα είναι ακόμα μεγάλα που φανερώνουν ότι δυστυχώς οι σχολικές μονάδες δεν είναι ακόμα έτοιμες προκειμένου να συμβάλλουν στη προώθηση της συμπερίληψης. Η αρχή της συζήτησης θα γίνει από προγράμματα σπουδών που υπάρχουν στα σχολεία. Δεν μπορούμε να καυχιόμαστε σα χώρα ή σαν εκπαιδευτικό σύστημα ότι προωθούμε τη συμπερίληψη και τον εκδημοκρατισμό των σχολείων όταν δεν μεριμνούμε όλα τα ΔΕΠΠΣ να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές. Δε πρέπει να ξεχνάμε ότι στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι μόνο τα παιδιά με προβλήματα δυσλεξίας, αλλά και παιδιά με προβλήματα όρασης. Είναι απόλυτα φυσιολογικό τα εν λόγω παιδιά να χρειάζονται να χρειάζονται άλλα αναλυτικά προγράμματα σπουδών όπως φυσικά και άλλα σχολικά εγχειρίδια (Βλάχου, Διδασκάλου, & Παπανάνου, 2012). Επειδή σίγουρα το παιδί με πρόβλημα όρασης π.χ θα χρειαστεί είτε παράλληλη στήριξη είτε τμήμα ένταξης μέσα στο γενικό σχολείο, μετά από υπόδειξη του ΚΕΔΑΣΥ, το κράτος και δη το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με το ΙΕΠ θα πρέπει να προχωρήσουν άμεσα στην αναθεώρηση μέρος ή και ολόκληρων των ΔΕΠΠΣ ώστε να είναι σε θέση να απευθύνονται και στα εν λόγω παιδιά. Στην αναθεώρηση των ΔΕΠΠΣ γι' αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να παρέμβουν ακόμα και οι σχολές τυφλών που βρίσκονται στην επικράτεια.

Καθοριστικότατο ρόλο στην ανάπτυξη των σχολικών μονάδων και στη προώθηση συμπερίληψης και ταυτόχρονα και στον εκδημοκρατισμό τους, παίζουν τόσο οι σχολικές ηγέτες, διευθυντές προιστάμενοι, όσο φυσικά και το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Προκειμένου αυτοί να είναι αρωγοί στην όλη προσπάθεια χρειάζεται εντατική επιμόρφωση τόσο γενικής φύσεως, σε όλα τα τρέχοντα ζητήματα, όσο και πιο συγκεκριμένα σε θέματα ειδικής και ενιαίας εκπαίδευσης. Είναι όντως ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα η μη επιμορφωτική δράση σε ζητήματα ειδικής αγωγής στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Ο λόγος είναι ότι μ' αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά και αντίθετα η σχολική ηγεσία δεν μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν ότι πρόβλημα προκύψει στην εκπαιδευτική διαδικασία (Apple, 2013).

Είναι λάθος πολλοί να ρίχνουν το φταίξιμο μόνο στην εκπαιδευτική κοινότητα για τη μη προώθηση των συμπεριληπτικών μέσων. Παραπάνω έγινε λόγος για τη στάση της κοινωνίας. Οι απόψεις αυτές της κοινωνίας προφανώς και δεν είναι σε θέση να προωθήσουν την συμπερίληψη. Ο λόγος είναι ότι όταν υπάρχουν άνθρωποι με τέτοιες απόψεις είναι απολύτως φυσικό να υπάρχει ένα αρνητικό κλίμα και μία αρνητική αντίδραση για όλες τις καινοτομίες που προσπαθούν να προωθηθούν. Οι καινοτομίες αυτές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες τόσο με την εκπαιδευτική διαδικασία, π.χ εξοπλισμός, ψηφιοποίηση για καλύτερη λειτουργία του μαθήματος. Στην ουσία η κοινωνία με την αρνητικότητά της αυτή παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία προκαλώντας της πολλά προβλήματα που στην ουσία έχουν αντίκτυπο στα ίδια τα παιδιά και όχι στους εκπαιδευτικούς (Appelbaum, 2016a).

Τέλος, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του σχολείου με σκοπό να εισέλθει εντός αυτού η συμπερίληψη είναι η συνεργατικότητα, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο κυρίως και μεταξύ των γονέων και του εκπαιδευτικού. Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους στυλοβάτες ενός εκπαιδευτικού συστήματος, ωστόσο από μόνοι τους δεν μπορούν να πετύχουν πολλά. Η παρέμβαση των γονέων μπορεί να βοηθήσει το έργο τους και από κοινού να οδηγήσουν τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και τις επιδόσεις των παιδιών στο μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα (Σαλβαράς, 2019). Στην αρχή της εργασία όμως, έγινε αναφορά ότι το σχολείο καταγραφής από την πλευρά της εκπαιδευτικού βρίσκεται σ' ένα χωριό το οποίο κατά κύριο βάση είναι αγροτικό και οι κάτοικοί του ασχολούνται με την γεωργία. Από μία άποψη η συνεργατικότητα δεν θα μπορούσε να βοηθήσει διότι οι άνθρωποι αυτοί ίσως να μην έχουν τις κατάλληλες γνώσεις προκειμένου να παρέμβουν με αποφασιστικό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία(Appelbaum, 2016b). Εδώ ακριβώς είναι που χρειάζεται και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Μέσα από την κατάλληλη επικοινωνία που θα έχει η εκπαιδευτικός μαζί με τους γονείς, είτε μαζικά είτε χωριστά με τον καθένα, θα πρέπει να τους δώσει να καταλάβουν το όφελος τόσο του παιδιού όσο και του σχολείου. Θα πρέπει να τους εξηγήσει την όλη προσπάθεια που γίνεται έτσι ώστε το σχολείο να γίνει πιο δημοκρατικό και θα τους προτείνει στην ουσία την πιο τακτική επικοινωνία (Peters, 2007). Η επικοινωνία θα τους εξηγήσει, ότι είναι ικανή να αντιμετωπίσει όλα τα προβλήματα που τυχόν θα υπάρξουν στην διαδικασία μάθησης και όλοι μαζί να προβούν σε ενέργειες αντιμετώπισης. Μπορεί ακόμα, να τους κάνει σύσταση να παρακολουθούν και

αυτοί τα επιμορφωτικά σεμινάρια που βγάζει το ΙΕΠ, τα οποία εξάλλου είναι ελεύθερα σε πρόσβαση για όλους, έτσι ώστε να συμβουλευτούν και άτομα ακόμα πιο ειδικά σε τέτοια ζητήματα ώστε να αποκτήσουν περαιτέρω γνώσεις.

Βέβαια, σε σχολεία των χωριών πολλές φορές επειδή οι άνθρωποι δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με το χώρο της εκπαίδευσης οπότε ίσως αυτό να είναι ένα δύσκολο εγχείρημα από την πλευρά της εκπαιδευτικού (Winzer & Mazurek, 2014). Στο σημείο αυτό, θα μπορέσει να διοργανώσει αρχικά κάποιο συνέδριο εντός σχολείου όπου να μετέχουν μόνο μαθητές που να τους παροτρύνει να δώσουν στους γονείς τους να αντιληφθούν την σπουδαιότητα της συνεργατικότητας και την ενεργής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Apple, 2013). Στην ουσία δηλαδή η εκπαιδευτικός θα προσπαθήσει πλαγίως να εντάξει τους γονείς μέσα στο σχολείο ως αρωγούς. Σε περίπτωση που το καταφέρει, θα είναι ένα επίτευγμα το οποίο όχι μόνο θα βοηθήσει την ανάπτυξη του σχολείου και στην ουσία τον εκδημοκρατισμό του, αλλά θα μπορεί μετά να προωθήσει μέσω της συνεργασίας όλα τα πράγματα εκείνα τα οποία θα είναι χρήσιμα για τα παιδιά (Γαβριηλίδου-Τσιελεπή, 2019).

Ολοκληρώνοντας, χρήσιμο θα ήταν να αναφερθεί και η συνεργασία μεταξύ σχολείου-Υπουργείου και φορέων του Υπουργείου Παιδείας. Το αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι να υπάρχει ενεργή συμπαράσταση στο έργο του σχολείου προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι αυτά που επιδιώκει και θέλει όλη η κοινωνία. Μέσα από τα προγράμματα ΕΣΠΑ για την παιδεία, μπορεί το Υπουργείο να προωθήσει μεταρρυθμίσεις οι οποίες όχι απλά θα αλλάξουν ριζικά την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία προς το καλύτερο αλλά στην ουσία θα δημιουργήσουν ένα σχολείο αντάξιο των προσδοκιών που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία (Στασινός, 2020). Στις αλλαγές αυτές αρωγός μπορεί να είναι και ο εκάστοτε δήμος ή η κοινότητα στη περίπτωση των χωριών μέσω δωρεών ή γενικά χρηματικών ενισχύσεων.

Επίλογος-Συμπεράσματα

Τα ζητήματα της αναπηρίας δυστυχώς είναι προβλήματα που ταλανίζουν όχι μόνο την Ελλάδα αλλά και ολόκληρες χώρες τόσο της Ευρώπης όσο και ολόκληρου του κόσμου. Όλες οι τοπικές κυβερνήσεις και ηγεσίες των Υπουργείων Παιδείας δίνουν αρκετή βαρύτητα τόσο γενικά στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση όσο και ειδικά στα άτομα που παρουσιάζουν αναπηρικά ζητήματα. Αρχικά, η συμπερίληψη των ατόμων αυτών μέσα στη κοινωνία και την κοινωνική ζωή δείχνει σταδιακά να αλλάζει από το καλό στο καλύτερο ωστόσο χρειάζονται αρκετές ενέργειες ακόμα προκειμένου να πούμε ότι το πρόβλημα αυτό έχει εξομαλυνθεί και οδεύει προς ολοκληρωτική βελτίωση. Έπειτα, όλες οι ηγεσίες των Υπουργείων Παιδείας δίνουν τεράστια βάση στη σχολική συμπερίληψη και ένταξη των ατόμων με αναπηρία αλλά και γενικά δίνουν τεράστια βάση στην εκπαιδευτική διαδικασία για τα άτομα αυτά. Χαρακτηριστικό είναι ότι για πρώτη φορά βάση του ν. 3699/2008 πραγματοποιηθήκαν οι πρώτοι διορισμοί στην ειδική αγωγή έτσι ώστε όλα τα παιδιά που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, 11 Σεπτεμβρίου πηγαίνοντας στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός να είναι εκεί ώστε να αρχίσουν

αμέσως την προσπάθεια, μία προσπάθεια που φυσικά δεν είναι εύκολη, ο δρόμος είναι ανηφορικός και οι βοήθειες από πλευράς ορισμένων ελάχιστες. Δεν θα πρέπει να ξεχνάει κανείς, ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι απέναντι στους άλλους και κανείς δεν είναι ανώτερος ή κατώτερος «κανονικός» ή «φυσιολογικός». Η παροχή εκπαίδευσης είναι βασικό θεμελιώδες δικαίωμα κατοχυρωμένο από το σύνταγμα και πρέπει να δίνεται η ευκαιρία σε όλους να μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία δίχως εξαιρέσεις.

Σκοπός της παρούσης εργασίας, εκτός από τη βασική αναφορά της συμπερίληψης ως την πιο σύγχρονη μέθοδο εκδημοκρατισμού των σχολικών μονάδων και της αναπηρίας ως θεωρητικό στάδιο, έγινε μία προσπάθεια ώστε να αναφερθούν πράγματα τα οποία είτε πρέπει να επιλυθούν άμεσα, είτε βρίσκονται στο στάδιο της υλοποίησης. Υπάρχουν ωστόσο ακόμα αρκετά προβλήματα μέσα στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας τα οποία θα μπορούσαν να αναφερθούν σε μία μεγαλύτερης έκτασης εργασίας.

Βιβλιογραφία

Angelidis, P. (2019). *Paidagogikes tis symperilipsis.* anatheorimeni ekdosi. Athi-na: Diadrasi.

Appelbaum, P. S. (2016a). Protecting the rights of persons with disabilities: A convention and its problems. *Psychiatric Services*, 67(4), 366–368.

Appelbaum, P. S. (2016b). There are all kinds of rights. *Hastings Center Report*, 46(2). https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27120287/

Apple, M. W. (2013). *Knowledge, power, and education: The selected works of Michael W*. Apple. New York, NY: Routledge.

Ball, S. J. (2013*). Foucault, power, and education*. New York, NY: Routledge.

Gavriilidou- Tsielepi, E. (2019). Agono edafos gia allagi: Dyskolia gia efarmo-gi tis symperiliptikis ekpaidefsis stin Kypro. Sto Angelidis, P. (Epim), *Paidagogikes tis Symperilipsis.* Athina: Diadrasi.

Harpur, P. (2012*).* Embracing the new disability rights paradigm: The importance of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Disability & Society*, 27(1), 1–14.

Imellou, O. (2017). Entaxi kai isotimi ekpaidefsi mathiton me anapiria i/kai eidikes ekpaideftikes anagkes sto geniko scholeio. Vasikes arches kai prosengisis tis anapirias. Sto Gelastopoulou, M. & Moutavelis, A. (epim.), Ekpaideftiko y-liko gia tin parallili stirixi kai tin entaxi mathiton me anapiria i/kai eidikes ekpaideftikes anagkes sto scholeio. Athina: Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Imellou, O., (2010). Entaxi kai isotimi synekpaidefsi mathiton me dyskolies ma-thiton sto geniko scholeio. Sto Alevizos, G., Vlachou, A., Gena, A., Polychronopou-lou, S., Mavropoulou, S., Charoupias, A., kai Chiourea, O., *Exeidikevmeni Ekpaidef-tiki Ypostirixi gia entaxi mathiton me anapiria i/kai eidikes ekpaideftikes anagkes*. Athina

Kofidou, Ch. (2017). I eniaia ekpaidefsi os thema anthropinon dikaiomaton kai koi-nonikis dikaiosynis. *Ekpaideftiki Epikairotita,* 2, 24-29

Peters, S. J. (2007). "Education for all?" A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2), 98–108

Reich, R. (2018) *Just giving: Why philanthropy is failing democracy and how it can do better*. Princeton, NJ: Princeton University Press

Sakkoula, N. & Kourea, P. (2020). *Symperilipsi Paidion me Eidikes Ekpaideftikes Anagkes: O Rolos tou Diefthynti*. Epistimes tis Agogis.

Soulis, S. (2002). *Paidagogiki tis entaxis: Apo to scholeio tou diachorismou se ena scholeio gia olous.* Athina: Typothito.

Soulis, S. P. (2008). *Ena scholeio gia olous. Apo tin erevna stin praxi. Paidagogiki tis entaxis*. (Tomos V΄). Athina: Gutenberg

Stasinos, D. (2020). *I eidiki symperiliptiki ekpaidefsi 2027, i elkystiki ekdiplo-si tis sto neo psifiako scholeio me psifiakous protathlites*. G ekdosi. Athina: Papazisi.

Vlachou, A., Didaskalou, E. & Papananou, I. (2012). Ennoiologikes prosengiseis tis anapirias kai oi epiptoseis tous stin ekpaidefsi ton atomon me anapiria. Sto Zo-niou-Sideri, Nteropoulou-Nterou, E & Vlachou-Balafouti, A. (epim.), *Anapiria kai ekpaideftiki politiki. Kritiki prosengisi tis eidikis kai entaxiakis ekpaidefsis.* Athina: Pedio.

Winzer, M. and Mazurek, K. (2014). The convention on the rights of persons with dis-abilities: Notes on the genealogy and prospects. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 3–12.

World Health Organization. (2008). Training manual on disability statistics. Retrieved from https://unstats.un.org/unsd/censuskb20/Attachments/2008ESCAP_Train-ManDisabty-GUID7c07895389164cdab0b0b7609136f117.pd

Zoniou – Sideri, A. (1998). *Oi anapiroi kai i ekpaidefsi tous. Mia psychopaidagogi-ki prosengisi tis entaxis*. Athina: Ellinika Grammata.

Η σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μέσα από τα νομοθετικά κείμενα στην Ελλάδα

Καζάκη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Ed

Περίληψη

Η σχολική αξιολόγηση είναι ένα επίμαχο ζήτημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Εδώ και πολλές δεκαετίες νόμοι και υπουργικές αποφάσεις προσαρμόζονται και αναπροσαρμόζονται προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί από την εκπαιδευτική κοινότητα. Τελευταία εξέλιξη αποτελεί το πρόσφατο πολυνομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας, που προβάλλει την αναγκαιότητα εφαρμογής της σχολικής αξιολόγησης, προκειμένου να υπάρξει ανάπτυξη και βελτίωση σε συλλογική βάση. Στην παρούσα εργασία γίνεται μια αναδρομή στα νομοθετικά κείμενα στην Ελλάδα, από την μεταπολίτευση μέχρι και σήμερα, με σκοπό να αναδειχθεί ο τρόπος που συσχετίζουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του με τη επαγγελματική ανάπτυξή του.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση, εκπαίδευση, επαγγελματική ανάπτυξη, νομοθετικά κείμενα

The relationship between professional development and evaluation of teachers through legislative texts in Greece

Kazaki Panagiota, IT Teacher, M.Ed.

Abstract

School evaluation is a controversial issue in the Greek educational system. For many decades, laws and ministerial decisions have been adapted and adjusted to be accepted by the educational community. So we come to the recent multi-bill of the Ministry of Education, which highlights the need to implement school evaluation in order to achieve development and improvement on a collective basis. In this article, a review is made of the legislative texts in Greece, from 1974 until today, to highlight the way they relate the evaluation of the teacher and his work with his professional development.

Key-Words: Evaluation, education, professional development, legislative texts

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί ένα ζήτημα ιδεολογικά και πολιτικά φορτισμένο που τις τελευταίες δεκαετίες απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα στις μέρες μας, μετά τη δημοσίευση του Νόμου 4823/2021, έχει πυροδοτήσει πλήθος αντιπαραθέσεων μέσα στους Συλλόγους Διδασκόντων καθώς και έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών (D.O.E., 2021· O.L.M.E., 2021).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τη σύνδεση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του με την επαγγελματική ανάπτυξή του, όπως προκύπτει από τη σχετική εκπαιδευτική νομοθεσία και ιδιαίτερα την πρόσφατη Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021 περί αξιολόγησης.

Σε ό,τι αφορά στη δομή της εργασίας, αρχικά επιχειρείται η οροθέτηση των εννοιών της ‘επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού’ και της ‘αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του’. Ακολουθεί αναφορά στην ελληνική νομοθεσία που συσχετίζει τους δύο όρους. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την προηγούμενη ανάλυση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, παρατηρούμε πως ο όρος ‘επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού’ προσεγγίζεται μέσω πλήθους άλλων παρεμφερών εννοιών. Με βάση τα νομοθετικά κείμενα στην Ελλάδα που παραθέτει η Feresidi (2017) και τα οποία κάνουν ρητή αναφορά στο θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης, ο όρος σχεδόν ταυτίζεται με την ‘επιμόρφωση/μετεκπαίδευση’ που αναλαμβάνουν φορείς υπό την κρατική εποπτεία και στην οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν μετά τον διορισμό τους. Ο Fullan (2007) σχετίζει την επαγγελματική ανάπτυξη με την ‘επαγγελματική μάθηση’, δηλαδή με τις συμμετοχικές και συλλογικές διαδικασίες που συντελούνται μέσα στη σχολική μονάδα, ενώ η Evans (2008) την προσδιορίζει ως τη διαδικασία ενίσχυσης του ‘επαγγελματισμού’ των ατόμων. Ο επαγγελματισμός εκφράζεται μέσω της προσέγγισης της επαγγελματικής δραστηριότητας με υψηλού επιπέδου εξειδικευμένη γνώση, επιδεξιότητα και κρίση, ακεραιότητα ήθους, υπευθυνότητα, διάθεση κοινωνικής προσφοράς και αποτελεσματικότητα, με απώτερο στόχο την ποιότητα του παρεχόμενου επαγγελματικού έργου (Matsangouras, 2005) .

Ανεξάρτητα από τις έννοιες με τις οποίες σχετίζεται, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συντελείται σε ένα χρονικό συνεχές και με ποικίλους τύπους μάθησης. Σύμφωνα με την Papanaoum (2003), η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια διά βίου διαδικασία, που ξεκινά πριν τον διορισμό του εκπαιδευτικού, συνεχίζεται μέχρι την αφυπηρέτησή του και περιλαμβάνει όλες τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης που συντελούνται στο χώρο εργασίας του, καθώς και όλες τις τυπικές και συστηματικές δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επιπλέον αποτελεί μια δυναμική διαδικασία γίγνεσθαι που συνδέεται με την προσωπική (ψυχολογική, συναισθηματική και ηθική) ανάπτυξη του ατόμου (Papanaoum, 2014). Ολοκληρώνοντας, συμπληρωματικά στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο επόμενος ορισμός, σύμφωνα με τον οποίο η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται σε όλες τις μετασχηματιστικές διαδικασίες που βιώνει ο εκπαιδευτικός, ώστε «να καταστεί ικανός να ασκεί, με λογικότητα και υπευθυνότητα, την ειδημοσύνη, τη διάκριση και την επαγγελματική αυτονομία, στο πλαίσιο επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου του, μέσα στα διαρκώς μεταβαλλόμενα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα» (Matsangouras & Feresidi, 2019: 111).

Πριν προχωρήσουμε στην επόμενη ενότητα όπου επιχειρείται η συσχέτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με την αξιολόγησή του, καλό θα ήταν να ορίσουμε την έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Kassotakis (2018), πρόκειται για τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία που προσδιορίζει σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να επιτελέσει αποτελεσματικά το διδακτικό και ευρύτερο εκπαιδευτικό έργο του. Το δε εκπαιδευτικό έργο είναι το σύνολο όλων των ενεργειών προκειμένου να επιτευχθεί μια συγκεκριμένη εργασία στον εκπαιδευτικό χώρο (Papakonstantinou, 2002). Με την επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία που πρέπει να διέπει την αξιολόγηση, συμφωνεί και ο Xochelis (2006), προσθέτοντας πως η αποτίμηση πρέπει να στοχεύει σε όλες τις παραμέτρους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, αναλυτικά προγράμματα, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό, κτιριακές εγκαταστάσεις κ.α.) που επηρεάζουν τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Νομοθετικά κείμενα

Σύμφωνα με τη Feresidi (2017), το 2016, στο 1ο Επιστημονικό Συνέδριο της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, ανακοινώθηκαν τα αποτέλεσμα έρευνας που αφορούσε στην ποιοτική σχέση ανάμεσα στην έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξής του, με βάση τα νομοθετικά κείμενα του ελληνικού κράτους από την εποχή της μεταπολίτευσης μέχρι το 2013. Στα κείμενα αυτά (Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα) δηλώνεται εμφατικά η πρόθεση του νομοθέτη να συσχετίσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική ανάπτυξή του. Ενδεικτικά, το 1975 η αξιολόγηση συνδέεται με την έννοια της βελτίωσης και του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και με «τὴν ὕψωσιν τοῦ μορφωτικοῦ ἐπιπέδου τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ προσωπικοῦ» μέσω της επιμόρφωσής του. Οι προς επιμόρφωση εκπαιδευτικοί επιλέγονται κυρίως βάσει του υπηρεσιακού φακέλου που συντάσσουν οι Επιθεωρητές. Ο ρόλος της επιμόρφωσης/μετεκπαίδευσης είναι αντισταθμιστικός και συμπληρωματικός σε σχέση με την αρχική τους εκπαίδευση και περιορίζεται κυρίως σε θεσμοθετημένες και προκαθορισμένες εκπαιδευτικές δράσεις στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί υποχρεωτικά μετά από τον διορισμό τους και κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Αργότερα, το 1982, εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου που αναλαμβάνει την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα και φροντίζει γενικότερα για την επιμόρφωσή τους. Από το 1985 περιγράφεται αναλυτικότερα το περιεχόμενο και οι τύποι της επιμόρφωσης και τονίζεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της. Το 1993 με την αξιολόγηση επιχειρείται να εκτιμηθεί όχι μόνο το έργο κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, αλλά και το έργο της σχολικής μονάδας συνολικά, καθώς και η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1997, εισάγεται η έννοια της ποιότητας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με το πέρασμα του χρόνου διευρύνεται η στοχοθεσία της αξιολόγησης, συμπεριλαμβάνοντας, το 2002, θέματα όπως η βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και της σχέσης με τους μαθητές και η ανταπόκριση του σχολείου στις ανάγκες της κοινωνίας. Το 2010 περιγράφεται αναλυτικότερα το πρόγραμμα δράσης που πρέπει να

καταρτίζει η σχολική μονάδα στην αρχή κάθε σχολικού έτους, βάσει του οποίου συντάσσεται η έκθεση αξιολόγησης και προτείνονται βελτιώσεις για την επόμενη χρονιά. Σταδιακά η αξιολόγηση τοποθετείται στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης των εκπαιδευτικών και τέλος, το 2013 με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, εισάγεται ο όρος της επαγγελματικής ανάπτυξης και η αξιολόγηση συνδέεται ρητά με τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης.

Ακολουθεί ένα διάστημα κατά το οποίο ουσιαστικά παγώνει το θέμα της αξιολόγησης και η σχετική νομοθεσία δεν εφαρμόζεται, φτάνοντας στο 2017, όπου σύμφωνα με το δεύτερο Συμπληρωματικό Μνημόνιο Συνεννόησης μεταξύ Ελλάδας, ΕΚΤ και ΔΝΤ (όπως αναφέρεται στο Bousmali, 2018), η Ελλάδα εκδίδει ένα τριετές σχέδιο για την εκπαίδευση και δεσμεύεται ανάμεσα στα άλλα για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των διευθυντών σχολείων. Όμως για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων, δεν ορίζονται αντικειμενικά κριτήρια που να επιτρέπουν συγκρίσεις, εξωτερική συμμετοχή και μέτρα στήριξης για τη συνεχή επαγγελματική επιμόρφωση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού, όπως ζητά η Έκθεση Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Evropaiki Epitropi, 2017). Ένα χρόνο αργότερα, με τον Νόμο 4547/2018 (άρθρα 22-26) προσδιορίζονται τα κριτήρια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης και τα αρμόδια όργανα αποτίμησης των κριτηρίων. Παρά τη σχετική νομοθεσία, η αξιολόγηση εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων και πάλι δεν εφαρμόζεται. Μετά από δύο χρόνια, αλλάζει η κυβερνητική πολιτική και με τον Νόμο 4692/2020 γίνεται αναφορά στον συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, στον σχεδιασμό ομάδων δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και στην αυτοαξιολόγηση και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους. Ένας ακόμη νόμος περί αξιολόγησης που δεν εφαρμόστηκε.

Έτσι φτάνουμε στην πρόσφατη Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021, όπου η αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας περιγράφεται ως μία διαρκής και δυναμική διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, προκειμένου να εντοπιστούν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία, αλλά και οι ανάγκες της σχολικής μονάδας. Παράλληλα τονίζεται η άρρηκτη σύνδεση της αξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα η αξιολόγηση ορίζεται ως τη βάση για τη βελτίωση της ποιότητας τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας: α) της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, β) της διοικητικής λειτουργίας και γ) της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η δε αποτίμηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αφορά στον άξονα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις και στον άξονα της συμμετοχής σε εθνικά ή ευρωπαϊκά προγράμματα και δράσεις, ενώ παρέχονται και κάποιοι ενδεικτικοί δείκτες αξιολόγησης, όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, ενισχύοντας τη σχέση αμοιβαιότητας και συμπληρωματικότητας μεταξύ της αξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	
Άξονες	**Δείκτες**
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	- Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς - Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης - Σχεδιασμός δράσεων ανάπτυξης του γλωσσικού και του επιστημονικού εγγραματισμού - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία
Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα	- Συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κ.λπ.) - Συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κ.λπ.

Πίνακας 1: Αποτίμηση επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Πηγή: Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021

Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 1 και τους ενδεικτικούς δείκτες αξιολόγησης, για την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προτείνεται ένα μεγάλο φάσμα επιμορφώσεων (όπως ενδοσχολικές, διασχολικές, με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης και από κάθε αρμόδιο φορέα). Οι επιμορφώσεις δεν περιορίζονται μόνο στο επιστημονικό αντικείμενο του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά χαρακτηρίζονται από μια ευρύτητα θεματολογίας (όπως οι δράσεις γλωσσικού εγγραμματισμού). Επίσης η αξιολόγηση δεν σχετίζει την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μόνο με την επιμόρφωσή του, αλλά και με τη συμμετοχή του σε δράσεις που σχεδιάζονται κεντρικά, σε εθνικό ή ευρωπαϊκό επίπεδο, και στοχεύουν στην κάλυψη των νέων αναγκών που προκύπτουν κατά τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, κρατώντας τον εκπαιδευτικό σε διαρκή επαφή με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες.

Από την προαναφερθείσα νομοθεσία στην Ελλάδα προβάλλεται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής η αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησης, ως εργαλείου ανίχνευσης των δυνατών, των αδύνατων σημείων και των προτάσεων βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και κατ΄

επέκταση στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι πρόσφατοι Νόμοι 4692/2020 και 4823/2021 καθιστούν σαφές τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αξιολόγησης, ως εκπλήρωση υπαλληλικού καθήκοντος και υπενθυμίζουν τις προβλεπόμενες από τον νόμο διαδικασίες που ενεργοποιούνται σε περίπτωση μη συμμόρφωσης. Μάλιστα το Υπουργείο Παιδείας με εγκύκλιο υπογραμμίζει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών «αποτελεί μια διαδικασία εκπαιδευτικής ανατροφοδότησης προς το συμφέρον πρωτίστως των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών, της εκπαιδευτικής κοινότητας και του κοινωνικού συνόλου, εν γένει. Και τούτο διότι η συμμετοχή στην ως άνω διαδικασία στοχεύει στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και έχει βελτιωτικό χαρακτήρα» (Αρ.Πρωτ.115853/ΓΔ5/16-09-2021/ΥΠΑΙΘ).

Συμπεράσματα

Επιχειρώντας να συνοψίσουμε όσα προαναφέρθηκαν, στα νομοθετικά κείμενα του ελληνικού κράτους από την εποχή της μεταπολίτευσης μέχρι σήμερα φαίνεται η πρόθεση του νομοθέτη να συσχετίσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική ανάπτυξή του. Την πρώτη δεκαετία μετά την μεταπολίτευση, η αξιολόγηση εστιάζει αποκλειστικά στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του. Στο διάστημα αυτό θεσμοθετείται αυστηρά το περιεχόμενο, η μορφή και οι φορείς που εμπλέκονται στη διαδικασία της επιμόρφωσης και αξιολόγησης. Σταδιακά γίνεται προσπάθεια η αξιολόγηση, πέρα από την αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού, να διευρυνθεί και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και επίσης να συσχετιστεί με την απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο. Παράλληλα διευρύνεται η στοχοθεσία της αξιολόγησης, εστιάζοντας πέρα από τη διδακτική και σε θέματα βελτίωσης της παιδαγωγικής επικοινωνίας, της σχέσης με τους μαθητές και της ανταπόκρισης του σχολείου στις ανάγκες της κοινωνίας. Ο όρος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης και η άρρηκτη σχέση της με την αξιολόγηση εισάγεται με Προεδρικό Διάταγμα το 2013. Όλο αυτό το διάστημα, τα νομοθετικά κείμενα διαρκώς προσαρμόζονται και αναπροσαρμόζονται προσπαθώντας χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία να άρουν τα εμπόδια εφαρμογή τους. Έτσι φτάνουμε στην πρόσφατη Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021 για την εφαρμογή του συλλογικού προγραμματισμού της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Με την Απόφαση αυτή τονίζεται ιδιαίτερα η σχέση αμοιβαιότητας και συμπληρωματικότητας μεταξύ της αξιολόγησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης, αφού μία από τις τρεις βασικές λειτουργίες στις οποίες στηρίζεται ο συλλογικός προγραμματισμός αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επίσης για την αποτίμηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, προτείνονται δείκτες που αφορούν σε επιμορφώσεις και δράσεις που ευνοούν την ανταλλαγή και τη διάχυση καλών πρακτικών, μέσα από ένα πνεύμα ανοικτότητας, συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς και σχολεία ακόμη και εκτός του ελλαδικού χώρου, ώστε η γνώση να μην περιορίζεται σε στενά πλαίσια. Αναμένεται λοιπόν να δούμε αν η τελευταία προσπάθεια του υπουργείου ευοδωθεί.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bousmali, P. (2018). *Axiologisi ekpaideftikon: Dierevnisi ton apopseon ton diorismenon ekpaideftikon sto dimosio scholeio gia tin axiologisi tous – I periptosi tou Nomou Thessalonikis* (Adimosiefti Metaptychiaki Ergasia). ATEITH, Thessaloniki. Anaktithike 22 Apriliou, 2022, apo http://eureka.teithe.gr/jspui/bitstream/123456789/11840/1/Mpousmali.pdf

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies, 56* (1), 20-38.

Evropaiki Epitropi (2017). *Ekthesi parakolouthisis tis ekpaidefsis kai tis katartisis 2017 Geniki Diefthinsi Ekpaidefsis, Neolaias, Athlitismou kai Politismou*. Anaktithike 22 Apriliou, 2022, apo https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/monitor2017-el_el.pdf

Feresidi, K. (2017). Axiologisi kai Epangelmatiki Anaptyxi ton Ellinon Ekpaideftikon: dierevnisi tou syschetismou tous mesa apo ta nomothetika keimena apo ti metapolitefsi mechri simera. Sto: M. Kassotakis (Epim.), *A΄ Epistimoniko Synedrio tis E.E.E.A. Axiologisi ton Scholikon Monadon kai ton Ekpaideftikon: Synchrones taseis, Dilimmata kai Prooptikes, 28-29 Maiou 2016* (588-607). Athina: E.E.E.A..

Fullan, M. (2007). Change the Terms for Teacher Learning. *Journal of Staff Development, 28* (3), 35-36.

Kassotakis, M. (2018). *Axiologisi ton scholikon monadon kai ton ekpaideftikon protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis.* Athina: Grigori.

Matsangouras, I. (2005). Epangelmatismos kai epangelmatiki anaptyxi. Sto G. Bagakis (Epim.), *Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou.* Athina: Metaichmio.

Matsangouras, I., & Feresidi, K. (2019). Epangelmatiki Mathisi, Anaptyxi kai Taftotita Ekpaideftikon: Epangelmatismos kai Syllogiki Diaxeirisi Epangelmatikis Aftonomias. Sto I. Matsangouras (Epim.), *Epimorfosi ton Ekpaideftikon, Epangelmatiki Anaptyxi kai Diamorfotiki Axiologisi tou Ergou tous.* Athina: Grigori.

Papakonstantinou, P. (2002). *Ekpaideftiko ergo kai axiologisi sto scholeio*. Athina: Metaichmio.

Papanaoum, Z. (2003). *To epangelma tou ekpaideftikou: Theoritiki kai empeiriki prosengisi*. Athina: Typothito.

Papanaoum, Z. (2014). Ypostirizontas tin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon:

arches kai praktikes tis epimorfosis. Sto Z. Papanaoum & M. Liakopoulou (Epim.) *Ypostirizontas tin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon* (13-20). Anaktithike 22 Apriliou, 2022, apo http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanaoum.pdf

Xochellis, P. (2006). *O ekpaideftikos ston synchrono kosmo.* Athina: Typothito.

Δικτυογραφία

D.O.E. (2021). *Anakoinosi – katangelia DOE gia apergia 11is Oktovriou*. Anaktithike 22 Apriliou, 2022, apo http://doe.gr/2021/10/08/

O.L.M.E. (2021). *Axiologisi*. Anaktithike 22 Apriliou, 2022, apo https://www.olme.gr/category/axiologisi/

Νομοθεσία

Νόμος 4547/2018, *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018).

Νόμος 4692/2020, *Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις*, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020).

Νόμος 4823/2021, *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021) .

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 240/Α/5-11-2013).

ΥΠΑΙΘ (Αρ.Πρωτ. 115853/ΓΔ5/16-09-2021), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών*.

Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021, *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021).

Σχολικό κλίμα

Αθανασιάδου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια εκτεταμένη ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με το αποτελεσματικό σχολείο και τους παράγοντες αποτελεσματικότητας. Από τα πορίσματα των ερευνών το σχολικό κλίμα αναδεικνύεται ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής πραγματικότητας, που συμβάλλει σημαντικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, ως χώρου μάθησης, αγωγής και κοινωνικοποίησης. Συνδιαμορφώνεται από ένα σύνολο παραγόντων από τους οποίους αναδεικνύονται ως σημαντικότεροι η ηγεσία της σχολικής μονάδας, το μαθητικό δυναμικό, το επικοινωνιακό και συνεργατικό κλίμα μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Η ύπαρξη ευνοϊκού κλίματος, όπου πρωταγωνιστεί η αμφίδρομη επικοινωνία και η αγαστή συνεργασία μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού, μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων και των μαθητών και γονέων συμβάλλει στην ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012), στη δημιουργία αισθημάτων ικανοποίησης και υπευθυνότητας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενδυναμώνοντας την αίσθηση της ταυτότητας και την προσπάθεια για επίτευξη κοινών στόχων (Πασιαρδή, 2001) και στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-Κλειδιά: σχέσεις, ικανοποίηση, Διευθυντής, αποτελεσματικό σχολείο

School Environment

Athanasiadou Maria, Primary Teacher

Abstract

In recent decades there has been an extensive research activity on effective schooling and the factors of its effectiveness. From the research findings, the school environment emerges as a key factor in shaping the school reality, which contributes significantly to the smooth and efficient school operation, as a place of learning, education and socialization. It is co-formed by a set of factors, from which the most important are the leadership of the school unit, the students, the communication and collaboration between the members of the teachers' association, between teachers and students, between teachers and parents. The establishment of a beneficial environment, defined by two-way communication and strong cooperation between the principal and the teaching staff, between members of the teachers' association, students and parents, contributes to the fulfilment of individual needs of the educators (Saiti & Saitis, 2012), in creating feelings of fulfilment and responsibility among students and teachers, by enhancing the sense of identity, the effort to achieve common goals (Pasiardi, 2001), and then proper operation of the school unit.

Key-Words: relationships, fulfilment, Principal, effective schooling

Εισαγωγή

Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Σχολικό κλίμα»

Η έννοια του σχολικού κλίματος, οι παράγοντες που το καθορίζουν, καθώς και η επίδρασή του έχουν μελετηθεί διεξοδικά. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε πολλές ονομασίες για την έννοια του κλίματος, όπως*: ατμόσφαιρα, πνεύμα, ιδεολογία, ήθος, πολιτισμός, κουλτούρα κ.ά.,* που αποδίδονται στις διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες των διάφορων ερευνητών και επιστημόνων (Σαΐτης, 2008γ: 30). Ποικίλες και οι απόπειρες ορισμού του, οι περισσότερες συγκλίνουν στο ότι πρόκειται για την «ατμόσφαιρα» κάθε σχολείου, η οποία διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση όλων των παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος, φυσικών, ακαδημαϊκών και ψυχολογικών.

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (1996: 141), το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει *«την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από μαθητές και δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις που αυτοί (μαθητές και δάσκαλοι) σχηματίζουν για τη συμπεριφορά στο σχολείο τους».* Υπό την έννοια αυτή το σχολικό κλίμα μπορεί να εκληφθεί και ως *«η προσωπικότητα του σχολείου»*, δηλαδή ό,τι είναι η προσωπικότητα στο άτομο είναι το κλίμα στην σχολική οργάνωση (Halpin, 1966· Hoy & Miskel, 1987:226). Η αμφίδρομη σχέση σχολικού κλίματος και συμπεριφοράς των μελών του σχολικού οργανισμού επισημαίνεται και από άλλους ερευνητές *«το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά των μαθητών με τον ίδιο τρόπο που η συμπεριφορά αυτή επηρεάζεται από το κλίμα μέσα στην τάξη»* (Oliva, 1993: 227).

Μερικοί συγγραφείς ορίζουν το «σχολικό κλίμα» ως «*την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο, σχετίζεται άμεσα με τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων»* (Sergiovanni & Starratt, 1998: 177) ή ως *«ένα σύνολο ιδιοτήτων και οργανωτικών πρακτικών του εργασιακού περιβάλλοντος»* (Szilagyi & Wallace, 1980: 344, όπ. αναφ. στο Γουρναρόπουλος, 2007: 39). Στον ορισμό που δίνουν οι Beare, Caldwell και Millikan (1989:172), το σχολικό κλίμα *«καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει αόρατα, συμβολικά στοιχεία όπως οι αξίες, οι φιλοσοφίες και οι ιδέες, αλλά και ορατά στοιχεία όπως είναι τα προγράμματα, οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του».* Για ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, αξίες και ιδέες κάνουν λόγο σε έναν πιο πρόσφατο ορισμό οι Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral (2009: 10) το σχολικό κλίμα ορίζεται ως *«η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής, όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και οργανωτικές δομές».* Για *«σχετικά διαρκής ποιότητα του εσωτερικού περιβάλλοντος ενός σχολείου»* κάνει λόγο στη διδακτορική του διατριβή και ο Γουρναρόπουλος (2007: 40).

Διάκριση του «σχολικού κλίματος» από τον πολιτισμό.

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει η διάκριση μεταξύ των εννοιών «σχολικό κλίμα» και «σχολική κουλτούρα», καθώς πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι οι δύο έννοιες έχουν άμεση συσχέτιση. Είτε αντιλαμβάνονται τις δυο έννοιες ως ταυτόσημες, είτε θεωρούν το κλίμα, ως την ερμηνεία της κουλτούρας. Οι δύο έννοιες έχουν τις ιστορικές τους ρίζες σε διαφορετικές επιστήμες. Το κλίμα προέρχεται από την κοινωνική και βιομηχανική ψυχολογία, ενώ η κουλτούρα από την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία (Κυθραιώτης, 2006:52). Αρχικά, η μελέτη της κουλτούρας απασχόλησε τις οικονομικές επιχειρήσεις, στην πορεία, όμως, θεωρήθηκε ένας από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, ως οργανισμών, οι οποίοι καταστρώνουν βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες στρατηγικές αποτελεσματικότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2008:213).

Σε γενικό επίπεδο η κουλτούρα θεωρείται ότι περιλαμβάνει δημιουργήματα του παρελθόντος που έχουν ιστορική σημασία, διαδικασίες, βασικές απόψεις και ιδέες. *«Κάθε κουλτούρα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνολο συμβολικών συστημάτων που περιλαμβάνει πρότυπα συμπεριφοράς, άλλοτε αφανή και άλλοτε εμφανή. Αυτά καθοδηγούν τη συμπεριφορά των ανθρώπων, αποκτώνται και μεταδίδονται από γενιά σε γενιά. Βασικά στοιχεία της κουλτούρας είναι οι ιστορικά προερχόμενες ιδέες και οι αξίες που συνδέονται με αυτές. Θεωρείται μεταβαλλόμενη, διότι επηρεάζεται από άλλες κουλτούρες καθώς και από τις αλλαγές που συντελούνται στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον»* (Νικολάου, 2009: 221· Υφαντή, 2011: 169-170).

Για τους Hoy και Miskel (1996: 129· 2008: 177), η κουλτούρα αναφέρεται *«στους κοινούς προσανατολισμούς, που κρατούν ενωμένο τον οργανισμό, ως μια μονάδα και του δίνουν τη ξεχωριστή, τη δική του ταυτότητα. Οι προσανατολισμοί είναι αξίες, κανόνες, μύθοι, συμπεριφορές και σιωπηρές παραδοχές».* Ένας, ακόμη, ορισμός που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι αυτός του Schein, ο οποίος επηρέασε σημαντικά την έρευνα σχετικά με την κουλτούρα των οργανισμών. Θεωρεί την κουλτούρα ως *«ένα πρότυπο των βασικών παραδοχών, που ανακαλύπτονται ή αναπτύσσονται από μια συγκεκριμένη ομάδα, όταν μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα, το οποίο έχει δοκιμαστεί αρκετά, ώστε να θεωρείται έγκυρο και, γι' αυτό διδάσκεται σε νέα μέλη ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και αίσθησης γι' αυτά τα προβλήματα»* (Schein, 1985: 6).

Σε ότι αφορά τον σχολικό οργανισμό, η σχολική κουλτούρα μπορεί να νοηθεί ως 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 την διακρίνουν από όλες τις άλλες (Πασιαρδής, 2004:150-151). Σύμφωνα με την Υφαντή (2011:169), *«η δυναμική της σχολικής κουλτούρας είναι ισχυρή και επηρεάζει σημαντικά την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ».* Όμως, το κλίμα του σχολείου πρέπει να είναι τέτοιο που να ενθαρρύνει τις αλλαγές, τις μεταρρυθμίσεις και τις καινοτο-

μίες και να παροτρύνει το προσωπικό του να βρίσκει καινούργιους και αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων, έστω κι αν αυτοί περικλείουν υψηλό βαθμό κινδύνου (Πασιαρδής, 2004:162).

Ως εκ τούτου, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια στενή σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης μεταξύ σχολικού κλίματος και σχολικής κουλτούρας και οι δύο έννοιες αποτελούν βασικές συνιστώσες στην ενθάρρυνση και δημιουργία αλλαγής, στην εξέλιξη και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. *«Η κουλτούρα διαμορφώνει αξίες και πιστεύω για θετική στάση απέναντι στην αλλαγή και το κλίμα ενθαρρύνει ερμηνείες της κουλτούρα που μεταφράζονται σε επιθυμητές ενέργειες»* (Πασιαρδής, 2004:162).

Παρά τη σχετική ασάφεια των ορισμών του κλίματος και της κουλτούρας μια ορατή διαφορά είναι ότι *«η κουλτούρα αποτελείται από κοινές υποθέσεις, κανόνες ή αξίες»* (Fullan, 2005: 57), ενώ το κλίμα ορίζεται από κοινές αντιλήψεις συμπεριφοράς, είναι ο τρόπος που αισθάνονται, αντιλαμβάνονται, σκέφτονται και λειτουργούν οι άνθρωποι στον συγκεκριμένο σχολικό οργανισμό. Το κλίμα, δηλαδή, ενός σχολείου είναι αυτό που πιστεύουν τα μέλη του (διδακτικό προσωπικό, διευθυντής, μαθητές) ότι είναι κι όχι αυτό που πράγματι είναι (Koth, Bradshaw and Leaf, 2008:96· Σαΐτης, 2007:181).

Το κλίμα εκλαμβάνεται ως η ατμόσφαιρα του σχολείου, ένα σύνολο, δηλαδή, εσωτερικών χαρακτηριστικών που περιγράφουν την οργάνωση, την διακρίνουν από άλλες, της προσδίδουν διάρκεια και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών της. Γι' αυτό τον λόγο και το κλίμα αναδύεται μέσα από την σχολική οργάνωση, διαφέρει από οργάνωση σε οργάνωση, αντανακλά τη διοικητική συμπεριφορά, άρα και το διοικητικό στυλ του διευθυντή και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την επιτυχία της μονάδας (Ζαβλανός, 1990:92· Forehand & Gilmer, 1964 όπ. ανάφ, στο Μιχόπουλος, 1998α:168). Συνεπώς, η κουλτούρα είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει το σχολικό κλίμα και εν τέλει την αποτελεσματικότητα της μονάδας (Πασιαρδή, 2001:27).

Συνοψίζοντας την παρούσα ενότητα και όπως προκύπτει από τις προαναφερθείσες θέσεις και αναφορές, το σχολικό κλίμα:

- Είναι ένα σύνολο χαρακτηριστικών που περιγράφει κάθε σχολικό οργανισμό, τον διακρίνει από άλλους και του προσδίδει διάρκεια.
- Νοείται ως η προσωπική, ξεχωριστή ατμόσφαιρα κάθε σχολικού οργανισμού, η οποία σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτή.
- Επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά, τη συναισθηματική και ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δρουν και κινούνται σε αυτόν, το διδακτικό τους έργο, το αίσθημα αυτοεκτίμησης δασκάλων και μαθητών, καθώς και τη μάθηση και τη γενικότερη σχολική επίδοση των μαθητών και
- Επηρεάζεται τόσο από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας, την πολυπλοκότητα της οργανωτικής δομής του σχολείου όσο και από τις προσωπικές επιδιώξεις, τους στόχους και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Κατσαρού, Πιτσιάβας & Κάκκος, 2016:171· Πασιαρδή, 2001· Σαΐτης, 2008γ:32).

- Τέλος, κάθε σχολείο έχει τη δική του κουλτούρα και το δικό του κλίμα, παράγοντες που και οι δύο προσδιορίζουν σημαντικά την ιδιαιτερότητα και την αποτελεσματικότητα κάθε σχολικού οργανισμού και περιορίζονται στο τοπικό επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Μορφές του σχολικού κλίματος

Πολλοί μελετητές ερευνούν και καταγράφουν το κλίμα με διαφορετικούς τρόπους με αποτέλεσμα να υπάρχει ασυμφωνία ως προς τις μορφές του. Στις έρευνές τους για το σχολικό κλίμα χρησιμοποιούν ποικίλα ερωτηματολόγια βάση των οποίων γίνεται ο διαχωρισμός σε κατηγορίες (Κατσαρού, Πιτσιάβας, Κόκκος, 2016). Για παράδειγμα πρώτοι οι Halpin και Croft (1963) στην πολυετή έρευνά τους κατέληξαν σε έξι μορφές σχολικού κλίματος, που κυμαίνονται από το ανοιχτό ως το κλειστό με σημείο αναφοράς την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με το διευθυντή (Πασιαρδή, 2001 · Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α · Μιχόπουλος, 1998 · Ζαβλανός, 1990). Οι μορφές αυτές είναι:

- **Το ανοιχτό κλίμα** που χαρακτηρίζεται από σχέση στενής συνεργασίας ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς και υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας (Μιχόπουλος, 1998:171 · Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α:233). Η επίτευξη των στόχων του σχολείου αποτελεί την απόλυτη προτεραιότητα του διευθυντή σε βάρος των κοινωνικών αναγκών του προσωπικού.
- **Το αυτόνομο κλίμα** στο οποίο ο διευθυντής ασκεί μικρό έλεγχο, ενώ διακρίνεται για το υψηλό ομαδικό του πνεύμα και την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών του διδακτικού προσωπικού. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτού του σχολικού κλίματος είναι η αυτενέργεια των εκπαιδευτικών (Γουρναρόπουλος 2007:40)
- **Το ελεγχόμενο κλίμα** που χαρακτηρίζεται από την προσήλωση στην εκτέλεση του καθήκοντος και μόνο, ενώ ο διευθυντής είναι προσανατολισμένος στην επίτευξη των στόχων, παραμελώντας την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών.
- **Το οικείο κλίμα** στο οποίο δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στις φιλικές σχέσεις και στην ικανοποίηση των αναγκών των μελών παρά στο εκπαιδευτικό καθήκον.
- **Το πατερναλιστικό κλίμα** που διακρίνεται από την τάση του διευθυντή να παρουσιάζει τις σχολικές δραστηριότητες ως αποτέλεσμα της προσωπικής του στάσης. Το ομαδικό πνεύμα σε αυτές τις σχολικές μονάδες είναι ιδιαιτέρως χαμηλό εφόσον υπάρχει μικρή ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των εκπαιδευτικών.
- **Το κλειστό κλίμα** που χαρακτηρίζεται από «ψυχρές τυπικές εργασιακές σχέσεις» (Μιχόπουλος, 1998:173), χαμηλό βαθμό ομαδικού πνεύματος και συνεργασίας ενώ παράλληλα δεν εξασφαλίζεται ούτε η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών ούτε η ικανοποίηση από την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου.

Παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα

Το σχολικό κλίμα, ως η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, επηρεάζει αδιαμφισβήτητα όλα τα μέλη που εμπλέκονται στην μαθησιακή διαδικασία. Υπάρχουν όμως και παράγοντες ενδογενείς αλλά και εξωγενείς που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα. Οι παράγοντες αυτοί, είναι:

- **Η δομή του σχολείου**, το πλαίσιο δηλαδή εντός του οποίου καθορίζονται και κατανέμονται χωροταξικά οι συντελεστές (δάσκαλοι, μαθητές, μέσα διδασκαλίας, κ. ά.) αλλά και ο τρόπος με τον οποίο η εργασία υποδιαιρείται σε συγκεκριμένες ενέργειες, με σκοπό το συντονισμό και εν τέλει την επίτευξη των στόχων (Dubrin, 1998). Υποστηρίζεται ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός τυποποίησης της εργασίας που ανατίθεται σε κάθε άτομο χωριστά, τόσο πιο αυστηρό γίνεται το κλίμα εργασίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α:232). Στο σχολικό οργανισμό, ο σχεδιασμός της δομής θα πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιούνται οι δάσκαλοι και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά και να ευνοείται η συνεργασία και να βελτιώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Ζαβλανός, 1998:196).
- **Το μέγεθος της σχολικής μονάδας**, καθώς από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι στα μικρά σχολεία επικρατεί πιο ανοιχτό κλίμα σε σχέση με τα μεγάλα (George & Bishop, 1972 στο :Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α:232). Αυτό συμβαίνει γιατί οι ολιγομελείς ομάδες έχουν την τάση να παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνοχή, καθώς διευκολύνεται η μεταξύ των μελών γνωριμία και επικοινωνία, γεγονός που δυσχεραίνεται στις πολυπληθείς ομάδες (Ξηροτύρη- Κουφίδου, 1995:165).
- **Το εξωτερικό περιβάλλον.** Το σχολείο δεν λειτουργεί αποκομμένο από το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό συγκείμενο μέσα στο οποίο υπάρχει και δραστηριοποιείται. Το εξωτερικό περιβάλλον επιδρά δυναμικά στη δομή και το κλίμα του σχολείου. Η επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, επομένως, εξαρτάται κατά πολύ και από τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος, αλλά και από τη σχέση ορισμένων κοινωνικών ομάδων (π.χ. σύλλογοι γονέων) και οργανισμών (π.χ. Ο.Τ.Α.) με τα μέλη του σχολείου (Ζαβλανός, 1998:95 · Σαΐτης, 2005α:275-287).
- **Οι ατομικές διαφορές των ατόμων**. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μια σχολική μονάδα διαφέρουν ως προς την ηλικία, το φύλο, τη γενική μόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας, τις εμπειρίες, τις προσωπικές φιλοδοξίες, τις προσδοκίες, κ.ά.. Συνεπώς, οι ψυχικές διαθέσεις των εκπαιδευτικών επιδρούν στο κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α:232). Κάθε εκπαιδευτικός είναι μια ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα και συμπεριφέρεται με το δικό του μοναδικό τρόπο, εφόσον έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα και επιδιώξεις και επομένως αντιδρά με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές καταστάσεις (Γιαννακοπούλου, 2002:45). Άρα, το σχολικό κλίμα «διαμορφώνεται από τις ψυχολογικές και οικολογικές διαστάσεις, το κοινωνικό σύστημα, τις πολιτισμικές διαστάσεις κ.ά.» (Καβούρη & Γεωργίου, 2004:33).

Η σημασία του σχολικού κλίματος στην επίδοση των μαθητών, την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Το κλίμα της τάξης ορίζεται ως η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που δημιουργείται σε μια τάξη μέσα στα πλαίσια των σχέσεων αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών (Borich 1999). Η μετεωρολογική αυτή μεταφορά, που χαρακτηρίζει αυτή την κατάσταση, δεν έχει επιλεγεί τυχαία αλλά εξυπηρετεί διάφορους λόγους. Καταρχήν, η κατάσταση που δηλώνεται με τον όρο «κλίμα» μετριέται με δυσκολία και παρόλα αυτά αναγνωρίζεται άμεσα, όταν βιωθεί. Επιπλέον, αυτό το χαρακτηριστικό περιβάλλον του σχολικού γίγνεσθαι είναι διεισδυτικό και – όπως το φυσικό κλίμα – υπόκειται σε αλλαγές, μπορεί να κριθεί ως ευχάριστο ή δυσάρεστο και να επηρεάσει οποιονδήποτε βρίσκεται υπό την επίδρασή του (Evans and all, 2009).

Κατά τον Ματσαγγούρα (2003: 186) με τον όρο ψυχολογικό κλίμα της τάξης εννοούμε το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μια τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται της ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτήν. Τα στοιχεία απαρτίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης και η σχετική βιβλιογραφία έχει εντοπίσει τα σπουδαιότερα και τα έχει κατατάξει στους παρακάτω τομείς:

- **Συναισθηματικός τομέας:** Υπάγονται η συνοχή, η δεκτικότητα και η διάσπαση που βιώνει ο μαθητής από τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη και η ικανοποίηση και η αδιαφορία που προκαλεί στο μαθητή η εργασία.
- **Τομέας κοινωνικής οργάνωσης:** Υπάγονται η δημοκρατικότητα, η ανταγωνιστικότητα και η εννοιοκρατία που διέπουν τις σχέσεις των μελών της τάξης και η ανομοιογένεια της σύνθεσης της τάξης.
- **Τομέας εργασίας:** Υπάγονται ο καθορισμός των στόχων, η υλική υποδομή, η καθιέρωση κανόνων λειτουργίας, η δυσκολία του έργου και η αποδιοργάνωση.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας το σχολικό κλίμα μπορεί να θεωρηθεί ό,τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Roueche &Baker, 1986). Δημιουργείται από το περιβάλλον (Hoy and Mishkel, 1996:226) και τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο αποτελεσματικότητας των σχολικών συστημάτων. Η έννοια του σχολικού κλίματος περιλαμβάνει αόρατα, συνολικά στοιχεία, όπως είναι οι αξίες, φιλοσοφίες και ιδεολογίες αλλά και ορατά στοιχεία όπως είναι τα προγράμματα, οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του. Είναι, θα λέγαμε μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που βοηθούν να ξεχωρίσει το ένα σχολείο από το άλλο (Πασιαρδή.2001:25). Κατά μια άλλη άποψη το «κλίμα» ενός σχολείου αποτελείται από τις αντιλήψεις και τα «πιστεύω» που έχουν τα μέλη του(εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντής), και όχι αναγκαστικά αυτό που ισχύει στην πραγματικότητα. Οι αντιλήψεις διαμορφώνονται από τα ερεθίσματα που προκαλεί το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου (Ζαβλάνος, 1999, Σαϊτης, 2002). Σύμφωνα με τον Oliva (1993), το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει την συμπεριφορά τον μαθητών με τον ίδιο τρόπο που η συμπεριφορά αυτή επηρεάζεται από το κλίμα στην τάξη.

Επομένως το σχολικό κλίμα, ορίζεται ως ένα σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου τους, την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά στην όλη εκπαιδευτική τους απόδοση. Το θετικό σχολικό κλίμα επιδρά θετικά τόσο στην μάθηση όσο και στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση τόσο της παραγωγικότητας όσο και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Πασιαρδή, 2001).

Απαραίτητη προϋπόθεση για ένα θετικό σχολικό κλίμα είναι η ύπαρξη ενός προγράμματος ή σχεδίου δράσης. Το πρόγραμμα ή το σχέδιο δράσης διέπει όλη τη σχολική κοινότητα, από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς έως τους μαθητές και τους γονείς (Wymne,1981). Σε αυτό περιέχονται αναλυτικά οι σκοποί και οι στόχοι του σχολείου, οι οποίοι σχετίζονται με την πρόοδο, τη συμπεριφορά και την πειθαρχία των μαθητών και καθορίζουν τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκόμενων στο σχολικό γίγνεσθαι. Το θετικό σχολικό κλίμα, που δεν είναι άλλο από ένα κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών, συντελεί στο να αναλάβουν και να αποδεχθούν τα μέλη της σχολικής κοινότητας την ευθύνη να εργαστούν για την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος (Πασιαρδή 2001). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και σχέδια αναπτύσσονται σε μακροεπίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο σχολικής μονάδας αλλά και σε μικροεπίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο σχολικής τάξης.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των αποτελεσματικών σχολείων είναι το κλίμα αισιοδοξίας και ευφορίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά βοηθούν αφενός τους εκπαιδευτικούς στην βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και αφετέρου τους μαθητές στην αποδοχή της διαδικασίας της μάθησης. Αποτέλεσμα είναι η δημιουργία τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές της αίσθησης της αποδοτικότητας και η επίτευξη των στόχων (Πασιαρδή, 2001:37). Τα παραπάνω επιτυγχάνονται με τη χρήση από την μεριά των εκπαιδευτικών μιας ποικιλίας από διδακτικό υλικό, διδακτικές μεθόδους, διδακτικά βιβλία και άλλα μέσα. Βασίζονται στην διδακτική αρχή της ατομικότητας, η οποία ξεκινά από το γεγονός ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και ρυθμό και γι αυτό γίνεται προσπάθεια μέσα από ποικιλία μεθόδων και μέσων να καλυφθούν κατά το δυνατόν οι ατομικές ανάγκες των μαθητών. Η μαθητοκεντρική φύση της διδασκαλίας υποστηρίζεται και από τη δημιουργία κλίματος φιλίας και συνεργασίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων.

Αυτή η εμπιστοσύνη που χτίζεται μεταξύ τους, όχι μόνο κατά την διάρκεια της διδασκαλίας αλλά και σε εξωσχολικές δραστηριότητες, συνεισφέρει πολύ στη σχολική επιτυχία του κάθε μαθητή (Πασιαρδή, 2001:39).

Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός λοιπόν παρουσιάζει τα δικά του χαρακτηριστικά. Το κλίμα σε μια σχολική μονάδα μπορεί να είναι ευχάριστο, δημιουργικό ή καταθλιπτικό και απωθητικό. Μπορεί να αποπνέει την αίσθηση έμπνευσης και αισιοδοξίας ή απογοήτευσης (Δημητρόπουλος, 1991).

Τελικά, το σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική, θετική, αρνητική) που επικρατεί σε κάθε σχολείο γενικότερα ή σε κάθε σχολική τάξη ειδικότερα, έχει άμεση σχέση με όσους εμπλέκονται σε αυτή και τους επηρεάζει καθοριστικά (Μπαμπάλης, 2012:34).

Bibliography

Bampalis, Th. (2012). I zoi sti scholiki taxi. Athina: Diadrasi.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Dubrin, A. (1998). Vasikes Arches Manatzment. Epimeleia N. Sarri, Ekdoseis Ellin, 4i ekdosi, Athina

Dimitropoulos, E. (1991). Ekpaideftiki Axiologisi (Meros Proto): I axiologisi tis ekpaidefsis kai tou ekpaideftikou ergou, Athina.

E. A. WYNNE (1981). Looking at good schools.

Fullan, M. (2005), Leadership & sustainability-System Thinkers in Action, Corwin Press, A Sage Publication Company, Thousand Oaks, California.

G. Borich, (1999). Effective Teaching Methods (4th edition)

Giannakopoulou, E. (2002), Oi ekpaideftikoi tis protovathmias ekpaidefsis kai oi antilipseis tous gia tin organosi kai dioikisi tou scholeiou, Didaktoriki Diatrivi, sto Tmima Filosofias, Paidagogikis kai Psychologias tou Panepistimiou Ioanninon, Fevrouarios

Gournaropoulos, G. (2007). I Symvoli tou Diefthynti sti Diamorfosi tou Scholikou Klimatos. Didaktoriki Diatrivi. Panepistimio Aigaiou: Scholi Anthropistikon Epistimon-Tmima Epistimon tis Proscholikis Agogis kai tou Ekpaideftikou Schediasmou.

Halpin, A. & Croft, D. (1963). The organizational climate of schools, U.S. Office of Education Research project

Halpin, A. (1966). Theory and Research in Administration. New York: MacMillan

Hoy, W., & Miskel, C. (1987). Educational administration: theory, research and practice. New York: McGraw – Hill

Hoy, W., & Miskel, C. (1996). Educational Administration: theory, research and practice. (5th Edition). New York: McGraw - Hill.

J. ROUCHE, & G. BAKER (1986). Profiling excellence in Americas schools.

Koth, C.W., Bradshaw, C. P. and Leaf, P. J. (2008): A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 100, No. 1, 96–104. McGraw-Hill.

Kavouri, P. kai Georgiou, E. (2004). To paidagogiko kai psychopaidagogiko klima tou oloimerou scholeiou kai o rolos tou ekpaideftikou. Anoichto Scholeio. t.91. (s. 33-37)

Kythraiotis, A. (2006). I Dierevnisi ton Scheseon metaxy tou Igetikou Styl, tis Koultouras kai tis Apotelesmatikotitas sta Dimotika Scholeia tis Kyprou. Didaktoriki Diatrivi. Panepistimio Kyprou: Tmima Epistimon tis Agogis.

Matsangouras, I. (2003). Theoria kai Praxi tis Didaskalias, t. V':

Nikolaou, S.– M. (2009). Theoritika zitimata stin koinoniologia tis ekpaidefsis. Athina: Gutenberg.

Oliva, P. (1993). Supervision in Today's Schools. New York: Longman. pp. 180-193.

Pasiardi, G. (2001). To Scholiko Klima: Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi ton vasikon parametron tou. Athina: Typothito

Pasiardis, P. (2004). Ekpaideftiki igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi. Athina: Metaichmio.

Proto): I axiologisi tis ekpaidefsis kai tou ekpaideftikou ergou,

Saiti, A. kai Saitis, Ch. (2012a). O Diefthyntis sto sygchrono scholeio. Theoria, Erevna kai Meleti Periptoseon. Aftoekdosi: Athina.

Saitis , Ch. (2002). O Diefthyntis sto sygchrono scholeio, (V΄ekdosi). Athina

Saitis, Ch. (1992, 2005a). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis, Aftoekdosi: Athina

Saitis, Ch. (2007). O Diefthyntis sto Sygchrono Scholeio – Apo ti theoria stin praxi. Athina.

Schein, E. (1985). Organizational culture and leadership. San Francisco: JosseyBass.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1998). Supervision: Redefinition. Singapore: Virginia: The American Association of School Administrators.

Stratigikes Didaskalias. I Kritiki Skepsi sti Didaktiki Praxi. Athina: Gutenberg.

Xirotyri-Koufidou, S. (1995). Dioikisi Prosopikou, Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Yfanti, A. (2011). Ekpaideftiki politiki kai schediasmos gia ena sygchrono scholeio. Athina: Livani.

Zavlanos, M. (1990). Organosi kai Dioikisi. Tomos A΄, Ekdoseis «ION» , Athina.

Zavlanos, M. (1998). Manatzment, Ekdoseis Ellin, Athina.

Zavlanos, M. (1999). Organotiki symperifora. Athina: Ellin.

Online resources

Chatzipanagiotou, P. (2008). O rolos tis Koultouras stin apotelesmatikotita tou scholikou organismou. Sto: Entaxi paidion palinnostounton kai allodapon sto scholeio (gymnasio), D. K. Mavroskoufis (Epim.), Odigos Epimorfosis. Diapolitismiki Ekpaidefsi kai Agogi. Thessaloniki: A.P.Th. (s. 213-230). Anaktithike 14/04/2022 apo:

http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b/2vathmia/ep-pas/Οδηγός%20επιμόρφωσης%20διαπολιτισμική.pdf

Saitis, Ch. (2008g). Organosi kai Dioikisi domon Ekpaidefsis. Ekpaideftiko yliko. Athina. Anaktithike 22/07/2019 apo:

https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf

Katsarou, E., Pitsiavas, D., Kakkos, G. (2016). I diamorfosi thetikou klimatos os paragontas apotelesmatikotitas tis ekpaideftikis monadas kai o katalytikos rolos tou diefthynti. Epistimoniko Ekpaideftiko Periodiko «ekp@ideftikos kyklos» Tomos 4, Tefchos 3,(167-207). Anaktithike 14/04/2022 apo:

http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2016/teuxos3/teuxos3_10.pdf

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η θεατρική κούκλα στη συμπερίληψη μαθητών Ρομά

Αποστολάκη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Το θέμα του άρθρου, αναφέρεται στη δημιουργία κουκλοθίασου με θεατρικές γιγαντόκουκλες τύπου μαρότ, στα πλαίσια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, στην οργάνωση θεατρικής παράστασης και στην Έκθεση κούκλας μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου. Μέσω της δημιουργίας κουκλοθίασου ερευνήθηκε η ιδιαίτερη σχέση που έχουν τα παιδιά με τις κούκλες και το κουκλοθέατρο ως ψυχαγωγικό και εκπαιδευτικό εργαλείο. Μελετήθηκε επιπλέον η σχέση της θεατρικής κούκλας με τη συμπερίληψη μαθητών Ρομά καθώς και με την προαγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Οι κούκλες δημιουργήθηκαν από τους μαθητές με σκοπό την προσέγγιση θεατρικής παράστασης. Οι μαθητές/τριες της τάξης μέσα από ένα ταξίδι γνωριμίας με την τέχνη του κουκλοθέατρου χρησιμοποίησαν ανακυκλώσιμα υλικά και δημιούργησαν κούκλες. Προσέγγισαν επικοινωνιακά μαθήτριες Ρομά που ήρθαν εκείνη τη χρονιά στο σχολείο και παρήγαγαν προφορικό και γραπτό λόγο. Επικοινώνησαν μεταξύ τους και με τις κούκλες που δημιούργησαν, μέσω της παιγνιώδους-ανακαλυπτικής μάθησης επιτυγχάνοντας την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης τους.

Λέξεις-Κλειδιά: κούκλα, συμπερίληψη, προφορικός-γραπτός λόγος

The theatrical puppet as an inclusion tool for Romani pupils

Maria Apostolaki , Primary School Teacher

Abstract

The aim of this article is to refer to the creation of a puppetry cast, which will be consisting of theatrical, gigantic puppets, the so-called "marot" type of puppets. This initiative will occur in the context of Theatrical Education as a school subject, along with the organization of a theatrical show and during the Exhibition of puppets, created by the pupils of a primary school. Through the creation of a puppetry cast, the special relation that kids have with the puppets and with the puppetry show, as an entertaining and educational tool, was examined. Furthermore, the relation of the theatrical puppet and the inclusion of female Romani pupils was studied through the promotion of verbal and written speech. The puppets were created by the pupils with the aim of approaching a theatrical show. They proceeded in the sartorial diligence of the puppets and they inspirited them. The latter were animated as a means of expression in the room and they broadened the limits of pupils' imagination. The pupils made alterations in the script of the theatrical show. They approached communicatively the Romani, who had been enrolled at school this same year. All together, they produced verbal and written output. All the pupils communicated through the creation of puppetry, that allowed the

implementation of playful-inquiry- based learning. As a result pupils achieved the re-inforcement of their empathy.

Key-Words: puppets, inclusion, verbal-written speech

Εισαγωγή

Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα η τέχνη του κουκλοθέατρου στο σχολείο λειτουργεί για τους μαθητές/τριες ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο ψυχαγωγίας και επικοινωνίας που αναπτύσσει την κοινωνικότητα τους, βοηθά στη γλωσσική τους ανάπτυξη, και στον εμπλουτισμό λεξιλογίου και ιδεών. (Μαγουλιώτης, 2014) Επιπλέον απελευθερώνει, όπως όλες οι τέχνες, τη φαντασία των παιδιών (Robinson, 1999) Καλλιεργεί την αισθητική τους και την απόκτηση κριτικού πνεύματος, επιπρόσθετα επιδρά συγκινησιακά στους μαθητές οι οποίοι βιώνουν τη συναισθηματική ένταση κατά τη διάρκεια μιας θεατρικής παράστασης. (Μαγουλιώτης, 1999) ενώ η έρευνα δράσης του εκπαιδευτικού για το κουκλοθέατρο του προσφέρει τη δυνατότητα γεφύρωσης της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής του με την ακαδημαϊκή θεωρία (Μάγος, 2007). Το κουκλοθέατρο αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης της δημιουργικότητας η οποία προυπάρχει σε κάθε παιδί (Cheese, 2005).

Η τέχνη του κουκλοθέατρου στο σχολείο δεν παραμένει μόνο στην κούκλα-αντικείμενο, αλλά αφορά και κάθε αντικείμενο το οποίο μπορεί να μεταμορφωθεί και να αποκτήσει ζωή στην παιδική φαντασία (Κοντογιάννη, 1993). Επιπλέον «η *κούκλα σαν παιχνίδι και το παιχνίδι σαν λειτουργία σχετίζεται με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού*» (Παρούση, 2009), ενώ, σύμφωνα με τον (Vygotsky, 1997), το παιδί μεγαλώνει πιο δημιουργικά, όταν στον χώρο του παιχνιδιού και της φαντασίας, μπορεί να εκδηλώνει την καθημερινή του συμπεριφορά μέσω της κούκλας. Σύμφωνα με τον Winnicot, το κουκλοθέατρο βασίζεται πάνω στο παιχνίδι, το οποίο αποτελεί «*ένα ουσιαστικό κεφάλαιο της ύπαρξης*» του παιδιού βοηθώντας στην εσωτερική αναζήτηση του εαυτού του (Winnicot, 2000). Εκτός των άλλων *«Το κουκλοθέατρο αντικατοπτρίζει τη σχέση του δημιουργού με το δημιούργημα του»* (Παρούση, 2012). Αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο αυτοέκφρασης και εσωτερικής απελευθέρωσης, για τον μαθητή-εμψυχωτή- κουκλοπαίκτη, ο οποίος έχει την ευκαιρία να συνδεθεί με την κούκλα και το μύθο έτσι ώστε να του δίνεται η δυνατότητα να πραγματώσει νοητά, μια σκέψη και με τον τρόπο αυτό να κατακτήσει την ελευθερία αυτοέκφρασης και τη μοναδικότητα του ως κουκλοπαίχτης (Παρούση, 2012). Σύμφωνα με τη Βίτσου, το κουκλοθέατρο και συγκεκριμένα η κούκλα εμπεριέχει όλα εκείνα τα στοιχεία για την ανάπτυξη του παιδιού, όπως είναι ο λόγος και η επικοινωνία (Βίτσου, 2012),

Η μεγαλύτερη όμως επίδραση της κούκλας ασκείται στο παιδί όταν το ίδιο δημιουργήσει τη δική του κούκλα, όταν το ίδιο εμψυχώσει την κούκλα που έφτιαξε μέσα από μια κουκλοθεατρική παράσταση και όταν συμμετέχει ομαδικά στην παρουσίαση της κούκλας του π.χ. μέσα από μια Έκθεση κούκλας. Έτσι τα παιδιά από απλοί θεατές κουκλοθέατρου γίνονται δημιουργοί και εμψυχωτές κούκλας. Ο

McNaughton, υποστηρίζει ότι τα παιδιά όταν βιώνουν δραστηριότητες σχετιζόμενες με την ενσάρκωση ρόλων εκφράζουν δημιουργικά τις απόψεις τους και προτείνουν λύσεις περισσότερες από ότι τα παιδιά που δεν εμπλέκονται σε παρόμοιες δραστηριότητες. Με την κατασκευή κούκλας, ο μαθητής/τρια αναπτύσσει τη λεπτή κινητικότητα, βιώνει τη χαρά της δημιουργίας, εξερευνά το περιβάλλον και τα υλικά, καλλιεργεί τις αισθήσεις και τη δημιουργικότητά του.

Με το κουκλοθέατρο επιπροσθέτως, επιτυγχάνεται η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές που μετέχουν στη δραστηριότητα, καλλιεργείται η δημιουργία ενός αισθήματος συνεργασίας, ομαδικότητας, ο σεβασμός προς τον άλλον, η αποδοχή της ετερότητας και η αλληλεγγύη. Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η χρήση της κούκλας στην εκπαιδευτική διαδικασία ασκεί καταλυτική επίδραση στην κατανόηση επιστημονικών όρων και εννοιών, σε προγράμματα διαπολιτισμικότητας, γραμματισμού, συμπερίληψης, διδακτικής της λογοτεχνίας, περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και αγωγής υγείας. (Κοντογιάννη 2012). Η τέχνη του κουκλοθεάτρου δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές και συντελεί στην προώθηση της γλωσσικής τους ανάπτυξης (Low & Matthew, 2000, στο Naylor etal., 2007). Η χρήση της γλώσσας, μέσα από την εμψύχωση της κούκλας και το κουκλοθέατρο, βοηθά το παιδί να κατακτά τη γλώσσα και να εξωτερικεύει τις συντακτικές της δομές (Βίτσου, 2012).

Στοιχεία εφαρμογής

Η παρούσα διδακτική εφαρμογή, πραγματοποιήθηκε σε σχολείο που υπάγεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας και συγκεκριμένα στο Δημοτικό Σχολείο Χάλκης Λάρισας το σχολικό έτος 2019-20 από το Σεπτέμβριο μέχρι τον Ιούνιο στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, (2) ώρες εβδομαδιαίως με 18 μαθητές της Δ΄ τάξης του σχολείου. Κατά τη διάρκειά της παρέμβασης δόθηκε προτεραιότητα στη δημιουργική δράση αλλά και στην παρατήρηση των μαθητών/τριών. Η παρέμβαση αποσκοπούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο η κούκλα μπορεί να βοηθήσει στη συμπερίληψη μαθητριών Ρομά, που είχαν έρθει τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά στο σχολείο και στην προαγωγή της παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου από όλους τους μαθητές, μέσα σε ένα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης, βοηθώντας μέσω του κουκλοθέατρου στην ανάπτυξη της φαντασίας, της παρατηρητικότητας, της κριτικής σκέψης, της εφευρετικότητας, της εύρεσης λύσεων και της καλλιέργειας προφορικού λόγου (Λενακάκης, 2013). Επιπλέον μέσω της κούκλας έγινε προσπάθεια της ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας και της κοινωνικότητας των μαθητών με σκοπό την ομαλή ένταξη, και την αποδοχή των δύο μαθητριών ρομά στην ομάδα αλλά και στη σχολική κοινότητα.

Ταυτότητα εφαρμογής: Με την παρούσα διδακτική εφαρμογή εστιάσαμε στη δημιουργία και χρήση του κουκλοθέατρου ως θεάματος και ως δραστηριότητας, όπου ο κάθε μαθητής λειτουργούσε ως κουκλοποιός-κατασκευαστής και εμψυχωτής κούκλας. Η επικοινωνία ήταν δυναμική, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα κάποιες φορές. Η κάθε κούκλα-μαθητής μιλούσε απευθείας στις υπόλοιπες κούκλες-μαθητές. Άλλες φορές οι κούκλες μιλούσαν μεταξύ τους κάνοντας διάλογο για τις ανάγκες του

κουκλοθέατρου ζητώντας τη βοήθεια και τη στήριξη των μαθητών στη διοργάνωση της θεατρικής παράστασης στα σκηνικά και στην Έκθεση κούκλας. Οι μαθητές έδειχναν προθυμία και ήθελαν να βοηθήσουν τις κούκλες τους αλλά και τις κούκλες των συμμαθητών τους σε ότι τους πρότειναν.

Στόχοι-επιδιώξεις: Η διδακτική εφαρμογή αποσκοπούσε στην εξέταση των αποτελεσμάτων που επιφέρει η χρήση της κούκλας ως υποστηρικτικό και εκπαιδευτικό εργαλείο στη συμπερίληψη μαθητών, στη γλωσσική διδασκαλία, αλλά και γενικότερα στο μαθησιακό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου. Βασικός σκοπός της διδακτικής εφαρμογής αποτέλεσε η διερεύνηση του αν και κατά πόσο η κούκλα μπορεί να γίνει αφορμή για παραγωγή και προαγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου, στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής συμβάλλοντας ταυτόχρονα στη συγκρότηση της σκέψης των παιδιών στην καλλιέργεια του γραπτού τους λόγου καθώς και στην ένταξη δυο μαθητριών Ρομά της τετάρτης τάξης, οι οποίες ήρθαν με μετεγγραφή τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά στο σχολείο και λειτουργούσαν αποκομμένες επικοινωνιακά από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.

Στους στόχους συμπεριλήφθηκαν η απόκτηση ευχέρειας στην ελεύθερη έκφραση, η ανάπτυξη του αισθήματος ασφάλειας αλλά και η ανάπτυξη της φαντασίας, της παρατηρητικότητας, της εφευρετικότητας, η καλλιέργεια της ικανότητας συνειρμού, της μνήμης, της κριτικής σκέψης, της εύρεσης λύσεων, η καλλιέργεια του διαλόγου και της επικοινωνιακής ικανότητας.

Μεθοδολογία της εφαρμογής: Μέσω της παιγνιώδους βιωματικής-ανακαλυπτικής μάθησης και στο πλαίσιο του γνωστικού αντικειμένου της Θεατρικής Αγωγής δημιουργήθηκε από τους μαθητές της τετάρτης τάξης, με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού- διευθύντριας και της εκπαιδευτικού των Εικαστικών ο κουκλοθίασος «ΑΡΙΣΤΟΦΑΝΗΣ», η θεατρική παράσταση «Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα» και η Έκθεση θεατρικής κούκλας.

Διδακτικό υλικό: Χρησιμοποιήθηκε το παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά «η Πριγκίπισσα Δυσκολούλα» (Τριβιζάς, 1996), και αποδόθηκε ως κουκλοθεατρική παράσταση από τους μαθητές. Μελετήθηκαν και παρουσιάστηκαν από τους μαθητές με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού υποδείγματα προσκλήσεων, αφίσας, δελτίων τύπου από εκδηλώσεις και προγράμματα θεατρικών και μουσικών παραστάσεων για να γνωρίσουν με τον τρόπο αυτό οι μαθητές πως γράφουμε μια πρόσκληση για θεατρική παράσταση, πως σχεδιάζουμε και τι γράφουμε σε μια αφίσα. Ποια είναι η διαφορά της πρόσκλησης από το Δελτίο τύπου κλπ. Χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον βιβλία με ιδέες για τη χρήση ανακυκλώσιμων υλικών, τα οποία στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή της κάθε κούκλας, για τη θεατρική παράσταση και για την έκθεση κούκλας. Οι μαθητές μέσα από ένα ταξίδι γνωριμίας με την τέχνη του κουκλοθέατρου χρησιμοποίησαν ανακυκλώσιμα υλικά και δημιούργησαν κούκλες, σκηνικά, προσκλήσεις, κλπ. Επιμελήθηκαν επιπλέον ενδυματολογικά όλες τις κούκλες σύμφωνα με το περιβάλλον του παραμυθιού.

Παρουσίαση δραστηριοτήτων - διδακτικά βήματα

Γνωριμία των μαθητών με διάφορες μορφές κούκλας. Αρχικά οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν κατασκευαστικά αλλά και διαδικτυακά κάποιες μορφές κούκλας όπως τη γαντόκουκλα: την οποία έφτιαξαν και φόρεσαν στο χέρι σαν γάντι, την μαριονέτα: την οποία μπορούσαν να την κινούν με νήματα από τις άκρες των χεριών και των ποδιών της, την κούκλα μαρότ: η οποία στηριζόταν σε ένα ξύλινο ραβδί, τη δαχτυλόκουκλα: την οποία έφτιαξαν από ύφασμα, αλλά και από χαρτί και στη συνέχεια την προσάρμοσαν πάνω σε δάχτυλο του χεριού τους. Επιπλέον έφτιαξαν επίπεδες κούκλες: φτιαγμένες από χαρτόνι και τεράστιες γιγαντόκουκλες: κούκλες μεγάλου μεγέθους φτιαγμένες από χαρτοπολτό και εφημερίδες. Διαδικτυακά γνώρισαν την κούκλα bunraku: από το ιαπωνικό θέατρο κούκλας και την κούκλα humahette: το μισό κομμάτι είναι κούκλα και το άλλο μισό άνθρωπος και τέλος γνώρισαν τις κούκλες-φιγούρες θεάτρου σκιών όταν παρακολούθησαν παράσταση θεάτρου σκιών και ο εμψυχωτής της παράστασης τους εξήγησε αναλυτικά πως κατασκευάζονται. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές γνώρισαν κάποια είδη κούκλας και άρχισαν να εισέρχονται στον μαγικό κόσμο του κουκλοθεάτρου (Δημητράτου, 2005).

Κατασκευή θεατρικών γιγαντόκουκλων - Θεατρική παράσταση «Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα» - Έκθεση κούκλας

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων και πέντε ατόμων και από τις διάφορες μορφές κούκλας που γνώρισαν με τη βοήθεια και καθοδήγηση της εκπαιδευτικού, επίλεξαν να φτιάξουν 18 θεατρικές γιγαντόκουκλες τύπου μαρότ με ανακυκλώσιμα υλικά (χαρτοπολτό, πηλό, εφημερίδες, ρολό κουζίνας κ.α.) με σκοπό με τις κούκλες να σκηνοθετήσουν και να εμψύχωσουν την κουκλοθεατρική παράσταση «Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα» του Ευγένιου Τριβιζά. Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες ζήτησαν μετά τη θεατρική παράσταση να πραγματοποιηθεί στο χώρο του σχολείου Έκθεση κούκλας μαρότ και οι μαθητές να αναλάβουν την προετοιμασία της και τη σκηνική παρουσία όλων των κουκλών στην Έκθεση. Σε όλες τις εκδηλώσεις συμφώνησαν να προσκαλέσουν όλους τους εκπαιδευτικούς, το Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και τους γονείς τους.

Γραπτός και προφορικός λόγος

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι μαθητές/τριες με τις κούκλες παρήγαγαν προφορικό και γραπτό λόγο, εμπλούτισαν το λεξιλόγιο τους με νέες λέξεις, οι οποίες σχετιζόταν με το θέατρο και επισημάνθηκε ότι οι μαθησιακές διαδικασίες βελτιώνονται με τη χρήση κουκλοθέατρου (Κωστούλη, 2009). Για τις ανάγκες της παράστασης και της Έκθεσης κούκλας οι μαθητές παρήγαγαν προφορικό και γραπτό λόγο όπως: Πρόσκληση παράστασης-Αφίσα παράστασης- Δελτίο τύπου παράστασης- Πρόγραμμα παράστασης- Γραπτές και προφορικές αλλαγές στο σενάριο της παράστασης-Παρουσίαση της κάθε κούκλας ξεχωριστά από τον κάθε μαθητή-Ζωγραφιές και σχέδια για τα σκηνικά της παράστασης-Ζωγραφιές για κάθε κούκλα με ενδυματολογικό ενδιαφέρον

και καρτελάκια μπροστά από κάθε κούκλα τα οποία δήλωναν την ταυτότητα της στην Έκθεση κούκλας που πραγματοποιήθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Το στήσιμο της θεατρικής παράστασης περιελάμβανε τα ακόλουθα στάδια: Ανάλυση της κάθε δράσης (κούκλες, σκηνικά, κουστούμια, γεγονότα, συνθήκες, χώρος, χρόνος). Αυτοσχεδιασμός πάνω στο σενάριο του παραμυθιού και στις καταστάσεις του παραμυθιού. Ανάθεση αρμοδιοτήτων και διανομή ρόλων στους μαθητές ρωτώντας τους, τον καθένα ξεχωριστά, ποιος ρόλος πίστευαν ότι τους ταιριάζει καλύτερα και γιατί. Επιπρόσθετα πραγματοποιήθηκε σχεδιασμός και υλοποίηση ηχητικών και εικαστικών στοιχείων πάνω στο παραμύθι.

Στο εικαστικό μέρος επιδιώχθηκε αναπαράσταση και έρευνα στη σκηνογραφία και ενδυματολογία. Οι μαθητές συμφώνησαν να ανατρέξουν στο κλίμα, και στην ατμόσφαιρα του παραμυθιού. Η μουσική πλαισίωση της θεατρικής παράστασης επιλέχθηκε με κατάλληλη μουσική για φωνές τελάληδων, για καλπασμό αλόγων, για αισθήματα απογοήτευσης που ένιωσε η πριγκίπισσα που έχασε τον πρίγκιπα της. Ζητήθηκε στη συνέχεια από τους μαθητές να επιλέξουν σημαντικές λέξεις από το παραμύθι και να τις γράψουν στον πίνακα. Ζωγράφισαν πρόσωπα του παραμυθιού, και κόλλησαν τις ζωγραφιές τους στην τάξη. Δημιούργησαν κούκλες μαρότ από χαρτοπολτό εφημερίδες και άλλα ανακυκλώσιμα υλικά.

Εξασκήθηκαν με ασκήσεις κίνησης χεριών και λόγου, με φωνητικές ασκήσεις μιλώντας με τη μύτη, και το λάρυγγα, έκαναν ασκήσεις με τα χείλη αλλά και τη γλώσσα. Έμαθαν να χειρίζονται με το μπαστούνι την κούκλα μαρότ συνδέοντας την ομιλία με την κίνηση. Έμαθαν να συντάσσουν το πρόγραμμα μιας εκδήλωσης- θεατρικής παράστασης και να γνωρίσουν τι περιλαμβάνεται σε αυτό.

Αξιολόγησαν την παράσταση. Για να την αξιολογήσουν έπρεπε να εκτιμήσουν αν στην σκηνοθεσία υπάκουε αρμονικά το εικαστικό με το μουσικό μέρος. Οι μαθητές ομόφωνα συμφώνησαν να πλαισιώσουν μουσικά την παράσταση με μουσική από ελληνικό κινηματογράφο διότι ταίριαζε με τις σκηνές του παραμυθιού.

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής εφαρμογής

1. Το προφίλ της παρέμβασης στην Παραγωγή γραπτού λόγου: μέσα από την Πρόσκληση, την Αφίσα, το Δελτίο τύπου, και το Πρόγραμμα της θεατρικής παράστασης. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε ότι χρησιμοποιήθηκαν: Υποδείγματα προσκλήσεων, αφίσας, δελτίων τύπου και προγραμμάτων από θεατρικές και μουσικές παραστάσεις. Ως προς τη διαδικασία: Διαβάσαμε με τις κούκλες, προσκλήσεις, αφίσες και δελτία τύπου κατόπιν ζητήθηκε από τους μαθητές/τριές να προσδιορίσουν: Με ποια λέξη αρχίζουν οι προσκλήσεις; π.χ.(αγαπητοί γονείς, κύριοι/ες σας προσκαλούμε κλπ). Με ποιες λέξεις περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των εκδηλώσεων; (θεατρική, πολιτιστική, κ.λπ.) Πως και με ποια σειρά δίνονται πληροφορίες για το είδος της εκδήλωσης, το διοργανωτή, το σκοπό, τον τόπο, και το χρόνο. Στη συνέχεια οι μαθητές

κατά ομάδα παρήγαγαν γραπτό λόγο συντάσσοντας τις δικές τους προσκλήσεις και τα Δελτία τύπου.

2. Παράδειγμα πρόσκλησης

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

Αγαπητοί γονείς και φίλοι του Δημοτικού σχολείου Χάλκης, σας προσκαλούμε στη θεατρική παράσταση «Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα» του Ευγένιου Τριβιζά, που διοργανώνει ο κουκλοθίασος ΑΡΙΣΤΟΦΑΝΗΣ και η θεατρική ομάδα της Δ΄ τετάρτης τάξης του σχολείου μας, την Παρασκευή, 7/6/2019, ώρα 9.00 π.μ., στο χώρο του Δημοτικού σχολείου. Θα χαρούμε να σας δούμε στην εκδήλωση μας.

Στη συνέχεια οι μαθητές μετά την προτροπή της κούκλας –βασίλισσας και της κούκλας- τελάλη έγραψαν κείμενο-Δελτίο τύπου για τον ημερήσιο τύπο (σαν κούκλα-τελάλης)

3. Παράδειγμα Δελτίου τύπου (κούκλα-τελάλης)

Ζητήθηκε οι μαθητές ομαδικά να συντάξουν το Δελτίο τύπου όπως θα μιλούσε η κούκλα τελάλης.

Τελική μορφή Δελτίου τύπου-Κείμενο παράστασης «Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα»
που δόθηκε στον ημερήσιο τύπο

«Ακούσατε, ακούσατε την Παρασκευή 7 Ιουνίου 2019, στις 9 η ώρα το πρωί, στο Δημοτικό σχολείο Χάλκης, ο πρωτοεμφανιζόμενος κουκλοθίασος ΑΡΙΣΤΟΦΑΝΗΣ θα κάνει πρεμιέρα με τη θεατρική παράσταση

«Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα» του Ευγένιου Τριβιζά.

Βασίλισσες, πρίγκιπες ράφτες, κηπουροί και δράκοι μας δίνουν ραντεβού στο χώρο του δημοτικού σχολείου, για να δούμε ποιόν θα επιλέξει επιτέλους για σύζυγο η πολυαγαπημένη κόρη του βασιλιά η Δυσκολούλα; Πρόκειται για ένα εγχείρημα που τόλμησαν οι μαθητές της Δ΄ τάξης του σχολείου με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους στα πλαίσια του γνωστικού αντικειμένου της θεατρικής αγωγής. Πως έγινε αυτό;

Οργανώνοντας αρχικά έναν κουκλοθίασο. Δημιουργώντας στη συνέχεια τις δικές τους θεατρικές γιγαντόκουκλες τύπου μαρότ (είδος κούκλας που το κεφάλι της στηρίζεται σε ένα ξύλινο μπαστούνι και ο χειρισμός της γίνεται συνήθως χρησιμοποιώντας το ένα χέρι από κάτω). Ανεβάζοντας τη θεατρική παράσταση «Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα» του Ευγένιου Τριβιζά και την Έκθεση κούκλας στο χώρο του σχολείου.

Το κουκλοθέατρο, εμφανίστηκε στην αρχαιότητα ως μέσο ψυχαγωγίας ενηλίκων και αργότερα απευθύνθηκε περισσότερο σε παιδιά. Αποτελεί ένα ελκυστικό παιδαγωγικό

εργαλείο το οποίο λειτουργεί ως μέσο έκφρασης καθώς οι κούκλες που ζωντανεύουν στο χώρο και στο χρόνο διευρύνουν τα όρια της φαντασίας μας. Στη θεατρική μας παράσταση τις κούκλες εμψυχώνουν με αλφαβητική σειρά οι παρακάτω μαθητές:… Ονόματα όλων των μαθητών/τριών…

4. Σχεδίαση της πρόσκλησης και της αφίσας

Ο βασιλιάς- κούκλα, ζήτησε από τους υπόλοιπους μαθητές- κούκλες, αν επιθυμούν να πραγματοποιηθεί μια οικογενειακή φωτογράφιση αλλά και μια φωτογράφιση με όλες τις κούκλες της παράστασης για να βάλει τις φωτογραφίες, όπως είπε, στο οικογενειακό του άλμπουμ αλλά και στην Πρόσκληση και στην Αφίσα της παράστασης. Στη συνέχεια ζήτησε από τους μαθητές να σχεδιάσουν και να γράψουν την πρόσκληση καθώς και την αφίσα της θεατρικής παράστασης με τις οποίες θα προσκαλούσαν τους γονείς τους στο σχολείο. Οι μαθητές δημιούργησαν ομαδικά προσκλήσεις, αφίσες και μετά τις φωτογραφίσεις των κουκλών, εκτύπωσαν τις φωτογραφίες στον εκτυπωτή και είδαν πως θα ήταν το τελικό αποτέλεσμα της πρόσκλησης και της αφίσας τους.

Τελική πρόσκληση και αφίσα παράστασης

Πρόσκληση παράστασης **Αφίσα παράστασης**

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στο γνωστικό σκέλος αντλήθηκε από την παρατήρηση των μαθητών/τριών από την εκπαιδευτικό-Διευθύντρια και την εκπαιδευτικό-Εικαστικό και στηρίχθηκε στην παρατήρηση των γραπτών τους, (Stein,N.C.,1982) στις ζωγραφιές τους, στις προφορικές τοποθετήσεις τους καθώς και στο ημερολόγιο που κρατούσε η εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα η παρατήρηση των μαθητών/τριών εστιάστηκε στις ομαδικές και ατομικές γραπτές και εικαστικές εργασίες τους καθώς και στις προφορικές τοποθετήσεις των μαθητών/τριών για θέματα που είχαν σχέση με την κούκλα και τη θεατρική παράσταση. Οι ζωγραφιές τους εξετάστηκαν ως προς τον ρόλο που επιθυμούσαν να λάβουν στη θεατρική παράσταση και το λόγο που πίστευαν ότι ο συγκεκριμένος ρόλος αυτός τους ταίριαζε. Παρατηρήθηκαν επιπλέον και συγκρίθηκαν οι σκέψεις στα γραπτά των μαθητών και στις ζωγραφιές τους αρχικά στην έναρξη της διδακτικής εφαρμογής και στη συνέχεια στη λήξη της για να ανιχνευθεί τι τους άρεσε αρχικά, αν αυτό τους άρεσε μέχρι το τέλος και τι θα ήθελαν να αλλάξουν. Όσον αφορά στη συμπερίληψη των μαθητριών Ρομά παρατηρήθηκε αν στα διαλείμματα συνέχιζαν

να είναι επικοινωνιακά αποκομμένες από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, όπως ήταν στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, κι αν μετά τη συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή με τη χρήση της κούκλας, οι συμμαθητές τους τις καλούσαν στην παρέα και στη συντροφιά τους στα παιχνίδια τους στον αύλειο χώρο, χωρίς την προτροπή των εκπαιδευτικών που βρισκόταν εκείνη την ώρα στον αύλειο χώρο του σχολείου.

Επιπρόσθετα παρατηρήθηκε η συμμετοχή των μαθητριών Ρομά στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου μέσα στην τάξη αλλά και η αβίαστη προφορική επαφή τους με τους συμμαθητές τους στο διάλειμμα με τους οποίους κατάφεραν μετά από δύο μήνες, από τότε που ήρθαν στο σχολείο, να σχηματίσουν ομάδα και να μιλούν για τους στόχους τους οποίους είχαν θέσει εξαρχής ως ομάδα θεάτρου. Οι κούκλες που εμψύχωσαν οι συγκεκριμένες μαθήτριες ήταν: η βασίλισσα, η γυναίκα του βασιλιά, του πατέρα της πριγκίπισσας Δυσκολούλας και η άλλη μαθήτρια εμψύχωσε έναν από τους τελάληδες. Οι συγκεκριμένοι ρόλοι παρατηρήθηκε ότι ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεικόνα των μαθητριών και η συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή με τη χρήση κούκλας βοήθησε ουσιαστικά στη συμπερίληψη τους και στην αποδοχή τους από τους συμμαθητές τους. Η συμμετοχή τους στα παιχνίδια της τάξης και στον αύλειο χώρο με τους συμμαθητές τους, μετά την κατασκευή των κουκλών και τις ομαδικές εργασίες που είχαν να κάνουν για τη θεατρική παράσταση, ήταν καθημερινή από τον Νοέμβριο μήνα και μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Το καινοτόμο στοιχείο της δημιουργίας κουκλοθίασου ήταν: Η συμμετοχή όλων των μαθητών στη δημιουργία δικού τους κουκλοθίασου με θεατρικές γιγαντόκουκλες τύπου μαρότ και η κατασκευή και εμψύχωση των κουκλών για τη θεατρική παράσταση από τους ίδιους τους μαθητές-κουκλοποιούς. Η ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών βοηθώντας με τον τρόπο αυτό στη συμπερίληψη των δύο Ρομά μαθητριών οι οποίες εμψύχωσαν ρόλους στη θεατρική παράσταση με μεγάλη ευχαρίστηση και κατάφεραν να ενταχθούν ισότιμα στην ομάδα. Η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου μέσω του κουκλοθέατρου, η γνωριμία των μαθητών με λέξεις του θεάτρου και η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών σε όλα τα στάδια της δημιουργίας.

Συμπεράσματα

Η παρουσία και η συμμετοχή της κούκλας στη μαθησιακή διαδικασία εξασφάλισε με δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο την προαγωγή και παραγωγή γραπτού λόγου, καλλιεργώντας συνθήκες που προάγουν τη χρήση προφορικού και γραπτού λόγου συμβάλλοντας στη γνώση και καθιστώντας τον ρόλο της σημαντικό στο συναισθηματικό και εκφραστικό επίπεδο.

Οι κούκλες, που δημιουργήθηκαν και εμψυχώθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές βοήθησαν στην προαγωγή της φαντασίας και στην επίτευξη θεμελιωδών γνωστικών στόχων. Naylor, S., Keogh, B., Downing, B., Manoley, M., Simon, S., (2007). «'We talk more, we listen more, we think more, we learn more': Changing the culture in

primary science classrooms", Australasian Science Education Research Association Conference.

Η διδακτική εφαρμογή, κατέδειξε μέσω της παρατήρησης των μαθητών/τριών στην τάξη αλλά και στο διάλλειμα, τη θετική επίδραση που άσκησε η χρήση της κούκλας στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και στη συμπερίληψη και αποδοχή των μαθητριών Ρομά.

Μέσω της κούκλας χτίστηκαν επικοινωνιακά πλαίσια και κίνητρα για τις μαθήτριες Ρομά της συγκεκριμένης τάξης τα οποία βοήθησαν ως προς τη συμπερίληψη τους στην ομάδα και οδήγησαν στην ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Cheese, B., (2005). «Creativity and the talented and untalented child as it relates to the art of puppetry», sto M. Bernier M. & J. O' Hare (epim.), Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart, 12-16.USA, Bloomington Indiana.

Dimitratou, V., (2005). «O magikos kosmos tou kouklotheatrou. Koukles & erga», Athina, ekd.Pataki.

Kontogianni, A., (1993). Mia monografia tis Alkistis kai 58 senaria ton foititon tou Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon tou Panepistimiou Athinon, Athina, Ellinika Grammata.

Kontogianni, A., (2012). «Efarmoges noitikis kai koinoniko-synaisthimatikis mathisis me ti synergeia tis kouklas», sto M. Velioti-Georgopoulou (epim.), Kouklotheatro. 107-118 To theatro tis empsychosis, Nafplio-Athina, Tmima Theatrikon Spoudon Panepistimiou Peloponnisou kai Aigokeros,.

Kostouli, T., (2009). (epim.), «O graptos logos se koinonikopolitismika plaisia. Keimenikes praktikes kai diadikasies mathisis», Thessaloniki, Epikentro.

Lenakakis, A.,(2013). «H Theatropaidagogiki stin ekpaidefsi: Taseis kai staseis. Mia erevna me aformi ta senaria gia ti synentefxi ton ypopsifion scholikon symvoulon protovathmias ekpaidefsis».

Magos, K., (2007). « I symvoli tis erevnas drasis stin katartisi ton ekpaideftikon sti diapolitismiki ekpaidefsi: Erevna ston tomea tis ekpaidefsis tis ellinikis meionotitas, Didaskalia kai ekpaidefsi ton daskalon», 23, 1102-1112 arthro.

Magouliotis, A., (1999). «To kouklotheatro», Volos: Panepistimiakes simeioseis.

Magouliotis, A. (2014) «Eikastiki Paidagogiki» ekdoseis Symmetria.

Parousi, A., (2009). «Koukles Kouklotheatrou», (6i ekdosi). Athina, Pataki.

Parousi, A., (2012). «Kouklotheatro stin Ekpaidefsi. Ekpaidefsi sto Kouklotheatro», s. 38 Athina, Plethron.

Robinson, K., (1999). «Oi Technes sta scholeia» 487-507, ekdoseis Kastanioti

Stein, N.C., (1982) «The definition of a story», Journal of Pragmatics 6 (5-6).

Trivizas, E., (1996) «I prigkipissa Dyskoloula» Athina, Minoas.

Winnicot, D.W., (2000). To paidi, to paichnidi kai i pragmatikotita (mtfr. G. Kostopoulos), Athina, Kastaniotis.

Vitsou, M., (2012). «I chrisi tou kouklotheatrou sti didaskalia tis ellinikis os defteris glossas», sto M. Velioti-Georgopoulou (epim.), Kouklotheatro. 119-136 To theatro tis empsychosis, Nafplio-Athina, Tmima Theatrikon Spoudon Panepistimiou Peloponnisou kai Aigokeros.

Vygotsky, L.S., (1997), Nous stin koinonia: I anaptyxi ton anoteron psychologikon diadikasion (mtfr. A. Bimpou & S. Vosniadou), Athina, Gutenberg.

Αυτοπαρουσιαζόμαστε πολυπολιτισμικά μέσα από κόμικς και βίντεο

Κόκκαλη Ιωάννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 06, M.Ed.

Περίληψη

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση προορίζεται για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στη συμβατική τάξη. Ωστόσο, μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της ανεστραμμένης τάξης καθώς και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 13-14 ετών, επιπέδου Β1 (εξάβαθμη κλίμακα του ΚΕΠΑ) και μπορεί να συνδεθεί με τα σχολικά εγχειρίδια THINK TEEN 1st Grade (Προχωρ.) Units 1-2 και (Αρχαρ.) Units 1-3. Αναφορικά με τις θεωρίες μάθησης και τη διδακτική προσέγγιση το σενάριο είναι δομημένο σύμφωνα με τις αρχές της διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, ενώ ταυτόχρονα προάγει την κοινωνικο-πολιτισμική και επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία στηριζόμενο πρωτίστως στην παιδαγωγική του γραμματισμού. Η παρέμβαση πραγματεύεται το θέμα της αυτοπαρουσίασης ως μια κοινωνική δεξιότητα. Μέσα από την επαφή με πολυτροπικά και πολυμεσικά κείμενα οι μαθητές ενθαρρύνονται ως δημιουργοί κόμικς και ως μικροί ηθοποιοί να επικοινωνήσουν ψηφιακά και, μέσα σε επικοινωνιακό πλαίσιο, να δημιουργήσουν αυθεντικό γραπτό και προφορικό λόγο.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, Αγγλική Γλώσσα, ανακαλυπτική μάθηση, αυτοπαρουσίαση, ψηφιακή επικοινωνία

Multicultural self-presentation through the Arts of Comics and Video

Kokkali Ioanna, English teacher, M.Ed.

Abstract

The present teaching intervention is intended for teaching English in the conventional classroom. However, it can also be used in the context of flipped classroom as well as distance education. The scenario is addressed to students aged 13-14, at B1 level (six-level CEFR scale) and is linked to the textbooks THINK TEEN 1st Grade (Advanced) Units 1-2 and (Beginners') Units 1-3. In terms of learning theories and teaching approach, the scenario is structured according to the principles of Inquiry and Discovery learning, while promoting a socio-cultural and communicative approach to teaching based primarily on Literacy pedagogy. The intervention addresses the issue of self-presentation as a social skill. Through exposure to multimodal and multimedia texts, students are encouraged as comic creators and as young actors to communicate digitally and, within a communicative context, to create authentic written and spoken language.

Key-Words: Teaching scenario, English language, Discovery learning, self-presentation, digital communication

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας διδακτικής παρέμβασης που αφορά στην αυτοπαρουσίαση και προσωπική έκφραση στην Αγγλική Γλώσσα, τόσο γραπτά όσο και προφορικά, είναι οι μαθητές Γυμνασίου, μέσα από την κατανόηση και δημιουργία αυθεντικών πολυτροπικών κειμένων, να εξελιχθούν σε κριτικούς και αυτοδύναμους χρήστες σύγχρονων μορφών γλωσσικής έκφρασης και να δραστηριοποιούνται παραγωγικά σε συνεργασία με άλλους. Και τούτο διότι η μάθηση αποτελεί μια ανοιχτή διαδικασία που αναδεικνύεται μέσα από πολλαπλές δημιουργικές γνωστικές διαδικασίες με σκοπό την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων στους μαθητές (Cope & Kalantzis, 2000). Τόσο η αυτοπαρουσίαση, ως κοινωνική δεξιότητα, όσο και η κατανόηση της σύγχρονης έκφρασης της τέχνης εμπλέκονται με τον ψηφιακό γραμματισμό και αντανακλούν πρακτικές των σύγχρονων ψηφιακά γηγενών μαθητών προάγοντας την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Η σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα που χαρακτηρίζει πλέον τις ελληνικές σχολικές τάξεις δημιουργεί επιτακτική την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να επινοήσουν μεθόδους και δραστηριότητες προκειμένου να ανταποκριθούν κατάλληλα στις όποιες γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Επιπλέον, η συμβολή των ΤΠΕ στην αντίληψη που επικρατούσε έως τώρα για την έννοια του κειμένου είναι καθοριστική δημιουργώντας νέες ανάγκες καλλιέργειας δεξιοτήτων πολυγραμματισμού. Η έννοια της πολυτροπικότητας διευρύνει την έννοια του κειμένου ως μια σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων (Χοντολίδου, 1999). Συνεπώς, μαθητές και εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξοικειωθούν με τα νέα ψηφιακά μέσα και περιβάλλοντα όσο και με πολυτροπικά και πολυμεσικά κείμενα έτσι ώστε να οδηγηθούν στην κατεύθυνση μιας ουσιαστικής εκπαίδευσης.

Εξάλλου, το ΕΠΣ-ΞΓ στα πλαίσια του Νέου Σχολείου προάγει συστηματικά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας ως φορέα πολιτισμού. Για το λόγο αυτό, στο συγκεκριμένο σενάριο η εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας συνδέεται άρρηκτα με την ανάπτυξη γραμματισμών και πολυγραμματισμών προκειμένου οι μαθητές να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και περιστάσεις επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, η ανάδειξη της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, σε σημαντική συνιστώσα της γλωσσικής εκπαίδευσης, είναι σημαντική για την προώθηση της ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων και για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης. Σύμφωνα με τις αρχές του ΑΠΣ, φιλοσοφία που αντανακλάται στο παρόν σενάριο, η εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας επιδιώκει να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός πολίτη που:

- Λειτουργεί ως διαπολιτισμικός και διαγλωσσικός διαμεσολαβητής.
- Αυτενεργεί, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα που μαθαίνει σε σχέση με τα ενδιαφέροντά του για να συμμετέχει σε δράσεις της διεθνούς κοινότητας.
- Διαπραγματεύεται αποτελεσματικά νέες και ήδη γνωστές γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές έννοιες σεβόμενος τη διαφορετικότητα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η συγκεκριμένη πρόταση στηρίζεται στις αρχές της διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner, 1961) προωθώντας την κοινωνικο-πολιτισμική και επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία μέσα από την αξιοποίηση πολιτισμικά χρωματισμένων, ψηφιακών κειμενικών ειδών και την ενθάρρυνση συνεργατικών πρακτικών. Πρόκειται για μια προσέγγιση του μαθήματος της ξένης γλώσσας που στηρίζεται στην παιδαγωγική του γραμματισμού (Kern, 2000) και προετοιμάζει τους μαθητές για ενεργή συμμετοχή σε πολυγλωσσικά, πολυπολιτισμικά και πολυμεσικά περιβάλλοντα καθώς τους εμπλέκει σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τη ζωή τους.

Από τη μια το κουίζ και από την άλλη το αυθεντικό πολυτροπικό κείμενο, που υπόκειται σε διαδικτυακή μελέτη εκ μέρους των μαθητών, δεν αξιοποιούνται μόνο για τα γλωσσικά τους συστατικά, αλλά κυρίως για τις κοινωνικές και πολιτισμικές τους αποχρώσεις, ο εντοπισμός των οποίων αναπτύσσει, ταυτόχρονα, την κριτική αναλυτική σκέψη των μαθητών και τον κριτικό γραμματισμό τους (Freire).

Επιπρόσθετα, η δημιουργία κόμικς και βίντεο ως αυθεντικά πολυτροπικά και πολυμεσικά κειμενικά είδη και η ενασχόληση των μαθητών με διαφορετικές μορφές τέχνης, συντελεί στην παραγωγή αυθεντικού γραπτού και προφορικού λόγου που εμπλαισιώνεται όχι μόνο σε ψηφιακό περιβάλλον αλλά σε πραγματικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Έτσι, οι μαθητές δύνανται να εξασκηθούν δημιουργικά και βιωματικά στην παραγωγή πολυτροπικού κειμένου, συμβατού με κοινωνικά σύγχρονα κειμενικά είδη, έχοντας ως βασικό τους κριτήριο την επικοινωνιακή σκοπιμότητα (Canale & Swain, 1980).

Ως προς το ύφος των δραστηριοτήτων, η εναλλαγή συμβατικών μέσων και ψηφιακών, η εναλλαγή δημιουργικών και αναστοχαστικών (αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση - ψηφοφορία) δραστηριοτήτων και η βιωματικότητα της διαδικασίας συμβάλλουν στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Και τούτο διότι η μάθηση εξελίσσεται σε βιωματική - σύμφωνα με τον Knutson (2003) - όταν σε αυτήν προστίθενται τα στοιχεία του αναστοχασμού, της υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό και της μεταφοράς σε μια εμπειρία, στη γλώσσα στόχο.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες βασίζονται στο μοντέλο των τεσσάρων πόρων (Luke & Freebody, 1999) ως προς το ρόλο των μαθητών και αντανακλούν την καλλιέργεια της κοινωνικής, πολιτισμικής και ταυτόχρονα αισθητικής αφύπνισης των μαθητών. Τέλος, η δράση τους ως σύγχρονοι χρήστες της ψηφιακής τεχνολογίας εστιάζει στην ανάπτυξη κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού.

Ταυτότητα σεναρίου

Γνωστικό / Διδακτικό αντικείμενο: Ξένη γλώσσα – Αγγλικά

Σύνδεση με ενότητα σχολικού εγχειριδίου: Συνδέεται με: σχολικά εγχειρίδια / THINK TEEN 1st Grade (Προχωρ.), Student's Book: Units 1-2 (Welcome – Junior High School life) και (Αρχαρ.) Units 1-3 (Welcome – All about us – Day in Day out).

Προφίλ μαθητών: Μαθητές Α'-Β' Γυμνασίου, ηλικίας περίπου 12-14 ετών

Επίπεδο γλωσσομάθειας: Με βάση την εξάβαθμη κλίμακα του ΚΕΠΑ, το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές επιπέδου γλωσσικής ικανότητας Β1 περίπου.

Χρονική διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Προϋποθέσεις υλοποίησης και προηγούμενες γνώσεις

1) Οι συμμετέχοντες μαθητές εργάζονται σε τάξη με διαδραστικό πίνακα και υπολογιστές (ή στο εργαστήριο Η/Υ της σχολικής μονάδας) ή στο σπίτι σε προσωπικό Η/Υ.

2) Οι συμμετέχοντες μαθητές θα πρέπει να διαθέτουν βασικές δεξιότητες ομαδοσυνεργατικής δράσης.

3) Οι μαθητές καλό θα ήταν να είναι εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται στο σενάριο.

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές αναμένεται:

(α) σε σχέση με την Αγγλική γλώσσα: 1. να κατανοούν το κεντρικό νόημα ενός αυθεντικού πολυτροπικού κειμένου εμπλουτισμένου με στοιχεία πολιτισμού και να εξάγουν τα βασικά στοιχεία του για να συμπληρώσουν μια φόρμα, 2. να κατανοούν και να παράγουν αυθεντικό λόγο (περιγραφή του τρόπου ζωής ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων) λειτουργώντας ομαδοσυνεργατικά και 3. να εξασκήσουν γλωσσικούς όρους και δομές όπως π.χ. εθνικότητες, μέλη οικογένειας, λεξιλόγιο καθημερινών δραστηριοτήτων, ρήματα αρέσκειας και δυσαρέσκειας, ενεστώτα απλό.

(β) σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας: 1. να χρησιμοποιούν ορισμένα ψηφιακά μέσα και ψηφιακές υπηρεσίες για να αποτυπώνουν κριτικά επιλεγμένες πληροφορίες, 2. να αναγνωρίζουν τη στοχοθεσία που έχει η αξιοποίηση κάθε ψηφιακού μέσου και 3. να αποκτήσουν ευχέρεια ως σύγχρονοι χρήστες της τεχνολογίας δημιουργώντας το δικό τους εικονικό ψηφιακό περιβάλλον με δημιουργίες comics και video.

(γ) σε σχέση με τους γραμματισμούς: 1. Οι μαθητές Γυμνασίου αναμένεται να αναπτύσσουν πολυγραμματισμούς και δεξιότητες του 21ου αιώνα και 2. Αξιοποιώντας τον ψηφιακό, πληροφοριακό, οπτικό και κριτικό τους γραμματισμό, αναμένεται να αποκωδικοποιούν σωστά τις συμβάσεις των σύγχρονων κειμενικών ειδών, να αποτιμούν

σωστά τις ρητές και υποδηλούμενες πληροφορίες αυθεντικών κειμένων και να μετέχουν κριτικά στη νέα κειμενικότητα.

Αναλυτική περιγραφή των δραστηριοτήτων του σεναρίου

1η Διδακτ. ώρα: ‘’British Life and Culture’’ - 1η Δραστηρ. - Διάρκεια: 15 λεπτά

Είδος δραστηριότητας: Quiz λεξιλογίου/ορθογραφίας – Παιχνίδι Gravity

Οργάνωση τάξης: ατομικά ή εργασία σε ομάδες των 2 (pair work)

Ρόλος του εκπαιδευτικού: διδακτικός, υποστηρικτικός, συμβουλευτικός και επεξηγηματικός

Ενέργειες εκπαιδευτικού και μαθητών: Αρχικά, με τη χρήση του ψηφιακού εργαλείου quizlet (https://quizlet.com/) προβάλλονται σε ένα διαδραστικό πίνακα ονόματα χωρών σε μορφή flashcards και οι μαθητές καλούνται να γράψουν τα αντίστοιχα επίθετα εθνικοτήτων. Πρόκειται για ένα κουίζ που ο εκπαιδευτικός έχει ήδη ετοιμάσει για τους μαθητές του. Μάλιστα για να κάνουμε τη δραστηριότητα πιο ελκυστική στους μαθητές μας μπορούμε να προσθέσουμε και εικόνες εμπλέκοντας με αυτόν τον τρόπο και στοιχεία πολιτισμικά (βλ. Φύλλο Εργασίας 1). Στη συνέχεια προβάλλονται οι σωστές απαντήσεις και οι μαθητές αυτοαξιολογούνται. Μπορείτε να δείτε ένα τέτοιο παράδειγμα – κουίζ πατώντας ΕΔΩ. Διαφορετικά, εάν θέλουμε οι μαθητές να εργαστούν ατομικά ή ομαδικά σε υπολογιστές που υπάρχουν στην τάξη (ή στο εργαστήριο πληροφορικής) απαιτείται να έχει γίνει εγγραφή τους στο εργαλείο με όνομα χρήστη και κωδικό. Εναλλακτικά, ο εκπαιδευτικός τους δίνει το σύνδεσμο (link) του quiz προκειμένου να εργαστούν.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι χρήσιμο να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να παίξουν και ένα σχετικό διαδικτυακό εκπαιδευτικό παιχνίδι, με την εφαρμογή Gravity, που παρέχεται στο περιβάλλον του εργαλείου Quizlet και αξιοποιεί τα δεδομένα που έχουν εισαχθεί στα flashcards. Στο παιχνίδι, οι μαθητές βλέπουν να πέφτουν από τον ουρανό σαν μετωρίτες εικόνες με ονόματα χωρών και αντιπροσωπευτικά οπτικά στοιχεία από διαφορετικές χώρες (π.χ. μια ταυρομαχία για την Ισπανία) και εκείνοι θα πρέπει να γράψουν το όνομα της εθνικότητας μέσα σε πλαίσιο κειμένου και σε συγκεκριμένο χρονικό όριο (βλ. Φύλλο Εργασίας 1). Στοιχεία όπως κουίζ, παιχνίδια, ανταγωνισμός και όρια χρόνου βοηθούν αποτελεσματικά στην αφόρμηση και ενεργοποίηση των μαθητών.

Ρόλος του μαθητή: Σύμφωνα με το μοντέλο των 4 πόρων οι μαθητές λειτουργούν: α) ως αποκωδικοποιητές κειμένου (κάνουν χρήση προϋπάρχουσας γνώσης σε σχέση με συγκεκριμένο λεξιλόγιο, εντοπισμός και κατανόηση σημασίας), β) ως συμμέτοχοι στο κείμενο και κατασκευαστές νοήματος (ερμηνεία και παραγωγή γλωσσικών δομών, νοηματοδότηση εικόνων και συσχετισμός μεταξύ εικόνων και λεξιλογίου), γ) ως

αυτοαξιολογητές (μέσω των αυτόματων απαντήσεων του παιχνιδιού αξιολογούν τον εαυτό τους).

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα, οι μαθητές α) ενεργοποιούνται και προετοιμάζονται για το ιδεολογικό πλαίσιο της διδασκαλίας, β) ενεργοποιούν βιωματικά και με παιγνιώδη τρόπο ορισμένα γλωσσικά σχήματα και γ) εξοικειώνονται με το ψηφιακό περιβάλλον του εργαλείου Quizlet.

2η Δραστηριότητα - Διάρκεια: 30 λεπτά Οργάνωση τάξης: εργασία σε ομάδες

Είδος δραστηριότητας: Διαδικτυακή ανάγνωση και κατανόηση αυθεντικού πολυτροπικού κειμένου

Ρόλος του εκπαιδευτικού: διδακτικός, ενθαρρυντικός, συντονιστικός, αξιολογητής

Ενέργειες εκπαιδευτικού και μαθητών: Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές του να επισκεφθούν έναν εκπαιδευτικό ιστότοπο (http://projectbritain.com/), να διαβάσουν και να κατανοήσουν ένα αυθεντικό πολυτροπικό κείμενο στο οποίο περιγράφεται η καθημερινότητα ενός παιδιού από τη Βρετανία. Στη συνέχεια, χωρίζει τους μαθητές σε 4 ομάδες δεδομένου ότι έχει δημιουργήσει 4 θεματικές ενότητες στο φύλλο εργασίας τους (1η ομάδα: Ταυτότητα, 2 η ομάδα: Διατροφή, 3 η ομάδα: Σχολείο και 4 η ομάδα: Ασχολίες). Κατόπιν, ενθαρρύνει τους μαθητές στις ομάδες τους να συμπληρώσουν ορισμένες πληροφορίες σε μια φόρμα που έχει δημιουργήσει ο ίδιος, ως προς την αντίστοιχη ενότητα που της αναλογεί, είτε σε μορφή λέξεων είτε σε μορφή φράσεων. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι πρόκειται για συνεργατική μεταφορά πληροφοριών σε ένα έγγραφο με Google Drive (βλ. Φύλλο Εργασίας 2). Ο εκπαιδευτικός έχει στείλει στα e-mails των μαθητών αυτήν την φόρμα (ή διαφορετικά τα έχει αποθηκεύσει στους υπολογιστές τους) και τους προσκαλεί να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά και να παρατηρούν τι γράφουν οι υπόλοιπες ομάδες. Τέλος, οι μαθητές καλούνται στις ομάδες να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους στην ολομέλεια και ενθαρρύνονται να παρέχουν ανατροφοδότηση. Ενδείκνυται στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας να συζητηθεί στην τάξη η σημαντικότητα του πολυτροπικού κειμένου με ερωτήσεις αναστοχασμού όπως: α. ποια άλλα στοιχεία περιέχει το κείμενο πέρα από τις λέξεις; Παρατηρήστε τη σελίδα προσεκτικά (π.χ. εικόνες, υπερσυνδέσμους, κ.α.), β. σε τι σάς επηρέασαν ή σάς βοήθησαν αυτά τα στοιχεία;

Ρόλος του μαθητή: Σύμφωνα με το μοντέλο των 4 πόρων οι μαθητές λειτουργούν α) ως αποκωδικοποιητές κειμένου (αποκωδικοποίηση μηνυμάτων, εντοπισμός και ερμηνεία γλωσσικών δομών και μηνυμάτων), β) ως συμμέτοχοι στο κείμενο και κατασκευαστές νοήματος (αναλύουν το κείμενο ως προς τα νοήματά του) και γ) ως αναλυτές κειμένου (συζήτηση για τη σημαντικότητα του πολυτροπικού κειμένου σχολιάζοντας πάνω σε ερωτήσεις αναστοχασμού).

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: αναμένεται οι μαθητές α) να αντιληφθούν την αξιοποίηση του διαδικτύου για αναζήτηση πολυμεσικών κειμένων, β) να εμβαθύνουν σε συγκεκριμένα νοήματα χρησιμοποιώντας την κριτική και αφαιρετική σκέψη καλλιεργώντας ποικίλους γραμματισμούς και γ) να μεταφέρουν πληροφορίες του κειμένου σε ένα συνεργατικό έγγραφο και να εργαστούν σε ομάδες μέσα από τη συνεργατική και διερευνητική μάθηση.

2η Διδακτική ώρα: ‘’The Art of Comics: Greeks vs British’’

3η Δραστηριότητα - Διάρκεια: 45 λεπτά Οργάνωση τάξης: εργασία σε ομάδες

Είδος δραστηριότητας: Αντιπαραβολή δύο πολιτισμών με τη δημιουργία comics (Παραγωγή Γραπτού λόγου)

Ρόλος του εκπαιδευτικού: διδακτικός, υποστηρικτικός, συμβουλευτικός, συντονιστικός, αξιολογητής

Ενέργειες εκπαιδευτικού και μαθητών: Οι μαθητές χρησιμοποιούν το υλικό που εξήγαγαν από το κείμενο για να συγκρίνουν τον τρόπο ζωής ενός νεαρού παιδιού στη Βρετανία και στην Ελλάδα. Ενθαρρύνονται στις υπάρχουσες ομάδες τους να δημιουργήσουν σύντομα κείμενα σε μορφή ψηφιακού κόμικ. Ουσιαστικά οι μαθητές παραμένουν στις 4 ομάδες που εργάστηκαν στην προηγούμενη διδακτική ώρα και καλούνται να δημιουργήσουν πλαίσια comics με το εργαλείο Storyboard (www.storyboardthat.com). Προτρέπονται, δηλαδή, να βρουν διαφορές ανάμεσα στους εαυτούς τους και σε παιδιά από τη Βρετανία. Ως προς τους ρόλους των μαθητών στην ομάδα, τα παιδιά καλούνται να αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους προκειμένου να αποφευχθούν συγκρούσεις. Ως εκ τούτου, θα ήταν ίσως σκόπιμο να οριστούν ενδεικτικά οι εξής ρόλοι: ο μαθητής που αποφασίζει για ποια διαφορά θα γράψουν (σεναριογράφος), ο μαθητής που δημιουργεί τα γενικά πλαίσια στο κόμικ (σκηνοθέτης), δύο μαθητές υπεύθυνοι για την τοποθέτηση των αντικειμένων (διακοσμητής) και ο μαθητής που θα γράψει τα κείμενα στα συννεφάκια (συγγραφέας).

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά ότι οι χαρακτήρες θα αντιδιαστέλλουν τις διαφορές τους ανά θεματική κατηγορία (π.χ. πρωινό, σπορ) με βάση τα ευρήματα της προηγούμενης δραστηριότητας. Μπορεί επίσης να παρέχει στους μαθητές ένα παράδειγμα που έχει δημιουργήσει ο ίδιος ή/και να δουν πρώτα όλοι μαζί ένα σύντομο βίντεο για τη χρήση του εργαλείου σε περίπτωση που οι μαθητές δεν θυμούνται ή δε γνωρίζουν τη λειτουργία του. Επίσης, ο εκπαιδευτικός έχει ήδη κοινοποιήσει το φύλλο εργασίας (βλ. Φύλλο Εργασίας 3) στους μαθητές μέσω της υπηρεσίας Google Drive εφόσον δουλεύουν ομαδικά στους υπολογιστές και χρειάζεται να μπουν σε κάποια σελίδα.

Τέλος, οφείλει να εστιάσει αφενός μεν στην παραγωγή συγκεκριμένης μορφής και έκτασης λόγου, αφετέρου δε στα χαρακτηριστικά ενός ψηφιακού κόμικ θέτοντας σαφή κριτήρια αξιολόγησης. Οι δημιουργίες των μαθητών μπορούν να αξιοποιηθούν στα

πλαίσια Ευρωπαϊκού Προγράμματος eTwinning και/ή να αναρτηθούν στο blog του σχολείου.

Ρόλος του μαθητή: α) ως συμμέτοχοι στο κείμενο και κατασκευαστές νοήματος (ανάλυση κειμένου ως προς τα νοήματα – πολιτισμικές συγκρίσεις) β) ως αναλυτές κειμένου (κριτική ανάλυση του νέου κειμενικού είδους – δομικά συστατικά του, ανάλυση της προστιθέμενης αξίας ενός ψηφιακού εργαλείου) και γ) ως χρήστες κειμένου (επιλογή πληροφοριών για τη συγγραφή κειμένου – δημιουργία κόμικ, συνεργατικός σχεδιασμός πολυτροπικού κειμένου).

Αποτελέσματα της δραστηριότητας**:** Προσδοκάται οι μαθητές α) να παράγουν γραπτό πολυτροπικό κείμενο καλλιεργώντας ποικίλους γραμματισμούς και β) να αντιληφθούν την αξιοποίηση ενός ψηφιακού εργαλείου, τόσο φιλικού στα παιδιά, για την δημιουργία κόμικς και να καλλιεργήσουν τις γνωστικές και επικοινωνιακές τους ικανότητες.

3η Διδακτική ώρα: ‘’Multicultural self-presentation’’

4η Δραστηριότητα **-** Διάρκεια: 45 λεπτά Οργάνωση τάξης: ατομική εργασία

Είδος δραστηριότητας: Κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου μέσω δημιουργίας βίντεο

Ρόλος του εκπαιδευτικού: ενθαρρυντικός, συμβουλευτικός, συντονιστικός, αξιολογητής

Ενέργειες εκπαιδευτικού και μαθητών: Ο εκπαιδευτικός συνδέει τους μαθητές με την προηγούμενη δραστηριότητα. Τους εξηγεί ότι μετά την αντιπαραβολή Ελλήνων και Βρετανών ήρθε η ώρα να εμπλέξουν και άλλους λαούς στην πολιτισμική τους αναζήτηση. Αρχικά, λοιπόν, μοιράζοντας τα φύλλα εργασίας ή έχοντάς τα αποθηκεύσει στους υπολογιστές (βλ. Φύλλο Εργασίας 4), ενημερώνει τους μαθητές για την ύπαρξη τριών διαφορετικών βίντεο που αφορούν στην καθημερινότητα και στη σχολική ζωή τριών εφήβων, από τη Γαλλία, τη Βρετανία και τη Γερμανία, αντίστοιχα. Στη συνέχεια οι μαθητές ενθαρρύνονται να διαλέξουν ποιο από τα τρία βίντεο θα ήθελαν να παρακολουθήσουν δίνοντάς τους τις αντίστοιχες ιστοσελίδες:
https://www.youtube.com/watch?v=pcHIpdi_LHM(French)
https://www.youtube.com/watch?v=RP1AL2DU6vQ(British)

https://www.youtube.com/watch?v=9RKIMXNgcJY (German)

Κατόπιν, καλούνται να παρακολουθήσουν το βίντεο και να αντλήσουν όλες εκείνες τις πληροφορίες που χρειάζονται προκειμένου να παράγουν προφορικά ένα σύντομο κείμενο σχετικά με τη σχολική καθημερινότητα του παιδιού της εθνικότητας που έχουν επιλέξει. Συγκεκριμένα, με τη βοήθεια του Flipgrid, www.flipgrid.com, ενός ψηφιακού εργαλείου, έχουν τη δυνατότητα να ηχογραφήσουν τον εαυτό τους και, ταυτόχρονα, να τους βιντεοσκοπήσουν. Ο εκπαιδευτικός προκαλεί, λοιπόν, τους μαθητές να γίνουν

μικροί ηθοποιοί υποδυόμενοι τον ρόλο τους. Τους εξηγεί, επίσης, ότι έχουν τη δυνατότητα, για να προετοιμάσουν την ομιλία τους, να κρατήσουν σημειώσεις στο πλαίσιο που ανοίγει (ακόμα και κειμενάκι) ‘’Add sticky note’’. Είναι σημαντικό εδώ ο εκπαιδευτικός (μαζί με τους μαθητές) να θέσει κάποια σαφή κριτήρια αξιολόγησης του παραγόμενου υλικού και να τα συζητήσουν μαζί, όπως για παράδειγμα, θεατρικότητα, ευχέρεια λόγου, φόντο κτλ. προκειμένου, στο τέλος, να τα επικαλεστούν για την ψηφοφορία. Τέλος, ανακοινώνει στους μαθητές ότι στη σελίδα που βρίσκονται θα εμφανιστούν όλα τα βιντεάκια τους και τους προτρέπει να τα ακούσουν όλοι μαζί (θα μπορούσε και στο διαδραστικό πίνακα) και να ψηφίσουν το καλύτερο. Ειδικότερα, ζητάει από τους μαθητές να πληκτρολογήσουν www.menti.com σε καινούρια σελίδα, να γράψουν έναν κωδικό που θα τους ζητηθεί (τους τον δίνει ο ίδιος) και να απαντήσουν ένα ερωτηματολόγιο.

Ρόλος του μαθητή: α) ως αποκωδικοποιητές κειμένου (εντοπισμός πληροφορίας και γλωσσικών δομών, αντλούν από το βίντεο όλα τα στοιχεία σε σχέση με τη σχολική καθημερινότητα του κάθε παιδιού), β) ως συμμέτοχοι στο κείμενο και κατασκευαστές νοήματος (στο βίντεο που δημιουργούν κρατούν σημειώσεις και συνθέτουν πληροφορίες, παράγουν αυθεντικό προφορικό λόγο μέσα από διερευνητική και βιωματική μάθηση γ) ως αναλυτές κειμένου (αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά μιας ψηφιακής δημιουργίας ως νέο κειμενικό είδος με στόχο την αυτό-παρουσίαση, χρησιμοποιούν κριτήρια για τη δημιουργία και την αξιολόγηση του βίντεο και δ) ως χρήστες κειμένου (επιλογή συγκεκριμένων πληροφοριών από το βίντεο που παρακολουθούν για να δημιουργήσουν ένα καινούριο προσωπικό αυθεντικό πολυμεσικό κείμενο).

Η παραπάνω δραστηριότητα προτείνεται να γίνει καλύτερα στο σπίτι, λόγω προβλημάτων με τον ήχο και την εικόνα, ακολουθώντας την τεχνική της ανεστραμμένης μάθησης. Συνεπώς, στο σχολείο μπορεί να γίνει ανατροφοδότηση, να λυθούν απορίες, να παρουσιαστούν οι εργασίες των μαθητών και να γίνει η τελική αξιολόγηση.

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αυτής της δραστηριότητας είναι οι μαθητές α) να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού αυθεντικού πολυτροπικού κειμένου μέσω πολιτισμικής ευαισθητοποίησης, β) να εμβαθύνουν σε συγκεκριμένα νοήματα καλλιεργώντας ποικίλους γραμματισμούς (οπτικό, πληροφοριακό, πολιτισμικό, κριτικό, αισθητικό, ψηφιακό) και γ) να αντιληφθούν την αξιοποίηση διαδικτυακών ψηφιακών εργαλείων για την δημιουργία και αξιολόγηση βίντεο.

Προτάσεις και διαφορετικές εκδοχές του σεναρίου

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση συνδέεται με συγκεκριμένη θεματική του σχολικού εγχειριδίου, ωστόσο δύναται να αξιοποιηθεί και αυτόνομα, αρκεί οι μαθητές να έχουν την κατάλληλη γλωσσική ικανότητα. Επιπρόσθετα, οι περισσότερες δραστηριότητες έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να δουλέψουν και από το σπίτι (ανεστραμμένη τάξη) ατομικά και/ή ομαδικά. Ο εκπαιδευτικός θα δώσει σαφείς

οδηγίες για τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων Storyboardthat και Flipgrid μέσα από τα φύλλα εργασίας που θα έχει ανεβάσει στην e-class σε περίπτωση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είτε ασύγχρονα είτε σύγχρονα.

Παράρτημα - Φύλλα εργασίας

Είναι διαθέσιμα τα Φύλλα Εργασίας όλων των δραστηριοτήτων όπως προβλέπεται να δοθούν στους μαθητές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bruner, J.S., (1961), *The act of discovery*, Harvard Educational Review, τόμ. 31, σελ. 21-32.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Australia: Macmillan.

EPS-XG, Ypourgeio Paideias Erevnas kai Thriskevmaton, 2016, FEK V 2871

Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press

Knutson, S. (2003). Experiential Learning in Second-Language Classrooms. *TESL Canada Journal 20* (2)

Luke, A. & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically Primary, 4* (2), 5–8.

Chontolidou E. (1999). Eisagogi stin ennoia tis Polytropikotitas. *Glossikos Ypologistis 1999*, 1: 115-117.

Διαδικτυακές αναφορές

Διαδικτυακές αναζητήσεις πολυμεσικών βίντεο στο YouTube:

https://www.youtube.com/watch?v=pcHIpdi_LHM

https://www.youtube.com/watch?v=RP1AL2DU6vQ

https://www.youtube.com/watch?v=9RKIMXNgcJY

Διαδικτυακό αυθεντικό πολυτροπικό κείμενο http://projectbritain.com/family.html

Ιστοχώρος συμμετοχής σε δημοσκοπήσεις: https://www.menti.com

Υπηρεσία συνεργατικών εγγράφων Google Drive: https://www.google.com/drive

Ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας κουίζ Quizlet https://quizlet.com/

Χρήση συγκεκριμένης σύνδεσης στο Quizlet

https://quizlet.com/214430874/countries-nationalities-flash-cards/

Ψηφιακό μέσο δημιουργίας διαδραστικής ψηφοφορίας Mentimeter

https://www.Mentimeter.com

Ψηφιακό μέσο δημιουργίας ιστοριών (κόμικς) Storyboardthat www.Story-boardthat.com

Ψηφιακό μέσο δημιουργίας video Flipgrid www.flipgrid.com

Διδακτική Πρόταση: Μέση Βυζαντινή Περίοδος -Η Μεσαιωνική Ελληνική Αυτοκρατορία-Η εποχή του Ηρακλείου

Κασούμη Κωνσταντίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Το παρόν σύγγραμμα αποτελεί πρόταση διδασκαλίας στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας της Έ τάξης. Αφορά τα Βυζαντινά χρόνια και συγκεκριμένα τη Μέση Βυζαντινή περίοδο. Η περίοδος ταυτίζεται με την διακυβέρνηση του Αυτοκράτορα Ηρακλείου. Στόχος της διδακτικής πρότασης είναι η παρουσίαση ενός καινοτόμου τρόπου προσέγγισης και κατανόησης των ιστορικών γεγονότων από τους μαθητές καθώς και η ενσωμάτωση και εξοικείωση χρήσης των ΤΠΕ σε όλα τα μαθησιακά αντικείμενα. Το σενάριο είναι σύμφωνο με τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και αποτελεί εργαλείο που ευνοεί την κριτική σκέψη, την αυτογνωσία και ενισχύει επικοινωνιακές και ερευνητικές δραστηριότητες. Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν τον γεωπολιτικό παράγοντα ως στοιχείο ιστορικής εξέλιξης, να αξιολογήσουν ιστορικά πρόσωπα και να αντιληφθούν τον ρόλο τους στη ζωή των ανθρώπων.

Λέξεις-Κλειδιά: Βυζαντινά χρόνια, Ηράκλειος, εκκλησία, εκστρατείες, διπλωματία

Middle Byzantine Period -The Medieval Greek Empire-The Era of Heraklios

Kassoumi Konstantina, Teacher in Primary Education, M.Sc.

Abstract

This thesis is a teaching proposal in the context of the History class of the 5th grade. It concerns the Byzantine years and specifically the Middle Byzantine period. The period coincides with the reign of the Emperor Heraklios. The aim of the teaching proposal is to present an innovative way of approaching and understanding historical events by students as well as the integration and familiarity of the use of ICT in all learning objects. The script is in line with the new curricula and is a tool that promotes critical thinking, self-awareness and enhances communication and research activities. It enables children to understand the geopolitical factor as an element of historical development, to evaluate historical figures and to understand their role in people's lives.

Key-words: Byzantine period, Heraklios, church, expedition, diplomacy

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος**:** Η εποχή του Ηρακλείου, Εκτιμώμενη Διάρκεια: *2 ώρες,* Βαθμίδα**:** Τάξη Ε΄

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα(σύμφωνα με τα Π.Σ)

- Να κρίνουν την προσωπικότητα του Ηρακλείου ως στρατηγού- αυτοκράτορα.
- Να κατανοούν τα αίτια της επικράτησης του Βυζαντίου στον αγώνα κατά των Περσών και των Αβάρων στα χρόνια της βασιλείας του Ηρακλείου.
- Να αξιολογούν την σημασία της καθιέρωσης της Ελληνικής ως επίσημης γλώσσας του κράτους και της υιοθέτησης του ελληνικού τίτλου «βασιλεύς» από τον ίδιο τον αυτοκράτορα.
- Να αναγνωρίσουν τη συμβολή της εκκλησίας στις επιτυχίες των εκστρατειών του Ηρακλείου.

Προτεινόμενες δραστηριότητες (σύμφωνες με τα Π.Σ)

- Να παρατηρούν νομίσματα της βασιλείας του Ηρακλείου και να καταγράφουν τον τρόπο με τον οποίο ο Ηράκλειος κατόρθωσε να χρηματοδοτήσει τις εκστρατείες του.
- Να διαβάζουν σε μετάφραση ή να ακούν το κοντάκιο του Ακάθιστου ύμνου «Υπερμάχω στρατηγώ» και να συζητούν για τη δεινή θέση στην οποία είχαν περιέλθει οι κάτοικοι της Κωνσταντινούπολης κατά την πολιορκία του 626 μ.Χ.
- Να διαβάζουν σε μετάφραση αποσπάσματα από το ποίημα «Ηρακλειάς » του Γεωργίου Πισίδη, όπου παραλληλίζεται ο Ηράκλειος με τον Ηρακλή και να εξηγούν τους λόγους της προσωποποίησής του.
- Να διαβάζουν σε μετάφραση και να σχολιάζουν αποσπάσματα από το «Πασχάλιον Χρονικόν» για την άλωση των Ιεροσολύμων από τους Πέρσες και την απάντηση που έδωσαν στον Χαγάνο τον αρχηγό των Αβάρων, όταν αυτός απαίτησε να παραδοθούν.
- Να παρατηρούν σε επιγραφές νομισμάτων τους λατινικούς τίτλους «Αύγουστος»(Augustus) και «Αυτοκράτωρ»(Imperator) που έφεραν παλαιότεροι αυτοκράτορες και να τους συγκρίνουν με τον τίτλο «πιστός εν Χριστῷ βασιλεύς» που καθιερώνεται από τον Ηράκλειο.(Νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, ΦΕΚ 22778, Τεύχος Β’ 1963/14.05.2021)

Σκεπτικό Σεναρίου

Οι Πέρσες, όπως αναφέρθηκε, είναι γνωστοί στους μαθητές της Ε’ τάξης από την περσινή τους ιστορία. Σκληρές συγκρούσεις όμως είχαν με αυτούς και οι πρώτοι Βυζαντινοί αυτοκράτορες. Πολλές φορές οι Βυζαντινοί αναγκάστηκαν να συνάψουν μαζί τους συνθήκες ειρήνης, οι οποίες συχνά συνοδεύονταν με δυσβάστακτες οικονομικές αποζημιώσεις και υποχρεώσεις. Το μάθημα αυτό αναφέρεται στις συγκρούσεις των Βυζαντινών με τους Αβάρους και τους Πέρσες στα χρόνια του αυτοκράτορα Ηρακλείου. Πέρα από τις ιστορικές πληροφορίες που δίνει και τα σημαντικά στοιχεία που παραθέτει, γεννά ερωτήματα για συζήτηση και αιτιολόγηση των γεγονότων που αναφέρονται σ’ αυτό, όπως για παράδειγμα:

- Λίγες δεκαετίες μετά την επιτυχημένη διακυβέρνηση του Ιουστινιανού το κράτος βρέθηκε σε «δεινή» οικονομική κατάσταση. Γιατί;

- Ο Πατριάρχης Σέργιος έθεσε στη διάθεση του αυτοκράτορα τα χρήματα της εκκλησίας και τα πολύτιμα σκεύη των ναών. Πώς κρίνω την ενέργεια αυτή;
- Ο Ηράκλειος, εκστρατεύοντας, απέφυγε τη σύγκρουση με τους Πέρσες στη Μικρά Ασία και μετέφερε τον πόλεμο στην καρδιά της δικής τους χώρας. Γιατί;
- Αντί να στείλει στρατηγούς, ανέλαβε ο ίδιος την εκστρατεία. Ήταν τολμηρή απόφαση; Έχει προηγούμενο;

Ουσιαστικά στοιχεία για συζήτηση, ακόμη, είναι:

- Ο διπλωματικός ελιγμός των Περσών, η συνεργασία τους με το μακρινό, γι' αυτούς, λαό των Αβάρων και η από κοινού πολιορκία της Πόλης.
- Η γενναία αντίσταση των πολιορκημένων και η απόδοση της σωτηρίας τους στη Θεοτόκο.

Τα γεγονότα της πολιορκίας της Πόλης και της συντριβής των πολιορκητών, πέρα από τη μεταφυσική διάσταση, που τους έχει αποδοθεί, οδηγούν στη γενίκευση ότι «η πίστη και το θάρρος σώζουν». Ικανοποιώντας τη διαχρονικότητα, ακόμη, είναι καλό να θυμίσουμε στους μαθητές ότι και οι Αθηναίοι πίστευαν πως στη μάχη του Μαραθώνα πολέμησαν μαζί τους ο Πάνας, ο Ηρακλής, ο Θησέας και άλλες σκιές των προγόνων εναντίων των Περσών. Και τότε και τώρα οι λίγοι νίκησαν τους πολλούς, γιατί πολεμούσαν για τη λευτεριά της πατρίδας τους και είχαν το δίκιο με το μέρος τους (διαχρονική-διαθεματική σύνδεση και γενίκευση). Στο αρχικό κείμενο έχουν ενσωματωθεί δύο αποσπάσματα από το έργο του ιστορικού της εποχής Θεοφάνη, τα οποία τεκμηριώνουν τις αναφορές του αρχικού κειμένου. Αυτά είναι καλό να διαβαστούν από το βιβλίο και να σχολιαστούν στον αντίστοιχο χρόνο της διδασκαλίας. Η ενσωμάτωση αυτή είναι λειτουργική και δε μειώνει την αξία τους ως πηγών. Παρατίθεται ακόμη ένα αξιολογικό κείμενο, της ιστορικού Ελένης Γλύκατζη-Αρβελέρ, για τους τρεις σημαντικούς Βυζαντινούς αυτοκράτορες, Μεγάλο Κωνσταντίνο, Ιουστινιανό και Ηράκλειο. Σχολιάζοντας την άποψη της διακεκριμένης βυζαντινολόγου, είναι καλό να κρίνουμε τις ενέργειες καθενός, μέσα από τις συνθήκες που αυτές έγιναν, αλλά και από τις επιπτώσεις που αυτές είχαν για το Βυζάντιο και για την εποχή τους.

Σύνδεση με άλλα διδακτικά αντικείμενα:

Γλώσσα: εξάσκηση αναγνωστικής ικανότητας, κριτική σκέψη, διατύπωση επιχειρηματικού λόγου

Γεωγραφία: Ανάγνωση και χρήση Χαρτών, αναζήτηση και εντοπισμός τοποθεσιών

Θρησκευτικά: Κατανόηση των χριστιανικών συμβόλων και αναγνώριση της σπουδαιότητάς τους για κάθε λαό, γνωριμία με άλλες θρησκείες

Μαθηματικά: Χρονολογίες, υπολογισμός διάρκειας πολέμων,

Εικαστικά: Μελέτη εικόνων με αναπαραστάσεις της εποχής, παραγωγή εικαστικού προϊόντος

Οργάνωση διδασκαλίας

Μέθοδος**:** Κατευθυνόμενος διάλογος**,** ατομική και ομαδοσυνεργατική εργασία, συνεργατική διερεύνηση, εργασία στην ολομέλεια

Διδακτικά -Εποπτικά μέσα: Διδακτικό βιβλίο, τετράδιο εργασιών, έντυπα φύλλα εργασίας, Η/υ, βιντεοπροβολέας, ψηφιακό υλικό, τάμπλετ ανά ομάδα εργασίας

Ψηφιακοί πόροι

Παρουσίαση μαθήματος:

- http://www.daskalosa.eu/ups/History_E/D18_Perses_kai_Abaroi_symmaxoun_enantion_tou_Byzantiou/index.html (Απόστολος, χ.χ.) ή εναλλακτικά
- http://users.sch.gr/mxenidou/istoriae/18/index.html (Χαραλάμπους, n.d.)

Πληροφορίες Βυζαντινού Στρατού και Ναυτικού:

- http://exploringbyzantium.gr/EKBMM/Page?name=ypomeleti&lang=gr&id=19&sub=613&level=2 (Γενική Γραμματεία Πολιτισμού, χ.χ.)

Πληροφορίες για Πλοία

- http://exploringbyzantium.gr/EKBMM/Page?name=ypomeleti&lang=gr&id=23&sub=119&level=2 (Γενική Γραμματεία Πολιτισμού, χ.χ.)

Το μάθημα σε αφήγηση:

- https://www.youtube.com/watch?v=Zj2HTuDFWpE
- https://www.youtube.com/watch?v=b9btuYLaCkY
- https://www.youtube.com/watch?v=41GIy2uqZq0

Συμπληρώνω τα κενά:

- http://users.sch.gr/antafou/askhseis/istoria/Perseskaiavaroisymmsxoynenantiontoybyzantiou.htm (Αριστέα, n.d.)

Σχετικά με τους Πέρσες:

- http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2698/Istoria_B-Lykeiou_html-empl/index1_2.html

Ψηφιακό βιβλίο Ιστορίας:

- http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2178/Istoria_E-Dimotikou_html-empl/index4.html

Βυζαντινοί Αυτοκράτορες**:** https://byzantium.gr/gremperors.html (Παπαθανασίου, χ.χ.)

Σχεδιάγραμμα μαθήματος:

- https://anoixtosxoleio.weebly.com/uploads/8/4/5/6/8456554/history_e_-_18.pdf (Ζερβός, χ.χ.)

Ο Ακάθιστος Ύμνος**:** https://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/6412

Χρυσή Πύλη στην Ιερουσαλήμ**:** http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-aggregatedcontent-8526-6120

Χάρτης Βυζαντινής αυτοκρατορίας την εποχή του Ηράκλειου**:**

http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/xartes/byzantio.htm (Παπαθανασίου Γ. , n.d.)

Νομίσματα στο Βυζάντιο**:** https://www.historical-quest.com/109-archive/mesaioniki-istoria/292-sfragides- epigrafes-nomismata-byzantium.html (Historical Quest, n.d.)

Παιχνίδια-quiz**:** https://learningapps.org/display?v=pph4bsbna19

Οργάνωση της τάξης

Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες των 4 και μιας ομάδας των 3(σύνολο 15) και εργάζονται σύμφωνα με τις απαιτήσεις της ροής του μαθήματος ατομικά ή ομαδικά. Επίσης, κάθε ομάδα έχει το δικό της τάμπλετ στο οποίο έχουν ήδη οργανωθεί οι ψηφιακοί πόροι προς διευκόλυνση των μαθητών.

Βασικές έννοιες**:** Ηράκλειος, Πατριάρχης Σέργιος, οικονομικά μέσα, εκστρατείες, αιφνιδιασμός, διπλωματία, Ακάθιστος Ύμνος,

Διαθεματικές έννοιες :Χώρος-χρόνος, ομοιότητα-διαφορά, επικοινωνία, άτομο-σύνολο

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Οι μαθητές γνωρίζουν την ύπαρξη πολλών λαών γύρω από τα σύνορα της αυτοκρατορίας. Έχουν ενημερωθεί ότι ορισμένοι απ' αυτούς τους λαούς έμεναν στις ίδιες περιοχές από παλαιότερα χρόνια (Πέρσες), άλλοι με τον καιρό άλλαξαν «τόπο διαμονής (Γότθοι, Σλάβοι), και κάποιοι ήταν περαστικοί από τα βυζαντινά εδάφη και σύνορα (Ούννοι).Γνωρίζουν επίσης, πως οι λαοί θαύμαζαν την Κωνσταντινούπολη και

ονειρεύονταν να την κατακτήσουν γι' αυτό και παραβίαζαν τα σύνορα και έφταναν με στρατό και στόλο έξω από τα τείχη της και την πολιορκούσαν. Επειδή οι περισσότεροι από τους λαούς αυτούς εξακολουθούν να είναι γείτονές μας, η προσέγγιση και ο σχολιασμός των γεγονότων που σχετίζονται με αυτούς και η διαχρονική τους αξιοποίηση πρέπει να γίνεται με προσοχή, χωρίς φανατισμό και μισαλλοδοξία. Τελικός σκοπός και στόχος της διδασκαλίας των ιστορικών γεγονότων και της ιστορίας άλλωστε είναι: «η ανάπτυξη πνεύματος φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης (και ιδιαίτερα με τους γείτονές μας), προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό» (Ν. 1566/1985, άρθ.1., εδ. ε'.).

Πορεία διδασκαλίας - φάσεις

1η διδακτική ώρα

Αφόρμηση -Σύνδεση

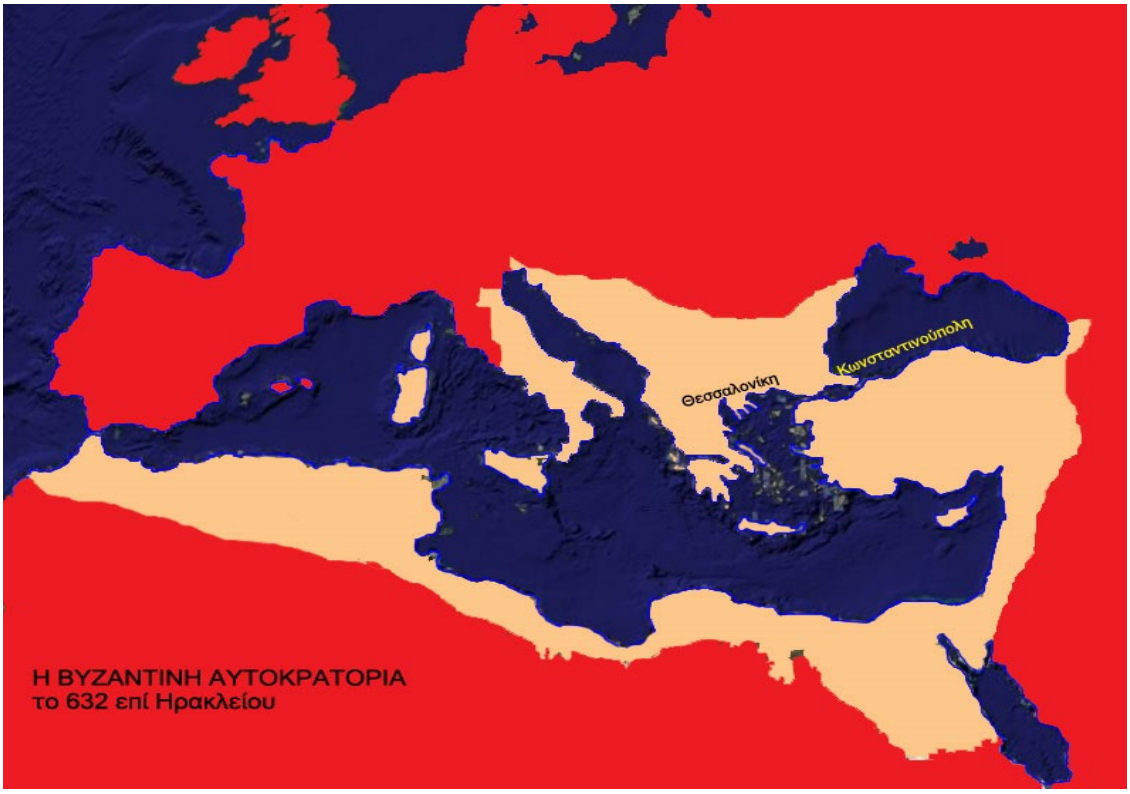
Οι γειτονικοί λαοί και τα προβλήματα που δημιουργούσαν στη βυζαντινή αυτοκρατορία μπορούν να λειτουργήσουν εισαγωγικά για την παρουσίαση των νέων συμμαχιών που απειλούν την αυτοκρατορία. Παρουσιάζουμε στα παιδιά από τον ψηφιακό χώρο: https://byzantium.gr/gremperors.html τις αλλαγές που έγιναν στον αυτοκρατορικό θρόνο για να φτάσουμε στο πρόσωπο του Ηρακλείου αλλά και να κατανοήσουν την κατάσταση στην οποία είχε περιέλθει το Βυζαντινό κράτος. Στη συνέχεια θα κάνουμε μια μικρή παρουσίαση σε μορφή powerpoint (http://www.daskalosa.eu/ups/History_E/D18_Perses_kai_Abaroi_symmaxoun_enantion_tou_Byzantiou/index.html ώστε να γίνουν αντιληπτά από τους μαθητές: Οι δυσκολίες στα οικονομικά του κράτους, η χείρα βοηθείας και η στήριξη από την εκκλησία, η διπλωματία που εφάρμοσε ο Ηράκλειος, η ανάγκη να στραφεί εναντίων των Περσών, η εμπιστοσύνη για τη φύλαξη της Πόλης στο πρόσωπο του Πατριάρχη Σέργιου και του μάγιστρου Βώνου, η ξαφνική συμμαχία των Αβάρων με τους Πέρσες, η σωτηρία της

Πόλης και ο θρίαμβος. Κατά την παρουσίαση ζητούμε από τους μαθητές να τοποθετήσουν περιμετρικά της βυζαντινής αυτοκρατορίας καρτελάκια με τα ονόματα των γειτονικών λαών. Οι μαθητές αποκτούν βασική γνώση της ιστορικής συνέχειας των γεγονότων πάνω στην οποία θα γίνει επιπρόσθετη μελέτη, αξιολόγηση και ανάλυση του υλικού.

Συμπλήρωση φύλλου εργασίας

Το φύλλο εργασίας περιλαμβάνει δραστηριότητες κατανόησης και εμπέδωσης της γνώσης. Κάποιες εργασίες θα γίνουν ομαδικά και κάποιες θα απαντηθούν ατομικά.

1η Δραστηριότητα



Ανοίξτε το χάρτη και τοποθετήστε τα καρτελάκια με τα ονόματα των γειτονικών λαών της Βυζαντινής αυτοκρατορίας που σας έχουν δοθεί, σύμφωνα με τα όσα γνωρίζετε

2η Δραστηριότητα (αξιοποίηση**:** https://byzantium.gr/gremperors.html)

Λίγες δεκαετίες μετά την επιτυχημένη διακυβέρνηση του Ιουστινιανού το κράτος βρέθηκε σε «δεινή» οικονομική κατάσταση. Γιατί;

(Απαντώ σε λίγες γραμμές)

……
……

3η Δραστηριότητα

Ο Πατριάρχης Σέργιος έθεσε στη διάθεση του αυτοκράτορα τα χρήματα της εκκλησίας και τα πολύτιμα σκεύη των ναών. Πώς κρίνω την ενέργεια αυτή; Τι δείχνει η πράξη αυτή;(**Σκέφτομαι μια δική μου προσφορά για καλό σκοπό.)**

……
……

4η Δραστηριότητα

Συμπληρώνουμε τα κενά:
http://users.sch.gr/antafou/askhseis/istoria/Perseskaiavaroisymmsxoynenantiontoybyzantiou.htm

Με το τέλος της 1ης διδακτικής ώρας αποστέλλεται στην **e-me** της τάξης για περαιτέρω εξάσκηση:

- **Σχεδιάγραμμα μαθήματος:**

https://anoixtosxoleio.weebly.com/uploads/8/4/5/6/8456554/history_e_-_18.pdf

- **Το μάθημα σε αφήγηση**:

https://www.youtube.com/watch?v=Zj2HTuDFWpE

https://www.youtube.com/watch?v=b9btuYLaCkY

https://www.youtube.com/watch?v=41GIy2uqZq0

Τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν ακουστική αφήγηση από τους παραπάνω συνδέσμους.

- **Παιχνίδι εξάσκησης:** https://learningapps.org/display?v=pph4bsbna19

2η διδακτική ώρα

Σύνδεση με το περιεχόμενο της προηγούμενης διδακτικής ώρας. Μπορεί να γίνει με τη μορφή σχεδιαγράμματος ή με την παρουσίαση **4 εικόνων**: του Ηράκλειου, του Τιμίου Σταυρού, των δρομώνων και την εικόνα της Παναγιάς. Αυτές οι εικόνες θα είναι και η βάση πάνω στην οποία θα δουλέψουν οι τέσσερις ομάδες. Κάθε ομάδα, με κεντρικό θέμα την εικόνα που έχει, θα αναζητήσει υλικό και θα εργαστεί στο αντίστοιχο φυλλάδιο. Στο τέλος θα γίνει παρουσίαση στην ολομέλεια.

Συμπλήρωση Φύλλου εργασίας

1η Ομάδα(Αξιοποιούν: https://byzantium.gr/gremperors.html, βιβλίο ιστορίας, http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2198/Istoria_B-Gymnasiou_html-empl/index1_2_2.html)

Αναζητήστε από τις πηγές που σας δόθηκαν και σε όσα οι ίδιοι καταλήξατε και φτιάξτε το προφίλ του Ηράκλειου.(Αιτιολογήστε την απάντησή σας)

……
……

Εικόνα 1.Ηράκλειος

Εικόνα 2.Ιουστινιανός

Στη συνέχεια, συγκρίνω τον Ηράκλειο με τον Ιουστινιανό ως προς τον τρόπο διοίκησης τους.

……
……

2ηΟμάδα:

Αξιοποιούν τις πηγές: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2698/Istoria_B-Lykeiou_html-empl/index1_2.html, http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-aggregatedcontent-8526-6120)

Μελετώντας την εικόνα και τις πηγές που σας έχουν δοθεί αποδώστε με λίγα λόγια πως χαρακτηρίζεται την πράξη των Περσών να μεταφέρουν τον Τίμιο Σταυρό στην πρωτεύουσά τους. Γιατί ο Ηράκλειος ήθελε να πολεμήσει τους Πέρσες στην καρδιά της χώρας τους;

……
……

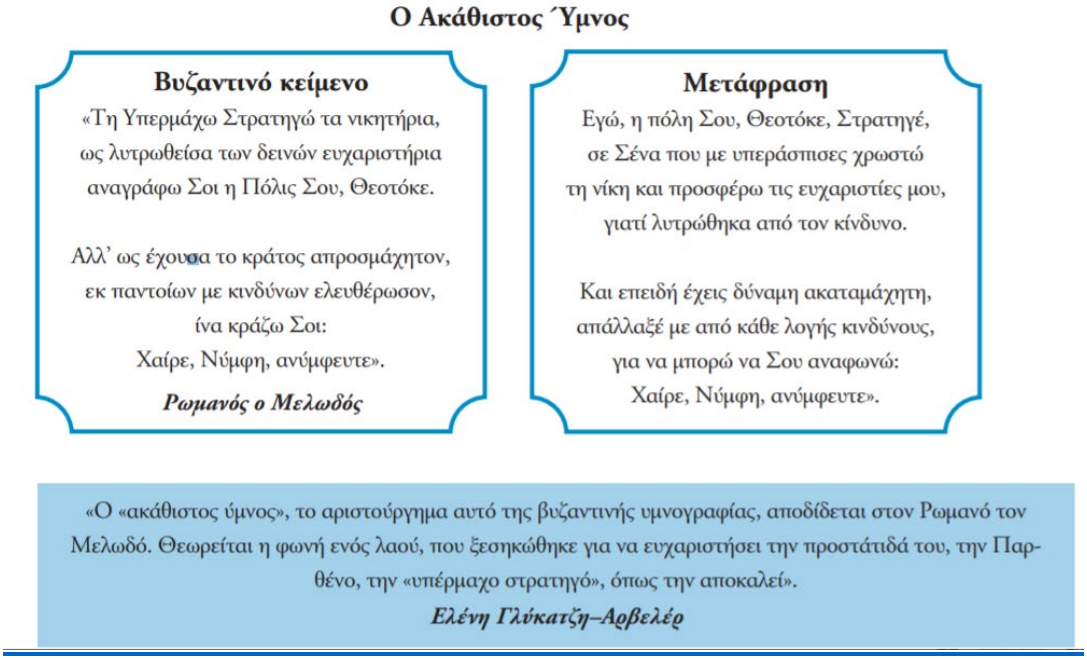
«Παραδώστε μας την πόλη, γιατί δεν έχετε καμιά ελπίδα να σωθείτε, εκτός αν γίνετε ψάρια και διαφύγετε κολυμπώντας ή πουλιά και πετάξετε στον ουρανό». Οι Άβαροι παρασπόνδησαν, συνεργάστηκαν με τους Πέρσες και επιτέθηκαν από κοινού στο Βυζάντιο. Πώς κρίνετε αυτή την ενέργεια; Σας θυμίζει κάποια άλλη «συνεργασία» στο εσωτερικό της αυτοκρατορίας;

Ο σκοπός αγιάζει τα μέσα;(Για να πετύχω αυτό που θέλω, χρησιμοποιώ όλους τους τρόπους). Πώς το καταλαβαίνετε αυτό;

……
……

3η Ομάδα

Ακούστε και διαβάστε το κείμενο -πηγή του «Ακάθιστου Ύμνου». (Γλυκατζή-Αρβελέρ, 1977) (https://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/6412)



Ο Ακάθιστος Ύμνος

Βυζαντινό κείμενο

«Τη Υπερμάχω Στρατηγώ τα νικητήρια,
ως λυτρωθείσα των δεινών ευχαριστήρια
αναγράφω Σοι η Πόλις Σου, Θεοτόκε.

Αλλ' ως έχουσα το κράτος απροσμάχητον,
εκ παντοίων με κινδύνων ελευθέρωσον,
ίνα κράζω Σοι:
Χαίρε, Νύμφη, ανύμφευτε».

Ρωμανός ο Μελωδός

Μετάφραση

Εγώ, η πόλη Σου, Θεοτόκε, Στρατηγέ,
σε Σένα που με υπεράσπισες χρωστώ
τη νίκη και προσφέρω τις ευχαριστίες μου,
γιατί λυτρώθηκα από τον κίνδυνο.

Και επειδή έχεις δύναμη ακαταμάχητη,
απάλλαξέ με από κάθε λογής κινδύνους,
για να μπορώ να Σου αναφωνώ:
Χαίρε, Νύμφη, ανύμφευτε».

«Ο «ακάθιστος ύμνος», το αριστούργημα αυτό της βυζαντινής υμνογραφίας, αποδίδεται στον Ρωμανό τον Μελωδό. Θεωρείται η φωνή ενός λαού, που ξεσηκώθηκε για να ευχαριστήσει την προστάτιδά του, την Παρθένο, την «υπέρμαχο στρατηγό», όπως την αποκαλεί».

Ελένη Γλύκατζη–Αρβελέρ

Καταγράψτε ποιες πληροφορίες μας δίνουν για τη σωτηρία της πόλης αλλά και τη στάση απέναντι στην Προστάτιδα Θεοτόκο.

……
……

4η Ομάδα

(Αξιοποιούν: https://www.historical-quest.com/109-archive/mesaioniki-istoria/292-sfragides-epigrafes-nomismata-byzantium.html -http://exploringbyzantium.gr)

Αξιοποιώντας τις πηγές καταγράψτε στοιχεία των νομισμάτων της εποχής εκείνης.

……
……

Εικόνα 3.Βυζαντινός δρόμωνας Εικόνα 4.Καράβια Αβάρων

Τι γνωρίζετε για τους Βυζαντινούς δρόμωνες και πώς συνέβαλαν στην αντιμετώπιση των Αβάρων;

……
……

Όλα τα παιδιά στη συνέχεια και ανά ομάδες θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα των εργασιών τους.

Στο τέλος της 2ης διδακτικής ώρας αποστέλλονται στην e-me για περαιτέρω εξάσκηση

- Το ποίημα το ποίημα «Ηρακλειάς » του Γεωργίου Πισίδη, όπου παραλληλίζεται ο Ηράκλειος με τον Ηρακλή (Πολιτισμού, χ.χ.)
- Αποσπάσματα από το «Πασχάλιον Χρονικόν» για την άλωση των Ιεροσολύμων από τους Πέρσες και την απάντηση που έδωσαν στον Χαγάνο των Αβάρων, όταν αυτός απαίτησε να παραδοθούν. (Europeana.eu, n.d.)
- Quiz-Παιχνίδι: https://atheo.gr/yliko/ise/D.18.q/index.html (Atheo, n.d.)

Με την ολοκλήρωση της ενότητας τα παιδιά θα αναπαραστήσουν εικαστικά μια σκηνή του μαθήματος που βρήκαν πιο ενδιαφέρουσα και θα φτιάξουν με αυτές ένα γιγάντιο κολλάζ που θα αναρτηθεί στην τάξη.

Το τελικό υλικό θα είναι η δημιουργία ενός **padlet** όπου θα καταγραφούν όλα τα επιμέρους στοιχεία του παραγόμενου υλικού των ομάδων. Το ψηφιοποιημένο υλικό θα αναρτηθεί στο ηλεκτρονικό περιοδικό της τάξης.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση(προγνωστική, διαμορφωτική, διαγνωστική) θα πραγματοποιηθεί με βάση τα ατομικά ή μαθησιακά προϊόντα, γραπτά και προφορικά, το επίπεδο συμμετοχής και της εκφοράς του λόγου στις προφορικές δραστηριότητες. Τα ίδια τα παιδιά στη συνέχεια, με τη χρήση ενός πολύ σύντομου ερωτηματολογίου θα αποφανθούν για την αποδοτικότητα των επιλεγμένων δραστηριοτήτων του σεναρίου.

Εναλλακτικές προσεγγίσεις /Επεκτάσεις

Η δημιουργία ενός κόμικς ή μια ιστορίας την οποία αφηγούνται ένα καντηλάκι στην Αγιά Σοφιά και ένα νόμισμα της εποχής που έμεινε ξεχασμένο σε μια σχισμή στη στολή του αυτοκράτορα Ηρακλείου. Το καντηλάκι και το νόμισμα αφηγούνται όλα τα συμβάντα που έλαβαν χώρα αντίστοιχα, στην Πόλη αλλά και στην πορεία προς τα βάθη της Περσίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Apostolos, A. (ch.ch.). Daskalos. Anaktisi apo Daskalos: http://daskalosa.eu/

Aristea, N. (ch.ch.). Perses kai Avaroi symmachoun enantion tou Vyzantiou. Anaktisi apo users.sch.gr: http://users.sch.gr/antafou/askhseis/istoria/Perseskaiavaroi-symmsxoynenantiontoybyzantiou.htm

Charalampous, A. (ch.ch.). Anaktisi apo sch.gr: http://users.sch.gr/mxenidou/istoriae/18/index.html

Efimerida tis kyverniseos. (2021). Esos. Anaktisi apo Analytika programmata spoudon (FEK 22778, Tefchos B’ 1963/14.05.2021): https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/neo_programma_spoydon_tis_istorias.pdf

Europeana.eu. (ch.ch.). Europeana. Anaktisi apo https://www.europeana.eu/en/item/415/https___www_searchculture_gr_aggregator_edm_laskaridis_archives_000144_561

Geniki Grammateia Politismou. (ch.ch.). Exerevnontas ton kosmo tou Vyzantiou. Anaktisi apo http://exploringbyzantium.gr/EKBMM/Page?name=index&lang=gr

Glentis, S., Maragkoudakis, E., Nikolopoulos, N., & Nikolopoulou, M. (2006). Istoria E dimotikou, Sta vyzantina chronia. Institouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «Diofantos».

Glykatzi-Arveler, E. (1977). I politiki ideologia tis Vyzantinis Aftokratorias. Athina: Argo.

Historical Quest. (ch.ch.). Historical Quest. Anaktisi apo https://www.historical-quest.com/

Papathanasiou, G. (ch.ch.). Ellinikos Politismos. Anaktisi apo users.sch.gr: http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/xartes/byzantio.htm

Papathanasiou, M. (ch.ch.). https://byzantium.gr/home-en.html. Anaktisi apo https://byzantium.gr/home-en.html

Theodoros, A. (ch.ch.). Atheo. Anaktisi apo https://atheo.gr/yliko/ise/D.18.q/index.html

YPOURGEIO PAIDEIAS, EREVNAS KAI THRISKEVMATON. (ch.ch.). Diadrastika vivlia. Anaktisi apo http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2698/Istoria_B-Lykeiou_html-empl/index1_2.html

YPOURGEIO PAIDEIAS, EREVNAS KAI THRISKEVMATON. (ch.ch.). Diadrastika Vivlia. Anaktisi apo http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2198/Istoria_B-Gymnasiou_html-empl/index1_2_2.html

YPOURGEIO PAIDEIAS, EREVNAS KAI THRISKEVMATON. (ch.ch.). Diadrastika scholika vivlia. Anaktisi apo http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/5004/10-0120-01_Istoria_E-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/

Zervos, G. (ch.ch.). Anoichto Scholeio. Anaktisi apo https://anoixtosxoleio.weebly.com/uploads/8/4/5/6/8456554/history_e_-_18.pdf

Οι εικόνες αντλήθηκαν από το pixabay και αποτελούν προϊόν ελεύθερης διακίνησης

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα των αγγλικών: Μια διδακτική πρόταση για μαθητές ΣΤ' Δημοτικού

Βοζιάρη Ιωάννα, Εκπαιδευτικός Αγγλικής, M.Ed.
Δρ Γκαντίδου Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Αγγλικής

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο σχετίζεται με την αξιοποίηση τεχνικών και μέσων διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αποτελεί μια διδακτική πρόταση για το μάθημα των αγγλικών στη ΣΤ' Δημοτικού. Λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και το διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο των μαθητών υπάρχει αυξημένη πιθανότητα για εμπλοκή και ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών προκειμένου να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι που αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο. Παράλληλα, επιδιώκεται η συνεργασία, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η ανάληψη ρόλων για την επιτυχή διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων, δηλαδή, η καλλιέργεια των λεγόμενων ήπιων δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τους μαθητές στον απρόβλεπτο και ψηφιακά μεταβαλλόμενο 21ο αιώνα στον οποίο θα κληθούν να δράσουν.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενεργός συμμετοχή, ήπιες δεξιότητες

Differentiated instruction in the English lesson. A learning scenario for 6th grade primary students

Voziari Ioanna – English language teacher, M.Ed.
Dr Gkantidou Evangelia – English language teacher

Abstract

The present learning scenario involves the use of differentiated instruction means and strategies and is a proposal for the teaching of English at 6th grade of Primary School. By taking into consideration the different learner needs, interests, preferences and language level there is an increased possibility for involvement and active participation of all learners in order to achieve the learning goals related to the particular subject matter. At the same time, learners are expected to cooperate with each other, develop critical thinking skills and undertake different roles in order to complete the activities and tasks. In other words, they are expected to develop their so-called soft skills which are necessary for learners in the unpredictable and digitally evolving 21st century in which they will be called to act.

Key-Words: Differentiated instruction, active involvement, soft skills

Εισαγωγή

Το σενάριο συνδέεται θεματικά με το ελληνικό λογοτεχνικό κείμενο 'Η Βαγγελίτσα' της Έλλης Αλεξίου που βρίσκεται στο Ανθολόγιο Ε & ΣΤ Δημοτικού. Προβλέπεται να έχει προηγηθεί η διδασκαλία αυτού του κειμένου από τον δάσκαλο ή την δασκάλα του τμήματος ώστε να έχει ολοκληρωθεί η επεξεργασία των βασικών νοημάτων του στην ελληνική γλώσσα. Στη συνέχεια παρέχεται στα αγγλικά οπτικοακουστικό υλικό με την ίδια θεματική και κεντρική ιδέα με το ελληνικό λογοτεχνικό κείμενο. Το υλικό αυτό καθώς και οι δραστηριότητες που το συνοδεύουν αντιστοιχούν στο επίπεδο γλωσσομάθειας Α2 (βασική γνώση) σύμφωνα με τους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας που υπάρχουν στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) και την εξάβαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης (ΣτΕ).

Λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιδιώκεται να ενισχυθεί η συμμετοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. μειωμένη ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης, ανάπτυξης λεξιλογίου, παραγωγής γραπτού λόγου και διατήρησης της προσοχής). Οι μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα πολύ μεγάλο ποσοστό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011). Ένας καλός τρόπος για να τους δοθεί υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια της κανονικής τάξης είναι η αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών τους, η ανταπόκριση σε αυτές, η συμμετοχή και η συνεργασία με τους άλλους μαθητές προς όφελος όλων (Τζουριάδου, 2008).

Διδακτικό σενάριο - Ταυτότητα

Τίτλος: Η Βαγγελίτσα, ο Κλιντ και οι δάσκαλοί τους
Γνωστικό αντικείμενο: Αγγλικά
Τάξη: ΣΤ' Δημοτικού
Χρονική διάρκεια: Τρεις (3) διδακτικές ώρες

Προαπαιτούμενες γνώσεις-δεξιότητες: Γνώση βασικού λεξιλογίου σχετικού με τη σχολική καθημερινότητα και την περιγραφή του χαρακτήρα ή της συμπεριφοράς κάποιου. Γνώση και χρήση ρημάτων σε χρόνο αόριστο. Κατανόηση και χρήση απλών προτάσεων για την αφήγηση ενός γεγονότος. Βασική εξοικείωση με τα Web. 2.0 εργαλεία που προτείνονται στην τελευταία φάση του σεναρίου εφόσον υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν. Εξοικείωση με την εργασία σε ομάδες και την αποδοτική και ενεργό συμμετοχή σε αυτές.

Στόχοι σεναρίου

Γνώση:

Οι μαθητές να χρησιμοποιούν στον προφορικό και γραπτό λόγο το αντωνυμικό σύστημα και απλά ρήματα στον αόριστο. (ΕΠΣ-ΞΓ, Α2-5).

Να έχουν βασική επίγνωση λεξιλογίου σχετικού με τη σχολική ζωή.

Να έχουν βασική επίγνωση λεξιλογίου σχετικού με την περιγραφή του χαρακτήρα ή της συμπεριφοράς ενός ατόμου- Να αναγνωρίζουν επίθετα τα οποία περιγράφουν τον χαρακτήρα και την συμπεριφορά ενός ατόμου.

Να αναγνωρίζουν το είδος ενός κειμένου και επιμέρους στοιχεία του περιβάλλοντος χρήσης του, τον συντάκτη, τον αποδέκτη, τον επικοινωνιακό σκοπό που εξυπηρετεί. (ΕΠΣ-ΞΓ, Α2-23).

Κατανόηση:

Οι μαθητές να κατανοούν το περιεχόμενο σύντομου πολυτροπικού κειμένου, το οποίο αναφέρεται σε μια οικεία γι' αυτούς κατάσταση.(ΕΠΣ-ΞΓ, Α2-1).

Να αφηγούνται μια σύντομη ιστορία χρησιμοποιώντας σωστά τους χρόνους των ρημάτων για να δηλώσουν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων. (ΕΠΣ-ΞΓ, Α2- 12).

Να περιγράφουν το χαρακτήρα ή/και τη συμπεριφορά ενός ατόμου χρησιμοποιώντας επίθετα τόσο στον προφορικό , όσο και στον γραπτό λόγο.

Να συνοψίζουν τα κύρια σημεία ενός σύντομου κειμένου, αξιοποιώντας γλωσσικά στοιχεία (λεξικά και γραμματικά) που χρησιμοποιούνται σε αυτό. (ΕΠΣ-ΞΓ, Α2-13).

Να ανταλλάσσουν απόψεις με τους συνομιλητές τους αναφορικά με ένα οικείο θέμα σε σύντομες και προβλέψιμες συνδιαλλαγές. (ΕΠΣ-ΞΓ, Α2-24).

Δεξιότητα:

Οι μαθητές να χρησιμοποιούν την περίληψη ενός κειμένου στα ελληνικά που αφορά σε μια οικεία περίσταση για να παραγάγουν ένα αντίστοιχο γραπτό κείμενο στην ξένη γλώσσα με διαφορετικές πληροφορίες. (ΕΠΣ-ΞΓ, Α2-16).

Να αποδίδουν την περίληψη ενός κειμένου στα ελληνικά που αφορά σε μια οικεία περίσταση παράγοντας προφορικό ή γραπτό λόγο στην αγγλική γλώσσα χρησιμοποιώντας διάφορα κειμενικά είδη (ποίημα, διάλογο).

Να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους για την επίτευξη ομαδικών στόχων και την ολοκλήρωση ενός τελικού προϊόντος.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι συνεχής και διαμορφωτική σε όλες τις φάσεις υλοποίησης του σεναρίου με σκοπό την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο/Η εκπαιδευτικός παρατηρεί την εργασία των μαθητών αλλά και τη συνεργασία μεταξύ τους και

αξιολογεί την προσπάθεια και τα αποτελέσματα της βοηθώντας τους μαθητές με τις απαραίτητες εξηγήσεις/διευκρινίσεις, κάνοντας αλλαγές ή επεμβαίνοντας έγκαιρα όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο. Η διαμορφωτική αξιολόγηση προκύπτει μέσα από τις κάρτες εξόδου που βασίζονται στο υλικό της 1ης και τη 2ης διδακτικής ώρας (φύλλο εργασίας 7: https://1drv.ms/w/s!As-oyUbYXT1RgTG57FqP6aTkUG3v?e=TrkzVL). Οι κάρτες εξόδου μπορούν να αποτυπώσουν με γρήγορο τρόπο αυτά που πέτυχαν οι μαθητές αλλά και αυτά που παρερμήνευσαν ή δεν κατάφεραν να κατανοήσουν. Κατά την 3η διδακτική ώρα οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν την δραστηριότητα με την οποία θα παράγουν το τελικό προϊόν αξιοποιώντας έτσι τις προτιμήσεις τους. Η παρουσίαση του τελικού προϊόντος αποσκοπεί στην τελική αξιολόγηση των μαθητών, στην αυτοαξιολόγηση τους και στον αναστοχασμό. Επίσης, η αυτοαξιολόγηση και ο αναστοχασμός μέσα στην ομάδα ενισχύεται μέσω της συμπλήρωσης της κάρτας που δίνεται στο τέλος.

Αναλυτική περιγραφή

1η διδακτική ώρα: Ως εισαγωγή - αφόρμηση αξιοποιείται μία δραστηριότητα από το βιβλίο Αγγλικά ΣΤ Δημοτικού (Ενότητα 6, σελ. 61) η οποία βοηθά κυρίως στην ανάκληση προηγούμενων γνώσεων και ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει στους/στις μαθητές/ριες ένα φύλλο εργασίας με ένα ερωτηματολόγιο το οποίο θα πρέπει να συμπληρώσουν ατομικά. Στρατηγικές και μέσα διαφοροποίησης: Οι μαθητές/ριες κινητοποιούνται μέσω ερωτήσεων σχετικών με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, προτιμήσεις και ταλέντα. Ενεργοποιείται η γνώση τους ως προς τη χρήση του απαραίτητου λεξιλογίου που ήδη γνωρίζουν στην αγγλική για να δώσουν τις απαντήσεις τους. Επίσης, συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο ανάλογα με το τι ισχύει για τους ίδιους, χωρίς να υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση. Με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνεται η συμμετοχή τους και ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει καλύτερα ορισμένες πτυχές που αφορούν τη ζωή και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/ριών. Τέλος, οι μαθητές/ριες εισάγονται ομαλά στη θεματική, συνειδητοποιώντας ότι ο καθένας τους έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα, προτιμήσεις και ταλέντα (φύλλο εργασίας 1: https://1drv.ms/w/s!As-oyUbYXT1RgScBDyQVWnhA_47b?e=VZcj7s).

Σε μία δεύτερη φάση αφόρμησης ο/η εκπαιδευτικός εστιάζει στο να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/ριών και να προϊδεάσει τους/τις μαθητές/ριες για το περιεχόμενο του μαθήματος χρησιμοποιώντας μία παιγνιώδη τακτική. Ο/Η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους/τις μαθητές/ριες ότι θα παρακολουθήσουν ένα βίντεο με τίτλο ‘Be a Mr Jensen’. Ο/Η εκπαιδευτικός δείχνει στους/στις μαθητές/ριες ένα στιγμιότυπο από το video και τους ζητά να μαντέψουν ποιος μπορεί να είναι ο κ. Jensen. Ο /Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές ατομικά να γράψουν τις εικασίες τους μαζί με το όνομά τους σε ένα κομμάτι χαρτί που τους δίνει ο/η ίδιος/α και να το ρίξουν σε ένα βάζο. Ο/Η εκπαιδευτικός περνά με το βάζο από θρανίο σε θρανίο. Οι μαθητές/ριες σκέφτονται ατομικά και γράφουν τις εικασίες τους σε ένα κομμάτι χαρτί το οποίο τοποθετούν στο βάζο. Μέσω της παιγνιώδους τακτικής παρακινείται το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του βίντεο που θα ακολουθήσει και οι μαθητές/ριες ενθαρρύνονται να συμμετέχουν

ενεργά εκφράζοντας τις προβλέψεις τους (φύλλο εργασίας 2: https://1drv.ms/w/s!As-oyUbYXT1RgSn17EZEdDdvmSDO?e=ZdNBfC).

Στη συνέχεια χρησιμοποιείται πολυτροπικό κείμενο μέσω του οποίου επικοινωνούνται ποικίλα σημειωτικά μηνύματα. Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλει το video 'Be A Mr Jensen' και ζητά από τους/τις μαθητές/ριες να το παρακολουθήσουν προσεκτικά και να προσπαθήσουν να κατανοήσουν το περιεχόμενό του. Στρατηγικές και μέσα διαφοροποίησης: Η νέα γνώση προσεγγίζεται μέσα από ένα πολυτροπικό κείμενο (βίντεο με ήχο, εικόνα και κείμενο) https://video.link/w/iigad. Η πολυτροπικότητα του κειμένου ανταποκρίνεται σε διαφορετικά μαθησιακά στιλ (π.χ. γλωσσικοί, οπτικοί/ακουστικοί τύποι μαθητών). Το θέμα του κειμένου αφορά άμεσα την καθημερινότητα των μαθητών και αυτό αναμένεται να αυξήσει την εμπλοκή τους.

Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλει το video για δεύτερη φορά δίνοντας στους/στις μαθητές/ριες και την απομαγνητοφώνηση. Οι μαθητές/ριες παρακολουθούν το video ξανά κι ανατρέχουν στην απομαγνητοφώνηση για να το κατανοήσουν καλύτερα και να επικεντρωθούν περισσότερο στο γραπτό λόγο (φύλλο εργασίας 3: https://1drv.ms/w/s!As-oyUbYXT1RgSv4HSBdVq5P_kyl?e=5KZubV).

Δίνονται δραστηριότητες κατανόησης του κειμένου οι οποίες αντιστοιχούν σε 3 διαφορετικά επίπεδα γνωστικής ετοιμότητας των μαθητών. Ο/Η εκπαιδευτικός αρχικά χωρίζει τους/τις μαθητές/ριες σε ζευγάρια παρόμοιας γνωστικής ετοιμότητας. Στη συνέχεια τους αναθέτει δραστηριότητα κατανόησης κειμένου. Δίνεται η επιλογή ανάμεσα σε τρεις δραστηριότητες. Μία για κάθε επίπεδο. Επίσης υπάρχει γλωσσάρι (φύλλο εργασίας 4: https://1drv.ms/w/s!As-oyUbYXT1RgSwijFZBiiQWIFpa?e=jKKdBT) με τυχόν άγνωστες λέξεις για όποιον/α θα ήθελε να το χρησιμοποιήσει. Στρατηγικές και μέσα διαφοροποίησης: Ο στόχος των δραστηριοτήτων διαφορετικής γνωστικής ετοιμότητας είναι να εμπλακούν όλοι οι μαθητές ανάλογα με τις δυνατότητες και τις μαθησιακές προτιμήσεις τους και να εξασκηθούν στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα. Αρχικά δίνεται το γλωσσάρι ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές στην κατανόηση του άγνωστου λεξιλογίου. Στη συνέχεια δίνονται οι δραστηριότητες διαφορετικής ετοιμότητας και μαθησιακής προτίμησης . Οι μαθητές/ριες σε ζευγάρια παρόμοιας γνωστικής ετοιμότητας ολοκληρώνουν μία δραστηριότητα κατανόησης του κειμένου (φύλλο εργασίας 5: https://1drv.ms/w/s!As-oyUbYXT1RgS4bCf4B01pIK2_c?e=4Yxeq5).

Οι μαθητές/ριες καλούνται έπειτα να ολοκληρώσουν μία δραστηριότητα επαναφήγησης της ιστορίας . Δίνονται 3 δραστηριότητες οι οποίες αντιστοιχούν σε 3 διαφορετικά επίπεδα γνωστικής ετοιμότητας. Η κάθε δραστηριότητα βασίζεται σε διαφορετική τεχνική αναπαραγωγής μιας ιστορίας (τεχνική 5 ερωτήσεων, τεχνική συνδυασμού συμπλήρωσης κενών κι επαναφήγησης σκηνικών, τεχνική επαναφήγησης εικόνων/σκηνών). Ο/Η εκπαιδευτικός αναθέτει τη δραστηριότητα στους/στις μαθητές/ριες. Οι μαθητές/ριες σε ζευγάρια παρόμοιας γνωστικής ετοιμότητας ολοκληρώνουν μία δραστηριότητα επαναφήγησης της ιστορίας (φύλλο εργασίας 6: https://1drv.ms/w/s!As-

oyUbYXT1RgS8_W4_bUEfRjJdP?e=fpY6nl). Στρατηγικές και μέσα διαφοροποίησης: Εφόσον οι μαθητές κατανόησαν την ιστορία του Clint τους ζητείται να την επαναφηγηθούν. Στο πρώτο επίπεδο ετοιμότητας, χρησιμοποιώντας την τεχνική των 5 ερωτήσεων, οι μαθητές μαθητές/ριες απαντούν γραπτώς σε ερωτήσεις κλειδιά και συνοψίζουν τα κύρια σημεία της ιστορίας. Στο δεύτερο επίπεδο δίνονται οι φράσεις κλειδιά τις οποίες πρέπει να συμπληρώσουν οι μαθητές με την κατάλληλη λέξη και έπειτα να τις ταιριάξουν με την κατάλληλη εικόνα. Στο τρίτο επίπεδο, το οποίο αφορά μαθητές με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, δίνονται οι φράσεις κλειδιά και ζητείται να τις ταιριάξουν με τη σωστή. Με τον τρόπο αυτό μαθητές διαφορετικών ικανοτήτων και προτιμήσεων συμμετέχουν στην επαναφήγηση της ιστορίας.

2η διδακτική ώρα: Ο/Η εκπαιδευτικός βοηθά τους/τις μαθητές/ριες να ανακαλέσουν γνώσεις και πληροφορίες που απέκτησαν στο προηγούμενο μάθημα, με σκοπό να τις εμπλέξουν/συνδέσουν με τις νέες πληροφορίες και να διευκολύνουν στην κατανόησή τους. Ο/Η εκπαιδευτικός βγάζει το βάζο με τα χαρτάκια των μαθητών/ριών όπου είχαν μαντέψει ποιος είναι ο κ. Jensen και αποκαλύπτεται ποιοι/ές μάντεψαν σωστά. Οι μαθητές/ριες περιμένουν την αποκάλυψη των νικητών του 'παιχνιδιού μαντέματος' ανακαλώντας παράλληλα σκέψεις, εμπειρίες και γνώσεις από το προηγούμενο μάθημα.

Στην επόμενη δραστηριότητα χρησιμοποιείται η τεχνική του 'χρωματικού κώδικα' (colour coding) όπου οι μαθητές/ριες εργάζονται σε ζευγάρια μικτής ικανότητας και καλούνται να χρωματίσουν τουλάχιστον δύο επίθετα που πιστεύουν ότι χαρακτηρίζουν τον κ. Jensen. Δίνεται το φύλλο εργασίας και οι μαθητές/ριες επιλέγουν τα επίθετα που χαρακτηρίζουν τον κ. Jensen και τα χρωματίζουν με χρώματα της αρεσκείας τους. Αν είναι εφικτό συμβουλεύονται διαδικτυακό λεξικό για τη σημασία των επιθέτων (φύλλο εργασίας 8: https://1drv.ms/w/s!As-oyUbYXT1RgTLN1aSRayig7lk-?e=8DpnCV). Στρατηγικές και μέσα διαφοροποίησης: Η εργασία σε ζευγάρια μικτής ικανότητας δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές χαμηλότερης μαθησιακής ετοιμότητας να επωφεληθούν από την ενίσχυση και τις γνώσεις των συνεργατών τους (peer teaching). Η τεχνική του χρωματικού κώδικα που χρησιμοποιείται στη δραστηριότητα εμπέδωσης λεξιλογίου εξυπηρετεί τη βελτίωση της μνημονικής ικανότητας και τη συγκράτηση της πληροφορίας και μπορεί να βοηθήσει ακόμα και μαθητές με δυσλεξία (Dzulkifli and Mustafar, 2013). Η τεχνική της αξιοποίησης του ηλεκτρονικού λεξικού βοηθάει στην εξοικείωση με την αναζήτηση της πληροφορίας και στην απόκτηση αυτονομίας στη μάθηση.

Στη συνέχεια οι μαθητές/ριες καλούνται να αντιληφθούν τη διαφορά μεταξύ των δύο φράσεων που ακούγονται στο τέλος του βίντεο καθώς και με ποιον τρόπο χρησιμοποιούνται αυτές οι φράσεις ('Be the best in the world' or 'Be the best for the world'). Αφού σκεφτούν πρώτα ατομικά, συζητούν με το ζευγάρι τους (παραμένει το ίδιο με την προηγούμενη δραστηριότητα) και στο τέλος μοιράζονται τις ιδέες τους με την ολομέλεια (τεχνική think, pair, share). Ο/Η εκπαιδευτικός δείχνει το τελευταίο λεπτό από το video όπου ακούγονται οι δύο φράσεις. Δίνει λίγο χρόνο στους μαθητές να συζητήσουν με το ζευγάρι τους ποια είναι η διαφορά μεταξύ των δύο φράσεων. Δίνεται η επιλογή της έκφρασης στην ελληνική γλώσσα αν κάποιος μαθητής έχει δυσκολία στην έκφραση

στην αγγλική γλώσσα. Επιλέγει ορισμένους μαθητές να μοιραστούν τις απόψεις τους στην ολομέλεια και ρωτά τους υπόλοιπους αν συμφωνούν ή διαφωνούν ή/και αν έχουν να προσθέσουν κάτι (φύλλο εργασίας 9 -δραστηριότητα Α: https://1drv.ms/w/s!As-oyUbYXT1RgTXsKI3j06DuctGU?e=zYh5Qh). Στρατηγικές και μέσα διαφοροποίησης: Αξιοποιούνται δυο φράσεις στην αγγλική που συναντώνται συχνά σε διάφορες περιστάσεις. Ο στόχος είναι η ενθάρρυνση όλων των μαθητών για συμμετοχή και παραγωγή προφορικού λόγου μέσω της ανταλλαγής απόψεων. Χρησιμοποιείται η τεχνική think, pair, share που τους παρέχει την ευκαιρία να αναπτύξουν οι μαθητές πρώτα την προσωπική τους άποψη, έπειτα να την συζητήσουν με τον συμμαθητή τους και στη συνέχεια να τη μοιραστούν με την υπόλοιπη τάξη.

Η νέα γνώση αποκτά σημασία εφόσον υπάρξει σύνδεση με τον πραγματικό κόσμο. Έτσι, στη συγκεκριμένη δραστηριότητα καλούνται οι μαθητές/ριες να αποφασίσουν αν κάποια άτομα, οργανώσεις, επιχειρήσεις είναι καλύτεροι στον κόσμο (‘best in the world’) ή καλύτεροι για τον κόσμο (‘best for the world’). Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των τεσσάρων μικτής ικανότητας. Ο/ Η εκπαιδευτικός τους δίνει το φύλλο εργασίας το οποίο περιέχει εικόνες και περιγραφές ατόμων, οργανώσεων και εταιριών. Ζητά από τους/τις μαθητές/ριες να αποφασίσουν αν θα τους κατατάξουν στην κατηγορία ‘best in the world’ or ‘best for the world’ και να αιτιολογήσουν προφορικά και με συντομία την απάντησή τους (φύλλο εργασίας 9 - δραστηριότητα Β: https://1drv.ms/w/s!As-oyUbYXT1RgTXsKI3j06DuctGU?e=zYh5Qh). Στρατηγικές και μέσα διαφοροποίησης: Σύνδεση της προϋπάρχουσας & νέας γνώσης με παραδείγματα από τον πραγματικό κόσμο. Η εργασία σε ομάδες μικτής ικανότητας βοηθάει τους μαθητές που είναι πιο ντροπαλοί ή έχουν χαμηλότερη επίδοση να επωφεληθούν από την αλληλεπίδραση με άλλους μαθητές. Μέσα στην ομάδα οι μαθητές αναστοχάζονται, αξιολογούν τις απόψεις τους και τελικά μπορούν να οικοδομήσουν τη νέα γνώση (Holt & Willard-Holt, 2000).

Στο μάθημα της γλώσσας έχει διδαχθεί το λογοτεχνικό κείμενο με τίτλο ‘Η Βαγγελίτσα’ το οποίο αξιοποιείται και από τον/την εκπαιδευτικό αγγλικής. Ο/Η εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές ότι θα διαβάσουν μια σύντομη περίληψη του λογοτεχνικού κειμένου ‘Η Βαγγελίτσα’ . Αφού το διαβάσουν και θυμηθούν την ιστορία, τους χωρίζει σε ζευγάρια και δίνει το φύλλο εργασίας όπου καλούνται να επιλέξουν και να χρωματίσουν με χρώματα της αρεσκείας τους τουλάχιστον δύο επίθετα που χαρακτηρίζουν τη δασκάλα της Βαγγελίτσας. Αν είναι εφικτό συμβουλεύονται διαδικτυακό λεξικό για τη σημασία των επιθέτων. Στο τέλος ο/η εκπαιδευτικός σημειώνει (ή προβάλλει) στον πίνακα τις επιλογές των μαθητών/τριών (φύλλο εργασίας 10: https://1drv.ms/w/s!As-oyUbYXT1RgTgapMu2LcF65OIP?e=CbWK3h). Στρατηγικές και μέσα διαφοροποίησης: Ανάκληση γνώσεων, ιδεών και εμπειριών από ελληνικό λογοτεχνικό κείμενο και σύνδεσή τους με την αγγλική γλώσσα. Εργασία σε ζευγάρια μικτής ικανότητας. Αξιοποίηση εκ νέου της τεχνικής του χρωματικού κώδικα .

Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές/ριες καλούνται να εντοπίσουν τα κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των δύο δασκάλων (του κ. Jensen και της δασκάλας της

Βαγγελίτσας) συμπληρώνοντας ένα διάγραμμα Venn με επίθετα που εκφράζουν αυτά τα κοινά στοιχεία (φύλλο εργασίας 11). Ο /Η εκπαιδευτικός ζητά από τους/τις μαθητές/ριες να βρουν τα επίθετα που εκφράζουν κοινά χαρακτηριστικά του κ. Jensen και της δασκάλας της Βαγγελίτσας. Εργάζονται στις ίδιες ομάδες και θα πρέπει να ανατρέξουν στις προηγούμενες δραστηριότητες και να επιλέξουν τα επίθετα. Όταν ολοκληρωθεί η δραστηριότητα κάθε ομάδα μέσω ενός αντιπροσώπου αναφέρει στην ολομέλεια τα αποτελέσματά της. Στρατηγικές και μέσα διαφοροποίησης: Αξιοποιείται το στάδιο 3 (ανάλυση) του γνωστικού τομέα κατά Bloom (Krathwohl, 2002). Εδώ οι μαθητές/ριες συγκρίνουν και κατηγοριοποιούν τους επιθετικούς προσδιορισμούς. Για να επιτευχθεί αυτό χρησιμοποιείται το εκπαιδευτικό εργαλείο του γραφικού οργανωτή (διάγραμμα Venn). Τα σχέδια των γραφικών οργανωτών και η οργάνωση του περιεχομένου χρησιμεύουν στην τόνωση τόσο των δημιουργικών όσο και των λογικών τμημάτων του εγκεφάλου. Διευκολύνεται επίσης η γνωστική διαδικασία γιατί η οπτική αναπαράσταση χρησιμεύει εδώ ως οπτική ένδειξη που βοηθά στη διατήρηση και ανάκληση των εννοιών και των σχέσεών τους.

3η διδακτική ώρα: Η διαφοροποίηση γίνεται ως προς το τελικό προϊόν. Υπάρχουν 5 ελεύθερες επιλογές για τους/τις μαθητές/ριες. Οι μαθητές της ξενόγλωσσης τάξης μπορεί να γνωρίζουν την πληροφορία αλλά να μην μπορούν να εκφράσουν τη γνώση λόγω γλωσσικών φραγμών. Γι αυτό το λόγο προσφέρονται 5 προσεγγίσεις οι οποίες ανταποκρίνονται στις γνωστικές ανάγκες αλλά και στις προτιμήσεις των μαθητών/ριών. Ο /Η εκπαιδευτικός προσφέρει επιλογές δραστηριοτήτων στους/στις μαθητές μαθήτριες, οι οποίοι/ες θα πρέπει να εργαστούν ομαδικά για να ολοκληρώσουν δραστηριότητες βασισμένες στην ιστορία της 'Βαγγελίτσας'. Επιλογή 1: Δημιουργία κυβοϊστορίας (φύλλο εργασίας Ομάδα 1: https://1drv.ms/w/s!As-oyUbYXT1RgTu_K4FYlC_fFrQY?e=0fnm7d) Επιλογή 2: Δημιουργία comic (φύλλο εργασίας Ομάδα 2: https://1drv.ms/w/s!As-oyUbYXT1RgT0gmHnD1RoJGjmP?e=aeubYY). Επιλογή 3: Ρόλοι (φύλλο εργασίας, Ομάδα 3: https://1drv.ms/w/s!As-oyUbYXT1RgT9_Efdbvgo5iY-7?e=iHVveS). Επιλογή 4: Συννεφόλεξο (φύλλο εργασίας Ομάδα 4: https://1drv.ms/w/s!As-oyUbYXT1RgUBsDeXbe3UsIHQf?e=vIHt8V) Επιλογή 5: Βιοποίημα (φύλλο εργασίας Ομάδα 5: https://1drv.ms/w/s!As-oyUbYXT1RgULijs3dy833g8tB?e=CcmaTl). Το τελικό προϊόν ανεβαίνει σε δεύτερο χρόνο σε padlet που έχει δημιουργηθεί γι αυτό το σκοπό ή παρουσιάζεται στην τάξη σε μία επιπλέον διδακτική ώρα. Ο/Η εκπαιδευτικός ενημερώνει τις ομάδες ότι θα πρέπει ο διαμοιρασμός ρόλων και αρμοδιοτήτων να γίνει από τα ίδια τα μέλη της ομάδας. Αφού ο/η κάθε μαθητής/ρια επιλέξει την ομάδα του, η κάθε ομάδα δουλεύει στη δική της γωνιά. Ο/Η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους/τις μαθητές/ριες ότι έχουν 40 λεπτά για να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα. Ο/Η εκπαιδευτικός επιβλέπει τη δουλειά των μαθητών, διευκολύνει όπου χρειάζεται και , αν κριθεί αναγκαίο, παρεμβαίνει με σκοπό τη διευθέτηση τυχόν προστριβών. Στρατηγικές και μέσα διαφοροποίησης: Στάδιο 4 στόχων γνωστικού τομέα κατά Bloom (Krathwohl, 2002). Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές/ριες κατασκευάζουν νέες δομές από διαφορετικά στοιχεία και δημιουργούν νέα νοήματα ή/και δομές. Ελέγχεται η δημιουργική ικανότητα των μαθητών/ριών να δομούν ενιαίο σύνολο, που δεν προϋπήρχε,

συνδυάζοντας διάσπαρτα στοιχεία. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων έγινε με βάση τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner κι επιλέχθηκε η προσέγγιση της χρήσης Πίνακα Επιλογής (Choice Board) όπου προσφέρονται επιλογές για διάφορα ήδη νοημοσύνης, ετοιμότητας και προτιμήσεων. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές /ριες κινητροποιούνται μιας και η επιλογή είναι ένα ισχυρό κίνητρο. Επίσης, οι μαθητές/ριες έχουν μεγαλύτερο έλεγχο στον ρυθμό με τον οποίο ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες. Τα πλεονεκτήματα της εργασίας των μαθητών/ριών σε ομάδες μικτής ικανότητας οι οποίες σχηματίζονται με βάση την προτίμηση είναι η κινητροποίηση, η απελευθέρωση της δημιουργικότητας και της ενέργειας, η δημιουργία σχέσεων αλληλεγγύης, η καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος και η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των μελών μέσα από τη συνεργασία των μελών της ομάδας (Ματσαγγούρας,1998).

Στο τέλος ο/η κάθε μαθητής/ρια συμπληρώνει την δική του κάρτα αξιολόγησης (φύλλο εργασίας 17). Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε μαθητή /ρια μία κάρτα αξιολόγησης εξηγώντας με ποιον τρόπο θα συμπληρωθεί. Οι μαθητές/ριες συμπληρώνουν την κάρτα αξιολόγησης μέσα στην ομάδα.

Προεκτάσεις-Προσαρμογές

Η θεματική σύνδεση του σεναρίου με λογοτεχνικό κείμενο που διδάσκεται στο μάθημα της γλώσσας προϋποθέτει τη συνεννόηση και τη συνεργασία ανάμεσα στον/ην δάσκαλο/δασκάλα του τμήματος και στον/ην εκπαιδευτικό αγγλικής. Κρίνεται απαραίτητο να προηγηθεί η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στην ελληνική γλώσσα, να εμπλακούν οι μαθητές/τριες σε δραστηριότητες κατανόησης και αναδόμησης του περιεχομένου του που θα οργανωθούν από τον/ην δάσκαλο/α και στη συνέχεια να προχωρήσει ο/η εκπαιδευτικός αγγλικής στην εφαρμογή του σεναρίου που προτείνεται. Η θεματική και εννοιολογική διασύνδεση αναμένεται να διευκολύνει τους/τις μαθητές/ριες στην κατανόηση, στην επεξεργασία και στην απόδοση των νοημάτων στην αγγλική γλώσσα.

Το σενάριο έχει σχεδιαστεί για να υλοποιηθεί με τη χρήση του υπολογιστή της τάξης και του προβολέα. Σχεδόν όλες οι δραστηριότητες προσφέρονται και σε ψηφιακή μορφή για την περίπτωση που το σενάριο δύναται να υλοποιηθεί με τη χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής ή με τη χρήση ταμπλέτας από τους μαθητές. Οι ψηφιακές δραστηριότητες παρέχουν το πλεονέκτημα της άμεσης ανατροφοδότησης καθώς και τη δυνατότητα επανάληψης τους για την επίτευξη υψηλότερης προόδου. Απαραίτητη θεωρείται η εξοικείωση των μαθητών με τα προτεινόμενα ψηφιακά εργαλεία καθώς και με την εργασία σε ομάδες μεικτής ικανότητας.

Βιβλιογραφία

Dzulkifli, M. A., & Mustafar, M. F. (2013). The influence of colour on memory performance: A review. *The Malaysian Journal of Medical Sciences*, 20(2), 3–9.

Efraimidou, E., Zoi-Reppa, E. & Frouzaki, F., (2010) *Anglika St' Dimotikou-Pupil's Book,* Athina, ITYE.

Holt, D. G., & Willard Holt, C. (2000). Let's get real: Students solving authentic corporate problems. *Phi Delta Kappan*, 82, 243–246.

Krathwohl, K. R. (2002) A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.

Matsangouras, I.G. (1998) *Stratigikes Didaskalias. I kritiki Skepsi sti Didaktiki Praxi.* Athina: Gutenberg.

Panteliadou, S. & Argyropoulos, V. (2011). *Eidiki Agogi: Apo tin erevna sti di-daktiki praxi.* Athina: Pedio.

Tzouriadou, M. (2008*). Prosarmoges analytikon programmaton gia mathites me mathisiakes dyskolies*, *Theoritiko plaisio.* Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskefmaton, Paidagogiko Institouto, «Analytika Programmata Mathisiakon Dyskolion-Enimerosi-Evaisthitopoiisi».

Ypourgeio Paideias Erevnas kai Thriskevmaton. *Eniaio Programma Spoudon gia tis xenes glosses sto Dimotiko kai sto Gymnasio* (2016). Athina: Ypourgeio Paideias, Erevnas kai Thriskevmaton (F.E.K. 2871/t.V'/09-09-2016).

Ποδήλατο με ψηφιακά εργαλεία

Αρβανιτίδου Βασιλεία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, PhD

Περίληψη

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μάθηση, δίνει κίνητρα στα παιδιά για ενεργή συμμετοχή, ενώ παράλληλα αυξάνει την ικανότητα συγκράτησης πληροφοριών. Με τη χρήση του διαδικτύου τους παρέχεται η δυνατότητα της προσέγγισης και της εξερεύνησης μιας μεγάλης ποικιλίας δεδομένων, καλύπτοντας έτσι ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και πληροφοριών. Στην παρούσα διδακτική πρόταση χρησιμοποιώντας το μικτό μοντέλο, διά ζώσης διδασκαλία με εξ αποστάσεως ασύγχρονες δραστηριότητες με τη βοήθεια της εκπαιδευτικής πλατφόρμας e-me, επιχειρείται η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των μαθητών για τη χρήση του ποδηλάτου, για θέματα οδικής συμπεριφοράς καθώς και για τα σωματικά και ψυχικά οφέλη από τη χρήση αυτή.

Λέξεις-Κλειδιά: Ποδήλατο, Τ.Π.Ε., Φυσική Αγωγή, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Bicycle with digital tools

Vasileia Arvanitidou, Teacher of Physical Education, PhD

Abstracts

The use of ICT in learning, motivates children to actively participate, while increasing the ability to retain information. Using the internet allows them to access and explore a wide variety of data, thus covering a wide range of topics and information. In the present didactic proposal, using the mixed model, teaching in class and asynchronous activities using the educational platform e-me, is attempted the information and awareness of the students for the use of the bicycle, for issues of road behaviour as well as for the physical and mental benefits.

Key-Words: Bicycle, I.C.T., Physical Education, Environmental Education

Εισαγωγή

Η δημιουργική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. μπορεί να αποτελέσει έναν τρόπο δυναμικής και συνεργατικής μάθησης, με στόχο την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών καθώς και την αλλαγή της διδακτικής πρακτικής, της διαδικασίας μάθησης και της επικοινωνίας (Katz & Chard, 2004). Με τη χρήση του διαδικτύου η μάθηση δεν περιορίζεται μόνο στο συγκεκριμένο χρόνο και χώρο διδασκαλίας, αλλά μπορεί να επιτευχθεί όπου κι αν βρίσκονται οι μαθητές. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, δίνει περισσότερα κίνητρα στα παιδιά για συμμετοχή, ενώ παράλληλα αυξάνει την ικανότητα συγκράτησης πληροφοριών. Αυτό συμβαίνει γιατί, οι μαθητές μέσω των ομαδικών συζητήσεων και δραστηριοτήτων και της χρήσης διαφόρων

τεχνολογικών εργαλείων, αξιοποιούν πολλαπλά συναισθήματα και αισθήσεις κατά τη μάθηση (Krain & Shadle, 2006). Ο ενεργός ρόλος των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω των πράξεων και των συζητήσεών τους δίνει νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφήνοντας πίσω τη δασκαλοκεντρική εκπαίδευση, που θέλει τους μαθητές σε έναν περισσότερο παθητικό ρόλο. Έτσι, σκοπός μέσα από τις νέες αυτές μαθησιακές διαδικασίες είναι να προωθηθεί η διερευνητική και η συνεργατική μάθηση και γενικότερα η απόκτηση νέων γνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές.

Οι ΤΠΕ προσφέρουν απεριόριστες δυνατότητες, όσον αφορά την πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό (Paas & Creech, 2008). Αυτό είναι ιδιαίτερα χρήσιμο και βοηθητικό για όλα τα μαθησιακά αντικείμενα, που μπορεί να περιλαμβάνει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σημαντική αύξηση της χρήσης του ποδηλάτου, με τους πολίτες όλο και περισσότερο να το χρησιμοποιούν, ο καθένας για τους δικούς του λόγους και πολλές πόλεις να δημουργούν τις υποδομές για μια ασφαλή ποδηλασία.

Κάνοντας μια αναζήτηση στα σχολικά εγχειρίδια στο Δημοτικό σχολείο βλέπουμε ότι υπάρχουν σποραδικές αναφορές στο ποδήλατο, είτε ως οπτικό σύμβολο (σε σκίτσο ο ήρωας του βιβλίου να ποδηλατεί – Μελέτη Περιβάλλοντος Α τάξης), είτε πιο εκτενείς αναφορές με τους μαθητές να διδάσκονται πως κάνοντας πετάλι μπορούν να κινήσουν ένα ποδήλατο και να μετακινηθούν από ένα μέρος σ’ ένα άλλο και πώς να κινούνται σωστά στο δρόμο. Επίσης, δίνονται συμβουλές για τη χρήση κράνους καθώς και τι πρέπει να κάνουν όταν βλέπουν το ΣΤΟΠ (Μελέτη Περιβάλλοντος Β τάξης). Τέλος, οι μαθητές μαθαίνουν κάποια βασικά σήματα της Τροχαίας, κανόνες οδικής συμπεριφοράς και υπάρχει και αναφορά για το κυκλοφοριακό και τη ρύπανση στο περιβάλλον από την κίνηση πολλών αυτοκινήτων στους δρόμους (Μελέτη Περιβάλλοντος, Γ τάξη). Βέβαια, στα πλαίσια υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγή Υγείας μπορεί να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο θέμα λαμβάνοντας μια πιο εξειδικευμένη εκπαίδευση πάνω σε θέματα οδικής συμπεριφοράς, στη χρήση του ως ένα οικολογικό μέσο μετακίνησης και στα οφέλη για τη σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών.

Με αφορμή τα παραπάνω και στα πλαίσια εκδηλώσεων για την Παγκόσμια Ημέρα Ποδηλάτου (3 Ιουνίου) πραγματοποιήθηκε η παρακάτω διδακτική πρόταση για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών. Η εμπλοκή των μαθητών σε σωστά δομημένα εκπαιδευτικά σενάρια, ψηφιακά εμπλουτισμένα, μπορεί να οδηγήσει στην ευαισθητοποίησή τους σε σημαντικά περιβαλλοντικά ζητήματα (Σταμούλης, Γρίλλιας & Πήλιουρας, 2008). Η ευαισθητοποίηση επομένως των μαθητών γίνεται πολύ άμεσα και γρήγορα (Πασχάλη, 2018).

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης

Τίτλος: *Πάμε για ορθοπεταλιές*

Εμπλεκόμενα Γνωστικά αντικείμενα: Φυσική Αγωγή, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Τάξη στην οποία απευθύνεται: ΣΤ΄ Δημοτικού

Σκοπός: Σκοπός 2. Απόκτηση γνώσεων από την αθλητική επιστήμη και παράλληλη εφαρμογή τους για την αποτελεσματική συμμετοχή σε παρούσες και μελλοντικές συνθήκες φυσικής δραστηριότητας

Σκοπός 6. Επίδειξη υπεύθυνης αθλητικής και κοινωνικής συμπεριφοράς από τη συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες και σπορ

Μαθησιακοί στόχοι: Μετά το τέλος του μαθήματος οι μαθητές θα είναι ικανοί να:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- Αναγνωρίζουν την ιστορική εξέλιξη του ποδηλάτου
- Ονομάζουν και να περιγράφουν τα είδη του ποδηλάτου
- Αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της χρήσης του ποδηλάτου στη διά βίου άσκηση
- Αναγνωρίζουν την οικολογική σημασία της χρήσης του
- Υιοθετήσουν σωστή οδική συμπεριφορά
- Να εμπλουτίσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Να καταστούν περισσότερο «υπεύθυνοι» για τη μάθησή τους
- Να ενσωματωθεί το παιχνίδι στη μαθησιακή διαδικασία

Επιμέρους στόχοι:

- Να αναπτύξουν δεξιότητες με τη χρήση των ΤΠΕ και να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από ευχάριστες ψηφιακές δραστηριότητες
- Να αποκτήσουν γνώσεις για την ορθή χρήση του διαδικτύου ως μέσο έρευνας

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες (σύγχρονα),

Ασύγχρονες δραστηριότητες

Υλικοτεχνική Υποδομή: Η διδασκαλία πραγματοποιείται ασύγχρονα μέσα σε ψηφιακή τάξη που δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα e-me για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Συνοπτική περιγραφή

Διδακτική μέθοδος: Η διδακτική μέθοδος βασίζεται στη διερευνητική μάθηση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ασύγχρονη είναι περισσότερο συντονιστικός, οργανωτικός και καθοδηγητικός και με τις σωστές οδηγίες προς τους μαθητές διευκολύνει και υποστηρίζει τη μάθηση. Οι μαθητές επεξεργάζονται και αναλύουν τις πληροφορίες με βιωματικό τρόπο.

Οργάνωση της τάξης: Ο εκπαιδευτικός εξασφαλίζει τη λειτουργικότητα της πλατφόρμας e-me, ελέγχει την προβολή του βίντεο και τη λειτουργία των συνδέσμων και των εφαρμογών που προτείνει στους μαθητές. Οι μαθητές δουλεύουν ατομικά από το σπίτι.

Προστιθέμενη εκπαιδευτική αξία των ΤΠΕ: Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ και των διαδικτυακών εφαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να καταστεί εξαιρετικά αποτελεσματική για το μαθητή καθώς η διδασκαλία μπορεί να γίνει αλληλεπιδραστική. Ειδικότερα, η χρήση του ψηφιακού βίντεο μπορεί να ενεργοποιήσει συναισθήματα των μαθητών, να δραστηριοποιήσει την δημιουργική πλευρά της μάθησης και να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη νέα γνώση. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση της χρονογραμμής συμβάλλει στην αναγνώριση και κατανόηση της αλληλουχίας των γεγονότων και η δημιουργία μιας χρονογραμμής από τους ίδιους τους μαθητές κάνει την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία πιο ενεργή και ενισχύει την αυτενέργεια. Με τη δημιουργία αφίσας καλλιεργείται η αισθητική έκφραση των μαθητών και εξασφαλίζεται η άμεση συμμετοχή των μαθητών στην αισθητική εμπειρία. Τα ψηφιακά παιχνίδια τέλος, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μαθησιακά εργαλεία για την ενίσχυση της ενεργούς μάθησης και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών.

Δραστηριότητες/Φάσεις διδασκαλίας

Φάση 1η (1η διδακτική ώρα)

Δραστηριότητα 1η (σύγχρονη): Ο εκπαιδευτικός στην αίθουσα, με αφορμή την παγκόσμια Ημέρα Ποδηλάτου (3 Ιουνίου), κάνει μια σύντομη αναφορά στο ποδήλατο, το αγαπημένο μέσο μεταφοράς των μαθητών. Στη συνέχεια δείχνει στον βιντεοπροβολέα ένα βίντεο που δημιούργησε για τις ανάγκες του σεναρίου (διάρκειας 3:25΄). Το περιεχόμενό του είναι σχετικό με κάποια εισαγωγικά στοιχεία για το ποδήλατο, τα είδη του και τα οφέλη του.

Στη συνέχεια μέσα από το Φωτόδεντρο τον Εθνικό Συσσωρευτή Εκαπιδευτικού Υλικού δείχνει στους μαθητές τα παρακάτω βίντεο για να γνωρίσουν το ποδήλατο σε αγωνιστική μορφή και τα είδη ποδηλασίας. Ειδικότερα προβάλλει τα εξής:

Ποδηλασία βουνού:

http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-educationalvideo-8522-569
(διάρκειας 6:20΄) Γίνεται μια σύντομη παρουσίαση της ιστορίας του αθλήματος, οι

ιδιαιτερότητές του, το παδήλατο του βουνού καθώς και η υψηλή τεχνική κατάρτιση που πρέπει να έχει ο αθλητής.

Ποδηλασία δρόμου

http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-educationalvideo-8522-568 (διάρκειας 2:02΄) Δίνονται πληροφορίες για την ποδηλασία επί δημοσίας οδού, τους κανονισμούς του αγωνίσματος, την υποστήριξη των αθλητών κατά τη διάρκεια του αγώνα και το είδος του ποδηλάτου.

Ποδηλασία πίστας

http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-educationalvideo-8522-567 (διάρκειας 4:39΄) Παρουσιάζονται τα αγωνίσματα ποδηλασίας πίστας, το είδος ποδηλάτου καθώς και τα αξεσουάρ που χρησιμοποιούνται στα αγωνίσματα αυτά.

Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές και ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τα παραπάνω.

Στον Τοίχο της κυψέλης της πλατφόρμας της e-me αναρτώνται οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσουν οι μαθητές ασύγχρονα. Συγκεκριμένα:

Φάση 2η (ασύγχρονα)

Δραστηριότητα 2η: Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να ανατρέξουν στο διαδίκτυο να βρούνε πληροφορίες σχετικές με τα μέρη του ποδηλάτου. Για να τους βοηθήσει δίνει συγκεκριμένες διευθύνσεις στους μαθητές. Στη συνέχεια τους ζητά να μεταβούν στη διεύθυνση https://wordwall.net/play/1829/117/197. Η διεύθυνση αυτή παραπέμπει σε μια ψηφιακή δραστηριότητα αντιστοίχισης σχετική με το αντικείμενο, την οποία για να την πραγματοποιήσουν πρέπει πρώτα να γράψουν το όνομά τους.

Δραστηριότητα 3η: Στη συνέχεια προκειμένου οι μαθητές να γνωρίσουν τις διάφορες μορφές που είχε το ποδήλατο από τη στιγμή της εφεύρεσής του μέχρι σήμερα τους προτείνει να μεταβούν στο σύνδεσμο

https://www.preceden.com/timelines/584758. Στη διεύθυνση παρουσιάζεται μια χρονογραμμή με την ιστορική εξέλιξη του ποδηλάτου. Παρουσιάζεται η εξέλιξή του μέχρι το 1885. Οι μαθητές καλούνται να δούνε την ιστορική εξέλιξη του ποδηλάτου αυτής της περιόδου και να δημιουργήσουν τη συνέχεια της χρονογραμμής από το 1892 έως το 1965. Για να γίνει αυτή η δραστηριότητα τους δίνονται οι εξής οδηγίες:

α) Τους δίνεται η διεύθυνση https://bit.ly/2YstX1K στην οποία υπάρχουν πληροφορίες για την όλη εξέλιξη του ποδηλάτου. Οι μαθητές θα πρέπει πρώτα να αποθηκεύσουν τις εικόνες των μορφών του ποδηλάτου που εμφανίζονται από το 1892 και μετά. Δίνονται οδηγίες για το πώς θα γίνει η αποθήκευση και πώς θα ονομάσουν το κάθε αρχείο εικόνας (με τη χρονολογία).

β) Τους δίνεται η διεύθυνση www.preceden.com. Δίνονται με κάθε λεπτομέρεια οι οδηγίες βήμα-βήμα με εικόνες, από τη δημιουργία λογαριασμού, τη δημιουργία της χρονογραμμής μέχρι την αντιγραφή της και την αποθ'ηκευσή της σε αρχείο κειμένου. Το αρχείο αυτό οι μαθητές το ανεβάζουν στην πλατφόρμα της e-me στον Τοίχο της κυψέλης.

Δραστηριότητα 4η (ασύγχρονη): Τέλος, μόλις ολοκληρώσουν τις παραπάνω δραστηριότητες τους δίνεται μία διεύθυνση για να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο.

Φάση 3η (2η διδακτική ώρα)

Δραστηριότητα 1η (σύγχρονα): Ο εκπαιδευτικός, στην αίθουσα Πληροφορικής, χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες ανάλογα με τη διαθεσιμότητα των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Η κάθε ομάδα αποφασίζει ποιο θα είναι το όνομά της και ορίζει έναν υπεύθυνο για να συντονίζει τις ενέργειες της ομάδας κι έναν μαθητή ο οποίος θα καταγράφει τις πληροφορίες που βρίσκουν.

Α) Στις μισές ομάδες δίνονται οδηγίες να ανατρέξουν στο διαδίκτυο και να βρούνε επιπλέον πληροφορίες σχετικές με το ποδήλατο και την άσκηση. Μοιράζει διάφορες διευθύνσεις (διαφορετικές σε κάθε ομάδα) για να πάρουν τις σχετικές πληροφορίες.

Β) Οι υπόλοιπες μισές ομάδες καλούνται να ανατρέξουν στο διαδίκτυο και να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικές με τους κανόνες οδικής ασφάλειας του ποδηλάτη.

Μοιράζει και σ αυτές διάφορες διευθύνσεις (επίσης διαφορετικές στην καθεμία) για να πάρουν τις σχετικές πληροφορίες.

Όλες οι ομάδες αφού μελετήσουν τις πληροφορίες καταγράφουν σε ένα αρχείο κειμένου τις πληροφορίες που βρήκανε και αποθηκεύουν το αρχείο με το όνομα της ομάδας τους.

Δραστηριότητα 2η (σύγχρονα): Για την εμπέδωση της παραπάνω γνώσης δίνονται στις ομάδες οδηγίες για να δημιουργήσουν τη δική τους αφίσα με περιεχόμενο τα αποτελέσματα των παραπάνω αναζητήσεων. Για τη δημιουργία της αφίσας χρησιμοποιείται η εφαρμογή canva. Σε έντυπα μοιράζονται στις ομάδες οι οδηγίες βήμα-βήμα και με εικόνες για τη χρήση της εφαρμογής.

Το έργο τους οι ομάδες το κατεβάζουν σε μορφή pdf στον υπολογιστή τους και το ανεβάζουν στην πλατφόρμα με το όνομα της ομάδας.

Φάση 4η (ασύγχρονα)

Δραστηριότητα 3η (ασύγχρονη): Ο εκπαιδευτικός ανεβάζει στον Τοίχο της κυψέλης έναν σύνδεσμο https://learningapps.org/watch?v=pjm4e1vck20 για να παίξουν οι μαθητές ένα ψηφιακό παιχνίδι μνήμης.

Δραστηριότητα 4η (ασύγχρονη): Τέλος, για την ολοκλήρωση του σεναρίου ο εκπαιδευτικός ανεβάζει στον Τοίχο της κυψέλης έναν σύνδεσμο https://bit.ly/2KVAXfs που οδηγεί σε ένα ερωτηματολόγιο που θα πρέπει να συμπληρώσουν οι μαθητές.

Συμπεράσματα

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να επεκταθεί και σε περισσότερες διδακτικές ώρες, καθώς και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με ανάλογες προσαρμογές. Στα πλαίσια της Παγκόσμιας Ημέρας Ποδηλάτου (3 Ιουνίου) μπορεί να συνδυαστεί και με βιωματικές δράσεις, όπως η διοργάνωση μιας ποδηλατάδας από τους μαθητές με τη δημιουργία σχετικής αφίσας-πρόσκλησης, με προσκεκλημένο στο σχολείο κάποιον αθλητή της ποδηλασίας, και με επίσκεψη σε πάρκο κυκλοφοριακής αγωγής. Επίσης θα μπορούσε να συνδυαστεί διαθεματικά και με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως για παράδειγμα τη Γλώσσα (Ε΄& ΣΤ τάξη) καθώς και με περιβαλλοντικά προγράμματα

Βιβλιογραφία

Katz, L., Chard, S. (2004). Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Ατραπός.

Krain, M., & Shadle, C. J. (2006). Starving for knowledge: An active learning approach to teaching about world hunger. International Studies Perspectives,7(1), 51-66

Paas, L., & Creech, H. (2008). How ICTs can support education for sustainable development: Current uses and trends. Paper prepared with the support of the Province of Manitoba and presented to Manitoba Education, Citizenship and Youth. Winnipeg, Manitoba, Canada.

Πασχάλη, Σ. (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών για τη χρήση των ΤΠΕ κατά την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Σταμούλης, Ε., Γρίλλιας, Α. & Πήλιουρας, Π. (2008). Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσω ιστοεξερεύνησης. Μια εφαρμογή στη Μελέτη του προβλήματος του Γλυκού Νερού της Γης. Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο.

Το Ολυμπιακό Πνεύμα, οι αξίες και τα ιδεώδη του Ολυμπισμού. Ματιές στο παρελθόν με το βλέμμα στο μέλλον. Μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με χρήση των Τ.Π.Ε.

Εμμανουήλ Δούλιας, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, M.Sc.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το ψηφιακό διδακτικό σενάριο με τίτλο: *Το Ολυμπιακό Πνεύμα, οι αξίες και τα ιδεώδη του Ολυμπισμού. Ματιές στο παρελθόν με το βλέμμα στο μέλλον*. Το σενάριο, προϊόν προσωπικής εργασίας αποτελεί παράδειγμα μεικτής διδασκαλίας το οποίο εκπονήθηκε με τη χρήση και αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Βασίζεται στην ενότητα Φυσική Αγωγή Γυμνασίου-Βιβλίο μαθητή: *Η Ιστορία του Αθλητισμού* και υλοποιείται με τη μορφή μιας σύγχρονης διδασκαλίας, σε συνδυασμό με ασύγχρονη διδασκαλία μέσω της πλατφόρμας eclass. Κατά τη διάρκεια της σύγχρονης διδασκαλίας προβάλλεται διαδραστικό διαδικτυακό υλικό το οποίο δίνει την δυνατότητα στους μαθητές/τριες για πειραματισμό, διερεύνηση και ανακάλυψη. Στη διάρκεια της σύγχρονης διδασκαλίας οι μαθητές απαντούν σε online ερωτήσεις αξιολόγησης οι οποίες είναι αναρτημένες και στην πλατφόρμα της eclass. Το σενάριο βασίσθηκε στις αρχές της διερευνητικής-ανακαλυπτικής μεθόδου και στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο μάθησης με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό (Bruner, 1961), όπου η μάθηση αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα της συμμετοχής, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης των μαθητών σε ομάδες (Vygotsky, 2008). Οι μαθητές αναζήτησαν, επέλεξαν, αξιολόγησαν τις πληροφορίες, συνεργάσθηκαν ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης. Ιδιαίτερη σημασία είχε το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες διαχειρίστηκαν την πληροφορία και βελτίωσαν την κριτική τους ικανότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση, Ολυμπιακοί Αγώνες, Τ.Π.Ε, Φυσική Αγωγή.

The Olympic spirit, the principles, and ideals of the Olympics. Looking forward and back to the past. A teaching approach to Physical Education using ICT.

Emmanouil Doulias, Teacher of physical education, M.sc

Abstract

This dissertation features a digital teaching scenario entitled: “The Olympic spirit, the principles and ideals of the Olympics. Looking forward and back to the past. A teaching approach to Physical Education using ICT”. The scenario, product of personal labour, constitutes an example of blended learning, which has been conducted using and capitalizing on Information and Communication Technologies. It is grounded in the “History of Athletics” a unit in High School Physical Education student’s book and is carried out in the form of synchronous learning in conjunction with asynchronous learning

through e-class platform. In the course of synchronous learning procedure students are provided with interactive, networking material which enables them to experiment, investigate and discover. During the process students respond online to assessment questions which are posted on e-class platform. The scenario was grounded on the principles of enquiring-discovering method and the cooperative learning model with student focused orientation (Bruner 1961) where learning is considered to be the result of participation, communication and interaction amongst students working in teams (Vygotsky 2008). The students sought, opted for and evaluated the information and actively collaborated during the learning process. It is worth mentioning that the students handled the information effectively and improved their critical thinking.

Key Words: Distance learning, Olympic Games, ICE, Physical Education.

Εισαγωγή

Στον αιώνα που ζούμε η αλματώδης ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), ειδικότερα τα τελευταία χρόνια, καθώς και οι γενικότερες εξελίξεις που έχουν συμβεί και εξακολουθούν να συμβαίνουν σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, έχουν οδηγήσει στη διαπίστωση ότι οι νέες τεχνολογίες αποτελούν πια ισχυρά εργαλεία. με αυξανόμενη διάδοση, τα οποία μπορούν να επεκτείνουν τις δυνατότητές μας προκειμένου να σκεφτούμε, να επικοινωνήσουμε και να χρησιμοποιήσουμε το μυαλό μας λογικά και δημιουργικά (Imison & Taylor, 2001). Η σύγχρονη εκπαίδευση, που δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από αυτές τις εξελίξεις, προσαρμόζεται στο υφιστάμενο κοινωνικό και αναπτυξιακό πλαίσιο, με αποκορύφωμα την τεχνολογική ανάπτυξη και την είσοδο των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο, καθώς η υιοθέτησή τους αποτελεί πλέον μία πραγματικότητα (Ράπτης και Ράπτη, 2000). Η ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική εμπειρία για να έχει αποτέλεσμα πρέπει να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη στρατηγική. Μια στρατηγική προσανατολισμένη στην αξιοποίηση ψηφιακών και διαδραστικών τεχνολογιών για την επίτευξη μιας περισσότερο μαθητοκεντρικής προσέγγισης σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και σε όλες τις παρεχόμενες υπηρεσίες, που πρέπει να επιδιώκει (Department for Education and Skills, 2005): α) την παροχή υπηρεσιών μέσα από ένα διασυνδεδεμένο δίκτυο, β) την εξασφάλιση της online υποστήριξης, γ) την ανάπτυξη συνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας, δ) την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς, ε) την εξασφάλιση καθοδήγησης και παροχής οργανωτικών αρχών για τη διοίκηση της ένταξης των ΤΠΕ. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όπως καταγράφεται και από την έρευνα των Tondeur, Keer, Braak, Van, & Valcke, (2008-b), η επιτυχής προσαρμογή των ΤΠΕ στο σχολικό χώρο συνδέεται στενά με τις δράσεις που αναπτύσσονται τοπικά, και κυρίως με την ύπαρξη ενός σχεδίου δράσης, το οποίο συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός κοινού οράματος για την υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών.

Η διδασκαλία στο σχολείο του μέλλοντος πρέπει απαραίτητα να συνενώνει τις γνώσεις περιεχομένου με τις παιδαγωγικές γνώσεις, το επιστημονικά τεκμηριωμένο με το παιδαγωγικά επιτεύξιμο, μετατρέποντας αυτή την θεμελιωμένη γνώση, σε μια ρεαλιστική

και ανακαλύψιμη μόρφωση, προσιτή για το μαθητικό πληθυσμό, διατηρώντας πάντα την βαθύτερη αξία και την σωφροσύνη της. Στο σταυροδρόμι της νέας εποχής έρχονται οι Νέες Τεχνολογίες, να ενισχύσουν αυτόν το διδακτικό μετασχηματισμό προσφέροντας πολλαπλές αναπαραστάσεις της νέας γνώσης, δυναμικά και προσομοιωτικά μέσα σε περιβάλλοντα πειραματικής μέτρησης, κάνοντας έτσι τη μάθηση ευκολότερη, πιο ουσιαστική κι αυθεντική (Hammond & Mumtaz, 2001). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία είναι καίριος γιατί ουσιαστικά δύναται να επιταχύνει αυτές τις εξελίξεις, αρκεί να διαθέτει και τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση των ΤΠΕ, αλλά και την παιδαγωγική επάρκεια και μεθοδολογία για την αξιοποίησή τους με τρόπο αποτελεσματικό στη διδασκαλία.

Η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα οφείλει να διέπεται από ριζοσπαστικές παιδαγωγικές πρακτικές, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διερεύνηση πειραματισμό και ανακάλυψη. Επιπλέον, λόγω των συνθηκών της πανδημίας καταγράφουμε μια αναγκαστική προσαρμογή ή μετάβαση από την διά ζώσης διδασκαλία στην εξ αποστάσεως ηλεκτρονική τάξη και από την παραδοσιακή προφορική εισήγηση, στην δόμηση της διδασκαλίας με ψηφιακά σενάρια. Ένα εκπαιδευτικό σενάριο ιχνογραφεί τις συνθήκες που μπορεί να οδηγήσουν στη μάθηση (Κυτάγιας, 2017). Σύμφωνα με τον Κόμη (2015, σ. 6-7), «*…ένα Εκπαιδευτικό ή Διδακτικό Σενάριο με Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) περιγράφει το σύνολο των διδακτικών δραστηριοτήτων και των χρησιμοποιούμενων εργαλείων*» Πρόκειται, επομένως, για μια πλήρη και με λεπτομερή διδακτική πράξη, με προσδιορισμένους ρόλους, δραστηριότητες, πηγές, εργαλεία και υπηρεσίες (Αντωνίου, 2015), που την καθιστούν αυτόνομη και λειτουργική. Από την άλλη πλευρά ως ηλεκτρονική μάθηση λογίζεται η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων και μέσων που συνεισφέρουν στην επικοινωνία της γνώσης, την ανάπτυξη και την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Kolowich, 2014). Οι πλατφόρμες της ηλεκτρονικής μάθησης, αξιοποιούν τις λεγόμενες έξυπνες συσκευές (όπως υπολογιστές, ταμπλέτες και έξυπνα τηλέφωνα), προάγουν τη δημιουργία εικονικών τάξεων, βοηθούν τη συνεργατική μάθηση και επιτρέπουν στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς να σχετίζονται μεταξύ τους. Καθώς οι συγκεκριμένες πλατφόρμες ενσωματώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η χρήση τους ολοένα είναι και συχνότερη (International Working Group on Data Protection in-Telecommunications, 2017).

Με τη χρήση των ΤΠΕ ενισχύεται και υποστηρίζεται η παρεχόμενη εκπαίδευση καθώς με τις διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης και επικοινωνίας και τη χρήση του διαδικτύου μπορεί να δημιουργηθεί, να διανεμηθεί και να βελτιωθεί το μαθησιακό υλικό. Δίνεται η δυνατότητα της εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευσης και της πρόσβασης σε εκπαιδευτικό υλικό και περιεχόμενο χωρίς την απαίτηση της φυσικής παρουσίας του ατόμου. Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (γνωστικό-αντιληπτικό πεδίο) η ενότητα των Ολυμπιακών Αγώνων κατέχει σημαίνουσα θέση. Η υπεράσπιση και η προώθηση του Ολυμπιακού Ιδεώδους, τόσο από αθλητική όσο και από πολιτιστική άποψη πρέπει να είναι υπόθεση όλων (Rogge, 2004). Οι Ολυμπιακοί αγώνες, οι πιο αξιόλογοι αθλητικοί αγώνες του αρχαίου κόσμου (Μουρατίδης, 2001), υπερτονίζουν αρχές και αξίες σχετικές

με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την αποδοχή του διαφορετικού, την φιλία, την επικοινωνία, τον αλτρουισμό, την συνεργασία, αξίες τις οποίες η εκπαίδευση οφείλει να ενισχύει και να αναπτύσσει. Η άποψη αυτή είναι ιδιαίτερα αναγκαία σήμερα, όπου κυριαρχεί η αλλοτρίωση, η βία, η επιθετικότητα, η καταπάτηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, ενώ οι ηθικές αξίες αμφισβητούνται. Στο παρόν εκπαιδευτικό σενάριο προτείνεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η ανακαλυπτική μέθοδος. Οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους, σχετίζονται, διαμορφώνουν, αυτενεργούν και γίνονται υπεύθυνοι για την μάθησή τους, συμπράττουν για να εξακριβώσουνε την ακρίβεια των πληροφοριών που αναζητούν αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό την κριτική τους ικανότητα, την φαντασία, την δημιουργικότητα και τον αυτοελέγχο. Η συνεργασία των μαθητών βοηθάει στην ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος ενώ από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός ως διευκολυντής και καθοδηγητής προσαρμόζει την διδασκαλία στο επίπεδο των μαθητών/τριών, οργανώνει, συντονίζει χωρίς να δίνει έτοιμες απαντήσεις επιτρέποντας έτσι στην τάξη να ανακαλύψει την κατάλληλη απάντηση. Στο γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής ιδιαίτερα η εξ΄ αποστάσεως διδασκαλία δεν μπορεί να αναπληρώσει απολύτως την ποιότητα και τον ψυχοκινητικό στόχο της φυσικής παρουσίας στο σχολείο, προσφέρει όμως την αφορμή να υποστηρίξουμε περισσότερο τον γνωστικό στόχο και να διευρύνουμε ακόμα περισσότερο το χρόνο ενασχόλησης των μαθητών με θέματα ΦΑ πέραν του σχολείου, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό την ευρύτερη προοπτική του μαθήματος, προς ωφέλεια των παιδιών ιδιαίτερα μέσα στις αντίξοες συνθήκες των καιρών και της πανδημίας.

Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Τίτλος της δραστηριότητας

Το Ολυμπιακό Πνεύμα, οι αξίες και τα ιδεώδη του Ολυμπισμού. Ματιές στο παρελθόν με το βλέμμα στο μέλλον.

Μάθημα/Γνωστικό Αντικείμενο/Τάξη

Φυσική Αγωγή, Ιστορία, Πληροφορική, Α΄ Γυμνασίου.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Βασικός σκοπός του προτεινόμενου σεναρίου είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν την ιστορία και τις διαχρονικές αξίες του Ολυμπισμού. Αυτό επιτυγχάνεται αρχικά μέσω της γνωριμίας των μαθητών με τους Ολυμπιακούς Αγώνες στην αρχαιότητα ως πανελλήνιο δεσμό και σε δεύτερο επίπεδο με την καταγραφή των ομοιοτήτων και κυρίως των διαφορών των αρχαίων Ολυμπιακών Αγώνων με τους σύγχρονους μέσα από συγκριτική διερεύνησή τους. Επιπλέον στόχοι είναι η ανάπτυξη της συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους, η καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος, της κριτικής ικανότητας και η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες.

Στόχοι της δραστηριότητας

Αντιληπτικοί-γνωστικοί:

- Να μπορούν να αναγνωρίζουν τα βασικά στοιχεία, που αφορούν την τέλεση των Αρχαίων Ολυμπιακών Αγώνων και να εκτιμήσουν τη σημασία που απέδιδαν οι Αρχαίοι Έλληνες στους Ολυμπιακούς Αγώνες και την εξέλιξή τους στη σύγχρονη εποχή.
- Να αντιληφθούν την αξία και τη διαχρονικότητα των Ολυμπιακών Αξιών που διέπουν το πνεύμα του Ολυμπισμού.
- Να μπορούν να αναγνωρίζουν βασικά στοιχεία για τους Ο.Α. που έγιναν στην Αθήνα το 2004.
- Να εννοήσουνε την αξία της προσπάθειας, της συμμετοχής και του «ευ αγωνίζεσθαι».
- Να συνειδητοποιήσουν τη συμβολή των Ο.Α. στη συναδέλφωση των ανθρώπων και των λαών.
- Να μάθουν τις συνθήκες προγύμνασης των αθλητών, το είδος των αθλημάτων, καθώς και τη συμβολική βράβευση των νικητών με ένα κλαδί αγριελιάς.
- Να μελετήσουν την Ολυμπιακή Εκεχειρία.
- Να μάθουν να χρησιμοποιούν τις πηγές για να αντλήσουν πληροφορίες

Κοινωνικό-συναισθηματικοί:

- Να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και να εκφράζονται ελεύθερα.
- Να κατανοήσουν την αξία της προσπάθειας και της συμμετοχής και να μεταδώσουν τις απόψεις τους στο κοινωνικό τους περιβάλλον.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να βελτιώσουν τη συνεργασία τους σε διαδικτυακό περιβάλλον, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.
- Να αναπτύξουν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και να καταστούν περισσότερο υπεύθυνοι για τη μάθησή τους.
- Να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να εμφυσήσει στους/στις μαθητές/τριες τις αξίες του Ολυμπισμού, για να τις εφαρμόσουν στην καθημερινότητα.
- Να αγαπήσουν την ιδέα του Αθλητισμού και να εκτιμήσουν την χώρα που ανέδειξε το Ολυμπιακό Πνεύμα.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

- Να αναπτύξουν το σεβασμό για τις γνώμες των συμμαθητών τους.
- Να επικοινωνούν αποτελεσματικά, μέσα σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο.
- Να αποδέχονται την κριτική στάση.
- Να εξοικειωθούν με την συνεργατική και παιδοκεντρική προσέγγιση.

Προαπαιτούμενες γνώσεις για την υλοποίηση του σεναρίου

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν βασικές ψηφιακές δεξιότητες και γνώσεις Η/Υ (από τα αντίστοιχα μαθήματα στο σχολείο) και λειτουργίας των webex, eclass. Να

μπορούν να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν στις ομάδες τους. Επιπλέον γνώσεις και ενημέρωση πάνω στο Ολυμπιακό Κίνημα, και τη διοργάνωση των Ολυμπιακών Αγώνων από την αρχαιότητα ως σήμερα (ίδρυση, διεξαγωγή, κατηγορίες, σημαία, ύμνος, όρκος).

Χρόνος υλοποίησης

Οι δραστηριότητες σύγχρονης-ασύγχρονης διδασκαλίας ισοδυναμούν με δύο (2) διδακτικές ώρες και εργασία στο σπίτι, μέσω της πλατφόρμας του eclass. Αναλυτικότερα: δύο (2) διδακτικές ώρες στη webex (σύγχρονα), για την παρουσίαση των βασικών πλευρών του θέματος και ελεύθερη, αυτόνομη, ατομική ενασχόληση, χωρίς χρονικούς περιορισμούς στην eclass (ασύγχρονη) με τις ασκήσεις/εργασίες εμπέδωσης/ανατροφοδότησης, για εμπέδωση των γνώσεων.

Υλικοτεχνική υποδομή

Η διδασκαλία πραγματώνεται εξ αποστάσεως, σύγχρονα μέσω της webex και ασύγχρονα, μέσω της πλατφόρμας eclass του Υπουργείου Παιδείας. Οι μαθητές/τριες χρειάστηκαν υπολογιστή, tablet ή smartphone με πρόσβαση στο διαδίκτυο, λογαριασμούς email και εγγραφή στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Τα εκπαιδευτικά εργαλεία (e-books, quiz, βίντεο) βρίσκονται αναρτημένα στο διαδίκτυο και δεν απαιτείται η εγκατάσταση τους στον υπολογιστή. Ο εκπαιδευτικός προχώρησε στις εγγραφές στην πλατφόρμα eclass, συγκέντρωσε τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των μαθητών/τριών και απέστειλε τις βασικές οδηγίες χρήσης της πλατφόρμας. Επίσης, δημιούργησε και διαμοίρασε το Φ.Ε. και έλεγξε τη λειτουργία των link των εκπαιδευτικών εργαλείων. Τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία της σύγχρονης διδασκαλίας ήταν: webex, share, breakout sessions, chat, find the words, drag text, quiz (question set) και εξωτερικοί σύνδεσμοι. Τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία της ασύγχρονης διδασκαλίας ήταν: eclass, ενότητα, ασκήσεις, εργασίες, μηνύματα, συνδέσεις διαδικτύου, ομάδες χρηστών, κουβεντούλα.

Συνοπτική περιγραφή

Το σενάριο αναπτύσσεται στην eclass και απευθύνεται στους μαθητές της Α΄ τάξης. Έχει προηγηθεί αναφορά στο «Ευ Αγωνίζεσθαι» και στο Ολυμπιακό πνεύμα. Με το παρόν σενάριο οι μαθητές/τριες θα γνωρίσουν την Ιστορία των Ολυμπιακών Αγώνων. Στην αρχή της παρουσίασης ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι δασκαλοκεντρικός. Οι μαθητές παρακολουθούν την παρουσίαση του εκπαιδευτικού, καταθέτουν τις απορίες τους, απαντούν στις ερωτήσεις κατανόησης που τους θέτει. Οι μαθητές αφομοιώνουνε πληροφορίες για τους Αρχαίους και Σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες, τα αγωνίσματα, τα Χειμερινά και Θερινά Ολυμπιακά Αγωνίσματα, τις χώρες που συμμετέχουν. Επιπρόσθετα ο εκπαιδευτικός δημιουργεί συζήτηση σχετικά με τους Ολυμπιακούς Αγώνες και ζητάει από τους μαθητές να αναφέρουν πληροφορίες όπως κάθε πότε διεξάγονται, πού διεξάγονται, ποια είναι τα Ολυμπιακά Αθλήματα (Χειμερινά και Θερινά Ολυμπιακά Αθλήματα), διαφορές των Αρχαίων με τους Σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες. Τα βίντεο της αρχικής παρουσίασης περιλαμβάνουν τις ενότητες: Οι

Ολυμπιακοί Αγώνες στην Αρχαία Ολυμπία, Ιστορία & Απαρχή των αγώνων. Οι μαθητές θα επικοινωνούν διαδικτυακά και θα εργαστούν ομαδικά, σε ομάδες των 4-5, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τη δημιουργικότητά τους και καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη, μέσα από παρουσιάσεις και παιχνίδια ερωτήσεων και γνώσεων.

Θεωρητική προσέγγιση

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο πραγματώνεται με την αξιοποίηση της εποικοδομητικής προσέγγισης, που θεωρεί ότι ο μαθητή/τρια κατέχει το προσωπικό προϋπάρχον γνωστικό του περίγραμμα, τις ιδέες του για τον κόσμο που τον περιβάλλει όπως αυτές διαμορφώνονται από τον άμεσο κοινωνικό του περίγυρο. Στις περισσότερες των περιπτώσεων αυτές οι προϋπάρχουσες εμπειρίες εναντιώνονται στην νέα γνώση συνεπώς, είναι σημαίνον ο/η εκπαιδευτικός να έχει αντίληψη, για τις πραγματικές γνώσεις του μαθητικού δυναμικού σε αντιστοιχία σχετικά με το αντικείμενο που μελετάται και με τρόπο ανάλογο να προπαρασκευάσει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Διδακτική μέθοδος

Η διδακτική μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι το ανακαλυπτικό μοντέλο που βασίζεται στη γνωστική θεωρία του εποικοδομισμού. Η μορφή των δραστηριοτήτων ενισχύει την αυτενέργεια των μαθητών, στη δράση όσο και στη σκέψη, παρέχοντας την οικοδόμηση της γνώσης. Δίνεται έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και αξιοποιείται η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και η ανακαλυπτική μάθηση, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να νιώθουν υπεύθυνα και αξιόλογα άτομα ικανά να επιλύουνε τα προβλήματα της σχολικής ζωής (Δερβίσης, 1998). Αξιοποιούνται φύλλα εργασίας (ΦΕ), βασισμένα σε διαδικτυακές πηγές. Οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους, ενώ μέσω του διαδικτύου και των μηχανών αναζήτησης, προσπαθούν να συλλέξουν πληροφορίες, εικόνες, βίντεο για να απαντήσουν στις ασκήσεις των ΦΕ.

Οργάνωση της τάξης

Κατά την εφαρμογή αυτού του διδακτικού εκπαιδευτικού σεναρίου, μέσα στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο υποστηρικτικός, συντονιστικός και διευκολυντικός. Λειτουργεί ως μέντορας στη διαδικασία μάθησης. Προσπαθεί να ενεργοποιήσει και να κρατήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών πάνω στην ενότητα που καλούνται να συμμετάσχουν. Οι μαθητές συνεργάζονται, αλληλοεπιδρούν και συμμετέχουν ενεργά σε κάθε δραστηριότητα, σύμφωνα με τις οδηγίες που αναγράφονται στο ΦΕ. Για τις ανάγκες υλοποίησης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει τις απαραίτητες παρουσιάσεις, ενώ στην επόμενη φάση θα ακολουθήσει η συμμετοχή των παιδιών στα ερωτηματολόγια - quiz που έχουν δημιουργηθεί για την ανατροφοδότηση του μαθήματος.

Δραστηριότητες που οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών:

Στη webex (σύγχρονη διδασκαλία): Η ανάλυση-συζήτηση-σχολιασμός, στον διαμοιρασμό των video και των εγγράφων, στο breakout sessions και στο chat. Για τα δύο αυτά

μαθήματα, στις συζητήσεις, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της καθοδηγούμενης και της συγκλίνουσας εφευρετικότητας με σχεδιασμένη σειρά ερωτήσεων, για ένα ζήτημα όπως οι Ολυμπιακοί Αγώνες που αποτελούν ένα παγκόσμιο κοινωνικό και αθλητικό γεγονός. Στην eclass (διδασκαλία ασύγχρονη): Οι μαθητές επικοινωνούσαν με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, με τα *μηνύματα*, τις *συζητήσεις*, και τον *τοίχο*, ενώ ασχολήθηκαν με ασκήσεις και εργασίες ατομικά και ομαδικά.

Προστιθέμενη Αξία των ΤΠΕ

Στο προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο, η αξιοποίηση ψηφιακών συνεργατικών εφαρμογών και υπηρεσιών αναπτύσσει τον τεχνολογικό/ψηφιακό εγγραμματισμό των μαθητών, συντείνει στην αποτελεσματικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και του ομαδικού πνεύματος και ενισχύει τη συνεργασία. Με τη χρήση των ΤΠΕ διαμορφώνεται ένα συνεργατικό και διερευνητικό μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές αλληλοβοηθούνται και υποστηρίζονται παρέχοντας ανατροφοδότηση για την ατομική και ομαδική τους απόδοση. Ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών, παρέχονται εμπειρίες, βιωματική δράση και ευκαιρίες να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους.

Αναλυτική Περιγραφή Δραστηριοτήτων

Βασική Ροή Σεναρίου

Φάση 1. Εισαγωγή (Χρόνος: 10΄)- Παρακολούθηση πολυμέσων.

Ο εκπαιδευτικός εισηγείται το περιεχόμενο της μαθήματος μέσω των σχετικών παρουσιάσεων. Στην παρουσίασή του έχει φροντίσει να συμπεριλάβει ποικίλα πολυμέσα (π.χ. αποσπάσματα βίντεο, ήχο, κινούμενες εικόνες) για να ενισχύσει τη διαδικασία κατανόησης της πληροφορίας -ενεργοποιώντας περισσότερες αισθήσεις- και για να προσελκύσει τον ενδιαφέρον της τάξης. Το θέμα της παρουσίασης σχετίζεται με την ιστορία και εξέλιξη των ΟΑ, από την αρχαιότητα έως σήμερα. Με διαμοιρασμό οθόνης, οι μαθητές παρακολουθούν ένα βίντεο ως αφορμή για έναρξη με τίτλο: Η μηχανή του χρόνου, Οι αρχαίοι Ολυμπιακοί αγώνες https://video.link/w/6Woid.

Φάση 2. Παρουσίαση Αντικειμένου-Συζήτηση (Χρόνος: 25΄)

Παρουσίαση του PowerPoint, που δημιούργησε ο υπογράφων για την Ιστορία των Αγώνων https://video.link/w/qXoid. Με διαμοιρασμό οθόνης, οι μαθητές παρακολουθούν, την Αφή της φλόγας στο https://youtu.be/3jybC6s2Jwc?t=5 και ταυτόχρονα τις μασκότ των πόλεων όπου έγιναν οι Σύγχρονοι Ολυμπιακοί https://video.link/w/J2rid. Επιπλέον στο webex γίνεται διαμοιρασμός εγγράφων και επιγραμματική αναφορά/παρουσίαση στα Αθλήματα των Αγώνων, με ερωτοαπαντήσεις και συζήτηση σε ομάδες.

Φάση 3. Αξιολόγηση-Ανατροφοδότηση (eclass, Ασύγχρονα, Χρόνος: 15΄)

Ο εκπαιδευτικός διαμοιράζει τα φύλλα εργασίας του μαθήματος στους μαθητές και αυτοί καλούνται να τα συμπληρώσουν απαντώντας στην 1η και 2η εργασία αφού μελετήσουν τις πηγές που τους δίνονται. Πρόκειται για ασκησιολόγιο για εμπέδωση της γνώσης. Κάνουν αυτοαξιολόγηση και λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση. Εναλλακτικά το μάθημα και τα φύλλα εργασίας βρίσκονται και στην ασύγχρονη πλατφόρμα της eclass, με την δυνατότητα από το εργαλείο συνδέσεις διαδικτύου, να ανοίγουν τους συνδέσμους που υπάρχουν και να μελετούν σε μεταγενέστερο χρόνο.

Φάση 4. Επικοινωνία - Ασύγχρονα (eclass) εξάσκηση στο σπίτι, σε ελεύθερο χρόνο.

Μελέτη των ΦΕ και των πηγών στο διαδίκτυο. Στο εργαλείο κουβεντούλα της eclass, οι μαθητές καταγράφουν τις απόψεις, τις απορίες τους και επικοινωνούν με μηνύματα είτε σε πραγματικό χρόνο (chat), είτε ετεροχρονισμένα (forum). Στο επόμενο σύγχρονο μάθημα (webex) αφού οι μαθητές ενημερωθούν για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, μεταβαίνουν στα breakout sessions για να ασχοληθούν με τις δραστηριότητες στις ομάδες τους. Οι μαθητές θα συνεργαστούν και θα απαντήσουν στα Φύλλα Εργασίας.

Φάση 5. Παρουσίαση Β΄ ενότητας (2η Ώρα) Σύγχρονα (Webex-30 Λεπτά)

Στη παρούσα φάση οι μαθητές μέσω του ηλεκτρονικού βιβλίου Φυσικής Αγωγής Γυμνασίου στο κεφάλαιο Ιστορία του Αθλητισμού, μελετούν για να γνωρίσουν την πορεία των Ολυμπιακών από τους αρχαίους χρόνους ως σήμερα και στη συνέχεια του ΦΕ ασχολούνται στο σύνδεσμο http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/10440 παρακολουθούν τη διαδραστική παρουσίαση και συμπληρώνουν το puzzle, ενώ στο σύνδεσμο http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-10745 κάνουν άσκηση ταξινόμησης λέξεων και εικόνων, με θέμα τους αρχαίους και τους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες.

Φάση 6. Ανατροφοδότηση-Συζήτηση (χρόνος 15 Λεπτά)

Οι δύο τελευταίες δραστηριότητες εμπεριέχουν σε μεγάλο βαθμό την αξιολόγηση και κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος, μέσω της συμπλήρωσης ενός quiz όπου ελέγχεται ανώνυμα η ορθότητα των απαντήσεων στο περιεχόμενο των φύλλων εργασίας και, στη συνέχεια, η λύση ενός σταυρόλεξου για τους ΟΑ. Το quiz δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό μέσω του Form Office quiz Ολυμπιακοί Αγώνες ενώ με το σταυρόλεξο αναζητούνται τα ονόματα των μασκότ που παρουσιάστηκαν σε όλους τους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες από το 1972. Στο Μασκότ Αγώνων υπάρχουν χρήσιμες πληροφορίες, ενώ το σταυρόλεξο υπάρχει στο link σταυρόλεξο.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της θεωρητικής γνώσης που έχουν κατακτήσει οι διδασκόμενοι καθώς και το κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι της παρέμβασης, γίνεται με τη συμπλήρωση του ψηφιακού ερωτηματολογίου καθώς και από τη συμμετοχή και τα αποτελέσματα

των μαθητών στα υπόλοιπα ψηφιακά εκπαιδευτικά ερωτηματολόγια, παιχνίδια, σταυρόλεξα του ΦΕ. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός συζητά, αλληλοεπιδρά και θέτει ερωτήματα στην τάξη καταγράφει τις απαντήσεις τους, λύνει τις απορίες τους, δέχεται ανατροφοδότηση και αξιολογεί την επιτυχία του μαθήματος. Στο τέλος, οι μαθητές, αφού έχουν δημιουργήσει και εκτυπώσει τις δραστηριότητες (σταυρόλεξο, αντιστοιχίσεις, ερωτήσεις), τις μοιράζουν μεταξύ τους για να τις συμπληρώσουν. Οι δραστηριότητες μπορούν να αναρτηθούν και στην ιστοσελίδα του σχολείου και να είναι διαθέσιμες και για άλλους μαθητές. Στο τέλος της παρέμβασης οι μαθητές αξιολογούν το μάθημα της ΦΑ. στο Αξιολόγηση Μαθήματος.

Επεκτάσεις

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο μπορεί να εμπλουτιστεί με δραστηριότητες, οι οποίες υποστηρίζονται και με άλλα δωρεάν διαθέσιμα, λογισμικά/εφαρμογές, όπως είναι η δημιουργία ψηφιακού σταυρόλεξου με άλλο λογισμικό (πχ Hot Potatoes,), η δημιουργία διαδραστικής ψηφιακής αφίσας (πχ padlet) ή η δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη (bubll.us) με θέματα που αφορούν τους Ολυμπιακούς αγώνες. Επίσης το θέμα μπορεί να τροποποιηθεί ώστε να καλύπτει και άλλες διαστάσεις των Αγώνων, όπως πχ η πορεία τους από την αρχαιότητα έως σήμερα, η χρήση αναβολικών ουσιών στους σύγχρονους Ολυμπιακούς αγώνες, η θέση της γυναίκας στους Ολυμπιακούς αγώνες, οι αξίες και τα ιδεώδη των Ολυμπιακών αγώνων στη σημερινή εποχή.

Πηγές-Βιβλιογραφία-Δικτυογραφία

Antoniou, P. (2015). Tefchos meletis exeidikefsis methodologias, anaptyxis prodiagrafon kai methodologias epilogis ton senarion ton ekpaideftikon gia oles tis vathmides ekpaidefsis ana gnostiko antikeimeno gia tin Protovathmia kai Defterovathmia Ekpaidefsi sto gnostiko antikeimeno «Fysiki Agogi». Paradoteo drasis 2.1 tis praxis «Anaptyxi methodologias kai psifiakon didaktikon senarion gia ta gnostika antikeimena tis Protovathmias kai Defterovathmias Genikis kai Epangelmatikis Ekpaidefsis», Axones Proteraiotitas 1-2-3 Orizontia Praxi OPS: 479325, SAE: 2014SE24580051 ESPA 2007-2013. Anaktithike 29 Avgoustou, 2021, apo http://aesop.iep.edu.gr/sites/default/files/fysiki_agogi.pdf.

Archaioi Olympiakoi Agones: http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/10439?locale=el

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1).

Crossword Labs: Diathesimo sto https://crosswordlabs.com

Department for Education and Skills (2005). *Harnessing technology: transforming learning and children's services.* Nottingham: DfES Publications. Ανακτήθηκε στις 25/6/2015 από http://www.dfes.gov.uk/publications/e-strategy/docs/e-strategy.pdf.

Diafores Archaioi- Sygchronoi OA. Diathesimo sto http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-10745

Diathematiko Eniaio Plaisio Programmatos Spoudon (DEPPS) gia to Gymnasio. Diathesimo sto : http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Dervisis, S., (1998). *Oi mathites mias taxis os koinoniki omada kai i omadokentriki didaskalia,* Athina: Gutenberg.

Fysiki Agogi Gymnasiou, Vivlio mathiti. Anaktithike stis 4-12-2021 apo to diktyako http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2264/Fysiki-Agogi_G-D-Dimotikou_html-empl/

Hammond, M., & Mumtaz, S. (2001). How trainee teachers of IT approach teaching their subject. *Journal of Computer Assisted Learning, 17*, 166-176.

Imison, T. & Taylor, P. (2001). *Managing ICT in the secondary school*. Oxford: Heinemann.

International Working Group on Data Protection in Telecommunications, (2017). Working Paper on E-Learning Platforms. 61st Meeting, 24-25 April, Washington D.C. (USA).

I Olympiaki simaia: http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/10440?locale=el

Istologia tou PSD: https://blogs.sch.gr/

Kytagias, Ch. D. (2017). Axiologisi ekpaideftikon senarion se perivallonta ilektronikis mathisis me technikes exoryxis dedomenon (Didaktoriki diatrivi). EKPA, Athina. Anaktithike 17 Oktovriou, 2021, apo https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/42684.

Kolowich, S. (2014). Are MOOC-Takers 'Students'? Not When It Comes to the Feds Protecting Their Data, THE CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION. Anaktithike 24-11-2021, apo http://chronicle.com/article/Are-MOOC-Takers-Students-/15032

Komis, V. (2015v). Efarmoges ton Technologion tis Pliroforias kai ton Epikoinonion sti didaskalia kai ti mathisi. Enotita 1: Theories mathisis kai TPE. Ennoiologiki Chartografisi. Anaktithike 18 Oktovriou, 2021, apo https://eclass.upatras.gr/courses/PN1441

Mouratidis, I. (2001). Archaioi Olympiakoi Agones. Sto P., Gkeka (Epim. Ekd.), Olympiakoi Agones – Anafores Prosengiseis (s. 13-44). Athina: Ellinika Grammata. Anaktithike 2/1/2022 apo http://www.edra.gr/pdf/2002-09-16-OAgones.pdf

Olympiakoi Agones i Afi tis flogas. Anaktithike 2/1/2022 apo https://www.youtube.com/watch?v=RpyDRZCEN8A&feature=youtu.b

Raptis A. kai Rapti A. (2000). Ekpaideftiki Politiki kai Eisagogi ton Neon Technologion stin Ekpaidefsi. Sto Komis (epim.), *Oi Technologies tis Pliroforias kai tis Epikoinonias stin Ekpaidefsi. Panepistimio Patron*, praktika 2ou Panelliniou Synedriou me Diethni Symmetochi, Patra Oktovris 2000, sel. 15-27.

Rogge, J. (2004). To orama. *International Olympic Academy*. Anaktithike 2/1/2022 apo, http://ioa.org.gr/to-orama/?lang=el

Tavares, O. (2010). *Olympic values in the 21st century: between continuity and change, university lecture on the Olympics* [online article]. Barcelona : Centre d' Estudis Olímpics (UAB). International Chair in Olympism (IOC-UAB). Anaktithike 20/1/2022 apo https://ddd.uab.cat/pub/worpap/2010/181096/tavares_eng.pdf

Tondeur, J., Keer, H. van, Braak, J. Van, & Valcke, M. (2008-b). ICT integration in the classroom: challenging the potential of a school policy. *Computers & Education, 51* (1), pp.212-223.

Vygotsky, L. (2008). *Glossa kai Skepsi. Athina: Gnosi*.

Εξωτερικοί σύνδεσμοι

Diadrastika Scholika Vivlia : http://ebooks.edu.gr/ebooks/

Fotodentro: http://photodentro.edu.gr.

https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/online-surveys-polls-quizzes

Padlet: https://el.padlet.com

Wikipedia: https://el.wikipedia.org/wiki/ Pyli:Kyria

Youtube: https://www.youtube.com

https://mikropragmata.lifo.gr/listes/oles-oi-maskot-olympiakon-agonon-apo-to-1972-mechri-to-2020/

Φύλλα Εργασίας

Καλώς ορίσατε σε ένα μαγικό ταξίδι στο χρόνο με στόχο να μάθουμε την ιστορία των Ολυμπιακών Αγώνων αρχαίων και σύγχρονων. Όλες οι παρακάτω εργασίες αφού μελετηθούν να απαντηθούν σε ένα έγγραφο word και να υποβληθούν στον καθηγητή σας στην πλατφόρμα του eclass, στο link https://eclass01.sch.gr/courses/G1207154/

1η Εργασία

Επισκεφθείτε τις παρακάτω πηγές. Μελετήστε το υλικό που υπάρχει. Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Τι ήταν οι Ολυμπιακοί Αγώνες;	http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/6517
Πώς και πότε ξεκίνησαν;	Αρχαίοι Ολυμπιακοί Αγώνες
Που διεξάγονταν;	http://photodentro.edu.gr/
Ποια αθλήματα περιλάμβαναν;	http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/10735

Πίνακας 1-1η Εργασία

2η Εργασία

Επισκεφθείτε τις πηγές. Μελετήστε το υλικό που υπάρχει. Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Τι ήταν η Ολυμπιακή Εκεχειρία; Πόσο διάστημα κρατούσε;	Ιερή Εκεχειρία
Ποιο είναι το σύγχρονο λογότυπο της Ολυμπιακής Εκεχειρίας; Τι συμβολίζει;	Διεθνής Ολυμπιακή Επιτροπή
Ποιοι δεν συμμετείχαν σε Ολυμπιακούς Αγώνες, σύμφωνα με τον ιστορικό Θουκυδίδη και γιατί;	Αρχαίοι Αγώνες
Ποια είναι η πιο διάσημη ιστορία φιλίας των Αγώνων;	Μια παντοτινή φιλία

3η Εργασία

Μεταβείτε στο σύνδεσμο http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/10440.Παρακολουθήστε τη διαδραστική παρουσίαση και συμπληρώστε το puzzle.

4η Εργασία

Μεταβείτε στο http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-10745 και προσπαθήστε να τοποθετήσετε σωστά τα αντικείμενα (λέξεις, προτάσεις, εικόνες) που βρίσκονται στο κέντρο της εικόνας στην περιοχή των Αρχαίων ή των Σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων.

Quiz Αξιολόγησης

Δοκιμάστε να αξιολογήσετε τις γνώσεις σας στο Τεστ Ολυμπιακών Αγώνων

Σταυρόλεξο

Στο link Σταυρόλεξο Μασκότ θα βρεις ένα διαδικτυακό σταυρόλεξο για τις μασκότ των Ολυμπιακών Αγώνων της σύγχρονης εποχής.
Στη σελίδα https://mikropragmata.lifo.gr/listes/oles-oi-maskot-olympiakon-agonon-apo-to-1972-mechri-to-2020/ οι μαθητές βρίσκουν χρήσιμες πληροφορίες για την λύση του σταυρόλεξου

Αξιολόγηση

Έφτασες στο τέλος του ταξιδιού. Κάνε κλικ Αξιολόγηση Μαθήματος για να αξιολογήσεις το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Διαχείριση σχολικών συγκρούσεων μέσα από την τέχνη

Αποστολάκη Δ. Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Β.Α.- Μ.Α.

Περίληψη

Το θέμα του άρθρου αναφέρεται στη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων μέσα από την τέχνη χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία. Συγκεκριμένα αναζητήθηκαν και αξιοποιήθηκαν στην τάξη πέντε διαφορετικά έργα τέχνης τα οποία είχαν σχέση με τις σχολικές συγκρούσεις. Στη συνέχεια ακολουθήθηκαν τα στάδια της μεθόδου της μετασχηματίζουσας μάθησης με σκοπό να μετασχηματιστεί η άποψη των μαθητών/τριών ως προς τη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων. Στο στάδιο της παρατήρησης του κάθε εικαστικού έργου πραγματοποιήθηκε παρατήρηση ανάλυση και επεξεργασία των έργων τέχνης. Στο τελικό στάδιο για να διαπιστωθεί και να καταγραφεί η ανάπτυξη της κριτικής-δημιουργικής σκέψης των μαθητών/τριών πραγματοποιήθηκε η αποτίμηση της με βάση την «κλίμακα αξιολόγησης» της μεθόδου.

Λέξεις-Κλειδιά: μετασχηματίζουσα, μάθηση, έργα τέχνης

Management of school clashes through Art

Apostolaki D. Maria, Primary School Teacher, M.B.A.- M.A.

Abstract

This article refers to the management of school clashes through Art using the method of transformative learning through the aesthetic experience. More specifically, five different works of Art, which were related to school clashes were researched and used inside the classroom. Afterwards, the stages of transformative learning were followed with the aim of transforming the pupils' opinion on how they should handle school clashes. In the stage of observation of every artwork, the method of analysis, processing and observation were implemented in relation to the artworks. In the final stage, the assessment of the pupils' transformed opinion was conducted through the "Scale of Assessment" so as the development of their critical-creative thinking to be ascertained and documented.

Key-Words: transformative, learning, works of Art

Εισαγωγή

Στη συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη, σύμφωνα με την οποία παρατηρούνται από τις ομάδες μαθητών/τριών έργα τέχνης και ακολουθεί η ανάλυση και η επεξεργασία τους μέσα από προκαθορισμένα στάδια της μεθόδου. Η μέθοδος της

μετασχηματίζουσας μάθησης, μέσω της αισθητικής εμπειρίας αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρόκληση για σκέψη η οποία χαρακτηρίζεται ως ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνηθισμένες διδακτικές εμπειρίες (Dewey, 1934; 1980). Ο Gardner θεωρεί ότι η αισθητική εμπειρία βοηθάει στο να συνειδητοποιείται αυτό το οποίο δεν είναι κατανοητό μέσω ορθολογικών επιχειρημάτων (Gardner, 1973; 1990). Ο πρώτος που ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης ήταν ο Mezirow ο οποίος τη θεώρησε ως μια διεργασία μετασχηματισμού των δομών των σκέψεων με σκοπό να γίνουν πιο δεκτικές στην αλλαγή (Mezirow, 2009). Η επαφή των μαθητών με έργα τέχνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μπορεί να ενεργοποιήσει τη στοχαστική διάθεση τους και μέσω του στοχασμού να προαχθεί η δημιουργική-κριτική σκέψη προκειμένου να επιλυθούν τυχόν προβληματικές καταστάσεις (Μέγα, 2011). Επιπλέον το περιεχόμενο και η δομή των έργων τέχνης καλλιεργούν έναν τρόπο σκέψης ο οποίος λειτουργεί ενάντια στις κυρίαρχες νόρμες και απεγκλωβίζει τους μαθητές/τριες από αυτές (Adorno, 2000).

Η διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2018 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα σε μαθητές της Στ΄ τάξης εξαθέσιου δημοτικού σχολείου. Υλοποιήθηκε στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης. Η διάρκεια της διδακτικής πρότασης ήταν 4 ημέρες για σύνολο 8 ωρών. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων.

Στόχος της διδακτικής πρότασης ήταν: Να προάγει την αξία της σωστής συμπεριφοράς των μαθητών στο χώρο του σχολείου. Να βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση τους και στο να κάνουν φίλους. Να μετασχηματιστεί η άποψη των μαθητών που επιτίθενται λεκτικά και σωματικά στους συμμαθητές τους και να μετασχηματιστεί η συμπεριφορά αυτών μέσω της ανάδειξης του γόνιμου διαλόγου και της αποφυγής των συγκρούσεων.

Μεθοδολογία που εφαρμόστηκε

Η μέθοδος συσχετίζει το περιεχόμενο των έργων τέχνης με το περιεχόμενο (διδακτέα ύλη), που μελετούν οι μαθητές με στόχο την ανάπτυξη των κριτικών ικανοτήτων και τον μετασχηματισμό προβληματικών καταστάσεων. Αναλυτικότερα η τέχνη χρησιμοποιήθηκε με σκοπό τον μετασχηματισμό της άποψης των μαθητών/τριών της Στ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου στο θέμα των σχολικών συγκρούσεων και στην ανάδειξη μέσα από την παρουσίαση και την επεξεργασία πέντε διαφορετικών μορφών τέχνης του γόνιμου διαλόγου ως μέσο επικοινωνίας. Συσχετίστηκε το περιεχόμενο των έργων τέχνης με το περιεχόμενο (διδακτέα ύλη) που μελετούν οι μαθητές, με στόχο την ανάπτυξη των κριτικών ικανοτήτων και τον μετασχηματισμό των απόψεων τους στο θέμα των σχολικών συγκρούσεων.

Στάδια της μεθόδου

1ο στάδιο: Στο πρώτο στάδιο προσδιορίστηκε η ανάγκη για κριτική διερεύνηση του θέματος των σχολικών συγκρούσεων. Οι μαθητές θέλησαν να επεξεργαστούν το θέμα

και προσπάθησαν να ορίσουν τι σημαίνει για αυτούς σχολική σύγκρουση και για ποιο λόγο προκαλείται. Στη συνέχεια ρωτήθηκαν αν οι ίδιοι έχουν συμμετάσχει σε σχολικές συγκρούσεις είτε ως εμπλεκόμενοι είτε ως παρατηρητές, πως ένιωθαν και πως αντιδρούσαν όταν συνέβαιναν συγκρουσιακές καταστάσεις στο χώρο του σχολείου..

2ο στάδιο: Στο δεύτερο στάδιο οι μαθητές ανέφεραν προφορικά τις απόψεις τους για το θέμα και στη συνέχεια τις κατέγραψαν υπό τη μορφή μικρής ομαδικής εργασίας. Η καταγραφή αυτή απαντούσε σε ένα ανοικτό ερώτημα «Τι σκέφτεστε για τις σχολικές συγκρούσεις-βία; Στο τέλος της διδακτικής ώρας, κάθε ομάδα διάβασε το δικό της κείμενο στις υπόλοιπες ομάδες.

3ο στάδιο: Στο τρίτο στάδιο προσδιορίστηκαν: α) τα υποθέματα που θα εξεταζόταν και β) τα κριτικά ερωτήματα επάνω στα υποθέματα. Όλες οι ομάδες των μαθητών/τριών έθιξαν τα εξής υποθέματα:

α) οι σχολικές συγκρούσεις δεν θα πρέπει να γίνονται στα σχολεία

β) η σχολική σύγκρουση –βία δεν βοηθάει να είναι όλοι οι μαθητές φίλοι μέσα στο σχολείο.

Πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των γραπτών των μαθητών. Όλοι οι μαθητές θεωρούν ότι σέβονται τους άλλους και μόνο κάποια άλλα παιδιά ασκούν βία στους μικρότερους.

Διατυπώθηκαν τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα:

Κριτικά ερωτήματα

Α) Πως καταλαβαίνω τη σχολική σύγκρουση –βία;
Β) Πως θα καταφέρουμε να εξαλείψουμε τη σχολική σύγκρουση- βία μέσα από το σχολείο;

4ο στάδιο: Στο τέταρτο στάδιο επιλέχθηκαν **5** έργα τέχνης

α) Τα έργα επιλέχθηκαν από διάφορες μορφές τέχνης ως εναύσματα για να συζητηθούν τα κριτικά ερωτήματα.

β) Το νόημα των έργων τέχνης συσχετίστηκε με το περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων και δημιουργήθηκε ένας πίνακας συσχέτισης

Τα έργα τα οποία αξιοποιήθηκαν

Τα έργα που προτάθηκαν και παρουσιάστηκαν στους μαθητές είχαν σχέση με τις σχολικές συγκρούσεις και ήταν τα εξής :
1. Ζωγράφος: Emily Shanks « Newcomer at School »

2. Ζωγράφος: Francisco Goya «Σχολική σκηνή»

3. Ομάδα γκράφιτι: CARPE DIEM: «Urbanart: Graffiti στα σχολεία»
4. Γραφίστας: «Αφίσα για μορφές μπούλινγκ»

5. Σκηνοθέτης: Abbas Kiarostami «two solutions for one problem» ταινία για τη σχολική σύγκρουση.

1. Emily Shanks - Newcomer at School 2. Σχολική σκηνή - Francisco Goya

3. Urbanart: Graffiti στα σχολεία 4. Αφίσα μορφές μπούλινγκ

5. ταινία « two solutions for one problem» by Abbas Kiarostami

Οι περισσότεροι μαθητές επιλέξαν: το 3ο έργο γκράφιτι Urbanart: Graffiti στα σχολεία**.** Το περιεχόμενο όλων των έργων τέχνης, παρουσίαζε συνάφεια με το θέμα. Τα υπόλοιπα έργα εξετάστηκαν στη συνέχεια μετά από προτροπή των μαθητών.

5ο στάδιο: Στο πέμπτο στάδιο πραγματοποιήθηκε αρχικά:

α) Επεξεργασία των έργων τέχνης και

β) Συσχέτιση της επεξεργασίας αυτής με τα κριτικά ερωτήματα.

Επεξεργασία των έργων τέχνης

Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του D. Perkins για την επεξεργασία των έργων τέχνης και ακολουθήθηκαν για κάθε έργο τέχνης ξεχωριστά οι παρακάτω τέσσερις φάσεις: **1η φάση**: απλή παρατήρηση, Τι σας κινεί το ενδιαφέρον; Τι απορίες σας δημιουργούνται;

2η φάση: ευρεία παρατήρηση, Τι θα ήθελες να συζητήσεις περισσότερο;

3η φάση: λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση,

4η φάση: α) Σύνθεση /Συμπεράσματα σε ομάδες ή ατομικά. και

β) Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση των έργων με τα κριτικά ερωτήματα και στη συνέχεια δημιουργήθηκε ένας πίνακας συσχέτισης. Τα έργα τέχνης συσχετίστηκαν όλα με το περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων.

1. ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΡΙΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ

ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ		
	A	B
1. «Newcomer at School »	✓	
2. «Σχολική σκηνή»	✓	✓
3. «Urbanart: Graffiti στα σχολεία»	✓	✓
4. «Αφίσα για μορφές μπούλινγκ»	✓	✓
5. «two solutions for one problem»	✓	✓

6ο στάδιο: Στο έκτο στάδιο υλοποιήθηκε κριτικός αναστοχασμός: Οι μαθητές έγραψαν την ίδια μικρή εργασία που εκπόνησαν στο 2ο στάδιο. Τα κείμενα των ομάδων παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν από τους μαθητές και μέσω των κειμένων και της προφορικής τοποθέτησης της κάθε ομάδας αποτιμήθηκε η κριτική τους ικανότητα. Αποτιμήθηκε συγκεκριμένα η ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών πάνω στο μετασχηματισμό της άποψης για αποφυγή των σχολικών συγκρούσεων με βάση «κλίμακα αξιολόγησης» από το ένα έως το τρία (1-3) Έγινε σύνθεση και αντλήθηκαν συμπεράσματα.

Αξιολόγηση

Οι μαθητές έκαναν την αυτοαξιολόγηση τους πάνω στην αρχική άποψη τους για τις σχολικές συγκρούσεις και αναστοχάστηκαν στο κατά πόσο ωφελεί ο διάλογος στην αποφυγή των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον αλλά και γενικότερα στην καθημερινότητα τους. Η αξιολόγηση αντλήθηκε από τα συμπεράσματα του κριτικού αναστοχασμού των μαθητών και από την καταγραφή της αποτίμησης της ικανότητας των μαθητών για δημιουργική σκέψη. Για την αποτίμηση της κριτικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε κλίμακα από το ένα έως το τρία και στηρίχθηκε στην παρατήρηση των γραπτών των μαθητών, και στις προφορικές τοποθετήσεις τους. Παρατηρήθηκαν τα γραπτά των μαθητών στην έναρξη και στη λήξη του διδακτικού σεναρίου. Η ομάδα που είχε τη μεγαλύτερη διαφορά είχε το μεγαλύτερο μετασχηματισμό της άποψης των μαθητών στο θέμα της αποφυγής των σχολικών συγκρούσεων μέσω του διαλόγου και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Δημιουργία πίνακα αποτίμησης ικανότητας των μαθητών για κριτική σκέψη

Ο πίνακας δημιουργήθηκε με τέσσερις στήλες. Ο υπολογισμός της διαφοράς ανάπτυξης κριτικής σκέψης μεταξύ των τεσσάρων ομάδων των μαθητών εμφανίζεται ανάμεσα στην έναρξη και στη λήξη του διδακτικού σεναρίου.

2. ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ / ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ (χρήση κλίμακας 1 – 3) ΑΝΤΛΗΣΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

Α/Α ομάδων	Στην έναρξη	Στη λήξη	Διαφορά
1	1	2	1
2	1	3	2
3	1,5	2,5	1
4	1	2	1
Μέσος Όρος	1,125	2,375	1,25

Συμπεράσματα

Εμφανής ο μετασχηματισμός της άποψής των μαθητών/τριών στο θέμα των σχολικών συγκρούσεων μέσα από τα κείμενα τους και τις προφορικές τοποθετήσεις τους.

Το διδακτικό σενάριο αποτέλεσε το πρώτο βήμα για την αποφυγή των σχολικών συγκρούσεων μέσω του διαλόγου στο σχολείο μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης των μαθητών.

Μέσα από την αισθητική εμπειρία, αναδείχθηκε η σπουδαιότητα της αξίας του διαλόγου και η σημασία της προσπάθειας των μαθητών να προσεγγίζουν φιλικά όλους τους συμμαθητές τους.

Ο πίνακας αποτίμησης της ικανότητας των μαθητών για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης με χρήση κλίμακας 1-3 εμφάνισε τη διαφορά που υπήρχε στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μεταξύ των ομάδων των μαθητών. Τη μεγαλύτερη διαφορά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης την είχε η δεύτερη ομάδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adorno, Th. (1970/2000). *Aisthitiki theoria.* s. 19-27 mtfr. Anagnostou Lefteris. Athina: Alexandreia

Binkley, M. et al, (2010). *Defining 21st century skills*, διαθέσιμο στο http://atc21s.org/wp- content/uploads/2011/11/1-Defining-21st-Century-Skills.pdf

Bourdieu, P., & Darbel, A. (1991). *The love of Art: Eurorean Art Museums and their Public.* Cambridge: Polity Press.

Brookfield, St., (2012). *Teaching for Critical Thinking*, Jossey-Bass.

Christodoulou, N. (2015). *Katanoontas to Analytiko Programma os pedio meletis kai erevnas*. Athina: Grigoris

Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. USA: The Penguin Group

Ennis, Robert H. (1987). "*A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*". *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice,* Joan Boykoff Brown and Robert J. Sternberg, eds. Foundation for Critical Thinking (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking*, διαθέσιμο στο www.criticalthinking.org

Gardner, H. (1973). *The Arts and human development*, New York: Wiley.

Kegan, R. (2007). *Poio «schima» metaschimatizei; Mia domo-anaptyxiaki prosengisi sti metaschimatizousa mathisi*. Sto J. Mezirow & Synergates (Epim.), I Metaschima-tizousa Mathisi ss. 74-106 Athina : Metaichmio.

Kokkos, A. (2010). *Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method.* Journal of Transformative Education, 80, 155-157.

Kokkos, A. (2011). *Metaschimatizousa mathisi mesa apo tin aisthitiki empeiria : I di-amorfosi mias methodou*. Sto A. Kokkos & Synergates. Ekpaidefsi mesa apo tis Technes, (ss. 91-120). Athina : Metaichmio.

Kokkos, A. (2017). *«Ekpaidefsi kai cheirafetisi: Metaschimatizontas stereotypikes An-tilipseis sto Scholeio kai stin Ekpaidefsi Enilikon*» Athina: Epistimoniki Enosi Ekpaidefsis Enilikon

Matsangouras, Il. (2007). *Theoria kai praxi tis didaskalias. Stratigikes didaskalias. Apo tin pliroforisi stin kritiki skepsi.* Athina: Gutenberg.

Mega, G. (2011). I techni sto scholiko systima os stochastiki diergasia. Sto A. Kokkos & Synergates. Ekpaidefsi mesa apo tis Technes, (ss. 21-67). Athina : Me-taichmio.

Mezirow, J. (2009). *An overview on transformative learning*. In K. Illeris (Ed.), Con-temporary Theories of Learning (p. 90-105). London/ New York: Routledge

Perkins, D. (1994). *The intelligent Eye: Learning to think by looking at Art*. Los Ange-les: the Getty Education institute for the Arts.

YPEPTh (2003), DEPPS-APS *Istorias Dimotikou, diathesimo* sto http://www.pi-schools.gr/programs/depps

Ypourgeio Paideias kai Thriskevmaton, Politismou kai Athlitismou (2011). *Istoria St' Dimotikou:* vivlio mathiti, diathesimo sto http://digi-talschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-F114/520/3385,13655/unit=2449

Vergidis, D. (2008). *Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon : I Exelixi tis Ekpaidefsis Enili-kon stin Ellada kai i Koinoniko-oikonomiki Leitourgia tis.* Tomos V΄. Patra : El-liniko Anoikto Panepistimio.

Σχέσεις ανάμεσα σε κάποια μορφολογικά χαρακτηριστικά και αποτελέσματος στο τρέξιμο 60m εμπόδια σε μαθητές ηλικίας 10-11 χρονών

Τσισμετζόγλου Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11
Επιβλέπων Καθηγητής: Novak Emil Dr Πανεπιστήμιο του SERAJEVO

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν να βρεθούν κάποια ανθρωπομετρικά χαρακτηριστικά που πιθανόν να καθορίζουν το αποτέλεσμα στα 60m εμπόδια στις ηλικίες 10-11 χρονών, έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν μοντέλο πρόγνωσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 50 παιδιά αγόρια και κορίτσια ηλικίας 10-11 χρονών μαθητές δημοτικού σχολείου «Nenad Ravlic του Σπλιτ Κροατίας». Το σύστημα δεκατριών μεταβλητών πρόβλεψης σε τέσσερις μορφολογικές α) διαμήκης β) περιφερειακές γ) υποδόριου λιπώδους ιστού δ) εγκάρσιες αποδείχτηκε σημαντικό για την συγκεκριμένη έρευνα. Η στατιστική ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε ήταν η παλινδρομική ανάλυση «regression analysis», έδειξε θετική συσχέτιση ανάμεσα σε δύο προγνωστικές μεταβλητές σε σχέση με τη μεταβλητή κριτηρίου. Οι δύο αυτές μεταβλητές διάμετρος καρπού και περίμετρος πήχη δείχνουν έναν σωματότυπο με ενισχυμένα πάνω άκρα κατάλληλο για το συγκεκριμένο αγώνισμα. Έτσι ώστε να ληφθεί υπόψη από γυμναστές προπονητές στην προώθηση παιδιών αυτής της ηλικίας σε πιο απαιτητικές προπονητικές αγωνιστικές δοκιμασίες.

Λέξεις-Κλειδιά: Μορφολογικά χαρακτηριστικά τρέξιμο εμπόδια 10-11 χρονών.

Relations between morphological characteristics and result in running on 60m hurdles in students aged 10 to11.

Tsismetzoglou konstantinos pr. Fysical education

Abstract

The aim of the research was to find some possible anthropometric characteristics that determined the result in 60m hardles in children aged 10-11 year old. The sample of the research consisted of 50 children aged between 10-11 years old from the primary school «Nenad Ravlic» of the city of Split Croatia. The system of 13 predictor variable in four morphological dimensions, was proved to be important for this specific research. The statistical analysis chosen was the regression analysis and showed positive correlation between two variables in relation to the criterion variable. These two variables wrist deametar DRZ and hip circumfence OPL show a body with reinforced upper parts of the body suitable for the specific sport so to be taken into account by the coaches in the promotion of children of this age to a more demanding process.

Key-Words: morphological characteristics, hurdles age 10-11

Εισαγωγη

Ο μεγάλος αριθμός παιδιών ηλικίας δημοτικού και που ασχολείται με τον αθλητισμό και ειδικά τον στίβο σε αυτήν την νεαρή ηλικία εκτός από την γενική ψυχοσωματική ευεξία, περιλαμβάνει και την συμμετοχή τους σε αγώνες. Χωρίς να είναι αυτοσκοπός οι αγώνες, μέσω αυτών οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν αυτά τα οποία έμαθαν καθώς και το επίπεδο της αθλητικής τους ικανότητας.

Συνέπεια αυτού είναι οι πιο ταλαντούχοι να φτάνουν σε υψηλές επιδόσεις μέσω επίπονων προπονητικών διαδικασιών, αυτό έφερε την ανάγκη πρόωρων διαδικασιών ανακάλυψης των δυνατοτήτων αυτών των παιδιών.

Πρέπει να έχουμε υπόψιν μας ότι δεν έχουν την δυνατότητα όλοι οι νεαροί αθλούμενοι να πετύχουν υψηλές επιδόσεις. Ανατομικοφυσιολογικές διαφορές θέτουν όρια στο αποτέλεσμα όπως π.χ. ύψος, βάρος.

Ωστόσο η επιλογή νεαρού αθλητή σε σχέση με την σωματική του διάπλαση βρίσκει ορισμένες δυσκολίες.

Ο ρυθμός ανάπτυξης των παιδιών είναι διαφορετικός. Υπάρχει η τάση να λαμβάνονται υπόψιν τα ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά των γονέων.

Η ηλικία των 10-11 χρόνων χαρακτηρίζεται από κάποια τακτοποίηση, για το πέρασμα στην επόμενη φάση ανάπτυξη 13-15 σαν μια συγκέντρωση δύναμης.

Επίσης ενώ ο ρυθμός ανάπτυξης ακόμα είναι χαμηλός επιταχύνεται ο ρυθμός αύξησης βάρους συνεχίζεται η ανάπτυξη του σκελετού, σε ηλικία 7-8 χρονών η μορφολογία του σκελετού είναι παρόμοια με των ενηλίκων.

Η ανάπτυξη των μυών είναι γρήγορή στην ηλικία 8-10 χρονών, αναπτύσσονται συνεχώς η δύναμη, η ταχύτητα αντίδρασης και η ικανότητα των μυών για πιο μακροχρόνια διάρκεια προπόνησης.

Σε σχέση με την αναμενόμενη ανάπτυξη του κεντρικού νευρικού συστήματος τα παιδιά βελτιώνουν κατά πολύ την κινητική ικανότητα και την ικανότητα συγκέντρωσης.

Η καρδιά εξακολουθεί να υστερεί σε σχέση με την αύξηση του συνολικού σωματικού βάρους, η συχνότητα των καρδιακών παλμών είναι συχνά πάνω από τις 180 και 200 παλμούς σε μέγιστες εντάσεις.

Η αναπνοή γίνεται λιγότερο συχνή και βαθύτερη.

Ο βασικός μεταβολισμός είναι μιάμιση φορά μεγαλύτερος των ενηλίκων.

Σκοπός της έρευνας είναι να επιβεβαιώσει σχέσεις ανάμεσα σε κάποια μορφολογικά χαρακτηριστικά και αποτελέσματα στο αγώνισμα Των 60 μέτρων με εμπόδια.

Οι γνώσεις που θα εξαχθούν μπορούν να χρησιμοποιηθούν στον σχεδιασμό και ανεύρεση ταλέντων.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 50 παιδιά ηλικίας αγόρια και κορίτσια 10-11 χρονών μαθητές δημοτικού σχολείου του «Nenad Ravlic» του ΣΠΛΤ Κροατίας.

Εφόσον το δείγμα ελήφθη ως τυχαία ομαδικό και η λειτουργία του δείγματος που σχηματίστηκε δεν βασίστηκε σε κριτήρια που θα μπορούσαν να συσχετιστούν με τις προφανείς άνθρωπο μετρικές διαστάσεις, το δείγμα μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό μόνο του πληθυσμού από το οποίο εξήχθη.

Δεν έχουν βρεθεί άλλες παρόμοιες έρευνες σε αυτό το πεδίο.

Μεθοδολογία

Για την σωστή μέτρηση ήταν απαραίτητος ο καθορισμός ορισμένων ανθρωπομετρικών σημείων όπως κάποια χαρακτηριστικά σημεία π.χ. Spina iliaca anterior, superior, αριστερό δεξί ακρώμιο crista iliaca.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής

1) Ιατρική ζυγαριά ακριβείας
2) Pelvimetar πυελόμετρο
3) Ανθρωπό-μετρο τύπου Martin
4) Συρόμενη πυξίδα
5) kaliper για μέτρηση υποδόριου λίπους
6) Ταινία μέτρησης

Το δείγμα αποτέλεσαν 50 παιδιά ηλικίας 10-11 χρόνων.

Επιλέχθηκαν 13 ανθρωπομετρικές μετρήσεις σε 4 μορφολογικές διαστάσεις.

Διαμήκης Διαστάσεις

- VIS ύψος σώματος
- DUN μήκος ποδιού
- DUR μήκος χεριού
- BAK διακρομιακό πλάτος

Περιφερειακές Διαστάσεις

- TEZ βάρος σώματος

- OGK περιφέρεια στήθους
- OPL περιφέρεια πήχη
- OPK περιφέρεια κνήμης.

Υποδόριου Λιπώδους ιστού

- NNL πτυχή βραχίονα
- NLE πτυχή ωμοπλάτης
- NTR πτυχή στομάχου

Εγκάρσιες Διαστάσεις

- DRZ διάμετρος καρπού
- BIK φάρδος λεκάνης.

Για τις μετρήσεις αυτές επιλέχθηκαν έξι φοιτητές του πανεπιστήμιου του Σπλιτ οι οποίοι παρακολούθησαν σεμινάριο που αφορούσε την τεχνική ανθρωπομετρικών μετρήσεων.

Το σύνολο των ανθρωπομετρικών οργάνων δανείστηκε από το Πανεπιστήμιο του Σπλιτ.

Σε αυτή την έρευνα κατά την διάρκεια των μετρήσεων δόθηκε προσοχή να ισχύουν οι εξής συνθήκες.

α) Όλες οι ανθρωπομετικές μετρήσεις να εκτελούνται τις πρώτες πρωινές ώρες.

β) Τα όργανα με τις μετρήσεις να είναι τυποποιημένα και βαθμονομημένα καθημερινά πριν την έναρξη των μετρήσεων.

γ) Η θερμοκρασία στον χώρο των μετρήσεων να είναι τέτοια ώστε να είναι ευχάριστη για τους μαθητές του δείγματος.

δ) Να σημειώνονται τα ανθρωπομετρικά σημεία πριν την έναρξη των μετρήσεων στο σώμα των μαθητών προς αποφυγή λαθών.

ε) Οι μαθητές να είναι ξυπόλητοι και με κοντά σορτς και φανέλες κατά την μέτρηση.

ζ) Ο μετρήσεις εκτελούνται όλες από την αριστερή πλευρά του σώματος.

η) Το αποτέλεσμα της μέτρησης να διαβάζεται την στιγμή που το όργανο βρίσκεται στο σημείο μέτρησης και να επαναλαμβάνεται φωναχτά ώστε να ελέγχεται πριν την καταγραφή.

Οι μαθητές προπονήθηκαν δύο μήνες τρεις φορές την εβδομάδα από τον υπεύθυνο της εργασίας για την κατάκτηση της τεχνικής και την βελτίωση των βασικών κινητικών ικανοτήτων, όπως ελαστικότητα, ταχύτητα, εκρηκτική δύναμη κατά την ώρα της φυσικής αγωγής στο σχολείο.

Η μέτρηση των 60μ έγινε σε κλειστή αίθουσα γυμναστηρίου, πριν την μέτρηση οι μαθητές έκαναν καλό ζέσταμα.

Η χρονομέτρηση έγινε με χρονόμετρο χειρός από τον υπεύθυνο και έναν βοηθό φοιτητή.

Το ύψος των εμποδίων ήταν στα 60cm, το πρώτο εμπόδιο από την γραμμή εκκίνησης τοποθετήθηκε στα 8μ. η απόσταση μεταξύ των εμποδίων στα 6μ. και από το τελευταίο εμπόδιο μέχρι την γραμμή τερματισμού η απόσταση ήταν στα 10μ.

Μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων.

Η στατιστική ανάλυσή που χρησιμοποιήθηκε ήταν η παλινδρομική ανάλυση «Regression analysis» του coolex και cohnes,

Beta : Τυποποιημένους συντελεστές μερικής παλινδρόμησης

PART-R: Συντελεστής μερικής συσχέτισης κάθε προγνωστικής μεταβλητής από μία μεταβλητή κριτηρίου

Q (R): Η πιθανότητα ο συντελεστής συσχέτισης στον πληθυσμό να είναι ίσος με μηδέν, σημασία συντελεστή συσχέτισης.

R: Συντελεστής συσχέτισης μεταξύ προγνωστικής και μεταβλητής κριτηρίου.

P: Το ποσοστό της διακύμανσης του κριτηρίου που εξηγείται από μία συγκεκριμένη μεταβλητή πρόβλεψης.

Q BETA: Πιθανότητα ο μερικός συντελεστής παλινδρόμησης Beta στον πληθυσμό ίσος με μηδέν. Σημασία του συντελεστή μερικής παλινδρόμηση.

F Beta: Συσχετισμοί των μεταβλητών με γραμμικό συνδυασμό αυτών μεταβλητών που σχηματίζεται σε σχέση με το κριτήριο η συσχέτιση.

DELTA: Συντελεστής προσδιορισμού της μεταβλητής κριτήριου που λαμβάνεται ως άθροισμα των προϊόντων συσχέτισης και των συντελεστών μερικής παλινδρόμησης των μεταβλητών πρόβλεψης σε σχέση με τις μεταβλητές κριτηρίου.

RO: Συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης μεταβλητής κριτηρίου με το σύστημα προγνωστικών μεταβλητών SIGMA D Τυπικό σφάλμα πρόβλεψης των αποτελεσμάτων της μεταβλητής κριτήριου.

F Test για τον προσδιορισμό της σημαίας τον πολλαπλού συντελεστή συσχέτισης DF1 και DF2 βαθμούς ελευθερίας.

Q: Πιθανότητα ο συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης να είναι μηδέν. Σημασίας συντελεστή πολλαπλής συσχέτισης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΠΑΛΙΔΝΡΟΜΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΡΕΞΙΜΑΤΟΣ ΣΤΑ 60Μ ΜΕ ΕΜΠΟΔΙΑ

REGRESIONA ANALIZA TRČANJA 60 m S PREPONAMA

	R	Q(R)	P-R	B	P	Q(B)	F(B)
VIS	-.16	.29	-.02	-.03	.57	.92	-.20
DUN	-.26	.08	-.04	-.05	1.39	.82	-.33
DUR	-.27	.07	.10	.15	-4.20	.59	-.34
BIK	-.09	.57	-.17	-.15	1.34	.64	-.11
DRZ	-.33	.03	-.49	-.50	16.38	.00	-.40
BAK	-.08	.59	-.22	-.15	1.29	.23	-.11
OGK	.08	.62	.19	.38	3.00	.30	.10
OPL	-.28	.07	-.47	-.57	15.86	.01	-.34
OPK	.01	.96	-.29	-.53	-.41	.11	.01
TEZ	.09	.58	.10	.37	3.29	.59	.11
NNL	.23	.13	.03	.04	.95	.85	.29
NLE	.30	.05	.11	.20	6.05	.56	.37
NTR	.41	.01	.30	.48	19.54	.10	.50

DLT	RO	F	P
.65	.81	4.15	.00

Αποτελέσματα και συζήτηση

Το σύστημα των δεκατριών μεταβλητών πρόβλεψης αποδείχθηκε σημαντικό για την πρόβλεψη της επιτυχίας σε τρέξιμο 60μ με εμπόδια.

Με αυτό το σύστημα πρόβλεψης είναι δυνατό να εξηγηθούν 65% διαφορές μεταξύ των ερωτηθέντων σε αυτό το αγώνισμα με πολλαπλό συντελεστή συσχέτισης 80.

Μεγαλύτερο συντελεστή συσχέτισης μετάξι των μεταβλητών στα 60μ τρέξιμο με εμπόδια και στις προγνωστικές μεταβλητές επίπεδο σημαντικότητας ρ=05 έχουν οι μεταβλητές υποδόριου ιστού (NTR και NLE) αλλά με την αρνητική σχέση για το άθλημα.

Την μεγαλύτερη θετική συσχέτιση την έχουν οι μεταβλητές DRZ και OPL.

Την χαμηλότερη αξία έχουν οι διαμήκης μεταβλητές τελείως ουδέτερη έχουν οι άλλες μεταβλητές η αξία τους είναι πρακτικά μηδέν.

Ανάμεσα στις προγνωστικές μεταβλητές τον μεγαλύτερο συντελεστή μερικής παλινδρόμησης έχουν τα test : OPL (-57), DRZ (-50), NTR (48).

Αυτές οι μεταβλητές συνέβαλαν επίσης με την μεγαλύτερη συμβολή στην εξήγηση της κοινότητας διακυμάνσης.

Αναλύοντας το διάνυσμα Β (ΒΕΤΗ) όπου βρίσκονται πληροφορίες για την ύπαρξη πιθανής λανθάνουσας διάστασης με θετικό ή αρνητικό τρόπο ορίζει το αποτέλεσμα του τρεξίματος στα 60μ εμπόδια.

Την μεγαλύτερη θετική επιρροή έχουν οι εγκάρσιες μετρήσεις TDS με την DRZ και οι περιμετρικές με την OPL, λιγότερη σημασία έχουν οι διαμήκης μετρήσεις LDS.

Αρνητική επιρροή έχουν οι μετρήσεις υποδόριου λιπώδης ιστού με παθητικό ρόλο ως μάζα έρματος με αρνητική επίδραση στην κίνηση όπως το τρέξιμο 60μ εμπόδια που απαιτεί την κινητοποίηση όλου του σώματος .

Οι αθλητές αυτής της ηλικίας με μεγαλύτερο όγκο και διάμετρο στα άνω άκρα κατάφεραν καλύτερα αποτελέσματα στο τρέξιμο με εμπόδια.

Ο λόγος θετικής επίδρασης DRZ και OPL στο αποτέλεσμα του τρεξίματος με εμπόδια μπορεί να εξηγηθεί με μορφολογικά κινητικά χαρακτηριστικά στο δείγμα και τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται η δύναμη μέσω ενός αποτελεσματικού συστήματος διάπλασης, κίνησης.

Σημαντικό μερίδιο στην ίδια έρευνα από κινητικής πλευράς με προγνωστικά κινητικά τεστ εμφανίστηκε η μεταβλητή BML τυπικό τεστ εκρηκτικής δύναμης απόλυτου τύπου.

Αρά το αποτέλεσμα στο συγκεκριμένο αγώνισμα θα είναι καλύτερο όσο μεγαλύτερη η περιφέρεια πήχη και η διάμετρος του καρπού, αρά και την μυϊκή μάζα που συνδέεται με τα οστά και συμμετέχει με πιο αποτελεσματικό τρόπο στην άσκηση.

Μέσω της μεγαλύτερης επιφάνειας των περιφερειακών τμημάτων οστών και αρθρώσεων είναι δυνατή η εμφάνιση μεγαλύτερης ποσότητας μυϊκής δύναμης σε μικρό χρονικό διάστημα.

Φανερό είναι πως στο τρέξιμο με εμπόδια αρνητική επίδραση έχει ο υποδόριος λιπώδης ιστός.

Οι μετρήσεις εγκάρσιων διαστάσεων DRZ και OPL έχουν την μεγαλύτερη σημασία στην εκτέλεση τέτοιων κινητικών ασκήσεων όπως το τρέξιμο με εμπόδια.

Πρέπει να τονιστεί ότι τα αποτελέσματα και η έρευνα αυτή ισχύει για τις ηλικίες 10-11 χρονών και να ληφθούν υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά αυτής της ηλικίας στον προγραμματισμό επιλογή και προπόνηση αυτής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Andris E., Arzumanov G., Godig M. "Izbor sredstava u zavisnosti od strukture takmicarske vjezbe sprintera", Sportska praksa 1979.6, 15-17.

Aonov D.P., I.G. Cernjajev "Analiza trcanja sprintera", Sportska praksa, 1975.5.

Emil Novak, Babic Milan "Atletika" FPK - Univerzitet u Sarajevu, Sarajevo 1980.

Gombac fi. "Zavisnost brzine trcanja od brzinske snage trkaca", Zbornik radova SZFKons, Beograd, 1967.

Gredelj M., Metikos D., Hosek A., Momirovic K. "Model hijerarhijske strukture motorickih sposobnosti"

Homenkov K. "Zavisnost duzine i frekvencije sprinterskog koraka od visine tijela i duzine nogu", Fizicka kultura 1966. 1-2.

Ionov D.P., G.I. Cernjajev "Osobenosti starta vidajuscihsja i-' sprinterov", Ljehkaja atletika, 1966. br. 7«

Kurelic I Suradnici «Struktura i razvoj morfoloskih i motorickih dimenzija omladine» Beograd 1975

Kurelic n. i suradnici "Struktura i razvoj morfoloSkih i motorickih dimenzija omladine", Institut za naucna istrazivanja za fizickovaspitanje Univerziteta u Beogardu, Beograd, 1975.

Milanovic D. "Kanonicka povezanost morfoloskih, motorickih kognitivnih i konativnih karakteristika i rezultata u nekim atletskim disciplinama", Disertacija na PFK u Zagrebu, Zagreb, 1984.

"Rezultati dobiveni primjenom jednog neoklasicnog postupka za procjenu latentnih dimenzija", Kineziologija, VOL.5, 1975.

Srhoj V. "Relacije izmedju nekih motori£kih sposobnosti I motorickih dostignuca ucenika starosne dobi 15-17 godina", Magistarski rad na FFK u Zagrebu, 1985.

Snajder V. "Kanonicke relacije izmedju sposobnosti sprinterskog trcanja i nekih antropometrijjskih mjjera", Kineziologija Vol. 13 1982. str. 43-48.

V. Paranosic,S. Savic « Selekcija u sportu Beograd 1977» σελ.112-120

Volkov N.I., Eapin V.I. "Analiza krivulje porasta brzine u sprinterskom trcanou", Teorija i praktika u fizickoj kulturi, 1971. str. 10.

Zaciorskij V.M. "Kibernetika i sport", fiskultura i sport, Moskva, 1969.

Zagorac N. "Relacije izmedjju antropometrijskih i motorickih karakteristika i rezultata u atletskim disciplinama: skok udalj, skok uvis i trcanje na 60 m kod djece starosne dobi od 11-13 godina", Magistarski rad na FPK u Zagrebu, 1984.

Zagorac N. Magistarski rad na FFK u zagrebu 1984

Greeklish και ελληνική γλώσσα. Στάσεις και απόψεις.

Ελισάβετ Δημοπούλου
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 & Π.Ε.02, M.Sc. Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

Περίληψη

Τα Greeklish (ή Grenglish ή ελληνολατινικά/ λατινοελληνικά αποτελούν ένα κώδικα αποτύπωσης της γλώσσας που χρησιμοποιείται ιδιαίτερα (ή και αποκλειστικά) στα μέσα ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Στη παρούσα εργασία εντοπίζονται οι γλωσσολογικές παράμετροι του φαινομένου (δηλαδή πότε παρατηρείται, ποιες πλευρές της γλώσσας επηρεάζει και πόσο, σε ποιόν βαθμό πρόκειται για ένα παγιωμένο σύστημα). Επίσης εκθέτονται επιχειρήματα για το αν η χρήση του κώδικα αυτού αποτελεί πρόβλημα τόσο στη γενική γλωσσική χρήση όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Greeklish, λατινοελληνική γραφή, ηλεκτρονική επικοινωνία, διαδίκτυο

Greeklish and Greek language. Attitudes and opinions.

Elizabeth Dimopoulou
Primary & Secondary Teacher- Philologist, MSc, School of Philosophy, A.U.TH.

Abstract

Greeklish (or Grenglish or Greek- Latin Greek/ Latin Greek is a code of debunking the language that is used particularly (or even exclusively) in the media of electronic communication**.** The present paper identifies the linguistic parameters of the phenomenon (i. e. when it is observed, which aspects of language it affects and how much, to what extent it is an established system). Arguments are also put forward as to whether the use of this code is a problem both in general linguistic usage and in the educational process.

Keywords: Greeklish; Latin Greek writing; electronic communication; internet

Το φαινόμενο των Greeklish

Με τον όρο Greeklish (από τις λέξεις Greek και English) εννοούμε τη γραφή της ελληνικής γλώσσας με λατινικούς χαρακτήρες. Η γραφή αυτή της ελληνικής χρησιμοποιείται κυρίως στην ηλεκτρονική επικοινωνία (Ανδρουτσόπουλος, 1999^{α} όπως αναφέρεται στον Μουράτογλου, 2014).

Ερευνητές θεωρούν ότι τα Greeklish είναι μια «*υβριδική γλώσσα της γραπτής ηλεκτρονικής επικοινωνίας των Ελλήνων*» Επισημαίνουν ότι η γλώσσα αυτή εμφανίστηκε σε

διαφορετικούς τόπους και εποχές και δεν αποτελεί φαινόμενο των τελευταίων ετών (Μουστάκα, Θ. – Παυλίτσα, Π. – Νταγκούλη, Κ. – Μπράτιτσης, Θ., 2009:1).

Ο Γ. Ανδρουτσόπουλος 2001 θεωρεί ότι η γλώσσα αυτή αποτελεί μια «*κοινωνιόλεκτο*» (sociolect) δηλαδή ένα τρόπο ομιλίας που χρησιμοποιείται σε συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας, είναι μέρος της γλωσσικής αναφοράς μιας κοινότητας και έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, λεξιλογικά, πραγματολογικά και δομικά.

Τα Greeklish ήταν μια εναλλακτική λύση για την ηλεκτρονική επικοινωνία και η χρήση τους προέκυψε ως ανάγκη. «*Η χρήση τους εξετάζεται στα πλαίσια της Τεχνολογικά Διαμεσολαβημένης Επικοινωνίας (Τ.Δ.Ε.) και της επικοινωνίας γενικότερα*» (Κουτσογιάννης, 2012: 881).

Ανεξάρτητα από τους λόγους για τους οποίους χρησιμοποιήθηκε η λατινοελληνική γραφή στο παρελθόν, σήμερα η χρήση του αλφαβήτου αυτού, απασχολεί την ελληνική πραγματικότητα. Έχει πάρει διαστάσεις γλωσσικού ζητήματος καθώς εστιάζεται στη διαμάχη των greeklish και της ελληνικής γλώσσας με την έννοια της επίδρασης και της πιθανής κυριαρχίας πάνω στην ελληνική γλώσσα. Επίσης, αντιμετωπίζεται ως ζήτημα κοινωνικό, πολιτισμικό, ιδεολογικό και ως ζήτημα εθνικής ταυτότητας (Καραγκούνη, 2016: 16-17).

Όσον αφορά τη χρήση της λατινοελληνικής γραφής σε παλαιότερες εποχές, διαφέρει από το φαινόμενο των Greeklish, ως προς την εξάπλωση, το περιεχόμενο και τον επικοινωνιακό σκοπό. Αυτό που σήμερα ο κόσμος αποκαλεί λατινοελληνικά, greeklish, ή φραγκολεβαντίνικα δεν είναι φαινόμενο των τελευταίων χρόνων. Αντίθετα είναι μια πρακτική που εμφανίστηκε σε διάφορους τόπους και εποχές και εφαρμόστηκε από διάφορες ελληνικές κοινότητες με διαφορετικούς τρόπους.(Ανδρουτσόπουλος, 1999). Έχουν βρεθεί ελληνικά κείμενα της Βυζαντινής εποχής γραμμένα με λατινικούς χαρακτήρες, λαϊκά τραγούδια από την Κρήτη και την Κύπρο την περίοδο του Μεσαίωνα και πολλά ελληνικά βιβλία τυπωμένα στη Σμύρνη γύρω στα 1800, επίσης με λατινικούς χαρακτήρες. Οι Λεβαντίνοι της Σμύρνης χρησιμοποιούσαν το λατινικό αλφάβητο για να γράψουν ελληνικά, οι Χιώτες έμποροι επίσης για να γράψουν τα γράμματα και τα τηλεγραφήματά τους (Μουστάκα κ.ά. 2009).

Τα Greeklish επανεμφανίστηκαν στα τέλη της δεκαετίας του 1960 με την εμφάνιση του διαδικτύου. Η επανεμφάνισή τους οφείλεται στην αδυναμία υποστήριξης ελληνικών χαρακήρων από τα παλαιότερα λειτουργικά συστήματα των υπολογιστών. Έτσι τα greeklish αποτελούν ένα είδος γλωσσικής έκφρασης, το οποίο παρουσιάζει γραπτή μορφή με χαρακτηριστικά προφορικού λόγου(Μουράτογλου, 2014).

Αποτελούν μια ανεπίσημη μορφή γραφής που είναι ωστόσο δημοφιλής στους νέους και σε όσους έρχονται σε επαφή με τεχνολογικά μέσα, τα οποία εξυπηρετούν την πρόσβαση στο διαδίκτυο. Επίσης προκαλεί το ενδιαφέρον των ερευνητών αλλά και έντονες αντιδράσεις(Μουστάκα κ. ά.2009).

Ανασκόπηση ερευνών σχετικών με τα Greeklish

Πολλές έρευνες έχουν γίνει για τη χρήση των Greeklish στην ηλεκτρονική επικοινωνία. Έρευνα για την χρήση της λατινοελληνικής ορθογραφίας πραγματοποιήθηκε από τον Γιάννη Ανδρουτσόπουλο το 1999. Σε σύνολο 76 ατόμων η πλειοψηφία θεωρεί τα greeklish ως «*εργαλεία ηλεκτρονικής επικοινωνίας*» και επίσης τα θεωρούν ως «*αναγκαίο κακό*». Ένα μεγάλο ποσοστό βρίσκει τα λατινοελληνικά «*άσχημα και ακαλαίσθητα*». Όσον αφορά στη μεταγραφή τους μεγαλύτερη δυσκολία αντιμετωπίζουν οι χρήστες της φωνητικής μεταγραφής από εκείνους της ορθογραφικής μεταγραφής. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων τα χρησιμοποιεί μόνο στην ηλεκτρονική επικοινωνία.

Οι Koutsogiannis και Mitsikopoulou 2003 όπως αναφέρονται στο Μουράτογλου (2014: 51) εξέτασαν απόψεις όπως αυτές παρουσιάστηκαν στον τύπο, διαφόρων (φιλολόγων, γλωσσολόγων, δημοσιογράφων, ειδικών στους Η/Υ, απλών πολιτών). Παρατήρησαν τρεις τάσεις στη διαμόρφωση του φαινομένου. Η πρώτη που θεωρεί τα greeklish απειλή για την ελληνική γλώσσα και την ονομάζουν «*αναδρομική τάση*» (retrospective trend). Η δεύτερη τάση συνδέει την εμφάνιση των greeklish με τις ελλείψεις τεχνολογικών μέσων και την ονομάζουν «*τάση προοπτικής*» (prospective trend). Τέλος η τρίτη τάση τονίζει τις αρνητικές συνέπειες της παγκοσμιοποίησης και συσχετίζει τα greeklish με άλλους τρόπους επικοινωνίας και διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές. Αυτή ονομάζεται «*τάση αντίστασης*» (resistive trend).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, σε Γυμνάσια και Λύκεια της πόλης της Κοζάνης εξέταζε τη σχέση των μαθητών με τα τεχνολογικά μέσα, τη στάση τους απέναντι στα Greeklish, τη συχνότητα , τους λόγους και τις συνθήκες χρήσης. Η έρευνα έδειξε ότι τα Greeklish χρησιμοποιούσε ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών στο διαδίκτυο σε chat και forum. Οι κυριότεροι λόγοι ήταν η συνήθεια, η εξοικονόμηση χρόνου, η αποφυγή των ορθογραφικών λαθών. Ένα μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι δεν επηρεαζόταν αρνητικά η ορθογραφική τους ικανότητα. Το μεγαλύτερο ποσοστό φιλολόγων και μαθητών θεωρούσε ότι τα greeklish αποτελούν απειλή για τη γλώσσα. (Μουστάκα κ.ά., 2009).

Άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, με παιδιά εφηβικής ηλικίας 14-16 ετών, ανέδειξε νέα ζητήματα σχετικά με τη χρήση των Greeklish. Να σημειωθεί ότι στην έρευνα πήραν μέρος 4.174 παιδιά, από τα οποία 3.145 προέρχονταν από δημόσια σχολεία και 759 από γνωστά ιδιωτικά σχολεία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών δήλωνε ότι τα χρησιμοποιούσε για την επικοινωνία, ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου και την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκαν. Επειδή τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί με τις Νέες Τεχνολογίες, η χρήση των λατινοελληνικών δεν σχετίζονταν με τεχνολογικούς περιορισμούς. Αξιοπρόσεκτο είναι ότι τα παιδιά των ιδιωτικών σχολείων χρησιμοποιούσαν σε μεγαλύτερη έκταση το λατινικό αλφάβητο, σε σχέση με τους μαθητές των δημόσιων σχολείων. Αυτό αποδόθηκε στην εξοικείωση των μαθητών με την χρήση της Αγγλικής (ως

δεύτερης γλώσσας). Επίσης σημαντικό ρόλο βρέθηκε να έχει η εξοικείωση των παιδιών με ψηφιακά περιβάλλοντα (απόκτηση ηλεκτρονικού υπολογιστή)(Κουτσογιάννης, 2012).

Επίσης από έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς δημοτικού και γονείς μαθητών ΣΤ τάξης, φαίνεται ότι τα greeklish συνιστούν απειλή για την νεοελληνική ορθογραφία και εκλαμβάνονται ως απαξιωμένος κώδικας γραφής ,ενώ για τους μαθητές είναι ένας άλλος κώδικας γραφής καθώς συμμετέχουν ενεργά στη χρήση των νέων ψηφιακών μέσων επικοινωνίας (Τζωρτζάτου κ.ά .2015).

Χαρακτηριστικά των Greeklish

Από έρευνα για την χρήση των greeklish στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, προέκυψε, ότι κύριο χαρακτηριστικό των λατινοελληνικών είναι η ορθογραφική ποικιλότητα δηλαδή η απόδοση ελληνικών χαρακτήρων (σύμφωνα, φωνήεντα, δίψηφα, δίφθογγοι) με διαφορετικά λατινικά γραφήματα. Για τη μεταγραφή των ελληνικών στα λατινικά δεν χρησιμοποιείται κάποιο κοινό πρότυπο μεταγραφής, και ο κάθε χρήστης του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου γράφει ανάλογα με τις προτιμήσεις του. (Ανδρουτσόπουλος, 1998).

«*Ένα άλλο χαρακτηριστικό των greeklish είναι η διγραφία της ελληνικής γλώσσας*» (με τον όρο διγραφία νοείται η χρήση δύο διαφορετικών ειδών γραφής για την ίδια γλώσσα). «*Τα Greeklish αποκαλύπτουν τη δυνατότητα διγραφίας (digraphia) της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο της ψηφιακής επικοινωνίας*» (Tseliga, 2007 – Androutsopoulos, 2009 όπως αναφέρονται στο Τζωρτζάτου,κ.ά. 2015: 229).

Τα greeklish αποτελούν ένα είδος γλωσσικής έκφρασης που συνδυάζει τον γραπτό με τον προφορικό λόγο. Με την εξάπλωση του διαδικτύου και τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων ο γραπτός λόγος χρησιμοποιείται στην καθημερινή ζωή. Ο γραπτός λόγος όμως ήταν αποκλειστικά συνδεδεμένος με το σχολείο και με συγκεκριμένα επαγγέλματα (δάσκαλοι, επιστήμονες, δημοσιογράφοι, δικηγόροι κ.λπ.). Για να γραφεί ένα κείμενο επιστημονικό ή λογοτεχνικό απαιτούσε χρόνο, σχεδιασμό, διορθώσεις γιατί ήταν προορισμένο να διαβαστεί από πολλούς. Στην καθημερινή γραπτή επικοινωνία (με ηλεκτρονικά μέσα) έχει αλλάξει ο χρόνος αλλά και ο τρόπος γραφής. Το ηλεκτρονικό κείμενο είναι αυθόρμητο, σύντομο και απευθύνεται σε λίγους. Παρατηρείται ότι στο chat το κείμενο μειώνεται περισσότερο (γλωσσική οικονομία). Αυτόν τον κώδικα γραφής στην ηλεκτρονική επικοινωνία χρησιμοποιούν κυρίως οι νέοι όχι μόνο για μηνύματα αλλά και για να δηλώσουν συναισθήματα (χρησιμοποιώντας emoticons που αναπαριστούν λυπημένο ή χαμογελαστό πρόσωπο (Ανδρουτσόπουλος, 2001β).

Τα ελληνικά μεταγράφονται από τους χρήστες του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου άλλοτε με μεγαλύτερη και άλλοτε με μικρότερη συνέπεια. Διακρίνονται δύο είδη μεταγραφής α) η φωνητική μεταγραφή δηλαδή η απόδοση ελληνικού φωνήματος με λατινικό γράφημα. Κάποιες αντιστοιχίες όπως π.χ. ως <i> μεταγράφονται φωνητικά όλα τα <οι>, <ει>, <η>, <υ>, <ι>, συμπίπτουν με το Διεθνές φωνητικό Αλφάβητο. Με τη φωνητική

γραφή απλοποιείται η ιστορική ορθογραφία. Η φωνητική γραφή απλοποιεί τη χρήση των φωνηέντων, ενώ για τα σύμφωνα χρησιμοποιεί γραφήματα που δεν υπάρχουν στη Νεοελληνική γραφή (π.χ. <γ> = <gh>, <χ> = <ch>.)

β) Η ορθογραφική μεταγραφή ,ακολουθεί τους κανόνες της Νεοελληνικής ορθογραφίας. Χαρακτηριστικό της είναι η οπτική ομοιότητα των ελληνικών με τους λατινικούς χαρακτήρες (χρησιμοποιούνται και αριθμοί) π.χ. το <ω> αποδίδεται ως <w> και το <η> ως <h>.

Ωστόσο παρατηρείται και ένα άλλο είδος μεταγραφής (θεσιακή μεταγραφή) που έχει σχέση με τη θέση των γραμμάτων στο πληκτρολόγιο (Ανδρουτσόπουλος, 1998 – Μουστάκα, κ.ά., 2009 – Καραγκούνη, 2016). Οι χρήστες του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ακολουθούν τους δύο βασικούς τύπους μεταγραφής (Ανδρουτσόπουλος, 1999).

Η εξάπλωση της τεχνολογίας, η διάδοση του διαδικτύου ήταν ο σημαντικότερος λόγος δημιουργίας της λατινοελληνικής γραφής. Άλλοι λόγοι που συνέτειναν σ αυτό ήταν, η εξοικονόμηση χρόνου, η απουσία ορθογραφικών κανόνων, η ελευθερία στην έκφραση, η απόκλιση από τις καθιερωμένες συμβάσεις του γραπτού λόγου και η χρήση της αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας (Τζωρτζάτου κ.ά., 2015: 229).

Γλώσσα, Ορθογραφία και Greeklish. Απόψεις και στάσεις

Με τη χρήση και διάδοση των Greeklish δημιουργήθηκαν πολλά θέματα που έχουν σχέση με τη γλώσσα. Πολλά ερωτήματα απασχόλησαν κατά καιρούς την ελληνική γλωσσική κοινότητα όπως αν αποδεσμεύεται ή αποκόπτεται η γλώσσα από το αρχαιοελληνικό αλφάβητο ,αν η χρήση των greeklish φέρνει γλωσσική και ορθογραφική απλοποίηση αν κινδυνεύει η ελληνική γλώσσα, αν επηρεάζεται η απόδοση των μαθητών και απειλείται η νεοελληνική ορθογραφία που διδάσκονται οι μαθητές στα σχολεία και άλλα.

Χαρακτηριστικό του προβληματισμού αυτού είναι το κείμενο που εξέδωσε η Ακαδημία Αθηνών το 2001 και υπέγραφαν σαράντα ακαδημαϊκοί. Στο κείμενο επισημαίνουν ότι κινδυνεύει η γλώσσα γιατί «*Τον τελευταίο καιρό έχει αρχίσει να εκδηλώνεται μια τάση να αντικατασταθεί το ελληνικό αλφάβητο από το λατινικό … η προσπάθεια αυτή θα καταφέρει καίριο πλήγμα κατά της ελληνικής σκέψης και όλων των πτυχών του ελληνικού πολιτισμού που εκφράζονται με γραπτά κείμενα… Θεωρούμε ανούσια αλλά και ανόητη κάθε προσπάθεια να αντικατασταθεί η ελληνική γραφή στο λίκνο της… έτσι και τώρα θα αντισταθούμε, καλώντας όλους τους συνέλληνες ν' αντιδράσουν για την πρόρριζα εξαφάνιση των ανίερων αυτών σχεδίων*» (Ακαδημία Αθηνών, 2001).

Ανάλογου περιεχομένου είναι η συνέντευξη του καθηγητή Γλωσσολογίας Γεώργιου Μπαμπινιώτη στην εφημερίδα ΒΗΜΑ (5 Οκτωβρίου 2014) όπου αναφέρεται στην αποξένωση από την οπτική εικόνα της λέξης, στην εγκατάλειψη της ορθογραφίας χάριν της ευκολίας που προσφέρουν τα greeklish και την αντικατάσταση της δεξιότητας

σχηματισμού των γραμμάτων (κιναισθητικό επίπεδο) από τα χτυπήματα στα πλήκτρα του υπολογιστή (Μαμπινιώτης, 2014).

Παρόμοιο δημοσίευμα και στην εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ (12 Ιουλίου 2011) επισημαίνει τον κίνδυνο που διατρέχουν και θα πληρώσουν ακριβά οι νέοι χρησιμοποιώντας greeklish, ενώ υπάρχει δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν ελληνικές γραμματοσειρές, για την ηλεκτρονική επικοινωνία (Μπαμπινιώτης, 2011).

Επίσης χρησιμοποιούνται διάφορα επιχειρήματα για να υποστηριχθεί ότι η ελληνική γλώσσα κινδυνεύει να αφανιστεί, ότι μολύνεται κ.ά. Τα επιχειρήματα αφορούν την απομάκρυνση της γλώσσας από τις ρίζες της, τα γλωσσικά λάθη, το δανεισμό από άλλες γλώσσες και τη λεξιπενία. Θα μπορούσε κανείς να αντιτείνει ότι δεν χρειάζεται για να μάθει κάποιος την μητρική του γλώσσα, να γνωρίζει την ιστορία της, ότι τα γλωσσικά λάθη δημιουργούνται από μηχανισμούς της ίδιας της γλώσσας (αυτό συμβαίνει γιατί η γλώσσα αλλάζει), ενώ η λεξιπενία που αναφέρεται ως χαρακτηριστικό των νέων, αφορά κυρίως ,την άγνοια της λόγιας γλώσσας (Χριστίδης, Α-Φ, 2001).

Η χρήση της ελληνολατινικής γραφής Greeklish και η δυνατότητα διγραφίας της ελληνικής γλώσσας, θέτουν ζήτημα αποδέσμευσης της γλώσσας από το αρχαιοελληνικό αλφάβητο. Το αλφάβητο αυτό επίτευγμα των αρχαίων Ελλήνων χρησιμοποίησε σε ικανοποιητικό βαθμό την αρχή της αμφιμονοσημαντότητας (δηλαδή αναπαράσταση κάθε φθόγγου με ένα γράμμα). Με την αλλαγή της γλώσσας διαμέσου των αιώνων, η αντιστοιχία γράμματος και φθόγγου δεν υπάρχει στην ελληνιστική εποχή. Αυτή την περίοδο όμως χρησιμοποιούνται οι τόνοι από Αλεξανδρινούς γραμματικούς. Την ίδια εποχή παρατηρήθηκαν τα «*πρώτα ορθογραφικά λάθη*» σε ιδιωτικές επιστολές (Πετρούνιας, 2002: 245).

Από το αρχαιοελληνικό αλφάβητο, δημιουργήθηκε το λατινικό, το οποίο υιοθέτησαν οι Ευρωπαϊκές χώρες.

Με το πέρασμα των χρόνων και την αλλαγή της προφορικής γλώσσας, μεγαλώνει η απόσταση ανάμεσα στη γραφή και την προφορά. Γραφή βασισμένη στο λατινικό αλφάβητοαπόκτησαν χώρες, χωρίς μεγάλη γραπτή παράδοση και χωρίς να έχει δημιουργηθεί μεγάλη απόσταση ανάμεσα στην προφορά και τη γραφή . (Πετρούνιας, 2002: 247-248).

Η έλλειψη αντιστοιχίας γράμματος-φθόγγου οδήγησε σε προτάσεις μεταρρύθμισης της ορθογραφίας. Υποστηριχτές του λατινικού αλφαβήτου στην Ελλάδα με εκπρόσωπο τον Καρθαίο, 1934, ζητούν « *να χρησιμοποιηθούν οι λατινικοί χαρακτήρες για την γραφή της Νέας ελληνικής γλώσσας, που είναι ζωντανή γλώσσα και αυτή να γίνει η μοναδική γραφτή γλώσσα της χώρας*» (Τζωρτζάτου, 2021: 87).

Ο δημοτικιστής Μανώλης Τριανταφυλλίδης θέλοντας να συμβιβάσει την ιστορική αρχή με την αρχή της απλούστερης γραφής της γλώσσας επιδιώκει τη ρύθμιση της

ορθογραφίας για α) λόγους κοινωνικούς που οδηγούν στην απλοποίηση της ορθογραφίας β) η ρύθμιση αυτή πρέπει να γίνει χωρίς να εξαρτάται η ορθογραφία από τη γνώση της αρχαίας γλώσσας και της γραμματικής της γ) η ρύθμιση της ορθογραφίας να μην ακολουθήσει την ιστορική αρχή αλλά αυτή να διατηρηθεί γενικότερα (Τριανταφυλλίδης, 1948/1965: 374 στο Τζωρτζάτου, 2021: 92).

Οι ορθογραφικές προτάσεις του Μανώλη Τριανταφυλλίδη καθιερώθηκαν το 1976 με τη σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, όπου επικράτησε η δημοτική ως επίσημη γλώσσα του ελληνικού κράτους. Το 1982 με την εφαρμογή του μονοτονικού (κατάργηση των πνευμάτων) απλοποιήθηκε το τονικό σύστημα της γλώσσας. Οι ρυθμίσεις αυτές εφαρμόστηκαν από όλους εκτός από μια συντηρητική μερίδα του Τύπου (εφημερίδα Εστία) (Καραντζόλα, 1999).

Όσες φορές έχουν προταθεί ή γίνονται μεταρρυθμίσεις που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας, δημιουργούνται έντονες αντιδράσεις και αντιπαραθέσεις. Αυτό οφείλεται στο ότι η ελληνική γλώσσα έχει πλούσια γραπτή παράδοση και δεν επιτρέπει μεγάλες αλλαγές στη γραπτή της μορφή. Κάθε φορά που αυτές επιχειρούνται γίνεται αναγωγή στο ιστορικό παρελθόν και τον πλούτο της ελληνικής γλώσσας (Καραντζόλα, 1999).

Όσοι αντιδρούν στις ορθογραφικές μεταρρυθμίσεις μπορεί να είναι άνθρωποι των γραμμάτων , απλοί πολίτες, άτομα που θεωρούνται ως «*λάτρεις της γλώσσας* «και «*θεματοφύλακες της παράδοσης*» Ο σεβασμός στην παράδοση και η καταστροφική επίδραση στη γλώσσα, τους ωθούν να αντιδράσουν (Παπαναστασίου, 2008: 80).

Τι είναι όμως η ορθογραφία; Και πώς την επηρεάζουν τα greeklish;

«*Ορθογραφία ονομάζεται η κωδικοποιημένη με κανόνες σχέση που έχει καθιερωθεί ανάμεσα στην προφορική μορφή μιας γλώσσας και στο σύστημα γραφής που την αποδίδει»* (Παπαναστασίου, 2008: 76). Πρακτικοί λόγοι (εύκολη εκμάθηση του συστήματος), και ιστορικοί λόγοι (σύνδεση με το παρελθόν) είναι εκείνοι που καθορίζουν την επιλογή και χρήση του συστήματος ορθογραφίας που ακολουθεί μια γλώσσα και λιγότερο γλωσσολογικοί. Η αλλαγή στο σύστημα γραφής – επανεγγραφισμός της γλώσσας που μπορεί να είναι ολικός ή μερικός επανεγγραφισμός- νοείται ως ρήξη με το ιστορικό παρελθόν και ως καινούρια ιστορική πορεία. Οι ορθογραφικές τροποποιήσεις που έγιναν στην Ελλάδα (1976 – 1982) εντάσσονται σε μερικό επανεγγραφισμό της γλώσσας) (Παπαναστασίου, 2008: 76-77).

Το σύστημα γραφής μιας γλώσσας επηρεάζουν και λόγοι πολιτικοί ,όπως αναφέρθηκε ήδη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα σερβοκροατικά στο πλαίσιο της πρώην ενωμένης Γιουγκοσλαβίας. Πριν το διαχωρισμό της χώρας, η σερβοκροατική γραφόταν σε δύο αλφάβητα, το κυριλλικό και το λατινικό. Το κυριλλικό είχε σχέση με την ορθόδοξη εκκλησία, ενώ το λατινικό με την δυτική καθολική. Μετά τον διαχωρισμό της Γιουγκοσλαβίας, από τα κροατικά σχολεία απομακρύνθηκε το κυριλλικό αλφάβητο (Παπαναστασίου, 2008:83).

Η νεοελληνική ορθογραφία που χρησιμοποιείται για να καταγράψει την κοινή νεοελληνική γλώσσα, διδάσκεται στο σχολείο. Μέσα από την εκπαίδευση καθιερώνεται ως ο μόνος σωστός τρόπος αναπαράστασης της γλώσσας (Τζωρτζάτου κ.ά., 2015: 227).

Στον αντίποδα βρίσκονται τα greeklish ένας κώδικας γραφής που καθιερώθηκε στα πλαίσια της Τεχνολογικά διαμεσολαβημένης επικοινωνίας για να καλύψει συγκεκριμένες ανάγκες, χρησιμοποιώντας το λατινικό αλφάβητο (Κουτσογιάννης, 2012: 881).

Τα greeklish μεταφέρουν ασυνείδητα την ορθογραφική μεταγραφή και εξαιτίας αυτού θα μπορούσε να απειληθεί η νεοελληνική ορθογραφία. Ο τρόπος με τον οποίο αποτυπώνεται στο μυαλό μας η γραπτή εικόνα της λέξης και οι δεξιότητες για τον σχεδιασμό των γραμμάτων είναι σημαντικά για την γραπτή αναπαράσταση των λέξεων. Η χρήση του Η/Υ και η ευκολία που προσφέρουν τα greeklish οδηγούν σε απώλεια της γνώσης της γραπτής γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 2014 ΤΟ ΒΗΜΑ).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, έρευνες έδειξαν ότι η ανορθογραφία των νέων συνδέεται με τα greeklish (Μουστάκα, κ.ά., 2009 – Τζωρτζάτου, κ.ά., 2015).

Τα greeklish αποτελούν μόδα (ύφος). Οι νέοι χρησιμοποιούν δικούς τους τρόπους επικοινωνίας με ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά. Χρησιμοποιώ greeklish σημαίνει ότι είμαι μοντέρνος/α, ευθυγραμμίζομαι με μια τάση που υπάρχει, ανήκω σε μια ομάδα, σε μια κοινότητα πρακτικής. Χαρακτηριστικά του νεανικού λεξιλογίου είναι η εκφραστικότητα και η πρωτοτυπία (Ανδρουτσόπουλος, 2001).

Ωστόσο η γλωσσική συμπεριφορά των νέων είναι διαφορετική σε άλλες περισσότερο τυπικές περιστάσεις επικοινωνίας, από την επικοινωνία μέσω υπολογιστή (Ανδρουτσόπουλος, 2001).

Οι ενήλικες δεν αναγνωρίζουν αυτόν τον ιδιαίτερο τρόπο επικοινωνίας των νέων και την αξιολογούν αρνητικά προσθέτοντας σ' αυτήν και την λεξιπενία των νέων. «*Λεξιπενία θεωρείται η γνώση λιγότερων λέξεων απ' όσες επιτρέπει η ηλικία ή το μορφωτικό επίπεδο*» (Παναγιωτίδης, 2013: 165).

Οι λέξεις όμως που γνωρίζει κάποιος δεν μπορούν να μετρηθούν. Αν όμως με την λεξιπενία δηλώνονται και οι λέξεις της λόγιας παράδοσης (αρχαία και καθαρεύουσα) που δεν γνωρίζουν ή δεν είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν οι νέοι, τότε μεροληπτούμε εναντίον των νέων (Σαραντάκος, 2014).

Τα Greeklish στερεοτυπικά συνδέονται με νεαρά άτομα, γιατί είναι περισσότερο εξοικειωμένα με την τεχνολογία (Η/Υ, κινητά τηλέφωνα κ.λπ.) (Τζωρτζάτου κ.ά.2018).Η σωστή χρήση της γλώσσας και της ορθογραφίας συνδέεται με κοινωνικά στερεότυπα .Κατ' αυτόν τον τρόπο ανορθόγραφος, αγράμματος και ανελλήνιστος χαρακτηρίζεται αυτός που γράφει κείμενα με ορθογραφικά λάθη και δεν χειρίζεται σωστά τον προφορικό λόγο (Σαραντάκος, 2014).

Στη λατινοελληνική γραφή παρατηρείται ότι υιοθετούνται λέξεις από το αγγλικό λεξιλόγιο. Συνδέεται η γραφή αυτή με την χρήση της Αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας και ως γλώσσας του διαδικτύου (Κουτσογιάννης, 2012).Με αφορμή τον γλωσσικό δανεισμό από την Αγγλική γίνεται λόγος για φθορά της ελληνικής γλώσσας παρόλο που οι δάνειες λέξεις αποτελούν ένα μικρό ποσοστό, σε αντίθεση με άλλες γλώσσες που δανείζονται από παντού (Σαραντάκος, 2014).

Συμπεράσματα

Ό όρος Greeklish περιγράφει την μεταγραφή της ελληνικής γλώσσας με λατινικούς χαρακτήρες. Χρησιμοποιείται από τους Έλληνες χρήστες του διαδικτύου. Παρατηρείται στα μέσα ηλεκτρονικής επικοινωνίας ή και κοινωνικής δικτύωσης. Σύμφωνα με κάποιες απόψεις βοηθά στη γρήγορη επικοινωνία, ενώ σύμφωνα με άλλες αποτελεί κίνδυνο για την γλώσσα μας. Από έρευνες και αναλύσεις αναδεικνύονται ενδιαφέροντα στοιχεία όπως ότι το λατινικό αλφάβητο χρησιμοποιείται σε περιβάλλοντα σύγχρονης επικοινωνίας. Τα Greeklish χρησιμοποιούν κυρίως οι νέοι που είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και την αγγλική γλώσσα. Αποτελούν μια νεανική γραφηματική ποικιλία και σηματοδοτούν το πέρασμα από τη συμβατική γραπτή επικοινωνία στην διαδικτυακή επικοινωνία (Κουτσογιάννης, 2012).

Βιβλιογραφία

Akadimía Athinón (2001). «Síma kindýnou apó saránta akadimaïkoús. Diakíryxi gia tin ellinikí glóssa». Efim. KATHIMERINI. Diathésimo sto:

Androutsópoulos, G. (1998) Orthografikí poikilótita sto ellinikó ilektronikó ta-chydromeío: mia próti proséngisi. Glóssa, 16, 49-67.

Androutsópoulos, G. (1999) Apó ta Frankochiótika sta greeklish. Efimerída TO VIMA, 05/09/1999, Tmíma VO3. Diathésimo sto:

https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/apo-ta-fragkoxiwtika-sta-greeklish/

Androutsópoulos, G. (1999a). «Apó DIEYTHINSI se DIEY8NSH. Orthografikí poikilótita stin latinikí metagrafí ton ellinikón». Praktiká 4ou Diethnoús synedríou ellinikís glossologías. Lefkosía: University Studio Press.

Androutsópoulos, G. (2000) Latino-ellinikí orthografía sto ilektronikó tachydromeío: chríseis kai stáseis, sto Melétes gia tin ellinikí glóssa 20. Thessaloníki: Kyriakídis, 75-86 [diathésimo sto:

https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2009/12/saloniki_1999_paper.pdf

Androutsópoulos, G. (2001) I glóssa ton néon/ Pýli tis Ellinikís Glóssas. Diathésimo sto:

https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b9/index.html

Androutsópoulos, I. (2001v) «I thavmastí kainoúrgia engrammatosýni». Diathésimo sto:

https://www.kathimerini.gr/culture/102763/i-thaymasti-kainoyrgia-eggrammatosyni/

Bampiniótis, G. (2011) «Oi néoi tha plirósoun akrivá ta greeklish» Efim. TA NEA (12 Iouníou 2011). Diathésimo sto:

http://www.tanea.gr/news/greece/article/4635393/?iid=2.

Bampiniótis, G. (2014) «I apoxénosi apó tin eikóna tis léxis_Ta Greeklish kai oi epiptóseis tous». Efim. TO VIMA, 5 Oktovríou 2014. Diathésimo sto:

http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=638044.

Christídis, A-F (2001) I archaía kai i neóteri ellinikí glóssa: i aftonomía tis dimotikís [D4]. Diathésimo sto:

https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d4/index.html

http://www.netschoolbook.gr/gracademy.html.

Ferrári-Kakridí, M (2000) Ploúsies kai ftochés glósses. Sto Déka mýthoi gia ti glóssa. Prósopa 21os aiónas. Diatíthetai sto:

https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d4/03.html

Karantzóla, E. (1996). Glossikí rýthmisi kai «ethnikí» grammatikí. Sto «Ischyrés» kai «astheneís» glósses stin Evropaïkí Énosi. Ópseis tou glossikoú igemonismoú. Praktiká imerídas, Thessaloníki 25 Aprilíou 1996, epim. A-F. Christídis, 129-137. Thessaloníki: Kéntro Ellinikís Glóssas, sel. 132-133. Diathésimo sto:

https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b4/02.html

Koutsogiánnis, D. (2012) «Latinoelliniká kai Pankosmiopoíisi», sto Gavriilidou, Zoi, A. Efthymiou, E. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (eds.). Selected Papers of the 10th International Conference of Greek linguistics, 881-889, Komotini: Democritus University of Thrace.

Koutsogiannis, Dimitris & Bessie Mitsikopoulou (2006). *Greeklish and Greekness: Trends and Discourses of Glacalness*, Journal of Computer Mediated Communication,

Mourátoglou, N. (2014) I chrísi ton Greeklish sto plaísio tis technologiká diamesolaviménis epikoinonías: synkritikí meléti apópseon en energeía kai ypopsifíon filológon. Metaptychiakí Diplomatikí Ergasía. Filosofikí Scholí A.P.TH. Thessaloníki. Diathésimo sto:

http://ikee.lib.auth.gr/record/133741/files/%CE%9C%CE%9F%CE%A5%CE%A1%CE%91%CE%A4%CE%9F%CE%93%CE%9B%CE%9F%CE%A5.pdf

Moustáka, Th., Pavlítsa, P., Ntankoúli, K., Brátitsis, Th. (2009). I ellinikí glóssa stin epochí tis koinonías tis pliroforías. Epídrasi tis chrísis ton Greeklish stin orthografiki ikanotita ton mathiton. Praktiká apó Panellínio Synédrio: I didaskalía tis Ellinikís Glóssas (os próti/mitrikí, défteri/xénis) Flórina. Diathésimo sto: file:///C:/Users/USER/Downloads/61620379.pdf

Papanastasíou, G. (2008) Neoelliniki orthografía, Istoría, Theoría, Efarmogí. Thessaloníki: Institoúto Neoellinikón spoudón.

Petroúnias, E. (2002) Neoelliniki Grammatikí kai Synkritikí (Antiparathetikí) Análysi, Tómos A΄: Fonitikí kai Eisagogí sti Fonología. 2i ékdosi Thessaloníki: Zíti.

Sarantákos, N. (2014) Mýthoi kai alítheies gia tin ellinikí glóssa [Diathésimo sto: https://sarantakos.wordpress.com/2014/01/13/language-myths/

Theodoropoúlou, M.-Papanastasíou, G. (2001) To glossikó láthos [D11]. Diathésimo sto:

https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html

Triantafyllídis, M. (1965) Glossikó zítima kai glossoekpaideftiká: Orthografiká – Paidagogiká. 7os t. Ápanta. Thessaloníki: Institoúto Neoellinikón Spoudón.

Tzortzátou, K. (2021) I próslipsi tis orthografías se ekpaideftikó perivállon: koinonioglossologikí proséngisi. Didaktorikí diatriví. Panepistímio Pa-trón. Diathésimo sto: https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=49132&lang=el#p=6

Tzortzátou, K., Archákis, A., Iordanídou, A., Xydópoulos, G. (2015) I istorikí orthografía kai ta Greeklish stin ekpaídefsi: Orthografikés stáseis sto Dimotikó. Sto ICGL 12 Proceedings of the ICGL12 Vol 2, 227-239. Diathésimo sto: https://www.cemog.fu-berlin.de/en/icgl12/offprints/tzortzatou-archakis-iordanidou-xydopoulos/icgl12_Tzortzatou-et-al.pdf

Reflection on some Primary TEYL Contexts

Kokkali Ioanna, English teacher, M.Ed.

Abstract

In this paper an attempt has been made to reflect on the implications of some primary TEYL contexts concerning the teaching practice and learning procedure. The research was conducted in seven state primary schools of different areas in Patras in Autumn of 2019 and the method applied was Observation. The whole process has involved lesson observation in collaboration with the teachers of English classes. The theoretical background used for the frameworks' evaluation as well as the suggestions made for their improvement are intended to help teachers adopt a number of practices reflecting a rather eclectic approach to EFL. As Brumfit in Brumfit et al (1991) has successfully highlighted each teacher has independent and personal decisions made in individual classes. Therefore, what ultimately rather matters is deep understanding of Young Learners and their development, knowledge of language and its role in society and treating of classrooms as social groups.

Key-Words: TEYL context, learning procedure, observation, framework evaluation, suggestions

Introduction

Modern multicultural reality also calls for a new contemporary educational system adapted to the needs of each student. Teachers in Greek schools need to devise methods and activities in order to respond appropriately to any linguistic, social and cultural specificities. Indeed, starting from the premise that learning should focus on how to learn for an ever-changing world and that education is the foundation of basic life skills, in the modern school students need to cultivate the ability to think critically, gather information from multiple sources and evaluate sources. Through knowledge, values and 21st century life skills, education can shape resilient students' personalities and contribute to their all-round development.

In addition, according to the National Curriculum for Foreign Languages (2016), the aim is for students to develop not only linguistic awareness in English, but also communicative competence, intercultural awareness and mediation skills. The National Curriculum-FL (in accordance with the European Framework of Reference for Languages**)** is a tool for teaching and learning socially determined use of a foreign language in order to develop the ability to understand and produce meanings as stated in the socio-cultural context of their production in written and spoken texts of different discourse genres. Finally, teachers must create communicative environments and conditions for their students to be able to act on their own initiative, using the language they

learn in relation to their interests and to participate in various activities of the international community.

Theoretical background

Various schools of educational psychology with a number of learning theories and principles, consciously or not, have a substantial impact on our teaching and, accordingly, affect our students' learning. As Brewster (1991) in Brumfit, Moon and Tongue (1991) highlights 'it is clear that knowledge and understanding of theories of child development and learning and the ways in which children learn a FL will contribute to our understanding of good educational practice in the teaching of English to YL'.

Behaviourism

Behaviourism, the first of the perspectives on the development of children's learning and thinking which have been influential on schools and educational programmes over the last sixty years, is advocated by Skinner who claimed that learning is the product of associations between daily experiences, thinking and behaviour. Learning a language is seen as the formation of correct habits by the adult or the teacher, who reinforces them by means of rewards (Bouniol, 2004). The theory thus came to explain learning in terms of *operant conditioning* (Williams and Burden, 1997): an individual responds to a stimulus by behaving in a particular way.

Traditional behaviorists like Pavlov, Thorndike and Skinner believed that language learning is the result of imitation, practice, feedback on success, repetition and habit formation. As a result, and as Lightbown and Spada (1999) support, the quality and quantity of the language children hear, as well as the consistency of the reinforcement offered by others, should have an effect on the child's success in language learning. Last, language stimuli are external to learners and their behaviour is controlled by means of drills, model sentences and cues on the board. However, placing students in such a passive role and having the teacher as the only one who selects, evaluates and praises appropriate actions has been strongly criticized by Pollard (1997).

Cognitivism

On the other hand, Cognitivism, and its representatives like Piaget, claims that learning is achieved by constructing meaning internally through mental processes. Piaget's concern was how young children function in the surrounding world, and how this influences their mental development. The child here actively interacts with the environment (visuals, toys, realia and other aids) solving problems. It is through taking action to solve problems that learning occurs. Besides, as Cameron (2001) describes, Piagetian psychology differentiates two ways in which cognitive development can take place: *assimilation* and *accommodation*.

Assimilation happens when action takes place without any change to children; accommodation involves the child's actions and knowledge adapting to the new possibility with something new to be created. Moreover, Piaget's theory holds that all children pass through a series of stages - each involving different cognitive schemes - which change through the two processes of adaptation. This view has led to the concept of *learning readiness*. Lastly, Piaget, interested in the development of cognition in children, paid great attention to *metacognition* which, in Flavell's (1976) words, cited in Bouniol (2004), refers to one's knowledge concerning cognitive processes or anything related to them. Nevertheless, Piaget has been criticized for neglecting the influence of the social context and the role of the language (Shorrocks, 1991).

Social – Constructivism

Proponents of Social Constructivism like Bruner and Vygotsky took Piaget's ideas further and claimed that learning is the result of social interaction. For Vygotsky (1978) every function in the child's cultural development appears twice: first, interpsychologically, between people and then intrapsychologically, inside the child. Thus, social transaction and instruction are placed at the heart of human development and education. According to Brumfit et al (1991), a central tenet of Vygotsky's theory is the Zone of Proximal Development (ZPD) which is defined as

the distance between the actual developmental level as determined by independent problem-solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

In other words, Vygotsky argued that the range of skills that can be developed with adult support or peer collaboration exceeds what can be attained alone. The child is an active learner in a world full of people who mediate the world of children and make it accessible to them. In addition to this, Bruner proposed that for language development there needs to be a child component together with an adult support and help component. This kind of support has been labeled *scaffolding* (Cameron, 2001). Bruner has also put forward a further useful idea for teaching in his notions of formats and routines that may open up many possibilities for developing language skills. Concerning interaction, group work activities, class projects, problem-solving tasks constitute tools utilized by Social-Constructivism to achieve EFL ends.

Theories of Intelligence

Bruner's scaffolding mentioned above needs to be tuned to the needs and different learning styles and abilities of learners. This requirement becomes more essential for young learners who, as Rixon (1992) claims, are a field of double danger-both from the language level and age points of view. Recent studies have shown that certain kinds of second language abilities are closely related to the notion of intelligence; a factor that affects second language acquisition.

Sternberg's Triarchic Theory of Intelligence, as summarized by Williams and Burden (1997), revolves around three main elements: first, *metacomponents*, the cognitive skills employed in decision-making; second, *performance components* including operations involved in solving any given task and third, *knowledge acquisition components*, that is the processes used in acquiring new knowledge. In his theory, like in Piaget's one, the emphasis is laid on the appropriate use of cognitive skills and strategies. Furthermore, the suitable environmental conditions for learning to take place have also been highlighted.

The forms of cognition distinguished by Sternberg might be mapped into the Gardner's different *intelligences* (Gardner, 1993). His theory of Multiple Intelligences identifies linguistic, logico-mathematical, musical, body-kinesthetic, spatial/visual, intrapersonal and interpersonal intelligence as sets of abilities that have main information-processing operations and, thus, help learners to solve any situation.

Even though teachers have read about and reflected upon all these learning theories, they may not be sure who might be more 'on the right track'. However, and as Bouniol (2004) comments, what seems to be essential is that teachers and educators need to be aware of these theories and their major implications in order to provide their students with 'optimum' conditions for learning.

Description and evaluation of teaching framework

After the presentation of the theoretical background of learning and the observation of some English lessons some certain questions and doubts arise concerning the kind of the particular teaching frameworks, the ways they affect the students' thinking, learning and L2 acquisition and, at any rate, their appropriateness for these YL.

The first thing to notice is that the teachers seemed to follow Behaviourism. Their general stance rather ignored their students' individual interests without allowing them to affect their syllabus. Aiming primarily at vocabulary and grammar consolidation, teachers had not yet affected by the new elements proposed by the Revised Unified Curriculum for Foreign Languages (2016). They carefully followed the coursebook structure order, as well as they selected and paced the activities themselves rendering, therefore, students passive. This lack of coursebook supplementation along with the lock-step seating of the traditional classroom (Papaefthymiou-Lytra, 1993) cannot lend themselves to a learner-centred context of communicative, experiential and autonomous learning.

Reflecting further on the theory of Behaviourism, the teachers tried to build up associations between experiences, thinking and behaviour to facilitate their learners' L2 learning. For example, students were encouraged to activate relevant schemata and elicit information about lexical units and grammatical phenomena. Moreover, cases of reading and translation, rule formation and memorization, mechanical vocabulary learning

for the dictation part could be regarded instances of correct habit formation. In addition, through practice and repetition the students imitated their modelling of linguistically correct chunks of speech especially for grammar acquisition and pronunciation purposes. Another aspect in these teaching contexts was praising and the use of stickers and stamps only as rewards and positive feedback on success.

Furthermore, the behaviouristic S-R model was also reinforced by question-answer activities. Teachers tended to emphasize the correct answering of questions. However, that was another dimension of passive learning since learners did not use language and its functions in order to interact. Here, Williams and Sternberg (1993) point out that the ability to ask good questions and to know how to ask them is an essential part of intelligence.

Another feature of L2 learning observed was instances of Piaget's assimilation and accommodation. During the most of the lessons there were cases in which students had to draw on pre-existing schemes to assimilate new experiences. For example, children tried to use their previous knowledge about the use of certain tenses for some functions and relate it to a new aspect in order to understand and learn better new pieces of grammatical information. Nonetheless, children in that context were neither teacher-independent nor active participants who could select their learning material. Besides, there was rather no interaction with the environment through toys, visuals or realia first, unlike Piaget’s suggestion for classroom experiences and rich stimuli for this concrete operational stage; second, in contrast with Lightbown and Spada (1999) who support that the developing cognitive understanding is built on the interaction between the child and the things which can be manipulated.

As far as pair work is concerned students only few times were asked to work in pairs having the opportunity to exchange ideas. During the lessons, however, there were no group-work activities or whole class projects promoting peer collaboration and interaction with others via language, a crucial requirement for learning as Yule (1985) stresses. In addition, the interest in the input-output dimension had possibly led to focus on the teacher-student transaction rather than on the more essential pupil-pupil interaction.

Nevertheless, Bruner’s scaffolding and Vygotsky's ZPD seemed to underpin these teaching frameworks as the aim of the lessons was the application of what had been learnt under teacher guidance, instruction and support. There were many instances of teachers’ intervention to explain either through ‘motherese’ talk, that is slower and more clearly articulated speech with repetitions and provision of grammatically corrected forms of what learners had just said, or through L1 resort.

Here, it has to be mentioned that learners were not amply exposed to the L2 by their English teachers. It seemed that the coursebook structure, the students’ age and level as well as the limited time exposure did not facilitate much L2 speaking production. As a result, children did not use L2 chunks to proceed with the activities but they constantly

resorted to their mother tongue to produce communicative speech. In contrast, Brewster (1991) highlights the importance of quantity of intake in SLA since learners are challenged to step their language further whilst they initiate interaction or respond to communicative language use.

In many of the practices mentioned above like reading and translation, the rules formation through examples and the sentence production, cognitive processes are more or less involved. Certain operations and cognitive skills are rather employed by the students in order to successfully correspond to the tasks' requirements.

Last but not least, the absence of games, 'fun' activities, stories and technology-based instruction from the lessons did not allow a friendly, relaxed and essentially meaningful environment and consequently, young learners' imagination, interest and motivation were not truly engaged. Halliwell's (1992) words referring to YL 'a world where they delight in imagination and fantasy' are further supported by Rixon (1992) who recommends games, songs, stories and rhymes as memorable and pleasurable ways of presenting and practising language with children. What is more, the specific research illustrated that these teachers have had great difficulty in integrating technology into the educational process rather ignoring the relationship between technology and pedagogy as well as the effectiveness of student learning through New Technology incorporation. Even in some cases of technology use, that occurred in a passive way and did not help to improve their teaching practice and the whole learning procedure.

Suggestions for framework improvement

Having constantly young learners in mind should be a starting point for a reorientation of the teaching expectations. Apart from language competence, which is undoubtedly essential, teachers do rather need greater competence in primary teaching methodology. The skills necessary for teaching at this level are very different from those needed elsewhere in the education system. In addition to this, the fact that children are keen and enthusiastic learners who need physical movement and activity has to be given paramount importance.

It is also necessary for teachers to provide their pupils with activities that incorporate reflection, in Ellis' (1999) words, thinking about what they are going to do and why seeing that the learning child is a thinking child (Fisher, 1997). The metacognitive dimension is regarded to be the key to successful language learning. However, in these frameworks a change of teacher's and students' role is presupposed. Their students, and as Brumfit et al (1991) propose, are required to become agents of their own learning with more self-expression, creativity and self-access work. The teachers' role should, correspondingly, be changed to a monitor, facilitator and consultant.

Furthermore, there is no language pedagogy which is not pedagogy of encouragement and discovery, as well. The teachers were observed to reward only the successful

students. On the contrary, according to Brewster, Ellis and Girard (1992), the pupils' effort must first be rewarded by positive encouragement on the part of the teacher, and then followed by help for improvement. Besides, these students do need a more positive and supportive atmosphere since 'being positive involves constant attempts to build on success' (Pollard, 1997).

Last, concerning the actual material used in class, it is suggested that teachers should probably start adapting, supplementing and enriching the coursebooks with materials from other resources to cater better for their students' different interests, styles and intelligences. A more learner-centred and enjoyable learning experience should involve more authentic, communicative tasks, more technology-based activities with digital tools and environments, collaborative problem solving practices and more play, which for Bruner is the business of childhood. Here, there should be a remind of Ellis' (1997) comment that language acquisition is not simply a process of accumulating linguistic structures. In contrast, the suggestions above could stimulate a purpose and a context for real language use, production and social interaction.

References

Bouniol, P. (2004). 'Learning Theories' in Bouniol, P. and Zouganeli, K. (2004). *Teaching English to Young Learners*. Chapter 2, pp: 65-112. Patra: HOU.

Bouniol, P. and Zouganeli, K. (2004). *Teaching English to Young Learners*. Vol. 1. Patra: HOU.

Brewster, J. (1991). 'What is good primary practice?' in Brumfit, C., Moon, J. & Tongue, R. (eds 1991). *Teaching English to Children: from Practice to Principle*. Chapter 1, pp: 1-17. London: Collins ELT.

Brewster, J., Ellis, G. and Girard, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. USA: Penguin Books.

Brumfit, C., Moon, J. and Tongue, R. (1991). *Teaching English to Children: from Practice to Principle*. London: Collins ELT.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP.

Ellis, G. (1999). 'Children's literature as a means of developing metacognitive awareness' in *IATEFL Young Learners SIG Newsletter***.** Whitstable: IATEFL Publications.

EPS-XG, Ypourgeio Paideias Erevnas kai Thriskevmaton, 2016, FEK V 2871

Fisher, R. (1997). 'The Thinking Child - An introduction' in *Young Learners' Special Interest Group SIG Newsletter***.** Issue No 17. Whitstable: IATEFL Publications.

Flavell, J. H. (1976). 'Metacognitive Aspects of Problem Solving' in Resnick, L. B. (ed). *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice***.** Chapter 3, pp:

35- 48. NewYork: Basic Books.

Halliwell, S. (1992).*Teaching English in the Primary Classroom*.Harlow:Longman.

Lightbown, P., M. and Spada, N. (1999). *How Languages are Learned***.** Oxford:

Oxford University Press.

Papaefthymiou-Lytra, S. (1993). *Language, Language Awareness and Foreign Language Learning*. Athens: The University of Athens Press.

Pollard, A. (1997). *Reflective Teaching in the Primary School*. London: Cassell.

Rixon, S. (1992). 'State of the art article: English and other languages for younger children: practice and theory in a rapidly changing world' in *Language Teaching 25/2*, pp: 73-93.

Shorrocks, D. (1991). 'The development of children's thinking and understanding' in Brumfit, C., Moon, J. & Tongue, R. (eds 1991). *Teaching English to Children: from Practice to Principle*. Chapter 19, pp: 260-274. London: Collins ELT.

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

Williams, M. and Burden, R. L. (1997). 'An introduction to educational psychology: behaviourism and cognitive psychology' in *Psychology for Language Teachers*. Chapter 1, pp: 5-21. Cambridge: CUP.

Williams, W., M. and Sternberg, R., J. (1993). 'Seven Lessons for Helping Children Make the Most of Their Abilities' in *Educational Psychology 13/3-4*, pp: 317-331.

Yule, G. (1985). *The Study of Language*. Chapter 15, pp: 136-147. Cambridge: CUP.

Μαθησιακή διαδικασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ομοιότητες και διαφορές

Αλεξόπουλος Χαράλαμπος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία στοχεύουμε να διερευνήσουμε κατά πόσο διαφέρει ο τρόπος μάθησης των ενηλίκων από τον τρόπο μάθησης των μαθητών Δημοτικού. Στην προσπάθειά μας αυτή εκτός από τα δεδομένα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, θα καταθέσουμε στοιχεία από την προσωπική μας εμπειρία, τόσο από την Εκπαίδευση Ενηλίκων όσο και από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, μοντέλα μάθησης, ανάγκες, ανάπτυξη, προσδοκίες

Learning process in Adult and Primary Education: Similarities and differences

Alexopoulos Charalampos, Primary Teacher, M.Sc.

Abstract

In this paper we aim to investigate whether the way of learning of adults differs from the way of learning of primary school students. In this effort, apart from the data of the existing literature, we will present data from our personal experience, both from Adult Education and from Primary Education.

Key-Words: Adult Education, models of learning, needs, development, expectations

Εισαγωγή

Από τις αρχές του περασμένου αιώνα έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες σχετικά με το πώς μαθαίνουμε. Καθεμιά βασίζεται σε διαφορετικές αρχές. Η μάθηση συντελείται σε έναν αριθμό διαφορετικών πεδίων και διαφορετικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται, προκειμένου να υποστηρίξουν τα διάφορα είδη μάθησης. Καμιά θεωρία μάθησης δεν αποτελεί πανάκεια για να έχει καθολική εφαρμογή και αποδοχή. Ο A.Rogers (1998), μεταξύ άλλων επισημαίνει ότι ένα στοιχείο που συγκλίνουν οι μελετητές είναι ότι η εμπειρία αποτελεί τη βάση κάθε μάθησης. Επίσης αναφέρει ότι η επεξεργασία της εμπειρίας δεν γίνεται μόνο με βάση τις γνώσεις και τις εμπειρίες που ήδη διαθέτουμε, αλλά και με την αναζήτηση και αξιοποίηση πρόσθετων γνώσεων και εμπειριών (προσωπικών ή που αντλούνται από άλλα άτομα).

Θεωρητικό πλαίσιο

Όλες οι θεωρίες μάθησης συγκλίνουν στα παρακάτω σημεία:

- Η μάθηση αποτελεί βασική ανθρώπινη ανάγκη.
- Μάθηση σημαίνει ότι συντελείται αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου.
- Κάθε άνθρωπος μαθαίνει με το δικό του ιδιαίτερο τρόπο
- Ο άνθρωπος έχει απεριόριστες δυνατότητες μάθησης.
- Η μάθηση γίνεται αποτελεσματικότερη όταν το εξεταζόμενο θέμα συναρτάται με ένα πρόβλημα ή καλύπτει μια ανάγκη του εκπαιδευόμενου.
- Η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων καθιστά τη μάθηση πιο αποτελεσματική.
- Η πρακτική άσκηση, η εφαρμογή, η αξιοποίηση εμπειριών διευκολύνουν τη μάθηση (Κόκκος -Λιοναράκης,1998)

Η συμπεριφοριστική σχολή, με βασικό εκφραστή το Skinner, θεωρεί ότι η φύση του παιδιού είναι Tabula rasa και ότι το περιεχόμενο και ο ρυθμός μάθησης καθορίζεται από τις εξωτερικές συνθήκες. Όσο αφορά τα μοντέλα διδασκαλίας η συμπεριφοριστική σχολή έχει προτείνει μοντέλα προγραμματισμένης διδασκαλίας και μοντέλα εμπεδωτικής διδασκαλίας.

Στον αντίποδα της συμπεριφοριστικής σχολής που αμφισβητεί τις δυνατότητες του παιδιού για αυτορρύθμιση, βρίσκεται η ανθρωπιστική σχολή με κύριο εκπρόσωπό της τον C. Rogers. Βασική θέση της ανθρωπιστικής σχολής είναι ότι το παιδί έχει εν δυνάμει εσωτερικώς προδιαγεγραμμένη την πορεία ανάπτυξής του και ότι τα παιδιά εξαντλούν τις δυνατότητες ανάπτυξης μόνο όταν βρεθούν σε συνθήκες ελεύθερης επιλογής και αυτορρύθμισης. Έργο του εκπαιδευτή είναι να εξασφαλίσει συνθήκες επιλογών και να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να ξεκαθαρίσει το νόημα που έχουν για αυτόν οι προσωπικές εμπειρίες του (Edwards,1977).

Τέλος, για τις γνωστικές θεωρίες η μαθησιακή διαδικασία δεν είναι μια συνάρτηση ερεθισμάτων και αντιδράσεων ή μια σύνδεση της συμπεριφοράς και των συνεπειών της, αλλά ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα δόμησης των πληροφοριών σε ήδη προϋπάρχουσες γνωστικές δομές. Αν και ο εκπαιδευόμενος θεωρείται περισσότερο ενεργητικός παρά παθητικός, η ίδια η μαθησιακή δραστηριότητα ελέγχεται από τη διάρθρωση της γνώσης. Το υλικό που ο εκπαιδευτής φορέας επιβάλλει και που ο εκπαιδευόμενος επιδιώκει να κάνει κτήμα του κυριαρχεί στη διεργασία.

Οι πέντε βασικές αρχές του τρόπου μάθησης των ενηλίκων συνοψίζονται στα παρακάτω:

1. Σύνθεση συμβολικής και εμπειρικής μάθησης σκέψης και δράσης.
2. Επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας είναι οι διδασκόμενοι. Κύριος παράγων είναι οι ανάγκες του.
3. Ευρετική πορεία προς τη γνώση. Όχι «γραμμικότητα» της ύλης.
4. Κριτικός τρόπος σκέψης.

5. Αμφίδρομη σχέση διδάσκοντα- διδασκομένων. Κανείς δεν μαθαίνει μόνος του. Μαθαίνουν όλοι μέσα από αμφίδρομες σχέσεις με το διδάσκοντα και με τους άλλους διδασκόμενους.

Ενήλικες και μαθητές Δημοτικού: Μαθησιακές προσεγγίσεις

Ο Rogers (1998) επισημαίνει ότι το ζήτημα του ορισμού του «ενήλικου» είναι πολύπλοκο, δεκτικό πολλών ερμηνειών και πρόσφορο να εξεταστεί υπό το πρίσμα διαφόρων επιστημών. Καταλήγει όμως στις παρακάτω βασικές θέσεις:

Ο ενήλικος δεν προσδιορίζεται με βάση την ηλικία του.

Η ειδοποιός διαφορά του ενήλικου είναι στο κατά πόσο βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας. Χαρακτηριστικά της είναι η ωριμότητα (τάση του ατόμου για προσωπική ανάπτυξη, επέκταση και αξιοποίηση των ικανοτήτων του), η αίσθηση προοπτικής (η δυνατότητα αξιοποίησης των εμπειριών με στόχο την περισσότερο εναρμονισμένη ένταξη στη ζωή και την κοινωνία), καθώς και ο αυτοκαθορισμός (η υπεύθυνη και αυτόνομη λήψη αποφάσεων , η εκούσια συμπεριφορά). (Κόκκος ,1999)

Όλοι έχουμε ορισμένες προσδοκίες από εκείνους που ισχυρίζονται (και τους αναγνωρίζουμε) ότι είναι ενήλικοι. Χαρακτηριστικά όπως η προνοητικότητα, η αυτοσυγκράτηση, η εσωτερίκευση καθιερωμένων και κοινά αποδεκτών αξιών, η ασφάλεια, η πείρα και η αυτονομία συμπεριλαμβάνονται προβάλλονται πιο συχνά, σε αυτά που ο ενήλικος πρέπει να έχει (Rogers, 1998).

Ο Rogers πάλι προβαίνει σε μια σημαντική παρατήρηση . Η συζήτηση για τη φύση της ενηλικιότητας έχει καθοριστική σημασία για τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύουμε τους ενήλικους. Αν η εγγενής ιδιότητα των ενηλίκων είναι η τάση προς την ωριμότητα, την υπευθυνότητα και τον αυτοκαθορισμό, συνάγεται ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών πρακτικών που τους αφορούν πρέπει να ενισχύει αυτή την τάση (Κόκκος, 1999)

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω προκαλεί μια σειρά από διλήμματα στους εκπαιδευτές και τους οργανωτές προγραμμάτων.

Πώς άραγε θα υπάρξει αυτοκαθορισμός όταν κριτήριο ενός προγράμματος είναι η αποτελεσματικότητα, με συνέπεια να δίνουμε βαρύτητα σε στοιχεία πειθαρχίας, στη καθοδήγηση των εκπαιδευομένων προς συγκεκριμένο στόχο, στη μεταβίβαση γνώσεων και όχι στη συμμετοχή και τις ελεύθερες επιλογές; Από την άλλη πώς θα επιτευχθεί ο στόχος όταν οι εκπαιδευόμενοι είναι αυτόνομοι και αντιλαμβάνονται τη διδακτέα ύλη όπως ο καθένας κρίνει;

Επίσης ο στόχος του αυτοκαθορισμού και της ενεργητικής συμμετοχής δυσκολεύει ακόμη από την ύπαρξη εμποδίων στη μάθηση ενηλίκων . Ο Rogers (Rogers, 1998) αναφέρει τρεις κατηγορίες: κακή οργάνωση σπουδών, κατάσταση εκπαιδευομένων (φυσικοί λόγοι, υποχρεώσεις άσχετες με το πρόγραμμα ,κακές σχέσεις διδάσκοντα,

διδασκόμενου), εσωτερικά εμπόδια. Οι πιο σημαντικοί φραγμοί στη μάθηση αφορούν την τρίτη κατηγορία και σχετίζονται είτε με προϋπάρχουσες γνώσεις και στάσεις στις οποίες προσκολλώνται οι ενήλικοι είτε σε εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες και οδηγούν στην αδυναμία ή στην άρνηση για μάθηση (άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη αυτοπεποίθησης).

Μαθαίνουν όμως τα παιδιά και οι ενήλικες με τον ίδιο τρόπο;

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα θα πρέπει να εξετάσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και να τα αντιπαραβάλλουμε με αυτά των ανηλίκων.

1. *Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι.*

Συνεπώς η τάση για εκπλήρωση του δυναμικού τους και για αυτοκαθορισμό έχει σαν αποτέλεσμα το ενεργητικό τους ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους στη διεργασία της μάθησης. Χαρακτηριστικό στοιχείο της ενηλικιότητας είναι η προσωπική ανάπτυξη και η πλήρης εξέλιξη. Αντίθετα της «παιδικότητας» είναι η απουσία επίγνωσης ικανοτήτων ενδιαφερόντων. (Rogers, 1998). Συνέπεια των παραπάνω για τους σκοπούς και της μεθόδους της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αποτελεί η επιλογή όσων οδηγούν στην προσωπική ανάπτυξη και αξιοποίηση των ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων.

2. *Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης.*

Στη ζωή τους συμβαίνουν πολλές αλλαγές στα συναισθήματα, στις σχέσεις αλλά και στη φυσική τους κατάσταση. Το πρόβλημα είναι αν ο εκπαιδευτής διαγνώσει γρήγορα αυτές τις αλλαγές και αν κατορθώσει να τις συνδέσει με την πορεία της μάθησης. Από την άλλη πλευρά στους ανήλικους (ιδιαίτερα στους μαθητές του Δημοτικού) οι αλλαγές αυτές δεν είναι τόσο γρήγορες και έντονες. Όσο προχωράμε προς τις μεγαλύτερες τάξεις του Λυκείου ο εκπαιδευτής είναι υποχρεωμένος να λάβει υπόψη του τις συναισθηματικές και άλλες αλλαγές των εκπαιδευόμενων (εφηβεία κλπ).

3. *Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.*

Ο Knowles (1990) θεωρεί ότι, για τα παιδιά , η εμπειρία είναι κάτι που απλά τους συμβαίνει. Για τους ενήλικους, η εμπειρία χρησιμεύει στο να προσδιορίσουν ποιοι είναι , να δημιουργήσουν τη δική τους αντίληψη για την ταυτότητά τους. Πολλές από τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τις στάσεις που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορούν να αποτελέσουν σημαντική πηγή μάθησης και να αξιοποιηθούν κατάλληλα. Από την άλλη μερικές φορές αυτές οι στάσεις, γνώσεις και εμπειρίες μπορεί να μην είναι χρήσιμες ή ακόμα να αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στη μαθησιακή διεργασία. Στην περίπτωση αυτή είναι αναγκαίο να συντελεστεί η «απομάθηση». Βέβαια και στα παιδιά εμπειρικά μπορεί να υπάρχουν λαθεμένες αντιλήψεις για κάποια φαινόμενα

. Αυτό όμως είναι περιορισμένης έκτασης γιατί απλά στερούνται πολλαπλών εμπειριών και βιωμάτων.

4. Έρχονται με δεδομένες προθέσεις

Συχνά υποστηρίζεται ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα από κάποια αίσθηση ανάγκης. Μερικές φορές όμως οι ανάγκες αυτές είναι συγκεχυμένες . Όταν υπάρχουν, είναι δυνατόν να κινούνται ανάμεσα σε δύο άκρα. Στην ανάγκη για συγκεκριμένη μάθηση και σε γενικές απροσδιόριστες ή προσωπικές ανάγκες. Σε κάποιες περιπτώσεις επίσης οι εκπαιδευόμενοι είναι υποχρεωμένοι να συμμετάσχουν και δεν το κάνουν για να καλύψουν κάποια ανάγκη. Αντίθετα οι ανήλικοι εκπαιδευόμενοι ακολουθούν συνήθως (στην Ελλάδα είναι κανόνας), κλειστά και ανελαστικά προγράμματα σπουδών (ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα). Και αυτό δεν το κάνουν για να καλύψουν κάποια ανάγκη (δεν έχουν άλλωστε δικαίωμα επιλογής), αλλά γιατί αυτό είναι υποχρεωμένοι να κάνουν.

5. Έρχονται με προσδοκίες όσο αφορά την ίδια την εκπαίδευση

Οι εκπαιδευόμενοι έρχονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα με διάφορες προσδοκίες, οι οποίες καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση που διαμορφώθηκαν ανάλογα με τα σχολικά βιώματα καθενός. Αντίθετα οι μαθητές Δημοτικού, δεν έχουν προλάβει να διαμορφώσουν στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση ή βρίσκονται στη διαδικασία της διαμόρφωσης. Δεν έχουν όμως δικαίωμα επιλογής. Είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν το ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα και να ακολουθήσουν συνήθως την προσφορά « έτοιμων γνώσεων» με μετωπική πολλές φορές διδασκαλία.

6. Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι πέρα από το πρόγραμμα, έχουν και άλλα καθήκοντα και δεσμεύσεις που αφορούν τους ρόλους τους στο κοινωνικό περίγυρο. Κάποιες φορές αυτοί οι ρόλοι ίσως δράσουν θετικά στη μαθησιακή τους προσπάθεια, συνήθως όμως το πρόβλημα του χρόνου και της πίεσης που απορρέει επιδρά ανασταλτικά στην πορεία των σπουδών τους.

Οι μαθητές Δημοτικού δεν έχουν άλλες υποχρεώσεις και μπορούν να αφοσιωθούν στο σχολείο.

7. Έχουν ήδη διαμορφώσει τα δικά τους μοντέλα μάθησης

Ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει διαμορφώσει το δικό του τρόπο για να μαθαίνει ευκολότερα. Βέβαια και τα παιδιά μπορεί να έχουν επιλέξει κάποιο δικό τους τρόπο μάθησης, επηρεάζονται όμως περισσότερο από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και συνήθως «υποτάσσονται» στη λογική της αποστήθισης που απαιτούν οι εξεταστικοί μηχανισμοί της εκπαίδευσης.

Προσθέτουμε επίσης, ότι χαρακτηριστικό στοιχείο των ενηλίκων είναι η προοπτική και οι ώριμες κρίσεις όσον αφορά τον εαυτό τους και τους άλλους. Αντίθετα στους ανήλικους κυριαρχεί η έλλειψη προοπτικής, η υπερεκτίμηση της αξίας του εαυτού και συχνά και η υποτίμησή της. Αποτέλεσμα αυτών, είναι η επικέντρωση των σκοπών της εκπαίδευσης ενηλίκων σε εκείνες τις συνθήκες που διασφαλίζουν την ανάπτυξη της αίσθησης προοπτικής για τους εκπαιδευόμενους (Rogers, 1998).

Επίσης, όπως προαναφέραμε στους ενήλικες υπάρχει η τάση για αυτονομία , για αυτοπροσδιορισμό και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων αντίθετα με την «παιδικότητα» που χαρακτηρίζεται από την τάση απεμπόλησης ευθυνών. Επίπτωση αυτών στην εκπαίδευση ενηλίκων, αποτελεί η επιδίωξη των προγραμμάτων για καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης, τη δύναμη της επιλογής και δράσης την αύξηση και όχι την άρνηση της υπευθυνότητας (Rogers, 1998).

Σύμφωνα με τη θεωρία της «ανδραγωγικής», ο ενήλικας παίρνει μέρος σε μια εκπαιδευτική διαδικασία εκδηλώνοντας αντίστοιχες ανάγκες. Δεν δέχεται τον ετεροκαθορισμό της πορείας μάθησής του, αντιδρά όταν του αναθέτουν ρόλο εξαρτημένο. Αντίστροφα, αν καταλάβει ότι τον θεωρούν υπεύθυνο για τη μάθησή του , όπως και για όλες τις εκφάνσεις της ζωής του , εμπλέκεται συναισθηματικά και συμμετέχει δημιουργικά.(Κόκκος,1999).

Απορρέουν από τις θέσεις αυτές οι παρακάτω πρακτικές.

- Φιλικό μαθησιακό κλίμα βασιζόμενο στον αλληλοσεβασμό των εμπλεκομένων
- Βάση του προγράμματος αποτελούν οι ανάγκες των εκπαιδευομένων.
- Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι συντονιστικός.

Οι επιλεγόμενες μέθοδοι προάγουν την αλληλεπίδραση, τη συλλογικότητα, την ευρετική πορεία προς τη γνώση.

Οι θέσεις του Knowles και των άλλων εκπροσώπων της «ανδραγωγικής» εκτός του ότι δε βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα και διαχωρίζουν τελείως τον τρόπο μάθησης ενηλίκων και παιδιών ,δεν λαμβάνουν καθόλου υπόψη τις εξωτερικές επιρροές που δέχεται το άτομο πχ στις χώρες του τρίτου κόσμου δεν παρατηρείται στους ενήλικους λόγω των συνθηκών, η τάση για αυτοκαθορισμό.

Επίσης, τα εμπόδια στη μάθηση που αναφέραμε παραπάνω , ο φόβος της αποτυχίας, ο φόβος της αλλαγής κλπ κάνουν το άτομο επιρρεπές στον ετεροκαθορισμό του.

Θα καταθέσουμε την προσωπική μας εμπειρία από την Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Καθηγητής- Σύμβουλος, αναφορικά με ένα Τμήμα φοιτητών της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, στο οποίο συμμετείχαμε.

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευόμενοι έχοντας την εμπειρία των σχολικών τους και κυρίως των φοιτητικών τους χρόνων δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν το πνεύμα της Ανοικτής Εκπαίδευσης.

Σε πολλές περιπτώσεις υπήρξαν συγκρούσεις ρόλων (εργαζόμενος, μητέρα κλπ) και παράλληλα φοιτητής, που επέδρασαν ανασταλτικά στις σπουδές στην παράδοση των εργασιών, την τήρηση χρονοδιαγραμμάτων μελέτης, τις τελικές εξετάσεις.

Η διαφορετικότητα των αναγκών κάθε εκπαιδευόμενου είχε επίδραση στην πορεία του προγράμματος, όπως επίσης και διαφορετικός τρόπος μάθησης.

Οι εκπαιδευόμενοι υπέθεταν ότι θα διδαχτούν τα πάντα από κάποιον που «τα ξέρει όλα» και ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων θα είναι όπως «αυτή του σχολείου». Δεν κρύβουμε ότι αρκετοί είδαν με αρνητισμό τους τρόπους γνωριμίας στην πρώτη Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση ή τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν (λειτουργία ομάδων, υπόδυση ρόλων κλπ), όπως καχύποπτα είδαν και αυτούς τους δύο φοιτητές που προθυμοποιήθηκαν να παρουσιάσουν εμπειρίες από τη δουλειά τους. Προτιμούσαν κυρίως την εισήγηση και την επίδειξη από τον εκπαιδευτή ενώ έδειχναν απρόθυμοι όταν τους ζητήθηκε να συνομιλήσουν ή να κάνουν κάποια άσκηση μόνοι τους. Χρειάστηκε να φτάσει η 3η Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση για να κατορθώσουν να ξεπεράσουν τις αναστολές τους και να συμμετέχουν ενεργητικά.

Ανάλογες είναι οι εμπειρίες μας και από ένα Πρόγραμμα της ΣΥΠ/ ΣΕΛΕΤΕ. Θα προσθέσουμε όμως το στερεότυπο που είχαν οι εκπαιδευόμενοι ότι η Στατιστική δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες τους και ότι δεν «χρειαζόταν» στη Συμβουλευτική. Η εμπλοκή τους στην ερευνητική διαδικασία και η ενεργή συμμετοχή τους με παράλληλη αλλαγή του ρόλου μας από τα μέσα περίπου του Προγράμματος στο τέλος τους οδήγησε να αναθεωρήσουν τη στάση τους και να μάθουν πραγματικά και να αποδώσουν ικανοποιητικά στην τελική αξιολόγηση.

Η εμπειρία μας με τους μαθητές του Δημοτικού για μια εικοσιπενταετία έχει δείξει ότι μαθαίνουν διαφορετικά. Ακολουθώντας τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος με σαφώς προσδιορισμένο το ρόλο του δασκάλου και του μαθητή με την ύλη που πρέπει να «κατακτηθεί» με την ενιαία αντιμετώπιση του συνόλου ως προς τους ρυθμούς τα περιθώρια ευελιξίας και προσωπικής δημιουργικότητας είναι περιορισμένα. Θα ήταν παράλειψη όμως να μην αναφέρουμε ότι κάποιες από τις διαδικασίες μάθησης των ενηλίκων μπορούν να βρουν έδαφος και στην εκπαίδευση των μαθητών Δημοτικού. Η εμπειρία μας από την Ευέλικτη Ζώνη και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων τις δύο προηγούμενες χρονιές, δείχνει ότι τα παιδιά με τους κατάλληλους χειρισμούς μπορούν να συμμετέχουν, να αυτενεργήσουν, να δημιουργήσουν, να δεχτούν την αλλαγή του ρόλου του δασκάλους τους.

Άλλωστε τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων πιστεύουμε ότι προετοιμάζουν τα παιδιά για τη «δια βίου Εκπαίδευση», σημαντικό σημείο αναφοράς στην κοινωνία που θα ζήσουν ως

ενήλικες. Για πολλούς και διαφόρους λόγους κάθε ενήλικας χρειάζεται σήμερα να μπορεί, σε διάφορες φάσεις της ζωής του, να έχει πρόσβαση σε νέες γενικές και ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, που να του επιτρέπουν να εξελίσσεται, να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να αυτοκαθορίζεται. (Κόκκος,1999)

Ανακεφαλαιώνοντας, όλες οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί η Εκπαίδευση Ενηλίκων καθορίζονται ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την ενηλικιότητα και κατά προέκταση με τον τρόπο που θεωρούμε ότι μαθαίνουν οι ενήλικοι και κυρίως την ύλη του προγράμματος.

Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα ότι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες μαθαίνουν οι ενήλικες απαιτούν διαφορετική αντιμετώπιση και διερεύνηση σε σχέση με εκείνες που αφορούν τα παιδιά και τους εφήβους (Κόκκος, 1999).

Βέβαια, είναι απαραίτητο να προσαρμόζουμε τις μεθόδους στις δεξιότητες που οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι διαθέτουν (Rogers,1998)

Κλείνουμε με τις φράσεις του Rogers που δείχνουν ότι όλα δεν μπορεί να είναι «μαύρο-άσπρο».

« (Η εκπαίδευση) είναι και τα δύο: και πειθαρχημένη δράση και ελεύθερη ανάπτυξη. Στην εκπαίδευση ο εκπαιδευτής βοηθάει το συμμετέχοντα να απελευθερωθεί, αλλά μέσα στα όρια κάποιου τομέα μελέτης ή άσκησης».

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η τρόπος μάθησης των ενηλίκων διαφέρει σε αρκετά σημεία από αυτό των παιδιών. Δεν θα προσχωρήσουμε στις απόψεις του Knowles (Κόκκος,1999) περί αυτοκαθορισμού των ενηλίκων και απόλυτα εξαρτημένων παιδιών.

Δεν πρέπει όμως να παραγνωρίσουμε ότι διαφορετικές εμπειρίες και ανάγκες έχει ο ενήλικας και διαφορετικές το παιδί. Άλλες είναι η αντιλήψεις για την εκπαίδευση στον ενήλικα και άλλες στο παιδί. Άλλες δυνατότητες απομνημόνευσης έχει ο ενήλικας και άλλες το παιδί. Άλλη υπευθυνότητα ο ενήλικας και άλλη το παιδί. Τέλος, δεν μπορεί κανείς να δεχτεί ότι υπάρχει η ίδια τάση αυτοκαθορισμού στον ενήλικα και το παιδί. Αυτό άλλωστε δεν βρίσκεται σε αντίφαση με τις μελέτες του Piaget και του Erikson που αναφέρουν για «στοιχεία» αυτοκαθορισμού του παιδιού (Κόκκος, 1999).

Στην κατεύθυνση αυτή οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που επιλέγονται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι κυρίως εκείνες που προάγουν την αλληλεπίδραση , την ανταλλαγή εμπειριών, την ευρετική πορεία προς τη γνώση, τη συλλογικότητα, τη συμμετοχή. Συζητήσεις, προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων, ομαδικές εργασίες, αξιοποίηση εμπειριών κλπ

Δεν θα πρέπει βέβαια να αποκλείεται και η μίμηση ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν εμπειρίες ή στην αρχή του προγράμματος δεδομένου ότι είναι το ίδιο σημαντική για παιδιά και για ενήλικες. Σημειώνουμε και κάποιες ενδιαφέρουσες συνέπειες που πηγάζουν από τη διαφορετικότητα ενηλίκων και μαθητών Δημοτικού.

Στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ο μαθησιακός στόχος σπάνια επιδιώκεται συστηματικά.

Οι καταστάσεις δεν προσεγγίζονται ακαδημαϊκά.

Δεν αρχίζουμε από το απλό προς το δύσκολο.

Η γνώση δεν προσεγγίζεται τμηματικά, όπως στο σχολείο.

Η εφαρμογή της γνώσης είναι άμεση.

Να επαναλάβουμε, ότι ανάλογα την τάξη, την περίπτωση , τις εμπειρίες των μαθητών και κυρίως την ύλη, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που αναφέρθηκαν παραπάνω για τους ενήλικες μπορούν να εφαρμοστούν σε ικανοποιητικό βαθμό ακόμα και σε μαθητές Δημοτικού.

Τέλος, να επισημάνουμε ότι σε μια ομάδα ενηλίκων καθένας μαθαίνει διαφορετικά. Συνεπώς είναι επιβεβλημένη η ποικιλία δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτή. Το ίδιο βέβαια μπορεί να συμβαίνει και στα παιδιά, όμως εκεί για τους λόγους που προαναφέρθηκαν οι διαφοροποιήσεις είναι λιγότερες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bennis, W.G., & Nanus, G., (1985), *« Leaders»,* New York: Harper and Row.

Bigge, M. (1999), *«Theories mathisis gia ekpaideftikous»,* Ekdoseis Pataki , Athina

Courau, S. (2000), *« Ta vasika ergaleia tou ekpaidefti enilikon»,* Ekdoseis Metaichmio. Athina

Edwards, C.H.(1997) *«Classroom Discipline and Management».* N.J.:Prentice – Hall

Fay, J. and Funk, D.(1995), *«Teaching with Love and Logic».* Golden, CO: The Love and Logic Press Inc.

Freire, P.(1985*), « The politics of Education: Culture, Power and Liberation»,* Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts

Ginotte, H.(1972) , *«Teacher and Child. New York»:* Macmillan

Jones , V. F and Jones, L.S. (1998), *«Comprehensive Classroom Management».* London: Allyn and Bacon

Knowles, M. (1980), *«The modern practice of adult education»,* New York: Adult Education

Knowles, M. (1990), *« The Adult Learner: a Neglected Species».* Huston, TX:Gulf

Kokkos, A., Lionarakis, A. (1998), *«Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi: Scheseis Didaskonton- Didaskomenon*»,tomos V΄, Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra

Kokkos, A., (1999), *« Ekpaidefsi Enilikon: To pedio, oi arches mathisis, oi syntelestes»*, Tomos A΄,Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra

Matsangouras, I. (1999), *« I scholiki taxi»,* Athina

Race, Ph.(1999), *«To egcheiridio tis Anoiktis Ekpaidefsis»,* ekdoseis Metaichmio, Athina

Rogers, A. (1999), *« I ekpaidefsi enilikon»,* Ekdoseis Metaichmio, Athina

Συνεργατικό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Αλμωπίας-Πέλλας

Σωτηρία Σαμαρά, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, M.Ed., M. Sc.

Περίληψη

Παρά το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που έχει εκδηλωθεί διεθνώς για τα επαγγελματικά δίκτυα μάθησης των εκπαιδευτικών, στην ελληνική βιβλιογραφία, ιδίως εν καιρώ πανδημίας, δεν έχουν ακόμη καταγραφεί και διερευνηθεί πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών που οργανώθηκαν σε δίκτυα. Στην παρούσα εργασία αφού, καταρχήν, προσδιοριστεί ο όρος «Δίκτυο Επαγγελματικής Ανάπτυξης» (Professional learning network) και επιδιωχθεί μια αδρομερής θεωρητική επισκόπηση του ρόλου των δικτύων και της υποστήριξης που παρέχουν στην ικανοποίηση των ολιστικών αναγκών των εκπαιδευτικών, στη συνέχεια, θα γίνει ειδική αναφορά στη δημιουργία του *«Συνεργατικού Δικτύου Εκπαιδευτικών Αλμωπίας-Πέλλας»* και ειδικότερα στους λόγους που οδήγησαν σε αυτή, στην αρχιτεκτονική δομή του δικτύου, στο περιεχόμενό του, στις προοπτικές του και στα ποιοτικά κριτήρια αξιολόγησης της λειτουργίας του.

Λέξεις-Κλειδιά: «Δίκτυο Επαγγελματικής Ανάπτυξης» (Professional learning network), ολιστική επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, «Συνεργατικό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Αλμωπίας-Πέλλας»

Cooperative Network of Teachers of Almopia-Pella

Sotiria Samara, Primary Teacher, M.Ed., M. Sc.

Abstract

Despite the special interest that has been expressed internationally for the professional learning networks of teachers, in the Greek literature, especially in times of pandemic, teacher initiatives organized in networks have not yet been recorded and investigated. In the present work, after first defining the term “Professional learning network” and seeking a rough theoretical overview of the role of networks and the support they provide in meeting the holistic needs of teachers, we will then examine the creation of the “Cooperative Network of Teachers of Almopia-Pella” and in particular of the reasons that led to its creation, its architectural structure, its content, its prospects and the quality evaluation criteria of its operation.

Key-Words: “Professional learning network”, holistic teacher professional development, “Cooperative Network of Teachers of Almopia-Pella”

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα εργάζονται αντιμετωπίζοντας προκλήσεις σε ένα αδιάκοπα μεταβαλλόμενο περιβάλλον, η δε πανδημία ενέτεινε την καθημερινή διαχείριση εκ

μέρους τους πολλών και διαφορετικών διδακτικών και παιδαγωγικών εμπειριών. Επιπλέον, αξιοπαρατήρητα είναι τόσο η ταχύτητα με την οποία το Διαδίκτυο εισήλθε στην εκπαιδευτική πραγματικότητα όσο και η εξέλιξή του και η επιρροή του στη ζωή των δασκάλων και των μαθητών/-τριών του 21ου αιώνα. Μια σειρά ερευνητικά ευρήματα αποδεικνύουν ότι η άφιξη γενικά των εφαρμογών Web 2.0 και ειδικότερα των συστημάτων διαχείρισης μάθησης έχουν λειτουργήσει διευκολυντικά στη δημιουργία μαθησιακών περιστάσεων για κάθε εκπαιδευτικό, σε οποιονδήποτε χώρο και να βρίσκεται και για οποιαδήποτε στιγμή (Trust, 2016). Από την άλλη οι ποιοτικές εμπειρίες επαγγελματικής μάθησης αποτιμάται από πολλούς/-ες μελετητές/-τριες ότι είναι κεντρικής σημασίας για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών και των μαθητριών και τέτοιου είδους εμπειρίες σύμφωνα με σύγχρονα βιβλιογραφικά δεδομένα διασφαλίζουν πιο αλληλεπιδραστικά μοντέλα επιμόρφωσης όπως είναι οι Κοινότητες Μάθησης ή Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (Professional Learning Communities) (βλ. και Samara, 2021) και τα Δίκτυα Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών (Professional learning networks).

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον θα εστιαστεί στα τελευταία. Καταρχήν, θα εννοιολογηθεί ο όρος «Δίκτυο Επαγγελματικής Ανάπτυξης» και θα επιδιωχθεί μια αδρομερής θεωρητική επισκόπηση του ρόλου αυτών των δικτύων και της υποστήριξης που παρέχουν στην ικανοποίηση των ολιστικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, θα γίνει συγκεκριμένη αναφορά σε ένα τέτοιο δίκτυο, το «Συνεργατικό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Αλμωπίας – Πέλλας» το οποίο δημιουργήθηκε στην περιφερειακή ενότητα Πέλλας κατά τη διάρκεια της δεύτερης καραντίνας και θα αναδειχθεί η σημασία του και η συνεισφορά του στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε αυτό την εν λόγω περίοδο και όχι μόνο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος «Δίκτυο Επαγγελματικής Μάθησης» (Professional learning network) χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία προκειμένου να αναδειχτεί η μάθηση των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με την επαγγελματική τους εργασία (Tobin, 1998) ή για να προσδιοριστεί το πλέγμα των μεταξύ τους σχέσεων που αντικατοπτρίζει τη σκόπιμη αλληλεπίδρασή τους σε ενδοσχολικό επίπεδο (Moolenaar & Sleegers, 2015) για έναν σκοπό. Σύμφωνα με τον Tobin (1998) η μάθηση δεν πραγματοποιείται μόνο μέσα από συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα καθολικής εφαρμογής, αλλά θα πρέπει να αποτελεί μέρος των καθημερινών δραστηριοτήτων του/της κάθε εργαζόμενου/-ης, επομένως και του/της εκπαιδευτικού: μαθαίνει κανείς κάθε φορά που διαβάζει ένα βιβλίο ή ένα άρθρο, κάθε φορά που συμμετέχει σε διαδικασία ετεροπαρατήρησης μιας διδασκαλίας ή που κάνει μια ερώτηση, κάθε φορά που συμμετέχει σε συνομιλίες που του επιτρέπουν να συγκατασκευάσει σε συνεργασία με συναδέλφους του γνώση για τις άμεσες καθημερινές διδακτικές του ανάγκες και πρακτικές. Μια τέτοιου είδους μάθηση συσχετίζεται με επαγγελματική υποστήριξη που ανταποκρίνεται σε πιο ολιστικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Trust, Krutka & Carpenter, 2016), δηλαδή επιδιώκει την υποστήριξή τους σε στάσεις, γνώσεις πρακτικές και δεξιότητες οι οποίες μεταξύ τους

αλληλεπιδρούν και αλληλοεπικαλύπτονται " (Chen & Chang, 2006). Ακόμη μια τέτοιου είδους μάθησης διαφοροποιείται από τις πιο παραδοσιακές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξής των εκπαιδευτικών όπως αυτές που οργανώνονται γύρω από παρακολούθηση εκ μέρους των σεμιναρίων τα οποία υλοποιούνται σε καθαρά θεωρητικό επίπεδο και από εξωτερικούς εμπειρογνώμονες. Χωρίς να τίθεται αμφισβήτηση ότι και αυτά τα σεμινάρια εξοικειώνουν τους/τις εκπαιδευτικούς με σημαντικές γνώσεις και δεξιότητες, ωστόσο η κριτική που ασκείται εστιάζεται στο ότι συχνά στερούν από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες μια εις βάθος διερεύνηση του εκάστοτε θέματος που διαπραγματεύονται και κυρίως επικεντρώνονται σε γνώσεις περιεχομένου (Chen & McCray, 2012. ΟΟΣΑ, 2014).

Παράλληλα με τη αυτή διαπίστωση, προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω επαγγελματικών δικτύων συνέβαλε, την εποχή της πληροφορίας, η γενικότερη ανάγκη, για καθοδήγηση των παιδιών στο να μάθουν πώς να πλοηγούνται, πώς να αξιολογούν την ολοένα αυξανόμενη πληροφορία, πώς να σταχυολογούν την έγκυρη και αυτή που ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες τους. Οι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί δάσκαλοι και δασκάλες μοντελοποίησαν αυτή τη διαδικασία της ανάλυσης πληροφοριών και της απόκτησης της κατάλληλης γνώσης μέσα από μια αδιάκοπη διαδικασία μάθησης που στηρίχτηκε στη συνεργασία, στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη μάθηση εκ μέρους τους σχετικών παιδαγωγικών τεχνικών και καλών πρακτικών. Ειδικότερα, επέκτειναν τις προσωπικές τους γνώσεις αναπτύσσοντας μεταξύ τους επαγγελματικά δίκτυα μάθησης που τους έδωσαν τη δυνατότητα να συνδεθούν με άλλους/-ες εκπαιδευτικούς παγκοσμίως οι οποίοι/-ες μπορούσαν να τους/τις προσφέρουν υποστήριξη, συμβουλές, ανατροφοδότηση και ευκαιρίες συνεργασίας (Trust, 2012) πάνω σε αυτό το θέμα και γενικότερα.

Κυρίως όμως, προς την κατεύθυνση μιας πιο αποτελεσματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της συμμετοχής τους σε δίκτυα συνέβαλε η ευρεία πρόσβαση στο Διαδίκτυο αλλά και η πρόσφατη τεχνολογική πρόοδος, συμπεριλαμβανομένης και αυτής που προέκυψε από την εμπειρία της πανδημίας του Covid-19. Ραγδαία, θα έλεγε κανείς, δημιουργήθηκαν ταυτόχρονα από τη μια η ανάγκη προσαρμογής και ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών σε αυτό το μεταβαλλόμενο τοπίο από την άλλη οι προϋποθέσεις ώστε οι τελευταίοι να μπορούν να επεκτείνουν τις διασυνδέσεις τους, να αναζητούν βοήθεια και συναισθηματική υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν τη μεταβλητότητα, τις αλλαγές, την αβεβαιότητα και να είναι σε θέση να συγκεντρώνουν ικανές «ποσότητες» επαγγελματικών γνώσεων ανά πάσα στιγμή και από οπουδήποτε (Hur & Brush 2009, Trust 2012, 2013).

Παρά το ιδιαίτερο ενδιαφέρον όμως που έχει εκδηλωθεί διεθνώς για τα επαγγελματικά δίκτυα μάθησης των εκπαιδευτικών γενικότερα, στην ελληνική βιβλιογραφία, ιδίως εν καιρώ πανδημίας, δεν έχουν ακόμη καταγραφεί και διερευνηθεί πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών που οργανώθηκαν σε δίκτυα επιδιώκοντας να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις καθημερινά διαφορετικές εκπαιδευτικές τους εμπειρίες λόγω της πανδημίας και να προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στη συνέχεια της παρούσας

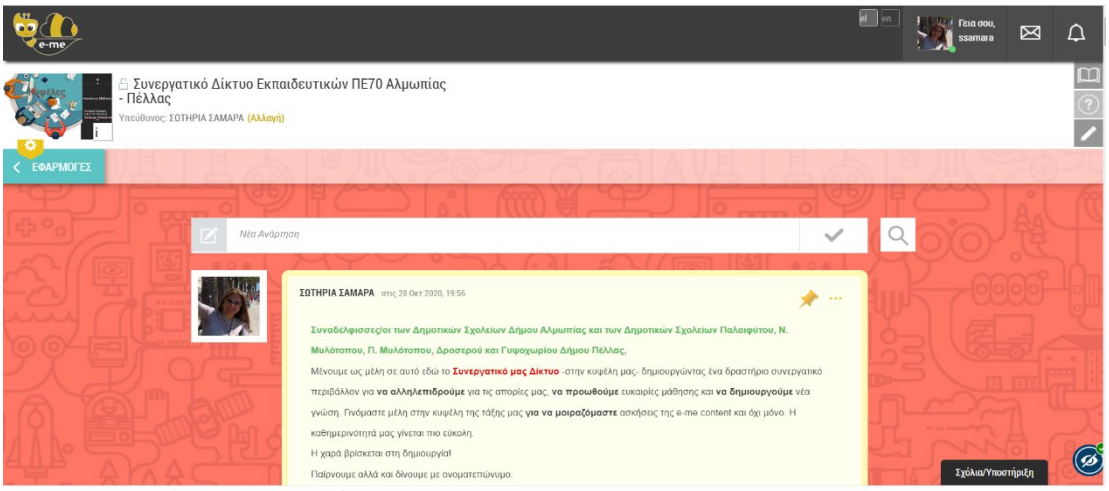
εργασίας θα επιδιωχτεί μια τέτοια αναφορά: η δημιουργία του «Συνεργατικού Δικτύου Εκπαιδευτικών Αλμωπίας – Πέλλας» (Samara, 2022).

«Συνεργατικό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Αλμωπίας- Πέλλα»

Αιτία για τη δημιουργία του δικτύου αποτέλεσε το εκπαιδευτικό αίτημα που διατυπώθηκε προς τη Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) η οποία είχε στην επιστημονική και παιδαγωγική της ευθύνη τα σχολεία του Δήμου Αλμωπίας και μέρος των σχολείων του Δήμου Πέλλας κατά τη διάρκεια 12ωρης επιμόρφωσης (Οκτώβριος του 2020) των εκπαιδευτικών των εν λόγω σχολείων πάνω σε λειτουργικότητες της WebEx, της e-me-content και της e-class την οποία οργάνωσε και εισηγήθηκε σε συνεργασία με άλλους/-ες εκπαιδευτικούς η Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου.

Το εκπαιδευτικό αίτημα εκλήφθηκε από τη ΣΕΕ ως η ανάγκη για τη δημιουργία ενός διαδικτυακού, στοχοθετημένου, επαγγελματικά δικτύου, που θα βοηθούσε τα μέλη της τοπικής σχολικής κοινότητας στην αντιμετώπιση των καθημερινών διαφορετικών διδακτικών εμπειριών που προκάλεσε η αιφνίδια μετάβαση στην από απόσταση διδασκαλία φιλοξενώντας κατάλληλο διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό που θα δημιουργούσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Κατ' επέκταση θα συνέβαλε, επομένως, στην επαγγελματική ανάπτυξη των μελών του δικτύου και στην καλλιέργεια ένα πλαισίου σχέσεων μεταξύ τους με κριτήρια την εμπιστοσύνη και την αμοιβαιότητα (Κουτσογιάννης & Μάτος 2015). Το δίκτυο και η «αρχιτεκτονική του» δημιουργήθηκαν από την ΣΕΕ στις 28/10/2020 και παρουσιάστηκε από την ίδια στο τελευταίο εργαστηριακό δίωρο του προανεφερόμενου επιμορφωτικού κύκλου του Οκτωβρίου για τα ψηφιακά εργαλεία.

Δομήθηκε στο περιβάλλον της e-me και αποτελείται από μια δημόσια κυψέλη με αναρτήσεις διευκρινιστικές η οποία οδηγεί σε έξι ιδιωτικές κυψέλες, μία για κάθε τάξη. Η κυψέλη της κάθε τάξης δομήθηκε για λειτουργικούς λόγους ομοιόμορφα με ομαδοποιημένες τις αναρτήσεις για το κάθε μάθημα. Μέχρι σήμερα το συνεργατικό δίκτυο αριθμεί 52 μέλη ενώ 21 από αυτά είναι ενεργά μέσα στις κυψέλες και έχουν δημιουργήσει με τις λειτουργικότητες της e-me content ή άλλα ψηφιακά εργαλεία 350 περίπου εμπλουτισμένα μαθησιακά αντικείμενα (ΜΑ).



https://e-me.edu.gr/groups/3pekesCM-SSamara-Almopia-Pella-2020

Εικόνα 1: «Συνεργατικό Δίκτυο Εκπαιδευτικών Αλμωπίας-Πέλλας»

Ειδική αναφορά αξίζει να γίνει στην ομάδα της Α΄ Δημοτικού όπου εκπαιδευτικοί από διαφορετικά σχολεία, άγνωστοι/ες συμπτωματικά μεταξύ τους ανέπτυξαν ένα ισχυρό πλέγμα σχέσεων και αντάλλασσαν σχεδόν σε καθημερινή βάση ιδέες, υλικό και λύσεις σε ψηφιακά ζητούμενα. Η ΣΕΕ είχε ρόλους σχεδιάστριας, καθοδήγησης, εμψύχωσης, συμβουλευτικής (βλ. και Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015). Ποιοτικά κριτήρια αξιολόγησης της προσπάθειας αποτέλεσε η εκούσια συμμετοχή των μελών, η αυθόρμητη κατάθεση της θετικής εμπειρίας σε ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να απαντήσουν τα μέλη του δικτύου, η δημιουργία μαθησιακών αντικειμένων αλλά και οι νέες προοπτικές.

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο το 1ο ερώτημα που κλήθηκαν να απαντήσουν τα μέλη του δικτύου ήταν:

Ποιες είναι οι σημαντικότερες εμπειρίες μου από τη συμμετοχή στο δίκτυο; Σταχυολογείται μέρος των απαντήσεων τους:

- Χάρηκα ιδιαίτερα τη συνεργασία!
- Βρήκα προτάσεις και ιδέες από συναδέλφους
- Βρήκα νέες ιδέες για την εξ αποστάσεως
- Με βοηθάει πολύ που οι δραστηριότητες είναι ταξινομημένες κατά τάξη και μάθημα
- Εμπνεύστηκα και δημιούργησα νέο υλικό για τα μαθήματά μου
- Απέκτησα καινούργιες ψηφιακές γνώσεις
- Οργάνωσα καλύτερα τα μαθήματά μου
- Ένιωσα μεγάλη ικανοποίηση το να μπορείς να βοηθήσεις και λίγο τους συναδέλφους σου, αλλά και να βοηθηθείς κι εσύ χωρίς να σπαταλάς ώρες στο διαδίκτυο ψάχνοντας για την κατάλληλη διαδραστική άσκηση.
- Κυρίως ένιωσα ότι είμαστε ομάδα με ίδιους προβληματισμούς και κοινούς στόχους.

Το 2ο ερώτημα ήταν:

Πώς η δραστηριοποίησή μου στο συνεργατικό δίκτυο επηρεάζει τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών/τριών μου; Σταχυολογείται μέρος των απαντήσεων τους:

- Βελτίωση, εμπλουτισμός της διδασκαλίας, πιο ενδιαφέρουσα
- Καλύτερη οργάνωση «σύγχρονα» και «ασύγχρονα» του μαθήματός μου
- Βοήθεια για την εμπέδωση των στόχων του μαθήματος
- Απόκτηση κι από μένα και από τους μαθητές μου γνώσεων για μια ψηφιακά εμπλουτισμένη μάθηση, πιο βιωματική, λιγότερο στείρα, περισσότερο παιγνιώδη

- Έτοιμες λύσεις, λιγότερος κόπος, χρόνος για νέες δημιουργίες

Το 3ο ερώτημα ήταν:

Τι θα ήθελα περισσότερο από το δίκτυο; Σταχυολογείται μέρος των απαντήσεων τους:

- Περισσότερους/-ες συμμετέχοντες/-ουσες
- Συναντήσεις σε ομάδες δια ζώσης! Μεγαλύτερη και καλύτερη γνωριμία
- Να εμπλουτίσω περισσότερο τις γνώσεις μου και να τις μοιράζομαι με συναδέλφους και παιδιά
- Το ευρετήριό μας-πολύ λειτουργική ιδέα!- να πάρει πανελλαδικό χαρακτήρα, να αναρτηθεί σε μια ιστοσελίδα και να εμπλουτίζεται ταξινομημένα
- Καταμερισμός δημιουργίας δραστηριοτήτων στην κυψέλη

Όσον αφορά στις νέες προοπτικές του δικτύου, στην 1η συνάντηση των μελών/δημιουργών ΜΑ που οργανώθηκε το Φεβρουάριο του 2021 μία από αυτές τις προοπτικές ήταν η πρωτοβουλία για δημιουργία ενός ψηφιακού «Ευρετηρίου Μαθησιακών Αντικειμένων για τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου» (Σαμαρά, 2022) όπου θα οργανώνονται με μορφή σειριακού καταλόγου ανά τάξη, μάθημα και σειρά ύλης σύμφωνα με τα εγχειρίδια όλα τα μαθησιακά αντικείμενα που δημιούργησαν οι εκπαιδευτικοί αλλά και η από κοινού απόφαση για δημοσιοποίησή του στην εκπαιδευτική κοινότητα για το κοινό καλό. Στην ουσία το ευρετήριο αποτέλεσε ένα συνεργατικό on line κείμενο γραφής που χαρακτηρίζεται από διαλειτουργικότητα, δηλαδή είναι ανεξάρτητο στη χρήση από την πλατφόρμα e-me, και μπορεί να εμπλουτίζεται χωρίς να διαταράσσεται η σειριακή κατανομή των δραστηριοτήτων σύμφωνα με την ύλη.

Εικόνα 2: «Ευρετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων για τα μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου»

Συμπεράσματα

Ζούμε σε μια εποχή ραγδαίων εκπαιδευτικών αλλαγών και η προσαρμογή και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε αυτό το μεταβαλλόμενο κόσμο απαιτεί νέες γνώσεις και δεξιότητες. Όσον αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ερευνητικά ευρήματα και η εμπειρία μας εν καιρώ πανδημίας, και όχι μόνο, συμφωνούν ότι η μάθηση υπό συνθήκες μπορεί να αποτελεί και μέρος των καθημερινών δραστηριοτήτων τους, μέσα από τη συμμετοχή τους σε δίκτυα που τους επιτρέπουν να συγκατασκευάσουν γνώση, να συνδεθούν με συναδέλφους από άλλα σχολεία, επειδή έχουν παρόμοια ενδιαφέροντα και επειδή αίρονται οι χωροχρονικοί περιορισμοί και να εξελίξουν τις πρακτικές τους.

Η θετική εμπειρία της δημιουργίας του «Συνεργατικού Δικτύου Εκπαιδευτικών Αλμωπίας- Πέλλας» και της συμμετοχής σε αυτό ικανής ομάδας εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώθηκαν τόσο με τον αριθμό των μελών όσο και με το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στα μέλη του δικτύου και αναφέρθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, ενισχύουν την άποψη για τη σημασία της εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε μαθησιακά επικεντρωμένες δραστηριότητες (learner-centered activities) μέσω ετεροπαρατήρησης, μέσω εμπειριών αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, (self-directed learning), μέσω προσωπικών εστιασμένων συνομιλιών με μέντορες και *κυρίως μέσω συνεργασιών με άλλους συναδέλφους και μέσω της συμμετοχής τους σε συνεργατικά επαγγελματικά δίκτυα* (βλ. Trust et al., 2016) που τους διασφαλίζουν τη δυνατότητα να επεκτείνουν τις πηγές πληροφόρησής τους, να συμμετέχουν σε μια διαδικασία διαρκούς ανάπτυξης, να διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, διότι πολλαπλασιάζουν τις ευκαιρίες γνώσεων και την πρόσβαση σε αυτή μέσω της κοινωνικής συναναστροφής είτε συμβατικής είτε ψηφιακής.

Βιβλιογραφία

Chen, J. Q., & McCray, J. (2012). A Conceptual framework for teacher professional development: The whole teacher approach. *NHSA Dialog, 15*(1), 8e23.

Chen, J. Q., & Chang, C. (2006). Testing the whole teacher approach to professional development: A study of enhancing early childhood teachers' technology proficiency. Early Childhood Research & Practice, 8(1), 1e18.

Hur, J. W., & Brush, T. A. (2009). Teacher participation in online communities: Why do teachers want to participate in self-generated online communities of K-12 teachers? *Journal of Research on Technology in Education, 41*(3), 279e303. http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2009.10782532.

Κουτσογιάννης, Δ. & Μάτος, Α. (2015). *«Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα: σχεδιασμός και εμπειρία»*. ΚΕΓ. Θεσσαλονίκη.

Moolenaar, N.M., & Sleegers, P.J.C. (2015). The networked principal. Journal of

Educational Administration, 53(1), 8-39.

OECD. (2014). *TALIS 2013 results*. OECD Publishing. Retrieved from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1.

Samara, S. (2021) Koinotites Mathisis i Epangelmatikes Koinotites Mathisis ton ekpaideftikon: i empeiri mias pilotikis efarmogis. Pellaios Paidagogos, tefchos 1, sel. 21-29.

Samara, S. (2021). Anastochastiki episkopisi epimorfotikou programmatos ekpaideftikon kata tin 1i kai 2i periodo ton perioristikon metron enanti tou Covid-19. sto Graikos, N. & Karamanli, Th. (2021) (Epimeleia). Tilekpaidefsi stin epochi tis pandimias: dynatotites kai periorismoi. Perilipseis eisigiseon, sel. 39-42.

Samara, S. (2022) (ypo dimosiefsi) Epimorfotiko programma ekpaideftikon kata tin 1i kai 2i periodo tis pandimias tou koronoiou SARS-Cov-2: Episkopisi. Kritikos Anastochasmos.

Tobin, D. R. (1998). *Building your personal learning network*. Retrieved from http://www.tobincls.com/learningnetwork.htm.

Trust T., Krutka D. G., Carpenter J. P. (2016).“Together we are better”: Professional learning networks for teachers”. Computer & Education 102 (2016) 15e34.

Trust, T. (2013). Beyond school walls: Teachers' use of professional learning networks to seek help on a global scale. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments, 1*(3), 270e286. http://dx.doi.org/10.1504/IJSMILE.2013.055745.

Trust, T. (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 28*(4), 133e138. http://dx.doi.org/10.1080/21532974.2012.10784693.